BIBLIOTECA VIRTUAL
redELE

Ministerio
de Educación, Cultura
y Deporte

17/2016



Catálogo de publicaciones del Ministerio:
www.mecd.gob.es/
Catálogo general de publicaciones oficiales:
http://boe.es/publicaciones/

DIRECTOR:
Antonio López Soto
Subdirector General de Cooperación Internacional (SGCI)

DIRECTOR ADJUNTO:
Diego Fernández Alberdi, Consejero Técnico (SGCI)

CONSEJO EDITORIAL:
Elena Marco Fabré, SGCI, MECD
Rafael Alba Cascales, Profesor visitante en EEUU
Clara Gómez Jimeno, Consejería de Educación Castilla La Mancha
José María Mateo Fernández, Escuela Oficial de Idiomas de Bilbao
Melissa Valdés Vázquez, SEPIE, MECD

CONSEJO ASESOR:
Rubén Barderas Rey, Consejería de Educación en Reino Unido
Cecilia Cañas Gallart, Consejería de Educación en Marruecos
Adolfo Carbón Gómez, Asesoría de Educación en Irlanda
Pablo Díez Astruga, Consejería de Educación en Bulgaria
Mª Angeles Fernández Melón, Consejería de Educación en Alemania
Juan M. Fernández-Mayoralas Palomeque, SGCI, MECD
Miguel García Caraballo, Consejería de Educación en Alemania
Ana García de Jalón, Consejería de Educación en EEUU
Concepción Julián de Vega, Consejería de Educación en Reino Unido
Joana Lloret Cantero, Consejería de Educación en Portugal
Pablo Matéu García, Asesoría de Educación en Nueva Zelanda
Natalio Ormeño Villajos, Consejería de Educación en Reino Unido
Isidoro Pisonero del Amo, Consejería de Educación en Francia
Ana Mª Rodríguez Gil, Consejería de Educación en Italia
Begoña Sáez Martínez, Consejería de Educación en Brasil
Carmen Sainz Madrazo, Consejería de Educación en Brasil

EVALUADORES EXTERNOS:
Jane Arnold Morgan, Universidad de Sevilla
Daniel Cassany i Comas, Universitat Pompeu Fabra de Barcelona
José Manuel Foncubierta, Universidad de la Rioja
Carmen López Ferrero, Universidad Pompeu Fabra de Barcelona
Susana Martín Leralta, Universidad Nebrija de Madrid
Mariano del Mazo de Unamuno, EOI de Jesús Maestro, de Madrid
Rogelio Ponce de León Romeo, Universidade do Porto (Portugal)
Ernesto Puertas Moya, Instituto Cervantes de Varsovia (Polonia)
Javier Ramos Linares, Consejería Educación y Universidades, Islas Canarias
José Mª Rodríguez Santos, Universidad Pontificia Comillas Madrid
Patricia Santervás González, Escuela Internacional Cervantes de Málaga
Fernando Trujillo Sáez, Universidad de Granada

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
Subsecretaría
Subdirección General de Cooperación Internacional
Edita: © SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Documentación y Publicaciones
Edición: 2016
Imagen de la portada: "Book Sculpture" de Ellen Forsyth publicada bajo licencia en https://www.flickr.com
NIPO: 030-15-030-0
ISSN: 1697-9346
DOI: 10.4438/1697-9346-BV
Ciudad: Madrid
Correo electrónico: redele@mecd.es

CONTENIDOS

Familiarización con el Sistema Nacional de Salud a través del aprendizaje del español. Una propuesta para inmigrantes en Andalucía

Carmen Isabel Céspedes Suárez
Memoria de máster - Pablo de Olavide - 2015

El uso de Wechat para el aprendizaje de ELE en China.

Javier S.-Sabah Alaluf
Memoria de máster - Universidad Internacional Iberoamericana – UNINI México/ FUNIBER - 2015

Integración del componente estratégico en el ámbito de la interacción oral en base al manuel Aula A2.

Rocío González Jiménez
Memoria de máster - Pablo de Olavide - 2015

La enseñanza del español en Taiwán, la importancia del bloque cultura en los planes de estudio y el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (2009 - 2014).

Yun-Ting Huang
Tesis doctoral - Universidad de Valladolid - 2015

Esbozo de un diccionario combinatorio español-italiano.

Simone Greco
Tesis doctoral - Universidad Autónoma de Madrid - 2015

La atenuación pragmática en el español oral coloquial. Análisis de muestras reales y propuesta didáctica para el aula de ELE.

Neus Torres Marco
Memoria de máster - Universidad de Granada - 2015

La comunicación no verbal en la Península Ibérica: análisis contrastivo entre España y Portugal

Virginia Vaz Orta

Memoria de máster - Universidad de Cantabria - 2013

El uso de la literatura infantil y juvenil (LIJ) en la enseñanza de español como lengua extranjera: aspectos teóricos y aplicación práctica

María Magdalena Vila Barbosa

Memoria de máster - Universidad de Alcalá - 2014

Juego digitales en el aula de español como lengua extranjera. Posibilidades, desafíos y propuestas para su diseño a partir de las opiniones del profesorado.

Elena Suárez Prieto

Memoria de máster - UNED - 2015

El léxico en la clase de español

María de los Ángeles Rubiales Carles

Memoria de máster - Universidad de La Rioja - 2015

El estudio psicolingüístico del español antiguo. El análisis del lenguaje fraseológico a través de los textos medievales jurídicos y literarios y obras de teatro del Siglo de Oro.

Gloria Uriarte Ceballos

Memoria de máster - Universidad de la Rioja - 2015

La traducción pedagógica en la enseñanza del español como lengua extranjera a estudiantes japoneses. Propuesta de unidades didácticas para trabajar algunos aspectos problemáticos de la enseñanza del verbo.

Laura Asquerino Egoscozábal

Memoria de máster - Universitat Autònoma de Barcelona - 2015

Los turnos de apoyo en la conversación de estudiantes coreanos de ELE

Alejandro Sánchez Sanabria
Memoria de máster - Universidad Nebrija - 2013

Aplicación práctica del diccionario en la enseñanza-aprendizaje del español 2/L

Elena Molinero Pinto
Memoria de máster - UNED - 2016

El arte de vivir juntos: el recurso del cine para el desarrollo de la educación social y ciudadana en la clase de español.

Águeda Ruano Martínez
Memoria de máster - 2015

El tratamiento de las colocaciones en los manuales ELE en Alemania. Claves para el diagnóstico y pautas para el diseño de materiales propios.

Irune Berdún Villamonte
Memoria de máster - UIMP - 2016

Cómo desenvolverse en el ámbito administrativo en España para inmigrantes marroquíes adultos.

Sofia Younoussi Blanco
Memoria de máster - Pablo de Olavide - 2015

El uso de marcadores discursivos en el género ensayo. Análisis de producciones de estudiantes eslovenos desde la Retórica Contrastiva.

David Heredero Zorzo
Memoria de máster - 2016

La enseñanza de los marcadores del discurso en el nivel C1: una propuesta didáctica.

Mónica Manga García
Memoria de máster - Universidad de León - 2015

La diversidad cognitiva en el aula de ELE

Petra Martín Cerrato

Memoria de máster - Universidad de Barcelona - IL3 - 2014

Aplicación de la Lexicología Explicativa y Combinatoria a algunas restricciones léxicas (verbo)-sustantivo-(adjetivo) del Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo. Propuestas didácticas para el aula de ELE

Germán Avilés Ibáñez

Tesis doctoral - Universidad de Granada - 2015

La creación léxica en el ámbito del enoturismo y su inclusión en obras lexicográficas y en manuales de español para fines específicos.

Carolina Sabater Abad

Memoria de máster - Universidad de Alicante - 2016

El show televisivo como herramienta didáctica en el aula de ELE/L2 para el aprendizaje del español coloquial.

Alba Rodrigo Martín de Lucía

Memoria de máster - Universidad de Las Palmas de Gran Canaria - 2016

Aproximación al registro coloquial en el aula de ELE.

Bárbara Belmonte Ortega

Memoria de máster - Universidad de Alcalá - 2016

Enseñanza de la cortesía verbal a través del pronombre usted/es a alumnado marroquí de E/LE: Propuesta de innovación educativa

Virginia Díaz Oti

Memoria de máster - Universidad Camilo José Cela - 2016

El desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE a traves del uso de imágenes.

Elena Olavarri González
Memoria de máster - CIESE-Comillas. Universidad de Cantabria. - 2015

Propuesta de intervención estratégica en la expresión oral de sinohablantes a partir del manual ¿Sabes? 1

Natalia Alarcón Mosquera
Memoria de máster - Universidad Pablo de Olavide - 2015

Efectos de distintos tipos de podcast en la fluidez oral de estudiantes universitarios taiwaneses de español lengua extranjera

Du-Lu Paul Hsiao
Tesis doctoral - Universidad de Barcelona - 2015

El interpensamiento en la práctica reflexiva conjunta entre una formadora y una docente de ELE noveles

Paula Novillo Navarro
Memoria de máster - Universidad de Barcelona-Universidad Pompeu Fabra - 2015

(Des)cortesía del español en la tradición donjuanesca a través del contraste amo-criado y su aplicación didáctica en el aula de ELE/EL2

María José Mosquera Carballo
Memoria de máster - UNED - 2016

Tratamiento del nivel fónico en manuales de ELE en enseñanza secundaria del sistema educativo inglés: análisis de materiales y diseño de recursos complementarios

Francisco Ramos Agudo
Memoria de máster - Universidad Internacional Menéndez Pelayo - 2016

Creencias y prácticas del profesorado de ELE sobre el desarrollo de estrategias de retención de léxico

Carlota Moret Forniés
Memoria de máster - UIMP. Instituto Cervantes - 2016

Las implicaturas conversacionales particularizadas y su enseñanza explícita en la clase de ELE

Ángel Horrillo Guisado
Memoria de máster - Universidad Pablo de Olavide. - 2016

La situación del español como L2 en las escuelas de turismo de Portugal

Gala González Pérez
Memoria de máster - Universidad Pablo de Olavide - 2016

La ironía en el aula de ELE

Miriam Ruiz García
Memoria de máster - Universidad de Alcalá - 2015

Aplicaciones didácticas del videoclip musical en el aula de ELE

Enrique Huertas Domínguez
Memoria de máster - UIMP. Instituto Cervantes - 2016

Tratamiento de la expresión escrita en manuales de ELE para niños

Raquel León Hernández
Memoria de máster - Universidad de Alicante - 2016

El desarrollo de la expresión oral en programas de Auxiliares de conversación en Martinica: una propuesta didáctica

María Montañés Ventura
Memoria de máster - Universidad de Cantabria. Fundación Comillas - 2016

Los "primeros pasos" reflexivos en la formación inicial de profesores argelinos y guineanos para la enseñanza del español como lengua extranjera en Argelia: un estudio de caso.

Manuela López Tirado

Memoria de máster - UIMP. Instituto Cervantes - 2016

La enseñanza del español en Indonesia

Mª Teresa Martínez de Simón García

Memoria de máster - Universidad Pablo de Olavide - 2016

Las políticas lingüísticas de enseñanza del español en Marruecos: de la enseñanza del español como lengua extranjera a la enseñanza bilingüe.

Rabie Abdi

Memoria de máster - Universidad Pablo de Olavide. - 2016

La alternancia de turnos conversacionales: una propuesta didáctica para el aula de ELE

Olaia Andaluz Pinedo

Memoria de máster - CIESE. Universidad de Cantabria - 2016

El agradecimiento en español y en la interlengua: comparación entre la realización de agradecimientos por parte de hablantes nativos de español peninsular y aprendices de español anglófonos de diferentes orígenes

Belén Palomero Fernández

Memoria de máster - Universidad de Granada - 2016

UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE SEVILLA

UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE
CEDEP
CENTRO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO







Trabajo Fin de Máster

Máster de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera

UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE SEVILLA AÑO 1997

Familiarización con el Sistema Nacional de Salud a través del aprendizaje del español. Una propuesta para inmigrantes en Andalucía.

Alumna: Carmen Isabel Céspedes Suárez

Directora: Dra. María Isabel Fijo León

Fecha: 1 de octubre de 2015

CURSO 2014-2015 MEE 378 UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE

ÍNDICE

Nota biográfica..... 2

Agradecimientos..... 2

1. Introducción..... 3

2. Justificación académica y personal..... 4

3. Objetivos..... 7

4.1. Marco teórico: El lenguaje de las Ciencias de la Salud..... 10

4.2. Marco teórico: Enseñanza de Español a Inmigrantes..... 16

5. 1.Metodología..... 20

5.2. Metodología didáctica..... 22

6. Características de las unidades..... 28

7. Conclusiones..... 32

8. Anexo: unidades didácticas del curso de español..... 33

8.1 Unidad didáctica 1. En la oficina de la Seguridad Social..... 33

8.2. Unidad didáctica 2. En el centro de salud..... 46

8.3. Unidad didáctica 3. En la farmacia..... 64

8.4. Unidad didáctica 4. En el hospital..... 76

9. Bibliografía..... 95

Carmen Isabel Céspedes Suárez es licenciada en Traducción e Interpretación por la Universidad de Granada y Traductora-Intérprete Jurada de Inglés por el Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación.

Tras licenciarse en 2013, le fue concedida la beca del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte para trabajar como Auxiliar de Conversación de Español en un centro escolar de Glasgow (Reino Unido), experiencia que le animó a realizar el Máster Oficial de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera en la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla).

Autora de una actividad publicada en la revista Acti/España 18 y coautora en la elaboración de un manual de Historia del Arte, en la actualidad continúa formándose en ambas disciplinas, tanto en el campo de la traducción como en el de la enseñanza y aprendizaje de idiomas.

AGRADECIMIENTOS

A mis padres, que me han enseñado a apreciar la importante labor del sanitario en la sociedad de hoy.

Y a todos aquellos que me brindaron su ayuda durante este trabajo.

1. INTRODUCCIÓN

Durante la realización del Máster de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla), y más concretamente, dentro de las sesiones pertenecientes a las asignaturas de Análisis y Producción de materiales didácticos así como de Enseñanza de Español a Inmigrantes, dos fueron los comentarios que más captaron la atención de los alumnos, y a los cuales se debe fundamentalmente la realización de este trabajo. El primero destaca la carencia generalizada de recursos y materiales educativos, atractivos y de calidad destinados a los inmigrantes aprendientes de español en España[1], mientras que el segundo subraya la importancia del aprendizaje del idioma como vía para alcanzar la plena integración social en cualquier país extranjero.

Estas dos razones tan evidentes pero a la vez tan ignoradas son las que han inspirado en mayor medida este curso de español centrado en las Ciencias de la Salud. Las cuatro unidades didácticas que configuran este trabajo persiguen un objetivo principal: contribuir a que los inmigrantes se familiaricen con el sistema sanitario español, al tiempo que se desenvuelven en él con una mayor autonomía lingüística. Esto podría lograrse por medio de la descripción sencilla de los elementos más característicos de dicho sistema, junto con el aprendizaje de estructuras comunicativas útiles que ayuden a afianzar su conocimiento del idioma.

En cuanto a su uso, estas unidades están diseñadas de forma que puedan ser explotadas en diversos centros, ya sea en asociaciones y academias de idiomas independientes coordinadas por los propios inmigrantes, los voluntarios de cada localidad o los propios ciudadanos españoles, sin olvidar tampoco los centros de acogida que con frecuencia ejercen de intermediarios iniciales entre estos y las instituciones españolas. Por otro lado, y dado que este trabajo pretende servir también

[1] A pesar de que en el mercado existen muchos manuales de español como lengua extranjera (de diferentes tendencias pedagógicas, firmados por autores de reconocido prestigio y que los centros de enseñanza usan con éxito, al menos comercial), muchas de las organizaciones que han dado clase a inmigrantes durante los últimos quince o veinte años se han visto en la necesidad de editar sus propios manuales (Ruiz Fajardo 2008: 111).

como guía orientativa a los inmigrantes, en él se incluirán muestras reales de documentos sanitarios y administrativos que podrían ser de utilidad para otras instituciones que deseen explicar el funcionamiento del sistema de salud, y facilitar así su acceso a un grupo más amplio de usuarios.

Respecto a los contenidos presentes en este trabajo, se hará especial hincapié en los documentos más comunes, así como en los principales rasgos que caracterizan a las instituciones que conforman el conglomerado sanitario, como por ejemplo, la oficina de la Seguridad Social, el centro de salud, la farmacia y el hospital, tomando en este caso como modelo el marco sanitario ofrecido por la Junta de Andalucía. Paralelamente, se incidirá en la consolidación de aspectos eminentemente lingüísticos a través de una serie de actividades dinámicas y entretenidas, cuyo aspecto visual resulte atractivo y logre en última instancia el efecto didáctico y social al que aspiramos.

Para ello comenzaremos con la «Justificación académica y personal del tema» para explicar así las principales bases sobre las que se asienta el trabajo, seguido este apartado de los «Objetivos» y de las dos secciones correspondientes al «Marco teórico», que comprenden algunos de los rasgos más característicos del Lenguaje de las Ciencias de la Salud junto con los de la Enseñanza de Español a Inmigrantes. A continuación se dedicarán dos capítulos a la explicación de la Metodología, distinguiéndose por un lado la «Metodología» del trabajo y por otro, la posible «Metodología didáctica» que podría guiar este curso de español. Acto seguido se incidirá en las «Características de las unidades» y en las «Conclusiones», que precederán a los «Anexos» y a las cuatro unidades didácticas que estos incluyen. Finalmente, el trabajo culminará con la «Bibliografía», que abarcaría desde las obras académicas hasta las imágenes empleadas a lo largo del curso.

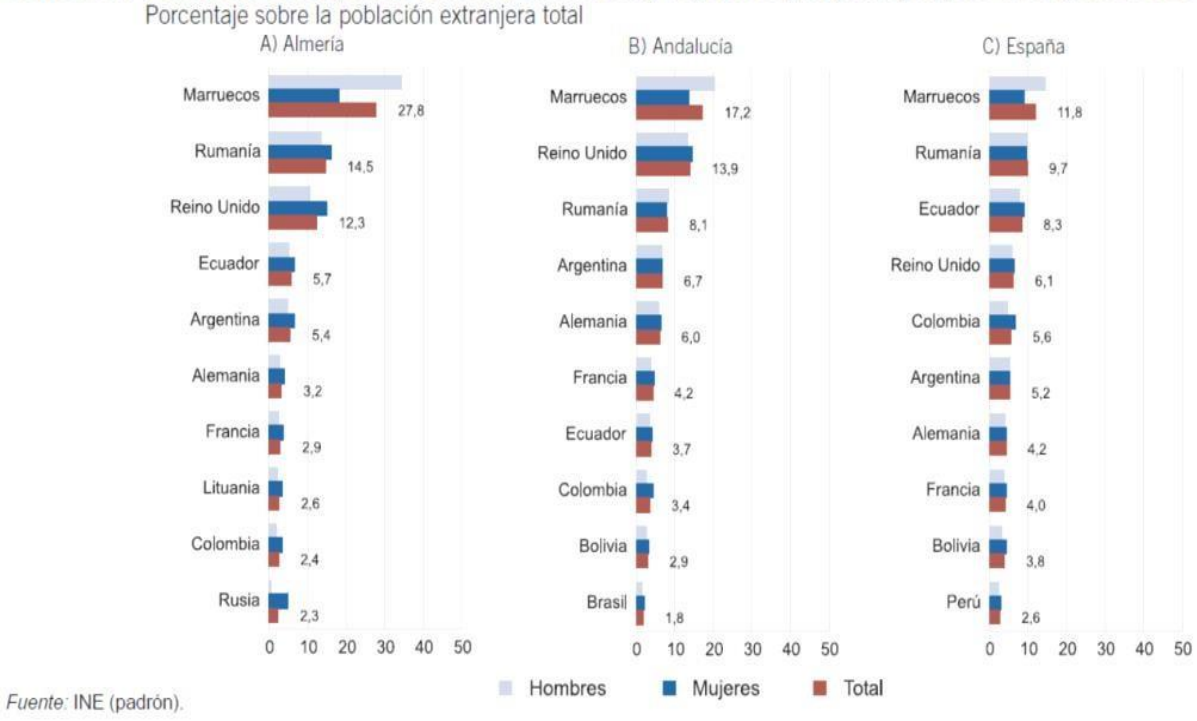
2. JUSTIFICACIÓN ACADÉMICA Y PERSONAL DEL TEMA

En primer lugar, merece la pena mencionar que la concepción de este trabajo no habría sido posible sin la estrecha convivencia con alumnos inmigrantes durante el

período escolar, y sin la relación y el contacto constantes con esta población a lo largo de los años. De hecho, para este trabajo tomaremos como referencia la provincia de Almería y más concretamente la ciudad de El Ejido. Esto se justifica por un lado, por el vínculo y la proximidad que nos unen a esta ciudad, y por otro lado, por representar este municipio un foco reconocido de población inmigrante, que nos ayudará a comprender mejor las circunstancias que motivaron el siguiente curso de español.

Almería, al igual que otras muchas provincias y ciudades españolas, ha observado en las últimas décadas un aumento considerable de su demografía, que se ha debido sustancialmente a la llegada de población inmigrante. Esta provincia ha acogido a lo largo de los años y de forma ininterrumpida a un gran número de extranjeros procedentes de distintos países, que hoy día constituyen parte indiscutible de su comunidad. De hecho, esta provincia se sitúa tan solo por detrás de la ciudad de Málaga, con un total de 137.723 inmigrantes censados[2]. El siguiente gráfico refleja las nacionalidades que más representación tuvieron en el territorio almeriense en 2007 conjuntamente con Andalucía y España.

Gráfico 21. Población extranjera de Almería, Andalucía y España según principal país de origen. 2007.



Fuente: INE (padrón).

[Extraído de Cuadernos Fundación BBVA (2008:14)]

[2] Según los datos extraídos del INE con fecha de 1 de enero de 2015.

Sin embargo, y más allá de los meros datos demográficos, esta provincia destaca por ser pionera en la aplicación de proyectos dirigidos en exclusiva a los ciudadanos inmigrantes[3]. Desde que comenzara a observarse un flujo constante de estos a principios de los noventa, la ciudad andaluza se ha convertido en un ejemplo de adaptación, evolución y progreso en cuanto a políticas educativas y sociales se refiere.

Sin contar con experiencia en términos de educación a extranjeros, y sin disponer de los medios y recursos necesarios, muchos fueron los profesores que asumieron la educación de los menores inmigrantes en los centros escolares como un reto personal y necesario para el bienestar común. La mayoría de estos jóvenes no conocía el idioma, y menos aún la organización del plan de estudios español. De la misma manera, muchos docentes se encontraban con alumnos que carecían de los conocimientos que correspondían a su edad escolar, lo cual les obligaba a buscar soluciones rápidas e inmediatas en medio de un patente desconcierto[4].

A pesar de que este fenómeno se manifestó de un modo similar en otras instituciones españolas, este presentó una mayor incidencia en los servicios sociales. El desconocimiento de las leyes, de los trámites administrativos o del simple funcionamiento de los centros de salud, solo se veía superado por las barreras del idioma. A esto último se añadían, y continúan añadiéndose otros problemas:

> Las mayores necesidades de la población inmigrante en el área de salud son la tuberculosis; la falta de datos que indiquen la cobertura de vacunación en población inmigrante infantil y adulta; la promoción y prevención de estilos de vida; la falta de información acerca del derecho a la atención sanitaria y el temor a que estos traigan consigo enfermedades infecciosas y tropicales que deriven en el retorno de epidemias (Casal, Burón y Cano 2008: 48)

A esto se sumaban posiblemente los inconvenientes derivados de la falta de empleo y de vivienda, al igual que la escasez de recursos y productos básicos. A la larga, crecía pues el sentimiento de inferioridad y desigualdad, la percepción de la exclusión social y la incertidumbre acerca de su futuro, obstáculos que dificultaban

[3] Véase Feria Moreno (2002).

[4] En este sentido, Ojeda Álvarez (2008: 81) señala que "la llegada de un alumno que «no habla ni entiende» el castellano a un Centro Educativo, ya sea de Educación Primaria o Secundaria, es una de las situaciones que más confusión e impotencia producen entre el profesorado que debe abordar su educación como un estudiante más de su «aula ordinaria»".

significativamente el aprendizaje de estos menores en los centros públicos, y que en ocasiones lo entorpecían en su práctica totalidad. Sin embargo, como suele ocurrir por fortuna en este tipo de situaciones, la mayor parte de los inmigrantes menores de edad lograron integrarse con éxito en la sociedad, gracias en parte a su temprana escolarización. No obstante, en términos de población adulta, y teniendo en cuenta numerosos estudios sobre la adquisición de segundas lenguas, son muchos los que sin una formación y educación explícitas aún permanecen estancados y no logran progresar con el idioma[5], fosilizando así errores lingüísticos que continuarán entorpeciéndoles su día a día. Es por tanto a este sector adulto al que más va dirigido este curso de español.

3. OBJETIVOS

Si bien el usuario inmigrante a veces tiene a su disposición documentos traducidos en su lengua materna en las instituciones públicas, no cuenta, sin embargo, con las herramientas necesarias para comunicarse con soltura en dichas entidades, a menos que disponga de la ayuda de un amigo o familiar que intervenga provisionalmente como intérprete. De hecho, cabe destacar en este sentido la ayuda que brindan habitualmente los más jóvenes a sus mayores y parientes, ejerciendo como intérpretes puntuales en un gran número de contextos y situaciones[6]. Este es un hecho que podemos constatar en los centros de salud y en los hospitales de aquellas ciudades con un porcentaje elevado de población inmigrante. Tanto es así, que no deberíamos extrañarnos si observamos a un niño marroquí de siete años discutiendo con su madre el

[5] Tal y como opinan Lightbown y Spada (1999: 12), la enseñanza libre produce la fosilización, por lo que aconsejan la instrucción explícita en el aula.

[6] En palabras de Hurtado García (2005: 35), "buena parte de la actuación de los inmigrantes en los centros sanitarios depende de si cuenta o no con ayuda externa: La problemática en cuestiones socioculturales más cualitativas como el idioma, el registro comunicativo, etc., son desplazadas al usuario, se la hace corresponsable del buen desarrollo de su consulta en urgencias. Pero la realidad es que todo queda al amparo de la casualidad: la casualidad de que haya alguien en la sala de espera que pueda traducir, de que venga con un vecino/, amigo/a, hijo/a, de que hayan contratado a un traductor/a, de que el médico/a o la enfermera/o conozca el idioma, de que traiga un diccionario o la casualidad y "suerte" para los profesionales, de que acabe marchándose".

mejor día para establecer la próxima cita, si comprobamos cómo la sobrina de nacionalidad china traduce a vista la última analítica de su tía o vemos cómo el hermano menor de nacionalidad pakistaní rellena todos los datos personales del padre en los formularios administrativos, con una agilidad asombrosa fruto del hábito y la costumbre.

A raíz de los hechos, decidimos crear pues este curso de español, cuyo objetivo principal es facilitar la vida de estas personas a través del aprendizaje y la instrucción. De esta manera se les permitiría desenvolverse con independencia en una consulta, sin la ayuda continua de familiares y amigos, tal y como corroboran autores como Casal, Burón y Cano (2008:91), "el problema más frecuente que se detecta es el idioma, que como es obvio, puede dificultar de una manera muy importante la relación de la consulta de Atención Primaria". Se persigue por tanto un aprendizaje de la lengua que les proporcione seguridad y que alivie las recurrentes dificultades, ayudándoles a superar así las trabas y los obstáculos que les plantea el sistema día tras día y que suelen dificultar en última instancia la integración de este sector de población en España. Así es como lo manifiesta el Ministerio de Trabajo e Inmigración en su reciente publicación en el B.O.E:

> El anterior Plan Estratégico (2007-2010) reconocía que el acceso a las prestaciones del sistema sanitario público y a una asistencia sanitaria de calidad es uno de los elementos que condicionan la integración de los inmigrantes y su plena participación en la sociedad de acogida (Ministerio de Trabajo e Inmigración 2011-2014:164)

Por otro lado, la legislación de nuestro país, al igual que la del resto de estados de la Unión Europea, destaca por su defensa de los derechos humanos y su deseo de garantizar el bienestar de la mayoría de sus ciudadanos por medio del libre acceso a los servicios públicos[7], algo que influye a veces en la perspectiva de la propia población española. La mayoría se queja de la lentitud habitual en la atención al paciente, y al

[7] Así lo recoge este mismo Plan Estratégico: "los extranjeros que se encuentren en España, inscritos en el padrón del municipio en el que tengan su domicilio habitual, tienen derecho a la asistencia sanitaria en las mismas condiciones que los españoles. También reconoce este derecho, sin mencionar condiciones, a las mujeres embarazadas, los menores de 18 años y a los que se encuentren en España para una atención de urgencia, accidente o enfermedad grave" (Ministerio de Trabajo e Inmigración 2011-2014:165).

percibir estos el gran número de pacientes inmigrantes que acuden a las salas de espera, acaban en parte culpando a estos últimos del colapso del sistema y de la saturación de sus servicios[8]. Son muchos los que afirman que los inmigrantes asisten a las unidades de urgencias[9] para no perder un día laboral, de que padecen un simple dolor abdominal e imposibilitan la entrada de pacientes con problemas realmente graves. Tanto es así, que muchos, desde el desconocimiento real de la situación, favorecen a fin de cuentas la discriminación. Por tanto, este trabajo persigue como segundo objetivo el que los inmigrantes lleguen a conocer progresivamente el funcionamiento del sistema sanitario mediante actividades y ejercicios incluidos en las unidades, que tratarían de imitar la realidad en la mayor medida posible por medio de documentos auténticos.

No obstante, al versar este trabajo sobre un curso de español, se prestará mayor atención lógicamente al objetivo lingüístico, tratando de incidir en la realización de actividades eminentemente léxicas, gramaticales y orales, así como en ejercicios de lectura y redacción. Para esto último, se incidirá en la práctica de la expresión escrita con modelos de documentos tales como folletos, murales y pósteres de divulgación sanitaria, que se encuentran a disposición del usuario en la mayoría de centros de salud y hospitales, y que al analizarlos en clase, el alumno llegará a comprender de un modo más concluyente. De esta forma, el estudiante acabará habituándose a este tipo de escritos gradualmente y los abordará en un futuro con un mayor grado de confianza y seguridad en sí mismo, cumpliéndose así el objetivo funcional. Esto último podría traducirse a su vez en un aumento de su filtro afectivo positivo hacia la lengua extranjera, y en una mayor predisposición hacia su aprendizaje y adquisición. Asimismo, por medio de la interacción con sus compañeros y la adopción de diferentes roles a lo largo del curso, el alumno logrará desarrollar su competencia oral, aspecto que redundará en una mayor autonomía lingüística, y reduciría a su vez las situaciones

[8] En palabras de Hurtado García (2005:34), "a veces, lo explicado por los profesionales como ignorancia o falta de información de los usuarios inmigrantes, es en muchas ocasiones el resultado del precario funcionamiento de otros estadios anteriores, (demoras en las tarjetas solidarias, indefinición administrativa, carencia de derechos laborales, falta de servicios para la dependencia, problemas lingüísticos...) siendo la estrategia entendida como lo más eficaz o la única posible: acudir al servicio de urgencias del hospital".

[9] Aunque las necesidades sanitarias de las personas inmigrantes no difieren de las autóctonas por grupo de edad, algunos estudios han detectado un uso más intensivo de las urgencias hospitalarias; este uso se va ajustando en el tiempo, según se conocen las pautas de funcionamiento del Sistema Nacional de Salud (Ministerio de Trabajo e Inmigración 2011 - 2014: 53).

comunicativas en las que anteriormente se sentía cohibido o experimentaba cierto nerviosismo. Por tanto, fomentaríamos aquí el objetivo social.

Por otro lado, dotaremos de gran valor a las enseñanzas del docente, que sirven en este caso para complementar los contenidos estrictamente lingüísticos. El docente actúa como un punto de referencia para sus alumnos, un embajador de su lengua y su cultura, un transmisor de las costumbres del país, y en muchos casos, como mediador intercultural. Este aportará a la clase los contenidos culturales que tanto atraen a los estudiantes, cumpliéndose así los objetivos didáctico y educativo, junto con los objetivos pragmático, sociolingüístico y cultural.

4.1. MARCO TEÓRICO: EL LENGUAJE DE LAS CIENCIAS DE LA SALUD

Hoy en día, el lenguaje especializado de las ciencias de la salud destaca por sus características intrínsecas, que lo diferencian de cualquier otro lenguaje técnico especializado, así como por su constante evolución y reinvención dentro del espacio sanitario. De hecho, especialistas y usuarios de este lenguaje han manifestado abiertamente la necesidad de establecer unos criterios y parámetros específicos que sistematicen el uso que los profesionales hacen de este lenguaje en las últimas décadas, especialmente en lo que concierne a la entrada masiva de anglicismos o a la aparición de términos mal traducidos en nuestro idioma. A este respecto, tampoco se puede obviar la originalidad y prolijidad del propio personal sanitario, que tiende a la creación neológica de nuevos términos en su día a día:

> Los términos o tecnicismos son los elementos más caracterizadores del lenguaje científico. Cada día se acuñan muchos de ellos en los diversos ámbitos científicos, proceso de creación neológica que se ha llevado a cabo durante los más de veinticinco siglos que conforman la historia de nuestro pensamiento científico, utilizando distintos procedimientos (Gutiérrez Rodilla 2005: 43)

Los procedimientos a los que se refiere esta autora son muy diversos y dan lugar a lexías complejas y extensos términos sintagmáticos, que debido a su uso recurrente

por parte del personal sanitario, acaban reduciéndose en siglas y acrónimos. Si bien es cierto que estas abreviaciones y acortamientos agilizan el lenguaje del médico y le permiten expresarse con rapidez en un espacio en el que prima la diligencia, dificultan en gran medida su comprensión por parte del paciente y el público lego en general. Esta visión es compartida también por Gutiérrez Rodilla, que trata de señalar algunas causas posibles para este fenómeno:

> La falta de claridad puede deberse igualmente a empleo de mecanismos relacionados con la creatividad lúdica o práctica de los hablantes y los principios de economía, como son el uso y abuso de las expresiones abreviadas y braquigráficas —siglas, acortamientos...—, que pueden impedir la comprensión del mensaje, especialmente cuando no son de dominio universal, sino que responden a la inventiva de cada profesional. En otras ocasiones, sin embargo, la falta de adecuación obedece a una práctica consciente que tiene como fin ocultar una información o paliar su dureza (Gutiérrez Rodilla 2005:75)

Esta situación ha provocado que el especialista sea consciente cada vez más de la necesidad de adaptar su discurso, pues de otro modo no sería comprendido por parte del paciente y el objetivo comunicativo quedaría gravemente desvirtuado. En el peor de los casos, la incomprensión por parte del paciente en lo que a las instrucciones del tratamiento o la posología se refiere, podría poner en riesgo su propia salud o la de terceros, por lo que los interlocutores implicados deben esforzarse por que el acto comunicativo funcione y resulte claro para ambos. En este sentido tampoco debemos olvidar el peso que las nuevas políticas sanitarias han ejercido sobre la percepción de los servicios de salud. Al reivindicarse en los últimos años el valor de la sanidad como un servicio público y de calidad, desde distintas instituciones se ha instado a los pacientes/usuarios a reclamar su derecho a ser bien atendidos, y por extensión a ser correctamente informados, aspecto que ha redundado en una positiva reformulación del discurso sanitario. De hecho, tras dirigir una encuesta a varios usuarios del entorno sanitario, la consultora Estudio de Comunicación obtuvo unos reveladores resultados acerca de la entrevista médico-paciente, que recogió en su artículo *Comunicación médico-paciente* (2014). En él se contempla un gráfico muy ilustrativo en el que se definen los principales aspectos que dificultan la comprensión por parte del paciente:

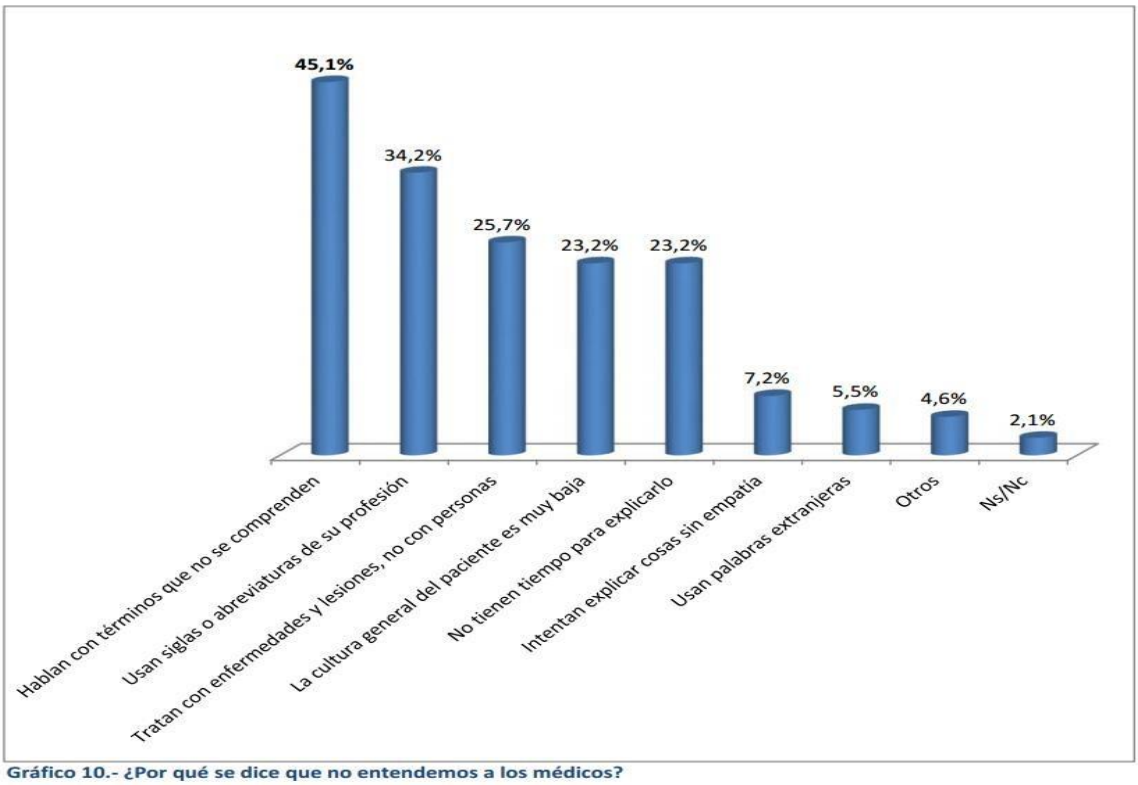


Gráfico 10.- ¿Por qué se dice que no entendemos a los médicos?

[Extraído de *Comunicación médico- paciente*. Mayo de 2014]

De esto se desprende que los expertos y profesionales deben seleccionar la información más relevante y comprobar que sus pacientes han asimilado lo más esencial de la entrevista. Sin embargo, y pese a que el especialista se esfuerce por simplificar su lenguaje a través de términos del lenguaje común, la paráfrasis o el empleo de definiciones con una intención casi divulgativa, esta situación se agrava cuando se trata de un paciente inmigrante que no domina la lengua del país. A veces llegan a aflorar incluso sentimientos de frustración entre ambos interlocutores, tal y como apunta la autora Inmaculada Hurtado García (2005:37), "el tema lingüístico es una barrera muy importante que da lugar a muchos malentendidos, dificulta la expresión contextualizada de los malestares, el entendimiento de lo que los profesionales dicen, y multiplica el tiempo utilizado con cada paciente".

No obstante, lejos de este fenómeno que se suele adscribir en mayor medida al plano comunicativo médico/paciente, debemos aludir sin duda al discurso exclusivo entre especialistas, pues es aquí donde concurren un mayor número de procedimientos terminológicos. El lenguaje médico destaca por su innegable productividad y es precisamente esta característica la que lo ha convertido en objeto de interés de

numerosas obras, que tratan de dar cuenta de esta amplia producción. Así pues, y dada su enorme utilidad, hemos recogido en el siguiente esquema las puntualizaciones aportadas por Gutiérrez Rodilla acerca de algunos de los mecanismos de creación más significativos de este lenguaje:

<table>
<tr><th colspan="8">Creación terminológica del lenguaje médico en el plano léxico</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Neología de forma</td><td rowspan="2">Dos procesos de creación</td><td rowspan="2">Construcción</td><td>Derivación</td><td rowspan="2">Prefijación
Sufijación

Parasíntesis</td><td>-Confijación (combinación de formantes clásicos grecolatinos)</td><td rowspan="2">Lexia construida</td><td rowspan="2">Epónimos simples y complejos</td></tr>
<tr><td>Composición</td><td>-Combinación de siglas con otras palabras</td></tr>
<tr><td>Complejización (uso del lenguaje estándar)</td><td>Yuxtaposición
Coordinación</td><td></td><td></td><td>Lexia compleja</td></tr>
<tr><td>Neología de sentido</td><td>Dos procesos de creación</td><td>-Terminologización
-Trasvase de un tecnicismo desde otra rama de conocimiento</td><td colspan="5">Metáfora etimológica
(Adscripción del nuevo significado a la palabra ya existente)</td></tr>
<tr><td>Neología sintáctica</td><td colspan="7">Cambio de categoría gramatical de una palabra</td></tr>
<tr><td>Neología de préstamo</td><td>Trasvase de tecnicismos procedentes de otras lenguas</td><td>producen</td><td>Anglicismos</td><td colspan="4"></td></tr>
</table>

[Esquema adaptado de Gutiérrez Rodilla (2005:44-63)]

Esta producción genera en última instancia una evidente falta de homogeneidad en el lenguaje sanitario que se manifiesta por ejemplo en la existencia de numerosos términos sinónimos, polisémicos y homónimos. Si bien Gutiérrez Rodilla (2005) señala que no existen sinónimos puros al cien por cien, esta aparente sinonimia terminológica afecta incluso a las siglas o los símbolos que reemplazan a dichos sinónimos, a lo que se une la combinación libre e incontrolada de diversos términos, tales como epónimos y siglas o siglas de origen inglés junto a formantes grecolatinos entre otros.

Por su parte, el plano textual del discurso científico tampoco se halla exento de errores. Tal y como recomienda Xavier Fuentes (2004), los especialistas sanitarios deben alejarse del lenguaje literario, pues inducidos por el deseo de asemejarse a este tipo de redacción, tienden a cometer múltiples solecismos. Según este autor, los profesionales usan figuras retóricas, circunloquios, elipsis, pleonasmos, hipérboles y tropos en forma de metáforas, metonimia y sinécdoques, que no son aptos dentro de este lenguaje:

> El miedo a la repetición a veces nos hace escribir variaciones aparentemente cultas, que en realidad suelen ser inapropiadas, como es el caso de los sinónimos no recomendados. El lenguaje científico de calidad debe ser informativo y denotativo, pero no debe ser connotativo; por ello se debe evitar la redacción literaria, la ambigüedad y el oscurantismo (Fuentes: 2004)

Pese a que estos elementos podrían interpretarse como una prueba inequívoca de riqueza lingüística, son muchos los autores que advierten del peligro que estos términos y expresiones traen consigo, pues estos podrían atentar contra la precisión que debe imperar normalmente en dicho tecnolecto:

> En una sociedad como en la que estamos viviendo, en la que se dispone de una marea de información, es muy importante, al menos para la Medicina, que las personas reciban una información sobre la salud que sea exacta, veraz, inequívoca y no tendenciosa o interesada. La salud de las personas es algo de enorme trascendencia y merece que los profesionales que, de una u otra manera, tienen que ver con el cuidado de la salud de los ciudadanos se expresen con exactitud y precisión (Manonelles Marqueta 2014:6)

A esto se añade que muchos de estos términos, aun refiriéndose a una misma realidad conceptual, adopten significantes completamente distintos entre las lenguas más usadas a nivel internacional, lo que invita a que se apueste aún más por el empleo de los términos ingleses. Respecto a esto último, no cabe duda de que la intrusión de los

anglicismos figura entre los malestares más notables del lenguaje médico. Estos se expanden de forma virulenta a través de las publicaciones médicas y los congresos internacionales, y acaban adentrándose lógicamente en las consultas españolas. A ellos se suele atribuir además el origen de los conocidos «falsos amigos»[10], que causan enorme confusión entre los profesionales y traductores de esta rama de especialidad[11]. Ante esto, debemos asumir que el inglés continúa siendo hoy por hoy la lengua de comunicación y prestigio dentro del ámbito científico-médico internacional, y de ahí que en ocasiones se vuelva indispensable para el ejercicio mismo de la profesión. Así lo manifiesta el médico y traductor Fernando Navarro en su reciente artículo *It's time to learn medical English (I)* (2015), en el que ofrece un breve listado de los sectores en los que el profesional sanitario precisa dominar la lengua inglesa, y que justificaría a su vez la creciente influencia de este idioma en el lenguaje sanitario:

> La lengua inglesa se considera hoy indispensable para acceder en condiciones a la información, a la formación y a la investigación en biomedicina; para intervenir activamente en los congresos y reuniones internacionales; para participar —ya sea como anfitrión o como huésped— en programas de intercambio, estancias de formación y colaboraciones transnacionales; para aprovechar, en fin, multitud de oportunidades laborales en el extranjero, en la naciente telemedicina e incluso en nuestro propio país (Navarro: 2015)

Frente a esta visión, encontramos a los puristas del lenguaje médico. Estos se empeñan normalmente en buscar una traducción exacta y correcta del término inglés en nuestro idioma, pero para cuando esta aparece y se hace pública en las redacciones médicas, el anglicismo ya se ha instalado cómodamente en el lenguaje del profesional. Llegados a este punto, en el que el especialista se acostumbra a emplear este término de forma generalizada, la intención de reintroducir el nuevo término español se vuelve una tarea cuanto menos ardua y complicada.

Esto último explica que lingüistas, traductores y especialistas por igual, conscientes de la urgente necesidad de proteger este lenguaje frente a intrusiones extranjeras y unidos asimismo por el deseo de normalizar este lenguaje, hayan decidido

[10] Véase Navarro (2009).

[11] En ocasiones, estos últimos recurren al especialista para resolver sus dudas, pero ni siquiera este es capaz de proporcionarle una equivalencia más o menos afín que se aleje del anglicismo ampliamente aceptado (Navarro 2002: 307-322).

publicar artículos y elaborar diccionarios médicos de gran renombre para beneficio de los profesionales preocupados por estas cuestiones. En este sentido merece la pena mencionar por ejemplo el *Diccionario crítico de dudas inglés-español de medicina* de Fernando Navarro (2005)[12], que pretende arrojar luz sobre las frecuentes dudas de traductores científico-médicos y profesional sanitario en su conjunto[13].

Por último, y a modo de recapitulación, en este apartado se ha insistido en la necesidad de que el médico amolde su discurso para que pueda ser comprendido por parte del paciente. Para ello sería recomendable que tuviera en consideración el nivel cultural y lingüístico de su interlocutor y más aún si tiene ante sí a un paciente inmigrante. La periodista Ana Soteras (2015) afirma que "muchos de los términos médicos forman parte de nuestro lenguaje cotidiano y, si no entendemos, tenemos diferentes vías para recabar información en la era de las nuevas tecnologías". Si bien el paciente nativo puede llegar a percibir el término y proceder a su búsqueda en internet si no lo comprende, esta acción se vuelve más improbable en el paciente extranjero. Por este motivo, convendría que el profesional sanitario redujese los rasgos y elementos que tanto oscurecen el lenguaje médico y fuese lo más sucinto y lo más comunicativo posible con su interlocutor[14].

4.2 MARCO TEÓRICO: ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A INMIGRANTES

El establecimiento de inmigrantes en Comunidades Autónomas con lenguas distintas al castellano ha propiciado en las últimas décadas la promoción de cursos dirigidos a la enseñanza de estas lenguas junto con el aprendizaje del español.

[12] Véase Navarro (2005).

[13] Este mismo autor enumera además algunos de los errores más frecuentes asociados a los anglicismos en su artículo *La anglización del español: mucho más allá de bypass, piercing, test, airbag, container y spa* (2001), que puede servir como vía para tomar conciencia de estos extranjerismos y evitarlos cuando así sea posible.

[14] Véase Rodríguez, Blanco y Parra (2009).

Asimismo, y fruto de la experiencia de los docentes con las antiguas metodologías destinadas al alumnado inmigrante, estas se han ido sustituyendo progresivamente por otras más eficaces, hasta erigirse hoy sobre unas máximas compartidas por una buena parte de los docentes. Así pues, se tratarán de resumir a continuación algunos de sus rasgos principales:

- **Las características del alumnado inmigrante difieren de las de cualquier otro tipo de aprendices**

En palabras de Crescencia García Mateos (2008:39), "los inmigrantes adultos aportan un bagaje cultural, lingüístico y un «*savoire-faire*» que difiere del de los estudiantes estándar de L2". Estas características condicionan el modo en que se deben diseñar los programas y cursos de formación, pues se deben tener en cuenta aspectos muy diversos que van desde el grado de alfabetización de los alumnos, maneras de aprender, necesidades, objetivos, expectativas e intereses hasta la propia formación del profesorado encargado del curso. Asimismo, recaería sobre el docente la responsabilidad de adaptar los contenidos en función de otros factores extralingüísticos, tal y como señala el Instituto Cervantes cuando redacta su didáctica para inmigrantes:

> Al redactarla se han considerado no sólo las perspectivas lingüísticas, sino también los elementos afectivos, sociales, culturales y psicológicos que intervienen en su proceso de aprendizaje, en el que desempeña un papel fundamental el docente. A él o a ella, le corresponde adaptarlo y acercarlo a sus alumnos, para satisfacer sus expectativas y ayudarlos en sus primeros momentos de supervivencia en la nueva comunidad (Instituto Cervantes 2005:5)

Esta idea es asumida a su vez por García Mateos (2008:39) cuando afirma que para los alumnos inmigrantes "el aprendizaje de la lengua y su capacidad para desenvolverse en ella, no implica solamente la mera adquisición sino nuevos retos de progreso y de sobrevivencia". Por este motivo resulta esencial que este tipo de cursos ajusten sus contenidos, y que estos se negocien previamente de manera que permitan aprender a sus alumnos lo que realmente necesitan con mayor rapidez[15].

[15] Así lo expresa también el Instituto Cervantes: "hay que procurar secuenciar las actividades y dar instrucciones claras, preferiblemente breves, para que el alumno sepa lo que tiene que hacer en cada momento. Conviene tener en cuenta que las actividades sean significativas; que respondan a las necesidades, intereses e inquietudes manifestadas por los alumnos y que estén conectadas con la realidad" (Instituto Cervantes 2005: 2).

- **El vínculo que establecen con su comunidad en el país receptor condiciona su aprendizaje del español**

Se observa que si el alumno inmigrante se relaciona con la población autóctona, a la larga tendrá mayores posibilidades de progresar en su aprendizaje. Si por el contrario, la mayor parte de su vida diaria se desarrolla en un entorno frecuentado por individuos de su comunidad o trabaja en los conocidos como «nichos económicos» o «lobbies», la mayor parte de ellos aprenderá el español "hasta un nivel puramente funcional, porque no ven la necesidad de ir más lejos ni ven las ventajas del esfuerzo que ello supone" (García Mateos 2008: 40).

Además, en palabras de esta misma autora "hay una tendencia generalizada a pensar que puede haber una interlingua, mediación solidaria por parte del colectivo, etc. que resolverá el problema hasta que, poco a poco, de forma natural y a través de la interacción vayan aprendiendo la nueva lengua" (García Mateos 2008:40). Sin embargo, existen ocasiones en las que esta situación no llega a producirse, lo que aumenta las limitaciones comunicativas y la frustración del inmigrante.

- **Conviene realizar un análisis previo de los aspectos procedimentales necesarios junto con un análisis pormenorizado del alumno**

Para el primer análisis remitimos al esquema proporcionado por García Mateos (2008:48), en el que se enumeran aspectos a tener en cuenta tales como la escolarización de los alumnos; la lengua en la que se llevó a cabo y si esta es ágrafa o no; si conocen el alfabeto latino; si se concede importancia a la lectoescritura en la cultura y la lengua de origen (L1), etc. Para el segundo análisis por su parte, remitimos a otro esquema similar elaborado por la misma autora en el que se señalan algunas de las dificultades más notables a las que se enfrentan los alumnos en su enseñanza-aprendizaje de una L2 y entre los que se incluyen el grado de seguridad/inseguridad; el grado de motivación; el ritmo de aprendizaje; la capacidad para desarrollar estrategias o la conciencia de su nivel entre otros (García Mateos 2008: 38-54).

- **El grado de alfabetización influye a la hora de elaborar el curso de español**

Aunque se tienda a pensar que la mayor parte de la población inmigrante es analfabeta o iletrada, lo cierto es que las encuestas del INE señalan todo lo contrario[16]. En cualquier caso, en los últimos años han proliferado los métodos que han demostrado su eficacia en cuanto a la combinación de la alfabetización con el aprendizaje oral del español. A este respecto debemos señalar por ejemplo el método de lectoescritura en los estadios iniciales del aprendizaje de la L2. En cualquier caso, la falta de alfabetización no impediría la comunicación del aprendiz, que motivado además por la necesidad y su deseo de aprender, acabaría desarrollando prácticas y operativas estrategias de aprendizaje. Tal y como afirma Mónica Molina Domínguez (2008:57), "el primer objetivo para una persona adulta extranjera acabada de llegar, es hablar y comprender la(s) lengua(s) del país receptor, es decir, el aprendizaje oral de la L2, independientemente del grado de alfabetización y/o escolarización previa que posea".

No obstante, respecto a este último punto coincidimos con el Instituto Cervantes (2005:7), en que "sería conveniente que los grupos compartieran características homogéneas en cuanto a la formación y a la competencia de lectoescritura para favorecer así su proceso de aprendizaje", pues de este modo se posibilitaría que todos los alumnos avanzaran desde un punto de partida más o menos similar.

- **Apuesta por el método comunicativo en el aula**

Actualmente se puede constatar el auge que está experimentando el método comunicativo en los centros de idiomas, y no es de extrañar por tanto que se apueste también por su aplicación en el contexto de la enseñanza a inmigrantes. Los docentes de esta especialidad insisten en su efectividad para fomentar el uso del lenguaje y fortalecer las habilidades comunicativas del aprendiz, de ahí que diversos autores defiendan también su empleo a la hora de diseñar los materiales:

> Los materiales tendrán que elaborarse a partir de los métodos de L2 con un enfoque comunicativo basado en los procedimientos en el que se pueden combinar distintos sistemas: comunicativo, *total physical response* (TPR), lenguaje comunitario, sistemas localizados y naturales de aprendizaje, enfoque natural y método de lectoescritura en las cuatro destrezas (García Mateos 2008: 52)

[16] En la última Encuesta de Población Activa de 2006, se observa que de los 3.809.000 extranjeros, tan sólo 832.000 son analfabetos.

En cuanto a la secuencia en la que deben organizarse e impartirse los contenidos, por lo general se suele hacer hincapié en la prioridad de la lengua oral frente a la escritura y la lectura. No obstante, la lectura permite comprender e interpretar los mensajes gráficos que nos rodean, los anuncios, los impresos, los carteles, etc., por lo que son importantes en el mundo de los adultos como vía para aumentar su autonomía. Por consiguiente, se insiste en los beneficios de empezar por la lectura en primer lugar, y proceder más tarde con los ejercicios de escritura. Para la lectura se aconseja el uso de textos significativos que tengan que ver con la realidad o los intereses del hablante. Para la escritura, se optará primero por la escritura de los datos personales y la redacción de estructuras de primera necesidad. Conforme el alumno progrese en su aprendizaje se le plantearán actividades de producción de textos, dado que estos suelen entrañar una mayor dificultad por el elevado número de procesos cognitivos que requieren. Por este motivo, García Mateos recomienda el seguimiento de una secuencia específica dentro de la enseñanza de L2:

> Primero, lengua oral. Segundo reconocimiento de las letras en una secuencia escrita cercana (nombre, país). Reconocer sonido-grafía-letra. Lectura de frases sencillas y conocimiento de las letras dentro de una palabra, de una frase. Lectura. Reproducción de la escritura a partir de una secuencia que tiene un sentido completo (García Mateos 2008: 53)

Tras este breve resumen, debemos concluir que el docente debe ser consciente de estos factores, pero no por ello está obligado a emplear los métodos que se sugieren. En todo caso, deberá escoger el método que mejor se adapte al perfil de sus aprendices, tras efectuar los análisis que se aconsejaron anteriormente.

5.1. METODOLOGÍA

En líneas generales, la metodología de este trabajo se ha basado fundamentalmente en la recopilación de información y documentación dentro de los servicios sanitarios, con objeto de diseñar unas unidades didácticas útiles y reconocibles por el estudiante. En primer lugar se realizó una visita al centro de salud de El Ejido con

la intención de solicitar información acerca de los trámites más frecuentes que deben resolver los inmigrantes a su llegada a España, así como de los distintos servicios a los que tienen acceso. De este modo, se pretendía recoger *in situ* algunas de las experiencias del personal sanitario con los pacientes inmigrantes e indagar en las principales dificultades que estos solían experimentar.

Acto seguido se inició un extenso proceso de documentación, precedido por la consulta de las páginas web de la Seguridad Social, los datos del INE acerca de la población inmigrante existente en Almería y varias páginas en las que se aclaraban dudas a los inmigrantes sobre los pasos a seguir en cada institución. Durante esta fase se abordó la lectura de varias obras que versaban sobre la situación actual de los servicios sanitarios y su actuación con la población extranjera, los testimonios de inmigrantes y las medidas promulgadas en los últimos años para satisfacer esta demanda.

Se tomaron numerosas fotos del Hospital de Poniente en la ciudad de El Ejido y de otras entidades cercanas para mostrarlas con la mayor autenticidad posible en las posteriores unidades didácticas. De forma paralela se fueron reuniendo documentos de analíticas, formularios, fotocopias de tarjetas sanitarias, partes de baja temporal y citas de consulta, entre otros, que se fueron seleccionando y descartando según su utilidad. Afortunadamente, tanto profesionales de este ámbito como pacientes próximos a nuestro entorno se ofrecieron a prestar parte de estos documentos.

Para la elaboración estricta de las unidades se tomaron como ejemplo varios manuales de enseñanza de español con fines específicos. Aunque la mayor parte estaba dirigida a los profesionales del ámbito sanitario, tales como enfermeros o médicos residentes, el planteamiento de algunas de sus actividades nos sirvió de base para diseñar nuestros propios ejercicios. En cuanto a estos, muchos se han inspirado también en los ofrecidos por libros corrientes destinados al aprendizaje de idiomas, tanto de inglés como de español, ya que este tipo de obras suelen incluir una amplia gama de actividades que son comunes a la mayor parte de manuales. Aunque nos planteamos la confección de un mayor número de ejercicios, cuya realización requiriese el uso de las nuevas tecnologías y el ordenador, finalmente descartamos la idea ante el temor de que algunas de las instituciones a las que se dirige el curso se vieran imposibilitadas a realizarlos por la falta de medios suficientes en sus instalaciones. No obstante,

finalmente sí que se insertó un número razonable de ejercicios de esta modalidad en determinadas unidades.

5.2. METODOLOGÍA DIDÁCTICA

A lo largo de este apartado se enumerarán de forma ordenada algunos de los parámetros que han de ser tomados en consideración, tanto para la impartición del curso como para la confección de las unidades:

- **Perfil del alumno**

Respecto al perfil de los alumnos al que va dirigido este curso de español, conviene matizar que se trata de alumnos inmigrantes laborales o económicos:

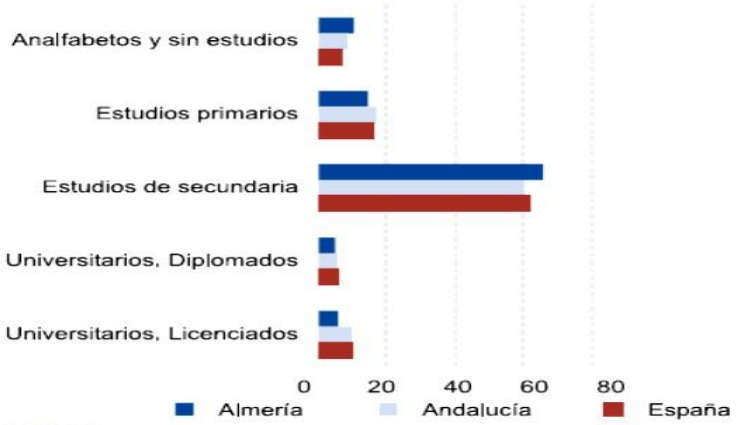
> Las personas inmigradas, dependiendo del criterio taxonómico elegido, son nombradas a través de categorías que responden a una diversificación a menudo cargada de valor. Así encontramos en esta diversificación organizadora de la diferencia: inmigrantes económicos, cualificados, ilegales, sin papeles, refugiados, reagrupados familiares, de segunda generación, extranjeros, inmigrantes de retorno inmigrantes de retiro, inmigrados de la tercera edad, etc. (Hurtado García 2005: 28)

Más allá del ámbito sanitario, esta diferenciación parece estar comúnmente aceptada dentro de la sociedad, pues es cierto que estos dos términos se usan de forma distinta en el lenguaje común. Merece pues establecer esta distinción en nuestro trabajo, puesto que este curso de español se destina con mayor prioridad a los inmigrantes adultos cuyos países de origen no pertenecen a la Unión Europea. Estas circunstancias son cruciales, ya que les obligan a regirse también por otro tipo de medidas y leyes sanitarias. De haberse destinado a extranjeros comunitarios procedentes de la Unión Europea, se habría incidido en el uso de la Tarjeta Sanitaria Europea, que reduce en parte los trámites necesarios para acceder al sistema sanitario español y sus servicios.

Por otro lado, y en relación con el perfil de los inmigrantes a los que se destina el curso, estos podrían conformar un grupo heterogéneo compuesto por distintas

nacionalidades y lenguas maternas. El nivel de español se inscribiría dentro del nivel inicial A1/A2 y el grado de escolarización o alfabetización podría ser igualmente variable en función de cada individuo. Es posible que muchos de ellos posean títulos universitarios en sus países de origen, mientras que otros solo dispongan del graduado escolar o abandonaran la escuela a una edad temprana, por lo que deberemos barajar varios perfiles de alumnos y prever distintas necesidades. Por ejemplo, el siguiente gráfico muestra el nivel de alfabetización en la provincia de Almería, así como en Andalucía y España:

Gráfico 25. Población ocupada extranjera por nivel de estudios. Almería, Andalucía y España. 2007. Porcentaje



Fuente: INE (EPA).

[Extraído de Cuadernos Fundación BBVA (2008:15)]

Debemos advertir en este apartado que al tratarse de un nivel inicial es posible que la complejidad de las unidades didácticas supere el grado de comprensión lingüística de nuestros estudiantes. Esta es una cuestión que el docente deberá asumir antes de impartir el curso, pues si bien es cierto que podrían haberse planteado actividades más sencillas y elementales, acordes con los niveles A1/A2, estas no darían cuenta de los rasgos de este lenguaje de especialidad y el curso no serviría para cumplir el objetivo propuesto, es decir, familiarizar a los inmigrantes con el Sistema Nacional de Salud. Además conviene subrayar que con este trabajo se pretende preparar al alumno para afrontar los complejos contextos lingüísticos en los que puede verse inmerso, aun cuando el profesional sanitario simplifique su discurso. Por esta razón consideramos desde un principio que resultaría contraproducente mostrar una realidad «adulterada», y

que al tratarse además de alumnos adultos, estos preferirían que se les mostrara este escenario al igual que en sus países de origen. De la misma manera, debemos insistir una vez más en el rol que deberá ejercer el docente durante las clases. Este deberá abordar los contenidos de forma lenta y sosegada, detenerse en cada palabra que los alumnos desconozcan, explicar los aspectos gramaticales y sociopragmáticos que se precisen a colación de las actividades, y ayudarles sobre todo a desarrollar su capacidad de inferencia. En este sentido, el profesor habrá de entrenar a los alumnos para que sean capaces de adivinar de forma aproximada el significado de una palabra por contexto o por su parecido con otras palabras, descifrar el tipo de formulario a través de la tipología textual o predecir el registro más adecuado con el que presentarse ante el profesional sanitario. En este sentido resultaría beneficioso que el docente ayudara a los alumnos a elaborar un glosario personal que recogiera las palabras y expresiones más comunes en los servicios sanitarios, junto con un diario en el que estos anotaran los problemas más habituales, las dudas más recurrentes o simplemente las curiosidades que más les hubieran atraído durante el curso. Se trata en definitiva de que el alumno genere toda una cadena de pensamientos e ideas respecto a los servicios sanitarios y que los asocie a su vez con unos términos que acabarán ampliando su lexicón mental y su conocimiento lingüístico.

- **Contexto**

En este caso se trataría de un contexto de inmersión o de contexto mixto, es decir, de un contexto en el que el aprendiz aprende la L2 a través del contacto natural con los nativos del país (segunda lengua), y lo complementará a partir de ahora con clases e instrucción formal.

- **Perfil del profesor**

En cuanto al docente encargado de impartir este curso de español, no se le exigirá un nivel alto de conocimientos en medicina o farmacia. Quizás si los alumnos destinatarios del curso fueran profesionales de este ámbito, el docente sí debería regirse por las recomendaciones que establecen autores como Hurtado Albir y Mayor Serrano (en Flichy Rodríguez 2009:5), "para poder enseñar los lenguajes especializados (técnico, jurídico, etc.), en una lengua extranjera o en la lengua materna, es necesario conocer previamente los textos que se generan en cada ámbito especializado y las convenciones que rigen su funcionamiento". En cambio, al tratarse en este caso de un

curso de español de fines específicos dirigido a inmigrantes, tomaremos como referencia la perspectiva de Llüisa Sabater:

> Ante todo es necesario que el docente posea una actitud positiva y de real interés por las áreas temáticas alrededor de las cuales sus alumnos deben saber desenvolverse [...]. Por otra parte es cierto que debe poseer unos conocimientos básicos sobre el tema específico [...] Sin ellos, no podrá abordar aspectos de lengua y de destrezas profesionales realmente relevantes, pero no es necesario ser un especialista en el tema (Sabater 2000: 188)

Por tanto, al docente de nuestro curso tan solo se le se le pedirá que esté familiarizado con los rasgos más comunes de este lenguaje de especialidad. De este modo podrá explicárselos al alumno inmigrante de forma sencilla y asegurarse que una que vez impartido este curso de español, este sea capaz de comprender con mayor claridad el singular discurso del médico o las habituales instrucciones del farmacéutico.

- **Métodos y recursos del profesor**

Para cada lección, el profesor de español deberá contextualizar de forma sencilla las diferentes situaciones que se plantean. Para ello, recurrirá con frecuencia a la propia experiencia de sus alumnos, preguntándoles por ejemplo si ya han tenido contacto con el sistema sanitario español en cualquiera de sus variedades; si alguna vez tuvieron que ir a urgencias; si se han subido a una ambulancia alguna vez; cuál fue el motivo de su última consulta; si el trato que recibió fue cordial; si toma en la actualidad algún tipo de medicación, etc. De esta manera, se consigue crear una atmósfera de confianza e intimidad en el aula, gracias a la cual los alumnos se animarán a hablar con mayor disposición, aun cuando no posean aún un gran acervo léxico y gramatical.

El docente deberá hacer uso de la mímica y de otros recursos dramáticos que contribuyan a apoyar sus explicaciones de forma visual y que fomenten la participación del alumno. Para ello, resultará conveniente que tantee al grupo al inicio del curso y les pregunte ciertos aspectos básicos. Por ejemplo, si se sentirían incómodos representando en el centro de la clase un diálogo entre el médico o el paciente en el que esté implícito el contacto físico; si no les ofende que le planteen cuestiones acerca de su vida personal o si dan su consentimiento para que se tomen como ejemplo sus propias experiencias en el entorno sanitario, ya sean estas positivas o negativas. Esta cuestión también la aborda el Instituto Cervantes al señalar lo siguiente:

> En las primeras sesiones de clase es importante crear un clima de confianza y un espíritu de cooperación en el que se comparta la experiencia de aprender una lengua. Conviene ser especialmente sensible y tener en cuenta algunas consideraciones para detectar las convicciones y el modelo de aprendizaje de los estudiantes y no correr el riesgo de provocar el desánimo entre los no habituados a la metodología que intentemos aplicar (Instituto Cervantes 2005: 16)

❖ Interculturalidad en el aula

Numerosos autores especializados en la enseñanza de segundas lenguas[17] insisten en la necesidad de reforzar las habilidades interculturales en el aula propiciando las situaciones en las que los alumnos puedan debatir e indicar las diferencias más evidentes entre su cultura y la cultura de la lengua meta. Es precisamente por esta razón, por la que este curso de español incluye preguntas concretas para que los aprendices puedan expresar abiertamente sus experiencias y visiones acerca de estos cuatro ámbitos, y establecer así comparaciones entre el funcionamiento de estos en su país de origen y en el de llegada. Tal y como plantea Aurelio Ríos Rojas:

> Abordar situaciones de comunicación intercultural con los hablantes de la lengua que se está aprendiendo implica tener un conocimiento declarativo, unos conocimientos socioculturales, pero también habilidades para: poner en relación la propia identidad y cultura con la cultura extranjera; comparar aspectos de una y otra realidad social teniendo en consideración que son dos sistemas diferentes; establecer contactos con extranjeros; resolver los malentendidos; superar los estereotipos, y por último, actuar de manera adecuada a la situación (Ríos Rojas 2008:15)

❖ Materiales

El docente dispondrá de todos los recursos que ofrece el curso, ya sea en formato papel o electrónico, y dedicará parte de su clase a trabajar sobre ellos. Por tanto, deberá traer consigo los distintos documentos[18] y se dejará a su elección mostrarlos en una pizarra digital o en una pantalla con un proyector. En cualquier caso, los alumnos

[17] Véase Ríos Rojas (2008).

[18] Además, como complemento y para enriquecer los materiales didácticos, es conveniente llevar a clase libros, postales, fotos, música, etc. Para las actividades que se sugieren en esta programación pueden servir como importante apoyo fotografías, tarjetas o dibujos, carteles, mapas, impresos oficiales, material publicitario, periódicos, revistas… Por otra parte, aquellos materiales que los propios alumnos aporten también pueden ser de utilidad para conocer las culturas presentes en el aula (Instituto Cervantes 2005: 23).

podrán observar las características de estos documentos en su propio manual y la presencia de estos medios dependerá del centro principalmente.

El docente hará uso de las nuevas tecnologías cuando así lo desee, especialmente para reproducir los vídeos en línea y consultar información o imágenes que desee añadir a las explicaciones recogidas en el curso. A este respecto, sí que deseamos incidir aquí en las ventajas que conllevaría el uso de algunos portales virtuales tales como el portal *El jarabe de los idiomas* de Montserrat Ponsa[19]. Esta autora ha publicado en la página del Colegio de Farmacéuticos de Barcelona un interesante juego multimedia de vocabulario sobre la salud. Aunque esté dirigido al público infantil inmigrante recién llegado, el portal puede resultarnos de gran ayuda para reforzar hábitos saludables, vocabulario y acciones preventivas en el ámbito doméstico.

Resulta interesante que el docente profundice sobre todo en los folletos y pósteres de divulgación sanitaria, ya que por lo general su mensaje se puede interpretar fácilmente y motivan al estudiante, pues este comprueba que puede llegar a comprender el contenido. Además, estos documentos alientan al individuo bien a desprenderse de antiguos hábitos perjudiciales o bien a adoptar otros nuevos y más saludables en función de su edad, por lo que resultarán beneficiosos para concienciar a los alumnos sobre determinados hábitos nocivos, y mostrarles recomendaciones saludables relacionadas con la alimentación, la higiene o la prevención de enfermedades, aspectos para los que el empleo de vídeos y anuncios también supondrá un gran soporte didáctico.

- **Duración temporal del curso**

Se estima que este curso podría realizarse en el espacio de seis semanas aproximadamente, dedicando al menos cuatro horas completas, divididas en dos días a la semana, de modo que se pueda abarcar una unidad cada semana y dejar dos semanas de margen para concluir lo que no se haya podido abordar en las anteriores. No obstante, la distribución del tiempo y las actividades dependerá exclusivamente del docente que lo ponga en práctica, pudiendo este ampliar su duración en función de las necesidades de sus alumnos y su deseo de profundizar en aspectos lingüísticos que

[19] En el apartado de *Espacios y Escuelas* se ofrecen además temas de salud ilustrados, juegos y recortables relacionados con la salud como "¡Cuidado! No te quemes", "Construye el botiquín" o "Gana al resfriado". Disponible en: <http://espaiescoles.farmaceuticonline.com/es/el-jarabe-de-los-idiomas

pudieran surgir a colación de las propias actividades. Es más, conviene que el profesor de español solicite tareas y deberes a los alumnos para que estos repasen y afiancen los conocimientos aprendidos durante la lección.

- **Evaluación**

Aunque no se ha establecido ningún tipo de evaluación específica, el docente podría sopesar el uso de la evaluación diagnóstica al inicio del curso del español[20] para determinar el nivel de español y de alfabetización de todo el grupo. Paralelamente, se podrían analizar en esta fase los objetivos, necesidades y expectativas del grupo. Por otro lado, y partiendo de las premisas propuestas por el Instituto Cervantes, creemos que sería recomendable recurrir a algún tipo de autoevaluación[21] al final de cada unidad para comprobar que los contenidos se asimilaron correctamente.

6. CARACTERÍSTICAS DE LAS UNIDADES

A la hora de estructurar la mayor parte de las unidades, nos basaremos en el esquema proporcionado por el profesorado del módulo de *Español con Fines Específicos* del Máster de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. De este modo, lograremos asemejar nuestro curso al resto de cursos de esta modalidad y abarcar todos los elementos que se precisan, cumpliendo así con las expectativas de docentes y alumnos por igual. Mostramos aquí dicho esquema[22]:

[20] Este procedimiento aporta una información valiosa para adecuar el programa a las demandas de aprendizaje de los estudiantes (Instituto Cervantes 2005: 26).

[21] La autoevaluación supone una motivación para el aprendizaje del alumno, le proporciona autonomía y lo hacen responsable de su propio proceso. Se puede proponer a los alumnos que rellenen formularios y que lleven un cuaderno con anotaciones del seguimiento del curso. También el profesor puede autoevaluar su propia actuación a partir de los resultados obtenidos por los alumnos (Instituto Cervantes 2005: 26).

[22] Esquema extraído del Aula Virtual de la Universidad Pablo Olavide (Sevilla). Módulo de Enseñanza del Español con Fines Específicos. Curso 2014-2015.

1. Temática de la unidad y justificación de la temática

2. Aplicación de la unidad didáctica y duración temporal

3. Objetivos mínimos de la unidad: a) objetivos funcionales; b) objetivos gramaticales y c) objetivos culturales. Deben indicarse las destrezas que se trabajarán y justificar la presencia o la ausencia de alguna o de algunas de ellas.

4. Temporalización de cada una de las actividades

5. Secuenciación de las actividades y justificación

6. Metodología y justificación metodológica

7. Requisitos previos de los alumnos

8. Perfil del grupo de alumnos (tipología del grupo: homogénea o heterogénea, atendiendo a la nacionalidad; lengua materna, intereses específicos, edad, nivel de conocimientos de la lengua meta, nivel de conocimientos de la materia especializada...)

9. Especificidad del curso (curso dirigido a especialistas, unidad didáctica integrada en un curso general...)

10. Contexto del curso (en contexto de inmersión, de no inmersión...)

11. Nivel de los alumnos, según el *Marco*, a los que se dirige la unidad didáctica

12. Materiales básicos y materiales complementarios para el desarrollo de la unidad (fotocopias, cuadernillo de ejercicios, vídeos, enlaces de internet...). Los alumnos habrán de tener en cuenta que la unidad didáctica que diseñen ha de ser original (de producción propia).

13. Bibliografía y fuentes consultadas

Siguiendo las directrices del *Marco común europeo de referencia de las lenguas* (MCER), se han estructurado las unidades y sus contenidos en función de unos ámbitos sanitarios concretos en los que los inmigrantes suelen actuar como agentes sociales de pleno derecho, esto es, la oficina de la Seguridad Social, el centro de salud, la farmacia y el hospital. En relación con estos ámbitos institucionales se ha establecido un amplio abanico de contenidos comunicativos, lingüísticos y socioculturales que podrían ser de utilidad para conocer más a fondo su funcionamiento y características más notables.

De forma similar y siguiendo los parámetros que establece el Instituto Cervantes en su didáctica para inmigrantes *Español como nueva lengua. Orientaciones para un curso de emergencia destinado a inmigrantes adultos* (2005), en este curso se organizan las distintas funciones, los aspectos léxicos y gramaticales conforme al ámbito sanitario o administrativo en el que el alumno deberá hacer uso de ellos. Por ejemplo, en la primera unidad correspondiente a la Seguridad Social, se practican las funciones relacionadas con presentarse a sí mismo, pues se presupone que el alumno

precisará de estas estructuras para responder a cualquier pregunta personal que le plantee el funcionario en este establecimiento. Por consiguiente, hemos decidido aplicar también este tipo de organización al resto de unidades.

En cuanto al tipo de textos utilizados, se ha apostado en mayor medida por el empleo de textos adaptados en los que se explica el funcionamiento de los distintos ámbitos administrativos y sanitarios de forma esquemática, junto con el empleo de diálogos que tratarían de imitar la realidad cotidiana que suele tener lugar en estos cuatro ámbitos. Asimismo, se incluye el uso de formularios e impresos oficiales que los alumnos utilizarán a modo de práctica. Cabe señalar por otro lado el uso de las imágenes y anuncios como muestras gráficas y reales de la lengua, que podrían contribuir al afianzamiento de estructuras gramaticales como el imperativo.

Las actividades lingüísticas se ordenarán en cada unidad de un modo gradual, teniendo en cuenta que la mayoría de ejercicios están concebidos para un nivel básico A1/A2 respecto al MCER. En este sentido también debemos mencionar el currículo proporcionado por el propio Marco, ya que este puede servir como obra de referencia para diseñar materiales destinados al alumnado inmigrante. En palabras de Ojeda Álvarez:

> No se trata de‘ partir de cero’ pues, al menos disponemos de esa especie de Constitución Europea que es el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) y, afortunadamente, cada día van apareciendo nuevas publicaciones como es el *Diseño Curricular de español como segunda lengua en contextos escolares*1 o *Español como segunda lengua (E/L2)con alumnos inmigrantes: Propuesta de currículo*2 que pueden servirnos como modelo a la hora de diseñar nuestro propio currículo de español para cubrir las necesidades comunicativas de nuestros alumnos (Ojeda Álvarez 2008: 85)

Respecto a la secuenciación de las unidades, el curso comienza con la unidad «En la oficina de la Seguridad Social» y concluye con la unidad de «En el hospital», un aspecto que podría responder a la secuencia habitual de acciones que se suelen acometer en la vida real, es decir, partiendo de lo más general y de mayor prioridad a lo más específico y menos frecuente. De la misma manera, procuraremos estructurar las actividades acorde con las competencias recogidas en el Marco, esto es la comprensión y expresión escritas, así como la compresión y expresión orales. Lógicamente, las actividades iniciales como las de rellenar huecos nos ocuparán menos tiempo, mientras que aquellas más complejas dirigidas a practicar un juego de rol o cumplimentar un

documento administrativo al final de la unidad nos ocuparán un mayor espacio de tiempo que el docente deberá administrar. Por regla general, las unidades se estructuran conforme a la siguiente secuencia:

1. Contextualización simple sobre el ámbito administrativo o sanitario y sus rasgos más característicos. En este caso, el curso de español se inicia con la Seguridad Social, seguido del centro de salud, la farmacia y el hospital. Para este apartado explicativo tomamos como ejemplo la G*uía de salud para inmigrantes temporeros*, de María Luisa Grande Gascón (1999). Esta breve guía orientativa, dirigida a los jornaleros árabes inmigrantes que recogen la aceituna en Jaén, nos permitió extraer un sinfín de ideas útiles que decidimos adaptar a nuestra presentación.

2. Explicación esquemática de los trámites y los pasos que se requieren en cada establecimiento, a la que se unen muestras reales de los documentos administrativos que se emplean en cada caso.

3. Actividades de comprensión lectora, fundamentalmente de verdadero y falso, para comprobar que el alumno ha entendido el mensaje principal de los textos anteriores.

4. Actividades de vocabulario para afianzar los conocimientos léxicos que requiere el individuo en cada contexto comunicativo.

5. Actividades gramaticales destinadas a enseñar al alumno las cuestiones lingüísticas de las que precisa para comunicarse, incidiendo en la práctica de fórmulas verbales asociadas a cada situación comunicativa en particular. Para ello se presentan al principio los rasgos gramaticales, bien mediante el método deductivo o inductivo, y se refuerzan por medio de ejercicios de completar o un juego que ha de realizarse en parejas o en grupo.

6. Vídeos para fortalecer la comprensión auditiva e introducir algún aspecto gramatical adicional.

7. Actividad de comprensión lectora y escrita a partir de un diálogo entre el individuo y el funcionario o profesional sanitario en cada contexto comunicativo. En dos de los diálogos se solicita al alumno que complete los huecos con las formas verbales correctas.

8. Actividad de comprensión y expresión escritas, en la que se pide al alumno que responda a una serie de preguntas relacionadas con el diálogo anterior. En ella se insertan una serie de preguntas para favorecer el desarrollo de la expresión oral, es decir, para que el alumno hable de sus experiencias en cada ámbito sanitario.

9. Actividad de comprensión oral, expresión escrita y expresión oral. El alumno inventa un nuevo diálogo siguiendo las estructuras recogidas en el diálogo anterior y le añade otras nuevas que se le ofrecen a modo de ejemplo. A continuación, se le pide que lo represente con un compañero siguiendo un juego de simulación o *role play*.

7. CONCLUSIONES

Como mencionamos anteriormente, con cada unidad del curso, y por medio de una modalidad de actividades cíclicas y constantes, se pretenden alcanzar múltiples objetivos, que responden a nuestro intento de ayudar a inmigrantes y profesionales por igual. Sin embargo, no debemos olvidar que en cuanto a la adquisición de las diferentes destrezas y habilidades lingüísticas, es de suponer que cada individuo las adquirirá a un ritmo y a una velocidad distintos, por lo que nos contentaremos con observar que el nivel de lengua de nuestros alumnos mejora con el tiempo y que su conocimiento acerca de los trámites sanitarios y administrativos le permite desenvolverse con mayor autonomía en las diferentes entidades.

Por otro lado, y más allá de estos objetivos generales, este trabajo pretende también servir de base a futuros estudios que deseen profundizar más en esta cuestión y deseen contribuir al aprendizaje de los inmigrantes, tanto desde el punto de vista lingüístico como desde el punto de vista meramente social. No cabe duda de que este curso es breve y que lo ideal sería abarcar, junto al sanitario, otros muchos sectores de la sociedad en los que la población inmigrante participa activamente. Sin embargo, este trabajo puede servir como punto de partida a próximas investigaciones en la Enseñanza de Español a Extranjeros, y más concretamente en la Enseñanza de Español a Inmigrantes.

Asimismo, aunque sean escasos los centros que asuman u ofrezcan la enseñanza del español a inmigrantes, merece la pena destacar que este trabajo ofrece múltiples

posibilidades, y puede servir igualmente para fomentar la elaboración de otros materiales sanitarios orientativos.

A modo de conclusión, basta con observar las salas de espera de hospitales y centros de salud para comprobar que la población inmigrante está muy presente, y que necesita en ocasiones algún tipo de orientación inicial, del mismo modo que la requeriría un español fuera de la Unión Europea. Si bien el marco de los ámbitos sanitarios suele ser parecido en numerosos países, existen pequeños aspectos que varían, y son estos precisamente los que más se deben describir. Su desconocimiento puede generar desasosiego e impedir incluso que los pacientes actúen con soltura en el seno de estas instituciones. Merece la pena incidir por ejemplo en hechos como que para obtener cita previa en la página de la Seguridad Social, se formulen preguntas de conocimiento general necesarias para continuar el proceso, y que resultan irrealizables si se desconoce el español o si no se dispone de ayuda. Se trata por tanto de concienciar tanto a profesionales como a inmigrantes sobre la existencia de estos impedimentos, y de ayudarles a superarlos por medio de la enseñanza del español.

8. ANEXO: UNIDADES DIDÁCTICAS DEL CURSO DE ESPAÑOL

UNIDAD DIDÁCTICA 1. PRESENTACIÓN

Nivel: A1/A2

Contenidos funcionales:

- Presentaciones en español.
- Comprender las instrucciones de un funcionario en la oficina de la Seguridad Social.

Contenidos gramaticales:

- "Ser + nacionalidad", "tener + años" y "vivir".
- Diferencias entre "tú" y "usted".

Contenidos léxicos:

- Datos personales para presentarse a sí mismo.
- Vocabulario explicativo sobre la Seguridad Social.

Contenidos culturales:

- Derecho a la asistencia sanitaria en España a través de la Seguridad Social, con especial incidencia en la población inmigrante.

Destrezas:

- Comprensión lectora, escrita y oral.
- Expresión oral y escrita.

Objetivos:

- Preparar al alumno para que este sea capaz de desenvolverse ante las preguntas habituales que se le plantean en una entidad española, como en este caso, en la oficina de la Seguridad Social.
- Familiarizar al alumno con los documentos administrativos más comunes.

Materiales:

- Pizarra tradicional o digital y proyector. Ordenadores y acceso a internet.

*Se ha incluido una barra de color verde para la numeración de las páginas, que podría servir de modelo, y aplicarse al resto de unidades en caso de ser impresas en formato papel.

1 En la oficina de la Seguridad Social



1.Contextualización

Para tener acceso al servicio sanitario o resolver cuestiones de trabajo, debes dirigirte a la oficina de la Seguridad Social de tu localidad. De acuerdo con la legislación sanitaria actual, tienen **derecho a atención sanitaria**:

1. Todos los españoles y ciudadanos extranjeros **con residencia en España.** En el caso de los inmigrantes, estos deben empadronarse lo antes posible en el Padrón Municipal de localidad.



2. Los **extranjeros no residentes** según establezcan las leyes y convenios internacionales.



3. Aquellas personas que ostenten la **condición de «asegurado»**, es decir, que trabajen y contribuyan con sus ingresos a la Seguridad Social.





4. Los extranjeros que se encuentren en España tienen derecho a la **asistencia sanitaria pública de <u>urgencia</u>** si tienen enfermedades graves o accidentes, cualquiera que sea su causa, hasta recibir el alta médica.

5. Los extranjeros **<u>menores de dieciocho años</u>** que se encuentren en España tienen derecho a la asistencia sanitaria en las mismas condiciones que los españoles.

6. **<u>Las extranjeras embarazadas</u>** que se encuentren en España tendrán derecho a la asistencia sanitaria durante el embarazo, parto y postparto.



(Texto adaptado de "*El derecho a la asistencia sanitaria de los inmigrantes irregulares: reflexiones sobre la reforma introducida por el real decreto-ley 16/2012, de 20 de abril*". Por Luis E. Delgado del Rincón, 2014).

¡Recuerda! Dependiendo de la Comunidad Autónoma en la que te encuentres, recibirás asistencia sanitaria completa o solo de urgencia.



2. Completa con verdadero o falso.

	V	F
Lo primero que debo hacer cuando llegue a España es empadronarme en el Padrón Municipal.		
Si estoy en situación irregular y tengo un accidente, no tengo derecho a asistencia sanitaria de urgencia. Debo pagar yo todos los gastos.		
Estoy embarazada y me han dicho que solo me atienden durante el parto, pero no durante el embarazo.		

3. Primero ve el vídeo y observa cómo se presenta cada persona. A continuación completa el diálogo con tus datos personales y las palabras que faltan.

Enlace a video: https://www.youtube.com/watch?v=g1rydD4UeCQ



Presentarse

¡Hola! Buenas_____.

¿Cómo te_____?

Me llamo_____.

¿De dónde_____?

Soy de_____.

¿Cuántos años tienes?

Tengo_____.

4. Preséntate al resto de tus compañeros siguiendo esta estructura.

¡Hola! Me llamo_____.

Soy de_____y tengo_____años.



1. Ejemplo de presentación informal con amigos: 	2. Ejemplo de presentación formal en una institución: 
¡Hola!, buenas tardes.	**Hola, buenas tardes.**
¿Cómo te llamas? Me llamo Irina.	**¿Cómo se llama?** **Me llamo Irina.** **¿Cuáles son sus apellidos?** **Ivanova.**
¿De dónde eres? Soy de Rusia.	**¿De dónde es?** **Soy de Rusia.**
¿Cuántos años tienes? Tengo 27 años.	**¿Qué edad tiene?** **Tengo 27 años.**
¿Dónde vives? Ahora vivo en Málaga.	**¿Dónde vive?** **Ahora vivo en Málaga.**

5. Subraya y rodea en el texto las diferencias entre una presentación formal e informal.

- **a) A partir de estos cuadros puedes ver que:**

- En una conversación informal se usa el pronombre ☐ tú ☐ usted y se añade *-s*.
- En una conversación formal se usa el pronombre ☐ tú ☐ usted y se elimina la *-s* final.

- **b) Completa las conjugaciones de estos verbos con *tú* o *usted*.**
  * Si lo necesitas, usa un conjugador verbal como *Reverso* (disponible en http://conjugador.reverso.net/conjugacion-espanol.html)

	Tú	Usted
Ser		
Tener		
Vivir		



6. Lee el siguiente diálogo y completa los datos de Ibrahim en el formulario que aparece más abajo.



Funcionario: ¿Cómo se llama?

Ibrahim: Me llamo Ibrahim Messadi.

Funcionario: ¿Qué edad tiene?

Ibrahim: Tengo 38 años.

Funcionario: ¿Dónde y cuándo nació?

Ibrahim: Nací en Marruecos, el 15 de julio de 1977.

Funcionario: De acuerdo, entonces usted tiene nacionalidad marroquí.

Ibrahim: Sí, eso es.

Funcionario: ¿Dónde vive ahora?

Ibrahim: Ahora vivo en la provincia de Almería, en el municipio de El Ejido.

Funcionario: ¿En qué tipo de vía vive?

Ibrahim: ¿Cómo? Perdone, no le he entendido.

Funcionario: Si vive usted en una calle, avenida, plaza...

Ibrahim: ¡Ah, sí! Vivo en calle Góngora número 9, piso 4, puerta 2.

Funcionario: ¿Y el código postal?

Ibrahim: 48700.

Funcionario: ¿Tiene correo electrónico?

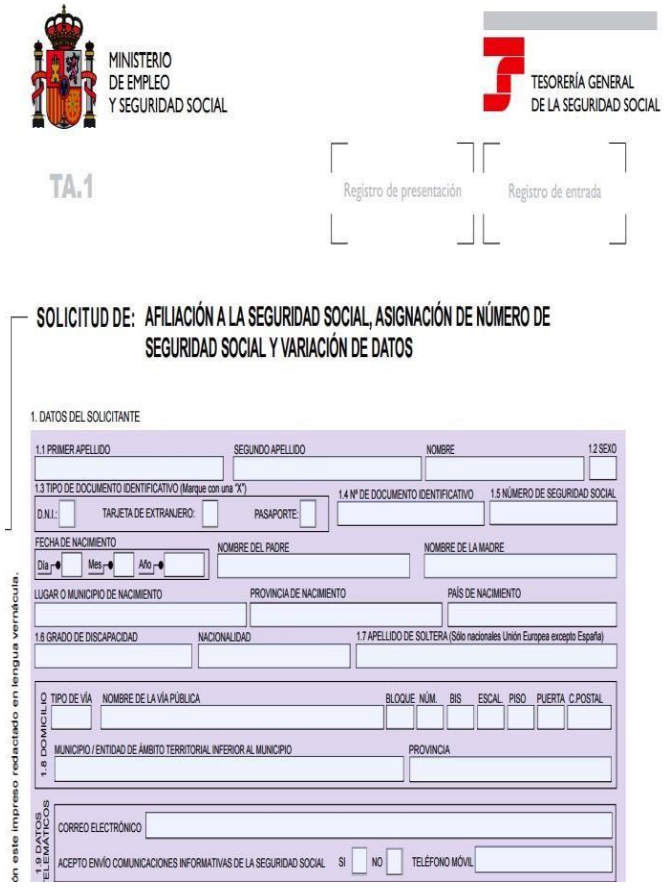
Ibrahim: No, todavía no.

Funcionario: ¿Y teléfono móvil? A través del móvil puede recibir mensajes con información sobre sus trámites en la Seguridad Social.

Ibrahim: Sí, sí, eso sí. Mi número es 657862914.

Funcionario: De acuerdo, muchas gracias.

Ibrahim: Muchas gracias. Hasta luego.



MINISTERIO DE EMPLEO Y SEGURIDAD SOCIAL

TESORERÍA GENERAL DE LA SEGURIDAD SOCIAL

TA.1

Registro de presentación Registro de entrada

SOLICITUD DE: AFILIACIÓN A LA SEGURIDAD SOCIAL, ASIGNACIÓN DE NÚMERO DE SEGURIDAD SOCIAL Y VARIACIÓN DE DATOS

1. DATOS DEL SOLICITANTE

1.1 PRIMER APELLIDO | SEGUNDO APELLIDO | NOMBRE | 1.2 SEXO

1.3 TIPO DE DOCUMENTO IDENTIFICATIVO (Marque con una "X") D.N.I. | TARJETA DE EXTRANJERO | PASAPORTE | 1.4 Nº DE DOCUMENTO IDENTIFICATIVO | 1.5 NÚMERO DE SEGURIDAD SOCIAL

FECHA DE NACIMIENTO Día Mes Año | NOMBRE DEL PADRE | NOMBRE DE LA MADRE

LUGAR O MUNICIPIO DE NACIMIENTO | PROVINCIA DE NACIMIENTO | PAÍS DE NACIMIENTO

1.6 GRADO DE DISCAPACIDAD | NACIONALIDAD | 1.7 APELLIDO DE SOLTERA (Sólo nacionales Unión Europea excepto España)

1.8 DOMICILIO: TIPO DE VÍA | NOMBRE DE LA VÍA PÚBLICA | BLOQUE | NÚM. | BIS | ESCAL. | PISO | PUERTA | C.POSTAL

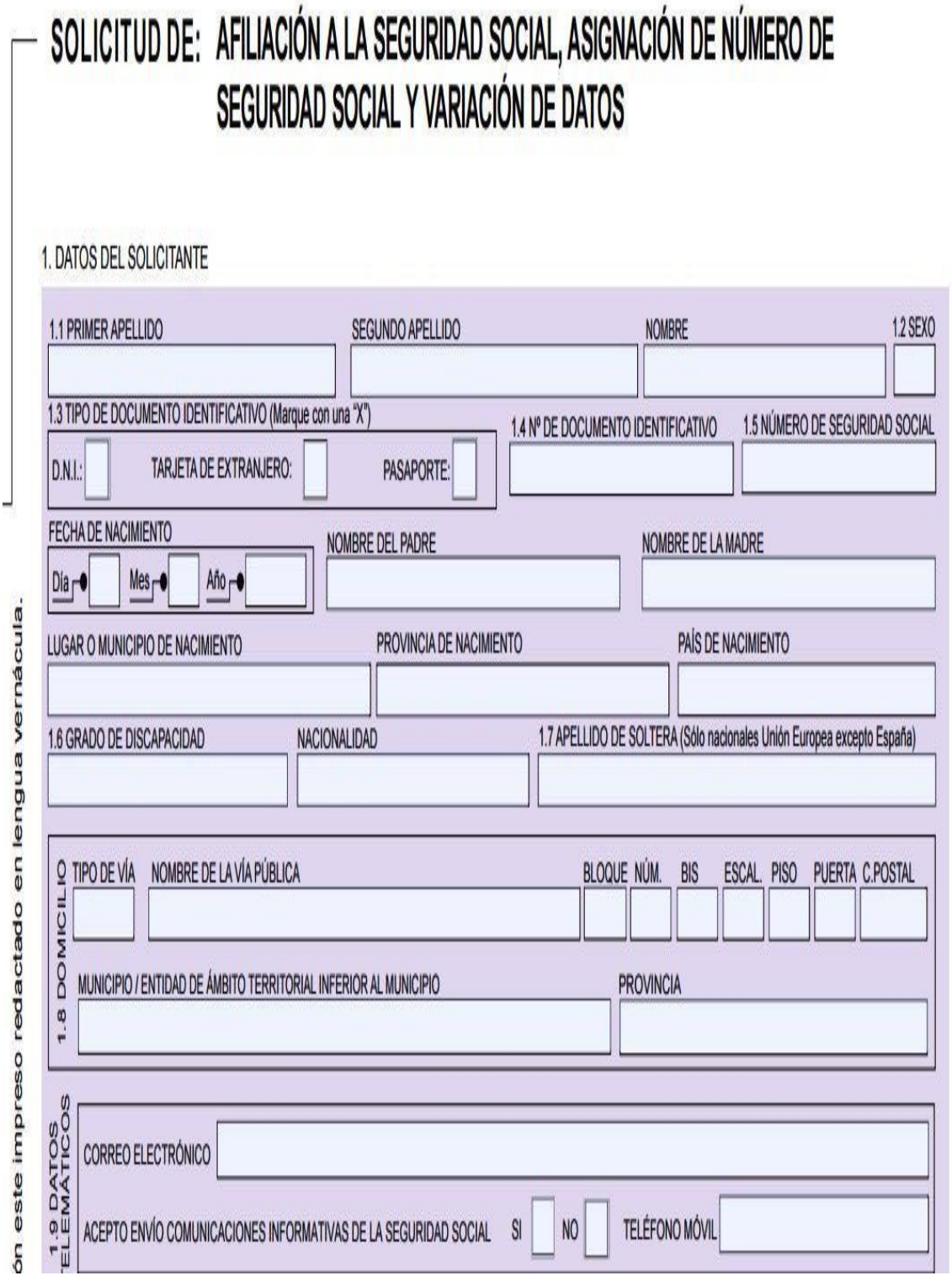
MUNICIPIO / ENTIDAD DE ÁMBITO TERRITORIAL INFERIOR AL MUNICIPIO | PROVINCIA

1.9 DATOS ELECTRÓNICOS: CORREO ELECTRÓNICO

ACEPTO ENVÍO COMUNICACIONES INFORMATIVAS DE LA SEGURIDAD SOCIAL SI NO | TELÉFONO MÓVIL

ón este impreso redactado en lengua vernácula.

[Imagen de formulario real. Modelo TA.1]



SOLICITUD DE: AFILIACIÓN A LA SEGURIDAD SOCIAL, ASIGNACIÓN DE NÚMERO DE SEGURIDAD SOCIAL Y VARIACIÓN DE DATOS

ón este impreso redactado en lengua vernácula.

1. DATOS DEL SOLICITANTE

1.1 PRIMER APELLIDO | SEGUNDO APELLIDO | NOMBRE | 1.2 SEXO

1.3 TIPO DE DOCUMENTO IDENTIFICATIVO (Marque con una "X")
D.N.I.: | TARJETA DE EXTRANJERO: | PASAPORTE:

1.4 Nº DE DOCUMENTO IDENTIFICATIVO | 1.5 NÚMERO DE SEGURIDAD SOCIAL

FECHA DE NACIMIENTO
Día | Mes | Año

NOMBRE DEL PADRE | NOMBRE DE LA MADRE

LUGAR O MUNICIPIO DE NACIMIENTO | PROVINCIA DE NACIMIENTO | PAÍS DE NACIMIENTO

1.6 GRADO DE DISCAPACIDAD | NACIONALIDAD | 1.7 APELLIDO DE SOLTERA (Sólo nacionales Unión Europea excepto España)

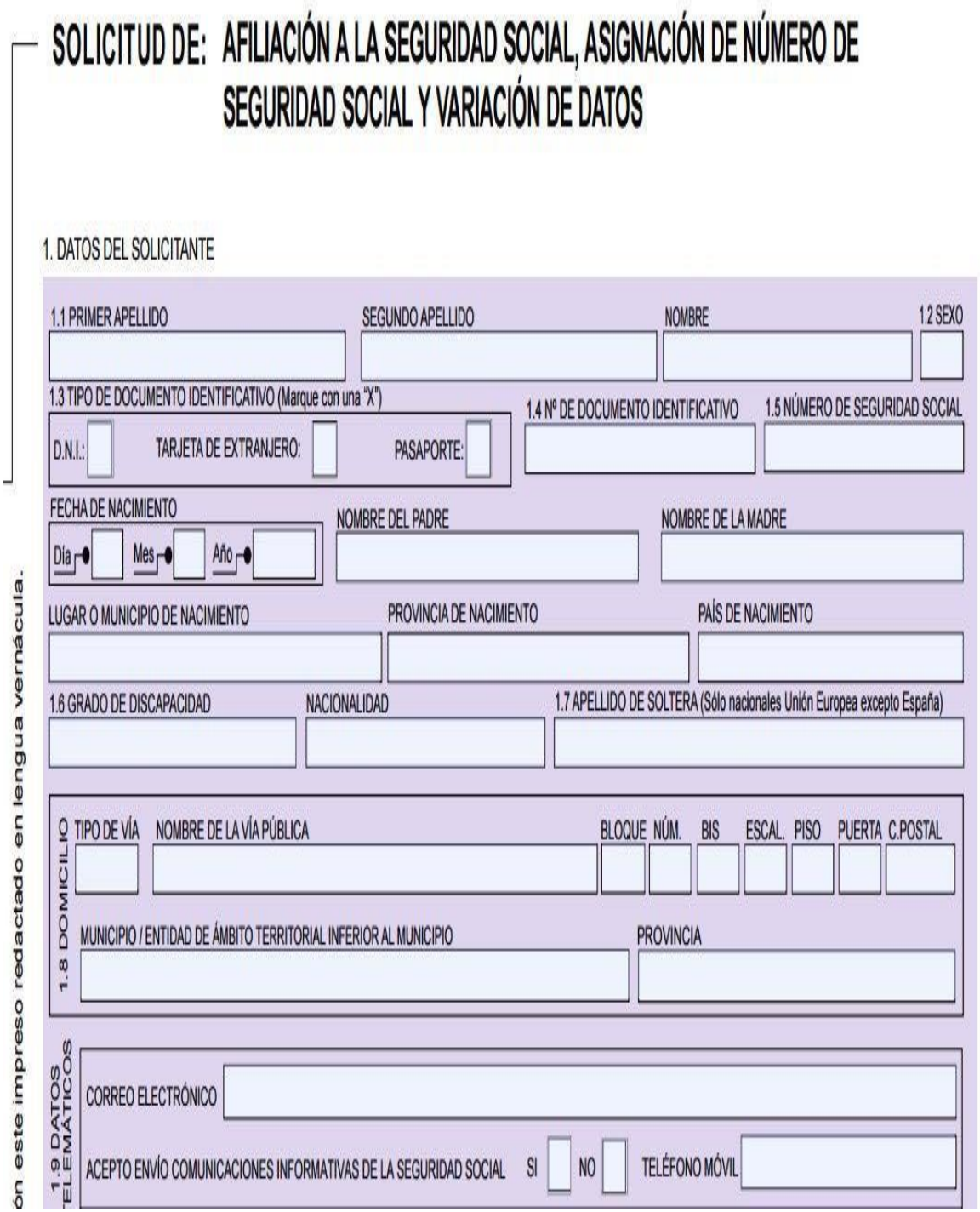
1.8 DOMICILIO
TIPO DE VÍA | NOMBRE DE LA VÍA PÚBLICA | BLOQUE | NÚM. | BIS | ESCAL. | PISO | PUERTA | C.POSTAL

MUNICIPIO / ENTIDAD DE ÁMBITO TERRITORIAL INFERIOR AL MUNICIPIO | PROVINCIA

1.9 DATOS TELEMÁTICOS
CORREO ELECTRÓNICO

ACEPTO ENVÍO COMUNICACIONES INFORMATIVAS DE LA SEGURIDAD SOCIAL SI | NO | TELÉFONO MÓVIL

7. Juego de rol y simulación. Ahora practica con un compañero las estructuras del diálogo anterior. Primero uno adopta el papel de funcionario, preguntando los datos del compañero y rellenando el formulario en su manual. Después intercambiáis los papeles. Al final del ejercicio, cada uno tendrá los datos del compañero en su manual.



SOLICITUD DE: AFILIACIÓN A LA SEGURIDAD SOCIAL, ASIGNACIÓN DE NÚMERO DE SEGURIDAD SOCIAL Y VARIACIÓN DE DATOS

1. DATOS DEL SOLICITANTE

1.1 PRIMER APELLIDO | SEGUNDO APELLIDO | NOMBRE | 1.2 SEXO

1.3 TIPO DE DOCUMENTO IDENTIFICATIVO (Marque con una "X")
D.N.I.: | TARJETA DE EXTRANJERO: | PASAPORTE:

1.4 Nº DE DOCUMENTO IDENTIFICATIVO | 1.5 NÚMERO DE SEGURIDAD SOCIAL

FECHA DE NACIMIENTO
Día | Mes | Año

NOMBRE DEL PADRE | NOMBRE DE LA MADRE

LUGAR O MUNICIPIO DE NACIMIENTO | PROVINCIA DE NACIMIENTO | PAÍS DE NACIMIENTO

1.6 GRADO DE DISCAPACIDAD | NACIONALIDAD | 1.7 APELLIDO DE SOLTERA (Sólo nacionales Unión Europea excepto España)

1.8 DOMICILIO
TIPO DE VÍA | NOMBRE DE LA VÍA PÚBLICA | BLOQUE | NÚM. | BIS | ESCAL. | PISO | PUERTA | C.POSTAL

MUNICIPIO / ENTIDAD DE ÁMBITO TERRITORIAL INFERIOR AL MUNICIPIO | PROVINCIA

1.9 DATOS TELEMÁTICOS
CORREO ELECTRÓNICO

ACEPTO ENVÍO COMUNICACIONES INFORMATIVAS DE LA SEGURIDAD SOCIAL SI | NO | TELÉFONO MÓVIL

ón este impreso redactado en lengua vernácula.



8. Pasos para obtener cita previa en la Seguridad Social

Si deseas obtener cita para la Seguridad Social y te encuentras en su oficina, puedes ver a veces un ordenador y un cartel parecido a este que te explica cómo solicitar una cita previa a través del ordenador.



En caso de que no aparezca este cartel o estés en casa y quieras solicitar la cita por internet, sigue las instrucciones que aparecen a continuación:

1º. **Introduce** este enlace en internet:

https://sede.seg-social.gob.es/Sede_1/ServiciosenLinea/Ciudadanos/164993

2º. **Pincha** sobre el cuadro: Obtener cita previa y Acceso al servicio.



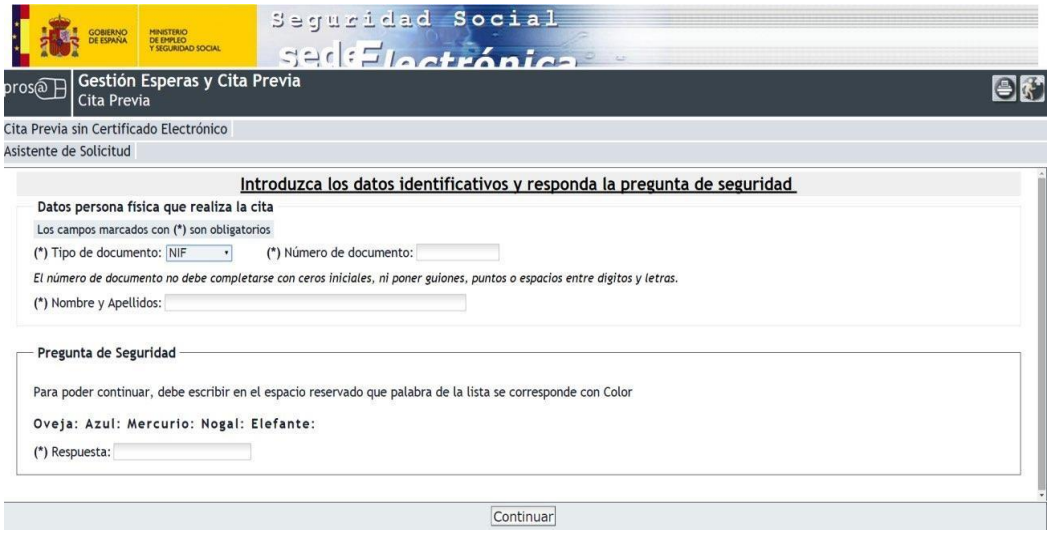


3º. **Completa** tus datos.

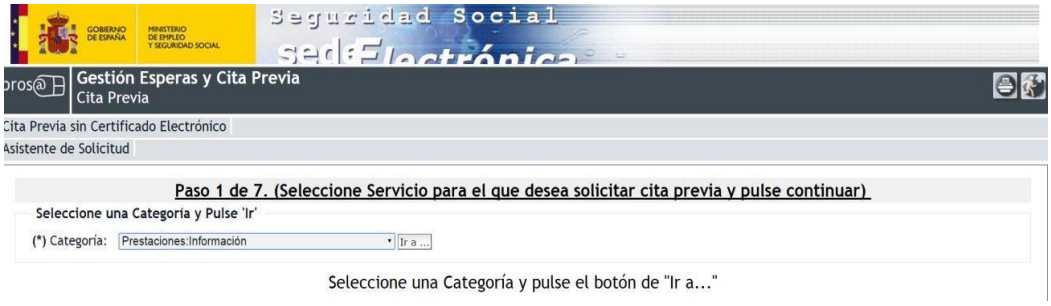
a) Introduce el número de tu NIF (DNI), NIE o pasaporte.

b) Introduce tu nombre y apellidos. Si no sabes la respuesta a la pregunta, escribe cualquier nombre de los que aparecen. Ej: Nogal.

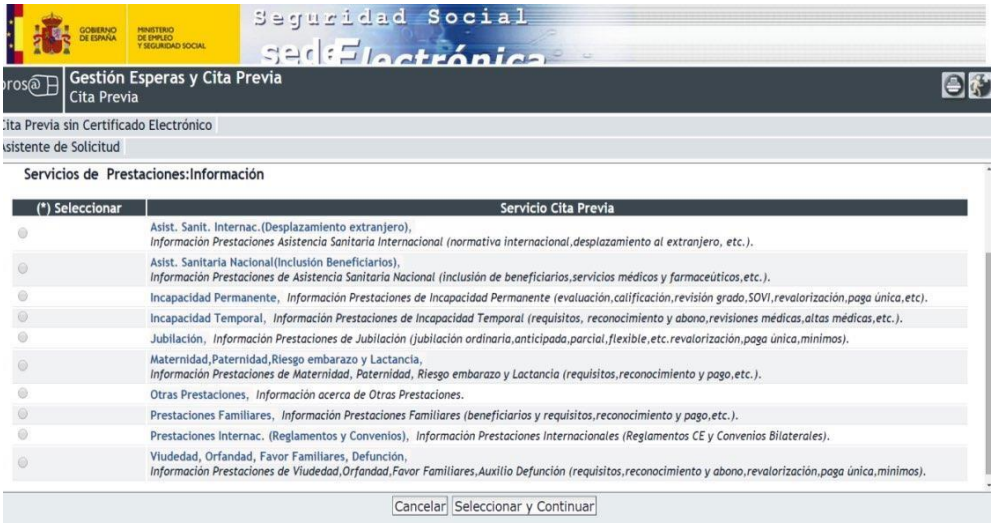
c) Pincha **Continuar** hasta que aparezca una pregunta que sí sabes responder.



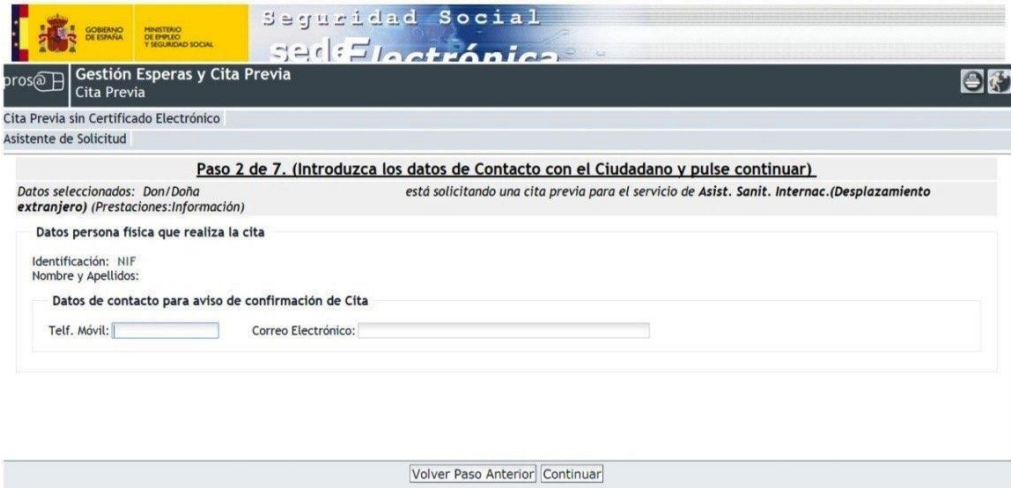
4º. **Elige** el tipo de documento o información que necesitas.



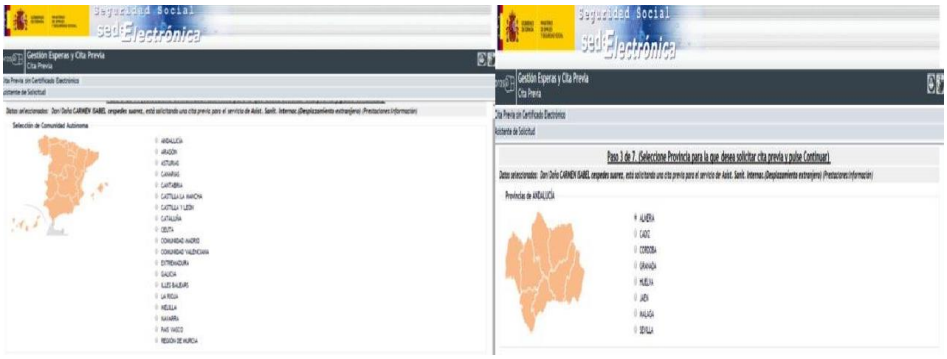
5º. **Pincha** sobre Asist. Sanit. Internac (Desplazamiento extranjero) o Asist. Sanit. Internac (Inclusión Beneficiarios).



6º. **Introduce** tu teléfono móvil y tu correo electrónico.



7º. **Señala** la comunidad autónoma en la que vives y la provincia.



8º. **Elige** tu oficina de la Seguridad Social más cercana.



UNIDAD DIDÁCTICA 2. PRESENTACIÓN

Nivel: A1/A2

Contenidos funcionales:

- Presentar y explicar una dolencia al médico.
- Comprender las órdenes del médico.

Contenidos gramaticales:

- Uso de la estructura "me duele + parte del cuerpo".
- Uso del "imperativo".
- Uso de los verbos "tener", "deber" y "poder" en presente.

Contenidos léxicos:

- Vocabulario relacionado con el personal del centro de salud.
- Las partes del cuerpo humano.

Contenidos culturales:

- Contextualización sobre el modo en que se recibe asistencia sanitaria en los centros de salud en España.

- Explicación de las tarjetas sanitarias que se conceden a los inmigrantes si se encuentran en situación regular o irregular.
- Pasos que se han de seguir para obtener la Tarjeta Temporal.
- Muestra de un parte de baja temporal.

Destrezas:

- Comprensión lectora, escrita y oral.
- Expresión oral y escrita.

Objetivos:

- Preparar al alumno para que este sea capaz de explicar sus dolencias y lo que le ocurre en la consulta del centro de salud.
- Enseñar al alumno estructuras útiles para que conozca el funcionamiento del centro de salud y los documentos habituales que le suele entregar el médico.
- Familiarizar al alumno con el personal del centro.

Materiales:

- Pizarra tradicional o digital y proyector. Ordenador con acceso a internet.

2 En el centro de salud



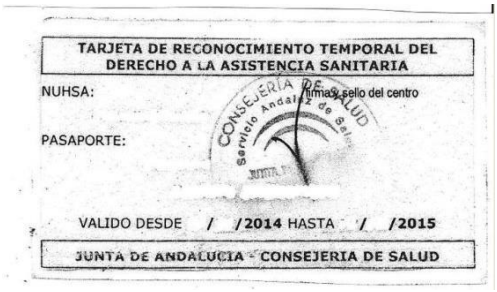
1. Contextualización

En la Comunidad Autónoma de Andalucía puedes ir a tu Centro de Salud o Centro de Atención Primaria más cercano. Debes presentar tu:

a) Tarjeta Sanitaria (tarjetaverde) si estás en situación regular y ya te has empadronado en el Padrón Municipal de tu localidad.



b) Tarjeta Temporal (tarjeta blanca) si acabas de llegar a Andalucía o si te encuentras aún en situación irregular.


TARJETA DE RECONOCIMIENTO TEMPORAL DEL DERECHO A LA ASISTENCIA SANITARIA

NUHSA:

PASAPORTE:

firma y sello del centro

VALIDO DESDE / /2014 HASTA / /2015

JUNTA DE ANDALUCIA - CONSEJERIA DE SALUD



2. Pasos para obtener la Tarjeta Temporal (tarjeta blanca)

1º. Debes ir al área de administración del centro de salud con tu **pasaporte** + tu **alta** de empadronamiento.




AYUNTAMIENTO DE LA VEGA
SOLICITUD DE ALTA DE EMPADRONAMIENTO

DATOS DEL SOLICITANTE

Nombre y apellidos	Nº identidad y tipo de documento	Sexo v/h	Fecha nacimiento
Nivel de estudios	Nacionalidad	Lugar de Nacimiento	

DOMICILIO DEL EMPADRONAMIENTO

Tipo Vía	Nombre Vía						
Número	Km	Hm	Bloque	Portal	Escalera	Planta	Puerta

Asi mismo, afirma estar empadronado con anterioridad en _____

En La Vega, a de de

Firma del Solicitante

2º. Presenta estos dos documentos y el personal encargado del centro introduce tus datos personales en el sistema electrónico.

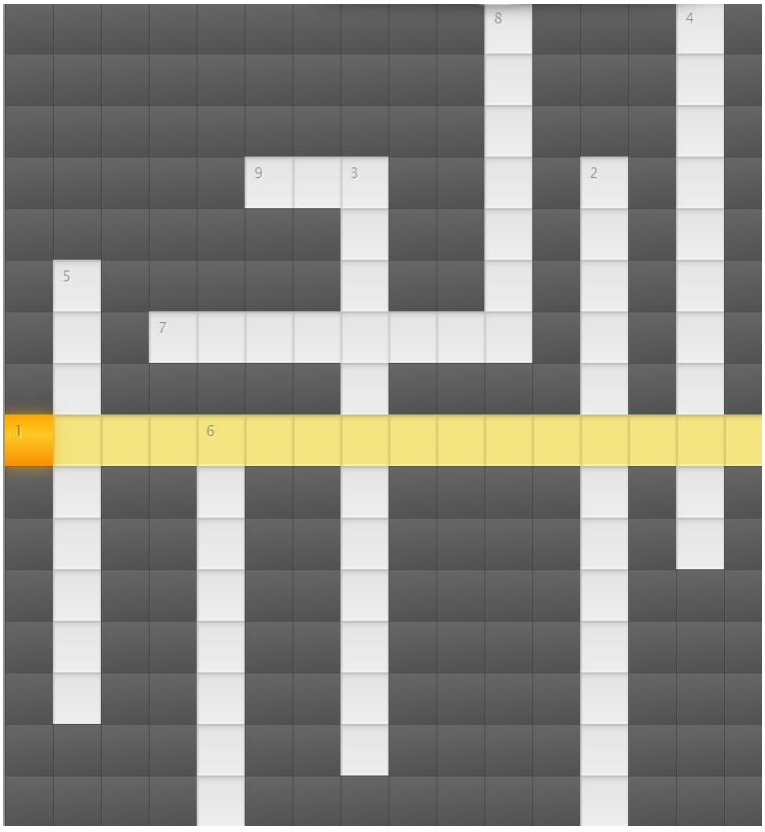
3º. Te entrega entonces esta **Tarjeta Temporal** (tarjeta blanca) que te da derecho a asistencia sanitaria de 1 mes a 12 meses.

4º. Te asigna un médico de familia.

5º. A partir de ahora puedes pedir cita para consulta por teléfono o pedir cita en la misma recepción del centro de salud.

¡Recuerda! Si el periodo de validez de tu Tarjeta Temporal ha caducado y aún no has logrado regularizar tu situación en España, puedes renovar y ampliar este periodo de validez, acudiendo al Centro de Atención Primaria.

3. Completa el crucigrama con las personas que trabajan en el centro de salud. (Disponible también en Educaplay: http://www.educaplay.com/es/recursoseducativos/2124493/personal_del_centro_de_salud_.htm).



Horizontal

1 También se llama médico de familia. Relacionado con "cabeza".

7 Especialista que atiende a los niños.

9 Solo 3 letras. Iniciales de Asistente Técnico Sanitario. Por ejemplo practicantes, matronas o enfermeros.

Vertical

2 Especialista que ayuda al paciente con su alimentación. Relacionado con "nutrición"

3 Sala del centro de salud donde los pacientes esperan.

4 Otra palabra para decir centro de salud. Relacionado con "consulta".

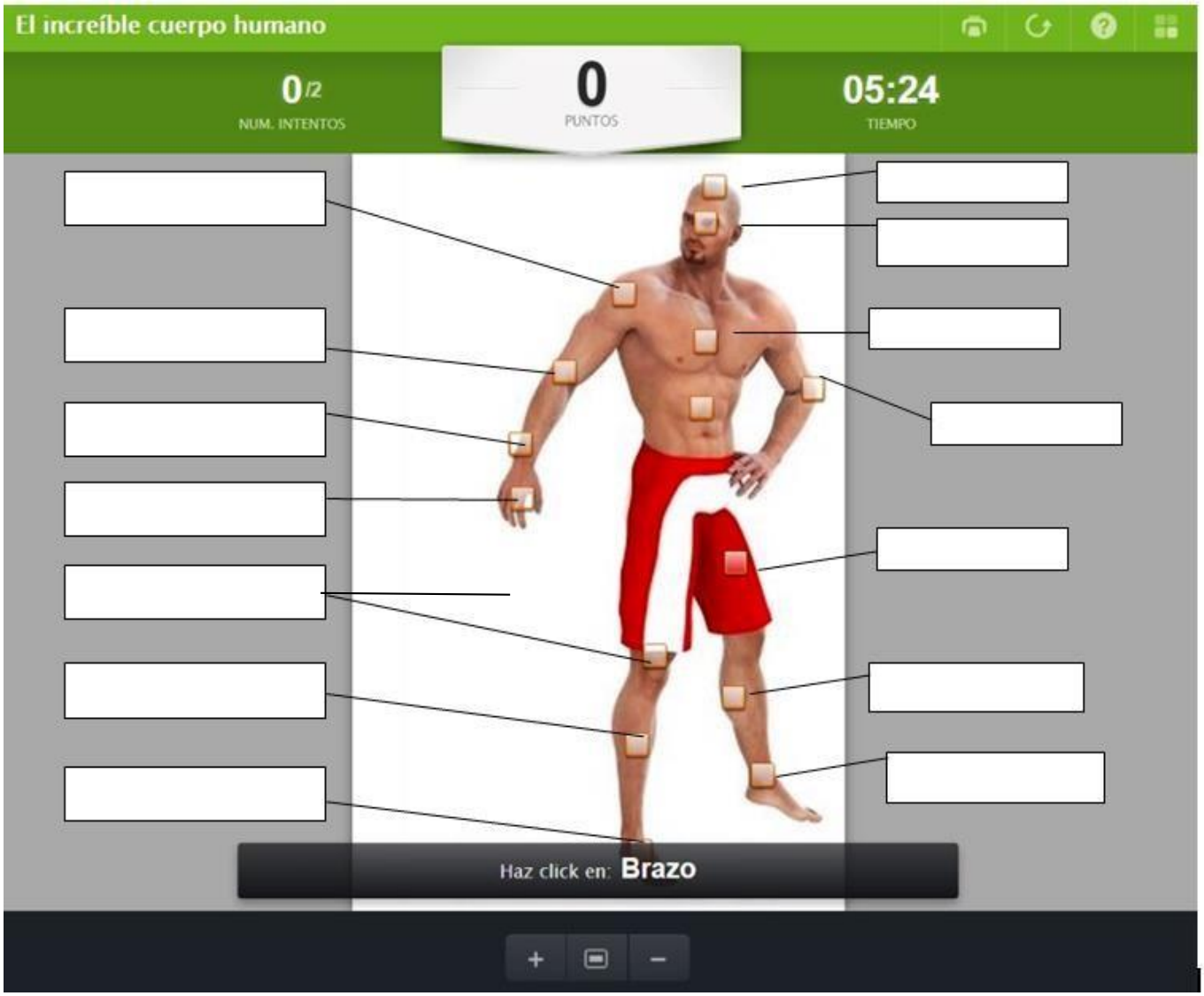
5 Ayuda al médico y hace análisis, curas, etc. Relacionado con "enfermo".

6 Sala en la que el médico ve y atiende a sus pacientes y realiza la consulta.

8 Mujer que atiende a las mujeres embarazadas durante el parto.

Matrona	Sala de espera	Consultorio	Médico de cabecera	A.T.S
Nutricionista	Consulta	Pediatra	Enfermero/a	

4. Relaciona las partes del cuerpo humano con su nombre correspondiente. (Disponible también en Educaplay: http://www.educaplay.com/es/recursoseducativos/1994216/el_increible_cuerpo_humano_.htm)



Respuesta	
Cabeza	Rodilla
Abdomen/Estómago	Pierna
Mano	Pié
Hombro	Cara: ojos, nariz y boca
Pecho	Gemelo
Brazo	Muslo
Codo	Tobillo
Muñeca	



5. Lee el apartado gramatical y a continuación ordena las frases con el uso correcto del verbo doler:

"EL DOLOROSO VERBO DOLER" ¿QUÉ TE DUELE? ¿QUÉ TE OCURRE?

(A mí)	me	DUELE	la cabeza
(A ti)	te		el estómago
(A él)(A ella) (A usted)	le		la espalda
		DUELEN	la garganta
(A nosotros/as)	nos		los ojos
(A vosotros/as)	os		los oídos
(A ellos/as)	les		las muelas



- A Javier le duele el estómago.



- A Eva le duelen los hombros y la espalda.

- Él/ doler/ el brazo:_____.
- Nosotros/doler/ la muñeca:_____.
- Vosotros/doler/ el cuello:_____.
- Yo/doler/el pié izquierdo:_____.



6. Jugad al siguiente juego en grupo.

Instrucciones:

1º. Se forma un grupo de cuatro personas sentadas en círculo.

2º. El profesor entrega a cada alumno una tarjeta que mantendrá boca abajo.

3º. Cuando el profesor pronuncie "¡YA!", el alumno le da la vuelta a la tarjeta. Acto seguido, lee la tarjeta y tendrá que ordenar la frase lo más rápido posible y pronunciarla en voz alta al resto de sus compañeros.

4º. Cuando el profesor diga "¡Cambio!, el alumno debe pasar la tarjeta al compañero y este deberá ordenar la frase y decirla en voz alta, hasta realizar cuatro rondas en total. Los grupos pueden intercambiar las tarjetas y repetir el juego cuantas veces se desee hasta que se haya afianzado la estructura del verbo "doler".

YO	**DOLER**	**LA CABEZA**	**YO**	**DOLER**	**EL PIE**
TÚ	**DOLER**	**LOS OJOS**	**TÚ**	**DOLER**	**EL DEDO**
ÉL	**DOLER**	**LOS OIDOS**	**ÉL**	**DOLER**	**EL GEMELO**
ELLA	**DOLER**	**LOS HOMBROS**	**ELLA**	**DOLER**	**LOS RIÑONES**
NOSOTROS	**DOLER**	**EL CUELLO**	**NOSOTROS**	**DOLER**	**EL ESTÓMAGO**
NOSOTRAS	**DOLER**	**EL CODO**	**NOSOTRAS**	**DOLER**	**LAS MUELAS**
VOSOTROS	**DOLER**	**EL BRAZO**	**VOSOTROS**	**DOLER**	**LA CADERA**
VOSOTRAS	**DOLER**	**LA MUÑECA**	**VOSOTRAS**	**DOLER**	**LA GARGANTA**
ELLOS	**DOLER**	**LA MANO**	**ELLOS**	**DOLER**	**LOS HUESOS**
ELLAS	**DOLER**	**LA RODILLA**	**ELLAS**	**DOLER**	**EL PECHO**



7. Ve el vídeo y responde a la siguiente pregunta: En el autobús, ¿cómo indican los pasajeros a otra persona que se puede sentar? ¿Qué dicen?

Enlace a video: https://www.youtube.com/watch?v=O75IQlDKlP4

8. Lee el apartado gramatical sobre el imperativo.

"ABRA LA BOCA POR FAVOR": "¡AAAAAAAH!"



- El imperativo sirve para dar órdenes en español y ¡está por todas partes! Por ejemplo, podemos verlo en muchos carteles del centro de salud y del hospital.

  a) Busca el imperativo en estos carteles y subráyalo.







- Dentro de la consulta, el médico también utiliza muchos imperativos para ordenar al paciente que realice una acción, como por ejemplo:

* (El pronombre no se suele decir en imperativo, solo la forma verbal)	IMPERATIVO AFIRMATIVO + (Indicativo)		IMPERATIVO NEGATIVO - (Presente Subjuntivo)	
(TÚ)	!ABRE	la boca!	!NO ABRAS	la boca!
(USTED)	!ABRA		¡NO ABRA	
(USTEDES)	!ABRAN		¡NO ABRAN	
(VOSOTROS/AS)	!ABRID		¡NO ABRÁIS	
(NOSOTROS/AS)	!ABRAMOS		¡NO ABRAMOS	

- También se usa con verbos reflexivos como el que viste en el video anterior. Por ejemplo con el verbo "sentarse", "levantarse" o "tumbarse".

* (El pronombre no se suele decir en imperativo, solo la forma verbal)	IMPERATIVO AFIRMATIVO + (Indicativo)	IMPERATIVO NEGATIVO - (Presente de Subjuntivo)
(TÚ)	!SIÉNTATE!	! NO TE SIENTES!
(USTED)	!SIÉNTESE!	¡NO SE SIENTE!
(USTEDES)	!SIÉNTANSE!	¡NO SE SIENTEN!
(VOSOTROS/AS)	!SENTÁOS!	¡NO OS SENTÉIS!
(NOSOTROS/AS)	!SENTÉMOSNOS!	¡NO NOS SENTEMOS!



9. Las siguientes formas del imperativo son irregulares con el pronombre *Tú*. Inventa una frase con la forma de *usted*, que imite los consejos del médico. Ejemplo: *Haga deporte dos días a la semana.*

Infinitivo	Imperativo		Frase
	Tú	Usted	
Ser	Sé	Sea	
Ir	Ve	Vaya	
Decir	Di	Diga	
Hacer	Haz	Haga	
Poner	Pon	Ponga	
Salir	Sal	Salga	
Tener	Ten	Tenga	
Venir	Ven	Venga	



10. Juego de rol y simulación. Practica las estructuras de imperativo que suele emplear el médico en la consulta.

Instrucciones:

1º. Primero el profesor elegirá a dos alumnos y les preguntará si comprenden el significado de las órdenes reflejadas en las tarjetas. Si las comprenden, les pedirá que escenifiquen las acciones en el centro de la clase, imitando el entorno de una consulta. Si no lo comprenden,

el profesor se las explicará y las escenificará primero en un lugar de la clase donde no le puedan ver el resto de alumnos.

2º. Un alumno hará de médico y dará las órdenes al compañero en voz alta. El compañero por su parte, deberá escenificar cada acción en función de la orden dada.

3º. Una vez que estos dos alumnos hayan escenificado todas las acciones, el profesor dará cuatro tarjetas a cada pareja de alumnos para que practiquen las acciones, desempeñando los dos papeles.

4º. Más tarde las intercambiarán con otras parejas para que así practiquen todas las acciones y el profesor pueda comprobar que los alumnos han comprendido su significado.



ABRA LA BOCA	**CIERRE LA BOCA**
ABRA LOS OJOS	**CIERRE LOS OJOS**
SIÉNTESE	**LEVÁNTESE**
TÚMBESE	**INCÓRPORESE**
RELAJE EL CUERPO	**RELAJE LOS HOMBROS**
INSPIRE (RESPIRE HACIA ADENTRO)	**EXPIRE (ECHE EL AIRE HACIA FUERA)**
LEVANTE EL BRAZO	**BAJE EL BRAZO**
DOBLE LA ESPALDA	**PÓNGA LA ESPALDA RECTA**

11. Lee el diálogo y completa los huecos con los verbos que faltan en su forma correcta.



¡Recuerda! **"Tener + que"** **expresa también consejo u obligación. El médico y el farmacéutico lo usan con frecuencia. Ejemplo:**

- Tienes que comer más verduras.
- Tiene que tomar este jarabe dos veces al día. 

Caso práctico: paciente senegalés que acude a consulta de Atención Primaria. Nombre: Wabadu A. Edad: 36 años.

Doctora: Buenos días, dígame, ¿qué le ocurre?

Paciente:_____(tener) dolor de barriga desde hace dos días y no _____ (poder) comer. No_____(tener) ganas de comer, pero cuando _____ (tener) hambre y como, vomito la comida.

Doctora: ¿_____(tener) usted fiebre?

Paciente: Sí.

Doctora: ¿Ha comido algo que crea le ha sentado mal o sintió de repente el dolor, los vómitos y la diarrea?

Paciente: Empecé a sentir dolor después de la feria.

Doctora: ¿Recuerda si comió algo allí?

Paciente: Sí, un bocadillo en un puesto.

Doctora: [ausculta al paciente] Pues creo que usted_____ (tener) una Gastroenteritis aguda y _____(poder) seguir enfermo unos días más, así que voy a ponerle un tratamiento para que se recupere antes.

Doctora: ¿Está trabajando?

Paciente: Sí, en un invernadero.

Doctora: Pues no va a_____(poder) trabajar en ese estado. Le voy a dar una baja laboral para que descanse en su casa.

Paciente: ¿Y cuándo recibiré el alta?

Doctora: Dentro de tres o cuatro días.

Doctora: En la consulta de enfermería le van a poner una inyección de Primperan contra los vómitos.

Después_____(deber) comprar esto en la farmacia. [anota en la receta y lo señala]

Suero Oral 5 sobres,_____(deber) tomarlo con agua durante el día.

Primperan, 1comp./8 horas

Loperamida, 1comp./8 horas

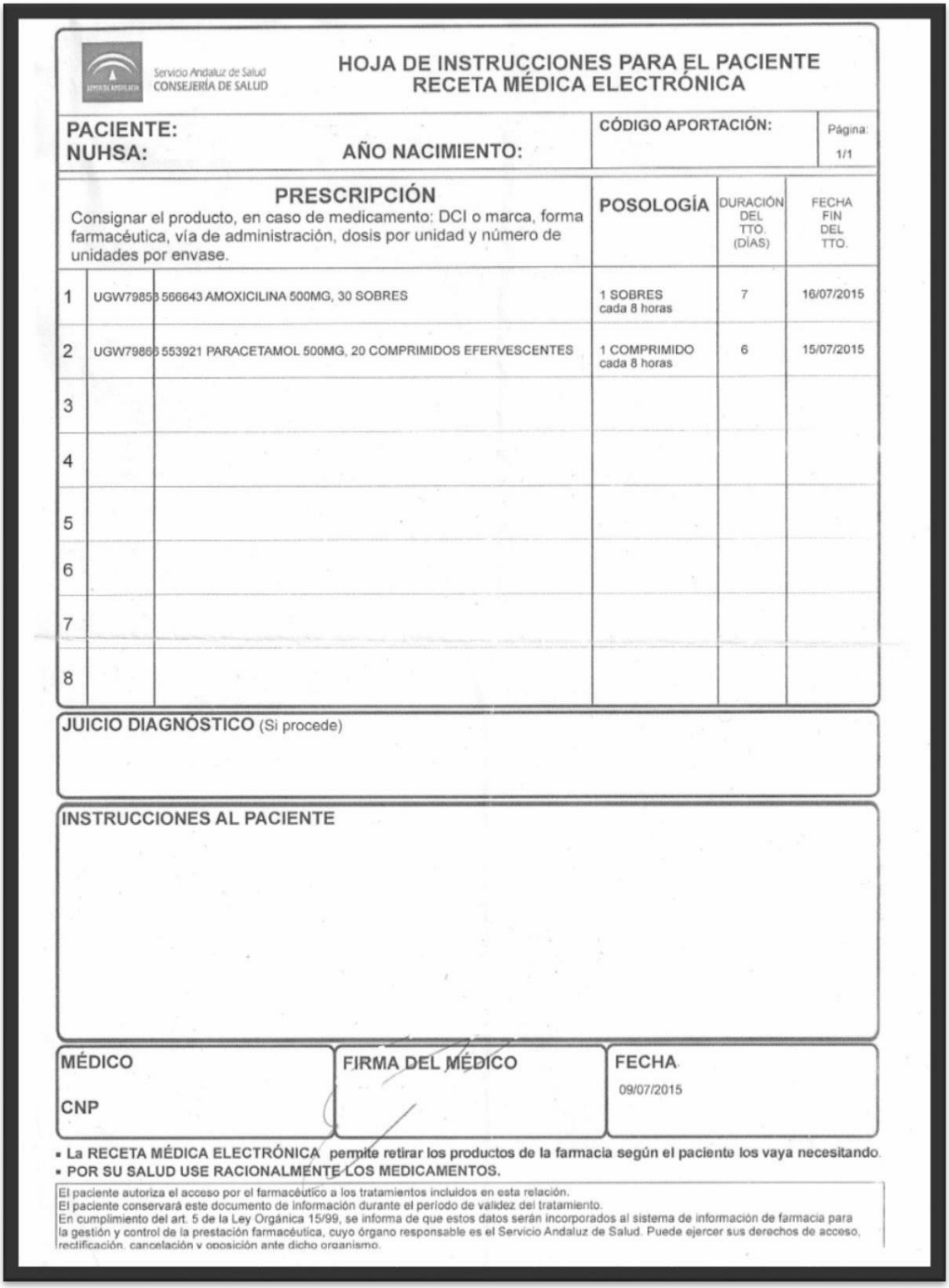
_____(deber) hacer una dieta astringente durante unos días, es decir, _____(deber) comer comida suave como arroz hervido y zanahorias.

No_____(poder) beber leche. Cuando esté algo mejor, tomará yogur blanco.

_____(deber) tomar abundante líquido, pero no agua del grifo, solo agua embotellada.

Antes de irse, pida cita en el mostrador. Hasta pronto.

Paciente: Muchas gracias doctora.



Servicio Andaluz de Salud
CONSEJERÍA DE SALUD

HOJA DE INSTRUCCIONES PARA EL PACIENTE
RECETA MÉDICA ELECTRÓNICA

PACIENTE:
NUHSA: **AÑO NACIMIENTO:**

CÓDIGO APORTACIÓN:

Página: 1/1

	PRESCRIPCIÓN Consignar el producto, en caso de medicamento: DCI o marca, forma farmacéutica, vía de administración, dosis por unidad y número de unidades por envase.	POSOLOGÍA	DURACIÓN DEL TTO. (DÍAS)	FECHA FIN DEL TTO.
1	UGW79853 566643 AMOXICILINA 500MG, 30 SOBRES	1 SOBRES cada 8 horas	7	16/07/2015
2	UGW79866 553921 PARACETAMOL 500MG, 20 COMPRIMIDOS EFERVESCENTES	1 COMPRIMIDO cada 8 horas	6	15/07/2015
3				
4				
5				
6				
7				
8				

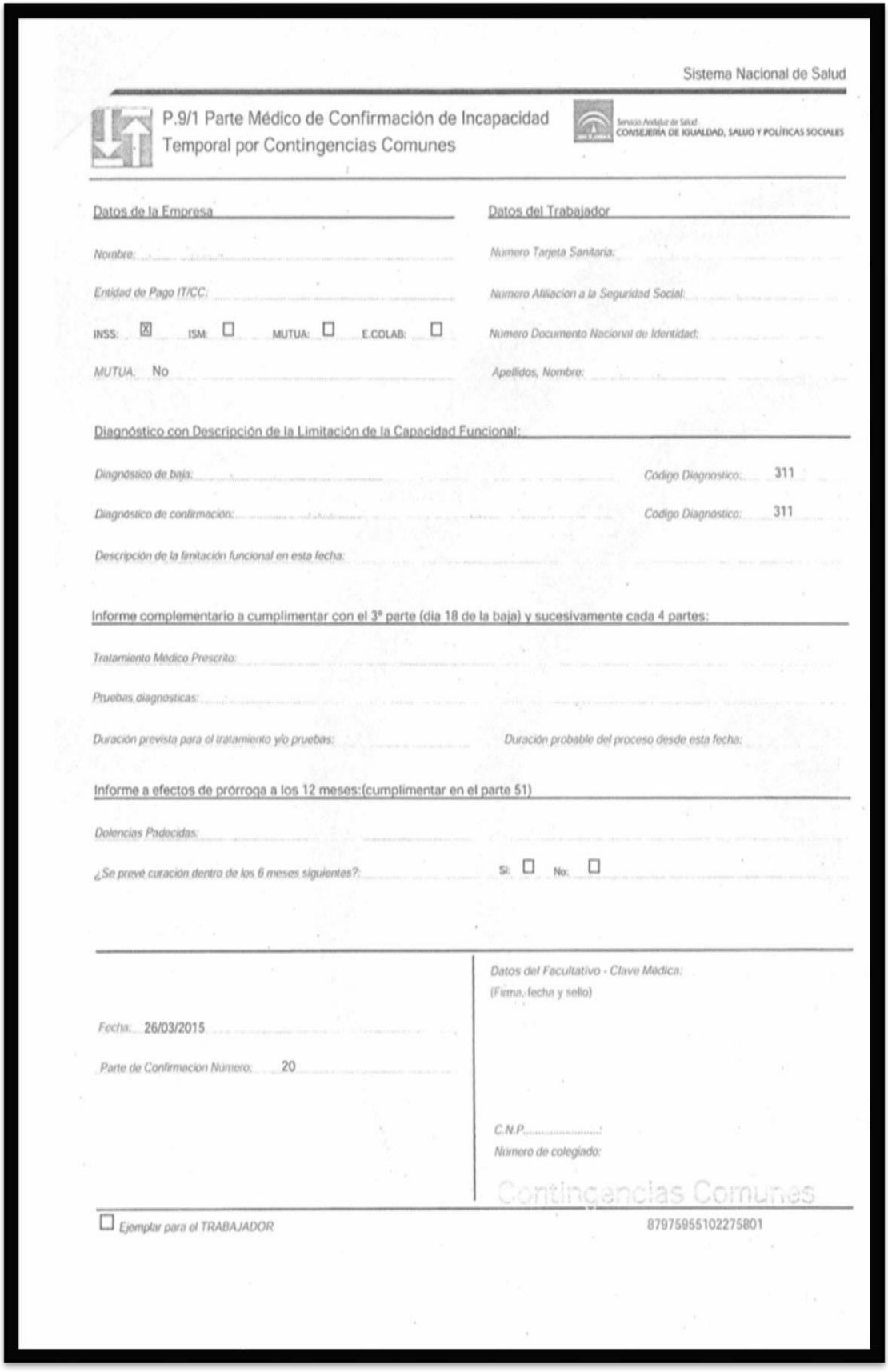
JUICIO DIAGNÓSTICO (Si procede)

INSTRUCCIONES AL PACIENTE

MÉDICO	FIRMA DEL MÉDICO	FECHA
CNP		09/07/2015

- **La RECETA MÉDICA ELECTRÓNICA permite retirar los productos de la farmacia según el paciente los vaya necesitando.**
- **POR SU SALUD USE RACIONALMENTE LOS MEDICAMENTOS.**

El paciente autoriza el acceso por el farmacéutico a los tratamientos incluidos en esta relación.
El paciente conservará este documento de información durante el período de validez del tratamiento.
En cumplimiento del art. 5 de la Ley Orgánica 15/99, se informa de que estos datos serán incorporados al sistema de información de farmacia para la gestión y control de la prestación farmacéutica, cuyo órgano responsable es el Servicio Andaluz de Salud. Puede ejercer sus derechos de acceso, rectificación, cancelación y oposición ante dicho organismo.



Sistema Nacional de Salud

P.9/1 Parte Médico de Confirmación de Incapacidad Temporal por Contingencias Comunes

Servicio Andaluz de Salud
CONSEJERÍA DE IGUALDAD, SALUD Y POLÍTICAS SOCIALES

Datos de la Empresa

Nombre:

Entidad de Pago IT/CC:

INSS: ☒ ISM: ☐ MUTUA: ☐ E.COLAB: ☐

MUTUA: No

Datos del Trabajador

Número Tarjeta Sanitaria:

Número Afiliacion a la Seguridad Social:

Número Documento Nacional de Identidad:

Apellidos, Nombre:

Diagnóstico con Descripción de la Limitación de la Capacidad Funcional:

Diagnóstico de baja: Codigo Diagnostico: 311

Diagnóstico de confirmación: Codigo Diagnostico: 311

Descripción de la limitación funcional en esta fecha:

Informe complementario a cumplimentar con el 3º parte (dia 18 de la baja) y sucesivamente cada 4 partes:

Tratamiento Médico Prescrito:

Pruebas diagnosticas:

Duración prevista para el tratamiento y/o pruebas:

Duración probable del proceso desde esta fecha:

Informe a efectos de prórroga a los 12 meses:(cumplimentar en el parte 51)

Dolencias Padecidas:

¿Se prevé curación dentro de los 6 meses siguientes?: Si: ☐ No: ☐

Fecha: 26/03/2015

Parte de Confirmacion Número: 20

Datos del Facultativo - Clave Médica:
(Firma, fecha y sello)

C.N.P.:

Número de colegiado:

Contingencias Comunes

☐ Ejemplar para el TRABAJADOR

8797595510227580 1



12. Responde ahora a las siguientes preguntas.

- ¿Cuál fue la causa de la Gastroenteritis aguda?

  _____.

- ¿Cuántos días debe estar de baja laboral Wabadu?

  _____.

- ¿Qué debe comprar Wabadu en la farmacia? ¿Cómo debe tomarlo?

  _____.

  _____.

- ¿Qué quiere decir el médico con "dieta astringente"?

  _____.

- Haz una lista de los alimentos que puede comer Wabadu y de los que no.

  Alimentos que puede comer:

  _____.

  Alimentos que no puede comer:

  _____.

- ¿Alguna vez has sufrido síntomas parecidos a los de Wabadu? ¿Puedes explicarlos?

  _____.

- ¿Cuál fue la última vez que fuiste al médico? ¿Qué te ocurrió?

  _____.

UNIDAD DIDÁCTICA 3. PRESENTACIÓN

Nivel: A1/A2

Contenidos funcionales:

- Explicar al farmacéutico un problema de salud.
- Pedir el producto al farmacéutico con estructuras fijadas.

Contenidos gramaticales:

- Verbo "necesitar" en presente.
- Verbos reflexivos en presente, relacionados con la salud.
- Pretérito perfecto compuesto.
- Pretérito perfecto compuesto con verbos reflexivos.

Contenidos léxicos:

- Productos de la farmacia.
- Tipos de medicamentos.
- Características de los medicamentos.

Contenidos culturales:

- Asistencia sanitaria en la farmacia.
- Medicamentos con y sin receta.
- Productos de parafarmacia.

Destrezas:

- Comprensión lectora, escrita y oral.

- Expresión oral y escrita.

Objetivos:

- Preparar al alumno para que se comunique y exprese adecuadamente en el contexto de una farmacia.

Materiales:

- Pizarra tradicional o digital y proyector. Ordenador con acceso a internet.





1. Contextualización

En la farmacia puedes comprar muchos productos, ¡no solo medicamentos!

Hay también productos de parafarmacia como cremas solares, productos de cosmética, jabones, caramelos para la tos, alimentación y productos para el bebé, termómetros, tiritas, etc. También puedes comprobar tu peso y medir tu tensión arterial.



El médico utiliza la receta en papel y la receta electrónica en muchas Comunidades Autónomas.



(Receta antigua y nueva receta electrónica en Andalucía)



2. Pasos para comprar medicamentos en la farmacia

❖ Si te atiende un médico de Atención Primaria en el centro de salud

a) **y tienes tarjeta sanitaria**

1º. Entrega al farmacéutico tu tarjeta sanitaria.

¡Recuerda! A veces, el médico también te da la "Hoja de instrucciones para el paciente. Receta médica electrónica" (Ver en pág. 61) pero no debes confundirlas con la tarjeta sanitaria (Ver en pág 48). Son documentos diferentes.

Esta hoja de instrucciones es para ti y no para el farmacéutico. No confundas la tarjeta sanitaria con la "Hoja de instrucciones" y entrega al farmacéutico la tarjeta sanitaria.

2º. El farmacéutico te dará los medicamentos y pagarás un precio reducido del medicamento.



b) **y tienes tarjeta temporal (tarjeta blanca)**

1º Entrega tu tarjeta temporal al farmacéutico.

2º. El farmacéutico te dará los medicamentos y pagarás un precio reducido del medicamento.

c) **no tienes ni tarjeta sanitaria ni tarjeta temporal**

1º. El médico de familia te da la "Hoja de instrucciones para el paciente. Receta médica electrónica". En este caso, sí debes enseñársela al farmacéutico para que pueda leer tu número de NUHSA (Número Único de Historia de Salud de Andalucía).

2º. El farmacéutico te dará los medicamentos y pagarás un precio reducido del medicamento.

- **Si te atiende un médico en servicio de Urgencias:**

a) Te entrega una receta manual en papel que debes enseñar más tarde al farmacéutico.

b) Te entrega una hoja que indica los medicamentos que tienes que comprar.



INFORME CLÍNICO DE URGENCIAS
HOSPITAL DE PONIENTE
UNIDAD DE URGENCIAS HOSPITALARIA

HHCC:
NOMBRE:
TELEFONO
F.NACIMIEN
DIRECCIÓN

NUHSA
Núm.Paciente:
F.Ingreso: 10-09-2014 12:36

mg/dL; Nitritos: NEGATIVO ; Leucocitos: NEGATIVO ; Hematíes: 0.20 mg/dl ; Sedimento De Orina: 80-90 HEMATÍES/C. ABUNDANTE BACTERIURIA ;

RX DE ABDOMEN ABUNDANTES HECES Y GASES
DIAGNÓSTICO DE PRESUNCIÓN
DOLOR ABDOMINAL SIN CRITERIOS QUIRURGICOS
COLICO RENAL SIMPLE
TRATAMIENTO
OBSERVACION EN CASA

BUSCAPINA COMPOSITUM 1 CADA 8H
DICLOFENACO SI CONTINUA EL DOLOR

CONTROL POR SU MAP
VOLVER SI EMPEORA
DIAGNÓSTICOS (ICD-9)
788.0 COLICO RENAL

3. Completa con verdadero o falso.

	V	F
En la farmacia solo puedo comprar medicamentos.		
El médico siempre da las recetas en papel.		
Con mi tarjeta sanitaria, el farmacéutico puede ver los medicamentos que necesito.		
El farmacéutico puede ayudarme y explicarme cómo debo tomar el medicamento.		
Puedo comprar medicamentos con mi tarjeta temporal.		

4. Completa los cuadros con los productos necesarios en cada caso.



Papilla



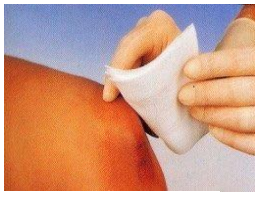
Crema



Antiséptico



Leche infantil





Gasas



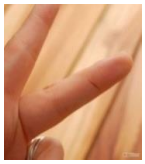
Agua oxigenada



Tiritas



Potito

- Me he cortado con el cuchillo  Necesito unas_____por favor.
- Mi hijo tiene hambre  Necesito_____,_____ y_____por favor.
- Me ha picado una medusa  Necesito una_____para el picor por favor.
- Me he quemado con la sartén  Necesito unas_____y un _____por favor.
- Me he caído de la bicicleta  Necesito desinfectar las heridas con _____por favor.

5. Es muy importante tener un botiquín en casa para emergencias o heridas de gravedad. También es recomendable preparar un botiquín pequeño para los viajes.







- ¿Has preparado uno alguna vez? ¿Tienes un botiquín en casa? ¿Qué contiene?

_____.

- ¿Qué productos del ejercicio anterior podrías incluir en tu botiquín? Señálalos.

_____.

- Subraya los productos que **NO** necesitas para preparar un botiquín.

  - Tijeras---linterna --- vendas --- aguja esterilizada.
  - Gasas--- tiritas--- servilletas--- guantes de látex.
  - Peine---algodón---termómetro--- alcohol.



.



6. Relaciona estas palabras con sus definiciones. (Disponible también en Educaplay:http://www.educaplay.com/es/recursoseducativos/2124509/tipos_de_medicamentos_.htm).

Sedante	En la piel.
Vía oral	Por la boca.
Analgésico	Para relajar.
Antiséptico	Dosis del medicamento.
Antiinflamatorio	Para la alergia.
Antihistamínico	Para combatir la infección.
Vía tópica	Para dormir.
Posología	Para desinfectar.
Antipirético	Para la inflamación.
Ansiolítico	Para calmar el dolor.
Antiobiótico	Para la fiebre.



7. Apartado gramatical. Lee los apartados gramaticales y a continuación ordena las frases.

PRESENTE SIMPLE



Necesitar + objeto. Ej: Yo necesito unas gafas de sol.

Necesitar + actividad (infinitivo).

Ej: Yo necesito comprar unas gafas de sol.

- Mi madre/necesitar/cuidados/todos los días:_____.

- Ellos/necesitar/ ir/ a la farmacia:_____.

PRESENTE SIMPLE CON VERBO REFLEXIVO



Pronombres personales átonos *me/te/se*

+ Presente simple.

Ej: Yo me peino/ Tú te lavas/ Ella se

- Mi hijo/ alimentarse/ bien:_____.
- Su marido/acostarse/ a las 11:_____.

PRETÉRITO PERFECTO COMPUESTO



HABER (conjugado) + participio
ado/ido
Ej: Yo he dormido siete horas.

- Ella/haber/pillar/la gripe en el trabajo:_____.
- Tú/haber/curar/las heridas/a tu sobrino:_____.

PRETÉRITO PERFECTO COMPUESTO CON VERBO REFLEXIVO



PRONOMBRE PERSONAL ÁTONO
+ HABER
(conjugado) + participio *ado/ido*

Ej: Yo me he levantado a las 8.

- Nosotros/haber/ quemarse/en la playa:_____.
- Vosotros/ haber/marearse/ en el barco:_____.
- Ellos/haber/contagiarse/durante el viaje:_____.
- Ella/haber/ resfriarse/ con los cambios de temperatura:_____.

8. Ve el siguiente vídeo sobre cómo pedir un medicamento en la farmacia. ¿Qué problema tiene este paciente? ¿Cuántas veces al día debe tomar el medicamento?

Enlace a video: https://www.youtube.com/watch?v=mKfKB1AwJK8&feature=youtu.be

9. Lee el siguiente diálogo entre un paciente y el farmacéutico y completa los huecos con los verbos que faltan en su forma correcta.

Caso práctico: paciente de origen chino que acude a la farmacia procedente de la consulta de Atención Primaria. Nombre: Liam Chen. Edad: 36 años.

Paciente: Buenos días.

Farmacéutico: Hola, buenos días. ¿Qué_____(necesitar)?

Paciente: Vengo del médico [presenta en el mostrador un papel que corresponde a la Hoja de instrucciones para el paciente].

Farmacéutico: De acuerdo, entonces_____(necesitar) tu tarjeta sanitaria, ¿la_____(tener)?

Paciente: Sí, aquí.

Farmacéutico:Pues dámela un momento, por favor[la introduce en el lector y dispensa los medicamentos que el paciente tiene prescritos en su tarjeta sanitaria].

El médico te ha recetado un antibiótico para la infección._____(deber) tomarlo todos los días. No lo_____(poder) olvidar.

Paciente: Sí, me duele mucho._____(necesitar) algo para calmar el dolor[señala su mejilla].

Farmacéutico: ¡Ah!, eso es dolor de muelas. Está bastante inflamado. Por eso el médico te ha recetado un antiinflamatorio.

Paciente:¿Cuántas pastillas_____(deber) tomar al día?

Farmacéutico: Ahora te escribo en las cajas cómo tienes que tomarlo [escribe sobre los envases la cantidad de comprimidos que debe tomar al día].

Paciente: ¿_____(deber) tomarlo antes o después de las comidas?

Farmacéutico: No te preocupes. Lo escribo también en el envase [si comprende el idioma marca la posología con números. Si no, dibuja soles y lunas].

Farmacéutico: _____(deber) tomar el medicamento tres veces al día después de cada comida.

Paciente: ¿Cuánto es?

Farmacéutico: 3€.

Paciente: Muchas gracias, adiós.

Farmacéutico: Hasta luego, muchas gracias.

10. Juego de rol y simulación. Inventa un diálogo similar al anterior utilizando estructuras parecidas a las del recuadro y los tres casos posibles. Primero uno adopta el papel del paciente y el otro compañero el papel del farmacéutico/a. Después intercambiáis los papeles.



Inicio farmacéutico:

¿En qué puedo ayudarle?

Dígame, ¿qué necesita?

Atención al paciente:

Le voy a dar_____.

Debe tomar_____.

Debe tomar_____
_____veces al día.

Antes/Después de las comidas.

Tenga cuidado con_____.

Estructuras útiles en la farmacia

Inicio paciente. Explicación del problema:

Hola, buenos días/buenas tardes.

Necesito un antiinflamatorio.

Tengo dolor de cabeza.

Me ha dado un golpe de calor/ Me han picado los mosquitos.

Dudas y preguntas paciente:

¿Cuántas pastillas debo tomar al día?

¿Debo tomar el medicamento antes o después de las comidas?

¿Puedo conducir o trabajar después de tomar el medicamento?

¿Tiene efectos secundarios?

Ejemplos de posibles casos prácticos:

Caso 1	Caso 2	Caso 3
		
Problema: Congestión nasal y tos seca. *Medicamento:* Antigripal: Frenadol sobres.	*Problema:* Varices. *Medicamento:* Comprimido Daflón Crema Thrombocid.	*Problema:* dolor muscular. *Medicamento:* antiinflamatorio oral: Ibuprofeno oral y crema antiinflamatoria y analgésica: Diclofenaco.

UNIDAD 4. PRESENTACIÓN

Nivel: A1/A2

Contenidos funcionales:

- Comunicarse con el médico, tanto en Consultas externas como en el servicio de Urgencias, empleando las estructuras que se suelen enmarcar dentro de este contexto comunicativo.

Contenidos gramaticales:

- Repaso y afianzamiento de los contenidos gramaticales que se trataron en las unidades anteriores.

Contenidos léxicos:

- Unidades del hospital.
- Las diferentes especialidades y profesionales.
- Interpretación de una analítica.

Contenidos culturales:

- El servicio del 061 y el 112.
- El servicio de urgencias en el hospital y su funcionamiento.
- La función de la Consulta de triaje.

Destrezas:

- Comprensión lectora, escrita y oral.
- Expresión oral y escrita.

Objetivos:

- Preparar al alumno para que pueda expresarse correctamente en el entorno del hospital, como por ejemplo, preguntando la unidad a la que debe dirigirse.

- Enseñar el vocabulario pertinente para que pueda resolver sus dudas en caso de que esté ingresado o deba acudir a una cita de revisión en consultas externas.

Materiales:

- Pizarra tradicional o digital y proyector. Ordenador con acceso a internet.

4 En el Hospital



1. Contextualización

Como vimos más arriba, el médico de Atención Primaria puede derivar al paciente al hospital en caso de que:

a) requiera una revisión o pruebas específicas en Consultas externas.

b) esté muy grave y deba ser atendido en la unidad de Urgencias.

¡Recuerda! Si sufres un accidente, puedes llamar al 061 o al 112. Una ambulancia te recogerá y te llevará directamente a la unidad de Urgencias del hospital más cercano.

También puedes ir a Urgencias por tu cuenta cuando te encuentres mal y el centro de salud que te corresponda esté cerrado.

En casos de máxima gravedad, puedes ser atendido en la UCI (Unidad de Cuidados Intensivos) o en la UVI (Unidad de Vigilancia Intensiva) en el servicio de Urgencias.





2. Pasos a seguir en el servicio de Urgencias hospitalarias

1º. En recepción, explica qué te ocurre.

2º. Dependiendo de tu dolencia, te envían a la Sala de espera y te ponen una pegatina identificativa con la palabra "Paciente", mientras que si te acompaña un familiar, a él/ella le ponen la pegatina de "Familiar acreditado".



3º. Te llaman por tu nombre para que entres en la Consulta de triaje.

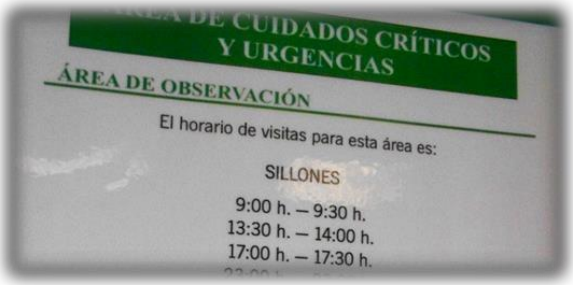
4º. En la Consulta de triaje, el médico determina qué tipo de urgencia es y si ésta es más o menos grave.



5º. A continuación, te envía a una consulta de Urgencias donde un médico te atiende, te explica tu tratamiento, te da consejos a seguir, te ingresa o te envía a casa.

Si el médico necesita realizar más pruebas te envía al Área de observación. Por ejemplo, en el Hospital de Poniente de El Ejido, se llama a esta área los "Sillones", pero este nombre puede cambiar según el hospital.

Esta Área de observación es un espacio intermedio donde se realizan pruebas al paciente y se le mantiene en observación para ver cómo evoluciona su patología o enfermedad. Una vez que el médico reciba todos los resultados de las pruebas, emitirá un diagnostico clínico y derivará al paciente a la unidad de Hospitalización o esperará a ver si mejora para enviarlo a casa.



¡Recuerda!, si tienes cualquier duda, siempre puedes preguntar en la **recepción** del hospital. Además puedes consultar tus **derechos y deberes** en estos folletos que están traducidos en varios idiomas, normalmente en **alemán, árabe, francés, inglés o ruso**. Puedes encontrarlos en todos los hospitales de la Junta de Andalucía. En ocasiones también puedes solicitar los servicios de un **traductor e intérprete**.

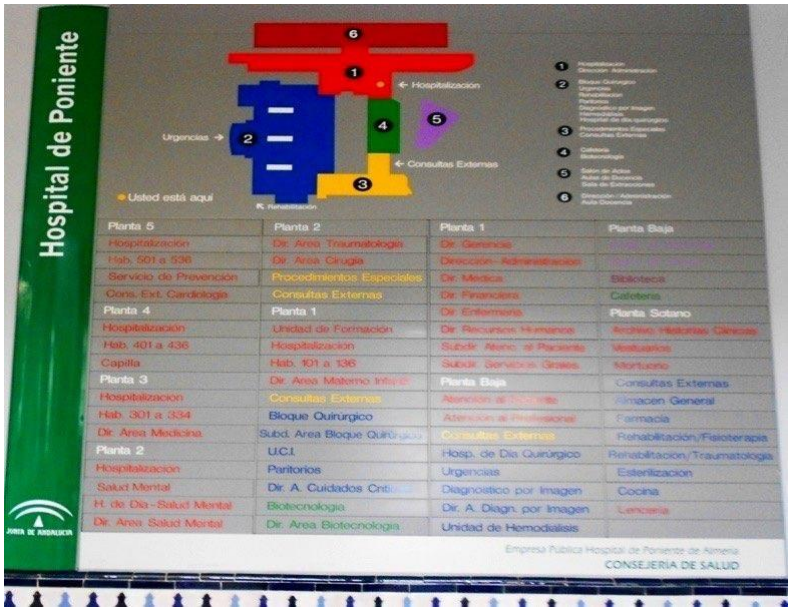
Para encontrar información como números de teléfono o información sobre trámites administrativos, puedes consultar también la **página web** del hospital en el apartado del "Área del ciudadano" o similar.



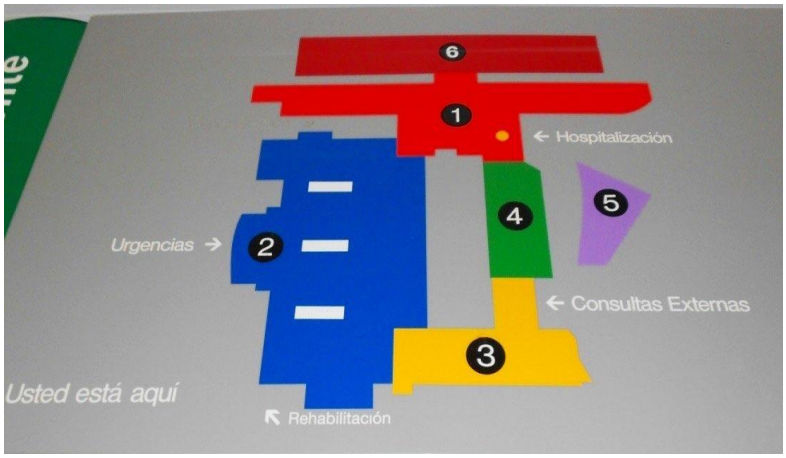


(Imágenes extraídas del Hospital de Poniente y de su página web)

3. Normalmente podemos ver grandes carteles como este junto a la entrada de los hospitales. Nos indican las áreas de especialidad que hay en cada planta y los servicios que ofrecen.



En este mapa por ejemplo, vemos también que el hospital se divide en varias partes o unidades.



a) Completa cada oración con una unidad del hospital.

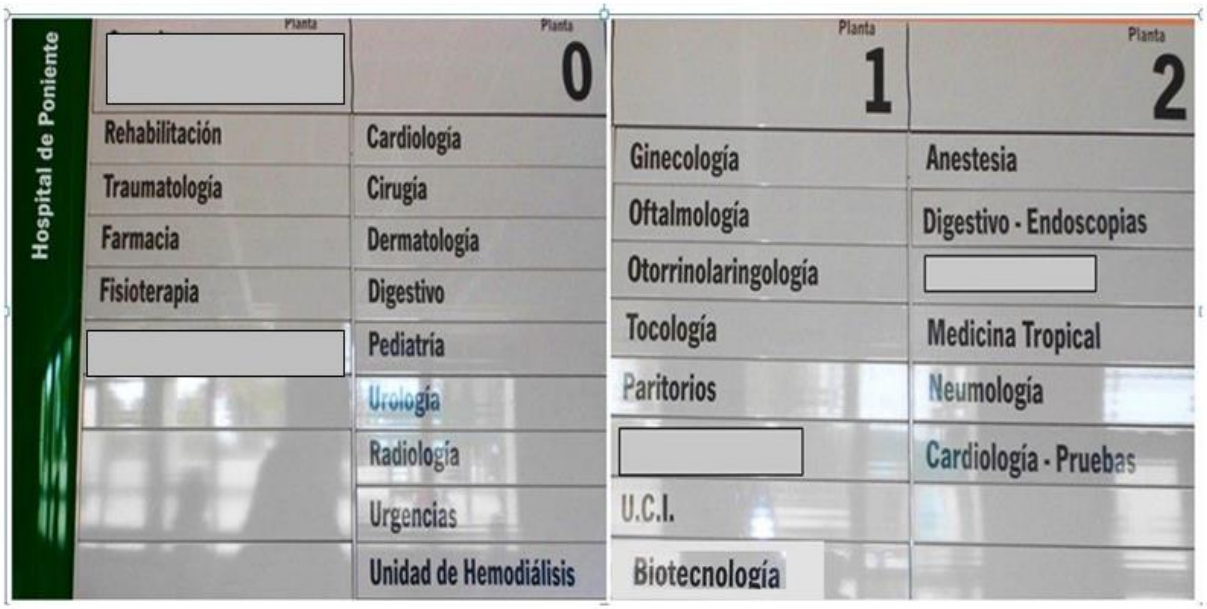
hospitalización	**urgencias**	**consultas externas**	**rehabilitación**

- Mi hermano está muy grave. Ayer ingresó en_____.
- Me rompí el codo el mes pasado. Ahora debo ir a_____dos días a la semana.
- Si necesita una prueba del estómago, vaya a la consulta de digestivo, en _____ _____.
- Mi abuela está interna en el área de_____. En la habitación 160.



b) Comenta con tus compañeros el significado de las palabras "ingresar" y "estar interno/a" en un hospital".

4. ¿De qué es esta consulta? En grupo, relacionad cada imagen con un área del hospital (hay 25 áreas en total). Una vez terminado el ejercicio, el profesor hará una fotocopia de este ejercicio y lo colgará en una pared de la clase a modo de mural.





G_____.



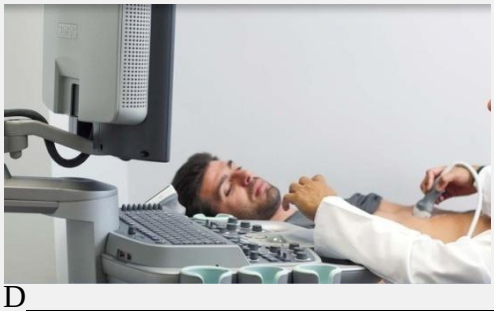
F .



T_____.



D_____.



D_____.





C_____.



U_____DE H_____.



R_____.



R_____.



P_____.



U_____.



F_____.



C_____.



U_____DE C_____

I_____.

 M_____T_____.	 T_____.
 O_____.	 P_____.
 O_____.	 N_____.
 D_____-E_____.	 C_____- P_____.



U_____.



B_____.



A_____.

5. En la recepción del hospital. Relaciona estas preguntas con sus respuestas correspondientes.





¿Me puede dar el número de teléfono de la habitación 160?	Se encuentra en la tercera planta, en el ala derecha.
¿Dónde debo recoger mi analítica?	Sí, es el 950874563.
¿Qué documentos necesito para venir a revisión?	En la Sala de Extracciones, cerca de la salida del hospital.
¿En qué planta se encuentra la consulta de pediatría?	El último informe clínico y la cartulina de citas.
Mi tío está ingresado en la UCI. ¿Me dice cómo puedo llegar por favor?	Sí, claro. Siga el pasillo todo recto y gire a la izquierda.

6. ¿Qué indica mi analítica?

Imagina que el médico de Consultas externas del hospital te dice que debes hacerte una analítica.

1º. Te da una solicitud de analítica.

2º. Con la solicitud te diriges a la recepción de la sala de extracciones.

3º. Aquí, te asignan un día y una hora, por lo que tendrás que volver ese día para hacerte la analítica.



C.S. El Ejido Sur
Consulta 1; PLANTA BAJA. Consulta de EXTRACCIONES

Servicio Andaluz de Salud
CONSEJERÍA DE SALUD

Fecha:30/07/2013 Hora:08:34 Orden:5

Consulta de enfermería
Recogida de muestras
Usuario:
Nº de S.S.:

Firma y Sello Hora de salida:

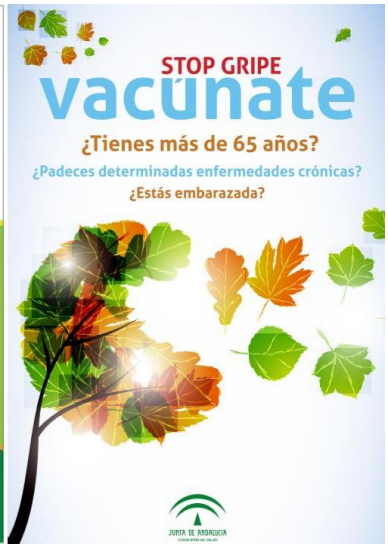
Justific.: Acceso Demanda Asistencia
TELEFONO 24 HORAS 902505060

Días más tarde, tu médico recibe tu analítica y te la explica de forma general. Te indica lo que debes hacer a partir de ahora, como por ejemplo, seguir una dieta más equilibrada, cambiar de hábitos, dejar de fumar, recibir una vacunación, hacer más deporte o tomar algún medicamento en particular.

a) Analiza estos pósteres con tu profesor y adivina para qué son.







De todos modos, tienes curiosidad y quieres saber más sobre tu analítica. Intenta adivinar con tus compañeros lo que producen en el cuerpo humano algunos de los valores mostrados en la analítica (segundo cuadro) y completa el ejercicio.







Servicio Andaluz de Salud
CONSEJERÍA DE SALUD

SOLICITUD AL LABORATORIO - Petición Asignada

(Copia para el Usuario) Nº Petición: **5359320**

Cita para el día: 30-7-13 a las 8:34

(Nº de laboratorio)

Usuario — **Tipo Asistencia:** Asistencia Primaria

NUHSA: **Nombre:** **Fecha Nac.:** 29/05/1966
Documento Id.: **Domicilio:** **Pais:** España
NUSS: **Población:** **Tlfno:**

Solicitante
Prof.:
Unidad: (22758) El Ejido Sur

Destino
Prof.:
Unidad: (22758) El Ejido Sur

Fecha de solicitud
25/07/2013 08:09

Carácter de la petición
Rutina

Ubicación

Motivo de Demanda
Control

Motivo de Consulta
CONtrol analitico.- dispepsia

Juicio Clínico
Dispepsia

Datos de interés analítico
(Sin datos)

Laboratorio
(002872) Area Integrada de Gestion de Biotecnologia - Hospital de Poniente

Pruebas Solicitadas

HEMATOLOGÍA General
- Hemograma completo
- Velocidad de sedimentación globular

BIOQUÍMICA General (sangre)
- Glucosa
- Urea
- Creatinina
- Acido úrico
- Colesterol
- Colesterol de HDL
- Colesterol de LDL (calculado)
- Triglicéridos
- Bilirrubina total
- Gamma glutamiltransferasa
- Aspartato transaminasa
- Alanina transaminasa
- Fosfatasa alcalina
- Sodio
- Potasio
- Calcio
- Fósforo
- Hierro

PROTEÍNAS ESPECÍFICAS (sangre)
- Ferritina
- Transferrina
- Transferrina (índice de saturación; porcentaje)

HORMONAS (SANGRE)
- Tirotropina

AUTOINMUNIDAD
- Factor reumatoide

Recomendaciones Preanalíticas

Paciente: Ayuno: SI; Dur. Ayuno: 8 horas;
Espécimen: (Sin datos)

Espécimen	Contenedor	Etiqueta	Cantidad
Sangre	Tubo tapón rojo 5 mL	BIOQ(R)	1
Sangre	Tubo tapón morado 3,5 mL	HEMOG(M)	1

Parámetros Complementarios

(Sin datos)

Riesgo cardiovascular Ácido úrico Colesterol Huesos

Anemia Calcio Hierro Diabetes Glucosa

 **NIVELES ALTOS DE:**	 **PARA COMBATIRLO:**
Gl_c__a = d_a_et_s	Dieta adecuada Ejercicio físico
Co___t_r_l = r_e_g_ c__d__v_sc_l_r	Dieta adecuada baja en grasas animales Ejercicio físico
Ác_d_ ú__c_ = g_t_	Dieta baja en carnes rojas, marisco o tomate
 **NIVELES BAJOS DE:**	
H___r_ = _n_mi_	Carnes rojas e hígado Lentejas Verduras de hoja verde (espinacas)
C_lc_o = problemas de _u_so_	Leche, queso y yogures Almendras



7. Lee el siguiente diálogo y responde a las preguntas que aparecen más abajo.

Caso práctico: paciente marroquí que acude al servicio de Urgencias. Nombre: Mohamed CH. Edad: 57 años.

Doctor: Buenos días, ¿qué le ocurre?

Paciente: Doctor, llevo resfriado más de una semana y estoy cada vez peor. No respiro bien y me ahogo [se señala el pecho].

Doctor: ¿Ha tenido fiebre? [ausculta al paciente].

Paciente: Sí, algunos días 39º y dolor de cabeza.

Doctor: No tiene placas en la garganta, pero sí tiene mocos espesos de color amarillo. También noto sibilancias, o sea "pitos", así que tiene una Bronquitis aguda. Por eso nota los ahogos y dificultad al respirar.

Le voy poner un tratamiento [escribe el tratamiento en la Hoja de Instrucciones para el paciente].

Paracetamol 650mg. 1 comp./8 horas

Amoxicilina/Ac. Clavulánico 875/125mg. 1 comp./ 8 horas.

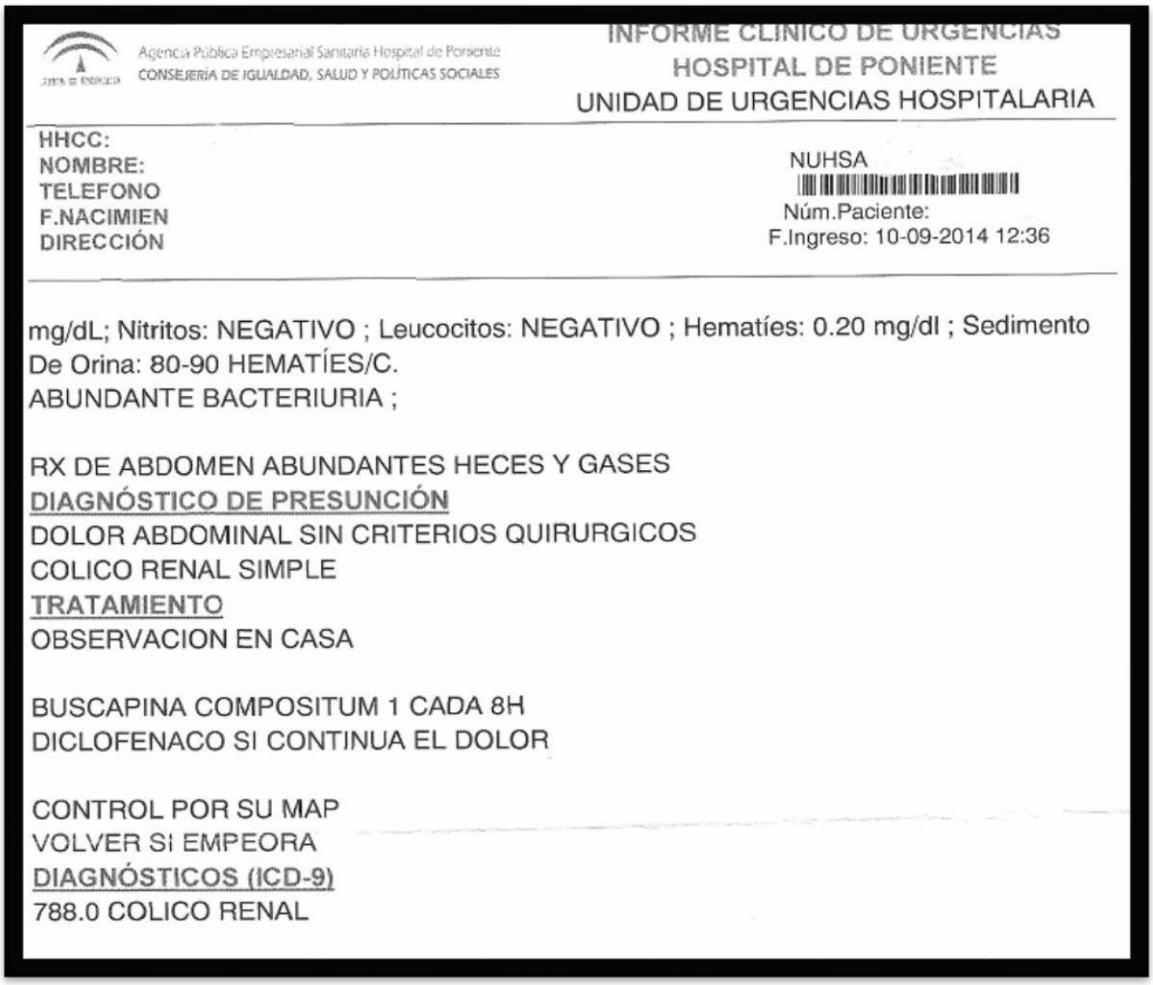
Acetilcisteína 600 mg. 1comp./24 horas.

Salbutamol 2 inh./8 horas.

Debe tomar abundante líquido, más de 2 litros diarios. Esto le ayudará a expulsar el moco. Le voy a dar una una hoja con el tratamiento y las recetas manuales.

Si sigue encontrándose mal después de cuatro o cinco días, vaya a la consulta de Atención Primaria.

Paciente: Muchas gracias doctor.



Agencia Pública Empresarial Sanitaria Hospital de Poniente
CONSEJERÍA DE IGUALDAD, SALUD Y POLÍTICAS SOCIALES

INFORME CLÍNICO DE URGENCIAS
HOSPITAL DE PONIENTE
UNIDAD DE URGENCIAS HOSPITALARIA

HHCC:
NOMBRE:
TELEFONO
F.NACIMIEN
DIRECCIÓN

NUHSA
Núm.Paciente:
F.Ingreso: 10-09-2014 12:36

mg/dL; Nitritos: NEGATIVO ; Leucocitos: NEGATIVO ; Hematíes: 0.20 mg/dl ; Sedimento
De Orina: 80-90 HEMATÍES/C.
ABUNDANTE BACTERIURIA ;

RX DE ABDOMEN ABUNDANTES HECES Y GASES
DIAGNÓSTICO DE PRESUNCIÓN
DOLOR ABDOMINAL SIN CRITERIOS QUIRURGICOS
COLICO RENAL SIMPLE
TRATAMIENTO
OBSERVACION EN CASA

BUSCAPINA COMPOSITUM 1 CADA 8H
DICLOFENACO SI CONTINUA EL DOLOR

CONTROL POR SU MAP
VOLVER SI EMPEORA
DIAGNÓSTICOS (ICD-9)
788.0 COLICO RENAL

8. Responde a las siguientes peguntas.

- ¿Qué le ocurre a Mohamed?

  _____.

- ¿Qué crees que significa la palabra "auscultar"? Coméntalo con tus compañeros.

  _____.

- ¿Alguna vez has tenido más de 39º de fiebre? ¿Qué edad tenías? ¿Qué hiciste o qué tomaste para curarte?

  _____.

- ¿Sabes lo que son las "placas en la garganta"? ¿Por qué se producen? Lee la siguiente definición y resuelve tus dudas.

> Si el dolor de garganta se debe a una infección, las amígdalas con frecuencia se hinchan y aparecen cubiertas con placas de pus, que provocan que la garganta se inflame. (Texto adaptado de *Dolor de garganta*. Hola.com).

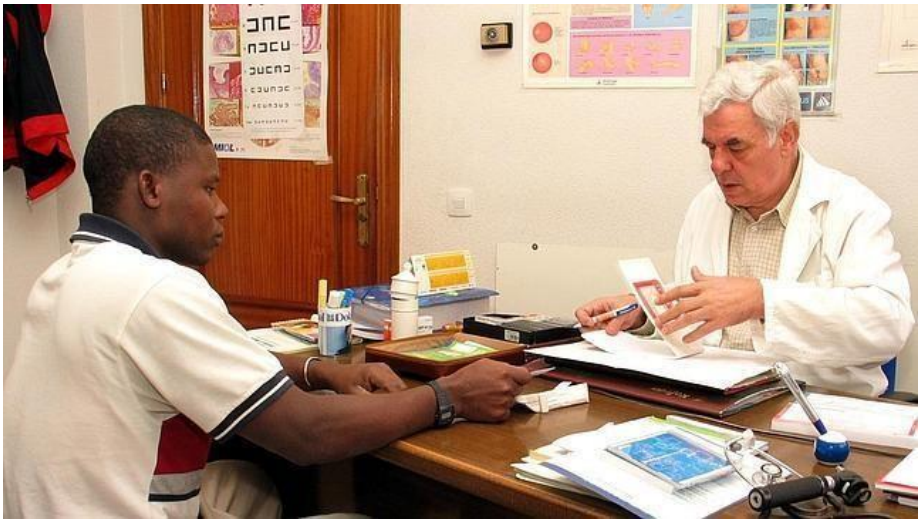
- ¿Qué debe tomar Mohamed para eliminar los mocos?

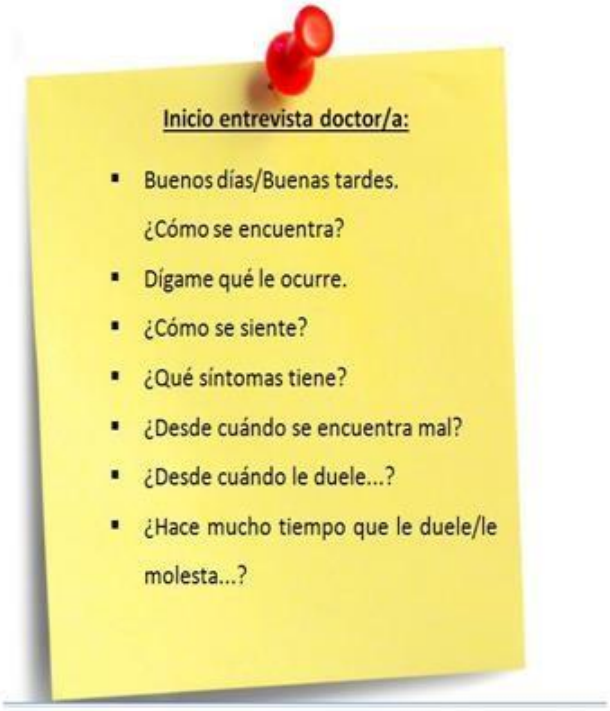
  _____.

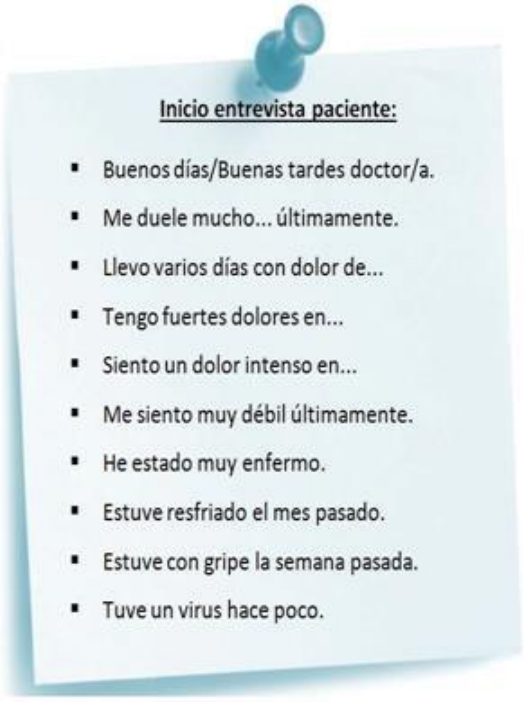
- ¿A dónde debe dirigirse Mohamed si sigue encontrándose mal?

  _____.

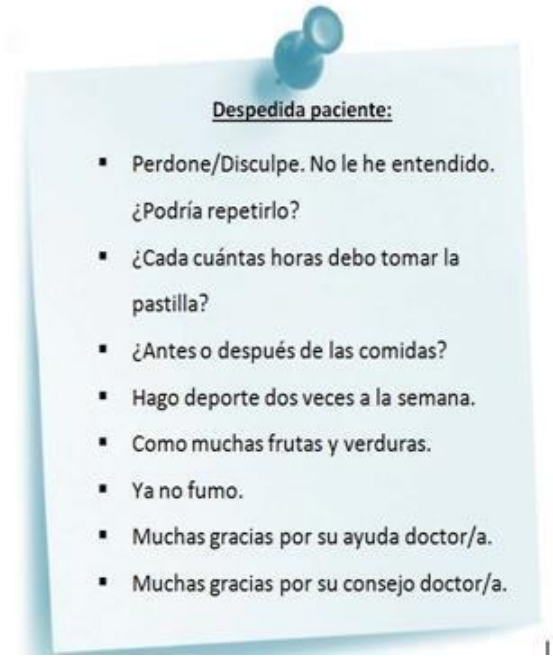
9. Juego de rol y simulación. Inventa un diálogo similar al anterior utilizando estructuras parecidas a las anteriores junto con las que te mostramos más abajo. Primero uno adopta el papel del paciente y el otro compañero el papel del médico. Después intercambiáis los papeles.




Inicio entrevista doctor/a:
Buenos días/Buenas tardes. ¿Cómo se encuentra?
Dígame qué le ocurre.
¿Cómo se siente?
¿Qué síntomas tiene?
¿Desde cuándo se encuentra mal?
¿Desde cuándo le duele...?
¿Hace mucho tiempo que le duele/le molesta...?


Inicio entrevista paciente:
Buenos días/Buenas tardes doctor/a.
Me duele mucho... últimamente.
Llevo varios días con dolor de...
Tengo fuertes dolores en...
Siento un dolor intenso en...
Me siento muy débil últimamente.
He estado muy enfermo.
Estuve resfriado el mes pasado.
Estuve con gripe la semana pasada.
Tuve un virus hace poco.


Despedida doctor/a:
Tómese esta pastilla/este medicamento/este jarabe cada 6 horas.
Tómese... antes/después de las comidas.
Coma algo antes de la pastilla.
Siga el tratamiento durante un mes.
Combine la pastilla con la crema.
Siga las instrucciones y mejorará.
Intente descansar.


Despedida paciente:
Perdone/Disculpe. No le he entendido. ¿Podría repetirlo?
¿Cada cuántas horas debo tomar la pastilla?
¿Antes o después de las comidas?
Hago deporte dos veces a la semana.
Como muchas frutas y verduras.
Ya no fumo.
Muchas gracias por su ayuda doctor/a.
Muchas gracias por su consejo doctor/a.

10. BIBLIOGRAFÍA

ABC. es, 2015, Así es la asistencia sanitaria a los 'sin papeles' según la comunidad en la que residan [en línea]. 2015. [Consulta: 30 agosto 2015]. Disponible en: <http://www.abc.es/sociedad/20150826/abci-asistencia-sanitaria_comunidades201508251319.html>

Aula 21. Otros Recursos. [Consulta: 12 agosto 2015]. Disponible en: <http://www.aula21.net/orientacion/recursos.htm>

Aprendiendo un idioma para trabajar [en línea]. 1. Cruz Roja, Fondo Social Europeo, Pelayo Mutua de Seguros y Santillana Formación. [Consulta: 12 agosto 2015]. Disponible:<http://www.cruzroja.es/portal/page?_pageid=33,80171&_dad=portal30&_schema=PORTAL30>

Borobio, Virgilio y Palencia Ramón, 2013, *ELE Actual A1. Libro Del Alumno.* Editorial S.M.

Cabré, M. Teresa y Estopà, Rosa, 2010, *Objetividad científica y lenguaje*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra.

Casal Rodríguez, Bruno, Burón Pust, Andrea y Cano Pérez, Juan Francisco, 2008, *Atención sanitaria y nuevas necesidades poblacionales: inmigración y demanda*. Santiago de Compostela: Escolega Galega de Administración Sanitaria, D.L.

Citores, Ruth y Pellegrinelli, Marco, 2009, *Healthy English*. Barcelona: Elsevier.

Consejería para la Igualdad y Bienestar social, Junta de Andalucía, 2005, *Formación de educadores de menores inmigrantes. Seminario sobre la atención social, educativa, sanitaria e interculturalidad*. Sevilla: Observatorio de la Infancia en Andalucía.

Delgado del Rincón, Luis E. El derecho a la asistencia sanitaria de los inmigrantes irregulares: reflexiones sobre la reforma introducida por el real decreto-ley 16/2012, de 20 de abril [en línea]. *Revista De Estudios Políticos (Nueva Época)*, 2014, vol. 163, Madrid, pp. 189-231. [Consulta: 18 julio 2015]. Disponible en: <dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4663436.pdf>

España. Real Decreto-ley 16/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes para garantizar la sostenibilidad del Sistema Nacional de Salud y mejorar la calidad y seguridad de sus prestaciones [en línea]. Boletín Oficial del Estado, 24 de abril de 2012, núm. 98, pp. 31284-31289. [Consulta: 30 agosto 2015]. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2012/04/24/pdfs/BOE-A-2012-5403.pdf>

Español para inmigrantes y refugiados. [Consulta: 10 agosto 2015]. Disponible en: <https://espanolparainmigrantes.wordpress.com/category/espanol-para-inmigrantes/>

Espanol.lingolia.com, 2015, Imperativo Gramática española [en línea]. 2015. [Consulta: 21 julio 2015]. Disponible en: <https://espanol.lingolia.com/es/gramatica/verbos/imperativo>

Esteban Galarza, M. Luz y Pallarés, Joan, 2005, La salud en una sociedad multicultural: desigualdad, mercantilización y medicalización. Sevilla: Fundación El Monte.

Estudio de Comunicación (en colaboración con ABC). La comunicación médico-paciente [en línea]. *Estudio de comunicación*, 2014 pp. 1-27. [Consulta: 21 julio 2015]. Disponible en: <http://www.estudiodecomunicacion.com/extranet/wpcontent/uploads/2014/07/140508ISO-ESTUDIO-Com-MedPac-V3.pdf>

Falsos amigos del lenguaje médico adoptados en la lengua común. *Puntoycoma*, vol. 140.[Consulta:13junio2015].Disponibleen: <http://ec.europa.eu/translation/bulletins/puntoycoma/140/pyc1405_es.htm>

Feria Moreno, Antonio, 2002, Aulas puente en El Ejido. Entre la exclusión social y la integración escolar. *Cuadernos de pedagogía*. 2002. Nº 315, p. 56-60.

Flichy Rodríguez, Irene, 2009, *La enseñanza del español a médicos: una necesidad una propuesta*. Memoria de Fin de Máster. Universidad Pablo de Olavide.

Fuencisla, Isabel Sanz e Instituto Cervantes 2005, *Español como nueva lengua. Orientaciones para un curso de emergencia destinado a inmigrantes adultos* [en línea]. 1. Torrelaguna, Madrid: Santillana S.L. Universidad de Salamanca. [Consulta: 7 agosto 2015]. Disponible en: < http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/inmigracion/orientaciones/cvc_ecnl.pdf

Fuentes, Xavier, Cabré, M. Teresa y Estopà, Rosa, 2003, Los escollos de la comunicación científica. En: *Objetividad científica y lenguaje: la terminología de las ciencias de la salud: IV Actividades de IULATERM* [en línea]. Barcelona:

Institut Universitari de Lingüística Aplicada. Universitat Pompeu Fabra. 2003. [Consulta: 10 agosto 2015]. Disponible en: <http://www.iula.upf.edu/publi043.htm>

Fundación BBVA. La población de Almería. *Cuadernos Fundación BBVA*, 2008, vol. 13, pp. 1-16. [Consulta: 19 mayo 2015]. Disponible en: <http://www.fbbva.es/TLFU/dat/ALMERIAbaja.pdf>

Gómez de Enterría, Josefa y Gómez de Enterría, Sol, 1994, *Servicios de salud*. Alcobendas (Madrid): Sociedad General Española de Librería.

Grande Gascón, María Luisa, González Godoy, Pedro, Palomino Moral, Pedro, Frías Osuna, Antonio y García Ramiro, Pedro, 1999, *Guía de salud para inmigrantes temporeros*. Jaén: Jaén Acoge D.L.

Guía para personas sin papeles, 2011[en línea], 1. Sevilla: Asociación pro derechos humanos de Andalucía (APDHA). [Consulta: 19 junio 2015]. Disponible en: <http://www.apdha.org/media/Guia_SinPapeles_2011.pdf>

Gutiérrez Rodilla, Bertha M., 1998, *La ciencia empieza en la palabra*. Barcelona: Ediciones Península.

Instituto Nacional de Estadística [en línea]. 2015. [Consulta: 16 marzo 2015]. Disponible en: <http://www.ine.es/jaxi/tabla.do>

Junta de Andalucía. Instrucciones de la Dirección general de Asistencia Sanitaria y Resultados en Salud del Servicio Andaluz de Salud sobre el reconocimiento del derecho a la asistencia sanitaria en Centros del Sistema Sanitario Público de Andalucía a personas extranjeras en situación irregular y sin recursos. Servicio andaluz de Salud [en línea]. *Consejería de Salud y Bienestar Social*, 5 de diciembre de 2013, pp 1-16. [Consulta: 30 agosto 2015]. Disponible en: <http://www.defensordelpuebloandaluz.es/sites/default/files/20131205125641980.pdf>

Lightbown, Patsy M., 1999, *How languages are learned*. Oxford: OUP.

Manonelles Marqueta, Pedro. Sobre la precisión del lenguaje y el lenguaje de la precisión. ¿Dónde se encuentran las profesiones que atienden la salud de las personas? *Editorial*, 2014, pp. 6-8. [Consulta: 16 junio 2015]. Disponible en: <http://femede.es/documentos/Editorial_160.pdf>

Manual de Extranjería, 2015 [en línea], 1. Bizkaia: Cáritas. [Consulta: 12 febrero 2015]. Disponible en: <http://www.nadiesinfuturo.org/IMG/pdf/Manual_Caritas_Bizkaia.pdf>

Manzanos, César, 2004, *Trabajo social y educación social con inmigrantes en países receptores y de origen*. Archidona: Ediciones Aljibe.

Mayor Serrano, María Blanca. Revisión y corrección de textos médicos destinados a los pacientes... y algo más*. *Tremédica.org. Panacea*, 2010, vol. 11, nº31, pp. 29-36. [Consulta: 20 julio 2015]. Disponible en: <http://www.medtrad.org/panacea/IndiceGeneral/n31_revistilo_MayorSerrano.pdf >

Ministerio de Trabajo e Inmigración, 2011, *Plan estratégico de ciudadanía e integración*. Madrid: Dirección General de Integración de los Inmigrantes. [Consulta: 20 febrero 2015]. Disponible en: http://extranjeros.empleo.gob.es/es/Programas_Integracion/Plan_estrategico2011/pdf/PECI-2011-2014.pdf>

Moreno Artesero, José Joaquín. En la consulta del médico. *Revista Tecla. Revista de la Consejería de Educación en Reino Unido e Irlanda.* , 2011, pp. 1-4. [Consulta: 20 julio 2015]. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/actividadinternacional/consej erias/reino-unido/tecla/2011/0 11a.pdf?documentId=0901e72b80b4b621>

Navarro, Fernando A. La precisión del lenguaje en la redacción médica. *Cuadernos de la Fundación Dr. Antonio Esteve*, 2009, vol. 17, pp. 89-104. [Consulta: 25 junio 2015]. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/QuadernsFDAE/article/viewFile/254958/341939>

Navarro, Fernando A. Traductores profesionales y profesionales traductores en los albores de una nueva era. *Puntoycoma*, 2002. [Consulta: 10 agosto 2015]. Disponible en: <http://www.esletra.org/Almagro/html/navarro_corri_es.htm>

Navarro, Fernando A., 2006, La anglización del español: mucho más allá de *bypass, piercing, test, airbag, container* y *spa.* En: *III Congreso «El Español, lengua de Traducción» Contacto y contagio* [en línea]. Bruselas: Esletra. 2006. p. 213-232. [Consulta: 10 agosto 2015]. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/lengua/esletra/pdf/03/017_navarro.pdf>

Pacios Jiménez, Rosa María, 1998, *Vocabulario activo e ilustrado del español. Diccionario en imágenes 1000 palabras básicas*. 4. Madrid: SGEL Educación.

Ríos Rojas, Aurelio, Ruiz Fajardo, Guadalupe y García Mateos, Crescencia, 2008, *Didáctica del español como 2ª lengua para inmigrantes*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía. [Consulta: 13 marzo 2015]. Disponible en: <http://marcoele.com/didactica-del-espanol-lengua2-para-inmigrantes/>

Rodríguez Collar, Tomás Lázaro, Blanco Aspiazu, Miguel Ángel y Parra Vigo, Isel Bibiana. Las habilidades comunicativas en la entrevista médica. *Revista Cubana De Medicina Militar*, 2009, vol. 38. [Consulta: 22 junio 2015]. Disponible en: <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S013865572009000300009>

Sabater, María Llüisa, 2000, Aspectos de la formación del profesorado español para fines específicos. En: *Actas I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos* [en línea]. Ámsterdam. 2000. p. 184-193. [Consulta: 10 agosto 2015]. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0024.pdf>

Sala Caja, Lidia e Itoigawa, Miki. Retos y peculiaridades del profesor de español para fines específicos: el curso de español para los servicios de salud de la Universidad Provincial de Aichi. *Asele*, pp. 1-13. [Consulta: 14 agosto 2015]. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0765.pdf>

Sánchez Jiménez, David. La adquisición de la lengua extranjera española por estudiantes filipinos: Análisis descriptivo y explicativo de la interlengua. *RedELE*, vol. 18. [Consulta: 18 agosto 2015]. Disponible en:<http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2010_18/2010_redE LE_18_04SanchezJimenez.pdf?documentId=0901e72b80dd6a2b>

Soteras, Ana. El Lenguaje Médico: Errores, dudas y usos. . *EFE: SALUD*, 2015. [Consulta: 6 julio 2015]. Disponible en: <http://www.efesalud.com/noticias/dudas-errores-y-usos-del-lenguaje-medico/>

Valero Garcés, Carmen, 2006, *Guía multilingüe sobre pediatría*. Alcalá: Universidad de Alcalá. [Consulta: 18 agosto 2015]. Disponible en: <http://www.unizar.es/aelfe2006/ALEFE06/4.translation/76.pdf>

Valero Matas, Jesús A. y Tejedor Mardomingo, María, 2008, *La educación social ante los nuevos retos de la inmigración y los servicios sociales*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Vázquez Villegas, José. Atención sanitaria a inmigrantes. Legislación. *RCEAP. Revista clínica electrónica en Atención Primaria*, 2003. [Consulta: 22 febrero 2015]. Disponible en: <http://www.fbjoseplaporte.org/rceap/articulo.php?idnum=3&art=04>

BIBLIOGRAFÍA DE IMÁGENES

Imagen de inmigrante con profesional sanitario:

http://www.diariodeavisos.com/2012/08/mas-42-000-sin-papeles-se-quedaran-sin-cobertura/

Imagen de manos entrelazadas:

http://formacion.liceus.com/publica/master_espanol_L2.asp

Imagen de grupo de inmigrantes:

http://guayabalusandotic.blogspot.com.es/

Imágenes en «La oficina de la Seguridad Social»:

Imagen de presentarse en grupo:

http://institutowemcr.org/articulos/

Imagen de presentarse en grupo 2:

http://pulsosocial.com/2013/02/26/emprendedores-10-aspectos-clave-para-presentarse-ante-inversionistas/

Oficina de la Seguridad Social:

http://vozpopuli.com/economia-y-finanzas/44316-la-seguridad-social-gana-198-320-afiliados-en-mayo-el-mejor-desde-2005

Oficina de la Seguridad Social mostrador:

http://www.20minutos.es/noticia/1796525/0/seguridad-social-lanza/nueva-app-facilitar-gestiones/laboral-empleo/

Imágenes en «La farmacia»:

Imagenderecetaelectrónica:

http://www.lavanguardia.com/vida/20130109/54359748557/implantada-receta-electronica-hospitales-ics.html

Imagen de receta en papel:

http://formulamagistral.blogspot.com.es/2012/05/formulas-y-receta-electronica.html

Imagendemedicamentogenérico:

http://www.heraldo.es/noticias/suplementos/salud/2014/06/16/espana_cola_europa_cuanto_consumo_medicamentos_genericos_294221_1381024.html

Imagen de báscula: http://www.farmaciaadell.com/img/pes-adults-a-baix.jpg

Imagen de medir la tensión 1: http://www.farmaciaadell.com/img/tensio-arterial-baix.jpg

Imagen de tirita:

http://farmaciapuig.com/tag/tiritas/

Imagen de potito:

http://www.digitalfarma.com/nutriben-pollo-con-arroz-potito-junior-200-g-p_529.html

Imagen de gasa 1:

http://www.taringa.net/posts/humor/10193181/Que-es-una-gasa-y-para-que-sirve.html

Imagen de gasa 2:

http://www.lifemexico.com/cargador.php?larreglo=GASAS%20ESTERILES%20DE%207.5%20%20X%207.5%20CM

Imagen de Menaderm:

http://www.vademecum.es/medicamento-menaderm+simple_ficha_2431

Imagen de Betadine:

https://www.pinterest.com/pin/430023464389835413/

Imagen de agua oxigenada:

http://www.periodicodecrecimientopersonal.com/wp-content/plugins/3c-events/public/events.php?calname=cal&id=42484&iframe=true&width=700&height=500

Imagen de leche infantil:

http://www.farmaciapacoyclara.com/560794-blemil-1-plus-forte.html

Imagen de un corte:
http://es.wikihow.com/limpiar-una-herida

Imagen de una medusa:

http://blog.saluspot.com/sabes-como-tratar-las-picaduras-de-medusa/

Imagen de bebé llorando:

http://babyaffinity.com/14/por-que-llora-mi-bebe

Imagen de una quemadura:

http://salud.uncomo.com/articulo/como-curar-las-quemaduras-con-remedios-caseros-7242.html

Imagen caída con bicicleta:

https://mx700cycling.wordpress.com/2012/03/07/despues-de-la-caida/

Imagen gasto de dinero:

http://bureaudesalud.com/v2/2012/12/21/mexicanos-gastan-52-de-su-dinero-en-medicina/

Imagen de receta electrónica:

http://www.rentasoft.es/Compufarma/_DOCU/pa001597.htm

Imágenes en «El Centro de Salud»:

Icono de contextualización:

http://www.judavi.com/enviar-parametros-post-utilizando-curlopt_postfields/

Icono de pasos:

https://educavilaciones.wordpress.com/2015/03/07/seguir-pasos-o-ser-investigador/

Imagen de tarjeta sanitaria verde:

http://inmigramob.com/imob3/cnt2/integracion/sec4.html

Imagen de grupo haciendo simulación:

http://dialogandoenequipo.blogspot.com.es/2010/11/taller-julio-noviembre-2010.html

Imágenes en «El Hospital»:

Imagen de Hospital de Poniente:

http://www.ideal.es/almeria/20120919/local/el-ejido/hospital-poniente reducecontaminacion-201209191114.html

Imagen de urgencias:

http://www.almater.mx/servicios/urgencias/

Imagen del cartel "Hoy es un buen día para dejar de fumar":

http://si.easp.es/csalud/hoynofumo/html/descargate.swf
Imagen de unidad de hemodiálisis:

http://www.medicosdeelsalvador.com/Detailed/Hospitales/Hospital_San_Francisco_1136.html

Imagen de cardiología pruebas:

http://www.elperiodico.com/es/noticias/sociedad/20101027/los-medicos-recomiendan-controles-cardiacos-los-que-hacen-deporte/559826.shtml

Imagen de digestivo-endoscopias:

http://www.lostiempos.com/oh/tendencias/tendencias/20091004/endoscopia-digestiva- ahora-tambien-terapeutica_39106_65643.html

Imagen de radiología:

http://www.webuniversitaria.com/detalle-carrera-de-radiolog%C3%ADa-13.html

Imagen de urología 1:

http://www.javeriana.edu.co/especializacion-urologia

Imagen de urología 2:

http://www.acmu.net/

Imagen de pediatría:

http://www.practiser.net/?page_id=2860

Imagen digestivo: http://www.llamozatorres.com/

Imagen dermatología:

http://grupopedrojaen.com/dermatologia-privada-en-madrid/

Imagen de cirugía:

http://mexico.cnn.com/salud/2012/05/08/un-hospital-transmitira-en-vivo-una-cirugia-cerebral-en-redes-sociales

Imagen de cardiología 1:

https://silviamagalhaes1995.wordpress.com/unit-1-the-hospital-team/

Imagen de cardiología 2:

http://cardiologia.facafisioterapia.net/

Imagen de rehabilitación:

http://accidentesysiniestrosaragon.es/portfolio-items/lesiones-graves-curacion-y-rehabilitacion-larga-y-costosas/

Imagen de fisioterapia:

http://fitaffinitynews.com/2964/cuantas-sesiones-de-fisioterapia-son-precisas-para-recuperarse-de-una-lesion/2

Imagen ginecología:

http://vidabebe.com/wp-content/uploads/2014/09/

Imagen de traumatología:

http://definicion.de/traumatologia/

Imagen de farmacia de un hospital:

http://www.elmundo.es/elmundosalud/2013/09/19/noticias/1379601668.html

Imagen de neumología: http://www.lugoclinica.com/neumologia.aspx
Imagen de medicina tropical:

http://fundacionio.org/cursos/II_curso_medicina_tropical_viajero_atencion_primaria.html

Imagen de paritorios:

http://sectorzaragozados.salud.aragon.es/index.php/mod.pags/mem.detalle/id.577/relcategoria.1057/relmenu.264

Imagen de cuidados intensivos:

http://www.heraldo.es/noticias/huesca/la_nueva_uci_del_hospital_barbastro_recibe_los_primeros_pacientes.html

Imagen de biotecnología:

https://www.upv.es/noticias-upv/noticia-7409-reconocimiento-es.html

Imagen de tocología:

http://www.areasaludcaceres.es/modulos/mod_organigrama/pub/ficha_servicios.php?id=46

Imagen de otorrinolaringología 1: http://hsm.com.mx/especialidades/?e=otorrinolaringologia

Imagen de anestesia:

http://www.robertkreisman.com/errores-de-anestesia.html

Imagen de oftalmología:

http://blog.clinicatabancura.cl/tratamientos-en-un-completo-centro-de-oftalmologia/

Imagen de niño con dolor de estómago: http://sanoyecologico.es/dolor-de-estomago-en-ninos/

Imagen de palpar el abdomen:

http://clinicapropedeuticafm.blogspot.com.es/2011/09/historia-clinica-y-exploracion-fisica_23.html

Imagen de neumología:

http://www.lugoclinica.com/neumologia.aspx

Imagen de medicina tropical:

http://fundacionio.org/cursos/II_curso_medicina_tropical_viajero_atencion_primaria.html

Imagen de paritorios:

http://sectorzaragozados.salud.aragon.es/index.php/mod.pags/mem.detalle/id.577/relcategoria.1057/relmenu.264

Imagen de cuidados intensivos:

http://www.heraldo.es/noticias/huesca/la_nueva_uci_del_hospital_barbastro_recibe_los_primeros_pacientes.html

Imagen de biotecnología:

https://www.upv.es/noticias-upv/noticia-7409-reconocimiento-es.html

Imagen de tocología:

http://www.areasaludcaceres.es/modulos/mod_organigrama/pub/ficha_servicios.php?id=46

Imagen de otorrinolaringología 1: http://hsm.com.mx/especialidades/?e=otorrinolaringologia

Imagen de anestesia:

http://www.robertkreisman.com/errores-de-anestesia.html

Imagen de oftalmología:

http://blog.clinicatabancura.cl/tratamientos-en-un-completo-centro-de-oftalmologia/

Imagen de niño con dolor de estómago: http://sanoyecologico.es/dolor-de-estomago-en-ninos/

Imagen de palpar el abdomen:

http://clinicapropedeuticafm.blogspot.com.es/2011/09/historia-clinica-y-exploracion-fisica_23.html

Imagen de diálogo médico/paciente:

http://www.abc.es/20120711/sociedad/abci-objecion-medicos-inmigrante201207111633.html

PROYECTO FINAL

Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera

UNIVERSIDAD INTERNACIONAL IBEROAMERICANA – UNINI MÉXICO

En colaboración con la Fundación Universitaria Iberoamericana (FUNIBER)

El uso de Wechat para el aprendizaje de ELE en China

Autor: Javier Saúl Sabah Alaluf

Directora: Dra. (c) Andresa Sartor Harada

Noviembre de 2015

A los estudiantes, que sin ellos todo esto no tendría sentido.
A mis colegas Nuria, Juan y Li Bohui, que colaboraron en todo el proceso.
A mi tutora, por la ayuda y la paciencia.
A mis padres, por el apoyo constante e incondicional.
A Navit, por todo.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN……..…..1

2. JUSTIFICACIÓN ACADÉMICA…….3

3. OBJETIVOS……..……4

4. MARCO TEÓRICO

4.1. La enseñanza de ELE en China……4

4.2. La utilización de TIC y aprendizaje móvil en la educación……8

4.3. Wechat y la enseñanza de ELE……11

5. METODOLOGÍA

5.1. Justificación de la selección de los materiales.....14

5.2. Descripción de los materiales…… 16

5.3. Descripción del enfoque o paradigma de análisis adoptado….16

5.4. Criterios e instrumentos de análisis…….. 17

5.5. Descripción del enfoque adoptado para el diseño de los materiales propuestos……17

5.6. Descripción del grupo meta……18

5.7. Descripción de la estructura donde va enclavado el material.. 19

5.8. Descripción del proceso creativo…….. 20

5.9. Descripción de la tipología de materiales y/o actividades…….21

5.9.1. Tareas domiciliarias……21

5.9.2. Tareas de conversación informal…….. 22

5.9.3. Tarea de clase…….. 23

6. RESULTADOS……..……..…… 24

7. CONCLUSIONES…….……...40

8. BIBLIOGRAFÍA…….……..43

ANEXOS

Anexo I – Cuestionario sobre aplicaciones…….. 48

Anexo II – Evaluación del uso de Wechat en el curso……50

Anexo III – Tareas domiciliarias por Wechat…… 52

Anexo IV – Conversación espontánea por Wechat……..53

Anexo V – Actividad de arroz con leche……54

1. INTRODUCCIÓN

La introducción de las tecnologías de la información y la comunicación (de aquí en más TIC) en la educación en general y en la enseñanza del español como lengua extranjera (de aquí en más ELE) en particular, ha venido creciendo sustancialmente. El uso del internet y de las redes sociales como una herramienta para la enseñanza se ha expandido en los últimos años, logrando penetrar en varios programas de estudios. Este fenómeno es un fenómeno global y es relevante en mayor o menor medida a todos los estudiantes de ELE.

Asimismo, según el Anuario 2013 del Instituto Cervantes, existen indicadores parciales de que la demanda del español ha crecido en los últimos años. En lo que respecta a China, Santos Rovira (2011) señala que la cantidad de facultades que ofrecen la licenciatura en Filología Española no ha dejado de crecer año tras año y que este crecimiento supuso un aumento del 400% entre los años 1999 y 2010. Teniendo en cuenta el crecimiento de la enseñanza del ELE en China y el crecimiento de la utilización de las TIC en la enseñanza, me parece relevante centrarnos en el uso de las TIC en la enseñanza de ELE en China.

Una gran cantidad de investigaciones sobre las TIC se basan en la utilización de las redes sociales, como Facebook, Twitter o blogs. Estas tres plataformas, son inaccesibles para los estudiantes chinos, debido a las normas de uso de internet que rigen en el país, que no son el objeto de estudio de este trabajo.

Por esta razón, la mayoría de los aportes que se han realizado en relación al uso de las TIC, es poco relevante para la enseñanza de ELE en China (Herrera, 2007, Hernández, Pennesi, Sobrino y Vázquez, 2011, Lara, 2005, Torres, s/f.). Por ello, creo que el trabajo de las TIC en China, merece una investigación aparte en la cual se tomen en cuenta las herramientas relevantes para la enseñanza de ELE en ese país.

China tiene varias redes sociales y plataformas similares a las existentes en occidente. Solo por enumerar algunas, podríamos nombrar “Ren Ren”, que tiene un parecido a Facebook, “Weibo”, que tiene un parecido a Twitter, “QQ”, que tiene un parecido al ya inexistente MSN Messenger y “Wechat”, que tiene un parecido a la aplicación para teléfonos inteligentes “Whatsapp”. Todas estas plataformas, podrían usarse en mayor o menor medida para la enseñanza de ELE. Sin embargo, la siguiente investigación se centrará solamente en Wechat e intentará analizar la efectividad del uso de esta aplicación telefónica como herramienta para el aprendizaje y la enseñanza de ELE.

Para ello, será necesario introducir la aplicación explicando sus principales funciones y centrándonos en los usos didácticos de éstas, analizar la historia y la situación actual de la enseñanza de ELE en China, teniendo en cuenta el ingreso de las TIC a la enseñanza y también realizar una breve reseña del avance de las TIC en la educación.

Todos estos temas formarán parte del marco teórico, que fundamentará las bases para el diseño y análisis de materiales didácticos.

Acto seguido se presentarán los materiales didácticos, justificando la elección de éstos. Cabe destacar que parte de la selección de los materiales responden al enfoque escogido para trabajar, que es el enfoque comunicativo y el aprendizaje mediante tareas. Cada actividad a realizar, implicará una o más tareas que los alumnos deberán cumplir de forma exitosa. El cumplimiento de la tarea estará supeditado a la competencia comunicativa del estudiante, que deberá hacer uso del español para poder alcanzar su objetivo.

Con respecto al tipo de investigación realizado, podríamos definir este trabajo como una investigación acción, en la cual se intentó introducir un nuevo elemento al aula de clase y comprobar su funcionamiento. Para la realización de esta investigación, se precisó de la cooperación de los estudiantes que formaron el grupo meta y de otros profesores que colaboraron en la realización de las actividades.

Una vez presentados los materiales y la metodología de trabajo, pasaremos a los resultados obtenidos, evaluando las ventajas y desventajas del uso del Wechat en el aula y fuera del aula para el aprendizaje de ELE y analizando las posibilidades de incorporar esta herramienta dentro del programa educativo.

Como profesores de ELE y como agentes sociales, no podemos estar aislados del contexto en el que viven nuestros estudiantes. La introducción de la tecnología al trabajo del aula debería de realizarse de forma natural, acompañando los tiempos en los que vivimos. A su vez, debemos tener en cuenta el contexto geográfico de los estudiantes y conocer las limitaciones de éste. Es por eso que la búsqueda de potenciar el Wechat para la enseñanza de ELE podría suponer un acercamiento al contexto del estudiante de español en China y por lo tanto, una herramienta tanto para el estudiante como para el profesor.

2. JUSTIFICACIÓN ACADÉMICA

Una de las principales razones que me lleva a realizar un trabajo sobre este tema es el interés por el uso de las TIC en el aula y el hecho de que hace más de tres años me desempeño como profesor de español en China.

Como ha sido mencionado en la introducción, a pesar de que se han realizado un número no despreciable de investigaciones sobre el uso de las TIC en la enseñanza de ELE, la mayoría de éstas no son aplicables al contexto chino. Es por eso que me parece relevante buscar herramientas que se adapten a este contexto, como lo puede ser, por ejemplo, el Wechat.

Esta herramienta ya viene siendo utilizada por muchos profesores de ELE en China e incluso hay varios canales de suscripción, a través de Wechat, para el aprendizaje de español. Sin embargo, en mi búsqueda de materiales e investigaciones acerca del éxito o fracaso en el uso de Wechat he encontrado poco material. Por esta razón considero que un análisis profundo sobre las posibilidades que nos brinda Wechat para aprender y enseñar español, podría ayudar al desarrollo de la enseñanza de ELE en China.

El análisis se realizará a través de la práctica: utilizando Wechat para la realización de diferentes tareas en el aula y observando las ventajas y desventajas de esta plataforma, cómo se podría utilizar de mejor manera y cuáles son los límites de esta aplicación. También se trabajará con esta herramienta fuera del horario de clase, intentando mantener la comunicación entre los estudiantes y el flujo de información entre el profesor y éstos.

Para ello, se realizarán actividades que requieran del uso de Wechat y que permitan analizar su uso. Las actividades se realizarán con estudiantes de segundo año de la Licenciatura en Filología Hispánica de la Universidad Normal de Harbin, durante el segundo semestre del año. La herramienta estará en uso constante no solamente durante la clase sino también fuera del aula, a través de la creación de un grupo de cada clase en el que los estudiantes y el profesor puedan intercambiar información. A su vez, se trabajará en el aula, con la herramienta como protagonista, en dos o tres sesiones en los que los estudiantes tendrán que utilizarla para poder comunicarse y cumplir las tareas. Por lo tanto, a través del Wechat, se buscará romper con los límites del aula tanto en espacio como en tiempo y se intentará que el aprendizaje sea más natural y vivencial.

3. OBJETIVOS

Objetivo General:

- Analizar la efectividad del uso de Wechat como herramienta para el aprendizaje y la enseñanza de ELE.

Objetivos Específicos:

- Incorporar la aplicación Wechat al ámbito de clase.
- Elaborar tareas que requieran la utilización de Wechat.
- Analizar la reacción de los estudiantes frente a la realización de la tarea.
- Estudiar las ventajas y desventajas de la utilización de esta herramienta.
- Elaborar recomendaciones/directrices sobre el uso de esta aplicación para enseñanza-aprendizaje de ELE (para alumnado chino).

Preguntas de análisis

¿Cuáles son las ventajas del Wechat para la clase de ELE?

¿Cuál es la efectividad de esta herramienta?

¿Qué podemos hacer a través de esta herramienta para potenciar la enseñanza de ELE?

¿Cómo reaccionan los estudiantes frente a esta herramienta?

4. MARCO TEÓRICO

4.1 La enseñanza de ELE en China

La enseñanza del idioma español en China en instituciones formales, es relativamente nueva y data de la segunda mitad del siglo XX. Recién en el año 1952 se fundó el primer departamento de español en la Universidad de Lenguas Extranjeras de Pequín. El método utilizado para la enseñanza correspondía al de gramática y traducción (Santos Rovira, 2011) y no incluía ningún tipo de aprendizaje sobre la cultura. El resultado era que los estudiantes salían de la universidad sin poder hablar fluidamente la lengua y sin conocimientos básicos sobre los países hispanohablantes, su cultura y sus expresiones cotidianas. Este método fue el predominante en las aulas de español durante toda la primera década de la enseñanza, hasta la llegada del método audio – oral en 1964. Sin embargo, la llegada de la “Revolución cultural” en 1966, supuso un retroceso en todo lo que respecta a la enseñanza de idiomas y a la educación terciaria.

La “Revolución cultural” que duró desde 1966 hasta 1976 es considerada como el peor momento de China en todo lo que respecta a la educación y la cultura. Universidades, institutos, escuelas, museos, periódicos e incluso la tradicional ópera de Pequín, fueron clausurados con la excusa de crear una China nueva, a través del despojamiento de las viejas tradiciones. Estas acciones ocasionaron un duro golpe a todo el sistema educativo y cultural, incluyendo a la enseñanza del español. El fin de la “Revolución cultural” significó el regreso a la senda del crecimiento en lo que respecta a la enseñanza de idiomas extranjeros y al español. Desde entonces, el número de universidades chinas que enseñan español, el número de estudiantes matriculados en la Licenciatura en Filología Hispánica y el número de profesores chinos de español no han parado de aumentar (Santos Rovira, 2011).

Cabe destacar que a partir de los años ochenta, surgieron asociaciones nacionales dedicadas al estudio de la lengua y la cultura del español, así como una comisión específica de español dentro del Consejo Nacional de Orientación para la Enseñanza Universitaria de las Lenguas Extranjeras, creada en 1982. Este consejo es el encargado de establecer directrices para la elaboración del programa de estudios en las diferentes universidades. A pesar de que cada universidad organiza su propio plan de estudios, la mayoría sigue las directrices establecidas (Querol, 2014). Estas directrices se pueden ver reflejadas en el Programa de Enseñanza para cursos Básicos de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas, publicado en 1998 y en el Programa de Enseñanza para Cursos Superiores de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas, publicado en el año 2000. Estos planes son los únicos reconocidos oficialmente en las universidades chinas (Lee y Marco, 2010).

Dentro de las directrices del programa de estudios, aparece como uno de los objetivos que los estudiantes dominen las destrezas de comprensión auditiva, comprensión oral, comprensión escrita, expresión escrita y traducción. Con la intención de evaluar los objetivos predeterminados, el Consejo elaboró en 1999 el Examen de Español como Especialidad, nivel 4 y en 2005 el Examen de Español como Especialidad, nivel 8. Estos exámenes se celebran durante el cuarto y el octavo semestre respectivamente y, a pesar de que las universidades chinas no tienen la obligación de participar, aquellas que quieren lograr cierto prestigio y reconocimiento, sí lo hacen (Querol, 2014). Además, algunos trabajos dentro de China, exigen la aprobación de estos exámenes como requisito previo.

Según el manual 高等学校西班牙语专业四级考试 (2005), dedicado al Examen de Español como Especialidad, nivel 4, podemos ver en su estructura, una división en secciones relacionadas con las destrezas. La primera sección comprende ejercicios de

gramática y léxico. Luego hay un ejercicio de traducción del chino al español y, por último, un texto y algunos ejercicios relacionados a la comprensión escrita de éste. Esta sección vale 100 puntos en total. La segunda sección comprende un dictado, dos ejercicios de comprensión oral y un ejercicio de expresión oral. Esta sección vale 50 puntos en total. El examen se aprueba con un total de 90 puntos. Cabe mencionar que esta estructura ha estado bajo revisión en los últimos años y se han realizado ciertas modificaciones. Una de ellas fue la inclusión de respuestas de múltiple opción en lugar de respuestas abiertas para los ejercicios de gramática y comprensión oral en el examen celebrado en el año 2014. Para el año 2015, se ha seguido reestructurando este examen, cambiando la puntuación total de 150 a 100 puntos y eliminando el ejercicio de expresión oral, valorado en 20 puntos en los exámenes anteriores. Por lo tanto la estructura para el examen del año 2015 es la siguiente:

1. Ejercicio de artículos – 3 puntos
2. Ejercicio de preposiciones – 6 puntos
3. Ejercicio de conjugación – 18 puntos
4. Ejercicio de léxico – 10 puntos
5. Ejercicio de sinónimos – 3 puntos
6. Ejercicio de corrección de errores – 7 puntos
7. Comprensión escrita – 25 puntos
8. Traducción del chino al español – 8 puntos
9. Dictado – 6 puntos
10. Comprensión oral – 14 puntos

Teniendo en cuenta la estructura histórica y la actual del Examen de Español como Especialidad nivel 4, podemos ver la importancia que tiene la gramática y la traducción, que juntas ocupan más de un 50% del valor total del examen. Esto también se ve reflejado en los materiales de estudio y en las asignaturas impartidas en la universidad, teniendo la gramática un lugar protagónico.

Con respecto a los manuales de estudio, es necesario referirse al libro de estudios “Español Moderno” de Dong YanSheng y Liu Jian (1999 – 2008), ya que es el libro de texto utilizado en la asignatura principal de la licenciatura en la mayoría de las universidades chinas. Dentro de la provincia de Heilongjiang, las dos universidades públicas que imparten la licenciatura en Filología Hispánica, utilizan este libro como base. No así en la Universidad Internacional de Harbin, aunque esta es una institución privada y el diseño de su programa difiere bastante de la norma.

Además, como señalan varios autores (Sánchez Griñán, 2008; Santos Rovira, 2011; Álvarez Baz, 2012), en la cultura china del aprendizaje, el libro de texto tiene un valor crucial, que no permite que los estudiantes y los profesores se desvíen demasiado de éste. Es por eso que el libro "Español Moderno" tiene una gran importancia a la hora de analizar el aprendizaje de ELE en las universidades chinas.

El libro se divide en seis volúmenes, de los cuales los primeros cuatro se utilizan durante los primeros dos años de la licenciatura (un volumen por semestre). El primer volumen consta de 24 lecciones que deberán impartirse en 18 semanas. El segundo, tercer y cuarto volumen cuentan con 18 lecciones cada uno, a impartirse una por semana. La diferencia entre el primer tomo y el resto radica en que las primeras 12 lecciones de éste se centran más en la pronunciación y se imparten a un ritmo de dos lecciones por semana. Las otras doce se centran más en la gramática y se imparten a un ritmo de una lección por semana, como se hará con el resto de los tomos. Cabe destacar que el libro es en blanco y negro en su totalidad (exceptuando la tapa), tiene algunas ilustraciones de carácter decorativo (también en blanco y negro) y los textos que incluye no son auténticos. Cada lección está dividida de la siguiente manera: una pequeña sinopsis que señala los ítems de gramática a estudiar, dos textos, por lo general uno narrativo y uno descriptivo, una sección de vocabulario donde se traducen las palabras del español al chino, una sección dedicada al léxico nuevo, que incluye algunas oraciones en español como ejemplo, una sección de gramática y por último una sección de ejercicios a realizarse por escrito.

Santos Rovira (2011: 69) menciona que "*el libro tiene un enfoque basado en el aprendizaje de la lengua a través de la gramática y traducción, tal y como podían ser los libros publicados en España hace varias décadas*". Sánchez Griñán (2008: 175) que realizó un análisis exhaustivo de este libro, señala que en el libro "Español Moderno"*, "la comunicación está subordinada completamente al conocimiento gramatical y léxico de la lengua. Se ignora la adecuación sociolingüística (situaciones de uso, normas sociales, etc.) y los procesos pragmáticos (ostensión, inferencia) del proceso comunicativo".* Todo esto nos lleva a concluir que el libro de estudios por excelencia en las universidades chinas, dista mucho del enfoque comunicativo y promueve el aprendizaje de la gramática, el léxico y la traducción como los métodos principales para el aprendizaje de ELE. Sin embargo si tomamos el programa de estudios de las universidades en China y los exámenes nacionales de nivelación, no deberíamos sorprendernos al ver el libro "Español Moderno", ya que sigue la misma línea y el mismo enfoque.

Querol (2014) señala que de acuerdo al programa oficial chino es necesario estudiar las destrezas en forma independiente y es por eso que cada asignatura está dedicada a una destreza específica. De esta forma las asignaturas se dividen en "Expresión oral",

“Comprensión oral”, “Comprensión escrita”, “Expresión escrita”, “Traducción”, etc. Esto genera en algunos casos un problema ya que las asignaturas pretenden desarrollar una destreza en detrimento de las otras, en vez de buscar la integración de éstas, que es por lo general lo que sucede en los actos comunicativos. Además, cabe resaltar que la asignatura considerada más importante y con mayor carga horaria es la de “Español intensivo”, que utiliza el manual “Español Moderno”, analizado anteriormente. Esto marca claramente el enfoque de la enseñanza del español en las universidades chinas y quizás, esta sea una de las razones por las cuales surge la falta de motivación por parte de algunos estudiantes. Blanco Pena (2009), señala que el uso de las TIC en el aula puede funcionar como una herramienta que genere mayor motivación a los estudiantes de español. En el próximo capítulo, intentaré analizar el significado del uso de las TIC en la educación en general y en la enseñanza de ELE en particular.

4.2 La utilización de TIC y aprendizaje móvil en la educación

En los últimos años y especialmente a partir del surgimiento de la Web 2.0, la cantidad de herramientas educativas online se ha multiplicado. Además, el uso de las redes sociales con fines educativos, ha permitido que los estudiantes y profesores sean los principales protagonistas de la red (Torres, s/f). De la Torre (2006) señala que la principal diferencia entre la Web 1.0 y la Web 2.0 es la transformación de internet como un espacio de lectura a un espacio de lectura - escritura. Hasta hace no mucho tiempo, los usuarios tenían la posibilidad de acceder a los contenidos, pero solo unos pocos eran capaces de editar y crear nuevos contenidos. Con la llegada de los blogs, las wikis, las etiquetas, las redes sociales, etc., las posibilidades de creación y edición de contenidos se ampliaron de forma exponencial y de esta manera también se amplió la posibilidad de compartir el conocimiento. Siemens (2006), en su teoría del conectivismo, señala que hoy en día no consumimos conocimiento como entidades pasivas, sino que hay un diálogo que no para y que el conocimiento está en constante movimiento y transformación. Esto hace que dependamos menos de la fuente original y que la transmisión de conocimiento deje de ser unidireccional. En palabras de Herrera, J. (2007: 19): *“la web 2.0 promueve una forma de conocimiento basado en la red, la horizontalidad y la retroalimentación”*. Todos estos elementos cambian la forma en la que se transmite el conocimiento, y la llegada al aula de estas tecnologías, debería cambiar también el rol del profesor y del alumno.

Sin embargo, a pesar del gran avance tecnológico y del desarrollo de las TIC, la mayoría de los profesores continúan optando por la utilización de materiales tradicionales o, en caso de utilizar nuevas tecnologías, la utilización se limita a las versiones digitales de

materiales ya conocidos, tales como la pizarra digital o el libro de texto digital (Adell y Castañeda, 2012). La potencialización del uso de las TIC en el aula, no solamente requiere de la incorporación de las tecnologías emergentes, sino también de nuevos modelos pedagógicos. Adell y Castañeda llaman a estos nuevos modelos, pedagogías emergentes. Algunos rasgos característicos que señalan de estos modelos son los siguientes:

- Poseen una visión de la educación más allá de la adquisición de conocimientos. Educar es dar oportunidades para que existan cambios significativos en la manera de entender y actuar en el mundo.
- Se basan en teorías ya conocidas (como el constructivismo social de Vigotsky) y en otras nuevas (como el conectivismo de Siemens).
- Superan los límites físicos del aula y logran unir contextos formales e informales de aprendizaje.
- Muchos de los proyectos son colaborativos y potencian la metacognición.
- Convierten las actividades curriculares en experiencias personalmente significativas y auténticas.
- Tanto los docentes como los estudiantes asumen riesgos y prueban con lo desconocido.
- En la evaluación, se toman en cuenta los aprendizajes emergentes y no solo aquellos prescritos por el docente.

Es difícil poder incorporar y explotar todas las funciones y recursos que las TIC nos brindan sin cambiar el paradigma de la docencia y rever cuáles son los papeles que ocupan los docentes y los estudiantes y cuáles son los límites del aula.

Justamente relacionada con los límites del aula, pero no solo con éstos, una de las tecnologías emergentes que más rápido se ha expandido en los últimos años es el aprendizaje móvil. Podríamos entender aprendizaje móvil (o MLearning, como se conoce en inglés) por todo aprendizaje que tenga como intermediario un dispositivo móvil y por la forma de aprendizaje del aprendiente nómada o aprendiente que está en movimiento (Herrington et al, 2009). Sin embargo, Lara (2012: 266) va un paso más allá en su definición y señala al mobile learning *"como el caballo de Troya de la educación por cuanto supone de elemento disruptivo que obliga a repensar la metodología de enseñanza en toda su amplitud: el rol del profesor, el diseño de trabajo colaborativo, la autonomía del alumno, los tiempos de actividad dentro y fuera del aula, la influencia del aprendizaje informal, etc.".* En otras palabras, el aprendizaje móvil no solamente significa el ingreso de esta tecnología en la educación, sino también significa un cambio metodológico y de paradigma, que viene

acompañado por los cambios introducidos por la Web 2.0. Podemos añadir a esta definición que el aprendizaje móvil no solo tiene que ver con la movilidad del dispositivo, sino también con la movilidad del individuo, la movilidad en el espacio conceptual, la movilidad en el espacio social y la movilidad en el tiempo (Sharples M. et al., 2007).

Monteagudo (2012) señala algunas ventajas que tienen los dispositivos móviles sobre otras tecnologías utilizadas anteriormente. Éstas son:

- Movilidad: la facilidad con la que podemos llevar estos dispositivos rompe con los muros del aula y permite que podamos trabajar desde cualquier lugar y en cualquier momento.
- Conectividad: es muy sencillo conectarse a las redes y continuar trabajando desde el punto donde nos detuvimos la última vez ya que las aplicaciones suelen sincronizar y compartir el trabajo realizado.
- Pantalla táctil: elimina todo intermediario entre el usuario y el dispositivo lo que genera una aproximación más inmediata al dispositivo.
- Intuición: requiere por lo general de solo uno o dos movimientos para realizar una acción.
- El concepto de APP: todo se basa en acciones visuales, botones de adelante y atrás y gestos sencillos.
- La calidad de los productos realizados: a través de distintas aplicaciones, el usuario logra un resultado de buena calidad, sin la necesidad de ser un experto. Cualquiera puede editar fotos, videos o música y/o diseñar un póster con bastante facilidad.

Sin embargo, estas ventajas que ofrecen los dispositivos móviles, no se traducen directamente en ventajas aplicables a la educación. Es necesario destacar que todas estas herramientas deberían estar al servicio de las metodologías, los planteamientos y los objetivos pedagógicos. El desarrollo de una nueva metodología que incluya estas tecnologías, permitiría que la introducción de éstas sea exitosa. Lara (2011) subraya que el aprendizaje móvil supone un cambio tanto en espacios como en tiempos de enseñanza y es por esta razón que es necesario un profesorado preparado y familiarizado no solamente con las nuevas herramientas tecnológicas sino también con una nueva cultura y una nueva forma de enseñar y acompañar a los alumnos en su proceso de aprendizaje.

China no se ha quedado atrás en todo lo que respecta al avance tecnológico y al acceso a internet. De acuerdo al reporte de la China Internet Network Information Center, también conocida como CNNIC (2014), a finales de junio de 2014 el número de usuarios de internet en China, llegó a 632 millones. Con respecto a los usuarios de internet móvil, el número

asciende a 527 millones, suponiendo un aumento de 26,99 millones con respecto al año 2013. Esto significa que el 83,4% de los usuarios de internet, utilizan el internet móvil y es la primera vez que el número de usuarios de internet móvil ha superado el número de usuarios de internet tradicional, a través de una PC. Sin embargo, esta alta penetración del internet móvil en la población, no se ha traducido aún en un uso extendido del aprendizaje móvil en las aulas de las distintas facultades que imparten español como lengua extranjera. El plan de estudios y especialmente el material de estudios (como se ha descrito anteriormente) no acompañan el cambio vertiginoso que está viviendo la sociedad china, en el cual también están inmersos los estudiantes de español.

Parte de las ventajas del aprendizaje móvil es la adaptación al contexto. La cantidad de aplicaciones que han surgido en los últimos años, han tenido en algunos casos una aceptación global y en otros un gran éxito local que no ha trascendido las fronteras de un país o una región. Este es el caso de Wechat, que a pesar de ser una aplicación poco conocida en el mundo, tiene un nivel de penetración muy alto en China, especialmente en la población joven. En el próximo capítulo, analizaremos las funciones de esta aplicación y veremos las ventajas de trabajar con ésta en el aprendizaje de ELE.

4.3 Wechat y la enseñanza de ELE

Antes de comenzar a analizar las ventajas que la aplicación puede brindar al estudiante y al profesor de ELE. Intentaré explicar cómo funciona Wechat y cuáles son sus principales funciones[1].

Wechat es una aplicación de mensajería instantánea, en la que se pueden enviar mensajes de texto, voz (60 segundos como máximo por mensaje) o video (6 segundos como máximo por mensaje) creada por la empresa china Tencent. La aplicación no requiere de un número de teléfono asociado (aunque es muy común que lo tenga) y por eso se puede utilizar tanto en teléfonos como en tabletas. Además de la mensajería instantánea, a través de Wechat se pueden realizar llamadas de voz y video llamadas de forma gratuita entre los usuarios.

Son múltiples las formas de agregar amigos al Wechat. La primera forma es a través de su número de teléfono (si es que tiene su número asociado a su cuenta de Wechat). Otra forma es a través del escaneado de un código QR que cada usuario puede generar. Además de estas dos formas, se puede buscar a la persona por su nombre de usuario o se puede buscar amigos a través de la función “radar de amigos” o “echar un vistazo”,

[1] Para conocer todas las funciones de Wechat es recomendable entrar a su página web: http://www.wechat.com/es/features.html#live_chat

basadas en la posición geográfica del usuario, o a través de la función “sacudir”, la cual conecta a dos personas que están sacudiendo su teléfono al mismo tiempo. Estas tres últimas funciones, al dar resultados aleatorios, permiten primero enviar un saludo al otro usuario y en caso de que haya una respuesta, se le puede pedir para añadirle a su lista de amigos. En caso de que el mensaje sea ofensivo, se puede bloquear al usuario o incluso denunciarlo. De todas maneras, en todas las formas posibles de añadir nuevos amigos, el usuario debe aceptar el pedido de amistad del otro usuario. O sea, el agregado de un contacto nunca se realiza automáticamente, a diferencia de Whatsapp, donde no hay necesidad de pedir amistad y alcanza solamente con el número de teléfono de la otra persona para poder añadirla a los contactos de Whatsapp. Este no es un detalle menor, ya que permite reservar la privacidad del usuario (recordemos que el acceso al Wechat no implica el conocimiento del número telefónico) y la libertad de aceptar o rechazar contactos.

Otra función importante de Wechat, es conocida como los “Momentos” (朋友圈 en chino, que significa círculo de amigos). Esta función se parece al muro de Facebook, donde las personas pueden escribir un estatus o compartir fotos, videos o enlaces a otras páginas de internet. Los contactos de la persona que comparte, pueden comentar o dar un “me gusta” a través de un botón en forma de corazón. A diferencia del muro de Facebook, no se pueden ver todos los comentarios, sino solo los comentarios realizados por los contactos en común. O sea, podemos ver lo que un amigo comparte con todos sus contactos pero no podemos ver los comentarios de alguien que no esté en nuestra lista de contactos.

Con respecto al chat, Wechat permite la creación de chats grupales de hasta 100 personas. No es necesario ser amigo de todos los integrantes del grupo y la forma de ingresar al chat grupal puede ser luego de haber sido añadido por un amigo que ya forma parte del grupo o a través del escaneado de un código QR perteneciente al grupo. Es muy frecuente el uso de emoticones en los chats (basados en archivos de formato gif) y Wechat tiene una amplia biblioteca de emoticones, que se actualiza con una frecuencia bastante alta. A través del chat se pueden intercambiar mensajes de texto, voz y video y también se pueden compartir archivos y enlaces a contenidos externos a la aplicación.

Por último, cabe destacar que Wechat también incluye canales de suscripción de empresas, famosos, canales de televisión, etc., los cuales pueden ser seguidos por los usuarios para actualizarse de las novedades que éstos publican. Estas cuentas son públicas y el usuario solo necesita suscribirse para poder seguirlas. Su función es similar a la de Twitter, pero a diferencia de este último, los usuarios con cuentas privadas no tienen su propio canal de suscripción.

Una vez conocidas las funciones más importantes de Wechat, corresponde hablar de su situación actual en China, para poder evaluar ventajas e inconvenientes del uso de esta aplicación para la enseñanza de ELE.

Según el primer reporte cuatrimestral del 2015 de la empresa Tencent, Wechat ha alcanzado los 549 millones de usuarios activos mensuales, lo que significa un incremento de un 39% con respecto al año anterior. El total de usuarios registrados, supera los mil cien millones (Xiang, 2015) y de acuerdo la publicación "China Internet Watch" (2015) y el periódico "China Daily" (2015), los adultos chinos dedican un promedio de 40 minutos al día para leer noticias de Wechat, lo que transforma a esta aplicación en una herramienta de uso diario para sus usuarios, especialmente en China. No solo esto, sino que según un reporte de 腾讯科技 (Tencent Tech), la empresa creadora de Wechat, llamado 微信的影响力： 首份微信平台数据化研究报告 (El impacto de Wechat: reporte inaugural de la plataforma de datos de Wechat), publicado en enero del 2015, el 55,2% de los usuarios abre Wechat más de 10 veces al día. Según el mismo reporte, de todos los usuarios registrados, el 45,4% tiene entre 18 y 25 años, mientras que el 40,8% tiene entre 26 y 36 años, lo que se traduce en una aplicación utilizada especialmente por el público joven. Cabe destacar que Wechat es una aplicación que solamente tiene un poco más de cuatro años, ya que apareció por primera vez en enero de 2011, logrando conquistar el mercado chino rápidamente, para establecerse como la aplicación número uno de mensajería instantánea y una herramienta que acompaña a los chinos (especialmente a los jóvenes) a todas partes y en todo momento.

Estos números sitúan a Wechat en una posición envidiable respecto a otras alternativas, y sus funciones podrían significar también una ventaja a la hora del aprendizaje de una segunda lengua. Liu (2014: 2553) señala que: "*Wechat is becoming the most popular software among college students at present as the rapid development of smart phones, application of Wechat in education is necessary and feasible".*

Si bien existen algunas experiencias documentadas de enseñanza de ELE a través de Wechat (Falero, 2014; Algué, 2014, ¿Wechat en clase?, 2014), éstas son contadas, fueron llevadas a cabo en contextos diferentes a la de la presente investigación y utilizando diferentes herramientas de la aplicación. Este trabajo intentará ampliar la investigación ya comenzada y comprender de qué manera podemos utilizar esta aplicación para favorecer el aprendizaje de los alumnos de español.

5. METODOLOGÍA

5.1 Justificación de la selección de los materiales

Como se ha mencionado anteriormente, Wechat es una herramienta muy popularizada entre los estudiantes universitarios chinos. Éstos conocen la aplicación y la dominan a la perfección, por lo que no hay una necesidad de trabajo previo para que conozcan las herramientas y se vayan familiarizando con éstas. Además, la aplicación es de uso diario y se ha convertido en parte de la rutina de los estudiantes. El hecho de trabajar a través de ésta, no requiere un esfuerzo extra por parte de los estudiantes ni implica la necesidad de instalar aplicaciones o programas desconocidos en el teléfono o el ordenador. A pesar de que esta aplicación está tan expandida, el uso de ésta con fines didácticos es aún escaso y se cuenta solamente en casos puntuales. Para verificar si la población meta estaba familiarizada con la aplicación, se creó un cuestionario (ver anexo 1) que fue entregado antes de la introducción de la herramienta en el aula. A su vez, se habló sobre el tema previamente en clase y se les consultó a los alumnos sobre el interés de trabajar con Wechat. Las respuestas de los cuestionarios, marcaron que Wechat es la aplicación preferida por la mayoría de los estudiantes y es la que utilizan con mayor frecuencia diaria. Sin embargo, los estudiantes mencionaron que nunca antes habían usado Wechat en clase. El único estudiante que respondió afirmativamente a esta pregunta, escribió que había usado Wechat para chatear con amigos cuando la clase era aburrida. Tanto estas respuestas, como las respuestas de los estudiantes en clase, nos pueden hacer entender que, en la mayoría de los casos, la actitud frente a esta herramienta es positiva y que la incorporación de ésta puede llegar a contribuir en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

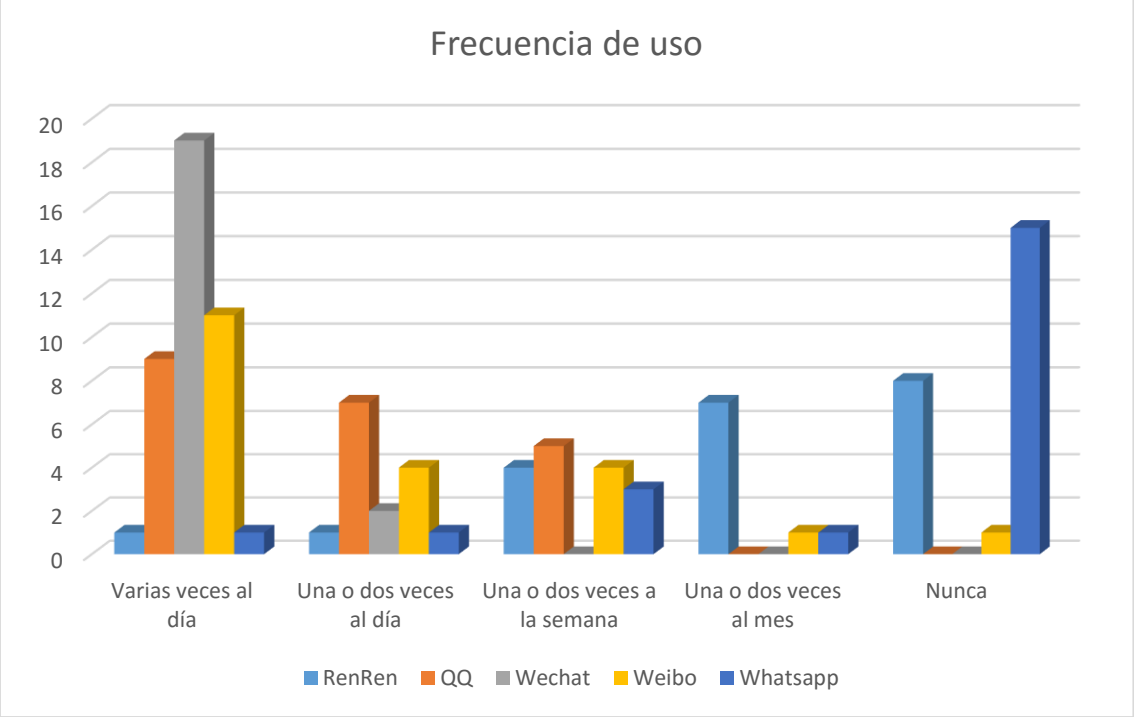


Gráfico 5.1. Frecuencia de uso de Wechat en comparación con otras aplicaciones.

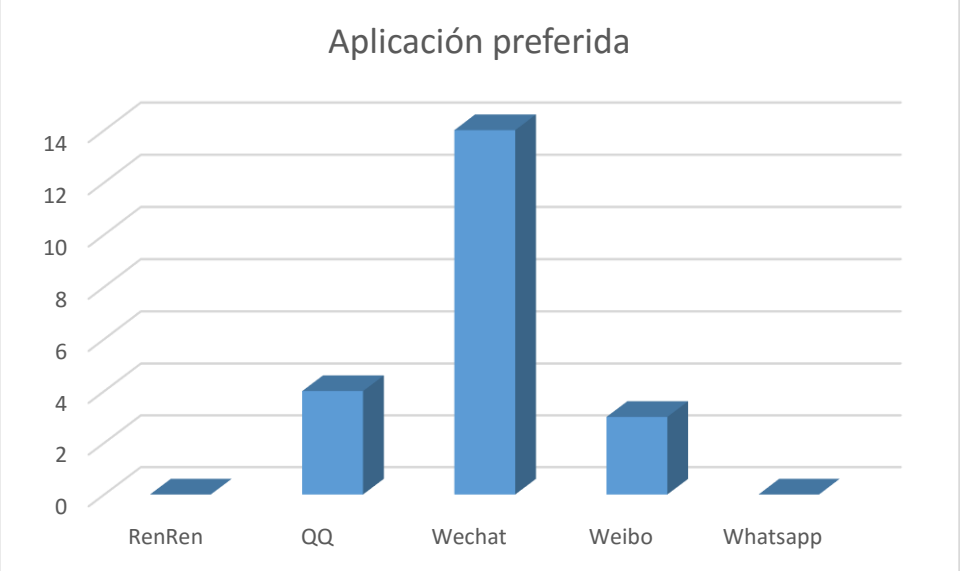


Gráfico 5.2. Aplicación preferida por los estudiantes.

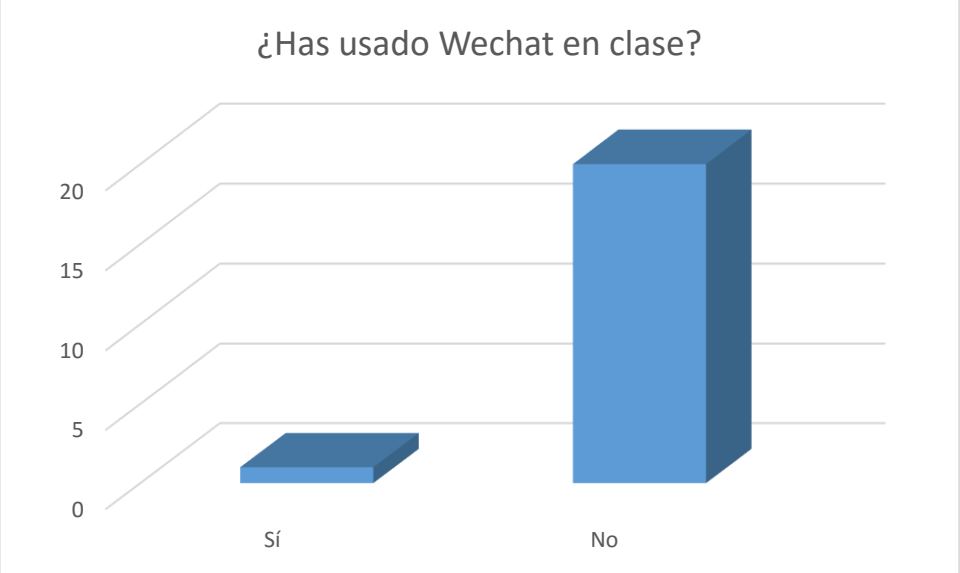


Gráfico 5.3. Cantidad de estudiantes que habían usado Wechat antes de la experiencia.

5.2 Descripción de los materiales

Dentro de las funciones que ofrece Wechat, se seleccionó explotar las funciones de envío de imágenes y videos y los mensajes de voz. También se decidió trabajar en algunos casos a través de mensajes de texto, aunque esta función quedó relegada en comparación a las otras tres funciones mencionadas anteriormente. Todas las interacciones se dieron a través de un chat grupal en el cual participaron todos los estudiantes de segundo año.

Los materiales fueron variando de acuerdo a la actividad. En actividades donde los estudiantes debían describir una foto, los materiales fueron creados por ellos mismos, ya que primero debían tomar una foto, enviarla y luego describirla. En otros casos, las imágenes o videos fueron proporcionados primero por el profesor, incentivando la interacción a partir de éstos.

5.3 Descripción del enfoque o paradigma de análisis adoptado

Teniendo en cuenta la forma de trabajo elegida, podríamos definir este estudio como un trabajo de campo orientado a la investigación – acción. M. Bartolomé (en J. Mateo et al., 2001) señala que la investigación – acción transforma a los propios educadores en investigadores. Siguiendo esta línea, S. Kemmis y R. Mc Taggart (1998) consideran que la investigación – acción se caracteriza por ser una investigación realizada por los profesores de clase y no por investigadores externos. Además, este tipo de investigación es cooperativo, ya que requiere de la participación activa tanto de los estudiantes como del profesor o los profesores. Por último, el objetivo de esta investigación es práctico, o sea

busca cambiar algún elemento relacionado con la enseñanza y reflexionar sobre este cambio. Hockly, Madrid y Pueyo (s/f.) señalan que la investigación – acción puede ser útil para conocer mejor a los alumnos y su contexto, para reflexionar y analizar cómo se enseña y para supervisar y evaluar las innovaciones. En el caso de este estudio, el objetivo principal es la evaluación de una innovación, ya que se busca incorporar un nuevo elemento a la enseñanza de la lengua. Sin embargo, la realización de esta investigación es el resultado de la búsqueda por conocer más a los alumnos, entender su contexto e intentar encontrar las metodologías más adecuadas para su aprendizaje.

5.4 Criterios e instrumentos de análisis

Todas las actividades tuvieron como objetivo verificar la eficacia del Wechat como herramienta para la enseñanza de ELE, y en todas, esta aplicación tuvo un rol protagónico. Para evaluar las actividades, se creó un cuestionario (ver anexo 2) en el cual los estudiantes de segundo año expresaron su opinión y su satisfacción con respecto a éstas. El cuestionario se entregó el último día de clases y se cumplimentó de forma anónima. Cabe destacar que el cuestionario no solo incluyó preguntas cerradas, sino también semi abiertas, con la intención de conocer la opinión y las sugerencias de los estudiantes para el uso futuro de la herramienta.

Además, se tomaron en cuenta las publicaciones de los estudiantes en los "Momentos", siempre y cuando tuvieran relación con las actividades. Por lo general estas publicaciones son en chino y están destinadas a sus amigos o familiares y no solo a estudiantes de español. De acuerdo a estas publicaciones, también podemos ver si la actividad generó una motivación extra o no. Este criterio de evaluación, no depende mucho del investigador y no se podría utilizar como criterio único ya que en muchos casos, las publicaciones de los estudiantes no están relacionadas a los temas de la clase. Sin embargo, en caso de que sí hubiera publicaciones, creo adecuado tomarlas en cuenta a la hora de analizar los resultados.

5.5 Descripción del enfoque adoptado para el diseño de los materiales propuestos

A la hora de realizar las actividades, se trabajó utilizando el enfoque comunicativo y la enseñanza mediante tareas. Larsen – Freeman (1986) señala que el enfoque comunicativo aumenta la motivación del estudiante, ya que éste aprende a hacer algo útil con la lengua. Además, el estudiante se ve animado a expresar sus opiniones personales, afirmando su valor como individuo, y su seguridad personal se puede ver reforzada a través de la comunicación cooperativa establecida con el profesor y con el resto de los

estudiantes. Esto último es importante a la hora de analizar el tratamiento del error. Este enfoque ve al error como parte del proceso de aprendizaje (Arzamendi, et al. s/f). Widdowson (1990) considera que el error es una señal positiva de un buen aprendizaje, ya que muestra los procedimientos que el alumno emplea para poder transmitir su mensaje. Tal como señalan Brumfit y Johnson (1979), la enseñanza mediante tareas se enmarca dentro del enfoque comunicativo, pero podría considerarse un paso más allá dentro de este enfoque. Según el MCER (2002:155) "*la realización de una tarea por parte de un individuo supone la activación estratégica de competencias específicas, con el fin de llevar a cabo una serie de acciones intencionadas en un ámbito concreto, con un objetivo claramente definido y un resultado específico*". Breen (1997) señala que en el aprendizaje mediante tareas, la competencia comunicativa se ve representada a través de la realización y consecución de éstas y existe una dependencia directa de la contribución de los alumnos en cada tarea. Además, este enfoque hace un énfasis en el proceso como contenido relevante del aprendizaje. Asimismo, el MCER señala que la comunicación es esencial en las tareas y que los participantes deben interactuar, expresarse, comprender o mediar para lograr realizar la tarea de forma exitosa.

Los materiales escogidos para la realización de este estudio persiguen un objetivo comunicativo y buscan que la interacción entre los estudiantes y el profesor sea con un fin específico conocido por el profesor y los estudiantes.

5.6 Descripción del grupo meta

El grupo que participó en este estudio estuvo compuesto por estudiantes de segundo año de la Licenciatura en Filología Hispánica de la Universidad Normal de Harbin, en la provincia de Heilongjiang, China. Este grupo tiene un total de 25 estudiantes repartidos en dos subgrupos (uno de 12 estudiantes y el otro de 13) y tiene un nivel aproximado al B1 según el MCER (2002) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006). A pesar de eso, no todas las destrezas están desarrolladas a nivel parejo, siendo la expresión e interacción orales, la destreza con menor desarrollo. Esto se puede explicar mediante el análisis del programa de estudios de la carrera (descrito en el marco teórico), donde se le otorga a la expresión oral un lugar marginal en comparación a las demás destrezas. Las oportunidades que los estudiantes tienen para desarrollar esta destreza es mucho menor que las otras y es por eso que en el caso del grupo meta, a pesar de tener un nivel B1 e incluso B2 en algunas destrezas, la mayoría tiene un nivel de A2 en lo que refiere a expresión e interacción orales. Dentro del grupo, hay 23 estudiantes mujeres y 2 estudiantes hombres. Este fenómeno, que podría llamar la atención en algunos países, no

se considera extraño en China, ya que la mayoría de las personas que cursan las licenciaturas en filología, ya sea hispánica, francesa o portuguesa, son estudiantes de sexo femenino.

Los estudiantes se conocen desde el primer día de inicio de su carrera y todos comparten las mismas asignaturas en primero, segundo y cuarto año. En el tercer año de la carrera, los estudiantes estudian en el extranjero, teniendo la opción de estudiar en la Universidad de Salamanca o a la Universidad Pontificia de Salamanca, en España o en la Universidad ORT en Uruguay. Durante ese año, es común que los estudiantes se presenten como candidatos al examen DELE del instituto Cervantes. En la mayoría de los casos, el nivel del examen es el B2.

Cabe destacar que los estudiantes no solamente comparten las mismas asignaturas todos los días de la semana sino que también comparten el dormitorio de la universidad. En la mayoría de los casos, el dormitorio es compartido por ocho estudiantes de la misma carrera o de la misma facultad. Ha sido necesario tomar en cuenta estas variables a la hora de diseñar y evaluar las propuestas creativas, ya que en muchos casos los estudiantes estaban juntos y no tenían la necesidad de comunicarse a través de un dispositivo móvil.

5.7 Descripción de la estructura donde va enclavado el material

La participación de los estudiantes en el estudio presente, se dio en el marco de la asignatura “Expresión e interacción orales”. Esta asignatura se imparte una vez a la semana y cuenta con una carga horaria de dos horas académicas semanales (una hora y media, horas reloj). Durante la asignatura, se plantearon actividades en tres contextos diferentes: actividades de clase, tareas domiciliarias obligatorias y tareas informales de conversación espontánea. La participación en las actividades fuera de clase tuvo también la intención de realizar una extensión del aula. Es decir, se buscó permitirles a los estudiantes interactuar en español no solamente durante la clase sino también antes y/o después de ésta. Por lo general, la asignatura “Expresión e interacción orales” finaliza en el momento en que se termina la clase y son contadas las oportunidades que tienen los estudiantes de continuar practicando y desarrollando la destreza de interacción oral. Es por eso que la extensión del aula tiene una función importante en todo el proceso.

Para el caso de las tareas domiciliarias, es debido mencionar que éstas siempre vinieron acompañadas de un proceso previo realizado en clase. A pesar de que las tareas tenían un contenido nuevo, la estructura de éstas ya era conocida por los alumnos previamente, lo que les permitió poder realizarlas de forma satisfactoria desde el primer momento. Es por eso que podríamos dividir el proceso de las tareas domiciliarias en tres:

tarea de clase, tarea domiciliaria con estructura similar, evaluación de la tarea. La primera parte del proceso se realizó en clase en un 100%, la segunda parte a través de Wechat en un 100% y la tercera parte se realizó a través de Wechat y en clase. Por lo tanto, cada tarea implicó dos sesiones de clase no completas. La primera sesión, se utilizó para la tarea de clase y la segunda sesión para la evaluación de la tarea realizada durante la semana.

En los casos de la actividad de clase y de la interacción espontánea, no hubo una tarea previa y la evaluación de éstas se dio de manera informal en primera instancia y a través de los cuestionarios completados por los estudiantes (ver anexo 2), al final del curso.

5.8 Descripción del proceso creativo

Antes de comenzar con las actividades, se les propuso a los estudiantes trabajar con el móvil y se verificó si todos los estudiantes tenían un dispositivo que les permitiera trabajar con aplicaciones. Luego, se les repartió el cuestionario sobre las aplicaciones (mencionado anteriormente) para verificar cuáles de éstas podrían ser las más motivadoras para los estudiantes. Una vez elegida la aplicación, se seleccionaron las funciones a explotar, de acuerdo a los objetivos de las actividades. Como fue descrito anteriormente, las funciones de envío de videos, fotos y mensajes de voz, fueron las predominantes en todas las actividades, exceptuando la conversación espontánea, en la cual el envío de mensajes de texto, fue el método más utilizado.

Sabiendo que los estudiantes tenían un alto interés en conocer el sistema de examinación DELE para los niveles B1 y B2, se tomaron en cuenta las tareas de expresión e interacción orales de estos exámenes como parte de la práctica de clase y de la realización de las tareas domiciliarias. Para ello, se tomaron como base las guías del examen DELE B1 y DELE B2 del Instituto Cervantes (2014). De esta forma, los estudiantes tuvieron la posibilidad de desarrollar sus destrezas orales y a la vez, familiarizarse con la estructura del examen DELE. Durante el curso, se realizaron cuatro tareas domiciliarias similares a alguna de las propuestas del examen DELE B1 o B2: dos tareas de descripción de una foto (similares a la tarea 3 del examen DELE B1) y dos tareas de expresión de opinión con respecto unas propuestas dadas (similares a la tarea 1 del examen DELE B2).

A pesar de introducir esta herramienta de trabajo al curso y permitir la extensión del aula, se creyó necesario dar un paso más allá y buscar la forma de romper la rutina, intentando bajar la ansiedad de los estudiantes, generar mayor confianza en ellos mismos y aumentar la motivación. Todas estas variables, pueden afectar el filtro afectivo del estudiante (Krashen, 1983). Es por eso que la actividad de clase diseñada se basó en la salida del aula y en la interacción a través de Wechat entre el profesor y los alumnos y

también entre ellos mismos, con el objetivo de cumplir satisfactoriamente una serie de tareas que los llevarían a cumplir el objetivo final.

5.9 Descripción de la tipología de materiales y/o actividades

A lo largo del semestre se realizaron tres tipos muy diferenciados de actividades. A continuación, se explican cada una de ellas:

5.9.1 Tareas domiciliarias

En el caso de las tareas domiciliarias se realizaron dos tipos de tareas diferentes; descripción de una foto y valoración de ciertas propuestas dadas. Cada una de estas tareas se realizó en dos instancias. Los estudiantes, debían enviar mensajes de voz a un grupo en común, en el que participaban todos los estudiantes y el profesor (ver anexo 3).

La primera tarea tomó en cuenta que los estudiantes iban a participar de unas jornadas deportivas universitarias. Por lo tanto, durante la clase se trabajó el tema de los deportes y también se trabajó sobre cómo describir una fotografía, utilizando diferentes ejemplos. Como tarea domiciliaria se le pidió a cada estudiante que tomara una foto de las jornadas deportivas y la describiera de forma oral en el grupo de Wechat. Luego, los otros estudiantes debían comentar la foto y expresar su opinión al respecto. El comentario de los otros estudiantes debía tener relación con la foto pero también podía referirse a lo expresado por el compañero. Las instrucciones de la tarea fueron enviadas a través de un mensaje de texto y de un mensaje oral, seguidas por un ejemplo. En esta tarea, los estudiantes eran los que necesitaban subir la foto al chat y tenían la libertad de elegir la foto que les pareciera más adecuada. Luego se podía debatir sobre quién tomó la mejor foto o qué foto era la más interesante. En cambio, la segunda tarea se basó en una foto subida por el profesor. La tarea era la misma, pero en este caso, los estudiantes no tuvieron la oportunidad de elegir el material con el que iban a trabajar.

Con respecto a la tarea de valoración de opiniones dadas, se presentó primero un problema en la clase y algunas propuestas para solucionarlo. De esta forma se buscó ejercitar la estructura en la clase y que los alumnos entendieran cuál era el objetivo de la tarea. Como tarea domiciliaria, los estudiantes debían enviar a través de un mensaje de voz una pequeña descripción del problema y su opinión con respecto a cuatro propuestas diferentes. Las instrucciones de la tarea se dieron en clase y también allí se realizaron varios ejemplos. Luego se envió un recordatorio sobre la tarea en Wechat, sin volver a mencionar las instrucciones.

Una vez expresada la opinión de un estudiante, el resto de los participantes tenía la posibilidad de responderle, reforzando su opinión o expresando su desacuerdo con respecto a ésta. Esta parte del ejercicio buscaba generar mayor interacción entre los estudiantes y que la tarea no se convirtiera en un monólogo. Esta tarea se repitió en dos ocasiones.

5.9.2 Tareas de conversación informal

Las tareas de conversación informal buscaron la interacción entre los estudiantes en torno a temas variados que no necesariamente tenían que ver con el tema de la clase. Para la realización de estas tareas, por lo general se generaba un estímulo que podía ser una imagen o una pregunta y luego se les dejaba interactuar sin mucha participación del docente (ver anexo 4). A pesar de que no había instrucciones específicas para la realización de esta tarea y ni siquiera fue considerada de carácter obligatorio, se intentó verificar el grado de interacción en español entre los estudiantes. Cabe destacar que en este caso, al no haber ninguna instrucción, también se consideraba válido el uso del chino. Esto nos permite verificar también si existe un interés del estudiante en interactuar en español a pesar de que para todos los participantes sea más fácil utilizar su lengua madre, el chino en este caso.

Las conversaciones informales a través de Wechat entre grupos de estudiantes que no solamente se conocen hace tiempo sino que en muchos casos viven en el mismo dormitorio, tienen varias limitaciones. El hecho de que frecuentemente los estudiantes se encuentran juntos, no amerita el uso del Wechat. Es por eso que a pesar de haber utilizado esta herramienta, fue a la que se le dio menos énfasis.

No obstante, dentro de este contexto se utilizó el Wechat como “tablón de anuncios”, tanto entre el profesor y los estudiantes y viceversa. Estos anuncios pueden llegar a ser, en algunos casos, un estímulo para la interacción entre los estudiantes y el profesor. A través de esta actividad, será también posible verificar si el Wechat puede funcionar como un elemento extra de comunicación entre el profesor y los alumnos, permitiéndoles a los estudiantes realizar preguntas fuera de clase o simplemente consultar sobre la necesidad de llevar o no un libro a la clase u otros temas relacionados a la vida estudiantil. La forma de verificarlo fue a través del cuestionario realizado y también a través de las interacciones entre los estudiantes y el profesor, tomando en cuenta todas las veces que los estudiantes consultaron al profesor a través de Wechat en comparación con otros medios de comunicación, ya sean tradicionales o no.

5.9.3 Tarea de clase

El uso del Wechat en la clase se dio en una tarea realizada fuera del aula, basada en una búsqueda del tesoro. El Wechat fue el elemento de comunicación entre los grupos y la forma en que los grupos podían completar las diferentes tareas para alcanzar el objetivo final (ver de desarrollo de la actividad en el anexo 5). La actividad buscó salirse un poco de lo convencional y desarrollar un aprendizaje más vivencial por parte del alumno. Este tipo de aprendizaje, se da con mayor frecuencia en marcos de educación no formal, pero son contadas las veces que suceden (si es que sucede) en instituciones formales. Cuando mencionamos la educación no formal, nos referimos a un marco educativo que tiende a ser diferenciado de la educación formal (escuela primaria, secundaria y la universidad), en los siguientes aspectos: los dispositivos de transmisión son flexibles, puede consistir en una participación voluntaria de los sujetos, es de tiempo parcial, los aprendices forman parte de un programa amoldado a sus circunstancias, donde los contenidos son más individualizados y ocasionalmente negociados entre los participantes (Gómez, 2009). A pesar de que la tarea no era voluntaria y se realizó en un contexto muy claro de educación formal y como parte de una actividad de clase, la cooperación de los estudiantes fue fundamental para el éxito de ésta. También debo mencionar que la elección de este tipo de tarea fue producto de una reflexión sobre el contexto de los estudiantes y la búsqueda de elementos motivadores para su aprendizaje. Esta tarea podría funcionar aún mejor en un programa de inmersión, donde el número de hispanohablantes que los estudiantes pueden encontrar, es muy alto. En este caso, se requirió de la ayuda de otros profesores y alumnos de cursos más avanzados para poder realizar la actividad de forma exitosa.

La actividad se basó en una búsqueda del tesoro alrededor de la universidad, con el objetivo de encontrar los ingredientes necesarios para cocinar un arroz con leche. Esto implicó que los estudiantes estuvieran en constante movimiento y que su única herramienta de comunicación con el profesor o con los otros grupos fuera Wechat.

La actividad ocupó dos sesiones seguidas de clase (4 horas académicas), en cooperación con la profesora de la asignatura “Cultura”. De esta forma se intentó integrar al elemento lúdico de la actividad, un valor agregado que les permitiera a los estudiantes desarrollar sus destrezas y también aumentar su conocimiento cultural.

El final de la tarea consistió en comer juntos el arroz con leche preparado por los estudiantes. Más tarde, todas las fotos y videos enviados durante la actividad, fueron compartidos con todo el grupo. La reacción de los estudiantes durante y luego de la

actividad, también sirvió como un elemento de evaluación de ésta. A pesar de eso, la evaluación formal se realizó a través del cuestionario completado al final del curso.

6. RESULTADOS

La introducción de la aplicación Wechat al contexto del aula, vino acompañada de una cantidad de expectativas iniciales, que a lo largo del proyecto se fueron cumpliendo o reformulando de acuerdo a los resultados obtenidos en el camino. Una de las expectativas iniciales fue que los estudiantes aumentaran su participación y su motivación, luego de tener la posibilidad de interactuar a través de un nuevo canal, que no estaba a su disposición anteriormente, o por lo menos, no estaba orientado a la enseñanza de ELE. Para ello, se diseñaron las tareas mencionadas en el apartado anterior, las cuales obtuvieron diferentes resultados, que permitieron analizar sus puntos fuertes y débiles, corregir errores y reflexionar sobre su diseño para una reutilización futura con otros estudiantes. Podemos establecer que los objetivos, grosso modo, se cumplieron, aunque parte de las tareas, como los deberes o las conversaciones espontáneas necesitan ciertas modificaciones para alcanzar los objetivos en su totalidad y generar una mayor motivación en los estudiantes. De todas formas, cabe destacar que los resultados han sido ampliamente satisfactorios y que la herramienta tiene un gran potencial didáctico que ha permitido abrir un nuevo canal de comunicación entre el profesor y los estudiantes y una nueva modalidad de aprendizaje para estos últimos.

Para evaluar cada una de las tareas, se utilizaron diferentes mecanismos de evaluación: cantidad de intervenciones, evaluación de la retroalimentación brindada por los estudiantes tanto a través de Wechat como en la clase, menciones de las actividades en el muro de los “Momentos” de los estudiantes y por último, pero no menos importante, análisis de las respuestas de los cuestionarios entregados a los estudiantes.

Tarea	Intervienen por lo menos en una oportunidad	No intervienen
Conversación espontánea	13	12
Tareas domiciliarias	25	0
Tarea de clase	25	0

Tabla 6.1. Intervención de los estudiantes de acuerdo a las actividades.

En lo que respecta a la cantidad de intervenciones de los estudiantes, se puede destacar que, tanto en relación a las tareas domiciliarias como a la actividad realizada en

clase, todos los estudiantes, sin excepción, participaron de forma activa y cumplieron con las tareas debidas. En cambio, en las actividades de conversación espontánea, de los 25 estudiantes, solamente 13 lo hicieron por lo menos en una oportunidad, mientras que los otros 12, no participaron ni una sola vez. Este resultado tiene varias explicaciones. La primera, tiene relación a la obligatoriedad de la tarea: cuando la tarea formó parte del ámbito de clase (ya sea dentro o fuera del aula), los estudiantes respondieron en su totalidad. Sin embargo, cuando la tarea no fue de carácter obligatorio, la participación descendió. Otra razón que nos permite entender el resultado, es la cercanía física de los estudiantes: el hecho de que los estudiantes pasan la mayoría del tiempo juntos, reduce la necesidad de conversar a través de Wechat y es por eso que la única motivación para utilizar esta herramienta es la comunicación con el profesor, que no se encuentra en el mismo lugar físico. Todas las conversaciones espontáneas fueron iniciadas y finalizadas por el profesor y a pesar de que entre el primer mensaje y el último surgieron conversaciones y temas nuevos que los estudiantes introdujeron al chat, una vez que el profesor envió su mensaje de despedida, el resto de los estudiantes se despidió y no continuó chateando. Otra variable que pudo influir en el resultado, es la disponibilidad de los estudiantes en tiempo real: mientras las tareas domiciliarias se realizaban a través de un chat asincrónico, ya que los estudiantes tenían toda la semana para realizarla, las conversaciones espontáneas requerían de un chat sincrónico y no siempre los estudiantes estaban disponibles. Además, éstas comenzaban y finalizaban sin previo aviso y una vez finalizada la conversación, ya no tenía sentido participar de ésta.

Con respecto a la retroalimentación brindada por los estudiantes durante el curso, ésta se vio reflejada especialmente en la actividad de clase realizada, mostrando una valoración muy positiva. También con respecto a los deberes, los estudiantes expresaron en clase la conformidad con el medio utilizado, aunque solo después de haberles preguntado al respecto. La evaluación positiva de la actividad del arroz con leche, coincide con la publicación de fotos y comentarios en los “Momentos” y con el cuestionario final. A continuación, podemos ver unas capturas de pantalla que muestran los comentarios de algunos estudiantes en el chat, luego de la actividad del arroz con leche.

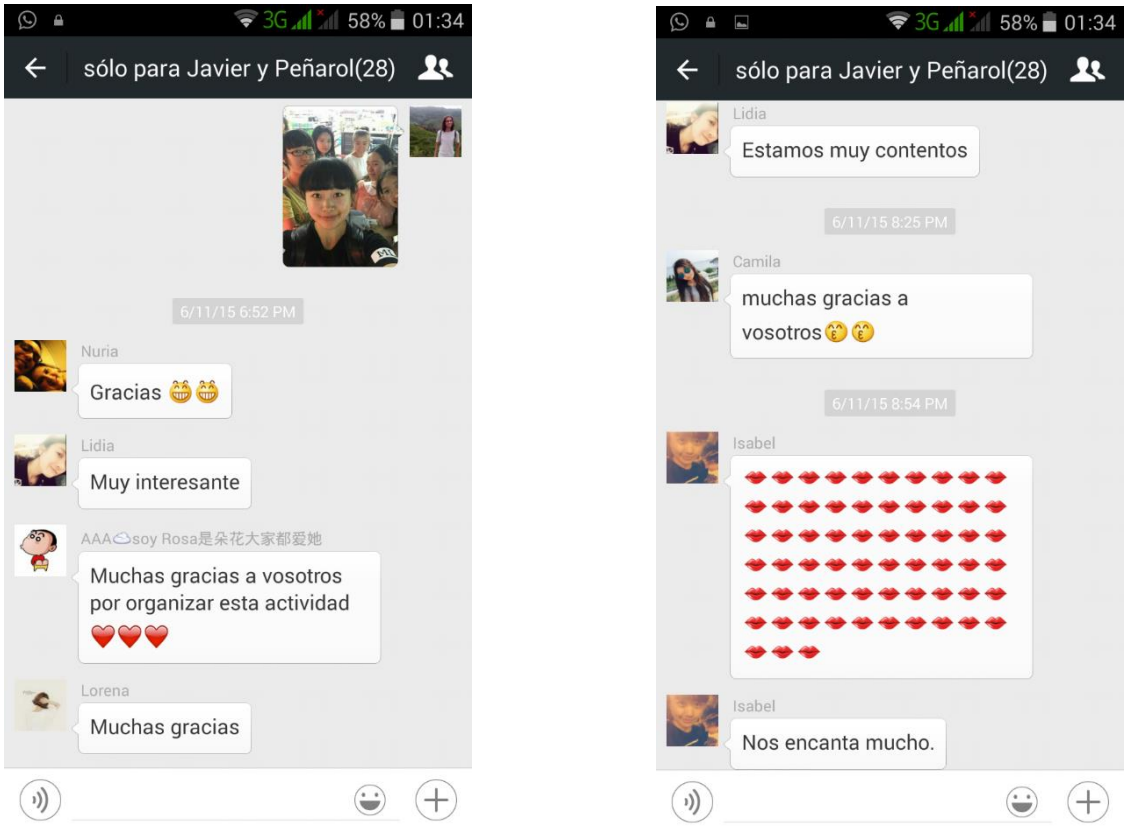
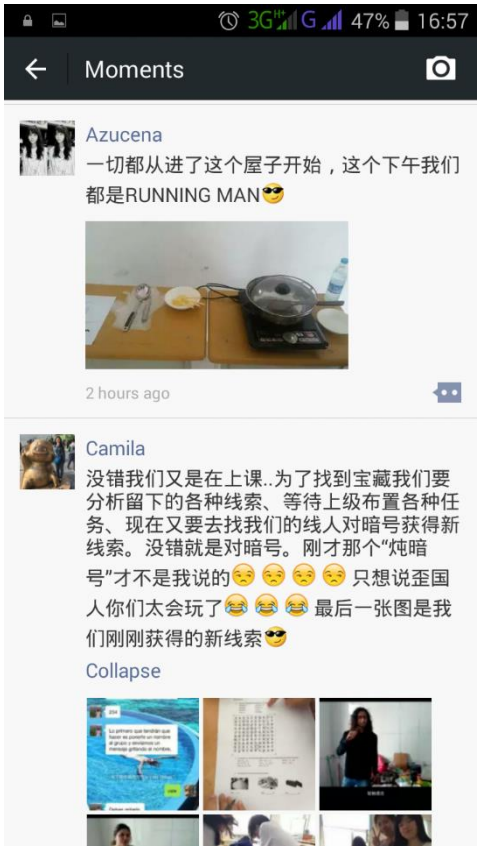


Imagen 6.1. Reacciones de los estudiantes en el chat

Si valoramos las publicaciones de los estudiantes en los “Momentos” de Wechat, podemos ver que nuevamente la actividad del arroz con leche tuvo una gran mención, mientras que las tareas domiciliarias o las conversaciones espontáneas no fueron publicadas ni una sola vez. Esto puede deberse a la naturaleza de la actividad. A pesar de que los estudiantes nunca habían trabajado con Wechat para la realización de tareas domiciliarias, la tarea en sí no significó un cambio de paradigma o una ruptura con la educación formal a la que están acostumbrados. Sin embargo, el carácter lúdico de la actividad del arroz con leche, significó un cambio disruptivo de la rutina de clase. A continuación, podemos ver algunas capturas de pantalla de las publicaciones de los estudiantes. Cabe destacar que las publicaciones están en chino en su mayoría, ya que los “Momentos” es un espacio público que los estudiantes comparten con amigos y familiares fuera del ámbito universitario.

Imagen 6.2. Reacciones de los estudiantes en los “Momentos”






47% 16:57
Moments
1 hour ago
Sara
谁在外面呢啊，有木有来西语楼滴请带些火腿来我们要喝粥啦Leche con arroz
1 hour ago
♡ Lucía, Gaby丁丁当, Corona
Néstor: 说反了吧
Lucía: 奶和米
Sara@Néstor: 啊啊啊，真的
Sara@Lucía: 超级好吃
Song Jie (GZ)


47% 16:57
Moments
1 hour ago
Liliana
一下午折腾了半个校园的成果，其实很好吃的
1 hour ago
♡ Néstor, Lorena, Lucía, Lidia, Camila, Corona
Lucía: 上面的沫沫是什么啊，
Liliana@Lucía: 肉蔻粉
Camila 2011 shared a link
天啦噜，要花多少时间才能让不会说话的孩子学会这么多，但是一定成长的很快。然而


47% 16:58
Moments
1 hour ago
Sara
Que rico Arroz con leche
1 hour ago
♡ Lucía, Lidia, Corona
Lidia
三个外教，一个亲学长，全系25人，一下午的课太high了，请叫我们奔跑的女孩，然后我觉得很好吃，然而凑不齐九张怎么这么烦


47% 16:58
Moments
1 hour ago
♡ Lucía, Lidia, Corona
Lidia
三个外教，一个亲学长，全系25人，一下午的课太high了，请叫我们奔跑的女孩，然后我觉得很好吃，然而凑不齐九张怎么这么烦
1 hour ago
♡ Lorena, Camila, Corona
Camila: 我可以借给你啊
Camila 2011 shared a link


47% 16:58
Moments
Ángela
好棒的课，挨个地方完成任务，完美的作品，美味儿“Arroz con Leche“, muy muy dulce. Muchas gracias a mis profesores, Javier Nuria Luis, y mis compañeras.
Mentioned you
47 minutes ago
♡ Lidia, Camila, Luis, Corona
Luis:
Camila 2011 shared a link
每日正能量，学个五年再养孩子，不然怎么养的好 教育是世界上最难的事也是影响最大的事，轻则关系一个个体生命的一生，重则影响整个世界。所谓十年树木百年


47% 16:59
Moments
1 minute ago
Sol
据说这是从西班牙回来的学长做的arroz con leche. 难吃的也是醉了.. 琬月说 明年你走就自求多福吧
18 minutes ago
金锁
【美丽誓颜·3D霜】首先就是30倍spf、然而它不是粉底、BB霜、它属于隔离一类、面霜级配方、没有添加色素、防水一流的。
【重点】它刚涂有的白、几分钟后自动匹配肌肤。不会卡粉和浮粉哦！就算超近距离看
Full Text


44% 17:10
Moments
1 minute ago 一点资讯小米版
AAA☁soy Rosa是朵花大家都爱她
记得一年前我煮粥的黑暗料理嘛 今天又继续了 Arroz con leche..做这个可没那么容易 需要参加最新一期的奔跑吧二逼 味道真的特别特别好呢 我都吃撑了
6 minutes ago
♡ Lucía, Lidia
Lucía: 我也想吃
AAA☁soy Rosa是朵花大家都爱她@Lucía: 都吃没了。。。
邹


41% 17:21
Moments
Sapo 王娃
Corona
借来的妹纸弄的图，我们辛苦一下午弄的arroz con leche，今天满半个校园找做它的原料，体验了一次跑男里狂奔找东西外加答对问题才能知道下一步内容的情景。快下课看外面天阴的厉害，出门的时候还是小雨，结果一路上被大雨狂拍，应该是第一次
Full Text
2 minutes ago
♡ AAA☁soy Rosa是朵花大家都爱她, Nuria


37% 17:51
Moments
Adela
😂😂 对不起小伙伴们，图几乎全是盗的，因为手机没电，我们小组全部成员照片也不够。感谢Nuria 和 Javier 让我们第一次尝试了做arroz con leche ，本来觉得四处奔波做任务然后找材料好像现实版跑男，直到放学之后下大雨然后真正跑起来才觉得这就是。真的甜到齁.....。 😂😂 最后，因为我嘴欠，害小伙伴儿们多跳了段舞实在抱歉😂😂😂
Collapse
8 minutes ago
♡ Gaby丁丁当, Anabel
Anabel: 你知道不好意思就好 蠢b😉
Anabel: 来来来 屁股撅起来
Irene: 我手机也没电了，所以随便盗图😘


33% 18:23
Moments
Sapo 王娃
Irene
实践活动课真的超赞 😍 ，按着外教给的任务找线索， 简直是奔跑吧女汉子现实版。东奔西跑一下午最后做出的arroz con leche真心不错, 可是我觉得汤比干的好吃😂😂 ，手机到最后还没电了，小伙伴们别介意我盗你们的图哈 😂😂，还有当了把食物鉴定员，除了三个能明显区别出来的，剩下俩我真是一点也没认出来哪个是我们的，还很专业的拿着水瓶子，然而并没有什么卵用 😊
Collapse
1 minute ago


33% 18:24
Moments
Camila
我不想当留学狗🐶 我好想当个美厨娘👹👹 人生第一次的arroz con leche就这样献给了课堂。做饭简直开心死了。1个学长、3个外教、5个线索地、9个任务、25个奔跑的兄弟.....真是累得不要不要的了。😂😂😂 不得不说这种arroz真是甜到齁死啊😘
Collapse
25 minutes ago
♡ Gaby丁丁当, Ángela, Julia


que los de otros grupos del instituto no van a
Moments
肖军生 shared a link
喜力星体验炫风 掀BIGBANG抢票热浪
13 minutes ago
Adela
忘了感谢Luis –Nuria的家属及后援。图三来代替辛苦的Víctor（洪学姐）吧。图四是我又没写作业呢。
15
15 minutes ago
♡ Ángela
Clementina
下一站巴塞罗那
16 minutes ago

En total, hubo 14 publicaciones de 11 estudiantes diferentes, relacionadas con la actividad. En otras palabras, casi la mitad de los estudiantes creyó oportuno publicar y compartir esta actividad con el resto de sus compañeros de Wechat. Dentro de estos 11 estudiantes no aparecen dos estudiantes que participaron en el chat y dieron una retroalimentación positiva con respecto a la actividad. Estas publicaciones, fueron por iniciativa propia de los estudiantes y marcan un nivel de satisfacción muy elevado.

Otro elemento de medición de los resultados, fue el cuestionario repartido en clase al final del curso, que fue completado por 21 estudiantes en total, ya que cuatro estudiantes no participaron de la última clase por cuestiones personales. A continuación, se presentarán algunos gráficos que ilustran las respuestas de los estudiantes.

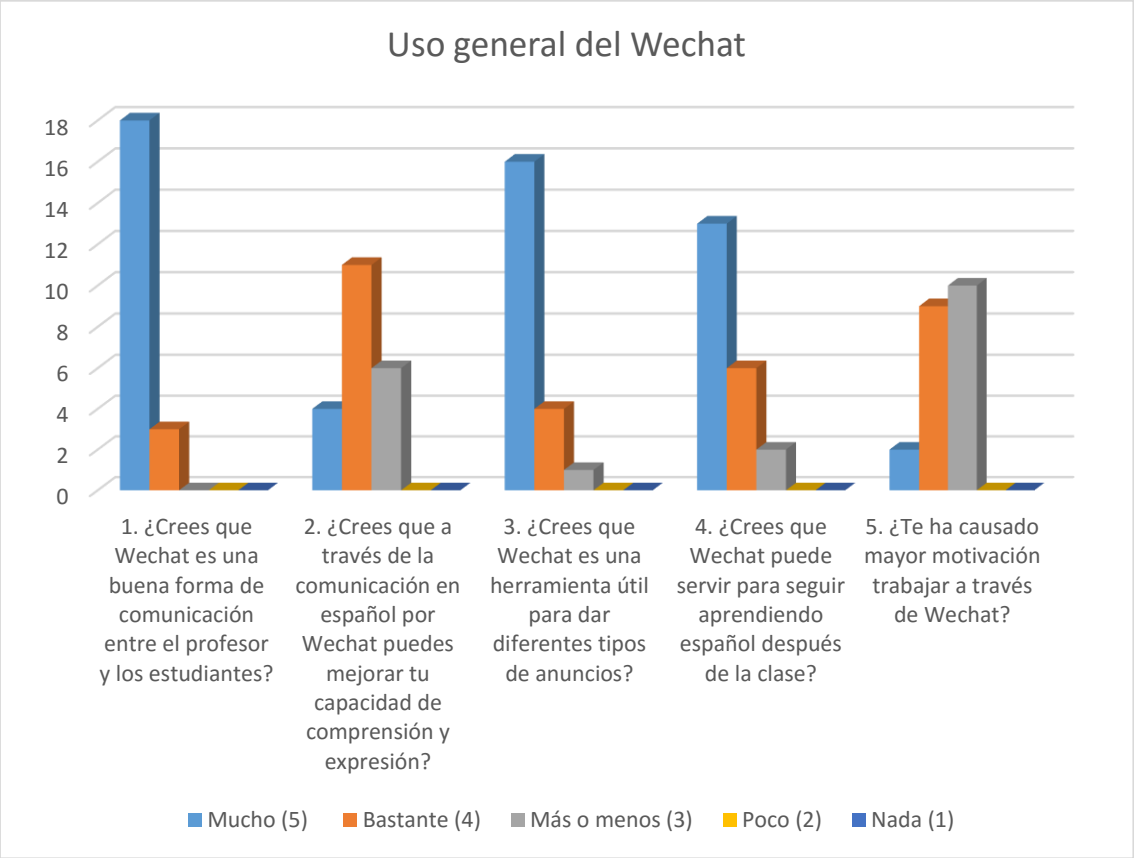


Gráfico 6.1. Respuestas de los estudiantes en cuanto al uso general de Wechat en clase.

La pregunta número uno, representa la opinión de los estudiantes con respecto al uso de Wechat como herramienta de comunicación entre el profesor y los estudiantes. La respuesta de los estudiantes en este caso fue muy determinante, ya que nadie expresó una opinión negativa al respecto y 18 de los 21 estudiantes que respondieron, expresaron una opinión muy positiva. Esta respuesta se puede complementar si analizamos la

pregunta número tres, en la cual 16 estudiantes expresaron que Wechat es una herramienta muy útil para dar diferentes tipos de anuncios. A diferencia de las conversaciones, los anuncios tienen por lo general un sentido unidireccional y no fomentan el debate o la discusión. Si cruzamos estas respuestas con la participación de los estudiantes en las conversaciones espontáneas, podemos ver que el Wechat puede ser una herramienta de comunicación eficiente entre el profesor y los estudiantes pero no necesariamente una herramienta para fortalecer el uso de la lengua meta en conversaciones espontáneas entre los estudiantes universitarios.

No obstante, cuando los estudiantes fueron preguntados si creían que a través de la comunicación con Wechat podían mejorar su capacidad de expresión y comprensión en español, la respuesta fue positiva, aunque no tan determinante como en las preguntas uno y tres. Solo cuatro estudiantes respondieron que podían mejorar mucho su capacidad, mientras que once estudiantes respondieron bastante y el resto (seis estudiantes) respondió más o menos. Una interpretación a la diferencia entre la primera respuesta y la segunda puede ser la visión del estudiantado con respecto al Wechat. Esta aplicación es, ante todo, una aplicación para comunicarse, para eso fue diseñada y ésa, es su función principal. También puede servir para mejorar las capacidades comunicativas en la lengua meta, pero ya sería una función secundaria. Sería interesante comparar estas respuestas con respecto a una aplicación diseñada para el aprendizaje de lenguas como Duolingo (para más información, ver www.duolingo.com) u otras similares.

Sin embargo, una alta proporción de los estudiantes (13 eligieron mucho, 6 bastante y 2 más o menos) cree que Wechat puede servir para seguir aprendiendo español después de clase. Esta respuesta, nos da a entender que Wechat es una aplicación que permite extender los límites del aula, más allá del tiempo y el espacio y que, a pesar de no ser considerara como una herramienta diseñada para el aprendizaje de ELE, los estudiantes reconocen el potencial existente en la aplicación.

Llama la atención la respuesta de los estudiantes con respecto a la motivación generada por el uso del Wechat. A pesar de tener una visión positiva en lo que refiere al uso de esta herramienta, solamente dos estudiantes respondieron que la herramienta les había causado mucha motivación, mientras que nueve respondieron bastante y diez más o menos. De todas formas, frente a la pregunta “si tuviera que elegir entre trabajar con Wechat o no trabajar con Wechat”, el 100% de los estudiantes respondió que preferiría trabajar con esta herramienta. Estas dos respuestas, nos pueden llevar a concluir que el uso Wechat por sí solo no es suficiente como herramienta para el aprendizaje de ELE pero es potencialmente útil acompañado por un cambio en la visión pedagógica. Los estudiantes ya tienen incorporada la aplicación a su vida rutinaria y el simple uso de ésta no garantiza

aumentar la motivación. Sin embargo, la aplicación brinda diferentes opciones que permiten ser utilizadas como herramientas didácticas y la explotación de éstas pueden ser fuentes de motivación. Dentro de lo que expresaron y sugirieron los estudiantes podemos confirmar el planteo anterior:

"Se puede enviar algunas cosas interesantes sobre el español por Wechat. Por ejemplo poner una canción en el grupo de Wechat cada semana y podemos cantar cada persona unas palabras. Será interesante"

"Salvo los deberes, puedes contarnos otros cuentos en el grupo. Charlamos sobre todo. Será un grupo activo."

Cabe señalar que las opiniones de los estudiantes (tanto en las citas anteriores como en las que vendrán más adelante) fueron citadas textualmente, manteniendo el léxico y la gramática utilizada por éstos.

Además de lo anteriormente analizado, las sugerencias transcriptas marcan la tendencia que apreció con respecto a las conversaciones espontáneas, en las que en todas las instancias se esperó la participación del profesor para iniciar la conversación. En ambas sugerencias, se propone que el profesor tome la iniciativa. Esto tiene que ver no solamente con la cercanía física de los estudiantes, que no justificaba el uso del Wechat para comunicarse, sino también con el sistema educativo tradicional chino en donde por lo general es el profesor y no el estudiante el que debe tomar la iniciativa. Quizás en un ámbito de educación no formal, los resultados puedan ser diferentes.

En lo que se refiere a la realización de tareas domiciliarias a través de Wechat, podemos observar el siguiente gráfico:

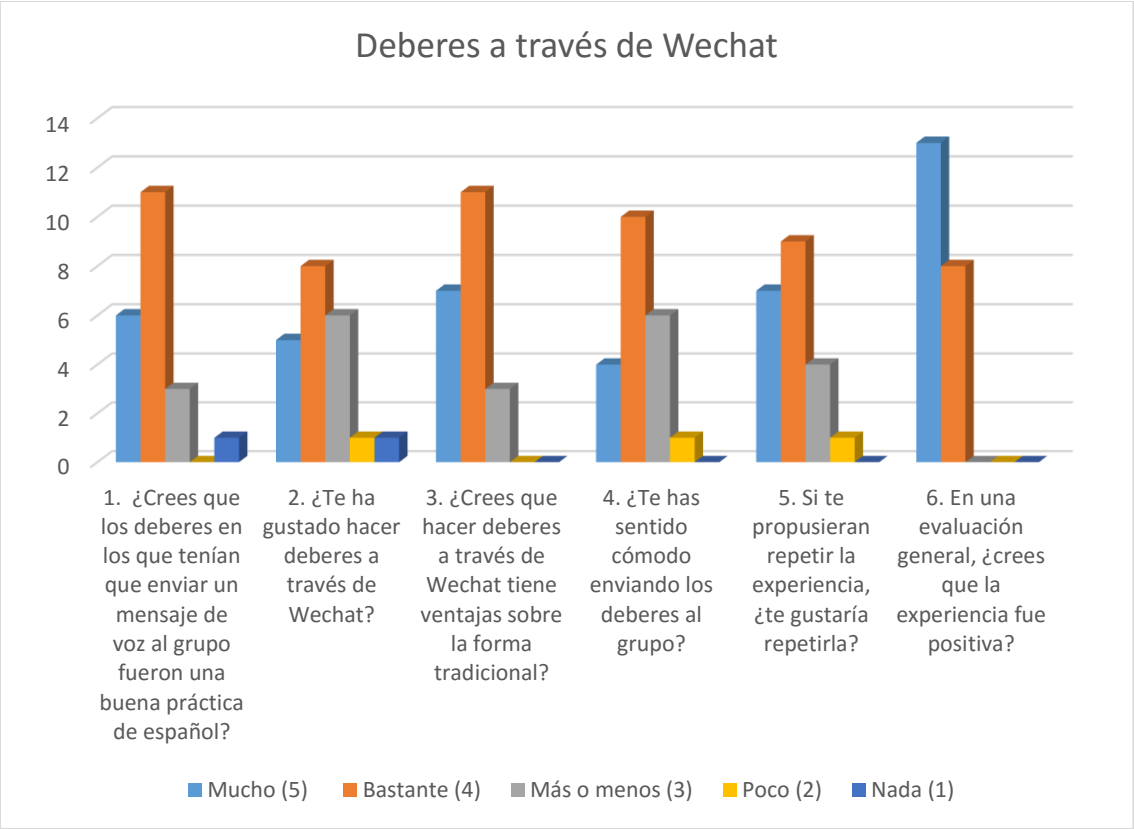


Gráfico 6.2. Respuestas de los estudiantes con respecto a las tareas domiciliarias a través de Wechat.

Con respecto a la primera pregunta, podemos ver que once estudiantes creen que las tareas domiciliarias fueron una práctica de español bastante buena, seis creen que fueron una práctica muy buena, tres más o menos y un estudiante cree que no fueron para nada buenas. A pesar de que la tendencia sigue siendo positiva (el promedio de las respuestas es de 4 sobre 5), podemos encontrar que a diferencia de las preguntas anteriores, existen estudiantes que tienen una visión negativa del ejercicio y que la mayoría no se ubica en el escalafón más elevado. Esta tendencia se repite en el resto de las preguntas relacionadas con las tareas domiciliarias. Dentro de las explicaciones posibles a estas respuestas, podemos encontrar que a los estudiantes no les gusta tener tareas domiciliarias, ya sean de corte tradicional o innovador. Cabe recordar que la carga horaria de la carrera es muy elevada (30 horas semanales) y que por eso los estudiantes llegan al dormitorio cansados, luego de un largo día de estudios. No obstante, a pesar de la exigencia horaria, la respuesta a la pregunta "te ha gustado hacer deberes a través de Wechat", tiene una tendencia positiva (5 estudiantes dijeron que les había gustado mucho, ocho bastante, seis más o menos, uno poco y uno nada, alcanzado un promedio de 3,71 sobre 5) pero si comparamos esta respuesta con la de la pregunta número tres (¿Crees

que hacer deberes a través de Wechat tiene ventajas sobre la forma tradicional?) podemos ver que aunque los estudiantes prefieren no tener deberes, en caso de tenerlos, la mayoría cree que hacerlos a través de Wechat tiene ventajas sobre la forma tradicional (siete estudiantes eligieron mucho, once bastante y tres más o menos). Estas respuestas nos llevan a concluir que a pesar de que los estudiantes prefieran evitar las tareas domiciliarias, la mayoría de ellos cree que son efectivas y prefiere realizarlas a través de Wechat. Esto se ve reflejado en la pregunta cinco y especialmente en la pregunta número seis. En la pregunta número cinco, siete estudiantes respondieron que les gustaría mucho repetir la experiencia, once respondieron que les gustaría bastante, cuatro más o menos y uno poco; mientras que en la pregunta número seis trece estudiantes definieron la experiencia como muy positiva y ocho la definieron como bastante positiva. Algunos comentarios de los estudiantes refuerzan estos resultados:

"Wechat es una manera muy efectiva porque podemos escuchar a las otras personas más claro y compartir las opiniones diferentes".

"Cuando todos terminamos los mensajes de voz, me parece bien que un estudiante corrija a otro para que sepamos qué necesitamos mejorar y así los deberes son más útiles".

Si nos detenemos en la pregunta número cuatro, podemos ver que la mayoría de los estudiantes se sintió cómoda con las actividades, sin embargo, algunos experimentaron cierta incomodidad (cuatro estudiantes se sintieron muy cómodos, diez bastante, seis más o menos y uno poco). Justamente con respecto a esta pregunta surgieron varios comentarios y sugerencias.

"Creo que si pudiéramos enviar el mensaje de voz sólo al profesor en vez de al grupo, sería mejor. Algunos estamos nerviosos y siempre leemos la cosa que hemos preparado antes en vez de hablar."

"No me gusta hacer deberes todos en grupo porque hay muchísimas voces y la mayoría de ellas son leídas. No puedo saber claramente los errores de cada uno."

"A mí me gusta enviar un mensaje de voz sólo al profesor. Cada vez que envío un mensaje al grupo me siento nerviosa."

"Creo que esta herramienta es muy buena para anunciar las noticias de clase pero no es muy conveniente para hacer deberes. Si nos comunicamos con el profesor a través de Wechat vamos a elevar nuestro nivel de español, sin embargo a veces estamos tímidos."

"Enviar un mensaje de voz al grupo es una buena práctica de español pero me gustaría enviar a nuestro grupo, no al grupo de las 25 personas".

Estos comentarios nos permiten entender que la actividad genera un alto nivel de ansiedad en algunos estudiantes, que se sienten nerviosos y que por esa razón prefieren compartir su mensaje de voz solamente con el profesor y no con el resto del grupo. Además, la participación de los 25 estudiantes en el mismo grupo, puede suponer cierto desorden y dificultar el seguimiento de los mensajes tanto por parte de los estudiantes como del profesor. La última sugerencia, que propone realizar la misma actividad pero con grupos separados (cada clase un grupo diferente) puede ayudar a que no haya una cantidad exagerada de mensajes por escuchar y también a reducir la ansiedad, ya que entre los estudiantes de una misma clase hay más confianza.

Otro elemento que surge de los comentarios es la falta de espontaneidad en los mensajes orales. La mayoría de los mensajes relacionados con los deberes, fueron preparados previamente y leídos. Esto se distancia un poco de la idea original, que proponía no solamente enviar un primer mensaje, sino también debatir sobre éste luego. El hecho de que casi cada mensaje se transformara en un discurso leído, no permitió que el debate fluyera, dificultando la interacción deseada. Cabe destacar que el Examen de Español como Especialidad nivel 4, exigía hasta este año que los estudiantes realizaran un monólogo de cinco minutos sobre un tema indicado, luego de prepararse durante diez minutos. En las primeras instancias de trabajo, los estudiantes trasladaron el formato de este examen a los deberes de Wechat. Luego de haber explicado que ese no era el objetivo, hubo unas tímidas intervenciones no leídas, pero no hubo un cambio sustancial. Será necesario continuar investigando con esta herramienta para saber cómo lograr el resultado pretendido.

En cuanto a las preguntas relacionadas con la actividad de clase, las respuestas se pueden ver representadas en el siguiente gráfico:

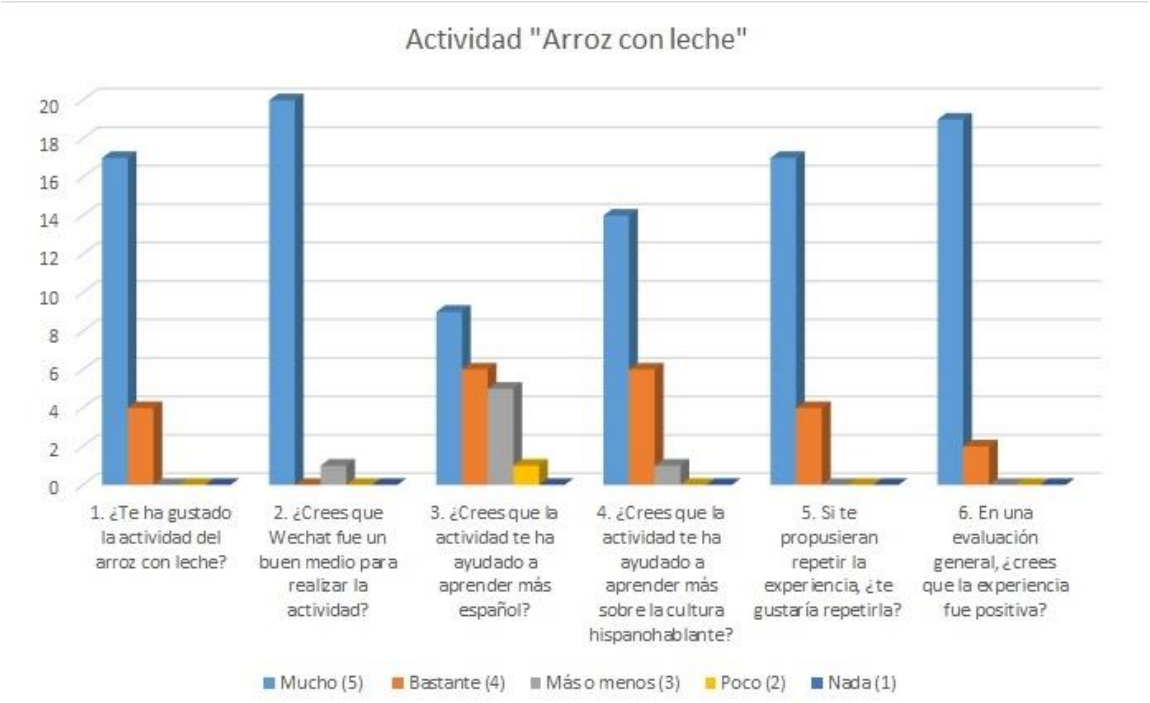


Gráfico 6.3. Respuestas de los estudiantes respecto a la actividad de clase.

A diferencia de los resultados obtenidos en las preguntas relacionadas a las tareas domiciliarias, el gráfico sobre la actividad del arroz con leche ilustra claramente una satisfacción del alumnado con respecto ésta. A 17 estudiantes les ha gustado mucho la actividad y a cuatro bastante, mientras que de los 21 estudiantes, veinte creyeron que Wechat fue un buen medio para llevar a cabo las tareas.

No obstante, la eficiencia de la actividad para el aprendizaje de español es puesta en duda por algunos estudiantes, puesto que de los 21, nueve creyeron que la actividad les había servido mucho para aprender español, seis bastante, cinco más o menos y uno poco. El promedio sigue siendo alto (4,09 sobre 5) pero no podemos desechar la opinión de casi un tercio de los estudiantes, que a pesar de haber expresado su satisfacción con la actividad, no la vieron como un buen medio para el aprendizaje de ELE. Esto se puede explicar por la creencia del alumnado en lo que refiere al papel del profesor, del alumno y de la clase, que se vieron desvirtuados durante la actividad y que pese a haber sido una actividad agradable, pudo generar cierto antagonismo con el paradigma de estudio de los estudiantes. Otra explicación posible a este resultado radica en la actividad en sí. Ésta no requería de un aprendizaje de un vocabulario extenso y el nivel de español de los estudiantes les permitió realizarla de forma satisfactoria sin tener mayores dificultades. En ese sentido, la actividad no buscaba generar un nuevo aprendizaje, sino reforzar lo

aprendido durante el curso y es por eso que quizás algunos estudiantes sintieron que no aprendieron algo nuevo realizándola.

En cambio, al preguntarles si la actividad les había ayudado a aprender más sobre la cultura hispanohablante, las respuestas fueron tajantes: 14 estudiantes expresaron que les había ayudado mucho, seis bastante y uno más o menos. El hecho de que la actividad les haya permitido experimentar y conocer sobre un postre típico de algunos países hispanohablantes no solamente a través de un libro, le ha otorgado otra dimensión al aprendizaje cultural. En un contexto de no inmersión, es difícil que los estudiantes se sientan identificados con la cultura de los países hispanohablantes, ya que es algo que conocen a través de libros o historias de los profesores pero que no vivencian y por lo tanto no pueden sentirla en su totalidad. Es importante intentar buscar mecanismos alternativos para que los estudiantes puedan experimentar más la cultura de los países hispanohablantes y a través de éstos puedan identificarse con ella y sentir mayor curiosidad e interés. Esto genera un aprendizaje significativo en el estudiante a través de su propia experiencia.

Con respecto a las dos últimas preguntas, las respuestas de los estudiantes nos brindan un claro panorama de conformidad y de interés por repetir una actividad similar. El ingreso no solamente de un nuevo elemento tecnológico al aula, sino también de una metodología disruptiva con todo lo que refiere a la metodología tradicional, ha logrado captar la atención de los estudiantes, romper las barreras físicas del aula de clase y transformarla en un espacio para aprender de forma activa y vivencial. En el momento de escribir comentarios y propuestas, algunos estudiantes reafirmaron lo respondido anteriormente, mencionando que les había gustado mucho la actividad y que les gustaría realizar más actividades de este tipo.

Cabe destacar que además de los comentarios referidos a las tareas domiciliarias o a la actividad de clase, algunos estudiantes realizaron una evaluación general del uso de Wechat a lo largo del curso y expresaron algunas sugerencias que merece la pena tener en cuenta para experiencias futuras.

"Me gusta la idea de usar Wechat para trabajar. Es una buena forma de practicar español oral, pero no tenemos comunicación. Me siento incómoda de hablar con una máquina y no con una persona. Podemos elegir un tema cada día y hablar de eso en el grupo".

"Me gusta esta forma de estudiar español. A veces cuando tenemos clases con otros profesores, no podemos saber la información que nos dan a tiempo. Me gusta charlar por Wechat. Creo que este es un mejor método para estudiar juntos".

"Creo que este tipo de comunicación reduce la distancia entre los profesores y los estudiantes y podemos estudiar cosas nuevas. Me encanta mucho. También puedo saber o conocer las culturas de otros estudiantes o de los profesores extranjeros para experimentar diferentes culturas. Por Wechat podemos conectar con los profesores extranjeros a tiempo y saber la situación de nuestro estudio".

"En mi opinión, las noticias importantes tienen que anunciarse en un grupo especial de Wechat, porque siempre recibo bastante mensajes que no tienen importancia, solo charla cotidiana y a veces no se pueden ver las noticias importantes con tantos mensajes inútiles".

"Hay que poner un horario de Wechat porque no siempre enciendo el internet de mi teléfono y a veces no puedo saber las noticias urgentes".

"Los profesores deben hablar más en el grupo porque si solo escuchamos a los otros alumnos no podemos tener mucho progreso".

"Deseo que el siguiente semestre podamos usar más Wechat para las tareas, tener más temas y hacer tareas de examen. Pero también necesitamos más comunicación cara a cara".

Dentro de todos estos comentarios, además de las expresiones de satisfacción y de deseo de continuar utilizando esta herramienta, podemos ver algunas propuestas como la fijación de un horario de uso de Wechat, la creación de un grupo especial para los anuncios de clase, separado del grupo de conversación o la conexión con otros estudiantes y profesores extranjeros que permitan la comunicación en español, más allá del ámbito universitario. Además, en estos comentarios podemos ver que nuevamente aparece un interés por mantener conversaciones en el grupo, pero quizás teniendo un tema específico para hablar y conducidas por el profesor. Todos estos puntos son importantes a la hora de considerar la utilización de esta herramienta ya sea para uso no formal o para la realización de actividades formales de clase.

De todas formas, de acuerdo a los resultados obtenidos, podemos ver que la introducción del Wechat en el aula de español ha tenido una gran aceptación por parte de los estudiantes, que ya la tienen incorporada a su vida cotidiana y que por lo tanto la

explotación de todas las herramientas que esta aplicación ofrece, puede facilitarles el aprendizaje de ELE.

7. CONCLUSIONES

En el presente trabajo, se ha intentado verificar la efectividad del uso del Wechat como herramienta para el aprendizaje de ELE. Para poder alcanzar los objetivos, se planteó una investigación del tipo investigación – acción, a través de la cual se plantearon diferentes actividades para realizar con el grupo meta, utilizando el Wechat como medio de comunicación. La inclusión de esta herramienta, trae consigo la intención de introducir y trabajar con las TIC en el aula, tomando en cuenta el contexto de la educación terciaria en China y adaptándose a las necesidades de los aprendientes de hoy. Siendo Wechat una aplicación popular, conocida y de uso diario entre los estudiantes, la incorporación de ésta al ámbito de estudio se efectuó prácticamente de forma natural y sin necesidad de explicaciones técnicas.

Luego de realizadas y evaluadas todas las actividades, podemos concluir que el uso del Wechat en el aula ha sido muy bien aceptado por los estudiantes y no solo ha generado mayor interés por el aprendizaje del idioma sino que también ha logrado romper la distancia y crear un mayor acercamiento entre el profesor y los estudiantes. Además, de acuerdo a la percepción de los estudiantes, el trabajo a través de Wechat les ha permitido mejorar su competencia comunicativa y les ha ayudado en su proceso de aprendizaje de ELE. También cabe destacar que en la mayoría de los casos los estudiantes se han sentido cómodos y satisfechos usando esta herramienta. Durante el transcurso del semestre, los estudiantes no solamente participaron activamente del aprendizaje a través de Wechat sino que en algunos casos, también lo difundieron. Forés (2012), que sostiene que sin emoción no hay aprendizaje, señala que la Web 2.0 nos permite re-publicar emociones y que "*en un instante, aunque la emoción haya nacido en un aula, puede estar en la otra punta del planeta*" (p. 59). Cuando los estudiantes publicaron en el muro de los "Momentos" sus impresiones sobre la actividad del arroz con leche, compartieron sus emociones con todos sus contactos y éstos a su vez tuvieron la oportunidad de republicar esas mismas emociones y difundir lo realizado en un aula de una universidad del noreste de China.

Esta actividad, que fue acompañada por un cambio metodológico y que supuso una ruptura con la rutina de clase, fue la más aceptada por los estudiantes. El resultado coincide con lo mencionado en el marco teórico, donde se señaló que el uso de las TIC no solo implica la introducción de un nuevo elemento tecnológico al aula tradicional de clase, sino también un cambio metodológico, que no siempre requiere la ruptura total de las normas

de clase ya establecidas. Tomando en cuenta las sugerencias de los estudiantes, podemos ver que hay un abanico de posibilidades e infinitas actividades que se pueden realizar a través del Wechat, explotando una o varias de las herramientas que esta aplicación ofrece.

El impacto de las redes sociales, ha afectado a muchas áreas de trabajo y la educación no ha sido una excepción. La introducción de las TIC al aula de clase, no solamente puede beneficiar al estudiante en cuanto al aprendizaje del idioma, sino también a desarrollar una competencia digital, que es fundamental para las nuevas generaciones. En el caso de Wechat, los estudiantes ya tenían incorporada la aplicación y sin embargo nunca la habían utilizado como medio de aprendizaje. Luego de los resultados favorables en cuanto al uso de Wechat como herramienta para la enseñanza de ELE, queda por expandir más entre los profesores de ELE en China el uso y la investigación sobre la eficacia del Wechat en el aula de ELE.

Este estudio solo significó un primer acercamiento al uso de Wechat como herramienta para la enseñanza de ELE y no analizó todas las opciones que esta aplicación ofrece. Por ejemplo, queda abierta la pregunta sobre la efectividad del uso de los canales de suscripción de Wechat, por los cuales los estudiantes pueden recibir información sobre el español y los países hispanohablantes. También falta desarrollar aún más las actividades de conversación espontánea, que no tuvieron la dinámica pretendida y que recibieron muchas sugerencias por parte de los estudiantes. De acuerdo a los resultados de este estudio, en el contexto universitario en el que se realizó la investigación, las conversaciones espontáneas sin moderación y sin tema predeterminado no logran cumplir el objetivo de que todos los estudiantes participen activamente y se involucren. Quizás, con la moderación y mayor participación del profesor, con la elección de un tema diario o semanal o con la introducción de más elementos multimedia que llamen la atención, los estudiantes se vean más motivados a participar y expresar su opinión. Si bien, ya no sería una conversación espontánea, podría cumplir con todas las funciones de ésta y además podría llegar a desencadenar una conversación de este tipo. Antes de dar el salto a la conversación libre, quizás sea conveniente pasar primero por una conversación un poco más estructurada. No obstante, el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes se ha cumplido ampliamente.

Queda abierta la puerta a futuras investigaciones que busquen profundizar y explotar el potencial didáctico que alberga Wechat, a través de los caminos recorridos por este estudio o por otros diferentes, tales como la creación de un canal de suscripción o el trabajo a través de canales de suscripción ya creados, la utilización masiva del muro de los “Momentos”, la combinación entre Wechat y otras aplicaciones con potencial didáctico

como “Youku” (优 酷 , aplicación similar a “Youtube”. Para más información ver http://www.youku.com), “Xiaokaxiu” (小咖秀, aplicación similar a “Dubmash”. Para más información, ver http://www.xiaokaxiu.com) u otras aplicaciones complementarias de edición de video, fotos o textos. La gran cantidad de herramientas que ofrece Wechat, hace que las posibilidades sean infinitas y dependan de la creatividad del profesor para poder explotar al máximo todo su potencial.

A modo de conclusión general, podemos establecer que el Wechat ha mostrado ser una herramienta efectiva a la hora del aprendizaje de ELE y que, junto a una metodología que acompañe la introducción de esta tecnología al aula, tiene un gran potencial formativo y puede brindar a los estudiantes mayores facilidades en su proceso de aprendizaje de ELE. La posibilidad del aprendizaje móvil, eliminando los límites de tiempo y espacio es también muy importante para una sociedad que está cada vez más en movimiento. La investigación en este campo, está lejos de haber concluido y es necesario continuar trabajando para que los profesores y programas educativos se adapten a un contexto de movilidad y uso masivo de tecnologías. En el contexto de la educación terciaria de China en el S.XXI, Wechat es sin duda una de las herramientas a explotar para adaptarse a las necesidades de los estudiantes y poder ofrecerles más herramientas facilitadoras para el aprendizaje de ELE.

8. BIBLIOGRAFÍA

Adell, J. y Castañeda, L. (2012). "Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes?" En Hernández J., Pennesi, M., Sobrino, D. y Vázquez A. (coord.) *Tendencias emergentes en educación con TIC* (pp.13-32) Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología.

Algué, Ll. (2014). *Usos de Wechat en clase de ELE: propuesta didáctica*. Tesis final de máster de profesores de EL/E. Universidad de Barcelona. Recuperado el 17 de junio de 2015 de: http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2015/memorias-master/Lluis-Algue-Sala.html

Álvarez Baz, A. (2012). *El tratamiento de la interculturalidad en el aula con estudiantes de español sinohablantes*. Tesis doctoral. Universidad de Granada, Granada. Recuperado el 3 de mayo de 2015 de: http://0-hera.ugr.es.adrastea.ugr.es/tesisugr/21081955.pdf

Arzamendi, J. et al. (s/f) *Bases metodológicas*. Fundación Universitaria Iberoamericana.

Bartolomé, M. (2001). "Metodologías cualitativas orientadas hacia el cambio y la toma de decisiones", en Mateo, J. et al.: *Métodos de investigación en educación*. Barcelona: Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya. Módulo didáctico 4.

Blanco Pena, J.M. (2009). "Técnicas contra el aburrimiento en la clase de composición: nuevas ideas, recursos y plataformas", en *SinoELE: revista de enseñanza de ELE a hablantes de chino*, 1. Recuperado el 25 de octubre de 2014, de http://www.sinoele.org/images/Revista/1/tecnicas.pdf

Breen, M. (1996). "Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas (I)", *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 19, pp. 42 - 49.

Breen, M. (1997). "Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas (II)", *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 20, pp. 52 - 73.

Brumfit, C. y Johnson, K. (1979). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

China Daily Europe (2015). “Chinese spend more than 40 minutes reading Wechat”. Recuperado el 30 de junio de 2015 de: http://europe.chinadaily.com.cn/life/2015-04/21/content_20494889.htm

China Internet Network Information Center (2014). *Statistical Report on Internet Development in China (July 2014)*. Recuperado el 10 de julio de 2015 de: http://www1.cnnic.cn/IDR/ReportDownloads/201411/P020141102574314897888.pdf

China Internet Watch (2015). “Daily Reading time over 40 minutes on Wechat in China in 2014”. Recuperado el 30 de junio de 2015 de: http://www.chinainternetwatch.com/13220/reading-time-over-40-minutes-wechat-2014/

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Madrid Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones y Grupo Anaya, S.A.

De la Torre, A. (2006). “Web Educativa 2.0”, en *Edutec. Revista electrónica de tecnología educativa*, número 20. Recuperado el 15 de mayo de 2015 de: http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec20/anibal20.pdf

Falero, F. (2014). *Desarrollo de las destrezas orales a través de la tecnología: la aplicación Weixin y sus posibilidades en estudiantes chinos de español nivel A2.* Trabajo de fin de máster en Tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza y tratamiento de lenguas. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Recuperado el 17 de mayo de 2015 de: http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2014/memorias-master/Francisco-Javier-Falero_Parra.html

Forés Miravalles, A. (2012). “E-mociones. Sin emoción no hay educación”. En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez. (Coord.) *Tendencias emergentes en educación con TIC* (pp.51-66). Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología.

Gómez, A. (2009): “Sujeción y formación en la educación formal, no formal e informal”, *Educatio*, número 7.

Herrera Jiménez, J. (2007): "Web 2.0 y didáctica de lenguas; un punto de encuentro". *Glosas didácticas*, número 16.

Herrington, J. et al. (2009). "Using mobile technologies to develop new ways of teaching and learning". En Herrington, J., et al. (Eds.). *New Technologies, New Pedagogies: Mobile Learning in Higher Education* (pp.1-14). University of Wollongong. Recuperado el 15 de junio de 20015 de: http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1077&context=edupapers

Hockly, N., Pueyo, S. y Madrid, D. (s/f.). *Observación e investigación en el aula*. Fundación Universitaria Iberoamericana.

Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca nueva.

Instituto Cervantes (2013). *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2013*. Recuperado el 1 de noviembre de 2014 de: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_13/

Instituto Cervantes (2014). *Guía del examen DELE B1*. Recuperado el 15 de junio de 2015 de: http://diplomas.cervantes.es/informacion/guias/materiales/b1/guia_examen_dele_b1.pdf

Instituto Cervantes (2014b). *Guía del examen DELE B2*. Recuperado el 15 de junio de 2015 de: http://diplomas.cervantes.es/informacion/guias/materiales/b2/guia_examen_dele_b2.pdf

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación – acción*. Barcelona: Lasertes.

Krashen, S. y Terrell, T. (1983). The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom. New York: Pergamon.

Lara, T., (2005). "Blogs para educar. Uso de los blogs en una pedagogía constructivista", en *Revista Telos*, número 65.

Lara, T. (2011). “Mobile learning EOI: abriendo el aula”. En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (coord.). *Experiencias educativas en las aulas del siglo XXI. Innovación con TIC* (pp. 252-254). Madrid: Editorial Ariel.

Lara, T. (2012). “MLearning. Cuando el Caballo de Troya entró en el aula”. En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez. (Coord.) *Tendencias emergentes en educación con TIC* (pp.263-274). Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología.

Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University, Press.

Lee, J. y Marco, C. (2010). “La enseñanza de español en China: historia, situación actual y perspectivas”, en *Revista Cálamo FASPE*, 56. Pp. 3 – 14. Recuperado el 24 de octubre de 2014 de: http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3402357.pdf

Liu, Z. (2014). “A study on the application of Wechat in ESP training”. En *Theory and practice in language studies*, Vol 4, N. 12 (pp. 2549-2554). Recuperado el 20 de julio de 2015 de: ojs.academypublisher.com/index.php/tpls/article/download/tpls041225492554/10480

Monteagudo, J. (2012). “Dispositivos móviles en el aula. El aprendizaje en nuestras manos. En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (coord.) *Tendencias emergentes en educación con TIC* (pp.245-262) Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología.

Querol Bataller, M. (2014). “La especialidad de español como carrera universitaria en China”. En *Marco ELE*, número 18. Recuperado el 6 de diciembre de 2014 de: http://marcoele.com/descargas/18/querol-espanol_en_china.pdf

Sánchez Griñán, A. (2008). *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China.: Retos y posibilidades del enfoque comunicativo.* Tesis doctoral, Universidad de Murcia, Murcia. Recuperado el 8 de marzo de 2014 de: http://www.tesisenred.net/handle/10803/10944

Santos Rovira, J.M. (2011). *La enseñanza del español en China: historia, desarrollo y situación actual*. Lugo: Axac.

Sharples M., et al. (2007). “Mobile learning: small devices, big issues”. En, N. Balacheff, S. Ludvisgen, T. de Jong, A. Lazonder, S. Barnes y L. Montandon (Eds). *Technology enhanced learning: principles and products*. Berlín: Springer.

Siemens G. (2010). *Conociendo el conocimiento.* Nodos ELE. Trad. Castrillejo, V., et al. (Obra original publicada en 2006).

Tencent (2015). *Tencent announces 2015 first quarter results*. Recuperado el 11 de julio de 2015 de: http://www.tencent.com/en-us/content/ir/news/2015/attachments/20150513.pdf

Torres, L. (s/f). *Tecnología educativa en el aprendizaje de lenguas*, Fundación Universitaria Iberoamericana.

¿Wechat en clase? (2014). Recuperado el 25 de octubre de 2014, de: http://secundariaenchina.blog.com/2014/06/15/%C2%BFwechat-en-clase/

Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Xiang, T. (2015). “Wechat reaches 1.1B registered accounts, with 440M regular users”. En *TechNode*. Recuperado el 19 de junio de 2015 de: http://technode.com/2015/01/22/wechat-reaches-1-1b-registered-accounts-440m-mau/

Yang, T. (2013). “Metodologías y manuales en la enseñanza de español a sinohablantes”, en *SinoELE: revista de enseñanza de ELE a hablantes de chino*, 8. Recuperado el 25 de octubre de 2014, de: http://www.sinoele.org/images/Revista/8/Articulos/tyang_17-41.pdf

高等学校西班牙语专业四级考试 (2005), 上海外语教育出版社.

腾讯科技 (2015). 微信的影响力： 首份微信平台数据化研究报告. Recuperado el 25 de junio de 2015 de: http://tech.qq.com/a/20150127/018482.htm

ANEXOS

Anexo I – Cuestionario sobre aplicaciones

Cuestionario sobre el uso de las aplicaciones

1. Ordena, del 1 al 5 las aplicaciones que más utilizas, siendo 1 la más utilizada y 5 la menos utilizada.
    a. RenRen ( )
    b. QQ ( )
    c. Wechat ( )
    d. Weibo ( )
    e. Whatsapp ( )
    f. Otra (especifica) _____

2. ¿Con qué frecuencia usas…

Aplicación	Varias veces al día	Una o dos veces al día	Una o dos veces a la semana	Una o dos veces al mes	Nunca
RenRen					
QQ					
Wechat					
Weibo					
Whatsapp					

3. ¿Cuál es tu aplicación preferida?
    a. RenRen □
    b. QQ □
    c. Wechat □
    d. Weibo □
    e. Whatsapp □
    f. Otra (especifica) □ _____

4. ¿Para qué usas Wechat?
    a. Ver y/o enviar fotos □
    b. Leer noticias □
    c. Chatear □
    d. Hablar con amigos □
    e. Conocer gente nueva □
    f. Jugar □
    g. Aprender español □
    h. Otro (especifica) □ _____

5. ¿Has usado Wechat alguna vez en clase?
    a. Sí □
    b. No □

    En caso afirmativo, ¿para qué?

    _____
    _____
    _____

¡Muchas gracias por tu tiempo!

Anexo II – Evaluación del uso de Wechat en el curso

Evaluación del uso de Wechat en el curso

Marca la respuesta que te parezca más adecuada para las siguientes preguntas, siendo 5 mucho, 4 bastante, 3 más o menos, 2 poco y 1 nada.

Uso general de Wechat

Pregunta	5	4	3	2	1
1. ¿Crees que Wechat es una buena forma de comunicación entre el profesor y los estudiantes?					
2. ¿Crees que a través de la comunicación en español por Wechat puedes mejorar tu capacidad de comprensión y expresión?					
3. ¿Crees que Wechat es una herramienta útil para dar diferentes tipos de anuncios?					
4. ¿Crees que Wechat puede servir para seguir aprendiendo español después de la clase?					
5. ¿Te ha causado mayor motivación trabajar a través de Wechat?					

Actividades específicas

Deberes

Pregunta	5	4	3	2	1
1. ¿Crees que los deberes en los que tenían que enviar un mensaje de voz al grupo fueron una buena práctica de español?					
2. ¿Te ha gustado hacer deberes a través de Wechat?					
3. ¿Crees que hacer deberes a través de Wechat tiene ventajas sobre la forma tradicional?					
4. ¿Te has sentido cómodo enviando los deberes al grupo?					
5. Si te propusieran repetir la experiencia, ¿te gustaría repetirla?					
6. En una evaluación general, ¿crees que la experiencia fue positiva?					

Arroz con leche

Pregunta	5	4	3	2	1
1. ¿Te ha gustado la actividad del arroz con leche?					
2. ¿Crees que Wechat fue un buen medio para realizar la actividad?					
3. ¿Crees que la actividad te ha ayudado a aprender más español?					
4. ¿Crees que la actividad te ha ayudado a aprender más sobre la cultura hispanohablante?					
5. Si te propusieran repetir la experiencia, ¿te gustaría repetirla?					
6. En una evaluación general, ¿crees que la experiencia fue positiva?					

Observaciones generales:

1. Si tuviera que elegir entre trabajar con Wechat o no trabajar con Wechat, elegiría…
    a. Trabajar con Wechat
    b. No trabajar con Wechat
2. Luego de haber trabajado con esta herramienta, ¿tienes alguna sugerencia?

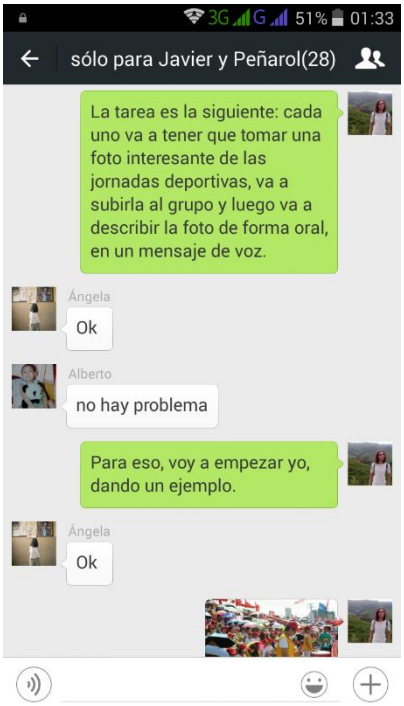
    _____
    _____
    _____
    _____

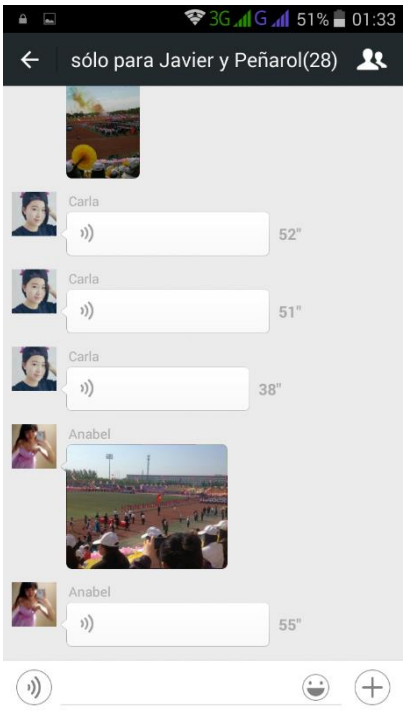
3. Otras observaciones:

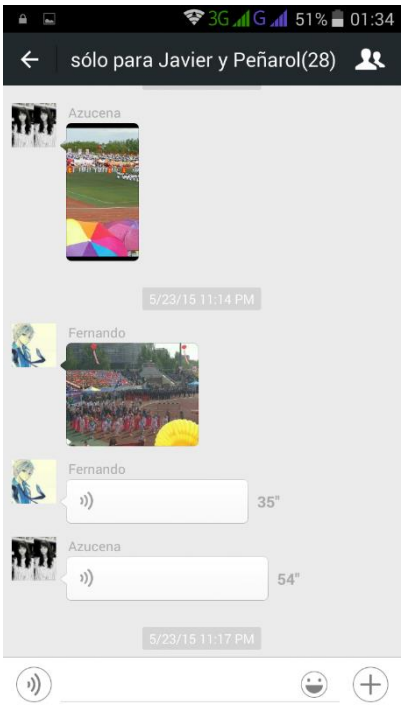
    _____
    _____
    _____
    _____

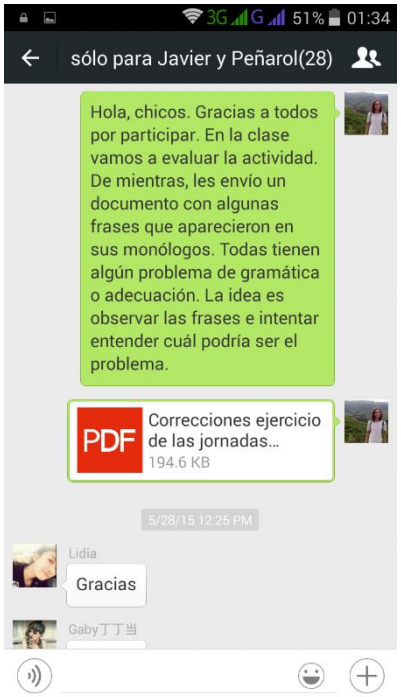
¡Muchas gracias por tu tiempo!

Anexo III – Tareas domiciliarias por Wechat

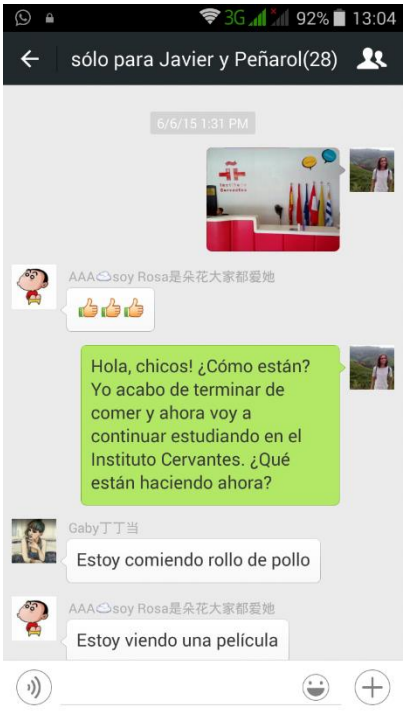






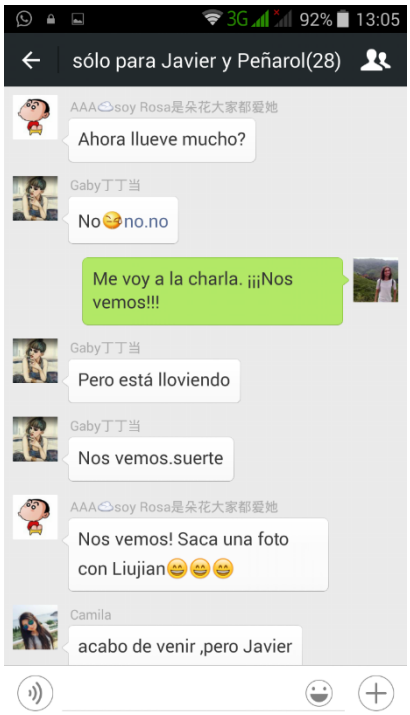


Anexo IV – Conversación espontánea por Wechat









Anexo V – Actividad de arroz con leche

- Tipo de actividad: búsqueda del tesoro
- Objetivos:
  - Fortalecer el conocimiento cultural con respecto a la comida en países hispanohablantes.
  - Desarrollar la interacción a través de mensajes de texto, voz y video.
  - Cocinar el postre arroz con leche
  - Buscar los ingredientes del postre a través de pistas.
- Destrezas (ordenadas de mayor a menor predominancia):
  - Expresión oral
  - Comprensión oral
  - Comprensión escrita
  - Expresión escrita
- Contenido gramatical:
  - Imperativo
  - "Se" pasivo
- Contenido funcional:
  - Explicar una receta de cocina
  - Pedir algo que necesitan
- Contenido léxico:
  - Comidas y postres tradicionales de países hispanohablantes.
  - Ingredientes para una receta.
- Dinámica:
  - En grupos de 5 personas.
- Materiales:
  - Dispositivos móviles con conexión a internet y Wechat.
  - Una olla, una hornalla eléctrica, una cuchara, un cucharón, un cuchillo, servilletas y 5 cuencos por grupo.
  - Un litro de leche, 150 gramos de arroz, un limón, 2 bastones de canela, 200 gramos de azúcar y una cucharadita de canela por grupo.
  - Video de la canción "Arroz con leche" en Youku – http://v.youku.com/v_show/id_XNjEzMzMyMjQ4.html?from=s1.8-1-1.2
  - Video con la receta del arroz con leche, filmado por los profesores.
  - Hojas con ejercicios relacionados a las comidas.

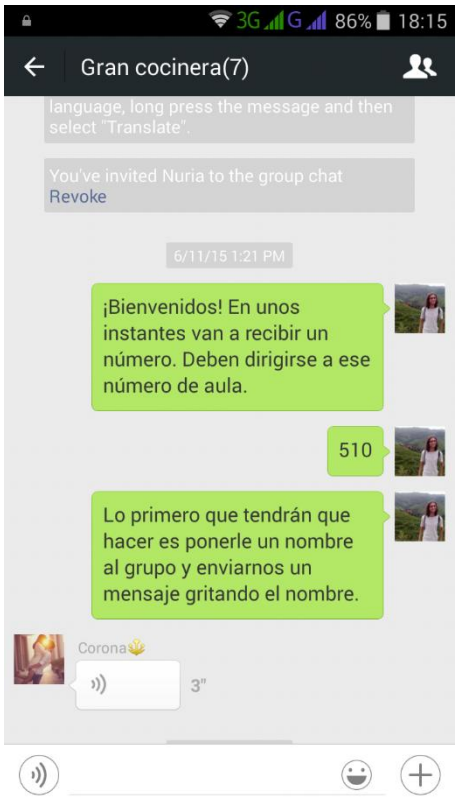
- Es necesario disponer de la misma cantidad de aulas o habitaciones como de grupos que participen.

- Duración: 4 horas.
- Desarrollo de la actividad:
  1. Antes de comenzar la actividad, el profesor debe colocar en cada aula los utensilios de cocina para poder cocinar el arroz con leche. Además debe dejar en el aula las hojas con los ejercicios relacionados a las comidas.
  2. Los estudiantes se reúnen en un aula y a partir de allí, el profesor envía un mensaje a cada grupo, diciéndole a qué aula deben ir. Al abrir el mensaje, cada estudiante va a conocer también a los otros integrantes de su grupo.
  3. Una vez que los grupos estén distribuidos en sus respectivas aulas, se envía un mensaje a cada grupo pidiéndoles que le den un nombre a su grupo y que envíen un mensaje de voz gritando el nombre. A partir de allí, el nombre gritado pasará a ser el nombre del grupo.
  4. El profesor envía a cada grupo el link con el video de la canción “Arroz con leche” y les pregunta si saben qué van a cocinar.
  5. Una vez que los estudiantes respondan “Arroz con leche”, se les pedirá que averigüen qué ingredientes se necesitan. Los estudiantes enviarán un mensaje con los ingredientes necesarios. A partir de allí, los grupos deberán salir del aula en busca de los ingredientes necesarios. Para obtenerlos deberán cumplir con diferentes tareas. A continuación se dará un ejemplo.
  6. Para conseguir el arroz, deben buscar a un profesor de español que se encontrará dentro de la universidad. Ellos deberán pedirle el arroz pero para dárselos, él les preguntará una pregunta relacionada con la comida, que deberán responder. Por ejemplo: ¿cuál es el dulce preferido de los uruguayos? Respuesta: dulce de leche. Para conseguir la próxima pista, deberán tomarse una foto con el profesor y el arroz y subirla al grupo de Wechat.
  7. Una vez subida la foto, el profesor les enviará el contacto de un estudiante más avanzado. Los estudiantes deberán buscarlo para obtener la canela en polvo. Una vez encontrado, él estudiante les preguntará en qué países se comen arepas. Respuesta: Venezuela y Colombia. Los estudiantes deberán enviar la respuesta al grupo para poder conseguir la próxima pista.
  8. El profesor enviará la foto de una página de un libro en español. Los estudiantes deberán ir a la biblioteca, buscar a qué libro pertenece la página, tomar una foto de la tapa del libro y enviarla al grupo. Una vez enviada la foto, el profesor

preguntará dónde se puede comprar azúcar, limón y leche. Respuesta: supermercado.

9. Los estudiantes deben ir al supermercado, comprar los productos mencionados y tomarse una foto con la cajera para recibir la próxima pista.
10. Los estudiantes reciben un video de un profesor, que se encuentra en la cafetería y les dice que vayan a buscarlo. Cuando los estudiantes llegan, el profesor les pregunta qué ingrediente les falta. La respuesta es, los bastones de canela. A partir de allí los estudiantes deben volver al aula para cocinar el arroz con leche.
11. El profesor envía un video con la receta del arroz con leche.
12. Los estudiantes filman los pasos de la preparación y los envían al grupo.
13. Mientras esperan 30 minutos (el tiempo que demora en cocinarse el arroz con leche), los estudiantes deben enviar un video cantando y bailando la canción “Arroz con leche”. Además deben completar la hoja de ejercicios que está en el aula.
14. Cuando el grupo termina, toma una foto del plato servido y la envía al chat del grupo. El profesor les dará la orden de regresar al aula principal con el arroz con leche.
15. Una vez que todos los grupos están en el aula, se verifican las respuestas de la hoja de ejercicios y luego se realiza una competencia sobre el arroz con leche más rico. Para eso, un voluntario de cada grupo debe probar con los ojos cerrados todos los postres y elegir cuál le gustó más.
16. Los grupos comparten su postre y todos los estudiantes comen una porción de arroz con leche, mientras comentan sus experiencias y el profesor cierra la actividad.
17. El profesor envía todas las fotos y videos a un chat compartido por todos los estudiantes.

Algunas capturas de pantalla de la actividad



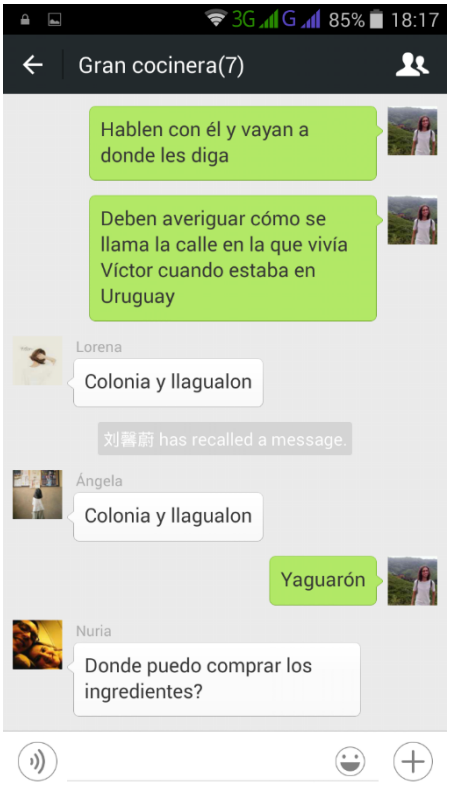


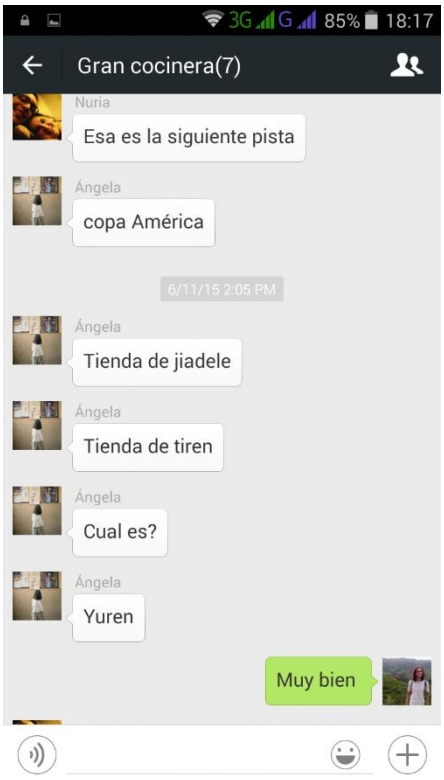





3G G 85% 18:16
Gran cocinera(7)
6/11/15 1:46 PM
¡Es hora de salir a buscar los ingredientes!
Carina
podemos comprar ?
No, esperen

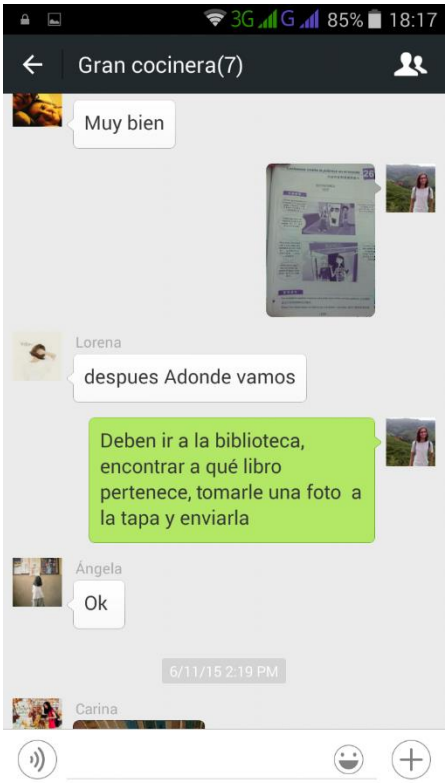

3G G 85% 18:16
Gran cocinera(7)
Name Card
文艺男2逼
H601134206
¿Dónde está?
Lorena
Adonde vamos ahora
Corona
mengxi
Ángela
Hotel
Hablen con él y vayan a donde les diga
Deben averiguar cómo se llama la calle en la que vivía


3G G 85% 18:17
Gran cocinera(7)
Hablen con él y vayan a donde les diga
Deben averiguar cómo se llama la calle en la que vivía Víctor cuando estaba en Uruguay
Lorena
Colonia y llagualon
刘馨蔚 has recalled a message.
Ángela
Colonia y llagualon
Yaguarón
Nuria
Donde puedo comprar los ingredientes?


3G G 85% 18:17
Gran cocinera(7)
Nuria
Esa es la siguiente pista
Ángela
copa América
6/11/15 2:05 PM
Ángela
Tienda de jiadele
Ángela
Tienda de tiren
Ángela
Cual es?
Ángela
Yuren
Muy bien

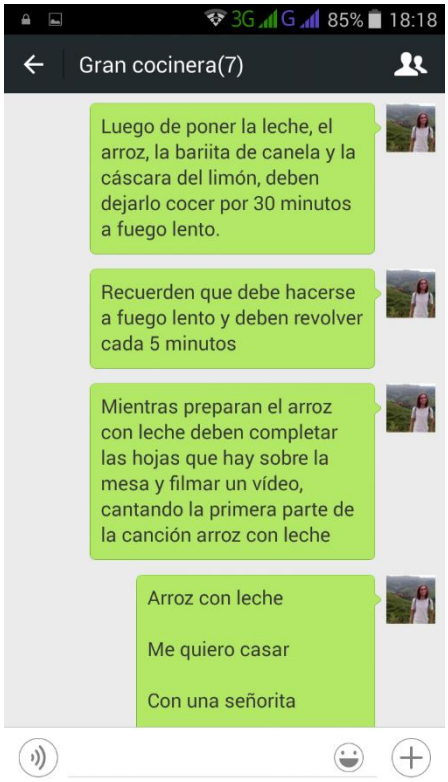

3G G 85% 18:17
Gran cocinera(7)
Nuria
Vayan alli y compren un litro de leche, azucar y un limon
Nuria
Ademas tomense una foto con la cajera del supermercado y enviennosla
Capricho has recalled a message.
Ángela
Nuria
Vosotras con la cajera
Corona

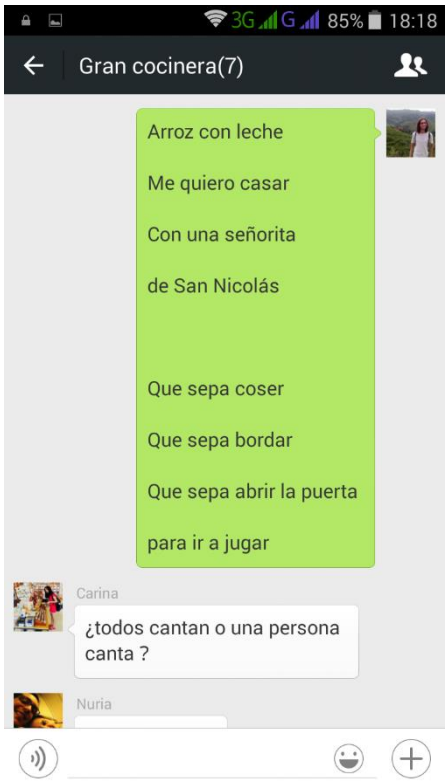

3G G 85% 18:17
Gran cocinera(7)
Corona
Nuria
Todos juntos
Corona
Nuria
Muy bien


3G G 85% 18:17
Gran cocinera(7)
Muy bien
Lorena
despues Adonde vamos
Deben ir a la biblioteca, encontrar a qué libro pertenece, tomarle una foto a la tapa y enviarla
Ángela
Ok
6/11/15 2:19 PM
Carina


3G G 85% 18:17
Gran cocinera(7)
Carina
¡Muy bien!
Ahora que ya tienen todos los ingredientes, vuelvan al aula. Es hora de cocinar
Aquí van las instrucciones
0:06


Gran cocinera(7)
Aquí van las instrucciones
0:06
0:06
0:18
6/11/15 2:29 PM
Luego de poner la leche, el arroz, la bariita de canela y la cáscara del limón, deben dejarlo cocer por 30 minutos a fuego lento.
Recuerden que debe hacerse

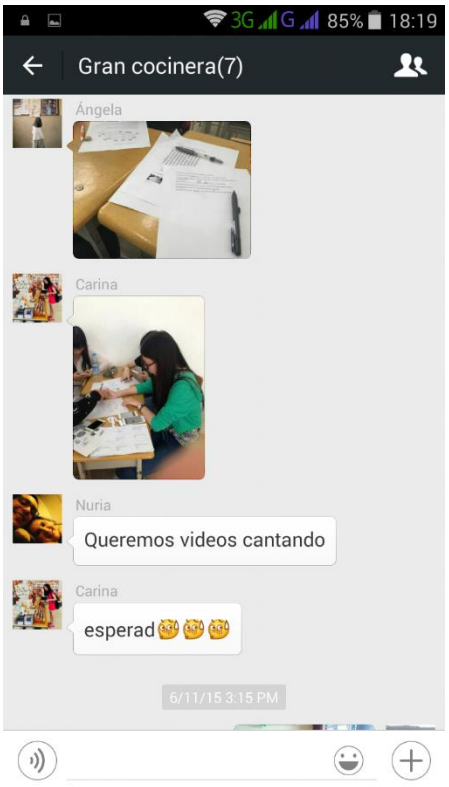

Gran cocinera(7)
Luego de poner la leche, el arroz, la bariita de canela y la cáscara del limón, deben dejarlo cocer por 30 minutos a fuego lento.
Recuerden que debe hacerse a fuego lento y deben revolver cada 5 minutos
Mientras preparan el arroz con leche deben completar las hojas que hay sobre la mesa y filmar un vídeo, cantando la primera parte de la canción arroz con leche
Arroz con leche
Me quiero casar
Con una señorita


Gran cocinera(7)
Arroz con leche
Me quiero casar
Con una señorita
de San Nicolás
Que sepa coser
Que sepa bordar
Que sepa abrir la puerta
para ir a jugar
Carina
¿todos cantan o una persona canta ?
Nuria

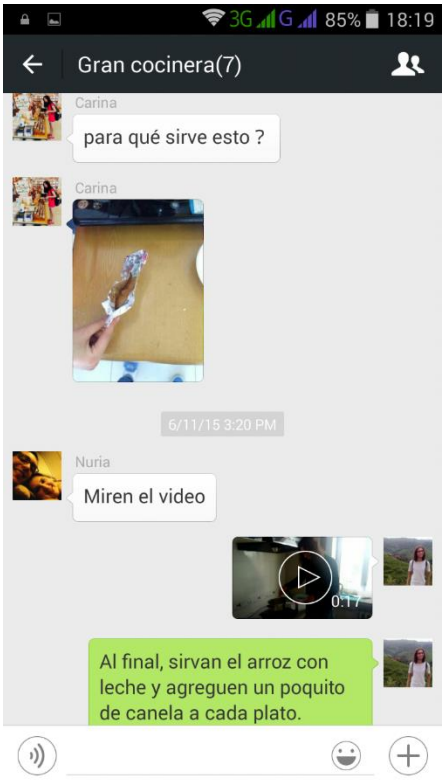

Gran cocinera(7)
Es mejor todos
6/11/15 2:46 PM
Nuria
Recuerden que debe hacerse a fuego lento y deben revolver cada 5 minutos
6/11/15 2:58 PM
0:14
Luego de 30 minutos, deben agregar 3 cucharas grandes de azúcar y deben revolver ven durante 1 minuto
Luego deben esperar 15 minutos


3G G 85% 18:18
Gran cocinera(7)
Nuria
3 cucharas de las grandes eh!
6/11/15 3:04 PM
Nuria
Donde esta el video cantando la cancion y preparando el arroz con leche?
Nuria
Lo han hecho?
Carina
no
0:17
Nuria
13"


3G G 85% 18:18
Gran cocinera(7)
Nuria
13"
Carina
hacemos los papeles
Nuria
5"
Al final, sirvan el arroz con leche y agreguen un poquito de canela a cada plato.
Carina
Ángela


3G G 85% 18:19
Gran cocinera(7)
Ángela
Carina
Nuria
Queremos videos cantando
Carina
esperad
6/11/15 3:15 PM


3G G 85% 18:19
Gran cocinera(7)
0:06
Ángela
Miren a la cámara
Carina
para qué sirve esto ?
Carina


3G G 85% 18:19
Gran cocinera(7)
Carina
para qué sirve esto ?
Carina
0:17
6/11/15 3:20 PM
Nuria
Miren el video
0:17
Al final, sirvan el arroz con leche y agreguen un poquito de canela a cada plato.

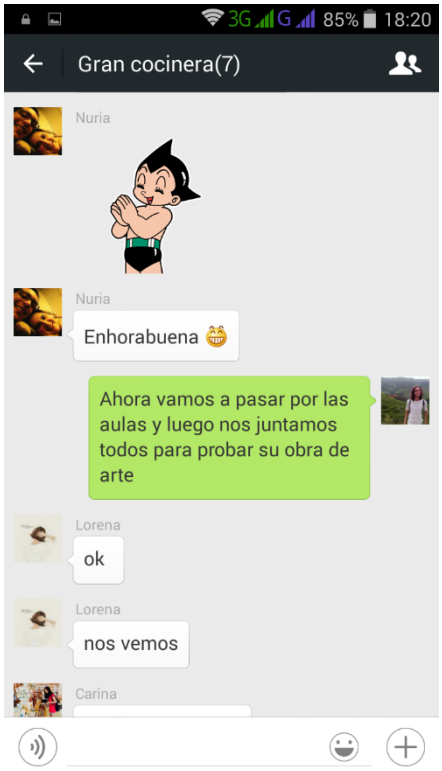

3G G 85% 18:19
Gran cocinera(7)
0:17
Al final, sirvan el arroz con leche y agreguen un poquito de canela a cada plato.
¿Quién es la cocinera del grupo?
Ángela
0:16
Ángela
Lorena


3G G 85% 18:19
Gran cocinera(7)
Lorena
¡¡¡Muy bien!!!
Carina
Nuria
Muy bien
Victoria
Nuria
Mmmm delicioso
6/11/15 3:31 PM


3G G 85% 18:19
Gran cocinera(7)
¿Ya están listas?
Carina
si ! ! ! !
Ángela
La falta de papel
Carina
faltan unas repuestas
Nuria
Piensen
Carina
Carina


3G G 85% 18:19
Gran cocinera(7)
6/11/15 3:32 PM
¡Que buena presentación!
Nuria
Quiten la barrita de canela de los platos
刘馨蔚 has recalled a message.
6/11/15 3:38 PM
Carina


3G G 85% 18:20
Gran cocinera(7)
no podemos cumplir 3 blancos。
Carina
no ！dos！
Carina
no tenemos remedio
Carina
No se preocupen
Carina
pues terminamos todo
Nuria


3G G 85% 18:20
Gran cocinera(7)
Nuria
Nuria
Enhorabuena
Ahora vamos a pasar por las aulas y luego nos juntamos todos para probar su obra de arte
Lorena
ok
Lorena
nos vemos
Carina

INTEGRACIÓN DEL COMPONENTE ESTRATÉGICO EN EL ÁMBITO DE LA INTERACCIÓN ORAL EN BASE AL MANUAL *AULA* A2

Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera

Curso 2014-2015

Alumna: Rocío González Jiménez

Tutora: Dra. Virginia de Alba Quiñones

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN…….. 1

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN……... 4

2.1. Competencia estratégica……...……... 4

2.1.1. Concepto de competencia……..... 4

2.1.2. Concepto de estrategia……. 6

2.1.3. Características de las estrategias…….. 8

2.1.4. Clasificación de las estrategias……..... 9

2.1.5. La enseñanza según el enfoque estratégico……... 11

2.1.6. El entrenamiento estratégico…….. 14

2.2.Interacción Oral…….. 18

2.2.1. Referencia al MCER: unión de destrezas…….. 19

2.2.2. Estrategias para el desarrollo de la interacción oral……... 20

2.3.Postulados metodológicos del manual *Aula*……..... 26

3. APLICACIÓN DIDÁCTICA…….. 29

3.1.Tipos de actividades para el desarrollo de la interacción oral…… 30

3.2.Integración del componente estratégico en el manual *Aula* nivel A2 para el desarrollo de la interacción oral…….. 31

3.3.Evaluación del entrenamiento estratégico……...49

4. CONCLUSIONES…….51

5. BIBLIOGRAFÍA……...53

6. ANEXO…….....57

1. INTRODUCCIÓN

Si algo nos ha enseñado nuestra experiencia como alumnos y/o docentes de segundas lenguas es que el aprendizaje no se limita al aula. Si bien este es uno de los principios pedagógicos asumidos como válidos y vigente desde hace décadas, se hace incluso más evidente en la sociedad de la información y comunicación en la que vivimos hoy, donde constantemente nos vemos inmersos en situaciones comunicativas que suponen oportunidades únicas para aprender. Esta realidad, conocida como aprendizaje continuo o *lifelong learning*, justifica la conveniencia de que el alumno adquiera la autonomía necesaria para seguir aprendiendo más allá de los límites del aula en función de sus propios recursos, necesidades y estilo personal de aprendizaje. Si además tenemos en cuenta que aprender un idioma supone una gran dedicación dada la lentitud del proceso y la dificultad, es inevitable que como estudiantes nos preguntemos cuál es la mejor forma de rentabilizar nuestros esfuerzos para facilitar y mejorar nuestra forma de aprender. En este sentido, las estrategias de aprendizaje cobran un papel fundamental ya que son herramientas dirigidas a superar dificultades y un valioso apoyo para aprender mejor.

Indudablemente, fue la llegada del enfoque comunicativo en los años setenta la que reforzó la importancia de las estrategias de aprendizaje derivada de conceptos clave hoy en día como el de *competencia comunicativa* o las *destrezas lingüísticas*. La subcompetencia estratégica como componente de la competencia comunicativa nos da a entender que del mismo modo que trabajamos en clase aspectos lingüísticos, discursivos, pragmáticos o sociolingüísticos, es igualmente necesario llevar las estrategias al aula. No obstante, tal como indica Martín Leralta (2006), la abundante investigación y bibliografía sobre la naturaleza de las estrategias y posibles ventajas de su aplicación no se corresponde con lo que sucede en la práctica educativa, siendo uno de los motivos la dificultad de extrapolar los resultados de los estudios a contextos de enseñanza cada vez más complejos.

Detectada esta necesidad en el aula consistente en trabajar la competencia estratégica del mismo modo que se tratan otras subcompetencias, el objetivo de la presente memoria se presentaba claro: acercar la teoría a la práctica y así invitar a los docentes de segundas lenguas a integrar el componente estratégico en sus clases,

demostrando no solo que es posible, sino muy rentable considerando que se trata de un medio que fomenta el progreso del resto de competencias.

Con el propósito de llevar las estrategias a la acción didáctica, este trabajo se desarrolla en dos grandes bloques: una primera parte teórica donde se revisan conceptos e investigaciones en el campo de las estrategias de aprendizaje en segundas lenguas, y un segundo apartado que parte del anterior pero planteado desde un punto de vista más práctico. Dada la ausencia de unanimidad en los planteamientos teóricos y su aplicación, en el bloque teórico ha sido necesario tomar decisiones como las que se exponen brevemente a continuación para delimitar el tema con respecto al tipo de entrenamiento estratégico, la forma de trabajarlas, el nivel de los estudiantes, etc.

En primer lugar, las estrategias pueden ser enseñadas de forma puntual o programar un entrenamiento estratégico integrado en las tareas que formen parte de la planificación del curso. Por su carácter más a largo plazo, somos de la opinión, junto a la de autores como Oxford (1990) u O'Malley y Chamot (1990), de que un entrenamiento trae consigo más ventajas por ser más completo.

Asimismo, también estamos de acuerdo con Seseña Gómez (2004) en que resulta más eficaz trabajar las estrategias directamente en cada una de las destrezas, dado que estas presentan distintas características y, en consecuencia, las estrategias varían de una a otra. Más específicamente, nos centraremos en la interacción oral por ser la destreza que más suele motivar a los estudiantes de segundas lenguas y al mismo tiempo una de las que más les cuesta. El *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER) hace especial énfasis en esta habilidad puesto que dominar fluidamente la lengua hablada sigue siendo uno de los mayores retos en la sociedad actual y, consecuentemente, para los sistemas educativos. Se trata de una actividad compleja no solo porque combina la comprensión y producción oral, sino también porque en ella se ponen de manifiesto en tiempo real el resto de subcompetencias que conforman la competencia comunicativa. Son estas razones, junto con la falta de materiales que trabajen las estrategias para el desarrollo de la interacción oral, las que justifican la elección de la considerada quinta destreza.

En tercer lugar, se observa, en general, una dedicación mayor a las estrategias en manuales de ELE de niveles superiores mientras que en niveles iniciales suelen recibir poca atención en el mundo editorial. Sin embargo, este fenómeno debería ser el contrario, ya que, cuanto más limitada es la interlengua de nuestros estudiantes, más recursos deberíamos poner a su disposición con vistas a que sean capaces de superar los

obstáculos que encuentran en situaciones comunicativas, así como aprovechar estos encuentros como oportunidades de aprendizaje. Finalmente, optaremos por un nivel A2 según el MCER, por ser un nivel básico, pero en el que los aprendientes ya cuentan con una competencia comunicativa suficiente para hacer frente a la instrucción explícita de estrategias de aprendizaje.

Por último, teniendo en cuenta además que la realidad más común para el profesor es trabajar con un manual de referencia e ir incorporando materiales que se adapten a las necesidades particulares de los alumnos, proponemos la elaboración de material didáctico destinado a trabajar las estrategias para el desarrollo de la interacción oral en el nivel A2, de modo que complemente los manuales de ELE. Más concretamente, nos inclinaremos por el manual *Aula* de la editorial Difusión, ya que consta de un número considerable de actividades para el desarrollo de la interacción oral dado su enfoque comunicativo por tareas, así como por su amplia aceptación y uso entre los profesionales de la enseñanza de español como segunda lengua. En cualquier caso, esperamos que esta memoria sea de utilidad para todos aquellos docentes que deseen integrar el componente estratégico en sus clases, independientemente de que trabajen otra destreza que no sea la interacción oral o usen otro manual distinto de *Aula*, ya que, de lo que se trata en resumidas cuentas es de mostrar que es posible llevar la teoría a la práctica en el ámbito de las estrategias de aprendizaje.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1. Competencia estratégica

2.1.1. Concepto de competencia

Tal como indica Cenoz (2004), el concepto de competencia comunicativa revolucionó el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas, por lo que no es de extrañar que se acuñara coincidiendo con la aparición del enfoque comunicativo en los años setenta, enfoque que vertebra la mayoría de las metodologías en la actualidad. Esta relación entre competencia comunicativa y enfoque comunicativo se pone de manifiesto en la propia definición de este último según Richards y Rodgers (2003:155), para quienes: "pretende hacer de la competencia comunicativa la meta final de la enseñanza de lenguas y desarrollar procedimientos para la enseñanza de las cuatro destrezas lingüísticas, a partir de la interdependencia de la lengua y la comunicación".

Fue Hymes el primero en proponer el concepto de competencia comunicativa en el año 1972 en respuesta a la distinción que Chomsky planteó en 1965 entre los constructos *competencia*, entendida como "el conocimiento que el hablante-oyente tiene de la lengua", y *actuación*, definida como "el uso real de la lengua en situaciones concretas". En cualquier caso, enmarcados en el estructuralismo, donde la lengua se concibe como sistema, ambos hacen referencia al conocimiento y uso de reglas gramaticales, por lo que la competencia se limitaría a la competencia lingüística sin tener en cuenta el contexto sociolingüístico. Por el contario, Hymes entiende que se trata de una visión reduccionista ya que la competencia comunicativa no solo implica conocimiento de la lengua sino también el desarrollo de la habilidad para usarla acorde con unas normas de uso en función del contexto (Cenoz, 2004).

Tomando como referencia el trabajo realizado por Hymes, otros autores han ido perfilando qué dimensiones o aspectos más concretos conforman la competencia comunicativa por medio de taxonomías. A continuación, abordaremos las tres clasificaciones más relevantes e iremos revisando el papel que se le otorga a la subcompetencia estratégica en cada una de ellas.

En 1980, Canale y Swain distinguían la competencia gramatical, la sociolingüística y la estratégica como componentes de la competencia comunicativa, definiendo el componente estratégico como aquel que "está formado por las estrategias de comunicación verbales y no verbales cuya acción se requiere para compensar las

dificultades en la comunicación debidas a variables de actuación o a competencia insuficiente" (Canale y Swain, 1980: 30). Tres años más tarde, Canale revisaba esta propuesta con la intención, entre otros, de incluir la subcompetencia discursiva y ampliar el concepto de competencia estratégica defendiendo que no solo se usan estrategias para superar barreras comunicativas sino también para enriquecer el lenguaje a través del efecto retórico de los enunciados (Canale, 1983).

Ampliando el modelo anterior, Bachman propone en 1990 una taxonomía donde la competencia comunicativa queda subdividida en competencia organizativa y pragmática. A su vez, la primera se subdivide en las subcompetencias gramatical y textual, mientras que dentro de la segunda encontramos la sucompetencia ilocutiva y sociolingüística. Más que una competencia del lenguaje, este autor entiende el componente estratégico como una habilidad general del individuo para desarrollar tareas que pueden ser comunicativas o de otro tipo. En cualquier caso, Bachman la tiene en consideración asociándola a los siguientes componentes: "Strategic competence performs assessment, planning, and execution functions in determining the most effective means of achieving a communicative goal" (Bachman, 1990:108). Seis años más tarde, Bachman y Palmer se referirían a ella como estrategia metacognitiva.

La última clasificación hacia una concepción más actual de la competencia comunicativa viene de mano de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell en 1995, modelo que contempla cinco subcompetencias: discursiva, lingüística, accional, sociocultural y estratégica. En esta última, se hace especial hincapié en el uso de estrategias durante la interacción con el fin de comprobar que se ha comprendido o ayudarse del interlocutor. Así pues, la competencia estratégica es necesaria para solventar dificultades o posibles carencias en otras subcompetencias.

Por último, revisaremos qué dice sobre la competencia el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) por ser el documento de referencia en Europa. Según este, cuando un individuo se ve inmerso en situaciones comunicativas recurre a dos tipos de competencias: generales y comunicativas. Mientras que las primeras no guardan relación directa con la lengua, siendo dependientes de otras características del sujeto tal como sus conocimientos, destrezas, competencia existencial y capacidad de aprender; las últimas implican específicamente el uso de medios lingüísticos y se subdivide en las subcompetencias lingüística, sociolingüística y pragmática. Del mismo modo que sucedía en la *habilidad lingüística comunicativa* de Bachman (1990), el MCER (2002) no hace referencia a la competencia estratégica explícitamente, pero sí

que la contempla en el primer grupo como una capacidad general que el individuo posee para aprender partiendo de su conocimiento del mundo, su conocimiento de la lengua, sus habilidades particulares, destrezas, etc.

La presente revisión tanto del concepto de competencia comunicativa como del papel que las diferentes taxonomías otorgan al componente estratégico pone de manifiesto la relevancia de este último, ya sea considerado como componente de la competencia comunicativa o bien como una habilidad general que el alumno posee. En cualquier caso, la finalidad del análisis teórico no es más que tratar de dar respuesta a las nuevas necesidades educativas derivadas de una sociedad de la información y la comunicación que ha cambiado a un ritmo vertiginoso desde los primeros estudios en los años setenta. Tal como indica Martín Leralta (2006), estos cambios sociales demandan replanteamientos de las bases teóricas para adaptar la práctica educativa de la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas a las necesidades actuales, estando entre ellas la de fomentar la autonomía del alumno y la optimización de sus recursos para aprender mejor y de una forma más eficaz en función de las habilidades particulares de cada uno.

2.1.2. Concepto de estrategia

Al hilo de lo anterior, si uno de los objetivos en el aula de idiomas es conseguir que los estudiantes ganen autonomía y así fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida, no es de extrañar que las estrategias de aprendizaje tengan un lugar especial en los currículos de segundas lenguas, ya que agilizan y mejoran el desarrollo del resto de competencias (Martín Leralta, 2006). Si bien hay unanimidad entre los distintos autores sobre la importancia de las estrategias, no ocurre así cuando se trata de definirlas. Con el objetivo de dilucidar este concepto llevaremos a cabo una revisión del mismo desde que apareciera coincidiendo, no casualmente, con los inicios del enfoque comunicativo.

En este contexto, fue Selinker en 1972 uno de los primeros en hablar sobre estas en su estudio sobre la *interlengua* para aclarar el origen de algunos de los errores cometidos por estudiantes de segundas lenguas. A partir de ahí, numerosos autores han tratado de perfilar su definición de acuerdo con el marco teórico que toman de referencia. Entre estas definiciones podemos destacar las de Tarone (1983, citado en Lessard-Clouston, 1997:2), quien las define como “un intento por desarrollar la

competencia lingüística y sociolingüística en la lengua de llegada para incorporar estas dentro de su competencia interlingual", pasando tanto por las de O'Malley y Chamot, quienes las entienden como "pensamientos o comportamientos especiales que los individuos usan para ayudarse a apropiarse, aprender o retener nueva información" (1990:1), como por la de Oxford, para quien las estrategias serían "acciones específicas, comportamientos, pasos o técnicas que los estudiantes (con frecuencia de manera intencional) utilizan para mejorar su progreso en el desarrollo de sus habilidades en la lengua extranjera" (Oxford, 1990:18) hasta llegar a la definición que de ellas hace el MCER (2002:60):

> Las estrategias son un medio que utiliza el usuario de la lengua para movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación que hay en el contexto y completar con éxito la tarea en cuestión de la forma más completa o más económica posible, dependiendo de su finalidad concreta.

Las anteriores son solo algunas de las numerosas y variadas definiciones propuestas en las que podemos ver su evolución, desde elementos en un segundo plano al destacar el resultado en otras competencias hasta pasar a un primer plano al poner el énfasis en el proceso. Además, en un intento por recoger los aspectos clave y aportar una definición más completa, el MCER pone de manifiesto dos puntos: que las estrategias no son exclusivas de los aprendices de segundas lenguas ya que los hablantes nativos también son usuarios de la lengua (la diferencia entre unos y otros residiría fundamentalmente en el grado de consciencia a la hora de usarlas) y que no solo se emplean para superar obstáculos en la comunicación o carencias, sino también para optimizar el proceso de comunicación tal como indica Tardo (2005:5): "la compensación de una deficiencia no siempre deviene en el objetivo que el hablante persigue con el empleo de un recurso estratégico, también se recurre a ellas para funcionar con mayor eficacia durante la comunicación".

Según Martín Leralta (2006), también sería necesario delimitar el término ya que distintos autores hacen uso de terminología como *táctica* o *técnica* cuando se refieren a las estrategias. Con la intención de matizar sus diferencias, la autora establece una jerarquía en cuya cima estarían las estrategias dado que estas ponen en juego operaciones más complejas, suelen ser abstractas en distinto grado y gestionan el proceso de aprendizaje. Estas controlan operaciones más simples: las *tácticas*, consistentes en actuaciones que el alumno ejecuta de forma más o menos consciente

para poner en marcha las estrategias, y en el último nivel las *técnicas*, que son habilidades personales que se han adquirido en el proceso de socialización y necesarias para poder ejecutar la estrategia. Aunque la autora consigue clarificar los matices entre estas tres dimensiones que irían de lo más general a lo más concreto, es cierto que la interdependencia entre las mismas dificulta su distinción en la práctica educativa. Es por ello que, a modo de conclusión, y a pesar de la falta de acuerdo en cuanto a la definición y delimitación del concepto de estrategia, podemos decir que la mayoría de autores están de acuerdo en que son medios o herramientas que cualquier hablante, ya sea nativo o no, utiliza con el fin de desenvolverse en situaciones comunicativas y mejorar su competencia comunicativa.

2.1.3. Características de las estrategias

Aunque hemos visto que no existe unanimidad en lo que los distintos autores entienden por estrategia, sí es cierto que se pueden destacar unas características comunes a partir de las distintas definiciones del concepto. De acuerdo con autores como Oxford (1990) y Lessard-Clouston (1997) sus principales rasgos característicos serían los siguientes:

- Como componente integrante de la competencia comunicativa el objetivo final de las estrategias es precisamente el progreso de esta última y mejorar el aprendizaje de la lengua, por lo que son un medio tal como indica la definición del MCER
- Favorecen la autonomía del alumno y amplían el papel del profesor
- Son flexibles puesto que no responden a patrones totalmente predecibles
- Son inherentes al propio proceso de aprendizaje por lo que no podemos prescindir de ellas aunque las usemos sin darnos cuenta, esto quiere decir que pueden ser procesos conscientes o inconscientes
- Pueden ser visibles, como por ejemplo las técnicas o comportamientos, o no visibles como es el caso de los procesos mentales
- En la mayoría de los casos se pueden enseñar, aunque se trate de un sistema propio y específico cuyo aprendizaje difiere del de otras disciplinas

Por un lado, algunas características hacen referencia a la naturaleza del término, mientras que otras ponen de manifiesto las ventajas que trae su aplicación en el campo de la adquisición de segundas lenguas como veremos en siguientes apartados.

2.1.4. Clasificación de las estrategias

Multitud de clasificaciones de las estrategias han sido planteadas por distintos autores con el propósito de definirlas en mayor detalle y así facilitar su selección en función de la tarea. No obstante, el hecho de que estas respondan a distintos criterios al llevarse a cabo desde distintos marcos teóricos, hace que esta cuestión sea aún muy discutida y que en la práctica no siempre resulten claras ni útiles. En cualquier caso, revisaremos las taxonomías que más han aportado a la acción educativa al haber sido propuestas con un objetivo didáctico. Asimismo, dado que esta memoria se centra en la destreza de interacción oral, iremos haciendo especial hincapié en las estrategias de comunicación y la consideración de las mismas según los autores.

Bialystok (1990) fue una de las primeras investigadoras cuyas contribuciones fueron vitales para posteriores clasificaciones. Así, distinguió entre estrategias destinadas a mejorar la fluidez y la precisión, al mismo tiempo que le restó importancia a la distinción entre estrategias de aprendizaje y de comunicación, argumentando que esta oposición no existe en el uso real de la lengua y que lo importante es que ambas contribuyen al progreso del estudiante.

De acuerdo con Seseña Gómez (2004), esta opinión contrasta con la de otros autores como es el caso de Rubin (1981, 1987), quien no solo está a favor de esta distinción, sino que además considera que las estrategias de comunicación son menos importantes al no estar directamente relacionadas con el aprendizaje de lenguas. Para esta autora, las estrategias de aprendizaje, que a su vez incluyen las cognitivas y metacognitivas, son directas porque tienen que ver con su aplicación cognitiva, mientras que las estrategias comunicativas y sociales serían indirectas ya que contribuyen al aprendizaje a través del uso de la lengua dando ocasiones de práctica.

Oxford es una de las investigadoras más importantes en el campo de las estrategias de aprendizaje, elaborando en 1985 la primera clasificación basada en la teoría cognitiva. Cinco años más tarde, propuso una de las clasificaciones más útiles en la práctica y que sirve como punto de partida para futuras investigaciones, ya que concretiza aspectos prácticos a través de un inventario sistemático de estrategias (SILL

en inglés). Al igual que Rubin, Oxford (1990) habla de estrategias de aprendizaje y plantea dos grupos: directas e indirectas. Las directas son aquellas que requieren de un procesamiento mental del lenguaje y guardan relación directa con la lengua meta mientras que las indirectas participan en el proceso de aprendizaje sin actuar directamente sobre la lengua. En cualquier caso, la organización de esta autora es diferente a la de Rubin. Por un lado, las directas se subdividen en estrategias de memoria (ayudan a memorizar a través de asociaciones, imágenes, etc.), cognitivas (ayudan a comprender mejor distintos aspectos lingüísticos por medio del análisis, razonamiento, etc.) y de compensación (ayudan a desenvolverse en situaciones comunicativas superando limitaciones, etc.), mientras que dentro de las indirectas encontramos las metacognitivas (permiten planificar y evaluar su proceso a través de un portfolio, planes, etc.), afectivas (relacionadas con la confianza en uno mismo y el grado de participación como reducir la ansiedad, animarse, etc.) y sociales (aquellas que ayudan a interaccionar en situaciones comunicativas reales y aprovechándolas para aprender más como pedir aclaraciones, empatizar, etc.). Como vemos, las estrategias de comunicación quedan incluidas en las de aprendizaje y se integran principalmente en las estrategias de compensación.

Por su parte, O'Malley y Chamot (1990) proponen una clasificación fundamentada en la psicología cognitiva y la teoría de ASL por lo que se centran en los procesos mentales siguiendo la propuesta de Ellis (1985, 1994). Según estos autores, las estrategias se subdividen en metacognitivas (planificación, comprensión y uso de la lengua, evaluación, etc.), cognitivas (utilización de recursos) y socioafectivas (interacción con otras personas para seguir aprendiendo). Como se puede observar, estos tres grupos de estrategias aparecen también en la clasificación de Oxford por lo que existe relación entre ambas taxonomías. No obstante, la crítica fundamental a la de O'Malley y Chamot es la de no darle un papel más destacable a las estrategias comunicativas. Aun así, se trata de una clasificación que analiza en profundidad y nos ayuda a comprender los procesos mentales que rigen el uso de estrategias y cómo se eligen (Rodríguez Rodríguez, 2004).

Hasta aquí se han tratado taxonomías con un carácter más general, mientras que en el apartado 2.2.2 se expondrán clasificaciones más específicas sobre las estrategias de comunicación con el objetivo de presentar un listado propio que incluya las más relevantes para el desarrollo de la interacción oral.

2.1.5. La enseñanza según el enfoque estratégico

Si las estrategias de aprendizaje se plantean como recursos que nos permiten superar carencias en nuestra competencia y optimizar el proceso de aprendizaje para aprender más con menos esfuerzo, es más que comprensible el interés por buscar formas de llevarlas al aula. Sin embargo, el MCER no indica nada concreto al respecto, puesto que entiende que estas decisiones le corresponden a los docentes y centros educativos. Es por ello que las investigaciones en el campo han tratado de dar respuesta a los interrogantes que se plantean: ¿Es necesario enseñar estrategias en el aula de idiomas? ¿Se pueden enseñar y aprender las estrategias de aprendizaje? ¿Son susceptibles de extrapolarse a situaciones comunicativas reales si se aprenden en una situación académica? ¿Deben enseñarse integradas con otros componentes o separadas?

Todas estas preguntas aparecen siempre que los conceptos teóricos comienzan a filtrarse en el aula. Sin embargo, de acuerdo con Seseña Gómez (2004), las dificultades que encuentra el profesorado cuando se enfrenta con estas "novedades" es cómo llevarlo a la práctica. Además, el hecho de que las investigaciones sobre estrategias de aprendizaje en el campo de la lingüística aplicada sean relativamente recientes despierta aún más dudas sobre cómo llevar al aula el componente estratégico o si directamente no es necesario hacerlo.

En cuanto al primer interrogante planteado sobre si es necesario incluir las estrategias en la acción didáctica, no es sorprendente encontrar opiniones encontradas. De acuerdo con Martín Leralta (2006), por un lado hay autores como Bialystok, Kellerman o Rees-Miller que entienden que la instrucción en el uso de estrategias de aprendizaje supone un esfuerzo excesivo que no está justificado al no existir evidencias que demuestren que conducen con seguridad a un aprendizaje más efectivo; mientras que por otro lado, autores como Oxford, O'Malley y Chamot o Ellis defienden su instrucción formal apoyándose en los resultados de una serie de estudios que indican cómo el desarrollo de estrategias influye positivamente en el aprendizaje continuo, la autonomía, la motivación, la autoestima, la autoevaluación, la reducción de la ansiedad, etc.

Vistos los argumentos a favor y en contra, somos de la opinión de llevar las estrategias de forma explícita al aula, no solo por la sensación de control y responsabilidad que el alumno adquiere sobre su propio proceso de aprendizaje, sino también porque le dan la oportunidad de asumir un papel mucho más activo sobre el

mismo. Según Fernández López (2004:577) el aprendiz "es el único que puede activar su aprendizaje", surgiendo de esta concepción lo que conocemos como enseñanza centrada en el alumno, en cuyo punto de mira están los intereses y necesidades particulares de los estudiantes, teniendo en cuenta que cada uno tiene un estilo de aprendizaje propio y una tradición educativa. En este sentido es fundamental fomentar la autonomía para que el alumno haga uso de sus propios recursos y así seguir aprendiendo por su cuenta, recurriendo a las estrategias que les resulten más eficaces según sus condiciones particulares.

En lo concerniente a la segunda pregunta sobre si se pueden o no enseñar las estrategias diremos que, aunque los profesionales de la enseñanza saben por experiencia lo conveniente que resulta para los estudiantes tomar conciencia de sus puntos fuertes y débiles y contar con el máximo de medios posibles para superar obstáculos y sacar el mayor rendimiento a sus esfuerzos, es difícil encontrar docentes que dediquen suficiente tiempo a la enseñanza de estrategias (Rodríguez Rodriguez, 2004). Si bien el aprendiente puede adquirir determinadas estrategias de forma implícita tal como hacen los hablantes nativos de una lengua, sin la enseñanza explícita de estrategias en el aula estaremos perdiendo el grado de reflexión sobre el proceso, lo que limitará tanto la autonomía como la competencia de aprender a aprender. Asimismo, la mayoría de autores están de acuerdo en que para alcanzar un uso no reflexivo de las mismas hay que pasar antes por esta etapa consciente que les permita adaptarlas en función de la situación particular. Según autores como Oxford (1990) o Rampillon (1997) la intencionalidad del uso de las estrategias es fundamental en tanto que conlleva un compromiso por parte del alumno por aprender. Otras autoras como Seseña Gómez (2004), indican que una metodología explícita ayudará al alumno a recuperar las estrategias cuando las necesite.

Apoyándonos en lo expuesto anteriormente y con vistas a responder al tercer interrogante planteado, podríamos llegar a la conclusión de que si el uso intencional de estrategias favorece directamente la autonomía del estudiante, y esta a su vez facilita que este se desenvuelva mejor en situaciones extraacadémicas, entonces el aprendizaje de estrategias dotará al alumno de un mayor número de recursos para desenvolverse más cómodamente en situaciones comunicativas reales de forma autónoma sin la ayuda del profesor. Solo a través de la enseñanza explícita del componente estratégico podremos ayudar a nuestros alumnos a solventar las dificultades de comunicación a las que se enfrentan fuera de clase (Tardo, 2005). Con la intención de facilitar esta

transferencia de estrategias desde el aula a la vida real, esta autora defiende la conveniencia de crear actividades en las que intervenga la negociación ya que en cualquier acto comunicativo real existe un vacío de información entre los interlocutores.

Hasta el momento, se han dado argumentos que abogan por la inclusión del componente estratégico en el currículo, pero ¿lo presentamos aislado o en relación con otros componentes? A este respecto, Seseña Gómez (2004:42) indica que:

> Es de vital importancia que las estrategias estén integradas dentro de un marco determinado y que los estudiantes las vean como parte fundamental de todo el proceso de aprendizaje, además de como parte del curso o del currículum. De este modo, les será mucho más sencillo poder ponerlas en práctica dentro de un intercambio comunicativo real, puesto que han sido estudiadas en contextos bien definidos y como elementos integrantes de las microhabilidades de la segunda lengua.

Del mismo modo, estamos de acuerdo con esta autora en cuanto a la conveniencia de trabajar las estrategias inmersas en cada una de las destrezas, puesto que presentan características diferentes dependiendo de si van dirigidas a la comprensión (oral o escrita) o a la producción (oral o escrita). Por este motivo, el presente trabajo se centra específicamente en el estudio de las estrategias destinadas a agilizar el desarrollo de la interacción oral tal como veremos en posteriores apartados. También es interesante recordar que algunas estrategias varían de una lengua a otra, debido principalmente a diferencias socioculturales a pesar de que la competencia estratégica se encuentra en todas las lenguas, por lo que existe la posibilidad de enseñar determinadas estrategias en clase integradas con aspectos socioculturales.

Además, hay que decir que aún no estando muy extendida la enseñanza de la competencia estratégica en la práctica educativa actual, sí es cierto que en los últimos años y, cada vez más, parece haber una tendencia hacia un enfoque estratégico en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Rodríguez Ruiz y García-Merás García, 2005). Según esta aproximación a la enseñanza de segundas lenguas, el énfasis se pone en cómo aprender más que en el qué aprender llevando las estrategias al aula. A continuación, veremos el papel de los tres componentes fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje según el enfoque estratégico: el docente estratégico, el aprendiz estratégico y la instrucción estratégica (Rodríguez Ruiz y García-Merás García, 2005).

- El docente estratégico es aquel que además de reflexionar, planificar y tomar decisiones partiendo de un profundo conocimiento de la materia, invierte tiempo de su acción docente en trabajar los procesos de aprendizaje de sus alumnos y

sirve de modelo para estos (Beltrán, 1993). Según Rodríguez Rodríguez (2004:128) "la tarea del profesor/a sería, por tanto, la de informar a sus estudiantes de las posibilidades que hay a su alcance y, después, dejarles a ellos que elijan las que más les convienen."

- Algunas características de los buenos aprendices de lenguas son las siguientes: se preocupan por conseguir comunicarse, tienen conciencia de cómo es el proceso de aprendizaje de una lengua, usan las estrategias de aprendizaje en función de la tarea a realizar, aprenden a pensar en la lengua meta o se acercan con una actitud positiva y activa al aprendizaje de lenguas tratando de superar el sentimiento de frustración, entre otras (Palacios Martínez, 2006).
- De acuerdo con Paris (1988) algunas de las características de la instrucción eficaz son:
  - las estrategias deben ser funcionales y significativas
  - la instrucción debe mostrar qué estrategias pueden ser utilizadas, cómo pueden aplicarse y cuándo
  - los alumnos han de creer que las estrategias son útiles y necesarias
  - el estudiante debe percibir que hay una conexión entre la estrategia enseñada y el contexto de la tarea
  - la responsabilidad para generar, aplicar y controlar estrategias eficaces del instructor al estudiante, etc.

2.1.6. El entrenamiento estratégico

Tal como se ha expuesto en el apartado anterior, se considera que el entrenamiento que mayor éxito pueda tener es aquel explícito e integrado, donde el profesor vaya cediendo responsabilidad sobre el proceso de aprendizaje gradualmente al alumno (Martín Leralta, 2006). Por tanto, parece interesante analizar algunos de los modelos de entrenamiento a largo plazo que autores como Ellis, O'Malley y Chamot y Oxford han propuesto, por ser más completos que intervenciones puntuales.

En primer lugar, Ellis y Sinclair (1989) proponen la sucesión gradual de las siguientes fases:

1) Preparación o introducción: determinar qué estrategias usan ya nuestros alumnos.

2) Fase de concienciación en el uso de estrategias de aprendizaje: sensibilizar a los alumnos sobre el uso de las estrategias a través de su identificación y la reflexión sobre el proceso de aprendizaje.
3) Entrenamiento del alumno en el uso de estrategias de aprendizaje: se facilitan ejemplos e indica cómo, cuándo y por qué se utilizan determinadas estrategias.
4) Práctica en el uso de estrategias de aprendizaje: los alumnos planifican que estrategias utilizarán en tareas concretas, se practican y, una vez terminada, se reflexiona.
5) Personalización de estrategias de aprendizaje: se interioriza lo aprendido y se analiza la forma de transferir ese conocimiento a otras situaciones de aprendizaje.

Oxford (1990) apuesta por un modelo de entrenamiento consistente en tres fases:

1) Preparación: en esta primera fase es el profesor el mayor responsable ya que se encarga de determinar las necesidades de los estudiantes, calcula el tiempo disponible, establece las estrategias a enseñar en función de las condiciones particulares de los estudiantes, planifica cómo integrar el entrenamiento dentro de las tareas y cumpliendo los objetivos del programa, tiene en consideración la motivación de los alumnos a la hora de estudiar estrategias (no solo aquellas que prefieran en función de sus estilos de aprendizaje sino también si se evalúan con nota numérica o simplemente entenderlas como medios para aprender mejor) y adaptar o preparar materiales y actividades.
2) Entrenamiento: es la puesta en práctica, informando a los alumnos sobre la utilidad de su uso y ayudándolos a reflexionar sobre cómo y cuándo emplearlas. Se puede optar por integrar distintas estrategias en una tarea, centrarnos solo en una, o bien combinar ambos métodos. Aquí se incluye también una evaluación del entrenamiento por parte de alumnos y profesor para analizar la mejora de esta competencia y la transferencia a otras tareas.
3) Revisión del entrenamiento: esta fase cierra el ciclo puesto que vuelve al punto de partida comprobando que se han cubierto las necesidades de los alumnos y reajustando el entrenamiento para volver a comenzar.

Por su parte, el modelo CALLA (*Cognitive Academic Language Learning Approach*) de O'Malley y Chamot (1994) consta de cinco fases y es uno de los que mayor repercusión ha tenido:

1) Preparación: se estudian los conocimientos previos de los estudiantes sobre estrategias de dos formas tras concluir una tarea: discutiendo en grupo cómo la han resuelto o rellenando un cuestionario que podría ser el SILL (*Strategy Inventory for Language Learning*) de Oxford adaptado a los alumnos.
2) Presentación: esta etapa corresponde a la de *concienciación* de Ellis y Sinclair fomentando el descubrimiento de estrategias de forma inductiva, seguido por aclaraciones del profesor, entre ellas el nombre de la estrategia y su utilidad.
3) Práctica: a través de actividades comunicativas de la lengua cada vez menos dirigidas para ir delegando paulatinamente responsabilidad en el estudiante y que el uso se interiorice para hacerse menos explícito.
4) Autoevaluación: los alumnos evalúan su progreso en el uso de estrategias inmediatamente después de la realización de la tarea combinando distintos tipos: cuestionarios cerrados o abiertos, entrevistas, diarios del alumno, etc.
5) Expansión: se trabaja la transferencia de las estrategias aprendidas a otras tareas o situaciones comunicativas, combinación de las mismas y elaboración de un inventario de las que les resultan más útiles.

A continuación se propone una tabla en la que se relacionan los tres modelos vistos y que nos permite observar gráficamente algunas de sus similitudes y diferencias:

<table>
<tr><th>Ellis y Sinclair (1989)</th><th>O'Malley y Chamot (1994)</th><th>Oxford (1990)</th></tr>
<tr><td>-</td><td>-</td><td>PREPARACIÓN</td></tr>
<tr><td>PREPARACIÓN</td><td>PREPARACIÓN</td><td>-</td></tr>
<tr><td>CONCIENCIACIÓN</td><td>PRESENTACIÓN</td><td rowspan="5">ENTRENAMIENTO</td></tr>
<tr><td>ENTRENAMIENTO</td><td rowspan="2">PRÁCTICA</td></tr>
<tr><td>PRÁCTICA</td></tr>
<tr><td>-</td><td>AUTOEVALUACIÓN</td></tr>
<tr><td>PERSONALIZACIÓN</td><td>EXPANSIÓN</td></tr>
<tr><td>-</td><td>-</td><td>REVISIÓN ENTRENAMIENTO</td></tr>
</table>

Tabla 1.- Fases del entrenamiento estratégico (Fuente: creación propia)

Aunque en algunos casos las correspondencias no son exactamente las mismas, la tabla indica que los modelos pasan por etapas similares aunque con algunas diferencias. La primera la encontramos en la etapa de *presentación*, en la que tanto Ellis y Sinclair como O'Malley y Chamot están de acuerdo en plantear cuestionarios o discusiones que permitan conocer los conocimientos previos de los estudiantes como punto de partida. Por otro lado, Oxford no identifica las estrategias que ya usan los alumnos pero otorga a esta fase previa al aula una gran importancia, teniendo en cuenta que en ella el docente invierte una cantidad considerable de trabajo y tiempo en diseñar y planificar todo el entrenamiento, así como en la adaptación y elaboración de materiales. Sea como fuere, todos están de acuerdo en la importancia de una fase amplia de concienciación, práctica, reflexión, autoevaluación e interiorización de las estrategias que sería el entrenamiento propiamente dicho. Para terminar, a diferencia de O'Malley y Chamot, quienes desarrollan un modelo recurrente que salta hacia atrás y hacia delante en función del estadio del entrenamiento, Oxford plantea un modelo cíclico en el que se revisa la consecución los objetivos iniciales para volver a recomenzar el entrenamiento reajustando aquello que se considere necesario.

Por estas razones, creemos que lo más interesante para el desarrollo de la aplicación didáctica en esta memoria es centrarnos fundamentalmente en el modelo de Oxford por el peso que otorga a la preparación en el proceso. En cualquier caso, en la práctica educativa real en el aula, abogamos por utilizar un cuestionario inicial, tal como se propone en CALLA, o cualquier otro medio para descubrir las estrategias que los alumnos usan de antemano y así tenerlo en consideración en la planificación.

Con antelación, se justificará la conveniencia de entrenar estratégicamente a nuestros alumnos desde los niveles iniciales. Para ello, nos apoyaremos en el MCER y autores como Chamot o Seseña Gómez, quienes opinan que son precisamente los estudiantes con menor competencia comunicativa los que más necesitan recursos que les permitan suplir su falta de conocimientos. Así, Chamot (2004:20) piensa que "Learning strategy instruction should not be postponed until intermediate or advanced level courses because beginners also need strategies that can make their language learning more successful and increase their motivation for further study". Por su lado, Seseña Gómez (2004:43) nos dice que "cuanto menor sea la capacidad lingüística de un aprendiente, más necesarias les resultarán las estrategias (del tipo que sean) para poder llevar a cabo un intercambio comunicativo lo más satisfactorio posible." No obstante, los manuales de español suelen dedicar más atención al componente estratégico en

niveles B2, C1 y C2, mientras que en los manuales destinados a A1, A2 y B1 es donde se aprecia un menor interés por las estrategias. Es por ello que este trabajo abordará el estudio del componente estratégico concretamente en el nivel A2 por ser un nivel inicial pero en el que los alumnos cuentan ya con la competencia suficiente para llevar a cabo el entrenamiento.

2.2. Interacción Oral

Cuando tratamos las destrezas lingüísticas es inevitable hacer referencia al enfoque comunicativo, más si cabe cuando nos centramos en la interacción oral. Ya en los primeros apartados de esta memoria, vimos como los conceptos de competencia y estrategia surgían en los setenta, y no casualmente, en el marco de este enfoque que llega hasta nuestros días y se alza predominante. Como su nombre propiamente indica, el énfasis se pone en la comunicación en la lengua meta, por lo que la interacción oral pasa a ocupar un papel decisivo, convirtiéndose su desarrollo en uno de los principales objetivos para mejorar la competencia comunicativa de los aprendices.

Entre otros muchos cambios que revolucionaron el mundo de la enseñanza de segundas lenguas, el enfoque comunicativo se centró en el aprendizaje más que en la enseñanza y en el proceso más que en el resultado, de ahí la importancia que adquieren las estrategias, para cuyo entrenamiento se puede optar por trabajar integradamente todas las destrezas o centrarse en ellas individualmente. A este respecto, nos sumamos a la opinión de Seseña Gómez (2004:42):

> Creemos que el mejor modo de trabajar con estrategias es aplicándolas directamente a cada una de las cuatro destrezas, ya que, según la tarea que se lleve a cabo en el aula, las estrategias serán de una forma o de otra y participarán de características muy diferentes entre sí. Por todo ello, nos parece necesario diferenciar las que van dirigidas a la comprensión de un discurso (oral o escrito) y las que se centran en la creación del mismo (oral o escrito).

A la hora de optar por una de las destrezas, la interacción oral parece una de las opciones más interesantes, ya que, tal como afirman Núñez Delgado y Hernández Medina (2011:124): "es la manifestación más patente de las competencias lingüísticas, sociolingüísticas, pragmáticas e interculturales del usuario y la que ofrece, por tanto, mayor rentabilidad en todas las facetas de la vida personal, académica o laboral de las personas". Además, suele ser una de las habilidades que más dificultades presenta para

los aprendientes de niveles iniciales dadas las limitaciones de su *interlengua*, así como una de las que más les interesa ya que les permite hacer frente a situaciones comunicativas en la lengua meta. Por ello, creemos que trabajar el componente estratégico para el desarrollo de la interacción oral puede resultar altamente rentable.

2.2.1. Referencia al MCER: unión de destrezas

De acuerdo con el Marco, la competencia lingüística comunicativa se pone en marcha a través de las actividades de la lengua: comprensión, expresión, interacción y mediación. La comprensión y expresión, tanto oral como escrita, se consideran primarias al ser ambas necesarias para la interacción (MCER, 2002:14):

> En la interacción, al menos dos individuos participan en un intercambio oral o escrito en el que la expresión y la comprensión se alternan y pueden de hecho solaparse en la comunicación oral. No solo pueden estar hablando y escuchándose entre sí dos interlocutores simultáneamente, incluso cuando se respeta estrictamente el turno de palabra, el oyente por lo general está ya pronosticando el resto del mensaje del hablante y preparando una respuesta Aprender a interactuar, por lo tanto, supone más que aprender a comprender y a producir expresiones habladas. Generalmente se atribuye gran importancia a la interacción en el uso y el aprendizaje de la lengua, dado su papel preponderante en la comunicación.

De acuerdo con esta descripción, podemos decir que la interacción oral consiste fundamentalmente en la combinación de las destrezas de comprensión y expresión oral. Sin embargo, de esta alternancia en el papel de emisor y receptor en la comunicación oral surgen una serie de características propias que hacen que la interacción oral sea considerada una destreza en sí misma. Si a esto le sumamos que en la sociedad actual "el manejo solvente de la lengua hablada sigue siendo una asignatura pendiente tanto de los sistemas educativos como de la formación de los adultos" (Núñez Delgado y Hernández Medina, 2011:124), no es de extrañar el interés que despierta esta habilidad entre teóricos y docentes que buscan dar respuesta a las demandas sociales.

Consecuentemente, el énfasis en la interacción oral que se deduce de los planteamientos del MCER es responsable directo de que en la práctica educativa esta destreza constituya un elemento central para aquellas metodologías enmarcadas en el enfoque comunicativo. Las razones según Padial y Tapia (2007) son varias: el peso en la sensación tanto de aprendices como oyentes de que se domina la lengua, su papel en

las relaciones sociales, la fluidez y la espontaneidad, además de poner de manifiesto el manejo de las distintas subcompetencias que conforman la competencia comunicativa. Asimismo, Hatch (1992) indica que otro de los motivos por los que al profesorado le interesa especialmente mejorar la interacción oral de sus estudiantes es que, además de ser un contenido educativo, es también vehículo de comunicación en clase.

2.2.2. Estrategias para el desarrollo de la interacción oral

De lo visto anteriormente se deduce que, además del uso constante de estrategias de comprensión y expresión oral durante la conversación, también surgen estrategias propias de la interacción oral. Según el MCER, algunas de estas estrategias son del discurso y de cooperación, como por ejemplo tomar y ceder turnos de palabra, proponer temas, aportar soluciones, recapitular, resumir lo dicho, y mediar en un conflicto. Además de este documento de referencia, son numerosos los autores que defienden el empleo de estrategias de comunicación para el desarrollo de la interacción oral. Entre ellos, Barroso García (2000:176) afirma que:

> Si trabajar la destreza de interacción oral supone preparar a un estudiante para que sea capaz de interactuar oralmente fuera de la clase, en situaciones en las que es impredecible el contenido exacto del mensaje de cualquier hablante, donde existirá una razón social y personal para hacerlo y dónde, para que se realice la comunicación satisfactoriamente, deberán cumplirse unos fines como llenar vacíos de información, resolver problemas, tomar decisiones o establecer contactos sociales, entonces es imprescindible que este estudiante desarrolle estrategias de comunicación, porque lo importante no es la mayor o menor corrección con la que se dicen las cosas, o recibir una nota, etc., sino conseguir satisfactoriamente esos resultados de los que hablábamos antes.

En el apartado 2.1.4, vimos algunas taxonomías de estrategias más generales y cómo, según qué autores, las estrategias de comunicación adoptaban un papel más relevante o menos. Llegados a este punto, y puesto que el objetivo último de la presente memoria es facilitar el trabajo a aquellos profesores que deseen llevar las estrategias al aula en niveles iniciales para mejorar la interacción oral, nos parece interesante revisar algunas clasificaciones sobre las estrategias de comunicación más específicamente para, a partir de ahí, proponer un listado de elaboración propia que incluya las estrategias de comunicación que, a nuestro parecer, son de especial importancia para el desarrollo de esta destreza.

En primer lugar, destacaremos por su relevancia y actualidad la taxonomía de Nakatani (2006). Este autor elabora por primera vez un cuestionario sobre las *estrategias de comunicación oral* (nomenclatura aportada por Nakatani para diferenciarlas de la comprensión y expresión escrita) que se usan durante la interacción oral, de ahí que las clasifique en dos grandes grupos de acuerdo con las dos destrezas que se ponen en juego: las relacionadas con la producción oral y aquellas que se utilizan durante la comprensión oral. Las primeras incluyen 32 ítems agrupados en 8 factores principales, mientras que las segundas agrupan 26 ítems en 7 tipos de estrategias:

Producción Oral	Comprensión Oral
De negociación del significado	De negociación del significado
Orientadas hacia la fluidez	De mantenimiento de la fluidez
Estrategias no verbales	Estrategias no verbales
Estrategias socio-afectivas	De audición selectiva de información
Orientadas hacia la adecuación	De comprensión global
De reducción y alteración del mensaje	De oyente menos activo
De abandono del mensaje	De orientación hacia las palabras
De intento de pensar en español	-

Tabla 2.- Estrategias de comunicación oral según Nakatani (2006)
(Fuente: González Ruiz, 2008:149)

Mientras que Nakatani trata la interacción oral desde las dos destrezas que la componen, el MCER (2002) unifica las estrategias de interacción porque entiende que, además de las estrategias específicas de la expresión oral y comprensión oral, la interacción oral cuenta con una serie de estrategias exclusivas fruto del intercambio de información en tiempo real. A su vez, las organiza rigiéndose por principios metacognitivos de planificación, ejecución, control y reparación. De acuerdo con el Marco, las estrategias de interacción en cada una de las fases son:

Planificación
Encuadre Identificación del vacío de información y de opinión Valoración de lo que se puede dar por supuesto Planificación de los intercambios
Ejecución
Tomar la palabra Cooperación interpersonal

Cooperación de pensamiento Enfrentarse a lo inesperado Petición de ayuda
Evaluación
Control de los esquemas y del *praxeograma* Control del efecto y del éxito
Corrección
Petición de aclaración Ofrecimiento de aclaración Reparación de la comunicación

Tabla 3.- Estrategias de interacción según MCER (Fuente: MCER, 2002:83)

En cambio, la clasificación de Pinilla (1997) propone cinco categorías de estrategias descriptivas. La primera es la paráfrasis y comprende tanto la aproximación (sinonimia, hiponimia, hiperonimia) como la descripción (verbal y no verbal). La segunda es la acuñación léxica, en la que se incluyen tres subestrategias: creación original, traducción literal y extranjerismo. En tercer lugar, encontramos la transferencia no elaborada de L1/L2, integrando esta el préstamo y el cambio de código. A continuación, la petición de ayuda se subdivide en dos: verbal (petición de información y petición de confirmación) y no verbal, como la consulta de diccionarios. Por último, el quinto grupo incluye los recursos no verbales.

Aunque a diferencia de Pinilla o Nakatani, Barroso García no llega a desarrollar ninguna taxonomía, haremos mención de las diez estrategias comunicativas que este último autor destaca (2000:177):

1. Usar circunloquios.
2. Usar términos o expresiones aproximados.
3. Usar palabras con significado muy amplio.
4. Crear palabras inexistentes.
5. Traducir la palabra de la lengua materna del estudiante.
6. Adaptar una palabra o expresión a la lengua meta.
7. Cambiar de código.
8. Recurrir a mecanismos no lingüísticos.
9. Pedir ayuda al interlocutor.
10. Uso de muletillas.

Ya por último en lo referente a las estrategias de comunicación, revisaremos el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (PCIC en adelante). El último apartado de este documento de referencia para la enseñanza de español como segunda lengua recibe el título de *Procedimientos de aprendizaje*. En él, encontramos dos grandes bloques:

relación de procedimientos de aprendizaje, y uso estratégico de procedimientos de aprendizaje en la realización de tareas. Estos se organizan a su vez siguiendo unas fases muy similares a las del MCER. Puesto que se trata de un inventario de estrategias muy completo y preciso, y dado que la destreza que nos ocupa es la interacción oral, destacaremos fundamentalmente aquellas de compensación que se centran en esta destreza:

Compensación	
Adivinación o reconstrucción	Aprovechar similitudes formales entre las lenguas conocidas para adivinar el significado de los exponentes nocionales nuevos o desconocidos.
	Basarse en la expresión facial de los interlocutores, tono, etc. para inferir las relaciones existentes entre ellos e identificar formas de tratamiento, marcas de registro, etc.
Búsqueda de apoyo	Preguntar por el significado de un exponente nocional, funcional o un fragmento de texto.
	Buscar exponentes nocionales en el diccionario.
	Solicitar o proporcionar una paráfrasis para verificar la comprensión.
Abandono	Evitar tomar el turno de palabra durante una conversación en la que se traten temas para los que no se dispone de recursos o conocimientos.
	Dejar un enunciado incompleto o suspendido ante la falta de los recursos necesarios (exponentes nocionales o funcionales): «Dame el...».
Selección o desvío del tema	Seleccionar los interlocutores adecuados y realizar los ajustes necesarios en una situación comunicativa para tratar los temas que mejor se conocen o para los que se dispone de más recursos.
Ajuste del mensaje	Omitir detalles de la información que se transmite cuando no se dispone de recursos para ello.
	Utilizar exponentes funcionales o nocionales menos precisos para transmitir una idea.
Sustitución	Utilizar gestos, paráfrasis, etc. para sustituir exponentes nocionales o funcionales olvidados o desconocidos. Inventar una palabra nueva, empleando reglas de composición o derivación para referir una determinada noción.
	Emplear palabras generales como «aparato, chisme, cosa, etc.» para referirse a nociones cuyos exponentes se desconocen.
	Emplear una definición para referir una noción de la que se desconoce el exponente.

Tabla 4.- Estrategias de compensación según PCIC (Fuente: PCIC, 2006)

Una vez analizadas y expuestas las clasificaciones más importantes sobre estrategias comunicativas que se han tomado como referencia, proponremos un listado que trate de simplificar y unificar las taxonomías anteriores con el fin de facilitar la labor docente, y así animar a los profesores a trabajar el componente estratégico para el desarrollo de la interacción oral en clase con sus estudiantes partiendo de un inventario más concreto.

Antes de nada, queremos señalar que se ha seguido la estructura por etapas propuesta por el MCER pero que esta se ha reajustado cambiando los nombres de "planificación, ejecución y evaluación" por "al inicio, durante y después de la interacción", e integrando la corrección en la fase intermedia. Otra razón por la que se ha tomado el MCER como base ha sido porque es la única clasificación que se centra directamente en las estrategias de interacción, aunque hayamos decidido integrar también algunas de las estrategias correspondientes a las destrezas de comprensión y producción oral consideradas más relevantes. Por último, se han renombrado o reformulado aquellas estrategias que podían ser poco claras. A continuación, se expone la propuesta:

<table>
<tr><th colspan="3">Estrategias de comunicación</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Al inicio de la interacción (en contexto)</td><td colspan="2">Establecer expectativas respecto a la organización y al contenido de los intercambios posibles y probables de lo que va a ocurrir</td></tr>
<tr><td colspan="2">Considerar la distancia comunicativa entre los interlocutores basándose en la expresión facial, tono, etc. e identificar formas de tratamiento, registro, etc.</td></tr>
<tr><td rowspan="7">Durante la interacción</td><td rowspan="3">Paráfrasis</td><td>Usar términos o expresiones aproximados</td></tr>
<tr><td>Describir características y cualidades del concepto que representa el ítem que no se recuerda o no se sabe</td></tr>
<tr><td>Describir el ítem a través de recursos no verbales (gestos, dibujos, etc.)</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Léxico</td><td>Usar palabras con significado muy amplio (polisémicas, hiperónimos o palabras comodín como "aparato, chisme, cosa, etc.")</td></tr>
<tr><td>Crear palabras inexistentes en la L2</td></tr>
<tr><td>Traducir la palabra de la lengua materna del estudiante</td></tr>
<tr><td>Adaptar una palabra o expresión a la lengua meta</td></tr>
</table>

		usando reglas de composición o derivación propias de la L2
		Deducir el significado de una palabra por el contexto lingüístico
	Uso directo de otras lenguas	Introducir un préstamo de su L1 u otra lengua conocida
		Cambiar el código
	Estrategias del discurso	Tomar y ceder turnos de palabra
		Formular el tema y establecer un enfoque
		Recapitular y resumir lo dicho
		Uso de muletillas
		Usar recursos que nos den tiempo para hablar del tipo "La verdad es que…"
	Estrategias de cooperación	Colaborar en la tarea y mantener vivo el debate, conversación, etc.
		Contribuir a la comprensión mutua
		Proponer y evaluar soluciones
		Mediar en un conflicto
	Pedir ayuda	Pedir información o confirmación al interlocutor
		Consultar diccionarios
	Solventar malentendidos o ambigüedad	Pedir aclaración
		Ofrecer aclaración o restablecer la comunicación para aclarar los malentendidos directamente
	Recurrir a lenguaje no verbal	
Después de la interacción	Reflexionar sobre las expectativas creadas en cuanto al curso de la interacción en la planificación para identificar posibles desajustes	
	Reflexionar sobre el grado de éxito alcanzado	

Tabla 5.- Estrategias de comunicación para el desarrollo de la interacción oral
(Fuente: creación propia)

Además de las estrategias de comunicación, no debemos olvidar las estrategias afectivas y sociales ya que estas juegan un papel fundamental en el aprendizaje. Como afirma Rodríguez (2004) el aprendizaje de una lengua y cultura nuevas se verán

potenciados si los mueve la motivación o el interés, mientras que un bloqueo emocional frena el progreso. Por un lado, las estrategias afectivas son las encargadas de controlar las emociones y actitud hacia la lengua meta, de lo que podemos deducir que son estrategias con un carácter más personal. Por otro lado, las estrategias sociales son aquellas en las que se tiene en cuenta el contexto social y cultural en el que se habla la lengua meta, por lo que la elección de estrategias se hace en función de un contexto concreto. Gardner y MacIntyre (1993) defendieron la idea de que el contexto y la situación particular en la que se encuentren los aprendientes afecta directamente a su predisposición y capacidad para enfrentarse al aprendizaje de segundas lenguas, especialmente en niveles iniciales que es cuando aparecen más barreras que superar.

De acuerdo con Rodríguez Rodríguez (2004), dentro de las estrategias afectivas, es fundamental que el docente trabaje para mejorar la motivación de sus estudiantes, mejorar su capacitación cuando se limitan o infravaloran, fomentar una actitud positiva hacia la lengua meta, así como reducir el nivel de ansiedad. Asimismo, cuanta más información y más cercano sea el contexto cultural y social de la lengua meta, mejor se adaptará y aprenderá el estudiante en las distintas situaciones. En el aula, es más que recomendable fomentar la cooperación entre estudiantes para darles ocasiones de socializar más y mejor por medio del uso de la segunda lengua. En suma, los docentes no debemos descuidar el ambiente que creemos en el aula, ya que fomentando una atmósfera positiva donde trabajar aspectos tan esenciales para el aprendizaje como la motivación, la autoestima o las relaciones sociales, ayudaremos a nuestros estudiantes a hacer uso de estrategias que les ayuden a tener éxito en el aprendizaje.

Por último, tendremos en consideración las estrategias de registro según el PCIC (2006) que, con un carácter general, suponen herramientas para la autoevaluación. Los estudiantes hacen uso de estas para tomar notas sobre sus propias experiencias y progresos en distintos tipos de documentos: diario de aprendizaje, cuaderno de aprendizaje, Portfolio Europeo de las Lenguas, cuestionarios de autoevaluación, etc.

2.3. Postulados metodológicos del manual *Aula*

Aula es uno de los manuales de enseñanza de español como segunda lengua más utilizados en España. Fue publicado por primera vez en 2003 por la editorial Difusión para dar respuesta a la demanda de cursos intensivos o semiintensivos en situación de

inmersión lingüística en nuestro país. En estos motivos hemos basado nuestra elección, ya que nos parecía interesante partir de un manual que cuente con una elevada aceptación y uso entre los profesionales de la enseñanza, y que sirva como base para ir complementándolo con materiales didácticos que trabajen las estrategias. Como resultado, este apartado se destinará a profundizar sobre las propuestas metodológicas presentadas por este manual en cuanto al enfoque, su estructura o el papel del alumno.

Como se recoge en la página web de la editorial Difusión, los manuales *Aula* son "una herramienta moderna, eficaz y manejable con la que llevar los enfoques comunicativos más avanzados al aula de español en contextos de inmersión". La misma estructura del manual, que analizaremos a continuación, pone de manifiesto que el objetivo último es que los alumnos aprendan a comunicarse con cierta fluidez en español integrando conocimientos, destrezas y actitudes en los que se incide en el manual.

En lo referente a la estructura, *Aula* son manuales organizados por niveles (desde A1 a B2) que siguen una misma estructura interna que cuenta con diez unidades didácticas. Cada unidad está compuesta a su vez de cuatro partes, a saber: comprender, explorar y reflexionar, practicar y comunicar, y viajar. *Comprender* presenta textos de distinta índole con los que contextualizar los contenidos lingüísticos y comunicativos principales de la unidad y en los que se trabaja fundamentalmente la comprensión tanto oral como escrita. En segundo lugar, *explorar y reflexionar* es el bloque donde se presentan los contenidos gramaticales de forma que sea el alumno el que, a partir de muestras o de corpus breves y con la ayuda de un andamiaje, descubra cómo funciona la lengua. En definitiva, se potencia la reflexión gramatical a través del descubrimiento guiado y se complementa con un apartado de consulta que contiene los elementos gramaticales y funcionales, de modo que se fomenta el uso de la gramática sin renunciar a una aproximación comunicativa. La tercera sección está dedicada a la práctica lingüística y comunicativa y recibe el nombre de *practicar y comunicar*. Este bloque contiene a su vez dos partes: la primera plantea "microtareas comunicativas" en las que practicar los aspectos lingüísticos vistos en el apartado anterior, mientras que la segunda contiene una o varias tareas propiamente dichas y variadas que implican la integración de destrezas para poner en práctica auténticos procesos de comunicación. Estas propuestas comunicativas buscan ser significativas para los alumnos aludiendo a sus experiencias en el contexto hispanohablante y así servir de estímulo para interactuar en

el aula. Por último, el apartado *viajar* contiene contenidos de tipo cultural para potenciar la reflexión intercultural.

Del análisis de cada una de las secciones que conforman la unidad, podemos destacar varios aspectos metodológicos:

- En primer lugar, *Aula* se enmarca en el enfoque comunicativo, pero más concretamente en el enfoque por tareas. Esto se hace incluso más evidente en la presentación de la unidad donde se indica desde primera hora cuál será la tarea a desarrollar y los contenidos para conseguirlo exitosamente. El enfoque por tareas surge a principios de los noventa evolucionando dentro del enfoque comunicativo con el objetivo de potenciar el aprendizaje de segundas lenguas por medio del uso real de la misma en clase. Se trata, por tanto, de tareas comunicativas que tratan de asemejarse lo máximo posible a tareas que se llevan a cabo en la vida real, y así invitar al alumno a emplear aquello aprendido en el manual en situaciones concretas de su día a día.
- Contiene materiales didácticos atractivos, actualizados y lúdicos mediante el uso de fotografías, artículos, dibujos, etc. que acompañan a actividades muy variadas en cuanto a las destrezas que trabajan, los contenidos y la dinámica.
- El alumno ocupa un lugar central en su propio proceso de aprendizaje. Las actividades y tareas propuestas conllevan una participación e interacción activa por parte del alumno con el profesor actuando de guía y facilitador del proceso. En cuanto al componente estratégico, si bien es cierto que la versión actualizada de *Aula* hace referencia a la utilidad del apoyo en línea para fomentar la competencia de "aprender a aprender" mediante el uso de las TIC, lo cierto es que en el propio manual no suelen trabajarse explícitamente las estrategias de aprendizaje. De esta realidad surge la idea de la presente memoria de complementar el manual *Aula* con actividades cuyo objetivo sea el de incluir la subcompetencia estratégica en la instrucción.

3. APLICACIÓN DIDÁCTICA

Hasta el momento se ha llevado a cabo una revisión del marco teórico concerniente a las estrategias de aprendizaje desde lo más general a lo particular, partiendo de conceptos teóricos como los de *competencia* o *estrategia*, pasando por las clasificaciones propuestas por distintos autores y los principios del enfoque estratégico, para luego ir centrándonos en aquellas estrategias que participan en el desarrollo de la interacción oral. También hemos visto como en este ámbito teórico, al igual que en otros, la falta de unanimidad en cuanto a conceptos, clasificaciones e incluso aplicaciones didácticas es constante. Así, hay autores que abogan por la enseñanza explícita de estrategias, como por ejemplo Ellis (1985), Oxford (1990) u O'Malley y Chamot (1990), mientras que otros autores como Bialystok (1990) o Kellerman (1991) opinan que supone una inversión de tiempo tal, que no resulta práctico atenderlas en clase. Por nuestra parte, nos sumamos a la opinión de los primeros, puesto que, tal como afirma Rodríguez Rodríguez (2004:147): "la gran mayoría de estudios en este campo prueban que hay una relación directa entre el uso de estrategias y el éxito en el aprendizaje de una lengua". Es por ello que este trabajo de fin de máster se propone demostrar que, a pesar de la falta de acuerdo en el ámbito teórico, no solo es posible llevarla a la práctica, sino que además merece la pena, ya que, un entrenamiento estratégico bien diseñado dotará a nuestros estudiantes de recursos suficientes para hacer frente a obstáculos en la comunicación y para ser aprendientes cada vez más autónomos fuera del aula.

Como vimos en el apartado 2.1.6 sobre el entrenamiento estratégico, de los modelos propuestos optaremos por el de Oxford (1990). Este cuenta con tres fases que actúan en un ciclo cerrado:

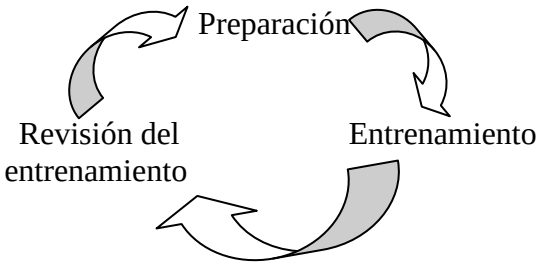


Gráfico 1.- Fases del entrenamiento estratégico (Fuente: Oxford, 1990)

A diferencia de otros modelos como el de O'Malley y Chamot (1994), Oxford (1990) no propone explícitamente ningún instrumento para obtener información sobre los conocimientos previos de los estudiantes en cuanto a estrategias en su propuesta de entrenamiento. Sin embargo, precisamente los primeros plantean como posible cuestionario inicial el SILL (*Strategy Inventory for Language Learning*) de Oxford, y en cualquier caso, esta autora incide desde el principio en la conveniencia de determinar cuáles son las necesidades particulares de nuestros alumnos, así como sus estilos de aprendizaje, para establecer qué estrategias integraremos en el programa. Por este motivo y por el énfasis que pone en el trabajo previo del profesor, el modelo de Oxford es el que hemos elegido para el desarrollo de la aplicación didáctica.

3.1. Tipos de actividades para el desarrollo de la interacción oral

Antes de proponer formas de integrar el componente estratégico en las actividades para el desarrollo de la interacción oral en el manual *Aula* nivel A2, nos parece importante revisar qué tipos de actividades vamos a encontrar.

Según el MCER (2002:75) algunos ejemplos de actividades de interacción son:

- Transacciones
- Conversación casual
- Discusión informal
- Discusión formal
- Debate
- Entrevista
- Negociación
- Planificación conjunta
- Cooperación práctica centrada en los objetivos, etc.

Por su parte, el PCIC (2006) dedica un apartado a los *géneros discursivos y productos textuales* en el que elabora un inventario por niveles. Por lo que respecta al género de transmisión oral en el nivel A2 encontramos los siguientes tipos:

- Conversación cara a cara
    - Informales y formales: sencillas y rutinarias, sobre actividades cotidianas, tiempo libre, trabajo, gustos e intereses

    - Transacciones: compras y servicios en tiendas, hoteles, restaurantes; información en oficinas de turismo, estaciones y aeropuertos; operaciones sencillas en oficinas de correos o bancos
- Conversaciones telefónicas
    - Informales y formales: muy breves y sencillas, con mensajes predecibles o previamente preparados
    - Transaccionales: muy breves y sencillas sobre peticiones de información puntual
- Instrucciones: breves y sencillas sobre asuntos relacionados con la casa o el trabajo
- Presentaciones públicas: simples y breves, con apoyo visual, sobre temas conocidos

3.2. Integración del componente estratégico en el manual *Aula* nivel A2 para el desarrollo de la interacción oral

Ya se ha justificado la conveniencia de trabajar estrategias desde niveles iniciales de forma integrada y explícita. Para ello, se propondrán actividades que no sean excesivamente ambiciosas, ya que lo que nos interesa es fortalecer la confianza de los estudiantes, para que sean capaces de hacer frente a distintas situaciones comunicativas. Por su parte, el manual *Aula* cuenta con una gran variedad de actividades comunicativas para el desarrollo de la interacción oral, por lo que, en algunos casos modificaremos el procedimiento de la actividad e incluiremos preguntas para la reflexión sobre el uso de estrategias, mientras que en otros casos integraremos actividades completas que complementen las del manual.

Antes de entrar en mayor detalle con cada una de las actividades, se presenta a continuación una tabla con las estrategias que pueden ser trabajadas en cada una de ellas a lo largo del manual como parte del proceso de planificación. En este caso, se ha optado por elegir aquellas estrategias que nos resultan más adecuadas para un nivel A2 teniendo en cuenta lo que han de saber hacer al final del curso según el PCIC. Sin embargo, entendemos que la elección de unas estrategias u otras fundamentalmente dependerá del contexto en el que se hallen los alumnos y sus necesidades particulares, de modo que la siguiente tabla se plantea como un ejemplo práctico de entrenamiento estratégico flexible. Así pues, queremos señalar que se ha supuesto que nos

encontramos en un contexto de inmersión, puesto que el manual *Aula* está diseñado principalmente para ser utilizado en esta situación.

Por último, además de las actividades del manual *Aula*, se incluyen ejemplos de actividades complementarias que el docente puede diseñar e integrar en el programa bien para introducir alguna estrategia, para dar más ocasiones de práctica o para repasar.

Ud	**Tarea final**	**Actividad Interacción Oral**			**Estrategias**
		Pág.	**Nº**	**Tipo**	
1	Hacer recomendaciones a nuestros compañeros para aprender español mejor.	12	4	Conversación informal	Análisis de necesidades
		15	6	Negociación	Introducción a las estrategias
		15	7	Entrevista y conversación informal	Estrategia de registro: diario de aprendizaje
					Estrategia afectiva: mejorar la actitud ante el aprendizaje de la lengua meta
					Estrategia afectiva: reducir la ansiedad
2	Buscar un compañero para compartir piso y diseñar una casa ideal	22	6	Conversación informal	Estrategia paráfrasis: describir características y cualidades del concepto que representa el ítem
		22	7	Negociación	Estrategia paráfrasis: describir el ítem a través de recursos no verbales
		23	9	Planificación conjunta	Estrategia cooperación: colaborar en la tarea y mantener viva la conversación
					Estrategia cooperación: contribuir a la comprensión mutua
					Estrategia cooperación: proponer y evaluar soluciones
3	Describir a nuestros compañeros de clase	26	1	Conversación informal	Estrategia paráfrasis: usar términos o expresiones aproximados
		Comple-mentaria		Conversación informal	Repaso estrategias paráfrasis
					Estrategia léxico: usar palabras con significado más amplio
4	Simular situaciones de contacto social	34	1	Conversación informal	Estrategia según el contexto: establecer expectativas respecto a la organización y al contenido de los intercambios probables
					Estrategia según el contexto: considerar la distancia comunicativa entre los interlocutores
		35	2	Conversación informal	Práctica de las estrategias relacionadas con el contexto
		39	9	Juego rol	

5	Planificar un día en una ciudad española	46	5	Conversación informal	Repaso de estrategia: establecer expectativas respecto a la organización y al contenido de los intercambios probables
					Estrategia pedir ayuda: pedir información o confirmación al interlocutor
					Estrategia pedir ayuda: consultar el diccionario
		Complementaria		Conversación telefónica formal	Repaso estrategias para pedir ayuda y de cooperación
		47	8	Planificación conjunta	Repaso estrategias de cooperación
6	Preparar el bufé para una fiesta con toda la clase	55	9	Conversación informal	Estrategia uso directo de otras lenguas: introducir un préstamo de su L1 u otra lengua conocida
					Estrategia léxico: deducir el significado de una palabra por el contexto lingüístico
		55	10	Negociación y planificación conjunta	Estrategia solventar malentendidos: pedir aclaración
					Estrategia solventar malentendidos: ofrecer aclaración
7	Escribir una biografía imaginaria	58	1	Conversación informal	Estrategia del discurso: usar recursos para ganar tiempo para hablar
		Complementaria		Conversación informal	Práctica de la estrategia del discurso para ganar tiempo para hablar
8	Hacer una lista de las cosas más interesantes del lugar en el que estamos	Complementaria		Conversación informal	Repaso de las estrategias vistas hasta el momento
		71	9	Conversación informal, negociación y presentación	
		Complementaria		Conversación informal	Estrategia de evaluación: reflexionar sobre el grado de éxito alcanzado
9	Buscar soluciones para algunos problemas de nuestros compañeros	78	5	Conversación informal	Estrategia recursos no verbales
		78	6	Conversación informal	
		Complementaria		Conversación informal	
		Complementaria		Presentación pública	
10	Hacer una revista con varias secciones	Complementaria		Conversación informal	Repaso de las estrategias vistas durante el curso

Tabla 6.- Planificación de la integración de estrategias de aprendizaje por unidad en el manual *Aula* A2 (Fuente: creación propia)

Aunque en este trabajo nos hemos centrado en los objetivos referentes al componente estratégico, este programa está pensado para ser integrado en la programación didáctica del curso junto con otros objetivos y contenidos gramaticales, léxicos, funcionales, culturales, pragmáticos, etc.

Unidad didáctica 1

Tarea final: hacer recomendaciones a nuestros compañeros para aprender español mejor

Objetivo: análisis de necesidades, introducción del tema de las estrategias de aprendizaje, creación de un diario de aprendizaje y análisis de algunas estrategias afectivas (mejorar la actitud y reducir la ansiedad)

- *Me cuesta…* Actividad 4, página 12

Esta actividad es muy valiosa en tanto que nos da información sobre los problemas que encuentran los estudiantes cuando usan el español. En ella, se presentan una serie de comentarios de otros aprendientes de español que expresan qué aspectos les cuestan más y se le pide al alumno que indique con cuál se identifica más. A continuación, en el apartado 4b se le pide que complete unas frases sobre su propia experiencia indicando sus puntos fuertes y los débiles. Con el fin de dar oportunidad al docente de recabar información sobre las necesidades y los intereses de los alumnos, esta última actividad puede llevarse a cabo en primer lugar en parejas, para a continuación comentarlo con el grupo completo. Así, se espera reducir la ansiedad de los estudiantes al ver que todos encontramos obstáculos similares e incidiendo también sus puntos fuertes. En el último apartado de esta actividad, los estudiantes, en parejas, tienen que leer una lista de consejos y decidir cuál de ellos es más adecuado para cada caso. Una vez terminada la actividad, el profesor puede indicar que tal como se ha visto, siempre hay formas o "trucos" para superar las dificultades y que, dependiendo de estas últimas y de la forma de aprender de cada uno, resulta de mayor utilidad usar unos u otros.

- *Dime como aprendes y…* Actividad 6, página 15

En parejas, van a valorar del 1 al 3 qué recomendaciones de la lista encuentran más útiles a la hora de aprender un idioma. También deberán incluir en la lista dos o tres consejos más que a ellos les funcionen y, para terminar, cada una explicará al resto de la clase las tres "fórmulas mágicas" que les parecen más importantes. A modo de conclusión, el profesor puede aprovechar la oportunidad para decir que estas "fórmulas

mágicas" se conocen como estrategias de aprendizaje al tratarse de herramientas que todos usamos, incluso en nuestra L1 aunque no seamos conscientes de ello, tanto para aprender mejor un idioma como para superar barreras comunicativas. Asimismo, llamaremos la atención de los alumnos sobre el título de la actividad, preguntándoles si saben de qué refrán viene "Dime con quién andas y te diré quién eres" y si entienden a qué se refiere en este caso, teniendo en cuenta que pueden obtener algunas pistas sobre sus propios estilos de aprendizaje en función de aquellas estrategias que les ayudan más personalmente.

- *Un cuestionario de español*. Actividad 7, página 15.

El apartado 7b consiste en una especie de entrevista elaborada en parejas y realizada a un tercer compañero con el fin de obtener información sobre cómo aprende este último, así como aquello que le resulta más difícil del español. Una vez terminado el cuestionario, las parejas originales vuelven a reunirse para discutir sobre las recomendaciones que harán al compañero, poniéndolo por escrito y entregándoselo para que tenga la opción de leerlas y tenerlas en cuenta. Llegados a este punto, nos parece muy interesante plantear alguna de las estrategias de registro de las que habla el PCIC (2006), ya que posibilitan la autoevaluación por parte de los estudiantes al ser elementos donde pueden anotar aspectos sobre sus propias experiencias y progresos. De los distintos tipos de documentos, se optará por el diario de aprendizaje, cuyo uso fomenta la autonomía del aprendiente y la competencia de "aprender a aprender" sin ser un objeto de evaluación. Les explicaremos a los estudiantes que se trata de un documento personal en el que escribir sobre todo aquello notable que ocurre tanto dentro como fuera del aula referente a su proceso de aprendizaje, y los animaremos a anotar las estrategias que iremos descubriendo, si las usan en clase o fuera de esta, cuáles le resultan más útiles, etc. Para terminar, estrenaremos el diario incluyendo el producto de la tarea planteada en la actividad: tanto el cuestionario sobre las dificultades y estilo de aprendizaje como las recomendaciones por escrito llevadas a cabo por los compañeros. Igualmente, les haremos notar que sin darse cuenta hemos trabajado una estrategia afectiva en las actividades anteriores: mejorar la actitud ante los obstáculos encontrados sabiendo que hay formas de superarlos si se trabaja en ello, y haciéndoles conscientes de que todos podemos aprender una segunda lengua independientemente del estilo de aprendizaje de cada uno, la edad, personalidad, lengua materna, etc. Del mismo modo, les propondremos escribir sobre la forma en la que creen que mejor aprenden fijándose

en sus valoraciones de la actividad anterior, así como de sus puntos fuertes para que ganen confianza en sus habilidades personales, animándoles a recordar estos en situaciones comunicativas difíciles para reducir su ansiedad. Finalmente, los informaremos de que esto en sí es una estrategia que les ayudará a evitar el bloqueo.

Unidad didáctica 2

Tarea final: buscar un compañero para compartir piso y diseñar una casa ideal

Objetivo: inclusión de estrategias de paráfrasis (describir características y cualidades del concepto, y describir el ítem a través de recursos no verbales) y de cooperación

- *Mi lugar favorito*. Actividad 6, página 22.

El primer apartado de esta actividad consiste en un audio en el que cuatro personas describen sus lugares favoritos de la casa a partir de las actividades que en estos se desarrollan y los muebles que se pueden encontrar. Esta audición sirve de modelo de lengua para la actividad de interacción oral 6b en el que en agrupaciones de tres o cuatro estudiantes van a describir cuál es su lugar preferido de la casa. Sin embargo, les vamos a decir que a diferencia del audio, ellos no pueden utilizar el nombre de ese espacio, por lo que tendrán que recurrir a su descripción para que los compañeros lo averigüen. Una vez terminada la actividad, les diremos que han utilizado una estrategia que consiste en describir las características y cualidades de algo sin decir el nombre y que pueden usarla cuando no recuerden alguna palabra. A continuación, les preguntaremos si han usado esta estrategia alguna vez para poner en común sus experiencias así como una valoración de si les resultó útil o no. Les pediremos que anoten esta estrategia en su diario y que escriban sobre ello la próxima vez que la empleen fuera del aula.

- *Cosas imprescindibles*. Actividad 7, página 22.

En esta actividad de interacción oral los estudiantes en parejas tendrán que imaginar que van a compartir piso, pero que este no tiene ni muebles ni electrodomésticos y que su presupuesto solo les alcanza para comprar cinco. Por tanto, tendrán que llegar a un acuerdo y finalmente argumentar sus elecciones ante el resto de la clase. Puesto que esta actividad viene acompañada por imágenes de muebles y electrodomésticos con sus respectivos nombres, lo que haremos será integrar las estrategias para trabajar el léxico antes de comenzar la actividad de una forma lúdica. Para ello, con el libro cerrado,

haremos una puesta en común de este vocabulario pero sin usar palabras, así, los estudiantes saldrán en turnos y utilizarán gestos, ruidos o dibujos para que los compañeros averigüen de qué mueble o electrodoméstico se trata. Al terminar, les diremos que acaban de emplear otra estrategia consistente en recurrir a recursos no verbales y les preguntaremos en qué casos creen que les puede ser de utilidad y si la han usado alguna vez. A continuación, se procede al desarrollo de la actividad de negociación propuesta en el manual.

- *La casa ideal*. Actividad 9, página 23.

La presente actividad corresponde a una de las tareas finales de esta unidad y consiste en crear un proyecto inmobiliario en grupos y presentarlo a la clase. Teniendo en cuenta que se trata de una actividad de planificación conjunta, parece una buena oportunidad para poner en práctica el aprendizaje cooperativo y potenciar, consecuentemente, el uso de estrategias de cooperación que garanticen el adecuado desarrollo de la tarea. Para tal fin, se organizarán grupos de trabajo de tres a cuatro miembros y se les explicará que el éxito de la tarea está directamente relacionado con el grado en el que asuman sus responsabilidades tanto individual como grupalmente, ya que todos y cada uno de ellos jugará un papel imprescindible para su consecución. Antes de explicarles con mayor detalle en qué consiste la tarea, aprovecharemos para preguntarles si se les da bien trabajar en grupo, sus ventajas y si saben algunos "trucos" para trabajar bien en equipo. Una vez hecha esta puesta en común, el profesor aprovechará para decirles que aquello que hacemos para colaborar con los compañeros en un mismo sentido son estrategias también y que las que vamos a tratar de poner en práctica para diseñar un proyecto inmobiliario son entre otras: colaborar en la tarea participando en las conversaciones que surjan, contribuir a la comprensión mutua apoyándonos en los compañeros para ver si estamos explicando algo o entendiendo bien (negociación del significado), así como proponer soluciones y evaluar su posible resultado para este proyecto en concreto.

Fomentando el aprendizaje cooperativo les damos más ocasiones para el desarrollo de la interacción oral en grupos y la puesta en práctica de habilidades sociales. Además, al trabajar primero en grupos pequeños y darles tiempo suficiente para preparar la presentación oral en clase, será más fácil reducir la ansiedad y fomentar la motivación y una actitud más positiva hacia el aprendizaje de la lengua meta (estrategias afectivas).

Finalmente, les pediremos que reflejen en su diario de aprendizaje cómo se han sentido trabajando cooperativamente, qué aspectos positivos han encontrado así como qué es lo que más les ha costado a la hora de aplicar las estrategias de cooperación. Además les preguntaremos si piensan si es posible extrapolar estas estrategias a otras situaciones fuera del aula (conversaciones con nativos en el día a día, en el trabajo, etc.).

Unidad didáctica 3

Tarea final: describir a nuestros compañeros de clase

Objetivo: inclusión estrategias de paráfrasis (usar términos aproximados), léxico (palabras con significado más amplio) y repaso del resto de estrategias de paráfrasis vistas en unidades anteriores

- *Hermanos.* Actividad 1, página 26.

El objetivo de esta actividad es familiarizarse con el vocabulario referente a la descripción física de personas mediante una actividad lúdica del tipo *¿Quién es quién?* Previamente se presentará el vocabulario en una puesta en común dándoles ocasión de activar sus conocimientos previos de forma guiada por el docente, quien irá planteando preguntas del tipo: ¿Cuál es el contrario de liso? ¿Cuál es el contrario de alto? ¿Cómo se dice cuando el pelo es oscuro? ¿Y cuándo es claro? Etc. Una vez que hayamos anotado en la pizarra el vocabulario necesario para realizar la actividad, les preguntaremos a los estudiantes si se han fijado en las preguntas del profesor para encontrar la palabra que buscaba. Inmediatamente después les diremos que los sinónimos y los contrarios o antónimos son estrategias que podemos usar también cuándo no recordamos alguna palabra. Puesto que en este caso ha sido el docente el que ha servido de modelo de empleo de estas estrategias, a continuación incluiremos una actividad en la que puedan practicar ellos mismos.

- *Palabras*. Actividad complementaria

Igualmente de forma lúdica, se planteará esta actividad consistente en un juego de mesa en el que los estudiantes podrán repasar tanto el léxico como practicar las tres estrategias de paráfrasis vistas hasta el momento. Consecuentemente, el tablero estará formado por casillas de tres colores distintos dispuestos de forma alterna, cada uno de ellos correspondiendo con un grupo de tarjetas del mismo color, que a su vez indican el

uso de un tipo de estrategia. Por ejemplo: en las tarjetas azules se describirán las palabras usando términos aproximados (sinonimia y antonimia), en las tarjetas naranjas se describirán las características del concepto representado por el ítem, mientras que en las verdes el estudiante tendrá que describirlo por medio de recursos no verbales (gestos, dibujos, etc.). Se jugará en grupos de tres o cuatro alumnos quienes, por turnos, tirarán el dado y usarán la estrategia que les toque para que los compañeros averigüen de qué palabra se trata. Antes de dar comienzo a la actividad, aprovecharemos para presentar otra estrategia que puede serles de utilidad en las descripciones verbales de los conceptos. Esta consiste en emplear palabras comodín o preformas léxicas como "una cosa", "un chisme" o hiperónimos como "pescado" o "mueble" en lugar de un tipo de pescado o mueble más concreto.

Al terminar la actividad, se puede plantear una puesta en común en la que los estudiantes comenten con qué estrategias se han sentido más cómodos, haciéndoles saber que esto dependerá de cada uno, pero que lo importante es que sepan que son recursos a su alcance de los que ahora son conscientes para emplearlos cuando no recuerden o no sepan alguna palabra durante la interacción oral. Igualmente, los animaremos a escribir estas reflexiones en su diario de aprendizaje.

Unidad didáctica 4

Tarea final: simular situaciones de contacto social

Objetivo: inclusión de estrategias relacionadas con el contexto (establecer expectativas con respecto al contenido de la interacción y considerar la distancia comunicativa entre los interlocutores)

- *En un bar.* Actividad 1, página 34.

En parejas, los estudiantes han de observar una serie de ilustraciones y establecer hipótesis sobre la relación que creen que existe entre los interlocutores, así como el posible contenido de cada conversación. Al terminar, confirmarán sus hipótesis escuchando el audio correspondiente. Teniendo en cuenta que el objetivo de la actividad consiste en observar cómo se comportan los españoles (por lo general) en determinadas situaciones sociales, trataremos en ella contenidos pragmáticos y socioculturales de interés. Igualmente, es una tarea en la que poder poner de relieve también aquellas estrategias que nos permiten avanzar cuál será el desarrollo de la conversación por

medio del contexto y partiendo de sus experiencias. Para ello, les pediremos que planteen sus hipótesis razonando por qué, de modo que en la puesta en común podamos ver en qué aspectos se han basado para justificar sus posibles hipótesis. Una vez corregida la actividad tras la escucha de la audición, les preguntaremos si lo que finalmente sucede en la conversación se encontraba entre sus posibilidades para reflexionar sobre el grado de éxito de las estrategias que han puesto en marcha de forma inconsciente. Acto seguido, les diremos que en esta actividad han usado principalmente dos estrategias que empleamos también en nuestra lengua materna y que consisten tanto en establecer expectativas respecto a la organización y el contenido de los intercambios posibles como en considerar cuál es la relación (distancia comunicativa) entre los interlocutores, basándose en la información a partir de la que han justificado sus respuestas (en las ilustraciones nos la da la expresión facial, lugar donde se hallan, ropa, etc., mientras que en la audición nos podemos fijar en el ruido de fondo, el tono de los hablantes, identificar las formas de tratamiento, el registro, etc.). En resumen, se trata de una actividad muy interesante porque se pueden trabajar las estrategias asociadas al contexto en relación con aspectos pragmáticos y socioculturales.

- *Saludos y despedidas.* Actividad 2, página 35.

En esta actividad los estudiantes tendrán ocasión de poner en práctica las estrategias vistas en la actividad anterior, relacionando imágenes que corresponden a saludos o despedidas con sus respectivas conversaciones. En primer lugar, les indicaremos que se fijen en las imágenes y les pediremos que, sin leer las conversaciones, nos digan qué relación creen que hay entre las personas y por qué. En esta puesta en común seguramente saldrán a colación las distintas formas de saludo y despedida que se dan en España según el género y la relación entre los interlocutores (dos besos, apretón de manos, abrazos, etc.). Por otro lado, los alumnos leerán las conversaciones, las relacionarán con las imágenes y les preguntaremos en qué aspectos de los diálogos se han basado para llegar a esas conclusiones, tratándose en este caso fundamentalmente de las formas de tratamiento (tú o usted) y las expresiones usadas (registro). Por último, se aprovechará para poner en común otras formas de saludar o despedirse que conozcan, indicando en qué situaciones suelen emplearse y se revisará el uso de tú y usted en otras actividades propuestas en la unidad.

Con el fin de darles más ocasiones de práctica de reconocimiento de distintos tipos de interacciones orales a través del uso de las estrategias estudiadas, les pediremos que

se fijen durante esa semana en varias conversaciones que hayan presenciado fuera de clase y a anotar en su diario de aprendizaje qué aspectos le llevaron a deducir su contenido así como la distancia comunicativa entre los participantes. Asimismo, se pueden dedicar unos minutos en clase a compartir estas experiencias y preguntarles en qué medida estas estrategias les han resultado útiles.

- *Jugamos a ser españoles.* Actividad 9, página 39.

Se trata de la tarea final propuesta en la unidad consistente en un juego de rol en el que se harán pasar por españoles. En ella, los estudiantes tendrán la oportunidad no solo de reconocer las situaciones comunicativas mediante el uso de las estrategias trabajadas, sino también de hacer acopio de su conocimiento sociolingüístico y pragmático para producirlas y practicar. Para ello, en parejas o grupos de tres, elegirán una de las posibles conversaciones propuestas u otra que ellos prefieran, prepararán la conversación y la representarán. Al final, se puede premiar a la pareja o grupo que ha actuado de la forma más típicamente española de acuerdo con los distintos contenidos de la unidad, entre ellos el análisis del tono, los gestos, registro, etc. a partir de los que deducir el tipo de conversación y la distancia comunicativa de los interlocutores.

Unidad didáctica 5

Tarea final: planificar un día en una ciudad española

Objetivo: inclusión de estrategias para pedir ayuda y repaso de algunas estrategias de paráfrasis, relacionadas con el contexto y de cooperación

- *Toda una vida.* Actividad 5, página 46.

Puesto que en esta actividad tendrán que hablar sobre experiencias de su vida personal (pasadas, presentes y las que creen que están por venir), lo primero que harán en parejas y con el libro cerrado es escribir una lista con al menos diez acciones que les parezcan más comunes en la vida de cualquier persona. Al terminarla, les diremos que además de activar sus conocimientos previos sobre el tema, lo que acaban de hacer es poner en marcha una de las estrategias relacionadas con el contexto (usada en la unidad anterior) consistente en establecer cuál va a ser el contenido más probable de la conversación que tendrá lugar, en este caso avanzando tanto el tema como el posible vocabulario que aparecerá en función de este. Acto seguido, abrirán el libro y

compararán sus listas de vocabulario con la que aparece en este, comprobando si conocen el significado de todas las palabras. Para aquellas que no conozcan, les pediremos que utilicen una nueva estrategia con la que seguramente estén bastante familiarizados: pedir información que desconocemos o confirmación sobre algo al interlocutor. Simultáneamente, tanto si queremos confirmar como si respondemos a la petición de información sobre el léxico, se puede recurrir al uso de las estrategias de paráfrasis vistas en unidades anteriores, por ejemplo:

Pedir confirmación al interlocutor	Pedir información al interlocutor
- ¿*Jubilarse* significa retirarse? (uso de sinónimo y petición de ayuda) - Creo que sí.	- ¿Qué significa *jubilarse*? (pedir ayuda) - *Jubilarse* significa terminar de trabajar cuando eres mayor (definir o describir el concepto).

Les facilitaremos estos ejemplos y les preguntaremos si se les ocurre otra forma de pedir confirmación (por ejemplo: Jubilarse significa retirarse ¿no?/¿verdad? o ¿No es jubilarse igual que retirarse?), de hecho sería muy interesante enseñar la petición de confirmación asociada a la entonación que en español se les da a estas preguntas, alternando repeticiones grupales e individuales de algunos ejemplos para después pasar a la actividad. Si durante su desarrollo, encuentran alguna palabra desconocida para ambos, les informaremos de que pueden recurrir a su búsqueda en el diccionario, y que usarlo es considerado como otra estrategia de aprendizaje. El docente puede aprovechar la oportunidad para preguntarles cuál de las dos estrategias para pedir ayuda les parece más interesante durante la interacción oral y por qué.

En el último apartado de esta actividad, los estudiantes comentan en parejas algunos de los sucesos más importantes de sus vidas o aquellos que les gustaría que pasaran en el futuro, para después ponerlo en común haciendo mención de aquello que más le ha sorprendido de la vida del compañero. Antes de los comentarios, les pediremos que confirmen alguna de la información que les ha dado el compañero para asegurarse de que lo han comprendido bien mediante las fórmulas ya expuestas.

Por último, les pediremos que recojan estas estrategias en su diario de aprendizaje.

- *La llamada de teléfono*. Actividad complementaria.

Teniendo en cuenta que la tarea final de la presente unidad implica la planificación conjunta y, por consiguiente el empleo de estrategias de cooperación, esta actividad se

plantea con el objetivo de practicar el uso estratégico de la entonación como medio para cooperar con el interlocutor y pedir ayuda. Para ello, se organizará a los estudiantes en parejas y les plantearemos un juego de rol en el que uno de ellos será el recepcionista de un hotel y el otro el cliente. Les facilitaremos el guion de la intervención a ambos y les pediremos a los alumnos que hacen de clientes que salgan de clase y que se sitúen en cualquier lugar del centro para que puedan llamarse por teléfono. Durante la conversación, tendrán que pasarse información detallada de nombre, números de cuenta, preferencias en la reserva, etc., por lo que será fundamental que contribuyan a la comprensión mutua hablando más lento y articuladamente, pidiendo información y confirmación mediante el uso de la entonación.

- *Guías turísticos.* Actividad 8, página 47.

Esta actividad, consistente en un juego de rol en el que los alumnos se harán pasar por guías turísticos, corresponde a la tarea final de la unidad. En ella, los alumnos en grupos de tres o cuatro tendrán que organizar un día de actividades en Sevilla para un grupo específico de turistas y presentarlo en clase. Puesto que se trata de una actividad de planificación conjunta, entre todos recordaremos algunas de las estrategias de cooperación que ya se han visto con anterioridad para que hagan uso consciente de ellas durante el desarrollo de la actividad.

Unidad didáctica 6

Tarea final: preparar el bufé para una fiesta con toda la clase

Objetivo: inclusión de estrategias de uso directo de otras lenguas (introducir un préstamo en su L1 u otra lengua), de léxico (deducir el significado de una palabra por el contexto lingüístico) y para solventar malentendidos (pedir y ofrecer aclaración)

- *Una comida familiar.* Actividad 9, página 55.

La presente actividad de interacción oral consiste en una conversación informal sobre cómo son los hábitos alimentarios en determinados encuentros sociales o comidas familiares en su país. Para ello, les daremos unos minutos de preparación en los que pueden ver algunas de las ideas que aparecen en el libro y además, les pediremos que introduzcan una palabra de su lengua materna u otra lengua que conozcan (siempre que no sea un nombre propio) y que aparezca al menos dos veces en su presentación. En

cada turno, los compañeros tendrán que estar atentos para tratar de localizar e inferir el significado del préstamo por el contexto lingüístico, pudiendo premiarse a aquel que acierte el mayor número de palabras procedentes de otras lenguas. Para terminar, les diremos que se tratan de dos estrategias diferentes: la introducción de un préstamo de otra lengua durante la producción oral y la deducción del significado de una palabra por el contexto cuando practicamos la comprensión oral. Les preguntaremos si las han usado alguna vez, si les parecen útiles y por qué, invitándolos a escribir sobre ellas en su diario de aprendizaje.

- *La cena de clase.* Actividad 10, página 55.

Esta tarea final de la unidad consiste en una actividad de interacción oral que implica tanto negociación como planificación conjunta. En primer lugar, los estudiantes en parejas elegirán tres platos y decidirán qué ingredientes llevan y cómo se preparan. A continuación, las parejas explican al resto de los compañeros cuáles son sus tres platos para que los últimos les hagan preguntas y así elegir los que más gusten a la mayoría, teniendo en cuenta si hay compañeros vegetarianos, alérgicos o veganos. Durante este proceso de negociación les recordaremos el uso de las estrategias de cooperación que ya conocen (mantener viva la conversación, contribuir a la comprensión mutua, proponer y evaluar soluciones) y les diremos que mediar en un conflicto entre compañeros también es una estrategia. Igualmente, dado que tienen que llegar a un acuerdo y que la cena se va a celebrar de manera real, les diremos que es importante que todos hayan comprendido y estén de acuerdo con los platos para evitar problemas, por lo que introduciremos dos estrategias nuevas que han de usar para solventar malentendidos: pedir aclaración y ofrecer aclaración. Para que cuenten con este recurso, dibujaremos una tabla en la pizarra y les preguntaremos qué expresiones conocen para pedir y ofrecer aclaración cuando no estamos seguros, por ejemplo:

Pedir aclaración	Ofrecer aclaración
¿Puedes repetir, por favor? Lo siento, no lo entiendo/no lo he entendido ¿Qué significa "x"?	¿Me explico? ¿Lo repito? ¿Me entiendes?

Por último, tendrán que planificar conjuntamente la lista de la compra en función del número de estudiantes, recoger el dinero y organizar la cena. Puesto que esta tarea

les dará valiosas ocasiones de práctica para el desarrollo de la interacción oral, les invitaremos a utilizar el mayor número de estrategias posibles a su alcance.

Unidad didáctica 7

Tarea final: escribir una biografía imaginaria

Objetivo: inclusión de estrategias del discurso (usar recursos que nos den tiempo para hablar)

- *Cinemanía*. Actividad 1, página 58.

Esta primera actividad introductoria del tema de la unidad tiene por objeto presentar el tema de la historia del cine por medio de una actividad de verdadero o falso a realizar en parejas. Sin embargo, antes de presentar el tema y realizar esta actividad, les diremos que tienen un minuto y medio cada uno para hablar con el compañero sobre lo que saben del cine español o latinoamericano. Cuando terminen, les preguntaremos si conocían bien el tema o no y si les ha parecido difícil hablar sobre un tema sin ninguna preparación o contextualización previa. En este caso, les preguntaremos si ha habido muchas pausas durante la intervención y si conocen alguna expresión que nos ayude a ganar tiempo para pensar qué decir o para evitar el bloqueo. Algunos ejemplos son: La verdad es que…, pues…, bueno…, bien…, entiendo lo que quieres decir…, ya…, de hecho…

- *Ganando tiempo*. Actividad complementaria

A modo de práctica, los alumnos prepararán en parejas un diálogo breve sobre cine (alguna película, director, actuación de un actor/actriz, etc.) en el que tendrán que incluir al menos tres de las expresiones anteriores para ganar tiempo y a continuación representarlo en clase.

Unidad didáctica 8

Tarea final: hacer una lista de las cosas más interesantes del lugar en el que estamos

Objetivo: repaso de estrategias e inclusión de estrategias de evaluación (reflexionar sobre el grado de éxito alcanzado)

- *Estrategias*. Actividad complementaria

Llegados a este punto del curso en el que hemos visto la mayor parte de las estrategias que se pretenden trabajar para este nivel, propondremos una actividad de repaso de las mismas de forma lúdica. Se divide a la clase en dos grupos: uno tendrá tarjetas con el nombre de las estrategias y otro con ejemplos de las mismas. Como hasta el momento se han visto diecisiete estrategias de comunicación, habrá diecisiete tarjetas por grupo que se repartirán en función del número de alumnos (si sobran algunas se reservan para aquellos estudiantes que terminen antes o se guardan para usarlas de ejemplo posteriormente). A continuación, los estudiantes de ambos grupos interaccionarán oralmente para encontrar al compañero que tiene la tarjeta que corresponde a la suya (estrategia-ejemplo). Cuando terminen, se colgará una cartulina en la pared del aula con el título "Estrategias de aprendizaje", y con círculos que incluyen los siguientes apartados:

- Cómo obtener información del contexto
- Qué hacer cuando no recuerdo una palabra durante la conversación
- Qué hacer para cooperar con los compañeros
- Cómo pedir ayuda
- Cómo solucionar malentendidos

Por turnos las parejas irán saliendo, leerán sus tarjetas en voz alta y las colocarán en el grupo correspondiente. De este modo, además de repasar las estrategias vistas, crearán un cartel de utilidad que permanecerá colgado en el aula y del que pueden hacer copias o fotos para incluir en el diario de aprendizaje.

- *Nuestras mejores experiencias*. Actividad 9, página 71.

Esta actividad corresponde a la tarea final de la unidad. En primer lugar, los estudiantes divididos en grupos de cuatro comentarán qué es lo más interesante que han hecho desde su llegada a España. En segundo lugar, una vez que todos los miembros hayan participado, negociarán cuáles son las cuatro cosas imprescindibles que recomendarían hacer a todo el que viene a visitar el país. Finalmente, los grupos presentarán sus propuestas al resto de la clase justificando sus elecciones, dando la oportunidad al final de cada presentación para que los compañeros pregunten y se interesen por el tema.

Dado que se trata de una tarea muy completa que alterna conversación informal, negociación y presentación pública, les invitaremos a usar el mayor número de

estrategias posibles. Además les informaremos de que tendrán que grabar el desarrollo completo de la tarea, bien usando un trípode o alternándose como cámaras para que todos participen, con vistas a realizar la siguiente actividad.

- *Autoevaluándonos*. Actividad complementaria

En casa, los grupos visualizarán el vídeo realizado durante el transcurso de la tarea anterior y, ayudándose de las copias del cartel realizado en clase que contiene las estrategias de aprendizaje con sus correspondientes ejemplos, identificarán qué estrategias han empleado durante la interacción oral, anotando el minuto, el nombre de la estrategia y la frase o gesto empleado en una lista. Además, les pediremos que escriban en su diario de aprendizaje cuál creen que ha sido el grado de éxito alcanzado en la tarea y si este está relacionado con el uso de estrategias o no, indicándoles que esta es en sí otra estrategia a utilizar después de la interacción a modo de autoevaluación.

Unidad didáctica 9

Tarea final: buscar soluciones para algunos problemas de nuestros compañeros

Objetivo: inclusión de estrategias para recurrir a recursos no verbales

- *Gestos*. Actividad 5, página 78.

En esta actividad, los estudiantes tendrán que relacionar gestos con distintos estados de ánimo, por lo que, previamente conviene hacer una puesta en común sobre este tipo de adjetivos. A continuación, se organizará a los alumnos en grupos de tres para que, por turnos, representen una emoción y los compañeros averigüen de cuál se trata. Sería interesante practicar también qué gestos hacen cuando no comprenden algo como otra forma de pedir ayuda, o cuando sí como un modo de cooperar con el interlocutor.

- *Hay mucha gente*. Actividad 6, página 78.

La actividad anterior sirve de precalentamiento para esta, en la que los alumnos imaginarán que están en un sitio donde hay mucha gente y que no pueden escuchar bien. Como consecuencia, no podrán recurrir a recursos verbales y en parejas tendrán que representar con gestos las frases que vienen en el manual. Cuando terminen, sería muy interesante hacer varias rondas en común para ver aquellos gestos que han hecho en algunas frases, especialmente si en la clase hay estudiantes procedentes de distintas

nacionalidades, y así poder contrastar algunas diferencias culturales. Por último, les informaremos de que recurrir a lenguaje no verbal es otra estrategia y que, tal como han visto, hay algunos gestos universales mientras que otros dependen de la cultura de cada país, por lo que es importante conocerlos también cuando se aprende una segunda lengua.

- *Hablando se entiende la gente*. Actividad complementaria.

Con el propósito de centrarnos en algunos de los gestos que se dan en España, les propondremos a los alumnos una actividad en la que verán un vídeo breve sobre una situación en un bar (https://www.youtube.com/watch?v=BOPrERcCCo4). En este vídeo, los actores omiten un gran número de palabras y frases y los suplantan por gestos. Así pues, la tarea de los estudiantes consistirá en identificar esos gestos y tomar nota sobre su significado. Tras el primer visionado, compararán sus conclusiones en parejas y se pondrá el video una segunda vez para comprobar si están en lo cierto.

Una vez finalizada la actividad, les preguntaremos si conocen otros gestos que hacemos los españoles y si creen que gesticulamos mucho o no. Concluiremos reflexionando sobre la importancia de esta estrategia por su alcance comunicativo y les pediremos que se fijen en tres gestos nuevos fuera del aula, que los anoten en su diario de aprendizaje y que los traigan al aula para ponerlos en común y así tratar de analizar entre todos cuándo se usan.

- *Una de cine mudo*. Actividad complementaria.

Para esta actividad, les propondremos a los alumnos, en grupos de tres o cuatro miembros, representar en clase una escena muda en la que tan solo podrán hacer uso de recursos no verbales. El docente se encargará de grabar estas representaciones para llevar a cabo la segunda parte, que consistirá en doblar con diálogos la escena de otro grupo de compañeros.

Unidad didáctica 10

Tarea final: hacer una revista con varias secciones

Objetivo: repaso de estrategias

- *El estratega*. Actividad complementaria.

Dado que esta unidad se plantea como un resumen de los contenidos del curso, nos parece oportuno incluir una actividad que sirva de repaso de todas las estrategias estudiadas hasta el momento para consolidar su uso. A tal fin, se propone un juego de mesa con distintos tipos de pruebas, en las que tendrán que responder a preguntas, deducir a partir de unos ejemplos qué estrategia se está usando, situaciones hipotéticas en las que indiquen cuáles serían más útiles, etc. Se jugará en grupos de cuatro para darles más ocasiones de práctica, premiando al ganador como mejor estratega.

3.3. Evaluación del entrenamiento estratégico

De acuerdo con el modelo de entrenamiento estratégico de Oxford (1990), la fase de preparación (correspondiente al apartado anterior) va seguida de la fase de entrenamiento y finalmente por la revisión del mismo para cerrar el ciclo. Por un lado, el entrenamiento supone la puesta en práctica y la evaluación, mientras que la revisión consiste en reflexionar sobre si se han cubierto las necesidades de los alumnos y el reajuste del entrenamiento en función de las conclusiones obtenidas.

En su análisis de las pautas que deberían ser incluidas en la evaluación del modelo, Martín Leralta (2007:118) esboza el siguiente esquema:

1. Revisión de la aptitud de las estrategias seleccionadas
2. Revisión de las ideas, actitud y motivación de los aprendices
3. Revisión de la contribución a la autonomía en el aprendizaje

Siguiendo a esta autora, en primer lugar habrá que evaluar la acogida y el éxito de las estrategias elegidas por el docente entre los estudiantes, considerando tres factores fundamentalmente: si los alumnos las han adaptado a sus características individuales y han interaccionado bien con ellas; si las estrategias eran adecuadas para el desarrollo de la tarea planteada y el grado de dificultad de la propia estrategia. Para recabar esta información, se utilizarán distintos instrumentos de evaluación, entre ellos, las notas que el profesor habrá tomado durante el desarrollo de las actividades recogiendo sus impresiones sobre el uso de las estrategias. Igualmente, el docente puede recoger sus reflexiones sobre la evaluación conjunta con el grupo llevada a cabo inmediatamente después de algunas actividades para saber cómo se habían sentido usando la estrategia, su utilidad, etc. Del mismo modo, puede revisar las grabaciones realizadas en algunas tareas y los diarios de aprendizaje de los alumnos, recordándoles que este no se evalúa

pero que incluye una información valiosa para el profesor, ya que le permite cotejar sus impresiones con las de sus estudiantes. También sería conveniente elaborar cuestionarios de autoevaluación que fuesen completados cada cierto tiempo por los alumnos y recogido por el profesor para analizar el progreso.

En segundo lugar, los instrumentos mencionados en el apartado anterior deberían tener también en consideración aspectos afectivos como la motivación, la autoconfianza o la actitud positiva hacia el uso de estrategias de aprendizaje. Así pues, el docente ha de cuestionarse si ha dado a los alumnos oportunidades suficientes de práctica o si ha reforzado positivamente lo suficiente durante la práctica.

Por último, no hemos de olvidar que uno de los objetivos últimos de la enseñanza explícita e integrada del componente estratégico es fomentar la autonomía de los aprendientes para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida. Por consiguiente, el docente habrá de plantearse si se ha fomentado la transferencia a otras tareas diferentes en contextos del día a día durante el entrenamiento y si se ha invitado a los alumnos a seguir usando las estrategias de forma continuada en el tiempo. Para ello, además de la información del diario de aprendizaje, lo idóneo sería que el profesor intercambiara información al respecto con los alumnos en clase, tutorías, etc. para llevar un seguimiento de sus procesos de aprendizaje.

Teniendo en cuenta estos niveles de revisión, los instrumentos de evaluación propuestos deberían incluir aspectos como la valoración sobre sus progreso en la destreza de interacción oral, en qué aspectos han mejorado, si atribuyen ese progreso al uso de estrategias o no, si las estrategias planteadas se han adaptado a su nivel de español y a sus necesidades, si consideran que la práctica ha sido suficiente, si se consideran oyentes y/o hablantes estratégicos, si piensan seguir empleando fuera de clase las estrategias estudiadas durante el curso, etc.

4. CONCLUSIONES

Ya en los primeros apartados del presente trabajo de fin de máster vimos como la llegada del enfoque comunicativo en los años setenta trajo consigo conceptos tan fundamentales para la enseñanza de idiomas en la actualidad como el de la *competencia comunicativa*. Por aquel entonces, autores como Hymes (1972) reivindicaron que esta no se limitaba al dominio de la gramática, sino que en ella se integraban distintas subcompetencias, entre ellas, la estratégica. Desde ese momento, diversos autores como Ellis (1989), Bialystok (1990), Oxford (1990) u O'Malley y Chamot (1990) han llevado a cabo numerosas investigaciones sobre el tema y han presentado sus conclusiones en forma de definiciones y clasificaciones, en las que se puede observar la ausencia de unanimidad que en muchas ocasiones existe en el ámbito teórico. Como consecuencia de esta falta de acuerdo en la teoría, se plantean en la práctica educativa cuestiones tan importantes como si es necesario o no llevar las estrategias al aula, si enseñarlas de forma implícita o explícita, o si se integran o no con otros componentes. En cualquier caso, ya sea por el desacuerdo en la teoría o por la inexistencia de unas líneas de acción claras en la acción educativa, lo cierto es que es difícil encontrar manuales de español como lengua extranjera y docentes que trabajen las estrategias en clase. Por estos motivos, en este trabajo hemos querido acercarnos al mundo de las estrategias de aprendizaje con el objetivo de tratar de arrojar luz sobre el tema y demostrar, no solo que es posible llevar la teoría a la práctica, sino que además los beneficios que se obtiene de ello bien merecen, al menos, el intento.

Revisar el estado de la cuestión nos ha permitido profundizar sobre el tema y analizar en mayor grado algunas de las posibles aproximaciones, y así ir tomando decisiones sobre cómo enfocar la aplicación didáctica en consecuencia. Entre ellas, hemos destacado el enfoque estratégico, puesto que promueve la enseñanza explícita e integrada de estrategias como medio para superar obstáculos en la comunicación, aprender a aprender mejor una segunda lengua, así como para promover la autonomía del aprendiente, siendo todos ellos aspectos que nos parece fundamental atender en la sociedad actual. Por otro lado, el MCER (2002) y autores como Seseña Gómez (2004) plantean la conveniencia de trabajar las estrategias por destrezas, dado que estas varían de una a otra, por lo que optamos por centrarnos en la interacción oral en el nivel A2, entendiendo que se trata de una de las destrezas que más dificultades suele presentar a

los estudiantes, especialmente en niveles iniciales debido a las limitaciones de su interlengua.

Partiendo de estas premisas y dirigiendo gradualmente la memoria desde lo más general a lo más concreto, desde la teoría a su aplicación didáctica, hemos destacado a autores como Oxford (1990) u O'Malley y Chamot (1990) por sus aportaciones al campo del entrenamiento estratégico, y finalmente optado por el modelo de la primera autora, para quien el entrenamiento consta de tres fases cíclicas (preparación, entrenamiento y revisión del entrenamiento). Una vez establecido el modelo, el siguiente paso ha consistido en la creación de un inventario propio de las estrategias que nos parecían más relevantes para el desarrollo de la interacción oral, basándonos en las clasificaciones del MCER (2002), Barroso García (2000), el PCIC (2006) y Nakatani (2006). Estos inventarios junto con el de creación propia pretenden servir de punto de partida, ya que nos permiten elegir aquellas estrategias que mejor se adapten al nivel y necesidades particulares de nuestros alumnos.

Todos estos aspectos han tratado de plasmarse en el apartado de la aplicación didáctica. De este modo, se propone un entrenamiento estratégico a lo largo del curso que tiene por objeto integrar el componente estratégico en el manual *Aula* A2 centrado en el desarrollo de la interacción oral. Así pues, se han propuesto actividades que complementen las del manual, mientras que en otros casos ha sido suficiente con adaptar el procedimiento de algunas actividades ya incluidas en él. Este proceso de adaptación y creación de materiales ha sido muy interesante, puesto que nos ha ofrecido la oportunidad de demostrar que es posible llevar las estrategias al aula, y gratificante porque nos convence de lo increíblemente útil que puede llegar a ser un entrenamiento de estas características para los aprendices de segundas lenguas.

En conclusión, somos de la opinión de que algo tan importante como facilitar recursos al estudiante que le permitan hacer frente a dificultades en la lengua meta y a seguir aprendiendo a lo largo de la vida de forma cada vez más autónoma, no puede dejarse al azar, sino que debe formar parte de la programación didáctica y planificarse para que nuestros alumnos puedan beneficiarse de una herramienta tan útil en su día a día. Es por ello que invitamos a todos los docentes a integrar el componente estratégico en sus clases.

5. BIBLIOGRAFÍA

Bachman, L.F., (1990) *Fundamental considerations in Language Testing.* Oxford, Oxford University Press.

Canale, M. y Swain, M., (1980) "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing" en *Applied Linguistics*. Vol I, pp. 1-41.

Canale, M., (1983). "From communicative competence to communicative language pedagogy" en J. C. Richards y R.W. Schmidt (eds.), *Language and Communication*. Londres, Longman, pp. 2-27.

Beltrán Llera, J., (1993) *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid, Síntesis.

Cenoz Iragui, J., (2004) "El concepto de competencia comunicativa" en *Antologías de textos de didáctica del español* [en línea]. Centro Virtual Cervantes, disponible en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/ enfoque_comunicativo/cenoz01.htm> [Consulta: mayo 2015]

Chamot, A.U., (2004). "Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching" en *Electronic Journal of Foreign Language Teaching.* Número 1, pp. 12–25.

Consejo de Europa (2002) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, MECD, Instituto Cervantes y Anaya.

Ellis, G. y Sinclair, B., (1989) *Learning to Learn English*. Cambridge, Cambridge University Press.

Fernández López, S., (2004) "La subcompetencia estratégica", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores, Enseñar Español*

como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE). Madrid, SGEL, pp. 573-592.

Gardner, R.C. y McIntyre, P.D., (1993) "A student's contribution to second language learning: Part II. Affective factors" en *Language Teaching Journal*. Número 26, pp. 1-11.

González Ruiz. C., (2008) "El uso de las estrategias de comunicación oral por estudiantes iniciales de E/LE en una Universidad de Singapur: ¿necesidad de entrenamiento?" en *RedELE*, Biblioteca 2008, Número 9. Memoria de Máster de FUNIBER.

Hatch, E., (1992) *Discourse and Language Education*. Cambridge, Cambridge University Press.

Lessard-Clouston, M., (1997) "Language Learning Strategies: An overview for L2 Teachers" en *The Internet TESL Journal* [en línea]. Vol III, número 12, diciembre 1997, disponible en <http://iteslj.org/Articles/Lessard-Clouston-Strategy.html> [Consulta: mayo 2015]

Nakatani, Y., (2006) "Developing an Oral Communication Strategy Inventory" en *The Modern Language Journal*. Número 90, pp. 151-168.

Navarro Martí, T., (2008) "Cómo llevar a cabo un entrenamiento estratégico específico de la interacción oral para los niveles A1 y A2" en *RedELE*, Biblioteca 2012, Número 13. Memoria de Máster de Instituto Cervantes-IUMP.

Núñez Delgado, M.P. y Hernández Medina, A., (2011) "La interacción oral en la enseñanza de idiomas: aportaciones de una investigación sobre interrupciones conversacionales" en *Porta Linguarum*. Número 11, pp. 123-136.

Martín Leralta, S., (2006) "La integración de la competencia estratégica en el currículo de lengua extranjera" en *ELUA.* Número 20, 2006, pp. 233-257

Martín Leralta, S., (2007) *El desarrollo de la competencia estratégica en el aula de lengua extranjera. Un modelo de entrenamiento de estrategias de comprensión auditiva en español*. Disertación de doctorado. Bielefeld, Departamento de Lingüística y Literatura española y latinoamericana, Universidad de Bielefeld.

O'Malley, J.M. y Chamot, A.U, (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press.

Oxford, R.L., (1990). *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. New York, Newbury House y Harper Collins.

Padial, R. y Tapia, E., (2007). "The motivation to use oral language in the EFL classroom in ESO and Bachillerato" en *Porta Liguarum*. Número 7, pp. 135-151.

Palacios Martínez, I., (2006) "Aprendiendo a aprender en el aula de lenguas extranjeras. Las estrategias de aprendizaje y su tratamiento en el aula" en Ministerio de Educación y Ciencia (ed), *El portfolio europeo de las lenguas y su aplicación en el aula*. Madrid, Aulas de Verano.

Paris, S.G., (1988) "Fusing skill and will: the integration of cognitive and motivational psychology" presentado en Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, LA.

Pinilla Gómez, R., (1997) "Caracterización de las estrategias de comunicación" en *Cuadernos Cervantes*. Número 28, pp. 20-25.

Instituto Cervantes, (2006) *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. A1-A2. Madrid, Biblioteca Nueva.

Richards, J y Rodgers, T., (2003) *Enfoques y enseñanzas en la enseñanza de idiomas*. Madrid, Cambridge University Press.

Rodríguez Rodríguez, M., (2004) “Las estrategias afectivas y sociales en el aprendizaje de L2” en *Forma: formación de formadores. Estrategias en el aprendizaje de E/LE*, Madrid, SGEL, número 7, pp. 125-148.

Rodríguez Ruiz, M. y García-Merás García, E., (2005) “Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras” en *Revista Iberoamericana de Educación* [en línea]. Número 36, disponible en <http://www.rieoei.org/didactica10.htm> [Consulta: mayo 2015]

Seseña Gómez, M., (2004) “Estrategias conversacionales. La publicidad como fuente de recursos estratégicos” en *Forma: formación de formadores. Estrategias en el aprendizaje de E/LE*, Madrid, SGEL, número 7, pp. 37-51.

Tardo Fernández, Y., (2005), “Potenciar las estrategias comunicativas en las clases de ELE: una opción viable para desarrollar las habilidades orales” en *RedELE* [en línea]. Número 5, disponible en <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005_05/2005_redELE_5_10Tardo.pdf?documentId=0901e72b80e00115> ISSN 1571-4667> [Consulta: mayo 2015]

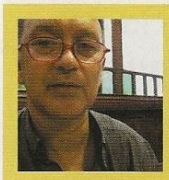
Tarone, E., (1983) “Some thoughts on the notion of communication strategy” en Faerch, C. y G., Kasper (eds.), *Strategies in Interlanguage Communication*. Londres, Longman, pp. 61-74.

6. ANEXO

EXPLORAR Y REFLEXIONAR

3. LOS NUEVOS ESPAÑOLES

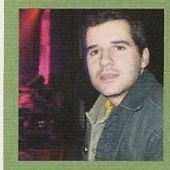
A. Estas personas viven en España por distintos motivos. Lee los textos y decide cuál crees que tiene una vida más interesante y por qué.



1. PAUL JONES (inglés). Hace más de veinte años que **vive** en Barcelona y no **piensa** volver a su país. "Me gusta la vida aquí; no solo el clima, también la comida, la gente..." **Es** el director de una escuela de idiomas y **trabaja** muchas horas al día. **Viaja** mucho, no solo por España sino por toda Europa y Asia. **Está** casado con una española. "**Hablamos** en español, pero mi problema es que, después de 20 años, todavía **confundo** los tiempos verbales del pasado."



2. LOTTA LANGSTRUM (sueca). **Tiene** 37 años y hace dos años que vive en Santiago. Es profesora de canto y **enseña** en el conservatorio de música. Tiene las mañanas libres; normalmente **se levanta** temprano y **desayuna** en un bar. "Trabajo toda la tarde hasta las ocho y por las noches estudio un poco de español, **veo** la tele y **leo**." Todavía no **entiende** perfectamente el español, pero le gusta la ciudad. No **quiere** volver a Suecia, de momento.



3. LUIS NARANJO (colombiano). Hace un año que Luis vive en Granada. Está en España con una beca para hacer un máster de Medicina. Solo tiene clases por la tarde así que se levanta tarde y **pasea** por la ciudad. "Cada día **descubro** un rincón nuevo. Los fines de semana **vamos** de bar en bar y no **volvemos** a casa hasta la mañana siguiente. La gente aquí **sale** mucho." No sabe si quedarse en España o no.

B. ¿Tienes cosas en común con Paul, con Lotta o con Luis? Coméntalo con tus compañeros.

• Yo también paseo mucho por la ciudad.

C. En el texto hay algunos verbos destacados en negrita. Todos están en Presente. ¿Sabes cuál es su Infinitivo? Escríbelo en tu cuaderno.

D. Aquí tienes un modelo de verbo regular de cada conjugación. De los verbos anteriores, ¿cuáles funcionan como los del cuadro y cuáles no?

	hablar	comer	vivir
(yo)	habl**o**	com**o**	viv**o**
(tú)	habl**as**	com**es**	viv**es**
(él/ella/usted)	habl**a**	com**e**	viv**e**
(nosotros/nosotras)	habl**amos**	com**emos**	viv**imos**
(vosotros/vosotras)	habl**áis**	com**éis**	viv**ís**
(ellos/ellas/ustedes)	habl**an**	com**en**	viv**en**

4. ME CUESTA...

A. Lee los problemas de estos estudiantes. ¿Con cuáles de ellos te identificas más?



• A mí también me cuesta pronunciar la erre.

B. ¿Qué problemas tienes tú? Completa las frases según tu experiencia.

1. A mí me cuesta/n .....
2. A mí no me cuesta/n .....
3. Para mí lo más fácil es/son .....
4. Para mí lo más difícil es/son .....

C. Estos son algunos consejos para los estudiantes del apartado A. ¿Para quién crees que son?

1. Para eso **lo mejor es** ver la tele, escuchar la radio...
2. Para eso **va bien** repetir muchas veces una frase y grabarla.
3. Creo que **tienes que** leer mucho: revistas, libros...
4. Yo creo que **va bien** hablar mucho, perder el miedo...
5. Creo que **lo mejor es** no preocuparse por entenderlo todo.
6. Yo creo que **va bien** intentar utilizar las palabras nuevas en las conversaciones.
7. **Tienes que** mirar la cara de la gente y las manos porque eso ayuda a entender lo que dicen.
8. Yo creo que **va bien** escribir las cosas que quieres recordar.

• El primer consejo puede ser para Paul y para Igor.

12

Actividad 4, página 12 (Unidad 1: El español y tú)

6. DIME CÓMO APRENDES Y...

A. En parejas, decidid cuáles de estas cosas son más útiles para aprender bien un idioma. ¿Podéis añadir alguna fórmula mágica?

1. Es necesario **2. Va bien** **3. No es necesario**

MEMORIZAR MUCHAS PALABRAS 2
ESCRIBIR PEQUEÑOS MENSAJES (DE MÓVIL...)
LEER PERIÓDICOS
HABLAR CON GENTE DE LA CALLE
HACER MUCHOS EJERCICIOS DE GRAMÁTICA
REPETIR FRASES Y PALABRAS MUCHAS VECES
HACER UN INTERCAMBIO CON UN NATIVO
VER LA TELE

HACER LISTAS DE PALABRAS
TENER UN NOVIO O UNA NOVIA NATIVOS
TRADUCIR TODAS LAS PALABRAS DE UN TEXTO
LEER TEXTOS EN VOZ ALTA
CHATEAR
BUSCAR MUCHAS PALABRAS EN EL DICCIONARIO
VIVIR EN EL PAÍS
ESCRIBIR UN DIARIO
INTENTAR COMPRENDER LAS PALABRAS POR EL CONTEXTO
PEGAR FRASES Y PALABRAS EN LAS PAREDES DE CASA
.....

B. Ahora explicad a vuestros compañeros cuáles son, para vosotros, las tres cosas más importantes.

- Para nosotros, las tres cosas más importantes son...

7. UN CUESTIONARIO DE ESPAÑOL

A. Imagina que quieres preparar un cuestionario sobre cómo aprender español. ¿Cuáles de las siguientes preguntas te parecen más adecuadas? Coméntalo con tu compañero y, entre los dos, elegid las seis mejores.

¿Te gusta estudiar español?
¿Estudias muchas horas al día?
¿Ves la televisión o películas en español?
Cuando estás en tu país, ¿navegas por páginas web en español?
¿Escribes correos electrónicos en español normalmente?
¿En el metro y en el autobús, escuchas a la gente?
¿Lees periódicos en español todos los días?
¿Hablas español fuera de clase? ¿Con quién?
¿Qué es lo más difícil del español para ti?
¿Te sientes cómodo cuando hablas español?
¿Cuándo te sientes más seguro en clase? ¿Y más inseguro?
¿Para ti es fácil o difícil aprender un idioma?
¿Qué haces para recordar lo que aprendes?
¿Qué es lo que más te gusta hacer en clase?

B. Ahora cada uno de vosotros hace el cuestionario a otro compañero. Anotad sus respuestas.

C. Vuelve con el compañero con el que has trabajado en el apartado A. Explícale qué problemas tiene la persona que has entrevistado y cómo aprende. ¿Qué consejos podéis darle? Comentadlo y completad la ficha. Luego, vais a entregársela.

- Susan casi nunca habla español fuera de clase.
- Pues yo creo que tiene que salir más con españoles.
- Sí y también va muy bien vivir con una familia española, ¿no?

Nuestras recomendaciones para _____

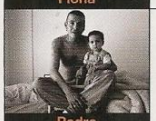
–
–
–
–
–
...

Actividad 6 y 7, página 15 (Unidad 1: El español y tú)

PRACTICAR Y COMUNICAR

6. MI LUGAR FAVORITO

CD 3 **A.** Cuatro personas nos hablan de sus lugares favoritos en casa. Escucha y completa los datos que faltan en el cuadro.

Nombre	Lugar favorito	Actividades	Mueble favorito
 Carolina	el comedor el baño	cenar con la familia	el sofá
 Fiona		leer trabajar	su escritorio
 Pedro			una cama de madera muy antigua
 Encarna			una tumbona

B. ¿Cuál es tu lugar favorito en tu casa? ¿Por qué? Coméntalo con tu compañero.

- Mi lugar favorito es la cocina porque me encanta cocinar.
- Pues el mío es el balcón porque me gusta mirar a la gente.

C. ¿En qué lugar de la casa haces cada una de estas actividades? Escríbelo y, luego, coméntalo con tu compañero.

- estudiar .....
- escuchar música .....
- vestirte .....
- estar con los amigos .....
- leer .....
- usar el ordenador .....
- jugar con tus hijos/amigos .....
- hacer los deberes .....
- ver la televisión .....
- maquillarte/afeitarte .....
- reunirte con la familia .....
- echar la siesta .....
- desayunar .....

- Yo, normalmente, estudio en mi habitación. ¿Y tú?
- Depende. A veces en mi habitación, a veces en el salón.

7. COSAS IMPRESCINDIBLES

A. Imagina que tu compañero y tú os vais a instalar en una casa nueva. ¿Qué cosas consideráis indispensables para vivir? Elegid las cinco cosas más necesarias. Aquí tenéis algunas ideas.


mesa de centro


armario


estantería


silla

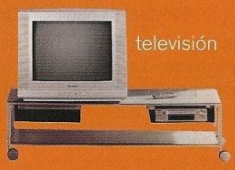

espejo


lavadora


lámpara de pie


sillón


frigorífico


televisión


cama


sofá

22

Actividades 6 y 7, página 22 (Unidad 2: Hogar, dulce hogar)

8. COMPAÑEROS DE PISO

A. Imagina que tienes que compartir piso y que estás buscando un compañero. ¿Qué preguntas puedes hacerle para saber si sois compatibles? Aquí tienes algunas. Puedes añadir otras.

¿Eres ordenado/a?
¿Tienes novio/a?
¿Lavas los platos después de comer?
¿Te gustan los animales? ¿Tienes alguno?
¿Estudias o trabajas?
¿Te gusta hacer fiestas en casa?
¿Te gusta escuchar la música muy alta?
¿Sabes cocinar?
¿Fumas?
¿Hablas mucho por teléfono?
¿Tu familia te visita a menudo?
¿Te gusta ver la tele? ¿Qué tipo de programas?
.....
.....

B. Ahora, en grupos de tres, haz las preguntas a tus compañeros y decide con quién puedes compartir piso. Luego, explícaselo a los demás compañeros.

- Yo puedo vivir con Peter porque los dos somos bastante ordenados...


lavavajillas


mesa


lámpara de mesa


alfombra

- Lo más importante es la cama, ¿no?
- Sí claro. Y... una mesa para comer, trabajar y...

B. Ahora explicad al resto de la clase los muebles y los electrodomésticos que habéis escogido.

- Para nosotros, las cinco cosas imprescindibles son...

9. LA CASA IDEAL

A. Imagina que eres promotor inmobiliario y que quieres construir viviendas en la zona donde estás. Piensa, primero, en el tipo de público al que vas a dirigirte (jóvenes profesionales, jubilados extranjeros, familias con hijos...) y en su nivel adquisitivo. Luego, busca a otro compañero que ha escogido el mismo tipo de público.

B. Ahora, en parejas, vais a decidir las características de la vivienda ideal para ese tipo de público.

La vivienda para ..... sobre todo tiene que...

ser	estar	tener
céntrica	en el centro de la ciudad	mucho espacio
luminosa	en el centro histórico	dos/tres/... habitaciones
(toda) exterior	un poco lejos del centro	garaje
tranquila	en las afueras	terraza
muy grande	en una urbanización	jardín
no muy cara	en el campo	un salón grande
acogedora	en la costa	chimenea
espaciosa	en la sierra	dos/tres/... baños
cómoda	.....	una cocina grande
	.....	piscina
un chalé	.....	.....
un apartamento		
un piso		
un estudio		
una casa		
un loft		
.....		
.....		
.....		
.....		
.....		
.....		
.....		

- Yo creo que para jóvenes profesionales, una casa tiene que ser céntrica y tiene que estar bien comunicada.
- Sí, con restaurantes y tiendas cerca.

C. Ahora vais a elegir un nombre para vuestro proyecto y a preparar la presentación. Tenéis que dar información sobre el tipo de público al que va dirigido el proyecto, cómo son las viviendas, dónde están situadas...

D. Ahora podéis presentar el proyecto a vuestros compañeros.

- Nuestro proyecto se llama Urbanización JASP. Son apartamentos en la playa para jóvenes profesionales. Tienen dos habitaciones, jardín con piscina...

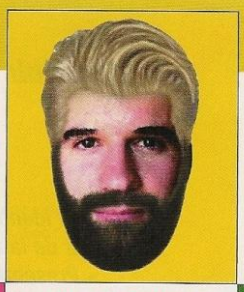
Actividad 9, página 23 (Unidad 2: Hogar, dulce hogar)

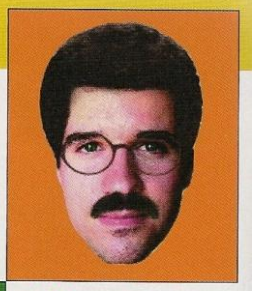
COMPRENDER

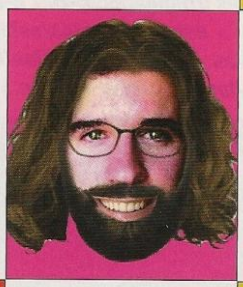
1. HERMANOS

A. Estos son los hermanos Contreras. Elige a uno de ellos. Tu compañero te va a hacer preguntas para averiguar cuál es.

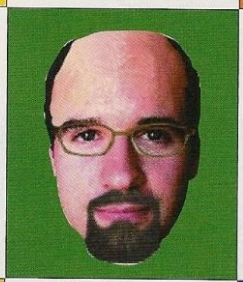
- ¿Es rubio?
- No.
- ¿Es moreno?
- Sí.
- ¿Lleva gafas?
- Sí.



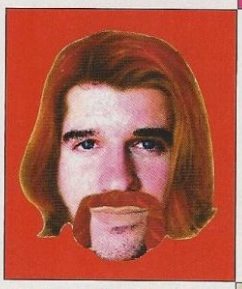




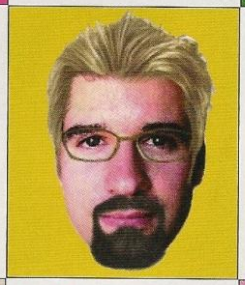
1. Julián Contreras
Es rubio.
Tiene los ojos azules.
Lleva barba.
Lleva el pelo corto.



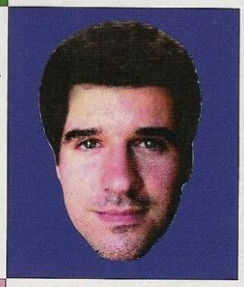
2. Marcos Contreras
Es moreno.
Tiene el pelo rizado.
Tiene los ojos verdes.
Lleva bigote.
Lleva gafas.



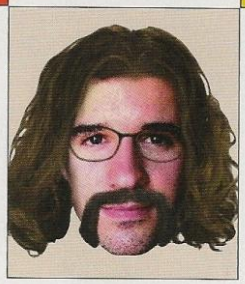
3. Alfredo Contreras
Tiene el pelo castaño.
Tiene el pelo rizado.
Lleva el pelo largo.
Tiene los ojos verdes.
Lleva barba.
Lleva gafas.



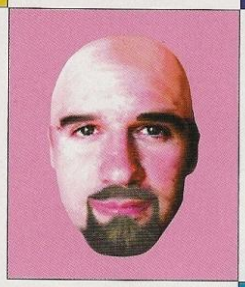
4. Ramón Contreras
Es calvo.
Tiene los ojos marrones.
Lleva perilla.
Lleva gafas.



5. Juan Contreras
Es pelirrojo.
Tiene el pelo liso.
Lleva el pelo largo.
Tiene los ojos azules.
Lleva bigote.



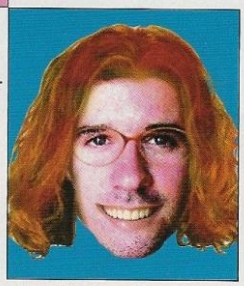
6. Rafa Contreras
Es rubio.
Lleva el pelo corto.
Tiene los ojos negros.
Lleva perilla.
Lleva gafas.



7. Esteban Contreras
Es moreno.
Lleva el pelo corto.
Tiene el pelo rizado.
Tiene los ojos verdes.

8. Pedro Contreras
Tiene el pelo castaño.
Tiene el pelo rizado.
Lleva el pelo largo.
Tiene los ojos marrones.
Lleva bigote.
Lleva gafas.

9. Miguel Contreras
Es calvo.
Tiene los ojos marrones.
Lleva perilla.



10. Manuel Contreras
Es pelirrojo.
Tiene el pelo rizado.
Lleva el pelo largo.
Tiene los ojos azules.
Lleva gafas.

B. Para ti, ¿cuál es el más guapo? ¿Y el más feo? ¿Cuál crees que es el más simpático?

- Para mí el más guapo es Esteban y el más simpático...

26

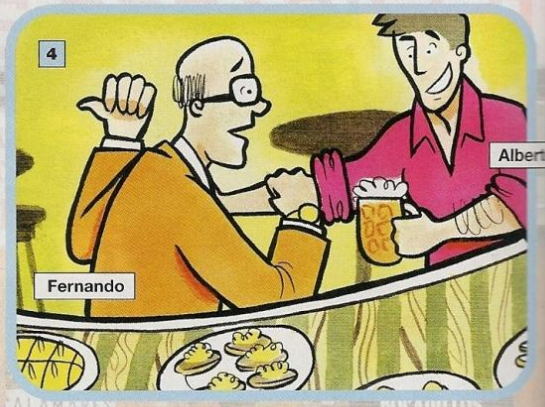
Actividad 1, página 26 (Unidad 3: Yo soy así)

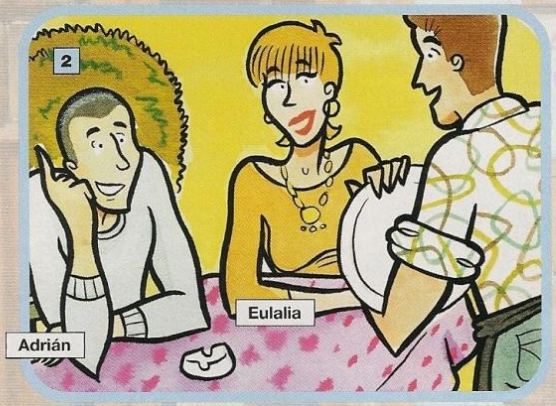
COMPRENDER

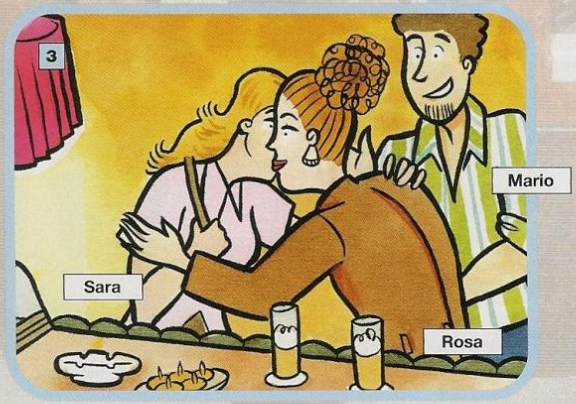
1. EN UN BAR

A. Observa estas ilustraciones. ¿Qué relación crees que tienen estas personas entre ellas? ¿Qué crees que pasa en cada situación? Coméntalo con tu compañero.









• Yo creo que Carlos y Abel son amigos. Están en un bar y Abel quiere invitar a Carlos, pero...

CD 5 **B.** Ahora escucha las conversaciones y comprueba tus hipótesis. ¿Cuáles de estas cosas hacen los protagonistas en cada una de las situaciones? Márcalo.

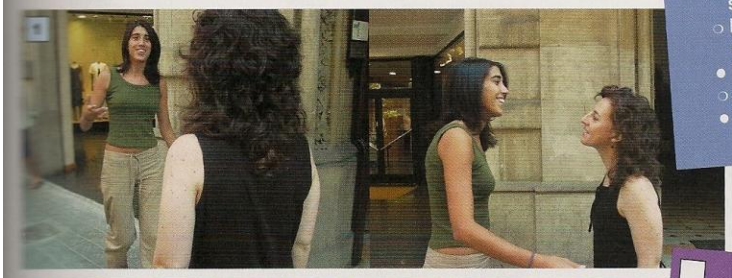
	1	2	3	4
invitar				
presentar a alguien				
pedir algo al camarero				
pagar				
interesarse por la vida de alguien				
saludar				
despedirse				
aceptar una invitación				
rechazar una invitación				

34

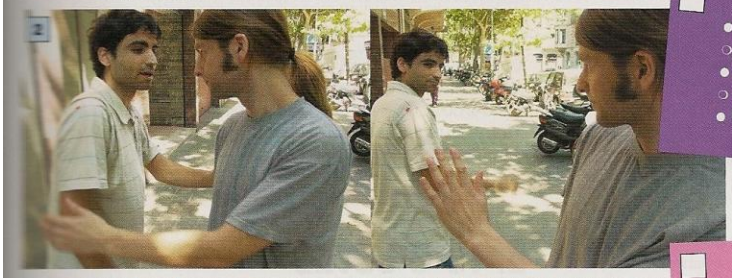
Actividad 1, página 34 (Unidad 4: ¿Qué queréis tomar?)

2. SALUDOS Y DESPEDIDAS

A. Lee los textos de la derecha. ¿A qué fotografías corresponde cada uno? Márcalo. ¿En cuáles se saludan? ¿En cuáles se despiden?



- Hombre, Manuel, ¡cuánto tiempo sin verle! ¿Cómo va todo?
- Bien, bien, no me puedo quejar. ¿Y usted cómo está?
- Pues hombre, tirando…
- ¿Y la familia?
- Bien, gracias.



- ¡Hola Susana! ¿Qué tal?
- Bien, muy bien. ¿Y tú? ¿Cómo estás?
- Muy bien también. ¡Cuánto tiempo!
- Pues, por lo menos un año... ¿no?
- Más, creo.



- Bueno, pues nada, que me tengo que ir, que tengo un montón de recados que hacer… Me alegro mucho de verla…
- Sí, yo también. Venga, pues adiós. ¡Y recuerdos a su familia!
- Igualmente. ¡Y un abrazo muy fuerte a su madre!
- De su parte. ¡Adiós!
- Adiós.



- Bueno, me voy…
- Vale, pues nos llamamos, ¿no?
- Sí, venga, te llamo.
- ¡Hasta luego!
- ¡Nos vemos!

B. ¿Qué otras formas conoces para saludarse o para despedirse?

Actividad 2, página 35 (Unidad 4: ¿Qué queréis tomar?)

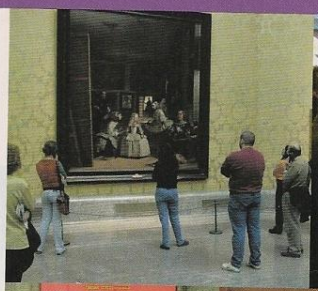
8. EN ESPAÑA Y EN MI PAÍS

Piensa en tres cosas que estás haciendo desde que estás en España y que normalmente no haces en tu país. Escríbelo y, luego, coméntalo con tus compañeros.

1. .....

2. .....

3. .....











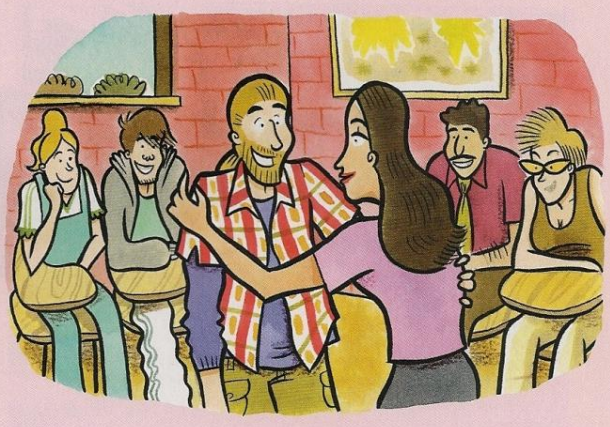
- Yo aquí en España estoy saliendo mucho y en Noruega normalmente solo salgo los fines de semana.
- Pues yo estoy comiendo mucho pescado y en Alemania como más carne.

9. JUGAMOS A SER ESPAÑOLES

A. En parejas o en grupos de tres, vais a imaginar que sois españoles y que estáis en una de estas cuatro situaciones. Elegid una y preparad una posible conversación que luego vais a representar para toda la clase.

1. Estáis tomando algo en un bar. Ya os vais, pedís la cuenta y cuando llega la hora de pagar, todos queréis pagar.
2. Estáis dos amigos en un bar y os encontráis con el padre de otro amigo. Uno de vosotros lo conoce y se lo presenta al otro. También le invitáis a tomar algo con vosotros.
3. Os encontráis dos amigos en un bar. Hace mucho tiempo que no os veis. Os saludáis y os preguntáis sobre vuestra vida.
4. Os encontráis dos amigos casualmente por la calle. Uno de vosotros quiere invitar al otro a tomar algo, pero este rechaza la invitación porque no tiene tiempo. El primero insiste.

B. Ahora vais a ser espectadores de diferentes situaciones. ¿Qué grupo actúa de una forma más típicamente española? ¿Por qué?



Actividad 9, página 39 (Unidad 4: ¿Qué queréis tomar?)

PRACTICAR Y COMUNICAR

5. TODA UNA VIDA

A. Aquí tienes una lista de hechos que pueden darse en la vida de una persona. ¿Entiendes todas las palabras? Pregúntale a tu compañero las que no entiendas.

jubilarse | estudiar en un país extranjero | enamorarse | divorciarse | montar un negocio | tener hijos | casarse | aprender a ir en bicicleta | acabar los estudios | ser famoso/a | comprar una casa | dar la vuelta al mundo | aprender a tocar un instrumento | ir a la Universidad | escribir un libro | plantar un árbol | vivir solo/a

B. De la lista anterior, anota en tu cuaderno cosas que has hecho, cosas que estás haciendo en la actualidad, cosas que vas a hacer muy pronto y cosas que crees que no vas a hacer nunca.

C. Ahora coméntalo con tu compañero. Luego, explica a la clase lo que más te ha sorprendido.

- Rubi se ha casado tres veces.

6. MI LOCAL FAVORITO

A. ¿Cómo es tu local favorito en tu país? ¿Y aquí en España? Completa la ficha.

	EN TU PAÍS	EN ESPAÑA
1. ¿Dónde está?		
2. ¿A qué hora abre?		
3. ¿A qué hora cierra?		
4. ¿Qué se puede hacer?		
5. ¿Va mucha gente?		
6. ¿Cuándo vas?		
7. ¿Por qué te gusta?		

B. Ahora explícaselo a tus compañeros.

- Mi local favorito en Suecia es una discoteca que se llama "Ebba". Está en Estocolmo y...

7. UNA BUENA DISCOTECA

A. ¿Quién de vosotros conoce mejor la ciudad en la que estamos? Piensa en los lugares que conoces e intenta completar el cuadro de la derecha.

B. Ahora coméntalo con tus compañeros.

- Yo conozco una discoteca con muy buena música.
- ¿Y dónde está?
- Cerca del puerto.

C. ¿Has descubierto algo nuevo? De los lugares que conocen tus compañeros, decide a cuál quieres ir y cuándo. Explícaselo a la clase.

- Creo que voy a ir a Pachá este fin de semana. Susan ha estado y dice que la música es muy buena.

	Nombre	¿Dónde está?
1. Una discoteca con buena música.	Pachá	Cerca del puerto
2. Un bar donde puedes conectarte a Internet.		
3. La terraza donde se liga más.		
4. El parque más tranquilo.		
5. Un lugar donde se puede hacer deporte.		
6. Una tienda con ropa muy barata.		
7. Un bar donde puedes hacer los deberes.		
8. Una biblioteca agradable.		
9. Una playa donde puedes bañarte desnudo/a.		
10. Una buena tienda de discos.		
11. Un pueblo con encanto.		
12. Un gimnasio con una buena piscina.		
13. Un bar con buenas tapas.		
14. Una excursión que vale la pena.		

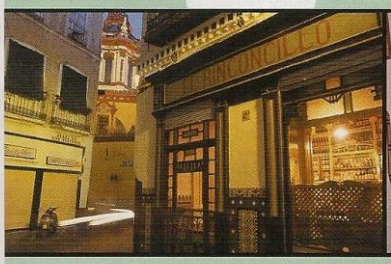
Actividad 5, página 46 (Unidad 5: Guía del ocio)

8. GUÍAS TURÍSTICOS

A. Aquí tenéis un artículo sobre Sevilla. En grupos de tres, imaginad que sois guías turísticos y que tenéis que preparar actividades para un día en Sevilla para uno de los siguientes grupos de turistas.

- Un grupo de jubilados.
- Un grupo de 35 estudiantes de 18 años.
- Una familia con chófer.
- Una pareja que está de luna de miel.
- Un grupo de niños de 10 a 14 años.

SEVILLA
LA CAPITAL DEL TAPEO







Cálida, abierta y hospitalaria, Sevilla es una explosión de color en primavera. La Feria de Abril puede ser la excusa ideal para descubrir la luz de sus días y perderse en la magia de sus noches.

LO IMPRESCINDIBLE

El casco antiguo de Sevilla es el más grande de Europa. Es imprescindible visitar la **catedral**, la mayor construcción religiosa de España, subir a la **Giralda**, perderse por el **barrio de Santa Cruz**, observar la **torre del Oro**, dar un paseo por la **calle Sierpes**, el mejor lugar para hacer sus compras en Sevilla, y recorrer el **parque de María Luisa** y la Plaza de España. No se puede dejar Sevilla sin cruzar el río y pasear por **Triana**. Hay que visitar también al **museo de Bellas Artes**, con las obras más importantes de Zurbarán y de Murillo.

TAPAS

Para comer tapas, es recomendable empezar en el **centro** de Sevilla alrededor del mediodía. Destacan **El rinconcillo**, la taberna más antigua de la ciudad, **La bodeguita Romero**, famosa por su exquisita "pringá", y **La alicantina**, al lado de la hermosa Iglesia del Salvador. En **Triana** podemos comer tapas en **Casa Cuesta**, **La blanca paloma** o **Casa Manolo**. Recomendamos acabar el día en **La Alameda**, un barrio situado cerca del centro que se está convirtiendo en la zona más "chic" de la nueva Sevilla.

DÓNDE COMER

Poncio (Victoria, 8). Cocina de autor.
Kiosco de las flores (Betis, s/n). El templo del "pescaíto frito". Todo un clásico.
Casablanca (Zaragoza, 50). Famoso mundialmente por sus tapas.
Casa Robles (Álvarez Quintero, 58). Uno de los escenarios de lujo de la vida social sevillana.

LAS MEJORES COPAS

Es imprescindible probar el "tinto de verano", un cóctel hecho a base de vino tinto, gaseosa y limón.
Latino (Plaza de Chapina). Una terraza junto al río con marcha hasta el amanecer.
Chile (Paseo de las Delicias, s/n). Punto de encuentro de universitarios y treintañeros.
Café de la prensa (Betis, 8). Un café con solera al pie del puente de Triana.
Picalagartos (Hernando Colón, 7). Un glamuroso café ideal para los visitantes más sofisticados.
Catedral (Cuesta del Rosario). Pequeño club con *tecno* y *house* de calidad.

FLAMENCO

El tamboril. (Plaza Santa Cruz, s/n). Flamenco en vivo a partir de medianoche.
El palacio andaluz. (Avda. Mª Auxiliadora, 18). Espectáculo y cena. En pleno centro.

VARIOS

Cuentacuentos y animaciones a la lectura. (C/ Feria, 121). Ideal para que el niño se familiarice con los libros. Todos los días a partir de las 18h.
XXIII Feria Internacional del títere de Sevilla. (C/ Crédito, 11). Espectáculos de marionetas y títeres en el Teatro Alameda.
Isla Mágica. Parque de atracciones situado no muy lejos del centro de la ciudad.

EXCURSIONES

Crucero de 1 hora por el Guadalquivir. Visitas comentadas.
Ruta de 3 horas por el casco antiguo. Visitas comentadas.
Córdoba. Salida a las 8h y llegada a las 3h. Visitas comentadas a: la Mezquita, el Alcázar, la Sinagoga y Medina Al-Zahara.
Sierra Norte. Salida a las 8h y llegada a las 2h. Parque natural situado al norte de la provincia de Sevilla. Visitas guiadas. Las actividades en la zona incluyen pesca, caza, deportes acuáticos y escalada.
Tarifa. Salida a las 7h y llegada a las 3h. Excursión para ver ballenas y delfines.
Doñana. Salida a las 8h y llegada a las 3h. Parque natural situado entre las provincias de Huelva, Sevilla y Cádiz. Las actividades en la zona incluyen paseos a caballo, tenis, cicloturismo y observación de aves.

B. Ahora vais a presentar vuestra propuesta al resto de la clase. Tenéis que justificarla teniendo en cuenta los posibles gustos de vuestro grupo de turistas, los precios, los horarios, etc.

- Nosotros hemos preparado un día para una pareja que está de luna de miel. Por la mañana vamos a ir a...

Actividad 8, página 47 (Unidad 5: Guía del ocio)

8. LA DIETA DE SILVIA

A. Esta es Silvia Sastre, una modelo española de 24 años. ¿Qué crees que hace para mantenerse en forma? ¿Cuáles de las cosas de la lista crees que come? ¿Cuáles no? Escríbelo en el cuadro.



verdura	sushi	carne a la plancha
marisco	piña	pescado a la plancha
tarta	chocolate	hamburguesas
lasaña	pan integral	pan blanco

Come	No come

CD 8 **B.** Ahora vas a escuchar una entrevista en la que Silvia cuenta cómo se mantiene en forma. Escucha y comprueba tus hipótesis.

C. ¿Y tú? Cuando quieres cuidarte, ¿qué haces? ¿Qué no comes? ¿Qué sí?

- Yo, cuando quiero cuidarme, no como chocolate.

9. UNA COMIDA FAMILIAR

A. ¿Cómo son las comidas familiares en tu casa? Explícaselo a tus compañeros. Cuenta qué cosas son típicas en tu país en este tipo de encuentros. Aquí tienes algunas ideas.

- (No) se toma un aperitivo.
- Se come mucho/bastante/poco.
- (No) se puede fumar durante la comida.
- Se bebe cerveza/agua/champán/vino/...
- (No) se toma café después de la comida.
- Antes de los dulces, se come queso.
- (Nunca) se pone la tele/música.
- Después de la comida, nos quedamos sentados mucho tiempo/damos un paseo/...
- Se canta/baila.

- En mi casa, en las comidas familiares normalmente se come mucho, se toma un buen vino...

B. ¿Cómo crees que son las comidas familiares en España? Coméntalo con tus compañeros.

- En España, el queso normalmente se come antes de la comida, como aperitivo. En Francia siempre lo comemos al final.
- Sí, es verdad y...

10. LA CENA DE LA CLASE

A. Hoy vais a preparar un bufé para la clase. Vais a organizaros en parejas. Cada pareja tiene que preparar tres platos. Decidid, primero, qué platos; qué ingredientes llevan y cómo se preparan.

B. Ahora vais a presentar los tres platos a vuestros compañeros. Ellos os van a hacer preguntas. Al final, entre todos vais a elegir los mejores platos, aquellos que gustan a la mayoría.

- Nosotros vamos a preparar "gravad lax". Es un plato típico sueco. Es salmón crudo: se deja unos días con sal, azúcar y una hierba que no sé cómo se llama en español...
- ¿Lleva vinagre?
- No.
- Mmm... A mí no me gusta el salmón...

C. Ahora tenéis que hacer la lista de la compra. Tened en cuenta cuántos sois.

- Tenemos que comprar salmón para el "gravad lax". 500 gramos es suficiente, ¿no?
- No sé, somos siete...

Actividades 9 y 10, página 55 (Unidad 6: No como carne)

COMPRENDER

1. CINEMANÍA

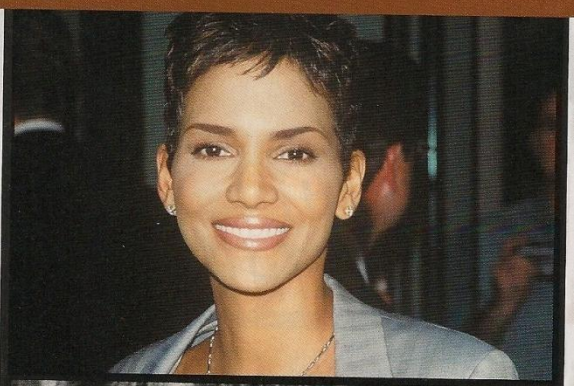
A. Aquí tienes una serie de informaciones sobre la historia del cine. Pero atención: algunas son falsas. ¿Cuáles? Coméntalo con tu compañero. Vuestro profesor tiene las soluciones.

1. Los hermanos Lumière inventaron el cinematógrafo (el primer proyector de cine) y proyectaron la primera película el 28 de diciembre de 1895.
2. Pedro Almodóvar recibió un Oscar a la mejor película extranjera por *Todo sobre mi madre* en 2000 y otro, al mejor guión original por *Hable con ella* en 2003.
3. En los años 50, Marilyn Monroe hizo varias películas en Madrid.
4. Halle Berry fue la primera mujer negra que ganó un Oscar a la mejor actriz.
5. Alfred Hitchcock, el maestro del suspense, no consiguió nunca un Oscar al mejor director.
6. *Toy Story* fue el primer largometraje realizado en su totalidad por ordenador.
7. Ava Gardner estuvo en España en 1951 y tuvo un romance con el torero Luis Miguel Dominguín.
8. El director de cine japonés Akira Kurosawa dirigió *2001: Una odisea en el espacio*.
9. Federico Fellini nació en España en 1920.
10. Las tres películas de la trilogía de *El señor de los anillos* se filmaron al mismo tiempo en Nueva Zelanda.

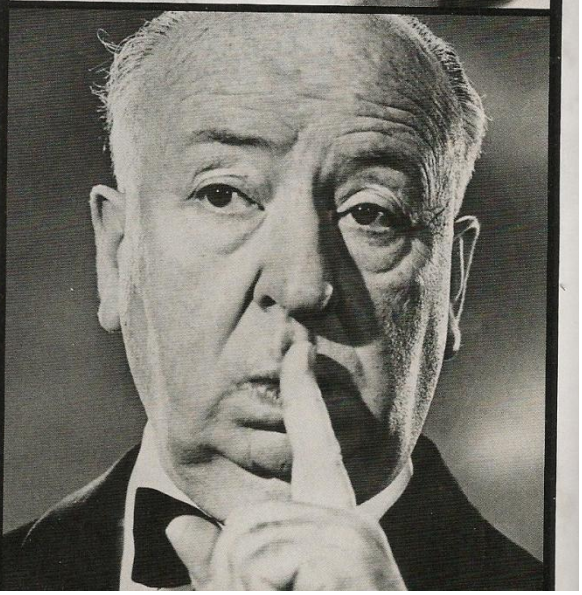
• Los hermanos Lumière inventaron el cine...
○ Yo creo que es verdad, pero no sé cuándo proyectaron la primera película.
• Yo tampoco.

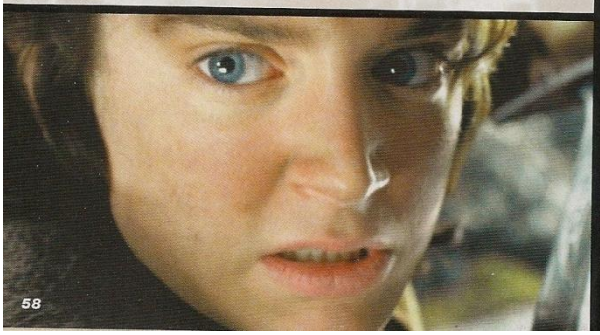
B. ¿Qué sabes del cine español o del latinoamericano? ¿Conoces a algún director, a algún actor o a alguna actriz españoles o latinoamericanos? Coméntalo con tus compañeros.

• A mí me gusta bastante el cine, pero no sé casi nada del cine español ni del cine latinoamericano.
○ Yo conozco a Pedro Almodóvar y a Antonio Banderas...







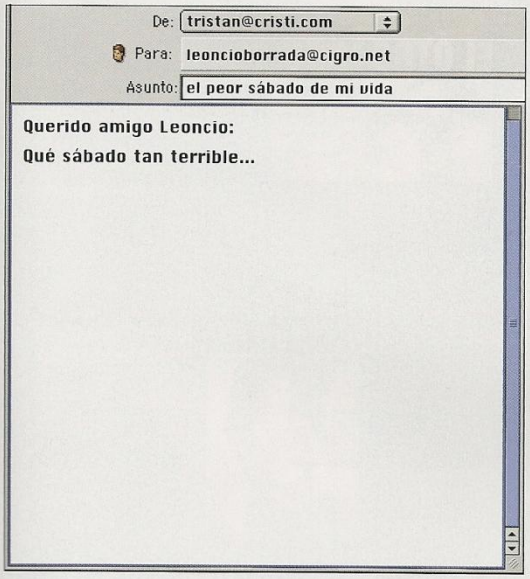


Actividad 1, página 58 (Unidad 7: Una vida de película)

8. EL PEOR SÁBADO DE LA VIDA DE TRISTÁN

A. Tristán es una persona muy negativa. El sábado pasado hizo muchas cosas pero nada le gustó. En parejas, escribid el correo electrónico que Tristán envió a un amigo suyo para explicarle cómo le fue el día. A ver quién crea el mensaje más divertido.





B. Feliciano es el hermano gemelo de Tristán, pero es totalmente diferente. Es alegre, optimista y siempre está de buen humor. En parejas, imaginad cómo sería su correo explicando lo que hizo el sábado pasado.

9. NUESTRAS MEJORES EXPERIENCIAS

A. En grupos de tres, pensad en las cosas más interesantes que habéis hecho desde que llegasteis a la ciudad en la que estáis. Tenéis que escoger las cuatro cosas imprescindibles que todo el mundo debe hacer cuando viaja a esta ciudad. Aquí tenéis algunas ideas.



- ¿Habéis estado en la catedral? Yo creo que es una de las cosas más interesantes de la ciudad, ¿no?
- Sí, yo estuve el otro día y me encantó.
- Pues yo no he estado.
- ¡Pues tienes que ir!
- ¿Y habéis probado las torrijas?

B. Ahora tenéis que presentar vuestras propuestas al resto de la clase. Tenéis que justificar vuestra elección y dar algunos datos sobre las cosas que recomendáis.

- Aquí hay muchas cosas interesantes, pero las cuatro cosas que más nos han gustado son: el restaurante Casa Luis, el museo de arte contemporáneo (...) Casa Luis es un restaurante típico español: tienen unas tapas muy buenas y...

Actividad 9, página 71 (Unidad 8: Me gustó mucho)

PRACTICAR Y COMUNICAR

5. GESTOS

A. ¿Qué gestos, qué movimientos haces cuando estás enfadado, nervioso, contento, impaciente, triste…?

- Cuando estoy enfadado, creo que pongo la boca así y cruzo los brazos…

B. Ahora vais a actuar. De uno en uno tenéis que mostrar un estado de ánimo o una emoción. Los demás tienen que acertar de qué emoción se trata.

- ¿Estás nervioso?
- No.
- ¿Enfadado?

6. HAY MUCHA GENTE

¿Qué gestos haces cuando dices estas frases o cuando alguien no te oye y quieres expresar estas cosas? ¿Todos los de la clase lo hacéis igual?

Yo.	Me voy.
Ven aquí.	¿Vamos a comer?
¡Vete!	Tengo calor.
Te llamo por teléfono.	Hay mucha gente.
Nos vemos mañana.	Fíjate bien.
Tengo sueño.	La cuenta, por favor.

7. ¿POR QUÉ ESTÁ CONTENTA?

Mirad estas imágenes. ¿Cómo os parece que están estas personas? ¿Podéis imaginar las razones? En parejas, intentad escribirlas. ¿Coincidís con las demás parejas?







La mujer está muy contenta porque…

Actividades 5 y 6, página 78 (Unidad 9: Estamos muy bien)



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

Departamento de Pedagogía

TESIS DOCTORAL

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN TAIWÁN, LA IMPORTANCIA DEL BLOQUE CULTURA EN LOS PLANES DE ESTUDIO Y EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL (2009-2014)

Doctoranda: Yun-Ting Huang

Directores: Dra. María Margarita Nieto Bedoya

Dr. Mariano Rubia Avi

Valladolid, 2015

Universidad de Valladolid
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA

TESIS DOCTORAL

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN TAIWÁN, LA IMPORTANCIA DEL BLOQUE CULTURA EN LOS PLANES DE ESTUDIO Y EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL (2009-2014)

Presentada por Yun-Ting Huang para optar al grado de doctora por la **Universidad** de **Valladolid (España)**

Dirigida por:
Dra. María Margarita Nieto Bedoya
Dr. Mariano Rubia Avi

DEDICATORIA

A mi familia

A mis directores

A mi novio

Por su profundo cariño e incansable apoyo

AGRADECIMIENTOS

Quisiera dar las gracias, en este apartado, a todas las personas que me han ayudado a que esta tesis doctoral fuera posible.

Quiero expresar mi más profundo agradecimiento en primer lugar a mis padres y a mi hermano. Agradecer a mi familia su apoyo incondicional, está claro que si no fuese por el esfuerzo realizado por ellos, mi tesis doctoral no hubiese sido posible. Mi familia, que durante toda su vida ha puesto su empeño en darme una sólida formación humana y profesional, que confió en mí y aceptó siempre mis propias decisiones personales, y al mismo tiempo, agradecer su ánimo, apoyo y alegría que me brindaron además de la fortaleza necesaria para seguir adelante. Mis padres 黃義舜 Yi-Shun Huang, 翁秀聰 Siou-Cong Weng, y mi hermano 黃韵安 Yun-An Huang a los que quiero entrañablemente y son un orgullo para mí.

Quiero expresar mi agradecimiento, a mi directora, Dra. María Margarita Nieto Bedoya que revisó la tesis, frase por frase, realizó numerosas correcciones, siendo una excelente docente e investigadora que con suma paciencia comentó conmigo cada capítulo. Muchísimas gracias por su paciencia, amabilidad, consejos, sugerencias y, sobre todo, por animarme en mi aprendizaje y por su buena disposición a la hora de escuchar mis inquietudes durante el proceso de elaboración de este trabajo. A ella, por creer en mí y en mi capacidad de llevar a cabo este proyecto, gracias por todo. He tenido muchísima suerte y ha sido para mí un honor poder investigar con ella desde el trabajo fin de máster hasta la tesis doctoral.

Asimismo, agradezco a mi co-director de tesis Dr. Mariano Rubia Avi, por dedicarme su tiempo, sus consejos, sugerencias, ánimo y entusiasmo, por sus recomendaciones acertadas y asesoramiento metodológico, como docente e investigador, en disciplinas diferentes a la mía.

Quiero expresar mi gratitud a mi novio 施志鈺 Chih-Yu Shih por compartir conmigo momentos tanto alegres como tristes, por tener siempre tendida su mano, por

escucharme, por su comprensión, paciencia y amor, dándome ánimo, confianza y valor para seguir adelante.

Gracias también a todos los profesores y estudiantes que participaron en las encuestas que realicé, porque gracias a ellos obtuve una información valiosísima. Ellos me aportaron muchas ideas y participaron de una forma activa y con interés ante las preguntas planteadas.

También, deseo tener un recuerdo para el resto de mi familia y de mis amigos que creyeron en mí y me enviaron desde Taiwán sus mejores deseos.

Igualmente, gracias a la Universidad de Valladolid, en especial a la Facultad de Educación y Trabajo Social, a los profesores, que con su paciencia y dedicación me guiaron hacia el mejor de los caminos; a los profesores del Departamento de Español de la Universidad de Providence y de la Universidad de Tamkang por la formación de calidad que he recibido. Quiero dar las gracias a todos los profesores por lo que me han enseñado durante mi vida.

En general quisiera agradecer a todas y cada una de las personas que me han hecho compañía en la realización de esta tesis, desde lo más profundo de mi corazón, a todos ellos quiero hacer llegar mi agradecimiento.

Por último, reconocer mi cariño y homenaje a la preciosa ciudad de Valladolid, España, que me acogió durante tres años y en donde he realizado mi mayor aspiración académica.

謝誌

正提筆準備寫下心中感謝的這一刻，有種既真實又虛幻的感覺。回溯 2013 年開始的博士生涯，與論文為伍的每一天都感到充實，不只知識上的獲得，生活的經歷也在這過程中探索體驗著，學習自我相處對話與累積心靈的力量。隨著論文的付梓，完成了一個階段的目標，並意味著另一階段即將起程。

感謝父母親無盡的付出與支持，讓我能在西班牙攻讀學位實現夢想。在成長與求學歷程中，始終鼓勵、信任且放心我做的每一個決定，並給予最穩固的力量作後盾。在異國讀書的這段時間，拜科技所賜，無時差的連絡分享生活點滴，讓我更加勇敢無懼並充滿能量的往目標前進。同時，也感謝我的弟弟韵安，一直以來給我的加油打氣與幫助，並貼心地讓我安心爸媽身旁有你。感謝我的家人，讓我在追求夢想的過程，可以無後顧之憂的全心專注於研究中，並體驗不同國度的美，故將此論文獻給我最摯愛的家人。

本論文能順利完成，幸蒙 María Margarita Nieto Bedoya 教授與教育系主任 Mariano Rubia Avi 教授的悉心指導。感謝 María Margarita Nieto Bedoya 教授，對於論文研究的架構、觀念的啟迪、詞彙的用法、語句的匡正皆嚴謹專業並逐一斧正，且完全地信任、支持我的研究。不僅於論文的指導，讓我在研究領域上獲益良多，在西班牙求學期間生活上對我的照顧與關懷有如母親般，也因為老師的關係讓我有更多機會實地瞭解當地人的價值觀、思維模式、文化歷史背景等。論文共同指導教授 Mariano Rubia Avi 博士對於論文的專業指導讓我在思維與邏輯上更有條理且兼具全面性，在研究期間亦不斷地給我鼓勵與信心，於此獻上最深的敬意與謝意。

感謝我的男友志鈺，雖然相隔兩地，但我們一同成長蛻變，互相分享傾聽彼此的生活、工作、課業及所有，並給予滿滿的支持，讓我在往前邁進的步伐中充滿暖暖的力量與自信。

在此，亦感謝我的其他家人與朋友們，總是從遠方送來溫馨的問候與祝福。同時，感謝巴利亞多利德大學教育應用研究所、淡江大學西語所及靜宜大學的西班牙語文學系的師長們，謝謝您們的專業指導，培養與奠基我在教育、西文領域的知識及相關能力。由衷感謝求學一路來所遇到師長，無盡的勉勵皆是我前進的動力。

感謝曾協助及參與問卷調查的所有老師與學生們，撥冗寶貴的時間費心且詳盡的填寫意見並提供相關靈感。

最後，在美麗國度西班牙巴利亞多利德城市的這三年，完成了教育碩士、博士學位，感激所有幫助、關懷過我的人，在此致上由衷地感謝。

黃韵庭 謹誌於
西班牙國立巴利亞多利德大學教育研究與創新所
2015年7月

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN.....13

CAPÍTULO I: MARCO CONCEPTUAL

1.1Definición del término Cultura 21
1.1.1 Delimitación conceptual..... 21
1.1.2 Tipos de cultura 30
1.1.3 La cultura en el aprendizaje de lenguas extranjeras 37
1.2 La importancia de las instituciones internacionales ante el proceso de enseñanza/ aprendizaje de lenguas extranjeras 49
1.2.1 Organizaciones e instituciones internacionales relacionadas con el aprendizaje de lenguas extranjeras 49
1.2.2 Los contenidos culturales en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)..... 59
1.2.3 Los contenidos culturales en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) 72
1.3 La competencia para enseñanza de lenguas extranjeras 81
1.3.1 Las diversas competencias: delimitación conceptual 81
1.3.2 De la competencia comunicativa a la competencia intercultural 88
1.3.3 Hacia la competencia comunicativa intercultural..... 98

CAPÍTULO II: DIFERENCIAS Y SEMEJANZAS ENTRE LA CULTURA CHINA Y LA CULTURA ESPAÑOLA

2.1 Aspectos diferenciadores y coincidentes entre la cultura china y la cultura española..... 109
2.1.1 Aspectos diferenciadores entre la cultura china y la cultura española..... 109
2.1.2 La comunicación no verbal: gestos chinos y españoles..... 129
2.1.3 La diferencia entre occidente y oriente a través de las imágenes..... 147

CAPÍTULO III: LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LOS DEPARTAMENTOS DE ESPAÑOL EN TAIWÁN

3.1 Contexto de la Educación Superior en Taiwán 157
3.1.1 Sistema Educativo de Taiwán..... 157
3.1.2 El papel de la Universidad 167
3.1.3 Retos y perspectivas de las universidades taiwanesas 179
3.2 Departamento de Español en las Universidades de: Fujen, Providence, Tamkang y Wenzao..... 185
3.2.1 El contexto de los Departamentos de Español 185
3.2.2 El fenómeno de los recursos educativos en los Departamentos de Español 192

CAPÍTULO IV: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN
4.1 Modelo de investigación..... 215
4.2 Objetivo de la investigación..... 218
4.3 Preguntas e hipótesis 220

4.4 Muestra 225
4.5 Metodología de la investigación 229
4.5.1 Importancia de la metodología 229
4.5.2 Metodología cualitativa 231
4.5.3 Metodología cuantitativa 234
4.5.4 Metodología mixta 236
4.5.5 Técnicas de trabajo 239
4.5.6 Procedimiento y Cronograma respecto del cuestionario 250

CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO
5.1 Análisis de los resultados obtenidos en el cuestionario 255
5.5.1 Aspectos relacionados con el profesorado 255
5.5.2 Aspectos relacionados con el alumnado 290

CAPÍTULO VI: ANÁLISIS DE LOS PLANES DE ESTUDIO Y DEL BLOQUE CULTURA
6.1 Análisis de los planes de estudio de los Departamentos de Español en las Universidades de: Fujen, Providence, Tamkang y Wenzao 329
6.2 Análisis del bloque cultura en los curriculum de los Departamentos de Español de las Universidades de: Fujen, Providence, Tamkang y Wenzao 360
6.3 Análisis de los manuales del bloque cultura utilizados en los Departamentos de Español de las Universidades de: Fujen, Providence, Tamkang y Wenzao 394
6.3.1 El paradigma y la metodología de investigación 394
6.3.2 Descripción de los manuales seleccionados 399
6.3.3 Análisis combinado entre los manuales y los planes de estudio con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) 415

CONCLUSIONES FINALES Y PROPUESTAS DE MEJORA 433

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFÍCAS 451

ANEXOS
Anexo 1: Manuales seleccionados para la configuración del corpus 476
Anexo 2: Resultados del análisis de los manuales utilizados en la asignatura bloque cultura 477
Anexo 3: Plantilla de análisis: Conclusión 485
Anexo 4: Análisis de los contenidos culturales según el MCER 486
Anexo 5: Cuestionario para el profesorado (versión española) 487
Anexo 6: Cuestionario para el alumnado (versión española) 492
Anexo 7: Cuestionario para el profesorado (versión mandarín) 497
Anexo 8: Cuestionario para el alumnado (versión mandarín) 502

ÍNDICE DE CUADROS Y FIGURAS

Cuadros

Cuadro 1.- La cultura en los modelos metodológicos de la didáctica de las lenguas ... 41
Cuadro 2.- Modelo de Nostrand: Modelo emergente ... 51
Cuadro 3.- Modelo de Hall: Sistemas de Mensajes Primarios ... 52
Cuadro 4.- Modelo de Taylor y Sorenson ... 52
Cuadro 5.- Modelo de Brooks: Relación de posibles temas culturales ... 53
Cuadro 6.- Modelo de Stern: El contenido de la enseñanza de la cultura ... 54
Cuadro 7.- Modelo de Fernández: Muchos lugares para la cultura ... 55
Cuadro 8.- Modelo de Tomalin y Stempleski: Concienciación cultural ... 55
Cuadro 9.- Modelo de Byram y Morgan: Contenido cultural mínimo ... 56
Cuadro 10.- Modelo de Tavares y Cavalcanti: Temas culturales ... 57
Cuadro 11.- Modelo de Giovanni, Martín Peris, Rodríguez y Simón: Selección de contenidos en un programa de lengua extranjera ... 57
Cuadro 12.- Modelo de Méndez García: Contenidos culturales de bachillerato ... 58
Cuadro 13.- Modelo de Instituto Cervantes: Lengua, Cultura y Sociedad: Contenido temático ... 58
Cuadro 14.- Competencias generales ... 62
Cuadro 15.- Competencias comunicativas de la lengua ... 64
Cuadro 16.- Selección de los marcadores lingüísticos en las relaciones sociales ... 65
Cuadro 17.- Inventario de Referentes culturales ... 76
Cuadro 18.- Inventario de Saberes y comportamientos socioculturales ... 77
Cuadro 19.- Inventario de Habilidades y actitudes interculturales ... 79
Cuadro 20.- Competencias generales para la Educación Superior ... 83
Cuadro 21.- Principales diferencias entre el enfoque tradicional y el intercultural ... 92
Cuadro 22.- Fase del proceso de enseñanza/aprendizaje para la interculturalidad ... 95
Cuadro 23.- Diferencias entre los conceptos de competencia comunicativa y de competencia comunicativa intercultural ... 104
Cuadro 24.- Modelo tridimensional de la competencia comunicativa intercultural ... 106
Cuadro 25.- Escala de valores entre la cultura china y la cultura occidental ... 117
Cuadro 26.- Problemas Culturales ... 121
Cuadro 27.- Policromía versus monocromía según Hall ... 123
Cuadro 28.- Cultura de aprendizaje china ... 126
Cuadro 29.- Cultura china de la comunicación ... 127
Cuadro 30.- Áreas de conocimiento en Educación Superior ... 173
Cuadro 31.- Alumnado matriculado en instituciones públicas y privadas de Educación Superior por tipos de instituciones y modalidades de estudio ... 174
Cuadro 32.- Estudiantes extranjeros en Taiwán ... 178
Cuadro 33.- Plan de estudios de los cuatro Departamentos de Español de: Fujen, Providence, Tamkang y Wenzao ... 192
Cuadro 34.- Ratio profesor-alumno en los cuatro Departamentos de Español ... 203
Cuadro 35.- Porcentaje de cuestionarios cumplimentados–profesorado ... 227
Cuadro 36.- Porcentaje de cuestionarios cumplimentados–alumnado ... 228
Cuadro 37.- Número de alumnos encuestados por curso ... 228
Cuadro 38.- Estructura del cuestionario-profesorado ... 246
Cuadro 39.- Estructura del cuestionario-alumnado ... 246
Cuadro 40.- Cronograma de Actividades ... 252

Cuadro 41.- Tabla de contingencia. Nacionalidad y Auto- evaluación de conocimientos culturales 261
Cuadro 42.- Dificultades para impartir la asignatura bloque cultura 270
Cuadro 43.- Recursos didácticos que se usan con más frecuencia 274
Cuadro 44.- Métodos más efectivos para enseñar la cultura 276
Cuadro 45.- Aspectos culturaes presentados en clase 277
Cuadro 46.- Estadísticos. Valoración de los aspectos culturales 282
Cuadro 47.- Estadísticos. Conocimientos del alumnado 286
Cuadro 48.- Recursos que ofrecen las editoriales 288
Cuadro 49.- Recursos que solicita el profesorado a la universidad 289
Cuadro 50.- Recursos que solicita el profesorado al Ministerio de Educación 290
Cuadro 51.- Tabla de contingencia. Nivel de dificultad del material didáctico y Material didáctico utilizado en la clase 307
Cuadro 52.- Comparación del nivel de dificultad de cuatro materiales didácticos..... 307
Cuadro 53.- Tabla de contingencia. Material didáctico utilizado en clase y Interés para el alumnado..... 311
Cuadro 54.- Comparación de cuatro materiales didácticos que despiertan interés para al alumnado..... 312
Cuadro 55.- Tabla de contingencia. Material didáctico utilizado en la clase y Nivel de interés de material utilizado..... 313
Cuadro 56.- Comparación de cuatro materiales didácticos respecto de su nivel de interés por parte del alumnado..... 313
Cuadro 57.- Sugerencias del alumnado 319
Cuadro 58.- Asignaturas y créditos del Departamento de Español de la Universidad Católica de Fujen 330
Cuadro 59.- Número de créditos por tipo de asignatura en el Departamento de Español de la Universidad Católica de Fujen 332
Cuadro 60.- Asignaturas y créditos del Departamento de Español de la Universidad de Providence 335
Cuadro 61.- Número de créditos por tipo de asignatura en el Departamento de Español de la Universidad de Providence 338
Cuadro 62.- Requisito para el nivel de competencia en Inglés..... 339
Cuadro 63.- Requisito para el nivel de competencia en Español..... 339
Cuadro 64.- Asignaturas y créditos del Departamento de Español de la Universidad de Tamkang 341
Cuadro 65.- Número de créditos por tipo de asignatura en el Departamento de Español de la Universidad de Tamkang..... 343
Cuadro 66.- Requisito para el nivel de competencia en Inglés..... 344
Cuadro 67.- Asignaturas y créditos del Departamento de Español de la Universidad de Idiomas Extranjeros Wenzao: Junior College de cinco años 345
Cuadro 68.- Requisito para el nivel de competencia en Inglés..... 347
Cuadro 69.- Requisito para el nivel de competencia en Español..... 348
Cuadro 70.- Asignaturas y créditos del Departamento de Español de la Universidad de Idiomas Extranjeros Wenzao: Segundo ciclo de la Universidad 348
Cuadro 71.- Requisito para el nivel de competencia en Inglés..... 350
Cuadro 72.- Requisito para el nivel de competencia en Español..... 350
Cuadro 73.- Asignaturas y créditos del Departamento de Español de la Universidad de Idiomas Extranjeros Wenzao: Grado de cuatro años 351
Cuadro 74.- Número de créditos por tipo de asignatura en el Departamento de Español de la Universidad de Idiomas Extranjeros Wenzao: Grado de

cuatro años 352
Cuadro 75.- Requisito para el nivel de competencia en Inglés 353
Cuadro 76.- Requisito para el nivel de competencia en Español 353
Cuadro 77.- Asignatura bloque cultura del Departamento de Español de la Universidad de Fujen 361
Cuadro 78.- Asignatura bloque cultura del Departamento de Español de la Universidad de Providence 372
Cuadro 79.- Asignatura bloque cultura del Departamento de Español de la Universidad de Tamkang 379
Cuadro 80.- Asignatura bloque cultura del Departamento de Español de la Universidad de Idiomas Extranjeros Wenzao: Grado de cuatro años 383
Cuadro 81.- Asignatura bloque cultura del Departamento de Español de la Universidad de Idiomas Extranjeros Wenzao: Junior College de cinco años+Segundo ciclo de la Universidad 387
Cuadro 82.- Plantilla de análisis 397
Cuadro 83.- Listado del corpus de los manuales 399
Cuadro 84.- Ficha técnica del Manual 1- ¡Viva la cultura! en España 399
Cuadro 85.- Ficha técnica del Manual 2- Guía de usos y costumbres de España 401
Cuadro 86.- Ficha técnica del Manual 3- España y su civilización 403
Cuadro 87.- Ficha técnica del Manual 4- Carrusel: El mundo de habla hispana 405
Cuadro 88.- Ficha técnica del Manual 5- Imágenes de América Latina 407
Cuadro 89.- Ficha técnica del Manual 6- Latinoamérica: Su civilización y su cultura... 409
Cuadro 90.- Ficha técnica del Manual 7- El mundo en español: Lecturas de cultura y civilización 411
Cuadro 91.- Ficha técnica del Manual 8- España, ayer y hoy: Itinerario de cultura y civilizacion 413
Cuadro 92.- Plantilla de análisis: Conclusión 416
Cuadro 93.- Plantilla de análisis: Contenidos 418
Cuadro 94.- Plantilla de análisis: Destrezas 419
Cuadro 95.- Plantilla de análisis: Orientación cultural 420
Cuadro 96.- Nivel de conocimientos del alumnado de Taiwán 422
Cuadro 97.- Manual según el nivel del curso 423
Cuadro 98.- Comparación de niveles entre manuales y estudiantes 423
Cuadro 99.- Manual 1 424
Cuadro 100.- Manual 2 424
Cuadro 101.- Destrezas en el Manual 2 424
Cuadro 102.- Manual 3 425
Cuadro 103.- Manual 4 425
Cuadro 104.- Manual 5 425
Cuadro 105.- Modalidad de trabajo en el Manual 5 425
Cuadro 106.- Manual 6 426
Cuadro 107.- Manual 7 426
Cuadro 108.- Destrezas en el Manual 7 426
Cuadro 109.- Tipología de actividades en el Manual 7 426
Cuadro 110.- Manual 8 427
Cuadro 111.- Destrezas en el Manual 8 427
Cuadro 112.- Análisis de los contenidos culturales según el MCER 428
Cuadro 113.- Temas relacionados de los contenidos culturales del MCER 429
Cuadro 114.- Componente cultural del PCIC 429

Cuadro 115.- Plantilla de análisis: Destrezas 430

Figuras

Figura 1.- Clasificación de la cultura 31
Figura 2.- Características de la cultura 32
Figura 3.- Cuadro del iceberg-Weaver 34
Figura 4.- La cultura como un árbol 36
Figura 5.- Vínculos entre lengua y cultura 45
Figura 6.- Relación entre cultura, lengua y sociedad 45
Figura 7.- Modelo de competencia 82
Figura 8.- Evolución del concepto de "competencia" 88
Figura 9.- Modelo de Byram: Competencia comunicativa intercultural 103
Figura 10.- Modelo de Lundgren: Competencia comunicativa intercultural 103
Figura 11.- Dimensiones culturales en Taiwán 114
Figura 12.- Dimensiones culturales en España 115
Figura 13.- Dimensiones culturales en Taiwán y en España 115
Figura 14.- Culturas de Alto Contexto y Bajo Contexto 122
Figura 15.- Diferencia entre Culturas de Alto Contexto y Bajo Contexto 122
Figura 16.- Esquema de la comunicación no verbal 131
Figura 17.- Expresión de la opinión 148
Figura 18.- Afrontar problemas 148
Figura 19.- Exteriorización del disgusto 149
Figura 20.- Expresión del pensamiento 149
Figura 21.- Autopromoción 150
Figura 22.- Concepción de sí mismo 150
Figura 23.- Contactos 150
Figura 24.- Durante las fiestas 151
Figura 25.- Comidas durante el día (tres comidas al día) 151
Figura 26.- Remedio para el dolor de estómago 151
Figura 27.- Estilo de vida 152
Figura 28.- Aseo personal: Hora de ducha 152
Figura 29.- Tiempo utilizado para el estudio por parte del alumnado de primaria y secundaria 152
Figura 30.- Actitud en clase 153
Figura 31.- Ideal de belleza 153
Figura 32.- Afuera hay sol 153
Figura 33.- Comidas de moda 154
Figura 34.- Viajes 154
Figura 35.- Cementerio y ciudad 154
Figura 36.- Gestos (contar 3 con la mano) 154
Figura 37.- Estructura del Sistema Educativo de Taiwán 158
Figura 38.- Procedimiento y vía de ingreso en el Sistema Educativo de Taiwán 162
Figura 39.- Número de centros que impartieron una segunda lengua 166
Figura 40.- Número de alumnos de educación secundaria que cursaron una segunda Lengua 166
Figura 41.- Número de instituciones universitarias 170
Figura 42.- Número de alumnos universitarios 170
Figura 43.- Número de admisión de nuevos estudiantes y tasa de admisión total en Educación Superior 171
Figura 44.- Tasas de matrícula en Educación Superior 171

Figura 45.- Estudiantes de Educación Superior. Porcentaje Permillage de la población 171
Figura 46.- Alumnado matriculado en Educación Superior en relación a la población total..... 172
Figura 47.- Número de estudiantes extranjeros en Taiwán..... 178
Figura 48.- Emisión de visados de larga duración de taiwaneses para estudiar en España 189
Figura 49.- Porcentaje. El profesorado según su sexo 256
Figura 50.- Porcentaje. Nacionalidad 256
Figura 51.- Porcentaje. Edad..... 257
Figura 52.- Porcentaje. Nivel de español..... 258
Figura 53.- Porcentaje. Experiencia docente 258
Figura 54.- Porcentaje. Á rea de especialidad..... 259
Figura 55.- Porcentaje. Años de residencia en países hispanohablantes 260
Figura 56.- Porcentaje. Auto-evaluación de conocimientos culturales por parte del profesorado 260
Figura 57.- Porcentaje. Auto-evaluación de conocimientos culturales de los docentes taiwaneses..... 261
Figura 58.- Porcentaje. Auto-evaluación de conocimientos culturales de los docentes hispanohablantes 261
Figura 59.- Porcentaje. Participación en simposios o seminarios..... 262
Figura 60.- Porcentaje. Universidad en la que trabaja..... 262
Figura 61.- Porcentaje. Tipo de contrato con la universidad en la que trabaja 263
Figura 62.- Porcentaje. Imparte alguna asignatura bloque cultura..... 264
Figura 63.- Porcentaje. Frecuencia con que el profesorado prepara los contenidos culturales..... 265
Figura 64.- Porcentaje. Frecuencia con que el profesorado prepara los contenidos socioculturales 265
Figura 65.- Porcentaje. Frecuencia con que el profesorado imparte los contenidos relacionados con la cultura en la clase 266
Figura 66.- Porcentaje. Número idóneo de horas/semana 266
Figura 67.- Porcentaje. Número idóneo de alumnado por clase 267
Figura 68.- Porcentaje. Inicio de la enseñanza del bloque cultura..... 267
Figura 69.- Porcentaje. Asignatura bloque cultura obligatoria 268
Figura 70.- Porcentaje. Número de asignaturas que forman el bloque cultura..... 268
Figura 71.- Porcentaje. Actitud del alumnado 269
Figura 72.- Porcentaje. Dificultades para impartir la asignatura bloque cultura 270
Figura 73.- Porcentaje. Porcentaje. Método que el profesorado utiliza para que el alumnado adquiera los conocimientos del bloque cultura..... 271
Figura 74.- Porcentaje. Material didáctico utilizado en la clase 272
Figura 75.- Porcentaje. Adecuación del material didáctico al nivel del alumnado..... 273
Figura 76.- Porcentaje. Material complementario..... 273
Figura 77.- Porcentaje. Recursos didácticos que se usan con más frecuencia en clase 275
Figura 78.- Porcentaje. Tipo de agrupaciones al trabajar aspectos culturales 275
Figura 79.- Porcentaje. Métodos más efectivos para enseñar la cultura 276
Figura 80.- Porcentaje. Aspectos culturaes presentados en clase 277
Figura 81.- Porcentaje. Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente.. 278
Figura 82.- Porcentaje. Comportamiento ritual e identidad colectiva..... 279
Figura 83.- Porcentaje. Condiciones de vida y organización social..... 279

Figura 84.- Porcentaje. Conocimientos generales de los países hispanos 280
Figura 85.- Porcentaje. Convenciones sociales..... 280
Figura 86.- Porcentaje. Lenguaje corporal..... 281
Figura 87.- Porcentaje. Productos y creaciones culturales 281
Figura 88.- Porcentaje. Relaciones personales..... 282
Figura 89.- Porcentaje. Valores, creencias y actitudes 282
Figura 90.- Porcentaje. Valoración de los aspectos culturales 283
Figura 91.- Porcentaje. Valoración de los materiales complementarios del bloque cultura por las editoriales..... 284
Figura 92.- Porcentaje. Conocimientos de geografía e historia 284
Figura 93.- Porcentaje. Conocimientos socioculturales 285
Figura 94.- Porcentaje. Conocimientos de arte 285
Figura 95.- Porcentaje. Valor cultural 285
Figura 96.- Porcentaje. Diferencias culturales 285
Figura 97.- Porcentaje. Semejanzas y diferencias entre la cultura propia y la cultura española 286
Figura 98.- Porcentaje. Destrezas y habilidades del alumnado respecto del bloque cultura..... 286
Figura 99.- Porcentaje. Conocimientos del alumnado..... 287
Figura 100.- Porcentaje. Recursos que ofrecen las editoriales 288
Figura 101.- Porcentaje. Recursos que solicita el profesorado a la universidad..... 289
Figura 102.- Porcentaje. Recursos que solicita el profesorado al Ministerio de Educación 290
Figura 103.- Porcentaje. El alumnado según su sexo..... 291
Figura 104.- Porcentaje. Curso académico 291
Figura 105.- Porcentaje. Universidad en la que estudia 292
Figura 106.- Porcentaje. Asignatura bloque cultura 292
Figura 107.- Porcentaje. Razones por las que el alumnado escoge estudiar español.. 293
Figura 108.- Porcentaje. Razones por las que se elige la asignatura bloque cultura... 294
Figura 109.- Porcentaje. Interés por aprender español 295
Figura 110.- Porcentaje. Interés el alumnado por aprender la cultura española e hispanoamérica 296
Figura 111.- Porcentaje. Situación emocional ante la asignatura bloque cultura..... 296
Figura 112.- Porcentaje. Dificultades ante el aprendizaje del bloque cultura 297
Figura 113.- Porcentaje. Asignatura bloque cultura que más interesa al alumnado.... 297
Figura 114.- Porcentaje. Uso de otros materiales didácticos 298
Figura 115.- Porcentaje. Frecuencia con que se aplican los contenidos culturales..... 299
Figura 116.- Porcentaje. Nivel de interés por la cultura 300
Figura 117.- Porcentaje. Nivel de conocimientos adquiridos 300
Figura 118.- Porcentaje. Intención de elegir la asignatura bloque cultura ante próximas oportunidades..... 301
Figura 119.- Porcentaje. Satisfacción ante la asignatura bloque cultura 301
Figura 120.- Porcentaje. Nivel de aprendizaje ante la asignatura bloque cultura 302
Figura 121.- Porcentaje. Nivel de satisfacción en cuanto a la metodología 303
Figura 122.- Porcentaje. Nivel de satisfacción respecto al ambiente del aula..... 303
Figura 123.- Porcentaje. Ritmo de aprendizaje..... 304
Figura 124.- Porcentaje. Número de asignaturas del bloque cultura por año..... 305
Figura 125.- Porcentaje. Tipo de asignaturas del bloque cultura..... 305
Figura 126.- Porcentaje. Número idóneo de horas por semana 306
Figura 127.- Porcentaje. Nivel de dificultad del material didáctico 306

Figura 128.- Porcentaje. Nivel de dificultad/materiales didácticos: “un poco díficil”..... 308
Figura 129.- Porcentaje. Nivel de dificultad/materiales didácticos: “normal” 308
Figura 130.- Porcentaje. Nivel del vocabulario del material didáctico utilizado..... 309
Figura 131.- Porcentaje. Material didáctico utilizado en clase 309
Figura 132.- Porcentaje. Material didáctico idóneo utilizado en clase 310
Figura 133.- Porcentaje. Frecuencia con que el profesorado usa herramientas audiovisuales 310
Figura 134.- Porcentaje. Interés despierta el material utilizado en clase 311
Figura 135.- Porcentaje. Material utilizado 312
Figura 136.- Porcentaje. Opinión sobre los materiales utilizados..... 314
Figura 137.- Porcentaje. Tipo de contenidos culturales a incrementar 315
Figura 138.- Porcentaje. Nivel de conocimiento adquirido en la asignatura bloque cultura..... 316
Figura 139.- Porcentaje. Superación de estereotipos 316
Figura 140.- Porcentaje. Motivación e interés por el español..... 317
Figura 141.- Porcentaje. Importancia de la competencia intercultural..... 317
Figura 142.- Porcentaje. Uso de las herramientas audiovisuales en la clase..... 317
Figura 143.- Porcentaje. Correspondencia entre necesidad y demanda 318
Figura 144.- Porcentaje. Nivel de información sobre la cultura 318
Figura 145.- Porcentaje. Sugerencias del alumnado 320
Figura 146.- Asignaturas de español del Departamento de Español de la Universidad Católica de Fujen 334
Figura 147.- Asignaturas de español del Departamento de Español de la Universidad de Providence 340
Figura 148.- Asignaturas de español del Departamento de Español de la Universidad de Tamkang..... 344
Figura 149.- Asignaturas de español del Departamento de Español de la Universidad de Idiomas Extranjeros Wenzao: Grado de cuatro año 353
Figura 150.- Porcentaje de los contenidos socioculturales del Manual 1..... 401
Figura 151.- Porcentaje de los contenidos socioculturales del Manual 2..... 403
Figura 152.- Porcentaje de los contenidos socioculturales del Manual 3..... 405
Figura 153.- Porcentaje de los contenidos socioculturales del Manual 4..... 407
Figura 154.- Porcentaje de los contenidos socioculturales del Manual 5..... 409
Figura 155.- Porcentaje de los contenidos socioculturales del Manual 6..... 411
Figura 156.- Porcentaje de los contenidos socioculturales del Manual 7..... 413
Figura 157.- Porcentaje de los contenidos socioculturales del Manual 8..... 415
Figura 158.- Plantilla de análisis: Soporte Físico 417
Figura 159.- Plantilla de análisis: Soporte Gráfico 417
Figura 160.- Plantilla de análisis: Estructura del soporte físico..... 418
Figura 161.- Plantilla de análisis: Programación de contenidos culturales 419
Figura 162.- Plantilla de análisis: Destrezas..... 419
Figura 163.- Plantilla de análisis: Tipología de actividades 420
Figura 164.- Plantilla de análisis: Modalidad de trabajo 421
Figura 165.- Niveles de usuarios de E/LE 422
Figura 166.- Plantilla de análisis: Programación de contenidos culturales 424
Figura 167.- Contenidos culturales según las pautas del MCER..... 428

REFERENCIA DE SIGLAS Y ABREVIATURAS

E/ LE: Español como lengua extranjera.

LE: Lengua extranjera objeto de aprendizaje, sea en un contexto institucional o no.

L1: Lengua meta (idioma que el estudiante quiere aprender).

L2: Segunda lengua.

MCER: Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación.

PCIC: Plan Curricular del Instituto Cervantes.

INTRODUCCIÓN

Como consecuencia de la globalización, se ha producido una creciente comunicación e interdependencia entre los distintos países del mundo, unificando sus mercados, sociedades y culturas, a través de una serie de transformaciones sociales, económicas y políticas que les dan un carácter global. El aprendizaje de idiomas, aparece como una herramienta fundamental, tanto para el desarrollo de las culturas, como para la influencia de unos países sobre otros o para la expansión del comercio. Como en la mayoría de los países, en Taiwán, el aprendizaje de idiomas, se vive como una necesidad imperiosa. A idiomas como el inglés, que es asumido de manera implícita como idioma internacional para las transacciones económicas y científicas, sobre todo, hay que añadir el español, debido a su utilización en América del Sur (zona de expansión y crecimiento económico).

Hoy en día, el cultivo de talentos está en la base de la competitividad. La competencia en lenguas extranjeras, la conciencia global y la comunicación intercultural están cada vez más reconocidas como claves del siglo XXI. Estas competencias son uno de los objetivos importantes en el desarrollo intercultural de la educación internacional. Por otra parte, la necesidad de comunicarse en varias lenguas exige a la educación dar respuestas lo más eficaces posibles, para que los futuros ciudadanos ocupen puestos de responsabilidad con una formación de calidad, respondiendo así a las necesidades sociales, económicas y culturales.

Las universidades son las instituciones encargadas de formar a los recursos humanos y de potenciar la innovación del conocimiento, para ello, elaboran planes de estudio que desarrollan competencias, habilidades y destrezas. Esta realidad hace plantearse la necesidad de desarrollar competencias interculturales que favorezcan la comunicación y el diálogo intercultural entre las personas. El objetivo principal en la enseñanza de lengua extranjera es desarrollar la competencia comunicativa intercultural del alumnado, a lo largo de la enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera.

El componente cultural se considera una parte integral e insoslayable en la enseñanza de la lengua extranjera. La lengua permite entender y aprender los conceptos abstractos y

no abstractos que conforman una cultura. Podemos decir que lengua y cultura forman las dos caras de una misma moneda, partes integrantes de una misma realidad. Por carecer de la "comprensión" de la cultura, los estudiantes en muchas ocasiones no entienden los significados de determinadas situaciones en determinados contextos. Para llevar a cabo una interacción intercultural adecuada, es necesario que los estudiantes sean conscientes de las diferentes formas culturales. Por lo tanto, en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua, no se puede olvidar la importancia de las "culturas" interactúando entre sí. Según afirma Blanco Santos (1998: 18):

> Verdaderamente, las influencias culturales son importantes en la comunicación y la ignorancia de las diferencias puede llevarnos a serios problemas tales como falsas interpretaciones, presuposiciones y conductas inapropiadas. Por eso, los alumnos tienen que desarrollar sus competencias culturales. [...] Es dentro de esta perspectiva donde se encuadra la necesidad de presentar al alumno los factores socioculturales de la lengua que aprende, de hacerle reflexionar respecto a los mismos y la nueva perspectiva que éstos añaden a su propia cultura para dotarle de las herramientas necesarias que le ayudarán a convertirse en un hablante y comunicador eficaz en la lengua meta.

El estudiante, como afirman Miquel y Sans (1992), tiene derecho a tener el máximo de información, para que de forma consciente, pueda elegir entre transgredir o respetar las pautas culturales esperadas. Jamás se llegará a potenciar en el estudiante la competencia comunicativa en una lengua extranjera, si no se considera la competencia cultural como un valor fundamental.

Así pues, los materiales didácticos que su utilizan en la clase son importantes para orientar y ayudar al alumnado, en la medida de lo posible, a obtener el conocimiento cultural y conseguir las competencias. De esta manera hay que preparar a los estudiantes para hacer frente a futuras situaciones culturales desconocidas y capacitarlos para desarrollar una contextualidad cultural que les permita resolver aquellos problemas que puedan surgir en el futuro. Por lo tanto, el tipo de materiales didácticos utilizados en clase y los aspectos culturales, dependerán siempre del contexto y de las necesidades de los aprendices.

Asimismo, los recursos educativos ayudan a los formadores y también al alumnado a la

hora de conseguir los objetivos de aprendizaje. El profesorado en su rol de transmisor de contenidos, utiliza recursos didácticos para hacer posible su labor de mediador cultural, por lo tanto, es importante que los recursos educativos estén relacionados con las necesidades y circunstancias concretas del proceso de enseñanza/aprendizaje.

La cultura es cada vez más relevante para la didáctica de la lengua extranjera en los últimos años, tanto en Taiwán como en Asia. Estos temas se han convertido en habituales en los congresos de Didáctica. Los estudios actuales demuestran que los profesores son conscientes de que los factores culturales desempeñan un papel transcendental en la enseñanza. Sin embargo, apenas existen investigaciones relacionadas con el proceso de enseñanza/aprendizaje del español, casi todos los trabajos se han quedado en explicar la importancia del componente cultural, pero no se han preocupado de la práctica, quedándose solo en buenas intenciones. Así pues, ante el creciente desarrollo e interés del papel de la cultura en la enseñanza del español como lengua extranjera, es cada vez más necesario realizar investigaciones empíricas como la que presentamos aquí, ya que ayudan a mejorar la adquisición y el uso de categorías específicas. También ayudan a conocer las opiniones del profesorado y del alumnado sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje del bloque cultura[1]. Por ello, esperamos que esta tesis, contribuya a conseguir mejores herramientas/aplicaciones didácticas para la enseñanza del español, como lengua extranjera.

Con esta investigación, nos proponemos:

- Describir la contextualización de la Educación Superior y de los Departamentos de Español en Taiwán.
- Analizar los aspectos culturales de la cultura taiwanesa y de la cultura española, los planes de estudio, los curriculum del bloque cultura y los manuales utilizados en la asignatura bloque cultura.
- Conocer las consideraciones, valoraciones y opiniones de profesorado y alumnado de los Departamentos de Español acerca de la enseñanza/aprendizaje del bloque cultura.

[1] El bloque cultura es un concepto que hemos elaborado, con el fin de abarcar bajo él a un conjunto de asignaturas que tienen como fin el desarrollo de la competencia sociocultural, considerada por nuestra parte, de gran relevancia, para el aprendizaje de una lengua extranjera (Introducción a la civilización hispánica, Introducción a la civilización hispanamericana, Español para el turismo, Geografía y cultura de España, Arte Hispánico, Música de los países de habla hispana, etc.).

Esta investigación se encuadra en un ámbito interdisciplinar, por lo que se enriquecerá con las aportaciones de la Lingüística Aplicada, la Sociología, la Antropología Cultural, la Etnografía de la Comunicación y la Didáctica de la Lengua (en el ámbito de la enseñanza/aprendizaje del español como LE[2]/L2[3]), la Teoría de la Educación y la Pedagogía General como Ciencia de la Educación.

Ante esta situación, que surge de la propia intuición y experiencia personal, planteamos algunas preguntas, a las que nos proponemos dar respuestas en esta investigación:

1. ¿Cuáles son los componentes culturales que debemos incluir dentro de la programación cultural?
2. ¿Qué competencias son necesarias para favorecer la competencia comunicativa intercultural?
3. ¿Qué importancia tiene, en el aprendizaje de la lengua, los conocimientos socioculturales en la cultura meta?
4. ¿Cómo están organizados los estudios de la lengua española en Taiwán?
5. ¿Cómo se estructuran los planes de estudio y los curriculum del bloque cultura en los Departamentos de Español?
6. ¿Los manuales utilizados para E/LE[4], se basan en las recomendaciones marcadas por el MCER[5] y el PCIC[6]?
7. ¿Qué opinión tiene el profesorado y el alumnado sobre el bloque cultura?

Este trabajo pretende alcanzar los siguientes objetivos:

1. Conocer la "distancia cultural" existente entre la cultura china y la cultura española.
2. Conocer la contextualización de la Educación Superior en Taiwán.
3. Conocer la organización de los Departamentos de Español en Taiwán.
4. Analizar los planes de estudio y los curriculum del bloque cultura de cuatro Departamentos de Español (Universidad Católica de Fujen, Universidad de Providence, Universidad de Tamkang y Universidad de Idiomas Extranjeros Wenzao).

[2] LE: Lengua extranjera objeto de aprendizaje, sea en un contexto institucional o no.
[3] L2: Segunda lengua.
[4] E/ LE: Español como lengua extranjera.
[5] MCER: Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación.
[6] PCIC: Plan Curricular del Instituto Cervantes.

5. Analizar los manuales empleados en la asignatura bloque cultura por los cuatro Departamentos de Español, desde 1° curso hasta 4° curso entre los años 2009-2014.
6. Comprobar si los manuales utilizados por los profesores de los Departamentos de Español en Taiwán se basan en las recomendaciones marcadas por el MCER y el PCIC.
7. Diseñar una herramienta de análisis (plantilla–modelo) como instrumento para el análisis de contenido de los manuales universitarios.
8. Elaborar un cuestionario para conocer las consideraciones, valoraciones y opiniones del profesorado y del alumnado de los Departamentos de Español sobre la enseñanza/ aprendizaje del bloque cultura.

En cuanto al marco teórico, en primer lugar, se describirá la complejidad del término "cultura", para lo cual, se utilizará el método deductivo. En segundo lugar, se utilizará el método inductivo para analizar las recomendaciones presentadas por el MCER y el PCIC respecto del aprendizaje E/LE.

Para el análisis de los manuales utilizados en la asignatura "bloque cultura", la metodología aplicada es la definida por Martín (1996) como: exploratoria-cuantitativa-interpretativa. Se trata de una metodología mixta y se adopta del paradigma cuantitativo con el objetivo de realizar el análisis del corpus de los manuales de la asignatura bloque cultura. También se elaborará una plantilla-modelo como instrumento para analizar los manuales, y por último, se realizará un análisis estadístico.

La metodología utilizada será una combinación entre la metodología cuantitativa y cualitativa, para trabajar las consideraciones, valoraciones y opiniones del profesorado y del alumnado de los Departamentos de Español, sobre la enseñanza/ aprendizaje del bloque cultura. La técnica utilizada para la recogida de los datos será el cuestionario, por ser una herramienta de investigación que permite el registro de información de una forma fiable y cuantitativa. El instrumento de análisis adoptado en esta investigación ha sido Microsoft Office Excel 2007 y IBM SPSS software 20. Se trata de herramientas de medida y evaluación, con las que se obtendrán los datos que se analizarán e interpretarán posteriormente.

Este trabajo de investigación se divide en una introducción, un cuerpo principal de seis capítulos, y la parte final, que abarca las conclusiones, las propuestas de mejora, las referencias bibliográfias y los anexos.

El **Capítulo I**, consta de tres partes. En primer lugar, se define el término cultura a través de distintas perspectivas como son la antropológica, la sociológica y la pedagógica. En segundo lugar, nos centraremos en conocer los tipos y grados de cultura. En tercer lugar, se analiza el papel de la cultura en el aprendizaje de LE[7], con el propósito de conocer los cambios que se han producido en la forma de enseñar la cultura a lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras. Posteriormente, utilizaremos documentos internacionales como el MCER y el PCIC para saber si los planes de estudio siguen las orientaciones de las organizaciones internacionales. También se hará énfasis en la descripción de la competencia comunicativa intercultural.

En el **Capítulo II**, se estudian los aspectos coincidentes y diferenciadores entre la cultura taiwanesa y la cultura española. Se analiza la cultura china, valores, pensamientos y raíces culturales que influyen en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

El **Capítulo III**, contextualiza la Educación Superior de Taiwán. Posteriormente, presentamos la organización de los Departamentos de Español de la Universidad de Fujen, Tamkang, Providence y Wenzao en Taiwán, ya que tiene Departamento de Español.

En el **Capítulo IV,** nos ocuparemos del diseño de la investigación, de la metodología aplicada y del cuestionario llevado a cabo para conocer la opinión del profesorado y alumnado de los cuatro Departamentos de Español acerca de la enseñanza/aprendizaje del bloque cultura.

El **Capítulo V**, se centra en el análisis de los cuestionarios respecto del profesorado y alumnado de los Departamentos de Español. Por lo que respecta al cuestionario del profesorado, se estudia su opinión sobre el bloque cultura, material didáctico, métodos de enseñanza, aspectos relacionados con la cultura, conocimientos del alumnado y

[7] LE: Lengua extranjera objeto de aprendizaje, sea en un contexto institucional o no.

recursos educativos. En cuanto al alumnado, se analiza su opinión acerca de su motivación de aprendizaje, autoevaluación, aspectos relacionados con la asignatura bloque cultura, material didáctico, recursos educativos, evaluación y sugerencias.

El **Capítulo VI,** tiene como objetivo conocer los planes de estudio de E/LE. En primer lugar, se analizan los planes de estudio de los Departamentos de Español; en segundo lugar, los curriculum del bloque cultura; en tercer lugar, se utiliza el método exploratorio-cuantitativo-interpretativo para analizar los textos seleccionados. Se elabora una plantilla de análisis, la cual permitirá obtener datos. El análisis se realiza a partir de un corpus de manuales utilizados en la asignatura bloque cultura de los Departamentos de Español entre 2009 y 2014. También, se estudia la relación entre los manuales y los objetivos educativos de cada departamento, teniendo en cuenta las recomendaciones de MCER y PCIC.

En el último capítulo, presentamos las conclusiones y propuestas de mejora. Se trata de las conclusiones de la investigación que dan respuesta a los planteamientos desde las preguntas y las hipótesis planteadas al inicio de la tesis. También, se proponen propuestas para otros posibles temas de investigación.

El trabajo concluye con las **Referencias bibliográficas** y un **Anexo**. Dentro del Anexo se recoge información sobre los manuales utilizados; plantilla de análisis; cuestionarios, etc.

CAPÍTULO I: MARCO CONCEPTUAL

1.1 Definición del término *Cultura*

El objetivo de este apartado es reflexionar sobre el término *Cultura*. Para ello, se revisan algunas de las definiciones e interpretaciones propuestas por investigadores y especialistas que han abordado este concepto desde distintas perspectivas. En segundo lugar, se presentan algunas clasificaciones sobre los distintos tipos de cultura. En tercer lugar, se analiza el papel de la cultura en el aprendizaje de LE, con el propósito de conocer los cambios en la cultura y el tratamiento de la misma en la metodología de las lenguas extranjeras.

1.1.1 Delimitación conceptual

El concepto "cultura" es amplio y complejo, su uso ha ido evolucionando a lo largo de los siglos. Cada disciplina, presenta su propia definición e integra conceptos, tendencias ideológicas y científicas diferentes. Por otra parte, el término conlleva una serie de aspectos que dificultan su comprensión, y al mismo tiempo, añaden ambigüedad. Duranti (2000: 47) dice que "nunca hasta ahora, el concepto había sido tan controvertido". En la actualidad no existe ninguna teoría completa que englobe todas las corrientes.

CORDE[1], como banco de datos del español, recoge el término "cultura" en 6873 casos y en 1227 documentos[2]. Se concluye que este término tiene una variedad de usos vastísima. Algunos ejemplos son: Cultura Clásica, Cultura Medieval, Cultura Nazarí, Cultura Occidental, etc. Por otra parte, el CREA[3], que es otro banco de datos del español contemporáneo, presenta el término "cultura" como sinónimo de instrucción y

[1] Real Academia Española: Banco de datos (CORDE) [en línea]. Corpus diacrónico del español. Recuperado en http://www.rae.es [20 de marzo de 2014]

[2] Recuperado en http://corpus.rae.es/cgi-bin/crpsrvEx.dll?MfcISAPICommand=buscar&tradQuery=1&destino=1&texto=cultura&autor=&titulo=&ano1=&ano2=&medio=1000&pais=1000&tema=1000 [23 de marzo de 2014].

[3] Real Academia Española: Banco de datos (CREA) [en línea]. Corpus de Referencia del Español Actual. Recuperado en http://www.rae.es [23 de marzo de 2014].

arte. La "cultura" aparece en 22231 casos de un total de 7035 documentos analizados por la RAE[4]. Algunos ejemplos son: Cultura y televisión, Cultura y cine, Cultura y música, Cultura y teatro, Cultura y poesía, Cultura y ciencia, etc. Por otro lado, Kroeber y Kluckhohn (1952), elaboraron una lista de 164 definiciones de cultura[5]. En consecuencia, podemos observar que la "cultura" es un término que tiene muchos significados interrelacionados.

La UNESCO (1996), citado por Saucedo (2001: 70) define la cultura como:

> El conjunto de rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan una sociedad o un grupo social. Ello engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias.

El Diccionario de la Real Academia Española (DRAE)[6] (2001) define la cultura como: "el resultado o efecto de cultivar los conocimientos humanos y conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.".

El diccionario[7] publicado por el Ministerio de Educación de Taiwán (Comité Nacional de Lenguas), define el término "cultura": 文治教化。人類在歷史發展過程中創造的總成果。包括宗教、道德、藝術、科學等各方面。漢·劉向·說苑·卷十五·指武：「凡武之興，為不服也，文化不改，然後加誅。」文選·束·補亡詩六首之六：「文化內輯，武功外悠。」La cultura es todo fruto que la humanidad crea a lo largo del desarrollo de la historia, incluyendo todos los aspectos de la religión, la moral, el arte y la ciencia, etc. En sentido amplio, se refiere「人文」a los fenómenos de cada cultura en la sociedad humana. Los orígenes del término en China se remontan a la Edad Media (de Siglo II a Siglo IX). "文" 的本義指色彩交錯的文理。如《禮記・樂記》中的 "五色成文而不

[4] Recuperado en http://corpus.rae.es/cgi-bin/crpsrvEx.dll?MfcISAPICommand=buscar&tradQuery=1&destino=0&texto=cultura&autor=&titulo=&ano1=&ano2=&medio=1000&pais=1000&tema=1000 [23 de marzo de 2014].

[5] En el año 1952, Kroeber y Kluckhohn compilaron una lista de 164 definiciones de "cultura" en su libro, Cultura: Una reseña crítica de conceptos y definiciones.

[6] Recuperado en http://lema.rae.es/drae/?val=cultura [23 de marzo de 2014].

[7] Datos extraídos de la web por el Ministerio de Educación de R.O.C. (Taiwán). 文獻取自：中華民國教育部-重編國語詞典修訂本 Recuperado en http://dict.revised.moe.edu.tw [23 de marzo de 2014].

亂”和《說文解字》中的“文，錯畫也。象交文”均指此義。“化”的本義為改易、生成、造化、變化、化育等，如《莊子・逍遙遊》中的“化而為鳥，其名為鵬”、《黃帝內經・素問》中的“化不可代，時不可違”和《禮記・中庸》中的可以“贊天地之化育”等。

El término “cultura” proviene del latín *cultus* que deriva de la voz *colere*. Este término significa etimológicamente cultivo (‘acción de cultivar la tierra’), en sus primeras acepciones, la cultura designaba el cultivo de los campos. Hacia el siglo XIII, el término se empleaba para hacer referencia a una parcela cultivada, y tres siglos más tarde cambia de sentido.

Desde el punto de vista metafórico, se habla de ‘cultivo de la especie humana’. En la Edad Media, se le dio una interpretación religiosa y enciclopédica. A partir del Renacimiento (siglo XIV), se estableció una diferencia entre “civilización” y “cultura”. La civilización englobaba el desarrollo económico y tecnológico, lo material, mientras que la cultura se refería a lo espiritual, al cultivo de las facultades intelectuales, como la sabiduría.

Hacia la mitad del siglo XVI, este término adquiría una connotación metafórica, referida al cultivo de cualquier facultad intelectual. Ya en el siglo XVII, aparecía en ciertos textos académicos. En esta época, el término cultura tenía dos significados: el primero, hacía referencia a la formación del hombre, su evolución y perfeccionamiento, mientras que el segundo, indicaba el conjunto de los modos de vivir y de pensar cultivados, civilizados, a los que se le suele dar también el nombre de civilización. El paso del primer significado, al segundo, se produciría en el siglo XVIII por obra de la filosofía ilustrada y en el contexto de la génesis de las ideas antropológicas. Estas ideas, en su devenir, han contribuido a la asunción de la cultura occidental en sus expresiones científicas, filosóficas y estéticas, entre otras.

En el siglo XVIII, durante la Ilustración, el objetivo era difundir la cultura, ya que ésta era considerada como un instrumento para renovar la vida individual y social. En esta época, el uso del término “culto” se utilizaba para referirse al hombre refinado frente al hombre “inculto”, “bárbaro” o “salvaje”. En este contexto surgía la *civilización*

entendida como la cultura universal que incluye a todos los pueblos, incluso a los más atrasados en la evolución social. Desde luego, los parámetros con los que se medía si una sociedad era más civilizada o más salvaje, eran los de su propia sociedad. "Para muchos de los pensadores de esta época, como Rousseau, la cultura era un fenómeno distintivo de los seres humanos, que los colocaba en una posición diferente a la del resto de los animales" (Thompson, 2002: 186). La cultura era considerada como un conjunto de conocimientos y saberes acumulados por la humanidad a lo largo de su historia.

El término *cultur* o *kultur*, proviene de la lengua alemana de finales del siglo XVIII, y comprende el universo material y espiritual de la vida humana en la sociedad. La concepción de cultura (*kultur*) era muy similar a la idea de civilización pero todavía existía una marcada diferencia entre ambas. Las corrientes sociológicas y antropológicas redefinen el vocablo cultura en un sentido más social que individual, es decir, se tiene en cuenta al conjunto total de los seres humanos dentro de una comunidad concreta. Por ejemplo, se habla de Cultura Maya, Cultura Olmeca, Cultura Azteca, Cultura China, etc.

En Europa, en el siglo XIX, el concepto cultura se refería al mejoramiento o refinamiento de lo individual, especialmente, a través de la educación, y en un segundo lugar, al logro de las aspiraciones o ideales nacionales. A mediados del siglo XIX, algunos científicos utilizaron el término "cultura" para referirse a la capacidad humana universal. Los términos *cultura* y *civilización* fueron empleados casi de manera indistinta, sobre todo en Francia e Inglaterra.

En el siglo XX, este término surgió como un concepto central de la antropología, abarcando todos los fenómenos humanos. Después de la Segunda Guerra Mundial, el término tuvo diferentes significados relacionados con: estudios culturales, psicología organizacional, sociología de la cultura, etc. A lo largo del siglo XX y en lo que llevamos de siglo XXI, la definición de cultura es más profunda y más compleja, debido a que las escuelas de pensamiento consolidan y teorizan el término cultura desde la visión de los antropólogos, filólogos y sociólogos.

En la actualidad, este término continúa teniendo múltiples interpretaciones en su

definición. Abordemos, pues, el estudio del término "cultura" mediante el análisis de tres disciplinas científicas como son la antropológica, la sociológica y la pedagógica.

Desde la corriente antropológica, destacamos a Tylor (1871: 64) como padre de la antropología inglesa, ya que en su obra *Primitive culture* describe e interpreta los múltiples fenómenos acerca de la cultura.

> La cultura o civilización, tomada en su sentido etnográfico amplio, es aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad.

A Tylor le siguieron autores como el norteamericano Boas, que junto con algunos de sus discípulos como Sapir, Benedict o Mead, introdujeron conceptos más actualizados para el estudio de la cultura. Una de las consecuencias de estas innovaciones fue que los antropólogos comenzaron a apoyar sus aportaciones teóricas en el trabajo de campo. Así se creó una metodología basada en la observación directa de las comunidades objeto de estudio. Estos estudios pioneros sentaron las bases de futuras investigaciones relacionadas con la didáctica de la lengua.

En palabras de Boas (1964), la cultura es un sistema integrado de símbolos, ideas y valores. Dicho autor afirma que:

> La cultura incluye todas las manifestaciones de los hábitos sociales de una comunidad, las reacciones del individuo en la medida en que se ven afectadas por las costumbres del grupo en el que vive y los productos de las actividades humanas, en la medida que se ven determinadas por dichas costumbres" (citado por Kahn, 1975: 14).

En su opinión, la cultura no tiene nivel "bueno" o "malo" ni "alto" o "bajo" y va más allá, subraya la particularidad de la cultura. Desde Tylor hasta Boas, se ve la transformación del concepto de cultura en la que se va marcando la diferencia entre cultura y civilización.

El funcionalismo surge a comienzos del siglo XX como corriente de investigación sobre

la cultura, desde la visión antropológica. Sus aportaciones a la lingüística y a la enseñanza de lenguas fueron notables. Malinowski (1975: 91) fue su principal representante, al afirmar que "la cultura consta de la masa de bienes e instrumentos, así como de las costumbres y de los hábitos corporales o mentales que funcionan directa o indirectamente para satisfacer las necesidades humanas". Una de sus observaciones más relevante, es la de que las culturas no son colecciones de rasgos aislados, sino un todo interrelacionado.

Los estudios antropológicos posteriores condujeron a enfatizar el carácter subjetivo de la cultura, siendo definida como aquello que el ser humano debe creer y saber para adaptarse y convivir con los demás de acuerdo a normas establecidas. A lo largo de la evolución humana, la cultura se ha ido identificando con la construcción o representación simbólica aprendida por los individuos, y se ha convertido en objeto del método etnográfico. Es decir, la cultura es entendida como "un proceso de significación comunicativa, objetiva y subjetiva, entre los procesos mentales que crean los significados, y un medio ambiente o contexto significativo y a la vez, significante" (Austin Millán, 2000: 3).

Dentro del estructuralismo podemos destacar la definición que realiza Harris (1990: 20) de cultura "es un conjunto aprendido/adquirido socialmente de tradiciones, estilos de vida y de modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar". Mediante esta definición, nos recuerda que la mayoría de los patrones culturales que caracterizan una sociedad son aprendidos o adquiridos debido a la convivencia en un grupo y no se trata, en ningún caso, de herencia genética.

Por su parte, Miquel y Sans (1992: 16) afirman que: "la cultura es, ante todo, una adhesión afectiva, un cúmulo de creencias que tienen fuerza de verdad y que marcan, en algún sentido, cada una de nuestras actuaciones como individuos miembros de una sociedad". Posteriormente, Miquel (2005: 513) especifica más el término afirmando que: "[…] es donde se concentran todos los elementos que rigen la adecuación: es el conjunto de informaciones, creencias y saberes, objetos y posiciones de esos objetos, modos de clasificación, presuposiciones, conocimientos y actuaciones (rituales, rutinas,

etc.), socialmente pautados que confluirán en cualquier actuación comunicativa y que harán que ésta sea adecuada o premeditadamente inadecuada".

Por todo lo dicho, podemos observar que los antropólogos cuando hablan de la cultura, normalmente se refieren al estilo de vida, socialmente adquirido de un grupo de personas, que incluye los modos pautados y recurrentes de pensar, sentir y actuar.

En segundo lugar, desde la sociología, el concepto de cultura se centra en el estudio del presente, pensando en el desarrollo o progreso futuro de la sociedad. Durante el siglo XX, los sociólogos comenzaron a usar los mismos métodos que los antropólogos aplicándolos a las sociedades modernas. En consecuencia, sus trabajos ayudaron a completar la definición de cultura.

Para Goodenough (1964), la cultura de una sociedad tiene que ver con lo que las personas (miembros de esta sociedad) necesitan saber o creer para poder vivir de una forma aceptable. Se señala que la cultura no es solo un fenómeno material, sino también, los modelos que las personas usan para percibir, relacionar e interpretar todas las cosas. Así pues, lo que dicen y hacen las personas, su organización social, sus eventos, todo es producto o resultado de su cultura, en la medida que la aplica a la tarea de percibir y responder a sus circunstancias.

Los mentalistas consideran que la cultura tiene como característica común un conjunto de hábitos y valores adquiridos que se transmiten de unas generaciones a otras, que van evolucionando con el paso del tiempo y que entre sí, construyen una cultura única, que la distingue de otras culturas pertenecientes a diferentes grupos humanos.

En *Culture and Society* (1958), Williams explica las formas y las causas de la cultura, que aparecen en el pensamiento inglés desde el siglo XVIII y que se van transformando al ritmo de la Revolución Industrial. Afirma que la cultura es una creación individual y colectiva de significados, valores (morales y éticos), concepciones del mundo, modos de sentir y de actuar. Dicha creación se encuentra enmarcada en las instituciones sociales concretas y condicionadas por unas circunstancias materiales determinadas.

Poyatos (1994: 25), en su obra *La comunicación no verbal*, afirma que:

> La cultura puede definirse como una serie de hábitos compartidos por los miembros de un grupo que viven en un espacio geográfico, aprendidos, pero condicionados biológicamente, tales como los medios de comunicación (de los cuales el lenguaje es la base), las relaciones sociales a diversos niveles, las diferentes actividades cotidianas, los productos de ese grupo y cómo son utilizados, las manifestaciones típicas de las personalidades, tanto nacional como individual, y sus ideas acerca de su propia existencia y la de los otros miembros.

Así pues, la cultura supone el conocimiento de un conjunto de normas de conducta que permiten desenvolverse en una sociedad sin tropiezos y ayuda a no caer en errores o conflictos culturales.

En 1970, la didáctica de lenguas extranjeras empieza a ocuparse de la repercusión que tiene la cultura en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. No obstante, fue a partir de 1980 cuando tomó auge. A finales del siglo XX, en la década de 1990 hay muchos programas educativos, proyectos e investigaciones, relacionadas con la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, en donde se integra lengua y cultura como un todo. Son muchos los estudiosos que se han dedicado a la integración del componente cultural en la enseñanza de las lenguas extranjeras y han sido de enorme repercusión y trascendencia. Autores estadounidenses como Seelye (1993), Valdés (1986) y Kramsh (1993; 2000); alemanes como Buttjies (1991); ingleses como Byram (1989; 1995; 1997; 2000; 2002) o franceses como Zarate (2002), son algunos de los representantes más conocidos de esta tendencia. Estos autores señalan que los contenidos culturales deben recogerse en repertorios y enseñarse de forma explícita en las clases. También, consideran que el individuo no aborda el aprendizaje de una lengua extranjera sin integrar ésta en el saber cultural.

Kramsch (1993: 55), afirma que:

> Lo cultural remite a ideales, valores, a una formación, a categorías prácticas, hipótesis de vida, es decir, a un conjunto de elementos que, conscientemente o no, son reconocidos como buenos o convenientes, por gentes que se identifican como parte integrante de una sociedad.

Así pues, el concepto de cultura aglutina a todo aquello que siente, cree, piensa, dice, hace y tiene una sociedad. La cultura es la suma total de la forma de vivir y de concebir la propia vida, que tiene un grupo social y esto se refleja en la reflexión que hace Giovannini (1996: 35) sobre el concepto de cultura. Él piensa que se trata de un *saber*, que se desarrolla en tres ámbitos:

1. Saber qué: conocimientos políticos o religiosos, educativos, históricos, geográficos, etc. (lo que algunos llaman Cultura con mayúscula).
2. Saber sobre: sucesos, acontecimientos y preocupaciones de esa sociedad.
3. Saber cómo**:** actúa esa sociedad (cómo llamar por teléfono, cómo se baila, etc.) y hablar (cómo agradecer, saludar, contar una historia, comunicarse con sus superiores, etc.).

Miquel (2005: 515) señala que las distintas definiciones de cultura que se han venido sucediendo a lo largo del tiempo, se ven reflejadas en las aulas. Así, la cultura:

- es un sistema integrado donde cada elemento se relaciona con los demás y crean un todo,
- es un código simbólico, que aproxima a los miembros del grupo y facilita la comunicación,
- es arbitraria y es el resultado de una convención,
- es compartida por los miembros de su comunidad. No existe cultura si sus miembros no comparten sus patrones de comportamiento,
- se adquiere con el aprendizaje de la lengua y más allá del mismo, hasta que termina el proceso de socialización,
- es taxonómica y todos sus miembros se sirven de las mismas categorías,
- se pone de manifiesto en distintos niveles de conocimiento, y por ello en ocasiones es difícil de detectar,
- tiene una gran capacidad para adaptarse.

Así pues, podemos concluir que la cultura puede percibirse como un modo de interpretación de la realidad que permite la adaptación a las exigencias del mundo social, y es susceptible de ser aprendida y transmitida. Desde esta acepción no cabe entenderla como un fenómeno cerrado y monolítico que se transmite de unas generaciones a otras, sino en continua construcción, nutrida por las aportaciones de otras culturas y ligada a la

cambiante dinámica social. Esta perspectiva de análisis, nos ayuda a entender la imagen de la diversidad cultural predominante en las épocas recientes.

1.1.2 Tipos de cultura

Miquel y Sans (1992) proponen una clasificación de la cultura y establecen tres tipos:

1. Cultura con mayúsculas.
2. Cultura con minúsculas (cultura a secas).
3. Kultura con k.

La "Cultura con mayúscula" abarca la noción tradicional de cultura. Miquel (2005) la redefine como "cultura legitimada" y afirma que no es patrimonio de todos los hablantes, sino de las minorías que por varias razones han tenido y tienen acceso a ella. Algunos investigadores la denominan "cultura cultivada" o "cultura académica", y hace referencia al conocimiento de la geografía, historia y sistema político, así como los hitos artísticos y literarios, es decir, es aquella que se refiere a grandes acontecimientos, a grandes personajes de ficción o históricos. Ejemplos de esto son: el Quijote, el Escorial, Picasso, Dalí, etc., este tipo de contenidos de cultura que se encuentran en los materiales didácticos.

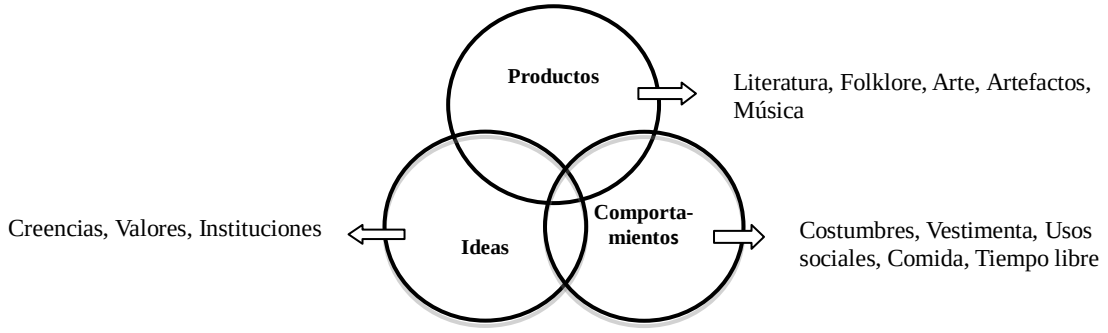
Por otro lado, la "Cultura con minúscula (cultura a secas)" abarca "todo lo pautado, lo no dicho, aquello que todos los individuos, adscritos a una lengua y cultura, comparten y dan por sobreentendido" (Miquel y Sans, 1992: 17). Miquel la denomina como "cultura esencial". Lo que Miquel y Sans llaman "cultura a secas" representa un estándar cultural, "el conocimiento operativo que los nativos poseen para orientarse en situaciones concretas, para ser actores efectivos en todas las posibles situaciones de comunicación y participar adecuadamente en las prácticas culturales cotidianas" (Miquel, 2005: 516). Según esta clasificación, se puede decir que la Cultura con minúscula, alude al conocimiento sociocultural compartido que tienen los hablantes de una comunidad sobre las costumbres, hábitos, comportamientos cotidianos, tradiciones, condiciones de vida, ritos, pautas culturales, convenciones sociales y creencias, que poseen los miembros de una comunidad. En consecuencia, Miquel (1997: 5) la define como "el substrato que hace que los hablantes de una lengua entiendan el mundo,

actúen sobre el mundo e interactúen comunicativamente de un modo culturalmente similar".

Por último, la "Kultura con k" tiene que ver con el tipo de conocimiento que es utilizado en contextos determinados y que solo deberán formar parte de la programación en casos muy específicos. Santamaría (2008: 46) la define "como el argot de ciertos sectores del grupo o los tipos de lenguajes que están de moda durante un tiempo determinado, esto es, son los usos y costumbres que difieren del estándar cultural y no son compartidos por todos los hablantes". Por su parte, Guillén Díaz (2004: 517) afirma que este tipo de cultura es como la "cultura epidérmica", esto es, la capacidad de identificar social o culturalmente a un interlocutor y actuar lingüísticamente adaptándose a ese interlocutor.

Robinson (1988) agrupa la cultura en tres grupos: productos, comportamientos e ideas. Por otro lado, Tomalin (2008) señala que se trata del conjunto de valores, creencias, ideologías, hábitos, costumbres y normas que comparten los individuos en la organización, y que surgen de la interrelación social, los cuales, generan patrones de comportamiento colectivos que establecen una identidad entre sus miembros y distinguiéndolos de otra organización o grupo.

Figura 1: Clasificación de la cultura.



Fuente: Robinson (1988: 7).

Coltman (1989) afirma que la cultura puede apreciarse desde diferentes ángulos, como: a) Arte, que comprende artes gráficas, pintura, escultura, arquitectura. b) Artesanía. c) ciencia. d) Danza propia del lugar, costumbres musicales y movimientos. e) Educación. f) gastronomía. g) Gobierno. h) Historia. i) Industria, negocios y agricultura. j) Literatura como libros, revistas y periódicos. k) Música. l) Religión. m) Tradiciones.

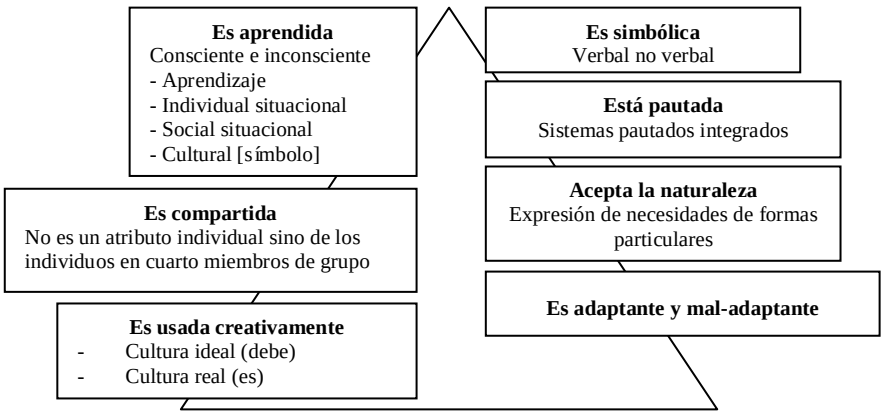
Brooks (1968), por su parte, distingue dos tipos de cultura: a) cultura mayor (big culture/formal culture), b) cultura menor (little culture/deep culture). El primer tipo es la formada por la música, los textos literarios, el arte y toda manifestación proveniente del pensamiento abstracto, etc. En el segundo tipo, está la cultura menor, y se incluyen los valores, las creencias, los comportamientos y aquellos aspectos de la cultura que están presentes en todas las personas. Este autor va más allá, y subdivide la cultura en cinco tipos:

- Cultura Numero Uno o cultura de "crecimiento biológico" (biological growth).
- Cultura Número Dos o de "refinamiento personal" (personal refinement).
- Cultura Número Tres, la de literatura y el arte.
- Cultura Número Cuatro, la que se refiere a los patrones sociales originados en la vida diaria.
- Cultura Número Cinco, la que suma todas las anteriores.

Brooks (1968) recomienda que el profesorado de LE comience por el estudio de la Cultura Número Cuatro, conjuntamente con los conocimientos lingüísticos, para luego añadir los conocimientos provenientes de los contenidos socioculturales en LE. La cultura Número Tres y Cinco, son las que este autor considera básicas en el concepto de cultura: simbolismo, valores, idea de la autoridad, del orden y de las jerarquías, ceremonias, noción del amor, sentido del humor y concepto de la belleza. El alumnado ha de trabajar estos cinco tipos de manera sistemática.

Kottak (1997) explica las características de la cultura tal y como aparece reflejado en la figura 2.

Figura 2: Características de la cultura.



Fuente: Kottak (1997: 21).

En líneas generales, podemos decir que la cultura forma parte del individuo, y, por ello, de su forma de ser e interpretar la realidad, de sus creencias, valores y actitudes ante determinadas situaciones. Así, autores como Malgesini y Giménez (2000), destacan que la cultura tiene un importante componente social, lo que justifica que podamos definirla en función de las siguientes características:

- La cultura se aprende a través del proceso de socialización, no forma parte de la herencia genética, sino que se adquiere a través de la relación de cada individuo con el medio social y natural en el que se desenvuelve de forma cotidiana.
- La cultura tiene una naturaleza dinámica, y por ello, es un mecanismo de adaptación a los cambios y transformaciones del medio.
- La cultura confiere sentido y significado a la realidad, y, por ello, es el filtro con el que percibimos, interpretamos y comprendemos esa realidad.
- La cultura se transmite a través del lenguaje.
- Está formada por múltiples componentes distintos, algunos fácilmente detectables y otros más abstractos, difíciles de observar y comprender.
- Es un todo integrado, por lo que sus componentes no se pueden interpretar y analizar por separado.
- Es una concepción particular que cada individuo se elabora personalmente, si bien se comparte con otros a través del lenguaje, tal y como señalamos anteriormente.

A través de lo expuesto por Kottak (1997), Malgesini y Giménez (2000), y otros autores podemos decir que, la cultura es un instrumento de socialización que nos ayuda a situarnos ante el mundo, e interpretar los sucesos que en él tienen lugar, además de establecer relaciones interpersonales.

Plog y Bates (1980) afirman que la cultura forma todo lo que implica transformación junto con un modelo de vida a seguir, agrupándose en:

a) Manifestaciones concretas o materiales: fiestas, alimentos, ropa (moda), arte, construcciones arquitectónicas, instrumentos de trabajo (herramientas), monumentos históricos.
b) Manifestaciones simbólicas o espirituales: creencias (filosofía, espiritualidad/religión), valores (criterio de juicio moral y/o ética), actos humanitarios, normas y sanciones (jurídicas, morales, convencionalismos sociales),

organización social (representaciones de creencias y valores), arte (apreciación), lenguaje (un sistema de comunicación simbólica), tecnología y ciencia.

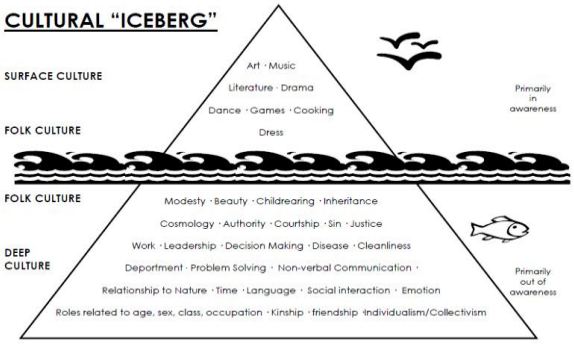
Álvarez (2012) señala que la cultura es algo muy complejo y hace referencia a todas las manifestaciones de un país o nación. Todos estos elementos forman lo que solemos llamar la psicología de un pueblo, su idiosincrasia nacional, su visión del mundo, sus normas, estructuras sociales, su civilización y su mentalidad o filosofía de vida.

Levine y Adelman (1993: 17) ilustran de manera concisa la complejidad del fenómeno cultural al compararlo con un iceberg.

> The hidden nature of culture has been compared to an iceberg, most of which is hidden underwater. Like the iceberg, much of the influence of culture on an individual cannot be seen. The part of culture that is exposed is not always that which creates cross-cultural difficulties; the hidden aspects of culture have significant effects on behavior and on interactions with others.

Igualmente, Morgan (1998: 237) habla de la "analogía del iceberg" en la cultura y muestra dos tipos de cultura: (a) La cultura externa-la cual es objetiva, consciente, aprendida de manera explícita y fácil de modificar. (b) La cultura interna-subjetiva, inconsciente, aprendida implícitamente y difícil de modificar. Es obvio que tener acceso a la segunda es mucho más complicado, aunque igualmente necesario. Posteriormente, Weaver (2000) hizo referencia a la conocida imagen con la que se suele relacionar la cultura: la imagen de un iceberg. La cultura es como un témpano, del que sólo es visible un pequeño porcentaje.

Figura 3: Cuadro del iceberg-Weaver.



Fuente: Weaver (2000: 9).

La parte externa (parte visible o "explícita") sería la formada por la lengua, el arte, la población, la literatura, la comida, la música, el deporte, la fiesta, el baile, la religión, etc. Esta parte es aprendida explícitamente, de manera consciente, cambia y se trata de un conocimiento objetivo. La superficie del iceberg, aproximadamente un diez por ciento, es la que se relaciona con el comportamiento, con aquellas normas y patrones que los humanos han aprendido de forma explícita y consciente. Éstas están sujetas al cambio y son fácilmente apreciables a primera vista.

La parte interna (parte oculta o "implícita") sería la que abarca las creencias sobre el hombre y el mundo, el concepto de belleza, las clases sociales, la noción del tiempo, el estilo de comunicación, la cosmología, el concepto del pasado y del futuro, etc. Esta parte engloba toda una serie de creencias, valores y patrones de pensamiento muy resistentes al cambio, adquiridos de forma inconsciente. Según esta metáfora, la parte sumergida bajo el agua supone el noventa por ciento restante del iceberg, que Weaver (2000) define como cultura interna y que hace referencia a lo aprendido implícitamente. Esta parte más amplia, que conforma la cultura, se encuentra más allá de la conciencia, por debajo de la línea de flotación.

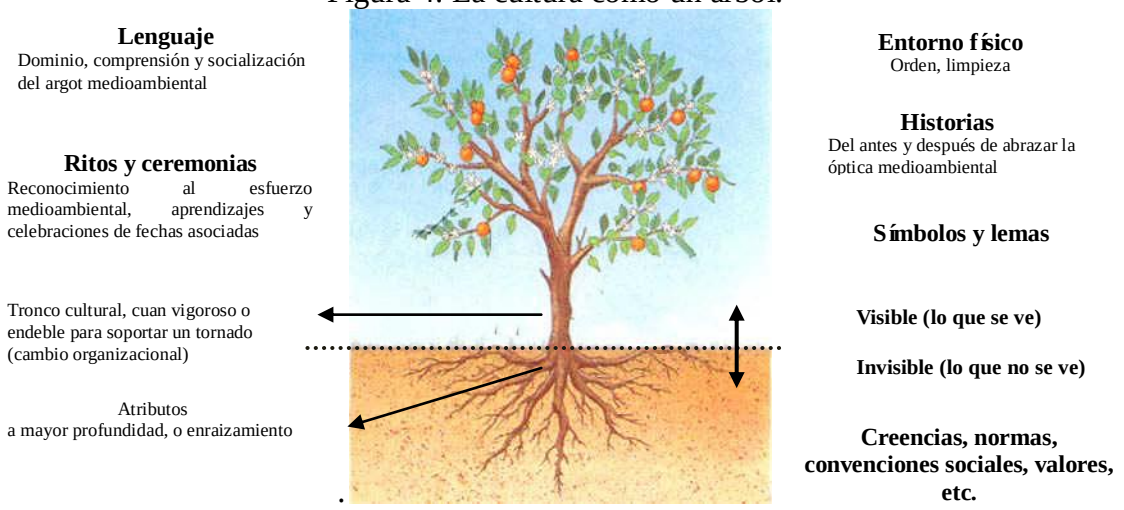
A través de los estudios analizados, podemos proponer la siguiente imagen/metáfora: la cultura es como un árbol (véase figura 4). La parte visible del árbol, en la superficie, se identificaría con las características observables, incluyendo los patrones de comportamiento, las reglas, las historias, los mitos, el lenguaje, las ceremonias, la forma de vestir, etc. La parte externa (hojas del árbol) es aprendida explícitamente, de manera consciente, cambia y se trata de un conocimiento objetivo. Sus características son evidentes para el observador.

Cuando la gente reflexiona sobre el concepto de "cultura", en ocasiones está pensando en las características más evidentes como la comida, la ropa, el folklore, la música, el arte, los saludos, etc. En realidad, éstas son solamente algunas manifestaciones físicas, pero hay otras como las ideas, actitudes y valores, más complejas que no se ven.

Lo que es invisible, o está bajo la tierra, es normalmente mucho más importante que lo que se ve. Estos elementos tienen que ver con cómo se opera y cómo funciona la cultura. Podemos decir que los componentes invisibles se orientan hacia aspectos sociales y

psicológicos. La parte interna (como la raíz del árbol) engloba toda una serie de creencias, valores y patrones de pensamiento muy resistentes al cambio, adquiridos de forma inconsciente. Al fin y al cabo, estos valores, junto con las actitudes que los reflejan (o interpretación de los valores), se vuelven visibles al observador, en forma de comportamientos observables, como las palabras que usamos, la manera en que nos comportamos, las leyes que apoyamos, y la manera en que nos comunicamos. Podemos observar que la parte oculta tiene relación estrecha con la parte visible. Además, es sabido que los valores básicos no cambian ni rápidamente ni fácilmente. Estos se transmiten de generación en generación, por lo tanto, sus características, como las de las raíces del árbol, son estables y profundas.

Figura 4: La cultura como un árbol.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Como hemos visto la cultura es como un árbol. Una cultura tiene aspectos que podemos ver y describir fácilmente, pero también tiene ideas y conceptos muy profundos, que se sitúan en la parte interna. La parte interna determina gran parte de la vida. En consecuencia, el profesorado cuando imparte docencia debe darse cuenta de esta doble forma o doble faz de la manifestación cultural, para comprender las reacciones de los estudiantes, al enfrentarse a una realidad sociocultural diferente, con el objetivo de llegar a lo interno y hace que el alumnado pueda entender el porqué y las raíces de las actitudes externas.

1.1.3 La cultura en el aprendizaje de lenguas extranjeras

En este apartado, hacemos un recorrido por la historia de la didáctica de las lenguas extranjeras para entender la evolución de la cultura en la educación. También analizaremos el tratamiento de la cultura en las metodologías que se utilizan para el aprendizaje. El objetivo es proponer una didáctica adaptada a los tiempos actuales y demostrar que la cultura es intrínseca a la enseñanza de la lengua.

Hoy en día, no hay ninguna duda de que la cultura en el aprendizaje de una lengua es un elemento esencial. Además, su presencia es constante e ineludible en todos los programas de lenguas. Una lengua desvinculada de la cultura se convierte en un instrumento estéril y carente de significado. En general, el componente cultural en la educación consta de "Cultura, cultura, kultura e Intercultura". La Cultura con "C mayúscula", abarca la noción tradicional de una comunidad dada. Hasta 1930-1940 lo que se entendía por conocimientos culturales eran el dominio de la geografía, la historia, el arte, la literatura, etc., pues se entendía que el aprendizaje de la cultura daba prestigio social (Álvarez, 2002).

Miquel (2005: 512) sostiene que "esa visión de lo cultural –que ni tan sólo es aquélla que en el metalenguaje de LE ya se conoce como *Cultura con mayúscula* en realidad partía de una idea muy decimonónica de lo que era *ser culto*, que se equiparaba, como aún sucede en muchos ámbitos, a ser miembro de la llamada *cultura del Olimpo*. Como sabemos, cada cultura define en cada momento histórico qué acopio de conocimientos se requiere para obtener ese calificativo". Como señala Miquel y Sans (1992), en ese momento, la enseñanza de lenguas se apoyaba en enseñar al estudiante de la lengua meta una parte de esos contenidos, los más arquetípicos y estereotipados, creyendo que así contribuían a "cultivarlo", además de enseñarle la lengua.

Respecto al tratamiento del concepto de cultura en las enseñanzas tradicionales, Miquel (2005: 512) señala que: 1) Había una visión estereotipada de la cultura, entendida como datos invertebrados que los estudiantes debían simplemente acopiar. 2) Había una total descontextualización de todos los elementos que integraban los materiales y, por ende, la práctica docente. 3) Había una absoluta desconexión entre los objetivos de la lengua y

los elementos culturales.

Después de la Segunda Guerra Mundial, la cultura con "c minúscula" es llevada a la enseñanza. "Este tipo de cultura llama la atención en el aula después de la Segunda Guerra Mundial, cuando la comunicación se convierte en el objetivo central de la enseñanza" (Kumaravadivelu, 2003: 267). En ese período se enseñaba la cultura para que el estudiante adquiriera un conocimiento del "país meta". Se ofrecía la información sobre geografía, instituciones, historia, ciencia o arte, se hablaba de "civilización". Por otra parte, la enseñanza de una lengua extranjera no se orientaba únicamente hacia el componente lingüístico. En 1950, se empezó a enseñar la cultura como, el modo de vida de una comunidad, los valores y las relaciones personales. Durante la década de 1960, la cultura fue considerada elemento inseparable de la lengua. Podemos decir que, entre 1950-1960 se empezó a investigar el tema sobre los comportamientos humanos, sus costumbres, sus ritos, sus gestos.

Los enfoques metodológicos utilizados para la enseñanza de lenguas extranjeras que tuvieron lugar antes de 1980, no consideraban a la lengua y a la cultura como dos componentes unidos, es decir, como ejes teóricos que guardan una relación de interdependencia. Por el contrario, los contenidos lingüísticos tenían una presencia predominante y una importancia central en los programas de LE, mientras que los contenidos culturales sólo aparecían como valores agregados y tenían una importancia periférica. En este contexto, la cultura era entendida como algo accesorio, aunque tenía una presencia obligada en los materiales y programas de estudio, su función se limitaba a datos e información sobre determinadas comunidades. Miquel (2005: 511) señala que:

> Los contenidos culturales que se insertaban en los manuales eran una sucesión de estereotipos de la cultura legitimada de cada país, así como un pequeño abanico de elementos diferenciales de esa cultura en relación a otras, en suma: una colección de arquetipos y de hechos diferenciales que sólo contribuía a reforzar las visiones previas y superficiales que se tenían sobre la cultura de la lengua meta.

Entre 1980-1990 en los estudios sobre la cultura, no sólo se investiga el componente cultural, propio de la lengua de estudio, sino también, aquellos elementos culturales que se han de tener en cuenta para estudiar una segunda lengua. "Ello dio como resultado

una nuevo enfoque apoyado en la interculturalidad" (Álvarez, 2002: 121).

Podríamos pensar que la Cultura con mayúscula es más importante que la Cultura con minúscula, pero no es así, si no al contrario. Para la didáctica de la lengua resulta más trascendente la cultura de lo cotidiano que la cultura más formal. Por lo tanto, "todo aquello que conforma el componente sociocultural, la parte compartida por todos, que es mucho más estable en el tiempo y que debe ser objeto prioritario en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, la podemos denominar cultura esencial" (Miquel, 2005: 516).

La Cultura con minúscula se centra en las creencias, los modos pautados de actuación, los juicios, los conocimientos que comparte la sociedad, las reglas que establecen lo que es correcto decir y lo que no lo es, así como la forma de decir las cosas. Esta sería la que hemos denominados Cultura con minúscula. Por otro lado, la cultura legitimada está sujeta a un número mayor de modificaciones. Es una cultura donde "el factor tiempo resulta muy importante ya que ciertos elementos se sancionan o dejan de sancionarse con el paso del tiempo. No es patrimonio de todos los hablantes sino de una minoría que pueda tener acceso a ella" (González Di Pierro, 2012: 90).

Después de definir la "Cultura con minúscula", nos centraremos en la "Kultura con k". Miquel y Sans (1992) señalan que es necesario incorporar estos nuevos temas de "cultura" a la didáctica de la lengua, con el objetivo de ponerlos en práctica y enseñarlos en la clase de L2. La primera, la Cultura con minúscula, también llamada cultura a secas, es la cultura de lo cotidiano y la segunda es la cultura de lo marginal, la más ceñida a la moda y a las minorías.

En relación con esta concepción de cultura, Guillén Díaz (2004: 841) nos habla de que una "cultura corriente o popular" referida a un "saber acción", a un saber hacer y saber ser/estar con los otros. "Kultura con k" se refiere al tipo de conocimiento que "es utilizado en contextos determinados, como el argot de ciertos sectores de la población, o los tipos de lenguajes que están de moda durante un tiempo determinado; son los usos y costumbres que difieren del estándar cultural y no son compartidos por todos los hablantes" (ibid: 517). A este tipo de cultura Miquel (2005) lo denomina como "cultura

epidérmica".

El surgimiento del enfoque comunicativo transforma significativamente las prácticas pedagógicas. El predominio de la competencia lingüística se ve superado por el de la competencia comunicativa, la cual no sólo incluye a aquélla, sino que abarca la competencia discursiva, estratégica y sociocultural, de acuerdo con las consideraciones teóricas que Canale y Swain (1980) aportan a esta nueva concepción de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Al respecto, Miquel (2005: 514), en el marco del enfoque comunicativo, resume el tratamiento del concepto de cultura de la siguiente manera:

- como una cultura de lo cotidiano, desbancando aquella idea de la cultura legitimada, y a favor de todos los elementos que influyen en el hacer cultural de los hablantes;
- como parte de la competencia comunicativa, es decir, necesaria para la actuación, adecuación lingüística y, por tanto, para el éxito comunicativo;
- y, desde luego, estrechamente vinculada a la lengua.

En el enfoque comunicativo, los contenidos de Cultura con minúscula (la cultura esencial) deben ser un objetivo fundamental en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua, y dependerán del tipo de estudiantes, por ejemplo: el nivel de la lengua, el nivel de formación y de otros factores. Miquel (2005: 516) describe el enfoque comunicativo como:

> Los usos y costumbres que difieren del estándar cultural, de la cultura esencial, que no son compartidos por todos los hablantes y que sólo deberán formar parte de la programación en casos muy especiales.

Por este tipo de cultura debemos entender todos aquellos elementos que comparten determinados grupos y que son diferentes para otros, ya sea por la edad, la situación geográfica, el nivel formativo, el status social, etc.

Para conocer el tratamiento de la cultura en las metodologías utilizadas en el proceso de enseñanza/aprendizaje de LE, hemos elaborado el siguiente cuadro apoyándose a las ideas de Valls Campà (2009) y Álvarez (2012).

Cuadro 1: La cultura en los modelos metodológicos de la didáctica de las lenguas.

	Tradicional	**Directo**	**Estructural**	**Comunicativo**
Teoría	Aprendizaje deductivo.	Aprendizaje inductivo.	- La lengua es un sistema de estructuras para transmitir información. - Teoría del aprendizaje basada en la psicología conductista. - Aprendizaje inductivo.	- La lengua es un sistema de comunicación (lo importante es el contenido, no la forma). - Además de la competencia lingüística hay otras competencias necesarias. - Importancia del contexto social. - Psicología cognitivista como base de la teoría del aprendizaje. - Aprendizaje inductivo y deductivo.
Objetivos	Corrección gramatical (textos literarios cultos como modelo).	Usar la lengua en situaciones cotidianas (lengua cotidiana del hablante nativo común como modelo).	Comunicación en situaciones cotidianas (lengua cotidiana del hablante nativo común como modelo).	Comunicación eficiente (corrección lingüística y adecuación sociocultural, el hablante nativo como modelo).
Cultura	Cultura enciclopédica, independiente de la lengua.	Cultura estereotipada, independiente de la lengua.	Cultura estereotipada, independiente de la lengua.	Conocimiento cultural necesario para la adecuación y las funciones comunicativas.
Didáctica	Memorización de la gramática y traducción de textos escritos.	Pregunta-respuesta oral.	Memorización de diálogos, repetición de estructuras.	Realización de funciones comunicativas en situaciones contextualizadas, vacío de información.
Características	Es en los textos literarios y de lenguaje culto donde aparece reflejada la cultura que se quiere transmitir cuyo único objetivo es el de informar. La cultura aparece en función de la gramática. De este modo los contenidos culturales se tratan en tanto en cuanto contienen elementos gramaticales. La presentación de estos contenidos es estática, fuera de contexto y muy teatral, de situaciones artificiales.	Los elementos culturales aparecen como elementos para reforzar la práctica comunicativa sin recibir un tratamiento acorde a sus características. La cultura implícita en las acciones comunicativas usuales y cotidianas sirve de base para la difusión de la cultura. Se desechan los textos literarios de la etapa anterior.	Es la primera vez que se tiene en consideración la importancia de los aspectos culturales que distinguen a los hablantes de una lengua. Se empieza a considerar la importancia de la *comunicación no verbal* de la lengua. Los diálogos y el discurso vienen presentados independientemente de todo contexto social. De esta forma, el componente sociocultural aparece marginado durante el aprendizaje de la lengua. Es algo accesorio que sirve de adorno. No existe relación entre lengua y cultura.	Las relaciones entre lengua y cultura se hacen más patentes debido a la influencia ejercida por disciplinas como la psicolingüística, la etnolingüística, la sociolingüística y la pragmática. Todas influyen en los contenidos socioculturales y en su tratamiento. El componente sociocultural recoge muestras de todos los grupos sociales y su adquisición aparece ligada al aprendizaje de la lengua donde el individuo pasa a ser el eje central del aprendizaje. Se estudia una cultura de lo cotidiano que tiene en consideración aquellos elementos que influyen en el hacer cultural de los hablantes para conseguir una correcta actuación y adecuación lingüística y así comunicar de forma exitosa. La cultura aparece como un elemento asociado a la lengua. La finalidad de la nueva orientación pedagógica es la competencia-realización comunicativa y cultural.

Fuente: Valls Campà (2009: 16) y Álvarez (2012: 104).

En el método de gramática-traducción, se presentan los valores culturales como implícitos e insertos en los textos utilizados para al aprendizaje de LE. Por otra parte, los objetivos lingüísticos y los valores culturales no se consideran necesariamente interdependientes. En cuanto al método directo, no se percibe ninguna mención especial al tratamiento específico de la cultura que, como es lógico, aparece implícita en los

materiales utilizados.

El método estructuralista, por primera vez en la historia de la didáctica de las lenguas, tiene en consideración la importancia de los aspectos culturales que distinguen a los hablantes de una lengua. Se empieza a tener en cuenta la importancia de la comunicación no verbal de la lengua y también las cuatro destrezas: escuchar, hablar, leer y escribir. No obstante, los diálogos vienen presentados independientemente de todo contexto social, por lo que el componente sociocultural está bastante marginado durante el aprendizaje de la lengua y no tiene cabida directamente.

El método comunicativo ha elaborado una interpretación más utilitaria de la cultura. El componente sociocultural recoge característica de todos los grupos sociales y su adquisición aparece ligada al aprendizaje de la lengua. Álvarez (2012: 99-100) señala:

> De retorno a los manuales comunicativos de los 80, si nos centramos en los contenidos culturales que en ellos aparecen podemos apreciar una nueva orientación pedagógica de tipo comunicativo. [...] En las declaraciones de los objetivos de los manuales los autores señalan que lengua y cultura son indisociables en su aprendizaje; forman parte de una misma realidad. Sin embargo, el tratamiento del componente sociocultural aparece marcado por la herencia cultural de métodos anteriores. La consolidación del estudio de la cultura unido al de la lengua difundida por los métodos comunicativos, llegó en los años 90 con el desarrollo del enfoque por tareas; nacido para organizar, secuenciar y llevar a cabo las actividades de aprendizaje en el aula y promover la comunicación real dentro de ella. Este método, cuyo máximo exponente es la realización de una tarea final o proyecto por parte de los alumnos, presenta comunicaciones de la vida real en las que los miembros actúan de acuerdo a pautas y comportamientos que pertenecen a su grupo social y que difieren de las de otros grupos. Además, vienen marcadas por un fuerte componente sociocultural.

Aludiendo a las palabras de Miquel (2005: 514), el análisis comunicativo sobre la conexión entre la lengua y la cultura, se presenta como: a) Una cultura de lo cotidiano que tiene en consideración aquellos elementos que influyen en el hacer cultural de los hablantes. b) Una parte de la competencia comunicativa que es imprescindible para conseguir una correcta actuación y adecuación lingüística y así comunicar de forma exitosa. c) Un elemento asociado a la lengua.

A continuación, realizamos un recorrido histórico sobre la metodología utilizada en la enseñanza de LE respecto de la cultura.

En estas últimas décadas, la cultura ha despertado especial interés en la enseñanza de las lenguas, el vínculo entre lengua y cultura se ha convertido en un elemento fundamental e imprescindible para quien quiere aprender una lengua extranjera. De hecho, desde el enfoque comunicativo se ha reconsiderado el papel que desempeña la cultura en la clase de LE. Como se señala en el enfoque comunicativo, la importancia de la competencia sociocultural, se orienta hacia una visión no formal de la cultura, centrada en los aspectos socioculturales de la lengua meta[8], más acorde con la forma de entender la lengua como una herramienta de las relaciones sociales de una comunidad. Como afirma Miquel (1997: 4): "se trata de que los estudiantes no sólo dominen el código lingüístico de la lengua meta, sino también de que sean capaces de actuar de forma comunicativamente adecuada". También enfatiza que si en el proceso de enseñanza/aprendizaje no se trabajan los aspectos relativos a la competencia cultural, los estudiantes utilizarán la segunda lengua con las creencias y pautas de actuación de la primera lengua. En consecuencia, hasta hoy, tanto la investigación lingüística como la didáctica de las lenguas extranjeras no dudan en aceptar la importancia de la cultura.

Por lo que respecta a la relación entre la cultura y la educación, Cáceres (1997) para definir el término "educación" hace uso del concepto científico de cultura. Él sostiene que la cultura es el conjunto de patrones de conducta aprendidos, característicos de una sociedad determinada. La educación es, en su sentido amplio, el proceso social por medio del cual la sociedad transmite a sus nuevos miembros los patrones de conducta que le sirven de guía en sus actuaciones diarias desde el punto de vista sociológico. La educación involucra el desarrollo de nuevos patrones de conducta–habilidades, creencias y actitudes, por eso, es un proceso social que consiste en enseñar y aprender los patrones de conducta que se esperan de los miembros de una sociedad. El aprendizaje se realiza en un ambiente social y se espera que el resultado se ponga en práctica en la vida social. En resumen, se ve la educación como un proceso de socialización.

[8] Lengua meta: Segunda Lengua.

Bruner (2000: 141) afirma en su texto *La Educación como Invento Social* que:

> Debido al instrumentalismo evolutivo y a los continuos cambios de la sociedad la cultura necesita recurrir a la educación formal como instrumento para consolidar las habilidades, ya que a medida que nuestra tecnología se vuelve cada vez más compleja, tanto en la maquinaria como en la organización humana, el papel de la escuela se va haciendo más vital para la sociedad, no solo como agente de socialización, sino también como transmisora de habilidades básicas.

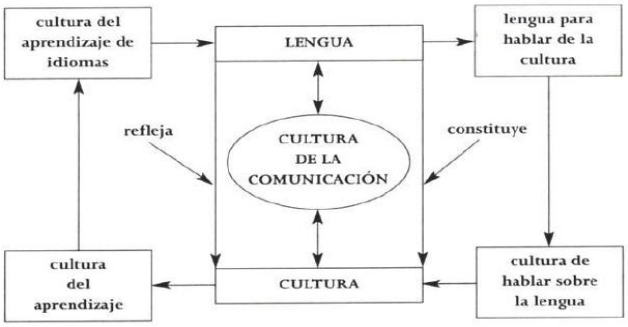
Sánchez (2012: 79) va más allá al decir que: "la cultura y la educación son dos elementos que van de la mano en el estudio y análisis de la movilidad social pues uno sirve al otro y viceversa". La educación y la cultura están estrechamente relacionadas y son inseparables debido a que la cultura necesita de la educación y a su vez la educación está sujeta a la cultura y su labor gira en torno a ella, en pro de su transmisión y apuntando a satisfacer sus necesidades. Por lo tanto, la cultura necesita de la educación como elemento transmisor de la misma, y ésta le permite la difusión de la información apoyándose en la capacitación de los sujetos que están inmersos en la cultura.

Hoy en día, no cabe ninguna duda de que el componente cultural es un elemento esencial dentro de la educación. Además, su presencia es constante e ineludible en todos los programas de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Una lengua desvinculada de la cultura se convierte en un instrumento estéril y carente de significado. No hay lugar a dudas de que el lenguaje constituye un hecho cultural en sí mismo. En otras palabras, la lengua es considerada como un hecho cultural. Tras diversas investigaciones se ha demostrado que para el aprendizaje de idiomas no sólo basta con expresarse gramaticalmente o lingüísticamente, sino que, debemos tener en cuenta otros aspectos tales como el estatus de las personas que intervienen en el proceso de comunicación y el propósito de la conversación en sí misma.

Por esta razón, conocer y comprender las diferencias culturales es necesario para realizar una interacción intercultural adecuada. En la actualidad, la comunicación intercultural es un tema importante. Cuando hablamos de comunicación intercultural, indicamos que el proceso comunicativo incluye la peculiaridad de que las interacciones se dan entre personas de diversas culturas. Cada cultura tiene unos valores inherentes

que hacen que su aproximación a la comunicación en sí misma sea diferente en algunos aspectos (Rodrigo Alsina, 1999). Mediante las figuras 5 y 6, podemos observar la conexión mutua entre lengua, cultura y sociedad.

Figura 5: Vínculos entre lengua y cultura.



Fuente: Jin y Cortazzi (2001: 106).

Figura 6: Relación entre cultura, lengua y sociedad.



Fuente: Elaboración propia (2014).

El lenguaje construye la realidad social de la vida cotidiana en el sentido en que todas las actividades, acciones y actos humanos, además de los objetos, eventos, situaciones y procesos relacionados con la realización de esas actividades, adquieren significados comunes y compartidos con los procesos de interacción social comunicativa entre los participantes de la comunidad. Es decir, el lenguaje es el instrumento fundamental por el que son transmitidos los modelos de vida, cultura, manera de pensar y actuar, normas y valores de la sociedad. Así la "competencia sociolingüística" debe considerarse como primordial y también podría llamarse "competencia sociocultural", que podemos definir como el conocimiento de las reglas sociolingüísticas y culturales que hacen que las manifestaciones sean apropiadas a los contextos. En definitiva, la cultura es un instrumento de socialización que nos ayuda a situarnos ante el mundo e interpretar los sucesos que en él tienen lugar y establecer relaciones interpersonales.

De hecho, la propuesta de competencia comunicativa desarrollada por Canale y Swain (1980) proponía un conjunto de cuatro competencias interrelacionadas: la lingüística, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica. Fue ampliada posteriormente con la competencia sociocultural o competencia cultural, porque se entiende que al enseñar una lengua se han de mostrar una serie de prácticas sociales y de valores culturales, tan estrechamente vinculados a esa lengua y a sus usos, que será imposible prescindir de ellos en el desarrollo de la competencia comunicativa que han de adquirir los estudiantes. Asimismo, Wringe (1989) señala que la cultura es un instrumento del proceso de comunicación. En este caso, hablar de competencia lingüística va necesariamente ligado a una serie de comportamientos culturales y convenciones.

En este contexto, Miquel y Sans (1992) proponen un enfoque de lo cultural basado en dos perspectivas, la competencia comunicativa y la capacidad del estudiante de poder interactuar en distintas situaciones de la comunicación, especialmente, mediante el aprendizaje de E/LE. Estos autores desarrollan dichas perspectivas de la siguiente manera:

- Perspectiva comunicativa. Desde esta perspectiva, el estudiante no sólo tiene los conocimientos, sino que estos conocimientos le sirven para actuar en la sociedad o con los individuos que hacen uso de la lengua meta. La necesidad de abordar la competencia cultural como una parte indisociable de la competencia comunicativa es incuestionable. En este sentido, Robles (2002: 720-721) señala que:

> Dominar una lengua es algo más que controlar el código lingüístico, ya que se han de tener en cuenta aspectos tan relevantes como pueden ser todos los relacionados con el acto comunicativo particular: el componente social, la dimensión psíquica, la cultura, los modos y maneras, las costumbres y hábitos estandarizados en ese contexto preciso y, en definitiva, los sentidos de los enunciados y de los actos de habla.

- Perspectiva de educación intercultural. Desde la perspectiva de educación intercultural, "aprender un idioma debe ayudar al estudiante a comprender mejor la sociedad y la cultura meta, desde la propia, en términos de similitudes y diferencias" (Gómez, 2010: 15). Castro y Pueyo (2003: 61) afirman que: "la puesta en práctica de este enfoque intercultural tiene como consecuencia el desarrollo en el alumno de la competencia comunicativa intercultural, concepto más amplio que el de competencia

sociocultural".

Desde la perspectiva intercultural, es necesario que la programación de los contenidos culturales para la enseñanza de LE, se adhieran al "concepto de dinamización cultural, que no solamente incluye informaciones culturales en la clase, sino que convierte al aula en un marco de actividad cultural y pretende la proyección externa y activa de los procedimientos y las actitudes" (Cassany, Luna y Sanz, 1997: 541). Solís (2012: 4) afirma que:

> El conocimiento de una cultura a través de los individuos estimula la percepción de los otros como sujetos y no como cosas observables pasivamente. Es por ello que el optar por una pedagogía intercultural nos ayuda a ver las diferencias entre culturas como el resultado de una relación dinámica, no jerarquizante, entre dos entidades culturales que se dan sentido mutuamente. Por dicha razón, en los programas de inmersión lingüístico-cultural, concebidos desde una perspectiva intercultural, el objetivo primordial será propiciar el contacto entre los miembros del exogrupo y del endogrupo, el cual será conducente a un intercambio cultural y a un reconocimiento mutuo. En el marco de la relación intercultural, nativos y no nativos se aceptan y se reconocen en la diferencia, al tiempo que practican una tolerancia activa que les permita participar adecuadamente en las actividades de comunicación intercultural.

Con lo expuesto hasta este momento sobre la cultura y su importancia para el aprendizaje de LE, podemos extraer como consecuencia que:

- La lengua se convierte en un instrumento estéril desde el momento en que se desvincula de la cultura. Los conocimientos lingüísticos adquiridos en el aula se convierten en una serie de símbolos vacíos de significado.
- La cultura es un proceso social e histórico. Actualmente vivimos en un mundo de cambios constantes, (por ejemplo, los valores, ideas, tecnología, forma de vivir, de pensar, de sentir, etc.) y esto implica que la cultura y la lengua también evolucionan de forma paralela).
- La cultura, a nuestro entender, "es un agente dinámico que se mueve desde la realidad cotidiana sociocultural en la que está inmersa una comunidad, hacia el lenguaje, para que éste a su vez nos pueda presentar el mundo" (Escavy, 2002: 20).
- La competencia cultural forma parte de la competencia comunicativa y de la competencia intercultural.

- La motivación será mucho más alta si los estudiantes se sienten parte de esa comunidad o ven la posibilidad de conseguir una mejor competencia lingüística. Si la lengua deja de lado a la cultura, de la que es su expresión, se convierte en una simple herramienta de tipo técnico.
- La cultura no sólo se centra en los conocimientos transmitidos, sino que también afecta el desarrollo de la psicología del estudiante a lo largo del aprendizaje de LE.

La cultura es como un árbol, debe ser cultivado día a día para dar muchas hojas. Por ejemplo, el estudiante ha de acercarse a la cultura española al mismo tiempo que aprende los contenidos gramaticales, léxicos, fonéticos, etc. Debe conocer no sólo los aspectos lingüísticos de la lengua que aprende, sino también los aspectos culturales y la comunicación no verbal para ser plenamente competente.

La enseñanza y la cultura están íntimamente relacionadas, ya que los contenidos culturales son siempre una manifestación y se difunden a través de la enseñanza. Se le ha dado gran importancia al aprendizaje cultural en el proceso de enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras, porque es considerado como una herramienta para comunicarse e interactuar con las personas de otra sociedad y cultura. Asimismo, tras la enseñanza/aprendizaje de los diferentes factores socioculturales, el alumnado ha de establecer lazos y conectar su cultura de origen con la cultura meta. Como se puede observar, el componente cultural desempeña un papel central a la hora de comunicarse eficazmente.

Es un hecho que la cultura no va siempre en una misma dirección. Debido a que la sociedad de hoy en día, es cada vez más compleja y cosmopolita, la diversidad cultural es un hecho, así la educación se ve influida por los constantes cambios culturales que le exige tener que rediseñar tanto su metodología como sus fines. Tampoco se pueden olvidar las nuevas habilidades que requiere la sociedad. Una buena enseñanza debe conceder un papel esencial al componente cultural. La pregunta clave no es sólo qué elementos culturales se deben incluir en la enseñanza a lo largo del aprendizaje, sino qué se debe hacer con ellos. Hoy se piensa que hay que hacer hincapié en que la cultura debe tratarse como un elemento integrado en el aula: el componente cultural no ha de dejarse de lado o supeditarlo al resto de componentes sino que, ha de integrarse en un

todo coherente. A través de los planes de estudio, se ofrece un amplio panorama cultural para ayudar a comprender la sociedad actual, y reflexionar sobre las similitudes y diferencias entre la sociedad actual del país meta y del de origen. Con ello se favorece una actitud de aceptación, tolerancia y respeto hacia las costumbres y modos de vida diferentes.

1.2 La importancia de las instituciones internacionales ante el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras

En este apartado, nos centraremos en realizar un estudio sobre la relevancia de las instituciones internacionales en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras.

Con el fin de favorecer el equilibrio entre el componente cultural y los demás componentes, que tradicionalmente, han estado presentes en el currículum de la lengua extranjera, se han producido una serie de propuestas, no solamente por parte de expertos a escala individual, sino también, por instituciones internacionales a través de proyectos conjuntos. Todo ello ha permitido la aparición de documentos sobre el tratamiento de la cultura extranjera en el ámbito internacional, un ejemplo está en los trabajos realizados por el Consejo de Europa.

Nos ocuparemos pues, de las organizaciones e instituciones internacionales más relevantes relacionadas con la cultura. En segundo lugar, analizaremos los tratamientos del componente cultural en los documentos oficiales del MCER y del PCIC.

1.2.1 Organizaciones e instituciones internacionales relacionadas con el aprendizaje de lenguas extranjeras

A lo largo de los años se ha puesto en evidencia la importancia de la cultura en la educación, en particular, en la enseñanza y aprendizaje de LE. Asimismo, los elementos culturales forman parte del programa de lengua extranjera a través de su secuenciación, tratamiento práctico y evaluación. Sin embargo, la necesidad de desarrollar un

currículum cultural no ha tenido lugar de forma paralela al de la programación lingüística. Por esta razón, a partir de la década de los setenta del siglo pasado, aparecieron una serie de propuestas relativas a la programación cultural[9], en la clase de idiomas. Méndez García (2000: 177) dice:

> Se ha tendido a proponer un currículum cultural de manera aislada del programa lingüístico, o de la propia enseñanza del léxico de la lengua extranjera. Por lo tanto, cuando se ha introducido algún aspecto cultural en el libro de texto o en la clase de idiomas por parte del profesor, éste ha tomado la forma de un elemento de curiosidad extra o de un aprendizaje o suplemento del objetivo principal de la asignatura, la propia lengua extranjera. Como es previsible, el resultado final de tal situación es que, en líneas generales, el programa cultural ha ocupado un muy segundo plano en la clase de idiomas extranjeros.

Así pues, sería necesario realizar un análisis de los aspectos importantes relacionados con el elemento cultural. Creemos que analizar los documentos elaborados por organizaciones internacionales, nos permitiría descubrir las principales líneas que han determinado la enseñanza de la cultura en la clase de idiomas.

Las propuestas de un currículum cultural son numerosas y variadas, por tal razón, presentaremos una selección apoyada en el interés de las propuestas, y en la heterogeneidad de los enfoques. Las propuestas que hemos seleccionado, son las de Nostrand (1978), Hall (1959), Brooks (1968), Taylor y Sorenson (1961), Stern (1992), Tomalin y Stempleski (1993), Byram y Morgan (1994), Tavares y Cavalcanti (1996), Giovanni, Martín Peris, Rodríguez y Simón (1999), Méndez García (2000) y las del Instituto Cervantes (1994).

Nostrand (1978), por lo que respecta a los temas culturales, presenta su "Modelo Emergente". Este modelo se configura en torno a seis categorías generales que recogemos en el cuadro 2.

[9] Entendemos por programación cultural el conjunto de contenidos culturales que forman parte del "bloque cultura".

Cuadro 2: Modelo de Nostrand: Modelo emergente.

1. Cultura	1. Sistema de valores 2. Asunciones sobre la realidad 3. Formas artísticas 4. Paralenguaje 5. Hábitos de pensamiento 6. Conocimiento verificable 7. Lengua 8. Kinesia
2. Sociedad e Instituciones	1. Familia 2. Economía y trabajo 3. Ocio 4. Medios de comunicación 5. Estratificación y movilidad 6. Minorías étnicas, religiosas, etc. 7. Religión 8. Educación 9. Política y leyes 10. Intelectualidad y estética 11. Propiedades sociales 12. Estatus por grupos de edad y sexo
3. Conflictos	1. Intrapersonales 2. Interpersonales 3. Intragrupales
4. Ecología y Tecnología	1. Explotación de recursos físicos 2. Control demográfico 3. Asistencia sanitaria y prevención de accidentes 4. Explotación de plantas y animales 5. Asentamiento y organización territorial 6. Viaje y transporte
5. Individuo	1. Variabilidad intrapersonal 2. Variación interpersonal 3. Integración a nivel de organismos
6. Entorno pluricultural	1. Actitudes hacia otras culturas 2. Actitudes hacia las organizaciones internacionales y supranacionales

Fuente: Méndez García (2000: 192).

Nostrand (1978) clasifica la conducta humana en seis elementos relacionados entre sí, y se podría decir que este modelo está enmarcado principalmente en las conjeturas implícitas, en los modos de tratar las relaciones humanas y en la estructura de la personalidad.

El cuadro 3 se corresponde con el Modelo de Sistemas de Mensajes Primarios de Hall. Hall (1950) presenta los "Diez Sistemas de Mensajes Primarios" que son: interacción, asociación, subsistencia, bisexualidad, territorialidad, temporalidad, aprendizaje, juego, defensa y explotación. Desde otra perspectiva, el paradigma de Hall se basa en la actividad biológica. Este modelo formula un esquema muy distinto al "Modelo Emergente" de Nostrand, los sistemas de Hall engloban una gran parte de los temas culturales que se suelen incluir en la clase de lengua extranjera tales como: las

características de la interacción humana, la estructuración de las sociedades, el espacio (el entorno físico), el tiempo (el pasado, el presente y el futuro), el aprendizaje, la religión, la guerra, la ley, la medicina, y la explotación del entorno. Sin embargo, la puesta en práctica en el aula del paradigma de Hall parece poco factible. Debido a que está expresado en términos puramente biológicos, y no es apropiado para la enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera.

Cuadro 3: Modelo de Hall: Sistemas de Mensajes Primarios.

1. Interacción	la característica primaria de la vida
2. Asociación	la base de la estructuración de las sociedades
3. Subsistencia	los requerimientos alimenticios y la manera en la que la sociedad los satisface
4. Bisexualidad	la respuesta humana para lograr un entorno genético mixto
5. Territorialidad	el espacio como característica definitoria del hombre
6. Temporalidad	el tiempo como elemento definitorio humano
7. Aprendizaje	el aprendizaje como un importante mecanismo de adaptación
8. Juego	el juego incluye también el humor
9. Defensa	la defensa incluye la religión, la guerra, el cumplimiento de la ley, y la medicina
10. Explotación	la extensión que el hombre hace de su cuerpo para utilizar su entorno

Fuente: Méndez García (2000: 192).

Taylor y Sorensen (1961) organizan un modelo basado en siete categorías, tal y como aparece reflejado en el cuadro 4.

Cuadro 4: Modelo de Taylor y Sorenson.

1. Tecnología
2. Economía
3. Organización social
4. Organización política
5. Visión del mundo (religión y filosofía)
6. Estética
7. Educación

Fuente: Elaboración propia (2014).

Dentro de cada categoría se encuentran insertados un número de elementos cuyo conjunto muestra una imagen global de la cultura término. Por ejemplo, dentro de la categoría de tecnología se engloban aspectos tan diversos como: la forma de obtener y usar la comida, el alojamiento, la vivienda y la ropa, etc. Méndez García (2000: 195) comenta que el paradigma de Taylor y Sorenson es significativo, puesto que el modelo comienza con aspectos culturales concretos para finalizar con las categorías abstractas. "Esta estrategia, partir de lo concreto hasta llegar finalmente a lo abstracto, resulta ser, según un nutrido número de expertos en el área de la pedagogía, una de las mejores para favorecer el proceso de aprendizaje del alumno".

A continuación, presentamos el modelo de Brooks (1986) ya que se ha convertido en una de las propuestas más utilizadas. El propio Brooks (1986: 124) considera que no se trata de una lista exhaustiva, sino de una especie de "entremeses o primer plato" para la clase de idiomas.

Cuadro 5: Modelo de Brooks: Relación de posibles temas culturales.

• Saludos, intercambio amistoso, despedidas	• Niveles del discurso	• Respeto	• Posesiones personales
• Contracciones y omisiones	• Tabúes	• La morfología del intercambio personal	• Limpieza
• Lenguaje escrito y oral	• Patrones de entonación	• Tipos de errores en el discurso y su importancia	• Tabaco y el fumar
• Teléfono	• Literatura infantil	• Competiciones	• Aparatos
• Tráfico	• Otros materiales de lectura	• Invitaciones y citas	• Libros
• Aprendizaje en la escuela	• Escritura de cartas y postales	• Comidas fuera de casa	• Refrigerios y picoteo entre comidas
• Patios, jardines y aceras	• Ir de lugar a lugar	• Vacaciones y centros turísticos	• Cuentas de ahorro y economía
• Patrones de cortesía	• Folclore	• Festividades	• Juegos
• Tareas	• Disciplina	• Observancia de los domingos	• Música
• Animales domésticos	• Camaradería	• Aspectos relacionados con el frio y el calor	• Cosméticos
• Medicina y doctores	• Programas de radio y televisión	• Posesión, reparación y conducción de coches	• Ciencia
• Deportes	• Hobbies	• Amistad por correspondencia	• Comidas familiares
• Refrescos y el alcohol	• Cafés, bares y restaurantes	• Carreras, circos, rodeos, museos, exposiciones, zoos	• Contrastes entre la vida en la ciudad y en el campo
• Acampada y excursiones	• Pequeños trabajos e ingresos	• Números	

Fuente: Brooks (1986), citado por Méndez García (2000: 195).

Brooks (1986) propone un listado de temas de gran heterogeneidad y con diferentes grados de concreción y abstracción. Entre estos se pueden encontrar aspectos como: saludos, intercambio amistoso y despedida; tabaco; literatura infantil; festividades; disciplina; animales domésticos; aficiones; refrescos y alcohol; tabúes; etc. Seelye (1993) en el modelo de Brooks identificó cinco aspectos relacionados con la cultura: crecimiento biológico, refinamiento personal, literatura y artes, patrones de vida y la suma de todo.

El siguiente modelo que presentamos es el de Stern (1992), que igualmente analiza la cultura proponiendo seis bloques.

Cuadro 6: Modelo de Stern: El contenido de la enseñanza de la cultura.

1. Lugares	Localización física de la región, país o área seleccionada
2. Individuos y sus formas de vida	Conocimiento de las costumbres imprescindible para favorecer la empatía
3. Gente y sociedad en general	Grupos sociales, profesionales, económicos, de edad, regionales, etc.
4. Historia	Desarrollo histórico significativo del país o región
5. Instituciones	Gobierno, educación, bienestar social, instituciones económicas, ejército, policía, medios de comunicación, religiosas y políticas
6. Arte, música, literatura y otros logros	Conocimiento de las grandes figuras y sus logros

Fuente: Elaboración propia (2014).

La propuesta de Stern (1992), se apoya en seis grandes bloques en torno a los que se organiza: los lugares, las personas y su forma de vida, la gente y la sociedad en general, la historia, las instituciones, el arte, la música, la literatura y otros logros. Los seis bloques de contenidos se refieren a las personas y a su forma de vida.

Stern (1992) observa que hay muchos planteamientos sobre el contenido de la enseñanza de la cultura extranjera, basados en una combinación de categorías humanísticas y antropológicas. En la mayoría de las propuestas de contenido cultural se asume la inclusión de grandes bloques como: la geografía, el estudio de la sociedad, la historia, las instituciones y las artes. Estos son los contenidos culturales de "Cultura con mayúscula". Los listados tienden a ser exhaustivos, pero no se orientan hacia las necesidades del alumno. Además, Stern (1992) recuerda que estos listados tienden a ser inabarcables en las siempre escasas horas dedicadas al aprendizaje de la lengua. Por lo tanto, se recomienda "tener presente" al estudiante y realizar un análisis de sus necesidades para diseñar un currículum cultural realista y apropiado.

Fernández (1992) presenta algunas sugerencias sobre aspectos culturales que pueden interesar al alumnado que estudia español, sobre España y los españoles, y que hemos recogido en el cuadro 7.

Cuadro 7: Modelo de Fernández: Muchos lugares para la cultura.

• Saludos	• Despedidas	• Gestos habituales	• Besos
• Distancias físicas	• Preguntas y respuestas de cortesía	• Horarios	• Comidas
• Invitaciones	• Declaraciones de amor	• Ir de copas	• Santos y cumpleaños
• Fiestas	• Acontecimientos familiares y sociales	• Bailes y canciones	• Creencias
• Relaciones de trabajo	• Frases corrientes con doble sentido	• Tacos	• Regalos
• Apellidos y nombres	• Sitios para visitar, para comprar, para divertirse	• Temas y problemas, actuales	• Personajes famosos
• Funcionamiento de los servicios públicos	• Características de las diferentes revistas y periódicos	• Programas de televisión	• Etc.

Fuente: Elaboración propia (2014).

Fernández (1992) propone temas culturales para la enseñanza y aprendizaje de LE que también pueden utilizarse en las actividades de la clase de idiomas.

Tomalin y Stempleski (1993) presentan siete módulos que según ellos favorecerán la conciencia cultural mediante el acercamiento a la cultura meta, sus costumbres y sus símbolos, y que hemos resumido en el cuadro 8.

Cuadro 8: Modelo de Tomalin y Stempleski: Concienciación cultural.

Bloque de contenido	Actividad
1. Imágenes y símbolos culturales	en canciones, películas, lugares y costumbres
2. Productos culturales	objetos reales
3. Patrones de la vida cotidiana	en áreas como el trabajo, la vivienda, las compras, etc.
4. Comportamiento cultural	fomenta la tolerancia respecto a los modelos de comportamiento ajenos
5. Patrones de comunicación	dada la inseparabilidad de la comunicación, lengua y cultura
6. Valores y actitudes	para concienciar sobre las asunciones influidas por la cultura
7. Experiencias culturales de la cultura meta	

Fuente: Elaboración propia (2014).

Con la finalidad de desarrollar en el alumnado un alto grado de concienciación cultural, Tomalin y Stempleski (1993) propusieron en su libro actividades culturales. Dichas actividades están divididas en siete bloques de contenido. A través del modelo de Tomalin y Stempleski, se puede observar una gran diferencia entre los contenidos culturales propuestos por este modelo y todos los bloques de contenidos previamente estudiados. Para estos autores, la cultura que hay que enseñar en la clase de idiomas, es la "Cultura con minúscula", la cultura que refleja la forma de vida cotidiana en la

comunidad no nativa. Por esta razón, en el modelo de Tomalin y Stempleski no se hace referencia a las áreas de contenido ampliamente citadas en los modelos anteriores como, la geografía, la historia, o el arte y la estética.

Méndez García (2000: 196) indica que la propuesta de Tomalin y Stempleski (1993) se encuentra en "las corrientes pedagógicas más modernas que consideran la cotidianeidad como el objetivo y el contenido cultural deseable en el aula de idiomas, frente a un conocimiento enciclopédico de la cultura término trasnochado y que no promueve el entendimiento intercultural".

Byram y Morgan (1994) ofrecen un currículum de "contenido cultural mínimo" organizado por bloques temáticos, tal y como aparece reflejado en el cuadro 9.

Cuadro 9: Modelo de Byram y Morgan: Contenido cultural mínimo.

1. Identidad social y grupos sociales	Grupos dentro del estado-nación que son la base de otra identidad nacional: • clase social • grupos étnicos • identidad regional • identidad profesional
2. Interacción social	• Convenciones de comportamiento verbal y no verbal en distintos grados de familiaridad (desde el punto de vista interno y externo)
3. Creencias y comportamientos	• Acciones rutinarias y asumidas dentro del grupo social (nacional o sub-nacional) • Creencias morales y religiosas • Comportamiento rutinario no considerado como indicador de la identidad del grupo
4. Instituciones sociopolíticas	• Instituciones del estado (y sus valores y significados) como marco de referencia para la vida cotidiana de los grupos nacionales y subnacionales • Disposiciones en torno a la asistencia sanitaria, la ley y el orden, la seguridad social y el gobierno local
5. Socialización y ciclo vital	• Instituciones de socialización (familia, escuela, empleo, religión, servicio militar) • Ceremonias en las distintas etapas de la vida social • Representaciones de prácticas divergentes de distintos grupos sociales. • Representaciones de autoestereotipos nacionales sobre expectativas e interpretaciones compartidas
6. Historia nacional	• Períodos y acontecimientos (históricos y contemporáneos) que los miembros perciben como significativos en la constitución de su nación e identidad
7. Geografía nacional	• Factores geográficos percibidos como significativos por los miembros de la comunidad • Otros factores (no significativos para los miembros de la comunidad) esenciales para los miembros de otras comunidades que entran en contacto con la cultura meta
8. Herencia cultural nacional	• Artefactos culturales (pasados o presentes) percibidos como emblemas de la cultura nacional, particularmente los que se saben que son miembros de la nación por su inclusión en el currículum educativo • Clásicos contemporáneos creados por la televisión y otros medios

9. Estereotipos e identidad nacional	• Consideración de los miembros de la comunidad y de otras comunidades sobre la identidad nacional de ambas comunidades • Origen de estas nociones y establecimiento de comparaciones explícitas. • Símbolos y significados de identidades y estereotipos nacionales

Fuente: Byram y Morgan (1994: 51-52).

Esta propuesta tiene su base en lo cultural, ofreciendo así unos puntos claves para el profesorado. Los nueve bloques temáticos de Byram y Morgan (1994) han sido aceptados como parte indiscutible del programa de lenguas y culturas extranjeras.

Tavares y Cavalcanti (1996) presentan su propuesta de temas culturales apoyada en ocho puntos que aparecen en el cuadro siguiente.

Cuadro 10: Modelo de Tavares y Cavalcanti: Temas culturales.

1. Identidad social	grupos de distintas clases sociales, minorías étnicas
2. Interacción social	en distintos niveles de familiaridad
3. Creencias y comportamientos	patrones de la vida cotidiana
4. Instituciones sociopolíticas	del estado y relativas a la socialización
5. Historia y geografía nacional	acontecimientos históricos y lugares geográficos
6. Medios de comunicación	televisión, prensa y radio
7. Arte	literatura y cine
8. Variación lingüística	inglés negro, Cockney, etc.

Fuente: Tavares y Cavalcanti (1996: 19).

Tavares y Cavalcanti (1996), subrayan el valor pedagógico de los temas relacionados con la historia, la geografía o las artes. En el caso de Tavares y Cavalcanti (1996) respecto de la propuesta de Tomalin y Stempleski (1993), se hace una mención especial al estudio de la variación lingüística en todos los niveles. Se considera que lengua y cultura son no sólo inseparables, sino interdependientes.

Otros autores como Giovanni, Martín Peris, Rodríguez y Simón (1999) nos muestran algunos elementos y factores que deben ser tenidos especialmente en cuenta como se señala en el cuadro 11.

Cuadro 11: Modelo de Giovanni, Martín Peris, Rodríguez y Simón: Selección de contenidos en un programa de lengua extranjera.

A) El comportamiento/la comunicación no verbal • Los gestos. Desempeñan un papel importantísimo en la comunicación completando, aclarando o modificando lo dicho mediante la palabra o, incluso, sustituyéndola • La distancia interpersonal y las manifestaciones físicas de afecto y cortesía • Las convenciones sociales de las relaciones en el interior de grupos: vestuario, saludos, cumplidos, felicitaciones, muestras de condolencia, regalos, chistes, pagar en bares, turnos de palabra; así

como prioridades y preferencias por razón de la edad, el estado civil o jerárquico, etc. que también se reflejan en el componente lingüístico: tú/usted; siéntate/sírvase tomar asiento, etc.
B) Organización social, los servicios públicos, etc. Los bloques temáticos que el Instituto Cervantes ofrece son una secuenciación de los contenidos socioculturales, como la vida cotidiana, La España actual, Temas del mundo de hoy
C) Registros o marcadores culturales o lingüísticos Aquellas palabras, fechas o expresiones con un valor cultural importante para poder leer o entender una expresión, una palabra, una canción o una situación

Fuente: Giovanni, Martín Peris, Rodríguez y Simón (1999: 36-37).

Estos autores afirman que siempre hay que tener presente estos elementos y factores, sobre todo en las relaciones sociales.

Por su parte, Méndez García (2000) tras un análisis detallado de los libros de texto más utilizados en bachillerato, en España, ofrece una propuesta curricular, cuyos aspectos más relevantes presentamos en el cuadro siguiente.

Cuadro 12: Modelo de Méndez García: Contenidos culturales de bachillerato.

Primero de Bachillerato	Segundo de Bachillerato
• Las actitudes hacia lo ajeno: el estereotipo y las representaciones mutuas • La geografía física • La geografía humana • El entorno más cercano: hogar y familia • El entorno próximo: escuela, trabajo, localidad y región • La rutina diaria • El ciclo anual y vital • La interacción social • Las creencias, valores y aspiraciones • Las relaciones interpersonales	• Las actitudes hacia lo ajeno: el fenómeno del estereotipo • La geografía cultural • La geografía humana: grupos sociales • Las raíces históricas nacionales • La herencia cultural compartida • Las instituciones • Los principales problemas sociopolíticos • Las relaciones mutuas entre las comunidades extranjeras y la española • El impacto cultural: las primeras impresiones • Las relaciones interculturales

Fuente: Méndez García (2000: 665-679).

El Plan Curricular del Instituto Cervantes (1994) titulado *Lengua, Cultura y Sociedad: Contenido temático* ofrece una secuenciación de los contenidos socioculturales.

Cuadro 13: Modelo de Instituto Cervantes: Lengua, Cultura y Sociedad: Contenido temático.

La vida cotidiana	• Usos sociales: relaciones familias, vecinales, profesionales, de amistad. • El hábitat (vivienda, barrio, ciudad) • Servicio de transporte, medios de locomoción • Servicio de comunicaciones: teléfonos, correos, etc. • Horarios públicos y familiares: rutina diaria • Compras y negocios • Establecimientos públicos • El mundo profesional: laboral o estudiantil • El ocio: distracciones y espectáculos • La salud y la enfermedad: deportes, asistencia médica • Los ciclos anuales: estaciones, fiestas, vacaciones

La España actual	• Organización territorial, política y administrativa: las autonomías, las provincias • Las instituciones: partidos, sindicatos, asociaciones diversas • La vida social y política en el último tercio del siglo XX • Los servicios públicos: sanidad, enseñanza • La cultura actual: las artes, el cine, la literatura, etc. • Los medios de comunicación
Temas del mundo de hoy	• Cambio y evolución social: progreso y desarrollo • Comunicación intercultural e internacional • Respecto al medio ambiente • Solidaridad e interdependencia mundial • Modos de vida, sistema de valores • Comunidad y diversidad • Derechos humanos

Fuente: Instituto Cervantes (1994: 70-71).

Si tomamos como referencia al Instituto Cervantes (1994) respecto de su Plan Curricular, aparecen como contenido temático del bloque Lengua, Cultura y Sociedad: La vida cotidiana, La España actual y Temas del mundo de hoy.

En este documento se hace mención explícita a contenidos relacionados con la "Cultura con minúscula" y también a contenidos incluidos en la "Cultura con mayúscula". Asimismo, se subraya la necesidad de incorporar un bloque de contenidos culturales centrados en elementos semióticos y los fenómenos relacionados con los estereotipos. Se reconoce la necesidad, no sólo de proporcionar al estudiante conocimientos o informaciones, sino también fomentar actitudes de respeto y aprecio por otras culturas.

Finalmente, y tras las propuestas presentada acerca del contenido cultural, es oportuno dar un paso más en el tratamiento de dichos contenidos y observar sus aplicaciones más concretas.

1.2.2 Los contenidos culturales en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)

Bajo este epígrafe se realizará un análisis del componente cultural según el *Marco Común Europeo de Referencia*. En algunos capítulos del MCER se indica que la lengua y la cultura están inevitablemente unidas cuando se trata del proceso de enseñanza/aprendizaje de una o más lenguas. No obstante, en este apartado, independientemente de lo que más adelante vayamos a tratar respecto del propio Marco,

lo que intentamos destacar es la forma en que se enuncian los aspectos culturales, dónde están encuadrados, y cómo se ejemplifican. Todo ello con el fin de comprender los tipos de recursos culturales que se utilizan en el proceso enseñanza/aprendizaje, su importancia y su dominio en la enseñanza de E/LE.

El *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, y evaluación* (conocido con las siglas MCER) es consecuencia de un proyecto de política lingüística promovido por el Consejo de Europa en Rüschlikon (Suiza) en el año 2001. El MCER, pretende proporcionar un modelo común para el diseño de programas de enseñanza de lenguas, además de orientaciones curriculares, exámenes, criterios de evaluación, materiales didácticos, manuales, etc. Constituye la fase inicial de un proceso de investigación iniciado en 1971 y donde han intervenido una gran cantidad de docentes e instituciones, tanto desde dentro de Europa como fuera del continente. Publicado por el Consejo de Europa en el año 2001[10], este documento se considera el punto de partida para la práctica de la didáctica de la lengua en toda Europa. Él mismo se autodefine (2002: 1) como:

> El *Marco de Referencia Europeo* proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etcétera, en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El *Marco de Referencia* define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida.

El MCER es sensible a la realidad plurilingüe de las sociedades y trata de proponer instrumentos de análisis, reflexión y solución al hablante sobre el acto de comunicación. En este documento se recogen algunas recomendaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas. También ha supuesto un esfuerzo en favor de la unificación de directrices para la enseñanza de las lenguas. En los planteamientos del MCER (2002:

[10] En el presente estudio utilizamos la versión en castellano publicada en el 2002 por el Instituto Cervantes y la editorial Anaya. Recuperado en: http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap_01.htm. [28 de abril de 2014].

2-3), se especifican los siguientes objetivos:

- Desenvolverse en los intercambios de la vida diaria de otro país y ayudar en ello a los extranjeros que residen en su propio país.
- Intercambiar información e ideas con jóvenes y adultos que hablen una lengua distinta y comunicarles sus pensamientos y sentimientos.
- Alcanzar una comprensión más amplia y profunda de la forma de vida y de las formas de pensamiento de otros pueblos y de sus patrimonios culturales.

Como se puede observar, este documento se propone no sólo favorecer la adquisición y aprendizaje de las lenguas, sino también, se cuestiona las posibles interpretaciones que los hablantes realizan a partir de la acción comunicativa y que pueden generar barreras culturales. El Marco, para el que Byram y Zarate desarrollaron y definieron diferentes saberes que constituyen la competencia intercultural comunicativa, considera que el aprendiz de lenguas es también un aprendiz de culturas; y, que a su vez, debe desarrollar dos competencias, la lingüística y la cultural, que son indisociables.

El documento MCER concede un papel importante a la dimensión cultural, y refleja el deseo de la U.E de adaptar la enseñanza de idiomas a las necesidades del mundo contemporáneo y desarrollar consensos sobre los objetivos y principios por los que se ha de guiar dicha enseñanza en el futuro. Por lo que respecta a la interculturalidad, viene definida en el MCER en dos planos diferentes pero integrados. Por otra parte, cuando se refiere a la cultura lo hace de una manera amplia y generalizada, además de ejemplificativa. El MCER (2002: 47) afirma que:

> De acuerdo con el enfoque adoptado, orientado a la acción, se parte de la base de que el alumno o estudiante va a convertirse en usuario de la lengua. En este sentido, el mismo esquema de categorías se aplicará tanto al alumno como al usuario de la lengua. Hay que hacer, sin embargo, una matización importante: el alumno o estudiante de una lengua y de su correspondiente cultura, ya sea segunda lengua o lengua extranjera, no deja de ser competente en su lengua y cultura maternas; así como tampoco esta nueva competencia se mantiene separada totalmente de la antigua. El alumno no adquiere dos formas de actuar y de comunicarse distintas y que no se relacionan, sino que se convierte en plurilingüe y desarrolla una interculturalidad. Las competencias lingüística y cultural respecto de cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una

consciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales.

El MCER, incorpora las competencias generales y las competencias comunicativas de la lengua en las competencias del usuario o estudiante. Las competencias generales del individuo incluyen el conocimiento declarativo (saber) que engloba el conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural y la consciencia intercultural, las destrezas y habilidades (saber hacer), la competencia existencial (saber ser) y la capacidad de aprender (saber aprender). Las competencias comunicativas incluyen las competencias lingüística, sociolingüística y pragmática. En cuanto a las competencias del usuario o alumnado, se definen los componentes relacionados con las competencias generales y las competencias comunicativas de la lengua, que aparecen especificadas el siguiente cuadro:

Cuadro 14: Competencias generales.

Competencias generales		
Saber aprender Es la capacidad de observar y de participar en nuevas experiencias, y de incorporar conocimientos nuevos a los conocimientos existentes, modificando éstos cuando sea necesario. Las capacidades de aprendizaje de lenguas se desarrollan en el curso de la experiencia de aprendizaje. Permiten al alumno abordar con mayor eficacia e independencia los nuevos desafíos del aprendizaje de la lengua para ver qué opciones existen y hacer un mejor uso de las oportunidades. La capacidad de aprender tiene varios componentes, como, por ejemplo, la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, las destrezas fonéticas generales, las destrezas de estudio y las destrezas de descubrimiento y análisis. Engloba:		
Saber **(conocimiento declarativo)**	**Saber hacer** **(destrezas y habilidades)**	**Saber ser** **(competencia existencial)**
Este conocimiento se produce a través del conocimiento empírico y académico, es decir por medio de la experiencia y de la formación académica. ◆ Conocimiento del mundo: todas las personas tienen un modelo desarrollado y articulado del mundo y su organización que guarda relación con el vocabulario y la gramática de su L1. Este conocimiento comprende: lugares, instituciones y organizaciones, personas, objetos, acontecimientos, procesos e intervenciones en distintos ámbitos; el conocimiento del país o países en que se habla el idioma (características geográficas, medioambientales, demográficas, económicas y políticas); y las clases de entidades (concretas y abstractas, animadas e	◆ Destrezas y habilidades prácticas: Destrezas sociales: capacidad de actuar y de comportarse según la forma esperada, siempre y cuando los alumnos lo consideren apropiado. Destrezas de la vida: capacidad de realizar eficazmente acciones rutinarias de la vida diaria (bañarse, vestirse, pasear, cocinar, comer, etc.), el mantenimiento y la reparación de los aparatos de la casa; etc. Destrezas profesionales: capacidad de realizar acciones especializadas (mentales y físicas) del mundo laboral, tales como dar órdenes, hablar en público, presentar, redactar todo tipo de escritos, negociar,	Son todas aquellas cualidades que permiten mostrar seguridad en uno mismo. Se puede considerar como la suma de las características individuales, y que comprenden: 1. Actitudes (el grado que los alumnos tienen hacia nuevas experiencias, otras personas, ideas, pueblos, etc.) 2. Las motivaciones (intrínsecas y extrínsecas) 3. Los valores (éticos y morales) 4. Las creencias (religiosas, ideológicas, filosóficas) 5. Los estilos cognitivos 6. Los factores de personalidad (ej.: optimismo/pesimismo, actividad/pasividad, rigidez/flexibilidad, espontaneidad/autocontrol, meticulosidad/descuido, etc.)

inanimadas, etc.), sus propiedades y relaciones (espacio- temporales, asociativas, analíticas, lógicas, de causa y efecto, etc.). ◆ Conocimiento sociocultural: el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma. El esquema de los contenidos culturales es: 1. La vida diaria; 2. Las condiciones de vida; 3. Las relaciones personales (incluyendo relaciones de poder y solidaridad); 4. Los valores, las creencias y las actitudes; 5. El lenguaje corporal; 6. Las convenciones sociales; 7. El comportamiento ritual. ◆ Consciencia intercultural: producida por el conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el "mundo de origen" del alumno y el "mundo de la comunidad objeto de estudio" (similitudes y diferencias). Esta consciencia de la diversidad supone evitar caer en los estereotipos.	organizar eventos, hacer regalos, etc. Destrezas de ocio: capacidad de realizar eficazmente actividades de ocio: artes, trabajos manuales, deportes, aficiones. ◆ Destrezas y habilidades interculturales: - La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera. - La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas. - La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la extranjera y de abordar eficazmente los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas. - La capacidad de superar relaciones estereotipadas.	

Fuente: Elaboración propia a partir del MCER (2014).

Según el cuadro 14, podemos comprobar que los *conocimientos declarativos (saber)* derivan de la experiencia acumulada y de la instrucción educativa. El conocimiento del mundo debe ser compartido, y comprende el conocimiento del país o países en que se habla el idioma meta y en particular, conocimientos geográficos, demográficos, económicos, políticos, propiedades y relaciones, etc. En cuanto a la interculturalidad, por un lado, se habla de "conciencia intercultural" y por otro lado de "destrezas interculturales", es decir, se refiere a un fenómeno que es cognitivo, comunicativo, mental y social.

El MCER señala la consciencia intercultural. Esta consciencia intercultural está ligada a las destrezas y habilidades interculturales. Entre estas destrezas y habilidades interculturales se incluye la capacidad de relacionar la cultura propia con la meta, la sensibilidad cultural, el uso de distintas estrategias a la hora de establecer contacto con personas de otras culturas, y la capacidad para saber abordar con eficacia los

malentendidos interculturales, como para superar los estereotipos.

Además, el profesor debe conocer que experiencias y conocimientos socioculturales previos tiene el estudiante de su cultura y de la cultura meta, y que consciencia tiene de la relación entre ambas, necesaria para el desarrollo de la competencia intercultural.

Cuadro 15: Competencias comunicativas de la lengua.

Competencias comunicativas de la lengua		
El marco distingue las siguientes competencias de tipo lingüístico y discursivo:		
Competencias lingüísticas	**Competencia sociolingüística**	**Competencias pragmáticas**
- Competencia léxica, o conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad de utilizar los elementos léxicos: expresiones hechas (fórmulas fijas, modismos, estructuras fijas, verbos con régimen preposicional, locuciones prepositivas, régimen semántico), palabras polisémicas y elementos gramaticales: artículos, cuantificadores, demostrativos, pronombres personales, relativos, posesivos, preposiciones, verbos auxiliares y conjunciones. - Competencia gramatical, o conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de usarlos: la morfología que se ocupa de la organización interna de las palabras, raíces, afijos, formación, etc. y la sintaxis que se ocupa de la organización de las palabras en forma de oraciones. - Competencia semántica que comprende la conciencia y el control de la organización del significado con que cuenta el alumnado. - Competencia fonológica supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de los fonemas, rasgos fonéticos distintivos, la estructura silábica, el acento, la entonación, etc. - Competencia ortográfica que es el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de los símbolos de que se componen	Comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua. - Marcadores lingüísticos de relaciones sociales (uso y elección del saludo, uso y elección de formas de tratamiento, convenciones para los turnos de palabras, uso y elección de interjecciones y frases interjectivas). - Las normas de cortesía (cortesía positiva, negativa, uso apropiado de "por favor", "gracias", etc.). - Las expresiones de sabiduría popular (refranes, modismos, expresiones, etc.). - Diferencias de registro (concepto amplio para referirse a las diferencias existentes entre las variedades de la lengua utilizadas en distintos registros). - Dialecto y acento.	Se relacionan con el conocimiento que posee el alumnado de los principios según los mensajes: - se organizan, estructuran, ordenan (competencia discursiva); - se utilizan para realizar funciones comunicativas (competencia funcional); - se secuencian según esquemas de interacción y de transacción (competencia organizativa).

los textos escritos. - Competencia ortoépica es la capacidad del alumnado de saber articular una pronunciación correcta partiendo de la forma escrita.		

Fuente: Elaboración propia a partir del MCER (2014).

Para comunicarse en una lengua, no basta con ser competente lingüísticamente, sino que se requiere la competencia sociolingüística y pragmática, integrantes de la competencia comunicativa. La competencia comunicativa, como la define el MCER (2002: 13-14), reúne las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas. La competencia sociolingüística se refiere a "las condiciones socioculturales del uso de la lengua". La competencia sociolingüística comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua. Como se destacó respecto a la competencia sociocultural, gran parte de lo que contiene el Marco de referencia, resulta adecuado para la competencia sociolingüística. Estos marcadores difieren ampliamente según las distintas lenguas y culturas, dependiendo de factores tales como los señalados en el cuadro siguiente.

Cuadro 16: Selección de los marcadores lingüísticos en las relaciones sociales.

• Uso y elección del saludo: - Al llegar a un sitio; por ejemplo: *Hola, buenos días...* - Presentaciones; por ejemplo: *Encantado, ¿cómo estás?...* - Despedidas; por ejemplo: *Adiós, hasta luego, hasta mañana...*
• Uso y elección de formas de tratamiento: - *Solemne*; por ejemplo: *Usía, su ilustrísima...* - *Formal*; por ejemplo: *Señor, señora, señorita* + apellido, doctor, profesor + apellido. - *Informal*; por ejemplo: *Juan, Susana*, sólo el nombre de pila, sin forma de tratamiento. - *Familiar*; por ejemplo: *Cariño, amor, mi vida*. - *Perentorio;* por ejemplo: sólo el apellido, como: *¡Sánchez, tú, aquí!* - *Insulto ritual;* por ejemplo: *idiota, tonto* (a menudo, de forma cariñosa).
• Convenciones para el turno de palabra.
• Uso y elección de interjecciones y frases interjectivas (por ejemplo: *¡Dios mío!, ¡Venga ya!, ¡Hay que ver!...*).
• Cortesía «positiva»; por ejemplo: - Mostrar interés por el bienestar de una persona, etc. - Compartir experiencias y preocupaciones, «charla sobre problemas», etc. - Expresar admiración, afecto, gratitud, etc. - Ofrecer regalos, prometer futuros favores, hospitalidad, etc.
• Cortesía «negativa»; por ejemplo: - Evitar el comportamiento amenazante (dogmatismo, órdenes directas, etc.). - Expresar arrepentimiento, disculparse por comportamiento amenazante (corrección, contradicción, prohibiciones, etc.). - Utilizar enunciados evasivos, etc. (por ejemplo: «Creo que...», preguntas cortas de

confirmación, etc.).
• Uso apropiado de *por favor, gracias,* etc.
• Descortesía (incumplimiento deliberado de las normas de cortesía); por ejemplo: - Brusquedad, franqueza. - Expresión de desprecio, antipatía. - Queja fuerte y reprimenda. - Descarga de ira, impaciencia. - Afirmación de la superioridad.
• Refranes, por ejemplo: *No por mucho madrugar amanece más temprano;*
• Modismos, por ejemplo: *A troche y moche. A la pata la llana;*
• Comillas coloquiales, por ejemplo: *To' pa' na'. Me voy pa' casa;*
• *Las expresiones de sabiduría popular:* - Creencias como, por ejemplo, refranes sobre el tiempo atmosférico: *En abril, aguas mil*. - Actitudes como, por ejemplo, frases estereotipadas del tipo: *De todo hay en la viña del Señor*. - Valores como, por ejemplo: *Eso no es juego limpio*.
• Diferencias de registro - Solemne, por ejemplo: *Hace entrega del premio Su Alteza Real, el Príncipe de Asturias*. - Formal, por ejemplo: *¡Orden en la sala, por favor! Tiene la palabra el fiscal*. - Neutral, por ejemplo: *¿Podemos comenzar?* - Informal, por ejemplo: *¡Venga! ¿Empezamos ya, o qué?* - Familiar, por ejemplo: *¡Vale! Al tema*. - Íntimo, por ejemplo: *¿Ya, cariño?*
• Dialecto y acento - La clase social. - La procedencia regional. - El origen nacional. - El grupo étnico. - El grupo profesional. Dichos marcadores comprenden: • *Léxico;* por ejemplo: la palabra «miaja» (de «migaja») se utiliza en determinadas zonas de España para significar una parte muy pequeña de algo. • *Gramática*; por ejemplo: la expresión jergal «currarse algo» para significar que se ha puesto mucho empeño en la ejecución o resolución de algo. • *Fonología;* por ejemplo: la voz andaluza «quillo», por «chiquillo». • *Características vocales (ritmo, volumen, etc.).* • *Paralingüística.* • *Lenguaje corporal.*

Fuente: MCER (2002: 116-118).

La lengua y la comunicación son fenómenos socioculturales, en este sentdio, el MCER en su apartado 5.2.2 destaca los aspectos más ligados al uso correcto de la lengua, que serían: marcadores lingüísticos en las relaciones sociales (saludo, turnos de palabra, tratamiento, relaciones entre generaciones, sexos, clases sociales...), normas de cortesía, refranes, diferencia de registros, dialecto y acento. Este componente afecta a la comunicación intercultural, y afecta negativamente cuando se crean expectativas frustradas en los interlocutores.

El conocimiento sociocultural es definido como "el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma" (MCER, 2002: 100). Este conocimiento es la base conceptual para el desarrollo de la interculturalidad y la pluriculturalidad, cuando se une al saber procedimental y al saber actitudinal o afectivo. El MCER considera que es parte del conocimiento del mundo y es probable que no se encuentre en la experiencia previa de los estudiantes y que esté distorsionado por los estereotipos. Evidentemente, la enseñanza de idiomas contribuye al desarrollo del conocimiento sociocultural. Así pues:

1. La enseñanza de la lengua puede favorecer el conocimiento del mundo, especialmente si se vincula a otras materias curriculares mediante un enfoque, de la enseñanza de la lengua, basado en contenidos.
2. La didáctica de la lengua puede contribuir a añadir una perspectiva crítica por medio del pensamiento crítico, el análisis crítico del discurso y la literalidad crítica.

En definitiva, el Marco delimita cuáles deben ser los contenidos culturales que tienen que conocer los alumnos extranjeros. Estos contenidos culturales se organizan en torno al conocimiento sociocultural, el conocimiento de la sociedad y el conocimiento de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla la lengua objeto de aprendizaje. Respecto a los contenidos socioculturales se realiza una enumeración de los mismos organizada en torno a siete criterios, que se presentan a continuación:

1. *La vida diaria*:

- Comida y bebida, horas de comidas, modales en la mesa.
- Días festivos.
- Horas y prácticas de trabajo.
- Actividades de ocio (aficiones, deportes, hábitos de lectura, medios de comunicación).

2. *Las condiciones de vida*:

- Niveles de vida (con variaciones regionales, sociales y culturales).
- Condiciones de la vivienda.
- Medidas y acuerdos de asistencia social.

3. *Las relaciones personales*, (incluyendo relaciones de poder y solidaridad):

- Estructura social y las relaciones entre sus miembros.
- Relaciones entre sexos.
- Estructuras y relaciones familiares.
- Relaciones entre generaciones.
- Relaciones en situaciones de trabajo.
- Relaciones con la autoridad, con la Administración....
- Relaciones de raza y comunidad.
- Relaciones entre grupos políticos y religiosos.

4. *Los valores, las creencias y las actitudes* respecto a factores como los siguientes:

- Clase social.
- Grupos profesionales (académicos, empresariales, de servicios públicos, de trabajadores cualificados y manuales).
- Riqueza (ingresos y herencia).
- Culturas regionales.
- Seguridad.
- Instituciones.
- Tradición y cambio social.
- Historia; sobre todo, personajes y acontecimientos representativos.
- Minorías (étnicas y religiosas).
- Identidad nacional.
- Países, estados y pueblos extranjeros.
- Política.
- Artes (música, artes visuales, literatura, teatro, canciones y música populares).
- Religión.
- Humor.

5. *El lenguaje corporal*, convenciones que rigen dicho comportamiento como: gestos y acciones que acompañan a las actividades de la lengua: señalar con el dedo, con una inclinación de cabeza, con la mano, etc.; acciones paralingüísticas: lenguaje corporal (gestos, expresiones faciales, posturas, contacto visual, contacto corporal, proxémica);

uso de sonidos extralingüísticos en el habla; cualidades prosódicas; efectos paralingüísticos producidos por la combinación de tono, duración, volumen y cualidad de voz; características paratextuales: ilustraciones; gráficos, tablas, diagramas, figuras, etc.; características tipográficas: tipos de letras, intensidad, espaciado, diseño, etc.

6. *Las convenciones sociales* (por ejemplo, respecto a ofrecer y recibir hospitalidad):

- Puntualidad.
- Regalos.
- Vestidos.
- Aperitivos, bebidas, comidas.
- Convenciones y tabúes relativos al comportamiento y a las conversaciones.
- Duración de la estancia.
- Despedida.

7. *El comportamiento ritual* en áreas como las siguientes:

- Ceremonias y prácticas religiosas.
- Nacimiento, matrimonio y muerte.
- Comportamiento del público y de los espectadores en representaciones y ceremonias públicas.
- Celebraciones, festividades, bailes, discotecas, etc.

El MCER proporciona los contenidos socioculturales y, como se puede suponer, los contenidos de la cultura se relacionan directamente con la competencia sociocultural. Es necesario aprender las normas sociales y culturales comunes a las personas que hablan esa lengua, así como, los comportamientos que se corresponden con sus expectativas en distintos contextos. Este documento señala que la forma de aprender del alumnado es probable que no se encuentre en su experiencia previa, y puede que esté contaminada por los estereotipos. Tener el conocimiento o la capacidad cultural es algo que se va adquiriendo poco a poco durante el aprendizaje a lo largo de la vida. Si no hay un conocimiento explícito de lo sociocultural, no es posible avanzar hacia el desarrollo de una conciencia intercultural.

Como se desprende del MCER, los contenidos referidos a los componentes culturales

forman parte de un conjunto de competencias generales individuales. No obstante, y a diferencia de lo que se expresa para la competencia lingüística, el MCER no proporciona los niveles para describir la competencia sociocultural.

El MCER (2002) también da importancia a los rasgos no verbales de la lengua, dedicándole la sección 4.4.5. Esta sección se titula "Comunicación no verbal" y es uno de los apartados del capítulo "Actividades comunicativas de la lengua y estrategias". En él se hace referencia a "Gestos y acciones" que acompañan a las actividades de la lengua y a "Acciones paralingüísticas", que se dividen en lenguaje corporal (gestos, expresiones faciales, posturas, contacto visual, contacto corporal, proxémica), uso de signos paralingüísticos en el habla (por ejemplo, /chssss/ para pedir silencio) y cualidades prosódicas (cualidad de la voz, tono, volumen, duración). Estos aspectos hacen referencia a los rasgos no verbales que caracterizan las interacciones orales entre nativos.

Respecto a los *gestos y acciones*, en el MCER (2002: 86-87) se pone de manifiesto que éstos acompañan a las actividades de la lengua (normalmente, actividades orales cara a cara) y comprenden:

- *Señalar*, por ejemplo, con el dedo, con la mano, con la mirada, con una inclinación de la cabeza. Estas acciones se utilizan con deícticos para la identificación de objetos, personas, etc.; por ejemplo: « ¿Me puedes dar ése? No, ése no; aquél».
- *Demostración*, con deícticos. Por ejemplo: «Yo cojo *éste* y lo sujeto *aquí*, de *esta* forma. Ahora, haced vosotros *lo mismo*».
- *Acciones observables con claridad*, que se pueden suponer como conocidas en textos narrativos, comentarios, pedidos, etc.; por ejemplo: «¡No hagas eso!», «¡Bien hecho!», «¡Oh, no, lo ha tirado!».

El Marco (2002: 87) muestra la importancia de la comunicación no verbal en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, y señala que en todos estos casos, el enunciado no puede interpretarse a menos que se perciba la acción. Para su mejor compresión, presenta ejemplos con el objetivo de enseñar en el aula de E/LE las acciones paralingüísticas. Así nos podemos encontrar con:

- Lenguaje corporal. El lenguaje corporal paralingüístico se diferencia de los gestos

y acciones que van acompañados de enunciados que conllevan significados que se han hecho convencionales y que pueden variar de una cultura a otra. Por ejemplo, en muchos países europeos se usan:

- gestos (por ejemplo, el puño apretado para indicar «protesta»);
- expresiones faciales (por ejemplo, sonreír o fruncir el ceño);
- posturas (por ejemplo, dejarse caer pesadamente para indicar «desesperación», o sentarse inclinado hacia delante para expresar «interés entusiasta»);
- contacto visual (por ejemplo, un guiño de complicidad o una mirada fija de incredulidad);
- contacto corporal (por ejemplo, un beso o un apretón de manos);
- proxémica (por ejemplo, permanecer cerca o alejado).

- Uso de sonidos extralingüísticos en el habla. Dichos sonidos (o sílabas) son paralingüísticos porque conllevan significados que se han hecho convencionales, pero permanecen fuera del sistema fonológico de la lengua; por ejemplo:

- «chsss» para pedir silencio
- «uuuuuuh» expresa desaprobación pública
- «agh» expresa asco
- «ay» expresa dolor
- «bah» expresa desprecio

- Cualidades prosódicas. El uso de estas cualidades es paralingüístico si tienen significados que se han hecho convencionales (por ejemplo, relacionados con actitudes y estados anímicos), pero no pertenecen al sistema fonológico regular, donde participan características prosódicas de longitud, tono, acentuación; por ejemplo:

- cualidad de voz (chillona, ronca, profunda, etc.)
- tono (quejumbroso, alegre, conciliador, etc.)
- volumen (susurro, murmullo, grito, etc.)
- duración (¡vaaaaaale!).

Se resalta que muchos efectos paralingüísticos se producen por combinación de tono, duración, volumen y cualidad de voz. Se debería tener cuidado en diferenciar la comunicación paralingüística de los lenguajes de signos desarrollados, que no están

dentro del alcance del Marco. En definitiva, es oficialmente reconocida la importancia de conocer estos rasgos y su valor cultural.

Para el MCER (2002), la formación y el desarrollo de la competencia intercultural se realiza a través de una enseñanza cuyo objetivo es capacitar a los estudiantes para que utilicen las lenguas con fines comunicativos, sin olvidar la relación intercultural. Como se indica "las competencias lingüísticas y culturales respecto a cada lengua, se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales" (*Ibid*: 47). Si aceptamos el planteamiento teórico de que la competencia comunicativa se nutre de todas las experiencias, de conocimientos lingüísticos de su primera lengua y de otras segundas lenguas, resultaría beneficioso el desarrollo de la competencia intercultural en la enseñanza de E/LE.

Tras el análisis realizado, podemos decir que el MCER se sustenta en la inclusión e importancia que se da a los aspectos culturales en la enseñanza de las lenguas. Según este documento, el proceso de enseñanza debe habilitar al estudiante a que, activando sus conocimientos, destrezas y habilidades, sea capaz de actuar como miembro de la sociedad en la que se encuentra inmerso (agente social). En este proceso de actuación, el estudiante no sólo necesita conocimientos sobre el sistema de la lengua, sino que también, es esencial que conozca los condicionamientos culturales propios de la lengua meta.

1.2.3 Los contenidos culturales en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)

En este apartado, hacemos referencia a otro documento esencial para esta investigación, se trata del *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (2006). Es un documento de enorme importancia y se ha basado en las aportaciones de investigaciones especializadas, y en la aplicación del currículum en los distintos Centros Cervantes de todo el mundo, en los últimos años, además de las aportaciones de instituciones internacionales.

El *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*, cuyo título completo es *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, es una obra representativa del Instituto Cervantes, en el que han intervenido numerosos expertos y profesores de E/LE. Esta obra desarrolla los *Niveles de referencia* para el estudio del español en función de la clasificación sobre los niveles comunes de referencia (A1-A2, B1-B2 y C1-C2) establecidos por el MCER. El PCIC presenta un tratamiento sistemático de los materiales necesarios para preparar los contenidos y alcanzar los objetivos referentes a dichos niveles en los programas de enseñanza del Instituto Cervantes, y para cualquier iniciativa relacionada con el diseño y desarrollo curricular en el campo de la enseñanza de E/LE, contribuyendo a la mejora del análisis y a la descripción de la lengua. Además, trata de una manera amplia y pormenorizada los aspectos culturales, socioculturales e interculturales. Este documento resalta el papel del componente cultural ya que: "considera los conocimientos de los hablantes sobre el mundo como factores que condicionan la comprensión que recogería los saberes y creencias que conforman la cultura de cada hablante" (PCIC, vol. I, 2006: 36).

Los Niveles de referencia se organizan en un esquema conceptual que puede enfocarse desde dos grandes perspectivas. La primera es la del alumnado como sujeto de aprendizaje, en la que se distinguen tres dimensiones: el alumnado como *agente social*, como *hablante intercultural* y como *aprendiente autónomo*. La segunda perspectiva, centrada en la lengua como objeto del aprendizaje, que permite distinguir una serie de componentes gramaticales, pragmático-discursivo, nocional, cultural y de aprendizaje, a cada uno de los cuales corresponden distintos inventarios de descripciones.

La perspectiva que se centra en el alumnado como *agente social*, sostiene que (2006: 33):

> La dimensión de *agente social*, que hace que el alumno sea capaz de desenvolverse en determinadas transacciones según sean sus necesidades, participe en las interacciones sociales habituales en la comunidad y maneje textos orales y escritos, en relación con sus objetivos.

Esta dimensión parte de la definición del *nivel umbral* y culmina con lo que destaca el MCER, basado en un "enfoque centrado en la acción", en donde se considera a los estudiantes de una lengua como *agentes sociales*.

Si nos centramos en la dimensión *hablante intercultural*, el PCIC (2006: 34) la define como:

> La dimensión de *hablante intercultural,* que hace que el alumno sea capaz de identificar aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través de la lengua y desarrolle la sensibilidad necesaria para establecer puentes entre la cultura de origen y la cultura nueva. Para ello, el alumno, por un lado, tendrá que conocer una serie de referentes culturales, normas y convenciones que rigen los comportamientos sociales de la comunidad; y, por otro, necesitará una actitud abierta que le permita tomar conciencia de la diversidad cultural e identificar las propias actitudes y motivaciones en relación con las culturas a las que se aproxima.

Esta dimensión está recogida entre las competencias generales del MCER, así como las destrezas y habilidades interculturales, la familiarización con los productos culturales, los valores, las creencias, etc. El PCIC profundiza y sistematiza esta dimensión con el fin de cubrir las necesidades del hablante de lenguas.

La dimensión *aprendiente autónomo*, es entendida como (2006: 34):

> La dimensión de *aprendiente autónomo*, que ha de hacerse gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento de la lengua más allá del propio currículo.

El PCIC considera al alumnado como centro de toda planificación curricular y plantea sus Niveles de referencia desde estas tres dimensiones, que se interrelacionan entre sí.

El PCIC (2006) propone 12 grupos de contenidos, en torno a 5 componentes:

1) Componente gramatical:
   1. Gramática.
   2. Pronunciación y prosodia.
   3. Ortografía.
2) Componente pragmático-discursivo:
   4. Funciones.
   5. Tácticas y estrategias pragmáticas.
   6. Géneros discursivos y productos textuales.
3) Componente nocional:

7. Nociones generales.
8. Nociones específicas.

4) Componente cultural:

9. Referentes culturales.
10. Saberes y comportamientos socioculturales.
11. Habilidades y actitudes interculturales.

5) Componente de aprendizaje:

12. Procedimientos de aprendizaje.

En el listado anterior, se han presentado los inventarios de contenidos organizados en torno a doce bloques y se han agrupado en cinco componentes, cada uno de los cinco contiene uno o más inventarios. Los inventarios no se limitan a material lingüístico, sino que, incorporan un componente cultural relacionado con las competencias generales identificadas por el MCER.

De acuerdo con el estudio de Santamaría (2008: 66-67), algunas de las aportaciones más novedosas del PCIC son de gran interés para los contenidos culturales. De entre ellos destacamos:

- Redefinición de los objetivos generales y específicos del currículo, a partir de una visión ampliada de las necesidades de los estudiantes en tres grandes dimensiones: el alumno como *agente social*, como *hablante intercultural* y como *aprendiente autónomo*.
- Tratamiento amplio y matizado de los aspectos culturales, socioculturales e interculturales: conocimientos generales sobre la sociedad y los productos culturales de España y de los países hispánicos, aspectos relativos a las condiciones de vida, las relaciones interpersonales o la identidad colectiva, destrezas y habilidades para establecer relaciones entre la cultura propia y la de las sociedades del mundo de lengua española.

El PCIC desarrolla el "componente cultural" a través de tres inventarios: *Referentes culturales*, *Saberes y comportamientos socioculturales* y *Habilidades y actitudes interculturales*. Cada inventario se organiza en tres fases: de aproximación, de profundización y de consolidación; y posteriormente, se enumeran los contenidos

culturales en cada fase. Los niveles de referencia[11] propuestos sirven para seleccionar contenidos, diseñar planes de estudios, elaborar materiales didácticos, etc. Por lo tanto, son un punto de partida para todo investigador, profesional o docente que deberá adaptar a sus objetivos y necesidades.

El Plan recoge en tres volúmenes los rasgos característicos de las culturas tanto española como hispanoamericana. Así pues, en primer lugar, se organiza el inventario de *Referentes culturales* en el que se presentan aspectos culturales de la realidad española y de los países hispanos, agrupados en tres grandes apartados: Conocimientos generales de los países hispanos, Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente, Productos y creaciones culturales.

Cuadro 17: Inventario de Referentes culturales.

1. Conocimientos generales de los países hispanos	**2. Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente**	**3. Productos y creaciones culturales**
1.1 Características geográficas: 1.1.1 climas 1.1.2 particularidades geográficas 1.1.3 fauna y flora **1.2 Población** **1.3 Gobierno y política:** 1.3.1 poderes del Estado e instituciones 1.3.2 derechos, libertades y garantías 1.3.3 partidos políticos y elecciones **1.4 Organización territorial y administrativa:** 1.4.1 demarcación territorial y administrativa 1.4.2 capitales, ciudades y pueblos **1.5 Economía e industria** **1.6 Medicina y sanidad** **1.7 Educación** **1.8 Medios de comunicación:** 1.8.1 prensa escrita	**2.1 Acontecimientos y personajes históricos y legendarios** **2.2 Acontecimientos sociales y culturales, personajes de la vida social y cultural**	**3.1 Literatura y pensamiento** **3.2 Música:** 3.2.1 música clásica 3.2.2 música popular y tradicional **3.3 Cine y artes escénicas:** 3.3.1 cine 3.3.2 teatro 3.3.3 danza **3.4 Arquitectura** **3.5 Artes plásticas:** 3.5.1 pintura 3.5.2 escultura 3.5.3 fotografía 3.5.4 cerámica y orfebrería

[11] Estos son: A1, A2, B1, B2, C1 y C2

1.8.2 televisión y radio **1.9 Medio de transporte:** 1.9.1 transportes de largo recorrido: aviones, trenes y barcos 1.9.2 transporte urbano e interurbano 1.9.3 transporte por carretera **1.10 Religión** **1.11 Política lingüística**		

Fuente: PCIC (2006: 363-395).

El inventario de *Referentes culturales* hace mención al conocimiento factual, y a él pertenece los contenidos que incluyen las características geográficas, políticas, económicas, patrimonio histórico y cultural, etc. Se presentan no sólo los aspectos culturales de España, sino también, aquellos más significativos de las culturas de los países hispanos. Estos conocimientos pertenecen a la "Cultura con mayúscula".

Por lo que respecta al inventario de *Saberes y comportamientos socioculturales*, éste se organiza en torno a tres grandes apartados que se presentan en el siguiente cuadro.

Cuadro 18: Inventario de Saberes y comportamientos socioculturales.

1. Condiciones de vida y organización social	**2. Relaciones interpersonales**	**3. Identidad colectiva y estilo de vida**
1.1 Identificación personal: 1.1.1 nombres y apellidos 1.1.2 documentos e identificación **1.2 La unidad familiar: concepto y estructura** **1.3 Calendario: días festivos, horarios y ritmos cotidianos** **1.4 Comidas y bebidas:** 1.4.1 cocina, alimentos 1.4.2 convenciones sociales y comportamientos en la mesa 1.4.3 establecimientos **1.5 Educación y cultura:** 1.5.1 centro de enseñanza 1.5.2 biblioteca, museos y centros culturales, horarios, precios, etc. **1.6 Trabajo y economía** **1.7 Actividades de ocio, hábitos**	**2.1 En el ámbito personal y público:** 2.1.1 relaciones sentimentales, familiares y de amistad 2.1.2 relaciones entre clases sociales, generaciones y sexos 2.1.3 relaciones entre vecinos 2.1.4 relaciones con la autoridad y la Administración 2.1.5 relaciones con desconocidos **2.2 En el ámbito profesional:** 2.2.1 relaciones con compañeros de trabajo 2.2.2 relaciones con clientes **2.3 En el ámbito educativo:** 2.3.1 relaciones entre compañeros, entre profesores y alumnos, etc.	**3.1 Identidad colectiva: sentido de pertenencia a la esfera social**: 3.1.1 configuración de la identidad colectiva 3.1.2 participación ciudadana y pluralismo 3.1.3 minorías étnicas **3.2 Tradición y cambio social** **3.3 Espiritualidad y religión** **3.4 Presencia e integración de las culturas de países y pueblos extranjeros** **3.5 Fiestas, ceremonias y celebraciones:** 3.5.1 fiestas populares 3.5.2 celebraciones y actos conmemorativos 3.5.3 ceremonias y ritos funerarios

y aficiones: 1.7.1 hábitos y aficiones 1.7.2 espectáculos 1.7.3 actividades al aire libre 1.7.4 deportes **1.8 Medios de comunicación e información:** 1.8.1 prensa escrita 1.8.2 televisión y radio 1.8.3 Internet **1.9 La vivienda:** 1.9.1 características y tipos 1.9.2 acceso a la vivienda y mercado inmobiliario **1.10 Servicios:** 1.10.1 instalaciones deportivas 1.10.2 parques y zonas verdes 1.10.3 mobiliario urbano 1.10.4 mantenimiento y limpieza de espacios públicos 1.10.5 protección civil **1.11 Compras:** 1.11.1 tiendas y establecimientos 1.11.2 precios y modalidades de pago 1.11.3 hábitos de consumo **1.12 Salud e higiene:** 1.12.1 salud pública 1.12.2 centros de asistencia sanitaria **1.13 Viajes, alojamientos y transporte:** 1.13.1 viajes 1.13.2 hoteles y alojamientos 1.13.3 aeropuertos, puertos, ferrocarriles y carreteras 1.13.4 transporte urbano **1.14 Ecología y medio ambiente:** 1.14.1 relación con la naturaleza y protección del medio ambiente 1.14.2 parques naturales y rutas 1.14.3 desastres naturales **1.15 Servicios sociales y programas de ayuda:** 1.15.1 atención a personas mayores 1.15.2 atención a inmigrantes, 1.15.3 atención a personas sin recursos económicos 1.15.4 atención a personas maltratadas 1.15.5 ONG		

1.16 Seguridad y lucha contra la delincuencia		

Fuente: PCIC (2006: 399-444).

El inventario de *Saberes y comportamientos socioculturales* alude al conocimiento basado en la experiencia, el modo de vida, los aspectos cotidianos, la identidad colectiva, la organización social y las relaciones personales, etc. Los contenidos se refieren sólo a España y no a los países de Hispanoamérica, a diferencia del inventario de *Referentes culturales*. Los saberes, como sucede con los *Referentes culturales*, son una serie de creencias y valores que reflejan el efecto que tienen los contenidos descritos sobre los miembros de esa sociedad. Los comportamientos describen el contenido y las situaciones de interacción. Además de presentar esta estructura paralela, el inventario de *Saberes y comportamientos socioculturales* incluye también las oportunas referencias al inventario de Nociones específicas.

El inventario de *Habilidades y actitudes interculturales*, presenta una relación de procedimientos que permiten al alumnado aproximarse a las culturas hispanas, desde una perspectiva intercultural. Se organiza en cuatro grandes apartados que se presentan en el cuadro siguiente:

Cuadro 19: Inventario de Habilidades y actitudes interculturales.

1. Configuración de una identidad cultural	**2. Asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales)**	**3. Interacción cultural**	**4. Mediación intercultural**
1.1 Habilidades: 1.1.1 conciencia de la propia identidad cultural 1.1.2 percepción de diferencias culturales 1.1.3 aproximación cultural 1.1.4 reconocimiento de la diversidad cultural 1.1.5 adaptación, integración (voluntaria) **1.2 Actitudes:** 1.2.1 empatía 1.2.2 curiosidad, apertura 1.2.3 disposición favorable 1.2.4 distanciamiento,	**2.1 Habilidades:** 2.1.1 observación 2.1.2 comparación, clasificación, deducción 2.1.3 transferencia, inferencia, conceptualización 2.1.4 ensayo y práctica 2.1.5 evaluación y control 2.1.6 reparación, corrección **2.2 Actitudes:** 2.2.1 empatía 2.2.2 curiosidad, apertura 2.2.3 disposición favorable 2.2.4 distanciamiento,	**3.1 Habilidades:** 3.1.1 planificación 3.1.2 contacto, compensación 3.1.3 evaluación y control 3.1.4 regulación de factores afectivos **3.2 Actitudes:** 3.2.1 empatía 3.2.2 curiosidad, apertura 3.2.3 disposición favorable 3.2.4 distanciamiento, relativización 3.2.5 tolerancia a la ambigüedad 3.2.6 regulación de los	**4.1 Habilidades:** 4.1.1 planificación 4.1.2 mediación 4.1.3 evaluación y control 4.1.4 reparación y ajustes **4.2 Actitudes:** 4.2.1 empatía, 4.2.2 curiosidad apertura, 4.2.3 disposición favorable y flexible 4.2.4 distanciamiento, relativización 4.2.5 tolerancia a la ambigüedad, 4.2.6 regulación de los factores afectivos

relativización 1.2.5 tolerancia a la ambigüedad 1.2.6 regulación de los factores afectivos (estrés cultural, desconfianza, recelo.)	relativización 2.2.5 tolerancia a la ambigüedad, regulación de los factores afectivos (estrés cultural, desconfianza, recelo.)	factores afectivos (estrés cultural, desconfianza, recelo.)	(estrés cultural, desconfianza, recelo.)

Fuente: PCIC (2006: 447-469).

En cuanto a las *Habilidades y actitudes interculturales*, este enfoque no establece fases o grados como en los otros dos inventarios de la dimensión cultural. En este caso, nos encontramos con unos procedimientos que permitirán al alumnado aproximarse a otras culturas como España y los países hispanoamericanos, desde una perspectiva intercultural.

Como se ha señalado anteriormente, el PCIC recoge un valioso inventario sobre aspectos culturales, tales como son los referentes culturales, los saberes y comportamientos socioculturales, las habilidades y actitudes interculturales y sus procedimientos de aprendizaje. Estos contenidos culturales se presentan como independientes y complementarios. Por un lado, tanto los *Referentes culturales* como los *Saberes y comportamientos socioculturales*, ofrecen una visión informativa de la cultura en su propia naturaleza. Por otro lado, los *Saberes y comportamientos socioculturales* y las *Habilidades y actitudes interculturales*, configuran un enfoque formativo de la cultura. El desarrollo de la dimensión cultural en estos tres inventarios incorpora el tratamiento de aspectos que tienen relación directa con la lengua en su proyección comunicativa. Los tres inventarios permiten desarrollar la competencia intercultural de los aprendices de lenguas.

La relación con el componente cultural, el documento del PCIC (2006) le define como aquel que permite ampliar al hablante su propia visión del mundo y desarrollar su personalidad social mediante el acceso a una realidad nueva. Es muy importante, para quienes aprenden una nueva lengua, conocer los referentes culturales, ser sensibles a los comportamientos socioculturales, desarrollar actitudes y habilidades ante posibles conflictos, malentendidos y choques culturales. Necesitan entender otras realidades culturales y ser capaces de implicarse en ellas, sin que exista la falta de comprensión de la dimensión intercultural. En definitiva, estos aspectos de cultural permiten al alumnado el acceso a una realidad nueva sobre una base amplia e integradora en la que

se implican los conocimientos, las habilidades y las actitudes que conforman un modo de competencia intercultural.

1.3 La competencia para enseñanza de lenguas extranjeras

El presente capítulo pretende clarificar las diversas competencias para la enseñanza de LE. En primer lugar, se hace referencia a los distintos tipos de competencia; en segundo lugar, se apuntan los conceptos clave que van de la competencia comunicativa a la competencia intercultural; en tercer lugar, se analiza el enfoque intercultural en la enseñanza de LE hacia la competencia comunicativa intercultural.

1.3.1 Las diversas competencias: delimitación conceptual

A principios de 1970 surgió el término "competencia" con el objetivo de designar aquello que caracteriza a una persona capaz de realizar una tarea concreta de forma eficiente. Desde entonces, dicho término se ha ido utilizando y generalizando. Algo más tarde, este término empieza a ser utilizado en el sistema educativo, inicialmente en los estudios de formación profesional, con el propósito de extenderse de forma generalizada al resto de las etapas y niveles educativos. Así, se intentan identificar las competencias básicas de la enseñanza y se inician evaluaciones internacionales basadas en el dominio de competencias.

La *Propuesta de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre competencias clave para el aprendizaje permanente* (2005: 13) define "competencia" como "una combinación de conocimientos, habilidades y actitudes apropiadas al contexto". El Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) la define como "pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado".

El Proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) de la OCDE[12] (2005) plantea la competencia como algo más que conocimientos y destrezas. Este documento (2005: 4) define la competencia como: "la habilidad para responder a las demandas o

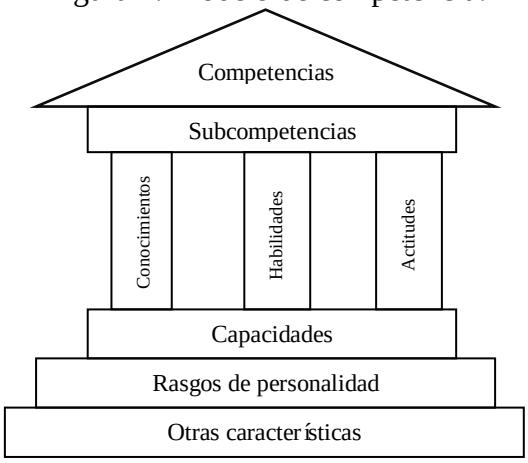
[12] Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, conocido con las siglas OCDE.

llevar a cabo tareas con éxito y consistentes con las dimensiones cognitivas y no cognitivas". A su vez, las competencias son "la necesidad de que los individuos piensen y actúen reflexivamente", y también "la capacidad de adaptarse al cambio, aprender de las experiencias y pensar y actuar con actitud crítica" (OCDE, 2005: 4). En el borrador de directrices para la elaboración de títulos, el MEC (2006: 15) también dice:

> Las competencias son una combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, sociales, etc.), actitudes y valores que capacitarán a un titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado.

Roe (2003) propone un modelo para explicar el concepto de competencia y su formación, cuyos aspectos básicos aparecen reflejados en la figura siguiente.

Figura 7: Modelo de competencia.



Fuente: Roe (2003: 5).

La competencia se asocia al aprendizaje continuo, progresivo, y a la práctica. Es una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, también es una combinación entre "saber" y "saber hacer". Por lo tanto, las competencias son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona actuar.

Las competencias han adquirido un estatus oficial al ser compartidas por las instancias internacionales que tienen responsabilidad en el campo de la educación (ONU, UNESCO y OCDE). Estas instituciones internacionales consideran que la función de la educación debe consistir, en la formación integral de la persona para que sea capaz de

dar repuesta a los problemas que la vida le planteará. En la universidad, los planes de estudio se diseñan apoyándose en competencias, y de forma cada vez más generalizada los curriculum oficiales de muchos países se reescriben en función del desarrollo de competencias.

El Proyecto *Tuning Europa*[13] supone un acuerdo sobre competencias a desarrollar en la educación superior. Clasifican las competencias en transversales o generales y específicas. Las competencias transversales (generales) abarcan tres tipos: competencias instrumentales, personales y sistémicas, como se muestra en el cuadro siguiente.

Cuadro 20: Competencias generales para la Educación Superior.

Competencias generales	**De carácter transversal**
Instrumentales	Capacidad de análisis y síntesis
	Capacidad de organización y planificación
	Conocimientos de una lengua extranjera
	Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio
	Capacidad de gestión de la información
	Resolución de problemas
	Toma de decisiones
Personales	Trabajo en equipo
	Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar
	Trabajo en un contexto internacional
	Habilidades en las relaciones interpersonales
	Reconocimiento de la diversidad y multiculturalidad
	Razonamiento crítico
	Compromiso ético
Sistémicas	Aprendizaje autónomo. Aprender a aprender
	Adaptación a nuevas situaciones
	Creatividad
	Liderazgo
	Conocimiento de otras culturas y costumbres
	Iniciativa y espíritu emprendedor
	Motivación por la calidad
	Sensibilidad hacia temas medio-ambientales

Fuente: Proyecto Tuning Europa, citado por Riesco González (2008: 87).

Las competencias generales son competencias de carácter transversal para cualquier graduado universitario y se desarrollan con relación a tres criterios claves (Rychen,

[13] En 2001-2002, ciento cinco universidades de 16 países europeos se propusieron facilitar el proceso de convergencia, establecer unos objetivos estándar de transparencia y comparación e incentivar a las universidades para que estableciesen estrategias de enseñanza y aprendizaje no solo con referencia a los contenidos sino también a las competencias generales. A partir de esta lanzadera, se pasó una encuesta a graduados, empleadores y académicos, y se definieron los tipos de competencias que más tarde se analizaron y desarrollaron en los "libros blancos" de cada titulación. Las competencias se clasifican en transversales o generales y específicas. Las transversales son las propias del diseño de la titulación. Las específicas son el contrapunto y deben hacer explícitos los resultados de aprendizaje de una asignatura.

2003):

- Contribuir a obtener resultados de alto valor tanto a nivel personal como social.
- Ser aplicables a un amplio abanico de contextos y ámbitos relevantes.
- Ser importantes para que todas las personas pueden hacer frente exitosamente a la variedad de exigencias complejas de la vida.

En el ámbito universitario, el término "competencia" está orientado hacia la formación universitaria en relación con el mundo profesional. Diversas instituciones han elaborado documentos de especial relevancia e interés sobre el tema. En el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES), se añaden adjetivos como *competencias clave, competencias generales, competencia común, competencias básicas,* etc. La necesidad de definir el término competencia, ha provocado la aparición de definiciones diversas y generalmente complementarias.

La Comisión Europea formula los ocho dominios de las competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida en el marco de referencia europeo. Se alude a las competencias relacionadas con la interculturalidad como: las *Competencias interpersonales, interculturales, sociales y cívicas* y la *Expresión cultural*.

En el caso de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, también se ha prestado atención a las competencias necesarias para las lenguas extranjeras, centrándose en las necesidades del alumnado.

El concepto de "competencia gramatical" (también llamada competencia lingüística) fue propuesto por Chomsky (1957) en su obra *Estructuras Sintácticas*. Se propone esta competencia como fin último para hacer explícito el conocimiento implícito sobre la propia lengua. Es sabido que la competencia lingüística no ha sido suficiente para resolver los problemas de comunicación, tanto entre personas del mismo país-relaciones intraculturales, -como entre ciudadanos de países y culturas diferentes, relaciones interculturales. Posteriormente, Hymes (1971) formula el concepto de "competencia comunicativa", que por una parte, amplia el concepto de competencia lingüística de Chomsky, afirmando que esta competencia es el conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística, puedan

interaccionar y entenderse haciendo uso del sistema de reglas de interacción social de un grupo, de una comunidad o de una sociedad determinada, y por otra parte, propone la noción de "competencia sociolingüística" y pone el énfasis en la importancia de abordar los problemas prácticos que se producen en una comunidad hablante heterogénea, en la que los aspectos socioculturales desempeñan un rol fundamental.

Canale y Swain (1980), por su parte, ofrecen un modelo de competencia comunicativa en el que incluyen tres competencias:

1. La competencia lingüística
2. La competencia sociolingüística
3. La competencia estratégica

Posteriormente, Canale (1983) propone el modelo de competencia comunicativa configurado en torno a cuatro competencias, que serían:

1. La competencia gramatical o lingüística, que aborda los conocimientos léxicos, sintácticos, semánticos, morfológicos y fonológicos de una lengua;
2. La competencia sociolingüística, que permite comunicar en un contexto social y cultural;
3. La competencia estratégica (capacidad de suplir las dificultades que surjan durante la comunicación), que compensa deficiencias en la comunicación con la ayuda de estrategias verbales y no verbales;
4. La competencia discursiva (cohesión y organización textual), que permite construir opciones y unidades significativas, por encima del nivel de la oración.

Van Ek (1986) añade la competencia sociocultural junto a la competencia lingüística, la competencia sociolingüística, la competencia estratégica, la competencia discursiva y la competencia social. Según Hymes (1971) y Van Ek (1986), para hablar una lengua, es insuficiente el aprendizaje que sólo tiene en cuenta la competencia lingüística, como también son insuficientes por separado la competencia sociolingüística, la competencia sociocultural, etc. "La competencia sociocultural es esencial para acceder a otros modos de organizar y expresar la experiencia, así como de interaccionar" (Van Ek, 1986: 59). Esta competencia sirve para actuar en la sociedad o con las personas que usan o hablan la lengua meta.

Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) proponen una competencia sociocultural junto a la competencia lingüística, la competencia estratégica, la competencia accional (o pragmática) y la competencia discursiva.

Byram y Zarate (1997: 13-21) establecen los cuatro saberes, que describen la competencia sociocultural en términos de saber ser, saber aprender, saber hacer y saber comprender. Los cuatro saberes asociados a la competencia sociocultural serían el desarrollo y la consolidación de la competencia intercultural. Estos saberes modelan los objetivos específicos dentro de la competencia sociocultural, y se pueden organizar de la siguiente manera:

- "Savoir-être (saber ser): capacidad afectiva para abandonar actitudes y percepciones etnocéntricas frente al otro y una aptitud cognitiva para establecer y mantener una relación entre la cultura de origen y la cultura extranjera.
- Savoir- apprendre (saber aprender): aptitud para elaborar y poner en práctica un sistema interpretativo que permita el acceso a significados, creencias y prácticas culturales hasta entonces desconocidas, pertenecientes a una lengua y a una cultura con las que se esté o no familiarizado.
- Savoirs (saberes, conocimiento declarativo): sistema de referencias culturales que estructura el conocimiento implícito y explícito adquirido durante el proceso de aprendizaje lingüístico y cultural, y que integra las necesidades particulares del aprendiente en situaciones de interacción con los nativos de un idioma extranjero. La noción de intermediario cultural presupone que este sistema de referencias incorpore los puntos de vista del hablante nativo (y no los conocimientos teóricos disciplinarios), así como una toma de conciencia de los puntos de vista del hablante extranjero sobre lo que está en juego.
- Savoir-faire (saber hacer): capacidad para integrar savoir-être, savoir-apprendre y savoirs en las situaciones específicas en que se establecen contactos interculturales (es decir, entre la(s) cultura(s) del aprendiente y la(s) de la lengua extranjera".

Más tarde, Ortiz Carranco y Aguilar Gómez (2010: 8) dicen que es importante tener en cuenta que los "saberes", o factores identificados por Byram y Zarate, no se adquieren de manera automática por el hablante nativo, pues se enfocan en cómo la gente interactúa con las otras culturas. Así, un hablante nativo que jamás ha salido de su país,

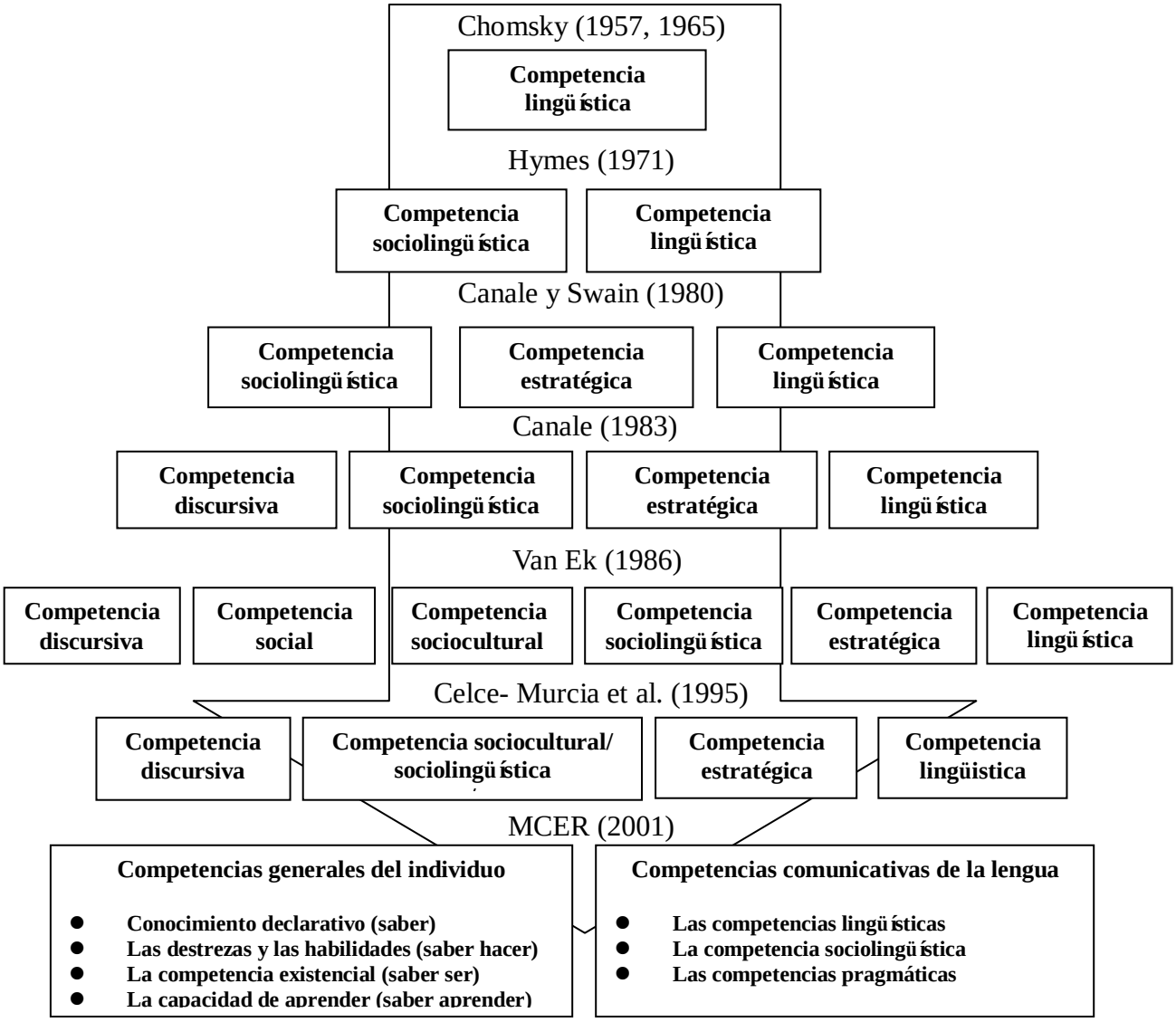
o aún de su enterno, no posee estos "saberes" que son cruciales para la competencia intercultural.

El MCER describe las competencias generales en lenguas extranjeras que tienen que adquirir los estudiantes, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para actuar eficazmente. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. Su objetivo general es conseguir unas competencias comunicativas y culturales que se relacionen con el conocimiento cultural; así, cuando el aprendiz tiene la capacidad y la sensibilidad cultural, se puede identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contactos con personas de otras culturas.

El MCER, en su capítulo 5, habla de las competencias del usuario o alumnado y las divide en competencias generales y competencias comunicativas de la lengua. Las competencias generales, se componen de conocimientos, destrezas y su competencia existencial, además, de su capacidad de aprender. Las competencias generales se encuentran en el: saber, saber hacer, saber ser, saber aprender. Por otra parte, las competencias comunicativas de la lengua incluyen las competencias lingüísticas, la competencia sociolingüística y las competencias pragmáticas.

Apoyándonos en las diversas competencias presentadas por distintos autores, ofrecemos en la página siguiente una figura-resumen en donde se muestra la evolución del concepto de competencia de forma más clara.

Figura 8: Evolución del concepto de "competencia"



Fuente: Elaboración propia (2014).

1.3.2 De la competencia comunicativa a la competencia intercultural

A partir de 1970, con el auge de los enfoques comunicativos, el método imperante en la enseñanza de idiomas, se va a centrar en la dimensión lingüística. En el apartado anterior, se ha señalado que Hymes (1971) propuso una noción de competencia más amplia que sus antecesores, se habla pues de la competencia comunicativa. La competencia comunicativa no se circunscribe sólo al conocimiento de las reglas gramaticales, sino que, va más allá de ello al considerar la competencia sociolingüística.

En palabras de Hymes (1971), la competencia comunicativa se relaciona con el saber

respecto del aprendizaje: «cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma». Es decir, se trata de la capacidad de formar enunciados que no sólo sean gramaticalmente correctos, sino también, socialmente apropiados. En definitiva, la competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad. Esto implica tanto a las reglas de la gramática como a los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica), como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.

Posteriormente, otros autores dedicados al estudio de la metodología y la didáctica de segundas lenguas, han profundizado en la competencia comunicativa. Entre ellos destacamos a Canale y Swain (1980) y Canale (1983) que proponen el modelo de competencia comunicativa integrado por cuatro competencias distintas: la competencia gramatical, la competencia discursiva, la competencia sociolingüística y la competencia estratégica. Profundizando en esta idea está Van Ek (1986), que suma la competencia sociocultural y la competencia social, a las señaladas por los autores anteriores.

Gracias a los estudios sobre la necesidad de una competencia comunicativa, unido a la capacidad para interactuar en las distintas situaciones de comunicación, se ha dado lugar a una nueva perspectiva en el planteamiento de "lo cultural" en la enseñanza de lenguas extranjeras.

La investigación sobre el componente cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras se ha centrado tanto en las cuestiones teóricas sobre qué aspectos de la cultura se enseñan, y de qué forma se hace, como en el análisis de la puesta en práctica de las propuestas metodológicas (Areizaga Orube, 2000; Méndez García, 2000; Georgieva Nikleva, 2003; Santamaría Martínez, 2008; Álvarez, 2012, Berná Gambín, 2013).

El enfoque comunicativo concede más importancia a la dimensión sociocultural y tiene como intención final de la enseñanza de la lengua, "el desarrollo del conocimiento comunicativo del alumno en el contexto del desarrollo social y personal" (García-Santa Cecilia, 1995: 65). En este sentido, el desarrollo de la competencia sociocultural en el alumnado adquiere un papel fundamental para la enseñanza de una lengua extranjera, lo

que implica, "al menos en el nivel de las asunciones teóricas, la inclusión de los factores socioculturales, tanto en los programas de curso, como en los manuales de enseñanza de lenguas extranjeras" (Fernández-Conde Rodríguez, 2004: 33).

El enfoque comunicativo ha dado importancia al aprendizaje cultural, considerando el aprendizaje de una lengua como herramienta para comunicarse e interactuar con gentes de otra sociedad y cultura. Fernández-Conde Rodríguez (2004: 34-35) dice que:

> Es dentro de esta perspectiva donde se encuadra la necesidad de presentar al alumno los factores socioculturales de la lengua que aprende, de hacerle reflexionar respecto a los mismos y desde la nueva perspectiva que éstos añaden a su propia cultura y dotarle de las herramientas necesarias que le ayuden a convertirse en un hablante y comunicador eficaz en la lengua meta.

En base a la anterior afirmación, puede decirse que esas teorías se han centrado en desarrollar nuevas formas de presentar el aprendizaje de la lengua, desarrollar habilidades lingüísticas, crear fluidez lingüística, exactitud, y enseñar al alumnado cómo emplear la lengua de modo adecuado según el análisis de las prácticas sociolingüísticas (Paricio Tato, 2014). El componente sociocultural desempeñó un papel importante en los diversos métodos de enseñanza de las lenguas extranjeras a lo largo del pasado siglo. De esta forma tenemos una competencia comunicativa mucho más social y sociocultural, que promueve el interés por entender al "otro" en su lengua y en su cultura. Al mismo tiempo, ayuda al alumnado a aprender a pensar de forma diferente a como lo hacía antes y considera a todas las culturas, presentes en el aula, por igual. Se configura así la base de la competencia intercultural.

Desde 1980, la enseñanza de las lenguas empieza a verse influida por la perspectiva intercultural. El Currículo Nacional de Inglaterra y Gales (DES, Ministerio de Educación y Ciencia, 1990, citado por Risager, 2001: 245) señala los siguientes objetivos acerca de la dimensión cultural:

- Ofrecer nuevas percepciones sobre la cultura y civilización de los países donde se habla idioma;
- Fomentar actitudes positivas hacia el aprendizaje de idiomas extranjeros y hacia los hablantes de otros idiomas y un acercamiento comprensivo a otras culturas y

civilizaciones;

- Mejorar el entendimiento que los estudiantes tienen de sí mismos y su propia cultura".

Risager (2001) señala que las investigaciones sobre la competencia intercultural tienen su origen en la enseñanza tradicional de la cultura, para la cual la lengua y la cultura son realidades disociables. Sin embargo, desde los años 80 del siglo XX, se apuesta por la existencia de un fuerte vínculo entre ambas realidades; tanto es así que, en la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras, se presta una atención cada vez mayor al componente cultural. A esta nueva concepción de la relación entre lengua y cultura hay que añadir la constatación de la necesidad de redefinir la competencia comunicativa, dadas las nuevas necesidades comunicativas de los aprendientes en los encuentros interculturales.

Según Byram (1995, 2002), la competencia sociolingüística, la competencia estratégica y la competencia sociocultural, descritas por Van Ek (1986) en su modelo de los componentes de la competencia comunicativa, son las antecesoras del concepto de competencia intercultural. Este concepto de competencia intercultural se desarrolló en los últimos dos decenios del siglo pasado. Se pasó de una perspectiva estática a una más dinámica, es decir, se empezó a tratar la cultura no como un conjunto de descripciones acabadas de comportamientos sociales esperables, sino como un sistema de significados sociales en continuo cambio. Este objetivo global de aplicar la competencia intercultural, en la clase de lengua se concreta en prepararse para comunicarse con el otro y ser capaz de comprenderlo mejor.

En cuanto al término de la competencia intercultural, el Instituto Cervantes (2009) la define como:

> Por competencia intercultural se entiende la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad[14].

[14] Instituto Cervantes. (2009). Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm [21 de febrero

A partir del enfoque intercultural, surge la reflexión sobre una nueva relación entre los conceptos de "lengua" y "cultura", puesto que la "competencia intercultural" constituye una parte fundamental de la "competencia comunicativa". En consecuencia, al enseñar la lengua, entendida como instrumento de comunicación, se enseñan una serie de prácticas sociales y de valores culturales, que aportan una nueva visión del mundo, unos nuevos conocimientos que nos conducen al desarrollo de una "competencia intercultural". Por eso, cuando se habla de "comunicación intercultural", nos referimos a la interacción cara a cara de personas de diferentes culturas. Collier y Thomas (1988), citado por Barros García (2006: 14) la definen como:

> La comunicación entre dos personas que se autoidentifican al distinguirse, en sentido cultural, de los otros, pero comunicarse exige algo más que la compresión de las normas del otro grupo, por lo que la problemática que nos planteamos es cómo se puede conseguir una comunicación intercultural eficaz. Es decir, cómo se puede ser competente desde el punto de vista intercultural.

Por lo tanto, se puede decir que el enfoque intercultural se basa en un concepto de cultura que acepta que las diferentes culturas estén relacionadas estructuralmente entre sí. Evidentemente, este concepto contempla el encuentro o interacción entre culturas, y sus intentos por conocerse, entenderse y reconocerse. El enfoque intercultural se dirige, principalmente, al país o países objeto de estudio, pero también, se ocupa del país del estudiante.

En el cuadro 21 se reflexiona sobre la diferencia que existe entre el enfoque tradicional de enseñanza de la cultura y el enfoque intercultural.

Cuadro 21: Principales diferencias entre el enfoque tradicional y el intercultural.

El enfoque tradicional	El enfoque intercultural
● Transmisión de conocimiento declarativo ● Progresión determinada ● Objetiva ● Lengua y cultura ● Cultura como esencia ● Modelo en el hablante nativo ● Visión racional de la cultura ● Profesor como autoridad ● Competencia cultural como capacidad de memorizar y reproducir conocimientos	● Experiencial ● Exploración de la dinámica de la cultura ● Subjetiva ● Lengua-y-cultura ● Cultura como practica significativa ● Alumno como mediador intercultural ● Actividades experienciales ● Profesor como facilitador ● Centrada en el alumno y en sus emociones ● Competencia como capacidad para utilizar

de 2014]

declarativos ciertos	herramientas que permitan comprender la cultura e interpretarla

Fuente: Riutort (2010: 124).

En la enseñanza tradicional de la cultura, como hemos señalado anteriormente, se separaban lengua y cultura y se limitaban los contenidos culturales a conocimientos sobre instituciones, historia, costumbres y tradiciones. Además, se tenía una imagen estática de la cultura basada en patrones fijos que había que conocer. El concepto de competencia intercultural va más allá del concepto de competencia sociocultural, puesto que el acento recae sobre los aspectos culturales de la enseñanza de la lengua. Esto significa que una competencia, fundamentalmente descriptiva, explicativa, deja paso a una competencia analítica, reflexiva, que permite pensar en el otro, en el diálogo con el otro.

Como se ha señalado en el apartado anterior, Byram y Zarate (1997) establecen los cuatro saberes que describen la competencia sociocultural en términos de saber ser, saber aprender, saber hacer y saber comprender. Dentro de la competencia intercultural, Byram (1997) añade dos subcompetencias, sumando así un total de seis subcompetencias que el alumnado ha de adquirir, y cuyos objetivos son:

- "Saber ser o savoir-être" (actitudes y valores): cambio de actitud hacia la cultura extranjera.
- "Saberes o savoirs" (conocimientos): adquisición de nuevos conceptos de la cultura extranjera.
- "Saber hacer o savoir faire" (comportamiento): saber actuar en la nueva cultura extranjera. Consiste en la capacidad de integrar el saber ser y el saber aprender en situaciones de contacto entre la cultura de origen y la cultura meta.
- "Saber aprender o savoir-apprendre" (habilidad para aprender): saber aprender la otra cultura.
- "Saber comprender o savoir-comprendre" (comprensión): habilidades para interpretar y relacionar. Interpretar un documento o un acontecimiento de otra cultura, y explicarlo y relacionarlo con documentos o acontecimientos de la propia.
- "Saber implicar o savoir s' engager" (compromiso): la habilidad para poder evaluar, críticamente y basándose en criterios explícitos, las perspectivas, prácticas y productos de la propia cultura y de otros países y culturas.

La *competencia comunicativa intercultural* o *competencia intercultural*, a diferencia de su predecesora, *competencia sociocultural*, da paso a un tipo de cultura más dinámica, menos estática, con aprendizaje cooperativo, basada en un conjunto de significados sociales en continuo cambio.

Meyer (1991) distingue tres niveles en el proceso de adquisición de la competencia intercultural:

- Nivel monocultural: el aprendiente observa la cultura extranjera desde los límites interpretativos de su propia cultura;
- Nivel intercultural: el aprendiente toma una posición intermedia entre la cultura propia y la extranjera, lo cual le permite establecer comparaciones entre ambas; y, finalmente,
- Nivel transcultural: el aprendiente alcanza la distancia adecuada respecto a las culturas en contacto para desempeñar la función de mediador entre ambas.

Hay que reconocer que los aspectos emocionales desempeñan un papel importante en el proceso de aculturación. Autores como Shuman (1975) y Brown (2000) desarrollaron unas teorías que distinguen cuatro niveles o períodos, en el proceso de aculturación (citado por Barros García, 2006: 21):

- Un primer nivel, en el que el aprendiz experimenta excitación y euforia sobre la cultura extranjera.
- Un segundo nivel, en el que el aprendiz experimenta un verdadero choque cultural entre su propia cultura y la cultura extranjera, ya que no le sirven las estrategias habituales que usa en su propia lengua para resolver problemas y busca consuelo en los valores de su propia cultura y protección y ayuda en sus compatriotas.
- Un tercer nivel, de estrés cultural, causado por problemas de identidad, como puede ser el cambio de status social. Esto hace que algunos problemas se resuelvan y otros problemas continúen, mientras que gradualmente, se intentan aceptar las diferencias entre su propia cultura y la cultura extranjera.
- Y por último, un cuatro nivel de asimilación y adaptación a la cultura extranjera y de aceptación de la nueva cultura.

Además, la formación intercultural del aprendiz, a través de la comunicación, afecta

tanto a los sentimientos como al conocimiento. Denis y Matas Pla (2002) establecen cinco fases o etapas en la adquisición de este conocimiento.

Cuadro 22: Fase del proceso de la enseñanza/aprendizaje para la interculturalidad.

Procesos	Fases	Actividades	Competencias			
			Saber – ser/estar	Saber - aprender	Saber	Saber - hacer
Descubrimiento de otras realidades, de otros modos de clasificación	Sensibilización	- toma de decisiones - observación - referencia a la experiencia personal				
Ampliación del capital propio	Concienciación	- práctica de las nuevas formas de actuar - objetivación de sus representaciones				
Descubrimiento del otro en situación y mediante muestras culturales	Relativización	- confrontación de puntos de vista - interpretación - negociación				
Desarrollo de estrategias interculturales (“intercultura”)	Organización	- conceptuación provisional - comparación				
Toma de conciencia del mestizaje y paso a un tercer plano (“metacultura”)	Implicación-Interiorización	- construcción intercultural - implicación fuera del aula - reflexión metacultural				

Fuente: Denis y Matas Pla (2002), citado por Álvarez (2012: 135).

En el modelo de Denis y Matas Pla (2002), en la primera fase de sensibilización, el aprendiz toma conciencia no sólo de su visión etnocéntrica de la realidad, sino también, de las creencias que tiene sobre otras culturas. En la segunda fase, de concienciación, el alumno se distancia de sus creencias etnocéntricas, tomando conciencia de que sus posturas no tienen un valor universal, sino que hay otras formas de actuar y de sentir en contextos y situaciones similares. En la tercera fase, de relativización, el alumnado es capaz de poner en paralelo los diferentes puntos de vista que va encontrando, compararlos y resolver conflictos. La fase de organización significa que el aprendiz llega a conceptualizar la interculturalidad, recalcando la heterogeneidad de las culturas y de los individuos que las componen. Comparar y conceptualizar son habilidades que se deberían trabajar en esta etapa. En esta fase final, el estudiante debe tener la posibilidad de implicarse en el descubrimiento y en la profundización de la cultura de los países cuya lengua estudia, mediante la realización de actividades que le permitan integrar, tanto afectiva como cognitivamente los nuevos aspectos culturales.

Asimismo, Oliveras (2000), citado por Gómez (2010: 16), señala que todas las aproximaciones a la noción de competencia intercultural tienen en común las siguientes características:

- Es efectiva, puesto que se pretende que el estudiante se comunique e interaccione con su interlocutor, que tiene otro bagaje cultural, con eficacia, sin interferencia ni en el significado ni en la interpretación del mensaje.
- Es apropiada, porque se pretende que cada persona pueda interactuar correcta y adecuadamente durante un encuentro, atendiendo a las reglas implícitas y explícitas que lo rigen, en una situación y en un contexto concreto.
- Tiene un componente afectivo, puesto que incluye la empatía, la curiosidad, la tolerancia y la flexibilidad ante situaciones conflictivas por ser, en muchos casos, ambiguas.
- Posee un componente cognitivo, ya que intenta comprender, a partir de la comparación con la cultura origen, las diferencias culturales, y se reflexiona sobre la diferencia, estereotipos y prejuicios.
- Tiene un claro componente comunicativo, tanto verbal como no verbal.

Méndez Cea (2012: 101) señala que también hay que destacar dos enfoques en el desarrollo de la competencia intercultural: el "enfoque de las destrezas sociales (The Social Skills Approach)" y "el enfoque holístico (The Holistic Approach)". El primero, el enfoque de las destrezas sociales, afirma que la competencia intercultural tiene como objetivo que el aprendiz sea capaz de comportarse de una manera correcta en un encuentro intercultural con el hablante nativo. Tiene importancia la comunicación no verbal, por lo que existe la necesidad de desarrollar en el aprendiente destrezas sociales para los encuentros interculturales, tales como la proxemia, el lenguaje de los gestos, el contacto visual, la distancia entre los interlocutores, el contacto físico, etc.. En este enfoque, la lengua es considerada como un obstáculo para la comunicación entre las personas de culturas diferentes. El objetivo final es conseguir que el alumnado se asemeje a un hablante nativo haciendo uso de las normas y las convenciones sociales de la cultura meta. No obstante, este modelo no ofrece las estrategias de prevención del choque cultural, ni de tratamiento de los problemas emocionales, ni de adaptación, que surgen en contacto con otras culturas (Jensen, 1995).

El segundo enfoque, el enfoque holístico consiste en el desarrollo de aspectos afectivos y emocionales, entre los que destaca una actitud, una sensibilidad y una empatía necesarias para convivir con las diferencias culturales. El Instituto Cervantes (2009)

apunta que sólo así el estudiante superará el etnocentrismo sin renunciar ni a su personalidad ni a su identidad, y, al reducirse el impacto del choque cultural, será capaz de convertirse en un mediador entre las culturas en contacto. En este enfoque, la lengua se entiende como un elemento integrante de la cultura, haciendo hincapié en que tanto la cultura del alumno, como la cultura extranjera están presentes de manera explícita, y por lo tanto, ambas deben ser tenidas en cuenta. El objetivo general es adquirir el conocimiento o la comprensión de los sistemas culturales. Oliveras (2000) no busca proporcionar sólo herramientas en relación con la cultura en cuestión, sino que va más lejos al pretender desarrollar formas de comprensión general de las culturas. Este enfoque va más allá que el enfoque de las destrezas sociales.

Mientras que el primer enfoque de las destrezas sociales se centra en la cultura meta, el enfoque holístico pone el énfasis en el contacto entre las dos culturas. A pesar de las diferencias entre los dos enfoques, ambos coinciden en considerar la competencia intercultural, efectiva y apropiada.

Paralelamente, Kordes (1991: 229-230) afirma que el contenido cultural ha de estar marcado por "situaciones y emociones", del día a día, de la cultura término que permita al alumnado reflexionar, no sólo sobre la cultura extranjera, sino también sobre su propia cultura con el fin de hacer de él un ser tan "intercultural" como sea posible.

> The topics of intercultural learning cannot be inferred from Landeskunde, history, politics or 'current events'. They originate rather in intercultural situations in which pupils as foreigners have to cope with a foreign situation or culture. [...] The situations and emotions introduced by pupils do not serve as illustrations of concepts in Landeskunde but serve the joint perception of their own everyday learner culture, and as such they are at their disposal for the practical and reflexive development of their learner culture and interculture.

El individuo pasa por una serie de fases que afectan tanto a lo afectivo como a lo cognitivo, en su intento por hacerse con una nueva lengua y cultura. Por ello, es necesario planificar una progresión gradual en la que las actividades vayan de lo sencillo a lo complejo. Para cada una de estas etapas, existen actividades que parten de una Pedagogía que potencia la alteridad y la intersubjetividad, y cuyo fin, es el desarrollo de las competencias.

Así pues, los contenidos de la lengua extranjera han de contribuir a lograr el principal objetivo de la asignatura, es decir, la apertura de horizontes del estudiante así como su empatía hacia otros pueblos. Desde esta perspectiva, los contenidos culturales juegan un papel esencial. Podemos decir que de la competencia comunicativa a la competencia intercultural, el componente cultural ha sido una parte integral e insoslayable.

1.3.3 Hacia la competencia comunicativa intercultural

Desde hace un par de décadas, nos encontramos con términos como: "componente cultural", "dimensión intercultural", "competencia intercultural", "competencia comunicativa intercultural", todos ellos relacionados con el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Cabe destacar que todos los estudios abordan la cuestión de la relación entre lengua y cultura, proporcionando orientaciones acerca de la necesidad de abordar la enseñanza de ambas de un modo integral. También, se alude al papel primordial que corresponde a la cultura, en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua. El nuevo contexto social subraya la evolución de la enseñanza de la competencia comunicativa hacia una orientación intercultural.

Como consecuencia de la globalización se ha producido una creciente comunicación e interdependencia entre los distintos países del mundo, unificando sus mercados, sociedades y culturas, a través de una serie de transformaciones sociales, económicas y políticas que les dan un carácter global. Se ha incrementado la necesidad de establecer intercambios con gentes de distintos países. Los fenómenos migratorios han aparecido en la sociedad, y está cambiando la estructura de la población, en cada país. Por lo tanto, nuestras sociedades se han vuelto cada vez más multiculturales.

En la década de 1990 y en el marco de una Europa cada vez más multicultural, surgen nuevas propuestas metodológicas que ponen en un lugar destacado, el componente cultural en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Frente a las carencias del enfoque comunicativo, surge la necesidad de que otros aspectos entren en juego, a la hora de conseguir una comunicación efectiva, en una lengua extranjera. La empatía del hablante debe tener en cuenta el marco cultural de referencia de su interlocutor, la voluntad de relacionarse, superando los posibles malentendidos y conflictos que pueden producirse

durante la interacción como consecuencia de las diferencias culturales.

Byram (1997) propone el concepto de "competencia comunicativa intercultural" influido por el concepto de "interlengua" de Selinker. La denominada *Competencia comunicativa intercultural* engloba la competencia lingüística, la sociolingüística, la pragmática (competencia discursiva y funcional) y la intercultural. Esta nueva concepción considera al alumnado como un sujeto intercultural cuyas capacidades comunicativas en otras lenguas le permiten establecer y mantener relaciones con personas de otras culturas. Ser competente en el uso comunicativo de una lengua extranjera está estrechamente vinculado a serlo interculturalmente.

Byram (1997) afirma que desde Hymes hasta Van Ek, los modelos sobre la competencia comunicativa han incluido el componente sociocultural, todos están basados en prescripciones de lo que es (o debería ser) un hablante nativo ideal, sin embargo, no tienen en cuenta las necesidades de un aprendiz de una lengua extranjera. Byram (1995: 54) pone de manifiesto que un "hablante intercultural" es un "individuo enfrentado a situaciones de choque cultural en las cuales tiene que comprender las relaciones entre culturas, las demandas de experimentar otra forma de vida, donde tienen que ser mediadores entre formas distintas de vivir e interpretar el mundo...". Ante esta situación, a lo largo del aprendizaje de LE, el aprendiz se ve obligado a cambiar y adoptar un nuevo papel, principalmente, el de intermediario entre individuos y culturas.

De acuerdo con Isisag (2010), podemos decir que el enfoque comunicativo fallaba sobre todo en dos aspectos: 1) no reconociendo plenamente los lazos entre lengua y cultura; y 2) no siendo consciente de que el aprendizaje de otra cultura era insuficiente para promover la comprensión entre culturas, ya que para alcanzar esta última finalidad, se requiere tener una consciencia de la propia cultura. Paricio Tato (2014: 217) indica que "los enfoques comunicativos, predominantes hasta no hace mucho en la enseñanza de las lenguas, han sido objeto de críticas por privilegiar una concepción instrumental del aprendizaje de éstas, obviando o reduciendo a un papel anecdótico la dimensión cultural". Se considera que el método comunicativo no ha tenido presente el efecto mutuo que se produce entre personas de diferentes culturas, cuando interaccionan y que al poseer distintos valores, creencias y conductas, pueden generarse conflictos entre las

mismas (Bryam, 1997).

El objetivo del método comunicativo se centra en el desarrollo de las funciones comunicativas, a partir del intercambio de información basado en el vacío de información de las actividades, olvidando las funciones sociales de la lengua. Algunos autores critican que el método comunicativo no da el suficiente protagonismo a la enseñanza/aprendizaje del conocimiento sociocultural que favorecería la interacción intercultural (Byram, 1997; Byram, Nichols y Stevens 2001; Byram, Nichols y Stevens, 2003; Corbett, 2003).

Ante las críticas realizadas, se ha tratado de redefinir el concepto de cultura a partir de los avances en las ciencias sociales (Guillén Díaz, 2004; Kramsch, 1996; Moran, 2001); de establecer qué saberes, habilidades y actitudes debe poseer un hablante en un encuentro intercultural (Byram, 1997); de justificar cuáles son los motivos para su enseñanza y los objetivos a perseguir (Jin y Cortazzi, 1999; MCER, 2002); o de establecer cuáles son las consideraciones pedagógicas a tener en cuenta en su enseñanza (Byram, 1997; MCER, 2002).

Byram (1997) considera que la corrección lingüística y la adecuación al contexto no son suficientes para conseguir una comunicación efectiva. Para conseguir un intercambio de información eficiente, además hace falta la empatía del hablante para ponerse en la situación de su interlocutor, para considerar cómo éste interpreta el mensaje según su marco de referencia cultural. Es decir, los interlocutores de diferentes culturas pueden interpretar el mismo mensaje de diferentes maneras, ya que poseen diferentes valores y diferentes formas de interaccionar con las otras personas. Así, además de aprender las producciones lingüísticas adecuadas a diferentes situaciones, el alumnado de LE necesita aprender las diferencias y similitudes entre los valores, y las formas de interaccionar en su propia cultura y en la cultura de la lengua extranjera. Por otra parte, tenemos que tener en cuenta, que "no es posible que el hablante extranjero aprenda las conductas adecuadas a todas las situaciones posibles, más si tenemos en cuenta, que se puede usar una lengua extranjera como lengua franca, es decir, como lengua de comunicación con hablantes no nativos de esa lengua, y por lo tanto, que poseen un marco de referencia cultural distinto" (Valls Campà, 2009: 19).

Ahondando en lo expuesto anteriormente, para corregir las limitaciones de la cultura en la comunicación, el método comunicativo de Byram (1997) propone el concepto de "competencia comunicativa intercultural" como alternativa al concepto de competencia comunicativa. La competencia comunicativa intercultural se construye sobre la base de la competencia comunicativa, y la amplía para incorporar la competencia intercultural. Byram (1997) parte del modelo de competencia comunicativa de Van Ek (1984) y lo redefine considerando que el objetivo de la enseñanza/aprendizaje es el hablante intercultural, en lugar del hablante nativo. En concreto, Byram toma la competencia sociocultural, la competencia social y la competencia estratégica de Van Ek, las redefine con aportaciones de la psicología social y la sociolingüística, y las integra en una nueva competencia intercultural. La competencia intercultural pasa a ser uno de los cuatro componentes de la competencia comunicativa intercultural, siendo los otros tres componentes la competencia lingüística, la competencia sociolingüística y la competencia discursiva, también redefinidos desde el punto de vista del hablante intercultural. Sercu (2005) señala que en el marco conceptual de Byram (1997), la competencia intercultural está ligada a la comunicativa, y al mismo tiempo, se desarrolla una competencia comunicativa intercultural.

Byram (1997: 5) define la competencia comunicativa intercultural como la "habilidad de comprender y relacionarse con gente de otros países", con lo cual, el término de la competencia comunicativa intercultural es más amplio que el de competencia comunicativa, considerando la comunicación, no sólo como intercambio de información, sino también como interacción social. Se define como (1997: 71):

> Tiene la habilidad de interactuar con 'otros', aceptar otras perspectivas y percepciones del mundo, mediar entre perspectivas diferentes, y ser consciente de sus evaluaciones de la diferencia [...] es capaz de negociar un modo de comunicación e interacción satisfactorio para sí mismo y para los demás, y es capaz de actuar como mediador para gente de orígenes culturales diferentes. Su conocimiento de otra cultura está unido a su competencia lingüística a través de su capacidad de usar la lengua de forma adecuada- competencia sociolingüística y competencia discursiva- y su conciencia de los significados específicos, valores y connotaciones del lenguaje. También tiene una base para adquirir nuevos entendimientos culturales como consecuencia de las habilidades que ha adquirido.

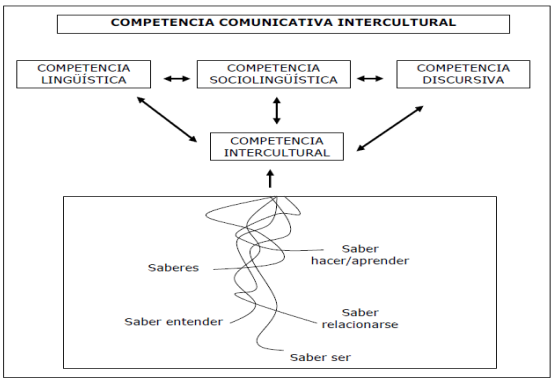
Se puede observar que la competencia comunicativa intercultural va más allá de la corrección lingüística y la adecuación sociocultural, ya que sustituye al hablante nativo como modelo a imitar por el hablante intercultural. El hablante intercultural debe tener "la habilidad de ver y manejar las relaciones entre sí mismo y sus propias creencias, conductas y significados culturales, expresados en un idioma extranjero, y los de su interlocutor, expresados en el mismo idioma- o incluso una combinación de idiomas-que puede ser o no la lengua del interlocutor" (Byram, 1997: 12). Por lo tanto, es un gran cambio respecto al objetivo de la enseñanza/aprendizaje de LE. Ahora un hablante extranjero es capaz de comunicarse con un hablante nativo, llegando a una forma de comunicación e interacción satisfactoria para ambos. Esto supone conservar su identidad cultural, a la vez que ser capaz de hacerla comprender a su interlocutor, y comprender la propia identidad cultural (Valls Campà, 2009).

Como ya se ha mencionado, Byram (1997) parte del modelo de competencia comunicativa de Van Ek (1984) para construir su modelo de competencia comunicativa intercultural, reformulando las subcompetencias sociocultural, social y estratégica, en una nueva competencia intercultural, y redefiniendo las competencias lingüística, sociolingüística y discursiva desde el punto de vista del hablante intercultural, en lugar del hablante nativo. Así, las tres competencias más relacionadas con el intercambio de información quedan definidas de la siguiente forma:

- Competencia lingüística: "habilidad de aplicar las reglas de una versión estándar del lenguaje para producir e interpretar lenguaje hablado y escrito" (Byram, 1997: 48). El hablante intercultural aplica sus conocimientos lingüísticos para comunicarse, sin pretender hablar igual que un hablante nativo.
- Competencia sociolingüística: "habilidad de dar al lenguaje producido por el interlocutor-independientemente de si es nativo o no-significados que son tomados por sentados por el interlocutor o que son negociados y hechos explícitos con el interlocutor" (Byram 1997: 48). El hablante intercultural no necesita saber todos los significados que el hablante nativo puede dar por sentado en una determina situación, sino que, es capaz de provocar su explicitación o negociarlos con el interlocutor.
- Competencia discursiva: "habilidad de usar, descubrir y negociar estrategias para la producción e interpretación de textos de monólogos o diálogos que siguen las convenciones de la cultura de un interlocutor o que son negociados como textos

interculturales para objetivos particulares" (Byram, 1997: 48). Una vez más vemos como el hablante intercultural, en lugar de pretender comportarse como un hablante nativo, tiene la capacidad para descubrir estrategias y/o negociarlas con su interlocutor, construyendo e interpretando diálogos según las estrategias del hablante nativo.

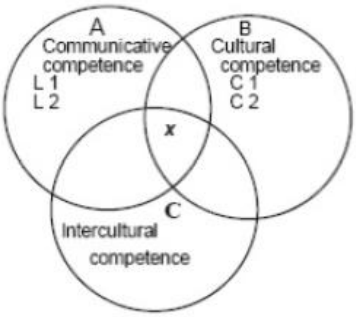
Figura 9: Modelo de Byram: Competencia comunicativa intercultural.



Fuente: Byram (1997: 73).

Al hablar de la competencia comunicativa intercultural, Lundgren (2004) destaca la necesidad de interrelacionar tres aspectos fundamentales para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, tal y como se puede ver en la figura 10.

Figura 10: Modelo de Lundgren: Competencia comunicativa intercultural.



Fuente: Lundgren (2004: 4)

La información cultural según el modelo de Lundgren (2004) se percibe como un componente más y existiría junto a la competencia lingüística y la competencia cultural, entendida como la descripción objetiva de la cultura meta.

Además, la competencia intercultural asume habilidades tales como la de adaptación,

tolerancia, respeto, empatía, flexibilidad, conciencia intercultural y superación de estereotipos y etnocentrismo.

Cuadro 23: Diferencias entre los conceptos de competencia comunicativa y de competencia comunicativa intercultural.

	Competencia comunicativa	**Competencia comunicativa intercultural**
Concepción de la comunicación	Intercambio de información	Interacción humana e intercambio de información
Objetivo de la enseñanza/ aprendizaje de LE	Comunicarse como un hablante nativo	Comunicarse y relacionarse como un hablante intercultural
Concepción de la adecuación	Adecuación a la cultura meta	Adecuación bicultural
Concepción de la cultura nacional	Homogénea y estable	Heterogénea y en constante negociación
Origen de los contenidos culturales	Único (de la cultura meta)	Plural
Tipo de contenidos culturales	Conocimientos	Conocimientos, actitudes y habilidades
Autonomía del aprendiente de LE	Autonomía en el aprendizaje lingüístico	Autonomía en el aprendizaje lingüístico y cultural

Fuente: Valls Campà (2009: 37).

Valls Campà (2009) da un paso más y señala las diferencias entre el hablante intercultural y el hablante de LE, las cuales serían:

- El hablante intercultural tiene unas características que lo diferencian del hablante de LE que intenta imitar al hablante nativo.
- El hablante de LE concebido según el método comunicativo imita lingüística y culturalmente al hablante nativo para poder intercambiar información de forma eficiente y adecuada al contexto sociocultural de la LE.
- El hablante intercultural, en cambio, además de tener los conocimientos necesarios para intercambiar información de forma eficiente y adecuada en el contexto sociocultural de la LE, tiene la habilidad de negociar con su interlocutor formas de comunicación e interacción para que sean satisfactorias de acuerdo con su identidad y cultura propias.
- El hablante intercultural también conoce los motivos culturales por los que su interlocutor se comunica y actúa de una determinada forma, y los motivos culturales por los que él mismo se comunica y actúa de una manera determinada, y es capaz de explicarlos a otras personas.
- El hablante intercultural tiene autonomía en su proceso de aprendizaje, pero esta autonomía no se refiere solo al aprendizaje lingüístico, sino también al aprendizaje cultural.

Las principales diferencias entre la competencia comunicativa y la competencia comunicativa intercultural, en cuanto a sus objetivos y los contenidos de la enseñanza/aprendizaje, son las siguientes (Valls Campà, 2009: 36):

- La enseñanza de la competencia sociocultural pretende conseguir un hablante culturalmente adecuado (imitador), mientras que con la competencia intercultural se pretende un hablante intercultural, capaz de comprender al otro y de negociar la relación intercultural, de forma que resulte adecuada para los dos interlocutores, no solo para el interlocutor nativo.
- La enseñanza de la competencia sociocultural toma por modelo la cultura dominante de la lengua meta, mientras que la enseñanza de la competencia intercultural se centra en la heterogeneidad cultural.
- El conocimiento cultural de la competencia sociocultural es monocultural (la cultura de la lengua meta), mientras que el de la competencia intercultural es multicultural (la cultura de la lengua meta, la cultura de origen, y otras culturas).
- Los contenidos de la enseñanza de la competencia sociocultural consisten en conocimientos culturales, mientras que los contenidos de la enseñanza de la competencia intercultural consisten en, además de los conocimientos culturales, las actitudes y las habilidades para descubrir e interpretar elementos culturales, y por lo tanto promueve una actitud positiva hacia otras culturas y la autonomía en el aprendizaje cultural.

Padilla González (2014: 389) reflexiona sobre esta situación diciendo:

> La competencia comunicativa intercultural tiene como objetivo que el estudiante se desenvuelva de forma adecuada en cualquier contexto comunicativo y que consiga acceder a otros valores culturales partiendo de su propia identidad cultural, superando obstáculos como el etnocentrismo, los malentendidos, los estereotipos y los prejuicios. La adquisición de esta competencia debe ser un proceso consciente y explícito que conduzca a la adquisición de conocimientos teóricos, al desarrollo de habilidades comportamentales y actitudinales mediante el contacto con la cultura y la lengua meta.

Así pues, podemos decir que el contenido de la competencia comunicativa intercultural varía dependiendo del contexto cultural específico. El contenido de la competencia comunicativa intercultural es inamovible en toda situación de comunicación

intercultural. El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, desde este punto de vista, ha sido escogida principalmente por su practicidad (Lustig y Koester, 1996). Por lo que, con el concepto de competencia comunicativa intercultural se intenta perfeccionar el método comunicativo a través de la consideración de que la comunicación no es solo un intercambio de información, sino que es una forma de interacción social entre interlocutores que poseen su propia identidad cultural.

Como consecuencia, un modelo de competencia comunicativa intercultural tiene como características las siguientes:

a) la dimensión sociocultural es central en todo el aprendizaje,
b) la cultura original del estudiante es tan importante como la que está aprendiendo, pues a partir de la suya el estudiante podrá investigar y comprender mejor la nueva,
c) el factor emocional-afectivo ocupa un papel importantísimo en todo el proceso.

Definitivamente, podemos decir que la competencia comunicativa intercultural está asociada a tres elementos: cognitivo, comportamental y afectivo (Ricard, 1993).

Cuadro 24: Modelo tridimensional de la competencia comunicativa intercultural.

Influencing factors	Levels of performance
Values and attitudes	Affective / "feeling" / Emotional
Knowledge and understanding	Cognitive / "thinking" / Knowledge
Observable skills	Performance / "doing" / Demonstration

Fuente: Ricard (1993: 25).

Como ya se ha expuesto anteriormente, la enseñanza de LE ha tenido en los últimos decenios un fuerte compromiso con la dimensión cultural, observándose una evolución importante desde 1990 hasta el presente.

Resumiendo, podemos decir que en los últimos años el concepto de interculturalidad ha cobrado fuerza y se ha desplazado el objetivo de la enseñanza de LE desde la competencia comunicativa, a una competencia comunicativa intercultural. Las propuestas más relevantes de los últimos años, apuntan hacia un enfoque formativo que rechaza enseñar la cultura como nueva información y propone como objetivo la formación de una competencia comunicativa intercultural, necesaria para relacionarse con alteridad en sociedades multilingües y multiculturales.

Dentro de la enseñanza de lenguas, las tendencias actuales y sus retos se encuentran en la enseñanza del componente cultural. Se podría destacar la tendencia dominante que propone un cambio de enfoque, en la enseñanza del componente cultural, en la clase de lenguas extranjeras. Podríamos decir que:

> Muchos autores del área, defienden un giro del enfoque tradicional informativo (cultura como información) a un enfoque formativo, en el que la cultura contribuya a la formación de una competencia comunicativa intercultural. Este planteamiento intenta abordar de forma coherente el problema de redefinir, tanto el papel del componente cultural, como de la metodología para su enseñanza y aprendizaje. Si asumimos que la cultura es una parte integral de la enseñanza de lenguas, y si la clase de lenguas extranjeras persigue objetivos educativos, que van más allá del mero aprendizaje lingüístico, los medios para la enseñanza y aprendizaje de la cultura deben adecuarse a dichos presupuestos (Areizaga, 2001: 158).

En la actualidad, es indudable, la importancia de los patrones culturales en las actitudes y procesos que utiliza una persona cuando se comunica. El intercambio cultural repercute en todos los ámbitos de la actividad humana, el aprendizaje de una lengua extranjera está inevitablemente vinculado al estudio de las culturas que hablan dicha lengua; desde el aula los docentes deben implementar una didáctica que priorice los aspectos interculturales.

Como conclusión de lo expuesto hasta ahora, se deduce que uno de los objetivos principales de la enseñanza de lenguas extranjeras sería el desarrollo de la competencia intercultural, más allá de la competencia lingüística y comunicativa. Para llegar a ese objetivo es necesario que los materiales didácticos permitan desarrollar conocimientos y habilidades. También hace falta que el profesor planifique actividades a través de las cuales los estudiantes aprendan a observar y analizar, críticamente, las pautas implícitas de las distintas culturas, incluida la propia, todo ello en un clima que fomente la empatía, la curiosidad y la tolerancia hacia los otros.

CAPÍTULO II: DIFERENCIAS Y SEMEJANZAS ENTRE LA CULTURA CHINA Y LA CULTURA ESPAÑOLA

En este capítulo, se tratan algunos aspectos culturales, en concreto, los que están relacionados con la cultura china y la cultura española. Pretendemos adentrarnos en aspectos relevantes sobre la forma de pensar y de actuar, propia de cada cultura. En primer lugar, trataremos aspectos culturales comunes y diferenciadores para pasar a detallar las características de los estudiantes chinos y la influencia de la cultura en el proceso de enseñanza/aprendizaje. En segundo lugar, nos centraremos en la comunicación no verbal, incluyendo gestos chinos y españoles. En tercer lugar, se analizará la imagen como un elemento para interpretar las preferencias, costumbres e ideología presentes en occidente y oriente.

2.1. Aspectos diferenciadores y coincidentes entre la cultura china y la cultura española

En el presente apartado se estudian los aspectos culturales diferenciadores y coincidentes entre la cultura china y la cultura española. Se intenta hacer una reflexión sobre la cultura china, sus valores, pensamientos y raíces culturales que influyen en el proceso de enseñanza/aprendizaje de LE.

2.1.1 Aspectos diferenciadores entre la cultura china y la cultura española

En primer lugar, para tener una idea clara de cómo la cultura china y española difieren en sus dimensiones culturales, hemos evaluado estas dos culturas según las categorías elaboradas por Hofstede (2010)[1]. Este investigador holandés es reconocido por su

[1] Gerard Hendrik Hofstede es un influyente antropólogo y escritor holandés en el campo de las relaciones entre culturas nacionales y culturas dentro de las organizaciones. Según Hofstede "Dimensiones

trabajo en el campo de las relaciones entre las culturas nacionales y las culturas dentro de las organizaciones. Sus investigaciones han mostrado cómo la cultura de los grupos nacionales y regionales, afecta al comportamiento de las sociedades y las organizaciones, desarrollando el "Modelo de las Cinco Dimensiones", donde establece los patrones y valores de cada cultura. En la edición de 2010 de su obra *Culturas y organizaciones*, se ha añadido una sexta dimensión, basada en el análisis de Michael Minkov. Esta nueva dimensión se denomina "Normativo frente a pragmático". Este estudio es el más completo sobre la influencia de la cultura en los valores que tiene la gente en el trabajo. En la actualidad, se trabaja el "Modelo de las Seis Dimensiones". Las seis dimensiones hacen referencias a[2]:

1. **Distancia del poder**. Hofstede (2010) la define como: *"the extent to which the less powerful members of institutions and organizations within a country expect and accept that power is distributed unequally"*, es decir, el grado de desigualdad entre la gente, que la población de un país, considera como normal. Un puntaje alto sugiere que hay expectativas de que algunos individuos tendrán mucho más poder que otros. Países con elevada distancia respecto del poder, son típicamente más violentos. Un puntaje bajo refleja la perspectiva de que la gente debe tener iguales derechos.

Esto representa la desigualdad, pero definido desde abajo (los subordinados) hacia arriba (los superiores), sugiere que el nivel de desigualdad que tiene una sociedad está aprobado tanto por los seguidores como por los líderes. Por supuesto, el poder y la desigualdad son hechos fundamentales en cualquier sociedad, y cualquier persona con experiencia internacional será consciente de que todas las sociedades son desiguales, pero algunas más que otras.

2. **Individualismo vs. Colectivismo**. Hofstede (2010) la describe como: *"the degree of interdependence a society maintains among its members"*, es decir, el grado a partir del

---

Culturales", es una programación mental que distingue a los integrantes de un grupo, expuestos a una misma educación y a experiencias similares. Hasta hoy en día, se han analizado 93 países y simplificó complejos patrones socioculturales de conducta en cinco sencillos indicadores. El trabajo mostró que hay agrupamientos culturales a nivel regional y nacional que afectan el comportamiento de las sociedades y organizaciones, y que son muy persistentes en el tiempo. En su página web se puede consultar los promedios de 93 países y regiones en cada una de las dimensiones. Recuperado en http://geert-hofstede.com/countries.html [20 de febrero de 2014]

[2] La puntuación o puntaje de cada dimensión va de 1 a 100.

cual la gente siente que debe cuidar o ser cuidado por ellos mismos, por sus familias o por las organizaciones a las que pertenece. El individualismo es contrastado con el colectivismo, y se refiere al grado por el cual la gente espera valerse por sí misma o, alternativamente, actuar principalmente como miembro de un grupo u organización.

En una sociedad con alto individualismo, cada miembro de la sociedad se preocupa principalmente, por sus propios intereses y los de su familia. En este sentido, las sociedades dentro de las cuales los vínculos entre individuos son débiles, se espera que cada cual se cuide a sí mismo y a su familia nuclear. La palabra "colectivismo" en este sentido no tiene un significado político, se refiere al grupo, no al estado. En una sociedad muy colectivista, los lazos grupales son más amplios y la unidad familiar es mucho más extensa (incluye a tíos, primos o abuelos). Se da en sociedades dentro de las cuales las personas están integradas en grupos fuertes y cohesionados desde que nacen, con frecuencia familias extensas (tíos, tías y abuelos) que las siguen protegiendo a cambio de su lealtad incondicional.

3. **Masculinidad vs. Feminidad**. Hofstede (2010) la define como: *"The fundamental issue here is what motivates people, wanting to be the best (masculine) or liking what you do (feminine)",* es decir, el valor asignado a los tradicionales roles de los géneros.

En una cultura masculina, la mayoría de la gente cree que solo los hombres se deben preocupar por las carreras lucrativas y que las mujeres no deben trabajar muy duro ni estudiar si no quieren. En una cultura femenina, hay más casos de mujeres en carreras tradicionalmente ocupadas por los hombres (por ejemplo las ingenierías) que en una cultura masculina. Se habla de la distribución de roles entre los géneros, lo cual es otro tema fundamental en cualquier sociedad y para el cual existe una variedad de aspectos.

4. **Evasión de la incertidumbre**. Hofstede (2010) la entiende como: *"The extent to which the members of a culture feel threatened by ambiguous or unknown situations and have created beliefs and institutions that try to avoid these"*, es decir, el grado en el cual la gente de un país prefiere situaciones estructuradas sobre situaciones no estructuradas. Se refleja el grado por el que una sociedad acepta la incertidumbre y los riesgos. En términos sencillos, las culturas con más puntaje en esta escala evitan asumir

riesgos.

5. **Normativo vs. Pragmático**. Para Hofstede (2010) tiene que ver con: "how people in the past as well as today relate to the fact that so much that happens around us cannot be explained". Esta dimensión describe el modo predominante (flexible o rígido) en la relación con el entorno. En las culturas normativas las personas tienden a ser más cumplidoras de las normas, y a desarrollar un comportamiento ético y de cumplimiento de las leyes. En cambio, en las culturas pragmáticas no importan tanto las normas.

6. **Indulgencia vs. Contención**. Hofstede (2010) la define como: *"the extent to which people tries to control their desires and impulses".* Esta dimensión mide la capacidad de una cultura para satisfacer las necesidades inmediatas y los deseos personales de sus miembros. Las culturas que valoran la contención poseen normas sociales estrictas que regulan y desaconsejan la satisfacción de los impulsos.

Hemos hecho una breve descripción sobre los Modelos de las seis dimensiones culturales con el fin de comparar las puntuaciones españolas y taiwanesas que se representan en las seis dimensiones, ya que estas dimensiones pueden ser relevantes para poder comprender cómo las dos culturas perciben e influyen en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

A través del análisis sobre el Modelos de las seis dimensiones culturales, podemos observar las puntuaciones obtenidos respecto de **la cultura taiwanesa**:

Distancia del poder (PDI). Con un puntaje de 58 (sobre cien), hablamos de una sociedad jerárquica. Los taiwaneses esperan y aceptan en mayor medida la jerarquía en la sociedad. La cultura taiwanesa es bastante jerárquica. En su sistema social es muy importante el respeto por la jerarquía y nunca se cuestiona o critica a un superior. Así, siempre existirá una relación de superior a inferior entre, por ejemplo, padre-hijo, hermano mayor-hermano menor, anciano-joven, jefe-empleado, profesor-alumno, etc.

Individualismo (IDV). En esta dimensión, Taiwán presenta un puntaje de 17 (sobre cien), es una sociedad colectivista. Esta sociedad fomenta las relaciones intensas en donde todo el mundo se hace responsable de todos los miembros de su grupo. En las

sociedades colectivistas la ofensa conduce a la vergüenza y la pérdida de prestigio, relaciones empleador/empleado se perciben en términos morales (como un vínculo familiar), las decisiones de contratación y promoción tienen en cuenta al empleado en el grupo, la gestión es el manejo del grupo.

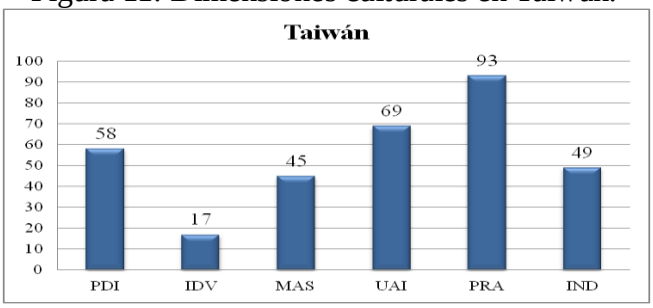
Masculinidad (MAS). Con un puntaje de 45 (sobre cien), se considera que Taiwán es una sociedad femenina. En donde los conflictos se resuelven a través del compromiso y la negociación. Incentivos como el tiempo libre y la flexibilidad son favorecidos. Un gerente efectivo es un elemento de apoyo, y la toma de decisiones se hace a través de la participación.

Evasión de la incertidumbre (UAI). Los resultados revelan que Taiwán tiene una alta preocupación por evitar la incertidumbre, la puntuación es 69 (sobre cien). Por lo tanto, las personas evitan la incertidumbre y no toleran comportamientos pocos ortodoxos.

Pragmático (PRA). Los taiwaneses tienen una puntuación de 93 (sobre cien), por lo que es una cultura de orientación pragmática a largo plazo. Las sociedades con esta orientación muestran la capacidad de adaptarse a un contexto moderno, es decir, son pragmáticas con una tendencia a la inversión y al ahorro. Y sus resultados están condicionados por la persistencia y la perseverancia. La dimensión de la orientación a largo plazo está estrechamente relacionada con las enseñanzas de Confucio y se puede interpretar como hacer frente a la búsqueda de la virtud, en la medida en que una sociedad muestra una perspectiva orientada hacia el pragmatismo en lugar de una perspectiva histórica convencional a corto plazo.

Indulgencia (IND). Taiwán tiene una puntuación de 49 (sobre cien) lo cual nos indica la preferencia dominante en esta dimensión, es decir, Taiwán es indulgente.

Figura 11: Dimensiones culturales en Taiwán.



Fuente: Elaboración propia basada en los datos del Centro Hofstede (2014).

Por lo que respecto a **España:**

Distancia del poder (PDI). Presenta un puntaje de 57 (sobre cien), por lo que se corresponde con el nivel intermedio, es decir, no expresa ninguna preferencia clara.

Individualismo (IDV). España, en comparación con el resto de los países europeos (a excepción de Portugal) es colectivista (su puntuación en esta dimensión es de 53 (sobre cien)). Sin embargo, en comparación con otras zonas del mundo se ve claramente individualista. Esto ha hecho que para los españoles sea fácil relacionarse con otras culturas. Por otro lado, el trabajo en equipo es considerado como algo totalmente natural.

Masculinidad (MAS). La puntuación es de 42 (sobre cien). Los niños españoles son educados en la búsqueda de la armonía. Se observa sensibilidad hacia las personas "débiles" o necesitadas, generando una corriente natural de simpatía. En cuanto a la gestión, a los administradores les gusta consultar con sus subordinados para conocer sus opiniones y toman así decisiones.

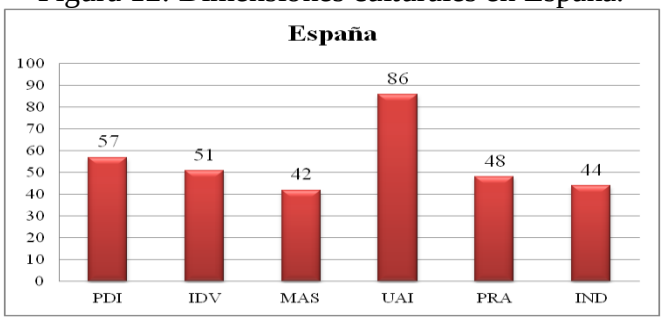
Evasión de la incertidumbre (UAI). Los españoles tienen una puntuación de 86 (sobre cien), por lo tanto España tiende a evitar la incertidumbre. A la gente le gusta tener reglas para todo, los cambios causan estrés. Existe una gran preocupación por el cambio, las situaciones ambiguas e indefinidas. Así, por ejemplo, en una encuesta reciente, el 75% de los jóvenes españoles querían trabajar en la administración pública (es decir, un trabajo de por vida) mientras que en los EE.UU. sólo se da en el 17% de los jóvenes.

Pragmático (PRA). La puntuación es de 48 (sobre cien). A los españoles les gusta vivir el momento, no sienten una gran preocupación por el futuro. De hecho, España es el

país que ha dado el significado de "fiesta" al mundo. En España, la gente busca resultados rápidos e inmediatos.

Indulgencia (IND). Con una puntuación baja de 44 (sobre cien), España no es una sociedad indulgente. Las sociedades con una puntuación baja en esta dimensión tienen una tendencia al cinismo y el pesimismo.

Figura 12: Dimensiones culturales en España.

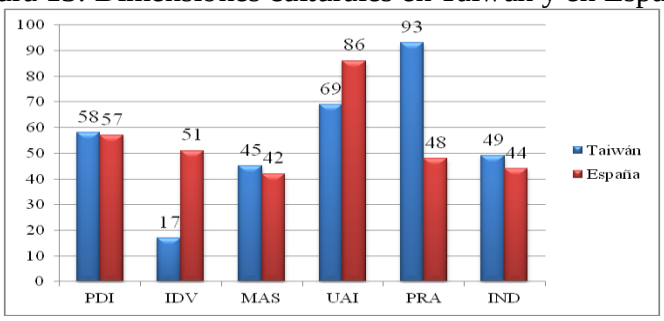


Fuente: Elaboración propia basada en los datos del Centro Hofstede (2014).

A raíz del análisis sobre la cultura china y española, pasaremos a continuación a realizar una comparación entre ellas.

Según la figura 13, podemos ver que hay gran diferencia entre Taiwán y España en Individualismo (IDV), Evasión de la incertidumbre (UAI) y Pragmático (PRA), serán estos aspectos en los que nos centraremos. Dejando de lado: Distancia del poder (PDI), Masculinidad (MAS) e Indulgencia (IND).

Figura 13: Dimensiones culturales en Taiwán y en España.



Fuente: Elaboración propia basada en los datos del Centro Hofstede (2014).

Respecto al *individualismo frente a colectivismo*, se manifiesta que la cultura española es fundamentalmente individualista (puntuación de 51), mientras que la china es

esencialmente colectivista (puntuación de 17). Hay culturas que podríamos denominar "silenciosas" y culturas "parlanchinas". Los taiwaneses pertenecen al primer grupo, ya que mantienen silencio en público. La sociedad taiwanesa posee un grado mayor de introversión que la mayoría de las culturas occidentales. Una de las características típicas de la introversión es la tendencia a estar callado en público, y mostrar un grado elevado de discreción a la hora de tener que actuar en público.

El estudiante chino se ha caracterizado por su pasividad, obediencia y ausencia de pensamiento crítico. No se le incita a valorar el individualismo, sino, los objetivos perseguidos colectivamente. Su forma de aprender tiende a la imitación, repetición y memorización mecánica, y atribuye los logros académicos al esfuerzo. En contraste, y también de forma generalizada, el estudiante occidental se ha caracterizado por ser más activo en el aula, valorando el individualismo y el pensamiento crítico. La repetición y la memorización, sin embargo, no gozan de una buena consideración pedagógica en las culturas occidentales, al tiempo que los logros académicos dependen más de la capacidad que del esfuerzo.

Sánchez Griñán (2008: 407) señala las características del proceso de enseñanza/aprendizaje chino: La falta de interacción y de individualización, la ausencia de creatividad y de expresión propia, o la escasez de interpretaciones personales y de aprendizaje experimental. Por su parte, los profesores chinos dirigirán su atención a la importancia de la disciplina y de la trasmisión de conocimientos, y a la presión del currículo y del sistema de exámenes. También argumentarán a favor del valor colectivo de la sociedad china, por el cual, las prioridades personales se contemplan como parte de un grupo o comunidad, debiéndose fomentar:

- El aprendizaje interdependiente.
- La cooperación y la conciencia social.
- El ser uno mismo en relación a los demás.
- La expresión de lo que está socialmente compartido en lugar de lo que se siente individualmente.
- La creación basada en el dominio antes que en el descubrimiento.

En el concepto "jerarquía", heredado de Confucio y del taoísmo, subyace la imagen de

los chinos actuales, el cual está caracterizado, sobre todo, por la búsqueda de la armonía en las relaciones interpersonales. Por una parte, perseguir el acuerdo común y los intereses comunes y, por otra parte, está el reconocimiento colectivo, es decir, los méritos de los individuos se valoran en la colectividad. Para comprenden mejor esta idea, el siguiente cuadro resume la escala de valores de la cultura china y de la cultura occidental, y se exponen las principales diferencias entre las dos culturas.

Cuadro 25: Escala de valores entre la cultura china y la cultura occidental.

O: Cultura occidental; CH: Cultura china

Valores	Primario	Secundario	Terciario	Negligente
Individualismo	O		CH	
Armonía	CH	O		
Modestia	CH		O	
Ser agradecido	CH		O	
Esfuerzo	O			CH
Agresividad	O		CH	
Colectivismo	CH			O
Respecto a los mayores	CH			O
Dignidad	O	CH		
Eficiencia	O		CH	
Patriotismo	CH	O		
Autoridad	CH	O		
Educación	O	CH		
Ser directo	O	CH		

Fuente: Álvarez (2012: 307).

Muchos profesores (Carson y Nelson, 1996; Ginsberg, 1992; Jin y Cortazzi, 1996; Sánchez Griñán, 2008) describen al estudiante chino como diligente, persistente, perfeccionista y con carácter afectuoso. Destacan también su capacidad de memorizar y el deseo de aprender bien. Afirman que la enseñanza se centra en una exagerada atención a la gramática, al vocabulario y al texto escrito y observan deficiencias en la comunicación oral y escrita como consecuencia de la inactividad en clase. El rol del alumnado consiste fundamentalmente en escuchar, no se fomenta trabajar en grupo. Esta última característica, podría parecer contradictoria con el espíritu colectivista de la sociedad y la educación, pero no es un problema de cooperación, sino "el resultado del deseo de los estudiantes en concentrarse en las actividades de aprendizaje sin la distracción de hablar a sus compañeros" (Jin y Cortazzi, 1996: 185).

En 1991, Garrott (citado por Sánchez Griñán, 2008: 418) realizó un estudio basado en una encuesta sobre 40 valores culturales y sobre una muestra de 512 estudiantes de varias provincias de China. De la misma se desprende que los valores más apreciados

(de "suprema importancia") por los estudiantes chinos son: 1. Conocimiento; 2. Responsabilidad; 3. Aprendizaje autónomo; 4. Patriotismo; 5. Perseverancia; 6. Amistad; 7. Sinceridad; 8. Cortesía; 9. Sentido de la vergüenza; 10. Esfuerzo (trabajo). Según los resultados de Garrott (1991) serían, de "moderada importancia" la armonía (puesto 24), proteger "la cara"[3] (puesto 30). Sánchez Griñán (2008) sostiene que los estudiantes demuestran una fuerte tendencia al individualismo, más que hacia el colectivismo generalmente asociado a la sociedad china. Sin embargo, podemos explicar que estas respuestas están estrechamente relacionadas con el confucionismo, el budismo y el taoísmo. Los estudiantes evitan el lucimiento en público, y al mismo tiempo, mantienen buena relación con otras personas.

En el estudio de Jin y Cortazzi (1996), los estudiantes chinos entrevistados, señalan el carácter "sociable", de ayuda mutua a sus compañeros. Este rasgo parece contradecir la opinión de los profesores occidentales de que los estudiantes chinos no suelen sentirse predispuestos al trabajo en grupo. Jin y Cortazzi señalan (1996: 190) que "sociable" se refiere a una actitud afectiva general:

> Es una característica moral y social relacionada con la tradición colectivista china de preocuparse por otros dentro del grupo a que pertenecen […]. 'Aprender de/con otros' tiene lugar fuera de clase, donde no está presente el profesor, cuando aquellos que han entendido al mismo pueden ayudar a los demás. Los estudiantes que están dispuestos y deseosos de ofrecer esta ayuda son considerados sociables […]. Del mismo modo, los estudiantes chinos con problemas en clase esperan que el profesor se dé cuenta de ello y ofrezca ayuda, mientras que los profesores occidentales asumen normalmente que los estudiantes con problemas pidan ayuda; sin embargo, […] los chinos raramente hacen preguntas de este tipo en clase.

Cabe destacar que estas características y comportamientos no se pueden utilizar a la ligera. Sánchez Griñán (2008: 409) afirma que:

> No se pueden aplicar a la ligera las dicotomías que maneja la investigación occidental entre capacidad/esfuerzo, procesamiento superficial/profundo, aprendizaje mecánico/creativo, pasivo/activo o dependiente/autónomo, para caracterizar de forma generalizada una concepción de aprendizaje que no comparte

[3] Perder la vergüenza

> este mismo marco experimental, ya que parte de unas premisas de orden cultural muy distintas.

En cuanto a la evasión de la incertidumbre, los taiwaneses tienen una puntuación de 69 y los españoles de 86. Atendiendo a esta dimensión, sería posible explicar que las personas españolas afrontan los cambios y la incertidumbre de manera más sensible que las taiwanesas.

A continuación nos centraremos en la dimensión normativa frente a pragmatismo. Podemos señalar que la puntuación de Taiwán es de 93 y la de España 48. Por lo tanto, España pertenece a la orientación a corto plazo, en cambio, Taiwán es de orientación a largo plazo, aspecto estrechamente relacionado con el confucionismo. Se puede interpretar esta puntuación en como hacer frente a la búsqueda de la virtud, en la medida en que una sociedad muestra una perspectiva orientada hacia el futuro pragmático, en lugar de una perspectiva histórica convencional a corto plazo.

Concluida la comparación de los aspectos culturales más diferenciadores entre la cultura española y la cultura china, pasamos a analizar las aportaciones realizadas por Hall respecto de los problemas culturales.

Hall (1959) pretende explicar cómo afecta el contexto, la administración del tiempo y el espacio, en la comunicación intercultural, es decir, la comunicación entre culturas. En la comunicación interpersonal, el contexto es aquello que en una cultura se da por sobreentendido y sobre lo cual no hay necesidad de hacer alusiones explícitas. Se distinguen dos tipos de culturas: Culturas de Contexto Alto (CCA) y Culturas de Contexto Bajo (CCB) con el objetivo de explicar el modo de comunicación y para diferenciarlo de otros estilos de comunicación.

Dado que el ser humano vive ante multitud de estímulos perceptivos, a los cuales es imposible prestar atención en su totalidad, la cultura actúa como pantalla que selecciona a qué estímulos prestar atención y cómo interpretarlos. En este sentido, el concepto de cultura, de contexto alto o cultura de contexto bajo, es una primera aproximación para enfocar las comunicaciones internacionales e interpersonales. Hall (1959) justifica que el contexto es definido como la diversificación de estímulos que rodean al evento de la

comunicación, incluyendo: gestos corporales, tono de voz, distancia física entre los interlocutores, hora del día, clima, normas sociales, lugar geográfico de la comunicación y otros factores externos. La diferencia esencial entre el "contexto alto" y el "contexto bajo" es la importancia que cada cultura le otorga al contexto versus el mensaje real en sí mismo.

Las "culturas de contexto alto" se caracterizan por la presencia de elementos contextuales que ayudan a la gente a entender las reglas. Las palabras pierden importancia en este ámbito. Este contexto alto asigna gran importancia a los estímulos que rodean al mensaje y da una relevancia secundaria al mensaje en sí mismo. Así, por ejemplo, nos encontraremos con normas de comunicación tales como: "lo que importa no es lo que se dijo sino quien lo dijo, no es lo que dices sino cómo lo dices". Por lo tanto, en una cultura de alto contexto, buena parte del mensaje se expresa pero no se dice explícitamente ya que no hay necesidad. Asimismo, en las culturas de alto contexto, la comunicación suele ser más densa que en las de bajo contexto, se le suele dar importancia a la armonía y a las relaciones interpersonales explícitamente positivas. Además, las culturas de contexto alto tienen estrechas conexiones entre los miembros de un grupo y todos saben lo que saben los demás. La familia es un ejemplo de cultura de alto contexto. El grupo de padres que va a las reuniones del colegio de sus hijos también es un ejemplo. En resumen, la relación es más importante que la tarea, en las Culturas de Alto Contexto.

Contrariamente, las "culturas de contexto bajo" tienen como característica principal que basan la comunicación en el lenguaje verbal, dando gran importancia a la lógica y al razonamiento verbal. De esta forma se favorece una separación entre el tema y la persona. Suele utilizarse el estilo de comunicación directo; preguntando directamente y eludiendo así ambigüedades. En este tipo de culturas las palabras transmiten la mayor parte de la información.

Las culturas de contexto bajo asignan significado primordial, al mensaje objetivo de la comunicación, y secundariamente al significado del contexto. La mayor parte de la comunicación se debe explicitar sencillamente porque se espera que se entienda lo que se dice y nada más. Personas de contexto bajo no leen entre líneas ni tampoco mandan

mensajes entre líneas por lo cual pueden parecer demasiado directas para personas de alto contexto. En una cultura de contexto bajo, existirían normas de comunicación apoyadas en los hechos, realidades, por lo tanto, el mensaje es concreto y simple. Las culturas de contexto bajo enfatizan la velocidad, la precisión y la eficiencia en la comunicación. Para Singh y Pereira (2005: 55) "las culturas de contexto bajo son lógicas, lineales, orientadas a la acción y la masa de datos es explícita y formalizada. Se espera que la comunicación proceda de un modo racional, verbal y explícito. Concreto, no abstracto, se espera el significado". Además, se caracteriza por crear pocas diferencias entre grupos internos o subgrupos y por una atención en lo individual. En una cultura de bajo contexto se le da mucha importancia a las reglas.

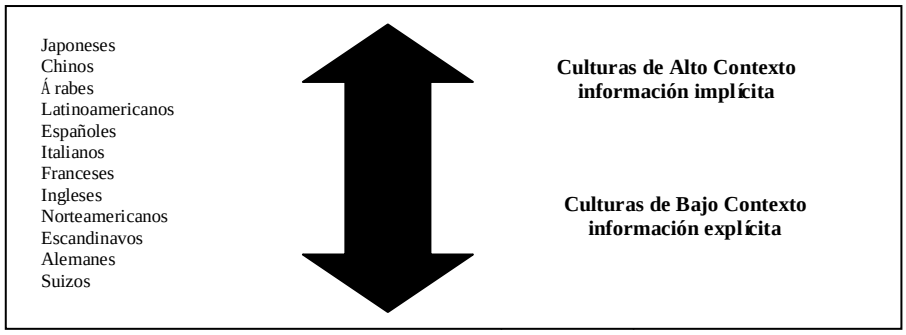
Cuadro 26: Problemas Culturales.

Cultura de Alto Contexto y Bajo Contexto	
Alto contexto	**Bajo contexto**
● Las relaciones son duraderas y estrechas. ● La comunicación es rápida, eficiente y económica ya que se comunica una enorme cantidad de información de forma rutinaria. ● Se usa una amplia gama de expresiones. ● Las personas en situaciones de autoridad son personalmente responsables de las acciones de los subordinados. La lealtad es muy valorada. ● Muchos acuerdos son orales, y sujetos a ulterior modificación. ● Se establece una gran diferencia entre los miembros del grupo y los que no forman parte de él. Los extranjeros tienen dificultad para penetrar en este cerrado círculo. ● La empresa familiar o de tipo《clan》es la estructura comercial predominante. ● Los patrones culturales son rígidos y sólidamente establecidos. Cambian con dificultad.	● Las relaciones entre individuos son relativamente cortas. Las relaciones personales estrechas no son muy valoradas. ● Los mensajes deben ser explícitos, al suponerse una menor capacidad para extraer significados del contexto de la comunicación. ● La autoridad esta más diluida y es más difícil asignar responsabilidades. ● Los acuerdos se plasman en rígidos contratos escritos. Se confía en que el sistema legal resuelva las disputas. ● Las diferencias entre miembros cercanos y extraños son menores. Es relativamente fácil establecer contactos. ● La sociedad anónima de gran tamaño y estilo burocrático es el tipo de organización económica más característica y la que proporciona el mayor número de empleos. ● Ciertos patrones culturales pueden cambiar en un plazo no muy largo.

Fuente: Llamazares García-Lomas (2011: 48).

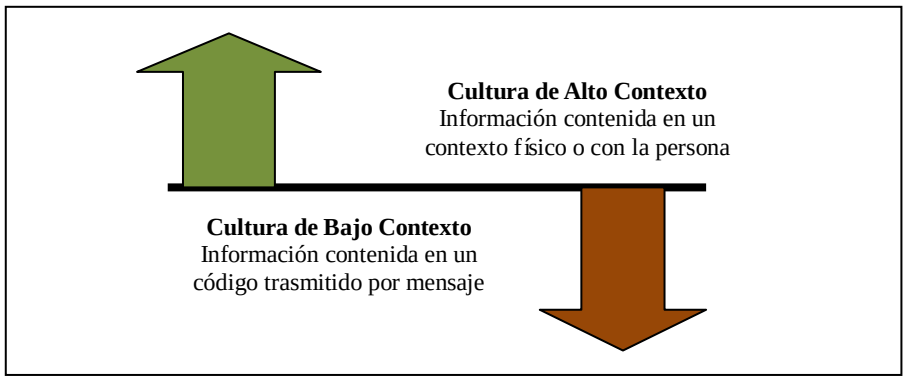
A través del cuadro, podemos observar las diferencias entre las culturas de alto contexto y las de bajo contexto, como conclusión, podemos afirmar que en el momento de relacionarse las culturas, es necesario conocer las situaciones ya que pueden provocar irritación o confusión en el receptor. Presentamos dos figuras sobre las culturas ordenadas de acuerdo a la importancia del contexto en la comunicación interpersonal, según Hall (1959).

Figura 14: Culturas de Alto Contexto y Bajo Contexto.



Fuente: McEntee (1998: 436).

Figura 15: Diferencia entre Culturas de Alto Contexto y Bajo Contexto.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Según el estudio de Hall (1959), Japón, China, gran parte de Asia, y países árabes son culturas de "alto contexto". Los países de América Latina y los del sur de Europa (España, Italia, Grecia), se sitúan más cerca del "bajo contexto". En este ámbito suelen tenerse en cuenta los sentimientos y la intuición, así como la lealtad, la confianza y el respeto para con el grupo. Cabe destacar que esto puede ser confuso para aquellas personas que no entienden las normas "no escritas" de la cultura.

En las culturas de "alto contexto", la información que rodea al significado es tan importante que no se requiere hacen explícito el mensaje que se transmite, ya que el contexto lo dice prácticamente todo. Por ejemplo: en los países asiáticos, como China, las personas tienen relaciones tan estrechas que con pocas palabras interpretan correctamente el mensaje que expresan.

En las culturas de bajo contexto, es necesario que la información que se transmita en el mensaje sea muy explícita, es decir que se explique ampliamente lo que se dice, puesto que la información externa que rodea a dicho mensaje es insuficiente. En este caso se

encuentra Suiza, uno de los países que tiene un contexto muy bajo en la comunicación, ya que las personas al relacionarse deben utilizar muchas palabras para transmitir el mensaje correcto, evitando así malas interpretaciones.

Hall también reflexiona sobre la forma en que las culturas procesan el tiempo. Hall (1966), en su obra *The Hidden Dimension*, dividió a las culturas en dos grupos, en función de la percepción que tienen del tiempo: el tiempo monocromático (M-Time) y el tiempo policromático (P-Time).

Cuadro 27: Policronía versus monocronía según Hall (1966).

Características de las culturas monocrónicas	**Características de las culturas policrónicas**
El tiempo es algo material «El tiempo es oro»	El tiempo es algo inmaterial
Cada cosa en su tiempo	Varias cosas al mismo tiempo
La hora manda las actividades	La hora no manda nada
Solo habla una persona	Muchos hablan al mismo tiempo
Las interferencias molestan	Las interferencias son normales
Concentración en el trabajo	Frecuentes interrupciones en el trabajo
Planes como compromisos ineludibles	Cambio de planes a menudo y con facilidad

Fuente: Elaboración propia (2014).

Las culturas monocrónicas tienen una visión lineal del tiempo, a este grupo pertenecen norteamericanos, escandinavos, anglosajones y asiáticos. Las culturas policrónicas tienen una visión circular del tiempo, a este grupo pertenece la cultura árabe, mediterránea y africana. Taiwán es un ejemplo de las primeras y España de las segundas.

Como se ha podido observar las teorías de Hofstede (2010) y de Hall (1959; 1966), se centraban en ver si existían categorías universales de cultura que abarcaran comunidades sociales y naciones, especialmente sobre la clave de factores culturales, concretamente los factores del contexto cultural y comunicativo. Estos dos enfoques desarrollaron independientemente paradigmas para la organización e identificación de las culturas. Estas investigaciones se han utilizado en el ámbito de E/LE para conocer las diferencias culturales de distintos países. También, se pueden comprender los comportamientos del alumnado y buscar las estrategias adecuadas del método de enseñanza.

Siguiendo este enfoque de trabajo, examinamos a continuación en qué medida pueden

afectar los elementos de la cultura china al aprendizaje, y al cambio de paradigma en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Los estudiantes taiwaneses poseen algunas características propias entre las que podemos destacar los filtros afectivos y culturales que marcan el comportamiento del estudiante taiwanés, y que en muchas oraciones permanecen ocultos. Estas características se manifiestan en numerosas ocasiones como en:

a. La aparente pasividad de los estudiantes en las clases. Los taiwaneses tienden a pensar que los jóvenes tranquilos, pasivos y obedientes que superan con éxito los exámenes, son buenos estudiantes. Los occidentales, por el contrario, admiran a aquellos que destacan por sus participaciones activas y sus opiniones originales.

Así, el estereotipo del carácter activo del "buen estudiante" indica un cambio de actitud general que podemos confirmar en numerosos estudios sobre el aprendiz chino (por ejemplo, Chan, 1997; Cheng, 2000; Liu y Littlewood, 1997; Spratt's, 1999; Shi, 2006). Algunos ejemplos que podemos poner al "respecto" están en: la actitud "pasiva" del estudiante que no quiere cuestionar el conocimiento del docente, a riesgo de hacerle "perder la cara" (en cuyo caso también la perdería el estudiante), tiene unas raíces culturales que se relacionan con el respeto a la autoridad del docente. En otras palabras, la actitud "pasiva" tiene unas raíces culturales que se relacionan con el respeto a la autoridad del docente. Sin embargo, esta actitud pasiva no está presente en todos los procesos de aprendizaje.

Además, desde la educación primaria hasta la educación secundaria superior, los profesores taiwaneses, a diferencia de los europeos, no motivan a los estudiantes a participar en clase, si no que esperan que contesten a preguntas hechas por ellos y, valoran sobre todo el "silencio atento", es decir, desean que presten atención, tomen notas y hablen sólo cuando los docentes se dirigen a ellos.

b. Los estudiantes no hablan por propia iniciativa en clase ni debaten, y sólo lo hacen cuando el docente les asigna el turno. Muchos estudiantes observan mientras otros contestan al docente que, en riguroso orden, seguirá realizando preguntas al resto de la clase. En la mayoría de las aulas, el docente enseña desde la tarima y el estudiante escucha, se trata del modelo tradicional de enseñanza. Esta actitud es una consecuencia

directa de la relación entre el docente y el estudiante, la cual es típica en el sistema educativo actual de Taiwán. Por esta razón, la interacción entre docente y estudiante actualmente es un problema. Sánchez Griñán (2008: 421) señala que:

> Los estudiantes identifican la timidez como la razón principal por la que no hacen preguntas, que también se puede asociar al miedo al ridículo y a cometer errores. Es un factor que comparten los estudiantes occidentales, pero en China subyace la cuestión cultural del miedo a perder la cara, perceptible en todos los ámbitos de la sociedad colectivista. "Perder la cara tiene una dimensión social, intelectual e incluso moral, que implica egoísmo" (Jin y Cortazzi, 1996: 195) y perder la reputación, el valor de la palabra, la fiabilidad. Es un asunto serio para un chino, pues si pierde la cara los demás lo considerarán con desconfianza o irrespetuosamente. Entre los estudiantes, el miedo a perder la cara, asociado con el miedo al ridículo, es también quedar en evidencia. Se trata, pues, de un obstáculo importante para la fluidez de la interacción en el aula, donde las preguntas de los estudiantes (al menos, en Occidente) forman una parte sustancial del proceso de negociación de significado. El diálogo con los alumnos fuera del aula puede establecer las bases para crear un marco de comunicación consensuado dentro del aula. El profesor de lenguas, conocedor de este rasgo sociocultural, debe poner empeño en la interacción espontánea dentro del aula, para lo cual no es necesario recurrir a ideologías individualistas ni a "infracciones" de la cultura china de aprendizaje.

c. Los estudiantes procurarán hablar con un tono de voz inaudible que aminore los efectos de su actuación individualista. La actividad programada no redundará, por tanto, en el aprendizaje comunicativo, ni para él, cuya ansiedad le ha impedido mantener un filtro afectivo apto para la adquisición, ni para el resto del grupo, que ni siquiera ha podido escuchar sus palabras. Este código de vergüenza que en él opera le llevará en otras ocasiones a acudir a la expresión "No sé. No entiendo" como salida segura a una pregunta del profesor sobre la que no siente seguridad y ante la que tiene miedo a equivocarse.

Además, podemos observar otra diferencia entre los estudiantes orientales y occidentales que está relacionada con el tipo de preguntas. El tipo de preguntas que hacen los estudiantes chinos puede diferir bastante del tipo de preguntas del estudiante occidental. Los estudiantes chinos valoran las preguntas que son fruto de una reflexión

minuciosa, mientras que los estudiantes occidentales parecen ser más espontáneos en este sentido. Las preguntas de los estudiantes chinos buscan una confirmación del profesor, y muchas de ellas, una explicación sistemática, si bien la tendencia es realizarlas cuando el estudiante es consciente de que no es sólo él, sino todo el grupo el que tiene dudas y puede beneficiarse de las explicaciones del profesor; en caso contrario, lo más común es hacerlas cuando la clase ha terminado.

Es un hecho que en la enseñanza de la lengua se ha tenido poco en cuenta la cultura que tiene el estudiante y su relación con la cultura objeto de estudio. Según Jin y Cortazzi (2001), su relevancia es primordial tanto para un buen entendimiento entre estudiante-docente, como para comprender los procesos que se dan en el aula durante el aprendizaje de la nueva lengua. La cultura, entendida en el sentido de un código simbólico y unos patrones de comportamiento que son el resultado de una convención, aúnan a los miembros de un grupo y hace posible la comunicación entre ellos. Jin y Cortazzi (2001: 104) ofrecen dos esquemas que resumen claramente las características principales de la cultura de aprendizaje y de la cultura de la comunicación de los chinos.

Cuadro 28: Cultura de aprendizaje china.

Característica principal	**Comentario**
El aprendizaje es valorado	Los estudiantes deben tener curiosidad, interés y expectativas por aprender
El aprendizaje es respeto	El amor filial se extiende a los profesores. Son expertos, padres, amigos. Se preocupan y ayudan
El aprendizaje supone relaciones recíprocas	Profesores y alumnos tienen deberes y responsabilidades entre sí: ambos aprenden académica y moralmente
El aprendizaje es social	El desarrollo personal tiene lugar en un entorno colectivo. Las relaciones clave, deben conseguir la armonía, no el desacuerdo
El aprendizaje consiste en pensar y hacer	El aprendizaje es incompleto sin una reflexión profunda y sin una aplicación práctica, los alumnos se fijan en los productos y resultados
El aprendizaje consiste en ser aprendiz	El aprendizaje se basa en estrategias a largo plazo de arduo trabajo ahora para cosechar la recompensa futura. Supone seguir a un "maestro" en palabra y obra
El aprendizaje es ilustración	El aprendizaje supone la memorización y acumulación de conocimientos. Lo que se memoriza es comprendido y desarrollado para ser utilizado más tarde para la creación
El aprendizaje es memorización	La memorización es una concesión a la experiencia colectiva del pasado y a la autoridad de otros. La memorización es parte del progreso

Fuente: Jin y Cortazzi (2001: 120).

Cuadro 29: Cultura china de la comunicación.

Característica principal	**Comentario**
La comunicación produce armonía	El objetivo principal de la comunicación es facilitar las relaciones armónicas, no sólo compartir información de manera funcional
La comunicación depende de la autoridad	La comunicación sigue a la tradición y a la autoridad antes que a la originalidad o espontaneidad. Los hablantes dan prioridad a los expertos, incluidos los profesores
La comunicación depende de lo que se sabe	Los hablantes dicen lo que saben y no consideran la comunicación como medio para saber
La comunicación es inductiva	Se utilizan a menudo patrones inductivos: primero la historia y luego el punto principal, o primero la razón y luego el resultado, en vez de al revés
La comunicación es holística	Los contrarios pueden ser parte de una verdad mayor por lo que existe una tendencia a pensar en términos de "tanto esto como lo otro" en vez de "esto o lo otro" como en el sistema binario
La comunicación es recíproca	Ambos participantes tienen la responsabilidad de entenderse. No todo tiene por qué ser explícito. Los oyentes/lectores pueden sacar sus propias conclusions
La comunicación funciona por analogía	La analogía, los ejemplos o indicaciones pueden servir como pruebas, en vez de las etapas explícitas
El silencio es comunicación	El silencio es aceptable cuando se trata de temas ambiguos o sensibles. El silencio puede ser muestra de solidaridad y servir para evitar situaciones incómodas

Fuente: Jin y Cortazzi (2001: 121).

Estas manifestaciones de los estudiantes taiwaneses, nos sirven para encontrar una explicación al comportamiento de los estudiantes sinohablantes[4] en el aula. Es imposible negar que existan influencias en el modelo de aprender y concebir la educación, que se remontan a los mismos inicios de la cultura china, sobre todo por la estrecha relación que existió entre la transmisión del confucionismo y el aprendizaje (ético-moral y cívico) a través de los exámenes imperiales, durante 1700 años. Hoy en día, estos métodos aún tienen impacto en el desarrollo de la enseñanza y del aprendizaje.

A continuación, nos centraremos en los aspectos culturales divergentes entre la cultura china y la española, relativos al proceso de enseñanza/aprendizaje de E/LE, por parte del alumnado taiwanés.

La "introversión cultural", característica general de la psique taiwanesa y china, también se da en gran parte de Asia. Las situaciones típicas a las que se está expuesto cuando se

[4] Sinohablantes significa chinohablante. Que habla el chino.

practica una lengua extranjera, tanto en clase, como en la vida cotidiana, generan un aumento considerable de esta introversión. Evidentemente, tener que hablar en público un idioma que no se domina, supone un nivel de estrés más elevado que hacerlo en un entorno privado. Como los estudiantes taiwaneses tienen un nivel de introversión inicial alto, los efectos inhibitorios se multiplican. Esto conlleva varios aspectos que afectan inmediatamente al ámbito del aprendizaje de un idioma extranjero. Sabemos que un cierto grado de extraversión ayuda a los aprendices a la hora de familiarizarse con la cultura y lengua extranjera. La extraversión favorece una interacción más intensa y, por tanto, unos conocimientos más amplios tanto del idioma como de la cultura. Desgraciadamente, la forma tradicional de cómo se dan las clases en Taiwán no tiene en cuenta esta problemática.

Si bien no podemos negar que existe una influencia de la cultura en el comportamiento y en los estilos de aprendizaje de los estudiantes chinos, tampoco podemos creer que todas las características obedezcan a factores culturales. Más que atribuir una identidad particular a los estudiantes chinos, y adscribirles características culturales como a un grupo fijo y homogéneo, hay que profundizar en el contexto educativo.

Es necesario señalar también otros aspectos influyentes como los antecedentes y los objetivos de los estudiantes, su motivación para aprender, el contexto de las interacciones y la naturaleza de la relación entre profesores y aprendientes. Gu y Schweisfurth (2006: 2) señalan que "un punto de vista estático sobre un grupo cultural de aprendientes tiende a oscurecer la importancia de aquellos aspectos". Los estudiantes chinos prefieren adoptar actitudes que favorezcan la interacción, la finalidad práctica de lo que estudian, el trabajo en grupo y el pensamiento crítico. Están interesados en la enseñanza centrada en procesos y en el aprendiente, pero, dadas las condiciones del contexto educativo, y no tanto las características intrínsecas culturales, se sienten impedidos a asumir estas actitudes (Cheng, 2000; Gieve y Clark, 2005; Shi, 2006, etc.). Por esta razón, el estudiante chino puede tener ciertas características identificables, algunas de las cuales están relacionadas con la cultura, pero los estudiantes también aprenden y se comportan de forma diferente en distintas situaciones, según las necesidades personales y las exigencias situacionales.

2.1.2 La comunicación no verbal: gestos chinos y españoles

En el presente apartado, vamos a centrarnos en la comunicación no verbal. En primer lugar, daremos a conocer las categorías establecidas por Cestero (1999) y Poyatos (1994). A continuación, tomando como referencia la obra de Minkang Zhou (1995) pasaremos a establecer una comparación respecto de los signos no verbales (kinésicos).

En general, los estudiantes de una lengua tienden a pensar que si aprenden el sistema lingüístico, podrán ser competentes comunicativamente. Sin embargo, utilizar el conocimiento de la lengua meta no garantiza el éxito de la comunicación, sin duda, es insuficiente. Tal y como se acaba de exponer anteriormente, la cultura china se caracteriza por lo indirecto, lo reservado, lo reticente. Algunos de los principios de la filosofía de Confucio como las normas de conducta, no se basan en exteriorizar ninguna opinión o sentimiento, a la hora de interactuar. Así pues, la parte de la comunicación no verbal, que se refiere a la cinesia, no se manifiesta en la cultura china. En cambio, en las culturas latinas, los gestos forman parte de la conversación, se dice que "hablan con las manos" y las utilizan para acompañar rítmicamente el discurso, a la hora de expresar las ideas o para mostrar un objeto, un lugar o a una persona. Por lo tanto, es posible que se provoquen muchos malentendidos culturales entre estas culturas y que se deban a una mala interpretación de gestos, ruidos, movimientos o maneras de proceder interpretados a través de parámetros culturales diferentes.

A finales de los años 50 del siglo XX, surgen nuevas investigaciones (Birdwhistell, Trager, Pittinger, Smith y Hall) en torno a la comunicación no verbal gracias a la perspectiva etiológica, psicológica y psiquiátrica. Posteriormente, la disciplina se fue consolidando gracias a especialistas de otras ciencias como la lingüística, la sociología, la psicología.

Durante la década de los 70 del siglo XX, el antropólogo Mehrabian (1972) realizó una serie de estudios que analizaban la importancia relativa de los mensajes verbales y no verbales. Según sus resultados únicamente el 7% de la comunicación interpersonal se realiza mediante palabras. Aproximadamente el 38% de la comunicación corresponde al lenguaje paraverbal (entonación, proyección, tono, énfasis, pausas, ritmo, etc.), mientras

que el 55% se centra en el lenguaje corporal (gestos, posturas, mirada, movimiento de los ojos, respiración, etc.). En definitiva, los humanos poseemos numerosas formas de comunicarnos que no son el lenguaje oral, y la vida diaria está llena de actos comunicativos no orales.

Según Cestero (1999a: 9):

> En las últimas décadas hemos sido testigos de cambios significativos en la didáctica de lenguas extranjeras. El desarrollo de disciplinas lingüísticas, tales como la Pragmática, la Sociolingüística, la Dialectología, el Análisis de la Conversación y el Análisis del discurso, cuyo objeto de estudio es el habla, la interacción o la comunicación, unido al desarrollo de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, ha favorecido un cambio teórico y metodológico sustancial que ha provocado, por un lado, la partición de un objetivo nuevo y, por otro, la utilización sistemática de un enfoque metodológico muy diferente al tradicional. El objetivo general es ahora enseñar y aprender a comunicar y comunicarse.... Para comunicarnos correctamente y con eficacia, no es suficiente adquirir el sistema lingüístico de la lengua meta, por muy buena y completa que dicha adquisición sea, hemos de ser, también, competentes comunicativamente, con todo lo que ello comporta: el conocimiento y la utilización de información pragmática, social, situacional y geografía, así como de los sistemas de comunicación no verbales.

Desde una perspectiva antropológica, la comunicación humana agrupa tres tipos de comportamiento comunicativo: 1) verbal-lingüístico: las palabras que decimos; 2) verbal-no lingüístico o paralenguaje: entonación, volumen, pausas y ritmo al hablar; 3) no verbal-no lingüístico o comunicación no verbal: gestos, posturas y miradas. Actualmente, las obras de Knapp (2001), de Poyatos (1994, 1999) y de Cesteros (1998, 1999) están consideradas como unas de las más influyentes en este campo de estudio. En la actualidad, la investigación de la comunicación no verbal se encuentra en fase de identificación de los signos y sistemas no verbales, de su descripción y de su clasificación.

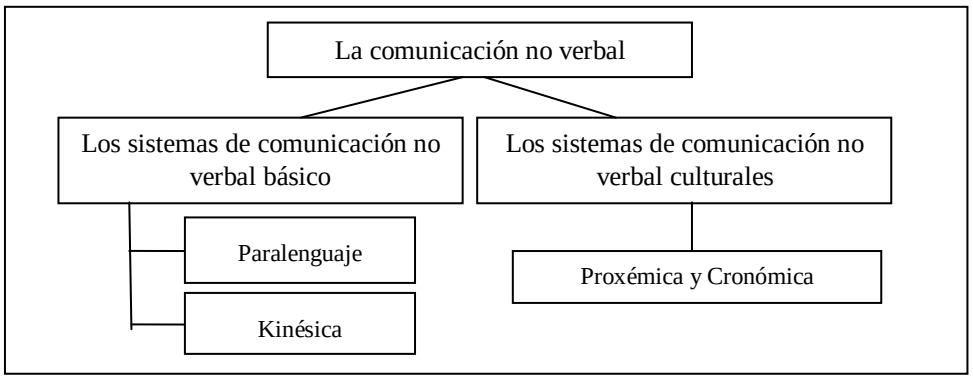
El término "comunicación no verbal" se refiere a "todos los signos y sistemas de signos no lingüísticos que comunican o se utilizan para comunicar" (Cestero, 1999a: 11). Esta definición incluye, los hábitos y las costumbres culturales y, los sistemas de comunicación no verbal. Hay dos elementos constitutivos de la comunicación no verbal:

1. Los signos y sistemas culturales: el conjunto de hábitos de comportamientos ambientales y creencias de una comunidad, que comunican en sentido amplio y en sentido estricto.
2. Los sistemas de comunicación no verbal: el conjunto de signos que constituyen los dos sistemas de comunicación no verbal básicos: el sistema paralingüístico, el sistema quinésico, el sistema proxémico y el cronémico.

Cestero (1999) señala que todos estos elementos pueden ser empleados en la comunicación, de forma:

- consciente o inconsciente
- aislada o combinados
- como elementos expresivos o referenciales
- para la interacción social o para la estructuración de la conversación

Figura 16: Esquema de la comunicación no verbal.



Fuente: Elaboración propia (2014).

A través de la figura anterior, podemos ver que la comunicación no verbal comprende todos los signos y sistemas de signos no lingüísticos que comunican o se utilizan para comunicar, dentro de los cuales se insertan los hábitos y las costumbres culturales en sentido amplio y los denominados sistemas de comunicación no verbal.

Avanzando en la explicación de la comunicación no verbal, deberíamos tener en cuenta el intercambio comunicativo. En un intercambio comunicativo intervienen, y se establecen las relaciones de contigüidad, alternancia o superposición, cuyo resultado es una serie de funciones de los sistemas no verbales sobre el sistema verbal. Todos los

signos no verbales pueden cumplir una o más de las siguientes funciones[5]:

1. *Sustituir* un mensaje verbal, por ejemplo, expresando con un movimiento de la mano, la acción designada con el imperativo *[ven]*.
2. *Repetir, confirmar o reforzar* el mensaje oral, por ejemplo: indicar a alguien que «gire a la derecha» acompañando la instrucción con un gesto con la mano (repetición); el uso de los deícticos: *[Coge ese libro]*, señalando con el dedo índice el objeto (confirmación); o acompañar el mensaje *[me duele tanto la muela]* con un gesto con la mano, una expresión de dolor en el rostro y una entonación adecuada.
3. *Contradecir* el contenido léxico o el sentido del mensaje verbal, por ejemplo, la apariencia de nerviosismo escondida tras un mensaje de *[no estoy nervioso]*.
4. *Debilitar* el contenido del enunciado. Aparecen cuando queremos quitar credibilidad o importancia al mensaje verbal. Por ejemplo, diciendo *[la película está bien]* con una ligera sonrisa de condescendencia.
5. *Camuflar* el verdadero sentido del mensaje, por ejemplo, al pronunciar con una entonación determinada el enunciado *[Te he dicho que no estoy enfadada]*.
6. *Regular* la organización y estructuración del discurso del hablante o del intercambio conversacional. Los gestos o los signos paralingüísticos que el interlocutor utiliza para comunicar que, se dispone a acabar su turno, o que quiere intervenir en la conversación, son un ejemplo claro de la función que realizan estos elementos.
7. *Subsanar* las deficiencias verbales para evitar vacíos conversacionales o discursivos, por ejemplo, el empleo de signos paralingüísticos como *Mm* para llenar el vacío provocado por la duda.
8. *Favorecer* las conversaciones simultáneas, imaginemos, por ejemplo, las conversaciones que mantenemos con la gente que nos rodea al mismo tiempo que hablamos por teléfono.

Entre estas ocho funciones existe una conexión dependiente entre el sistema verbal y el no verbal. En todos estos casos, el enunciado no puede interpretarse a menos que se perciba la acción.

[5] Centro Virtual Cervantes, el Diccionario de términos clave de E/LE. Recuperado en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/comunicacionnoverbal.htm [20 de junio de 2014].

A continuación, analizamos los tres ámbitos en los que se divide y estudia la comunicación no verbal. Estos son: paralenguaje, kinesia, proxémica y cronémica.

El Paralenguaje

Los elementos paralingüísticos denominados también elementos paraverbales o paralenguaje, son una serie de elementos vocales no lingüísticos. Pertenecen a la comunicación vocal no verbal. Según Poyatos (1994b: 28), el paralenguaje está constituido por:

> Las cualidades no verbales de la voz y sus modificadores y las emisiones independientes cuasiléxicas, producidas o condicionadas en las zonas comprendidas en las cavidades supraglóticas (desde los labios y nariz hasta la faringe), la cavidad laríngea y las cavidades infraglóticas (pulmones y esófago) hasta los músculos abdominales, así como los silencios momentáneos, que utilizamos conscientemente o inconscientemente para apoyar o contradecir los signos verbales, quinésicos, proxémicos, químicos, dérmicos y térmicos simultáneamente o alternando con ellos, tanto en la interacción como en la no interacción.

En el paralenguaje es donde se hace hincapié en el componente vocal de un discurso, no es importante el qué se dice, sino el cómo se dice. Tiene que ver con el volumen de la voz, la entonación, el ritmo y las pausas, y también, el paralenguaje es utilizado en la expresión escrita para que sea entendible el texto. Por lo tanto, es un tipo de comunicación no verbal que ayuda a la comunicación verbal. Este tipo de lenguaje no es visual, sino que se expresa a través de los distintos tipos de sonido y entonaciones que emitimos con nuestra voz, y que moralizan lo que decimos aportando una expresividad significativa específica.

Cesteros (1999) resume la clasificación de Poyatos (1994), centrándose en:

a) Cualidades y modificadores fónicos: el timbre, el tono, la cantidad y la intensidad pueden emplearse, en su función primaria, con valor referencial. Por ejemplo, en la frase, "ya están aquí" podemos expresar alegría, sorpresa, desilusión, etc. Una expresión como "sí, claro", puede comunicar acuerdo, desacuerdo, agrado, desagrado, desilusión, etc., dependiendo del tono con el que se emita.

b) Sonidos fisiológicos y emocionales y/o diferenciadores: se utilizan para comunicar, solos o combinándose con otros signos paralingüísticos, quinésicos y lingüísticos. El llanto, la risa, el suspiro, el carraspeo, el bostezo, son sonidos que comunican estados de ánimo en general pero algunos tienen también la función de calificar enunciados o regular la conversación, como la risa, que además de indicar alegría, miedo o nerviosismo, la utilizamos para mostrar acuerdo, entendimiento, seguimiento en la conversación y señalar el comienzo o final de turno.

La categoría del paralenguaje hace referencia a conductas kinésicas culturales y personales peculiares, como por ejemplo: la risa de flirteo de las mujeres japonesas mientras se cubren la cara con la mano en posición vertical; otro ejemplo, está en el llanto de duelo, que tiene diferencias según las culturas. En Estados Unidos este llanto suele estar bastante restringido, en comparación con España y las culturas mediterráneas en general.

c) Elementos cuasi-léxicos o alternantes paralingüísticos: son las vocalizaciones y consonantizaciones conversacionales de escaso valor léxico pero con valor funcional expresivo, referencial o regulador[6]. Incluyen:
   - las onomatopeyas
   - interjecciones
   - emisiones sonoras que tienen nombre (chistar, sisear, resoplar, gemir, etc.)
   - sonidos sin nombre o grafía establecidas (uff, Hm, aha, puaj).

Con esta clasificación aludimos a una gran parte de las interjecciones (¡Ay!, ¡Ah!, ¡Ooo!...), a las onomatopeyas (miau, guau, pon-pon, Glu-glu, Ring-ring, Zas, Ki-quiriquí..) y otros sonidos (Uff, Hm, Ps, Puaj...). Estos elementos cuasi-léxicos pueden indicar que algo/alguien te gusta (Uaau); desagrado (Puaj); comprensión en la conversación (Ahá), etc. Estos elementos pueden ser producidos de forma consciente o inconsciente.

Algunos componentes del sistema paralingüístico son comunes en diferentes culturas,

[6] Ver Cestero (1999b: 33)

no obstante, existen otros muchos que son desconocidos por los estudiantes de una lengua extranjera. En palabras de Cestero (1999b: 34):

> El tema de los elementos cuasi-léxicos ha sido muy poco investigado debido a la dificultad que implica reconocer y transcribir estos signos paralingüísticos. Para su incorporación práctica en la enseñanza de lenguas extranjeras sería necesario la creación de inventarios que se basaran en la forma de los signos y en su función y significado. Por lo tanto, los estudiantes deben conocerlos para participar plenamente en el intercambio comunicativo.

d) Pausas (menos de un segundo) y silencios (más de un segundo): con respecto a las pausas, su función principal es la de regular los cambios de turno, pero también pueden presentar distintos tipos de actos comunicativos verbales (una pregunta) o tener carácter reflexivo o fisiológico. Cestero (1999b: 35) afirma, respecto de los silencios en España, que:

> Poco frecuentes en nuestro idioma, vienen motivados por un error en los mecanismos interactivos (el cambio de hablante, el de corrección...) o por un fallo comunicativo (titubeos, dudas, reflexiones...). Además, pueden usarse como presentadores de actos comunicativos (preguntas, narraciones, etc.) o para enfatizar los contenidos de los enunciados que se van a presentar o que acaban de ser emitidos".

Los signos que forman parte de estos sistemas se alternan y/o se combinan con los signos lingüísticos en cualquier comunicación natural. El MCER señala ejemplos sobre las manifestaciones paralingüísticas, como:

- Lenguaje corporal. El lenguaje corporal paralingüístico se diferencia de los gestos y acciones que van acompañados de enunciados que conlleva significados que se han hecho convencionales y que pueden variar de una cultura a otra. Por ejemplo, en muchos países europeos se usan:
  - gestos (por ejemplo, el puño apretado para indicar «protesta»)
  - expresiones faciales (por ejemplo, sonreír o fruncir el ceño)
  - posturas (por ejemplo, dejarse caer pesadamente para indicar «desesperación», o sentarse inclinado hacia delante para expresar «interés entusiasta»)
  - contacto visual (por ejemplo, un guiño de complicidad o una mirada fija de incredulidad)

- contacto corporal (por ejemplo, un beso o un apretón de manos)
- proxémica (por ejemplo, permanecer cerca o alejado).

- Uso de sonidos extralingüísticos en el habla. Dichos sonidos (o sílabas) son paralingüísticos porque conllevan significados que se han hecho convencionales, pero permanecen fuera del sistema fonológico de la lengua; por ejemplo:
  - «chsss» para pedir silencio
  - «uuuuuuh» expresa desaprobación pública
  - «agh» expresa asco
  - «ay» expresa dolor
  - «bah» expresa desprecio.

- Cualidades prosódicas. El uso de estas cualidades es, paralingüístico si conlleva significados que se han hecho convencionales (por ejemplo, relacionados con actitudes y estados anímicos), pero no pertenecen al sistema fonológico regular, donde participan características prosódicas de longitud, tono, acentuación; por ejemplo:
  - cualidad de voz (chillona, ronca, profunda, etc.)
  - tono (quejumbroso, alegre, conciliador, etc.)
  - volumen (susurro, murmullo, grito, etc.)
  - duración (¡vaaaaaale!).

Kinésica

La Kinésica (también llamada la cinésica o quinésica), estudia los movimientos corporales conscientes e inconscientes que poseen un valor comunicativo intencionado o no. Poyatos (1999a: 139) la define como:

> Los movimientos o posiciones de base psicomuscular conscientes o inconscientes, aprendidos o somatogénicos, de percepción visual o audiovisual y táctil o cinestésica que, aislados o combinados con la estructura lingüística o paralingüística y con otros sistemas somáticos y objetuales poseen valor comunicativo intencionado o no.

La kinésica se ocupa de la comunicación no verbal expresada a través de los distintos

movimientos del cuerpo que acompañan los actos lingüísticos. El comportamiento cinésico consta de cuatro aspectos: visual (la dirección y duración de la mirada), audible (un aplauso), táctil, (un beso) y cinestésico, es decir, a través de un objeto que actúa como transmisor.

Partiendo de estudios antropológicos como los de Birdwhistell (1952), Hall (1959, 1978, 1993), Poyatos (1994), Cestero (1998, 1999, 2006, 2009), etc., podemos decir que los signos no verbales cinésicos son los movimientos y las posturas corporales que comunican o matizan el significado de los enunciados verbales. El comportamiento cinésico consta de gestos, maneras y posturas como son:

1. Los gestos o movimientos faciales y corporales. Los gestos son movimientos psicomusculares con valor comunicativo. Se utilizan consciente o inconscientemente según las convenciones socioculturales. Se clasifican en dos tipos básicos (Cestero, 1999b: 36):

a) Gestos facial: se hacen con los ojos, los párpados, las cejas, el entrecejo, el ceño, la frente, la barbilla, los pómulos, la nariz, la boca, los labios y con la barbilla. Con los signos faciales podemos expresar estados de alegría, tristeza, aburrimiento o sorpresa.
b) Gestos corporales: se hacen con la cabeza, los hombros, los brazos, las manos, los dedos, las caderas, las piernas y los pies.

2. Las maneras o formas convencionales de realizar las acciones o los movimientos. Las maneras son las formas de hacer movimientos, posturas, y, en general, realizar actos no verbales comunicativos. Podemos distinguir dos tipos básicos (Cestero, 1999b: 37):

a) Gesturales y posturales: se identifican o describen con el gesto o la postura porque forman parte de su ejecución. Así, un gesto como /hablar/ puede llevarse a cabo de diferentes maneras: muy rápido, rápido, lento, muy lento, etc.
b) Comportamientos culturales: se hace referencia, por una parte, a la forma en que se realizan los gestos y las posturas y, por otra, a los hábitos de comportamientos culturales. Estos dos comportamientos tienen que estudiarse y llevarse al aula de forma significativa.

3. Las posturas o posiciones estáticas comunicativas. “Las posturas son las posiciones

estáticas que adopta el cuerpo y que comunican, actividad o pasividad" (Cestero, 2009: 33) (por ejemplo, brazos cruzados en el pecho o estirados, manos unidas en el regazo o en la nuca). "Son los signos no verbales que, por un lado, forman parte de los gestos mismos, pues su significado puede variar dependiendo de la postura final que adoptan los órganos implicados, y por otro, funcionan como signos comunicativos independientes" (Cestero, 2006: 63). Cestero (1999b: 38) afirma que:

> Tienen la capacidad de comunicar activa o pasivamente. Forman parte de los gestos mismos, pues el significado final de estos puede modificarse dependiendo de la postura final de los órganos implicados, pero también pueden actuar como signos comunicativos independientes. Los signos no verbales que forman parte de los gestos porque pueden influir en el significado de los mismos y funcionan como signos comunicativos independientes que tienen significados diferentes de cultura a cultura.

Los gestos físicos son un medio de comunicación no lingüística. Cuando charlamos con una persona, la forma de comunicarse con ella no está limitada sólo al lenguaje (palabras, expresiones, etc.), sino que nuestros gestos, nuestras expresiones del rostro (la emoción, la tristeza, la alegría, etc.) y los movimientos del cuerpo también están manifestando algo. Estos gestos o movimientos físicos constituyen una parte de las formas de comunicación de la humanidad, y junto con la lengua, se convierten en parte de la cultura.

No obstante, el sentido de muchos gestos y movimientos físicos es distinto según la cultura. Por ejemplo, sentarse con las piernas cruzadas en la cultura americana es señal de homosexualidad, mientras que en España es, simplemente una postura a la hora de estar sentado. En España, se indica la abundancia con los dedos apiñados y realizando un movimiento continuo juntándolos y separándolos, mientras que en Italia el mismo gesto se asocia al miedo. Así pues, existe un gesto idéntico en ambas culturas, con significados diferentes. Otro ejemplo tiene que ver con el gesto de realizar un círculo uniendo los dedos pulgar e índice: en Estados Unidos significa ok o correcto; en Francia significa cero o nulo, y en Japón simboliza el dinero, una moneda y en algunos países del Mediterráneo indica un orificio, usándose a menudo el gesto para indicar que un hombre es homosexual. En consecuencia, la interpretación de la comunicación no

verbal es diferente según las distintas culturas y lugares, o sea, no tienen la misma interpretación.

Si nos centramos en las manifestaciones diferentes entre la cultura española y la cultura china, en algunos casos: ¿Es descortés abrir el regalo delante de la persona que se lo ha dado? ¿Se puede hacer ruido cuando se toma la sopa? Las repuestas a estas preguntas es "NO" en España, pero en China sería "Sí". En algunos casos, ¿Se puede tocar el brazo de una chica conocida o amiga cuando se charla con ella? ¿Se puede besar o abrazar a los chinos? La repuestas en China es "No", mientras en España sería "Si". Esto muestra claramente la importancia de las características culturales, sociales y personales. Podemos observar que los diferentes sentidos de los gestos o movimientos físicos, afectan bastante a la compresión y comunicación entre los países. Si no se conocen bien podrían provocar equivocaciones.

A continuación, presentamos una relación de gestos diferenciadores entre la cultura taiwanesa y española (Zhou, 1995: 312-317):

1. Gestos comunes con significado distinto
   1.1 Gesto: Patalear en el suelo
      China: Enfado, odio, ira (cuando se hace bruscamente al tiempo que te levantas)
      España: Impaciencia, protesta (si se hace repetidas veces)
   1.2 Gesto: Aplaudir con las dos manos tanto el conferenciante como el público (foto 1)
      China: Dar las gracias
      España: Sólo el público aplaude, si lo hace el conferenciante podría considerarse arrogante por su parte
   1.3 Gesto: Mirar fijamente a una persona
      China: Curiosidad, sorpresa, admiración (en el caso de desconocidos), lo hacen los niños por lo general. Amor (en el caso de la pareja), odio (en el caso de un enemigo)
      España: Gesto descortés hace sentirse incómodo al observado
   1.4 Gesto: Tocar la cabeza de una persona (foto 2)
      China: Cariño hacia un niño y sentimiento de amor, pero es un insulto si se toca la cabeza de un adulto
      España: Afecto.

1.5 Gesto: Tocarse el pecho con la mano derecha (foto 3)

China: Comprometerse a hacer algo bastante difícil. Ser capaz de hacer algo complicado

España: Yo

2. Gestos diferentes con el mismo significado en las dos culturas

2.1 Significado: Decir que alguien es un caradura y un sinvergüenza

Gesto chino: Frotarse la mejilla con un dedo (foto 4)

Gesto español: Darse suaves tortitas sobre la mejilla con la palma de la mano

2.2 Significado: Pase por aquí

Gesto chino: Extender la mano derecha y doblar los cuatro dedos (foto 5)

Gesto español: Doblar el índice con la palma hacia arriba (foto 6)

2.3 Significado: Magnífico, fantástico, perfecto

Gesto chino: Subir el pulgar de la mano derecha (foto 7)

Gesto español: Unir el pulgar y el índice formando un cero (foto 8)

2.4 Significado: Estar lleno (referente a la comida)

Gesto chino: Poner dos manos en la barriga (foto 9)

Gesto español: Poner una mano debajo de la barbilla (foto 10)

2.5 Significado: Yo

Gesto chino: Poner el índice encima de la nariz

Gesto español: Tocar el pecho con la mano derecha

3. Gestos que sólo existen en la cultura china

3.1 Gesto: Ofrecer o recibir un regalo con las dos manos (foto 11)

Significado: Respecto

3.2 Gesto: Mantener el vaso con dos manos cuando alguien le ofrece el agua para el té (es el gesto que sólo se usa en el norte de China) (foto 12)

Significado: Gracias

3.3 Gesto: Juntar los dos índices (foto 13)

Significado: Están enamorados o que son amantes.

3.4 Gesto: Unir los dos puños cerrados por los índices, levantar los meñiques y moverlos (foto 14)

Significado: Ponerse de acuerdo, crear un compromiso

4. Gestos que sólo existen en la cultura española

4.1 Gesto: Cerrar la mano juntando todos los dedos y con la palma de la mano hacia arriba (foto 15)

Significado: Estar lleno de gente, abundancia de algo, expresar mucha cantidad

4.2 Gesto: Juntar todos los dedos de la mano llevándolos a la boca moviendo toda la mano (foto 16)

Significado: A Comer

4.3 Gesto: Poner el dedo índice debajo del ojo, a la altura del párpado inferior y se tira suavemente de él hacia abajo (foto 17)

Significado: ¡Ojo!, ¡cuidado!, ¡atención!

4.4 Gesto: Poner la mano izquierda sobre el brazo derecho a la altura del codo y doblarlo hacia arriba (foto 18)

Significado: ¡Lárgate!, ¡fuera!, que se vaya, mandar a alguien "a paseo"

4.5 Gesto: Levantar con el puño cerrado los dedos índice y meñique (foto 19)

Significado: Cornudo

4.6 Gesto: Poner la mano derecha extendida con la palma hacia abajo a la altura de la frente (foto 20)

Significado: Estar harto

4.7 Gesto: Guiñar un ojo (foto 21)

Significado: Saludo, seducción, complicidad

4.8 Gesto: Levantar el pulgar derecho y ponerlo hacia abajo (foto 22)

Significado: Muy mal, fatal

Foto 1



Foto 2



Foto 3



Foto 4



Foto 5



Foto 6



Foto 7



Foto 8



Foto 9



Foto 10



Foto 11



Foto 12



Foto 13



Foto 14



Foto 15



Foto 16



Foto 17



Foto 18



Foto 19



Foto 20



Foto 21



Foto 22



Por lo que respecta a contar hasta 10 con los dedos, de una mano, los gestos españoles y taiwaneses, son diferentes:

Foto 23

España

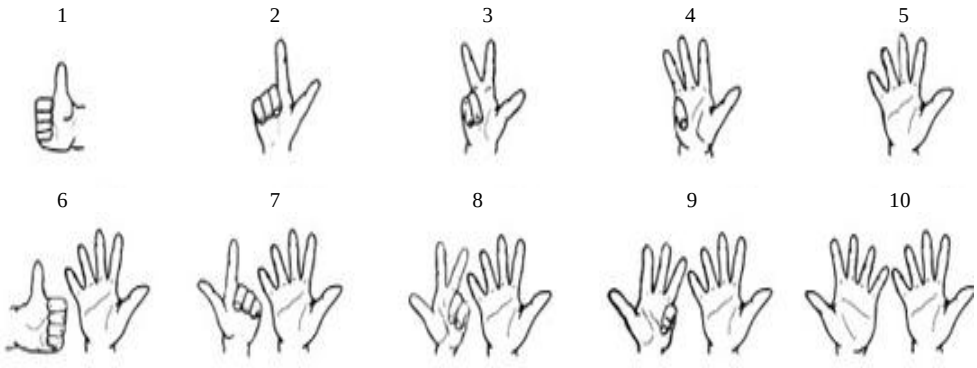
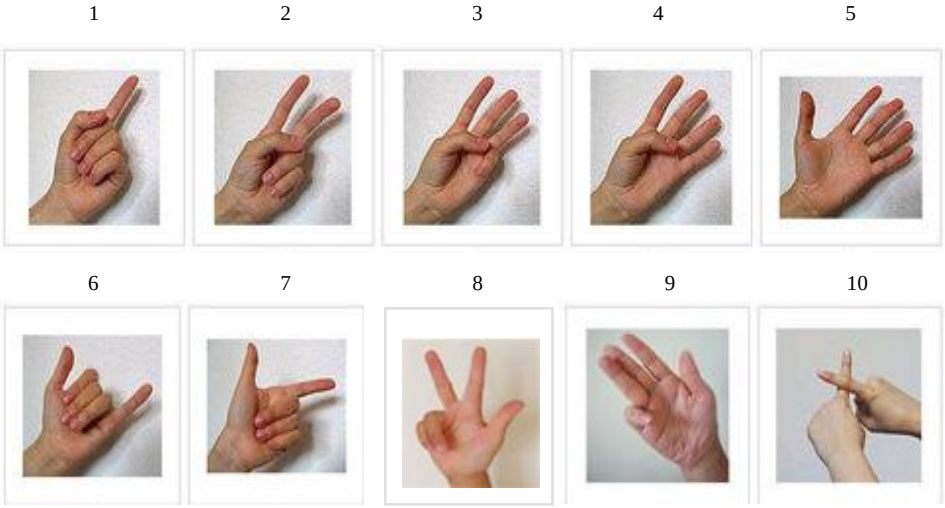


Foto 24

Taiwán



En las fotos 23 y 24, podemos observar que en España y en Taiwán existen distintos gestos a la hora de contar hasta diez. En Taiwán se cuenta hasta 10 sólo con los dedos de una mano.

Proxémica y Cronémica

Los sistemas de comunicación no verbal denominados culturales o secundarios son el proxémico y el cronémico. Sus signos actúan modificando o reforzando el significado de los elementos de la estructura básica de la comunicación (con el lenguaje, paralenguaje y quinésica o elementos verbales) o bien de forma independiente, comunicando y aportando información social y cultural (hábitos de comportamiento, ambientales o mentales).

- Proxémica

La proxémica se define como "la concepción, la estructuración y el uso que del espacio hace el ser humano" (Cestero, 1999b: 57). En este sistema de comunicación se incluyen los hábitos relativos al comportamiento, las creencias de una comunidad, los usos y distribución del espacio que se mantienen durante la interacción. En definitiva, se centra en el estudio sobre el espacio que se utiliza para comunicarse entre las personas.

En relación con la enseñanza de las lenguas, podemos establecer tres categorías diferentes (Cestero (2009), citado por Gómez Román, 2010: 13), haciendo extensible al espacio la clasificación del tiempo:

a) Proxémica conceptual: engloba temas de estudio como los hábitos de comportamiento y ambientales relacionados con el concepto que tiene del espacio una comunidad o cultura (si algo es concreto o abstracto, tangible o intangible y los motivos), la distribución que hacen del mismo (estructura de ciudades, parques, etc.), la incidencia que esto tiene en los seres humanos (concepto del orden, respeto hacia espacios privados, etc.) y valores culturales relacionados con conceptos como "cerca/ lejos", "ir/ venir", "traer/ llevar.

b) Proxémica social: abarca los signos culturales que muestran el uso del espacio en las relaciones sociales (uso de los espacios públicos y privados, interiores y exteriores...), así como el comportamiento de las personas ante una intromisión de la territorialidad.

c) Proxémica interaccional: es la distancia que adoptamos para realizar actividades comunicativas interactivas. Gómez Román (2010: 13) afirma que:

> Es la que posee una mayor importancia dentro de la enseñanza de las lenguas, ya que nos indica el establecimiento cultural de las distancias en las que las personas realizan las distintas actividades comunicativas, durante la interacción, y las funciones que cumplen una serie de signos no verbales en coestructuración con signos de otros sistemas comunicativos o en alternancia con los mismos.

Respecto a la proxémica en la interacción Hall (1959, 1978, 1993) llevó a cabo un estudio en el que llegó a la conclusión de que el ser humano realiza sus actividades interactivas de acuerdo a cuatro distancias básicas:

- Distancia íntima: de 0 a 50 centímetros aproximadamente (6 a 18 pulgadas), para realizar actos más personales y expresivos (distancia apropiada para relaciones amorosas y familiares).
- Distancia personal: de 50 a 120 centímetros aproximadamente (1,56-4 pies) es la distancia básica de la conversación (distancia apropiada para discutir asuntos personales).
- Distancia social: de 120 a 270 centímetros (4-12 pies), se mantiene en los distintos

actos sociales (distancia para el trabajo).

- Distancia pública: a partir de 270 centímetros (12 pies), en actos formales, como la que se adopta en una conferencia, congreso, etc. (distancia apropiada para conversar de manera formal, dar un discurso).

Estas distancias no son iguales en todas las culturas. Esto hace que tengamos que tener muy en cuenta si nuestros estudiantes pertenecen a una cultura de contacto o no, porque si no es así, la intromisión en su esfera privada se considerará una violación de su espacio, que podría tener graves consecuencias para el aprendizaje, dado que puede provocar bloqueos comunicativos. En culturas como la española resulta natural que una conversación se lleva a cabo en una distancia íntima, cosa que podría suponer una violación de la privacidad en culturas de no contacto como la anglosajona. Por esta razón, es importante conocer la distancia adecuada para cada situación, para moverse con éxito en las relaciones interpersonales y evitar conflictos o interpretaciones erróneas.

- Cronémica

De la misma forma que sucedía con la proxémica, en la cronémica, podemos diferenciar tres tipos de tiempo, tomando como referencia la clasificación de Sánchez (2009: 6-10):
1. Cronémica conceptual: es la valoración que se hace del tiempo, la importancia que se le da. Es el valor cultural de conceptos como puntualidad/impuntualidad; prontitud/tardanza; ahora, enseguida, un momento, etc.

2. Cronémica social: depende directamente del concepto que se tenga del tiempo. Está relacionado con los encuentros sociales (la duración de una visita, de una entrevista de trabajo, de una reunión); la forma de estructurar las actividades diarias (desayunar, almorzar, cenar); o determinadas actividades sociales (llamar por teléfono, pasear, estar en un parque o plaza).

3. Cronémica interactiva: es la duración de los signos con los que nos comunicamos, como por ejemplo, la mayor o menor duración de un saludo o despedida; de un abrazo, del estrechamiento de mano, de un beso. Esta mayor o menor duración refuerza el significado o bien, puede matizar o cambiar su sentido.

Como es sabido, las características y manifestaciones de la comunicación no verbal varían transculturalmente. A través de esta investigación, podemos observar que también a nivel no lingüística existe una distancia considerable entre la cultura española y china.

Cestero (1998, 1999, 2006) señala que es necesario elaborar inventarios de signos no verbales y realizar comparaciones interculturales a la hora de integrar los elementos específicos de la cultura meta en los diseños curriculares, de la misma manera que se introducen los contenidos lingüísticos. En definitiva, para conseguir la competencia comunicativa intercultural, tiene que prestarse atención a la lengua y a la comunicación, y esto se consigue, no sólo con el dominio de la competencia lingüística, sino también aportando información pragmática, social, situacional, geográfica y de signos y sistemas de comunicación no verbal. Asimismo, el MCER reconoce la importancia de aprender estos rasgos y su valor cultural.

Los signos que forman parte de estos sistemas se alternan y se combinan con los signos lingüísticos en cualquier comunicación natural. Por ello, requieren una enseñanza específica y completa en el aula. Especialmente en la enseñanza y aprendizaje de E/LE debido a los aspectos interculturales de la comunicación no verbal. El estudiante sinohablante tiene que comprender y estudiar estos signos no verbales para poder superar el obstáculo que supone hacerse con una lengua y una cultura extranjera. Si queremos que los estudiantes adquieran una competencia comunicativa plena y sean capaces de comprender a los otros, tenemos que realizar un tipo de enseñanza intercultural que incluya, entre otros componentes, el tratamiento de la comunicación no verbal.

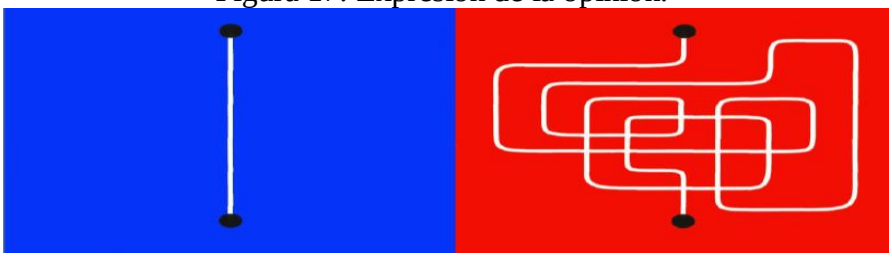
2.1.3 La diferencia entre occidente y oriente a través de las imágenes

En este apartado se presenta la serie iconográfica de Yang Liu (2007) que ilustra aspectos relativos a la comunicación entre la cultura occidental y la china. Utilizando la imagen, intenta mostrar un sistema de preferencias, costumbres e ideología presentes en Occidente y Oriente. El trabajo de Yang Liu (2007) podemos utilizarlo como material didáctico para que los estudiantes descubran diferencias culturales, con sólo mirar los

dibujos.

Yang Liu es una diseñadora, de origen chino que viven en Alemania desde 1990. En 2007, diseñó una serie iconográfica denominada *Ost trifft West (Oeste versus Este)*, que trataba de reflejar la diferencia entre varios aspectos sustanciales de las culturas, como las actitudes cotidianas y filosofía de vida, de las culturas germana y china. A la izquierda, en azul, la representación de Alemania, y a la derecha, en rojo, la de China. Los iconos que representan a los alemanes, se pueden extrapolar a muchos países occidentales, así como, los que representan a los chinos, que también se podrían dar en otras culturas asiáticas. A través de esta muestra, se pueden ver las costumbres, la ideología, el sistema de preferencias y pensamientos, etc. De toda la obra hemos seleccionado aquellas imágenes que nos resultan interesantes para nuestra investigación.

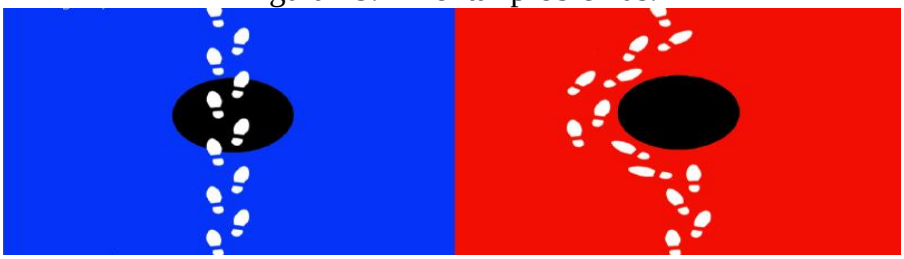
Figura 17: Expresión de la opinión.



Fuente: Yang Liu (2007: s.p.).

La figura 17 muestra la manera en que se expresa la opinión. Por lo general, los chinos no quieren "asustar" a sus colegas al expresar su propia opinión, ya que las personas que expresan directamente sus opiniones son percibidas como poco educadas.

Figura 18: Afrontar problemas.

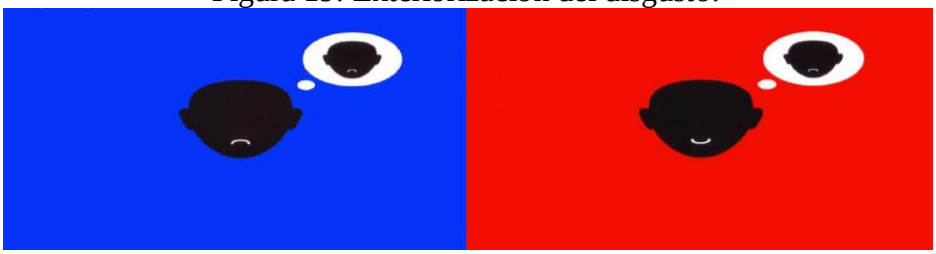


Fuente: Yang Liu (2007: s.p.).

Los occidentales tienden a adoptar una manera más directa a la hora de afrontar problemas. En Asia, la resolución de problemas es un poco más compleja e indirecta. Si

en la formulación de una opinión, el estudiante tiene en su mente un esquema parecido a un laberinto, es perfectamente comprensible que, ante una pregunta del docente que pide su opinión sobre un tema con cierta polémica, el estudiante no sepa responder y se bloque, pues no pertenece a su registro formal y no es educado dar una opinión directa, y menos a un profesor.

Figura 19: Exteriorización del disgusto.

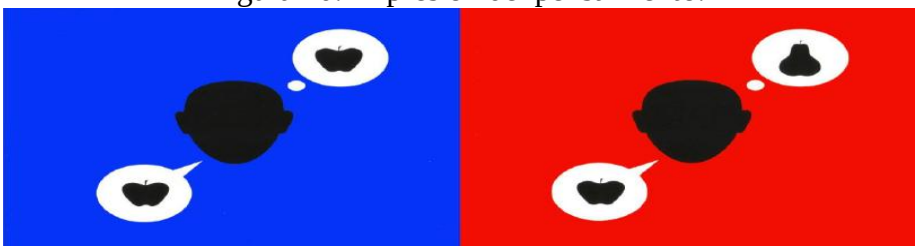


Fuente: Yang Liu (2007: s.p.).

La figura 19 refleja la diferencia en el lenguaje corporal, en este caso se explica el enfado. En la cara del fondo azul, las comisuras de la boca son de enfado. Si un alemán está molesto con alguien, él o ella lo mostrarán. Una persona china, mantendrá la sonrisa. De acuerdo con el lema: "save face, stay polite, don't bother others with your feelings".

La cultura china favorece la armonía social, la exteriorización de disgusto o vergüenza no se suele manifestar, como en Occidente, sino mediante un mecanismo de defensa aparentemente opuesto, como una sonrisa.

Figura 20: Expresión del pensamiento.

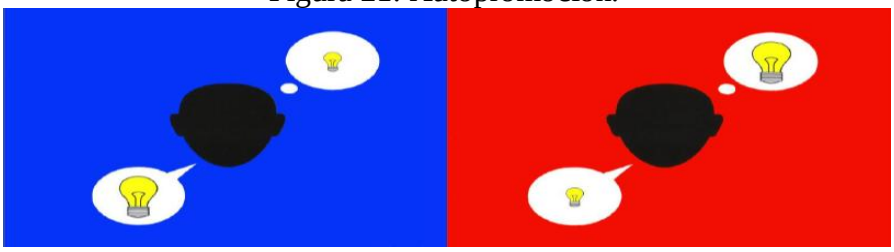


Fuente: Yang Liu (2007: s.p.).

En la figura 20, se muestra la expresión del pensamiento. Podemos remontarnos a la tradición china, reticentes a la expresión individual y en correspondencia con el carácter colectivista de la sociedad, que prefiere el consenso, y la armonía, a la divergencia de ideas, lo que explicaría la forma indirecta a la hora de expresar opiniones frente a la más

directa de la Occidente.

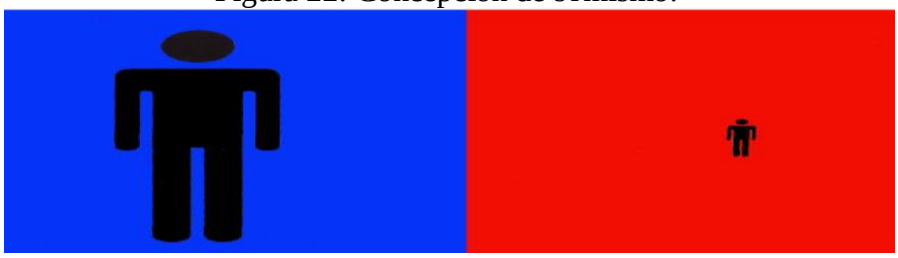
Figura 21: Autopromoción.



Fuente: Yang Liu (2007: s.p.).

La figura 21 nos sirve para explicar la actitud "pasiva "de los estudiantes chinos. Este código de vergüenza le llevará a utilizar la expresión: "No sé. No entiendo" como salida segura a una pregunta del docente, sobre la que no siente seguridad; y ante la que tiene miedo a equivocarse.

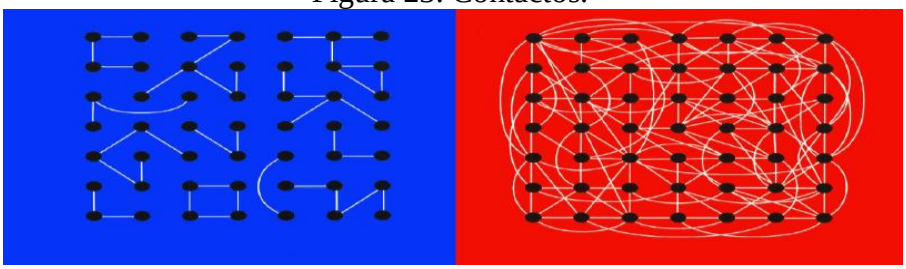
Figura 22: Concepción de sí mismo.



Fuente: Yang Liu (2007: s.p.).

La figura 22 muestra la distinta mentalidad entre occidente y oriente. En la cultura occidental, el individuo juega un papel más importante que en la cultura china. En la cultura china, se valora la modestia por encima de sobresalir ante los demás.

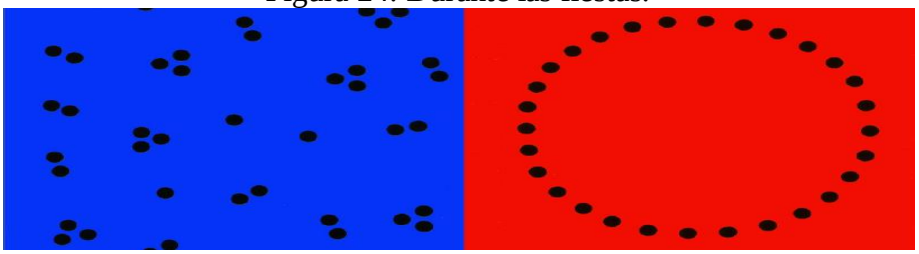
Figura 23: Contactos.



Fuente: Yang Liu (2007: s.p.).

La figura 23 refleja la relación colectiva en China, frente a lo que ocurre en los países occidentales, más individualista.

Figura 24: Durante las fiestas.



Fuente: Yang Liu (2007: s.p.).

La figura 24 nos habla de las reuniones informales de amigos y familiares. En los países orientales, se colocan las fuentes de comida en un disco giratorio sobre la mesa. Al mismo tiempo, se ponen muchos platos en una mesa para comerlos conjuntamente. La manera de comer es diferente entre las culturas occidentales y orientales.

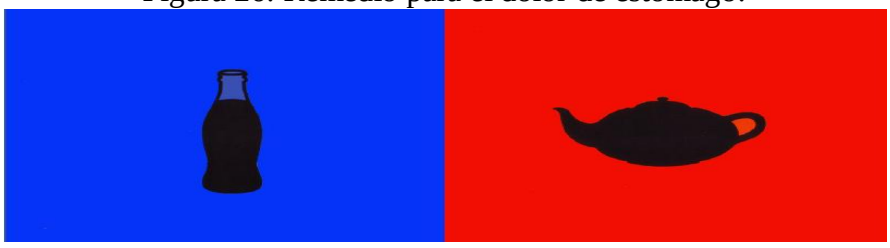
Figura 25: Comidas durante el día (tres comidas al día).



Fuente: Yang Liu (2007: s.p.).

La figura 25, representa el hábito de comer. Las personas occidentales comen una mezcla de platos fríos y calientes. En los países orientales, la gente prefiere comer las comidas calientes. Como curiosidad señalan que las personas orientales beben agua caliente, y en occidente, ninguna persona lo haría.

Figura 26: Remedio para el dolor de estómago.

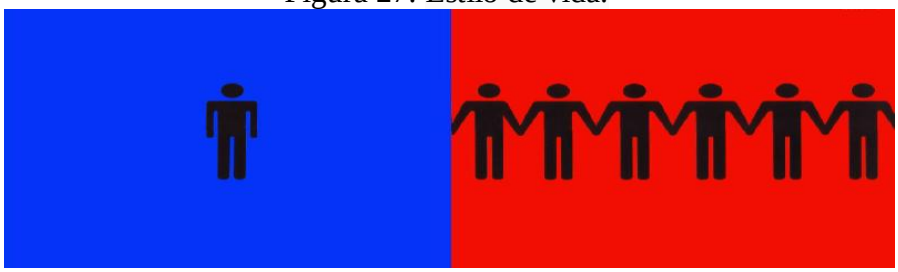


Fuente: Yang Liu (2007: s.p.).

La figura 26, nos muestra como la gente asiática bebe té para paliar el dolor de barriga. En la vida diaria, la persona bebe té después de comer, a la hora de digerir la comida y

para mantener un buen estado físico.

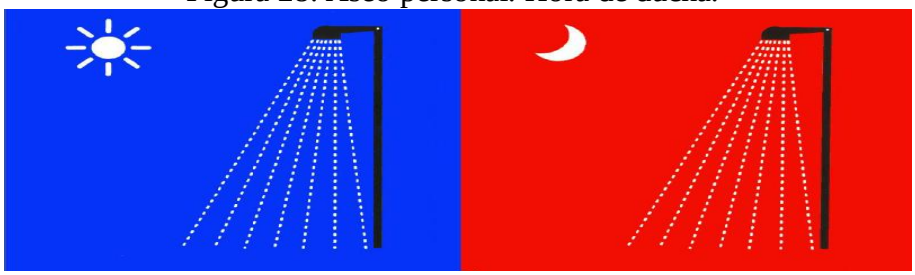
Figura 27: Estilo de vida.



Fuente: Yang Liu (2007: s.p.).

La figura 27 se centra en el estilo de vida. El estilo de vida se relaciona tradicionalmente con el valor confucionista de la armonía social en la cultura china. Rasgo que se suele oponer al individualismo occidental.

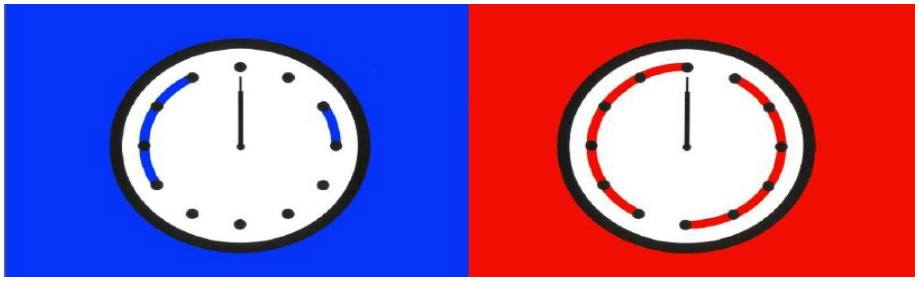
Figura 28: Aseo personal: Hora de ducha.



Fuente: Yang Liu (2007: s.p.).

En occidente por regla general, la persona se ducha por la mañana para refrescarse y para despertarse. En Oriente, la persona suele ducharse por la noche para eliminar los malos olores y mantener su sueño.

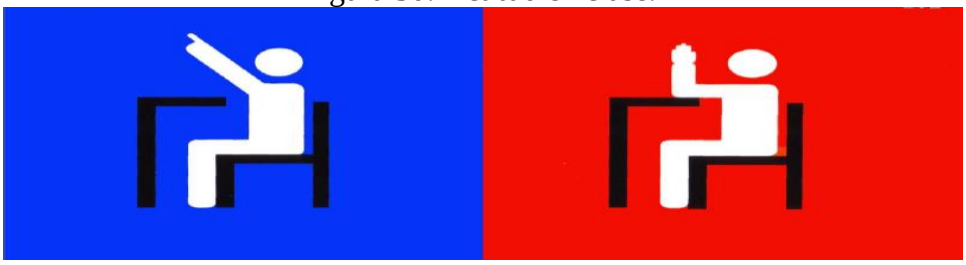
Figura 29: Tiempo utilizado para el estudio por parte del alumnado de primaria y secundaria.



Fuente: Yang Liu (2007: s.p.).

A través de la figura 29, podemos saber las horas que dedica el alumnado de primaria y de secundaria a sus estudios.

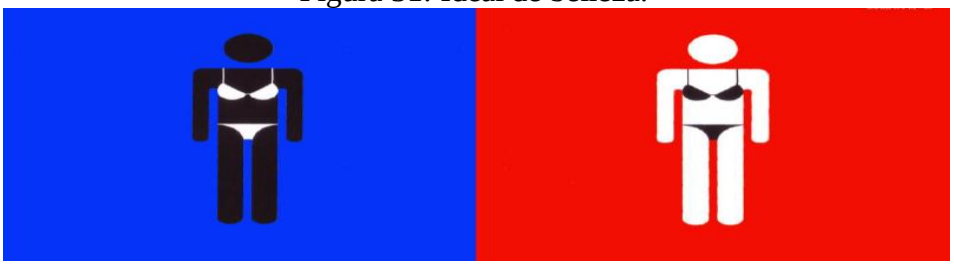
Figura 30: Actitud en clase.



Fuente: Yang Liu (2007: s.p.).

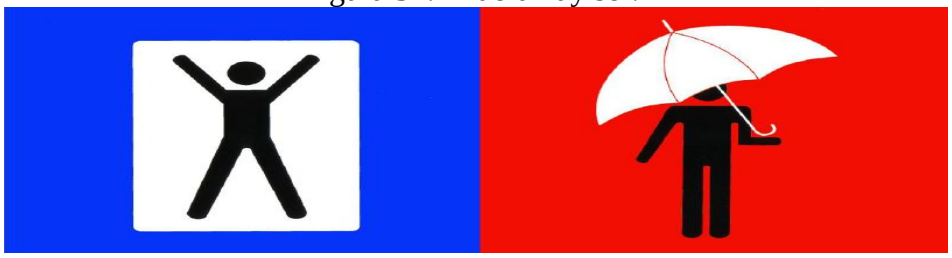
La actitud en clase, la figura 30, se refiere a los conceptos de la verbosidad y el silencio. El término se utiliza aquí en su sentido técnico, sin ninguna connotación negativa y se refiere a lo que se considera aceptable en una sociedad según el grado y tiempo de silencio y de su interpretación en la comunicación. En muchas culturas, como por ejemplo en la china, se concede mucha importancia al silencio que es indicativo de sabiduría y respeto. Las personas asiáticas tienden a pensar que los jóvenes tranquilos, pasivos y obedientes que superan con éxito los exámenes, son buenos estudiantes. Los occidentales, por el contrario, admiran a aquellos que destacan por su participación activa y sus opiniones originales.

Figura 31: Ideal de belleza.



Fuente: Yang Liu (2007: s.p.).

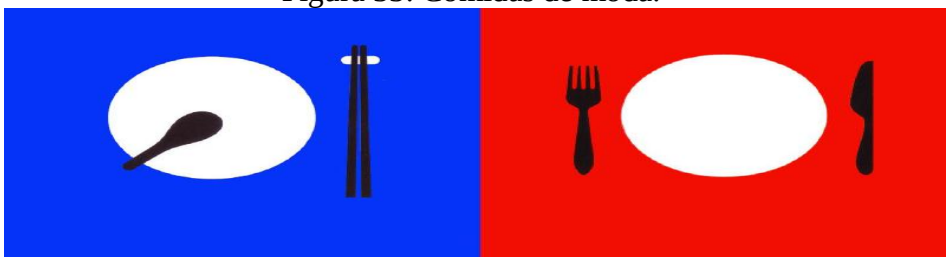
Figura 32: Afuera hay sol.



Fuente: Yang Liu (2007).

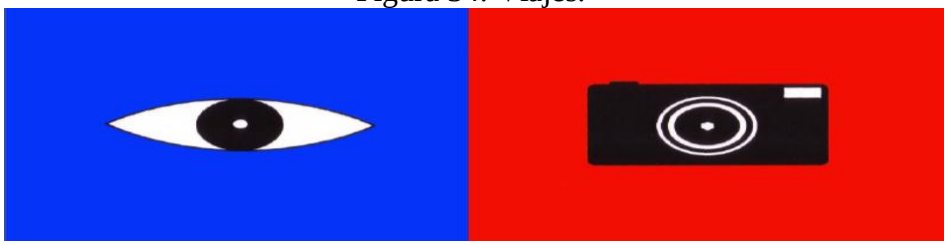
La figura 31 y figura 32 representan una misma idea. En Asia, el concepto de belleza va unido a "la piel más blanca, la más hermosa". Por esta razón, la mayoría de los productos de belleza pueden contener un agente blanqueador para la piel. Las mujeres usan estos productos y evitan exponerse al sol. En occidente, los productos para la piel producen un bronceado dorado, y las mujeres son más propensas a tomar el sol en la playa.

Figura 33: Comidas de moda.



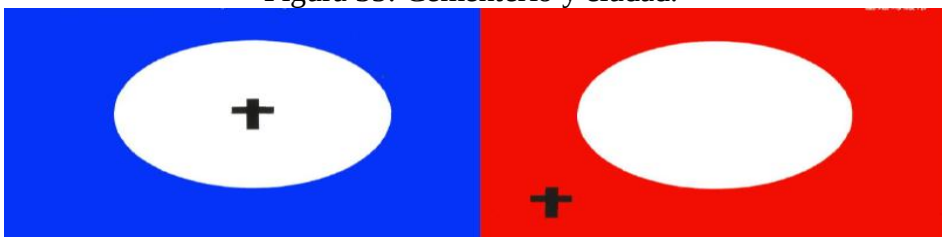
Fuente: Yang Liu (2007: s.p.).

Figura 34: Viajes.



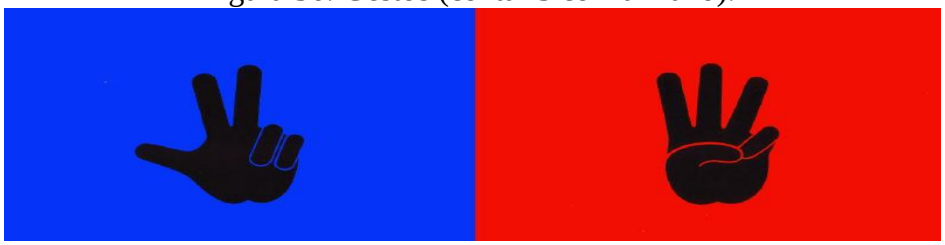
Fuente: Yang Liu (2007: s.p.).

Figura 35: Cementerio y ciudad.



Fuente: Yang Liu (2007: s.p.).

Figura 36: Gestos (contar 3 con la mano).



Fuente: Yang Liu (2007: s.p.).

A través de la conceptualización iconográfica de Yang Liu (2007), podemos observar claramente la diferencia entre occidente y oriente. Estos iconos aportan una información rápida y muy valiosa, por lo tanto, podría ser utilizado en el proceso de enseñanza/ aprendizaje de E/LE. Todos son elementos socioculturales que merecen una atención especial, no sólo para que el profesorado los considere en el transcurso de su enseñanza, sino como material susceptible de explicitarse con el fin de evitar malentendidos interculturales en situaciones comunicativas reales.

Resumiendo, podemos ver que hay gran diferencia entre la cultura taiwanesa y la cultura española. Por lo tanto, es necesario que los docentes prioricen un proceso de enseñanza/aprendizaje que potencie los contenidos socioculturales de la cultura meta y de la propia cultura. También, la comunicación no verbal es un aspecto importante en la enseñanza/aprendizaje de E/LE. En definitiva, el alumnado debería ser capaz de comprender las dos culturas implicadas en el proceso de enseñanza/aprendizaje de E/LE, y que así llegue a detectar sus diferencias y semejanzas.

CAPITULO III: LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LOS DEPARTAMENTOS DE ESPAÑOL EN TAIWÁN

Este capítulo tiene como finalidad conocer la organización de la Educación Superior y de los Departamentos de Español en Taiwán. En primer lugar, se describe el contexto de la Educación Superior de Taiwán en cuanto al Sistema Educativo, papel de la Universidad y los retos y desarrollo de las universidades taiwanesas. En segundo lugar, se presentan los Departamentos de Español y su organización.

3.1 Contexto de la Educación Superior en Taiwán

3.1.1 Sistema Educativo de Taiwán

《中華民國憲法》La *Constitución de la República de China*[1], en el Capítulo II, el artículos 18 se ocupa de los Derechos y Deberes de las personas, y en el artículo 21[2] se afirma que: "los ciudadanos tienen el derecho y el deber de recibir educación". El Capítulo XIII señala los Fundamentos Políticos Nacionales, Sección 5: Educación y Cultura, el artículo 158[3], dice "la educación y la cultura tendrá por objeto el desarrollo entre los ciudadanos del espíritu nacional, el espíritu de auto-gobierno, la moral nacional, buen estado físico, el conocimiento científico y la capacidad para ganarse la vida".

Para conocer cómo se organiza la educación en Taiwán, se va a presentar su Sistema Educativo. El Sistema Educativo se estableció formalmente cuando el emperador manchú Kuanghsiu (明清光緒 28 年) promulgó la ley de educación en 1902. A

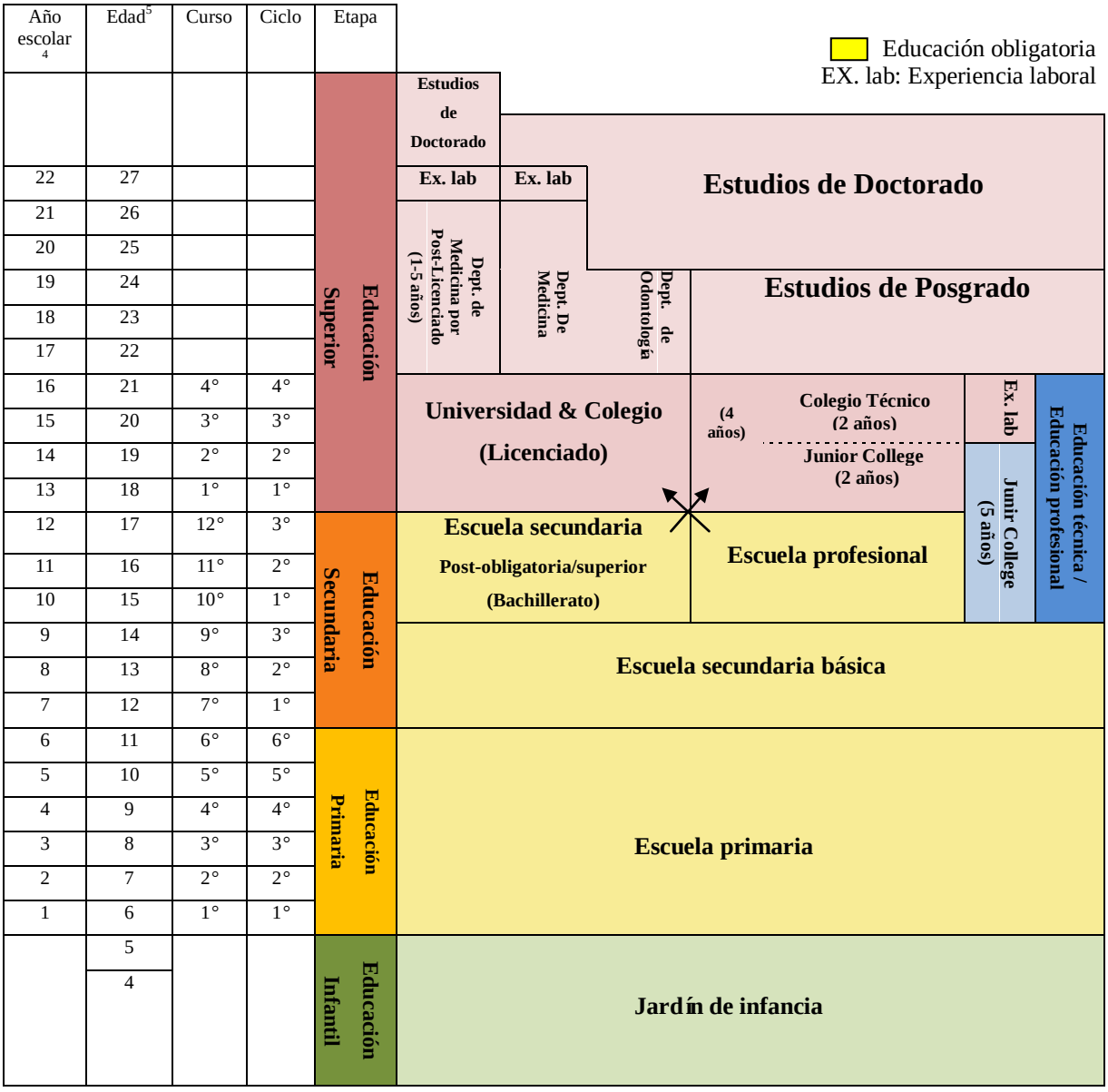
[1] 《中華民國憲法》La *Constitución de la República de China* es la ley fundamental de la República de China, promulgada por el Gobierno Nacional 1/01/1947 y surte efecto el 25/12/1947.

[2] Original:中華民國憲法本文-第二章人民之權利義務第21條-人民有受國民教育之權利與義務。Article 21.- The people shall have the right and the duty of receiving citizens' education.

[3] Original: 第一三章 基本國策第五節 教育文化 第 158 條 教育文化-應發展國民之民族精神、自治精神、國民道德、健全體格、科學及生活智能。Article 158.- Education and culture shall aim at the development among the citizens of the national spirit, the spirit of self-government, national morality, good physique, scientific knowledge, and the ability to earn a living.

continuación, presentamos el Sistema Educativo actual reflejado en el cuadro siguiente.

Figura 37: Estructura del Sistema Educativo de Taiwán.



Fuente: Elaboración propia (2014).

[4] Año escolar: Un año escolar o año académico se refiere a un período de un año a partir del 1 de agosto del año en curso al 31 de julio del siguiente año. (Por ejemplo, año académico 2013-2014 abarca un período comprendido entre el día 1 de agosto de 2013 y el día 31 de julio de 2014). Un año escolar se divide en dos semestres. El primer semestre comprende del día 1 de agosto del año en curso, al día 31 de enero del siguiente año, y el segundo abarca del día 1 de febrero al día 31 de julio del siguiente año.

[5] Edad: En general. Los niños de los 2 a los 6 años se inscriban en el jardín de infancia, la escuela primaria comprende de los 6 a los 12 años, y la escuela secundaria va de los 12 a los 15, que también es obligatoria e iría de los 15 y a los 17 años.

El Sistema Educativo está regulado por el Ministerio de Educación de la República de China (Taiwán)[6], es decir, el Sistema Educativo de Taiwán es responsabilidad del Ministerio de Educación de Taiwán. La tasa de alfabetización es del 98,6% en el año 2014. Dada la importancia de la educación para la sociedad, los gastos gubernamentales en educación alcanzan el 20,18% de los gastos combinados entre los gobiernos centrales y locales, ocupando más del 4,99% del PNB[7]. Las clases se imparten en idioma mandarín. La ley actual tiene doce años de escolaridad, desde el preescolar hasta la secundaria superior. El sistema escolar nace de la *Constitución*, que garantiza doce años de educación gratuita y obligatoria. Toda la educación pública y privada, está sujeta a la supervisión estatal, debiendo dedicar el Estado a la educación no menos del 15% de su presupuesto. Taiwán ocupa la cuarta posición del ranking mundial en cuanto a la calidad de la educación, según un informe realizado por el Instituto Legatum de Reino Unido[8].

Cabe destacar que la educación es uno de los puntos fuertes de Taiwán, ya que el carácter competitivo de su sociedad hace que su capital humano esté especialmente preparado. En términos de competitividad, Taiwán se ubicó a nivel mundial en el puesto 12, y en el puesto 4 de Asia según el *Informe de Competitividad Global 2013-2014*, publicado por el Foro Económico Mundial el día 5 de septiembre del 2013.

En Taiwán, la educación preescolar es opcional y consta de dos años. Normalmente, los estudiantes comienzan la escuela a los seis años. En 2014, entra en vigor una normativa que amplía la educación obligatoria a doce años. Los nueve años de educación obligatoria se prolongan hasta los doce años (K-12). La educación obligatoria de doce años incluye la educación primaria, la educación secundaria, la secundaria superior, la educación secundaria profesional y 3 años de los 5 años de Junior College. El Ministerio de Educación de Taiwán amplia los años de escolaridad obligatoria, de manera que los estudiantes terminen la educación secundaria, con una formación

[6] La República de China (chino tradicional: 中華民國) ahora es conocida comúnmente como Taiwán. La República Popular China (chino simplificado: 中华人民共和国) es China.

[7] Datos extraído de 2013 Informe de Education Statistics. The Republic of China.

[8] El Instituto Legatum utiliza nueve indicadores para evaluar la calidad de la educación de cada país analizado, incluyendo la tasa de asistencia escolar, el tiempo medio con el cual cada persona recibe la educación media y superior y la tasa de satisfacción con la calidad de educación. Los 142 países evaluados representan el 96% de la población global, constituyendo el 99% del Producto Interior Bruto (PIB) global. El citado estudio, llevado a cabo entre 142 países, sitúa a Taiwán tan sólo por detrás de Nueva Zelandia, Australia y Canadá. De este modo, el país asiático supera a Estados Unidos (quinto lugar), Corea del Sur (séptimo lugar), Japón (23), Hong Kong (39), Singapur (41) y China (50).

educativa más completa. De hecho, el avance tecnológico y desarrollo económico que ha experimentado la isla, va de la mano de un sistema educativo que asegura el derecho de todos los ciudadanos a una educación gratuita y obligatoria.

La educación secundaria, se divide en dos niveles, educación secundaria básica y educación secundaria superior. La educación secundaria básica se configura en torno a los últimos tres años de la educación obligatoria, y una vez finalizado este periodo, el alumnado debe realizar un examen para acceder a la educación secundaria superior. Tras graduarse en la escuela secundaria básica, los estudiantes tienen dos opciones para proseguir sus estudios, la educación secundaria superior o el Bachillerato profesional. Ambas por un periodo de tres años.

Respecto al número de centros de educación secundaria, hay 740 y 330 de educación secundaria superior. En la educación secundaria básica predominan los centros públicos que constituyen cerca del 98% de ellos, no obstante, en la educación secundaria superior empieza a haber un mayor número de centros privados, cerca del 56% frente al 44% que son públicas.

En Taiwán los estudios de Educación Superior incluyen: Junior Colleges, Colegios, Universidades y Escuelas de Posgrado. La mayoría de las carreras universitarias tienen una duración de cuatro años. Los estudios universitarios especiales, como Odontología, duran seis años y la carrera de Medicina siete. Los colegios profesionales tienen como objetivo las ciencias aplicadas. Las universidades ofrecen una variedad de programas de Máster y Doctorado. El periodo de estudios requerido va de uno a cuatro años para Máster y de dos a siete años para Doctorado.

Para ingresar en las instituciones universitarias (Junior College, Colegio, Universidad), existen varias vías y requisitos, según los distintos programas escolares por los que opte el alumnado. Así tenemos:

1. Junior College:

(1) 5 años Junior College: el Junior College de 5 años admite a los egresados de secundaria básica. La duración es de 5 años. Un título asociado se otorga a un estudiante

que ha completado los requisitos de graduación.

(2) 2 años Junior College: el Junior College de 2 años admite a los egresados que han terminado la formación en la escuela profesional o los egresados de la escuela secundaria superior y tienen experiencia de trabajo.

2. Requisitos para las universidades:

(1) Programa de Grado: para los egresados de post-obligatoria (Bachillerato), después de pasar un examen de selectividad y para los estudiantes con un título equivalente de educación secundaria superior, el programa de Grado consta de 4 años en la universidad. Existen algunas excepciones: Derecho que tiene una duración de 5 años, la Facultad de Medicina con 7 años (Odontología 6 años), debido a la necesidad de formarse en un hospital universitario.

(2) Las facultades politécnicas y los institutos tecnológicos: el programa de 2 años ofrece formación profesional para los egresados universitarios jóvenes. El programa de 4 años acepta, principalmente, a los egresados de formación profesional, y también se abre a estudiantes adicionales como los egresados de la escuela de secundaria post-obligatoria.

(3) Programa de Post-grado: son programas de posgrado que ofrecen una alternativa en un campo específico para los estudiantes que ya han obtenido un título universitario. Los estudiantes generalmente tienen 4 años para obtener una Licenciatura. Sin embargo, el programa podría ampliarse a 1 ó 2 años, teniendo en cuenta, si proceden de la facultad de Medicina, Medicina China o Derecho.

(4) Post-licenciatura Segundo Programa de Especialidad: el título de post-licenciatura, segundo programa de especialidad, está orientado para las personas con un título de Licenciatura. Los programas se encuentran regulados en 1 ó 2 años, y se puede prolongar.

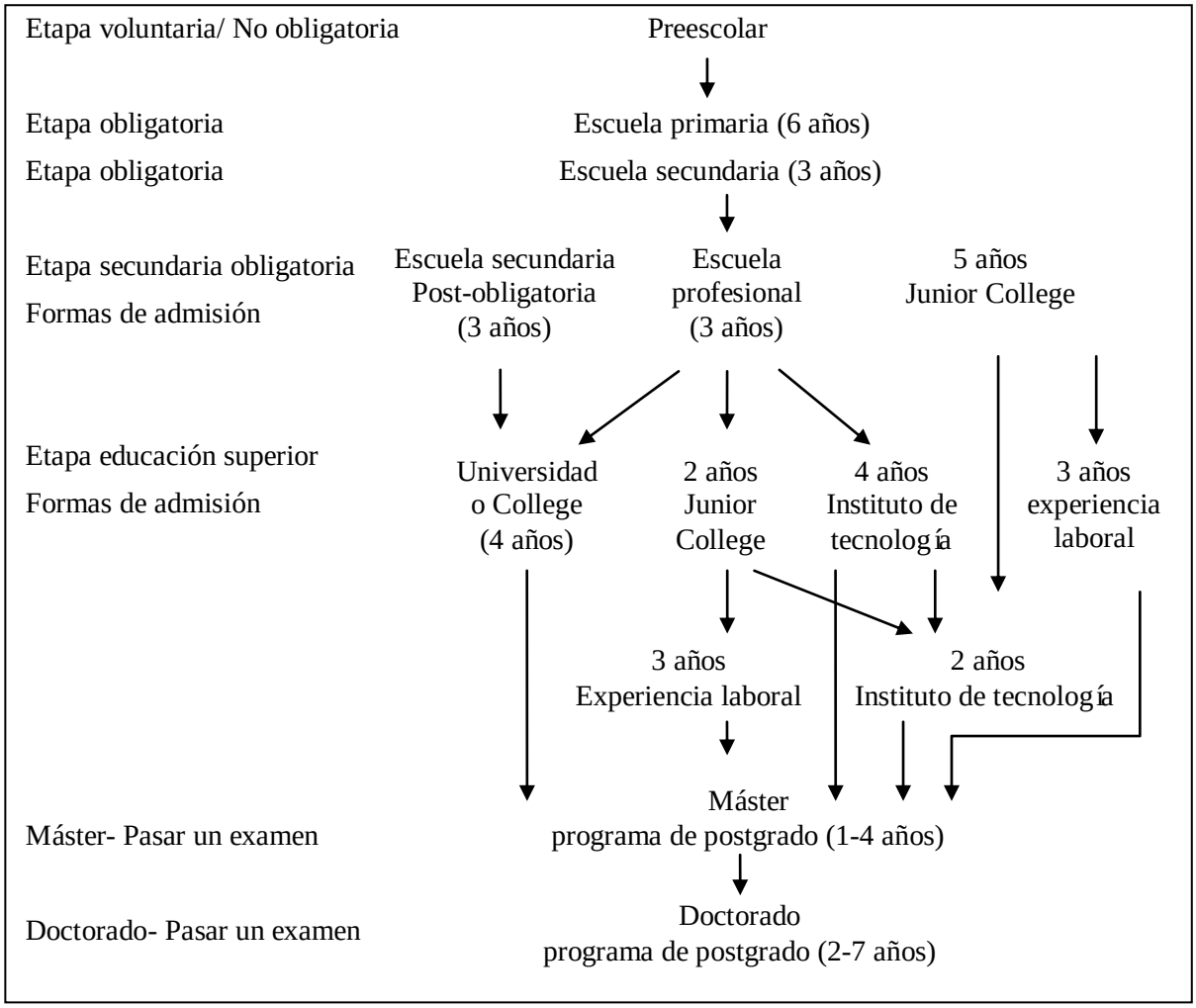
(5) Programa de Máster: una vez que el examen de ingreso del Máster se ha superado, los egresados con título de Licenciado o con un Diploma equivalente, pueden solicitar el programa de Máster. La duración del programa es de 1 a 4 años.

(6) Programa de Doctorado: una vez que el examen de ingreso del Doctorado se ha aprobado, los egresados de máster o con diploma equivalente, son admitidos para inscribirse en un programa de Doctorado. La duración de estos estudios va de 2 a 7 años. Asimismo, los estudiantes que acaban de terminar su Licenciatura o estudiantes de

Máster, pueden solicitar directamente al programa de Doctorado.

Por otra parte, con el fin de satisfacer la necesidad de la educación permanente, algunas universidades ofrecen una variada formación orientada hacia el trabajo y la formación continua.

Figura 38: Procedimiento y vía de ingreso en el Sistema Educativo de Taiwán.



Fuente: Elaboración propia (2014).

La importancia que Taiwán da la educación se ve reflejada en su《教育基本法》*Ley Fundamental de Educación 06/23/1999, Nº 8800142730,* ya que en su artículo 16 se "tras la vigencia de esta Ley, los reglamentos y las normas pertinentes de educación deberán ser modificadas, anuladas, o creadas de conformidad con la presente ley". Por lo tanto, podemos decir que esta ley es de gran importancia para la educación, considerándola como la "Constitución Educativa".

En el artículo 2, se tratan los fines de la educación que son: formar a los ciudadanos modernos con un sentido de identidad nacional y unas perspectivas internacionales, fomentando el desarrollo de la personalidad, el respecto a la ley, a las virtudes humanas, la educación, cuidado del medio ambiente, la capacidad de conocimiento y el desarrollo físico; así como, su capacidad para pensar, juzgar, crear y respetar los derechos humanos, la protección de los ecosistemas y el medio ambiente natural, y la comprensión de las preocupaciones de los diferentes países, grupos étnicos, sexos, religiones y culturas.

《教育基本法》La *Ley Fundamental de Educación 06/23/1999, Nº 8800142730,* entiende la educación como un derecho fundamental para todos los ciudadanos, sin importar el sexo, edad, origen geográfico, raza, creencias religiosas o políticas, o status socio-económico. En ella se declara que el propósito de la educación es cultivar el buen carácter, el entendimiento de los principios democráticos, la ley y el orden, los logros culturales, el juicio y la creatividad.

Esta ley se fundamenta en los principios de la *Constitución* (1947), y en concreto sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra, además de considerarse con carácter de servicio público.

《教育基本法》La *Ley Fundamental de Educación 06/23/1999, Nº 8800142730,* afirma que es necesario entender y prestar atención a diferentes países, grupos étnicos, sexos, religiones, culturas, junto con la conciencia nacional y la perspectiva internacional. Estas dos líneas son importantes para la finalidad de la educación y revelan la preocupación del Gobierno en cuanto a la educación internacional e intercultural.

Para responder a la demanda social y dentro de una perspectiva internacional, el Ministerio de Educación señala dos grandes líneas de actuación:

- Formar a ciudadanos modernos

Debido a la globalización, la biotecnología y la tecnología de la información aparecen nuevas oportunidades y desafíos en el mundo. Ante esta situación, surgen nuevas demandas en la Educación. Por un lado, se enfatiza el conocimiento de un idioma

extranjero y una educación orientada hacia una formación técnica. También, se señala la importancia de la formación y de los valores universales. Por lo tanto, son necesidades imperiosas formar a ciudadanos modernos más alfabetizados, con conocimientos de idioma, y un pensamiento independiente y creativo.

- Ofrecer visiones globales

Taiwán es una isla, por lo que el comercio exterior es muy importante para su desarrollo económico interno y su proyección. La competitividad y la comprensión global del mundo que vivimos son las prioridades para la fuerza de trabajo taiwanesa en el futuro. El gobierno convoca becas y proyectos para ayudar a los estudiantes a estudiar en el extranjero, a través de las promociones del aprendizaje de idiomas. Al mismo tiempo, atraen a los estudiantes extranjeros a estudiar su Licenciatura en Taiwán para un intercambio cultural.

Con el propósito de fomentar los "talentos con competitividad", en 2014, entra en vigor《十二年國民基本教育》una normativa que amplía la educación obligatoria a 12 años. Una de las razones es ofrecer múltiples posibilidades para fomentar en el alumnado sus intereses y sus capacidades. Al mismo tiempo, a través de la educación nacional de 12 años, se ayuda al alumnado a convertirse en un buen ciudadano. El objetivo final hace que el estudiante desarrolle las capacidades para adaptarse a la sociedad desde la auto-realización y con una perspectiva intercultural.

Entre 2005-2008, el eje de la política educativa de Taiwán, fue promover proyectos educativos que favorecieron habilidades para el aprendizaje de idiomas junto con la competencia intercultural. Posteriormente, el Ministerio de Educación publicó, para el periodo 2009- 2012,《教育部中程施政計畫草案》una normativa, cuyo fin era fomentar la formación profesional de alta calidad para el mundo rural, y conseguir así, formar a ciudadanos con una visión global del mundo. También se elaboró un proyecto《臺灣中小學國際教育白皮書》*Libro Blanco de la educación internacional en Taiwán* (2011), cuyo objetivo era desarrollar las competencias del siglo XXI en las nuevas generaciones, y promover la educación internacional en las escuelas primarias y secundarias. Más tarde, en 2010 el gobierno de Taipéi estableció el proyecto《2011-2016臺北市全球教育白皮書》*2011-2016 Libro Blanco de la educación global de*

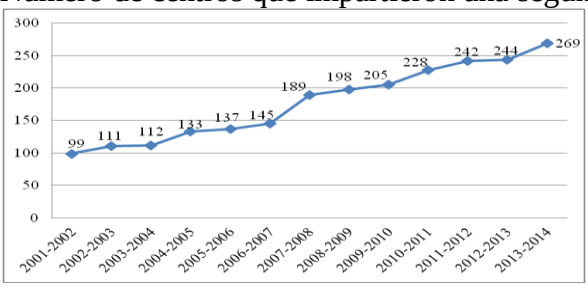
Taipéi, donde se presentaban las políticas educativas internacionales y los programas específicos, con el objetivo de promover la educación internacional en el Sistema Educativo.

Nadie discute la necesidad de aprender lenguas extranjeras, como una necesidad ineludible para los seres humanos. Esta necesidad lingüística impone grandes desafíos a los estudiantes, porque además del dominio de su lengua materna, deben desarrollar su competencia comunicativa en una lengua extranjera y en distintos contextos comunicativos. El aprendizaje y adquisición de segundas lenguas o lenguas extranjeras puede concretizarse en diferentes contextos sociolingüísticos y educativos. Por esta razón, el gobierno plantea políticas educativas para promover la lengua extranjera como segunda lengua en los centros superiores. La segunda lengua se incluye como optativa en los centros superiores desde el 1983 hasta hoy. En 1994, un reducido número de escuelas establecieron la segunda lengua extranjera. Desde 1995, el Ministerio de Educación ha introducido el español como segunda lengua en los institutos de bachillerato. En 1997 el Ministerio de Educación de Taiwán lanzó un programa para promocionar la enseñanza de lenguas extranjeras como el japonés, francés, alemán, español, coreano, latín y ruso. En 1998, en algunos centros empezaron a ofrecerse el español en el primer curso de bachillerato (16-17 años), además del inglés. Aunque esta reforma se ha llevado a cabo en pocos centros de bachillerato, se esperan buenos resultados. En el 2010, entró en vigor《推動高級中學第二外語教育第3期5年計畫》*El periodo de III Plan quinquenal para promover el aprendizaje de una segunda lengua extranjera*, con el fin de promover el aprendizaje de la lengua extranjera y mejorar su calidad.

A lo largo de estos años, el número de centros y estudiantes que aprenden una segunda lengua sigue aumentando. Según las estadísticas, en el segundo semestre escolar del curso académico 2013-2014, se abrieron 269 centros con 1.951 clases de idioma y 57.944 estudiantes, que cursaron una segunda lengua. Los idiomas que se ofertan son: japonés, francés, alemán, español, coreano, latín, italiano, ruso, vietnamita, indonesio, para los estudiantes interesados[9].

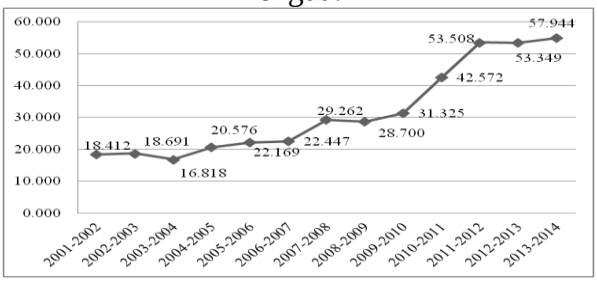
[9] Datos extraídos del Department of Secondary Education. Recuperado en http:// /www.2ndflcenter.tw/ class.asp [2 de enero de 2014].

Figura 39: Número de centros que impartieron una segunda lengua.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Figura 40: Número de alumnos de educación secundaria que cursaron una segunda lengua.



Fuente: Elaboración propia (2014).

En 1997, el Ministerio de Educación promulgó una orden《教育部補助辦理高級中學第二外語教育實施要點》*Ministerio de Educación subvenciona en la educación secundaria superior, el aprendizaje de una segunda lengua extranjera*, para fortalecer las políticas destinadas a profundizar, ampliar y mejorar el interés del alumnado hacia el aprendizaje de una segunda lengua. En el 2008, se presentó el proyecto Taichung (a) Carta No. 0970187148《高級中學學生預修大學第二外語課程試辦計畫》que trataba del *Plan piloto para el alumnado de secundaria, para aprender una segunda lengua extranjera antes de entrar en la universidad*. Hablamos de una orden cuyo fin animaba a las universidades a establecer asignaturas de segunda lengua en las escuelas superiores, con el fin de que los estudiantes de bachillerato pudieran aprender otra lengua extranjera y no solo el Inglés.

Taiwán ha realizado una fuerte inversión en educación y se ha centrado en la formación de personal altamente cualificado, especialmente en investigación, producción y comercialización de productos tecnológicos y diseños creativos, que promueven "la marca país". El objetivo principal de la educación en Taiwán es formar a los jóvenes de manera competitiva, y así, ayudarlos a adaptarse al mundo globalizado en constante cambio, con una visión creativa y humanista del mundo.

3.1.2 El papel de la Universidad

《大學法》La *Ley Universitaria 26/01/2011, Nº 10000015611*, tiene 6 capítulos y 42 artículos. En el capítulo I. "Disposiciones generales", artículo 1 defiende que: los fines de las universidades son investigar sobre la ciencia, fomentar los recursos humanos, servir a la comunidad y promover el desarrollo del país. La universidad tiene autonomía académica, normativa y administrativa dentro de la ley. Se pone de relieve la autonomía de la universidad con el propósito de promover la política de la educación universitaria, y la planificación de la universidad a la hora de alcanzar la excelencia en la educación universitaria.

El siglo XXI, es el siglo de la economía y del conocimiento, es decir, de la economía basada en el conocimiento (conocido por las siglas EBC) o industria del conocimiento. Se trata del sector de la economía que utiliza el conocimiento como elemento fundamental para generar valor y riqueza por medio de la transformación de la información. Por esta razón, la Universidad es la institución encargada de formar los recursos humanos y potenciar la innovación del conocimiento. La Universidad impulsa el desarrollo del país, es decir, la competitividad universitaria es un indicador importante para el país.

Cuando se habla de la competitividad, en el ámbito de la Educación Superior, se hace referencia al valor agregado con el que se dota a la persona que ha sido formada para desarrollarse en cualquier ámbito profesional. Así pues, la competitividad se entiende como la suma de los conocimientos, habilidades y destrezas que debe llegar a adquirir el alumnado. Como consecuencia de esto, la educación universitaria ha modificado algunos aspectos, aunque sigue satisfaciendo parte de la necesidad de la sociedad, pero aún debe hacer un nuevo esfuerzo y adoptar un nuevo sistema de gestión, establecer una nueva conciencia del valor cultural y fomentar la cultura universitaria para desarrollar la función de la Universidad en la sociedad.

La Universidad es la generadora del potencial humano que se necesita para la transformación y desarrollo de la sociedad. Concretamente, la gran demanda y diversificación que se presenta en la Educación Superior, es debido a la toma de

conciencia de la importancia que tiene este tipo de educación para el desarrollo de la humanidad en las diferentes esferas de la vida, por lo tanto, esto hace que las instituciones educativas tengan el gran compromiso de crear programas que estimulen la creatividad y la solución de problemas. Se podría decir que la Educación Superior desempeña un rol crucial, como transmisora y reproductora del conocimiento, y de las relaciones de poder, en otras palabras, la Universidad es trasmisora de la cultura.

En la era actual de la globalización, el cultivo de talentos en todas las áreas de la ciencia, es la base fundamental para reforzar la competitividad de Taiwán. Taiwán es una isla con recursos naturales limitados, por esta razón, es crucial fomentar talentos en pro de la competitividad. Para lograr este objetivo, el Ministerio de Educación ha revisado sus políticas, y ha puesto en marcha reformas para ayudar a las universidades y colegios a fortalecer sus vínculos internacionales, ganar el reconocimiento internacional y asumir una posición de liderazgo en la comunidad académica mundial.

Los centros de Educación Superior están destinados a desempeñar un papel fundamental en las sociedades del conocimiento, en las que los esquemas clásicos de producción, difusión y aplicación del saber han experimentado un cambio profundo.

Respecto a la Universidad en Taiwán, su historia se remonta al año 1928 cuando se funda la primera universidad, Universidad Imperial de Taipéi. En la década de los 60 del siglo XX, gracias al aumento de la mano de obra industrial y a otros factores, la educación superior se expandió rápidamente. En el año 1950, había 1 universidad, 3 colegios[10] profesionales, 3 institutos universitarios y 3 escuelas de posgrado afiliadas a la universidad. Estos centros admitieron 6.665 estudiantes. Impulsado por un fuerte crecimiento económico, la demanda de talentos técnicos creció rápidamente. El gobierno hizo todo lo posible para establecer instituciones públicas de enseñanza superior y abrió las restricciones al establecimiento de centros privados. Así, las universidades y los institutos de educación superior, pública y privada han ido en aumento. Entre 1950 y 1970, el número de instituciones de educación superior aumentó de 7 a 92, de las cuales 67 % eran privadas. En 1974, se estableció la primera

[10] En Taiwán el término "colegio" ¨se identifica con universidad. La universidad y el colegio pertenecen a la educación superior.

universidad técnica, que igualó la educación técnica a la educación superior de Taiwán en un mismo nivel. Desde el año 1985 hasta el año 2000, el número de instituciones de educación superior aumentó de 16 a 150. Actualmente, existe un total de 161 instituciones de altos estudios en Taiwán.

En la actualidad, Taiwán cuenta con 161 universidades o instituciones educativas superiores, incluyendo 122 Universidades, 25 Colegios y 14 Junior Colleges (con exclusión de los colegios religiosos, colegios militares o subalternos de la policía, colegios y universidades a distancia y las universidades abiertas). Este es un número muy elevado si se compara con España que cuenta con cerca de 74 universidades. De las 161 universidades que hay en Taiwán, 109 son privadas y 52 públicas. El número de alumnado universitario en el curso académico de 2013-2014 fue de 1.345.973 estudiantes; de los que había 3.355 ya estudiando un postgrado.

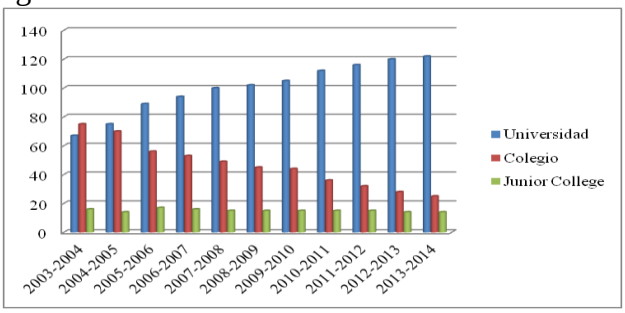
Para acceder a la universidad, igual que en España, los estudiantes taiwaneses de educación secundaria superior han de superar un examen de acceso. En Taiwán, existen dos tipos de examen de selectividad para acceder a la universidad, los dos organizados por el Estado. El primero, tiene lugar a principios de enero y se realiza en dos días. Este examen consta de cinco pruebas escritas: lengua china, inglés, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales. El alumnado elige la carrera que desea estudiar y presenta la solicitud en el departamento. Posteriormente, si el estudiante logra superar la nota mínima que fija la universidad correspondiente (esta nota varía de una universidad a otra), hará una prueba oral organizada por la universidad. Finalmente, el departamento en el que va a realizar sus estudios, por ejemplo, el Departamento de Español, Departamento de Inglés, Departamento de Diseño, etc., escoge diez estudiantes por orden de calificación final. Generalmente, las plazas ofrecidas para este examen de acceso son diez. El objetivo de este tipo de examen es, por un lado, estimular al alumnado para que escoja la carrera que le interesa, y por otro, "favorecer" al alumnado con buenas notas en inglés y matemáticas. El departamento a donde desea acceder el estudiante tiende a considerar, solamente, la nota de las pruebas relativas a esos estudios; por ejemplo, el Departamento de Filología Inglesa pondrá énfasis en la nota de la lengua china e inglés. La nota total de las cinco pruebas sólo es una referencia general. Sin embargo, los departamentos de la universidad ofrecen pocas plazas para este primer

proceso de selección. El proceso sigue siendo competitivo y no es la vía más normal de acceso a la universidad.

El segundo tipo de examen de selectividad tiene lugar a principios del mes de julio y dura dos días. El alumnado escoge la universidad/departamento en los que desea matricularse, para ello hay una "lista de preferencia"[11]. Tras trascurridos dos semanas, se les notificar si son aceptados o no. En esta lista, el alumnado elige los departamentos posibles a los que quiera y/o pueda acceder por orden de preferencias. La nota obtenida es la referencia más importante. Una vez entregada esta lista, el Ministerio de Educación a través del centro examen informa al alumnado sobre su solicitud dependiendo de su orden de preferencia y el número de plazas. Las plazas ofrecidas suelen ir de entre 50 y 70.

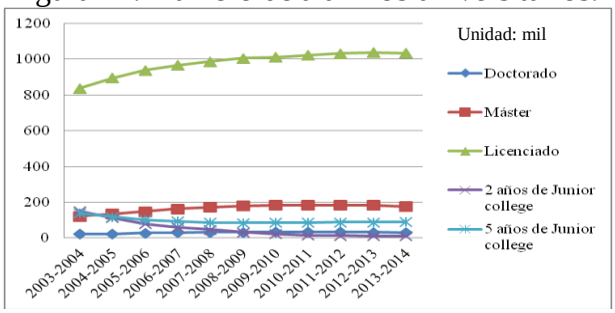
A través de la figura 41, podemos analizar los datos estadísticos y su evolución sobre las instituciones universitarias y el número de alumnos universitarios durante los últimos diez años en Taiwán. Dado el fuerte aumento del número de instituciones, en las últimas dos décadas, la Educación Superior se ha abierto a toda la población.

Figura 41: Número de instituciones universitarias.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Figura 42: Número de alumnos universitarios.



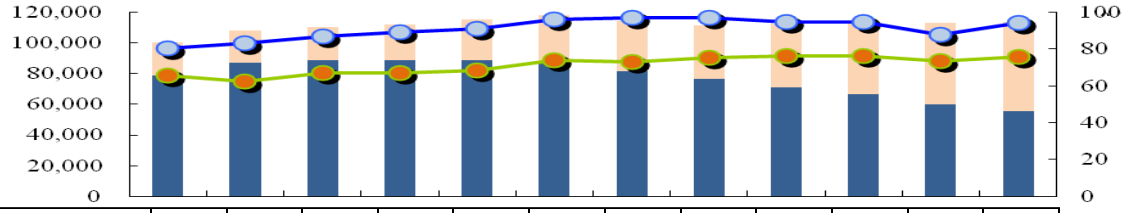
Fuente: Elaboración propia (2014).

[11] Respecto a la lista de preferencia, actualmente, todo el proceso se realiza por Internet.

En el año académico 2012-2013, los nuevos estudiantes admitidos de universidades y colegios universitarios ascendían a 272.288, lo que se traduce en una tasa bruta de matriculados del 83,15%.

En el transcurso de los últimos veinte años, las universidades taiwanesas han experimentado un enorme aumento en el número de estudiantes, que según algunos autores equivale a una verdadera "masificación" de la educación superior (véase figura 43). Por otra parte no podemos olvidar que la oferta educativa se diversifica a medida que los conocimientos progresan.

Figura 43: Número de admisión de nuevos estudiantes y tasa de admisión total en Educación Superior.



Año académico	2002 - 2003	2003 - 2004	2004 - 2005	2005 - 2006	2006 - 2007	2007 - 2008	2008 - 2009	2009 - 2010	2010 - 2011	2011 - 2012	2012 - 2013	2013 - 2014
College Entrance Examination In Specified Subjects (Estudiantes admitidos)	78562	87059	88939	88991	88920	86652	81409	76434	71165	66683	59696	55307
College Entrance Examination In Subject Competence (Estudiantes admitidos)	21645	20850	21588	23286	26359	31388	32907	34905	41439	46504	53637	58306
College Entrance Examination In Specified Subjects (Tasa de admisión)	80,41 %	83,22 %	87,05 %	89,08 %	90,93 %	96,28 %	97,1 %	97,14 %	94,87 %	90,44 %	88 %	94,39 %
Multiple Entrance System (Tasa de admisión)	65,63 %	62,33 %	67,02 %	66,89 %	68,59 %	74,2 %	73,18 %	75,48 %	76,31 %	77,37 %	73,33 %	73,73 %

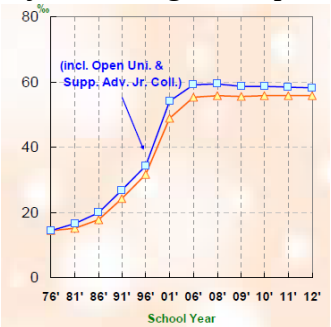
Fuente: Elaboración propia (2014).

Figura 44: Tasas de matrícula en Educación Superior.



Fuente: Ministerio de Educación de Taiwán (2014)

Figura 45: Estudiantes de Educación Superior . Porcentaje Permillage de la población.



Fuente: Ministerio de Educación de Taiwán (2014)

Figura 46: Alumnado matriculado en Educación Superior en relación a la población total.

Unit: %; ‰

School Year	Net Enrollment Rate (%)	Gross Enrollment Ratio (%)	Students as Permillage of Population (‰)	Students as Permillage of Population (incl. Open Uni.& Supp. Adv. Jr. Coll.) (‰)
76'	9.97	15.40	14.27	14.27
81'	11.47	16.71	15.17	16.53
86'	14.24	21.58	17.73	19.89
91'	20.98	32.37	24.18	26.80
96'	29.07	40.90	31.52	34.34
01'	42.51	62.96	48.78	54.10
06'	59.83	83.58	55.25	59.13
08'	63.76	83.18	55.82	59.40
09'	64.98	82.17	55.56	58.69
10'	67.27	83.77	55.71	58.62
11'	68.27	83.37	55.85	58.51
12'	69.90	84.43	55.70	58.18

Note: 1. The number of students exclude those who studied in the forth three years in 5-year junior college.
2. The gross enrollment ratios in higher education exclude the students in graduate schools, open universities and supplementary advance institutes.

Fuente: Ministerio de Educación de Taiwán (2014).

En las figuras 44-46 podemos observar que el alumnado de Educación Superior ocupa un alto porcentaje respecto de la población total. Las tasas de matriculación y el porcentaje Permillage de la población de la Educación Superior, nos demuestran que aún están creciendo. Taiwán invierte constantemente en el área educativa con el objetivo de mantener competitiva la Educación Superior del país. Mientras que los países de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) invierten un promedio de 1,5% de su PIB en Educación Superior, Taiwán invierte alrededor de 1,92%. Asimismo, Taiwán es consciente de que está canalizando más recursos hacia la Educación Superior que hacia otros niveles educativos. En los últimos cinco años, el gobierno ha destinado 300 millones de dólares anuales como promedio, como un incentivo para las universidades a la hora de mejorar, aún más, la calidad de la investigación y de la enseñanza.

Para garantizar la calidad de la Educación Superior en el año 2005, el Ministerio de Educación colaboró con universidades e instituciones locales, con el objetivo de fundar el Consejo de Evaluación de la Enseñanza Superior y Acreditación de Taiwán (HEEACT)[12]. El HEEACT clasifica y evalúa las publicaciones científicas de las

[12] Higher Education Evaluation and Accreditation Council of Taiwan, HEEACT, son sus siglas en inglés. La Clasificación del Desempeño de las Publicaciones Científicas para las Universidades del Mundo es realizado por este Consejo de Evaluación. Se emplean métodos bibliométricos para analizar y clasificar las publicaciones científicas de las mejores 500 universidades del mundo; también, clasifica a las 300 mejores universidades del mundo de acuerdo a seis campos diferentes de estudio. Este sistema de clasificación se diseñó para universidades dedicadas a la investigación. Los indicadores predictivos utilizados en este sistema de clasificación miden la investigación a largo y a corto plazo de cada una de

universidades. Las evaluaciones están dirigidas a determinar si las universidades han cumplido con sus planes. En cuanto a los programas de evaluación, se centran en el consejo administrativo, la enseñanza, la investigación y servicios en general. En la actualidad, HEEACT ha sido aceptado como miembro en las organizaciones internacionales de acreditación, como el Asia-Pacific Quality Network (APQN) y el Internacional Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE). Así, para mantener y mejorar la calidad de la Educación Superior, el Ministerio de Educación sigue evaluando a la Universidad. También promueve una mayor flexibilidad entre las instituciones educativas superiores con el fin de aumentar su autonomía y competitividad. Además, insta a las universidades locales a realizar la acreditación en diversas instituciones internacionales. Por lo que respecta al intercambio internacional de cultura y educación, el Ministerio de Educación alienta a la creación de centros de investigación, así como también, a la colaboración de expertos académicos e investigadores en todas las partes del mundo. Más aún, supervisa la fusión de las universidades y alienta a la cooperación entre las instituciones.

Cuadro 30: Áreas de conocimiento en Educación Superior.

Año	Sexo	Total	Edu.	A. y H.	Cs., B. y Jur.	Cie., Ma. y Inf.	Ing., Ind. y Co.	Agri. y veter.	Salu. y B.	Ser.	Otros
Los estudiantes de pregrado matriculados en Educación terciaria de tipo B por campos de estudio											
2012	Total	100.0	0.2	13.2	26.6	0.9	32.6	1.7	8.2	----	16.7
	H	100.0	0.04	8.5	18.0	1.0	54.0	1.6	3.4	----	13.5
	M	100.0	0.4	17.9	35.1	0.8	11.2	1.7	13.0	----	20.0
Graduación Estudiantes matriculados en Educación terciaria de tipo A y Programas de investigación avanzada por campos de estudio (Cont.)											
2012	Total	100.0	5.2	16.0	29.2	7.7	25.9	2.4	6.3	----	7.2
	H	100.0	3.5	9.8	24.2	9.9	39.0	2.4	5.3	-----	6.0
	M	100.0	7.1	22.9	34.8	5.4	11.4	2.5	7.3	-----	8.6
A. y H. : Artes y Humanidades Cs., B. y Jur. : Ciencias sociales, comercio y jurídicas Sc., Ma. y Inf. : Ciencias, matemáticas e informática						Ing., Ind. y Co. : Ingeniería, industria y construcción Agri. y veter.: Agricultura y veterinaria Salu. y B.: Salud y bienestar Ser.: Servicios					
Nota: Educación terciaria de tipo A (CINE 5A): los programas suelen tener una base teórica y han sido concebidos para el acceso a programas de investigación avanzada y profesiones que requieren un alto grado de conocimientos y cualificaciones. Educación terciaria de tipo B (CINE 5B): los programas suelen ser más cortos que el terciario de tipo A y se centran en el desarrollo de destrezas técnicas, prácticas u ocupacionales para el acceso directo al mercado laboral, si bien puede que los programas respectivos comprendan algunas bases teóricas.											

las universidades estudiadas.

Programas de investigación avanzada (CINE 6): programas que llevan directamente a obtener una titulación en investigación avanzada, como por ejemplo un doctorado.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Educación de Taiwán (2014).

A través del cuadro 30, podemos conocer la distribución de las áreas de conocimientos a las que se pueden vincular el alumnado de Taiwán.

A continuación, se presenta un cuadro sobre el alumnado matriculado en instituciones públicas y privadas de Educación Superior, por tipos de instituciones y modalidades de estudio[13].

Cuadro 31: Alumnado matriculado en instituciones públicas y privadas de Educación Superior por tipos de instituciones y modalidades de estudio.

Modalidad de escuela						Unidad: %
	CINE 5B			CINE 5A & CINE 6		
	Públicas	Privadas-subvención del gobierno	Privadas-administración privada	Públicas	Privadas-subvención del gobierno	Privadas-administración privada
2010	19.5	80.6		47.2	52.8	
2011	19.0	81.0		47.2	52.8	
2012	19.0	81.0		47.0	53.1	

Fuente: Ministerio de Educación de Taiwán (2014).

Según los departamentos de las universidades taiwanesas, podemos clarificar las disciplinas en:

- Ciencias de la Educación
- Artes
- Humanidades
- Diseño
- Ciencias de la Vida
- Ciencias Naturales
- Informática
- Arquitectura y construcción
- Veterinaria
- Servicios Sociales
- Ciencias Sociales y del Comportamiento
- Periodismo e Información
- Administración y Empresas
- Legislación
- Matemáticas y Estadística
- Ingeniería
- Agricultura, Silvicultura y Pesca
- Salud
- Servicios Personales
- Protección del Medio Ambiente

[13] Datos extraído de 2012 Informe de Education Statistics. The Republic of China. Recuperado en http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?Node=1052&Page=19987&wid=31d75a44-efff-4c44-a075-15a9eb7aecdf&Index=1 [29 de enero de 2014].

- Servicios de Transporte
- Servicios de Seguridad

Para afrontar los retos y exigencias de la sociedad del conocimiento son necesarios cambios constantes en los grupos sociales, en las organizaciones públicas y privadas, y en las personas. En este sentido, las universidades taiwanesas con la finalidad de responder a las necesidades de la sociedad y favorecer la competitividad de sus estudiantes, en los distintos sectores profesionales, hace ya años que ha introducido modificaciones en su política educativa.

En el año 2001, el Ministerio de Educación promulgó《大學教育政策白皮書》el *Libro Blanco sobre Política Educativa Universitaria* para conseguir la excelencia en la educación universitaria y explicar las políticas universitarias. En el capítulo 5, el sexto punto dice: "fortalecer la competitividad universitaria internacional, es una estrategia del desarrollo de la educación universitaria". Por lo tanto, la Universidad debe organizar estrategias y proporcionar sugerencias para mejorar la situación de la Educación Superior respecto a la interculturalidad, y aumentar la competencia intercultural. Así pues, es apremiante promover la internacionalidad de la Educación Superior.

El *Libro Blanco* de la educación universitaria fue una de las normas políticas que reforzó la Educación Intercultural. Hoy en día, cada vez son más las universidades que inician la enseñanza de lengua extranjera como segunda lengua. Esto significa que en la universidad se estudian lenguas extranjeras: el inglés obligatoria y otra más (español, italiano, francés, ruso, etc.) para ofrecer a los estudiantes la oportunidad de elegir más asignaturas de idioma. Por ejemplo, la mayoría de los departamentos de lenguas extranjeras ofrece el inglés y otra lengua, como el español. En Taiwán existen treinta y dos universidades que ofrecen la posibilidad de aprender español, como una de las múltiples lenguas que oferta su departamento de formación lingüística, dentro de su plan curricular. Las universidades ofrecen clases de español como segunda lengua extranjera, y a pesar de no contar con departamento de español, sus departamentos de lenguas extranjeras cuentan con profesores de español. Por ejemplo, la Universidad Nacional de Taiwán, Universidad de Chengchi, Universidad Nacional de Cheng Kung, Universidad de Tunghai, etc., se encuentran en esta situación. Del mismo modo, en varias facultades de Economía, Política, Traducción, etc., el español también es una de

las opciones como asignatura electiva o segunda lengua extranjera.

En el año 2009, el Ministerio de Asuntos Exteriores elaboró un plan que se llamó《國際青年大使交流計畫》*Programa de Intercambio de Embajador Internacional de la Juventud*, entre cuyos miembros se encuentran estudiantes universitarios. El propósito de este proyecto es promover los intercambios juveniles con otros países y el conocimiento de otras culturas. Durante su estancia, los jóvenes "embajadores" participan en diversos programas sociales y culturales con el fin de intercambiar y conocer otra cultura, establecer amistades y también hace que las juventudes amplíen su horizonte internacional. Este programa no sólo establece la actividad de "diplomacia flexible" y el concepto de "diplomacia cultural", sino que también es una innovación de educación intercultural. Vista la respuesta entusiasta, el Ministerio de Asuntos Exteriores sigue organizando y agrandando esta actividad.

Por otra parte, tenemos《大學卓越計畫》el *Proyecto de Excelencia en Universidades* diseñado desde el Ministerio de Educación, para la promoción de los estándares académicos de la Universidad. Este proyecto consta de un plan《推動大專院校國際化計畫》para promover la internacionalidad en las instituciones universitarias, y su objetivo es fortalecer la calidad de la educación superior a través del intercambio y la cooperación. Los programas incluyen la planificación de programas para la enseñanza del inglés, crear el ambiente internacional en la enseñanza/aprendizaje, invitar a profesionales al país y ofrecer becas a estudiantes de Doctorado para asistir a conferencias internacionales, adquirir doble titulación transnacional, etc. Todas estas iniciativas tienen como objetivo transformar de modo sostenible la Universidad hacia una orientación internacional en investigación, formación e innovación.

El día 4 de diciembre del año 2013, el Ministerio de Educación publicó《教育部人才培育白皮書》el *Libro Blanco del cultivo del talento del Ministerio de Educación*. En dicho documento se afirma que "la Universidad debe promover talentos innovadores y de calidad para mejorar la competitividad internacional". Objetivo a cumplir en 10 años. En respuesta a la globalización, el Ministerio de Educación de Taiwán ha promovido proyectos que tienen como objetivo desarrollar la relación internacional de Taiwán. Para

conseguirlo, Taiwán trabaja continuamente fomentando las actividades de intercambio internacional, mejorando las habilidades de los estudiantes en el aprendizaje de las lenguas extranjeras y desarrollando los centros de investigación y el nivel de enseñanza de la Educación Superior.

Por lo que respecta al intercambio internacional de la cultura y educación, y con el fin de facilitar la cooperación cultural y la educación internacional, el Ministerio de Educación patrocina los siguientes programas y eventos:

1. Subvenciones para organizar conferencias nacionales y asistir a conferencias internacionales.
2. Invitar a especialistas en educación internacional.
3. Intercambio entre estudiantes taiwaneses que estudian en el extranjero con estudiantes extranjeros que estudian en Taiwán:
   a. Estudios en el extranjero para los egresados bachilleres.
   b. Estudios en el extranjero para los egresados universitarios.
   c. Estudios en el extranjero con becas del gobierno.
4. Estudios o prácticas en el extranjero: las universidades seleccionan estudiantes y el Ministerio de Educación ofrece las becas.
5. Préstamos para estudios en el extranjero.
6. Becas para los estudiantes extranjeros.

Para alentar los intercambios internacionales, el Ministerio de Educación ha diseñado dos vías de acceso. Por un lado, están las políticas que ayudan a atraer a estudiantes extranjeros para estudiar en Taiwán. Por otro lado, todos los años, el Ministerio de Educación de Taiwán ofrece becas y oportunidades a estudiantes locales para estudiar en países extranjeros. Gracias a estos proyectos, durante el curso académico 2012-2013, el número de estudiantes extranjeros fue de 55.463, como se puede observar en el cuadro 32 y la figura 47. Así pues, el número de estudiantes extranjeros sigue subiendo.

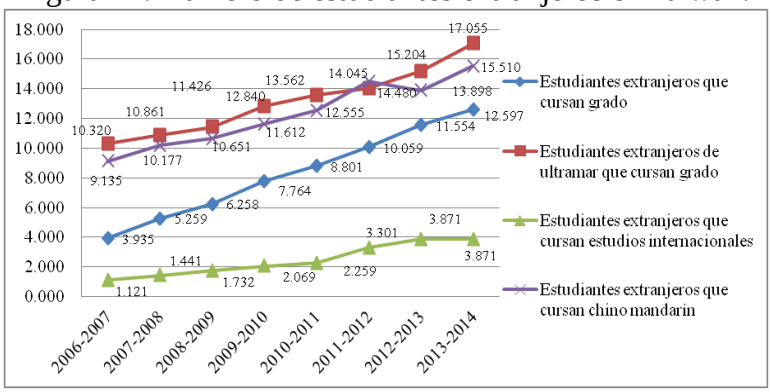
Cuadro 32: Estudiantes extranjeros en Taiwán.

Año	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Total	33.065	39.042	44.776	57.166	64.558	78.261
Subtotal de estudiantes internacionales	30.067	34.285	37.177	41.885	43.957	33.206
Estudiantes extranjeros que cursan grado ①	6.258	7.764	8.801	10.059	11.554	12.597
Estudiantes extranjeros de ultramar que cursan grado① (incluidos los estudiantes de Hong Kong y Macao)	11.426	12.840	13.562	14.045	15.204	17.055
Estudiantes extranjeros que cursan estudios internacionales ②	1.732	2.069	2.259	3.301	3.871	3.871
Estudiantes extranjeros que cursan chino mandarín ③	10.651	11.612	12.555	14.480	13.898	15.510
Subtotal de los estudiantes chinos en el extranjero	2.998	4.757	7.599	15.281	21.499	29.228
China continental. Estudiantes que cursan grado ①	--------	--------	--------	928	1.864	3.554
China continental. Estudiantes que cursan cursos de corta duración) ③	1.321	2.888	5.316	11.227	15.590	21.233
Estudiantes extranjeros que cursan cursos corto plazo (un año académico)②	1.258	1.307	1.604	2.265	3.163	3.163
China continental. Estudiantes que cursan formación técnica	419	562	679	861	882	1.278

Notas:
① Datos relacionados con el número de estudiantes de grado, a fecha el 15 de octubre.
② Número de estudiantes de intercambio continental y de matrícula a corto plazo, para el año 2014, se estima sobre la base de datos del año 2013.
③ Inscripciones de estudiantes de chino mandarín y estudiantes, a corto plazo, por un año académico.

Fuente: Elaboración propia (2014).

Figura 47: Número de estudiantes extranjeros en Taiwán.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Según el Ministerio de Educación de Taiwán, el número de convenios firmados entre universidades taiwanesas y extranjeras sigue aumentando. Se supone que los sistemas de intercambios o de convalidación de créditos con universidades extrajeras son una de las mejores maneras para atraer estudiantes, siendo esto positivo, puesto que las universidades taiwanesas están intentando sobrevivir en una sociedad en la que la tasa de natalidad va en disminución.

Estos proyectos y reformas educativas nos hablan de la importancia de la interculturalidad en la Educación Superior de Taiwán. En este contexto, las universidades refuerzan la dimensión de utilidad o función social, intentando dar respuesta a dos retos principales: facilitar el acceso de la población a una educación superior de calidad y apoyar al tejido socioeconómico para afrontar las nuevas reglas de competitividad internacional derivadas de la globalización. La sociedad del conocimiento necesita ciudadanos con un alto nivel formativo e instituciones capaces de generar saber y transferirlo a la sociedad eficazmente.

3.1.3 Retos y perspectivas de las universidades taiwanesas

Las universidades taiwanesas desde su nacimiento hasta el siglo XX, han sido instituciones centrales, llamadas frecuentemente a llevar a cabo funciones esenciales en su contexto social. A lo largo de su historia, han cambiado sus fines y sus funciones, adoptándose a las diferentes demandas de la sociedad. Los nuevos retos globales y locales relacionados con el desarrollo humano y social nos llevan a repensar nuevas misiones para las universidades y su articulación con el resto de la sociedad.

《教育部人才培育白皮書》El *Libro Blanco del cultivo del talento del Ministerio de Educación* de Taiwán (2013) señala como características de las últimas décadas el rápido cambio social, la reestructuración industrial, el conocimiento económico y la baja tasa de natalidad. Por otra parte surgen problemas en cuanto al desarrollo de los recursos humanos como "la brecha entre conocimiento académico y uso práctico en el trabajo", y "el desequilibrio entre la oferta y la demanda". Estos problemas tienen un impacto directo en el desarrollo de la sociedad y de la economía. Por lo tanto, es importante y urgente saber cómo superar la crisis para que cada alumnado pueda aplicar su conocimiento en su trabajo y eleva la calidad y el nivel de los estudiantes universitarios.

Para superar los retos y los desafíos en las universidades taiwanesas, se trabajo sobre dos ámbitos: contexto nacional y contexto internacional. En el contexto nacional se encuentra los problemas siguientes:

- El número excesivo de universidades

Como consecuencia de la Reforma Educativa 410[14] del año 1994, el número de las universidades creció cada año. El número total de las instituciones universitarias aumentó desde 51 en el año 1993 hasta 161 en el año 2014, casi el triple.

Según los datos ofrecidos por el Ministerio de Educación, en el año académico 2012-2013, el número de admisiones de estudiantes universitarios (incluyendo estudios diurnos y nocturnos) alcanzó 274.000 estudiantes. Los egresados de la educación secundaria superior y profesional sumaron un total de 270.000. Es decir, el número de admisión de estudiantes universitarios ha sobrepasado el total de los egresados de educación secundaria superior y profesional. Hoy todos los estudiantes pueden ingresar en la universidad. La Educación Superior fue una educación de élite en el pasado, hoy ha evolucionado hacia una educación universal.

Debido a que el número de estudiantes universitarios ha excedido al número de los egresados de la escuela secundaria superior y profesional, existe un exceso de oferta en la educación superior. Por esta razón, la calidad de la universidad y el nivel del alumnado se ve con preocupación.

- Desequilibrio de recursos humanos

En los últimos años la reestructuración industrial y su reubicación ha hecho que las exigencias respecto de los recursos humanos hayan evolucionado. Sin embargo, la planificación de recursos humanos no cambia inmediatamente, con la demanda de la sociedad y de la industria. A través de los datos estadísticos en los últimos años, se observa una expansión de las instituciones universitarias. El número de los egresados universitarios se ha triplicado. Aunque las instituciones universitarias han formado los recursos humanos suficientes, existe una brecha entre los egresados universitarios y los empleados recién titulados respecto a su formación práctica. Esto se debe a que la formación de los egresados no se corresponde con las expectativas de la sociedad y las demandas de la industria.

[14] Reforma Educativa 410, en el año 1994, hay cuatro ideas principales: aumentar el número de las instituciones universitarias y los centros de secundaria superior, promover la modernización de la educación, promover las clases pequeñas y enseñanza en grupos reducidos, y establecer la Ley Fundamental de Educación.

Según los datos estadísticos ofrecidos por el Ministerio de Educación, el año 2013, contaba con un total de 1.355.290 estudiantes universitarios, 183.000 estudiantes de Máster y 33.000 estudiantes de Doctorado. Cada año los egresados de Máster suponen 60.000 y los egresados de Doctorado aproximadamente 4.000. La formación académica sigue ascendiendo (Licenciado→Máster→Doctorado), lo que supone un desequilibro de recursos en la Educación Superior. Por consiguiente, la "devaluación del título académico" supondría una grave crisis. Además, en Taiwán, el salario medio no ha aumentado desde hace muchos años, por el contrario, disminuye. Todo ello lleva a un desequilibro respecto de la oferta y la demanda, aumentando así el desempleo. Además, la Educación Superior presta demasiada atención a la teoría, mientras que se descuida la práctica y así no se da respuesta a la demanda ni se adapta a los cambios. En este sentido, las universidades taiwanesas con la finalidad de responder a las necesidades de la sociedad y favorecer la competitividad del alumnado universitario, desde hace un año intenta resolver el desequilibrio entre la demanda y la formación de talentos en el país.

- El ambiente de aprendizaje no beneficia a "aprender a aprender"

El *Libro Blanco* señala tres puntos importantes para la Educación Superior: a) Los estudiantes pasivos no pueden enfrentarse a un entorno social que cambia rápidamente. b) Los currículos no tienen un ámbito interdisciplinario y hay una brecha entre la teoría y la práctica. c) El profesor necesita cambiar el método de enseñanza en el aula para responder a las demandas del alumnado.

En el *Libro Blanco* se afirma que uno de los problemas más importantes en la Educación Superior actual se centra en enseñar al alumnado a aprender de una forma autónoma. Pero muchos estudiantes dependen de su nota de examen de selectividad para elegir su departamento en la Universidad, por lo tanto, la motivación para aprender es escasa, centrándose en la idea de superar el examen.

El credencialismo está profundamente implantado en la cultura de Taiwán, y muchos estudiantes aspiran a entrar en una buena universidad, pues con ello encuentran la total satisfacción académica. En otras palabras, para ellos es más importante la Universidad que la carrera, es más relevante dónde estudiar que qué, estudiar. Este fenómeno ha existido y sigue existiendo hoy día en la sociedad. La gente no se fija en otra cosa que

en el diploma, o mejor dicho, el nombre de la Universidad que expide el diploma. Por otra parte, las pruebas y los criterios de evaluación de la mayoría de los exámenes y oposiciones, propician el carácter disociado entre teoría y práctica, ya que el alumnado memoriza el temario con el fin de desarrollar los conocimientos adquiridos para una prueba, y no para poder aplicarlos. En otras palabras, falsa disyuntiva entre teoría y práctica.

La formación inicial y permanente de la mayoría del profesorado se ha centrado en el aprendizaje de unos conocimientos, por encima de las habilidades para el desarrollo de la profesión. A ello, cabe añadir la fragilidad del modelo evaluador al generar unas estrategias de aprendizaje dirigidas fundamentalmente a la memorización a corto plazo. Este modo de aprender provoca una mayor disociación entre teoría y práctica, ya que el alumnado se ejercita en memorizar el temario para exponer los conocimientos adquiridos en una prueba, y no para poder aplicarlos a las distintas situaciones que la vida profesional le va a deparar.

Si nos centramos en el currículum, un currículum diseñado hace medio siglo, no es adecuado para los estudiantes taiwaneses de hoy en día. Durante varios años, ha existido una tensión entre el currículum y la finalidad educativa. El currículum utilizado en la mayor parte del sistema educativo se ha basado tradicionalmente en los conocimientos especializados de disciplinas concretas y no ha incluido una educación más generalista. Respecto a los curriculum de la educación superior en Taiwán, algunos expertos han apuntado este problema, pero todavía no han establecido las estrategias relacionadas para mejorarlo.

Una visión más actual es la que se centra en ver la educación como un medio para formar a una población activa, bien preparada, ante un mundo económicamente globalizado. Esto podría tener implicaciones significativas en el desarrollo curricular. Además, en los estudios efectuados para conocer el nivel o grado de competencia intercultural que tiene el alumnado, se ha observado que está poco desarrollada o que existe poca conciencia de su importancia, tanto en estudiantes universitarios como en recién graduados o empleados de reciente ingreso al mundo laboral.

Como se ha mencionado, hay algunas realidades indiscutibles del entorno global que debemos tener en cuenta para plantear correctamente la transformación de la educación superior. Estas son: "globalización", "disminución de la tasa de natalidad", "envejecimiento" y "digitalización" son muchos los países avanzados que se enfrentan a estos temas comunes. Estas realidades también tienen un gran impacto en la educación, ya que:

1. Globalización: la globalización ha tenido una repercusión transfronteriza en la economía, en la política y en la cultura. Los acelerados cambios que se operan en la ciencia y en la tecnología a nivel mundial, en el contexto de la globalización neoliberal, tienen un impacto determinante en la educación superior.

La estructura de la sociedad de Taiwán está cambiando debido a la globalización. La globalización consiste en la creciente comunicación e interdependencia entre los distintos países del mundo, unificando sus mercados, sociedades y culturas, a través de una serie de transformaciones sociales, económicas y políticas que les dan un carácter global.

2. Disminución de la tasa de natalidad y envejecimiento: en Taiwán en los últimos años, la tasa de natalidad ha disminuido y ha envejecido la población. La estructura de la población ha cambiado y este cambio tiene un impacto en la educación. La tasa de natalidad en 2011 fue de 8,48 por mil, una de las más bajas del mundo.

La baja tasa de natalidad tendrá un impacto grave en todos los niveles de la escolarización en el futuro. En 1997, la población nacida fue de 326.000, en 1998 cayó a 271.000. Según datos estadísticos desde hoy hasta el 2016, el número de los estudiantes universitarios se desplomará a 55.000, ocupando 19% los estudiantes matriculados en el primer curso de la universidad. A partir del 2028, el total de alumnado disminuirá a la mitad de los que había en el 2013. Por esta razón, es necesario ajustar los recursos educativos. Por otro lado, hay que llevar a cabo una reforma completa de los curriculum, materiales didácticos y otros recursos educativos.

3. Digitalización: con el rápido desarrollo de la tecnología y de Internet, el acceso a la información hoy es más rápido. Debido a la digitalización, se ha modificado la

enseñanza tradicional y el método de formación, por ejemplo, E-learning[15], adquieren cada vez más importante. El *Libro Blanco sobre la Educación y la Formación de la Comisión Europea*, señala tres grandes hitos en la educación:

- La emergencia de la sociedad de la información que está transformando la naturaleza del trabajo y de la organización de la producción;
- El fenómeno de la mundialización que incide sobre las posibilidades de creación de empleo;
- La revolución científico-técnica, que crea una nueva cultura y que plantea acuciantes cuestiones éticas y sociales.

La enseñanza superior ha demostrado a lo largo de los siglos su capacidad para adaptarse, evolucionar, propiciar el cambio y el progreso de la sociedad. Como es sabido, la Educación Superior debe desempeñar un papel activo en relación al desarrollo humano y social. Se aprecia una cierta coincidencia en torno a los desafíos prioritarios que el desarrollo humano y social exigen a la Educación Superior. La mayor parte de las propuestas plantean la necesidad de un mayor diálogo de la Universidad con el resto de la sociedad, definir qué universidad se quiere, de qué manera debe adoptarse localmente, y qué se entiende por su pertinencia social. Las medidas que emergen con mayor fuerza se centran en la renovación.

En este contexto, Altbach (2002) afirma que las sociedades que ignoran las múltiples finalidades y funciones que tiene la universidad serán mucho más débiles, ya que éstas son motores de la economía del conocimiento, pero deben estar también al servicio de los objetivos humanísticos y culturales de los individuos. La Universidad es aún la principal institución que genera y difunde el conocimiento, también es la base para el desarrollo económico y social de los países. La Educación Superior asume, un rol decisivo en los estudios, en los valores y en las habilidades.

Así pues, los estudiantes universitarios deben aprender desde los primeros años a

[15] El E-learning es una modalidad que combina la educación a distancia y la educación presencial; retomando las ventajas de ambas modalidades y complementando el aprendizaje de los estudiantes. También puede definirse como un sistema de comunicación masiva y bidireccional que sustituye la interacción personal en el aula del profesor y alumno, como medio preferente de enseñanza, por la acción sistemática y conjunta de diversos recursos didácticos y el apoyo de una organización tutorial, que proporcionan el aprendizaje autónomo de los estudiantes, además de reforzar la habilidad de la comunicación efectiva con los participantes a través de las plataformas usadas.

solucionar problemas reales o simulados; en desarrollar habilidades prácticas y estimular la lógica del pensamiento; en la utilización de la ciencia y la técnica y de la teoría científica para formar a una elite profesional, con una visión internacional, y un pensamiento independiente.

Como conclusión, podemos decir que es imprescindible establecer un mayor diálogo entre la universidad y la sociedad. Por ejemplo, hay que acordar qué modelo de universidad se quiere, de qué manera debe estar adaptada localmente y que se entiende por su pertenencia social. Por otra parte, la valoración de la universidad está llamada a promover el desarrollo cultural acorde con las necesidades sociales. Los centros de Educación Superior solamente podrán convertirse en instituciones educativas y de desarrollo social si son capaces de establecer vías que conlleven a la materialización del contenido común de su sistema de procesos: ciencia-profesión, cultura-profesión, creación-producción y promoción de la cultura.

3.2 Departamento de Español en las Universidades de: Fujen, Providence, Tamkang y Wenzao

3.2.1 El contexto de los Departamentos de Español

En Taiwán, el chino mandarín es la lengua oficial, además de esta lengua, existen dos dialectos: el taiwanés y el hakka y otros idiomas propios de diez tribus aborígenes, que aún conservan sus lenguas nativas. La segunda lengua o las lenguas extranjeras más estudiadas son el inglés, el japonés, el español, el francés y el alemán. No obstante, el inglés sigue siendo la lengua más estudiada y la más hablada, ya que es obligatorio a partir de 3° curso de la enseñanza primaria. La otra lengua es el japonés, debido a su proximidad geográfica, su avanzada tecnología y su influencia sobre el mundo de la moda.

Taiwán es una isla pequeña, que se ha desarrollado rápidamente en el ámbito internacional debido a su economía. Lin (2000) afirma que al ser una nación apoyada en el comercio internacional, tiene mucha importancia el aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras, tales como, el inglés, el francés, el japonés, el español, el alemán,

el ruso, el coreano y el árabe, etc.

Hoy en día, el español es la segunda lengua más hablada en todo el mundo. El Instituto Cervantes (2006) estima que hay 400 millones de hablantes nativos, y 100 millones más que hablan el español como segunda lengua, con un total de aproximadamente 500 millones de hablantes y es la lengua oficial en más de veinte países, especialmente en España y América Latina. En el Informe del Instituto Cervantes 2014[16], se señala que en el año 2030, el 7,5% de la población mundial será hispanohablante (un total de 535 millones de personas), porcentaje que destaca por encima del ruso (2,1%), del francés (1,1%) y del alemán (1,1%). También, se afirma que en el 2050 Estados Unidos será el primer país hispanohablante del mundo. Podemos ver que el porcentaje de población mundial que habla español sigue aumentando.

El español es considerado como una de las lenguas más habladas en el mundo después de mandarín y el inglés. Moreno Fernández y Otero Roth (2006) afirman que el español es una lengua sólidamente unificada, gracias al elevado número de sus hablantes. Las diferencias entre el español hablado en Argentina, México y España son mínimas y sus hablantes pueden comunicarse entre sí en un porcentaje cercano al 100%, según la Academia Norteamericana de la Lengua, (2006). Igualmente, junto al inglés y al francés, el español es uno de los tres "idiomas de trabajo" de la ONU y uno de los seis "idiomas para reuniones oficiales" junto con el árabe, el chino y el ruso. El español se considera actualmente lengua oficial en decenas de organismos internacionales (UNESCO, OMS, FAO, etc.). También es la tercera lengua más usada en Internet. En definitiva, el español desempeña un papel crucial en la comunicación internacional.

Con respecto al estudio del español en Taiwán, podemos señalar tres aspectos: la política, los negocios y los intercambios culturales. Actualmente, Taiwán tiene relaciones diplomáticas con 24 países, y 12 de ellos son de Latinoamérica. Es decir, casi la mitad de los países que mantienen relaciones diplomáticas con Taiwán, son países de habla hispana. Los lazos con los aliados latinoamericanos son de vital importancia para Taiwán, y esto hace que el español sea un idioma importante tanto a nivel político como

[16] Instituto Cervantes (2014). El español: Una lengua viva. Informe 2014. Recuperado en http://eldiae.es/wp-content/uploads/2014/07/El-espa%C3%B1ol-lengua-viva-2014.pdf [16 de agosto de 2014]

económico.

En la actualidad y centrándonos en los negocios, Taiwán mantiene 10 oficinas de representación comercial en países de habla hispana, sin relaciones diplomáticas, ya que las empresas cada vez están más interesadas en este mercado. Los países hispanos también muestran su interés comercial por Taiwán, prueba de ello es que actualmente, son 7 los países de habla hispana que sin tener relaciones diplomáticas cuentan con oficina comercial en Taiwán. España, a través de la Cámara de Comercio, y de las diversas oficinas comerciales de Comunidades Autónomas como la de Cataluña, Valencia y Murcia, mantiene igualmente relaciones comerciales con Taiwán.

Además, algunas empresas de Taiwán han trasladado sus plantas a México y a países de Centroamérica con vistas a acercarse al cliente norteamericano. Por otra parte, nos encontramos con una gran carencia en la formación de personal directivo y técnico en la empresa respecto al dominio del español. Ante esta situación, algunas firmas y empresas ofrecen a sus empleados cursos de español en institutos de idiomas con el fin de beneficiar sus negocios con Europa y Latinoamérica. Por lo tanto, se necesitan más personas especializadas en lenguas extranjeras.

Por otro lado, aunque no existe un intercambio cultural oficial entre España y Taiwán, varias universidades españolas mantienen relaciones de cooperación académica, e incluso en algunos casos concretos imparten programas específicos a grupos de estudiantes taiwaneses, que estudian en las universidades españolas para perfeccionar sus conocimientos. También las universidades taiwanesas mantienen diversos convenios de colaboración con universidades de la América hispanohablante. Asimismo, se mantienen estrechos lazos culturales y académicos con sus clientes latinoamericanos.

Lin (2002) señala en la revista *Foreign Trade Development of the Republic of China* (1998), que el gobierno de Taiwán ha establecido una serie de acciones políticas y principios generales relacionados con los países de habla hispana, como los programas *Guidelines for Strengthening Trade with Central and South America Trading Partners*, *Policy for Strengthening Trade Cooperation with Central America* y *Action Plan for Strengthening Trade with Europe* para conseguir una buena relación bilateral sin

barreras de ningún tipo, con los países hispanohablantes. Además, el gobierno ofrece también un fondo de ayuda económica a las pequeñas o medianas empresas taiwanesas para poder desarrollar su marketing en Europa, Latinoamérica, etc.

También queremos destacar la definición que se hace en el MCER (2002: 103-104) al afirmar que "el alumno debe reconocer su posición y la de su propio país en el mundo globalizado actual, especialmente cuando una gran cantidad de personas en el mundo, aún en naciones con altos índices de pobreza, hablan dos o más idiomas". Por todo esto, estamos de acuerdo con lo que señala el MCER ya que es crucial en el mundo globalizado actual conocer y hablar otros idiomas.

A través de los datos presentados, se ha intentado dar una respuesta al hecho de por qué se aprende español en Taiwán. Por un lado, estaría el importante papel que desempeña como vehículo de comunicación en la economía y en las transacciones comerciales. Por otra lado, se crea la oportunidad de tener un mayor contacto con los países hispanos, así como de potenciar los intercambios culturales.

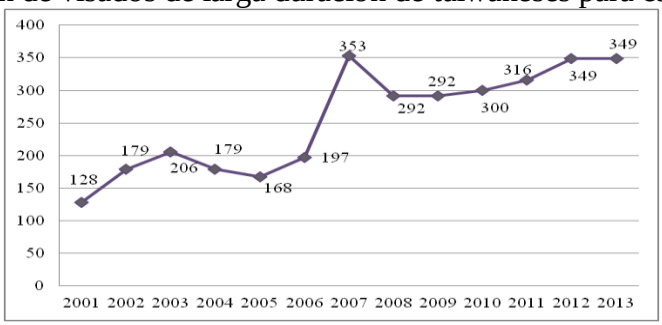
Haciendo un poco historia podemos decir que la lengua española empezó a hablarse en Taiwán en el año 1626, cuando los españoles se asentaron en el norte, en ciudades como Keelung, Tamsui e Ilan. Y allí construyeron los famosos monumentos coloniales como el Castillo de San Salvador en Keelung y el Castillo de Santo Domingo en Tamsui. Los misioneros españoles contribuyeron a la fundación de la Iglesia Católica, y a la constitución de escuelas en Taiwán para evangelizar la zona. En aquel periodo, algunos taiwaneses, aunque pocos, aprendieron a leer español.

Pasado el tiempo y como consecuencia de las persecuciones y matanzas de la República Popular de China, los religiosos se vieron obligadas a salir de China y se establecieron en otros lugares, como Taiwán. Aquí los jesuitas hispanos realizaron una gran labor de traducción, compilación de diccionarios y difusión de la cultura. Destacamos como personalidades a Carmelo Elorduy (sinólogo y traductor), el profesor Fernando Mateos (autor de varios diccionarios del chino al español y del español al chino), el poeta colombiano Bernardo Acevedo, etc[17]. Los religiosos hispanos participaron en la

[17] Recuperado en http://spanish.taiwan.net.tw/Article.aspx?a=314&print=1 [10 de enero de 2014].

creación de Departamentos de Español en las universidades de Tamkang y en la Católica de Fujen. En el sur, concretamente en Kaohsiung, de manos del agustino recoleto Manuel Piérola, se creó una sección de español en el Colegio Universitario de Wenzao que ahora es Universidad de Idiomas Extranjeros Wenzao. Durante los 17 años de colonización, no se generalizó la lengua española en Taiwán. La enseñanza de la lengua española no se inició de forma sistemática hasta el siglo XX, y en los últimos años, según los datos oficiales, el número de emisión de visados de larga duración de taiwaneses para estudiar en España, ha aumentado significativamente.

Figura 48: Emisión de visados de larga duración de taiwaneses para estudiar en España.



Fuente: Elaboración propia (2014).

En línea con lo señalado anteriormente, la emisión de visados de larga duración a taiwaneses para estudiar en España, es de más de 90 días. Por lo que respecta a los cursos de corta duración, es complicado contabilizar el número de alumnos, ya que los ciudadanos taiwaneses están exentos de solicitar visado para estancias inferiores a 90 días. Si se hace una comparación con otros países, el número de estudiantes que se decantan por ir a España a estudiar es reducido. Esto se debe a que los estudiantes taiwaneses prefieren formarse en inglés en la universidad y aprenden español de forma complementaria. Actualmente, la mayoría de los estudiantes que estudian en España proceden de cuatro universidades (Fujen, Providence, Tamkang y Wenzao).

En Taiwán, si se quiere aprender español, se puede hacer por tres vías: las instituciones escolares (Enseñanza secundaria y Enseñanza superior), las escuelas de idiomas privadas y otros institutos educativos.

De acuerdo con los datos oficiales del Departamento de Estadística del Ministerio de Educación 2014, el total de estudiantes universitarios que estudiaban en los

Departamentos de español durante el curso académico 2013-2014, incluyendo las secciones nocturna y diurna, era de 2307[18].

En la actualidad hay cuatro centros universitarios[19] con Departamento de Español en Taiwán: Universidad Católica de Fujen, Universidad de Providence, Universidad de Tamkang y Universidad de Idiomas Extranjeros Wenzao. Los cuatro ofrecen títulos académicos de Licenciatura en Lengua Española, junto a un posgrado y tienen el mayor número de estudiantes de español de Taiwán, además del currículum educativo de español más significativo y completo.

La Licenciatura en Lengua Española tiene una duración de cuatro años. A los graduados se les concede el título universitario de "Licenciado en Letras". El alumnado tiene que ser graduado en bachillerato y llega sin ningún conocimiento de español, por lo que la enseñanza empieza por el abecé. El alumnado de estos departamentos estudia español como especialidad de lengua extranjera. El alumnado tiene que estudiar desde la gramática básica, la cultura, la historia, la literatura, el comercio, etc., hasta todo tipo de cursos profesionales. Los departamentos de lenguas extranjeras ofrecen una gama completa de cursos para que el alumnado conozca también las características de los idiomas extranjeros, las costumbres, y las culturas distintas a través del aprendizaje de lenguas. Estas universidades ofrecen, además, planes de intercambio con alumnado de universidades hermanas de España. Todos los años el alumnado de tercer curso va a estudiar un año completo a España para avanzar tanto en su competencia comunicativa como en su conocimiento de la cultura española.

También, el español se imparte en otras universidades como segunda lengua. En Taiwán, el número de estudiantes que escogen español como asignatura optativa ronda los 2000[20]. El español se ofrece en varias universidades como segunda lengua (cursos optativos, en su mayoría de dos horas semanales durante dos años), para los estudiantes

[18] Datos extraídos del 2014 Department of Statistics. Recuperado en http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?Node=3752&Page=22203&Index=7&WID=31d75a44-efff-4c44-a075-15a9eb7aecdf [14 de enero de 2014].

[19] El nombre de universidad según orden alfabético.

[20] Datos extraídos en octubre de 2010 Cámara de Comercio de España en Taiwán. Este estudio ha sido realizado por Ane Unamuno Cortabarria bajo la supervisión de la Cámara de Comercio de España en Taiwán. El Informe denominado "El mercado de la enseñanza del español en Taiwán". Recuperado en: http://www.icex.es/icex/cda/controller/pageOfecomesGen/0,5936,5398971_5399910_5503422_4425978_-1,00.html [4 de enero de 2014].

de otras especialidades. Hoy en día, cada vez son más las universidades que se inician en la enseñanza del español. Además de las cuatro universidades con Departamento de Español, ya mencionadas en Taiwán existen treinta y dos universidades que ofrecen la posibilidad de aprender español, como una de las múltiples lenguas que ofertan sus departamentos de formación lingüística, dentro de su plan de estudios. Las universidades ofrecen clases de español como segunda lengua extranjera, y a pesar de no contar con Departamento de Español, sus departamentos de lenguas extranjeras cuentan con profesores de español. La mayoría de los departamentos de lenguas extranjeras son Departamentos de Inglés, en los que se ofrece la enseñanza del español. Del mismo modo, en varias facultades, de Economía, Política, Traducción, etc., el español también es una de las opciones como asignatura optativa o segunda lengua extranjera. La enseñanza del español experimentó un gran avance a partir del siglo XX. El número exacto de alumnos es difícil de calcular porque Taiwán tiene más de 161 universidades y este número aún está creciendo.

Cabe resaltar que algunos estudiantes aprenden español en las escuelas de idiomas privadas debido a la demanda en el mundo del trabajo. La mayoría de los aprendices son trabajadores que quieren aprender otro idioma extranjero para incrementar su competitividad en el ámbito laboral. Por eso, las expectativas de los empleados son claras y definitivas, la finalidad es obviamente el beneficio económico.

En cambio, con respecto al estudiante que elige estudiar en el Departamento de Español en la universidad, se pueden distinguir dos tipos de motivación: interés y obligación. La primera, debido a sus intereses o a que tienen ideas y objetivos concretos. La razón por la que el alumnado taiwanés elige español está en su interés por la cultura, el turismo y los negocios internacionales. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes en Taiwán pertenecen al segundo tipo de motivación. La elección del español está condicionada, por la nota de acceso a la universidad, ya que la nota más alta se exige para estudiar inglés, en segundo lugar está el español.

Por otra parte, está el alumnado que estudia en otros departamentos (no en los de español). Estos estudiantes estudian español por gusto. Al entrar en la universidad, eligen una segunda lengua extranjera según su interés. Algunas universidades exigen

que estudien dos años obligatoriamente u optativamente, y otras solo un año. No obstante, como estas asignaturas no son obligatorias, ellos no prestan muchas atención.

3.2.2 El fenómeno de los recursos educativos en los Departamentos de Español

En el apartado anterior, se ha analizado el contexto de la enseñanza del español junto con las universidades que poseen Departamentos de Español en Taiwán. A continuación, nos centramos en las cuatro universidades con Departamento de Español: Fujen, Providence, Tamkang y Wenzao con el propósito de analizar en detalle sus recursos educativos. Para saber cómo es el sistema de enseñanza del español en Taiwán, hemos utilizado la información que ofrecen los departamentos.

Según los datos estadísticos oficiales ofrecidos por el Departamento de Estadística del Ministerio de Educación (2014), hay 2307 estudiantes[21] que están estudiando la Licenciatura de Español, durante el curso académico 2013-2014, incluyendo las secciones nocturna y diurna.

El cuadro siguiente muestra el número de cursos, grupos y estudiantes existente en el año 2014 en las universidades taiwanesas con Departamento de Español[22].

Cuadro 33: Plan de estudios de los cuatro Departamentos de Español de: Fujen, Providence, Tamkang y Wenzao.

	College	Licenciatura				Máster	
Universidad	Cursos, grupos y n° de estudiantes	Total de cursos	Grupos por curso	N° de estudiantes por un grupo	N° de estudiantes por universidad	N° de estudiantes de Máster	Total de estudiantes
Fujen	No hay	4	1	60	285	32	317
Providence	No hay	4	2	50	439	26	465
Tamkang	No hay	4	2	60	520	23	532
Wenzao		4	2	50	441	No hay	441
		4 (nocturno)	1	45	166	No hay	166
		2 (2° ciclo)	1	20	31	No hay	31
	5 cursos	5	2	50	264	No hay	264

[21] Datos extraídos del 2014 Department of Statistics. Recuperado en http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?Node=3752&Page=22203&Index=7&WID=31d75a44-efff-4c44-a075-15a9eb7aecdf [14 de enero de 2014].

[22] Información facilitada por los directores y personal administrativo de los Departamentos de Español de estas universidades.

	(1 grupo 50 alumnos)						
Total de estudiantes							2.216

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos facilitados por los departamentos (2014).

Estas cuatro universidades con Departamento de Español ofrecen títulos oficiales de Licenciatura en Lengua Española, pero sus programas son distintos. Fujen, Providence y Tamkang tienen un plan de estudios de 4 años, mientras que Wenzao cuenta con tres programas: College (5 años), el Segundo ciclo de la Universidad (2 años) y el Grado de cuatro años (4 años) para los cursos de la sección nocturna y diurna.

De acuerdo con los datos estadísticos ofrecidos por cada universidad a lo largo de estos últimos años, en el Departamento de Español de Fujen, se admitía entre 60-80 estudiantes cada curso. En Providence, cada curso cuenta aproximadamente entre 100-110 estudiantes y se divide en dos grupos. En Tamkang, el departamento tiene entre 130-150 estudiantes cada curso, y se divide en dos grupos. En Wenzao, debido a que existe varios modelos educativos, el número de estudiantes depende del modelo. El modelo de facultad, posee cuatro años y cada año tiene alrededor de 100 estudiantes y 50 estudiantes en cada grupo.

En general, en las universidades taiwanesas, cada departamento cuenta entre 60-70 estudiantes. De hecho, este número no es el idóneo para la enseñanza del español, porque el método de enseñanza colectivo exige un número más reducido de estudiantes. Por esta razón, los Departamentos de Español pretenden disminuir el número de estudiantes, dividiéndolos en 2 ó 3 grupos para que la eficacia de la enseñanza sea lo más elevada posible.

Estas cuatro universidades dan diferentes **nombres** a los Departamentos de Español:
Universidad Católica de Fujen: Departamento de Lenguas y Culturas Hispánicas
Universidad de Providence: Departamento de Lengua y Literatura Española
Universidad de Tamkang: Departamento de Español
Universidad de Idiomas Extranjeros Wenzao: Departamento de Español

A continuación, se presenta cada Departamento de Español, con su historia, objetivo

educativo, características pedagógicas, docentes y estudiantes, planes y estrategias de desarrollo futuro, material, equipo didáctico, y actividades del departamento, etc. Es necesario resaltar que lo que se ofrece es una descripción. Se intenta hacer una descripción sobre los departamentos de Español en Taiwán para conocer sus recursos educativos.

En primer lugar, se presenta un resumen respecto de **la historia** de los cuatro departamentos de Español:

Departamento de Español de Fujen: El Departamento de Lenguas y Culturas Hispánicas de Fujen se fundó en el año 1964 por lo que cuenta ya con 40 años de historia. En los primeros años fue una sección del Departamento de Lenguas Extranjeras, y en 1967 se estableció como departamento independiente. En 1982 se fundó el Instituto de Posgraduados (Máster) de Lengua y Literatura Hispánica.

Departamento de Español de Providence: A partir del año 1983 se inició su actividad como parte del Departamento de Lengua y Literatura Extranjera. Será en 1990 cuando se consolide un departamento oficial llamado Departamento de Lengua y Literatura Española. En el año 1999 se aprueba un curso de Máster bajo de aceptación del Ministerio de Educación del gobierno de Taiwán.

Departamento de Español de Tamkang: El Departamento de Español de la Universidad Tamkang, se fundó en 1962, es el pionero de los Departamentos de Español en Taiwán y tiene un postgrado especializado en traducción. En Tamkang también hay un postgrado de Estudios Europeos y otros de Estudios de las Américas, dependientes de la Facultad de Estudios Internacionales y en los que se dan clases de español.

Departamento de Español de Wenzao: Este Departamento de Español cuenta con el Colegio Universitario Wenzao de Kaohsiung y ofrece cursos de español desde 1966, cuando era una Escuela Técnica Femenina de Idiomas Extranjeros. Ahora dispone de un Departamento de Español totalmente desarrollado y de nivel universitario. En memoria del primer obispo católico chino, Luo Wenzao, se le puso el nombre de《Wenzao》. En su primera época abrió sus puertas sólo a las mujeres y contaba con cuatro

departamentos: Inglés, Francés, Alemán y Español. En 1980, Wenzao cambió su nombre por el de《Escuela Técnica de Idiomas Extranjeros Wenzao》y se abrió a estudiantes varones. Así, se creó un nuevo departamento, con sección diurna y clases nocturnas. Y finalmente en 1999 entraron en la escuela los primeros estudiantes de la sección de estudios superiores, nivel universitario, con una duración de dos años. Desde entonces se llama《Universidad de Idiomas Extranjeros Wenzao》.

En segundo lugar, vamos a ofrecer **las metas principales** y **los objetivos educativos**:

Departamento de Español de Fujen: La meta educativa del Departamento de Español de Fujen, se caracteriza por conseguir el desarrollo integral, físico, social, intelectual, estético, moral y espiritual del alumnado. Se ofrece una unión equilibrada entre la educación general y la formación profesional, con un especial énfasis en las disciplinas humanísticas, que ayudan a los estudiantes a fomentar sentimientos y enriquecer sus vidas.

El Departamento de Español tiene cuatro objetivos:

- Desarrollar seis destrezas: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora, expresión escrita, mediación (traducción, interpretación, interacción (oral y/o escrita), etc.).
- Desarrollar en su globalidad la competencia comunicativa de los estudiantes y la formación integral de especialistas de élite en lengua española y en Humanidades.
- Desarrollar, a través de la formación humanística, las capacidades de pensamiento independiente, de aprendizaje autónomo y de reacción ante las circunstancias de la vida.
- Potenciar al máximo la perspectiva internacional y la actividad multicultural de los estudiantes.

Departamento de Español de Providence: Entre las metas educativas del Departamento de Español de la Universidad de Providence destacan: "facilitar la calidad superior en la enseñanza del idioma y de la cultura, y formar hombres de talento en la competencia comunicativa intercultural". Se afirma que debido a que la mayoría de los países que mantienen relaciones diplomáticas con Taiwán son hispanohablantes y

que las inversiones de las empresas taiwanesas en Latinoamérica están creciendo, "nuestro departamento está poniendo el énfasis en el diseño curricular y la planificación de todos los cursos relacionados con el español con el propósito de proporcionar a estos ámbitos nuevos recursos humanos con una amplia formación multidisciplinar".

Los objetivos del Departamento de Español de la Universidad de Providence son:

- Que los estudiantes desarrollen las destrezas básicas: escuchar, leer, hablar, escribir y traducir en español.
- Que los estudiantes conozcan y valoren la cultura hispánica ampliando su perspectiva internacional.
- Que los estudiantes obtengan conocimientos profesionales de español tanto en lengua como en literatura.
- Que los estudiantes se formen para usar el español en contextos profesionales relacionados con los negocios y el turismo.

Departamento de Español de Tamkang: El Departamento de Español se creó para profundizar en la comprensión de las lenguas y culturas de otros países, así como para formar a los estudiantes universitarios en el campo de las Humanidades. Se destaca que con el aprendizaje del español, los estudiantes pueden conocer las costumbres, las culturas, el arte y la situación social tanto de España como de los países hispánicos, fomentando al mismo tiempo, las relaciones diplomáticas y económicas entre estos países y Taiwán.

Departamento de Español de Wenzao: Las metas principales del departamento podrían dividirse en objetivos generales y objetivos lingüísticos.

I. Objetivos generales

- Despertar en los estudiantes una gran conciencia social.
- Explicar conceptos básicos de los aspectos socioculturales, políticos y económicos de los países hispanohablantes, para que en un futuro puedan contribuir a una mejora en los intercambios en esos campos.
- Ofrecer una formación especializada y aplicada básica, en ciertos campos profesionales, útiles a la sociedad.

II. Objetivos lingüísticos

- Dominar con fluidez el lenguaje español para que logren escuchar, hablar, leer y escribir con claridad y corrección.
- Lograr una capacidad traductora básica chino-español y español-chino.
- Lograr que, al graduarse, los estudiantes posean un nivel medio de conocimientos de la lengua castellana para que puedan servirles de base para una especialización profesionalizada.

Como hemos podido observar en cada departamento existen objetivos diferentes. Aun así, se observan unas directrices comunes, siendo el objetivo final formar profesionales de calidad en lengua española, conseguir una visión internacional y fomentar la capacidad de un pensamiento independiente. Estos departamentos se esfuerzan por ayudar a los estudiantes en su desarrollo personal, en el fomento de la investigación, en la adquisición de las habilidades y en potenciar un pensamiento crítico para que puedan realizar cambios positivos en la sociedad de acuerdo con las demandas del mercado y las corrientes internacionales. Su misión es ofrecer una educación de calidad en lenguas extranjeras y en humanidades y formar graduados para la excelencia en la comunicación interlingüística e intercultural.

Por lo que respecta a **las características pedagógicas** de cada departamento, estarían:

Departamento de Español de Fujen: El departamento desarrolla un plan integral de estudios que abarca lengua, literatura, arte, cultura, historia, geografía, comercio, costumbres, etc., para formar especialistas con excelente capacidad de comunicación en español y con una formación humanística integral. En los primeros años se atiende más a la preparación lingüística para estudiar y profundizar luego en literatura, arte, sociedad, cultura, pensamiento y mentalidad, etc. Se ofrece a los estudiantes un espacio de desarrollo plural de modo que puedan comprender a fondo las características del idioma español, de la literatura y de la cultura hispana.

Departamento de Español de Providence: Desde la página web del departamento, observamos dos modelos de enseñanza:

I. Enseñanza en grupos reducidos. Se opta por una enseñanza en grupos reducidos, especialmente, en las asignaturas relacionadas con las cuatro destrezas (gramática,

conversación, composición, lectura...), con el fin de que el alumnado mantenga una mejor interacción con su profesorado y pueda conseguir una buena competencia en su dominio del español.

II. Enseñanza asistida mediante Internet. El Departamento de Español de Providence es el primero en Taiwán que posee su propia página web como instrumento de apoyo a la enseñanza. Los internautas pueden navegar a través de la página principal (http://www.pu.edu.tw/~spanish) y leer periódicos, revistas y últimas noticias en español, así como conseguir información adicional sobre cómo ampliar estudios en distintas universidades de los países hispanohablantes.

Departamento de Español de Tamkang: Destacar el *Control de calidad*[23] instaurado por este departamento, que se basa en consolidar unas líneas de conducta y acción comunes, que se dividen en distintos ítems:

- Objetivos:
- Fortalecer la competitividad profesional de los estudiantes.
- Formar profesionales de lengua española para la Patria.
- Estrategia:
- Impulsar una enseñanza de calidad superior.
- Programar cursos en línea polifacéticos.
- Promover intercambios académicos específicos.
- Forjar un aprendizaje de excelencia.
- Misión:
- Formar elites de la lengua española en campos polivalentes.
- Valor:
- Aunar Capacidad con Sabiduría.
- Firmeza, Perseverancia, Simplicidad, Verdad.
- Principios administrativos:
- Primacía de la coordinación.
- Participar de lo bueno y de lo malo.
- Predominio de la eficacia.
- Administración global de calidad.

[23] Fuente: http://www.tfsx.tku.edu.tw/intro/super_pages.php?ID=intro&Sn=15 [26 de mayo de 2014]

Departamento de Español de Wenzao: Destacar la existencia de tres modalidades de formación: Junior College de cinco años, Programa de dos años y Programa de grado.

A continuación, vamos a describir **los planes de formación** de los Departamentos de Español.

Departamento de Español de Fujen: Se distinguen tres etapas: corto plazo, medio plazo y largo plazo.

Planes a corto plazo:

1. Formación de expertos en traducción.
2. Desarrollo de planes de investigación.
3. Publicaciones académicas.
4. Fomento de estudios superiores y oportunidad de empleo.
5. Fomento de oportunidades de estudio y reciclaje de profesores.
6. Fortalecimiento de la enseñanza del español como segunda lengua en las escuelas secundarias.

Planes a medio plazo:

1. Planes de estudios de extensión universitaria.
2. Fomento de actividades de antiguos estudiantes con el departamento.
3. Ampliación de programas de intercambio académico.
4. Relación con organizaciones y grupos de dentro y fuera de la universidad para promover el intercambio académico.
5. Traducción de obras de español al chino y viceversa.
6. Creación de la Asociación de profesores de español.

Planes a largo plazo:

1. Creación de un Centro de Estudios Orientales para hispanohablantes con el fin de promover el estudio de la cultura china.
2. Promover y ampliar la investigación internacional.
3. Establecer Centros de Cultura china en los países de habla española para promover el intercambio cultural y académico en colaboración con los organismos de gobierno del país y de las representaciones diplomáticas de los países de habla española.

Departamento de Español de Providence: Tiene como propósito mejorar continuamente la calidad del profesorado, el nivel de enseñanza y los equipos e instalaciones disponibles, además de trabajar estrechamente con el Ministerio de Asuntos Exteriores, el Ministerio de Economía, la Oficina de Prensa, la Oficina de Turismo y todas aquellas empresas que requieran personal capacitado en el uso del español con objeto de proporcionar nuevas oportunidades laborales al alumnado.

Departamento de Español de Tamkang: En cuanto a los planes de formación, sus objetivos los podemos organizar en torno a objetivos a medio plazo y a largo plazo:

A medio plazo:

- Enseñanza

1. Aplicación de materiales y métodos para los diferentes niveles, adaptación a las nuevas tendencias didácticas y docencia más práctica y activa, usando los libros de texto más actuales.
2. Creación de la "zona de español" con el propósito de animar a los estudiantes a conversar sólo en español. Los cursos serán impartidos cada vez más en español.
3. Mejora de los resultados académicos mediante la reducción de estudiantes por grupo: desde el curso académico 1998, la asignatura de Conversación se redujo a 20 estudiantes en cada grupo. Desde 1999 la asignatura de Gramática I pasó de dos grupos a tres.
4. Instrucción a través de la cultura. La asignatura Historia de la Literatura Española fue creada para los estudiantes de tercer año. En el curso 1998, se crearon, como asignaturas independientes, Historia de la Literatura Latinoamericana e Introducción a las Obras Maestras, con el propósito de incrementar el interés de los estudiantes y ampliar sus horizontes.

- Disciplina

1. Motivar a los estudiantes peor calificados.
2. La asistencia a clase contará cada vez más en la evaluación.
3. Establecer un sistema estricto de asignaturas preliminares. Además, al alumnado que suspenda Gramática I no se le permitirá solicitar el programa de Año Académico en el Extranjero.
4. Los estudiantes que suspendan las asignaturas obligatorias deberán repetirlas hasta aprobarlas.

A largo plazo:

1. Progresar en el desarrollo de la Lingüística, la Traducción, la Didáctica y la Literatura.
2. Cooperar con el Instituto Cervantes de España a fin de ofrecer certificados oficiales de español.
3. Reducir el número de estudiantes por clase: después de Gramática española I, otras materias del segundo y tercer año también verán reducido el número de estudiantes por clase en el futuro.
4. Reforzar la conexión entre las asignaturas para combinarlas con la formación en las cuatro destrezas: escuchar, hablar, leer y escribir.
5. Utilizar bien los recursos del departamento: combinando la especialidad de los nuevos profesores con las necesidades de los estudiantes como estándar para ajustar los contenidos de los cursos.
6. Instaurar el método de "enseñanza comunicativa" como línea maestra de las asignaturas básicas.
7. Organizar periódicamente conferencias sobre la enseñanza del español.
8. Colaborar más con los profesores de China y de Asia.
9. Estimular a los profesores a publicar sus artículos en los medios extranjeros.
10. Mejorar la calidad de la investigación usando los recursos de Internet.

Departamento de Español de Wenzao: Destacamos las características diferenciales con respecto a otros centros de enseñanza de idiomas, en cuanto a sus objetivos:

- Proporcionar al alumnado la capacidad comunicativa en dos idiomas extranjeros diferentes, español e inglés, con preferencia del primero sobre el segundo, para los estudiantes del segundo ciclo de español.
- Ofrecer un entrenamiento lingüístico que preste igual atención al chino que a los idiomas extranjeros, para que, de este modo, el alumnado pueda poseer una correcta capacidad de expresión en las lenguas que estudian, así como ser capaces de realizar traducciones e interpretaciones del español al chino y viceversa.
- Ampliar la visión cultural universal del alumnado, a través de clases de cultura y civilización, que ayudan al alumnado a interesarse, a apreciar y a conocer, al menos, aquellas obras artísticas y literarias más famosas de las culturas de las lenguas que estudian y del mundo occidental en general.

- Proporcionar todo tipo de información actualizada, cultivando una actitud de aprendizaje cooperativo, autocrítico, activo, renovador y variado, capaz de acomodarse a una sociedad en rápido desarrollo, como la taiwanesa.

Por lo que respecta al **profesorado**, como el español era un campo nuevo no había profesorado nativo especializado en Taiwán. Por esta razón, el profesorado extranjero que impartió las primeras clases fue mayoritariamente religioso; y desde hace 15 años, el profesorado nativo es licenciado o doctor por España o Latinoamérica. En la actualidad, en el año 2014, son 108 docentes de español que desempeñan su labor en el conjunto de las mencionadas cuatro universidades (Fujen, Providence, Tamkang y Wenzao), incluyendo el profesorado a tiempo parcial y a tiempo completo, de las diversas especialidades, tanto de lengua como de ámbitos de la cultura, la política, la historia y la economía española e hispanoamericana, etc.

Departamento de Español de Fujen: En Fujen hay 9 profesores a tiempo completo (5 profesores asociados, 1 profesor adjunto y 3 lectores) y 7 a tiempo parcial (1 profesor asociado, 1 profesor adjunto y 5 lectores).

Departamento de Español de Providence: En Providence hay 15 profesores a tiempo completo (10 profesores asociados, 2 profesores adjuntos y 3 lectores) y 11 a tiempo parcial (2 profesores, 1 profesor asociado y 8 lectores).

Departamento de Español de Tamkang: En Tamkang hay 19 profesores a tiempo completo (4 profesores, 12 profesores asociados, 2 profesores adjuntos y 1 lector) y 17 profesores a tiempo parcial (1 profesor, 1 profesor asociado, 3 profesores adjuntos y 12 lectores).

Departamento de Español de Wenzao: En Wenzao hay 20 profesores a tiempo completo (4 profesores asociados, 9 profesores adjuntos y 7 lectores); así como 11 a tiempo parcial (2 profesores adjuntos y 9 lectores).

La mayoría del profesorado de los Departamentos de Español es nacional. Todos poseen al menos un título de Máster; y el profesorado adjunto tiene el título de Doctor.

Con el propósito de conocer **la relación profesor-alumno**, se hace un análisis descriptivo que se presenta en el cuadro siguiente.

Cuadro 34: Ratio profesor-alumno en los cuatro Departamentos de Español.

Año académico 2013-2014													
Departamento de Español de Fujen													
Licen-ciatura	Máster	Total ponder-ado (A)	N° de profesor a tiempo completo					N° de profesor a tiempo parcial					Ratio prof. / alum. A/(B+C/4)
			Prof.	Prof. Aso.	Prof. Adj.	Lect.	N° de prof. (B)	Prof.	Prof. Aso.	Prof. Adj.	Lect.	N° de prof (C)	
285	32	317	0	5	1	3	9	0	1	1	5	7	32.47
Departamento de Español de Providence													
Licen-ciatura	Máster	Total ponder-ado (A)	N° de profesor a tiempo completo					N° de profesor a tiempo completo					Ratio prof./ alum. A/(B+C/4)
			Prof.	Prof. Aso.	Prof. Adj.	Lect.	N° de prof. (B)	Prof.	Prof. Aso.	Prof. Adj.	Lect.	N° de prof. (C)	
439	26	465	0	10	2	3	15	2	1	0	8	11	27.66
Departamento de Español de Tamkang													
Licen-ciatura	Máster	Total ponder-ado (A)	N° de profesor a tiempo completo					N° de profesor a tiempo completo					Ratio prof. / alum. A/(B+C/4)
			Prof.	Prof. Aso.	Prof. Adj.	Lect.	N° de prof. (B)	Prof.	Prof. Aso.	Prof. Adj.	Lect.	N° de prof. (C)	
520	23	532	4	12	2	1	19	1	1	3	12	17	24.34
Departamento de Español de Wenzao													
Licen-ciatura	Máster	Total ponder-ado (A)	N° de profesor a tiempo completo					N° de profesor a tiempo completo					Ratio prof./ alum. A/(B+C/4)
			Prof.	Prof. Aso.	Prof. Adj.	Lect.	N° de prof. (B)	Prof.	Prof. Aso.	Prof. Adj.	Lect.	N° de prof. (C)	
441	------	-------	0	4	9	7	20	0	0	2	9	11	-------

Fuente: Elaboración propia (2014).

El cuadro 34 refleja la ratio profesor-alumno, correspondiente al año 2014, en donde se puede observar que el Departamento de Español de Fujen, tiene una ratio docente-estudiante de 1: 32.47; Providence de 1: 27.66 y Tamkang de 1: 24.34. Se excluye el Departamento de Español de Wenzao porque su sistema educativo es diferente al de las otras tres universidades. Como se ha dicho anteriormente, en Wenzao hay tres programas en el Departamento de Español y no hay cursos de Máster, por lo tanto, no se puede comparar la ratio profesor-alumno con Fujen, Providence y Tamkang.

Somos conscientes de que los materiales y los recursos didácticos desempeñan un papel importante en la enseñanza y en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. El alumnado de español no cuenta con tantos recursos como otros estudiantes que estudian otras lenguas, ni los puede obtener de formar sencilla en la vida diaria. Por esta razón, **los recursos didácticos** de los departamentos son importantes para ayudar en el aprendizaje

del español.

Departamento de Español de Fujen: El departamento cuenta con abundantes recursos didácticos y excelentes equipos. En la Biblioteca de Ciencias y Lenguas hay más de 15.000 libros, y más de 40 revistas en español, con una gran variedad de temas, que cubre con creces las necesidades del alumnado. Además el departamento cuenta con muchos materiales didácticos como cintas de audio y video, VCD, DVD, diapositivas y películas. Una parte ha sido elaborada por los propios profesores para la enseñanza y otra ha sido comprada en España y Latinoamérica. En los dos últimos años se han comprado muchos CD-ROMs y programas de software para la enseñanza por ordenador. Se cuenta con un Centro de Audiovisuales que puede ser usado tanto por profesores como por el alumnado.

Departamento de Español de Providence: En la actualidad, los recursos didácticos con los que cuenta el departamento son: proyectores LCD de ordenador, proyectores de diapositivas, retroproyectores, ordenador portátiles, CD, DVD y videos para el uso del profesorado y alumnado. Cada profesor a tiempo completo tiene una grabadora de CD para auxiliar la enseñanza, con el objetivo de mejorar el estilo de la enseñanza y que ésta sea más dinámica y divertida. El departamento ha equipado siete laboratorios de idiomas. Cada aula está equipada con cuatro grabadoras profesionales, un proyector (se puede conectar a un ordenador portátil), cañón y TV vía satélite. Además, el departamento cuenta con numerosos libros, diapositivas y más de 650 videos. Y hay 175 CD-ROMs y 325 cintas de audio. La mayoría son de música popular y tradicional de España y de los países hispanoamericanos.

Departamento de Español de Tamkang: La Universidad de Tamkang ha creado un aula especial para la televisión y las películas españolas. Se incluyen videos, DVD y televisor LCD, etc. Los estudiantes pueden usar libremente estos recursos. Por otra parte, existe una zona en la que únicamente se permite hablar en español, también se cuenta con ordenador multimedia, reproductor de vídeo compatible con múltiples formatos, DVD y TV.

Departamento de Español de Wenzao: El material y los equipos del Departamento de

Español de la Universidad de idiomas extranjeros Wenzao, se organiza en torno a:

1. Criterios audiovisuales.
2. Criterios informáticos.
3. Aula general: equipada con una tarima y las herramientas de los medios audiovisuales.
4. Aula de recursos: hay ordenador, área audiovisual y zona de lectura y discusión, los estudiantes también pueden utilizar el video para ver programas españoles.
5. Centro de asesoramiento diagnóstico: se proporciona la información relacionada sobre el aprendizaje.

Por lo que respecta a los medios de enseñanza y de los recursos que tienen los Departamentos de Español de las universidades estudiadas, podemos decir que están bien dotadas en cuanto a medios. Las bibliotecas cuentan con varios miles de volúmenes en lengua española. Los materiales audiovisuales se cuentan por centenares, y un número importante de aulas cuentan con sistemas multimedia y de enseñanza asistida por ordenador. En cada departamento hay préstamo de cintas o CD con canciones españolas, películas, diapositivas, libros en español, revistas, enciclopedias, diccionarios, periódicos, etc. En las bibliotecas se ofrece Internet al alumnado de la universidad, con lo que éstos pueden conseguir cualquier tipo de información actualizada sobre España. Sin embargo, los periódicos, las revistas, los libros y las novelas en español solamente se pueden consultar en la biblioteca universitaria, y los periódicos y las revistas no se prestan. En Taiwán, no existe ningún programa en español en la televisión, los estudiantes sólo pueden ver o escuchar programas o consultar prensa o revistas a través de Internet. Los estudiantes aprenden español en un ambiente lingüístico y cultural nada hispano y tienen pocas oportunidades para practicarlo fuera de clase. Por lo tanto, los Departamentos de Español se esfuerzan por crear un adecuado entorno de aprendizaje dentro de la Facultad, con bibliotecas especializadas, laboratorios de idiomas bien equipados y la organización frecuente de actividades en español.

Para promover un ambiente de aprendizaje activo, cada Departamento de Español tiene una **plataforma de aprendizaje** y elabora una **revista académica**. A continuación, presentamos lo que se hace en cada departamento de las cuatro universidades.

Departamento de Español de Fujen: A partir del año 1987, se crea la revista académica "Encuentros en Catay (會晤在中國)" publicada anualmente por el Departamento de Español de la Universidad de Fujen, y reconocida por el Consejo Nacional de Ciencias. Está dirigida por el profesor José Ramón Álvarez, continúa realizando una labor de diálogo intercultural y difundiendo aspectos diversos de la lengua y la cultura española. En ella colaboran de modo frecuente profesores especialistas en lengua y cultura española e hispanoamericana de todos los centros de educación superior de Taiwán. Los temas de investigación que incluyen son: literatura, lingüística, arte, pensamiento, historia, política y economía, también publica temas de sinología. Con ella se intenta animar a los profesores a publicar artículos de investigación y así elevar el espíritu humanístico, el intercambio cultural, y la integración de conocimientos.

Existe también otra revista llamada "El Pionero (前鋒期刊)", que se publica cada semestre académico. Además, algunos profesores cuelgan en la plataforma los recursos educativos.

Departamento de Español de Providence: Como se ha dicho anteriormente, el Departamento de Español de Providence tiene su propia página web para que el alumnado pueda leer, por ejemplo, periódicos digitales de países hispanos, como El País, El Mundo o ABC, revistas, información sobre las universidades de España y de Latinoamérica, información sobre moda y tiempo libre, turismo y todo lo que se relaciona con la lengua y la cultura hispana. Algunos profesores tienen página propia para ofrecer contenidos complementarios a los estudiantes.

Departamento de Español de Tamkang: Diseñó una web MULTI[24] con el objetivo de construir un material didáctico multilingües para el aprendizaje por vía electrónica, E-learning. La página cuenta con dos niveles: elemental e intermedio. Los contenidos del MULTI están basados en las características culturales de la lengua meta, y los temas de las actividades se relacionan con: conversación, lectura, gramática, cultura, vocabulario y práctica de ejercicios sobre la vida cotidiana. Se espera que estas actividades orienten al alumnado a sumergirse en la cultura de un país rápidamente para aprender el idioma.

[24] Web MULTI: http://www.multi.tku.edu.tw/

Casi todo el profesorado tiene una plataforma de enseñanza para ofrecer los recursos educativos como el programa de enseñanza y contenidos complementarios, etc.

Departamento de Español de Wenzao: En Wenzao, se presentan los recursos educativos al alumnado a través de su plataforma. También se publican revistas anualmente con el objetivo de elevar la investigación educativa e intercambiar resultados con los profesores y especialistas.

Podemos decir que estas universidades cuentan con distintos materiales en español como revistas, libros, DVDs., programas para el autoaprendizaje y vía satélite, pudiendo ver el canal de Televisión Española Internacional, etc. También tienen una página Web en español con información sobre la cultura, fiestas, actividades, universidades y recursos.

En cuanto a los **programas de intercambio internacional**, las cuatro universidades han firmado convenios con universidades españolas e hispanoamericanas, así podemos señalar que:

Departamento de Español de Fujen: En cooperación con las universidades hermanadas de España, todos los años una decena de alumnos de tercer curso van a estudiar un año académico a dicho país. Actualmente Fujen mantiene convenios académicos en España con la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad de Alicante, la Universidad de Salamanca, la Universidad de Valladolid y la Universidad de Alcalá de Henares. En lo que respecta a Latinoamericana tiene firmados convenios con la Universidad Católica de Chile, la Universidad de Panamá, la Universidad de Panamá Latina. En los últimos años, el departamento estimula a los estudiantes a participar en verano en cursos intensivo de español (corta duración) en la Universidad de Valladolid y Universidad de Alcalá de Henares.

Departamento de Español de Providence: A partir de los cursos académicos 1998-1999 y 2000-2001, respectivamente, se ha empezado el plan de intercambio con el alumnado de la Universidades de Salamanca y de la Universidad de Valladolid en España. Todos los años se eligen 30 estudiantes para que estudien en España y avancen tanto en su competencia comunicativa como en su conocimiento de la cultura española.

También, potencia el plan de intercambio con la Universitat Autónoma de Barcelona, la Universidad de Alcalá y la Universidad de León, todos en España. Asimismo, los estudiantes participan en un curso de verano en las universidades de España. Dentro del marco geográfico de América del Sur está: La University of Belize en Belize, la Universidad de San Carlos de Guatemala en Guatemala, la Universidad Católica de Honduras Nuestra Señora Reina de la Paz en Honduras, la Universidad Santo Tomas de Oriente y Mediodia en Nicaragua, Universidad Nacional de Costa Rica en Costa Rica, la Universidad de Panamá en Panamá, Universidad Latina de Panamá en Panamá, la Universidad Pontificia Bolivariana Seccional Bucaramanga en Colombia, la Universidad Santo Tomás en Chile.

Departamento de Español de Tamkang: Tamkang mantiene convenios con la Universidad de Costa Rica, Universidad Autónoma del Estado de México, Universidad de Chile, Universidad Nacional de Panamá, Universidad Autónoma de Guadalajara y en España con la Universidad Privada de Navarra. A ésta manda anualmente a un grupo de aproximadamente 20 estudiantes para que cursen un año académico. Además, los estudiantes participan en verano de cursos intensivos de español en la Universidad de Castilla-La Mancha (Campus de Cuenca) (España).

Departamento de Español de Wenzao: Wenzao posee convenios hispanoamericanos a través de la Universidad de Panamá. En España los tiene con la Universidad de Navarra, la Universidad de Alcalá de Henares, la Universidad de Salamanca y la Universidad de Castilla-La Mancha (Campus de Cuenca). En estos momentos, van a las cuatro últimas universidades un grupo de 20 estudiantes en los cursos de verano. Cada verano, y casi 40 estudiantes de College y Facultad participan en los cursos. Asimismo, cada año, proporciona becas a 4-6 estudiantes para que estudien en el extranjero durante seis meses o un año.

Podemos concluir que los programas de intercambio internacional diseñados por los cuatro departamentos, actúan como intermediarios entre los estudiantes y las universidades españolas e hispanoamericanas a través, normalmente, de acuerdos firmados entre ambas instituciones. También se ofrece un programa de intercambio de un año de estudios para los estudiantes de tercer año en el extranjero en universidades

hermanadas. Para ello, el estudiante ha de sacar buenas notas en los años académicos anteriores. Además, se permite a los estudiantes convalidar las asignaturas cursadas en España mediante la transferencia de créditos.

También, hay cursos de corta duración en verano. Suele ir un grupo formado aproximadamente por 20 estudiantes, para asistir a un curso de verano de 1 a 3 meses en las universidades de España. Mientras hacen estos cursos, los estudiantes aprovechan los fines de semana para conocer España.

Por último, ofrecemos una descripción de cada Departamento de Español respecto de las distintas **actividades** que realiza a lo largo de la vida universitaria del alumnado.

Departamento de Español de Fujen: En cada año se diseñan una serie de actividades. Todos los cursos preparan una obra corta de teatro que se representa en el teatro de la facultad, llamada Noche de teatro. Además, está la representación teatral de graduación, la Semana española en marzo, también la Asociación de Alumnos del departamento organiza varias actividades. Desde el año 2003 se ha iniciado una actividad de curso de servicio-aprendizaje en Latinoamérica. Cada año, durante las vacaciones de verano, varios estudiantes del tercer curso van a México para realizar un viaje de servicio-aprendizaje (labores de voluntariado), con una duración de 45 a 60 días, colaborando con centros de asistencia social mexicanos.

Departamento de Español de Providence: Con el fin de motivar al alumnado en su proceso de aprendizaje, el Departamento de Español de Providence propone una serie de actividades tales como conferencias académicas, clases de flamenco y canciones españolas, concursos de recitado y teatro, exposiciones de antigüedades, Semana española, etc. Además, cada año se celebra un simposio donde se invita a los profesores y se organizan conferencias impartidas por expertos internacionales. Entre sus actividades extracurriculares se encuentran: el mes del español donde se realizan exposiciones de cultura española e hispanoamericana, se baila flamenco, hay una Feria del Libro, concurso de teatro, villancicos y competiciones deportivas.

Departamento de Español de Tamkang: Cada año hay una representación teatral

preparada por grupos de estudiantes de tercer o cuarto curso, concursos de lectura, canción, baile, cuentacuentos, drama performance y cocina española. Los estudiantes también organizan exposiciones de libros de editoriales españolas, exposiciones de artesanía, como cerámica, escultura, todo ello procedente de España y de los países latinoamericanos. Entre las actividades extraacadémicas destacar el 'Congreso de Didáctica de Español' de carácter bienal, simposios y seminarios sobre el aprendizaje del español a los que suelen invitar a profesores de universidades españolas como la Universidad de Navarra o Universidades latinoamericanas.

Departamento de Español de Wenzao: Cada año, se organiza un ciclo de conferencias sobre algún tema que interese al alumnado o al profesorado, por ejemplo, conferencias sobre la traducción en el campo de la didáctica y el español con fines específicos: la Semana Cultural Wenzao se celebra cada dos años. El Departamento de Español organiza distintas actividades para dar a conocer la cultura, el folklore y la gastronomía hispana; hay concursos de canciones, de teatro, de recitación, de trabalenguas y de baile. Exposiciones sobre la cultura de Latinoamérica y sobre el Quijote en su cuarto centenario.

Como se puede observar, respecto de las actividades extracurriculares, los departamentos plantean actividades para presentar la vida y cultura de España. Cada año, en estos departamentos tienen lugar representaciones teatrales, todos los cursos preparan una obra corta de teatro que se representa en el teatro de la facultad. Las obras suelen ser arreglos de obras famosos y son dirigidas por el profesor tutor de cada curso. Por otra parte, la representación teatral de graduación es un acto importante para los egresados. El alumnado de cuarto, todos los años, representan una obra de teatro en español bajo la dirección de un profesor. Esto sirve como muestra de su progreso en los cuatro años de estudio. Esta tradición, que se continúa desde los comienzos del departamento, siempre ha obtenido la alabanza de los compañeros y profesores, y goza de un gran prestigio entre los estudiantes del último curso. En cuanto a la 'Semana española', generalmente, cada año en el mes de marzo la Asociación de Alumnos del departamento organiza una serie de actividades, por ejemplo, exposiciones de productos y objetos de España, concursos de canto, declamación, exhibición de películas, día de la comida española y algunas representaciones de danza, como el flamenco, la jota, etc. A

través de estas actividades, los estudiantes experimentan la vida española.

Además regularmente se organizan conferencias, coloquios y seminarios, y se invitan a los eruditos y especialistas procedentes de universidades de España y Latinoamérica para dar conferencias sobre diferentes temas, para elevar el nivel académico y mejorar el ambiente de estudio. Igualmente, con el objetivo de mejorar la competencia comunicativa del alumnado, estos departamentos de Español tiene una sala de recursos, denominada: rincón del español, donde los estudiantes pueden comunicar con "el extranjero". En general, "el extranjero" es el estudiante de intercambio.

En cuanto a la situación actual de los graduados y de su futuro laboral, podemos decir que saber español suponer tener una ventaja para ocupar un puesto laboral. Los Departamentos de español ofrecen información sobre ofertas laborales, por lo tanto, los egresados del departamento encuentran trabajo en diversos ámbitos, por ejemplo, los ministerios y oficinas gubernamentales como funcionarios en los Ministerios de Relaciones Exteriores, Educación, Economía e Información; comerciantes y la Oficina de Turismo (Ministerio de Transportes y Comunicación), etc. Esto es debido a que del total de los países con los que Taiwán mantiene relaciones diplomáticas, aproximadamente el 50% de ellos son precisamente del ámbito hispanoamericano. Ello hace que existan grandes intereses, no sólo políticos sino también económicos y culturales, creándose un gran mercado laboral para los estudiantes, en lugares estratégicamente importantes para la sociedad, como pueden ser las representaciones diplomáticas y militares o grandes canales de radiotelecomunicaciones, además son requeridos para realizar funciones de asesoramiento y traducción tanto en la Administración Pública como para grandes compañías privadas con mercados internacionales.

Según los datos ofrecidos por cada departamento, la mayoría del alumnado se dedica al comercio internacional en empresas privadas, o son traductores, intérpretes, guías de viaje, o trabajan en editores de prensa, etc. Otro campo laboral para el que los estudiantes de español suelen ser requeridos y que actualmente está cada vez más en alza, es el sector servicios, encabezado por el turístico, tanto para la recepción y administración en grandes hoteles como en restaurantes y agencias de viajes y en menor

medida en comercios. También trabajan en los medios de comunicación, aerolíneas, servicios, información e informática, agencias de viaje, centros de cultura, etc.

Por otro lado, un grupo importante se dedica a la enseñanza del español en las universidades o escuelas de idiomas privadas, etc. En los últimos años, debido al aumento de la tendencia del aprendizaje del español como segunda lengua, se ha observado un aumento en la demanda del español en el nivel de enseñanza secundaria. Así, en el campo de la educación secundaria es cada vez más necesario un docente de segunda lengua (español).

Tras haber hecho una descripción detallada de los recursos educativos de los cuatro Departamentos de Español, a continuación, se **presenta una breve conclusión** y se señalan algunos problemas que existen en el sistema educativo.

En Taiwán, el español no es tan conocido como el inglés y el japonés. Para el alumnado de español, no hay muchos medios y vías a aprender y practicar de forma eficaz la lengua meta. En la vida cotidiana, el alumnado no puede conseguir fácilmente los materiales y recursos para mejorar su aprendizaje. Por esta razón, los Departamentos de Español ofrecen recursos educativos al alumnado para que pueda aprovecharlos. No obstante, el tiempo que pasan los universitarios en el centro de multimedia es muy escaso y limitado. Además, debido a las costumbres adquiridas y a los hábitos tradicionales de estudio, el alumnado no suele dedicar mucho tiempo a las actividades comunicativas fuera del aula. Ya se ha dicho anteriormente, que cuantos menos recursos hay, menos oportunidades existen de desarrollar y apoyar el aprendizaje.

A través de los datos que se han analizado anteriormente, se puede observar un desequilibro en la ratio profesor-alumno. Tomando como ejemplo el Departamento de Español, conforme a los documentos estadísticos del año 2014, en la clase de conversación y expresión escrita hay 20-25 estudiantes por grupo. Esta ratio permite participar en las prácticas comunicativas con los compañeros y los profesores, potenciando así una metodología activa y participativa. Las clases que no son prácticas tienen aproximadamente 60-70 estudiantes, como por ejemplo las clases de gramática, lectura, cultura, compresión audiovisual, literatura, cine, turismo comercio, traducción,

historia, geografía, etc. Es decir, en la mayoría de las clases hay muchos estudiantes. Bajo esta situación, muchos docentes utilizan el método tradicional. De este modo, el alumnado se limita a esperar, a recibir los conocimientos preparados por el profesorado. Éstos procuran que los aprendices obtengan la eficiencia máxima durante un período insuficiente para tantos estudiantes. Por ejemplo, en la clase de gramática española, el profesorado enseña todas las reglas gramaticales y dicta varios apuntes. Para ello, ha de utilizar la enseñanza tradicional puesto que, durante dos horas de clase, los estudiantes no tienen tiempo para realizar prácticas. Este factor es uno de los obstáculos que dificulta la revolución de la didáctica en Taiwán.

Los Departamentos de Español hacen esfuerzos para mejorar el ambiente de enseñanza y aprendizaje del español. Somos conscientes de que todavía queda mucho por hacer y por promover la eficacia del aprendizaje del alumnado, con el objetivo de conseguir estudiantes excelentes.

CAPÍTULO IV: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Este capítulo se centra en el diseño de la investigación. Para cumplir con tal fin, nos centraremos en el modelo de investigación, objetivos, hipótesis, muestra y metodología.

4.1 Modelo de investigación

La palabra "investigación" proviene del latín *in* (en) y *vestigare* (hallar, inquirir, indagar, seguir vestigios). Este término en el sentido más sencillo se identifica con "averiguar o describir alguna cosa". Utilizado en el campo de la actividad científica, la investigación es "un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno" (Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2010: 4). También se puede entender como "el proceso mediante el cual generamos conocimiento de la realidad con el propósito de explicarla, comprenderla y transformarla de acuerdo con las necesidades materiales y socioculturales del hombre que cambian constantemente" (Monje Álvarez, 2011: 9).

El Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) (2001) define la "investigación" como: "acción y efecto de investigar[1]". La investigación es diferente a otras formas de descubrimiento del conocimiento (como la lectura de un libro) porque utiliza un proceso sistemático llamado "método científico". Monje Álvarez (2011: 10) afirma que la investigación "es un proceso creativo que se rige por unas reglas de validez y aceptabilidad compartidas por la comunidad científica y que busca resolver problemas observados y sentidos produciendo conocimientos nuevos". Así pues, la investigación es un proceso riguroso y sistematizado con el que se busca resolver problemas y describir nuevos conocimientos.

Bisquerra (2012: 20-21) señala que "la investigación científica nos aporta una vía alternativa para llegar a conocer la naturaleza de los fenómenos en forma de episteme o

[1] Recuperado en http://lema.rae.es/drae/?val=investigaci%C3%B3n. [8 de octubre de 2014]

conocimiento científico". La investigación científica consiste en una serie de etapas a través de las cuales se busca entender, verificar, corregir y aplicar el conocimiento, por medio de la aplicación del método científico procurando tener información importante y fidedigna (Rodríguez y Rodríguez Moguel, 2005). En esta definición deben destacarse "cuatro ideas importantes: proceso, problema, planificada y finalidad" (Pablo Cazau, 2006: 5). La investigación es un proceso por el cual, se enfrentan, se resuelven problemas de forma planificada y se clasifican los diferentes tipos de investigación según su propósito o finalidad. En consecuencia, la investigación científica se concibe como un proceso, término que significa dinamismo, cambio y evolución.

Rodríguez y Rodríguez Moguel (2005: 19) afirman que la investigación científica consta de dos partes principales:

1. La investigación como parte del proceso (metodología); la cual nos indica cómo realizar una investigación dado un problema, es decir, qué pasos se deben seguir para lograr la aplicación de las etapas del método científico a una determinada investigación.
2. La investigación como parte formal (reporte), esta es más mecánica; hace relación a la manera como se debe presentar el resultado final de la investigación, lo que comúnmente llamamos el Informe de la Investigación.

La investigación comprende un conjunto de fases (Ander-Egg,1995: 57) :

- La formulación y definición de problemas.
- La formulación de hipótesis.
- La recopilación.
- La sistematización y elaboración de datos.
- La formulación de deducciones y proposiciones generales.
- Análisis de los resultados o conclusiones para determinar si se confirma o no la hipótesis formulada, y encaja dentro del marco teórico del que se partió.

Así pues, el investigador parte de resultados anteriores, que le ayudan en los planteamientos, proposiciones o respuestas en torno al problema que le ocupa. Para ello debe (Rodríguez Moguel y Rodríguez, 2005: 22):

- Planear cuidadosamente una metodología.

- Recoger, registrar y analizar los datos obtenidos.
- Para recoger los datos emplea instrumentos válidos y reconocidos científicamente.
- De no existir estos instrumentos, debe crearlos.

Según Ander-Egg (1995: 58-59) la investigación presenta las siguientes etapas:

- Se inicia a través de la indagación o búsqueda de soluciones a problemas concretos.
- Permite la adquisición de conocimientos acerca de un aspecto de la realidad.
- Representa una exploración, sistemática, a partir de un marco teórico referencial.
- Requiere de un diseño metodológico que recoja los procedimientos que se utilizarán para abordar las respuestas a la formulación del problema.
- Exige la comprobación o verificación del hecho o fenómeno.
- Utiliza instrumentos metodológicos para recopilar información.
- Finalmente, se registra y se expresa en un informe.

Como se ha mencionado la investigación científica es un proceso que está compuesto por una serie de etapas, las cuales se derivan unas de otras. Entendemos por modelo de investigación el constituido por una serie de niveles, fases o etapas de acuerdo con un orden, que iría desde los aspectos organizativos hasta el plan de trabajo, equipo investigador, etc.

En nuestra investigación, en primer lugar, se desarrolló un marco conceptual sobre los conceptos básicos de nuestra investigación. En segundo lugar, se definieron los objetivos y se especificaron las preguntas e hipótesis. En tercer lugar, se delimitó la población y muestra de la investigación. En cuarto lugar, se seleccionó la metodología de la investigación, que incluye las técnicas de trabajo, además se estableció el procedimiento y cronograma de actividades. En quito lugar, se elaboró un cuestionario. En sexto lugar, se recogieron los datos sobre el tema de investigación. En séptimo lugar, se analizaron los resultados y por último, se redactó el informe final.

Nuestro trabajo se apoya en dos modelos de investigación: cuantitativo y cualitativo (ver más adelante). En primer lugar, hemos utilizado el modelo cuantitativo apoyándose en un cuestionario para conocer las opiniones del profesorado y del alumnado sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje del bloque cultura. En segundo lugar, nos hemos

centrado en analizar los planes de estudios, los curriculum del bloque cultura, y los manuales utilizados en la asignatura bloque cultura en los Departamentos de Español. Para ello, se utilizó el método de análisis de documentos desde una perspectiva cualitativa y cuantitativa. También, se elaboró una plantilla de análisis para los manuales seleccionados. Esta plantilla se diseñó en el Trabajo Fin de Máster del Máster en Investigación Aplicada a la Educación y se mejoró para esta tesis.

4.2 Objetivo de la investigación

Lam Díaz (2005) afirma que los objetivos de una investigación expresan la dirección de la investigación, es decir, los fines o los propósitos que se esperan alcanzar con el estudio del problema planteado. Por tal razón, los objetivos constituyen la finalidad de la investigación.

Los objetivos deben expresarse con claridad para evitar posibles desviaciones en el proceso de investigación y deben ser susceptibles de alcanzarse (Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2010). Los objetivos son "las guías del estudio y durante todo el desarrollo del mismo deben tenerse presentes" (Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2010: 25). Por otra parte, deben "redactarse en la forma más específica posible, evitando unir dos o más objetivos en uno, lo cual no significa que no se pueda plantear un objetivo general, siempre y cuando sean precisados a continuación los objetivos específicos" (Lam Díaz, 2005: 7).

Por lo que respecta a las características de los objetivos, éstas son para Lam Díaz (2005: 7-8) las siguientes:

- Precisión: significa que se deben expresar de forma clara, con lenguaje sencillo, evitando ambigüedades.
- Concisión: se deben formular de la manera más resumida posible, sin rodeos, utilizando solo las palabras necesarias.
- Medibles: deben expresarse de modo tal que permitan medir las cualidades o características que caracterizan el objeto de investigación.
- Alcanzables: deben existir posibilidades reales de lograr los objetivos planteados.

Los objetivos de una investigación se dividen en generales y específicos (Gómez, 2006: 43):

- Objetivo general: indican cuales son los conocimientos que se obtendrán al haber finalizado el estudio. Este objetivo expresa el resultado del conocimiento más complejo que se desea alcanzar.
- Objetivos específicos: son más puntuales y concretos, y en general indican conocimientos de menor complejidad, que se irán obteniendo durante la investigación, y que contribuirán a lograr el objetivo general.

Monje Álvarez (2011: 69) indica que el objetivo general "constituye el logro que permita dar respuesta a la pregunta de investigación. Es un enunciado general que sintetiza las metas del estudio con sus partes y el efecto final que se espera alcanzar", constituyéndose en el propósito central del proyecto de investigación. Abarca todo el problema e informa sobre la razón por la cual se hace la investigación. Es decir, se refiere a resultados generales.

Los objetivos específicos "tienen relación directamente con el planteamiento del problema, la hipótesis y la metodología; son precisiones para alcanzar el objetivo general" (Monje Álvarez, 2011: 69). Los objetivos específicos se centran en situaciones particulares que inciden o formar parte del objetivo general. Para logar el objetivo general, los objetivos específicos indican lo que se pretende en cada fase de la investigación/estudio. Poseen un mayor nivel de exactitud y permiten delimitar los métodos que se emplean para conseguirlo.

A partir de la descripción realizada sobre el objetivo de la investigación, pasaremos a continuación a presentar los objetivos que nos hemos planteado a la hora de realizar esta investigación:

a) El **objetivo general** es conocer lo que piensa el profesorado y el alumnado de los Departamentos de Español, acerca del proceso de enseñanza/aprendizaje de la asignatura bloque cultura para mejorar la calidad de la enseñanza/aprendizaje de E/LE.

b) Los **objetivos específicos** son:

- Analizar la asignatura bloque cultura, conocer su nivel de dificultad por parte del

profesorado y del alumnado.

- Conocer los recursos educativos utilizados en el bloque cultura, su buen uso y repercusión en el proceso de enseñanza/aprendizaje.
- Conocer las metodologías aplicadas en la enseñanza/aprendizaje del bloque cultura y su idoneidad para el E/LE.
- Conocer el grado de interés que tiene el bloque cultura para el alumnado y su motivación.
- Analizar el grado de satisfacción del alumnado respecto del proceso de enseñanza/ aprendizaje del bloque cultura.

4.3 Preguntas e hipótesis

Planteados los objetivos, es conveniente formular una o varias preguntas de investigación sobre el problema que se estudia. Estas se irán contestando a lo largo de la investigación, y deberán dar respuesta el cumplimiento de los objetivos (Gómez, 2006: 23). Hernández, Fernández-Collado y Baptista (2010:37) señalan que:

> Además de definir los objetivos concretos de la investigación, es conveniente plantear, por medio de una o varias preguntas, el problema que se estudiará. Al hacerlo en forma de preguntas se tiene la ventaja de presentarlo de manera directa, lo cual minimiza la distorsión.

La pregunta de investigación es uno de los primeros pasos metodológicos que un investigador debe realizar cuando emprende una investigación. La pregunta de investigación ha de ser formulada de manera precisa y clara, de tal forma que no exista ambigüedad respecto al tipo de respuesta esperado (Lerma Gonzalez, 2014). Así pues, una pregunta correcta, está bien planteada si ayuda al diseño de la investigación, a las variables de estudio en el análisis de los resultados y en la elaboración de las conclusiones (Arguedas, 2009).

Una pregunta de investigación debe tener presente los siguientes aspectos (Arguedas, 2009: 90):

- Actualidad: la interrogante básica debe ser novedosa y actual. La pregunta de investigación debe ser original. No tiene sentido investigar y malgastar tiempo y

recursos para responder interrogantes que ya han sido resueltas por otros. Es por eso que, una vez formulada la pregunta de investigación, la búsqueda bibliográfica adecuadamente realizada se constituye en el siguiente paso. Es decir, antes de elaborar una pregunta de investigación es imprescindible que rescatemos adecuadamente el conocimiento previo existente respecto al tema.

- Viabilidad: antes de proponer un proyecto debemos estar seguros de que disponemos de los recursos materiales, humanos y de tiempo para concretarlo. Es importante ser honestos al autoexaminarnos en nuestra capacidad o formación metodológica para llevar a cabo un determinado estudio.
- Pertinencia: la pregunta de investigación tiene que tener importancia para resolver situaciones o problemas de las personas o de la comunidad.
- Precisión: la pregunta de investigación debe ser precisa, es decir, tiene que estar adecuadamente ubicada en tiempo, espacio y persona. La pregunta debe definir los elementos básicos del problema y orientar la metodología del estudio.
- Ética: toda propuesta de investigación que no sea científicamente sólida, es por tanto, éticamente incorrecta. Pero, hay interrogantes que pueden parecer científicamente interesantes aunque puede que resulten lesivos para los principios de beneficencia, no maleficencia, autonomía y justicia, que deben prevalecer siempre en la investigación biomédica.

Cuesta Benjumea (2008:4) afirma que la importancia de la pregunta de investigación "radica en que lo que se pregunte y cómo se haga determinará el método de investigación que se emplee y por ende el conocimiento generado".

Pero en una investigación no solo nos encontramos con preguntas, también nos planteamos hipótesis. El término "hipótesis" "tiene su origen en las palabras griegas: thesis, que hace referencia a «lo que se pone», e hipo, que significa «por debajo». La hipótesis es lo que se pone debajo o se supone". (Ander-Egg, 1995: 96).

La hipótesis "es aquella explicación anticipada que le permite al científico acercarse a la realidad. Son soluciones o respuestas tentativas a las preguntas de investigación" (Monje Álvarez, 2011: 82). Por su parte, Kerlinguer y Lee (2002: 22) afirman que una hipótesis es "un enunciado conjetural de la relación entre dos o más variables". Así pues,

la hipótesis es una afirmación provisional que está por probar.

Tomayo y Tomayo (2007: 149) afirman que "una hipótesis sirve de guía para la obtención de datos en función del interrogante presentado en el problema, o también para indicar la forma como deben ser organizados según el tipo de estudio".

Por su parte, Hernández, Fernández-Collado y Baptista (2010) señalan que las hipótesis indican lo que el investigador está buscando o tratando de probar y pueden definirse como explicaciones tentativas del fenómeno investigado, formulado a manera de proposiciones. Las hipótesis no necesariamente son verdaderas; pueden o no serlo, pueden o no comprobarse con los hechos.

Por otra lado, Tomayo y Tomayo (2007: 152) afirman que la importancia de las hipótesis:

> Se deriva del nexo entre teoría y la realidad empírica entre el sistema formalizado y la investigación. Son instrumentos de trabajo de la teoría y de la investigación en cuanto introducen coordinación en el análisis y orientan la elección de los datos; en este aspecto puede afirmarse que la hipótesis contribuye al desarrollo de la ciencia, así mismo a la labor de investigación. La hipótesis sirve para orientar y delimitar una investigación, dándole una dirección definitiva a la búsqueda de la solución de una problema.

También señalan que la hipótesis elaborada ha de: probarse; establece una relación de hechos; comprobar que los hechos que relaciona son variables y por último, mostrar que la relación que se establece es de causa-efecto.

Las características más destacadas que presentan las hipótesis según Hernández, Fernández-Collado y Baptista (2006: 126-127) son los siguientes:

- Las hipótesis deben referirse a una situación social real. Solo pueden someterse a prueba en un universo y contexto bien definido.
- Las variables de las hipótesis deben ser comprensibles, precisas y lo más concretas posibles.
- La relación entre variables propuesta por una hipótesis debe ser clara, verosímil y lógica.

- Los términos de la hipótesis y la relación planteada entre ellos, debe tener referentes en la realidad, es decir, ser observables y medibles.
- Las hipótesis deben estar relacionadas con técnicas disponibles para probarlas, verificarlas, si es posible desarrollarlas.

Gómez (2006) indica que una hipótesis basada en una sospecha o intuición no es factible de ser relacionada con otros conocimientos o teorías. Las conclusiones de una investigación basada en tales hipótesis no tienen una clara conexión con el cuerpo de conocimientos de la ciencia, por esta razón, las hipótesis deben surgir con algún tipo de sustento. En consecuencia, las hipótesis se plantean cuando el investigador haya descrito el problema que desea investigar, y se informe sobre el mismo. Es decir, entre la pregunta y la hipótesis existe una estrecha relación.

En este sentido, Buendía, Colas y Hernández (2000) explican que el problema, la hipótesis y los objetivos mantiene una relación directa. Por lo tanto, las hipótesis comúnmente surgen de los objetivos y preguntas de la investigación. El proceso de generación de las hipótesis no solo define el problema de investigación de una forma más clara y concisa, sino que limita el ámbito de la investigación.

Kerlinguer y Lee (2002: 24-25) destacan la importancia de la relación entre las preguntas y las hipótesis como herramientas indispensables de la investigación, afirmando que:

- Constituyen un instrumento de trabajo de la ciencia y un enunciado de trabajo específico de la teoría. Las hipótesis pueden deducirse a partir de la teoría y de otras hipótesis.
- Las hipótesis pueden ser sometidas a prueba y ser predictivas. Los hechos establecen la probable veracidad o falsedad de la hipótesis.
- Contribuyen al avance del conocimiento porque permiten al científico ir más allá de sí mismo. No habría ciencia en su sentido completo, sin las hipótesis.
- Son guías que orientan y dirigen la investigación, las relaciones expresadas en los problemas y las hipótesis indican al investigador lo que debe hacer.
- Permiten al investigador deducir manifestaciones empíricas específicas.
- Sirven de puente entre teoría e investigación empírica.

- Los problemas e hipótesis deben reflejar la complejidad multivariada de la realidad del ámbito de las ciencias del comportamiento.

A continuación, nos centraremos en las preguntas y las hipótesis de esta investigación. El problema a investigar gira en torno a una pregunta o un interrogante sobre la realidad y es de actualidad. A la hora de plantearnos este interrogante, se requiere el estudio a fondo del tema de que se trata, para conocer las teorías e investigaciones ya realizadas. Por esta razón, se debe proceder de la siguiente manera: enunciar el problema de forma correcta y con toda precisión; fijar los objetivos de la investigación. Nuestro trabajo tiene como finalidad mejorar el proceso de enseñanza/aprendizaje del bloque cultura.

Desde los objetivos generales y específicos se han planteado las siguientes preguntas:

- ¿Es interesante la asignatura bloque cultura para el alumnado?
- ¿Qué contenidos se deben impartir en el bloque cultura?
- ¿Los contenidos del bloque cultura son de actualidad?
- ¿Qué recursos didácticos usa el profesorado con más frecuencia en clase para impartir contenidos culturales?
- ¿Cuáles son los recursos que se utilizan para impartir el bloque cultura?
- ¿Con qué metodología se trabaja en el bloque cultura?
- ¿Qué opinión tiene el alumnado sobre el bloque cultura?
- ¿Qué nivel de dificultad tiene el aprendizaje del bloque cultura?

Al mismo tiempo y como complemento a las preguntas anteriores, formulamos una serie de hipótesis, que iremos comprobando o refutando a lo largo del proceso de investigación. Hemos planteado hipótesis relacionadas con el profesorado y otras con el alumnado.

En cuanto a las hipótesis con el profesorado, tenemos:

- Las dificultades del profesorado a la hora de impartir el bloque cultura y su repercusión de manera negativa sobre el nivel de aprendizaje del alumnado.
- La ausencia de recursos y materiales adecuados para desarrollar coherentemente el proceso de enseñanza/aprendizaje de E/LE.

Respecto a las hipótesis que se centran en el alumnado, éstas son:

- Los estudiantes tienen interés en el aprendizaje del bloque cultura y son conscientes de las dificultades.
- La falta de contenidos socioculturales del bloque cultura, los contenidos de los manuales, la falta de interacción entre el profesorado y el alumnado, etc., son los principales problemas que tienen los estudiantes ante el bloque cultura.

4.4 Muestra

El Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) (2001) define la "muestra" como "parte o porción extraída de un conjunto por métodos que permiten considerarla como representativa de él[2]". Las investigaciones generalmente no se estudian sobre la totalidad de los individuos en un área, sino en una fracción de esa población denominada "muestra" (Monje Álvarez, 2011).

Según Monje Álvarez (2011: 123) la muestra se define como "un conjunto de objetos y sujetos procedentes de una población; es decir un subgrupo de la población, cuando ésta es definida como un conjunto de elementos que cumplen con unas determinadas especificaciones". Por lo tanto, con una muestra se pretende que ese subconjunto sea un reflejo fiel del conjunto de la población. Por otra parte, Gómez (2006) indica que la muestra debe reflejar con exactitud las características de la población sometida al estudio, ya que no siempre es posible tomar a todos los elementos que conforman la población.

Las muestras suponen una gran economía en las encuestas y la posibilidad de una mayor rapidez en su ejecución. A veces, "una muestra puede ofrecer resultados más precisos que una encuesta total, aunque esté afectada del error que resulta de limitar el todo a una parte" (Sierra, 2001: 175). La selección correcta de la muestra implica crear un grupo que represente a la población con la mayor fidelidad posible. Esto conlleva utilizar unas técnicas específicas de selección de la muestra, así como la necesidad de determinar su tamaño óptimo.

[2] Recuperado en http://lema.rae.es/drae/?val=muestra [20 de octubre de 2014]

Gómez (2006:15) hace hincapié en la importancia de la muestra en la investigación, como "un elemento importante dentro de la investigación ya que conduce a elegir el grupo de elementos para concentrar el estudio, determinar el tamaño y los elementos correctos determinan el éxito del trabajo".

En general, se pueden clasificar las muestras en dos grandes tipos: las muestras no probabilísticas y las muestras probabilísticas. "El elegir entre una muestra probabilística o una no probabilística, depende de los objetivos del estudio, del esquema de investigación y de la contribución que se piensa hacer con dicho estudio" (Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2006: 263).

En las muestras probabilísticas, "los elementos tienen la misma probabilidad de ser escogidos, se hace una selección al azar o aleatoria de los elementos o unidades de muestre" (Monje Álvarez, 2011: 125). Por su parte, en las muestras no probabilísticas, "la selección no depende del azar, los elementos se escogen de acuerdo a unas características definidas por el investigador o la investigación" (Monje Álvarez, 2011: 125). Por otra parte, Gómez (2006) indica que en las muestras no probabilísticas, la elección de los elementos muéstrales no dependen de la probabilidad, sino de las causas relacionadas con las características de la investigación o de quien selecciona la muestra.

Apoyándonos en lo expuesto anteriormente pasamos a presentar la muestra seleccionada y analizada para esta investigación. En este trabajo, las muestras son no probabilísticas. Se utilizan los métodos no paramétricos que permiten la recogida de muestras no aleatorias. Se utilizan las muestras no aleatorias debido a que se desconoce la cantidad total de profesores y estudiantes que enseñan y aprenden español. Asimismo, no se puede extrapolar al conjunto de la población que enseñar y aprender español a lo largo de todo el sistema educativo. Por esta razón, se decidió seguir un método no paramétrico. La muestra se ha centrado en tres Departamentos de Español de las universidades: Universidad Católica de Fujen, Universidad de Providence y Universidad de Tamkang. Estas tres universidades ofrecen títulos académicos de Licenciatura en Lengua Española y tienen el mayor número de estudiantes de español de Taiwán. Su enseñanza del español es muy reconocida y completa. Señalar que eliminamos la Universidad de Idiomas Extranjeros Wenzao debido a que su programa de estudio (plan

de estudios, tiempo de clase, estructura de currículum, etc.) es diferente al de Fujen, Providence y Tamkang.

Por lo que respecta a los centros y sujetos del estudio se han seleccionado los Departamentos de Español de tres universidades de un total de 161 universidades de Taiwán. La muestra está compuesta por dos elementos: profesorado y alumnado. A continuación, se hace una descripción sobre la muestra de esta investigación.

A. Profesorado:

El cuestionario fue enviado por correo electrónico el día 1 de septiembre de 2013, y se cerró el día 15 de octubre de 2013. Se enviaron un total de **66 cuestionarios a profesores** que trabajan en tres universidades con los Departamentos de Español (Fujen, Providence y Tamkang). Se recogieron 42 cuestionarios válidos, la tasa total de devolución fue de 63,43%. Se pasaron 16 cuestionarios en la Universidad Católica de Fujen, con 10 (62,5%) cuestionarios contestados; 24 cuestionarios fueron enviados a la Universidad de Providence, con 17 (70,8%) cuestionarios recogidos; 26 fueron distribuidos a la Universidad de Tamkang, con la devolución de 15 (57%). **La muestra**, se redujo a 42 profesores que trabajaban en tres universidades con los Departamentos de Español.

En el siguiente cuadro se refleja el porcentaje de cuestionarios cumplimentados de cada universidad por parte del profesorado, como se puede observar se dio una alta tasa de cuestionarios cumplimentados, siendo ésta del 63,43%.

Cuadro 35: Porcentaje de cuestionarios cumplimentados-profesorado.

Nombre de la universidad	Cuestionario realizado	Cuestionario recogido	Porcentaje de cuestionarios cumplimentados
Universidad Católica de Fujen	16	10	62,5%
Universidad de Providence	24	17	70,8%
Universidad de Tamkang	26	15	57%
Total	66	42	63,43%

Fuente: Elaboración propia (2014).

B. Alumnado:

Se fue personalmente a cada universidad, entre octubre y noviembre de 2013, y se explicó con claridad el objetivo del cuestionario en cada clase. Con respecto al alumnado, **la muestra** comprendió **270 estudiantes del Departamento de Español** de las tres universidades: Universidad Católica de Fujen, de Providence y de Tamkang, de los cuales 40 fueron hombres y 200 mujeres que estaban en 2°, 3° y 4° curso. Respecto al criterio de selección, de la muestra de esta investigación ha sido excluido 1° curso, ya que este alumnado no tiene experiencia universitaria.

Se seleccionó al azar 30 estudiantes de cada curso (2°, 3° y 4°) de la muestra, que está formada por 270 estudiantes. A los participantes se les dio 30 minutos para responder al cuestionario. Al final, el número de cuestionarios recogidos fue del 100%.

En el cuadro 36, se refleja el porcentaje de la cumplimentación de los cuestionarios de cada universidad por parte del alumnado. Como se puede observar el porcentaje de cumplimentación de cada universidad ha sido del 100%.

Cuadro 36: Porcentaje de cuestionarios cumplimentados-alumnado.

Nombre de la universidad	Cuestionario realizado	Cuestionario recogido	Porcentaje de cuestionarios cumplimentados
Universidad Católica de Fujen	90	90	100%
Universidad de Providence	90	90	100%
Universidad de Tamkang	90	90	100%
Total	270	270	100%

Fuente: Elaboración propia (2014).

En el cuadro 37, se refleja que el número de alumnos fue el mismo en todos los cursos (30), y el porcentaje de cumplimentación fue de 100%.

Cuadro 37: Número de alumnos encuestados por curso.

Grado de la universidad	Cuestionario realizado	Cuestionario recogido	Porcentaje de cuestionarios cumplimentados
Segundo curso	30	30	100%
Tercer curso	30	30	100%
Cuarto curso	30	30	100%
Total (x3 Universidad)	90 (x3= 270)	90 (x3= 270)	100%

Fuente: Elaboración propia (2014).

4.5 Metodología de la investigación

En este apartado se concreta la metodología de la investigación y el procedimiento metodológico seguido en esta tesis. Partiremos del reconocimiento de la importancia de la metodología. En segundo lugar, se define el tipo de metodología, la cualitativa. En tercer lugar, se justifica la metodología cuantitativa. En cuatro lugar, se relacionan la técnica de trabajo y el instrumento empleado para su medición. Por último, se detallan las fases del proceso y el procedimiento seguido en cada una de ellas.

4.5.1 Importancia de la metodología

El término "metodología" está compuesto del vocablo "método" y el sustantivo griego "logos". Esta palabra significa explicación, juicio, tratado, estudio (Zorrilla y Torres, 1992: 28). Según el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) (2001), la metodología es la ciencia que estudia el método. La define como "conjunto de métodos que se siguen en una investigación científica o en una exposición doctrinal[3]". Rodríguez Peñuelas (2010: 24) entiende la metodología como "el conjunto de procesos que el hombre debe seguir en el proceso de investigación y demostración de la verdad, lo que permitirá aplicar el conocimiento y llegar a la observación, descripción y explicación de la realidad".

Desde los comienzos del siglo XVII, la metodología adquirió más importancia en la investigación. Es en esos momentos, como consecuencia del progreso de las ciencias, se hizo necesario desarrollar nuevos procedimientos e instrumentos para conocer la realidad. En la actualidad, la metodología en la investigación han ido adquiriendo un amplio desarrollo como fundamentación teórica de los métodos, esto es, como "ciencia" del método, y también como estrategia de la investigación (Ander-Egg, 1995: 39).

La metodología en una investigación desempeña un papel crucial para la investigación científica. Sierra (2005: 41-42) afirma que:

[3] Recuperado en http://lema.rae.es/drae/?val=metodolog%C3%ADa [27 de octubre de 2014]

> Es un proceso que tiende a conceptualizar la realidad objeto de investigación, o sea, a obtener conocimientos, ideas, representaciones intelectuales de la realidad, que sean expresión lo más exacta posible de ella y contribuyen a engrosar el acervo teórico de las ciencias.

Según Ávila Baray (2006: 6), "los conocimientos representan una actividad de racionalización del entorno académico y profesional fomentando el desarrollo intelectual a través de la investigación sistemática de la realidad". Al profesional actual, se le exige una formación consolidada en investigación, puesto que el avance científico tecnológico así lo requiere (Visauta, 1989). Por lo tanto, es necesario que el profesional posea dominio técnico-práctico de los conceptos generales del conocimiento, la ciencia, el método científico y la investigación, para que pueda realizar acercamientos más rigurosos a las problemáticas investigativas. Por otra parte, "una práctica sin una sistematización permanente y científica contribuye poco a generar conocimiento científico valido para la construcción de un marco teórico para la profesión" (Guzmán 1985: 1). Visto lo anterior, podemos decir que la metodología en la investigación constituye el medio imprescindible para orientar una serie de herramientas teórico-prácticas, para la solución de problemas mediante el método científico.

Duverger (1996) en el libro *Métodos de las ciencias sociales*, señala que la metodología implica la organización, el conocimiento de antecedentes, los puntos críticos a resolver, la hipótesis a comprobar, los datos a organizar y conclusiones a llegar. La metodología describe las fases de la investigación, utiliza las herramientas a analizar y comprueba los estudios. Es un conjunto de procedimientos por los cuales se plantean los problemas científicos y se ponen a prueba las hipótesis y los instrumentos de trabajo investigativo.

La metodología conforma la totalidad de los métodos propios de una disciplina y el estudio de estos métodos en su conjunto. Se seleccionan los medios prácticos para alcanzar determinados fines inmediatos y precisos. También, se necesitan definir objetivos muy precisos, definiéndose a partir de los objetivos del trabajo de investigación. En consecuencia, la metodología es un conjunto de filosofías, etapas, procedimientos, reglas, técnicas, herramientas y documentación que se organizan para conseguir un fin (Maddison,1983).

Por último, queremos destacar la afirmación de Hueso González y Cascant i Sempere (2012: 8), al afirmar que la metodología "se trata pues de optar por una estrategia de investigación general, ya sea de índole cuantitativa, cualitativa o mixta [...] se escogerán las técnicas de recolección y las técnicas de análisis, esto es, las herramientas más específicas de investigación".

4.5.2 Metodología cualitativa

El origen de la metodología cualitativa se desarrolló a partir del siglo XIX, con el auge de las ciencias sociales, sobre todo de la sociología y la antropología (Mendoza, 2006). Sin embargo, después de la Segunda Guerra Mundial Europea hubo un predominio de la metodología cuantitativa dentro de las perspectivas funcionalistas y estructuralistas. En la década de 1960 resurgió la metodología cualitativa, principalmente en Estados Unidos y Gran Bretaña. A partir de esta época, en el ámbito académico e investigativo hay una constante evolución teórica y práctica de la metodología cualitativa (Taylor y Bogdan, 2004)

El Diccionario de términos clave de ELE (2009) define la metodología cualitativa como "una de las dos metodologías de investigación que tradicionalmente se han utilizado en las ciencias empíricas. Se contrapone a la metodología cuantitativa. Se centra en los aspectos no susceptibles de cuantificación".

Para Rojo Pérez (2002: 118), la investigación cualitativa:

> Es un tipo de investigación formativa que cuenta con técnicas especializadas para obtener respuesta a fondo acerca de lo que las personas piensan y sienten. Su finalidad es proporcionar una mayor comprensión acerca del significado de las acciones de los hombres, sus actividades, motivaciones, valores y significados subjetivos.

Taylor y Bogdan (2004), citado por Angulo (2012) afirman que la metodología cualitativa en su más amplio sentido produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. La metodología cualitativa exige el reconocimiento de múltiples realidades y trata de capturar la perspectiva del

investigado (Reyes, 1999). Sarduy Domínguez (2007) afirma que en las investigaciones cualitativas es importante el sujeto y las fuentes a investigar. Los resultados están en dependencia de las emociones o de los análisis exhaustivos del contenido de las fuentes de información. Por lo tanto, en investigaciones cualitativas se habla de entendimiento en profundidad en lugar de exactitud para obtener un entendimiento lo más profundo posible.

Hernández, Fernández-Collado y Baptista (2010), señalan que la metodología cualitativa es utilizada cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigara), acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad.

La metodología cualitativa permite entre algunas de sus posibilidades, hacer variadas interpretaciones de la realidad y de los datos. El hecho de tener una mente abierta hace posible redireccionar la investigación en ese momento y captar otros tipos de datos que en un principio no se habían pensado. En otras palabras, la investigación cualitativa reconoce que la propia evolución del fenómeno investigado puede propiciar una redefinición y a su vez nuevos métodos para comprenderlo (Sarduy Domínguez, 2007).

Por otra parte, la metodología cualitativa es muy empleada para abordar una investigación en el campo de las ciencias sociales y humanísticas, ya que puede ser útil en todos aquellos aspectos que no pueden ser cuantificados, es decir, sus resultados no son trasladables a las matemáticas, de modo que se trata de un procedimiento más bien interpretativo y subjetivo. En su caso, se accede a los datos para su análisis e interpretación a través de la observación directa, las entrevistas o los documentos.

La metodología cualitativa es característica de un planteamiento científico fenomenológico. Tal aproximación a la ciencia tiene sus orígenes en la antropología, donde se pretende una comprensión holística, esto es, global del fenómeno estudiado, no traducible a términos matemáticos.

La metodología cualitativa se caracteriza por (Grinnell y Unrau, 2005; Instituto Cervantes, 2009; Mendoza, 2006) :

1. Ser inductiva; como consecuencia de ello, presenta un diseño de investigación flexible, con interrogantes vagamente formulados. Incluso, se pueden incorporar hallazgos que no se habían previsto inicialmente, y que ayudan a entender mejor el fenómeno estudiado.
2. Tener una perspectiva holística, global del fenómeno estudiado, sin reducir los sujetos a variables. La metodología cualitativa no se interesa por estudiar un fenómeno acotándolo, sino que lo estudia teniendo en cuenta todos los elementos que lo rodean.
3. Comprender, más que establecer relaciones de causa-efecto entre los fenómenos.
4. Considerar al investigador como instrumento de medida. El investigador puede participar en la investigación, incluso ser el sujeto de la investigación, puesto que se considera la introspección como método científico válido.
5. Llevar a cabo estudios intensivos a pequeña escala. No interesa estudiar una población representativa del universo estudiado, como plantea la metodología cuantitativa, sino analizar pocos sujetos en profundidad. En este sentido, cabe decir que no se busca la generalización, sino la especificidad de la realidad observada.
6. No proponerse, probar teorías o hipótesis, sino más bien generarlas. Es, más bien, un método de generar teorías e hipótesis, que abren futuras líneas de investigación. La metodología cualitativa, por lo común, se utiliza primero para descubrir y refinar preguntas de investigación. A veces, pero no necesariamente, se prueban hipótesis (Grinnell, 1997).
7. Ser el uso de procedimientos que hacen menos comparables las observaciones en el tiempo y en diferentes circunstancias culturales, es decir, este método no busca tanto la generalización como acercarse más a la fenomenología y al interaccionismo simbólico.

Por último, señalar que las técnicas de recogida de datos de la investigación cualitativa se pueden agrupar en tres grandes categorías, basadas respectivamente en la observación directa, las entrevistas en profundidad y el empleo de documentos (Instituto Cervantes, 2009). Por otra parte, están los instrumentos de análisis de datos cualitativos asistidos por ordenador como: Atlas.ti® , Etnograph® , QSR, QSR Nvivo® (antes NUD® IST), Decisión Explorer® , etc.

4.5.3 Metodología cuantitativa

La metodología cuantitativa surgió en los siglos XVIII y XIX para analizar los conflictos sociales y el hecho económico, inspirados en las Ciencias Naturales y éstas en la física Newtoniana a partir de los conocimientos de Galileo (Mendoza, 2006). La metodología cuantitativa está fundamentada en los hechos, prestando poca atención a la subjetividad de los individuos (Mendoza, 2006). Hurtado y Toro (1998) afirman que la metodología cuantitativa tiene una concepción lineal, es decir que busca claridad entre los elementos que conforman el problema, intenta limitarlos y saber con exactitud donde se inicia el problema.

El Diccionario de términos clave de ELE (2009) afirma que la metodología cuantitativa "se centra en los aspectos observables susceptibles de cuantificación, y utiliza la estadística para el análisis de los datos". La metodología cuantitativa es característica de un planteamiento científico positivista. El postulado fundamental del positivismo es que el conocimiento válido sólo puede establecerse por referencia a lo que se ha manifestado a través de la experiencia (Instituto Cervnates, 2009). Por otra parte, Angulo (2012) dice que la metodología cuantitativa tiene su base en el positivismo, que busca las causas mediante métodos tales como el cuestionario y producen datos susceptibles de análisis estadístico, por ello es deductivo. Este es nuestro caso al trabajar con cuestionario, que explicaremos más adelante.

La metodología cuantitativa "se caracteriza por ser explicativa, predictiva y de control, y su objetivo principal es el de revelar por qué suceden los fenómenos a través de las evidencias observadas, la recopilación de datos y el análisis de los mismos" (Hernández Bravo, 2011: 210). Angulo (2012) señala que la metodología cuantitativa utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente, y confía en la medición numérica, el conteo y frecuentemente en el uso de estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento de una población. Ésta es una de las razones por las que hemos considerado que esta metodología es la más idónea para una parte de nuestra investigación.

Según Rodriguez Peñuelas (2010: 32), el método cuantitativo:

> Se centra en los hechos o causas del fenómeno social, con escaso interés por los estados subjetivos del individuo. Este método utiliza el cuestionario, inventarios y análisis demográficos que producen números, los cuales pueden ser analizados estadísticamente para verificar, aprobar o rechazar las relaciones entre las variables definidas operacionalmente, además regularmente la presentación de resultados de estudios cuantitativos viene sustentada con tablas estadísticas, graficas y un análisis numérico.

En nuestro caso, ésto se puede verificar a través de las tablas y gráficos que emanan del cuestionario.

Las principales características de la metodología cuantitativa, son (Instituto Cervantes, 2009; Mendoza, 2006; Cedeño, 2012):

1. El objeto de análisis es una realidad observable, medible y que se puede percibir de manera precisa.
2. La objetividad es la única forma de alcanzar el conocimiento, por lo que utiliza la medición exhaustiva y controlada, intentando buscar la certeza del mismo.
3. En la investigación cuantitativa la relación entre teoría e hipótesis es muy estrecha pues la segunda deriva de la primera. A partir de un marco teórico se formula una hipótesis, mediante un razonamiento deductivo, que posteriormente se intenta validar empíricamente.
4. Se busca establecer una relación de causa-efecto entre dos fenómenos. Dicha relación está ligada con la interconexión entre conceptos que supone la hipótesis. La validación de la hipótesis supone explicitar esa relación de causa-efecto latente en dicha hipótesis.
5. La teoría es el elemento fundamental de la investigación social, le aporta su origen, su marco y su fin.
6. Comprensión explicativa y predicativa de la realidad, bajo una concepción objetiva, unitaria, estática y reduccionista.
7. Se analizan las variables, tratadas con procedimientos matemáticos y estadísticos. Una variable es una característica que puede adoptar distintos valores.
8. Además, una investigación de este tipo tiene capacidad de predicción y generalización. Se trabaja sobre una muestra representativa del universo estudiado.
9. Concepción lineal de la investigación a través de una estrategia deductiva.

10. Es de método Hipotético–Deductivo.

Las técnicas aplicadas en análisis de datos cuantitativos son SSPS® , Minitab® , etc. En nuestro caso, nos hemos inclinado por el SPSS, cuyas razones explicaremos más adelante.

4.5.4 Metodología mixta

Entre los años 1960 a 1970, surgió la metodología mixta pero no se le otorgó una denominación propia (Pereira, 2011). Ruiz (2006) menciona que fue Sieber (1973) quien sugirió la mezcla de estudios de caso con encuestas, creando un nuevo estilo de investigación. Posteriormente, Jick (1979) introdujo este término y las técnicas e instrumentos proporcionados para la recolección de datos, dando un lugar prioritario a la triangulación de datos. En los años 1980, se amplió el concepto de triangulación, durante los años 1990, la metodología mixta fue aplicada en campos distintos como: Educación, Enfermería, Medicina, Psicología y Comunicación, entendiendo que el uso de más de un método potenciaba la posibilidad de comprender mejor los fenómenos de estudio (Pereira, 2011).

La metodología mixta es la nueva perspectiva metodológica (Creswell y Plano Clark, 2011; Tashakkori y Creswell, 2007, 2008; Tashakkori y Teddlie, 2006) que empieza a ser aplicada en la investigación de ciencias sociales. Hoy en día, la investigación necesita un trabajo multidisciplinario, lo cual contribuye a que se realice en equipos integrados por personas con interés y aproximaciones metodológicas diversas, que refuerza la necesidad de usar diseños multimodales (Creswell, 2009). Hernández, Fernández-Collado y Baptista (2006) afirman que la metodología mixta es un paradigma en la investigación relativamente reciente e implica combinar los enfoques cuantitativo y cualitativo en un mismo estudio. Sus presupuestos han sido discutidos en los últimos años y, aunque algunos autores los rechazan, otros los han adoptado. También, Cameron (2009) afirma que la investigación con métodos mixtos ha ido generando cambios metodológicos entre los investigadores y académicos en una gran variedad de áreas disciplinarias.

La aparición de la metodología mixta se ha denominada la "revolución silenciosa" (Johnson, Onwuegbuzie y Turner, 2007; O'Cathain, 2009; Castañer Balcells, Camerino Foguet y Anguera Argilaga, 2013) ya que no se limita a la simple recogida de datos de diferente naturaleza, sino que combina la lógica inductiva con la deductiva (Bergman, 2010), de forma mixta a lo largo de todo el proceso de investigación, abarcando el planteamiento del problema, la recogida-análisis de datos, la interpretación de resultados y el informe final (Wolcott, 2009).

La metodología mixta surgió por la necesidad de abarcar mayores campos para la investigación ya que los enfoques cualitativos y cuantitativos se habían mezclado para enriquecer la investigación. "Los conocimientos desarrollados, a lo largo del tiempo, permitieron señalar las diferentes características y modalidades que, dependiendo del objeto de estudio, podrían adoptar los diseños mixtos" (Pereira, 2011: 18) y, en ese sentido, Tashakkori y Teddlie (2003) consideran a la metodología mixta como el tercer movimiento metodológico.

Donolo (2009: 6) dice que la metodología mixta implica suposiciones que guían la dirección de la recogida, y análisis de datos, además de la mezcla de enfoques cualitativos y cuantitativos en el proceso de investigación. "Su premisa central es que el uso de enfoques cuantitativos y cualitativos en combinación proveen una mejor comprensión de los problemas de investigación que cualquier enfoque utilizado independientemente". Por lo que ésta es una de las razones más importantes, en la que nos hemos apoyados en nuestra investigación en favor de la metodología mixta.

La metodología mixta de investigación se puede entender como "una clase de investigación en la cual los investigadores combinan técnicas, métodos, aproximaciones, conceptos o lenguaje cuantitativo y cualitativo dentro de una misma investigación" (Vildósola Tibaud, 2009: 170).

Para Vildósola Tibaud (2009: 170), la metodología mixta "tiene como rasgo sobresaliente el pluralismo metodológico o eclectismo que, según sus defensores, permite derivar en un tipo de investigación de mejor nivel en comparación con una investigación que implica un solo método. La utilización de una metodología mixta en

un mismo estudio puede resultar altamente favorable para avanzar en una mejor comprensión de los conceptos y los problemas que se investigan en las ciencias sociales (Johnson y Onwuegbuzie, 2004; Creswell y Plano 2011). En definitiva, la metodología mixta representa "un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos [...] para realizar inferencias producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio". (Hernández y Mendoza, 2008, citados por Hernández, Fernández y Baptista, 2010: 546).

La metodología mixta requiere (Castañer Balcells, Camerino Foguet y Anguera Argilaga, 2013 :32):

- Acotar el objeto de estudio con mayor amplitud para abarcar toda su complejidad.
- Utilizar de forma conjunta instrumentos de recopilación de datos.
- Conjugar los resultados de estas técnicas mediante procedimientos de análisis integrados.

Por lo que respecta a las características de la metodología mixta, Greene y Caracelli (2003), Greene (2007), Tashakkori y Tedlie (2008), Hernández Sampieri y Mendoza (2008) y Bryman (2008), citados por Hernández, Fernández-Collado y Baptista (2010: 551), presentan ocho aspectos:

1. Triangulación (corroboración): lograr convergencia, confirmación y/o correspondencia o no, de métodos cuantitativos y cualitativos.
2. Complementación: mayor entendimiento, ilustración o clarificación de los resultados de un método sobre la base de los resultados del otro método.
3. Visión holística: obtener un abordaje más completo e integral del fenómeno estudiado usando información cualitativa y cuantitativa.
4. Desarrollo: usar los resultados de un método para ayudar a desplegar o informar al otro método en diversas cuestiones, como el muestreo, los procedimientos, la recolección y el análisis de los datos.
5. Iniciación: descubrir contradicciones y paradojas, así como obtener nuevas perspectivas y marcos de referencia y también la posibilidad de modificar el planteamiento original y resultados de un método con interrogantes y resultados del otro método.

6. Expansión: extender la amplitud y el rango de indagación usando diferentes métodos para distintas etapas del proceso investigativo. Un método puede expandir o ampliar el conocimiento obtenido en el otro.
7. Compensación: un método puede visualizar elementos que el otro no visualiza.
8. Diversidad: obtener puntos de vista variados, incluso divergentes del fenómeno o planteamiento bajo estudio. Distintas ópticas para estudiar el problema.

Con estas características de la metodología mixta se pueden derivar diferentes tipos de diseños de investigación (Tashakkori y Teddlie, 2003). Los cuatro principales diseños son: triangulación, incrustación de dominancia, exploración secuencial y explicación secuencial (Castañer Balcells, Camerino Foguet y Anguera Argilaga, 2013).

Creswell (2009:18) explica la metodología mixta de investigación, al decir que:

> El investigador basa la indagación sobre el supuesto de que la recogida de diversos tipos de datos proporciona una mejor comprensión del problema de investigación. El estudio comienza con una amplia encuesta con el fin de generalizar los resultados a una población y después, en una segunda fase, se centra en entrevistas abiertas y cualitativas para conocer los puntos de vista detallados de los participantes.

El objetivo de la metodología mixta no es para reemplazar la metodología cualitativa y cuantitativa, sino más bien, sirve para extraer de ambas metodologías sus fortalezas y minimizar sus debilidades (Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2010). Tal como señalan Creswell, Plano Clark, y Garrett (2008), en la metodología se aprovechan, dentro de una misma investigación, datos cuantitativos y cualitativos; y debido a que todas las formas de recolección de los datos tienen sus limitaciones, el uso de un diseño mixto puede minimizar e incluso neutralizar algunas de las desventajas de ciertos métodos. Así pues, la metodología mixta pretende minimizar las debilidades y derivar de las fortalezas una metodología de investigación cualitativa y cuantitativa.

4.5.5 Técnicas de trabajo

El término "técnica" procede del griego *tejne*: guía a la acción práctica. Más que como prácticas, las técnicas de investigación social han sido definidas como procedimientos

(Callejo Gallego, Del Val Cid, Gutiérrez Brito y Viedma Rojas, 2009), ya que los procedimientos están más ligados al registro de observaciones, que al análisis. Así, Good y Hatt (1970), (citado por Callejo Gallego, Del Val Cid, Gutiérrez y Viedma (2009: 21)) la define como "las técnicas de investigación se refieren a los procedimientos específicos a través de los cuales el sociólogo reunirá y ordenará los datos antes de someterlos a análisis".

Centty Villafuerte (2010: 41) señala que las técnicas son "procedimientos metodológicos y sistemáticos que se encargan de operativizar e implementar los métodos de Investigación y que tienen la facilidad de recoger información de manera inmediata".

Además se afirma que las técnicas tienen ventajas y desventajas al mismo tiempo, y ninguna de ellas puede garantizar y sentirse más importante que otras, ya que todo depende del nivel del problema que se investiga y al mismo tiempo de la capacidad del investigador para utilizarlas en el momento más oportuno. Esto significa que las técnicas son múltiples y que actúan para poder recoger información de manera inmediata.

Martínez Godínez (2013: 2-3) afirma que las técnicas "proponen las normas para ordenar las etapas del proceso de investigación, de igual modo, proporciona instrumentos de recolección, clasificación, medición, correlación y análisis de datos, y aporta a la ciencia los medios para aplicar el método".

En cuanto a los medios técnicos que se utilizan para hacer efectivos los métodos tenemos: la entrevista, la observación, la encuesta, el vídeo o el diario (Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995: 35). Las técnicas más utilizadas para recolectar información son: observación, entrevista, encuesta, cuestionario, censo, registro, análisis de contenido, sesión de grupo, etc.

Por otra parte, según Alguacil (2011: 61), en la investigación cuantitativa las técnicas se agrupan en:

- Análisis de contenidos cuantitativos, estadísticas.

- Censos
- Encuestas

Por lo que respecta a la investigación cualitativa, aunque presenta atributos híbridos en cada una de las técnicas (observación, conversación, búsqueda del consenso), puede clasificarse en los siguientes grupos:

- Técnicas observacionales: observación participante (si el observador participa de un grupo), observación directa (si el observador no participa) y observación indirecta (grabaciones)
- Técnicas conversacionales y de orden dialéctico: entrevistas en profundidad y grupos de discusión, historias de vida, análisis estructural de textos (análisis documental).
- Técnicas de consenso y de orden dialógico: técnica o cuestionario Delphi, talleres proyectivos: el método DAFO, el socioanálisis y la Investigación-Acción Participativa.

Las técnicas más comunes que se utilizan en la investigación cualitativa son "la observación, la encuesta y la entrevista y en la cuantitativa son la recopilación documental, la recopilación de datos a través de cuestionarios que asumen el nombre de encuestas o entrevistas y el análisis estadístico de los datos" (Martínez Godínez, 2013: 3). Como ya ha quedado mencionado, una parte de nuestra investigación se apoya en la investigación cuantitativa (cuestionario), y la otra parte se realiza a través de la técnica documental (análisis de documento de los Departamentos de Español, etc.).

Existen dos formas a la hora de organizar las técnicas de investigación: técnica documental y técnica de campo. Borda Pérez (2013: 62) afirma que:

> La técnica documental permite la recopilación de información para enunciar las teorías que sustentan el estudio de los fenómenos y procesos. Incluye el uso de instrumentos definidos según la fuente documental a que hacen referencia. La técnica de campo permite la observación en contacto directo con el objeto de estudio, y el acopio de testimonios que permitan confrontar la teoría con la práctica en la búsqueda de la verdad objetiva.

En el Capítulo VI de esta tesis, se ha utilizado la técnica documental, ya que se han analizado los contenidos de los planes de estudio, los curriculum del bloque cultura y

los manuales utilizados en la asignatura bloque cultura, de los Departamentos de Español.

Una de las técnicas empleadas en la investigación, es el análisis de contenido, método que busca descubrir la significación de un mensaje, ya sea este un discurso, una historia de vida, un artículo de revista, un texto escolar, un decreto ministerial o un memorando por ejemplo, extendiéndose también a películas y anuncios publicitarios (Gómez Mendoza, 2000). Gómez Mendoza (2000) afirma que el análisis de contenido es una técnica útil en la intervención e investigación social. En efecto, puede servir de instrumento para comprender mejor las realidades vividas por los individuos y medir los efectos de la intervención social y del uso de las metodologías de investigación participante, que se manifiestan también en el plano de los discursos, y así distinguir las nuevas realidades o problemáticas, y evaluar la evolución de los discursos en un grupo. De otra parte, el análisis de contenido, se utiliza para estudios de caso único, lo que parece particularmente útil a las necesidades de la práctica social.

Piñuel Raigada (2002: 8) afirma que el análisis de contenido:

> Es un conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos o discursivo (mensajes, textos o discursos) previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces cuantitativas (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior.

En este sentido, nuestra investigación ha utilizado el análisis de contenidos para conocer y analizar los planes de estudio, los curriculum del bloque cultura, y los manuales utilizados en el bloque cultura.

El análisis de contenido tiene como características generales (Gómez Mendoza, 2000):
1. Se trata de una técnica indirecta, porque se tiene contacto con los individuos solo mediante los sesgos de sus producciones, es decir, con los documentos, de los cuales, se puede extraer información.

2. Estas producciones pueden tomar diversas formas: escrita, oral, imagen o audiovisual, para dar cuenta de sus comportamientos y de sus fines.
3. Los documentos pueden haber sido constituidos por una persona, por ejemplo las cartas personales, las novelas, un diario íntimo, o por un grupo de personas, por ejemplo las leyes, los textos publicitarios.
4. El contenido puede ser no cifrado, es decir, las informaciones que contienen los documentos no se presentan bajo la forma de números sino ante todo de expresiones verbales.
5. Es posible una deducción cualitativa o cuantitativa. En este sentido, los documentos pueden ser analizados con el objeto de cuantificar o en la perspectiva de un estudio cualitativo de elementos singulares, o los dos a la vez.

En nuestro caso, los documentos analizados cumplen las características (1), (2), (3), (4) y (5), señaladas por Gómez Mendoza (2000).

El análisis de contenido se divide en seis tipos, según López Ciro (2011: 69-70):

1. El análisis de exploración de contenido. Se trata de explorar un campo de posibilidades, de investigar las hipótesis, las orientaciones o aún de servirse de sus resultados para construir cuestionarios más adaptados.
2. El análisis de verificación de contenido. Pretende verificar el realismo y la fundamentación de las hipótesis ya determinadas.
3. El análisis de contenido cualitativo. Este tipo de análisis permite verificar la presencia de temas, de palabras o de conceptos en un contenido.
4. El análisis de contenido cuantitativo. Tiene como objetivo cuantificar los datos, establecer la frecuencia y las comparaciones de frecuencia de aparición de los elementos retenidos como unidades de información o de significación (las palabras, las partes de las frases, las frases enteras, etc.).
5. El análisis de contenido directo. Se limita a tomar el sentido literal de lo que es estudiado. No se busca descubrir un eventual sentido latente del discurso; se permanece en el nivel de sentido manifiesto.
6. El análisis de contenido indirecto. En este caso, el investigador busca extraer el contenido latente que se escondería detrás del contenido manifiesto, recurrirá a una interpretación del sentido de los elementos, de su frecuencia, de su agenciamiento, de

sus asociaciones, etc.

Por lo que respecta a nuestro trabajo, nos identificamos con los tipos (1), (2), (3), (4) y (5) propuesto por López Ciro (2011). Estos tipos de análisis de contenido se han utilizado para analizar los planes de estudio y el bloque cultura (ver Capítulo VI). Utilizamos el análisis de exploración de contenido, puesto que pretendemos conocer los planes de estudio, los curriculum de la asignatura bloque cultura y los manuales utilizados en el bloque cultura por los Departamentos de Español. Para la verificación de las hipótesis, utilizamos el análisis de verificación de contenido. Por lo que respecta a la verificación de la presencia de temas y conceptos en un contenido, hemos considerado oportuno trabajar desde el análisis de contenido cualitativo. Para cuantificar los datos obtenidos según las plantillas de análisis diseñadas, hemos utilizado el análisis de contenido cuantitativo. También, hemos trabajado desde el análisis de contenido directo con el fin de utilizar, desde la perspectiva del "sentido literal", lo que es estudiado y permanece del "sentido manifiesto".

El instrumento más utilizado para recoger datos es el cuestionario. Un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir (Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2010: 217), a la hora de obtener datos que permitan probar las hipótesis.

El cuestionario es un instrumento de investigación que se ha utilizado mucho en el campo de las ciencias sociales y, por ello, en la educación. Esta herramienta permite obtener datos cuantificables a partir de una muestra amplia y aleatoria a través de la cual se pueden llegar a conclusiones estadísticas de interés pedagógico.

Nuestra investigación ha utilizado el cuestionario como herramienta para la obtención de datos. El cuestionario es el instrumento más adecuado para analizar datos y alcanzar resultados exactos. La información extraída de nuestro cuestionario es esencial para conocer la contextualización actual de la enseñanza y aprendizaje del bloque cultura en los Departamentos de Español de las universidades seleccionadas y analizar las opiniones del profesorado y alumnado sobre la asignatura bloque cultura. Además se facilitan indicadores para la programación de los objetivos, contenidos, metodología y

recursos didácticos de las asignaturas relacionadas con el bloque cultura.

En esta tesis, hemos diseñado dos tipos de cuestionarios: el primero, dirigido al profesorado; el segundo al alumnado. Por lo que respecta **al profesorado**, se envía el cuestionario por correo electrónico a los profesores del Departamento de Español de las tres universidades: Universidad Católica de Fujen, Universidad de Providence y Universidad de Tamkang. Hay dos versiones (versión española y mandarín). El cuestionario se ha llevado a cabo apoyándose en los siguientes pasos:

- Se elabora una lista-marco de direcciones, de la cual se extrae la muestra, siguiendo alguno de los procedimientos de muestreo que veremos más adelante.
- Se envía una carta de aviso a cada uno de los profesores de la muestra y se envía el cuestionario, con una carta de presentación. Se adjunta un link para rellenar el cuestionario. Al pinchar al link, puede rellenar el cuestionario directamente.
- Una semana después se envía un recordatorio.
- Si no hay respuesta, se envía un E-mail "recuerdo".

A la hora de diseñar el cuestionario, y para obtener la máxima fiabilidad, se ha tenido en cuenta: a) Empezar por cuestiones sencillas. b) Diseñar preguntas cerradas. c) Dejar espacio suficiente para la respuesta, en las preguntas abiertas. El cuestionario del profesorado se ha realizado por correo electrónico, y se ha dado un mes de tiempo para su realización y para responder dudas.

Por lo que respecta al cuestionario del **alumnado**, éste se ha elaborado en papel. Se ha ido a cada clase de la asignatura del bloque cultura y se ha pasado personalmente. De esta forma, se han aclarando, en el momento, todas las dudas y se ha recogiendo el cuestionario al final, tras haberlo constatado.

Respecto del cuestionario, tanto del profesorado como del alumnado, se ofrece la estructura de los mismos en los cuadros siguientes.

Cuadro 38: Estructura del cuestionario-profesorado.

Cuestionario para el profesorado sobre la enseñanza del bloque cultura del Departamento de Español en las universidades taiwanesas		
Bloque/Tema	N° de pregunta	Ítem
I. Aspectos relacionados con el bloque cultura	1.	Imparte alguna asignatura del bloque cultura
	2.	Frecuencia con que se preparan los contenidos culturales
	3.	Frecuencia con que se preparan los contenidos socioculturales
	4.	Frecuencia con que se imparten los componentes relacionados con la cultura
	5.	Número idóneo de horas
	6.	Número idóneo de alumnado
	7.	Inicio de la enseñanza del bloque cultura
	8.	Obligatoriedad de la asignatura bloque cultura
	9.	Número de asignaturas que forman el bloque cultura
	10.	Actitud del alumnado
	11.	Dificultades para impartir la asignatura bloque cultura
	12.	Método que el profesorado utiliza para que el alumnado adquiera los conocimientos del bloque cultura
II. Material didáctico y métodos de enseñanza	1.	Material didáctico utilizado en la clase
	2.	Material didáctico disponible para el alumnado- Idoneidad
	3.	Material complementario
	4.	Recursos didácticos que se usan con más frecuencia en clase
	5.	Tipo de agrupamientos al trabajar aspectos culturales
	6.	Métodos didácticos más efectivos para enseñar la cultura
III. Aspectos relacionados con la cultura	1.	Aspectos culturales presentados en clase
	2.	Valoración de los aspectos culturales según su grado de importancia
	3.	Valoración de los materiales complementarios del bloque cultura por las editoriales
IV. Conocimientos del alumnado	1.	Conocimientos del alumnado
V. Recursos educativos	1.	Recursos que ofrecen las editoriales
	2.	Recursos que solicita el profesorado a la universidad
	3.	Recursos que solicita el profesorado al Ministerio de Educación
VI. Perfil del profesor/a	1.	Sexo del profesorado
	2.	Nacionalidad
	3.	Edad
	4.	Nivel de español
	5.	Experiencia docente
	6.	Área de especialidad
	7.	Años de residencia en países hispanohablante
	8.	Auto-evaluación de conocimientos culturales
	9.	Participación en simposios o seminarios
	10.	Universidad en la que trabaja
	11.	Tipo de vínculo con la universidad en la que trabaja

Fuente: Elaboración propia (2014).

Cuadro 39: Estructura del cuestionario-alumnado.

Cuestionario para el alumnado sobre el aprendizaje del bloque cultura del Departamento de Español en las universidades taiwanesas		
Bloque/Tema	N° de pregunta	Ítem
I. Motivación del aprendizaje	1.	Razones por las que estudia español.
	2.	Razones por las cuales elige la asignatura bloque cultura

II. Autoevaluación	1.	Nivel de interés a la hora de aprender español
	2.	Nivel de interés por aprender la cultura española e hispanoamérica.
	3.	Situación emocional ante la asignatura bloque cultura
	4.	Dificultades ante el aprendizaje del bloque cultura
	5.	Asignatura bloque cultura preferida
	6.	Uso de otros materiales didácticos
	7.	Frecuencia con que se aplican los conocimientos culturas
	8.	Nivel de interés por la cultura
	9.	Nivel de conocimientos adquiridos
	10.	Propósito de elegir la asignatura bloque cultura ante próximas oportunidades
	11.	Satisfacción ante la asignatura bloque cultura
	12.	Nivel de aprendizaje ante la asignatura bloque cultura
	13.	Nivel de satisfacción en cuanto a la metodología
	14.	Nivel de satisfacción respecto al ambiente del aula
III. Situación de la asignatura bloque cultura	1.	Ritmo de aprendizaje
	2.	Número de asignaturas del bloque cultura por año
	3.	Clasificación de la asignatura bloque cultura
	4.	Número idóneo de horas por semana
IV. Material didáctico y recursos educativos	1.	Dificultad del material didáctico utilizado
	2.	Nivel de vocabulario del material didáctico utilizado
	3.	Material didáctico utilizado en clase
	4.	Material didáctico idóneo utilizado en clase
	5.	Frecuencia con que el profesorado usa herramientas audiovisuales
	6.	Nivel de motivación del material
	7.	Material utilizado
	8.	Idoneidad de los materiales utilizados
	9.	Tipo de contenidos culturales a incrementar
V. Evaluación	1.	Evaluación
VI. Sugerencias	1.	Sugerencias
VII. Datos personales	1.	Sexo del alumnado
	2.	Grado académico
	3.	Universidad en la que estudia
	4.	Matriculación en el bloque cultura

Fuente: Elaboración propia (2014).

Los dos tipos de cuestionario se organizan en torno a distintos tipos de preguntas, como: informativas, categoriales, de elección múltiple, escala, tabla o rejilla compleja y abiertas.

En cuanto a la estructura del cuestionario del profesorado, se organiza desde lo general a lo particular. Se divide en seis partes: la primera tiene 12 preguntas sobre aspectos relacionados con el bloque cultura. La segunda cuenta con 6 preguntas respecto al material didáctico y la manera de enseñar. La tercera consta de 1 pregunta abierta, una tabla que incluye 9 preguntas y otras 1 preguntas de aspectos relacionados con la cultura. La cuarta parte, tiene como objetivo una tabla que abarca 7 preguntas relacionadas con

la evaluación. La quinta parte consta de 3 preguntas. Por último, el apartado que se ocupa del perfil del profesorado incluye 11 preguntas. Este cuestionario del profesorado consta de 50 preguntas, en total; y hay una versión española (Anexo 3) y otra china (Anexo 5).

El cuestionario del alumnado se organiza por temáticas, y se divide en siete partes. La primera incluye 2 preguntas sobre la motivación del aprendizaje. La segunda se configura en torno a 14 preguntas sobre la autoevaluación. La tercera parte consta de 4 preguntas respecto a la situación de la asignatura del bloque cultura. La cuarta abarca 9 preguntas sobre el material didáctico y los recursos educativos. La quinta parte consta de una tabla con 7 preguntas a cerca de la evaluación. La sexta consta de una pregunta abierta sobre sugerencias. El apartado final, incluye 4 preguntas sobre datos personales del alumnado. En conclusión, el cuestionario consta de 41 preguntas en total. También hay dos versiones: en español (Anexo 4) y en chino (Anexo 6).

Instrumento de análisis de datos

Los instrumentos "son los mecanismos o recursos que emplea el investigador para registrar la información que se va obteniendo. Para la recolección de datos, se emplean los registros de observación" (Borda Pérez, 2013: 67).

Los instrumentos de análisis utilizados en esta investigación han sido Microsoft Office Excel 2007 y IBM SPSS software 20. Se trata de las herramientas de medida y evaluación, con las que se han obtenido los datos y cuyos resultados se analizarán e interpretarán, posteriormente.

Excel

Según la información recogida en la introducción de la página web oficial de Microsoft[4] (2014), Excel es un programa de hojas de cálculo de Microsoft Office system. Permite crear y aplicar formato a libros (un conjunto de hojas de cálculo) para analizar datos y

[4] Citado por la página web oficial de Microsoft. Recuperado en http://support.office.com./es-ar/article/Introducci%C3B3n-a-Excel-2010-d8708ff8-2fbd-4d1e-8bbb-5de3556210f7[19 de enero de 2015]

tomar decisiones fundadas sobre aspectos relacionados con un negocio. Concretamente, se puede usar para hacer un seguimiento de datos, crear modelos para analizar datos, escribir fórmulas para realizar cálculos con dichos datos, dinamizar los datos de diversas maneras y presentarlos en una variedad de gráficos con aspecto profesional. Es decir, Excel es un programa básico para hacer análisis estadístico. Eso permite a los usuarios elaborar tablas y formatos que incluyan cálculos matemáticos.

En esta investigación, los datos del cuestionario se exportan al programa Excel. Estos datos en un principio aparecen de forma ordenada. A través del programa Excel, se van organizando los datos para posteriormente importarlos y analizarlos en el programa SPSS.

SPSS

El Statistical Package for the Social Sciences (SPSS®) o en Español, el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales, es uno de los programas estadísticos más poderosos utilizados y más difundidos alrededor del mundo (Moncada, 2005; Castañeda, Cabrera, Navarro y Vries, 2010). El SPSS desarrollado en la Universidad de Chicago, se actualiza con versiones nuevas en varios idiomas (Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2010).

IBM® SPSS® Statistics es un sistema global para el análisis de datos. SPSS Statistics puede adquirir datos de casi cualquier tipo de archivo y utilizarlos para generar informes tabulados, gráficos y diagramas de distribuciones y tendencias, estadísticos descriptivos y análisis estadísticos complejos. El paquete SPSS, es un programa adaptado al entorno WINDOWS con lo cual la forma de ejecutarlo es a través de ventanas en las que se despliegan menús, de los que se pueden elegir distintas opciones y así sucesivamente.

SPSS facilita crear archivos de datos en una forma estructurada y organizar una base de datos que puede ser analizada con diversas técnicas estadísticas para crear vínculos con otros programas comunes tales como Microsoft Word, Microsoft Excel, y Microsoft PowerPoint. También permite transformar un banco de datos creado en Microsoft Excel, en una base de datos SPSS (Castañeda, Cabrera, Navarro y De Vries, 2010).

Estamos de acuerdo con Gómez (2006: 60), al afirmar en *Introducción a la metodología de la investigación científic*a, que "toda medición o instrumento de recolección de los datos debe reunir los requisitos esenciales: confiabilidad y validez". Así pues, la precisión de los datos obtenidos del cuestionario y la estabilidad de la medida obtenida en diferentes aplicaciones es uno de los elementos básicos a lo largo de todo el procedimiento de obtención de información. La calidad de los hallazgos obtenidos ha de atender a una serie de factores de los cuáles es preciso obtener información tras la implementación del instrumento.

Nuestra investigación se apoya en una muestra de 312 (42 docentes y 270 estudiantes), sujetos a los que se ha pasado un cuestionario. Se ha elaborado un cuestionario específico para el profesorado y otro para el alumnado, con ítems diferentes. Por lo tanto, para conseguir resultados que sirvan para la discusión o la conclusión, se ha utilizado la función de **Analizar-Frecuencia** del programa SPSS. Todos los datos del cuestionario son exportado a Excel, y después de organizarlos, se importan a SPSS. Los datos se convierten en un archivo sav. al importarlos a SPSS. A continuación, se selecciona el grupo de ítems que se quiere analizar y se ejecutar la función de Analizar-Frecuencia.

Por otra parte, se ha utilizado la función de **Analizar-Contingencia** para analizar la asociación entre dos variables que forman la tabla. De esta forma, se obtienen números (estadísticos) que resumen el contenido informativo recogido en cada una de las celdas que se derivan del cruce de las variables. Por último, y una vez determinado el grado de relación entre las dos variables, nos resta valorar si ésta es estadísticamente significativa, o lo que es lo mismo, si la asociación o relación arrojada por el estadístico elegido es atribuible a un error de muestro, no pudiendo generalizar los resultado obtenidos.

4.5.6 Procedimiento y Cronograma respecto del cuestionario

El procedimiento especifica los pasos para la obtención de la información en el desarrollo del tema objeto de estudio, es decir, se explican las diferentes fases secuenciales que se han venido realizando para desarrollar la investigación, desde la búsqueda de la información teórica, la definición del contexto de estudio, hasta la

construcción del corpus de reflexiones teóricas que sustentarán la investigación (Mesino Rivero, 2007).

Para conocer y poder analizar las consideraciones, valoraciones y opiniones de docentes y estudiantes, de los Departamentos de Español, acerca del proceso de enseñanza/aprendizaje del bloque cultura, se ha utilizado la metodología cuantitativa apoyada en los cuestionarios. El procedimiento y el cronograma de los cuestionarios se ha ordenado de acuerdo a:

1) En primer lugar, se realizó una lista con las variables que se querían medir. Esto permitió seleccionar el tipo de preguntas más adecuadas y reveladoras para medir cada una de las variables sobre el proceso de enseñanza y el aprendizaje del bloque cultura de los Departamentos de Español. Hay dos tipos de cuestionarios con dos versión de idioma (español y chino), uno es para el alumnado y otro para el profesorado.

El cuestionario dirigido al profesorado, consta de 50 preguntas y el del alumnado, 41. Se han diseñado algunas preguntas cerradas polinómicas o categorizadas con diferentes niveles de medición (escalas de Likert, escalas de intensidad). Las preguntas tienen elecciones únicas y/o múltiples. A la hora de ordenar las preguntas se ha hecho de acuerdo a "las temáticas".

2) Para verificar la calidad del instrumento y mejorarlo, se realizaron tres pasos: primero, la validación de caso único, segundo, la validación de expertos y por último, la aplicación piloto. Se contó con dos personas que tenían experiencia sobre investigación social en el ámbito educativo. Se les pidió, en primer lugar, que contestaron para verificar la idoneidad de las preguntas y de las respuestas (facilidad de contestarlo, extensión, preguntas confusas, delicada, etc.).

Se realizó así una validación de expertos, es decir, una revisión crítica que realizan una o más personas con experiencia en cuestionarios y en la temática sobre el mismo. En nuestro caso, se consultó a otros dos profesores, expertos en el tema, y al final se corrigieron algunas preguntas.

3) Para optimizar el cuestionario y analizar las respuestas, se propuso una prueba piloto

a cuatro estudiantes del Departamento de Español y a dos docentes, con amplia experiencia en el campo de la interculturalidad y enseñanza de E/LE.

4) Por último, se fijó el número de preguntas y se realizaron modificaciones para la mejora del cuestionario. A la hora de redactar el cuestionario se pretendió, que las preguntas fueran exhaustivas, con variedad de opciones, a fin de que el profesorado y el alumnado encontraran su respuesta y pudieran contestar todas y cada una de las cuestiones formuladas. También se intentó que la redacción de las preguntas fuera sencilla con el fin de que el profesorado y el alumnado encuestado pudiera comprenderlas con facilidad.

Cronograma

Al cronograma se le conoce también como: Grafico de Gantt o Calendario de Actividades (Ruiz, 2006: 148-149), su importancia está en que "en él queden registradas todas las actividades de la investigación y el tiempo estimado para realizar cada una de ellas, debiendo estar colocadas en un orden lógico, de acuerdo al proceso y a los requerimientos de la propia investigación" (Ortiz Uribe y García Nieto, 2005: 98).

En el cuadro siguiente, se describen los pasos dados para la realización del cuestionario.

Cuadro 40: Cronograma de Actividades.

Meses / Denominación/Actividad	Cronograma												
	2013								2014				
	MAR	JUN	JUL	AGO	SEP	OCT	NOV	DOC	ENE	FEB	MAR	APR	MAY
Documentación o revisión de los conocimientos disponibles	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Diseño del instrumento de recogida de datos		■	■										
Elaboración de instrumentos.			■										
Prueba preliminar del cuestionario				■									
Aplicación de instrumentos					■	■	■	■					
Recogida de los cuestionarios					■	■	■	■					
Análisis estadístico de los datos									■	■	■		
Elaboración de informe												■	■

Fuente: Elaboración propia (2014).

Toda investigación debe tener un cronograma aproximativo de las actividades y fechas de la investigación para tener una idea general del proceso de elaboración, en término

de tiempo, días, meses y años. Cada parte de la investigación necesita su tiempo específico. El cronograma puede elaborarse en un cuadro diseñado por el investigador. Según aparece en el cuadro 40, la investigación se ha desarrollado principalmente entre mayo de 2013 y mayo de 2014.

Resumiendo, podemos entender que la investigación es un proceso compuesto, a su vez, por otros procesos sumamente interrelacionados. Nuestro trabajo se apoya en la metodología mixta para conocer las opiniones del profesorado y alumnado sobre la asignatura bloque cultura y analizar su contextualización actual en los Departamentos de Español. La metodología mixta deriva de las fortalezas de la metodología de la investigación cualitativa y cuantitativa. Ésta es una de las razones por lo que hemos elegido la metodología mixta.

Nuestra investigación se apoya en una muestra de 312 (42 docentes y 270 estudiantes), sujetos a los que se ha pasado un cuestionario para conocer las consideraciones, valoraciones y opiniones de profesorado y alumnado de los Departamentos de Español acerca de la enseñanza/aprendizaje del bloque cultura. Se ha elaborado un cuestionario específico para el profesorado y otro para el alumnado, con ítems diferentes.

La metodología cuantitativa utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente, y confía en la medición numérica, el conteo y frecuentemente en el uso de estadísticas para establecer con exactitud los patrones de comportamiento de una población. Ésta es una de las razones por las que hemos considerado que esta metodología es la más idónea para una parte de nuestra investigación.

Por otra parte, nuestra investigación ha utilizado el análisis de contenidos para conocer y analizar los planes de estudio, los curriculum, y los manuales utilizados en el bloque cultura. También, se elaboró una plantilla de análisis para los manuales seleccionados. Hemos utilizado el método de análisis de documentos desde una perspectiva cualitativa y cuantitativa, a través de una metodología mixta para conocer y analizar la realidad de la enseñanza/aprendizaje. Sus resultados se presentan a través de un procedimiento de análisis e interpretación.

Queremos destacar que nuestra investigación ha utilizado como documentación los planes de estudio, los curriculum del bloque cultura y los materiales didácticos utilizados en la asignatura del bloque cultura de los Departamentos de Español por las cuatro universidades (Fujen, Providence, Tamkang y Wenzao). En la parte de los cuestionarios, la muestra se ha centrado en tres Departamentos de Español de las universidades (Fujen, Providence,Tamkang), ya que el programa de estudio de la Universidad de Idiomas Extranjeros Wenzao es diferente al de Fujen, Providence y Tamkang. Por esta razón, lo hemos eliminado. Respecto a la muestra del alumnado ha sido excluido 1° curso, ya que este alumnado no tiene experiencia universitaria.

Por lo que respecta al cuestionario del alumnado, éste se ha elaborado en papel. El cuestionario con 41 preguntas, que se ha pasado a un total de 270 alumnos, de segundo a cuarto, del curso académico 2013/2014. El número de cuestionarios recogidos fue del 100%. Por lo que respecta al profesorado, el cuestionario fue enviado por correo electrónico. La tasa total de devolución fue de 63,43%. Así pues, podemos decir que el número de cuestionarios recogidos del profesorado y del alumnado ha sido suficiente para analizar sus opiniones.

Por último, somos conscientes de que cuanto mayor rigor se utilicen en el proceso de recogida de la información, para una investigación, más válido y fiable será el resultado.

CAPÍTULO V: ANÁ LISIS DE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO

5.1. Análisis de los resultados obtenidos en el cuestionario

Este apartado girará en torno a los resultados obtenidos en el cuestionario pasado al profesorado y al alumnado. Su objetivo respecto del profesorado ha sido conocer su opinión sobre el bloque cultura, el material didáctico, métodos de enseñanza, aspectos relacionados con la cultura y conocimientos del alumnado. En cuanto al alumnado hemos pretendido conocer su nivel de motivación respecto de la asignatura bloque cultura, materiales didácticos utilizados, dificultades en el aprendizaje del bloque cultura, criterios de evaluación y sugerencias.

5.1.1 Aspectos relacionados con el profesorado

Como ya se ha señalado anteriormente, y tras un proceso de monitorización, se envió el cuestionario por correo electrónico a 66 profesores/as, de los cuales 42 contestaron.

Consideramos necesario recordar que el cuestionario del profesorado se ha estructurado en seis partes. La primera, se ha centrado en todo aquello que tiene que ver con en bloque cultura; la segunda, en el material didáctico y métodos de enseñanza; la tercera, en los aspectos relacionados con la cultura; la cuarta, en los conocimientos adquiridos por parte del alumnado; la quinta, se centra en los recursos educativos, y la sexta y última, en los datos personales del profesorado. Hemos utilizado el criterio de dejar para el final del cuestionario los datos personales del profesorado, con el fin de no condicionarles en las respuestas, tal y como se recomienda a la hora de elaborar un cuestionario.

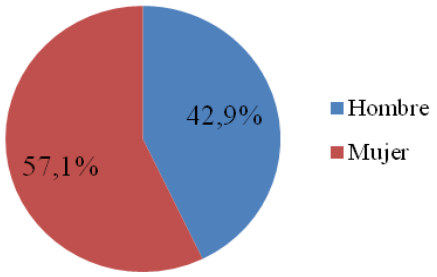
Para analizar el cuestionario del profesorado, empezamos por **los datos personales**.

Perfil del profesor/a:

Pregunta 1. Sexo: ☐ Hombre ☐ Mujer

Por lo que respecta a los datos de identificación podemos decir que, el 57,1% de los sujetos son mujeres; y el 42,9% son hombres. Hay por lo tanto, más profesoras que profesores, aspecto muy común en la enseñanza tanto en Taiwán como en España.

Figura 49: Porcentaje. El profesorado según su sexo.

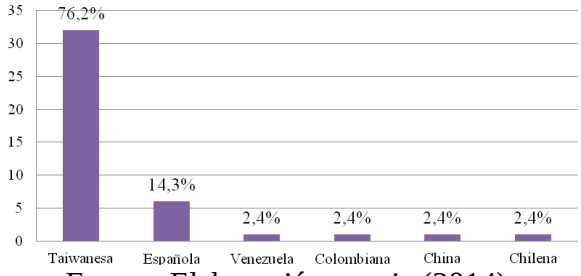


Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 2. Nacionalidad:

En cuanto a las nacionalidades del profesorado de los Departamentos de Español correspondientes a las tres universidades, son: Taiwanesa (32); Española (6); Venezolana (1); Colombiana (1); China (1); Chilena (1). Así pues, podemos observar que la mayoría del profesorado de los Departamentos de Español es taiwanés. Taiwán no cuenta con mucho profesorado español, ya que el español no ha sido un idioma muy demandado hasta ahora.

Figura 50: Porcentaje. Nacionalidad.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 3. Edad:

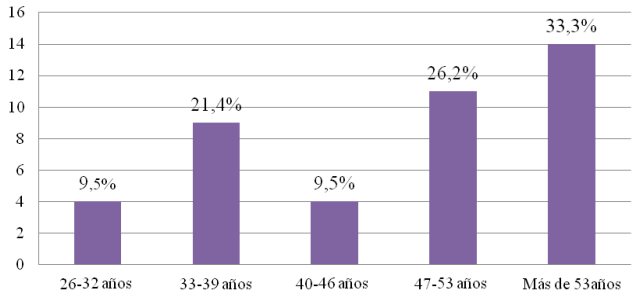
☐ **26-32 años** ☐ **33-39 años** ☐ **40-46 años** ☐ **47-53 años** ☐ **Más de 53años**

La figura 51 refleja la distribución de la gama de edad, y podemos observar que el 9,5%

del profesorado está entre los 26 y los 32 años y, el 21,4% entre los 33 y los 39 años. El 33,3% de los docentes tienen más de 53 años. Podemos observar que hay un gran número de profesores jóvenes en los Departamentos de Español de las tres universidades (Fujen, Providence y Tamkang).

Por otra parte, un tercio del profesorado de español tiene más de 53 años, su experiencia en la enseñanza de la lengua española es suficiente, sin embargo, esto supone que la metodología de la enseñanza tiende a ser tradicional.

Figura 51: Porcentaje. Edad.



Fuente: Elaboración propia (2014).

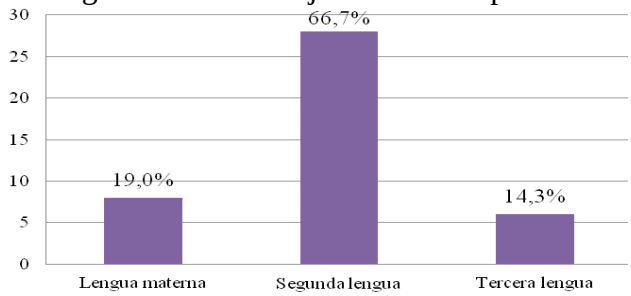
Pregunta 4. Nivel de español:

☐ **Lengua materna** ☐ **Segunda lengua** ☐ **Tercera lengua**

Respecto del nivel del español del profesorado, en la figura 52 se refleja que un 19% tiene su origen en la lengua materna; un 66,7% le tiene en la segunda lengua; y un 14,3% en una tercera lengua. Por lo tanto, el español no es la lengua materna en un 81%. Así este 81% supone que el español es la segunda o tercera lengua, pero no la primera. Solamente en el 19% de los casos podemos hablar de primera lengua.

Ante esta situación podemos pensar que la mayoría del profesorado conoce el español a través del aprendizaje de una segunda o tercera lengua. Para la mayoría del profesorado el español no es la primer lengua, tampoco conoce de primera mano la cultura española. Podemos deducir que el profesorado encontrará dificultades en el proceso de enseñanza/aprendizaje a la hora de explicar la cultura.

Figura 52: Porcentaje. Nivel de español.



Fuente: Elaboración propia (2014).

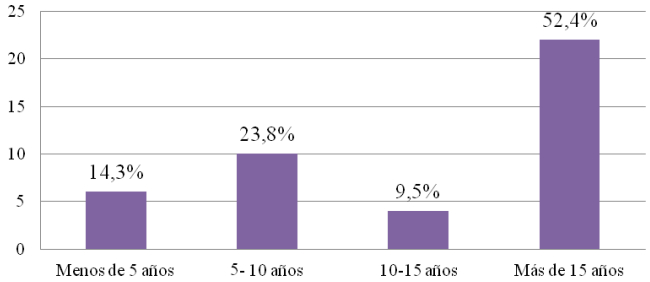
Pregunta 5. Años de experiencia como profesor/a de español:

☐ **Menos de 5 años** ☐ **5-10 años** ☐ **10-15 años** ☐ **Más de 15 años**

Podemos destacar que casi todos los docentes tienen experiencia en la enseñanza de la lengua española. El 23,8% del profesorado lleva entre 5 y 10 años en la enseñanza del idioma español; el 9,5% tiene 10~15 años de trabajo en este campo; 52,4% más de 15 años de experiencia, y sólo el 14,3% menos de 5 años de experiencia. Ante el hecho de que el 52,4% del profesorado tenga más de 15 años de experiencia, podemos suponer que su experiencia en la enseñanza de la lengua española es importante.

Como se ha señalado anteriormente, el español es segunda o tercera lengua para la mayoría de los docentes. Por lo tanto, los años de experiencia docente ayudan al profesorado a mejorar su conocimiento sobre el bloque cultura y a adquirir metodologías más adecuadas para la enseñanza. También, cabe señalar la existencia de una nueva generación de docentes más jóvenes e innovadores. Podemos decir que el profesorado que tiene más de 15 años, es más tradicional que el profesorado más joven.

Figura 53: Porcentaje. Experiencia docente.



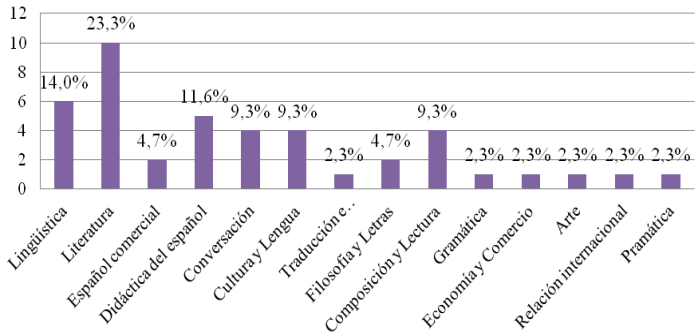
Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 6. Á rea de especialidad:

Para conocer la especialidad que imparten los docentes, se ha planteado una pregunta abierta y 9 profesores no han contestado. Se puede observar por las respuesta que las principales especialidades son: Lingüística, Literatura, Español comercial, Didáctica del español, Conversación, Cultura y Lengua, Traducción e Interpretación, Filosofía y Letras, Composición y Lectura, Gramática, Economía y Comercio, Arte, Relación internacional y Pragmática.

El resultado refleja que el profesorado de los Departamentos de Español tiene distintas especialidades. Algunos docentes dicen que poseen varias especialidades, 24 docentes tienen una especialidad; 8 docentes dos y 1 docente tres. A través de la figura 54, podemos ver que la literatura es la especialidad más repetida.

Figura 54: Porcentaje. Á rea de especialidad.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 7. Ha vivido en países hispanohablantes:

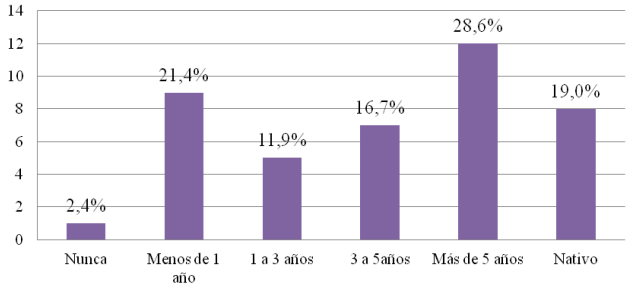
☐ **Nunca** ☐ **Menos de 1 año** ☐ **1 a 3 años** ☐ **3 a 5años** ☐ **Más de 5 años** ☐ **Nativo**

Respecto al hecho de si el profesorado ha residido en el extranjero, el 19% de los docentes son hispanos (español o latinoamericano). El 28,6% de los profesores estuvieron más de 5 años viviendo en países hispanohablantes; el 21,4% estuvo menos de 1 año en un país hispanohablante.

Con este dato, podemos afirmar que casi todos los docentes han estado un año en un

país hispanohablante. Además, si se hace una comparación entre la experiencia docente y los años de residencia en países hispanohablantes, podemos observar que aunque algunos docentes jóvenes tienen menos de 5 años de experiencia, si han estado algún tiempo en países hispanohablantes. También, muchos docentes con más de 15 años de experiencia de enseñanza, han vivido en otros países. En definitiva, podemos decir que la calidad y el nivel de conocimiento de E/LE del profesorado de los Departamentos de Español es adecuado.

Figura 55: Porcentaje. Años de residencia en países hispanohablantes.



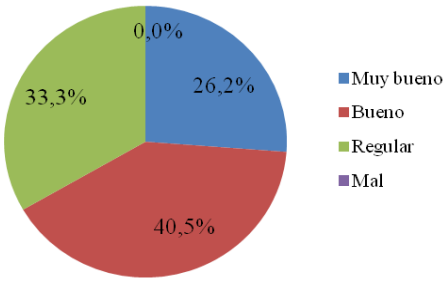
Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 8. Auto-evaluación de conocimientos culturales:

☐ **Muy bueno** ☐ **Bueno** ☐ **Regular** ☐ **Mal**

Respecto a la idea que tiene el profesorado de sus conocimientos culturales, el 26,2% considera que son "muy buenos", mientras que el 33,3% piensa que son "regular". Para profundizar en esta idea, hemos realizado una tabla de contingencia con el fin de comparar la idea que tienen los docentes taiwaneses y los docentes hispanohablantes sobre sus conocimientos culturales.

Figura 56. Porcentaje. Auto-evaluación de conocimientos culturales por parte del profesorado.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Tal y como se recoge en la figura 57 y en la figura 58, podemos ver que la mayoría de

los docentes taiwaneses evalúan sus conocimientos culturales como "bueno" (45,5%) o "regular" (42,4%). Por otra parte, los docentes hispanohablantes evalúan sus conocimientos culturales como "muy bueno" (77,8%) y "bueno" (22,2%).

Entendemos que es una situación lógica, por lo tanto, es necesario ofrecer los recursos educativos y la formación continua a los docentes para que puedan adquirir los conocimientos culturales que les falten y mejorar la calidad de la enseñanza/aprendizaje.

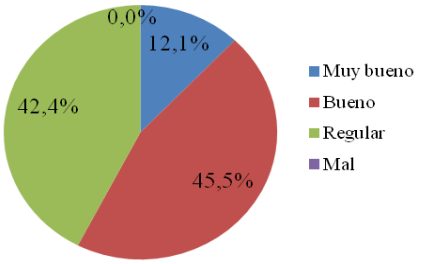
Cuadro 41: Tabla de contingencia. Nacionalidad y Auto-evaluación de conocimientos culturales

Recuento

		Auto-evaluación de conocimientos culturales			
		Muy bueno	Bueno	Regular	Total
Nacionalidad	Taiwán	4	15	14	33
	Otros	7	2	0	9
Total		11	17	14	42

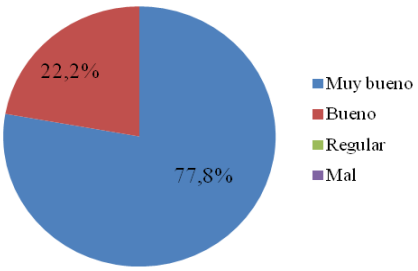
Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS (2014).

Figura 57: Porcentaje. Auto-evaluación de conocimientos culturales de los docentes taiwaneses.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Figura 58: Porcentaje. Auto-evaluación de conocimientos culturales de los docentes hispanohablantes.



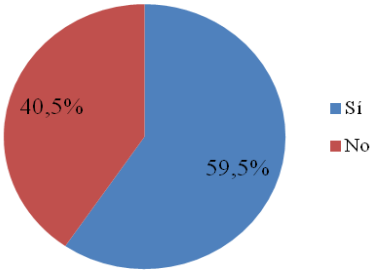
Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 9. ¿Ha investigado sobre la asignatura o ha participado en simposios o seminarios sobre el tema durante los tres últimos años?

☐ **Sí** ☐ **No**

La pregunta 9 se centra en conocer la formación continua realizada por el profesorado respecto del bloque cultura, durante los tres últimos años. El 59,5% de los docentes han participado en simposios o seminarios; el 40,5% no tiene este tipo de formación. Este dato nos da a entender que un gran número de profesores no se forma en el bloque cultura.

Figura 59: Porcentaje. Participación en simposios o seminarios.

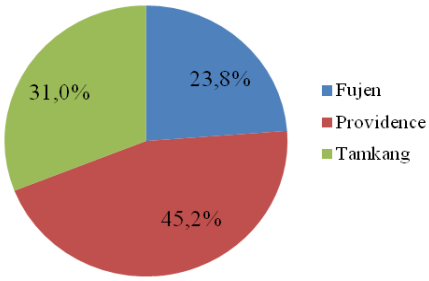


Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 10. Nombre de la universidad en la que trabaja:

Con la pregunta 10, pretendemos saber a que universidad pertenecen los profesores encuestados: Universidad Católica de Fujen (23,8%), Universidad de Providence (45,2%) y Universidad de Tamkang (31%).

Figura 60: Porcentaje. Universidad en la que trabaja.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 11: Tipo de vínculo con la universidad en la que trabaja:

☐ **Contrato a tiempo parcial**

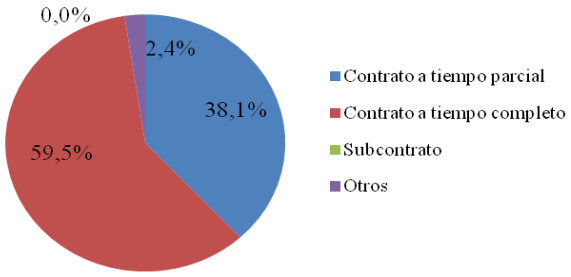
☐ **Contrato a tiempo completo**

☐ **Subcontratado**

☐ **Otros (especificar):**

En cuanto al tipo de contrato que tiene el profesorado con su universidad, el 59,5% de los docentes trabajan en la universidad con un contrato a tiempo completo; el 38,1% con un contrato a tiempo parcial. Este dato nos habla de la estabilidad del profesor en su universidad, hecho que favorece la formación continua.

Figura 61: Porcentaje. Tipo de contrato con la universidad en la que trabaja.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Como conclusión de los datos personales del profesorado, podemos decir que:

1. Hay más profesoras que profesores.
2. Hay más profesores taiwaneses que hispanohablantes.
3. No llega a un tercio los docentes con más de 53 años de edad, lo cual nos indica la existencia de un alto porcentaje de profesorado jovén.
4. Soló el 19% de los docentes son hispanohablantes.
5. La literatura es la especialidad predominante en el profesorado.
6. Casi un tercio de los profesores ha estado en un país hispanohablante, más de 5 años, lo cual habla por su formación.
7. Algo menos de la mitad del profesorado no hace formación continua
8. Dos quintos del profesorado tiene un contrato a tiempo parcial, lo cual no favorece la formación continua.

A continuación, pasaremos a presentar los resultados de **la primera parte del cuestionario** docente centrado en el bloque cultura.

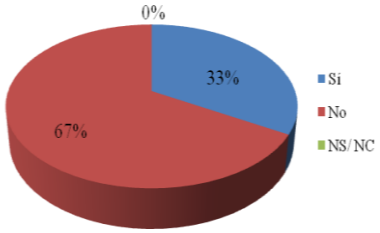
Primera parte del cuestionario: aspectos relacionados con el bloque cultura

Pregunta 1. ¿Imparte alguna asignatura bloque cultura?

☐ **Sí** ☐ **No** ☐ **NS/NC**

En cuanto al porcentaje del profesorado que imparte el bloque cultura, en el 33,3% de los casos imparten asignaturas del bloque cultura; el 66,7% de los docentes no la imparten, pero si trabajan aspectos de conversación, gramática, literatura, comprensión lectora y expresión escrita, etc.

Figura 62: Porcentaje. Imparte alguna asignatura bloque cultura.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 2. ¿Con qué frecuencia prepara contenidos culturales (geografía, historia, economía, creaciones culturales: literatura, cine, música, pintura, etc.)?

☐ **Siempre** ☐ **Casi siempre** ☐ **A veces** ☐ **Casi nunca** ☐ **Nunca**

Las preguntas 2, 3 y 4 se centran en aspectos relacionados con el bloque cultura. Esto es, pretenden conocer con qué frecuencia se preparan contenidos de tipo cultural y sociocultural, y a la vez si se enseñan los componentes relacionados con la cultura en clase. Para ello se ha trabajado sobre la siguiente clasificación[1]:

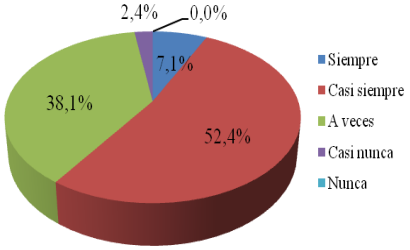
a) Contenidos culturales: geografía, historia, economía, creaciones culturales (literatura, cine, música, pintura, etc.).
b) Contenidos socioculturales: costumbres, comportamientos sociales, rituales, creencias, gestos, celebraciones, etc.

El 7,1% del profesorado prepara los contenidos culturales siempre; en el 52,4% de los casos es casi siempre; el 38,1% de los docentes los preparan a veces, por lo que solo en el 2,4% no lo hacen casi nunca. Esto supone que los docentes casi siempre preparan los contenidos culturales. Es decir, el profesorado cree que los contenidos culturales son

[1] Se ha hecho una distinción de categorías a lo largo del cuestionario semejante a la presentada en el MCER. Si se quiere conocer las categorías relacionadas, puede consultar el apartado 1.1.2. En el apartado 1.1.2 se ha explicado con más detalle los tipos y grados de cultura.

importantes, por lo tanto, los trabajan mucho.

Figura 63: Porcentaje. Frecuencia con que el profesorado prepara los contenidos culturales.



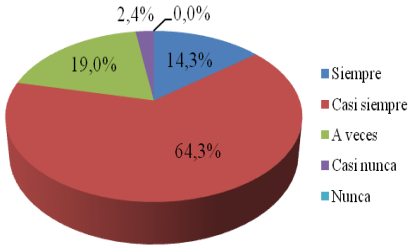
Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 3. ¿Con qué frecuencia prepara contenidos socioculturales (costumbres, comportamientos sociales, rituales, creencias, gestos, celebraciones, etc.)?

☐ **Siempre** ☐ **Casi siempre** ☐ **A veces** ☐ **Casi nunca** ☐ **Nunca**

Es de destacar que la mayoría de los contenidos socioculturales se preparan para la clase de forma regular (64,3%). En el 14,3% de los casos se preparan los aspectos socioculturales siempre. Es interesante verificar, por otro lado, que estos contenidos socioculturales son más habituales en clase que los contenidos exclusivamente culturales (comparar figura 63 y figura 64). Además, en los libros de texto se presentan contenidos culturales (Cultura con mayúscula), pero los contenidos socioculturales están muy poco representados. Por esta razón, los docentes necesitan prepararse más para complementar los contenidos socioculturales (Cultura con minúscula).

Figura 64: Porcentaje. Frecuencia con que el profesorado prepara los contenidos socioculturales.



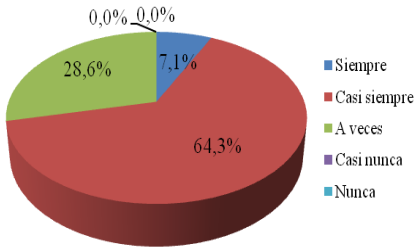
Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 4. ¿Con qué frecuencia imparte los contenidos relacionados con la cultura en la clase?

☐ **Siempre** ☐ **Casi siempre** ☐ **A veces** ☐ **Casi nunca** ☐ **Nunca**

A través del resultado anterior podemos observar como los docentes enseñan los contenidos relacionados con la cultura casi siempre, suponiendo esto un 64,3%. En el 28,6% de los casos los enseñan a veces en la clase.

Figura 65: Porcentaje. Frecuencia con que el profesorado imparte los contenidos relacionados con la cultura en la clase.



Fuente: Elaboración propia (2014).

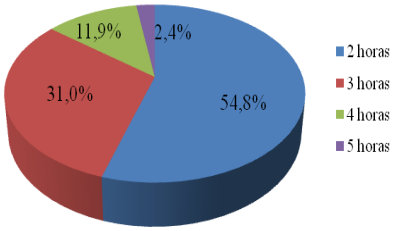
Pregunta 5. El número idóneo de horas del bloque cultura por semana sería

☐ **2 horas** ☐ **3 horas** ☐ **4 horas** ☐ **5 horas**

Las preguntas 5, 6, 7, 8 tienen que ver con algunos de los aspectos formales del bloque cultura.

En cuanto al número idóneo de horas del bloque cultura por semana, el 54,8 % de los docentes consideran que las horas adecuadas son 2. El 45,3% cree que más de 3 horas por semana sería recomendable. Por lo tanto, podemos decir que los docentes piensan que el número idóneo de horas del bloque cultura por semana sería de más de 2 horas.

Figura 66: Porcentaje. Número idóneo de horas/semana.



Fuente: Elaboración propia (2014).

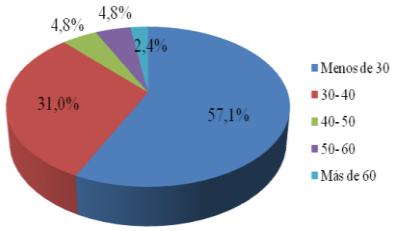
Pregunta 6. El número idóneo de estudiantes en las clases del bloque cultura sería

☐ **menos de 30** ☐ **30-40** ☐ **40-50** ☐ **50-60** ☐ **más de 60 personas**

Si nos centramos en el número de estudiantes por clase, el 57,1% de los encuestados

consideran que debería ser de menos de 30 por clase. El 31% piensa que entre 30 y 40 personas. Promediando los resultados de ambos, se puede concluir que la ratio ideal se sitúa en torno a menos de 30 estudiantes por clase. Sabiendo que en la realidad se dan entre 60-70 estudiantes por aula, podemos ver que el profesorado no considera que el número de los estudiantes sea adecuado en las clases del bloque cultura.

Figura 67: Porcentaje. Número idóneo de alumnado por clase.



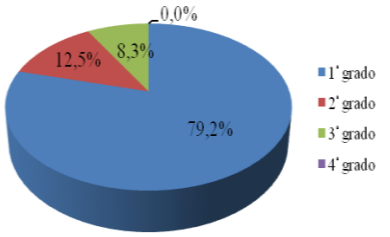
Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 7. La enseñanza del bloque cultura es mejor empezarla en:

☐ **1° grado** ☐ **2° grado** ☐ **3° grado** ☐ **4° grado de la universidad**

Por otra parte, el 79,2% del profesorado cree que se debe acceder a la enseñanza del bloque cultura en el primer curso de la universidad. El 12,5% piensa que es mejor empezarla en el segundo curso. Por lo tanto, la mayoría de los docentes están de acuerdo en que el bloque cultura debe incluirse con el comienzo de la enseñanza de una lengua extranjera y tiene que ser en primer curso.

Figura 68: Porcentaje. Inicio de la enseñanza del bloque cultura.



Fuente: Elaboración propia (2014).

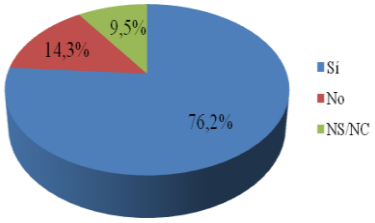
Pregunta 8. ¿Tiene que ser la asignatura bloque cultura obligatoria?

☐ **Sí** ☐ **No** ☐ **NS/NC**

En cuanto a la asignatura bloque cultura, es de destacar que el 76,2% de los docentes consideran que el bloque cultura es muy importante, por lo tanto, la asignatura bloque

cultura tiene que ser obligatoria. Esto nos indica que el profesorado es consciente de la importancia del aprendizaje del bloque cultura.

Figura 69: Porcentaje. Asignatura bloque cultura obligatoria.



Fuente: Elaboración propia (2014).

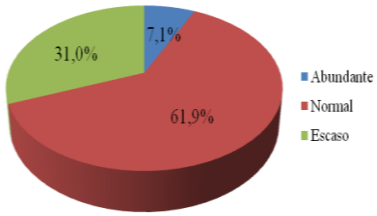
Pregunta 9. Número de asignaturas que forman el bloque cultura:

☐ **Abundante** ☐ **Normal** ☐ **Escaso**

En la pregunta 9, se quiere conocer la opinión del profesorado sobre el número de asignaturas que forman el bloque cultura. El 61,9% de los docentes opinan que el número de asignaturas del bloque cultura es aceptable, mientras que el 31% considera que es escaso. Sólo el 7,1% estima que es abundante.

Esto da a entender que el número de asignaturas que forman el bloque cultura en los planes de estudios de los tres Departamentos de Español es aceptable, por esta razón, es necesario tener en cuenta otros aspectos como el número de los alumnos, contenidos culturales, materiales didácticos y recursos didácticos, etc., para mejorar la calidad de la enseñanza/aprendizaje

Figura 70: Porcentaje. Número de asignaturas que forman el bloque cultura.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 10. Cuando enseña la asignatura bloque cultura, ¿qué le parece la actitud del alumnado?

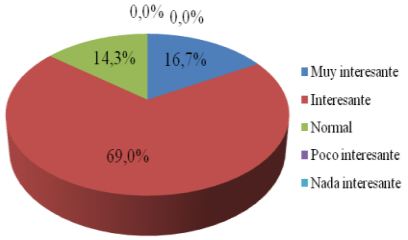
☐ **Muy interesados** ☐ **Interesados** ☐ **Normalmente interesados** ☐ **Poco**

interesados ☐ Nada interesados

La pregunta 10, se centra en conocer la actitud del alumnado en el aula cuando el profesorado enseña los contenidos culturales. Los docentes piensan que los estudiantes están algo interesados en el 69% de los casos, muy interesados en el 16,7%, normalmente interesados en el 14,3%.

Podemos afirmar que el profesorado cree que la mayoría de los estudiantes están interesados cuando aprenden la cultura. Por esta razón, los docentes pueden motivar al alumnado y desarrollar sus conocimientos, habilidades y destrezas en el proceso de enseñanza/aprendizaje para que llegue a adquirir la competencia comunicativa intercultural.

Figura 71: Porcentaje. Actitud del alumnado.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 11. Como docente, ¿cuál es el problema o dificultad que encuentra al impartir la asignatura bloque cultura? (Puede señalar una o varias)

☐ **Escasa interacción en la clase**

☐ **Falta de temas culturales en los manuales**

☐ **Los contenidos de cultura son muy formales y rígidos**

☐ **Algunos contenidos o datos son obsoletos**

☐ **Carecer de las herramientas didácticas**

☐ **No tener los conocimientos suficientes de la cultura**

☐ **El tiempo de la clase es insuficiente**

☐ **Pocos apoyos por parte de la universidad**

☐ **Retraso o bajo nivel académico del alumnado**

☐ **Escasa motivación del alumnado**

☐ **Otros (especificar):**

La pregunta 11 tiene como objetivo saber cuál es el problema o dificultad que encuentra el docente al impartir la asignatura del bloque cultura. De las respuestas, se puede concluir que el mayor problema que encuentran los docentes para la enseñanza de la cultura, está en carecer de las herramientas didácticas (16,7%). El 15,7% de los docentes consideran que el tiempo de la clase es insuficiente. El 14,7% señala la falta de temas culturales en los materiales. El 10,8% alude a la falta de interacción en la clase y a que algunos contenidos o datos son obsoletos.

Somos conscientes de que los materiales y las herramientas son dos aspectos cruciales y básicos para enseñar una lengua, por lo tanto, es una realidad a tener en cuenta. Muchos docentes opinan que los manuales no contienen suficientes temas culturales y ellos no tienen tiempo suficiente, durante la clase, para trabajarlos.

Cuadro 42: Dificultades para impartir la asignatura bloque cultura.

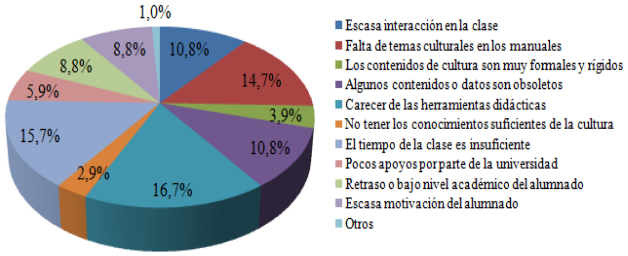
Resumen de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Dificultades para impartir la asignatura bloque cultura [a]	41	97.6%	1	2.4%	42	100.0%

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS (2014).

Figura 72: Porcentaje. Dificultades para impartir la asignatura bloque cultura.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 12. ¿Cuáles son las vías que se utilizan para adquirir los conocimientos del bloque cultura? (Puede señalar una o varias)

☐ **Colegas**

☐ **Formación permanente del docente**

☐ **Auto-aprendizaje**

☐ **Estudiar en el extranjero**

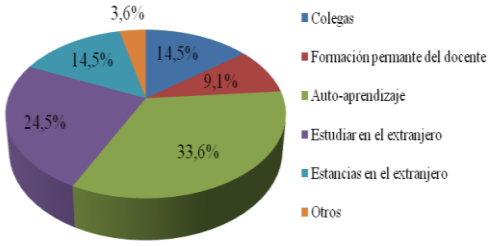
☐ **Estancias en el extranjero**

☐ **Otros (especificar):**

Con la pregunta 12, se intenta conocer cuáles son las vías que los docentes utilizan para que el alumnado adquiera los conocimientos del bloque cultura. Según el resultado del cuadro 14, el "auto-aprendizaje" (33,6%) y "estudiar en el extranjero" (24,5%) son las dos vías más utilizadas; en un segundo lugar quedarían los "colegas" (14,5%) y las "estancias en el extranjero" (14,5%).

Esto da a entender que los docentes necesitan los recursos educativos y la formación continua, para adquirir unos conocimientos del bloque cultura más completos y actualizados

Figura 73: Porcentaje. Método que el profesorado utiliza para que el alumnado adquiera los conocimientos del bloque cultura.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Pasamos a continuación a presentar los resultados de **la segunda parte del cuestionario**, centrada en el material didáctico y los métodos de enseñanza.

Segunda parte del cuestionario: material didáctico y métodos de enseñanza

Pregunta 1. ¿Qué materiales didácticos emplea principalmente en su clase?

☐ **Material del mercado editorial (libro de texto)**

☐ **Material propio, elaborado por el profesorado (apuntes)**

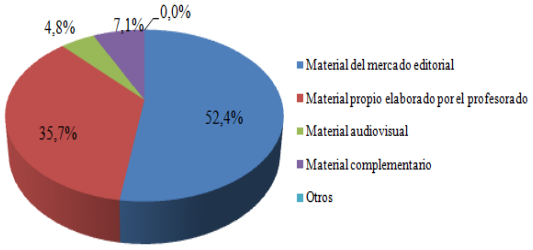
☐ **Material audiovisual (PowerPoint, Vídeo, DVD)**

☐ **Material complementario (canciones, prensas, películas)**

☐ **Otros (especificar):**

Con la pregunta 1, se pretende conocer qué materiales didácticos se emplean principalmente en la clase. La mitad de los profesores utilizan los materiales del mercado editorial (52,4%); y el 35,7% emplea materiales elaborados por si mismo.

Figura 74: Porcentaje. Material didáctico utilizado en la clase.



Fuente: Elaboración propia (2014).

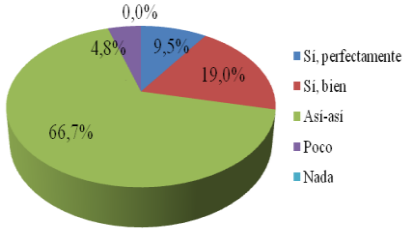
Pregunta 2. ¿Los materiales didácticos disponibles ayudan a los estudiantes a entender la cultura hispanoamericana?

☐ **Sí, perfectamente** ☐ **Sí, bien** ☐ **Así-así** ☐ **Poco** ☐ **Nada**

La pregunta 2 intenta averiguar si los materiales didácticos disponibles ayudan a los estudiantes a entender la cultura hispánica. Los profesores consideran que los materiales didácticos disponibles ayudan a los estudiantes a entender la cultura hispánica, "así -así", en un 66,7%. Esto supone que la mayoría de los docentes consideran que el material didáctico disponible no es suficiente para el aprendizaje de la cultura hispánica por parte del alumnado. Este dato confirma lo ya expresado en la pregunta 11, en donde se afirma que faltan temas culturales en los libros, lo cual dificulta al aprendizaje del bloque cultura (17,7%), y se carece de herramientas didácticas, 16,7%.

Así, muchos docentes elaboran los materiales de enseñanza ellos mismos y no usan libros de texto. Los docentes utilizan otros materiales o proporcionan otras referencias bibliográficas al estudiante, a fin de complementar los contenidos de enseñanza. También, Li (2005) considera que la mayoría de los materiales utilizados para el aprendizaje de la lengua española son comprados en el extranjero, tienen un alto costo, y algunos temas no son adecuados para los estudiantes taiwaneses.

Figura 75: Porcentaje. Adecuación del material didáctico al nivel del alumnado.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 3. ¿Complementa sus clases con otros materiales (además del manual/ libro de texto?)

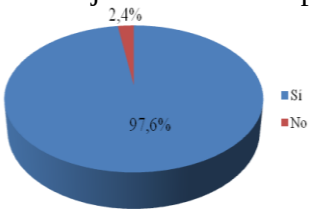
☐ **Sí** ☐ **No (Pase a la pregunta 5)**

Las preguntas 3, 4, 5 y 6 profundizan en la metodología, aplicación y valoración de los materiales con el objetivo de saber la opinión del profesorado.

En línea con la pregunta 3, se constata que casi todos los encuestados complementan sus clases con otros materiales además del manual/libro de texto (97,6%).

El resultado indica que el profesorado, generalmente, tienen en cuenta otros recursos didácticos con el fin de ofrecer a los estudiantes un ambiente motivador para la enseñanza del español. Por lo tanto, podemos entender que los recursos didácticos desempañan un papel importantísimo. Se puede observar que muchos docentes ofrecen materiales variados y proporcionan referencias bibliográficas al estudiante, a fin de complementar los contenidos y favorecer así una mayor comprensión de la cultura. Podemos concluir que el material de apoyo a la enseñanza es muy importante.

Figura 76: Porcentaje. Material complementario.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 4. ¿Qué recursos didácticos usa con más frecuencia en clase para enseñar contenidos culturales? Señale los tres más frecuentes.

☐ **Material fotocopiado**

☐ **Prensa**

☐ **Vídeo/DVD**

☐ **Canciones**

☐ **Transparencias/retroproyector**

☐ **Programa de TV**

☐ **Ordenador/acceso a Internet**

☐ **Revista**

☐ **Manuales/Guías/Libros**

☐ **Material propio (apuntes)**

☐ **Otros (especificar):**

A continuación, analizamos la pregunta 4, con el fin de saber qué recursos didácticos se usan con más frecuencia para enseñar los contenidos culturales. En esta pregunta se intenta conocer las herramientas que utiliza el profesor desde un punto de vista didáctico. También se quiere conocer, las fuentes de las que se sirve para preparar su material basado en contenidos socioculturales.

En cuanto a los recursos didácticos que se usan con más frecuencia en clase, se destacan respectivamente: Vídeo/DVD (20,7%); Ordenador/acceso a Internet (18,1%) y Canciones (12,1%).

Cuadro 43: Recursos didácticos que se usan con más frecuencia.

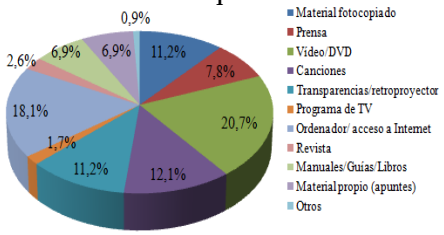
Resumen de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Recursos[a]	40	95.2%	2	4.8%	42	100.0%

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS (2014).

Figura 77: Porcentaje. Recursos didácticos que se usan con más frecuencia en clase.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 5. ¿Qué tipo de agrupamientos lleva a cabo en el aula cuando realiza actividades que tienen como objetivo trabajar aspectos culturales?

☐ **Trabajan individualmente los estudiantes**

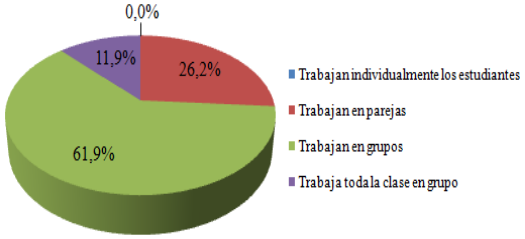
☐ **Trabajan en parejas**

☐ **Trabajan en grupos**

☐ **Trabaja toda la clase en grupo**

Con la pregunta 5, se valora el tipo de agrupamientos utilizados de la clase. Más de la mitad de los profesores (61,9%) trabajan en grupos cuando llevan a cabo las actividades para trabajar los aspectos culturales. El 26,2% de los docentes trabajan en parejas. El 11,9% de los profesores trabajan con toda la clase. Podemos decir que los docentes realizan actividades con distintos tipos de agrupaciones al trabajar los aspectos culturales.

Figura 78: Porcentaje. Tipo de agrupaciones al trabajar aspectos culturales.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 6. Los métodos más efectivos para enseñar la asignatura bloque cultura son: (Puede señalar una o varias)

☐ **Celebrar actividades festivas**

☐ **Trabajar en equipo**

☐ **Competir en equipo**

☐ **Hablar de la propia experiencia**

☐ **Hacer presentaciones, invitación de especialistas o personas extranjeras**

☐ **Usar material audiovisual (películas, canciones...)**

☐ **Otros (especificar):**

Tras analiza los datos anteriores, podemos decir que "trabajar en equipo" (28,2%) y "usar material audiovisual" (25,2%) son los métodos más usados para enseñar el bloque cultura. Otro método como "hablar de la propia experiencia" (16%), también se utiliza para que los estudiantes puedan comprender mejor el bloque cultura.

Cuadro 44: Métodos más efectivos para enseñar la cultura.

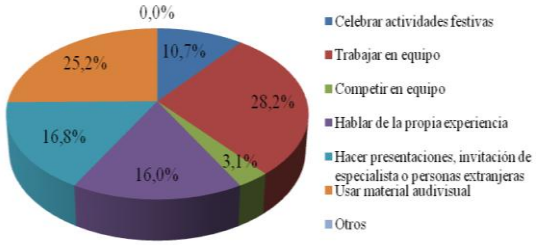
Resumen de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Métodos para enseñar la cultura	41	97.6%	1	2.4%	42	100.0%

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS (2014).

Figura 79: Porcentaje. Métodos más efectivos para enseñar la cultura.



Fuente: Elaboración propia (2014).

A continuación, pasamos a analizar los resultados correspondientes a **la tercera parte del cuestionario** y que se centra en los aspectos relacionados con la cultura.

Tercera parte del cuestionario: Aspectos relacionados con la cultura

Pregunta 1. Señale tres aspectos culturales que suele abordar en las clases:

La pregunta 1 es abierta e incita al profesorado a señalar los tres aspectos que valora o reconoce como más esenciales de la cultura y que, por consiguiente, suele abordar en las clases. Su fin es cuantificar cuáles son los aspectos culturales que más se tratan en las clases. En esta ocasión, en la respuesta solo se pueden señalar tres aspectos, pues se

corría el riesgo de que algunos encuestados respondieran muchas opciones y otros ninguna, y se invalidara la pregunta.

Esta es una pregunta abierta que 7 personas no contestaron (total 42 respuestas) y 35 si. Fiestas y Gastronomía son los aspectos que más se han repetido 14 veces (40%). Como conclusión, podemos señalar que los docentes suelen abordar los aspectos culturales que pertenecen a los contenidos de "Cultura con mayúscula".

Cuadro 45: Aspectos culturales presentados en clase.

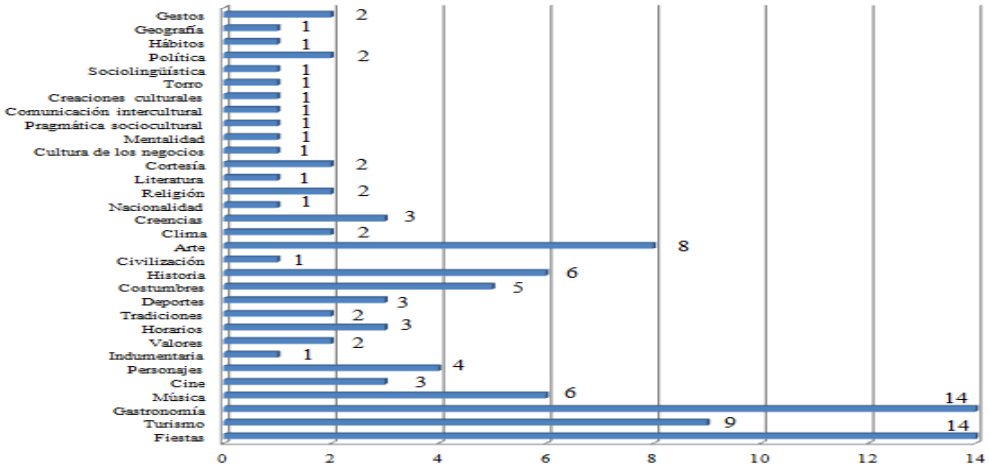
Resumen de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Aspects de cultura[1]	35	100.0%	0	.0%	35	100.0%

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS (2014).

Figura 80: Porcentaje. Aspectos culturales presentados en clase.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 2. Valore los siguientes aspectos culturales según su grado de importancia:

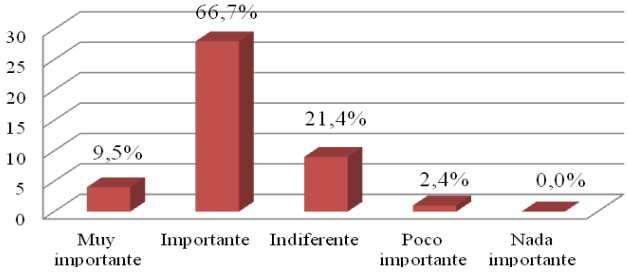
	Muy importante	Importante	Indiferente	Poco importante	Nada importante
Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente					
Comportamiento ritual e identidad colectiva (fiestas, tradiciones, bailes, etc.)					
Condiciones de vida y organización social (identificación personal, familia, festivos, horarios, comidas y bebidas, educación y cultura, ocio, compras, etc.)					

Conocimientos generales de los países hispanos (geografía física, población, gobierno y política, organización territorial, economía e industria, medicina, etc.)					
Convenciones sociales (puntualidad, regalos, despedidas, etc.)					
Lenguaje corporal (gestos, proxemia, cronemia, etc.)					
Productos y creaciones culturales (literatura, música, cine, etc.)					
Relaciones personales (relaciones familiares, sentimentales, profesionales, etc.)					
Valores, creencias, actitudes (humor, costumbres, moral, etc.)					

Con la pregunta 2, se pretende ponderar los valores culturales según la importancia que le dan los docentes. Se han seleccionado las nueve características distintivas que ofrece el MCER, así como el inventario de *Referentes culturales* y *Saberes y comportamientos socioculturales* que propone el PCIC. Además, estos nueve aspectos se han ordenado alfabéticamente. El objetivo de esta pregunta es hacer una clasificación de escala cuantitativa, según aquellos aspectos culturales, que el docente valore más o menos en el momento de organizar y elaborar la programación de sus clases.

Más de la mitad de los docentes consideran que los acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente son importantes (66,7%). Estos contenidos culturales pertenecen a "Cultura con mayúscula". Este tipo de contenidos culturales es fundamental para que el alumnado conozcan la noción tradicional de cultura.

Figura 81: Porcentaje. Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente.

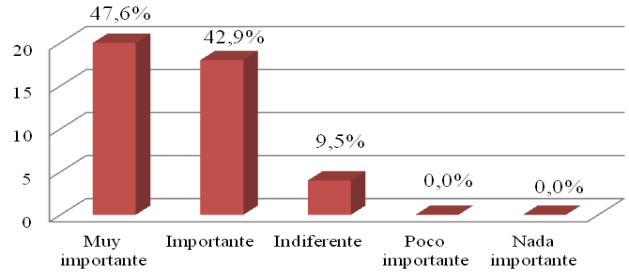


Fuente: Elaboración propia (2014).

En cuanto a los aspectos relacionados con el comportamiento ritual e identidad colectiva, que incluye fiestas, tradiciones, bailes, etc., casi todos los docentes piensan que estos aspectos culturales son "muy importante" (47,6%) e "importante" (42,9%). Por lo tanto,

los docentes están de acuerdo en que los aspectos relacionados con el comportamiento ritual e identidad colectiva, son insoslayables para el aprendizaje de E/LE.

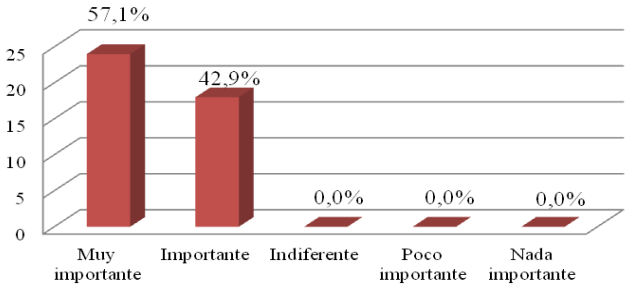
Figura 82: Porcentaje. Comportamiento ritual e identidad colectiva.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Respecto de las condiciones de vida y organización social, se incluyen aspectos como la identificación personal, familia, festividades, horarios, comidas y bebidas, educación y cultura, ocio, compras, etc. Estos aspectos se han denominado "Cultura con minúscula". Según el resultado, todos los docentes opinan que estos contenidos culturales son "muy importantes" (57,1%) e "importante" (42,9%). Es decir, todos los docentes están de acuerdo en que los contenidos de "Cultura con minúscula" son cruciales e imprescindibles a lo largo del aprendizaje de E/LE.

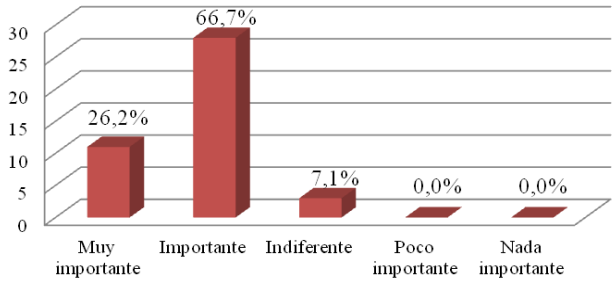
Figura 83: Porcentaje. Condiciones de vida y organización social.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Los conocimientos generales sobre los países hispanos abarcan geografía física, población, gobierno y política, organización territorial, economía e industria, medicina, etc. El 66,7% de los encuestados consideran que estos aspectos son importantes. Estos aspectos se han denominado "Cultura con mayúscula". Esto dato nos indica que muchos docentes consideran que los contenidos culturales de "Cultura con mayúscula" son importantes en la enseñanza/aprendizaje de E/LE.

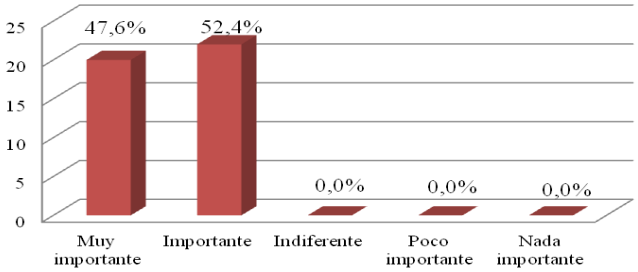
Figura 84: Porcentaje. Conocimientos generales de los países hispanos.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Bajo el título de "convenciones sociales", se encuentra la puntualidad, regalos, despedidas, etc. El 47,6% de los docentes señala que son muy importantes, y para el 52,4% es importante. Cabe decir que estos contenidos culturales también formar parte de la "Cultura con minúscula".

Figura 85: Porcentaje. Convenciones sociales.



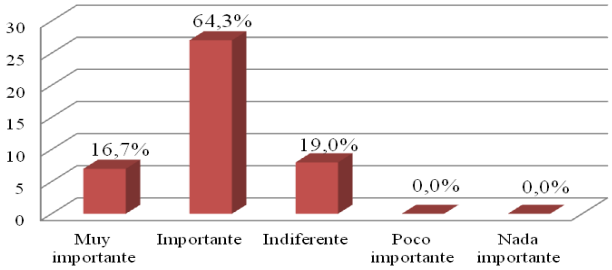
Fuente: Elaboración propia (2014).

Los aspectos relacionados con el lenguaje corporal los hemos agrupados en torno a los gestos, proxemia, cronemia, etc. (se han descrito y analizado en el apartado 2.1.2); el 64,3% de los docentes consideran que estos contenidos son importantes. Y el 16,7% apunta que este aspecto es muy importante. Es decir, el 81% pone de manifiesto su importancia, ya que el sentido de muchos gestos y movimientos físicos es distinto según la cultura.

Esto muestra claramente la importancia de las características culturales, sociales y personales. Los diferentes sentidos de los gestos y movimientos de las personas, de los distintos países, afectan bastante a la compresión y comunicación entre los individuos. Si no se conocen bien, podrían provocar equivocaciones. A través de esta investigación (ver apartado 2.1.2), podemos observar que entre la comunicación no verbal de la cultura china y de la cultura española, existen diferencias, y también a nivel no

lingüística se observa una distancia considerable entre la cultura española y china. Así pues, estos tipos culturales son básicos e imprescindibles en el proceso de la enseñanza/aprendizaje de E/LE.

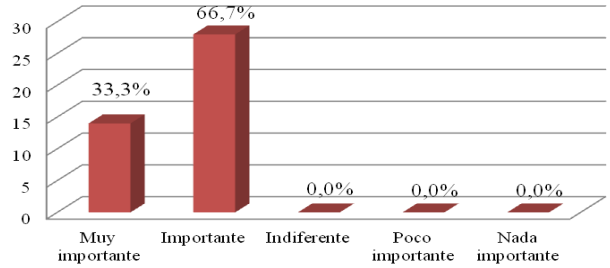
Figura 86: Porcentaje. Lenguaje corporal.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Hemos considerado como productos y creaciones culturales: literatura, música, cine, etc. El 66,7% (importante) y 33,3% (muy importante) de los profesores manifiestan su importancia, ya que este dato nos indica que todos los docentes consideran que este tipo de contenidos culturales son cruciales e imprescindibles a lo largo del aprendizaje de E/LE.

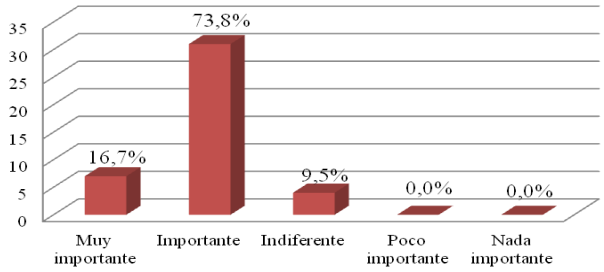
Figura 87: Porcentaje. Productos y creaciones culturales.



Fuente: Elaboración propia (2014).

En cuanto a las relaciones personales, el 73,8% de los encuestados opinan que éstas son importantes y el 9,5% refleja que son muy importantes. Es un tema básico para la vida cotidiana. También cabe destacar que uno de los objetivos para aprender un idioma es comunicarse con la gente extranjera. Por esta razón, es muy importante que la comunicación desarrolle "las relaciones personales" de la cultura meta para evitar los malentendidos y desarrollar una buena relación interpersonal.

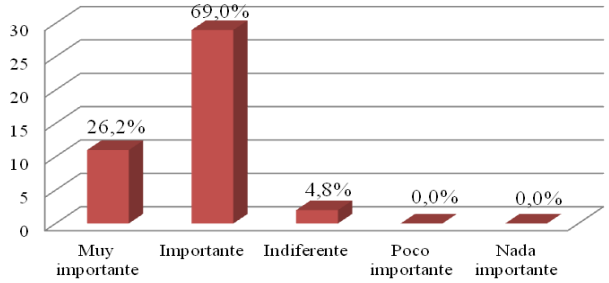
Figura 88: Porcentaje. Relaciones personales.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Respecto de la importancia de los valores, creencias y actitudes, el 69% de los docentes consideran que éstos son importantes y el 26,2% opina que son muy importantes. Estos contenidos culturales también formar parte de la "Cultura con minúscula".

Figura 89: Porcentaje. Valores, creencias y actitudes.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Como conclusión de los resultados de la pregunta 2 (con un total de 9 ítems), podemos comprobar que los docentes se inclinan hacia tres grupos de respuestas:

1. Ningún aspecto puntúa por debajo de los tres puntos (3= indiferente).
2. "Condiciones de vida y organización social" puntúa por encima de los cuatro puntos y medio.
3. Todos los aspectos culturales puntúan entre 3 y 5 punto.

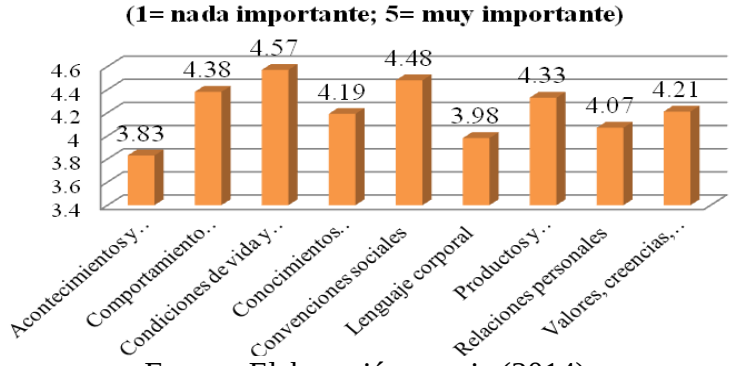
En síntesis, los docentes consideran que todos los contenidos culturales son importantes en el aprendizaje de E/LE.

Cuadro 46: Estadísticos. Valoración de los aspectos culturales.

		3-1	3-2	3-3	3-4	3-5	3-6	3-7	3-8	3-9
N	Válidos	42	42	42	42	42	42	42	42	42
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		3.83	4.38	4.57	4.19	4.48	3.98	4.33	4.07	4.21

Fuente: Elaboración propia (2014).

Figura 90: Porcentaje. Valoración de los aspectos culturales.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 3. ¿Cómo valora los materiales complementarios de la asignatura bloque cultura presentada por las editoriales?

☐ **Malos (escasos/caen en lo tópico)**

☐ **Aceptables (insuficientes/informan sobre ciertos aspectos de la realidad cultural hispánica)**

☐ **Buenos (suficientes/aumentan el conocimiento de aspectos esenciales de la cultura hispánica)**

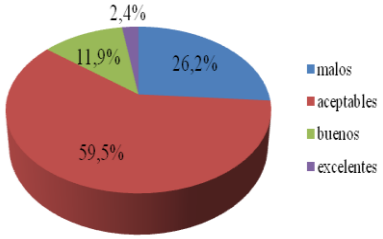
☐ **Excelentes (muchos/permiten desarrollar la comprensión cultural de la lengua y cultura meta)**

Con la pregunta 3, se quiere conocer los recursos de los que se sirve el profesorado para preparar sus clases, de contenido cultural. Queremos conocer cuáles son los materiales más utilizados, ya sea por su accesibilidad, actualidad, preferencia personal, etc. Además, también pretendemos saber la idoneidad de los manuales de texto utilizados en el proceso de aprendizaje de E/LE.

Respecto de los materiales complementarios, de la asignatura bloque cultura, presentados por las editoriales, el 59,5% opina que son aceptables. Es necesario destacar que el 26,2% de los docentes consideran que los materiales complementarios del bloque cultura son malos. Sorprende observar como los resultados son casi idénticos a los de la primera parte de la pregunta 11, y la segunda parte de la pregunta 2. Por lo tanto, los docentes consideran que en los materiales didácticos hay algunas carencias, es decir, no son perfectos ni ideales. Se puede concluir que los materiales didácticos no responden en su totalidad a las demandas de los docentes, ni ayudan a los estudiantes a entender

bien la cultura.

Figura 91: Porcentaje. Valoración de los materiales complementarios del bloque cultura por las editoriales.



Fuente: Elaboración propia (2014).

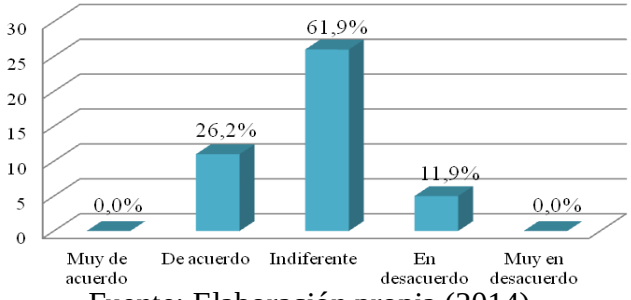
Pasamos a presentar **la cuarta parte del cuestionario** centrada en el alumnado y sus conocimientos.

Cuarta parte del cuestionario: Conocimientos del alumnado

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Conocimientos de geografía e historia					
Conocimientos socioculturales					
Conocimientos de arte					
Conocimientos sobre la cultura hispánica y su importancia					
Actitud del respeto y la aceptación de las diferencias culturales					
Conocimientos de las semejanzas y diferencias entre la cultura propia y la cultura española					
Nivel de las destrezas y habilidades del alumnado					

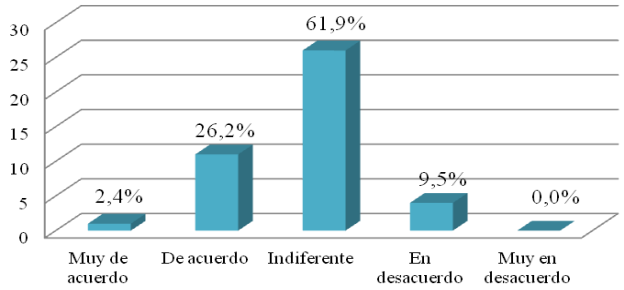
La cuarta parte del cuestionario tiene como objetivo conocer los conocimientos del alumnado. Esta cuarta parte, se organiza en siete categorías con el fin de valorar los conocimientos que ha adquirido el alumnado en el bloque cultura.

Figura 92: Porcentaje. Conocimientos de geografía e historia.



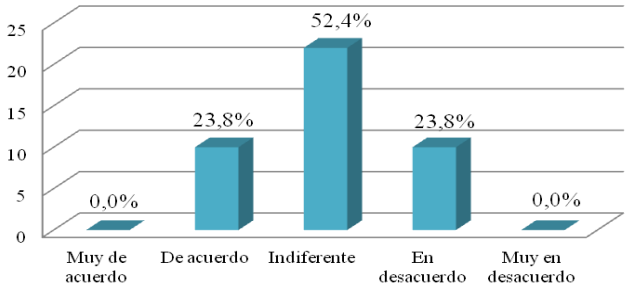
Fuente: Elaboración propia (2014).

Figura 93: Porcentaje. Conocimientos socioculturales.



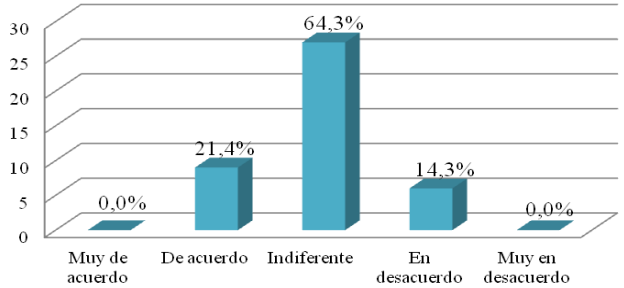
Fuente: Elaboración propia (2014).

Figura 94: Porcentaje. Conocimientos de arte.



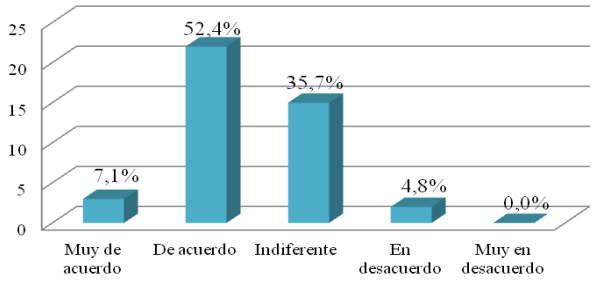
Fuente: Elaboración propia (2014).

Figura 95: Porcentaje. Valor cultural.



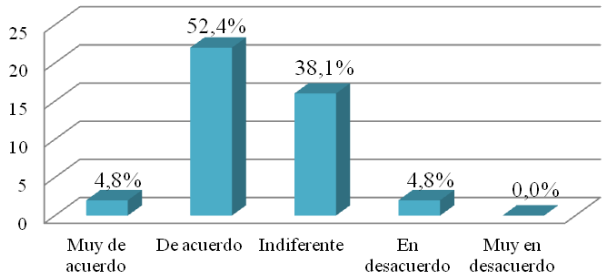
Fuente: Elaboración propia (2014).

Figura 96: Porcentaje. Diferencias culturales.



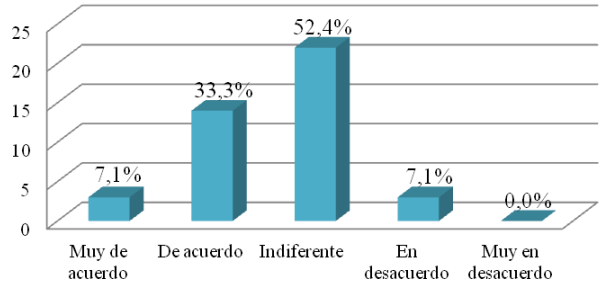
Fuente: Elaboración propia (2014).

Figura 97: Porcentaje. Semejanzas y diferencias entre la cultura propia y la cultura española.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Figura 98: Porcentaje. Destrezas y habilidades del alumnado respecto del bloque cultura .



Fuente: Elaboración propia (2014).

De las respuestas de los 42 profesores encuestados es posible reflexionar sobre los puntos siguientes:

1. Ninguna categoría está por encima de los cuatro puntos.
2. Sólo dos categorías están por encima de los tres puntos y medio. Por lo tanto, los docentes consideran que el alumnado ha tenido una actitud de respeto y de aceptación hacia las diferencias culturales de cada cultura y también ha discriminado las similitudes y diferencias entre la cultura propia y la cultura española.
3. Ninguna categoría tiene la máxima puntuación en esta valoración.

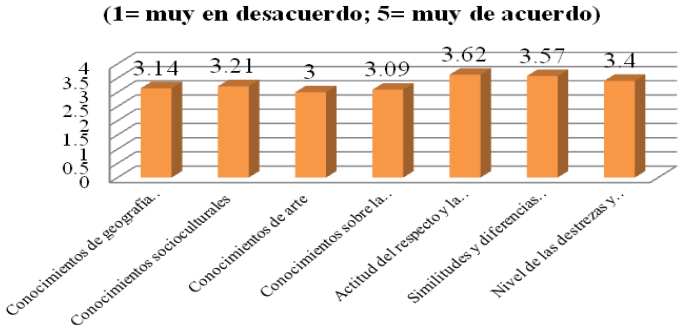
En conjunto, los profesores opinan que el nivel de conocimientos del bloque cultura, por parte del alumnado, es escaso.

Cuadro 47: Estadísticos. Conocimientos del alumnado.

		4-1	4-2	4-3	4-4	4-5	4-6	4-7
N	Válidos	42	42	42	42	42	42	42
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		3.14	3.21	3.00	3.07	3.62	3.57	3.40

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS (2014).

Figura 99: Porcentaje. Conocimientos del alumnado.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Pasamos a presentar **la quinta parte del cuestionario** centrada en los recursos educativos.

Quinta parte del cuestionario: recursos educativos

A través de los recursos educativos, pretendemos conocer qué tipo de ayuda necesita el profesorado para mejorar la enseñanza: las editoriales, las universidades y el Ministerio de Educación.

Pregunta 1. ¿Qué tipo de ayuda proporcionarían las editoriales para la enseñanza de la asignatura bloque cultura? (puede señalar una o varias)

☐ **Ayudas audiovisuales (DVD y VCD, etc.)**

☐ **Guía de docente**

☐ **Bibliografía**

☐ **Programas de ordenador**

☐ **Plataforma de consulta**

☐ **Otros (especificar):**

El 31,9% de los encuestados necesitan apoyo audiovisual de las editoriales. El 26,5% de los sujetos necesitan bibliografía; el 17,7% expresa la necesidad de una guía docente. A través del resultado, podemos decir que los docentes sienten mucho interés por obtener, no sólo los materiales de tipo audiovisual, guía de docente, sino también, programas de ordenador, CD-ROMs.

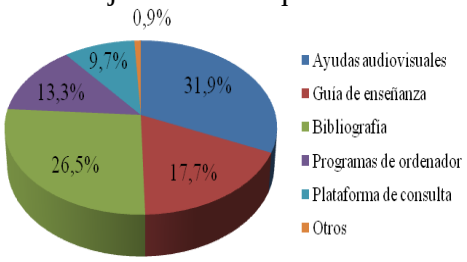
Cuadro 48: Recursos que ofrecen las editoriales.
Resumen de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Recurso que ofrecen las editoriales [a]	41	97.6%	1	2.4%	42	100.0%

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS (2014).

Figura 100: Porcentaje. Recursos que ofrecen las editoriales.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 2. ¿Qué tipo de ayuda solicitaría a la universidad para la enseñanza de la asignatura bloque cultura? (puede señalar una o varias)

☐ **Plan de educación continuada**

☐ **Herramientas didácticas e instalaciones**

☐ **Celebrar actividades culturales**

☐ **Subvenciones para invitar a especialistas a la clase**

☐ **Otros (especificar): _____**

Esta pregunta se centra en los tipos de ayuda que los profesores solicitan a la universidad. Destacamos las subvenciones para invitar a especialistas a la clase (32,3%); celebrar actividades festivas (26%); ofrecer herramientas didácticas e instalaciones (24%) y un plan de educación continuada (67,5%). Los docentes proponen solicitar subvenciones para invitar a especialistas extranjeros, artistas, y folkloristas a la clase. La necesidad de esta ayuda coincide con el resultado que aparece en la figura 79, en donde los profesores consideran que "hablar de la propia experiencia" (16%) es la mejor forma para que los estudiantes puedan comprender bien los conocimientos del bloque cultura.

Cuadro 49: Recursos que solicita el profesorado a la universidad.

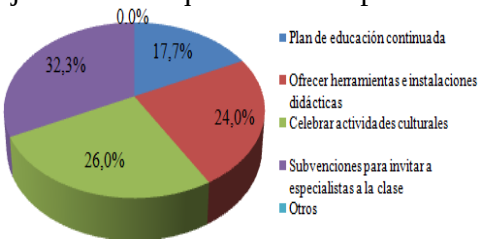
Resumen de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Recurso que solicita el profesorado a la universidad [a]	41	97.6%	1	2.4%	42	100.0%

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS (2014).

Figura 101: Porcentaje. Recursos que solicita el profesorado a la universidad.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 3. ¿Qué tipo de ayuda solicitaría al Ministerio de Educación para la enseñanza de la asignatura bloque cultura? (puede señalar una o varias)

☐ **Plan de educación continuada**

☐ **Establecer un centro de recursos culturales**

☐ **Subvenciones para visitas o estancias de estudio en el extranjero**

☐ **Otros (especificar):**

La mayoría de los docentes (48,1%) desean tener subvenciones del Ministerio de Educación para visitar o estudiar en el extranjero. Los docentes quieren adquirir más conocimientos, recursos y experiencias culturales para enseñar a los estudiantes. El 32,9% desea una ayuda para un plan de formación continua. De hecho, el plan de formación continua y las subvenciones están dentro de una misma idea. También consideran necesario tener un centro de recursos culturales, esto es señalado por el 16,5%.

Cuadro 50: Recursos que solicita el profesorado al Ministerio de Educación.

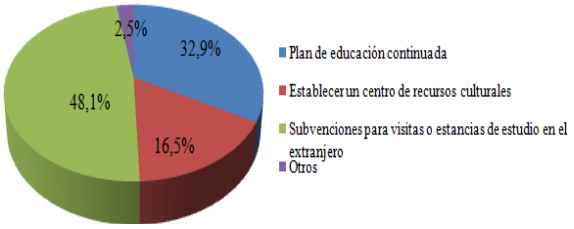
Resumen de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Recurso que solicita el profesorado al Ministerio de Educación [a]	41	97.6%	1	2.4%	42	100.0%

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS (2014).

Figura 102: Porcentaje. Recursos que solicita el profesorado al Ministerio de Educación.



Fuente: Elaboración propia (2014).

5.5.2 Aspectos relacionados con el alumnado

En este apartado, se presentará la información extraída del cuestionario aplicado al alumnado. Una vez que se han obtenido los datos, se procederá a realizar un análisis en profundidad de los mismos.

Entre septiembre y noviembre de 2013, se configuró una muestra de 270 estudiantes de los Departamentos de Español de las universidades de: Universidad Católica de Fujen, Universidad de Tamkang y Universidad de Providence.

El cuestionario elaborado para el alumnado, se dividió en siete partes (41 preguntas) con el fin de conocer la opinión de los estudiantes sobre: motivación del aprendizaje, autoevaluación, material didáctico, recursos educativos, características de la asignatura del bloque cultura, evaluación, propuestas y datos personales.

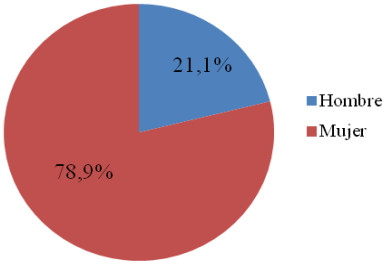
Para analizar el cuestionario del alumnado, empezaremos por **los datos personales**.

Datos personales:

Pregunta 1. Sexo: ☐ **Hombre** ☐ **Mujer**

En general, en los Departamentos de Lengua Extranjera, el número de mujeres es más elevado que el de los hombres. El 21,1% de los estudiantes son hombres y el 78,9% son mujeres.

Figura 103: Porcentaje. El alumnado según su sexo.



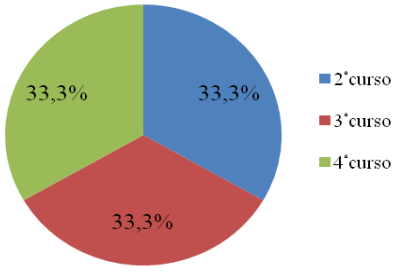
Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 2. ¿En qué curso actualmente estás matriculado/a en la universidad?

☐ **2° curso** ☐ **3° curso** ☐ **4° curso**

Con respecto al curso en que están matriculados los estudiantes, éstos se distribuyen respectivamente en un 33,3% por curso. Debido a esta situación, tenemos un porcentaje para segundo, tercero y cuarto curso de un 33,3% de alumuno/a. Esto se ha hecho con el fin de buscar una equidad por curso, es decir, para que segundo, tercero y cuarto tuvieran el mismo peso estadísitco, favoreciendo de esta forma las comparaciones.

Figura 104: Porcentaje. Curso académico.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 3. ¿En qué universidad estudias?

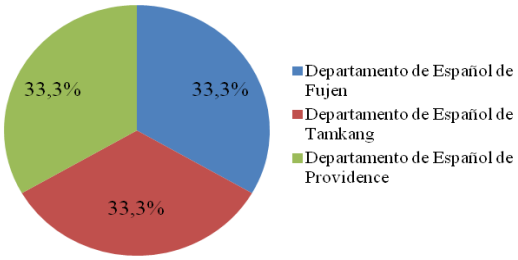
☐ **Departamento de Español de Fujen**

☐ **Departamento de Español de Tamkang**

☐ **Departamento de Español de Providence**

Los estudiantes de las tres universidades se distribuyen respectivamente, de la siguiente forma: Universidad Católica de Fujen (33,3%), Universidad de Providence (33,3%) y Universidad de Tamkang (33,3%). Esta distribución se ha hecho con el fin de que las tres universidades tuvieran la misma representación a la hora de extraer datos sobre su alumnado, y así poder establecer comparaciones entre ellas.

Figura 105: Porcentaje. Universidad en la que estudia.



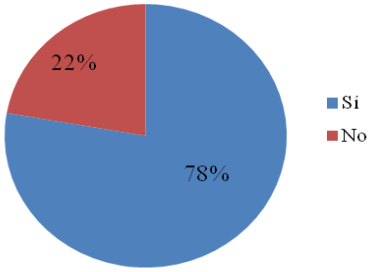
Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 4. En la actualidad, ¿estás estudiando la asignatura bloque cultura?

☐ **Sí** ☐ **No**

Esta pregunta se centra en conocer el porcentaje de estudiantes que cursan la asignatura bloque cultura en la actualidad. El 78% de los estudiantes están estudiando la asignatura bloque cultura. Y sólo el 22% no elige este tipo de asignatura.

Figura 106: Porcentaje. Asignatura bloque cultura.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Concluido el análisis sobre los datos personales del alumnado pasamos a analizar **la primera parte del cuestionario**, que se centra en las opiniones del alumnado respecto a su motivación hacia el aprendizaje.

Primera parte del cuestionario: motivación del aprendizaje

La primera parte del cuestionario, consta de 2 preguntas cerradas, con el fin de

averiguar los motivos que han llevado al alumnado a estudiar en el Departamento de Español y las razones por las cuales elige la asignatura bloque cultura.

Pregunta 1. ¿Por qué escogiste estudiar en el Departamento de Español?

☐ **Por la nota de examen**

☐ **Me interesa aprender otra lengua**

☐ **La universidad está cerca de mi casa**

☐ **Por la demanda social**

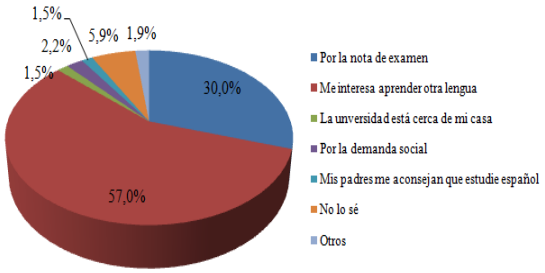
☐ **Mis padres me aconsejan que estudie español**

☐ **No lo sé**

☐ **Otros (especificar):**

Se pueden destacar dos opciones: el deseo de aprender el idioma y no tener otra posibilidad. Como se muestra en la figura 107, podemos ver que al 57% de los estudiantes les interesa aprender un idioma, por lo tanto, eligen el Departamento de Español; el 30 % lo hace debido a la nota de examen, es decir, no tienen otra opción. Podemos decir que el interés y la nota de corte son los dos criterios principales por los que el alumnado empieza a estudiar en el Departamento de Español.

Figura 107: Porcentaje. Razones por las que el alumnado escoge estudiar español.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 2. ¿Por qué eliges la asignatura bloque cultura? (puedes señalar una o dos)

☐ **Me interesa**

☐ **Es más fácil que otras asignaturas**

☐ **Aprender la cultura de otro país**

☐ **Por el crédito**

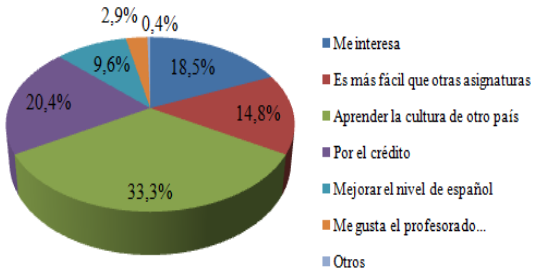
☐ **Mejorar el nivel de español**

☐ **Me gusta el profesorado que la imparte**

☐ **Otros (especificar):**

Aclarados los criterios por los que los estudiantes estudian en el Departamento de Español, a continuación, en la pregunta 2 presentaremos las razones por las que eligen el bloque cultura. El 33,3% de los estudiantes eligen la asignatura bloque cultura para aprender la cultura de otro país. El 20,4% para obtener el crédito para graduarse y el 14,8% dice que la asignatura bloque cultura es más fácil que otras asignaturas.

Figura 108: Porcentaje. Razones por las que se elige la asignatura bloque cultura.



Fuente: Elaboración propia (2014).

De los datos extraídos en la figura 107 y 108 podemos concluir que al 57% de los estudiantes les interesa aprender otra lengua y el 33,3% elige la asignatura bloque cultura para aprender otra cultura. También el 9,6% y 18,5% insisten en que desean aprender el español y mejorar su nivel. Esto significa que los estudiantes eligen por voluntad propia matricularse en el Departamento de Español. Tal como se ha señalado en la primera hipótesis, los estudiantes del Departamento de Español son cada vez más conscientes de la importancia de esta lengua, y estudian E/LE porque les gustan los idiomas o, más en concreto, el español.

También, vale la pena destacar que un 34,8% (20,4% + 14,8%) de los estudiantes no poseen una motivación positiva al inicio del curso.

Mantener el interés del alumnado y mejorar la motivación hacia el aprendizaje son elementos cruciales para el proceso de enseñanza/aprendizaje. Para averiguar esta

relación se hace un análisis de las respuestas del alumnado.

A continuación, pasamos a analizar los resultados correspondientes a **la segunda parte del cuestionario** y que se centra en la autoevaluación.

Segunda parte del cuestionario: autoevaluación

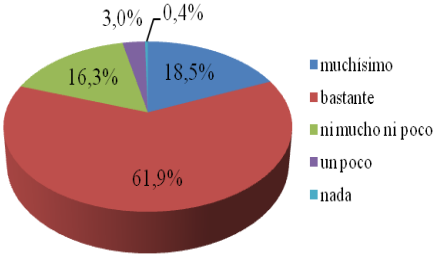
La segunda parte del cuestionario se centra en la autoevaluación, y consta de 14 preguntas. Las preguntas son directas y cerradas. Las preguntas 1, 2, 3, 6, 7, 11, 12, 13, 14 son de las escalas Likert. También se han diseñado preguntas de opinión. Éstas tienen como fin conocer el interés que tiene el alumnado por aprender el español y la asignatura bloque cultura.

Pregunta 1. Te interesa aprender el español...

☐ **muchísimo** ☐ **bastante** ☐ **ni mucho ni poco** ☐ **un poco** ☐ **nada**

La pregunta 1 se centra en el nivel de interés por aprender el español por parte del alumnado. El 18,5% afirma que le interesa muchísimo aprender el español; y al 61,9% le interesa bastante. El 16,3% dice que no le interesa ni mucho ni poco. Queremos destacar que a la mayoría de los estudiantes les interesa aprender el español.

Figura 109: Porcentaje. Interés por aprender español.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 2. Te interesa la cultura española e hispanoamérica...

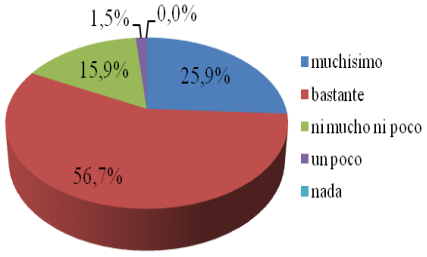
☐ **muchísimo** ☐ **bastante** ☐ **ni mucho ni poco** ☐ **un poco** ☐ **nada**

A través de los datos presentados anteriormente, podemos ver como los estudiantes están interesados por aprender la cultura española e hispanoamérica. Al 25,9% de los estudiantes les interesa aprender la cultura muchísimo; y al 56,7% bastante. Por lo tanto,

al 82,6% (25,9%+ 56,7%) de los estudiantes les interesa aprender la cultura.

Esto supone que los profesores pueden despertar el interés del alumnado y mejorar la eficiencia del proceso de enseñanza/aprendizaje a través del bloque cultura.

Figura 110: Porcentaje. Interés el alumnado por aprender la cultura española e hispanoamérica.



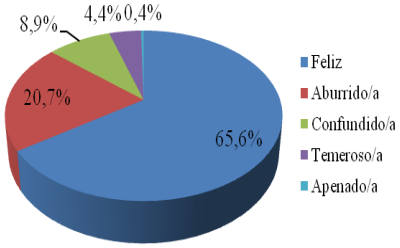
Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 3. ¿Cómo te sientes en tu clase del bloque cultura?

☐ **Feliz** ☐ **Aburrido/a** ☐ **Confundido/a** ☐ **Temeroso/a** ☐ **Apenado/a**

El 65,6% de los estudiantes se sienten bien cuando están en la clase del bloque cultura. Como hemos visto en la figura 110, la mayoría de los estudiantes están interesados en aprender la cultura. Sin embargo, en la figura 111, se observa que el 20,7% de los estudiantes se sienten aburridos, el 8,9% está confundido; el 4,4% se siente temeroso y el 0,4% apenado. Parece existir una oposición entre el interés que ofrece la asignatura y el sentimiento que produce en los estudiantes. Esto nos llevaría a reflexión sobre el ambiente de la clase y el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Figura 111: Porcentaje. Situación emocional ante la asignatura bloque cultura



Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 4. ¿En dónde se encuentran las dificultades ante el aprendizaje del bloque cultura?

☐ **Los contenidos de materiales didácticos**

☐ **La cultura meta**

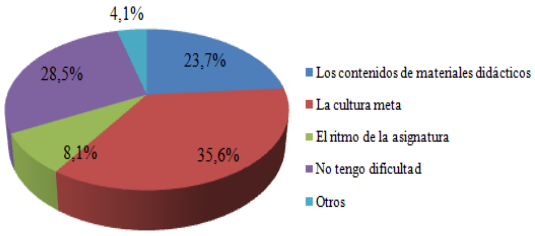
☐ **El ritmo de la asignatura**

☐ **No tengo dificultad**

☐ **Otros (especificar):**

Las dificultades que tiene el alumnado ante el bloque cultura son: no entender bien la cultura meta (35,6%); en los contenidos de los materiales didácticos (23,7%) y en el ritmo de la asignatura (8,1%). Mientras que el 28,5%, de los estudiantes, parece que no tiene dificultades.

Figura 112: Porcentaje. Dificultades ante el aprendizaje del bloque cultura.



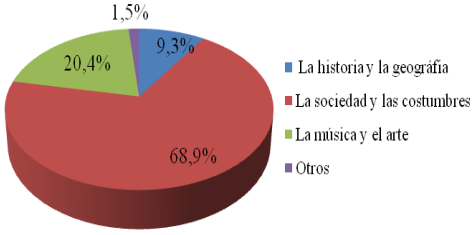
Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 5. ¿Qué asignatura "bloque cultura" te gusta más?

☐ **La historia y la geografía** ☐ **La sociedad y las costumbres** ☐ **La música y el arte** ☐ **Otros (especificar):**

La pregunta 5 tiene como objetivo saber qué asignatura bloque cultura le gusta más al alumnado. Tal como muestra el resultado de la figura 113, a los estudiantes les interesa "la sociedad y las costumbres", en un 68,9%. Es decir, a muchos estudiantes les interesa este aspecto del bloque cultura, por lo que estos contenidos culturales pueden ayudar a despertar su interés por aprender la cultura y mejorar la motivación. Vale la pena destacar que este tipo de contenidos culturales pertenecen a la "Cultura con minúscula".

Figura 113: Porcentaje. Asignatura bloque cultura que más interesa al alumnado.



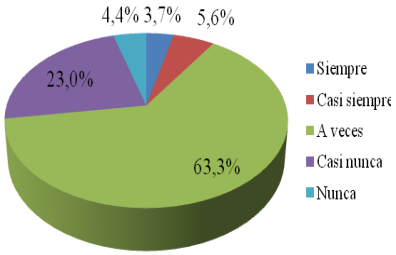
Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 6. Respecto de los materiales didácticos utilizados en la asignatura bloque cultura, ¿buscas otros recursos para complementar los contenidos culturales?

☐ **Siempre** ☐ **Casi siempre** ☐ **A veces** ☐ **Casi nunca** ☐ **Nunca**

La pregunta 6 trata de indagar la frecuencia con que el alumnado usa otros recursos para complementar los contenidos culturales. Más de la mitad de los estudiantes (63,3%) solo a veces utilizan otros recursos. El 23% expresa que no los usan casi nunca. Sólo el 3,7% siempre utiliza otros recursos.

Figura 114: Porcentaje. Uso de otros materiales didácticos.



Fuente: Elaboración propia (2014).

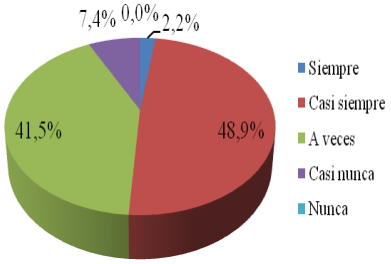
Como podemos ver el alumnado no suele buscar otros recursos para ampliar los contenidos culturales. Por un lado, en Taiwán, los aprendices de español no tienen muchas opciones para buscar información, ni lo pueden hacer de forma sencilla. Los periódicos, las revistas, los libros y las novelas en español solamente se pueden consultar en la biblioteca universitaria o nacional, pero los periódicos y las revistas no se prestan. En la televisión no existe ningún programa en español, los estudiantes sólo pueden ver o escuchar programas, consultar prensa o revistas a través de Internet. En la universidad, los estudiantes pueden aprovechar para practicar con vídeos, películas, discos compactos, programas televisivos, etc., que ofrece el departamento de español. Por otro lado, ¿cómo podemos motivar a los estudiantes para que participen activamente en el aprendizaje de bloque cultura? Este es el eje de la enseñanza. Somos conscientes de que una vez que los estudiantes tienen interés, aprenderán activamente por conocer una lengua como es el español.

Pregunta 7. Los conocimientos culturales que has aprendido en la asignatura bloque cultura, ¿los aplicas en otra asignatura?

☐ **Siempre** ☐ **Casi siempre** ☐ **A veces** ☐ **Casi nunca** ☐ **Nunca**

En la pregunta 7, se intenta saber si los estudiantes transfieren los conocimientos culturales que han aprendido, a otras asignaturas. Los estudiantes aplican los contenidos culturales en otras asignaturas casi siempre (48,9%); y el 41,5% los aplican a veces.

Figura 115: Porcentaje. Frecuencia con que se aplican los contenidos culturales.



Fuente: Elaboración propia (2014).

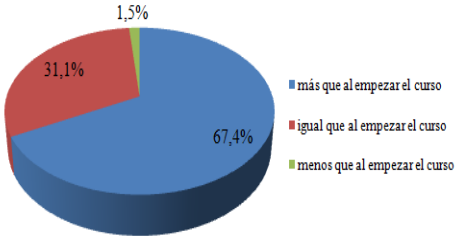
Pregunta 8. Después de este primer semestre de la asignatura bloque cultura, la cultura te interesa...

☐ **más que al empezar el curso** ☐ **igual que al empezar el curso** ☐ **menos que al empezar el curso**

La pregunta 8 trata de averiguar el nivel de interés del alumnado respecto de la cultura tras haber cursado la asignatura "bloque cultura". Las respuestas obtenidas ponen de manifiesto que la valoración general de los propios encuestados es francamente positiva, el 67,4% de los estudiantes declaran haber aumentado su interés y el 31,1% afirman mantenerlo.

Este resultado coincide con los datos estadísticos por parte del profesorado (ver la figura 71), en donde los docentes afirmaban que la mayoría de los estudiantes estaban interesados por aprender la cultura. Así pues, la asignatura bloque cultura desempeña un papel importante para desarrollar el aprendizaje autónomo y la competencia comunicativa intercultural del alumnado.

Figura 116: Porcentaje. Nivel de interés por la cultura.



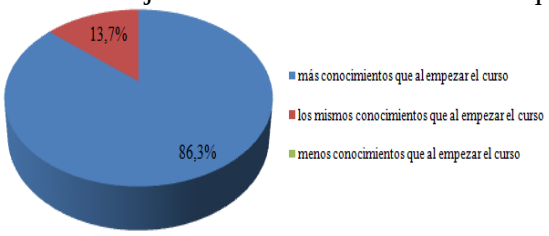
Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 9. Después de este primer semestre de la asignatura bloque cultura, crees que tienes:

☐ más conocimientos que al empezar el curso ☐ los mismos conocimientos que al empezar el curso ☐ menos conocimientos que al empezar el curso

Con la pregunta 9, se pretende conocer el nivel de conocimientos adquiridos sobre la cultura después de haber cursado algunas asignaturas del bloque cultura. Los resultados de este ítem son sumamente positivos, el 86,3% considera que tiene más conocimientos que al empezar el curso; el 31,1% opina que igual que al empezar el curso; ningún estudiante responde que no ha aprendido nada. En este sentido, podemos considerar que es una situación lógica.

Figura 117: Porcentaje. Nivel de conocimientos adquiridos.



Fuente: Elaboración propia (2014).

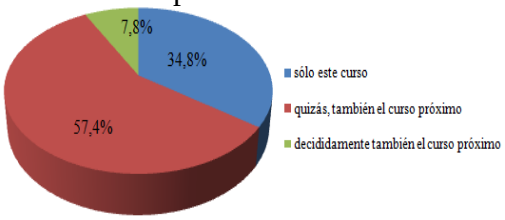
Pregunta 10. Tienes intención de elegir la asignatura bloque cultura...

☐ sólo este curso ☐ quizás, también el curso próximo ☐ decididamente también el curso próximo

La pregunta 10 se relaciona con las pregunta 8 y 9, y quiere conocer la intención del alumnado a la hora de elegir en el próximo curso la asignatura bloque cultura tras haberla cursado en el primer semestre. El 7,8% de los estudiantes dicen que la escogerían en el próximo curso; el 57,4% de los estudiantes quizás la eligirían por

segunda vez; el 34,8% la eligieron sólo este curso.

Figura 118: Porcentaje. Intención de elegir la asignatura bloque cultura ante próximas oportunidades.



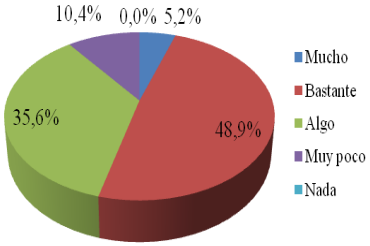
Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 11. Mientras cursas la asignatura bloque cultura, ésta responde a tus necesidades y demandas deseadas:

☐ **Mucho** ☐ **Bastante** ☐ **Algo** ☐ **Muy Poco** ☐ **Nada**

La pregunta 11, se centra en saber si la asignatura bloque cultura responde a las necesidades y demandas del alumnado. En esta pregunta, el 48,9% considera que responde bastante a sus necesidades y demandas. El 35,6% de los estudiantes escogen la opción "algo".

Figura 119: Porcentaje. Satisfacción ante la asignatura bloque cultura.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 12. Nivel de satisfacción en cuanto al aprendizaje de la asignatura bloque cultura:

☐ **Muy satisfactorio** ☐ **Satisfactorio** ☐ **Normal** ☐ **Poco satisfactorio**

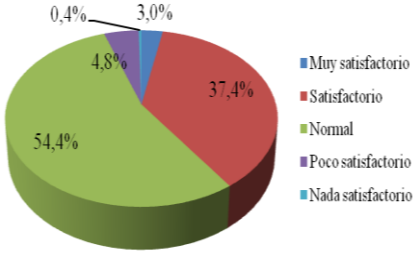
☐ **Nada satisfactorio**

Las preguntas 12, 13 y 14 profundizan en las opiniones del alumnado, con el objetivo de matizar: el nivel de satisfacción sobre el aprendizaje de la asignatura bloque cultura, el método utilizado por parte del profesorado y el ambiente del aula.

El 54,4% considera que el nivel de satisfacción de aprendizaje de la asignatura bloque cultura es normal y el 37,4 % estima que es satisfactorio[2].

Este resultado coincide con el que aparece en la figura 112. Los estudiantes consideran que encuentran dificultades ante el aprendizaje del bloque cultura. Este dato refleja que hemos de buscar las estrategias adecuadas, y responder a las necesidades del alumnado para mejorar la eficiencia de la enseñanza/aprendizaje del bloque cultura.

Figura 120: Porcentaje. Nivel de aprendizaje ante la asignatura bloque cultura.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 13. Nivel de satisfacción en cuanto a la metodología utilizada en el bloque cultura por parte del profesorado:

☐ **Muy satisfactorio** ☐ **Satisfactorio** ☐ **Normal** ☐ **Poco satisfactorio**

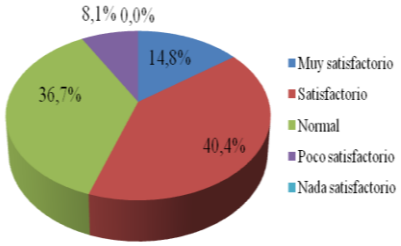
☐ **Nada satisfactorio**

Respecto a la satisfacción que siente el alumnado sobre la metodología utilizada por el profesorado, el 40,4% afirma que es satisfactorio. El 36,7% de los estudiantes muestran que el nivel de satisfacción es normal.

Destacar que la metodología utilizada en el bloque cultura no satisface al alumnado. Así pues, es necesario mejorar la metodología actual para despertar la motivación de aprendizaje del alumnado y mejorar la calidad de la enseñanza/aprendizaje del bloque cultura.

[2] En los niveles de satisfacción no se puede comparar con otras asignaturas.

Figura 121: Porcentaje. Nivel de satisfacción en cuanto a la metodología.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 14. Nivel de satisfacción en cuanto al ambiente del aula de la asignatura bloque cultura:

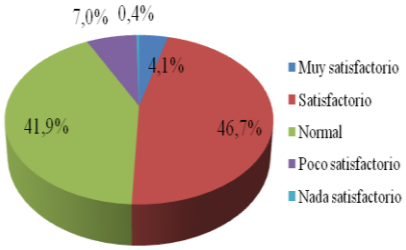
☐ **Muy satisfactorio** ☐ **Satisfactorio** ☐ **Normal** ☐ **Poco satisfactorio**

☐ **Nada satisfactorio**

En cuanto al ambiente del aula, en el que se desarrolla el bloque cultura, los estudiantes opinan que es satisfactorio, un 46,7%. El 41,9% opina que es normal.

Tras lo expuesto podemos pensar que el profesorado debería diseñar múltiples actividades en el proceso de enseñanza/aprendizaje del bloque cultura para mejorar el ambiente del aula. La metodología tradicional en la enseñanza ha resultado monótona y poco motivadora. Somos conscientes de que cuando los estudiantes tienen interés, aprenderán activamente por su ansia de saber.

Figura 122: Porcentaje. Nivel de satisfacción respecto al ambiente del aula.



Fuente: Elaboración propia (2014).

A continuación, pasamos a presentar los resultados de **la tercera parte del cuestionario**, centrada en la situación de la asignatura bloque cultura.

Tercera parte del cuestionario: situación de la asignatura bloque cultura

La tercera parte del cuestionario se centra en conocer las características de la asignatura

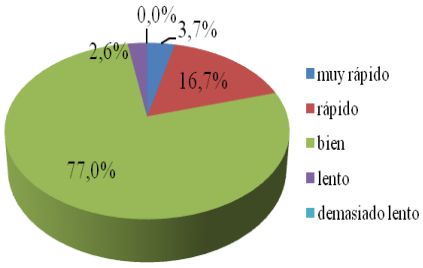
bloque cultura. La pregunta 1 permite conocer el ritmo de aprendizaje de la asignatura bloque cultura. La pregunta 2 refleja la opinión sobre el número de asignaturas que debe tener el bloque cultura por curso. La pregunta 3, se centra en la opinión del alumnado respecto al tipo de asignaturas que debe tener el bloque cultura, es decir, si deben ser obligatorias u optativas. Por último, la pregunta 4, intenta conocer el número ideal de horas de la asignatura bloque cultura por semana.

Pregunta 1. El ritmo de aprendizaje que se sigue en la asignatura bloque cultura te parece...

☐ **muy rápido** ☐ **rápido** ☐ **bien/adecuado** ☐ **lento** ☐ **demasiado lento**

El 77% considera que el ritmo de aprendizaje es adecuado. El 16,7% de los estudiantes afirman que los docentes enseñan los contenidos culturales de la asigantura bloque cultura de manera "rápida". Por lo tanto, podemos decir que la mayoría de los estudiantes están de acuerdo en que el ritmo de aprendizaje es adecuado.

Figura 123: Porcentaje. Ritmo de aprendizaje.



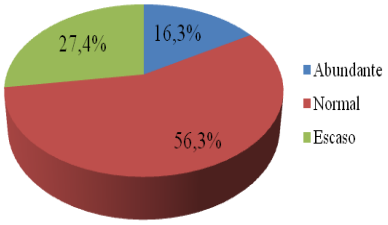
Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 2. Número de asignaturas del bloque cultura a cursar por año:

☐ **Abundante** ☐ **Normal** ☐ **Escaso**

Respecto al número de asignaturas por año asignado a la asignatura bloque cultura, el 56,3% lo considera normal; el 27,4% de los estudiantes afirman que el número es escaso. Esto dato nos indica que los estudiantes consideran que el número de asignaturas del bloque cultura a cursar por año no es excesivo. Así pues, es necesario ofrecer a los estudiantes distintos tipos de asignaturas del bloque cultura.

Figura 124: Porcentaje. Número de asignaturas del bloque cultura por año.



Fuente: Elaboración propia (2014).

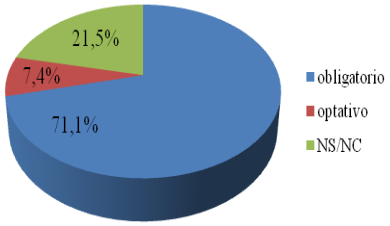
Pregunta 3. El bloque cultura debería ser...

☐ **obligatorio** ☐ **optativo** ☐ **NS/NC**

La mayoría de los estudiantes consideran que la asignatura bloque cultura debería ser obligatoria, suponiendo esto un 71,1%. Sólo el 7,4% opina que debería ser optativa.

Este dato nos indica que los estudiantes son conscientes de la importancia del aprendizaje del bloque cultura. En consecuencia, el profesorado y el alumnado consideran que el bloque cultura es muy importante, por lo tanto, la asignatura bloque cultura tiene que ser obligatoria.

Figura 125: Porcentaje. Tipo de asignaturas del bloque cultura.



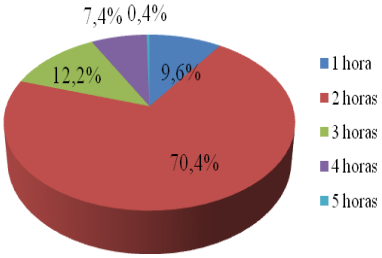
Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 4. El número idóneo de horas de la asignatura bloque cultura por semana sería...

☐ **1 hora** ☐ **2 horas** ☐ **3 horas** ☐ **4 horas** ☐ **5 horas**

El 70,4% de los estudiantes dicen que en número ideal de horas por semana sería de 2 horas y el 12,2% considera 3 horas; el 7,4% opina que 4 horas; y el 0,4% de los estudiantes que 5 horas sería el ideal.

Figura 126: Porcentaje. Número idóneo de horas por semana.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Pasamos a presentar **la cuarta parte del cuestionario** centrada en el material didáctico y recursos educativos.

Cuarta parte del cuestionario: material didáctico y recursos educativos

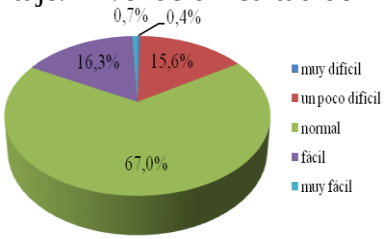
La cuarta parte del cuestionario se centra en analizar el material y los recursos educativos. La pregunta 1, pretende conocer la opinión del alumnado respecto al material didáctico utilizado en la asignatura bloque cultura. La pregunta usa la escala Likert.

Pregunta 1. El material didáctico utilizado en la asignatura bloque cultura te parece...

☐ **muy fácil** ☐ **fácil** ☐ **normal** ☐ **un poco difícil** ☐ **muy difícil**

En general, el 67% de los estudiantes expresan que el nivel de dificultad del material didáctico utilizado es normal; el 16,3% afirma que el nivel es fácil; el 15,6% estima que es un poco difícil. Sin embargo, es necesario hacer un análisis por separado del tipo de material utilizado para saber si existen diferencias significativas en su utilización.

Figura 127: Porcentaje. Nivel de dificultad del material didáctico.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Dadas las obvias diferencias entre quienes utilizan distintos materiales didácticos en la clase, se hace necesario un análisis de tablas de contigencia de SPSS para comparar

estos datos.

Según el cuadro 51 y 52, se puede afirmar que un total de 63 estudiantes usan el libro de texto y que es el material didáctico utilizado principalmente en la clase. El 38,1% de los estudiantes consideran que el nivel de dificultad del libro es difícil. El 57,1% opina que el nivel es normal.

De un total de 270 estudiantes, 106 estudiantes usan apuntes redactados por el profesor, esto supone un 65,1% y su nivel de dificultad es considerado como normal.

Para 97 estudiantes, el material didáctico utilizado es el audiovisual. Esto supone un 74,2% y su nivel de dificultad es normal.

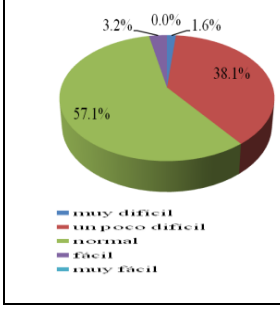
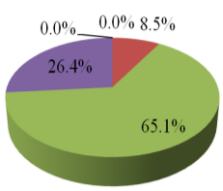
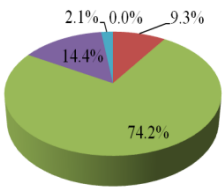
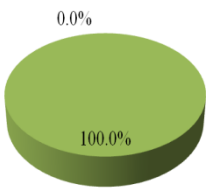
Cuadro 51: Tabla de contingencia. Nivel de dificultad del material didáctico y Material didáctico utilizado en la clase.

Recuento

		Nivel de material didáctico					
		muy difícil	un poco difícil	normal	fácil	muy fácil	Total
Material didáctico utilizado en la clase	Libro de texto	1	24	36	2	0	63
	Apuntes redactados por el profesor	0	9	69	28	0	106
	Herramientas audiovisuales	0	9	72	14	2	97
	Otros	0	0	4	0	0	4
Total		1	42	181	44	2	270

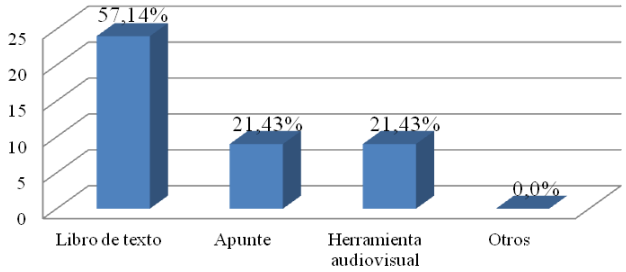
Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS (2014).

Cuadro 52: Comparación del nivel de dificultad de cuatro materiales didácticos.

Libro de texto por las editoriales	Apuntes redactados por el profesor	Herramientas audiovisuales	Otro material didáctico
			

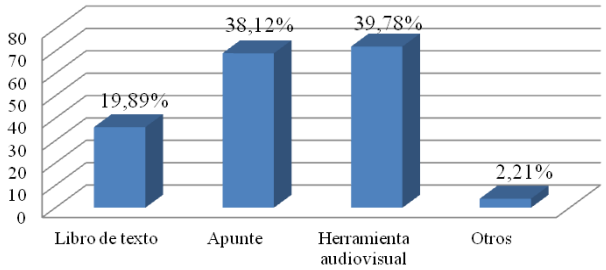
Fuente: Elaboración propia (2014).

Figura 128: Porcentaje. Nivel de dificultad/materiales didácticos: "un poco díficil".



Fuente: Elaboración propia (2014).

Figura 129: Porcentaje. Nivel de dificultad/materiales didácticos: "normal".



Fuente: Elaboración propia (2014).

Se puede observar como resultado interesante el extraído de la figura 128 y 129, en donde los estudiantes estiman que el nivel del libro de texto, es más difícil que el nivel de otros materiales didácticos. En general, el nivel de los apuntes y de las herramientas audivisuales responden mejor al nivel de los estudiantes. El nivel del libro de texto es más alto que el nivel de español del alumnado.

Hay que recordar que gran parte de estos libros son editados en español, por lo tanto, los estudiantes tienen dificultad de compresión. Estos libros han sido diseñados pensando más bien en los estudiantes occidentales, cuyas lenguas y culturas son cercanas a la lengua y cultura meta.

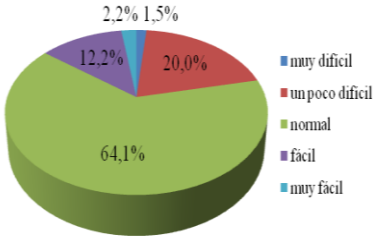
Pregunta 2. El nivel de vocabulario del material didáctico utilizado en la asignatura bloque cultura es...

☐ **muy fácil** ☐ **fácil** ☐ **normal** ☐ **un poco difícil** ☐ **muy difícil**

La pregunta 2 profundiza en el objetivo de averiguar el nivel de vocabulario del material didáctico utilizado en la asignatura bloque cultura. Podemos ver en la figura 130, que el 64,1% de los estudiantes consideran que el nivel de vocabulario del material didáctico

es normal. El 20% dice que es un poco difícil.

Figura 130: Porcentaje. Nivel del vocabulario del material didáctico utilizado.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 3. ¿Cuál es el material utilizado en la asignatura bloque cultura?

☐ **Libro de texto**

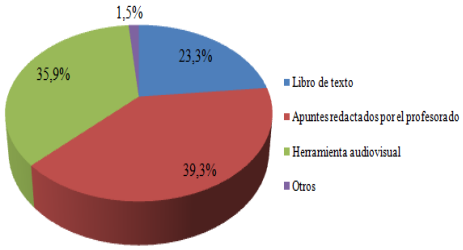
☐ **Apuntes redactados por el profesor**

☐ **Herramientas audiovisuales (PowerPoint, DVD, etc.)**

☐ **Otros (especificar):**

La pregunta 3, se centra en conocer el material didáctico utilizado en la asignatura del bloque cultura. El 39,3% utiliza los apuntes redactados por el profesor; el 35,9% la herramienta audiovisual como su material didáctico principal; y el 23,3% de los estudiantes utilizan el libro de texto. Por lo tanto, los apuntes redactados se convierten en el material didáctico principal en la enseñanza del bloque cultura.

Figura 131: Porcentaje. Material didáctico utilizado en clase.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 4. ¿Cuál de los materiales de enseñanza, del bloque cultura, son los más adecuados para llevar a cabo esta enseñanza?

☐ **Libro de texto**

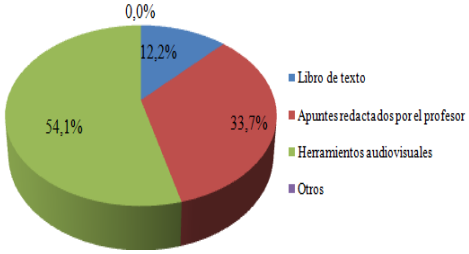
☐ **Apuntes redactados por el profesor**

☐ **Herramientas audiovisuales (PowerPoint, DVD, etc.)**

☐ **Otros (especificar):**

Con la pregunta 4, se quiere saber cuáles son los materiales utilizados en la enseñanza del bloque cultura y si son los más adecuados. El 54,1% de los estudiantes consideran que la herramienta audiovisual es el material idóneo para la clase. El 33,7 % estima que los apuntes del profesorado es el mejor recurso. Y el 12,2% expresa que el libro de texto es el material adecuado.

Figura 132: Porcentaje. Material didáctico idóneo utilizado en clase.



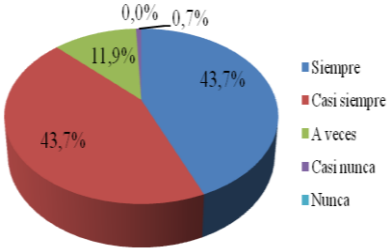
Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 5. El profesorado usa herramientas audiovisuales (PowerPoint, DVD, etc.) en la asignatura bloque cultura:

☐ **Siempre** ☐ **Casi siempre** ☐ **A veces** ☐ **Casi nunca** ☐ **Nunca**

Entre la pregunta 5 y 9, se profundiza en la metodología, aplicación y valoración del material utilizado en la clase, la frecuencia con que el profesorado utiliza las herramientas audiovisuales va de en 43,7% siempre, a un 43,7% casi siempre en la asignatura bloque cultura.

Figura 133: Porcentaje. Frecuencia con que el profesorado usa herramientas audiovisuales.



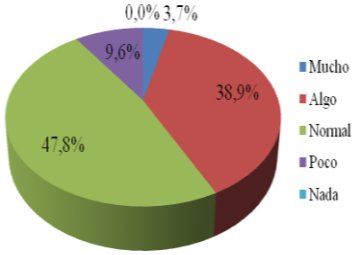
Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 6. El material didáctico utilizado en la asignatura bloque cultura, despierta tu interés:

☐ **Mucho** ☐ **Algo** ☐ **Normal** ☐ **Poco** ☐ **Nada**

El 47,8% de los estudiantes dicen que el material utilizado en clase despierta su interés dentro de un nivel normal; el 38,9% manifiesta que "algo". En el cuadro 53, se analiza una tabla de contingencia para averiguar si los estudiantes consideran interesante el material didáctico utilizado en la clase.

Figura 134: Porcentaje. Interés despierta el material utilizado en clase.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Cuadro 53: Tabla de contingencia. Material didáctico utilizado en clase y Interés para el alumnado.

Recuento

		Interés despierta el material utilizado en clase				
		poco	normal	algo	mucho	Total
Material didáctico utilizado en la clase	Libro de texto	11	36	15	1	63
	Apuntes redactados por el profesor	10	56	38	2	106
	Herramientas audiovisuales	5	35	50	7	97
	Otros	0	2	2	0	4
Total		26	129	105	10	270

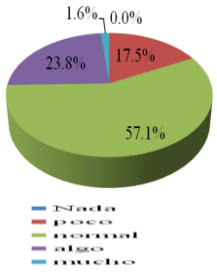
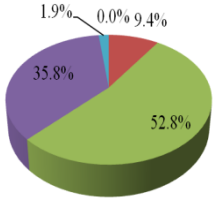
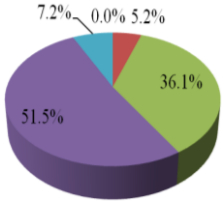
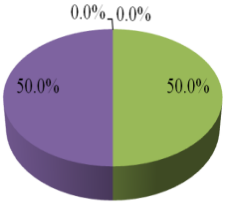
Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS (2014).

Según el cuadro 54, un total de 63 estudiantes utilizan el libro de texto en la clase, el 23,8% estima que el libro de texto despierta un poco su interés. Un total de 106 estudiantes usan "apuntes" en la clase, suponiendo el 35,8%. Ellos opinan que los apuntes despiertan algo su interés. Un total de 57 estudiantes dice que utilizan herramientas audiovisuales en la clase; el 51,5% de los estudiantes estiman que las herramientas audiovisuales les ayudan algo a despertar su interés.

A través de este resultado, podemos decir que usar herramientas audiovisuales en la enseñanza, es una forma de mejorar la planificación de las clases y darles a los estudiantes otras formas de procesar información sobre los temas. Por lo tanto, usar

herramientas audiovisuales es una forma de mejorar la calidad educativa, además de motivar el interés.

Caudro 54: Comparación de cuatro materiales didácticos que despiertan interés para al alumnado.

Libro de texto	Apuntes redactado por el profesor	Herramientas audiovisuales	Otro material didáctico
			

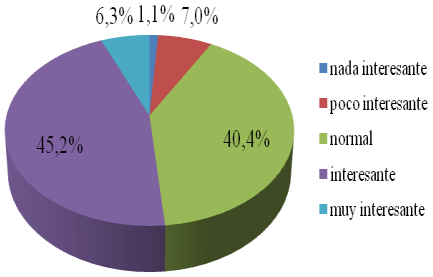
Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 7. El material didáctico utilizado en la asignatura bloque cultura te parece...

☐ **muy interesante** ☐ **interesante** ☐ **normal** ☐ **poco interesante** ☐ **nada interesante**

Al 45,2% de los estudiantes les parece interesante el material didáctico utilizado en la clase; al 40,4% les parece aceptable y al 7% poco interesante.

Figura 135: Porcentaje. Material utilizado.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Con el objetivo de conocer la opinión del alumnado sobre la evaluación de los materiales didácticos, se hace un análisis de tablas de contigencia con el resultado que aparece en el cuadro 55.

Cuadro 55: Tabla de contingencia. Material didáctico utilizado en la clase y Nivel de interés de material utilizado

Recuento

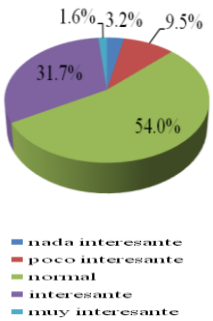
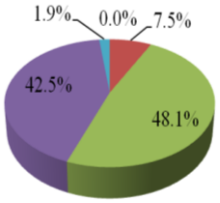
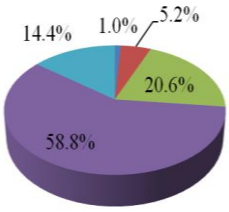
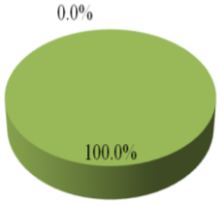
		Interés del material utilizado					Total
		nada interesante	poco interesante	normal	interesante	muy interesante	
Material didáctico utilizado en la clase	Libro de texto	2	6	34	20	1	63
	Apuntes redactados por el profesor	0	8	51	45	2	106
	Herramientas audiovisuales	1	5	20	57	14	97
	Otros	0	0	4	0	0	4
Total		3	19	109	122	17	270

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS (2014).

Tal y como aparece en el cuadro 56, los estudiantes consideran que la herramienta audiovisual es la más interesante. Este resultado coincide con los datos estadísticos del cuadro 54.

Así pues, usar herramientas audiovisuales en el proceso de enseñanza/aprendizaje del bloque cultura puede motivar el interés de aprendizaje del alumnado, y favorecer una metodología de enseñanza más innovadora y dinámica.

Cuadro 56: Comparación de cuatro materiales didácticos respecto de su nivel de interés por parte del alumnado.

Libro de texto despierta el interés	Apunte redactado por el profesor despierta el interés	Herramienta audiovisual despierta el interés	Otro material didáctico despierta el interés
			

Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 8. ¿Cuáles son las carencias de los materiales utilizados en la asignatura bloque cultura? (puedes señalar tres)

☐ **No se corresponden con mi necesidad y demanda**

☐ **Los aspectos relacionados con la cultura son dispersos y se profundiza poco en ellos**

☐ **Los datos o cifras culturales no están actualizados**

☐ **Los materiales son poco lúdicos**

☐ **Faltan contenidos de la cultura no formal (comportamiento, vida diaria, lenguaje corporal, etc.)**

☐ **El tema cultural no se corresponde con la vida diaria**

☐ **Los materiales didácticos no se componen con mi nivel de español (sus más elevados)**

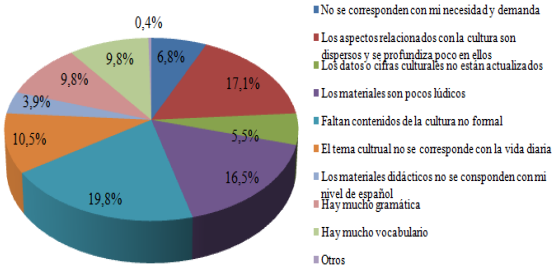
☐ **Hay mucho gramática**

☐ **Hay mucho vocabulario**

☐ **Otros (especificar):**

La pregunta 8, nos permite indagar sobre las problemáticas de los materiales utilizados en la asignatura bloque cultura. Respecto a la opinión del alumnado sobre los materiales didácticos, el 19,8% considera que faltan contenidos de la cultura no formal (comportamiento, vida diaria, lenguaje corporal, etc.). Los aspectos relacionados con la cultura son dispersos y se profundiza poco en ellos, esta idea es asumida por el 17,1%. El 16,5 % opina que los materiales son pocos lúdicos.

Figura 136: Porcentaje. Opinión sobre los materiales utilizados.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 9. ¿Qué contenidos crees que deberían aumentarse?

☐ **La historia, la geografía, el clima y la población, etc. (Cultura con mayúscula)**

☐ **El comportamiento ritual, las condiciones de vida y las convenciones sociales, etc. (Cultura con minúscula)**

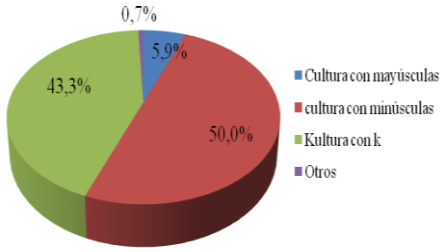
☐ **El lenguaje corporal (Kultura con k)**

☐ **Otros (especificar):**

Con la pregunta 9, se pretende conocer las necesidades que tiene el alumnado sobre los contenidos culturales. La mitad de los estudiantes afirman que es necesario aumentar los contenidos culturales de "Cultura con minúscula" (50%) y "Kultura con k" (43,4%). Así, podemos decir que los contenidos de la "Cultura con minúscula" y "Kultura con k", son escasos en los materiales didácticos utilizados.

Estos nos llevaría a explicar que los contenidos de "Cultura con minúscula" y la "Kultura con k" son fundamentales e imprescindibles para desarrollar la competencia comunicativa intercultural del alumnado. Por otra parte, estos conocimientos son más cercanos a la vida cotidiana del alumnado.

Figura 137: Porcentaje. Tipo de contenidos culturales a incrementar.



Fuente: Elaboración propia (2014).

A continuación, pasamos a presentar los resultados de **la quinta parta del cuestionario**, centrada en la evaluación.

Quinta parte del cuestionario: evaluación

(Marca con una equis (x) sólo una alternativa para cada frase).

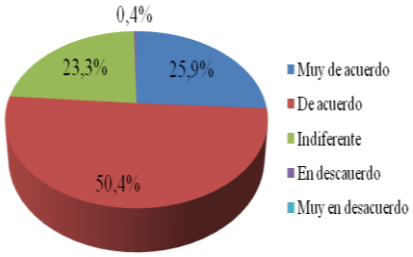
	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indifferent	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
El conocimiento adquirido por la asignatura del bloque cultura te ayuda en tu aprendizaje del español					
La asignatura del bloque cultura te ayuda a superar estereotipos					
La asignatura del bloque cultura despierta tu motivación e interés por el español					
La competencia intercultural es una de las competencias imprescindibles					
El uso de las herramientas audiovisuales en la clase promueve tu rendimiento de					

aprendizaje					
Los materiales didácticos se corresponden con tu necesidad y demanda					
Los materiales didácticos te ofrecen otras vías , al margen de los libros de texto, para completar y explicar las informaciones culturales					

La quinta parte del cuestionario se centra en la evaluación. Los ítems se presentan dentro de una escala, de modo que para cada uno de ellos se ha utilizado una categorización de respuestas con varias alternativas graduadas en intensidad: Muy de acuerdo, De acuerdo, Indiferente, En desacuerdo y Muy en desacuerdo.

El 50,4% de los estudiantes están de acuerdo en que, la asignatura bloque cultura, les ayuda en su aprendizaje del español. Las respuestas obtenidas reflejan que la valoración general de los propios encuestados es positiva.

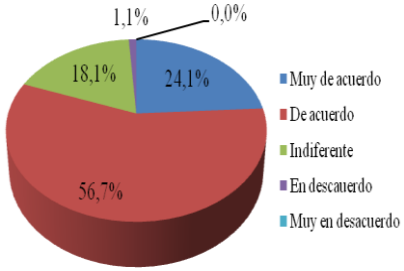
Figura 138: Porcentaje. Nivel de conocimiento adquirido en la asignatura bloque cultura.



Fuente: Elaboración propia (2014).

El 56,7% de los estudiantes está de acuerdo en que la asignatura bloque cultura les ayuda a superar sus estereotipos; el 24,1% está muy de acuerdo. Por lo tanto, los estudiantes aseguran que la asignatura bloque cultura desempeña un papel imprescindible en la superación de estereotipos.

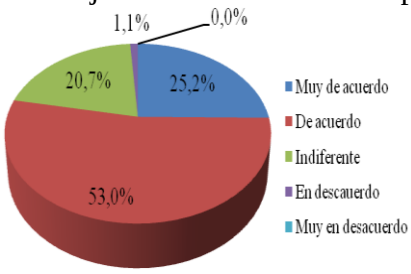
Figura 139: Porcentaje. Superación de estereotipos.



Fuente: Elaboración propia (2014).

A través de los resultados, podemos decir que la mayoría de los estudiantes están de acuerdo en que la asignatura bloque cultura despierta su motivación e interés por el español. Por lo tanto, merece la pena destacar su importancia para ayudar a los estudiantes a elevar su nivel de aprendizaje y desarrollar su competencia intercultural.

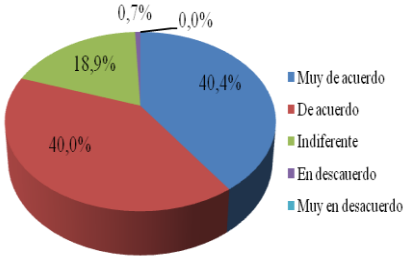
Figura 140: Porcentaje. Motivación e interés por el español.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Los estudiantes son conscientes de que la competencia intercultural es una de las competencias imprescindibles para conocer otra cultura.

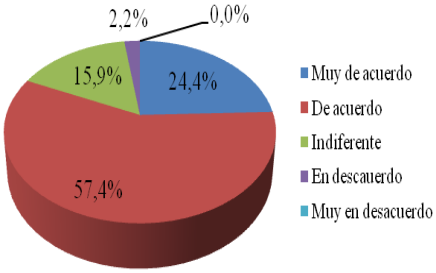
Figura 141: Porcentaje. Importancia de la competencia intercultural.



Fuente: Elaboración propia (2014)

La mayoría de los estudiantes (81,8%) confirman que el uso de las herramientas audiovisuales alienta su rendimiento de aprendizaje.

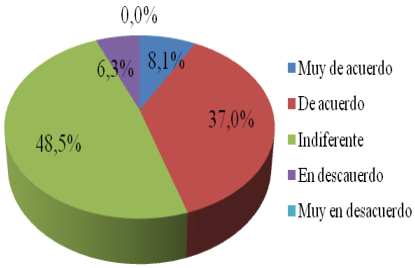
Figura 142: Porcentaje. Uso de las herramientas audiovisuales en la clase.



Fuente: Elaboración propia (2014).

El 48,5% de los estudiantes expresan que los materiales didácticos no se corresponden con sus necesidades y demandas. El 37% estima que los materiales didácticos se corresponden con su demanda. Por esta razón, es necesario mejorar y potenciar materiales didácticos para el alumnado.

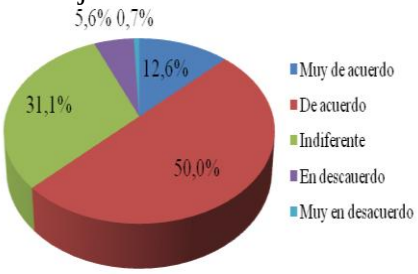
Figura 143: Porcentaje. Correspondencia entre necesidad y demanda.



Fuente: Elaboración propia (2014).

El 12,6% de los estudiantes está muy de acuerdo en que los materiales utilizados al margen de los libros de texto les ofrecen otras vías para completar y explicar la cultua; y el 50% está de acuerdo. Además, algunos profesores proporcionan los contenidos complementarios del bloque cultura o apuntes en la web plataforma[3] (Huang, 2013).

Figura 144: Porcentaje. Nivel de información sobre la cultura.



Fuente: Elaboración propia (2014).

A continuación, pasamos a analizar los resultados correspondientes a **la sexta parte del cuestionario** que se centra en las propuestas que representa el alumnado para mejorar la calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Sexta parte del cuestionario: sugerencias

Tu sugerencia para el actual semestre o para el próximo semestre es…

[3] Con el objetivo de encauzar los avances de las TIC en beneficio del proceso de enseñanza con la IBM, en dotar al profesorado y el estudiantado de una novel herramienta integradora de las TIC, cual es una web plataforma de ayuda digital, cuya nomenclatura en idioma chino es:「教學支援平台」

(Anote en el cuadro siguiente)

La sexta parte del cuestionario tiene como objetivo conocer las sugerencias y opiniones de los estudiantes. En primer lugar, y tal y como hemos hecho hasta este momento, se recogen todas las respuestas, y después, se hace un análisis cuantitativo de las mismas. En segundo lugar, se hace una descripción cualitativa. Algunas respuestas, siguiendo un criterio objetivo, se han seleccionado porque reflejan la opinión de la mayoría. Otras, siguiendo un criterio subjetivo, se han escogido, sencillamente, porque nos han llamado la atención, ya que demuestran un grado superior de madurez intelectual, o bien, porque nos parecen muy interesantes. Hemos intentado mantener intacto el contenido sobre estas respuestas y sugerencias. Por último, se comentarán y evaluarán los datos obtenidos en cada pregunta.

Se trata pues, de una pregunta abierta que 203 estudiantes contestaron y que obtuvo 196 respuestas válidas. A través de su análisis, se hace una lista con siete aspectos para explicar y analizar las informaciones que los estudiantes expresan.

Cuadro 57: Sugerencias del alumnado.

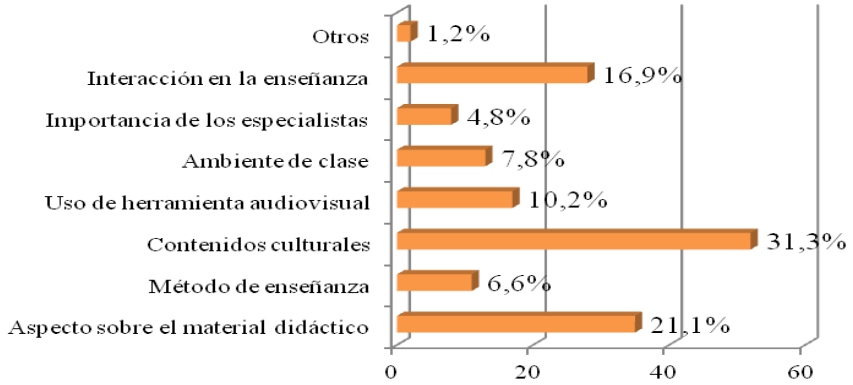
Característica	Número de respuestas
Aspecto sobre el material didáctico	36
Método de enseñanza	11
Contenidos culturales	52
Uso de herramienta audiovisual	17
Ambiente de clase	13
Importancia de los especialista	8
Interacción en la enseñanza	28

Fuente: Elaboración propia (2014).

Los estudiantes tanto para el semestre que están cursando como para el siguiente semestre sugieren (31,3%) que son necesarios los contenidos culturales. Este resultado coincide con el dado en la pregunta 8, al afirmar que los materiales didácticos utilizados en la asignatura bloque cultura carecen de contenidos de la cultura no formal. Otras sugerencias del alumnado son las relaccionadas con el material didáctico (21,1%) y la

interacción en la enseñanza (16,9%).

Figura 145: Porcentaje. Sugerencias del alumnado.



Fuente: Elaboración propia (2014).

A continuación, se recogen algunos ejemplos de las propuestas presentadas por el alumnado, organizado por bloque:

- **Aspecto sobre el material didáctico:**

- El nivel del libro de texto utilizado es más alto que el nivel de lengua de los estudiantes.
- El idioma del libro es español, no puedo entender bien todos los textos del libro. Es muy difícil.
- Los materiales didácticos necesitan ofrecer otras vías para que podamos completar o buscar las informaciones prácticas.
- Los datos del material didáctico utilizado no están actualizados.
- El nivel de los materiales debe ser el adecuado para el nivel de los estudiantes: si es demasiado difícil, disminuye el interés por el estudio.
- Que el profesor presente los materiales didácticos con anticipación para que podamos revisar y preparar los contenidos a lo largo del aprendizaje.
- Que el profesor pueda usar el libro texto o el apunte, no sólo poner PowerPoint.

- **Método de enseñanza:**

- El docente puede crear la oportunidad de interaccionar con los estudiantes de manera dinámica cuando enseña el bloque cultura.
- Que el docente pueda hablar dos idiomas (español y chino mandarín) alternativamente para explicar y profundizar los contenidos culturales.
- Cuando introduce los lugares turísticos, es mejor complementar sus historias y

culturas.

- Cuando se enseña la cultura, el profesor puede explicar desde temas cotidianos o fáciles hasta temas difíciles o profundos. Creo que este método de enseñanza ayudará a los estudiantes a obtener mejores resultados y entender bien los contenidos culturales.
- Es necesario explicar detalladamente los contenidos culturales de cada tema.
- Ojalá el método de enseñanza fuera más vivo y dinámico.
- Me gustaría que el profesor presentará los temas de forma más práctica y más relacionados con los contenidos cotidianos.
- Debido a que los contenidos culturales son desconocidos para los estudiantes taiwaneses, es mejor utilizar dos idiomas a la hora de explicar los textos.

- **Contenidos culturales:**

- Es necesario añadir al tema acontecimientos actuales, noticias, vida cotidiana, etc.
- Hasta hoy, me parece bien. Espero que pueda ampliar los temas.
- Me gusta saber la contextualización actual de los países hispánicos.
- Añadir temas sobre el comportamiento gestual, pensamientos, valores, etc. y explicarlos detalladamente.
- Me gusta conocer la cultura española y sus singularidades. Es necesario introducir cada zona con sus diferencias y particularidades.
- Me gustarían más contenidos, por ejemplo, las costumbres hispánicas, la sociedad actual y su comportamiento ritual.
- Enseñar contenidos culturales acerca de la vida diaria. Fui a España, y observé una distancia entre lo que se enseña y la vida española. Me gustaría aprender los contenidos prácticos a través de la asignatura bloque cultura en Taiwán.
- No se deben enseñar sólo los temas del libro de texto, sino también trasmitirlos y completarlos con otra cultura para percibir sus diferencias.
- En los contenidos culturales se puede añadir el español coloquial o argot.
- Los temas de enseñanza no son atractivos, no despiertan mi interés.
- Los aspectos relacionados con la cultura son dispersos y se profundiza poco en ellos.

- **Uso de herramienta audiovisual:**

- Creo que tener un buen libro de texto o apuntes adecuados redactados por el profesor

es mejor que utilizar la herramienta audiovisual solamente.
- La herramienta audiovisual no puede substituir totalmente al material didáctico en papel.
- Con el objetivo de despertar el interés, el profesor puede usar la herramienta audiovisual y crear oportunidades de interacción o actividades en la clase.
- Me gustaría ver películas relacionadas con la cultura. Las imágenes y los vídeos hacen el aprendizaje ameno.
- Los materiales audiovisuales me resultan más atractivos y útiles.
- Además de enseñar lo que pone en el libro de texto, es recomendable usar vídeos relacionados con los contenidos que estudiamos.

- **Ambiente de clase:**

- Según mi experiencia, la mayoría de las asignaturas del bloque cultura son optativas. Casi todos los estudiantes eligen todas las asignaturas optativas, ya que suman los créditos necesarios para graduarse. Como consecuencia a algunos estudiantes no les interesan terminadas asignaturas optativas, pero las escogen "por obligación", les molestan el ritmo de enseñanza y la calidad de ambiente de clase.
- El número de horas de la asignatura es escaso.
- Me gustaría tener más las asignaturas del bloque cultura.
- Debería disminuir el número de alumnos, porque ahora cada clase tiene entre 40-50 personas.
- Que haya entre 10 y 20 alumnos por cada clase, para que se pueda aprender mejor y para que el profesor pueda atenderlos bien.

- **Importancia de los especialistas:**

- Se puede invitar a especialistas o expertos extranjeros a la clase para hablar de sus experiencias de vidas.
- Creo que invitar a los alumnos extranjeros a introducir la sociedad o las costumbres es ameno y crea interacción con nosotros.

- **Interacción en la enseñanza:**

- Si hay interacción entre el profesor y los alumnos, la clase resulta más interesante.
- Interacción. Pienso que lo más importante a la hora de aprender una lengua es poder

usarla.

- Con que haya interacción entre el profesor y los alumnos, la clase ya me parece interesante. Por el contrario, resulta aburrido si el profesor se pasa todo el rato hablando él solo.
- Crear en clase un ambiente propicio para intercambiar experiencias o interactuar es muy positivo.

Acerca de las sugerencias señaladas por el alumnado se podría decir que, en esencia, los estudiantes proponen siete puntos:

1. Los materiales didácticos deberían corresponderse con el nivel del alumnado.
2. El profesorado debería hablar dos idiomas alternativamente.
3. El alumnado debería estar más motivado y debería tener una actitud más positiva en la clase.
4. El profesorado debería motivar al alumnado y enseñar conocimientos prácticos.
5. El profesorado debería ofrecer variedad de temas.
6. El libro de texto o apuntes deberían combinarse con el uso de herramientas audiovisuales.
7. Potenciar la interacción entre el docente y los estudiantes.

Tras el análisis del cuestionario, podemos **concluir** algunos aspectos importantes relacionados tanto con el profesorado como con el alumnado. De entre ellos destacamos los siguientes.

- El 81% del profesorado que imparte español lo ha aprendido como segunda o tercera lengua. Solamente en el 19% es su primera lengua. Para la mayoría del profesorado el español no es la primer lengua, tampoco conoce de primera mano la cultura española.

- La mayoría de los docentes taiwaneses evalúan sus conocimientos culturales como "bueno" (45,5%) o "regular" (42,4%). Y los docentes de países hispanohablantes creen que sus conocimientos culturales son "muy bueno" (77,8%) o "bueno" (22,2%).

- En cuanto a la formación continua, hay un gran número de docentes que no participan en intercambios. El 59,5% de los docentes han participado en simposios o seminarios; el 40,5% no tiene este tipo de experiencias.

- Un gran número de docentes enseñan aspectos culturales en sus clases. Por lo que se llega a la conclusión de que la gran mayoría de los docentes consideran esencial incorporar aspectos de la cultura como un todo integrado en la enseñanza/aprendizaje de la lengua.

- El profesorado piensa que la mayoría del alumnado está interesado en la asignatura bloque cultura, que ha aprendido y conoce las diferencias de cada cultura. También, piensa que el alumnado ha discriminado las similitudes y diferencias entre la cultura propia y la cultura española. Sin embargo, en conjunto, la mayoría de los estudiantes no adquieren los conocimientos del bloque cultura. Por lo tanto, los docentes necesitan utilizar otros recursos didácticos para mejorar la calidad de la enseñanza/aprendizaje.

- Casi todos los docentes complementan sus clases con otros materiales además del manual/libro de texto (97,6%). Muchos docentes utilizan otros materiales o proporcionan otras referencias bibliográficas, al alumno, a fin de completar los contenidos para una mayor comprensión de la cultura.

- La mayoría del profesorado considera que el material didáctico disponible no es suficiente para el aprendizaje de la cultura hispánica por parte del alumnado.

- Los docentes consideran que todos los aspectos culturales son importantes en el aprendizaje de E/LE, por esta razón, casi siempre preparan los contenidos culturales. Los aspectos culturales más utilizados en clase, en primer lugar, son: geografía y fiestas, en segundo lugar: turismo y arte, entre mucho otros.

- Muchos docentes opinan que el mayor problema que se encuentra en la docencia, es carecer de las herramientas adecuadas y que los materiales no contienen suficientes temas culturales, además no tienen muchas horas de clases.

- La mayoría de los docentes creen que el bloque cultura debe incluirse en el comienzo de la enseñanza de una lengua extranjera y en primer curso, y ser obligatoria. La ratio ideal se sitúa en torno a menos de 30 estudiantes por clase.

- Los docentes consideran que faltan aspectos culturales y proponen solicitar subvenciones para invitar a especialistas extranjeros, artistas, folkloristas, y también visitar o estudiar en el extranjero. Además los docentes tienen mucho interés por obtener materiales de tipo audiovisual, guías, programas de ordenador y CD-ROMs.

- Los docentes desean tener más conocimientos, recursos y experiencias culturales para enseñar a los estudiantes.

- Al 57% de los estudiantes les interesa aprender idiomas, por eso, eligen el Departamento de Español; el 30 % lo hace debido a la nota de examen. El interés y la nota son los dos aspectos principales por los que el alumnado empiece a estudiar en el Departamento de Español.

- A la mayoría de los estudiantes les interesa aprender el español. Al 82,6% de los estudiantes les interesa aprender la cultura. Casi todos los estudiantes son conscientes de que la competencia intercultural es una de las competencias imprescindibles para conocer otra cultura.

- Los estudiantes valoran que la herramienta audiovisual es más interesante que otros materiales didácticos. Los estudiantes confirman que el uso de las herramientas audiovisuales mejora su rendimiento.

- Muchos estudiantes expresan que los materiales didácticos no se corresponden con sus necesidades y demandas. Consideran que en los materiales didácticos faltan contenidos de la cultura no formal (comportamiento, vida diaria, lenguaje corporal, etc.). Los aspectos relacionados con la cultura son dispersos; se profundiza poco en ellos y sus materiales son pocos lúdicos.

- Respecto a las necesidades que tiene el alumnado sobre los contenidos culturales, la

mitad de los estudiantes afirman que es necesario aumentar los contenidos culturales de "Cultura con minúscula" (50%) y "Kultura con k" (43,4%). Asimismo, expresan que les gusta "la sociedad y las costumbres" (68,9%). A muchos estudiantes les interesa este aspecto del bloque cultura, por lo que estos contenidos culturales pueden ayudar a despertar su interés por aprender la cultura y mejorar la motivación.

- La mayoría de los estudiantes están de acuerdo en que la asignatura bloque cultural despierta su motivación e interés por el español. El 50,4% de los estudiantes están de acuerdo en que, el conocimiento adquirido por la asignatura, les ayuda en el aprendizaje del español. Las respuestas obtenidas reflejan que la valoración general de los propios encuestados es positiva.

- Los estudiantes consideran que los libros tienen un nivel alto de dificultad. Si es demasiado difícil, disminuye el interés por el estudio.

- Usar herramientas audiovisuales es una forma de mejorar la calidad educativa. Por ejemplo, ver videos y películas refuerza los contenidos, y también, puede motivar el interés de aprender del alumnado.

- En cuanto a las sugerencias de los estudiantes para la enseñanza del bloque cultura, se puede destacar: (1) los materiales didácticos utilizados en la asignatura bloque cultura carecen de contenidos de la cultura no formal. (2) El nivel del libro de texto utilizado es más elevado que el nivel de español de los estudiantes. (3) Falta de interacción en la clase.

Finalmente, quizás el dato más contundente y significativo extraído de este cuestionario está en la valoración que se atribuye al tratamiento de la cultura y a los aspectos socioculturales en los materiales de E/LE. Los docentes y estudiantes afirmaron que dicho tratamiento es insuficiente en los actuales manuales de E/LE, así como en los materiales didácticos sobre la cultura. Ésta es una necesidad imperiosa y un problema urgente, porque, por un lado, a muchos estudiantes les interesa el aspecto sociocultural, por lo que estos contenidos culturales pueden ayudar a despertar su interés por aprender la cultura. Por otra lado, la ausencia de temas culturales en los materiales y la carencia

de herramientas didácticas motivadores, son obstáculos para la enseñanza/aprendizaje de la cultura.

CAPÍTULO VI: ANÁLISIS DE LOS PLANES DE ESTUDIO Y DEL BLOQUE CULTURA

El capítulo VI se centra en presentar el método de investigación cuantitativo y cualitativo utilizado para la elaboración de este trabajo, y tiene como objetivo analizar: los planes de estudio, los curriculum del bloque cultura y los materiales didácticos utilizados en la asignatura bloque cultura de los Departamentos de Español.

6.1 Análisis de los planes de estudio de los Departamentos de Español en las Universidades de: Fujen, Providence, Tamkang y Wenzao

En este apartado analizamos los planes de estudio y los contenidos de todas las asignaturas que se imparten en los cuatro Departamentos de Español. Nos centraremos en los curriculum diseñados por los cuatro Departamentos de Español de las cuatro universidades de Taiwán: Universidad Católica de Fujen, Universidad de Providence, Universidad de Tamkang y Universidad de Idiomas Extranjeros Wenzao.

En primer lugar, se hace una lista de todas las asignaturas, desde primero hasta cuarto curso de los Departamentos de Español de cada universidad y del curso académico 2013-2014, tomando como base: tipo de curso, duración, crédito, requisitos necesarios para graduarse, etc. En segunda lugar, se elabora un cuadro-resumen sobre las asignaturas relacionadas con el español y se analiza su estructura, metodología y características. A continuación, se analiza cada uno de los planes de estudio, tanto desde el punto de vista de las características de las asignaturas impartidas como de la tipología de los cursos ofertados. Todo ellos, con el fin de hacer un análisis de la estructura y conocer de forma detallada y real cómo se está llevando a cabo esta enseñanza.

En el cuadro 58 se presentan las asignaturas que se imparten en el **Departamento de Español de la Universidad Católica de Fujen**.

Cuadro 58: Asignaturas y créditos del Departamento de Español de la Universidad Católica de Fujen.

Universidad Católica de Fujen: Departamento de Lenguas y Culturas Hispánicas						
Curso académico 2013-2014						
Créditos necesarios para graduarse: 128 créditos Asignaturas obligatorias comunes (para todos los departamentos): 32 créditos Asignaturas obligatorias de español: 68 créditos Asignaturas optativas de español: 28 créditos						
Tipo	Asignatura	Duración	Tipo de curso	Crédito		
				Primer semestre	Segundo semestre	Total de crédito
1°curso						
Asignaturas obligatorias comunes	Tutoría	Anual	Obligatorio	0	0	0
	Formación Militar	Aunal	Obligatorio	0	0	0
	Introducción a la Universidad	Semestral	Obligatorio	2	----	2
	Educación Física	Aunal	Obligatorio	0	0	0
	Lengua China	Aunal	Obligatorio	2	2	4
	Lenguaje Extranjera	Aunal	Obligatorio	2	2	4
	Informática	Anual	Obligatorio	0	0	0
	El ámbito de las Humanidades y Artístico	Aunal	Obligatorio	2	2	4
	El ámbito de las Ciencias Naturales y Tecnología	Aunal	Obligatorio	2	2	4
	El ámbito de las Ciencias Sociales	Aunal	Obligatorio	2	2	4
Asignaturas obligatorias del Departamento	Gramática I	Aunal	Obligatorio	2	2	4
	Conversación I	Aunal	Obligatorio	2	2	4
	Lectura I	Aunal	Obligatorio	2	2	4
	Escritura (I)	Aunal	Obligatorio	2	2	4
	Práctica Auditiva	Aunal	Obligatorio	2	2	4
	Civilización y Cultura Española	Aunal	Obligatorio	2	2	4
2°curso						
Asignaturas obligatorias comunes	Tutoría	Anual	Obligatorio	0	0	0
	Educación Física	Aunal	Obligatorio	0	0	0
	Lenguaje Extranjera	Aunal	Obligatorio	2	2	4
Asignaturas obligatorias del Departamento	Conversación II	Aunal	Obligatorio	4	4	8
	Lectura II	Aunal	Obligatorio	2	2	4
	Composición II	Anual	Obligatorio	2	2	4
Asignaturas optativas del Departamento	Lectura de Textos Cortos Españoles	Semestral	Optativo	2	----	2
	Lectura de Textos Cortos Latinoamericanos	Semestral	Optativo	----	2	2
	Panorama del Mundo Hispánico (I)	Semestral	Optativo	2	----	2
	Panorama del Mundo Hispánico (II)	Semestral	Optativo	----	2	2
	Aplicación del Vocabulario Español (I)	Semestral	Optativo	2	----	2
	Aplicación del Vocabulario Español (II)	Semestral	Optativo	----	2	2
	Geografía y Cultura de España	Semestral	Optativo	2	----	2
	Metodología en la Investigación Comparativa	Semestral	Optativo	----	2	2

	Transcultural					
	Biblia y Civilización	Semestral	Optativo	2/----	----/2	2
3°curso						
Asignaturas obligatorias comunes	Tutoría	Anual	Obligatorio	0	0	0
	Filosofía para la Vida	Anual	Obligatorio	2	2	4
Asignaturas obligatorias del Departamento	Comunicación Intercultural	Semestral	Obligatorio	2	----	2
	Periodismo en Inglés	Semestral	Obligatorio	----	2	2
	Gramática III	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Conversación III	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Lectura III	Anual	Obligatorio	2	2	4
Asignaturas optativas del Departamento	Literatura y Cine hispánicos	Semestral	Optativo	2	----	2
	Correspondencia Comercial Española (I)	Semestral	Optativo	2	----	2
	Correspondencia Comercial Española (II)	Semestral	Optativo	----	2	2
	Traducción (Español-Chino)	Semestral	Optativo	2	----	2
	Lectores de Noticias y Aplicación del Vocabulario (I)	Semestral	Optativo	2	----	2
	Lectores de Noticias y Aplicación del Vocabulario (II)	Semestral	Optativo	----	2	2
	Gramática, oral y habilidades de escritura (I)	Semestral	Optativo	2	----	2
	Gramática, oral y habilidades de escritura (II)	Semestral	Optativo	----	2	2
	Multiculturalismo y su impacto social: Los inmigrantes latinos y asiáticos en EE.UU. (I)	Semestral	Optativo	2	----	2
	Multiculturalismo y su impacto social: Los inmigrantes latinos y asiáticos en EE.UU. (II)	Semestral	Optativo	----	2	2
	Intercultures and Interarts in Spanish[1]	Semestral	Optativo	----	2	2
	España y la Unión Europea	Semestral	Optativo	----	1	1
	Hispanic News Trans-editing	Semestral	Optativo	----	2	2
	Cultura china a través de las lenguas extranjeras-español (I)	Semestral	Optativo	2	----	2
	Cultura china a través de las lenguas extranjeras-español (II)	Semestral	Optativo	----	2	2
4°curso						
Asignaturas obligatorias comunes	Tutoría	Anual	Obligatorio	0	0	0
	Etica Profesional	Semestral	Obligatorio	2	----	2
Asignaturas obligatorias del	Gramática y Escritura (IV)	Anual	Obligatorio	2	2	4

[1] A partir del titulo inglés (original), ya que no hay español.

Departamento	Conversación (IV)	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Comprensión Auditiva del Inglés	Annual	Obligatorio	2	2	4
Asignaturas optativas del Departamento	Introducción a la interpretación	Semestral	Optativo	2	----	2
	Arte de Performance (I)	Semestral	Optativo	2	----	2
	Arte de Performance (II)	Semestral	Optativo	----	2	2
	Traducción (Chino→ Español)	Semestral	Optativo	2	----	2
	Sociedad hispánica del siglo XXI (I)	Semestral	Optativo	2	----	2
	Sociedad hispánica del siglo XXI (II)	Semestral	Optativo	----	2	2
	Traducción y Comunicación en los negocios (I)	Semestral	Optativo	2	----	2
	Traducción y Comunicación en los negocios (II)	Semestral	Optativo	----	2	2
	Comunicación empresarial internacional (I)	Semestral	Optativo	2	----	2
	Comunicación empresarial internacional (II)	Semestral	Optativo	----	2	2
	Literatura en acción	Semestral	Optativo	2	----	2

Fuente: Elaboración propia (2014).

Como podemos ver, la Formación Militar, Lengua Extranjera, Educación Física, Informática y Conocimientos Generales son asignaturas obligatorias comunes para todos las facultades. El fin de estas asignaturas es conseguir el desarrollo integral, físico, social, intelectual, estético, moral y espiritual del alumnado.

En el cuadro 59 se recoge información sobre el número de créditos que tienen las asignaturas por área de conocimiento.

Cuadro 59: Número de créditos por tipo de asignatura en el Departamento de Español de la Universidad Católica de Fujen.

Tipo	N° de créditos	Porcentaje
General (Asignaturas obligatorias comunes)	32	25%
Disciplinar (Asignaturas obligatorias de español)	68	53,1%
Disciplinar y de profundización (Asignaturas optativas de español)	28	21,8%
Total del programa	128	100%

Fuente: Elaboración propia (2014).

Como se puede observar el 53,1% se corresponde con las asignaturas obligatorias de español; el 25% con las asignaturas obligatorias comunes y a las asignaturas optativas de español les

corresponde un 21,8%.

Estos nos habla del número de créditos por tipo de asignatura en la Universidad Católica de Fujen. Podemos ver que la mitad son obligatorias de español (53,1%), por eso, es adecuada. Sin embargo, las asignaturas optativas de español (21,8%) son pocas. Las obligatorias de español están dirigidas a que el alumnado adquiera las cuatro destrezas básicas del español (oír, hablar, leer, escribir). Existen una variada gama de asignaturas optativas para fomentar los conocimientos, las destrezas y las habilidades especificas del alumnado. Éstas favorecen el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural del alumnado. Así pues, es necesario aumentar la proporción de las asignaturas optativas en el Departamento de Español de Fujen.

En Fujen, hay que cumplir unos requisitos obligatorios para graduarse relacionados con el chino, inglés e informática, en donde el alumnado debe aprobar un examen; además, hay otro requisito necesario marcado por el Departamento de Español que tiene que ver con:

- Superar 128 créditos en total para graduarse repartidos de la siguiente forma: 32 créditos obligatorios comunes; 68 créditos obligatorios de español; 28 créditos optativos de español.
- Aprobar el examen de DELE (B1).

A continuación, se describen los requisitos de la competencia básica :

- Chino:

1. Aprobar el examen de chino.
2. Si el estudiante no alcanza el nivel (nota de examen), tiene que asistir a clases de recuperación.

- Inglés

1. Aprobar el examen de Inglés.
2. El alumnado debe obtener un certificado de examen de Inglés como GEPT, TOEIC o TOEFL, etc.
3. Si el estudiante no alcanza el nivel, tiene que asistir a clases de recuperación.

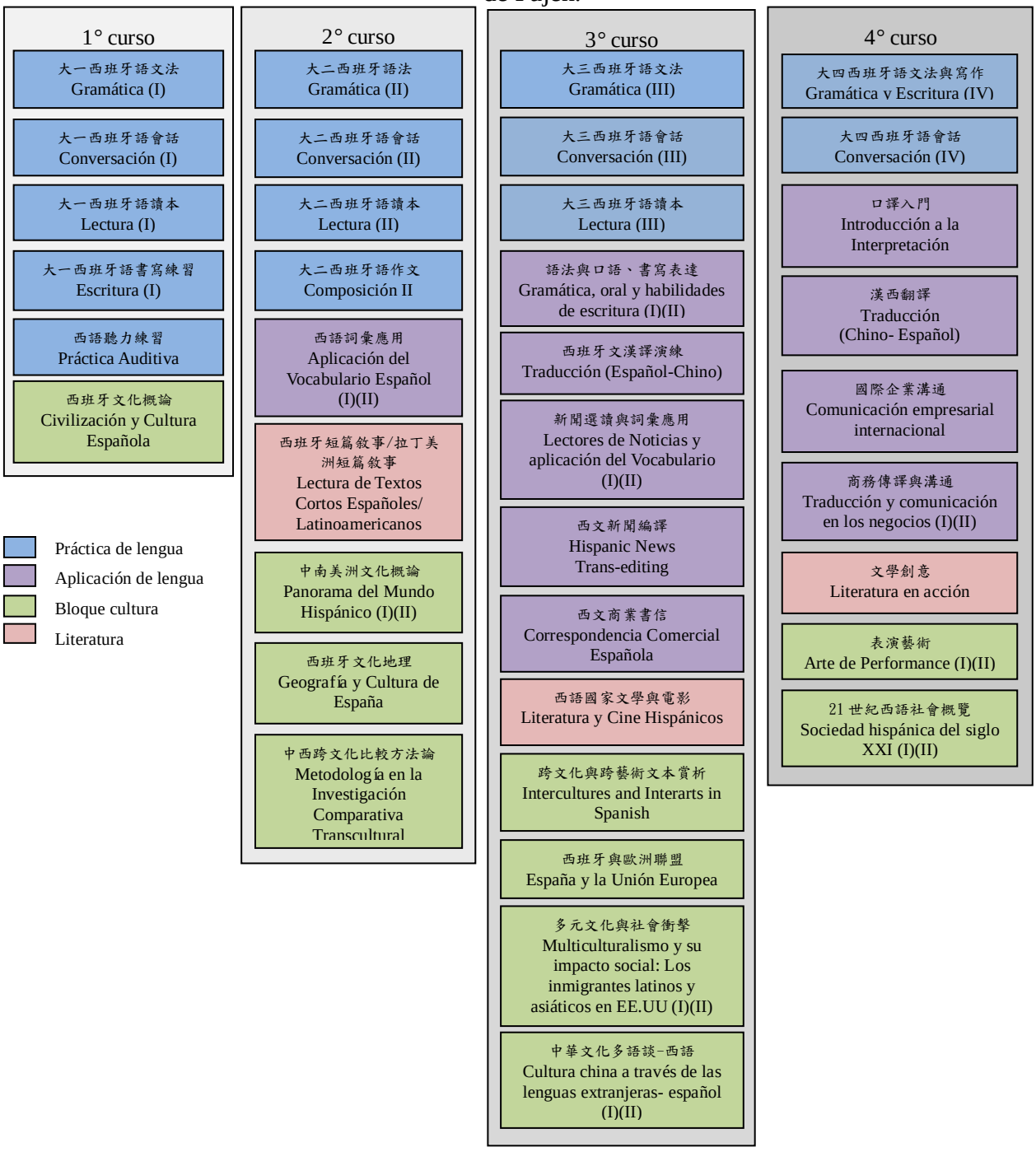
- Informática

1. El alumnado cursa la asignatura informática y debe aprobar un examen.
2. El alumnado obtiene un certificado de examen de informática (TQC, MOS, CTE/SSD,

CCIE, etc.)

Por otra parte, están las asignaturas obligatorias y optativas de español recogidas a la figura 146.

Figura 146: Asignaturas de español del Departamento de Español de la Universidad Católica de Fujen.



Fuente: Elaboración propia (2014).

En la figura 146, podemos ver que el Departamento de Español de Fujen, sitúa en los dos primeros años, la enseñanza en las cuatro capacidades lingüísticas: oír, hablar, leer y escribir. De esta forma crea en los estudiantes una fuerte motivación e interés por el español. En los dos últimos años, aparte de seguir afianzando los conocimientos de lengua, se ofrecen asignaturas variadas para lograr una sólida formación humanística y también ofrece oportunidades a los estudiantes para elegir materias de acuerdo a sus intereses.

En concreto, las asignaturas obligatorias son: Gramática (desde 1º hasta 4º), Escritura (en 1º), Lectura (desde 1º hasta 3º), Composición (en 2º), Práctica auditiva (en 1º), Conversación (desde 1º hasta 4º) y Civilización y la Cultura Española (en 1º). También asignaturas optativas como: Geografía cultural de España, Panorama del Mundo Hispánico, Sociedad hispánica del siglo XXI, Metodología en la Investigación Comparativa Transcultural, Correspondencia comercial, Traducción, Interpretación, Aplicación del Vocabulario Español, Literatura y Cine hispánicos, Lectura de Textos Cortos Españoles y Latinoamericanos, Lectores de Noticias y Aplicación del Vocabulario, etc.

Concluida la presentación de los datos correspondientes al Departamento de Español de la Universidad Católica de Fujen, pasamos a analizar el **Departamento de Español de la Universidad de Providence**.

Cuadro 60: Asignaturas y créditos del Departamento de Español de la Universidad de Providence.

Universidad de Providence: Departamento de Lengua y Literatura Española						
Curso académico 2013-2014						
Créditos necesarios para graduarse: 136 créditos Asignaturas obligatorias comunes (para todos los departamentos): 33 créditos Asignaturas obligatorias de español: 66 créditos Asignaturas optativas de español: 37 créditos						
Tipo	Asignatura	Duración	Tipo de curso	Crédito		
				Primer semestre	Segundo semestre	Total de crédito
1°curso						
Asignaturas obligatorias comunes	Inglés (I)	Semestral	Obligatorio	2	----	2
	Inglés (II)	Semestral	Obligatorio	----	2	2
	Lectura y Escritura (I)	Semestral	Obligatorio	2	----	2
	Lectura y Escritura (II)	Semestral	Obligatorio	----	2	2
	Educación Física (ejercicio y la salud)	Semestral	Obligatorio	1	----	1
	Educación Física (deportes acuáticos)	Semestral	Obligatorio	----	1	1
	Servicio-aprendizaje	Semestral	Obligatorio			0
	Humanidades	Semestral	Obligatorio			0

	Conocimientos generales	Semestral	Obligatorio	2	2	Total:18 crédito
	Introducción a la Informática	Semestral	Obligatorio	3	----	3
Asignaturas obligatorias del Departamento	Self-Access Learning for FENM (I) (II)	Anual	Obligatorio	0	0	0
	Gramática Española Nivel elemental (I)	Semestral	Obligatorio	3	0	3
	Gramática Española Nivel elemental (II)	Semestral	Obligatorio	0	3	3
	Conversación Española Nivel elemental (I) (+ prácticas)	Semestral	Obligatorio	4	0	4
	Conversación Española Nivel elemental (II) (+ prácticas)	Semestral	Obligatorio	0	4	4
	Comprensión lectora y escrita en Español Nivel elemental (I)	Semestral	Obligatorio	2	0	2
	Comprensión lectora y escrita en Español Nivel elemental (II)	Semestral	Obligatorio	0	2	2
Asignaturas optativas del departamento	Introducción a la civilización hispánica	Semestral	Optativo	2	0	2
	Introducción a la civilización hispanoamericana	Semestral	Optativo	0	2	2
	Práctica de Frases Fundamental (I)	Semestral	Optativo	2	0	2
	Práctica de Frases Fundamental (II)	Semestral	Optativo	0	2	2
	Vocabulario y Uso (I)	Semestral	Optativo	2	----	2
	Vocabulario y Uso (II)	Semestral	Optativo	----	2	2
	ALL-OUT defensa de educación militar de entrenamiento (I~IV)	Anual	Optativo	0	0	0
2°curso						
Asignaturas obligatorias comunes	Educación Física I	Semestral	Obligatorio	1	0	1
	Educación Física II	Semestral	Obligatorio	0	1	1
Asignaturas obligatorias del Departamento	Gramática Española Nivel intermedia (I)	Semestral	Obligatorio	2	0	2
	Gramática Española Nivel intermedia (II)	Semestral	Obligatorio	0	2	2
	Conversación Española Nivel intermedia (+ prácticas) (I)	Semestral	Obligatorio	4	0	4
	Conversación Española Nivel intermedia (+ prácticas) (II)	Semestral	Obligatorio	0	4	4
	Comprensión lectora y escrita en Español Nivel intermedio (I)	Semestral	Obligatorio	2	0	2
	Comprensión lectora y escrita en Español Nivel intermedio (II)	Semestral	Obligatorio	0	2	2
Asignaturas optativas del Departamento	Comprensión Audio-visual (I)	Semestral	Optativo	2	0	2
	Comprensión	Semestral	Optativo	0	2	2

	Audio-visual (II)					
	Práctica de Sintaxis Española (I)	Semestral	Optativo	2	0	2
	Práctica de Sintaxis Española (II)	Semestral	Optativo	0	2	2
	Arte Española (I)	Semestral	Optativo	2	0	2
	Arte Española (II)	Semestral	Optativo	0	2	2
	Introducción a la literatura hispánica (I)	Semestral	Optativo	2	0	2
	Introducción a la literatura hispánica (II)	Semestral	Optativo	0	2	2
3°curso						
Asignaturas obligatorias del Departamento	Gramática Española Nivel superior (I)	Semestral	Obligatorio	2	0	2
	Gramática Española Nivel superior (II)	Semestral	Obligatorio	0	2	2
	Conversación Española Nivel superior (I)	Semestral	Obligatorio	4	0	4
	Conversación Española Nivel superior (II)	Semestral	Obligatorio	0	4	4
	Comprensión lectora y escrita en Español Nivel superior (I)	Semestral	Obligatorio	2	0	2
	Comprensión lectora y escrita en Español Nivel superior (II)	Semestral	Obligatorio	0	2	2
	Traducción (Español-Chino) (I)	Semestral	Obligatorio	2	0	2
	Traducción (Español-Chino) (II)	Semestral	Obligatorio	0	2	2
Asignaturas optativas del Departamento	Vida y cultura de España (I)	Semestral	Optativo	2	0	2
	Vida y cultura de España (II)	Semestral	Optativo	0	2	2
	Periodismo Español (I)	Semestral	Optativo	2	0	2
	Periodismo Español (II)	Semestral	Optativo	0	2	2
	Español para el turismo (I)	Semestral	Optativo	2	0	2
	Español para el turismo (II)	Semestral	Optativo	0	2	2
	Introducción a la Lingüística Española (I)	Semestral	Optativo	2	0	2
	Introducción a la Lingüística Española (II)	Semestral	Optativo	0	2	2
	Historia contemporánea de los países hispanoamericanos (I)	Semestral	Optativo	2	0	2
	Historia contemporánea de los países hispanoamericanos (II)	Semestral	Optativo	0	2	2
	Español para los Negocios y Administración (I)	Semestral	Optativo	2	0	2
	Español para los Negocios y Administración (II)	Semestral	Optativo	0	2	2
	Literatura hispana: Lectura y apreciación (I)	Semestral	Optativo	2	0	2

	Literatura hispana: Lectura y apreciación (II)	Semestral	Optativo	0	2	2
4°curso						
Asignaturas obligatorias del Departamento	Conversación Española Nivel avanzado	Anual	Obligatorio	4	4	8
	Traducción (Chino-Español) (I)(II)	Anual	Obligatorio	2	2	4
Asignaturas optativas del Departamento	Traducción del Periodismo Español	Anual	Optativo	2	2	4
	Correspondencia Comercial en Español	Anual	Optativo	2	2	4
	Critical literaria	Anual	Optativo	2	2	4
	Español Nivel avanzado (I)(II)	Anual	Optativo	2	2	4
	Historia y cultura de Latinoamérica	Anual	Optativo	2	2	4
	Música de los países de habla hispana	Anual	Optativo	2	2	4
	Toda la formación en lengua española	Semestral	Optativo	2	----	2
	Didáctico de la enseñanza del español como lengua extranjera: material y métodos	Semestral	Optativo	2	----	2
	Práctica en la enseñanza de español como lengua extranjera	Semestral	Optativo	----	2	2

Fuente: Elaboración propia (2014).

En la Universidad de Providence, el número de créditos se organiza en torno a asignaturas generales, obligatorias y optativas.

Cuadro 61: Número de créditos por tipo de asignatura en el Departamento de Español de la Universidad de Providence.

Tipo	N° de créditos	Porcentaje
General (Asignaturas obligatorias comunes)	33	24,2%
Disciplinar (Asignaturas obligatorias de español)	66	48,5%
Disciplinar y de profundización (Asignaturas optativas de español)	37	27,2%
Total del programa	136	100%

Fuente: Elaboración propia (2014).

A través de los cuadros presentados, podemos concluir que las asignaturas obligatorias de español son el 48,5% y las asignaturas generales suponen el 24,5%, y el 27,2% se corresponde con las asignaturas optativas de español.

Consideramos que la propoción de las asignaturas en la Universidad de Providence es adecuada. El Departamento de Español de Providence cuenta con muchas asignaturas optativas de español. Así pues, los estudiantes pueden elegir las asignaturas optativas en

función de sus preferencias. Las asignaturas optativas de español, a través de las actividades podrían despertar la motivación del aprendizaje y desarrollar la competencia comunicativa intercultural del alumnado.

Los requisitos necesarios para graduarse en el Departamento de Español de la Universidad de Providence son:

- Superar 136 créditos en total para graduarse: 33 créditos obligatorios comunes; 64 créditos obligatorios de español; 37 créditos optativos de español.
- Aprobar el examen de DELE (B1).
- Aprobar el examen de Inglés.

Todos los departamentos de lenguas extranjeras establecen requisitos para el nivel de competencia en Inglés, que aparece reflejado en el cuadro siguiente.

Cuadro 62: Requisito para el nivel de competencia en Inglés.

Título	Nivel
GEPT	Nivel intermedio (escuchar, leer)
TOEIC	550 puntos
BULATS	ALTE Level 2
Cambridge Main Suite	Preliminary English Test
IELTS	Nivel 4
TOEFL ITP	460 puntos
TOEFL iBT	57 puntos
CSEPT	Primer nivel:170 puntos y segundo nivel:180 puntos
FLPT-English	El examen escrito 150; el examen oral S-2
NETPAW	Nivel intermedio
G-TELP	Nivel 3
GET	B1

Fuente: Elaboración propia (2014).

El cuadro 62, recoge los requisitos de competencia en Inglés. Si el estudiante no supera la nota de examen, tiene que matricularse la asignatura de inglés (4 créditos) para superar su deficiencia. También hay requisitos para el nivel de competencia en Español.

Cuadro 63: Requisito para el nivel de competencia en Español.

Título	Nivel
DELE	B1
FLPT	El examen escrito 140; el examen oral S-1+
BULATS (Business Language Testing Service)	ALTE Level 2

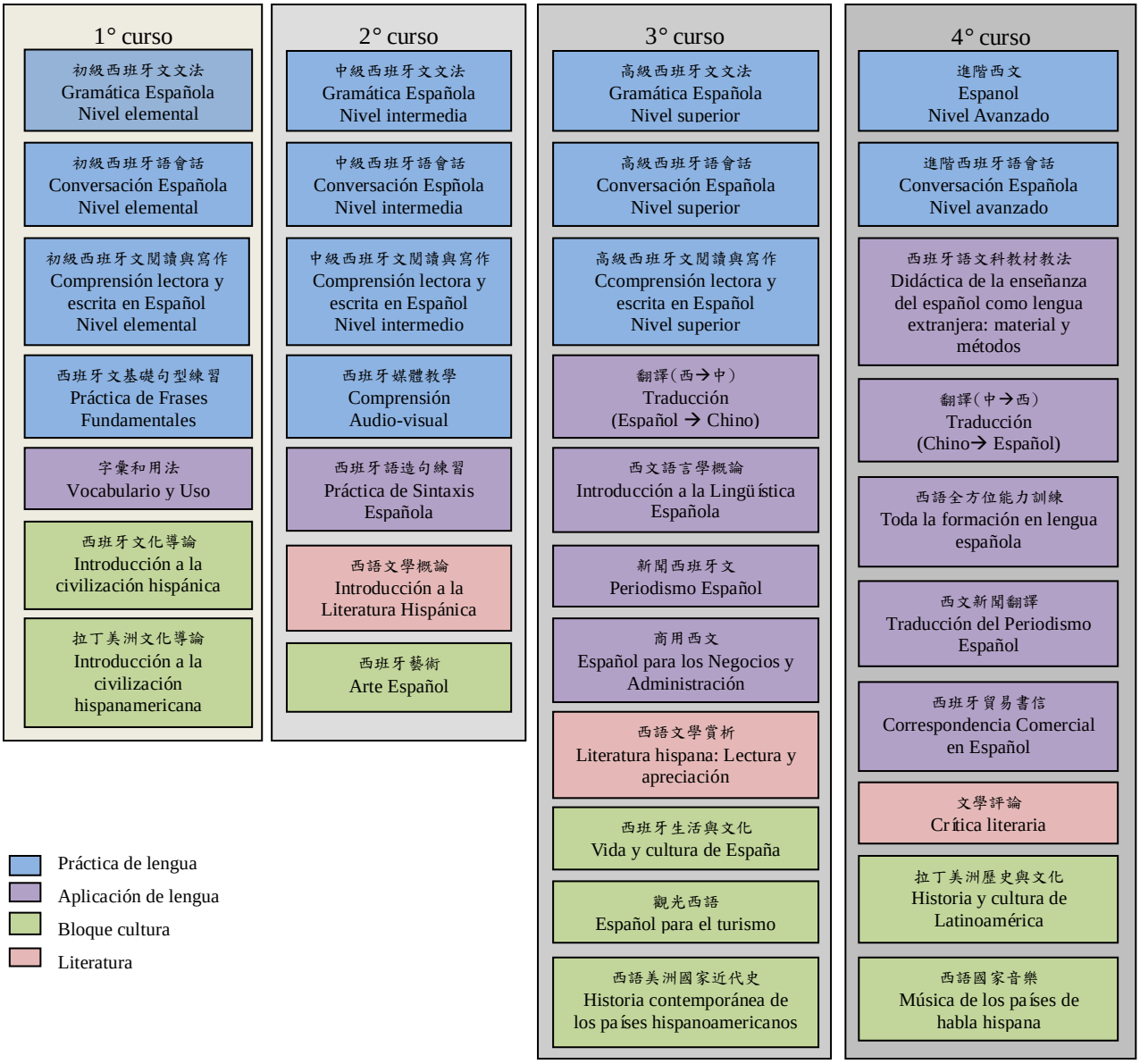
Fuente: Elaboración propia (2014).

Todos los estudiantes deben obtener, por lo menos, uno de los certificados que se han

señalado anteriormente, antes de graduarse. Si el estudiante no aprueba el examen, tiene que estudiar la asignatura "Toda la formación en lengua española".

A continuación, se hace una descripción del currículum de español en la Universidad de Providence.

Figura 147: Asignaturas de español del Departamento de Español de la Universidad de Providence.



Fuente: Elaboración propia (2014).

En el Departamento de Español de la Universidad de Providence se organizan las asignaturas en dos períodos. En el primer período se ofrecen cursos básicos e intensivos a

los estudiantes de primero y segundo curso, con el objeto de incrementar sus habilidades básicas correspondientes a las destrezas: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita. En el segundo período, según las necesidades de los estudiantes de tercero y cuarto curso, hay varias asignaturas con matiz profesional como: Literatura hispánica, Cultura hispánica, Comercio, Turismo, Periodismo, Arte, etc., para que puedan desarrollar su especialidad.

En la Universidad de Providence las asignaturas obligatorias son: Gramática (de 1º a 4º), Conversación (de 1º a 4º), Comprensión lectora y expresión escrita en español (de 1º a 3º), Traducción (en 3º y en 4º). Entre las asignaturas optativas están: Introducción a la civilización hispánica e hispanoamericana, Introducción a la literatura hispánica, Comprensión Audio-visual y Música de los países de habla hispana, etc.

Concluida la presentación de los datos correspondientes a la Universidad de Providence, pasamos a analizar las asignaturas en relación con sus créditos y cursos en que se imparten en el **Departamento de Español de la Universidad de Tamkang**.

Cuadro 64: Asignaturas y créditos del Departamento de Español de la Universidad de Tamkang.

Universidad de Tamkang: Departamento de Español						
Curso académico 2013- 2014						
Créditos necesarios para graduarse: 136 créditos Asignaturas obligatorias comunes (para todos los departamentos): 31 créditos Asignaturas obligatorias de español: 72 créditos Asignaturas optativas de español: 21 créditos						
Tipo	Asignatura	Duración	Tipo de curso	Crédito		
				Primer semestre	Segundo semestre	Total de crédito
1°curso						
Asignaturas obligatorias comunes	Inglés (I)	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Educación Física	Anual	Obligatorio	0	0	0
	Introducción a la Informática	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Revolución tecnológica global	Semestral	Obligatorio	2	----	2
	Servicio-Aprendizaje	Anual	Obligatorio	0	0	0
	Entrenamiento militar/ Enfermería	Anual	Obligatorio	0	0	0
	Examen de inglés	Semestral	Obligatorio	----	0	0
	Conocimientos generales (Literatura y texto clásicos) *	Semestral	Obligatorio	2	2	4
	Conocimientos generales (Historia y cultura) *	Semestral	Obligatorio	2	2	4
	Conocimientos generales	Semestral	Obligatorio	2	2	4

	(Filosofía y Religión) *					
	El ámbito de desarrollo social *	Semestral	Obligatorio	2	2	4 *Total:8 crédito
	Conocimientos generales (Aprendizaje y desarrollo) #	Semestral	Obligatorio	2	2	4
	Conocimientos generales (Futurología) #	Semestral	Obligatorio	2	2	4
	Conocimientos generales (Perspectiva global) #	Semestral	Obligatorio	2	2	4 # Total: 6 crédito
	Actividades Extracurriculares y Desarrollo de Equipos	Semestral	Obligatorio	----	1	1
Asignaturas obligatorias del Departamento	Gramática Española Nivel elemental	Anual	Obligatorio	4	4	8
	Conversación	Anual	Obligatorio	4	4	8
	Práctica de sintaxis española	Anual	Obligatorio	2	2	4
Asignaturas optativas del Departamento	Práctica Auditiva I (+ prácticas)	Anual	Optativo	2	2	4
	Historia y Geografía de Hispanoamérica	Anual	Optativo	2	2	4
2°curso						
Asignaturas obligatorias comunes	Capacidad de expresión en chino	Semestral	Obligatorio	----	3	3
	Inglés (I)	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Educación Física	Anual	Obligatorio	0	0	0
Asignaturas obligatorias del Departamento	Gramática Española Nivel intermedia	Anual	Obligatorio	4	4	8
	Conversación (II)	Anual	Obligatorio	4	4	8
	Composición (I)	Anual	Obligatorio	2	2	4
Asignaturas optativas del Departamento	Léxico español y lectura (I)	Anual	Optativo	2	2	4
	Práctica Auditiva II (+ prácticas)	Anual	Optativo	1	1	2
	Introducción a la lingüística española	Anual	Optativo	2	2	4
3°curso						
Asignaturas obligatorias comunes	Educación Física	Anual	Obligatorio	0	0	0
Asignaturas obligatorias del Departamento	Gramática Española Nivel avanzado	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Conversación (III)	Anual	Obligatorio	4	4	8
	Composición (II)	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Interpretación y traducción oral (I)	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Introducción a la literatura española	Semestral	Obligatorio	2	----	2
	Introducción a la literatura latinoamericana	Semestral	Obligatorio	----	2	2
Asignaturas optativas del Departamento	Léxico español y lectura (II)	Anual	Optativo	2	2	4
	Español para el Turismo	Anual	Optativo	2	2	4
	Cultura española	Anual	Optativo	2	2	4
	Español aplicado a la enseñanza del chino	Semestral	Optativo	2	----	2

4°curso						
Asignaturas obligatorias del Departamento	Conversación (IV)	Aunal	Obligatorio	2	2	4
	Interpretación y traducción oral (II)	Aunal	Obligatorio	2	2	4
Asignaturas optativas del Departamento	Gramática Española Nivel superior	Aunal	Optativo	2	2	4
	Español aplicado a la enseñanza del chino	Anual	Optativo	2	2	4
	Español aplicado	Anual	Optativo	2	2	4
	Arte Hispánico	Anual	Optativo	2	2	4
	Obras maestras de la novela española	Semestral	Optativo	2	----	2
	Obras maestras del teatro español	Semestral	Optativo	----	2	2
	Tutoriales de Español	Anual	Optativo	0	0	0

Fuente: Elaboración propia (2014).

En el cuadro 65 se presenta un resumen del número de créditos por tipo de asignatura.

Cuadro 65: Número de créditos por tipo de asignatura en el Departamento de Español de la Universidad de Tamkang.

Tipo	N° de créditos	Porcentaje
General	31	22,7%
Disciplinar (Asignaturas obligatorias de español)	72	52,9%
Disciplinar y de profundización (Asignaturas optativas de español)	21	15,4%
Total del programa	136	100%

Fuente: Elaboración propia (2014).

Según se observa en el cuadro 65, el 52,9% de las asignaturas se corresponde con las asignaturas obligatorias de español; el 22,7% con las generales y el 15,4% con las optativas de español.

Por lo que podemos decir que, los créditos de las asignaturas optativas de español son pocos. Así pues, es necesario reajustar la proporción de los créditos para ofrecer a los estudiantes distintos tipos de asignaturas optativas de español según sus gustos e intereses.

La Universidad de Tamkang establece como requisitos necesarios para graduarse:

- Superar 136 créditos en total: 31 obligatorios comunes; 72 obligatorios de español; 21 optativos de español.
- Aprobar el examen de DELE (B1).
- Aprobar el examen de Inglés.

Cuadro 66: Requisito para el nivel de competencia en Inglés.

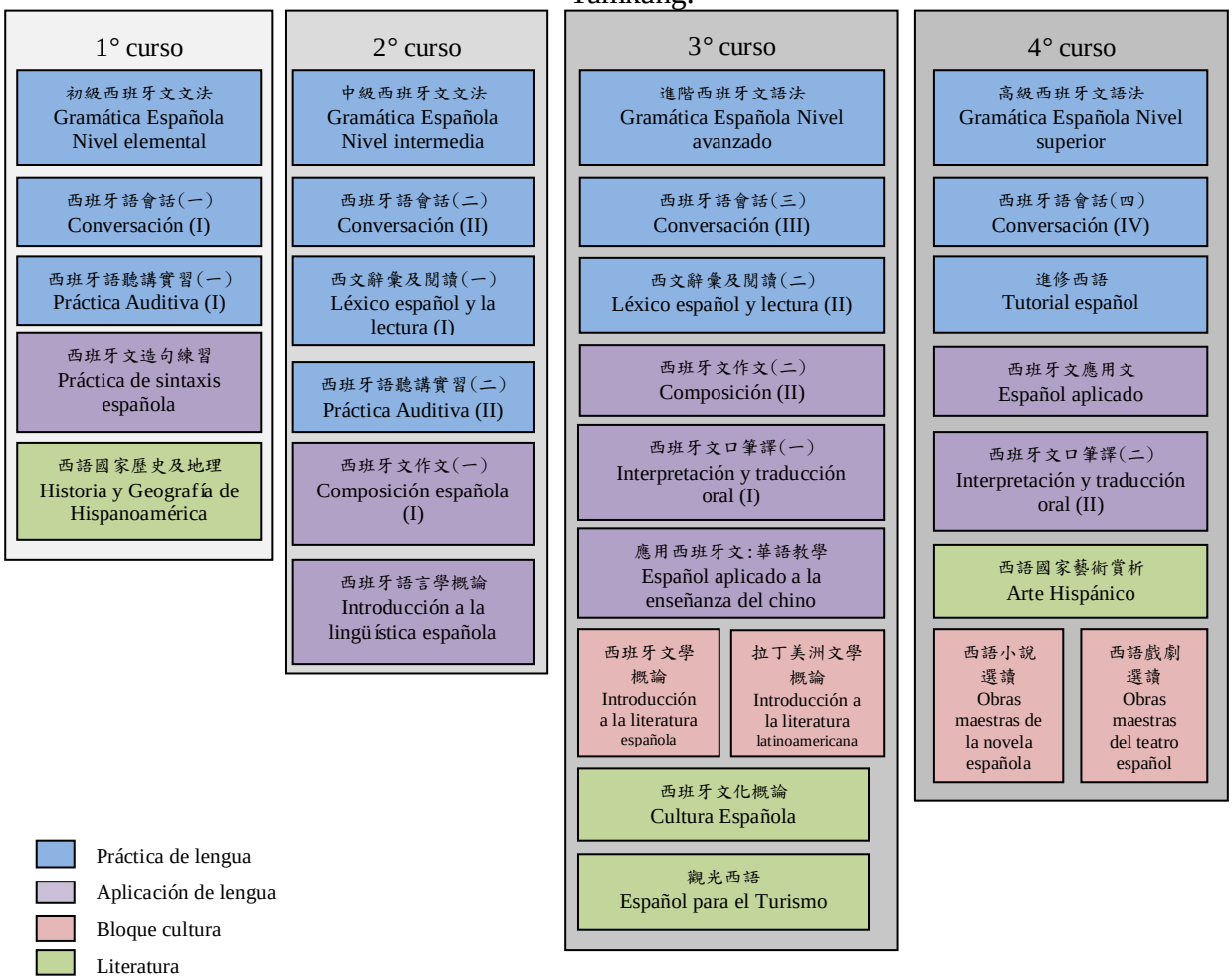
Título		Nivel
GEPT		Nivel intermedio (escuchar, leer)
TOEIC		450 puntos
TOEFL	PBT	424 puntos
	iBT	37 puntos
	CBT	114 puntos
IELTS		3.5 puntos
CEF		B1

Fuente: Elaboración propia (2014).

Los estudiantes deben obtener por lo menos uno de los certificados que se han señalado anteriormente para graduarse. Si el estudiante no aprueba el examen, tiene que cursar la asignatura "Tutoriales de Inglés" (2 créditos).

En la figura 148, se presenta un resumen de las asignaturas de español que se imparten en el Departamento de Español de la Universidad de Tamkang.

Figura 148: Asignaturas de español del Departamento de Español de la Universidad de Tamkang.



Fuente: Elaboración propia (2014).

El Departamento de Español de la Universidad de Tamkang, en los dos primeros años, da más importancia a las clases de gramática, conversación, lectura, composición, historia, geografía y audiovisuales, con el objetivo de desarrollar las cuatro habilidades esenciales. En los dos años siguientes se hace más hincapié en las clases de gramática, conversación y lectura con un nivel más avanzado. Además, se ofrecen cursos más específicos, como Literatura Española e Hispanoamericana, Economía, Teatro, Traducción, Cultura, Arte y Turismo, etc.

En Tamkang las asignaturas obligatorias son: Gramática (de 1º a 4º), Conversación (de 1º a 4º), Práctica auditiva (en 1º y en 2º), Composición (en 2º y en 3º), Interpretación y Traducción oral (en 3º y en 4º), Introducción de la literatura española/ latinoamericana (en 3º). Hay algunas asignaturas optativas como Introducción a la lingüística española, Historia y Geografía de Hispanoamérica, Español aplicado a la enseñanza del chino y Arte Hispánico, etc.

Concluida la presentación de los datos correspondientes a la Universidad de Tamkang, pasamos a hacer una descripción sobre el **Departamento de Español de la Universidad de Idiomas Extranjeros Wenzao**, cuya organización se estructura en: College, Segundo ciclo de la Universidad y el Grado de cuatro años. Respecto al College y al Segundo ciclo presentamos una simple enumeración de asignaturas. Por lo que respecta a los Grados de cuatro años, realizaremos un análisis detallado de sus planes de estudio.

Cuadro 67: Asignaturas y créditos del Departamento de Español de la Universidad de Idiomas Extranjeros Wenzao: Junior College de cinco años.

Universidad de Idiomas Extranjeros Wenzao: Departamento de Español (Junir College-cinco años)							
Curso académico 2013-2014							
Créditos necesarios para graduarse: 230 créditos Asignaturas obligatorias generales: 52 créditos Asignaturas obligatorias del College: 40 créditos Asignaturas obligatorias del Departamento: 64 créditos Asignaturas obligatorias en inglés: 28 créditos Asignaturas optativas del College: 46 créditos (12 créditos -por lo menos- de los optativos del Departamento)							
Tipo	Campo	Asignatura	Duración	Tipo de curso	Crédito		
					Primer semestre	Segundo semestre	Total de crédito
1°curso							
Asignaturas obligatorias generales	Idiomas	Lectura en inglés I	Anual	Obligatorio	4	4	10
	Matemática	Matemáticas generales I	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Civilización	Geografía china	Semestral	Obligatorio	----	2	2
	Ciencias naturales	Biología	Semestral	Obligatorio	2	----	2

	Arte	Música	Anual	Obligatorio	1	1	2
	Conocimiento general	Introducción a la informática	Semestral	Obligatorio	2	----	2
	Educación Física	Educación Física I	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Militar	Entrenamiento militar I	Anual	Obligatorio	1	----	1
		Entrenamiento militar II	Anual	Obligatorio	----	1	1
Asignaturas obligatorias del College	Asignaturas comunes	Introducción a la lectura china	Anual	Obligatorio	3	3	6
		Ética I	Anual	Obligatorio	1	1	2
	Obligatorios del Departamento	Español I	Anual	Obligatorio	4	4	8
		Conversación I	Anual	Obligatorio	3	3	6
	Obligatorios en inglés	Lectura y composición en inglés I	Anual	Obligatorio	3	3	6
2°curso							
Asignaturas obligatorias generales	Idiomas	Antología de la lectura china I	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Matemática	Matemáticas generales II	Semestral	Obligatorio	2	----	2
	Civilización	Historia I	Semestral	Obligatorio	----	2	2
		Introducción a la sociedad taiwanesa	Semestral	Obligatorio	2	----	2
	Ciencias naturales	Física	Semestral	Obligatorio	----	2	2
	Arte	Introducción al Arte	Anual	Obligatorio	1	1	2
Asignaturas obligatorias del College	Asignaturas comúnes	Ética II	Anual	Obligatorio	1	1	2
		Educación física II	Anual	Obligatorio	0	0	0
		Mecanografía I	Semestral	Obligatorio	2	----	2
		Mecanografía II	Semestral	Obligatorio	----	2	2
	Obligatorios del Departamento	Español II	Anual	Obligatorio	3	3	6
		Conversación II	Anual	Obligatorio	2	2	4
		Lectura I	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Obligatorios en inglés	Audición y conversación en inglés II	Anual	Obligatorio	3	3	6
		Lectura y composición en inglés II	Anual	Obligatorio	4	4	8
	Obligatorios en inglés	Audición y conversación en inglés II	Anual	Obligatorio	3	3	6
		Lectura y composición en inglés II	Anual	Obligatorio	4	4	8
3°curso							
Asignaturas obligatorias generales	Idiomas	Antología de la lectura china II	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Civilización	Historia II	Semestral	Obligatorio	2	----	2
		Historia III	Semestral	Obligatorio	------	2	2
	Ciencias naturales	Química	Semestral	Obligatorio	------	2	2
	Conocimiento general	Introducción a las leyes	Semestral	Obligatorio	2	----	2
Asignaturas obligatorias del College	Asignaturas comunes	Los Cuatro Libros Chinos	Anual	Obligatorio	2	2	4
		Ética III	Anual	Obligatorio	1	1	2
		Introducción a la Lógica	Semestral	Obligatorio	----	2	2
		Educación física III	Anual	Obligatorio	0	0	0
	Obligatorios del Departamento	Español III	Anual	Obligatorio	2	2	4
		Conversación III	Anual	Obligatorio	2	2	4
		Lectura II	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Obligatorios en inglés	Audición y conversación en inglés III	Anual	Obligatorio	1	1	2

		Gramática, composición en inglés	Semestral	Obligatorio	3	----	3
4°curso							
Asignaturas obligatorias del College	Asignaturas comúnes	Antología de las crónicas literarias	Anual	Obligatorio	3	3	6
		Ética IV	Anual	Obligatorio	1	1	2
		Introducción a la Filosofía	Semestral	Obligatorio	2	----	2
		Educación física IV	Anual	Obligatorio	0	0	0
	Obligatorios del Departamento	Cultura y civilización española	Anual	Obligatorio	3	3	6
		Traducción	Anual	Obligatorio	3	3	6
	Optativos del College	Gramatica española y análisis de sintaxis	Anual	Optativo	2	2	4
		Español aplicado al periodismo	Anual	Optativo	2	2	4
		Práctica de audición	Anual	Optativo	2	2	4
		Práctica de oral	Anual	Optativo	2	2	4
5°curso							
Asignaturas obligatorias del College	Asignaturas comunes	Antología de la ideología de los antepasados	Anual	Obligatorio	2	2	4
		Ética V	Anual	Obligatorio	1	1	2
		Educación Física V	Anual	Obligatorio	0	0	0
	Obligatorios del Departamento	Redacción	Anual	Obligatorio	2	2	4
		Cultura y civilización latinoamericana	Anual	Obligatorio	3	3	6
	Optativos del College	Comercio español	Anual	Optativo	2	2	4
		Español para el turismo	Anual	Optativo	2	2	4
		Gramática y retórica española	Anual	Optativo	2	2	4
		Traducción avanzada	Anual	Optativo	2	2	4
		Práctica avanzada de oral	Semestral	Optativo	----	2	2
		Práctica avanzada de audición	Semestral	Optativo	2	----	2

Fuente: Elaboración propia (2014).

En el cuadro 68 se describen los requisitos para graduarse en el College, cuyo plan de estudio consta de 5 años, organizado de las siguientes formas:

- Superar 230 créditos en total: 52 créditos de los obligatorios comunes; 40 créditos de los obligatorios del College; 64 créditos de los obligatorios del Departamento; 28 créditos los obligatorios de inglés; 46 créditos optativos del College.
- Aprobar el examen de Inglés.
- Aprobar el examen de Español.

Cuadro 68: Requisito para el nivel de competencia en Inglés.

Título	Nivel
CSEPT	Segundo nivel: 240 puntos
	En la primera vez, la nota de CSEPT, es de 110 puntos, en la segunda convocatoria debe superar 130 puntos

Fuente: Elaboración propia (2014).

Los estudiantes deben obtener un certificado antes de la graduación. Si el estudiante no aprueba el examen, tiene que cursar la asignatura alternativa al examen de idioma (2 créditos).

Cuadro 69: Requisito para el nivel de competencia en Español.

Título	Nivel
DELE	B1 70 puntos
FLPT	150 puntos
BULATS (Business Language Testing Service)	B1

Fuente: Elaboración propia (2014).

Cuadro 70: Asignaturas y créditos del Departamento de Español de la Universidad de Idiomas Extranjeros Wenzao: Segundo ciclo de la Universidad.

Universidad de Idiomas Extranjeros Wenzao: Departamento de Español (Segundo ciclo de la Universidad-dos años)							
Curso académico 2013-2014							
Créditos necesarios para graduarse: 76 créditos Asignaturas obligatorias comunes: 22 créditos Asignaturas obligatorias profesionales: 24 créditos Asignaturas especializadas en materias españolas: 20 créditos Asignaturas optativas: 10 créditos							
Asignatura			Duración	Tipo de curso	Crédito		
					Primer semestre	Segundo semestre	Total de crédito
1°curso							
Asignaturas obligatorias comunes	Inglés (Nivel intermedio I)		Anual	Obligatorio	2	2	4
	Fonética y oratoria china		Anual	Obligatorio	2	2	4
	Ética I		Semestral	Obligatorio	2	----	2
	Ética II		Semestral	Obligatorio	----	2	2
	Educación física		Anual	Obligatorio	0	0	0
	Conocimientos generales (cultura y arte)		Semestral	Obligatorio	----	2	2
	Conocimientos generales (naturaleza y su protección)		Semestral	Obligatorio	2	----	2
Asignaturas obligatorias del Departamento	Redacción avanzada (I)		Anual	Obligatorio	2	2	4
	Conversación y audición avanzadas		Anual	Obligatorio	2	2	4
	Español avanzado (I)		Anual	Obligatorio	3	3	6
Asignaturas del grupo especializado en aerolíneas, turismo y culturas extranjeras	Optativas obligatorias	Técnicas de la negociación intercultural	Semestral	Optativo	2	----	2
		Presentación del trabajo en aerolíneas	Semestral	Optativo	----	2	2
		Prácticas para guía	Semestral	Optativo	2	----	2
		Prácticas en la gestión turística	Semestral	Optativo	2	----	2
		Marketing de aerolíneas	Semestral	Optativo	----	2	2
		Transporte aéreo y administración de billetes	Semestral	Optativo	----	2	2
Asignaturas	Optativas	Economía	Semestral	Optativo	3	----	3

del grupo especializado en negocios y gestión comercial	obligatorias	Estudio de administración	Semestral	Optativo	----	3	3
Asignaturas del grupo especializado en traducción	Optativas obligatorias	Audición profesional en inglés	Anual	Optativo	2	2	4
		Oratoria professional en inglés	Anual	Optativo	2	2	4
		Ejercicios de interpretación	Semestral	Optativo	2	----	2
		Traducción a la vista simultánea	Semestral	Optativo	2	----	2
		Interpretación consecutiva	Semestral	Optativo	----	2	2
		Ejercicio de traducción	Semestral	Optativo	----	2	2
Asignaturas del grupo especializado en materias españolas	Optativas obligatorias	Cultura folklórica española I	Semestral	Optativo	2	----	2
		Cultura folklórica española II	Semestral	Optativo	----	2	2
		Marketing internacional	Semestral	Optativo	2	----	2
		Comercio internacional	Semestral	Optativo	----	2	2
		Cine español	Semestral	Optativo	2	----	2
		Cine latino	Semestral	Optativo	----	2	2
2°curso							
Asignaturas obligatorias comunes	Inglés (Nivel intermedio II)		Anual	Obligatorio	2	2	4
	Conocimientos generales (sociedad y leyes)		Semestral	Obligatorio	2	----	2
Asignaturas obligatorias del Departamento	Conversación y audición avanzadas (II)		Anual	Obligatorio	2	2	4
	Español avanzado (II)		Anual	Obligatorio	3	3	6
Asignaturas del grupo especializado en aerolíneas, turismo y culturas extranjeras	Optativas obligatorias	Estudio y práctica de administración de aviación	Semestral	Optativo	----	2	2
		Organización práctica de viajes	Semestral	Optativo	----	2	2
		Historia y monumentos taiwaneses	Semestral	Optativo	2	----	2
		Fórmulas sociales internacionales	Semestral	Optativo	2	----	2
	Optativas obligatorias	Dirección de marketing	Semestral	Optativo	3	----	3
		Gestión financiera	Semestral	Optativo	3	----	3
		Estudios empresariales	Semestral	Optativo	3	----	3
		Prácticas laborales	Semestral	Optativo	----	3	3
		Gestión de recursos humanos	Semestral	Optativo	----	3	3
Asignaturas del grupo especializado en traducción	Optativas obligatorias	Ejercicio de traducción (avanzado)	Semestral	Optativo	2	----	2
		Interpretación	Semestral	Optativo	2	----	2

		consecutive (avanzada)					
Asignaturas del grupo especializado en materias españolas	Optativas obligatorias	Traducción profesional I	Semestral	Optativo	2	----	2
		Traducción profesional II	Semestral	Optativo	----	2	2
		Introdución a la didáctica del español I	Semestral	Optativo	2	----	2
		Introducción a la didáctica del español II	Semestral	Optativo	----	2	2
		Situación del comercio en América Latina	Semestral	Optativo	2	----	2
		Cultura taiwanesa introducida a través del español	Semestral	Optativo	----	2	2

Fuente: Elaboración propia (2014).

Por lo que respecta a los requisitos necesarios para graduarse del segundo ciclo en Wenzao, estos son:

- Superar 76 créditos en total: 22 obligatorios comunes; 24 obligatorios profesionales; 20 especializados en materias españolas; 10 de los optativos normales.
- Los que estudian "las asignaturas del grupo especializado en negocios y gestión comercial" tienen que obtener por lo mínimo 20 créditos.
- Aprobar el examen de Inglés.
- Aprobar el examen de Español.

Cuadro 71: Requisito para el nivel de competencia en Inglés.

Título	Nivel
CSEPT	Segundo nivel: 240 puntos
	En la primera vez, la nota de CSEPT, es de 200 puntos, en la segunda convocatoria debe superar 40 puntos

Fuente: Elaboración propia (2014).

Cuadro 72: Requisito para el nivel de competencia en Español.

Título	Nivel
DELE	B2 60 puntos
FLPT	180 puntos
BULATS (Business Language Testing Service)	B2

Fuente: Elaboración propia (2014).

Como se ha podido comprobar no hay coincidencia en los años académicos entre el College (5 años), el Segundo ciclo de la Universidad (2 años) y el Grado de cuatro años (4 años). Para nuestra investigación, nos centraremos en el nivel correspondiente a cuatro años.

Cuadro 73: Asignaturas y créditos del Departamento de Español de la Universidad de Idiomas Extranjeros Wenzao: Grado de cuatro años

Universidad de Idiomas Extranjeros Wenzao: Departamento de Español (cuatro años)						
Curso académico 2013-2014						
Créditos necesarios para graduarse: 145 créditos Asignaturas obligatorias comunes (para todos los departamentos): 49 créditos Asignaturas obligatorias de español: 64 créditos Asignaturas optativas de español: 8 créditos Asignaturas interdisciplinarias especializadas en materias españolas: 20 créditos						
Asignatura		Duración	Tipo de curso	Crédito		
				Primer semestre	Segundo semestre	Total de crédito
1°curso						
Asignaturas obligatorias comunes	Inglés I	Anual	Obligatorio	4	4	4
	Introducción a la Informática	Semestral	Obligatorio	2	----	2
	Introducción a la multimedia	Semestral	Obligatorio	-----	2	2
	Conocimientos generales (sociedad y leyes)	Semestral	Obligatorio	2	-----	2
	Conocimientos generales (Lógica)	Semestral	Obligatorio	----	2	2
	Introducción a la Universidad (I)	Semestral	Obligatorio	0	----	0
	Introducción a la Universidad (II)	Semestral	Obligatorio	----	0	0
	Educación Física	Anual	Obligatorio	0	0	0
	Servicio-aprendizaje	Semestral	Obligatorio	----	1	1
	Literatura china moderna	Semestral	Obligatorio	2	----	2
	Introducción al Arte chino	Semestral	Obligatorio	----	2	2
Asignaturas obligatorias del Departamento	Español I	Anual	Obligatorio	4	4	8
	Conversación I	Anual	Obligatorio	4	4	8
	Lectura y audición I	Anual	Obligatorio	2	2	4
2°curso						
Asignaturas obligatorias comunes	Inglés II	Anual	Obligatorio	4	4	4
	Conocimientos generales (cultura y arte)	Semestral	Obligatorio	2	----	2
	Conocimientos generales (Naturaleza y su protección)	Semestral	Obligatorio	----	2	2
	Ética II	Semestral	Obligatorio	0	----	0
	Antología de la literatura clásica	Anual	Obligatorio	2	2	2
	Chino aplicado	Semestral	Obligatorio	0	2	2
	Introducción a la comunicación intercultural	Anual	Obligatorio	2	2	2
Asignaturas obligatorias del Departamento	Español II	Anual	Obligatorio	4	4	8
	Conversación II	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Lectura y audición II	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Escritura I	Anual	Obligatorio	2	2	4
3°curso						
Asignaturas obligatorias comunes	Inglés III	Anual	Obligatorio	4	4	4
	Conocimientos generales	Semestral	Obligatorio	2	----	2
Asignaturas obligatorias del Departamento	Español III	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Conversación III	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Escritura II	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Historia y cultura española	Semestral	Obligatorio	----	2	2
Asignaturas optativas del Departamento	Español para el turismo	Anual	Optativo	2	2	4
	Comercio	Anual	Optativo	2	2	4

4°curso							
Asignaturas obligatorias del Departamento	Español IV		Anual	Obligatorio	2	2	4
	Interpretación		Anual	Obligatorio	2	2	4
	Proyecto de Graduación		Anual	Obligatorio	2	2	4
	Historia y cultura latinoamericana		Semestral	Obligatorio	----	2	2
Asignaturas optativas del Departamento	Periodismo		Anual	Optativo	2	2	4
	Literatura española		Semestral	Optativo	2	----	2
	Literatura latinoamericana		Semestral	Optativo	----	2	2
	Introducción a la didáctica del español		Semestral	Optativo	2	2	4
	Proyección y comentario de películas hispanoamericanas		Anual	Optativo	2	2	4
	Prácticas laborals	Prácticas laborales	Semestral	Optativo	4	----	4
		Prácticas laborales en el extranjero	Semestral	Optativo	2	----	2
		Práctica laboral (de poca duración)	Semestral	Optativo	1	----	1
		Prácticas laborales semestrales	Semestral	Optativo	9	----	9
Asignaturas inter-disciplinaria	Comercio internacional		Anual	Optativo	2 o 3	2 o 3	6 o 8
	Asuntos internacionales		Anual	Optativo	3	3	6
	Difusión digital		Anual	Optativo	3	3	6
	Enseñanza del chino		Anual	Optativo	2	2	4
	Traducción		Anual	Optativo	2	3	4 o 5 o 6
	Turismo y culturas extranjeras		Anual	Optativo	2	2	4 Total: 20 crédito

Fuente: Elaboración propia (2014).

Cuadro 74: Número de créditos por tipo de asignatura en el Departamento de Español de la Universidad de Idiomas Extranjeros Wenzao: Grado de cuatro años.

Tipo	N° de créditos	Porcentaje
General (Asignaturas obligatorias comunes)	49	33,7%
Disciplinar (Asignaturas obligatorias de español)	64	44,1%
Disciplinar y de profundización (Asignaturas optativas de español)	8	5,5%
Interdisciplinar (Asignaturas interdisciplinarias especializadas en materias españolas)	20	7,25%
Total del programa	145	100%

Fuente: Elaboración propia (2014).

En el cuadro 74, se observa que las asignaturas generales se corresponden con el 33,7% y las obligatorias de español con el 44,1%; el 5,5% y el 7,25% respectivamente, con las asignaturas optativas de español y las interdisciplinarias. Esto nos indica que el porcentaje de créditos de las asignaturas optativas de español y las interdisciplinarias, es muy pequeño. Por el contrario, hay muchas asignaturas obligatorias comunes. Así pues, debería disminuir el porcentaje de las asignaturas generales para aumentar los créditos de las asignaturas optativas de español y las interdisciplinarias.

Los requisitos necesarios para graduarse son:

- Superar 145 créditos: 49 obligatorios comunes; 64 obligatorios de español; 8 créditos optativos de español; 20 de las asignaturas interdisciplinarias especializadas en materias españolas.
- Aprobar el examen de Español.
- Aprobar el examen de Inglés.

Cuadro 75: Requisito para el nivel de competencia en Inglés.

Título	Nivel
CSEPT	Segundo nivel: 240 puntos
	En la primera vez, la nota de CSEPT no alcanza segundo nivel (160 puntos), más tarde, la nota sube a 80 puntos más que antes.

Fuente: Elaboración propia (2014).

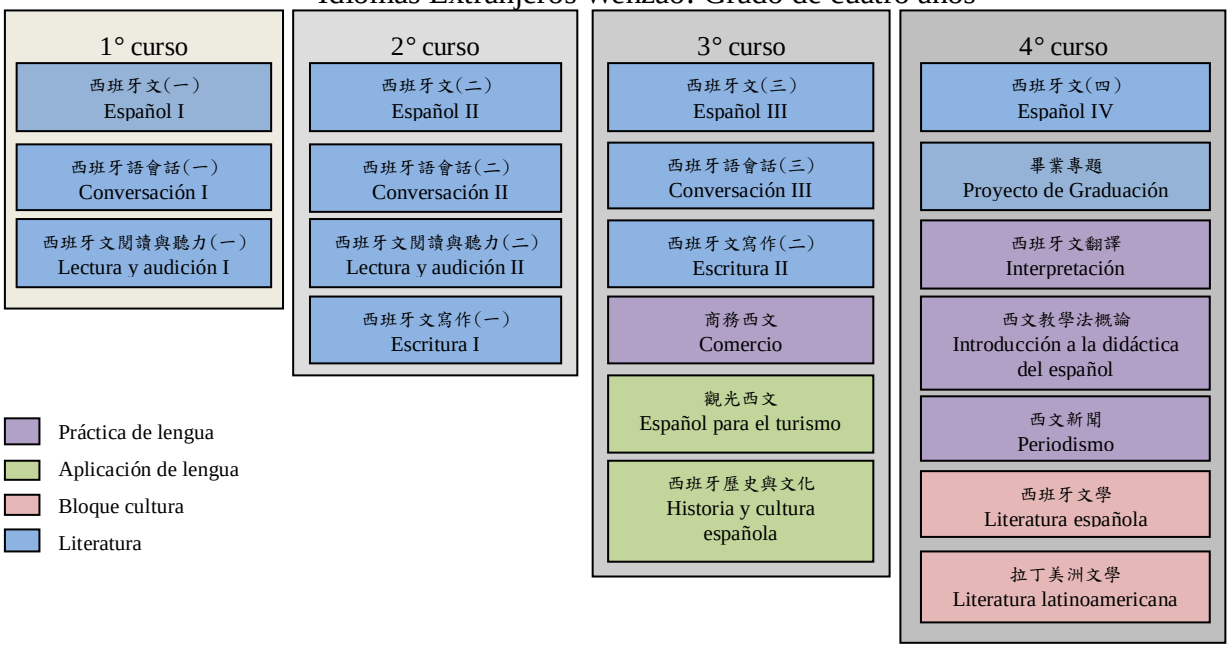
Cuadro 76: Requisito para el nivel de competencia en Español.

Título	Nivel
DELE	B1 70 puntos
FLPT	150 puntos
BULATS (Business Language Testing Service)	B1

Fuente: Elaboración propia (2014).

Por lo que respecta a los requisitos de graduación de competencia en Inglés, como en Español, los estudiantes deben obtener el certificado, antes de graduarse. Si el estudiante no aprueba el examen, tiene que cursar la asignatura "alternativa al examen de idioma" (2 créditos).

Figura 149: Asignaturas de español del Departamento de Español de la Universidad de Idiomas Extranjeros Wenzao: Grado de cuatro años





Fuente: Elaboración propia (2014).

El plan de estudios del Departamento de Español de la Universidad de Idiomas Extranjeros Wenzao, está diseñado de una forma global, poniendo énfasis en los valores de la cultura china, de las ciencias y de las humanidades con el objetivo de ampliar la visión de los estudiantes sobre el mundo. Para coordinar la evolución económica y social con los intereses de los estudiantes, y con las más recientes tendencias del mercado laboral, se imparten una serie de asignaturas específicas relacionadas con el comercio internacional que pretenden ayudar a la formación profesional de los estudiantes, con el fin de conseguir el mayor aprovechamiento posible de acuerdo a los objetivos marcados.

En Wenzao las asignaturas obligatorias son: Gramática (de 1º a 4º), Conversación (de 1º a 3º), Lectura y audición (en 1º y en 2º), Escritura (en 2º y en 3º), Historia y cultura (en 3º y en 4º), Proyecto de Graduación (en 4º) e Interpretación (en 4º). Por lo que respecta a las asignaturas optativas éstas son: Literatura latinoamericana, El español para el turismo, Introducción a la didáctica del español, Geografía de España/América Latina Periodismo, etc.

En general, en los dos primeros años se dan clases de Gramática, Conversación, Composición, Lectura, Historia, Geografía y Audiovisuales del nivel básico, para conseguir las cuatro destrezas de la lengua: comprensión auditiva, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita. En los siguientes años, los estudiantes siguen teniendo clases de Gramática, Conversación, Composición y Lectura, pero a un nivel más avanzado para consolidar las cuatro destrezas aprendidas. Además, con el objetivo de tener una formación específica en español y cursan estudios específicos, como Traducción español-chino, Traducción chino-español, Literatura española o Literatura Latinoamericana, Teatro, Novela, Periodismo, Cultura y Arte, Turismo, Comercio, y Prácticas laborales, etc.

Como consecuencia de lo expuesto hasta este momento, podemos decir que, los diferentes Departamentos de Español tienen objetivos y pautas educativas propias que marcan el desarrollo de sus programas. Por lo que respecta al plan de estudios, éste es diseñado por cada departamento. Aunque varía en algunos detalles, también cumplen algunas normas generales, como dividirse en asignaturas comunes y específicas del español. Entre las primeras están: Chino mandarín, Inglés, Informática, Entrenamiento militar, Conocimientos generales, Educación Física, entre otras. Tienen como objetivo proporcionar a los estudiantes conocimientos generales que puedan ayudarles, tanto en el estudio de la especialidad como en su futura profesión. Estas asignaturas comunes ocupan aproximadamente una cuarta parte del total.

Las segundas, las asignaturas específicas de español, ocupan normalmente, dos tercios en el horario total y se dividen en dos periodos: dos años de iniciación para que los estudiantes adquieran las destrezas básicas del español, y otros dos de especialización para que los estudiantes profundicen tanto en el idioma español como en la cultura hispánica. Estas asignaturas se pueden dividir en dos bloques (prácticas y teóricas) y en cuatro ámbitos (Práctica de lengua, Aplicación de lengua, Bloque cultura y Literatura).

Las asignaturas prácticas (español básico, español medio, español superior, español avanzado, conversación, audiovisual, lectura, composición, etc.) están dirigidas a que los estudiantes adquieran las cuatro destrezas de la lengua: comprensión auditiva, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita, y se cursan progresivamente a lo largo de los cuatro años de estudio.

Las asignaturas teóricas se imparten a partir del tercer y cuarto curso, con el propósito de que los estudiantes profundicen en el conocimiento de la filología hispánica, y de otros aspectos socioculturales del mundo hispanohablante. Se estudia lingüística, fonética y fonología, gramática, lexicología, introducción a la cultura española e hispanoamericana, literatura española e hispanoamericana, correspondencia comercial y relaciones internacionales de los países hispanohablantes entre otras.

En los dos años siguientes, se pone más énfasis en las clases de gramática, conversación y lectura con un nivel más avanzado para alcanzar las cuatro habilidades esenciales. Además,

con el objetivo de tener una formación específica de español y para que los estudiantes puedan especializarse en la lengua, se ofrecen cursos más específicos, como Traducción, Literatura, Teatro, Novela, Cultura y Arte, Español aplicado al periodismo, Español aplicado al turismo, Español comercial, etc. Generalmente, a partir del tercer curso, aparte de seguir afianzando los conocimientos de lengua, existen otras asignaturas para conseguir una formación humanística. Los estudiantes pueden elegir según sus intereses.

Como conclusión, y por lo que respecta a los curriculum de español de los cuatro Departamentos de Español de las universidades de: Fujen, Tamkang, Providence y Wenzao, podemos decir que, coinciden en integrar la lengua en las cuatro destrezas básicas y continuar las asignaturas Gramática, Lectura y Conversación desde 1º hasta 3º (o hasta 4º). Por lo que concierne a las asignaturas optativas, señalar la variedad de orientaciones: Literaria, Aplicada al comercio, Turismo, Periodismo, Cultura, etc. Podemos concluir que el currículum académico de las cuatro universidades no difiere mucho entre si.

En segundo lugar, por lo que respecta a las asignaturas troncales y optativas de los cuatro Departamentos de Español, las primeras coinciden entre si, mientras que en las asignaturas optativas se aprecia más variedad de orientaciones.

En cuanto al plan de estudios actual de los cuatro Departamentos de Español, se puede decir que tiene una orientación estructuralista (Cortés, 2012: 84), centrado en la competencia lingüística. "La lengua es concebida como un conjunto de conocimientos–mayormente, normas y estructuras gramaticales, así como listas de léxico–que se transmiten de los libros y del docente a los estudiantes". Es decir, el sistema de enseñanza del español en Taiwán se centra en más en la teoría que en la práctica.

En el siglo XXI, muchos expertos e instituciones internacionales preconizan una lingüística aplicada al E/LE hacia el desarrollo de la competencia comunicativa. Tanto el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001) como el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006) han hecho una nueva propuesta para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas modernas en favor de nuevos enfoques teóricos, que se interesen por el análisis de la lengua desde la perspectiva de la comunicación, la teoría del aprendizaje y la teoría de la educación.

El MCER ha tenido un impacto importante en el desarrollo de la enseñanza de la lengua, tanto en lo que atañe a la fijación de objetivos de los programas, como a las prácticas de enseñanza en el aula, así como en la concepción y elaboración de la evaluación. Se indica la importancia de la relación entre la lengua y el contexto sociocultural. La necesidad de integrar la competencia sociocultural y la competencia intercultural en los procesos de enseñanza/aprendizaje. Todo ello, como consecuencia de los avances en las teorías lingüísticas en favor de la sociolingüística, lo que supone no sólo prestar atención a las formas lingüísticas, sino a quienes las usan en situaciones de comunicación. De hecho, somos conscientes de que la competencia comunicativa va más allá de la mera competencia gramatical, léxica, fónica, etc., y que el componente pragmático e, incluso, el no verbal son determinantes en la comunicación humana. Cortes (2012: 88) afirma que:

> Bajo la concepción actual, la lengua extranjera es un sistema de comunicación que cada aprendiente –agente social y hablante intercultural– construye interactuando con otros usuarios, formulando hipótesis y poniéndolas a prueba. El significado de cada enunciado no es del todo predecible a partir del libro de gramática ni del diccionario; se negocia durante el acto de comunicación y, en última instancia, depende del contexto lingüístico, de la situación de comunicación, de la relación entre los interlocutores y sus experiencias anteriores; en definitiva, depende, en buena medida, de la pragmática, una disciplina todavía ausente en el currículo.

Sánchez Griñán (2006) está de acuerdo con Cortes, al afirmar que en la enseñanza de lenguas extranjeras en Taiwán y China, se da una importancia mayúscula a la sistematicidad del método tradicional; sólo después de que el estudiante ha interiorizado la gramática, practicado la fonética y memorizado largas listas aisladas de vocabulario, es cuando "puede" intervenir cabalmente, mediante deducción. Si bien se hace hincapié en las cuatro destrezas, éstas se desarrollan como partes aisladas entre sí, sin un contexto de uso significativo en cada una de ellas, por un lado, y sin tal contexto que las englobe, por otro lado. Baste señalar que en la mayoría de las universidades las "asignaturas" son Gramática (Lectura y Escritura), Escucha y Habla, cada una con un manual diferente.

Merece la pena destacar la opinión de un profesor dedicado a la enseñanza de español en Fujen, Cortés (2012), que señala que en un mismo curso los estudiantes tienen una asignatura obligatoria de Gramática y otra de Morfosintaxis. Si el Diccionario de la Lengua Española (DRAE) está en lo cierto, la morfosintaxis no es más que aquella "parte de la

gramática que integra la morfología y la sintaxis". En ocasiones se pretende justificar la especial atención desmesurada, en nuestra opinión, que se presta a la gramática, aludiendo a su innegable complejidad en la lengua española. Entonces, sorprende que no se aplique el mismo criterio a la pragmática–tanto o más compleja que la gramática–, que, de momento, no aparece como asignatura en ningún programa de español en Taiwán.

En general, la metodología que se utiliza en Taiwán, se resumiría en una combinación del método de Gramática-Traducción con el método Audiolingual, ya que está fuertemente influida por la propia tradición de la enseñanza china, en donde la repetición y la memorización tienen un papel muy importante. Las metodologías que se utilizan actualmente dependen mucho de la formación específica de cada docente

Por otra parte, el profesor Santos Rovira (2010) señala que las características más destacadas de las universidades taiwanesas se centran en que:

1. Los docentes siguen mayoritariamente la metodología didáctica tradicional china.
2. No existe la obligación de utilizar ningún manual tal y como ocurre en la China continental.
3. La elección y confección de materiales corre a cargo del centro e incluso del docente de la asignatura. Por ello, muchos de ellos utilizan, al igual que ocurre en Hong Kong, manuales publicados en España.
4. La mayoría de los profesores son chinos.

Sánchez Griñán (2008, citado por Álvarez, 2012: 181) realiza una comparación entre el Programa oficial chino, el MCER y el PCIC. Este estudio nos sirve para darnos cuenta de las grandes diferencias existentes entre ellos. Las conclusiones que podemos extraer se refieren al programa oficial chino y son las siguientes:

- El programa oficial no hace ninguna referencia a la didáctica de lenguas extranjeras y en especial a la enseñanza comunicativa procedente de Occidente.
- La experiencia del profesor obtiene un gran valor.
- En las Universidades los programas son rígidos.
- Las nociones gramaticales, presentadas de mayor a menor grado de dificultad, impregnan y justifican la mayoría de las actuaciones en el aula.
- Las funciones comunicativas quedan supeditadas a la gramática.

- Son escasas las menciones a los aspectos socioculturales.

En los últimos años, la metodología está cambiando paulatinamente, a medida que los docentes son más jóvenes y tienen acceso a cursos de formación. Las nuevas tecnologías se van abriendo paso en el currículum, la metodología comunicativa se va abriendo camino tímidamente, combinándose en muchas ocasiones con formas más tradicionales de docencia. La evaluación sigue estando basada, casi exclusivamente, en exámenes o pruebas presenciales. Asimismo, motivar el interés sobre el aprendizaje del alumnado y sobre el diseño curricular son temas interés.

Por otra parte, cada asignatura tiene un valor en créditos, que representa las horas de clase que se van a impartir. Tras el análisis realizado de los planes de estudio de los cuatros Departamentos de Español, podemos concluir que el número de crédito de las asignaturas de español del Departamento de Español de Providence es más alto que en el de los otros tres departamentos. Así, el Departamento de Español de Providence cuenta con los 136 créditos necesarios para graduarse, 33 créditos corresponden a asignaturas obligatorias comunes; 66 créditos, a las obligatorias de español; y 37 créditos, a optativas de español. Cada alumno debe cursar en total 103 créditos de español (66 créditos+37 créditos), que, repartidos entre los 8 semestres de la carrera (4 años académicos), dan un promedio de 12,86 créditos semestrales que, se debe multiplicar por 50 minutos/crédito. Tales créditos representan 643 minutos semanales de clases de español, que, divididos entre cinco días lectivos, dan un cociente de 128,6 minutos diarios, o sea, 2,14 horas al día (de hecho menos). En síntesis, podemos concluir que el tiempo de clase es insuficiente.

En definitiva, la estructura curricular, el tiempo asignado y las metodológicas son temas urgentes para debatir. Los curriculum tienen que incluir una formación integral que tenga presente los agentes sociales y comunicadores interculturales. También es necesario proponer una metodología ecléctica con el fin de establecer un contexto académico propicio para la excelencia en la enseñanza y en el aprendizaje.

6.2 Análisis del bloque cultura en los curriculum de los Departamentos de Español de las Universidades de: Fujen, Providence, Tamkang y Wenzao

En este apartado, nos centramos en la asignatura bloque cultura de los planes de estudio de los Departamentos de Español. En primer lugar, se presenta una lista sobre la asignatura bloque cultura de las Universidades de: Fujen, Providence y Tamkang y Wenzao desde primer curso hasta cuarto curso, tomando como base las características generales de su organización: tipo de curso, duración, crédito, etc. En segunda lugar, se describe cada asignatura del bloque cultura, incluyendo objetivos, contenidos, metodología y características de la asignatura.

Coincidimos con Cortés (2000: 36), cuando dice que:

> El currículo abarca la globalidad del programa, es decir, la organización y realización de todo el proceso instructivo, desde el análisis de las necesidades del grupo meta, la definición de los objetivos, la elaboración del sílabo y las decisiones con respecto de la metodología, hasta la evaluación de cada uno de los componentes de dicho proceso.

A través de este estudio, no sólo conoceremos la contextualización de la asignatura bloque cultura, sino que también efectuaremos un análisis de los aspectos señalados. De esta manera, estaremos en condiciones de saber de qué forma los diferentes cursos responden a las necesidades e intereses de los estudiantes, y poder así contar con otro criterio más en el proceso de selección de un plan de estudios de calidad.

Como hemos señalado anteriormente, el bloque cultura es un concepto elaborado para esta tesis con el fin de abarcar bajo él a un conjunto de asignaturas que tienen como fin el desarrollo de la competencia sociocultural y se ha excluido cualquiera asignatura que desarrolle un único aspecto específico: Literatura, Gramática, Conversación, Publicidad, Periodismo, Comercio, etc. Asimismo, se ha excluido el análisis sobre aspecto más tradicionales de la cultura, como la Literatura, etc.

En el siguiente cuadro se recoge información sobre el bloque cultura respecto al nombre de

la asignatura, nivel en que se imparte, duración, horas semanales, créditos, tipo de asignatura, número de estudiantes en cada clase y los materiales usados.

En el cuadro 77 se presenta el bloque cultura que se imparte en el **Departamento de Español de la Universidad Católica de Fujen**.

Cuadro 77: Asignatura bloque cultura del Departamento de Español de la Universidad de Fujen.

Universidad Católica de Fujen								
Asignatura	**Curso**	**Duración**	**Horas semanales**	**Créditos semestre**	**Total de crédito**	**Tipo de asignatura**	**N° de alumnos**	**Material**
西班牙文化概論 Civilización y Cultura Española	1º	Anual	100 min 2 clases	2	4	Ob.	75	Material elaborado por el profesor
中南美洲文化概論 Panorama del Mundo Hispánico (I)(II)	2º (primer + segundo sem.)	Semestral	100 min 2 clases	2	2	Op.	65	Material elaborado por el profesor
西班牙文化地理 Geografía y Cultura de España	2º (primer sem.)	Semestral	100 min 2 clases	2	2	Op.	20	Material elaborado por el profesor
中西跨文化比較方法論 Metodología de la Investigación Comparativa Transcultural	2º (segundo sem.)	Semestral	100 min 2 clases	2	2	Op.	20	Material elaborado por el profesor
跨文化與跨藝術文本賞析 Intercultures and Interarts in Spanish	3º (segundo sem.)	Semestral	100 min 2 clases	2	2	Op.	25	Material elaborado por el profesor
西班牙與歐洲聯盟 España y la Unión Europea	3º (segundo sem.)	Semestral	100 min 2 clases	2	2	Op.	65	Material elaborado por el profesor
多元文化與社會衝擊 Multiculturalismo y su impacto social: Los inmigrantes latinos y asiáticos en EE.UU. (I)(II)	3º (primer +segundo sem.)	Semestral	100 min 2 clases	2	2	Op.	20	Libro de texto
中華文化多語談-西語 Cultura china a través de las lenguas extranjeras-español (I)(II)	3º (primer +segundo sem.)	Semestral	100 min 2 clases	2	2	Op.	30	Material elaborado por el profesor
表演藝術 Arte de Performance (I)(II)	3º (primer +segundo sem.)	Semestral	100 min 2 clases	2	2	Op.	65	Material elaborado por el profesor
21 世紀西語社會概覽 Sociedad hispánica del siglo XXI (I)(II)	4º (primer +segundo sem.)	Semestral	100 min 2 clases	2	2	Op.	65	Libro de texto

Fuente: Elaboración propia (2014).

La asignatura bloque cultura del Departamento de Español de Fujen se caracteriza en el curso académico 2013-2014, por:

1. La duración de la asignatura bloque cultura no es igual en todos los casos. Así, la de "Civilización y Cultura Española" es anual, mientras que las demás son semestrales.
2. Cada asignatura comprende 50 minutos por clase, en total 100 minutos por semana.
3. La mayoría de las asignaturas tienen dos créditos por semestre.
4. La asignatura "Civilización y Cultura Española" es obligatoria, las demás son optativas.
5. El número de estudiantes por cada clase oscila entre 20 y 75 personas.
6. Los materiales son preparados por el profesor en la mayoría de las asignaturas culturales, excepto en el caso de "Sociedad hispánica del siglo XXI y Multiculturalismo y su impacto social: Los inmigrantes latinos y asiáticos en EE.UU", en las que se utiliza el libro de texto.

A continuación, se hace una descripción detallada de cada asignatura del bloque cultura del Departamento de Español de Fujen:

Civilización y Cultura Española

Descripción de la asignatura:

Se imparte en el primer y segundo semestre. En el primer semestre, se trata de una introducción a la cultura española: fiesta, historia, comida, la vida diaria, literatura. En el segundo semestre, se enseñan los temas relacionados con pintura, baile, tauromaquia, deporte, arquitectura y música, etc.

Objetivos de la asignatura:

El fin de la asignatura es que los estudiantes tengan conocimientos culturales sobre la cultura española, y al mismo tiempo, despertar el interés del aprendizaje del español.

Características de la asignatura:

- Curso: 2013-2014
- Destinatarios: Los estudiantes de 1° curso
- Niveles: 0-A1
- Fecha: Primer semestre 19/9-16/1; Segundo semestre 20/2-19/6
- Total horas: 60 (1° semestre por 2 semestres)
- Nº máximo de estudiantes: 75
- Idioma: Español y Chino

- Idioma de los materiales: Español
- Profesor: Profesor taiwanés

Panorama del Mundo Hispánico (I) (II)

Panorama del Mundo Hispánico (I)

Descripción de la asignatura:

Esta asignatura se divide en dos partes: Panorama del Mundo Hispánico (I) (II). La duración es semestral. Los temas que incluye son: la cultura e historia de América Latina, personajes de la cultura y del arte. En el primer semestre, se introducen los países de América Latina como Chile, Brasil, Venezuela, Panamá, Cuba y México. También se trabaja la historia, economía, geografía, independencia, cine, cultura, personajes, ciudades, arte, deportes, sociedad, etc.

Los estudiantes tienen la oportunidad de utilizar diversos métodos para presentar sus trabajos sobre los diferentes países de Hispanoamérica: La realidad de su cultura, realidad geopolítica, su gente, arte, cine, música, todos estos aspectos bajo la orientación del docente. Además, los estudiantes pueden practicar el uso del español en clase.

Objetivos de la asignatura:

Con esta asignatura se pretende que los estudiantes, conozcan la realidad histórica, política, cultural y turística, de los diferentes países que forman América Latina.

En esta asignatura los estudiantes deberán ejercitar las siguientes habilidades: Capacidad de trabajo en equipo; Habilidad para organizar un trabajo breve; Interrelación en el trabajo; Planificación y capacidad de relación interpersonal; Capacidad de síntesis y uso del internet.

Características de la asignatura:

- Curso: 2013-2014
- Destinatarios: Los estudiantes de 2° curso
- Niveles: A1-A2
- Fecha: Primer semestre 18/9-15/1
- Total horas: 30
- Nº máximo de estudiantes: 65

- Idioma: Español y Chino
- Idioma de los materiales: Español
- Profesor: Profesor español/hispanohablante

Panorama del Mundo Hispánico (II)

Descripción de la asignatura:

Se introducen los países de América Latina como: Perú, Colombia, Uruguay, Argentina, República Dominicana y se trabaja sobre su cultura, independencia, historia, música, baile, comida, situación política, económica, historia, turismo, personajes famosos, etc. También, se presenta el cine en Latinoamérica, los escritores latinoamericanos con sus movimientos literarios (exilio, vanguardia, realismo mágico, novela histórica).

Objetivos de la asignatura:

Coinciden con los de la asignatura "Panorama del Mundo Hispánico (I)".

Características de la asignatura:

- Curso: 2013-2014
- Destinatarios: Los estudiantes de 2° curso
- Niveles: A1-A2
- Fecha: Segundo semestre 19/2-18/6
- Total horas: 30
- Nº máximo de estudiantes: 65
- Idioma: Español y Chino
- Idioma de los materiales: Español
- Profesor: Profesor español/hispanohablante

Geografía y Cultura de España

Descripción de la asignatura:

Esta asignatura no tiene un programa determinado. El contenido se elabora a partir de los intereses del alumnado. La metodología se apoya en el trabajo en grupo, en exposiciones del alumnado como ejemplo planificar una ruta turística de España.

Objetivos de la asignatura:

Conocer la cultura, la geografía y las costumbres de la sociedad española.

Características de la asignatura:

- Curso: 2013-2014
- Destinatarios: Los estudiantes de 2° curso
- Niveles: A1-A2
- Fecha: Primer semestre 17/9-14/1
- Total horas: 30
- Nº máximo de estudiantes: 20
- Idioma: Español y Chino
- Idioma de los materiales: Español
- Profesor: Profesor taiwanés

Metodología de la Investigación Comparativa Transcultural

Descripción de la asignatura:

Se introducen algunos temas transculturales, el choque cultura, ocio, fiesta, supersticiones, horarios, higiene diaria, lengua, etc.

Objetivos de la asignatura:

1) Que los estudiantes lleguen a conocer las semejanzas y diferencias entre la cultura propia y la cultura hispana. 2) Que los estudiantes comprendan las culturas y tengan una actitud abierta.

Características de la asignatura:

- Curso: 2013-2014
- Destinatarios: Los estudiantes de 2° curso
- Niveles: A1-A2
- Fecha: Segundo semestre 18/2-17/6
- Total horas: 30
- Nº máximo de estudiantes: 20
- Idioma: Español y Chino
- Idioma de los materiales: Español

- Profesor: Profesor taiwanés

Intercultures and Interarts in Spanish

Descripción de la asignatura:

A partir de la literatura comparada, se observa la relación entre la literatura y otras formas arte: cine, pintura, teatro, música, ópera, etc.

En cuanto a la metodología de esta asignatura, a través de la explicación de los temas, el docente presenta la historia social y su evolución. Los estudiantes tienen por lo menos una hora para sus exposiciones.

Objetivos de la asignatura:

Conocer las manifestaciones artísticas hispánicas para enriquecer los conocimientos culturales.

Características de la asignatura:

- Curso: 2013-2014
- Destinatarios: Los estudiantes de 3° curso
- Niveles: A2-B1
- Fecha: Segundo semestre 22/2-21/6
- Total horas: 30
- Nº máximo de estudiantes: 25
- Idioma: Español y Chino
- Idioma de los materiales: Español
- Profesor: Profesor taiwanés

España y la Unión Europea

Descripción de la asignatura:

Se presenta la conexión entre España y la Unión Europea. Los temas de discusión abarcan: la estructura de la población, el sistema social, el sistema educativo universitario, ideología, política y economía, etc. Por último, se analiza la crisis económica de España.

Objetivos de la asignatura:

Que los estudiantes entiendan la relación entre España y la Unión Europea.

Características de la asignatura:

- Curso: 2013-2014
- Destinatarios: Los estudiantes de 3° curso
- Niveles: A2-B1
- Fecha: Segundo semestre 21/2-20/6
- Total horas: 30
- Nº máximo de estudiantes: 65
- Idioma: Español y Chino
- Idioma de los materiales: Español y Chino
- Profesor: Profesor taiwanés

Multiculturalismo y su impacto social: Los inmigrantes latinos y asiáticos en los EE.UU. (I)(II)

Multiculturalismo y su impacto social (I)(II)

Descripción de la asignatura:

Los EE.UU. tienen la población inmigrante más grande del mundo. Entre estos inmigrantes, las personas que hablan español son las más representativas. En EE.UU. hay dos grandes grupos de inmigrantes: inmigrantes asiáticos e inmigrantes latinoamericanos. A través de esta asignatura, se presentan los grupos que hablan español, sus diferentes orígenes, y se analiza la situación actual con el objetivo de examinar las diversidades culturales y las diferencias de éstos dos grandes grupos de inmigrantes.

Objetivos de la asignatura:

El objetivo de esta asignatura es que los estudiantes entiendan la historia de los inmigrantes, su papel cambiante en la sociedad de EE.UU. y el desarrollo social en general.

Características de la asignatura:

- Curso: 2013-2014
- Destinatarios: Los estudiantes de 3° curso
- Niveles: A2-B1

- Fecha: Primer semestre 16/9-13/1; Segundo semestre: 17/2-16/6
- Total horas: 30
- Nº máximo de estudiantes: 20
- Idioma: Inglés y Chino
- Idioma de los materiales: Inglés
- Profesor: Profesor taiwanés

Cultura china a través de las lenguas extranjeras-español (I)(II)

Cultura china a través de las lenguas extranjeras-español (I)(II)

Descripción de la asignatura:

Se centra en la cultura china. Se introduce caligrafía, arquitectura, pintura, fiesta, té, gastronomía, etc.

Es una asignatura para conocer mejor la cultura china y expresarla a través de una lengua extranjera. Cada semana se presentará brevemente un tema cultural por parte de los estudiantes, con el fin de ampliar el vocabulario y el dominio del idioma español.

Objetivos de la asignatura:

Conocer mejor la cultura china y expresarla a través de una lengua extranjera. Asimismo, ampliar el vocabulario y el dominio del idioma español de los estudiantes.

Características de la asignatura:

- Curso: 2013-2014
- Destinatarios: Los estudiantes de 3° curso
- Niveles: A2-B1
- Fecha: Primer semestre 17/9-14/1; Segundo semestre 18/2-17/6
- Total horas: 30
- Nº máximo de estudiantes: 30
- Idioma: Español y Chino
- Idioma de los materiales: Español y Chino
- Profesor: Profesor taiwanés

Arte de Performance (I)(II)

Arte de Performance (I)

Descripción de la asignatura:

En esta asignatura, se introducen una serie de óperas europeas, latinoamericanas y taiwanesas, se estudia su nacimiento, componentes especiales, expansión y evolución, etc. También se trabaja el teatro: simbolista, el naturalismo frente al realismo, el teatro europeo en el siglo XX y el teatro político de entre guerras, etc.

Los estudiantes deben hacer representaciones en clase. Y tienen que preparar una breve obra (simple, pero con claridad y uso de técnicas, vestuario, maquillaje, etc.). Al final del semestre, los estudiantes realizan una breve escenificación de 15 minutos en clase. Por último, se realizará una obra de teatro para la graduación.

Objetivos de la asignatura:

1) Improvisar, memorización, capacidad de diálogo, capacidad de organización, relación interpersonal y planificación de actividades. 2) Valorar la participación de cada uno de los estudiantes. 3) Armonizar el uso del cuerpo y el valor de la estética. 4) Profundizar en la dicción y pronunciación de la lengua extranjera. 5) Motivar el trabajo en equipo y de colaboración mutua.

Características de la asignatura:

- Curso: 2013-2014
- Destinatarios: Los estudiantes de 4° curso
- Niveles: B1-B2
- Fecha: Primer semestre 16/9-13/1
- Total horas: 30
- Nº máximo de estudiantes: 65
- Idioma: Español
- Idioma de los materiales: Español
- Profesor: Profesor español/hispanohablante

Arte de Performance (II)

Descripción de la asignatura:

En el segundo semestre de esta asignatura, los estudiantes participan en la clase y asisten a los ensayos con regularidad para preparar la representación de la obra de graduación. Ellos practican en clase, por espacio de 2 horas, en el trabajo de un guión.

Objetivos de la asignatura:

1) Improvisar, memorización, capacidad de diálogo, capacidad de organización, relación interpersonal y planificación de actividades. 2) Valorar la participación de cada uno de los estudiantes. 3) Armonizar el uso del cuerpo y el valor de la estética. 4) Profundizar en la dicción y pronunciación de la lengua extranjera. 5) Motivar el trabajo en equipo y de colaboración mutua.

Características de la asignatura:

- Curso: 2013-2014
- Destinatarios: Los estudiantes de 4° curso
- Niveles: B1-B2
- Fecha: Segundo semestre 18/2-17/6
- Total horas: 30
- Nº máximo de estudiantes: 65
- Idioma: Español
- Idioma de los materiales: Español
- Profesor: Profesor español/hispanohablante

Sociedad hispánica del siglo XXI (I)(II)

Sociedad hispánica del siglo XXI (I)

Descripción de la asignatura:

Los temas de la asignatura incluyen bailes y danzas, bares y restaurantes, bebidas, celebraciones sociales y familiares, cocina típica, deporte, ecología, fiestas populares, fórmulas de cortesía, horarios, imagen y estética, juegos de azar y apuestas, familia y medios de comunicación.

Objetivos de la asignatura:

1) Que los estudiantes desarrollen la competencia cultural e intercultural en el nivel teórico y, sobre todo, en la práctica. 2) Que los estudiantes consoliden y amplíen sus conocimientos sobre las culturas hispánicas. 3) Que reflexionen sobre las similitudes y diferencias entre la sociedad actual de los países de habla hispana y la sociedad taiwanesa. 4) Que desarrollen una actitud de aceptación, tolerancia y respeto hacia las costumbres y modos de vida diferentes de los que ellos han aprendido en su país. 5) Que perfeccionen sus habilidades en la búsqueda de información en español sobre temas culturales de su propio interés.

Características de la asignatura:

- Curso: 2013-2014
- Destinatarios: Los estudiantes de 4° curso
- Niveles: B1-B2
- Fecha: Primer semestre 16/9-13/1
- Total horas: 30
- Nº máximo de estudiantes: 65
- Idioma: Español
- Idioma de los materiales: Español
- Profesor: Profesor español/hispanohablante

Sociedad hispánica del siglo XXI (II)

Descripción de la asignatura:

Engarzando los nuevos conocimientos con los ya adquiridos en cursos anteriores, en este semestre se introduce: medios de comunicación, ocio, pareja, religiones, saludos y despedidas, servicios, sistema sanitario, supersticiones, tiendas y comercio, trabajo y economía doméstica, transporte, turismo, usos en la mesa, visitas y vivienda.

Respecto a la metodología, se da una combinación entre la teoría y la práctica en el marco de un enfoque multisensorial: visual, auditivo, gustativo, olfativo y táctil. Las actividades en la clase se combinan con el trabajo individual, en parejas y en grupos.

Objetivos de la asignatura:

Coinciden con los de la asignatura "Sociedad hispánica del siglo XXI (I)".

Características de la asignatura:

- Curso: 2013-2014
- Destinatarios: Los estudiantes de 4° curso
- Niveles: B1-B2
- Fecha: Segundo semestre 18/2-17/6
- Total horas: 30
- Nº máximo de estudiantes: 65
- Idioma: Español
- Idioma de los materiales: Español
- Profesor: Profesor español/hispanohablante

Concluido el análisis sobre el bloque cultura del Departamento de Español de Fujen, pasamos a continuación, a presentar el caso del **Departamento de Español de la Universidad de Providence**.

Cuadro 78: Asignatura bloque cultura del Departamento de Español de la Universidad de Providence.

Universidad de Providence								
Asignatura	**Curso**	**Duración**	**Horas semanales**	**Créditos semestre**	**Total de crédito**	**Tipo de asignatura**	**N° de alumnos**	**Material**
西班牙文化導論 Introducción a la civilización hispánica	1º (primer sem.)	Semestral	100 min 2 clases	2	2	Op.	57	Material elaborado por el profesor.
拉丁美洲文化導論 Introducción a la civilización hispanoamericana	1º (segundo sem.)	Semestral	100 min 2 clases	2	2	Op.	60	Material elaborado por el profesor.
西班牙藝術 Arte Española	2º	Anual	100 min 2 clases	2	4	Op.	62	Libro de texto y material elaborado por el profesor.
西班牙生活與文化 Vida y cultura de España	3º	Anual	100 min 2 clases	2	4	Op.	21	Libro de texto
觀光西語 Español para el turismo	3º	Anual	100 min 2 clases	2	4	Op.	67	Libro de texto
西語美洲國家近代史 Historia contemporánea de los países hispanoamericanos	3º	Anual	100 min 2 clases	2	4	Op.	67	Material elaborado por el profesor.
拉丁美洲歷史與文化 Historia y cultura de Latinoamérica	4º	Anual	100 min 2 clases	2	4	Op.	31	Libro de texto
西語國家音樂 Música de los países de habla hispana	4º	Anual	100 min 2 clases	2	4	Op.	63	Material elaborado por el profesor.

Fuente: Elaboración propia (2014).

La asignatura bloque cultura del Departamento de Español de Providence se caracteriza en el curso académico 2013-2014, por:

1. En el primer curso, hay dos asignaturas relacionadas con la cultura: "Introducción a la civilización española" e "Introducción a la civilización hispanoamericana". La duración de estas dos asignaturas es semestral.
2. La duración de cada asignatura es anual desde el segundo curso hasta el cuarto curso.
3. Cada asignatura comprende 50 minutos por clase, en total 100 minutos por semana.
4. Los créditos por semestre son dos, por lo tanto, el total es de cuatro créditos.
5. Todas las asignatura del bloque cultura son optativas.
6. El número de estudiantes se mantiene entre 21-67.
7. El docente usa libros de texto en español para explicar: "Arte Español", "Vida y cultura de España", "Español para el turismo" e "Historia y cultura de Latinoamérica".

Introducción a la civilización hispánica

Descripción de la asignatura:

Los contenidos de la asignatura son: geografía, historia, política, música, danza, costumbre, arte, fiesta, comida, etc.

Objetivos de la asignatura:

1) Conocer los aspectos geográficos, historia, costumbres y sociedad. 2) Comprender los valores multiculturales, a través de actividades extracurriculares de lectura y aprendizaje audiovisual. 3) Tener un conocimiento sobre España, a través de clases magistrales y actividades.

Características de la asignatura:

- Curso: 2013-2014
- Destinatarios: Los estudiantes de 1° curso
- Niveles: 0-A1
- Fecha: Primer semestre 10/9-7/1
- Total horas: 30
- N° máximo de estudiantes: 57
- Idioma: Chino
- Idioma de los materiales: Chino

- Profesor: Profesor taiwanés

Introducción a la civilización hispanoamericana

Descripción de la asignatura:

Los estudiantes aprenderán temas de la civilización de América Latina, tales como: aspecto de la geografía, el descubrimiento de América Latina, la relación de América Latina con los Estados Unidos, la historia y el carácter de las personas, la lucha en los nuevos estados para asegurar la economía política, y los desafíos a los que se enfrenta América Latina.

Objetivos de la asignatura:

1) Conocer los aspectos geográficos, historia, costumbres y sociedad. 2) Comprender los valores multiculturales, a través de actividades extracurriculares de lectura y aprendizaje audiovisual. 3) Tener un conocimiento sobre Hispanoamérica, a través de clases magistrales y actividades.

Características de la asignatura:

- Curso: 2013-2014
- Destinatarios: Los estudiantes de 1° curso
- Niveles: 0-A1
- Fecha: Segundo semestre 18/2-17/6
- Total horas: 30
- Nº máximo de estudiantes: 64
- Idioma: Chino
- Idioma de los materiales: Chino
- Profesor: Profesor taiwanés

Arte Español

Descripción de la asignatura:

Esta asignatura se divide en dos partes: en la primera se introduce el panorama general del arte europeo; la segunda se centra en el arte español. En el primer semestre, se introducen temas como: arte prehistórico, arte griego y las ruinas de Ampurias, arte romano, arte árabe y la Edad Media, etc. En el segundo semestre, se presentan el arte flamenco, arte barroco, rococó y neoclásico, arte romántico, realista e impresionista y el surrealista, etc.

Respecto a la metodología, a través de obras representativas y de diversos materiales audiovisuales, los estudiantes profundizarán en los conceptos artísticos de las diferentes épocas.

Objetivos de la asignatura:

Que los estudiantes adquieran conocimientos básicos del arte español y aprecien las obras de arte.

Características de la asignatura:

- Curso: 2013-2014
- Destinatarios: Los estudiantes de 2° curso
- Niveles: A1-A2
- Fecha: Primer semestre 12/9-9/1; Segundo semestre 20/2-19/6
- Total horas: 60 (1° semestre por 2 semestres)
- Nº máximo de estudiantes: 64
- Idioma: Chino
- Idioma de los materiales: Español
- Profesor: Profesor taiwanés

Vida y cultura de España

Descripción de la asignatura:

Esta asignatura trata de temas importantes relacionados con España. Se presenta la diversidad de cada Comunidad Autónoma a través de los factores que constituyen su identidad: historia, geografía, arquitectura, folklore, música, artesanía, etc.

Objetivos de la asignatura:

Comprender la sociedad española y conseguir un nivel cultural para el aprendizaje del español.

Características de la asignatura:

- Curso: 2013-2014
- Destinatarios: Los estudiantes de 3° curso
- Niveles: A2-B1

- Fecha: Primer semestre 11/9-8/1; Segundo semestre 19/2-18/6
- Total horas: 60 (1° semestre por 2 semestres)
- Nº máximo de estudiantes: 40
- Idioma: Español
- Idioma de los materiales: Español
- Profesor: Profesor español/hispanohablante

Español para el turismo

Descripción de la asignatura:

Conocer las características del mundo del turismo en España, desde una perspectiva comunicativa y práctica. En esta asignatura, se introducen temas como: el origen del turismo, alojamientos, categoría hotelera, servicios de restauración, menú, restauración y calidad, diálogos en un restaurante, transporte, etc.

Objetivos de la asignatura:

1) Conocer los temas más representativos del sector turístico. 2) Entender la cultura de los países de habla hispana. 3) Aplicar el vocabulario y diálogos a situaciones turísticas. 4) Saber cómo plantificar una ruta turística.

Características de la asignatura:

- Curso: 2013-2014
- Destinatarios: Los estudiantes de 3° curso
- Niveles: A2-B1
- Fecha: Primer semestre 10/9-7/1; Segundo semestre 18/2-17/6
- Total horas: 60 (1° semestre por 2 semestres)
- Nº máximo de estudiantes: 72
- Idioma: Español
- Idioma de los materiales: Español
- Profesor: Profesor taiwanés

Historia contemporánea de los países hispanoamericanos

Descripción de la asignatura:

Se presenta la historia de los países hispanoamericanos desde el siglo XIX hasta el siglo XX,

como por ejemplo, el caso de México (época de la independencia, secesión de Texas y conflictos internacionales), América Central, Perú, Bolivia y Chile, las revoluciones hispanoamericanas y las constituciones iberoamericanas, etc.

Objetivos de la asignatura:

Lograr que los estudiantes posean una idea clara de la historia contemporánea de Hispanoamérica, a fin de que puedan emplear los conocimientos en sus futuros estudios y trabajos.

Características de la asignatura:

- Curso: 2013-2014
- Destinatarios: Los estudiantes de 3° curso
- Niveles: A2-B1
- Fecha: Primer semestre 13/9-10/1; Segundo semestre 21/2-20/6
- Total horas: 60 (1° semestre por 2 semestres)
- Nº máximo de estudiantes: 72
- Idioma: Chino
- Idioma de los materiales: Chino
- Profesor: Profesor taiwanés

Historia y cultura de Latinoamérica

Descripción de la asignatura:

Esta asignatura se centra en aspectos relacionados con la geografía, historia, cultura, política, económica y el descubrimiento de América Latina, la relación de América Latina con los Estados Unidos, la relación entre Taiwán y América Latina, las artes en América Latina, etc.

Objetivos de la asignatura:

1) Conocer la situación latinoamericana. 2) Profundizar en la geografía, historia, cultura, política y economía de América Latina. 3) Analizar los asuntos exteriores, las noticias y el comercio para que los estudiantes tengan un profundo conocimiento de América Latina. 4) Aumentar la competencia intercultural e internacional. 5) Favorecer el análisis y la investigación.

Características de la asignatura:

- Curso: 2013-2014
- Destinatarios: Los estudiantes de 4°curso.
- Niveles: B1-B2
- Fecha: Primer semestre 11/9-8/1; Segundo semestre 19/2-18/6
- Total horas: 60 (1° semestre por 2 semestres)
- Nº máximo de estudiantes: 64
- Idioma: Chino
- Idioma de los materiales: Chino
- Profesor: Profesor taiwanés

Música de los países de habla hispana

Descripción de la asignatura:

Se centra en la música de España e Hispanoamérica. Se presentan la letra y partitura de las canciones, cantantes, cantaores, interpretes, bailarines y bailaores que configuran los diferentes géneros existentes dentro de la música hispana, etc.

Respecto a la metodología de esta asignatura, el docente da a los estudiantes unas fotocopias con el contenido de cada clase, tomando como base numerosas referencias bibliográficas. Asimismo, en cada clase se proporciona abundante material audiovisual referente a cada tema musical estudiado.

Objetivos de la asignatura:

1) Que los estudiantes conozcan de manera somera la historia de la música de España e Hispanoamérica, dada la creciente importancia que esta música ha ido adquiriendo en todo el mundo. 2) Que los estudiantes se estimulen a practicar la conversación y la comprensión oral mediante la participación en clase y su interacción con el docente. 3) Que profundicen su aprendizaje del español mediante el estudio y análisis de los diferentes aspectos lingüístico de los documentos estudiados, letra y partitura. De esta manera podrán progresar en su competencia lectora y auditiva. 4) Que conozcan, distingan y aprecien a los más insignes compositores, cantantes, cantaores, interpretes, bailarines y bailaores que configuran los diferentes géneros existentes dentro de la música hispana. 5) Que se familiaricen con el léxico perteneciente a los distintos campos de la música, ya sea vocal,

instrumental o rítmico. 6) Que identifiquen el origen, las raíces, la procedencia de los diferentes ritmos, cantos y bailes que conforman la música hispana a ambos lados del Atlántico. 7) Que cuando escuchen un determinado tipo de música sepan identificar y valorar a que género, ritmo, época y región geográfica pertenece. 8) Que se interesen por el campo de la investigación a través de datos obtenidos directamente en español, en cuanto a contenidos temáticos, biografías, entrevistas, testimonios, discografía, filmografía, etc.

Características de la asignatura:

- Curso: 2013-2014
- Destinatarios: Los estudiantes de 4°curso
- Niveles: B1-B2
- Fecha: Primer semestre 12/9-9/1; Segundo semestre 20/2-19/6
- Total horas: 60 (1° semestre por 2 semestres)
- Nº máximo de estudiantes: 72
- Lengua de instrucción: Chino
- Lengua de los materiales: Español
- Profesor: Profesor taiwanés

Concluido el análisis del bloque cultura del Departamento de Español de Providence, pasamos a presentar el bloque cultura del **Departamento de Español de la Universidad de Tamkang**.

Cuadro 79: Asignatura bloque cultura del Departamento de Español de la Universidad de Tamkang.

Universidad de Tamkang								
Asignatura	**Curso**	**Duración**	**Horas semanales**	**Créditos semestre**	**Total de crédito**	**Tipo de asignatura**	**N° de alumnos**	**Material**
西語國家地理及歷史 Historia y Geografía de Hispanoamérica	1º	Anual	100 min 2 clases	2	4	Op.	166	Libro de texto y material elaborado por el profesor
西班牙文化概論 Cultura Española	3º	Anual	100 min 2 clases	2	4	Op.	175	Libro de texto
觀光西語 Español para el Turismo	3º	Anual	100 min 2 clases	2	4	Op.	107/50	Material elaborado por el profesor
西語國家藝術賞析 Arte Hispánico	4º	Anual	100 min 2 clases	2	4	Op.	175	Libro de texto

Fuente: Elaboración propia (2014).

Las asignaturas bloque cultura se caracteriza en el curso académico 2013-2014, por:

1. La duración de todas las asignaturas es anual.
2. En el segundo curso no hay ninguna asignatura relacionada con el bloque cultura.
3. Cada asignatura comprende 50 minutos por clase, 100 minutos por semana en total.
4. Los créditos por semestre son dos, por lo tanto, en total son cuatro créditos.
5. Las asignaturas son optativas desde el primero hasta el cuarto curso.
6. Respecto a la asignatura bloque cultura en Tamkang, el número de estudiantes es de 175 como máximo. El número de estudiantes por clase es mucho mayor que en los otros Departamentos de Español estudiados.
7. En el segundo semestre los profesores responsables de las asignaturas "Historia y Geografía de Hispanoamérica" y "Español para el Turismo", preparan los materiales de enseñanza y no usan libros de texto.

Historia y Geografía de Hispanoamérica

Descripción de la asignatura:

Se centra en temas de Hispanoamérica. Se introducen las características geográficas naturales de América Latina, origen étnico, civilización Maya, civilización Azteca, civilización Inca, Colón, Renacimiento de América Latina, México, Perú y Chile, etc.

Objetivos de la asignatura:

Que los estudiantes aprendan y conozcan los temas hispanoamericanos.

Características de la asignatura:

- Curso: 2013-2014
- Destinatarios: Los estudiantes de 1° curso
- Niveles: 0-A1
- Fecha: Primer semestre 20/9-19/1; Segundo semestre 17/2-22/6
- Total horas: 60 (1° semestre por 2 semestres)
- N° máximo de estudiantes: 166
- Idioma: Chino
- Idioma de los materiales: Español y Chino
- Profesor: Profesor taiwanés

Cultura Española

Descripción de la asignatura:

Esta asignatura es una introducción sobre la cultura y la civilización española. Su temática versa en torno a la historia, el pensamiento, el arte, la sociedad, la población, las Comunidades Autónomas, los orígenes y la formación del estado español, la España contemporánea, la vida política, la ley y el orden, la evolución de la sociedad española, la familia, la educación, las manifestaciones literarias, las artes plásticas, la música y el folklore, etc.

Objetivos de la asignatura:

Que los estudiantes comprendan la sociedad española y consigan un nivel aceptable del español.

Características de la asignatura:

- Curso: 2013-2014
- Destinatarios: Los estudiantes de 3° curso
- Niveles: A2-B1
- Fecha: Primer semestre 16/9-19/1; Segundo semestre 17/2-22/6
- Total horas: 60 (1° semestre por 2 semestres)
- Nº máximo de estudiantes: 175
- Idioma: Español
- Idioma de los materiales: Español
- Profesor: Profesor taiwanés

Español para el Turismo

Descripción de la asignatura:

Se centra en la cultura y en la sociedad de los países hispanohablantes. Se trabajan aspectos como: la cultura, la comida, la fiesta, el turismo, las costumbres, el paisaje, etc.; se incorporan contenidos socioculturales, y también se añaden canciones y películas para completar los contenidos.

Respecto a la metodología de esta asignatura, los estudiantes hacen presentaciones en clase con una duración de 3 a 5 minutos por persona y 30 minutos máximo por grupo. Los

estudiantes tienen la oportunidad de escuchar a un invitado en su presentación.

Objetivo de la asignatura:

Fomentar en los estudiantes la capacidad de adoptar estrategias sociales apropiadas para lograr los fines comunicativos.

Características de la asignatura:

- Curso: 2013-2014
- Destinatarios: Los estudiantes de 3° curso
- Niveles: A2-B1
- Fecha: Primer semestre 16/9-19/1; Segundo semestre 17/2-22/6
- Total horas: 60 (1° semestre por 2 semestres)
- Nº máximo de estudiantes: 107
- Idioma: Español
- Idioma de los materiales: Español y Chino
- Profesor: Profesor taiwanés

Arte Hispánico

Descripción de la asignatura:

Esta asignatura introduce el arte español de las diferentes civilizaciones, con su huella en cada una de las épocas artísticas: el arte románico, el musulmán, el mudéjar, el renacentista, el barroco, etc. También se analizan las obras de los pintores españoles más representativos, como Goya, Velázquez, Picasso, Miró, Dalí, etc.

Objetivos de la asignatura:

1) Adquirir conocimientos sobre el arte español y llegar a conseguir cierto nivel cultural aceptable. 2) Comprender y comparar las diferencias artísticas de los países hispanoamericanos.

Características de la asignatura:

- Curso: 2013-2014
- Destinatarios: Los estudiantes de 4° curso
- Niveles: B1-B2

- Fecha: Primer semestre 16/9-19/1; Segundo semestre 17/2-22/6
- Total horas: 60 (1° semestre por 2 semestres)
- Nº máximo de estudiantes: 175
- Idioma: Español
- Idioma de los materiales: Español y Chino
- Profesor: Profesor taiwanés

Finalizada la presentación del bloque cultura del Departamento de Español de Tamkang, pasamos a analizar el bloque cultura del **Departamento de Español de la Universidad de Idiomas Extranjeros Wenzao**.

Cuadro 80: Asignatura bloque cultura del Departamento de Español de la Universidad de Idiomas Extranjeros Wenzao: Grado de cuatro años.

Universidad de Idiomas Extranjeros Wenzao- Grado de cuatro año								
Asignatura	**Curso**	**Duración**	**Horas semanales**	**Créditos semestre**	**Total de crédito**	**Tipo de asignatura**	**N° de alumnos**	**Material**
西班牙歷史與文化 Historia y cultura española	3º	Anual	100 min 2 clases	2	4	Ob.	50	Libro de texto
觀光西文 Español para el turismo	3º	Anual	100 min 2 clases	2	4	Op.	50	Libro de texto
西語系國家電影欣賞與評論 Proyección y comentario de películas hispanoamericanas	4º	Anual	100 min 2 clases	2	4	Op.	50	Material elaborado por el profesor
拉丁美洲歷史與文化 Historia y cultura latinoamericana	4º (segundo sem.)	Semestral	100 min 2 clases	2	4	Ob.	50	Libro de texto

Fuente: Elaboración propia (2014).

Las asignaturas del bloque cultura del Departamento de Español de Wenzao (Grado de cuatro años) se caracteriza en el curso académico 2013-2014, por:

1. En el primer y segundo curso no hay ninguna asignatura relacionada con el bloque cultura.
2. La duración de todas las asignaturas es anual.
3. Cada asignatura comprende 50 minutos por clase, 100 minutos por semana en total.
4. Los créditos por semestre son dos, por lo tanto, en total hay cuatro créditos.
5. La asignatura "Historia y cultura española" e "Historia y cultura latinoamericana" son obligatorias; en cambio, otras asignaturas son optativas.
6. El número de estudiantes por clase es de 50.

Historia y cultura española

Descripción de la asignatura:

Esta asignatura tiene como fin conocer la historia y la cultura española. Los contenidos se desarrollan siguiendo la cronología de los acontecimientos y los hechos culturales más importantes. La materia abarca toda la historia de España: desde sus primeros pobladores hasta la actualidad. Los temas son: geografía española y sus 17 Comunidades Autónomas, la estructura de la sociedad, historia, economía, arte, etc.

Objetivos de la asignatura:

1) Comprender la cultura española. 2) Conocer la geografía española y sus características. 3) Conocer las características de la sociedad, de la política y de la economía a lo largo de la historia española. 4) Conocer artistas y escritores españoles y sus obras.

Características de la asignatura:

- Curso: 2013-2014
- Destinatarios: Los estudiantes de 3° curso
- Niveles: A2-B1
- Fecha: Primer semestre: No hay datos ; Segundo semestre: No hay datos
- Total horas: 60 (1° semestre por 2 semestres)
- Nº máximo de estudiantes: 50
- Idioma: Español
- Idioma de los materiales: Español
- Profesor: Profesor español/hispanohablante y profesor taiwanés

Español para el turismo

Descripción de la asignatura:

Esta asignatura se centra en los temas turísticos. Su objetivo es conocer cómo funcionan las agencias de viajes, servicio de habitaciones, reservas y cualquier otro aspecto relacionado con el sector turístico. Esta asignatura va dirigida a quien quiera o necesite aprender un español orientado al mundo del turismo.

Objetivos de la asignatura:

En la asignatura de Español para el turismo, se da prioridad a la comunicación, trabajando

las situaciones prácticas del mundo del turismo y sus objetivos son: 1) Aplicar el español en la empresa turística española, la industria del turismo y la hostelería. 2) Comprender las costumbres diferentes entre Taiwán y occidente. 3) Entender los conocimientos fundamentales sobre la industria turística.

Características de la asignatura:

- Curso: 2013-2014
- Destinatarios: Los estudiantes de 3° curso
- Niveles: A2-B1
- Fecha: Primer semestre 10/9-7/1; Segundo semestre 18/2-17/9
- Total horas: 60 (1° semestre por 2 semestres)
- N° máximo de estudiantes: 50
- Idioma: Español y Chino
- Idioma de los materiales: Español
- Profesor: Profesor taiwanés

Proyección y comentario de películas hispanoamericanas

Descripción de la asignatura:

Se centra en conocer los directores de cine y actores más representativos. Se proyectan películas de arte y ensayo y películas comerciales. Se realiza un análisis del lenguaje cinematográfico: estructura, argumento, guión, etc.

Objetivos de la asignatura:

1) Conocer los directores y actores más famosos y las películas españolas más galardonadas. 2) Analizar la diferencia entre las películas de arte y las películas comerciales. 3) Deducir la importancia del cine español en el cine internacional.

Características de la asignatura:

- Curso: 2013-2014
- Destinatarios: 4°curso de los estudiantes
- Niveles: B1-B2
- Fecha: Primer semestre 9/9-6/1; Segundo semestre 17/2-16/6
- Total horas: 60 (1° semestre por 2 semestres)

- Nº máximo de estudiantes: 50
- Idioma: Español y Chino
- Idioma de los materiales: Español
- Profesor: Profesor taiwanés

Historia y cultura latinoamericana

Descripción de la asignatura:

En esta asignatura se presenta la cultura y la civilización latinoamericana: geografía, población, estructura social, las grandes civilizaciones precolombinas y su legado cultural (Incas, Mayas, Aztecas, etc.), las guerras por la independencia hispanoamericana, política, economía y los hispanos (latinos) en Estados Unidos.

Objetivos de la asignatura:

1) Conocer la cultura y civilización de América Latina. 2) Conocer la geografía y el origen de los países latinoamericanos. 3) Conocer las distintas razas, los aborígenes y la estructura de la sociedad. 4) Acercarse a los autores y obras de la cultura española que han permanecido en el legado histórico. 5) Entender los aspectos políticos, económicos y sociales que han determinado, en cada momento, la historia latinoamericana.

Características de la asignatura:

- Curso: 2013-2014
- Destinatarios: Los estudiantes de 4° curso
- Niveles: B1-B2
- Fecha: Primer semestre: No hay datos; Segundo semestre: No hay datos
- Total horas: 30
- Nº máximo de estudiantes: 50
- Idioma: Español y Chino
- Idioma de los materiales: Español
- Profesor: Profesor taiwanés

Cuadro 81: Asignatura bloque cultura del Departamento de Español de la Universidad de Idiomas Extranjeros Wenzao: Junior College de cinco años+Segundo ciclo de la Universidad.

Universidad de Idiomas Extranjeros Wenzao: Junior College de cinco años + Segundo ciclo de la Universidad.								
Asignatura	**Curso**	**Duración**	**Horas semanales**	**Créditos semestre**	**Total de crédito**	**Tipo de asignatura**	**N° de alumnos**	**Material**
Junior College de cinco años								
西班牙文化與文明 Cultura y Civilización española	4º	Anual	150 min 3 clases	3	6	Ob.	50	Libro de texto
拉丁美洲文化與文明 Cultura y Civilización latinoamericana	5º	Anual	150 min 3 clases	3	6	Ob.	50	Libro de texto
旅遊西語 Español de turismo	5º	Anual	100 min 2 clases	2	4	Op.	50	Libro de texto
Segundo ciclo de la Universidad (Programa de dos años)								
西班牙民俗文化 Cultura folklórica española (I)(II)	1º (primer + segundo sem.)	Semestral	100 min 2 clases	2	2	Op.	50	Material elaborado por el profesor
西班牙電影欣賞與評論 Cine español	1º (primer sem.)	Semestral	100 min 2 clases	2	2	Op.	50	Material elaborado por el profesor
拉丁美洲電影欣賞與評論 Cine latino	1º (segundo sem.)	Semestral	100 min 2 clases	2	2	Op.	50	Material elaborado por el profesor
臺灣文化西語導覽 Cultura taiwanesa introducida a través del español	2º (primer sem.)	Semestral	100 min 2 clases	2	2	Op.	50	Material elaborado por el profesor

Fuente: Elaboración propia (2014).

La asignatura bloque cultura del Departamento de Español de Wenzao (Junior College de cinco años y Segundo ciclo de la Universidad), se caracteriza en el curso académico 2013-2014, por:

1. El bloque cultura aquí se organiza de forma diferente al de las otras universidades (Tamkang, Fujen, Providence, Wenzao (cuatro años). Los estudiantes que ingresan en este modelo han tenido que estudiar el español en la escuela secundaria. Su cuarto curso de Junior College equivale al primer curso de la Universidad.
2. En cuanto a los 3 créditos de esta opción, son equivalentes a 150 minutos semanales en un semestre durante el 4˚ y el 5˚curso, después, la asignatura se reduce a 100 minutos semanales.
3. Mientras que "Cultura y Civilización española" y "Cultura y Civilización latinoamericana" son obligatorias, las demás asignaturas son optativas.
4. El número de estudiantes se mantiene entorno a unos 50.
5. El docente usa libros de texto en las asignaturas "Cultura y Civilización española", "Cultura y Civilización latinoamericana" y "El español para el turismo". Los materiales

en las asignaturas "Cultura folklórica española", "Cine español" y "Cine latino" son preparados por el docente.

Cultura y Civilización española

Descripción de la asignatura:

Esta asignatura está dirigida a aquellos estudiantes que desean ampliar sus conocimientos sobre la historia y la cultura de España. Los contenidos se desarrollan siguiendo la cronología de los acontecimientos y los hechos culturales más importantes. La materia abarca toda la historia de España: desde sus primeros pobladores hasta la situación actual. Los temas son: la geografía y sus 17 Comunidades Autónomas, la estructura de la sociedad, historia, economía, arte, etc.

Objetivos de la asignatura:

1) Comprender la cultura española. 2) Conocer la geografía española y sus características. 3) Conocer las características de la sociedad, de la política y de la economía española a lo largo de su historia. 4) Conocer los artistas y escritores españoles más representativos y sus obras.

Características de la asignatura:

- Curso: 2013-2014
- Destinatarios: Los estudiantes de 4° curso por Junior College de cinco años
- Niveles: No hay datos
- Fecha: Primer semestre: No hay datos; Segundo semestre: No hay datos
- Total horas: 60 (1° semestre por 2 semestres)
- N° máximo de estudiantes: 50
- Idioma: Español
- Idioma de los materiales: Español
- Profesor: Profesor español/hispanohablante y profesor taiwanés

Cultura y Civilización latinoamericana

Descripción de la asignatura:

En esta asignatura se presenta la cultura y civilización de Latinoamérica y se trabajan aspectos como: geografía, población, estructura de la sociedad, grandes civilizaciones precolombinas y su legado cultural (Incas, Mayas, Aztecas, etc.), y las guerras por la

independencia, la política, la economía y los hispanos (latinos) en Estados Unidos.

Objetivos de la asignatura:

1) Conocer la cultura y civilización de América Latina. 2) Conocer la geografía y el origen de los países latinoamericanos. 3) Conocer las distintas razas, aborígenes y la estructura de la sociedad. 4) Acercarse a los autores y obras de la cultura española que han permanecido en el legado histórico. 5) Entender los aspectos políticos, económicos y sociales que han determinado, en cada momento, la historia latinoamericana.

Características de la asignatura:

- Curso: 2013-2014
- Destinatarios: 4°curso de los estudiantes por Junior College de cinco años
- Niveles: No hay datos
- Fecha: Primer semestre: No hay datos; Segundo semestre: No hay datos
- Total horas: 60 (1° semestre por 2 semestres)
- Nº máximo de estudiantes: 50
- Idioma: Español y Chino
- Idioma de los materiales: Español
- Profesor: Profesor taiwanés

Español para el turismo

Descripción de la asignatura:

Los contenidos están relacionados con los temas más representativos del sector turístico. Se centra en aspectos relacionados con las agencias de viajes, servicio de habitaciones, reservas y cualquier otro aspecto del sector turístico.

Objetivos de la asignatura:

1) Aplicar el español en el mundo turístico-empresarial español, la industria del turismo y la hostelería. 2) Conocer las costumbres de Taiwán y Occidente, y sus diferencias. 3) Tener un conocimiento básico sobre la industria turística.

Características de la asignatura:

- Curso: 2013-2014

- Destinatarios: Los estudiantes de 5°curso por Junior College de cinco años
- Niveles: No hay datos
- Fecha: Primer semestre12/9-9/1; Segundo semestre 20/2-19/6
- Total horas: 60 (1° semestre por 2 semestres)
- Nº máximo de estudiantes: 50
- Idioma: Español y Chino
- Idioma de los materiales: Español
- Profesor: Profesor taiwanés

Cultura folklórica española (I)(II)

Cultura folklórica española

Descripción de la asignatura:

En el primer semestre, se presenta la danza, fiestas, Flamenco, Copla Pasodoble, etc. En el segundo semestre, se introducen temas como las fiestas de carnaval, fútbol, toros, etc. La asignatura ofrece una visión, lo más amplia y clara posible, de las distintas facetas culturales, de raíz popular española que han llegado a formar una cultura propia y distintiva, y que se ve reflejada fundamentalmente en una manera de ser y de entender la vida, y que ha influido en el habla y en la mentalidad de sus hombres y mujeres.

Objetivos de la asignatura:

Que los estudiantes conozcan y comprendan la diversidad cultural española.

Características de la asignatura:

- Curso: 2013-2014
- Destinatarios: Los estudiantes de 1° curso y del Segundo ciclo de la Universidad (Programa de dos años)[2]
- Niveles: No hay datos
- Fecha: No hay datos
- Total horas: 60 (1° semestre por 2 semestres)
- Nº máximo de estudiantes: 50
- Idioma: Español

[2] Al terminar el título de cinco años de Junio College, los alumnos pueden ir al tercer curso de la Universidad para que estudiar o elegir programa de dos años. Es decir, los alumnos de 1° curso por programa de dos años son equivalentes a los alumnos universitarios de tercer curso.

- Idioma de los materiales: Español
- Profesor: Profesor español/hispanohablante

Cine español

Descripción de la asignatura:

Se centra en conocer los directores de cine y actores más famosos a través de las películas más representativas. Se introducen películas de arte y ensayo y películas comerciales. Se realiza un análisis del lenguaje cinematográfico: estructura, argumento, guión, etc.

Objetivos de la asignatura:

1) Conocer los directores y actores más famosos y las películas españolas más galardonadas. 2) Analizar la diferencia entre las películas de arte y ensayo y las películas comerciales. 3) Deducir la importancia del cine español en el cine internacional.

Características de la asignatura:

- Curso: 2013-2014
- Destinatarios: Los estudiantes de 1° curso y del Segundo ciclo de la Universidad (Programa de dos años).
- Niveles: No hay datos
- Fecha: No hay datos
- Total horas: 30
- Nº máximo de estudiantes: 50
- Idioma: Español y Chino
- Idioma de los materiales: Español
- Profesor: Profesor taiwanés

Cine latino

Descripción de la asignatura:

Se centra en conocer los directores y actores más conocidos y famosos a través de las películas más representativas de cine latinoamericano. Se introducen películas de arte y ensayo y películas comerciales. Se realiza un análisis del lenguaje cinematográfico: estructura, argumento, guión, etc.

Objetivos de la asignatura:

Proporcionar herramientas conceptuales y perspectivas críticas para conocer y analizar el lenguaje cinematográfico.

Características de la asignatura:

- Curso: 2013-2014
- Destinatarios: Los estudiantes de 1° curso y del Segundo ciclo de la Universidad (Programa de dos años).
- Niveles: No hay datos
- Fecha: Segundo semestre 18/2-17/6
- Total horas: 30
- Nº máximo de estudiantes: 50
- Idioma: Español y Chino
- Idioma de los materiales: Español
- Profesor: Profesor taiwanés

Cultura taiwanesa introducida a través del español

Descripción de la asignatura:

Los temas están relacionados con la historia de Taiwán: Museo Nacional del Palacio, festivales chinas, el taoísmo, el confucianismo, los templos budistas y la comida china. Las actividades de clase incluyen la adquisición de vocabulario, conversación y comprensión práctica, lectura, ejercicios guiados, y presentaciones de proyectos.

Objetivos de la asignatura:

Al terminar la asignatura, los estudiantes serán capaces de: 1) Tener un vocabulario español con respecto a las culturas chinas. 2) Llegar a dominar la comprensión de las culturas locales taiwanesas en español. 3) Presentar las culturas chinas de forma oral y escrita en español. 4) Usar el español en ámbitos de trabajo, como la industria cultural y el turismo.

Características de la asignatura:

- Curso: 2013-2014
- Destinatarios: Los estudiantes de 1° curso y del Segundo ciclo de la Universidad (Programa de dos años).

- Niveles: No hay datos
- Fecha: No hay datos
- Total horas: 30
- Nº máximo de estudiantes: 50
- Idioma: Español y Chino
- Idioma de los materiales: Español
- Profesor: Profesor taiwanés

Con todo lo expuesto hasta este momento, se puede concluir que la mayoría de los contenidos de enseñanza de la asignatura bloque cultura de los Departamentos de Español, se relacionan con la Historia, Artes, Geografía, es decir, que se centran en los contenidos de la "Cultura con mayúscula".

El profesorado transmite los contenidos culturales mediante recursos visuales y auditivos aprovechando contenidos, diapositivas, discos, y películas. Si abordamos la metodología didáctica empleada para la enseñanza del bloque cultura nos damos cuenta de que ésta sigue siendo fundamentalmente de estilo tradicional. No obstante, los nuevos métodos y enfoques metodológicos se van haciendo hueco poco a poco en las aulas.

La enseñanza del español en Taiwán no favorece el desarrollo de la competencia comunicativa, sin embargo, los docentes están procurando avanzar hacia este principio con el fin de conseguir la competencia comunicativa intercultural del alumnado. Pero existen ciertos obstáculos que no se pueden solucionar de forma inmediata; por ejemplo, los estudiantes no tienen suficientes clases prácticas para desarrollar la habilidad comunicativa; asimismo, con tantos estudiantes por aula, los docentes se ven incapacitados para llevar a cabo actividades de tipo práctico.

Resumiendo, podemos avanzar que los estudiantes del Departamento de Español de las cuatro universidades tienen organizada la asignatura bloque cultura a lo largo de los cuatro años universitarios. Tal y como se ha evidenciado en los cuadros 77-81 presentados anteriormente, la asignatura bloque cultura es de 2 créditos por cada semestre, el horario semanal es de 100 minutos (una clase dura 50 minutos, son 2 clases por semana), que, distribuidos entre 5 días lectivos, dan un cociente de 20 minutos diarios, en definitiva, el

tiempo de la clase es totalmente insuficiente.

Asimismo, el tener un excesivo número de estudiantes es un problema en las clases del bloque cultura. Según los datos, el número de estudiante en una clase, oscila entre 20 (mínimo) y 175 (máximo), así el promedio sería de 50-70. Por lo tanto, este factor también es uno de los obstáculos que dificulta la calidad de la enseñanza y del aprendizaje. En definitiva, se puede concluir que es imposible utilizar la metodología comunicativa en la clase, y que no se pueden fomentar las habilidades acordes con los propósitos educativos previstos.

6.3 Análisis de los manuales del bloque cultura utilizados en los Departamentos de Español de las Universidades de: Fujen, Providence, Tamkang y Wenzao

6.3.1 El paradigma y la metodología de investigación

Hasta este momento se ha hablado del currículum, de la metodología y de la evaluación. En este capítulo, se va a realizar un análisis detenido del corpus[3] de los manuales de texto de la asignatura bloque cultura de los Departamentos de Español, de las cuatro universidades de Taiwán entre 2009 y 2014. Se estudia en qué medida los manuales se corresponden con los objetivos curriculares de cada asignatura. Y si éstos están en concordancia con las recomendaciones del MCER y del PCIC.

Con el objetivo de realizar el análisis del corpus de los manuales de la asignatura bloque cultura, se adopta el paradigma cuantitativo. El tipo de metodología utilizada en este trabajo se basa en el análisis documental. La metodología aplicada en esta investigación es definida como exploratoria-cuantitativa-interpretativa, se trata de una metodología mixta (Martín, 1996). Esta metodología se utiliza para realizar análisis de contenidos con material didáctico aplicado. Este paradigma presta más atención a las semejanzas que a las diferencias y tratar de buscar las causas reales de los fenómenos. Este método de análisis se caracteriza por trabajar con datos cuantitativos y manejar con frecuencia, plantillas de análisis, lo que hace

[3] Corpus hace una referencia al listado de los manuales. (Véase el cuadro 83).

posible realizar análisis interpretativos a partir de los datos obtenidos.

La objetividad es lo más importante (lo medible), lo subjetivo queda fuera de toda investigación científica. Adopta el modelo hipotético deductivo, utiliza métodos cuantitativos y estadísticos, se basa en fenómenos observables susceptibles de medición, análisis matemáticos y control experimental. Por lo tanto, este paradigma permite la recopilación de datos, así como el análisis y una serie de conclusiones controladas a partir del estudio del "corpus".

El instrumento de análisis adoptado en esta investigación es una plantilla de variables, elaborada en Microsoft Office Excel 2007. El software Excel es una herramienta de medida y evaluación, con el que se obtendrán datos que se analizarán, interpretarán y contrastarán.

La elaboración de esta plantilla se justifica por la necesidad de realizar una revisión detallada, un registro de datos y un análisis de los contenidos culturales que aparecen en los libros de texto utilizados, en soporte impreso, en la asignatura "bloque cultura". Así como por la necesidad de aportar un sistema evaluador que facilite la reflexión y conocimiento de estos manuales. Con la plantilla, se podrá comprobar si se cuenta con propuestas de actividades y prácticas docentes adecuadas, como por ejemplo: tipología de actividades, soporte material, gráfico y textual, forma de presentación de los contenidos y conocimientos culturales en los contextos educativos.

En consecuencia, la plantilla se configurará para trabajar sobre un corpus de ocho manuales (libros de textos) empleados en la asignatura "bloque cultura" entre los años 2009 y 2014, con el fin de controlar, entre otras cosas, la fiabilidad de esta herramienta y su posible aplicación al resto del conjunto de materiales del mismo tema en futuras investigaciones. Esta propuesta pretende, también, observar las características que presenta el corpus escogido y ver si se enmarca en la descripción que el MCER y el PCIC hacen de la competencia sociocultural. Para la elaboración de la plantilla se ha consultado la estructura de la plantilla de Santamaría (2008), y se han seguido las sugerencias de análisis de materiales que proponen Juan Lázaro y Fernández (2002) y Marquès Graells (1998). La plantilla se ha realizado en EXCEL con el fin de poder presentar, una vez concluido el análisis del corpus seleccionado, gráficos que faciliten la visualización de las características de cada material y la elaboración de un estudio comparativo de los mismos.

La plantilla está organizada en distintos epígrafes que a su vez se dividen en diferentes subapartados:

- Descripción externa del manual

- Título
- Autor/ es
- Datos bibliográficos:
    - Nº de páginas
    - Nivel
    - Editorial
    - Fecha y lugar de publicación
- Soporte Físico
- Soporte Gráfico
- Estructura del soporte físico

- Descripción interna del manual

- Ámbito cultural
- Contenidos
- Programación de contenidos culturales (Contenidos socioculturales y Otros contenidos)
- Destrezas
- Orientación cultural
- Tipología de actividades
- Modalidad de trabajo

En cuanto a la "Programación de contenidos culturales", la plantilla sigue los seis epígrafes propuestos por el MCER y el PCIC. Por otro lado, la autora de la plantilla, Santamaría (2008), incluye otros contenidos, como geografía, fauna, flora, economía, ganadería, caza y pesca, industria y energía, empresas, comercio, turismo, población, transportes, estereotipos, famosos, deportes, filatelia y numismática, clima, agricultura, emigración. Además, añade cuatros descriptores: "Destrezas", "Modalidad de trabajo", "Tipología de actividades" y "Orientación cultural", con el fin de comprobar si los manuales se corresponden con los planes curriculares oficiales.

En relación con las valoraciones de cada descriptor, la plantilla ofrece distintas opciones:

- Sí/No

- Inexistente/Baja - Poco/Correcta - Bastante/Alta -Abundante/Excelente

Estas valoraciones facilitarán la cuantificación de los datos contrastados en los distintos materiales. El resultado es la plantilla de análisis que se muestra en el cuadro 82.

Cuadro 82: Plantilla de análisis.

Portada de libro	**Título:** **Autor/es:** **Nº de páginas:** **Nivel:** **Editorial:** **Fecha y lugar de publicación:**

Descripción Manual

Soporte Físico:
Libro del alumno
Cuaderno de actividades

Soporte Gráfico:
Fotografías
Fotonovela
Gráficos y cuadros estadísticos
Ilustraciones / dibujos/ cuadros
Viñetas
Mapas
Planos
Banderas

Estructura del soporte físico:
Índices temáticos
Cuadros cronológicos
Sumarios de la unidad
Resúmenes de historia
Repertorio de vocabulario
Textos literarios
- poemas
- crónicas
- fragmentos narrativos/ cuentos
- fragmentos teatro
- ensayos

Material periodístico
Direcciones web
Canciones

Ámbito cultural:
España
Hispanoamérica
Mixto

Contenidos
Contenido cultural
Contenido gramatical
Contenido léxico
Contenido estratégico
Contenido discursivo

Programación de contenidos culturales
Contenidos socioculturales

La vida diaria
Comida y bebida, horas de comidas, modales ...
Días festivos
Horas y prácticas de trabajo
Actividades de ocio

Las condiciones de vida
Niveles de vida
Condiciones de la vivienda
Medidas y acuerdos de asistencia social

Las relaciones personales
Estructura social y las relaciones personales
Relaciones entre sexos
Estructuras y relaciones familiares
Relaciones entre generaciones
Relaciones en situaciones de trabajo
Relaciones con la autoridad, con la Administración...
Relaciones de raza y comunidad
Relaciones entre grupos políticos y religiosos

Los valores, las creencias, las actitudes
Clase social
Grupos profesionales
Riqueza
Instituciones
Tradición y cambio social
Historia
Minorías - étnicas y religiosas
Identidad nacional
Países, estados y pueblos extranjeros
Política
Artes (música, artes visuales, literatura, teatro, ...)
Religión
Humor

El lenguaje corporal
Gestos
Acciones paralingüísticas

Convenciones sociales
Regalos
Puntualidad
Vestidos
Bebidas y comidas
Convenciones y tabúes
Duración de la estancia
Despedida

El comportamiento ritual
Ceremonias y prácticas religiosas
Nacimiento, matrimonio, muerte
Celebraciones, festividades, bailes

Otros contenidos
Geografía
Flora
Fauna
Economía
Ganadería
Caza y pesca
Industria y energía
Empresas
Comercio
Turismo
Población
Transportes
Estereotipos
Famosos
Deportes
Filatelia y numismática
Clima
Agricultura
Emigración
Folkore
Educación
Arquitectura
Sociedad

Destrezas
Comprensión escrita
Producción escrita
Comprensión oral
Producción oral
Interacción oral
Traducción

Orientación cultural
Orientación monocultural
Orientación multicultural
Orientación intercultural

Tipología de actividades
Recepción escrita
Recepción oral
Producción escrita
Producción oral
Interacción escrita
Interacción oral

Modalidad de trabajo
Individual
En pareja
En grupo
En gran grupo

Fuente: Elaboración propia (2014).

En cuanto al criterio de selección, como se ha podido ver en la introducción, se ha delimitado al ámbito de la asignatura bloque cultura. Así, se ha excluido cualquier asignatura

que desarrolle un único aspecto específico: literatura, gramática, conversación, publicidad, periodismo, comercio, etc. Asimismo, se ha excluido el análisis sobre aspecto más tradicionales de la cultura, como la literatura, etc.

Además, debido a que hay una gran diversidad de materiales, se ha considerado necesario elegir y restringir el corpus a fin de hacer un análisis pormenorizado de los manuales. Por una parte, cualquier selección comporta el riesgo de ser criticada, y por lo tanto, es posible que se dé una falta de objetividad y parcialidad. Pero por otra parte, se ha intentado analizar y justificar los contenidos, y los aspectos culturales de los manuales que se han escogido, partiendo del MCER y del PCIC.

Así, se han seleccionado ocho manuales que son utilizados en las clases del bloque cultura de los Departamentos de Español entre 2009 y 2014. Los criterios empleados para establecer los límites del corpus de manuales que se analizarán en la investigación son:

1º. Criterio de tipo cronológico. Se han seleccionado manuales utilizados en las clases del bloque cultura de los Departamentos de Español entre 2009 y 2014.

2º. Criterio de tipo específico. Se ha delimitado el ámbito de la asignatura bloque cultura, por lo que se ha excluido cualquiera asignatura que desarrolle un único aspecto específico: literatura, gramática, conversación, publicidad, periodismo, comercio, etc. Asimismo, se ha excluido el análisis sobre aspecto más tradicionales de la cultura, como la literatura, etc.

3º. Criterio según la naturaleza del material o el soporte del material. Se han seleccionado materiales impresos. En consecuencia, se han descartado materiales no impresos (video, audio, ppt, fotografía, etc.) o no publicados (apuntes, etc.), así como aquellos materiales derivados de las aplicaciones de herramientas audiovisuales o el apoyo de Internet.

4º. Criterio según los destinatarios. Se ha elegido material didáctico dirigido a estudiantes de los Departamentos de Español de cuatro universidades de Taiwán: Fujen, Providence, Tamkang y Wenzao.

Como indica Fernández López (2004), el objetivo de este tipo de análisis es conocer la metodología y las teorías del aprendizaje lingüístico y cultural. Es decir, el objetivo final nunca es criticar el trabajo de los autores de los manuales. Lo que se pretende es investigar estos manuales culturales con el fin de ofrecer unas conclusiones útiles al profesorado y

alumnado de E/LE que desee enseñar y aprender la cultura y civilización hispánica.

En el cuadro 83, se presenta el listado del corpus de los manuales.

Cuadro 83: Listado del corpus de los manuales.

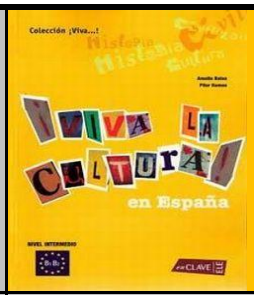
SOPORTE: IMPRESO
ÁMBITO CULTURA
ESPAÑA
Manual 1- Balea, A. y Ramos, P. (2007). *¡Viva la cultura! en España.* Madrid: Clave ELE. Manual 2- Cortés, M. (2003). *Guía de usos y costumbres de España.* Madrid: Edelsa. Manual 3- Ugarte, F., Ugarte, M. y McNerney, K. (2004). *España y su civilización*. Madrid: McGraw-Hill College. Manual 8- Mora, C. (2002). *España, ayer y hoy: Itinerario de Cultura y Civilización*. Madrid: SGEL.
HISPANOAMÉRICA
Manual 5- Quesada, S. (2001). *Imágenes de América Latina*. Madrid: Edelsa. Manual 6- Eugenio, C. (2007). *Latinoamérica: su civilización y su cultura.* USA: Heinle & Heinle.
MIXTO
Manual 4- Rosana, M. (2005). *Carrusel: el mundo de habla hispana*. Italia: La Spiga Modern Languages. Manual 7- VV.AA. (2011). *El mundo en español. Lecturas de cultura y civilización*. Madrid: Editorial HABLA CON ENE S.L.

Fuente: Elaboración propia (2014).

6.3.2 Descripción de los manuales seleccionados

A continuación, se presenta el comentario descriptivo y la estructura de cada manual.

Cuadro 84: Ficha técnica del Manual 1- ¡Viva la cultura! en España.

FICHA TÉCNICA			
PORTADA		**AUTOR**	Balea, A. y Ramos, P.
		TÍTULO	¡Viva la cultura! en España
		AÑO	2007
		ÁMBITO CULTURAL	España
		NIVEL	Intermedio (B1-B2)
		ASIGNATURA	Cultura Española (3º curso)
EDITORIAL	Clave-ELE	**ISBN**	9788493579203
LUGAR DE EDICIÓN	Madrid	**PRECIO**	Eur 21,50
DESTINATARIOS	Alumno	**MATERIAL**	Libro de texto
COLECCIÓN	Español para extranjeros	**Nº DE PÁGINAS**	192
Metodología			
Se definen los objetivos con claridad: Sí			
Presentación de los contenidos (esquemas, resúmenes...): Sí			
Aspectos externos del material didáctico			
Calidad de papel: Color			
Formato y tamaño: Paperback 30x21 cm.			
Tipografía (tipo de letra y extensión de la línea): Times New Roman (tamaño 12 puntos); Interlineado:			

Espacio simple
Encuadernación: Rústica
Impresión o tintas: Impresión
Otros materiales didácticos: CD + Solucionario

Fuente: Elaboración propia (2014).

Manual 1: *!Viva La Cultura! en España* es una obra con nivel de dificultad medio. Este libro está compuesto por siete bloques: los paisajes (geografía española), la historia, la política (el papel del estado, España e Iberoamérica, etc.), la economía española (Modernización, Productos "hecho en España", etc.), la sociedad (familia, educación, trabajo, ocio, etc.), la cultura (manifestaciones literarias, artes plásticas, música y folklore, la cultura viva, los medios de comunicación) y el día a día (el lenguaje de los jóvenes, reparto del tiempo, en el médico, creencias en España, etc.). Cada bloque consta de 29 unidades. Cada unidad se desarrolla en una doble página: en la página de la izquierda se ofrece información sobre los diversos aspectos de la cultura a través de las explicaciones e ilustraciones que ponen en contexto las situaciones comunicativas; en la página de la derecha se incluyen abundantes ejercicios y actividades de aplicación didáctica.

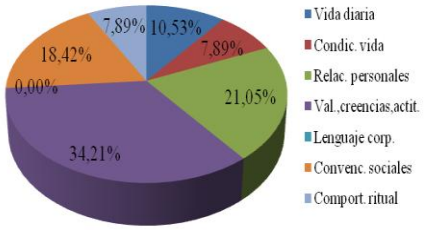
Este manual se caracteriza por la claridad y sencillez en la presentación de los contenidos. Contiene un CD y un libro de claves (*Solucionario*) para complementar y responder preguntas. Se incluye un CD con doce audiciones de temas relacionados con las unidades del libro, como son: el clima, el Camino de Santiago, el caballo en Andalucía, los castillos, las brigadas internacionales, la Real Academia de la Lengua, los Paradores de Turismo, los horarios españoles, Velázquez, Madrid, los toros, el botellón y los mileuristas. Además, el *Solucionario* ofrece las claves de todas las actividades y da más información con documentos gráficos y textos. Este *Solucionario* contiene las respuestas a las actividades propuestas en el libro y una valiosa información sociocultural sobre distintos aspectos de la cultura española.

Imagen de: Manual 1



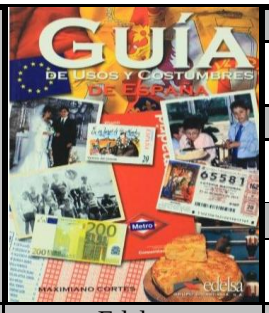
En cuanto a la selección de temas, éstos son en líneas generales los propuestos por el MCER. En efecto, en todos los apartados del manual 1, los valores, las creencias y las actitudes, son los temas más presentes (34,21%), seguidos de las relaciones personales (21,05%), las convenciones sociales (18,42%), el comportamiento ritual (7,89%), la vida diaria (10,53%), las condiciones de vida (7,89%) y el lenguaje corporal (0%). La proporción de los contenidos es bastante equilibrada.

Figura 150: Porcentaje de los contenidos socioculturales del Manual 1.



F Fuente: Elaboración propia (2014).

Cuadro 85: Ficha técnica del Material 2- Guía de usos y costumbres de España.

FICHA TÉCNICA			
PORTADA		**AUTOR**	Cortés, M
		TÍTULO	Guía de usos y costumbres de España
		AÑO	2003
		ÁMBITO CULTURAL	España
		NIVEL	Altos (B2– C2)
		ASIGNATURA	Sociedad hispánica del siglo XXI (4º curso)
EDITORIAL	Edelsa	**ISBN**	9788477115922
LUGAR DE EDICIÓN	Madrid	**PRECIO**	Eur 21,40
DESTINATARIOS	Alumno	**MATERIAL**	Libro de texto
COLECCIÓN	Español para extranjeros	**N° DE PÁGINAS**	191
Metodología			
Se definen los objetivos con claridad: Sí			
Presentación de los contenidos (esquemas, resúmenes...): Sí			
Aspectos externos del material didáctico			
Calidad de papel: color (Figuras: Ilustrado a color)			
Formato y tamaño: Paperback 14x20 cm			
Tipografía (tipo de letra y extensión de la línea): Calibri (tamaño 12 puntos); Interlineado: Espacio simple			
Encuadernación: Rústica			
Impresión o tintas: Impresión			
Otros materiales didácticos: No			

Fuente: Elaboración propia (2014).

Manual 2: *Guía de usos y costumbres de España* es una guía compuesta de 28 capítulos. La geografía, la política, la economía, la vida cotidiana de los españoles, el turismo, la ecología, las tradiciones, la realidad de la España moderna, los usos y las costumbres de la sociedad española o cuestiones como la comunicación, las celebraciones sociales y familiares, los bares y restaurantes, fiestas populares, los medios de transporte o el turismo, son algunos de los temas tratados. Este manual también describe temas como la lotería, los saludos, las comidas, horarios, supersticiones, etc. Explica cómo son los españoles y los aspectos que tienen que ver con su vida.

En su sinopsis, se afirma que el componente sociocultural es de enorme importancia para interactuar en una lengua extranjera. Saber qué se dice y qué se hace en diferentes situaciones cotidianas, es la clave, para integrarse y comprender una nueva cultura. Por lo tanto, este manual de texto pone en contacto, de una forma sencilla, los usos con las costumbres españolas (celebraciones sociales y familiares, bares y restaurantes, fiestas populares, etc.). También se abordan algunos hábitos y se ofrecen pautas generales que tienen implicación en las expresiones cotidianas, como por ejemplo, diferentes formas de saludo y despedida, de expresar la cortesía, los horarios, etc., sobre aspectos concretos de la vida cotidiana en España.

Este manual también se apoya en un soporte gráfico como: fotografías modernas, reproducciones de documentos auténticos, gráficos y datos estadísticos. En algunos de los temas aparece un pequeño repositorio explicativo del léxico correspondiente a la unidad, tanto palabras como modismos y refranes.

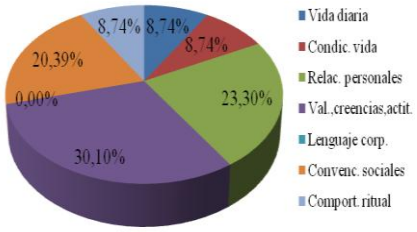
Se pretende que este libro de texto sirva para profundizar en la lengua y cultura española, por lo tanto, se concibe como un repositorio muy variado de temas fundamentales que dan a conocer la cultura española. No obstante, este libro es del año 2003, algunos datos estadísticos están obsoletos y sería necesario revisar algunas de sus informaciones.

Imagen de: Manual 2



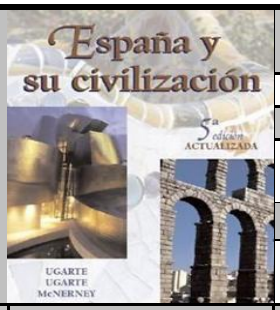
Como se puede ver, la proporción de los apartados es también bastante equilibrada. En relación con los temas propuestos por el MCER, aparecen cuestiones vinculadas a los valores, creencias y actitudes (30,10%), las relaciones personales (23,30%) y las convenciones sociales (20,39%), el comportamiento ritual, la vida diaria y las condiciones de vida son (8,74%); en cambio, sobre el lenguaje corporal no hay ningún contenido en este libro.

Figura 151: Porcentaje de los contenidos socioculturales del Manual 2.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Cuadro 86: Ficha técnica del Manual 3- España y su civilización.

FICHA TÉCNICA			
PORTADA		**AUTOR**	Ugarte, F., Ugarte, M. y McNerney, K.
		TÍTULO	España y su civilización
		AÑO	2004
		ÁMBITO CULTURAL	España
		NIVEL	Intermedio (B1-B2)
		ASIGNATURA	Cultura y Civilización española (4º curso- Junior College de cinco años)
EDITORIAL	McGraw-Hill College	**ISBN**	9780071266772
LUGAR DE EDICIÓN	Madrid	**PRECIO**	Eur 24,61
DESTINATARIOS	Alumno	**MATERIAL**	Libro de texto
COLECCIÓN	Español para extranjeros	**N° DE PÁGINAS**	264
Metodología			
Se definen los objetivos con claridad: Sí			
Presentación de los contenidos (esquemas, resúmenes...): Sí			

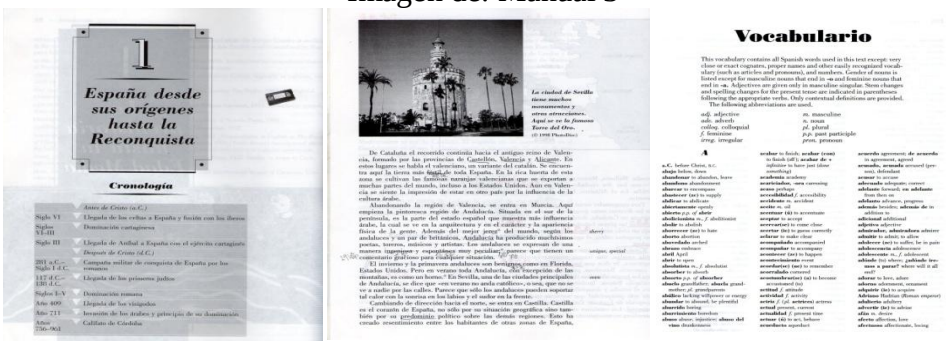
Aspectos externos del material didáctico
Calidad de papel: Blanco y negro
Formato y tamaño: Paperback 9 x 0.5 x 7.3 inches
Tipografía (tipo de letra y extensión de la línea): Cambria (tamaño 12 puntos); Interlineado: Espacio simple
Encuadernación: Rústica
Impresión o tintas: Tintas
Otros materiales didácticos: No

Fuente: Elaboración propia (2014).

Manual 3: *España y su civilización* es un libro publicado por la editorial McGraw-Hill College. Este texto se presenta como una introducción a la historia y a la civilización de España. Ofrece los contenidos en orden cronológico. Está organizado en 5 unidades (La prehistoria hasta la Edad Media; El Siglo de Oro; Siglo de las Luces: XVIII y XIX; Siglo XX; Presente y futuro), que abordan las más diversas áreas temáticas, con un total de 16 capítulos. La civilización española se presenta de una forma coherente y sintética, seleccionando información de los medios de comunicación, tales como la prensa. Este libro presenta una visión de conjunto de España a un nivel lingüístico accesible, y dirigido al estudiante de español de nivel medio.

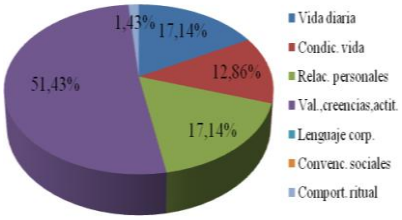
El soporte gráfico también está presente en este libro a través de fotografías, mapas y cuadros cronológicos que se muestran en blanco y negro. Se presentan, además, unas preguntas y un tema de investigación en cada capítulo. Al final, hay un repositorio de vocabulario para ayudar al estudiante.

Imagen de: Manual 3



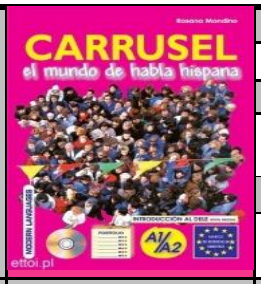
En la figura 152 pueden verse diversos temas propuestos por el MCER, como son los aspectos relacionados con, los valores, las creencias y las actitudes (51,43%), las relaciones personales y la vida diaria (17,14%), las condiciones de vida (12,86%), el comportamiento ritual (1,43%). Otros temas que aparecen son la geografía, los famosos, el clima, la emigración, los deportes.

Figura 152: Porcentaje de los contenidos socioculturales del Manual 3.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Cuadro 87: Ficha técnica del Manual 4- Carrusel: El mundo de habla hispana.

FICHA TÉCNICA			
PORTADA		**AUTOR**	Rosana, M.
		TÍTULO	Carrusel: El mundo de habla hispana
		AÑO	2005
		ÁMBITO CULTURAL	España e Hispanoamérica
		NIVEL	Inicial (A1- A2)
		ASIGNATURA	Introducción a la civilización hispánica (1º curso)
EDITORIAL	La Spiga Modern Languages	**ISBN**	9788849303629
LUGAR DE EDICIÓN	Italia	**PRECIO**	Eur 10,00
DESTINATARIOS	Alumno	**MATERIAL**	Libro de texto
COLECCIÓN	Español para extranjeros	**N° DE PÁGINAS**	104
Metodología			
Se definen los objetivos con claridad: Sí			
Presentación de los contenidos (esquemas, resúmenes...): Sí			
Aspectos externos del material didáctico			
Calidad de papel: Color			
Formato y tamaño: Paperback 20x28,5cm			
Tipografía (tipo de letra y extensión de la línea): Calibri (tamaño 12 puntos); Interlineado: Espacio y medio			
Encuadernación: Rústica			
Impresión o tintas: Impresión			
Otros materiales didácticos (láminas, diapositivas, etc.): CD			

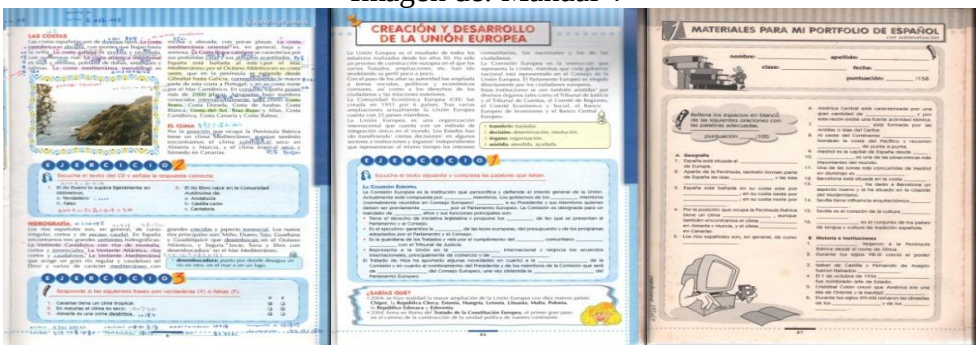
Fuente: Elaboración propia (2014).

Material 4: *Carrusel: El mundo de habla Hispana*, se organiza en 27 temas, clasificados en diferentes áreas temáticas. En él se describen los aspectos relevantes de la cultura y la civilización española e hispanoamericana. Cada tema comienza con un texto representativo. Algunos ejemplos de éstos son: aspectos geográficos e historias, fiestas y tradiciones, navidades y nochevieja, el Camino de Santiago, el Carnaval, el flamenco, la gastronomía, vinos y otras bebidas, cine, flamenco, salir de casa y hablar, etc. También se estudian los símbolos de la Unión Europea y su moneda, el euro. Una de las características de este manual es que presenta los textos de manera próxima para el alumnado, es decir, su lenguaje

y temática es atractiva para el estudiante.

En este libro se presentan de forma equilibrada fotografías, ilustraciones, dibujos, mapas. El equilibro entre texto y gráficos resulta adecuado. Se proponen, además, actividades muy diversas, por ejemplo: de comprensión, expresión, recopilación, análisis, junto con las de completar un cuadro con la información dada en un texto, crucigramas léxicos, etc.

Imagen de: Manual 4

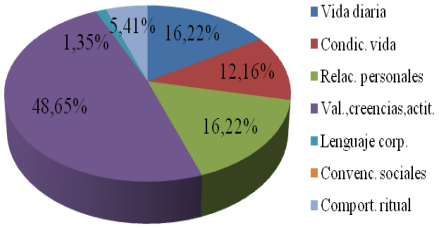


Aparte cuenta con un cuadernillo que contiene algunos consejos y ejercicios de utilidad, sobre todo para los estudiantes que están pensando en preparar el examen DELE[4] (p.ej. la página 97). Todo ello hace que este material sea uno de los que más fomente el desarrollo de las destrezas que defiende el MCER de forma integrada. También se incluye un CD, que se ofrece como instrumento imprescindible para familiarizarse con la lengua del hablante nativo.

En relación con los temas propuestos por el MCER, aparecen cuestiones como los valores, las creencias y las actitudes (48,65%), la vida diaria y las relaciones personales (16,22%), las condiciones de vida (12,16%) y- con menor presencia- aspectos del lenguaje corporal (1,35%) y las convenciones sociales (0%). Otros contenidos culturales versan sobre la geografía, la flora, la fauna, la economía, los famosos, los deportes, el clima, la filatelia, numismática y la agricultura.

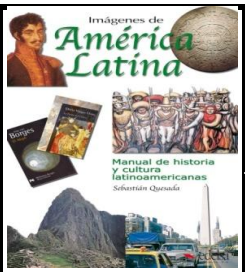
[4] DELE: Diploma de Espanol como Lengua Extranjera. El Instituto Cervantes organiza regularmente cursos de formación para examinadores del DELE .

Figura 153: Porcentaje de los contenidos socioculturales del Manual 4.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Cuadro 88: Ficha técnica del Manual 5-Imágenes de América Latina.

FICHA TÉCNICA			
PORTADA		**AUTOR**	Quesada, S.
		TÍTULO	Imágenes de América Latina
		AÑO	2001
		ÁMBITO CULTURAL	Hispanoamérica
		NIVEL	Altos (B2– C2)
		ASIGNATURA	Historia y cultura latinoamericana (4º curso- Junior College de cinco años)
EDITORIAL	Edelsa	**ISBN**	9788477115861
LUGAR DE EDICIÓN	Madrid	**PRECIO**	Eur 20,64
DESTINATARIOS	alumno	**MATERIAL**	Libro de texto
COLECCIÓN	Español para extranjeros	**N° DE PÁGINAS**	138
Metodología			
Se definen los objetivos con claridad: Sí			
Presentación de los contenidos (esquemas, resúmenes...): Sí			
Aspectos externos del material didáctico			
Calidad de papel: Color			
Formato y tamaño: Paperback 19x28cm.			
Tipografía (tipo de letra y extensión de la línea): Cambria (tamaño 12 puntos); Interlineado: Espacio y medio			
Encuadernación: Rústica			
Impresión o tintas: Impresión			
Otros materiales didácticos: Material de prácticas			

Fuente: Elaboración propia (2014).

Manual 5: *Imágenes de América Latina*, es un manual dirigido a todos aquellos estudiantes que desean conocer la realidad presente y el pasado de los países que integran América Latina, así como las manifestaciones culturales ligadas a su desarrollo histórico. Está dividido en 13 capítulos, como son Latinoamérica; Retos y problemas; La cultura contemporánea; La América precolombina; Descubrimiento y conquista del Nuevo Mundo, Colonización y organización de las Indias; La época barroca; América Latina contemporánea, etc.

En su sinopsis, se afirma que ofrece un panorama histórico y cultural del mundo

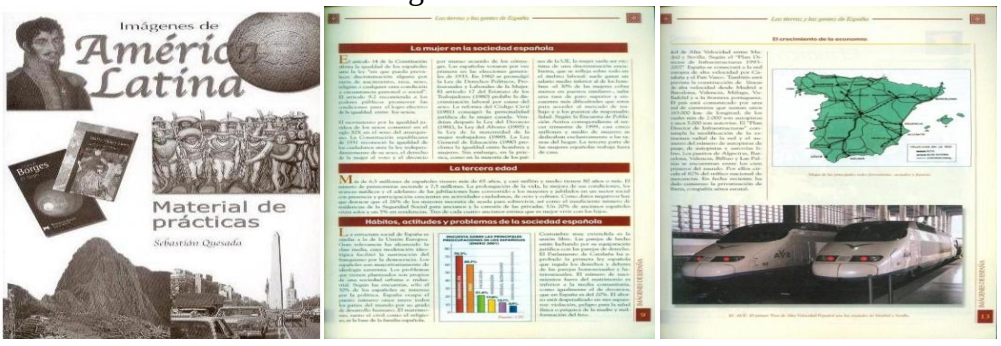
hispanoamericano: desde las culturas precolombinas hasta las culturas contemporáneas de cada país. Esta obra permite analizar en profundidad, los procesos que acaecieron después de la llegada de los españoles a América, y dedica una atención especial a los acontecimientos sucedidos en el siglo XX, país por país.

Este libro tiene dos capítulos con información general de Hispanoamérica, así como de su cultura contemporánea, para continuar con un recorrido por la América precolombina, el descubrimiento y conquista del nuevo mundo, los pueblos indígenas, la colonización y organización del territorio, la época barroca, la independencia de Iberoamérica, el nacimiento de los estados, la América Latina a comienzos del siglo XX, las revoluciones y dictaduras y la América contemporánea. Se ofrece un panorama histórico y cultural del mundo hispanoamericano desde las culturas precolombinas hasta las culturas contemporáneas de cada país.

En cuanto al soporte gráfico y a la estructura del soporte físico son bastante completos. El texto aparece acompañado de numerosas fotografías, gráficos y cuadros estadísticos, ilustraciones, dibujos y numerosos mapas cuya función es la de documentar los textos. Se incluye un material de prácticas bastante útil. Este manual presenta varios repertorios de vocabulario, textos literarios de diversos géneros, así como material periodístico actual. Además proporciona direcciones web.

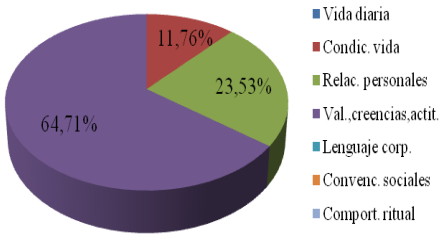
También se dispone de un material complementario: el libro *Material de prácticas*. En él se desarrolla la competencia discursiva y se profundiza en el conocimiento del léxico, a la vez que propone una reflexión intercultural sobre la realidad histórica descrita en el manual. Este Material de prácticas está concebido para trabajar tanto de forma individual, como en el aula.

Imagen de: Manual 5



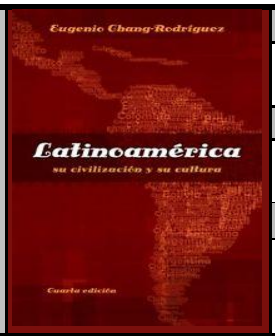
Este libro ofrece contenidos relacionados, en su mayoría, con los valores, las creencias y las actitudes (64,71%), las relaciones personales (23,53%) y las condiciones de vida (11,76%). Otros temas socioculturales recomendados por el MCER son inexistentes, por contra, se añaden otros contenidos culturales, más propios de la "gran cultura" como la geografía, la economía, el comercio, la emigración y la población, etc.

Figura 154: Porcentaje de los contenidos socioculturales del Manual 5.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Cuadro 89: Ficha técnica del Manual 6- Latinoamérica: Su civilización y su cultura.

FICHA TÉCNICA			
PORTADA		**AUTOR**	Chang-Rodríguez, E.
		TÍTULO	Latinoamérica: Su civilización y su cultura
		AÑO	2007
		ÁMBITO CULTURAL	Hispanoamérica
		NIVEL	Intermedio (B1-B2)
		ASIGNATURA	Cultura y Civilización latinoamericana (5° curso-Junior College de cinco años)
EDITORIAL	Heinle & Heinle	**ISBN**	9781413032178
LUGAR DE EDICIÓN	USA	**PRECIO**	Eur 62,91
DESTINATARIOS	Alumno	**MATERIAL**	Libro de texto
COLECCIÓN	Español para extranjeros	**N° DE PÁGINAS**	448
Metodología			
Se definen los objetivos con claridad: Sí			
Presentación de los contenidos (esquemas, resúmenes...): Sí			
Aspectos externos del material didáctico			
Calidad de papel: Blanco y negro			
Formato y tamaño: Paperback 0.7 x 6.3 x 8.8 inches			
Tipografía (tipo de letra y extensión de la línea): Cambria (tamaño 12 puntos); Interlineado: Espacio simple			
Encuadernación: Rústica			
Impresión o tintas: tintas			
Otros materiales didácticos: No			

Fuente: Elaboración propia (2014).

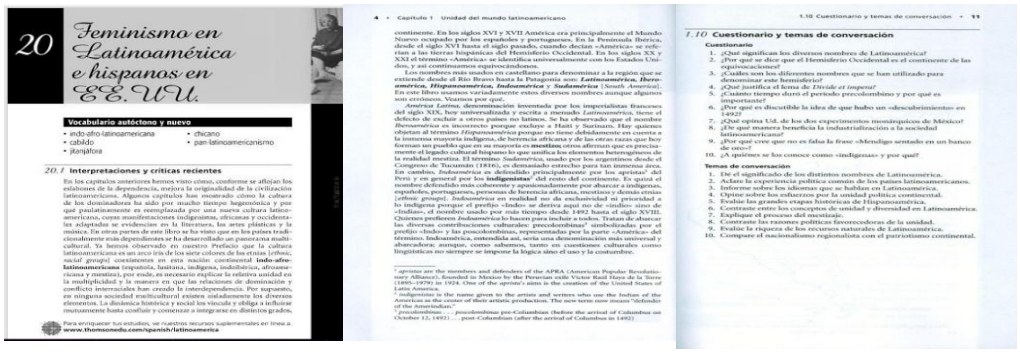
Manual 6: *Latinoamérica: Su civilización y su cultura*, en mi opinión, este material, al que el propio autor considera un manual de iniciación para los estudiantes extranjeros, sería más

apropiado para estudiantes de niveles avanzados. Es un libro que describe la civilización y la cultura de América Latina. Consta de 20 unidades, cuyos contenidos son: el mundo latinoamericano, la geografía, el régimen colonial y su legado, la arquitectura, la música, el pluriculturalismo, el feminismo en Latinoamérica y los hispanos (latinos) en Estados Unido, etc.

Se pretende que este libro ayude a los estudiantes a obtener el máximo rendimiento en su aprendizaje y conocer la riqueza y la complejidad de la cultura latinoamericana. Todo ello a través de una organización temática, con el apoyo de preguntas, resúmenes de capítulos, fotos, ilustraciones y mapas. Sin embargo, el soporte gráfico del libro es escaso.

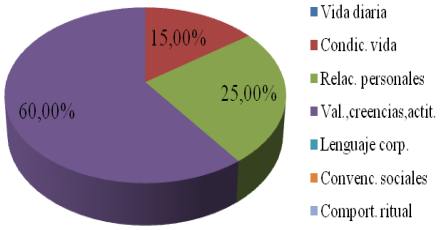
Por otra parte, hay listas de vocabulario en cada capítulo, pero sin explicaciones adicionales. También se presenta un resumen y una serie de cuestiones y temas de conversación en cada unidad, para realizar comentarios en clase. Aparte se explican y ofrecen algunas informaciones a pie de página. En la página 267 se proporciona información sobre películas, videos y otros materiales audiovisuales.

Imagen de: Manual 6


20 Feminismo en Latinoamérica e hispanos en EE.UU.
Vocabulario autóctono y nuevo
• indo-afro-latinoamericana • chicano
• cabildo • pan-latinoamericanismo
• jíbaro/jíbara
20.1 Interpretaciones y críticas recientes
4 • Capítulo 1 Unidad del mundo latinoamericano
1.10 Cuestionario y temas de conversación • 11
1.10 Cuestionario y temas de conversación
Cuestionario
Temas de conversación

En cuanto a los temas propuestos por el MCER, se observa una reducción de los mismos, pues únicamente están presentes los relacionados con valores, creencias y actitudes (60%), las relaciones personales (25%) y las condiciones de vida (15%). Lo que más se trata, son los contenidos culturales sobre geografía, economía, ganadería, caza y pesca, industria y energía, población, transportes, filatelia y numismática, clima, agricultura y emigración.

Figura 155: Porcentaje de los contenidos socioculturales del Manual 6.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Cuadro 90: Ficha técnica del Manual 7- El mundo en español: Lecturas de cultura y civilización.

FICHA TÉCNICA			
PORTADA		**AUTOR**	VV.AA.
		TÍTULO	El mundo en español: Lecturas de cultura y civilización
		AÑO	2011
		ÁMBITO CULTURAL	España
		NIVEL	A2
		ASIGNATURA	Vida y cultura de España (3° curso)
EDITORIAL	HABLA CON ENE S.L.	**ISBN**	9788461474950
LUGAR DE EDICIÓN	Madrid	**PRECIO**	Eur 23,90
DESTINATARIOS	Alumno	**MATERIAL**	Libro de texto
COLECCIÓN	Español para extranjeros	**N° DE PÁGINAS**	160
Metodología			
Se definen los objetivos con claridad: Sí			
Presentación de los contenidos (esquemas, resúmenes...): Sí			
Aspectos externos del material didáctico			
Calidad de papel: Color			
Formato y tamaño: Paperback 25.7 x 19.8 x 1 cm			
Tipografía (tipo de letra y extensión de la línea): Cambria (tamaño 12 puntos); Interlineado: Espacio simple			
Encuadernación: Rústica			
Impresión o tintas: Impresión			
Otros materiales didácticos: CD			

Fuente: Elaboración propia (2014).

Manual 7: *El mundo en español: Lecturas de cultura y civilización*, este libro se ha dividido en cinco secciones: Arte y cultura, que consta de seis partes, Ciencia y sociedad, Viajes y geografía y Tradiciones e historia, que contienen cuatro partes respectivamente. Por último, hay una sección dedicada a presentar la historia, la geografía y los principales aspectos culturales de los países hispanohablantes. Esta sección se compone de varios apartados. El primero está dedicado a España; el segundo a México y América del Norte; el tercero a América Central y los países del Caribe; el cuarto a América del Sur, y finalmente un quinto

apartado presenta la situación de idioma español en el resto del mundo.

Este libro está diseñado para trabajar en un nivel A2, y todos los artículos están relacionados con aspectos culturales de España e Hispanoamérica. Ayuda al estudiante a conocer temas culturales del mundo hispano y, al mismo tiempo, permite al docente trabajar en actividades de comprensión y expresión basadas en la realidad sociocultural de España y América Latina.

En cada página se pueden encontrar explicaciones en español de las palabras más difíciles y al final del libro se puede consultar un glosario en inglés, francés, alemán, italiano y portugués. Se ofrece un CD con audio a través del cual los estudiantes pueden escuchar y oír gran variedad de acentos que existen en español.

También se proponen actividades de lengua y cultura, tanto de expresión escrita como de expresión oral. Éstas primeras serán herramientas para activar los conocimientos de léxico y gramática que después van a necesitar los estudiantes en las actividades de puesta en común, debate (expresión oral) y de composición escrita.

En su introducción, se señala que muchas de las actividades presentadas son del mismo estilo y nivel de dificultad que las que se plantean en el examen del DELE (A2), por lo que el libro resulta de gran utilidad para la preparación de este examen. Además, se propone una plataforma llamada "Rincón del profesor"[5] en la web con el objetivo de responder las dudas del alumnado.

Por otra parte, podemos observar que todos los artículos que aparecen vienen acompañados de una serie de actividades que ponen en juego competencias culturales y empujan al alumnado a utilizar estrategias de comunicación. Se plantea también una tarea final que trata de recoger y poner en práctica todo lo aprendido.

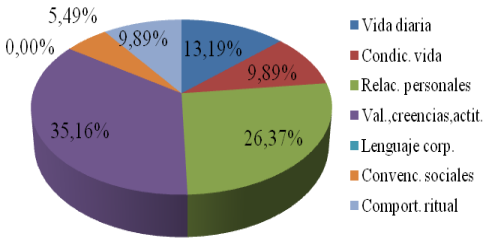
[5] La soluciones de las actividades de este libro las encontrará en el apartado llamado "Rincón del profesor" en la web de la revista Punto y Coma: www.pyc-revista.com. Allí también encontrará otras sugerencias de explotación didáctica a partir de los textos y actividades planteadas.

Imagen de: Manual 7



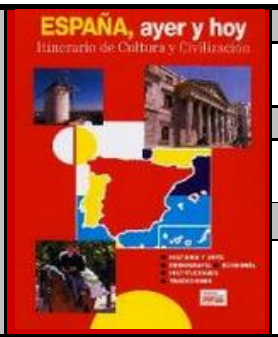
Este libro ofrece contenidos relacionados en los valores, las creencias y las actitudes (35,16%), las relaciones personales (26,37%) y la vida diaria (13,19%); mientras que del lenguaje corporal no hay ningún contenido. Como se puede observar, el porcentaje de los apartados es también bastante equilibrada.

Figura 156: Porcentaje de los contenidos socioculturales del Manual 7.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Cuadro 91: Ficha técnica del Manual 8- España, ayer y hoy: Itinerario de cultura y civilización.

FICHA TÉCNICA			
PORTADA		**AUTOR**	Mora, C.
		TÍTULO	España, ayer y hoy: Itinerario de cultura y civilización
		AÑO	2002
		ÁMBITO CULTURAL	España
		NIVEL	Intermedio (B1– B2)
		ASIGNATURA	Historia y Geografía de Hispanoamérica (1° curso) + Historia y cultura española (1° curso)
EDITORIAL	SGEL	**ISBN**	8471437988
LUGAR DE EDICIÓN	Madrid	**PRECIO**	Eur 13,98
DESTINATARIOS	Alumno	**MATERIAL**	Libro de texto
COLECCIÓN	Español para extranjeros	**N° DE PÁGINAS**	80
Metodología			
Se definen los objetivos con claridad: Sí			
Presentación de los contenidos (esquemas, resúmenes...): Sí			
Aspectos externos del material didáctico			

Calidad de papel: Color
Formato y tamaño: Paperback 25.8 x 18.8 x 0.6 cm
Tipografía (tipo de letra y extensión de la línea): Cambria (tamaño 12 puntos); Interlineado: Espacio simple
Encuadernación: Rústica
Impresión o tintas: Impresión
Otros materiales didácticos: No

Fuente: Elaboración propia (2014).

Manual 8: *España, ayer y hoy: itinerario de cultura y civilización* es un material que destaca por los aspectos relevantes de la cultura y de la civilización española. Está compuesto de 26 unidades, organizadas en diferentes áreas temáticas que expresan la realidad de la España actual y sus raíces históricas. Los aspectos más importantes de este libro son: historia y arte, demografía, economía, instituciones y tradiciones.

Cada unidad aparece organizada en dos páginas, en las que se tratan aspectos relacionados con el tema presentado anteriormente, sin profundizar excesivamente en ellos y que requieren por parte del docente un trabajo extra para explicarlo. Sin embargo, algunos temas aparecen repetidos en varias unidades como: la historia y el arte (en cuatro unidades) y el turismo y las vacaciones (en tres) en los que se ahonda algo más.

El libro está escrito con un lenguaje sencillo y claro, con lo que los estudiantes de EL2/ELE de nivel B2 podrán acceder al contenido de este material sin grandes dificultades. La estructura del soporte físico no es muy variada, se limita al índice temático y a un cuadro cronológico al final del libro. Por otro lado, el soporte gráfico que acompaña al texto es abundante en fotografías, tablas, cuadros y mapas, muy esclarecedores, que facilitan la comprensión. Sin embargo, en algunos datos como en algunas fotografías, el material pierde cierta actualidad. Por ejemplo, los datos económicos en cifras aparecen en pesetas, los años son anteriores a 1992, no se habla de las empresas españolas de gran prestigio de los últimos 10 años, ni de los políticos de la última década, etc. Otro ejemplo, lo podemos encontrar en el tema 16, dedicado a las grandes empresas de España, en donde se presenta un cuadro de empresas españolas, y no se nombra a algunas de las empresas más internacionales como Zara o Camper. Éstos son referentes culturales españoles para los estudiantes extranjeros. Algo parecido ocurre en el tema 25 "Vanguardia cultural y artística" cuando se habla del cine español y donde no se nombre al director de cine con más proyección internacional y, por tanto, más conocido entre los estudiantes: Pedro Almodóvar.

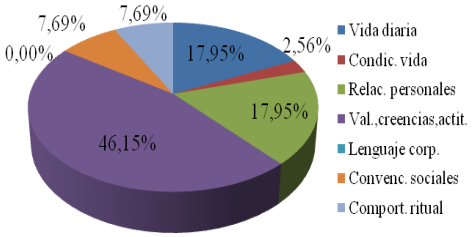
No hay ninguna sugerencia para realizar actividades didácticas por parte de la autora ni por parte de la editorial, por lo tanto, es un material concebido como una guía de lectura para el estudiante curioso por conocer algunos aspectos de la realidad española.

Imagen de: Manual 8



En cuanto a los temas propuestos por el MCER, están presentes los relacionados con valores, creencias y actitudes (46,15%), la vida diaria (17,95%), las relaciones personales (17,95%), las convenciones sociales y el comportamiento ritual (7,69%) y -con menor presencia- aspectos de las condiciones de vida (2,56%). Lo que más se trata, son contenidos culturales sobre geografía, economía, ganadería, caza y pesca, industria y energía, población, transportes, filatelia y numismática, clima, agricultura y emigración.

Figura 157: Porcentaje de los contenidos socioculturales del Manual 8.



Fuente: Elaboración propia (2014).

6.3.3 Análisis combinado entre los manuales y los planes de estudio con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)

Partiendo del análisis de los 8 manuales presentados en el apartado anterior, hemos:

1º. Descrito las características de estos manuales, seleccionado los temas y la metodología utilizada.

2º. Comprobado que los manuales permiten desarrollar los conocimientos y habilidades sugeridos en el MCER.

3º. Comprobado la importancia que tiene el componente sociocultural en el bloque cultura.

4º. Comprobado que el concepto que tienen las editoriales de la cultura es tradicional.

Para analizar los contenidos culturales que aparecen en cada uno de los ocho manuales seleccionados, se ha elaborado una plantilla de análisis con once epígrafes que, a su vez, se dividen en diferentes subapartados, tal y como hemos presentado en el apartado 6.3.1.

El cuadro 92 recoge el resultado de la explicación de la plantilla de análisis de los ocho manuales. A partir de esta información vamos a presentar los resultados obtenidos respecto de los once epígrafes trabajados[6] en la plantilla de análisis.

Cuadro 92: Plantilla de análisis: Conclusión.

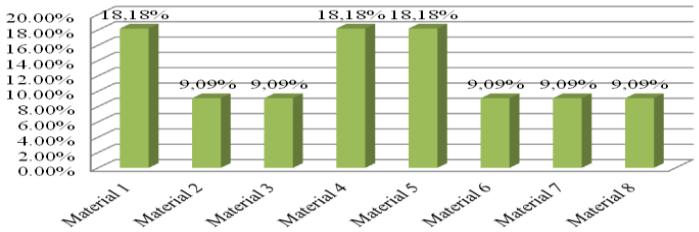
	Soporte Físico	Soporte Gráf.	Estru. del Soporte físico	Ámbit. cult.	Cont.	Cont. Soccio.	Otros cont.	Destr.	Orie. Cult.	Tipo. de activi.	Mod. . de trabajo	Total
M 1	2	9	7	1	6	120	69	15	3	18	3	253
M 2	1	12	4	1	5	103	30	3	3	3	3	168
M 3	1	6	13	1	5	70	17	15	3	18	3	152
M 4	2	9	6	1	11	74	40	15	9	18	3	182
M 5	2	12	26	1	6	51	32	13	3	16	12	174
M 6	1	8	18	1	5	60	64	15	3	18	3	196
M 7	1	15	18	1	15	91	51	15	9	18	9	243
M 8	1	11	6	1	3	39	44	3	3	7	3	121
M 1	18,18%	10,98%	7,14%	12,50%	10,71%	19,74%	19,88%	15,96%	8,33%	15,52%	7,69%	16,99%
M 2	9,09%	14,63%	4,08%	12,50%	8,93%	16,94%	8,65%	3,19%	8,33%	2,59%	7,69%	11,28%
M 3	9,09%	7,32%	13,27%	12,50%	8,93%	11,51%	4,90%	15,96%	25%	15,52%	7,69%	10,21%
M 4	18,18%	10,98%	6,12%	12,50%	19,64%	12,17%	11,53%	15,96%	8,33%	15,52%	7,69%	12,22%
M 5	18,18%	14,63%	26,53%	12,50%	10,71%	8,39%	9,22%	13,83%	8,33%	13,79%	30,77%	11,69%
M 6	9,09%	9,76%	18,37%	12,50%	8,93%	9,87%	18,44%	15,96%	8,33%	15,52%	7,69%	13,16%
M 7	9,09%	18,29%	18,37%	12,50%	26,79%	14,97%	14,70%	15,96%	25%	15,52%	23,08%	16,32%
M 8	9,09%	13,41%	6,12%	12,50%	5,36%	6,41%	12,68%	3,19%	8,33%	6,03%	7,69%	8,13%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia (2014).

[6] La puntuación utilizada en la plantilla de análisis (cuadro 82) ha sido de 0 (No) /1 (Sí) para los descriptores de soporte material, ámbito cultural y programación. En el resto de descriptores se ha utilizado la puntuación de 0 (Inexistente/ Baja), 1 (Poco/ Correcta), 2 (Bastante/Alta), 3 (Abundante/Excelente), lo que ha facilitado la cuantificación de los datos obtenidos

En cuanto a la descripción del manual de texto y en concreto a lo que hace referencia al "Soporte Físico", se ha comprobado que los manuales 1, 4 y 5 ofrecen, junto al *libro del alumno*, un *cuaderno de actividades*. Especialmente, el manual 5 tiene un libro de prácticas para complementar los contenidos del libro de texto y proporcionar distintos ejercicios para el alumnado. Los manuales 2, 3, 6, 7 y 8 incluyen una guía de diversos temas de contenido cultural, con algunas actividades o preguntas con el mismo contenido que en el libro.

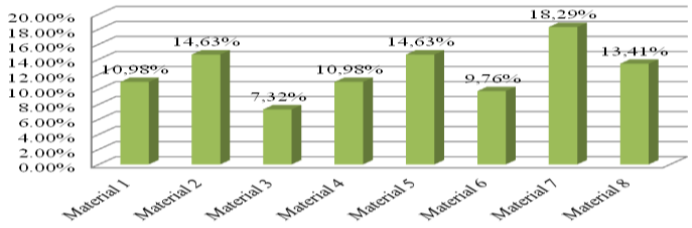
Figura 158: Plantilla de análisis: Soporte Físico.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Con respecto al "Soporte Gráfico", el manual 7 es el más completo. Le siguen los manuales 2 y 5. Eso sí, los ocho materiales incluyen fotografías y mapas. En los manuales 4, 5 y 6 hay ilustraciones en forma de dibujos y cuadros. Los manuales 1, 2, 5 y 8 incorporan gráficos y cuadros estadísticos. En definitiva, las fotografías, los gráficos, los cuadros estadísticos, las ilustraciones, los dibujos y los mapas son el apoyo gráfico utilizado más frecuentemente.

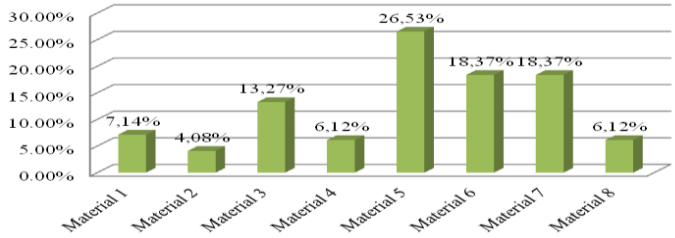
Figura 159: Plantilla de análisis: Soporte Gráfico.



Fuente: Elaboración propia (2014).

En cuanto al porcentaje de la "Estructura del soporte físico", el manual 5 ofrece la puntuación más alta. Le siguen los manuales 6 y 7, que también ofrecen índices temáticos, cuadros cronológicos, diversos textos literarios, material periodístico, direcciones web, etc.

Figura 160: Plantilla de análisis: Estructura del soporte físico.



Fuente: Elaboración propia (2014).

A través de este análisis, se comprueba que de los ocho manuales, cuatro libros están centrados en España, dos en Hispanoamérica y otros dos incluyen tanto la cultura española como la hispanoamericana. Todos los textos presentan contenidos culturales bastante completos e incluyen contenidos léxicos. Por contra, el contenido gramatical y estratégico es menor, excepto en los manuales 4 y 7.

En cuanto a los "Contenidos", podemos observar que el objetivo principal de estos materiales didácticos se centra en ofrecer materiales complementarios de cultura y contenidos léxicos. En el manual 7, los contenidos son más completos que en los otros manuales. Ayuda al estudiante a conocer temas culturales y permite al docente trabajar en actividades de comprensión y expresión. Se plantean también tareas que tratan de recoger y poner en práctica todo lo aprendido. Esto nos da a entender que el manual 7 es mejor que los otros manuales utilizados para aprender el bloque cultura.

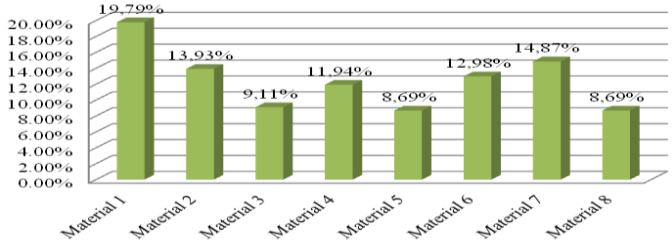
Cuadro 93: Plantilla de análisis: Contenidos.

Contenidos	**M 1**	**M 2**	**M 3**	**M 4**	**M 5**	**M 6**	**M 7**	**M 8**
Contenido cultural	3	3	3	3	3	3	3	3
Contenido gramatical	0	0	0	3	0	0	3	0
Contenido léxico	3	2	2	3	2	2	3	0
Contenido estratégico	0	0	0	1	0	0	3	0
Contenido discursivo	0	0	0	1	1	0	3	0

Fuente: Elaboración propia (2014).

Como podemos ver, en los manuales 1 y 7, la "Programación de contenidos culturales" es abundante. El manual 1 podría considerarse, dentro de los analizados, como el que más contenidos culturales presenta.

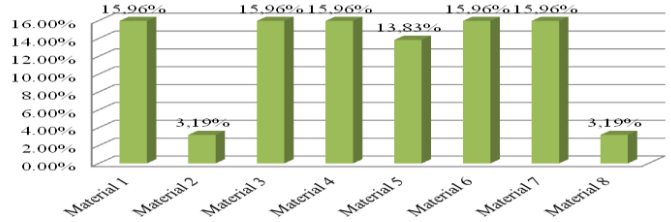
Figura 161: Plantilla de análisis: Programación de contenidos culturales



Fuente: Elaboración propia (2014).

Con respecto a las "Destrezas", se verifica que los manuales 2 y 8 son los que menos las trabajan. Los libros proponen preguntas, actividades didácticas o conversaciones para llevar a cabo con los estudiantes de E/LE, pero en ninguno de los manuales se trabaja la destreza de traducción. Por lo tanto, estos manuales no tienen en cuenta la importancia de la traducción en el aprendizaje del bloque cultura.

Figura 162: Plantilla de análisis: Destrezas.



Fuente: Elaboración propia (2014).

El ítem de "Destrezas", se divide en seis destrezas. En todos manuales se observa un alto porcentaje de las mismas. Los manuales 2 y 8 tiene un menor porcentaje. La mayoría de estos manuales abarcan destrezas, pero en ningún libro de texto aparece el desarrollo de la destrezas de traducción. Por otra parte, se comprueba que estos manuales presentan un mayor uso didáctico de los textos, y por ende, favorecen el desarrollo de distintas destrezas en el alumnado. Sin embargo, hay que destacar que en estos manuales se aprecia un alto nivel de destrezas, por tanto los estudiantes ya deben contar con una alta competencia.

Cuadro 94: Plantilla de análisis: Destrezas.

Destrezas	**M 1**	**M 2**	**M 3**	**M 4**	**M 5**	**M 6**	**M 7**	**M 8**
Compresión escrita	3	3	3	3	3	3	3	3
Producción escrita	3	0	3	3	2	3	3	0
Compresión oral	3	0	3	3	2	3	3	0
Producción oral	3	0	3	3	3	3	3	0
Interacción	3	0	3	3	3	3	3	0
Traducción	0	0	0	0	0	0	0	0

Fuente: Elaboración propia (2014).

Con respecto a la "Orientación cultural", se comprueba que la mayoría de los manuales tiene una orientación monocultural; es decir, la presentación de la realidad española o hispanoamericana, no pretende promover el acercamiento a la cultura del alumnado o favorecer el estudio comparado de las culturas presentes en el aula. Esto se da en la totalidad del manual 7, y en menor medida con el 4, en los que el autor propone debates o cuestiones sobre la realidad sociocultural de los estudiantes que están siguiendo las clases del bloque cultura. Es decir, la presentación de la realidad española o hispanoamericana no promueve el acercamiento a la cultura de los estudiantes ni favorece el estudio comparado de las culturas presentes. Este aspecto es importante para nuestra investigación, ya que consideramos que los estudiantes no sólo aprenden los conocimientos culturales de la lengua meta, sino también conocer y comparar las diferencias y las semejanzas entre la propia cultura y la cultura extranjera para desarrollar la competencia comunicativa intercultural.

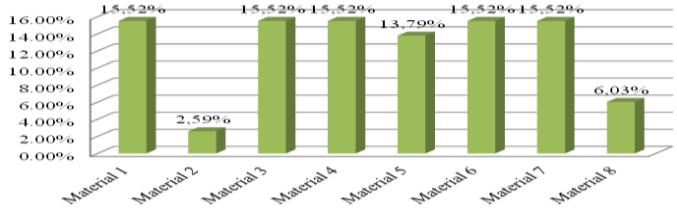
Cuadro 95: Plantilla de análisis: Orientación cultural.

Orientación cultural	M 1	M 2	M 3	M 4	M 5	M 6	M 7	M 8
Orientación monocultural	3	3	0	3	3	3	3	3
Orientación multicultural	0	0	0	0	0	0	3	0
Orientación intercultural	0	0	0	3	0	0	3	0

Fuente: Elaboración propia (2014).

Con respecto a la "Tipología de actividades", el manual 2 es el que menos las trabaja. En general, la mayoría de los manuales proponen una serie de preguntas, actividades didácticas y conversaciones, etc.

Figura 163: Plantilla de análisis: Tipología de actividades.

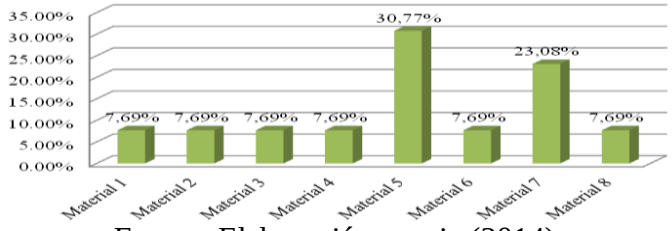


Fuente: Elaboración propia (2014).

En relación con la "Modalidad de trabajo" (individual, pareja, grupo, gran grupo), los manuales utilizados, en su totalidad ofrecen una estructura de trabajo individual. El manual 5 destaca por las modalidades de trabajo concebidas para que el docente sea el que presente los contenidos culturales ante un grupo grande que debe tomar notas, escuchar o leer. En general, la mayoría de los manuales están diseñados para trabajar tanto individualmente

como en parejas; en cambio, las actividades pensadas para grupos grandes o pequeños, son escasas.

Figura 164: Plantilla de análisis: Modalidad de trabajo.



Fuente: Elaboración propia (2014).

A continuación, vamos a relacionar los ocho manuales con los objetivos curriculares. En el apartado 6.2 se han expuesto los objetivos educativos de las asignaturas del bloque cultura de los Departamentos de Español. Aunque en cada departamento hay varios tipos de asignaturas del bloque cultura con sus objetivos académicos, se observan directrices comunes, como: el objetivo final que se persigue es que los estudiantes desarrollen la competencia intercultural; que adquieran y conozcan la realidad social de los países de habla hispánica con el fin de ampliar su horizonte mental, cultural y humano. Al mismo tiempo, enriquecer su capacidad de análisis, de crítica, de compresión y de búsqueda de soluciones a los problemas, con vistas a que se formen un criterio personal y asumir pautas de acción. Se pretende, en suma, capacitarlos para servir de puente entre Taiwán y los países o personas hispanohablantes.

Los materiales de texto por sí solos no bastan para cubrir los contenidos socioculturales establecidos por el MCER, sino que es necesario considerar el contexto en el que se produce el proceso de enseñanza/aprendizaje. A este respecto, hay que señalar que las situaciones y las necesidades de los estudiantes occidentales son diferentes a las de los estudiantes orientales. Si bien los contenidos y su organización son adecuados para los estudiantes occidentales, pueden resultar difíciles e inadecuados para los estudiantes taiwaneses. Por lo tanto, es necesario añadir otros contenidos para consolidar éstos y, al mismo tiempo, comprobar si estos manuales se corresponden con las directrices, los planes y objetivos curriculares de cada asignatura.

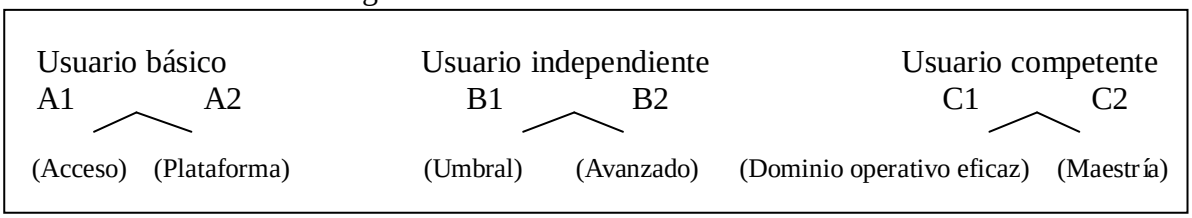
De lo anteriormente expuesto, se desprende que los objetivos de las asignaturas del bloque cultura de los planes de estudio de los cuatro Departamentos de Español, no sólo son

unidireccionales, sino bidireccionales, ya que a través de la enseñanza de la cultura, los estudiantes adquieren conocimientos y llegan a las competencias deseadas.

También tenemos que tener presente que algunos manuales correspondientes al bloque cultura, no siempre satisfacen las necesidades de los planes de estudio de los cuatro Departamentos de español. No se observa una relación estrecha entre los objetivos de cada plan de estudios y los contenidos de cada manual. No existe un libro perfecto, como tampoco ningún libro de texto excelente asegura el éxito del aprendizaje. Ahora bien, es necesario elegir el libro que mejor se corresponda con los planes de estudio de cada Departamento. Por lo tanto, cada manual de texto ha de tener presente los tipos de enseñanza más adecuados para cada contenido.

Por otra parte, no podemos obviar el nivel de lengua que debe poseer el estudiante de Taiwán según los *Niveles comunes de referencia* del MCER. En el primer curso, el alumnado tiene un nivel de 0 a A1, en segundo de A1 a A2, en tercero, de A2 a B1, y en cuatro, de B1 a B2.

Figura 165: Niveles de usuarios de E/LE.



Fuente: Esquema tomado del MCER (2002).

Cuadro 96: Nivel de conocimientos del alumnado de Taiwán.

Curso	**Nivel del conocimientos del alumnado en los Departamentos de Español de Taiwán**
1º	0- A1
2º	A1- A2
3º	A2- B1
4º	B1- B2

Fuente: Elaboración propia (2014).

En efecto, como podemos comprobar en el siguiente cuadro, la mayoría de los manuales se dirigen a estudiantes considerados *usuarios independientes (B1-B2) o usuarios competentes (C1-C2)*.

Cuadro 97: Manual según el nivel del curso.

	Usuario básico		**Usuario independiente**		**Usuario competente**	
Manual	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Manual 1			X	X		
Manual 2				X	X	X
Manual 3			X	X		
Manual 4	X	X				
Manual 5				X	X	X
Manual 6			X	X		
Manual 7		X				
Manual 8			X	X		

Fuente: Elaboración propia (2014).

A continuación, pasamos a comprobar si los contenidos de los textos seleccionados se relacionan con los objetivos de las asignaturas. Para ello nos vamos a centrar en: a) Nivel de idioma del manual utilizado en clase frente al Nivel de conocimientos del alumnado; b) Contenidos del manual frente a los Objetivos curriculares de la asignatura bloque cultura.

En el siguiente cuadro que, se divide en tres partes, podemos analizar el nivel de conocimiento del español, en qué curso se incluye la asignatura del bloque cultura, y el nivel del alumnado de ese curso. De hecho, como se puede observar, ninguno de los materiales analizados coincide totalmente con el nivel del curso y los niveles de los estudiantes de Taiwán. Es decir, el nivel de cada manual es más alto que los niveles que poseen los estudiantes.

Cuadro 98: Comparación de niveles entre manuales y estudiantes.

Manual	**Nivel de idioma de manual**	**Curso**	**Nivel de conocimientos del alumnado**
Manual 1	B1- B2	3º	A2- B1
Manual 2	B2- C2	4º	B1- B2
Manual 3	B1- B2	4° (Junior College de cinco años)	A2- B1
Manual 4	A1- A2	1º	0- A1
Manual 5	B2- C2	4º	B1-B2
Manual 6	B1-B2	5° (Junior College de cinco años)	B1-B2
Manual 7	A2	3°	A2-B1
Manual 8	B1-B2	1°	0- A1

Fuente: Elaboración propia (2014).

A continuación, presentamos un pequeño resumen de las características más relevantes de cada manual. Respecto del **Manual 1** podemos decir que los contenidos culturales son abundantes. Este manual es el que más contenidos culturales presenta. Tal y como se puede

ver en el siguiente gráfico .

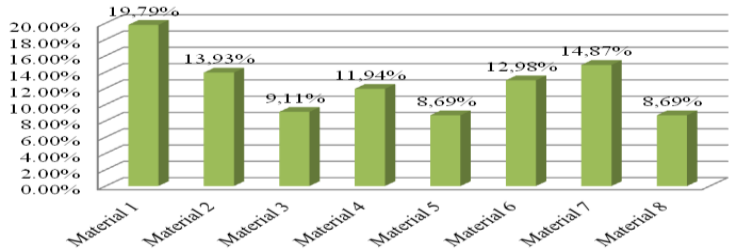
Cuadro 99: Manual 1.

Nombre de manual	Asignatura	Curso	Universidad
¡Viva la cultura! en España	Cultura Española	3.º	Tamkang

Fuente: Elaboración propia (2014).

Es de destacar el alto nivel de relación existente entre los objetivos de la asignatura "Cultura Española" y el libro de texto utilizado para su desarrollo. Se ofrece un amplio panorama de la cultura de España y se abarcan varias destrezas para que los estudiantes adquieran las capacidades de compresión escrita, producción escrita, compresión oral, producción oral e interacción.

Figura 166: Plantilla de análisis: Programación de contenidos culturales



Fuente: Elaboración propia (2014).

Analizado en Manual 1 pasamos a presentar el **Manual 2**. El contenido de este libro de texto coincide con los contenidos de la asignatura "Sociedad hispánica del siglo XXI". Hay varios temas sobre la cultura española. Sin embargo, el nivel de este manual es más alto que el nivel que tienen los estudiantes, además, falta el tratamiento de otras destrezas.

Cuadro 100: Manual 2.

Nombre de manual	Asignatura	Curso	Universidad
Guía de usos y costumbres de España	Sociedad hispánica del siglo XXI	4º	Fujen

Fuente: Elaboración propia (2014).

Cuadro 101: Destrezas en el Manual 2.

Destrezas	Manual 2
Compresión escrita	3
Producción escrita	0
Compresión oral	0
Producción oral	0
Interacción oral	0
Traducción	0

Fuente: Elaboración propia (2014).

Por lo que respecta al **Manual 3**, este abarca muchos contenidos relacionados con los valores, las creencias y las actitudes. Con respecto a los contenidos de esta asignatura, destaca la Historia de España y los protagonistas de su cultura. Según el análisis a partir de la plantilla modelo, estos contenidos son abundantes en este libro.

Cuadro 102: Manual 3.

Nombre de manual	Asignatura	Curso	Universidad
España y su civilización	Cultura y Civilización española	4° (Junior College de cinco años)	Wenzao

Fuente: Elaboración propia (2014).

Presentamos a continuación los datos relativos al **Manual 4**. Este libro coincide con las necesidades del estudiante novel. No sólo se tratan los temas generalmente presentados en los textos de civilización, sino también los temas de la vida diaria.

Cuadro 103: Manual 4.

Nombre de manual	Asignatura	Curso	Universidad
Carrusel: El mundo de habla hispana	Introducción a la civilización hispánica	1º	Providence

Fuente: Elaboración propia (2014).

En cuanto al **Manual 5**, ofrece apartados sobre la geografía, la economía, el comercio, la emigración y la población, etc. Estos contenidos coinciden con los objetivos curriculares de "Historia y geografía de Hispanoamérica". El Manual 5 ofrece varias modalidades de trabajo: individual, en parejas, en pequeño y gran grupo. Sin embargo, el nivel de este libro es más alto que el nivel del alumno.

Cuadro 104: Manual 5.

Nombre de manual	Asignatura	Curso	Universidad
Imágenes de América Latina	Historia y cultura latinoamericana	4º	Wenzao

Fuente: Elaboración propia (2014).

Cuadro 105: Modalidad de trabajo en el Manual 5.

Modalidad	Manual 5
Individual	3
En pareja	3
En grupo	3
En gran grupo	3

Fuente: Elaboración propia (2014).

Del **Manual 6** podemos concluir que los contenidos se centran en los valores, las creencias y las actitudes, especialmente, en el conocimiento fundamental de Latinoamérica según los

datos arrojados por el análisis efectuado con la plantilla. Los contenidos culturales coinciden con los objetivos de la asignatura.

Cuadro 106: Manual 6.

Nombre de manual	Asignatura	Curso	Universidad
Latinoamérica: Su civilización y su cultura	Cultura y Civilización latinoamericana	5º (Junior College de cinco años)	Wenzao

Fuente: Elaboración propia (2014).

Respecto al **Manual 7**, este es utilizado en 3° curso, por lo tanto, se corresponde con el nivel de los estudiantes. Es el libro de texto más novedoso de entre los ocho analizados. Se incluyen actividades, tanto de expresión escrita como de expresión oral. Este manual didáctico permite desarrollar las habilidades sugeridas en el MCER y el PCIC.

Cuadro 107: Manual 7.

Nombre de manual	Asignatura	Curso	Universidad
El mundo en español: Lecturas de cultura y civilización	Vida y cultura de España	3º	Providence

Fuente: Elaboración propia (2014).

Cuadro 108: Destrezas en el Manual 7.

Destrezas	Manual 7
Compresión escrita	3
Producción escrita	3
Compresión oral	3
Producción oral	3
Interacción oral	3
Traducción	0

Fuente: Elaboración propia (2014).

Cuadro 109: Tipología de actividades en el Manual 7.

Tipología de actividades	Manual 7
Recepción escrita	3
Recepción oral	3
Producción escrita	3
Producción oral	3
Interacción escrita	3
Interacción oral	3

Fuente: Elaboración propia (2014).

Finalmente, tenemos el **Manual 8**, su nivel es más alto que el nivel que tienen los estudiantes. Además, no hay desarrollo de destrezas. Tampoco, incluye datos estadísticos y contenidos culturales actuales.

Cuadro 110: Manual 8.

Nombre de manual	Asignatura	Curso	Universidad
España, ayer y hoy: Itinerario de cultura y civilización	Historia y Geografía de Hispanoamérica + Historia y cultura española	1º	Tamkang + Wenzao

Fuente: Elaboración propia (2014).

Cuadro 111: Destrezas en el Manual 8.

Destrezas	Manual 8
Compresión escrita	3
Producción escrita	0
Compresión oral	0
Producción oral	0
Interacción oral	0
Traducción	0

Fuente: Elaboración propia (2014).

Según los datos aportados por la plantilla modelo, los contenidos de este libro se centran en los valores, las creencias y las actitudes, especialmente en el conocimiento fundamental de Latinoamérica. Los contenidos culturales coinciden con los objetivos de la asignatura "Historia y geografía de Hispanoamérica" e "Historia y cultura española".

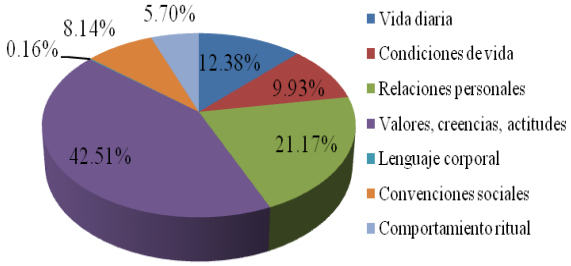
Concluido el estudio de la relación entre los ocho manuales y los objetivos de la asignatura del bloque cultura, pasamos a analizar los contenidos culturales señalados por el MCER. Como se puede ver en el cuadro 112 y en la figura 167, según la plantilla de análisis, en los ocho manuales hay una gran presencia de aspectos relacionados con los valores, las creencias, las actitudes y las relaciones personales (pertenecientes a la "Cultura con mayúscula"). Los materiales se centran en los contenidos culturales de la Cultura con mayúscula, al contrario, los contenidos sobre la "Cultura con minúscula" son escasos. Los contenidos relacionados con la cultura son desiguales y los materiales no contienen suficientes temas culturales, es decir, carecen de temas relacionados con la cultura. Por esta razón, muchos profesores utilizan otros materiales o proporcionan otras referencias bibliográficas al estudiante a fin de complementar los contenidos. Habría, pues, que aumentar los temas para satisfacer la creciente necesidad del estudiante en este sentido. Los contenidos han de integrar combinaciones variables, y no sólo utilizarse como base de un único nivel predeterminado, según cada caso.

Cuadro 112: Análisis de los contenidos culturales según el MCER.

	Vida diaria	Condiciones de vida	Relaciones personales	Valores, creencias, actitudes	Lenguaje corporal	Convenciones sociales	Comport. ritual	Total
M 1	12	9	24	39	0	21	9	114
M 2	9	9	24	31	0	21	9	103
M 3	12	9	12	36	0	0	1	70
M 4	12	9	12	36	1	0	4	74
M 5	12	6	12	33	0	0	0	51
M 6	0	9	15	36	0	0	0	60
M 7	12	9	24	32	0	5	9	91
M 8	7	1	7	18	0	3	3	39
Total	76	61	130	261	1	50	35	602
M 1	15,79%	14,75%	18,46%	14,94%	0%	42%	25,71%	18,94%
M 2	11,84%	14,75%	18,46%	11,88%	0%	42%	25,71%	17,11%
M 3	15,79%	14,75%	9,23%	13,79%	0%	0%	2,86%	11,63%
M 4	15,79%	14,75%	9,23%	13,79%	100%	0%	11,43%	12,29%
M 5	15,79%	9,84%	9,23%	12,64%	0%	0%	0%	8,47%
M 6	0%	14,75%	11,54%	13,79%	0%	0%	0%	9,97%
M 7	15,79%	14,75%	18,46%	12,26%	0%	10%	25,71%	15,12%
M 8	9,21%	1,64%	5,38%	6,9%	0%	6%	8,57%	6,48%

Fuente: Elaboración propia (2014).

Figura 167: Contenidos culturales según las pautas del MCER.



Fuente: Elaboración propia (2014).

En conclusión, podemos decir que los objetivos curriculares de cada asignatura se relacionan de manera evidente con los contenidos de los manuales. Sin embargo, en los libros de textos, los contenidos no aparecen siempre de forma equilibrada, los profesores tienen que añadir otros textos o usar materiales adicionales para completar estas carencias. Por otra parte, en el cuadro 98, se ha podido observar que el nivel de cada material es superior al nivel de los estudiantes, por lo tanto, desde la perspectiva del equilibrio entre el nivel del material y el nivel del alumnado, estos materiales no resultan muy adecuados para los estudiantes.

A continuación, pasaremos a comprobar si los ocho manuales cumplen las recomendaciones marcadas por el MCER y el PCIC. En el cuadro 113 se presenta la selección de contenidos culturales, sugeridos por el MCER.

Cuadro 113: Temas relacionados de los contenidos culturales del MCER.

1 º	Temas relacionados con la vida diaria
2 º	Temas relacionados con las condiciones de vida
3 º	Temas relacionados con las relaciones personales
4 º	Temas relacionados con los valores, las creencias y las actitudes
5 º	Temas relacionados con el lenguaje corporal
6 º	Temas relacionados con las convenciones sociales
7 º	Temas relacionados con el comportamiento ritual

Fuente: Elaboración propia (2014).

Como ya se ha podido observar en la figura 167 los temas que tiene que ver con las relaciones personales y los valores, las creencias y las actitudes son los aspectos que aparece con más frecuencia en los materiales analizados. De acuerdo con nuestro análisis, se comprueba que los contenidos de los materiales seleccionados se refieren sobre todo a los valores, las creencias, las actitudes, es decir, lo que se ha denominado la "Cultura con mayúscula". Los contenidos que más aparecen son los relacionados con la historia, la geografía, la política, las artes, la economía, la religión. Con menor frecuencia, se encuentran aspectos relacionados con la segunda, sexta y séptima categoría (cuadro 113). Es obvio que los temas de la quinta categoría escasean muchísimo. Casi ningún material aborda estos aspectos.

En cuanto a los componentes culturales, sugeridos por el PCIC, estos se agrupa en tres: Referentes culturales, Saberes y comportamientos y Habilidades y actitudes interculturales. En el cuadro 114 se aprecian los temas correspondientes al primero (Referentes culturales). En los ocho manuales analizados, los contenidos de este tipo son suficientes con respecto a otros contenidos. Sin embargo, los referentes a la segunda categoría (Saberes y comportamientos) son los que menos aparecen en los ocho manuales analizados. Tampoco se encuentran referencias sobre la "Cultura con minúscula".

Cuadro 114: Componente cultural

1º	Referentes culturales	Conocimientos generales de los países hispanos
		Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente
		Productos y creaciones culturales
2º	Saberes y comportamientos	Condiciones de vida y organización social
		Relaciones interpersonales

		Identidad colectiva y estilo de vida
3º	Habilidades y actitudes interculturales	Configuración de una identidad cultural
		Asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales)
		Interacción cultural
		Mediación intercultural

Fuente: Elaboración propia (2014).

Según este análisis, se comprueba que los contenidos que aparecen en los manuales seleccionados (ocho manuales) se refieren sobre todo al contenido cultural por encima de los valores, las creencias, las actitudes, es decir, los temas de estos materiales del bloque cultura que más aparecen se corresponden con lo que se ha denominado la "Cultura con mayúscula" (también "cultura cultivada o legitimada"). Los contenidos que más abundan son los relacionados con la historia, la geografía, la política, las artes, la economía, la religión. Por eso, se puede concluir que en los contenidos de estos manuales hay un desajuste entre lo que proponen y las pautas del MCER y el PCIC en relación con la competencia sociocultural.

Con respecto a las "Destrezas", se observa que estos manuales presentan un mayor uso didáctico de textos, favoreciendo el desarrollo de distintas destrezas por parte del alumnado.

Cuadro 115: Plantilla de análisis: Destrezas.

Destrezas	**M 1**	**M 2**	**M 3**	**M 4**	**M 5**	**M 6**	**M 7**	**M 8**
Compresión escrita	3	3	3	3	3	3	3	3
Producción escrita	3	0	3	3	2	3	3	0
Compresión oral	3	0	3	3	2	3	3	0
Producción oral	3	0	3	3	3	3	3	0
Interacción oral	3	0	3	3	3	3	3	0
Traducción	0	0	0	0	0	0	0	0

Fuente: Elaboración propia (2014).

Por lo aportado hasta el momento podemos afirmar que los manuales, los contenidos culturales y la aplicación didáctica no se corresponden con las pautas del MCER y el PCIC. Podemos decir que pocos manuales favorecen, dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje, la competencia sociocultural a partir de técnicas didácticas y propuestas pedagógicas.

Podemos ir concluyendo respecto de los manuales estudiados que:

a) La mayoría de los manuales utilizados en la clase del bloque cultura de los Departamentos de Español entre 2009 y 2014, abarca contenidos pertenecientes a lo que se ha denominado "Cultura con mayúscula".

b) Los contenidos de estos manuales se desarrollan desigualmente. En su mayoría presentan temas de geografía, economía, población y clima, pero no incluyen aspectos socioculturales recomendados por el MCER. Por lo tanto, la mayoría de los libros de texto presentan contenidos limitados y con una proporción de temas desequilibrada. Los temas relacionados con el lenguaje corporal y con el comportamiento ritual son escasos. Los manuales se limitan a ser guías informativas y de lectura sobre los aspectos culturales hispánicos.

c) El análisis cuantitativo, de los contenidos socioculturales presentes en los manuales analizados, confirma que los aspectos que más escasean son los relacionados con el lenguaje corporal. Tampoco hay referencias al comportamiento ritual, la vida diaria y las condiciones de vida (características pertenecientes a la "Cultura con minúscula", cultura a secas o cultura esencial).

d) Los manuales diseñados para trabajar las destrezas son abundantes. Este aspecto se trabaja a través de preguntas, actividades o temas de conversación, para profundizar en el entendimiento de los contenidos por parte del alumnado. Se describe el conocimiento cultural y, al mismo tiempo, se fomenta la capacidad de superar con eficacia los malentendidos culturales, a fin de superar las relaciones estereotipadas y desarrollar la competencia comunicativa.

e) El nivel de estos manuales de texto utilizados en la clase es más alto que el nivel del alumnado.

En conclusión, los libros de texto por estas editoriales no ofrecen suficientes contenidos de enseñanza: éstos deben ser completados por el docente. El docente necesita utilizar otros materiales o proporcionar referencias bibliográficas adicionales al alumno para, aumentar los contenidos de la "Cultura con minúscula". Lo cual nos lleva a pensar que un buen material didáctico, lo que debe hacer es facilitar el desarrollo de la competencia comunicativa y la competencia de aprendizaje de los estudiantes, es decir, debe tener como objeto crear condiciones favorables para la interacción. Potenciar la interacción en el aula, es una técnica mediante la cual se pone en escena la comunicación entre los estudiantes. La totalidad de los manuales ofrece la posibilidad para trabajar individualmente, es decir, los manuales presentan una forma unidireccional para trabajar en el aula. Estos libros de texto

se centran en preguntas o en actividades individuales, no obstante, la cooperación con el grupo es importante. Para combinar esta falta, muchos profesores aprovechan el trabajo escrito (individual o en grupo) o la presentación oral (individual o en grupo) y diseñan actividades para crear las condiciones en el aula donde la cultura, la interacción y la práctica de la lengua se combinan o complementan. A través de la interacción con los demás, del análisis, de la resolución de problemas, se desarrollará la formación humanística, la capacidad de pensamiento independiente, de aprendizaje autónomo y de actuación ante las circunstancias de la vida.

CONCLUSIONES FINALES Y PROPUESTAS DE MEJORA

El apartado sobre las conclusiones finales responde, como es lógico, a las preguntas e hipótesis de la investigación. La importancia de la cultura en el aprendizaje de la LE, los aspectos coincidentes y diferenciadores de la cultura china y española, la estructura del curriculum de español de los Departamentos de Taiwán, la opinión del profesorado y alumnado implicado en el aprendizaje de LE, y los manuales universitarios con su bloque cultura, han sido los ejes en los que se ha centrado esta tesis. Y las preguntas en las que desde un principio, nos hemos apoyado han sido:

1. ¿Cuáles son los componentes culturales que debemos incluir dentro de la programación cultural?
2. ¿Qué competencias son necesarias para favorecer la competencia comunicativa intercultural?
3. ¿Qué importancia tiene, en el aprendizaje de la lengua, los conocimientos socioculturales en la cultura meta?
4. ¿Cómo están organizados los estudios de la lengua española en Taiwán?
5. ¿Cómo se estructuran los planes de estudio y los curriculum del bloque cultura en los Departamentos de Español?
6. ¿Los manuales utilizados para E/LE, se basan en las recomendaciones marcadas por el MCER y el PCIC?
7. ¿Qué opinión tiene el profesorado y el alumnado sobre el bloque cultura?

A continuación, presentaremos las respuestas a dichas preguntas como consecuencia del trabajo relacionado para tal fin.

1. ¿Cuáles son los componentes culturales que debemos incluir dentro de la programación cultural?

Toda programación cultural para la enseñanza/aprendizaje de LE debe incluir los contenidos declarativos de la “Cultura con mayúscula”, de la “Cultura con minúscula” y de la “Kultura con k”. Los componentes socioculturales que se deben incluir en la

programación cultural son aquellos que tienen que ver con: la vida diaria, las condiciones de vida, las relaciones personales, los valores, las creencias, las actitudes, el lenguaje corporal, las convenciones sociales y el comportamiento ritual. Además de aprender los conocimientos culturales, el alumnado necesita conocer, entender y comparar las diferencias y similitudes entre su propia cultura y las de la cultura meta. Así pues, al incluir estos componentes culturales en la programación cultural, se favorece al alumnado el acceso a una realidad nueva.

2. ¿Qué competencias son necesarias para favorecer la competencia comunicativa intercultural?

A través del análisis realizado en nuestra tesis, podemos decir que la competencia intercultural y la competencia comunicativa, potencian la competencia comunicativa intercultural.

La competencia comunicativa intercultural se construye sobre la base de la competencia comunicativa, y se amplía para incorporar la competencia intercultural. La competencia comunicativa intercultural es necesaria para el uso de la comunicación en una lengua extranjera, y está estrechamente vinculada al hecho intercultural.

A través de nuestra investigación, hemos sido conscientes de que la competencia comunicativa intercultural, no se adquiere solo con el dominio de la lengua, es algo más que controlar el código lingüístico. Para desarrollar esta competencia se ha de tener en cuenta el componente social, la dimensión psíquica, los modos y maneras, las costumbres y los hábitos estandarizados.

Por otra parte, si queremos que los estudiantes adquieran una competencia comunicativa plena y sean capaces de comunicarse con personas de otra cultura, tenemos que llevar a cabo un tipo de enseñanza/aprendizaje intercultural que incluya también, el tratamiento de la comunicación no verbal.

Así pues, el alumnado ha de adquirir los conocimientos declarativos (saber) que engloban el conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural y la consciencia

intercultural, pero también, tiene que adquirir destrezas y habilidades (saber hacer), la competencia existencial (saber ser) y la capacidad de aprender (saber aprender).

3. ¿Qué importancia tiene en el aprendizaje de la lengua, los conocimientos socioculturales en la cultura meta?

Los conocimientos socioculturales son muy importantes en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la cultura meta.

A través de la investigación ha quedado demostrado que la lengua y la comunicación son **fenómenos socioculturales**. Podemos decir que la lengua y la cultura forman las dos caras de una misma moneda, partes integradas de una misma realidad. Por lo tanto, en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua, no se puede olvidar la importancia de las culturas que interactúan.

Por otra parte, **la comunicación no verbal** es un aspecto de gran relevancia en el aprendizaje de E/LE. Así, ha quedado demostrado en nuestro estudio que el 93% de la comunicación es no verbal (ver Mehrabian, 1972). Por ejemplo, gran parte de la comunicación, en la cultura latina, se realiza a través de gestos, mímica, es decir, de comunicación no verbal. La cultura latina se apoya en gran manera, en la comunicación no verbal, mientras que en la cultura china no sucede así. Por lo que respecta a la cultura china, la comunicación no verbal no es tan evidente, no se manifiesta de manera tan expresiva como en la española. Esto nos lleva a reflexionar sobre la importancia de incorporar en los estudios de E/LE, todo aquello que tiene que ver con los gestos y expresiones no verbales, que condicionan la comprensión de la cultura meta.

A través del análisis realizado sobre los planes de estudio, hemos comprobado que no existen materias, ni contenidos, ni actividades relacionadas con la comprensión de la comunicación no verbal. En este mismo sentido, hemos observado que los manuales utilizados en el bloque cultura, tampoco recogen este aspecto.

Otra conclusión a la que hemos llegado, respecto a los conocimientos socioculturales, tiene que ver con las **dos culturas** implicadas en el proceso de enseñanza/aprendizaje

de E/LE. El Modelo de las Seis Dimensiones de Hofstede, nos ha puesto en evidencia que hay gran diferencia entre la cultura taiwanesa y la cultura española, en concreto en el Individualismo (IDV), en la Evasión de la incertidumbre (UAI) y en el Pragmatismo (PRA). Por todo ello, concluimos que es muy necesario que los docentes prioricen un proceso de enseñanza/aprendizaje que potencie los contenidos socioculturales de la cultura meta y de la propia cultura. De este modelo, se favorecerá el conocimiento, comprensión y relación entre ambas culturas. También se evitarán errores de comprensión e interpretación dentro del proceso de la comunicación. En definitiva, lo que se pretende es que el alumnado sea capaz de comprender las dos culturas implicadas en el proceso de enseñanza/aprendizaje de E/LE, y llegue a detectar sus diferencias y semejanzas.

Otro aspecto muy importante relacionado con el aprendizaje de una lengua, tiene que ver con las características de la **cultura académica**. El estudiante chino se caracteriza por su pasividad, obediencia y ausencia de pensamiento crítico. Su forma de aprender tiende a la imitación, repetición y memorización mecánica, y atribuye los logros académicos al esfuerzo. En general, en clase los estudiantes no hablan por propia iniciativa ni debaten, y sólo lo hacen cuando el docente les pregunta. El estudiante occidental de forma generalizada, se caracteriza por ser más activo en el aula, más individualista y desarrolla un pensamiento crítico. Los estudiantes chinos valoran las preguntas que son fruto de una reflexión minuciosa, mientras que los estudiantes occidentales parecen ser más espontáneos en este sentido. Las preguntas de los estudiantes chinos buscan una confirmación del profesor y las formulan cuando la clase ha terminado.

Por otra parte, los profesores chinos dan mucha importancia a la disciplina, a la trasmisión de conocimientos, a la finalización del currículum y al sistema de exámenes. En la mayoría de las aulas, el docente enseña desde la tarima y el estudiante escucha, se trata del modelo tradicional de enseñanza, el cual, es típico en el sistema educativo actual de Taiwán. Los profesores taiwaneses, a diferencia de los europeos, no incitan a los estudiantes a participar en clase, si no que esperan que contesten a preguntas hechas por ellos, y valoran sobre todo el "silencio atento", por lo tanto, el rol del alumnado se centra fundamentalmente en escuchar. Los estudiantes chinos con problemas en clase esperan que el profesorado se dé cuenta de ello y

ofrezca su ayuda, mientras que los profesores occidentales asumen normalmente que los estudiantes con problemas pidan ayuda.

Así pues, podemos concluir, respecto de las características de la cultura académica taiwanesa, que es necesario cambiar el rol del profesorado y del alumnado en favor de la interacción, la participación activa en la clase y el aprendizaje autónomo. Por otra parte, es necesario que los Departamentos de Español tengan entre sus objetivos enseñar y reconocer la cultura propia y la cultura extranjera para interactuar "sin choques". Las editoriales, por su parte, deberían profundizar en los contenidos socioculturales de la cultura meta y de la propia cultura desde una perspectiva que potencie la competencia comunicativa intercultural. Los educadores, también, deben tener presente que los valores que imparten no son absolutos, ni mejores ni peores que los de otras sociedades, y por otra parte, los estudiantes deberían mostrar una actitud abierta y positiva, para comprender y conocer diferencias culturales a lo largo de la vida.

4. ¿Cómo están organizados los estudios de la lengua española en Taiwán?

En Taiwán, si se quiere aprender español, se puede hacer por tres vías: las instituciones escolares (Enseñanza secundaria y Enseñanza superior), las escuelas de idiomas privadas y otros institutos educativos. Sin embargo, es en la educación superior en donde están mejor organizados los estudios de la lengua española, son más completos y coherentes.

En Taiwán existen treinta y dos universidades que ofrecen la posibilidad de enseñar español como una de las múltiples lenguas, que ofertan los departamentos de formación lingüística dentro de sus planes curriculares. Las universidades ofrecen clases de español como segunda lengua extranjera, y a pesar de no contar con Departamento de Español, sus departamentos de lenguas extranjeras cuentan con profesores de español. Hoy en día, cada vez son más las universidades que se inician en la enseñanza del español.

En la actualidad hay cuatro centros universitarios con Departamento de español en Taiwán: Universidad Católica de Fujen, Universidad de Providence, Universidad de

Tamkang y Universidad de Idiomas Extranjeros Wenzao. Los cuatro ofrecen títulos académicos de Licenciatura en Lengua Española y tienen el mayor número de estudiantes, además del curriculum educativo más significativo y completo. La Licenciatura en Lengua Española tiene una duración de cuatro años. A los graduados se les concede el título universitario de "Licenciado en Letras". El alumnado tiene que ser graduado en bachillerato y llega sin ningún conocimiento de español, por lo que, la enseñanza empieza por el abecé. El alumnado tiene que estudiar desde la gramática básica, la cultura, la historia, la literatura, el comercio, etc., hasta todo tipo de materias profesionales. Los departamentos de lenguas extranjeras ofrecen una gama completa de asignaturas para que el alumnado conozca también las características de los idiomas extranjeros, las costumbres, y las distintas culturas a través del aprendizaje de idiomas. Estas universidades ofrecen, además, planes de intercambio con alumnado de universidades hermanadas de España.

A través del análisis de los cuatro Departamentos de Español, hemos observado algunas deficiencias en el proceso de enseñanza/aprendizaje de E/LE como: a) No hay muchas posibilidades para hablar con gente nativa y practicar de forma eficaz el idioma. b) El tiempo que pasan los universitarios en el centro de multimedia es muy escaso. c) Los estudiantes no suelen dedicar mucho tiempo a las actividades comunicativas fuera del aula. d) La ratio no es la más adecuada. En la mayoría de las clases hay muchos estudiantes, por ejemplo, en la clase de conversación y expresión escrita hay 20-25 estudiantes por grupo. Las clases que no son prácticas tienen aproximadamente 60-70 estudiantes, como por ejemplo las clases de gramática, lectura, cultura, compresión audiovisual, literatura, cine, turismo, comercio, traducción, historia, geografía, etc. Esto conlleva que la metodología del profesorado se apoye en el método tradicional (lección magistral) no favoreciendo el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, reclamada por las instituciones internacionales.

En consecuencia, los Departamentos de Español deberían disminuir el número de estudiantes por clase para que los profesores puedan potenciar la competencia comunicativa intercultural, a través de actividades que supongan mayor interacción entre profesores-estudiantes y estudiantes-estudiantes.

Por otra parte, al margen de la organización de los Departamentos de Español de las universidades, queremos señalar algunos aspectos relacionados con los problemas de la educación superior en Taiwán.

A través del análisis realizado en nuestra tesis, se han puesto en evidencia algunas situaciones problemáticas en la educación superior de Taiwán como: "la brecha entre conocimiento académico y su uso práctico en el trabajo", "el desequilibrio entre la oferta y la demanda" y "la interacción en el aula no favorece la competencia de aprender a aprender".

Por todo ello, los curriculum han de ser interdisciplinarios e integrar la teoría y la práctica, fomentar el desarrollo de habilidades prácticas, la lógica, el análisis, la crítica y saber cómo utilizar la ciencia, la técnica y la teoría científica, para resolver problemas a través de una visión internacional y un pensamiento independiente.

5. ¿Cómo se estructuran los planes de estudio y los curriculum del bloque cultura en los Departamentos de Español?

Las universidades que tienen Departamento de Español en Taiwán son: Universidad Católica de Fujen, Universidad de Providence, Universidad de Tamkang y Universidad de Idiomas Extranjeros Wenzao. Cada uno de ellos diseña su propio plan de estudios, organizado de la siguiente manera: asignaturas comunes para todos los estudiantes y asignaturas específicas para los estudiantes de español. Las asignaturas comunes (Chino mandarín, Inglés, Informática, Entrenamiento militar, Conocimientos generales, Educación Física, etc.) tienen como objetivo formar a los estudiantes para que adquieran conocimientos generales y propios de su especialidad en su futura profesión. Estas asignaturas comunes representan aproximadamente una cuarta parte del total de las asignaturas. Las segundas, las asignaturas específicas de español, asumen, normalmente, dos tercios del horario total y se organizan en dos periodos: a) dos años de formación para que los estudiantes adquieran las destrezas básicas del español, y b) otros dos de especialización para profundizar tanto en el idioma español como en la cultura hispánica. Estas asignaturas se dividen en prácticas y teóricas, y en torno a cuatro ámbitos: Práctica de lengua, Aplicación de lengua, Bloque cultura y Literatura.

Las asignaturas prácticas (español básico, español medio, español superior, español avanzado, conversación, audiovisual, lectura, composición, etc.) tienen como fin que los estudiantes adquieran las cuatro destrezas de la lengua: comprensión auditiva, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita, y se cursan progresivamente a lo largo de los cuatro años de estudio.

Por lo que respecta a las asignaturas teóricas, se imparten en tercero y cuarto curso con el propósito de que los estudiantes profundicen en el conocimiento de la filología hispánica y de otros aspectos socioculturales del mundo hispanohablante. Se estudia lingüística, fonética y fonología, gramática, lexicología, introducción a la cultura española e hispanoamericana, literatura española e hispanoamericana, correspondencia comercial y relaciones internacionales de los países hispanohablantes, entre otras. También, se enfatiza en las clases de gramática, conversación y lectura con un nivel más avanzado para alcanzar las cuatro habilidades esenciales. Generalmente, a partir del tercer curso, aparte de seguir afianzando los conocimientos de lengua, se ofrecen asignaturas optativas para una mayor formación humanística y así poder elegir según sus intereses.

Como conclusión, podemos decir que los curriculum de español de los cuatro Departamentos de Español, coinciden en integrar la lengua entre las cuatro destrezas básicas y mantener las asignaturas de Gramática, Lectura y Conversación desde 1º curso hasta 3º curso (o hasta 4º curso). Por lo que respecta a las asignaturas optativas, se ofrece una gran variedad de opciones: Literaria, Comercio, Turismo, Periodismo, Cultura, etc. Por otra parte, se observa un alto nivel de coincidencia entre las asignaturas obligatorias y optativas en los cuatro Departamentos de Español. Así, podemos concluir que el currículo de las cuatro universidades es muy parecido.

Por otra parte, toda lengua es un sistema de comunicación que cada estudiante, construye interactuando con otras personas. De hecho, cuando el aprendiz adquiere el significado de un enunciado, no lo consigue apoyándose en exclusividad en el libro de gramática ni en el diccionario. La interacción depende del contexto lingüístico, la situación de comunicación, la relación entre los interlocutores y sus experiencias anteriores. Por lo tanto, el alumnado necesita desarrollar, además de una competencia comunicativa en español, una serie de actitudes y valores que le permitan actuar con

corrección y éxito en contextos hispanohablantes. Los curriculum tienen que incluir una formación integral que tenga presente los agentes sociales y comunicadores interculturales. En consecuencia, proponemos un curriculum que desarrolle el pensamiento interdependiente, la competencia intercultural con perspectiva internacional, la sensibilidad cultural y una actitud abierta de respecto y aceptación hacia una formación integral.

Ante la gran variedad de asignaturas que configuran el plan de estudios de E/LE, hemos elaborado el concepto "bloque cultura", con el fin de abarcar bajo él, a un conjunto de asignaturas que tienen como fin el desarrollo de la competencia sociocultural, considerada por nuestra parte, de gran relevancia para el aprendizaje de una lengua extranjera. Por otra parte, el bloque cultura también favorece el desarrollo de la competencia intercultural del alumnado, para ello, el estudiante debe adquirir conocimientos y llegar a entender las realidades del entorno social de los países de habla hispánica, con el fin de ampliar su horizonte mental, cultural y humano. Al mismo tiempo, pretende potenciar su capacidad de análisis, de crítica, de comprensión y de búsqueda de soluciones a los problemas, para ayudarle a formarse un criterio personal y así tener pautas de acción. Se busca, en definitiva, capacitarlo para servir de puente entre Taiwán y los países o personas hispanohablantes. De lo anteriormente expuesto, se desprende que los curriculum del bloque cultura y los objetivos de las asignaturas del bloque cultura, no sólo son unidireccionales sino que debe ser bidireccionales.

También hay que tener presente que la asignatura bloque cultura de los Departamentos de Español, en la mayoría de las ocasiones, se centra en la Literatura, Historia, Arte, Geografía, es decir, en los contenidos de "Cultura con mayúsculas". Estos temas tienden a ser exhaustivos, pero no se orientan hacia las necesidades del alumnado.

La asignatura bloque cultura, para conseguir sus objetivos, tendría que tener en cuenta las recomendaciones del MCER y el PCIC, y solo así, podría adquirir la competencia comunicativa intercultural, y para ello, es necesario combinar los conocimientos socioculturales con destrezas y habilidades (sensibilidad cultural, pensamiento independiente, flexibilidad, actitud abierta de respecto y aceptación, etc.).

6. ¿Los manuales utilizados para E/LE, se basan en las recomendaciones marcadas por el MCER y el PCIC?

No, los manuales utilizados por los profesores, en su mayor parte, no se basan en las recomendaciones marcadas por el MCER y el PCIC, matizando esta afirmación podemos decir que los contenidos socioculturales no respetan dichas recomendaciones, pero en cambio, si se tienen en cuenta actividades y destrezas.

A través del análisis de los ocho manuales utilizados en la asignatura bloque cultura, en los Departamentos de Español, desde 1° curso hasta 4° curso, podemos extraer las siguientes conclusiones:

a) La mayoría de los manuales abarcan contenidos que se han denominado "Cultura con mayúscula". Estos contenidos no son los más recomendados por el MCER y el PCIC, ya que estas instituciones dan más importancia a los contenidos socioculturales, es decir, los que se corresponde con la "Cultura con minúscula".

b) Los contenidos de los manuales no se presentan de forma equilibrada. Hay pocos contenidos socioculturales, y muchos relacionados con la geografía, la economía, la población y el clima. En definitiva, se limitan a ser guías informativas y de lectura sobre temas hispánicos. Así pues, para que estos manuales se acerquen lo más posible a las recomendaciones del MCER y el PCIC, deberían modificar sus contenidos en favor de aspectos más socioculturales que potenciarían una mejor compresión de la forma de vida de la cultura que se estudia. Este hecho, acercaría la cultura meta al alumnado haciéndole comprender mejor la lengua extranjera que está estudiado.

c) Entre los contenidos socioculturales que no aparecen, están los relacionados con el lenguaje corporal. El lenguaje corporal es muy importante en la cultura china y en la cultura española, pero su interpretación es diferente. Esto supone que el alumnado chino necesita conocer e interpretar el lenguaje "corporal español" para evitar equívocos, y poder así comprender mejor la cultura meta desde su propia cultura.

d) Hay que destacar en los manuales el tratamiento que dan a las destrezas comunicativas. Estas se trabajan a través de preguntas, actividades o temas de conversación, profundizando así en la comprensión de contenidos por parte del

alumnado. Sin embargo, estos manuales parten del hecho de que los estudiantes tienen un alto nivel de destrezas comunicativas, por lo que, los estudiantes deben poseer una alta competencia comunicativa, y no es siempre así.

e) El nivel de estos manuales relacionado con el dominio del español, es más alto que el que suele tener el alumnado. Esta situación, que desmotiva al alumnado, exige del profesorado que use otros recursos didácticos que nivelen lo más posible esta desigualdad. Para ello, deberían utilizar vídeos, películas, canciones, etc., que complementarían a los manuales, y potenciarían un aprendizaje más activo.

7. ¿Qué opinión tiene el profesorado y el alumnado sobre el bloque cultura?

El profesorado considera que es muy importante para la formación, que debe impartirse desde primer curso y que se debe aumentar su número de horas. También señala que el alumnado está interesado en estas asignaturas.

Las dificultades para impartir el bloque cultura, según el profesorado, se encuentran en la falta de tiempo, en la escasez de herramientas didácticas idóneas, y en el uso de metodologías poco interactivas. Esto nos lleva a concluir que los manuales no responden a las demandas de los profesores, ni ayudan al alumnado a entender bien los aspectos socioculturales de la cultura meta. Se ve pues necesario utilizar materiales de tipo audiovisual, guías de docente, programas de ordenador, CD-ROMs, es decir, usar un material que sea más didáctico.

En esta línea, hay que destacar la propuesta del profesorado en el sentido de potenciar actividades festivas, invitar a especialistas, estudiar en el extranjero, visitar otros países, aumentar los centros de recursos didácticos y potenciar la formación continua, todo ello, con el fin de favorecer el aprendizaje del bloque cultura.

El alumnado, por su parte, considera que el bloque cultura es interesante, que despierta su motivación y que le incita a aprender la lengua española.

El bloque cultura interesa a muchos estudiantes, ya que se centra en la "Cultura con minúscula" y en la "Kultura con k", es decir, gira en torno a los aspectos

socioculturales de una cultura. Esto nos lleva a pensar que el profesorado puede despertar el interés del alumnado y mejorar la enseñanza a través de los conocimientos del bloque cultura. Por lo tanto, merece la pena destacar la importancia de la asignatura bloque cultura para ayudar a los estudiantes a elevar su nivel de conocimientos y desarrollar la competencia intercultural y la competencia comunicativa.

Por lo que respecta a las **hipótesis planteadas,** a la hora de redactar el cuestionario del **profesorado**, podemos afirmar que se han verificado. Se ha trabajado sobre dos hipótesis centradas en:

- Las dificultades del profesorado a la hora de impartir el bloque cultura y su repercusión repercute de manera negativa sobre el nivel de aprendizaje del alumnado.
- La ausencia de recursos y materiales adecuados para desarrollar coherentemente el proceso de enseñanza/aprendizaje de E/LE.

Respecto de la primera hipótesis, el profesorado afirma que las dificultades, para impartir el bloque cultura, están en la falta de tiempo, en las herramientas, en los materiales, en las metodologías poco interactivas, en el número de alumnado por clase, en la falta de formación continua, en los conocimientos culturales y en el nivel de español.

Por lo que se refiere a la segunda hipótesis, relacionada con los recursos y los materiales, la mayoría de los docentes consideran que el material didáctico disponible no es suficiente para el aprendizaje de la cultura hispánica por parte del alumnado, debiendo complementar sus conocimientos usando otros materiales. Se puede concluir que los materiales didácticos no responden a las demandas de los profesores, ni ayudan a los alumnos a entender bien la cultura meta. En definitiva, las organizaciones educativas, las editoriales y las universidades deben ofrecen más recursos educativos como Vídeo, CD, películas, DVD, canciones, guías, manuales, libros, etc., para mejorar la calidad de la enseñanza/aprendizaje.

En cuanto a las **hipótesis relacionadas** con el cuestionario del **alumnado**, se han confirmado. Estas hipótesis se centran en saber si:

- Los estudiantes tienen interés en el aprendizaje del bloque cultura y son conscientes de las dificultades.
- La falta de contenidos socioculturales del bloque cultura, los contenidos de los manuales, la falta de interacción entre el profesorado y el alumnado, etc., son los principales problemas que tienen los estudiantes ante el bloque cultura.

A través de los resultados del cuestionario, se confirma la primera hipótesis ya que podemos ver como la mayoría de los estudiantes tienen interés en el aprendizaje del bloque cultura, puesto que les ayuda a despertar su curiosidad por los aspectos socioculturales, mejorando su motivación hacia el aprendizaje del español.

Por otra parte, el alumnado es consciente de sus dificultades ante el aprendizaje del bloque cultura. Muchos estudiantes opinan que el mayor problema con el que se encuentran es que el bloque cultura carece de contenidos socioculturales. También, expresan que los materiales didácticos no se corresponden con sus necesidades y demandas, ya que en muchas ocasiones el nivel del libro de texto está por encima de sus conocimientos. Por estas razones, es necesario mejorar y desarrollar los materiales didácticos y adecuarlos a los estudiantes.

La segunda hipótesis nos confirma la falta de contenidos socioculturales del bloque cultura. Efectivamente, uno de los principales problemas que encuentran los estudiantes está en no entender bien la cultura meta. Podemos ver que los conocimientos culturales se centran en la "Cultura con mayúscula", esta cultura no guarda mucha relación con la vida cotidiana, por lo tanto, los estudiantes no pueden comprenderla fácilmente.

También, el alumnado señala otros problemas como, la falta de interacción entre el profesorado y el alumnado; la falta de comunicación y la falta de actividades. Para entender mejor los contenidos socioculturales, es necesario hacer una reflexión y una comparación entre las diferencias y semejanzas de la cultura taiwanesa y la cultura española. Además, uno de los objetivos principales de la enseñanza de lenguas extranjeras es el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, más allá de la competencia lingüística y comunicativa. Para llegar a ese objetivo es necesario que los materiales didácticos permitan desarrollar los conocimientos y habilidades, pero

también hace falta que el profesor planifique actividades para que los estudiantes puedan aprender a observar y analizar críticamente las pautas implícitas de las distintas culturas, incluida la propia, todo ello en un clima de empatía, curiosidad, tolerancia y flexibilidad hacia los otros.

Por lo que respecta a **los manuales de texto**, éstos deben favorecer una combinación entre los aspectos intelectuales (observación, reflexión, análisis, comparación, etc.), la experiencia y la introspección. Para que esto suceda, los conocimientos y las competencias deben adquirirse mediante la observación y la reflexión, también las capacidades se desarrollarían a través de su puesta en práctica. Por ejemplo, para potenciar la interacción funcional es necesario partir de una explicación preparatoria que satisfaga las necesidades comunicativas. Sin olvidar, enfatizar las estrategias de aprendizaje. Así, el conocimiento sociocultural a través del proceso de enseñanza/aprendizaje, se convierte en la capacidad esencial para llegar a la lengua meta.

También, es muy importante que los manuales diseñen actividades y ejercicios suplementarios para que potencien la consolidación del conocimiento por parte del alumnado. Igualmente, es necesario favorecer un ambiente dinámico, innovador e interesante para el alumnado.

Por otro lado, se ha observado que algunos **contenidos de los manuales** no están actualizados ni satisfacen las necesidades de las nuevas tendencias de aprendizaje. Los manuales editados en el extranjero no son fáciles de comprender por parte de los estudiantes taiwaneses. A la hora de elaborar los temas, hay que tener en cuenta los aspectos socioculturales que distancian al alumnado, de la lengua que aprende, debido a que los contrastes culturales pueden ocasionar problemas de comunicación. Los manuales dirigidos a los estudiantes de E/LE para conocer referentes culturales, actitudes y habilidades, tienen que profundizar en la lengua y en la cultura española para que favorezcan la comunicación.

Es sabido que no existe un libro perfecto y por supuesto ningún libro de texto perfecto asegura el éxito del aprendizaje. Ahora bien, es necesario elegir el libro que mejor se adecue a los planes de estudio de cada departamento. Así, los manuales para los

estudiantes de Taiwán deben tener una variada combinación de contenidos, de acuerdo con el proceso de enseñanza/aprendizaje. Un buen manual puede ayudar a los estudiantes a alcanzar un nivel avanzado de español, permitiéndoles al mismo tiempo mantener cierta distancia para poder reflexionar sobre sus competencias adquiridas y las que deben llegar a poseer.

Por lo que respecta a **los objetivos generales y específicos** que hemos planteado para llevar a cabo esta investigación, podemos asegurar que se han alcanzado en su mayoría. En primer lugar, para conocer la "distancia cultural" entre la cultura china y la cultura española, nos hemos centrado fundamentalmente en los estudios llevados a cabo por Liu (ver capítulo II). En segundo lugar, la contextualización de la educación superior y la organización de los Departamentos de Español de Taiwán, se ha estudiado a través de las leyes elaboradas por el Ministerio de Educación de Taiwán y de los documentos presentados por los Departamentos de Español (ver capítulo III). En tercer lugar y para obtener información sobre todo lo relacionado con el bloque cultura, hemos elaborado un cuestionario para conocer la opinión del profesorado y alumnado (ver capítulo V); hemos analizado ocho manuales utilizados en los Departamentos de Español; y se han estudiado sus planes de estudio y sus curriculum (ver capítulo VI).

Por otra parte, esperamos que este trabajo favorezca la elaboración, en el futuro, de materiales didácticos con un contenido sociocultural adecuado. De esta forma los taiwaneses que se acerquen al español, como segunda lengua extranjera, podrán adquirir la competencia comunicativa intercultural de forma exitosa.

Por lo que respecta a las **propuestas de mejora**, nuestras recomendaciones van dirigidas al Ministerio de Educación, las Universidades, los Departamentos de Español, los profesores, los alumnos/as y las editoriales.

El **Ministerio de Educación** debería proporcionar las subvenciones y los recursos educativos para que los profesores puedan tener las oportunidades de formación continua. También, debería ofrecer proyectos o becas para que los estudiantes puedan estudiar en el extranjero.

En cuanto a **las Universidades,** éstas han cambiado sus fines y sus funciones, adoptándose a las diferentes demandas de la sociedad. Los nuevos retos globales y locales relacionados con el desarrollo humano y social, nos llevan a repensar nuevas misiones para las universidades y su articulación con el resto de la sociedad. Para mejorar la interculturalidad y aumentar la competencia comunicativa intercultural del alumnado, las universidades deberían, en primer lugar, fomentar las actividades de intercambio internacional para mejorar las habilidades de los estudiantes en el aprendizaje de las lenguas extranjeras y potenciar centros de investigación. En segundo lugar, se tendrían que aumentar los recursos didácticos y favorecer la educación continua a los docentes para que adquieran nuevos conocimientos, habilidades y destrezas. En tercer lugar, se debería incrementar el presupuesto de los departamentos para la adquisición de recursos didácticos, como películas, canciones, video, DVD, revista, etc., para mejorar la enseñanza. En cuarto lugar, habría que reducir el número de estudiantes por clase para que los profesores puedan potenciar la competencia comunicativa intercultural del alumnado, a través de actividades que supongan mayor interacción entre profesores y estudiantes.

Por lo que respecta a los **Departamentos de Español**, en primer lugar, deberían disponer de profesores taiwaneses para enseñar el bloque cultura ya que estos pueden hablar dos idiomas (chino-español) alternativamente, para que los estudiantes puedan comprender mejor los conocimientos culturales. Los profesores que hablan dos idiomas, favorecen explicaciones y reflexiones entre las diferencias y semejanzas de la cultura taiwanesa y la cultura española. En segundo lugar, los Departamentos de Español deberían disponer de profesores que tuvieran otras especialidades como Pragmática, Cultura, Educación, etc., para potenciar los múltiples conocimientos, habilidades, destrezas del español a los estudiantes y ampliar el ámbito de las asignaturas de español. En la actualidad, la literatura es la especialidad predominante en el profesorado. En tercer lugar, los curriculum han de ser interdisciplinarios e integrar la teoría y la práctica, para fomentar el desarrollo de habilidades prácticas y resolver problemas a través de una visión internacional y un pensamiento independiente.

En cuanto a **los profesores**, para desarrollar las competencias generales del alumnado, deberían dejar de ser transmisores de información y convertirse en

facilitadores/orientadores del aprendizaje. También, tendrían que potenciar los aspectos socioculturales y los relacionados con la "Cultura con minúscula". En Taiwán, la enseñanza se ha centrado en el aprendizaje de los conocimientos, por encima de las habilidades. Además, deberían diseñar y añadir múltiples y variadas actividades (interacción, comunicación, reflexión, análisis, etc.) en el proceso de enseñanza/aprendizaje del español.

Los **alumnos/as** tendrían que implicarse activamente en su aprendizaje y tener una actitud positiva a lo largo del proceso de enseñanza/aprendizaje. También, deberían tener una actitud abierta para conocer las diferencias culturales entre la cultura propia y la cultura meta a lo largo de la vida, siendo conscientes que los valores no son absolutos, ni mejores ni peores que los de otras sociedades. Además, deberían llegar a conseguir habilidades profesionales y competencias para lidiar con los cambios que se producen a diario.

Las **editoriales** deberían adjuntar guías de enseñanza, programas de ordenador, CD-ROMs, VCD, DVD, etc., para que el aprendizaje sea más interactivo. También, deberían profundizar en los contenidos del bloque cultura desde una perspectiva que potencie la competencia comunicativa intercultural.

Para finalizar, nos gustaría ofrecer algunas **sugerencias para futuras investigaciones** relacionadas con: primero, las actividades dentro del bloque cultura, para comprobar si son o no adecuadas a los estudiantes taiwaneses. Segundo, sobre las metodologías de enseñanza centradas en la forma de aprender. Tercero, sobre los planes de estudio para verificar si se apoyan y desarrollan las recomendaciones internacionales en favor de la competencia comunicativa intercultural, ya que reconocemos la importancia de las instituciones internacionales como el Instituto Cervantes y el Consejo de Europa, en favor del aprendizaje de la lengua.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adaskou, K., Britten, D. y Fahsi, B. (1990). Design decisions on the cultural content of a secondary English course for Morocco. *ELT Journal*. 44(1), 3-10.

Alguacil, J. (2011). *Cómo se hace un trabajo de investigación en sociología*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

Alonso Cortés, T. (2008). *El desarrollo de la competencia intercultural a través de los malentendidos culturales: una aplicación didáctica.* (Memoria de Máster inédita). Universidad Internacional Menendez Pelayo, Santander.

Altbach, P. G. (2000). *Educación Superior en el Siglo XXI: Desafío Global y Respuesta Nacional*. Buenos Aires: Editorial Biblos, Educación y Sociedad.

Altbach, P. G. (2008). Los nuevos retos y los roles emergentes para el desarrollo humano y social. Recuperado en http://www.upc.edu/saladepremsa/al-dia/informacio/monografics/los-nuevos-retos-y-los-roles-emergentes-para-el/ [29 de enero de 2014]

Álvarez, A. (2002). La interculturalidad en la clase de ELE. Estudio de campo. En Pérez, M y Coloma, J. (Coords.). *El español, lengua del mestizaje y la interculturalida. Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE* (120-129). Murcia: Certro Virtual Cervantes. Recuperado en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0120.pdf [8 de mayo de 2014]

Álvarez, A. (2012). *El tratamiento de la interculturalidad en el aula con estudiantes de español sinohablantes*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Granada, Granada.

Álvarez Gayou, J. L. (2006). *Cómo hacer investigación cualitativa, fundamentos y Metodología.* Barcelona: Paidos.

Alvárez González, S. (2011). La relevancia del enfoque intercultural en el aula de lengua extranjera. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*. 9 (5), 40-56. Recuperado en http://www.nebrija.com/revista-linguistica/numero9/numero9/pdf/Gonzalez.pdf

Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Editorial Lumen.

Aneas, A. (2003). *Competencias interculturales transversales en la empresa: un modelo para la detección de necesidades de formación*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Barcelona, Barcelona.

Angulo López, E. (2006). *Estímulos Fiscales como Factor de Desarrollo de la Mediana Empresa Agrícola Sinaloense. Un Estudio de Caso.* (Memoria de Máster inédita). Universidad Autónoma de Sinaloa, México.

Angulo López, E. (2012). *Politica fiscal y estrategia como factor de desarrollo de la mediana empresa comercial sinaloense. un estudio de caso*. México: Universidad Autonoma de Sinaloa. Recuperado de http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/eal/ [10 de diciembre de 2014]

Areizaga, E. (2001). Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo. *Revista de Psicodidáctica*. 11 (12), 157-170.

Areizaga, E., Gómez , I. y Ibarra, E. (2005). El componente cultural en la enseñanza de lenguas como línea de investigación. *Revista de Psicodidáctica*. 10(2), 27-46. Recuperado en http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17510204 [18 de marzo de 2014].

Areizaga Orube, E. (2000). El componente cultural en la enseñanza de lenguas

extranjeras. *Revista de Psicodidáctica*. 9, 194-202.
Arguedas, O. (2009). El Ángulo del Investigador. La pregunta de investigación. *Acta Médica Costarricense*. 51 (2), 89-90.
Austin Millan, T. (2000). *Comunicación intercultural. Fundamentos y sugerencias.* Chile: Editorial Pillan y Universidad Arturo Prat.
Austin Millan, T. (2000). *Sociólogo y Antropólogo Social*. Chile: Editorial Universidad Arturo Prat.
Ávila Baray, H.L. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación*. México: Instituto Tecnológico de Cd. Cuauhtémoc. Recuperado de http://www.eumed.net/libros-gratis/2006c/203/ [10 de diciembre de 2014]
Baena, G. (2007), *Metodología de la investigación.* México: Grupo editorial patria.
Ballén, M., Pulido, R. y Zúñiga, F. (2007). *Abordaje hermenéutico de la investigación cualitativa. Teorías, procesos, técnicas*. Colombia: Universidad Cooperativa de Colombia
Barros García, P. (1998). Lengua y cultura en la enseñanza de lenguas: la formación intercultural de los profesores de español lengua Extranjera. En Martínez González, A., Barros García, P., Becerra Hiraldo, J. Mª. y Molina Redondo, J. A. (Coords.). *Enseñanza de la lengua I* (65-68). Granada: G. I. L. A.
Barros García, P. (2005). La enseñanza del español y la formación del docente de español como lengua extranjera. *Porta Linguarum*. 4, 121-134.
Barros García, P. (2006). La competencia intercultural en la enseñanza de las lenguas. En Montoya Ramírez, Mª. I. (Coord.). *Enseñanza de la lengua y la cultura españolas a extranjeros* (9-29). Granada: Editorial Universidad de Granada.
Barros García, P., López García, Mª. P. y Morales, J. (2002). La lengua en su entorno. Implicaciones intra e interculturales aplicadas a la enseñanza de las lenguas. *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. Actas del XIII Congreso internacional ASELE* (165-173). Murcia: Universidad de Murcia.
Barros, P., Esch, K. Morales, J. y López, M. (2006). *Diseños Didácticos interculturales. La competencia intercultural en la enseñanza española*. Granada: Universidad de Granada.
Bates, D. G. y Plog. F. (1990). *Cultural Anthropology*. New York: McGraw-Hill.
Bayes Gil, M. (2014). El perfil del estudiante sinohablante en el aula ELE. Una experiencia de trabajo. *SinoELE. Español para sinohablantes: Estudios, análisis y propuestas*. 10, 84-91.
Baz, A. (2012). *El tratamiento de la interculturalidad en el aula con estudiantes de español sinohablantes*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
Bergman, M. M. (2010). On concepts and paradigms in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*. 4(3), 171-175.
Berná Gambín, E. (2013). *La cultura narrada. La leyenda tradicional como input cultural en la clase de E/LE. Reflexiones teóricas, análisis de materiales y propuesta didáctica*. Máster en Enseñanza de Español/Inglés como L2/LE. (Memoria de Máster inédita). Universidad Alicante, Alicante.
Bernal Torres, C. A. (2010). *Metodología de la investigación*. Colombia: Pearson.
Birdwhistell, R (1952). *Introduction to kinesics: an annotation system for analysis of body motion and gesture*. U.S: Dept. of State, Foreign Service Institute.
Birdwhistell, R. (1970). *Kinesics and Context*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
Bisquerra, R. (2012). *Metodología de la investigacion educativa.* Madrid: La Muralla.
Blanco Pena, J. M. y Lee, J.-J. (2009). Orientaciones didácticas sobre el uso de Nuevo ELE (SM) con alumnos chinos. *Estrategias de enseñanza y aprendizaje en*

China. *Suplementos MarcoELE*. 8. Recuperado en http://marcoele.com/ suplementos/ele-en-china [7 de junio de 2014]

Blanco Santos, Mª. C. (1998). *La comunicación y su relación con la cultura. Estudios de comunicación no verbal*. Madrid: Edinumen.

Blaxter, L., Hughes, C. y Tight, M. (2000). *Cómo se hace una investigación*. Bercelona: Editorial Gedisa.

Boas, F. (1930). *"Anthropology", a Encyclopedia of the Social Sciences*. New York: Macmillan.

Boas, F. (1964). *Cuestiones fundamentales de antropología cultural*. Buenos Aires: Ediciones Solar:

Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. Madrid: Editorial Síntesis S.A..

Borda Pérez, M. (2013). *El proceso de investigación visión general* de su *desarrollo*. Colombia : Editorial Universidad del Norte.

Brooks, N. (1964). *Language and Language Learning*. New York: Harcourt Brace.

Brooks, N. (1968). *Teaching culture in the foreign language classroom. Foreign Language Annals*. 1, 204-217.

Brooks, N. (1986). Culture in the classroom. En Valdes, J. M. (Coord.). *Culture bund* (123-129). Cambridge: Cambridge University Press.

Brown, H. (2000). *Principles of language Learning and teaching*. New York: Longman Publishing Group.

Bruner, J. (2000). *La educación, puerta de la Cultura*. Madrid: Visor Dis. S.A.

Bryman, A. (2008). *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.

Buendia, L., Colas, P. y Hernandez, F. (2000). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.

Bunge, M. (2000). *La relación entre la sociología y la filosofía*. Madrid: EDAF.

Bunge, M. (2000). *La investigación científica*. Barcelona: Ediciones Ariel.

Buttjes, D. (1991). Mediating Language and Cultures: The Social and Intercultural dimension restores. En Buttjies, D. y Byram, M. (Coords.). *Mediating Language and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education* (3-16). Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. (1989). *Cultural studies in foreign language education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. (1995). Acquiring intercultural competence A Review of Learning Theories. En Sercu, L. (Coord.). *Intercultural Competence: The Secondary School* (53-71). Aalborg: Aalborg University Press.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. (2000). Assessing Intercultural Competence in Language Teaching. *Sprogforum*. 18(6), 8-13.

Byram, M. (2002). *Context and culture in language teaching and learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M, y Buttjes, D. (1991). *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Languages Education.* Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. y Fleming, M. (1998). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press.

Byram, M. y Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoque a través del teatro y la etnografía.* Cambridge: Cambridge University Press.

Byram, M. y Morgan, C. (1994a). *Teaching-and-learning Language-and-Culture*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. y Morgan, C. (1994b). *Definitions, Objectives and Assessment of Socio-cultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe.

Byram, M. y Morgan, C. (1997). *The Sociocultural and Intercultural Dimension of Language Learning and Teaching*. Strasbourg: Council of Europe.

Byram, M., Nichols, A. y Stevens, D. (2001). *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M., Nichols, A. y Stevens, D. (2003). *Intercultural Experience and Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. y Zarate, G. (1997). Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence. En Byram, M., Zárate, G. y Neuner G. *Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching* (61-76). Strasbourg: Council of Europe.

Caballero, J. (1998). La adquisición de conceptos culturales y el aprendizaje de la cultura. *Frecuencia L*. 7, 3-11.

Cáceres, J. A. (1997). *Sociología y educación*. San Juan: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.

Caire Mérida, M. P. y Quiles Cabrera, Mª. C. (2013). Sobre el texto y la competencia cultural en la Educación Superior: aproximación a un aula de ELE. *Porta Linguarum*. 19, 199-217.

Callejo Gallego, M. J., Del Val Cid, C., Gutiérrez, J. y Viedma, A. (2009). *Introduccion a las tecnicas de investigacion social*. Madrid: Editorial Universitaria Ramon Areces.

Cameron, R. (2009). The use of mixed methods in VET research. Recuperado de http://www.avetra.org.au/ papers-2009/papers/12.00.pdf [11 de diciembre de 2014]

Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En Llobera (Coord.). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (63-83). Madrid: Edelsa.

Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testind. *Applied Linguistics.* 1, 1-47.

Carcedo González, A. (1997). Cultura y patrones de comportamiento; su integración en la enseñanza de la lengua. En Celis, Á. y Heredia, J. R. (Coords.). *Lengua y Cultura en la enseñanza del español a extranjeros*. *Actas del VII Congreso Internacional de ASELE* (165-172). Cuenca: Universidad Castilla-La Mancha. P.

Carrillo López, Mª. J. (2014). Opinión del profesorado de Lengua Extranjera en torno a la integración del componente cultural en el aula de idiomas. *Porta Linguarum*. 21, 265-279.

Carson, J. G. y Nelson, G. L. (1996). Chinese students' perceptions of ESL peer response group interaction. *Journal of Second Language Writing*. 5(1), 1-19.

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1997). *Enseñar lengua*. Barcelona. Graó.

Castañeda, Mª. B., Cabrera, A. F., Navarro, y De Vries, W. (2010). *Procesamiento de datos y análisis estadísticos utilizando SPSS: Un libro practico para investigadores y administradores educativos*. Brasil: EdiPUCRS. Recuperado de http://www.pucrs.br/edipucrs/spss.pdf [9 de diciembre de 2014]

Castañer Balcells, M., Camerino Foguet, O. y Anguera Argilaga, Mª. T. (2013). Métodos mixtos en la investigación de las ciencias de la actividad física y el deporte. *Apunts. Educación Física y Deportes.* 23(1), 103-109

Castro, Mª. D. y Pueyo, S (2003). El aula, mosaico de culturas. *Carabela* (51-71). Madrid: SGEL.

Cazau, P (2006). I*ntroducción a la investigación en Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Editorial Rumdi Nuskin.

Cea, M. Á. (2001). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis.

Cedeño, N. (2012). La investigación mixta, estrategia andragógica fundamental para fortalecer las capacidades intelectuales superiores. *Revista científica*. 2 (2), 17-36.

Celce-Murcia, M. (2007). Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. En Alcón, E. y Safont, M. (Coords.). *Intercultural Language Use and Language Learning* (41-57). Heidelberg: Springer Science. Recuperado en http://elechina.super-red.es/celce-murcia.pdf [21 de junio de 2014].

Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z. y Thurrell, S. (1995). Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 5-35. Recuperado en http://www.nottingham.ac.uk/english/research/cral/lib/exe/fetch.php?id=people%3Azoltan&cache=cache&media=people:zoltan:1995_celce- murcia_dornyei_thurrell_ial.pdf [21 de junio de 2014]

Centty Villafuerte, D. B. (2010). *Manual metodológico para el investigador científico*. Argentina: Facultad de Economia de la U. N. S. A. Recuperado en http:// www. eumed.net/libros/2010e/816/ [3 de diciembre de 2014]

Cestero, A. Mª. (1998). *Estudios de comunicación no verbal*. Madrid: Edinumen.

Cestero, A. Mª. (1999a). *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco Libros.

Cestero, A. Mª. (1999b). *Repertorio básico de signos no verbales del español*. Madrid: Arco Libros

Cestero, A. Mª. (2003). La comunicación no verbal. En Sánchez Lobato J. y Santos Gargallo, I. (Coords.). *Vademécum para la formación de profesores* (593-612). Madrid: SGEL.

Cestero, A. Mª. (2006). La comunicación no verbal y el estudio de su incidencia en fenómenos discursivos como la ironía. *VIII Jornadas de Estudios de Lingüística. Análisis del Discurso. Revista ELUA*. 20, 57-77. Recuperado en http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6074/1/ELUA_20_03.pdf [20 de marzo de 2014]

Cestero, A. Mª. (2009). Marcas paralingüísticas y kinésicas de la ironía. En Ruiz Gurillo, L. y Padilla García, X. (Coords.). *Dime cómo ironizas y te diré quién eres. Una aproximación pragmática a la ironía* (167-190). Frankfurt: Peter Lang.

Chan, C.-H. (2006). Historical and cultural background of education in China. *Teaching the Chinese Learner in higher education* (1-9). Leiden: Leiden University. Recuperado en http://media.leidenuniv.nl/legacy/2Historic_and_cultural_background.pdf [20 de mayo de 2014]

Chan, P. (1997). Same or different? A comparison of the beliefs Australian and Chinese university students hold about learning. Recuperado en http://www.aare.edu.au/publications-database.php/1904/same-or-different-a-comparison-of-the-beliefs-australian-and-chinese-university-students-hold-about- [20 de mayo de 2014]

Chan, S. (1999). The Chinese learner–A question of style. *Education and Training*, 41

(6/7), 294-304.

Cheng, X.-T. (2000). Asian students′ reticence revisited. *System*. 28, 435-446.

Cheng, X.-T. (2002). Chinese EFL students′ cultures of learning. En Lee, C. y Littewood, W. (Coords.). *Culture, Communication and Language Pedagogy* (103-116). Hong Kong: Hong Kong Baptist University Press.

Chien, Y.-S. (2008). *Cuestiones culturales y su relevancia en la enseñanza y el aprendizaje de español para los taiwaneses*. (Memoria de Máster inédita). Universidad de Salamanca, Salamanca.

Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. Berlin: Mouton & Co.

Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa.* Madrid: La Muralla.

Cohen, M. y Nagel, E. (1991). *Introducción a la lógica y al método científico.* Buenos Aires: Amorrortu.

Collier, M. y Thomas, M. (1988). Cultural Identity. An Interpretative Perspective. *International and Intercultural Communication*. 12, 99-120.

Coltman, M. (1989). *Introduction to Travel and Tourism and International approach*. New York: Nostrand Reinhold.

Comisión de las Comunidades Europeas (2005). *Propuesta de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas: COM.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje,enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Contreras, N. M. y Sánchez, I. (2011). *El español para sinohablantes, estudio, análisis y propuestas para su enseñanza y aprendizaje.* Jaén*:* Universidad de Jaén.

Cook, T. D y Retechardt, Ch. (2004). *Métodos Cuantitativos y Cualitativos en investigación Educativa*. Madrid: Morata

Corbett, J. (2003). *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.

Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw Hill.

Cortés, M. (2000). *Guía para el profesor de idiomas*. Barcelona: Octaedro.

Cortés, M. (2001). ¿Enseñar español en Taiwán?: Reflexiones sobre la situación actual. *Glosas Didácticas, Revista Electrónica Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. 7, 1-9. Recuperado en http://sedll.org/doc-es/publicaciones/glosas/fin7/taiwan1.doc [20 de enero de 2014]

Cortés, M. (2002). Dificultades lingüísticas de los estudiantes chinos en el aprendizaje del ELE. *Carabela* (77-98). Madrid: SGEL.

Cortés, M. (2005). ¿Hay que enseñar gramática a los estudiantes de una lengua extranjera?, *CAUCE, Revista Internacional de Filología y su Didáctica* (89-108). España: Universidad de Sevilla.

Cortés, M. (2008). *Español para hablantes de chino*. Madrid: SGEL.

Cortés, M. (2009). Análisis de la enseñanza del ELE en china: dificultades y soluciones. *II Jornadas de formación de profesores de ELE: Estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China. MarcoELE*. 8, 1-17. Recuperado en http://marcoele.com/descargas/china/cortes_analisis.pdf

Cortés, M. (2011). ¿Cómo puedo motivar a mis alumnos de ELE?: análisis de un caso en Taiwán. *Actas del VII Congreso Internacional de la Asociación Asiática*

de Hispanistas (206-220). Pekín: Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín.

Cortés, M. (2012). Nuestro currículo de español no es perfecto Universidad Fujen (Taiwán). *SinoELE*. 6, 84-102.

Cortés, M. (2012). La motivación por el estudio del español en Taiwán: primeros proyectos de investigación. *SinoELE*. 6, 1-27.

Cortés, M. y Fang, S. (2007). *Español básico para alumnos chinos: Gramática y recursos comunicativos*. Madrid: Santillana Universidad de Salamanca.

Creswell, J. W. (2003). *Outline: Creswell's Research Design.* Recuperado de http:// www.ics.uci.edu/alspaugh/human/crewel.html [6 de diciembre de 2014]

Creswell, J. W. (2009) *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. New York: Sage.

Creswell, J. W. y Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks: Sage.

Creswell, J. W., Plano Clark, V. L. y Garrett, A. L. (2008). Methodological issues in conducting mixed methods research designs. En. Bergman, M. M. (Coord.). *Advances in mixed methods research* (66–83). London: Sage.

Cuenca Montesino, J. M. (2001). *Aspectos interculturales en la negociación franco-española*. (Memoria de Máster inédita). Universidad Antonio de Nebrija, Madrid.

Cuesta Benjumea, C. de la (2008). ¿Por donde empezar?: la pregunta en investigación cualitativa. *Enfermería Clínica*. 18 (205-10), 1-14. Recuperado en http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/17048/3/Pre-print%20Por%20donde % 20empezar.pdf [10 de diciembre de 2014]

Davis, F. (1992). *La comunicacion no verbal*. Madrid: Alianza.

Della Porta, D. y Keating, M. (2013). *Enfoques y metodologías de las ciencias sociales. Una perspectiva pluralista*. Madrid: Akal.

Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas* de *investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.

Denis, M. y Matas Pla, M. (2002). *Entrecruzar culturas. Competencia cultural y estrategias didácticas.* Bruselas: De Boeck & Larcier.

Di Silvestre, C. (2008). *Metodología Cuantitativa versus Metodología Cualitativa y los Diseños de Investigación Mixtos: Conceptos Fundamentales.* Argentina: Universidad de los Andes.

Donés Rojas, R. (2009). Los referentes culturales en el proceso de enseñanza/aprendizaje del ELE. *Estrategias de enseñanza y aprendizaje en China. Suplementos MarcoELE*. 8. Recuperado en http://marcoele.com/marco. com/suplementos/ele-en-china [21 de julio de 2014]

Donolo, D. S. (2009). Triangulación: Procedimiento incorporado a nuevas metodologías de investigación. *Revista Digital Universitaria*. 10 (8), 1-10. Recuperado en http://www.revista.unam.mx/vol.10/num8/art53/art53.pdf [6 de diciembre de 2014]

Duranti, A. (2000). *Antropología lingüística*. Madrid: Cambridge University Press.

Duverger, M. (1996). *Métodos de las ciencias sociales*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.

Escavy, R. (2002). Las relaciones pragmalingüísticas y el marco intercultural. En Pérez, M y Coloma, J. (Coords.). *El español, lengua del mestizaje y la interculturalida. Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE* (17-39). Murcia: Certro Virtual Cervantes. Recuperado en http://cvc.cervantes.es/ ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0017.pdf [8 de febrero de 2014]

Espín, M. C. (2009). He enseñado 600 horas de español. Una nueva realidad de la

enseñanza del español en china. *II Jornadas de formación de profesores de ELE: Estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China. MarcoELE*. 8, 1-7. Recuperado en http://marcoele.com/descargas/china/espin_600horas.pdf [21 de enero de 2014]

Esteves dos Santos, A. L. (2002). El espacio de la cultura en los libros españoles de texto de ELE. En Celis, M. A. y Heredia, J. R. (Coords.). *Actas del VII Congreso ASELE* (193-204). Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.

Fernández Calventos, L. (2004). Aproximación al método de adquisición de segundas lenguas en China. *FONTE Formación Online de Tutores de Español de AulaDiez*. Recuperado en http://www.auladiez.com/didactica/FONTE-TrabajoFinalLuzFernandez.pdf [2 de mayo de 2014]

Fernández-Conde Rodríguez, M. (2004). *La enseñanza de la comunicación no verbal en un curso del Español de los Negocios según la ELMT.* (Memoria de Máster inédita). Universidad Antonio de Nebrija, Madrid.

Fernández, S. (1992). Para la clase. Muchos lugares para la cultura. *Cable. Revista Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. 9, 36-40.

Fernández López, Mª. C. (2004). Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Coords.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (715-734). Madrid: SGEL.

Fisac, T. (2000). La enseñanza del español en Asia Oriental. *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2000.* Recuperado en http://cvc.cervantes.es/Lengua/anuario/anuario_00/fisac/p01.htm [8 de febrero de 2014]

Forner, A. (1987). *La comunicación no verbal: actividades para la escuela*. Barcelona: Graó.

Gago, E. (2010). El desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE. *Analecta Malacitana*. 29, 221-239. Recuperado en http://www.anmal.uma.es/numero29/Competencia_intercultural.pdf [8 de febrero de 2014]

García, F., Pulido, A. y Montes, A. (1997). La educación multicultural y el concepto cultura. Revista Iberoamericana de educación. Recuperado en http://www.oei.es/oeivirt/rie13a09.htm. [8 de febrero de 2014]

García Santa-Cecilia, Á. (1995). *El currículo de español como lengua Extranjera*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalia.

García-Viñó, M. y Massó Porcar, A. (2006). Propuestas para desarrollar la consciencia intercultural en el aula de español lengua extranjera. *RedELE*. 7. Recuperado en http://www.educacion.gob.es/redele/revistaRedEle/2006/segunda.html,

Georgieva Nikleva, D. (2003). *Lengua y cultura: La enseñanza del español en Bulgaria. Aplicación didáctica.* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Granada, Granada.

Gieve, S. y Clark, R. (2005). The Chinese approach to learning: Cultural trait or situated response? The case of a self-directed learning programme. *System*. 33, 261-276.

Ginsberg, E. (1992). Not just a matter of English. *HERDSA News*. 14 (1), 6-8.

Giovanni, A., Martín Peris, E., Rodríguez, M. y Simón, T. (1996a): *Profesor en acción 1. El proceso de aprendizaje*. Madrid: Edelsa.

Giovanni, A., Martín Peris, E., Rodríguez, M. y Simón, T. (1996b). *Profesor en acción 2. Áreas de trabajo*. Madrid: Edelsa.

Gómez, L. (2010). *El componente cultural en los manuales de ELE (nivel A1 y A2) para estudiantes de lengua alemana*. (Memoria de Máster inédita). Universitat de

Barcelona, Barcelona.

Gómez, M. M. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica.* Argentina: Las Brujas.

Gómez Mendoza, M. A. (2000). Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: Definición, clasificacion y metodología. *Revista de Ciencias Humanas*. 20. Recuperado en http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev20/gomez.htm [5 de diciembre de 2014]

Gómez Román, D. R. (2010). E*studio contrastivo de onomatopeyas animales españolas, italianas e iranís para su aplicación a la enseñanza del ELE*. (Memoria de máster). MarcoELE, 11. Recuperado en http://marcoele.com/descargas/11/gomez_onomatopeyas.pdf [11 de marzo de 2014]

González Di Pierro, C. (2010). *La competencia intercultural en la enseñanza del español como lengua extranjera. una investigación cualitativa en un programa de inmersión.* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Murcia, Murcia.

González Di Pierro, C. (2012). Caracterización del concepto cultura en la didáctica de las lenguas. *Cartaphilus: Revista de Investigación y Crítica Estética.* 10, 84-108.

González-Lloret, M. (2013). Investigación-acción (III): la investigación cualitativa. *DidactiRed*. Recuperado en http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/mayo_13/20052013.htm

Goodenough, W. (1964). *Explorations in Cultural Anthropology*. New York: McGraw-Hill.

Graves, K. (2000). *Designing Language Courses: A Guide for Teachers.* Boston: Heinle & Heinle.

Greene, J. C. (2006). Toward a methodology of mixed methods social inquiry. *Research in the Schools*. 13(1), 93-99.

Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass.

Greene, J. C., y Caracelli, V. J. (2003). Making paradigmatic sense of Mixed Methods practice. En Tashakkori, A. y Teddlie, C. (Coords). *Handbook Mixed Methods in social and behavioral research* (91-110). Thousand Oaks: Sage.

Grinnell, R. M. y Unrau, Y. A. (2005). *Social Work Research and Evaluation: Quantitative and Qualitative Approaches*. Oxford: Oxford University Press.

Grotjahn, R. (1987). On the Methodological Basis of Introspective Methods. En Faerch, C. y Kasper, G. (Coords.). *Introspection in Second Language Research* (54-82). England: Multilingual Matters Ltd.

Gu, Q. y Schweisfurth, M. (2006). Who Adapts? Beyond Cultural Models of 'the' Chinese Learner. *Language, Culture and Curriculum.* 19(1), 74- 89.

Guillén Díaz, C. (2004). Los contenidos culturales. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Coords.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (835-851). Madrid: SGEL.

Guillén Díaz, C., Isabel Alario, A. T. y Castro, P. (1992). Los aspectos socioculturales del área de lengua extranjera y el programa linguapax. *Comunicación, lenguaje y educación*. 16, 83-92. Recuperado en http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126276 [13 de febrero de 2014]

Guzmán, L. (1985). Metodología y técnicas de investigación en el Trabajo Social. Recuperado en http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/docente/pd-000194.pdf [3 de diciembre de 2014].

Hall, E. (1950). Military Government on Truk. *Human Organization*. 9, 25-30.
Hall, E. (1959). *El Lenguaje Silencioso*. Madrid: Alianza Editorial.
Hall, E. (1966). *The Hidden Dimension*. New York: Doubleday.
Hall, E. (1978). *Más allá de la cultura*. Barcelona: Gustavo Gili.
Hall, E. (1993). *La dimensión oculta*. Madrid: Siglo veintinuo editores.
Hammerly, H. (1982). *Synthesis in Second Language Teaching*. Washington: Second Language Publications.
Harris, M. (1990). *Introducción a la Antropología Cultural*. Madrid: Alianza.
He, X.-J. (2008). El silencio y la imagen china en el aula de ELE. *Linred*. 6. Recuperado en http://www.linred.es/numero6.html [11 de marzo de 2014]
He, X.-J. (2008). ¡Lo difícil es hablar! El silencio de los alumnos chinos y la imagen china. *Frecuencia L*. 35, 16-22.
Hermida, J. (2002). Las buenas apariencias. *Emprendedores*. 61, 124-128.
Hernández Bravo, J. A. (2011). *La competencia intercultural en alumnado de educación primaria: diseño y evaluación de un plan de intervención para su desarrollo*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Alicante, Alicante.
Hernández, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. L. (2006). *Metodología de la investigación.* México: Mc Graw Hill.
Hernández, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. L. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. Madrid: Mc Graw Hill.
Hernández, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. L. (2010). *Metodología de la investigación.* México: Mc Graw Hill.
Hofstede, G. (1980). *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. New York: Sage.
Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations*. Thousand Oaks: Sage.
Hofstede, G. (2007). A European in Asia. *Asian Journal of Social Psychology*. 10, 16-21.
Hofstede, G. (2010). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. Londres: McGraw-Hill.
Hofstede, G., Bond, M. H. y Luk, C. L. (1993). Individual perceptions of organizational cultures: A methodological treatise on levels of analysis. *Organizational Studies*. 14, 483-503.
Hofstede, G., Hofstede, G. J. y Minkov, M. (2010). *Cultures and Organizations: Software of the Mind: intercultural cooperation and its importance for survival*. Nueva York: McGraw-Hill.
Hofstede, G., y McCrae, R. R. (2004). Personality and culture revisited: Linking traits and dimensions of culture. *Cross-Cultural Research*. 38 (1), 52-88.
Huang, Y.-T. (2012). *El papel de la cultura en la enseñanza de E/LE en Taiwán: Análisis de los materiales didácticos y su correspondencia con los planes curriculares oficiales*. (Memoria de Máster inédita). Universidad de Tamkang, Taipei.
Huang, Y.-T. (2013). *La educación superior en Taiwán desde un análisis intercultural: proyectos y documentos*. (Memoria de Máster inédita). Universidad de Valladolid, Valladolid.
Huang, Y.-T. (2015). El papel de la cultura en la enseñanza de ELE: Análisis de la asignatura del bloque cultura de los cuatro Departamentos de Español en Taiwán (2013-2014). *RedELE revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*. 27. Recuperado en http:// www.mecd.gob.es//dctm/redele/ Material-RedEle/Revista/201527/2015-redele-27-1-yun-ting-huang-2.pdf?doc

umentId=0901e72b81c5222c [20 de marzo de 2014].

Huang, Y.-T. (2015). Las dimensiones culturales aplicadas a la enseñanza/aprendizaje del ELE: un análisis de caso entre la cultura española y la cultura china. *MarcoELE Revista de didáctica ELE*. 20. Recuperado en http://marcoele.com /dimensiones-culturales-aplicadas-a-la-ensenanza-aprendizaje-de-ele/ [2 de mayo de 2014].

Hueso González, A. y Cascant i Sempere, Mª. J. (2012). *Metodología y Técnicas Cuantitativas de Investigación*. Valencia: Editorial Universitat Politècnica de València.

Hurtado, L. y Toro, J. (1998). M*etodología de la Investigación Holística*. Caracas: Fundación SypaL-Fundacite.

Hurtado, L. y Toro, J. (1998). *Paradigmas y Métodos de investigación en tiempos de cambio*. Venezuela: Episteme Consultores Asociados C.A.

Hymes, D. (1971). Competence and performance in linguistic theory. En Huxley, R. y Ingram, E. (Coords). *Language acquisition: Models and methods* (3-28) New York: Academic Press.

Hymes, D. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. In Llobera, M. (Coord.). *Competencia comunicativa, Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (27-47). Madrid: Edelsa.

Hyman, H. H. (1984). *Diseño y análisis de las encuestas sociales*. Buenos Aires : Amorrortu.

ICEX (2010). *El mercado de la enseñanza del español en Taiwán*. España: ICEX. Recuperado en http://www.icex.es/icex/cda/controller/pageOfecomesGen/0,5 936,5398971_5399910_5503422_4425978_-1,00.html [4 de enero de 2014]

Imbernon, F., Alonso, Mª, Arandia M., Cases, I., Cordero, G., Fernández, I., Revenga, A. y Ruiz de Gauna Bahillo, P. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Graó.

Instituto Cervantes (1994). *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Alcalá de Henares: Publicaciones del Instituto Cervantes.

Instituto Cervantes (2003). *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2003*. Alcalá de Henares: Publicaciones del Instituto Cervantes**.**

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular para la enseñanza del español como lengua extranjera*. Biblioteca Nueva: Madrid. Recuperado en http://cvc.cervantes.es/ ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm [20 de mayo de 2014].

Instituto Cervantes. (2009). Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compi ntercult.htm [21 de febrero de 2014]

Instituto Cervantes (2013). *El español: Una lengua viva. Informe 2013.* España: Instituto Cervantes. Recuperado en http://eldiae.es/wp-content/uploads/2013/ 06/2013_ espanol_ lengua_viva.pdf [16 de enero de 2014]

Instituto Cervantes (2014). *El español: Una lengua viva. Informe 2014.* España: Instituto Cervantes. Recuperado en http://eldiae.es/wp-content/uploads/2014/ 07/El-espa%C3% B1ol- lengua-viva-2014.pdf [19 de agosto de 2014]

Isisag, K. U. (2010). The Acceptance and Recognition of Cultural Diversity in Foreign Language Teaching. *Academik Bakis, Cilt 4*. Sayi 7, 251-260.

Jensen, A. (1995). Defining Intercultural Competence for the Adult Learner. En Jensen, A., Jæger, K. y Lorentsen, A. (Coords.). *Intercultural Competence. A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe* (29-41). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Jick, T. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action. *Administrative Science Quarterly*. 24, 602-611.

Jin, L. y Cortazzi, M. (1995). A Cultural Sinergy Model for Academic Language Use. En Bruthiaux, P., Boswood, T. y Du-Babcock, B. (Coords.). *Explorations in English for Professional Communication* (41-56). Hong Kong: City University.

Jin, L. y Cortazzi, M. (1996). Cultures of learning: Languages classrooms in China. En Coleman, H. (Coord.). *Society and the Language Classroom* (169-206). Cambridge: Cambridge University Press.

Jin, L. y Cortazzi, M. (1998). The culture the learner brings: A bridge or a barrier?. En Byram, M. y Fleming, M. (Coords.). *Language learning in intercultural perspective, approaches through drama and ethnography* (98-118). Cambridge: Cambridge University Press.

Jin, L. y Cortazzi, M. (1999a). Cultural Mirrors: materials and methods in the EFL classroom. En Hinkel, E. (Coord.). *Culture in Second Language Teaching and Learning* (196-219). Cambridge: Cambridge University Press.

Jin, L. y Cortazzi, M. (1999b). Bridges to Learning, metaphors of teaching, learning and language. En Cameron, L. y Low, G. (Coords.). *Researching and Applying Metaphor* (149-176). Cambridge: Cambridge University Press.

Jin, L. y Cortazzi, M. (2001). La cultura que aporta el alumno: ¿Puente u obstáculo?. En Byram, M. y Fleming, M. (Coords.). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía* (104-125). Madrid: Cambridge University Press.

Jin, L. y Cortazzi, M. (2011) The changing landscapes of a journey: educational metaphors in China. En Ryan, J. (Coord.). *Education Reform in China: Changing concepts, contexts and practices. Routledge Contemporary China Series* (113-131). London: Routledge.

Johnson, R. B. y Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(3), 14-26. Recuperado de http://www.tc.umn.edu/~dillon/CI%208148%20Qual%20Research/Session%2014/Johnson%20&%20Onwuegbuzie%20PDF.pdf [8 de diciembre de 2014]

Johnson, R. B. y Onwuegbuzie, A. J. (2006). The validity issue in mixed research. *Research in the Schools*. 13(1), 48-63.

Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. y Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*. 1 (2), 112-133.

Juan Lázaro, O. y Fernández, J. (2002). Espacio multimedia: criterios de evaluación de materiales E/LE en la red. *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, 6 (28), 70-85. Recuperado en http://www.ub.edu/filhis/culturele/OlgaJuan.html [20 de febrero de 2014].

Kahn, J. S. (1975). *El concepto de cultura: Textos Fundamentales.* Barcelona: Anagrama.

Kerlinger, F. N. (2008). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales.* México: McGraw Hill.

Kerlinguer, N. y Lee, H. (2002). *Investigación del Comportamiento. Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. México: McGraw-Hill.

Klaus, S. (2013). *The Global Competitiveness Report 2013–2014*. Geneva: World Economic Forum.

Knapp, M. L. (2001). *La comunicación no verbal: el cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós.

Kordes, H. (1991). Intercultural learning at school: limit and possibilities. En Buttjes, D. y Byram, M. (Coords.). *Mediating Languages and Cultures: Towards and Intercultural Theory of Foreign Language Education* (287-305). Clevedon: Multilingual Matters.

Kottak, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Kottak, C. (1997a). *Introduccion a la antropologia cultural*. Madrid: McGrawHall.

Kottak, C. (1997b). *Antropología Cultural. Espejo para la humanidad*. Madrid: McGraw Hill.

Kottak, C. (2000). *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.

Kottak, C. (2001). *Antropología: una exploración de la diversidad humana con temas de la cultura hispana*. Madrid: McGraw-Hill.

Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Kramsch, C. (1996). Stylistic choice and cultural awareness. En Bredella, L. y Delanoy, W. (Coords.). *Challenges of Literary Texts in the Foreign Language Classroom* (162-184). Tubingen: Gunther Narr.

Kramsch, C. (2000). *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.

Kroeber, A. (1963). *Anthropology: culture patterns & processes*. New York: Harcourt, Brace & World.

Kroeber, A., y Kluckhohn, C. (1952). *Cultura: Una reseña crítica de conceptos y definiciones*. New York: Vintage Books.

Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond Methods. Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven and London: Yale University Press.

Lam Díaz, R. Mª. (2005). Metodología para la confección de un proyecto de investigación. *Revista Cubana Hematol Inmunol Hemoter*. 21 (2), 0-0. Recuperado de http://scielo.sld.cu/pdf/hih/v21n2/hih07205.pdf [9 de diciembre de 2014]

Lee, W.-J. (2010). *Investigación de las opiniones de los profesores universitarios del idioma español sobre la enseñanza de la cultura*. (Memoria de Máster inédita). Universidad de Providence, Taichung.

Lerma Gonzalez, H. D. (2014). *Metodología de la investigación: propuesta, anteproyecto*. Colombia: Ecoe Ediciones

Levine, D. R. y Adelman, M. B. (1993). *Beyond Language. Cross-cultural Communication*. New Jersey: Prentice Hall Regents.

Levine, D., Baxter, J. y McNulty, P. (1987). *The Culture Puzzle. Cross-cultural Communication for English as a Second Language*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Lijing, S. (2006). The Successors to Confucianism or a New Generation? A Questionnaire Study on Chinese Students' Culture of Learning English. *Language. Culture and Curriculum.* 19(1), 122- 147.

Lin, T.-J. (2002). La enseñanza del español en Taiwán: la necesidad del aprendizaje de segunda lenguas. *Cuadernos Cervantes de la lengua española*. 30, 9-15. Recuperado en http://www.cuadernoscervantes.com/em_30_taiwan.html [15 de enero de 2014].

Lin, T.-J. (2005). *La adquisición y el uso del artículo por alumnos chinos*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Alcalá, Alcalá.

Liu, N. y Littlewood, W. (1997). Why do many students appear reluctant to participate in classroom learning discourse? *System*. 25 (3), 371-384.

Liu, Y. (2007). *Ost trifft West*. Berlin: Bücher.

Llamazares García-Lomas, O. (2011). La influencia de la cultura en los negocios internacionales. *Boletín económico de ICE*. 3011, 47-52. Recuperado en http://www.revistasice.com/CachePDF/BICE_3011_47-52__DC1F87CE5EEC51F07F5B7E538EFE5D29.pdf [8 de diciembre de 2013]

López Ciro, L. D. (2011). El reflejo del mundo social en las expresiones de los jóvenes escolarizados. *Revista Virtual Universidad Cátolica del Norte*. 33, 1-19. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194218961005 [10 de diciembre de 2014]

Lozano, G. y Ruíz Campillo, J. P. (1996). Criterios para el diseño y la elaboración de materiales comunicativos. En Miquel, L. y Sans, N. (Coords.). *Didáctica del español como lengua extranjera*. 9, 127-155. Recuperado en http://marcoele.com/monograficos/expolingua-%201996/ [13 de febrero de 2014].

Lundgren, U. (2004). An intercultural approach to foreign language teaching. Recuperado de http://tntee.umu.se. [10 de abril de 2014]

Lustig, M. W., y Koester, J. (1996). *Intercultural Competence. Interpersonal Communication across cultures*. New York: Harper Collins College Publishers.

Lu, J.-S. (1998). *Breve historia de relaciones entre China y América Latina*. Shanghái: SISU.

Lu, J.-S. (2000). *Enseñanza e investigación del español en China: Informe bilingüe español-chino.* Madrid: Asociación de amigos de China.

Maddison R. N. (1983). *Information System methodologies*. New York: John Wiley & Sons Ltd.

Malgesini, G. y Giménez, C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

Malinowski, B. (1975). La cultura. En Kahn, J. S. (Coord.), *El concepto de Cultura: textos fundamentales* (85-127). Barcelona: Editorial Anagrama.

Marquès Graells, P. (1998). Programas didácticos: diseño y evaluación. Recuperado en http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Especialidad/Modulo6_PDF/ProgDidacticos_TIII_ActEst.pdf [21 de febrero de 2014].

Martín, E. (2000). La enseñanza centrada en el alumno: algo más que una propuesta políticamente correcta. *Frecuencia-L*. 13,3-29.

Martínez Godínez, V. L. (2013). Métodos, técnicas e instrumentos de investigación. Recuperado de http://manualmultimediatesis.com/sites/ default/files/M%C3%A9todos,%20t%C3%A9cnicas%20e%20instrumentos%20de%20investigaci%C3%B3n.pdf [9 de diciembre de 2014]

Mas Álvarez, I. (2014). Formas de tratamiento y enseñanza del español como lengua extranjera. *RedELE revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera. 26.* Recuperado en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/ Material-RedEle/Revista/2014_26/2014_redELE_26_06Inmaculada%20Mas%20%C3%81lvarez.pdf?documentId=0901e72b81946da7 [20 de febrero de 2014].

Mateo Martínez, José (1999). *La enseñanza universitaria de las lenguas extranjeras.* Alicante:Universidad de Alicante Publicaciones.

McEntee, E. (1998). *Comunicación Intercultural: Bases para la comunicación efectiva en el mundo actual*. México: McGraw Hill/Interamericana Editores S.A. de C.V.

MEC (2006). *Propuesta Directrices para la elaboración de títulos universitarios de grado y máster*. Madrid: Ministerio de Educación.

Mehrabian, A. (1972). *Nonverbal communication.* Chicago: Aldine-Atherton.

Méndez Cea, C. (2012). *Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES: desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la Competencia intercultural.* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Salamanca, Salamanca.

Méndez García, Mª. C. (2000). *La competencia cultural en la enseñanza del inglés como lengua extranjera: supuestos teóricos, análisis de su tratamiento en una muestra de libros de texto de inglés de bachillerato y propuesta de un currículum sociocultural*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Jaén, Jaén.

Méndez Marassa, E. (2005). Problemas de los estudiantes chinos de español. Ejercicios específicos. (Memoria de máster). UNED, Marid.

Méndez Marassa, E. (2007). Cuestión metodológica en la enseñanza del español en China. *Tinta China*. 1, 20-23. Recuperado en http://mec.es/sgci/cn/es/prueba/Tintachinafinalweb.pdf [13 de abril de 2014].

Mendoza, P. R. (2006). Investigación cualitativa y cuantitativa-Diferencias y limitaciones. Recuperado en http://www.gycperu.com/descargas/005 investigacion%20cuali%20cuanti%20diferencias%20y%20limitac.pdf [6 de diciembre de 2014]

Mesino Rivero, L. (2007). *Las políticas fiscales y su impacto en el bienestar social de la población venezolana. un análisis desde el paradigma crítico. periodo: 1988-2006*. (Tesis doctoral inédita). Universidad del Zulia, Venezuela.

Meyer, M. (1991). Developing transcultural competence: Cases studies of advanced language learners. En Buttjies, D. y Byram, M. (Coords.). *Mediating languages and Cultures* (136-158). Clevedon: Multiligual Matters.

Miquel, L. (1997). Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español. *Frecuencia L*. 5, 3-14.

Miquel, L. (1999). El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula. *Carabela* (27-46). Madrid, SGEL.

Miquel, L. (2005). La subcompetencia sociocultural. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Coords.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (511-531). Madrid: SGEL.

Miquel, L. y Sans, N. (1992). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *Cable*. 9, 15-21.

Moncada, J. (2005). *Estadística para las ciencias del movimiento humano*. Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Monje Álvarez, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa-Guía didáctica*. Neiva : Universidad Surcolombiana.

MonterubbianesI, Mª. G. (2013a). La comunicación no verbal en los manuales de E/LE. *RedELE revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*. 25. Recuperado en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2013/2013_redELE_25_03Monterubbianesi.pdf?documentId=0901e72b8159e598 [30 de marzo de 2013].

MonterubbianesI, Mª. G. (2013b). La comunicación no verbal en el aula: Una propuesta de clasificación y análisis de los gestos paralas clases de E/LE. *MarcoELE Revista de didáctica ELE*. 16. Recuperado en http://marcoele.com/descargas/16/monterubbianesi-comunicacion_no_verbal.pdf [30 de julio de 2013].

Moran, P. (2001). *Teaching culture: Perspectives in practice*. New York: Heinle& Heinle.

Moreno, F. y Otero, J. (2006). Demografía de la Lengua Española. *Instituto Complutense de Estudios Internacionales (ICEI)*. 3, 1-70. Recuperado en

http://eprints.ucm.es/8936/1/DT03-06.pdf [30 de enero de 2013].

Moreno García, C. (2005). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. De la consciencia intercultural a la educación intercultural. *Carabela* (49-74). Madrid: SGEL.

Morgan, C. (1993). Encuentros interculturales. En Byram, M. y Fleming, M. (Coords.). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: Enfoques a través del teatro y la etnografía* (225-241). Madrid: Cambridge.

Morgan, C. (1998). Cross-cultural encounters. En Byram, M. y Fleming, M. (Coords.). *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography* (224-241). Cambridge: Cambridge University Press.

Morse, J. (2003). Principles of mixed methods and multimethods research design. En Tashakkori, A. y Teddlie, C. (Coords.). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (189-208). London: Sage.

Navarro, P. (2009). *Cultura con eñe: Cultura, sociocultura e intercultura en la clase de ELE* (83-93). Madrid: Editorial Edelsa.

Noguerol, A. (1998). Investigación y didáctica de la lengua y la literatura. En Mendoza, A. (Coord.). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (61-74). Barcelona: Ice-Horsori.

Nostrand, K. L. (1978). The emergent model applied to contemporary France. *Contemporary French Civilization*. 2, 277-294.

Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

O'Cathain, A. (2009). Mixed methods research in health sciences: A quiet revolution. *Journal of Mixed Methods Research*. 3(3), 3-6.

OCDE (1999). Proyectos sobre Competencias en el Contexto de la OCDE. Recuperado en http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.59225.downloadList.58329.DownloadFile.tmp/1999.proyectoscompetencias.pdf [30 de marzo de 2014].

OCDE (2005). La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo. Recuperado en http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf [30 de marzo de 2014].

Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Barcelona: Edinumen.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. Paris: OCDE. Recuperado en http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf [23 de abril de 2014]

Ortiz Carranco, R. y Aguilar Gómez, T. E. (2010). El Rol del Estudiante en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje de la Interculturalidad. *Multiculturalismo y Educación*. 12, 1-9.

Ortiz Uribe, F. G. y García Nieto, M. P. (2005). *Metodología de la investigación: el proceso y sus técnicas*. México: Limusa.

Padilla González, D. (2014). Reflexiones acerca de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras: Las escuelas oficiales de idiomas. En López Belmonte, J. (Coord.). *Diversidad cultural y educación intercultural* (381-400). Melilla: SATE -STEs Melilla.

Parejo, J. (1995). *Comunicación no verbal y educación: el cuerpo y la escuela*. Piados:

Barcelona.

Paricio Tato, Mª. S. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum.* 21, 215-226.

Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*. 15 (1), 15-29. Recuperado en http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/issue/view/155 [3 de diciembre de 2014]

Pérez, M y Coloma, J. (2002). El español, lengua del mestizaje y la interculturalida. *Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE* (17-39). Murcia: Certro Virtual Cervantes.

Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes.* Madrid: La Muralla.

Piñuel Raigada, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*. 3(1), 1-42.

Pizarro Carmona, Mª. M (2013). Nuevas tareas para el profesor de español como lengua extranjera: la reflexión sobre su concepción de la enseñanza. *Porta Linguarum*. 19, 165-178.

Plog. F. y Bates, D. G. (1980). *Cultural Anthropology*. NewYork: Alfred A. Knopf.

Porcher, L. (1988). *La civilization*. Paris: CLE International.

Poyatos, F. (1972). The communication system of the speaker-actor and his culture: A preliminary investigation. *Linguistics*. 83, 64-86.

Poyatos, F. (1994a). *La comunicación no verbal, Vol.1. Cultura, lenguaje y conversación*. Madrid: Istmo.

Poyatos, F. (1994b). *La comunicación no verbal, Vol.2. Paralenguaje, kinésica e interacción*. Madrid, Istmo.

Poyatos, F. (2006). La enseñanza del español a extranjeros a través de los estudios de comunicación no verbal. En Cestero, A. (Coord.). *Lingüística aplicada, a la enseñanza de español como lengua extranjera: desarrollos recientes* (27-46). Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.

Prieto, F. (1984). *Cultura y comunicación*. México: Editorial Premia.

Ramón, J. (2010). La cultura de la didáctica del español. En Tu, M y Cortés, M. (Coords.). *La cultura en la didáctica del español* (37-54). Taipei: Universidad Católica Fujen.

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la Lengua Española (22ª ed.)*. Madrid: Espasa Calpe.

Reyes, T. (1999). Métodos cualitativos de investigación: los grupos focales y el estudio de caso. *Forum Empresarial*. 4 (2),75-87. Recuperado en http://repositorio.upr.edu:8080/jspui/handle/10586/72 [7 de diciembre de 2014]

Ricard, V. B. (1993). *Developing intercultural communication skills*. Malabar: Krieger Publishing Company.

Rico, A. (2005). De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos. *Porta Linguarum*. 3, 79-94.

Riesco González, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*. 13, 79-105. Recuperado en http://www.industriales.upct.es/pdfs/competencias_riesco.pdf [16 de marzo de 2014]

Risager, K. (1998). Language teaching and the process, of European integration. En Byram, M., y Fleming, M. (Coords.). Lang*uage learning in intercultural perspective: approaches through drama and ethnography* (242-254). Madrid:

Cambridge: Cambridge University Press.

Risager, K. (2001). La enseñanza de idiomas y el proceso de integración europea. En Byram, M y Fleming, M. (Coords.). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas* (242-253). Madrid: Cambridge University Press.

Riutort, A. (2010). *La competencia comunicativa intercultural en el aula de español de los negocios. análisis de materiales para su enseñanza.* (Tesis doctoral inédita). Universidad Politécnica de Madrid, Madrid.

Riutort, A. y Villafañe, E. (2007). Enseñanza del Español como Lengua Extranjera en al República Popular de China. Adaptación al contexto y superación de las metodologías. En Blanco Pena, J. M. y Roncero Mayor, L. (Coords.). *Actas del VI Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas* (238-252). Cervantes Institute: Philippines. Recueprado en http://www.sinoele.org/index.php/proyectos/reedicion-actas-aah/presentacion-6 [16 de agosto de 2014].

Robinson, G. (1985). *Crosscultural Understanding. Processes and Approaches for Foreign Language, English as a Second Language and Bilingual Educators*. New York: Pergamon Press.

Robinson, G. (1988). *Crosscultural understanding*. New York: Prentice Hall.

Robles, S. (2002): Lengua en la cultura y cultura en la lengua: la publicidad como herramienta didáctica en la clase de E/LE. En Pérez, M y Coloma, J. (Coords.). *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE* (720-730). Recuperado en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0720.pdf [16 de febrero de 2014].

Rodrigo Alsina, M. (1999). *La comunicación intercultural*. Barcelona, Anthropos.

Rodríguez, E. y Rodríguez Moguel, E. A. (2005). *Metodología de la Investigación*. México: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

Rodríguez Peñuelas, M. A. (2005). *Metodología de investigación, material de curso de seminario de tesis de la maestría en impuestos.* México: Universidad Autónoma de Sinaloa.

Rodríguez Peñuelas, M. A. (2008). *Diseño de Proyecto de Tesis. Material de curso de seminario de tesis del Doctorado en estudios Fiscales.* México: Universidad Autónoma de Sinaloa.

Rodríguez Peñuelas, M. A. (2010). *Métodos de investigación*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.

Roe, R. (2003). ¿Qué hace competente a un psicólogo? *Papeles del Psicólogo, Revista del Colegio Oficial de Psicólogos.* 24(83), 1-12. Recuperado en http://www.redalyc.org/pdf/778/77808601.pdf [28 de febrero de 2014]

Rojas Cuesta, C. (2012). *El aspecto cultural en la clase de espanol como lengua extranjera*. España: Editorial Académica Española.

Rojas Soriano, R. (1996). *Métodos para* la *investigación social*. México: Plaza y Valdés.

Rojas Soriano, R. (1996). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: Plaza y Valdés.

Rojo Pérez, N (2002). *La investigación cualitativa*. La Habana: MINSAP, ENSAP.

Ruiz, R. (2006). *Historia y evolución del pensamiento científico*. México: Juan Carlos Martínez Coll. Recuperado en http://www.eumed.net/libros-gratis/2007a/257/ [6 de diciembre de 2014]

Rychen D. S. y Salganik L. H. (2001). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.

Rychen D. S. y Salganik L. H. (2003). A holistic model of competence. En Rychen, D. S.

y Salganik, L. H. (Coords.). *Key competencies for successful life and a well-functioning society* (41-62). Cambridge: Hogrefe& Huber.

Sánchez, G. (2009). La comunicación no verbal. *MarcoELE*. 8. Recuperado en http://marcoele.com/descargas/china/g.sanchez_comunicacionnoverbal.pdf [3 de julio de 2014].

Sánchez, R. (2012). La cultura como elemento esencial en la movilidad social con trayectoria ascendente. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Agosto 2012. Recuperado en http://www.eumed.net/rev/cccss/21/rsc.html [7 de enero 2013].

Sánchez Griñán, A. J. (1988). La comunicación no verbal. *Cable. Revista Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. 1, 33-38.

Sánchez Griñán, A. J. (2000). Lo no verbal como un componente más de la lengua. *Espéculo* (1-16). Madrid: Servicio de publicaciones de la Universidad Complutense.

Sánchez Griñán, A. J. (2006). Dificultades del enfoque comunicativo en China. *Actas del Primer Congreso Virtual E/LE. La enseñanza del español en el siglo XXI.* Recuperado en http://congresoele.net/biblioteca/index.php?option=com_content&task=view&id=115&Itemid=48 [30 de febrero de 2012].

Sánchez Griñán, A. J. (2008). *Enseñanza y aprendizaje de español como Lengua extranjera en china. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Murcia, Murcia.

Sánchez Griñán, A. J. (2009a). Estrategias de aprendizaje de ELE de sinohablantes (comprensión) y para sinohablates (instrucción) un proyecto abierto. *SinoELE*. 1. Recuperado en http://www.sinoele.org/images/Revista/1/estrategias.pdf [30 de julio de 2012].

Sánchez Griñán, A. J. (2009b). Reconciliación metodológica e intercultural: posibilidades de la enseñanza comunicativa de lenguas en China. *MarcoELE*. 8. Recuperado en http://marcoele.com/numeros/numero-8/ [3 de agosto de 2012].

Sánchez Griñán, A. y Melo, M. (2009). *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*. Buenos Aires: Ediciones Voces del Sur.

Sánchez Griñán, A., Blanco Pena, J. M., Arriaga, N., Deza, P. Vázquez, M. y Chen, Z. (2011). Contextos de enseñanza y aprendizaje de ELE en el ámbito sinohablante. *Monográficos Sinoele*. 4. Recuperado en http://www.mecd.gob.es/china/dms/consejerias-exteriores/china/ser-estudiante/estudiar-en-china/contextos-ense-anza-aprendizaje-en-ambito-sinohablante/contextos-ense%C3%B1anza-aprendizaje-en-ambito-sinohablante.pdf [7 de agosto 2014].

Sancho, M. (2001). Gestos. *Cuadernos Cervantes*. 36, 31-34.

Santacana, R. (2002). El español en el entorno cultural chino el caso de Taiwán. En Pérez, M y Coloma, J. (Coords.). *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE* (781-791). Murcia: Universidad de Murcia. Recuperado en http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0001.pdf [8 de enero de 2014]

Santamaría, R. (2008). *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: Una propuesta didáctica*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Carlos III de Madrid, Madrid.

Santana, A. (2013). *Fundamentos para la investigacion social*. Madrid: Alianza Editorial.

Santos Rovira, J. (2011). *La enseñanza del español en China: Historia, desarrollo y situación actual*. Lugo: Editorial Axac.

Sarduy Domínguez, Y. (2007). El análisis de información y las investigaciones cuantitativa y cualitativa. *Revista Cubana de Salud Pública*. 33(3). Recuperado en http://bvs.sld.cu/revistas/spu/vol33_3_07/spu20207.htm [7 de diciembre de 2014]

Saucedo, A. (2001). La relación conflictiva entre desarrollo y cultura. En Cid Capetillo, L. M. (Coord.). *Diversidad cultural, economía y política en un mundo global* (69-76). México: Universidad Nacional Autonoma de México.

Seelye, H. N. (1993). *Teaching culture: Strategies for intercultural communication*. Lincolnwood: National Textbook Company.

Seliger, H. W. y Shohamy, E. (1989). *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.

Sercu, L. (2002). Autonomous Learning and the Acquisition of Intercultural Communicative Competence: Some Implications for Course Development. *Language, Culture and Curriculum*.15 (1), 61-74.

Sercu, L. (2004). Intercultural Communicative Competence in Foreign Language Education. En Van Esch, K. y John , O. St. (Coords). *New Insights into Foreign Language Learning and Teaching* (115-130). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Sercu, L. (2005). Teaching Foreign Languages in an Intercultural World, En Bandura, E., Castro, P., Davcheva, L., Laskaridou, Ch., Lundgren, U., Méndez, M y Ryan, P. (Coords.). *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An International Investigation* (1-18). Clevedon: Multilingual Matters.

Sercu, L., Bandura, E., Castro, P., Davcheva, L., Laskaridou, Ch., Lundgren, U., Méndez, M. y Ryan, P. (2005). *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence*. Clevedon Multilingual Matters.

Shi, L.-J. (2006). The Successors to Confucianism or a New Generation? A Questionnaire Study on Chinese Students' Culture of Learning English. *Language, Culture and Curriculum*. 19 (1), 122-147.

Sierra, R. (1999). *Tesis Doctorales y Trabajos de Investigación Científica*. Madrid: Paraninfo.

Sierra, R. (2001). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.

Simons, M. y Six, S. (2012). Los referentes culturales, la materia prima de la competencia comunicativa intercultural en la clase de ELE. *Revista de didáctica de español como lengua extranjera*. 14, 1-14.

Singh, N. y Pereira, A. (2005). *The Culturally Customized Web Site.* Burlington: Elsevier.

Smith, G. y Otero. G. (1977). *Teaching about Cultural Awareness*. Denver: Center for Teaching International Relations.

Soler-Espiauba, D. (1989). La comunicación no verbal, *Cable*. *Revista Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. 3, 33-38.

Soler-Espiauba, D. (1998). Lengua y cultura españolas en el extranjero. En Celis, A. y Ramón, J. (Coords.). *Lengua y Cultura en la Enseñanza del Español a Extranjeros. Actas del VII Congreso Internacional de ASELE* (89-101). Almagro: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Recuperado en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0091.pdf [30 de enero de 2012].

Soler-Espiauba, D. (2000). Lo no verbal como un componente más de la lengua. Recuperado en https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/ele/com_

nove.html [8 de enero de 2014]

Soler-Espiauba, D. (2006). Los *contenidos culturales en la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco Libro.

Solís, L. (2012). La enseñanza de la competencia intercultural en el aula de E/LE: Consideraciones didácticas para programas de inmersión lingüístico-cultural (PILC). *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*. 11. Recuperado en http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_528f51ec90d45.pdf [8 de febrero de 2014]

Soriano, R. (2008). *Cómo se escribe una tesis*. España: Berenice.

Spratt, M. (1999). How good are we at knowing what learners like? *System*. 27(2), 141-155.

Stern, H. H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford: University Press.

Sun, S.-C. (2008). Estado actual y perspectivas de elle y diplomas de español como lengua extranjera (DELE) en Taiwán. En Sara M. Saz (Coord.). *XLIII Congreso Acortando distancias: la diseminación del español en el mundo. Actas XLIII* (123-134). Madrid: AEPE. Recuperado en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_43/congreso_43_22.pdf [18 de febrero de 2014]

Tamayo y Tamayo, M. (2007). *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa.

Tashakkori, A., y Creswell, J. W. (2007). The new era of mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research*. 1(1), 3-7.

Tashakkori, A., y Creswell, J. W. (2008). Mixed methodolog y across disciplines. *Journal of Mixed Methods Research*. 2(1), 3-6.

Tashakkori, A., y Teddlie, C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in social and behavioural research*. Thousand Oaks: Sage.

Tashakkori, A., y Teddlie, C. (2006). A general typology of research designs featuring mixed methods. *Research in the Schools*. 13(1), 12-28.

Tavares, R. y Cavalcanti, I. (1996). Developing cultural awareness in EFL classrooms. *English Teaching Forum.* 34 (3), 18-23.

Taylor, H. D. y Sorensen, J. L. (1961). Culture capsules. *Modern Language Journal*. 45, 350-354.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2004). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidos.

Terry, E. (2001). *La idea de la cultura*. Barcelona: Editorial Paidós.

Thompson, J. B. (2002). *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. México: UAM-Xochimilco.

Tomalin, B. y Stempleski, S. (1993). *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press.

Tomalin, B. (2008). Culture–the Fifth Language skill. Recuperado en http://www.teachingenglish.org.uk/articles/culture-fifth-language-skill [8 de abril de 2014]

Trujillo, G. A., Zambrano, D. C. y Jesús Vargas, A. (2004). Importancia de una metodologia de investigación y su relacion con el diseño y elaboración de un proyecto investigativo de carácter social. *Revista Creando*. 3 Recuperado en http://www.itescam.edu.mx/principal/sylabus/fpdb/recursos/r74573.PDF [8 de octubre de 2014]

Tylor, E. B. (1871). *Cultura primitive*. Ayuso: Madrid.

UNESCO (1996). El Patrimonio: Legado del pasado al futuro. Recuperado en

http://www.ctv.es/USERS/acabiedes/legado.htm [29 de enero de 2014]

Valdés, J. (1986). *Culture Bound: Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vallejos, A. (2011). *Investigacion social mediante encuestas*. Madrid: Editorial Universitaria Ramon Areces.

Valls Campà, L. (2009). *Didáctica de la competencia comunicativa intercultural y aplicación de técnicas de investigación social. Una propuesta basada en la técnica de grupos focales para la clase de ELE en el contexto universitario japonés*. (Memoria de Máster inédita). Universidad Antonio de Nebrija, Madrid.

Van Ek, J. (1984). *Across the threshold readings from the modern languages projects of the council of Europe*. Oxford: Pergamon Pres.

Van Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign Languages Learning (Vol. I)*. Strasbourg: Council of Europe.

Van Ek, J. y Trim, J. L. M. (1990). *Waystage 1990*. Council of Europe: Estrasburgo.

Van Ek, J. y Trim, J. L. M. (1991). *Threshold Level 1990*. Cambridge University Press: Cambridge.

Vázquez, M. (1999). Diversos niveles de incidencia del componente cultural en la lengua. *Frecuencia L*. 10, 3-11.

Vildósola Tibaud, X. (2009). *Las actitudes de profesores y estudiantes, y la influencia de factores de aula en la transmision de la naturaleza de la ciencia en la ensenanza secundaria*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Barcelona, Bercelona.

Visauta, B. (1989). *Técnicas de investigación social*. Barcelona: Promociones y publicaciones universitarias.

VV.AA. (2011). *El mundo en español. Lecturas de cultura y civilización.* Madrid: Editorial Habla Con Eñe S.l.

Wang, J. (2013). Understanding the Chinese Learners from a Perspective of Confucianism. En Jin, L. y Cortazzi, M. (Coords.). *Researching Cultures of Learning: International Perspectives on Language Learning and Education* (61-79). New York: Palgrave Macmillan.

Weaver, G. (1986). *Cross-Cultural Orientation: New conceptualizations and Applications*. USA: Rowman & Littlefield.

Weaver, G. (2000). *Culture, communication and conflict: Readings in intercultural relations*. Boston: Pearson Publications.

Wen, L.- D. (2010). *¿Sabes? Curso de español para estudiantes chinos.* Madrid: SGEL.

Wessling, G. (1994). *Conocimiento intercultural del país en la enseñanza de idiomas, El alemán como lengua extranjera*. Madrid: Fundación Actilibre.

Wessling, G. (1999). Didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas: algunos ejemplos para el aula. *Didáctica del español como lengua extranjera*. 4, 267-281.

Williams, R. (1958). *Culture and Society*. London: Chatto& Windus.

Wolcott, H. F. (2009). *Writing up qualitative research*. Los Angeles: Sage.

Wringe, C. (1989) *Understanding Educational Aims.* London: Allen & Unwin.

Yang, M. (2006). El español para estudiantes chinos. *Tinta China.* 0, 15-17. Recuperado en http://www.educacion.gob.es/exterior/cn/es/prueba/xxx1.pdf [18 de mayo de 2014]

Yang, M. (2010). *De la lingüística aplicada a la enseñanza del español*. *Suplementos SinoELE*. 2, Recuperado en http://www.sinoele.org/index.php?option= com_ content&view=article&id=93 [8 de enero de 2014]

Zanón, J. y Hernández, J. M. (1990). La enseñanza de la comunicación en la clase de español. *Cable*. 5, 12-18.

Zárate, G. (2002). *Las competencias interculturales: del modelo teórico al diseño curricular*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija, Colección Aula de español**.**

Zhou, M. (1995). *Estudio comparativo del chino y el español, aspectos lingüísticos y culturale*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.

Zhu, F.-F. (2010). Material complementario del Manual Español Moderno, (Pekín 1999), nivel elemental. Actividades prácticas para el Aula. *Suplemento SinoELE*. 2. Recuperado en http://www.sinoele.org/images/Revista/2/fang fang.pdf [28 de april de 2014]

Zorrilla S. y Torres, X. (1992). *Guía para elaborar la tesis*. México: Mc Graw Hill.

BIBLIOGRAFÍA DE CHINO

中華民國立法院 (1947)。《中華民國憲法》。2014 年 1 月 2 日取自教育法規資料庫 http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawContent.aspx?PCODE=A0000001

中華民國教育部 (1994)。《重編國語辭典修訂本》。 2014 年 3 月 23 日取自 http://dict.revised.moe.edu.tw/

中華民國教育部 (1999)。《教育基本法》。2014年1月2日取自教育法規資料庫 http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawContent.aspx?PCODE=H0020045

中華民國教育部 (2001)。《大學教育政策白皮書》。2014 年 1 月 9 日取自教育部網站 http://www.edu.tw/userfiles/url/20120920154843/90.07%E5%A4% E5 %AD%B8%E6%95%99%E8%82%B2%E6%94%BF%E7%AD%96%E7%99 %BD%E7%9A%AE%E6%9B%B8.pdf

中華民國教育部 (2004)。《大學卓越計畫》。2014 年 1 月 9 日取自教育部獎勵大學教學卓越計畫網路 http://www.csal.fcu.edu.tw/edu/

中華民國教育部 (2008)。《教育部中程施政計畫草案》。2014 年 1 月 3 日取自教育部網站 http://www.edu.tw/pages/list1.aspx?Node=1253&Type=1& Index= 3&WID=45a6f039-fcaf-44fe-830e-50882aab1121

中華民國教育部 (2008)。《高級中學學生預修大學第二外語課程試辦計畫》。2014年1月6日取自高級中學第二外語教育學科中心 http://www.2ndflcenter.tw/ laws_detail.asp?lawsid=30

中華民國教育部 (2009)。《推動大專院校國際化計畫》。2014 年 1 月 9 日取自臺灣教育部網站 http://edu.law.moe.gov.tw/LawContentDetails.aspx?id= FL037774&KeyWordHL=&StyleType=1

中華民國教育部 (2010)。《推動高級中學第二外語教育第3期5年計畫》。2014年1月4日取自教育部網站 http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?Node=3006&Page=8432

中華民國教育部 (2011)。《臺灣中小學國際教育白皮書》。2014年1月3日取自教育部網站http://www.edu.tw/userfiles/url/20120920153930/100.04% E4% B8% AD%E5%B0%8F%E5%AD%B8%E5%9C%8B%E9%9A%9B%E6%95%99 %E8%82%B2%E7%99%BD%E7%9A%AE%E6%9B%B8.pdf

中華民國教育部 (2011)。《2011- 2016臺北市全球教育白皮書》。2014年1月3日取自臺北市政府教育局 http://www.doe.gov.taipei/ct.asp?xItem=2654369&ct

Node=55353&mp=104001
中華民國教育部 (2011)。《大學法》。2014 年 1 月 8 日取自臺灣教育部網站 http://edu.law.moe.gov.tw/LawContentDetails.aspx?id=FL008606&KeyWordHL=&StyleType=1
中華民國教育部 (2013)。《教育部人才培育白皮書》。2014 年 1 月 29 日取自臺灣教育部網站 http://www.edu.tw/userfiles/url/20150319185201/%E6%95%99%E8%82%B2%E9%83%A8%E4%BA%BA%E6%89%8D%E5%9F%B9%E8%82%B2%E7%99%BD%E7%9A%AE%E6%9B%B8.pdf
中華民國教育部 (2014)。《十二年國民基本教育》。2014 年 1 月 3 日取自教育部十二年國民基本教育專案網站 http://12basic.edu.tw/Detail.php?LevelNo=885
肖仕瓊 (1998)。**跨文化視域下的外語教學**。廣州：暨南大學出版社。
李素卿 (2005，12 月)。**談文化在外語學習中的角色及國內西語教材的選用**。發表於輔仁大學主辦，第一屆國際語言與文化研討會論文集-歐洲語言文化在台灣，臺北。
吳為善 (2011)。**跨文化交際概論學習指導**。北京：商務印書館。
吳為善、 嚴慧仙 (2014)。**跨文化交際概論**。北京：商務印書館。
邢紅兵 (2011)。**漢語作為第二語言習得的認知探索**。北京: 世界圖書出版公司。
胡文仲 (2008)。**超越文化的屏障**。北京：外語教學與研究出版社。
陳坤林、何強 (2012)。**中西文化比較**。北京：國防工業出版社。
張淑娟 (2012)。**圖解教育學**。臺北: 博士出版社。
榮泰生 (2009)。 **SPSS 與研究方法＝Statistical products and services solution**。臺北市：五南。
秦曉晴 (2004) 。**外語教學研究中的定量數據分析**。湖北：華中科技大學出版社 。
秦曉晴 (2009)。**外語教學問卷調查法**。北京：外語教學與研究出版社。
吳明隆 (2009)。**SPSS 操作與應用-問卷統計分析實務**。臺北：五南。

PÁ GINAS WEB DE REFERENCIA:

Agencia Nacional de Inmigración (Taiwán)
http://www.immigration.gov.tw/ct.asp?xItem=1109891&ctNode=29699&mp=1

Buró de Turismo de la Repúlica de China (Taiwán)
http://spanish.taiwan.net.tw/index.aspx

Department of Statistics (Taiwán)
http://www.edu.tw/Default.aspx?WID=31d75a44-efff-4c44-a075-15a9eb7aecdf

Diccionario de la Real Academia Española
http://www.rae.es/

Diccionario del Ministerio de Educación de Taiwán (Comité Nacional de Lenguas
http://dict.revised.moe.edu.tw

Diccionario de términos clave de ELE
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm

Instituto Cervantes
http://www.cervantes.es/default.htm

Linred, Lingüística en la red
http://www.linred.es/index.htm

Microsoft Excel
https://support.office.com/es-ar/article/Introducci%C3%B3n-a-Excel-2010-d8708ff8-2fbd-4d1e-8bbb-5de3556210f7

Ministerio de Relaciones Exteriores (Taiwán)
http://www.mofa.gov.tw/default.html

Ministerio de Educación (Taiwán)
http://www.edu.tw/

Organización de las Naciones Unidades para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)
http://www.unesco.org/new/en/

Proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) (2005)
http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf

Universidad Católica Fu Jen
http://www.span.fju.edu.tw/

Universidad Providence
http://www.spanish.pu.edu.tw/main.php

Universidad Tamkang
http://www.tfsx.tku.edu.tw/main.php

Universidad de Idiomas Extranjeros Wenzao
http://c024.wtuc.edu.tw/front/bin/home.phtml

高級中學第二外語教育學科中心 (Taiwán)
http://www.2ndflcenter.tw/

ANEXOS

Anexos 1:

Manuales seleccionados para la configuración del corpus

Manual 1- Balea, A. Y Ramos, P. (2007). ¡Viva la cultura! en España. Madrid: Clave ELE.

Manual 2- Cortés, M. (2003). Guía de usos y costumbres de España. Madrid: Edelsa.

Manual 3- Francisco, U. y Michael, U., Kathleen,M. (2004). España y su civilización. Madrid: McGraw-Hill College.

Manual 4- Rosana, M. (2005). Carrusel: El mundo de habla hispana. Italia: La Spiga Modern Languages.

Manual 5- Quesada, S. (2001). Imágenes de América Latina. Madrid: Edelsa.

Manual 6- Eugenio, C. (2007). Latinoamerica: Su civilizacion y su cultura. USA: Heinle & Heinle.

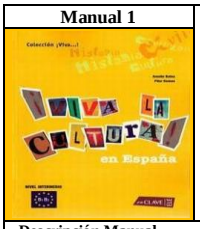
Manual 7- VV.AA. (2011). El mundo en español. Lecturas de cultura y civilización. Madrid: Editorial HABLA CON ENE S.L.

Manual 8- Mora, C. (2002). Espana, ayer y hoy: Itinerario de Cultura y Civilizacion. Madrid: SGEL.

Anexos 2:

Resultados del análisis de los manuales utilizados en la asignatura bloque cultura

Manual 1



Título: ¡Viva la cultura! en España

Autor/es: Balea, A. y Ramos, P.

Nº de páginas: 192

Nivel: B1-B2

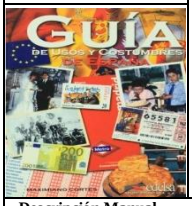
Editorial: Clave-ELE

Fecha y lugar de publicación: 2007, Madrid

Descripción Manual		**Programación de contenidos culturales**		**Otros contenidos**	
		Contenidos socioculturales		Geografía	3
Soporte Físico:				Flora	3
Libro del alumno	1	**La vida diaria**		Fauna	3
Cuaderno de actividades	1	Comida y bebida, horas de comidas, modales ...	3	Economía	3
		Días festivos	3	Ganadería	3
Soporte Gráfico:		Horas y prácticas de trabajo	3	Caza y pesca	3
Fotografías	3	Actividades de ocio	3	Industria y energía	3
Fotonovela	0			Empresas	3
Gráficos y cuadros estadísticos	3	**Las condiciones de vida**		Comercio	3
Ilustraciones / dibujos/ cuadros	0	Niveles de vida	3	Turismo	3
Viñetas	0	Condiciones de la vivienda	3	Población	3
Mapas	3	Medidas y acuerdos de asistencia social	3	Transportes	3
Planos	0			Estereotipos	3
Banderas	0	**Las relaciones personales**		Famosos	3
		Estructura social y las relaciones personales	3	Deportes	3
Estructura del soporte físico:		Relaciones entre sexos	3	Filatelia y numismática	3
Índices temáticos	3	Estructuras y relaciones familiares	3	Clima	3
Cuadros cronológicos	0	Relaciones entre generaciones	3	Agricultura	3
Sumarios de la unidad	0	Relaciones en situaciones de trabajo	3	Emigración	3
Resúmenes de historia	0	Relaciones con la autoridad, con la Administración...	3	Folklore	3
Repertorio de vocabulario	3	Relaciones de raza y comunidad	3	Educación	3
Textos literarios	0	Relaciones entre grupos políticos y religiosos	3	Arquitectura	3
poemas	1			Sociedad	3
crónicas	0	**Los valores, las creencias, las actitudes**			
fragmentos narrativos/ cuentos	0	Clase social	3	**Destrezas**	
fragmentos teatro	0	Grupos profesionales	3	Comprensión escrita	3
ensayos	0	Riqueza	3	Producción escrita	3
Material periodístico	0	Instituciones	3	Comprensión oral	3
Direcciones web	0	Tradición y cambio social	3	Producción oral	3
Canciones	0	Historia	3	Interacción oral	3
		Minorías - étnicas y religiosas	3	Traducción	0
Ámbito cultural:		Identidad nacional	3		
España	1	Países, estados y pueblos extranjeros	3	**Orientación cultural**	
Hispanoamérica	0	Política	3	Orientación monocultural	3
Mixto	0	Artes (música, artes visuales, literatura, teatro, ...)	3	Orientación multicultural	0
		Religión	3	Orientación intercultural	0
Contenidos		Humor	3		
Contenido cultural	3			**Tipología de actividades**	
Contenido gramatical	0	**El lenguaje corporal**		Recepción escrita	3
Contenido léxico	3	Gestos	0	Recepción oral	3
Contenido estratégico	0	Acciones paralingüísticas	0	Producción escrita	3
Contenido discursivo	0			Producción oral	3
		Convenciones sociales		Interacción escrita	3
		Regalos	3	Interacción oral	3
		Puntualidad	3		
		Vestidos	3	**Modalidad de trabajo**	
		Bebidas y comidas	3	Individual	3
		Convenciones y tabúes	3	En pareja	0
		Duración de la estancia	3	En grupo	0
		Despedida	3	En gran grupo	0
		El comportamiento ritual			
		Ceremonias y prácticas religiosas	3		
		Nacimiento, matrimonio, muerte	3		
		Celebraciones, festividades, bailes	3		

Abundante / Excelente: 3
Bastante/ Alta: 2
Poco/ Correcta: 1
Inexistente / Baja: 0
Sí: 1
No: 0

Manual 2



Título: Guía de usos y costumbres de España

Autor/es: Cortés, M.

Nº de páginas: 191

Nivel: B2– C2

Editorial: Edelsa

Fecha y lugar de publicación: 2003, Madrid

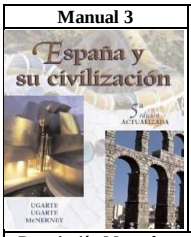
Descripción Manual	
Soporte Físico:	
Libro del alumno	1
Cuaderno de actividades	0
Soporte Gráfico:	
Fotografías	3
Fotonovela	0
Gráficos y cuadros estadísticos	3
Ilustraciones / dibujos/ cuadros	0
Viñetas	0
Mapas	3
Planos	0
Banderas	3
Estructura del soporte físico:	
Índices temáticos	3
Cuadros cronológicos	1
Sumarios de la unidad	0
Resúmenes de historia	0
Repertorio de vocabulario	0
Textos literarios	0
poemas	0
crónicas	0
fragmentos narrativos/ cuentos	0
fragmentos teatro	0
ensayos	0
Material periodístico	0
Direcciones web	0
Canciones	0
Ámbito cultural:	
España	1
Hispanoamérica	0
Mixto	0
Contenidos	
Contenido cultural	3
Contenido gramatical	0
Contenido léxico	2
Contenido estratégico	0
Contenido discursivo	0

Programación de contenidos culturales	
Contenidos socioculturales	
La vida diaria	
Comida y bebida, horas de comidas, modales ...	3
Días festivos	0
Horas y prácticas de trabajo	3
Actividades de ocio	3
Las condiciones de vida	
Niveles de vida	3
Condiciones de la vivienda	3
Medidas y acuerdos de asistencia social	3
Las relaciones personales	
Estructura social y las relaciones personales	3
Relaciones entre sexos	3
Estructuras y relaciones familiares	3
Relaciones entre generaciones	3
Relaciones en situaciones de trabajo	3
Relaciones con la autoridad, con la Administración...	3
Relaciones de raza y comunidad	3
Relaciones entre grupos políticos y religiosos	3
Los valores, las creencias, las actitudes	
Clase social	3
Grupos profesionales	3
Riqueza	3
Instituciones	3
Tradición y cambio social	3
Historia	3
Minorías - étnicas y religiosas	3
Identidad nacional	3
Países, estados y pueblos extranjeros	0
Política	3
Artes (música, artes visuales, literatura, teatro, ...)	1
Religión	3
Humor	0
El lenguaje corporal	
Gestos	0
Acciones paralingüísticas	0
Convenciones sociales	
Regalos	3
Puntualidad	3
Vestidos	3
Bebidas y comidas	3
Convenciones y tabúes	3
Duración de la estancia	3
Despedida	3
El comportamiento ritual	
Ceremonias y prácticas religiosas	3
Nacimiento, matrimonio, muerte	3
Celebraciones, festividades, bailes	3

Otros contenidos	
Geografía	3
Flora	0
Fauna	0
Economía	3
Ganadería	0
Caza y pesca	0
Industria y energía	0
Empresas	0
Comercio	3
Turismo	3
Población	3
Transportes	3
Estereotipos	0
Famosos	0
Deportes	3
Filatelia y numismática	0
Clima	3
Agricultura	0
Emigración	0
Folklore	3
Educación	0
Arquitectura	0
Sociedad	3
Destrezas	
Comprensión escrita	3
Producción escrita	0
Comprensión oral	0
Producción oral	0
Interacción oral	0
Traducción	0
Orientación cultural	
Orientación monocultural	3
Orientación multicultural	0
Orientación intercultural	0
Tipología de actividades	
Recepción escrita	3
Recepción oral	0
Producción escrita	0
Producción oral	0
Interacción escrita	0
Interacción oral	0
Modalidad de trabajo	
Individual	3
En pareja	0
En grupo	0
En gran grupo	0

Abundante / Excelente: 3
Bastante/ Alta: 2
Poco/ Correcta: 1
Inexistente / Baja: 0
Sí: 1
No: 0

Manual 3



Título: España y su civilización

Autor/es: Ugarte, F., Ugarte, M. y McNerney, K.

Nº de páginas: 264

Nivel: B1-B2

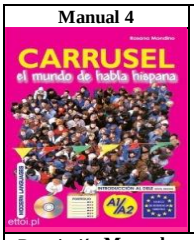
Editorial: McGraw-Hill College

Fecha y lugar de publicación: 2004, Madrid

Descripción Manual		**Programación de contenidos culturales**		**Otros contenidos**	
		Contenidos socioculturales		Geografía	3
Soporte Físico:				Flora	0
Libro del alumno	1	**La vida diaria**		Fauna	0
Cuaderno de actividades	0	Comida y bebida, horas de comidas, modales ...	3	Economía	0
		Días festivos	3	Ganadería	0
Soporte Gráfico:		Horas y prácticas de trabajo	3	Caza y pesca	0
Fotografías	3	Actividades de ocio	3	Industria y energía	0
Fotonovela	0			Empresas	0
Gráficos y cuadros estadísticos	0	**Las condiciones de vida**		Comercio	0
Ilustraciones / dibujos/ cuadros	3	Niveles de vida	3	Turismo	0
Viñetas	0	Condiciones de la vivienda	3	Población	0
Mapas	3	Medidas y acuerdos de asistencia social	3	Transportes	0
Planos	0			Estereotipos	0
Banderas	0	**Las relaciones personales**		Famosos	3
		Estructura social y las relaciones personales	3	Deportes	1
Estructura del soporte físico:		Relaciones entre sexos	0	Filatelia y numismática	0
Índices temáticos	3	Estructuras y relaciones familiares	0	Clima	3
Cuadros cronológicos	3	Relaciones entre generaciones	0	Agricultura	0
Sumarios de la unidad	0	Relaciones en situaciones de trabajo	0	Emigración	1
Resúmenes de historia	3	Relaciones con la autoridad, con la Administración...	3	Folklore	3
Repertorio de vocabulario	3	Relaciones de raza y comunidad	3	Educación	0
Textos literarios	0	Relaciones entre grupos políticos y religiosos	3	Arquitectura	3
poemas	1			Sociedad	3
crónicas	0	**Los valores, las creencias, las actitudes**			
fragmentos narrativos/ cuentos	0	Clase social	3	**Destrezas**	
fragmentos teatro	0	Grupos profesionales	3	Comprensión escrita	3
ensayos	0	Riqueza	3	Producción escrita	3
Material periodístico	0	Instituciones	3	Comprensión oral	3
Direcciones web	0	Tradición y cambio social	3	Producción oral	3
Canciones	0	Historia	3	Interacción oral	3
		Minorías - étnicas y religiosas	3	Traducción	3
Ámbito cultural:		Identidad nacional	3		
España	1	Países, estados y pueblos extranjeros	3	**Orientación cultural**	
Hispanoamérica	0	Política	3	Orientación monocultural	3
Mixto	0	Artes (música, artes visuales, literatura, teatro, ...)	3	Orientación multicultural	0
		Religión	3	Orientación intercultural	0
Contenidos		Humor	0		
Contenido cultural	3			**Tipología de actividades**	
Contenido gramatical	0	**El lenguaje corporal**		Recepción escrita	3
Contenido léxico	2	Gestos	0	Recepción oral	3
Contenido estratégico	0	Acciones paralingüísticas	0	Producción escrita	3
Contenido discursivo	0			Producción oral	3
		Convenciones sociales		Interacción escrita	3
		Regalos	0	Interacción oral	3
		Puntualidad	0		
		Vestidos	0	**Modalidad de trabajo**	
		Bebidas y comidas	0	Individual	3
		Convenciones y tabúes	0	En pareja	0
		Duración de la estancia	0	En grupo	0
		Despedida	0	En gran grupo	0
		El comportamiento ritual			
		Ceremonias y prácticas religiosas	0		
		Nacimiento, matrimonio, muerte	0		
		Celebraciones, festividades, bailes	1		

Abundante / Excelente: 3
Bastante/ Alta: 2
Poco/ Correcta: 1
Inexistente / Baja: 0
Sí: 1
No: 0

Manual 4



Título: Carrusel: El mundo de habla hispana

Autor/es: Rosana, M.

Nº de páginas: 104

Nivel: A1- A2

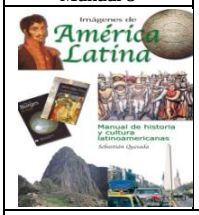
Editorial: La Spiga Modern Languages

Fecha y lugar de publicación: 2005, Italia

Descripción Manual		**Programación de contenidos culturales**		**Otros contenidos**	
		Contenidos socioculturales		Geografía	3
Soporte Físico:				Flora	3
Libro del alumno	1	**La vida diaria**		Fauna	3
Cuaderno de actividades	1	Comida y bebida, horas de comidas, modales ...	3	Economía	3
		Días festivos	3	Ganadería	0
Soporte Gráfico:		Horas y prácticas de trabajo	3	Caza y pesca	0
Fotografías	3	Actividades de ocio	3	Industria y energía	0
Fotonovela	0			Empresas	0
Gráficos y cuadros estadísticos	3	**Las condiciones de vida**		Comercio	1
Ilustraciones / dibujos/ cuadros	3	Niveles de vida	3	Turismo	0
Viñetas	0	Condiciones de la vivienda	3	Población	0
Mapas	3	Medidas y acuerdos de asistencia social	3	Transportes	0
Planos	0			Estereotipos	0
Banderas	0	**Las relaciones personales**		Famosos	3
		Estructura social y las relaciones personales	3	Deportes	3
Estructura del soporte físico:	3	Relaciones entre sexos	0	Filatelia y numismática	3
Índices temáticos	0	Estructuras y relaciones familiares	0	Clima	3
Cuadros cronológicos	0	Relaciones entre generaciones	0	Agricultura	3
Sumarios de la unidad	0	Relaciones en situaciones de trabajo	0	Emigración	0
Resúmenes de historia	3	Relaciones con la autoridad, con la Administración...	3	Folklore	3
Repertorio de vocabulario	0	Relaciones de raza y comunidad	3	Educación	0
Textos literarios	0	Relaciones entre grupos políticos y religiosos	3	Arquitectura	3
poemas	0			Sociedad	3
crónicas	0	**Los valores, las creencias, las actitudes**			
fragmentos narrativos/ cuentos	0	Clase social	3	**Destrezas**	
fragmentos teatro	0	Grupos profesionales	3	Comprensión escrita	3
ensayos	0	Riqueza	3	Producción escrita	3
Material periodístico	0	Instituciones	3	Comprensión oral	3
Direcciones web	0	Tradición y cambio social	3	Producción oral	3
Canciones	0	Historia	3	Interacción oral	3
		Minorías - étnicas y religiosas	3	Traducción	0
Ámbito cultural:		Identidad nacional	3		
España	0	Países, estados y pueblos extranjeros	3	**Orientación cultural**	
Hispanoamérica	0	Política	3	Orientación monocultural	3
Mixto	1	Artes (música, artes visuales, literatura, teatro, ...)	3	Orientación multicultural	3
		Religión	3	Orientación intercultural	3
Contenidos		Humor	0		
Contenido cultural	3			**Tipología de actividades**	
Contenido gramatical	3	**El lenguaje corporal**		Recepción escrita	3
Contenido léxico	3	Gestos	0	Recepción oral	3
Contenido estratégico	1	Acciones paralingüísticas	1	Producción escrita	3
Contenido discursivo	1			Producción oral	3
		Convenciones sociales		Interacción escrita	3
		Regalos	0	Interacción oral	3
		Puntualidad	0		
		Vestidos	0	**Modalidad de trabajo**	
		Bebidas y comidas	3	Individual	3
		Convenciones y tabúes	0	En pareja	0
		Duración de la estancia	0	En grupo	0
		Despedida	0	En gran grupo	0
		El comportamiento ritual			
		Ceremonias y prácticas religiosas	1		
		Nacimiento, matrimonio, muerte	0		
		Celebraciones, festividades, bailes	3		

Abundante / Excelente: 3
Bastante/ Alta: 2
Poco/ Correcta: 1
Inexistente / Baja: 0
Sí: 1
No: 0

Manual 5



Título: Imágenes de América Latina

Autor/es: Quesada, S.

Nº de páginas: 138

Nivel: B2 – C2

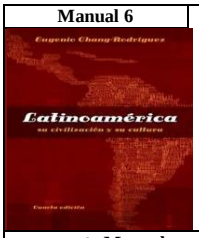
Editorial: Edelsa

Fecha y lugar de publicación: 2001, Madrid

Descripción Manual		**Programación de contenidos culturales**		**Otros contenidos**	
		Contenidos socioculturales		Geografía	3
Soporte Físico:				Flora	0
Libro del alumno	1	**La vida diaria**		Fauna	0
Cuaderno de actividades	1	Comida y bebida, horas de comidas, modales ...	0	Economía	3
		Días festivos	0	Ganadería	1
		Horas y prácticas de trabajo	0	Caza y pesca	1
Soporte Gráfico:					
Fotografías	3	Actividades de ocio	0	Industria y energía	1
Fotonovela	0			Empresas	0
Gráficos y cuadros estadísticos	3	**Las condiciones de vida**		Comercio	3
Ilustraciones / dibujos/ cuadros	3	Niveles de vida	3	Turismo	0
Viñetas	0	Condiciones de la vivienda	3	Población	3
Mapas	3	Medidas y acuerdos de asistencia social	0	Transportes	0
Planos	0			Estereotipos	0
Banderas	0	**Las relaciones personales**		Famosos	0
		Estructura social y las relaciones personales	3	Deportes	0
Estructura del soporte físico:		Relaciones entre sexos	3	Filatelia y numismática	1
Índices temáticos	3	Estructuras y relaciones familiares	0	Clima	0
Cuadros cronológicos	0	Relaciones entre generaciones	0	Agricultura	1
Sumarios de la unidad	0	Relaciones en situaciones de trabajo	0	Emigración	3
Resúmenes de historia	0	Relaciones con la autoridad, con la Administración...	0	Folklore	3
Repertorio de vocabulario	3	Relaciones de raza y comunidad	3	Educación	3
Textos literarios	3	Relaciones entre grupos políticos y religiosos	3	Arquitectura	3
poemas	2			Sociedad	3
crónicas	3	**Los valores, las creencias, las actitudes**			
fragmentos narrativos/ cuentos	3	Clase social	3	**Destrezas**	
fragmentos teatro	3	Grupos profesionales	0	Comprensión escrita	3
ensayos	0	Riqueza	3	Producción escrita	2
Material periodístico	3	Instituciones	3	Comprensión oral	2
Direcciones web	3	Tradición y cambio social	3	Producción oral	3
Canciones	3	Historia	3	Interacción oral	3
		Minorías - étnicas y religiosas	3	Traducción	0
Ámbito cultural:		Identidad nacional	3		
España	0	Países, estados y pueblos extranjeros	3	**Orientación cultural**	
Hispanoamérica	1	Política	3	Orientación monocultural	3
Mixto	0	Artes (música, artes visuales, literatura, teatro, ...)	3	Orientación multicultural	0
		Religión	3	Orientación intercultural	0
Contenidos		Humor	0		
Contenido cultural	3			**Tipología de actividades**	
Contenido gramatical	0	**El lenguaje corporal**		Recepción escrita	2
Contenido léxico	2	Gestos	0	Recepción oral	2
Contenido estratégico	0	Acciones paralingüísticas	0	Producción oral	3
Contenido discursivo	1			Producción escrita	3
		Convenciones sociales		Interacción escrita	3
		Regalos	0	Interacción oral	3
		Puntualidad	0		
		Vestidos	0	**Modalidad de trabajo**	
		Bebidas y comidas	0	Individual	3
		Convenciones y tabúes	0	En pareja	3
		Duración de la estancia	0	En grupo	3
		Despedida	0	En gran grupo	3
		El comportamiento ritual			
		Ceremonias y prácticas religiosas	0		
		Nacimiento, matrimonio, muerte	0		
		Celebraciones, festividades, bailes	0		

Abundante / Excelente: 3
Bastante/ Alta: 2
Poco/ Correcta: 1
Inexistente / Baja: 0
Sí: 1
No: 0

Manual 6



Título: Latinoamérica: Su civilización y su cultura

Autor/es: Chang-Rodríguez, E.

Nº de páginas: 448

Nivel: B1-B2

Editorial: Heinle & Heinle

Fecha y lugar de publicación: 2007, USA

Descripción Manual		**Programación de contenidos culturales**		**Otros contenidos**	
		Contenidos socioculturales		Geografía	3
Soporte Físico:				Flora	0
Libro del alumno	1	**La vida diaria**		Fauna	0
Cuaderno de actividades	0	Comida y bebida, horas de comidas, modales ...	0	Economía	3
		Días festivos	0	Ganadería	3
Soporte Gráfico:		Horas y prácticas de trabajo	0	Caza y pesca	3
Fotografías	3	Actividades de ocio	0	Industria y energía	3
Fotonovela	0			Empresas	0
Gráficos y cuadros estadísticos	0	**Las condiciones de vida**		Comercio	3
Ilustraciones / dibujos/ cuadros	2	Niveles de vida	3	Turismo	0
Viñetas	0	Condiciones de la vivienda	3	Población	3
Mapas	3	Medidas y acuerdos de asistencia social	3	Transportes	3
Planos	0			Estereotipos	0
Banderas	0	**Las relaciones personales**		Famosos	0
		Estructura social y las relaciones personales	3	Deportes	0
Estructura del soporte físico:		Relaciones entre sexos	3	Filatelia y numismática	3
Índices temáticos	3	Estructuras y relaciones familiares	3	Clima	3
Cuadros cronológicos	3	Relaciones entre generaciones	0	Agricultura	3
Sumarios de la unidad	3	Relaciones en situaciones de trabajo	0	Emigración	3
Resúmenes de historia	0	Relaciones con la autoridad, con la Administración...	3	Folklore	3
Repertorio de vocabulario	3	Relaciones de raza y comunidad	3	Educación	3
Textos literarios	0	Relaciones entre grupos políticos y religiosos	3	Arquitectura	3
poemas	0			Sociedad	3
crónicas	0	**Los valores, las creencias, las actitudes**			
fragmentos narrativos/ cuentos	0	Clase social	3	**Destrezas**	
fragmentos teatro	3	Grupos profesionales	3	Comprensión escrita	3
ensayos	0	Riqueza	3	Producción escrita	3
Material periodístico	3	Instituciones	3	Comprensión oral	3
Direcciones web	0	Tradición y cambio social	3	Producción oral	3
Canciones	0	Historia	3	Interacción oral	3
		Minorías - étnicas y religiosas	3	Traducción	3
Ámbito cultural:		Identidad nacional	3		
España	0	Países, estados y pueblos extranjeros	3	**Orientación cultural**	
Hispanoamérica	1	Política	3	Orientación monocultural	3
Mixto	0	Artes (música, artes visuales, literatura, teatro, ...)	3	Orientación multicultural	0
		Religión	3	Orientación intercultural	0
Contenidos		Humor	0		
Contenido cultural	3			**Tipología de actividades**	
Contenido gramatical	0	**El lenguaje corporal**		Recepción escrita	3
Contenido léxico	2	Gestos	0	Recepción oral	3
Contenido estratégico	0	Acciones paralingüísticas	0	Producción escrita	3
Contenido discursivo	0			Producción oral	3
		Convenciones sociales		Interacción escrita	3
		Regalos	0	Interacción oral	3
		Puntualidad	0		
		Vestidos	0	**Modalidad de trabajo**	
		Bebidas y comidas	0	Individual	3
		Convenciones y tabúes	0	En pareja	0
		Duración de la estancia	0	En grupo	0
		Despedida	0	En gran grupo	0
		El comportamiento ritual			
		Ceremonias y prácticas religiosas	0		
		Nacimiento, matrimonio, muerte	0		
		Celebraciones, festividades, bailes	0		

Abundante / Excelente: 3
Bastante/ Alta: 2
Poco/ Correcta: 1
Inexistente / Baja: 0
Sí: 1
No: 0

Manual 7



Título: El mundo en español: Lecturas de cultura y civilización

Autor/es: VV.AA.

Nº de páginas: 160

Nivel: A2

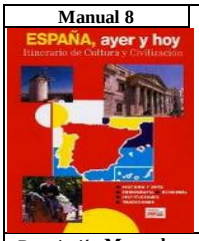
Editorial: HABLA CON ENE S.L.

Fecha y lugar de publicación: 2011, Madrid

Descripción Manual		**Programación de contenidos culturales**		**Otros contenidos**	
		Contenidos socioculturales		Geografía	3
Soporte Físico:				Flora	0
Libro del alumno	1	**La vida diaria**		Fauna	0
Cuaderno de actividades	0	Comida y bebida, horas de comidas, modales ...	3	Economía	3
		Días festivos	3	Ganadería	3
Soporte Gráfico:		Horas y prácticas de trabajo	3	Caza y pesca	3
Fotografías	3	Actividades de ocio	3	Industria y energía	3
Fotonovela	0			Empresas	3
Gráficos y cuadros estadísticos	3	**Las condiciones de vida**		Comercio	3
Ilustraciones / dibujos/ cuadros	3	Niveles de vida	3	Turismo	3
Viñetas	0	Condiciones de la vivienda	3	Población	3
Mapas	3	Medidas y acuerdos de asistencia social	3	Transportes	3
Planos	0			Estereotipos	0
Banderas	3	**Las relaciones personales**		Famosos	3
		Estructura social y las relaciones personales	3	Deportes	3
Estructura del soporte físico:		Relaciones entre sexos	3	Filatelia y numismática	0
Índices temáticos	3	Estructuras y relaciones familiares	3	Clima	3
Cuadros cronológicos	3	Relaciones entre generaciones	3	Agricultura	3
Sumarios de la unidad	0	Relaciones en situaciones de trabajo	3	Emigración	3
Resúmenes de historia	3	Relaciones con la autoridad, con la Administración...	3	Folklore	0
Repertorio de vocabulario	3	Relaciones de raza y comunidad	3	Educación	0
Textos literarios	0	Relaciones entre grupos políticos y religiosos	3	Arquitectura	3
poemas	0			Sociedad	3
crónicas	0	**Los valores, las creencias, las actitudes**			
fragmentos narrativos/ cuentos	0	Clase social	3	**Destrezas**	
fragmentos teatro	3	Grupos profesionales	3	Comprensión escrita	3
ensayos	0	Riqueza	0	Producción escrita	3
Material periodístico	0	Instituciones	3	Comprensión oral	3
Direcciones web	3	Tradición y cambio social	3	Producción oral	3
Canciones	0	Historia	3	Interacción oral	3
		Minorías - étnicas y religiosas	2	Traducción	0
Ámbito cultural:		Identidad nacional	3		
España	0	Países, estados y pueblos extranjeros	3	**Orientación cultural**	
Hispanoamérica	0	Política	3	Orientación monocultural	3
Mixto	1	Artes (música, artes visuales, literatura, teatro, ...)	3	Orientación multicultural	3
		Religión	3	Orientación intercultural	3
Contenidos		Humor	0		
Contenido cultural	3			**Tipología de actividades**	
Contenido gramatical	3	**El lenguaje corporal**		Recepción escrita	3
Contenido léxico	3	Gestos	0	Recepción oral	3
Contenido estratégico	3	Acciones paralingüísticas	0	Producción escrita	3
Contenido discursivo	3			Producción oral	3
		Convenciones sociales		Interacción escrita	3
		Regalos	0	Interacción oral	3
		Puntualidad	0		
		Vestidos	0	**Modalidad de trabajo**	
		Bebidas y comidas	3	Individual	3
		Convenciones y tabúes	2	En pareja	3
		Duración de la estancia	0	En grupo	3
		Despedida	0	En gran grupo	0
		El comportamiento ritual			
		Ceremonias y prácticas religiosas	3		
		Nacimiento, matrimonio, muerte	3		
		Celebraciones, festividades, bailes	3		

Abundante / Excelente: 3
Bastante/ Alta: 2
Poco/ Correcta: 1
Inexistente / Baja: 0
Sí: 1
No: 0

Manual 8



Título: España, ayer y hoy: Itinerario de cultura y civilización

Autor/es: Mora, C.

Nº de páginas: 80

Nivel: B1-B2

Editorial: SGEL

Fecha y lugar de publicación: 2002, Madrid

Descripción Manual		**Programación de contenidos culturales**		**Otros contenidos**	
		Contenidos socioculturales		Geografía	3
Soporte Físico:				Flora	0
Libro del alumno	1	**La vida diaria**		Fauna	0
Cuaderno de actividades	0	Comida y bebida, horas de comidas, modales ...	3	Economía	3
		Días festivos	1	Ganadería	3
Soporte Gráfico:		Horas y prácticas de trabajo	0	Caza y pesca	3
Fotografías	3	Actividades de ocio	3	Industria y energía	3
Fotonovela	0			Empresas	3
Gráficos y cuadros estadísticos	3	**Las condiciones de vida**		Comercio	3
Ilustraciones / dibujos/ cuadros	1	Niveles de vida	0	Turismo	3
Viñetas	0	Condiciones de la vivienda	0	Población	3
Mapas	3	Medidas y acuerdos de asistencia social	1	Transportes	3
Planos	0			Estereotipos	0
Banderas	1	**Las relaciones personales**		Famosos	0
		Estructura social y las relaciones personales	1	Deportes	3
Estructura del soporte físico:		Relaciones entre sexos	0	Filatelia y numismática	0
Índices temáticos	3	Estructuras y relaciones familiares	0	Clima	0
Cuadros cronológicos	3	Relaciones entre generaciones	0	Agricultura	3
Sumarios de la unidad	0	Relaciones en situaciones de trabajo	0	Emigración	0
Resúmenes de historia	0	Relaciones con la autoridad, con la Administración...	3	Folklore	0
Repertorio de vocabulario	0	Relaciones de raza y comunidad	3	Educación	2
Textos literarios	0	Relaciones entre grupos políticos y religiosos	0	Arquitectura	3
poemas	0			Sociedad	3
crónicas	0	**Los valores, las creencias, las actitudes**			
fragmentos narrativos/ cuentos	0	Clase social	0	**Destrezas**	
fragmentos teatro	0	Grupos profesionales	0	Comprensión escrita	3
ensayos	0	Riqueza	2	Producción escrita	0
Material periodístico	0	Instituciones	3	Comprensión oral	0
Direcciones web	0	Tradición y cambio social	2	Producción oral	0
Canciones	0	Historia	3	Interacción oral	0
		Minorías - étnicas y religiosas	0	Traducción	0
Ámbito cultural:		Identidad nacional	1		
España	1	Países, estados y pueblos extranjeros	0	**Orientación cultural**	
Hispanoamérica	0	Política	3	Orientación monocultural	3
Mixto	0	Artes (música, artes visuales, literatura, teatro, ...)	3	Orientación multicultural	0
		Religión	1	Orientación intercultural	0
Contenidos		Humor	0		
Contenido cultural	3			**Tipología de actividades**	
Contenido gramatical	0	**El lenguaje corporal**		Recepción escrita	3
Contenido léxico	0	Gestos	0	Recepción oral	0
Contenido estratégico	0	Acciones paralingüísticas	0	Producción escrita	3
Contenido discursivo	0			Producción oral	0
		Convenciones sociales		Interacción escrita	1
		Regalos	0	Interacción oral	0
		Puntualidad	0		
		Vestidos	0	**Modalidad de trabajo**	
		Bebidas y comidas	3	Individual	3
		Convenciones y tabúes	0	En pareja	0
		Duración de la estancia	0	En grupo	0
		Despedida	0	En gran grupo	0
		El comportamiento ritual			
		Ceremonias y prácticas religiosas	0		
		Nacimiento, matrimonio, muerte	0		
		Celebraciones, festividades, bailes	3		

Abundante / Excelente: 3
Bastante/ Alta: 2
Poco/ Correcta: 1
Inexistente / Baja: 0
Sí: 1
No: 0

Anexo 3:

Plantilla de análisis: Conclusión

	Soporte Físico	Soporte Gráf.	Estru. del Soporte físico	Á mbit. cult.	Cont.	Cont. Socio.	Otros cont..	Destr.	Orie. Cult.	Tipo. de activi.	Mod. .de trabajo	Total
M 1	2	9	7	1	6	120	69	15	3	18	3	253
M 2	1	12	4	1	5	103	30	3	3	3	3	168
M 3	1	6	13	1	5	70	17	15	3	18	3	152
M 4	2	9	6	1	11	74	40	15	9	18	3	182
M 5	2	12	26	1	6	51	32	13	3	16	12	174
M 6	1	8	18	1	5	60	64	15	3	18	3	196
M 7	1	15	18	1	15	91	51	15	9	18	9	243
M 8	1	11	6	1	3	39	44	3	3	7	3	121
M 1	18,18%	10,98%	7,14%	12,50%	10,71%	19,74%	19,88%	15,96%	8,33%	15,52%	7,69%	16,99%
M 2	9,09%	14,63%	4,08%	12,50%	8,93%	16,94%	8,65%	3,19%	8,33%	2,59%	7,69%	11,28%
M 3	9,09%	7,32%	13,27%	12,50%	8,93%	11,51%	4,90%	15,96%	25%	15,52%	7,69%	10,21%
M 4	18,18%	10,98%	6,12%	12,50%	19,64%	12,17%	11,53%	15,96%	8,33%	15,52%	7,69%	12,22%
M 5	18,18%	14,63%	26,53%	12,50%	10,71%	8,39%	9,22%	13,83%	8,33%	13,79%	30,77%	11,69%
M 6	9,09%	9,76%	18,37%	12,50%	8,93%	9,87%	18,44%	15,96%	8,33%	15,52%	7,69%	13,16%
M 7	9,09%	18,29%	18,37%	12,50%	26,79%	14,97%	14,70%	15,96%	25%	15,52%	23,08%	16,32%
M 8	9,09%	13,41%	6,12%	12,50%	5,36%	6,41%	12,68%	3,19%	8,33%	6,03%	7,69%	8,13%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Anexo 4:

Análisis de los contenidos culturales según el MCER

	Vida diaria	Condiciones de vida	Relaciones personales	Valores, creencias, actitudes	Lenguaje corporal	Convenciones socaiels	Comport. ritual	Total
M 1	12	9	24	39	0	21	9	114
M 2	9	9	24	31	0	21	9	103
M 3	12	9	12	36	0	0	1	70
M 4	12	9	12	36	1	0	4	74
M 5	12	6	12	33	0	0	0	51
M 6	0	9	15	36	0	0	0	60
M 7	12	9	24	32	0	5	9	91
M 8	7	1	7	18	0	3	3	39
Total	76	61	130	261	1	50	35	602
M 1	15,79%	14,75%	18,46%	14,94%	0%	42%	25,71%	18,94%
M 2	11,84%	14,75%	18,46%	11,88%	0%	42%	25,71%	17,11%
M 3	15,79%	14,75%	9,23%	13,79%	0%	0%	2,86%	11,63%
M 4	15,79%	14,75%	9,23%	13,79%	100%	0%	11,43%	12,29%
M 5	15,79%	9,84%	9,23%	12,64%	0%	0%	0%	8,47%
M 6	0%	14,75%	11,54%	13,79%	0%	0%	0%	9,97%
M 7	15,79%	14,75%	18,46%	12,26%	0%	10%	25,71%	15,12%
M 8	9,21%	1,64%	5,38%	6,9%	0%	6%	8,57%	6,48%

Anexo 5:

Cuestionario para el profesorado (versión española)

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO SOBRE LA ENSEÑANZA DEL BLOQUE CULTURA DEL DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL EN LAS UNIVERSIDADES TAIWANESAS

Distinguidos profesores:

Este cuestionario tiene como objetivo recoger información sobre la opinión de los profesores respecto de la enseñanza del bloque cultura. Le agradeceríamos unos minutos de su tiempo para contestar a las preguntas y le aseguramos la total confidencialidad de los datos. Su opinión es muy importante e imprescindible para nuestra investigación educativa.

¡Muchísimas gracias por su colaboración y apoyo!

Reciba un cordial saludo

Universidad de Valladolid. Facultado de Educación y Trabajo Social
Directora: Dra. María Margarita Nieto Bedoya
Investigadora: Yun Ting Huang

Valladolid, 11 de agosto de 2013

PRIMERA PARTE: ASPECTOS RELACIONADOS CON EL BLOQUE CULTURA
(Marque con una equis (x) para la opción correcta).

1. ¿Imparte alguna asignatura bloque cultura?
☐ Sí ☐ No ☐ NS/NC

2. ¿Con qué frecuencia prepara contenidos culturales (geografía, historia, economía, creaciones culturales: literatura, cine, música, pintura, etc.)?
☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ A veces ☐ Casi nunca ☐ Nunca

3. ¿Con qué frecuencia prepara contenidos socioculturales (costumbres, comportamientos sociales, rituales, creencias, gestos, celebraciones, etc.)?
☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ A veces ☐ Casi nunca ☐ Nunca

4. ¿Con qué frecuencia imparte los contenidos relacionados con la cultura en la clase?
☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ A veces ☐ Casi nunca ☐ Nunca

5. El número idóneo de horas del bloque cultura por semana sería
☐ 2 horas ☐ 3 horas ☐ 4 horas ☐ 5 horas

6. El número idóneo de estudiantes en las clases del bloque cultura sería
☐ menos de 30 ☐ 30-40 ☐ 40-50 ☐ 50-60 ☐ más de 60 personas

7. La enseñanza del bloque cultura es mejor empezarla en:
☐ 1°grado ☐ 2°grado ☐ 3°grado ☐ 4°grado de la universidad

8. ¿Tiene que ser la asignatura bloque cultura obligatoria?
☐ Sí ☐ No ☐ NS/NC

9. Número de asignaturas que forman el bloque cultura:
☐ Abundante ☐ Normal ☐ Escaso

10. Cuando enseña la asignatura bloque cultura, ¿qué le parece la actitud del alumnado?
☐ Muy interesados ☐ Interesados ☐ Normalmente interesados ☐ Poco interesados
☐ Nada interesados

11. Como docente, ¿cuál es el problema o dificultad que encuentra al impartir la asignatura bloque cultura? (Puede señalar una o varias)
☐ Escasa interacción en la clase
☐ Falta de temas culturales en los manuales
☐ Los contenidos de cultura son muy formales y rígidos
☐ Algunos contenidos o datos son obsoletos
☐ Carecer de las herramientas didácticas
☐ No tener los conocimientos suficientes de la cultura
☐ El tiempo de la clase es insuficiente
☐ Pocos apoyos por parte de la universidad
☐ Retraso o bajo nivel académico del alumnado
☐ Escasa motivación del alumnado
☐ Otros (especificar): _____

12. ¿Cuáles son las vías que se utilizan para adquirir los conocimientos del bloque cultura? (Puede señalar una o varias)
☐ Colegas
☐ Formación permanente del docente
☐ Auto-aprendizaje
☐ Estudiar en el extranjero
☐ Estancias en el extranjero
☐ Otros (especificar): _____

SEGUNDA PARTE: MATERIAL DIDÁCTICO Y MÉTODOS DE ENSEÑANZA

1. ¿Qué materiales didácticos emplea principalmente en su clase?
☐ Material del mercado editorial (libro de texto)
☐ Material propio, elaborado por el profesorado (apuntes)
☐ Material audiovisual (PowerPoint, Vídeo, DVD)
☐ Material complementario (canciones, prensas, películas)
☐ Otros (especificar): _____

2. ¿Los materiales didácticos disponibles ayudan a los estudiantes a entender la cultura hispanoamericana?
☐ Sí, perfectamente ☐ Sí, bien ☐ Así-así ☐ Poco ☐ Nada

3. ¿Complementa sus clases con otros materiales (además del manual/ libro de texto?)
☐ Sí ☐ No (Pase a la pregunta 5)

4. ¿Qué recursos didácticos usa con más frecuencia en clase para enseñar contenidos culturales? Señale los tres más frecuentes.
☐ Material fotocopiado
☐ Prensa
☐ Vídeo/DVD
☐ Canciones
☐ Transparencias/retroproyector
☐ Programa de TV
☐ Ordenador/ acceso a Internet
☐ Revista
☐ Manuales/Guías/Libros
☐ Material propio (apuntes)
☐ Otros (especificar): _____

5. ¿Qué tipo de agrupamientos lleva a cabo en el aula cuando realiza actividades que tienen como objetivo trabajar aspectos culturales?
☐ Trabajan individualmente los estudiantes
☐ Trabajan en parejas
☐ Trabajan en grupos
☐ Trabaja toda la clase en grupo

6. Los métodos más efectivos para enseñar la asignatura bloque cultura son: (Puede señalar una o varias)
☐ Celebrar actividades festivas
☐ Trabajar en equipo
☐ Competir en equipo
☐ Hablar de la propia experiencia
☐ Hacer presentaciones, invitación de especialistas o personas extranjeras
☐ Usar material audivisual (películas, canciones...)
☐ Otros (especificar): _____

TERCERA PARTE: ASPECTOS RELACIONADOS CON LA CULTURA

1. Señale tres aspectos culturales que suele abordar en las clases:

_____

2. Valore los siguientes aspectos culturales según su grado de importancia:

	Muy importante	Importante	Indiferente	Poco importante	Nada importante
Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente					
Comportamiento ritual e identidad colectiva (fiestas, tradiciones, bailes, etc.)					
Condiciones de vida y organización social (identificación personal, familia, festivos, horarios, comidas y bebidas, educación y cultura, ocio, compras, etc.)					
Conocimientos generales de los países hispanos (geografía física, población, gobierno y política, organización territorial, economía e industria, medicina, etc.)					

Convenciones sociales (puntualidad, regalos, despedidas, etc.)					
Lenguaje corporal (gestos, proxemia, cronemia, etc.)					
Productos y creaciones culturales (literatura, música, cine, etc.)					
Relaciones personales (relaciones familiares, sentimentales, profesionales, etc.)					
Valores, creencias, actitudes (humor, costumbres, moral, etc.)					

3. ¿Cómo valora los materiales complementarios de la asignatura bloque cultura presentada por las editoriales?
   - ☐ Malos (escasos/caen en lo tópico)
   - ☐ Aceptables (insuficientes/informan sobre ciertos aspectos de la realidad cultural hispánica)
   - ☐ Buenos (suficientes/aumentan el conocimiento de aspectos esenciales de la cultura hispánica)
   - ☐ Excelentes (muchos/permiten desarrollar la comprensión cultural de la lengua y cultura meta)

CUARTA PARTE: CONOCIMIENTOS DEL ALUMNADO

	Muy de acuerdo	De Acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Conocimientos de geografía e historia					
Conocimientos socioculturales					
Conocimientos de arte					
Conocimientos sobre la cultura hispánica y su importancia					
Actitud del respeto y la aceptación de las diferencias culturales					
Conocimientos de las semejanzas y diferencias entre la cultura propia y la cultura española					
Nivel de las destrezas y habilidades del alumnado					

QUINTA PARTE: RECURSOS EDUCATIVOS

1. ¿Qué tipo de ayuda proporcionarían las editoriales para la enseñanza de la asignatura bloque cultura? (puede señalar una o varias)
   - ☐ Ayudas audiovisuales (DVD y VCD, etc.)
   - ☐ Guía de docente
   - ☐ Bibliografía
   - ☐ Programas de ordenador
   - ☐ Plataforma de consulta
   - ☐ Otros (especificar): _____

2. ¿Qué tipo de ayuda solicitaría a la universidad para la enseñanza de la asignatura bloque cultura? (puede señalar una o varias)
   - ☐ Plan de educación continuada
   - ☐ Herramientas didácticas e instalaciones
   - ☐ Celebrar actividades culturales
   - ☐ Subvenciones para invitar a especialistas a la clase
   - ☐ Otros (especificar): _____

3. ¿Qué tipo de ayuda solicitaría al Ministerio de Educación para la enseñanza de la asignatura bloque cultura? (puede señalar una o varias)
   - ☐ Plan de educación continuada
   - ☐ Establecer un centro de recursos culturales

☐ Subvenciones para visitas o estancias de estudio en el extranjero
☐ Otros (especificar): _____

◆ **PERFIL DEL PROFESOR/A**
(Por favor, para el tratamiento de la información, nos interesa contar con sus datos)

1. Sexo: ☐ Hombre ☐ Mujer

2. Nacionalidad: _____

3. Edad: ☐ 26-32 años ☐ 33-39 años ☐ 40-46 años ☐ 47-53 años ☐ Más de 53años

4. Nivel de español:
☐ Lengua materna ☐ Segunda lengua ☐ Tercera lengua

5. Años de experiencia como profesor/a de español:
☐ Menos de 5 años ☐ 5-10 años ☐ 10-15 años ☐ Más de 15 años

6. Área de especialidad: _____

7. Ha vivido en países hispanohablantes:
☐ Nunca ☐ Menos de 1 año ☐ 1 a 3 años ☐ 3 a 5años ☐ Más de 5 años ☐ Nativo

8. Auto-evaluación de conocimientos culturales:
☐ Muy bueno ☐ Bueno ☐ Regular ☐ Mal

9. ¿Ha investigado sobre la asignatura o ha participado en simposios o seminarios sobre el tema durante los tres últimos años:
☐ Sí ☐ No

10. Nombre de la universidad en la que trabaja: _____

11. Tipo de vínculo con la universidad en la que trabaja:
☐ Contrato a tiempo parcial
☐ Contrato a tiempo completo
☐ Subcontrato
☐ Otros (especificar): _____

¡Muchas gracias por su ayuda al contestar este cuestionario!

Anexo 6:

Cuestionario para el alumnado (versión española)

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

CUESTIONARIO PARA EL ALUMNADO SOBRE EL APRENDIZAJE DEL BLOQUE CULTURA DEL DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL EN LAS UNIVERSIDADES TAIWANESAS

Estimado(a) estudiante, este cuestionario tiene como objetivo recoger información sobre el aprendizaje del bloque cultura y los materiales didácticos. Este cuestionario no es una prueba, no hay respuestas correctas ni incorrectas. Debes responder siempre de acuerdo a tu experiencia o manera de pensar.

Te agradeceríamos unos minutos de tu tiempo para contestar a las preguntas y te aseguramos la total confidencialidad de los datos. Tu opinión es muy importante e imprescindible para nuestra investigación educativa.

¡Muchísimas gracias por tu colaboración y apoyo!

Recibe un cordial saludo

Universidad de Valladolid. Facultado de Educación y Trabajo Social
Directora: Dra. María Margarita Nieto Bedoya
Investigadora: Yun Ting Huang

Valladolid, 11 de agosto de 2013

◆ **Lee atentamente cada pregunta y marca con una equis (X) para la opción correcta**

PRIMERA PARTE: MOTIVACIÓN DEL APRENDIZAJE

1. ¿Por qué escogiste estudiar en el Departamento de Español?
   - ☐ Por la nota de examen
   - ☐ Me interesa aprender otra lengua
   - ☐ La universidad está cerca de mi casa
   - ☐ Por la demanda social
   - ☐ Mis padres me aconsejan que estudie español
   - ☐ No lo sé
   - ☐ Otros (especificar): _____

2. ¿Por qué eliges la asignatura bloque cultura? (puedes señalar una o dos)
   - ☐ Me interesa
   - ☐ Es más fácil que otras asignaturas
   - ☐ Aprender la cultura de otro país
   - ☐ Por el crédito

☐ Mejorar el nivel de español
☐ Me gusta el profesorado que la imparte
☐ Otros (especificar): _____

SEGUNDA PARTE: AUTOEVALUACIÓ N

1. Te interesa aprender el español...
☐ muchísimo ☐ bastante ☐ ni mucho ni poco ☐ un poco ☐ nada

2. Te interesa la cultura española e hispanoamérica...
☐ muchísimo ☐ bastante ☐ ni mucho ni poco ☐ un poco ☐ nada

3. ¿Cómo te sientes en tu clase del bloque cultura?
☐ Feliz ☐ Aburrido/a ☐ Confundido/a ☐ Temeroso/a ☐ Apenado/a

4. ¿ En dónde se encuentran las dificultades ante el aprendizaje del bloque cultura?
☐ Los contenidos de materiales didácticos
☐ La cultura meta
☐ El ritmo de la asignatura
☐ No tengo dificultad
☐ Otros (especificar): _____

5. ¿Qué asignatura "bloque cultura" te gusta más?
☐ La historia y la geografía ☐ La sociedad y las costumbres ☐ La música y el arte
☐ Otros (especificar): _____

6. Respecto de los materiales didácticos utilizados en la asignatura bloque cultura, ¿buscas otros recursos para complementar los contenidos culturales?
☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ A veces ☐ Casi nunca ☐ Nunca

7. Los conocimientos culturales que has aprendido en la asignatura bloque cultura, ¿los aplicas en otra asignatura?
☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ A veces ☐ Casi nunca ☐ Nunca

8. Después de este primer semestre de la asignatura bloque cultura, la cultura te interesa...
☐ más que al empezar el curso ☐ igual que al empezar el curso ☐ menos que al empezar el curso

9. Después de este primer semestre de la asignatura bloque cultura, crees que tienes:
☐ más conocimientos que al empezar el curso ☐ los mismos conocimientos que al empezar el curso ☐ menos conocimientos que al empezar el curso

10. Tienes la intención de elegir la asignatura bloque cultura...
☐ sólo este curso ☐ quizás, también el curso próximo ☐ decididamente también el curso próximo

11. Mientras cursas la asignatura bloque cultura, ésta responde a tus necesidades y demandas deseadas:
☐ Mucho ☐ Bastante ☐ Algo ☐ Muy Poco ☐ Nada

12. Nivel de satisfacción en cuanto al aprendizaje de la asignatura bloque cultura:
☐ Muy satisfactorio ☐ Satisfactorio ☐ Normal ☐ Poco satisfactorio ☐ Nada satisfactorio

13. Nivel de satisfacción en cuanto a la metodología utilizada en el bloque cultura por parte del profesorado:
☐ Muy satisfactorio ☐ Satisfactorio ☐ Normal ☐ Poco satisfactorio ☐ Nada satisfactorio

14. Nivel de satisfacción en cuanto al ambiente del aula de la asignatura bloque cultura:
☐ Muy satisfactorio ☐ Satisfactorio ☐ Normal ☐ Poco satisfactorio ☐ Nada satisfactorio

TERCERA PARTE: SITUACIÓ N DE LA ASIGNATURA BLOQUE CULTURA

1. El ritmo de aprendizaje que se sigue en la asignatura bloque cultura te parece...
☐ muy rápido ☐ rápido ☐ bien/adecuado ☐ lento ☐ demasiado lento

2. El número de asignaturas del bloque cultura a cursar por año:
☐ Abundante ☐ Normal ☐ Escaso

3. El bloque cultura debería ser...
☐ obligatorio ☐ optativo ☐NS/NC

4. El número idóneo de horas de la asignatura bloque cultura por semana sería...
☐ 1 hora ☐ 2 horas ☐ 3 horas ☐ 4 horas ☐ 5 horas

CUARTA PARTE: MATERIAL DIDÁ CTICO Y RECURSOS EDUCATIVOS

1. El material didáctico utilizado en la asignatura bloque cultura te parece...
☐ muy fácil ☐ fácil ☐ normal ☐ un poco difícil ☐ muy difícil

2. El nivel de vocabulario del material didáctico utilizado en la asignatura bloque cultura es...
☐ muy fácil ☐ fácil ☐ normal ☐ un poco difícil ☐ muy difícil

3. ¿Cuál es el material utilizado en la asignatura bloque cultura:
☐ Libro de texto
☐ Apuntes redactados por el profesor
☐ Herramientas audiovisuales (PowerPoint, DVD, etc.)
☐ Otros (especificar): _____

4. ¿Cuál de los materiales de enseñanza, del bloque cultura, son los más adecuados para llevar a cabo esta enseñanza?
☐ Libro de texto
☐ Apuntes redactados por el profesor
☐ Herramientas audiovisuales (PowerPoint, DVD, etc.)
☐ Otros (especificar): _____

5. El profesorado usa herramienta audiovisual (PowerPoint, DVD, etc.) en la asignatura bloque cultura:
☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ A veces ☐ Casi nunca ☐ Nunca

6. El material didáctico utilizado en la asignatura bloque cultura, despiertan tu interés:
☐ Mucho ☐ Algo ☐ Normal ☐ Poco ☐ Nada

7. El material didáctico utilizado en la asignatura bloque cultura te parece...
☐ muy interesante ☐ interesante ☐ normal ☐ poco interesante ☐ nada interesante

8. ¿Cuáles son las carencias de los materiales utilizados en la asignatura bloque cultura? (puedes señalar tres)
☐ No se corresponden con mi necesidad y demanda
☐ Los aspectos relacionados con la cultura son dispersos y se profundiza poco en ellos
☐ Los datos o cifras culturales no están actualizados

☐ Los materiales son pocos lúdicos
☐ Faltan contenidos de la cultura no formal (comportamiento, vida diaria, lenguaje corporal, etc.)
☐ El tema cultural no se corresponde con la vida diaria
☐ Los materiales didácticos no se componen con mi nivel de español (sus más elevados)
☐ Hay mucho gramática
☐ Hay mucho vocabulario
☐ Otros (especificar): _____

9. ¿Qué contenidos crees que deberían aumentarse?
☐ La historia, la geografía, el clima y la población, etc. (Cultura con mayúscula)
☐ El comportamiento ritual, las condiciones de vida y las convenciones sociales, etc. (Cultura con minúscula)
☐ El lenguaje corporal (Kultura con k)
☐ Otros (especificar): _____

QUINTA PARTE: EVALUACIÓ N
(Marca con una equis (x) sólo una alternativa para cada frase).

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
El conocimiento adquirido por la asignatura bloque cultura te ayuda en tu aprendizaje del español					
La asignatura bloque cultura te ayuda a superar estereotipos					
La asignatura bloque cultura despierta tu motivación e interés por el español					
La competencia intercultural es una de las competencias imprescindibles					
El uso de las herramientas audiovisuales en la clase promueve tu rendimiento de aprendizaje					
Los materiales didácticos se corresponden con tu necesidad y demanda					
Los materiales didácticos te ofrecen otras vías , al margen de los libros de texto, para completar y explicar las informaciones culturales					

SEXTA PARTE: SUGERENCIAS
Tu sugerencia para el actual semestre o para el próximo semestre es…
(Anote en el cuadro siguiente)

◆ **DATOS PERSONALES**

1. Sexo: ☐ Hombre ☐ Mujer

2. ¿En qué curso actualmente estás matriculado/a en la universidad?
☐ 2°grado ☐ 3°grado ☐ 4°grado

3. ¿En qué universidad estudias:
   ☐ Departamento de Español de Fujen
   ☐ Departamento de Español de Tamkang
   ☐ Departamento de Español de Providence

4. En la actualidad, ¿estás estudiando la asignatura bloque cultura?
   ☐ Sí ☐ No

¡Muchas gracias por su ayuda y colaboración!

Anexo 7:

Cuestionario para el profesorado (versión mandarín)

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

臺灣西班牙語文學系教師對文化教學之調查問卷

親愛並敬重的教授，您好:

因博士論文研究，欲瞭解臺灣西文系教師對文化教學與教材之意見及看法，以作為文化教學之建議。此問卷僅供學術研究參考，係採不記名方式，內容保密絕不對外公開或另做他途，企盼您能撥冗填寫，懇請依照您的實際情形填答，並就相關問題惠賜卓見。

您寶貴的想法將對本研究提供莫大的幫助，非常感謝您的協助與幫忙！

敬祝

身體健康

萬事如意

Universidad de Valladolid. Facultado de Educación y Trabajo Social

指導教授: Margarita Nieto Bedoya

研究生: 黃韵庭　敬啟

2013 年 8 月 11 日

第一部分: 教師自評

1. 目前是否教授文化相關之課程:
   □是　□否　□不知道/不回答

2. 準備課堂文化所需之相關資料（歷史、地理、氣候、人口、產業、政治、經濟):
   □總是　□經常　□偶爾　□幾乎不會　□未曾

3. 準備課堂文化所需之相關資料（風俗習慣、儀式行為、生活情況、信仰、傳統):
   □總是　□經常　□偶爾　□幾乎不會　□未曾

4. 在課堂上實施文化教學的頻率:
   □總是　□經常　□偶爾　□幾乎不會　□未曾

5. 文化課程每週的理想時數:
   □2 小時　□3 小時　□4 小時　□5 小時

6. 文化課程每班學生理想人數:
   □少於 30 人　□30~40 人　□40~50 人　□50~60 人　□60 人以上

7. 文化課程之教學適合從何時開始:
   □大一　□大二　□大三　□大四

8. 文化課程是否需列為主修:
□是 □否 □不知道/不回答

9.系上所開設的文化相關課程:
□豐富 □普通 □不足

10. 文化教學時學生的學習態度:
□非常有興趣 □有興趣 □普通 □沒興趣 □非常沒興趣

11. 您在文化教學過程中，遇到哪方面的困擾或問題:（可複選）
□課堂缺乏互動
□教材的文化題材不足
□教材內容枯燥
□內容或數據不合時宜
□缺乏相關文化教具設備
□本身對文化不夠了解
□教學時數不足
□缺乏學校相關支援補助
□學生程度有落差
□學生缺乏學習動機
□其他(請說明): _____

12. 您的文化知識來自於:(可複選)
□同事
□教師培訓進修
□自我學習
□海外求學
□海外旅居
□其他(請說明): _____

第二部分:課程教材與教學方式

1. 您教學使用的主要教材:
□出版社的教科書
□自編講義
□影音設備(PowerPoint教學、DVD)
□補充教材(歌曲、電影、報紙)
□其他(請說明): _____

2. 您認為目前坊間的教材是否可幫助學生充分了解西語國家之文化:
□完全可以 □可以 □普通 □不可以 □完全不可以

3. 您在西語教學上除了課堂使用的教科書之外，是否使用其他教材補充文化內容:
□是 □否(請至第五題答題)

4. 您在課堂上最常使用哪種教學資源來介紹文化:（請選出最常使用的 3 項資源）
□照片 □報紙
□錄影帶/DVD □歌曲
□投影片/PowerPoint □電視

□電腦輔助軟體/網路　　□雜誌
□手冊/教科書/書籍　　□自編講義
□其他(請說明): _____

5. 您在課堂上的討論與活動採用何種形式:
□學生個別進行
□兩人進行
□團體分組進行
□全班集體進行(未分組)

6. 課堂上有效的文化教學方式:(可複選)
□舉辦文化活動
□學生分組報告或討論
□課堂競賽
□自身經驗談
□邀請學者專家交流或分享經驗
□視聽資源輔助(電影、歌曲等)
□其他(請說明): _____

第三部分:文化題材

1. 請您指出三個在課堂上常補充的文化題材:

_____

2. 根據以下文化內容評估其重要程度:

	非常重要	重要	普通	不重要	非常不重要
當代與歷代相關事件及人物					
儀式行為與集體意識 (節慶、傳統、舞蹈等)					
生活情況及社會組織(個人、家庭、時間、飲食、教育、文化、休閒、購物等)					
西語國家基本知識(地理、人口、政治、領土、經濟、產業及醫療)					
社會禮俗、民俗、風俗習慣					
身體語言(手勢、 肢體動作、表情行為)					
物質與文化創造 (文學、音樂、電影等)					
人際關係(家庭關係,情感關係,職場關係等)					
價值觀、 信仰、 態度(道德倫理等)					

3. 您如何評價現有文化教材之題材與編制之活動等相關內容?
□不好/內容不完整/侷限於某些內容,文化題材不夠多元化
□可接受/內容不完整/但整體而言,已提供西語社會基本的文化相關題材
□很好/內容完整/已擴充西語社會多樣化的文化相關題材
□非常好/內容非常完整/可促進學生的文化理解並編製相關培養能力之活動

第四部分:學生習得能力評估

	非常同意	同意	普通	不同意	非常不同意
學生已具備西語國家歷史地理之知識					
學生已具備西語國家社會人文風情之知識					
學生已具備西語國家藝術之知識					
學生已了解西語國家之文化價值					
學生已學會接受、包容並尊重各文化之差異性					
學生能欣賞本身文化與西語國家文化之異同					
學生已習得課程預期之目標能力					

第五部分: 教育資源

1. 希望出版社提供什麼協助或資源:(可複選)
   □影音輔助工具(DVD、VCD 等)
   □教師教學手冊
   □文化題材相關書目
   □電腦輔助軟體
   □提供諮詢平台
   □其他(請說明): _____

2. 希望學校提供什麼協助或資源:(可複選)
   □教師進修計畫
   □教學輔助設備
   □舉辦文化活動
   □經費補助邀專家學者至課堂演講
   □其他(請說明): _____

3. 希望教育單位提供什麼協助或資源: (可複選)
   □教師進修計畫
   □設立文化中心
   □補助海外研習及參訪
   □其他(請說明): _____

◆ 個人資料

(個人資料僅用於數量統計,不做個別分析,其內容絕對保密不對外公開,請安心詳實填寫,謝謝。)

1. 性別: □男 □女

2. 國籍: _____

3. 年齡: □26~32 歲 □33~39 歲 □40~46 歲 □47~53 歲 □53 歲以上

4. 西文屬於: □母語 □第二外語 □第三外語

5. 教學年資: □5 年以下 □5~10 年 □10~15 年 □15 年以上

6. 專長領域: _____

7. 曾居住西語系國家: □否 □1 年以下 □1~3 年 □3~5 年 □5 年以上 □當地人

8. 自我評估文化知識: □非常好 □好 □普通 □不好

9. 過去近三年是否曾研究文化相關議題或參與文化教學相關研討會: □是 □否

10. 任職性質: □專任 □兼任 □代課 □其他_____

11. 任職學校單位: _____

再次誠摯感謝您撥冗寶貴時間填寫此份問卷!

Anexo 8:

Cuestionario para el alumnado (versión mandarín)

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

臺灣西班牙語文學系學生對文化學習之調查問卷

親愛的學弟妹，你好:

因博士論文研究，欲瞭解臺灣西文系學生對西語文化課程與教材之意見及看法，以作為文化教學之建議。企盼你能撥冗填寫，問題沒有標準答案與對錯好壞之分，請務必根據你的實際學習情況與感受勾選最符合的答案。此問卷僅供學術研究參考，係採不記名方式，內容保密絕不對外公開或另做他途，亦不會影響你的課業成績，請安心詳實填寫。

你的參與和協助將對本研究提供莫大的幫助，非常感謝！

Universidad de Valladolid. Facultado de Educación y Trabajo Social
指導教授: Margarita Nieto Bedoya
研究生: 黃韵庭 上
2013 年 8 月 11 日

◆ **請根據題目，依照你的實際情況，勾選最符合之答案 (請在 □內打 V)**

第一部分: 學習動機

1. 就讀西班牙語文學系之原因:
   - □成績因素
   - □個人興趣
   - □地緣之便
   - □生活需求
   - □家長因素
   - □不知道
   - □其他(請說明): _____

2. 修讀文化課程是因為:（可複選 1~2 個選項）
   - □個人興趣
   - □課程較輕鬆
   - □學習文化知識
   - □學分所需
   - □增進西語能力
   - □喜歡授課老師

□其他(請說明): _____

第二部分: 自我評價

1. 對於學習西文:
□非常有興趣 □有興趣 □普通 □沒興趣 □非常沒興趣

2. 對於西語國家的文化:
□非常有興趣 □有興趣 □普通 □沒興趣 □非常沒興趣

3. 在修讀文化課程時:
□感到快樂 □感到無趣 □感到困惑 □感到有壓力 □感到痛苦

4. 在修讀文化課程時，所遇到的困難是：
□課程教材難以吸收 □難以體會西語文化 □上課進度過快 □沒有困難
□其他(請說明): _____

5. 對哪些文化課程較有興趣:
□西語國家的歷史地理 □西語國家的社會人文民情 □西語國家的音樂藝術
□其他(請說明): _____

6. 除了課程使用的教材之外，你尋求其他管道或資源來查詢補充文化內容的頻率:
□總是 □經常 □偶爾 □幾乎不會 □未曾

7. 文化課所學的知識是否能夠應用於其他科目:
□能充分運用 □可運用 □普通 □很難運用 □完全不能運用

8. 修讀這學期的文化課後，對西語國家文化的**興趣**:
□比以前多 □跟以前一樣 □比以前少

9. 修讀這學期的文化課後，對西語國家的**文化知識**:
□比以前多 □跟以前一樣 □比以前少

10. 是否有意願修讀文化相關課程:
□確定下學期繼續 □或許下學期繼續 □只有這學期

11. 修讀文化課程後，其課程是否符合你的需求及預期期望:
□非常符合 □符合 □普通 □不符合 □非常不符合

12. 對於文化課，自己的學習成果滿意度是:
□非常滿意 □滿意 □普通 □不滿意 □非常不滿意

13. 對於文化課，老師的教學方式滿意度是:
□非常滿意 □滿意 □普通 □不滿意 □非常不滿意

14. 對於文化課，學校的教學環境滿意度是:
□非常滿意 □滿意 □普通 □不滿意 □非常不滿意

第三部分:文化課程之情況

(以目前所修的文化課為對象，如果目前未修課，則以前次文化課為評估對象)

1. 覺得文化課上課進度:
   □太快 □快 □剛好 □慢 □太慢

2. 系上開設相關文化課程，供學生選擇的類型:
   □豐富 □普通 □不足

3. 文化課適合：
   □必修 □選修 □不知道/不回答

4. 文化課每週的理想時數：
   □1 小時 □2 小時 □3 小時 □4 小時 □5 小時

第四部分:課程教材與教材資源

(以目前所修的文化課為對象，如果目前未修課，則以前次文化課為評估對象)

1. 文化課使用的教材難易度:
   □非常簡單 □簡單 □適中 □偏難 □非常難

2. 文化課所使用的教材，其字彙難易度:
   □非常簡單 □簡單 □適中 □偏難 □非常難

3. 上課主要教材來自於:
   □出版社教科書 □老師自編講義 □影音設備(PowerPoint 教學、DVD 等)
   □其他(請說明): _____

4. 何種教材最適合文化課:
   □出版社教科書 □老師自編講義 □影音設備(Powerpoint 教學、DVD 等)
   □其他(請說明): _____

5. 老師上課使用影音設備的頻率:
   □總是 □經常 □偶爾 □幾乎不會 □未曾

6. 上課所使用的教科書或講義，其題材內容是否能引起你的學習興趣:
   □很有興趣 □有興趣 □普通 □沒興趣 □完全沒興趣

7. 對於目前文化課所使用的教材:
   □非常滿意 □滿意 □普通 □不滿意 □非常不滿意

8. 你認為文化課使用的教材在內容上存在哪些問題？(可複選 3 個)
   □不符合我的需求與期望
   □內容數據無法順應時代更新資訊，不合時宜
   □內容題材侷限某部分(缺乏日常生活、身體語言等)
   □教材難度高
   □字彙量太多太深
   □內容涉及面太廣泛、不夠深入
   □內容不夠活潑、稍嫌嚴肅
   □內容題材不夠生活化
   □文本過多，活動練習較缺乏
   □其他(請說明): _____

9. 你覺得文化課的教材**最**需要增加哪一項內容:
   □歷史、地理、氣候、政治、人口等(大 C 文化)
   □風俗習慣、儀式行為、生活情況、 穿著、 交際娛樂等(小 c 文化)
   □肢體語言、 流行用語等(k 文化)
   □其他(請說明): _____

第五部分: 綜合評價 (請在符合之處打 V)

	非常同意	同意	普通	不同意	非常不同意
文化知識有助於學習西文時的理解與成效					
透過文化課程的學習對於消弭西語系國家文化的刻板印象，有正面之助益					
文化教學有助於提升西語學習的興趣					
跨文化能力是重要能力之一					
使用電腦、投影機等影音設備有助於學習成效					
課堂使用的教材有符合我的學習需求與期望					
課堂使用的教材內容與時事契合					
教材除了文本外，亦有提供其他管道讓學生得以尋求文化相關資訊與資源					

第六部分: 對文化課程的建議

對於修過和往後的文化相關課程，我的建議與期許

◆ 個人資料

(個人資料僅用於數量統計，不做個別分析，其內容絕對保密不對外公開，請安心填寫。)

1. 性別: □男 □女

2. 年級: □大一 □大二 □大三 □大四

3. 就讀系所: □輔仁西文系 □淡江西文系 □靜宜西文系

4. 目前是否有修讀文化相關課程: □是 □ 否

再次感謝你抽出寶貴的時間填寫此問卷，衷心感謝！



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA ESPAÑOLA

Doctorado en
Lengua española y lingüística general

Tesis

Esbozo de un diccionario combinatorio español-italiano

Simone Greco

Director:
Prof. Dr. Javier García González

Madrid, 2015

Para las personas pacientes,
porque saber esperar es importante.

Índice

pág.

Introducción……..…… 6

I Expresarse y comunicar en una lengua extranjera..……..…….. 11

1. El movimiento del lenguaje…… 11

2. La comunicación intercultural plurilingüe……. 12

3. Lengua y comunicación……..... 15

4. Actividades de la lengua: interacción y mediación…… 20

5. La actividad de mediación……..... 28
   5.1. Las subdestrezas de mediación……. 28
   5.2. La subdestreza de traducción……..... 30
   5.3. El procedimiento de la traducción……..... 32
   5.4. La direccionalidad de la traducción…….. 38
      5.4.1. La traducción a la LE……..... 38
      5.4.2. La traducción a la L1……..……... 40

II El Enfoque léxico: combinaciones y fluidez expresiva……... 42

1. El Enfoque léxico…...…… 42
   1.1. Bases del Enfoque léxico…….. 42
   1.2. Aspectos positivos y negativos del Enfoque léxico…….…..... 49

2. Las unidades sintagmáticas léxicas....…… 51
   2.1. Clases de unidades……..... 51
   2.2. Las colocaciones léxicas……... 56
      2.2.1. Definición y caracterización……..... 56
      2.2.2. Características formales…… 57
      2.2.3. Características semánticas…… 60
      2.2.4. Tipología…… 60
      2.2.5. Colocaciones prototípicas, no prototípicas y combinaciones libres……..... 62
      2.2.6. La presencia de determinante en las combinaciones léxicas..... 63
      2.2.7. Las combinaciones con verbos de movimiento…… 68
   2.3. Las locuciones……..…….. 70
      2.3.1. Definición y caracterización……..... 70
      2.3.2. Tipología……..... 71
   2.4. Las colocaciones complejas…….. 73
      2.4.1. Definición y caracterización……..... 73
      2.4.2. Tipología……..... 73

pág.

3. Colocaciones léxicas en español e italiano…..……..……..…….. 74
3.1. Lenguas afines y no iguales……..…….…….. 74
3.2. Análisis contrastivo: relaciones categoriales y sintagmáticas…….…… 78
3.2.1. Análisis de las relaciones categoriales……..…….. 79
3.2.2. Análisis de las relaciones sintagmáticas……..……..... 80
3.3. Hipótesis de equivalencias entre colocaciones……..... 83
3.3.1. Análisis de las equivalencias entre colocaciones..……..... 94

4. Locuciones en español e italiano…….....……... 96
4.1. Introducción……...……... 96
4.2. Hipótesis de equivalencias entre locuciones……..…….. 97
4.2.1. Análisis de las equivalencias entre locuciones……..….... 103

5. Colocaciones complejas en español e italiano……..……. 106
5.1. Introducción…….. 106
5.2. Hipótesis de equivalencias entre colocaciones complejas..... 107
5.2.1. Análisis de las equivalencias entre colocaciones complejas……..... 113

6. Algunas conclusiones……..... 116

III El análisis léxico en función de la actividad de traducción……... 120

1. Objetivos del análisis léxico…….…….. 120

2. Método……..... 122

3. Diseño y materiales……..... 127

4. Análisis léxico de los textos……..... 128
4.1. *Últimas noticias del paraíso* (C. Sánchez)…….……... 128
4.2. *Los enamoramientos* (J. Marías)…….…….. 135

5. Examen contrastivo de las combinaciones léxicas…….…… 142

6. Resultados y discusión…….……... 148

IV Génesis del Diccionario combinatorio *Diccit*..... 152

1. Qué es *Diccit*…….. 152

2. Qué se encuentra en *Diccit*…….……... 153

3. Los morfemas *se* y *si*…….……. 158

pág.

4. Cómo se han elegido las colocaciones de *Diccit*……..…….. 160

5. Cómo se ha identificado la equivalencia de los lemas……... 162

6. ¿Contiene *Diccit* todas las palabras?..... 166

7. Cómo se usa *Diccit*……. 168

Diccionario combinatorio español-italiano Diccit…….…… 174

A……... 175

B……..... 246

C……..... 273

D……..... 394

E……..... 453

F……..... 518

G……..... 546

H……..... 567

Análisis final y conclusiones…….....…… 586

Bibliografía……..... 613

Introducción

¿Es *establecer un contacto* lo mismo que *comunicar*? Esta es la cuestión en torno a la que gira la presente investigación, puesto que, en ambos casos, se relacionan un emisor y un destinatario.

Aventuramos que establecer un contacto no es suficiente para comunicar, dado que la comunicación es más y es más complicada: necesita que se comparta un mensaje. Y el mensaje puede enviarse y, al mismo tiempo, interpretarse de distintas maneras: se puede codificar y descodificar según el contexto, es decir, los referentes situacionales, y según el distinto dominio que se tenga del código. Esto implica que, a fin de poseer las herramientas que les permitan leer el mensaje según la misma clave, emisor y destinatario no solo tengan que compartir el mismo código —competencia comunicacional en la transmisión del mensaje—, sino que conozcan también las estrategias comunicativas —transmisión del mensaje de acuerdo con su finalidad— y sepan reconocer las utilizadas en el acto lingüístico en el que participan.

Por lo tanto, nos inclinamos a determinar que no, que establecer un contacto no es lo mismo que comunicar.

Esta premisa da motivos para profundizar en el poder comunicativo del código lingüístico y, sobre todo, en las estrategias que pueden determinar la significación de un mensaje, atribuyéndole significado y/o sentido.

En esta línea, esta investigación se enmarca, en general, en las investigaciones sobre el código lingüístico y, en particular, en las que se centran en cómo se tiende a manipular el código lingüístico para *hacer cosas con palabras*.

Por todo lo anterior, esta tesis aspira a desplazar el foco de interés lingüístico de los lexemas simples a sus posibles combinaciones sintagmáticas y ambiciona hacerlo no solamente en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, sino también en el de la traducción, tanto pedagógica como profesional.

Este propósito parte de una óptica que revela como meramente ficticia cualquier correspondencia interlingüística unívoca y que, al mismo tiempo, señala como imprescindible la detección de las redes funcionales que organizan el

sintagma y relacionan los elementos implicados en la construcción del significado.

Esbozo de un diccionario combinatorio español-italiano nace de la consideración (afianzada por una década de experiencia didáctica de lengua española —en todos los niveles, desde A1 hasta C2— y traducción, en distintas universidades italianas, en carreras de corte tanto humanístico como jurídico, económico y social) de que es fundamental el análisis del vocabulario de las lenguas participantes en la comunicación, si se considera la hipótesis de que la combinación entre palabras es privativa de un determinado código lingüístico, y de que, por tanto, precisamente en esto, los idiomas pueden diferir o coincidir total o parcialmente.

Dos son los objetivos finales que esta tesis pretende perseguir:

1) por un lado, **el de evidenciar cómo la operación interlingüística, tanto en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas como en el de traducción, depende del léxico y sus combinaciones, a fin de garantizar la eficacia del lenguaje a todos los niveles**;

2) por el otro, **el de reflexionar sobre cómo compilar un diccionario bilingüe que resulte novedoso y realmente útil tanto para alumnos como para profesionales.**

El trabajo se divide en dos partes: la primera, que ahonda en el planteamiento teórico del estudio, engloba los capítulos I, II y III; la segunda coincide con la aplicación práctica, que concreta las reflexiones teóricas en el esbozo de compilación de un diccionario combinatorio español-italiano, y corresponde al capítulo IV y a las entradas de las ocho primeras letras del diccionario (**Diccionario combinatorio español-italiano** *Diccit*).

Veámoslo todo en detalle.

Objetivo del capítulo I:
Determinar las implicaciones del proceso de comunicación,

El primer capítulo, «Expresarse y comunicar en una lengua extranjera», aborda el tema de la comunicación en lengua extranjera y las actividades de expresión, comprensión, interacción y mediación —según la línea del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*—, en función de la consciencia intercultural.

Se concede aquí especial relevancia a la instrucción lingüística, que, para dar sus frutos, debe englobarse en un contorno multidisciplinar y remitir a un ámbito necesariamente sociolingüístico y pragmático que no prescinda de las distintas interpretaciones de la realidad, educaciones, culturas e influencias externas.

Objetivo del capítulo II:
Ilustrar el porqué de la adopción del Enfoque léxico en la enseñanza de lenguas.

El segundo capítulo, «El Enfoque léxico: combinaciones y fluidez expresiva», está dedicado precisamente al Enfoque léxico del proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas, del que intenta tratar las repercusiones en la didáctica, centrándose en las investigaciones de —en orden alfabético— Bosque (2001, 2004), Bustos (2003), Corpas (1996, 2000, 2001, 2003), Higueras (2006, 2007), Koike (2001), Lewis (1993, 1997, 2000) y Ruiz (2001).

Parece irrefutable que la combinación del léxico es idiosincrásica de una cultura, por lo que, en el aprendizaje de idiomas, debería prestarse la debida atención a la exploración de la potencialidad composicional del vocabulario, reconociendo a este aspecto de la instrucción, si no la preeminencia sobre el componente gramatical, por lo menos similar relevancia.

Objetivo del capítulo III:
Evidenciar el análisis léxico como herramienta virtual a la que recurrir para no producir, en el mejor de los casos, equivalencias comunicacionalmente correctas y, sin embargo, comunicativamente ineficaces.

En el tercer capítulo, «El análisis léxico en función de la actividad de traducción», a través de ejemplos concretos, se explora la aplicación del Enfoque léxico a la actividad de traducción.

El análisis de las combinaciones léxicas alcanza enorme relieve, ya que estas unidades sintagmáticas, por ser exponentes de referencias lingüísticas y extralingüísticas, determinan los códigos e informan sobre las diversas maneras de expresar la misma significación, a través de sintagmas simétricos, parcialmente análogos o absolutamente distintos.

La relevancia del análisis léxico a la hora de emprender la labor traductora parece, por lo tanto, indiscutible, puesto que reconocer las combinaciones léxicas del código de un texto resulta clave para no frustrar el acto translémico y comunicacional/comunicativo.

Objetivo del capítulo IV y la segunda parte de la tesis:
Ilustrar punto por punto el *Diccionario combinatorio Diccit*.

El cuarto capítulo, «Génesis del *Diccionario combinatorio Diccit*», y la segunda parte de la tesis presentan el proyecto *DICCIT* (acrónimo de ***DIC****cionario* ***C****ombinatorio español-****It****aliano*), que se está haciendo realidad en Italia, en el Departamento de Letras, Lenguas y Artes (LELIA) de la Universidad Aldo Moro de Bari. Dada la complejidad y vastedad de este proyecto, en esta tesis solo se presentan las entradas correspondientes a las letras A, B, C, D, E, F, G y H; las hasta ahora realizadas y concluidas, pero que son una muestra extensa de esta ímproba labor.

Según los objetivos de cada capítulo, por lo tanto, y sin perder de vista los dos finales antes mencionados, en esta tesis se disertará sobre:

1) el acto comunicacional *stricto sensu* y, en particular, el acto comunicativo interlingüístico;
2) las competencias comunicacionales (conocer un código lingüístico) y comunicativas (saber cómo usar un código lingüístico);
3) la importancia del vocabulario en función de la comunicación;
4) la importancia de la cultura de la lengua en función del vocabulario;
5) la importancia de saber reconocer diferencias y afinidades interculturales, a fin de modular el acto comunicacional y, sabiendo recurrir al vocabulario más apropiado, enriquecerlo y cambiarlo en acto comunicativo.

Por todo lo anterior, se intentará resaltar la diferencia entre hablar una lengua (conociendo las palabras) y hablar en una lengua (sabiendo cómo *hacer cosas* con esas palabras).

I. Expresarse y comunicar en una lengua extranjera

1. El *movimiento del lenguaje*

El movimiento del lenguaje —Sprachbewegung— es el título de un tratado de Friedmar Apel (1982) que logra captar el dinamismo del lenguaje, es decir, la versatilidad de los códigos lingüísticos, que incide en la existencia de contrastes y analogías entre lenguas en contacto. En ello incide Nida:

> El lenguaje consiste en algo más que significados de signos y combinaciones de signos; es esencialmente un código dinámico o, dicho de otro modo, un código que funciona con uno o varios propósitos determinados. Así pues, tenemos que analizar la transmisión de un mensaje dentro de una dimensión dinámica (Nida1964, *Toward a Science of Translating, with special reference to principles and proceduresinvolved in Bible translating*; *apud* Hurtado 2001: 522).

A fin de llegar a una comunicación exitosa, hay que enfocar paralelamente los dos códigos, aprovechar el bagaje cultural para progresar en el aprendizaje de la lengua extranjera (LE), y, discerniendo y coordinando el componente lingüístico con el sociolingüístico y el pragmático, detectar cualquier discrepancia o analogía que pueda sugerir cómo avanzar en la aproximación a la otra lengua y cultura.

En el paso de una lengua a otra, en efecto, las competencias comunicativas del usuario se organizan en redes que dinamizan las conexiones nocionales y atesoran un saber que no procede exclusivamente de lo puramente lingüístico, sino que lo perfeccionan, englobándolo en el dominio clave de la cultura.

El proceso de aprendizaje no puede prescindir, por tanto, de la apropiación de los diversos matices que el código lingüístico puede asumir según el contexto y la situación comunicativa, a fin de que la actuación lingüística pueda llevarse a cabo desvinculada del automatismo expresivo de la lengua nativa. Hay que aprender a *transpensar*, de acuerdo con la acepción que de este vocablo da su acuñador José Martí[1], es decir, interpretar tanto el constituyente lingüístico como el extralingüístico del enunciado para que la comunicación termine exitosamente.

---

[1] «Pensar a través de otro, estudiar su pensamiento, pensar como el otro» (*apud*. Pampín 2012: 61).

Así pues, las redes interculturales agilizan el contacto entre las lenguas, y, si llega a dominarlas, su usuario puede conseguir una comunicación clara del significado previsto, o, si actúa de mediador lingüístico, una continuidad informativa completa y funcional.

Evidentemente, nos introducimos en una perspectiva en la que la *interculturalidad*[2] surge del plurilingüismo y despliega las muchas y variadas facetas de la sociedad, cuya originalidad es necesario penetrar y asimilar para completar los conocimientos.

2. La comunicación intercultural plurilingüe

Aprender una lengua extranjera es enfrentarse no solamente a dificultades procedentes de la diferencia entre los códigos lingüísticos —lo que puede determinar el estancamiento del aprendizaje o mermar el sentido de confianza en el nuevo idioma—, sino también establecer un nexo flexible y dinámico entre culturas:

> Aunque la gramática y el léxico sean herramientas esenciales en la comunicación, para la adquisición de una lengua no sólo hay que tener conocimientos lingüísticos sino ser capaz de actuar en la sociedad de la lengua meta (Founts 2006: 1.3.)

El aprendizaje del nuevo código debe incorporarse en un proceso que, traspasando lo estrictamente lingüístico, aborde detalladamente la otra cultura, incluyendo sus aspectos menos explícitos, como lo sobreentendido, las experiencias idiosincrásicas y las convicciones:

> [Alcanzar la] "competencia comunicativa intercultural" no significa, por lo tanto, aprender un repertorio de fórmulas de comportamiento, intentando anular la propia identidad cultural, sino más bien desarrollar una "identidad plural", que procede de la combinación de aportaciones diferentes; las experiencias afectivas,

[2] En palabras de Maria Vittoria Calvi (2003b: 107): «Cabe subrayar la pertinencia del término "interculturalidad", referido a una actitud que consiste en tomar conciencia de la variedad sin pretender homogeneizar las diferencias, frente a la palabra "multiculturalidad", que alude a un fenómeno de transición, con vistas a la fusión definitiva».

> además, deben conjugarse con el conocimiento explícito, cognitivo, de la cultura extranjera (Calvi 2003b: 113).

A ello hay que añadir también los aspectos sociolingüísticos y pragmáticos que caracterizan e individualizan la realización comunicativa, en la que el contexto juega un papel fundamental, ya que puede determinar las secuencias de la interacción.

Así pues, debe abordarse el aprendizaje de lenguas según el ámbito cultural en el que han madurado; el sistema de valores y de creencias en el que viven las lenguas debe ser motivo de reflexión didáctica, para facilitar, mediante contextos auténticos, una lectura diacrónica de las informaciones y, dado que los estudiantes perciben de una manera diferente la cultura ajena, desde su propia perspectiva etnocéntrica, eliminar los clichés:

> La enseñanza de lenguas extranjeras no puede plantearse el objetivo de emular los conocimientos operativos, "invisibles", que comparten los hablantes nativos; precisamente porque estos conocimientos son difíciles de describir, el intento de clasificarlos lleva a generalizaciones que derivan peligrosamente hacia el tópico (Calvi 2003b: 112).

Con todo esto, el objetivo de un progreso gradual en el aprendizaje, que va conformándose en las secuencias del sistema intermedio de la *interlengua* —no siempre en progresivo avance, pues pueden producirse regresiones—, estimula una constante labor mediadora entre la esfera cultural inicial y la del ámbito lingüístico en el que se está penetrando:

> El enfoque intercultural sugiere que el alumno tome conciencia de los hábitos arraigados en el mundo al que se acerca y sus repercusiones lingüísticas, superando el reduccionismo de los tópicos; sin pretender sistematizar fenómenos muy variados, a veces diatópica o diastráticamente marcados, es oportuno que el alumno adquiera una competencia intercultural adecuada, que le permita desenvolverse en la realidad del país extranjero (Calvi 2003b: 112).

Ahora bien, esta actividad promueve la reflexión sobre la cultura ajena y la propia, pues la comunicación aprovecha cada aspecto común o punto de encuentro para evolucionar a través del concurso de los participantes:

> Además de comprender la cultura meta, el alumno debe comprender la realidad de su propia cultura para que ésta no le impida la comprensión de la cultura extranjera (Founts 2006: 1.4.).

Naturalmente, a fin de que se pueda interactuar adecuadamente, se ha de valorar en cada momento la comunicación tanto desde su propio punto de vista como desde el ajeno, en una relación constantemente flexible con el coparticipante que contemple todas las facetas de la interacción y no solamente la verbal:

> El plurilingüismo, además, tiene que contemplarse en el contexto del pluriculturalismo. La lengua no es sólo un aspecto importante de la cultura, sino un medio de acceso a las manifestaciones culturales. En la competencia cultural de una persona, las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que ha accedido esa persona no coexisten simplemente una junto a otra. Se las compara activamente, se las contrasta e interactúan para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada, de las que la competencia plurilingüe es un componente (Cantero y De Arriba 2004: 11).

De ahí que los diferentes entornos de las lenguas, que van más allá de lo estrictamente lingüístico, tiendan a integrarse en redes dinámicas, las cuales orientan el análisis de los nuevos datos desde el prisma del acervo cultural.

> La comprensión cultural es la clave para la efectiva adquisición de la lengua extranjera. Por lo tanto, es necesario que el profesor capacite a los alumnos a desenvolverse en situaciones interculturales y que propicie el desarrollo de las estrategias necesarias para asegurar una base común para la comunicación (Founts 2006: 1.5).

Más concretamente, proporcionando un abanico más amplio de posibilidades comunicativas para conseguir una competencia interculturalmente plurilingüe, las redes que relacionan los idiomas y su entorno resaltan el papel imprescindible de

la *mediación*, ya en su acepción de situación de contacto entre interlocutores con conflictos interculturales, ya en la de compromiso que se negocia entre una identidad cultural y el sistema de la LE.

Auténtico elemento coadyuvante en el proceso de aprendizaje, la labor mediadora se revela como un concreto soporte de la comunicación, vista desde una perspectiva que hace hincapié en la versatilidad lingüística del encuentro interactivo en una lengua diferente de la materna, capaz de activar la realización de actos simultánea y concurrentemente inter- e intraculturales:

> En el caso de culturas muy lejanas, las barreras de incomprensión pueden ser totales; pero cuando la distancia es menor, hay que aprovechar las orientaciones compartidas, y hacer hincapié en los rasgos diferenciadores, adoptando entonces un planteamiento contrastivo, útil también para tomar conciencia de las diversidades internas (por ejemplo, entre las distintas variedades de una lengua) (Calvi 2003b: 112).

Nexos y paralelismos extralingüísticos en la secuencia enunciativa hacen que los coparticipantes planteen comparaciones, reconozcan afinidades y compensen funcionamientos divergentes, para conseguir interpretar adecuada y oportunamente los referentes culturales.

3. Lengua y comunicación

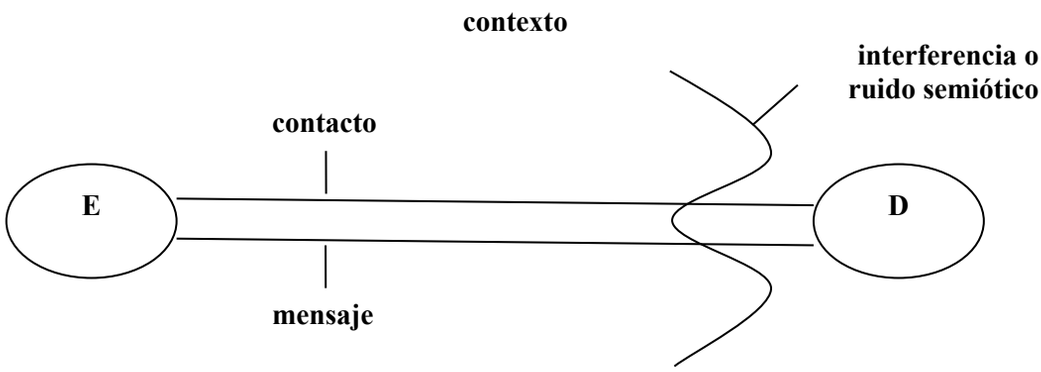
Comunicar en una LE comporta que el usuario supere las mismas dificultades presentes en todo tipo de comunicación, al establecer *contacto* un *emisor* (E) con un *destinatario* (D), a través de un *código* común, para enviar un *mensaje* en un *contexto* (Jakobson 1961, *Linguistics and Communication Theory*; *apud* Osimo 2011: 24).

Lo que cambia en estas seis variables de la realización comunicativa es la posibilidad de *interferencia* o *ruido semiótico*[3], es decir, cualquier motivo que impida la transmisión completa del mensaje —un déficit en la expresión o en la

[3] Bruno Osimo (2011: 41) presenta este concepto con el término *residuo*, identificándolo con lo que el enunciar resta al enunciado, y que, si de verdad se necesita, la comunicación puede intentar recuperarlo a través de su manipulación.

comprensión, un ruido que cubra la voz, una hoja faltante o manchada— o que determine la falta de recepción de las intensiones del emisor[4] o la recepción de intensiones diversas a las del emisor (Osimo 2011: 25):

Figura 1. *La comunicación y el concepto de interferencia de Shannon y Weaver* (1949, *The Mathematical Theory of Communication*; *apud* Osimo 2011: 24)



Para no verse comprometida, de hecho, la comunicación debe poder contar con la activación inmediata de estrategias[5] que tengan el objetivo de atenuar la interferencia, y el que se use una LE, es decir, un código que los agentes pueden no dominar a la par, supone un escollo más en la realización verbal, ya que podría dar lugar a malentendidos o determinar la pérdida irrecuperable de una parte de la información.

---

[4] Es el enfoque del *lenguaje como acción* formulado por Austin (*How to do things with words*, 1962) y Searle (*Speech acts. An essay in the philosophy of language*, 1969). La comunicación no se produce mediante adherencias de palabras u oraciones; al expresarse, el hablante realiza un *acto de habla*, porque no solo dice, sino que también hace algo: él actúa para afirmar, preguntar, prometer, convencer, mandar, etc. El acto de habla es, por tanto, una unidad funcional de la comunicación, puesto que determina la dimensión interpersonal de cualquier enunciado y su intención.

[5] Estas estrategias giran en torno al cumplimiento de las funciones de la comunicación (Jakobson 1960, *Linguistics and poetics*; *apud* Osimo 2011: 38 y ss.):

- *función referencial*, que provee a la contextualización del enunciado;
- *función emotiva* o *expresiva*, que suministra informaciones sobre el emisor;
- *función metalingüística*, que da informaciones sobre el código en uso y, evidentemente, va dirigida a la compensación de las diferencias intraculturales e interculturales de los agentes;
- *función fática*, que pretende minimizar la incidencia del residuo (*cf. supra* nota 3), a fin de asegurar una comprensibilidad aceptable del mensaje;
- *función conativa*, que se proyecta sobre el destinatario, a fin de impulsar su reacción;
- *función poética* o *estilística*, que atañe a la formulación del mensaje, a su forma.

Por tanto, comunicar en una LE requiere que, al establecer el contacto, los agentes sepan cómo obviar dificultades no solo lingüísticas, sino también culturales, y prestar la debida atención a los aspectos sociolingüísticos, los pragmáticos, lo sobreentendido, las convicciones; en otras palabras, es necesario que los agentes sepan calibrar su realización comunicativa sobre la base de todas las implicaciones que esta comporta:

> Si el "cuerpo" de un idioma es su repertorio de voces, locuciones, estructuras y reglas combinatorias heredadas y empleadas por los hablantes, el "alma" es lo que estas formas revelan de la cultura acumulada de la sociedad en la cual se habla el idioma. Sin que nos demos cuenta de ello, en el desarrollo de nuestro idioma materno ha influido una serie de factores culturales (históricos, sociales, morales, etc.), algunos de los cuales son privativos del país o de la región donde vivimos. De un país a otro (o de una región a otra), estas influencias culturales pueden producir diferencias, tanto pequeñas como grandes, en todos los niveles del idioma (Steel 1979: 1).

Es lo que Bruno Osimo (2011: 35 y ss.) llama «*linguacultura*», al explicar cómo una simple exclamación[6] puede contener un sinfín de informaciones implícitas en un contexto, que otra cultura podría no dar por sentadas o que ya la característica diamedial[7] del texto puede eclipsar[8]:

> Questa differenza tra culture è la distanza che si interpone fra le stesse ed è esattamente il vuoto che un traduttore si propone di colmare al fine ultimo di rendere ogni cultura più accessibile all'altra. Si tratta di quel genere di fraintendimenti che si presenterebbero se un inglese e un giapponese cercassero di comunicare tra loro, ognuno parlando la propria lingua; ma paradossalmente lo stesso genere di equivoci può facilmente riscontrarsi all'interno della stessa lingua, o meglio, è un fenomeno che si verifica in continuazione[9].

---

6 Bruno Osimo presenta el ejemplo de la exclamación *Ti pareva!* (*¡Estaba claro!*).

7 El adjetivo *diamedial* hace referencia a los fenómenos lingüísticos debidos a la forma escrita u oral.

8 La elección prosódica, por ejemplo, es extremamente reveladora de la intención comunicativa.

9 Traducción al español:
'Esta diferencia entre culturas es la distancia que se establece entre las mismas y que coincide con el vacío que un traductor aspira a colmar, a fin de hacer cada cultura más accesible a la otra. Se trata de esos malentendidos que se producirían si un inglés y un japonés trataran de comunicar, cada cual en su idioma; paradójicamente el mismo género de equívocos puede darse en un mismo idioma, o mejor, es un fenómeno que ocurre muy a menudo'.

De esta manera, el usuario se enfrenta a una constante labor de mediación —más bien cultural que lingüística, ya que la segunda es parte de la primera—, en la que debe aprovechar sus *competencias generales* para acercarse al mundo de la LE, y en la que cada punto de encuentro o cada dificultad afrontada y superada incrementan el porcentaje de éxito de la interacción:

> Using a language involves all manner of background knowledge and local information in addition to grammar and vocabulary (Agar 2006, *Culture: can you take it anywhere?*; *apud* Osimo 2001: 36)[10].

Estas competencias generales (recogidas y desarroladas en el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*, MCER 2002: 99 y ss.) constan de una serie de *subcompetencias* que concurren en la maduración cultural del individuo: el *conocimiento declarativo* (saber), al que se adscribe el *conocimiento del mundo*, es decir, el conocimiento de saberes generales (geografía, física, concepto del tiempo, etc.) que se suponen en todo ser humano por su educación y pertenencia a una cultura y sociedad determinadas, así como por la experiencia y las fuentes de información de que dispone; en segundo lugar, el *conocimiento sociocultural*, la observación de la sociedad y de la cultura, con el que se reconocen los aspectos caleidoscópicos de la vida diaria, de las condiciones de vida, de las relaciones personales, de las creencias, del lenguaje corporal y de las convenciones sociales.

Junto a estos conocimientos, otros componentes son la *consciencia intercultural*, que, a través de la percepción, el conocimiento y la comprensión de las diferencias y similitudes entre la cultura propia y las ajenas, se funda en la exploración de la diversidad para enriquecer el bagaje cultural, y las *destrezas* y las *habilidades* (saber hacer) prácticas (la capacidad de llevar a cabo acciones cotidianas y profesionales) e interculturales (la capacidad de empatía, estableciendo una interrelación entre las diferentes culturas).

Además, a estas competencias hay que añadir la *competencia existencial* (saber ser), conformada por la personalidad, las actitudes, las motivaciones, los

[10] Traducción al español:
'El uso de un idioma implica todo tipo de conocimiento y de información que sobre él se tiene, además de la gramática y el vocabulario'.

valores y creencias del aprendiente, y también la *capacidad de aprender* (saber aprender), en la que se incluye la capacidad de reflexión sobre la lengua, el uso de estrategias de aprendizaje y la facultad del individuo de saber observar, participando en nuevas experiencias, para incorporar nuevos conocimientos y retocar y enriquecer los propios.

Al dominio de estas competencias generales, se debe unir, ya en el estricto uso del lenguaje, el de la *competencia comunicativa*[11], la cual también está integrada por varios componentes, centrados tanto en lo lingüístico como en la interrelación comunicativa entre agentes, por lo que se pone énfasis en los elementos pragmáticos, estratégicos, sociolingüísticos y discursivos que se yuxtaponen a los lingüísticos.

De hecho, la comunicación depende de la armonía entre las diferentes competencias que actúan interrelacionadas para conseguir un mensaje que cumpla su objetivo informativo y transmita significados y sentidos.

Dentro de la competencia comunicativa, la *competencia lingüística*[12] desarrolla la faceta más evidente de la interrelación, por intervenir en un nivel superficial y, por consiguiente, más inmediato, y afecta únicamente al dominio de los signos lingüísticos *stricto sensu*, es decir, de las unidades mínimas constituidas por un significante y un significado, a su virtual intercambio en la dimensión paradigmática y a sus conexiones en el eje sintagmático.

Así pues, el MCER establece otras competencias junto a la lingüística, ya que esta no es suficiente para conseguir el dominio de una lengua: la *competencia sociolingüística* (el dominio de los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las diferencias de registro, los dialectos y los acentos, refranes y dichos de sabiduría popular) y la *competencia pragmática* (la capacidad de realizar un uso comunicativo de la lengua en el que se tengan presentes las relaciones que se dan entre el sistema de la lengua, por un lado, y los interlocutores y el contexto de

[11] Para el concepto de *competencia comunicativa*, véanse Hymes (1972) y Canale y Swain (1980).

[12] Con sus seis subcompetencias (MCER: 106 y ss.), a saber: la *competencia léxica*, que remite al conocimiento y dominio del vocabulario, la *competencia gramatical*, que supone el conocimiento y el dominio necesarios para explotar los recursos gramaticales, la *competencia semántica*, que afecta al conocimiento y dominio del significado, la *competencia fonológica*, la *competencia ortográfica* y la *competencia ortoépica*, que se centran en la pronunciación y en la percepción de los elementos fónicos, atendiendo a su valor distintivo y funcional.

comunicación por otro, y que abarcaría varias otras competencias: la competencia discursiva, la funcional y la organizativa)[13].

Evidentemente, la competencia lingüística se limita a proporcionar los instrumentos necesarios y las instrucciones esenciales para llevar a cabo la labor interactiva, pero, puesto que lengua y cultura se presentan como un todo indisociable, se deben atisbar las diferencias entre el bagaje cultural y las nociones recién adquiridas, apuntando a tejer redes interculturales.

De ahí que resulte imprescindible el sondeo de los rasgos más relevantes de la nueva realidad, insistir en promover una reflexión profunda sobre las experiencias comunicativas, y que esta ahonde en el análisis de efectividades y estereotipos, a fin de que, seleccionando indicios *in itinere*, se alcance el control de cómo usar el idioma.

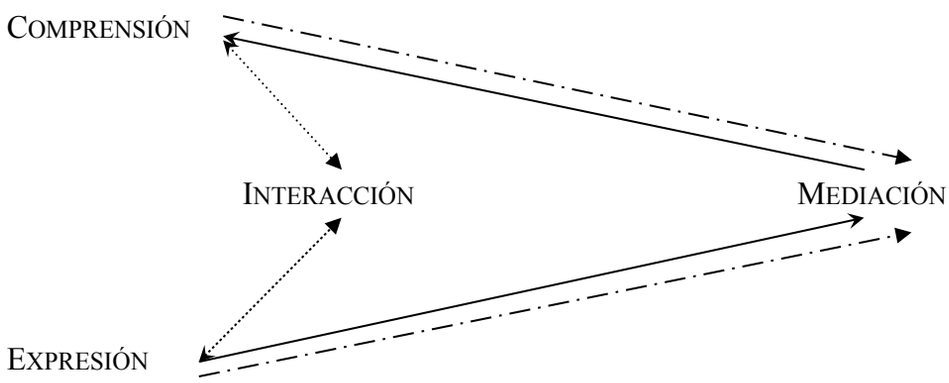
4. Actividades de la lengua: interacción y mediación

El logro de la competencia global en LE va unido al desarrollo de las actividades de la lengua o destrezas comunicativas, y, en el tema que nos ocupa, especialmente no puede prescindir del de las habilidades de interacción y mediación, tanto lingüística como cultural, durante todo el proceso de la interlengua.

Entre las varias actividades de la lengua que tienen como objetivo la formación de un usuario de LE, el MCER prevé también las de *interacción* y de *mediación*, que completan las de *expresión* y *comprensión* y las contextualizan en ámbitos específicos (público, personal, educativo y profesional).

[13] Véase, Centro Virtual Cervantes, *Diccionario de términos clave de ELE*.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciapragmatica.htm
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competencia.sociolinguistica.htm

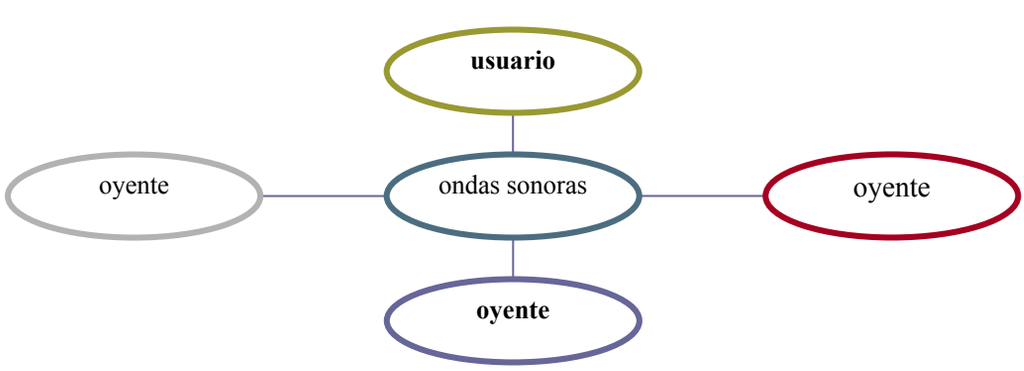
Figura 2. *Sinopsis de las actividades de la lengua*
(adapt. de Cantero y Arriba 2004: 12)



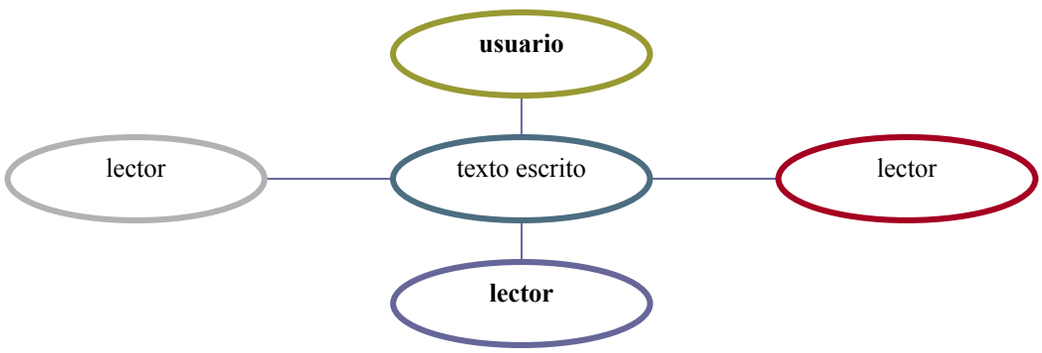
A continuación exponemos varios cuadros explicativos de las actividades de expresión y comprensión según el MCER:

Figura 3. *Sinopsis de las actividades de expresión y comprensión*
(adapt. de MCER: 96)

EXPRESIÓN ORAL

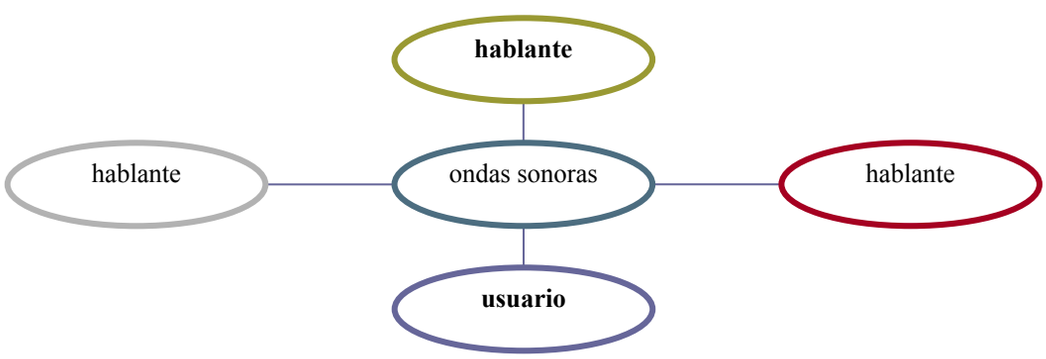


EXPRESIÓN ESCRITA

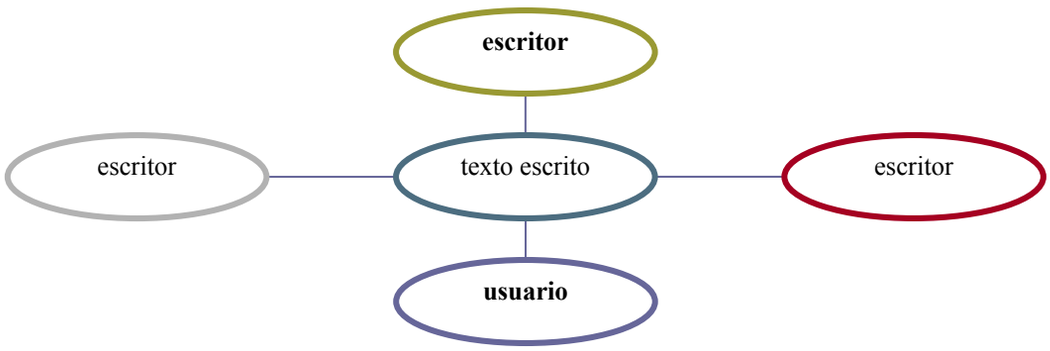


El usuario o alumno produce un fragmento hablado o un texto escrito, que, a su vez, reciben con cierta distancia uno o más oyentes o lectores, de los que no se espera respuesta alguna.

COMPRENSIÓN AUDITIVA



COMPRENSIÓN DE LECTURA



El usuario o alumno recibe, de nuevo con cierta distancia, un fragmento hablado o un texto escrito, que no precisa respuesta alguna.

La **interacción**, en cuanto acción que se ejerce recíprocamente entre dos o más agentes, se basa en la alternancia de actividades de expresión y comprensión, para promover y mantener un intercambio informativo sinérgico. Sin embargo, no es solo la resultante de estos dos procesos, dado que, en función del acto verbal —iniciativo o reactivo—, debe activar múltiples estrategias comunicativas, hasta abarcar la quinésica y la proxémica.

De hecho, según el *Diccionario de términos clave de ELE*[14]:

> En contraposición a las actividades de expresión (por ejemplo, recitar un poema) o de comprensión (por ejemplo, leer un artículo académico), que comportan un proceso lingüístico unidireccional, en el que un usuario (hablante-escritor) produce un texto para expresar unas ideas, unos sentimientos, etc. y comunicarlos a unos destinatarios (lectores u oyentes), las actividades de interacción (por ejemplo, la conversación o la correspondencia) entrañan un proceso lingüístico bidireccional harto más complejo que la suma de un proceso de expresión más otro proceso de comprensión. En efecto, además de contener esos dos procesos, la interacción implica la construcción de un discurso conjunto y, por tanto, la creación colectiva de significado, elaborando más o

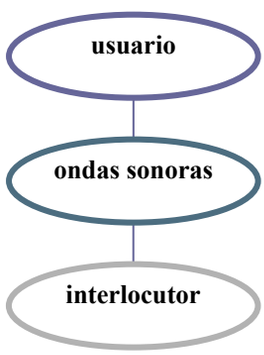
[14] Centro Virtual Cervantes, *Diccionario de términos clave de ELE*, *s.v.* «Actividades y estrategias de mediación», http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/activestrategmediacion.htm

> menos el mensaje y explicitando más o menos el contenido, en función del grado de contexto mental común y experiencia compartida de los participantes.

Ya hablada o escrita, la interacción supone múltiples operaciones cognitivas secuenciales, a fin de que no se verifique ninguna ruptura en la sucesión de actos lingüísticos ni en su coherencia.

Figura 4. *Sinopsis de la actividad de interacción*
(adapt. de MCER: 96)

INTERACCIÓN

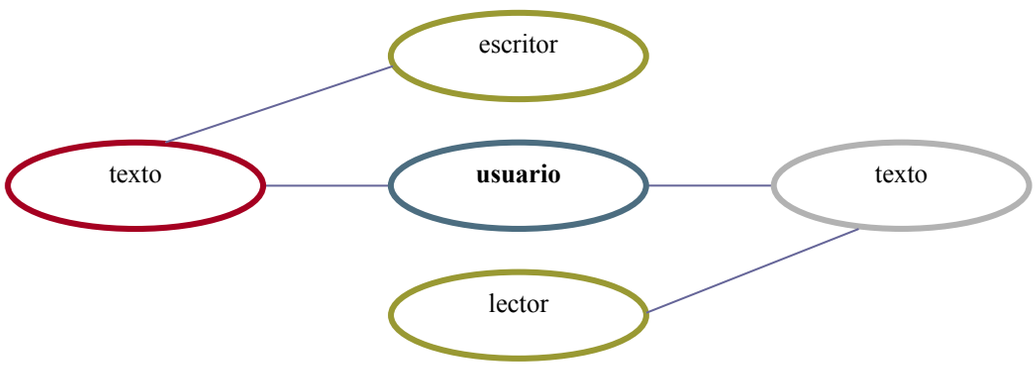


El usuario establece un diálogo «cara a cara» con un interlocutor. El texto del diálogo se compone de enunciados que se producen y se reciben por cada uno de ellos alternativamente.

La **mediación** podría considerarse una ampliación de la interacción y se produce cuando el usuario debe mediar, actuando de puente en el procesamiento o en la transmisión de un mensaje; es esencialmente interactiva, ya que interviene precisamente en las actividades de comprensión y de expresión.

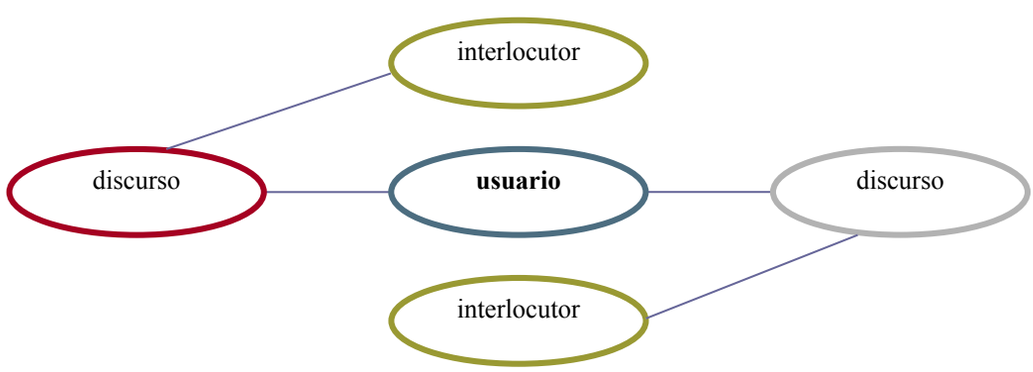
Figura 5. *Sinopsis de la actividad de mediación*
(adapt. de MCER: 97)

MEDIACIÓN TEXTUAL



El usuario recibe un fragmento hablado o texto escrito en una lengua o código determinados, sin que el emisor esté presente, y produce un fragmento o texto paralelo en una lengua diferente (mediación interlingüística) o en una variante del mismo código (mediación intralingüística), que será recibido a su vez por otro oyente o lector.

MEDIACIÓN PERSONAL



El usuario interviene como intermediario en una interacción «cara a cara» de dos interlocutores que no comparten la misma lengua: recibe el texto en una lengua (L1 o LE) y lo convierte a la otra (LE o L1).

La mediación puede, por un lado, facilitar un mayor dominio del objeto de estudio, ya que favorece el análisis de una lengua (L1) —que puede ser la nativa o

una que se domina—en función de la LE; por el otro, resalta el papel imprescindible del experto en la LE en establecer un contacto entre agentes que no pueden interactuar, motivo por el cual tiene que vehicular no solamente el significado del enunciado en L1, sino también la intención perseguida por la secuencia de los actos de habla, con implicaciones discursivas, lingüísticas y estratégicas a nivel diafásico, diastrático y diatópico y según la caracterización diamedial:

> La lingua parlata, la lingua scritta — in contrapposizione alla lingua dei manuali di grammatica e dei dizionari – la lingua delle enunciazioni sono cariche di significati extradenotativi, locali, legati al contesto, al co-testo, alla cultura di cui sono prodotto, alle influenze, allo stile individuale e di sottoculture, alla connotazione, alle sfumature di senso, agli aspetti anche fonici del linguaggio. I problemi della marcatezza degli enunciati, del registro, dell'idioletto e del socioletto sono solo alcuni esempi dei nodi della scienza contemporanea della traduzione (Osimo 2004: 30)[15].

La recodificación en una nueva lengua, por ello, no puede ser automática, ya que solo el análisis[16] atento del mensaje por traducir podrá revelar implicaciones semánticas y referencias extralingüísticas[17], dejando claro que habrá que apostar por un rediseño equivalente del contenido informativo y no de la forma expresiva.

A este respecto, Bruno Osimo (2011: 63 y 64) retoma las ideas de Lotman (*Universe of the Mind: A Semiotic Theory of Culture* 1990) para resaltar la diferencia entre buscar un rediseño equivalente del contenido y buscar la equivalencia total, lo que ambos consideran sumamente improbable, dado que, a diferencia del código matemático, la traducción, por obrar con códigos no conmensurables, no puede sino producir diversidad:

---

15 Traducción al español:
'La lengua hablada, la lengua escrita —en contraposición a la de los manuales de gramática y los diccionarios—, la lengua de las enunciaciones están llenas de significados extradenotativos, locales, vinculados al contexto, al cotexto, a la cultura que las ha producido, a las influencias, al estilo individual y de subculturas, a la connotación, a los matices de sentido, hasta a los aspectos fónicos del lenguaje. Los problemas de la impronta de los enunciados, los registros, el idiolecto y el sociolecto solo son algunos ejemplos de las dificultades de la ciencia contemporánea de la traducción'.

16 En el tercer capítulo nos ocuparemos de un nivel de este análisis, es decir, el análisis léxico.

17 Piénsese, por ejemplo, en la diferencia aparentemente sutil entre las dos colocaciones *ocupar un edificio* / *okupar un edificio* y en las implicaciones que comporta la simple sustitución de una letra.

> Quando i due codici tra i quali avviene la traduzione sono uno discreto (quello verbale) e uno continuo (quello mentale), è impossibile alcun tipo di equivalenza. […] Quando i due codici non sono commensurabili, quello che si può fare è una metafora, più che un'equivalenza[18].

La actividad de mediación se revela, por tanto, multifuncional y tiene como objetivo no interrumpir o desvirtuar el mensaje: contribuye a su comprensión correcta, evitando o tratando de aclarar los malentendidos que pueden minar el fin informativo.

En definitiva, la mediación se configura como una nueva competencia, junto a la lingüística, la sociolingüística y la pragmática, y concurre a la solución de los conflictos comunicativos que pueden derivar de un malogrado intercambio de la información.

Figura 6. *La competencia mediadora*
(adap. de Cantero y De Arriba 2004:19)



[18] Traducción al español:
'Cuando los dos códigos entre los cuales se realiza la traducción son uno discreto (el verbal) y otro continuo (el mental), es imposible todo tipo de equivalencia. […] Cuando los dos códigos no son conmensurables, no puede darse ninguna equivalencia, sino tan solo una metáfora'.

5. La actividad de mediación

5.1. Las subdestrezas de mediación

La mediación lingüística es una de las actividades o destrezas que el MCER señala como coadyuvantes para el logro de la competencia comunicativa en LE. Esta actividad engloba varias subdestrezas que posibilitan al usuario para actuar de filtro y vínculo a la vez entre emisiones en códigos distintos o diferentes realizaciones en un mismo código, ya que interviene en la realización interactiva, en las actividades de comprensión y de expresión.

El mediador, por lo tanto, se configura como vehículo no solo del significado del enunciado en la lengua fuente, sino también, gestionando y tramitando la información, de la función planeada y de la intención perseguida por la secuencia de los actos de habla.

Para que surta efecto, la labor mediadora, de hecho, debe saber controlar la elaboración de los actos comunicativos, extendiendo su dimensión no solamente a la **traducción** (mediación esencialmente escrita, aunque no solo: piénsese, por ejemplo, en los textos de mensajes grabados o de algún *chat*) y a la **interpretación** (mediación oral), sino también al resumen y a la paráfrasis, y registrando significativas implicaciones discursivas, lingüísticas y estratégicas.

Tanto la mediación textual como la mediación personal reformulan los signos lingüísticos para conseguir una comunicación eficaz, por lo que actúan trasladando y conmutando el texto no solo entre lenguas, sino que deben tener en cuenta también la pluralidad de una misma lengua —en la que, a su vez, pueden aflorar diferencias de uso o registro y de usuario o dialecto—, a fin de que la reconstitución del enunciado refleje el mensaje original en su verdadera dimensión.

Por todo lo anterior, es evidente que la recodificación debe ser el resultado de un análisis del texto que logre descifrar las implicaciones semánticas y revele las referencias extralingüísticas, dando por asumido que solo se puede obrar en el plano del contenido de la actuación comunicativa, ya que la equivalencia puntual en el de la expresión resulta una hipótesis errónea *a priori*.

Debido a esta multifuncionalidad de la mediación lingüística, es necesario el desarrollo de una serie de subdestrezas, cuyo objetivo es posibilitar la reformulación de las secuencias de un texto en otras secuencias del mismo o de otro código para una aprehensión más inmediata del significado original, a fin de hacer viable el contacto entre hablantes comunicativamente aislados.

Para nuestro estudio, investigaremos detalladamente la subdestreza de traducción.

Figura 7. *Subdestrezas de mediación textual*
(adapt. de Cantero y Arriba 2004: 17)

SINTETIZAR	Hacer el resumen de un texto, conservando solo los elementos necesarios para la comprensión del sentido y eliminando todo lo circunstancial o accesorio.
PARAFRASEAR	Reformular un texto, empleando otras palabras, o bien otro código, pero dejando intacto el armazón ideológico del texto original.
CITAR	Reproducir un texto, o una parte, en otro texto, con el fin de comentarlo, ampliarlo, relacionarlo o darle explicación.
TRADUCIR	Trasladar un texto de un código a otro (normalmente, de un idioma a otro), manteniendo todos sus elementos ideológicos, formales y de sentido.
APOSTILLAR	Anotar un texto, comentar alguno de sus rasgos (léxicos, ideológicos, gramaticales o culturales), relacionarlo con otros textos o bien ampliar la información requerida, con el fin de aclarar al lector sus aspectos menos comprensibles.
ADECUAR	Adaptar un texto a un lector (o tipo de lector) concreto, operando sobre alguno o sobre diversos aspectos del texto: lingüísticos, ideológicos o culturales.

Figura 8. *Subdestrezas de mediación personal*
(adapt. de Cantero y Arriba 2004: 16)

RESUMIR, SINTETIZAR	Hacer el resumen de un texto, conservando solo los elementos necesarios para la comprensión del sentido y eliminando todo lo circunstancial o accesorio.
PARAFRASEAR	Reformular para el interlocutor las palabras de un tercero, de un modo que le resulte cercano y comprensible.
APOSTILLAR	Comentar un hecho, un episodio o un discurso, o bien relacionarlo con otro, con el fin de aclarar su sentido y dárselo a entender al interlocutor.
INTERMEDIAR	Negociar con el interlocutor (o interlocutores) el sentido y la intención del discurso de cada uno de ellos, o bien el discurso de un tercero.
INTERPRETAR	Traducir oralmente para el interlocutor las palabras de un tercero, estando los dos presentes, ya sea de forma simultánea o consecutiva, ya sea de manera profesional o no.

5.2. La subdestreza de traducción

En la traducción, el papel del usuario es esencialmente interpretativo. Ya que su objetivo es reformular un texto fuente o *prototexto* (PT) en un texto meta o *metatexto* (MT), coincide con el fin y principio de dos realizaciones comunicativas (Osimo 2011: 88):

Autor – Texto – **Receptor = Traductor** – Texto – Receptor

El traductor, por ello, juega un papel decisivo en la recepción del mensaje: debe entender el significado del original, gracias al análisis del enunciado, captar a su manera el sentido y trasladarlo todo a la otra lengua, poniendo en práctica sus competencias en la formulación de un texto que, sin embargo, solo podrá sugerir una vía de acceso al PT, es decir, la interpretación que el traductor elige y decide comunicar:

> Ogni versione, a seconda del modo in cui il traduttore decide di farsi carico di ciò che non è possibile trasporre direttamente nella lingua o cultura ricevente, del

> "residuo intraducibile", mette in risalto alcuni aspetti e ne tace, ahimè, altri, In altre parole, ogni versione differisce dalle altre soprattutto per il contenuto (denotativo, ma soprattutto connotativo e stilistico) che il traduttore ha deciso di sacrificare in nome della comunicabilità, della "trasportabilità" del testo in questione (Osimo 2011: 80)[19].

Por todo lo anterior, ser experto en los códigos interesados no se corresponde exactamente con ser un buen traductor, en cuanto que esta última habilidad sí depende de la otra, pero necesita de más cualidades para aflorar:

> Grammatica, lessico, punteggiatura, sono solo alcuni degli ostacoli che un traduttore si trova a dover affrontare al momento di tradurre da una lingua verso un'altra lingua. Consapevolmente o no, migliaia di altri fattori interferiscono e creano ostacoli che possono forse essere catalogati come culturali (Osimo 2011: 36)[20].

Saber llevar a cabo la labor traductora requiere el desarrollo de una preparación específica, la cual integra, evidentemente, la competencia comunicativa, puesto que estamos inclinados a pensar que la traducción, por transmitir informaciones, se centra en la comunicación. De hecho, la comparación de los códigos, que tiene como finalidad la elucidación de discrepancias y faltas de correspondencias interlingüísticas, solo puede ser una base sobre la que sustanciar el estudio analítico de las culturas en juego:

> La traducción obedece a los imperativos de la comunicación. No es una mera comparación y búsqueda de correspondencias, sino que es la búsqueda del sentido último de los mensajes. Así que la traducción requiere algo más que aptitudes lingüísticas (García-Medall 2001: 1).

De esta manera, la traducción facilita la descripción de las circunstancias y del porqué de algunas realizaciones lingüísticas superficiales, las cuales, de otro

---

19 Traducción al español:
'Cada versión, según la manera en la que el traductor decide hacerse cargo de lo que no es posible transponer directamente a la lengua o cultura receptoras, del "residuo intraducible", pone de relieve algunos aspectos e, infortunadamente, descarta otros. En otra palabras, cada versión difiere de las demás sobre todo en el contenido (denotativo, pero sobre todo connotativo y estilístico) que el traductor ha decidido sacrificar en nombre de la comunicabilidad, del poder "transportar" el texto en cuestión'.

20 Traducción al español:
'Gramática, léxico y puntuación solo son algunos de los obstáculos que un traductor tiene que afrontar al traducir de un idioma a otro. A sabiendas o menos, miles de otros factores interfieren e introducen obstáculos que quizá se puedan catalogar como culturales'.

modo, por resultar opacas e insondables, activarían un aprendizaje y un uso meramente mnemónicos.

5.3. El procedimiento de la traducción

La traducción prevé el reemplazo de los signos de una lengua fuente (LF) por los de una lengua meta (LM) —inicio y fin del *proceso* transformativo— y debe entenderse como el resultado de una praxis metodológica, cuya función cuadra con el porqué de su ejecución: puesto que, desafortunadamente, los signos no son monosémicos sino polisémicos, de hecho, estos pueden comportar una significación múltiple y adquirir un significado temporal, que se cristaliza en una situación comunicativa dada.

La sustitución LF ➝ LM, por consiguiente, requiere que se lleven a cabo algunas operaciones hermenéuticas y de reelaboración del mensaje, a fin de que el enunciado llegue a recibirse, y que la comunicación entre emisor y destinatario, siquiera con un contacto *sui géneris*, no se interrumpa.

Intentemos ahora glosar estas operaciones, siguiendo a Bruno Osimo (2004: I), quien las condensa en dos fases dinámicas[21], a las cuales añade una pasiva de crítica de la traducción: de la primera forman parte la lectura y el análisis del PT, mientras que la segunda consiste en la formulación del MT:

> La prima contempla la lettura dell'originale e l'analisi del prototesto stesso in vista della sua traduzione. L'analisi traduttologia del prototesto ha lo scopo di individuare la dominante del prototesto e le possibili dominanti del metatesto, ossia quali aspetti sono più facilmente traducibili nella cultura ricevente e quali sono più importanti da tradurre nella cultura ricevente. In questa fase è anche necessario individuare il residuo traduttivo ed escogitare una strategia per una resa di tale residuo al di fuori del testo tradotto: una resa meta testuale. […] La seconda fase consiste nella stesura vera e propria del testo tradotto, cioè del metatesto[22].

[21] *Fase dinámica* y *fase pasiva*, según el traductor actúe más o menos. Se ha optado por el adjetivo *dinámica* en vez de *activa*, para subrayar la función mediadora del traductor.

[22] Traducción al español:
'La primera contempla la lectura del original y el análisis del prototexto en vista de su traducción. El análisis traductológico del prototexto tiene como objeto el reconocer la función dominante del prototexto y las posibles funciones dominantes del metatexto, es decir, qué aspectos se pueden traducir más sencillamente a la cultura receptora y cuáles es más

Es el uso, decíamos al principio de este apartado, que le atribuye significado al significante, y el significado cristaliza en una situación específica, por lo que este depende del cotexto, es decir, de la relación con las demás unidades semánticas, y del contexto, esto es, de la referencia extralingüística. Además, no hay que olvidar que los signos que componen el mensaje —tanto en la LF como en la LM— son el resultado de la codificación de pensamientos de emisores diferentes (Osimo 2011: 25), tal vez lejanos en el espacio y en el tiempo, cada uno con su formación, su experiencia, su forma de ser, su perspectiva en la visión del mundo:

> La traduzione di un testo presenta alcune analogie con la percezione visiva di un oggetto con un occhio solo, e come questa è lungi dall'essere perfetta. Non è mai possibile stabilire con certezza se una data interpretazione di un testo sia o no legittima, a meno che in soccorso del traduttore venga l'autore, unica autorità indiscutibile (Osimo 2011: 82)[23].

La traducción no implica la simple transferencia formal de expresiones; antes bien, ha de identificarse sobre todo como el traslado del núcleo semántico del texto, según una nueva forma y nuevos vocablos, en definitiva una nueva estructura verbal:

> La noción de equivalencia tiene una relación directa con la transposición del significado en las dos lenguas. Son especialmente importantes los aspectos semántico, pragmático y textual del significado. El semántico no necesita mayor explicación; el pragmático se refiere al estudio de los objetivos del uso de oraciones como unidad de habla; el textual se refiere a los aspectos cohesivos de un texto (Calvo 2007: 2).

En este orden de ideas, la traducción no ha de centrarse en el significado objetivo de las palabras en la LF. Dado que la lengua no es un simple sistema de signos con estructuras abstractas y reglas de combinación, sino que implica un

importante que se traduzcan a la cultura receptora. Asimismo, en esta fase resulta necesario determinar el residuo de la traducción y delinear una estrategia para proponer este residuo fuera del texto traducido: una reformulación metatextual […]. La segunda fase consiste en la redacción del texto traducido, es decir, el metatexto'.

[23] Traducción al español:
'La traducción de un texto presenta algunas analogías con la percepción visual de un objeto con un ojo, y cómo esta no es perfecta en absoluto. Nunca es posible establecer con certeza si una interpretación de un texto es legítima, a no ser que venga en auxilio del traductor el autor, única autoridad indiscutible'.

conjunto de connotaciones, humor, figuras estilísticas, significados indirectos, frases irónicas y referencias culturales y sociales, la aprehensión del aspecto subjetivo del enunciado es una tarea clave, que, evidentemente, supone lecturas atentas y análisis textuales:

> Appare evidente che una proporzione molto cospicua del messaggio completo è costituita da ciò che è dato per scontato, da ciò che è considerato implicito. Ma ciò che è implicito in un contesto culturale non coincide mai con ciò che è considerato implicito in un altro contesto culturale. Il traduttore ha sempre bisogno di tenere conto di questo aspetto. Il suo compito consiste nella mediazione culturale (di cui quella linguistica è solo uno dei tanti aspetti) tra la cultura emittente e quella ricevente. È necessario che il traduttore capisca qual è il contenuto globale di un testo, ossia qual è il contenuto esplicito e quale quello implicito (Osimo 2011: 35)[24].

La interpretación del sentido de un texto, en efecto, no es simple en absoluto y, por consiguiente, tampoco lo es lograr la equivalencia semántica entre el PT y el MT, puesto que las posibilidades de interferencias y deslices son múltiples:

> Nel caso della traduzione, il fenomeno della *mistranslation* [è legato] a un'impotenza di cui siamo del tutto consapevoli: è impossibile *capire* tutto ciò che un autore vuole trasmettere con il suo testo, ed è impossibile *trasporre tutto* ciò che si è capito in altra lingua, lasciando al lettore le stesse possibilità di comprensione/incomprensione e interpretazione presenti nell'originale. Si ha comunque un residuo. L'importante è tenerne conto (Osimo 2011: 83)[25].

Así pues, intentar establecer un nexo intercultural es decisivo; el usuario traductor debe determinar una macrofunción del original, sobre la base de sus

[24] Traducción al español:
'Resulta evidente que una proporción muy conspicua del mensaje completo está constituida por lo que se da por sentado, por lo que se considera implícito. Sin embargo, lo que es implícito en un contexto cultural nunca coincide con lo que se considera implícito en otro contexto cultural. El traductor siempre necesita tener en cuenta este aspecto. Su trabajo consiste en la mediación cultural (de la que la lingüística solo es uno de los muchos aspectos) entre la cultura emisora y la receptora. Es necesario que el traductor entienda el contenido global de un texto, es decir, el contenido explícito y el implícito'.

[25] Traducción al español:
'En el caso de la traducción, el fenómeno de la *mistranslation* [traducción incorrecta] depende de una impotencia de la que somos conscientes: es imposible *entender* todo lo que un autor quiere trasmitir con su texto, y es imposible *transponer todo* lo que se ha entendido a otra lengua, dando al lector las mismas posibilidades de comprensión/incomprensión e interpretación presentes en el original'.

constituyentes y microfunciones, y transferirla, junto con sus determinantes, a un sistema receptor:

> Conoscendo le differenze esistenti tra le due cultura (e tra i loro rispettivi valori impliciti) [il traduttore] potrà mediare in modo tale da considerare quale possa essere il residuo comunicativo di una traduzione meramente linguistica e di conseguenza attuare una strategia traduttiva complessiva che tenga conto di tale residuo e dei modi per convogliarlo (eventualmente al di fuori del testo vero e proprio) al lettore della cultura ricevente (Osimo 2011: 35)[26].

Esta transformación requerirá necesariamente que se determinen algunos ajustes y se activen algunas estrategias para compensar la incidencia de las pérdidas informativas en la comunicación y hacer que la nueva clave de lectura refleje la original o, mejor dicho, que la traicione lo menos posible:

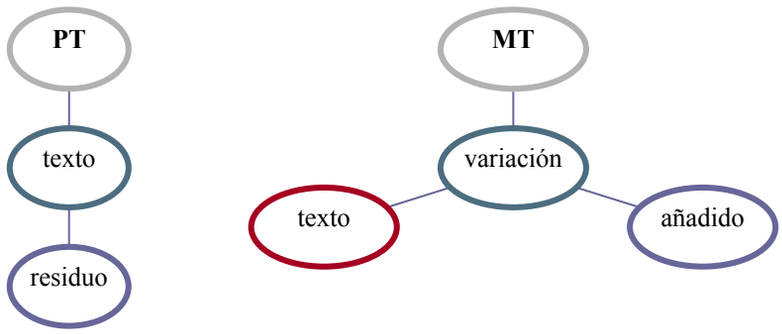
> En vez de forzar la estructura formal de una lengua con elementos ajenos a la misma, el buen traductor está dispuesto a hacer todos los cambios formales que sean necesarios para reproducir el mensaje de acuerdo con las normas estructurales propias de la lengua receptora (Nida y Taber 1986: 19).

Esto, según las cuatro condiciones que Bruno Osimo (2011: 15 y 16) señala como indispensables en el procedimiento de recodificación:

- que una parte del texto se mantenga intacta,
- que una parte se modifique,
- que otra, por ser intraducible, no se traduzca,
- que en una parte se añadan informaciones.

Figura 9. *Sinopsis del procedimiento de la traducción*
(adapt. de Osimo 2011: 15)

[26] Traducción al español:
'Al conocer las diferencias entre las dos culturas (y entre sus valores implícitos), [el traductor] podrá mediar según la consideración del residuo comunicativo de una traducción meramente lingüística y, por consiguiente, podrá activar una estrategia global de traducción que tenga en cuenta este residuo y cómo facilitárselo al lector de la cultura receptora (eventualmente fuera del texto por traducir)'.



Estas condiciones deberían ayudar a mantener el control de la transmisión global del mensaje y a monitorizar que se defina *ex novo* la eficacia textual y que esta cuadre con la finalidad informativa.

De lo dicho se deduce que el conocimiento del léxico, de la gramática y de los usos de la LF y de la LM, así como estar constantemente al día con los nuevos giros y términos, resultan facultades imprescindibles para la matización de las variedades diafásicas, diastráticas, diamésicas y diatópicas de las lenguas, y para aminorar las pérdidas más o menos sensibles en la comunicación.

De esta manera, la competencia textual le brinda al usuario de una lengua la posibilidad de penetrar en los textos, detectar e interpretar los aspectos discursivos y saber distinguir entre una pluralidad de realizaciones lingüísticas, lo que es, sin duda, redunda en beneficio de la mediación.

El usuario de la LE, de hecho, capacitado para comprender y producir enunciados lógicos, coherentes y cohesionados en L1, busca aprovechar estas destrezas, con la finalidad de proyectar las características textuales del original al MT, desarrollando tanto el aspecto universal de su competencia como el específico e inherente a las lenguas en contacto.

El usuario descodifica y reelabora un PT, leyéndolo o escuchándolo e interpretándolo, para reescribirlo en un código distinto o en otras secuencias del código original, tras atender a operaciones cognitivas que promueven el estudio analítico de los signos originales a nivel léxico, semántico, sintáctico y pragmático. Debe también profundizar en el detalle de la secuencia comunicativa,

accediendo a su acervo cultural y lingüístico, para elegir cómo reconstruir verbalmente el concepto, según el contexto y el cotexto:

> Il traduttore è quindi il linguista che analizza i dati sulla base di una concezione del segno linguistico che tiene conto di tutte le istruzioni che portano alla costituzione del testo e rivela l'insieme delle intenzioni comunicative, la tessitura intenzionale. Effettuerà in modo adeguato l'analisi del macrosegno (testo) se terrà conto delle quattro variabili che lo integrano: 1) il segno inteso come elemento singolarizzato (usato secondo le regole e le strategie imposte dai parlanti); 2) la struttura, che mette in evidenza le sue solidarietà sintagmatiche e paradigmatiche. Ricorrendo a un apparato concettuale e descrittivo che presuppone il perfetto possesso dei codici a confronto e degli universi di riferimento culturali sincronici e diacronici, collegherà il fatto linguistico (segno) alla 3) personalità (insieme delle condizioni psicosociologiche della produzione) e alla 4) cultura (le condizioni storiche che giustificano l'uso del segno tanto in diacronia quanto in sincronia) (Gambini 2004: UD 4.6)[27].

El reemplazo automático de los signos de la LF por los virtualmente correspondientes en la LM, de hecho, viciaría el contenido del original, llegando a resultar una mera recopilación de palabras en el sistema receptor, del cual solo lograría activar el aspecto verbal: palabras de la LM no expresadas en la LM, es decir, sin respetar su red, su configuración.

En este orden de ideas, el *análisis contrastivo* resulta esencial para informar sobre el contorno de los vocablos. El cotexto habitual de los términos, en efecto, puede no coincidir en las diversas lenguas, por lo que es necesario subrayar el contraste entre los vocabularios afectados, la forma y la distribución de las

[27] Traducción al español:
'El traductor es el lingüista que analiza los datos según una concepción del signo lingüístico, que considera todas las instrucciones que convergen en la constitución del texto y revela el conjunto de las intenciones comunicativas, la textura intencional. Elaborará de una manera adecuada el análisis del macrosigno (texto) si tiene en cuenta las cuatro variables que lo integran: 1) el signo *per se* (usado según las reglas y estrategias impuestas por los hablantes); 2) la estructura, que pone de relieve sus solidaridades sintagmáticas y paradigmáticas. Gracias a un aparato conceptual y descriptivo que presupone el perfecto dominio de los códigos interesados y de los universos culturales de referencia sincrónicos y diacrónicos, relacionará el hecho lingüístico (signo) con la 3) personalidad (conjunto de las condiciones psicosociológicas de la producción) y con la 4) cultura (las condiciones históricas que justifican el uso del signo tanto en diacronía como en sincronía.

palabras en una lengua y en la otra, y la estrecha relación entre significado y sentido.

El *análisis contrastivo* brinda la oportunidad de aprender a conocer *pari passu* tanto la LM como la LF, ya que promueve la detección de diferencias imperceptibles y el control de semejanzas evidentes, y facilita, por consiguiente, la elección de sintagmas congruentes y semánticamente equivalentes.

Puesto que es natural, de hecho, que lenguas diferentes expresen de maneras diversas la misma significación —se habla de anisomorfismo de las lenguas—, la mediación debe perseguir una equivalencia funcional de los textos, según la cual estos se correspondan en lo que expresan y no en cómo lo expresan; esto, evidentemente, en una relación no siempre proporcional de los signos lingüísticos, la cual determina que, durante la reformulación, un signo lingüístico del PT pueda seleccionar más signos lingüísticos en el MT o viceversa.

5.4. La direccionalidad de la traducción

5.4.1. *La traducción a la LE*

En este tipo de actividad, que responde más bien a las expectativas de los cursos académicos —en Italia, por ejemplo, la cátedra no es de lengua extranjera, sino de lengua extranjera y traducción— y raras veces entra en los quehaceres profesionales, el usuario traductor vierte a la LE un texto que ha recibido en L1 —que sería de esperar que fuera la materna, pero que también puede ser una que él domina—, por lo que el producto debería codificarse sobre la base de una comprensión profunda del mensaje y dejar patente su función comunicativa.

La aprehensión del sentido del original, de hecho, debería simplificar su reformulación en el MT: el conocimiento de qué expresar del PT orienta el cómo expresarlo en la LE e impulsa la activación de múltiples estrategias, tales como la solución del significado de períodos oscuros o la modulación o paráfrasis (la traducción de una palabra por una frase explicativa, con el objetivo de evitar tropezar con las posibles lagunas léxicas, gramaticales, sintácticas, etc.):

> La traducción inversa es una actividad humilde y reveladora, que no tiene el prestigio de la competencia oral pero es esencial para observar las idiosincrasias de la L2 y para mejorar en su competenci (García-Medall 2001: 2).

Sin embargo, ya que la LM es la que menos se domina, aun la mínima falta de recursos en el repertorio plurilingüe puede estorbar la reformulación del contenido informativo, así que el usuario debe intentar subsanar sus carencias específicas tanto en la habilidad mediadora como, en general, en la competencia comunicativa; debería hacer hincapié en la abstracción de las unidades de traducción (texto ↔sección ↔ párrafo ↔ oración ↔unidades sintagmáticas léxicas) a fin de comprobar cohesión y coherencia, y debería insistir, sobre todo, en la exploración de las posibles equivalencias funcionales, mediante la consulta de diccionarios combinatorios y monolingües.

La traducción literal *per se* no puede llevar a un producto exitoso, dado que el paso puntual del código de origen al código meta debe respetar los vínculos léxicos propios del vocabulario de las lenguas y de sus posibilidades combinatorias.

Al traducir de la L1 a la LE, en efecto, es plenamente posible —si no de esperar— la incidencia de la influencia interlingüística entre los dos códigos en contacto, porque la menor competencia en la LM puede activar un automatismo cognitivo que oriente hacia la transposición literal de las unidades léxicas del PT; sin considerar el contorno de las voces, ni su plurisignificación intrínseca, se buscan improbables y virtuales equivalencias unívocas entre los vocablos, sobre todo si los idiomas implicados son afines, debido a la superposición de signos:

> Hay que aceptar que no hay modo de esquivar la interferencia de la L1 a la hora de expresarnos en otro idioma (interferencia o transferencia negativa). Es más, tales interferencias demuestran que la conciencia lingüística sobre la L1 no puede ni debe eliminarse de un plumazo (García-Medall 2001: 1).

5.4.2. *La traducción a la L1*

La realización de este tipo de actividad tiene como eje central la correcta comprensión del mensaje de partida en la LE, oral o escrito, para su reformulación en la L1:

> La traducción directa exige precisión, uso adecuado de la gramática, conocimientos de fraseología y de estilo […]. Lleva de modo natural al contraste de las lenguas en su uso (García-Medall 2001: 2).

Entrando en detalles, mientras que el paso de la lengua oral a la escrita, la escucha de un texto en LE, por ejemplo, y su recepción y traducción consecutiva o simultánea a la L1, se corresponde con la capacidad de comprensión y la de pasar de forma más o menos inmediata de una lengua a otra, obrar con la lengua escrita brinda la oportunidad de llevar a cabo la traducción en lapsos sucesivos.

La lectura del PT debería facilitar, si no una interpretación profunda del enunciado, por lo menos, una comprensión global del mensaje, por lo que el producto debería reflejar una reformulación lo más fiel posible del mensaje original, si bien

> Le traducteur vit en effet très souvent des moments de doute où il ne parvient plus à trouver «ce qu'il dirait dans sa langue pour dire la même chose que la personne qu'il traduit» (Farina 2006: 151)[28].

Así que, en ambos casos, el proceso cognitivo propenderá a impulsar la elaboración de un doble ejercicio traductor inter- e intralingüístico, de la LE a la L1 y de la L1 a la LE, para penetrar el contenido semántico y el contexto sociocultural del PT e ir perfeccionando la codificación según el cotexto.

En comparación con la traducción inversa, la traducción directa simplifica la fase de reformulación, ya que la LM es la L1, que el usuario traductor debería saber usar necesariamente. Sin embargo, los conocimientos de la LE resultan fundamentales para la interpretación del PT, por lo que la carencia de nociones lingüísticas y extralingüísticas puede estorbar la descodificación y ralentizar o

[28] Traducción al español:
'El traductor, de hecho, vive a menudo momentos de duda en que no logra encontrar «qué diría en su lengua para expresar lo mismo que la persona a la que traduce'.

hasta frustrar la sucesiva codificación. Además, no se puede optar por aclarar el significado de los períodos poco transparentes, como en la actividad de traducción de la L1 a la LE, dado que su ininteligibilidad impide todo intento de simplificación.

Esto último revela que, de todos modos, ha de ser objeto de la actividad de traducción la verificación del buen funcionamiento del texto producido, ya que la sola comprobación de las correspondencias con el PT no garantiza la elaboración de una codificación funcional, en la situación comunicativa dada, dentro del mundo de la cultura receptora.

Intentemos ahora centrarnos, en el segundo capítulo, precisamente en el Enfoque léxico del proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas, que, por todo lo anterior, resulta imprescindible para alcanzar la competencia comunicativa hasta aquí delineada.

II. El Enfoque léxico: combinaciones y fluidez expresiva

1. El Enfoque léxico

1.1. Bases del Enfoque léxico

El Enfoque léxico consiste en una teoría que, aunque ya no sea nueva, con sus veinte años, sigue siendo novedosa: replantea bases y principios de la didáctica de lenguas y, al proponer un cambio de directriz, define, como finalidad principal de la enseñanza, la capacitación para detectar las unidades de habla centrales de la expresión lingüística y las posibles implicaciones textuales, a fin de poder explorar activamente la LE y descubrir su funcionamiento:

> En este enfoque, como el nombre sugiere, se le da un nuevo papel a lo que Lewis llama *lexis* en el aprendizaje de una segunda lengua *Lexis* incluye no solo palabras individuales, sino también combinaciones de palabras que el hablante almacena en el lexicón mental. Lewis sugiere que el l*exis* es la base del lenguaje. El *lexis* se ha malentendido en la enseñanza de lenguas porque se ha asumido que la gramática es la base del lenguaje y que el dominio del sistema gramatical es un prerrequisito para la comunicación efectiva. Por tanto, uno de los principios organizadores de cualquier *syllabus* orientado al significado debería ser el *lexis* (Morante 2005: 32).

Se invierte el papel tradicional de la gramática y el léxico: el aprendizaje de las reglas lingüísticas ya no es objetivo de la enseñanza, sino que la didáctica se centra más en estimular a los alumnos para que sepan detectar, asimilar y producir unidades sintagmáticas reveladoras de patrones gramaticales:

> El objetivo de este método es desarrollar el dominio léxico de los alumnos, es decir, la habilidad de combinar palabras. Se basa en la idea de que una parte importante del dominio de la lengua es la habilidad de comprender y producir *chunks*, es decir, unidades léxicas globales no analizables en unidades menores de significado. […] Estas unidades léxicas permiten a los alumnos identificar los patrones de la lengua tradicionalmente asignados al campo de la gramática (Morante 2005: 33).

En este orden de ideas, si desde siempre se ha hecho hincapié en la enseñanza de palabras, improbables equivalencias y estructuras formales, a fin de llegar a dominar el sistema gramatical de la LE y un rico conjunto de su vocabulario, la nueva metodología sopesa y rectifica la importancia del componente aislado. El léxico, sus unidades, sus formas, el significado y sus relaciones, sus combinaciones son complejos:

> La investigación sobre el léxico que se está desarrollando en este momento avanza sobre el supuesto de que el lexicón mental no es un depósito de listas de palabras con significados asociados sino más bien una red que vincula unas palabras con otras y los significados de unas y otras. De acuerdo con Simone (2012) [*Diccionarios que todavía no existen*] esa red no es plana sino multidimensional: cuenta con *hubs*, puntos de más alta concentración de enlaces, y está compuesta por varias redes parciales vinculadas entre sí (De Miguel 2014: 16).

Puesto que considera el lenguaje como expresión de léxico gramaticalizado y no de gramática lexicalizada (Lewis 1993: 89), el Enfoque léxico promueve el estudio no solamente de las unidades lingüísticas, sino también de su contorno, en el intento de descifrar las posibles relaciones cotextuales y contextuales:

> Podríamos englobar las principales teorías del Enfoque léxico en cuatro principios: primacía de la enseñanza del léxico en detrimento de la gramática; atención, por parte de profesores y alumnos, al reconocimiento y la memorización de segmentos léxicos o *chunks* para mejorar la fluidez y precisión del alumno y para permitir que opere tanto el principio de idiomaticidad como el principio de selección libre; en tercer lugar, importancia de la organización sintagmática u horizontal de las palabras, es decir, al co-texto y al contexto, y, por consiguiente, a las colocaciones; y, por último, énfasis en la importancia del aprendizaje incidental del léxico (Higueras 2006: 12).

Previendo un ciclo con una fase de observación, una de hipótesis y otra de experimento, se apunta a evitar expresiones gramaticalmente intachables que, sin embargo, puedan encasillar al nuevo usuario de la LE en el rango de hablante extranjero, por ser reconocidas como correctas pero no usuales, inadecuadas

pragmáticamente para el fin comunicativo perseguido, o por formularse en lapsos tan amplios que revelan una monitorización constante de la producción:

> Two different utterances are never pure synonyms. If they contain the same referential information, the selection of one rather than the other form will be made precisely because the speaker wishes to order the information in different ways, for different purposes. The choice of one item rather than the other is intrinsic to the nature of language itself. Purposeless transformation, of the kind exemplified by traditional practices of reported speech, the passive and many of the perverse exercises of certain examinations are invalidated precisely because they contradict the nature of language (Lewis 1993: 136)[29].

La fluidez del nativo al expresarse no puede explicarse en razón de su competencia gramatical, pues esta no podría capacitarle para crear constantemente enunciados correctos, usuales y funcionales a la vez y en tiempos muy rápidos:

> Una lengua es un sistema de comunicación lingüístico propio de una nación o de una comunidad lingüística que se caracteriza además por ser vehículo de una cultura propia. Para hablarla y comprenderla es preciso conocer sus reglas gramaticales así como gran parte del léxico que la compone (Mogorrón 2004: 382).

A este propósito, ya Lewis había subrayado como errónea la idea de que es la gramática la base del aprendizaje lingüístico y de que la asimilación del sistema gramatical garantiza una comunicación eficaz:

> The basis of language is lexis. It has been, an remains, the central misunderstanding of language teaching to assume that grammar is the basis of language and that mastery of the grammatical system is a prerequisite for effective communication (Lewis 1993: 133) [30].

[29] Traducción al español:
'Dos expresiones diferentes no pueden ser puramente sinónimas. Si contienen la misma información referencial, la selección de una forma en vez de otra se efectuará precisamente porque el hablante quiere organizar de forma distinta la información, para fines distintos. La elección de una unidad en vez de otra es intrínseca a la misma naturaleza del lenguaje. Se invalidan así la transformación gratuita, del tipo ejemplificado en la práctica tradicional del estilo indirecto y del pasivo, y muchos de los perversos ejercicios de algunos exámenes, pues contradicen la naturaleza del lenguaje'.

El aprendizaje de la gramática sí coadyuva en la aproximación a la LE, pero sobre todo en los estadios no iniciales de la instrucción, cuando el proceso en curso precisa pulir la competencia comunicativa para evitar el estancamiento del aprendizaje y la fosilización de errores. Es en cambio aconsejable que la enseñanza ponga el acento en el componente léxico, insistiendo en la naturaleza esencialmente diferencial del significado, para estimular al usuario a elegir convenientemente entre un abanico de opciones posibles:

> Se toma la unidad léxica como unidad de aprendizaje, pues las unidades léxicas se conciben como una fuente productiva de información para los alumnos, que facilitan la producción, la comprensión y la reflexión analítica sobre la forma y significado (Morante 2005: 32).

Hay que promover una labor adquisitiva en dos vertientes, léxica y gramatical, fundamentada más bien en la competencia receptiva del discente y no en la memorización de reglas abstractas (Lewis 1993: 78), centrando el proceso didáctico en la observación de similitudes y diferencias:

> Es, en efecto, casi una utopía para un hablante no nativo saberse de memoria esa infinidad de cadenas y combinaciones de palabras interiorizadas desde la infancia por un hablante nativo, sin esfuerzo y de manera automática. Esas combinaciones léxicas que se dan por hecho son precisamente las que hacen que el modo de hablar de un nativo no llame la atención al interlocutor. Para los estudiantes de lenguas extranjeras, la combinatoria léxica no es, por desgracia, predecible y determinable a partir de ciertas reglas, solo se puede descubrir, describir y explicar a posteriori (Mellado 2008: 8).

Así pues, mientras progresa en el aprendizaje, se capacita para diferenciar entre posibles unidades y escoger las necesarias para componer en el eje sintagmático el mosaico de los actos de habla; la secuencia debe evidentemente

---

[30] Traducción al español:
'Es el léxico la base del lenguaje. Ha sido y sigue siendo equivocado en la enseñanza de lenguas suponer que sea la gramática la base del lenguaje y que el dominio del sistema gramatical sea prerrequisito para una comunicación eficaz'.

resultar coherente y cumplir la función comunicativa ambicionada, de modo que encajen entre sí las teselas lingüísticas, en un juego revelador de la exclusividad combinatoria de las unidades léxicas:

> Meaning is essentially differential, any individual item being defined by a set of contrasts with other items. This is as true of grammatical items as it is of individual lexical items. [...] What is useful to the learner is a developing understanding of the relationships between any particular bit and all the other bits (Lewis 1993: 135) [31].

La lengua, según parece, se retiene en agrupaciones, cuya extensión superior a las simples voces del diccionario exige para estas asociaciones prefabricadas del lenguaje una categorización como unidades sintagmáticas, de constitución y amplitud variables y claro propósito comunicativo:

> Estas unidades fraseológicas se utilizan con un objetivo discursivo muy claro. Representan el deseo del locutor de utilizar en el acto de comunicación una determinada fórmula refrendada por la mayor parte de la comunidad lingüística, sumándole de esa forma un matiz cultural, social, generacional, etc., en vez de utilizar un término neutro o una perífrasis verbal (Mogorrón 2004: 383).

La existencia de estas unidades explicaría el porqué de la fluidez del hablante nativo, quien, precisamente por su habilidad para servirse de esos recursos espontáneos de su lengua, responde dinámicamente a las exigencias del discurso:

> El conocimiento de una lengua se mide generalmente por el dominio y la soltura con los que un hablante utiliza las unidades fraseológicas propias y características de esa lengua. En los usuarios nativos estas expresiones representan un saber lingüístico, cultural y social común depositado por la vía de la experiencia. En los usuarios no nativos que aprenden un segundo idioma, las unidades fraseológicas suponen, en general, un reto, pues representan la mayor dificultad con la que se van a encontrar, debido a la gran cantidad de información lingüística, social y cultural que han de

[31] Traducción al español:
'El significado es esencialmente diferencial, pues cada unidad la define el conjunto de contrastes con las demás unidades. Esto es cierto tanto a propósito de las unidades gramaticales como de las léxicas. [...] Lo que le resulta útil al discente es una desarrollable aprehensión de las relaciones entre cada unidad y las demás'.

> aprender a utilizar y a diferenciar de las características propias de su idioma materno (Mogorrón 2002: 15).

Expresión y comunicación, por tanto, dependerían de la elección acertada del léxico, del uso apropiado de las reglas sintácticas, de las convenciones pragmáticas y de la recepción del mensaje por el interlocutor, que también puede influir en la modulación del acto lingüístico:

> Many sentences which are possible if generated by the supposed rules of native speaker competence can immediately be recognized as improbable, or even downright bizarre. [...] It appears that of all the sentences which might be produced by a native speaker, some occur with a much greater frequency than we might expect while we are certain that some possible sequences will never occur unless a linguist produces them for the purpose of demonstrating their implausibility or impossibility! (Lewis 1993: 90) [32].

Ahora bien, el carácter instintivo de este análisis composicional del lenguaje, que prevé el registro de vínculos entre los constituyentes del léxico, resulta clave en el aprendizaje de lenguas. El aprendiz debe ir descifrando y asimilando una gama de vínculos entre los componentes léxicos (McCarthy 1991, *apud* Lewis 1993: 90): a la colección estéril de listas de palabras debe preferir un repertorio de fracciones léxicas combinadas y recurrentes —más o menos amplias, siempre reciclables y adaptables, según el cotexto y el contexto, a otras realizaciones—, a las que recurrir para organizar mejor la actuación lingüística y presentarla según fórmulas ya adquiridas y de constatado éxito funcional.

Es lo que ya el *principio idiomático* de Sinclair (1991: 110) establecía: «*A language user has available to him or her a large number of semi pre-constructed phrases that constitute single choices*»[33]:

---

[32] Traducción al español:
‘Se pueden reconocer muchas posibles realizaciones como improbables o totalmente extrañas, si bien basadas en las reglas dictadas por la competencia del nativo. […] Entre todas las posibles realizaciones de un nativo, algunas aparecen frecuentemente, mientras que otras nunca, a no ser que un lingüista las produzca para demostrar su inverosimilitud’.

[33] Traducción al español:
‘El usuario de una lengua tiene a su disposición un gran número de frases prefabricadas que corresponden a una simple elección’.

> Lewis concluye que debemos dirigir la atención del alumno no hacia la palabra, sino hacia *unidades léxicas complejas*, con el fin de que se anoten juntas las palabras que suelen coaparecer en una frase (las llamadas colocaciones y las expresiones idiomáticas) o las que suelen ir asociadas a un contexto determinado (son las denominadas expresiones institucionalizadas) (Higueras 2006: 11).

El Enfoque léxico propone realizar una compilación sinóptica de las combinaciones frecuentes entre las palabras, teniendo en cuenta las implicaciones lexicológicas, sintácticas y semánticas de las nuevas unidades:

> Sin duda alguna, parece bastante claro, hoy en día, que las tres esferas, siguiendo la terminología de Corpas (1996), que configuran el universo fraseológico son las colocaciones, las locuciones y los enunciados fraseológicos. […] La taxonomía establecida por Corpas toma como punto de partida la distinción tripartita entre norma, sistema y habla, según la cual las *colocaciones* serían combinaciones de unidades léxicas fijadas solo en la norma; las *locuciones*, unidades del sistema; y los *enunciados fraseológicos*, elementos establecidos en el habla, y que constituyen enunciados completos, mientras que los otros dos poseen un estatus equivalente al sintagma. Este hecho implica que deben coaparecer con otros elementos para poder subsistir (Castillo 2006: 5).

El no tener que reintegrar cada vez la combinación preferente sobre la base de los constituyentes simples evitaría que se ralentizara el acto comunicacional y se estorbara el éxito de la realización, debido al largo lapso necesario para la elección o a una selección desacertada:

> These multi-word units can be analysed, but modern research suggests that speech may be processed more rapidly — both receptively and productively — if the units are perceived as single, unanalysed wholes (Lewis 1993: 90) [34].

[34] Traducción al español:
‘Estas unidades complejas se pueden analizar, pero la últimas investigaciones sugieren que se puede procesar el habla más rápidamente — tanto receptiva como productivamente — si se percibe la unidad como un todo’.

Así pues, todo avance en el proceso de aprendizaje lingüístico confluye en una especie de almacén cerebral, donde la elección de una pieza lingüística, alrededor de la cual se desea que gravite la expresión, conlleva la sincrónica selección de su contorno, con el objeto de que haya una mayor fluidez y también precisión del lenguaje:

> En la actualidad, por tanto, no se duda de los beneficios que aporta el conocimiento de estas secuencias léxicas, especialmente en la interacción espontánea, contexto en el que prima la fluidez —de ahí la ventaja del almacenamiento y recuperación holística de estas secuencias— tanto en la codificación como en la descodificación lingüística (Sánchez y Calderón 2013: 63).

1.2. Aspectos positivos y negativos del Enfoque léxico

El cambio de perspectiva en la didáctica de lenguas propulsado por el nuevo enfoque de Michael Lewis ha sido materia prima, a lo largo de las últimas dos décadas, para artículos (Thornbury 1998, Nation 2001, Swan 2006, entre otros) y libros (Wray 2002, Boers y Lindstromberg 2009) criticando sus fundamentos.

Lo anterior, en nuestra opinión, puede verse ya como un éxito de la teoría, dado que, si es verdad que todavía no se ha impuesto totalmente en la práctica docente, en vez de disiparse, sí ha ido cobrando fuerza, logrando difundirse entre los especialistas.

Las críticas a la teoría de Lewis han tenido el mérito de señalar tanto los aspectos positivos como los negativos, lo que ha impulsado una profunda reflexión por parte de los lingüistas y los profesionales de la enseñanza, cuyos resultados sintéticos optamos por indicar a continuación, antes de profundizar en la organización de las combinaciones léxicas.

El Enfoque léxico concentra la atención en parcelas de lenguaje prefabricado que, como también se ha subrayado *supra*, conllevan unas indudables ventajas:

1) Mayor fluidez expresiva.
2) Mayor acierto expresivo.

3) Mayor acercamiento a la capacidad expresiva de los nativos.
4) Menor incidencia de las lagunas léxicas.
5) Menor transferencia negativa de la lengua materna.

Sin embargo, a la explotación del lenguaje prefabricado, es posible oponer argumentos igualmente convincentes:

1) Dificultad de retener la atención en parcelas de lenguaje y aprenderlas.
2) Dificultad de lograr que el aprendizaje sea activo, es decir, que sepa promover la reutilización de las parcelas de lenguaje.
3) Imposibilidad de adquirir reglas gramaticales de una lengua extranjera, simplemente abstrayéndolas del contexto o del cotexto.

A la luz de los argumentos a favor y los argumentos en contra del Enfoque léxico, y según nuestra experiencia en la didáctica de lenguas extranjeras, considerando que los argumentos a favor coinciden punto por punto con los objetivos que cualquier profesor de lengua se propone al empezar un nuevo curso, confutamos los argumentos en contra del Enfoque léxico:

1) Analizar parcelas de lenguaje sí será difícil; sin embargo, si se las cree fundamentales para el logro de la fluidez y la corrección expresiva, lograrán captar la atención. El profesor, evidentemente, juega un papel decisivo, dado que debe estar capacitado para saber preparar a sus alumnos y elegir las estrategias adecuadas.

2) Aprender parcelas de lenguaje no significa necesariamente memorizarlas, sino, por lo menos, reconocerlas en un texto. Saberlas retomar y utilizar en el acto comunicativo, en cambio, depende de la persona, su motivación para aprender el idioma extranjero, sus capacidades, sus destrezas, etc. El aprendizaje no tiene esquemas, dado que ninguna etapa suya requiere lapsos precisos: el aprendiente la cubre según sus tiempos, creando su *interlengua* (Corder, 1967; Selinker 1969, 1972).

3) La enseñanza de la gramática, evidentemente, sigue teniendo su importancia en el aprendizaje, una importancia que debe igualar la del léxico. De no ser así, nos equivocaríamos todos o mentiríamos al decirles a nuestros alumnos que una frase, si bien gramaticalmente correcta, no puede realizarse en el código lingüístico, por ser percibida como extraña y, simultáneamente, como no producida por nativos. Nuestro razonamiento se sustenta justo en la posibilidad de lo gramaticalmente correcto que, sin embargo, no coincide con lo comunicativamente correcto.

2. Las unidades sintagmáticas léxicas

2.1. Clases de unidades

La afirmación de que la captación de las palabras no resuelve la necesidad de una rápida formulación lingüística es uno de los argumentos básicos para la aplicación del nuevo modelo de enseñanza de lengua, cuyo criterio metodológico analiza el contorno de las unidades léxicas y registra sus posibles combinaciones y su repercusión en el eje sintagmático:

> Es obvio que la dificultad de la empresa [hablar] se ve enormemente facilitada si disminuimos la toma de decisiones acudiendo al 'discurso previamente empaquetado y listo para usar', ya que podemos atender a requerimientos más urgentes, en lugar de quedarnos estancados en la recuperación de palabras individuales. Los aprendices de L2, obviamente, también usan un gran número de trozos sin analizar en contextos muy predecibles socialmente. Es decir, usan 'lengua prefabricada' (Alonso 2003: 9).

El aprendizaje de una LE no debe y no puede centrarse en la reproducción mnemónica de la terminología estudiada a la luz de su traducción, puesto que, como señala Higueras (2006: 13), es un proceso que no prevé ninguna esquematización en listas, sino un enredo de palabras, afortunada o infortunadamente, para nada casual; no es solo una suma de palabras que se van

memorizando y almacenando paulatinamente, sino, sobre todo, un *proceso cualitativo*, *gradual*, *multidimensional*, *procesual* y *dinámico*,

> en el que el aprendiente teje una intricada red de relaciones —fonéticas, gráficas, semánticas, morfológicas, sintácticas, enciclopédicas o personales— entre unidades léxicas, que asocian y fijan la información nueva a la conocida. Este almacén inteligente de unidades léxicas en el que reside nuestra competencia léxica es lo que denominamos lexicón y contiene tanto las piezas léxicas como las reglas que regulan su combinación, con múltiples conexiones entre unas y otras. Por tanto, aprender una palabra consiste en mucho más que comprender su significado: es un proceso que reestructura el conocimiento previo gracias a la información nueva; es decir, que cada vez que se aprende una nueva entrada léxica se realizan las operaciones pertinentes para diferenciarla de otras conocidas (y este proceso es personal y diferente en cada alumno) y para asociarla con las que ya se dominan, y que, de esta forma, la nueva unidad léxica encuentra su lugar adecuado en la red que forma en el lexicón.

El análisis de este enredo de palabras debe ser el principal objetivo didáctico, ya que contiene combinaciones auténticas y recurrentes entre los constituyentes del vocabulario, las cuales forman parte del acervo léxico de los hablantes y, por tanto, no se producen en el acto de habla, sino que se repiten en él:

> L'aspetto più importante della lingua è comunicare significato e ciò che più è portatore di significato è il lessico, ma non inteso come singoli vocaboli con la loro traduzione. In realtà, molte parti della lingua sono utilizzabili solo in abbinamenti fissi, forti o frequenti, cioè in unità indivisibili o solo parzialmente modificabili (Juri-Zanolari 2005: 1) [35].

Así pues, se le brinda al discente la doble oportunidad de fijar la atención en piezas lingüísticas reales y frecuentes de la LE y de saberlas proponer con éxito en sus actuaciones:

[35] Traducción al español:
'El aspecto más importante de la lengua es comunicar significado y lo que más es portador de significado es el léxico, pero no los simples vocablos con su traducción. De hecho, muchas partes de la lengua se pueden utilizar solamente en combinaciones fijas, fuertes o frecuentes, es decir en unidades indivisibles o solo parcialmente modificables'.

> Se trata de que los alumnos desarrollen gradualmente sistemas no para encajar piezas y construir segmentos, sino para identificar las partes constituyentes dentro de esos segmentos (Higueras 2006: 10).

En la asimilación de una combinación léxica, en efecto, se condensa la naturaleza propia del discurso, por lo que el uso de la unidad sintagmática necesariamente aporta a la actuación lingüística fluidez, precisión semántica y una correcta coordinación sintáctica:

> Las frases que se adquieren como un todo son la fuente principal para el dominio del sistema sintáctico. De hecho, los nativos, que pueden optar entre la creación —usando la competencia gramatical— y la repetición de unidades fraseológicas almacenadas como un todo, prefieren esta última opción. La idea esencial es que para ganar fluidez necesitamos adquirir una buena cantidad de *ítems* fijos o semifijos prefabricados y tenerlos listos para usar (Alonso 2003: 10).

Siguiendo a Higueras (2006: 14), definimos las unidades léxicas como «*ítems que consisten en una o más palabras (las unidades que van separadas por espacios en la escritura y por pausas en la cadena oral), que forman una unidad inseparable semántica y sintácticamente*», y, de acuerdo con Gómez (1997: 73 y 74) optamos por dividir su variado conjunto en dos bloques: por un lado, el formado por palabras de clase abierta (unidades léxicas de contenido: sustantivos, adjetivos, verbos) y cerrada (unidades léxicas funcionales: artículos, preposiciones, pronombres, etc.); por otro, el formado por combinaciones de varias palabras, que se aprenden y se usan como un todo (lexías complejas, locuciones idiomáticas, expresiones fijas, etc.).

Profundizando, el segundo bloque estaría formado por (Lewis 1993 y 1997, Gómez 2004a, Higueras 2006):

COMPUESTOS	*Ciudad dormitorio* *Pelirrojo* *Satélite artificial*
COLOCACIONES	*Actividad febril* *Despejar una duda* *Fruncir el ceño*
LOCUCIONES y otras expresiones idiomáticas (frases hechas, comparaciones fijas, etc.)	*De eso nada monada* *En un pis pas* *Entrar por el ojo derecho*
EXPRESIONES INSTITUCIONALIZADAS	*Gracias por venir* *Un momento por favor* *Encantado de conocerle*
ESTRUCTURAS SEMIFIJAS unidas a situaciones discursivas o a la expresión de determinada función	*Oiga, por favor* *¿Me puede decir...?* *¿Podría pasarme...?*

Ahora bien, dentro de este conjunto, las colocaciones y las locuciones son tipos fundamentales de combinaciones léxicas, ya que las coincidencias de elementos léxicos que estas implican afectan a una parte significativa de la LE y revelan las posibilidades combinatorias del vocabulario:

> Trabajar las colocaciones es imprescindible […], ya que un buen conocimiento de ellas permite expresarse con precisión, a pesar de que los conocimientos gramaticales no sean muy profundos (Higueras 2006: 31).

El desglose de las características de estas unidades sintagmáticas —esta parece la definición más acertada para designar las unidades multipalabras que coordinan el eje sintagmático— resulta clave en la didáctica de lenguas, pues estas realizaciones corresponden a una parcela de lenguaje que, por su valor idiosincrásico de la cultura de estudio, da lugar a un análisis que pone en claro las relaciones interlingüísticas:

> El aspecto colocacional es esencial en el proceso de adquisición de una lengua, puesto que el *desconocimiento de las restricciones combinatorias de las palabras en una lengua separa al no nativo de las producciones del nativo* (Higueras 2006: 29).

Por tanto, su explotación en el aula, con la finalidad de discernir la excepcionalidad de algunas combinaciones y la reiteración de otras más convencionales, es de gran importancia a la hora de proponer un estudio contrastivo[36] de los códigos implicados en el proceso de aprendizaje.

> En cuanto al nivel en el que se deben empezar a enseñar, no soy partidaria de dejarlas solo para niveles avanzados, como indica el *MCER*. El aprendizaje de algunas de estas expresiones es muy gratificante para el estudiante, ya que siente que su lengua "se parece un poco más" a la de los nativos (Serradilla 2014a: 81).

De esta manera, se capacita al discente para reflexionar sobre el uso efectivo de la LE y el espontáneo de la lengua materna: la modulación eficaz del sintagma es cuestión de vínculos léxicos, por lo que hay que apropiarse de ellos y aprovecharlos en la aproximación a la lengua meta.

Lo dicho, además, explica el porqué del vínculo de la mediación lingüística con el conocimiento de las combinaciones léxicas, dado que el acto traslativo debe dar como resultado una formulación acorde con la posibilidad combinatoria de la lengua de acogida, según las tendencias asociativas de los lexemas y de las palabras en unidades sintagmáticas léxicas.

Para garantizar la continuidad comunicativa y establecer un puente interlingüístico entre las esferas de las dos culturas, la actividad de mediación debe saber acceder al vocabulario de las lenguas y no solo basarse en la consulta de diccionarios; el conjunto de las circunstancias que rodean una situación comunicacional y los elementos lingüísticos que incluyen, preceden y siguen a una palabra son tan importantes como la misma unidad léxica, por lo que la descodificación en una lengua y la codificación en la otra no pueden prescindir de estos mecanismos comunicativos.

[36] Higueras (2006: 31) opina que es mejor detenerse en las combinaciones que difieren entre los idiomas implicados.

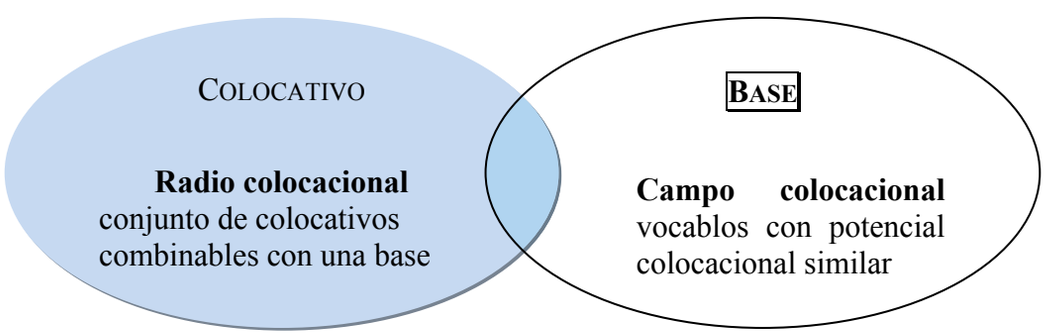
2.2. Las colocaciones léxicas

2.2.1. Definición y caracterización

Las colocaciones léxicas son combinaciones típicas y recurrentes de dos constituyentes, entre los cuales existe cierta afinidad, que podrían considerarse como teselas del mosaico de la lengua que la rutina expresiva de los usuarios ha encajado.

Se trata esencialmente de la unión de dos lexemas que se encuentra a medio camino entre las combinaciones libres y las combinaciones fijas, cuyo significante y significado resultan respectivamente de la adición del significante y del significado de los lexemas simples. De los dos constituyentes o colocados, uno es la base o núcleo (X), es decir, el elemento semánticamente autónomo y determinante, en cuanto que selecciona la acepción del otro componente; el otro es el colocativo (Y), en el cual se produce una especialización semántica, por lo que X concurre de manera significativamente más frecuente con Y que con otros elementos léxicos (Koike 2001: 63). La relación es unidireccional, en cuanto que Y implica X y no al revés.

Figura 10. *Estructura de las colocaciones*



En los párrafos siguientes, se detallarán las características formales y semánticas de las colocaciones que Koike (2001: 25 y ss.) señala en su monografía descriptiva de las combinaciones léxicas de la lengua española.

Son características que fácilmente se prestan para el análisis de los vínculos entre lexemas de los idiomas romances y cuyo desglose durante el proceso pedagógico produce un aumento del factor motivador de los aprendientes, ya que evidencia cómo los conocimientos profundos del vocabulario de una lengua no se miden a través de la mayor o menor memorización de palabras, sino que dependen del saber usarlas en un sintagma y de la intuición de su contorno y su relación con el cotexto.

2.2.2. Características formales

En las colocaciones, unos términos tienden a vincularse con otros, sin que exista necesidad alguna de copresencia, sino solo una preferencia idiomática por el uso de un lexema para acompañar a otro en el discurso; la ***coocurrencia frecuente y no obligatoria*** de los elementos léxicos en el sintagma es, por tanto, el primer rasgo fundamental.

No obstante, la frecuencia de coaparición no es un factor que garantice el valor idiomático, ya que también puede remitir a una simple combinación sistemática, es decir, un vínculo que satisfaga a algún sistema gramatical que perfeccione los requisitos categoriales de los verbos con otros de naturaleza semántica y que guíe la selección. Al respecto, Bosque (2004: LXXXIV) cita el ejemplo del verbo *leer* y del sustantivo *libro*, argumentando que la frecuencia de coaparición de estos constituyentes se debe a la naturaleza gramatical del verbo que le obliga a combinarse con sustantivos de información y, por tanto, a ser un colocativo seleccionado por un amplio espectro de bases.

En las colocaciones, los vínculos preferentes también presentan ***restricciones combinatorias***, debidas a la limitación de los elementos para combinarse con otras palabras. Sin embargo, las colocaciones tienen un grado de fijación menor que el

de las locuciones y una flexibilidad sintáctica exclusiva, pues admiten variaciones y transformaciones, tales como:

1) la posibilidad de sustituir un componente por su sinónimo cognitivo:

COLOCACIÓN

Transgredir	
Violar	*las normas*
Vulnerar	

LOCUCIÓN

Tragar	
**Beber*	*quina*
**Comer*	

2) la modificación adjetival:

COLOCACIÓN

Hacer un aterrizaje. *Hacer un aterrizaje forzoso.*

LOCUCIÓN

Calentar las orejas. **Calentar las grandes orejas.*

3) la pronominalización:

COLOCACIÓN

Quiere una respuesta inmediata, pero yo no quiero dársela.

LOCUCIÓN

**Aunque me obliguen a darlo, nunca daré el brazo a torcer.*

4) la nominalización:

COLOCACIÓN

Repicar la campana. *El repique de campanas.*

LOCUCIÓN[37]

Vender cara la vida. **La venta de la vida.*

5) la relativización:

COLOCACIÓN

Este libro marca la línea que deben seguir los partidarios del cambio.

LOCUCIÓN

**La cana que hemos echado alegremente al aire.*

6) la transformación en pasiva:

COLOCACIÓN

El órgano debe ser trasplantado con la máxima urgencia.

LOCUCIÓN

**Los pelillos han sido echados, sin rencor, a la mar.*

7) la extracción de un componente:

COLOCACIÓN

Su presencia da brillo a la conferencia, un brillo del que todos somos testigos.

LOCUCIÓN

**Tuvo que rascarse el bolsillo, el bolsillo que había remendado.*

[37] Es posible que se dé alguna correspondencia entre locución verbal y locución nominal, como en el caso de *meter la pata* y *metedura de pata*.

2.2.3. Características semánticas

Koike (2001: 28) señala que el ***vínculo entre lexemas*** es lo que puede explicar el cambio de categoría gramatical (*Acalorarse [la discusión]* ▸ *Discutir acaloradamente* ▸ *Discusión acalorada*) y, por consiguiente, la equivalencia de la colocación con un sintagma y no con una categoría gramatical (lo que hace posible que haya también colocaciones concatenadas: en *recibir una formación integral*, el sustantivo activa dos colocativos simultáneamente). Koike (*ibidem*) también hace hincapié en la ***especialización semántica*** del colocativo respecto de la base, que es índice de conexión entre los componentes de la combinación; en 1) *rasguear la guitarra* y 2) *fracturar(se) la mano*, por ejemplo, los sustantivos, en calidad de 1) instrumento musical de cuerdas y 2) órgano formado por huesos, establecen una ***relación típica*** con el verbo. Evidentemente, toda información sobre las acepciones del elemento determinante remite sincrónicamente a la selección más oportuna de las posibilidades combinatorias, por lo que son de esperar combinaciones como *rasguear la guitarra* y *fracturar(se) la mano*, descartando *limpiar la guitarra* y *morder(se) la mano*.

Además, el lingüista (2001: 29) señala el concepto inconfundible e inmediato presente en las colocaciones, una ***precisión semántica*** que permite su uso como definidores: así BESAR, 'dar besos'; JUSTIFICAR, 'aducir razones', etc.

2.2.4. Tipología

Koike (2001: 44) esboza una taxonomía de las colocaciones que comprende seis grupos, según la categoría gramatical de los dos constituyentes o colocados, la base y el colocativo. En el esquema siguiente, los ejemplos ilustrativos de su monografía se han aumentado con una selección de entradas de los diccionarios combinatorios del español contemporáneo dirigidos por el profesor Ignacio Bosque, *Redes*[38] y *Práctico*[39], y de *DICE*[40], el diccionario de colocaciones

[38] Bosque, I. (dir.) (2004), *Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*, Madrid, SM.

[39] Bosque, I. (dir.) (2006), *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo*,

dirigido por la profesora Margarita Alonso Ramos; en cada grupo, se resalta la base en negrita, el sustantivo sujeto entre paréntesis y el elemento opcional entre corchetes:

1. **SUSTANTIVO** + VERBO

Sustantivo$_{sujeto}$ + Verbo	*Coagularse (la sangre)* *Cortarse (la crema)* *Redoblar (el tambor)*
Verbo + Sustantivo$_{CD}$	*Acuñar una moneda* *Batir un récord* *Defender la tesis [doctoral]*
Verbo + Preposición + Sustantivo	*Caer en contradicciones* *Conectarse a un servidor* *Someter a operación*

2. **SUSTANTIVO** + ADJETIVO

Amor ciego
Diferencia abismal
No rotundo

3. ADJETIVO + **SUSTANTIVO**

Alta traición
Estrecha relación
Legítima defensa

4. SUSTANTIVO + DE + **SUSTANTIVO**

Ataque de nervios
Espiral de violencia
Resma de papel

5. VERBO + **ADVERBIO**

Apoyar incondicionalmente
Bajar considerablemente
Responder lacónicamente

6. ADVERBIO + **ADJETIVO** / **PARTICIPIO**

Ampliamente favorable
Científicamente probado
Temporalmente cerrado

7. VERBO + **ADJETIVO**

Madrid, SM.

[40] Alonso Ramos, M. *DICE - Diccionario de colocaciones del español* [en línea], Universidad de A Coruña. Disponible en: http://www.dicesp.com

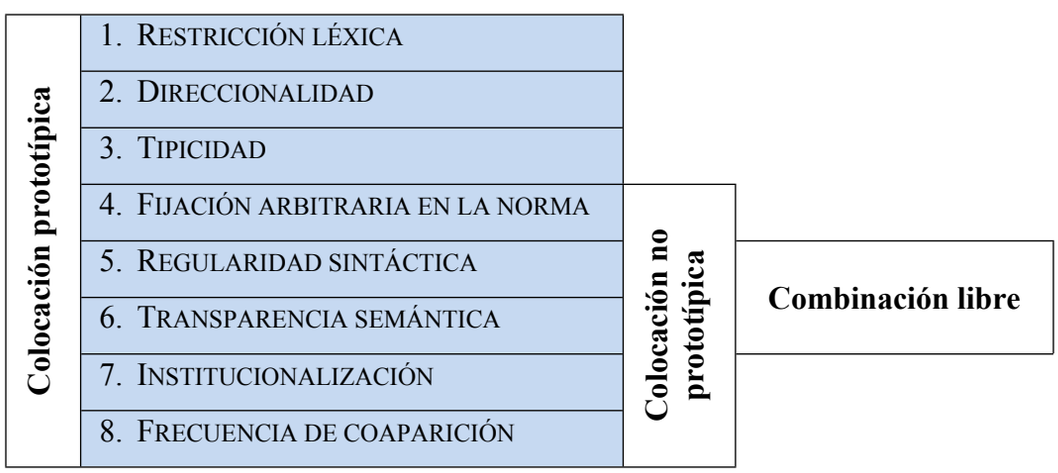
Caer simpático
Declararse inocente
Quedar claro

2.2.5. Colocaciones prototípicas, no prototípicas y combinaciones libres

Ilustraremos los conceptos de *colocación prototípica*, *colocación no prototípica* y *combinación libre* (Higueras 2006: 26 y 27), que sirven para discriminar las unidades sintagmáticas según presenten todos o solo en parte unos rasgos bien determinados (de los que hablaremos a continuación).

Sin embargo, opinamos que, en el ámbito de la didáctica de lenguas y traducción (al que también se circunscribe esta tesis), con un público muy variado en términos de formación lingüística, no habría que centrarse en particular en la presentación de la colocación propiamente dicha, debido a la existencia de un grupo numeroso de sintagmas que, si bien tienden a ser el resultado de la arbitrariedad del hablante, son, en palabras de Higueras (2006: 26), «quizá, los más importantes de cara a la didáctica del léxico, pues son más frecuentes».

Figura 11. *Colocación prototípica, colocación no prototípica y combinación libre*
(adapt. de Higueras 2006: 27)



El esquema presenta un cuadro sinóptico de las características de las posibles combinaciones léxicas que explica el porqué, por ejemplo, de la determinación

como colocación prototípica de la estructura hipotáctica *reservar una mesa*, como colocación no prototípica de *hacer la compra* y como combinación libre de *comprar el libro* (Higueras 2006: 27).

Insistiendo en que, según nuestra experiencia en la enseñanza, ponemos en duda la utilidad de semejante diferenciación, que solo induce a equivocaciones y desmotivación, con todo lo que esta conlleva, hace falta subrayar que el esquema (nuestra adaptación es fiel al original) prescinde por completo del contexto situacional, por lo que su interpretación puede resultar algo ambigua.

En nuestra opinión, el contexto es un factor esencial para poder enmarcar, retomando los mismos ejemplos, *reservar una mesa* dentro de las colocaciones prototípicas, ya que, sin referencia alguna al ámbito de la restauración, el potencial combinatorio de sintagmas como *diseñar una mesa*, *entallar una mesa* e incluso *mover una mesa*, en los que el sustantivo logra activarse en calidad de mueble y/o mueble de madera, sería indiscutiblemente superior.

Tratamos a continuación dos problemas específicos que afectan a las colocaciones: la presencia de determinante en las combinaciones léxicas (2.2.6) y las combinaciones con verbos de movimiento (2.2.7).

2.2.6. La presencia de determinante en las combinaciones léxicas

La presencia o ausencia de determinante en las combinaciones léxicas es una cuestión que requiere una profundización, ya que desempeña un importante papel en el análisis léxico y en nuestra clasificación de las colocaciones y locuciones del español y el italiano. Intentaremos examinarla desde una óptica meramente lingüística y, también, en función del aprendizaje de lenguas y la traducción.

Respecto de los casos sin determinante, Bustos (2003: 173) habla de combinaciones lexicalizadas:

> Las combinaciones del tipo *dar orden* y *dar alcance* representan la cristalización de una secuencia léxica a partir de una configuración sintáctica. Esta fijación se da por

> un proceso de lexicalización. El carácter de sintagma se pierde para dar lugar a una unidad léxica.

Según las explicaciones incorporacionistas, el constituyente verbal (CV) englobaría al constituyente nominal (CN), posibilitando, de hecho, su expresión; esto estaría avalado, además, por la frecuente existencia de verbos simples correspondientes (*dar saltos* > *saltar*, *dar abrazos* > *abrazar*, *hacer caricias* > *acariciar*):

> En las combinaciones sin determinante del tipo *dar orden* y *dar alcance*, el sustantivo se incorpora al verbo para dar lugar a una unidad compleja mediante un proceso sincrónico y productivo (Bustos 2003: 173).

Los dos constituyentes, por lo tanto, se fusionarían para formar un único elemento oracional; es importante subrayar que no hay diferencias entre sustantivos singulares y plurales, como sigue evidenciando Bustos (2003: 173), citando la tesis de Wonder (*Noun incorporation in Spanish* 1990):

> El verbo y el sustantivo forman un complejo verbal semánticamente indivisible. El sustantivo pierde su capacidad referencial y también la flexión. Se trata de sustantivos en singular sin determinante cuya función consiste en acotar el significado verbal. El plural (*ese chico hizo lenguas de ti*), cuando aparece, es puramente convencional y no implica una verdadera pluralidad.

El CV y el CN solo se activarían al coocurrir; a este respecto, Bustos (2003: 173) cita a Masullo (1996):

> Los *verbos ligeros* o *livianos*, como *hacer*, *dar*, *tomar*, etc., carecen de contenido semántico propio. Son functores que transforman una categoría gramatical en otra: *uso* se transforma en verbo gracias al verbo liviano *hacer* (*hacer uso*).

Sin embargo, la misma supuesta incorporación y la formación de la unidad oracional contrasta con algunas características de estas unidades que Bosque

(1996) detecta —son las tres primeras reflexiones que se aducen a continuación— y que Bustos (2003: 175 y ss.) pone de relieve e integra:

- el CN puede ser el antecedente de un relativo (*me hace ilusión* > *la ilusión que me hace*;
- el CN puede aparecer topicalizado o focalizado, es decir, posicionado al inicio de la frase (*miedo no da*; *miedo me da*);
- adyacencia estricta inconstante (*leía incluso tebeos*; *no acepta ni siquiera consejos*);
- falta de productividad, lo que genera irregularidad (existe la combinación *dar orden* pero no **dar mandato*);
- cualquier combinación imaginable de CV y CN sin determinante daría lugar a un predicado complejo (*tengo hambre*, *da hambre*, *siento hambre*, *sufro hambre*, *veo agua*, *oigo ruido*, *tengo trabajo*, *gano dinero*, etc.).

En lo tocante a nuestro estudio y la incidencia que lo anterior podría tener en su avance, suscribimos dichas críticas y proponemos aminorarlas diferenciando entre unidades con verbos soporte —o de apoyo[41]— (*dar asco*, *dar saltos*,

[41] Elena de Miguel (2011: 140 y ss.) traza los criterios utilizados habitualmente para discriminar un verbo de apoyo:
1. Verbo normalmente polisémico con escaso significado predicativo, que se va "rellenando" en función del sustantivo con el que aparezca.
2. Verbo prescindible: *Luis dio un paseo por el parque* > *el paseo de Luis por el parque*.
3. Construcción intercambiable con una única pieza léxica: *dar un paseo* > *pasear*; *echar una carrera* > *correr*.
4. Doble análisis del sintagma preposicional: «*Luis dio una explicación de su reacción* permite extraer el complemento directo como un bloque (*La explicación de su reacción que Luis dio*) o extraer solo el complemento nominal y dejar el complemento preposicional a la derecha del verbo (*La explicación que dio Luis de su reacción*).»
5. Comportamiento aparentemente irregular del verbo, como en el caso de la pasivización y la pronominalización.
6. Inserción imposible de posesivos ante el sustantivo que acompaña al verbo: *Luis le dio mi caramelo a su sobrino*; **Luis dio mi paseo por el parque*.

En algún caso, De Miguel subraya, asimismo, la falibilidad de estos criterios y, formulando una propuesta de análisis (2011: 143 y ss.) afirma que la utilización de un verbo de apoyo activa «una negociación, un proceso general de concordancia de los rasgos subléxicos de verbo y nombre que genera los distintos significados de la construcción en función de la aportación de uno y otro.»
Hablando de la discriminación entre combinaciones con verbo de apoyo y combinaciones con verbo pleno, hemos notado que existe sí cierta correspondencia entre el uso de una combinación con verbo de apoyo y la posibilidad de recurrir a un verbo simple para sustituirla,

encontrar reconocimiento, *hacer preguntas*, *poner ejemplos*, *poner énfasis*, *tener admiración*, *tener retraso*, *tomar contacto*, *tomar precauciones*, etc.), que, en muchos casos, pueden funcionar como definidores[42] (en los casos anteriores: *repugnar*, *saltar*, *ser reconocido*, *preguntar*, *ejemplificar*, *enfatizar*, *admirar*, *retrasarse*, *contactar*, *precaucionarse*), y unidades con verbo pleno (*contar* / *dar dinero*, *pintar cuadros*), cuya significación no puede prescindir de la unión de los significados de los dos constituyentes:

> La construcción con verbo soporte es una unidad sintáctica y semántica y generalmente puede ser sustituida por un verbo simple semánticamente (y en muchos casos morfológicamente) homólogo (Buckingham 2009: 20).

En *dar saltos*, por ejemplo, es el sustantivo que constituye el núcleo semántico, si bien el verbo «*no está vacío de significado, sino que contiene rasgos mínimos de su definición*» (De Miguel 2011: 144), mientras que en *contar* / *dar dinero* y *pintar cuadros* el verbo añade evidentemente información imprescindible:

> El verbo soporte se limita a expresar valores aspectuales, la expresión de causatividad o diátesis, además de expresar las marcas gramaticales. No obstante, en combinaciones libres el mismo verbo expresa un sentido pleno (por ejemplo, en *dar cumplimiento*, el verbo soporte no expresa el sentido recto de *dar* que expresa como verbo pleno en *dame un lápiz*). Es decir, la desemantización del verbo soporte está en

---

de acuerdo con la teoría incorporacionista, pero añadimos que es imprescindible que el verbo simple proceda del sustantivo utilizado o un sinónimo suyo: *dar abrazos* > *abrazar*, *coger berrinches* > *emberrincharse*, *dar miedo* > *asustar*, *dar* / *hacer mimos* > *mimar*, *dar paseos* > *pasear*, *tener ganas* > *desear*, *tener miedo* > *asustarse*, *tomar contacto* > *contactar*; *tomar decisiones* > *decidir*; si esto no es posible, evidentemente el verbo de la combinación será un verbo pleno: el sustantivo 'dinero' en *dar dinero*, por ejemplo, no remite a ningún verbo simple (podría sí evocar el verbo *pagar*, pero este, en todo caso, no procedería del sustantivo y no podría intercambiarse siempre con la combinación: *me dio dinero para que no lo denunciara* > *me pagó para que no lo denunciara*, *me ha dado dinero solo para un helado* > **me ha pagado solo para un helado*) y, así mismo, el sustantivo 'número' en *dar el número*, que nada tiene que ver con el verbo *numerar*.

42 «Aunque las construcciones con verbo de apoyo (CVA) admiten muchas veces paráfrasis formadas con verbos relacionados morfológica o léxicamente con el sustantivo que los conforma, no siempre existe una contrapartida verbal para una CVA: es el caso de *dar una vuelta*. Por tanto, no podemos usar esta propiedad como parámetro discriminador» (De Miguel 2011: 142).

> claro contraste con el sentido pleno que el verbo conserva en otros contextos. […] Es el sustantivo por tanto el que expresa el principal sentido en la construcción (Buckingham 2009: 19 y 20).

Por tanto, considerando la ausencia de determinante en las combinaciones y las peculiaridades semánticas subrayadas, resultaría útil registrar:

- las **frases con verbo pleno como combinaciones** (*corregir exámenes*, *detectar colocaciones*, *marcar errores*, etc.);
- las **frases con verbo soporte como combinaciones fijas** (*dar besos*, *hacer travesuras*, *poner fin*, etc.).

Una observación de Buckingham (2009: 20) avala lo anterior:

> Las construcciones con verbo soporte no constituyen de ningún modo un conjunto monolítico: tanto en el plano semántico como sintáctico del verbo y sustantivo, existen grados de tipicidad. Entre las construcciones con verbo soporte de mayor tipicidad (por ejemplo, *dar origen*, *tomar en cuenta*), el verbo y el sustantivo forman una unidad sintáctica (y semántica) con alto grado de fijación. Por tanto, el sustantivo no tiene una verdadera relación de complemento directo con el verbo, no tiene las características morfosintácticas propias de un sustantivo (no admite pronominalización, determinante [o variación de determinante en el caso de que lo tenga], variación de número y modificación adjetival, y la unidad no puede transformarse en voz pasiva o en oraciones de relativo. En casos de menor fijación (por ejemplo, *dar respuesta*), el sustantivo lleva rasgos morfosintácticos propios de un sintagma nominal y la construcción con verbo soporte admite algunas conmutaciones sintácticas.

Prestar atención a la presencia o ausencia de determinante en las frases, además, favorecería decisivamente, guiándola por medio de la comparación entre sintagmas, la detección de aquellas combinaciones fijas (de las que trataremos en el apartado 2.3) que no admiten tales modificaciones (*meter la pata*, **meter una pata*, **meter patas*; *meter patas arriba*, **meter pata arriba*, **meter la / una pata arriba*; *pasar lista*, **pasar la / una lista*, **pasar listas*), a beneficio de la actuación comunicacional y comunicativa en lengua extranjera y/o la interpretación del mensaje.

Igualmente, pensamos que sería posible recurrir a lo anterior también para orientar la diferenciación de otras unidades sintagmáticas aparentemente similares, de estructura SUSTANTIVO + PREPOSICIÓN + SUSTANTIVO, por lo que sería suficiente comprobar si la combinación permite la inserción de determinantes o si solo se activa tal como se presenta; así la locución *poner en juego*, por ejemplo, no la admite (*poner en juego la vida*; **poner en el juego la vida*), mientras que, en la colocación *caer en contradicción*, el artículo o el adjetivo numeral no eclipsan la claridad del concepto expresado: *caer en una* / *dos… contradicción* / *contradicciones*.

Sin embargo, puesto que la presencia de determinante no es privativa de la colocación —como en *dar en el punto*, *dar en el blanco*, *llevar al cabo*, *llevar a la práctica*, casos que, de todas maneras, no permiten la anticipación del sustantivo: **el punto en el que dar*, **el blanco en el que dar*, **el cabo al que llevar*, **la práctica a la que llevar*—, la posibilidad de conmutación entre artículos definidos e indefinidos parece ser la única constante para diferenciar colocaciones (*aferrarse a una* / *la idea*, *llegar a una* / *la conclusión*, *contar con una* / *la colaboración*, *iniciar(se) en un* / *el arte*) y locuciones (*saltar a la vista*, **saltar a una vista*, *dar en el clavo*, **dar en un clavo*).

Además, creemos oportuno subrayar la presencia de locución adverbial como indicio de sintagma estable: *entrar en colisión*, *morir de hambre*, *poner en orden, poner en peligro, tener en el bote*.

2.2.7. Las combinaciones con verbos de movimiento

La presencia de un constituyente con referencia a una acción de movimiento (*asomarse*, *ir*, *salir*, etc. + *a*) es, en nuestra opinión, otra cuestión poco clara y que requiere necesariamente un estudio más detallado.

Propendemos a pensar, de hecho, que un sintagma como *ir a la escuela*, por ejemplo, podría funcionar como colocación —coincidiendo, en este caso, con el complemento de lugar— (*Mi hijo siempre va a la escuela andando*) y como locución, en la que no se expresa direccionalidad alguna, sino tan solo un sentido

implícito (*Mi hijo todavía va a la escuela*). Así mismo los sintagmas *asomarse* / *salir a la calle*, que podrían activarse como colocaciones (*Llego al final de la callejuela y me asomo a la calle donde desemboca*; *Salí a una calle donde no vi una sola casa*) o locuciones (*Cuando me asomo a la calle, lo que veo no siempre me gusta*, *Un día para no coger el coche ni salir a la calle*).

A este respecto, es interesante subrayar que, si se activan como locuciones, la opción por un determinante diferente al de la combinación fija (*ir a la escuela*, *asomarse* / *salir a la calle*) desvirtúa de hecho la significación del sintagma: **Mi hijo todavía va a una escuela*; **Cuando me asomo a una calle, lo que veo no siempre me gusta*; **Un día para no coger el coche ni salir a una calle.*

Sin embargo, contrariamente a lo que sería de esperar, en el caso del constituyente *ir* + *a*, no es cierto que la intercambiabilidad de los determinantes delimite el ámbito de las colocaciones (*En cuanto acabo de trabajar, voy al / a un gimnasio*), ya que puede manifestarse también en el caso de las locuciones (*Estoy yendo al / a un gimnasio y, por fin, he logrado adelgazar*; *Mi hijo va a una escuela que tiene muchas actividades extracurriculares*).

Por lo tanto, pensamos que resulta fundamental saber interpretar el sintagma, detectando su función textual, y, a este respecto, proponemos el siguiente criterio:

- el sintagma corresponde a colocación cuando indica desplazamiento;
- el sintagma corresponde a locución cuando indica frecuentación.

2.3. Las locuciones

2.3.1. Definición y caracterización

Las locuciones son unidades sintagmáticas que se caracterizan por presentar menor flexibilidad formal que las colocaciones:

- por la impermutabilidad de sus componentes, la imposibilidad de añadirlos, sustraerlos o reordenarlos (Corpas 1996: 90),
- por no admitir trasformaciones, sino solo algunas variaciones alternativas al sintagma[43] (Koike 2001: 31 y ss.).

Semánticamente son construcciones con una mayor fijación semántica, siendo quizás las más estables (Ruiz 2001: 35): **pueden expresar una significación en el marco de una estructura fijada por la tradición lingüística** que, por tanto, remite a un sentido imposible de deducir de los significados de los constituyentes. En palabras de Corpas (1996: 88):

> [Las locuciones] son unidades fraseológicas del sistema de la lengua con los siguientes rasgos distintivos: fijación interna, unidad de significado y fijación externa pasemática[44]. Estas unidades no constituyen enunciados completos y, generalmente, funcionan como elementos oracionales: son fórmulas estereotipadas de dos o más palabras que tienen entre sus elementos una completa cohesión semántica y morfosintáctica, por lo que presentan estabilidad del sintagma y unidad de sentido.

En esta línea, en las locuciones cristaliza un tipo de vínculo que se cimienta en la combinación reiterada de varias entradas léxicas, cuyas posibles anomalías —la falta de concordancia entre el núcleo y su adyacente, los anacolutos, la pronominalización anómala o las palabras diacríticas— indican la fosilización de la codificación sintagmática.

[43] Es el caso, por ejemplo, de *meter la pata* y *meter la gamba* o *quemarse las cejas* y *quemarse las pestañas*.

[44] Por fijación interna se entiende invariabilidad, no permutabilidad y no separabilidad de los componentes léxicos, mientras que, por fijación externa, el rechazo de inserciones o supresiones que alteren el número de los componentes de la unidad y su cohesión (Martí 2003: 664-665). *Pasemática* es un tipo de fijación externa que consiste en que determinadas unidades lingüísticas se emplean según el papel del hablante en el acto comunicacional.

2.3.2. Tipología

Se pueden enmarcar en siete grupos, según la función oracional desempeñada. Se ha optado por basar la clasificación de las locuciones en el criterio de la función oracional desempeñada por la combinación léxica, según la taxonomía elaborada por Corpas (1996) y retomada por Rakotojoelimaria (2005: 65 y ss.) en su tesis doctoral.

La consulta de diccionarios monolingües —el *Diccionario de la lengua española de la Real Academia* (*DRAE* y *DLE*)[45], el *Diccionario Lema*[46], el *Diccionario de uso del español*[47], el *Diccionario Fraseológico documentado del español actual*[48]—, de obras especializadas, como la monografía de García Remiro *¿Qué queremos decir cuando decimos…?*[49], de los documentos en línea del *Centro Virtual* del Instituto Cervantes[50] y de los cuantiosos ensayos publicados en *RedELE*[51], la revista electrónica de didáctica del Ministerio español de Educación y Ciencia, y en *Mosaico*[52], ha permitido aducir ejemplos típicos para cada uno de los siete grupos de locuciones, en el intento de configurar un panorama exhaustivo de estas unidades multipalabras.

1. **NOMINALES**

   - con función de sustantivo

   Cabeza cuadrada
   Hora H
   Juego de palabras

2. **ADJETIVAS**

[45] Real Academia Española (2003), *Diccionario de la lengua española DRAE* [en línea], 22.ª, Madrid, Espasa. Disponible en http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae; (2014), *Diccionario de la lengua española DLE* [en línea], 23.ª, Madrid, Espasa. Disponible en http://dle.rae.es/index.html.

[46] VV. AA. (2001), *Lema — Diccionario de la lengua española*, Barcelona, Spes.

[47] Moliner, M. (2008), *Diccionario de uso del español*, Madrid, Gredos.

[48] Seco, M., Olimpia Andrés y Gabino Ramos (2004), *Diccionario fraseológico documentado del español actual*, Madrid, Aguilar —Santillana.

[49] García Remiro, J. L. (2001), *¿Qué queremos decir cuando decimos…?*, Madrid, Alianza.

[50] Disponible en: http://cvc.cervantes.es.

[51] *RedELE — Revista de didáctica ELE* [en línea], Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, ISSN 1571-4667. Disponible en: http://www.mec.es/redele.

[52] *Mosaico — Revista para la promoción y el apoyo a la enseñanza del español* [en línea], Conserjería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, ISSN 1374-0245. Disponible en: http://www.mec.es/sgci/be/es/publicaciones/mosaico/revistas.shtml.

- con función de atributo o predicado	*A fondo perdido* *Del tiempo* *En diferido*
3. **ADVERBIALES**	
- con función de adverbio	*A fin de cuentas* *Así como así* *De lo contrario*
4. **VERBALES**	
- con función de verbo y significado implícito o explícito	*Hablar chino* *Ser de una sola cuerda* *Tomar el pelo*
Vsop + S (cf. *supra* apartado 2.2.6)	*Gastar bromas* *Perder tiempo* *Sufrir derrotas / desgracias*
Vmov + S (cf. *supra* apartado 2.2.7)	*Asomarse / Salir a la calle* *Ir al cole / gimnasio* *Ir a la escuela*
5. **PREPOSICIONALES**	
- con función de preposición	*A fuerza de* *Al lado de* *En vez de*
6. **CONJUNTIVAS**	
- con función de conjunción	*A fin de que* *Así pues* *Para que*
7. **CLAUSALES**	
- con función de cláusula (el actante se expresa como CI)	*Caérsele a alguien la baba* *Cerrársele a alguien todas las puertas* *No llegarle a alguien la camisa al cuerpo*

2.4. Las colocaciones complejas

2.4.1. Definición y caracterización

Una locución y un elemento léxico simple con una alta frecuencia de coaparición pueden ser los dos integrantes de una colocación compleja, en la que el sentido de la unidad fraseológica completa el lexema que funciona literalmente, optimizando su función comunicativa:

> La restricción combinatoria entre unidades léxicas simples existe también entre una locución y una unidad léxica simple. Denominamos a este tipo de coocurrencia léxica "colocación compleja", porque uno de sus constituyentes no es una palabra sino una unidad léxica compuesta por más de una palabra (locución) (Koike, 2001: 55).

Las colocaciones complejas son unidades multipalabras híbridas que presentan una articulación preferente y no imprescindible de los constituyentes, por lo que reflejan el vínculo léxico flexible de las colocaciones y asimismo codifican la propiedad idiomática de las locuciones (*colisionar en cadena*, *esperar mano sobre mano*, *victoria por los pelos*).

2.4.2. Tipología

En función de la categoría gramatical y del valor oracional de los constituyentes, Koike (2001: 56) ordena las colocaciones complejas en cinco grupos, funcionalmente equivalentes a las respectivas colocaciones léxicas, aduciendo, entre otros, los siguientes ejemplos ilustrativos:

1. **VERBO + LOCUCIÓN NOMINAL**

Aprobar un decreto ley
Consultar una base de datos
Cruzar la línea de meta

2. **LOCUCIÓN VERBAL + SUSTANTIVO**

Dar abasto a un pedido
Echar en saco roto los consejos
Hacer doble clic en el icono

3. **SUSTANTIVO + LOCUCIÓN ADJETIVAL**

Abogado de oficio
Fruta de temporada
Vida de película

4. **VERBO + LOCUCIÓN ADVERBIAL**

Llorar a moco tendido
Reírse a carcajadas
Vender puerta a puerta

5. **ADJETIVO + LOCUCIÓN ADVERBIAL**

Bueno como el pan
Ciego como un topo
Sano como una manzana

3. Colocaciones léxicas en español e italiano

3.1. Lenguas afines y no iguales

El análisis de las tendencias asociativas entre los elementos del vocabulario y el estudio de sus preferencias de composición constituyen un elemento angular en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas, dado que el dominio de la correcta combinación entre los elementos del vocabulario es esencial para que la comunicación sea eficaz y pueda responder a su propósito informativo.

La memorización de listas de palabras aisladas de la LE y el registro de sus posibles equivalencias en la L1 no son suficientes para un aprendizaje fructífero. En cambio, enfocar la enseñanza desde una perspectiva que ponga el acento en la preferencia combinatoria de los elementos léxicos facilita individualizar qué combina con qué, a fin de que se puedan engarzar las piezas combinables de las lenguas y se haga la expresión cada vez más coherente y cohesionada. Al insistir en la exploración de los vínculos sintagmáticos, se capacita uno para modular toda intervención, enlazar las palabras según el contexto comunicacional y el entorno lingüístico en los que estas se usan.

Resulta imprescindible, por tanto, que la enseñanza ahonde en la asimilación de la parcela del idioma constituida por las unidades pluriverbales, para que se proporcione la clave para analizar las unidades léxicas de la LE desde un prisma semántico, pragmático y sintáctico. De esta manera, se podrá evitar la producción

de exponentes inadecuados de actos de habla, recurriendo a las piezas lingüísticas prefabricadas para incrementar la fluidez discursiva y fortalecer la competencia comunicativa.

Sin embargo, por otro lado, las analogías entre idiomas afines pueden repercutir negativamente en la aproximación a la LE, ampliando la incidencia de algunas dificultades[53] en el aprendizaje, debido a una interferencia de los esquemas funcionales de la L1 o bien a una malograda explotación de los elementos comunes que esta comparte con la LE.

Ahora bien, la determinación de las analogías y discrepancias entre las posibilidades expresivas de las dos lenguas radica en el análisis contrastivo de los elementos concurrentes en la codificación oracional y textual. El objetivo de este análisis es establecer la efectividad de los puntos en contacto, por un lado, e insistir, por otro, en el carácter negativo que los contrastes pueden adquirir, debido a la existencia de zonas opacas en los conocimientos de la LE que actúan como obstáculos en la progresión de la interlengua y en el desarrollo de la competencia.

La posible interferencia por funcionamientos similares de los dos idiomas puede eclipsarse tras una construcción superficial y erróneamente paralela, donde las semejanzas pueden encubrir divergencias en la norma y el uso. Esto pone de manifiesto el continuo recurso a la L1 como estrategia para subsanar deficiencias de comunicación, lo que puede generar numerosas ambigüedades o incomprensiones.

La conciencia de las dimensiones reales del contraste se revela como un instrumento muy eficaz para ampliar conocimientos y habilidades, los cuales han de aprovechar en todo momento la observación de las relaciones combinatorias entre los elementos de los vocabularios implicados. Las repercusiones de las analogías y discrepancias interlingüísticas llegan a jugar, por tanto, un papel decisivo en la aproximación a los niveles más altos de competencia en la LE.

La sensación de cercanía, derivada de la coincidencia de uso de los elementos lingüísticos de los códigos, motiva la búsqueda del equivalente de traducción de

[53] Por ejemplo, la fosilización de expresiones anómalas en el nuevo código.

las unidades léxicas mediante el recurso al traslado de los signos, cuando es posible, o a la equivalencia dinámica, estrategia privilegiada para avanzar y establecer hipótesis sobre la L2 y garantizar bilateralmente el rediseño puntual del valor semántico del mensaje.

Evidentemente, la cuestión no es solo léxica: está determinada también por la estructura semántica y sintáctica del conjunto textual, por lo que resulta imprescindible que las estrategias de enseñanza y aprendizaje opten por explorar gradualmente las unidades léxicas en su complejidad, recalcando la importancia pedagógica de los vínculos generadores de significado.

El que español e italiano deriven de la rama lingüística neolatina se evidencia en la estructura de los dos idiomas, tanto a nivel morfológico y fonológico como a nivel sintáctico, por lo que ambos tienden a coincidir en la disposición de los elementos oracionales y textuales y en la organización sintagmática de la acción comunicacional.

Así pues, las dos lenguas presentan varios puntos en contacto que, si por un lado favorecen un rápido avance en la intensificación de la habilidad comunicativa, por el otro pueden enturbiar la eficacia de las expresiones; dada la dificultad de saber qué lexemas son los más apropiados, es decir, los que la base de la colocación selecciona para convertirlos en sus colocativos, es de esperar que promuevan el traslado de estructuras anómalas en el sistema receptor.

En esta línea, la analogía entre español e italiano se advierte también en los vínculos preferentes entre lexemas y puede representar un hipotético escollo para la aproximación a los niveles más avanzados del aprendizaje, ya que la transferencia interlingüística, al ser usada frecuentemente como estrategia de aprendizaje y de comunicación, puede incidir en la cristalización de errores en el fenómeno combinatorio.

Las dos lenguas romances, en efecto, presentan una tendencia similar en la elección de los vínculos léxicos; además, las características formales y semánticas homólogas de las equivalencias tienen como resultado un solapamiento de los dos sistemas, que lleva a la producción de combinaciones paralelas. Sin embargo, son precisamente las excepciones lo que corrobora la eficacia del análisis contrastivo

como método útil para registrar la especialización semántica del colocativo en las dos lenguas.

El estudio de la combinación léxica a la luz de la indagación del valor semántico promueve una reformulación más apropiada del texto en la LE; la traducción del mensaje, en efecto, requiere la codificación de la información según los rasgos idiomáticos de la cultura receptora, por lo que los vínculos léxicos pueden:

- coincidir totalmente, tanto en los constituyentes como en la forma;
- coincidir sustancialmente, en los constituyentes y no en la forma;
- divergir radicalmente, por seleccionar constituyentes y tipo de combinación léxica distintos.

Además, el análisis contrastivo esclarece la interpretación de la finalidad comunicativa de los vínculos léxicos bivalentes, es decir, las combinaciones que pueden funcionar ya como colocaciones léxicas ya como locuciones, dependiendo del cotexto y del contexto; la descodificación del mensaje original en un nivel denotativo y connotativo determina si el acto traslativo puede valerse del mismo vínculo léxico u optar por otro más pertinente a las peculiaridades de la cultura de llegada.

El esquema siguiente presenta el análisis contrastivo en el ámbito de la didáctica y aprendizaje de lenguas y, en particular, de la actividad de mediación lingüística y traducción.

Figura 12. *Para una correlación entre combinaciones léxicas*

Colocación léxica	**Precisión semántica**	**Equivalencia**
a. *Tocar la guitarra*	Hacer sonar la guitarra	*Suonare la chitarra*
b. *Rebosar (de)*	Estar invadido por un	*Sprizzare gioia / felicità*

alegría / felicidad / salud	estado de ánimo con manifiesta intensidad	*/ salute (da tutti i pori)*
c. *Meter un gol*	En el fútbol y otros deportes, entrada del balón en la portería	*Segnare un gol*
d. *Rasguear la guitarra*	Tocar la guitarra rozando varias cuerdas a la vez	*Arpeggiare con / su la chitarra*
e. *Aborregarse (el cielo)*	Cubrirse [el cielo] de nubes blanquecinas y revueltas a modo de vellones de lana	*Farsi a pecorelle (il cielo)*

El análisis contrastivo pone de relieve la arbitrariedad de la correspondencia colocacional entre las dos lenguas: los vínculos léxicos de los vocabularios español e italiano pueden organizar de forma diferente los colocados en el sintagma, por lo que el equivalente puede ser una colocación de la misma tipología (a-b-c), una colocación de clase distinta (d), o bien una colocación compleja (d).

A continuación trataremos más detalladamente estas cuestiones.

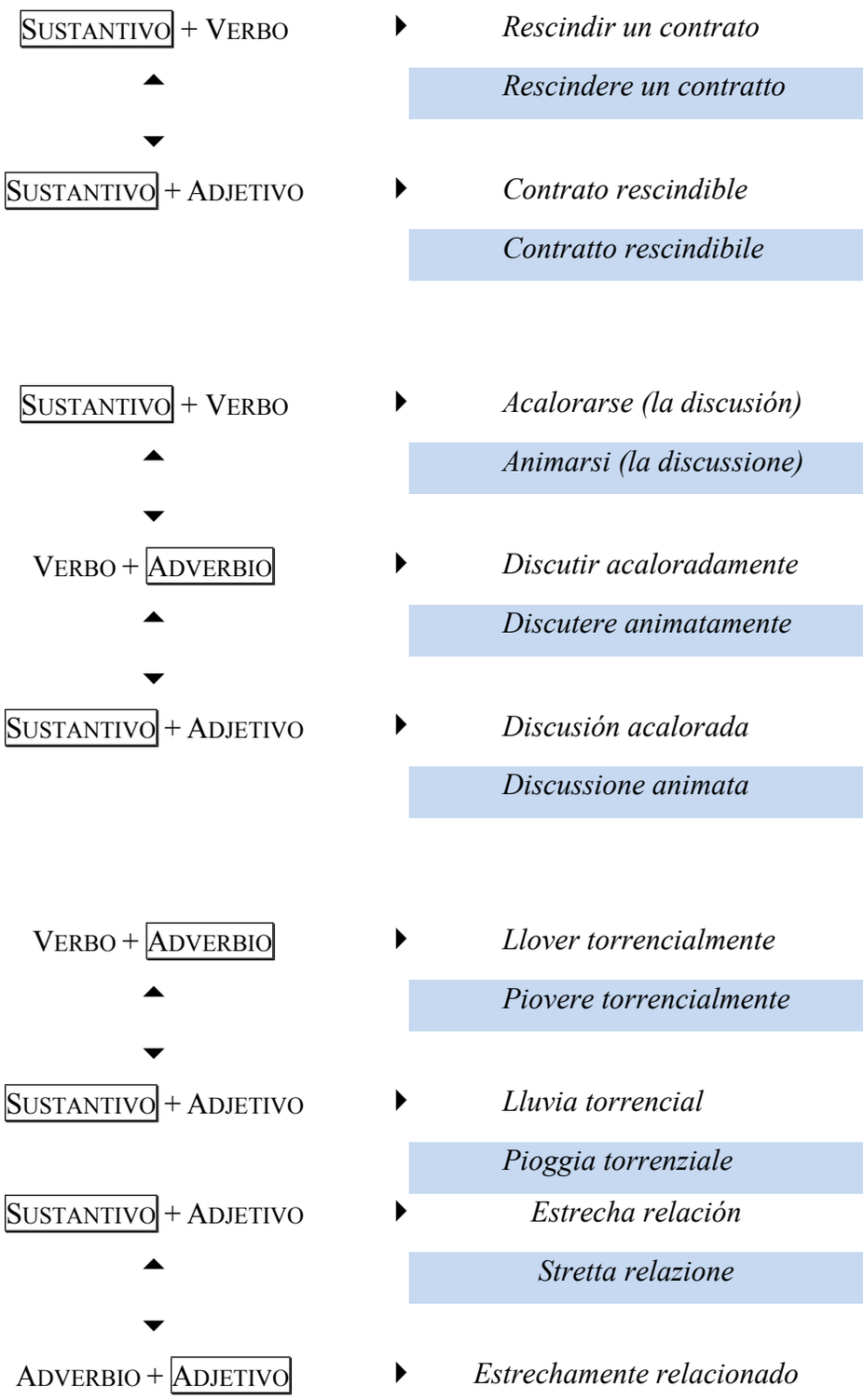
3.2. Análisis contrastivo: relaciones categoriales y sintagmáticas

Siguiendo a Koike (2001: 141 y ss.) y los ejemplos que él aporta en su monografía, este apartado se centra en el análisis contrastivo de las posibilidades combinatorias de los vocabularios español e italiano, a fin de señalar las afinidades y las discrepancias de la selección del tipo de vínculo léxico en los dos idiomas neolatinos y elaborar un estudio del sintagma que vuelva a proponer su formulación en el eje paradigmático, si los equivalentes resultan disonantes.

3.2.1. Análisis de las relaciones categoriales

En las dos lenguas, los constituyentes de las unidades sintagmáticas léxicas admiten cambios de categoría gramatical, reforzando la hipótesis de que el

vínculo, al no depender de la estructura sintáctica, no es formal sino, al contrario, evidentemente léxico:



Sterttamente relazionato

3.2.2. Análisis de las relaciones sintagmáticas

Las colocaciones organizan el enunciado sobre la base del fin comunicativo y armonizan la ocurrencia de la combinación preferente entre lexemas con la fluidez del cotexto; por tanto, la formulación textual puede requerir que elementos extraños aparezcan entre los lexemas constitutivos y que más informaciones coincidan en torno a una base única o constituyente nuclear, determinando la fusión de más combinaciones. A este respecto, Koike (2001: 146 y ss.) considera la distancia sintagmática entre los colocados, o *distancia colocacional*, como una prueba ulterior de la raíz léxica del vínculo:

Distancia colocacional

Mario Vargas Llosa festejó en Lima su cumpleaños. […] Además, esta semana saldrá el primero de los 10 volúmenes de sus Obras Completas	*Mario Vargas Llosa ha festeggiato a Lima il suo compleanno. […] Inoltre, questa settimana uscirà il primo dei 10 volumi delle sue Opere*
Festejar el cumpleaños	*Festeggiare il compleanno*

- La posible coaparición no consecutiva de los lexemas acredita la naturaleza léxica del vínculo sintagmático.

Junto a la *distancia colocacional*, hay que tener en cuenta la existencia de *colocaciones* concatenadas[54]. Más colocaciones pueden compartir un

[54] A este respecto, resultaría interesante profundizar en el concepto de *colocación indirecta* o *intercolocabilidad* que Elena de Miguel (2014: 16 y ss.) ilustra al reseñar el proyecto *Dynamic Combinatorial Dictionary* de Moisés Almela, Pascual Cantos y Aquilino Sánchez, miembros del grupo de investigación LACELL (Lingüística Aplicada Computacional, Enseñanza de Lenguas y Lexicografía) de la Universidad de Murcia. La intercolocabilidad es el fenómeno que justificaría relaciones no entre lexemas simples sino entre pares de lexemas —lo que equivale a la formación de colocaciones concatenadas—, como, por ejemplo, la preferencia del sustantivo *artículo* por seleccionar el verbo *devolver* solo si selecciona contemporáneamente el adjetivo *dañado*: *devolver el artículo dañado*.

constituyente, que, por lo tanto, tiene la función de elemento aglutinante (cf. *supra* apartado 2.2.3), como en el caso de las unidades *realizar una rigurosa investigación*, en la que existen dos colocaciones, una sustantivo-verbo (*realizar una investigación*) y otra adjetivo-sustantivo (*rigurosa investigación*), *aumentar peligrosamente el riesgo*, que es el resultado de un colocación sustantivo-verbo (*aumentar el riesgo*) y una colocación verbo-adverbio (*aumentar peligrosamente*), y *abrir la puerta de par en par*, donde encontramos una colocación sustantivo-verbo (*abrir la puerta*) y una colocación compleja (*abrir de par en par*).

Colocaciones concatenadas

Me gusta ver cómo las abejas liban el néctar de las flores *Libar (las abejas)* *Libar el néctar*	*Mi piace vedere come le api succhiano il nettare dei fiori* *Succhiare (le api)* *Succhiare il nettare*

- Las colocaciones se pueden fusionar en torno a un verbo en común.

Cumplió con exactitud las órdenes recibidas *Cumplir las órdenes* *Recibir las órdenes*	*Ha eseguito con esattezza gli ordini ricevuti* *Eseguire gli ordini* *Ricevere gli ordini*

- Las colocaciones pueden fusionarse en torno a un sustantivo en común.

Las aves cubren con su cuerpo los huevos que ponen para empollarlos *Poner los huevos* *Empollar los huevos*	*Gli uccelli coprono con il loro corpo le uova deposte per covarle* *Deporre le uova* *Covare le uova*

- El pronombre, anafórico o catafórico, puede sustituir al sustantivo nuclear.

He cometido un craso error,	*Ho commesso un grave errore*

creyendo que podía confiar en él	*credendo di potermi fidare di lui*
Cometer un error *Un craso error*	*Commettere un errore* *Un grave errore*

- En torno al sustantivo en común pueden aglutinarse una colocación SUSTANTIVO + VERBO y otra SUSTANTIVO + ADJETIVO.

Devanó unas madejas de lana	*Dipanò delle matasse di lana*
Devanar madejas *Madejas de lana*	*Dipanare matasse* *Matasse di lana*

- En torno al sustantivo en común pueden aglutinarse una colocación SUSTANTIVO + VERBO y otra SUSTANTIVO + DE + SUSTANTIVO.

Izar la bandera a media asta	*Issare la bandiera a mezz'asta*
Izar la bandera *Izar ~ a media asta*	*Issare la bandiera* *Issare ~ a mezz'asta*

- En torno a un sustantivo en común, pueden fusionarse una colocación simple y una compleja.

Al abrir la puerta y la ventana de par en par, entraron olores y ruidos del campo	*Nello spalancare la porta e la finestra, entrarono odori e rumori della campagna*
Abrir la puerta / la ventana *Abrir ~ de par en par*	*Aprire la porta / la finestra* *Spalancare ~*

- Una colocación compleja española puede corresponder, en italiano, a una colocación simple.

3.3. Hipótesis de equivalencias entre colocaciones

La monografía de Koike constituye un punto de partida para poder saber registrar colocaciones de diversa tipología propias del vocabulario de la lengua española y, asimismo, reconocer el paralelismo con el léxico italiano, en un análisis que, a través del estudio contrastivo de los signos, señale las simetrías entre las unidades sintagmáticas léxicas de los dos idiomas y la solución más eficaz para rediseñar el vínculo léxico idiosincrásico de una de las dos culturas.

Con este fin, los recuadros siguientes proponen una serie de equivalencias entre colocaciones españolas e italianas, extrapoladas del análisis léxico de editoriales españoles[55] y pasajes de obras de autores de las letras hispánicas contemporáneas (Javier Marías, Arturo Pérez-Reverte, Clara Sánchez[56], entre otros), de la atenta consulta de algunos manuales (principalmente los ya citados diccionarios *Redes*, *Práctico*, *DICE*, *DRAE* y *DLE*[57], el *Dizionario delle combinazioni lessicali* de Francesco Urzì[58], el *Dizionario delle collocazioni* de Paola Tiberii[59], el *Grande dizionario di spagnolo Garzanti*[60], el *Dizionario della lingua italiana* de Giacomo Devoto y Giancarlo Oli[61], el Vocabolario Treccani[62]), así como del *Corpus de Referencia del Español Actual*[63] y del *Corpus del Español del Siglo XXI*[64] de la Real Academia Española, del corpus *La Repubblica*[65] de la Universidad de Bolonia, de algunos motores de búsqueda[66] y de la paciente

---

55 Ya a partir de nuestras primeras clases de ELE en la universidad italiana, en 2006, con la ayuda de nuestros alumnos, se han consultado, con cadencia bisemanal o más a menudo, si era posible, las distintas secciones de diarios españoles, como *ABC*, *Cinco Días*, *El Mundo*, *El País*, *La Razón*, entre otros.

56 Han sido objeto de estudio de cursos académicos de traducción y de crítica de la traducción los siguientes libros: de Javier Marías, *Los enamoramientos* (2011); de Arturo Pérez-Reverte, *Un asunto de honor* (1995); de Clara Sánchez, *Últimas noticias del paraíso* (2000) y los últimos éxitos internacionales *Lo que esconde tu nombre* (2010), *Entra en mi vida* (2012) y *El cielo ha vuelto* (2013).

57 Cf. *supra* notas 38, 39, 40, 45 y ss.

58 Urzí, F. (2009), *Dizionario delle combinazioni lessicali*, Lussemburgo, Convivium.

59 Tiberii, P. (2012), *Dizionario delle collocazioni*, Bologna, Zanichelli.

60 VV.AA. (2011), *Grande dizionario di spagnolo*, Milano, Garzanti.

61 Devoto G. y Giancarlo Oli (2012), *Il Devoto — Oli 2013*, Milano, Le Monnier.

62 Istituto Treccani, *Vocabolario* [en línea]. Disponible en: http://www.treccani.it/vocabolario/

63 http://corpus.rae.es/creanet.html

64 http://www.rae.es/recursos/banco-de-datos/corpes-xxi

65 http://dev.sslmit.unibo.it/corpora/corpus.php?path=&name=Repubblica

66 Bing, Google, Lycos, Yahoo, entre otros.

colaboración de varios compañeros, profesores de lengua y traducción y lectores de español, cuyo interés en esta investigación novedosa ha contribuido a la colección de un corpus original.

Se ha dividido cada recuadro en dos columnas, las cuales registran respectivamente las entradas en español y las traducciones al italiano. La aparente univocidad de la equivalencia entre los dos idiomas romances no remite a una fijación de la colocabilidad de los lexemas examinados ni a una improbable linealidad del acto traslativo, ya que la interpretación de las unidades léxicas en una lengua puede resultar en una codificación múltiple en la otra.

Por esta razón, los ejemplos aducidos procuran ilustrar, en cada caso, solamente la articulación de los dos constituyentes de la colocación léxica, presentando la combinación entre una base y un lexema que esta tiende a seleccionar como posible colocativo. El rediseño del vínculo léxico en la otra lengua sigue el mismo principio, proponiendo los colocados correspondientes o el equivalente más oportuno, en una perspectiva dinámica de la traducción que tiene en cuenta el fin comunicativo del sintagma, en función de los rasgos idiomáticos de la cultura receptora.

SUSTANTIVO + VERBO

a) Sustantivo$_{sujeto}$ + verbo

Aborregarse (el cielo)	*Farsi (il cielo) a pecorelle*
Acentuarse (el dolor)	*Acuirsi (il dolore)*
Alzarse (la niebla)	*Alzarsi (la nebbia)*
Anidar (el odio)	*Annidarsi (l'odio)*
Aparecer (el fantasma)	*Apparire (il fantasma)*
Arreciar (la tormenta)	*Infuriare (la tempesta)*
Arrullar (la paloma)	*Tubare (il colombo)*
Aullar (el lobo)	*Ululare (il lupo)*
Balar (la oveja / el cordero)	*Belare (la pecora / l'agnello)*
Barritar (el elefante)	*Barrire (l'elefante)*
Cacarear (la gallina)	*Chiocciare (la gallina)*
Caer (la lluvia / nieve)	*Cadere (la pioggia / la neve)*

Caer (la noche)	*Scendere (la notte)*
Chillar (la golondrina)	*Garrire (la rondine)*
Chirriar (el grillo)	*Frinire (il grillo)*
Chisporrotear (el fuego)	*Crepitare (il fuoco)*
Circular / Correr (el rumor)	*Circolare / Correre (la voce)*
Crecer (la luna)	*Crescere (la luna)*
Croar (la rana)	*Gracidare (la rana)*
Cuajar (la nieve)	*Ghiacciarsi (la neve)*
Despuntar (el día)	*Spuntare (il giorno)*
Dibujarse (el arco iris)	*Disegnarsi (l'arcobaleno)*
Disiparse (las nubes)	*Dissiparsi (le nuvole)*
Eclipsarse el sol	*Eclissarsi (il sole)*
Encapotarse (el cielo)	*Coprirsi / Annuvolarsi (il cielo)*
Encresparse (el mar)	*Incresparsi (il mare)*
Engañar (las apariencias)	*Ingannare (l'apparenza)*
Gorjear (los pájaros)	*Cinguettare (gli uccelli)*
Ladrar (el perro)	*Abbaiare (il cane)*
Libar el néctar (las abejas)	*Succhiare il nettare (le api)*
Maullar (el gato)	*Miagolare (il gatto)*
Menguar (la luna)	*Calare (la luna)*
Palpitar (el corazón)	*Palpitare (il cuore)*
Ponerse (el sol)	*Calare (il sole)*
Presentarse (la ocasión)	*Presentarsi (la occasione)*
Rayar (el alba)	*Sorgere (l'alba)*
Rebuznar (el asno)	*Ragliare (l'asino)*
Relinchar (el caballo)	*Nitrire (il cavallo)*
Romper (las olas)	*Infrangersi (le onde)*
Ronronear (el gato)	*Fare le fusa (il gatto)*
Silbar (el tordo)	*Zirlare (il tordo)*
Soplar (el viento)	*Soffiare (il vento)*
Titilar (la estrella)	*Rifulgere (la stella)*
Venir (la duda)	*Venire (il dubbio)*

b) Verbo + Sustantivo$_{CD}$

Abrir / Cerrar los ojos / un paréntesis	*Aprire / Chiudere gli occhi / una parentesi*
Acariciar una idea / un proyecto	*Accarezzare un'idea / un progetto*
Acarrear un disgusto	*Arrecare dispiacere*
Adjudicar / Otorgar un premio	*Aggiudicare / Conferire un premio*
Adoptar medidas / precauciones	*Adottare misure / precauzioni*
Adquirir el hábito	*Acquisire l'abitudine*
Alzar el vuelo	*Spiccare il volo*
Amortizar una deuda	*Ammortizzare un debito*
Añadir una anotación	*Aggiungere un'annotazione*
Apretar la mano	*Stringere la mano*
Asumir una responsabilidad	*Assumersi una responsabilità*
Batir un récord	*Battere un record*
Cerrar el grifo	*Chiudere il rubinetto*

Colgar / Descolgar el teléfono	*Agganciare / Alzare la cornetta*
Conceder el indulto	*Concedere l'indulto*
Contener un bostezo	*Trattenere uno sbadiglio*
Contraer matrimonio	*Contrarre matrimonio*
Convocar un concurso	*Bandire un concorso*
Cortar las alas	*Tarpare le ali*
Desempeñar un papel / una función	*Svolgere un ruolo / una funzione*
Desplegar las alas	*Spiegare le ali*
Echar la siesta	*Fare la siesta / il chilo*
Emitir un grito / dictamen	*Emettere un grido / giudizio*
Formular una pregunta	*Formulare una domanda*
Inventar un pretexto	*Inventare una scusa*
Jugar un papel [decisivo]	*Giocare un ruolo [decisivo]*
Lanzar un llamamiento	*Lanciare un appello*
Leer la tesis [doctoral]	*Discutere la tesi [dottorale]*
Mullir la almohada / el cojín / colchón	*Sprimacciare il cuscino / materasso*
Obtener el perdón / reconocimiento	*Ottenere il perdono / riconoscimento*
Oponer resistencia	*Opporre resistenza*
Permitirse una comodidad	*Permettersi una comodità*
Poner el despertador	*Puntare la sveglia*
Promulgar un decreto	*Promulgare un decreto*
Rescindir un contrato	*Rescindere un contratto*
Satisfacer una necesidad	*Soddisfare una necessità*
Sonsacar un secreto	*Carpire un segreto*
Sufrir una derrota	*Riportare una sconfitta*
Sufrir una desilusión	*Ricevere una delusione*
Suscitar curiosidad	*Suscitare curiosità*
Tañer el arpa	*Arpeggiare*
Tejer la trama / telaraña	*Tessere la trama / ragnatela*
Tender la mano	*Tendere la mano*
Tocar una tecla	*Pigiare un tasto*
Tramar un complot / una conjura	*Tramare un complotto / una congiura*
Visitar una web	*Visitare un sito web*

c) Verbo + Preposición + Sustantivo

Abandonarse al placer / destino	*Abbandonarsi al piacere / destino*
Abusar de la paciencia	*Abusare della pazienza*
Acostumbrarse a las novedades	*Abituarsi alle novità*
Anegarse en el dolor	*Sprofondare nel dolore*
Asistir a un concierto / congreso	*Assistere a un concerto / congresso*
Aspirare a la felicidad / fama	*Aspirare alla felicità / fama*
Atenerse a los hechos	*Attenersi ai fatti*
Caer en desuso / el olvido	*Cadere in disuso / nell'oblio*
Ceder a la tentación / al deseo	*Cedere alla tentazione / al desiderio*
Clicar / Cliquear en el enlace	*Cliccare sul link*
Conectarse a la red	*Collegarsi alla rete*
Conectarse al servidor	*Connettersi al server*
Contar con la colaboración (de alguien)	*Contare sull'aiuto (di qualcuno)*

Dejar a alguien en apuros	*Lasciare qualcuno nei guai*
Depositar en la cartilla	*Depositare sul libretto*
Deshacerse en elogios	*Profondersi in elogi*
Deshacerse en lágrimas	*Sciogliersi in lacrime*
Encontrarse en peligro / un dilema	*Trovarsi in pericolo / un dilemma*
Enfrascarse en el trabajo / la lectura	*Immergersi nel lavoro / nella lettura*
Estallar en llanto / sollozos	*Rompere in pianto / singhiozzi*
Gozar de [buena] salud / fama	*Godere di [buona] salute / di [ottima] fama*
Hundirse en el aburrimiento	*Sprofondare nella noia*
Incurrir en una infracción	*Incorrere in un'infrazione*
Iniciar en el arte	*Iniziare all'arte*
Llegar a la conclusión / un acuerdo	*Giungere alla conclusione / un accordo*
Llenar de orgullo / desconsuelo	*Riempire di orgoglio / sconforto*
Llenar de consejos	*Propinare consigli*
Llevar a la bancarrota / ruina	*Portare alla bancarotta / rovina*
Matricularse en una asignatura	*Iscriversi a un corso*
Meter(se) en líos	*Mettere / Mettersi nei guai*
Proyectar en la pantalla	*Proiettare sullo schermo*
Prorrumpir en aplausos	*Prorompere in applausi*
Reparar en los gastos	*Badare alle spese*
Rescatar de la miseria	*Togliere dalla miseria*
Romper con el pasado / los esquemas	*Rompere con il passato / gli schemi*
Sacar de un apuro / la miseria	*Togliere da un guaio / dalla miseria*
Salir de una crisis / un aprieto	*Uscire da una crisi / difficoltà*
Sobreponerse a una dificultad	*Reagire a una difficoltà*
Sobreponerse a los sentimientos	*Dominare i sentimenti*
Someterse a la voluntad	*Sottomettersi alla volontà*
Someter(se) a una intervención	*Sottoporre / Sottoporsi a un intervento*
Subir(se) al tren / a un coche	*Salire sul treno / in macchina*
Sumirse en la pobreza	*Cadere in povertà*
Tropezar con una insidia	*Incappare in una insidia*
Vivir en la miseria	*Vivere nella miseria*
Votar para el alcalde / presidente	*Votare per il sindaco / presidente*

SUSTANTIVO + ADJETIVO

Amor ciego / incondicional	*Amore cieco / incondizionato*
Análisis exhaustivo	*Analisi esaustiva*
Baile folclórico	*Ballo folcloristico*
Calor asfixiante / infernal	*Caldo asfissiante / infernale*
Cantidad / cifra astronómica	*Quantità / cifra astronomica*
Ciudad fantasma	*Città fantasma*
Comida opípara / pantagruélica	*Lauto pranzo / Pranzo pantagruelico*
Comida suculenta	*Cibo succulento*
Conducta intachable	*Condotta irreprensibile*
Cuchillo afilado / tijeras afiladas	*Coltello affilato / forbici affilate*
Diferencia abismal	*Differenza abissale*
Dosis letal	*Dose letale*

Efecto benéfico	*Effetto benefico*
Enemigo acérrimo	*Acerrimo nemico*
Error garrafal	*Errore madornale*
Éxito apoteósico	*Successo clamoroso*
Felicidad enorme	*Felicità enorme*
Fenómeno aislado	*Fenomeno isolato*
Final apoteósico	*Finale eclatante*
Fuente fidedigna	*Fonte attendibile*
Fumador / bebedor empedernido	*Fumatore / bevitore incallito*
Historia edificante	*Storia edificante*
Idea novedosa	*Idea innovatrice*
Momento decisivo / crucial	*Momento decisivo / cruciale*
Música ensordecedora	*Musica assordante*
Niebla densa / espesa	*Nebbia densa / fitta*
Noticia alarmante / impactante	*Notizia allarmante / sconvolgente*
Orden creciente / decreciente	*Ordine crescente / decrescente*
Orden taxativa	*Ordine tassativo*
Papel decisivo	*Ruolo decisivo*
Personalidad carismática	*Personalità carismatica*
Portento artístico	*Portento artistico*
Precio desorbitado	*Prezzo esorbitante*
Pregunta capciosa	*Domanda capziosa*
Prueba convincente / contundente	*Prova esauriente / schiacciante*
Quietud aparente	*Calma apparente*
Regla férrea / vigente	*Regola ferrea / vigente*
Respuesta lacónica	*Risposta laconica*
Sol radiante / deslumbrante	*Sole radioso / sfavillante*
Sonrisa encantadora / forzada	*Sorriso incantevole / forzato*
Sueño profundo / reparador	*Sonno profondo / ristoratore*
Trabajo / esfuerzo ímprobo	*Lavoro improbo / fatica improba*
Visita relámpago	*Visita lampo*
Voz cristalina	*Voce cristallina*
Vuelo rasante	*Volo radente*

ADJETIVO + **SUSTANTIVO**

Amarga decepción	*Amara delusione*
Apremiante necesidad	*Pressante necessità*
Ardiente polémica	*Ardente polemica*
Avanzada edad	*Avanzata età*
Buenas intenciones	*Buone intenzioni*
Burda imitación	*Rozza imitazione*
Burdos modales	*Modi grossolani*
Capital importancia	*Primaria importanza*
Clara evidencia	*Chiara evidenza*
Consiguiente repercusión	*Conseguente ripercussione*
Controvertida actitud	*Controversa attitudine*
Cordial saludo	*Cordiale saluto*

Crasa ignorancia	*Crassa ignoranza*
Dudosa calidad	*Dubbia qualità*
Drástica consecuencia	*Drastica conseguenza*
Escasa credibilidad	*Scarsa credibilità*
Especial atención	*Speciale attenzione*
Estrecha relación	*Stretta relazione*
Exigua cantidad	*Esigua quantità*
Fatídico día	*Fatidico giorno*
Fecunda imaginación	*Feconda immaginazione*
Férreo principio / voluntad	*Ferreo principio / volontà*
Fervoroso defensor	*Fervente difensore*
Firme creencia	*Ferma credenza*
Imperiosa necesidad	*Impellente necessità*
Inminente publicación	*Imminente pubblicazione*
Innumerables veces	*Innumerevoli volte*
Íntima relación	*Intima relazione*
Justa causa	*Giusta causa*
Legítima defensa	*Legittima difesa*
Ligero aumento / diferencia	*Leggero aumento / differenza*
Notable mejoría	*Notevole miglioramento*
Plena forma	*Piena forma / Forma smagliante*
Presunto asesino	*Presunto assassino*
Profundo rencor	*Profondo rancore*
Rara excepción	*Rara eccezione*
Remota posibilidad	*Remota possibilità*
Rotundo rechazo	*Netto rifiuto*
Rutilante carrera	*Brillante carriera*
Rutilante éxito	*Straordinario successo*
Serio problema	*Serio problema*
Sórdida pasión	*Sordida passione*
Súbita reacción	*Pronta reazione*
Tácito / Áspero reproche	*Muto / Aspro rimprovero*
Tácito consenso	*Tacito consenso*

SUSTANTIVO + DE + **SUSTANTIVO**

Acceso de tos / fiebre	*Accesso di tosse / febbre*
Arrebato de cólera	*Impeto di collera*
Arrebato de ira	*Scatto d'ira*
Arrebato de locura	*Momento di follia*
Ataque de celos	*Accesso di gelosia*
Ataque de llanto	*Crisi di pianto*
Ataque de nervios	*Attacco di nervi*
Ataque de risa	*Scoppio di riso*
Avalancha de críticas / denuncias	*Valanga di critiche / denunce*
Banco de peces	*Banco di pesci*
Bandada / Bando de aves	*Stormo di uccelli*
Cabeza / Diente de ajo	*Testa / Spicchio di aglio*

Carrete de hilo	*Rocchetto di filo*
Ciclo de conferencias	*Ciclo di conferenze*
Copo de nieve	*Fiocco di neve*
Crisis de llanto	*Crisi di pianto*
Cúmulo de preocupaciones	*Cumulo di preoccupazioni*
Enjambre de abejas	*Sciame d'api*
Escena de pánico	*Scena di panico*
Gajo de naranja / limón	*Spicchio d'arancia / limone*
Gota de rocío	*Goccia di rugiada*
Grano de arena	*Granello si sabbia*
Grano de café / trigo / arroz / maíz	*Chicco di caffè / grano / riso / mais*
Grano de uva	*Acino d'uva*
Haz de luz	*Fascio di luce*
Loncha de jamón / queso	*Fetta di prosciutto / formaggio*
Manto de nieve	*Manto di neve*
Miga de pan	*Briciola di pane*
Nave de una iglesia	*Navata di una chiesa*
Nube de mosquitos	*Sciame di moscerini*
Nube de polvo / ceniza / humo	*Nuvola di polvere / cenere / fumo*
Racimo de plátanos	*Casco di banane*
Racimo de uvas	*Grappolo / Racemo d'uva*
Raja de melón / sandía	*Fetta di melone / anguria*
Ramo de flores	*Mazzo di fiori*
Rebaño de ovejas / cabras	*Gregge di pecore / capre*
Ristra de ajos / cebollas	*Filza / Resta d'agli / cipolle*
Rociada de colonia / perfume	*Spruzzo di colonia / profumo*
Sarta de perlas	*Filo di perle*
Sombra de duda	*Orma di dubbio*
Tableta de chocolate	*Tavoletta di cioccolato*
Tajada de carne	*Fetta di carne*
Terrón de azúcar	*Zolla / Zolletta di zucchero*
Trozo de pan	*Pezzo di pane*
Trozo de tarta	*Fetta di torta*

VERBO + **ADVERBIO**

Aplazar indefinidamente	*Rinviare a data da definirsi*
Apoyar incondicionalmente	*Appoggiare incondizionatamente*
Atenerse fielmente	*Attenersi fedelmente*
Aumentar gradualmente	*Aumentare gradualmente*
Avanzar inexorablemente	*Avanzare inesorabilmente*
Cerrar herméticamente	*Chiudere ermeticamente*
Citar / Leer textualmente	*Citare / Leggere testualmente*
Coincidir plenamente	*Coincidere pienamente*
Combinar armoniosamente	*Combinare armoniosamente*
Comer opíparamente / sano	*Mangiare pantagruelicamente / sano*
Copiar literalmente	*Copiare letteralmente*
Creer / Seguir / Amar ciegamente	*Credere / Seguire / Amare ciecamente*

Defender heroicamente	*Difendere eroicamente*
Demostrar científicamente	*Dimostrare scientificamente*
Desear / Orar fervientemente	*Desiderare / Pregare ferventemente*
Disminuir considerablemente	*Diminuire considerevolmente*
Felicitar efusivamente	*Rallegrarsi di cuore*
Fracasar estrepitosamente	*Sbagliare strepitosamente*
Funcionar automáticamente	*Funzionare automaticamente*
Ganar matemáticamente	*Vincere matematicamente*
Guardar celosamente	*Custodire gelosamente*
Hablar tangencialmente	*Parlare per sommi capi*
Hablar / Exponer elocuentemente	*Parlare / Esporre eloquentemente*
Herir / Golpear mortalmente	*Ferire / Colpire mortalmente*
Influir notablemente	*Influire notevolmente*
Informar confidencialmente	*Informare in via confidenziale*
Intentar / Esforzarse inútilmente	*Tentare / Sforzarsi inutilmente*
Intervenir quirúrgicamente	*Intervenire chirurgicamente*
Luchar / Pelear encarnizadamente	*Lottare / Litigare cruentamente*
Llorar amargamente	*Piangere amaramente*
Mejorar considerablemente	*Migliorare considerevolmente*
Negar / Desmentir categóricamente	*Negare / Smentire categoricamente*
Oponerse / Chocar frontalmente	*Opporsi / Scontrarsi frontalmente*
Ordenar cronológicamente	*Ordinare cronologicamente*
Permanecer / Durar perennemente	*Restare / Durare perennemente*
Rogar insistentemente	*Pregare insistentemente*
Recomendar / desear vivamente	*Raccomandare / Desiderare vivamente*
Referirse explícitamente	*Riferirsi esplicitamente*
Rehusar / Hablar perentoriamente	*Rifiutare / Parlare perentoriamente*
Rellenar debidamente	*Compilare debitamente*
Romper radicalmente	*Rompere radicalmente*
Prohibir terminantemente	*Proibir rigorosamente*
Superar ampliamente	*Superare ampiamente*
Trabajar afanosamente / febrilmente	*Lavorare affannosamente / febbrilmente*
Vivir regaladamente / sano	*Vivere agiatamente / sano*

ADVERBIO + **ADJETIVO** / **PARTICIPIO**

Alfabéticamente catalogado	*Alfabeticamente catalogato*
Ampliamente favorable	*Ampiamente / Più che favorevole*
Apreciablemente inferior / superior	*Notevolmente inferiore / superiore*
Ardientemente deseado / amado	*Ardentemente desiderato / amato*
Armoniosamente combinado	*Armoniosamente combinato*
Brutalmente asesinado	*Brutalmente assassinato*
Bruscamente interrumpido	*Bruscamente interrotto*
Calurosamente recibido	*Calorosamente ricevuto*
Categóricamente excluido	*Categoricamente escluso*
Científicamente probado	*Scientificamente provato*
Clamorosamente falso	*Clamorosamente falso*
Coherentemente interpretado	*Coerentemente interpretato*

Completamente lleno	*Completamente pieno*
Considerablemente dañado	*Considerevolmente danneggiato*
Cordialmente acogido	*Cordialmente accolto*
Deliberadamente ocultado	*Deliberatamente occultato*
Democráticamente elegido	*Democraticamente eletto*
Deportivamente aceptado	*Sportivamente accettato*
Diametralmente opuesto	*Diametralmente opposto*
Estrechamente ligado / relacionado	*Strettamente legato / relazionato*
Estrictamente reservado	*Strettamente riservato*
Fríamente calculado	*Freddamente calcolato*
Inexorablemente arrastrado	*Inesorabilmente trascinato*
Materialmente posible / imposible	*Materialmente possibile / impossibile*
Mundialmente conocido	*Conosciuto a livello mondiale*
Mundialmente famoso	*Di fama mondiale*
Peligrosamente disminuido	*Pericolosamente diminuito*
Perdidamente enamorado	*Perdutamente innamorato*
Perfectamente adaptado	*Perfettamente adattato*
Políticamente correcto	*Politicamente corretto*
Pormenorizadamente analizado	*Minuziosamente analizzato*
Profundamente interesado / cambiado	*Profondamente interessato / cambiato*
Profusamente ilustrado	*Profusamente illustrato*
Psicológicamente destruido	*Psicologicamente distrutto*
Puramente teórico	*Puramente teorico*
Radicalmente modificado	*Radicalmente modificato*
Rematadamente loco	*Matto da legare*
Sabiamente aconsejado	*Saggiamente consigliato*
Significativamente alto / grande	*Significativamente alto / grande*
Simétricamente dispuesto	*Simmetricamente disposto*
Tecnológicamente avanzado	*Tecnologicamente avanzato*
Terminantemente prohibido	*Rigorosamente proibito*
Unánimemente aprobado	*Unanimemente approvato*
Visiblemente afectado	*Visibilmente scosso*
Vivamente recomendado	*Vivamente raccomandato*

VERBO + **ADJETIVO**

Andar ajetreado / liado	*Essere impegnato / indaffarato*
Caer antipático / simpático	*Riuscire antipatico / simpatico*
Caer enfermo / resfriado	*Ammalarsi / Raffreddarsi*
Caminar / Ir encorvado	*Camminare curvo*
Coger desprevenido	*Cogliere impreparato*
Confesarse cómplice	*Confessarsi complice*
Considerarse afortunado	*Ritenersi fortunato*
Costar barato	*Costare poco / Essere a buon prezzo*
Declarar desierto (un premio)	*Dichiarare deserto (un premio)*
Declararse culpable / inocente	*Dichiararsi colpevole / innocente*
Dejar boquiabierto	*Lasciare a bocca aperta*
Dejar cohibido / maravillado	*Lasciare imbarazzato / meravigliato*

Encontrar justo / injusto	*Trovare giusto / ingiusto*
Estimar conveniente / oportuno	*Ritenere conveniente / opportuno*
Hacer público	*Rendere pubblico*
Huir despavorido	*Fuggire impaurito*
Ir adelantado / retrasado	*Essere in anticipo / in ritardo*
Juzgar culpable / necesario	*Giudicare colpevole / necessario*
Mantenerse impasible	*Rimanere impassibile*
Mantenerse joven	*Mantenersi giovane*
Mostrarse asombrado / cariñoso	*Mostrarsi meravigliato / affettuoso*
Notar distinto (a alguien)	*Notare diverso (qualcuno)*
Parecer importante / difícil	*Sembrare importante / difficile*
Ponerse lúgubre / melancólico	*Diventare lugubre / melanconico*
Pillar / Fingirse distraído	*Beccare / Fingersi distratto*
Poner(se) recto	*Metter(si) diritto*
Quedar acordado	*Essere stabilito*
Quedar claro	*Essere chiaro*
Quedar riquísimo (un plato)	*Venire delizioso (un piatto)*
Quedar viudo / huérfano	*Rimanere vedovo / orfano*
Quedarse dormido	*Addormentarsi*
Quedarse lleno	*Essere pieno*
Resultar claro / patente / evidente	*Risultare chiaro / palese / evidente*
Resultar decisivo / útil	*Rivelarsi decisivo / utile*
Saber salado	*Essere salato*
Salir airoso (en una tarea)	*Riuscire brillantemente (in un lavoro)*
Salir / Quedar incólume / intacto	*Uscire / Rimanere incolume / intatto*
Salir movida (una foto)	*Uscire / Venire mossa (una foto)*
Salir redondo	*Riuscire perfetto*
Salir triunfante	*Uscire vittorioso*
Sentirse cansado / culpable / ofendido	*Sentirsi stanco / colpevole / offeso*
Seguir enfadado	*Essere ancora arrabbiato*
Soñar despierto	*Sognare a occhi aperti*
Verse obligado	*Vedersi obbligato*
Vestir / Viajar cómodo	*Vestire / Viaggiare comodo*

3.3.1. Análisis de las equivalencias entre colocaciones

De los ejemplos presentados, se puede inferir que:

1) En un contexto situacional dado y respondiendo a las necesidades cotextuales, las bases, en los dos idiomas, tienden a seleccionar homogéneamente sus colocativos, por lo que la organización composicional tiene como resultado asociaciones afines:

Alzarse (la niebla)	*Alzarsi (la nebbia)*

Injustamente criticado	*Ingiustamente criticato*
Jugar un papel [decisivo]	*Giocare un ruolo [decisivo]*

Esta homología en el nivel sintagmático determina la coincidencia interlingüística de los signos, salvo alguna excepción que puede afectar a uno de los dos colocados o a ambos:

Caer simpático / antipático	*Riuscire simpatico / antipatico*
Entrar (ganas)	*Venire (voglia)*
Gozar de [buena] fama	*Godere di [ottima] fama*
Quedar riquísimo (un plato)	*Venire delizioso (un piatto)*

2) Es posible la correspondencia de un mismo signo en un idioma con varios en el otro código, en función de la preferencia de la base por articularse con determinados colocativos:

Ataque de celos	*Accesso di gelosia*
Ataque de llanto	*Crisi di pianto*
Ataque de nervios	*Attacco di nervi*
Racimo de plátanos	*Casco di banane*
Racimo de uvas	*Grappolo / Racemo d'uva*
Trozo de pan	*Pezzo di pane*
Trozo de tarta	*Fetta di torta*
Tácito reproche	*Muto rimprovero*
Tácito consenso	*Tacito consenso*

3) La formulación disimétrica puede revelar un cambio de articulación del vínculo léxico, lo que puede determinar que, en el eje sintagmático, a una colocación en una lengua le corresponda en la otra a) una de tipología diferente, b) una locución, c) una colocación compleja o, incluso, d) un lexema simple:

a. *Llenar de consejos*	*Propinare consigli*

Salir airoso	*Riuscire brillantemente*
b. *Dejar boquiabierto* *Mundialmente conocido*	*Lasciare a bocca aperta* *Di fama mondiale*
c. *Aplazar indefinidamente* *Rematadamente loco*	*Rinviare a data da definirsi* *Matto da legare*
d. *Sobradamente conocido* *Tañer el arpa*	*Risaputo* *Arpeggiare*

4) Para modularse según los rasgos idiomático-culturales, la reescritura puede requerir el uso de *se* en el constituyente verbal:

Anidar (el odio)	*Annidarsi (l'odio)*
Asumir una responsabilidad	*Assumersi una responsabilità*
Entregarse al sueño	*Sprofondare nel sonno*
Subir(se) al tren / a un coche	*Salire sul treno / in macchina*
Sumirse en la pobreza	*Cadere in povertà*

5) Lo idiomático puede manifestarse en un cambio de perspectiva:

Tocarle a alguien (la lotería)	Sujeto en español: *la lotería*
Vincere la lotteria	Sujeto en italiano: *alguien*

O también puede señalarlo la posición del constituyente adjetival en el sintagma, si bien los dos códigos pueden subrayar el uso objetivo o subjetivo del adjetivo mediante su desplazamiento en torno al sustantivo:

Comida opípara	*Lauto pranzo*
Burdos modales	*Modi grossolani*
Enemigo acérrimo	*Acerrimo nemico*

6) Los vocabularios de ambas lenguas pueden proponer cierta dualidad semántica del vínculo léxico, es decir, pueden determinar la fusión de los lexemas en una unidad de construcción aparentemente invariable en el eje

sintagmático, y que, sin embargo, según el contexto y el cotexto, se puede leer como colocación o locución:

Abrir / Cerrar los ojos	*Aprire / Chiudere gli occhi*
Los gatitos abren los ojos a partir del séptimo día (colocación)	*I gattini aprono gli occhi non prima del settimo giorno*
Los israelíes no pueden cerrar los ojos ante el peligro (locución)	*Gli israeliani non possono chiudere gli occhi davanti al pericolo*
Cerrar el grifo	*Chiudere i rubinetti*
Cortar las alas	*Tarpare le ali*
Deponer las armas	*Deporre le armi*
Desplegar las alas	*Spiegare le ali*
Tender la / una mano	*Tendere la / una mano*

4. Locuciones en español e italiano

4.1. Introducción

La didáctica de lenguas suele versar solo marginalmente sobre el aprendizaje de los sintagmas formados por combinaciones fijas de palabras, pues su significado convencional constituye un importante obstáculo para el éxito pedagógico, dado que el nexo entre el valor idiomático y los rasgos culturales cristaliza en una combinación léxica que no admite modificaciones y solo reconoce el valor semántico de palabras específicas en un específico orden.

En esta línea, ya que el sentido no coincide ni con los significados de los constituyentes ni con las referencias extralingüísticas, las locuciones acentúan la nulidad de una traducción literal de los signos de una lengua a otra y recalcan la eficacia del análisis contrastivo para una codificación apropiada.

Figura 13. *Para una correlación entre locuciones*

Locución	**Significado convencional**	**Equivalencia**

Mosquita muerta	Persona de apariencia débil, tímida o inocente	*Gattamorta*
A cámara lenta / *Al ralentí*[67]	Muy lentamente	*Al rallentatore / ralenti*
Echar en saco roto	No tener algo en cuenta	*Lasciar cadere nel nulla*

La falta de relación lógica conceptual o semántica entre los constituyentes puede requerir la completa cancelación de los signos del código emisor. Para la reformulación del valor semántico, el usuario de la lengua debe optar por una traducción funcional que evoque el propósito comunicativo de la unidad sintagmática y que no contraste con lo idiomático del código receptor.

4.2. Hipótesis de equivalencias entre locuciones

El recuadro siguiente está elaborado a partir de un corpus de combinaciones fijas del vocabulario español compuesto por locuciones verbales y clausales, en la idea de que estas dos tipologías combinatorias suponen un escollo idiomático también para usuarios competentes. Para la recopilación de los datos, la prensa española[68] ha proporcionado un conjunto nutrido de locuciones, y las obras ya citadas de la Real Academia Española, Manuel Seco y García Remiro[69], así como el diccionario *Dei modi di dire* de Monica Quartu[70], han sido las obras de referencia para adquirir información sobre el contexto de uso, facilitando la reformulación del propósito comunicativo en el vocabulario italiano.

Abuela, *No tener ~*	*Essere presuntuoso*
Agosto, *Hacer alguien su ~*	*Fare un affare*
Agua, *Ahogarse en un vaso de ~*	*Perdersi in un bicchier d'acqua*
Agua, *Bailarle el ~ a alguien*	*Tenersi buono qualcuno*
Agua, *Estar con el ~ al cuello*	*Avere l'acqua alla gola*
Agua, *Quedarse algo en ~ de borrajas*	*Andare in fumo*
Aguas, *Nadar entre dos ~*	*Dare un colpo al cerchio e uno alla botte*
Agua, *Hacer ~*	*Fare acqua*
Agua, *Hacérsele a alguien la boca ~*	*Avere l'acquolina in bocca*

[67] *Ralenti-í* en español, vocablo de origen francés (cfr. *ralentizar*).
[68] Cf. *supra* nota 55.
[69] Cf. *supra* notas 45, 48 y 49.
[70] Quartu M. (2010), *Dizionario dei Modi di Dire della lingua italiana* [en línea], Milano, Hoepli. Disponible en: http://dizionari.corriere.it/dizionario-modi-di-dire/.

Aguja, *Buscar una ~ en un pajar*	*Cercare un ago in un pagliaio*
Almohada, *Consultar con la ~*	*Dormirci sopra*
Alto, *Pasar por ~ algo*	*Passarci sopra*
Armario, *Salir del ~*	*Fare outing*
Arrastre, *Estar para el ~*	*Sentirsi uno straccio*
Aludido, *No darse por ~*	*Fare finta di niente*
Anzuelo, *Morder / Picar el ~*	*Abboccare / Cadere nella trappola*
Aprieto, *Poner en un ~ a alguien*	*Mettere alle strette*
Barbas, *Subirse a las ~ de alguien*	*Mancare di rispetto*
Barriga, *Rascarse la ~*	*Grattarsi la pancia*
Blanca, *Estar sin ~*	*Essere al verde*
Blanco, *Quedarse en ~*	*Andare nel pallone*
Blanco, *Ser el ~ de todas las miradas*	*Essere al centro dell'attenzione*
Boca, *No decir esta ~ es mía*	*Restare muto come un pesce*
Bolsillo, *Rascarse el ~*	*Mettere mano al portafoglio / alla borsa*
Bomba, *Pasárselo ~*	*Divertirsi un mondo*
Borda, *Tirar / Lanzar algo por la ~*	*Gettare qualcosa alle ortiche*
Bote, *Tener a alguien en el ~*	*Avere qualcuno in pugno*
Brazo, *No dar el ~ a torcer*	*Non darla vinta*
Brazos, *Estar atado de ~*	*Avere le mani legate*
Brecha, *Hacer ~ en alguien*	*Fare colpo su qualcuno*
Bulto, *Escurrir el ~*	*Svignarsela*
Cabeza, *Ir con la ~ alta*	*Andare a testa alta*
Cabeza, *Perder la ~*	*Perdere la testa*
Cabeza, *Sentar (la) ~*	*Mettere la testa a posto*
Cabos, *Atar ~*	*Trarre le conclusioni / Riflettere*
Calabazas, *Dar ~*	*Dare il due di picche*
Cama, *Guardar (la) ~*	*Restare a letto*
Cama, *Hacerle la ~ a alguien*	*Fare le scarpe a qualcuno*
Camisa, *No llegarle a alguien la ~ al cuerpo*	*Fare giacomo giacomo (le gambe)*
Campo, *Salir / Saltar al ~*	*Scendere in campo*
Cana, *Echar una ~ al aire*	*Darsi al bel tempo / una botta di vita*
Cante, *Dar el ~*	*Dare nell'occhio*
Capa, *Andar / Ir de ~ caída*	*Essere giù di tono*
Capa, *Hacer alguien de su ~ un sayo*	*Fare di testa propria*
Cara, *Poner ~ de bueno*	*Fare il santarellino / l'innocente*
Cara, *Poner buena ~ al mal tiempo*	*Far buon viso a cattivo gioco*
Cara, *Romper la ~*	*Rompere la faccia*
Cargársela	*Farne le spese*
Carta, *Jugar(se) la última ~*	*Giocarsi l'ultima carta*
Carta, *Jugárselo todo a una ~*	*Giocarsi il tutto per tutto*
Cartas, *Poner las ~ boca arriba*	*Mettere le carte in tavola*
Cartas, *Tomar ~ en un asunto*	*Intervenire in una questione*
Casa, *Tirar la ~ por la ventana*	*Spendere e spandere / Non badare a spese*
Cartucho, *Quemar el último ~*	*Sparare l'ultima cartuccia*
Castañas, *Sacar las ~ del fuego a alguien*	*Togliere le castagne dal fuoco*
Católico, *No estar muy ~*	*Non sentirsi bene / in forma*
Cero, *Ser un ~ a la izquierda*	*Essere un buono a nulla*

Cerros, *Irse por los ~ de Úbeda*	*Uscire dal / fuori del seminato*
Chaqueta, *Cambiar de ~*	*Cambiare bandiera / Voltare gabbana*
Chispas, *Echar ~*	*Dare in escandescenze*
Cielo, *Mover / Remover ~ y tierra*	*Muovere mari e monti*
Cielos, *Ver los ~ abiertos*	*Vedere una via d'uscita*
Cinturón, *Apretarse el ~*	*Stringere / Tirare la cinghia*
Clavo, *Agarrarse a un ~ ardiendo*	*Arrampicarsi sugli specchi / sui vetri*
Clavo, *Dar en el ~*	*Cogliere nel segno*
Coba, *Dar ~*	*Fare una sviolinata*
Codos, *Hablar por los ~*	*Fare la testa come un pallone*
Codos, *Hincar los ~*	*Sgobbare sui libri*
Colores, *Sacar los ~ a alguien*	*Far diventare rosso qualcuno*
Comba, *No perder ~*	*Non perdersene una*
Componer, *Componérselas*	*Cavarsela*
Concha, *Meterse en su ~*	*Chiudersi nel proprio guscio*
Corriente, *Llevar / Seguir la ~ a alguien*	*Lasciar parlare / Non contraddire*
Cuarenta, *Cantarle a alguien las ~*	*Dirne quattro a qualcuno*
Cuentas, *No querer ~ con alguien*	*Non voler avere niente a che fare*
Cuerda, *Andar en la ~ floja*	*Camminare sul filo del rasoio*
Dedo, *Chuparse el ~*	*Essere nato ieri / Sembrare ingenuo*
Dedo, *Hacer ~*	*Fare l'autostop*
Dedo, *No mover un ~*	*Non muovere un dito*
Dedo, *Poner el ~ en la llaga*	*Mettere il dito nella piaga*
Dedos, *No tener dos ~ de frente*	*Non avere sale in zucca*
Derechas, *No hacer nada a ~*	*Non cavare un ragno dal buco*
Día, *Estar al ~*	*Stare al passo con i tempi*
Día, *Poner al ~ a alguien*	*Mettere al corrente*
Dientes, *Poner los ~ largos a alguien*	*Fare morire d'invidia*
Duro, *No tener ni un ~*	*Non avere il becco d'un quattrino*
Espaldas, *Cubrirse las ~*	*Coprirsi le spalle*
Esquinazo, *Dar ~*	*Scantonare*
Estómago, *Tener el ~ en los pies*	*Avere un buco nello stomaco*
Estrellas, *Ver las ~*	*Vedere le stelle*
Falta, *Echar en ~ / Echar de menos*	*Sentire la mancanza*
Fiesta, *Aguar la ~*	*Rovinare tutto*
Frío, *Quedarse ~*	*Restare attonito*
Frito, *Quedarse ~*	*Addormentarsi*
Gaitas, *Templar ~*	*Fare le moine*
Gallinas, *Acostarse con las ~*	*Andare a letto con le galline*
Gato, *Dar ~ por liebre*	*Infinocchiare / Dare un bidone*
Gato, *Llevar el ~ al agua*	*Farcela / Spuntarla*
Golpe, *No dar (ni) ~*	*Non muovere un dito*
Grano, *Ir al ~*	*Andare al dunque*
Guante, *Recoger el ~*	*Raccogliere il guanto*
Guerra, *Dar ~ a alguien*	*Dare filo da torcere*
Hielo, *Romper el ~*	*Rompere il ghiaccio*
Hierba, *Segar la ~ bajo los pies a alguien*	*Assestare un duro colpo a qualcuno*
Hierro, *Quitar ~*	*Gettare acqua sul fuoco*

Hígados, *Echar los ~*	*Farsi in quattro*
Hilo, *Perder el ~*	*Perdere i filo*
Hocico, *Torcer el ~*	*Storcere / Arricciare il naso*
Hoja, *Ser todo ~, y no tener fruto*	*Essere tutto fumo e niente arrosto*
Hombro, *Mirar por encima del ~*	*Guardare dall'alto in basso*
Hombros, *Encogerse de ~*	*Fare spallucce*
Juego, *Seguirle el ~ a alguien*	*Stare al / Reggere il gioco*
Lanza, *Romper una ~ por algo / alguien*	*Spezzare una lancia in favore di qualcuno*
Lata, *Dar la ~ a alguien*	*Rompere l'anima*
Latín, *Saber ~*	*Saperla lunga*
Lengua, *Irse de la ~*	*Farsi scappare qualcosa*
Letra, *Atarse a la ~*	*Stare alla lettera*
Lista, *Pasar ~*	*Fare l'appello*
Luna, *Estar de mala ~*	*Avere la luna di traverso*
Madera, *Tocar ~*	*Toccare ferro*
Malabarismos, *Hacer ~*	*Fare i salti mortali*
Marrón, *Comerse el ~*	*Addossarsi / Prendersi la colpa*
Miel, *Dejar a alguien con la ~ en los labios*	*Lasciare qualcuno con la voglia*
Malvas, *Estar criando ~*	*Vedere l'erba dalla parte delle radici*
Manos, *Poner las ~ en el fuego*	*Mettere la mano nel / sul fuoco*
Migas, *Hacer buenas ~*	*Andare d'accordo*
Morado, *Ponerse ~*	*Mangiare a crepapelle*
Morros, *Poner ~*	*Mettere il broncio / muso*
Narices, *Meter las ~ / el hocico en algo*	*Ficcare il naso / Mettere lo zampino*
Narices, *Quedarse con un palmo de ~*	*Rimanere con un palmo di naso*
Negras, *Pasarlas ~*	*Vedersela brutta*
Negro, *Ponerse ~*	*Andare su tutte le furie / Uscire di sé*
Nubes, *Estar / Vivir en las ~*	*Essere tra le nuvole*
Nudo, *Ponérsele a alguien un ~ en la garganta*	*Venire a qualcuno un nodo in golo*
Oficio, *No tener ni ~ ni beneficio*	*Non avere né arte né parte*
Olfato, *Tener buen ~ para algo*	*Avere naso per qualcosa*
Oídos, *Hacer ~ de mercader / sordos*	*Fare orecchie da mercante*
Ojo, *Costar algo un ~ de la cara*	*Costare un occhio della testa*
Ojo, *Ser el ~ derecho de alguien*	*Essere il pupillo di qualcuno*
Ojos, *Tener telarañas en los ~*	*Avere gli occhi foderati di prosciutto*
Orejas, *Calentar las orejas*	*Tirare le orecchie*
Oro, *Prometer el ~ y el moro*	*Promettere mari e monti / la luna*
Pájaros, *Matar dos ~ de un tiro*	*Prendere due piccioni con una fava*
Pájaros, *Tener ~ en la cabeza*	*Avere grilli per la testa*
Palo, *No dar un ~ al agua*	*Battere la fiacca*
Palos, *Dar ~ de ciego*	*Andare alla cieca*
Pasos, *Volver alguien sobre sus ~*	*Tornare sui propri passi*
Pata, *Estirar la ~*	*Tirare le cuoia*
Pata, *Meter la ~*	*Sbagliare*
Pedestal, *Poner a alguien en un ~*	*Mettere qualcuno su un piedistallo*
Pelo, *Tomar el ~ a alguien*	*Prendere in giro / peri il naso / i fondelli*
Pelos, *No tener ~ en la lengua*	*Non avere peli sulla lingua*
Pelota, *Devolver la ~*	*Rispondere per le rime*

Pelota, *Hacer la ~ a alguien*	*Fare le moine*
Pelota, *Pasarse la ~*	*Fare a scaricabarile*
Peras, *Pedir ~ al olmo*	*Cavare sangue da una rapa*
Perros, *Echar los ~ a alguien*	*Tenere il broncio a qualcuno*
Peteneras, *Salir por ~*	*Essere fuori luogo*
Pico, *Cerrar el ~*	*Chiudere il becco*
Pie, *No dar ~ con bola*	*Non azzeccarne una*
Piedra, *Quedarse de ~*	*Restare di sasso*
Piedras, *Tirar ~ contra el propio tejado*	*Darsi la zappa sui piedi*
Pies, *Andar con ~ de plomo*	*Andare con i piedi di piombo*
Pies, *Buscarle tres, o cinco, ~ al gato*	*Cercare il pelo nell'uovo*
Pies, *Poner ~ en polvorosa*	*Darsela a gambe*
Pieza, *Dejar de una ~*	*Lasciare di stucco*
Pieza, *Ser una buena ~*	*Essere un poco di buono*
Pisto, *Darse ~*	*Darsi (delle) arie*
Plato, *No haber roto nunca un ~*	*Essere un angioletto*
Platos, *Pagar los ~ rotos*	*Fare da capro espiatorio*
Plumero, *Vérsele a alguien el ~*	*Capire dove qualcuno vuole arrivare*
Pregunta, *Estar / Quedarse a la cuarta ~*	*Essere a corto di soldi*
Prensa, *Tener buena / mala ~*	*Avere buona / pessima fama*
Prisa, *Darse ~*	*Darsi una mossa*
Puerta, *Cerrársele a alguien todas las ~*	*Trovare tutte le porte chiuse*
Puerta, *Llamar a las ~ de alguien*	*Bussare da qualcuno*
Punta, *Ir / Vestirse de ~ en blanco*	*Vestirsi di tutto punto*
Punto, *Dar ~*	*Mettere un punto*
Punto, *Dar en el ~*	*Cogliere nel segno*
Punto, *Ganar (muchos) ~*	*Guadagnare (molti) punti*
Punto, *Poner los ~ sobre las íes*	*Mettere i puntini sulle i*
Queso, *Dársela a alguien con ~*	*Darla a bere*
Quicio, *Sacar de ~ a alguien*	*Fare uscire dai gangheri*
Quina, *Tragar ~*	*Ingoiare un boccone amaro*
Rábano, *Tomar el ~ por las hojas*	*Prendere lucciole per lanterne*
Ramas, *Andarse / Irse por las ~*	*Menare il can per l'aia*
Rayos, *Echar ~ y centellas*	*Fare fuoco e fiamme*
Rana, *Salir ~*	*Deludere le aspettative*
Real, *No valer un ~*	*Non valere un soldo bucato*
Respetos, *Campar alguien por sus ~*	*Fare ciò che pare e piace*
Revista, *Pasar ~*	*Passare in rassegna*
Riñón, *Tener el ~ bien cubierto*	*Essere pieno di soldi*
Ripio, *No perder ~*	*Essere tutt'orecchi*
Rodeos, *Andarse con ~*	*Ciurlare nel manico*
Rollo, *Tener mucho ~*	*Avere una bella parlantina*
Ropa, *Saber nadar y guardar la ~*	*Salvare capra e cavoli*
Rosca, *Hacer la ~ a alguien*	*Leccare i piedi*
Rosca, *Pasarse de ~*	*Esagerare*
Saco, *Meter en el mismo ~*	*Fare di tutta l'erba un fascio*
Sal, *Hacerse ~ y agua*	*Dissolversi*
Sal, *Tener poca ~ en la mollera*	*Avere poco sale in zucca*

Saliva, *Gastar ~*	*Sprecare fiato*
Saliva, *Tragar ~*	*Ingoiare il rospo*
Salto, *Dar / Hacer / Pegar el ~*	*Avere una scappatella / sbandata*
Sapos, *Echar ~ y culebras*	*Dirne di tutti i colori*
Saque, *Tener buen ~*	*Essere una buona forchetta*
Sartén, *Tener la ~ por el mango*	*Avere il coltello dalla parte del manico*
Sentado, *Dar algo por ~*	*Dare per scontato*
Sepulcro, *Tener un pie en el ~*	*Avere un piede nella fossa*
Sepultura, *Cavar alguien su propia ~*	*Scavarsi la fossa con le proprie mani*
Solfa, *Poner en ~*	*Mettere in ridicolo*
Sopa, *Ponerse como una ~*	*Inzupparsi [da capo a piedi]*
Sopas, *Dar ~ con honda*	*Avere una marcia in più*
Sueco, *Hacerse el ~*	*Fare lo gnorri*
Sufrido, *Hacerse el ~*	*Fare il martire*
Sutilezas, *Andarse con ~*	*Andare per il sottile*
Suya, *Salirse alguien con la ~*	*Spuntarla*
Talla, *No dar la ~*	*Non essere all'altezza*
Tangente, *Salir / Irse por la ~*	*Partire / Schizzare per la tangente*
Tecla, *Tocar la ~ sensible*	*Toccare il tasto giusto*
Tejos, *Tirar los ~ a alguien*	*Mostrare interesse per qualcuno*
Tela, *Tener algo ~ que cortar*	*Esserci molto da dire su qualcosa*
Terreno, *Minarle a alguien el ~*	*Giocare un tiro mancino*
Tiempo, *Dar ~ al ~*	*Dar tempo al tempo*
Tiempo, *Perder (el) ~*	*Perdere tempo*
Tinta, *Sudar ~*	*Sudare sette camicie*
Tintero, *Dejar algo en el ~*	*Lasciare nella penna*
Tiros, *Ponerse de ~ largos*	*Mettersi in ghingheri*
Títere, *No dejar ~ con cabeza*	*Dire peste e corna*
Toalla, *Tirar la ~*	*Gettare la spugna*
Todas, *Sabérselas ~*	*Saperne una più del diavolo*
Topes, *Estar hasta los ~*	*Averne fin sopra i capelli*
Tortilla, *Dar la vuelta a la ~*	*Rivoltare la frittata*
Trabas, *Poner ~ a alguien*	*Mettere i bastoni tra le ruote*
Tranquilo, *Coger el ~ a algo*	*Farci la mano*
Trapo, *Poner como un ~ a alguien*	*Prendere qualcuno a pesci in faccia*
Trapos, *Sacar los ~ sucios a relucir*	*Scoprire gli altarini*
Traste, *Dar al ~ con algo*	*Mandare all'aria*
Trastos, *Tirarse los ~ a la cabeza*	*Fare volare i piatti*
Trece, *Mantenerse en sus ~*	*Impuntarsi / Incaponirsi*
Tren, *Estar como un ~*	*Essere un fico / una gnocca*
Tumba, *Tener un pie en la ~*	*Avere un piede nella fossa*
Uñas, *Sacar las ~*	*Tirare fuori le unghie*
Verde, *Poner ~ a alguien*	*Fare pelo e contropelo a qualcuno*
Vestiduras, *Rasgarse las ~*	*Stracciarsi le vesti*
Vida, *Buscarse la ~*	*Sbarcare il lunario*
Vida, *Darse a la buena ~*	*Darsi alla pazza gioia*
Vida, *Jugarse la ~*	*Giocarsi la vita*
Vida, *Vender cara la ~*	*Vendere cara la pelle*

Vientos, *Beber los ~ por alguien / algo*	*Andare matto per qualcuno / qualcosa*
Vista, *Hacer la ~ gorda*	*Chiuder un occhio*
Vuelo, *Tener muchas horas de ~*	*Essere vecchio del mestiere*
Vueltas, *Dar cien ~ a alguien*	*Non essere degno neanche di legare le scarpe*
Zapato, *Saber alguien donde le aprieta el ~*	*Sapere il fatto proprio*

4.2.1. Análisis de las equivalencias entre locuciones

A tenor de los resultados analíticos, las afinidades culturales entre español e italiano no ayudan a la traducción de las combinaciones fijas, ya que las locuciones expresan la idiosincrasia de la cultura en la que se han originado como estructuras prefabricadas.

A pesar de las raíces en común, las dos lenguas codifican los significados convencionales de manera diferente, en función de las distintas realidades. El valor comunicativo de cada enunciado es, por tanto, el único elemento que pueda llevar a la selección del equivalente de traducción más oportuno, dado que el sentido del sintagma no coincide con el significado composicional de sus constituyentes, ni deriva de las referencias a la realidad extralingüística; el acto traslativo debe restaurar el plano del contenido de la unidad sintagmática, mediante una modulación del plano de la expresión. Pueden producirse los siguientes fenómenos:

1) La cancelación total de la fórmula sígnica original:

Comerse el marrón	*Addossarsi la colpa*
Dar el esquinazo	*Scantonare*
Escurrir el bulto	*Svignarsela*
Estar para el arrastre	*Sentirsi uno straccio*
Hincar los codos	*Sgobbare sui libri*
Llevar el gato al agua	*Farcela*
No dar el brazo a torcer	*Non darla vinta*
Poner los dientes largos	*Far morire d'invidia*
Ponerse morado	*Mangiare a crepapelle*
Saber latín	*Saperla lunga*
Saber nadar y guardar la ropa	*Salvare capra e cavoli*
Tirar la casa por la ventana	*Non badare a spese*
Tirarle los tejos a alguien	*Mostrare interesse per qualcuno*

2) La cancelación total de la fórmula sígnica original con, además, un cambio de perspectiva:

Les das cien vueltas a todos	Sujeto en español: **tú**
Non sono degni neanche di legarti le scarpe	Sujeto en italiano: **ellos**

3) La opción de los dos idiomas por un constituyente diferente:

Cambiar de chaqueta	*Cambiare bandiera*
Chuparse los dedos	*Leccarsi i baffi*
Gastar saliva	*Sprecare fiato*
Hacerle la cama a alguien	*Fare le scarpe a qualcuno*
Matar dos pájaros de un tiro	*Prendere due piccioni con una fava*
Mover cielo y tierra	*Muovere mari e monti*
Quemar el último cartucho	*Sparare l'ultima cartuccia*
Sabérselas todas	*Saperla lunga*
Sudar tinta	*Sudare sette camicie*
Tener pájaros en la cabeza	*Avere grilli per la testa*
Tener un pie en la tumba	*Avere un piede nella fossa*
Tirar la toalla	*Gettare la spugna*
Vender cara la vida	*Vendere cara la pelle*

4) La opción de los dos idiomas por una tipología de combinación léxica diferente o por un lexema simple:

Aceptar una broma	Colocación
Stare allo scherzo	Locución
No tener la conciencia tranquila	Colocación
Avere la coda di paglia	Locución
Coligarse	Unidad léxica simple
Far quadrato	Locución

Desvariar	Unidad léxica simple
Dare i numeri	Locución
Dar calabazas	Locución
Dare il due di picche	Colocación compleja
Devolver la pelota	Locución
Rispondere per le rime	Colocación compleja
Mantenerse en sus trece	Locución
Incaponirsi / Insistere	Unidad léxica simple
Ponerse morado	Locución
Mangiare a crepapelle	Colocación compleja
Salir rana	Locución
Deludere le aspettative	Colocación
Tener buena / mala prensa	Locución
Avere una buona / pessima fama	Colocación
Dar esquinazo	Locución
Scantonare	Unidad léxica simple

5) La posibilidad de combinaciones simétricas en un nivel formal y semántico, incluso en el caso de sintagmas verbales con partículas clíticas:

Acostarse con las gallinas	*Andare a letto con le galline*
Buscar una aguja en un pajar	*Cercare un ago in un pagliaio*
Componérselas	*Cavarsela*
Dar la vuelta a la tortilla	*Rivoltare la frittata*
Hacer agua	*Fare acqua*
Jugarse la vida	*Giocarsi la vita*
No tener pelos en la lengua	*Non avere peli sulla lingua*
Pasar a mejor vida	*Passare a miglior vita*
Poner a alguien en un pedestal	*Mettere qualcuno su un piedistallo*
Poner los puntos sobre las íes	*Mettere i puntini sulle i*

El usuario debe elegir cómo reformular el sentido en el código receptor, descodificando el propósito informativo de la expresión original, mediante una lectura profunda del vínculo léxico entre sus constituyentes, a fin de no incurrir en el error de copiar superficialmente el fenómeno combinatorio y trasladar solamente la equivalencia formal de los elementos léxicos simples sin lograr la equivalencia semántica.

La elección de la combinación equivalente debe respetar la transferencia del significado convencional y responder a la necesidad de reformular el efecto comunicativo en la nueva cultura; el acto traslativo debe apuntar a la equivalencia funcional y reproducir la misma exclusividad de la unidad lingüística original según los rasgos idiomáticos de la cultura receptora, preservando su sentido último.

5. Colocaciones complejas en español e italiano

5.1. Introducción

En la colocación compleja, el vínculo léxico se establece entre un lexema y una locución. En esta unidad sintagmática, por lo tanto, un signo semánticamente autónomo se asocia con un conjunto de signos; este conjunto, a su vez, funciona como una determinada clase de palabras (locución nominal, locución verbal, etc.), por lo que tiende a combinarse según las diversas tipologías de las colocaciones simples que hemos detallado en los párrafos anteriores.

Por consiguiente, también el equivalente de traducción de una colocación compleja debe determinarse a tenor de los resultados de un análisis contrastivo que garantice el valor idiomático.

Figura 14. *Para una correlación entre colocaciones complejas*

Colocación Compleja	**Significado convencional**	**Equivalencia**

a. *Dar el do de pecho*	El mayor esfuerzo que se puede poner para un fin	*Dare il do di petto*
b. *Pasar un mal rato*	Sufrir un contratiempo, un infortunio	*Passare un brutto quarto d'ora*

El rediseño de la función comunicativa en la otra lengua puede dar como resultado una combinación simétrica (a), tanto en el plano de la expresión como en el del contenido, o parcialmente simétrica (b), solo en el plano del contenido, a fin de garantizar el valor idiomático del vínculo léxico.

5.2. Hipótesis de equivalencias entre colocaciones complejas

El corpus de combinaciones léxicas híbridas que se propone a continuación abarca las cinco tipologías de colocaciones complejas que Koike (2001: 56) registra en su monografía y es el resultado de la lectura de varios editoriales[71], para comprobar la frecuencia de coocurrencia de los colocados, tras la somera detección de cada posible colocación compleja y la primera verificación mediante la consulta de diccionarios monolingües, bilingües y combinatorios[72]; se han consultado el *Corpus de Referencia del Español Actual*, el *Corpus del Español del Siglo XXI*, el corpus *La Repubblica* y algunos motores de búsqueda[73], mediante la introducción de la fórmula léxica como palabra clave.

VERBO + LOCUCIÓN NOMINAL

Añadir a la lista negra	*Aggiungere sul libro nero*
Aumentar la puesta en juego	*Rialzare la posta in gioco*
Buscar la piedra filosofal / el oro negro	*Cercare la pietra filosofale / l'oro nero*
Buscar el príncipe azul	*Cercare il principe azzurro*
Buscar la media naranja	*Cercare l'altra metà della mela*
Conceder / Pedir el visto bueno	*Dare / Chiedere il nullaosta*
Conciliar puntos de vista	*Conciliare punti di vista*
Contratar mano de obra	*Assumere mano d'opera*
Consultar un motor de búsqueda	*Interrogare un motore di ricerca*
Convocar una rueda de prensa	*Convocare una conferenza stampa*
Dar / Tener carta blanca	*Dare / Avere carta bianca*

71 Cf. *supra* nota 55.
72 Cf. *supra* notas 45 y ss.
73 Cf. *supra* apartado 3.2.3 y notas 63 y ss.

Dar el do de pecho	*Dare il do di petto*
Dar el golpe de gracia / jaque mato	*Dare il colpo di grazia / scacco matto*
Dar la palabra de honor	*Dare la parola d'onore*
Dar / Tener luz verde	*Dare / Avere il via [libera]*
Dar un golpe de estado	*Fare un colpo di stato*
Dar un paso en falso	*Fare un passo falso*
Dar una vuelta de tuerca	*Dare un giro di vite*
Desatar un nudo gordiano	*Sciogliere un nodo gordiano*
Descubrir un agujero negro	*Scoprire un buco nero*
Detectar un falso amigo	*Individuare un falso amico*
Eliminar la piel de naranja	*Eliminare la (pelle a) buccia d'arancia*
Emplear el tiempo libre	*Riempire il tempo libero*
Exhalar el último respiro	*Esalare l'ultimo respiro*
Extraer la raíz cuadrada	*Estrarre la radice quadrata*
Guardar / Tener un as en la manga	*Avere un asso nella manica*
Hacer composición de lugar	*Fare un quadro della situazione*
Hacer un lavado de cerebro	*Fare il lavaggio del cervello*
Imponer el toque de queda	*Imporre il coprifuoco*
Introducir la palabra clave	*Introdurre la parola chiave*
Leer la revista de prensa	*Leggere la rassegna stampa*
Originar una reacción en cadena	*Innescare una reazione a catena*
Participar en una mesa redonda	*Partecipare a una tavola rotonda*
Pasar un mal rato	*Passare un brutto quarto d'ora*
Pasar un trago amargo	*Passare un momentaccio*
Practicar el juego sucio	*Fare il gioco sporco*
Proclamar / Violar el alto el fuego	*Proclamare / Violare il cessate il fuoco*
Realizar la fecundación in vitro	*Realizzare la fecondazione in vitro*
Romper la barrera del sonido	*Rompere il muro del suono*
Sopesar los pros y los contras	*Valutare i pro e i contro*
Tener (un) ojo clínico / mano dura	*Avere l'occhio clinico / il pugno di ferro*
Tener piel / carne de gallina	*Avere la pelle d'oca*
Tener un no sé qué	*Avere un [certo] non so che*
Tener un sexto sentido	*Avere un sesto senso*
Vivir el día a día	*Vivere giorno per giorno*

LOCUCIÓN VERBAL + SUSTANTIVO

Dar al público una novela	*Dare alle stampe un romanzo*
Dar a luz una idea / un niño	*Partorire un'idea / Dare alla luce un bambino*
Dar al traste con un plan	*Mandare all'aria / a monte un piano*
Dar carpetazo a un caso / proyecto	*Archiviare un caso / progetto*
Dar crédito a las palabras (de alguien)	*Dare credito alle parole (di qualcuno)*
Dar cuerpo a una idea	*Dare corpo a un'idea*
Dar curso a una instancia	*Dare corso a un'istanza*
Dar pie a sospechas / chismorreos	*Dare adito a sospetti / pettegolezzi*
Dar por válida una respuesta	*Dare per buona una risposta*
Dar rienda suelta a la fantasía	*Dare libero sfogo alla fantasia*
Dar vida a una personaje / mito	*Dare vita a un personaggio / mito*

Dejar en la estacada a un amigo / socio	*Piantare in asso un amico / socio*
Echar en saco roto los consejos	*Lasciar cadere nel nulla i consigli*
Hacer acopio de paciencia	*Armarsi di pazienza*
Hacerse cargo de una responsabilidad	*Farsi carico di una responsabilità*
Hacer extensiva una invitación	*Estendere un invito*
Hacer frente a una dificultad	*Far fronte a una difficoltà*
Hacer frente a un gasto [inesperado]	*Fare fronte a una spesa [improvvisa]*
Hacer gala de diplomacia	*Fare sfoggio di diplomazia*
Hacer pedazos el corazón	*Fare a pezzi il cuore*
Hacer público un escándalo	*Rendere pubblico uno scandalo*
Hacer tabla rasa del pasado	*Fare tabula rasa del passato*
Llevar a buen puerto una negociación	*Condurre in porto una trattativa*
Llevar a cabo un proyecto	*Mandare in porto un progetto*
Llevar a la práctica una estrategia	*Mettere in pratica una strategia*
Llevar a término una tarea	*Portare a termine un compito*
Llevar adelante una reforma	*Portare avanti una riforma*
Llevar sobre la conciencia un crimen	*Avere sulla coscienza un crimine*
Poner a prueba la paciencia	*Mettere a dura prova la pazienza*
Poner a punto un dispositivo	*Mettere a punto un dispositivo*
Poner en antena una transmisión	*Mettere in onda una trasmissione*
Poner en circulación monedas / billetes	*Mettere in circolazione monete / banconote*
Poner en duda una afirmación	*Mettere in dubbio un'affermazione*
Poner en escena un espectáculo	*Mettere in scena uno spettacolo*
Poner en hora un reloj	*Regolare un orologio*
Poner en juego la fortuna	*Fare ricorso alla fortuna*
Poner en juego un premio	*Mettere in palio un premio*
Poner en marcha un proyecto	*Mettere in atto un progetto*
Poner en práctica un consejo	*Mettere in pratica un consiglio*
Poner en riesgo el futuro	*Mettere a repentaglio il futuro*
Poner en tela de juicio la inocencia	*Mettere in discussione l'innocenza*
Poner sobre el tapete una cuestión	*Mettere sul tappeto una questione*
Sacar / Traer a colación un tema	*Mettere / Tirare in ballo una questione*
Tomarse a pecho un problema	*Prendere a cuore un problema*
Tomar en consideración una oferta	*Prendere in considerazione un'offerta*

SUSTANTIVO + LOCUCIÓN ADJETIVAL

Accidentes en cadena	*Incidenti a catena*
Año / Mes / Semana en curso	*Anno / Mese / Settimana in corso*
Arma de doble filo	*Arma a doppio taglio*
Asesinato a sangre fría	*Assassinio a seguo freddo*
Atraco a mano armada	*Rapina a mano armata*
Atentado a cara descubierta	*Attentato a volto scoperto*
Automóvil fuera de serie	*Auto fuoriserie*
Calor de narices	*Caldo insopportabile*
Camino de vuelta	*Strada del ritorno*
Coche de segunda mano	*Auto di seconda mano*
Compra / Venta a plazos	*Acquisto / Vendita a rate*

Condición sine qua non	*Condicio sine qua non*
Conversación de tú a tú	*Conversazione a tu per tu / a quattrocchi*
Declaración bajo juramento	*Dichiarazione sotto giuramento*
Descripción con todo lujo de detalles	*Descrizione con dovizia di particolari*
Día de vacación / Semana de vacaciones	*Giorno di vacanza / Settimana di vacanze*
Dinero contante y sonante	*Denaro contante*
Director en funciones	*Direttore facente funzione*
Discusión al rojo vivo	*Discussione incandescente*
Ejército en pie de guerra	*Esercito sul piede di guerra*
Fotografía / Titular a toda plana	*Fotografia / Titolo a tutta pagina*
Fruta de temporada	*Frutta di stagione*
Funcionario / Profesor en activo	*Funzionario / Professore in servizio*
Intento a la desesperada	*Tentativo disperato*
Jugador de refresco	*Giocatore di riserva*
Ladrón de guante blanco	*Ladro in guanti gialli*
Ley en vigor	*Legge in vigore*
Llamada a cobro revertido	*Telefonata a carico del destinatario*
Lucha a vida o muerte	*Lotta all'ultimo sangue*
Memoria de elefante	*Memoria di ferro*
Nervios a flor de piel	*Nervi a fior di pelle*
Papeleta en blanco	*Scheda in bianco*
País en vías de desarrollo	*Paese in via di sviluppo*
Préstamo a fondo perdido	*Prestito a fondo perduto*
Programación en abierto	*Programmazione in chiaro*
Reunión / Sesión a puerta cerrada	*Riunione / Seduta a porte chiuse*
Salud / Voluntad de hierro	*Salute / Volontà di ferro*
Seguro a todo riesgo	*Assicurazione contro ogni rischio*
Sonrisa a flor de piel	*Sorriso a fior di labbra*
Tiempo / Vida de perros	*Tempo / Vita da cani*
Titular a toda plana	*Titolo a caratteri cubitali*
Verdad lisa y llana	*Pura verità*
Vestido de diario / de gala	*Abito da tutti i giorni / di gala*
Vino de solera	*Vino d'annata*
Votación a mano alzada	*Votazione per alzata di mano*

VERBO + LOCUCIÓN ADVERBIAL

Abrir de par en par	*Spalancare*
Aceptar de buen grado	*Accettare di buon grado*
Aludir de pasada	*Accennare en passant*
Aplicar / Seguir al pie de la letra	*Applicare / Seguire alla lettera*
Beber como un cosaco	*Bere come una spugna*
Calcular a bulto	*Calcolare a occhio e croce*
Cantar a capella	*Cantare a cappella*
Casarse de penalti	*Contrarre matrimonio riparatore*
Cerrar a cal y canto	*Chiudere a doppia mandata / Serrare*
Cerrar en alza	*Chiudere in rialzo*
Coger a contrapié / en flagrante	*Prendere in contropiede / in flagrante*

Coger algo al vuelo	*Capire qualcosa al volo*
Comprar / vender al por mayor	*Comprare / Vendere all'ingrosso*
Controlar de cabo a rabo	*Controllare da cima a fondo*
Convencer por las buenas	*Convincere con le buone*
Conocer al dedillo	*Conoscere a menadito*
Contar con pelos y señales	*Raccontare per filo e per segno*
Contestar / Exclamar al unísono	*Rispondere / Esclamare all'unisono*
Cortar por lo sano	*Tagliare di netto*
Creer a pie juntillas	*Credere a piè pari*
Defender a capa y espada	*Difendere a spada tratta*
Divertirse de lo lindo	*Divertirsi da morire*
Dormir a pierna suelta / como un lirón	*Dormire come un ghiro*
Empezar con buen pie	*Iniziare bene*
Empezar de cero	*Partire da zero*
Entrar de puntillas	*Entrare in punta di piedi*
Envasar al vacío	*Confezionare sottovuoto*
Equivocarse de medio a medio	*Sbagliarsi in pieno*
Escribir en limpio / sucio	*Scrivere in bella / brutta copia*
Esperar / Intentar en vano	*Sperare / Tentare invano*
Explicar por activa y por pasiva	*Spiegare in tutti i modi*
Fumar como una chimenea	*Fumare come un turco*
Funcionar a las mil maravillas	*Funzionare a meraviglia*
Gritar a los cuatro vientos	*Gridare ai quattro venti*
Hablar entre dientes / ex cátedra	*Parlare a fior di labbra / ex cathedra*
Llorar a lágrima viva	*Sciogliersi in lacrime*
Llover a cántaros / a manta	*Piovere a catinelle / a dirotto*
Luchar a brazo partido	*Lottare con tutte le forze*
Mirar de reojo	*Guardare con la coda dell'occhio*
Morir como un perro	*Morire [solo] come un cane*
Pagar a escote / a tocateja	*Pagare alla romana / in contanti*
Reírse a carcajadas	*Ridere a crepapelle*
Sonreír con indiferencia	*Sorridere con indifferenza*
Transmitir en diferido / directo	*Trasmettere in differita / diretta*
Vestirse de punta en blanco	*Vestirsi di tutto punto*

ADJETIVO + LOCUCIÓN ADVERBIAL

Aburrido como una ostra	*Annoiato come non mai*
Ágil como una ardilla	*Agile come una gazzella*
Alegre como unas castañuelas	*Contento come una pasqua*
Alto como una jirafa	*Alto come un gigante / un grattacielo*
Áspero como la lija	*Ruvido come l'asfalto / la carta vetrata*
Astuto como un zorro	*Furbo come una volpe*
Amarillo como un limón	*Giallo come il limone*
Amargo como la hiel	*Amaro come il fiele*
Blanco como la cera / la nieve	*Bianco come un cencio [lavato] / la neve*
Bueno como el pan	*Buono come il pane*
Cabreado como una mona	*Arrabbiato nero / come una furia / un matto*

Callado como un muerto / una tumba	*Muto come un pesce / una tomba*
Ciego como un topo	*Cieco come una talpa*
Claro como el agua	*Chiaro come il sole*
Delgado como un espárrago / un fideo	*Magro come un chiodo / un'acciuga*
Dulce como la miel / el azúcar	*Dolce come il miele / lo zucchero*
Duro como una piedra / el acero	*Duro come una pietra / l'acciaio*
Elegante como un figurín	*Elegante come un figurino*
Feo como la tiña	*Brutto come una scimmia / un rospo*
Frágil como el cristal	*Fragile come il vetro*
Fresco como una lechuga	*Fresco come una rosa*
Frío como un cadáver	*Freddo come il ghiaccio / un ghiacciolo*
Fuerte como un roble / una roca	*Forte come una quercia / una roccia*
Gordo como una foca	*Grasso come un bue / elefante*
Guapo como un querubín	*Bello come un fiore / un dio*
Inmóvil como una esfinge	*Immobile come una sfinge*
Laborioso como una hormiga	*Laborioso come un'ape*
Largo como un día sin pan	*Lungo come la quaresima*
Lento como una tortuga	*Lento come una lumaca*
Ligero como una pluma / el viento	*Leggero come una piuma / una foglia*
Loco como una cabra / de atar	*Matto da legare*
Manso como un cordero	*Buono come un agnellino*
Negro como el carbón / la pez	*Nero come il carbone / la pece*
Orgulloso como un pavo	*Orgoglioso come un leone*
Pálido como la cera / un muerto	*Pallido come un morto*
Pesado como el plomo	*Pesante come il piombo*
Rápido como un rayo / una liebre	*Veloce come un fulmine / una lepre*
Rojo como un cangrejo / una amapola	*Rosso come un gambero / un papavero*
Sano como una manzana	*Sano come un pesce*
Sordo como una tapia	*Sordo come una campana*
Suave / Liso como la seda	*Delicato / Liscio come la seta*
Terco como una mula	*Testardo come un mulo*
Vanidoso como un pavo real	*Vanitoso come un pavone*
Verde como un guisante	*Verde come lo smeraldo / il mare*
Viejo como la sarna	*Vecchio come il mondo*

5.2.1. Análisis de las equivalencias entre colocaciones complejas

La codificación de las equivalencias de las colocaciones complejas plantea los mismos problemas que la traducción de las locuciones, precisamente porque están constituidas por un signo autónomo y una unidad léxica compleja con un significado convencional. El acto traslativo, por ello, no puede prescindir de una interpretación esmerada del sentido profundo de la combinación, a fin de que, haciendo hincapié en el propósito comunicativo del enunciado, el análisis contrastivo pueda guiar una reformulación del sintagma coincidente con los

rasgos idiomáticos. En definitiva, es el plano del contenido de la combinación léxica la clave para verterla a la otra lengua, respetando la potencialidad composicional de la cultura receptora

A tenor de los resultados del análisis contrastivo, el equivalente de traducción de una colocación compleja puede ser de diferentes tipos:

1) Un sintagma parcialmente simétrico; evidentemente son los signos semánticamente autónomos los que se corresponden, mientras que las unidades complejas, por ser reveladoras de las culturas subyacentes, tienden a diferir:

Buscar la media naranja	*Cercare l'altra metà della mela*
Callado como un muerto	*Muto come un pesce*
Claro como el agua	*Chiaro come il sole*
Contar con pelos y señales	*Raccontare per filo e per segno*
Dar luz verde a una reforma	*Dare il via [libera] a una riforma*
Dar pie a sospechas	*Dare adito a sospetti*
Divertirse de lo lindo	*Divertirsi da morire*
Equivocarse de medio a medio	*Sbagliare in pieno*
Explicar por activa y por pasiva	*Spiegare in tutti i modi*
Fresco como una lechuga	*Fresco come una rosa*
Fumar como una chimenea	*Fumare come un turco*
Ladrón de guante blanco	*Ladro in guanti gialli*
Lento como una tortuga	*Lento come una lumaca*
Pasar un mal rato	*Passare un brutto quarto d'ora*
Poner a prueba la paciencia	*Mettere a dura prova la pazienza*
Sacar a colación un tema	*Tirare in ballo una questione*
Sano como una manzana	*Sano come un pesce*
Ser el último mono / mico	*Essere l'ultima ruota del carro*
Vestirse de punta en blanco	*Vestirsi di tutto punto*
Vino de solera	*Vino d'annata*

2) Un sintagma parcialmente simétrico, que, sin embargo, contrasta en el signo semánticamente autónomo; es el caso de los verbos funcionales, en cuya selección los dos idiomas pueden divergir:

Dar un paso en falso	*Fare un passo falso*
Dar un golpe de estado	*Fare un colpo di stato*

3) Una colocación compleja simétrica:

Creer a pie juntillas	*Credere a piè pari*
Dar un golpe de estado	*Fare un colpo di stato*
Describir a grandes rasgos	*Descrivere a grandi linee*
Dormir como un lirón	*Dormire come un ghiro*
Dulce como la miel / el azúcar	*Dolce come il miele / lo zucchero*
Eliminar la piel de naranja	*Eliminare la buccia d'arancia*
Empezar de cero	*Iniziare da zero*
Loco de atar	*Matto da legare*
Pesado como el plomo	*Pesante come il piombo*
Votación a mano alzada	*Votazione per alzata di mano*

4) Una unidad sintagmática semánticamente paralela que remite a una clasificación distinta en los dos idiomas:

Abovedar	Unidad léxica simple
Dare una forma a volta	Colocación compleja
Abrir de par en par	Colocación compleja
Spalancare	Unidad léxica simple
Aldabear	Unidad léxica simple
Bussare al battente	Colocación
Automóvil fuera de serie	Colocación compleja
Auto fuoriserie	Colocación
Cerrar a cal y canto	Colocación compleja
Serrare	Unidad léxica simple
Calor de narices	Colocación compleja
Caldo insopportabile	Colocación
Dar carpetazo a un caso	Colocación compleja
Archiviare un caso	Colocación

Dar el visto bueno	Colocación compleja
Dare il nullaosta	Colocación
Dedicarse al bricolaje	Colocación
Dedicarsi al fai da te	Colocación compleja
Envasar al vacío	Colocación compleja
Confezionare sottovuoto	Colocación
Esperar en vano	Colocación compleja
Aspettare invano	Colocación
Hacer extensiva una invitación	Colocación compleja
Estendere un invito	Colocación
Pasar un trago amargo	Colocación compleja
Passare un momentaccio	Colocación
Tener (mucho) aquel	Colocación
Avere un (certo) non so che	Colocación compleja
Verdad lisa y llana	Colocación compleja
Pura verità	Colocación
Vivir el día a día	Colocación compleja V + LN
Vivere giorno per giorno	Colocación compleja V + Ladv.

6. Algunas conclusiones

Las posibilidades combinatorias del léxico evidencian que la reflexión sobre el enunciado del PT y el análisis del eje sintagmático son esenciales para descodificar el significado y, en su caso, lograr interpretar la significación, vertiéndolos y reformulándolos en TM, a la luz de las tendencias combinatorias del nuevo vocabulario y los recursos cotextuales —o lingüísticos— y contextuales —o extralingüísticos— que puedan remitir al original.

En esto no coincidimos con Mariano Antolín Rato, escritor y traductor español del inglés, francés e italiano, quien considera el acto traslativo desde una perspectiva diametralmente opuesta; él opina que el traductor debería ambicionar preservar lo idiosincrásico del código original, aun a riesgo de cristalizarlo en fórmulas anómalas del código receptor, ya que este recurso ayudaría a marcar el concepto de *distancia* entre culturas:

> Uno puede llevar al español formas sintácticas y modos expresivos que considera ecos del original y que permitan que el lector, y no sólo por el ambiente, los nombres de los personajes, las referencias a las relaciones entre ellos y las maneras en que éstas se presentan, se dé cuenta de que se trata de una obra literaria cuyo desarrollo sucede en otro lugar. Y sobre todo en otro idioma[74].

Hemos demostrado, por el contrario, y estamos convencidos de que el traslado de estructuras anómalas en el sistema receptor puede mermar la eficacia expresiva.

En el caso de lenguas afines, además, la detección de puntos en contacto aumenta la percepción de cercanía y, por consiguiente, puede determinar que no se preste la debida atención a la transferencia negativa.

La tendencia similar del italiano y el español en la elección de los vínculos léxicos y las características formales y semánticas homólogas de las equivalencias tienen como resultado *grosso modo* un solapamiento de los dos sistemas, lo que lleva a la producción automática de combinaciones paralelas que, en la mayoría de los casos, subestima la incidencia de excepciones o la posibilidad de variantes.

Sin embargo, se ha observado que los dos vocabularios pueden tener realizaciones inesperadas, y, muchas veces, justo en los casos en los que la intervención del automatismo cognitivo haría que se optara por una correspondencia total entre los signos.

En definitiva, resulta difícil seleccionar los lexemas más apropiados, definir qué se puede combinar con qué y anular el automatismo cognitivo de la L1.

---

[74] *El Trujamán*, revista diaria de traducción del 18 de enero de 2013. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/trujaman/anteriores/enero_13/18012013.htm.

Por todo lo anterior, cabe insistir en el análisis contrastivo —que se debería enfocar según la valoración de tres campos: COMBINACIÓN LÉXICA PT → PRECISIÓN SEMÁNTICA, sobre la base de cotexto y contexto → POSIBLE(S) EQUIVALENCIA(S) MT— como recurso del que valerse para el estudio de la combinación léxica y de su valor semántico, lo que promovería una reformulación más apropiada del texto en LM.

La traducción del mensaje, en efecto, requiere la codificación de la información según los rasgos idiomáticos de la cultura receptora, por lo que los vínculos léxicos pueden:

- coincidir totalmente, tanto en los constituyentes como en la forma,
- coincidir sustancialmente, en los constituyentes y no en la forma,
- divergir radicalmente, por seleccionar constituyentes y tipo de combinación léxica distintos.

Además, el análisis contrastivo esclarece la interpretación de la finalidad comunicativa de los vínculos léxicos bivalentes, es decir, las combinaciones que pueden funcionar ya como colocaciones ya como locuciones, según el contexto y el cotexto —es el caso, por ejemplo, de los sintagmas *chuparse el dedo*, *estirar la pierna*, *meter un gol*, *morder el anzuelo*, *perder el (último) tren*, *aprire gli occhi*, *chiudere la porta*, *fare il pelo e il contropelo*, *lavarsi le mani*, *mordersi la lingua*, etc.—, y determina si el acto traslativo puede volver a proponer el mismo vínculo léxico u optar por reformularlo de forma más pertinente a la cultura de llegada:

Chuparse el dedo	*Succhiarsi il dito* *Essere nato ieri / Essere ingenuo*
Estirar la pierna	*Stendere la gamba* *Tirare le cuoia*
	Segnare un gol

Meter un gol	*Fargliela a qualcuno*
Morder el anzuelo	*Abboccare all'amo* *Abboccare / Cadere nella trappola*
Perder el (último) tren	*Perdere (l'ultimo) treno* *Perdere (l'ultima) occasione*
Aprire gli occhi	*Abrir los ojos* *Desengañar(se)*
Chiudere la porta	*Cerrar la puerta* *Dificultar o hacer imposible algo*
Fare il pelo e il contropelo	*Afeitar(se) a pelo y contrapelo* *Ponerle verde a alguien*
Lavarsi le mani	*Lavarse las manos* *Desentenderse de algo*
Mordersi la lingua	*Morderse la lengua* *Contenerse en hablar*

Intentaremos ahora centrarnos, en el tercer capítulo, en el nivel léxico del análisis textual contrastivo, que, en nuestra opinión, resulta operación clave para detectar —y, en lo posible, resolver— los problemas de traducibilidad.

III. El análisis léxico en función de la actividad de traducción

1. Objetivos del análisis léxico

El fin informativo —el qué— y el propósito comunicativo —el qué a través del cómo— de todo acto de habla requieren que, durante el procedimiento de la traducción, tanto la descodificación del mensaje origen (PT) como su nueva codificación (MT) no prescindan del examen de los rasgos idiomáticos y evidentemente culturales condensados en los códigos (Gambini 2008: 45).

Ahora bien, igual que los códigos alfanuméricos prevén la inserción de letras y números en un orden preciso para permitir el acceso, los códigos lingüísticos pueden dificultar la aprehensión del concepto si no se formula el enunciado respetando la potencialidad composicional del vocabulario.

El análisis de las combinaciones léxicas alcanza, por ello, enorme relieve, ya que estas unidades sintagmáticas, por ser exponentes de referencias lingüísticas y extralingüísticas, determinan los códigos e informan sobre las diversas maneras de expresar la misma significación, a través de sintagmas simétricos, parcialmente análogos o absolutamente distintos.

Por lo tanto, activar u optimizar las habilidades léxicas mediante la exploración de las colocaciones, locuciones y colocaciones complejas no solo resulta fundamental para caracterizar más la competencia global en lenguas extranjeras o segundas, sino que, al instruir contemporáneamente sobre las posibilidades expresivas de la lengua materna, constituyen una herramienta virtual imprescindible para una correcta aprehensión del concepto —significado y sentido— del PT y su reformulación en el MT.

Nuestro estudio se propone el objetivo de subrayar la relevancia del análisis léxico a la hora de emprender la labor traductora, insistiendo en que la detección de las combinaciones léxicas del código del PT resulta clave para no frustrar el acto comunicacional; evita, de hecho, la producción de sintagmas que, si bien formalmente correctos, sí podrían resultar fallidos en el MT, y por ser advertidos como ajenos al código de este, perjudicar su calidad general (Osimo 2004: 1 y ss.).

Este estudio se fundamenta en las investigaciones sobre el enfoque léxico en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras desarrollado por Lewis (1993, 1997, 2000) e Higueras (2006, 2007a), y en aquellas sobre las combinaciones léxicas, de corte puramente lingüístico, de Corpas (1996, 2000, 2001a, 2003), Bosque (2001, 2004), Koike (2001), Ruiz (2001) y Bustos (2003), las cuales giran sobre los tres conceptos clave de colocación léxica, locución y colocación compleja, que hemos ilustrado en el segundo capítulo.

De acuerdo con estos objetivos y tras evidenciar la imprescindibilidad del análisis léxico previo al acto traslativo, con la finalidad de detectar las combinaciones preferentes o fijas —a fin de que la individuación del significado y la aprehensión del sentido del PT faciliten su reescritura en el MT—, se aspira a demostrar que la actividad de traducción debe fundamentarse en la competencia léxica, en vista de que el traductor, más allá de las habilidades del aprendiente o hablante de una lengua extranjera o segunda, debe estar pendiente de las combinaciones léxicas para ser fiel tanto a lo idiosincrásico de los mensajes —código lingüístico y, evidentemente, aspectos culturales, en todas sus variedades diafásicas, diastráticas, diatópicas y diamésicas— como a la originalidad del autor:

> En el nivel microtextual, la traducción de una unidad fraseológica tiene cuatro fases: A identificación de la unidad fraseológica, B interpretación de la misma en contexto, C búsqueda de correspondencias en el plano léxico y D establecimiento de correspondencias en el plano textual. Estas cuatro fases no implican una sucesión temporal lineal y ordenada, ya que ello dependerá del grado de competencia fraseológica de la persona que traduce, del grado de equivalencia (total, parcial o nula) del binomio fraseológico y de la complejidad de las relaciones léxicas, semánticas, pragmáticas, textuales y discursivas de la unidad fraseológica en el contexto del texto en la lengua de origen (LO) (Molina 2004: 429).

Por lo tanto, se supone que el traductor, tras detectar la combinación en el PT y estudiar su valor contextual y cotextual, debe elegir la equivalencia en el MT entre una gama de posibilidades, considerando también —y no exclusivamente— la frecuencia de uso de estas. Es más, en la traducción a nivel profesional —

piénsese, por ejemplo, en la traducción poética—, la idea de *frase rutinaria* poco encaja con la labor del traductor, quien debe seguir el genio del autor para reformular su originalidad en el nuevo código, en un doble empeño de fidelidad. La noción de colocación léxica, por ello, debería englobar toda asociación de una determinada base con sus posibles colocativos, para que la consulta de un probable diccionario combinatorio bilingüe le pueda sugerir al traductor la mejor estrategia para matizar el MT tal y como el PT, sin obligarlo a opciones limitadas y/o limitativas del abanico lingüístico receptor. La viabilidad de la unidad léxica debería verificarse atendiendo al uso y no a la frecuencia de uso, ya que, tomando esta como piedra angular de su reformulación metatextual, el traductor podría alterar y hasta retorcer el original en varios planos.

2. Método

Este estudio tiene la intención de determinar cómo la detección puntual de combinaciones léxicas preferentes o fijas puede resultar relevante cuando hay que proponer en un nuevo idioma el acto comunicacional ya expresado en otro código lingüístico, intentando no traicionar ni el fin informativo ni el fin comunicativo.

Para ello, se propondrá llevar a cabo el análisis léxico del texto según unas directrices que facilitan la inclusión de las diversas unidades sintagmáticas en las colocaciones o en las locuciones, dado que es precisamente esta primera diferenciación lo que puede conllevar algún problema en la práctica traductora.

1) Se centrará la atención en las unidades léxicas que correspondan a las características formales y semánticas de las colocaciones —simples y complejas— y a las locuciones nominales, verbales y clausales, visto que estas tres categorías, al ser menos transparentes, pueden eclipsarse más en el texto y, por tanto, provocar interferencias durante el acto traslativo y la reescritura del mensaje.

2) Para diferenciar colocación SUSTANTIVO + ADJETIVO / ADJETIVO + SUSTANTIVO —si aleatoria, la posición del colocativo puede expresar la intención denotativa y/o especificativa (*cielo azul*, *libro apasionante*, *plan perverso*) y la connotativa y/o explicativa (*azul cielo*, *apasionante libro, perverso plan*) de la frase (Moreno y Buyse 2003: 12)— y locución nominal, resultará útil comprobar si entre los componentes puede existir una relación de *tema* y *rema*: en caso positivo, habrá una colocación (*conducta intachable*; *la conducta ha sido intachable* / *serio problema*; *el problema es serio*); en caso negativo, una locución (*príncipe azul*; **el príncipe es azul*; *mosquita muerta*; **la mosquita está muerta*).

3) Se tomarán en consideración también las colocaciones cuyo colocativo remita a verbos soporte —*dar*, *hacer*, *poner*, *tener*, *tomar*, etc.—, dado que el español y el italiano, si bien son lenguas afines, en muchos casos los seleccionan de manera diferente[75], creando, de esta manera, un escollo en la traducción.

4) En el caso de combinaciones VERBO + SUSTANTIVO sin determinante, se considerará como rasgo discriminatorio la presencia de verbo soporte o verbo pleno (cf. *supra* capítulo II, apartado 2.2.6), por lo que las frases con verbo soporte (*coger berrinches*, *dar cita*, *dar consejos*, *dar vida*, *hacer gimnasio*, *perder magia*, *prestar atención*, *prestar juramento*, *tomar consistencia*, *tomar medidas*) se registrarán como locuciones, mientras que aquellas con verbo pleno (*aprobar leyes*, *comer fruta*, *escribir mensajes*, *escuchar música*, *generar división*, *llevar pantalones*, *prestar dinero*, *recorrer kilómetros*, *tocar discos*, *vender droga*), como colocaciones.

5) Se prestará atención a los vínculos léxicos bivalentes (las combinaciones que pueden funcionar como colocaciones o como locuciones)[76].

A este respecto, se distinguirá, en primer lugar, entre los sintagmas formados por un constituyente que remite a una acción de movimiento (cf. *supra* capítulo II,

[75] Es el caso, por ejemplo, de la combinación *dar un paseo*, que, en italiano, se corresponde con la equivalencia *fare una passeggiata*.
[76] Cf. *supra* capítulo II, apartado 6.

apartado 2.2.7), por lo que el sintagma *ir a la escuela*, por ejemplo, podría funcionar como colocación, coincidiendo, en este caso, con el complemento de lugar (*Mi hijo siempre va a la escuela andando*), y como locución, en la que no se expresa direccionalidad alguna, sino tan solo un sentido de frecuentación (*Mi hijo todavía va a la escuela* = 'es un niño y aún estudia').

En segundo lugar, se prestará mucha atención al contexto y el cotexto de la combinación, dado que, dependiendo de estas variables, su significado aparente podría eclipsar un sentido. *Dar el salto*, por ejemplo, puede funcionar como locución verbal con valor de 'acercarse' (*Cómo dar el salto a una vida más eco*) o de 'mejorar' (*Firmas de moda que han dado el salto*); *estirar la pata*, como locución verbal con valor de 'morir' (*El gato ha estirado la pata*); o *dar un beso*, como locución verbal con valor de 'saludar' (*Dale un beso a tu madre de mi parte*); en dicha circunstancia, sin embargo, la imposibilidad de usar la unidad sintagmática como definidor del verbo simple (acercarse: **dar un salto*, mejorar: **dar un salto*, morir: **estirar una pata*, saludar: **dar un beso*) como también la imposibilidad de alternancia de las equivalencias de traducción (*fare un salto* vs. *fare un salto di qualità*) ayudan a enfocar el análisis léxico desde un punto de vista correcto y, por consiguiente, esclarecer a fondo si se trata de una combinación más o menos fija y presentar, por lo menos, lo que hay que traducir.

Asimismo, cabe aquí subrayar que, en contraste con la idea predominante de flexibilidad casi ausente en las locuciones, las características formales de las combinaciones con vínculo léxico bivalente que hemos señalado alimentan la hipótesis de una variabilidad importante: se puede invertir, por ejemplo, el orden de los constituyentes: *dar el salto* > *el salto que ha dado este escritor a la novela histórica*; *dar cuerda* > *mucha cuerda le dan al tema*; *comulgar con ruedas de molino* > *con esas ruedas de molino no comulgo*. Evidentemente, esta variabilidad puede activarse según el mayor o menor grado de fijación del sintagma.

6) Se optará por enmarcar las combinaciones como *poner en escena*, *poner en funcionamiento*, *poner en marcha*, *poner en práctica* —muy a menudo señaladas como colocaciones SUSTANTIVO + PREPOSICIÓN + SUSTANTIVO, según el modelo

de *llegar a la conclusión*—, dentro de las locuciones verbales, al igual que *tomar el pelo*, puesto que los componentes de estas realizaciones del código lingüístico, aun admitiendo flexión del verbo y cambio categorial, funcionan como soldados en la frase (cf. *supra* apartado 2.2.6), por lo que queda manifiesto el vínculo léxico, paralelamente con el orden de aparición inalterable de los constituyentes (*poner en escena* > *puesta en escena*; *poner en funcionamiento* > *puesta en funcionamiento*; *poner en marcha* > *puesta en marcha*; *poner en práctica* > *puesta en práctica*; *tomar el pelo* > *tomadura de pelo*).

7) En definitiva, ampliando el concepto de *rutina* como principio informante de la *relación típica* entre los constituyentes (cf. *supra* apartado 2.2.5), se dirá que este concepto es aplicable tanto a las combinaciones no sistemáticas o colocaciones prototípicas (*rasguear la guitarra*, *tañer la campana*, *el redoble de los tambores*) como a las combinaciones sistemáticas o colocaciones no prototípicas (*tocar la guitarra* / *la campana*, *el sonido de los tambores*)[77].

De hecho, Higueras (2007a: 53) señala que:

> Las combinaciones sintagmáticas o colocaciones no prototípicas, que presentan menor fijación, cohesión y frecuencia de aparición, son transparentes semánticamente, no presentan tipicidad de la relación […] son, quizá, las más importantes de cara a la didáctica del léxico.

Por lo expuesto anteriormente, se concluye que la *posibilidad de uso combinado* de los constituyentes en un sintagma parece adquirir mayor relevancia respecto de su *frecuencia de uso combinado* o *usualización*, sobre todo a la luz de las reflexiones de Bosque (2004: 14-15):

> Desde mi punto de vista, el concepto de 'colocación' se apoya demasiado en el de 'frecuencia de coaparición' de dos unidades léxicas, lo que no le otorga un contenido conceptual suficientemente preciso como unidad de análisis. Dado que es esperable que los comportamientos ajustados a algún sistema sean frecuentes, me parece virtualmente

[77] Cf. Sánchez Rufat (2010: 297 y ss.; 2013: 66 y ss.).

> imposible diferenciar una combinación léxica sistemática *(leer un libro, cerrar un grifo, resolver un problema, escribir una carta, presenciar un partido, saberse una canción, desviar un camino, celebrar un cumpleaños, encender la televisión, sustraerse a una influencia, atravesar una crisis, analizar profundamente un asunto)* de una colocación. Algunos autores entienden que varias de estas combinaciones constituyen colocaciones; a otros les parece que muy pocas entre ellas lo son, y otros asumen que todas o casi todas las combinaciones de esta lista son colocaciones.

Por lo tanto, remachamos lo dicho *supra* (capítulo II, apartado 3.1) sobre el análisis léxico en clave contrastiva y las ventajas de la detección de afinidades y discrepancias interlingüísticas, o, en palabras de Maldonado (2011: 330), que las «*combinaciones léxicas tampoco se obtienen del conocimiento de la realidad sino del análisis del idioma*».

Asimismo, propendemos a creer que, en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras y en el de la mediación lingüística —una competencia más a la que ambicionar durante los avances en la interlengua, al igual que a la lingüística, la sociolingüística y la pragmática—, resulta conveniente examinar tanto las colocaciones prototípicas como las no prototípicas.

A tal propósito, de acuerdo con Higueras (2007a: 56), quien afirma que «*es importante enseñarlas [las colocaciones no prototípicas], puesto que es posible que en la lengua extranjera se combinen las palabras de otro modo*», sugerimos que se apliquen los siguientes criterios para determinar 1) si la combinación resulta del todo ajena al vocabulario —evidentemente el lenguaje poético es un caso único— y 2) si su uso está ya registrado:

1. ¿Entra en las posibilidades del vocabulario del idioma?
2. ¿Está justificada su realización por algún uso previo por nativos?

En caso de no poder contar con la ayuda de nativos o para comprobar la validez de sus indicaciones, ambas preguntas podrían resolverse mediante la

consulta de diccionarios combinatorios y corpus de referencia y la interrogación de motores de búsqueda (cf. *supra* capítulo II, apartado 3.2.3).

3. Diseño y materiales

Desde una perspectiva léxica, se analizarán dos textos literarios contemporáneos y, asimismo, las equivalencias propuestas, a fin de que sea posible evidenciar y comparar en todo momento las combinaciones léxicas originales y su viabilidad en el MT.

Se analizarán los primeros capítulos de *Últimas noticias del paraíso* (Clara Sánchez, 2000) y de *Los enamoramientos* (Javier Marías, 2011), suponiendo que estilos de escritura diferentes se corresponden con usos diferentes de combinaciones léxicas y, por consiguiente, con un abanico de ejemplificaciones, tanto en el PT como en el MT, más representativo de los vocabularios implicados.

La novela de Clara Sánchez *Últimas noticias del paraíso* es aún inédita en Italia, por lo que se optará por presentar nuestras equivalencias originales, mientras que de la novela de Javier Marías se indagará la traducción de Glauco Felici para la editorial Einaudi (2012), intentando ver si las dos traducciones —por aplicación del enfoque teórico o por simple experiencia práctica— atienden el aspecto léxico del MT, del PT o de ambos en lo tocante a las posibilidades combinatorias.

El análisis léxico del PT se efectuará mediante la consulta puntual de *Redes* (2004) y *Práctico* (2006), los diccionarios combinatorios del español contemporáneo dirigidos por Ignacio Bosque, de *Dice. Diccionario de colocaciones del español*, del corpus de referencia del español actual CREA y del corpus del español del siglo XXI CORPES; el del MT, mediante la consulta del *Dizionario delle combinazioni lessicali* (Urzì 2009), del *Dizionario delle collocazioni* (Tiberii, 2012) y del corpus del italiano La Repubblica, de la Universidad de Bolonia.

Párrafo tras párrafo, se detectarán, tanto en el PT como en el MT, las combinaciones léxicas preferentes o fijas, señalándolas con carácter subrayado si

son colocaciones, y marcándolas en verde si son locuciones y en amarillo si colocaciones complejas.

4. Analisis léxico de los textos

4.1. *Últimas noticias del paraíso* (C. Sánchez)

I

Vivíamos relativamente cerca del Híper y un poco más lejos del Zoco Minerva, de dos plantas y techo abovedado de cristal donde me había montado mucho de pequeño en un Alfa Romeo que funcionaba con veinte duros. Nuestra casa era un chalet de dos plantas con un jardín extremadamente cuidado en la época de mi infancia y algo más salvaje en la adolescencia. Era el número dieciséis de la calle Rembrandt, que hacía un poco pendiente hasta la parada de autobús, allá abajo, al otro lado de la carretera, de donde arrancaba un enorme solar en venta que rodeaba la solitaria y pequeña marquesina roja. A veces las lunas de la marquesina, que servían para proteger del viento y la lluvia, aparecían hechas añicos, regando toda la acera de piedrecillas de cristal. Así que los viajeros se refugiaban echando pestes entre los inclementes hierros sin protección hasta que llegaba el 77.
Detrás de los pobres viajeros y detrás del enorme solar se recortaba la sierra, nevada en invierno y azulada en verano. Al principio, hasta que los llanos y las pequeñas colinas no se llenaron de chalets, casi todo era un gran solar donde el verano era verano y el invierno era invierno. En verano los pájaros tenían que atravesar con gran esfuerzo la densa neblina de calor, y durante el frío el carbón brillaba como el hielo. Se habían puesto de moda la leña y el carbón, las estufas y las chimeneas, que se viera arder lo que calentaba. En las negras tardes de diciembre el fuego alumbraba nuestro salón y junto a él nos refugiábamos en medio de la intemperie que se propagaba en oleadas furiosas desde la sierra y el cielo, hasta que mi madre me ponía el anorak y los guantes y me llevaba al Zoco Minerva, y allí se tomaba una cerveza mirando cómo yo conducía el Alfa Romeo.

I

Vivevamo relativamente vicino all'Iper e un po' più lontano dal Zoco Minerva, a due piani con il tetto a volta di vetro, dove ero montato sin da piccolo su una Alfa Romeo che funzionava con venti duros. La nostra casa era uno chalet a due piani con un giardino estremamente curato all'epoca della mia infanzia e un po' più selvaggio durante l'adolescenza. Era il numero sedici di via Rembrandt, un po' in discesa sino alla fermata dell'autobus, laggiù, dall'altro lato della strada, dove si estendeva un enorme terreno in vendita che attorniava la piccola e solitaria pensilina rossa. A volte, le lune della pensilina, che servivano per proteggere dal vento e dalla pioggia, in frantumi, cospargevano tutto il marciapiede di piccole schegge di vetro. Così i viaggiatori si rifugiavano imprecando tra i ferri inclementi senza protezione finché arrivava il 77. Dietro ai poveri viaggiatori e dietro all'enorme terreno si stagliava la sierra, innevata d'inverno e azzurrina d'estate. Al principio, sin quando le pianure e le piccole colline non si riempirono di chalet, quasi tutto era un grande terreno dove l'estate era estate e l'inverno era inverno. In estate, gli uccelli dovevano attraversare con grande sforzo la densa nebbia di calore, e con il freddo, il carbone brillava come ghiaccio. Erano di moda la legna e il carbone, le stufe e i camini, vedere ardere quel che riscaldava. Nelle buie serate di dicembre, il fuoco illuminava il nostro salone e lì accanto ci rifugiavamo durante le intemperie che si propagavano in ondate furiose dalla sierra e dal cielo, finché mia madre mi infilava l'anorak e i guanti e mi portava al Zoco Minerva, e lì prendeva una birra, guardandomi guidare l'Alfa Romeo.
La maggior parte delle famiglie non era disposta a sopportare l'umiliazione di

La mayoría de las familias no estaba dispuesta a soportar la humillación de esperar el 77 y usaba el coche o dos coches o un coche y una moto. Las bicis se solían utilizar hasta los quince años, no más. En mi misma calle vivían varios compañeros con los que fui a la guardería, luego al colegio y más tarde al instituto. Los padres más despistados no nos reconocían en cuanto dábamos el estirón y nos dejábamos el pelo largo. Mi padre, que había parado muy poco en casa mientras yo crecía, era el que menos reconocía a mis amigos. Y a veces se me quedaba observando intrigado como si tampoco me reconociera a mí. Joder, decía, cómo pasa el tiempo.

Hasta los trece, dos años antes de abandonar la bici, mi madre formó parte de un grupo de mujeres que se dedicaba horas y horas a comprar en el Híper, a llevarnos al colegio por la mañana y por la tarde a clase de inglés y a kárate, a preparar fiestas infantiles, a intervenir en las APAS, a hacer los deberes con nosotros y a esperarnos cuando, llegada la edad, decidimos marcharnos a divertirnos a Madrid y el bus se retrasaba. Hasta que un día le oí decir que había perdido su juventud. He perdido mi juventud, dijo sin dirigirse a nadie en particular, como hablando sola, y a partir de ese momento empezó a desentenderse de mí, del cuidado del jardín, de mis estudios, de las comidas, de la ropa, e incluso de mi padre, al que ya no esperaba levantada cuando regresaba de viaje. Había decidido ocuparse sólo de ella.

Así que yo tenía mi llave, mi dinero para comprarme, si tenía hambre, una porción de pizza o una hamburguesa y una Coca-Cola, y era libre. No ocurría nada si en lugar de ir al instituto me pasaba la mañana en el Híper o en el polideportivo viendo lo mal que jugaban al tenis los vecinos que no trabajaban. Era intrigante ver cómo se podía vivir sin trabajar. Tenían buenas raquetas, zapatillas Nike y nos daban una propina a los que nos ofrecíamos a recogerles las pelotas. Qué pasa chaval, ¿no has ido al instituto? Y yo me callaba por no decirle: Y tú qué, ¿no vas a trabajar?

El Híper también estaba lleno de tíos merodeando en plena mañana por las zonas de jardinería y de ferretería. Cuatro horas para comprar, por ejemplo, tres tornillos y una manga de riego. También el área del bricolaje era muy transitada porque siempre había que poner unas estanterías en el garaje.

aspettare il 77 e usava l'auto o due auto o un'auto e una moto. Le bici, si aveva l'abitudine di utilizzarle sino ai quindici anni, non oltre. Nella mia stessa via vivevano vari compagni con i quali ero andato all'asilo, alle elementari e poi alle superiori. I genitori più distratti non ci riconoscevano, in quanto crescevamo in fretta e ci facevamo crescere i capelli. Mio padre, che si era fermato molto poco in casa mentre crescevo, era quello che meno riconosceva i miei amici. E a volte si fermava ad osservarmi incuriosito, come se non avesse riconosciuto neanche me. Caspita, diceva, come passa il tempo.

Sino ai tredici anni, due prima di abbandonare la bici, mia madre fece parte di un gruppo di donne che si dedicava ore e ore a fare spese nell'Iper, a portarci a scuola al mattino, e al pomeriggio a lezione di inglese e di karatè, a preparare feste per bambini, a intervenire ai consigli di classe, a fare i compiti con noi, ad aspettarci quando, giunta l'età, decidevamo di andare a divertirci a Madrid e il bus tardava. Finché un giorno le sentii dire che aveva perduto la sua giovinezza. Ho perduto la mia giovinezza, disse senza rivolgersi a nessuno in particolare, come parlasse da sola, e a partire da quel momento cominciò a disinteressarsi di me, della cura del giardino, dei miei studi, della cucina, degli indumenti, e anche di mio padre, che già non aspettava alzata al ritorno dai suoi viaggi. Aveva deciso di occuparsi solamente di lei.

Ecco allora che io avevo le mie chiavi, i miei soldi per comprarmi, se avevo fame, un pezzo di pizza o un hamburger e una Coca-Cola, ed ero libero. Non succedeva nulla se invece di andare a scuola passavo la mattina all'Iper o nel centro sportivo, vedendo quanto giocassero male a tennis i vicini che non lavoravano. Era intrigante vedere come si potesse vivere senza lavorare. Avevano delle buone racchette, delle scarpette Nike, e ci davano una mancia quando raccattavamo le palle. Che c'è, piccolo, non sei andato a scuola? E io stavo zitto per non dirgli: E tu, non vai a lavorare?

Anche l'Iper era pieno di tizi che vagavano di piena mattina per i reparti giardinaggio e ferramenta. Quattro ore per comprare, ad esempio, tre viti e un tubo per innaffiare. Anche l'area del bricolage era molto frequentata, perché c'erano sempre scaffali da riporre nel garage. Nella caffetteria, alcuni prendevano duecento caffè leggendo il giornale e trovando una facile soluzione per

En la cafetería algunos se tomaban doscientos cafés leyendo el periódico y arreglando el mundo en pantalón corto si era verano y en chándal si era invierno. Todos nos conocíamos de vista, pero sólo nos saludábamos si habíamos hablado alguna vez. Alien siempre me hacía una seña con la mano en cuanto me veía entrar en la cafetería. Me acercaba. ¿Qué pasa, hoy tampoco has ido al instituto? Yo me mordía la lengua y no decía nada. Podría haber puesto una excusa, como que había faltado el profesor, pero para qué, él no era mi padre.

Me daba la impresión de que Alien debía de vivir solo cerca del bosque de pinos porque a veces lo había visto por allí lanzándole un palo a un pastor alemán. Tendría unos cincuenta años y había residido mucho tiempo en Canarias cerca del Teide. Llevaba el pelo recogido en una coleta que le llegaba a los hombros y varios amuletos colgando sobre los pelos del pecho. También los brazos los tenía muy peludos, casi no se le veía la piel. La mirada era penetrante y la voz profunda, y en aquella época siempre estaba leyendo libros de Asimov y otros relacionados con el universo.

Lo conocí por unas charlas que había dado sobre el fenómeno ovni, por eso comenzamos a llamarle Alien. De cara al curso en el Centro Cultural se habían programado muchas actividades, desde "La decoración con flores secas" a "La España de Felipe II". Entre ellas había un ciclo de conferencias con un título muy pensado: "Otros mundos de vida". Traté de convencer a Eduardo para que nos matriculásemos, pero Edu era un racionalista puro y lo que a mí más me divertía a él le parecía descerebrado.

Me entusiasmó Alien, creía en lo que decía, mucho más que cualquiera de mis profesores. Después de oírle, a sus adeptos nos hubiera gustado que fuera verdad. Me hubiera encantado que en el solar que había en medio de la urbanización hubiera descendido una nave espacial llena de extraterrestres, sólo para darle la razón a Alien y para cerrarles el pico a los que le acusaban de que era un fraude. Total porque no podía demostrarlo. Entonces la Iglesia era un fraude y todas las religiones y también lo que uno piensa sobre la vida, puesto que luego la vida nunca es como se piensa.

Su rollo era científico. Abominaba de la astrología, horóscopos, fenómenos sobrenaturales, magia y otras zarandajas por

tutti i mali del mondo in pantaloni corti se era estate, e in tuta se era inverno. Ci conoscevamo tutti di vista, ma ci salutavamo solamente se qualche volta avessimo parlato. Alien mi faceva sempre un cenno con la mano, quando mi vedeva entrare nella caffetteria. Mi si avvicinava. Che c'è, anche oggi non sei andato a scuola? Io mi mordevo la lingua e non dicevo nulla. Avrei potuto trovare una scusa, che era mancato il professore ad esempio, ma perché, lui non era mio padre.

Immaginavo che Alien dovesse vivere da solo vicino al bosco di pini, perché a volte lo avevo visto da quelle parti, mentre lanciava un bastone a un pastore tedesco. Doveva essere sulla cinquantina e aveva vissuto per molto tempo nelle Canarie, vicino al Teide. Aveva i capelli raccolti in un codino che gli arrivava alle spalle, e vari amuleti che pendevano sulla peluria del petto. Aveva anche le braccia molto pelose, quasi non gli si vedeva la pelle. Lo sguardo era penetrante e la voce profonda, e allora leggeva sempre libri di Asimov e altri che parlavano dell'universo.

Lo conobbi in occasione di alcune sue conferenze sul fenomeno degli ufo, ecco perché cominciammo a chiamarlo Alien. Insieme al corso nel Centro Culturale, erano state programmate molte attività, da «La decorazione con fiori secchi» a «La Spagna di Filippo II». Frammezzo, c'era un ciclo di conferenze il cui titolo era già tutto un programma: «Altri mondi di vita». Cercai di convincere Eduardo ad iscriverci, ma Edu era un puro razionalista e tutto ciò che più mi divertiva a lui sembrava banale.

Alien mi entusiasmò molto di più di uno qualsiasi dei miei professori: credeva in quel che diceva. Dopo averlo ascoltato, a noi, suoi adepti, sarebbe piaciuto che fosse tutto vero. Avrei desiderato che nel terreno situato in mezzo al quartiere fosse discesa una navicella spaziale piena di extraterrestri, solamente per dare ragione ad Alien, per chiudere il becco a quelli che lo accusavano di essere un ciarlatano. Solo perché non poteva dimostrare nulla. E allora lo era anche la Chiesa, e tutte le religioni, e anche ciò che si pensa della vita, dato che poi la vita non è mai come la si pensa.

Il suo ragionamento era scientifico. Detestava l'astrologia, gli oroscopi, i fenomeni soprannaturali, la magia e altre inezie del genere. Parlava della relazione spazio-temporale, dei buchi neri, di porte interstellari,

el estilo. Hablaba del espacio-tiempo, de los agujeros negros, de puertas interestelares, de tecnología asombrosa, de nuevas formas de vida, de alimentación y de pensamiento. Tenía tanta información, toda ella tan exótica, que muchos le acompañaban andando y hablando hasta su casa. Para él era una obviedad que Jesucristo había sido extraterrestre, y que la Virgen María había sido fecundada in vitro. Puestos a creer, ¿no nos parecía esto más creíble que la variante religiosa, que iba contra natura? Pues sí, me hizo caer en la cuenta de que la capacidad del ser humano para crear una mentira es prodigiosa.

No nos engañemos, había dicho Alien, el camino de la humanidad está dirigido a convertir la mentira en verdad.

Estuve un buen rato dándole vueltas a esta idea y llegué a la conclusión de que tenía razón. Cada uno que piense lo que quiera.

Cuando el ciclo concluyó, Alien desapareció del Centro Cultural y reapareció en la cafetería del Híper, donde teníamos la oportunidad de seguir escuchándole. Una mañana nos dio una estupenda charla a los que nos concentrábamos alrededor de su mesa sobre la teoría de las supercuerdas. Este tío se lo inventa todo, dijo Eduardo al salir.

Se encendió un cigarrillo porque fumaba sin parar y lo cogió entre los dedos llenos de granos ensangrentados. Estábamos en mayo y le picaban mucho las manos por la cosa de la alergia.

Algunos días ni siquiera podía salir a la calle. Las plantas brotaban con una fuerza increíble bajo la gran pureza de un cielo sin nubes. La luz también era pura, tanto que hasta los chalets del cerro, los más remotos, se divisaban con gran perfección, la sierra como si estuviese a cincuenta metros e incluso la antigua torre del telégrafo adonde únicamente llegaban los más esforzados con la bici.

El sol rebotaba en las grandes cristaleras del Híper y saltaba al espacio como enormes espejos dorados.

Me pregunté de qué viviría Alien ahora, tal vez siguiese hablando en otros centros culturales, pero ¿cuándo?, si siempre estaba aquí. Decía que estaba escribiendo un gran libro. Se lo comenté a Eduardo puesto que él quería ser escritor. Y Eduardo dijo: ¿Aún no está escrito y ya sabe que es un gran libro? ¿Has oído a alguien decir que esté escribiendo un libro nimio? Dice que está escribiendo un gran libro y tú te lo crees. Te crees lo que dice ese ignorante.

di tecnologia meravigliosa, di nuove forme di vita, di alimentazione e di pensiero. Tante informazioni, tutte così esotiche che molti, parlando parlando, lo accompagnavano sino a casa. Per lui, era ovvio che Gesù Cristo fosse un extraterrestre e che la Vergine Maria fosse stata fecondata in vitro. A pensarci bene, non sembrava più veritiero della variante religiosa, che andava contro natura? Ebbene sì, mi fece rendere conto che la capacità dell'essere umano di creare una menzogna è prodigiosa.

Non illudiamoci, diceva Alien, il cammino dell'umanità è volto a convertire la bugia in verità.

Pensai e ripensai a questa sua idea per un bel po' e arrivai alla conclusione che aveva ragione. Ognuno pensi quel che vuole.

Quando si concluse il ciclo, Alien sparì dal Centro Culturale e riapparve nella caffetteria dell'Iper, dove avevamo l'opportunità di continuare ad ascoltarlo. Una mattina, a noi che ci concentravamo attorno al suo tavolo, ci parlò come mai nessuno della teoria delle supercorde. Questo tizio si inventa tutto, disse Eduardo uscendo.

Si accese una sigaretta, perché fumava come un turco, e la strinse tra le dita piene di pustolette insanguinate. Eravamo in maggio e gli prudevano molto le mani a causa dell'allergia. Alcuni giorni non poteva nemmeno uscire. Le piante germogliavano con una forza incredibile sotto la grande purezza di un cielo senza nubi. Anche la luce era pura, tanto che sin dagli chalet della collina, quelli più lontani, si distinguevano, con grande precisione, la sierra come fosse stata a cinquanta metri e anche la vecchia torre del telegrafo, dove unicamente i più audaci arrivavano con la bici. Il sole rimbalzava sulle grandi vetrine dell'Iper e saltava nello spazio come enormi specchi dorati.

Mi chiesi di cosa sarebbe vissuto Alien adesso, forse continuava a tenere conferenze in altri centri culturali, ma quando, se stava sempre qui? Diceva che stava scrivendo un gran libro. Lo accennai a Eduardo, che voleva diventare scrittore. E Eduardo disse: Ancora non l'ha scritto e già sa che è un gran libro? Hai mai sentito dire a qualcuno che sta scrivendo un brutto libro? Dice che sta scrivendo un gran libro e tu ci credi. Credi a tutto ciò che dice quell'ignorante.

Era geloso, perché Alien pretendeva di essere un suo collega, sebbene nessuno dei due avesse ancora scritto niente.

Non lo so, gli dissi, è sempre lì a consultare

Estaba celoso porque Alien pretendía ser colega suyo, aunque ninguno de los dos hubiera escrito todavía nada.
No sé, chico, le dije, siempre está consultando libros.
Me miró de frente y se pasó la mano por el pelo, que le llegaba a los hombros. Tenía los ojos enrojecidos. La primavera lo atacaba por todos los frentes.
No te estarás riendo de mí ¿verdad?
No lo sé, Edu. Bueno, no quiero decir eso, lo que quiero decir es que eres tan serio que parece que me río de ti.
Está loco, dijo.

Eduardo vivía en el cerro en un chalet mucho más grande que el mío y con piscina. Yo tenía que ir a una comunal porque mi madre desde muy pronto se negó a tener que estar pendiente del cloro y de tener que retirar las hojas y las moscas muertas de la superficie. Tampoco accedió a que tuviésemos perro ni gato. Edu era mi mejor amigo y de vez en cuando me pasaba el día en su casa, pero no muy a menudo porque me gustaba estar a mi aire y puesto que no veía casi a mi madre tampoco quería ver a las de los amigos.
Tenía un perro que se llamaba Hugo. Su madre se llamaba Marina y no entraba dentro de la idea general de madre, al menos de madre tipo de la urbanización. No hablaba alto, ni regañaba a sus hijos a gritos, ni tenía resistencia para tirarse una hora charlando de pie derecho en la calle con alguna vecina. Tanto en la puerta del colegio como entre los puestos de fruta del Híper resultaba fuera de lugar o de tiempo. Parecía haber venido de uno de esos lugares lejanos de los cuentos en que siempre hay una princesa o un hada con los ojos verdes, la piel muy blanca y el pelo rubio, largo y ondulado con una corona de perlas y brillantes encima. Era famosa por su alergia al sol, al frío, a la primavera, a la leche y al chocolate, y por su gran fragilidad. Siempre, en cualquier sitio, iba envuelta en chales para protegerse de las corrientes de aire y quizá de todo lo que le era adverso. Daba la sensación de que llegado el momento en lugar de morirse se desintegraría en el aire.
Si se pensaba bien, era sorprendente que hubiera podido tener hijos de carne y hueso. Mi madre la llamaba la señorona porque tenía una interna uniformada y nosotros nada más que una asistenta por horas.
A Eduardo su madre le cargaba por su gran

libri. Mi guardò risolutamente e si passò la mano tra i capelli, che gli arrivavano alle spalle. Aveva gli occhi arrossati. La primavera lo attaccava su ogni fronte.
Non starai ridendo di me, vero?
Non lo so Edu. Beh, non voglio dire questo, quel che voglio dire è che sei tanto serio che sembra che io rida di te.
È pazzo, disse.

Eduardo viveva sulla collina, in uno chalet molto più grande del mio e con piscina. Io dovevo andare a una comunale, perché mia madre si rifiutò sin da subito di dover dipendere dal cloro e di dover togliere le foglie e le mosche morte dalla superficie. Non volle neanche cani o gatti. Edu era il mio migliore amico e, di quando in quando, trascorrevo il giorno a casa sua, ma non molto spesso, perché mi piaceva stare da me, e dato che quasi non vedevo mia madre, non volevo vedere nemmeno quella dei miei amici.
Aveva un cane che si chiamava Hugo. Sua madre si chiamava Marina e non rientrava nell'idea generale di madre, almeno di madre tipo del quartiere. Non parlava ad alta voce, non sgridava i suoi figli né riusciva a restare un'ora a spettegolare per strada con qualche vicina. All'entrata della scuola, come pure tra i banchi di frutta dell'Iper, sembrava fuori luogo o fuori tempo. Sembrava essere venuta da uno di quei posti lontani dei racconti, dove c'è sempre una principessa od una fata con gli occhi verdi, la pelle bianchissima e i capelli biondi, lunghi e ondulati, sormontati da una corona di perle e brillanti. Era famosa per la sua allergia al sole, al freddo, alla primavera, al latte e al cioccolato, e per la sua estrema fragilità. Sempre, in qualsiasi posto, si avvolgeva in scialli per proteggersi dalle correnti d'aria e forse da tutto ciò che le era avverso. Sembrava che, arrivato il momento, al posto di morire, si sarebbe disintegrata nell'aria.
A ben pensarci, era sorprendente che avesse potuto avere figli in carne e ossa. Mia madre la chiamava la signorona, perché aveva una cameriera con tanto di cresta e noi nient'altro che una domestica a ore.
A Eduardo, sua madre gli era di peso, data la loro grande somiglianza. Anche lui era bianco, biondo e allergico, e bello quasi da provarne vergogna, perché aveva l'aspetto di un ragazzo con le sembianze di una bella ragazza, il che era alquanto imbarazzante. E allora, se la si incontrava in giro, faceva finta di niente.

parecido con ella. También era blanco, rubio y alérgico, y guapo hasta hacer ruborizar porque parecía una chica guapa, pero en chico, lo que resultaba muy confuso. Así que si se la encontraba por ahí se hacía el distraído. No soportaba verla avanzar hacia la peña de amigos con su chal y sus andares de bailarina que se pasa la vida en el aire. Se avergonzaba de ella. Más o menos como yo de la mía. Era muy raro que alguno de nosotros, me refiero al colegio e instituto en bloque, quisiera mostrar voluntariamente a sus progenitores o ser visto junto a ellos.

Tanto al lado de la verja como en la puerta de entrada de la casa de Edu, había una placa que nunca dejó de estar dorada y brillante y en la que se leía: "Roberto Alfaro. Veterinario". Así que a Roberto, el padre de Edu, lo llamábamos el Veterinario, y a él y a Tania, su hermana, los hijos del Veterinario y a Marina, la Veterinaria, y cuando nos referíamos a toda la familia en conjunto, los del Veterinario. Aunque trabajaba en una clínica en Madrid, habían acondicionado el garaje como consulta y atendía a la clientela de la urbanización algunas tardes y los fines de semana. Los animales más asiduos eran perros y gatos, pero también pude ver algún loro, pájaros pequeños de todo tipo en sus jaulas y hasta un mono.

De niño el interior de la casa me parecía diferente al del resto de los chalets, sobre todo por aquel barullo de ladridos y maullidos que llegaban de la consulta, y por lo sombría que estaba con todas las persianas a medio bajar y por un largo pasillo que la cruzaba desde el vestíbulo hasta la cocina dejando a los lados puertas fantasmales y cierta confusa claridad. Alguna que otra vez se veía entrar y salir al veterinario con una bata blanca y la musculatura de los brazos y la espalda pronunciándose debajo de la tela. También tenía grandes manos y firmes mandíbulas, y en general todo su cuerpo era tan fuerte que hubiera podido cargar enormes lanzas y pesadas armaduras.

Pero sin lugar a dudas lo que de verdad me gustaba era ver a Tania lavar a Hugo con la manguera.

Se le volcaba sobre los ojos una buena mata de pelo castaño y brillante que trataba de apartar con la mano mojada, dejando al descubierto los labios rellenos de rojo, mientras que alrededor las rosas reventaban el aire. Era dos años mayor que nosotros, de modo que cuando tuve ocho ella ya tenía diez,

Detestava vederla avanzare verso il gruppo di amici con il suo scialle e il suo andamento da ballerina piroettante. Si vergognava di lei. Più o meno come io della mia. Raramente uno di noi, mi riferisco al tempo delle elementari e delle superiori, voleva presentare i suoi genitori ed essere visto con loro.

Sia accanto al cancello che sulla porta d'ingresso della casa di Edu, c'era una targa che non smise mai di essere dorata e brillante, dove si poteva leggere: «Roberto Alfaro. Veterinario». Ecco perché Roberto, il padre di Edu, lo chiamavamo il Veterinario, e lui e Tania, sua sorella, i figli del Veterinario, e Marina, la Veterinaria, e quando ci riferivamo a tutta la famiglia, i Veterinari. Sebbene lavorasse in una clinica di Madrid, avevano accomodato il garage ad ambulatorio e qualche pomeriggio e nei fine settimana si occupava della clientela del quartiere. Gli animali più assidui erano cani e gatti, ma riuscii a vedere anche qualche pappagallo, piccoli uccelli di ogni razza nelle loro gabbie e persino una scimmia.

Da bambino, l'interno della casa mi sembrava diverso da quello degli altri chalet, soprattutto per quel chiasso di abbai e miagolii che arrivavano dall'ambulatorio, per quanto era buia con tutte le tapparelle a metà, e per un lungo corridoio che la attraversava dall'ingresso sino alla cucina, lasciando ai lati porte fantasma e un certo chiarore opaco. A volte si vedeva entrare e uscire il veterinario con un camice bianco e la muscolatura delle braccia e le spalle che si pronunciavano sotto la stoffa. Aveva anche grandi mani e mandibole forti, e in generale tutto il suo corpo era tanto forte che avrebbe potuto portare lance enormi e armature pesanti.

Ma senza ombra di dubbio, quel che mi piaceva veramente era vedere Tania lavare Hugo con il tubo dell'acqua. Le cadeva sugli occhi un gran ciuffo di capelli castani e lucidi, che cercava di scostare con la mano bagnata, lasciando scoperte le labbra piene di rosso, mentre attorno le rose saturavano l'aria. Era più grande di noi di due anni, di modo che, quando ne ebbi otto, lei già ne aveva dieci, e ai miei sedici, lei diciotto, l'età per andare all'università.

In fondo alle nostre vite c'erano le montagne e, più vicino, gli spazi che furono seminati, coperti giorno dopo giorno da vaste estensioni di chalet a schiera, doppi e unifamiliari, con o senza piscina e con giardini a prato, tanto in quelli grandi come in quelli piccoli. Le pinete.

y a los dieciséis míos, ella dieciocho, la edad de marcharse a la universidad.
Al fondo de nuestras vidas estaban las montañas y más cerca los que fueron sembrados, cubiertos día a día por vastas extensiones de chalets adosados, pareados y aislados con o sin piscina y con césped en los jardines, tanto en los grandes como en los pequeños. Los pinares. Los olivos. Y cuando nos alejábamos con las bicis hacia los búnkeres de la Guerra Civil, el pequeño y sucio rebaño de ovejas que lentamente iba y que lentamente venía. El rebaño quieto en medio del campo como los árboles, las florecillas y las nubes en el cielo. Las graveras y una laguna ennegrecida por arbustos de un verde anormalmente oscuro. La fábrica de yeso al otro lado de la autopista.
El lago era raro y feo. Por eso íbamos allí, sobre todo al anochecer, para sentir un poco de miedo.
Y la mayoría de las veces por insistencia de Eduardo. Decía que iba a ser escritor y que estaba tomando notas. A mí me impresionaba que todo aquello que hacíamos y que veíamos le fuese a servir para algo. Seguramente esto era lo que le hacía ser como era. Sabía que no era del montón.
Y yo más de una vez me quedé con las ganas de preguntarle cómo se sabe algo así, pero precisamente es algo que no se debe preguntar.
En cuanto terminamos la Primaria los hijos del Veterinario fueron llevados a un colegio privado. Los recogía muy temprano un bus del colegio en la misma parada del 77 y los devolvía por la tarde vestidos de gris y azul marino, o sea, falda tableada gris y medias hasta la rodilla y jersey y abrigo azules para ella, y lo mismo para Edu pero con pantalones. También entonces sentí algo así como si yo no pintase nada en el mundo exterior, o sea, fuera de la urbanización, lo que era dramático porque la urbanización ya era el exterior. Sin embargo, daba la impresión de que los hijos del veterinario entrasen y salieran del corazón del mundo.
Por esta época mi madre empezó a frecuentar un gimnasio, el Gym-Jazz, donde pasó del aerobic a las pesas y donde, sobre todo, se sometía a largas sesiones de sauna. Acabó descuidando por completo mi formación. En el fondo sólo le interesaban sus nuevos músculos y su nueva piel cien mil veces purificada. Se me quedaba mirando en las

Gli ulivi. E quando ci allontanavamo con la bici sino ai bunker della Guerra Civile, il piccolo e sporco gregge di pecore che lentamente andava e che lentamente veniva. Il gregge quieto in mezzo al campo con gli alberi, i fiorellini e le nubi nel cielo. I giacimenti di ghiaia e una laguna oscurata da arbusti di un verde scuro anormale. La cava di gesso dall'altro lato dell'autostrada.
Il lago era tetro e brutto. Per questo ci andavamo, soprattutto al crepuscolo, per provare un po' di paura. E la maggior parte delle volte su insistenza di Eduardo. Diceva che sarebbe stato uno scrittore e che stava prendendo appunti. Mi impressionava che tutto quel che facessimo e che vedessimo gli sarebbe servito a qualcosa. Sicuramente questo era ciò che lo rendeva così come era. Sapeva di non essere uno del mucchio. E più di una volta ebbi voglia di domandargli come lo si intuisce, ma è decisamente qualcosa che non si deve chiedere.
Finita la primaria, i figli del Veterinario andarono a una scuola privata. Alla stessa fermata del 77, prendevano di buonora uno scuolabus, che li riportava al pomeriggio vestiti di grigio e di azzurro marino, ossia gonna pieghettata grigia e calze lunghe sino al ginocchio, jersey e cappotto azzurri per lei, e lo stesso per Edu, ma con pantaloni. Anche allora ebbi la sensazione di non contare nulla nel mondo esterno, vale a dire fuori dal quartiere, il che era drammatico, perché il quartiere era già l'esterno. Tuttavia, sembrava che i figli del Veterinario fossero gli eletti a entrare e uscire dal cuore del mondo.
Mia madre cominciò allora a frequentare una palestra, la Gym-Jazz, dove passava dall'aerobica ai pesi e dove, soprattutto, se ne stava ore e ore nella sauna. Finì per disinteressarsi completamente della mia formazione. Le interessavano solamente i suoi nuovi muscoli e la sua nuova pelle centomila volte purificata. Nelle rare occasioni in cui assistevo alla lezione, mi ritrovavo a guardarla come fossi uno degli extraterrestri di cui parlava Alien. Quando incontrava la Veterinaria nella palestra, si riferiva a lei sempre con disprezzo, non solo per il fatto di essere una signorona e potersene stare con le mani in mano, ma anche per quanto fosse fiacca. È proprio deboluccia. Non ha per niente forza. Non sopporta la sauna. Mia madre faceva paura e io non riuscivo a vedere sino a che punto volesse spingersi, non volevo che diventasse una di quelle che vanno in

raras ocasiones en que me tomaba la lección como si yo fuese uno de los extraterrestres de los que hablaba Alien. Cuando coincidía con la Veterinaria en el gimnasio siempre se refería a ella con desprecio, además de por ser una señorona y no tener que dar ni golpe, por lo débil que era. Qué delgaducha es. Qué poca fuerza tiene. No aguanta la sauna. Mi madre daba miedo, yo no acertaba a ver el límite de todo aquello, no quería que se convirtiera en una de esas que salen en televisión con un biquini mínimo sobre espantosos músculos llenos de venas.

televisione con un bikini striminzito su muscoli spaventosi pieni di vene.

4.2. *Los enamoramientos* (J. Marías)

Parte primera

La última vez que vi a Miguel Desvern o Desverne fue también la última que lo vio su mujer, Luisa, lo cual no dejó de ser extraño y quizá injusto, ya que ella era eso, su mujer, y yo era en cambio una desconocida y jamás había cruzado con él una palabra. Ni siquiera sabía su nombre, lo supe sólo cuando ya era tarde, cuando apareció su foto en el periódico, apuñalado, y medio descamisado y a punto de convertirse en un muerto, si es que no lo era ya para su propia conciencia ausente que nunca volvió a presentarse: lo último de lo que se debió de dar cuenta fue de que lo acuchillaban por confusión y sin causa, es decir, imbécilmente, y además una y otra vez, sin salvación, no una sola, con voluntad de suprimirlo del mundo y echarlo sin dilación de la tierra, allí y entonces. Tarde para qué, me pregunto. La verdad es que lo ignoro. Es sólo que cuando alguien muere, pensamos que ya se ha hecho tarde para cualquier cosa, para todo —más aún para esperarlo—, y nos limitamos a darlo de baja. También a nuestros allegados, aunque nos cueste mucho más y los lloremos, y su imagen nos acompañe en la mente cuando caminamos por la calle y en casa, y creamos durante mucho tiempo que no vamos a acostumbrarnos. Pero desde el principio sabemos —desde que se nos mueren— que ya no debemos contar con ellos, ni siquiera para lo más nimio, para una llamada trivial o una pregunta tonta ('¿Me he dejado allí las llaves del coche?', '¿A qué hora salían hoy los niños?'), para nada. Nada es nada. En

Parte prima

L'ultima volta che vidi Miguel Desvern o Deverne fu anche l'ultima volta che lo vide la moglie, Luisa, il che continua ad apparire strano e forse ingiusto, dal momento che lei era questo, sua moglie, e io ero invece una sconosciuta e non avevo mai scambiato con lui una sola parola. Non sapevo neppure il suo nome, lo seppi soltanto quando ormai era tardi, quando comparve la sua foto sul giornale, pugnalato e mezzo scoperto e sul punto di trasformarsi in un morto, ammesso che già non lo fosse per la sua stessa coscienza assente che non tornò più a farsi presente: l'ultima cosa di cui si dovette render conto era che lo stavano accoltellando per sbaglio e senza motivo, cioè in maniera imbecille, e oltretutto una volta e poi ancora un'altra volta, senza via di scampo, non una sola, con l'intento di eliminarlo dal mondo e di scacciarlo senza dilazione dalla terra, seduta stante. Tardi per che cosa, mi domando. La verità è che lo ignoro. Solo che quando qualcuno muore, pensiamo che ormai si sia fatto tardi per qualunque cosa, per tutto — tanto più per aspettarlo —, e ci limitiamo a darlo per cancellato. Anche i nostri congiunti, sebbene ci costi molto di più e li piangiamo, e la loro immagine ci accompagni nella mente quando camminiamo per le strade e in casa, e crediamo per molto tempo che non ci abitueremo. Ma sin dall'inizio sappiamo — sin da quando ci muoiono — che non dobbiamo più contare su di loro, neppure per le cose più insignificanti, per una telefonata banale o una domanda sciocca («Me le hai

realidad es incomprensible, porque supone tener certidumbres y eso está reñido con nuestra naturaleza: la de que alguien no va a venir más, ni a decir más, ni a dar un paso ya nunca —para acercarse ni para apartarse—, ni a mirarnos, ni a desviar la vista. No sé cómo lo resistimos, ni cómo nos recuperamos. No sé cómo nos olvidamos a ratos, cuando el tiempo ya ha pasado y nos ha alejado de ellos, que se quedaron quietos.
Pero lo había visto muchas mañanas y lo había oído hablar y reírse, casi todas a lo largo de unos años, temprano, no demasiado, de hecho yo solía llegar al trabajo con un poco de retraso para tener la oportunidad de coincidir con aquella pareja un ratito, no con él —no se me malentienda— sino con los dos, eran los dos los que me tranquilizaban y me daban contento, antes de empezar la jornada. Se convirtieron casi en una obligación. No, la palabra no es adecuada para lo que nos proporciona placer y sosiego. Quizá en una superstición, aunque tampoco: no es que yo creyera que me iba a ir mal el día si no compartía con ellos el desayuno, quiero decir a distancia; era sólo que lo iniciaba con el ánimo más bajo o con menos optimismo sin la visión que me ofrecían a diario, y que era la del mundo en orden, o si se prefiere en armonía. Bueno, la de un fragmento diminuto del mundo que contemplábamos muy pocos, como pasa con todo fragmento o vida, hasta la más pública o expuesta. No me gustaba encerrarme durante tantas horas sin haberlos visto y observado, no a hurtadillas pero con discreción, lo último que habría querido era hacerlos sentirse incómodos o molestarlos. Y habría sido imperdonable ahuyentarlos, además de ir en perjuicio mío. Me confortaba respirar el mismo aire, o formar parte de su paisaje por las mañanas —una parte inadvertida—, antes de que se separaran hasta la siguiente comida, probablemente, que tal vez ya era la cena, muchos días. Aquel último en que su mujer y yo lo vimos, no pudieron cenar juntos. Ni tan siquiera almorzaron. Ella lo esperó veinte minutos sentada a una mesa de restaurante, extrañada pero sin temer nada, hasta que sonó el teléfono y se le acabó su mundo, y nunca más volvió a esperarlo.

Desde el primer día me saltó a la vista que eran matrimonio, él de cerca de cincuenta años y ella de unos cuantos menos, no habría alcanzado aún los cuarenta. Lo que más

lasciate lì le chiavi dell'auto?», «A che ora uscivano oggi i bambini?»), per nulla. Nulla è nulla. In realtà è incomprensibile, perché presuppone avere certezze e questo è in contrasto con la nostra natura: quella secondo cui qualcuno non verrà più, né dirà null'altro, né muoverà mai un altro passo — né per avvicinarsi né per discostarsi —, né ci guarderà, né distoglierà lo sguardo. Non so come resistiamo, né come ci riprendiamo. Non so come dimentichiamo a tratti, quando il tempo ormai è passato e ci ha allontanati da loro, che sono rimasti fermi.
Ma lo avevo visto molte mattine e lo avevo sentito parlare e ridere, quasi tutte nel corso di alcuni anni, presto, non troppo, ero solita arrivare al lavoro un po' in ritardo per aver l'opportunità di incontrare quella coppia un momento, non lui — non mi si fraintenda — ma loro due, erano loro due insieme che mi tranquillizzavano e mi davano gioia, prima di cominciare la giornata. Si trasformarono quasi in un obbligo. No, la parola non è adatta a ciò che ci procura piacere e serenità. Forse in una superstizione, ma neppure: non che io credessi che il giorno mi sarebbe andato male se non avessi condiviso con loro la colazione, intendo dire a distanza; era soltanto che lo iniziavo più giù di morale o con meno ottimismo senza la visione che mi offrivano quotidianamente, e che quella del mondo in ordine, o se si preferisce, in armonia. Insomma, quella di un frammento minuscolo del mondo che osservavamo in molto pochi, come accade con ogni frammento o vita, persino con quella più pubblica o esposta. Non mi piaceva andarmi a rinchiudere per tante ore senza averli visti e osservati, non di soppiatto ma con discrezione, l'ultima cosa che avrei voluto era farli sentire a disagio o infastidirli. E sarebbe stato imperdonabile indurli a fuggire, oltretutto sarebbe andato a mio danno. Mi confortava respirare la stessa aria, o essere parte del loro paesaggio al mattino — una parte inavvertita—, prima che si separassero fino al pasto successivo, probabilmente, che spesso era ormai la cena, molti giorni. Quell'ultimo in cui la moglie e io lo abbiamo visto, non poterono cenare insieme. E neppure pranzare. Lei lo attese venti minuti seduta al tavolo di un ristorante, sorpresa ma senza temere nulla, fino a quando non squillò il telefono e il suo mondo finì, e non lo aspettò mai più.

Sin dal primo giorno mi risultò evidente che erano una coppia sposata, lui più o meno

agradaba de ellos era ver lo bien que lo pasaban juntos. A una hora a la que casi nadie está para nada, y menos para fiestas y risas, hablaban sin parar y se divertían y estimulaban, como si acabaran de encontrarse o incluso de conocerse, y no como si hubieran salido juntos de casa, y hubieran dejado a los niños en el colegio y se hubieran arreglado al mismo tiempo —acaso en el mismo cuarto de baño—, y se hubieran despertado en la misma cama, y lo primero que cada uno hubiera visto hubiera sido la descontada figura del cónyuge, y así un día tras otro desde hacía bastantes años, pues los hijos, que los acompañaron en un par de ocasiones, debían de tener unos ocho la niña y unos cuatro el niño, que se parecía enormemente a su padre.

Éste vestía con distinción levemente anticuada, sin llegar a resultar ridículo ni anacrónico en modo alguno. Quiero decir que iba siempre trajeado y bien conjuntado, con camisas a medida, corbatas caras y sobrias, pañuelo asomándole por el bolsillo de la chaqueta, gemelos, lustrados zapatos de cordones —negros o bien de ante, éstos sólo al final de la primavera, cuando se ponía sus trajes claros—, manos cuidadas por manicura. A pesar de todo esto, no daba una impresión de ejecutivo presuntuoso ni de pijo a ultranza. Parecía más bien un hombre cuya educación no le permitiera asomarse a la calle vestido de otra manera, en día laborable al menos; en él resultaba natural aquella clase de indumentaria, como si su padre le hubiera enseñado que a partir de cierta edad era eso lo que tocaba, independientemente de las modas que ya nacen caducas y de los desharrapados tiempos actuales, que a él no tenían por qué afectarlo. Era tan clásico que ni siquiera le descubrí nunca ningún detalle extravagante: no quería hacerse el original, aunque acababa por resultarlo un poco en el contexto de aquella cafetería en la que lo vi siempre y aun el de nuestra ciudad negligente. El efecto de naturalidad se veía realzado por su carácter indudablemente cordial y risueño, que no campechano (no lo era con los camareros, por ejemplo, a los que trataba de usted y con amabilidad desusada, sin caer en el empalago): de hecho llamaban algo la atención sus frecuentes carcajadas que eran casi escandalosas, aunque en ningún caso molestas. Sabía reír, lo hacía con fuerza pero con sinceridad y simpatía, nunca como si adulara ni en actitud aquiescente sino como si

cinquant'anni e lei diversi meno, non doveva ancora aver compiuto i quaranta. La cosa più gradevole in loro era vedere come stavano bene insieme. A un'ora in cui quasi nessuno ha voglia di niente, e tantomeno di divertimento e risate, parlavano senza sosta e si divertivano e si stimolavano, come se si fossero appena incontrati o persino conosciuti, e non come se fossero usciti insieme di casa, e avessero lasciato i bambini a scuola, e si fossero preparati allo stesso tempo — forse nello stesso bagno —, e si fossero risvegliati nello stesso letto, e la prima cosa che ciascuno aveva visto doveva essere stata la scontata figura del coniuge, e così un giorno dopo l'altro da abbastanza anni, dato che i figli, che li avevano accompagnati un paio di volte, dovevano avere sugli otto anni la bambina e sui quattro il bambino, che somigliava enormemente al padre.

Lui vestiva con distinzione lievemente antiquata, senza arrivare ad apparire ridicolo né anacronistico in alcun modo. Intendo dire che era sempre ben vestito e intonato, con camicie su misura, cravatte costose e sobrie, fazzoletto che sporgeva dal taschino della giacca, gemelli, lucide scarpe allacciate — nere o anche scamosciate, queste soltanto alla fine della primavera, quando indossava abiti chiari —, mani con la manicure. Nonostante tutto questo, non dava l'impressione di essere un professionista presuntuoso né un fighetto a oltranza. Sembrava piuttosto un uomo la cui educazione non gli permettesse di uscire in strada vestito in altro modo, almeno non nei giorni lavorativi; in lui risultava naturale quel genere di indumenti, come se il padre gli avesse insegnato che a partire da una certa età era quello che gli toccava, indipendentemente dalle mode che nascono già caduche e dai cenciosi tempi attuali, che non avevano ragione di riguardarlo. Era così classico che non colsi in lui mai neppure un particolare stravagante: non voleva fare l'originale, anche se finiva per risultare un po' tale nel contesto di quel caffè in cui l'ho sempre visto e anche in quello della nostra città negligente. L'effetto di naturalezza era evidenziato dal suo carattere indubbiamente cordiale e allegro, se non confidenziale (non lo era con i camerieri, ad esempio, ai quali dava del lei e che trattava con cortesia desueta, senza cadere nel mellifluo): di fatto attiravano un po' l'attenzione le sue frequenti risate che erano quasi fragorose, anche se in nessun caso moleste. Sapeva ridere, lo faceva con forza ma

respondiera siempre a cosas que le hacían verdadera gracia y fueran muchas las que se la hicieran, un hombre generoso, dispuesto a percibir lo cómico de las situaciones y aplaudir las bromas, por lo menos las verbales. Quizá era su mujer quien se la hacía, en conjunto, hay personas que nos hacen reír aunque no se lo propongan, lo logran sobre todo porque nos dan contento con su presencia y así nos basta para soltar la risa con muy poco, sólo con verlas y estar en su compañía y oírlas, aunque no estén diciendo nada del otro mundo o incluso empalmen tonterías y guasas deliberadamente, que sin embargo nos caen todas en gracia. El uno para el otro parecían ser de esas personas; y aunque se los veía casados, nunca sorprendí en ellos un gesto edulcorado, ni impostado, ni tan siquiera estudiado, como los de algunas parejas que llevan años conviviendo y tienen a gala exhibir lo enamoradas que siguen, como un mérito que las revaloriza o un adorno que las embellece. Era más bien como si quisieran caerse simpáticos y agradarse antes de un posible cortejo; o como si se tuvieran tanto aprecio y querencia desde antes de su matrimonio, o aun de su emparejamiento, que en cualquier circunstancia se habrían elegido espontáneamente —no por deber conyugal, ni por comodidad, ni por hábito, ni por lealtad siquiera— como compañero o acompañante, amigo, interlocutor o cómplice, en la seguridad de que, fuera lo que fuese, lo que aconteciera o se diese, o lo que hubiera que contar o escuchar, siempre sería menos interesante o divertido con un tercero. Sin ella en el caso de él, sin él en el caso de ella. Había camaradería, y sobre todo convencimiento.

Miguel Desvern o Deverne tenía unas facciones muy gratas y una expresión varonilmente afectuosa, lo cual lo hacía atractivo de lejos y me llevaba a suponerlo irresistible en el trato. Es probable que me fijara antes en él que en Luisa, o que fuera él quien me obligara a fijarme también en ella, ya que, si a la mujer la vi sin su marido a menudo —éste se marchaba antes de la cafetería y ella se quedaba unos minutos más casi siempre, a veces sola, fumando, a veces con una o dos compañeras de trabajo o madres del colegio o amigas, que alguna que otra mañana se les agregaban a última hora, cuando él ya estaba a punto de despedirse—,

con sincerità e simpatia, mai come se adulasse né con atteggiamento di ossequio ma sempre come se reagisse a cose che lo divertivano davvero e fossero molte quelle che lo divertivano, un uomo generoso, pronto a cogliere l'aspetto comico delle situazioni e a entusiasmarsi agli scherzi, perlomeno a quelli verbali. Forse era sua moglie che lo divertiva, nell'insieme, vi sono persone che ci fanno ridere anche se non se lo propongono, ci riescono soprattutto perché ci danno gioia con la loro presenza e così per metterci a ridere ci basta molto poco, soltanto vederle e stare in loro compagnia e ascoltarle, anche se non dicono nulla dell'altro mondo e addirittura inanellano sciocchezze e battute deliberatamente, che comunque ci divertono tutte quante. L'uno per l'altro sembravano essere di quelle persone; e se anche apparivano stanchi, non ho mai colto in loro un gesto sdolcinato né impostato, neppure studiato, come quelli di certe coppie che vivono insieme da anni e si compiacciono nell'esibire quanto continuano a essere innamorate, come un merito che le rivalorizza o un ornamento che le abbellisce. Era piuttosto come se volessero risultarsi simpatici e piacersi prima di un possibile corteggiamento; o come se provassero tanta stima e affetto reciproci sin da prima del matrimonio, o anche di mettersi insieme, che in qualunque circostanza si sarebbero scelti spontaneamente — non per dovere coniugale, né per comodo, né per abitudine, neppure per lealtà — come compagno o accompagnatore, amico, interlocutore o complice, con la certezza che, qualunque cosa potesse accadere o verificarsi, o si dovesse raccontare o ascoltare, sarebbe stato sempre meno interessante o divertente con una terza persona. Senza di lei nel caso di lui, senza di lui nel caso di lei. Vi era dimestichezza, e soprattutto convinzione.

Miguel Desvern o Deverne aveva fattezze molto gradevoli e un'espressione virilmente affettuosa, il che lo rendeva attraente da lontano e mi induceva a ritenerlo irresistibile a frequentarlo. È probabile che avessi prestato attenzione prima a lui che a Luisa, o che fosse stato lui a indurmi a prestarne anche a lei, dato che, se la moglie la vidi spesso senza il marito — lui andava via prima dal caffè e lei rimaneva qualche altro minuto quasi sempre, a volte da sola, a fumare, a volte con una o due colleghe di lavoro o madri della scuola o

al marido no llegué a verlo nunca sin su mujer al lado. Para mí su imagen sola no existe, es con ella (fue una de las razones por las que al principio no lo reconocí en el periódico, porque allí no estaba Luisa). Pero en seguida pasaron a interesarme los dos, si ese es el verbo.

Desvern tenía el pelo corto, tupido y muy oscuro, con canas solamente en las sienes, que se le adivinaban más crespas que el resto (si se hubiera dejado crecer las patillas, quién sabe si no le habrían aparecido unos caracolillos incongruentes). Su mirada era viva, sosegada y alegre, con un destello de ingenuidad o puerilidad cuando escuchaba, la de un individuo al que la vida en general divierte, o que no está dispuesto a pasar por ella sin disfrutar de los mil aspectos graciosos que encierra, incluso en medio de las dificultades y las desgracias. Bien es verdad que él habría sufrido muy pocas para lo que es el destino más común de los hombres, lo cual lo ayudaría a conservar aquellos ojos confiados y sonrientes. Eran grises y parecían registrarlo todo como si todo fuera novedoso, hasta lo que se les repetía a diario insignificante, aquella cafetería de la parte alta de Príncipe de Vergara y sus camareros, mi figura muda. Tenía hoyuelo en la barbilla. Me hacía acordarme de algún diálogo de película en el que una actriz le preguntaba a Robert Mitchum o a Cary Grant o a Kirk Douglas, no recuerdo, cómo se las ingeniaba para afeitarse allí, a la vez que se lo tocaba con el dedo índice. A mí me daban ganas de levantarme de mi mesa todas las mañanas, acercarme hasta la de Deverne y preguntarle lo mismo, y tocarle a mi vez el suyo con el pulgar o el índice, levemente. Siempre iba muy bien afeitado, el hoyuelo incluido.

Ellos se fijaron en mí mucho menos, infinitamente menos que yo en ellos. Pedían su desayuno en la barra y una vez servido se lo llevaban a una mesa junto al ventanal que daba a la calle, mientras que yo tomaba asiento en una más al fondo. En primavera y verano nos sentábamos todos en la terraza y los camareros nos pasaban las consumiciones por una ventana abierta a la altura de su barra, lo cual daba pie a varias idas y venidas de unos y otros y a mayor contacto visual, porque de otra clase no hubo. Tanto Desvern como Luisa se cruzaron conmigo alguna mirada, de mera curiosidad, sin intención y jamás prolongada. Él no me miró nunca de manera insinuante, castigadora o presumida,

amiche, che qualche mattina la raggiungevano all'ultimo momento, quando lui era ormai sul punto di uscire —, il marito non lo vidi mai neppure una volta senza la moglie accanto. Per me la sua immagine da sola non esiste, è insieme a lui (fu una delle ragioni per cui dapprima non lo riconobbi sul giornale, perché lì non c'era Luisa). Ma subito finirono per interessarmi tutt'e due, se è il verbo giusto.

Desvern aveva i capelli corti, folti e molto scuri, e bianchi soltanto sulle tempie, che si potevano immaginare più crespe del resto (se si fosse lasciato crescere le basette, magari sarebbero apparsi dei riccioli incongruenti). Il suo sguardo era vivace, tranquillo e allegro, con una scintilla di ingenuità o puerilità quando ascoltava, propria di un individuo che in generale è divertito dalla vita, o che non è disposto a passarvi attraverso senza godere dei mille aspetti piacevoli che racchiude, anche in mezzo a difficoltà e disgrazie. È pur vero che lui doveva aver sofferto ben poche volte rispetto al destino più comune degli uomini, il che doveva averlo aiutato a conservare quegli occhi fiduciosi e sorridenti. Erano grigi e sembravano registrare tutto come se tutto fosse carico di novità, persino quello che si ripeteva davanti a essi giorno dopo giorno in maniera insignificante, quel caffè della parte alta di calle del Príncipe de Vergara e i suoi camerieri, la mia figura muta. Aveva una fossetta sul mento. Mi faceva ricordare il dialogo di un film in cui un'attrice domandava a Robert Mitchum o a Cary Grant o a Kirk Douglas, non ricordo, come faceva a radersi lì, mentre gliela toccava con l'indice. Io avevo voglia di alzarmi dal mio tavolo tutte le mattine, di avvicinarmi a quello di Deverne e di domandargli la stessa cosa e di toccargli a mia volta la sua con il pollice o con l'indice, lievemente. Era sempre molto *ben rasato*, compresa la fossetta.

Loro mi prestarono molta meno attenzione, infinitamente meno di quanto io non ne avessi prestata a loro. Ordinavano la colazione al banco e quando venivano serviti se la portavano a un tavolino accanto alla vetrata che dava sulla strada, mentre io mi sistemavo a un altro più in fondo. In primavera e in estate ci sedevamo tutti all'aperto e i camerieri ci passavano le consumazioni attraverso una finestra all'altezza del bancone, il che era motivo di frequente andare e venire da parte degli uni e degli altri e di maggiore contatto visivo, perché di altro genere non ve ne furono. Sia Desvern sia Luisa scambiarono

eso habría sido un chasco, y ella tampoco me mostró nunca recelo, superioridad o displicencia, eso me habría supuesto un disgusto. Eran los dos los que me caían bien, los dos juntos. No los observaba con envidia, en absoluto era eso, sino con el alivio de comprobar que en la vida real podía darse lo que a mi entender debía de ser una pareja perfecta. Y aún me parecían más esto último en la medida en que el aspecto de Luisa no casaba con el de Deverne, en cuanto a estilo y vestimenta. Junto a un hombre tan trajeado como él uno habría esperado ver a una mujer de sus mismas características, clásica y elegante, aunque no necesariamente previsible, con faldas y zapatos de tacón alto las más de las veces, con ropa de Céline, por ejemplo, y pendientes y pulseras notables pero de buen gusto. En cambio ella alternaba un estilo deportivo con otro que no sé si calificar de fresco o de desentendido, nada historiado en todo caso. Tan alta como él, era morena de piel, con una media melena castaña muy oscura, casi negra, y poquísimo maquillaje. Cuando llevaba pantalón —a menudo vaquero—, lo acompañaba de una cazadora convencional y de bota o zapato plano; cuando llevaba falda, los zapatos eran de medio tacón y sin originalidades, casi idénticos a los que calzaban muchas mujeres en los años cincuenta, o en verano sandalias finas que dejaban al descubierto unos pies pequeños para su estatura y delicados. Nunca le vi ninguna joya y sus bolsos eran de bandolera. Se la veía tan simpática y alegre como él, aunque su risa era menos sonora; pero igual de fácil y quizá más cálida, con su dentadura resplandeciente que le confería una expresión algo aniñada —habría reído de la misma forma desde los cuatro años, sin poder evitarlo—, o eran las mejillas, que se le redondeaban. Era como si hubieran adquirido la costumbre de darse un respiro juntos, antes de ir a sus respectivos trabajos, tras poner fin al ajetreo matinal de las familias con hijos pequeños. Un rato para ellos, para no desprenderse el uno del otro en medio del trajín y charlar animadamente, me preguntaba de qué hablaban o qué se contaban —cómo es que tenían tanto que contarse, si se acostaban o levantaban juntos y se mantendrían al día de sus pensamientos y andanzas—, su conversación sólo me alcanzaba en fragmentos, o en palabras sueltas. En una ocasión le oí a él llamarla 'princesa'.

con me qualche sguardo, di pura curiosità, senza intenzione e mai a lungo. Lui non mi guardò mai in maniera allusiva, provocante o presuntuosa, questa sarebbe stata una delusione, e neppure lei mi mostrò mai diffidenza, superiorità o spregio, questo mi avrebbe suscitato un dispiacere. Erano loro due che mi piacevano, loro due insieme. Non li osservavo con invidia, era assolutamente così, ma con il sollievo di verificare che nella vita reale si poteva trovare quella che secondo la mia impressione doveva essere una coppia perfetta. E ancora più mi sembravano esserlo nella misura in cui l'aspetto di Luisa non si sposava con quello di Deverne, quanto a stile e a indumenti. Accanto a un uomo tanto accurato nel vestire come lui ci si sarebbe aspettati di vedere una donna con le sue stesse caratteristiche, classica ed elegante, anche se non necessariamente prevedibile, con gonna e scarpe dai tacchi alti il più delle volte, con vestiti di Céline, ad esempio, e orecchini e bracciali vistosi ma di buon gusto. Invece lei alternava uno stile sportivo a un altro che non so se definire come fresco o noncurante, affatto complesso in ogni caso. Alta quanto lui, aveva la carnagione scura, con i capelli di lunghezza media castani molto scuri, quasi neri, e pochissimo trucco. Quando portava i pantaloni — spesso jeans —, li accompagnava con un giubbotto convenzionale e con stivali o scarpe basse; quando portava la gonna, le scarpe avevano poco tacco e nessuna originalità, quasi identiche a quelle che portavano molte donne negli anni Cinquanta, o d'estate sandali sottili che lasciavano allo scoperto piedi piccoli per la sua statura e delicati. Non le ho mai visto nessun gioiello e le sue borse erano a tracolla. Appariva simpatica e allegra quanto lui, sebbene la sua risata fosse meno sonora; ma altrettanto facile e forse più calda, con la dentatura splendente che le conferiva un'espressione un po' infantile — doveva aver riso nello stesso modo da quando aveva quattro anni, senza poterlo evitare —, o erano le guance, che le diventavano tonde. Era come se loro avessero preso l'abitudine di concedersi un attimo di respiro insieme, prima di andare ai rispettivi lavori, dopo aver messo fine al parapiglia mattutino delle famiglie con figli piccoli. Un momento per loro, per non accomiatarsi l'uno dall'altro in mezzo alla confusione e per chiacchierare animatamente, mi domandavo di che cosa parlassero o che cosa si raccontassero — come potevano avere tanto da raccontarsi,

Por así decir, les deseaba todo el bien del mundo, como a los personajes de una novela o de una película por los que uno toma partido desde el principio, a sabiendas de que algo malo va a torcérseles en algún momento, o no habría novela o película. En la vida real, sin embargo, no tenía por qué ser así y yo esperaba seguir viéndolos cada mañana tal como eran, sin descubrirlos un día con desapego unilateral o mutuo y sin saber qué decirse, impacientes por perderse de vista, con un gesto de irritación recíproca o de indiferencia. Eran el breve y modesto espectáculo que me ponía de buen humor antes de entrar en la editorial a bregar con mi megalómano jefe y sus autores cargantes. Si Luisa y Desvern se ausentaban unos días, los echaba de menos y me enfrentaba a mi jornada con más pesadumbre. En cierta medida me sentía en deuda con ellos, porque, sin saberlo ni pretenderlo, me ayudaban a diario y me permitían fantasear sobre su vida que se me antojaba sin mácula, tanto que me alegraba de no poder cerciorarme ni averiguar nada al respecto, y así no salir de mi encantamiento pasajero (yo tenía la mía con muchas máculas, y la verdad es que no volvía a acordarme de ellos hasta la mañana siguiente, mientras maldecía en el autobús por haber madrugado, eso me mata). Yo habría deseado ofrecerles algo parecido, pero no era el caso. Ellos no me necesitaban, ni probablemente a nadie, yo era casi invisible, borrada por su contento. Sólo un par de veces, al él marcharse, y tras darle el acostumbrado beso en los labios a Luisa —ella nunca esperaba ese beso sentada, sino que se ponía de pie para devolvérselo—, me hizo un ligero ademán con la cabeza, casi una inclinación, después de haber alargado el cuello y alzado la mano a media altura para despedirse de los camareros, como si yo fuera uno de éstos, pero femenina. Su mujer, observadora, me hizo un gesto parecido cuando yo me fui —siempre después que él y antes que ella— las mismas dos veces en que su marido había tenido esa deferencia. Pero cuando yo les quise corresponder con mi inclinación aún más leve, tanto él como ella habían desviado ya la mirada y no me vieron. Tan rápidos fueron, o tan prudentes.

se andavano a letto e si alzavano insieme e dovevano essere al corrente dei loro pensieri e delle loro avventure —, la loro conversazione mi arrivava soltanto in frammenti, o con parole isolate. Una volta l'ho sentito chiamarla «principessa».
Per così dire, auguravo loro tutto il bene del mondo, come ai personaggi di un romanzo o di un film dei quali si prendono le parti sin dall'inizio, ben sapendo che qualcosa di brutto accadrà loro, che qualcosa andrà storto a un certo punto, altrimenti non ci sarebbe romanzo né film. Nella vita reale, tuttavia, non per forza doveva andare in quel modo e io speravo di continuare a vederli ogni mattina così com'erano, senza scoprirli un giorno con disinteresse unilaterale o vicendevole e senza sapere cosa dirsi, impazienti di separarsi, con un atteggiamento d'irritazione reciproca o d'indifferenza. Erano il breve e modesto spettacolo che mi metteva di buonumore prima di entrare nella casa editrice a litigare con il mio capo megalomane e con i suoi fastidiosi autori. Se Luisa e Desvern si assentavano per qualche giorno, ne sentivo la mancanza e affrontavo la mia giornata con più fastidio. In qualche misura mi sentivo in debito con loro, perché, senza saperlo e senza volere, mi aiutavano giorno dopo giorno e mi permettevano di fantasticare sulla loro vita che mi appariva senza macchia, tanto che mi rallegravo di non potermi informare né di verificare nulla al riguardo, e così non uscire dal mio incanto passeggero (la mia aveva molte macchie, e la verità è che non tornavo a ricordarmi di loro sino al mattino seguente, mentre maledicevo sull'autobus di aver tirato tardi, che mi uccide). Io avrei desiderato offrire loro qualcosa di simile, ma non era così. Loro non avevano bisogno di me, e probabilmente di nessun altro, io ero quasi invisibile, cancellata dalla loro contentezza. Soltanto un paio di volte, mentre lui andava via, e dopo aver dato il consueto bacio sulle labbra a Luisa — lei non aspettava mai quel bacio seduta, ma si alzava in piedi per ricambiarlo —, mi rivolse un lieve cenno con il capo, quasi un inchino, dopo aver allungato il collo e sollevato la mano a mezz'aria per accomiatarsi dai camerieri, come se io fossi uno di loro, ma al femminile. La moglie, osservatrice, mi rivolse un gesto simile quando me ne andai — sempre dopo di lui e prima di lei — le stesse due volte in cui suo marito aveva mostrato quella cortesia. Ma quando cercai di ricambiare i loro con un mio

> inchino ancora più lieve, tanto lui quanto lei avevano ormai distolto lo sguardo e non mi videro. Furono così rapidi, o così prudenti.

5. Examen contrastivo de las combinaciones léxicas

El análisis léxico de las primeras páginas de *Últimas noticias del paraíso* (UNP) y de *Los enamoramientos* (ENA) pone de relieve la presencia constante de frases que requieren observación detallada y esmero en el acto traslativo.

De hecho, aunque las equivalencias en el MT tiendan a corresponderse con los sintagmas del PT en el caso de las colocaciones (CO) —por la cercanía del español y el italiano—, cabe sondear y comparar los campos de acción tanto de estas unidades sintagmáticas como de las locuciones (LO) y las colocaciones complejas (CC) en la lengua de origen y en la receptora, para intentar garantizar la efectividad del lenguaje y neutralizar toda interferencia lingüística, como ya se ha señalado en otros lugares (cf. *supra* capítulo II, apartado 3.1).

El cotexto habitual de los términos, en efecto, puede no coincidir en las diversas lenguas, por lo que es necesario el contraste entre los vocabularios afectados, basado en la forma, la distribución de las palabras en una lengua y en la otra, y en la relación estrecha y dicotómica entre significado y sentido, cuya lectura es expresión del valor semántico que toda voz adquiere al enmarcarse en una unidad léxica.

Las disimetrías interlingüísticas, de hecho, resultan interesantes para este estudio por ser reveladoras de cómo las afinidades de los idiomas implicados en la operación de traducción no acaban de justificar la simple reescritura de los significantes, si bien estos pertenecen a los dos vocabularios, sino que tornan imprescindible la indagación de amplio espectro del contexto, el cotexto y las caracterizaciones diafásicas, diastráticas, diatópicas y diamediales para la restitución en el MT de lo comunicativo del PT y no solo de lo informativo.

Se reflexionará, por ello, sobre estas realizaciones, también con la ayuda de unos gráficos circulares, a fin de poder interpretar cualitativa y cuantitativamente su activación.

Últimas noticias del paraíso / Ultime notizie del paradiso

PT	MT
CO	**CC**
Chalets adosados	*Chalet a schiera*
Dar una estupenda charla	*Parlare come mai nessuno*
Fiesta infantil	*Festa per bambini*
Hacer pendiente (la calle)	*Via in discesa*
Interna uniformada	*Cameriera con tanto di cresta*
Techo abovedado	*Tetto a volta*
Tener poca fuerza	*Non avere per niente forza*
Vivir solo	*Vivere da solo*
LO	**CO**
Dejar al descubierto	*Lasciare scoperto*
LO	**CC**
Arreglar el mundo	*Trovare una (facile) soluzione a/ per tutti i mali del mondo / tutto*
Dar el estirón	*Crescere in fretta*
LO	**LEXEMA**
Darle a alguien la impresión	*Immaginare*
Echar pestes	*Imprecare*
Salir a la calle	*Uscire*
CC	**CO**
Mirar de frente	*Guardare risolutamente*
CC	**LEXEMA**
Pasarse la vida en el aire	*Piroettare*
Regañar a gritos	*Sgridare*

REEMPLAZO DE COMPONENTE	
Acompañar andando y hablando	*Accompagnare parlando parlando*
Atacar por todos los frentes	*Attaccare su ogni fronte*
Biquini mínimo	*Bikini striminzito*
Chalet de dos plantas	*Chalet a due piani*
Darle vueltas a una idea	*Pensare e ripensare a una idea*
Divisar con perfección	*Distinguere con precisione*
Formar parte de algo	*Fare parte di qualcosa*
Fumar sin parar	*Fumare come un turco*
Gran fragilidad	*Estrema fragilità*
Negras tardes	*Buie serate*
No pintar nada	*Non contare nulla*
Piedrecilla de cristal	*Scheggia di vetro*
Poner una excusa	*Trovare una scusa*
Porción de pizza	*Pezzo di pizza*
Zona del Híper	*Reparto / Area dell'iper*

REEMPLAZO TOTAL	
Arreglar el mundo	*Trovare una facile soluzione*
Hacerse el distraído	*Fare finta di niente*
No acertar a ver el límite de algo	*Non riuscire a vedere sino a che punto qualcuno voglia spingersi*
No dar ni golpe	*Starsene con le mani in mano*
Someterse a largas sesiones	*Starsene ore e ore*

Los enamoramientos / Gli innamoramenti

PT	MT
CO	**CC**
Actitud aquiescente	*Atteggiamento d'ossequio*
CO	**LO**
Sentirse incómodo	*Essere in contrasto*
LO	**CO**
Echar de menos	*Sentire la mancanza*
Hacer verdadera gracia	*Divertire davvero*
Saltar a la vista	*Risultare evidente*
LO	**CC**
Asomarse a la calle	*Uscire in strada*
Darse un respiro	*Concedersi un attimo di respiro*
Ponerse de pie	*Alzarsi in piedi*
LO	**LEXEMA**
Caer bien	*Piacere*
Hacer gracia	*Divertire*
Caer en gracia	*Divertire*
Cuarto de baño	*Bagno*
Sufrir desgracias	*Soffrire*
Tener a gala	*Compiacersi (di qualcosa)*
Tomar asiento	*Sistemarsi*
LEXEMA	**LO**
Acostarse	*Andare a letto*
Emparejamiento	*Mettersi insieme*
Madrugar	*Tirare tardi*

CC	CO
Ofrecer a diario	*Offrire quotidianamente*
Zapatos de cordones	*Scarpe allacciate*
Reemplazo de componente	
Agregarse a última hora	*Raggiungere all'ultimo momento*
Alzando la mano a media altura	*Sollevare la mano a mezz'aria*
Cruzarse una mirada	*Scambiarsi uno sguardo*
Cruzar una palabra	*Scambiare una parola*
Dar a la calle	*Dare sulla strada*
Dar de baja	*Dare per cancellato*
Dar ganas (a alguien)	*Avere voglia*
Darse cuenta	*Rendersi conto*
Formar parte de algo	*Essere parte di qualcosa*
Hacerse el original	*Fare l'originale*
Suponer un disgusto	*Suscitare un dispiacere*
Tomar partido por alguien	*Prendere le parti di qualcuno*
Tratar de usted	*Dare del lei*
Reemplazo total	
Darle a alguien las ganas	*Avere voglia*
Estar reñido	*Essere in contrasto*
No estar para nada	*Non avere voglia di niente*
Dar pie	*Essere motivo*
Mantenerse al día	*Essere al corrente*

Figura 15. *Cambios sintagmáticos en la traducción de* UNP

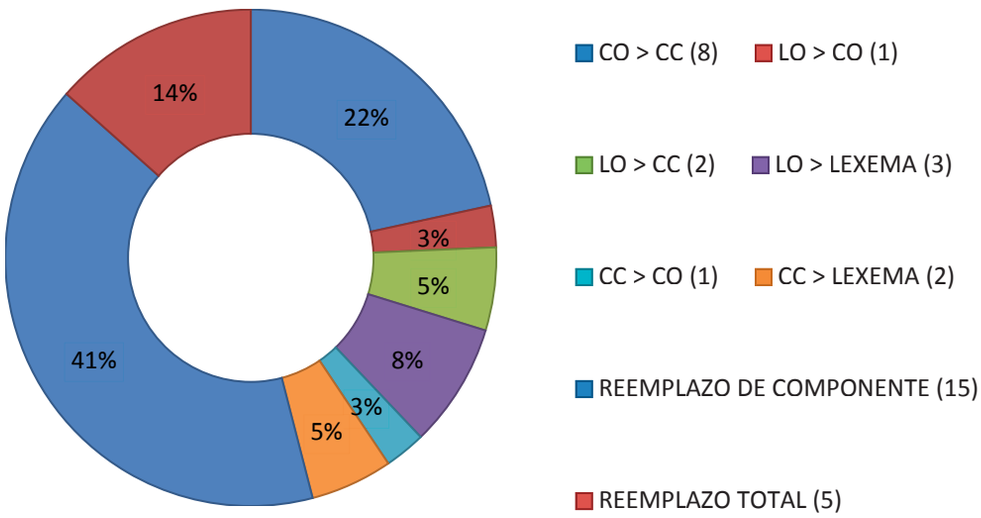
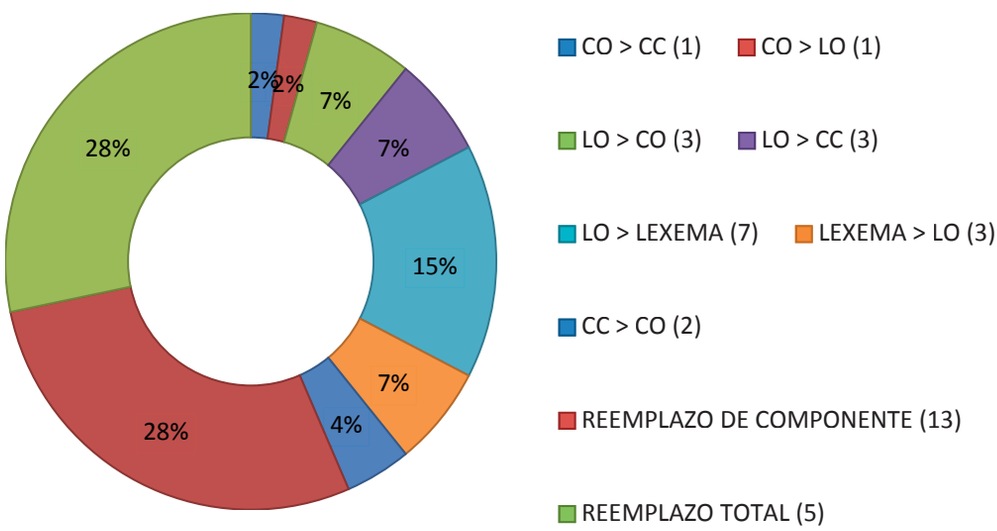


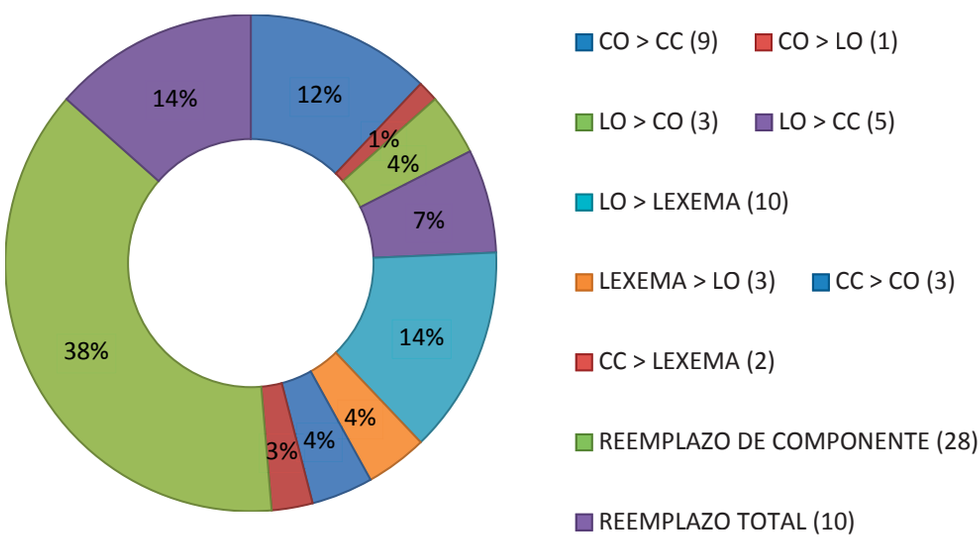
Figura 16. *Cambios sintagmáticos en la traducción de* ENA



6. Resultados y discusión

La lectura de los datos analíticos sobre las dos traducciones —muchos reemplazos totales de las combinaciones o de un componente, cambios de tipología de la frase y hasta la reescritura del concepto del PT mediante un lexema— avala la hipótesis en la que cimenta este estudio, es decir, la relevancia de la reflexión sobre el contorno de la realización lingüística, alrededor de la cual pivotan los demás componentes, y el contexto, a fin de que la reescritura en el otro idioma no sea solo esencialmente informativa sino también comunicativa.

Figura 17. *Sinopsis de los cambios sintagmáticos en las traducciones de* UNP *y* ENA



Este carácter aproximativo de la práctica de la traducción puede aflorar sobre todo cuando están en juego lenguas afines, como en el caso del español y el italiano, ya que las semejanzas acaban por estorbar si no el tránsito de la información, sí el de la comunicación, es decir, que, muy a menudo, el qué, por ser más inmediato a nivel interlingüístico, prima sobre el cómo.

Dicha laguna en la competencia mediadora no logra llenarla ni siquiera la experiencia en la práctica translémica y, en efecto, sin la pretensión de efectuar una crítica de la traducción exhaustiva en este lugar ni de cuestionar las elecciones del traductor —con excepción del evidente desliz al no reconocer el uso del dativo ético en *¿Me he dejado allí las llaves del coche?* y proponer la correspondencia con *Me le hai lasciate lì le chiavi dell'auto?*, cambiando inexplicablemente de perspectiva—, por la finalidad de este estudio, sí cabe subrayar cómo, de las equivalencias propuestas para *Los enamoramientos* y esquematizadas en el apartado anterior, algunas podrían ponerse en tela de juicio:

Echarle a alguien de la tierra	*Scacciare qualcuno dalla terra*

La equivalencia propuesta resulta anómala en el código receptor, sin registro en los diccionarios combinatorios ni recurrencia alguna en el corpus; opción viable podrían ser las locuciones *togliere di mezzo qualcuno* o *far fuori qualcuno*.

Dar de baja	*Dare per cancellato*

La equivalencia propuesta, además de resultar anómala en el código receptor —sin registro en los diccionarios combinatorios ni recurrencia alguna en el corpus—, altera el matiz diafásico de la combinación original; opción viable podría ser el lexema *cancellare*.

Formar parte de algo	*Essere parte di qualcosa*

La equivalencia propuesta resulta acertada, aun alterando el matiz diafásico de la combinación original, ya que permite la extracción del componente con deixis anafórica en el cotexto; otra opción viable podría ser la colocación *essere una parte*.

Una parte inadvertida	*Una parte inavvertita*

La equivalencia propuesta resulta anómala en el código receptor, sin registro en los diccionarios combinatorios ni recurrencia alguna en el corpus; opción viable podrían ser la colocación *una parte ignorata* / *tralasciata* o, según las referencias cotextuales, la colocación compleja *una parte nell'ombra*.

Acabársele a alguien el mundo	*Finire il mondo di qualcuno*

La equivalencia propuesta resulta anómala en el código receptor por el uso del posesivo, sin registro en los diccionarios combinatorios ni recurrencia alguna en el corpus; opciones viables podrían ser las locuciones *essere la fine per qualcuno*, *crollare il mondo addosso a qualcuno* o *smettere di girare il mondo*, o recurrir al pronombre *tutto* manteniendo el verbo *finire*: *tutto finisce*.

Suponer un disgusto	*Suscitare un dispiacere*

La equivalencia propuesta mantiene el uso del determinante (*un dispiacere*), aunque esta combinación resulta anómala en el código receptor, sin registro en los diccionarios combinatorios ni recurrencia alguna en el corpus; opciones viables serían la locución *suscitare dispiacere* o la colocación *dare un dispiacere*.

Mantenerse al día	*Essere al corrente*

La equivalencia propuesta no logra cubrir el campo semántico de la combinación original, ya que el componente *mantenerse* implica reiteración, concepto borrado en el código receptor; opciones viables serían la inserción de un modificador en la locución, *essere sempre al corrente*, o la colocación *essere curioso di qualcosa* precedida de la perífrasis durativa *continuare a* (*continuare a essere curioso di qualcosa*).

Madrugar	*Tirare tardi*

La equivalencia propuesta distorsiona la información original, llegando a expresar justo lo contrario —*tirare tardi* es el italiano para *trasnochar*—; opciones viables podrían ser las colocaciones *alzarsi presto* o *fare una levataccia*.

En definitiva, el traductor intérprete debe lograr detectar las combinaciones léxicas para aclarar los conceptos originales y proceder a elaborar las posibles equivalencias en el MT, y cuenta, por lo tanto, con una herramienta que, por predecir la interferencia entre los códigos, resulta clave para neutralizarla. De esta manera, la tendencia a nivelar el menoscabo informativo del pasaje traslémico no excluirá trazar el aspecto comunicativo, con frases correctas y, desde esta perspectiva, eficaces, y no comunicativamente fallidas aunque correctas.

Para ello, es de esperar una mayor cooperación entre lingüistas y profesionales de la enseñanza de lenguas extranjeras y traducción, considerando

que clasificaciones léxicas más simples se corresponderían con una detección más inmediata y resultados realmente satisfactorios, evitándole, asimismo, al enfoque léxico el triste destino de ser solo esto, una teoría más. Sin aplicación por resultar complicada.

IV. Génesis del *Diccionario combinatorio Diccit*

1. Qué es *Diccit*

Diccit es un diccionario combinatorio bilingüe español-italiano, por lo que no es un diccionario que defina las palabras, ni tampoco un diccionario que proponga simplemente las posibles equivalencias entre idioma e idioma, entre lema y lema.

Diccit se configura como una obra pionera en el panorama de los diccionarios bilingües, ya que registra elementos del vocabulario en función de un núcleo léxico con el que combinarse y formar unidades sintagmáticas:

Calificación ◈ asignar, bajar, conceder, lograr, mejorar, otorgar, rebajar, recibir, subir	**Valutazione** ◈ assegnare, avere, correggere, dare, migliorare, ottenere, ricevere, riportare

Diccit proporciona rápidas informaciones sobre las probables combinaciones léxicas en que las palabras pueden organizarse en los dos códigos, llegando a ser, si no una obra exhaustiva, sí una recopilación de sintagmas, cuya consulta tiene el objetivo de ayudar a expresarse de una manera más correcta y eficaz, según la lengua y el lenguaje, el contexto y el cotexto.

El punto fuerte de la visión de conjunto de las entradas, las equivalencias y las informaciones sobre las posibilidades sintagmáticas en los dos idiomas es una inmediata anulación de las interferencias lingüísticas, una verificación de la transferencia positiva y el impulso a ulteriores reflexiones e investigaciones con otras herramientas —como la consulta directa de corpus digitales y diccionarios combinatorios monolingües o la simple interrogación de motores de búsqueda—, compensando las eventuales carencias o faltas de las secciones del diccionario. Así, en la entrada CUARENTENA < >[78] QUARANTENA / QUARANTINA, por ejemplo, percatarse de la sustitución de la vocal e por la vocal *i* resulta clave para evitar incómodos malentendidos, así como en la entrada FLECHAZO < > COLPO DI FULMINE es esencial fijarse en la selección de colocativos disimétricos:

[78] El símbolo < > indica la correspondencia entre entrada y equivalencias.

Cuarentena[1] ◈ abandonar, condenar {a}, cumplir, decretar, estar {en}, imponer, levantar, pasar, permanecer {en}, poner {a}, quedar**se** {en}, salir {de}, someter {a}, superar **Cuarentena**[2] ◈ acercar**se** {a}, andar {por}, bordear, pasar, rondar, sobrepasar	**Quarantena** ◈ affrontare, disporre, essere/stare {in}, interrompere, lasciare {in}, mandare {in}, mettere {in}, ricoverare {in}, sottoporre {a}, tenere {in}, trovar**si** {in}, uscire {da} **Quarantina** ◈ avvicinar**si** {a}, essere {su}, passare, superare
Flechazo ◈ **surgir**, tener	**Colpo di fulmine** ◈ avere, **scattare**

Diccit es un diccionario pensado esencialmente para traductores profesionales de todas las especialidades y alumnos de cursos de mediación lingüística, quienes, por su vocación de intentar reconstruir un mensaje no solo en el plano informativo sino también en el comunicativo, necesitan monitorizar el valor semántico de las equivalencias propuestas en determinados contextos y cotextos.

Diccit es también un válido recurso para los profesores de lengua española y de lengua italiana de todos los niveles de la enseñanza, los estudiantes italohablantes de español o hispanófonos de italiano en las fases del aprendizaje, ya que promueve un avance más dinámico en la interlengua y en la fluidez en el nuevo idioma, así como una herramienta más con la que puede contar el hablante competente.

2. Qué se encuentra en *Diccit*

Diccit es un diccionario bilingüe español-italiano de colocaciones —la unión preferente de dos lexemas— del grupo **SUSTANTIVO** + **VERBO**[79].

A la luz de las reflexiones de Bosque (2001, 2004) y de Higueras (2007a) ya señaladas en los capítulos precedentes y valiéndonos de la larga experiencia

[79] El proyecto *Diccit* prevé ampliar el análisis también a las demás tipologías de colocación; sin embargo, evaluadas las necesidades más urgentes de los alumnos, se ha optado por centrarse, en esta primera fase, solo en las colocaciones de este grupo, a fin de que el trabajo, con sus cuantiosas entradas, pueda revelarse ya como un verdadero recurso del que valerse en la actividad de aprendizaje de lengua extranjera y traducción.

adquirida en la didáctica del español como lengua extranjera en Italia, *Diccit* acoge sin reservas el que haya que actualizar y modificar la noción de *colocación*, a fin de que pueda responder efectivamente a las exigencias de quienes estudian o trabajan con las dos lenguas afines.

Abordar el tema de los conceptos de *frecuencia* y *preferencia*, aunque sea básico para definir la colocación desde una perspectiva puramente lingüística, resulta poco eficaz en el proceso didáctico (enseñanza y aprendizaje): no promueve la activación de ninguna estrategia pedagógica eficaz y llega hasta a inactivar las preexistentes, ya que merma el interés del alumno y la sensación de dominio del idioma. Además, los mismos conceptos tenderían a orientar el acto traslativo a través de equivalencias anónimas y la neutralización de lo idiosincrásico.

Plantear, en cambio, la idea de la ***posibilidad de uso*** en la elaboración de las instrucciones lingüísticas (cf. *supra* capítulo III, apartado 2., punto 8), haría realmente útil y fructífero el análisis de las *combinaciones*, ya que llegaría a configurarse como contestación inmediata e inequívoca a la pregunta acuciante y reiterante tanto del aprendiente como del profesional de la mediación lingüística *¿Es posible decir…?*

Ahora bien, el sustantivo siempre es el núcleo de la combinación léxica —en cuanto que selecciona al otro componente o colocado— y puede ser sujeto o complemento directo:

Sustantivo$_{sujeto}$ + Verbo

Empresario ◈ arruinar**se**, **tener éxito**, **triunfar**	**Impresario** ◈ **avere successo**, **fallire**, **investire**, rovinar**si**, **trionfare**

Verbo + Sustantivo$_{CD}$

Encontronazo ◈ dar**se**, provocar, sufrir, tener (con alguien)	**Scontro** ◈ avere, provocare, schivare, subire

Verbo + Preposición + Sustantivo

Encanto ◈ ceder {a}, conservar, contribuir {a}, derramar, derrochar, descubrir, desplegar, disfrutar {de}, dotar {de}, **emanar** (de algo/de alguien), exhibir, ganar, gozar {de}, lucir, mantener, marchitar**se**, mostrar, ofrecer, perder, poseer, **radicar** (en), rendirse {a/ante}, **residir** {en}, resistir**se** {a}, revelar, romper, sucumbir {a}, sustraer**se** {a}, tener, transmitir, usar, utilizar	**Fascino** ◈ accrescere, acquistare, appannare, apprezzare, arrendersi {a}, **attirare**, **attrarre**, aumentare, avere, cedere {a}, cogliere, conferire, conquistare {con}, conservare, **derivare** {da}, donare, emanare, esaltare, esercitare, essere insensibile {a}, **mancare**, mancare {di}, mantenere intatto, mettere in risalto, perdere, **pervadere**, possedere, provare, resistere {a}, ridurre, sfoderare, sfuggire {a}, soccombere {a}, sottrar**si** {a}, sprigionare, subire, usare

Sin recurrir a la reduplicación de los lexemas, la posible alternancia de función gramatical del sustantivo se señala, en las entradas, mediante el cambio de carácter de los colocados: la letra redonda indica que el sustantivo cumple la función de complemento directo:

Café ◈ aguar, beber, colar, cultivar, derramar, disolver, moler, quemar**se**, recolectar, servir, sorber, tomar, tostar, verter**se**	**Caffè** ◈ abbrustolire, assaporare, bere, bruciar**si**, fare, offrire, prendere, preparare, servire, sorbire, sorseggiare, torrefare, tostare, versar**si**, zuccherare

Si aparece la negrita, se señala que el sustantivo cumple la función de sujeto del verbo:

Delincuente ◈ absolver, acusar (de algo), apresar, atrapar, buscar, capturar, castigar, condenar, dejar en libertad, deportar, detener, encarcelar, **escapar**se, **huir**se, identificar, juzgar, liberar, perseguir, prender, proteger, reformar*se*, **robar**, sentenciar	**Delinquente** ◈ accusare (di qualcosa), arrestare, cercare, catturare, condannare, denunciare, diventare, fermare, giudicare, **fuggire**, identificare, incriminare, liberare, processare, proteggere, riconoscere, rilasciare, **rubare**, **scappare**, scarcerare, trasformar**si** {in}

Las preposiciones integrantes de los sintagmas se señalan, entre llaves { }, junto al verbo, separadas por una barra si hay más de una:

Fortalecimiento ◈ conseguir, contribuir {a}, provocar, redundar {a}, trabajar {para}

Potenziamento ◈ chiedere, contribuire {a}, favorire, lavorare {a/per/su}, ottenere, sollecitare

Trabajar para el fortalecimiento* < > *Lavorare al / per il / sul potenziamento

Además, se dan indicaciones adicionales sobre la construcción de los sintagmas:

- **entre corchetes [ ], si son elementos cotextuales opcionales**, es decir, elementos completivos de la colocación y, sin embargo, prescindibles;
- **entre paréntesis ( ), si son ejemplos de posibles realizaciones cotextuales o colocaciones concatenadas**, es decir, informaciones sobre cómo organizar el cotexto o articular más unidades sintagmáticas (cf. *supra* capítulo II, apartado 3.2.2), fusionándolas alrededor de un elemento aglutinante.

Así que, consultando la entrada ABANDONO < > ABBANDONO, por ejemplo,

Abandono ◈ abocar {a}, caer {en} [un estado de total], condenar {a}, dejar {a}, encontrar**se** {en} [un estado de total], experimentar, lamentar, padecer, provocar, rayar {en}, relegar {a}, reponerse {de}, rescatar {de}, resignarse {a}, sufrir, sumir**se** {en}

Abbandono ◈ annunciare, cadere {in} [uno stato di totale], costringere {a}, essere {in} (completo), giacere {in}, imputare {di}, lasciare {in}, minacciare, portare {a} (definitivo), rispondere {di}, sopravvivere {a}, versare {in} [uno stato di totale], vivere

podrían producirse los siguientes sintagmas o se podría comprobar su pertenencia al vocabulario de referencia:

La vecchia stazione cadde in abbandono dopo la guerra;

La vecchia stazione cadde in uno stato di totale abbandono dopo la guerra.

Así mismo, consultando la entrada ACERCAMIENTO < > AVVICINAMENTO o EMBRIAGUEZ < > UBRIACATURA;

Acercamiento ◈ buscar, conseguir, contribuir {a}, evitar, facilitar, favorecer, frenar, impedir, impulsar, intentar, lograr, obstaculizar, pedir, permitir, producir**se**, promover, propiciar, suponer, tender {a}	**Avvicinamento** ◈ avviare [un lento processo di], boicottare, cercare, chiedere, compiere [manovra di], favorire, impedire, iniziare, operare, ottenere, permettere, registrare, rendere difficile/facile, tentare
Embriaguez ◈ pasar**se**, presentar [síntomas de], producir, sufrir	**Ubriacatura** ◈ **finire**, **passare** (a qualcuno), prender**si**, presentare [sintomi di], riprendersi {da}, smaltire

Il comandante compie un avvicinamento per l'atterraggio;

Il comandante compie una manovra di avvicinamento per l'atterraggio;

Ya después del décimo trago, la persona presenta embriaguez;

Ya después del décimo trago, la persona presenta síntomas de embriaguez.

Por otra parte, en la entrada CHAMPÚ < > SCIAMPO / SHAMPOO,

Champú ◈ aconsejar, aplicar, dar**se**, dejar actuar, **desenredar** (el pelo), echar, **fortalecer** (el pelo), lavar {con}, **limpiar** (el pelo), poner, prescribir, recetar, usar, utilizar	**Sciampo / Shampoo** ◈ **agire**, applicare, consigliare, **districare** (i capelli), far**si**, lavare (con), **pulire** (i capelli), prescrivere, **rinforzare** (i capelli), usare, utilizzare

resulta evidente que lo que el champú normalmente limpia y/o fortalece (*el champú fortalece / limpia*) es el pelo (*fortalecer / limpiar el pelo*), y la consulta de las entradas BROCHE < > FINALE y ESPARADRAPO < > CEROTTO

Broche[2] ◈ cerrar/terminar (el año/una participación) {con} (de oro)	**Finale** ◈ concludere (un intervento/una partecipazione) {con} (brillante), terminare {con}

Esparadrapo ◈ amordazar {con}, arrancar, cubrir (una herida) {con}, despegar, pegar, poner, quitar, tapar {con}, usar	**Cerotto** ◈ applicare (su una ferita), coprire (una ferita) {con}, imbavagliare {con}, mettere, strappare (via), togliere, usare

revelaría que, si en español se puede cerrar una participación con un broche de oro, en italiano se puede hacer *con un finale brillante* —y no **de oro*—, y que, en los dos idiomas, lo que se suele cubrir con esparadrapo (*cubrir con el / un esparadrapo*), es una herida (*cubrir la / una herida*).

3. Los morfemas *se* y *si*

El morfema *se*, en español, y el morfema *si*, en italiano, guían de inmediato al usuario en la individualización de la clase de los verbos pronominales, reflexivos y recíprocos —cuyos usos en los dos idiomas, si bien afines, no siempre coinciden— o del dativo ético, el llamado *se* aspectual; la presencia del carácter en negrita —acostumbrar**se**, far**si**— o, si el verbo ya está en negrita, por ser intransitivo, del carácter redondo —**caer**se—, determina la posibilidad de uso del morfema, mientras que la presencia del carácter redondo —resignarse, scambiarsi—, su uso indispensable.

Según estas directrices, el usuario puede advertir la multifuncionalidad del verbo, las formas transitiva e intransitiva, y asimismo percatarse de la posibilidad de uso del lema como sujeto, como hemos señalado en el apartado 2. Precisamente por registrar dicha multifuncionalidad, a fin de evitar inútiles duplicaciones, el uso la negrita en los morfemas *se–si* indica que **su añadido podría determinar la intransitividad del verbo** y cambiarlo en predicado del sustantivo, que, en consecuencia, pasaría a ser sujeto.

Hábitat ◈ abandonar, aclimatar**se** {a}, acostumbrar**se** {a}, alterar, amenazar, cambiar {de}, conservar, degradar**se**, delimitar, destruir**se**, devastar, encerrar**se** {en}, encontrar, extinguir**se**, mantener, mejorar, modificar, mover**se** {en}, ocupar, proteger, recomponer, tener, transformar**se**, vivir {en}

Aclimatar o aclimatarse a un hábitat

Acostumbrar o acostumbrarse a un hábitat

Encerrar o encerrarse en un hábitat

Extinguir un hábitat
Un hábitat se extingue

Habitat ◈ abbandonare, abituar**si** {a}, **accogliere**, adattar**si** {a}, alterare, creare, difendere, distrugger**si**, modificar**si**, preservare, prediligere, preparare, privare {di}, proteggere, restituire {a}, ricostruire, ricreare, risiedere {in}, rispettare, ritrovare, **scomparire**, snaturare, sopravvivere {in}, trasformar**si**, trovare, tutelare, vivere {in}

Abituare o abituarsi a un habitat

Adattare un habitat o adattarsi a un habitat

Modificare un habitat
Un habitat si modifica

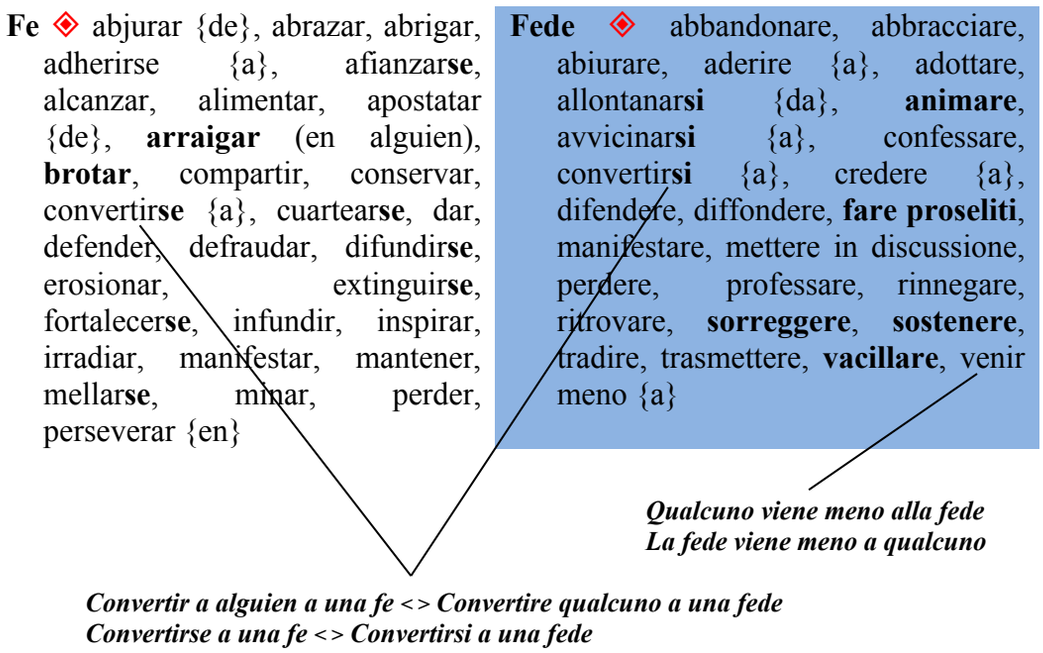
Trasformare un habitat
Un habitat si trasforma

Dar un beso* <> *Dare un bacio
Darse un beso* <> *Darsi un bacio

Beso ◈ arrancar (a alguien), comer**se** {a}, cubrir**se** {de}, dar**se**, deshacerse {en}, estampar, fundirse {en}, lanzar**se**, llenar {de}, plantar (a alguien), recibir, soltar (a alguien)

Bacio ◈ coprir**si** {di}, dar**si** (sulla bocca/fronte/guancia), divorar**si** {di}, imprimere, lanciar**si**, mandar**si**, mangiar**si** {di}, rubare, scambiarsi, schioccare, stampare, tirare

Lanzar un beso* <> *Lanciare un bacio
Lanzarse un beso* <> *Lanciarsi un bacio



4. Cómo se han elegido las colocaciones de *Diccit*

Las combinaciones registradas en *Diccit* son el resultado de la exhaustiva consulta de varias obras de referencia y corpus de verificación, a fin de controlarlas más sobre la base de la posibilidad de uso que de su frecuencia, puesto que la predilección *a priori* por la combinación más recurrente poco casa con la matización en los varios planos de la que dispone un autor.

La elección de un determinado sintagma, de hecho, casi nunca es aleatoria, sino que siempre remite a una idea clara y precisa de qué expresar y de cómo expresarlo —piénsese, por ejemplo, en el lenguaje poético—, por lo que, habría que considerarlo desde la perspectiva de su posibilidad en la expresión de la lengua, de si resulta funcional en la comunicación; en pocas palabras, habría que preguntarse si se puede decir y no si se suele decir.

Así pues, se han consultado varios manuales que, de pioneros, se han ido convirtiendo, durante los últimos años, en obras de referencia para cualquier estudio sobre léxico combinatorio. Asimismo, se ha intentado aumentar y, en algún caso, perfeccionar las informaciones allí recopiladas con los ejemplos presentes en los datos de tres corpus interactivos.

Para las colocaciones en español:

- *REDES*: *Diccionario combinatorio del español contemporáneo* (Bosque dir., 2004);
- *PRÁCTICO*: *Diccionario combinatorio del español contemporáneo* (Bosque dir., 2006);
- *DICE*: *Diccionario de colocaciones en español* (Alonso Ramos *et al.*, en línea);
- CORPES XXI: *Corpus del español del siglo XXI* (Real Academia Española);
- CREA: *Corpus de referencia del español actual* (Real Academia Española).

Para las colocaciones en italiano:

- *Dizionario delle combinazioni lessicali* (Urzì 2009);
- *Dizionario delle collocazioni* (Tiberii 2012);
- *La Repubblica* (Corpus del italiano periodístico, Universidad de Bolonia).

Además, en los últimos años, se ha llevado a cabo un constante examen de editoriales de las distintas secciones de diarios españoles —*ABC*, *Cinco Días*, *El Mundo*, *El País*, *La Razón*, entre otros— y de novelas contemporáneas españolas y sus traducciones al italiano —de Arturo Pérez-Reverte, por ejemplo, *Un asunto de honor* (1995), así como, de Javier Marías, *Los enamoramientos* (2011), y, de Clara Sánchez, *Últimas noticias del paraíso* (2000) y los últimos éxitos internacionales *Lo que esconde tu nombre* (2010), *Entra en mi vida* (2012) y *El cielo ha vuelto* (2013) han sido objeto de estudio de cursos académicos de traducción y de crítica de la traducción—, en el intento de enriquecer la compilación de los colocativos, tanto en las entradas españolas como en las equivalencias italianas, y ofrecer posibles alternativas según los posibles registros.

5. Cómo se ha identificado la equivalencia de los lemas

Las entradas en italiano ayudan a orientarse en las varias acepciones a las que un mismo signo lingüístico español puede remitir, señaladas estas a través de números en posición ápice ([1,2,3…]):

Carta[1] ◈ adherir**se** {a}, certificar, conservar, contestar, **decir**, depositar, descifrar, dictar, difundir**se**, dirigir, echar, encabezar, entregar en mano, enviar, escribir, falsificar, fechar, firmar, franquear, leer, mandar, recibir, redactar, remitir, repartir, responder {a}, sellar
Carta[2] ◈ dar, conseguir, expedir, obtener, tener
Carta(s)[3] ◈ jugar**se**, jugarse (algo) {a}
Carta[4] ◈ leer

Lettera ◈ affrancare, aprire, chiudere, consegnare, conservare, datare, dettare, firmare, imbustare, impostare, indirizzare, intercettare, intestare, inviare, leggere, mandare, manomettere, recapitare, ricevere, rispondere {a}, scrivere, **seguire**, sigillare, spedire, stendere, trasmettere
Attestato ◈ avere, consegnare, dare, richiedere, rilasciare
Carta / Carte ◈ giocar**si**, giocarsi (qualcosa) {a}
Menù ◈ leggere

Para la traducción interlingüística de las entradas, nos hemos valido de la consulta de los siguientes diccionarios:

- *Dizionario spagnolo* (Herder, 2006);
- *Il grande dizionario di spagnolo* (Garzanti, 2009);
- *Il grande dizionario di spagnolo* (Hoepli, 2009);
- *Il grande dizionario di spagnolo* (Zanichelli, 2012).

Además, se han interpretado y contrastado caso por caso las informaciones proporcionadas en las obras de referencia, también digitales, del español y el italiano contemporáneos:

Obras de referencia del español:

- *Diccionario de uso*, de María Moliner (Gredos, 2008);

- *Diccionario fraseológico documentado del español contemporáneo*, de Manuel Seco *et al.* (Aguilar-Santillana, 2004);
- *Lema. Diccionario de la lengua española* (Spes, 2001);
- *Diccionario de la lengua española*, de la Real Academia Española (22.ª, 23.ª, Espasa, en línea);
- *Diccionario CLAVE* (SM, en línea);

Obras de referencia del italiano:

- *Il Devoto-Oli 2013* (Le Monnier, 2012);
- *Dizionario dei Modi di Dire della lingua italiana* (Hoepli, en línea);
- *Grande dizionario Hoepli italiano* (Hoepli, en línea);
- *Il grande dizionario di italiano* (Garzanti, en línea);
- *Il Vocabolario Treccani* (Instituto Treccani, en línea).

La traducción interlingüística determina que la equivalencia sea simétrica (BIEN < > BENE) o asimétrica (HOJA < > FOGLIO / FOGLIA / LAMA):

Bien[1] ◈ encarnar, hacer, perseguir, personificar	**Bene (sentimento)** ◈ aspirare {a}, fare (a/di qualcuno), incarnare, ricercare, perseguire, tendere {a}, volere (a/di qualcuno)
Bien[2] ◈ adquirir, adueñarse {de}, apropiarse {de}, atesorar, ceder, codiciar, confiscar, custodiar, despojar {de}, desposeer {de}, disfrutar {de}, enajenar, expropiar, gozar {de}, heredar, hipotecar, inventariar, legar, poseer, requisar, restituir, sustraer, usurpar	**Bene** ◈ accaparrare, appropriarsi {di}, alienare, amministrare, bloccare, confiscare, congelare, dilapidare, dividere, donare, ereditare, espropriare, incamerare, mettere all'asta, perdere, pignorare, possedere, sequestrare, usurpare

Hoja[1] ◈ **amarillear**, **brotar**, **caer**se, **faltar**, mover**se**, **reverdecer**, **salir**	**Foglia** ◈ **accartocciarsi**, **cadere**, ingiallir**si**, mettere, perdere, raccogliere, recidere, rinverdire, seccar**si**, **spuntare**, volare
Hoja[2] ◈ alisar, arrancar, arrugar, colorear, cortar, pasar, quitar, rellenar, romper, voltear	**Foglio** ◈ accartocciare, appallottolare, colorare, piegare, scarabocchiare, scrivere {in/su}, strappare, voltare
Hoja[3] ◈ afilar, **cortar**	**Lama** ◈ affilare, **colpire**, **ferire**, **lacerare**, **penetrare**, **squarciare**, **tagliare**, usare

Una ulterior labor de traducción intralingüística, en cambio, ayuda a trazar algunas pistas para señalarle al usuario la preferencia de la cultura receptora por el uso de una combinación, dependiendo de la elección del lema equivalente.

De este modo, consultando las entradas ADELANTO[3] < > MIGLIORAMENTO / PROGRESSO y CALLE < > VIA / STRADA, por ejemplo, en las que la equivalencia italiana corresponde a dos sinónimos que se pueden alternar en la mayor parte de las combinaciones, el usuario se daría cuenta de inmediato de la preferencia de algunos verbos por uno de los dos sinónimos:

Adelanto[3] ◈ constituir, dar (a algo), propiciar	**Miglioramento** ◈ impegnarsi {a}, portare {a}, registrar**si**, rivendicare, sperare {in}
	Progresso ◈ compiere, segnare

Calle ◈ abarrotar, adecentar, bloquear, caminar {por}, **confluir**, congestionar**se**, **converger**, cortar, deambular {por}, desbloquear, **desembocar**, desfilar {por}, desviar, echar**se** {a}, enfilar, engalanar, frecuentar, lanzarse {a}, **ir** (de un lugar a otro), lanzar**se** {a}, **llevar** (a un lugar), obstaculizar, obstruir, pasear {por}, patrullar, pisar, recorrer, rondar {por}, salir {a}, seguir, transitar {por}, vigilar	**Via / Strada** ◈ abbandonare, allargar**si**, andare {lungo/per}, animare, aprire, attraversare, bloccare, chiudere, **condurre**, **confluire**, conoscere, **convergere**, divider**si**, fermar**si** {lungo/per}, imboccare, incrociar**si**, indicare, **inerpicarsi** (su un monte), intasare, mostrare, passeggiare {in/lungo/per}, pedonalizzare, percorrere, **piegare** (a destra/sinistra), **portare** (a un luogo), prendere, proseguire {lungo/per/su}, sbagliare, **serpeggiare**, smarrire, **sboccare**, **sbucare**, scegliere, scendere {per}, seguire, smarrire, **snodarsi**, spianare, **svoltare** (a destra/sinistra), transennare, vagare {per} **Strada** ◈ asfaltare, fiondar**si** {in/per}, lasciare, pavimentare, scendere {in/per}

Además, el cotejo instantáneo de las dos entradas, en español y en italiano, pone de relieve la relación entre los signos lingüísticos, contrastando la posible correspondencia:

1. **lexema** < > **lexema** (con incluso la posible simetría de los significantes en los dos idiomas):

Abuso ◈ **abundar**, acusar {de}, atajar, **aumentar**, castigar, cometer, comprobar, condenar, constituir, consumar**se**, crecer, denunciar, disimular, **disminuir**, evitar, frenar, incurrir {en}, librar**se** {de}, ocultar, poner fin {a}, prevenir, **proliferar**, silenciar, sufrir, tomar medida(s) {contra}, verificar	**Abuso** ◈ accusare {di}, **aumentare,** combattere, commettere, denunciare, **diminuire**, eliminare, evitare, fare, favorire, incoraggiare, intervenire {contro}, lottare {contro}, perpetrare, prevenire, **proliferare**, reprimere, scampare {a}, scongiurare, sradicare, vietare

2. lexema <> colocación:

Corte[6] ◈ dar, llevarse, pegar	**Risposta fulminante / secca** ◈ **arrivare**, dare, **gelare**

3. lexema <> locución:

Corchete[2] ◈ abrir, añadir, cerrar, poner, revisar, usar, utilizar	**Parentesi quadra** ◈ aprire, chiudere, inserire, mettere {tra}, usare
Descontrol ◈ abordar, **arreciar**, controlar, corregir, denunciar, evitar, **existir**, extender**se**, frenar, mostrar, paliar, permitir	**Mancanza di controllo** ◈ **caratterizzare**, comportare, denunciare, dimostrare, godere {di}, indicare, mettere in luce

4. lexema <> colocación compleja:

Gamberrada[2] ◈ hacer, **ocurrir** (a alguien), sufrir	**Scherzo da prete** ◈ fare, subire

5. locución <> lexema:

Hoja de servicios ◈ contar {con}, echar a perder, echar por tierra, empañar**se**, ensuciar, hipotecar, manchar	**Carriera (servizio prestato)** ◈ avere, lasciare una macchia {in}, macchiar**si**

6. locución <> locución:

Alto el fuego ◈ acordar, alcanzar, cesar, conseguir, consolidar, cumplir, declarar, decretar, establecer, **estar en vigor**, firmar, infringir, lograr, negociar, pactar, proclamar, proponer, prorrogar, respetar, romper, suscribir, violar	**Cessate il fuoco** ◈ accettare, approfittare {di}, chiedere, concordare, **essere in vigore**, firmare, garantire, includere, ottenere, prevedere, proclamare, proporre, raggiungere l'accordo {per}

6. ¿Contiene *Diccit* todas las palabras?

El objetivo de *Diccit* es el de registrar todas las entradas del vocabulario español; evidentemente este proyecto, por ambicioso, no puede coincidir con el esbozo presentado en esta tesis. La redacción de la obra completa, esta es nuestra ambición, debería ser el resultado de un equipo de investigadores y de la ayuda de especialistas en la enseñanza de la lengua y de lingüistas, todos coordinados a nivel internacional, aun y sobre todo a través de la red, en una especie de enciclopedia virtual.

De todas maneras, se ha intentado insertar cuantas más palabras posibles —y esto ha requerido un continuo trabajo de revisión y ampliación, a la luz de la actualización de los diccionarios *Redes* y *Práctico*, cuyas entradas (lemas y sus acepciones) se han tomado como modelo en la elección de las de *Diccit*— y se ha tenido en cuenta el caso de las palabras cuyas combinaciones es posible reconstruir por deducción (de lo general a lo específico FLORA ← ÁRBOL, ABEDUL, ACACIA, ALMENDRO, etc.) o, al contrario, por inducción (de lo específico a lo general HIGO, FRUTO → FRUTA), a fin de no paralizar o frustrar la búsqueda y fomentar en cualquier momento ulteriores profundizaciones, guiándolas paso a paso. En estos casos, se ha optado por insertar como entradas todos los lexemas derivados, a fin de evitar reenvíos y hacer más completo el análisis de las equivalencias.

De esta manera, los colocados de la entrada FLORA se podrán ampliar —evidentemente no sin proceder a una verificación previa de la posibilidad de uso— con los de las entradas ÁRBOL, ABEDUL, ACACIA, ALMENDRO, etc.:

Flora ◈ arrasar, destruir, estudiar, **evolucionar**, perjudicar, preservar, quemar, recuperar, **resurgir**, salvar	**Flora** ◈ bruciare, distruggere, pregiudicare, preservare, salvare, studiare

Árbol ◈ abatir, abonar, ajar**se**, **alzarse**, arrancar, bajar {de}, **brotar**, **caer**, colgar**se** {a/de}, cortar, **crecer**, derribar, encaramarse {a}, **erguirse**, **florecer**, **morir**, pender {de}, plantar, podar, **rebrotar**, recoger {de}, **reverdecer**, secar**se**, subir {a}, talar, trepar {a}, tumbar	**Albero** ◈ abbattere, addobbare, adornare, arrampicar**si** {su}, **cadere**, cimare, **crescere**, divellere, **fiorire**, **germogliare**, innestare, irrorare, **morire**, **ombreggiare**, piantare, potare, rifugiar**si** {sotto}, rincalzare, rinverdire, salire {su}, sbarbare, scalzare, scendere {da}, seccare, segare, **sfogliarsi**, sfrondare, **spogliarsi**, sradicare, **stillare** (resina), svellere, **svilupparsi**, **sussurrare** (al vento), tagliare, trapiantare, trattare, **verdeggiare**
Abedul ◈ **amarillear**, repoblar {con}	**Betulla** ◈ abbattere, **crescere**, ingiallir**si**, piantare, ripopolare {con/di}, tirare
Acacia ◈ **amarillear**, **florecer**	**Acacia** ◈ **fiorire**, ingiallir**si**, piantare, seccare
Almendro ◈ **descollar**, **florecer**	**Mandorlo** ◈ **fiorire**, **svettare**

También los de la entrada HIGO, con los de FRUTO y FRUTA:

Higo ◈ **caer**, coger, comer, cultivar, estropear**se**, exportar, madurar, paladear, pelar, producir, pudrir**se**, recoger, saborear, tomar	**Fico** ◈ assaporare, **cadere**, cogliere, coltivare, esportare, inacidir**si**, maturare, produrre, raccogliere, sbucciare
Fruto ◈ arrojar, cosechar, dar, gozar {de}, madurar, producir, recoger, rendir, reportar, saborear, tener	**Frutto** ◈ assaporare, cogliere, dare, godere, inacidir**si**, maturare, produrre, raccogliere, staccare

Fruta ◈ **abundar**, comer, comercializar, cortar, cultivar, degustar, desayunar, enlatar, **escasear**, exportar, exprimir, identificar, importar, madurar, paladear, pelar, producir, pudrir**se**, recoger, saborear, trocear	**Frutta** ◈ **allappare**, **ammuffire**, **avvizzire**, **cadere** (dall'albero), caramellare, cogliere, coltivare, comprare, conservare, consumare, danneggiare, disidratare, frullare, inacidir**si**, lavare, mangiare, **marcire**, maturare, nutrir**si** {di}, **profumare**, raccogliere, sbucciare, scegliere, servire, tagliare (a pezzettini/in pezzi), tenere al/in fresco

8. Cómo se usa *Diccit*

Las entradas de Diccit se componen de:

1) **El lema**, es decir, la palabra que da nombre a la entrada.

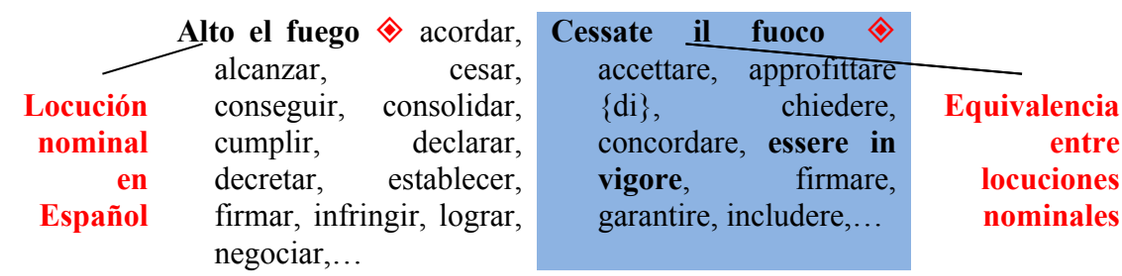
Los lemas, en los dos idiomas y en orden alfabético en español, son sustantivos:

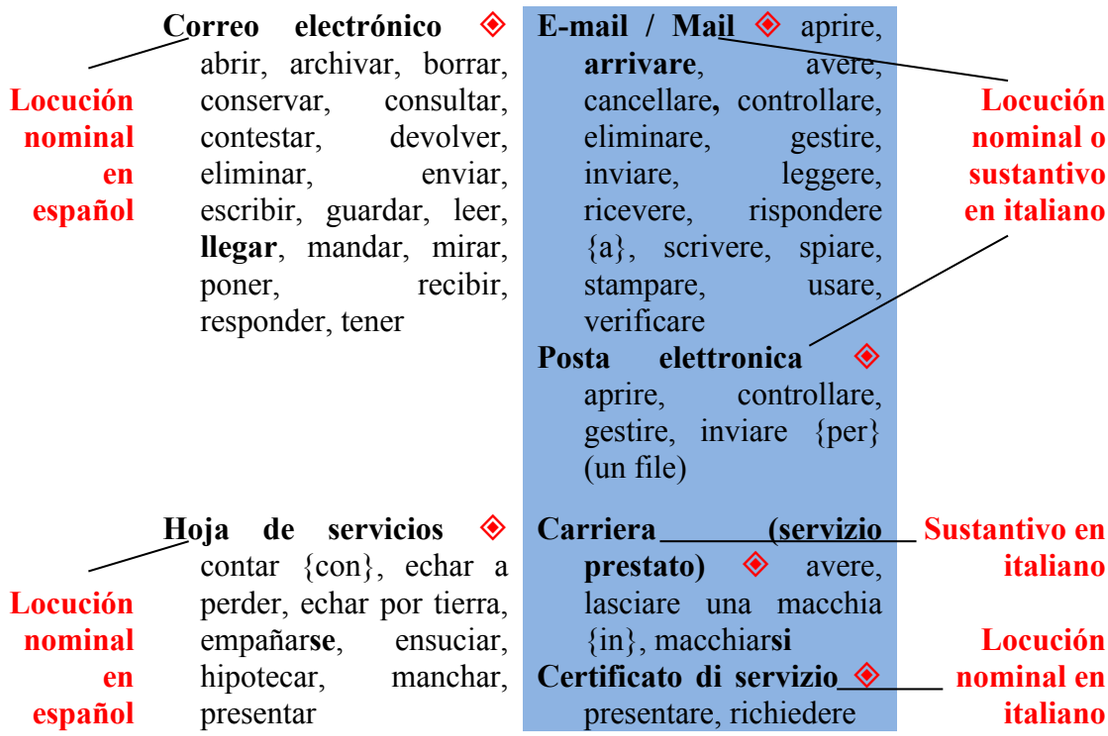
Sustantivo en español	Equivalencia entre sustantivos
Abanico ◈ abarcar, abrir**se** {en}, agrandar, ampliar, aportar, aumentar, cerrar, completar, conformar, crear, cubrir, dar**se** aire {con}, desplegar, disminuir	**Ventaglio** ◈ agitare, aprir**si**, completare, chiudere, coprire, disporre {di}, esporre, fornire, generare, offrire, preparare, presentare
Gasolinera ◈ buscar, dirigir**se** {a}, ir {a}, necesitar, repostar {en}	**Stazione di servizio** ◈ andare {a}, cercare, fermar*si* {in}, rifornir**si** {a/in}

Sustantivo en español	Locución nominal en italiano



En algún caso, los lemas pueden ser expresiones complejas, más exactamente locuciones nominales:





Los sustantivos se presentan siempre en forma singular, excepto en los casos de *pluralia tantum* (GAFAS < > OCCHIALI) o cuando, por estar ya fijado en el lenguaje, es aconsejable su uso en plural (CREDENCIALES < > CREDENZIALI):

Gafas ◈ calar**se**, cambiar {de}, empañar**se**, graduar, llevar, necesitar, poner**se**, prescribir, probar**se**, quitar**se**, romper**se**, usar, utilizar

Occhiali ◈ appannar**si**, cambiare, inforcare, metter**si**, nasconder**si** (dietro), portare, prescrivere, provar**si**, romper**si**, toglier**si**, usare

Credenciales ◈ adquirir, cambiar, carecer {de}, comprobar, conseguir, enseñar, entregar, exigir, expedir, firmar, ganar, mostrar, obtener, otorgar, pedir, perder, presentar, proporcionar, quitar, recibir, recoger, renovar, repartir, retirar, solicitar, usurpar

Credenziali ◈ archiviare, attivare, avere, cambiare, controllare, esigere, firmare, fornire, inserire, mostrare, **occorrere**, ottenere, perdere, possedere, presentare, ricevere, richiedere, rimandare, ritirare, usare, verificare

El equivalente del lema puede presentar más opciones, con el mismo valor semántico y potencial colocacional similar:

Careo ◈ aceptar, acordar, afrontar, arbitrar, asistir {a}, celebrar, comenzar, concluir, convocar, **durar**, efectuar, empezar, enfrentar**se** {en}, exigir, mantener (con alguien), ordenar, organizar, participar {en}, pedir, practicar, proponer, realizar, rechazar, refutar, solicitar, someter {a}, sostener	**Confronto** / **Faccia a faccia** ◈ assistere {a}, auspicare, avere, **avere luogo**, avviare, chiamare {a}, **chiarire**, chiedere, consentire, dar vita {a}, **durare**, essere disponibile {a}, evitare, favorire, impedire, interrompere, opporsi {a}, permettere, portare {a}, promuovere, proseguire, rifiutare, riprendere, **risolvere**, sfidare {a}, svilupparsi, **svolgersi**, temere

2) **El colocado**, es decir, el verbo —que puede regir preposición— con el que el lema puede combinarse, según el contexto y el cotexto, funcionando como complemento directo o como sujeto.

Bagaje ◈ adquirir, aligerar, apartar, aportar, atesorar, cargar {con}, incrementar, tener	**Bagaglio** ◈ acquisire, arricchire, avere, caricare, consegnare, depositare, disfare, fare, preparare, recapitare, ritirare, scaricare, spedire, trasportare	**Verbos en orden alfabético de los que el sustantivo puede ser complemento directo**
Cámara ◈ **aprobar**, constituir**se**, **decidir**, disolver**se**, reunir**se**, **votar**	**Camera** ◈ **approvare**, **bocciare**, **decidere**, **discutere**, eleggere {a}, passare {a}, **ratificare**, **respingere**, rinnovare, riunir**si**, tornare {a}, **votare**	**El uso de la negrita indica que el sustantivo pasa a ser sujeto del verbo**

Nexo preposicional

En algún caso, el colocado puede ser una expresión compleja, más exactamente una locución verbal:

Locución verbal

Fisonomía ◈ adquirir, alterar, cambiar, desfigurar, destacar**se**, dotar {de}, exhibir, identificar, **llamar la atención**, lucir, mantener, modificar, mostrar, poseer, reconocer, recuperar, renovar, tener, transformar**se**

Fisionomia ◈ accentuare, acquisire, alterare, assumere, avere, cambiare, **chiamare l'attenzione**, **colpire**, conferire, distinguere, donare, enfatizzare, evidenziare, **ingannare**, migliorare, modificare, mostrare, mutare, presentare, riconoscere, **trarre in inganno**, trasformar**si**

Locuciones verbales

Genio[1] ◈ controlar, descomponer**se**, dominar, heredar, manifestar, ocultar, sacar, tener, tragar**se**

Temperamento ◈ accentuare, ammirare, apprezzare, celare, conservare, contenere, controllare, dimostrare, dissimulare, **emergere**, enfatizzare, esprimere, fare i conti {con}, manifestare, mettere in luce, mitigare, nascondere, possedere, rivelare, smussare, sottolineare, svelare, tirar fuori, **trasparire**, valorizzare

Locuciones verbales

Diccionario combinatorio español-italiano
Diccit

A a

Abandono ◈ abocar {a}, caer {en} [un estado de total], condenar {a}, dejar {a}, encontrar**se** {en} [un estado de total], experimentar, lamentar, padecer, provocar, rayar {en}, relegar {a}, reponerse {de}, rescatar {de}, resignarse {a}, sufrir, sumir**se** {en}	**Abbandono** ◈ annunciare, cadere {in} [uno stato di totale], costringere {a}, essere {in} (completo), giacere {in}, imputare {di}, lasciare {in}, minacciare, portare {a} (definitivo), rispondere {di}, sopravvivere {a}, versare {in} [uno stato di totale], vivere
Abanico ◈ abarcar, abrir**se** {en}, agrandar, ampliar, aportar, aumentar, cerrar**se**, completar, conformar, crear, cubrir, dar**se** aire {con}, desplegar, disminuir, ensanchar, establecer, estrechar, exhibir, expandir, exponer, formar, mostrar, ofertar, ofrecer, perfilar**se**, presentar, proponer, recortar, reducir**se**, usar	**Ventaglio** ◈ agitare, aprir**si**, chiuder**si**, completare, coprire, disporre {di}, esporre, fornire, generare, offrire, preparare, presentare, profilar**si**, proporre, ridur**si**, scegliere {tra}, stringer**si**, usare
Abasto ◈ asegurar, garantizar	**Rifornimento** ◈ assicurare, consentire, effettuare, fare, garantire, impedire, permettere, richiedere
Abatimiento ◈ caer {en}, **cundir**, demostrar, disimular, evitar, hundir**se** {en}, **invadir** (a alguien), mitigar, mostrar, ocultar, paliar, postrar**se** {en}, salir {de}, sumir**se** {en}, superar, vencer	**Abbattimento** ◈ cadere {in} [uno stato di], essere in preda {a}, **impadronirsi** (di qualcuno), sollevare {da}, sprofondare {in} [uno stato di]
Abdomen ◈ endurecer**se**, fortalecer**se**, operar**se** {de}, palpar, presionar	**Addome** ◈ indurir**si**, operar**si** {a}, palpar**si**, premere {su}, sentire, toccar**si**
Abedul ◈ **amarillear**, repoblar {con}	**Betulla** ◈ abbattere, **crescere**, ingiallir**si**, piantare, ripopolare {con/di}, tirare
Abeja ◈ **aguijonear**, **picar**	**Ape** ◈ **posarsi**, **produrre**, **pungere**, **ronzare**, **volare**
Aberración ◈ caer {en}, cometer, constituir, corregir, engendrar, incurrir {en}, permitir, perpetrar, provocar,	**Aberrazione** ◈ coltivare, condurre {a}, costituire, generare, mettere fine {a}, portare {a}, produrre, promuovere,

rectificar, subsanar	rappresentare, spingere {a}
Abeto ◈ **amarillear**, recoger, reciclar, tirar	**Abete** ◈ abbattere, **crescere**, ingiallir**si**, piantare, ripopolare {con/di}, tirare
Abismo ◈ abrir**se**, alejar**se** {de}, arrastrar {a}, caer {en}, conducir {a}, cruzar, **distanciar**, distar, emerger {de}, escapar {de}, estrechar, hundir**se** {en}, lanzar**se** {a}, mediar (entre algo), precipitar**se** {a}, rescatar {de}, salir {de}, saltar {a}, salvar, **separar**, sumir**se** {en}, superar	**Abisso** ◈ affondare {in}, affrontare, allargar**si**, aprir**si**, cadere {in}, celar**si** {in}, colmare, correre, dissolvere, **dividere**, emergere {da}, esplorare, portare {a}, precipitare {in}, riemergere {da}, risalire {da}, risucchiare, saltare {in}, scivolare {in}, **separare**, sondare, spalancar**si**, sprofondare {in}, superare, tuffar**si** {in}
Ablución ◈ hacer, practicar, realizar	**Abluzione** ◈ fare, finire, iniziare, limitare
Abnegación ◈ acoger {con}, armar**se** {de}, cumplir {con}, encajar {con}, exaltar, reconocer, requerir, soportar {con}	**Abnegazione** ◈ dimostrare, fondare {su} [spirito di], lavorare {con}, profondere, rasentare, svolgere (qualcosa) {con}
Abogacía ◈ abandonar, acceder {a}, dedicar**se** {a}, ejercer, estudiar, practicar, profesar, trabajar {en}	**Avvocatura** ◈ darsi {a}, dedicar**si** {a}, esercitare, intraprendere, professare
Abolición ◈ abogar {por}, apostar {por}, aprobar, decretar, defender, exigir, hacer campaña a favor {de}, implantar, impulsar, luchar {por}, pedir, proclamar, promover, proponer	**Abolizione** ◈ accettare, annunciare, approvare, arrivare {a}, chiedere, essere contrario/favorevole {a}, portare {a}, prevedere, proclamare, proporre, richiedere
Abonado ◈ apuntar**se**, buscar, captar, conseguir, dar**se** de alta/baja, necesitar, **suscribir**	**Abbonato** ◈ avere, **avere a disposizione**, **avere diritto** {a}, cancellare, **disporre** {di}, inviare {a}, registrare, **richiedere**, **sottoscrivere**
Abono[1] ◈ denegar, efectuar, hacer, pedir, realizar, solicitar	**Pagamento** ◈ accettare, accreditare, addebitare, annullare, anticipare, aspettare, assicurare, chiedere, completare, corrispondere, dilazionare, effettuare, evadere, interrompere, negare, posticipare, prevedere, promettere, quietanzare, ricevere, richiedere, rinviare, riscuotere, ritardare, sollecitare, sospendere, trasferire
Abono[2] ◈ adquirir, conseguir, **costar**, costear, pagar, renovar, reservar, sacar, utilizar	**Abbonamento** ◈ acquistare, **ammontare** (a una somma), convalidare, controllare, disdire, **essere valido** (sino a una data), fare, intestare, mostrare, munir**si** {di},

	obliterare, pagare, proporre, recedere {da}, regalare, rinnovare, **scadere**, sottoscrivere, stipulare
Abono[3] ◈ echar, convertir**se** {en}, necesitar, servir {como/de}, utilizar {como}	**Concime** ◈ avere bisogno {di}, diventare, servire {come/da}, spargere, trasformar**si** {in}, usare {come}
Aborto ◈ aceptar, apoyar, aprobar, causar, condenar, defender, despenalizar, evitar, favorecer, impedir, legalizar, limitar, luchar {contra}, oponerse {a}, penalizar, practicar, prohibir, realizar, restringir, sufrir, tener	**Aborto** ◈ **avvenire**, consigliare, determinare, essere contrario/favorevole {a}, imporre, indurre, legalizzare, negare, praticare, prevenire, provocare, ricorrere {a}, rifiutare, scongiurare, sottopor**si** {a}, **verificarsi**
Abrazadera ◈ colocar, disponer {de}, emplear, llevar, poner, quitar, retirar, sujetar {con}, traer, unir {con}, usar, valerse {de}	**Ghiera** ◈ aggiungere, agire {su}, chiudere {con}, togliere, unire {con}, utilizzare
Abrazo ◈ cubrir**se** {de}, dar, deshacerse {en}, dispensar, enviar (a alguien), fundir**se** {en}, mandar (a alguien), prodigar, recibir, saludar {con}	**Abbraccio** ◈ congedar**si** {con}, dar**si**, liberar**si** {da/di}, mandare, offrire (fraterno), ricevere, rispondere {a}, salutar**si** {con}, scambiar**si**, sommergere {con}, sottrar**si** {a}, spezzare, stringere {in}
Abrigo[1] ◈ abrochar, **apretar** (a alguien), arropar**se** {con}, ceñir**se** {con}, colgar, confeccionar, cruzarse, enfundar**se**, estrenar, llevar, lucir, poner**se**, quitar**se**, sacar, usar, vestir	**Cappotto** ◈ abbottonar**si**, avvolgersi {in}, ballare (addosso), chiudere, chiudersi {in}, indossare, infilar**si**, metter**si**, rimbacuccarsi {in}, sbottonar**si**, sfilar**si**, **star largo** (a qualcuno), **stringere**, toglier**si**
Abrigo[2] ◈ brindar, buscar, dar, encontrar, ofrecer, prestar	**Riparo** ◈ assicurare, cercare, costituire, dare, fornire, offrire, trovare
Absentismo ◈ atajar, **aumentar**, censurar, combatir, controlar, **disminuir**, evitar, frenar, practicar, prevenir, promover, reducir	**Assenteismo** ◈ accusare {di}, **aumentare**, balzare (a una percentuale), cancellare (l'attitudine a), colpire, condannare, consentire, contagiare, denunciare {per}, **diminuire**, disincentivare, finire dietro le sbarre {per}, lottare {contro}, punire, registrare, ridurre, scendere
Absolución ◈ anular, conceder, conseguir, dar, decretar, dictar, exigir, facilitar, impartir, lograr, merecer, obtener, otorgar, pedir, reclamar, solicitar, tramitar	**Assoluzione** ◈ augurar**si**, avere, cavarsela {con}, chiedere, concedere, dare, decidere {per}, decretare, facilitare, impartire, optare {per}, ottenere, pronunziare, pronunziarsi {per}, rimediare, sollecitare, sollevare obiezioni {su}, sperare {in}

Absolutismo ◈ abolir, acabar {con}, apoyar, camuflar, defender, encubrir, instaurar, luchar {contra}, ocultar, restablecer	**Assolutismo** ◈ affermar**si**, consolidar**si**, finirla {con}, ispirar**si** {a}, lottare {contro}, opporsi {a}, paragonare {a}, rinforzar**si**, sostenere, tendere {a}, uscire {da}, **vigere**
Abstención ◈ aprobar {con}, **aumentar**, conseguir, **descender**, **disminuir**, fomentar, inclinar**se** {por}, justificar, optar {por}, practicar, promover, propugnar, registrar**se**	**Astensione** ◈ aderire {a}, annunciare, **aumentare**, chiedere, condividere, confermare, consigliare, decretare, **diminuire**, essere contrario/favorevole {a}, indire, motivare, **paralizzare**, portare {a}, proclamare, revocare, rinunciare {a}
Abstinencia ◈ incumplir, practicar, recomendar, salir {de}, saltarse, seguir	**Astinenza** ◈ attenuare, darsi {a}, essere obbligato {a}, fare, inneggiare {a}, praticare, preannunciare, predicare, rompere, soffrire {di}, sottopor**si** {a}, uscire {da}
Absurdo ◈ bordear, constituir, defender, incurrir {en}, desembocar {en}, llegar {a}, llevar {a}, rayar {en}, reducir {a}, rozar	**Assurdo** ◈ costituire, dedurre {a}, denunciare, dimostrare, ridurre {a}, rimarcare, sfiorare
Abucheo(s) ◈ acallar, **acompañar**, censurar, **comenzar**, criminalizar, **estallar**, evitar, ganar**se**, **importar**, **indignar**, liderar, llevarse, merecer**se**, **preocupar**, prorrumpir {en}, provocar, rechazar, recibir, resistir, responder {a}, valer (a alguien)	**Fischio / Fischi** ◈ accogliere {con}, chiuder**si** in mezzo {a}, **cominciare**, condire {con}, coprire {con}, essere sommerso {da}, essere subissato {da}, **levarsi**, **partire** (una raffica di), provocare, raccogliere, ricevere, scatenar**si**, sentire, strappare (un uragano di)
Abuelo ◈ acompañar, ayudar, cuidar, honrar, odiar, parecerse {a}, quedar**se** {con}, querer, reunirse {con}, visitar, vivir {con}	**Nonno** ◈ aiutare, andare a trovare, fare visita {a}, prendersi cura {di}, rispettare, somigliare {a}, vivere {con}
Abundancia ◈ administrar, colmar {de}, exhibir, mostrar, nadar {en}, vivir {en}	**Abbondanza** ◈ affogare {in}, crogiolarsi {in}, nuotare {in}, perdersi {in} (tanta), sguazzare {in}, vivere {in}
Aburrimiento ◈ acabar {con}, aliviar, amenizar, atenuar, atribuir {a}, caer {en}, causar, combatir, **cundir**, disipar**se**, **entrar** (a alguien), evitar, huir {de}, hundir**se** {en}, **invadir** (a alguien), llevar {a}, matar, mitigar, morir {de}, paliar,	**Noia** ◈ alleviare, ammazzare, **assalire**, cadere {in}, combattere, debellare, ingannare, ingenerare, mitigare, morire {di}, prevenire, produrre, rassegnarsi {a}, sbadigliare {per}, scacciare, sconfiggere, sfuggire {a}, **subentrare**,

provocar, sacar {de}, salir {de}, sacudir, sobrellevar, soportar, sumir**se** {en}, vencer

suscitare, vincere

Abuso ◈ **abundar**, acusar {de}, atajar, **aumentar**, castigar, cometer, comprobar, condenar, constituir, consumar**se**, crecer, denunciar, disimular, **disminuir**, evitar, frenar, incurrir {en}, librar**se** {de}, ocultar, poner fin {a}, prevenir, **proliferar**, silenciar, sufrir, tomar medida(s) {contra}, verificar

Abuso ◈ accusare {di}, **aumentare,** combattere, commettere, denunciare, **diminuire**, eliminare, evitare, fare, favorire, incoraggiare, intervenire {contro}, lottare {contro}, perpetrare, prevenire, **proliferare**, reprimere, scampare {a}, scongiurare, sradicare, vietare

Acacia ◈ **amarillear**, **florecer**

Acacia ◈ **fiorire**, ingiallir**si**, piantare, seccare

Academia ◈ abrir, acudir {a}, admitir {en}, asistir {a}, dar clases {en}, dirigir, enseñar {en}, estudiar {en}, fundar, ingresar {en}, inscribir**se** {en}, ir {a}, llevar, matricular**se** {en}, presidir, regentar

Accademia ◈ abbandonare, ammettere {a/in}, andare {a}, dirigere, espellere {da}, finanziare, fondare, frequentare, iniziare, insegnare {in}, interrompere, iscriver**si** {a}, istituire, lasciare, scegliere, studiare {a}, terminare

Acampada ◈ autorizar, ir {de}, organizar, permitir, planificar, prohibir, realizar

Campeggio ◈ andare {in}, attrezzare, fare, organizzare, partecipare {a}

Acantilado ◈ caer**se** {por}, descolgarse {desde}, encontrar {en}, escalar, lanzar**se** {a/desde/por}, **limitar**, permanecer {en}, precipitarse {por}, rescatar {de}, saltar {desde}, tirar**se** {desde

Dirupo ◈ bloccar**si** {su}, cadere {in}, calar**si** {in}, costeggiare, finire {in}, gettare {in}, nasconder**si** {in/tra}, perlustrare, precipitare {in}, rotolare {in}, scalare, scendere {in}, trovare {in/in fondo a}

Acatamiento ◈ asegurar, destacar (alto), esperar, estimar, exigir, expresar, hacer un llamado {a}, lograr, mostrar, **preocupar**, prometer, requerir, revelar, tener

Obbedienza ◈ dovere (a qualcuno), esigere, essere costretto {a}, essere obbligato/pronto/tenuto {a}, essere tenuto {a}, giurare, negare, predicare, prestare, promettere, richiedere, richiamare {a}, ridurre {a}, rifiutare, rifugiarsi {in}, sciogliere {da}, tornare {a}

Acceso ◈ abrir, aprovechar, autorizar, bloquear, cerrar, conseguir, controlar, cortar, dar, denegar, desaprovechar, desbloquear, entorpecer, facilitar, forzar, ganar, impedir, limitar, lograr, mejorar, negar, negociar, obstaculizar, obstruir, obtener, permitir, prohibir, proveer, reclamar, rehusar, restringir, tener, vetar,

Accesso ◈ aprire (a qualcosa), avere (libero), bloccare, chiudere (le vie), consentire (a qualcosa), dare {a}, escludere {da}, favorire, impedire, inibire (a qualcosa), interdire (a qualcosa), limitare, ottenere, permettere {a}, precludere, render**si** problematico, rivoluzionare [il sistema di], sbarrare,

usar	sorvegliare, trovare, vietare
Acceso {de} ◈ experimentar, dejarse llevar {por}, **impedir**, preocuparse {por}, provocar, responder {con}, ser preso {de}, **sobrevenir**, sufrir, tener	**Accesso {di}** ◈ avere, dominare, farsi prendere {da}, **impedire**, **prendere** (a qualcuno), preoccuparsi {per}, **prorompere**, provocare, rispondere {con}, scatenar**si**
Accesorio ◈ añadir, buscar, cambiar, completar {con}, combinar {con}, confeccionar, constituir, diseñar, distribuir, elaborar, eliminar, fabricar, introducir, seleccionar, suministrar	**Accessorio** ◈ aggiungere, arricchire {con}, cercare, cambiare, comperare, completare {con}, combinare {con}, **conferire/donare eleganza**, disegnare, eliminare, produrre, regalare, scegliere, vendere
Accidente ◈ acarrear, achacar, atestiguar, causar, contabilizar**se**, convalecer {de}, dar lugar {a}, desembocar {en}, desencadenar**se**, evitar, fallecer {en}, impedir, morir {de}, ocasionar, **ocurrir**, originar, padecer, presenciar, prevenir, prever, producir**se**, propiciar, protagonizar, provocar, recobrar**se** {de}, registrar**se**, ser testigo {de}, **sobrevenir**, sobrevivir {a}, sufrir, tener, **tener lugar**, verse envuelto {en}	**Incidente** ◈ **accadere**, assistere {a}, avere eco, **avvenire**, bloccare, causare, chiudere, cominciare, creare, dare il via {a}, evitare (per un soffio), **funestare**, innescare (a catena), **occorrere**, **paralizzare**, presegnalare, prevenire, provocare, restare coinvolto/ferito {in}, scampare {a}, scoppiare, segnalare, sfiorare, **succedere**, temere, **turbare**, uscire illeso {da}, **verificarsi**
Acción ◈ abortar, aprestarse {a}, asumir, bloquear, centralizar, clarificar, condenar, coordinar, desarrollar**se**, desbaratar, dirigir, disuadir {de}, ejecutar, ejercer, eludir, emprender, empujar {a}, entorpecer, entrar {en}, exhortar {a}, frustrar**se**, incitar {a}, iniciar, instigar, interrumpir, mover {a}, obstaculizar, obstruir, pasar {a}, perpetrar, planear, predisponer, prosperar, realizar, **repercutir** (en algo), sincronizar, tomar, transcurrir	**Azione** ◈ ambientare, annunciare (armata/legale), **avere lo scopo {di}**, avviare (legale), compiere, commettere, consumar**si**, entrare {in}, esercitare, esplicare, iniziare, intentare (legale), intraprendere, mandare avanti, obbligare (qualcuno) {a}, passare {a}, portare avanti, portare a termine, **prevedere**, promuovere (legale), rallentare, realizzare, reggere, rivendicare, subire, sviluppare, svolger**si**
Accionista ◈ convocar, convertir**se** {en}, participar {como}	**Azionista** ◈ convocare, diventare, gratificare, partecipare {come}, **siglare**
Acebo ◈ **florecer**	**Pungitopo** ◈ **fiorire**, ingiallir**si**, piantare, seccare
Aceite ◈ adulterar, aliñar {con}, añadir, calentar, cocinar {con}, colar, derramar**se**, desparramar**se**, echar, empapar (algo), extender**se**, filtrar, freír	**Olio** ◈ adulterare, aggiungere, cambiare, **colare**, condire {con}, cuocere {con/in}, deacidificare, decolorare, deodorare, far colare (in eccesso), filtrare, friggere

{con/en}, lubricar {con}, mancharse {con}, perder, quemar, refinar, **salpicar**, untar {con}, verter	{con/in}, lubrificare {con}, macchiarsi {con/di}, pennellare {di}, perdere, produrre, rabboccare, rettificare, risucchiare, **schizzare**, **sfriggere**, soffriggere, spruzzare, travasare, ungere {con/di}, usare, versare
Aceituna ◈ aderezar, adobar, aliñar, comercializar, degustar, deshuesar, encurtir, exportar, importar, madurar, prensar, producir, pudrirse, recolectar, saborear	**Oliva** ◈ **allappare**, cogliere, condire, conservare, degustare, esportare, importare, **marcire**, maturare, mettere nella/sotto concia, pressare, produrre, raccogliere, snocciolare
Aceleración ◈ experimentar, frenar, impedir, impulsar, mantener, obstaculizar, permitir, producir, propiciar, provocar, retrasar, sufrir	**Accelerazione** ◈ assistere {a}, avere, dosare, favorire, generare, impedire, imporre, imprimere, permettere, prevedere, produrre, provocare, registrare, segnare, subire, temere
Acelerón ◈ dar, experimentar, pegar, producirse, provocar, sufrir	**Accelerata** ◈ auspicare, chiedere, dare, imporsi, imprimere, produrre, registrare, segnare, **servire**, sperare {in}, subire, **urgere**
Acento[1] ◈ adoptar, adquirir, cambiar, coger, delatar, detectar, disimular, exagerar, hablar {con}, imitar, **pegarse** (a alguien), percibir, perder, poner (en algo), pronunciar {con}	**Accento (pronuncia)** ◈ acquisire, attenuare, avere, **cadere** {su}, cambiare, distinguere, eliminare, enfatizzare, esasperare, fingere, identificare, imitare, liberarsi {di}, mantenere (per tutta la vita), migliorare, ostentare, parlare {con/senza} (inconfondibile / forte / marcato), percepire, perdere, prendere, pronunciare {con/senza}, riconoscere, riprodurre, rivelare, sentire, sottolineare, spostare {su}, tradire, **trasparire**, **trarre in inganno**
Acento[2] ◈ colocar, llevar, poner, **recaer**	**Accento (segno)** ◈ **cadere** {su}, indicare, mettere
Acento[3] ◈ cargar (en algo), colocar (en algo), poner (en algo)	**Accento (enfasi)** ◈ mettere (su qualcosa), porre (su qualcosa), spostare (su qualcosa)
Acepción ◈ corresponder {a}, definir, deslindar, distinguir, emplear, encajar {en}, recoger, tener, usar	**Accezione** ◈ adottare, avere, concernere, considerare, distinguere, escludere, indicare, leggere {in} (ironica), usare
Aceptación ◈ buscar, conseguir, disfrutar {de}, ganarse, gozar {de}, lograr, mantener, obtener, perder, recabar, rehusar, supeditar (a algo), tener	**Accettazione** ◈ avere, avvenire, arrivare {a}, comportare (totale/tacita), condizionare (a qualcosa), formalizzare, intralciare, ridurre {a} (sostanziale),

	sottoporre (a qualcosa), subordinare {a}
Acera ◈ adornar, ampliar, aparcar {en/sobre}, cambiar {de}, caminar {por}, circular {por}, ensanchar, estacionar {en/sobre}, estrechar, levantar, mejorar, ocupar, pavimentar, reconstruir, reformar, renovar, reparar, transitar {por}, utilizar	**Marciapiede** ◈ allargare, ampliare, allungare, asfaltare, camminare {lungo/su}, costruire, fare, parcheggiare {su}, pavimentare, rifare, stringere, utilizzare
Acercamiento ◈ buscar, conseguir, contribuir {a}, evitar, facilitar, favorecer, frenar, impedir, impulsar, intentar, lograr, obstaculizar, pedir, permitir, producir**se**, promover, propiciar, suponer, tender {a}	**Avvicinamento** ◈ avviare [un lento processo di], boicottare, cercare, chiedere, compiere [manovra di], favorire, impedire, iniziare, operare, ottenere, permettere, registrare, rendere difficile/facile, tentare
Acero ◈ cortar, forjar, producir, pulir	**Acciaio** ◈ forgiare, lucidare, produrre
Acertijo ◈ descifrar, plantear, resolver	**Indovinello** ◈ ascoltare, esprimersi {per}, fare, parlare {per}, proporre, risolvere, sciogliere, spiegare
Acervo ◈ acrecentar, acrecer, compartir, conservar, contribuir {a}, enriquecer, formar parte {de}, incorporar**se** {a}, incrementar, pertenecer {a}, recurrir {a}	**Patrimonio culturale** ◈ accrescere, accumulare, aumentare, conservare, **consistere** {in}, difendere, disperdere, distruggere, ereditare, fornire, garantire, lasciare, mettere a frutto, perdere, possedere, preservare, recuperare, salvare, sprecare, tutelare, valorizzare
Achaque ◈ acentuar**se**, acusar, agravar**se**, agudizar**se**, aliviar, aplacar**se**, evitar, **manifestarse**, mejorar, padecer, presentar**se**, **recrudecerse**, recuperarse {de}, **remitir**, sufrir, superar, tener, tratar, **venir**, **volver**	**Acciacco** ◈ accusare, affievolire, affrontare, assopire, attutire, avere, **bloccare**, **costringere**, curare, eliminare, **fermare**, guarire {da}, lamentar**si** {per} lenire, manifestar**si**, migliorare, mostrare, **persistere**, portarsi dietro, presentar**si**, resistere {a}, sfidare, soffrire, sopportare, superare
Achuchón ◈ aguantar, dar, evitar, recibir, soportar, sufrir	**Spintone** ◈ assestare, assorbire, attenuare, attutire, dare, inferire, resistere {a}, ricevere, rimediare, rispondere {con}, scambiarsi, **volare**
Acicate ◈ constituir, encontrar, funcionar {como}, servir {de}, suponer, transformar**se** {en}	**Sprone** ◈ costituire, dare, essere {di}, funzionare {da}, recepire, servire {da}, suggerire, trasformar**si** {in}
Acidez ◈ acabar {con}, aumentar,	**Acidità** ◈ abbassare, addolcire, alimentare,

acentuar**se**, disminuir, elevar**se**, eliminar, incrementar**se**, perder, producir, provocar, quitar, rebajar, tener	aumentare, avere, compensare, diminuire, eliminare, equilibrare, esprimere, nascondere, neutralizzare, parlare {con}, perdere, produrre, provocare, rivelare, riscontrare, trattare {con}
Acierto ◈ adjudicar**se**, apuntar**se**, asumir, conseguir, constituir, cosechar, magnificar, sumar, tener	**Riuscita** ◈ assicurare, avere (buona), compromettere, fare (buona), garantire, ottenere (buona), pregiudicare
Aclamación ◈ aprobar {por}, brindar, dedicar, elegir {por}, estallar {en}, merecer, pedir {por}, prorrumpir {en}, recibir	**Acclamazione** ◈ accogliere {con}, approvare {per}, eleggere {per}, levarsi, ricevere (calorosa), **salire di tono**, salutare {con}, surriscaldare (l'atmosfera), suscitare, votare {per}
Aclaración ◈ dar, efectuar, escuchar, esperar, exigir, facilitar, formular, hacer, merecer, obtener, ofrecer, pedir, precisar, publicar, realizar, reclamar, requerir, solicitar	**Chiarimento** ◈ aspettare, **avere luogo**, chiedere, concedere, convocare {per}, dare, desiderare, esigere, fornire, giungere {a}, invocare, ottenere, promuovere, puntare {a}, sollecitare {a}
Acné ◈ acentuar**se**, afrontar, agudizar**se**, atajar, causar, combatir, curar**se**, erradicar, mejorar, padecer, producir, provocar, quitar, **recrudecerse**, **remitir**, sufrir, superar, tener, vencer	**Acne** ◈ avere, causare, combattere, curar**si**, migliorare, **passare** (a qualcuno), peggiorare, **rovinare**, sconfiggere, **screziare**, **segnare** (la pelle), soffrire {di}, trattare, **venire** (a qualcuno)
Acogida ◈ brindar, dar, dedicar, dispensar, tener, tributar	**Accoglienza** ◈ assicurar**si** (un'ottima), avere, esprimere, fare, incontrare, orchestrare (una trionfale), preparare, raccogliere (entusiastica), ricevere, riservare, tributare, trovare
Acólito ◈ actuar {de}, rodearse {de}	**Chierichetto** ◈ circondarsi {di}, fare {da}
Acometida ◈ esperar, proteger {de}, recibir, resguardar {de}, soportar	**Attacco** ◈ andare {a}, **andare a segno**, aspettare, attendere, avvenire, compiere, concentrare, concertare, condurre, contenere, contrastare, difender**si** {da}, dirigere, fallire, fronteggiare, indirizzare, intercettare, lanciare, mandare a segno, muovere, neutralizzare, organizzare, passare {a}, potenziare, prepara**rsi** {a}, prevedere, provocare, resistere {a}, respingere, ridurre, rimandare, rintuzzare, rispondere {a}, **scattare**, sferrare, sospendere, subire, tentare, tornare {a},

	vanificare
Acompañamiento ◈ contar {con}, llevar, servir {de}, tener	**Accompagnamento** ◈ avere, cantare {con}, fungere {da}, servire {da}, suonare {con}
Acondicionador ◈ arreglar, conectar, desconectar, emplear, estropear**se**, **funcionar**, instalar, poner, reparar, tener, utilizar	**Condizionatore** ◈ accendere, avere, guastar**si**, installare, mettere in funzione, **refrigerare**, riparare, spegnere, usare
Acontecimiento ◈ absorber, **acaecer**, adulterar, agravar**se**, auspiciar, celebrar, conmemorar, conmover (a alguien), constituir, cubrir, dejarse llevar {por}, disfrazar, **encadenarse**, enterarse {de}, esperar, evocar, fechar, magnificar, narrar, **ocurrir**, organizar, planear, precipitarse, presenciar, producir**se**, protagonizar, provocar (algo), recordar, registrar**se**, revivir, rodar, **suceder**, tergiversar, vivir	**Evento** ◈ attendere, auspicare, celebrare, controllare, **concatenarsi**, descrivere, essere protagonista {di}, giudicare {da}, incalzare, indirizzare, **intrecciarsi**, localizzare, modificare, organizzare, **precipitare**, precorrere, predire, produrre, raccontare, reagire {a}, registrare, rievocare, salutare, scattare, sfidare, **susseguirsi**
Acopio ◈ dar lugar {a}, hacer	**Incetta** ◈ causare, dare luogo {a}, fare, provocare
Acoplamiento ◈ buscar, dificultar, facilitar, impedir, lograr, permitir, producir	**Accoppiamento** ◈ cercare, facilitare, favorire, impedire, intralciare, permettere
Acoso ◈ burlar, defenderse {de}, escabullirse {de}, escapar {de}, esquivar, evitar, experimentar, huir {de}, librar**se** {de}, padecer, rayar {en}, soportar, sortear, sufrir, zafarse {de}	**Persecuzione** ◈ essere vittima {di}, esercitare {contro}, essere sottoposto {a}, mettere in atto (nei confronti di qualcuno), protestare {contro}, rasentare, scampare {a}, scongiurare, sfuggire {a}, sottrar**si** {a}, sfuggire {a}, scatenar**si**, subire
Acreedor ◈ acallar, **acosar** (a alguien), **aumentar**, burlar, calmar, **cobrar** (a alguien), considerar, constituirse {como}, convencer, convocar, cumplir {con}, eludir, enfrentar**se** {a}, engañar, escapar {de}, esconderse {de}, esquivar, estafar, evitar, hacer**se**, huir {de}, librar**se** {de}, lidiar {con}, pagar, **perseguir** (a alguien), **proliferar**, proteger {de}, reembolsar, reunir, saldar deudas {con}, satisfacer, tranquilizar, **unirse**, zafarse {de}	**Creditore** ◈ affrontare, **aumentare**, convincere, convocare, eludere, evitare, fuggire {da}, ingannare, liberar**si** {da}, nascondersi {da}, pagare, **perseguitare**, persuadere, **proliferare**, proteggere {da}, restituire {a}, rimborsare, riunire, saldare/onorare i debiti {con}, soddisfare, tranquillizzare

Acróbata ◈ **actuar**, **hacer piruetas**, **impresionar**	**Acrobata** ◈ **esibirsi** (in un numero), **fare piroette**, **impressionare**
Acta ◈ aceptar, adulterar, amañar, aprobar, compulsar, constar {en}, extender, figurar {en}, firmar, impugnar, levantar, modificar, **obrar en poder** (de alguien), **recoger**, redactar, **reflejar**, tergiversar, tomar	**Atto** ◈ accedere {a}, acquisire, annullare, archiviare, autenticare, avere accesso {a}, controfirmare, convalidare, emanare, firmare, impugnare, inviare, notificare, omettere, passare, prendere visione {di}, pubblicare, redigere, registrare, rimettere (a qualcuno), risultare {da}, rogare, stipulare, trasmettere, vagliare, viziare
Actitud ◈ ablandar**se**, achacar, adoptar, alimentar, apear**se** {de}, aprobar, cambiar {de}, censurar, clarificar, conciliar, condenar, consentir (a alguien), corregir, cultivar, **cundir**, defender, denotar, deponer, desvelar, enjuiciar, enmendar, erradicar, evidenciar, manifestar, mantener, moldear, mostrar, observar, persistir {en}, reafirmar, recriminar (a alguien), rectificar, reprender, reprobar, reprochar (a alguien), revelar, tolerar, tomar	**Atteggiamento** ◈ ammorbidire, assumere, avere, biasimare, cambiare, censurare, condizionare, criticare, dare vita {a}, giudicare, **infastidire**, influenzare, irrigidirsi {in}, mantenere, maturare, mostrare, mutare, nutrire, ostentare, rimproverare (a qualcuno), seguire, temere, tenere, tollerare
Actividad ◈ absorber, acelerar**se**, aminorar, aumentar, concluir, controlar, desarrollar, desatar**se**, desencadenarse, disminuir, ejercer, ejercitar, enfrascar**se**, enfrascar**se** {en}, enzarzar**se**, estimular, finalizar, iniciar, interrumpir, modular, paralizar**se**, parar, practicar, prolongar, proseguir, ralentizar**se**, realizar, redoblar, regular, restringir, suspender, terminar	**Attività** ◈ assorbire, abbandonare, allentar**si**, aumentare, avviare, bloccare, coordinare, darsi {a}, dedicarsi {a}, diminuire, entrare {in}, esercitare, espletare, esplicare, essere {in}, favorire, interrompere, intraprendere, limitare, mantener**si** {in}, mettere {in}, paralizzare, praticare, promuovere, organizzare, rallentare, realizzare, ridurre, sospendere, svilupparsi, svolgere, tener**si** {in}
Activo ◈ adquirir, amortizar, **ascender** {a}, aumentar, calcular, ceder, comprar, consolidar, contabilizar, cuadrar, declarar, descontar, desgravar, deshacerse {de}, desviar, disminuir, enajenar, financiar, gastar, gravar, heredar, invertir {en}, perder, redondear, sobrepasar, subvencionar, **sumar**, transferir, **valer**, vender	**Attivo (insieme di beni)** ◈ acquisire, **ammontare** {a}, arrotondare, aumentare, calcolare, cedere, comperare, consolidare, contabilizzare, **crescere**, dichiarare, diminuire, disfarsi {di}, ereditare, finanziare, gravare, investire {in}, perdere, quadrare, raggiungere, registrare, segnare, trasferire, **valere**, valutare, vendere, verificare
Acto[1] ◈ autorizar, cometer, ejecutar,	**Atto** ◈ autorizzare, commettere, compiere,

justificar, prodigar, realizar	denunciare, eseguire, giudicare, giustificare, legittimare, perpetrare, realizzare, rivendicare, sanzionare, scusar**si** {per}, stigmatizzare
Acto² ◈ acudir {a}, asistir {a}, auspiciar, autorizar, boicotear, celebrar, censurar, clausurar, cometer, condenar, **congregar** (a alguien), constituir, consumar**se**, **culminar**, desautorizar, deslucir**se**, iniciar, interrumpir, intervenir {en}, juzgar, oficiar, organizar, participar {en}, presenciar, presidir, programar, prohibir, protagonizar, realizar, reanudar, retrasar, **reunir** (a alguien), reventar, sabotear, sumar**se** {a}, suspender, **tener lugar**, **transcurrir**	**Cerimonia** ◈ accompagnare, ambientare, aprire, assistere {a}, **avere luogo** {in}, boicottare, celebrare, censurare, chiudere, concluder**si**, disertare, fermare, giudicare, interpretare, officiare, organizzare, partecipare {a}, prendere parte {a}, preparare, presenziare, prevedere, proibire, sabotare, sospendere, **svolgersi**, **tenersi**
Actor ◈ **actuar**, admirar, consagrarse {como}, contratar, **debutar**, **declamar**, despedir, **encarnar**, **estrenar**, galardonar, homenajear, **interpretar**, nominar, **personificar**, premiar, **protagonizar**, **recitar**, **sobreactuar**	**Attore** ◈ applaudire, **avere successo**, **calarsi nella parte**, **calcare le scene**, **debuttare**, **entrare in scena**, fischiare, **gigioneggiare**, **girare un film/una scena**, **impersonare**, ingaggiare, **interpretare**, lanciare, premiare, **recitare**, scegliere, scritturare, **studiare la parte**, **trionfare**
Actuación¹ ◈ aclarar, avalar, centralizar, clarificar, condenar, criticar, cuestionar, culminar, defender, delegar, delinear, destacar, elogiar, enderezar, ensombrecer, frustrar**se**, hipotecar, investigar, mejorar, perseverar {en}, prejuzgar, rectificar, repetir, reprobar, tener	**Condotta** ◈ biasimare, censurare, criticare, disapprovare, elogiare, influenzare, lodare, migliorare, sperimentare [linea di], stigmatizzare, tenere (buona/cattiva)
Actuación² ◈ aclamar, aplaudir, bordar, criticar, elogiar, enderezar, ensombrecer, llevar a cabo, mejorar, ofrecer, presenciar, protagonizar, redondear, repetir, silbar, tipificar	**Recitazione** ◈ applaudire, bissare, curare, elogiare, essere assorto {in}, fornire, migliorare, offrire, ripetere, sorbirsi, studiare
Actualidad ◈ acaparar, adquirir, apegarse {a}, cobrar, gozar {de}, perder, poner {de}, recobrar, recuperar, retornar, saltar {a}, tener	**Attualità** ◈ acquistare, commentare (un fatto di), conservare, monopolizzare, perdere {di}, raccontare, seguire, ritornare
Acuarela ◈ dibujar, emplear, exhibir, exponer, pintar, presentar, realizar, trabajar, usar	**Acquerello** ◈ abbozzare, acquistare, analizzare, disegnare, dipingere, esibire, esporre, lavorare {a/su}, presentare, realizzare, studiare, usare, vendere

Acuartelamiento[1] ◈ desplazar**se** {a}, dirigir**se** {a}, escaparse {de}, fugarse {de}, ubicar{de} {en}

Acuartelamiento[2] ◈ anunciar, decretar, ordenar, provocar

Acuerdo ◈ abolir, acariciar, acatar, aceptar, acometer, adherirse {a}, adoptar, alcanzar, alterar, ampliar, anunciar, apalabrar, apoyar, apuntalar, arbitrar, armar**se**, asumir, atenerse {a}, auspiciar, avalar, blindar, bloquear, boicotear, burlar, **caber**, cancelar, centralizar, ceñir**se** {a}, cocinar**se**, concertar, concitar, concretar, conculcar, congelar, consensuar, **consistir** {en}, **constar** {de}, contraer, contravenir, cuajar, culminar, cumplimentar, cumplir, dañar, derogar, derrumbar**se**, desbaratar, desbloquear, desdecirse {de}, desmantelar, desmentir, desobedecer, **desvanecerse**, desvelar, disentir {de}, emanar, encajar, encarrillar, entablar, esgrimir, establecer, estar {de}, extinguir**se**, faltar {a}, finiquitar, firmar, forjar, formalizar, fortalecer, fraguar**se**, gozar {de}, hacer**se** realidad, impugnar, incumplir, infringir, involucrar**se** {en}, legalizar, ligar, llegar {a}, llevar a buen puerto, llevar adelante, llevar a la práctica, llevar a término, lograr, madurar, mostrarse {de}, negar, negociar, obstaculizar, obstruir, perfilar, pergeñar, pilotar, pisotear, plantear, ponerse {de}, propiciar, prorrogar, prosperar, quedar {de}, quebrantar, quebrar**se**, ratificar, reabrir, recabar, refrendar, rescindir, respaldar, respetar, revalidar, reventar, revocar, robustecer**se**, romper, saltarse, sellar, socavar, **surgir**, suscribir, tergiversar, tomar, tramitar, transgredir, truncar**se**, urdir, urgir, vencer, violar, vislumbrar, vulnerar, zanjar

Acumulación ◈ darse, evitar, generar**se**, producir**se**, propiciar, provocar

Acquartieramento (luogo) ◈ circondare, dirigers**i** {a}, fuggire {da}, montare il turno di guardia {a}, occupare, scappare {da}, trovar**si** {in}

Acquartieramento ◈ annunciato, decidere, decretare, ordinare

Accordo ◈ addivenire {a}, aderire {a}, accettare, annunciare, applicare, approdare {a}, arrivare {a}, attenersi {a}, attuare, auspicare, bloccare, boicottare, cercare (la strada di), chiudere, concludere, contravvenire {a}, definire, denunciare, dire si/no {a}, **diventare operativo**, estendere (a qualcuno), fare, firmare, **fissare**, formalizzare, giungere {a}, infrangere, intavolare, intervenire, **lasciare a desiderare**, **mancare**, mancare {a}, mandare all'aria, mantenere, mediare, mettersi {di}, negoziare, onorare, osservare, parafare, perfezionare, pervenire {a}, portare avanti, prendere, prendere parte {a}, prevedere, proporre, promuovere, prorogare, raggiungere, ratificare, rescindere, respingere, restare {di}, ricercare, rinnovare, rinsaldare, rispettare, rompere, sancire, sciogliere, **sfumare**, siglare, sottostare {a}, sottoscrivere, sperare {in}, stabilire, stare {a}, stipulare, strappare, suggellare, svelare, tenere, tentare, trovare, **unire**, venire {a}, **venir meno**, venir meno {a}, **vigere**, violare, volere

Accumulo ◈ alimentar**si**, aprire la strada {a}, creare, evitare, favorire, permettere, provocare, sbrogliare, soffrire {di} (notevole)

Acupuntura ◈ aplicar, curar**se** {con}, ejercer, emplear, practicar, recurrir {a}, tratar {con}, utilizar	**Agopuntura** ◈ curar**si** {con}, praticare, ricorrere {a}, stimolare {con}, trattare {con}, utilizzare
Acusación ◈ afrontar, arreciar, avalar, basar**se** (en algo), cruzar**se**, defender**se** {de}, desbaratar, desdecirse {de}, desestimar, desglosar, desmentir, desmontar, despejar**se**, desviar, difundir**se**, efectuar, encarar, enfrentarse {a}, enzarzarse {en}, eximir {de}, exonerar {de}, formalizar, formular, hacer, hacer extensivo, hacer frente {a}, imputar, interponer, **involucrar** (a alguien), lanzar, levantar, librar**se** {de}, negar, obviar, **pesar** (sobre alguien), presentar, proferir, prorrumpir {en}, prosperar, rebatir, **recaer**, rechazar, recrudecer**se**, rectificar, referir**se** (a algo), refutar, reiterar, responder {a}, retirar, salir al paso {de}, sobreseer, sustentar**se** (en algo), tomarse a pecho, verter	**Accusa** ◈ accertare, arrestare {con}, assolvere {da}, avvalorare, basar**si** (su qualcosa), circostanziare, **colpire**, condannare {con}, confutare, contestare, costruire, dare corpo {a}, dare valore {a}, difender**si** {da}, dimostrare, discolpar**si** {da}, **distruggere**, documentare, essere oggetto {di}, essere {sotto}, fabbricare, fermare {con}, finire {sotto}, fondare (su qualcosa), formalizzare, formulare, **gravare** (su qualcuno), intentare, lanciare, mettere {sotto}, muovere, **pendere** (su qualcuno), **pesare** (su qualcuno), **piovere**, prescrivere, pronunciarsi {su}, prosciogliere {da}, provare, reagire {a}, respingere, ribaltare, ribattere {a}, riformulare, rinnovare, rispondere {a/di}, **risuonare**, ritrattare, rivolgere, scagionare {da}, scardinare, sfuggire {a}, smentire, smontare, sottrar**si** {a}
Acusado ◈ **afirmar**, **alegar**, **añadir**, **asegurar**, **comparecer**, condenar, **declarar**, defender, encarcelar, escuchar, identificar, interrogar, juzgar, **negar**, proclamar**se**, **quedar en libertad**, representar, **responder**, **sostener**	**Imputato** ◈ **affermare**, **aggiungere**, ascoltare, **assicurare**, assolvere, **comparire**, condannare, **dichiarare**, difendere, giudicare, identificare, imprigionare, interrogare, liberare, **negare**, proclamar**se**, prosciogliere, punire, rappresentare, **rispondere**, **sostenere**
Acústica ◈ ampliar, comprobar, diseñar, evaluar, lograr, medir, mejorar, revisar	**Acustica** ◈ analizzare, avere, controllare, disegnare, migliorare, ottimizzare, perfezionare, verificare
Adaptación ◈ aportar, autorizar, censurar, conseguir, escribir, facilitar, garantizar, hacer, impedir, lograr, promover, propiciar, realizar, revisar, someter**se** {a}	**Adattamento** ◈ apportare, autorizzare, criticare, realizzato, scrivere, soffrire, verificarsi
Adecuación ◈ acertar, ajustar**se** {a}, bordar, comportarse, cumplir	**Adeguamento** ◈ bloccare, consentire, effettuare, procedere {a}, proseguire {in}, richiedere, scattare
Adelantamiento ◈ efectuar, facilitar,	**Sorpasso** ◈ agevolare, complicare,

hacer, iniciar, intentar, realizar, permitir, prohibir	concludere, effettuare, fare, iniziare, permettere, proibire, realizzare, tentare, vietare
Adelanto[1] ◈ cobrar, hacer, justificar, ofrecer, pedir	**Anticipo** ◈ accordare, avere, chiedere, comunicare, concedere, dare, dedurre, detrarre, giustificare, intascare, ricevere, ottenere, pagare, promettere, scalare, **verificarsi**, versare
Adelanto[2] ◈ anunciar, descartar, forzar, justificar, llevar, pedir, plantear, producir**se**, provocar, reclamar	**Anticipazione** ◈ annunciare, prendere in considerazione, scartare [l'idea di], **verificarsi**
Adelanto[3] ◈ constituir, dar (a algo), propiciar	**Miglioramento** ◈ auspicare, costituire, impegnarsi {a}, portare {a}, registrar**si**, rivendicare, sperare {in} **Progresso** ◈ compiere, segnare
Adelgazamiento ◈ notar, provocar, sufrir	**Dimagramento** ◈ assistere {a}, avere, indurre, notare, ottenere, provocare
Adepto ◈ acumular, atraer, buscar, captar, cobrar, conquistar, conseguir, contar {con}, declarar**se**, encontrar, ganar, granjearse, hacer**se**, perder, reclutar, sumar, tener, volver**se**	**Adepto** ◈ annoverare, attirare, attrarre, avere, calamitare, conquistare, contare, fare, perdere, perseguitare, reclutare, scegliere
Adhesión ◈ captar, concitar, conquistar, conseguir, formalizar, granjearse, negociar, procurar**se**, provocar, recabar, testimoniar	**Adesione** ◈ arrivare, assicurare (la propria), aumentare, avere, cercare, chiedere, dare, giungere, mancare, pervenire, raccogliere, rifiutare
Adicción ◈ abandonar, acabar {con}, adquirir, alimentar, atajar, aumentar, caer {en}, causar, combatir, confesar, controlar, convertirse {en}, crear, curar, dejar, desarrollar, erradicar, fomentar, frenar, generar, luchar {contra}, producir, provocar, recuperar**se** {de}, salir {de}, sucumbir, sufrir, superar, tener, tratar, vencer	**Dipendenza** ◈ accettare [la condizione di], affrancar**si** {da}, ammettere, aumentare, distaccar**si** {da}, liberar**si** {da}, negare, neutralizzare, ridurre, scrollarsi di dosso, sottrar**si** {a}, vincere
Adiós ◈ brindar, dar, decir, dedicar, tributar	**Arrivederci** ◈ dare, dir**si**, rispondere {con}, salutare {con}, scambiarsi
Adivino ◈ **acertar**, **afirmar**, **anticipar**, **anunciar**, consultar, **fallar**, llamar, **predecir**, preguntar, **pronosticar**, **vaticinar**	**Indovino** ◈ **azzeccare**, chiedere {a}, consultare, **fallire**, **indovinare**, **predire**, **prevedere**, **pronosticare**, **sbagliare**
Adjetivo ◈ acertar {con}, ahorrar,	**Aggettivo** ◈ abusare {di}, **addirsi**,

aportar, asignar (a alguien), buscar, calificar {con}, **contribuir**, dedicar (a alguien), definir {con}, elegir, emplear, encontrar, escatimar, **faltar**, **indicar**, **modificar**, poner, **precisar**, prescindir {de}, quitar, **revelar**, **sobrar**, suprimir, usar, utilizar	aggiungere, coniare, **denotare**, **descrivere**, eliminare, **illustrare**, **indicare**, limitare, meritare, **qualificare**, **riassumere**, scegliere, **spiegare**, trovare, usare
Adjudicación ◈ anular, apoyar, aprobar, conseguir, defender, efectuar, impugnar, investigar, obtener, realizar, renovar	**Assegnazione** ◈ annullare, approvare, **avvenire**, condizionare, condurre un'asta {per}, decidere, deliberare, determinare, favorire, impugnare, ottenere, prevedere, proporre
Administración ◈ asumir, centralizar, conducir, controlar, desmembrar**se**, encargar**se** {de}, gestionar, llevar, ocuparse {de}	**Amministrazione** ◈ accentrare, centralizzare, curare, decentralizzare, decentrare, **decidere le mosse**, occuparsi {di}, organizzare, sburocratizzare
Administrador ◈ actuar {como}, **administrar**, buscar, designar, destituir, elegir, **gestionar**, necesitar, nombrar, precisar, tener {como}, trabajar {como/de}	**Amministratore** ◈ **amministrare**, assumere la carica {di}, dimettersi {da}, eleggere, **gestire**, incaricare, nominare, rimuovere, sollevare dall'incarico
Admiración ◈ captar, causar, colmar {de}, concitar, confesar, conquistar**se**, **crecer**, declarar, demostrar, despertar, disfrutar {de}, expresar, ganarse, gozar {de}, granjearse, infundir, inspirar, manifestar, merecer, mirar {con}, mostrar, ocultar, producir, profesar, provocar, rendir, sentir, suscitar, tener (hacia/por algo/alguien), testimoniar, tributar	**Ammirazione** ◈ avere {per}, conquistare, **crescere**, destare, esprimere, imporsi {a} (generale), manifestare, meritar**si**, non nascondere, nutrire, ottenere, provare, ricordare {con} (profonda), riscuotere, seguire {con}, suscitare, tributare
Admirador ◈ confesarse, congregar, declararse, ganar, granjearse, reunir, tener	**Ammiratore** ◈ avere, dichiararsi, fotografar**si** {con}, intrattenersi {con}, rivelarsi, scherzare {con}, trovare
Admisión ◈ aceptar, conceder, considerar, decidir, denegar, estudiar, justificar, pedir, rechazar, solicitar	**Ammissione** ◈ chiedere, decidere, ottenere, precludere, respingere
Adobo ◈ agregar, añadir, echar, mantener {en}, preparar, realizar, sazonar {con}	**Marinata** ◈ aggiungere, bagnare {con}, condire {con}, insaporire {con}, irrorare {con}, lasciare {in}, preparare, ricoprire {con}, spennellare {con}, ungere {con}
Adolescencia ◈ alargar, evocar, llegar {a},	**Adolescenza** ◈ affrontare, attraversare,

pasar, prolongar**se**, recordar, superar, **terminar**, **transcurrir**, vivir	entrare {in}, prolungar**si**, ricordare, segnare, superare, trascorrere, uscire {da}, vivere
Adoración ◈ despertar, mostrar, profesar, rendir, sentir	**Adorazione** ◈ destare, mostrare, provare, sentire, tributare
Adorno ◈ colgar, despojar**se** {de}, estar {de}, exhibir, inundar {con}, llenar {de}, llevar, lucir, necesitar, poner, revestir {de}, servir {de}	**Ornamento** ◈ decorare {con}, fare {da}, fare sfoggio {di}, ostentare, riproporre, rivestire {di}, servire {da}, sfoggiare, spogliar**si** {di}
Adquisición ◈ anunciar, cerrar, concretar, culminar, dificultar, efectuar, facilitar, favorecer, financiar, formalizar, llevar a cabo, negociar, obstaculizar, realizar, subvencionar	**Acquisizione** ◈ agevolare, andare in porto, impedire, mettere a segno, negoziare, perfezionare, procedere {a}, puntare {a}, sottoscrivere
Adrenalina ◈ acumular, **circular**, derramar, derrochar, descargar, **fluir**, inyectar, liberar, producir, quemar, segregar, soltar, **subir**	**Adrenalina** ◈ avere, bruciare, **circolare**, **correre**, iniettare, produrre, rilasciare, **salire**, scaricare, somministrare
Aduana ◈ abandonar, atravesar, bloquear, cruzar, franquear, pasar, traspasar	**Dogana** ◈ attraversare, bloccare, dichiarare, fermar**si** {a}, pagare, passare, presentar**si** {a}, superare
Adulación ◈ acostumbrarse {a}, bordear, caer {en}, colmar {de}, detestar, prodigar, rayar {en}, recibir, sucumbir {a}	**Adulazione** ◈ dedicarsi {a}, detestare, disdegnare, essere avvezzo {a}, fuggire, non lesinare, prodigarsi {in}, rasentare, tollerare, usare (per raggiungere degli scopi)
Adulteración ◈ acusar {de}, atajar, combatir, demostrar, denunciar, descubrir, impedir, provocar, sufrir, tramar	**Falsificazione** ◈ accusare {di}, evitare, ricorrere {a}, rispondere {di}, scoprire, sospettare {di}
Adulterio ◈ acusar {de}, arrastrar {a}, caer {en}, cometer, comprobar, condenar, conducir {a}, confesar, consumar**se**, despenalizar, empujar {a}, exculpar {de}, incitar {a}, inculpar {de}, inducir {a}, ocultar, perpetrar, sorprender {en}, vivir {en}	**Adulterio** ◈ accusare {di}, ammettere, commettere, condannare, confessare, consumar**si**, denunciare {per}, dimenticare, incolpare {di}, indurre {in}, negare (sino alla morte), perdonare, praticare, punire, rendere pubblico, scoprire, venire a conoscenza {di}
Adulto ◈ convertir**se** {en}, crecer {entre}, rodear**se** {de}, transformar**se** {en}, vivir {entre}	**Adulto** ◈ circondar**si** {di}, crescere {tra}, diventare, vivere {tra}

Advenimiento ◈ aguardar, anhelar, comportar, esperar, implicar, predecir, preparar, presagiar, significar, suponer	**Avvento** ◈ annunciare, aspettar**si**, assistere {a}, attendere, auspicare, preparare, prevedere, salutare, segnalare
Adversario ◈ arremeter {contra}, batir, derribar, derrotar, doblegar, eliminar, enfrentar**se** {a}, exterminar, granjearse, luchar {contra}, vencer, zafarse {de}	**Avversario** ◈ affrontare, annientare, anticipare, attaccare, atterrare, beffare, bruciare, demolire, dominare, doppiare, dribblare, impegnare, incalzare, polverizzare, saggiare, schiacciare, serrare, sfidare, sgominare, smarcarsi {da}, sopraffare, sopravvalutare, sottovalutare, spiare, studiare, tallonare, travolgere
Adversidad ◈ **abatirse** (sobre algo/sobre alguien), afrontar, crecerse (ante), desfallecer (ante), encarar, enfrentar**se** {a}, hacer frente {a}, hacerse fuerte (ante), hundir**se** {en}, luchar {contra}, padecer, plantar cara {a}, remontar, resistir, sobrellevar, sobreponerse {a}, **sobrevenir**, soportar, sortear, sufrir, superar, vencer	**Avversità** ◈ **abbattersi** {su}, affrontare, far fronte {a}, lottare {contro}, resistere {a}, scansare, soffrire, sopportare, sostenere, superare, vincere
Advertencia ◈ atender, **caer en el vacío**, **caer en saco roto**, desatender, desobedecer, desoír, difundir, emitir, enviar, expresar, formular, hacer, hacer caso {de}, ignorar, lanzar, **llegar a tiempo**, olvidar, pregonar, recibir, reiterar, seguir, servir {de}, **surtir efecto**, transmitir	**Avvertenza** ◈ fare caso {a}, ignorare, leggere (attentamente), riportare, seguire, stampigliare (su un prodotto)
Aeronave ◈ accidentar**se**, **aterrizar**, **caer**, **despegar**, estrellar**se**, **partir**, pilotar, **sobrevolar**, **transportar**, tripular, **volar**	**Aeromobile** ◈ abbattere, alzar**si** (in volo), **atterrare**, avvistare, **ballare**, **decollare**, dirottare, governare, guidare, imbarcar**si** {su}, **levarsi** (in volo), manovrare, perdere, pilotare, **planare**, **precipitare**, prendere, **rombare**, **ronzare**, **rullare**, salire {su}, sbarcare {da}, scendere {da}, schiantar**si** {contro}, sollevar**si** (dal suolo), **sorvolare**, viaggiare {in}, **volteggiare**
Aerosol ◈ armar**se** {con}, emplear, fabricar, inhalar, pintar {con}, producir, rociar {con}, usar	**Spray** ◈ inalare, pitturare {con}, produrre, spruzzare {con}, usare
Afabilidad ◈ acoger {con}, atesorar,	**Affabilità** ◈ accogliere {con}, dimostrare,

atraer, demostrar, mostrar, patentizar, proyectar, reflejar, responder {con}, **surgir**, tener, transmitir, turbar	mostrare, **nascondere**, presentarsi {con}, ricevere {con}, squarciare
Afán[1] ◈ **anidar** (en alguien), cejar {en}, colmar, **contagiar**, **cundir**, dejarse llevar {por}, desistir {de}, destinar, perseverar {en}, persistir {en}, saciar, satisfacer	**Brama** ◈ annidare, **annidarsi** (in qualcuno), appagare, lasciarsi trasportare {da}, saziare, sfogare, soddisfare
Afán[2] ◈ **caer en el vacío**, **dar fruto**, dedicar, destinar, poner	**Impegno** ◈ **dare i frutti**, dedicare, esigere, mettere, porre, profondere, richiedere, sprecare
Afección ◈ acentuar**se**, adquirir, afrontar, agravar**se**, agudizar**se**, aliviar, aplacar**se**, atajar, causar, combatir, contagiar**se** {de}, contraer, curar**se**, detectar, diagnosticar, erradicar, librar**se** {de}, luchar {contra}, manifestar**se**, mejorar, mitigar, padecer, presentar**se**, prevenir, producir, provocar, recobrarse {de}, **remitir**, reponer**se** {de}, restablecerse {de}, sobreponerse {a}, sufrir, superar, tener, vencer	**Malattia** ◈ beccarsi, buscarsi, contagiar**si** {con/di}, contrarre, covare, curare, debellare, debilitare, diagnosticare, diffonder**si**, essere affetto {da}, essere colpito {da}, fiaccare, guarire {da}, insorgere, manifestar**si**, prendersi, prevenire, riaversi {da}, riprendersi {da}, risollevarsi {da}, sanare, simulare, soffrire, soccombere, stroncare, superare, svilupparsi, trascurare, trasmettere, uscire {da}, veicolare, vincere
Afectación[1] ◈ evitar, hablar {con}	**Affettazione** ◈ evitare, parlare {con}
Afectación[2] ◈ padecer, sufrir, suponer	**Alterazione** ◈ comportare, determinare, diagnosticare, soffrire {di}, supporre
Afectividad ◈ añorar, buscar, crear**se**, desprender, expresar, exteriorizar, formar**se**, llenar {de}, manifestar, **nacer**, necesitar, perder, **surgir**	**Affettività** ◈ aver bisogno {di}, **avere un ruolo**, concretizzare, definire, educare, esprimere, esternare, manifestare, **nascere**, ostentare, svilupparsi, vivere
Afecto ◈ agradecer, albergar, alimentar**se** {de}, **anidar** (en alguien), cobrar, colmar {de}, concitar, conquistar, corresponder {a}, **crearse**, dar, demostrar, depositar, disfrutar {de}, expresar, exteriorizar, ganar**se**, gozar {de}, granjearse, guardar (a alguien), inspirar, llenar {de}, manifestar, mostrar, necesitar, prodigar, profesar, recibir, sentir, **surgir**, tener (a alguien), testimoniar, tomar	**Affetto** ◈ annidare, **annidarsi** (in qualcuno), accattivarsi, alienar**si**, dare, circondare {di}, colmare {di}, conquistar**si**, contraccambiare, esprimere, guadagnar**si**, implorare, manifestare, mendicare, mostrare, nutrire, provare, ricambiare, ricevere, sentire
Affaire ◈ confesar, descubrir**se**, destapar, desvelar, mantener, revelar, **salir a la luz**, salpicar (a alguien**), saltar a la luz**, tener	**Affaire** ◈ avere, compromettere, configurare, **finire nel dimenticatoio**, implicare {in}, **inferire un duro colpo**, **lambire**, prendere la parola {su}, profilare, **profilarsi all'orizzonte**,

	ridimensionare
Afición ◈ abandonar, adquirir, apegarse {a} **arraigar** (en alguien), coger, confesar, **crecer**, cultivar, **decrecer**, desarrollar, ejercitar, **entrar** (a alguien), heredar, mantener, perder, practicar, **prender** (en alguien), sentir, **surgir**, tomar, tener, **venir** (a alguien)	**Inclinazione** ◈ alimentare, assecondare, attenuar**si**, avere (per qualcosa), coltivare, confessare, **crescere**, dimostrare, ereditare, favorire, manifestare, nutrire, possedere, **prendere** (a qualcuno), reprimere, rivelare, **scemare**, seguire, sentire, suscitare, sviluppare, tenere viva, testimoniare, valorizzare, vantare, **venire** (a qualcuno)
Afinidad ◈ afianzar, apreciar, buscar, encontrar, establecer, guardar, identificar, mostrar, presentar (con algo), sentir, subrayar, tener	**Affinità** ◈ avere, cercare, evidenziare, mostrare, presentare (con qualcosa), sentire, trovare
Afirmación ◈ aceptar, aderezar, apostillar, apuntalar, avalar, **circular**, compartir, confirmar, constituir, contradecir, corroborar, desacreditar, descontextualizar, desdecirse {de}, desmentir, disentir {de}, estar de acuerdo {con}, expresar, extender**se**, formular, fundamentar, hacer, hacer**se** realidad, justificar, lanzar, llevar a la práctica, manifestar, matizar, negar, objetar, poner en contexto, probar, proferir, publicar, puntualizar, razonar, rebatir, recalcar, rechazar, recordar, refrendar, refutar, reiterar, remachar, respaldar, retractar**se** {de}, salir al paso {de}, sustentar, verter	**Affermazione** ◈ accettare, andare di pari passo {con}, avallare, basar**si** {su}, **colpire**, condividere, confutare, contestare, contraddire, **dare da pensare**, decontestualizzare, dissentire {da}, dissociarsi {da}, essere d'accordo {con}, esprimere, fare, giustificare, negare, obiettare, puntualizzare, rettificare, ribattere, riprendere, ritrattare, **rovinare**, screditare, smentire, sostanziare, verificare
Aflicción ◈ aliviar, ampliar, **embargar**, extender**se**, padecer, sentir	**Afflizione** ◈ alleviare, cancellare, conoscere, **pervadere**, sentire
Afluencia ◈ aumentar, concitar, **crecer**, **decrecer**, disminuir, esperar, evitar, experimentar**se**, incentivar, prever, provocar, reducir, registrar**se**	**Affluenza** ◈ aspettarsi (grande), aumentare, diminuire, incentivare, prevedere, registrare, sperare {in}
Afluente ◈ **desbordarse**, **nacer** (en un lugar), **pasar** (por un lugar)	**Affluente** ◈ **confluire**, **esondare**, ingrossare, **nascere** (in un luogo), **passare** (da un luogo), **straripare**
Aforo ◈ ampliar, aumentar, completar, contar {con}, controlar, cubrir, duplicar, incrementar, limitar, llenar, multiplicar, reducir, sobrepasar, superar, tener,	**Capienza** ◈ accertare, ampliare, aumentare, certificare, controllare, determinare, esaurire, espandere, garantire, limitare, mantenere,

triplicar	migliorare, offrire, perdere, potenziare, raddoppiare, raggiungere, recuperare, restituire, ridurre, sfruttare, sopravvalutare, sottovalutare, triplicare, utilizzare, valutare, variare, verificare
Afrenta ◈ considerar, constituir, devolver, infligir, lavar, perdonar, sufrir, vengar	**Offesa** ◈ cancellare, fare (a qualcuno), dimenticare, inghiottire, lavare, patire, perdonare, recare (a qualcosa/qualcuno), ricevere, riparare, sopportare, subire, tollerare, vendicare
Agarrotamiento ◈ manifestar, mostrar, presentar, provocar, sufrir, tener	**Irrigidimento** ◈ avere, manifestare, mostrare, notare, presentare, provocare
Agasajo ◈ asistir {a}, colmar {de}, dispensar, obsequiar {con}, ofrecer, organizar, prodigar, recibir {con}, rodear {de}	**Ossequio** ◈ porgere, presentare (a qualcuno), profondersi {in}, rendere, tributare
Agencia ◈ abrir, crear, montar, pertenecer {a}, trabajar {en}	**Agenzia** ◈ aprire, creare, lavorare {in}, **occuparsi** {di}, rivolgersi {a}
Agenda ◈ amoldar**se** {a}, apuntar {en}, consultar, definir, desahogar, establecer, figurar {en}, modificar, ordenar, organizar, revisar	**Agenda** ◈ annotare {in/su}, consultare, controllare, definire, fissare, modificare, preparare, registrare {in/su}, scorrere, scrivere {su}, segnare {in/su}, stabilire, tenere
Agente[1] ◈ convertir**se** {en}, **detener**, ejercer {de}, **interrogar**, **infiltrarse** {en}, **intervenir** {en}, **investigar**, **preguntar**, reclutar	**Agente** ◈ **arrestare**, **chiedere**, **condurre indagini/ricerche**, **infiltrarsi** {in}, **interrogare**, reclutare
Agente[2] ◈ **actuar**, analizar, **causar**, combatir, descubrir, detectar, eliminar, encontrar, **intervenir**, luchar {contra}, minimizar, **provocar**	**Agente (fattore)** ◈ analizzare, contenere, eliminare, **essere responsabile** {di}, **incidere**, individuare, **provocare**, rilevare, scoprire, sopravvalutare, sottovalutare, studiare, trascurare
Agilidad ◈ dar (a algo), demostrar, desplegar, dotar {de}, escribir {con}, **faltar**, favorecer, ganar, imprimir (a algo), mostrar, mover**se** {con}, necesitar, perder, perjudicar, quitar (a algo), responder {con}, restar (a algo), revelar, saltar {con}, tener	**Agilità** ◈ acquisire, acquistare, conferire, conservare, donare, essere dotato {di}, **mancare**, muoversi {con}, perdere, pregiudicare, saltare {con}, togliere
Agitación ◈ apaciguar, atemperar, calmar, controlar, desencadenar**se**, evitar, mitigar, moderar, provocar, rayar {en},	**Agitazione** ◈ calmare, fomentare, mettere {in}, **prendere** (a qualcuno), proclamare, promuovere, scattare,

sofocar, templar	soffocare, sospendere, stemperare
Aglomeración ◈ crear**se**, **deshacerse**, evitar, formar**se**, ocasionar, provocar	**Folla** ◈ **accalcarsi**, **addensarsi**, **assieparsi**, crear**si**, **defluire**, **disperdersi**, evitare, **invadere**, **radunarsi**, **refluire**, **riversarsi**, **sballottare**
Agobio ◈ aliviar, atenuar, evitar, experimentar, huir {de}, librar**se** {de}, mitigar, padecer, paliar, pasar, producir, quitarse de encima, remitir, salir {de}, sentir, sufrir, superar	**Angoscia** ◈ affrancare {da}, alleviare, **alternarsi** (in qualcuno), evitare, funestare, **prendere** (a qualcuno), lenire, liberare {da}, placare, procurare, provocare, riempire {di}, sentire, scampare, scongiurare, sprofondare {in}, superare, testimoniare, toglier**si** di dosso, uscire {da}, vivere {in}
Agonía ◈ acortar, **afligir**, alargar, aliviar, asistir {a}, atenuar, contemplar, mitigar, padecer, paliar, pasar {por}, presenciar, prolongar**se**, prorrogar, proseguir, sobrellevar, sumir**se** {en}, vivir	**Agonia** ◈ alleggerire, cadere {in}, entrare {in}, **finire**, lenire, morire {dopo} (lunga), prolungare, **sopraggiungere**, vivere
Agotamiento ◈ acusar, combatir, desfallecer {de}, **entrar**, evitar, exteriorizar, generar, manifestar**se**, mostrar, producir, reflejar**se**, resistir, soportar, traslucir**se**, vencer	**Sfinimento** ◈ accusare, avvertire, cadere {da}, cascare {da}, crollare {da}, provare, reagir {a}, resistere {a}, sentirsi addosso
Agradecimiento ◈ corresponder {a}, deshacerse {en}, expresar, exteriorizar, hacer constar, hacer extensivo, manifestar, mostrar, recibir, suscitar, testimoniar, transmitir, tributar	**Gratitudine** ◈ attestare, dimostrare, esprimere, estendere, manifestare, mostrare, nutrire, provare, ricevere, serbare, testimoniare
Agrado ◈ aceptar {con}, acoger {con}, expresar, manifestar, mostrar, recibir {con}, recordar {con}, ver {con}	**Soddisfazione** ◈ esprimere, mostrare, procurare, provare, riempire {di}, suscitare, trovare (in qualcosa)
Agravante ◈ añadir, aplicar, apreciar, **concurrir**, considerar, **darse**, **existir**, tener	**Aggravante** ◈ aggiungere, applicare, avere, considerare, **esistere**, riconoscere
Agravio[1] ◈ constituir, corregir, evitar, paliar, persistir {en}, remediar, reparar, representar, soportar, subsanar, sufrir, suponer	**Offesa** ◈ attenuare, cancellare, dimenticare, inghiottire, lavare, patire, perdonare, recare, ricevere, riparare, sopportare, subire, tollerare, vendicare
Agravio[2] ◈ causar, cometer, compensar, crear, deshacer, infligir, ocasionar, producir, remediar, reparar, representar,	**Danno** ◈ apportare, arrecare, cagionare, causare, circoscrivere, evitare, inferire, infliggere, limitare, procurare, produrre,

subsanar, suponer	provocare, recare, ricevere, rimediare {a}, riparare {a}, riportare (grave), soffrire, subire, tornare {a} (di qualcosa/qualcuno)
Agresión ◈ acusar {de}, **arreciar**, condenar, contrarrestar, denunciar, descubrir, evitar, fraguar**se**, frustrar, imputar, inducir {a}, infligir, llevar a cabo, maquinar, neutralizar, padecer, persistir {en}, producir, provocar, recibir, repeler, replicar, reponerse {de}, reprobar, someter**se** {a}, sufrir, urdir	**Aggressione** ◈ compiere, consumar**si** (ai danni di), fronteggiare, neutralizzare, resistere {a}, sferrare, sfuggire {a}, sottrar**si** {a}, subire, temere
Agresividad ◈ acumular, albergar, apaciguar, aplacar**se**, atemperar, aumentar, calmar**se**, contrarrestar, controlar, descargar, desfogar, engendrar, exhibir, exteriorizar, frenar, manifestar, mitigar, mostrar, producir, proteger {contra}, provocar, reducir, reprimir, templar	**Aggressività** ◈ accumulare, alimentare, aumentare, controllare, covare, frenare, manifestare, mostrare, placare, proteggere {da}, reprimere, scaricare, sfogare
Agresor ◈ **amenazar**, **apuñalar**, buscar, capturar, condenar, detener, **disparar**, encausar, encontrar, **escapar**, entregar**se**, **golpear**, **huir**, identificar, juzgar	**Aggressore** ◈ arrestare, catturare, cercare, colpire, condannare, fermare, **fuggire**, giudicare, identificare, **minacciare**, processare, **pugnalare**, **sparare**, trovare
Agricultor ◈ **arar**, convertir**se** {en}, **cosechar**, **cultivar**, **labrar**, **plantar**, **sembrar**, trabajar {como/de}	**Agricoltore** ◈ **arare**, **coltivare**, **dissodare**, lavorare {come}, **piantare**, **raccogliere**, **seminare**, **zappare**
Agrupación ◈ afiliarse {a/en}, apoyar, apuntar**se** {a}, constituir, crear, desmembrar**se**, dirigir, disolver**se**, encabezar, escindir**se**, establecer, fomentar, formar, formar parte {de}, fundar, ilegalizar, impulsar, integrar**se** {en}, legalizar, militar {en}, pertenecer {a}, promover, reunir, sumarse {a}, **surgir**	**Circolo** ◈ accettare {in}, aderire {a}, aiutare, ammettere {in}, appartenere {a}, appoggiare, aprire, costituire, creare, entrare {in}, essere membro {di}, iscriver**si** {a}, entrare {in}, far parte {di}, fondare, formare, frequentare, militare {in}, **nascere**, riunire, sostenere
Agua ◈ absorber, achicar, **afluir**, almacenar, apaciguar, bañar**se** {en}, beber, **brotar**, bucear {en}, **caer**, canalizar, **circular**, contener, **correr**, derramar, derrochar, **desembocar**, **deslizarse**, dilapidar, diluir {en}, **discurrir**, disolver {en}, dosificar, echar, encauzar, estancar**se**, flotar {en}, **fluir**,	**Acqua** ◈ aggottare, assorbire, attingere (al/dal pozzo), captare, **chioccolare** (in una fontana), **ciangottare**, **circolare**, colare, convogliare, depurare, **derivare**, dissalare, distribuire, erogare, fendere, **fluire**, fornire, ghiacciare (per la bassa temperatura), **gorgogliare**, imbarcare, immerger**si** {in}, incanalare, **infiltrarsi**

hundir**se** {en}, **infiltrarse**, ingerir, llenar {de}, malgastar, manar, rebosar, recoger, sacar, sorber, succionar, surcar, **surgir**, tragar, verter, **volver a su cauce**, zambullir**se** {en}	{in}, pompare (dal pozzo), potabilizzare, **rifluire**, risparmiare, schizzare, **scorrere**, sgocciolare, **sgorgare** (da una roccia), sguazzare {in}, solcare, **sommergere**, specchiarsi {in}, **spiovere** (dalla grondaia), sprecare, **sprizzare** (da una roccia), spruzzare (addosso a qualcuno/su qualcosa), traboccare, **tracimare**, **trapelare**, **venir giù**, versare, **zampillare** (da una roccia)
Aguacero ◈ aguantar, **arrasar**, **caer**, **calar**, **empapar**, soportar, **sorprender**	**Acquazzone** ◈ **arrivare**, **cadere**, **devastare**, **distruggere**, **martellare**, ripara**rsi** {da}, **scendere**, **venir giù**
Aguante ◈ **acabarse** (a alguien), mantener, prolongar, quebrar**se**, tener	**Pazienza** ◈ abusare {di}, armarsi {di}, avere, esaurir**si**, esercitare, impiegare, mostrare, munirsi {di}, perdere, portare, richiedere
Aguja[1] ◈ **atravesar** (algo), clavar, enhebrar, ensartar, esterilizar, infectar**se**, introducir, meter, **penetrar** (en algo), **perforar** (algo), **pinchar**, utilizar	**Ago** ◈ appuntare {su}, infilare, infettar**si**, introdurre, **penetrare** (in qualcosa), **perforare** (qualcosa), **pungere**, sfilare, sterilizzare
Aguja[2] ◈ **marcar**, **señalar**	**Lancetta** ◈ **indicare**, muover**si**, **segnare**, spostare, tirare avanti/indietro
Agujero ◈ abrir, agrandar, cavar, cerrar, colarse {por}, colmar, cubrir, descubrir**se**, excavar, hacer, horadar, hurgar {en}, llenar, obstruir, obturar, ocultar, practicar, salir {de}, socavar (algo), taladrar, tapar, taponar	**Foro** ◈ allargare, aprir**si**, chiudere, creare, fare, fuoriuscire {da}, inserire {in}, introdurre {in}, praticare (in/su qualcosa), tappare, turare
Agujetas ◈ evitar, producir, **salir**, sentir, tener	**Indolenzimento** ◈ avere, provocare, **rimanere** (a qualcuno), sentire
Ahorro ◈ administrar, aumentar, canalizar, confiar, conllevar, contabilizar, contribuir {a}, depositar, dilapidar, **esfumarse**, estimular, favorecer, fomentar, gastar, guardar, impedir, incentivar, invertir, materializar**se**, permitir, registrar**se**, reportar, representar	**Risparmio** ◈ accumulare, **andare in fumo**, consumare, custodire, depositare, derubare {di}, difendere, dilapidare, educare {a}, fare, fruttare, generare, impiegare, incoraggiare, intaccare, investire, materializzar**si**, mobilitare, ottenere (notevole), promuovere, prosciugare
Aire[1] ◈ apestar, **circular**, conservar, contaminar, **correr**, cortar, dar, dejar {en}, desprender, difundir**se**, elevar**se**	**Aria** ◈ appestare, alzarsi {in}, ammorbare, appestare, cambiare, **circolare**, dare, deumidificare, espirare, fare, fendere,

{por}, enrarecer**se**, **entrar**, **envolver** (algo/a alguien), espirar, estallar {en}, exhalar, expeler, expulsar, **faltar**, flotar {en}, hacer, impregnar, imprimir, infundir, inhalar, inspirar, insuflar, polucionar**se**, purificar, quedar {en}, refrescar, remover, respirar, **salir**, soltar, tener, tomar, vicia**rse**	inquinar**si**, inspirare, impregnare, inalare, inquinare, inspirare, lacerare, levarsi {in}, librarsi {in}, **mancare**, offuscare, prendere, purificare, respirare, rinfrescar**si**, rinnovare, solcare, viziar**si**, volteggiare {in}
Aire[2] ◈ adoptar, conservar, perder, tener	**Aria (aspetto)** ◈ adottare, assumere, avere, conservare, dissimulare, mostrare, notare, ostentare, perdere, **trarre in inganno**
Aislamiento ◈ abocar {a}, condenar {a}, contribuir {a}, evitar, favorecer, mantener {en}, relegar {a}, rescatar {de}, romper, salir {de}, salvar {de}, sufrir, sumir**se** {en}	**Isolamento** ◈ chiudersi {in} (più totale), condannare {a}, disporre, mettere {in}, relegare {a}, ritirarsi {in}, vivere {in}
Ajedrez ◈ difundir, enseñar, estudiar, jugar {a}, potenciar, practicar, promocionar	**Scacchi** ◈ esercitarsi {a}, giocare {a}, studiare
Ajetreo[1] ◈ descansar {de}	**Strapazzo** ◈ fare, riposarsi {da}, sottopor**si** {a}
Ajetreo[2] ◈ **crecer**, disminuir, escapar {de}, huir {de}, llevar, oír, salir {de}	**Trambusto** ◈ creare, generare, provocare, scappare {da}, sentire, stordire, uscire {da}
Ajo ◈ desmenuzar, echar, exprimir, freír, machacar, pelar	**Aglio** ◈ aggiungere, pelare, pestare, schiacciare, soffriggere, spremere, tritare, triturare
Ajuste ◈ aplicar, efectuar, lograr, perseverar {en}, practicar, realizar, solicitar	**Adeguamento** ◈ applicare, effettuare, praticare, richiedere
Ala[1] ◈ **albergar**, recorrer, salir {de}, vigilar, visitar	**Ala (parte di un edificio)** ◈ **ospitare**, percorrere, visitare
Ala[2] ◈ abarcar, abrir, ahuecar, batir, cerrar, desplegar, estirar, extender, plegar, recoger	**Ala** ◈ allargare, distendere, frullare, librarsi {su}, raccogliere, ripiegare, sbattere, scuotere, tarpare
Ala[3] ◈ pertenecer {a}	**Ala (fazione)** ◈ appartenere {a}
Alabanza ◈ acaparar, ahorrar, cantar, colmar {de}, copar, cosechar, cubrir**se** {de}, dedicar (a alguien), deshacerse {en}, dirigir (a alguien), dispensar, escatimar, escuchar, explayarse {en}, lanzar, llenar {de}, oír, prodigar, rendir,	**Elogio** ◈ fare, meritar**si**, ottenere, prodigare, profondere, profondersi {in}, ricevere, rivolgere, saltare, tessere, tributare

tributar, verter	
Alarido ◈ acallar, dar, escuchar, estallar {en}, lanzar, pegar, prorrumpir {en}	**Grido** ◈ **alzarsi**, cacciare, dare, emettere, erompere {in}, esplodere {in}, **lacerare** (il silenzio), lanciare, **levarsi**, mandare, prorompere {in}, reprimere
Alarma¹ ◈ activar, conectar, desactivar, dispararse, encenderse, estropearse, **funcionar**, **saltar**, **sonar**	**Allarme** ◈ attivar**si**, azionare, disattivare, **funzionare**, **saltare**, **scattare**, **suonare**
Alarma² ◈ atenuar, causar, crear, **cundir**, declararse, decretar, desatarse, desencadenar, despertar, estallar, extenderse, generar, intensificarse, mitigar, propagarse, provocar, sembrar, suscitar	**Allarme (allerta)** ◈ attenuare, causare, creare, **crescere**, destare, essere {in}, mettere {in}, procurare, produrre, provocare, ridimensionare, **rientrare**, suscitare
Alarma³ ◈ dar, desoír, difundir, emitir	**Allarme (avviso)** ◈ dare, diffondere, lanciare
Alba ◈ **despertar**, **despuntar**, presenciar, ver, **rayar**	**Alba** ◈ **avvicinarsi**, **imbiancare** (il cielo), **indorare** (l'orizzonte), **nascere**, **soffondere di rosa** (il cielo), **sorgere**, **spuntare**, vedere
Albornoz ◈ secarse {con}	**Accappatoio** ◈ asciugar**si** {con}, usare
Alboroto ◈ acallar, apaciguarse, armarse, causar, **cesar**, desatar, desatarse, desencadenarse, escuchar, formar, generar, levantarse, mitigar, montar, oír, organizar, producir, provocar, sofocar, surgir	**Confusione** ◈ aggiungere, alimentare, approfittare {di}, aumentare, causare, creare, dominare, eliminare, essere fonte {di}, evitare, fare, generare, gettare {in}, **imperare**, mettere, portare, provocare, **regnare**, ridurre, sentire
Alcalde ◈ actuar {como/de}, **cesar** (en sus funciones), convertirse {en}, designar, **dimitir**, ejercer {como/de}, elegir, hacer {de}, llegar {a}, **mandar**, nombrar, **presidir**, votar	**Sindaco** ◈ designare, **dimettersi**, diventare, fare, **ordinare**, **presiedere**, scegliere, votare {per}
Alcaldía ◈ abandonar, alcanzar, arrebatar, aspirar {a}, competir {por}, conseguir, dirigir, disputar, ejercer, ganar, llegar {a}, ocupar, perder, presentarse {a}, recaer, renovar, revalidar, votar {para}	**Carica di sindaco** ◈ accedere {a}, ambire {a}, arrivare {a}, ascendere {a}, aspirare {a}, assumere, assurgere {a}, candidar**si** {a}, correre {per}, decadere {da}, designare {a}, dimettersi {da}, eleggere {a}, esercitare, insediarsi {in}, mirare {a}, nominare {a}, occupa, offrire (a qualcuno), puntare {a}, raggiungere, ricoprire, rimettere, scalzare {da}, subentrare {in}

Alcance[1] ◈ **abarcar**, calcular, calibrar, considerar, determinar, juzgar, estimar, evaluar, pronosticar

Alcance[2] ◈ captar, determinar, sopesar, valorar, vislumbrar

Portata ◈ calcolare, **comprendere**, determinare, misurare, immaginare, valutare

Importanza ◈ apprezzare, assumere, acquistare, acquisire, riconoscere, rivestire, sottolineare

Alcancía ◈ meter {en}, romper, tener

Salvadanaio ◈ avere, mettere {in}, rompere

Alcohol ◈ abusar {de}, beber, consumir, destilar, expender, ingerir, mezclar, prohibir, rebajar, **subirse a la cabeza (a alguien)**

Alcol ◈ **abbrutire**, abusare {di}, **andare alla testa** (a qualcuno), darsi {a}, essere dedito {a}, **inebriare**, **ottenebrare**, reggere, **rovinare**, **stordire**, tollerare

Aldea ◈ abandonar, nacer {en}, regresar {a}, vivir {en}

Villaggio ◈ abbandonare, lasciare, nascere {in}, tornare {a/in}, vivere {in}

Aleación ◈ adaptar, emplear, usar, utilizar

Lega ◈ adoperare, creare, ottenere, usare

Alegación ◈ aceptar, admitir, **apoyarse** (en algo), argumentar, basar**se** (en algo), defender, desestimar, desmontar, exponer, formular, fundamentar (sobre algo), interponer, mantener, plantear, presentar, rebatir, rechazar, refutar, sostener, **sustentarse** (en algo/sobre algo)

Allegazione ◈ accettare, ammettere, basar**si** {su}, confutare, demolire, fondar**si** {su}, imperniare {su}, presentare, respingere, rifiutare, smontare, sostenere

Alegría ◈ aguar**se**, ahogar**se**, **apoderarse** (de alguien), brincar {de}, **brotar**, causar, colmar {de}, compartir, constituir, **contagiar**, contener, **cundir**, dar, dar saltos {de}, demostrar, deparar (a alguien), derrochar, desatar**se**, desbordar**se**, destapar, desvanecer**se**, devolver (a alguien), dibujar**se**, diluir**se**, disimular, embargar, empañar**se**, esconder, estallar {de}, experimentar, expresar, exteriorizar, extinguir**se**, insuflar, inundar {de}, **invadir** (a alguien), inyectar, irradiar, llenar {de}, llevar (a algo/a alguien), llorar {de}, manifestar, mostrar, perder, prevalecer, provocar, rebosar, recobrar, recuperar, reflejar, **reinar**, representar, reventar {de}, rezumar, saborear, saltar {de}, sembrar, sentir, suscitar, tener, teñir {de}, transmitir, traslucir**se**, truncar**se**, verter, vibrar {de}

Allegria ◈ accendere, brillare (gli occhi) {di}, comunicare, **contagiare**, dare, diffondere, dissimulare, dominare, emanare, **esplodere**, esprimere, fare, infondere, mettere, mostrare, nascondere, ostentare, portare, procurare, propagare, provocare, **regnare**, ritrovare, spegnere, sprigionare, sprizzare, suscitare, sprizzare (da tutti i pori), **svanire**, trasmettere, trattenere, vivere {in}

Alejamiento ◈ conseguir, consumar**se**, decretar, evitar, producir**se**, provocar	**Allontanamento** ◈ decretare, evitare, ottenere, provocare
Alergia ◈ aumentar, causar, coger, dar, desarrollar, diagnosticar, originar, padecer, producir, provocar, sufrir, tener, tratar, vacunar {contra}	**Allergia** ◈ attenuare, avere, causare, **derivare** {da}, **esplodere**, manifestare [sintomi di], **manifestarsi** {con}, prevenire, provocare, scatenare, soffrire {di}, sviluppare, vaccinar**si** {contro}
Alerta ◈ activar, dar, declarar**se**, decretar, desactivar, extremar, intensificar, mantener**se** {en}, poner**se** {en}, seguir {en}	**Allerta** ◈ attivare, dare, dichiarar**si**, lanciare, mettere {in}, restare {in}, suscitare, tenere {in}
Alfabetización[1] ◈ hacer, realizar, usar, utilizar	**Ordinazione alfabetica** ◈ eseguire, fare, optare {per}, predisporre, realizzare, usare
Alfabetización[2] ◈ acelerar, dificultar, difundir, exigir, facilitar, favorecer, fomentar, impedir, mejorar	**Alfabetizzazione** ◈ accelerare, diffondere, favorire, impedire, incentivare, incoraggiare, migliorare, promuovere, sostenere
Algodón ◈ abonar, arrancar, cortar, cultivar, empapar, impregnar, manchar, mojar, plantar, podar, producir, recoger, recolectar, regar, sembrar	**Cotone** ◈ annaffiare, bagnare, cardare, coltivare, impregnare, piantare, pettinare, potare, produrre, raccogliere, seminare, tagliare
Alianza ◈ adherir**se** {a}, armar**se**, blindar, buscar, cimentar, concertar, concretar**se**, conformar, consensuar, consolidar, constituir, consumar**se**, cuajar, desestabilizar, deshacer**se**, desmantelar, desmentir, enredar**se** {en}, entablar, establecer, estrechar, firmar, fomentar, forjar, formalizar, formar, formar parte {de}, fortalecer, fraguar**se**, instaurar, llevar a cabo, mantener, participar {en}, perfilar, perseguir, promover, realizar, rescindir, revalidar, romper, sellar, socavar, suscribir, tejer, trabar, **venirse abajo**, violar	**Alleanza** ◈ cementare, cercare, concludere, contrarre, denunciare, firmare, formalizzare, infrangere, instaurare, mantenere, rafforzare, ricucire, rinnegare, rinnovare, rinsaldare, rompere, sancire, siglare, sottoscrivere, stabilire, stipulare, stringere, suggellare, tessere, tradire, **unire**
Aliciente ◈ aportar, buscar, carecer {de}, contar {con}, crear, encontrar, describir, descubrir, explicar, inventar, ofrecer, presentar, renovar, reunir, servir {de}, tener, ver	**Motivazione** ◈ accertare, comprendere, dare, esaurire, fornire, ignorare, maturare, offrire, rafforzare, rappresentare, richiedere, spiegare, trovare, valutare
Aliento[1] ◈ cobrar, cortar, echar,	**Fiato** ◈ **mancare**, mozzare, perdere,

entrecortar**se**, exhalar, **faltar**, **oler**, perder, reobrar, recuperar, tomar	pigliare, prendere, profumare, **puzzare**, raccogliere, riprendere, risparmiare, spendere, sprecare, tirare, trattenere
Aliento[2] ◈ dar, imprimir, insuflar, transmitir	**Coraggio** ◈ dare, infondere, mettere
Alimentación ◈ conseguir, cuidar, descuidar, empeorar, facilitar, lograr, mejorar	**Alimentazione** ◈ adeguare, adottare, cambiare, controllare, curare, migliorare, modificare, passare {a}, ricevere, seguire
Alimento ◈ abastecer {de}, acumular, aderezar, adulterar, agriar**se**, aliñar, atiborrar**se** {de}, brindar, caducar, calentar, carecer {de}, cocer, cocinar, comer, condimentar, congelar, **corromperse**, dar, **descomponerse**, desperdiciar, devorar, dispensar, distribuir, dosificar, enfriar**se**, engullir, guisar, hacer acopio {de}, ingerir, lavar, llenar**se** {de}, necesitar, ofrecer, paladear, picar, privar {de}, probar, procurar, proveer {de}, racionar, rebanar, saborear, salpimentar, servir, servir {de}, sofreír, surtir {de}, tomar	**Alimento** ◈ adulterare, aromatizzare, assimilare, assaporare, condire, congelare, conservare, consumare, contaminare, controindicare, cucinare, cuocere, **deteriorarsi**, digerire, dispensare, divorare, dosare, fare incetta {di}, ingerire, insaporire, irraggiare, lavare, mangiare, marinare, mondare, offrire, pepare, pesare, prendere, **prendere sapore**, rifocillarsi {con}, rifornire {di}, riscaldare, salare, scadere, servire, speziare, spezzare, sprecare, surgelare, tagliare, trangugiare, trarre, triturare, trovare
Alivio ◈ acoger {con}, brindar, buscar, causar, comprobar {con}, dispensar, encontrar (en algo), experimentar, hallar (en algo), obtener, ofrecer, proporcionar, recibir {con}, reportar, representar, sentir, servir {de}, suponer, tener	**Sollievo** ◈ apprendere {con}, arrecare, cercare, dare, porgere, portare, procurare, provare [senso di], ricevere, trovare
Alma ◈ ahondar {en}, alimentar, apiadarse {de}, atenazar, captar, colmar, **descarriarse**, desnudar, entregar, interpretar, llegar {a}, llevar {en}, partir (a alguien), percibir, poner (en algo), purgar, purificar, recorrer, sacar {de}, salir {de}, sentir {en}, serenar**se**, tener, vender	**Anima** ◈ dannarsi, dare, evocare, infondere, metterci (in qualcosa), purificare, raccomandare, **reincarnarsi**, sentire {in}, straziare, toccare, **trasmigrare**, traviar**si**, vendere (al diavolo)
Almendro ◈ **descollar**, **florecer**	**Mandorlo** ◈ **fiorire**, **svettare**
Almuerzo ◈ aprovechar, asistir {a}, celebrar, compartir, **componerse** (de algo), concertar, **consistir** (en algo), **constar** (de algo), convocar, desarrollar**se**, disfrutar {de}, fijar, invitar {a}, llevar, ofrecer, organizar, participar	**Pranzo** ◈ approntare, aprire, chiudere, **consistere** (in qualcosa), consumare, cucinare, digerire, fissare, godersi, gustare, improvvisare, invitare {a}, offrire, ordinare, portar**si**, preparare, **prevedere**, saltare, scroccare, servire,

{en}, preparar, prolongar**se**, realizar, saborear, saltarse, servir	smaltire
Alojamiento ◈ brindar, buscar, conseguir, dar, encontrar, facilitar, incluir, ofrecer, preparar, procurar, proporcionar, proveer	**Alloggio** ◈ affittare, allestire, cambiare, cercare, chiedere, dare, disporre {di}, fornire, offrire, prendere, procurare, ricevere, trovare
Alquiler ◈ abonar, ceder {en}, concertar, deber, pagar, poner {en}, prorrogar, rebajar	**Affitto** ◈ anticipare, aumentare, bloccare, dare {in}, diminuire, pagare, prendere {in}, riscuotere, sbloccare, tenere {in}, versare
Alteración[1] ◈ causar, constituir, corregir, experimentar, operar**se**, presentar, prever, producir**se**, representar, sufrir, suponer	**Alterazione** ◈ avere, causare, correggere, costituire, presentare, produrre, rappresentare, supporre
Alteración[2] ◈ causar, producir**se**, sufrir	**Inquietudine** ◈ destare, provocare, suscitare, **serpeggiare**, **tormentare**
Alteración[3] ◈ causar, producir**se**, suponer	**Disordine** ◈ creare, fomentare, provocare, reprimere, **scoppiare**, sedare, stroncare, **verificarsi**
Altercado ◈ mantener, motivar, ocasionar, **ocurrir**, originar**se**, presenciar, producir**se**, protagonizar, provocar, **tener lugar**	**Diverbio** ◈ avere, motivare, **nascere**, originare, provocare, **sorgere**, venire {a} (con qualcuno)
Alternancia ◈ debilitar, mantener, permitir, producir**se**, proponer	**Alternanza** ◈ chiedere, **esistere**, invocare, permettere, proporre, rispettare
Alternativa ◈ agotar**se**, anclar, aunar, buscar, calibrar, constituir, construir, contemplar, convertir {en}, dar, debatirse {entre}, decantarse {por}, derivar**se**, descartar, desechar, dilucidar, disponer {de}, dudar {entre}, elegir, encontrar, enjuiciar, escoger, estudiar, excluir, **existir**, juzgar, ofrecer, optar {entre/por}, plantear, ponderar, presentar, proponer, **quedar** (a alguien), rechazar, sopesar, tener, tomar, trazar, vislumbrar	**Alternativa** ◈ avere, concedere, dibattersi {in} (difficile), essere {in}, escludere, **esistere**, **finire**, mettere (qualcuno) {in}, offrire, optare {per}, ponderare, porre (qualcuno) {in}, proporre, **rimanere** (a qualcuno), scartare, trovarsi {in}, vedere
Altibajos ◈ experimentar, mostrar, padecer, presentar, producir**se**, sufrir, tener	**Alti e bassi** ◈ avere, **caratterizzare**, mostrare, presentare
Altivez ◈ criticar, demostrar, mostrar, rechazar	**Arroganza** ◈ criticare, denunciare, dimostrare, diventare, mostrare
Alta ◈ causar, conceder, conseguir, dar**se**	**Dimissione** ◈ anticipare, avere, chiedere,

{de}, firmar, obtener, pedir, posponer, prescribir, recibir, solicitar, tramitar	firmare, posticipare **Assunzione / Iscrizione** ◈ **decorrere** {da}, effettuare, formalizzare, ottenere, perfezionare, provvedere {a}, richiedere
Alto[1] ◈ dar **Alto[2]** ◈ hacer	**Alt** ◈ intimare **Sosta** ◈ concedere, consentire, dare, fare, prendersi
Alto el fuego ◈ acordar, alcanzar, cesar, conseguir, consolidar, cumplir, declarar, decretar, establecer, **estar en vigor**, firmar, infringir, lograr, negociar, pactar, proclamar, proponer, prorrogar, respetar, romper, suscribir, violar	**Cessate il fuoco** ◈ accettare, approfittare {di}, chiedere, concordare, **essere in vigore**, firmare, garantire, includere, ottenere, prevedere, proclamare, proporre, raggiungere l'accordo {per}
Altura ◈ acercar**se** {a}, alcanzar, averiguar, bajar {de}, calcular, corregir, decidir, determinar, elevarse {a}, estar {a}, ganar, llegar {a}, mantener, medir, modificar, nivelar, pasar, precisar, rebajar, rebasar, sobrepasar, subir {a}, tener, tomar	**Altezza** ◈ avere, cadere {da}, calcolare, eguagliare, gettar**si** {da}, livellare, misurare, raggiungere, superare, toccare
Alucinación ◈ **dar** (a alguien), experimentar, provocar, sufrir, tener, **venir** (a alguien), ver	**Allucinazione** ◈ avere, essere in preda {a}, essere vittima {di}, indurre, produrre, provocare, riconoscere, soffrire {di}, vedere, **venire** (a qualcuno)
Alud ◈ **arrastrar**, **arrollar**, **atrapar**, desatar, desencadenar, esquivar, frenar, producir**se**, provocar, rescatar {de}, **sepultar**	**Valanga** ◈ arginare, causare, dare origine {a}, **distruggere**, **imprigionare**, innescare, **intrappolare**, **investire**, **precipitare**, produrre, provocare, **rotolare**, **rovinare**, **seppellire**, **sommergere**, **staccarsi**, **travolgere**
Alumno ◈ admitir, adoctrinar, aleccionar, aplazar, aprender (algo), aprobar, atender, **cursar** (algo), dar clase {a}, **doctorarse**, educar, egresar, emular (a alguien), enseñar, estudiar, formar, **graduarse**, ingresar, **licenciarse**, matricular**se**, pasar, reprobar, suspender, tener, tener clase (con alguien)	**Alunno** ◈ allontanare (da scuola), ammettere, **assentarsi**, bocciare, classificare, espellere, **frequentare** (la scuola/l'università), **imparare**, insegnare {a}, iscriver**si**, **laurearsi**, orientare, preparare (a un esame), promuovere, respingere, richiamare, riprendere, seguire, sospendere, stimolare, studiare, valutare
Alusión ◈ añadir, decir {en}, deslizar**se**, destacar, explicar {en}, formular, hacer, merecer, obviar, personalizar, rebatir, replicar {a}, verter	**Allusione** ◈ cogliere, contenere, evitare, fare, ignorare, respingere, sottolineare

Aluvión ◈ aguantar, atajar, contener, desatar, desencadenar, detener, encadenar, evitar, frenar, neutralizar, parar, producir**se**, provocar, **sobrevenir**, **surgir**, **venirse encima** (de algo/alguien),	**Alluvione** ◈ **abbattersi**, **allagare**, arginare, **cancellare**, causare, **colpire**, **danneggiare**, **devastare**, **distruggere**, evitare, **inondare**, prevenire, provocare, scampare {a}, **sconvolgere**, **spazzare via**, subire, temere, **travolgere**
Alza ◈ acumular, anotar, anunciar, apuntar, compensar, contener, detener, evitar, frenar, generar, impedir, marcar, percibir, prever, producir**se**, provocar, recoger, reflejar, registrar, representar, suponer	**Rialzo** ◈ arginare, causare, comportare, contenere, controllare, determinare, denunciare, evidenziare, evitare, favorire, impedire, notare, prevedere, prevenire, provocare, **scattare**, scongiurare, supporre, **verificarsi**
Alzado ◈ dibujar, representar, trazar	**Prospetto** ◈ disegnare, rappresentare, tracciare
Alzamiento ◈ causar, dar lugar {a}, **estallar**, evitar, fracasar, fraguar**se**, organizar, planear, preparar, producir**se**, provocar, reprimir, sofocar, tramar, **triunfar**, urdir	**Sommossa** ◈ capeggiare, causare, cessare, dare luogo {a}, degenerare {in}, **esplodere**, fallire, fomentare, guidare, inasprir**si**, **nascere**, organizzare, pianificare, preparare, provocare, reprimere, scatenare, **scoppiare**, sedare, sfociare {in}
Amabilidad ◈ abusar {de}, agradecer, derrochar, deshacerse {en}, dispensar, irradiar, mostrar, prodigar, rebosar, respirar, rezumar, tener	**Amabilità** ◈ avere, **caratterizzare**, chiedere {con}, **conquistare**, conservare, **far parte dello charme** (di qualcuno), intercettare, mostrare, notare, perdere, sorprendere {con}, sottolineare
Amanecer ◈ **alumbrar**, **clarear**, **despuntar**, **iluminar**, **llegar**, presenciar, ver	**Alba** ◈ ammirare, annunciare, avvicinar**si**, **imbianca** (il cielo), **indorare** (l'orizzonte), **nascere**, **rischiarare**, salutare, **soffondere** (il cielo di rosa), **sorgere**, **spuntare**, vedere
Amargura ◈ **acechar**, causar, compensar, confesar, derrochar, descargar, destilar, experimentar, expresar, exteriorizar, hundir**se** {en}, **invadir** (a alguien), llorar {de}, ocultar, producir, rebosar, reflejar, rezumar, saborear, sentir, soportar, sufrir, sumir**se** {en}, teñir {de}, traslucir**se**, vivir {en}	**Dispiacere** ◈ affogare (nell'alcol), alleviare, annegare (nell'alcol), **attanagliare**, cagionare, causare, chiudersi {in} (proprio), dare, esprimere, fare, morire {di}, mostrare, nascondere, piangere {per}, procurare, provare, provocare, recare, sentire, sopportare
Amasijo ◈ constituir, contemplar, convertir**se** {en}, descubrir, formar	**Ammasso** ◈ diventare, formar**si**, individuare, scoprire

Ámbar ◈ conservar {en}, extraer, fosilizar**se** {en}, preservar {en}	**Ambra** ◈ conservar**si** {in}, estrarre, fossilizzar**si** {in}, trovare {in}
Ambición ◈ abrigar, alcanzar, alimentar, **anidar** (en alguien), atemperar, ceder, cegar**se** {por}, cimentar, colmar, dejarse llevar {por}, depositar, disfrazar, **dominar** (a alguien), encubrir, **entreverse**, frenar, hacer**se** realidad, inculcar, **latir** (en algo/en alguien), legitimar, liberar, lograr, luchar {por}, moderar, recortar, renunciar {a}, saciar, satisfacer, templar, transmitir, traslucir**se**	**Ambizione** ◈ abbandonare, accarezzare, **accecare**, annidare, **annidarsi** (in qualcuno), appagare, coltivare, combattere, condannare, condividere, contenere, frenare, lusingare, mascherare (sotto nobili ideali), **muovere** (qualcuno), nascondere, nutrire, possedere, realizzare, reprimere, rinunciare {a}, seguire, sfruttare, soddisfare, soffocare, solleticare, **spegnersi**, **spingere** {a}, **stimolare**, **trascinare**, vanificare
Ambiente ◈ aclimatar**se** {a}, aderezar, alborotar, alterar, amoldar**se**, caldear**se**, clamar**se**, cargar, circunscribirse {a}, conocer, contaminar, crear, degradar**se**, despejar**se**, disfrutar {de}, distender**se**, encresparse, enfriar**se**, enrarecer**se**, envolver (algo), evocar, flotar {en}, frecuentar, impregnar, notar**se** {en}, preservar, proteger, pulsar, purificar, recrear, refrescar, respirarse, revolotear {en}, serenar**se**, sosegar**se**, sumergirse {en}, tensar	**Ambiente** ◈ arieggiare, avvelenare, cambiare, conservare, contaminare, degradar**si**, difendere, familiarizzarsi {con}, frequentare, inquinare, inserirsi {in}, integrarsi {in}, introdursi {in}, preservare, pulire, rallegrar**si**, refrigerare, risanare, riscaldare, rispettare, salvaguardare, sgelare, smuovere, staccarsi {da}, surriscaldare, tutelare
Ambigüedad ◈ acabar {con}, andarse {con}, constituir, crear, criticar, cultivar, despejar, destapar, dilucidar, eliminar, engendrar, entrañar, evidenciar, evitar, explicar, implicar, mantener, mostrar, presentar, prestarse {a}, rehuir, revelar, teñir {de}	**Ambiguità** ◈ cadere {in}, chiarire, dissipare, eliminare, evitare, fugare, presentare, sciogliere, uscire {da}
Ámbito ◈ abarcar, acotar, atenerse {a}, ceñirse {a}, circunscribirse {a}, delimitar, entrar {en}, escapar {de}, insertar {en}, invadir, limitar, marcar, rebasar, reducir**se** {a}, sobrepasar, superar, transgredir, trascender	**Ambito** ◈ ampliare, circoscrivere, definire, delimitare, estendere, esulare {da}, iscriversi {in}, muoversi {in}, oltrepassare, restringere, rientrare {in}, rimanere {in}, superare, uscire {da}
Ambulatorio ◈ abrir, acudir {a}, atender {en}, citar {en}, colapsar**se**, construir, dotar (de algo), equipar, **funcionar**, gestionar, instalar, llevar {a}	**Ambulatorio** ◈ aprire, fare la fila {in}, **fornire**, frequentare, **funzionare**, **offrire**, ricevere {in}, visitare {in}
Amenaza ◈ **acechar**, **acuciar**, ahuyentar,	**Minaccia** ◈ affrontare, agitare, allontanare,

alejar, alertar {de}, alimentar, arreciar, atisbar, blandir, captar, **cernerse**, **cobrar fuerza**, conjurar, constituir, cumplir, defenderse {de}, **desvanecerse**, detectar, detener, difuminar**se**, dispar**se**, eludir, encarar, enfrentar**se** {a}, exacerbar, formular, hacer**se** realidad, lanzar, magnificar, neutralizar, planear, plegarse {a}, producir**se**, proferir, recibir, **recrudecerse**, redoblar, representar, responder {a}, salir al paso {de}, sufrir, suponer, **surtir efecto**, teñir {de}, verter, vislumbrar, vivir {bajo}

annidarsi, attuare, avere paura {di}, avvertire, brandire, cedere {a}, contrastare, **correre**, costituire, costringere {con}, denunciare, esorcizzare, fronteggiare, **gravare** {su}, ignorare, **incombere**, **intimidire**, intravedere (nelle parole), lanciare, paventare, **pendere**, percepire, **pesare**, piegarsi {a}, proferire, rappresentare, rasentare, reagire {a}, respingere, ricevere, ricorrere {a}, ridimensionare, rispondere {a}, scagliare, sconfiggere, sfuggire {a}, soccombere {a}, sottostare {a}, sottovalutare, **sovrastare**, **spaventare**, stornare, subire, suonare {come}, sventare, temere, **terrorizzare**, vivere {sotto}

Amigo ◈ acudir {a}, atesorar, compenetrarse {con}, congeniar {con}, conservar, contar {con}, frecuentar, granjearse, guardar, hacer, intimar {con}, perder, reconciliarse {con}, reunir, tener

Amico ◈ aiutare, allontanare, allontanarsi {da}, attorniarsi {di}, avere, circondarsi {di}, contare {su}, diventare, farsi, fidarsi {di}, frequentare, perdere, riconciliarsi {con}, riunire, sostenere, tradire, trascurare, trovare, visitare

Amistad ◈ abusar {de}, afianzar**se**, arraigar (en alguien), brindar, **brotar**, cimentar, conquistar, conservar, **cuajar**, cultivar, depositar (en alguien), descuidar, deshacer**se**, **desvanecerse**, **diluirse**, dispensar, empañar**se**, enfriar**se**, enrarecer**se**, entablar, enturbiar**se**, establecer, estrechar, exaltar, faltar {a}, fluir, forjar, fortalecer**se**, fraguar**se**, gozar {de}, granjearse, **honrar** (a alguien), iniciar, intensificar, interrumpir, involucrar**se** {en}, jurar, labrar**se**, mantener, minar, nacer, negar, ofrecer, perder, proclamar, profesar, prometer, quebrantar, quebrar**se**, recuperar, reforzar, **reinar**, renegar {de}, robustecer**se**, romper**se**, sellar, trabar, traicionar, **unir** (a alguien), venir de lejos

Amicizia ◈ accattivarsi, allacciare, annodare, approfondire, cementare, collaudare, coltivare, contare {su}, diradare, dare prova {di}, fare, **finire**, godere {di}, guadagnarsi, guastare, incrinare, intaccare, interrompere, **intiepidirsi**, intrecciare, **legare**, legarsi {di} (con qualcuno), mettere alla prova, millantare, **nascere**, offrire, perdere, portare (a qualcuno), rafforzare, **raffreddarsi**, recuperare, **regnare**, ricucire, rinsaldare, ripromettersi (eterna), rompere, scalfire, sfruttare, stringere, suggellare, tenere molto {a}, tradire, troncare

Amnesia ◈ causar (a alguien), combatir, luchar {contra}, padecer, producir, provocar, **sobrevenir** (a alguien), sufrir, tener

Amnesia ◈ avere, essere affetto {da}, provocare, soffrire {di}, **venire** (a qualcuno)

Amnistía ◈ conceder, declarar, decretar,

Amnistia ◈ annunciare, applicare,

demandar, denegar, firmar, gozar {de}, otorgar, pedir, proclamar, reclamar	approvare, auspicare, beneficiare {di}, chiedere, concedere, decretare, promulgare, proporre, usufruire {di}
Amo ◈ **castigar**, convertir**se** {en}, creerse, **disponer**, erigir**se** {en}, hacerse, liberar**se** {de}, **mandar**, obedecer, **ordenar**, **organizar**, servir, transformar**se** {en}	**Padrone** ◈ cambiare, **castigare**, **comandare**, credersi, **decidere**, **disporre**, diventare, **imporre**, **ordinare**, **organizzare**, ribellarsi {a}, riconoscere, rispondere {a}, servire, ubbidire {a}
Amonestación ◈ costar (a alguien), hacer, lanzar, recibir, responder {a}	**Ammonizione** ◈ costare, fare, infliggere, ricevere, rivolgere, servire {da}, valere {da}
Amor ◈ albergar, alimentar**se** {de}, **anidar** (en alguien), **arraigar** (en alguien), avivar, brindar, **brotar**, buscar, compartir, confesar, conquistar**se**, cultivar, dar, declarar (a alguien), dejarse llevar {por}, depositar, derramar, derrochar, desbordar**se**, despertar, destilar, **desvanecerse**, difundir**se**, disfrutar {de}, dispensar, **embargar** (a alguien), encontrar, engendrar, enredar**se** {en}, **entrar** (a alguien), experimentar, expresar, **fluir**, gozar {de}, granjearse, henchir**se** {de}, imbuir, inculcar, infundir, inundar {de}, irradiar, jurar, **latir**, manifestar, morir {de}, **mover** (algo/a alguien), **nacer** {de}, negar, otorgar (a algo/a alguien), **palpitar**, poner (en algo), predicar, prodigar, profesar, renunciar {a}, reverdecer, rezumar, sellar, sembrar, sentir, subyugar (a alguien), **surgir**, tener	**Amore** ◈ abbandonarsi {a}, annidare, **annidarsi** (in qualcuno), ardere {di}, arrivare (all'improvviso), bruciare {di}, cedere {a}, cementare, chiedere, coltivare, confessare, conquistare, consacrare, consumar**si** (in fretta), consumarsi {di}, contare {su}, contraccambiare, coronare, dare, dichiarare, diffondere, dimostrare, dispensare, esprimere, esternare, **finire**, fremere {di}, giurare (eterno), imporre, incontrare, **incrinarsi**, infiammarsi {di}, infondere, **intiepidirsi**, **invadere**, irradiare, ispirare, languire {di}, **legare**, manifestare, meritare, **morire**, **muovere** (qualcuno), **nascere**, negare, nutrire, **palpitare**, percepire, **pervadere**, portare, predicare, professare, provare, ravvivare, ricambiare, ricevere, ridestare, rifiutare, ritrovare, riversare, **sbocciare**, **scoppiare**, seminare, sentire (per qualcuno), soffrire {per}, **sorgere**, sperimentare, struggersi {per}, suggellare, suscitare, **svanire**, provare (per qualcuno), struggersi {di}, tramutare {in}, **trionfare**, trovare, **vincere**, vivere
Amortiguador ◈ averiar**se**, cambiar, fabricar, **fallar**, fijar, montar, reponer, romper**se**, servir {de}	**Ammortizzatore** ◈ **attutire**, cambiare, fabbricare, montare, produrre, romper**si**, **scaricarsi**, servire {da}, sostituire
Amparo ◈ brindar, buscar, conceder, dar, denegar, dispensar, encontrar, implorar, negar, ofrecer, otorgar, pedir, prestar, recabar, recibir, solicitar	**Riparo** ◈ cercare, correre, dare, fare (a qualcuno) (con qualcosa), fare {da}, mettere, mettersi {a}, offrire, porre, rimanere {a}, tenere

	(qualcosa/qualcuno) {a}, trovare
Amplificador ◈ fabricar, **funcionar**, instalar, servir {como/de}, usar, utilizar	**Amplificatore** ◈ fungere/servire {da}, **funzionare**, installare, usare
Amplitud ◈ alcanzar, dar (a algo), dar idea {de}, ganar, necesitar, recortar, restar, tener	**Spazio** ◈ avere, dare (a qualcosa), dare l'idea {di}, necessitare {di}, tagliare
Ampolla ◈ abrir, formar**se**, hacer, provocar, **reventar**, romper	**Bolla** ◈ aprire, formar**si**, **gonfiarsi**, rompere, scoppiare
Amuleto ◈ besar, colgar, convertir**se** {en}, **dar suerte**, **fallar**, llevar, recurrir {a}, servir {de}, tener {de}, tocar, utilizar {como}	**Amuleto / Portafortuna** ◈ avere, baciare, **funzionare**, portare (addosso), regalare, ricorrere {a}, servire {come/da}, sistemare, toccare, usare {come}
Analfabetismo ◈ abatir, aumentar, bordear, combatir, **crecer**, **descender**, disminuir, erradicar, luchar {contra}, reducir	**Analfabetismo** ◈ aumentare, combattere, diminuire, lottare {contro}, ridurre sconfiggere, superare
Analgésico ◈ abusar {de}, administrar, dar, disolver, dispensar, emplear, inyectar, recetar, suministrar, tomar, usar	**Analgesico** ◈ abusare {con}, dare, dosare, fare uso {di}, iniettar**si**, prender**si**, prescrivere, ricorrere {a}, sciogliere, somministrare, usare
Análisis ◈ **abocar** {a}, abordar, acometer, adentrase {en}, agotar**se**, ahondar {en}, avalar, cuestionar, defender, delatar, depurar, **desprenderse** {de}, disentir {de}, elaborar, enfocar, exponer, invitar {a}, llevar a cabo, ofrecer, persistir {en}, plantear, practicar, publicar, realizar, resistir, retomar, someter**se** {a}, sustanciar, trazar, verificar	**Analisi** ◈ addentrarsi {in}, avanzare, avviare, circostanziare, compiere, **concludere**, condurre, **confermare** (un'ipotesi), desumere {da}, effettuare, emergere {da}, eseguire, **evidenziare**, fare, presentare, procedere {a}, pubblicare, richiedere, **rivelare**, sostanziare, **sostanziarsi** (di validi argomenti), sottopor**si** {a}, svolgere, verificare
Analogía ◈ advertir, apreciar, buscar, destacar, detectar, encontrar, establecer, fallar, guardar, hacer, ofrecer, presentar, proponer, **resultar**, trazar	**Analogia** ◈ basare, cercare, cogliere, evidenziare, fare, mostrare, negare, partire {da}, presentare, suggerire, stabilire, trovare, vedere
Anarquía ◈ **cundir**, evitar, **extenderse**, **imperar**, **reinar**, sembrar	**Anarchia** ◈ cadere {in}, gettare {in}, **imperare**, instaurar**si**, professare, **regnare**, **vigere** (la più completa), vivere {in}
Anciano ◈ admirar, asistir, atender, ayudar, cuidar, proteger, respetar,	**Anziano** ◈ aiutare, ammirare, assistere, curare, occuparsi {di}, proteggere,

venerar	rispettare
Ancla ◈ echar, lanzar, levar, soltar, tirar	**Ancora** ◈ affondare, **agguantare** (sul fondale), buttare, calare, dare, gettare, issare, levare, mollare, salpare, scapolare, tirare su, traversare
Andadura ◈ arrancar, comenzar, continuar, culminar, empezar, iniciar, jalonar, proseguir, seguir, terminar	**Cammino** ◈ accorciare, allungare, interrompere, intraprendere, proseguire, rimettersi {in}, riprendere, tracciare
Andamiaje ◈ construir, desmontar, montar, urdir	**Impalcatura** ◈ costruire, montare, smontare
Andanza ◈ comenzar, contar, continuar, describir, narrar, recoger, recrear, referir, relatar, seguir, volver {a}	**Peripezia** ◈ affrontare, descrivere, narrare, raccontare, seguire, superare
Andén ◈ bajar {a}, cambiar {de}, cruzar, entrar {por}, esperar {en}, invadir, llegar {a}, salir {de}, saltar {a}	**Binario** ◈ arrivare {a}, aspettare {a}, attraversare, cambiare, deviare {su}, dispor**si** {lungo}, partire {da}, transitare {su}, uscire {da}, viaggiare {su}
Andrajo ◈ convertir**se** {en}, llevar, vestir {con}	**Straccio** ◈ avere (addosso), portare, sembrare, vestir**si** {con}
Anécdota ◈ **circular**, colmar {de}, contar, ensartar, evocar, hilvanar, jalonar {con}, narrar, protagonizar, recopilar, recordar, referir, relatar, revivir, salpicar {de}, traer a colación, **venir a cuento** (de algo)	**Aneddoto** ◈ **circolare**, conoscere, raccogliere, raccontare, riferire, rievocare, ricordare, riferire, spiegare {con}, spigolare (da una fonte), **testimoniare**
Anemia ◈ causar, combatir, ocasionar, padecer, prevenir, sufrir, tener, tratar	**Anemia** ◈ aggravar**si**, avere, causare, combattere {contro}, diagnosticare, evidenziare, **fulminare**, lottare {contro}, prevenire, soffrire {di}, **sopraggiungere**, trattare
Anestesia ◈ aplicar, despertar {de}, poner, recuperarse {de}, requerir, suministrar	**Anestesia** ◈ operare {con/senza}, prevedere, richiedere, risvegliar**si** {da}, somministrare
Anexión ◈ aceptar, confirmar, consagrar, conseguir, consumar, decidir, defender, evitar, ganar, intentar, lograr, permitir, proclamar, realizar, reconocer	**Annessione** ◈ accettare, anticipare (de facto), **avvenire**, chiedere, condannare, convalidare, evitare, opporsi {a}, portare {a}, preparare, proclamare, progettare, propendere {per}, riconoscere, volere
Anfiteatro ◈ abarrotar, **acoger**, contar {con}, instalar, levantar, llenar**se**, ocupar,	**Anfiteatro** ◈ affollare, **costare**, costruire, entrare {in}, esibirsi {in}, lasciare,

representar {en}	riempir**si**, riunir**si** {in}, seder**si** {in}, sfollare {da}
Anfitrión ◈ **acoger**, actuar {como/de}, **agasajar**, **atender**, ejercer {de}, hacer las veces {de}, **invitar**, **recibir**, servir {de}, **sorprender**	**Anfitrione** ◈ **accogliere**, agire {come/da}, brindare {a}, congedar**si**, **dare il benvenuto**, dimostrarsi, fare le veci {di}, **guidare**, **invitare**, **ricevere**, salutare
Ángel ◈ **aparecerse**, **bajar**, convertir**se** {en}, elegir, **irrumpir**, pedir {a}, pintar, recurrir {a}, **reinar**, **velar**, **vigilar**	**Angelo** ◈ **apparire**, dipingere, **discendere, vegliare** (su qualcuno), **volitare**
Anginas ◈ coger, diagnosticar, operar {de}, padecer, sufrir, tener, tratar	**Tonsillite** ◈ affrontare, avere, diagnosticare, **instaurarsi**, prender**si**, soffrire {di}, sospettare, trattare
Ángulo[1] ◈ buscar, cambiar, encontrar, enfocar {desde}, mirar {desde}, tener, ver {desde} **Ángulo**[2] ◈ abrir, cerrar, formar	**Angolazione** ◈ avere, cambiare, considerare {da}, dare, esaminare {da}, guardare {da}, valutare {da} **Angolo** ◈ ampliare, disegnare, formare, ridurre, smussare
Angustia ◈ **acechar**, **acosar** (a alguien), **acuciar**, aliviar, amortiguar, aplacar**se**, **apoderarse** (de alguien), **asaltar** (a alguien), **asediar** (a alguien), **atenazar** (a alguien), **azotar** (a alguien), calmar, carcomer, causar, combatir, contener, controlar, **corroer**, **crecer**, desatar**se**, desbordar**se**, despejar**se**, disimular, dispar**se**, disminuir, distraer, dominar, embargar, **entrar** (a alguien), experimentar, exteriorizar, generar, hundir**se** {en}, **invadir** (a alguien), librar**se** {de}, mitigar, ocasionar, padecer, **palpitar**, pasar, producir, provocar, reprimir, rezumar, sentir, sobreponerse {a}, sufrir, sumir**se** {en}, superar, tener, **venir** (a alguien), vivir	**Angustia** ◈ alleviare, **assalire**, **assillare**, **attanagliare**, aumentare, causare, **corrodere**, creare, **crescere**, **dilaniare**, dissimulare, dominare, **impadronirsi** {di}, **invadere**, **lacerare**, liberar**si** {da}, **opprimere**, **palpitare**, placar**si**, procurare, provare, provocare, riempire {di}, scampare, scongiurare, sentire, sopportare, sprofondare {in}, **straziare**, superare, **svanire**, tormentare, **torturare**, **venire** (a qualcuno), vivere {in}, mitigare
Anhelo ◈ abrigar, **aflorar**, ahogar**se**, albergar, alcanzar, alimentar, canalizar, colmar, concitar, confesar, consumar**se**, **convergir**, cumplir**se**, depositar, hacer**se** realidad, latir, manifestar, ocultar, **palpitar**, perseguir, reforzar, renovar, saciar, satisfacer, transmitir, truncar	**Aspirazione** ◈ abbandonare, accarezzare, **animare**, appagare, calpestare, coltivare, concretare, condannare, condividere, confessare, coronare, esternare, esprimere, favorire, frenare, frustrare, inseguire, manifestare, **nascere**, nascondere, **naufragare**, nutrire, ostacolare, perseguire, raggiungere, realizzare, reprimere,

	ridimensionare, rinunciare {a}, **sfumare**, soddisfare, soffocare, vanificare
Anillo[1] ◈ colocar, donar, encajar, entregar, escoger, elegir, **estar/quedar ajustado/grande/holgado/pequeño** (a alguien), ganar, llevar, lucir, poner, regalar, tener,	**Anello** ◈ disegnare, donare, indossare, infilar**si** (al dito), metter**si** (al dito), perdere, portare, regalare, restituire, scambiarsi, scegliere, sfilar**si**, **stare grande/largo/piccolo/stretto** (a qualcuno)
Anillo[2] ◈ cerrar, crear, formar	**Anello (tracciato)** ◈ **cingere**, **circondare**, creare, formare, **girare** (intorno a qualcosa)
Animación[1] ◈ armar, crear, montar, presenciar, ver	**Animazione** ◈ allestire, curare, assistere {a}, godersi, organizzare, preparare, vedere
Animación[2] ◈ **contagiar**, **crecer**, **decaer**, disfrutar {de}, hervir {de}, rebosar {de}	**Vivacità** ◈ acquistare, attenuare, conservare, **contagiare**, contagiare {con}, contenere, dare, dimostrare, conferire, dotare {di}, manifestare, mostrare, perdere, restituire, smorzare, sprigionare,
Animadversión ◈ acarrear, acrecentar, causar, concitar, consumir (a alguien), crear, **crecer**, demostrar, despertar (en alguien), encontrar, estallar, exteriorizar, ganarse, generar, granjearse, levantar, manifestar, neutralizar, ocultar, percibir, producir, provocar, sentir, suscitar	**Ostilità** ◈ affrontare, alimentare, aprire, attenuare, avvertire, causare, covare, cessare, **continuare**, **crescere**, degenerare {in}, dimostrare, esprimere, fare i conti {con}, fronteggiare, generare, incontrare, iniziare, interrompere, manifestare, meritar**si**, mostrare, nutrire, percepire, provare, reprimere, riprendere, scatenare, sentire, sospendere, stemperare, subire, superare, suscitare, sviluppare, trattare {con}, vincere
Animal ◈ abandonar, abatir, **adaptarse** (a algo), adiestrar, ahuyentar, alimentar, amaestrar, **aparearse**, asustar, capturar, clonar, criar, cuidar, domar, domesticar, espantar, **evolucionar**, exterminar, **extinguirse**, liberar, **migrar**, **mordisquear**, **olfatear**, **olisquear**, operar, pastar, proteger, **reproducirse**, sacar (a pasear), sacrificar, sedar, soltar, tener, trabajar {como}, vacunar	**Animale** ◈ abbandonare, abbattere, **accoppiarsi**, **adattarsi**, addomesticare, adottare, allevare, amare, ammaestrare, ammansire, cacciare, catturare, clonare, curare, domare, **estinguersi**, imbastardir**si**, liberare, macellare, maltrattare, nutrire, portare fuori, prendersi cura {di}, **riprodursi**, rispettare, sacrificare, sgozzare, spaventare, sterminare, vaccinare
Animalada ◈ cometer, decir, hacer, proferir, soltar	**Bestialità** ◈ commettere, dire, fare

Ánimo[1] ◈ cobrar, **cundir**, dar, **decaer**, **decrecer**, derrumbar**se**, desbordar**se**, deshinchar**se**, desinflar**se**, despertar, devolver (a alguien), enfriar**se**, galvanizar, imbuir**se** {de}, impartir, **impregnar**, imprimir, incentivar, inculcar, inflamar, infundir, insuflar, levantar, mantener, mermar, minar, prender, quebrar**se**, reavivar**se**, recobrar, renovar, tener (para algo), transmitir

Ánimo[2] ◈ ablandar**se**, acallar, achicar, agitar, agriar**se**, acrecentar, alterar, **amainar**, apaciguar, apagar, apelar {a}, aplacar**se**, atemperar, azuzar, calar {en}, caldear**se**, calmar**se**, conmover, crispar**se**, disponer, distender, dulcificar, elevar, enardecer**se**, encender, encoger**se**, encrespar**se**, enervar, exacerbar, hundir, exaltar**se**, flaquear, fortalecer**se**, influir {en}, pacificar, perturbar, pesar (sobre alguien), purgar, robustecer**se**, serenar**se**, sobrecoger, socavar, soliviantar, sosegar**se**, sublevar, templar, tensar, trastornar, turbar

Coraggio ◈ acquisire, acquistare, affrontare {con}, agire {con}, ammirare, armarsi {di}, avere, dare, dare prova {di}, darsi, dimostrare, distinguersi {per}, farsi, infondere, **mancare**, mancare {di}, mettere, mostrare, munirsi {di}, ostentare, perdere, prendere, richiedere, rivelare, **svanire**, trovare, **venir meno** (a qualcuno)

Animo ◈ affrancare (da qualcosa), affrontare {con}, allontanare {da}, aprire (a qualcuno), avere, calmare, conciliare, corroborare, **dettare**, devastare, dilettare, eccitare, educare (a qualcosa), esacerbare, forgiare, fortificare, inasprire, incendiare, indurire, infuocare, ingentilir**si**, innalzare, intenerir**si**, leggere, nascondere, opprimere, penetrare {in}, perdersi {di}, pervadere, placare, possedere, predisporre (a qualcosa), quietare, rasserenare, rivelare, scaldare, scandagliare, schiudere (a qualcosa), sconvolgere, scuotere, sedare, sgombrare (da qualcosa), straziare, **surriscaldarsi**, temprare, toccare {in}, tormentare, trafiggere, turbare

Aniquilación ◈ buscar, decretar, evitar, llevar a cabo, ordenar, padecer, perpetrar, perseguir, sufrir

Annichilazione ◈ accelerare, annunciare, approvare, concluder**si** {con}, decretare, evitare, portare {a}, premeditare, proporre, raggiungere

Aniversario ◈ **caer** (en un día)**,** celebrar, conmemorar, festejar, recordar, revivir

Anniversario ◈ **cadere** (di un giorno), celebrare, commemorare, festeggiare, ricordare, **ricorrere**, segnare

Anochecer ◈ esperar, **llegar**

Tramonto ◈ ammirare, **arrivare**, aspettare, avvicinar**si**, godersi, osservare

Anomalía ◈ advertir, apreciar**se**, arreglar, atribuir (a algo), causar, cometer, corregir, denunciar, descubrir, destapar, detectar, eliminar, encontrar, evidenciar**se**, experimentar, hallar, localizar, observar, ocasionar, **ocurrir**, poner de manifiesto, presentar, producir**se**, rectificar, registrar**se**, reparar,

Anomalia ◈ accentuare, accertare (eventuale), accorgersi {di}, acuire, causare, circoscrivere, cogliere, **condizionare**, convivere {con}, correggere, creare, eliminare, **emergere**, **esistere**, evidenziare, fare i conti {con}, **impedire**, individuare, localizzare, nascondere, notare, porre fine {a},

representar, resolver, revelar, sacar a la luz, solucionar, solventar, subsanar, sufrir, **surgir**

presentar**si**, registrare, riconoscere, ridurre, rilevare, rimuovere, riscontrare, risolvere, rilevare, sanare, segnalare, sistemare, **sorgere**, superare, trovare, **verificarsi**

Anonimato ◈ abocar {a}, condenar {a}, conservar, diluirse {en}, disfrutar {de}, emerger {de}, encerrar**se** {en}, escapar {de}, garantizar, gozar {de}, guardar, mantener**se** {en}, pedir, permanecer {en}, preferir, preservar, quedar {en}, relegar {a}, rescatar {de}, respetar, sacar {de}, salir {de}

Anonimato ◈ avvolgere {in}, conservare, garantire, mantenere (il più rigoroso), ricorrere {a}, rimanere {in}, ripiombare {in}, ritornare {in}, serbare, trincerarsi {dietro}, uscire {da}

Anónimo ◈ enviar, escribir, hacer caso {a/de}, mandar, publicar, recibir

Scritto adespoto / anonimo ◈ inviare, mandare, pubblicare, ricevere, scrivere

Anotación ◈ añadir, borrar, copiar, efectuar, hacer, realizar, transcribir

Annotazione ◈ aggiungere, buttar giù, fare, lasciare, prendere, trascrivere

Ansia ◈ acentuar, acrecentar, aflorar, alimentar, aplacar**se**, **apoderarse** {de}, calmar**se**, carcomer, colmar, complacer, concitar, controlar, **corroer**, **crecer**, dejarse llevar {por}, depositar, desatar**se**, desfogar, desinflar**se**, despertar**se**, enfriar**se**, **entrar** (a alguien), esperar {con}, **invadir** (a alguien), mitigar, renovar, saciar, satisfacer, sentir, sumir**se** {en}, **venir** (a alguien)

Ansia ◈ **attanagliare**, calmare, controllare, dissipare, **divorare**, dominare, fugare, **invadere**, lenire, mettere (qualcuno) {in}, placare, provare, scaricare (su qualcuno), sentire, stare {in}, svegliare, tenere (qualcuno) {in}, **tormentare**, tradire (gli occhi), trasmettere, **trasparire**, **venire** (a qualcuno)

Ansiedad ◈ **acosar** (a alguien), aguardar {con}, aliviar, apaciguar, aplacar**se**, **asaltar** (a alguien), atemperar, **atenazar** (a alguien), atenuar, aumentar, calmar, contener, controlar, crear, dar, detectar, **devorar** (a alguien), disfrazar, disminuir, esperar {con}, experimentar, exteriorizar, **invadir** (a alguien), mitigar, paliar, producir, reprimir, sentir, sufrir, templar, tener, vencer

Apprensione ◈ causare, creare, destare, essere {in}, manifestare, mettere {in} (qualcuno), stare {in}, suscitare, tenere {in} (qualcuno), vivere {con/in}

Antagonismo ◈ alimentar, avivar**se**, buscar, crear, declarar**se**, desatar**se**, desencadenar**se**, desenterrar, despertar, disolver, **emerger**, enterrar, erradicar, generar, reavivar**se**, **salir a la luz**, soterrar, suavizar, superar, suscitar, zanjar

Antagonismo ◈ accentuar**si**, acuir**si**, attenuar**si**, creare, **esistere**, intensificare, **nascere**, riaccendere, scatenar**si**, smorzare, **sorgere**, superare, vincere

Antecedente ◈ buscar, conocer, establecer, existir, ignorar, mencionar, poner {en}, recopilar, referir, registrar, remontar**se** {a}, retroceder {a}, reunir, tener	**Precedente** ◈ avere, costituire, creare, **esistere**, rappresentare, richiamarsi {a}, rifarsi {a}, stabilire
Antena[1] ◈ activar, conectar, **funcionar**, instalar, orientar **Antena**[2] ◈ estar {en}, llevar {en}, poner {en}, sacar {a}, salir {a}, seguir {en}	**Antenna** ◈ **captare,** collegare, installare, orientare, **ricevere** **Onda** ◈ essere {in}, mandare {in}, mettere {in}
Antibiótico ◈ abusar {de}, administrar, atiborrar**se** {de}, beber, combatir {con} (una enfermedad), consumir, dar, dispensar, mandar, prescribir, recetar, requerir, resistir {a}, suministrar, tomar, tratar {con}	**Antibiotico** ◈ abusare {di}, assumere, combattere {con} (una malattia), dare, **fare effetto**, **interagire**, prendere, prescrivere, resistere {a}, ricorrere {a}, **salvare**, trattare {con}, usare
Anticipación ◈ actuar {con}, decidir {con}, determinar {con}, exigir, pedir, planear {con}, prever {con}, solicitar	**Anticipo (tempo)** ◈ arrivare {con/in}, chiedere, effettuare {con/in}, essere {in} (forte anticipo sui tempi), fornire {con/in}, giocare {di}, muoversi {con/in}, organizzare {con/in}, pensare {con/in}, preparare {con/in}, prevedere {con/in}, programmare {con/in} (grande)
Anticipo ◈ abonar, aprobar, cobrar, conceder, dar, entregar, establecer, firmar, ofrecer, otorgar, pactar, pagar, pedir, recibir, reclamar, servir {de}, solicitar	**Anticipo (denaro)** ◈ chiedere, consegnare, dare, fissare, incassare, offrire, pagare, pattuire, percepire, ricevere, servire {come/da}, stabilire
Anticonceptivo ◈ consumir, distribuir, tomar, usar, utilizar	**Anticoncezionale** ◈ prendere, prescrivere, ricorrere {a}, usare
Anticuerpo ◈ atacar, bloquear, contener, contraer, crear, desarrollar, detectar, encontrar, estimular, fabricar, generar, identificar, neutralizar, producir, tener, transmitir	**Anticorpo** ◈ attaccare, avere, bloccare, contenere, **contrastare**, **formarsi**, generare, identificare, individuare, neutralizzare, presentare, produrre, **reagire** {a}, stimolare, svilupparsi, trovare traccia {di}
Antídoto ◈ actuar {como}, administrar, aplicar, buscar, conocer, descubrir, diseñar, elaborar, encontrar, **fallar**, **funcionar**, **hacer/surtir efecto**, ingerir, inventar, inyectar, obtener, ofrecer, preparar, requerir, servir {de}, tomar	**Antidoto** ◈ assumere, **avere/sortire effetto**, cercare, conoscere, dosare, elaborare, **essere efficace**, fare {da}, **funzionare**, iniettare, prendere, preparare, scoprire, servire {come/da}, somministrare, trovare

Antigüedad[1] ◈ atribuir (a algo), averiguar, determinar, ostentar, **remontarse** {a}	**Antichità** ◈ accertare, appurare, attribuire {a}, certificare, determinare, **risalire** {a}, stabilire, verificare
Antigüedad[2] ◈ acumular, cobrar, calcular, perder, poseer, tener	**Anzianità** ◈ avere, calcolare, maturare
Antiinflamatorio ◈ administrar, dispensar, inyectar, poner, prescribir, recetar, suministrar, tomar	**Antinfiammatorio** ◈ dispensare, dosare, iniettare, prender**si**, prescrivere, somministrare
Antipatía ◈ **aflorar**, avivar, declarar, desatar, desencadenar, **despertar**, destilar, exteriorizar, ganar**se**, granjearse, manifestar, ocultar (a alguien), producir (a alguien), profesar, provocar, reprimir, sentir, transmitir	**Antipatia** ◈ avere (a fare qualcosa/per qualcuno), attirarsi (di tutti), destare, ispirare, prendere (qualcuno) {in}, provare (per qualcuno), sentire (per qualcuno), soffrire {di}, suscitare, venire {in}
Antología ◈ ampliar, componer, compendiar, completar, **comprender**, **constar** {de}, **contener**, editar, formar parte {de}, **incluir**, lanzar, preparar, presentar, publicar, reunir	**Antologia** ◈ ampliare, compilare, completare, **comprendere**, **constare** {di}, **contenere**, far parte {di}, **includere**, preparare, presentare, pubblicare, riunire {in}, **uscire** (in libreria)
Anulación ◈ conceder, conseguir, declarar, denunciar, exigir, gestionar, impugnar, justificar, lograr, obtener, pedir, reclamar, revocar, solicitar, tramitar	**Annullamento** ◈ avere, chiedere, concedere, giustificare, impugnare, inoltrare (domanda di), motivare, ottenere
Anuncio[1] ◈ **aparecer**, crear, difundir, dirigir, diseñar, emitir, firmar, grabar, idear, insertar, intercalar, interrumpir {con}, intervenir {en}, **lavar el cerebro** (a alguien), participar {en}, poner, premiar, prohibir, protagonizar, publicar, realizar, retirar, rodar, ver	**Pubblicità / Spot** ◈ **bombardare**, creare, dirigere, disegnare, emettere, girare, guardare, ideare, inserire, **interrompere**, mandare, realizzare, registrare, ritirare, sopportare, trasmettere, vedere
Anuncio[2] ◈ **aparecer**, **caer como una bomba**, confirmar, crear, difundir**se**, diseñar, escribir, esperar, formular, hacer, hacer**se** realidad, hacer público, idear, insertar, intercalar, leer, llevar a la práctica, poner, prohibir, publicar	**Annuncio** ◈ accogliere, affiggere, **apparire**, attendere, commentare, dare, diffondere, diramare, fare, formalizzare, **giungere** (a sorpresa), inserire, interpretare, leggere, mettere, pubblicare, reagire {a}, **recitare**, redigere, ripetere, riportare, rispondere {a}, scrivere, trasmettere
Anzuelo ◈ arrojar, atrapar {con/en}, caer {en}, colocar, echar, lanzar, liberar {de}, morder, picar {en}, sucumbir {a}, sumergir**se**, tender, tirar, tragar**se**	**Amo** ◈ abboccare {a}, attaccare {a}, gettare, innescare, lanciare, pescare {con}, prendere (qualcuno) {a}, tendere

Año ◈ abrir, augurar, datar {de}, deparar, **discurrir**, empezar, estrenar, jalonar, pasar, revivir, terminar, transcurrir	**Anno** ◈ aprire, augurare (buon), **avanzare**, celebrare, compiere, **correre**, dimostrare, **finire**, inaugurare, **iniziare**, levarsi, mostrare, nascondersi, **pesare**, proclamare, **ricorrere**, ripetere, ripercorrere, scontare, togliersi, **trascorrere**, vivere, **volare** (via), **volgere**
Añoranza ◈ ahogar, albergar, **asaltar** (a alguien), despertar, **entrar** (a alguien), **invadir** (a alguien), mostrar, provocar, recordar {con}, sentir, suscitar, tener, transmitir, **venir** (a alguien)	**Nostalgia** ◈ abbandonarsi {a}, **assalire**, languire {di}, **pervadere**, **prendere** (a qualcuno), provare, reagire {a}, scacciare, scuotersi di dosso, sentire, soffrire {di}, struggersi {di}, tingere (il ricordo) {di}, venare {di}, venire (a qualcuno)
Apaño ◈ buscar, hacer	**Accomodatura** ◈ cercare, fare, render**si** necessaria
Aparcamiento ◈ ampliar, buscar, construir, encontrar, facilitar, habilitar, impedir, inaugurar, ocupar, pagar, permitir, proporcionar, reformar, tener, transformar {en}, vigilar	**Parcheggio** ◈ accedere {a}, ampliare, aprire, avere, cercare, chiudere, costruire, custodire, entrare {in}, impedire, inaugurare, occupare, pagare, permettere, prenotare, ristrutturare, trovare, uscire {da}, vietare
Aparición ◈ aclamar, celebrar, comunicar, denunciar, dosificar, esperar, evitar, favorecer, frenar, hacer, impedir, presenciar, prevenir, prodigar, propiciar, provocar, recordar, retrasar	**Comparsa** ◈ acclamare, applaudire, celebrare, denunciare, dosare (in tivù), evitare, fare, favorire, frenare, impedire, prevenire, provocare, ritardare
Apariencia[1] ◈ camuflarse {tras}, confundir, cubrir, dar, dejarse llevar {por}, **engañar**, guardar desconfiar {de}, mantener recuperar, revestir**se** {de}, salvar	**Apparenza** ◈ badare {a}, giudicare {da}, guardare {a}, **ingannare**, nascondersi {dietro}, salvare, tenere (molto) {a}
Apariencia[2] ◈ alterar, conferir (a algo/a alguien), delatar, desvelar, disfrazar, falsear, mejorar, modificar	**Aspetto** ◈ assumere, cambiare, conferire (a qualcosa/qualcuno), dare, mascherare, mutare
Apartado ◈ añadir, borrar, conformar, corregir, incluir, leer, redactar, suprimir, tener	**Paragrafo** ◈ aggiungere, avere, cancellare, correggere, eliminare, inserire, leggere, redigere,
Apatía ◈ combatir, contrarrestar, dejarse llevar {por}, **entrar** (a alguien), exteriorizar, generar, postrar**se** {en}, provocar, recuperar**se** {de}, romper,	**Apatia** ◈ cadere {in}, combattere, piombare {in}, **prendere**, scuotersi {da}, risvegliarsi {da}, sentire sprofondare {in}, venire (a qualcuno),

sacudir**se**, salir {de}, sentir, sufrir, superar, vencer, **venir** (a alguien)	vincere, vivere {in}
Apeadero ◈ bajar {en}, construir, disponer {de}, esperar {en}, incluir, llegar {a}, poseer, servir {de}, situar**se** {en}, tener, usar {como}	**Fermata** ◈ arrivare {a}, aspettare {a}, attendere {a}, avere, costruire, istituire, prevedere, salire {a}, scendere {a}
Apego ◈ conservar, declarar, demostrar, mantener, mostrar, sentir, tener	**Affezione** ◈ avere (per qualcuno), manifestare, mostrare, provare, sentire
Apelación ◈ aceptar, aceptar a trámite, adherirse {a}, anunciar, denegar, emprender, estudiar, ganar, hacer, llevar adelante, perder, presentar, prosperar, rechazar, resolver, retirar, revocar, tramitar	**Appello** ◈ accogliere, fare, interporre, presentare, proporre, respingere, ricorrere {in}, rigettare
Apelativo ◈ aplicar (a alguien), asignar, atribuir (a alguien), cuadrar, encajar (a alguien), endosar, ganar**se**, llamar {por}, merecer, ostentar, quitar**se**, rechazar, recibir, tener, usar	**Soprannome** ◈ affibbiare, appiccicare, appioppare, attribuire, conoscere (qualcuno) {per}, dare, guadagnarsi, meritarsi, qualificare {con}, rifilare, trovare (a qualcuno)
Apellido ◈ adoptar, cambiar**se**, conservar, dar, ensuciar, hacer honor {a}, honrar, llevar, perder, perpetuar, pronunciar, usar	**Cognome** ◈ acquisire, cambiar**si**, chiamarsi {di}, dare, fare di, indicare, portare, prendere, usare
Apendicitis ◈ confirmar, detectar, diagnosticar, enfermar {de}, **evolucionar**, intervenir {de}, operar {de}, sufrir, tener	**Appendicite** ◈ ammalarsi {di}, avere, diagnosticare, operar**si** {di}, togliere
Aperitivo ◈ degustar, digerir, invitar {a}, ofrecer, poner, preparar, saborear, servir, tomar	**Aperitivo** ◈ degustare, gustare, invitare {a}, offrire, ordinare, prendere, preparare, servire, sorseggiare
Aperos ◈ agarrar, coger, emplear, llevar, manejar, servirse {de}, traer, usar	**Attrezzi** ◈ adoperare, disporre {di}, dotar**si** {di}, fornire, impiegare, maneggiare, riparare, servirsi {di}, usare, utilizzare
Apertura ◈ anunciar, autorizar, conceder, decretar, denegar, desencadenar, esperar, facilitar, iniciar, **llegar**, llevar a cabo, negociar, posponer, propiciar, realizar, reclamar, solicitar	**Apertura** ◈ annunciare, anticipare, aspettare, autorizzare, chiedere, concedere, confermare, consentire, disertare, disporre, facilitare, favorire, impedire, negare, partecipare {a}, permettere, posticipare, prevedere, proporre, realizzare, ritardare, sollecitare
Apetencia ◈ aumentar, colmar, controlar,	**Smania** ◈ arginare, avere, **cogliere**

despertar, disminuir, moderar, ocultar, refrenar, saciar, satisfacer, sentir

(qualcuno), **colpire** (qualcuno), dare {in}, essere preda {di}, sentirsi (addosso), mettere (addosso), **prendere** (a qualcuno), prorompere {in}, saziare, **subentrare**

Apetito ◈ abrir**se**, aliviar, apaciguar, aplacar**se**, aumentar, avivar, calmar, colmar, controlar, desatar**se**, despertar, disminuir, estimular, inhibir, mitigar, perder, quitar, recuperar, regular, reprimir, saciar, satisfacer, tener

Appetito ◈ aguzzare, aumentare, calmare, controllare, eccitare, fermare, frenare, guastarsi, ingannare, moderare, **passare** (a qualcuno), perdere, regolare, reprimere, risvegliare, soddisfare, solleticare, stimolare, stuzzicare, togliere, **tornare** (a qualcuno)

Aplauso ◈ acallar, acaparar, arrancar, colmar {de}, conseguir, cosechar, dedicar (a alguien), denegar, desatar**se**, desencadenar**se**, deshacerse {en}, dispensar, encajar, estallar {en}, ganar**se**, gozar {de}, granjearse, llevarse, merecer, obtener, oír, pedir, prodigar, prorrumpir {en}, provocar, recibir, regatear, rendir, resonar, **sonar**, sumar**se** {a}, suscitar, tributar, valer

Applauso ◈ **accogliere**, accogliere {con}, **arrivare**, aspettar**si**, chiedere, cogliere, **costringere al bis**, **durare**, **echeggiare**, esplodere {in}, fare, **interrompere**, **levarsi**, meritar**si**, **partire**, prorompere {in}, raccogliere, ricevere, riscuotere, **risuonare**, **salutare**, salutare {con}, **scattare**, **scoppiare**, **scrosciare**, **sottolineare**, spegner**si**, strappare, **subissare**, tributare

Aplazamiento ◈ aceptar, anular, anunciar, aprobar, conceder, conseguir, decretar, denegar, exigir, fijar, forzar, imponer, impugnar, justificar, llevar a cabo, llevar a efecto, lograr, motivar, obligar {a}, oponer**se** {a}, pedir, proponer, provocar, rechazar, revocar, solicitar

Rinvio ◈ accordare, chiedere, concedere, concordare, consentire, disporre, giustificare, motivare, negare, offrire, opporsi {a}, ottenere, prevedere, proporre, revocare, respingere, richiedere, stabilire, subire, usufruire {di}

Aplicación ◈ congelar, cumplir, decidir, decretar, diferir, estudiar, evitar, facilitar, favorecer, frenar, impedir, iniciar, interrumpir, llevar a cabo, llevar adelante, pedir, prohibir, recomendar, solicitar, suspender, **urgir**, velar {por}

Applicazione ◈ aprire la strada {a}, auspicare, chiedere, favorire, impedire, limitare, prevedere, ricevere, ritardare, sollecitare, sospendere, trovare, **urgere**, verificare vigilare {su}

Aplomo ◈ actuar {con}, conservar, demostrar, derrochar, **faltar** (a alguien), infundir (a alguien), inspirar, mantener, mostrar, perder, recobrar, recuperar, transmitir

Disinvoltura ◈ acquisire, agire {con}, comportarsi {con}, esibire {con}, **mancare** (a qualcuno), mostrare, muoversi {con}, ostentare

Apodo ◈ cargar {con}, colgar (a alguien), conocer (a alguien) {con/por}, **cuadrar** (a alguien), emplear, ganar**se**, llevar, poner (a alguien), utilizar

Nomignolo ◈ affibbiare, appiccicare, attribuire, appioppare, coniare, dare, ribattezzare {con}, rifilare, **stare bene** (a qualcuno)

Apogeo ◈ alcanzar, cobrar, conseguir, encontrar**se** {en}, entrar {en}, llegar {a}, llevar {a}, recuperar, vivir	**Apogeo** ◈ arrivare {a}, avere, conoscere, raggiungere, rivelare, segnare, spingere {a}, toccare
Apología ◈ acusar {de}, caer {en}, castigar, combatir, cometer, condenar {por}, constituir, efectuar, evitar, hacer, prohibir	**Apologia** ◈ accusare {di}, avventurarsi {in}, dilungarsi {in}, equivalere {a}, fare, impegnarsi {in}, imputare {di}, indirizzare, indiziare {di}, lanciarsi {in}, proibire, scadere {in}
Aportación ◈ alabar, brindar, constituir, destacar, hacer, interesar, llevar a cabo, magnificar, ofrecer, realizar, recabar, recibir, representar, solicitar, sostener**se** {con}, suponer	**Contributo** ◈ apportare, assegnare, avvalersi {di}, concedere, dare, devolvere, erogare, fruire {di}, negare, offrire, ottenere, prestare, recare, richiedere, riscuotere, trattenere, versare
Apoyo ◈ aglutinar, agradecer, brindar, buscar, canalizar, conceder, concitar, congelar, conquistar**se**, constituir, contar {con}, cosechar, dar, declinar, demandar, denegar, desvanecerse, disfrutar {de}, dispensar, ejercer, gozar {de}, granjearse, hacer extensivo, incrementar, intensificar, lograr, merecer, necesitar, negar, ofrecer, perder, prestar, prorrogar, recabar, rechazar, recibir, reclamar, retirar, revalidar, servir {de}, solicitar, tener, testimoniar, **venirse abajo**	**Appoggio** ◈ avere (incondizionato), assicurar**si**, avvalersi {di}, cercare, contare {su}, costituire, dare, fornire, giovarsi {di}, gradire, guadagnarsi, negare, offrire, privare {di}, promettere, ribadire, ricevere, **sorreggere**, sperare {in}, vantare**, venire a mancare** (a qualcuno), **volerci** (solido) (per riuscire in qualcosa)
Apreciación ◈ confirmar, contrastar, corroborar, faltar, hacer, refutar, suscribir, verter	**Valutazione** ◈ compiere, dare, effettuare, elaborare, **emergere**, eseguire, esprimere, fallire, fare, formulare, fornire, operare, procedere {a}
Aprecio ◈ coger, conquistar**se**, disfrutar {de}, disimular, ganar**se**, gozar {de}, granjearse, guardar (a alguien), manifestar, mantener, merecer, mostrar, recibir, sentir, tener (a algo/a alguien)	**Stima** ◈ accattivarsi, acquistarsi, attestare, avere (per qualcuno), concepire (per qualcuno), confermare, conquistarsi, crescere {in}, dimostrare, fruttare, godere {di}, guadagnarsi, manifestare, meritar**si**, nutrire (per qualcuno), perdere, professare, riscuotere, salire {in}, scadere {in}, tenere (qualcuno) {in} (alta), triturare, valere
Aprendiz ◈ adiestrar, aleccionar, contratar, convertir**se** {en}, formar, instruir, trabajar {de}	**Apprendista** ◈ assumere, formare, **imparare**, istruire, lavorare {come}
Aprendizaje[1] ◈ asimilar, consolidar,	**Apprendimento** ◈ avere come obiettivo,

dificultar, eliminar, extraer, facilitar, favorecer, garantizar, mejorar, promover, recibir	consentire, consolidare, dedicare tempo {a}, facilitare, garantire, giovare {a}, incidere {su}, migliorare, stimolare, verificare
Aprendizaje² ◈ empezar, iniciar, necesitar, realizar	**Tirocinio** ◈ affrontare, compiere, effettuare, espletare, fare, richiedere, sottopor**si** {a}, subordinare {a}, svolgere
Aprensión ◈ acrecentar, causar, coger, compartir, contagiar, dar, despertar (en alguien), mitigar, producir, provocar, sentir, suscitar, tener, tomar	**Apprensione** ◈ **cominciare a spuntare** (nelle parole di qualcuno), creare, dichiarare, dimostrare, esprimere, essere {in}, guardare {con}, manifestare, mettere {in}, seguire {con}, sottolineare, suscitare, tenere {in}, vivere {con}
Apretón de manos ◈ dar**se**, despedir {con}, negar, producir**se**, recibir, saludar {con}	**Stretta di mano** ◈ accogliere {con}, **bastare**, dare, limitarsi {a}, ricevere, salutare {con}, suggellare {con}
Aprieto ◈ encontrar**se** {en}, estar {en}, meter**se** {en}, pasar {por}, poner {en}, salir {de}, superar, ver**se** {en}, verse envuelto {en}	**Guaio** ◈ cacciarsi {in}, **capitare** (a qualcuno), cercare, combinare, essere {in}, evitare, fare, ficcarsi {in}, finire {in}, imbarcarsi {in} (un mare di), lasciare {in}, metter**si** {in}, passare, procurare, **succedere**, toglier**si** {da}, trovarsi {in}, uscire {da}
Aprobación ◈ adherirse {a}, agilizar, asignar, buscar, conceder, condicionar, congelar, conquistar, conseguir, dar, denegar, desbloquear, esperar, firmar, gozar {de}, granjearse, impedir, impugnar, impulsar, lograr, merecer, negar, obstaculizar, obtener, otorgar, pedir, presentar, propiciar, proponer, rechazar, refrendar, requerir, retrasar, revocar, sellar, solicitar, someter {a}, supeditar, tener, **urgir**	**Approvazione** ◈ agire {con}, assicurare, avere, concedere, dare, esprimere, firmare, guadagnar**si**, impugnare, incontrare, **mancare**, manifestare, meritar**si**, mettere in agenda, mostrare, negare, opporsi {a}, ostacolare, ottenere, raccogliere, ricevere, rifiutare, rinviare, riportare, riscuotere, sottoporre {a}, suscitare, **urgere**
Aprovechamiento ◈ buscar, conseguir, favorecer, lograr, mejorar, obtener	**Impiego** ◈ consentire, dare impulso {a} (miglior), favorire, incentivare, trovare
Aproximación ◈ aventurar, basar**se** {en}, buscar, efectuar, emprender, ensayar, facilitar, iniciar, intentar, propiciar, realizar	**Approssimazione** ◈ affrontare (un tema) {con}, azzardare, calcolare {con}, procedere {per}, sapere {con}, stabilire {con}, tentare
Aptitud ◈ adquirir, apreciar, carecer {de}, demostrar, desarrollar, destacar {por},	**Attitudine** ◈ assecondare, avere, cambiare, dimostrare, evidenziare, favorire,

mostrar, poseer, reflejar, reunir, revelar, sobresalir {por}, tener, valorar	mostrare, possedere, presentare, rivelare (spiccata), seguire, sviluppare, valorizzare, verificare
Apuesta ◈ aceptar, asumir, doblar, entrañar, ganar, hacer, lanzar, mejorar, perder, plantear, realizar, retirar	**Scommessa** ◈ accettare, effettuare, fare, **fioccare**, lanciare, pagare, perdere, raddoppiare, riscuotere, ritirare, vincere
Apunte[1] ◈ añadir, coger, tomar **Apunte**[2] ◈ esbozar, trazar	**Appunto** ◈ aggiungere, prendere **Schizzo** ◈ buttar giù, designare, fare, sbozzare, tracciare
Apuro ◈ encontrarse {en}, librar**se** {de}, meter**se** {en}, pasar, poner {en}, sacar {de}, salvar, salir {de}, sufrir, superar, tener, ver**se** {en}	**Difficoltà** ◈ affrontare, aggirare, appianare, aumentare, causare, creare, dibattersi {in}, dissimulare, eliminare, imbattersi {in}, incontrare, indietreggiare {davanti a}, ingigantire, metter**si** {in}, nascondere, presentare, prevedere, rilevare, rimuovere, riscontrare, risolvere sottolineare, spazzare via, superare, trovare, trovarsi {davanti a/di fronte a/in}, vedere
Araña ◈ atrapar, cazar, **hilar**, **tejer**	**Ragno** ◈ intrappolare, **tessere (la tela)**, uccidere
Arañazo ◈ **doler**, **infectarse**, hacer, presentar, producir, sufrir, tener	**Graffio** ◈ **attraversare**, avere, cavarsela {con}, **deturpare**, far**si**, **far male**, **infettarsi**, lasciare, presentare, procurar**si**, riportare, **sanguinare**, **segnare**, **sfigurare**, **sfregiare**
Árbitro ◈ **amonestar** (a alguien), comprar, **decidir** (algo), **decretar** (algo), designar, **dirigir** (algo), ejercer {de}, **expulsar** (a alguien), hacer {de}, insultar, **mediar** (entre alguien), nombrar, **pitar** (un partido), **sancionar** (a alguien), **sentenciar** (algo), sobornar, **terciar**, **venderse**	**Arbitro** ◈ **ammonire**, **arbitrare**, comprare, corrompere, **decidere**, designare, **espellere**, fare {da}, **fischiare** (fuorigioco), insultare, mediare, nominare, **vendersi**
Árbol ◈ abatir, abonar, ajar**se**, **alzarse**, **arraigar**, arrancar, arrasar, bajar {de}, **brotar**, **caer**, colgar**se** {a/de}, conservar, cortar, **crecer**, cuidar, **dar sombra**, derribar, encaramarse {a}, **erguirse**, **florecer**, **levantarse**, **morir**, pender {de}, plantar, podar, proteger, pudrir**se**, quemar, **rebrotar**, recoger {de}, **reverdecer**, secar**se**, sembrar, subir**se**	**Albero** ◈ abbattere, addobbare, adornare, arrampicarsi {su}, **cadere**, cimare, **crescere**, divellere, **fiorire**, **germogliare**, innestare, irrorare, **morire**, **ombreggiare**, piantare, potare, rifugiarsi {sotto}, rincalzare, rinverdire, salire {su}, sbarbare, scalzare, scendere {da}, schiantare, scrollare, scuotere, seccare, segare, **sfogliarsi**, sfracellarsi

{a}, talar, trepar {a}, tumbar	{contro}, sfrondare, **spogliarsi**, sradicare, **stillare** (resina), stroncare, svellere, **svilupparsi**, **sussurrare** (al vento), tagliare, trapiantare, trattare, urtare {contro}, **verdeggiare**
Arca(s) ◈ abarrotar, buscar {en}, disminuir, engrosar, esquilmar, llenar, meter {en}, nutrir, sacar, vaciar	**Cassa / Casse** ◈ affluire {a}, aprire, chiudere, forzare, prosciugare, riempire, rientrare {in}, rimpinguare, tirar fuori {da}, trascinare, uscire {da}, vuotare
Archivo¹ ◈ bucear {en}, buscar {en}, centralizar, conservar, consultar, **contener** (algo), engrosar, escarbar {en}, guardar**se** {en}, investigar {en}, organizar	**Archivio** ◈ aggiornare, conservare (documento) {in}, consultare, depositare {in}, frugare, mettere {a}, ordinare, passare {a}, registrare {in}, spulciare
Archivo² ◈ adjuntar, borrar, **contener** (algo), descargar, ejecutar	**File** ◈ allegare, aprire, cancellare, **contenere**, creare, navigare {tra}, recuperare, scaricare
Arco ◈ abrir, armar, **cargar**, destensar, disparar, enarcar, estirar, tensar	**Arco** ◈ basare, disegnare, puntare, realizzare, tendere, tirare {con}
Arco iris ◈ **aparecer**, contemplar, **cruzar**, **cubrir** (algo), **desaparecer**, descubrir, dibujar**se**, divisar, formar**se**, **nacer**, **palidecer**, **salir**, **surgir**, ver	**Arcobaleno** ◈ **disegnarsi** (nel cielo), **finire**, formar**si**, guardare, **iniziare**, **scomparire**, **spuntare**, **uscire**, vedere
Ardid ◈ denunciar, descubrir, idear, maquinar, plantear, recurrir {a}, revelar, tramar, urdir, usar, utilizar	**Stratagemma / Escamotage** ◈ adoperare, escogitare, **funzionare**, ideare, ricorrere {a}, scoprire, rimediare {con}, trovare, usare
Ardor¹ ◈ aliviar, apagar, aplacar**se**, atemperar, calmar, dar, defender {con}, enfriar**se**, inflamarse {de}, mitigar, poner (en algo), templar	**Ardore** ◈ calmare, dare sfogo {a}, lanciarsi {con} (contro qualcosa), mostrare, parlare {con}, stemperare
Ardor² ◈ aliviar, aplacar**se**, calmar, **crecer**, encender**se**, **entrar** (a alguien), producir sentir	**Bruciore** ◈ accusare, avere, avvertire, guarire, **iniziare**, lamentare, lenire, sentire, **venire** (a qualcuno)
Área ◈ abarcar, acceder {a}, acotar, bordear, circundar, circunscribir**se** {a}, delimitar, demarcar, entrar {a/en}, establecer, **extenderse**, habitar, invadir, llegar {a}, marcar, medir, minar, ocupar, rodear, salir {de}	**Area** ◈ accedere {a}, circondare, circoscrivere, comprendere, delimitare, destinare, entrare {in}, **estendersi**, invadere, occupare, recintare, recuperare, uscire {da}
Arena¹ ◈ echar, extraer, filtrar**se**, **ocultar** (algo), remover	**Sabbia** ◈ affondare {in}, costruire {su}, rotolarsi {in}, scrivere {su}, setacciare,

	spalare, sprofondare {in}, vagliare, voltolarsi {in}
Arena² ◈ combatir {en}, saltar {a}	**Arena** ◈ combattere {in}, entrare {in}, scendere {in}
Arenga ◈ aplaudir, apoyar, cerrar, concluir, corear, difundir, dirigir, escuchar, grabar, hacer, lanzar, largar, pronunciar, realizar, recibir, soltar, televisar	**Arringa** ◈ ascoltare, concludere {con}, costruire, fare, impostare, improvvisare, lanciar**si** {in}, preparare, pronunciare, tenere, terminare
Argucia ◈ acudir {a}, buscar, desbaratar, emplear, **fracasar**, **funcionar**, inventar, invocar, montar, planear, **surtir efecto**, **triunfar**, urdir, usar, utilizar	**Espediente** ◈ adottare, **avere successo**, cercare, escogitare, fallire, ricorrere {a}, servirsi {di}, trovare, usare
Argumentación ◈ aceptar, afianzar, apoyar, apuntalar, basar, cimentar, construir, cuestionar, desarmar, desarrollar, desbaratar, desestimar, desmontar, echar por tierra, esgrimir, fundamentar, plantear, precisar, presentar, rebatir, rechazar, reforzar, refutar, remachar, seguir, sostener, sustentar, utilizar	**Argomentazione** ◈ abbandonarsi {a}, abbattere, addurre (valida), basar**si**, confutare, controbattere, **convincere**, demolire, fondar**si**, invalidare, portare, **reggere**, ribattere, ricorrere {a}, rintuzzare, smantellare, smontare, sostenere, svolgere
Argumento ◈ aceptar, aducir, agotar**se**, alegar, amañar, ambientar**se**, aplicar, apoyar**se** {en}, apuntalar, armar, armarse {de}, atenerse {a}, basar**se** (en algo), blandir, captar, cimentar, construir, contar, creer, cuestionar, dar, defender, derrumbar**se**, desarbolar, desarticular**se**, desbaratar, descalificar, descartar, desmontar, desoír, destripar, destruir, escudarse {en}, esgrimir, exponer, hilvanar, invalidar, objetar, oponer, parafrasear, presentar, pulverizar, rebatir, rechazar, refutar, remachar, resumir, retorcer, seguir, servir (de/como), sopesar, sustentar**se** (en algo), tejer, tergiversar, trazar, trenzar, urdir, usar, utilizar, valerse {de}, **versar** (sobre algo)	**Argomento** ◈ accennare {a}, addurre, affrontare, allontanarsi {da}, approfondire, cambiare {di}, dibattere, discutere {su}, entrare {in}, esaurire, esporre, glissare {su}, insistere {su}, introdurre, lasciar cadere, **mancare** (a qualcuno), offrire, opporre, parlare {di}, portare, presentare, produrre, restare {in}, rigirare, sfiorare, sorvolare {su}, sviscerare, svolgere, sviluppare, sviscerare, toccare, tornare {a/su}, trattare, uscire {da}, **versare** {su}
Arista ◈ afilar, limar, pulir, **sobresalir**	**Spigolo** ◈ eliminare, limare, **sporgere**, smussare
Arma ◈ acallar, accionar, amenazar {con}, aprestar, apuntar {con}, blandir, calibrar, callar, cargar, decomisar, deponer,	**Arma** ◈ abbassare, abolire, affilare, bandire, brandire, deporre, detenere, dirigere, fornire, impugnare, interdire,

desenfundar, desplegar, dirigir (contra algo/contra alguien), disparar, disponer, empuñar, enarbolar, encañonar {con}, entregar, esgrimir, guardar, incautar, llevar, manejar, manipular, pertrechar**se** {de}, portar, presentar, proveer**se** {de}, rendir, sacar, traficar {con}, usar, utilizar, vender

levarsi {in}, maneggiare, minacciare {con}, occultare, orientare, portare, posare, prendere, presentare, puntare, rispondere al fuoco {con}, sequestrare, spianare, trafficare {in}, usare, vendere

Armario ◈ abrir, cerrar, desordenar, esconder**se** {en}, forrar, forzar, guardar {en}, llenar, meter**se** {en}, ordenar, organizar, sacar {de}, salir {de}, vaciar, vestir

Armadio ◈ aprire, chiudere, custodire {in}, frugare {in}, nasconder**si** {in}, organizzare, riporre (un vestito) {in}, rovistare {in}, sbarazzare, stipare {in}, tirar fuori {da}, vuotare

Armazón ◈ apoyar**se**, constituir, desmontar, edificar, erigir, levantar, montar, reforzar, romper, sostener**se**, sustentar (algo), tramar

Intelaiatura ◈ conservare, modernizzare, modificare, ordire, poggiare, potenziare, preparare, progettare, rinforzare, sostenere, stabilizzare

Armisticio ◈ aceptar, acordar, concertar, decretar, denunciar, exigir, firmar, negociar, pedir, prorrogar, supervisar, terminar {en}, vigilar

Armistizio ◈ accordare, chiedere, concedere, concludere, fare, firmare, negoziare, raggiungere, rispettare, rompere, sottoscrivere, stipulare, trattare, violare

Armonía ◈ alcanzar, alterar, amenazar, buscar, conseguir, conservar, convivir {en}, dar, **imperar**, irradiar, lograr, mantener, perder, perturbar, preservar, **presidir** (algo), recuperar, respirar, **reinar**, restablecer, romper, trastocar, turbar, vivir {en}

Armonia ◈ arrivare {a} (di diverse posizioni), conservare, convivere {in}, costruire, distruggere, **esistere**, essere {in} (piena), mantenere, raggiungere, **regnare**, ristabilire, rompere, turbare, vivere {in}

Armónica ◈ soplar

Armonica ◈ suonare

Aroma ◈ **arrastrar**, aspirar, concentrar**se**, despedir, desprender**se**, emanar, emitir, **empapar** (algo), **envolver** (algo/a alguien), exhalar, expandir**se**, extender**se**, impregnar {de}, inhalar, **llegar** (a alguien), **llenar** (algo), notar, oler, percibir, perder, producir, recuperar, **seducir** (a alguien), sentir, traer

Aroma ◈ **avvolgere**, avvertire, conferire, **diffondersi**, **emanare** (da qualcosa/un ambiente), **effondersi** (nell'aria), emettere, **impregnare**, impregnare {con/di}, **inebriare**, mandare, mischiar**si**, percepire, **pervadere**, preservare, **propagarsi**, riconoscere, **ristagnare**, sentire, spandere, sprigionare, **stuzzicare** (il naso), **svanire**

Arpa ◈ tañer, tocar

Arpa ◈ studiare, suonare

Arquetipo ◈ acabar {con}, considerar

Archetipo ◈ assumere {a}, costituire, fare

(algo/a alguien), constituir, encarnar, erigir**se** {en}, representar, romper, simbolizar

il verso {a}, **giungere** (ai nostri tempi), incarnare, ispirarsi {a}, proporre, rappresentare, riconoscere, rifarsi {a}

Arranque[1] ◈ aprovechar, dificultar, facilitar, impedir, iniciar, permitir, tener

Avvio ◈ boicottare, dare, determinare, facilitare, impedire, prendere, rendere difficile, ostacolare, ritardare, segnare, sollecitare

Arranque[2] ◈ **asustar**, dejarse llevar {por}, desencadenar**se**, provocar, tener

Scatto ◈ avere, provocare, **spaventare**

Arrebato ◈ apaciguar, aplacar, calmar, ceder {a}, sucumbir {a}, templar

Accesso ◈ cedere {a}, controllare, dominare, frenare, reprimere, soffocare, spegnere

Arreglo ◈ acordar, buscar, alcanzar, apalabrar cobrar, conseguir, consensuar, encontrar, intentar, llegar {a}, lograr, necesitar, precisar, propiciar, proponer, realizar, requerir, tener

Soluzione ◈ arrivare {a}, attuare, avere, cercare, giungere {a}, indicare, necessitare, presentare, propendere {per}, prospettare, raggiungere, richiedere, rispettare, siglare, sottoscrivere, stabilire, stipulare, trattare, trovare, venire {a}

Arrepentimiento ◈ aparentar, confesar, declarar, demostrar, **entrar** (a alguien), entregarse {a}, evidenciar, exhortar {a}, expresar, exteriorizar, fingir, hacer público, manifestar, mostrar, pedir, prometer, sentir, **venir** (a alguien)

Pentimento ◈ ammettere, arrivare {a}, avvertire, cagionare, causare, **cogliere**, confessare, esprimere, fingere, **invadere**, mostrare, portare {a}, provare, provocare, reagire {a}, sentire, simulare

Arresto ◈ anunciar, aplicar, castigar {con}, cumplir, decretar, dictar, efectuar, impedir, imponer, impugnar, interrumpir, justificar, levantar, ordenar, pedir, permanecer {en}, practicar, prolongar, propiciar, solicitar

Arresto ◈ chiedere, condannare {a}, dichiarare {in}, disporre, eseguire, essere {a/in}, mandare {a}, mettere {a}, operare, ordinare, procedere {a}, punire {con}, revocare, **scattare**, sfuggire {a}, sottrarsi {a}, trarre {in}

Arroba ◈ escribir, hacer, poner

Chiocciola ◈ digitare, inserire, scrivere

Arrogancia ◈ bordear, demostrar, desplegar, destilar, **desvanecerse**, esconder, exhibir, exteriorizar, infundir, mostrar, ocultar, perder, rayar {en}, sentir, soportar

Arroganza ◈ alimentar**si**, comportarsi {con}, mostrare, ostentare, punire, rintuzzare, sopportare, **svanire**, umiliare

Arrojo ◈ afrontar {con}, armarse {de}, demostrar, derrochar, desplegar, destacar, echar (a algo), exhibir, **faltar** (a alguien), hacer gala {de}, infundir, lucir, mostrar, pedir (a alguien), perder,

Audacia ◈ avere (di fare qualcosa), dar prova di (straordinaria), distinguersi {per}, **mancare** (a qualcuno), mostrare, **volerci**

recompensar, revelar, tener

Arroyo¹ ◈ **afluir**, atravesar, bordear, caer {a/en}, canalizar, contener, **crecer**, cruzar, **desbordarse**, desviar, **discurrir**, **fluir**, inundar**se**, **nacer**, recorrer, remontar, secar**se**, verter {a}

Ruscello ◈ alimentare, arginare, attraversare, bagnar**si** {in}, **confluire**, **correre**, deviare, discendere, formar**si**, **gorgogliare**, incanalare, ingrossar**si**, **lambire**, **nascere**, **passare**, percorrere, prosciugar**si**, **scorrere**, seguire, **serpeggiare**

Arroyo² ◈ sacar {de}, salir {de}

Miseria ◈ togliere {da}, salvare {da}, sfuggire {a}, strappare {a}, uscire {da}

Arruga ◈ alisar, **aparecer**, **desaparecer**, difuminar, disimular, eliminar, estirar, ocultar, planchar, plisar, quitar, salir, tener

Ruga ◈ attenuare, **comparire**, **coprire** (il volto), eliminare, nascondere, **scavare** (il volto), **segnare** (il volto), **solcare** (il volto), stirare, toglier**si**

Arrumaco ◈ dedicar, deshacerse {en}, hacer (a alguien), llenar {de}, prodigar**se** {en}

Moina ◈ colorare {di}, fare

Arte¹ ◈ apreciar, coleccionar, crear, cultivar, dedicar**se** {a}, derrocar, devaluar**se**, difundir**se**, ejercitarse {en}, estudiar, exponer, incentivar, practicar, promover, revalorizar**se**, valorar, vincular**se** {a}

Arte ◈ apprendere, apprezzare, collezionare, coltivare, conoscere, darsi {a}, distruggere, esercitarsi {in}, esporre, iniziare {a}, incentivare, insegnare, mercificare, praticare, promuovere, studiare, valutare

Arte² ◈ apreciar, atesorar, demostrar, desplegar, desprender, exhibir, rezumar, tener, valorar

Abilità ◈ acquisire, avere, dimostrare, mostrare, possedere, provare, richiedere

Artefacto ◈ accionar, arrojar, colocar, construir, desactivar, descubrir, **detonar**, encontrar, **estallar**, **explosionar**, **explotar**, fabricar, fallar, hallar, lanzar, manipular, montar

Ordigno ◈ attivare, costruire, **detonare**, disattivare, disinnescare, **esplodere**, **grandinare**, innescare, lanciare, piazzare, posizionare, **scoppiare**, sganciare, tirare, trovare

Arteria ◈ abrir, atravesar, bloquear, circular {por}, cortar, **irrigar** (algo), obstruir, obturar, perforar, recorrer, seccionar, tapar, taponar

Arteria ◈ **alimentare**, attraversare, chiudere, circolare {in}, **inaridirsi**, ostruire, otturare, percorrere, perforare, **prosciugarsi**, sezionare, sfruttare (d'acqua), tamponare, **trasportare** (il sangue), trovare (d'acqua)

Articulación ◈ afectar {a}, atrofiar**se**, bloquear**se**, desencajar**se**, destruir, **doler**, entrelazar**se**, implantar, impulsar, inmovilizar**se**, lesionar**se**, localizar**se** {en}, romper**se**, torcer**se**

Articolazione ◈ amputare, atrofizzar**si**, **dolere**, **fare male**, flettere, fratturar**si**, impiantare, piegare, romper**si**, rovinare, storcer**si**

Artículo[1] ◈ abreviar, adherirse {a}, **aparecer**, comentar, componer, dedicar (a algo), difundir**se**, disentir {de}, editar, escribir, ilustrar, incluir, insertar, leer, publicar, recoger, recopilar, redactar, resumir, reunir, revisar, sacar, suscribir, titular, traducir, **versar** (sobre algo)	**Articolo** ◈ censurare, correggere, firmare, inserire, leggere, modificare, pubblicare, raccogliere, redigere, riassumere, ritoccare, scrivere, sfrondare, snellire, stendere, tagliare, titolare, tradurre, **trattare** (di qualcosa)
Artículo[2] ◈ abolir, acogerse {a}, anular, aplicar, aprobar, conculcar, **contemplar** (algo), contravenir, cumplir, derogar, desarrollar, desobedecer, **disponer**, enmendar, esgrimir, **establecer**, **estipular**, impugnar, incumplir, infringir, modificar, **prever** (algo), promulgar, quebrantar, ratificar, reformar, reproducir, revocar, subrogar, transgredir, violar, vulnerar	**Articolo di legge** ◈ accorpare, abolire, abrogare, approvare, bocciare, citare, conformarsi {a}, **contemplare**, contravvenire {a}, derogare, dibattere, discutere, **disporre**, emanare, emendare, formulare, infrangere, invocare, modificare, **prescrivere**, presentare, **prevedere**, **recitare**, respingere, restaurare, **sancire**, sopprimere, **stabilire**, trasgredire, varare, violare, votare
Artículo[3] ◈ alterar**se**, boicotear, comerciar {con}, comprar, deteriorar**se**, enviar, exportar, importar, lanzar, rebajar, vender	**Prodotto** ◈ **affermarsi** (sul mercato, alterar**si**, boicottare, comprare, copiare, deteriorar**si**, esportare, immettere sul mercato, **imporre** (sul mercato), importare, lanciare, offrire, piazzare, pubblicizzare, reclamizzare, trattare, vendere, versare (su qualcosa/qualcuno)
Artimaña ◈ acudir {a}, denunciar, desbaratar, descubrir, emplear, fallar, **fracasar**, **funcionar**, hacer uso {de}, idear, maquinar, planear, recurrir {a}, **surtir efecto**, tramar, urdir, usar, utilizar, valer**se** {de}	**Stratagemma** ◈ adottare, attuare, disegnare, elaborare, escogitare, fallire, ideare, portare avanti, ricorrere {a}, scoprire, servirsi {di}, studiare, trovare, usare
Artista ◈ admirar, aplaudir, consagrar**se** {como}, convertir**se** {en}, **crear** (algo), ejercer {de}, forjar**se**, homenajear, influir {en}, presentar	**Artista** ◈ ammirare, applaudire, consacrar**si** {come}, **creare**, diventare, formar**si**, influenzare, ingaggiare, presentare, rendere omaggio {a}, riscoprire, rivalutare, scritturare
Artritis ◈ acentuar**se**, agudizar**se**, aliviar, combatir, desarrollar, diagnosticar, luchar {contra}, padecer, prevenir, sufrir, tratar	**Artrite** ◈ accentuar**si**, aggravar**si**, andare incontro {a}, avere, **colpire**, combattere, curar**si**, diagnosticare, lottare {con/contro}, prevenire, soffrire {di}, sospettare, sviluppare, trattare
Artrosis ◈ acentuar**se**, agudizar**se**, aliviar, combatir, desarrollar, diagnosticar, luchar {contra}, padecer, prevenir, sufrir, tratar	**Artrosi** ◈ accentuar**si**, aggravar**si**, andare incontro {a}, avere, **colpire**, combattere, curar**si**, diagnosticare, lottare {con/contro}, prevenire, soffrire {di}, sospettare, sviluppare, trattare

Asado ◈ acompañar, aderezar, cocinar, comer, dar el punto {a}, degustar, hacer, hornear, **pasarse**, poner al fuego, preparar, quemar**se**, servir	**Arrosto** ◈ assaggiare, bruciar**si**, cucinare, cuocere, degustare, fare, infornare, mangiare, preparare, provare, servire
Asalto[1] ◈ abortar, consumar, dirigir, emprender, evitar, **fracasar**, frustrar**se**, intentar, lanzar, llevar a cabo, **ocurrir**, organizar, perpetrar, planear, preparar, producir**se**, resistir, soportar, sufrir, **tener éxito**, tomar {por} **Asalto**[2] ◈ iniciar, protagonizar, ganar	**Assalto** ◈ andare {a}, buttarsi {a}, cedere {a}, dare, fallire, fronteggiare, lanciar**si** {a}, muovere {a}, neutralizzare, prendere {di}, prepara**rsi** {a}, reggere {a}, resistere {a}, respingere, rintuzzare, scatenar**si**, sferrare, sostenere, subire **Round** ◈ condurre, **durare**, iniziare, vincere
Asamblea ◈ **acordar** (algo), amañar, **aprobar** (algo), asistir {a}, auspiciar, boicotear, celebrar, constituir, convocar, culminar, **decidir**, **discurrir**, disolver, impugnar, intervenir {en}, monopolizar, presidir, realizar, reunir, reunirse {en}, sesionar	**Assemblea** ◈ **approvare**, aprire, convocare, **decidere**, dirigere, **essere in corso**, indire, monopolizzare, organizzare, prendere la parola (durante), presiedere, **ratificare**, rimandare, riunire, riunirsi {in}, sciogliere, sospendere, svolger**si**, tenere
Ascendencia ◈ conocer, demostrar, negar, probar, reconocer, revelar, tener	**Ascendenza** ◈ accertare, attestare, avere, certificare, chiarire, conoscere, controllare, determinare, dimostrare, ignorare, indagare {su}, nascondere, negare, provare, riconoscere, rivelare, scoprire, vantare, verificare
Ascendiente ◈ adquirir, calibrar, cobrar, conferir, conservar, dar, ejercer, mantener, perder, proporcionar, reconocer, reforzar, tener (sobre alguien), valorar	**Ascendente** ◈ avere (su qualcuno), disporre {di} (senza eguali), esercitare, perdere, subire, usare, **venire meno**
Ascensión ◈ acelerar, atacar, comenzar, continuar, culminar, efectuar, emprender, evitar, experimentar, facilitar, **fracasar**, frenar, intentar, obstaculizar, permitir, producir**se**, propiciar, realizar, truncar**se**	**Ascesa** ◈ accelerare, arginare, cominciare, continuare, effettuare, intraprendere, evitare, facilitare, **fallire**, favorire, fermare, frenare, rallentare, tentare, ostacolare, permettere, stroncare
Ascenso[1] ◈ acelerar, alcanzar, augurar, buscar, conseguir, lograr, merecer, obstaculizar	**Promozione** ◈ accelerare, aspettarsi, aspirare {a}, bloccare, brindare {a}, contendersi, congratularsi (con qualcuno) {per}, conseguire, determinare, giocarsi, meritar**si**, ostacolare, ottenere, mettere in forse, rinunciare {a}, troncare, valere (qualcosa a qualcuno)

Ascenso² ◈ consumar, efectuar, emprender, iniciar, intentar	**Salita** ◈ affrontare, attaccare, intraprendere, prepararsi {a}, superare, tentare
Ascenso³ ◈ acatar, confirmar, **continuar,** evitar, detener, experimentar, frenar, impedir, impulsar, interrumpir, ir {en}, obstruir, propiciar, provocar, registrar, seguir {en}, truncarse	**Crescita** ◈ arginare, arrestarsi, causare, comportare, confermare, contenere, **continuare**, evitare, favorire, fermare, frenare, impedire, prendere misure contro, prevedere, registrare, subire, tendere {a}
Asco ◈ aguantar, causar (a alguien), contener, dar, despertar, hacer (a algo), morirse {de}, producir, provocar (a alguien), reprimir, sentir, soportar, tener (a algo/a alguien)	**Ribrezzo** ◈ avere, avvertire, destare, fare, ispirare, provare, ridurre, sentire, sopportare, suscitare, **venire** (a qualcuno), vincere
Ascua ◈ atizar, formarse, lograr, obtener, preparar	**Brace** ◈ alimentare, cuocere {a/su}, formare, ottenere, spegnere
Asedio ◈ aguantar, burlar, comenzar, dirigir, escapar {de}, evitar, huir {de}, levantar, librarse {de}, mantener, poner fin {a}, resistir, romper, salir {de}, someter {a}, soportar, sufrir, vivir	**Assedio** ◈ cingere {di}, forzare, levare, mantenere, mettere, porre, scongiurare, sfuggire {a}, scampare {a}, sostenere, sottrarsi {a}, stringere {di}, resistere {a}, rompere, subire, togliere
Asentimiento ◈ aprobar {por}, dar (a algo/a alguien), manifestar, mostrar, obtener, provocar	**Assenso** ◈ avere, cercare, chiedere, concedere, dare (a qualcosa/qualcuno), esprimere, manifestare, negare, ottenere, ricevere, rifiutare, rilasciare, ritirare, strappare
Asesinato ◈ absolver {de}, aclarar, acusar {de}, atribuir (a alguien), cometer, condenar, confesar, consumarse, denunciar, descubrir, desentrañar, ejecutar, encubrir, esclarecer, evitar, **fracasar**, frustrarse, impedir, investigar, maquinar, ordenar, organizar, participar {en}, perpetrar, planear, preparar, presenciar, producirse, reconocer, resolver, silenciar	**Assassinio** ◈ accusare {di}, assolvere {da}, commettere, commettere, compiere, condannare {per}, confessare, consumarsi, denunciare, espiare, **fallire**, incriminare {per}, indiziare {di}, imputare {di}, macchiarsi {di} (brutale), meditare, perpetrare, premeditare, scoprire, vendicare
Asesino ◈ ajusticiar, apresar, arrestar, buscar, capturar, condenar, **confesar**, culpar, dar {con}, defender, descubrir, detener, encontrar, encubrir, enjuiciar, entregarse, exculpar, inculpar, indultar, interrogar, juzgar, perseguir, prender, reconocer	**Assassino** ◈ aggredire, arrestare, assicurare alla giustizia, catturare, condannare (all'ergastolo), **confessare**, dare l'indulto {a}, difendere, giudicare, giustiziare, graziare, identificare, incolpare, inseguire, interrogare, prendere, ricercare, riconoscere, scoprire, trovare

Asesoramiento ◈ brindar, buscar, contar {con}, dar, necesitar, obtener, ofrecer, pedir, prestar, recabar, recibir, requerir, solicitar	**Consulenza** ◈ affidar**si** {a}, agire {su}, avvalersi {di}, chiedere, dare, offrire, prestare, ricevere, richiedere, rifiutare, ricorrere {a}
Aseveración ◈ aclarar, argumentar, confirmar, criticar, desmentir, enjuiciar, fundamentar, hacer, juzgar, mantener, matizar, publicar, recalcar, rechazar, recoger, reforzar, refutar, remachar, reproducir, subrayar, suscribir, verificar	**Asseverazione** ◈ basar**si** {su}, chiarire, confermare, criticare, fare, precisare, puntualizzare, ribattere, rimarcare, smentire, sostanziare, sottolineare, verificare
Asfixia ◈ aliviar, causar, evitar, fallecer {por}, matar {por}, morir {de/por}, originar, provocar, sentir, **sobrevenir**, sufrir	**Asfissia** ◈ avere, causare, determinare, morire {di/per}, provocare, salvare {da} [danni di], subire, uccidere {per}
Asiento[1] ◈ abandonar, acomodar, ceder (a alguien), compartir, conseguir, encontrar, levantar**se** {de}, obtener, ocupar, ofrecer, perder, quedar**se** {en}, recostarse {en}, reservar, sentar**se** {en}, tener, tomar	**Posto** ◈ accaparrarsi, alzarsi {da}, assegnare, cedere (proprio), disporre {di}, distribuire, occupare, offrire (proprio), perdere, porgere (proprio), prendere, prenotare, restare {a} (proprio), riservare, sedere {in}, sedersi {a}, trovare
Asiento[2] ◈ abatir**se**, acomodarse {en}, apoltronarse {en}, hundir**se**, levantar**se** {de}, postrarse {en}, reclinarse {en}, sentarse en, servir {de}	**Sedile** ◈ abbattere, adagiar**si** {su}, alzarsi {da}, accomodarsi {su}, appoggiarsi {su}, mettersi comodo {su}, seder**si** {su}, servire {come}, sfondar**si**, sprofondar**si** {su}, starsene {in} stravaccarsi {su}
Asignatura ◈ aprobar, cambiar {de}, cursar, elegir, enseñar, estudiar, examinarse {de}, impartir, matricularse {en}, ofertar, pasar, **quedar** (a alguien), superar, suspender	**Materia (disciplina)** ◈ essere bocciato {in}, essere promosso {in}, cambiare, frequentare, impartire, insegnare, **restare** (a qualcuno), seguire, sostenere l'esame {di}, studiare, superare
Asilo ◈ brindar, buscar, conceder, conseguir, dar, denegar, encontrar, negar, obtener, ofrecer, otorgar, pedir, recibir, solicitar	**Asilo** ◈ cercare, chiedere, concedere, dare, fornire, negare, offrire, ottenere, prestare, ricevere, trovare
Asistencia[1] ◈ cancelar, comprometer, confirmar, declinar, delegar, esperar, garantizar, rogar, suspender	**Presenza** ◈ accertare, ammettere, aspettarsi, auspicare, confermare, denotare, garantire, introdurre {a}, notare, registrare, rilevare, riscontrare, rivelare, segnalare, soffrire, tradire
Asistencia[2] ◈ brindar, congelar, contar {con}, dar, denegar, dispensar, facilitar,	**Assistenza** ◈ avvalersi {di}, chiedere, contare {su}, dare, erogare, fornire,

negar, negociar, ofrecer, pedir, prestar, proporcionar, recabar, recibir, reclamar, retirar, solicitar

giovarsi {di}, negare, offrire, prestare, promettere, ricevere, richiedere, svolgere, usufruire {di}, utilizzare

Asma ◈ acentuar**se**, agravar**se**, agudizar**se**, combatir, curar, desarrollar, detectar, diagnosticar, luchar {contra}, padecer, provocar, sufrir, superar, tener, tratar, vencer

Asma ◈ avere, combattere, curar**si**, diagnosticare, **insorgere**, lottare {con/contro}, manifestar**si**, provocare, soffrire {di}, svilupparsi, trattare

Asociación ◈ adherirse {a}, afiliarse {a}, aglutinar, apuntar**se** {a}, borrar**se** {de}, buscar, constituir, crear, desintegrar**se**, disgregar**se**, encabezar, establecer, fomentar, formar, formar parte {de}, fundar, hacer**se** {de}, impulsar, integrar**se**, legalizar, militar {en}, organizar, sumarse {a}

Associazione ◈ aderire {a}, aggregare {a}, ammettere {in}, appartenere {a}, cancellar**si** {da}, costituire, creare, entrare {in}, far parte {di}, formare, fondare, iscriversi {a}, istituire, militare {in}, presiedere, sciogliere, sostenere

Asombro ◈ aumentar, **caber**, causar, confesar, dejarse llevar {por}, despertar, disimular, experimentar, expresar, exteriorizar, fingir, generar, inspirar, **invadir** (a alguien), manifestar, mirar {con}, mostrar, no salir {de}, observar {con}, ocultar, producir, provocar, sentir, suscitar, ver {con}

Meraviglia ◈ causare, **cogliere**, destare, esprimere, fare, fingere, guardare {con}, manifestare, mostrare, nascondere, provare, provocare, riaversi {da}, riempire {di}, suscitare

Aspaviento ◈ hacer, realizar

Scena ◈ fare

Aspecto[1] ◈ abordar, acentuar, adecentar, adquirir, aligerar, alterar, cambiar {de}, camuflar**se** {tras}, conferir (a algo/a alguien), conocer, cuidar, dar (a algo/a alguien), desatender, describir, descubrir, descuidar, destacar, desvelar, imprimir, **llamar la atención**, llevar, mencionar, modificar, mudar {de}, obviar, presentar, revestir, **salir a la luz**, tener, tomar

Aspetto ◈ accentuare, acquistare, alterare, assumere, avere, cambiare, camuffar**si** {dietro}, **colpire**, conferire, conoscere, curare, dare, donare, giudicare {da/per}, ignorare, imprimere, **ingannare**, intervenire {su}, migliorare, mostrare, mutare, notare, ottenere, **passare inosservato**, possedere, prendere, presentare, riguardare, rivelare, trasformare

Aspecto[2] ◈ abordar, acentuar, ahondar {en}, analizar, **atañer**, clarificar, conjugar, combinar, conocer, considerar, **delatar**, describir, descubrir, destacar, desvelar, estudiar, ignorar, **llamar la atención**, mencionar, obviar, ocultar, olvidar, **reflejar**, **salir a la luz**, señalar, subrayar, tratar

Aspetto (caratteristica) ◈ accentuare, affrontare, alterare, analizzare, assumere, chiarire, concentrar**si** {su}, conoscere, considerare, costituire, distinguere, eliminare, **emergere**, enfatizzare, esaminare, evidenziare, giudicare, ignorare, insistere {su}, intervenire {su}, mostrare, notare, perdere di vista, **prevalere**, rappresentare, riflettere {su}, rivelare,

	scoprire, sottolineare, sottovalutare, studiare, tenere conto {di}, tener presente, tralasciare, trascurare
Aspereza ◈ deponer, eliminar, limar, presentar, suavizar	**Asprezza** ◈ attenuare, dimostrare, mitigare, perdere, stemperare, trattare {con}
Aspiración ◈ abdicar {de}, acallar, acariciar, aguar**se**, ahogar**se**, albergar, alcanzar, alimentar, **anidar** (en alguien), avalar, bloquear, canalizar, colmar, conciliar, conocer, conservar, consumar**se**, contentar, **convergir**, coronar, **cuajar**, cumplir, decaer, defraudar, depositar, desbaratar, desinflar**se**, desmoronar**se**, destapar, **desvanecerse**, desvelar, disfrazar, encauzar, favorecer, frenar, frustrar**se**, hacer**se** realidad, limitar, malograr**se**, mantener, **perdurar**, persistir {en}, ratificar, reflejar, renunciar {a}, respetar, retirar, saciar, sacrificar, satisfacer, sobrepasar, tener, truncar**se**	**Aspirazione** ◈ abbandonare, accarezzare, **animare**, annidare, **annidarsi** (in qualcuno), avere, avvertire, appagare, calpestare, coltivare, concretare, concretizzare, conculcare, condannare, condividere, confessare, **confluire**, contenere, coronare, favorire, frustrare, **nascere**, nascondere, **naufragare**, nutrire, ostacolare, perseguire, portare avanti, raggiungere, realizzare, reprimere, ridimensionare, rincorrere, rinunciare {a}, sacrificare, **sfumare**, soddisfare, soffocare, **spingere** {a}, stroncare, **svanire**, vanificare
Astro[1] ◈ **alumbrar**, **anunciar** (algo), **augurar** (algo), **brillar**, **decir** (algo), detectar, distinguir, **emitir luz**, interpretar, leer {en}, **lucir**, observar, **orbitar**, **ponerse**	**Astro** ◈ accendersi, **brillare**, contemplare, **cospargere** (il cielo), interpretare, leggere, **luccicare**, **occhieggiare**, osservare, **popolare** (il cielo), **punteggiare** (il cielo), rifulgere, rilucere, **seminare** (il cielo), **scintillare**, scorgere, **tempestare** (il cielo), **trapuntare** (il cielo), **tremolare**
Astro[2] ◈ **actuar**, elevar**se**, **triunfar**	**Star** ◈ **crescere**, **esibirsi, fare una performance**, **trionfare**
Astucia ◈ demostrar, desplegar, evidenciar, exhibir, hacer gala {de}, mostrar, poner en juego, revelar, tener, utilizar, valerse {de}	**Astuzia** ◈ adoperare, affinare, dimostrare, giocare {di}, lavorare {di}, mostrare, ricorrere {a}, usare
Asunto[1] ◈ abarcar, abordar, adentrarse {en}, afrontar, bordear, bucear {en}, cambiar {de}, ceñir**se** {a}, debatir, dejar, desbrozar, desenfocar, desentrañar, despachar, dirimir, discutir, dominar, encarar, entrar {en}, escarbar {en}, estallar, estudiar, extrapolar, hablar {de}, llevar, obviar, orillar, plantear, **pudrirse**, reabrir, remover, retomar, sacar (traer) a	**Argomento** ◈ accennare {a}, affrontare, approfondire, cambiare, confrontarsi {su}, discostarsi {da}, dibattere, divagare {da}, elaborare, entrare {in}, esaurire, esporre, essere ferrato {su}, glissare {su}, introdurre, presentare, restare {in}, riprendere, sfiorare, sorvolare {su}, sviluppare, sviscerare, svolgere, tirar fuori, toccare, tornare

colación, soslayar, tratar, ventilar, zanjar

Asunto² ◈ acotar, agravar**se**, airear, **atañer**, clarificar, **concernir** (a alguien), **conducir** (a algo), contar, deliberar {sobre}, desbloquear, describir, desentenderse {de}, encarrillar, encauzar, enderezar, escarbar {en}, esclarecer**se**, explayar**se** {en}, hurgar {en}, implicar**se** {en}, **incumbir** (a alguien), inmiscuirse {en}, involucrar**se** {en}, quitar hierro {a}, resolver, **salpicar** (a alguien), terciar {en}, tergiversar, **venir de lejos**, ventilar

Asunto³ ◈ tener

Atadura ◈ **coartar**, **controlar**, cortar, desprender**se** {de}, **impedir**, liberar**se** {de}, padecer, rechazar, romper, soltar, **sujetar**, tener, zafarse {de}

Ataque ◈ abortar, achacar, acometer, agravar**se**, aprestarse {para}, arreciar, cejar {en}, condenar, continuar, contrarrestar, desarticular**se**, desbaratar, desencadenar**se**, detener, dulcificar, emprender, encabezar, encarar, escapar {de}, esquivar, estar al borde {de}, evitar, fraguar**se**, frenar, frustrar**se**, impedir, infligir, instigar {a}, involucrar**se** {en}, lanzar, lanzar**se** {a}, librar**se** {de}, llevar a término, mitigar, neutralizar, paralizar, perpetrar, persistir {en}, practicar, preparar, prodigar, producir**se**, provocar, realizar, rechazar, **recrudecerse**, redoblar, relanzar, repeler, repetir, replicar, resistir, responder {a}, sofocar, someter**se** {a}, sucumbir {a}, sufrir, urdir

Ataque {de} ◈ causar, **dar** (a alguien), dar paso {a}, **entrar** (a alguien), estar al borde {de}, producir, provocar, ser preso {de}, sufrir, tener

{a/su}, trattare, uscire {da}

Faccenda ◈ avviare, circoscrivere, coinvolgersi {in}, **competere** (a qualcuno), divulgare, esporre, falsare, immischiar**si** {in}, implicar**si** {in}, incamminare, indirizzare, manipolare, non voler saper nulla {di}, raccontare, ricostruire, riferire, **riguardare** (qualcuno), risolvere, sbloccare, sdrammatizzare, **spettare** (a qualcuno), stravolgere

Flirt ◈ avere

Legame ◈ allentare, costruire, creare, evidenziare, favorire, **imprigionare**, infrangere, instaurare, interrompere, liberar**si** {da}, mantenere, **nascere**, presentare, rafforzare, recidere, riannodare, rilevare, rinsaldare, rivelare, rompere, sancire, scampare {a}, sciogliers**i** {da}, spezzare, stabilir**si**, stringere, svilupparsi, tagliare, troncare, **unire**, **vincolare**

Attacco ◈ andare {a}, arginare, articolar**si**, capeggiare, compiere, condurre, contenere, effettuare, evitare, fermare, **fallire**, fronteggiare, guidare, impedire, inasprir**si**, incitare {a}, **infuriare**, iniziare, lanciar**si** {a}, liberar**si** {da}, muovere {a}, neutralizzare, passare {a}, prepararsi {a}, provocare, resistere {a}, respingere, rintuzzare, rispondere {a}, scampare {a}, **scattare**, scongiurare, sedare, sferrare, soffocare, sostenere, subire

Attacco {di} ◈ avere, causare, **cogliere** (qualcuno), essere sull'orlo {di}, **prendere** (a qualcuno), provocare, **venire** (a qualcuno)

Atasco ◈ ahorrar**se**, aliviar, atravesar, aumentar, **bloquear** (algo/a alguien), causar, combatir, crear**se**, **crecer**, descongestionar**se**, deshacer**se**, despejar, disolver, eliminar, encontrar, evitar, formar**se**, generar**se**, impedir, librar**se** {de}, motivar, ocasionar, organizar, padecer, producir, provocar, reducir, registrar, resolver, sacar {de}, salir**se** {de}, solucionar, soportar, sufrir, superar, tener	**Ingorgo** ◈ aumentare, **bloccare**, causare, crear**si**, decongestionar**si**, eliminare, evitare, generare, **immobilizzare**, **intasare**, **intralciare**, **paralizzare**, provocare, imbottigliar**si** {in}, registrare, ridurre, rimuovere, risolvere, risparmiarsi, scampare, scongiurare, segnalare, smaltire, snellire, sopportare, trovare, uscire {da}, **verificarsi**
Atención ◈ acaparar, agilizar, atraer, atrapar, aumentar, brindar, captar, centrar, colmar {de}, conceder, concentrar, concitar, conseguir, controlar, copar, cubrir**se** {de}, dar, decaer, dedicar, deshacer**se** {en}, despertar, desplazar, desviar, detener, dispensar, distraer, exigir, extremar, fijar, llamar, mantener, merecer, mirar {con}, monopolizar, otorgar, polarizar, poner (en algo), prestar (a algo), prodigar, recabar, recibir, reclamar, redundar {en}, retirar, seguir {con}, solicitar, tener	**Attenzione** ◈ accentrare, appuntare, assorbire, attirare, attrarre, calamitare, captare, catturare, circondare (qualcuno) {di}, colmare (qualcuno) {di} (mille), concentrare, dedicare, destare, deviare, dirigere (su qualcosa), distogliere, distrarre, fare (a qualcosa), fermare, fissare, focalizzare, impor**si** {a}, mettere (a qualcosa), monopolizzare, polarizzare, porgere (a qualcosa), porre (a qualcosa), prestare (a qualcosa), prodigare (a qualcuno), proiettare, ricevere, richiamare, richiedere, ricoprire (qualcuno) {di} (mille), riservare, rivolgere, soffermare, subissare (qualcuno) {di}, suscitare, sviare, usare (la massima)
Atentado ◈ abortar, atribuir (a alguien), cometer, condenar, confesar, consumar**se**, denunciar, desbaratar, efectuar, ejecutar, esclarecer, frustrar**se**, impedir, imputar, investigar, llevar a cabo, maquinar, ocurrir, organizar, participar {en}, perpetrar, planear, preparar, prodigar, producir**se**, realizar, reivindicar, reprobar, sufrir, **tener lugar**, tramar, urdir	**Attentato** ◈ abortire, attribuire (a qualcuno), compiere, condannare, confessare, **consumarsi**, eseguire, fallire, fare, impedire, indagare {su}, organizzare, partecipare {a}, perpetrare, pianificare, preparare, prevenire, progettare, rivendicare, scampare {a}, **sconvolgere**, sfuggire {a}, sventare
Atenuante ◈ admitir, alegar, aplicar, apreciar, concurrir, confluir, considerar, encontrar, exponer, incluir, presentar**se**, reconocer, servir {de}, solicitar, tener en cuenta	**Attenuante** ◈ chiedere, concedere, considerare, invocare, riconoscere, tener conto {di}
Aterrizaje ◈ confirmar, conseguir, controlar, dirigir, efectuar, facilitar, forzar, hacer, impedir, iniciar,	**Atterraggio** ◈ abortire, compiere, confermare, effettuare, fare, impedire, iniziare, portare a termine, prepararsi

interrumpir, llevar a cabo, permitir, prepararse {para}, prohibir, provocar, realizar, suspender	{a}, tentare
Atestado ◈ instruir, levantar, presentar, realizar, remitir, validar	**Verbale** ◈ approvare, firmare, redigere, sottoscrivere, stendere, stilare
Atletismo ◈ abandonar, aficionarse {a}, dedicarse {a}, dejar, fomentar, hacer pinitos {en}, practicar	**Atletica** ◈ abbandonare, dedicarsi {a}, incentivare, lasciare, praticare, promuovere
Atmósfera[1] ◈ atravesar, contaminar, dañar, despejarse, limpiar, polucionar, purificar, viciarse	**Atmosfera (involucro gassoso)** ◈ adattarsi {a}, alterarsi, attraversare, contaminare, danneggiare, depurare, inquinare
Atmósfera[2] ◈ alterar, caldearse, conseguir, construir, cortar, crearse, degradarse, enfriarse, enrarecerse, evocar, flotar {en}, imbuirse {de}, impregnar, lograr, mantener, mejorar, necesitar, originar, palparse {en}, percibir, recrear, respirarse, sumergirse {en}, viciarse	**Atmosfera** ◈ **avvolgere** (qualcosa /qualcuno), **circondare**, crearsi, evocare, fluttuare {in}, godere {di}, immettere {in}, instaurarsi, liberare {in}, mantenere, rarefarsi, **regnare**, rendere, respirare, rilasciare {in}, riprodurre, trovare, vivere {in}, viziarsi
Atolladero ◈ conducir {a}, encontrarse {en}, estar {en}, meterse {en}, resolver, sacar {de}, salir {de}, solucionar, verse {en}	**Impasse** ◈ essere (fermo) {in}, finire {in}, rimediare {a}, risolvere, superare, trovarsi {in}, uscire {da}
Atracción ◈ confesar, conservar, dejarse llevar {por}, despertar, ejercer, escapar {a/de}, existir, experimentar, perder, provocar, reavivar, segregar, sentir, sucumbir {a}, suscitar, sustraerse {de/a}	**Attrazione** ◈ affievolirsi, **calare**, cedere {a}, **crescere**, destarsi, esercitare {su}, **nascere**, offrire, presentare, provare {per}, ravvivare, resistere {a}, risvegliarsi, sentire {per}, sollecitare, spegnersi, stimolare, suscitare
Atraco ◈ atribuir (a alguien), cometer, condenar, consumar, denunciar, detener, efectuar, esclarecer, evitar, frustrarse, impedir, imputar, investigar, llevar a cabo, organizar, perpetrar, planear, producirse, protagonizar, realizar, resistirse {a}, sufrir	**Rapina** ◈ accusare {di}, architettare, assicurarsi {contro}, commettere, compiere, condannare {per}, denunciare, fare, ideare, indagare {su}, orchestrare, organizzare, perpetrare, progettare, subire, sventare, tentare
Atracón ◈ darse, pegarse	**Scorpacciata** ◈ farsi
Atractivo ◈ **cautivar**, conservar, desplegar, desprender, eclipsarse, ejercer (sobre algo), gozar {de}, incrementar, intensificar, irradiar, mantener, ofrecer, perder, realizar, rendirse {a/ante}, **residir**, restar, revestir, sucumbir	**Fascino** ◈ accrescere, acquistare, appannare, apprezzare, **attirare**, **attrarre**, aumentare, avere, **calamitare**, cedere {a}, cogliere, conferire, conquistare {con}, conservare, **derivare** {da}, donare, eclissarsi, emanare,

{a/ante}, tener	esaltare, esercitare, essere insensibile {a}, **mancare** (a qualcuno), mancare {di}, mantenere (intatto), mettere in risalto, perdere, **pervadere**, possedere, provare, resistere {a}, ridurre, sfoderare, sfuggire {a}, soccombere {a}, sottrarsi {a}, sprigionare, subire, usare
Atraso[1] ◈ acarrear, acentuar, arrastrar, aumentar, causar, compensar, comprender, conllevar, evitar, experimentar, explicar, generar, incurrir {en}, justificar, lamentar, llevar, mitigar, ocasionar, paliar, presentar, producir, provocar, recuperar, reducir, regularizar, remontar	**Ritardo** ◈ accentuar**si**, accumular**si**, accusare, ammettere, annullare, avere, causare, colmare, giustificare, impensierirsi {per}, lamentarsi {per}, motivare, recuperare, registrare, ridurre, rimborsare, risarcire, scusar**si** {per}, spiegare, tollerare
Atraso[2] ◈ combatir, corregir, demostrar, padecer, reconocer, reflejar, sacar {de}, salir {de}, solventar, sufrir, superar, vencer	**Arretratezza** ◈ combattere, correggere, dimostrare, lasciare {in}, riconoscere, riflettere, sanare, superare, uscire {da}, vincere, vivere {in}
Atrevimiento[1] ◈ castigar, cometer, perdonar, permitir, revelar	**Insolenza** ◈ commettere, perdonare, permettere, punire, rintuzzare, umiliare
Atrevimiento[2] ◈ contagiar, demostrar, exhibir, **faltar** (a alguien), mostrar, tener	**Coraggio** ◈ avere, dar prova {di}, dimostrare, mancare (a qualcuno), mostrare, trasmettere
Atribución ◈ abusar {de}, acaparar, acordar, adecuar, ampliar, anular, arrogarse, asumir, ceñirse {a}, conseguir, dar, desempeñar, determinar, ejercer, exceder, invadir, limitar, mantener, otorgar, pedir, perder, propasarse {en}, recortar, tener, tomar**se**, usurpar	**Incarico** ◈ abusare {di}, accettare, affidare, assegnare, assolvere, assumere, attenersi {a}, attribuire, dare, declinare, disimpegnare, esercitare, espletare, esulare {da}, rassegnare, ricevere, prender**si**, ricoprire, ridistribuire, rifiutare, sbrigare, sollevare {da}, svolgere
Atrocidad ◈ cometer, condenar, denunciar, encubrir, evitar, investigar, justificar, mostrar, ocultar, perpetrar, presenciar, producir**se**, registrar, relatar, sufrir, tolerar, verificar	**Atrocità** ◈ celare, commettere, compiere, condannare, denunciare, macchiar**si** {di}, occultare, perpetrare, scoprire, subire, tollerare
Atropello[1] ◈ causar, **ocurrir**, prevenir, producir**se**, provocar	**Investimento** ◈ **avere luogo**, causare, provocare, restare coinvolto {in}, scampare {a}
Atropello[2] ◈ cometer, consumar**se**, denunciar, encubrir, evitar, permitir, perpetrar, reparar, subsanar, sufrir	**Ingiustizia** ◈ commettere, compiere, condannare, denunciare, opporsi {a}, perpetrare, protestare {contro}, ribellarsi {a}, riparare, sanare, sopportare, subire, vendicare

Audacia ◈ castigar, condenar, demostrar, exhibir, **faltar** (a alguien), mostrar, probar, requerir, tener	**Audacia** ◈ arretrare {davanti a/di fronte a}, dare prova {di}, dimostrare, esibire, **mancare** (a qualcuno), mancare {di}, **poter costar cara**, richiedere
Audiencia[1] ◈ cancelar, celebrar, conceder, concertar, convocar, fijar, organizar, pedir, posponer, postergar, recibir {en}, solicitar, suspender	**Udienza** ◈ accordare, aprire, cancellare, chiedere, concedere, dare, fissare, negare, ottenere, rinviare, sollecitare, sospendere, trovare
Audiencia[2] ◈ aburrir**se**, aglutinar, aumentar, buscar, captar, cosechar, **crecer**, **decrecer**, descender, disminuir, divertir**se**, encandilar**se**, entretener**se**, ganar, incrementar**se**, medir, perder, tener	**Pubblico** ◈ accaparrarsi, attrarre, aumentare, avere, avvincere, conquistare, diminuire, elettrizzar**si**, entusiasmar**si**, esaltar**si**, guadagnare, intratteners**i**, magnetizzare, perdere, ricevere, sedurre, soddisfare, stregare, trattare {con}
Auditoría ◈ efectuar, hacer, obtener, ordenar, pedir, practicar, presentar, realizar, solicitar, someter**se** {a}	**Revisione dei conti** ◈ attendere {a}, effettuare, eseguire, esigere, fare, operare, procedere {a}, richiedere, sottopor**si** {a}
Auditorio[1] ◈ caldear**se**, cautivar, ganar, seducir, sorprender, volcar**se**	**Uditorio** ◈ galvanizzare, incatenare, rivolgersi {a}, ringraziare, scaldar**si**, trascinare
Auditorio[2] ◈ construir, remozar	**Auditorium** ◈ costruire, rimodernare
Auge ◈ adquirir, cobrar, augurar, conseguir, consolidar**se**, continuar {en}, contrarrestar, experimentar, frenar, ganar, mantener, propiciar, tener, tomar, vivir	**Fama** ◈ assurgere {a} (grande), confermare, conquistare, consolidar**si**, eclissar**si**, godere {di}, offuscare, oscurare, perpetuare, raggiungere, rinverdire, salire {in} (grande),
Augurio ◈ acertar, **cernerse**, confirmar, constituir, contradecir, corregir, cumplir**se**, dejar, enviar, equivocarse {en}, lanzar, presagiar, pronosticar, superar, traer	**Profezia** ◈ **avverarsi**, azzeccare, confermare, disattendere, formulare, indovinare, lanciare, realizzar**si**, rispettare, rovesciare, sbagliare, sovvertire, tentare, trarre
Aula ◈ abandonar, abrir, acondicionar, adecuar, ampliar, cerrar, desalojar, desocupar, entrar {a/en}, llenar, ocupar, ordenar, salir {de}, ventilar	**Aula** ◈ affollare, ampliare, aprire, chiudere, dotare (di qualcosa), entrare {in}, lasciare, occupare, prenotare, riempire, sfollare {da}, sistemare, uscire {da}
Aullido ◈ acallar, aguantar, **arrancar**, dar, escuchar, lanzar, oír, pegar, proferir, **resonar**, soportar	**Urlo** ◈ cacciare, dare, emettere, erompere {in}, fare, gettare, **lacerare** (il silenzio), lanciare, **levarsi**, mandare, prorompere {in}, reprimere, **risuonare**, sentire,

	soffocare, trattenere
Aumento ◈ acarrear, acusar, alimentar, aminorar, anunciar, aplicar, aprobar, **avecinarse**, conllevar, conseguir, continuar {en}, detectar, detener, entrañar, esperar, evitar, exigir, experimentar, favorecer, frenar**se**, implicar, incentivar, ir {en}, marcar, negociar, neutralizar, ocasionar, pedir, permitir, presentar, prever, propiciar, proponer, propulsar, provocar, realizar, **recaer**, recibir, redundar {en}, registrar**se**, representar, revelar, seguir {en}, **significar** (algo), sufrir, suponer	**Aumento** ◈ annunciare, applicare, approvare, arginare, arrestar**si**, causare, chiedere, comportare, concedere, confermare, contenere, **continuare**, evitare, esigere, favorire, frenare, impedire, incentivare, inibire, negoziare, prendere misure contro, prevedere, **proseguire**, rallentare, registrare, **ricadere**, **scattare**, segnare, sperare {in}, stimolare, subire, tendere {a}, tradurre {in}
Aurora ◈ **caer**, **cubrir**, **llegar**, **rayar**	**Aurora** ◈ **illuminare**, **spuntare**
Ausencia ◈ acusar, colmar, compensar, comprobar, cubrir, delatar, destacar, disculpar, evocar, excusar, explicar, justificar, lamentar, llenar, mitigar, notar**se**, ocultar, paliar, permitir, quitar hierro {a}, sobrellevar, sorprender, subsanar, suplir	**Assenza** ◈ avvertire, brillare {per}, colmare, compiere, coprire, fare, giustificare, lamentare, notare, riempire, recuperare, rilevare, sottolineare, **spiccare**, supplire {a}, verificare
Austeridad ◈ **acompañar** (a alguien), adoptar, exigir (a alguien), **imperar**, implantar, imponer, observar, pedir	**Austerità** ◈ adottare, allentare, attenuare, improntare {a} (grande), imporre, mitigare, **vigere**
Autenticidad ◈ asegurar, avalar, certificar, cobrar, comprobar, confirmar, corroborar, cuestionar, dar, demostrar, determinar, establecer, **faltar**, ganar, garantizar, negar, perder, poner en duda, probar, tener dudas {sobre}, verificar	**Autenticità** ◈ accertare, appurare, certificare, comprovare, confermare, contestare, dichiarare, dimostrare, garantire, **mancare**, mettere in discussione, negare, perdere, riscontrare, stabilire, verificare
Auto ◈ acatar, aceptar, alegar, apelar, concluir, conocer, decretar, dictar, emitir, firmar, impugnar, publicar, rectificar, recurrir, revisar, revocar	**Ordinanza** ◈ adottare, appellare, attenersi {a}, dettare, emanare, emettere, firmare, impugnare, notificare, ottemperare {a}, pubblicare, rettificare, rispettare, trasgredire
Autobús ◈ aparcar, apear**se** {de}, asaltar, bajar**se** {de}, **chocar**, coger, **colisionar**, **derrapar**, esperar, ir {en}, **llegar**, parar, **pasar**, perder, pillar, **retrasarse**, subir {a}, tomar, trasladar**se** {en}, viajar {en}, **volcar**	**Autobus** ◈ **arrivare**, aspettare, fermar**si**, muoversi {in}, **passare**, perdere, prendere, rincorrere, salire {su}, saltare {su}, **sbandare**, scendere {da}, **scontrarsi**, **tardare**, viaggiare {in}

Autocrítica ◈ ejercer, eludir, formular, hacer, plantear, realizar, rehuir, servir {de}, someter {a}	**Autocritica** ◈ chiedere, fare, formulare, **servire**
Autoestima ◈ afectar {a}, alcanzar, aumentar, bajar, carecer {de}, consolidar, dañar, desarrollar, descender, disminuir, elevar, estimular, faltar (a alguien), fomentar, fortalecer**se**, ganar, levantar, mejorar, mermar, minar, perder, potenciar, recobrar, recuperar, reforzar, repercutir {en}, rescatar, subir	**Autostima** ◈ abbassare, alzare, aumentare, **crollare**, diminuire, **mancare**, mancare {di}, migliorare, nuocere {a}, perdere, potenziare, ripercuotersi {su}, ritrovare, stimolare, **svanire**, sviluppare
Autoestop ◈ hacer, viajar {en}	**Autostop** ◈ fare, viaggiare {in}, vietare
Autoevaluación ◈ fomentar, hacer, realizar	**Autovalutazione** ◈ fare, incoraggiare, promuovere, realizzare
Autonomía ◈ adquirir, alcanzar, ceder, coartar, conceder, conferir, conquistar, conseguir, cuestionar, dar, defender, desposeer {de}, ejercer, establecer, garantizar, lograr, luchar {por}, necesitar, ofrecer, operar {con}, otorgar, pedir, perder, poseer, privar {de}, recortar, recuperar, respetar, restringir, socavar, tener, transferir, violar	**Autonomia** ◈ acquisire, acquistare, agire {in} (piena), avere, aver bisogno {di}, conferire, conquistare, conseguire, consentire, conservare, garantire, godere {di}, limitare, lottare {per}, mantenere, mettere in discussione, perdere, privare {di}, raggiungere, rivendicare
Autopista ◈ abandonar, abarrotar**se**, acceder {a}, atascar**se**, **atravesar**, bloquear, circular {por}, coger, colapsar**se**, congestionar**se**, construir, cortar, **cruzar**, despejar**se**, desviar**se** {de}, enfilar, inaugurar, **ir** (de un lugar a otro), obstruir**se**, **pasar** (por un lugar), salir {a/de/por}, tomar, trazar, **unir**	**Autostrada** ◈ abbandonare, allontanarsi {da}, **andare** (da un luogo a un altro), asfaltare, **attraversare** (un luogo), **collegare**, **condurre**, **correre**, **costeggiare**, costruire, entrare {in}, imboccare, lasciare, **passare** (da un luogo), percorrere, prendere, scivolare (l'auto) {lungo}, tracciare, **unire**, viaggiare {in}
Autopsia ◈ **certificar**, concluir, **confirmar**, **demostrar**, **descartar**, **determinar**, efectuar, **establecer**, hacer, pedir, practicar, presenciar, **probar**, proceder {a}, realizar, **reflejar**, **revelar**, solicitar, supervisar	**Autopsia** ◈ **certificare**, concludere, **confermare**, **determinare**, **dimostrare**, disporre, effettuare, essere presente {a}, fare, partecipare {a}, procedere {a}, **provare**, **rivelare**, **scartare**
Autoría ◈ admitir, arrogarse, asumir, atribuir (a alguien), avalar, compartir, comprobar, comunicar, confesar, confirmar, conocer, demostrar, desconocer, descubrir, determinar,	**Paternità** ◈ ammettere, arrogarsi, assumersi, attribuir**si**, chiarire, condividere, confessare, confermare, determinare, dimostrare, imputare, indagare {su}, provare, respingere,

esclarecer, imputar, indicar, investigar, probar, reclamar, reconocer, reivindicar

riconoscere, rivendicare, smentire, vantare

Autoridad ◈ abusar {de}, acatar, adquirir, afianzar**se**, afirmar, alzarse {contra}, arrogarse, asumir, burlar, carecer {de}, centralizar, combatir, conceder, conmocionar**se**, contar {con}, cuestionar, dañar, **decretar** (algo), defender, delegar, desafiar {a}, desobedecer, detentar, devaluar**se**, dictaminar (algo), dimanar, **disponer** (algo), dotar {de}, ejercer, emanar {de}, erosionar, faltar, gozar {de}, imponer, investir {de}, minar, negar, perder, reafirmar, recabar {de}, **recaer**, refrendar, rendirse {a/ante}, resistirse {a}, respetar, restablecer, revelarse {contra}, revestir**se** {de}, robustecer**se**, socavar, someter**se** {a}, subordinarse {a}, tener

Autorità ◈ abusare {di}, acquisire, acquistare, affermare (la propria), appellarsi {a}, appoggiar**si** {su}, arrendersi {a/davanti a}, arrogarsi, assumere, avere, basar**si** {su}, conferire, consolidare, contestare, **decretare**, deferire {a}, detenere, **disporre**, esercitare, far pesare (la propria), fondar**si** {su}, gestire, godere {di}, imporre, investire {di}, invocare, mancare {di}, mettere in discussione, minare, perdere, ribellarsi {a}, riconoscere, rispettare, scardinare (ogni), sottopor**si** {a}, subire, usurpare, valersi {di}

Autorización ◈ cancelar, carecer {de}, conceder, conseguir, contar {con}, cumplimentar, dar, denegar, dispensar, exigir, expedir, extender, **faltar** (a alguien), gestionar, gozar {de}, hacer extensivo, lograr, necesitar, negar, obtener, otorgar, pedir, perder, precisar, presentar, recabar, recibir, rellenar, requerir, retirar, revocar, solicitar, supeditar (a alguien), tener, tramitar

Autorizzazione ◈ accordare, chiedere, compilare, concedere, dare, **dipendere** {da}, **mancare** (a qualcuno), munir**si** {di}, necessitare {di}, negare, **occorrere**, ottenere, presentare, revocare, rifiutare, rilasciare, togliere

Auxilio ◈ acudir {en}, brindar, buscar, dar, demandar, denegar, dispensar, implorar, ir {en}, necesitar, negar, obtener, ofrecer, otorgar, pedir, prestar, proporcionar, recabar, recibir, reclamar, salir {en}, solicitar, suplicar, **urgir**, venir {en}

Soccorso ◈ andare {in}, apprestare, **arrivare**, attendere, aver bisogno {di}, chiamare, chiedere, correre {in}, gridare {a}, inviare {in}, invocare, mandare {in}, negare, portare, prestare, ricevere, somministrare, **urgere**

Aval ◈ buscar, conceder, conseguir, contar {con}, denegar, depositar, dispensar, exigir, expedir, extender, **faltar** (a alguien), necesitar, obtener, otorgar, pedir, presentar, proveer, reclamar, renovar, requerir, retirar, revocar, solicitar, tener, validar

Avallo ◈ chiedere, concedere, contare {su}, costituire, dare, depositare, esigere, fornire, offrire, ottenere, presentare, prestare, pretendere, ripristinare, ritirare, togliere

Avance[1] ◈ afianzar**se**, amortiguar, atajar, contener, cortar, detener, entorpecer, frenar, impedir, obstaculizar, obstruir,

Avanzata ◈ arginare, arrestare, contenere, contrastare, fermare, frenare, fronteggiare, impedire, neutralizzare,

permitir, ralentizar	opporsi {a}, ostacolare, rallentare, resistere {a}, ritardare
Avance² ◈ acelerar, augurar, bloquear conseguir, constituir, controlar, estimular, evaluar, incrementar, lograr, producir**se**, propiciar, registrar, representar, suponer, tener, verificar, vislumbrar	**Sviluppo** ◈ accelerare, arrestare, avere, dare, favorire, frenare, intuire, monitorare, ottenere, promettere, promuovere, raggiungere, rallentare, rappresentare, registrare, seguire, verificare
Avance³ ◈ echar, proyectar, ver	**Anteprima** ◈ proiettare, trasmettere, vedere
Avaricia ◈ atemperar, denunciar, disfrazar, escapar {a}, excitar, **mover** (a alguien), provocar, rezumar, saciar	**Avarizia** ◈ **crepare**, **divorare**, mascherare, misurare {con}, peccare {di}, vincere, saziare, tacciare {di}, tendere {a}
Avatares ◈ adaptar**se** {a}, **deparar**, experimentar, narrar, padecer, prepara**rse** {para}, recrear, registrar, relatar, repasar, seguir, sobrellevar, soportar, sufrir, vivir	**Vicissitudini** ◈ adattar**si** {a}, affrontare, descrivere, narrare, raccontare, riferire, **schiacciare**, sopportare, **sopraffare**, **stremare**, superare, **travolgere**
Ave ◈ **aletear**, **elevarse**, **gorjear**, **picar**, **picotear**, **planear**, **posarse**, **revolotear**, **sobrevolar**, **volar**	**Uccello** ◈ **beccare**, **becchettare**, **cantare**, **ciangottare**, **cinguettare**, **distendere le ali**, **frullare**, **gorgheggiare**, **nidificare**, **librarsi** (nell'aria), **migrare**, **pizzicare**, **planare**, **sbattere le ali**, **svolazzare**, **trasmigrare**, **trillare**, **volare**, **volteggiare** (nell'aria)
Aventura ◈ acometer, arrojarse {a}, buscar, concurrir, correr, describir, embarcarse {en}, emprender, empujar {a}, encarar, enrolar**se** {en}, evocar, experimentar, involucrar**se** {en}, lanzarse {a}, narrar, participar {en}, partir {a}, protagonizar, recrear, revivir, tener, tomar parte {en}, vivir	**Avventura** ◈ amare, avere, buttarsi {in}, **capitare** (a qualcuno), cercare, correre, descrivere, essere il protagonista {di}, lanciarsi {in}, imbarcarsi {in}, incappare {in} (spiacevole), narrare, partecipare {a}, prendere parte {a}, raccontare, ricordare, uscire {da} (brutta), vivere
Avería ◈ arreglar, causar, corregir, detectar, diagnosticar, localizar, presentar**se**, producir**se**, provocar, registrar, reparar, resolver, solventar, subsanar, sufrir, surgir, tener	**Avaria** ◈ accertare, andare {in}, avere, causare, circoscrivere, entrare {in}, essere {in}, individuare, localizzare, riparare, riportare, segnalare, subire, trovarsi {in}, verificar**si**
Averiguación ◈ abrir, archivar, conducir, ejecutar, facilitar, hacer, iniciar, realizar, solicitar	**Indagine** ◈ avviare, chiudere, circoscrivere, collaborare {a}, compiere, concludere, coordinare, dare un nuovo corso {a}, depistare, disporre, effettuare, fare, iniziare, promuovere, sospendere, sottoporre {a}, sviare, svolgere

	Verifica ◈ affidare, assicurare, attuare, chiedere, eseguire, estendere, evitare, permettere, prevedere, procedere {a}, provvedere {a}, richiedere, sollecitare, sottoporre {a}, subire
Aversión ◈ causar (a alguien), compartir, confesar, contener, despertar (en alguien), disimular, engendrar (en alguien), infundir (en alguien), inspirar (a alguien), manifestar, mostrar, ocultar, producir (a alguien), provocar (a alguien), sentir, suscitar (en alguien), tener	**Avversione** ◈ affrontare, alimentare, avere, avvertire, concepire, condividere, confessare, covare, **crescere**, dimostrare, esprimere, fronteggiare, generare, **germinare**, incontrare, instillare, ispirare, manifestare, mostrare, nutrire, provare, reprimere, sentire, superare, suscitare, sviluppare, vincere
Avidez ◈ atemperar, calmar, mitigar, saciar, satisfacer, templar	**Avidità** ◈ bere {con}, divorare {con}, leggere {con}, mangiare {con}, manifestare, **muovere** (qualcuno), nascondere, reprimere, rivelare, saziare, seguire, soddisfare, stemperare
Avión ◈ **aterrizar**, bajar {de}, **capotar**, coger, derribar, **despegar**, estrellar**se**, **fletar**, perder, pilotar, **planear**, subir**se** {a}, tomar, viajar {en}, **volar**	**Aereo** ◈ abbattere, alzar**si** (in volo), **atterrare**, avvistare, **ballare**, **decollare**, dirottare, governare, guidare, imbarcar**si** {su}, **levarsi** (in volo), manovrare, perdere, pilotare, **planare**, **precipitare**, prendere, **rombare**, **ronzare**, **rullare**, salire {su}, sbarcare {da}, scendere {da}, schiantar**si** {contro}, sollevar**si** (dal suolo), **sorvolare**, viaggiare {in}, **volteggiare**
Aviso ◈ atender, **caer en saco roto**, dar, desatender, desoír difundir, dirigir (a alguien), emitir, enviar (a alguien), ignorar, lanzar, **llegar** (a alguien), pasar (a alguien), poner, recibir, transmitir	**Avviso** ◈ affiggere, **arrivare** (a qualcuno), dare, diffondere, diramare, esporre, ignorare, leggere, mandare, mettere, prestare attenzione {a}, pubblicare, recapitare, ricevere, ripetere, riportare, scrivere, spedire, trasmettere
Ayuda ◈ brindar, buscar, canalizar, conceder, congelar, conseguir, cortar, dar, declinar, demandar, denegar, derogar, dirigir, disfrutar {de}, dispensar, dosificar, encauzar, enviar, escatimar, esperar, **faltar**, gozar {de}, implorar, interrumpir, invocar, magnificar, mendigar, necesitar, negociar, ofrecer, pedir, prestar, procurar**se**, proporcionar, recabar, recibir, reclamar, requerir,	**Aiuto** ◈ accorrere {in} (di qualcuno), aver bisogno {di}, avvalersi {di}, chiamare, chiedere, concedere, conferire, convogliare, corrispondere, dare, donare, elargire, erogare, essere {di}, fornire, garantire, **giungere**, godere {di}, gridare, implorare, inoltrare, inviare, invocare, lesinare, negare, offrire, porgere, portare, predisporre, prestare, promettere, recare, ricevere,

retirar, solicitar, sufragar, tener, **urgir**, volcarse {en}	richiedere, ridurre, ripristinare, servire {di} (a qualcuno), somministrare, sospendere, supplicare, **urgere**, **venir meno**, venire {in}
Ayuno ◈ abandonar, acabar, cesar, comenzar, cumplir, iniciar, interrumpir, levantar, mantener**se** {en}, observar, practicar, prescribir, resistir, romper, someter {a}, soportar, suspender	**Digiuno** ◈ essere {a}, dispensare {da}, fare, iniziare, osservare, praticare, rispettare, rompere, sospendere, sottopor**si** {a}, stare {a}, tener**si** {a}, terminare
Azada ◈ agarrar, cavar {con}, clavar, coger, cortar {con}, emplear, guardar, levantar {con}, llevar, manejar, quitar {con}, sacar, servirse {de}, traer, usar, utilizar, valerse {de},	**Zappa** ◈ adoperare, lavorare la terra {con}, mozzare {con}, prendere, recidere {con}, scavare {con}, servirsi {di}, tagliare {con}, usare, utilizzare
Azafata ◈ **atender**, **informar**, llamar, trabajar {como/de}	**Hostess** ◈ **accompagnare**, **assistere**, chiamare, **informare**, lavorare {come}, rivolgersi {a}
Azar ◈ dejar {a}, desafiar, favorecer, **querer**, **sonreír**, tentar	**Caso** ◈ affidar**si** {a}, aiutare, **entrare in gioco**, **intervenire**, lasciare {a}, sfidare, **volere**
Azotaina ◈ dar, merecer, pegar, propinar, recibir	**Bastonata / Legnata** ◈ beccarsi, dare, infliggere, meritar**si**, prender**si**, reagire {a}, ricevere, sopportare, subire

B b

Baba ◈ echar, limpiar, quitar, soltar	**Bava** ◈ avere, **bagnare**, **cadere**, **colare**, pulir**si**, **scendere**, toglier**si**, **uscire**
Baca ◈ cargar, colocar, llevar {en}	**Portabagagli** ◈ aprir**si**, chiuder**si**, lasciare {in}, mettere {in}, nascondere {in}, riempire, svuotare
Bacalao ◈ capturar, cocinar, desalar, desmigajar, echar en agua, enharinar, pescar, poner en remojo	**Baccalà** ◈ catturare, cucinare, cuocere, dissalare, friggere, infarinare, lasciare/mettere/tenere a mollo, pescare, preparare, sminuzzare
Bache[1] ◈ caer {en}, eliminar, esquivar, hacer, meter**se** {en}, quitar, salir {de}, sortear	**Buca** ◈ cadere {in}, fare, gettare {in}, inciampare {in}, scavare, schivare, sprofondare {in}, uscire {da}
Bache[2] ◈ sufrir, tener	**Battuta d'arresto** ◈ avere, subire
Bache[3] ◈ amortiguar, atravesar, hundir**se** {en}, pasar {por}, remontar, salir {de}, sumir**se** {en}, superar, tener	**Periodo no** ◈ attraversare, avere, entrare {in}, essere {in}, risollevar**si** {da}, superare, uscire {da}, trovarsi {in}
Bache[4] ◈ atravesar, entrar {en}, pasar {por}, sortear	**Vuoto d'aria** ◈ entrare {in}, incappare {in}, incontrare
Bachillerato[1] ◈ acabar, cursar, empezar, estudiar, iniciar, terminar	**Le superiori (scuola)** ◈ andare {a}, frequentare, finire, iniziare, studiare {a}
Bachillerato[2] ◈ aprobar, hacer, superar	**Maturità (diploma)** ◈ conseguire, superare
Bacilo ◈ **causar**, contagiar {con}, cultivar, descubrir, luchar {contra}, **originar**, **producir**, **provocar**	**Bacillo** ◈ aggredire, attaccare, **attecchire**, **causare**, contagiar**si** {con}, diffondere, entrare/venire in contatto {con}, individuare, **penetrare**, portare, **produrre**, propagar**si**, **provocare**, riscontrare, scoprire
Bacteria ◈ aislar, **causar**, combatir, descubrir, detectar, hallar, **infectar**, **originar**, **producir**, **provocar**	**Batterio** ◈ aggredire, **causare**, combattere, contenere, distruggere, identificare, individuare, **infettare**, isolare, **mettere a rischio**, **minacciare**, moltiplicar**si**, produrre, **provocare**, riattivar**si**,

	riscontrare, scoprire, sequenziare, **spuntare**, trapiantare {in}, trovare, uccidere, utilizzare
Bagaje ◈ adquirir, aligerar, apartar, aportar, atesorar, cargar {con}, incrementar, tener	**Bagaglio** ◈ acquisire, arricchire, avere, caricare, consegnare, depositare, disfare, fare, preparare, recapitare, ritirare, scaricare, spedire, trasportare
Bahía ◈ anclar {en}, atravesar, calar {en}, cruzar, desembarcar {en}, fondear {en}, recalar {en}, recorrer	**Baia** ◈ abbandonare {in}, **accogliere**, affondare {in}, arrivare {a/in}, attraversare, dirigersi {verso}, dominare, entrare {in}, esplorare, gettare {in}, scaricare {in}, trovare
Bailarín ◈ **actuar**, aplaudir, **bailar**, **ensayar**, **estrenar**, **fracasar**, **interpretar**, **intervenir**, presentar, **protagonizar**, **ofrecer** (una actuación/un espectáculo) (espléndido/fantástico/penoso), **recibir aplausos**, reemplazar, sustituir, **triunfar**, **volver** (a escena)	**Ballerino** ◈ applaudire, **danzare**, **esibirsi** (in una performance/uno spettacolo), **interpretare**, **offrire** (una performance/uno spettacolo) (fantastico/penoso/splendido), presentare, **provare**, sostituire, **tornare** (sulle scene)
Baile ◈ acudir {a}, aguar, aprender, asistir {a}, celebrar, enseñar, improvisar, invitar {a}, ir {a}, organizar, practicar	**Ballo** ◈ dare, dare vita {a}, condurre, eseguire, esibirsi {in}, intrecciare, invitare {a}, lanciarsi {in}, organizzare, partecipare {a}, scatenarsi {in}
Baja[1] ◈ experimentar, incentivar, pedir	**Riduzione** ◈ accelerare, annunciare, attuare, causare, chiedere, combattere, comportare, concedere, consentire, contenere, contrastare, contribuire {a}, controllare, denunciare, favorire, impedire, incentivare, negare, notare, ottenere, permettere, praticare, promettere, proporre, rallentare, registrarsi, richiedere, rimandare, segnare, sperare {in}, subire
Baja[2] ◈ acuciar, conceder, dar, denegar, obtener, solicitar, tramitar	**Congedo** ◈ andare {in}, chiedere, gestire (le pratiche per), godere {di}, mettersi {in}, ottenere, usufruire {di}
Baja[3] ◈ expedir, sellar	**Certificato medico** ◈ chiedere, consegnare, firmare, rilasciare, timbrare
Baja[4] ◈ causar, infligir	**Perdita** ◈ accertare, accusare, avvertire, azzerare, causare, colmare, compensare, infliggere, lamentare, notare, rilevare, ripianare, riportare, sanare, sopperire {a}, sopportare, subire, superare

Bajada ◈ acelerar**se**, acusar, amortiguar, anunciar, aplicar, **ceder**, controlar, experimentar, favorecer, fijar, frenar, incentivar, prever, producir**se**, provocar, registrar**se**, **remitir**, suavizar**se**, sufrir	**Diminuzione** ◈ ammortizzare, assistere {a}, causare, comportare, consentire, contenere, controllare, corrispondere {a}, denunciare, determinare, evidenziare, favorire, frenare, incentivare, misurare, notare, osservare, provocare, produrre, registrar**si**, segnare, rimandare, subire
Bajeza ◈ caer {en}, calificar {de}, cometer, incurrir {en}, tachar {de}	**Bassezza** ◈ accusare {di}, commettere, compiere, denunciare, disprezzare, inorridire {di fronte a}, rinunciare {a}, smascherare
Bajo ◈ bajar, coger, dejar, meter, sacar, subir	**Orlo** ◈ accorciare, allungare, cucire, fare, rifinire, scucire, sistemare
Bajón ◈ dar, experimentar, pegar, sobreponer**se** {a}, sufrir, tener, **venir** (a alguien)	**Calo** ◈ avere, determinare, denotare, presentare, produrre, provocare, subire, **venire** (a qualcuno)
Bala ◈ agotar, dirigir, disparar, errar, recibir	**Pallottola** ◈ **centrare** (il bersaglio), **conficcarsi**, crivellare {di}, estrarre, **grandinare**, **penetrare**, **piovere**, **sfiorare**, sparare, **traversare**, **volare**
Balada ◈ adaptar, arreglar, cantar, componer, escribir, interpretar, **sonar**, tararear, versionar	**Ballata** ◈ accennare, adattare, ascoltare, attaccare, cantare, comporre, interpretare, intonare, registrare, scrivere, suonare
Balance ◈ apuntalar, arrojar, confeccionar, desglosar, dilucidar, elaborar, enmendar, establecer, maquillar, nivelar, obtener, preparar, presentar, pronosticar, publicar, trazar	**Bilancio** ◈ approvare, compilare, discutere, dissanguare, dissestare, fare, gonfiare, gravare (di spese superflue), imputare (una somma) {in}, incidere {su}, iscrivere (uno stanziamento) {in}, pareggiare, presentare, quadrare, redigere, respingere, riassestare, riequilibrare, risanare, svolgere, tracciare, truccare, verificare, votare
Balanza ◈ contrapesar, decantar**se**, desequilibrar**se**, desnivelar**se**, equilibrar, inclinar**se**, nivelar**se**	**Bilancia** ◈ azzerare, mettere {su}, **pendere da una parte**, riequilibrare, tarare, **tracollare**
Balazo ◈ abatir {a}, acribillar {a}, asesinar {a}, coser {a}, descerrajar, disparar, freír {a}, matar {a}, meter, morir {de}, pegar, recibir	**Colpo** ◈ crivellare {di}, **echeggiare**, esplodere, **partire**, **risuonare**, **sfuggire**, sparare

Balcón ◈ abrir**se**, asomar**se** {a}, cerrar**se**, entrar {por}, escapar {por}, salir {a}, subir {a}	**Balcone** ◈ affacciarsi {a/da}, andare {su}, arrampicarsi {su}, buttare {giù da}, cadere {da}, calare {da}, lanciar**si** {da}, precipitare {da}, sporger**si** {da}, stare {su}, uscire {su}, volare {da}
Balido ◈ dar, emitir, escuchar, soltar	**Belato** ◈ emettere, mandare, **sbuffare**, sentire, **uscire**
Baliza ◈ activar, respetar, saltarse	**Luce di pista** ◈ accendere, **aiutare**, danneggiare, **delimitare**, distinguere, rispettare, vedere
Ballena ◈ avistar, capturar, cazar, **nadar**, proteger, **resoplar**, salvar, **surcar** (las aguas)	**Balena** ◈ avvistare, catturare, cacciare, **nuotare**, proteggere, salvare, **solcare** (il mare)
Ballet ◈ abandonar, bailar, dedicar**se** {a}, estudiar, iniciar**se** {en}, practicar	**Balletto** ◈ assistere {a}, cimentarsi {in}, creare, dare vita {a}, dedicar**si** {a}, eseguire, esibirsi {in}, improvvisare, interpretare, provare
Balón ◈ botar, desinflar**se**, dirigir, golpear, hinchar, inflar, lanzar, llevar, malgastar, peinar, perder, pinchar, **reventar**	**Palla** ◈ afferrare, agganciare, agguantare, bloccare, bucare, buttare, calciare (in rete), centrare, controllare, deviare, fallire, gonfiare, inseguire, intercettare, lanciare, mancare, parare, perdere, prendere, raccogliere, recuperare, rimettere (in gioco), rincorrere, rubare, sbucciare, scagliare, servire (d'oro), sgonfiar**si**, smistare, soffiare, sparare, sprecare, stoppare, svirgolare, tagliere, togliere, uncinare
Balsa[1] ◈ achicar agua {de}, anclar, botar, fabricar, hundir**se**, **ir a la deriva**, naufragar, navegar {en}	**Zattera** ◈ aggrapparsi {a}, ancorare, **andare alla deriva**, costruire, gettare/lanciare in mare, **naufragare**, navigare {in}, salire {su}
Balsa[2] ◈ construir, **reventar**	**Conca** ◈ costruire, sciabordare {in}, vuotare
Bálsamo ◈ actuar {como/de}, administrar, **aliviar**, aplicar, **ayudar**, buscar, **curar**, dar, encontrar, **mitigar**, poner, preparar, **sanar**, servir {como/de}, **surtir efecto**	**Balsamo** ◈ agire {come/da}, applicare, **avere effetto** (miracoloso), **fare effetto**, **funzionare**, funzionare {come/da}, **guarire**, **lenire**, servire {come/da}, usare
Bambú ◈ ajar**se**, arrancar, **brotar**, cortar, cosechar, **crecer**, cultivar, **despuntar**, **morir**, **nacer**, plantar, producir, **rebrotar**,	**Bambù** ◈ coltivare, **crescere**, curare, **fiorire**, **ricrescere**, rimuovere, rinverdir**si**, **seccare**, seminare,

reverdecer, secar**se**, sembrar	**spuntare**, tagliare, utilizzare
Banca[1] ◈ controlar, gestionar, privatizar, recuperar, reestructurar, renovar, supervisar	**Settore finanziario** ◈ controllare, gestire, operare {in}, privatizzare, rinnovare, riordinare, ristrutturare, scuotere, sviluppare
Banca[2] ◈ recostarse {en}, sentar**se** {en}	**Panca** ◈ appoggiar**si** {su}, seder**si** {su}
Bancarrota ◈ caer {en}, consumar**se**	**Bancarotta** ◈ dichiarare, fare, rischiare, subire, salvar**si** {da}
Banco[1] ◈ abrir cuenta {en}, atracar, auditar, cobrar, conceder, depositar {en}, financiar, gestionar, ingresar dinero {en}, llevar {a}, meter {en}, pedir {a}, privatizar, sacar {de}	**Banca** ◈ andare {in}, aprire/chiudere, un conto {in}, chiedere un prestito {a/in}, **concedere un mutuo**, **confiscare**, depositare {in}, dirigere, **fallire**, gestire, investire {in}, lavorare {in}, mettere {in}, prelevare {da}, **prestare**, rapinare, svaligiare, versare {in}
Banco[2] ◈ apoyar**se** {en}, descansar {en}, echar**se** {en}, levantar**se** {de}, ocupar, recostarse {en}, sentar**se** {en}, tumbar**se** {en}	**Panchina** ◈ alzar**si** {da}, appoggiar**si** {su}, coricarsi {in/su}, occupare, riposar**si** {in/su}, sdraiarsi {in/su}, seder**si** {in/su}
Banda[1] ◈ articular, desarticular**se**, capitanear, comandar, desbaratar, desintegrar**se**, desmantelar, disgregar**se**, escindir**se**, fortalecer, fragmentar**se**	**Gang** ◈ appartenere {a}, capeggiare, costituire, disgregar**si**, entrare {in}, formare, sgominare, uscire {da}
Banda[2] ◈ componer, desmembrar**se**, encabezar, formar, liderar, montar, organizar	**Band** ◈ appartenere {a}, costituire, entrare {in}, essere il leader {di}, formare, mettere su, sciogliersi, suonare {in}, uscire {da}
Bandazo ◈ aguantar, dar, evitar, pegar, sufrir, superar	**Sbandata** ◈ avvertire, causare, comportare, generare, impedire, limitare, percepire, produrre, provocare, subire, superare
Bandeja ◈ adornar, calentar, coger, colocar, destapar, levantar, llenar, llevar, rebañar, retirar, servir {en}, tapar, untar, vaciar	**Vassoio** ◈ coprire, deporre {su}, disporre {su}, offrire {su}, passare {con}, portare, portar via, presentare {su}, riempire, servire {su}, togliere, vuotare
Bandera ◈ agitar, arriar, blandir, enarbolar, esgrimir, **flamear**, honrar, izar, jurar, **ondear**, ondular	**Bandiera** ◈ agitare, alzare, ammainare, battere, drizzare, esporre, **garrire**, ghindare, inalberare, issare, militare {sotto}, **ondeggiare**, piantare, spiegare, stringersi (intorno a), sventolare, vilipendere
Banderilla ◈ clavar, colocar, dolerse {en},	**Banderilla** ◈ conficcare, infilare, piantare

esperar {en}, poner

Bandido ◈ acechar, **ametrallar**, apresar, **asaltar**, **asesinar**, **atracar**, atrapar, capturar, **combatir**, descubrir, detener, encarcelar, **matar**, prender, **saquear**, **secuestrar**

Bandito ◈ arrestare, **assassinare**, catturare, **combattere**, consegnare alla giustizia, dare la caccia {a}, essere sulle tracce {di}, fermare, incastrare, inseguire, mettere alle strette, mettere sulle tracce {di}, **mitragliare**, prendere, **saccheggiare**, scoprire, **sequestrare**, uccidere

Bando[1] ◈ dictar, hacer público, leer, promulgar, publicar, sacar

Bando ◈ affiggere, leggere, pubblicare

Bando[2] ◈ alinear**se** {en}, cambiar {de}, distanciar**se**, encarar**se**, enfrentar**se**, equilibrar**se**, oponer**se** {a}, pasarse {a}, pertenecer {a}, rivalizar

Fazione ◈ appartenere {a}, cambiare, capeggiare, guidare, prendere le distanze {da}, riconciliar**si**

Banquete ◈ asistir {a}, celebrar, dar, invitar {a}, obsequiar {con}, ofrecer

Banchetto ◈ dare, imbandire, invitare {a}, offrire, organizzare, partecipare {a}, sedere {a}

Banquillo[1] ◈ sentar**se** {en}, volver {a}

Banco degli imputati ◈ seder**si** {a}, tornare {a}

Banquillo[2] ◈ abandonar, dejar {en}, mover, ocupar, pasar {por}, quedarse {en}, regresar {a}, relegar {a}, salir {de}, seguir {en},

Panchina (sport) ◈ abbandonare, andare {in}, lasciare, lasciare {in}, restare {in}, tornare {in}

Baño[1] ◈ darse, disfrutar {de}, pegar, preparar, prohibir, recibir, tomar, zambullir**se** {en}

Bagno ◈ conceder**si**, consigliare, evitare, far**si**, immerger**si** {in}, preparare, proibire, rilassarsi {con/in}, vietare

Baño[2] ◈ acceder {a}, entrar {a}, ir {a}, ocupar, salir {de}

Bagno (stanza) ◈ andare {in}, entrare {in}, occupare, uscire

Baraja ◈ cortar, marcar

Mazzo di carte ◈ alzare, mescolare, segnare, truccare

Barba ◈ afeitar, apurar, arreglar, atusar, clarear**se**, cortar, **crecer**, dejar**se**, mesar, peinar, rasurar, recortar, **salir**

Barba ◈ accorciar**si**, carezzarsi, **crescere**, far**si**, **incorniciare** (il volto), **irritare**, lasciar**si**, lisciar**si**, **nascere**, portare, **pungere**, rader**si**, sfoltir**si**, sistemar**si**, **spuntare**, spuntar**si**, tagliar**si**

Barbacoa ◈ asistir {a}, hacer, instalar, invitar {a}, organizar, preparar

Barbecue ◈ fare, invitare {a}, organizzare, preparare

Barbaridad ◈ cometer, condenar, corregir, denunciar, incurrir {en}

Atrocità ◈ commettere, compiere, perpetrare, macchiarsi {di} (terribile)

Barbarie ◈ ahuyentar, asumir, censurar, combatir, cometer, condenar, denunciar, erradicar, frenar, generar, justificar, legitimar, padecer, parar, permitir, rechazar, reprimir, soportar, sufrir, superar, tolerar, vivir	**Barbarie** ◈ arginare, combattere, condannare, denunciare, mostrare, nascondere, permettere, porre fine {a}, reprimere, respingere, ribellarsi {a}, scampare {a}, scontrarsi {con}, scoprire, trionfare {su}, vergognarsi {di}
Barbilla ◈ afeitar**se**, alzar, apoyar, bajar, clavar, hundir, levantar, rascar**se**, **sobresalir**, subir	**Mento** ◈ abbassare, alzare, appoggiare, grattar**si**, rader**si**
Barbitúrico ◈ abusar {de}, ingerir, recetar, suministrar, suicidarse {con}, tomar	**Barbiturico** ◈ abusare {di}, assumere, **indurre**, ingerire, **inibire**, prender**si**, prescrivere, **provocare**, somministrare, suicidarsi {con}
Barco ◈ abordar, amarrar, atracar, avistar, balancear**se**, botar, **capotar**, cargar, descargar, **encallar**, enrolar**se** {en}, **escorarse**, fondear, hundir**se**, maniobrar, **naufragar**, **navegar**, **partir**, pilotar, **recalar**, tripular, varar**se**, **zarpar**, zozobrar	**Nave** ◈ abbandonare, abbordare, affondare, allestire, **approdare**, approvvigionare, armare, attraccare, **avvistare terra**, **battere bandiera**, battezzare, **beccheggiare**, carenare, caricare, demolire, dirottare, **disincagliarsi**, equipaggiare, governare, imbarcar**si** {su}, **inabissarsi**, **incagliarsi**, manovrare, **naufragare**, **navigare**, ormeggiare, **partire**, pilotare, rimorchiare, salire {a bordo di/su}, **salpare**, sfiancare, silurare, smantellare, squassare, **stazzare**, traversare, varare
Baremo[1] ◈ alterar	**Barème / Libro contabile** ◈ aggiornare, annotare {in/su}, compilare, modificare, sequestrare, tenere, trovare
Baremo[2] ◈ aplicar, bajar, establecer, fijar, rebajar, subir	**Tariffario** ◈ adeguar**si**, alzare, applicare, **entrare in vigore**, esporre, fissare, gonfiare, indicare, ritoccare, **scattare** (nuovo)
Barniz ◈ aplicar, cubrir {con}, dar, imprimir, necesitar, ocultar {bajo}, precisar, recibir	**Vernice** ◈ allungare, applicare (uno strato di), **creparsi**, dare, **desquamarsi**, diluire, **dissimulare**, essiccar**si**, grattare, **mascherare**, passare, raschiare, ricoprire {di}, spruzzare, stemperare, stendere
Barómetro ◈ **medir**, **recoger**, **reflejar**	**Barometro** ◈ **misurare**, **raccogliere**, **registrare**, **riflettere**
Barquillo ◈ comer, consumir, tomar	**Wafer** ◈ consumare, mangiare, prender**si**

Barra[1] ◈ amenazar {con}, agredir {con}, blandir, golpear {con}, instalar, pegar {con}, poner	**Spranga** ◈ adoperare, aggredire {con}, agitare, armar**si** {di}, brandire, colpire {con}, difender**si** {con}, impugnare, minacciare {con}, picchiare {con}, roteare, usare
Barra[2] ◈ acodarse {en}, apoyar**se** {en}, atender, limpiar	**Bancone** ◈ appoggiar**si** {a/su}, lavorare {a/dietro a}, mettersi in fila {a}, seder**si** {a}, servire {a}
Barrabasada ◈ cometer, decir, hacer, soltar	**Carognata** ◈ commettere, dire, fare
Barraca ◈ construir, derribar, destruir, vivir {en}	**Baracca** ◈ abbattere, costruire, demolire, distruggere, vivere {in}
Barreno ◈ explotar, llenar {de}, minar {con}	**Mina** ◈ **detonare**, disseminare, posizionare, riempire {di}, **scoppiare**
Barrera ◈ abatir, abolir, abrir**se**, alzar**se**, bajar, burlar, cruzar, derribar, derrumbar**se**, desmantelar, difuminar**se**, erigir, franquear, levantar, oponer, pasar, pulverizar, rebasar, romper, saltarse, salvar, sobrepasar, sortear, superar, suprimir, traspasar, trazar, tropezar**se** {con}	**Barriera** ◈ abbattere, aggirare, **cadere**, costruire, creare, distruggere, **dividere**, elevare, eliminare, eludere, erger**si**, erigere, formar**si**, frantumar**si**, frappor**si**, **impedire**, infranger**si**, innalzare, mettere, oltrepassare, porre, rafforzare, **respingere**, rimuovere, rompere, scavalcare, sfondare, sgretolar**si**, smantellare, sormontare, superare, vincere
Barricada ◈ armar, colocar, construir, formar, incendiar, instalar, levantar, montar, organizar, quemar, retirar	**Barricata** ◈ abbattere, alzare, assaltare, buttar giù, costruire, creare, difender**si** {con/dietro}, distruggere, **dividere**, erigere, fare, fare breccia {in}, improvvisare, incendiare, innalzare, levare, nasconder**si** {dietro}, porre, posizionare, rinforzare, **separare**, sfondare, trincerarsi {dietro}, **venir giù**
Barrida ◈ dar, evitar, hacer, sufrir	**Cappotto (vittoria en plein)** ◈ dare, evitare, fare, rischiare, subire
Barrido ◈ dar, efectuar, hacer, realizar	**Panoramica** ◈ fare, realizzare, svolgere
Barriga ◈ echar, enseñar, exhibir, sacar, esconder, meter, llenar	**Pancia** ◈ avere, **crescere**, gonfiar**si**, mettere, mettere su, perdere, rassodare, ridurre, riempir**si**, sgonfiar**si**, **spuntare**, tirare in dentro, **venire** (a qualcuno)
Barrio ◈ afincarse {en}, asentar**se** {en},	**Quartiere** ◈ abitare {in}, bonificare,

frecuentar, habitar, mudarse {a}, pasear {por}, residir {en}, visitar, vivir {en}	crescere {in}, demolire, frequentare, fuggire {da}, **nascere**, passeggiare {in/lungo/per}, rastrellare (l'intero), ripulire, risanare, scorrazzare {per}, setacciare, **sorgere**, **spuntare**, sventrare, trasferir**si** {in}, urbanizzare, valorizzare, vivere
Barro[1] ◈ chapotear {en}, hundir**se** {en}, sumir**se** {en}	**Fango** ◈ affondare {in}, cadere {in}, coprire {di}, **depositarsi**, gettare (su qualcuno), rotolar**si** {in}, schizzare, scivolare {in}, sguazzare {in}, sprofondare {in}, spruzzare {di}, trascinare {in}
Barro[2] ◈ moldear	**Terracotta** ◈ modellare, plasmare
Barrote ◈ limar	**Sbarra** ◈ limare
Bártulos ◈ agarrar, cargar {con}, coger, colgar, empaquetar, guardar, liar, llevar, recoger, tomar	**Le proprie cose** ◈ afferrare, conservare, impacchettare, prendere, raccogliere, sistemare
Barullo ◈ armar**se**, formar**se**, liar**se**, montar**se**, organizar**se**	**Caos** ◈ creare, generare, gettare {in}, provocare, **regnare**
Báscula ◈ bajar {de}, dar {en}, **marcar**, revisar, pesar**se** {en}, **señalar**, subir {a}, supervisar	**Bilancia** ◈ azzerare, controllare, **indicare**, metter**si** {su}, pesar**si** {a/su}, salire {su}, scendere {da}, tarare, usare
Base ◈ agrietar**se**, cimentar, constituir, descansar {sobre}, erosionar, establecer, fijar, minar, poner, quebrar**se**, robustecer**se**, romper, sentar, socavar, **subyacer**, **tambalearse**, **temblar**	**Base** ◈ avere, cementare, corrodere, **essere malferma**, fissare, gettare, indebolir**si**, **mancare**, minare, poggiare {su} (solida), porre, riposare {su} (solida)
Base de datos ◈ abrir, borrar, bucear {en}, buscar {en}, cerrar, crear, extraer {de}, guardar {en}, investigar {en}, meter {en}, ordenar, organizar, sacar {de}	**Data base** ◈ consultare, controllare {in}, estrapolare {da}, mettere {in}, raccogliere {in}, realizzare
Basílica ◈ bautizar {en}, bendecir, casar**se** {en}, celebrar {en}, llenar, ocupar, oficiar {en}, restaurar, rezar {en}, visitar	**Basilica** ◈ battezzare {in}, benedire, celebrare {in}, consacrare, dedicare, frequentare, officiare {in}, pregare {in}, restaurare, sposar**si** {in}, visitare
Basura ◈ acumular**se**, amontonar**se**, arrojar, concentrar, desparramar**se**, diseminar, escarbar {en}, esparcir, llenar {de}, rebuscar {en}, reciclar, **salir a la luz**, salpicar, verter	**Spazzatura** ◈ ammonticchiar**si**, ammucchiar**si**, bruciare, buttare {a/in}, compattare, conferire, disseminare {di}, frugare {in}, portare fuori, produrre, raccogliere, raspare {in}, riciclare,

	smaltire
Bata ◈ abrir, abrochar, aparecer {en}, desabrochar, trabajar {con}	**Camice** ◈ abbottonar**si**, aprir**si**, indossare, infilar**si**, lavorare {con}, portare, sbottonar**si**, sfilar**si**, sporcar**si**, toglier**si**, vestire
Batacazo¹ ◈ darse, pegarse	**Tonfo** ◈ dare, fare
Batacazo² ◈ dar, librar**se** {de}, recibir, reponerse {de}	**Batosta** ◈ infliggere (sonora), ricevere, riportare (solenne), riprendersi {da}, scampare, scongiurare, subire
Batalla ◈ aprestarse {a}, augurar, avivar, dar, desatar**se**, desencadenar**se**, dilucidar, dirimir, emprender, enfrascarse {en}, entablar, enzarzarse {en}, establecer, **estallar**, ganar, involucrar**se** {en}, lanzarse {a}, librar**se**, participar {en}, perder, persistir {en}, plantear, prepararse {para}, presentar, **recrudecerse**, sentenciar, sostener, terciar {en}, tomar parte {en}, zanjar	**Battaglia** ◈ abbandonare, accendere, accettare, affrontare, annunciare, attaccare, **aver luogo**, combattere, condurre, dare, dare inizio {a}, decidere, entrare {in}, **esplodere**, essere pronto {a}, fermare, **fervere**, fronteggiar**si** {in}, guidare, impegnare, **imperversare**, inasprir**si**, incitare {a}, **infuriare**, ingaggiare, intensificar**si**, lanciar**si** {in} (contro qualcosa), misurarsi {in}, muovere, partecipare {a}, perdere, prevedere, promettere, rifiutare, scatenar**si**, scendere {in}, schierar**si** {in}, scongiurare, **scoppiare**, sfidare {a}, sostenere, terminare, venire {a}, vincere, vivere
Batallón ◈ capitanear, comandar, constituir, derrotar, formar, instruir, mandar, organizar, preparar, reforzar, vencer	**Battaglione** ◈ addestrar**si**, aiutare, attaccare, comandare, essere di stanza {a}, formare, inviare, prestare servizio {in}, schierar**si**, sconfiggere, vincere
Batería¹ ◈ agotar**se**, alimentar, cargar, gastar, quedarse {sin}, recargar, reponer, **sulfatarse**	**Batteria** ◈ alimentare, cambiare, caricare, consumare, esaurir**si**, ricaricare, scaricar**si**, sostituire
Batería² ◈ tocar	**Batteria (strumento musicale)** ◈ suonare
Batiburrillo ◈ componer, desentrañar, formar, poner orden {en}	**Pot-pourri** ◈ decifrare, diventare, fare, mettere ordine {in}, raccapezzarsi {in}, ritrovar**si** {in}
Batida ◈ acabar, comenzar, continuar, **culminar**, desplegar, efectuar, organizar, presenciar, realizar	**Retata** ◈ affidare, coinvolgere {in}, compiere, effettuare, fare, programmare, **scattare**, sfuggire {a}
Batín ◈ abrochar, desabrochar	**Giacca da camera** ◈ allacciare, annodar**si**, infilar**si**, metter**si**, sfilar**si**, slacciare, vestire

Batuta ◈ llevar, tener	**Scettro del comando** ◈ conquistare, detenere, passare (a qualcuno)
Baúl ◈ abrir, cerrar, desempolvar {de}, enterrar {en}, guardar {en}, llenar, meter {en}, recuperar {de}, rescatar {de}, sacar {de}, surgir {de}, vaciar	**Baule** ◈ aprire, chiudere, infilare {in}, mettere {in}, nascondere {in}, riempire, ripescare {in}, scoprire, sfilare {da}, sollevare, stipare {in}, trovare, uscire {da}
Bautismo ◈ administrar, celebrar, impartir, recibir	**Battesimo** ◈ amministrare, celebrare, dare, impartire, ricevere, somministrare, tenere {a}
Bayeta ◈ escurrir, estrujar, fregar {con}, limpiar {con}, mojar, pasar, sacudir, secar {con}, usar	**Panno** ◈ asciugare {con}, bagnare, passare, pulire {con}, stringere, strizzare, usare
Baza ◈ desperdiciar, dilapidar, gastar, jugar, malgastar	**Carta** ◈ giocar**si**, sprecare
Bazofia ◈ alimentar**se** {de}, editar, fabricar, ingerir, leer, ofrecer, publicar, servir	**Porcheria** ◈ cibar**si** (solo) {di}, ingerire, leggere, mangiare (solo), pubblicare, scrivere
Bebé ◈ acunar, adoptar, amamantar, arrullar, **berrear**, criar, dar a luz, educar, engendrar, esperar, **hacer pucheros**, **llorar**, malcriar, mecer, parir, tener	**Bebè** ◈ adottare, accudire, allattare, allevare, aspettare, avere, badare {a}, cantare la ninnananna {a}, cullare, dare alla luce, educare, generare, imboccare, partorire, **piangere**, **strillare**, svezzare
Bebida ◈ abastecer {de}, dar, darse {a}, degustar, derramar, escanciar, expender, mezclar, paladear, **quitar la sed**, racionar, rebajar, saborear, servir, surtir {de}, verter	**Bevanda** ◈ bere, centellinare, mescere, mischiare, offrire, prendere, servire, sorbire, sorseggiare, succhiare (con la cannuccia), **togliere la sete**, vendere, versare
Beca ◈ conceder, denegar, disfrutar {de}, necesitar, obtener, pedir, perder, revocar, solicitar, sufragar	**Borsa di studio** ◈ **aiutare** (a fare qualcosa), aver bisogno {di}, chiedere, concedere, dare, fare domanda {per}, godere {di}, offrire, ottenere, partire {con}, percepire, perdere, richiedere
Becario ◈ admitir, contratar, dirigir, entrar {como/de}, **estudiar**, formar, **investigar**, trabajar {como/de}	**Borsista** ◈ ammettere, assumere, entrare {come}, formare, seguire, **studiare**
Beicon ◈ añadir, cortar, dorar, freír	**Pancetta (bacon)** ◈ cucinare, cuocere, rosolar**si**, tagliare

Belén ◈ armar, montar, poner, quitar, representar, retirar	**Presepe** ◈ allestire, fare, montare, smontare, togliere
Belleza ◈ ajar**se**, apagar**se**, derrochar, destilar, eclipsar**se**, **encandilar** (a alguien), **extasiar** (a alguien), **inundar** (algo), irradiar, **llenar** (algo), magnificar, marchitar**se**, perder**se**, prenderse {de}, realzar, revestir**se** {de}, **seducir** (a alguien)	**Bellezza** ◈ **affascinare**, ammirare, appassir**si**, **imbarazzare**, **incantare**, offuscare, restituire (antica), rifulgere {di}, risplendere {di}, **sedurre**, **sfiorire**, **svanire**, velare
Bendición ◈ colmar {de}, conceder, dar, derramar, dispensar, echar, otorgar, prodigar**se** {en}, recibir	**Benedizione** ◈ concedere, dare, impartire, invocare, ricevere, **scendere**
Beneficio ◈ acarrear, airear, amasar, arrojar, **ascender** {a}, aumentar, blanquear, calcular, canalizar, capitalizar, conceder, contabilizar, cosechar, dar, **decaer**, **decrecer**, dedicar, derivar**se**, disminuir, engrosar, esfumarse, evaporar**se**, materializar, menguar, mermar, obtener, ocasionar, perder, ponderar, producir, rebajar, recaer, redundar {en}, reportar, restringir, revertir {en}, revocar, saldar**se** {con}, sopesar, tener	**Beneficio** ◈ accordare, andare {a} (di qualcosa/qualcuno), apportare, avere, calcolare, comportare, concedere, conseguire, **decadere**, **derivare**, estendere, fruire {di}, godere {di}, ottenere, presentare, procurare, recare, ricambiare, ricavare, risentire, tornare {a} (di qualcosa/qualcuno), trarre, trovare, valutare
Beneficio de la duda ◈ aplicar, conceder, dar, merecer, obsequiar {con}, otorgar, regalar, tener	**Beneficio del dubbio** ◈ accordare, concedere, dare, meritare, regalare
Beneplácito ◈ contar {con}, dar, gozar {de}, recibir, tener	**Beneplacito** ◈ agire {a}, avere, dare, godere {di}, ottenere, ricevere
Benevolencia ◈ aplicar, juzgar {con}, mostrar, ofrecer, pedir, solicitar, tener	**Benevolenza** ◈ assicurar**si**, conquistar**si**, contare {su}, garantir**si**, meritare, ottenere, trattare {con}, valutare {con}
Berenjenal ◈ librar**se** {de}, meter**se** {en}, salir {de}	**Ginepraio** ◈ addentrarsi {in}, districarsi {in}, entrare {in}, ficcarsi {in}, metter**si** {in}, scampare {a}, scongiurare, tirar**si** fuori {da}, toglier**si** {da}, trovarsi {in}, uscire {da}
Berrido ◈ emitir, escuchar, lanzar, meter, oír, **retumbar**, soltar, **sonar**	**Urlo** ◈ cacciare, dare, emettere, gettare, lanciare, mandare, **risuonare**, **salire**, sentire, soffocare, trattenere, udire
Berrinche[1] ◈ coger, **dar** (a alguien),	**Arrabbiatura** ◈ **durare**, gestire, **montare**

llevarse, **pasar**, pillarse, tener, tomarse	(a qualcuno), **passare** (a qualcuno), **prendere** (a qualcuno), prendersi, **venire** (a qualcuno)
Berrinche² ◈ ahorrar**se**, **costar**	**Capriccio** ◈ **costare**, fare, risparmiare (a qualcuno)
Besamel ◈ acompañar {con}, cocinar, cubrir {con}, hacer, ligar, mezclar {con}, preparar	**Besciamella** ◈ accompagnare {con}, coprire {con/di}, fare, incorporare, legare, mischiare {con}, preparare
Beso ◈ arrancar (a alguien), comer {a}, cubrir**se** {de}, dar**se**, deshacerse {en}, estampar, fundirse {en}, lanzar, llenar {de}, plantar (a alguien), recibir, soltar (a alguien)	**Bacio** ◈ coprir**si** {di}, dar**si** (sulla bocca/fronte/guancia), divorar**si** {di}, imprimere, lanciare, mandare, mangiar**si** {di}, rubare, scambiarsi, schioccare, stampare, tirare
Bestia ◈ acabar {con}, convertir**se** {en}, adiestrar, alimentar, despertar, domar, esconder	**Bestia** ◈ aggredire, allevare, ammansire, assalire, cacciare, catturare, divorare, domare, governare, nascondere, sbranare, **scappare**, temere
Bestialidad ◈ cometer, decir, hacer	**Bestialità** ◈ commettere, dire, fare, nascondere
Betún¹ ◈ aplicar, dar, extender, pintar {de}, pringar {con}, tiznar {de}	**Bitume** ◈ coprire {con/di}, spalmare, stendere
Betún² ◈ limpiar {con}	**Lucido da scarpe** ◈ pulire {con}
Biberón ◈ alimentar {con}, calentar, dar, esterilizar, hacer, hervir, preparar, rechazar, tomar	**Biberon** ◈ dare, lavare, preparare, scaldare, sterilizzare, strappare di bocca, succhiare {da}
Biblia ◈ apoyar**se** {en}, basar**se** {en}, comentar, **decir**, difundir, editar, enseñar, entender, inspirar**se** {en}, interpretar, leer, traducir	**Bibbia** ◈ basar**si** {su}, capire, commentare, **dire**, diffondere, insegnare, interpretare, ispirar**si** {a}, leggere, tradurre, trovare ispirazione {in}
Bibliografía ◈ bucear {en}, consultar, engrosar, zambullir**se** {en}	**Bibliografia** ◈ citare, consultare, indicare, raccogliere (vasta), spulciare
Biblioteca ◈ acudir {a}, ampliar, bucear {en}, componer, consultar, crear, estudiar {en}, faltar {en}, figurar {en}, formar, inaugurar, investigar {en}, organizar, quedar {en}, visitar	**Biblioteca** ◈ ampliare, andare {in}, condurre una ricerca {in}, consultare, costituire, fondare, frequentare, inaugurare, scartabellare {in}, studiare {in}, visitare
Bicarbonato ◈ beber, dar, disolver, diluir, recurrir {a}, tomar, utilizar	**Bicarbonato** ◈ aggiungere, bere, diluire, prendere, ricorrere {a}, sciogliere, usare
Bicicleta ◈ abandonar, andar {en}, bajar	**Bici / Bicicletta** ◈ affittare, aggiustare,

{de}, cambiar {de}, caer**se** {de}, circular {en}, colgar, conducir, controlar, correr {en}, desplazarse {en}, empujar, ir {en}, manejar, montar {en}, pasear {en}, preparar, reparar, subir {a}	andare {in}, balzare/montare in sella {a}, cadere {da}, correre {in}, fare un giro/una passeggiata {in}, fornir**si**, inforcare, legare, muoversi {in}, noleggiare, prestare, riparare, rubare, saltare {su}, scendere {da}, spostarsi {in}, usare, vendere
Bicoca ◈ adquirir, beneficiar**se** {de}, conseguir, encontrar	**Pacchia** ◈ **cominciare**, **finire**, rappresentare, trovare
Bien[1] ◈ encarnar, hacer, perseguir, personificar	**Bene (sentimento)** ◈ aspirare {a}, fare (a/di qualcuno), incarnare, ricercare, perseguire, tendere {a}, volere (a/di qualcuno)
Bien[2] ◈ adquirir, adueñarse {de}, apropiarse {de}, atesorar, ceder, codiciar, confiscar, custodiar, despojar {de}, desposeer {de}, dilapidar, disfrutar {de}, enajenar, expropiar, gozar {de}, heredar, hipotecar, inventariar, legar, poseer, requisar, restituir, subrogar, sustraer, usurpar	**Bene** ◈ accaparrare, appropriarsi {di}, alienare, amministrare, bloccare, confiscare, congelare, dilapidare, dissipare, dividere, donare, ereditare, espropriare, incamerare, mettere all'asta, perdere, pignorare, possedere, procurar**si**, requisire, sequestrare, sperperare, trasmettere, usurpare
Bienestar ◈ amenazar, aspirar {a}, buscar, **consistir** {en}, dar, disfrutar {de}, encontrar, experimentar, gozar {de}, hipotecar, perder, perseguir, procurar (a alguien), proporcionar, sentir, truncar**se**, velar {por}	**Benessere** ◈ affogare {in}, affondare {in}, aspirare {a}, assicurare, conoscere (un notevole), garantire, godere {di} (un certo), minacciare, procurare, provare [un senso di], raggiungere, vivere {in},
Bienvenida ◈ dar, dispensar, hacer extensiva	**Benvenuto** ◈ dare, porgere, rivolgere
Bigamia ◈ acusar {de}, cometer, impedir, practicar	**Bigamia** ◈ accusare {di}, commettere, condannare {per}, incriminare {per}, punire
Bigote ◈ afeitar, atusar, **crecer**, llevar, mesar, peinar, recortar, **salir**	**Baffo** ◈ **crescere**, portare, rader**si**, spuntare, tagliar**si**
Billete[1] ◈ agotar**se**, cobrar, comprar, **costar**, dispensar, expender, validar, vender	**Biglietto** ◈ acquistare, **andare a ruba**, convalidare, emettere, esaurire, esibire, fare, finire, mostrare, obliterare, trovare, vendere, vidimare
Billete[2] ◈ **circular**, emitir	**Banconota** ◈ cambiare, emettere, **essere in circolazione**, falsificare, spacciare
Bingo ◈ cantar, ganar, hacer, ir {a}, jugar {a}	**Bingo** ◈ dichiarare, fare, giocare {a}, gridare

Biodiversidad ◈ acabar {con}, afectar {a}, analizar, conservar, defender, destruir, deteriorar, disminuir, examinar, **florecer**, garantizar, mantener, mejorar, perder, potenciar, preservar, proteger, **reinar**, respetar, salvaguardar	**Biodiversità** ◈ analizzare, capire, coltivare, difendere, diminuire, distruggere, esaminare, garantire, migliorare, minacciare, misurare, perdere, potenziare, preservare, proteggere, **regnare**, rispettare, salvaguardare, studiare, tutelare
Biografía ◈ empañar**se**, escribir, jalonar, manchar, presentar, trazar	**Biografia** ◈ scrivere, segnare, pubblicare, tracciare
Biosfera ◈ atravesar, cruzar, descontaminar, estudiar, examinar, investigar, limpiar, proteger, regenerar, sanear	**Biosfera** ◈ compromettere, contaminare, danneggiare, decontaminare, devastare, difendere, distruggere, mettere a (serio) rischio, minacciare, preservare, proteggere, risanare, rispettare, salvaguardare, studiare, tutelare, valorizzare
Bisagra[1] ◈ ajustar, **chirriar**, colocar, engrasar, estropear**se**, oxidar**se**, poner, quitar, reemplazar, revisar, soltar**se**, sustituir, **unir**	**Cerniera** ◈ **arrugginire**, **cigolare**, controllare, ingrassare, oliare, ossidar**si**, sostituire, stringere, togliere, **unire**
Bisagra[2] ◈ actuar {de}, constituir**se** {en}, convertir**se** {en}, ejercer {de}, hacer {de}	**Appoggio** ◈ assicurare, avere, avvalersi {di}, cercare, chiedere, confermare, confidare {in}, contare {su}, dare, fornire, garantire, godere {di}, **mancare**, necessitare {di}, offrire, ottenere, perdere, privare {di}, revocare, ricevere, ritirare, **servire**, togliere, trovare, **venir meno**
Bisturí ◈ afilar, aplicar, armarse {de}, ayudarse {de}, clavar, cortar {con}, diseccionar {con}, emplear, hundir, manejar, meter, operar {con}, recurrir {a}, usar, utilizar	**Bisturi** ◈ afferrare, affondare, destreggiarsi {con}, incidere {con}, operare {con}, ricorrere {a}, **tagliare**, tagliar**si** {con}, usare
Blanco ◈ acertar, apuntar {a}, dar {en}, errar, fallar, tirar {a}	**Bersaglio** ◈ andare {a}, avvicinarsi {a}, azzeccare, centrare, cogliere, colpire, costituire, diventare, esercitarsi {a}, fallire, individuare, inquadrare, mancare, mirare {a}, puntare, raggiungere, rasentare, sbagliare, sfiorare, sparare {a}, tirare {a}
Blancura ◈ conseguir, perder	**Bianchezza** ◈ conferire, dare, ottenere, perdere

Blindaje ◈ atravesar, debilitar, levantar, perforar, reforzar, reventar, saltarse, suprimir	**Blindatura** ◈ forzare, indebolir**si**, **non servire a granché**, ovviare {a}, perforare, proteggere, **reggere**, sfondare, superare
Bloque ◈ acceder {a}, conformar, constituir, crear, dividir, formar, incorporar**se** {a}, integrar, romper**se**, separar**se**	**Blocco (unione)** ◈ annettere, costituir**si**, crear**si**, dare origine/vita {a}, divider**si**, entrare {in}, far parte {di}, formar**si**, incorporare, sgretolar**si**, spaccar**si**
Bloqueo ◈ activar, **afectar**, aflojar, aliviar, anunciar, anular, decretar, desactivar, deshabilitar, ejercer, establecer, evitar, implantar, implicar, levantar, luchar {contra}, **recrudecer**se, someter {a}, superar	**Blocco** ◈ allentare, causare, comportare, decretare, dichiarare, disporre, eludere, forzare, indire, porre, proclamare, produrre, protrar**si**, provocare, revocare, rimuovere, sospendere, sottrar**si** {a}, subire, superare, togliere, **venir meno**, violare
Blusa ◈ agrandar, ajustar, arreglar, arrugar**se**, confeccionar, coser, diseñar, encoger, ensanchar	**Camicetta** ◈ abbinare, allargar**si**, appendere, cambiare, confezionare, cucire, disegnare, indossare, mettersi, piegare, restringer**si**, scegliere, sgualcir**si**, stirare
Boato ◈ dar, disfrutar {de}, huir {de}, revestir {de}	**Ostentazione** ◈ condannare, criticare, evitare, limitare, perdonare, ricorrere {a}
Bobada ◈ andarse {con}, decir, dejar caer, lanzar, soltar	**Sciocchezza** ◈ commettere, dire, fare, pensare, sentire
Bobina ◈ colocar, emplear, manipular, reparar, tener, usar	**Bobina** ◈ avere, collocare, impiegare, posizionare, riparare, usare
Boca ◈ abrir, **calentarse** (a alguien), callar, cerrar, coser, estar {en}, irse {de}, **llenarse** (a alguien), llevarse {a}, partir, pedir {por}, quitar {de}, salir {de}, tapar, venir {a}	**Bocca** ◈ aprire, chiudere, contorcer**si**, portare {a}, pulir**si**, respirare {con}, riempir**si**, serrare, sigillare, spalancare, storcere, tappar**si**, truccar**si**, uscire {da}
Bocado[1] ◈ comer, probar, tomar	**Boccone** ◈ addentare, assaggiare, assaporare, buttar giù, deglutire, gustare, inghiottire, ingoiare, mandar giù, masticare, prendere, sputare, trangugiare
Bocado[2] ◈ arrear, dar, meter, pegar	**Morso** ◈ dare, infliggere, ricevere, staccare {a}
Boceto ◈ concebir, dibujar, elaborar, exponer, firmar, hacer, idear, mostrar, presentar, realizar	**Bozzetto** ◈ acquistare, approvare, attribuire (a qualcuno), bocciare, concepire, disegnare, esporre, mostrare,

	preparare, presentare, realizzare, recuperare, ricostruire {su}, ritrovare, vendere
Bochorno[1] ◈ hacer	**Afa** ◈ boccheggiare {per}, **calare**, combattere, difender**si** {da}, **incombere**, mitigar**si**, patire, **ristagnare**, sfuggire {a}, soffrire, sopportare
Bochorno[2] ◈ dar, experimentar, pasar, sentir, sufrir	**Imbarazzo** ◈ **affiorare**, affrontare, avvertire, causare, comportare, creare, **crescere**, essere {in}, evitare, generare, manifestare, mettere {in}, nascondere, percepire, provare, provocare, sentirsi {in}, stemperare, suscitare, toglier**si** {da}, tradire, trar**si** {da}, trovarsi {in}
Boda ◈ anular, anunciar, asistir {a}, cancelar**se**, celebrar, consumar, efectuar, festejar, fijar, ir {de}, **tener lugar**	**Matrimonio** ◈ affrettare, annullare, annunciare, assistere {a}, celebrare, combinare, congiunger**si** {in}, consumare, contrarre (regolare), dare {in}, invitare {a}, legar**si** {in}, opporsi {a}, ostacolare, partecipare {a}, promettere {in}, rompere, sciogliere, unir**si** {in}
Bofetada ◈ atizar, cascar, dar, endosar, estampar, largar, merecer, pegar, plantar, propinar	**Schiaffo** ◈ affibbiare, allentare, allungare, appiccicare, appioppare, assestare, beccar**si**, **bruciare**, gonfiare {di}, meritar**si**, mollare, **piovere**, prendere, ricevere, rifilare, vibrare, misurare (a qualcuno), tirare, **volare**
Boicot ◈ amenazar {con}, anunciar, **arreciar**, convocar, declarar, ejercer, emprender, escapar {a}, **fracasar**, poner en práctica, practicar, saltarse, **seguir**, **tener éxito**	**Boicottaggio** ◈ aderire {a}, annunciare, attuare, esercitare, **fallire**, fallire {in} [tentativo di], incitare {a}, ipotizzare, operare, organizzare, promuovere, ricorrere {a}, **riuscire**, praticare, sostenere, subire
Boina ◈ ajustar**se**, calar**se**, encajar**se**, poner**se**, quitar**se**	**Basco** ◈ calcar**si** (in testa), indossare, infilar**si**, levar**si**, portare, toglier**si**
Bola ◈ **botar**, golpear, impulsar, lanzar, llevar, meter, recibir, **rodar**, sacar, tocar	**Palla** ◈ afferrare, agguantare, bucar**si**, calciare, chiamare, colpire, conquistare, correre dietro {a}, deviare, giocare {con}, impossessarsi {di}, intercettare, lanciare, mancare, offrire, passare, perdere, prendere, recuperare, rimbalzare, rotolare, rubare, scagliare, servire, sgonfiar**si**, tirare, toccare

Boletín ◈ acceder {a}, **aparecer**, consultar, distribuir, editar, emitir, facilitar, imprimir, leer, publicar {en}, recoger

Bollettino ◈ aggiornare, attendere, diffondere, diramare, informare {con}, inviare, leggere, limitarsi {a}, preparare, produrre, pubblicare {in/su}, ricevere, spedire, stampare, trasmettere

Boleto ◈ agotar**se**, cobrar, comprar, **costar**, dispensar, expender, sellar, validar, vender

Biglietto ◈ acquistare, **andare a ruba**, convalidare, emettere, esaurire, esibire, fare, finire, mostrare, obliterare, trovare, vendere, vidimare

Boliche[1] ◈ jugar {a}

Bowling ◈ giocare {a}

Boliche[2] ◈ abrir, atestar, cerrar, clausurar, desalojar {de}, entrar {en}, frecuentar, inaugurar, ir {a}, llenar, prohibir, salir {de}

Bowling (locale) ◈ aprire, chiudere, entrare {a/in}, frequentare, gestire, inaugurare, riempire, ritrovarsi {a/in}, sfollare, uscire {da}

Bolo ◈ hacer, montar, preparar

Spettacolino ◈ allestire, metter su, preparare

Bolsa[1] ◈ cargar {con}, **contener**, llevar, meter {en}, **pesar**, sacar {de}

Busta ◈ **contenere**, mettere {in}, **pesare**, prendere, togliere {da}

Bolsa[2] ◈ atenazar, **caer**, derrumbar**se**, hundir**se**, invertir {en}, jugar {en}, **repuntar**, sacar {a}, salir {a}, **salir a flote**

Borsa valori ◈ **aprire gli scambi**, **chiudere in** (forte) **calo/rosso**, **crollare**, giocare {in}, investire {in}, operare {in}, perdere {in}, **precipitare**, quotare {in}, **rimbalzare** (oltre una percentuale) **salire**, **scendere**, **schizza a rialzo**, **segnare un nuovo record**, speculare {in}, **toccare un nuovo minimo**, tonificare, vincere {in}, **volare**

Bolsillo ◈ aligerar, buscar {en}, engrosar, extraer {de}, hurgar {en}, ir a parar {a}, llenar**se**, llevar {en}, meter {a/en}, pagar {de}, rascar**se**, rebañar, sacar {de}, salir {de}, sangrar, tener {en}, vaciar

Tasca ◈ andare {in} (di qualcuno), cadere {da}, cercare {in}, estrarre {da}, frugar**si** {in}, mettere {in}, **piangere**, riempir**si**, ripulire, rovesciare, rovistare {in}, saltare fuori {da}, scivolare {in}, svuotare, tastare, tirare fuori {da}, vuotare

Bolso ◈ abrir, aferrar, agarrar, buscar {en}, cargar {con}, cerrar, encontrar, extraviar**se**, guardar {en}, hurgar {en}, llenar, llevar {en}, meter {en}, perder, pesar, portar, quitar, rebuscar {en}, recuperar, robar, soltar, sustraer, vaciar

Borsa ◈ aprire, cercare {in}, chiudere, **contenere**, estrarre {da}, frugare {in}, infilare {in}, ispezionare, mettere {in}, nascondere {in}, portare, prendere {da}, riempire, riporre {in}, rovesciare, rovistare {in}, rubare, saltare fuori {da}, scippare, svuotare, tirare fuori {da}, vuotare

Bomba ◈ accionar, activar, arrebatar, arrojar, **caer**, camuflar, colocar, desactivar, desmontar, **destruir**, detectar, **estallar**, **explosionar**, **explotar**, **fallar**, montar, poner	**Bomba** ◈ brillare, buttare, **cadere**, collocare, confezionare, costruire, **deflagrare**, **detonare**, disattivare, disinnescare, **esplodere**, fabbricare, gettare, **grandinare**, innescare, intercettare, lanciare, mettere, nascondere, neutralizzare, piazzare, **scoppiare**, seminare, sganciare, tirare
Bombardeo ◈ exponer**se** {a}, guarecerse {de}, huir {de}, lanzar, proceder {a}, proseguir, reanudar, **recrudecerse**, redoblar, reprobar, someter {a}, sufrir	**Bombardamento** ◈ **abbattere**, cessare, compiere, **devastare**, **distruggere**, effettuare, inasprir**si**, iniziare, **investire**, procedere {a}, **radere al suolo**, riprendere, sferrare, sopravvivere {a}, sottoporre {a}, **spianare**, subire, **uccidere**
Bombilla ◈ apagar**se**, cambiar, encender**se**, **fallar**, fundir**se**, **parpadear**, poner, quitar	**Lampadina** ◈ accender**si**, avvitare, bruciar**si**, cambiare, **fondersi**, **fulminarsi**, **illuminare**, inserire, mettere, sostituire, spegner**si**, spengere
Bombo[1] ◈ golpear, percutir, **sonar**, tocar	**Grancassa** ◈ battere, **risuonare**, suonare
Bombo[2] ◈ entrar {en}, excluir {de}, quedar fuera {de}, sacar {de}, salir {de}	**Urna (bussolotto)** ◈ agitare, entrare {in}, estrarre {da}, girare, infilare {in}, inserire {in}, pescare {da/in}, sfilare {da}, tirare fuori {da}, togliere {da}, uscire {da}
Bombón ◈ comer, degustar, ofrecer, probar, regalar, saborear	**Cioccolatino** ◈ assaggiare, assaporare, degustare, imbottir**si** {di}, mangiare, offrire, provare, pubblicizzare, regalare, rimpinzar**si** {di}, scartare
Bombona ◈ cargar, distribuir, **estallar**, **explotar**, repartir, suministrar, transportar	**Bombola** ◈ aprire, cambiare, chiudere, montare, ricaricare, riempire, **scoppiare**, trasportare
Bonanza ◈ aprovechar, desaprovechar, gestionar, **reinar**, rentabilizar	**Prosperità** ◈ assaporare, attraversare [fase di], contribuire {a}, promettere, **regnare**, sfruttare
Bondad ◈ atesorar, confiar {en}, creer {en}, demostrar, derramar, derrochar, encarnar, irradiar, mostrar, personificar, ponderar, predicar, respirar, **resplandecer**, tener	**Bontà** ◈ abusare {di}, apprezzare, approfittare {di}, avere, confidare {in}, convincer**si** {di} (di qualcosa), dimostrare, **disarmare**, elogiare, fare ricorso {a}, mostrare, possedere, ripagare, rivelare, sottolineare, stupirsi {di}, testimoniare

Bonificación ◈ acogerse {a}, aprobar, beneficiarse {de}, cobrar, conceder, dar, establecer, obtener, otorgar, pagar, pedir, percibir, recibir, recortar, repartir, solicitar, suprimir, tener	**Gratifica** ◈ **ammontare** {a}, avere, beneficiare {di}, chiedere, concedere, dare, godere {di}, incassare, offrire, ottenere, percepire, prender**si**, ricevere, rinunciare {a}, tagliare
Bonito ◈ capturar, cocinar, freír, pescar, preparar	**Palamita** ◈ catturare, cucinare, pescare, preparare, pulire
Bono ◈ canjear, colocar, emitir, entregar, extender, imprimir, pagar, renovar, sacar, subastar	**Buono** ◈ acquistare, **ammontare** {a}, emettere, investire {in}, rinnovare, sottoscrivere, vendere
Borde ◈ colocar {en}, llenar (hasta), poner {en}, rebasar, sobrepasar	**Bordo** ◈ abbassare, alzare, arrivare {a}, avvicinarsi {a}, lambire, oltrepassare, raggiungere, rimanere {entro}, spinger**si** {oltre}, superare, valicare
Borrachera ◈ agarrar**se**, coger**se**, dormir, **pasarse**, pescar, pillar	**Sbornia** ◈ digerire, **passare** (a qualcuno) prendersi, riprendersi {da}, smaltire
Borrador[1] ◈ analizar, **circular**, **contener**, corregir, debatir, discutir, elaborar, enmendar, enviar, estudiar, incluir {en}, leer, modificar, plasmar {en}, preparar, presentar, publicar, realizar, recibir, recoger {en}, redactar, retocar, trabajar {en}, ultimar	**Bozza** ◈ analizzare, approvare, buttar giù, comporre, correggere, discutere, elaborare, esaminare, impaginare, inviare, leggere, licenziare, modificare, predisporre, preparare, presentare, ricevere, rifare, rileggere, rivedere, stendere
Borrador[2] ◈ borrar {con}, usar, utilizar	**Cancellino / Gomma** ◈ cancellare {con}, usare, utilizzare
Borrasca ◈ **afectar** (a algo), amenazar, anunciar**se**, **arreciarse**, **avecinarse**, **centrarse** {en/sobre}, debilitar**se**, desatar**se**, **escampar**, **levantarse**, pasar, **remitir**	**Burrasca** ◈ **abbattersi**, annunciare, **arrivare**, **avanzare**, **avvicinarsi**, calmar**si**, fare, **imperversare**, **infuriare**, minacciare, **passare**, placar**si**, **prepararsi**, scatenar**si**, **soffiare**, tirare, tirare aria {di}, **travolgere**
Borrón ◈ **dejar rastro**, echar, enmendar, hacer, **permanecer**, **quedar**, quitar	**Macchia** ◈ accorgersi {di}, **andare via**, cancellare, eliminare, evidenziar**si**, fare, lasciare, **restare**, togliere
Bosque ◈ adentrarse {en}, aventurarse {en}, calcinar**se**, explorar, internarse {en}, penetrar {en}, perderse {en}, quemar**se**, repoblar, reverdecer, talar	**Bosco** ◈ abbattere, addentrarsi {in}, attraversare, brucia**rsi**, esplorare, incendiare, inoltrarsi {in}, penetrare {in}, perdersi {in}, rinverdire, ripopolare, smarrirsi {in}, tagliare
Bosquejo ◈ adelantar, avanzar, comenzar, crear, destruir, emplear, enseñar, esbozar,	**Schizzo** ◈ abbozzare, buttare giù, completare, delineare, eseguire, fare,

evaluar, hacer, presentar, quedar {en}, realizar, romper, trazar, utilizar	fornire, partire {da}, preparare, presentare, realizzare, tracciare
Bote[1] ◈ controlar, dar, parar, pegar	**Salto** ◈ allontanarsi {con}, avvicinarsi {con}, compiere, dare, effettuare, eseguire, fare, procedere {a}, raggiungere {con}, spiccare
Bote[2] ◈ arriar, atracar, descargar, izar, **naufragar**, **navegar**, **zarpar**, zozobrar	**Scialuppa** ◈ ammainare, **beccheggiare**, mettere in mare, **naufragare**, **navigare**, **partire**, salire {a bordo di/su}, salvar**si** (a bordo di), **traghettare**
Botella ◈ abrir, arrojar, beber, **contener**, descorchar, destapar, lanzar, llenar, rellenar, tapar	**Bottiglia** ◈ aprire, attaccarsi {a}, bere {de}, chiudere, **contenere**, rabboccare, riciclare, riempire, romper**si**, scolare, stappare, tappare, tracannare, versare {da}, vuotare
Botijo ◈ beber {de}, **contener**, llenar, **rezumar**, vaciar	**Caraffa** ◈ attaccar(si {a}, bere {da}, **contenere**, riempire, romper**si**, versare {da}, vuotare
Botín ◈ aprehender, **ascender** (a algo), atesorar, capturar, conseguir, engrosar, hacerse {con}, llenar, lograr, obtener, repartir, sustraer	**Bottino** ◈ **ammontare** {a}, dividere, fare (un buon), fuggire {con}, recuperare, spartir**si**
Botón[1] ◈ apretar, oprimir, pulsar, tocar	**Pulsante** ◈ **attiva**, azionare, cliccare {su}, **comandare**, pigiare, premere, rilasciare, schiacciare, spingere, tenere premuto
Botón[2] ◈ abrochar, **caer**, coser, desabrochar, descoser**se**, despegar**se**, pegar, perder, **salirse**	**Bottone** ◈ abbottonare, applicare, attaccare, **cadere**, cucire, **mancare**, perdere, sbottonare, slacciare, **saltare**, scucir**si**, spostare, staccar**si**
Bóveda ◈ abrir, acceder {a}, aislar, construir, decorar, entrar {a/en}, iluminar, levantar, llegar {a}, perforar, pintar, recomponer, recubrir, rematar, restaurar, subir {a}, sujetar	**Soffitto** ◈ abbassare, affrescare, appendere {a}, attaccare {a}, **cadere**, costruire, **crollare**, decorare, forare, illuminare, imbiancare, isolare, pendere {da}, riparare, tinteggiare, toccare
Braille ◈ aprender, comunicar**se** {por}, escribir {en}, leer, saber	**Braille** ◈ conoscere, imparare, leggere, pubblicare {in}, scrivere {in}, stampare {in}, studiare
Brasa ◈ apagar, **arder**, avivar, esparcir	**Brace** ◈ **ardere**, arrostire {a}, attizzare, cuocere {a}, ravvivare, spegnere, sventolare

Brasero ◈ alimentar, apagar, **calentar**, encender, enchufar, prender	**Braciere** ◈ accendere, arrostire {su}, cucinare {su}, **emanare**, infuocar**si**, **riscaldare** (un ambiente), spegnere
Brazada ◈ dar	**Bracciata** ◈ dare, nuotare {a}, raggiungere {a}
Brazo ◈ abrir, agitar, alargar, alzar, apoyar, bajar, caer {en}, cerrar, cruzar, cruzarse {de}, dañar**se**, dislocar**se**, doblar, encoger, estirar, extender, flexionar, fracturar**se**, lesionar**se**, levantar, **llegar**, mover, partir**se**, romper**se**, tender, torcer**se**	**Braccio** ◈ abbandonarsi {tra}, afferrare, agitare, allargare, allungare, amputare **anchilosarsi**, articolare, ciondolare, dare, dimenare, flettere, **formicolare**, fratturar**si**, gettarsi {tra}, **indolenzirsi**, **intorpidirsi**, lussar**si**, muovere, offrire, perdere, piegare, porgere, romper**si**, sollevare, spalancare, spezzar**si**, stiracchiar**si**, stirar**si**, storcer**si**, stringere {tra}, tendere (verso qualcosa/qualcuno), tenere {tra}, torcere
Brebaje ◈ apurar, beber, hacer, ingerir, preparar, probar, tomar	**Pozione** ◈ **avere/fare effetto**, bere, comperare, dare, fare, **funzionare**, ingerire, inventare, mescolare, prendere, preparare, rifilare, vendere
Brecha ◈ abrir**se**, cerrar**se**	**Breccia** ◈ aprir**si**, causare, chiuder**si**, colmare, fare, sfondare
Breva ◈ coger, confitar, pelar, recoger	**Fiorone** ◈ aprire, candire, pelare, pulire, raccogliere
Bricolaje ◈ dedicar**se** {a}, hacer, practicar, saber {de}	**Bricolage** ◈ darsi {a}, dedicar**si** {a}, fare, ricorrere {a}
Brida ◈ agarrar, apretar, atar, coger, cortar, desatar, llevar, poner, soltar, sujetar, tensar, tirar {de}	**Briglia** ◈ abbandonare, accorciare, allentare, allungare, applicare, lasciare, rompere, tendere, tenere, tirare
Brigada ◈ actuar, crear, formar, integrar, organizar, reforzar	**Brigata** ◈ aggiunger**si** {a}, costituire, creare, entrare {in}, far parte {di}, formare, integrar**si** {in}
Brillantez ◈ admirar, dar, elogiar, perder, poseer, tener	**Splendore** ◈ **abbagliare**, accrescere, ammirare, appannare, conservare, esaltare, perdere, restituire, riacquistare, riportare {a}, **risaltare**, ritrovare, rivelare
Brillo ◈ cobrar, dar, despedir, destellar, eclipsar**se**, emanar, emitir, irradiar	**Lucentezza** ◈ **abbagliare**, acquistare, avere, **brillare**, eclissar**si**, emanare

Brinco ◈ dar, pegar	**Saltello** ◈ accennare, dare, fare
Brindis ◈ dedicar, hacer, ofrecer, pedir, proponer, realizar	**Brindisi** ◈ cominciare/concludere {con}, fare, festeggiare {con}, **mancare**, offrire, partecipare {a}, proporre, realizzare, suggerire, unirsi {a}
Brío ◈ adquirir, cobrar, insuflar, tener	**Brio** ◈ ammirare, avere, irradiare, prendere, ritrovare, spegnare, trasmettere
Brisa ◈ **elevarse**, **levantarse**, recibir, **soplar**	**Brezza** ◈ **accarezzare**, **alzarsi**, assaporare, **cullare**, godersi, **muovere**, percepire, respirare, riparar**si** {da}, sentire, **soffiare**, **sospingere**, **spirare**, **tirare**, **venire** {da}
Broca ◈ afilar, **perforar**, **taladrar**	**Punta (di trapano)** ◈ **penetrare**, **perforare**, romper**si**, sostituire, **trapanare**
Brocha ◈ afeitar {con}, dibujar {con}, pintar {a/con}	**Pennello** ◈ aguzzare, appuntire, dipingere {con}, disegnare {con}, immergere, insaponare, intingere, pitturare {con}, rader**si** {con}
Broche[1] ◈ adornar {con}, cerrar {con}, lucir, llevar, poner (a algo)	**Fermaglio** ◈ abbellir**si** {con}, chiudere {con}, mettere (a qualcosa)
Broche[2] ◈ cerrar/terminar (el año/una participación) {con} (de oro)	**Finale** ◈ concludere (un intervento/una partecipazione) {con} (brillante), terminare {con}
Broma ◈ aguantar, andarse {con}, encajar, gastar (a alguien), soportar, sufrir, tolerar	**Scherzo** ◈ accettare, architettare, fare, giocare, gradire, sopportare, stare {a}, subire, tirare, tollerare
Bronca[1] ◈ armar**se**, enzarzarse {en}, **estallar**, liar	**Rissa** ◈ attaccare (con qualcuno), attizzare, cacciarsi {in}, coinvolgere {in}, degenerare {in}, **divampare**, provocare, scatenar**si**, **scoppiare**, sedare, sfociare {in}, trasformare {in}
Bronca[2] ◈ **caer** (a alguien), descargar, echar, endosar, llevar**se**, librar**se** {de}, pegar, soltar (a alguien)	**Ramanzina** ◈ beccarsi, fare, meritarsi, muovere, prendersi, ricevere, rivolgere, scampare {a}, scongiurare, sorbirsi
Bronceado ◈ conseguir, conservar, **irse** (a alguien), lucir, obtener	**Abbronzatura** ◈ **andare via**, **andarsene**, avere, conservare, esibire, favorire, garantire, lavare via, ottenere
Bronquitis ◈ acentuar**se**, **afectar**,	**Bronchite** ◈ aggravar**si**, avere, beccarsi,

agravar**se**, agudizar**se**, **aquejar**, curar**se**, detectar, diagnosticar, padecer, recobrarse {de}, reponerse {de}, restablecerse {de}, sufrir, tener	**colpire**, curar**si**, **debilitare**, diagnosticare, **insorgere**, essere affetto {da}, guarire {da/di}, **manifestarsi**, **passare**, peggiorare, prendersi, soffrire {di}, **venire** (a qualcuno)
Brote ◈ **aparecer**, causar, controlar, descubrir, detectar, frenar, prevenir, sofocar, **surgir**	**Primo sintomo** ◈ alleviare, **apparire**, avvertire, causare, eliminare, **insorgere**, manifestar**si**, notare, presentar**si**, provocare, registrare
Brujo ◈ acusar {de}, **augurar**, **convertirse** (algo/en algo), creer {en}, disfrazar**se** {de}, **pronosticar**, quemar, **transformarse** (algo/en algo), **volar**	**Stregone** ◈ bruciare, credere {a}, mascherar**si** {da}, **indovinare**, **prevedere**, **profetizzare**, **pronosticare**, tramutar**si** (qualcosa/in qualcosa), trasformar**si** (qualcosa/in qualcosa), **volare**
Brújula ◈ guiar**se** {por}, **marcar**, necesitar, orientar**se** {con}, perder, **señalar**	**Bussola** ◈ **indicare**, leggere, navigare {con}, orientarsi {con}, perdere, **puntare** {verso}, trovare la rotta {con}, usare
Bruma ◈ **avanzar**, **bajar**, **caer**, disipar**se**, **extenderse**, **flotar**, **invadir** (un lugar), **levantarse**, **ocultar**, **tapar**	**Foschia / Bruma** ◈ **addensarsi**, aumentare, attraversare, **avvolgere**, **calare**, **coprire**, diradar**si**, dissipar**si**, dissolver**si**, emergere {da/in}, fendere, **infittirsi**, intravedere {in/tra}, **invadere**, **nascondere**, perder**si** {in}, **persistere**, **salire**, **scendere**, sparire {in}, squarciare, **svanire**, **velare**
Brutalidad ◈ aumentar, cometer, condenar, denunciar, disminuir, hacer, **imperar**, mostrar, **reinar**	**Brutalità** ◈ agire {con}, aumentare, commettere, denunciare, diminuire, evitare, **lacerare**, mettere in luce, oppor**si** {a/con}, protestare {contro}, rasentare, reagire {a/con}, rispondere {a/con}, sfiorare, subire, trattare {con}
Buena fe ◈ abusar {de}, actuar {con}, armarse {de}, obrar {con}	**Buonafede** ◈ abusare {di}, agire {in}, approfittare {di}, carpire, credere {in}, dubitare {di}, essere {in}, ingannare, sorprendere, tradire
Buenas noches ◈ dar, recibir	**Buonanotte** ◈ augurare, dare
Buenas tardes ◈ dar, recibir	**Buonasera** ◈ augurare, dare
Buena vida ◈ abandonarse {a}, darse {a}, disfrutar {de}, gozar {de}	**Bella vita** ◈ amare, darsi {a}, godersi, **piacere**

Buen gusto ◈ demostrar, derrochar, ofender, tener	**Buongusto** ◈ avere, dimostrare, offendere, **prevalere**
Buen humor ◈ actuar {con}, hacer gala {de}, **reinar**, tener	**Buonumore** ◈ avere, essere {di}, mettere {di}, perdere, **regnare**, riacquistare, ritrovare, sentirsi {di}, trovare {di}
Buen tiempo ◈ **acabar**, anunciar, aprovechar, atribuir {a}, beneficiarse {de}, disfrutar {de}, **irse**, **llegar**, **marcharse**, predecir, predominar, tener, **venir**	**Bel tempo** ◈ approfittare {di}, **arrivare**, aspettare, assicurare, avere, fare, **finire**, **giungere**, mantenere, portare con sé, prevedere, riportare, segnalare, **tornare**, **venire**, virare {su}
Buenos días ◈ dar, recibir	**Buongiorno** ◈ augurare, dare, rivolgere
Buey ◈ amarrar, criar, llevar, soltar	**Bue** ◈ allevare, **entrare nella stalla**, legare, pascolare, **scappare**, **trainare**, **uscire dalla stalla**
Bufete ◈ abandonar, abrir, asociarse {con}, cerrar, consultar {a/con}, contratar, inaugurar, montar, trabajar {en}	**Studio legale** ◈ affidar**si** {a}, aprire, associarsi {con}, chiedere un consiglio/parere {a}, chiudere, inaugurare, incaricare, lavorare {in/per}, rivolgersi {a}
Bujía ◈ cambiar, emplear, **fallar**, **funcionar**, sustituir, usar	**Candela** ◈ bagnar**si**, cambiare, **consumarsi**, **essere fuori uso**, **funzionare**, pulire, sostituire, sporcar**si**, usare
Bulla ◈ alimentar, armar, causar, escuchar, formar, meter, montar, oír, organizar, producir, provocar	**Chiasso** ◈ attenuar**si**, cessare, continuare, fare, farla finita {con}, lamentarsi {per}, protrar**si**, provocare, ridurre, **scoppiare**, sentire, sollevare, sopportare, subire, **venire** (da un luogo)
Bullicio ◈ acabar {con}, aislar**se** {de}, alejar**se** {de}, apaciguar, apartar**se** {de}, armar, causar, escuchar, generar, meter, mitigar, montar, oír, organizar, originar, producir, provocar, soportar, tolerar	**Baccano** ◈ attenuar**si**, cessare, continuare, **disturbare**, fare, lamentarsi {per}, **levarsi**, mettere in piedi, produrre, protrar**si**, provocare, ridurre, scatenare, **scoppiare**, sentire, sollevare, sopportare, subire, **succedere**, **svegliare**
Bulo ◈ **circular**, **correrse**, desmentir, difundir**se**, extender**se**	**Fandonia** ◈ bersi, **circolare**, credere {a}, diffondere, dire, **girare**, inventare, raccontare, **reggere**, ricorrere {a}, smascherare, smentire, svelare
Bulto ◈ acarrear, arrastrar, cargar {con},	**Collo (oggetto)** ◈ caricare, consegnare,

consignar, enviar (a alguien), facturar, llevar, mandar (a alguien), traer, transportar	**contenere**, incartare, inviare, ispezionare, lasciare, pesare, **provenire** {da}, recapitare, ricevere, ritirare, scartare, sfasciare, sigillare spedire, trasportare
Buñuelo ◈ bañar, comer, degustar, elaborar, escurrir, freír, hacer, preparar, probar, rebozar, rellenar, tomar	**Frittella** ◈ assaggiare, degustare, fare, friggere, immergere, lasciare asciugare, prender**si**, preparare, provare, riempire, spolverizzare
Buque ◈ abandonar, armar, **arribar**, arrimar, atracar, bautizar, botar, cargar, **cobrar velocidad**, desmontar, **encallar**, enrolar*se* {en}, equipar, escorar**se**, gobernar, hundir**se**, inclinar**se**, ladear**se**, **llegar**, **llevar bandera** (de un país), maniobrar, mover**se**, **naufragar**, **navegar**, pilotar, **recalar**, remolcar, secuestrar, subir {a}, **transportar**, **verter combustible**, torpedear, **virar**, **zarpar**, zozobrar	**Nave** ◈ abbandonare, abbordare, affondare, allestire, **approdare**, approvvigionare, armare, attraccare, **battere bandiera**, battezzare, **beccheggiare**, carenare, caricare, demolire, dirottare, **disincagliarsi**, equipaggiare, governare, imbarcar**si** {su}, **inabissarsi**, **incagliarsi**, manovrare, **naufragare**, **navigare**, ormeggiare, **partire**, pilotare, rimorchiare, salire {a bordo di/su}, **salpare**, sfiancare, silurare, smantellare, squassare, **stazzare**, **trasportare**, traversare, varare
Burbuja[1] ◈ crear**se**, **esfumarse**, estallar, **evaporarse**, explotar, formar**se**, producir**se**, reventar**se**, romper**se**,	**Bolla** ◈ formar**si**, produr**si**, rompere, **salire**, scoppiare, **sparire**, **uscire** **Bollicina** ◈ **inseguirsi**, **moltiplicarsi**, **pizzicare**, **rincorrersi**, **risalire**, **solleticare**
Burbuja[2] ◈ abandonar, aislarse {en}, encerrarse {en}, meterse {en}, salir {de}, vivir {en}	**Campana di vetro** ◈ custodire {in/sotto}, metter**si** {in/sotto}, restare {in/sotto}, rinchiuder**si** {in}, rompere, tenere {in/sotto}, uscire {da}, vivere {in/sotto}
Burbuja[3] ◈ **crecer**, desinflar**se**, deshinchar**se**, estallar, hinchar**se**, inflar**se**	**Bolla (speculazione)** ◈ **crescere**, **girare** (intorno a qualcosa), gonfiar**si**, ingigantire, **nascere**, **prendere forma**, **schizzare in alto**, sgonfiar**si**
Burguesía ◈ **aflorar**, consolidar**se**, provenir {de}	**Borghesia** ◈ **comparire**, **emergere**, formar**si**, venire {da}, **venir su**,
Burla ◈ aguantar, encajar, hacer, **recaer**, soportar, sufrir, tolerar	**Beffa** ◈ aggiunger**si**, architettare, compiere, consumare (ai danni di qualcuno), fare, giocare, sopportare, subire, tollerare
Burocracia ◈ ahogar**se** {en}, atacar, atender {a}, burlar, **congelar**, dar {contra}, denunciar, despachar, **ejercer**	**Burocrazia** ◈ abolire, affrontare, alleggerire, appesantire, **bloccare**, combattere, contenere, destreggiarsi

poder, eliminar, evitar, estrellarse {contra}, gestionar, **secuestrar**, soportar, sortear, tropezar {con	{in}, dipendere {da}, eliminare, eludere, fare i conti {con}, inciampare {in}, **ostacolare**, **paralizzare**, protestare {contro}, **rallentare**, ridimensionare, ridurre, riformare, scontrarsi {con}, snellire, sveltire, trasformare
Burrada ◈ cometer, decir, hacer, proferir, soltar	**Sciocchezza** ◈ arrabbiarsi {per}, commettere, dire, fare, scrivere, scusare {per}
Burro ◈ apear**se** {de}, bajar**se** {de}, caer**se** {de}, cargar, **cocear**, ir {en}, montar {en}, **rebuznar**, subir**se** {a/en}, **trotar**	**Asino** ◈ addestrare, andare in groppa {a}, cadere {da}, caricare il basto {su}, cavalcare in groppa {a}, montare in groppa {a}, **ragliare**, salire in groppa {a}, saltare in groppa {a}, **scalciare**, scendere {da}, **trottare**
Búsqueda ◈ abandonar, abordar, acometer, agilizar, ahondar {en}, avanzar, cejar {en}, centrar, culminar, deparar, empeñarse {en}, emprender, enzarzarse {en}, estrechar, intensificar, lanzar, lanzar**se** {a}, llevar a cabo, llevar a término, ordenar, organizar, perseverar {en}, proseguir, prosperar	**Ricerca** ◈ abbandonare, allargare, attuare, avviare, circoscrivere, collaborare {a}, commissionare, compiere, completare, concludere, condurre, continuano, coordinare, effettuare, eseguire, estendere, fare, finalizzare, finanziare, impegnar**si** {in}, incoraggiare, iniziare, intensificare, lanciare, mettersi {a}, organizzare, orientare, partecipare {a}, progettare, promuovere, proseguire, restringere, riprendere, sospendere, sostenere, sviare
Buzo ◈ **aparecer**, **asomar**, **bucear**, **emerger**, **hundirse**, **salir**, **subir**, **zambullirse**	**Palombaro** ◈ **immergersi**, **raggiungere** (un relitto), **recuperare**, **riapparire**, **riemergere**, **scendere**, **tuffarsi**
Buzón[1] ◈ abrir, encontrar {en}, meter {en}, revisar	**Cassetta della posta** ◈ aprire, controllare, frugare {in}, mettere {in}, riempir**si**, trovare {in}

C c

Cábalas ◈ acertar {en}, comenzar, desatar**se**, dispararse, hacer, iniciar**se**, lanzar	**Congetture** ◈ avanzare, azzardare, basar**si** {su}, fondare, formulare, perdersi {in}, ridurre {a}, rimanere nel campo {di}
Caballete ◈ abrir, cerrar, instalar, pintar {en}, plantar, poner	**Cavalletto** ◈ aprire, chiudere, mettere, piazzare, poggiare {su}, sistemare {su}
Caballo[1] ◈ abatir, abrevar, acoyuntar, adiestrar, apear**se** {de}, atar, azotar, **babear**, **brincar**, **caracolear**, **cojear**, **corcovear**, **correr**, **corvetear**, criar, **desarzonar**, **desbocar**se, **desbocarse**, descoyuntar**se**, desherrar, domar, drogar, encabestrar, **encabritarse**, ensillar, **espumajear**, **espumear**, frotar, fustigar, galopar, herrar, manear, matar, montar {a}, **piafar**, **relinchar**, **reventar**, **saltar**, subir**se** {a}, **trotar**	**Cavallo** ◈ abbattere, addestrare, **ansimare**, apparigliare, attaccare, bruschinare, **caracollare** (sulla pista), cavalcare / montare / salire / saltare in groppa {a}, cinghiare, **disarcionare** (il fantino), dopare, drogare, ferrare, foraggiare, frustare, **galoppare**, governare, **imbizzarrirsi**, impastoiare, **impennarsi**, incavezzare, mettere i finimenti {a}, montare {a}, **nitrire**, pettinare, **raspare**, **recalcitrare**, salire {a}, **sbavare**, **sbuffare**, **scalpitare**, scendere {da}, **schiumare**, scozzonare, sellare, sferrare, sferzare, sfiancar**si**, **sgroppare**, **soffiare**, spronare, staccare, stallare, strigliare, **trottare**
Caballo[2] ◈ aficionar**se** {a}, inyectar**se**, meterse, pillar	**Eroina** ◈ assuefarsi {a}, assumere, consumare, iniettar**si**, spacciare, trafficare
Cabaré ◈ abrir, actuar {en}, bailar {en}, cantar {en}, cerrar, ir {a}	**Cabaret** ◈ ambientar**si** {in}, andare {a/in}, aprire, ballare {in}, chiudere, costruire, esibirsi {in}, ricostruire
Cabello ◈ alisar, arreglar**se**, atusar, cardar, cortar, **crecer**, desenredar, domar, encanecer**se**, encrespar**se**, enredar**se** {en}, ensortijar**se**, erizar**se**, mesar, peinar, perder, recortar, rizar**se**, soltar**se**, teñir	**Capello** ◈ accorciare, adornar**si**, annodar**si**, arricciar**si**, arruffare, **cadere**, cotonar**si**, **crescere**, **diradarsi**, frizionare, intrecciar**si**, legar**si**, lisciar**si**, ossigenar**si**, perdere, pettinar**si**, raccogliere, radere, rinforzare,

	riordinar**si**, scalare, schiarir**si** sfoltire, sfumare, spazzolar**si**, spuntare, stirar**si**, tagliar**si**, tinger**si**, torcere
Cabeza ◈ abrir**se**, afectar {a}, agachar, alzar, apoyar, arrancar, asomar, bajar, cubrir, descubrir**se**, despejar, elevar, erguir, esconder, **funcionar** (a alguien), girar, inclinar, levantar, mover, partir (a alguien), pasar {por}, perder, planear {sobre}, reclinar, recostar, reposar, rodar, romper**se**, rondar {por}, seguir {en}, sentar, subirse {a}, sumergir, tener (para algo), usar, venir {a}, volar (a alguien)	**Testa** ◈ abbandonare, abbassare, alzare, andare {in}, appoggiare, battere, cacciarsi {in}, chinare, ciondolare, colpire {a}, coprir**si**, dondolare, entrare {in}, **far male**, ficcar**si** {in} (un'idea), frullare {in}, girare, giurare {su} (di qualcuno), grattar**si**, guadagnare, levarsi {da} (un'idea), metter**si** {in} (un'idea), mozzare, muovere, passare {in/per}, perdere (per qualcuno), picchiare, posare, recidere, reclinare, restare {in}, riempire (di chiacchiere), rovesciare, **scoppiare**, scrollare, scuotere, sollevare, sporgere, staccare, tentennare, usare, volgere, voltare
Cabezada ◈ echar	**Pisolino** ◈ schiacciare
Cabezazo ◈ atizar, conectar, dar**se**, desviar, endilgar, meter, pegar, propinar, recibir	**Testata** ◈ assestare, dare, picchiare, ricevere
Cabida ◈ dar, tener	**Posto** ◈ avere, dare, fare
Cabina ◈ abrir, blindar, cerrar, encerrar {en}, entrar {en}, salir {de}	**Cabina** ◈ aprire, blindare, chiudere, entrare {in}, rinchiuder**si** {in}, uscire {da}
Cable ◈ aislar, alargar, apantallar, conectar, cortar, desenchufar, desenrollar, emitir {por}, enchufar, enredar**se**, enrollar, enterrar, forrar, instalar, poner, romper**se**, soltar, tirar	**Cavo** ◈ accorciare, allacciare, allungare, arrotolar**si**, attorcigliar**si**, avvolgere, collegare, connettere, dipanare, fermare, fissare, infilare, intrecciar**si**, legare, mettere, passare, raddoppiare, romper**si**, sotterrare, spezzar**si**, svolgere, tagliare, tirare, usare
Cabo ◈ agarrar, coger, lanzar, soltar, tirar {de}	**Estremità** ◈ dare, lanciare, prendere, serrare, tirare
Cabra ◈ arrear, **balar**, **brincar**, **despeñarse**, ordeñar, pacer, **pastar**, pastorear, **saltar**, **triscar**	**Capra** ◈ allevare, **belare**, **brucare**, mungere, pascolare, pascere, **saltare**
Cabreo ◈ agarrar**se**, aplacar**se**, coger**se**, **entrar** (a alguien), llevar {encima}, pillar	**Arrabbiatura** ◈ **durare** (per un periodo), **montare**, **passare**, **prendere** (a qualcuno), prendersi, provocare,

	smaltire, **venire** (a qualcuno)
Cabriola ◈ contemplar, ejecutar, hacer, presenciar, realizar, ver	**Capriola** ◈ eseguire, esibirsi {in}, fare, realizzare, vedere
Cacahuete ◈ freír, moler, pelar, salar, tostar, triturar	**Arachide / Nocciolina** ◈ coltivare, **fare ingrassare**, mangiare, pelare, pulire, salare, schiacciare, sminuzzare, tostare, triturare, vendere
Cacao ◈ añadir, azucarar, espolvorear	**Cacao** ◈ aggiungere, spolverizzare, zuccherare
Cacareo ◈ aguantar, escuchar, oír, soportar	**Chicchiriata / Coccodè** ◈ sentire **Strombazzata** ◈ ascoltare, sopportare
Cacería ◈ acabar {con}, asistir {a}, autorizar, comenzar, emprender, encabezar, iniciar, ir {de}, organizar, participar {en}, presenciar, terminar {con}	**Battuta di caccia** ◈ allestire, autorizzare, farla finita {con}, iniziare, organizzare, partecipare {a}, prendere parte {a}
Cachalote ◈ capturar, cazar, **emigrar**, **nadar**, pescar	**Capodoglio** ◈ cacciare, catturare, **emigrare**, **nuotare**, pescare, **spiaggiarsi**
Cacharro[1] ◈ colocar, ensuciar, fregar, lavar, limpiar, secar	**Stoviglia** ◈ asciugare, lavare, mettere, pulire, riporre, sporcare
Cacharro[2] ◈ apagar, desenchufar, deshacerse {de}, enchufar, fallar {a}, **funcionar**, poner en marcha, tirar	**Catorcio** ◈ accendere, disfarsi {di}, gettare (via), mettere in funzione/moto, rottamare, spegnere
Cacheo ◈ efectuar, librar**se** {de}, llevar a cabo, practicar, proceder {a}, realizar, someter**se** {a}	**Perquisizione** ◈ autorizzare, **avvenire**, compiere, disporre, effettuare, eseguire, evitare, fare, operare, ordinare, **scattare**
Cachete ◈ merecer	**Sberla** ◈ dare, meritar**si**, mollare, restituire, ricevere
Cachivache ◈ acumular, almacenar, amontonar, arrinconar, deshacerse {de}, desprenderse {de}, **estorbar**, limpiar {de}, tirar	**Cianfrusaglia** ◈ accumulare, ammucchiare, avere, conservare, disfarsi {di}, gettare (via), nascondere, **occupare spazio**, ridurre, **sommergere**, togliere, vendere
Caco ◈ atrapar, capturar, condenar, **desvalijar** (un lugar), detener, encarcelar, juzgar, liberar, **llevarse** (algo), perseguir, pillar, prender, **robar**, soltar	**Furfante** ◈ acciuffare, arrestare, bloccare, catturare, consegnare alla giustizia, denunciare, detenere, identificare, inseguire, **introdursi** (in un luogo), **mettere a segno un colpo**, **penetrare** (in un luogo), **rubare**, **scassinare**,

	svaligiare
Cadáver ◈ amortajar, desenterrar, enterrar, exhumar, incinerar, profanar, reconocer, sepultar, velar, **yacer**	**Cadavere** ◈ anatomizzare, comporre, cremare, decompor**si**, disseppellire, dissezionare, estrarre, esumare, fare l'autopsia {a}, **giacere**, identificare, imbalsamare, infierire {su}, inumare, occultare, recuperare (in mare), riconoscere, ridurre {a} (ambulante), riesumare, rimuovere, ritrovare, seppellire, sotterrare, **sparire**, spostare, tumulare, vilipendere
Cadena[1] ◈ aferrar {con}, amarrar {con}, arrastrar, atar {con}, coger, cortar, formar, liberar**se** {de}, llevar, mantener, necesitar, poner**se**, romper, soltar, sujetar {con}, tirar {de}, usar	**Catena** ◈ allentare, filare, formare, infrangere, ingranare, ingrassare, legare {a/con}, mettere {in}, rompere, sciogliers**i** {da}, spezzare, tenere {a}, tirare, ungere
Cadena[2] ◈ **emitir** (algo), oír, sintonizar, ver	**Canale (tivù) / Stazione (radio)** ◈ ascoltare, guardare, **mandare in onda**, mettere {su}, prendere, ricevere, sentire, sintonizzars**i** {su}, **trasmettere**, vedere
Cadencia ◈ alterar, aumentar, disminuir, fijar, marcar, ralentizar	**Cadenza** ◈ accelerare, alterare, assumere, aumentare, diminuire, fissare, mantenere, moderare, modificare, rallentare
Cadera ◈ contonear, doler (a alguien), fracturar**se**, menear, mover, operar**se** {de}, romper**se**	**Anca** ◈ dimenare, dolere (a qualcuno), muovere, operars**i** {a}, romper**si**, slogars**i**
Caducidad ◈ comprobar, constatar, prorrogar	**Scadenza** ◈ **avvicinarsi**, contraffare, controllare, indicare, **passare**, posticipare, prorogare, rispettare, **slittare**, spostare, verificare
Café ◈ agua**rse**, beber, colar, cultivar, derramar, disolver**se**, moler, recolectar, servir, tomar, tostar, verter	**Caffè** ◈ abbrustolire, assaporare, bere, chiedere, coltivare, fare, macchiare, macinare, offrire, ordinare, prendere, preparare, raccogliere, servire, sorbire, sorseggiare, torrefare, tostare, versar**si**, zuccherare
Cafeína ◈ consumir, contener, **estimular**, evitar, tener, tomar	**Caffeina** ◈ assumere, avere, consumare, contenere, **eccitare**, evitare, prendere, **stimolare**
Cafetera ◈ enchufar, **hacer café**, **hervir**, **humear**, poner	**Caffettiera** ◈ avvitare, **borbottare**, **fare/preparare il caffè**, **fischiare**,

	mettere in funzione, mettere sul fuoco
Cafetería ◈ citar {en}, esperar {en}, llenar, quedar {en}, reunir**se** {en}, ver**se** {en}	**Caffè / Bar** ◈ affollare, aspettare {in}, dar**si** appuntamento {in}, frequentare, riunir**si** {a/in}, veder**si** {a/in}
Caída ◈ acelerar, amagar, aminorar, amortiguar, anotar**se**, augurar, compensar, detener, evitar, experimentar, frenar, mitigar, originar, paliar, presenciar, producir**se**, propiciar, provocar, ralentizar, recobrarse {de}, recuperarse {de}, registrar, remontar, **repercutir** (en algo), reponerse {de}, retardar, revertir, sufrir	**Caduta** ◈ ammortizzare, arginare, assistere {a}, attenuare, attutire, bloccare, causare, circoscrivere, contenere, continuare, determinare, evitare, fare, frenare, impedire, interrompere, prevenire, procurare, provocare, registrare, rialzarsi {da/dopo}, rimediare {a}, riportare, ritardare, segnare
Caja ◈ abrir, cerrar, desvalijar, extraer {de}, forzar, guardar {en}, llenar, meter {en}, sacar {de}, vaciar	**Cassa** ◈ aprire, chiudere, estrarre {da}, forzare, guardare {in}, mettere {in}, prendere {da}, riempire, togliere {da}, svaligiare, svuotare
Cajetilla ◈ consumir, decomisar, incautarse {de}, fumar, intervenir	**Pacchetto** ◈ comperare, confiscare, consumare, fumare, sequestrare
Cajón ◈ abrir, arrinconar {en}, **atorarse**, atrancar**se**, cerrar, desordenar, esconder {en}, extraer {de}, guardar {en}, hurgar {en}, llenar, meter {en}, ocultar {en}, ordenar, rebuscar {en}, sacar {de}, vaciar	**Cassetto** ◈ aprire, armeggiare {in}, cercare {in}, chiudere (a chiave), dimenticare {in}, estrarre, frugare {in}, guardare {in}, ispezionare, mettere {in}, mettere sottosopra, nascondere {in}, riordinare, riporre {in}, ritrovare {in}, rovistare {in}, vuotare
Calabobos ◈ **caer**, **calar** (a alguien), **empapar** (a alguien), **mojar** (a alguien)	**Pioggerellina** ◈ **bagnare**, **cadere**, **martellare**, ripararsi {da}
Calabozo ◈ abrir, amontonar**se** {en}, cerrar, compartir, condenar {a}, conducir {a}, custodiar, dormir {en}, encerrar {en}, entrar {en}, escapar {de}, fugarse {de}, hacinar**se** {en}, huir {de}, ingresar {en}, llevar {a}, mandar {a}, meter {en}, pasar la noche {en}, pernoctar {en}, sacar {de}, salir {de}	**Cella** ◈ aprire, chiudere {in}, dividere, dormire {in}, entrare {in}, finire {in}, fuggire {da}, mettere {in}, passare/trascorrere la notte {in}, relegare {in}, rinchiudere {in}, sbattere {in}, scappare {da}, tenere {in}, tornare {in}, trattenere {in}, uscire {da}
Caladero ◈ esquilmar, faenar {en}, pescar {en}	**Zona di pesca** ◈ creare, estender**si**, istituire, pescare {in}, sfruttare, vietare
Calado ◈ tener	**Ripercussione** ◈ avere
Calambre ◈ **dar** (a alguien), **entrar** (a	**Scossa** ◈ **attraversare**, **colpire**, dare, **far**

alguien), evitar, notar, producir, provocar, quejarse {de}, **recorrer** (a alguien), **sacudir** (a alguien), sentir, soportar, sufrir	**tremare**, prendere, provocare, **raggiungere**, ricevere, **scaraventare**, trasmetter**si**
Calamidad ◈ abatir**se**, **afligir** (a alguien), aliviar, **avecinarse**, **castigar** (a alguien), **cernerse**, combatir, hundir**se** {en}, **llegar**, **sobrevenir** (a alguien), soportar, sufrir, sumir**se** {en}, superar, vencer	**Calamità** ◈ abbatter**si**, assumere le proporzioni {di}, **bersagliare**, chiedere [lo stato di], **colpire**, contenere, dichiarare [lo stato di], fronteggiare, **passare**
Calcetín ◈ **apestar**, **bajarse** (a alguien), **caerse** (a alguien), coser, emparejar, **oler**, remendar, subir, zurcir	**Calzino** ◈ abbassar**si**, abbinare, **ammorbare/appestare l'aria**, bucar**si**, **cadere** (a qualcuno), cucire, infilar**si**, lavare, metter**si**, rammendare, riunire, sfilar**si**, smagliar**si**, tirare su, toglier**si**
Calcio ◈ absorber, aportar, consumir, contener, disolver, **faltar**, perder, proporcionar, **proteger**	**Calcio** ◈ assimilare, assorbire, apportare, consumare, contenere, **mancare**, perdere, **proteggere**, sciogliere
Calculadora ◈ echar mano {de}, **fallar**, necesitar, tirar {de}, usar, utilizar	**Calcolatrice** ◈ aver bisogno {di}, avvalersi {di}, **funzionare**, ricorrere {a}, usare, utilizzare
Cálculo ◈ aguar**se**, apoyar**se** {en}, aquilatar, basar**se** {en}, calcular, calibrar, cifrar, comprobar, concebir, considerar, contar, cumplir, deducir, desbaratar, echar, efectuar, elaborar, enjuiciar, errar, estimar, fallar, hacer, **indicar** (algo), medir, **mostrar** (algo), realizar, rebasar, redondear, revisar, sobrepasar, superar, valorar	**Calcolo** ◈ arrotondare, basar**si** {su}, compiere, confermare, correggere, effettuare, elaborare, eseguire, fare, impostare, quadrare, realizzare, ricavare {da}, rivedere, sbagliare, simulare, svolgere, tener conto {di}, **tornare**, verificare
Calderilla ◈ acumular, contar, dar, dejar, guardar, llevar, ofrecer, repartir, tener	**Monetina** ◈ accumulare, avere (in tasca), conservare, contare, dare, inserire, lanciare/tirare (in aria), lasciare, **piovere**, raccogliere, riempir**si** {di}
Caldo ◈ alentar, añadir, beber, catar, colar, condimentar, consumir, echar, elaborar, hacer, hervir, ingerir, preparar, remover, servir, tomar, verter	**Brodo** ◈ aggiungere, allungare, bere, bollire, **bruciare**, colare, consumare, fare, freddar**si**, filtrare, preparare, ridur**si**, riscaldare, scaldare, **scottare**, servire, sorbire, versare
Caldo de cultivo ◈ constituir, crear, encontrar, fomentar, formar, generar, propiciar, servir {de}, **surgir**	**Brodo di coltura** ◈ allignare {in}, asciugare, bonificare, costituire, crescere {in}, diventare, fare {da}, mettere {in}, privare {di}, trovare

Calefacción ◈ ahorrar {en}, apagar, arreglar, **averiarse**, bajar, carecer {de}, conectar, contar {con}, dejar {sin}, desconectar, disponer {de}, dotar {de}, encender, equipar {con}, **funcionar**, gastar {en}, gozar {de}, instalar, poner, quitar, reparar, subir	**Riscaldamento** ◈ abbassare, accendere, **andare**, attivare, alzare, aumentare, dotare {di}, fornire, **funzionare**, garantire, **mancare**, monitorare, programmare, ridurre, riparare, risparmiare {su}, spegnere, spendere {in}, togliere
Calendario ◈ **acuciar**, adherirse {a}, ajustar**se** {a}, alterar, amoldar**se** {a}, aplicar, atenerse {a}, borrar {de}, cumplir, elaborar, establecer, fijar, imponer, incumplir, llenar, mantener, planear, **presionar**, prever, recargar, **registrar** (algo), revisar, saltarse	**Calendario** ◈ aggiornare, **ammettere scadenze oltre**, approvare, attenersi {a}, cambiare, concordare, controllare {su}, decidere, determinare, diramare, fissare, inserire {in}, invertire, **lasciare spazio** (a qualcosa), mettere a punto, **parlare** (di qualcosa), pianificare, preparare, prevedere, rispettare, **scadenzare**, stabilire, stendere, tener conto {di}
Calentador ◈ apagar, averiar**se**, conectar, desconectar, encender, estropear**se**, emplear, **funcionar**, instalar, reparar, revisar, romper**se**, tener, usar, utilizar	**Scaldabagno** ◈ accendere, adoperare, **andare**, **funzionare**, installare, riparare, **riscaldare**, romper**si**, spegnere, usare, utilizzare
Calentamiento[1] ◈ acelerar, causar, combatir, contrarrestar, desencadenar, evitar, experimentar, frenar, iniciar**se**, originar, producir**se**, soportar, sufrir	**Riscaldamento (aumento di temperatura)** ◈ accelerare, causare, combattere, comportare, contribuire {a}, frenare, originare, produrre, provocare, sopportare, subire, velocizzare
Calentamiento[2] ◈ hacer, iniciar, realizar, servir {de}, terminar	**Riscaldamento (sport)** ◈ fare, finire, iniziare, servire {de}, terminare
Calentón ◈ **dar** (a alguien), **entrar** (a alguien)	**Accesso di rabbia** ◈ avere, **venire** (a qualcuno)
Calentura ◈ bajar, **durar**, **pasarse** (a alguien), provocar, sofocar, sufrir, tener	**Febbre** ◈ abbassar**si**, **alzarsi**, avere, **durare**, **passare** (a qualcuno)
Calibre ◈ aumentar, determinar, escoger, ponderar, reducir	**Calibro** ◈ accertare, aumentare, dare, determinare, modificare, ridurre, scegliere, standardizzare
Calidad ◈ acreditar, afectar {a}, aquilatar, asegurar, atesorar, aumentar, avalar, bajar, calibrar, certificar, comprobar, constatar, contrastar, cuestionar, destilar, disminuir, garantizar, homologar, incrementar, mantener, medir, mejorar, menguar, negar, ofrecer, perder, ponderar, poner en duda, **primar**,	**Qualità** ◈ accentuare, accertare, accrescere, acquisire, affinare, alterare, ammirare, analizzare, apprezzare, assicurare, attestare, aumentare, badare {a}, certificare, confermare, confrontare, conoscere, constatare, controllare, curare, determinare, dimostrare, diminuire, dubitare {di}, elevare,

rebajar, tener, testimoniar, valorar	esaltare, esibire, esigere, garantire, giudicare, giurare {su}, guardare {a}, indicare, lavorare {a/per}, manifestare, mantenere, migliorare, mostrare, nascondere, offrire, ostentare, ottenere, perdere, perfezionare, premiare, pretendere, puntare {a/su}, raggiungere, riconoscere, ridurre, risollevar**si**, rivelare, **scadere**, sminuire, specificare, tenere alta, testimoniare, valutare, vantare, verificare
Calificación ◈ asignar, bajar, conceder, lograr, mejorar, otorgar, rebajar, recibir, subir	**Valutazione** ◈ assegnare, avere, correggere, dare, migliorare, ottenere, ricevere, riportare
Calificativo ◈ ahorrar, aplicar, arrogarse, asignar, atribuir, buscar, cuadrar (a algo/alguien), emplear, encontrar, endilgar, espetar, lanzar, merecer, otorgar, poner, rechazar, recibir, usar	**Appellativo** ◈ appioppare, bollare {con}, chiamare {con}, coniare, conoscere {con/sotto}, giustificare, guadagnarsi, meritare, ricevere, rifiutare, rivolgere (a qualcuno), **significare**, usare, valere (a qualcuno)
Caligrafía ◈ aprender, cuidar, entender, imitar, leer, mejorar, practicar	**Calligrafia** ◈ avere, capire, imitare, leggere, migliorare, riconoscere, scrivere/prendere appunti/vergare {con/in}, studiare
Cáliz ◈ apartar, apurar, beber {de}, cubrir, levantar, llenar, **rebosar**, vaciar, verter	**Calice** ◈ alzare, bere, celebrare {con}, officiare {con}, offrire, passar**si**, posare, sollevare, tenere alto, **traboccare**, vuotare
Caliza ◈ construir {con}, extraer	**Calcare** ◈ costruire {con}, estrarre
Calle ◈ abarrotar, adecentar, bloquear, caminar {por}, **confluir**, congestionar**se**, **converger**, cortar, deambular {por}, desbloquear, **desembocar**, desfilar {por}, desviar, echar**se** {a}, enfilar, engalanar, frecuentar, lanzarse {a}, **ir** (de un lugar a otro), lanzar**se** {a}, **llevar** (a un lugar), obstaculizar, obstruir, pasear {por}, patrullar, pisar, recorrer, rondar {por}, salir {a}, seguir, transitar {por}, vigilar	**Via / Strada** ◈ abbandonare, allargar**si**, andare (lungo/per), animare, aprire, attraversare, bloccare, chiudere, **condurre**, **confluire**, conoscere, **convergere**, divider**si**, fermar**si** (lungo/per), imboccare, incrociar**si**, indicare, **inerpicarsi** (su un monte), intasare, mostrare, passeggiare (in/lungo/per), pedonalizzare, percorrere, **piegare** (a destra/sinistra), **portare** (a un luogo), prendere, proseguire {lungo/per/su}, sbagliare, **serpeggiare**, smarrire, **sboccare**, **sbucare**, scegliere, scendere {per}, seguire, smarrire, **snodarsi**, spianare,

	svoltare (a destra/sinistra), transennare, vagare {per}
	Strada ◈ asfaltare, fiondarsi {in/per}, lasciare, pavimentare, scendere {in/per}
Callejero ◈ actualizar, buscar {en}, consultar, desplegar, faltar {en}, figurar {en}, localizar {en}, mirar {en}, poner al día	**Stradario** ◈ aggiornare, aprire, cercare {su}, consultare, guardare {su}, **indicare**, localizzare {con/su}, **riportare** (un indirizzo), stravolgere
Calma ◈ acariciar, agotar**se**, alterar, cimentar, conservar, dañar, dar, destilar, disipar**se**, gozar {de}, guardar, hipotecar, impone**rse**, impartir, implorar, inducir {a}, infundir, inspirar, instaurar, invitar {a}, irradiar, llamar {a}, mantener, pedir, perder, perturbar, preservar, quebrantar, quebrar**se**, rebosar, recuperar, **regresar**, **reinar**, reinstaurar, reponer, restablecer, restaurar, saborear, socavar, tomar {con}, transgredir, transmitir, truncar**se**, **venir**, **venirse** (abajo), violar	**Calma** ◈ agire {con}, amare, armarsi {di}, cercare, conservare, convincere {a}, dimostrare, disturbare, **durare** (per un periodo), esortare {a}, fare {con}, **finire**, godersi, infondere, invitare {a}, mantenere, ostentare, perdere, prendersela {con}, recuperare, riacquistare, ricondurre {a}, riportare {a}, ristabilire, ritrovare, rivolgere un appello {a}, **scendere**, **regnare**, serbare, **tornare**, trovare, turbare, **venire meno**
Calmante ◈ abusar {de}, administrar, aliviar {con}, consumir, dar, dispensar, **hacer/surtir efecto**, ingerir, mejorar {con}, necesitar, probar, recetar, suministrar, tolerar, tomar, tratar {con}	**Calmante** ◈ abusare {di}, alleviare {con}, avere bisogno, **avere/fare effetto**, dare, **funzionare**, imbottir**si** {di}, ingerire, **intontire**, prendere, prescrivere, provare, somministrare, tollerare, trattare {con}
Calor ◈ afrontar, aliviar, amortiguar, aplacar**se**, **apretar**, asar**se** {de}, atemperar, **azotar**, brindar, **brotar**, compartir, dar (a algo/alguien), despedir, desprender, difundir**se**, emanar, emitir, **entrar** (a alguien), esparcir**se**, experimentar, **fluir**, generar, hacer, irradiar, librar**se** {de}, medir, mitigar, pasar, perder, poner (en algo), propagar**se**, resguardar {de}, rodear {de}, sentir, **sofocar**, soportar, sufrir, tener, transmitir, **traspasar**	**Calore** ◈ aumentare, avvertire, cedere, concentrare, condurre, convogliare, dare, diffonder**si**, diminuire, disperder**si**, emanare, emettere, esporre {a}, fornire, **fuoriuscire**, generar**si**, irradiare, liberare, percepire, produrre, propagar**si**, proteggere {da}, provare, regolare, resistere {a}, **riscaldare**, **salire**, sentire, sfruttare, sprigionar**si**, svilupparsi, tenere lontano {da}, trasmetter**si**, usare **Caldo** ◈ abituarsi {a}, **affl**osciare, affrontare, amare, andare via, **arrivare**, aspettare, aumentare, avere, boccheggiare {per}, cercare, combattere, detestare, difender**si** {da}, **entrare**, **esplodere**, fare, **fiaccare**, godersi, **infiacchire**, **mettere a dura prova**, patire, preferire, proteggersi {da}, resistere {a}, riparar**si** {da}, riverberare, **seccare**, scoppiare {da},

	sentire, sfidare, **sfinire**, sfruttare, sfuggire {a}, **soffocare**, soffrire, sopportare, **spossare**, temere, tollerare, **tornare**, vincere
Caloría ◈ aportar, consumir, contar, contener, gastar, ingerir, necesitar, precisar, proporcionar, quemar, recontar, reducir, tener	**Caloria** ◈ apportare, assumere, aumentare, avere, aver bisogno {di}, bruciare, calcolare, consumare, contare, conteggiare, contenere, dare, dimezzare, **occorrere**, raddoppiare, ridurre
Calumnia ◈ **circular**, desgranar, desmentir, desmontar, difundir, lanzar, proferir, refutar, verter	**Calunnia** ◈ difender**si** {da}, diffonder**si**, fabbricare, lanciare, respingere, rispondere {a}, scagliare, spargere, subire, tessere
Calva ◈ avergonzarse {de}, cubrir, disimular, exhibir, lucir, ocultar, proteger, tapar, tener	**Diradamento** ◈ bloccare, camuffare, causare, coprire, frenare, nascondere, notare, produr**si**, **verificarsi** **Pelata** ◈ accentuar**si**, coprire, mascherare, mostrare, vergognarsi {di/per}
Calvario ◈ aguantar, aliviar, pasar, soportar, sufrir	**Calvario** ◈ accettare, affrontare, concludere, **durare** (per un periodo), finire, iniziare, percorrere, porre fine {a}, raccontare, ricostruire, ripercorrere, salire, sopportare, subire, trasformar**si** {in}, vivere
Calvicie ◈ atajar, avanzar, combatir, cubrir, curar, detener, disimular, evidenciar**se**, exhibir, luchar {contra}, manifestar**se**, ocultar, ostentar, presentar, provocar	**Calvizie** ◈ accentuar**si**, avere [principio di], circoscrivere, combattere, coprire, curare, evidenziar**si**, fermare, mascherare, nascondere, peggiorare, prevenire, **prolungare la fronte**, provocare, soffrire {di}, tendere {a}, vergognarsi {di}
Calzada ◈ ampliar, arreglar, asfaltar, atravesar, bloquear, circular {por}, **comunicar**, **conducir** (a un lugar), construir, cruzar, ensanchar**se**, estrechar**se**, invadir, **llevar** (a un lugar), mejorar, obstruir, salir**se** {de}, trazar, unir	**Carreggiata** ◈ ampliare, asfaltare, attraversare, bloccare, **condurre** (da un luogo a un altro), **correre**, cospargere, costruire, fermar**si** {in/su}, invadere, migliorare, ostruire, **portare** (da un luogo a un altro), restringere, rimetter**si** {in/su}, riportare {in}, sgomberare, uscire {da}, tracciare, unire
Calzado ◈ apretar (a alguien), llevar, poner**se**, quitar**se**, rozar (a alguien), **transpirar**	**Calzatura** ◈ annodar**si**, allacciar**si**, calzare, cavar**si**, consumar**si**, infilar**si**, metter**si**, portare, pulir**si**, sfilar**si**, slacciar**si**, smettere, spazzolare, stringere, toglier**si**,

	traspirare
Calzoncillos ◈ asomar, bajar, enseñar, mudar**se** {de}	**Mutande** ◈ abbassar**si**, cambiar**si**, intravedere, mostrare
Cama ◈ acostar**se** {en}, deshacer, guardar, hacer, levantar**se** {de}, meter**se** {en}, postrar**se** {en}, quedar**se** {en}, recostar**se** {en}, sacar {de}, salir {de}, tender**se** {en}	**Letto** ◈ agitarsi {in}, alzarsi {da}, andare {a}, buttare giù {da}, buttar**si** {su}, costringere {a}, crogiolarsi {in}, crollare {su}, disfare, distender**si** {su}, fare, giacere {in}, mandare {a}, mettere {a}, inchiodare {a}, infilarsi {in}, metter**si** {a}, rifare, rigirar**si** {in}, rivoltar**si** {in}, rotolarsi {su}, scendere {da}, sdraiar**si** {su}, sprimacciare, tenere {a}, tirare giù {da}
Cámara[1] ◈ captar/registrar (una imagen), enfocar, grabar, trabajar {como/de}	**Cameraman** ◈ **controllare**, **inquadrare**, **lavorare** {come}, **mettere a fuoco**, **registrare/riprendere** (una immagine)
Cámara[2] ◈ apagar, aportar, camuflar, colocar, conectar, desenchufar, enchufar, enfocar, equipar {con}, grabar {con}, instalar, llevar, montar, portar, preparar	**Macchina fotográfica / Fotocamera** ◈ **catturare**, **cogliere**, **documentare**, **inquadrare**, nascondere, piazzare, posizionare, usare **Telecamera / Cinepresa** ◈ collegare, **filmare indugiare** {su}, installare, operare {con}, riprendere {con}, **seguire**, **spiare**
Cámara[3] ◈ abrir, acceder {a}, cerrar, colocar {en}, construir, disponer {de}, guardar {en}, mantener {en}, meter {en}, permanecer {en}, salir {de}	**Camera** ◈ andare {in}, aprire, accedere {a}, chiudere, costruire, custodire {in}, disporre {di}, lasciare {in}, mettere {in}, passare {a/in}, rimanere {in}, uscire {da}
Cámara[4] ◈ **aprobar**, constituir**se**, **decidir**, disolver**se**, reunir**se**, **votar**	**Camera (corpo legislativo)** ◈ **approvare**, **bocciare**, **decidere**, **discutere**, eleggere {a}, passare {a}, **ratificare**, **respingere**, rinnovare, riunir**si**, tornare {a}, **votare**
Camaradería ◈ encontrar, mantener romper	**Cameratismo** ◈ animare, fondare {su}, imporre, **regnare**, rivelare, sostenere, tradire
Camarilla ◈ apoyarse {en}, encabezar, formar parte {de}, montar, promocionar	**Camarilla (combriccola)** ◈ appartenere {a}, assortire, definire, far parte {di}, fidarsi {di}, intravedere, mettere insieme, presentar**si** {a}
Cambio ◈ abanderar, abocar**se** {a}, acaecer, acarrear, aclimatar**se** {a}, acusar, afianzar**se**, alimentar, asumir, **atañer**, atisbar, augurar, avalar,	**Cambiamento** ◈ abituarsi {a}, accelerare, adattarsi {a}, adeguar**si** {a}, affrontare, annunciare, apportare, aprire la strada {a}, assistere {a}, attraversare [fase di],

avecinarse, bloquear, causar, cimentar, cocinar**se**, comportar, conllevar, consensuar, dar, delinear, desencadenar**se**, detectar, dictar, digerir, emprender, encajar, encarar, entrañar, experimentar, fraguar**se**, frustrar**se**, gestar**se**, hacer**se** realidad, imponer, imprimir, impulsar, incentivar, incitar {a}, inducir {a}, interrumpir**se**, llevar adelante, madurar, marcar, **ocurrir**, operar**se**, pilotar, predicar, producir**se**, propulsar, registrar**se**, someter**se** {a}, sufrir, **surtir efecto**, **tener lugar**, tramitar, **urgir**, vislumbrar

attuare, auspicare, autorizzare, **avere luogo**, avviare, **avvicinarsi**, bloccare, causare, chiedere, comportare, contribuire {a}, delinear**si**, descrivere, determinare, effettuare, eseguire, **essere in atto/in corso**, evitare, fare, far fronte {a}, favorire, fronteggiare, garantire, impedire, implicare, impor**si**, incentivare, incoraggiare, indurre, inserire, **intervenire**, intraprendere, introdurre, invocare, istituire, limitare, marcare, mostrare, notare, obbligare {a}, operare, opporsi {a}, originare, ostacolare, percepire, portare {a}, portare avanti, prescindere {da}, prevedere, produr**si**, promuovere, proporre, provocare, rappresentare, reagire {a}, realizzare, registrare, resistere {a}, richiedere, **rivoluzionare**, scoraggiare, segnalare, segnare, **sconvolgere**, segnare, significare, sollecitare, **sortire effetti**, stimolare, subire, suggerire, temere, **urgere**, vedere, **verificarsi**, volere

Camello ◈ adiestrar, apear**se** {de}, bajar {de}, cargar, **correr**, criar, desmontar {de}, ensillar, ir {en}, montar {en}, pastar, rumiar, subir {a}, **trotar**

Cammello ◈ addestrare, allevare, andare/passeggiare {su}, **bramire**, caricare, **correre**, fare un giro {con}, montare {su}, pascolare, scendere {da}, sellare, **ruminare**, **trottare**

Camerino ◈ abandonar, acceder {a}, acercarse {a}, cambiar {de}, dejar, dirigirse {a}, encerrar**se** {en}, entrar {a}, invitar {a}, llegar {a}, ocupar, pasar {a}, retirarse {a}, salir {de}, volver {a}

Camerino ◈ aspettare {in}, assegnare, avere, avere a disposizione, cambiare, chiuder**si** {in}, entrare {in}, incontrare {in}, occupare, ricevere {in}, starsene {in}, tornare {in}, uscire {da}

Camilla ◈ abandonar {en}, empujar, ir {en}, llevar {en}, retirar {en}, sacar {en}, salir {en}, tender**se** {en}, trasladar {en}, tumbar**se** {en}, viajar {en}

Barella ◈ adagiare {su}, andare via {in}, giacere {su}, imbracare {in}, improvvisare, lasciare {su}, portare (via) {in}, rimanere {su}, sdraiar**si** {in/su}, spingere, stendere {su}, trasportare {con/su}, uscire {in}

Caminata ◈ dar**se**, pegar**se**

Camminata ◈ far**si**

Camino ◈ abrir**se**, acortar, alargar, allanar, aplanar, asfaltar, **bifurcarse**, bloquear, buscar, cerrar, **conducir** (a un lugar), **confluir**, congestionar**se**, **converger**,

Cammino ◈ abbandonare, abbreviar**si**, accorciar**si**, affrontare, agevolare, allungar**si**, **biforcarsi**, compiere, completare, condividere, **condurre** (a

cruzar**se** {en}, dejar {en}, delinear, desandar, desbloquear, desbrozar, despejar**se**, desviar, **discurrir**, elegir, emprender, encarar, encontrar, enderezar, enfilar, entorpecer, errar, hacer, indicar, iniciar, interponer**se** {en}, jalonar, **llevar** (a un lugar), marcar, mostrar, obstaculizar, obstruir, perder, perfilar, perseverar {en}, proseguir, quedar**se** {en}, recorrer, rectificar, rehacer, retomar, seguir, señalar, serpentear, tomar, **torcerse**, trazar, truncar**se**, zozobrar	un luogo), delinear**si**, deviare {da}, facilitare, indicare, iniziare, interromper**si**, intralciare, intraprendere, lasciare {durante/in/lungo}, mettersi {in}, modificare, mostrare, ostacolare, percorrere, **portare** (a/in un luogo), proseguire, riprendere, ritardare, segnare, seguire, terminare, tracciare, trovare, scegliere
Camisa ◈ arreglar, agrandar, ajustar, arrugar**se**, confeccionar, coser, diseñar, encoger**se**, ensanchar, estrechar, llevar, mancharse, planchar, poner**se**, quitar**se**, remangarse	**Camicia** ◈ allargar**si**, cambiar**si**, cucire, disegnare, indossare, infilar**si**, lavare, levar**si**, macchiar**si**, rammendare, restringer**si**, sbottonar**si**, sbrodolar**si**, sporcar**si**, **stingere**, stirare, stropicciar**si**, tagliare, toglier**si**
Campana ◈ doblar, redoblar, repicar, repiquetear, **sonar**, tañer, tintinear, voltear	**Campana** ◈ battezzare, legare, **rintoccare**, sciogliere, sentire, suonare
Campanazo ◈ dar	**Rintocco** ◈ battere, **risuonare**, scandire
Campaña ◈ abanderar, abocar**se** {a}, abrir**se**, arraigar, boicotear, caldear**se**, capitanear, centrar, cerrar**se**, culminar, desarrollar**se**, dirigir, embarcarse {en}, emprender, financiar, **fracasar**, girar, hacer, instigar {a}, lanzar, llevar adelante, organizar, orquestar, plantear, prosperar, realizar, relanzar, retirar, **surtir efecto**, **tener éxito**, **transcurrir**	**Campagna** ◈ aprire, avviare, beneficiare {di}, boicottare, chiudere, **coinvolgere**, condurre, creare, dare forza/luogo {a}, dirigere, **fallire**, finanziare, gestire, guidare, ideare, incentrare, indire, intensificare, lanciare, montare, orchestrare, organizzare, pianificare, portare avanti, promuovere, **puntare** {a}, realizzare, ricorrere {a}, ritirare, **sensibilizzare**, **sortire effetto**, sostenere, sponsorizzare, studiare
Campeón ◈ clasificar**se**, condecorar, consagrar**se**, convertir**se** {en}, coronar**se**, declarar (a alguien), derribar, derrocar, derrotar, desbancar, distinguir, eliminar, enfrentar**se** {a}, entrenar, erigir**se** {en}, felicitar, galardonar, llegar {a}, obsequiar, ovacionar, proclamar**se**, quedar, retar, salir, vencer, vitorear	**Campione** ◈ acclamare, allenar**si**, battere, competere {con}, confermarsi, congratularsi {con}, confermar**si**, consacrare, detronizzare, dichiarare, diventare, incoronare, laurearsi, premiare, proclamare, sconfiggere, sfidare, sostenere, spodestare, tifare {per}, **trionfare**, vincere
Campeonato ◈ acometer, afrontar, boicotear, disputar, enderezar, ganar,	**Campionato** ◈ affrontare, aggiudicarsi, allenar**si** {per}, aprir**si**, **avere luogo**,

liderar, luchar {por}, perder, triunfar {en}	concorrere {a}, conquistare, disputare, iscriver**si** {a}, partecipare {a}, perdere, **svolgersi**, vincere
Campo[1] ◈ agostar**se**, ampliar, anegar**se**, arar, cultivar, esquilmar, extender**se**, internar**se** {en}, invadir, irrigar, labrar, ocupar, recorrer, reducir, regar, roturar, salir {a}, sembrar, vedar	**Campo** ◈ ampliare, appianare, arare, assodare, attraversare, bonificare, chiudere, coltivare, concimare, delimitare, depauperare, destinare, inerbire, invadere, irrigare, lavorare, livellare, lottizzare, piantare (a frutteto, a viti), picchettare, possedere, rassodare, rastrellare, recintare, sarchiare, seminare, sfruttare, solcare, sterrare, zappare
Campo[2] ◈ jugar {en}, salir {a}	**Campo (sport)** ◈ entrare {in}, giocare {in/su}
Campo[3] ◈ abarcar, ampliar, cultivar, estudiar, explorar, extender, pertenecer {a}, profundizar {en}, trabajar {en}	**Campo (ambito)** ◈ addentrarsi {in}, affermarsi {in}, ampliare, circoscrivere, definire, delimitare, entrare {in}, esplorare, esulare {da}, lavorare {in}, muoversi {in}, oltrepassare, operare {in}, restringere, rimanere {in}, superare, uscire {da}
Campus ◈ abrir, ampliar, desarrollar, diseñar, habilitar, recorrer, vivir {en}	**Campus** ◈ abbandonare, aprire, ampliare, attraversare, costruire, destinare, disegnare, edificare, entrare {in}, frequentare, ingrandire, lasciare, vivere {in}
Cana ◈ **aparecer**, arrancar, **crecer**, ocultar, **salir**, tener, teñir	**Capello bianco** ◈ avere, **comparire**, coprire, **crescere**, nascondere, tingere, togliere, **uscire**
Canal[1] ◈ atravesar, cruzar, **ir** (de un lugar a otro), recorrer	**Canale** ◈ navigare, percorrere, prosciugare, scavare
Canal[2] ◈ abonar**se** {a}, cambiar {de}, **difundir**, **emitir**, **retransmitir**, **televisar**	**Canale (tivù)** ◈ abbonar**si** {a}, attivare, cambiare, chiudere, **emettere**, mettere {su}, **offrire**, **trasmettere**, trovare, vedere
Canapé[1] ◈ comer, degustar, disponer, ofrecer, preparar, presentar, probar, repartir, servir, tomar	**Canapè / Tartina** ◈ mangiare, degustare, disporre, gustare, offrire, prendere, preparare, provare, servire
Canapé[2] ◈ dormir {en}, recostar**se** {en}, tapizar, tumbar**se** {en}	**Canapè** ◈ accomodarsi {su}, appisolarsi {su}, dormire {su}, foderare, lasciarsi cadere {su}, rivestire, tappezzare, sedersi {su}, sprofondarsi {su}
Canasta[1] ◈ añadir {a}, colgar, hacer,	**Cesto** ◈ aggiungere {a}, appendere,

llenar, llevar, meter {en}, sacar {de}, tejer, traer, vaciar	intrecciare, lasciare {in}, mettere {in}, portare, prendere {da}, regalare, riempire, vuotare
Canasta[2] ◈ anotar, anular, buscar, celebrar, conseguir, convertir, encestar, entrar {a}, hacer, impedir, invalidar, lanzar {a}, lograr, machacar, meter, penetrar {en}, recibir, sumar, tirar {a}	**Canestro** ◈ andare {a}, annullare, **arrivare**, cercare, convalidare, facilitare, fare, infilare (la palla) {in}, mettere a segno, sbagliare, schiacciare (la palla) {dentro}, segnare, tirare {a}
Cancela ◈ abrir, atravesar, cerrar, echar, empujar, forzar, instalar	**Cancello** ◈ abbattere, accostare, aprire, bloccar**si**, **cigolare**, chiudere, **delimitare**, **impedire**, oltrepassare, **proteggere**, **sbarrare** (l'ingresso), scardinare, scavalcare, **separare**, sfondare, socchiudere, spalancare, superare, varcare
Cancelación ◈ acordar, decretar, exigir, lamentar, llevar a cabo, negociar, ordenar, pedir, proceder {a}, programar, provocar, reclamar, solicitar, sufrir, suponer	**Cancellazione** ◈ annunciare, causare, chiedere, comportare, decretare, disporre, ottenere, procedere {a}, richiedere, sollecitare
Cáncer ◈ **carcomer**, detectar, diagnosticar, extender**se**, extirpar, operar, vencer	**Cancro** ◈ causare, combattere, **consumare**, curare, debellare, distruggere, estirpare, **formarsi**, prevenire, provocare, **rodere**, sconfiggere, sviluppare
Cancha ◈ disputar**se** {en}, ganar {en}, jugar {en}, salir {a}	**Campo di gioco** ◈ disputar**si** {su}, entrare {in}, giocare {su}, vincere {su}
Canción ◈ acompañar, adaptar, arreglar, bailar, cantar, componer, dedicar, entonar, escribir, escuchar, **fracasar**, grabar, inspirar, interpretar, oír, **pegarse** (a alguien), premiar, publicar, silbar, susurrar, tararear, titular, tocar, **triunfar**	**Canzone** ◈ accennare, accompagnare, armonizzare, arrangiare, **avere successo**, ascoltare, attaccare, cantare, canterellare, comporre, dedicare, eseguire, **essere un successo**, fischiettare, incidere, interpretare, intonare, registrare, scriverestrimpellare, togliersi dalla testa, **trionfare**
Candado ◈ abrir, echar, cerrar, colocar, forzar, poner, reventar, romper**se**, tener	**Lucchetto** ◈ aprire, bloccare {con}, chiudere {con}, forzare, mettere, munire {di}, romper**si**, spezzare
Candela ◈ apagar, atizar, dar, encender, gastar, llevar	**Candela** ◈ accendere, **ardere**, **bruciare**, **consumarsi**, **gocciolare**, **languire**, **illuminare**, sciogliers**i**, soffiare {su}, spegnere, **tremare**

Candidato ◈ barajar, derrotar {a}, descartar, designar, elegir, enfrentar**se** {a}, impugnar, inscribir, lanzar, nominar, **perder**, presentar**se** {a/como/de}, proclamar {como}, proponer {como}, seleccionar {como}, **triunfar**, **vencer**, votar

Candidato ◈ ammettere, designare, esaminare, escludere, giudicare, nominare, **perdere**, portare, presentar**si**, {come}, proporre, raccomandare, ricorrere {contro}, selezionare, sostenere, **trionfare**, valutare, **vincere**, votare

Candidatura ◈ apear**se** {de}, apoyar, aspirar {a}, avalar, **cobrar fuerza**, componer, defender, descartar, dirimir, encabezar, formar, **fracasar**, ganar, impugnar, impulsar, inscribir, lanzar, presentar**se**, promover, **prosperar**, respaldar, revalidar, secundar, **tener éxito**, **triunfar**, vetar, votar

Candidatura ◈ accettare, accogliere, appoggiare, **arrivare**, avanzare, bocciare, caldeggiare, lanciare, opporsi {a}, ostacolare, patrocinare, presentare, proporre, porre, raccomandare, rifiutare, rinunciare {a}, ritirare, scartare, sostenere, sponsorizzare, votare

Canela ◈ echar, llevar

Cannella ◈ contenere, aggiungere

Cangrejo ◈ capturar, coger, cocer, escaldar, ir para atrás {como}, pescar, retroceder {como}

Granchio ◈ andare/camminare all'indietro {come}, catturare, cuocere, mangiare, pescare, prendere, scottare, retrocedere {come}

Canguro[1] ◈ criar, **saltar**

Canguro ◈ allevare, **saltare**, **saltellare**

Canguro[2] ◈ buscar, contratar, **cuidar** (a alguien), hacer {de}, necesitar, servir {como/de}, solicitar, trabajar {como/de}

Baby-sitter ◈ affidare {a}, assumere, aver bisogno {di}, **badare** (a qualcuno), cercare, fare {da}, lavorare {come}

Canibalismo ◈ acusar {de}, entregarse {a}, evitar, incitar {a}, iniciar**se** {en}, practicar, recurrir {a}

Cannibalismo ◈ accusare {di}, condannare {per}, confessare, praticare, ricorrere {a}, scoprire [caso di]

Canje ◈ aceptar, aplicar, aprobar, discutir, efectuar, facilitar, favorecer, fomentar, forzar, hacer, llevar a cabo, negociar, ofrecer, realizar, solicitar

Cambio ◈ accettare, applicare, approvare, determinare, effettuare, fare, favorire, garantire, negoziare, offrire, operare, ottenere, realizzare, richiedere, sollecitare

Canon[1] ◈ adecuar**se** {a}, ajustar**se** {a}, amoldar**se** {a}, atenerse {a}, cumplir {con}, fijar, **mandar**, plegarse {a}, regir**se** {por}, respetar, saltarse, satisfacer, seguir

Canone (modello) ◈ attenersi {a}, avere, basar**si** {su}, definire, fissare, ignorare, osservare, rispettare, ribaltare, seguire, soddisfare, sottostare {a}, violare

Canon[2] ◈ cobrar, establecer, fijar, implantar, pagar, satisfacer

Canone (somma) ◈ corrispondere, determinare, fissare, introdurre, pagare, riscuotere, stabilire, versare

Cansancio ◈ acumular, acusar, aliviar, **apoderarse** (de alguien), arrastrar,

Stanchezza ◈ accentuare, accumulare, accusare, addormentarsi {per},

compensar, **cundir**, dejarse llevar {por}**,** denotar, **entrar** (a alguien), exteriorizar, manifestar, mostrar, notar, olvidar, pesar, producir, provocar, recobrarse {de}, reponer**se** {de}, sentir, sobreponerse {a}, superar, traslucir**se**, vencer	**affiorare**, alleviare, aumentare, avvertire, cadere {da/per}, cascare {da/per}, cedere {per}, **cogliere** (qualcuno), combattere, crollare {da/per}, dare segni {di}, **distruggere**, eliminare, **emergere**, **farsi sentire**, ignorare, indicare, lamentare, lottare {contro}, manifestare, nascondere, **pervadere**, **prendere** (qualcuno), provare, reagire {a}, resistere {a}, ridurre, rivelare, sentire, sentir**si** addosso, **sopraffare** (qualcuno), **stravolgere**, superare, tradire, vincere
Cantera ◈ acudir {a}, agotar**se**, apostar {por}, crecer {en}, criar**se** {en}, cuidar, echar mano {de}, explotar, fomentar, formar**se** {en}, potenciar, proceder {de}, proporcionar, provenir {de}, salir {de}, surtir, tirar {de}, trabajar {con}	**Vivaio** ◈ assortire, costituire, creare, crescere {in}, esaurir**si**, **esistere**, formar**si** {in}, pescare {da/in}, potenziare, presentare, scommettere {su}, sfruttare, uscire {da}, vantare (miglior)
Cántico ◈ acallar, componer, corear, entonar, escuchar, interpretar, oír, silenciar	**Cantico** ◈ ascoltare, innalzare, intonare, sciogliere
Cantidad ◈ aminorar, anclar, ascender {a}, aumentar, avalar, barajar, **bordear**, **caer en saco roto**, calcular, **decrecer**, descifrar, desglosar, disminuir, especificar, estimar (en algo), exceder, fraccionar, presupuestar, rebasar, regatear, sobrepasar, sufragar, sumar, superar, totalizar, valorar	**Quantità** ◈ **ammontare** {a}, aumentare, calcolare, consumare (grande), determinare, diminuire, eccedere, **essere sufficiente**, frazionare, prevedere, **scarseggiare**, specificare, superare, totalizzare
Cantinela ◈ empezar {con}, entonar, escuchar, oír, recordar, reiterar, renovar, repetir	**Cantilena** ◈ ascoltare, attaccare, cantare, canticchiare, iniziare {con}, intonare, mormorare, recitare, ripetere, sussurrare
Canto ◈ acompañar, aprender, escuchar, entonar, estudiar, oír	**Canto** ◈ accennare, amare, apprezzare, ascoltare, attaccare, dare vita {a}, eseguire, esibirsi {in}, intonare, provare, sentire, studiare
Canuto ◈ apagar, compartir, encender, fumar, liar, pasar, preparar	**Canna / Spinello** ◈ accendere, condividere, far**si**, fumare, legalizzare, liberalizzare, offrire, passar**si**, preparare, spegnere, trovare
Caña[1] ◈ abonar, arrancar, **brotar**, cortar, cosechar, **crecer**, cultivar, moler,	**Canna** ◈ coltivare, **crescere**, **nascere**, piantare, raccogliere, seccare, raffinare,

perderse, quemar, **rebrotar**, recoger, recolectar, regar, **reverdecer**, **secarse**, sembrar

rinverdire, seminare, **spuntare**, tagliare

Caña² ◈ ofrecer, pedir, poner, servir, tomar

Birra / Bicchiere di birra ◈ bersi, chiedere, offrire, ordinare, prendersi, servire

Caña³ ◈ echar, lanzar, tirar

Canna ◈ lanciare

Cañonazo ◈ disparar, lanzar, pegar, responder {con}, soltar

Cannonata ◈ tirare, rispondere {con}, sparare

Caos ◈ acabar {en}, **adueñarse** (de algo), agravarse, aliviar, asistir {a}, augurar, aumentar, **avecinarse**, bordear, caer {en}, causar, controlar, crear, **crecer**, desatarse, deshacerse, destapar, disiparse, disminuir, dominar, encontrarse {en}, **estallar**, evitar, generar, hundirse {en}, **imperar**, incrementar, llevar {a}, mitigar, neutralizar, ocasionar, producirse, recrudecerse, **reinar**, resolver, sacar {de}, salir {de}, sembrar, serenar, **sobrevenir**, solucionar, sumirse {en}

Caos ◈ aggravare, approfittare {di}, arginare, aumentare, cadere {in}, causare, combattere, creare, diminuire, **dominare**, finire {in}, generare, gestire, gettare {in}, **imperversare**, lavorare {in}, mettere, mettere fine {a}, **permanere**, **permeare**, piombare {in}, precipitare {in}, provocare, **regnare** (sovrano), ridurre, rinfocolare, **scoppiare**, **sopraggiungere**, spargere, sprofondare {in}, togliere {da}, trovarsi {in}, uscire {da}, vivere {in}

Capa¹ ◈ abrigar {con}, cubrirse {con}, enfundar, envolverse {con/en}, ponerse, quitar, vestir {con}

Mantello ◈ adagiare, appendere, avvolgersi {in}, coprirsi {con}, indossare, lasciare, mettersi, strappare dalle mani, togliersi, vestirsi {con}

Capa² ◈ aplicar, arrancar, atravesar, bañar {con}, colocar, crear, **cubrir**, **envolver**, formarse, lijar, quitar, **recubrir**, **revestir, tapar {con}**

Strato ◈ accumularsi, aggiungere, applicare, avvolgere {in}, **bloccare**, coprire {con}, corrodere, crearsi, depositarsi, eliminare, formarsi, frantumare, **isolare**, levigare, posarsi, **proteggere**, pulire, **ricoprire**, rimuovere, **rivestire**, rompere, rovinare, scalfire, stendere, togliere

Capacidad ◈ acotar, adquirir, agudizarse, aumentar, avalar, dañar, dar, demostrar, desarrollar, desperdiciar, diluirse, disminuir, dosificar, ejercer, erosionar, estimar, ganar, incrementar, malgastar, malograrse, medir, menguar, mermar, minar, negar, perder, poner (en algo), poseer, rebasar, socavar, sopesar, subestimar, tener, valorar

Capacità ◈ accertare, acquisire, acquistare, affinare, allenare, ammirare, ampliare, attribuire, aumentare, avere, avvalersi {di}, confidare {in}, diminuire, dimostrare, disporre {di}, esaltare, esercitare, esplicare, esprimere, essere dotato/privo {di}, integrare, mettere alla prova, migliorare, misurare, mostrare, perdere, possedere, recuperare, richiedere, rivelare, sopravvalutare, sottovalutare, stimolare, sviluppare, valorizzare, valutare

Caparazón ◈ abandonar, despojar**se** {de}, encerrarse {en}, esconderse {en}, meterse {en}, ocultarse {en}, quitar**se**, recubrir**se** {con}, salir {de}

Corazza ◈ abbandonare, costruire, creare, indossare, **isolare**, liberarsi {di}, nascondersi {in}, penetrare, possedere, **proteggere**, rimuovere, rinchiudersi {in}, **rivestire**, rompere, scalfire, spezzare, spogliar**si** {di}, uscire {da}

Capataz ◈ contratar, ejercer {de}, elegir, **mandar**, nombrar, **ordenar**, **organizar**, **supervisar**, trabajar {de}, vigilar

Caporeparto ◈ assumere, controllare, **disporre**, nominare, **ordinare**, **organizzare**, scegliere, **supervisionare**, verificare, **vigilare**

Capilla ◈ abandonar, abrir, acudir {a}, cerrar, entrar {a}, instalar, rezar {en}, salir {de}, visitar

Cappella ◈ adornare, aprire, chiudere, entrare {in}, erigere, pregare {in}, uscire {da}, visitare

Capital[1] ◈ abandonar, afincar**se** {en}, asaltar, atravesar, conocer, cruzar, evacuar, frecuentar, habitar {en}, huir {de}, invadir, mudarse {a}, recorrer, regresar {a}, residir {en}, salir {de}, tomar, viajar {a}, visitar, vivir {en}

Capitale (città) ◈ invadere, **pullulare** (di turisti), **pulsare** (di vita), **sorgere**, trasferir**si** {in}, vedere, visitare, vivere {in}

Capital[2] ◈ acumular, administrar, ahuyentar, amortizar, atesorar, atraer, aumentar, blanquear, canalizar, carecer {de}, centralizar, **circular**, concentrar**se** (en un lugar), condenar, congelar, **crecer**, disminuir, evadir, **faltar**, **fluir**, gestionar, **huir**, imponer, incautar, incrementar, ingresar, inmovilizar, invertir, mover, operar {con}, poner (en algo), recaudar, revalorizar, sufragar, transferir, traspasar

Capitale (patrimonio) ◈ accedere {a}, accumulare, amministrare, ammortizzare, apportare, assicurare, assottigliare, attingere {a}, attrarre, aumentare, bloccare, collocare, concentrar**si** (in un luogo), onservare, controllare, costare, costituire, **defluire**, dilapidare, disperdere, disporre {di}, entrare in possesso {di}, ereditare, esportare, far rientrare, **fluire**, fornire, garantire, gestire, giocarsi, immettere, impiegare, incrementare, intaccare, investire, mobilitare, perdere, possedere, raddoppiare, recuperare, reintegrare, remunerare, **rendere**, reperire, rimetterci, rischiare, rivalutare, salvare, spendere, sperperare, sprecare, svalutare, trasferire

Capitán ◈ **decidir**, **intervenir**, **mandar**, **ordenar**, **organizar**

Capitano ◈ **comandare**, **decidere**, designare, **disporre**, diventare, eleggere, nominare, **ordinare**, seguire, sostituire

Capitulación ◈ asistir {a}, consumar**se**, imponer, llevar a cabo, negociar

Capitolazione ◈ annunciare, costringere {a}, firmare, indurre {a}, negoziare, patteggiare, ridurre {a}

Capítulo ◈ añadir, componer, concluir, contar, corregir, dedicar, escribir, hacer, leer, **plantear**, redactar, rehacer, resumir, saltar**se**, terminar, titular	**Capitolo** ◈ accorpare, aggiungere, concludere, consultare, correggere, dedicare, eliminare, intitolare, leggere, revisionare, ridurre, ripassare, rivedere, saltare, scrivere, studiare, suddividere {in}, tagliare, terminare, togliere
Capricho ◈ **antojarse** (a alguien), colmar {de}, complacer, conceder, consentir, dar**se**, imponer, obedecer, obtener, permitir**se**, satisfacer, someter {a}, tener, transigir {con}	**Capriccio** ◈ appagare, assecondare, cavarsi, cedere {a}, conceder**si**, condiscendere {a}, esaudire, fare, ignorare, indulgere {a}, inseguire, levarsi, manifestare, mettere fine {a}, perdonare, permettersi, realizzare, reprimere, servire, soddisfare, togliersi, **venire** (a qualcuno), vincere
Cápsula[1] ◈ administrar, **albergar**, consumir, dar, dispensar, emplear, encerrar {en}, envolver {en}, ingerir, **proteger**, recetar, **recubrir**, suministrar, tomar, tragar, usar	**Capsula** ◈ assumere, **avere effetti collaterali**, buttar giù, consigliare, consumare, **contenere**, dare, ingerire, ingoiare, prendere, prescrivere, **proteggere**, **ricoprire**, somministrare, usare
Cápsula[2] ◈ **amerizar**, **aterrizar**, averiar**se**, **caer**, chocar, conducir, entrar {en}, estrellar**se**, **explorar**, incendiar**se**, ir {en}, **navegar**, precipitar**se**, salir {de}, tripular, **viajar**	**Capsula (navicella spaziale)** ◈ **atterrare**, **cadere**, **decollare**, entrare {in}, **esplodere**, guidare, **partire**, **perdere/prendere quota**, pilotare, **precipitare**, salire {su}, scendere {da}, schiantar**si**, **trasportare**, uscire {da}, **volare**
Captura ◈ autorizar, conseguir, facilitar, lograr, ordenar, participar {en}, pedir, permitir, **producirse**	**Cattura** ◈ agevolare, annunciare, comportare, consentire, effettuare, eseguire, evitare, fallire, mettere a segno, ordinare, ostacolare, permettere, prendere parte {a}, procedere {a}, sfruttare, sfuggire {a}, sottrarsi {a}
Caqui ◈ cultivar, recolectar	**Cachi / Kaki** ◈ **allappare**, coltivare, raccogliere
Cara ◈ acicalar**se**, demudar**se**, descomponer**se**, desencajarse, desfigurar, echar, lucir, pintar, poner, presentar, rasurar, tener	**Faccia** ◈ accarezzare, adornare, affondare, avere, coprir**si**, fare, imbrattar**si**, impiastrar**si**, lavar**si**, metterci (in una faccenda), mostrare, osservare, perdere, pulir**si**, scrutare, sfigurare, tinger**si**
Caracol ◈ aderezar, buscar, cazar, coger, condimentar, guisar, lavar, preparar, recoger	**Lumaca** ◈ cercare, cuocere, farcire, mangiare (con pinza e forchetta), preparare, purgare, raccogliere, servire

Caracola ◈ soplar {en}, tocar	**Buccina / Conchiglia** ◈ soffiare {in}, suonare
Carácter ◈ aclimatar**se** {a}, acomodar**se** {a}, adquirir, afianzar**se**, **aflorar**, agriar**se**, ahondar {en}, alterar, atemperar, avinagrar**se**, cambiar, conferir, dar, dejarse llevar {por}, derrochar, desnaturalizar**se**, difuminar**se**, domar, dominar, dulcificar, forjar, fortalecer**se**, imprimir, insuflar, madurar, malear, moldear, negar, otorgar, perfilar, revestir, soportar, templar, tomar	**Carattere** ◈ addolcir**si**, **affiorare**, ammorbidir**si**, assumere, avere, conferire, conservare, correggere, corrompers**i**, dare, deplorare, dimostrare, domare, enfatizzare, ereditare, esaltare, evidenziare, foggiare, forgiare, formare, imprimere, inasprir**si**, maturare, migliorare, mitigar**si**, percepire, plasmare, possedere, rafforzar**si**, rivelare, rivestire, smascherare, smussare, snaturar**si**, sopportare, sottolineare, spuntare, svelare, sviluppare, temprare, tirar fuori, traviar**si**, valorizzare
Característica ◈ absorber, adquirir, ahondar {en}, amoldar**se** {a}, analizar, describir, descubrir, desvelar, determinar, diagnosticar, difuminar**se**, establecer, estudiar, fijar, hallar, poner de manifiesto, poseer, precisar, presentar, profundizar {en}, revestir, **salir a la luz**, señalar, tener, tomar	**Caratteristica** ◈ accentuare, accrescere, acquisire, apprezzare, assumere, attribuire, avere, conservare, **emergere**, evidenziare, imprimere, individuare, intravedere, mantenere, mettere a fuoco/in luce, mostrare, perdere, possedere, potenziare, presentare, preservare, riconoscere, rivelare, sminuire, sottolineare, stravolgere, sviluppare, tener conto {di}, trascurare, trasformare, valorizzare
Carambola ◈ aprovechar, buscar, conseguir, eludir, evitar, hacer, intentar, lograr, realizar	**Carambola** ◈ cercare, concludere in rete {con}, concretizzare {con}, fare, **permettere**, realizzare, segnare {con}
Caramelo ◈ chupar, comer, lanzar, ofrecer, regalar, repartir, tirar	**Caramella** ◈ gustare, mangiare, masticare, offrire, regalare, scartare, sgranocchiare, succhiare
Carantoñas ◈ hacer, mimar {con}, rehuir	**Moine** ◈ convincere {con}, fare, ottenere {con}, smetterla {con}
Carátula[1] ◈ cambiar, diseñar, escanear, fotocopiar	**Copertina (di un disco)** ◈ cambiare, censurare, creare, disegnare, fotocopiare, svelare
Carátula[2] ◈ dejar puesta, extraer, incluir, incorporar, llevar, poner, presentar, sacar	**Frontalino** ◈ estrarre, inserire (nella radio), lasciare, montare, togliere
Caravana[1] ◈ aparcar, conducir, remolcar	**Caravan / Roulotte** ◈ guidare, noleggiare, parcheggiare, rimorchiare
Caravana[2] ◈ asaltar, **circular**,	**Carovana** ◈ **attraversare**, **crescere** (a

componer**se**, formar**se**, instalar, **llegar**, **llevar**, **marchar**, organizar, **partir**, **pasar**, proceder {de}, **recorrer**, **regresar**, salir {de}, **transportar**

vista d'occhio), **fare tappa** (a/in un luogo), **marciare** (verso un luogo), organizzare, **partire**, **percorrere**, **spostarsi**, **trasportare**

Carbón ◈ acabar**se**, agotar**se**, almacenar, cargar, consumir, echar, exportar, extraer, importar, picar, producir, quemar, sacar, terminar**se**, traer, transportar

Carbone ◈ bruciare, caricare, consumare, esportare, estrarre, finire, importare, produrre, rompere (in piccoli pezzi), spaccare, trasportare, triturare

Carcajada ◈ arrancar, buscar, desatar**se**, **escaparse** (a alguien), estallar {en}, lanzar, oír, propiciar, prorrumpir {en}, provocar, **resonar**, **retumbar**, romper {en}, soltar, **sonar**

Risata ◈ **contagiare**, contorcersi {da}, crepare {da}, esplodere {in}, farsi (una bella), prorompere {in}, provocare, **riecheggiare**, **risuonare**, sbellicarsi {da}, sbottare {in}, sbudellarsi {da}, scompisciarsi {da}, scoppiare {in}, sganasciarsi {da}, spegner**si**, strappare, suscitare, trattenere, uscire {in}

Cárcel ◈ acabar {en}, amotinar**se** {en}, condenar {a}, confinar {en}, cumplir condena/pena {en}, eludir, encerrar {en}, enviar, escapar {de}, estar {en}, evitar, fugarse {de}, huir {de}, internar {en}, librar**se** {de}, mandar {a}, meter {en}, permanecer {en}, purgar, recluir {en}, sacar {de}, salir {de}

Carcere ◈ **abbrutire**, andare {in}, condannare {a}, custodire {in}, entrare {in}, espiare (una pena) {con}, evadere {da}, finire {in}, fuggire {da}, languire {in}, lasciare, marcire {in}, passare (un periodo) {in}, portare {in}, ricondurre {in}, rinchiudere {in}, scampare, scappare {da}, tradurre {in}, trasferire {in}, uscire {da}

Carencia ◈ achacar, acuciar, acusar, **afectar** (a algo/alguien), afrontar, aliviar, colmar, compensar, constatar, constituir, cubrir, denunciar, descubrir, diagnosticar, evidenciar, manifestar, mostrar, paliar, presentar, reparar, representar, revelar, satisfacer, solventar, subsanar, sufrir, superar, suplir, tapar, tener, tropezar**se** {con}

Carenza ◈ accertare, avere, avvertire, colmare, compensare, denotare, denunciare, deplorare, dimostrare, eliminare, evidenziare, far fronte {a}, lamentare, manifestare, notare, prendere atto {di}, presentare, **riguardare**, rilevare, rimediare {a}, **ripercuotersi** (su qualcosa/qualcuno), riscontrare, risentire {di}, risolvere, rivelare, sanare, soffrire {di}, sopperire {a}, supplire {a}

Careo ◈ aceptar, acordar, afrontar, arbitrar, asistir {a}, celebrar, comenzar, concluir, convocar, **durar**, efectuar, empezar, enfrentar**se** {en}, exigir, mantener (con alguien), ordenar, organizar, participar {en}, pedir, practicar, proponer, realizar, rechazar, refutar, solicitar, someter {a}, sostener

Confronto / Faccia a faccia ◈ assistere {a}, auspicare, avere, **avere luogo**, avviare, chiamare {a}, **chiarire**, chiedere, consentire, dar vita {a}, **durare**, essere disponibile {a}, evitare, favorire, impedire, interrompere, opporsi {a}, permettere, portare {a}, promuovere, proseguire, rifiutare, riprendere, **risolvere**, sfidare {a},

svilupparsi, **svolgersi**, temere

Carestía[1] ◈ acentuar**se**, acusar, agudizar**se**, combatir, denunciar, evitar, **existir**, experimentar, fomentar, incrementar**se**, luchar {contra}, mantener, padecer, paliar, provocar, sufrir

Carestia ◈ **affamare**, **affliggere**, affrontare, alleviare, **avanzare**, cadere {in} (condizione di), causare, **colpire**, combattere, **decimare**, determinare, **devastare**, **dilagare**, fronteggiare, fuggire {da}, **infierire**, prevedere, prevenire, provocare, **rendere invivibile** (un luogo), scongiurare, **stremare**, uscire {da} (un periodo di), vivere, scampare {a}

Carestía[2] ◈ amortizar, compensar, frenar, repercutir {en}

Carovita ◈ adeguar**si** {a}, **circondare**, compensare, contrastare, **colpire**, diminuire, manifestare {contro}, **salire alle stelle**, scioperare {contro}

Careta ◈ arrancar**se**, cubrir {con}, despojar {de}, disfrazar**se** {con}, llevar, mantener, ocultar**se** {bajo}, poner**se**, quitar**se**, sacar**se**

Maschera ◈ **camuffare**, gettare, indossare, mettersi, **nascondere**, nasconder**si** {con/dietro}, portare, toglier**si**, vestirsi {in}

Carga ◈ absorber, acarrear, aligerar, aliviar, amortiguar, arrastrar, asumir, contraer, desactivar, desembarazar**se** {de}, desequilibrar, diluir**se**, elevar, equilibrar, estibar, exonerar {de}, imponer, inmovilizar, inspeccionar, liberar**se** {de}, librar**se** {de}, llevar {encima}, llevar (sobre la conciencia/las espaldas/los hombros), movilizar, pesar, **recaer**, reducir, remolcar, sobrellevar, soltar, soportar, sufrir, transportar, trasladar

Carico ◈ alleggerire, appesantire, bilanciare, deporre, distribuire, equilibrare, farsi (di qualcosa), **gravare** (su qualcosa/qualcuno), imbarcare, imbracare, pareggiare, pesare, ripartire, sbarcare, scaricare, sgravare, sollevare, sopportare, sostenere, stivare, trasportare

Peso ◈ avere (sulla coscienza), barcollare {sotto}, liberar**si** {da} (sulla coscienza), pareggiare, portare, reggere, **ricadere**, toglier**si** (dal cuore), trascinare

Cargo[1] ◈ abandonar, abusar {de}, acariciar, acceder {a}, aceptar, aferrarse {a}, afianzar**se**, apear**se** {de}, aposentar**se** {en}, asumir, ceder, cesar {en}, confirmar {en}, copar, dejar, delegar, derrocar, desbancar, desempeñar, designar, destinar {a}, destituir {de}, dimitir {de}, ejercer, endilgar, escalar, inhabilitar {para}, jurar, nombrar {para}, ocupar, ostentar, permanecer {en}, **recaer**, rechazar, relevar {de}, renunciar {a}, retirar**se** {de}, revalidar, simultanear, suspender {de}, tener, usurpar

Carica ◈ abdicare {a}, accedere {a}, ambire {a}, ascendere {a} (massima), aspirare {a}, assumere, assurgere {a}, avere, confermare {in}, conferire, cumulare, decadere {da}, designare {a}, detenere, dimettersi {da}, durare {in}, eleggere {a}, entrare {in}, esercitare, esonerare {da}, insediarsi {in}, mirare {a}, nominare {a}, occupare, offrire, puntare {a}, restare {in}, reintegrare {in}, revocare {da}, ricoprire, rifiutare, rimettere, rivestire, scalzare {da}, subentrare {in}

Cargo[2] ◈ absolver {de}, achacar, afrontar,

Imputazione ◈ addebitare, assolvere {da},

apuntalar, enfrentar**se** {a}, formular, imputar, librar**se** {de}, negar, presentar, refutar, reiterar, retirar	contestare, far cadere, formulare, incorrere {in}, rispondere {a}, **scattare**, stralciare
Caricatura ◈ bordar, bordear, bosquejar, clavar, convertir {en}, dibujar, esbozar, hacer, pintar, rayar {en}, realizar, trazar	**Caricatura** ◈ disegnare, eseguire, fare, mettere {in}, realizzare, sbozzare, schizzare,
Caricia ◈ aceptar, añorar, colmar {de}, cubrir**se** {de}, dar, envolver {en}, escatimar, esquivar, hacer, intercambiar, llenar {de}, notar, obsequiar {con}, prodigar, recibir, sucumbir {a}	**Carezza** ◈ accennare {a}, colmare {di}, confortare {con}, dare, distribuire, fare, prodigare, profondersi {in}, ricevere, ricoprir**si** {di}, scambiarsi
Caridad ◈ **abundar**, apelar {a}, derrochar, **escasear**, implorar, inspirar, ofrecer, pedir, practicar, provocar, rogar, sobrevivir {de}, suplicar, tener, vivir {de}	**Carità** ◈ avere, chiedere, diffondere, dimostrare, effondere, essere mosso {da}, estendere, fare, implorare, mostrare, praticare, ricevere, rifiutare, vivere {di}
Caries ◈ arreglar, curar, **destrozar**, detectar, empastar, evitar, impedir, inhibir, padecer, prevenir, provocar, **pudrir**, reducir, sufrir	**Carie** ◈ **attaccare**, curare, **deteriorare**, distruggere, evitare, individuare, otturare, prevenire, ridurre, **spuntare**, trattare, **invadere**
Cariño ◈ agotar**se**, **arraigar** (en alguien), brindar, cobrar, coger (a alguien), colmar {de}, confesar, conquistar, **crecer**, dar, demostrar, depositar (en algo/alguien), derramar, derrochar, desbordar**se**, despertar (en alguien), disfrutar {de}, encontrar (en alguien), expresar, ganar**se**, gozar {de}, granjearse, guardar, infundir, inspirar, necesitar, prodigar, profesar, recibir, recordar {con}, responder {a}, rodear {de}, sentir, tener (a alguien), tomar, tratar {con}	**Affetto** ◈ accattivarsi, alienarsi, avere (per qualcuno), avere bisogno {di}, avvertire, cercare, chiedere, circondare {di}, colmare {di}, conquistar**si**, **crescere**, dare, dimostrare, elargire, elemosinare, esprimere, esternare, guadagnarsi, manifestare, mendicare, meritare, mostrare, negare, nutrire (per qualcuno), offrire, pretendere, provare, ricambiare, ricevere, ricordare {con}, riversare, salutare {con}, sentire, testimoniare, trasmettere, trattare {con}
Carisma ◈ alardear {de}, aportar (a algo), aprovechar, carecer {de}, demostrar, derramar, derrochar, eclipsar**se**, emanar, exhibir, forjar**se**, gozar {de}, heredar, imprimir, perder, poseer, realzar, reconocer, recuperar, rendirse {a/ante}, restar (a alguien), sucumbir {a}, tener, transmitir	**Carisma** ◈ avere (da vendere), conferire, convincere {con}, dare, dimostrare, ereditare, esercitare, essere dotato/privo {di}, **mancare**, onorare (il proprio), perdere, possedere, resistere {a} (di qualcuno), sfoderare, subire, sviluppare, togliere, trasmettere, usare
Cariz ◈ adquirir, cobrar, dar, inyectar, otorgar, poseer, tener, tomar	**Piega** ◈ assumere (una brutta/favorevole), prendere (una brutta/favorevole)

Carmín ◈ **correrse**, limpiar**se**, quitar**se**, poner**se**, retocar**se**	**Rossetto** ◈ applicare, asciugar**si**, metter**si**, ritoccar**si**, sbiadir**si**, scemare, toglier**si**, usare
Carnaval ◈ abrir, celebrar, despedir, disfrazar**se** {para}, festejar, organizar, presenciar, vivir	**Carnevale** ◈ aprire, celebrare, fare da cornice {a}, festeggiare, iniziare, invitare {a}, mascherar**si** {per}, organizzare, patrocinare, prendere parte {a}, salutare, vivere
Carnaza ◈ buscar, convertir**se** {en}, dar, echar, querer	**Pepe** ◈ dare (a una notizia), **mancare**, volere
Carne[1] ◈ aborrecer, alimentar**se** {de}, asar, cocer, cocinar, comer, consumir, degustar, detestar, empaquetar, etiquetar, exportar, **gustar** (a alguien), hincar el diente {a}, importar, macerar, masticar, mechar, moler, morder, picar, probar, trinchar, saborear, tragar	**Carne** ◈ alimentar**si** {di}, arrostire, battere, cibar**si** {di}, cucinare, cuocere, eliminare, insaporire, lardellare, macellare, marinare, nutrir**si** {di}, ordinare, piccare, picchettare, preferire, rosolar**si**, sgrassare, steccare, tagliare, tritare
Carne[2] ◈ comprobar {en}, desgarrar**se**, experimentar {en}, lacerar**se**, sufrir {en}	**Carne (massa muscolare)** ◈ dilaniar**si**, lacerar**si**, penetrare {in}, rendere, scarnificare, sentire {su}, sperimentare {su}, strappare, subire {su}, vivere {su} (propria)
Carné ◈ conseguir, emitir, enseñar, entregar, exhibir, expedir, falsificar, llevar, mostrar, obtener, pedir, perder, poseer, presentar, quitar, renovar, retirar, sacarse, tener	**Patente** ◈ alterare, **attestare**, avere, conseguire, **consentire**, controllare, dare, **dimostrare**, esibire, falsificare, fornire, mostrare, ottenere, perdere, **permettere**, possedere, prendere, **provare**, rilasciare, rinnovare, ritirare, **scadere**, sospendere, togliere
Carnicería ◈ causar, detener, evitar, frenar, hacer, ocasionar, parar, provocar	**Carneficina** ◈ causare, commettere, compiere, consumar**si**, evitare, fare, frenare, impedire, originare, porre termine {a}, provocare, scampare {a}
Carpeta ◈ abrir, archivar {en}, cerrar, **contener**, crear, editar, extraer {de}, guardar {en}, identificar, meter {en}, modificar, nombrar, ordenar, poner orden {en}, revisar, rotular, sacar {de}, seleccionar, titular	**Cartella** ◈ aprire, archiviare {in}, chiamare, chiudere, cestinare, condividere, conservare {in}, copiare, creare, distruggere, eliminare, inviare, mettere {in}, modificare, ordinare, rinominare, riordinare, selezionare, spostare, titolare
Carrera[1] ◈ acelerar, anotar, cimentar, correr {en}, deparar, destacar {en}, dominar, echar, encabezar, frenar,	**Gara** ◈ abbandonare, aggiudicarsi, avere la meglio {in}, cronometrare, disputare, entrare {in}, fare, iscriver**si**, partecipare

frustrar, ganar, lanzarse {a}, participar {en}, pegar, perder, proseguir, ralentizar, remontar, seguir, sellar, torcer**se**, tener, trazar	{a}, perdere, rinunciare {a}, segnare, vincere
Carrera² ◈ acelerar, afianzar**se**, apuntalar, arruinar, auspiciar, avalar, coronar, **declinar**, echar**se** a perder, empañar**se**, emprender, encarrillar, enderezar, ensuciar, fracasar {en}, fraguar**se**, frustrar, hacer, impulsar, jalonar, malograr**se**, obstaculizar, orientar, pisotear, proseguir, sellar, truncar**se**, **zozobrar**	**Corsa** ◈ accelerare, arrestare, frenare, proseguire, rallentare **Carriera** ◈ abbandonare, abbracciare, affrontare, aspirare {a}, avanzare {in}, avviar**si** {a}, bruciar**si**, consolidar**si**, fare, intraprendere, percorrere (una brillante), precluder**si** (ogni possibilità di), puntare {a}, rinunciare {a}, segnare
Carrera³ ◈ cursar, culminar, estudiar, fracasar {en}, fraguar**se**, hacer, orientar, tener, terminar	**Corso di laurea** ◈ articolar**si**, frequentare, intraprendere, iscriver**si** {a}, portare a termine, seguire
Carrerilla ◈ coger, tomar	**Rincorsa** ◈ prendere
Carrete ◈ cambiar, revelar, **velarse**	**Rullino** ◈ **avere dodici/ventiquattro pose**, cambiare, finire, **prendere luce**, sviluppare
Carretera ◈ abarrotar**se**, abrir, acondicionar, ampliar, asfaltar, atascar**se**, **bifurcarse**, bloquear, cerrar, circular {por}, **conducir** (a un lugar), conectar, **confluir**, congestionar**se**, conservar, construir, **converger**, cortar, cruzar, desbloquear, despejar**se**, desviar**se**, **discurrir** (por un lugar), dividir, enfilar, enlazar, estrechar, **ir** (de un lugar a otro), lanzarse {a}, mejorar, modernizar, obstaculizar, obstruir, pavimentar, privatizar, proyectar, reconstruir, recorrer, remozar, reparar, salir**se** {de}, señalizar, **serpentear**, soterrar, transitar {por}, trazar, unir, utilizar	**Strada** ◈ abbandonare, **addentrarsi**, affossare, allacciar**si**, andare fuori, aprire, asfaltare, attraversare, avvallare, **biforcarsi**, chiudere, collegar**si**, **condurre**, **correre**, **costeggiare**, costruire, dividere, divorare, finire fuori, imboccare, indicare, lasciare, macinare, mordere, pattugliare, pavimentare, pedonalizzare, percorrere, **portare**, prendere, progettare, sbagliare, scivolare (un'automobile) {lungo}, **sboccare**, **sbucare**, **serpeggiare**, sistemare, **slargarsi**, **snodarsi**, **svoltare** (a destra/sinistra), tagliare, tenere (bene), tracciare, transennare, transitare (lungo/per), uscire (da/di/per)
Carril ◈ bloquear, circular {por}, cortar, desbloquear, obstruir	**Corsia** ◈ attraversare, bloccare, invadere, transitare {in/lungo}, ostruire
Carro¹ ◈ **atacar**, **destrozar**, **destruir**, emplear, **entrar** (en un lugar), enviar, **invadir**, mandar, maniobrar, **ocupar**, retirar, **tomar posición**, utilizar	**Carro (da guerra)** ◈ adoperare, **arrivare**, **attaccare**, concentrare, **devastare**, dispiegare, **distruggere**, entrare (in un luogo), impiegare, **invadere**, **occupare**, penetrare {con}, schierare, sparare, utilizzare
Carro² ◈ **acelerar**, arrancar, arreglar,	**Macchina** ◈ **accelerare,** affittare,

averiar**se**, bajar {de}, chocar, **colisionar**, conducir, **correr**, detener, ir {en}, llevar, manejar, poseer, reparar, subir {a}, tener, volcar

allontanarsi {in}, andare {in}, arrivare {in}, **cadere a pezzi**, cambiare, **capovolgersi**, **capotare**, **circolare**, condurre, **decelerare**, **filare** (a una velocità), fracassar**si**, frenare, girare {in}, guidare, lanciare (a folle velocità/contro qualcosa), mettere in moto, noleggiare, parcheggiare, partire {in}, perdere il controllo {di}, pilotare, rottamare, rubare, salire {in/su}, s**bandare**, scendere {da}, **schiantarsi**, schivare, **scontrarsi**, **sfrecciare** (a tutta velocità), **sfuggire al controllo**

C

Carrocería ◈ abollar, arañar, arreglar, atravesar, construir, diseñar, galvanizar, montar, reparar

Carrozzeria ◈ ammaccar**si**, bucar**si**, **cadere a pezzi**, dotare {di}, graffiar**si**, galvanizzare, montare, proteggere, rigare, riparare, rovinare, verniciare

Carroña[1] ◈ alimentar**se** {de}

Carogna ◈ abbandonare, cibar**si** {di}, individuare

Carroña[2] ◈ buscar, vender

Chiacchiera ◈ **circolare**, diffondere, mettere a tacere, riferire

Carroza[1] ◈ bajar {de}, ir {en}, pasear {en}, subir {a}, viajar {en}

Carrozza ◈ andare {in}, passeggiare {in}, salire {su}, scendere {da}, viaggiare {in}

Carroza[2] ◈ adornar, decorar, **desfilar**, engalanar

Carro allegorico ◈ addobbare, allestire, decorare, fare da cornice {a}, realizzare, **sfilare**

Carruaje ◈ alquilar, arreglar, bajar {de}, conducir, detener, ir {en}, llevar, manejar, parar, pasear {en}, preparar, reparar, subir {a}, tirar {de}, tomar, trasladar**se** {en}, utilizar, viajar {en}

Vettura ◈ accartocciar**si**, **accelerare**, **allontanarsi**, **andare fuori strada**, **cadere a pezzi**, decelerare, distruggere, fermar**si**, fornire, guidare, mettere in moto, noleggiare, **percorrere**, perdere il controllo {di}, **perdere/prendere velocità**, pilotare, produrre, progettare, salire {su}, **sbandare**, scendere {da}, **sfrecciare**, **sfuggire al controllo**, spingere, usare, **viaggiare** (a alta/bassa velocità)

Carrusel ◈ **girar**, montar {en}, subir {a}

Giostra ◈ andare {su}, fare un giro {su}, **girare**, salire {su}, scendere {da}, spingere

Carta[1] ◈ adherirse {a}, certificar, conservar, contestar, **decir**, depositar, descifrar, dictar, difundir**se**, dirigir (a

Lettera ◈ affrancare, aprire, chiudere, consegnare, conservare, datare, dettare, firmare, imbustare, impostare,

alguien), echar, encabezar, entregar en mano, enviar, escribir, falsificar, fechar, firmar, franquear, leer, mandar, recibir, redactar, remitir, repartir, responder {a}, sellar

Carta[2] ◈ dar, conseguir, expedir, obtener, tener

Carta(s)[3] ◈ jugar**se**, jugarse (algo) {a}

Carta[4] ◈ leer

Carta blanca ◈ conceder, dar, gozar {de}, otorgar, tener

Cartel ◈ **advertir** {de}, **anunciar**, colgar, compartir, completar, conformar, **decir**, enarbolar, encabezar, integrar, pegar, poner, **rezar**

Cartelera ◈ consultar, continuar {en}, encabezar, estar {en}, figurar {en}, llegar {a}, pasar {por}, permanecer {en}, quitar {de}, renovar, retirar {de}

Cartera[1] ◈ agarrar, asir, devolver, extraviar, guardar {en}, meter {en}, perder, rebuscar {en}, robar, vigilar

Cartera[2] ◈ comprar, mantener, renovar

Cartera[3] ◈ afianzar, aumentar, conseguir, hacerse {con}, mejorar

Cartera[4] ◈ abandonar, asumir, dejar, ocupar, tomar

Cartilla ◈ abrir, actualizar, carecer {de}, coger, conseguir, disponer {de}, exigir, facilitar, presentar, recibir, recoger, sellar, tramitar

Cartón ◈ amontonar, apilar, reciclar

Cartucho[1] ◈ acabar, cargar {con}, disparar, gastar, llevar, malgastar, percutir, poner, quemar, utilizar

Cartucho[2] ◈ cambiar, quitar, reciclar, usar

indirizzare, intercettare, intestare, inviare, leggere, mandare, manomettere, recapitare, ricevere, rispondere {a}, scrivere, **seguire**, sigillare, spedire, stendere, trasmettere

Attestato ◈ avere, consegnare, dare, richiedere, rilasciare

Carta ◈ giocar**si**, giocar**si** (qualcosa) {a}

Menù ◈ leggere, scegliere {da}

Carta bianca ◈ avere, chiedere, concedere, dare, esigere, lasciare

Manifesto ◈ affiggere, attaccare, esporre, strappare

Cartello ◈ appendere, apporre, esporre

Programmazione ◈ cambiare, consultare, essere {in}, richiedere, rimanere {in}, rinnovare, togliere (un film/spettacolo) {da}, variare

Portafogli / Portafoglio ◈ alleggerire, dimenticare, estrarre, mettere {in}, perdere, restituire, riempire, ritrovare, rubare, sfilare, svuotare

Portafoglio titoli ◈ gestire, monitorare, ridurre, rinnovare, risollevare

Portafoglio clienti ◈ ampliare, aumentare, costruire, gestire, **includere**, sviluppare

Portafoglio (ministero) ◈ assumere, candidar**si** {a}, lasciare, occupare

Libretto ◈ aggiornare, annotare {in/su}, aprire, avere, consegnare, contraffare, controllare, prendere, presentare, ricevere, timbrare

Cartone ◈ accatastare, ammucchiare, depositare, dormire {tra}, impilare, lasciare, riciclare

Cartuccia ◈ avere, caricare {con}, detenere, finire, rinvenire, sparare, sprecare, togliere, utilizzare

Cartuccia (stampa) ◈ cambiare, consumar**si**, **essere compatibile**, riciclare, seccar**si**, sostituire, usare, utilizzare

Casa ◈ abandonar, acondicionar, adecentar, **albergar** (algo/a alguien), alojar**se** {en}, alquilar, arrasar, asaltar, cobijar {en}, comprar, construir, demoler, derribar, derruir, desalojar, desocupar, desvalijar, edificar, encontrar, erguir**se**, evacuar, habitar, huir {de}, irse {de}, levantar, llegar {a}, mandar {a}, morar {en}, mudarse {a/de}, ocupar, organizar, ornamentar, pernoctar {en}, poner, quedarse {en}, reformar, regresar {a}, rehabilitar, residir, restaurar, salir {de}, saquear, tener, tirar, vender, visitar, vivir {en}, volver {a}	**Casa** ◈ abbattere, acquistare, affittare, ampliare, arredare, arrivare {a}, avere, badare {a}, cacciare {di}, cambiare, cercare, comperare, costruire, edificare, erigere, evacuare, fabbricare, governare, intestare (a qualcuno), ipotecare, metter su, possedere, radere al suolo, restaurare, rinchiudere**si** {in}, rintanarsi {in}, riordinare, ristrutturare, scappare {di}, segregar**si** {in}, sfrattare {da/di}, sopraelevare, **sorgere**, svaligiare, tapparsi {in}, tornare {a}, trascurare, trovare, ubicare, vendere, visitare
Cascada ◈ caer {en}, **desembocar** (en un lugar), desplomarse {en}, estallar {en}, **fluir**, lanzarse {en}, llegar {en}, precipitarse {en}, propagarse {en}, venir {en}, verter**se** {en}	**Cascata** ◈ aumentare {a}, **buttarsi/gettarsi** (in un luogo), **concludere il suo salto** (in un luogo), diminuire {a}, innescare {a}, piovere {a}, **precipitare** (in un luogo), ripercuotersi {a}, rovesciarsi {a}, **saltare** (di/per un'altezza, in un luogo), sgorgare {a}, **tuffarsi** (in un luogo), **venir giù**
Cáscara[1] ◈ quitar, rallar, recoger	**Buccia** ◈ buttare, eliminare, grattugiare, lavare, privare {di}, togliere
Cáscara[2] ◈ abrir, partir, romper**se**	**Guscio** ◈ **avvolgere**, creare, formare, frantumare, **proteggere**, **racchiudere**, **riparare**, romper**si**
Cascarón ◈ romper**se**, salir {de}	**Guscio (d'uovo)** ◈ romper**si**, **schiudersi**, uscire {da}
Casco[1] ◈ conducir {con/sin}, llevar, poner, quitar, sacar, **salvar**, usar	**Casco** ◈ metter**si**, **salvare** (la vita), toglier**si**, usare
Casco[2] ◈ acceder {a}, atravesar, llegar {a}, mejorar, pasear {por}, reformar, rehabilitar, restaurar, rodear, visitar	**Centro** ◈ accedere {a/in}, aprire, arrivare {a/in}, attraversare, chiudere, **diventare zona pedonale**, passeggiare {in}, riabilitare, ripopolare, valorizzare, visitare
Casilla ◈ marcar, ocupar, rellenar, señalar, tachar	**Casella** ◈ annerire, barrare, contrassegnare, segnare con una x, tracciare una x {su}
Caso ◈ abrir, airear, alargar**se**, **atañer**, bloquear, cerrar, congelar, desbloquear, desinflar**se**, dirimir, enjuiciar,	**Caso** ◈ affrontare, analizzare, aprire, approfondire, archiviare, **capitare**, chiudere, citare, considerare,

esclarecer**se**, estudiar, exceptuar**se**, extrapolar, implicar**se** {en}, imputar, incluir**se**, instruir, investigar, plantear, posponer, prevaricar {en}, quitar hierro {a}, reabrir, resolver, retardar, salpicar, sentenciar, sobreseer, solucionar, zanjar

contemplare, dibattere, discutere, esaminare, **fare discutere**, **fare notizia**, giudicare, implicar**si** {in}, indagare {su}, istruire, occuparsi {di}, prevedere, riaprire, rientrare {in}, **riguardare**, **rimanere avvolto nel mistero**, rimettere (alla Corte Costituzionale), risolvere, **salire al clamore delle cronache**, **scoppiare**, sdrammatizzare, **sgonfiarsi**, studiare

Castaña ◈ amontonar, asar, cocer, coger, comercializar, confitar, cultivar, glasear, pelar, producir, recolectar

Castagna ◈ arrostire, bollire, cuocere, glassare, pelare, produrre, raccogliere

Castañuela ◈ acompasar {con}, batir

Castagnetta / Nacchera ◈ accompagnar**si** {con}, **ritmare la danza**, scandire il ritmo/tempo {con}

Castidad ◈ cuidar, guardar, imponer, practicar, predicar, promover, recomendar, vivir

Castità ◈ abbandonare, chiamare {a}, conservare, educare {a}, imporre, osservare, praticare, promettere, raccomandare, vivere

Castigo ◈ ablandar**se**, abolir, acarrear, agravar**se**, aguantar, aligerar, aplicar, asumir, atenuar, cargar {con}, cumplir, derogar, dulcificar, ejecutar, encajar, endosar (a alguien), establecer, evitar, eximir {de}, exponer**se** {a}, impartir, imponer, infligir, levantar, librar**se** {de}, quebrantar, rebajar, **recaer**, reinstaurar, revocar, someter**se** {a}, suavizar, sufrir

Castigo ◈ aspettar**si**, attutire, commisurare (alla colpa), dare, decidere, essere {in}, evitare, finire {in}, impartire, imporre, infliggere, invocare (divino), meritar**si**, mettere {in}, minacciare, pensare {a} (esemplare), punire {con}, ricevere, rimanere {in}, scampare, sfuggire {a}, smorzare, subire, temere, togliere {da}

Castillo ◈ abatir, **alzarse**, armar, asaltar, conquistar, construir, derribar, derruir, derrumbar, **desmoronarse**, destrozar, **elevarse**, emplazar (en un lugar), hacer, incendiar, levantar, quemar, rehabilitar, **rendirse**, restaurar, rodear, saquear, sitiar

Castello ◈ abitare {in}, assalire, assediare, bruciare, circondare, conquistare, costruire, difendere, dimorare {in}, edificare, incendiare, restaurare, saccheggiare, visitare, vivere {in}

Casualidad ◈ **concurrir**, **darse**, **decidir**, depender {de}, **determinar**, **favorecer**, **hacer**, **querer**

Casualità ◈ affidar**si** {a}, **darsi**, entrare in gioco, dipendere {da}, **intervenire**, lasciare (fare) {a}, **rimescolare le carte**, **verificarsi**, **volere**

Cata ◈ dedicar**se** {a}, hacer, participar {en}, realizar

Assaggio ◈ abbinare {a}, accostarsi {a}, dedicar**si** {a}, dare, degustare, fare, fornire, gustare, invitare {a}, offrire, partecipare {a}, prendere

Cataclismo ◈ anunciar, causar, desencadenar**se**, evitar, **llegar**, ocasionar, **ocurrir**, prever, producir**se**, provocar, sobrevivir {a}, superar

Cataclisma ◈ annunciare, **arrivare**, assistere {a}, **cambiare**, causare, **colpire**, **demolire**, descrivere, determinare, **devastare**, **distruggere**, **preannunciare**, reagire {a}, scatenar**si**, sopravvivere {a}

Catálogo ◈ buscar {en}, centralizar, componer, **contener**, diseñar, editar, elaborar, figurar {en}, incluir, mostrar, realizar, **recoger**, **recopilar**

Catalogo ◈ aggiornare, aggiungere {in}, cancellare {da}, centralizzare (di una biblioteca), **comprendere**, consultare, controllare {su}, figurare {in}, inserire {in}, mettere {in}, **raccogliere**, realizzare, registrare {in}, richiedere, **riportare**, sfogliare

Catarro ◈ coger, contagiar, curar**se**, pasar**se**, pegar, pillar, tener

Raffreddore ◈ agire {su}, attaccare, avere, beccarsi, buscarsi, combattere, contagiar**si** {con/di}, curar**si**, **durare** (per un periodo), prendersi, soffrire {di}, trasmettere

Catástrofe ◈ abatir**se**, abocar**se** {a}, acechar, anunciar, **asaltar**, augurar, **avecinare**, **azotar**, calificar {de}, causar, consumar**se**, controlar, declarar**se**, deparar, desatar**se**, desembocar {en}, desencadenar**se**, dirigir**se** {a}, encaminar**se** {a}, evitar, fraguar**se**, **llegar**, llevar {a}, mitigar, ocasionar, **ocurrir**, paliar, poner remedio {a}, predecir, prevenir, prever, producir**se**, recuperarse {de}, reponerse {de}, sembrar, sobrevivir {a}, sufrir, **tener lugar**

Catastrofe ◈ abbatter**si**, **accadere**, affrontare, andare {verso}, annunciare, arrivare a un passo {da}, causare, classificare {come}, condurre {a}, consumar**si**, **devastare**, **distruggere**, **essere in atto**, evitare, fronteggiare, generare, gestire, impedire, **mietere vittime**, portare {a}, precipitare {verso}, prevedere, prevenire, procurare, provocare, rasentare, riaversi {da}, rimediare {a}, risolver**si** {in}, rivendicare, scampare {a}, scatenar**si**, scongiurare, sopravvivere {a}, subire, **succedere**, trascinare {in/verso}, **travolgere**, **verificarsi**

Cate ◈ dar, poner, sacar, tener

Bocciatura ◈ accettare, **arrivare**, comunicare, evitare, meritar**si**, minacciare, rimediare {a}, rischiare

Cátedra ◈ abandonar, acceder {a}, compartir, conceder, conseguir, dejar, desatender, desempeñar, detentar, enseñar {en}, ganar, impartir, incorporar**se** {a}, jubilarse {de}, lograr, obtener, ocupar, opositar {a}, optar {a}, perder, presentar**se** {a}, pretender, sacar, tener, trabajar {en}

Cattedra ◈ abolire, **afferire** (a un dipartimento), assegnare, avere, collaborare {con}, concorrere {a/per}, essere titolare {di}, **essere vacante**, istituire, lasciare, ottenere, sopprimere, vincere

Catedral ◈ abandonar, abrir, cerrar, construir, derruir, destruir, diseñar, entrar {en}, erigir, levantar, reconstruir, restaurar, salir {de}, visitar	**Cattedrale** ◈ abbattere, aprire, chiudere, costruire, **crollare**, demolire, disegnare, distruggere, entrare {in}, innalzare, progettare, radere al suolo, restaurare, ricostruire, uscire {da}, visitare
Categoría ◈ acceder {a}, alcanzar, apear**se** {de}, ascender {a}, aumentar, avalar, bajar {de}, conferir, conservar, dar, elevar {de}, enjuiciar, envidiar, evidenciar**se**, ganar, mantener, mejorar, perder, rebajar, subir {de}, valorar	**Rango** ◈ abbassar**si** {a}, alzar**si** {a}, appartenere {a}, declassare {a}, elevare {a}, **imporre doveri**, mantenere, migliorare, passare (da ~ a), perdere, raggiungere, ricoprire, rientrare {in}
Catequesis ◈ acudir {a}, asistir {a}, colaborar {en}, dar, enseñar, impartir, ir {a}	**Catechesi** ◈ assistere {a}, impartire, lavorare {in}, operare {in}, sviluppare, svolgere, usare {in}, utilizzare {in}
Catre ◈ acostar**se** {en}, caerse {de}, compartir, dormir {en}, hacer, irse {a}, preparar, tumbar**se** {en}	**Branda** ◈ buttare giù {da}, buttar**si** {su}, cadere {da}, distender**si** {su}, dormire {su}, riposare {su}, stender**si** {su}
Cauce ◈ abrir, agotar**se**, ajustar**se** {a}, arbitrar, buscar, circular {por}, constituir, crear, dar, desbordar**se**, desviar, dirigir {por}, discurrir {por}, encarrillar {por}, encontrar, establecer, fluir {por}, generar, idear, obstruir, rebasar, retomar, salir**se** {de}, seguir, servir {de}, trazar, verter {en}, volver {a}	**Alveo** ◈ cementificare, **correre**, deviare, dissestare, esondare {da}, fuoriuscire {da}, incanalare {in}, invadere, ostruire, prosciugar**si**, ricondurre {in}, riportare {in}, tornare {in}, scorrere {in}
Caudal ◈ aprovechar, aumentar, calcular, **circular**, **confluir**, derramar**se**, descender, **discurrir**, disminuir, **fluir**, garantizar, incrementar, limitar, medir, mermar, ofrecer, **recorrer**, reducir, renovar, subir, tener, traspasar, verter	**Portata (volume)** ◈ accrescere, acquisire, ampliare, apprezzare, assumere, attribuire, aumentare, circoscrivere, comprendere, conferire, definire, determinare, diminuire, gestire, indicare, limitare, minimizzare, osservare, possedere, raggiungere, ridimensionare, ridurre, rilevare, sminuire, stabilire, verificare
Causa[1] ◈ aclarar, **aflorar**, ahondar {en}, alegar, averiguar, clarificar, **converger**, **derivarse**, desentrañar, desvelar, detectar, determinar, diagnosticar, dilucidar, esclarecer**se**, especificar, estribar {en}, explicar, exponer, identificar, investigar, ocultar, originar, precisar, **radicar** (en algo), saber, sacar a	**Causa (motivo)** ◈ accertare, addurre, analizzare, attribuire, cercare, chiarire, comprendere, conoscere, determinare, diagnosticare, discernere, eliminare, **emergere**, escludere, identificare, ignorare, indagare {su}, individuare, investigare, portare alla luce, precisare, ricercare, ricondurre (un fenomeno) {a},

la luz, **salir a la luz**, secundar, silenciar	ricostruire, riferire (un fenomeno) {a}, rimontare {a}, rimuovere, rintracciare, risalire {a}, **risiedere**, scoprire, sopprimere, studiare, trovare, valutare, **venire fuori**
Causa² ◈ abanderar, abocar**se** {a}, abogar {por}, abrazar, adherir**se** {a}, apoyar, dar la vida {por}, dedicar**se** {a}, defender, enrolar**se** {en}, liderar, llevar adelante, luchar {por}, obedecer {a}, trabajar {por}, traicionar	**Causa (ideale)** ◈ abbandonare, abbracciare, aderire {a}, adoperarsi {per}, aiutare, avversare, battersi {per}, caldeggiare, combattere {per}, condividere, consacrar**si** {a}, credere {in}, dedicar**si** {a}, difendere, diffondere, finanziare, giovare {a}, immolarsi {per}, lottare {per}, mobilitar**si** {per}, patrocinare, perorare, promuovere, propugnare, rimanere fedele {a}, sacrificar**si** {per}, servire, simpatizzare {per}, sostenere, sostenere, sposare, tradire, votarsi {a}
Causa³ ◈ absolver {de}, encarar, iniciar, instruir, sobreseer, personarse {en}, **prosperar**, resolver**, responder** (a algo),	**Causa (controversia)** ◈ archiviare, avviare, conoscere {di}, fare, decidere, discutere, esaminare, evitare, fare, giudicare, impelagar**si** {in}, intentare, istruire, muovere, **pendere in tribunale** (da un periodo), perdere, promuovere, rinviare, stralciare, trattare, vincere
Cautela ◈ aconsejar, actuar {con}, evaluar {con}, extremar, manejar {con}, mantener, pedir, proceder {con}, proponer, reaccionar {con}, recomendar, tener, tomar {con}	**Cautela** ◈ adottare, agire {con}, apprestare, assumere, circondare {di}, consigliare, giustificare, imporre, indurre {a}, maneggiare {con}, mantenere (una certa), mostrare, muoversi {con}, parlare {con}, prendere {con}, **prevalere**, {con}, procedere {con}, scegliere, somministrare {con}, usare {con}
Cautividad ◈ condenar {a}, criar**se** {en}, mantener {en}, nacer {en}, permanecer {en}, redimir {de}, rescatar {de}, someter {a}	**Cattività** ◈ allevare {in}, crescere {in}, fuggire {da}, nascere {in}, restare {in}, riprodursi {in}, sopravvivere {a}, sottomettere {a}, tenere {in}, trattenere {in}, uscire {da}, vivere {in}
Cava ◈ brindar {con}, celebrar {con}, descorchar, enfriar, festejar {con}	**Spumante** ◈ brindare {con}, celebrare {con}, festeggiare {con}, mettere in fresco, servire, sorseggiare, spruzzare, stappare, versare
Cavidad ◈ abrir**se**, **contener**, cubrir, entrar {en}, examinar, explorar, **hundirse**, invadir, llenar, penetrar {en}, rellenar,	**Cavità** ◈ addentrarsi {in}, aprir**si**, crear**si**, entrare {in}, formar**si**, imbattersi {in}, infilar**si** {in}, intrappolare {in}, scavare,

tapiar, taponar	scoprire, situar**si** {in}, uscire {da}
Caza ◈ andar {a}, asistir {a}, dar, lanzar**se** {a}, practicar, presenciar, prohibir	**Caccia** ◈ andare {a}, aprire, bandire, chiudere, consentire, dare, dedicar**si** {a}, esercitare, praticare, precludere (una zona) {a}, proibire, vietare
Caza de brujas ◈ **avecinarse**, calificar {de}, denunciar, desatar**se**, desencadenar**se**, llevar a cabo, practicar, propiciar, provocar	**Caccia alle streghe** ◈ alimentare, condurre (vera e propria), crear**si** un clima {da}, evitare, fare, parlare {di}, porre fine {a}, scatenar**si**, **scattare**
Cazador ◈ **acechar**	**Cacciatore** ◈ **appostarsi**, **braccare**, **fare la posta**
CD / Cedé ◈ copiar, duplicar, editar, escuchar, grabar, introducir, lanzar, leer, oír, piratear, poner, poner a la venta, publicar, quemar, reproducir, reunir {en}, sacar, **salir**, tostar	**CD** ◈ ascoltare, copiare, duplicare, graffiar**si**, incidere, inserire, lanciare, leggere, mettere, pubblicare, registrare, riunire {in}, **uscire**
Cebo¹ ◈ comer, dar, poner	**Mangime** ◈ beccare, consumare, dare, mangiare, mettere, miscelare, portare, preparare
Cebo² ◈ arrojar, atrapar {con}, capturar {con}, colocar, desplegar, engatusar {con}, lanzar, morder, pescar {con}, pescar, picar, servir {de}, tender	**Esca** ◈ attaccare (all'amo), attirare {con}, catturare {con}, fare {da}, gabbare {con}, lanciare, usare **Amo** ◈ abboccare {a}, innescare, gettare, pescare {con}, prendere {a}, tendere
Cebo³ ◈ atraer {con}, engañar {con}, servir {de}	**Specchietto per le allodole** ◈ attrarre (il cliente) {con}, fare {da}, funzionare {come/da}, ingannare {con},
Cebolla ◈ cortar, cultivar, desmenuzar, dorar**se**, echar, freír, **hacer llorar**, pelar, picar, saltear, triturar	**Cipolla** ◈ coltivare, dorar**si**, **far piangere**, pelare, saltare, soffriggere, sminuzzare, tagliare, tritare, triturare
Cédula ◈ **caducar**, conceder, conseguir, emitir, expedir, extender, falsificar, llevar, mostrar, obtener, portar, poseer, presentar, renovar, sacar, sellar, solicitar, **vencer,** verificar	**Documento** ◈ allegare, alterare, archiviare, autenticare, consegnare, contraffare, contrassegnare, controllare, convalidare, datare, depositare, distruggere, duplicare, emettere, esaminare, esibire, falsificare, fornire, mostrare, ottenere, perdere, possedere, prendere visione {di}, presentare, produrre, **provare**, ricevere, richiedere, rilasciare, siglare, timbrare, trasmettere, **scadere**
Ceguera ◈ causar, combatir, conducir {a}, corregir, originar, padecer, prevenir,	**Cecità** ◈ andare (incontro a), causare, **colpire**, combattere, essere affetto {da},

producir, provocar, sufrir, vencer	generare, guarire {da}, portare {a}, prevenire, produrre, provocare, salvar**si** {da}, soffrire {di}
Ceja ◈ abrir**se**, alzar, arquear, arrugar, enarcar, fruncir, herir**se** {en}, levantar, sangrar {por}	**Sopracciglio** ◈ abbassare, aggrondare, aggrottare, alzare, arcuare, corrugare, depilar**si**, inarcare, rasar**si**, spianar**si**, strapparsi
Celada ◈ caer {en}, descubrir, desenmascarar, desvelar, preparar, tejer, tender, urdir	**Trappola** ◈ architettare, attirare {in}, cadere {in}, cascare {in}, disporre, evitare, finire {in}, incappare {in}, piazzare, predisporre, preparare, restare {in}, **scattare**, sfuggire {a}, tendere
Celda ◈ abrir, cerrar, compartir, conducir {a}, construir, encerrar {en}, escapar**se** {de}, fugarse {de}, guardar {en}, huir**se** {de}, llevar {a}, meter {en}, ocupar, recluir {en}, registrar, salir {de}, vigilar, visitar	**Cella** ◈ aprire, chiudere {in}, costruire, dividere, finire {in}, fuggire {da}, mettere {in}, occupare, perquisire, portare {in}, relegare {in}, rinchiudere {in}, sbattere {in}, scappare {da}, tenere {in}, tornare {in}, uscire {da}
Celebración ◈ adherir**se** {a}, aguar**se**, anunciar, arruinar, autorizar, boicotear, convocar, culminar, diluir**se**, empañar**se**, enmarcar, estropear, festejar, hacer, invitar {a}, jalonar, organizar, permitir, prohibir, reventar, revivir, sumarse {a}, **tener lugar**	**Celebrazione** ◈ aprire, assistere {a}, autorizzare, **avere luogo**, boicottare, chiudere, indire, intervenire {a}, invitare {a}, organizzare, partecipare {a}, preparare, protrar**si** (per un periodo), rovinare, unirsi {a}
Celebridad[1] ◈ adquirir, afianzar**se**, alcanzar, aumentar, buscar, conquistar, conseguir, consolidar**se**, dar, **decrecer**, disfrutar {de}, disminuir, gozar {de}, lograr, mantener, obtener, perder, rozar	**Celebrità** ◈ acquisire, ambire, arrivare {a}, aspirare {a}, assicurare, aumentare, cercare, conquistare, dare, diminuire, garantire, goder**si** {di}, offuscare, ottenere, perdere, procurare, raggiungere, ricevere, scalfire
Celebridad[2] ◈ **acudir** {a}, **asistir** {a}	**Celebrità (personaggio)** ◈ **assistere** {a}, **partecipare**, presentare
Celeridad ◈ exigir, pedir, reclamar, requerir, solicitar	**Celerità** ◈ apprezzare, chiedere, congratularsi {per}, esigere, richiedere
Celibato ◈ abandonar, abolir, acatar, cuestionar, cumplir {con}, defender, elegir, eliminar, guardar, imponer, mantener, oponerse {a}, practicar, promover, rechazar, recomendar, romper, ser fiel {a}, suprimir, vivir {en}	**Celibato** ◈ abbandonare, abolire, adottare, difendere, dire addio {a}, eliminare, essere/mantenersi fedele {a}, imporre, mettere in discussione, opporsi {a}, osservare, praticare, promuovere, rifiutare, rompere, scegliere, vivere {in}
Celo ◈ aumentar, disminuir, emplear,	**Zelo** ◈ accrescere, adempiere {con},

extremar, poner (en algo)	adoperarsi {con}, **animare**, apprezzare, ardere {di}, diminuire, dimostrare, esagerare {con}, esibire, impegnare (in qualcosa), lavorare {con}, manifestare, mettere (in qualcosa), mostrare, **muovere**, perdere, **spingere**, svolgere {con}, tradursi {in}
Celos ◈ **aflorar**, aplacar, **carcomer**, contener, **corroer**, dar, dejarse llevar {por}, desatar, despertar, estallar {de}, morir**se** {de}, **obsesionar**, provocar, reconcomer**se** {de}, sentir, **surgir**, suscitar, tener (de alguien), **venir** (a alguien)	**Gelosia** ◈ **accecare**, alimentare, **animare**, ardere {di}, **consumare**, consumarsi {di}, controllare, cuocere {di}, destar**si**, **divorare**, dominare, essere in preda {a}, essere pazzo {di}, generare, **insinuarsi**, instillare, macerarsi {per}, manifestare, morire {di}, **nascere**, nutrire, **pervadere**, provare, reprimere, rivelare, **rodere**, **rovinare**, scatenar**si**, soffrire {di}, superare, suscitare, tener viva, **tormentare**, vincere
Célula ◈ analizar, clonar, conseguir, crear, **crecer**, cultivar, dañar**se**, **desarrollarse**, destruir, identificar, infectar**se**, infiltrar**se** {en}, matar, **multiplicarse**, obtener, **proliferar**, utilizar	**Cellula** ◈ analizzare, clonare, creare, danneggiar**si**, distruggere, divider**si**, generare, identificare, individuare, **moltiplicarsi**, **morire**, ottenere, prelevare, produrre, riprodur**si**, studiare, **svilupparsi**
Celular ◈ atender, coger, colgar, comunicar**se** {por}, cortar, llamar {por}, pasar, **sonar**	**Cellulare** ◈ accendere, attaccarsi {a}, **avere copertura/rete**, chiamare {a/da}, fare uno squillo {a/su}, parlare {a}, **prendere**, rispondere {a}, spegnere, **squillare**, staccare, **suonare**
Celulitis ◈ acabar {con}, atacar, eliminar, padecer, reducir, **salir** (a alguien), tener, tratar	**Cellulite** ◈ avere, dire basta {a}, eliminare, ridurre, trattare, **uscire** (a qualcuno), **venire** (a qualcuno)
Cementerio ◈ enterrar {en}, profanar	**Cimitero** ◈ profanare, seppellire {in}, violare
Cena ◈ asistir {a}, celebrar, compartir, hacer, invitar {a}, ofrecer, organizar, participar {en}, preparar, prometer, servir	**Cena** ◈ andare {a}, approntare, aprire/chiudere (con un brindisi), arrangiare, **consistere** {di/in}, consumare, cucinare, digerire, fare, gustare, improvvisare, invitare {a/per}, offrire, ordinare, organizzare, partecipare {a}, preparare, **prevedere**, promettere, restare {a/per}, saltare, scroccare, servire, smaltire

Cenagal ◈ atravesar, hundir**se** {en}, meter**se** {en}, revolcar**se** {en}, salir {de}	**Pantano** ◈ attraversare, districarsi {da}, finire {in}, **impedire**, portar**si** fuori {da}, ritrovarsi {in}, sprofondare {in}, tirar**si** fuori {da}, trovarsi {in}, uscire {da}
Cencerro ◈ colgar, llevar, poner, quitar, **sonar**	**Sonaglio** ◈ agitare, appendere (al collo), avere, mettere, togliere, **suonare**
Cénit ◈ alcanzar, encontrarse {en}, llegar {a}	**Zenit** ◈ arrivare {a}, raggiungere, trovarsi {in}
Ceniza ◈ arrojar, convertir**se** {en}, cubrir {de}, desparramar, diseminar, dispensar, enterrar, esparcir, reducir {a}, renacer {de}, **reposar** (en un lugar), resurgir {de}, surgir {de}	**Cenere** ◈ andare {in}, disperdere, **cadere**, raccogliere, ridurre {in}, rinascere {da}, **riposare** (in un luogo), risorgere {da}, soffiare via, spargere (al vento)
Censo¹ ◈ completar, confeccionar, elaborar, hacer, incorporar {a}, levantar, manipular, preparar, realizar	**Censimento** ◈ compilare, completare, elaborare, fare, inserire {in}, **interessare**, preparare, realizzare, **riguardare**
Censo² ◈ actualizar, añadir {a}, aparecer {en}, estar {en}, excluir {de}, figurar {en}, inscribir {en}, revisar	**Liste elettorali** ◈ aggiornare, escludere {da}, essere presente {in}, figurare {in}, iscriver**si** {in}, scorrere
Censura ◈ aplicar, burlar, chocar {con}, condenar, denunciar, ejercer, escapar {a}, establecer, implantar, introducir, levantar, librar**se** {de}, meter, pasar, someter {a}, sortear, sufrir	**Censura** ◈ abolire, allentare, attenuare, denunciare, esercitare, evitare, impartire, imporre, incappare {in}, incorrere {in}, proclamarsi vittima {di}, schivare, sottoporre {a}
Centavo / Céntimo ◈ **apreciarse**, calcular, contar, costar, dar, deber, desembolsar, **despreciarse**, encontrar, **faltar**, gastar, invertir, pagar, perder, perdonar, recibir, **revalorizarse**, tener, valer	**Centesimo** ◈ **apprezzarsi**, avere, **cadere**, contare, costare, dare, **deprezzarsi**, dovere, investire, lasciare, **mancare**, pagare, perdere, ricevere, rinunciare {a}, **rivalutarsi**, sborsare, spendere, **svalutarsi**, trovare, valere
Centelleo ◈ emitir, lanzar, notar, percibir, ver	**Luccichio** ◈ attenuar**si**, **attrarre**, aumentare, diminuire, emanare, emettere, generare, intravedere, mandare, notare, percepire, produrre, provenire, scorgere, vedere
Centímetro ◈ aumentar, bajar, calcular, disminuir, equivaler {a}, ganar, medir, reducir, subir, tener	**Centimetro** ◈ abbassar**si** {di}, alzar**si** {di}, aumentare {di}, avere, calcolare, crescere {di}, diminuire {di}, equivalere {a}, guadagnare, misurare, mollare {di}, ridurre {di}, spostar**si** {di}

Centinela ◈ **alertar**, **apostarse**, **avisar**, disparar, **dormirse**, **guardar** (un lugar), hacer {de}, **hacer guardia**, **hacer la ronda**, **patrullar**, **velar**, **vigilar**

Sentinella ◈ **addormentarsi**, **allertare**, **appostarsi**, **avvisare**, **avvistare**, **dare l'allarme**, **dormire**, **fare la guardia**, **montare di guardia**, **pattugliare**, **restare sveglia**, **sparare**, **vegliare**, **vigilare**

Centralita ◈ **atender** (llamadas), bloquear**se**, colapsar**se**, comunicar {con}, conectar {con}, **filtrar** (llamadas), llamar {a}, **recibir** (llamadas)

Centralino ◈ **andare in tilt**, attivare, chiamare, contattare, mandare in tilt, metter**si** in comunicazione {con}, intasare, **ricevere** (chiamate), **saltare**, **smistare** (chiamate)

Centro ◈ aproximar**se** {a}, circundar, circunvalar, crear, desplazar, erigir**se** {en}, gravitar (en torno a), inaugurar, llegar {a}, ocupar, rodear, situar**se** {en}

Centro ◈ abitare {in}, andare {in}, arrivare {in}, circondare, creare, gravitare {intorno a}, inaugurare, occupare, recarsi {in}

Ceño ◈ arrugar, fruncir

Cipiglio ◈ fare, guardare {con}

Cepa ◈ arrancar, injertar, plantar, podar, regar, talar

Ceppo ◈ annaffiare, innestare, piantare, potare, sradicare, tagliare, togliere

Cepillo[1] ◈ coger, limpiar {con}, pasar, usar

Spazzola ◈ pettinar**si** {con}, prendere, pulire {con}, usare, utilizzare

Cepillo[2] ◈ echar {en}, llenar, llevarse, pasar, robar, vaciar

Cestino delle elemosine ◈ lasciare {in}, mettere {in}, passare, riempir**si**, rubare, svuotare

Cepillo[3] ◈ alisar {con}, emplear, manejar, pulir {con}, usar

Pialla ◈ adoperare, armeggiare {con}, lavorare (il legno) {con}, lisciare {con}, usare, utilizzare

Cepo ◈ **atrapar**, caer {en}, cazar {con}, colocar, pisar, poner, quitar, sortear, utilizar

Trappola ◈ attirare {in}, cadere {in}, **catturare**, evitare, nascondere, preparare, **scattare**, schivare, servirsi {di}, utilizzare

Cera ◈ aplicar, **arder**, derretir**se**, fundir**se**

Cera ◈ ammollir**si**, **colare**, disfare, fondere, modellare, plasmare, sciogliere, **smoccolare**, strugger**si**

Cerámica ◈ construir {en}, trabajar

Ceramica ◈ costruire {in}, lavorare

Cerco ◈ abrir, burlar, caer {en}, cerrar, completar, construir, desplegar, eludir, encerrar {en}, escapar**se** {de}, establecer, estrechar, flexibilizar, formar, huir {de}, levantar, poner (a algo), rebasar, resistir, romper, salir {de}, someter {a}, suavizar

Assedio ◈ cingere {di}, dichiarare [lo stato di], forzare, levare, mantenere, mettere, mettere sotto, porre, rompere, stringere {di}, resistere {a}, scampare {a}, sfuggire {a}, sostenere, sottrarsi {a}, subire, togliere

Cerdo[1] ◈ **gritar**, **gruñir**, **hocicar**, **hozar**

Maiale ◈ **affondare il muso nel trogolo**, allevare, **grufolare**, **grugnire**, **raspare**

Cerdo[2] ◈ comer, consumir, probar

Maiale (carne) ◈ consumare, mangiare, piccare, picchettare, provare, steccare

Cereal ◈ alimentar**se** {con}, almacenar, arrancar, cortar, cosechar, cultivar, desayunar**se** {con}, machacar, moler, plantar, recoger, recolectar, sembrar, tostar

Cereale ◈ alimentar**si** {con/di}, coltivare, conservare, far colazione {con}, mischiare, piantare, raccogliere, seminare, tostare, trasformare in briciole, tritare

Cerebro[1] ◈ afectar {a}, analizar, atrofiar**se**, dañar, derretir**se**, desarrollar**se**, donar, ejercitar, estrujar**se**, estudiar, examinar, explorar, exprimir**se**, extirpar, **funcionar**, irrigar, lavar, llegar {a}, oxigenar**se**, utilizar

Cervello ◈ adoperare, agire {con} (poco), aguzzare, alimentare, allenare, **anchilosarsi**, annebbiar**si**, arrovellarsi, **arrugginirsi**, atrofizzar**si**, avere, far rientrare (dall'estero), **fumare**, **funzionare**, giocarsi, imbottire (di nozioni), imprimere {in}, lambiccarsi, lavare, martellare, mulinare (un pensiero) {in}, nutrire, offuscar**si**, ottenebrare, perdere, saturare, smarrire, spappolar**si**, spremersi, stampare {in}, stillarsi, stimolare, struggere, **svilupparsi**, tenere in allenamento, usare

Cerebro[2] ◈ actuar {como/de}, atraer, considerar, contratar, exportar, importar

Cervello (persona brillante) ◈ **rientrare**
Cervellone ◈ assumere, considerare, diventare, ritenere, vedere {come}

Ceremonia ◈ abrir, asistir {a}, boicotear, celebrar, clausurar, culminar, efectuar, empañar**se**, ensombrecer**se**, inaugurar, interrumpir, oficiar, participar {en}, preparar, presenciar, presidir, proyectar, realizar, reanudar, suspender, **tener lugar**, **transcurrir**

Cerimonia ◈ accompagnare, aprire, assistere {a}, **avere inizio**, **avere luogo**, celebrare, **coinvolgere**, concludere, culminare {in}, disertare, fare, festeggiare {con}, intervenire {a}, officiare, organizzare, partecipare {a}, prendere parte {a}, preparare, presenziare {a}, prevedere, **ricordare**, **svolgersi**, **tenersi**, turbare

Ceremonial ◈ acompañar, celebrar, **constar** {de}, cumplir, **desarrollarse**, dispensar, ensayar, establecer, incluir, incumplir, observar, ofrecer, organizar, practicar, recibir, repetir, rodear, seguir, **transcurrir**, saltarse

Cerimoniale ◈ abbreviare, accompagnare, annullare, cambiare, celebrare, compiere, ignorare, modificare, osservare, **permettere**, **prevedere**, ripetere, scandire (sequenze di), seguire

Cerilla ◈ apagar, **arder**, **consumirse**, encender, frotar, prender

Cerino ◈ accender**si**, **bruciare**, consumar**si**, sfregare, soffiare {su}, spegner**si**

Cero ◈ arrancar {de}, comenzar {de}, dejar {a}, discar, empatar {a}, empezar {de}, igualar {a}, mantener**se** {a}, marcar, merecer, partir {de}, poner {a}, quedarse {a}, reducir {a}, restar, sacar, tener, terminar {en}	**Zero** ◈ avvicinar**si** {a}, cominciare {da}, meritar**si**, partire {da}, pigiare, precipitare (a/sotto), raggiungere, ridurre {a}, ripartire {da}, selezionare, toccare
Cerradura ◈ abrir, bloquear, caber {en/por}, cambiar, colocar, encajar {en}, entrar {en}, espiar {por}, forzar, instalar, mirar {por}, poner	**Serratura** ◈ aprire, bloccar**si**, cambiare, entrare {in}, forzare, guardare {da}, **incepparsi**, montare, scassinare, **scattare**, sostituire, spiare {da}
Cerrazón ◈ abandonar, acusar {de}, demostrar, ocultar, salir {de}, vencer	**Ostinazione** ◈ cercare la verità {con}, mostrare, non capire, perseguire {con}, richiedere {con}, smuovere {da}, uscire {da}, vincere
Cerrojo ◈ abrir, bloquear, correr, descorrer, echar, poner, practicar, quitar	**Catenaccio** ◈ aprire, chiudere, fare, mettere, tirare, togliere
Certamen ◈ celebrar**se**, clausurar, competir {en}, concurrir {a}, convocar, **desarrollarse**, disputar**se**, ganar, inaugurar, inscribir**se** {en}, organizar, patrocinar, presentar**se** {a}, representar {en}, retirar**se** {de}, **reunir**, triunfar {en}	**Certame / Concorso** ◈ arrivare/classificarsi primo/secondo {a}, convocare, intitolare (a qualcuno), iscriver**si** {a}, organizzare, partecipare {a}, patrocinare, presentar**si** {a}, proporre, realizzare, ritirar**si** {da}, **svolgersi**, vincere
Certeza ◈ adquirir, conocer {con}, devolver, hablar {con}, perder, poseer, saber {con}, tener	**Sicurezza** ◈ accrescere, acquisire, acquistare, affermare {con}, aumentare, cercare, chiarire {con}, conservare, dare, dire {con}, intaccare, minare, mostrare, muoversi {con}, ostentare, perdere, possedere, raggiungere, scardinare, **vacillare**
Certidumbre ◈ adquirir, basar**se** {en}, **crecer**, dar, expresar, generar, **invadir**, manifestar, mantener, otorgar, poseer, reiterar, tener	**Certezza** ◈ acquisire, arrivare {a}, avere, cancellare, dare, **derivare** {da}, dimostrare, distruggere, eliminare, **esistere**, frantumare, garantire, **mancare**, offrire, perdere, possedere, raggiungere, ridare, sapere {con}, smuovere {da}, stabilire {con}, **venir meno**
Certificado ◈ **acreditar** (algo), adjuntar, adquirir, anular, **avalar** (algo), **caducar**, cumplimentar, dar, diligenciar, emitir, entregar, exhibir, exigir, expedir,	**Certificato** ◈ accludere, allegare, **attestare**, avere, chiedere, **comprovare**, consegnare, **dimostrare**, esaminare, esibire, **essere valido**, firmare, fornire,

extender, falsear, firmar, llevar, obtener, otorgar, presentar, **probar** (algo), requerir, revisar, sellar, solicitar, tramitar	ottenere, possedere, presentare, produrre, **provare**, richiedere, rilasciare, rinnovare, stilare, ritirare, timbrare, vidimare, vistare
Cesárea ◈ hacer, nacer (mediante), parir (mediante), practicar, programar, realizar, someter {a}	**(Taglio) Cesareo** ◈ effettuare, fare, nascere {con}, partorire {con}, programmare, realizzare, richiedere, scegliere, sottopor**si** {a}
Cese ◈ anular, anunciar, decidir, decretar, forzar, hacer efectivo, negociar, notificar, ordenar, precipitar**se**, ratificar, revocar, romper, solicitar, tramitar	**Sospensione** ◈ decidere, decretare, determinare, notificare, ordinare, precipitare, procedere {a}, revocare, sancire, violare
Césped ◈ abonar, agostar**se**, arrancar, atender, cortar, **crecer**, cuidar, descuidar, empapar, extender**se**, mojar, pisar, plantar, regar, replantar, secar**se**, segar	**Prato** ◈ bagnare, calpestare, concimare, **crescere**, curare, falciare, innaffiare, piantare, sdraiarsi {su}, seccare, seminare, stendere, tagliare
Cesta ◈ añadir {a}, caber {en}, cargar {con}, colgar, **contener**, enviar, llenar, llevar, mandar, meter {en}, regalar, sacar {de}, tejer, traer, vaciar	**Cesta** ◈ aggiungere {in}, **contenere**, intrecciare, mettere {in}, riempire, togliere {da} **Cesto** ◈ comporre, mandare, portare, regalare
Cesto ◈ arrojar {a}, caber {en}, cargar, coger, **contener**, hacer, llenar, llevar, meter {en}, sostener, tejer, tirar {a}, vaciar	**Cesto** ◈ **contenere**, intrecciare, lasciare {in}, mettere {in}, prendere, riempire, svuotare
Cetro ◈ aferrarse {a}, alcanzar, arrebatar, aspirar {a}, ceder, compartir, conquistar, conseguir, conservar, defender, disputar, entregar, ganar, llevar, lograr, luchar {por}, mantener, obtener, otorgar, perder, recibir, recuperar, retener, robar	**Scettro** ◈ cedere, conquistare, consegnare, contender**si**, deporre, detenere, ereditare, impugnare, lasciare, meritare, **passare di mano**, perdere, ricevere, rubare, sottrarre, strappare, togliere
Chabola ◈ abandonar, arrasar, construir, demoler, derribar, desalojar, evacuar, hacinar**se** {en}, levantar, morar {en}, pernoctar {en}, refugiar**se** {en}, saquear, vivir {en}	**Baracca** ◈ abbandonare, abbattere, abitare {in}, allestire, costruire, demolire, evacuare, occupare, **ospitare**, rifugiarsi {in}, vivere {in}
Chalé ◈ abandonar, acondicionar, alquilar, amueblar, arrendar, comprar, **constar** {de}, construir, desalojar, entregar, habitar, instalar**se** {en}, ir {a}, limpiar, mudar**se** {a}, ocupar, organizar, reformar, terminar, vender	**Chalet** ◈ abbandonare, acquistare, affittare, arredare, barricarsi {in}, cercare, chiudersi {in}, costruire, demolire, ereditare, inaugurare, ipotecare, mettere/tenere in ordine, permutare, perquisire, pulire, rinnovare,

ristrutturare, svaligiare, tinteggiare, vendere, vivere {in}

Chaleco ◈ abrocharse, desabrocharse, llevar, ponerse, quitarse, usar

Gilè ◈ abbottonarsi, mettersi, sbottonarsi, togliersi, usare, utilizzare

Champán ◈ brindar {con}, celebrar {con}, derramar, descorchar, destapar, enfriar, festejar {con}, servir, verter

Champagne ◈ brindare {con}, celebrare {con}, festeggiare {con}, mettere in fresco, servire, sorseggiare, spruzzare, stappare, versare

Champú ◈ aconsejar, aplicar, darse, dejar actuar, **desenredar** (el pelo), echar, **fortalecer** (el pelo), lavar {con}, **limpiar** (el pelo), poner, prescribir, recetar, usar, utilizar

Sciampo / Shampoo ◈ **agire**, applicare, consigliare, **districare** (i capelli), farsi, lavare {con}, **pulire** (i capelli), prescrivere, **rinforzare** (i capelli), usare, utilizzare

Chanchullo ◈ denunciar, descubrir, enredarse {en}, esconder, hacer, inventar, investigar, meterse {en}, montar, ocultar, tener, urdir

Imbroglio ◈ architettare, cacciarsi {in}, denunciare, escogitare, fare ricorso {a}, ricorrere {a}, scoprire, tirarsi fuori {da}, utilizzare, vincere {con}

Chantaje ◈ aceptar, acusar {de}, aprovecharse {de}, ceder {a}, denunciar, hacer, librarse {de}, negarse {a}, planear, plantear, recurrir {a}, resistirse {a}, someter {a}, sufrir, urdir

Ricatto ◈ accettare, architettare, cedere {a}, costringere {con}, denunciare, esercitare, fare, fare ricorso {a}, ignorare, impedire, paventare, rappresentare, reagire {a}, resistere {a}, respingere, ribellarsi {a}, ricorrere {a}, sfuggire {a}, soccombere {a}, sottostare {a}, sottovalutare, subire, suonare {come}, vivere {sotto}

Chapa[1] ◈ agujerear, atravesar, construir {en}, cortar, fabricar, levantar, moldear, perforar, pintar, poner, soldar

Lamiera ◈ **arrugginire**, attraversare, bucare, deformarsi, forare, **inflettersi**, modellare, perforare, piegarsi, rovinarsi, saldare, verniciare

Chapa[2] ◈ coleccionar, jugar {a}, recoger, quitar

Tappo (a corona) ◈ collezionare, raccogliere, togliere

Chapa[3] ◈ colocar, llevar, poner, quitar

Distintivo ◈ appuntare, assegnare, esibire, fregiarsi {di}, indossare, mostrare, portare, togliere

Chaparrón[1] ◈ **caer**, **empapar**, **escampar**, **pasar**, **sorprender**

Acquazzone / Sfuriata (di acqua) ◈ **abbattersi**, **arrivare**, **bagnare**, **cogliere** (di sorpresa), **martellare**, **passare**, **picchiettare**, **sorprendere**

Chaparrón[2] ◈ aguantar, guarecerse {de}, soportar

Rimprovero ◈ accettare, difendersi {da}, fare, meritare, respingere, ricevere, rivolgere, sopportare

Chapuza ◈ arreglar, enmendar, hacer, reparar	**Pasticcio** ◈ combinare, fare, metter**si** {in}, rimediare {a}
Chapuzón ◈ aguantar, atreverse {con}, dar**se**, invitar {a}, pegar**se**, refrescar**se** {con}	**Tuffo** ◈ compiere, eseguire, esibirsi {in}, fare, rinfrescar**si** {con}
Chaqué ◈ alquilar, casarse {de}, exigir, ir {de}, vestir**se** {de}	**Tight** ◈ affittare, **essere d'obbligo**, indossare, noleggiare, richiedere, sposarsi {in}, vestir**si** {con/in}
Chaqueta ◈ abrir**se**, acortar, abrochar, alargar, arreglar, cerrar**se**, coser, desabrochar	**Giacca** ◈ abbottonar**si**, accorciare, allargare, allungare, aprir**si**, chiuder**si**, confezionare, cucire, indossare, infilar**si**, levar**si**, metter**si**, portare, provar**si**, rattoppare, sbottonar**si**, sistemare, stirare, stringere, toglier**si**
Charla ◈ dar, girar, mantener, **tratar** {sobre}, **versar** {sobre}	**Chiacchierata** ◈ dedicare, fare, immergersi {in}, intrattenere {con}, lanciarsi {in}, partecipare {a}, **riguardare**
Charlatán ◈ **anunciar**, **gritar**, **vocear**	**Ciarlatano** ◈ **annuncia**, **gridare**, **urlare**, **vociare**
Chascarrillo ◈ aficionar**se** {a}, contar, convertir**se** {en}, dar lugar {a}, decir, forzar, hacer, invitar {a}, **ocurrir** (a alguien), recopilar, recurrir {a}, repetir, soltar	**Aneddoto** ◈ **accadere** (a qualcuno), ascoltare, **capitare** (a qualcuno), dire, diventare, raccontare, ripetere, **succedere** (a qualcuno)
Chasco ◈ convertir**se** {en}, **decepcionar**, **defraudar**, llevarse, suponer	**Smacco** ◈ fare, **frustrare**, infliggere, riprendersi {da}, riscattarsi {da}, **scottare**, subire, **umiliare**
Chasquido ◈ dar, escuchar, hacer, notar, oír, producir	**Scricchiolio** ◈ avvertire, eliminare, provocare, ridurre, sentire
Chat ◈ acceder {a}, administrar, charlar {por}, conectar**se** {a}, conocer**se** {en}, conversar {por}, crear, dirigir, discutir {por}, entrar {en}, hablar {por}, intervenir {en}, meter**se** {en}, organizar, participar {en}, usar, utilizar	**Chat** ◈ amministrare, bannare {da}, connetter**si** {a}, conoscer**si** {in}, conversare {in}, creare, dirigere, eliminare {da}, entrare {in}, parlare {in}, partecipare {in}, usare, utilizzare
Chatarra ◈ acumular**se**, almacenar, amontonar**se**, convertir {en}, eliminar, fundir, limpiar {de}, llenar {de}, negociar {con}, proceder {de}, reciclar,	**Rottame** ◈ ammucchiare, conservare, raccogliere, recuperare, reimpiegare, riciclare, ridurre {in}, rimanere incastrato {tra}, trasformare, trattare,

recoger, reducir {a}, reutilizar, transportar, triturar, vender {como}	trovare, rinvenire {tra}, riutilizzare, togliere, trasportare, trovare {tra}, vendere
Chepa ◈ **salir** (a alguien)	**Gobba** ◈ **uscire** (a qualcuno), **venire** (a qualcuno)
Cheque ◈ cobrar, depositar, extender, firmar, hacer efectivo	**Assegno** ◈ depositare, emettere, firmare, girare, incassare, negoziare, presentare, riempire, rilasciare, riscuotere, spiccare, staccare, versare
Chequeo ◈ hacer, realizar, someter**se** {a}	**Check-up** ◈ attuare, effettuare, eseguire, predisporre, procedere {a}, sottopor**si** {a}
Chichón ◈ conservar, **doler**, hacer**se**, notar, producir, **salir**	**Bernoccolo** ◈ **dolere**, far**si**, **far male**, notare, **uscire** (a qualcuno), **venire** (a qualcuno)
Chile ◈ añadir, asar, consumir, cultivar, **picar**, plantar, rebozar, rellenar, sembrar	**Peperoncino** ◈ aggiungere, coltivare, consumare, piantare, **piccare**, seminare
Chillido ◈ dar, emitir, escuchar, irrumpir {en}, lanzar, oír, pegar, percibir, recibir, soltar	**Urlo** ◈ cacciare, dare, emettere, fare, gettare, lanciare, **levarsi**, **risuonare**
Chimenea[1] ◈ apagar, avivar, **caldear**, **calentar**, colarse {por}, encender, entrar {por}, **humear**, prender, quemar {en}, salir {por}	**Camino** ◈ accendere, bruciare {in}, entrare {da}, **riscaldare**, scendere (da/lungo), spegnere, uscire {da}
Chimenea[2] ◈ **humear**	**Ciminiera** ◈ **fumare**
Chincheta ◈ apretar, clavar, fijar, remachar	**Puntina** ◈ appendere {con}, cavare, fissare, mettere, storcer**si**, togliere
Chirigota[1] ◈ **actuar**, **animar**, **cantar**, formar, vestir**se** {de}	**Gruppo folcloristico** ◈ **allietare** (la serata), **cantare**, **esibirsi**, formare
Chirigota[2] ◈ aguantar, andar**se** {con}, hacer, gastar, soportar, tomar**se** {a}	**Scherzo** ◈ accettare, amare, architettare, fare, orchestrare, organizzare, preparare, stare {a}, subire, tirare
Chiringuito ◈ abrir, atender, cambiar {de}, cerrar, desmontar, desplegar, frecuentar, habilitar, inaugurar, instalar, ir {a}, llenar, mantener, montar, plantar, poner, recoger, regentar, reunir**se** {en}	**Chiosco** ◈ affollare, ampliare, andare {a}, aprire, avviare, chiudere, frequentare, gestire, inaugurare, incontrar**si** {a}, mandare avanti, rifornire, rilevare
Chiripa ◈ tener	**Colpo di fortuna** ◈ avere

Chirrido ◈ cesar, escuchar, **molestar**, oír, percibir, **perturbar**, soltar, **sonar**

Cigolio ◈ **accompagnare**, **arrivare** {da}, avvertire, **far accapponare la pelle**, **far venire la pelle d'oca**, percepire, produrre, provocare, ridurre, sentire

Chisme[1] ◈ basar**se** {en}, buscar, **circular**, contar, decir, desmentir, difundir**se**, erradicar, expandir**se**, extender**se**, fijarse {en}, filtrar, hacer caso {a}, leer, oír, prestar atención {a}, propagar**se**, proporcionar, publicar, soltar

Pettegolezzo ◈ arginare, badare {a}, basar**si** {su}, **circolare**, credere {a}, dare ascolto {a}, dare retta {a}, diffondere, far caso {a}, mettere a tacere, mettere in giro, **nascere**, riferire

Chisme[2] ◈ amontonar, arrojar, deshacerse {de}, guardar, quitar, recoger, sacar, tirar

Affare / Arnese ◈ accatastare, ammassare, ammucchiare, buttare, conservare, disfarsi {di}, gettare (via), togliere (di mezzo)

Chispa[1] ◈ **brotar**, desencadenar**se**, desprender**se**, echar, encender**se**, lanzar, prender, producir, provocar, **quemar**, **saltar**, tener

Scintilla ◈ **accendere**, **incendiare**, **innescare**, mandare, produrre, **provocare**, **scoccare**, sprigionar**si**, sprizzare

Chispa[2] ◈ **caer**

Goccia (di pioggia) ◈ **cadere**

Chispa[3] ◈ **faltar** (a algo/alguien), **quedar**, tener

Briciolo (di qualcosa) ◈ avere, **mancare** (a qualcosa/qualcuno), **rimanere**

Chispa[4] ◈ tener

Acume ◈ essere dotato {di}

Chispa[5] ◈ agarrar

Sbronza ◈ **passare** (a qualcuno), prendersi

Chiste ◈ **circular**, contar, encadenar, encajar, explicar, hacer, **ocurrirse** (a alguien), prestarse {a}, repetir

Barzelletta ◈ dire, raccontare, ridere {a/per}, ripetere, sciorinare, snocciolare

Chivatazo ◈ dar, ofrecer, recibir

Soffiata ◈ avere, **consentire**, fare, **permettere**

Chivato ◈ **acusar**, **delatar**, **infiltrarse**

Spione ◈ **parlare**, **raccontare**, **riferire**, **riportare**, **spifferare** (tutto), **tradire**

Chivo ◈ pastar, **saltar**

Capro ◈ pascolare, **saltare**

Chocolate ◈ añadir, bañar {en}, comer, cubrir {con}, derretir**se**, deshacer**se**, **encantar**, extender, fundir**se**, **gustar**, odiar, partir, rallar, rellenar {con}, untar {con}

Cioccolata / Cioccolato ◈ aggiungere, amare, bagnare {in}, farcire {con}, fonder**si**, grattugiare, impazzire {per}, intingere {in}, mangiare, **piacere**, resistere {a}, ricoprire {con/di}, scioglier**si**, stendere, versare

Chollo[1] ◈ buscar, conseguir, encontrar, perder

Occasione (affare) ◈ avere per le mani, cercare, perdere, trovare

Chollo[2] ◈ acabarse (a alguien)

Pacchia ◈ **finire**, sembrare

Choque[1] ◈ afrontar, amortiguar, atenuar, esquivar, evitar, proteger {de}, rehuir, resistir, sostener, sufrir, tener	**Scontro** ◈ affrontare, attutire, avere, evitare, proteggere {da}, provocare, reggere {a}, resistere {a}, schivare, sostenere
Choque[2] ◈ disputar**se**	**Incontro** ◈ disputare
Choque[2] ◈ provocar, recibir, sufrir, superar	**Shock** ◈ avere, causare, provocare, riportare, riprendersi {da}, subire, superare
Chorizo[1] ◈ asar, atar, cocer, cortar, freír	**Salame chorizo** ◈ affumicare, cuocere, preparare, tagliare
Chorizo[2] ◈ **atracar**, desenmascarar, detener, encarcelar, juzgar, **robar**	**Ladruncolo** ◈ acciuffare, arrestare, bloccare, catturare, denunciare, **fuggire**, identificare, inseguire, prendere, **rubare**, smascherare, **sottrarre**
Chorro ◈ abrir, cerrar, **correr**, cortar, **discurrir**, echar, **salir**, servir, soltar, verter	**Getto** ◈ creare, dirigere, emettere, **fuoriuscire**, **investire**, produrre, regolare, scaturire, servirsi {di}, **sgorgare**, spruzzare, **uscire**
Choza ◈ abandonar, compartir, construir, dejar, habitar, hacer, improvisar, levantar, ocupar, vivir {en}	**Capanna** ◈ abbandonare, abitare {in}, costruire, fare, rifugiarsi {in}, vivere {in}
Chubasco ◈ **caer**, producir**se**, registrar**se**	**Piovasco** ◈ **interessare**, **predominare**, produr**si**, registrar**si**, **toccare**, **verificarsi**
Chucho ◈ adiestrar, amaestrar, **aullar**, **ladrar**, mimar, **morder**, pasear, sacar	**Cane (meticcio)** ◈ **abbaiare**, abbandonare, accarezzare, **accucciarsi**, addestrare, **aggredire**, aizzare, **annusare**, **avventarsi**, **azzannare**, chiamare, coccolare, **correre**, dar da mangiare {a}, **dare la zampa**, educare, **fare le feste**, giocare {con}, **latrare**, leccare, mordere, **ringhiare**, **scappare**, **scavare**, **scodinzolare**, **scorrazzare**, **ubbidire**, **uggiolare**, **ululare**
Chufa ◈ cosechar, cultivar, plantar, producir, recolectar, sembrar	**Cipero dolce** ◈ coltivare, piantare, produrre, raccogliere, seminare
Chulería ◈ aguantar, alardear {con}, aplaudir, calificar {de}, contestar {con}, denunciar, permitir, rechazar, soportar, tragar**se**	**Spavalderia** ◈ abbandonare, elogiare, muoversi {con}, notare, perdere, rasentare, replicare {con}, rispondere {con}, sopportare, **sopravvenire**
Chuleta[1] ◈ adobar, asar, cortar, dorar, freír, pasar**se**, sazonar, servir	**Costoletta** ◈ arrostire, cucinare, cuocere, dorare, insaporire, macerare, mangiare, marinare, ordinare, rosolar**si**, servire,

	tagliare
Chuleta² ◈ descubrir, encontrar, esconder, hacer, pasar, pillar, sacar, tirar {de}	**Foglietto (di appunti)** ◈ copiare {da}, beccare {con}, fare, nascondere, passare, scoprire
Chupete ◈ acostumbrar**se** {a}, dar, dejar, dormir {con}, llevar, poner, quitar, sorber, tirar {de}, usar	**Ciuccio** ◈ abituar**si** {a}, dare, dormire {con}, lasciare, mettere, togliere, usare
Chupinazo¹ ◈ **estallar**, **sonar**	**Botto** ◈ **rimbombare**, **squarciare**
Chupinazo² ◈ dar, disparar, lanzar, pegar	**Cannonata** ◈ **andare a segno**, effettuare, parare, respingere, sbagliare, sferrare, sparare, tirare
Churro¹ ◈ atiborrar**se** {de}, cocinar, comer, desayunar, empachar**se** {de}, freír, hacer, merendar, mojar, preparar, probar, tomar	**Churro** ◈ fare, far colazione/merenda {con}, friggere, inzuppare, mangiare (a bizzeffe/a più non posso), prendere, preparare, provare, rimpinzar**si** {di}, riempir**si** {di}
Churro² ◈ hacer, resultar, salir (algo a alguien)	**Schifezza** ◈ combinare, fare, uscire/venire (qualcosa a qualcuno)
Ciática ◈ acentuar**se**, agudizar**se**, curar, diagnosticar, hospitalizar {por}, mejorar {de}, padecer, reponer**se** {de}, sufrir, tratar	**Sciatica** ◈ accentuar**si**, acuir**si**, acutizzar**si**, curar**si**, diagnosticare, guarire, ricoverare {per}, soffrire {di/per}, **tormentare**, trattare
Ciberespacio ◈ acceder {a}, buscar {en}, charlar {en}, conectar**se** {a}, enganchar**se** {a}, hablar {en}, lanzar {a}, navegar {por}, perder**se** {en}, salir {a}, viajar {por}	**Ciberspazio** ◈ accedere {a}, cercare {in}, connetter**si** {a}, interagire {attraverso/in}, lanciare {in}, muoversi {in}, navigare {in}, parlare {in}, perder**si** {in}, viaggiare {in}
Cicatriz ◈ abrir**se**, borrar, causar, cerrar**se**, conservar, cubrir, curar**se**, dejar, hacer**se**, infectar**se**, lucir, producir, **quedar** (a alguien), restañar, **surcar** (algo), tapar	**Cicatrice** ◈ aprir**si**, avere, cancellare, chiuder**si**, coprire, **deturpare**, infettar**si**, lasciare, nascondere, ridurre, rimarginar**si**, **sfigurare**, **sfregiare**, **solcare** (la guancia), togliere
Cicerone ◈ **acompañar**, actuar {de}, buscar, contratar, ejercer {de}, erigir**se** {en}, hacer {de}, necesitar, servir {de}	**Cicerone** ◈ **accompagnare**, aver bisogno {di}, cercare, fare {da}, **guidare**, improvvisarsi
Ciclismo ◈ abandonar, aficionar**se** {a}, practicar, promover	**Ciclismo** ◈ abbandonare, **appassionare**, appassionarsi {a/di}, dedicar**si** {a}, lasciare, praticare, promuovere
Ciclo ◈ abrir**se**, atravesar, cerrar**se**, completar**se**, concluir, cumplir**se**, desarrollar**se**, iniciar**se**, invertir**se**,	**Ciclo** ◈ aprir**si**, attraversare, chiuder**si**, concluder**si**, entrare {in} (nuovo), iniziare, invertir**si**, organizzare, uscire

organizar, superar	{da}
Ciclón ◈ **acercarse**, **amainar**, **aproximarse**, **arrasar**, **asolar**, **atravesar**, **azotar**, **barrer**, **dañar**, **destruir**, **devastar**, **pasar**	**Ciclone** ◈ **abbattersi** {su}, annunciare, **colpire**, **danneggiare**, **devastare**, **distruggere**, generare, **imperversare**, **infuriare**, intravedere (all'orizzonte), **investire**, **minacciare**, **passare**, placar**si**, prevedere, produrre, **rovesciarsi** {su}, scatenar**si**, **sconvolgere**, **scoppiare**, **spazzare** (via), **travolgere**
Cielo ◈ ascender {a}, caer {de}, clamar {a}, clarear**se**, **despejarse**, elevar {a}, **encapotarse**, escalar, esclarecer**se**, **nublarse**, oscurecer**se**, surcar, tocar	**Cielo** ◈ **albeggiare**, annebbiar**si**, **annuvolarsi**, **aprirsi**, ascendere {a}, assumere {in}, **chiudersi**, fendere, **fiammeggiare**, **imbiancarsi**, **imbrunirsi**, imporporar**si**, offuscar**si**, oscurar**si**, protendere {verso}, rischiarar**si**, **rosseggiare**, salire {in}, schiarir**si**, slanciarsi {verso}, spazzare, tinger**si** di rosa, toccare
Ciencia ◈ apoyar**se** {en}, **avanzar**, cultivar, divulgar, hacer, practicar, renovar	**Scienza** ◈ abusare {di}, **andare avanti**, applicare, **disumanizzare**, divulgare, infondere, **progredire**, separare (dalla fantascienza), usare
Cierre ◈ acometer, adelantar, anunciar, **avecinarse**, consumar**se**, decretar, denunciar, disponer, echar, legalizar, levantar, ocasionar, ordenar, producir**se**, retrasar, suponer	**Chiusura** ◈ anticipare, approfittare {di}, assicurare, causare, chiedere, comportare, confermare, consentire, contare {su}, denunciare, disporre, evidenziare, evitare, far fronte {a}, favorire, garantire, intimare, ordinare, permettere, prevedere, proporre, posticipare, registrare, ritardare, scongiurare, segnalare, verificare
Cifra ◈ alterar, anclar, arrojar, ascender {a}, atenerse {a}, aumentar, avalar, aventurar, barajar, batir, calcular, **crecer**, cuadrar, dar, **decrecer**, **denotar**, desglosar, difundir**se**, disfrazar, distorsionar, engrosar, extrapolar, falsear, fijar, filtrar**se**, incrementar**se**, inflar, limar, manejar, maquillar, negociar, **obrar en poder**, obtener, operar {con}, proporcionar, publicar, pulverizar, rebajar, rebasar, rebatir, reducir**se**, refutar, regatear, registrar**se**, rozar, sobrepasar, sumar, suministrar, superar,	**Cifra** ◈ accantonare, accettare, addizionare, **aggirarsi** (intorno a una somma), ammontare {a}, arrivare {a}, arrotondare, aumentare, chiedere, contribuire {con}, costare, dare, destinare, devolvere, **dire** (che), diminuire, disporre {di}, erogare, estorcere, falsificare, guadagnare, impegnare, incamerare, incolonnare, incrementare, investire, ipotizzare, offrire, pagare, **parlare** (di qualcosa), perdere, pubblicare, raccogliere, raggiungere, rappresentare, rasentare,

tergiversar, totalizar	registrare, riscontrare, sborsare, sommare, superare, ricavare, ricevere, rifiutare, risparmiare, sborsare, spendere, stabilire, stanziare, stimare, superare, totalizzare, tradurre {in}, verificare, versare, vincere
Cigarrillo ◈ apagar, apurar, arrojar, compartir, consumir**se**, dar, echar**se**, encender, fumar, ofrecer, pedir, quemar**se** {con}, rechazar, tirar, traficar {con}	**Sigaretta** ◈ accender**si**, arrotolare, bruciar**si** {con}, buttare, conceder**si**, fumar**si**, gettare, offrire, spegner**si**
Cigarro ◈ apagar, comercializar, consumir**se**, echar, encender, extinguir, fumar	**Sigaro** ◈ accender**si**, fumar**si**, offrire, spegner**si**, spuntare, tagliare, **tirare** (bene)
Cigüeña ◈ **anidar**, **crotorar**, **emigrar**, **volar**	**Cicogna** ◈ **annidarsi**, **battere il becco**, **emigrare**, **volare**
Cilindrada ◈ aumentar, cambiar, limitar, reducir, subir, tener	**Cilindrata** ◈ aumentare, avere, calcolare, cambiare, limitare, maggiorare, moltiplicare, ridurre, stabilire
Cima ◈ alcanzar, ascender {a}, coronar, encaramar**se** {a}, encumbrar**se** {a}, escalar, llegar {a}, mantener**se** {en}, situar**se** {en}, subir {a}, tocar, trepar {a}	**Vetta** ◈ arrivare {in}, ascendere {a}, conquistare, giungere {in}, guadagnare, pervenire {a}, raggiungere, salire, scalare, scendere {da}
Cimiento ◈ apoyar**se** {en/sobre}, asegurar, asentar**se** {en/sobre}, conmover, consolidar, construir {sobre}, cuartear**se**, descansar {sobre}, destruir, deteriorar**se**, echar, establecer, estremecer**se**, fortalecer**se**, levantar, minar, mover**se**, plantar, poner, quebrar**se**, remover, resquebrajar**se**, sacudir, sentar, socavar, sostener**se** {sobre}, **tambalearse**, **temblar**	**Fondamento** ◈ appoggiar**si** {su}, avere, basar**si** {su}, collocare {su}, cominciare {da}, consolidare, costituire, costruire {su}, **crollare**, dare, destituire {di} (ogni), edificare {su}, erodere, essere privo {di}, fare, fornire, gettare, individuare, mancare {di}, minacciare, minare, partire {da}, poggiar**si** {su}, porre, **posare**, provvedere {di}, rafforzare, reggers**i** {su}, rinsaldare, riposare {su}, risanare, scalzare, scavare, scuotere, **sorreggere**, **sostenere**, squassare {da}, **vacillare**
Cine[1] ◈ dedicar**se** {a}, dirigir, hacer, llevar {a}, producir, ver	**Cinema (arte)** ◈ abituar**si** {a}, adattare {per}, dedicar**si** {a}, dirigere, fare, finanziare, influenzare, produrre
Cine[2] ◈ acudir {a}, ir {a}, llevar {a}, proyectar {en}	**Cinema** ◈ andare {a}, aprire, chiudere, dare (un film) {a/in}, dar**si** appuntamento {a}, proiettare {in}

Cineasta ◈ **dirigir**, **producir**	**Cineasta** ◈ **dirigere**, **produrre**
Cinematografía ◈ apoyar, contribuir {a}, dedicar**se** {a}, dinamizar, dominar, estudiar, proteger, representar, revisar, subvencionar	**Cinematografia** ◈ aiutare, appoggiare, approfondire, celebrare, conoscere, finanziare, **investire** (in un genere), **occuparsi** (di qualcosa), **portare sugli schermi**, rappresentare, ricalcare, ricordare, ripassare, rivitalizzare, snobbare
Cinismo ◈ caer {en}, denunciar, rayar {en}, rozar	**Cinismo** ◈ dimostrare, **dominare**, generare, **imperare**, **mancare**, mascherare, mostrare, neutralizzare, ostentare, richiedere, rivelare, **soffocare**, svelare, trasudare
Cinta[1] ◈ acortar, alargar, cortar, medir, pegar {con}	**Nastro** ◈ annodare (sulla bandiera), appuntare (sulla giacca), arricciare, arrotolare, avvolgere, bordare {con/di}, guarnire {con/di}, infiocchettare, legare {con}, orlare {con/di}, portare (nei capelli), srotolare, svolgere, tagliare
Cinta[2] ◈ copiar, **durar**, grabar, piratear, poner, rebobinar, reproducir	**Nastro (cassetta)** ◈ copiare, **durare**, incidere, pirateggiare, riavvolgere, riprodurre
Cinta[3] ◈ censurar, **durar**, grabar, piratear, protagonizar, proyectar	**Pellicola** ◈ censurare, doppiare, **durare**, girare, montare, pirateggiare, proiettare, registrare
Cintura ◈ cimbrear, destrozar, girar, medir, mover, quebrar, romper, torcer	**Vita** ◈ avvolgere, cingere, misurare, muovere, stringere, strizzare
Cinturón ◈ abrochar**se**, aflojar**se**, apretar**se**, desabrochar**se**, poner**se**, quitar**se**, usar	**Cintura** ◈ allacciar**si**, allentar**si**, indossare, mettere**si**, slacciar**si**, stringer**si**, usare, utilizzare
Circo ◈ abrir, armar, convertir**se** {en}, instalar, montar, poner	**Circo** ◈ **arrivare** (in città), installare, lavorare {in}, montare, **permanere**
Circuito[1] ◈ abrir, cerrar, cortar, interrumpir,	**Circuito** ◈ aprire, chiudere, interrompere
Circuito[2] ◈ completar, **discurrir,** irrumpir {en}, **recorrer**, seguir, trazar	**Circuito** ◈ completare, correre {lungo}, **snodarsi**, tracciare
	Gara ◈ disputare, entrare {in}, interrompere, partecipare {a}, seguire, **svolgersi**
Circulación ◈ agilizar, aligerar, aliviar, atascar**se**, aumentar, autorizar, bloquear, canalizar, colapsar**se**, congestionar**se**,	**Circolazione** ◈ agevolare, alleggerire, aprire {a}, autorizzare, bloccare, chiudere {a}, congestionar**si**,

cortar, desbloquear, desviar, dirigir, disminuir, encauzar, entorpecer, facilitar, fluir, obstaculizar, obstruir, prohibir, restablecer, restringir, sacar {de}, salir {de}

convogliare, deviare, dirigere, favorire, impedire, incanalare, intralciare, mettere {in}, ostacolare, regolare, rimettere {in}, scomparire {da}, sveltire, toglier**si** {da}

Círculo[1] ◈ cuadrar, dibujar, formar, moverse {en}, trazar

Cerchio ◈ descrivere, dispor**si** {in}, fare (intorno a qualcosa/qualcuno), formare, metter**si** {in}, muoversi {in}, quadrare, seder**si** {in}, tracciare

Círculo[2] ◈ crear**se**, meter**se** {en}, romper

Circolo (contesto) ◈ creare, metter**si** {in}, innestar**si**, rompere (vizioso), spezzare, strozzare (virtuoso)

Círculo[2] ◈ abrir, cerrar, entrar {en}, frecuentar, inscribir**se** {en}, invadir, salir {de}

Circolo (club) ◈ aprire, **aggregare**, ammettere {a}, associarsi {a}, chiudere, entrare {in}, fare, fondare, frequentare, invadere, iscriver**si** {a}, **riunire**, tenere, uscire {da}

Círculo[3] ◈ ampliar**se**, ceñir**se** {a}, circunscribir**se** {a}, estrechar**se**, frecuentar, limitar**se** {a}, pertenecer {a}, reducir**se**, trascender {de}

Cerchia ◈ allargar**si**, ampliar**si**, appartenere {a}, circoscriver**si** {a}, frequentare, limitar**si** {a}, rientrare {in}, stringer**si**, trascendere

Círculo[4] ◈ cruzar, rebasar, sobrepasar

Circolo (polare) ◈ arrivare {a}, oltrepassare, spinger**si** {oltre}, superare

Circunferencia ◈ calcular, cerrar, dibujar, inscribir {en}, medir, trazar

Circonferenza ◈ calcolare, determinare, disegnare, inscrivere {in}, misurare, rappresentare, tracciare

Circunloquio ◈ andarse {con}, emplear, perderse {en}

Giro di parole (circonlocuzione) ◈ dire {con}, fare, lanciarsi {in}, ricorrere {a}, rispondere {con}, usare

Circunscripción ◈ constar {en}, limitar {a}, permanecer {en}, pertenecer {a}, restringir {a}, votar {en}

Circoscrizione ◈ appartenere {a}, candidar**si** {in}, dividere {in}, suddividere {in}, votare {in}

Circunstancia ◈ absorber, achacar, aclarar, aclimatar**se** {a}, acomodar**se** {a}, adaptar**se** {a}, afrontar, ahondar {en}, amoldar**se** {a}, asumir, atenerse {a}, atravesar, averiguar, capitalizar, concurrir, **darse**, dejarse llevar {por}, determinar, dilucidar, esclarecer**se**, establecer, examinar, **indicar**, **provocar**, **rodear**, silenciar, **sumarse**, superar

Circostanza ◈ adattarsi {a}, affrontare, aggravar**si**, analizzare, approfittare {di}, aspettare, chiarire, considerare, creare, delineare, denotare, denunciare, determinare, esporre, evidenziare, evitare, fronteggiare, gestire, illustrare, **impedire**, **maturare**, modificare, nascere {da}, operare {in}, peggiorare, **permettere**, portare {a}, produrre, **presentarsi**, prevedere, regolarsi (secondo), richiedere, ricostruire, riferire, **sussistere**, tener conto {di}, trarre vantaggio {da}, trasformare,

	trovarsi {di fronte a/in}, valutare, **venirsi a creare**, **verificarsi**
Cirio[1] ◈ apagar, encender, llevar, poner, portar	**Cero** ◈ accendere, mettere, portare, spegnere
Cirio[2] ◈ armar, montar	**Casino** ◈ fare, piantare
Cirugía ◈ hacer**se**, practicar, realizar, recurrir {a}, someter**se** {a}	**Chirurgia** ◈ realizzare (intervento di), ricorrere {a} (intervento di), sottopor**si** {a} (intervento di)
Cisco ◈ armar**se**, liar**se**, montar**se**, organizar**se**	**Finimondo** ◈ fare, provocare, scatenar**si**, **scoppiare**, **succedere**
Cisma ◈ abrir**se**, acabar {con}, agravar**se**, causar, consumar**se**, dar lugar {a}, **enfrentar** (a alguien), evitar, iniciar, ocasionar, poner fin {a}, producir**se**, protagonizar, provocar, superar	**Scisma** ◈ aprir**si**, causare, chiuder**si**, consumar**si**, dare luogo {a}, evitare, porre fine {a}, provocare, **rientrare**, scongiurare, **verificarsi**
Cisne ◈ **anidar**, **deslizarse**, **nadar**, **volar**	**Cigno** ◈ **annidarsi**, **nuotare**, **scivolare** (sull'acqua), **volare**
Cita[1] ◈ acordar, acudir {a}, anular, asistir {a}, cancelar, concertar, convenir, dar (a alguien), faltar {a}, fijar, pedir, saltarse, solicitar, tener	**Appuntamento** ◈ andare {a}, annullare, anticipare, avere, cancellare, concordare, confermare, dare, dimenticar**si** {di}, disdire, fissare, mancare {a}, posticipare, prendere, ricevere (solo) {per/su}, rimandare, rinviare, **saltare**, scordar**si** {di}, spostare, stabilire, tardare {a}, trovar**si** {a}
Cita[2] ◈ descontextualizar, intercalar, interpolar, introducir, jalonar {de/con}	**Citazione** ◈ abusare {di}, addurre, aggiungere, concludere {con}, contenere, decontestualizzare, estrarre, fare, impreziosire {di}, infarcire (un testo {di}, infiorettare (un discorso) {di}, inserire (in un testo), inserire nel contesto, parafrasare, richiamare, ricorrere {a}, riportare, trarre
Citación ◈ acordar, acudir {a}, anular, aplazar, apoyar, aprobar, comunicar, cursar, denegar, justificar, impedir, invalidar, pedir, producir**se**, realizar, recibir, solicitar	**Citazione (in giudizio)** ◈ chiedere, disporre, effettuare, firmare, mandare, notificare, preannunciare, **prescriversi**, presentare, procedere {con}, ricevere
Cítrico[1] ◈ confitar, consumir, escarchar, estropear**se**, exportar, importar, madurar, producir, pudrir**se**,	**Agrume** ◈ **andare a male**, candire, coltivare, consumare, esportare, importare, **marcire**, maturare, mondare, produrre

Cítrico² ◈ cultivar, plantar, secar**se**

Agrume (pianta) ◈ coltivare, curare, piantare, seccare

Ciudad ◈ abandonar, abastecer, administrar, afincar**se** {en}, circular {por}, congestionar**se**, **crecer**, cuidar, deambular {por}, dejar, descongestionar**se**, destruir, expandir**se**, extender**se**, frecuentar, fundar, gobernar, habitar {en}, ir**se** {de}, levantar, mudar**se** {a/de}, pasear {por}, radicarse {en}, recorrer, recuperar, regir, residir {en}, transitar {por}, visitar, vivir {en}

Città ◈ abitare {in}, amministrare, andare {in}, andarsene {da}, entrare {in}, **estendersi**, fondare, governare, lasciare, passeggiare {in/per}, **pullulare** (di turisti), ripulire (dai malviventi), risiedere {in}, **sorgere**, **svuotare**, vagabondare {per}, vagare {per}, vedere, visitare, vivere, trasferir**si** {in}, uscire {da}

Ciudadanía¹ ◈ adquirir, asumir, conceder, conseguir, dar, despojar {de}, garantizar, jurar, negar, obtener, ostentar, otorgar, perder, revocar, solicitar, tramitar

Cittadinanza ◈ accertare, acquisire, acquistare, assegnare, assumere, attribuire, avere, cambiare, chiedere, concedere, conferire, conservare, optare {per}, ottenere, perdere, possedere, prendere, privare {di}, revocare, riconoscere, rinunciare {a}, rivendicare, scegliere, togliere, trasmettere

Ciudadanía² ◈ advertir {a}, apelar {a}, **apoyar**, conmocionar**se**, convencer**se**, convocar {a}, **demandar**, engañar, indignar**se**, informar, insultar, llamar {a}, **oponerse**, orientar, **pedir**, **quejarse** (de algo), **rechazar**, **reclamar**, **respaldar**, sensibilizar, tranquilizar

Cittadinanza (popolazione) ◈ **insorgere**, indottrinare, informare, invitare, mobilitare, **ribellarsi**, sensibilizzare, tranquillizzare

Ciudadano ◈ advertir, alertar, consultar, engañar, informar, **participar**, pedir {a}, preguntar {a}, **quejarse**

Cittadino ◈ ascoltare, consultare, diventare, informare, indignar**si**, ingannare, **lamentare**, **lamentarsi** (di qualcosa), sentir**si**

Civismo ◈ actuar {con}, apelar {a}, demostrar, practicar

Civismo ◈ **consentire**, dimostrare, **mancare**, manifestare, rivolgersi {a}

Civilización¹ ◈ comprender, conocer, construir, crear, derrumbar**se**, **desaparecer**, desarrollar, dominar, **evolucionar**, extinguir**se**, identificar, **nacer**, reconstruir, respetar, **sucumbir**, **surgir**

Civiltà ◈ assimilare, difendere, distruggere, **fiorire**, **nascere**, promuovere, riscoprire, rispettare, salvaguardare, salvare, **scomparire**, studiare, supportare, svilupparsi, valorizzare

Civilización² ◈ demostrar, **faltar**, tener

Civiltà (educazione) ◈ avere, **mancare**, mostrare, rivelare

Cizaña ◈ meter, sembrar

Zizzania ◈ gettare, mettere, portare, seminare, spargere

Clamor ◈ acallar, apagar**se**, desoír, **estallar**, lanzar, **resonar**	**Clamore** ◈ creare, destare, fare, produrre, provocare, sollevare, suscitare
Clan ◈ constituir, formar, ingresar {en}, pertenecer {a}, salir {de}	**Clan** ◈ appartenere {a}, entrare {in}, essere legato {a}, formare
Clandestinidad ◈ abandonar, actuar {en}, condenar {a}, continuar {en}, moverse {en}, pasar {a}, permanecer {en}, salir {de}, trabajar {en}, vivir {en}, volver {a}	**Clandestinità** ◈ abbandonare, agire {in}, combattere, contrastare, costringere {a}, darsi {a}, emergere {da}, entrare {in}, lavorare {in}, passare {a}, scegliere, uscire {da}, vivere {in}
Clara ◈ batir, montar, separar	**Chiara** ◈ montare, sbattere, separare
Claridad[1] ◈ aportar (a algo), arrojar (sobre algo), dar, dotar {de}, **faltar**	**Chiarezza** ◈ fare, **mancare**, mancare {di}
Claridad[2] ◈ despedir, desprender, emanar, emitir, proyectar (sobre algo)	**Chiarore** ◈ **balenare**, diffondere, emanare, filtrare (dalla finestra), **illuminare**, **inondare**, irradiare, penetrare (dalla finestra), proiettare
Clarividencia ◈ carecer {de}, demostrar, derrochar, disponer {de}, distinguirse {por}, **faltar**, ganar, mostrar, perder, poseer, **sorprender**, tener	**Lungimiranza** ◈ avere, **colpire**, **consentire**, dimostrare, **mancare** (a qualcuno), mancare {di}, perdere, possedere, **precedere**
Clase[1] ◈ abolir	**Classe (società)** ◈ abolire
Clase[2] ◈ asistir {a}, dar, faltar {a}, impartir, recibir, saltarse	**Lezione** ◈ andare {a}, ascoltare, assistere {a}, dare, disturbare, fare, frequentare, impartire, mancare {a}, perdere, prendere, saltare, seguire, sospendere (un alunno) {da}, svolgere, tenere
Clase[3] ◈ derrochar, desprender, tener	**Classe (eleganza)** ◈ avere (da vendere), mostrare, **mancare**, mancare {di}
Clasificación[1] ◈ basar, establecer, fundamentar, rehuir	**Classificazione** ◈ procedere {a}, sfuggire {a} (ogni)
	Classifica ◈ compilare, formare, redigere, stilare
Clasificación[2] ◈ alcanzar, conseguir, lograr, obtener	**Qualificazione** ◈ avere, conseguire, ottenere
Claustro[1] ◈ **acordar**, **aprobar**, componer, constituir, convocar, **decidir**, **declarar**, designar, **determinar**, elegir, formar, integrar, **proponer**, renovar, reunir**se**, votar	**Consiglio di dipartimento / facoltà** ◈ **approvare**, comporre, costituire, **decidere**, **deliberare**, **determinare**, far parte {di}, **proporre**, riunir**si**
Claustro[2] ◈ reconstruir, recorrer, reformar, restaurar, rodear, visitar	**Chiostro** ◈ restaurare, ricostruire, riedificare, visitare

Claustrofobia ◈ dar, **entrar** (a alguien), padecer {de}, provocar, sentir, superar, tener, vencer	**Claustrofobia** ◈ avere (un attacco di), **avvolgere** [un senso di], far venire (gli spazi stretti), **prendere** (a qualcuno), soffrire {di}, superare
Cláusula ◈ contravenir, determinar, ejecutar, eliminar, establecer, fijar, impedir, imponer, incluir, infringir, invalidar, negociar, vulnerar	**Clausola** ◈ annullare, contestare, fissare, inserire, imporre, includere, rinunciare {a}, sopprimere, **seguire**, togliere, volere
Clausura ◈ acudir {a}, asistir {a}, celebrar**se**, decretar, efectuar, exigir, ordenar, prevenir, proceder {a}, proclamar, producir**se**	**Chiusura** ◈ assistere {a}, disporre, partecipare {a}, procedere {a}, proclamare, presenziare
Clave ◈ aclarar, averiguar, dar, descifrar descodificar, descubrir, desentrañar, encontrar, destapar, desvelar, establecer, explicar, ocultar, **radicar**, **residir** {en}	**Chiave (soluzione)** ◈ azzeccare, dare, decifrare, decodificare, fornire, identificare, indovinare, scoprire, **stare** (in qualcosa), svelare, trovare
Clavo ◈ clavar, dar {en}, extraer, introducir, meter, remachar, sacar	**Chiodo** ◈ attaccare, battere, cavare, **entrare** (nel muro), levare, mettere, **penetrare**, piantare, raddrizzare, ribadire, scapocchiare, togliere, torcere, **trafiggere**
Clemencia ◈ conceder, denegar, ejercer, implorar, negar, pedir, rogar, solicitar, suplicar	**Clemenza** ◈ affidarsi {a}, appellarsi {a}, chiedere, confidare {in}, fare [un atto di], impetrare, implorare, invocare, ottenere, mostrare, perorare [un atto di], raccomandarsi {a}, rimettersi {a}, usare
Clérigo ◈ **oficiar**, ordinar**se** {como/de}, **predicar**	**Chierico** ◈ **celebrare**, ordinar**si**, **predicare**
Clic ◈ hacer (doble), oír, producir, **sonar**	**Clic** ◈ **bastare**, **consentire**, effettuare, eseguire, are (doppio), sentire
Cliché ◈ abandonar, abusar {de}, acostumbrar, acudir {a}, emplear, evitar, recurrir {a}, usar	**Cliché** ◈ attenersi {a}, avere poco da spartire {con} (vecchio), distaccarsi {da}, evitare, farla finita {con}, ingabbiare {in}, obbedire {a}, restare ancorato {a}, restare legato {a}, ripercorrere (stanco), riproporre (solito), rispolverare, uscire {da}
Cliente ◈ abusar {de}, arañar, atender {a}, atraer, beneficiar, brindar {a}, captar, fidelizar, ganar, hacer, informar, mantener, ofrecer {a}, perder, recuperar,	**Cliente** ◈ accontentare, acquisire, adescare, informare, offrire {a}, perdere, ricevere, servire, scontentare, soddisfare, **visitare** (il negozio)

visitar	
Clientela ◈ **acudir** (a un lugar), asegurar**se**, atender, atraer, aumentar, beneficiar, brindar {a}, captar, disminuir, **frecuentar**, ganar, hacer**se** {con}, informar, mantener, ofrecer {a}, perder, quitar, reducir, retener, **visitar**	**Clientela** ◈ accaparrarsi, accogliere, accontentare, acquisire, allargare, ampliare, assistere, attrarre, aumentare, consigliare, deludere, fidelizzare, gestire, incrementare, informare, invogliare, offrire {a}, penalizzare, perdere, restringere, risarcire, sensibilizzare, servire
Clima[1] ◈ alterar**se**, caldear**se**, enfriar**se**, enrarecer**se**, gozar {de}, mantener, predecir	**Clima (meteo)** ◈ assuefar**si** {a}, determinar**si**, godere {di}, intorbidar**si**, turbar**si**
Clima[2] ◈ crear, caldear**se**, enfriar**se**, propiciar, recobrar, respirar**se**, serenar**se**, sosegar**se**, tensar, vivir**se**	**Clima (contesto)** ◈ **aleggiare**, avvelenar**si**, **avvolgere**, **circondare**, crear**si**, favorire, instaurar**si**, **regnare**, rendere teso
Clímax ◈ alcanzar, conseguir, llegar {a}	**Climax** ◈ arrivare {a}, raggiungere, rappresentare, tendere {a}
Clínica ◈ acudir {a}, atender {en}, ingresar {en}, internar {en}, operar**se** {en}, trasladar {a}	**Clinica** ◈ curar**si** {in}, dimettere {da}, operar**si** {in}, ricoverar**si** {in}, trasferire {in}, trasportare {in}, uscire {da}
Club ◈ abandonar, dirigir, encontrar, entrenar {en}, gestionar, jugar {en}, llegar {a}, militar {en}, presidir, regentar, salir {de}	**Club** ◈ aggiunger**si** {a}, allenare, allontanar**si** {da}, appartenere {a}, dirigere, entrare {in}, escludere {da}, far parte {di}, giocare {in}, guidare, lasciare, uscire {da}
Coacción ◈ ceder {a}, denunciar, ejercer, librar**se** {de}, resistir, someter {a}, sufrir	**Coazione** ◈ esercitare, legittimare, obbedire {a}, possedere, resistere {a}, soggiacere {a}, usare (varie forme di), superare
Coagulación ◈ facilitar, favorecer, evitar, impedir, impulsar, inhibir, provocar, regular	**Coagulazione** ◈ accelerare, evitare, facilitare, favorire, impedire, inibire, innescare, rallentare, regolare
Coágulo ◈ crear, desarrollar, deshacer, detectar, disolver, eliminar, extirpar, extraer, formar**se**, producir, romper**se**	**Coagulo / Grumo** ◈ contenere, dissolver**si**, eliminare, formar**si**, **migrare** (da una parte all'altra), rimuovere, sciogliersi, **scomparire**, staccar**si**
Coalición ◈ aglutinar, cimentar, constituir, debilitar, derrotar, deshacer**se**, desmembrar**se**, disolver**se**, forjar, formar, fortalecer**se**, **fracasar**, frustrar**se**, romper**se**, trabar	**Coalizione** ◈ costituire, divider**si**, entrare {in}, formare, guidare, privare della maggioranza, ricostituire, rompere, sciogliere, sconfiggere, uscire {da}

Coartada ◈ buscar, carecer {de}, debilitar, desacreditar, desarbolar, desarmar, desmontar, encontrar (en algo), escudar**se** {en}, maquinar, montar, planear, presentar, rebatir, recurrir {a}, refutar, servir {de}, sostener, tejer, tener, tramar, urdir, usar {como}	**Alibi** ◈ addurre, avere, cercare, confermare, confutare, costituir**si**, costruir**si**, crear**si**, **crollare**, demolire, disporre **si**, fabbricar**si**, fornire, precostituir**si**, presentare, **reggere**, servire {da}, smontare, smantellare, trovare (in qualcosa), usare {come}
Coba ◈ dar	**Sviolinata** ◈ fare (a qualcuno), suonare {come}
Cobardía ◈ acusar {de}, adolecer {de}, caer {en}, criticar, demostrar, evidenciar**se**, implicar, manifestar, pecar {de}, reflejar, retratar, revelar, vencer	**Codardia** ◈ accusare {di}, dimostrare, essere affetto {da}, lamentare, manifestar**si**, mostrare, peccare {di}, riflettter**si**, rivelar**si**, tacciare {di}, vincere
Cobaya ◈ analizar {en}, convertir**se** {en}, emplear {como}, experimentar {con/en}, hacer {de}, investigar {con/en}, probar {con/en}, servir {de}, usar {como}, utilizar {como}	**Cavia** ◈ diventare, fare {da}, fungere {da}, provare {su}, **reagire** (a un trattamento), servire {come}, sperimentare {su}, usare {come}, utilizzare {come}
Cobertura ◈ acaparar, alcanzar, ampliar, asegurar, aumentar, brindar, carecer {de}, cubrir, dar, desplegar, disminuir, extender, garantizar, incrementar, limitar, lograr, mejorar, ofrecer, otorgar, proporcionar, recibir, recortar, tener	**Copertura** ◈ assicurare, aumentare, avere, chiedere, comprendere, contare {su}, dare, estendere, fornire, garantire, limitare, **mancare**, mancare {di}, migliorare, offrire, prevedere, trovare
Cobijo ◈ brindar, buscar, dar, encontrar, hallar, ofrecer, recibir	**Rifugio** ◈ cercare, dare, offrire, trovare
Cobre ◈ detectar, emplear, extraer, fundir, hallar, manipular, obtener, producir, recubrir {de}, trabajar, utilizar	**Rame** ◈ estrarre, fondere, lavorare, ottenere, ricoprire {di}, saldare, usare, utilizzare
Cobro ◈ acelerar, agilizar, realizar, retardar, retrasar, solicitar, tramitar	**Riscossione** ◈ accelerare, affidare, **avvenire**, effettuare, gestire, procedere {a}, ritardare, sospendere
Coca ◈ consumir cultivar, esnifar, ingerir, inhalar, plantar, producir, sembrar	**Coca** ◈ coltivare, farsi {di}, piantare, produrre, seminare, sniffare, tirare {di}
Cocaína ◈ cortar, esnifar, ingerir, inhalar	**Cocaina** ◈ farsi {di}, sniffare, spacciare, tagliare, tirare {di}
Cocción ◈ completar, continuar, demorar**se**, empezar, finalizar, iniciar,	**Cottura** ◈ assicurare, avviare, completare, consigliare, controllare, eseguire,

prolongar, proseguir, **tardar**, vigilar	garantire, ottenere, permettere, preferire, procedere {a}, richiedere, sbagliare, sottoporre {a}
Coche ◈ abrir, acelerar, acercar (a alguien) {en}, adelantar, alquilar, **andar**, apagar**se**, aparcar, apear**se** {de}, arrancar, arreglar, asegurar, **atravesarse** (a alguien), **atropellar**, **avanzar**, averiar**se**, bajar**se** {de}, blindar, **caerse a pedazos**, **calarse**, calentar**se**, cambiar {de}, cerrar, chocar, **circular**, coger, **colisionar**, comprar, conducir, **correr**, **cortar el paso**, **cruzarse** (a alguien), **derrapar**, desguazar, desmantelar, desmontar, desplazar**se**, desvencijar, detener, echar gasolina {a}, embalar**se**, empujar, encender**se**, entrar {en}, esquivar, estacionar, estrellar**se**, estropear**se**, **explotar**, frenar, **funcionar**, **gastar combustible**, **girar** [sobre sí mismo], hacer la revisión {a}, homologar, incendiar**se**, inmovilizar, ir {en}, **ir marcha atrás**, lavar, limpiar, llevar, localizar, manejar, maniobrar, matricular, montar**se** {en}, meter**se** {en}, mover**se**, ocupar, paralizar, parar**se**, **perder aceite/gasolina/valor**, perder el control {de}, pilotar, poner a punto, poner en marcha, prestar, propulsar, **rebasar la velocidad**, remolcar, renquear, reparar, retirar, robar, rodar, romper**se**, salir {de}, **salirse del carril**, secuestrar, ser arrojado fuera {de}, subir {a}, **transitar**, **temblar**, tener, vender, viajar {en}, volcar**se**, **voltear**se	**Auto** ◈ **accartocciarsi, accelerare,** accostare, affittare, allontanarsi {in}, **andare fuori strada**, andare {in}, arrivare {in}, assicurare, blindare, **cadere a pezzi**, cambiare, **capovolgersi**, **cappottare**, carrozzare, **circolare**, collaudare, condurre, **correre**, **decelerare**, distruggere, entrare {su}, fare il tagliando {a}, fare manovra {con}, fermar**si**, **filare** (a una velocità), fracassar**si**, frenare, girare {in}, guidare, immatricolare, impantanar**si**, infilarsi {in}, lanciare (a folle velocità/contro qualcosa), mandare fuori strada, manovrare, **marciare**, mettere in moto, noleggiare, parcheggiare, partire {in}, perdere il controllo {di}, pilotare, prendere, **prendere velocità**, **procedere**, provare, rallentare, revisionare, ribaltar**si**, **rimanere in panne**, rimorchiare, rodare, romper**si**, rottamare, rubare, salire {in/su}, sbalzare fuori {da}, **sbandare**, scendere {da}, **schiantarsi**, schivare, **scontrarsi**, sequestrare, **sfrecciare** (a tutta velocità), **sfuggire al controllo**, **slittare**, **sobbalzare**, sorpassare, spingere, spostare, tamponare, targare, trainare, **transitare**, usare, uscire {da}, **uscire di strada**, vendere, **viaggiare** (a alta/bassa velocità)
Cochino ◈ alimentar, cebar, engordar, sacrificar	**Maiale** ◈ alimentare, ammazzare, ingrassare, nutrire, sacrificare
Cociente ◈ alcanzar, medir	**Quoziente** ◈ avere, calcolare, determinare, misurare, raggiungere, valutare
Cocina[1] ◈ apreciar, aprender, degustar, conocer, enseñar, **gustar** (a alguien), robar	**Cucina** ◈ amare, conoscere, consigliare, dedicar**si** {a}, deliziar**si** {con}, dilettar**si** {con/di}, garantire, gustare, offrire, **piacere** (a qualcuno), prediligere, preferire, provare, scegliere, scoprire
Cocina[2] ◈ apagar, encender	**Cucina (elettrodomestico)** ◈ accendere, cambiare, pulire, spegnere, sporcar**si**,

	spostare
Cocina[3] ◈ ampliar, equipar, fregar, instalar, limpiar, montar, pisar, reformar	**Cucina (stanza)** ◈ ampliare, dotare (di un elettrodomestico), pulire, ristrutturare
Coco[1] ◈ abrir, rallar, romper, partir	**Cocco** ◈ aprire, **cadere**, grattugiare, rompere, spaccare
Coco[2] ◈ tener {en}	**Zucca (testa)** ◈ avere {in}, ficcar**si** {in}
Coco[3] ◈ convertir**se** {en}, ser, **venir**	**Uomo nero** ◈ chiamare, **portare via** (qualcuno), **venire**
Cocotero ◈ agitar, sacudir	**Palma da cocco** ◈ scuotere
Cóctel[1] ◈ pedir, preparar, servir	**Cocktail** ◈ bere, ideare, ordinare, preparare, prendere, servire
Cóctel[2] ◈ asistir {a}, celebrar, dar, hacer, invitar {a}, ofrecer	**Cocktail party** ◈ andare {a}, invitare {a}, offrire, organizzare, partecipare {a}
Cóctel[3] ◈ crear, elaborar, formar, obtener, preparar	**Cocktail (miscuglio)** ◈ creare, elaborare, ottenere, preparare, sperimentare
Cóctel[4] ◈ arrojar, componer, elaborar, fabricar, lanzar, tirar	**Bomba** ◈ buttare, confezionare, costruire, **esplodere**, fabbricare, gettare, lanciare, piazzare
Codicia ◈ alimentar, anidar, dejarse llevar {por}, despertar, generar, saciar, satisfacer, sucumbir {a}, suscitar	**Cupidigia** ◈ abbandonar**si** {a}, accusare {di}, alimentare, appagare, guardare {con}, guardarsi {da} (ogni), saziare, stimolare
Código[1] ◈ aplicar, aprobar, atenerse {a}, conculcar, cumplir, derogar, implantar, incumplir, infringir, reformar, respetar, restaurar, revisar, seguir, subvertir, transgredir, violar	**Codice (diritto)** ◈ applicare, **contemplare**, contravvenire {a}, incappare {in}, infrangere, interpretare, osservare, **prescrivere**, **prevedere**, **punire**, rasentare, riformare, rispettare, **sancire**, sfiorare, **stabilire**, trasgredire, uniformarsi {a}, varare, violare
Código[2] ◈ decodificar, descifrar, interpretar	**Codice (messaggio)** ◈ decifrare, interpretare
Código[3] ◈ ingresar, insertar	**Codice (chiave)** ◈ digitare, inserire
Codo ◈ abrir, apoyar, cerrar, doblar, echar (a algo), empinar, hincar	**Gomito** ◈ appoggiare, fratturar**si**, lussar**si**, puntare, sbucciarsi, urtare {con}
Coeficiente ◈ aceptar, aplicar, aumentar, calcular, cubrir, cumplir, elevar, examinar, igualar, mejorar, multiplicar, rebajar, reducir, tener	**Coefficiente** ◈ abbassare, adottare, applicare, aumentare, avere, **comparire**, migliorare, modificare, moltiplicare {per}, ridurre, rispettare, scegliere, stare attenti {a}
Coerción ◈ abolir, acatar, aflojar, agravar**se**, agudizar**se**, aligerar, aliviar, **atañer**, burlar, cautelar, decretar,	**Coercizione** ◈ alleggerire, diventare strumento {di}, eludere, imporre [un atto di], piegarsi {a}, resistere {a},

derogar, desobedecer, desoír, ejercer, eludir, encajar, levantar, librar**se** {de}, mitigar, plegarse {a}, practicar, reinstaurar, rendirse {a/ante}, revocar, sacudir**se**, saltarse, someter**se** {a}, sortear, violar	ribellarsi {a}, ridur**si** {a}, rifiutare, rimuovere, sottopor**si** {a}, sottostare {a}, subire, tollerare, violare
Cofradía ◈ apuntar**se** {a}, **desfilar**, fundar, **hacer estación de penitencia**, ingresar{en}, inscribir**se** {en}, pertenecer {a}	**Confraternita** ◈ **andare/sfilare/uscire in processione**, appartenere {a}, fondare, riunir**si**
Cogida ◈ recibir, sufrir, tener	**Incornata** ◈ ricevere, schivare, **sfigurare**
Coherencia ◈ actuar {con}, aportar, buscar, dar, demostrar, destacar, implicar, mantener, pedir, perder, subrayar, tener	**Coerenza** ◈ apprezzare, avere, dare, **mancare**, mancare {di}, mantenere, riconoscere
Cohesión ◈ alcanzar, amenazar, aportar, conservar, dar (a algo/alguien), **faltar**, fortalecer**se**, garantizar, mantener, minar, quebrar**se**, reforzar, romper, socavar, truncar**se**	**Coesione** ◈ accrescere, apportare, dare, incentivare, incrinare, **mancare**, mancare {di}, mantenere, rafforzare, richiamare {a}, ricostruire, trovare
Cohete[1] ◈ **alcanzar**, atacar {con}, **caer**, **despegar**, dirigir**se**, disparar, encender, **estallar**, **explotar**, **fallar**, guiar, **impactar**, lanzar, prender, propulsar, **reventar**	**Missile / Razzo** ◈ abbattere, **andare a segno**, **colpire**, **devastare**, dirigers**i**, **distruggere**, **esplodere**, intercettare, lanciare, **centrare/mancare il bersaglio**, manovrare, neutralizzare, **partire**, pilotare, radiocomandare, **raggiungere**, sganciare, **solcare il cielo**, sparare, **uccidere**
Cohetes[2] ◈ anunciar {con}, celebrar {con}, echar, estallar, recibir {con}, sonar, tirar	**Fuochi artificiali** ◈ annunciare {con}, celebrare {con}, confezionare, fabbricare, guardare, ricevere {con}, salutare {con}, **solcare il cielo**, sparare
Coincidencia ◈ apreciar**se**, apuntar, buscar, constatar, contener, **darse**, descubrir, destacar, detectar**se**, encontrar, evitar, **existir**, explicar, manifestar, notar, parecer, presentar, producir**se**, propiciar, resultar	**Coincidenza** ◈ considerare, constatare, credere {a/in}, **darsi**, **esistere**, evitare, risultare, sembrare, scoprire, sottolineare, trovare, vedere, **verificarsi**
Coito ◈ completar, interrumpir, llegar {a}, practicar, realizar, rechazar	**Coito** ◈ cominciare, concludere, giungere {a}, iniziare, interrompere, praticare, realizzare, rifiutare, terminare
Col ◈ cocer, cortar, hervir, lavar, limpiar,	**Cavolo** ◈ bollire, cucinare, cuocere, lavare,

rehogar	pulire, tagliare
Cola[1] ◈ mover, levantar, tener	**Coda** ◈ afferrare {per}, alzare, amputare, dimenare, avere, morder**si**, muovere, tagliare, tirare
Cola[2] ◈ ahorrarse, aumentar, avanzar, colar**se** {en}, **dar vueltas**, disminuir, estar {a/en}, **girar**, guardar, hacer, mover**se**, ponerse {a/en}, respetar, saltarse, **serpentear**	**Coda (fila)** ◈ **arrivare** (sino a), aspettare {in}, chiudere, creare, evitare, fare, formar**si** (chilometrica), **iniziare**, lamentarsi {di/per}, mettersi {in}, rimanere {in}, rimettersi {in}, rispettare, saltare, **scorrere**, segnalare (in autostrada), **snodarsi**, stare {in}
Cola[3] ◈ pegar {con}, utilizar	**Colla** ◈ attaccare {con}, incollare {con}, utilizzare
Colaboración ◈ apreciar, brindar, canalizar, contar {con}, encauzar, estrechar, fomentar, fortalecer**se**, implorar, impulsar, incentivar, incrementar, intensificar, ofrecer, pedir, prestar, recabar, rechazar, regatear, requerir, sellar, solicitar	**Collaborazione** ◈ allargare, avvalersi {di}, avviare, contare {su}, dare, estendere, giovarsi {di}, iniziare, instaurare, intensificare, negare, offrire, prestare, richiedere, rifiutare
Colada ◈ hacer, lavar, mojar**se**, poner, realizar, recoger, tender	**Bucato** ◈ bagnar**si**, fare, lavare, mettere in ammollo, piegare, raccogliere, riporre, risciacquare, smacchiare, stendere, stirare, strizzare, strofinare
Colapso ◈ amortiguar, causar, conducir {a}, crear, dar lugar {a}, evitar, impedir, librar**se** {de}, llevar {a}, mitigar, morir {de/por}, ocasionar, paliar, producir**se**, propiciar, provocar, rescatar {de}, resolver, sacar {de}, salir {de}, salvar {de}, soportar, sufrir	**Collasso** ◈ avere, causare, **cogliere**, creare, essere sull'orlo {di}, evitare, **fulminare**, giungere {a}, impedire, morire {per}, provocare, rischiare, scatenar**si**, stroncare, subire, svenire {per}, temere
Colchón ◈ actuar {como/de}, **amortiguar**, proteger, servir {de}, **sostener**, usar, utilizar	**Materasso** ◈ **ammortizzare** (un urto), **attutire**, proteggere, **sostenere**, usare, utilizzare
Colección ◈ **abarcar** (algo), acumular, añadir {a}, atesorar, completar, componer, conformar, custodiar, desplegar, engrosar, enriquecer, exhibir, exponer, figurar {en}, formar parte {de}, hacer, integrar, pertenecer {a}, reunir, sumar**se** {a}	**Collezione** ◈ aggiungere {a}, arricchire, completare, **comprendere**, costituire, custodire, esporre, far parte {di}, fare, impreziosire, integrare, ospitare, presentare, riunire, scoprire
Colecta ◈ autorizar, contribuir {a}, hacer, iniciar, organizar, participar {en},	**Colletta** ◈ fare, lanciare, organizzare, partecipare {a}, promuovere, realizzare

promover, realizar

Colegio[1] ◈ dirigir, estudiar {en}, expulsar {de}, inscribir**se** {en}, ir {a}, salir {de}

Scuola ◈ andare {a}, assentarsi {da}, dirigere, espellere {da}, frequentare, iscriver**si** {a}, marinare, perdere, studiare {a}, uscire {da}

Colegio[2] ◈ educar**se** {en}, estudiar {en}, expulsar {de}, graduar**se** {en}, inscribir**se** {en}

Collegio ◈ andare {in}, entrare {in}, espellere {da}, scappare {da}, stare {in}, studiare {in}, uscire {da}

Colegio[3] ◈ afiliar**se** {a}, expulsar {de}

Ordine ◈ iscriver**si** {a}, radiare {da}

C

Cólera[1] ◈ **amenazar** (a alguien), combatir, contagiar**se**, curar**se** {de}, detectar, extender**se**, luchar {contra}, presentar**se**, prevenir, propagar**se**, vacunar**se** {contra}, vencer

Colera ◈ contagiar**si** {con/di}, contrarre, curare, debellare, diagnosticare, diffonder**si**, essere affetto {da}, guarire {da}, infettar**si** {di}, manifestare (i sintomi di), prevenire, riaversi {da}, stroncare, superare, trasmettere, vaccinar**si** {contro}, veicolare, vincere

Cólera[2] ◈ apaciguar, aplacar**se**, **apoderarse** (de alguien), atemperar, atizar, calmar**se**, concentrar, contener, dar rienda suelta {a}, derramar, desatar**se**, descargar, desfogar, desahogar, despertar, embargar, encender, estallar {en}, expresar, liberar, mitigar, montar {en}, reprimir, rezumar, templar

Collera ◈ **accecare**, andare {in}, assopir**si**, calmare, contenere, dominare, **esplodere**, essere {in} (con qualcuno), farsi trasportare {da}, **invadere**, mandare {in}, moderare, montare {in}, placare, **prendere** (a qualcuno), **prorompere**, provocare, reprimere, ribollire {di}, scatenar**si**, sfogare, suscitare, **svampare**, **svaporare**, temperare, trattenere, **travolgere**, vincere

Colesterol ◈ aumentar, bajar, causar, combatir, controlar, disminuir, elevar, eliminar, mantener, medir, producir, reducir, subir, tener, tratar, vigilar

Colesterolo ◈ abbassar**si**, avere, causare, **circolare**, combattere, controllare, diminuire, eliminare, **essere/rimanere elevato**, **essere nei limiti**, fornire, misurar**si**, produrre, ridurre, riportare nei limiti, tenere sotto controllo, trasportare/veicolare (nel sangue)

Coleta ◈ cortar**se**, hacer**se**, ir {con}, llevar, lucir, peinar**se** {con}

Coda / Codino ◈ avere, far**si**, pettinar**si** {con}, portare, tagliar**si**

Cólico ◈ causar, **dar** (a alguien), generar, padecer, provocar, sufrir, tener

Colica ◈ avere, causare, **colpire**, **passare** (a qualcuno), provocare, scatenar**si**, **venire** (a qualcuno)

Colilla ◈ apagar, aplastar, arrojar, encender, lanzar, pisar, prender, recoger, tirar

Cicca / Mozzicone ◈ accendere, gettare (via), **incendiare**, raccogliere, tirare, schiacciare, smaltire, spegnere

Colisión ◈ amortiguar, atenuar, producir**se**,

Collisione ◈ **avvenire**, entrare {in},

provocar, sufrir, **tener lugar**	evitare, provocare, venire {a}
Colitis ◈ acentuar**se**, agudizar**se**, causar, cortar**se**, **dar** (a alguien), detener**se**, **entrar** (a alguien), **irse** (a alguien), padecer, **pasarse** (a alguien), recuperarse {de}, sufrir, tener, tratar	**Colite** ◈ accentuar**si**, aggravar**si**, avere, causare, curar**si**, guarire, **passare** (a qualcuno), soffrire {di}, trattare, **venire** (a qualcuno)
Collar[1] ◈ llevar, lucir, poner**se**	**Collana / Collier** ◈ indossare, metter**si** (al collo), portare, sfoggiare
Collar[2] ◈ atar {con}, colocar, sujetar {con}, usar	**Collare** ◈ legare {con}, stringere, tirare, usare
Colmillo ◈ afilar, clavar, exhibir, hincar, limar, mostrar, **salir**	**Zanna** ◈ affondare, arrotare, conficcare, **dilaniare**, mostrare, piantare
Colocación ◈ cambiar {de}, conseguir, dar, encontrar, lograr, procurar, proporcionar	**Collocazione** ◈ apprezzare, approvare, cambiare, cercare, controllare, dare, definire, impedire, mantenere, modificare, permettere, progettare, programmare, ricalcare, rispettare, scegliere, stabilire, studiare, trovare
Colofón[1] ◈ alcanzar, constituir	**Coronamento** ◈ costituire, raggiungere, significare
Colofón[2] ◈ poner, servir {de}	**Finale** ◈ dare, proporre, servire {come/da}
Colonia[1] ◈ echar, **echar/tirar de espaldas**, llevar, **oler**, oler {a}, poner, usar	**Colonia (profumo)** ◈ metter**si**, spruzzar**si**, usare
Colonia[2] ◈ **abandonar** (un lugar), asentar**se**, dejar, establecer**se**, formar**se**, formar parte {de}, independizar**se**, irse {de}, levantar**se**, migrar {a/de}, perder, pertenecer {a}, residir {en}, salir {de}, vivir {en}	**Colonia** ◈ appartenere {a}, **estinguersi**, far parte {di}, fondare, formar**si**, impiantar**si**, insediar**se**, ospitare, render**si** indipendente, **riprodursi**, stabilir**si**, **svilupparsi**
Coloquio ◈ abrir, amenizar, asistir {a}, celebrar**se**, clausurar, concertar, entablar, iniciar, intervenir {en}, invitar {a}, mantener, moderar, ofrecer, organizar, participar {en}, patrocinar, producir**se**, protagonizar, realizar, reanudar, sostener, suspender, **tener lugar**, **transcurrir**	**Colloquio** ◈ aprire, avere, **avere luogo**, chiedere, chiudere, concedere, fissare, intavolare, intervenire {in}, intrattener**si** {a}, invitare {a}, moderare, ottenere, partecipare {a}, rifiutare, riprendere, sospendere, sostenere, superare, **svolgersi**, troncare, venire {a}, **vertere** (intorno a/su qualcosa)
Color ◈ acentuar, adquirir, añadir, apagar**se**, dar, demudar**se**, despedir, diluir**se**, **faltar**, llenar {de}, necesitar, perder**se**, pintar {de}, poner (a algo), presentar, proporcionar, reflejar, resaltar,	**Colore** ◈ abbinare, accentuare, accoppiare, accostare, alterare, amalgamare, ammorbidire, armonizzare, assortire, attenuare, avere, cambiare, combinare, **contrastare**, distinguere, falsare,

sacar, **sobrar**, teñir**se** {de}, tomar	fermare, fissare, impastare, intonar**si**, mescolare, perdere, preferire, ravvivare, rinfrescare, risaltare, rischiarare, sbiadire, scalare, scegliere, sfumare, sovrapporre, spalmare, spruzzare, stemperare, stendere, **stingere**, tinger**si** {di}, uniformare, velare
Colorante ◈ agregar, añadir, contener, echar, eliminar, incorporar, llevar, poner, usar, utilizar	**Colorante** ◈ aggiungere, contenere, eliminare, evitare, mettere, usare
Colorido ◈ acentuar, adquirir, añadir, dar, **faltar**, necesitar, presentar, proporcionar, resaltar, sacar, **sobrar**, tener	**Colorito** ◈ accentuare, accrescere, aggiungere, attenuare, avere, conferire, dare, **eccedere**, esaltare, **mancare**, mantenere, perdere, possedere, togliere
Columna[1] ◈ alzar**se**, apoyar**se** {en/sobre}, construir, derrumbar**se**, descansar {en/sobre}, diseñar, edificar, elevar**se**, erguir**se**, estremecer**se**, idear, levantar, proyectar, resquebrajar**se**, **sostener**, **sujetar**, **sustentar**, **tambalearse**, **vacilar**, **vertebrar**	**Colonna** ◈ appollaiarsi {su}, costruire, disegnare, distribuire (il peso) {su}, innalzare, inserire, lesionar**si**, **ornare**, poggiare {su}, **reggere**, scaricare {su}, **sorreggere**, sostenere, **traballare**, troneggiare {su}, scolpire, **tremare**
Columna[2] ◈ apoyar, dañar**se**, desentumecer, estirar, fracturar**se**, lesionar**se**	**Colonna** ◈ colpire, danneggiar**si**, distendere, fratturar**si**, lesionar**si**, lussar**si**, operar**si** {a}, spezzar**si**
Columna[3] ◈ dedicar, escribir, firmar, leer, merecer, publicar, recopilar, titular	**Colonna** ◈ dedicare, firmare, leggere, meritare, pubblicare, raccogliere, riunire, scrivere, titolare
Columna[4] ◈ colocar {en}, distribuir {en}, ordenar {en}, representar {en}	**Colonna** ◈ disporre (il teso) {su}, distribuire {su}, dividere {su}, ordinare {su}, scrivere {su}
Coma[1] ◈ caer {en}, causar, continuar {en}, detectar, diagnosticar, encontrarse {en}, entrar {en}, estar {en}, mantener**se** {en}, originar, permanecer {en}, provocar, recuperarse {de}, salir {de}, sufrir	**Coma** ◈ cadere {in}, causare, diagnosticare, entrare {in}, essere {in}, restare {in}, riprendersi {da}, risvegliarsi {da}, uscire {da}
Coma[2] ◈ añadir, cambiar, colocar, corregir, **faltar**, poner, quitar, revisar, **sobrar**, tocar	**Virgola** ◈ aggiungere, cambiare, controllare, correggere, **dividere**, **essere di troppo**, **essere necessaria**, inserire, **mancare**, mettere, toccare, togliere
Comando ◈ **actuar**, **asaltar**, **atacar**, **atrincherarse**, **bombardear**, conformar, constituir, crear, desarticular, desbaratar, dirigir, **ejecutar**, **infiltrarse**, integrar, liderar, **operar**, perseguir	**Commando** ◈ accusare, **agire**, **assalire**, **assaltare**, **attaccare**, azzerare, catturare, **crivellare di colpi**, **eseguire**, far parte {di}, fermare, **fuggire**, **infiltrarsi**, **operare**, **seminare il terrore**,

	trincerarsi, **uccidere**
Combate ◈ alimentar, amainar, amañar, aprestar**se** {a}, arbitrar, **arreciar**, celebrar**se**, desatar**se**, disputar**se**, dominar, emprender, enfrascarse {en}, entrar {en}, enzarzarse {en}, ganar, intensificar**se**, librar, morir {en}, oponer, pactar, perder, producir**se**, proseguir, recrudecer**se**, sentenciar, vencer {en}, zanjar	**Combattimento** ◈ addestrare {a}, arbitrare, arrestare, **avvenire**, cessare, disputare, dominare, **durare** (per un periodo), esercitar**si** {a}, **essere in corso**, **fervere**, impegnare, **infuriare**, ingaggiare, iniziare, morire {in}, perdere, prepararsi {a}, proseguire, sostenere, sottrar**si** {a}, vincere
Combustible ◈ abastecer {de}, ahorrar, derrochar, echar, gastar, malgastar, recargar, repostar, suministrar, transportar, verter	**Combustibile** ◈ bruciare, consumare, finire, immettere, perdere, pompare, rifornir**si** {di}, risparmiare, riversar**si**, trasportare
Combustión ◈ alcanzar, causar, controlar, entrar {en}, facilitar, **faltar**, generar**se**, mejorar, producir**se**, provocar	**Combustione** ◈ causare, completare, controllare, favorire, facilitare, generar**si**, migliorare, produr**si**, provocare, raggiungere
Comedia ◈ adaptar, dirigir, escribir, estrenar, interpretar, presentar, producir, promocionar, protagonizar, representar, rodar	**Commedia** ◈ adattare, confezionare, dirigere, girare, inscenare, interpretare, mettere in cartellone, mettere in scena, presentare, programmare, rappresentare, recitare {in}, replicare, riproporre, scrivere
Comensal ◈ atender, colocar**se**, **degustar**, servir {a}, situar**se**, ubicar**se**	**Commensale** ◈ **accomodarsi**, **degustare**, posizionare, **sedersi**, servire {a}
Comentario ◈ acallar, agotar**se**, agregar, ahorrar, alimentar, ampliar, caber, caer como una bomba, **circular**, **cundir**, dar lugar {a}, dejar caer, dejarse llevar {por}, desglosar, desgranar, deslizar, desmentir, despertar, difundir, divulgar, efectuar, emitir, enardecer**se**, escuchar, expresar, filtrar**se**, formular, girar, hacer, introducir, merecer, ocasionar, oír, **perjudicar** (a alguien), prestar**se** {a}, provocar, publicar, realizar, recoger, rectificar, replicar {a}, reproducir, responder {a}, salir al paso {de}, sentenciar, **surgir**, suscitar, verter, zanjar	**Commento** ◈ aggiungere, **arrivare**, ascoltare, astenersi {da} (ogni), attendere, azzardare, dare (a caldo), diffondere, eliminare, esprimere, fare, inserire, lasciare, leggere, meritare, offrire, **parlare** (di qualcosa), pubblicare, provocare, raccogliere, registrare, replicare {a}, rettificare, rilasciare, riportare, risparmiare (a qualcuno), rispondere {a}, scambiarsi, scrivere, sentire, smentire, suscitare, **vertere** (intorno a/su qualcosa)
Comercio ◈ abrir, ahogar**se**, ampliar, **despuntar**, ejercer, explotar, favorecer, fomentar, incrementar, monopolizar,	**Commercio** ◈ ampliare, darsi {a}, essere dedito {a}, **fiorire**, incrementare, **languire**, liberalizzare, mettersi {in},

obstaculizar, obstruir, practicar, recuperar**se**, rentabilizar, restringir	monopolizzare, potenziare, ritirarsi {da}
Cometa[1] ◈ **brillar**, **chocar**, **cruzar/surcar el cielo**, divisar, estudiar, fragmentar**se**, identificar, **impactar**, investigar, localizar, observar, **pasar**, ver	**Cometa** ◈ **attraversare il cielo**, **brillare**, disgregar**si**, disintegrar**si**, dissolver**si**, guardare, identificare, localizzare, osservare, **passare**, seguire, studiare, trasformar**si**, vedere
Cometa[2] ◈ **enredarse**, **escaparse**, jugar {con}, soltar**se**, sujetar, **volar**	**Aquilone** ◈ **decollare**, giocare {con}, **impigliarsi**, inseguire, lanciare, **mantenere**, **scappare di mano**, **volare**
Comezón ◈ aliviar, calmar**se**, causar, producir, provocar, sentir	**Prurito** ◈ avere, avvertire, calmar**si**, causare, dare, provocare, sentire, soffrire {di}
Cómic ◈ coleccionar, ilustrar, leer, publicar	**Fumetto** ◈ collezionare, disegnare, ideare, illustrare, leggere, pubblicare
Comicios ◈ acudir {a}, amañar, anular, boicotear, celebrar, convocar, elegir {en}, impugnar, participar {en}, presentarse {a}, votar {en}	**Elezioni** ◈ annullare, boicottare, candidar**si** {a}, convalidare, convocare, indire, invalidare, manipolare, organizzare, partecipare {a}, perdere, pilotare, presentar**si** {a}, procedere {a}, rimandare, rinviare, ritirar**si** {da}, sospendere, **svolgersi**, **tenersi**, vincere
Comida[1] ◈ abastecer {de}, alimentar**se** {de}, atiborrar**se** {de}, cocinar, comer, degustar, devorar, disfrutar {de}, engullir, probar, proporcionar, racionar, revenir**se**, reventar {de}, **saber** (a algo), saborear, sazonar, surtir {de}	**Cibo** ◈ assaporare, assimilare, consumare, cucinare, cuocere, degustare, digerire, divorare, **freddarsi**, ingerire, ingurgitare, insaporire, mangiare, masticare, non toccare, procacciar**si**, procurar**si**, provare, razionare, rifornire {di}, rimpinzar**si** {di}, **sapere** (di qualcosa), **saziare**, **scarseggiare**, smaltire, somministrare, speziare, triturare
Comida[2] ◈ celebrar, organizar, preparar	**Pranzo / Cena** ◈ allestire, imbandire, organizzare, preparare, servire
Comienzo ◈ dar, marcar	**Inizio** ◈ avere, costituire, dare, prendere, prevedere, rappresentare, trarre, segnare
Comino ◈ añadir, agregar, condimentar {con}, machacar, moler	**Cumino** ◈ aggiungere, cospargere {con/di}, grattugiare, pestare, usare
Comisaría ◈ asaltar, declarar {en}, denunciar {en}, interrogar {en}, ir {a}, llevar {a}, ocupar, rodear, trasladar {a}	**Commissariato** ◈ accerchiare, andare {a/in}, assaltare, condurre {a/in}, denunciare {in}, interrogare {in}, occupare, portare {a/in}, trasferire

	{a/in}
Comisión[1] ◈ **acordar, aprobar**, conformar, constituir, convocar, crear, depender {de}, deshacer**se**, designar, **dictaminar**, disgregar**se**, encargar, formar, formar parte {de}, informar (sobre algo), integrar, participar {en}, presentar**se** {ante}, presidir, reunir**se**	**Commissione** ◈ adunar**si**, **approvare**, comporre, convocare, costituire, **decretare**, **deliberare**, far parte {di}, insediar**si**, istituire, nominare, presiedere, **proporre**, relazionare, riunir**si**, sciogliier**si**, sedere {in}
Comisión[2] ◈ cobrar, conceder, corresponder (a alguien), distribuir, ganar**se**, otorgar, recibir, repartir	**Commissione (percentuale)** ◈ addebitare, applicare, concordare, fissare, riconoscere, stabilire, trattenere, versare
Comité ◈ **acordar**, **avalar**, conformar, constituir, crear, **decidir**, **deliberar** (sobre algo), designar, dirigir, **establecer**, formar, formar parte {de}, **informar** (sobre algo), instituir, integrar, nombrar, organizar, pertenecer {a}, presidir, purgar, reunir**se**	**Comitato** ◈ adunar**si**, **approvare**, costituire, **deliberare**, designare, **esaminare**, far parte {di}, fondare, formare, nominare, organizzare, presiedere, proporre, relazionare, sedere {in}
Comitiva ◈ abandonar, acompañar, **acudir**, alejar**se** {de}, **atravesar**, **avanzar**, cerrar, componer, detener**se**, dirigir**se** (a un lugar), encabezar, **enfilar**, formar, **girar**, **iniciar el camino**, integrar, liderar, **llegar**, **partir**, **pasar**, **pasar de largo**, **ponerse en marcha**, recibir, **recorrer**, **salir**, **trasladarse**, unirse {a}, **visitar**	**Comitiva** ◈ abbandonare, accompagnare, aggregarsi {a}, **alloggiare**, allontanar**si** {da}, **arrivare**, attendere, **avanzare**, comporre, dirigers**i** (a/verso un luogo), far parte {di}, fermar**si**, formare, **mettersi in cammino**, **partire**, **passare**, rallegrare, **restare/rimanere a piedi**, **rientrare**, **sbarcare** (a/in un luogo), **trasferirsi**, unirsi {a}, **viaggiare**, **visitare**
Comodidad ◈ abandonar, acostumbrar**se** {a}, anteponer, aumentar, brindar, buscar, disfrutar {de}, dotar {de}, exigir, ganar {en}, gozar {de}, implicar, mejorar, ofrecer, permitir, prescindir {de}, reclamar, tener, vivir {con}	**Comodità** ◈ abituarsi {a}, cercare, circondar**si** {di} (ogni), dotare {di} (tutte), esigere, fornire {di} (tutte), godere {di} (ogni), offrire, permetter**si**, rinunciare {a}, vivere {in}
Compañerismo ◈ amenazar, apelar {a}, **brotar**, conservar, crear, demostrar, descuidar, **desvanecerse**, fomentar, fortalecer**se**, infundir, mantener, mostrar, perder, prodigar, recuperar, reforzar, **reinar**, romper**se**	**Cameratismo** ◈ basare (una relazione) {su}, contare {su}, dare prova {di}, dimostrare, **legare**, **mancare**, manifestare, mantenere, perdere, **viene a mancare**, promuovere, rafforzar**si**, recuperare, rinforzare, romper**si**, tradire, **unire**
Compañero ◈ compartir {con}, compenetrar**se** {con}, encontrar, entender**se** {con}, extrañar {a}, llevarse	**Compagno/Collega** ◈ abbandonare, andare d'accordo {con}, avere, condividere {con}, riappacificarsi

bien/mal {con}, reconciliar**se** {con}, tener	{con}, tradire, trovare, vendicare
Compañía[1] ◈ agenciarse, andar {con/en}, buscar, disfrutar {de}, gozar {de}, granjearse, hacer, ir {con}, salir {con}, vivir {en}	**Compagnia** ◈ amare, apprezzare, cambiare, cercare, essere {di/in}, evitare, fare, frequentare, godere {di} (ottima), imporre (la propria compagnia), rifuggire {da}, stare {in}, tenere, unirsi {a}
Compañía[2] ◈ capitanear, **comerciar** (con algo), **comercializar**, constituir, **contratar**, crear, dedicar**se** (a algo), demandar, denunciar, deshacer**se**, desmembrar**se**, dirigir, enrolar**se** {en}, expandir**se**, formar, formar parte {de}, fundar, fusionar**se**, hacerse cargo {de}, integrar**se** {en}, involucrar**se** (en algo), **irse a pique**, nacionalizar, **operar** (en un lugar), organizar, privatizar, **rivalizar**, **tener éxito**	**Compagnia (società)** ◈ acquisire, affiliar**si** {a}, **agire** (in un luogo), amministrare, **andare/colare a picco**, **assumere**, cedere, **competere**, costituir**si** {in}, creare, **crescere**, dirigere, far parte {di}, fondare, fondere, formare, **fornire**, gestire, **imporsi sul mercato**, incorporare, lanciare, **licenziare**, liquidare, **operare** (in un luogo), privatizzare, rilanciare, riorganizzare, risanare, ristrutturare, sciogliere, smembrare, vendere
Compañía[3] ◈ alistarse {en}, capitanear, componer, enrolar**se** {en}, incorporarse {a}, instruir, integrar, mandar, pasar revista {a}, reforzar	**Compagnia (truppa)** ◈ addestrare, comandare, disperdere, dispiegare, guidare, inviare, mandare, mobilitare, passare in rassegna, posizionare, respingere, sbaragliare, schierare
Comparación ◈ admitir, aguantar, buscar, distorsionar, encontrar, establecer, forzar, hacer, introducir, permitir, realizar, rechazar, reiterar, resistir, **servir**, sugerir, **venir a cuento**	**Confronto** ◈ auspicare, azzardare, compiere, consentire, effettuare, evitare, fare, favorire, impedire, mettere {a}, perdere, permettere, **reggere**, reggere {a}, rifiutare, stabilire, stimolare, temere, usare, vincere
Comparecencia ◈ aplazar, asistir {a}, boicotear, delegar, dictaminar, esperar, excusar, exigir, forzar, impedir, lograr, pedir, requerir, solicitar	**Comparizione** ◈ disporre, impedire, imporre, ordinare, posticipare, rimandare
Compás ◈ dictar, establecer, fijar, llevar, marcar, recuperar, seguir	**Ritmo** ◈ accelerare, affrettare, aumentare, diminuire, forzare, imprimere, intensificare, mantenere, rallentare, scandire, tenere
Compás de espera ◈ abrir, conceder, **dar** (a alguien), **durar**, establecer, imponer, mantener, pedir	**Battuta d'aspetto / Tregua** ◈ annunciare, auspicare, chiedere, concedere, decidere, determinare, disporre, effettuare, imporre, ipotizzare, negare, ordinare, prevedere, proporre, reclamare, registrare, richiedere, **scattare**

Compasión ◈ **aflorar**, demostrar, despertar, ejercer, implorar, inspirar, invocar, merecer, mostrar, mover {a}, obtener, pedir, prestarse {a}, recibir, sentir, suscitar, tener

Compassione ◈ avere, destare, dimostrare, essere degno {di}, fare, manifestare, meritare, mostrare, muover**si** {a}, nutrire, provare, sentire, suscitare

Competencia[1] ◈ afrontar, ahogar, **arreciar**, aumentar, aventajar, contrarrestar, **decrecer**, ejercer, entablar, estimular, exacerbar, fomentar, ganar {a}, generar, incentivar, limitar, perjudicar, reforzar, retirar**se** {de}, sufrir, tensar, traspasar, triunfar {sobre}, tropezar**se** {con}

Concorrenza ◈ accentuar**si**, acuir**si**, affrontare, allentar**si**, attenuar**si**, avere la meglio {su}, battere, combattere, crear**si**, entrare {in}, essere {in}, evitare, far**si**, favorire, garantire, generar**si**, impedire, intensificar**si**, lottare {contro}, metter**si** {in}, monitorare, reggere {a}, sbaragliare, scatenar**si**, sconfiggere, stimolare, subire, trionfare {su}, vincere

Competencia[2] ◈ aglutinar, ampliar, arrogarse, ceder, conceder, declinar, delegar, determinar, **dimanar**, invadir, mantener, **recaer**, tener, usurpar, vulnerar

Competenza (compiti) ◈ allargare, attribuire, avere, definire, delimitare, demandare, esorbitare {da}, estendere, esulare {da}, invadere, ledere, limitare, rientrare {in}, ripartire, trasferire

Competencia[3] ◈ adquirir, afinar, fortalecer

Competenza (esperienza) ◈ accumulare, acquisire, acquistare, maturare, migliorare, mostrare, perfezionare, possedere

Competición[1] ◈ entablar, entrar {en}, librar, meter**se** {en}

Competizione (rivalità) ◈ accender**si**, accentuar**si**, acuir**si**, allentar**si**, attenuar**si**, crear**si**, entrare {in}, essere {in}, innescar**si**, intensificar**si**, instaurar**si**, **nascere**, scatenar**si**, scendere {in}, **sorgere**, stimolare

Competición[2] ◈ abandonar, abrir**se**, acoger, adulterar, afrontar, amañar, apear**se** {de}, arbitrar, arrancar, boicotear, celebrar, cerrar**se**, clausurar, concursar {en}, conquistar, desarrollar**se**, desatar**se**, dominar, fracasar {en}, ganar, organizar, participar {en}, patrocinar, perder, retirar**se** {de}, sostener, suspender, triunfar {en}

Competizione (gara) ◈ abbandonare, affrontare, aggiudicarsi, avere la meglio {in}, boicottare, condurre, disputare, dominare, entrare {in}, fallire {in}, iniziare, interrompere, iscriver**si** {a}, organizzare, partecipare {a}, perdere, rientrare {in}, ritirar**si** {da}, sospendere, trionfare {in}, vincere

Competidor ◈ acabar {con}, adelantar**se** {a}, **aparecer**, aventajar, convertir**se** {en}, eliminar, enfrentarse {a}, imponerse {a}, luchar {contra}, **salir** (a alguien), **surgir**, tener, transformar**se** {en}

Rivale ◈ affrontare, annientare, avere {di fronte}, battere, cimentarsi {con}, colpire, contrastare, controllare, dare filo da torcere {a}, diventare, dominare, eliminare, fronteggiare, gareggiare {con}, incontrare, infierire {su}, mettere al tappeto, neutralizzare, piegare, ridicolizzare, rispettare, rivelarsi,

	sbaragliare, sconfiggere, spiazzare, temere, tramutar**si** {in}, trovarsi {di fronte a}, uccidere
Competitividad ◈ **afectar**, aumentar, **crecer**, elevar, fortalecer**se**, ganar, incentivar, incidir {en}, mantener, medir, mejorar, perder, reducir, repercutir {en}, restar	**Competitività** ◈ accrescere, allentar**si**, aumentare, diminuire, incrementare, indebolir**si**, innescare, migliorare, rafforzar**si**, rilanciare, sopportare, sviluppare
Complejidad ◈ adquirir, desafiar, desconocer, descubrir, desentrañar, entrañar, **estribar** (en algo), ofrecer, presentar, reducir, reflejar, **residir** (en algo), revelar, revestir	**Complessità** ◈ accrescere, affrontare, cogliere, dominare, presentare, ridurre, rilevare, **risiedere** (in qualcosa), risolvere, rivestire, scontrarsi {con}, semplificare, sottolineare, **stare** (in qualcosa)
Complejo[1] ◈ acusar, **aquejar**, arrastrar, **asediar**, **atenazar**, combatir, desarrollar, desenterrar, deshacer**se** {de}, desterrar, disimular, enterrar, **entrar** (a alguien), erradicar, incubar, **invadir**, liberar**se** {de}, librar**se** {de}, mostrar, padecer, revivir, soterrar, sufrir, superar, tener, vencer	**Complesso (psicologico)** ◈ **affliggere**, avere, crearsi, liberare {da}, liberar**si** {da/di}, **opprimere**, risolvere, sbarazzarsi {di}, soffrire {di}, sradicare, superare, **venire** (a qualcuno), vincere
Complejo[2] ◈ construir, crear, montar	**Complesso** ◈ costruire, creare, realizzare, ristrutturare, vendere
Complemento[1] ◈ **enriquecer**, servir {como/de}, tener, usar {como}	**Accessorio** ◈ avere, **impreziosire**, indossare, servire {come/da}, usare {come}
Complemento[2] ◈ dar, obtener, otorgar, pagar, percibir, recibir, requerir	**Extra** ◈ abbuonare, dare, ottenere, pagare, percepire, richiedere, ricevere
Complemento[3] ◈ necesitar, prescribir, recetar, servir {como/de}	**Integratore** ◈ aver bisogno {di}, consigliare, prescrivere, servire {come/da}
Complicación ◈ acarrear, **afectar**, agravar**se**, añadir, **aparecer**, **avecinarse**, causar, crear, dejar**se** {de}, derivar**se** (de algo), encarar, enfrentar, evitar, generar, lamentar, **llegar**, meter**se** {en}, ocasionar, prescindir {de}, presentar**se**, prevenir, prever, producir, provocar, remontar, resolver, salvar, **sobrevenir**, soslayar, sufrir, superar, suponer, **surgir**, tener, traer, vencer	**Complicazione** ◈ aggravar**si**, andare incontro {a}, **arrivare**, causare, creare, evitare, **insorgere**, **intervenire**, mettere in conto (eventuali), presentar**si**, prevenire, provocare, scongiurare, **sopraggiungere**, **sopravvenire**, **sorgere**, tenere conto {di} (eventuali)
Cómplice ◈ actuar {de}, acusar, **ayudar**, condenar, convertir**se** {en}, descubrir,	**Complice** ◈ accusare, **aiutare**, arrestare, avere, condannare, coprire, diventare,

destapar, desvelar, detener, encubrir, indultar, tener	fermare, indicare, individuare, render**si**, smascherare, tradire
Complicidad ◈ actuar {en}, buscar, confesar, confirmar, declarar, demostrar, estar {en}, fortalecer, granjearse, negar, pedir, propiciar, recurrir {a}, **surgir**	**Complicità** ◈ accusare {di}, agire {con}, assicurar**si**, cercare, godere {di}, smascherare, tagliare
Complot ◈ abortar, armar**se**, auspiciar, coordinar, desactivar, desarticular**se**, desbaratar, descubrir, desentrañar, deshacer**se**, desmontar, destapar, desvelar, dirigir, formar parte {de}, fracasar, fraguar**se**, idear, instigar, involucrar**se** {en}, llevar a cabo, maquinar, organizar, orquestar, participar {en}, preparar, **quedar al descubierto**, renunciar, sumar**se** {a}, tramar, urdir	**Complotto** ◈ architettare, condannare {per}, credere {a}, denunciare, essere estraneo {a}, **essere in atto**, essere vittima {di}, far parte {di}, ideare, macchinare, mettere in atto, **naufragare**, ordire, organizzare, parlare {di}, partecipare {a}, porre fine {a}, prendere parte {a}, scoprire, svelare, sventare, tramare, trovarsi {di fronte a} (vero e proprio)
Comportamiento ◈ adaptar, adoptar, alterar, analizar, aprobar, atribuir (a algo), aunar, calcar, censurar, condenar, corregir, deponer, desaprobar, diagnosticar, dominar, dulcificar, enmendar, erradicar, estudiar, exhibir, extrapolar, hacer gala {de}, manifestar, mantener, moldear, mostrar, observar, persistir {en}, prejuzgar, rectificar, registrar, reprender, reprobar, reprochar, tener, torcer**se**, vigilar	**Comportamento** ◈ aborrire, adottare, approvare, avere, biasimare, censurare, decifrare, deplorare, dettare, disapprovare, giudicare, giustificare, incidere {su}, insistere {in}, **insospettire**, intimare (assennato), invitare {a} (morale), **irritare**, **lasciare a desiderare**, legittimare, mostrare, osservare, richiamare {a} (coerente), riprovare, seguire, sindacare, studiare, tenere, usare, **venire in piena luce**
Composición[1] ◈ crear, escribir	**Composizione** ◈ creare, scrivere
Composición[2] ◈ alterar, cambiar, hacer cábalas {sobre}, variar	**Composizione (struttura)** ◈ alterare, analizzare, cambiare, conservare, definire, mantenere, migliorare, modificare, ristabilire
Compostura ◈ guardar, mantener, perder	**Contegno** ◈ abbandonare, assumere, avere, darsi, mantenere, osservare (massimo), raccomandare, recuperare
Compra ◈ acometer, acordar, afrontar, amañar, apalabrar, autorizar, canalizar, cancelar, concertar, dedicar**se** {a}, destinar {a}, efectuar, financiar, fomentar, hacer, incentivar, inducir {a}, invertir {en}, lanzarse {a}, negociar, participar {en}, realizar, sobrevalorar, tramitar, valorar, zanjar	**Acquisto** ◈ aumentare, concludere, decidere, definire, effettuare, fare, finanziare, gestire, giungere a un accordo {per}, incentivare, indurre {a}, investire {in}, invogliare {a}, negoziare, partecipare {a}, perfezionare, permetter**si**, realizzare, ridur**si**, spingere {a}, trattare

Compraventa ◈ acometer, acordar, afrontar, amañar, apalabrar, autorizar, beneficiarse {de}, camuflar, canalizar, cancelar, concertar, dedicar**se** {a}, disfrazar, efectuar, esconder, financiar, fomentar, incentivar, mediar {en}, negociar, ocultar, pagar, prohibir, realizar, sobrevalorar, tramitar, valorar, zanjar	**Compravendita** ◈ annullare, autorizzare, battersi {contro}, disciplinare, effettuare, facilitare, favorire, impedire, incentivare, incrementare, proibire, progettare, proporre, provenire {da}, provvedere {a}, realizzare (atto di), regolare, vietare
Comprensión[1] ◈ agradecer, buscar, clamar, conseguir, demandar, demostrar, exigir, expresar, implorar, invocar, manifestar, merecer, mostrar, necesitar, pedir, prodigar, recibir, reclamar, **reinar**, requerir, revelar	**Comprensione (tolleranza)** ◈ accattivarsi, appellarsi {a}, avere, aver bisogno {di}, cercare, chiedere, dimostrare, domandare, dovere, esprimere, essere grato {per}, invocare, manifestare, mostrare, nutrire (profonda), ringraziare {per}, trovare, usare
Comprensión[2] ◈ ahondar {en}, alcanzar, ayudar {a}, basar**se** (en algo), buscar, contribuir {a}, dificultar, escapar {a}, facilitar, limitar, llegar {a}, mejorar	**Comprensione (proprietà intellettiva)** ◈ agevolare, aiutare {a}, andare a fondo {in}, compromettere, favorire, fornire, impedire, migliorare, penetrare, portare (qualcuno) {a}, superare (umana)
Compresa ◈ cambiar, llevar, poner**se**, quitar**se**, retirar, tener, tirar	**Garza** ◈ bendare {con}, cambiare, **incollarsi**, metter**si**, tagliare, toglier**si**
Comprobación ◈ dejar, efectuar, existir, hacer, llevar a cabo, obtener, permitir, practicar, realizar, requerir, someter {a}	**Verifica** ◈ compiere, effettuare, fare, predisporre, procedere {a}, richiedere, sottoporre {a}
Comprobante ◈ **acreditar**, adjuntar, anular, conservar, entregar, extender, firmar, guardar, obtener, pedir, presentar, recibir, reclamar, **revelar**, sellar, servir {como/de}, solicitar	**Ricevuta** ◈ allegare, **attestare**, compilare, consegnare, conservare, dare, **dimostrare**, emettere, esibire, firmare, intestare, inviare, registrare, richiedere, rilasciare, servire {come/da}
Compromiso ◈ acuciar, adquirir, afrontar, alcanzar, alterar, apalabrar, arrancar, asumir, **atañer**, atender, atenerse {a}, avalar, burlar, cancelar, cerrar, confirmar, constituir, contraer, cumplir, derivar**se**, desatender, desbloquear, desdecirse {de}, desentenderse {de}, deshacer, desmoronar**se**, diluir**se**, dispensar {de}, eludir, encarar, encerrar, entablar, eximir {de}, faltar {a}, fortalecer, fraguar**se**, garantizar, hacer**se** realidad, hacer frente {a}, honrar, implicar, incumplir, librar**se** {de}, llegar {a}, llevar a la práctica, lograr, madurar,	**Impegno** ◈ accettare, accollarsi, accumulare, addossar**si**, adempiere, affrontare, assolvere, assumer**si**, avere, confermare, contrarre, contravvenire, diradare, disattendere, disdire, eludere, esimer**si** {da}, esonerare {da}, essere oberato {da}, far fronte {a}, farsi carico {di}, fuggire {da}, **gravare** {su}, liberar**si** {da}, mancare {a}, mantenere, onorare, ottemperare {a}, prendere, recedere, ridurre, rifiutare, rimandare, rispettare, scaglionare, sciogliers**i** {da}, sfuggire {a}, smentire, sobbarcar**si** {a}, soddisfare, sollecitare, sottoscrivere,

manifestar, mantener, observar, obstaculizar, oficializar, prorrogar, quebrantar, quebrar**se**, recibir, reiterar, renegar {de}, rescindir, respetar, retractar**se** {de}, romper, saldar, saltarse, satisfacer, sellar, suponer, suscribir, sustraer**se** {a/de}, tener, transgredir, violar, vulnerar

sottrar**si** {a}, spostare, tenere fede {a}, ufficializzare, venir meno {a}

Comunicación ◈ acometer, agilizar, atenazar, boicotear, brindar, copar, cortar, dar, **decaer**, descifrar, desfigurar, desmentir, desoír, difundir**se**, disfrazar, distorsionar, emitir, entablar, entrar {en}, entrecortar**se**, esparcir, establecer, estrechar, facilitar, favorecer, fomentar, hacer posible, incentivar, interceptar, interferir, interrumpir, mantener, obstaculizar, obstruir, perder, permitir, reabrir, recibir, reforzar, romper, servir {de}, tener

Comunicazione ◈ agevolare, aprire, avviare, **cadere**, chiudere, dare, distorcere, entrare {in}, essere {in}, fare, favorire, incentivare, intercettare, interferire {in/su}, interrompers**i**, intraprendere, mantenere, metters**i** {in}, ostacolare, perdere, rendere, rendere efficace, rendere possibile, riaprire, ricevere, stabilir**si**, tagliare, tenersi {in}

Comunicado ◈ adherirse {a}, **circular**, confirmar, dar a conocer, desmentir, difundir**se**, distribuir, divulgar, emitir, enviar, exponer, firmar, hacer público, **informar**, lanzar, leer, ratificar, remitir, señalar, transmitir

Comunicato ◈ affiggere, approvare, **arrivare**, diffondere, diramare, emettere, esporre, firmare, **giungere**, inserire, inviare, leggere, **pervenire**, pubblicare, redigere, riportare, scrivere, segnalare, trasmettere

Comunión[1] ◈ autorizar, celebrar, conseguir, dar, festejar, hacer, impartir, negar, recibir, tomar

Comunión[2] ◈ alcanzar, crecer {en}, entrar {en}, estar {en}

Comunione ◈ amministrare, celebrare, dare, fare, impartire, negare, prendere, ricevere

Comunione (comunanza) ◈ coltivare, creare, favorire, instaurare, stabilire, vivere {in}

Concentración[1] ◈ abandonar, acudir {a}, apoyar, asistir {a}, autorizar, celebrar, convocar, dejar, disolver, evitar, finalizar, incorporar**se** {a}, iniciar, llevar a cabo, organizar, orquestar, participar {en}, presidir, promover, protagonizar, realizar, respaldar, sumarse {a}, **tener lugar**

Raduno ◈ aderire {a}, assistere {a}, autorizzare, **avere luogo**, concludere, confermare, disertare, evitare, fissare, iniziare, organizzare, ospitare, partecipare {a}, posticipare, prendere parte {a}, proibire, promuovere, recarsi {a}, rimandare, rinviare, **svolgersi**, **tenersi**, vietare

Concentración[2] ◈ alcanzar, aumentar, contener, detectar, disminuir, incrementar, medir, producir, rebasar, tener

Concentrazione ◈ aumentare, avere, calcolare, controllare, determinare, diminuire, limitare, mantenere, monitorare, portare {a}, raggiungere, registrar, ridurre

Concentración[3] ◈ alterar, aumentar,

Concentrazione (mentale) ◈ aiutare,

conseguir, dificultar, disminuir, exigir, facilitar, **faltar**, impedir, lograr, mantener, mejorar, perder, perjudicar, requerir, **sobrar**

aumentare, avere bisogno {di}, cercare, disturbare, esigere, favorire, impedire, interrompere, **mancare**, mantenere, perdere, raggiungere, richiedere, trovare

Concepción ◈ adoptar, alentar, alterar, cambiar, criticar, cuestionar, defender, eliminar, encerrar, exhibir, explicar, exponer, extraer, imponer, mantener, modificar, mostrar, poseer, recuperar, renovar, sugerir, superar, tener, transformar

Concezione ◈ alimentare, avere, cambiare, difendere, eliminare, esporre, **essere in gioco**, imporre, modificare, possedere, racchiudere, recuperare, rinnovare, ripensare, spiegare, sradicare, suggerire, superare, trasformare

Concepto ◈ aclarar, acotar, acuñar, adquirir, afianzar**se**, ahondar {en}, asimilar, asociar, atenerse {a}, captar, clarificar, deducir, definir, desbrozar, ejemplificar, enfatizar, entender, establecer, explicar, exponer, expresar, extrapolar, formular, fraguar**se**, ilustrar, implantar, inculcar, inspirar, interpretar, manejar, personificar, plantear, **prevalecer**, profundizar {en}, rebatir, refutar, regir**se** {por}, subvertir, **subyacer** (a algo), tergiversar, verter

Concetto ◈ afferrare, ampliare, analizzare, andare {oltre}, apprendere, approfondire, assimilare, associare, basar**si** {su}, cambiare, capire, chiarire, comprendere, confutare, definire, diffondere, elaborare, enfatizzare, equivocare {su}, esporre, esprimere, estendere, estrapolare, **evolversi**, fare proprio, formulare, fraintendere, illustrare, interiorizzare, interpretare, introdurre, isolare, modificare, negare, proporre, racchiudere, rendere, reggers**i** {su}, ribadire, ricalcare, riprendere, scardinare, seguire, soppiantare, spiegare, stravolgere, superare, sviluppare, sviscerare, travisare

Concesión ◈ acelerar, adjudicar**se**, administrar, anular, apoyar, aprobar, arrancar, arrebatar, autorizar, **caducar**, decidir, denegar, financiar, gozar {de}, hacer, impugnar, negociar, otorgar, pretender, realizar, rescindir, resolver, retrasar, revocar, solicitar, tramitar, **vencer**

Concessione ◈ accordare, aggiudicar**si**, beneficiare {di}, chiedere, fare, fruire {di}, godere {di}, largheggiare {in}, negare, ottenere, revocare, rilasciare, rinnovare, **scadere**, strappare

Conciencia ◈ ablandar**se**, acallar, adquirir, ahogar**se**, aligerar, aliviar, alterar, apelar {a}, atenazar, blanquear, cargar {sobre}, cobrar, conmocionar**se**, corromper, crear, desarrollar, descargar, despertar, formar**se**, fortalecer, golpear, hacer, inquietar, lavar, llamar {a}, moldear, ofuscar**se**, perder, perturbar, pesar {sobre}, remover, renegar {de}, repugnar {a}, sensibilizar, **sucumbir**, tener, tomar, tranquilizar

Coscienza ◈ acquistare, agire (secondo), alleggerir**si**, appellarsi {a}, ascoltare, avere, destare, **dettare**, formar**si**, **imporre**, interrogare, lavarsi, macchiar**si**, mobilitare, **obbligare**, offendere, perdere, pesare {su}, prendere, pulirsi, pungere, richiamare {a}, riconciliarsi {con} (propria), **rimordere**, riprendere, risvegliare, scuotere, seguire, transigere {con}, turbare, ubbidire {a}, vendere,

violentare {in}

Concierto[1] ◈ basar**se** (en algo), componer, dedicar (a alguien), deleitar**se** {con}, ejecutar, escribir, escuchar, estrenar, inspirar**se** (en algo), interpretar, plagiar, tocar, versionar

Concerto (componimento) ◈ ascoltare, comporre, dedicare (a qualcuno), deliziar**si** {con}, eseguire, interpretare, reinterpretare, scrivere, suonare

Concierto[2] ◈ asistir {a}, celebrar, dar, grabar, ir {a}, ofrecer

Concerto ◈ andare {a}, annullare, assistere {a}, dare, dirigere, esibirsi {in}, iniziare, organizzare, recensire, registrare, rimandare, **saltare**, suonare {a/in}, tenere, terminare, trasmettere

Concierto[3] ◈ acordar, conseguir, firmar, obtener, proponer

Intesa ◈ cercare, definire, firmare, formalizzare, proporre, siglare, sottoscrivere, suggellare, trovare

Conciliación ◈ abogar {por}, acatar, aceptar, apelar {a}, aplicar, buscar, dictar, discutir, disponer, encarar, exhortar, facilitar, impedir, llegar {a}, lograr, negociar, promover, provocar, rechazar

Conciliazione ◈ accettare, arrivare {a}, **avere esito negativo/positivo**, **avvenire**, cercare, esortare {a}, promuovere, rifiutare, sabotare, suggerire, tentare (la carta di)

Concilio ◈ asistir {a}, celebrar, clausurar, convocar, inaugurar, participar {en}, preparar, presidir

Concilio ◈ celebrare, concludere, convocare, inaugurare, invitare {a}, partecipare {a}, prendere parte {a}, preparare, presiedere

Concisión ◈ decir {con}, describir {con}, expresar**se** {con}, lograr, narrar {con}, pedir, requerir, suplicar, tratar {con}

Concisione ◈ chiedere, descrivere {con}, dire {con}, esprimer**si** {con}, narrare {con}, parlare {con}, raccontare {con}, scrivere {con}, trattare {con}

Conclusión ◈ adelantar, alcanzar, aprobar, apuntalar, arrojar, aventurar, conducir {a}, corroborar, deducir, **derivarse** (de algo), desmentir, **desprenderse** (de algo), desvelar, difundir, disentir {de}, **emerger**, esperar, establecer, exponer, extraer, extrapolar, inducir {a}, llegar {a}, llevar {a}, obtener, plantear, prejuzgar, presentar, prever, rebatir, refutar, sacar, **seguirse** (de algo), servir {de}, tergiversar

Conclusione ◈ anticipare, arrivare {a}, aspettare, attendere, condurre {a}, correre {a}, dedurre, **derivare** {da}, desumere, esporre, giungere {a}, **nascere** {da}, pervenire {a}, portare {a}, prevedere, raggiungere, rivelare, saltare {a}, **scaturire** {da}, sollecitare, suggerire, trarre

Concordia ◈ abogar {por}, alcanzar, apelar {a}, buscar, contribuir {a}, establecer, fomentar, **imperar**, incitar {a}, llamar {a}, **perdurar**, **prevalecer**, promover, quebrantar, **reinar**, reponer,

Concordia ◈ condurre {a}, dissipar**si**, dissolver**si**, esortare {a}, mantenere, portare {a}, raggiungere, recuperare, registrare, **regnare**, richiamare {a}, richiedere, ricompor**si**, ricostituir**si**,

restablecer, restaurar, **retornar**, romper, **triunfar**, vivir {en}	ristabilir**si**, ritrovare, romper**si**, trionfare, vivere {in}
Concurrencia ◈ aburrir**se**, acaparar, aglutinar, agrupar**se**, aumentar, congregar**se**, **copar** (algo), crear, **darse cita**, **decrecer**, deleitar, divertir**se**, emocionar**se**, entretener**se**, **llenar** (algo), registrar	**Pubblico** ◈ **accalcarsi**, **acclamare**, affascinare, ammaliare, **ammassarsi**, **ammutolire**, annoiar**si**, **applaudire**, **assieparsi**, attirare, avvincere, calamitare (l'attenzione di), dilettar**si**, divertir**si**, elettrizzare, entusiasmar**si**, esaltar**si**, **fischiare**, **gremire** (la sala), intrattenere, **invadere** (lo stadio), magnetizzare, ricevere, **riempire** (la sala), **rumoreggiare**, scaldar**si**, sedurre, **sfollare** (il teatro), soddisfare, **spazientirsi**, stregare, togliere, trattare {con}
Concurso[1] ◈ amañar, auspiciar, celebrar**se**, convocar, disputar**se**, ganar, impugnar, llamar {a}, mantener**se** {en}, participar {en}, perder, presentarse {a}, sacar {a}, salir {a}, vencer {en}	**Concorso** ◈ ammettere {a}, annullare, **avere luogo**, bandire, fare, impugnare l'esito (idi), indire, partecipare {a}, posticipare, prepararsi {a/per}, presentarsi {a}, pubblicare, ritirarsi {da}, superare, truccare, vincere
Concurso[2] ◈ exigir, requerir	**Concorso (contributo)** ◈ domandare, esigere, offrire, richiedere
Condecoración ◈ conceder, despojar {de}, distinguir {con}, entregar, exhibir, ganar, imponer, llevar, lucir, merecer, obtener, ostentar, otorgar, recibir	**Onorificenza** ◈ assegnare, attribuire, conferire, consegnare, fregiarsi {di}, insignire {di}, istituire, meritare, offrire, ricevere, togliere
Condena ◈ abanderar, acatar, agravar**se**, aguantar, aligerar, amortiguar, aplicar, **arreciar**, asumir, atenuar, aumentar, conmutar, cumplir, disminuir, dulcificar, encajar, establecer, exigir, hacer extensivo, imponer, impugnar, incrementar, levantar, librar**se** {de}, manifestar, merecer, pagar, prejuzgar, prescribir, purgar, quebrantar, rebajar, **recaer**, recibir, revisar, revocar, soportar, suavizar, sufrir	**Condanna** ◈ addolcire, attenuare, attirarsi, avere, comminare, decidere, emettere, eseguire, esprimere, firmare (propria), incassare (unanime), infliggere, irrogare, lanciare, leggere, pagare, permutare, **pesare** (su qualcosa/qualcuno), pronunziare, punire {con}, rassegnarsi {a}, rinnovare, scontare, **scoppiare**, sfuggire {a}, sopportare, subire
Condescendencia ◈ aceptar, ganar, mostrar, pedir, reclamar, sentir, sufrir	**Condiscendenza** ◈ acconsentire {per}, accordare, approfittare {di}, avere, chiedere, concedere, denotare, dimostrare, lasciar fare {con}, manifestare, mostrare, offrire, ottenere, trovare, usare

Condición[1] ◈ abdicar {de}, aclimatar**se** {a}, acreditar, adaptar**se** {a}, ahondar {en}, ajustar**se** {a}, alterar, amoldar**se** {a}, apear**se** {de}, aprovechar, arrogarse, asumir, atravesar, cambiar {de}, crear**se**, encontrar**se** {en}, gozar {de}, negar, perder, renegar {de}, revalidar, tener

Condizione ◈ adattarsi {a}, affrontare, alleviare, avere, **consentire**, crear**si**, **determinare**, **esistere**, **favorire**, garantire, **impedire**, incontrare, migliorare, operare {in}, preparare, prescindere {da}, resistere {a}, richiedere, **sussistere**, tener conto {di}, trovarsi {in}, **venir meno**, **verificarsi**, versare {in} (grave), vivere {in}

Condición[2] ◈ aceptar, anteponer, atenerse {a}, cambiar, cumplir, dar**se**, despejar**se**, determinar, discutir, dulcificar, establecer, estipular, exigir, fijar, generar, imponer, incumplir, mejorar, negar, negociar, pactar, perder, plantear, plegarse {a}, poner {como}, regir, renegar {de}, revalidar, satisfacer, supeditar**se** {a}, tener, violar

Condizione (requisito) ◈ accettare, accordarsi {su}, applicare, assicurare, attenersi {a}, avere, beneficiare {di}, cambiare, cedere {a}, chiedere, conoscere, crear**si**, definire, determinar**si**, definir**si**, dettare, elevare, esaminare, **esistere**, fissare, formulare, fruire {di}, garantire, ignorare, imporre, mettere, modificare, offrire, ottenere, pattuire, porre, precostituire, pretendere, proporre, prospettare, ravvisare, respingere, richiedere, ridur**si** {in}, rifiutare, ripristinare, riservare, rispettare, ristabilire, rivedere, soddisfare, sottostare {a}, stabilire, subordinare {a}, valutare

Condolencias ◈ enviar, hacer llegar, ofrecer, presentar, testimoniar, transmitir

Condoglianze ◈ accogliere, esprimere, fare, formulare, presentare, porgere, ricevere

Conducta ◈ adoptar, alterar, calificar, censurar, condenar, corregir, delatar, deponer, desvelar, disfrazar, enderezar, enjuiciar, enmendar, justificar, juzgar, observar, orientar, penalizar, persistir {en}, prejuzgar, rectificar, regir, reprender, reprobar, sancionar, tipificar, torcerse

Condotta ◈ aborrire, adattare, adeguare, adottare, approvare, aspettarsi, assumere, avere, biasimare, cambiare, capire, censurare, chiedere conto **si**, condannare, condizionare, consentire, contraddire, criminalizzare, criticare, denigrare, denunciare, deprecare, determinare, disapprovare, discostarsi {da}, elogiare, favorire, giudicare, giustificare, influenzare, insistere {in}, ispirare, istigare, **lasciare a desiderare**, lodare, manifestare, mantenere, migliorare, osservare, riprovare, tenere

Conducto ◈ abrir**se**, acondicionar, atascar**se**, cambiar, canalizar, cerrar**se**, colocar, dañar, desinfectar, desplazar**se** {por}, destruir, desviar, discurrir {por}, enviar {por}, inspeccionar, limpiar, manipular, obstruir**se**, perforar, poner,

Condotto ◈ aprir**si**, cambiare, chiuder**si**, convogliare, danneggiare, disinfettare, fluire {in}, forare, intasar**si**, ispezionare, manipolare, ostruir**si**, otturar**si**, posizionare, pulire, riparare, rovinare**si**, scorrere {attraverso/per}, sostituire,

purgar, reparar, servir {de}, sustituir, taponar**se**, trasplantar, usar {como}, utilizar {como}	usare {come}, utilizzare {come}
Conejo[1] ◈ cazar, **correr**, criar, desollar, **escabullirse**, esconderse {como}, huir {como}, **mordisquear**, **multiplicarse**, parir {como}, **proliferar**, **roer**, **saltar**	**Coniglio** ◈ allevare, cacciare, **correre**, fuggire {come}, **moltiplicarsi**, nascondersi {come}, partorire {come}, **proliferare**, **rodere**, **rosicchiare**, **saltare**, **scappare (via)**, spellare
Conejo[2] ◈ asar, cocer, cocinar, freír, guisar, limpiar, salpimentar, sazonar, trocear	**Coniglio (carne)** ◈ aromatizzare, arrostire, cucinare, cuocere, piccare, picchettare, pulire, stufare, tagliare a/in pezzi
Conexión ◈ afianzar, buscar, cortar, descubrir, detectar, establecer, estar {en}, fortalecer, **funcionar**, guardar, hacer, iniciar, interceptar, interferir {en}, interrumpir**se**, investigar, mejorar, perder, posibilitar, revisar, tender, tener	**Collegamento** ◈ aggiungere, attivare, cercare, cogliere, creare, essere {in}, fare, individuare, interrompere, istituire, metter**si** {in}, mostrare, rendere possibile, ricostruire, rimuovere, ripristinare, scoprire, stabilire, vedere
Conferencia[1] ◈ acudir {a}, amenizar, dar, dictar, impartir, improvisar, jalonar, ofrecer, preparar, presenciar, pronunciar, resumir, titular, **tratar** (sobre algo), **versar** (sobre algo)	**Conferenza** ◈ andare {a}, assistere {a}, **essere in programma**, sentire, sorbirsi (noiosa), svolgere, tenere, **trattare** {di}
Conferencia[2] ◈ asistir {a}, auspiciar, boicotear, celebrar, clausurar, convocar, organizar, participar {en}, retransmitir, reventar, seguir	**Summit** ◈ **avere luogo**, boicottare, chiedere, convocare, **essere in corso**, fissare, interrompere, organizzare, partecipare {a}, **prendere il via**, seguire, stabilire
Confesión ◈ arrancar, comprobar, confiar, conocer, conseguir, corroborar, escuchar, filtrar, firmar, grabar, hacer, obtener, oír, pedir, presenciar, publicar, realizar, reforzar, relatar, sacar, sonsacar, tergiversar, tomar	**Confessione** ◈ ascoltare, avvalorare, carpire, chiedere, confermare, costringere {a}, estorcere, fare, firmare, fornire, ottenere, portare {a}, raccogliere, rendere, ritrattare, smentire, strappare, verificare
Confeti ◈ lanzar, tirar	**Coriandolo** ◈ lanciare, **piovere**, tirare
Confianza ◈ abrigar, abusar {de}, adquirir, afianzar, agradecer, aumentar, avivar, brindar, captar, concitar, conquistar, **crecer**, cuestionar, dañar, dar, debilitar**se**, **decrecer**, defraudar, depositar, desmerecer, despertar, devolver, dilapidar, disminuir, empañar, erosionar, expresar, faltar {a}, fortalecer**se**, ganar**se**, generar, gozar {de}, granjearse, incrementar, infundir,	**Fiducia** ◈ **abbandonare**, abusare {di}, accordare, accrescere, acquistarsi, alimentare, approfittare {di}, aumentare, avere, calpestare, concedere, conquistare, consolidare, **crescere**, **crollare**, dare, deludere, dimostrare, distruggere, esprimere, essere degno {di}, essere grato {per}, generare, godere {di}, guadagnar**si**, incrinar**si**, indebolir**si**, infondere, infrangere,

inspirar, instaurar, insuflar, inyectar, irradiar, mantener, mellar**se**, merecer, minar, mostrar, perder, poner (en algo/alguien), poner a prueba, quebrantar, quebrar**se**, **recaer** (en alguien), recobrar, recuperar, reforzar, **reinar**, reiterar, tener (en algo/alguien), tomar, traicionar, transmitir, **venirse abajo**	ingannare, iniettare, instaurar**si**, irradiare, ispirare, **mancare**, meritare, mettere alla prova, mettere in dubbio, meritare, minare, mostrare, negare, nutrire, ottenere, perdere, porre, privare {di}, rafforzar**si**, restituire, revocare, riacquistare, **rinascere**, rinforzare, ringraziare {per}, riporre, riprendere, riscuotere, **risorgere**, ristabilire, ritrovare, scalfire, sprecare, togliere, tradire, **venir meno**, votare
Confidencia ◈ airear, arrancar, compartir, conocer, conservar, desgranar, deslizar**se**, desvelar, filtrar**se**, guardar, hacer, intercambiar, publicar, recibir, relatar, revelar, sonsacar, verter	**Confidenza** ◈ abbandonarsi {a}, carpire, dire {in}, essere in vena {di}, fare, raccogliere, ricevere, rivelare, scambiarsi, svelare, verificare, tacere
Confidencialidad ◈ exigir, guardar, imponer, mantener, pedir, violar	**Riservatezza** ◈ assicurare, difendere, garantire, mantenere, proteggere, richiedere, rispettare, salvaguardare, tutelare, violare
Confidente ◈ **acusar**, **asegurar**, buscar, **colaborar**, comprar, confiar {en}, contar {con}, convertir**se** {en}, creer {en}, **declarar**, **delatar**, **denunciar**, **desaparecer**, fiarse {de}, **indicar**, **infiltrarse**, **informar**, **mostrar**, necesitar, pagar, **participar**, pasar {por}, **revelar**, sobornar	**Informatore** ◈ **accusare**, **assicurare**, **avvisare**, cercare, **collaborare**, comprare, contare {su}, corrompere, credere {a}, **dichiarare**, **denunciare**, diventare, fidarsi {di}, **indicare**, **infiltrarsi**, **mostrare**, pagare, **rivelare**, **scomparire**, **sparire**, trovare
Configuración ◈ alterar**se**, cambiar, proponer, variar	**Configurazione** ◈ alterar**si**, applicare, cambiare, dare, mantenere, proporre, salvare, variare
Confín ◈ abarcar, adentrar**se** {en}, alcanzar, atravesar, bordear, buscar {en}, explorar, internar**se** {en}, llegar {a}, perder**se** {en}, sobrepasar, superar, trascender, traspasar, viajar {a}	**Confine** ◈ arrivare {a}, attraversare, collocare, costeggiare, demarcare, eccedere, esplorare, estendere, fissare, oltrepassare, passare, pattugliare, porre, raggiungere, ridisegnare, segnare, spostare, superare, tracciare, valicare, varcare, viaggiare {a}, violare
Confirmación ◈ dar, obtener, pedir, recibir, tener	**Conferma** ◈ **arrivare**, attendere, avere, chiedere, dare, ottenere, portare, ricevere, trovare, **venire**
Confitura ◈ cocinar, degustar, hacer, preparar, probar, servir, untar	**Confettura** ◈ addensar**si**, assaggiare, cuocere, degustare, fare, mettere in un

vasetto, preparare, provare, servire, spalmare

Conflagración ◈ causar, desatar**se**, desencadenar**se**, **estallar**, evitar, impedir, originar, provocar, sobrevivir {a}

Conflagrazione ◈ convergere {verso}, espander**si**, **esplodere**, evitare, giungere {a}, impedire, **incombere**, portare {a}, provocare, rischiare, sboccare {in}, sopravvivere {a}, terminare {in}, vivere

Conflicto ◈ abatir**se**, absorber, acarrear, acechar, acotar, adentrarse {en}, **aflorar**, afrontar, agotar**se**, agravar**se**, ahondar {en}, airear, alimentar, amainar, amortiguar, anidar, apaciguar, apagar**se**, arbitrar, **arreciar**, arrojar luz {sobre}, **atañer**, atemperar, atizar, augurar, **avecinarse**, avivar, caldear**se**, calmar**se**, capear, captar, clarificar, cocinar**se**, concluir, conjurar, crear, dar origen {a}, declarar**se**, derivar**se**, desactivar, desatar**se**, desbloquear, desbocar**se**, desembocar {en}, desencadenar**se**, desentender**se** {de}, desglosar, desmontar, despachar, despejar**se**, dilucidar, dirimir, **discurrir**, disfrazar, disolver**se**, engendrar, enmendar, entrar {en}, **estallar**, estar {en}, evitar, exacerbar, extender**se**, fermentar**se**, **incubar**, instigar {a}, intensificar**se**, interceder {en}, intervenir {en}, invitar {a}, involucrar**se** {en}, librar**se** {de}, lidiar, magnificar, mediar {en}, neutralizar, ocasionar, originar, poner fin {a}, protagonizar, provocar, quitar hierro {a}, reabrir, reavivar, recrudecer**se**, rehuir, remitir, resolver, reverdecer, saldar, **salir a la luz**, sembrar, silenciar, sofocar, solucionar, **surgir**, terciar {en}, zanjar

Conflitto ◈ accendere, acuir**si**, **agitare**, aggravar**si**, alimentare, allargar**si**, allontanare, appianare, avere la meglio {in}, **avere luogo**, causare, cessare, circoscrivere, coinvolgere {in}, comporre, concluder**si**, contenere, controllare, creare, dare luogo {a}, dare origine {a}, dare vita {a}, deflagrare, dichiarare, **dilagare**, **dilaniare**, **divampare**, eliminare, entrare {in}, esasperare, **esplodere**, essere al centro {di}, estender**si**, evitare, generare, guidare, inasprir**si**, ingaggiare, innescare, **insorgere**, intensificar**si**, intervenire {in}, **investire**, limitare, mediare {in}, mettere fine {a}, **montare**, **nascere** {da}, nascondere, perdere, placar**si**, porre fine {a}, portare {a}, prevenire, primeggiare {in}, provocare, ricomporre, ridurre, risolvere, sanare, scampare {a}, scatenar**si**, **scoppiare**, sedare, **segnare**, sfociare {in}, superare, sventare, **trarre origine** {da}, trascinar**si** (per un periodo), trovarsi {in}, vincere, vivere

Confluencia ◈ **acaecer**, buscar, contribuir {a}, defender, facilitar, favorecer, fraguar**se**, ocurrir {en}, permitir, perseguir, producir**se**, señalizar, situar**se** {en}, tener lugar {en}, ubicar**se** {en}

Confluenza ◈ **caratterizzare**, considerare, constatare, dare vita {a}, favorire, nascere {da/in}, portare {a}, prevedere, raggiungere, situar**si** {in}, terminare {in}

Conformidad[1] ◈ actuar {de/en}, estar {en}

Conformità ◈ agire {in}, dichiarare, essere {in}

Conformidad[2] ◈ comunicar, dar, esperar, expresar, firmar, formular, guardar,

Approvazione ◈ cercare, concedere, dare, esprimere, guadagnare, incontrare,

manifestar, merecer, mostrar, negar, obtener, otorgar, prestar, recibir, refrendar, requerir, retirar, revocar	manifestare, meritare, mostrare, negare, ottenere, raccogliere, revocare, ricevere, rifiutare, riportare, riscuotere, sottoporre {a}, suscitare
Confrontación ◈ abanderar, abocar**se** {a}, acallar, acarrear, aderezar, adulterar, **aflorar**, agravar**se**, ahogar**se**, ahondar {en}, alimentar, amagar, amainar, anclar, apaciguar, apagar**se**, apuntillar, arbitrar, armar**se**, **arreciar**, atizar, **avecinarse**, boicotear, cancelar, dar lugar {a}, disfrazar, distender, entrar {en}, **estallar**, evitar, llevar {a}, ocasionar, originar, producir**se**, provocar, **tener lugar**	**Confronto** ◈ avere la meglio {in}, **avere luogo**, boicottare, cancellare, evitare, fare, istituire, metter**si** {a}, misurarsi {in} (televisivo), moderare, operare, organizzare, portare {a}, primeggiare {in}, realizzare, reggere {a}, non avere, non temere, **tenersi**, sostenere, stare {a}, svolger**si**, volere
Confusión ◈ acentuar**se**, aclarar, anegar**se**, anidar, añadir, aprovechar, armar**se**, campear, causar, clarificar, contribuir {a}, crear, **crecer**, **cundir**, dar lugar {a}, dejarse llevar {por}, derivar**se**, despejar**se**, disculpar**se** {por}, disipar**se**, **dominar**, engendrar, generar, hundir**se** {en}, **imperar**, incitar {a}, incrementar**se**, incurrir {en}, inducir {a}, llevar {a}, neutralizar, ocasionar, originar, paliar, prestar**se** {a}, producir**se**, provocar, rectificar, **reinar**, remitir, resolver, salir {de}, saltar, sembrar, solucionar, subsanar, sumir**se** {en}, suponer, **surgir**, suscitar, **tener lugar**, teñir {de}, vencer	**Confusione** ◈ affondare {in}, aggiungere, alimentare, approfittare {di}, aumentare, avere (nella mente), causare, creare, dare luogo {a}, **dominare**, eliminare, essere fonte {di}, evitare, fare, generare, gettare {in}, **imperare**, mettere, originar**si**, portare {a}, provocare, ridurre, scusar**si** {per}, **regnare**, suscitare, uscire {da}
Congestión ◈ aliviar, deshacer**se**, evitar, librar**se** {de}, mitigar, producir**se**, provocar, solucionar, sufrir	**Congestione** ◈ andare {verso}, avere, crear**si**, diagnosticare, evitare, generar**si**, provocare, soffrire {di}
Congoja ◈ acabar {con}, causar, contener, **desaparecer**, disipar**se**, **entrar** (a alguien), expresar, generar, **invadir** (a alguien), **irse** (a alguien), llenar {de}, manifestar, mostrar, **pasarse** (a alguien), provocar, sentir, sobrellevar, **venir** (a alguien)	**Angoscia** ◈ **affiorare**, affrontare, alimentare, allontanare, **assalire**, **attanagliare**, attenuare, aumentare, causare, controllare, creare, diminuire, dissimulare, dominare, essere in preda {a}, generare, **impadronirsi** (di qualcuno), **invadere**, mettere, **opprimere**, **paralizzare**, **passare**, percepire, placare, produrre, provare, provocare, ridurre, riempire {di}, **salire**, scatenare, sfuggire {a}, soffocare, superare, **svanire**, vivere {in}

Congregación ◈ abandonar, dejar, donar {a}, entrar {en}, fundar, ingresar {en}, pertenecer {a}, profesar {en}, salir {de}, trasladar

Congregazione ◈ abbandonare, appartenere {a}, donare {a}, entrare {in}, far parte {di}, fondare, lasciare, professare {in}

Congreso ◈ abrir, **aprobar**, asistir {a}, auspiciar, boicotear, celebrar, cerrar, clausurar, convocar, **debatir**, inaugurar, optar {a}, organizar, presentar {a}, presidir, reunir**se**, **tener lugar**

Convegno ◈ aprir**si**, articolare (in più sessioni), **avere luogo**, boicottare, celebrare, intervenire {a}, organizzare, ospitare, partecipare {a}, patrocinare, presenziare {a}, riunirsi {a}, **svolgersi**, **tenersi**, **trattare** (un tema), trovarsi {a}

C

Conjetura ◈ amparar**se** {en}, **apuntar** (hacia algo), arriesgar, avanzar, aventurar, barajar, basar**se** {en}, **circular**, confirmar, dar lugar {a}, desmentir, difundir, formular, hacer, lanzar, levantar, plantear, prestarse {a}, refutar, **surgir**, suscitar**se**, tejer

Congettura ◈ alimentare, azzardare, basar**si** {su}, dare adito {a}, fare, frenare, lasciare spazio {a}, offrire, **nascere**, perdersi {in}, restare sul paino {di}, smentire

Conjunción ◈ alterar, armar**se**, auspiciar, boicotear, caldear**se**, concertar, **culminar**, desactivar, desarticular**se**, desmantelar, desmembrar**se**, desmoronar**se**, desvaluar**se**, discurrir, dosificar, empañar**se**, enderezar, establecer, estrechar, forjar, fortalecer**se**, fraguar**se**, girar, homologar, levantar, obstaculizar, obstruir, sellar, socavar, urdir, **urgir**

Congiuntura ◈ affrontare, approfittare {di} (favorevole), avere, **caratterizzare**, cavalcare, cogliere, godere {di} (particolarmente favorevole), migliorare, operare {in}, peggiorare, ravvisar**si**, scontare (negativa), sfruttare, superare

Conjunto ◈ aglutinar, agrupar, articular**se**, componer, desintegrar**se**, desmembrar**se**, disgregar, distribuir, dividir**se**, engrosar, escindir**se**, fraccionar**se**, integrar, mezclar, ordenar, relacionar, reunir**se**

Complesso ◈ appartenere {a}, articolar**si**, costituire, disgregar**si**, divider**si**, far parte {di}, formare, frazionar**si**, mettere {su}, ordinare, scinder**si**, sciogliers**i**, smembrar**si**, uscire {da}

Conjura ◈ advertir {de}, armar, articular, denunciar, desactivar, desarticular, descubrir, destapar, desvelar, formar parte {de}, fracasar, implicar**se** {en}, lanzar, maquinar, organizar, orquestar, participar {en}, **tener éxito**, tramar, triunfar, urdir

Congiura ◈ architettare, mettere in atto, ordire, organizzare, partecipare {a}, scoprire, smascherare, svelare, sventare, tessere, tramare

Conjuro ◈ contrarrestar, deshacer, echar, hacer, lanzar, pronunciar, recurrir {a}, resistir, servir {de}

Scongiuro ◈ fare, lanciare, mormorare, operare, pronunciare, ricorrere {a}, servire {come}

Conmemoración ◈ aplazar, asistir {a},

Commemorazione ◈ assistere {a},

boicotear, celebrar, dedicar, ensombrecer**se**, **evocar**, festejar, invitar {a}, oficiar, organizar, participar {en}, preparar, sumarse {a}, **tener lugar**	celebrare, concludere, fare, intervenire {a}, invitare {a}, organizzare, partecipare {a}, prendere parte {a}, rinviare, tenere
Conmiseración ◈ causar, despertar, inspirar, negar, pedir, provocar, rechazar, reclamar, suscitar	**Commiserazione** ◈ destare, guardare {con}, ispirare, osservare {con}, provare, suscitare, volere
Conmoción[1] ◈ causar, dar lugar {a}, desatar**se**, **estallar**, generar, ocasionar, producir	**Commozione** ◈ aumentare, contenere, destare, esprimere, generare, manifestare, mostrare, nascondere, partecipare {con}, provare, provocare, reprimere, ricordare {con}, sentire, sfiorare, suscitare, trattenere
Conmoción[2] ◈ ingresar {con}, presentar, provocar, recuperarse {de}, sufrir, suponer	**Commozione (infermità)** ◈ avere, diagnosticare, presentare, provocare, ricoverare {con/per}, supporre
Conocimiento[1] ◈ acrecentar, acumular, adentrar**se** {en}, adquirir, afinar, ahondar {en}, alardear {de}, alumbrar, aplicar, aportar, aprender, aprovechar, asimilar, atesorar, avanzar, bordar, brindar, **brotar**, canalizar, capitalizar, captar, cimentar, confesar, cubrir**se** {de}, cultivar, dedicar, depositar, derrochar, desarrollar**se**, destilar, difundir**se**, empapar**se** {de}, estancar**se**, extraer, generar, heredar, **ilustrar**, impartir, impregnar**se** {de}, intercambiar, invertir, irradiar, manifestar, obtener, olvidar, perfeccionar, poner {en}, poner en práctica, poseer, rebosar, **redundar** (en algo), refrescar, renovar, repasar, retener, tener, tomar, transmitir, usar, volcar	**Conoscenza** ◈ accrescere, accumulare, acquisire, acquistare, allargare, ampliare, approfondire, arricchire, assicurare, basar**si** {su}, avere, denotare, dimostrare, fare sfoggio {di} (tutta), favorire, fornire, investire {in}, mancare {di}, mettere a disposizione, mettere a frutto, mettere in pratica, migliorare, mostrare, ottenere, perfezionare, pervenire {a}, possedere, prendere, progredire, raggiungere, rispolverare, rivelare, riversare, sviluppare, tesaurizzare, valorizzare
Conocimiento[2] ◈ disminuir, perder, recobrar, recuperar	**Conoscenza (coscienza)** ◈ perdere, riacquistare, riprendere
Conquista ◈ aspirar {a}, consolidar, constituir, culminar, defender, dirigir, disponer**se** {a}, facilitar, forjar**se**, frustrar**se**, iniciar, lanzarse {a}, llevar {a}, lograr, luchar {por}, materializar**se**, posibilitar, realizar, salvar	**Conquista** ◈ andare {a}, effettuare, fare, lanciar**si** {a}, lottare {per}, mietere, mirare {a}, muovere {a}, partire {a}, puntare {a}, vantare
Consecución ◈ airear, dilapidar, lanzarse {a}, magnificar, negar, **residir** {en}	**Conseguimento** ◈ agevolare, ambire {a}, facilitare, lottare {per}, mirare {a}, puntare {a}

Consecuencia ◈ acarrear, aceptar, acusar, afrontar, agravar**se**, ahondar {en}, aliviar, aminorar, amortiguar, apechugar {con}, apencar {con}, apercibir {contra/de}, arrostrar, asumir, atemperar, atenerse {a}, aventurar, calibrar, cargar {con}, compensar, conllevar, deducir, deparar, **derivarse**, desencadenar**se**, desentenderse {de}, evitar, explicar, extrapolar, magnificar, medir, mitigar, negar, neutralizar, ocasionar, originar, pagar, paliar, planear, prejuzgar, prever, producir, provocar, reparar {en}, revestir, sacar, sopesar, sufrir, tener, traer consigo, valorar, vislumbrar

Conseguenza ◈ accettare, affrontare, aggravare, alleviare, andare incontro {a}, arginare, attenuare, avere {per}, calcolare, causare, comportare, considerare, costituire, dare luogo {a}, **derivare**, essere consapevole {di}, evitare, farsi carico {di}, fronteggiare, ignorare, lasciare, lenire, limitare, mitigare, originare, pagare, pensare (bene) {a}, ponderare, portare, preoccuparsi {di/per}, prevedere, prevenire, produrre, provocare, ridurre, rimediare {a}, risentire {di}, **scaturire**, soppesare, sopportare, subire, tirare, trarre, valutare

Consejo[1] ◈ aplicar, atender, **caer en saco roto**, dar, desatender, desobedecer, desoír, hacer caso {a/de}, ignorar, impartir, pedir, poner en práctica, recibir, seguir, **surtir efecto**

Consiglio ◈ accettare, accogliere, affidarsi {a}, apprezzare, ascoltare, avere bisogno {di}, chiedere, contare {su}, dare, disattendere, dispensare, domandare, far caso {a}, fare tesoro {di}, fornire, ignorare, mettere in pratica, offrire, prestare attenzione {a}, prodigare, ricevere, ricorrere {a}, rifiutare, ringraziare {per}, sciorinare (una serie di), seguire, sentire, somministrare, suggerire, tesaurizzare, trovare, volere

Consejo[2] ◈ **decidir**, **dictaminar**, **estudiar**, reunir**se**

Consiglio (riunione) ◈ **decidere**, **decretare**, riunir**si**, **studiare**, **vagliare**

Consenso ◈ acariciar, alcanzar, ampliar, apelar {a}, apoyar, apuntalar, basar**se** (en algo), buscar, cimentar, concitar, conseguir, construir, cristalizar, cuajar, establecer, forjar, fortalecer, fraguar**se**, gestar, gozar {de}, llamar {a}, llegar {a}, lograr, nacer, obtener, quebrar**se**, ratificar, recabar, romper, sellar, surgir

Consenso ◈ cercare, coagulare, costruire, esprimere, incontrare, manifestare, mietere, ottenere, procacciarsi, raccogliere, ricercare, riscuotere, suscitare, trovare

Consentimiento ◈ dar, gozar {de}, manifestar, otorgar, pedir, recabar, supeditar (a algo), tener

Assenso ◈ avere, chiedere, concedere, condizionare (a qualcosa), dare, negare, revocare, rifiutare, rilasciare, strappare

Conserva ◈ fabricar, guardar {en}

Conserva ◈ fare, produrre

Conservación ◈ amenazar, encargar**se** {de}, facilitar, favorecer, garantizar, mantener, ocuparse {de}, preocuparse {por}, **urgir**, velar {por}, vigilar

Conservazione ◈ assicurare, consentire, controllare, favorire, garantire, minacciare, occuparsi {di}, permettere

Conservante ◈ abusar {de}, añadir, carecer {de}, llevar, poner	**Conservante** ◈ aggiungere, avere, contenere, mettere
Consideración[1] ◈ hacer, introducir, formular, **atañer**, esgrimir, extrapolar, obviar, plantear	**Considerazione (osservazione)** ◈ esporre, premettere, svolgere, trarre
Consideración[2] ◈ sentir, tener, ganar**se**, granjear**se**, gozar {de}, merecer, inspirar, otorgar	**Considerazione (stima)** ◈ godere {di}, salire {in}, tenere {in} (grande)
Consideración[3] ◈ someter {a}, tomar {en}, merecer, poner {a}	**Considerazione (esame)** ◈ dare (seria), meritare (attenta/seria), prendere {in} (seria)
Consigna ◈ acuñar, aferrar**se** {a}, agitar, cantar, contravenir, corear, cumplir, desobedecer, emanar, entonar, escuchar, esgrimir, establecer, gritar, impartir, lanzar, marcar, obedecer, plegarse {a}, proferir, recibir, repetir, seguir, vociferar	**Consegna** ◈ ascoltare, dare, eseguire, impartire, osservare, ricevere, rispettare, rompere, stabilire, trasgredire, violare
Consistencia ◈ adquirir, cobrar, dar, mantener, medir, perder, tener, tomar, valorar	**Consistenza** ◈ acquistare, avere, mancare {di}, perdere, prendere, valutare, verificare
Consolación ◈ buscar, encontrar, ganar, recibir, servir {como/de}	**Consolazione** ◈ cercare, dare, offrire, provare, ricavare, ricevere, trovare
Conspiración ◈ acusar {de}, armar**se**, conjurar, declarar**se**, denunciar, desactivar, desarmar, desarticular**se**, desbaratar, descubrir, desentrañar, deshacer, desmantelar, desmontar, destapar, desvelar, dirigir, encabezar, encubrir, formar parte {de}, fracasar, fraguar**se**, impulsar, incubar, involucrar**se** {en}, liderar, maquinar, montar, orquestar, participar {en}, preparar, tejer, tramar, urdir	**Cospirazione** ◈ accusare {di}, architettare, capeggiare, denunciare, fermare, **funzionare**, guidare, ordire, organizzare, partecipare {a}, scoprire, smascherare, **sortire l'effetto desiderato**, svelare, sventare, tessere, tramare
Constancia[1] ◈ **flaquear**, **premiar**, tener	**Costanza** ◈ avere, essere dotato {di}, mancare {di}, richiedere
Constancia[2] ◈ adquirir, dejar, **existir**, haber, **quedar**, tener	**Prova** ◈ acquisire, addurre, allegare, apportare, assumere, avere, esibire, **esserci**, fornire, presentare, produrre, reperire
Constante ◈ constituir, mantener, observar, reiterar**se**, repetir**se**, reproducir**se**	**Constante** ◈ considerare, costituire, divenire, diventare, osservare, ripeter**si**

Consternación ◈ **apoderarse** (de alguien), atenuar, causar, comprobar {con}, contemplar {con}, **cundir**, expresar, hacer constar, manifestar, mostrar, producir, provocar, reaccionar {con}, **reinar**, sembrar, sentir, sumir**se** {en}, suscitar, transmitir, trasladar

Costernazione ◈ causare, esprimere (profonda), gettare {in} (più grande), lasciare, mostrare, precipitare {in} (più nera), provocare, **regnare**, suscitare

Constitución ◈ abolir, acatar, aceptar, ajustar**se** {a}, apegar**se** {a}, aprobar, atenerse {a}, boicotear, conculcar, **consagrar**, contravenir, cumplir, defender, defenestrar, derogar, **entrar en vigor**, **establecer**, **fijar**, **garantizar**, incumplir, jurar, modificar, **otorgar**, **permitir**, pisotear, **prever**, **prohibir**, promulgar, rechazar, respetar, revisar, **sancionar**, suscribir, transgredir, violar, violentar, vulnerar

Costituzione ◈ abolire, accettare, approvare, attenersi {a}, attuare, calpestare, **dettare** (principio), difendere, emanare, **entrare in vigore**, **garantire** (diritto), giurare, **indicare** (obiettivo), infrangere, modificare, osservare, **prevedere**, proclamare, promulgare, pubblicare, redigere, rispettare, **sancire** (diritto), violare, tradire

Construcción ◈ adjudicar**se**, alzar**se**, aprobar, autorizar, cimentar, derruir, desmoronar**se**, desplomar**se**, elevar, **emerger**, **erguirse**, financiar, impulsar, iniciar, levantar**se**, mantener**se** en pie, ordenar, pagar, planear, planificar, potenciar, proyectar, restaurar, sostener**se**, supervisar, **tambalearse**, terminar

Costruzione ◈ abbandonare, abbattere, aggiudicar**si**, approvare, autorizzare, **cadere in rovina**, crollare, demolire, destinare, edificare, elevare, erger**si**, erigere, **essere ubicata**, fabbricare, finanziare, innalzare, progettare, radere al suolo, realizzare, reggers**i**, restaurare, ristrutturare, sopraelevare, soprintendere {a}, **sorgere**, sospendere, **venire giù**

Consuelo ◈ brindar, buscar (en algo/alguien), dar, encontrar, llenar {de}, llevar, necesitar, obtener, ofrecer, prestar, proporcionar, **quedar** (a alguien), recibir, sentir, servir {como/de}, traer, transmitir

Conforto ◈ avere, cercare, dare, **mancare**, portare, regalare, ricevere, servire {da}, trarre, trovare

Consulta ◈ atender, contestar, efectuar, elevar, evacuar, formular, hacer, llevar a cabo, plantear, realizar, someter**se** {a}

Consultazione ◈ avviare, chiedere, effettuare, sottoporre {a}
Consulto ◈ chiamare {a}, essere {a}, fare, riunirsi {a}, sottopor**si** {a}

Consumición ◈ dar, invitar {a}, ofrecer, pagar, pedir, regalar

Consumazione ◈ invitare {a}, offrire, ordinare, pagare, scroccare

Consumidor ◈ **adquirir**, agasajar, atraer, beneficiar, bombardear, captar, cautivar, **comprar**, convencer, defender, **demandar**, **denunciar**, **elegir**, engañar, **exigir**, explotar, fidelizar, ganar, informar, obligar, **pagar**, persuadir,

Consumatore ◈ attrarre, avvertire, bombardare, **comprare**, convincere, deludere, difendere, **esigere**, fidelizzare, garantire, informar**si**, ingannare, mettere a disposizione {di}, obbligare, **pagare**, persuadere, **scegliere**, soddisfare,

proteger, satisfacer, servir, **solicitar**, someter	tutelare
Consumismo ◈ empujar {a}, fomentar, incitar {a}, practicar, sucumbir {a}	**Consumismo** ◈ alimentare, diffonder**si**, **dilagare**, disincentivare, incentivare
Consumo ◈ abusar {de}, afectar {a}, apagar**se**, aumentar, **decaer**, **decrecer**, **descender**, despenalizar, destinar {a}, disminuir, empujar {a}, fomentar, generar, homologar, incentivar, incitar {a}, incrementar**se**, inducir {a}, penalizar, rebajar, registrar**se**, repuntar, satisfacer	**Consumo** ◈ aumentare, **calare**, **crescere**, **crollare**, depenalizzare, diminuire, disincentivare, favorire, frenare, incentivare, limitare, moderare, promuovere, registrare, ridurre, razionalizzare, stimolare
Contabilidad ◈ encargar**se** {de}, llevar, poner al día, tener al día	**Contabilità** ◈ aggiornare, occuparsi {di}, semplificare, tenere
Contacto ◈ bloquear, cortar, desbloquear, entablar, entrar {en}, establecer, estrechar, evitar, facilitar, haber, hacer, intensificar, mantener, perder, poner**se** {en}, prodigar, realizar, retomar, romper, tener, tomar, trabar	**Contatto** ◈ allacciare, avviare, bloccare, entrare {in}, instaurare, intensificare, interrompere, intrattenere, istituire, mantener**si** {in}, perdere, prendere, riprendere, sbloccare, stabilire, tenersi {in}, tessere
Contador ◈ detener, instalar, leer, manipular, parar, poner, quitar, **registrar** (el consumo), trucar	**Contatore** ◈ attivare, disattivare, installare, leggere, manipolare, **registrare** (il consumo), truccare
Contagio ◈ desencadenar**se**, evitar, impedir, prevenir, provocar	**Contagio** ◈ diffondere, esporre {a}, **estendersi**, evitare, impedire, preservare {da}, prevenire, **propagarsi**, provocare, ridurre [i rischi di], rischiare, temere, trasmettere, veicolare
Contaminación ◈ atajar, aumentar, combatir, detectar, disipar**se**, disminuir, evitar, extender**se**, luchar {contra}, medir, paliar, provocar	**Inquinamento** ◈ aumentare, causare, combattere, dilagare, diminuire, monitorare, prevenire, produrre, provocare, ridurre, tenere sotto controllo **Contaminazione** ◈ contenere, **estendersi**, **interessare**, ridurre (rischio di), rilevare, segnalare (casi di), temere
Contaminante ◈ analizar, arrastrar, arrojar, contener, **dañar**, detectar, eliminar, emitir, extraer, generar, **perjudicar**, producir, **proliferar**, reducir, verter	**Sostanza inquinante** ◈ analizzare, assorbire, aumentare, contenere, **emergere**, individuare, notare, **pregiudicare**, produrre, ridurre, rilevare, riversare, scoprire, segnalare, separare

Contemplación[1] ◈ deleitar**se** {en}, disfrutar {de}, invitar {a}

Contemplación(es)[2] ◈ andarse {con}

Contención ◈ afrontar, alcanzar, aprovechar, asegurar, aspirar {a}, conseguir, favorecer, fortalecer, fracasar {en}, garantizar, imponer, intensificar, lograr, permitir, provocar

Contencioso ◈ desbloquear, dirimir, entablar, enzarzar**se** {en}, ganar, interceder {en}, librar, mantener, perder, resolver, solucionar, suscitar**se**, zanjar

Contenedor[1] ◈ abrir, cerrar, llenar, poner, vaciar,

Contenedor[2] ◈ arrojar {a}, cargar, colocar, instalar, tirar {a}, volcar

Contenido ◈ aclarar, adulterar, ajustar**se** {a}, analizar, atenerse {a}, averiguar, carecer {de}, clarificar, dar, depurar, descifrar, describir, descubrir, desentrañar, desfigurar, desprender**se** {de}, desvelar, difundir**se**, dotar {de}, enterar**se** {de}, evaluar, explicar, falsear, interpretar, llenar {de}, manipular, otorgar, probar, reflejar, revelar, tergiversar, vaciar {de}, verificar

Contestación[1] ◈ dar, eludir, encontrar, enviar, esperar, esquivar, formular, merecer, obtener, ofrecer, pedir, recibir, rehuir, tener

Contestación[2] ◈ admitir, levantar, liderar, provocar, someter {a}

Contestador ◈ activar, averiar**se**, conectar, dejar un mensaje {en}, desconectar, escuchar, estropear**se**, funcionar, grabar {en}, **hablar**, **saltar**

Contemplazione ◈ abbandonarsi {a}, apparire rapito {in} (estatica), essere assorto {in} (profonda), essere immerso {in}, restare {in}, rimanere {in}, uscire {da}

Riguardo / Riguardo ◈ avere, meritare (massimo), procedere {con} (debito), trattare {con} (ogni), usare (opportuno)

Contenimento ◈ affrontare (tema di), assicurare, aspirare {a}, favorire, garantire, imporre, intensificare, ottenere, permettere, provocare, raggiungere

Contenzioso ◈ aprire, avere, chiudere, dar vita {a}, definire, **esistere**, instaurare, porre in essere, portare avanti, risolvere, sistemare, sollevare, **trascinarsi** (da tempo)

Contenitore ◈ aprire, chiudere, riempire, vuotare

Cassonetto ◈ collocare, gettare {in}, mettere, piazzare, ribaltare

Contenuto ◈ accennare {a}, alterare, analizzare, colmare {di}, conoscere, controllare, dare, falsare, falsificare, mancare {di}, privare {di}, riempire {di}, rivelare, snaturare, sostanziare, svelare, verificare, versare, vuotare {di}

Risposta ◈ attendere, avere, chiedere, dare, esigere, formulare, fornire, glissare {su}, inviare, meritare, ottenere, ricevere, sollecitare

Contestazione ◈ ammettere, guidare, muovere, provocare, sollevare, **trascinarsi** (da tempo)

Segreteria (telefonica) ◈ ascoltare, controllare, disinserire, **funzionare**, inserire, lasciare un messaggio {in}, **partire**, **rispondere**, trovare un messaggio {in}

Contexto ◈ acotar, aplicar {a}, ceñirs**se** {a}, circunscribir**se** {a}, conocer, crear, delimitar, encasillar {en}, encerrar {en}, encuadrar {en}, enmarcar {en}, estudiar, inscribir**se** {en}, insertar**se** {en}, integrar**se** {en}, limitar**se** {a}, perder, precisar, sacar {de}, situar {en}, sobrepasar, trascender, ubicar**se** {en}

Contesto ◈ collocare {in}, conoscere, considerare, definire, estrapolare {da}, inquadrare {in}, inserire {in}, iscrivere {in}, isolare {da}, prescindere {da}, situare {in}, staccare {da}, studiare

C

Contienda ◈ abandonar, atizar, culminar, decidir**se**, desencadenar**se**, dirimir, enfrascarse {en}, enredarse {en}, entablar, entrar {en}, **estallar**, evitar, ganar, iniciar**se**, intervenir {en}, librar, participar {en}, perder, presenciar, provocar, resolver, retirar**se** {de}, solventar, superar, **surgir**, terminar**se**, triunfar {en}, zanjar

Contesa ◈ **accendersi**, definire, dirimere, entrare {in}, ingaggiare, intervenire {in}, invischiar**si** {in}, **nascere**, partecipare {a}, perdere, porre fine {a}, risolvere, sfociare {in}, **sorgere**, **trascinarsi** (da tempo), trionfare {in}, vincere

Contingencia ◈ afrontar, anticiparse {a}, **aparecer**, cubrir, hacer frente {a}, **ocurrir**, prevenir, prever, solventar, sufrir, superar, **surgir**

Contingenza ◈ affrontare, approfittare {di}, far fronte {a}, fronteggiare, presentarsi, prevedere, prevenire, valutare, verificarsi

Contingente ◈ acoger, agrupar, atacar, bloquear, desplegar, destinar, dirigir, disminuir, encabezar, formar, formar parte {de}, incrementar, integrar, mandar, **participar**, **partir**, recibir, reforzar, retirar, reunir, **viajar**

Contingente ◈ accogliere, dispiegare, far parte {di}, guidare, inviare, mandare, mobilitar**si**, **partire**, posizionar**si**, respingere, rincuorare, ritirare, riunir**si**, sbaragliare, schierare, tagliare

Continuidad ◈ augurar, dar, garantizar, interrumpir, mantener

Continuità ◈ assicurare, dare, garantire, mantenere

Contorno[1] ◈ adquirir, bordear, borrar**se**, definir, delinear, desaparecer, desdibujar**se**, dibujar, difuminar**se**, diluir**se**, marcar, perfilar**se**, proyectar**se**, salir {de}, seguir, trazar

Contorno[2] ◈ explorar, recorrer

Contorno ◈ abbozzare, accentuare, acquisire, cancellar**si**, definire, disegnare, marcare, sbiadir**si**, schizzare, sfumare, tracciare, tratteggiare

Bordo ◈ uscire {da}

Paraggi ◈ aggirarsi {in}, esplorare, essere {in}, trovarsi {in}

Contraataque ◈ aprovechar, bloquear, concluir, desperdiciar, empezar, emprender, iniciar, intentar, jugar {a}, lanzar, lograr, organizar, pasar {a}, planear, realizar, renunciar {a}, terminar, truncar

Contrattacco ◈ andare {a}, cercare, iniziare, lanciare, muovere {a}, organizzare, passare {a}, respingere, sferrare, subire, tentare, terminare

Contrabando ◈ acusar {de}, atajar, bloquear, combatir, controlar, dedicarse {a}, eliminar, evitar, frenar, hacer, hacer la vista gorda {ante}, investigar, luchar {contra}, perseguir, tolerar, vivir {de}

Contrabbando ◈ arginare, bloccare, combattere, comprare {di}, contrastare, controllare, favorire, fermare, impedire, organizzare, praticare, prevenire, punire, reprimere, scoprire, vendere {di}, vivere {di}

Contradicción ◈ advertir, **aflorar**, apreciar, atravesar, caer {en}, **carcomer**, descubrir, desentrañar, desvelar, detectar, entrar {en}, estar {en}, hallar, incurrir {en}, percibir, resolver, sentir, subsanar

Contraddizione ◈ cadere {in}, contenere, entrare {in}, **esistere**, essere {in}, essere colto {in}, evidenziar**si**, rilevare, rimarcare, risolvere, scivolare {in}, trovarsi {in}

C

Contraofensiva ◈ anticipar, anunciar, causar, comenzar, contrarrestar, desencadenar, dirigir, emprender, esperar, iniciar, intentar, lanzar, liderar, organizar, planificar, preparar, provocar, responder {a}

Controffensiva ◈ aspettare, **avere successo**, cominciare, decidere, iniziare, lanciare, organizzare, **partire**, passare {a}, pianificare, predisporre, preparare, rispondere {a}, scatenare, **scattare**

Contrapartida ◈ conseguir, lograr, negociar, obtener, recibir

Contropartita ◈ accettare, **corrispondere**, ottenere, ricevere, richiedere {in}

Contrapeso ◈ actuar {como}, ejercer {de}, hacer, servir **se**, tener

Contrappeso ◈ assicurare, cercare, costituire, **essere necessario**, fare {da}, fornire, render**si** necessario, suggerire, trovare

Contraposición ◈ expresar, ofrecer, plantear, producir**se**, reflejar, **resultar**, servir {de}, subrayar, suponer

Contrapposizione ◈ accentuar**si**, **esistere**, **finire**, **nascere**, rilevare {per}, sottolineare, supporre, superare

Contrariedad[1] ◈ comprender, demostrar, disimular, encajar, expresar, manifestar, mostrar, ocultar, reflejar

Disappunto ◈ celare, dichiarare, dissimulare, esprimere, mascherare, manifestare, mostrare, nascondere

Contrariedad[2] ◈ afrontar, causar, encarar, presentar**se**, producir**se**, provocar, reponer**se** {de}, sobreponer**se** {a}, sufrir, superar, suponer

Imprevisto ◈ affrontare, considerare, **esserci**, far fronte {a}, imbattersi {in}, mettere in conto, **presentarsi**, riservare, **rovinare**, **sorgere**

Inconveniente ◈ causare, circoscrivere, eliminare, generare, identificare, ovviare {a}, presentare, produrre, provocare, rimediare {a}, riparare {a}, supporre

Contrario[1] ◈ afirmar, decir, hacer, sostener

Contrario ◈ affermare, dire, fare, sostenere

Contrario[2] ◈ derrotar, enfrentarse {a}, ganar, vencer

Avversario ◈ affrontare, annientare, anticipare, avere {di fronte}, battere, cimentarsi {con}, colpire, conoscere, contrastare, controllare, dare filo da

	torcere {a}, demolire, dominare, fronteggiare, gareggiare {con}, incontrare, infierire {su}, mettere al tappeto, misurarsi {con}, neutralizzare, piegare, ridicolizzare, rispettare, sbaragliare, sconfiggere, solidarizzare {con}, spiazzare, studiare, temere, trovarsi {di fronte a}, vincere {su}
Contrasentido ◈ advertir**se**, apreciar**se**, considerar, constituir, descubrir, deslizar**se**, entrañar, evidenciar**se**, evitar, implicar, incurrir {en}, justificar, parecer, percibir, plantear, poner de manifiesto, reflejar, representar, resultar, revelar, suponer	**Controsenso** ◈ apparire {come}, costituire, evidenziar**si**, interpretare {come}, percepire {come}, rappresentare, risultare, sembrare, suonare {come}
Contraseña ◈ acordar, asignar, buscar, cambiar, conocer, dar, descifrar, descubrir, facilitar, fijar, memorizar, necesitar, olvidar, pedir, poseer, recibir, recordar, repetir, sustituir, tener, usar {como/de}	**Password** ◈ assegnare, avere, cambiare, chiedere, conoscere, dare, digitare, dimenticare, immettere, inserire, inviare, memorizzare, modificare, ricevere, riconoscere, ricordare, ripetere, scegliere, scoprire, sostituire, usare {come}
Contraste ◈ acentuar**se**, acusar, apreciar**se**, destacar, eliminar, lograr, marcar**se**, resaltar, **saltar a la vista**, servir {como/de}, suavizar**se**	**Contrasto** ◈ accentuar**si**, acuir**si**, acutizzar**si**, ammorbidir**si**, appianare, comporre, creare, esacerbar**si**, inasprir**si**, **insorgere**, **nascere**, regolare, risolvere, servire {come/da}, smussare, **spiccare**, superare, **turbare**
Contrata ◈ adjudicar**se**, conseguir, dar, firmar, lograr, otorgar, repartir	**Appalto** ◈ aggiudicar**si**, dare, ottenere, pilotare, truccare, vincere
Contratación[1] ◈ anunciar, aprobar, aumentar, autorizar, bajar, confirmar, disminuir, facilitar, favorecer, fomentar, frenar, gestionar, impedir, impulsar, incentivar, limitar, mantener**se**, mejorar, negociar, paralizar, planear, promover, proponer, reducir, reglamentar, regular, subir	**Assunzione** ◈ accelerare, annunciare, approvare, aumentare, autorizzare, avviare, bloccare, confermare, diminuire, favorire, impedire, incentivare, limitare, pianificare, prevedere, procedere {a}, promuovere, proporre, regolamentare, ridurre, ritardare
Contratación[2] ◈ iniziare, terminare	**Contrattazione** ◈ iniziare, concludere
Contratiempo ◈ **acaecer**, **afectar**, afrontar, anticiparse {a}, **aparecer**, constituir, evitar, librar**se** {de}, **ocurrir**, padecer, presentar**se**, sufrir, suponer, **surgir**, tener, tropezar**se** {con}	**Contrattempo** ◈ avere, **esserci**, essere bloccato {da}, evitare, far fronte {a}, **impedire**, subire, supporre

Contrato ◈ abolir, acabar, aceptar, adherir**se** {a}, adjudicar**se**, ampliar, apalabrar, atenerse {a}, blindar, burlar, cancelar, ceñir**se** {a}, cerrar, cumplir, desactivar, deshacer, dilucidar, disfrutar {de}, disolver**se**, **establecer**, estipular, extender, extinguir**se**, finiquitar, firmar, formalizar, impugnar, incumplir, infringir, negociar, oficializar, pactar, **prescribir**, prorrogar, rectificar, redactar, renovar, rescindir, respetar, romper, suscribir, tener, terminar, validar, vencer, violar, vulnerar

Contratto ◈ accettare, aggiudicar**si**, annullare, articolare, attribuire, blindare, cedere, **decorrere**, disdettare, firmare, **impegnare**, impugnare, invalidare, negoziare, **obbligare**, omologare, onorare, perfezionare, procacciare, procurare, prorogare, recedere {da}, registrare, rescindere, rinnovare, risolvere, rispettare, rivedere, rogare, rompere, **scadere**, sciogliere, siglare, sottoscrivere, **stabilire**, stendere, stilare, stipulare, **vincolare**, viziare, volturare

Contribución ◈ aceptar, aportar, aumentar, cobrar, destacar, disminuir, hacer, llevar a cabo, magnificar, realizar, recabar, recaudar, recibir, reconocer, solicitar, sumar, valorar

Contributo ◈ allocare, apportare, assegnare, aumentare, concedere, dare, devolvere, diminuire, erogare, fruire {di}, negare, offrire, ottenere, prestare, recare, richiedere, riscuotere, stanziare, trattenere, versare

Contrición ◈ hacer [acto de], realizar

Contrizione ◈ fare [atto di], provare, sentire

Control ◈ acentuar, adquirir, afianzar**se**, aflojar, aplicar, arrebatar, arrogarse, asumir, blindar, burlar, centralizar, conservar, copar, delegar, desmantelar, disputar, ejercer, eludir, escapar {a}, estrechar, evitar, extremar, fortalecer**se**, gozar {de}, huir {de}, impartir, implantar, imponer, instaurar, intensificar, **irse** (a alguien) de las manos, librar**se** {de}, llevar, mantener, ostentar, perder, realizar, rebasar, **recaer**, recrudecer**se**, reinstaurar, saltarse, socavar, someter**se** {a}, sortear, sustraer**se** {a/de}, tener, tomar, traspasar, velar {por}

Controllo ◈ acquisire, allentare, assicurar**si**, assoggettare {a}, assumere, attuare, avere, centralizzare, conquistare, conservare, delegare, effettuare, eludere, eseguire, esercitare, infittire, intensificare, mantenere, moltiplicare, passare, perdere, possedere, predisporre, prendere, procedere {a}, puntare {a}, rallentare, riacquistare, riprendere, sfuggire {a}, smarrire, sottoporre {a}, sottrar**si** {a}, tenere {sotto}

Controversia ◈ acentuar**se**, alimentar, apagar**se**, aplacar, arreciar, atemperar, atizar, avivar, causar, crear, desatar**se**, dilucidar, dirimir, enfrascarse {en}, enredarse {en}, entrar {en}, **estallar**, generar, levantar, librar**se** {de}, mantener**se**, meter**se** {en}, persistir, plantear**se**, prestar**se** {a}, producir**se**, provocar, reavivar, resolver, **resurgir**,

Controversia ◈ appianare, aprire, avere in corso, **avere origine**, **cadere**, chiudere, comporre, **contrapporre** (qualcuno a qualcuno), decidere, deferire, definire, dirimere, **essere in corso**, intervenire {in}, liquidare, mediare {in}, **nascere**, **opporre**, originare, partecipare {a}, riesumare, risolvere, **scoppiare**, sollevare, **sorgere**, suscitare, **vertere**

salpicar, sembrar, solucionar, solventar, superar, **surgir**, suscitar, terciar {en}, traslucir**se**, zanjar	(tra qualcuno)
Contusión ◈ apreciar, atender {de}, causar, curar**se**, diagnosticar, doler**se** {de}, ocasionar, padecer, presentar, producir, provocar, recibir, recuperar**se** {de}, sufrir, tener	**Contusione** ◈ accertare, curar**si** {da}, diagnosticare, guarire {da}, lamentare, procurar**si**, provocare, rimediare, riportare, riscontrare, subire
Convencimiento ◈ abrigar, adquirir, alcanzar, **crecer**, expresar, latir, llegar {a}, mostrar, perder, reafirmar, reiterar, tener	**Convincimento** ◈ acquisire, avere, confermare, **crescere**, **farsi strada**, maturare, persistere {in}, rafforzare, rinsaldare, rispettare, sfatare, sradicare
Convención(es)[1] ◈ aceptar, ajustar**se** {a}, amoldar**se** {a}, aplicar, cambiar, desafiar, despreciar, ignorar, modificar, pasar por alto, respetar, revisar, romper {con}, saltarse, seguir, traspasar, violentar	**Convenzione / Convenzioni** ◈ abbandonare, accettare, attenersi {a}, combattere {contro}, conformarsi {a}, contestare, contravvenire {a}, **dettare**, **esistere**, essere schiavo {di}, fare i conti {con}, ignorare, **imporre**, infrangere, osservare, piegarsi {a}, **prevalere** {su}, **proibire**, **regolare**, ribellarsi {a}, rifiutare, rispettare, rompere {con}, scontrarsi {con}, sfidare, superare, violare
Convención[2] ◈ asistir {a}, celebrar, clausurar, organizar, participar {en}, presidir, **tener lugar**	**Assemblea** ◈ convocare, indire, partecipare {a}, presiedere, riunir**si**, sciogliere
Conveniencia ◈ actuar {con}, cuestionar, decidir {sobre}, defender, determinar, discutir, establecer, manifestar, plantear, pronunciarse {sobre}, recordar, seguir, señalar, sopesar, sugerir, valorar	**Convenienza** ◈ agire {per}, aumentare, avere (ogni), avere/nutrire qualche dubbio (circa), diminuire, esprimersi (circa), **esserci**, misurare, trovare, vagliare, valutare, verificare
Convenio ◈ acordar, adherirse {a}, ajustar**se** {a}, alcanzar, aprobar, atenerse {a}, cancelar, ceñir**se** {a}, cumplir, desactivar, extinguir**se**, finiquitar, firmar, formalizar, impugnar, incumplir, infringir, negociar, **prescribir**, promulgar, prorrogar, ratificar, rescindir, respetar, rubricar, suscribir, tramitar, violar, vulnerar	**Accordo** ◈ addivenire {a}, aderire {a}, approdare {a}, arrivare {a}, attenersi {a}, cercare, concludere, denunciare, estendere, firmare, formalizzare, giungere {a}, infrangere, **intercorrere**, **intervenire**, mediare, negoziare, osservare, parafare, perfezionare, pervenire {a}, prendere, **prevedere**, promuovere, proporre, prorogare, raggiungere, ratificare, respingere, rinnovare, rispettare, rompere, sancire, sciogliere, siglare, sottoscrivere, stare {a}, stipulare, stringere, suggellare, tentare, **unire**, venire {a}, violare

Convento ◈ abandonar, cobijar**se** {en}, dejar, encerrar**se** {en}, entrar {en}, fundar, ingresar {en}, internar {en}, morar {en}, profesar {en}, recluir**se** {en}, refugiar**se** {en}, residir {en}, retirar**se** {a}, visitar, vivir {en}

Conversación ◈ abreviar, alargar, amenizar, apagar**se**, boicotear, caldear**se**, celebrar, **circular**, cortar, desbloquear, difundir, **discurrir**, encarrilar, enderezar, enfrascarse {en}, entablar, entrar {en}, entrecortar**se**, escuchar, establecer, fracasar, **girar** (sobre un argumento), grabar, iniciar, inmiscuirse {en}, interceptar, interrumpir, invitar {a}, jalonar, llevar a buen puerto, llevar adelante, mantener, meter**se** {en}, obrar en poder, obstaculizar, oír, pinchar, reabrir, reanudar, reavivar, registrar, romper, sostener, **surtir efecto**, suspender, terciar {en}, zanjar

Conversión ◈ acelerar, anunciar, aprobar, autorizar, bloquear, decidir, decretar, dificultar, evitar, hacer, impulsar, legitimar, proponer, realizar, rechazar, solicitar

Convicción ◈ abandonar, abdicar {de}, abrigar, actuar {con}, adherir**se** {a}, adquirir, afianzar**se**, afirmar**se**, alimentar, apear**se** {de}, apoyar**se** {en}, asentar**se** (en algo), asumir, basar**se** (en algo), conservar, **crecer**, desmoronar**se**, esgrimir, expresar, fortalecer**se**, hacer gala {de}, llegar {a}, manifestar, mantener**se** {en}, reafirmar**se** {en}, reforzar, reiterar, renegar {de}, renunciar {a}, subrayar, sustentar, tener

Convite[1] ◈ asistir {a}, celebrar, faltar {a}, invitar {a}, organizar, presentarse {en},

Convite[2] ◈ aceptar, rechazar

Convivencia ◈ alterar, amenazar, asegurar,

Convento ◈ abbandonare, bussare alla porta {di}, chiuder**si** {in}, entrare {in}, lasciare, rinchiuder**si** {in}, ritirarsi {in}, vivere {in}

Conversazione ◈ abbandonare, accendere, affrontare, animar**si**, ascoltare, **assumere un tono**, avere, avviare, concludere, disturbare, fare, finire, gelare, iniziare, inserirsi {in}, intercettare, interrompere, intrattenere, lanciarsi {in}, **languire**, lasciar morire, mantenere, moderare, partecipare {a}, portare (su un argomento), ravvivare, registrare, riassumere, ricostruire, riferire, riprendere, **scivolare** (su un argomento), sentire, sostenere, sviare, **svolgersi**, tenere, **toccare** (un argomento), uccidere

Conversione ◈ accelerare, annunciare, approvare, attuare, autorizzare, avviare, bloccare, decidere, decretare, evitare, fare, promuovere, proporre, realizzare, rifiutare, richiedere, sollecitare, stimolare

Convinzione ◈ abbattere, acquisire, agire {con/secondo la propria}, alimentar**si**, avere, arroccarsi {su} (propria), confermar**si** {in}, confutare, essere fermo {su} (propria), **farsi strada**, fondare, fossilizzarsi {in/su}, imporre, manifestare, maturare, persistere {in}, rafforzar**si** {in}, recedere {da}, restar fermo {in/su}, ribadire, rinnegare, rinsaldar**si** {in}, rispettare, scuotere, sfatare, sostenere, sradicare, tollerare

Banchetto ◈ **durare**, concluder**si**, iniziare, invitare {a}, mancare {a}, offrire, organizzare, partecipare {a}, prendere posto {a}, presentarsi {a}

Invito ◈ accettare, declinare, rifiutare

Convivenza ◈ avvelenare, considerare,

cimentar, complicar, destruir, entorpecer, envenenar, erosionar, facilitar, favorecer, fortalecer**se**, garantizar, impedir, mantener, perturbar, promover, quebrar**se**, regir, **reinar**, respetar, restablecer, romper, socavar, torpedear	deteriorar**si**, favorire, garantire (pacifica), gettare le basi di), iniziare, mettere/porre fine {a}, minare, rinsaldare, rompere, sopportare, tentare
Convocatoria[1] ◈ anunciar, emitir, lanzar, publicar, responder {a}	**Bando** ◈ emettere, pubblicare, rispondere {a}
Convocatoria[2] ◈ ampliar, aprovechar, exigir, pedir, publicar	**Appello (d'esame)** ◈ approfittare {di}, aprire, chiedere, chiudere, pubblicare
Convoy ◈ arrancar, asaltar, atacar, **avanzar**, componer, conducir, desplazar**se**, detener, emboscar, encabezar, enviar, escoltar, formar, formar parte {de}, **llegar**, organizar, promover, proteger, retener	**Convoglio** ◈ **arrivare**, aspettare, attaccare, **avanzare**, balzare {su}, bloccar**si**, comporre, condurre, far parte {di}, formare, inviare, muover**si**, partire, proteggere, scortare, unirsi {a}
Cooperación ◈ agilizar, aportar, brindar, buscar, cortar, desarrollar, estrechar, fomentar, fortalecer**se**, impulsar, incentivar, incrementar, ofrecer, prestar, promover, recabar, renovar, socavar, **urgir**	**Cooperazione** ◈ allargare, approfondire, attivare, avviare, **convergere**, estendere, favorire, formalizzare, incentivare, **mancare**, offrire, porre le basi {di/per}, prestare, promuovere, rafforzare, richiedere, rinnovare, sviluppare
Cooperativa ◈ cerrar, constituir, coordinar, crear, fomentar, formar, formar parte {de}, gestionar, intervenir {en}, organizar, pertenecer {a}, presidir, **quebrar**, representar	**Cooperativa** ◈ aderire {a}, appartenere {a}, costituire, creare, far parte {di}, fondare, formare, gestire, presiedere, rappresentare, **riunire**, sciogliersi
Coordenada ◈ definir, delinear, dibujar, enmarcar**se** {en}, establecer, fijar, moverse {en}, seguir, situar**se** {en}, tomar como referencia, trazar	**Coordinata** ◈ annotare, avere, aver bisogno {di}, comunicare, dare, dare/prendere come riferimento, fornire, indicare, inquadrare {in}, riportare, stabilire, tracciare, trovare
Coordinación ◈ establecer, estar {en}, facilitar, llevar, mantener, mejorar, obstaculizar, restablecer	**Coordinamento** ◈ affidare, armonizzare, assicurare, concertare, **mancare**, migliorare, pervenire {a}, predisporre, richiedere, stabilire
Copa[1] ◈ alzar, apurar, brindar {con}, derramar, desbordar**se**, levantar, llenar, **rebosar**, tomar, vaciar, verter**se**	**Calice / Coppa** ◈ alzare, bere, brindare {con}, offrire, porgere, portare alla bocca, prendere, riempire, romper**si**, **traboccare**, versar**si**, vuotare
Copa[2] ◈ abrazar, debutar {en}, disputar**se**, ganar, jugar**se**, llevarse, recibir	**Coppa** ◈ assegnare, disputar**si**, esibire, giocarsi, mostrare, ricevere, vincere

Copia ◈ **compulsar, conseguir, conservar, cotejar, dar, distribuir, guardar,** hacer, imprimir, obtener, pedir, presentar, proporcionar, sacar, solicitar, tener, validar

Copia ◈ acquistare, allegare, autorizzare, consegnare, consentire, creare, depositare, disporre {di}, esaminare, eseguire, fare, impedire, ottenere, produrre, realizzare, registrare, richiedere, ricostruire, sostituire {con}, tenere, vendere, vietare

Copista ◈ buscar, contratar, **copiar**, **falsificar**, ganarse la vida {como}, necesitar, trabajar {como/de}

Copista ◈ cercare, **copiare**, **falsificare**, guadagnarsi da vivere {come}, rivolgersi {a}

C

Coraje[1] ◈ admirar, avivar, carecer {de}, dar, demostrar, derrochar, echar, **faltar** (a alguien), mostrar, poner, reconocer, sacar, tener

Coraggio ◈ acquisire, affrontare {con}, agire {con}, ammirare, armarsi {di}, avere, dar**si**, dare prova {di}, dare un'iniezione {di}, dimostrare, distinguersi {per}, far**si**, infondere, **mancare**, mancare {di}, mostrare, munirsi {di}, ostentare, perdere, premiare {per}, prendere, riprendere, rivelare, trovare

Coraje[2] ◈ **dar** (a alguien), sentir

Rabbia ◈ **affiorare**, covare, fare, **montare**, sentire

Coraza ◈ abandonar, agazaparse {tras}, atravesar, **defender**, **guardar**, parapetar**se** {tras}, penetrar, perforar, poner**se**, **proteger**, quebrar, quitar**se**, romper, servir {de}, utilizar {como}

Corazza ◈ costruire, creare, indossare, **isolare**, liberar**si** {di}, metter**si**, nascondersi {dietro}, penetrare, possedere, **proteggere**, rimuovere, **rivestire**, rompere, scalfire, spezzare, toglier**si**

Corazón ◈ ablandar**se**, abrir (a alguien), acelerar**se**, actuar {de}, ahogar**se**, ajar**se**, **alegrarse** (a alguien), atenazar, atravesar, bucear {en}, conmover**se**, conquistar, **dar un vuelco** (a alguien), decir {de}, **desgarrarse** (a alguien), **dictar** (a alguien), dirigirse {a}, echar, **encogerse** (a alguien), enternecer**se**, ganar**se**, **golpear**, hablar {a}, **helarse** (a alguien), herir, inflamar**se**, **latir**, levantar**se**, llegar {a}, llevar {en}, **mentir** (a alguien), mover, operar, oprimir, padecer {de}, **palpitar**, parar**se**, partir (a alguien), poner (en algo), romper (a alguien), sacar {de}, salir {de}, sentir {en}, tocar (a alguien), **traicionar**, trasplantar, volcar

Cuore ◈ affaticar**si**, albergare {in}, andare {a}, annidare {in}, aprire, arrestar**si**, attraversare, augurare {di}, auscultare, **balzare in petto** (per l'emozione), **battere**, conquistare, **dettare**, far ripartire, fermar**si**, giungere {a}, inondare, lacerare, leggere {in}, **martellare**, mettere (in qualcosa), **palpitare**, parlare {con} (in mano), pervadere, **piangere**, **pulsare**, rallegra**si**, ringraziare {di}, rubare, scaldare, seguire, schiudere, **scoppiare**, scoppiare {in}, sgorgare {da}, soffrire {di}, spaccar**si**, spezzar**si**, strappare, stringer**si**, toccare {in}, trafiggere, trapiantare, uscire {da}

Corazonada ◈ **asaltar**, **dar** (a alguien),

Presentimento ◈ **affacciarsi**, **agitare**,

sentir, tener, **venir** (a alguien)	avere, sentire, **sorgere**
Corbata ◈ aflojar, anudar, apretar, arreglar, cambiar {de}, coleccionar, desanudar, ir {de}, llevar, lucir, poner, quitar, regalar, repetir, usar	**Cravatta** ◈ aggiustar**si**, allentar**si**, annodar**si**, cambiar**si**, fare il nodo {a}, indossare, metter**si**, portare, sistemar**si**, stringere il nodo {a}, usare
Corchete¹ ◈ abrochar, coser, desenganchar**se**, enganchar**se**, poner, quitar	**Gancetto** ◈ aprire, chiudere, cucire, mettere, scucir**si**, romper**si**, togliere
Corchete² ◈ abrir, añadir, cerrar, poner, revisar, usar, utilizar	**Parentesi quadra** ◈ aprire, chiudere, inserire, mettere {tra}, usare
Corcho¹ ◈ forrar {de}, producir, reciclar, revestir {de}, tratar	**Sughero** ◈ produrre, riciclare, rivestire {con/di}, trattare
Corcho² ◈ **colarse** (por el cuello de la botella), poner, quitar, sacar	**Tappo (di sughero)** ◈ **andare giù** (nella bottiglia), chiudere {con}, estrarre, mettere, rimuovere, **saltare**, sigillare, togliere
Cordero¹ ◈ **balar**, **brincar**, degollar, inmolar, llevar al matadero, matar, sacrificar,	**Agnello** ◈ **belare**, immolare, sacrificare, **saltare**, uccidere
Cordero² ◈ asar, comer, consumir, degustar, despiezar, deshuesar, especiar, hacer, guisar, permitir, preparar, prohibir, sazonar, trocear	**Agnello (carne)** ◈ arrostire, consumare, degustare, disossare, fare, mangiare, marinare, permettere, piccare, picchettare, preparare, proibire, speziare, stufare, tagliare a/in pezzi
Cordialidad ◈ desprender, mantener, mostrar, **prevalecer**, trasmitir, tratar {con}	**Cordialità** ◈ improntare {a} (viva), mostrare, ostentare, ristabilire un clima {di}, scambiarsi, usare
Cordón¹ ◈ anudar, atar, cortar, desatar, pisar, tensar	**Laccio** ◈ allentar**si**, annodare, legare, sciogliere, slegare, stringere, tagliare
Cordón² ◈ cortar, crear**se**, establecer, formar**se**, levantar, romper, tender	**Cordone** ◈ crear**si**, formar**si**, **impedire**, sfondare, **tener lontano**, trattenere
Cordura ◈ apelar {a}, conservar, **cundir**, demostrar, desafiar, exigir, ganar, **imperar**, imponer**se**, introducir, llamar {a}, mantener, mostrar, pedir, perder, **presidir**, **prevalecer**, proceder {con}, reclamar, recobrar, recuperar, **reinar**, restaurar, volver {a}	**Buonsenso** ◈ appellarsi {a}, avere, dimostrare, esigere, essere dotato {di}, impor**si**, mostrare, **prevalere**, richiedere, **suggerire**, usare, **volere**
Coreografía ◈ adaptar, componer, crear, elaborar, ensayar, estrenar, hacer, imaginar, interpretar, modificar, montar, presentar, realizar, transformar	**Coreografia** ◈ adattare, cambiare, comporre, creare, elaborare, fare, immaginare, interpretare, modificare, presentare, provare, realizzare

Cornada ◈ dar, **interesar**, lanzar, llevar**se**, pegar, propinar, recibir, recobrar**se** {de}, recuperar**se** {de}, sufrir, tirar	**Cornata** ◈ cadere {sotto}, **colpire**, dare, ferire {con/da}, guarire {da}, menare, morire {di}, ricavarne, scampare, temere
Córnea ◈ afectar, cubrir, dañar, donar, extraer, implantar, invadir, perder, recibir	**Cornea** ◈ danneggiare, donare, espiantare, interessare, ricevere, trapiantare
Córner ◈ acabar {en}, aprovechar, atajar, botar, cabecear, defender, despejar {a}, desviar {a}, ejecutar, enviar {a}, evitar, forzar, lanzar, rechazar {a}, rematar, sacar, tirar	**Calcio d'angolo / Corner** ◈ accordare, battere, concedere, effettuare, eseguire, evitare, parare, tirare
Coro ◈ **actuar**, **cantar**, cantar {en}, conjuntar, crear, dirigir, **ensayar**, formar, **interpretar**, organizar, participar {en}, unirse {a}	**Coro** ◈ **accompagnare**, **cantare**, cantare {in}, dirigere, **esibirsi**, formare, **interpretare**, **intonare**, unirsi {a}
Corona[1] ◈ adjudicar**se**, alzarse {con}, arrebatar, ceñir, colocar, conquistar, conseguir, defender, disputar, entregar, ganar, llevar**se**, lucir, mantener, obtener, perder, poner, retener, revalidar	**Corona** ◈ aggiudicar**si**, **cingere**, conquistare, consegnare, difendere, disputarsi, giocarsi, mantenere, metter**si**, ottenere, perdere, strappare
Corona[2] ◈ aspirar {a}, renunciar {a}, representar	**Corona (monarchia)** ◈ aspirare {a}, offendere, oltraggiare, rappresentare, rinunciare {a}
Correa ◈ acortar, ajustar**se**, alargar, cambiar, estirar, romper**se**, servir {como/de}, sustituir, tensar, tirar {de}, utilizar {como/de}	**Cinghia / Guinzaglio** ◈ accorciare, allentar**si**, allungare, cambiare, romper**si**, sostituire, stringer**si**, tirare, usare {come}
Corrección[1] ◈ cuestionar, mantener, requerir, verificar	**Correttezza** ◈ analizzare, avere, controllare, dimostrare, garantire, mettere in discussione, riconoscere, verificare, violare
Corrección[2] ◈ hacer, introducir	**Correzione** ◈ apportare, determinare, fare, procedere {a}, suggerire
Correctivo ◈ acordar, adoptar, aplicar, atenuar, evitar, imponer, infligir, librar**se** {de}, propinar, sufrir	**Castigo** ◈ dare, essere {in}, evitare, infliggere, impartire, imporre, mettere {in}, ricevere, subire, temere
Corredor[1] ◈ **competir**, **cruzar la meta**, descalificar, dopar**se**, eliminar, **ganar**, **llegar**, **participar**, **perder**	**Corridore** ◈ **arrivare/giungere al traguardo**, **competere**, dopar**si**, eliminare, **partecipare**, **perdere**, squalificare, **vincere**
Corredor[2] ◈ buscar, contratar, ejercer {de}, **mediar**, necesitar, trabajar	**Agente di borsa / Broker** ◈ cercare, lavorare {come}, **mediare**, rivolgersi

{como/de}	{a}
Correlación ◈ advertir, apreciar**se**, cambiar, comprobar, dar**se**, depender, descubrir, detectar**se**, determinar, encontrar, entrever**se**, establecer, **existir**, guardar, interpretar, mantener, modificar, percibir, presentar, reflejar, romper, truncar**se**, verificar	**Correlazione** ◈ avere, cercare, cogliere, creare, determinare, dimostrare, **esistere**, **esserci**, mantenere, mettere {in}, presentare, riscontrare, rivelare, scoprire, sottolineare, stabilire, supporre, trovare, vedere
Correo ◈ abrir, contestar, despachar, enviar, escribir, **llegar**, mandar, rechazar, recibir, retrasar**se**, revisar, tener, verificar	**Posta** ◈ **arrivare**, consegnare, distribuire, **esserci**, evadere, inoltrare, leggere, ricevere, ritirare, smistare, **sommergere**, spedire, timbrare
Correo electrónico ◈ abrir, archivar, borrar, conservar, consultar, contestar, devolver, eliminar, enviar, escribir, guardar, leer, **llegar**, mandar, mirar, poner, recibir, responder, tener	**E-mail / Mail** ◈ aprire, **arrivare**, avere, cancellare**,** controllare, eliminare, gestire, inviare, leggere, ricevere, rispondere {a}, scrivere, spiare, stampare, usare, verificare **Posta elettronica** ◈ aprire, controllare, gestire, inviare {per} (un file)
Correspondencia[1] ◈ abrir, censurar, contestar, cruzar, despachar, distribuir, enviar, intercambiar, leer, llevar al día, mandar, mantener, recibir, recoger, recopilar, repartir	**Corrispondenza** ◈ aprire, censurare, distribuire, essere {in}, evadere, firmare, incasellare, inoltrare, leggere, mantenere, occuparsi {di}, protocollare, ricevere, sbrigare, smaltire, smistare, **sommergere**, spogliare, timbrare, violare
Correspondencia[2] ◈ cuestionar, demostrar, establecer, guardar, mantener, tener	**Nesso** ◈ avere, cercare, cogliere, dimostrare, **esistere**, istituire, **legare**, ricostruire, **sfuggire**, stabilire, trovare
Corrida ◈ actuar {en}, asistir {a}, celebrar, cerrar, completar, despachar, disfrutar {de}, montar, ofrecer, organizar, presidir, retransmitir, seguir, suspender, televisar, terminar, **transcurrir**	**Corrida** ◈ assistere {a}, esibirsi {in}, godersi, iniziare, organizzare, seguire, sospendere, terminare, trasmettere
Corriente[1] ◈ alimentar**se** {con/de}, **amainar**, avanzar {contra}, canalizar, cavar {por}, **circular**, **confluir**, **crecer**, dejarse llevar {por}, desviar, dirigir, **discurrir**, engrosar, escapar {a}, **fluir**, ir {contra}, nadar {contra}, neutralizar, oponer**se** {a}, **pasar**, remontar, resistir, seguir, vencer, zambullir**se** {en}	**Corrente (di corso d'acqua)** ◈ abbandonarsi {a}, **andare** (verso una direzione), andare {contro}, lottare {contro}, navigare {contro}, nuotare {contro}, **rapire**, resistere {a}, rimontare, risalire, seguire, **trasportare** **Corrente (elettrica)** ◈ **andare e venire**, **andare via**, **andarsene**, **attraversare**, consumare, disinserire, erogare,

	mancare, **passare**, produrre, risparmiare, staccare, tagliare, togliere, **tornare**, utilizzare
	Corrente (d'aria) ◈ espor**si** {a}, stare {a}, **tirare**
Corriente² ◈ adherirse {a}, alejar**se** {de}, alinear**se** {con}, apartar**se** {de}, capitanear, dirigir, encabezar, engrosar, escindir**se**, formar**se**, formar parte {de}, imponer**se**, liderar, **nacer**, robustecer**se**, **surgir**	**Corrente (di pensiero)** ◈ abbracciare, aderire {a}, **affermarsi**, andare {contro}, appartenere {a}, attribuire {a}, **crescere**, far capo {a}, **nascere**, passare {a}, **sorgere**, sposare, **trionfare**
Corrimiento ◈ causar, motivar, ocasionar, producir**se**, provocar, **sepultar**	**Smottamento** ◈ causare, **investire**, provocare, **seppellire**, **travolgere**
Corro ◈ apartar**se** {de}, deshacer, formar**se**, hacer, romper**se**, sumarse {a}	**Girotondo** ◈ formar**si**, giocare {a}, romper**si**, unirsi {a}
Corrupción ◈ acabar {con}, acusar {de}, **anidar**, atajar, **carcomer**, castigar, cerrar los ojos {ante}, combatir, **corroer**, denunciar, descubrir, desvelar, detectar, disfrazar, eliminar, enfrentar**se** {a}, erradicar, extender**se**, extirpar, generar, hacer frente {a}, **imperar**, investigar, lavar, perpetuar**se**, promover, registrar**se**, **salir a la luz**, **salpicar**	**Corruzione** ◈ accusare {di}, **affliggere**, alimentare, arginare, arrestare {per}, combattere, condannare {per}, **dilagare**, denunciare, diffonder**si**, **dilagare**, **dominare**, eliminare, estender**si**, estirpare, favorire, fermare, **imperare**, incoraggiare, indagare {per}, **infettare**, lottare {contro}, porre un freno {a}, prevenire, promuovere, **prosperare**, **regnare**, reprimere, sconfiggere, smascherare, sradicare
Corsé ◈ liberar**se** {de}, llevar, necesitar, poner**se**, prescribir, quitar**se**	**Bustino / Corsetto** ◈ allargar**si**, indossare, liberar**si** {di}, metter**si**, stringer**si**, toglier**si**
Cortafrío ◈ emplear, manejar, usar, utilizar, valerse {de}	**Tagliaferro** ◈ avvalersi {di}, liberare {con}, maneggiare, usare, utilizzare
Cortapisa ◈ poner, sufrir, tener	**Impedimento** ◈ aggirare, avere, causare, costituire, creare, eliminare, frapporre, presentare, rappresentare, rimuovere, riscontrare, superare, trovare
Corte¹ ◈ abrir, cicatrizar**se**, curar, dar, hacer**se**, introducir, practicar, sufrir	**Taglio (ferita)** ◈ apportare, avere, cicatrizzar**si**, consentire, dare, eseguire, far**si**, imporre, introdurre, operare, praticare, procurar**si**, riportare, suturare
Corte² ◈ anunciar, avisar {de}, causar, continuar, decretar, producir**se**, provocar, reparar, **seguir**	**Taglio (interruzione)** ◈ annunciare, apportare, causare, comportare, continuare, costringere {a}, dare,

Corte[3] ◈ estudiar, hacer

Corte[4] ◈ abandonar, adquirir, conservar, imitar, mantener, mostrar, perder, presentar, tener

Corte[5] ◈ dar, tener

Corte[6] ◈ dar, llevarse, pegar

Corte[7] ◈ **decidir**, **intervenir**, **resolver**, **sentenciar**

Corte[8] ◈ acompañar, completar, componer, encabezar, formar, integrar, liderar, llevar, **rodear**, **seguir**, viajar {con}

Cortejo[1] ◈ abrir, **acercarse**, acompañar, cerrar, **circular**, **desfilar**, detener**se**, encabezar, flanquear, formar, formar parte {de}, integrar, **llegar**, **marchar**, **partir**, **pasar**, presidir, **recorrer**, **salir**, sumarse {a}, **transitar**, unirse {a}

Cortejo[2] ◈ acabar, empezar, favorecer, incentivar, iniciar, interrumpir, terminar

Cortesía ◈ corresponder {a}, dar, derrochar, deshacerse {en}, dispensar, **imperar**, irradiar, merecer, **premiar**, **presidir**, prodigar, recomendar, **reinar**, tener

Cortina ◈ alzar, bajar, cerrar, correr, crear, decidere, decretare, denunciare, determinare, disporre, **durare**, effettuare, evitare, impedire, imporre, ipotizzare, operare, ordinare, portare {a}, preannunciare, prevedere, prevenire, programmare, provocare, registrar**si**, ricorrere {a}, ripristinare, rischiare, subire

Taglio ◈ insegnare, studiare

Taglio (stile) ◈ abbandonare, accentuare, adottare, alterare, ammirare, apprezzare, attenuare, avere, cambiare, cercare, conferire, conservare, contrastare, copiare, creare, criticare, dare, definire, disapprovare, disegnare, elaborare, esaltare, imitare, imporre, imprimere, mantenere, mettere in luce, modificare, possedere, prediligere, preferire, preservare, seguire, stemperare, sviluppare, usare

Imbarazzo ◈ avere, causare, dare, suscitare

Risposta fulminante / secca ◈ **arrivare**, dare, **gelare**

Corte ◈ **decidere**, **decretare**, **emettere una sentenza**, **intervenire**, **risolvere**

Corte (gruppo) ◈ accompagnare, **attorniare**, avere al seguito, far parte {di}, formare, viaggiare {con}

Corteo ◈ accompagnare, andare {in}, aprire, **attraversare**, **avanzare**, chiudere, disperdere, formar**si**, guidare, **manifestare**, **marciare**, mettersi alla testa {di}, **muovere/partire** {da}, **occupare**, organizzare, **percorrere**, **procedere**, promuovere, raggiungere, sciogliersi, seguire, **sfilare**, **snodarsi**, unirsi {a}

Corteggiamento ◈ cedere {a}, finire, iniziare, interrompere, resistere {a}

Cortesia ◈ avere, colmare {di}, contraccambiare, fare, mancare {di}, mostrare, **premiare**, ricambiare, ricevere, riempire {di}, scambiarsi, trattare {con}, usare

Tenda ◈ alzare, abbassare, aprire, bordare,

cubrir, descorrer, desplegar, echar, extender**se**, lanzar, levantar, plegar, **proteger**, retirar, **separar**, servir {de}, **tapar**, tender, usar {como}	chiudere, coprire {con}, mettere, **nascondere**, **pendere**, **scorrere**, scostare, tirare
	Cortina ◈ creare, erigere, **separare**, sollevare, stendere
Cortocircuito ◈ causar, evitar, originar**se**, **paralizar**, producir**se**, provocar, sufrir	**Cortocircuito** ◈ andare in fiamme {per}, causare, **paralizzare**, provocare, **provocare un incendio**
Cosa ◈ **acaecer**, aclarar, **acontecer**, **andar/ir** (de algún modo), analizar, arreglar, cambiar, complicar**se**, confundir, contar, decir, dejar, dificultar, **durar**, empeorar, encauzar, enseñar, entender, explicar, facilitar, **funcionar**, hacer, mejorar, **ocurrir**, **pasar**, **salir** (a alguien) (de algún modo), **suceder**, torcer**se**	**Cosa** ◈ **accadere**, analizzare/studiare (da un punto di vista), andare (in un certo modo), cambiare, capire, complicar**si**, confondere, dire, **durare**, facilitare, fare, **funzionare**, migliorare, mostrare, peggiorare, raccontare, **riuscire bene/male** (a qualcuno), sistemar**si**, spiegare, **succedere**
Cosecha ◈ adelantar, almacenar, arrasar, arruinar**se**, atacar, augurar, destruir, devastar, exportar, interrumpir, obtener, **peligrar**, perder**se**, producir, recoger, retrasar, salvar, vender	**Raccolto** ◈ **andare bene/male**, **andare in malora**, anticipare, compromettere, conservare, distruggere, effettuare, mandare in malora, mietere, ottenere, perdere, piazzare, ritardare, rovinar**si**, salvare, strappare (al cattivo tempo), vendere
Cosmético ◈ consumir, elaborar, preparar, producir, usar	**Cosmetico** ◈ fare (largo) uso {di}, preparare, produrre, reclamizzare, usare
Coso ◈ abandonar, acceder {a}, actuar {en}, acudir {a}, asistir {a}, bajar {a}, celebrar {en}, lidiar {en}, llenar, triunfar {en}	**Arena** ◈ affollare, dare spettacolo {a/in}, entrare {in}, esibirsi {in}, lasciare, sfollare {da}, trionfare {a/in}
Cosquilleo ◈ **entrar** (a alguien), notar, sentir, **venir** (a alguien)	**Solletico** ◈ fare, patire, sentire, soffrire, sopportare
Costa ◈ acercar**se** {a}, alejar**se** {de}, aproximar**se** {a}, arribar {a}, avistar, bordear, divisar, **extenderse** (a lo largo de algo), llegar {a}, recorrer	**Costa** ◈ **articolarsi**, battere, devastare, **digradare**, **estendersi**, flagellare, minacciare, pattugliare, percorrere, puntare {verso}, raggiungere, **strapiombare**
Coste ◈ abaratar, abonar, acarrear, afrontar, aligerar, aliviar, aminorar, amortiguar, amortizar, aquilatar, ascender, asumir, calcular, desvelar, diluir**se**, disminuir, enjugar, estimar,	**Costo** ◈ abbassare, abbattere, aggravare, alleggerire, **ammontare** (a una somma), ammortizzare, **andare giù/su**, aumentare, avere, calcolare, caricare, comprimere, contenere, coprire,

inflar, limar, pagar, rebajar, recaer, recortar, reducir, reparar {en}, repercutir, soportar, sufragar, sumar, suponer, valorar	determinare, diminuire, farsi carico {di}, **lievitare**, pagare, preventivare, ribassare, ridurre, **salire**, sopportare, sostenere, stimare, supporre, tagliare, trasferire
Costumbre ◈ abandonar, abolir, adoptar, adquirir, aferrar**se** {a}, afianzar**se**, amoldar**se** {a}, apegarse {a}, atenerse {a}, basar**se** {en}, cambiar {de}, conservar, contraer, contravenir, corregir, cortar {con}, cultivar, **cundir**, desterrar, erradicar, establecer, extender**se**, extinguir**se**, fortalecer, hacer {por}, **imperar**, implantar, imponer**se**, incorporar, inculcar, infringir, instaurar, instituir, introducir, mantener, observar, perder, **perdurar**, practicar, promover, quebrar**se**, reinstaurar, respetar, romper {con}, seguir, sentar, subvertir, tener, truncar**se**, volver {a}	**Abitudine** ◈ abbandonare, acquisire, acquistare, adottare, affezionarsi {a}, assumere, avere, cambiare, cancellare, coltivare, combattere, conservare, contrarre, contravvenire {a}, correggere, creare, **cristallizzarsi**, diffondere, diventare, eliminare, essere schiavo {di}, estirpare, fare (qualcosa) {per}, farci (a qualcosa), favorire, incidere {su}, indurre, instaurar**si**, introdurre, **invalere**, liberarsi {di}, mantenere (inalterata), modificare, mutare, perdere, **perdurare**, **permanere**, prendere, ribaltare, ridurre, riesumare, ritornare {a}, rivedere, rompere, smettere, sradicare, stravolgere, togliersi
Costura[1] ◈ enseñar, estudiar, hacer	**Cucito** ◈ insegnare, riconsegnare, studiare, terminare
Costura[2] ◈ coser, descoser, hilvanar, reventar, **saltar**	**Cucitura** ◈ **cedere**, eseguire, fermare {con}, ottenere, **resistere**, **saltare**, **tenere**, unire {con}
Cota ◈ alcanzar, batir, conseguir, elevar, escalar, llegar {a}, lograr, rebasar, reducir, sobrepasar, superar	**Quota** ◈ arrivare {a}, balzare {a}, oltrepassare, raggiungere, ridurre, superare, toccare
Cotarro ◈ agitar, alborotar, alegrar, animar, armar, caldear, calentar, dirigir, dominar, liar, manejar, montar, remover, sumarse {a}	**Combriccola** ◈ adunare, allietare, assortire, far parte {di}, mettere insieme, rallegrare, riunire, unirsi {a}
Cotización ◈ afianzar**se**, ajustar, alcanzar, **caer**, **descender**, desplomar**se**, dispararse, empeorar, enderezar, equilibrar, establecer, fijar, **fluctuar**, mantener, mejorar, **oscilar**, reajustar, rebajar, registrar**se**, **remontar**, revisar, sacar {a}, salir {a}, subir, superar, suspender	**Quotazione** ◈ ammettere {a}, **andare alle stelle**, assestar**si** {su}, **calare**, **crollare**, **declinare**, deprimere, **essere in ascesa/ribasso**, fissare, **flettere**, **fluttuare**, mantenere, migliorare, **oscillare**, peggiorare, raggiungere, raggiungere, registrare, **registrare/segnare un sensibile rialzo**, revocare, rilevare, **salire**, **scendere**, sfiorare, sospendere, toccare
Coyuntura[1] ◈ aprovechar, **darse**,	**Occasione** ◈ afferrare, approfittare {di},

desaprovechar, perder, **presentarse**	aspettare, attendere, **capitare**, cogliere (al volo), **darsi**, fiutare, fornire, lasciar scappare/sfuggire, mancare, offrir**si**, perdere, **presentarsi**, rappresentare, sciupare, sfruttare, **sfumare**, sprecare, **venire**
Coyuntura[2] ◈ **afectar**, afrontar, analizar, atribuir {a}, depender {de}, encarar, enfrentar**se** {a}, estabilizar**se**, **evolucionar**, **influir**, manejar, mejorar, normalizar**se**, **oscilar**, **pasar**, repercutir {en}, salvar, superar	**Congiuntura** ◈ affrontare, analizzare, **avere effetti negativi/positivi**, **caratterizzare**, creare, gestire, mutare, sfruttare, superare, **volgere al brutto**
Coyuntura[3] ◈ **doler**	**Giuntura** ◈ **dolere**, **fare male**
Cráter ◈ abrir**se**, causar, descubrir, formar**se**, producir**se**, provocar	**Cratere** ◈ aprir**si**, creare, formar**si**, lasciare, produrre, scalare, scavare, scoprire
Creación ◈ alumbrar, auspiciar, consumar, culminar, dificultar, estimular, favorecer, fomentar, hacer**se** realidad, impedir, impulsar, incentivar, invertir {en}, obstaculizar, permitir, postular, prever, promover, propiciar, proponer, propulsar, suponer	**Creazione** ◈ auspicare, chiedere, decidere, favorire, impedire, incentivare, investire {in}, manifestare {contro}, ostacolare, pensare {a}, permettere, pretendere, prevedere, procedere {a}, proporre, stimolare
Creatividad ◈ agotar**se**, anular, **asomar**, canalizar, coartar, constreñir, dar rienda suelta {a}, demostrar, derramar, derrochar, desarrollar, desbordar**se**, estimular, expresar**se**, fomentar, imprimir, incentivar, limitar, perder, potenciar	**Creatività** ◈ accender**si**, alimentare, aumentare, dare libero sfogo {a}, esaltare, essere dotato {di}, limitare, **mancare**, mancare {di}, manifestare, perdere, spegner**si**, stimolare, sviluppare
Crecida ◈ achicar, **afectar**, **arrasar**, **arrastrar**, causar, controlar, detener, experimentar, **inundar**, parar, producir, provocar, registrar, retener	**Piena** ◈ arginare, **arrivare**, attendere, causare, essere in allerta {per}, fermare, **inondare**, **interessare** (un luogo), **lasciare indenne**, **passare**, **preoccupare**, **procedere**, provocare, registrare, **transitare**
Crecimiento ◈ acelerar, acusar, alimentar, aminorar, arrojar, augurar, **avecinarse**, cesar, controlar, cortar, desglosar, despuntar, detener**se**, disminuir, estancar**se**, estimular, estrangular**se**, experimentar, favorecer, frenar, garantizar, hipotecar, impedir, interrumpir**se**, marcar, obstaculizar, obstruir, pronosticar, propulsar,	**Crescita** ◈ accelerare, aiutare, alimentare, arginare, arrestar**si**, aumentare, auspicare, avere, bloccare, contenere, **continuare**, controllare, diminuire, favorire, frenare, garantire, gestire, incentivare, inibire, interrompere, monitorare, ostacolare, prevedere, **proseguire**, raggiungere, rallentare, registrare, ridurre, **ristagnare**, segnare,

ralentizar, reducir, registrar**se**, retardar, sostener, velar {por}	seguire, spingere, stimolare, sviluppare
Credenciales ◈ adquirir, cambiar, carecer {de}, comprobar, conseguir, enseñar, entregar, exigir, expedir, firmar, ganar, mostrar, obtener, otorgar, pedir, perder, presentar, proporcionar, quitar, recibir, recoger, renovar, repartir, retirar, solicitar, usurpar	**Credenziali** ◈ archiviare, attivare, avere, cambiare, controllare, esigere, firmare, fornire, inserire, mostrare, **occorrere**, ottenere, perdere, possedere, presentare, ricevere, richiedere, rimandare, ritirare, usare, verificare
Credibilidad ◈ adquirir, afectar {a}, agotar**se**, arriesgar, aumentar, carecer {de}, cobrar, conceder, conservar, contar {con}, contrastar, cuestionar, dañar, dar, dilapidar, disminuir, empañar, erosionar, exigir, ganar, garantizar, generar, gozar {de}, labrar**se**, mantener, mermar, minar, otorgar, perder, recuperar, salvar, socavar, tener	**Credibilità** ◈ acquisire, acquistare, aumentare, avere, compromettere, dare, difendere, giocarsi (propria), godere {di}, guadagnare {in}, mancare {di}, mantenere, minare, perdere, recuperare, ridare, riscuotere, salvare, **svanire**, togliere, **venir meno**
Crédito[1] ◈ abrir**se**, adquirir, amortizar, aprobar, avalar, canalizar, cobrar, comprar {a}, conceder, condonar, conseguir, contraer, **converger**, dar, dar dinero {a}, denegar, destinar (a algo), devaluar**se**, ejecutar, financiar, hacer efectivo, negociar, obtener, otorgar, pagar {a}, pedir, prestar, saldar, sobrepasar, solicitar, subrogar, **vencer**, vender {a}	**Credito** ◈ accedere {a}, acquistare {a}, agevolare, **ammontare**, aprire, **ascendere**, avere, chiudere, concedere, congelare, decongelare, esaurire, esigere, estinguere, fare, finanziare, incassare, negare, negoziare, ottenere, passare {a}, realizzare, recuperare, registrare {a}, rimborsare, rinunciare {a}, riscuotere, segnare {a}, trasferire, vantare, vendere {a}
Crédito[2] ◈ conservar, dar, dilapidar, empañar**se**, erosionar, ganar, gozar {de}, merecer, otorgar, perder, recuperar, tener	**Credito (considerazione)** ◈ acquistare, avere, dare, godere {di}, meritare, negare, perdere, riscuotere, trovare
Credo ◈ abandonar, abrazar, adherirse {a}, adoctrinar {en}, apoyar, apropiarse {de}, asumir, cambiar, compartir, cuestionar, definir, formular, imponer, practicar, predicar, profesar, reiterar, seguir, tener, traicionar	**Credo** ◈ abbandonare, abbracciare, aderire {a}, adottare, alimentare, allontanar**si** {da}, avere, avvicinar**si** {a}, difendere, diffondere, divulgare, manifestare, maturare, mettere in discussione, perdere, praticare, professare, rinnegare, seguire, tradire, trasmettere, **vacillare**, venir meno {a}
Creencia ◈ abandonar, abdicar {de}, abjurar {de}, abrazar, abrigar, adherirse {a}, aferrarse {a}, alimentar, apear**se** {de}, **arraigar** (en alguien), atesorar, **coexistir**, confirmar, **converger**, defender, derrumbar**se**, desbaratar,	**Ideologia** ◈ abbandonare, abbracciare, abiurare, accettare, accostarsi {a}, aderire {a}, adottare, ascrivere {a}, **attecchire**, avere, combattere, confutare, contrastare, **convergere**, convertir**si** {a}, demolire, difendere, diffonder**si**,

desmoronar**se**, difundir**se**, expresar, hipotecar, imbuir, justificar, manifestar**se**, mantener, ofender, persistir {en}, poner en tela de juicio, predicar, profesar, reafirmar**se** {en}, refrendar, renegar {de}, respetar, sentar, socavar, sustentar, **tambalearse**, tener	divulgar**si**, **emergere**, esaltare, esprimere, essere asservito {a}, **farsi strada**, identificarsi {con}, **influenzare**, legittimare, nutrirsi {di}, **prevalere**, professare, promuovere, propugnare, radicare {in}, rifiutare, rigettare, **rinascere**, rinnegare, rispettare, seguire, simpatizzare {per}, sposare, stravolgere, sviluppare, tener fede {a}, tradire, **trionfare**, vacillare
Crema[1] ◈ aconsejar, aplicar, extender, poner, recetar	**Crema** ◈ applicare, consigliare, metter**si**, passare, **penetrare**, prescrivere, spalmare, stendere
Crema[2] ◈ agregar, añadir, batir, colar, consumir, elaborar, emplear, espesar, filtrar, incorporar, obtener, preparar, rellenar {con}, servir, verter	**Crema (alimento)** ◈ addensar**si**, assaggiare, farcire {con}, guarnire {con}, **impazzire**, preparare, riempire {con/di}, spalmare
Cremallera ◈ abrir, abrochar, bajar, correr, coser, desabrochar, **engancharse**, **salirse**, soltar, subir	**Cerniera (lampo) / Zip** ◈ abbassare, alzare, aprire, chiudere, cucire, **impigliarsi**, romper**si**, scorrere (in giù/su)
Crespón ◈ envolver**se** {con}, llevar, lucir, poner**se**, usar, utilizar	**Sciarpa / Velo di crespo (nero)** ◈ avvolger**si** {con/in}, metter**si**, portare, usare
Cresta ◈ bajar {de}, colocar**se** {en}, encontrar**se** {en}, estar {en}, hallar**se** {en}, instalar**se** {en}, llegar {a}, seguir {en}, subir {a}	**Vetta** ◈ arrivare {in/su}, balzare {in}, conquistare, essere {in}, guadagnare, raggiungere, restare {in}, salire {in/su}, scalare, trovarsi {in}
Criba ◈ comenzar, empezar, establecer, hacer, justificar, pasar {por}, realizar, salvar**se** {de}, sobrevivir {a}, superar	**Selezione** ◈ affidare, affrontare, arrivare {a}, confermare, contestare, costringere {a}, criticare, determinare, effettuare, esigere, fare, imporre, influenzare, interferire {in}, mettere in atto, motivare, operare, optare {per}, partecipare {a}, passare, praticare, prevedere, riconsiderare, ricorrere {a}, rinviare, sostenere, sottoporre {a}, superare, svolgere
Crimen ◈ achacar, atribuir, **carcomer**, castigar, cerrar los ojos {ante}, combatir, cometer, condenar, confesar, constituir, consumar**se**, delatar, descubrir, desentrañar, despachar, ejecutar, empujar	**Crimine** ◈ accusare (qualcuno) {di}, attribuire, chiudere un occhio {su}, coinvolgere {in}, combattere, commettere, compiere, condannare, confessare, consumar**si**, dare un colpo di

{a}, encubrir, enjuiciar, esclarecer**se**, exculpar {de}, expiar, fraguar**se**, imputar, inducir {a}, instigar {a}, investigar, involucrar**se** {en}, juzgar, llevar a cabo, maquinar, negar, orquestar, perdonar, perseguir, purgar, resolver, **salpicar**, sembrar, silenciar, urdir

spugna {a}, denunciare, **dilagare**, espiare, essere vittima {di}, giudicare, impedire, imputare, indagare {su}, indurre {a}, istigare {a}, macchiarsi {di}, negare, perdonare, perpetrare, premeditare, prevenire, **proliferare**, punire, reprimere, sconvolgere, scoprire, spingere {a}, stigmatizzare, vendicare

Criminal ◈ absolver, acusar, **atacar**, buscar, condenar, **cumplir condena**, denunciar, detener, identificar, ingresar en prisión, juzgar, liberar, **liquidar**, **matar**, perseguir, **violar**

Criminale ◈ arrestare, catturare, **commettere** (un crimine), condannare, **confessare**, consegnar**si** alla giustizia, dare la caccia {a}, **delinquere**, essere/metter**si** sulle tracce {di}, fermare, incastrare, inseguire, **pentirsi**, processare, rendere innocuo, **rendersi colpevole** (di un crimine)

Cría[1] ◈ abandonar, alimentar, amamantar, atacar, cuidar, favorecer, fomentar, parir, potenciar, promocionar, proteger, tener

Cría[2] ◈ dedicar**se** {a}, permitir, prohibir, regular

Cucciolo ◈ abbandonare, allattare, avere, curare, nutrire, partorire, prendersi cura {di}, proteggere, salvare, trovare

Allevamento ◈ avviare, dedicar**si** {a}, gestire, impiantare, proibire, provenire {da}

Crío ◈ abandonar, acariciar, acunar, adoptar, alimentar, amamantar, calmar**se**, cambiar el pañal {a}, castigar, **chillar**, **coger un berrinche**, comportarse {como}, confiar, **crecer**, cuidar, dar a luz, dar de mamar {a}, **dar vagidos**, **dormir**se, educar, esperar, **gatear**, **gritar**, **jugar**, llevar en brazos, **llorar**, **lloriquear**, malacostumbrar, mimar, **nacer**, parir, **patalear**, pegar, perder, querer, regañar, sostener, tener, traer al mundo, viciar, vigilar

Bimbo ◈ abbandonare, accarezzare, accudire, addormentar**si**, adottare, affidare, allattare, affidare, aspettare, **assomigliare** (a qualcuno), avere, badare {a}, cambiare, coccolare, confortare, crescere, cullare, curare, dare alla luce, educare, fare, **fare (i) capricci**, **frignare**, **gattonare**, giocare {con}, insegnare {a}, mettere al mondo, **nascere**, occuparsi {di}, partorire, perdere, piagnucolare/piangere {come}, picchiare, prendersi cura {di}, punire, rimproverare, sgambettare, sgridare, sorreggere, **strillare**, svezzare, tenere in braccio, **urlare**, **vagire**, **venire al mondo**, vezzeggiare, viziare, volere

Crisis ◈ abatir**se**, abocar**se** {a}, abrir**se**, acabar {con}, acechar, acentuar**se**, **acosar**, acotar, acuciar, acusar, **adueñarse** (de algo), **afectar**, **aflorar**, afrontar, agravar**se**, agudizar**se**, ahondar {en}, airear, alimentar, aliviar, amainar, amortiguar, aplacar**se**, arreciar, arrostrar, **asaltar**, asistir {a}, atizar, atravesar,

Crisi ◈ accentuare, accrescere, acuir**si**, affrontare, aggravar**si**, allontanar**si**, andare {in}, aprire, arginare, assistere {a}, attenuar**si**, attraversare (un periodo di), avvicinar**si**, battere, cadere {in}, causare, chiudere, circoscrivere, **colpire**, combattere, controllare, creare, entrare {in}, esacerbare, **esplodere**, essere {in},

augurar, **avecinarse**, avivar, **azotar**, bordear, bregar, **caer como una bomba**, capear, **carcomer**, causar, **cernerse**, cerrar los ojos {ante}, combatir, conjurar, **corroer**, **derivarse**, desactivar, desatar**se**, desatender, desbloquear, **desbocarse**, desembocar {en}, desencadenar**se**, desentenderse {de}, despejar**se**, **despuntar**, destapar, diagnosticar, digerir, disfrazar, disipar**se**, emerger {de}, encajar, encarar, enderezar, enfrentar**se** {a}, entrar {en}, escarbar {en}, **estallar**, estar {en}, exacerbar, fermentar**se**, fraguar**se**, hundir**se** {en}, **incubarse**, lidiar, mitigar, neutralizar, ocasionar, orillar, padecer, paliar, pasar {por}, pilotar, planear, plantar cara {a}, precipitar**se**, prolongar**se**, provocar, quitar hierro {a}, reabrir, reavivar, **recaer**, recobrarse {de}, recrudecer**se**, recuperar**se** {de}, remitir, remontar, resolver, reverdecer, sacar {de}, salir {de}, **salir a la luz**, salir reforzado {de}, **salpicar**, sobrellevar, sobreponerse {a}, **sobrevenir**, solucionar, solventar, soportar, sortear, soslayar, sufragar, sufrir, sumir**se** {en}, superar, tejer, vencer, **venir de lejos**, vislumbrar, vivir, zanjar

essere in preda {a}, essere sull'orlo {di}, evitare, fomentare, fronteggiare, gestire, gettare {in}, governare, **interessare**, intravedere, **investire**, mandare {in}, manifestar**si**, mettere {in}, mimetizzare, minimizzare, nascondere, negare, porre fine {a}, precipitare {in}, **prendere** (a qualcuno), prendere misure {contro}, prevedere, prevenire, profilar**si**, protrar**si**, provocare, **raggiungere** (il suo picco), reggere {a}, ricucire, **rientrare**, riprendersi {da}, rasentare, rischiare, risollevarsi {da}, risolvere, sanare, scampare {a/da}, scatenar**si**, sconfiggere, scongiurare, **sconvolgere**, **scoppiare**, sedare, sfiorare, sopportare, sottovalutare, sprofondare {in}, superare, tamponare, **travagliare**, **travolgere**, uscire {da}, venire fuori {da}, versare {in} (grave), vivere

Crisol ◈ constituir, convertir**se** {en}, fundir**se** {en}

Crogiolo / Melting pot ◈ costituire, fonder**si** {in}, mescolar**si** {in}, presentar**si** {come}

Crispación ◈ agudizar**se**, aliviar, apaciguar, aplacar**se**, atemperar, aumentar, avivar, causar, crear, **crecer**, desatar**se**, diluir, disipar**se**, disminuir, evitar, extender**se**, favorecer, generar, incrementar**se**, inocular, provocar, reavivar, rebajar, remitir, sembrar, sentir, serenar**se**, templar

Irritazione ◈ accendere, causare, celare, condividere, creare, **crescere**, inoculare, manifestare, minimizzare, mostrare, nascondere, provare, provocare, reagire {con}, sentire, smorzare, sollevare, suscitare, temperare

Cristal ◈ arañar, blindar, desportillar**se**, empañar**se**, resquebrajar**se**, romper**se**

Vetro ◈ appannar**si**, ferir**si** {con}, infrangere, pulire, rompere, sostituire, tagliar**si** {con}

Criterio ◈ ablandar**se**, acatar, aceptar, acoger**se** {a}, actuar {con}, afinar, agotar**se**, ajustar**se** {a}, aplicar,

Criterio ◈ adoperare, adottare, agire (secondo), applicare, approvare, armonizzare, assumere, attenersi {a},

armonizar, atenerse {a}, aunar, barajar, cambiar {de}, compartir, compatibilizar, conciliar, conjugar, **converger**, cumplir, defender, definir, dejarse llevar {por}, delinear, desobedecer, dictar, diluir**se**, disentir {de}, emplear, esgrimir, establecer, exponer, fijar, formar**se**, implantar, imponer, imprimir, incumplir, intercambiar, juzgar {con}, mantener, orientar, predominar, **prevalecer**, **primar**, rebasar, rebatir, rechazar, refutar, regir**se** {por}, respetar, responder {a}, satisfacer, seguir, sentar, servir {de}, sostener, **subyacer**, suscribir, sustentar, tener, tomar en consideración, trazar, unificar, uniformar

attuare, basar**si** {su}, cambiare, concordare, dare, decidere, definire, determinare, **esistere**, fissare, imporre, indicare, individuare, introdurre, ispirar**si** {a} (di giustizia), **mancare**, **obbedire**, ordinare (secondo), perfezionare, **prevalere**, rispettare, rispondere {a}, scegliere, seguire, soddisfare, stabilire, tener conto {di}, ubbidire {a}, unificare, uniformare, usare, **valere**

Crítica ◈ abatir**se**, acallar, acarrear, aceptar, achacar, **aflorar**, afrontar, aguantar, aminorar, amortiguar, apaciguar, apagar**se**, aplacar**se**, **arreciar**, arrostrar, asumir, atemperar, avalar, avivar, caer {sobre}, capear, cejar {en}, cimentar, **cobrar fuerza**, concitar, conjurar, **corroer**, cosechar, cruzar**se**, dejar caer, desactivar, desatar**se**, descargar, desencadenar**se**, desmontar, desoír, despertar, desviar, difuminar**se**, dirigir, ejercer, eludir, encarar, endosar, escatimar, **estribar** (en algo), exacerbar, fluir, formular, granjearse, hacer, hacer extensivo, lanzar, levantar, lidiar, **llover**, magnificar, mitigar, ocasionar, paliar, prodigar, proferir, quitar hierro {a}, rebatir, **recaer**, recrudecer**se**, rectificar, redoblar, refutar, repeler, replicar {a}, salir al paso {de}, **salpicar**, silenciar, soportar, sortear, **surgir**, suscitar, sustentar, tomarse a pecho, tropezar**se** {con}, verter, zanjar

Critica ◈ accentrare, accettare, **addensarsi**, **arrivare**, attenuare, attirar**si**, avanzare, cedere {a}, **colpire**, condurre, contenere, controbattere, curarsi {di}, dare luogo {a}, difender**si** {da}, esercitare, espor**si** {a}, esprimere, essere oggetto {di}, evitare, fare, **far discutere**, fermarsi {a}, formulare, fornire, **giungere**, giustificare, ignorare, incassare, lanciare, **levarsi**, limitarsi {a}, meritar**si**, muovere, offrire/prestare il fianco {a}, permettere, **piovere**, portare {a}, prendere male, prestarsi {a}, **provenire** {da}, raccogliere, reagire {a}, registrare, replicare {a}, respingere, ribattere, ricevere, rifiutare, risparmiare, rivolgere, smorzare, sollevare, sopportare, sottoporre {a}, stemperare, **stroncare**, suscitare, svolgere, tenere conto {di}, tirarsi addosso

Cromosoma ◈ aislar, analizar, aportar, descifrar, encontrar**se** {en}, estudiar, heredar, identificar, localizar {en}, rastrear

Cromosoma ◈ avere, contenere, decifrare, **duplicare** (materiale genetico), ereditare, inattivar**si** {in}, individuare, isolare, localizzare {in/su}, notare, portare, possedere, **scambiare** (materiale genetico), scegliere, situar**si** {in}, studiare

Crónica ◈ **aparecer**, construir, esbozar,

Cronaca ◈ apparire {in}, balzare {a},

escribir, hacer, ilustrar, leer, novelar, publicar, redactar, titular, trazar	conquistare gli onori {di}, dare, fare, inserire {in} (pagina di), leggere, offrire, pubblicare, raccontare, redigere, riferire, riportare, sbozzare, scrivere, tracciare
Cronología ◈ establecer, fijar, precisar, revisar	**Cronologia** ◈ apparire {in}, cancellare, ricostruire, ripercorrere, scorrere, visualizzare
Cronómetro ◈ conectar, consultar, **correr**, detener, **funcionar**, luchar {contra}, **marcar**, **medir**, parar, poner en marcha	**Cronometro** ◈ azionare, **correre**, fermare, **funzionare**, **indicare**, **misurare**, usare
Cruasán ◈ desayunar, hornear, merendar, mojar, preparar, rellenar, tomar	**Cornetto / Croissant** ◈ far colazione {con}, farcire, infornare, inzuppare, prendere, preparare, riempire
Cruce ◈ controlar, evitar, hacer, llegar {a}, salir {a}, ubicarse {en}	**Incrocio** ◈ arrivare {a}, attraversare, avvicinarsi {a}, fermarsi {a}, rallentare (in prossimità di)
Crucigrama ◈ hacer, rellenar, resolver, solucionar	**Cruciverba** ◈ completare, dilettarsi {con}, fare, finire, giocare {con}, iniziare, risolvere
Crudo ◈ adquirir, bajar, bombear, consumir, **costar**, cotizar, derramar, exportar, extraer, importar, mezclar, obtener, producir, sacar, subir, suministrar, transportar, verter	**Greggio** ◈ abbassare (costo di), alzare (costo di), esportare, estrarre, perdere, pompare, quotare, riversar**si**, spargere, trasportare
Crueldad ◈ anidar, cometer, demostrar, derrochar, despertar, encubrir, extremar, mostrar, personificar, practicar, rayar {en}	**Crudeltà** ◈ agire {con}, colpire {con}, commettere, compiere, dimostrare, infierire {con}, mostrare, perpetrare, rivelare, stigmatizzare, uccidere {con}
Cruz ◈ arrastrar, cargar {con}, levantar**se**, llevar, soportar, tener	**Croce** ◈ apporre, avere, condannare {a}, mettere, portare, sopportare
Cruzada ◈ denunciar, emprender, enrolar**se** {en}, iniciar, lanzar, librar	**Crociata** ◈ bandire, condurre (ideologica), indire, lanciare, partire {per}, predicare, temere
Cuaderno ◈ anotar {en}, entregar, escribir {en}, garabatear {en}, llevar (al día), presentar, recoger {en}, reflejar {en}	**Quaderno** ◈ annotare {in/su}, appuntare {in/su}, aprire, chiudere, consegnare, copiare {in/su}, macchiar**si**, prendere appunti {in/su}, raccogliere {in}, riempire, scrivere {in/su}, sfogliare, sporcar**si**

Cuadro[1] ◈ dibujar, formar, hacer, pintar, trazar

Cuadro[2] ◈ acabar, adjudicar**se**, admirar, analizar, atribuir, coleccionar, colgar, colocar, comisionar, componer, configurar, conformar, conservar, contemplar, culminar, custodiar, describir, desfigurar, dibujar, encargar, enderezar, enmarcar, enseñar, estar {en}, exhibir, exponer, falsificar, fechar, firmar, hacer, inspirar, instalar, interpretar, mirar, **mostrar**, peritar, **pertenecer** {a}, pintar, posar {para}, poseer, presentar, realizar, **representar**, restaurar, **retratar**, robar, **simbolizar**, situar, subastar, titular*se*, trazar, valorar

Cuadro[3] ◈ analizar, aproximarse {a}, brindar, completar, componer, configurar, conformar, contar {con}, dar, describir, dibujar, elaborar, enriquecer, esbozar, establecer, facilitar, formular hipótesis {sobre}, hacer, leer, observar, obtener, ofrecer, poseer, presentar, **surgir**, tener, trazar (de la situación)

Cuadro[4] ◈ organizar {en}, trazar

Cualidad ◈ abusar {de}, acreditar, admirar, **adornar**, adquirir, adulterar, **aflorar**, amoldar**se** {a}, apreciar, aprovechar, atesorar, atribuir, calibrar, cobrar, condensar, conferir, demostrar, desarrollar, destacar {por}, distinguir, elogiar, enriquecer, **estar a la vista**, extirpar, fomentar, gozar {de}, heredar, **huir**, malgastar, medir, mejorar, perder, poseer, pregonar, realzar, reconocer, requerir, resaltar, reunir, revestir**se** {de}, sopesar, subrayar, tener, testimoniar, valorar

Cuantía ◈ abaratar, actualizar, alterar,

Quadrato ◈ disegnare, fare, formar**si**, tracciare

Quadro (dipinto) ◈ abbozzare, acquistare, aggiudicar**si**, ammirare, analizzare, **appartenere** {a}, appendere, attribuire, autenticare, collezionare, commissionare, conservare, contemplare, contraffare, custodire, danneggiare, datare, descrivere, dipingere, disegnare, esporre, falsificare, fare, finire, firmare, guardare, incorniciare, intitolar**si**, ispirare, lavorare {a}, mettere all'asta, montare, mostrare, ospitare, osservare, periziare, posare {per}, quotare, raddrizzare, **raffigurare**, **rappresentare**, realizzare, restaurare, rimirare, riprodurre, **ritrarre**, sbozzare, sfregiare, sistemare, spostare, stimare, tracciare, trafugare, tratteggiare, **valere**, valutare, vendere

Quadro (descrizione) ◈ abbozzare, analizzare, arricchire, avere, completare, conoscere, dare, delineare, descrivere, desumere, dipingere, disegnare, **emergere**, falsare, fare (della situazione), fissare, fornire, inserire {in}, interpretare, leggere, mostrare, offrire, osservare, presentare, produrre, profilare, prospettare, ricavare, ricostruire, schizzare, spiegare, tracciare, tratteggiare, **venir fuori**

Grafico ◈ disegnare, schematizzare {con/in}, tracciare

Qualità ◈ affettare, **affiorare**, ammirare, approfittare {di}, arricchire, attribuire, avere, coltivare, contraddistinguere, decantare, descrivere, dimostrare, elogiare, ereditare, esaltare, **farsi sempre più evidente**, individuare, lodare, magnificare, mancare {di}, mettere l'accento {su}, mostrare, perdere, perfezionare, possedere, riconoscere, rimarcare, sfruttare, sottovalutare, sprecare, stimare {per}, stimolare, sviluppare, vantare, vedere

Ammontare ◈ abbassare, addebitare,

ampliar, aprobar, **ascender** {a}, aumentar, calcular, cubrir, depender {de}, detallar, determinar, discutir, disminuir, doblar, elevar, evaluar, fijar, liquidar, modificar, negociar, pactar, pagar, precisar, prever, rebajar, recibir, recortar, reducir, revisar, superar, valorar	approvare, arrivare {a}, calcolare, contribuire {con}, controllare, decurtare, destinare, determinare, devolvere, erogare, fissare, guadagnare, incassare, investire, liquidare, modificare, negoziare, offrire, pagare, pattuire, perdere, prelevare, prevedere, raccogliere, raggiungere, rateizzare, restituire, ricavare, ricevere, rifiutare, risparmiare, sborsare, spendere, stabilire, stanziare, superare, tagliare, versare **Totale** ◈ **ammontare** {a}
Cuarentena[1] ◈ abandonar, condenar {a}, cumplir, decretar, estar {en}, imponer, levantar, pasar, permanecer {en}, poner {en}, quedar**se** {en}, salir {de}, someter {a}, superar	**Quarantena** ◈ affrontare, disporre, essere/stare {in}, interrompere, lasciare {in}, mandare {in}, mettere {in}, ricoverare {in}, sottoporre {a}, tenere {in}, trovarsi {in}, uscire {da}
Cuarentena[2] ◈ acercar**se** {a}, andar {por}, bordear, pasar, rondar, sobrepasar	**Quarantina** ◈ avvicinar**si** {a}, essere {su}, passare, superare
Cuaresma ◈ acercar**se**, empezar, iniciar**se**, **llegar**, terminar, **transcurrir**, vivir	**Quaresima** ◈ **arrivare**, avvicinar**si**, concluder**si**, **durare**, iniziare, terminare, vivere
Cuartel ◈ acordonar, asaltar, atacar, atentar {contra}, derribar, desmantelar, entrar {a/en}, ingresar {a/en}, llevar {a}, ocupar, retener {en}, tomar, trasladar {a}, visitar, vivir {en}	**Caserma** ◈ assaltare, condurre/portare {in}, convocare {in}, entrare {in}, occupare, smantellare, trasferir**si** {in}, visitare, vivere {in}
Cuarto ◈ adecentar, airear, amueblar, arreglar, barrer, compartir, decorar, desocupar, desordenar, encerrar**se** {en}, fregar, limpiar, ocupar, ordenar, poner patas arriba, recoger, refrescar, salir {de}, ventilar	**Stanza** ◈ affittare, ammobiliare, arieggiare, arredare, barricarsi {in}, decorare, dividere, entrare {in}, mettere in ordine, occupare, perquisire, prenotare, pulire, rinchiuder**si** {in}, rinnovare, riordinare, sgombrare, trasformare, ventilare, vivere {in}
Cubertería ◈ almacenar, colocar, completar, guardar, regalar, sacar, servir	**Servizio di posate** ◈ completare, conservare, prendere, regalare, usare
Cubículo ◈ encerrar {en}, enjaular {en}, vivir {en}	**Cubicolo** ◈ rinchiuder**si** {in}, vivere {in}
Cubierto ◈ coger, lavar, limpiar, llevar, utilizar	**Posata** ◈ adoperare, asciugare, lavare, mettere, portare, prendere, pulire, rubare, usare

Cubito ◈ descongelar**se**, deshacer**se**, hacer	**Cubetto** ◈ fare, formar**si**, sciogliers**i**
Cubo[1] ◈ arrojar {a}, depositar {en}, destapar, echar {a}, llenar**se**, meter {en}, tapar, tirar {a}, vaciar	**Secchio** ◈ aprire, buttare {in}, chiudere, coprire, depositare {in}, gettare {in}, mettere {in}, riempir**si**, scoperchiare, svuotare
Cubo[2] ◈ calcular, elevar {a}, obtener	**Cubo** ◈ calcolare, elevare {a}, ottenere
Cuchara ◈ agregar, añadir, colmar, comer {con}, echar, llenar, meter, servir {con}	**Cucchiaio** ◈ aggiungere, mangiare {con}, mettere, servire {con}
Cuchilla ◈ afeitar {con}, afilar, cortar**se** {con}, desinfectar, emplear, usar, utilizar	**Lama** ◈ adoperare, affilare, **colpire**, disinfettare, **ferire**, **lacerare**, **penetrare**, rader**si** {con}, smussare, **squarciare**, tagliar**si** {con}, usare
Cuchillada ◈ asestar, dar, fallar, lanzar, pegar, propinar, recibir, repartir	**Coltellata** ◈ affondare, assestare, dare, infliggere, prendere, ricevere, schivare, sferrare, tirare, vibrare
Cuchillo ◈ afilar, agredir {con}, armarse {con/de}, blandir, clavar, cortar {con}, esgrimir, mellar**se**	**Coltello** ◈ affettare {con}, affilare, affondare, aggredire {con}, armar**si** {con/di}, brandire, colpire {con}, conficcare, ferir**si** {con}, lanciare, minacciare {con}, **perdere il filo**, piantare (nel petto), tagliar**si** {con}, vibrare
Cucurucho ◈ envolver {en}, poner {en}, servir {en}	**Cartoccio** ◈ avvolgere {in}, mettere {in}, servire {in}
Cuello[1] ◈ agarrar {de/por}, apostarse, arriesgar, atar {a}, coger {por}, colgar {de}, cortar, enrollar {a}, estirar, inmovilizar, mover, partir**se**, retorcer, romper**se**, salvar	**Collo** ◈ abbassare, afferrare {per}, allungare, alzare, avvolgere, fasciare, gettarsi {a}, mettere (qualcosa) {a}, piegare, portare (qualcosa) {a}, protendere, romper**si**, stringere, tirare, torcere
Cuello[2] ◈ abrir, abrochar, **apretar**, cerrar, desabrochar, **molestar**	**Collo (di un indumento)** ◈ abbottonare, allentare, aprire, chiudere, **dar fastidio**, inamidare, sbottonare, stirare, stringere
Cuenca ◈ atravesar, conservar, contaminar, preservar, proteger, recuperar, reforestar	**Bacino** ◈ attingere {a}, attraversare, contaminare, controllare, costruire, crear**si**, delimitare, esaurire, formar**si**, preservare, prosciugar**si**, proteggere, rifornire, scoprire, sfruttare, svuotare
Cuenta[1] ◈ abonar, abrir, ajustar, aprobar, **ascender** (a algo), caer {en}, cargar {a/en}, cerrar, clarificar, cobrar,	**Conto** ◈ accendere, accreditare {su}, addebitare {su}, aggiornare, **ammontare**, aprire, bloccare, chiedere,

congelar, controlar, correr de (mi/tu/su…), cuadrar, dar, desequilibrar, desglosar, echar, embargar, enderezar, endosar, engordar, engrosar, equilibrar, finiquitar, hacer, ingresar {en}, inmovilizar, **intervenir**, investigar, liquidar, llevar, llevar al corriente, llevar al día, manejar, pagar, pedir, perder, presentar, rebajar, sacar, saldar, satisfacer, tener, totalizar, traer, transferir {a}, zanjar

chiudere, condurre delle indagini {su}, congelare, controllare, dare, esaurire, estinguere, fare, fare la revisione {di}, gonfiare, lasciare in ordine, liquidare, mandare, pagare, pareggiare, perdere, prelevare {da}, presentare, prosciugare, **quadrare**, regolare, ripassare, ripianare, rivedere, saldare, sbagliare, stracciare, tenere, **tornare**, trasferire {su}, verificare, versare {su}

Cuenta(s)[2] ◈ dar, pedir, rendir

Conto (spiegazione) ◈ chiedere, dare, rendere

Cuenta[3] ◈ tener {en}, tomar {en}

Conto (considerazione) ◈ tenere (di qualcosa)

Cuento[1] ◈ basar**se** {en}, colorear, componer, concursar {con}, contar, escribir, ilustrar, inspirar**se**, inventar, leer, narrar, premiar, publicar, recopilar, recordar, recrear, redactar, referir, relatar, reunir, titular

Racconto ◈ basar**si** {su}, cercare/trovare ispirazione {per}, colorire, concorrere {con} (a un premio), fare (particolareggiato), incentrare, interrompere, intitolar**si**, inventare, leggere, narrare, premiare, pubblicare, raccogliere, ravvivare, riferire, riprendere, scrivere

Cuento[2] ◈ echar, ir {con}, parecer, salir {con}, venir {con}, vivir {de}

Balla ◈ inventare, raccontare, sembrare, sparare

Cuerda ◈ acariciar, afinar, aflojar, anudar, atar {con}, cortar, dar (a algo/alguien), desatar**se**, distender, enredar**se**, enrollar**se**, enroscar**se**, largar, liar**se**, retorcer, romper**se**, **sonar**, tensar, tirar {de}, trenzar

Corda ◈ aggrovigliar**si**, allentare, ancorare, annodare, arrotolare, attorcigliare, avvolgere, dare, districare, ingarbugliar**si**, mollare, pizzicare, recidere, romper**si**, snodare, srotolare, svolgere, tendere, tesare, tirare, troncare, **vibrare**

Cuernos ◈ adornar, afeitar, afilar, arrancar, cercenar, clavar, cortar, hincar, hundir, serrar

Corna ◈ appuntire, colpire {con}, conficcar**si**, **ferire**, limare, mozzare, smussare, tagliare, **trafiggere**

Cuero ◈ forrar {de/en}, vestir {de}

Cuoio ◈ foderare {di/in}, rilegare {di/in}, rivestire {di/in}

Cuerpo[1] ◈ agarrotarse, **aguantar**, amoldar**se** {a}, contornear**se**, **crecer**, cubrir, estrechar, estremecer**se**, formar parte {de}, integrar, magullar**se**, pertenecer {a}, presidir, **resistir**, revolver**se**, traslucir**se**

Corpo ◈ accasciar**si**, ammaccar**si**, agitare, coprire, corroborare, debilitar**si**, esporre, fortificar**si**, modellar**si**, rassodar**si**, ridisegnare, ristorare, scolpire, sfigurare, sostentare, temprare, tonificar**si**, vivificare

Cuerpo[2] ◈ descomponer**se**, descuartizar, desenterrar, desmembrar**se**, destacar (en

Corpo (cadavere) ◈ comporre, dilaniare, estrarre (dalle macerie), esumare, fare

un sitio), enterrar	scempio {di}, giacere, imbalsamare, infierire {su}, martoriare, **presentare delle ferite**, recuperare, ripescare, ritrovare, smembrare, straziare, trovare
Cuerpo[3] ◈ adquirir, cobrar, dar	**Corpo (spessore)** ◈ acquisire, dare, prendere
Cuesta ◈ **ascender**, bajar, **descender**, enfilar, recorrer, subir	**Pendio** ◈ affrontare, attaccare, incamminarsi {lungo}, salire, scendere, superare
Cuestación ◈ celebrar, convocar, hacer, organizar, realizar	**Colletta** ◈ fare, lanciare un appello {per}, organizzare
Cuestión ◈ abordar, aclarar, acotar, **acuciar**, **afectar**, agravar**se**, airear, analizar, apuntalar, **atañer**, ceñir**se** {a}, clarificar, **concernir**, concretar, debatir, desbloquear, desentenderse {de}, despachar, despejar**se**, desviarse {de}, dilucidar, dirimir, discutir, encarar, encarrilar, esclarecer**se**, **estribar** (en algo), estudiar, examinar, extrapolar, **flotar**, formular, **girar**, incidir {en}, **incumbir**, ocultar, orillar, pensar, plantear, prejuzgar, presentar**se**, **radicar**, reabrir, relativizar, resolver, saldar, solucionar, soslayar, **surgir**, suscitar, tratar, **venir a cuento**, zanjar	**Questione** ◈ abbordare, accennare (per sommi capi) {a}, affrontare, analizzare, archiviare, avviare, centrare, chiarire, comporre, concludere, decidere, deferire, definire, delucidare, dibattere, dipanare, dirimere, disaminare, discutere {di/su}, **emergere**, esaminare, **essere al centro** (di un dibattito), estrapolare, focalizzare, formulare, **incombere**, liquidare, **nascere**, occuparsi {di}, parlare {di}, por**si**, presentar**si**, pronunziarsi {su}, puntualizzare, regolare, risolvere, sbrigare, sbrogliare, sfiorare, sistemare, sollevare, **sorgere**, sorvolare {su}, sottoporre, **spettare**, studiare, sviscerare, tirar fuori, toccare, trattare
Cuestionario ◈ comprender, **constar** {de}, contener, contestar, cumplimentar, diseñar, distribuir, elaborar, entregar, enviar, evaluar, leer, plantear, preparar, presentar, realizar, redactar, rellenar, remitir, repartir, responder, superar, terminar	**Questionario** ◈ compilare, completare, consegnare, **constare** {di}, creare, distribuire, elaborare, **evidenziare**, inviare, predisporre, preparare, riempire, rispondere {a}, somministrare, stendere, utilizzare, **valutare**
Cueva ◈ acceder {a}, adentrarse {a/en}, colarse {a/en}, construir, descubrir, encontrar, entrar {a/en}, esconder**se** {en}, estudiar, excavar, explorar, formar**se**, invernar {en}, pernoctar {en}, salir {de}, tapar, visitar, vivir {en}	**Caverna / Grotta** ◈ addentrarsi {in}, cercare/trovare riparo {in}, entrare {in}, esplorare, formar**si**, individuare, nasconder**si** {in}, rifugiarsi {in}, ripararsi {in}, scavare, scoprire, trovare, uscire {da}, vivere {in}
Cuidado ◈ acaparar, andarse {con}, dedicar, dispensar, estar {a}, extremar, intensificar, ir {con}, llevar, prodigar,	**Attenzione** ◈ circondare {di}, concentrare, esigere, fare (massima), impiegare, porre, prestare, prodigare, richiedere,

reclamar, requerir, tener, velar {por}	rivolgere, usare **Cura** ◈ avere (di qualcosa/qualcuno), darsi, dedicare, mettere, prendersi (di qualcosa/qualcuno), riversare, rivolgere
Culebrón ◈ alargar**se** {como}, alimentar, concluir, convertir**se** {en}, desencadenar**se**, emitir, estrenar, producir, protagonizar, proyectar, reavivar, terminar	**Telenovela** ◈ concludere, diventare, mandare in onda, produrre, recitare {in}, terminare, trasmettere
Culmen ◈ alcanzar, constituir, llegar {a}, representar	**Acme / Culmine / Massimo / Top** ◈ arrivare {a}, costituire, raggiungere, rappresentare
Culminación ◈ anunciar, celebrar, conmemorar, constituir, dificultar, evitar, facilitar, festejar, llegar {a}, marcar, permitir, promover, representar, significar, suponer	**Realizzazione** ◈ accelerare, agevolare, compromettere, consentire, costituire, facilitare, favorire, giungere {a}, impedire, interrompere, ostacolare, osteggiare, permettere, pregiudicare, ritardare
Culpa ◈ absolver {de}, achacar, aliviar, aminorar, asumir, atribuir**se**, cargar {con}, confesar, **corroer**, descargar, desviar, difuminar**se**, echar, eludir, endilgar, eximir {de}, exonerar {de}, expiar, imputar, lavar, purgar, recaer, reconocer, segregar, sentir, tener	**Colpa** ◈ addossar**si**, ammettere, assolvere {da}, assumersi, attribuire, avere, commettere, confessare, dare, dolersi {di}, espiare, gettare (addosso a qualcuno), lavare, macchiarsi {di} (grave), pentirsi {di}, redimer**si** {da}, riconoscere, rimettere, rinfacciare, riscattar**si** {da}, riversare (su qualcun altro), rovesciare (sugli altri), scaricare (sugli altri), sentirsi {in}, sgravar**si** {da} (senso di)
Culpabilidad ◈ admitir, avalar, confesar, declarar, deducir, demostrar, desviar, determinar, dictaminar, establecer, eximir {de}, exonerar {de}, imputar, investigar, juzgar, prejuzgar, probar, reconocer, sentir	**Colpevolezza** ◈ accertare, ammettere, confessare, dimostrare, dubitare {di}, **emergere**, escludere, negare, propendere {per}, provare, riconoscere, **risultare**, sostenere
Culpable ◈ buscar, capturar, castigar, condenar, descubrir, detener, liberar, perseguir, presentar**se** {como}, sancionar	**Colpevole** ◈ arrestare, catturare, cercare, condannare, consegnar**si**, fermare, identificare, incastrare, indicare, individuare, perseguire, punire, sanzionare, scoprire, smascherare, trovare
Cultivo ◈ abandonar, afectar, apoyar, arruinar, aumentar, combatir, dedicar**se**	**Coltivazione** ◈ alternare, attuare, consentire, danneggiare, diffondere,

{a}, destinar {a}, destruir, disminuir, eliminar, erradicar, expandir, financiar, fomentar, fumigar, garantizar, **germinar**, incrementar, promocionar, proteger, reducir, sustituir	facilitare, favorire, incrementare, introdurre, permettere, praticare, stimolare, valorizzare, vietare
Culto ◈ abrir {a}, alimentar, cerrar {a}, consagrar {a}, dar, dedicar {a}, fomentar, practicar, profesar, rendir, tributar	**Culto** ◈ avere (per qualcosa/qualcuno), consacrare {a}, dedicare {a}, esercitare, praticare, professare, rendere, tributare
Cultura ◈ abolir, adquirir, alimentar, amoldar**se** {a}, anclar, apegarse {a}, conservar, declinar, difundir**se**, diseminar**se**, divulgar, encarnar**se** {en}, enriquecer, **evolucionar**, extender, extinguir**se**, fomentar, generar, hacer gala {de}, hermanar, honrar, imbuir**se** {de}, impulsar, inculcar, irradiar, mostrar, ostentar, poseer, preservar, proteger, pulverizar, reflejar, respetar, socavar, **surgir**, tener	**Cultura** ◈ ampliare, arricchire, assimilare, avere (vasta), commercializzare, crearsi, curare, diffondere, estendere, farsi, **fiorire**, formarsi, mercificare, possedere, preservare, promuovere, rispettare, sfoderare, sfoggiare, standardizzare
Cumbre[1] ◈ acudir {a}, asistir {a}, auspiciar, boicotear, celebrar, **fracasar**, organizar, participar {en}, presidir, reunir**se** {en}	**Summit** ◈ aprir**si**, assistere {a}, boicottare, conclude**rsi**, organizzare, partecipare {a}, posticipare, presenziare {a}, rimandare, **saltare**
Cumbre[2] ◈ alcanzar, ascender {a}, coronar, elevar**se**, encaramar**se** {a}, escalar, ganar, hollar, llegar {a}, recortar**se**, subir {a}, tomar	**Vertice** ◈ arrivare {a}, assurgere {a}, essere {a}, giungere {a}, raggiungere, salire {a}, toccare **Vetta** ◈ giungere {in}, guadagnare, salire, scalare, **stagliarsi**
Cumpleaños ◈ celebrar, conmemorar, festejar, invitar {a}, recordar	**Compleanno** ◈ celebrare, festeggiare, invitare {a}, **ricorrere**
Cumplido ◈ aceptar, adular {con}, ahorrar**se**, decir, dedicar, deshacerse {en}, escatimar, hacer, lanzar, recibir	**Complimento** ◈ accettare, apprezzare, colmare {di}, coprire {di}, essere avaro/prodigo {di}, fare, gradire, largheggiare {in}, meritare, profondersi {in}, reagire {a}, ricambiare, ricevere, rivolgere
Cumplimiento ◈ asegurar, atender {a}, colaborar {a}, dar, demandar, desatender, descuidar, exigir, eximir {de}, exonerar {de}, garantizar, liberar {de}, velar {por}, verificar, vigilar	**Compimento** ◈ collaborare {a}, condurre {a}, giungere {a}, portare {a} **Esecuzione** ◈ curare, dare, demandare, intralciare, mandare {in}, mettere {in}, verificare (corretta), vigilare {su}
Cuneta ◈ acabar {en}, aparcar {en},	**Cunetta** ◈ buttar**si** {in}, entrare {in}, finire

apartar**se** {a}, arrojar {a}, caer {en}, dejar {en}, lanzar {a}, parar**se** {en}, quedarse (tirado) {en}, salirse {a}, tirar {en}, volcar {en}	{dentro/in}, gettar**si** {in}, ribaltarsi {in}, rotolare {giù in/per}, saltare, scorrere {in}, sorpassare {in}
Cuña ◈ emitir, escuchar, incluir, introducir, meter, oír, poner	**Spot** ◈ **bombardare**, creare, dirigere, disegnare, emettere, girare, guardare, ideare, inserire, **interrompere**, mandare, realizzare, registrare, ritirare, sopportare, trasmettere, vedere
Cuota ◈ abolir, aportar, aprobar, asignar, asumir, aumentar, bajar, cancelar, cobrar, congelar, desembolsar, establecer, estipular, exigir, fijar, implantar, liquidar, oscilar, pagar {en}, rebajar, revisar, saldar, sobrepasar, subir, sufragar, tributar, **vencer**	**Quota** ◈ abbassare, accollar**si**, acquisire, acquistare, aggiungere, alzare, assegnare, aumentare, avere, calcolare, cedere, congelare, conquistare, dare, decrementare, destinare, detenere, determinare, detrarre, disporre {di}, distribuire, dividere, eccedere, esigere, fissare, formare, imporre, incrementare, introdurre, liquidare, **mancare**, mantenere, negoziare, pagare, perdere, possedere, raggiungere, rappresentare, registrare, ridurre, riscuotere, riservare, rispettare, rilevare, rivedere, rivendicare, **scadere**, sottrarre, **spettare** (a qualcuno), stabilire, trattenere, utilizzare, variare, versare
Cupo ◈ abrir, acordar, agotar, alcanzar, ampliar, aplicar, asignar, aumentar, calcular, cerrar, completar, conseguir, cubrir, dar, decidir, definir, determinar, elevar, engrosar, entrar {en}, establecer, exceder, **faltar**, fijar, formar parte {de}, negociar, prever, reducir, regular, repartir, respetar, superar, tener	**Parte (porzione)** ◈ acquisire, affrontare, aggiungere, assegnare, aumentare, avere, completare, conquistare, contenere, costituire, destinare, detenere, determinare, detrarre, difendere, disporre {di}, distribuire, dividere {in}, eccedere, eliminare, fissare, formare, introdurre, **mancare**, mantenere, negoziare, pagare, perdere, possedere, raggiungere, rappresentare, ridurre, ripartire {in}, riscuotere, riservare, scegliere, scomporre {in}, separare, sottrarre, **spettare** (a qualcuno), superare, sviluppare, tralasciare, trattenere, unificare, utilizzare, variare, versare
Cupón[1] ◈ abonar, acumular, adquirir, conseguir, entregar, juntar, pagar, presentar, recibir, recortar, tener	**Buono** ◈ accumulare, avere, avere diritto {a}, **avere un valore di (una somma)**, cambiare, consegnare, detrarre, distribuire, presentare (alla cassa), ricevere, ritagliare

Cupón² ◈ distribuir, rellenar, reunir	**Tagliando / Coupon** ◈ distribuire, raccogliere, riempire
Cúpula¹ ◈ construir, elevar**se**, iluminar, pintar, recomponer, rematar, restaurar, subir {a}	**Cupola** ◈ affrescare, costruire, dipingere, **dominare**, illuminare, restaurare, salire {su}, **svettare**
Cúpula² ◈ **adoptar**, **asistir**, **caer**, cambiar, componer, confeccionar, **debatir**, **decidir**, desarticular, descabezar, detener, **elegir**, formar parte {de}, **intervenir**, organizar, **pactar**, recomponer, renovar, reunir**se**	**Cupola (dirigenti)** ◈ **adottare**, **cadere**, cambiare, comporre, decapitare, **decidere**, **decretare**, **discutere**, far parte {di}, formare, riunir**si**, **scegliere**, **stabilire**
Cura¹ ◈ **absolver**, **bautizar**, **bendecir**, **cantar/celebrar/decir misa**, **casar**, **confesar**, **dar la extremaunción**, hacerse, meterse {a}, **predicar**, **rezar**, salirse {de}	**Sacerdote** ◈ **abbandonare/lasciare l'abito talare**, **assolvere**, **battezzare**, **benedire**, **celebrare/dire/officiare messa**, **confessare**, **dare l'estrema unzione**, ordinar**si**, **pregare**, **sposare**
Cura² ◈ administrar, aplicar, buscar, conocer, efectuar, **existir**, haber, hacer, lograr, necesitar, prever, realizar, requerir, someter**se** {a}, tener	**Cura** ◈ adottare, affidar**si** {a}, **apportare miglioramenti**, apprestare, avere {in}, dispensare, **esistere**, essere {in}, fare, indicare, interrompere, necessitare {di}, ordinare, prescrivere, prestare, richiedere, ricorrere {a}, **ristabilire**, **risultare vana**, seguire, somministrare, sospendere, sottopor**si** {a}
Curación¹ ◈ atribuir, **avanzar**, buscar, completar, encontrar, **evolucionar**, experimentar, haber, intentar, perseguir, realizar, tener	**Terapia** ◈ cambiare, **evolversi**, **giovare**, iniziare, pensare {a} (alternativa), praticare, proporre, proseguire, **recare beneficio**, seguire, sperimentare, tentare, trovare
Curación² ◈ acelerar**se**, alcanzar, conseguir, lograr, permitir, rezar {por}, **tener lugar**	**Guarigione** ◈ affrettare, augurare, **avvenire**, essere in via {di} (completa), favorire, sperare {in} (pronta)
Curiosidad ◈ **acuciar**, **asaltar**, atraer, aumentar, avivar, calmar, ceder {a}, complacer, **concitar**, **corroer**, dejarse llevar {por}, despertar, **devorar**, disminuir, **entrar** (a alguien), estimular, excitar, exponer**se** {a}, inspirar, **invadir**, morirse {de}, perder, **picar**, provocar, reavivar, reconcomer**se**, reprimir, resistir, saciar, satisfacer, sentir, suscitar, tener, **tentar**	**Curiosità** ◈ accendere, alimentare, appagare, aumentare, avere, calamitare, destare, **divorare**, eccitare, morire {da} (di sapere qualcosa), polarizzare, **rimanere**, risvegliare, soddisfare, solleticare, stimolare, stuzzicare, suscitare, togliere, **venire** (a qualcuno)
Currículum ◈ acreditar, avalar, componer, enviar, exhibir, hinchar, inflar, lucir, ostentar, presentar	**Curriculum** ◈ allegare, avere (ottimo), compilare, gonfiare, inviare, presentare, richiedere, spiccare {per}, vantare

Curro ◈ buscar, cambiar {de}, conseguir, dejar, echar {de}, despedir**se** {de}, irse {de}, ofrecer, perder, quedar**se** {sin}, quitar, **salir**, tener, vivir {de}	**Posto (di lavoro)** ◈ accettare, avere, cercare, detestare, lasciare, odiare, offrire, perdere, restare {senza}, rifiutare, scegliere, trovare, **uscire**
Cursiva ◈ cambiar {a}, escribir {en}, figurar {en}, imprimir {en}, marcar {con}, pasar {a}, poner {en}, reproducir {en}, resaltar {con}, sustituir, usar, utilizar	**Corsivo** ◈ evidenziare {con/in}, indicare {in}, mettere {in}, mettere in evidenza {con}, optare {per}, scegliere, scrivere {con/in}, selezionare, togliere, usare, utilizzare
Curso[1] ◈ acabar, adelantar, alterar, avanzar, dar, delinear, describir, desviar, dibujar, dictar, **discurrir**, enderezar, iniciar, interrumpir, modificar, obstruir, orientar, perder, proseguir, remontar, seguir, terminar, tomar, torcer**se**, trazar, variar	**Corso (percorso)** ◈ convogliare, correggere, dare, deviare, impedire, iniziare, interrompere, intralciare, intraprendere, modificare, risalire, segnare, seguire, tracciare, variare
Curso[2] ◈ **abordar**, abrir**se**, acabar, adelantar, aprobar, asistir {a}, auspiciar, cerrar, clausurar, crear, dar, dictar, dirigir, empezar, examinar**se** {de}, homologar, impartir, inaugurar, iniciar, interrumpir, modificar, ofrecer, organizar, orientar, pasar, perder, realizar, recibir, remunerar, superar, suspender, terminar	**Corso (attività didattica)** ◈ anticipare, approvare, articolar**si**, attivare, **avere come obiettivo**, concluder**si**, frequentare, impartire, incentrare (su un argomento), iniziare, **insegnare**, iscriver**si** {a}, istituire, **mirare**, offrire, omologare, organizzare, propor**si**, retribuire, ripetere, **rivolgersi**, seguire, superare, svolgere, tenere
Cursor ◈ centrar, colocar, desplazar, llevar, marcar {con}, mover**se** {con}, poner, situar	**Cursore** ◈ **indicare**, **lampeggiare**, mettere, muover**si** {con}, portare, posizionare, spostare
Curva ◈ acometer, coger, corregir, dejar, describir, dibujar, frenar {en}, llegar {a}, maniobrar {en}, salir {de}, tomar, trazar, **venir**	**Curva** ◈ abbordare, affrontare, allargare, andare dritto {in}, andare/finire fuori strada {in}, **arrivare**, arrivare {a}, descrivere, disegnare, entrare {in}, frenare {in}, giungere {a}, imboccare, prendere (larga/stretta), presegnalare, sbandare {in}, stringere, superare, tagliare, uscire {da}
Curvatura ◈ corregir, determinar, recuperar, tener	**Curvatura** ◈ avere, correggere, determinare, raddrizzare
Cúspide ◈ alcanzar, ascender {a}, colocar {en}, conducir {a}, conquistar, encumbrar**se** {en}, hallar**se** {en}, llegar {a}, llevar {a}, mantener**se** {en}, ocupar, seguir {en}, situar**se** {en}, subir {a}	**Vetta** ◈ arrivare {in}, balzare {in}, conquistare, essere {in}, guadagnare, perdere, raggiungere, restare {in}, salire {in/su}, scalare

Custodia ◈ arrebatar, asignar, asumir, conceder, conseguir, devolver, dividir, encargar**se** {de}, encontrarse {bajo}, entregar, financiar, hacerse cargo {de}, lograr, luchar {por}, mantener {en/bajo}, ordenar, perder, poner, obtener, otorgar, permanecer {bajo}, quedar {bajo}, quitar, reclamar, recobrar, reforzar, responsabilizar**se** {de}, retirar, solicitar, tener

Custodia ◈ affidare {a/in}, avere {in}, chiedere, concedere, dare {in}, finire {sotto}, lasciare {in/sotto}, lottare {per}, mantenere, mettere {sotto}, ottenere, perdere, porre {sotto}, prendere {in/sotto}, revocare, tenere {in/sotto}, togliere

Cutis ◈ alisar, arreglar, conservar, cuidar, embellecer, exfoliar, hidratar, limpiar, nutrir, proteger, purificar, refrescar, tonificar

Cute ◈ arrossar**si**, conservare, curare, detergere, disidratare, esfoliare, idratare, invecchiar**si**, irritar**si**, mantenere, nutrire, proteggere, pulire, **screpolarsi**, seccar**si**, tonificare, **traspirare**, **trasudare**, ulcerare

D d

Dádiva ◈ admitir, aceptar, colmar {de}, conceder, entregar, obtener, ofrecer, otorgar, pedir, realizar, repartir, solicitar	**Regalo** ◈ accettare, ammettere, apprezzare, chiedere, distribuire, fare, offrire, respingere, ricambiare, ricevere, rifiutare
Damas ◈ jugar {a}, perder {a}, vencer {a}	**Dama** ◈ giocare {a}, perdere {a}, vincere {a}
Damnificado ◈ acoger, apoyar, atender, auxiliar, ayudar, indemnizar, **sobrevivir**, socorrer	**Vittima** ◈ accogliere, aiutare, identificare, indennizzare, individuare, rimborsare, risarcire, soccorrere
Danza ◈ bailar, ejecutar, ensayar, estudiar, practicar, representar	**Danza** ◈ accennare un passo {di}, ballare, dare vita {a}, eseguire, esibirsi {in}, lanciar**si** {in}, muoversi {in}, ondeggiare {in}, scatenarsi {in}, studiare
Daño ◈ acarrear, achacar, aminorar, amortiguar, arreglar, asumir, calcular, calibrar, causar, compensar, comprobar, conjurar, cuantificar, deparar, derivar**se**, diagnosticar, diluir**se**, enmendar, evaluar, evitar, hacer, ignorar, indemnizar {por}, infligir, magnificar, mitigar, ocasionar, pagar, paliar, prevenir, producir, provocar, recibir, reclamar, recuperar**se** {de}, registrar**se**, reparar, reponer, resarcir {de}, restablecerse {de}, restañar, solventar, soportar, subsanar, sufragar, sufrir	**Danno** ◈ accusare, **ammontare** {a}, arrecare, assicurare {contro}, avere, calcolare, causare, circoscrivere, compensare, comportare, determinare, evitare, fare, indennizzare, limitare, pagare {per}, prevenire, procurare, produrre, provocare, quantificare, recare, registrare, ricevere, rifondere, rimediare, rimediare {a}, riparare {a}, riportare, risarcire, scongiurare, stimare, subire, valutare, verificare
Dardo ◈ **alcanzar su objetivo**, arrojar, **dar en el blanco**, clavar, desviar**se**, disparar, extraer, **hacer diana**, lanzar, recibir, sentir, tirar	**Dardo** ◈ **andare a segno**, **arrivare**, **attraversare**, **bucare**, colpire {con}, conficcare, estrarre, **ferire**, lanciare, **penetrare**, scagliare, scoccare, tirare, **trafiggere**, **uccidere**
Dato ◈ acumular, aducir, aferrarse {a},	**Dato** ◈ accedere {a}, accertare,

ahondar {en}, alimentar**se** {de}, almacenar, alterar, amañar, anclar, añadir, aportar, apuntar, arrojar, atenerse {a}, atesorar, avalar, aventurar, barajar, basar**se** {en}, buscar, centralizar, **circular**, clarificar, **coincidir**, comparar, comunicar, **concordar**, confirmar, conocer, conseguir, considerar, consignar, constatar, contener, **converger**, corregir, corroborar, dar, dar a conocer, delatar, denotar, descargar, descifrar, descubrir, desfigurar, desglosar, destacar, desvelar, difundir**se**, distorsionar, emanar, encontrar, enviar, especificar, evaluar, **existir**, exponer, extrapolar, facilitar, falsear, falsificar, faltar, **figurar** (en un lugar), filtrar**se**, **fluir**, hilvanar, ignorar, incluir, incorporar, inflar, invalidar, manejar, modificar, **obrar en poder**, obtener, obviar, ocultar, ofrecer, **oscilar**, pedir, precisar, preparar, presentar, proporcionar, publicar, pulverizar, rebatir, recabar, recoger, recopilar, recordar, rectificar, referir, refrescar, refutar, registrar, resaltar, reseñar, servir, silenciar, sonsacar, sopesar, tener, tener en cuenta, tergiversar, tomar en consideración, transmitir, utilizar, validar, verificar

accomunare, accumunare, acquisire, aggiornare, aggiungere, alterare, analizzare, aspettare, associare, avere accesso {a}, basarsi {su}, caricare, chiarire, citare, classificare, **coincidere**, collegare, combinare, commentare, comparare, comunicare, confermare, confrontare, contenere, contestare, controllare, copiare, correggere, dare, decifrare, **destare preoccupazione**, **differire**, diffondere, disporre {di}, effettuare il download/l'upload {di}, elaborare, **emergere**, esaminare, estrapolare, evidenziare, falsare, falsificare, fornire, gonfiare, ignorare, illustrare, incrociare, individuare, inserire, interpretare, inviare, manipolare, **meritare attenzione**, mettere l'accento {su}, mettere in rilievo, memorizzare, modificare, mostrare, nascondere, occultare, ordinare, **oscillare**, partire {da}, prendere in considerazione, privilegiare, produrre, proteggere, pubblicare, raccogliere, registrare, rendere pubblico, registrare, rettificare, ricavare, ricordare, **ricorrere**, riferire, rilevare, riportare, **saltare agli occhi**, scaricare, **sfuggire** (a qualcuno), smentire, studiare, tener conto {di}, trasferire, trasmettere, usare, valutare, verificare

Debate ◈ abrir**se**, acometer, acotar, adulterar, agotar**se**, agriar**se**, aguardar**se**, ahogar**se**, alimentar, amainar, apaciguar, apagar**se**, arbitrar, atemperar, atizar, augurar, auspiciar, avivar, boicotear, **brotar**, caldear**se**, calmar, causar, celebrar, centrar, cerrar**se**, clarificar, comenzar, concluir, conducir, continuar, cortar, dar lugar {a}, desatar**se**, despejar**se**, despertar, desviar, devaluar**se**, difuminar**se**, dilucidar, diluir**se**, dirigir, dirimir, **discurrir**, distorsionar, eludir, enardecer**se**, encarar, encrespar**se**, enfrascarse {en}, enfriar**se**, enrarecer**se**, entablar, entrar {en}, enzarzarse {en}, escorar**se**, establecer, evitar, exacerbar, finalizar, ganar {en}, generar, **girar**, incentivar, inducir {a},

Dibattito ◈ accendere, alimentare, animare, aprire, **avere luogo**, avviare, chiudere, centrar**si** (su un argomento), **coinvolgere**, cominciare, concludere, condurre, confrontarsi {in}, concludere, continuare, **contrapporre**, creare, dare vita {a}, essere al centro {di}, **essere in corso**, evitare, favorire, **fermarsi**, finire, fomentare, **infuriare**, insabbiare, intervenire {a/in}, invitare {a}, mediare {in}, mettere fine {a}, moderare, **nascere**, organizzare, ospitare, partecipare {a}, porre fine {a}, prendere parte {a}, promuovere, riaprire, richiedere, **riguardare**, riprendere, scatenare, seguire, sminuire, sollevare, sospendere, sottrar**si** {a}, stimolare, suscitare, sviluppare, **svolgersi**, tenere,

iniciar, instigar {a}, intensificar, interrumpir, intervenir {en}, invitar {a}, involucrar**se** {en}, llevar {a}, mantener, mitigar, moderar, obstruir, participar {en}, **persistir**, plantear, prestarse {a}, profundizar {en}, promover, provocar, quitar hierro {a}, reabrir, realizar, reanudar, reavivar, recrudecer**se**, relanzar, remitir, resucitar, revivir, seguir, serenar**se**, someter {a}, sosegar**se**, soslayar, sostener, **surgir**, suscitar, sustraer**se** {a/de}, templar, tensar, terciar {en}, tomar parte {en}, verse envuelto {en}, zanjar

vertere (su un argomento), vivacizzare

d

Deber ◈ abandonar, abdicar {de}, absolver {de}, asumir, atender, conculcar, constituir, contraer, **corresponder** (a alguien), cumplir {con}, desatender, descargar {de}, descuidar, desentenderse {de}, disculpar {de}, dispensar {de}, eludir, establecer, eximir {de}, exonerar {de}, faltar {a}, imponer, **incumbir** (a alguien), incumplir, infringir, **llamar**, **pesar** (sobre alguien), quebrantar, renunciar {a}, tener, tomarse a pecho

Dovere ◈ abdicare {a}, accettare, adempiere {a}, assolvere {a}, avere, avvertire, compiere, **competere** (a qualcuno), eludere, espletare, fare (il proprio), **gravare** (su qualcuno), imporre, **incombere**, onorare, **pesare**, richiamare {a}, rinunciare {a}, sentire, sfuggire {a} (proprio), sottrar**si** {a}, stabilire, svolgere, **toccare** (a qualcuno), trascurare, trasgredire {a}, venir meno {a}

Debilidad ◈ abusar {de}, achacar, acusar, admitir, adolecer {de}, advertir, agravar{de}, aumentar, compensar, confesar, conocer, dejarse llevar {por}, dejar ver, delatar, demostrar, destapar, disculpar, encubrir, **entrar**, manifestar, medir, mostrar, notar, ocultar, percibir, perder, producir, reconocer, revelar, sentir, subsanar, sufrir, tener

Debolezza ◈ accentuare, **affliggere**, ammettere, aumentare, avere, avvertire, **caratterizzare**, colmare, compensare, **costringere**, curare, dimostrare, eliminare, **emergere**, evidenziare, far fronte {a}, **impedire**, individuare, manifestare, **minare**, mostrare, nascondere, provocare, risolvere, rivelare, sconfiggere, segnalare, **segnare**, sfruttare, soffrire {di}, spiegare, superare, svelare, tradire,

Debut ◈ aguar**se**, celebrar, efectuar, esperar, hacer, preparar, **producirse**, protagonizar, realizar, **tener lugar**

Debutto ◈ annunciare, aspettare, **avere luogo**, **avvenire**, **dare l'avvio {a}**, fare, festeggiare, **lasciare intravedere**, preparare, rinviare, salutare, segnare, **segnare l'inizio {di}**

Decadencia ◈ atenuar, conducir {a}, contemplar, entrar {en}, experimentar, frenar, observar, padecer, producir**se**, provocar, reflejar, sentir, sobrellevar, **sobrevenir**, sufrir, superar

Decadenza ◈ accelerare, andare verso, arrestare, assistere {a}, **avanzare**, causare, **coinvolgere**, constatare, contrastare, contribuire {a}, evitare, fermare, frenare, impedire, **iniziare**,

portare {a}, produrre, provocare, rallentare, registrare, riscontrare, ritardare, rivelare, subire, superare

Decencia ◈ esperar, mostrar, preservar, reclamar, tener

Decenza ◈ avere, conservare, mantenere, offendere, oltrepassare/superare/travalicare i limiti {di}, perdere,

Decepción ◈ acarrear, **apoderarse**, causar, confesar, **cundir**, deparar, disimular, encajar, entrever, esconder, experimentar, expresar, exteriorizar, llevarse, mostrar, ocultar, percibir, producir, provocar, reponerse {de}, sentir, sufrir, superar, tener, traslucir**se**, vivir

Delusione ◈ affrontare, andare incontro {a}, assorbire, attenuare, aumentare, avere, cancellare, celare, collezionare, condividere, **crescere**, dare, dimenticare, dissimulare, esprimere, esternare, fronteggiare, manifestare, mascherare, **nascere** (da qualcosa), nascondere, patire, provare, ricevere, riscattarsi {da}, risparmiar**si**, rivelarsi, **serpeggiare**, smaltire, stemperare, **subentrare**, subire, superare, **venire** {da}, vivere

Decisión ◈ acarrear, acatar, aceptar, adoptar, **afectar** (a algo/a alguien), afrontar, agilizar, amañar, anunciar, apercibir {de/contra}, arbitrar, arrogarse, atañer, atenerse {a}, avalar, basar**se** (en algo), bloquear, burlar, **caer como una bomba**, centralizar, cocinar**se**, confirmar, consensuar, contravenir, cumplir, delegar, **depender** (de algo), desdecirse {de}, desobedecer, desvelar, dilucidar, disentir {de}, ejecutar, emanar, emitir, endosar, esperar, establecer, formular, fundamentar, hacer frente {a}, hacer público, hipotecar, impugnar, influir {en}, ligar, llegar {a}, llevar adelante, llevar a la práctica, madurar, mantener, meditar, obstruir, plegarse {a}, poner (en algo), posponer, postergar, prejuzgar, prosperar, rebatir, **recaer**, rectificar, **recurrir**, refrendar, reprobar, respetar, revocar, **salir a la luz**, secundar, **surgir**, sustentar, tomar, tropezar**se** {con}

Decisione ◈ accettare, adottare, affidare, annullare, annunciare, appellarsi {contro}, appoggiare, approvare, **arrivare**, arrivare {a}, arrogarsi, aspettare, assumer**si** la responsabilità {di}, attenersi {a}, basar**si** (su qualcosa), cambiare, comunicare, confermare, contestare, costringere {a}, criticare, determinare, difendere, disapprovare, discutere, dissentire {da}, essere frutto {di}, formare, giungere {a}, **giungere come un fulmine a ciel sereno**, ignorare, influenzare, interferire {in}, maturare, modificare, opporsi {a}, pentirsi {di}, ponderare, precipitare, premere {per}, prendere, produrre, raggiungere, recedere {da}, recriminare {su}, revocare, richiedere, riconsiderare, ricorrere {a}, **riguardare**, rimandare, rimettere (a qualcuno), rimettersi {a}, rispettare, ritardare, ritornare {su}, sindacare, soprassedere {a}, **spettare** (a qualcuno), spiegare, **tardare**, trovarsi {di fronte a}

Declaración ◈ abstenerse {de}, adherirse {a}, agotar**se**, ampliar, **aparecer**, **atañer**, atenerse {a}, atribuir (a alguien), brindar,

Dichiarazione ◈ **apparire**, attendere, attribuire (a qualcuno), ascoltare, attenersi {a}, chiedere, confermare,

caer como una bomba, confirmar, conocer, contradecir, cruzar, delatar, delegar, desdecirse {de}, desmentir, distorsionar, emitir, entrecortar**se**, escuchar, esperar, falsear, filtrar**se**, firmar, formular, **girar**, hacer, hacerse eco {de}, lanzar, magnificar, negar, **obrar en poder**, ofrecer, oír, presentar, prestar, publicar, puntualizar, ratificar, realizar, rebatir, recoger, rectificar, redactar, refrendar, refutar, rendir, reprobar, retractar**se** {de}, salir al paso {de}, suscribir, sustanciar, tergiversar, tomar, transmitir, zanjar	**contrastare** (con altra dichiarazione), diramare, estorcere, diffondere, fare, firmare, **giungere come un fulmine a ciel sereno**, modificare (parzialmente), motivare, ottenere, preparare, pubblicare, puntualizzare, raccogliere, rendere, rilasciare, riportare, ritirare, ritrattare, smentire, sottoscrivere, trasmettere, verificare
Declive[1] ◈ comenzar, conducir {a}, enderezar, entrar {en}, iniciar**se**, ir {en}, provocar, remontar, terminar	**Pendenza** ◈ affrontare, attenuare, compensare, finire, iniziare, ridurre, risalire
Declive[2] ◈ acelerar, conducir {a}, estar {en}, frenare, iniciar**se**, observar, provocar	**Declino** ◈ accelerare, andare verso, arrestare, assistere {a}, **avanzare**, causare, **coinvolgere**, constatare, contrastare, contribuire {a}, evitare, fermare, frenare, impedire, **iniziare**, portare {a}, produrre, provocare, rallentare, registrare, riscontrare, ritardare, rivelare, subire, superare
Decoración ◈ cambiar, completar, elegir, exhibir, lucir, realizar, revestir	**Arredamento** ◈ ammodernare, cambiare, completare, curare, progettare, rinnovare, rivestire, scegliere
Decoro ◈ admirar, afectar, atañer {a}, atenerse {a}, atentar {contra}, carecer {de}, demostrar, faltar {a}, guardar, mancillar, menoscabar, mostrar, ofender, perder, pisar, preservar, salvar, tener, valorar	**Decoro** ◈ comportarsi {con}, calpestare, conferire, dare, essere privo {di}, mantenere, offendere, provvedere {a}, ristabilire, salvaguardare, salvare, tenere {a}, vivere {con}
Decreto ◈ abolir, anular, aplicar, aprobar, avalar, derogar, **dictar**, disentir {de}, emitir, **establecer**, firmar, gobernar {por}, impugnar, infringir, promulgar, publicar, redactar, reformar, refrendar, retirar, revocar, vulnerar	**Decreto** ◈ abrogare, annullare, applicare, convalidare, derogare {a}, emanare, firmare, governare {per}, impugnare, introdurre, promulgare, pubblicare, revocare, sancire, **stabilire**
Dedicación ◈ agradecer, aumentar, demostrar, disminuir, exigir, intensificar, poner (en algo), redoblar, reducir, regatear, tener	**Dedizione** ◈ avere, denotare, dimostrare, esigere, esprimere, lavorare {con}, mostrare, richiedere

Dedicatoria ◈ cambiar, contener, escribir, firmar, incluir, leer, querer, tener

Dedica ◈ cambiare, fare, firmare, inserire, leggere, ricevere, rivolgere, scrivere, volere

Dedo ◈ agarrotarse, alzar, amputar, apuntar {con}, chamuscar**se**, chasquear, chupar**se**, contar {con}, cortar**se**, crujir, cruzar, entumecer**se**, flexionar, fracturar**se**, infectar**se**, levantar, meter, mover, perder, pillarse, poner (en algo), romper**se**, señalar {con}

Dito ◈ affondare, alzare, amputare, contare {con}, frugare {con}, giocherellare {con}, indicare {con}, inumidire, mozzare, muovere, perdere, picchiettare {con}, puntare, romper**si**, schiacciar**si**, **scrocchiare**, seguire {con}, sfiorare {con}, spezzar**si**, succhiarsi, tagliar**si**, tamburellare {con}

Defecto ◈ acentuar**se**, achacar, acusar, adolecer {de}, advertir, agravar**se**, alegar, apuntar, aquejar, arreglar, buscar, considerar, controlar, corregir, delatar, descubrir, destapar, detectar, disfrazar, disimular, eliminar, encubrir, enmendar, localizar, mostrar, observar, ocultar, pecar {de}, presentar, pulir, reconocer, reparar, señalar, solucionar, subsanar, suplir, tener

Difetto ◈ accorgersi {di}, acuir**si**, aumentare, avere, **condizionare**, conoscere, contenere, correggere, eliminare, evidenziare, individuare, migliorare, nascondere, negare, ovviare {a}, peccare {di}, peggiorare, **penalizzare**, presentare, riconoscere, ridurre, rimediare {a}, riscontrare, **scomparire**, trovare

Defensa ◈ acabar {con}, armar**se**, basar (en algo), capitanear, carecer {de}, construir, desarbolar, desarmar, desarticular**se**, desbaratar, deshacer, desmantelar, destruir, ejercer, enarbolar, encabezar, hacerse cargo {de}, levantar, oponer, pedir, quebrar, romper, salir {en}, sustentar, velar {por}

Difesa ◈ adottare, affidare, aggirare, annientare, **arginare**, assicurare, assumere, attivare, attuare, **bloccare**, cadere, costruire, **crollare**, distruggere, eludere, far cadere, garantire, impostare, infrangersi {contro}, offrire, opporre, organizzare, penetrare, predisporre, **resistere**, sbaragliare, **sbriciolarsi**, scardinare, schierare, sfondare, smantellare, sostenere, superare, rinforzare, **tenere**, tentare, **vacillare**

Defensor ◈ aceptar, actuar {como/de}, conseguir, erigir**se**, nombrar, rechazar, rehusar, tener

Difensore ◈ accettare, avere, diventare, essere, ergersi {a}, nominare, ricusare, trasformarsi {a}

Deferencia ◈ agradecer, devolver, merecer, mostrar, tener

Deferenza ◈ avere, chiedere, comportarsi {con}, esigere, essere degno {di}, manifestare, meritare, mostrare, richiedere, simulare, trattare {con}, usare (verso qualcuno)

Deficiencia ◈ acusar, adolecer {de}, afrontar, aliviar, **aparecer**, atender, compensar, corregir, cubrir, denunciar, descubrir, detectar, disimular, eliminar,

Imperfezione ◈ accorgersi {di}, acuir**si**, aumentare, avere, **condizionare**, conoscere, contenere, correggere, eliminare, evidenziare, individuare,

encubrir, exponer, mostrar, notar, padecer, paliar, presentar, pulir, reconocer, reflejar, registrar**se**, reparar, solventar, subsanar, sufrir, superar, suplir, tapar, tener

migliorare, nascondere, negare, ovviare {a}, peccare {di}, peggiorare, **penalizzare**, presentare, riconoscere, ridurre, rimediare {a}, riscontrare, **scomparire**, trovare

Déficit ◈ acarrear, achicar, acuciar, afrontar, agravar**se**, ajustar, aligerar, aminorar, arrastrar, arrojar, aumentar, compensar, controlar, corregir, **crecer**, cubrir, disminuir, engrosar, enjugar, financiar, frenar, incrementar**se**, nivelar, paliar, presentar, rebajar, recortar, reducir**se**, registrar**se**, remontar, saldar, saldarse (con algo), sobrepasar, solucionar, subsanar, sufragar, sufrir, superar, tener

Deficit ◈ accumulare, aggravare, aumentare, calcolare, causare, colmare, compensare, contenere, coprire, **crescere**, denunciare, determinare, diminuire, ereditare, essere gravato {da}, essere {in}, far fronte {a}, fronteggiare, mostrare, presentare, provocare, recuperare, registrare, ridurre, risanare, **salire**, sanare, sfondare, **scendere**, superare

Definición ◈ ampliar, buscar, construir, cuadrar, dar, elegir, encontrar, enmendar, esbozar, establecer, fijar, formular, hacer, mejorar, modificar, ofrecer, redactar, requerir, revisar, trazar

Definizione ◈ ampliare, attribuire, coniare, **corrispondere** {a}, creare, dare, delineare, **descrivere**, elaborare, formulare, fornire, giungere {a}, **illustrare**, **includere**, **mancare**, modificare, offrire, proporre, richiedere, **specificare**, **spiegare**, trovare, usare

Deformación ◈ adquirir, causar, corregir, deberse {a}, detectar, evitar, producir**se**, provocar, sufrir, tener

Deformazione ◈ avere, causare, correggere, determinare, essere soggetto {a}, impedire, indurre, osservare, permettere, portare {a}, produrre, provocare, sottoporre {a}, subire

Defunción ◈ anunciar, certificar, lamentar, llorar, firmar, notificar, producir**se**, verificar

Decesso ◈ accertare, attestare, attribuire {a}, causare, certificare, comunicare, constatare, dichiarare, portare {a}, procurare, provocare, riscontrare, stabilire la causa {di}

Degeneración ◈ acelerar, combatir, frenar, impedir, padecer, presentar, producir**se**, provocar

Degenerazione ◈ accelerare, andare incontro {a}, assistere {a}, condurre {a}, evitare, fermare, frenare, impedire, osservare, ostacolare, portare {a}, produrre, provocare, rallentare, subire

Degustación ◈ acudir {a}, invitar {a}, ofrecer

Degustazione ◈ iniziare, invitare {a}, offrire, organizzare, prevedere

Dejadez ◈ abandonar, acarrear, acusar {de}, **caracterizar**, censurar, criticar, denunciar, motivar, mostrar, salir {de},

Indolenza ◈ abbandonar**si** {a}, accorgersi {di}, accusare {di}, approfittare {di}, assecondare, **bloccare**, **caratterizzare**,

sufrir	combattere, denotare, denunciare, dimostrare, **impedire**, imputare {a}, rimediare {a}, sconfiggere, superare, vincere
Delantal ◈ amarrar, atar, cubrir {con}, proteger {con}	**Grembiule** ◈ coprire {con}, legar**si**, metter**si**, portare, proteggere {con}, sporcar**si**
Delantera ◈ coger, llevar, tomar	**Distacco (vantaggio)** ◈ accumulare, acquistare, assottigliar**si**, aumentare, avere, azzerare, colmare, conservare, crear**si**, **crescere**, dare, dimezzar**si**, diminuire, infliggere, gestire, godere {di}, incrementare, mantenere, raddoppiare, recuperare, registrare, ridurre, segnalare, vincere {con}
Delantero ◈ **chutar**, ceder, contratar, **correr**, **disparar** (el balón), **entrar**, **entrenar**, fichar, **jugar**, **marcar** (goles), **salir**, traspasar	**Attaccante** ◈ acquistare, **calciare**, cedere, cercare, **correre**, **giocare**, ingaggiare, prendere, raggiungere l'accordo {con/per}, riscattare, segnare (goal), **tirare in porta**
Delegación[1] ◈ componer, constituir, encabezar, enviar, formar parte {de}, mandar, **negociar**, **visitar**	**Delegazione** ◈ accogliere, attendere, capeggiare, costituire, essere presente {con}, far parte {di}, formare, guidare, incontrare, inviare, invitare, mandare, ospitare, **partecipare**, prendere parte {a}, **provenire** {da}, **rappresentare**, ricevere
Delegación[2] ◈ abrir, acercar**se** {a}, dirigir**se** {a}, encontrar**se** (en un lugar), entrar {en}, hallar**se** (en un lugar), inaugurar, ir {a}, salir {de}, situar**se** (en un lugar), trabajar {en}	**Succursale** ◈ aprire, controllare, creare, entrare {in}, inaugurare, lavorare {in}, trovar**si**, uscire {da}
Delegado ◈ actuar {como/de}, designar, ejercer {como/de}, elegir, hacer {de}, nombrar	**Delegato** ◈ **aprire una trattativa**, designare, eleggere, illustrare {a}, nominare, **prendere parte** {a}, riunir**si**, scegliere, selezionare
Deliberación ◈ someter {a}	**Deliberazione** ◈ annullare, chiedere, condizionare {a}, contrastare, risultare {da}, sottoporre {a}, tener conto {di}
Delicadeza ◈ andarse {con}, carecer {de}, extremar, mostrar, tener, tratar {con}	**Delicatezza** ◈ affrontare {con}, agire {con}, avere, dimostrare, distinguersi {per}, essere privo {di}, mancare {di}, muoversi {con}, parlare {con},

	possedere, richiedere, rivelare, trattare {con}
Delicia ◈ cocinar, confeccionar, degustar, despachar, hacer, preparar, probar, ser, servir	**Delizia** ◈ assaggiare, assaporare, cucinare, degustare, fare, gustare, offrire, pregustare, preparare, provare, rinunciare {a}, servire, **tentare**
Delincuencia ◈ abocarse {a}, atajar, bordear, combatir, controlar, disminuir, erradicar, extender**se**, frenar, generar, recrudecer**se**, reducir	**Delinquenza** ◈ **affliggere**, affrontare, agire {contro}, arginare, colpire, combattere, contrastare, **controllare**, **diffondersi**, **dilagare**, essere in balia {di}, fare i conti {con}, fermare, fronteggiare, **gestire**, **imperversare**, **infiltrarsi**, limitare, **organizzarsi**, reprimere, **sfruttare**, stroncare, **terrorizzare**
Delincuente ◈ absolver, acusar (de algo), apresar, atrapar, buscar, capturar, castigar, condenar, dejar en libertad, deportar, detener, encarcelar, **escaparse** {de}, **huir**, identificar, juzgar, liberar, perseguir, prender, proteger, reformar**se**, **robar**, sentenciar	**Delinquente** ◈ accusare (di qualcosa), arrestare, cercare, catturare, condannare, denunciare, diventare, fermare, giudicare, **fuggire**, identificare, incriminare, liberare, processare, proteggere, riconoscere, rilasciare, **scappare**, scarcerare, trasformarsi {in}
Delirio ◈ **apoderarse**, **entrar** (a alguien), estallar {en}, padecer, provocar, rayar {en}, sentir, sufrir, **venir** (a alguien)	**Delirio** ◈ abbandonarsi {a}, contenere, controllare, **crescere**, curare, **esplodere**, essere in preda {a}, **insorgere**, manifestare, **pervadere**, placare, rasentare, scatenare, suscitare
Delito ◈ absolver {de}, achacar, aclarar, acusar {de/por}, agravar, anidar, atribuir (a alguien), castigar, combatir, cometer, condenar {por}, confesar, considerar, constituir, consumar**se**, culpar {de}, demandar {por}, denunciar, derivar**se**, descubrir, despenalizar, destapar, detener {por}, dilucidar, disculpar, disfrazar, encubrir, endilgar, enjuiciar, esclarecer**se**, exculpar {de}, expiar, frustrar**se**, implicar**se** {en}, imputar, inculpar {de}, incurrir {en}, inducir {a}, instigar {a}, investigar, involucrar**se** {en}, juzgar {por}, maquinar, perdonar, perpetrar, perseguir, prescribir, prevenir, procesar {por}, promover, purgar, registrar**se**, reincidir {en}, reivindicar, reprimir, resolver, **salir a la luz**, sancionar, sentenciar {por}, sobreseer,	**Delitto** ◈ accusare {di}, ammettere, archiviare, arrestare {per}, attribuire, **avvenire**, consumar**si**, commettere, compiere, condannare {per}, confessare, consumar**si**, denunciare, escludere, espiare, essere coinvolto {in}, essere sospettato {di}, essere vittima {di}, fare luce {su}, firmare, indagare {su}, investigare {su}, macchiarsi {di}, negare, ordire, perpetrare, perseguire, prescrivere, processare {per}, reiterare, ricostruire, risolvere, rivendicare, scoprire

tipificar

Demagogia ◈ abandonar, bordear, caer {en}, calificar {de}, degenerar {en}, evitar, hacer, practicar, rozar, sonar {a}, utilizar

Demagogia ◈ aborrire, accusare {di}, affidar**si** {a}, cadere {in}, cavalcare, evitare, fare, indugiare {in}, **prevalere**, ricorrere {a}, sfruttare, **trasparire**, usare, utilizzare

Demanda[1] ◈ abatir**se**, activar, amoldar**se** {a}, asumir, atender, aumentar, avivar, bajar, **caer**, **caer en el vacío**, canalizar, contraer**se**, **crecer**, cubrir, **decrecer**, desatender, desoír, detectar, dinamizar**se**, disminuir, escuchar, **existir**, incrementar**se**, mantener**se**, moderar, negociar, oír, paralizar**se**, reactivar**se**, reanimar**se**, reducir, redundar {en}, **repuntar**, responder {a}, retraer**se**, revitalizar, saciar, satisfacer, soslayar, subir, tener

Domanda (richiesta) ◈ alimentare, analizzare, aumentare, **calare**, colmare, contrar**si**, **crollare**, dare impulso {a}, determinare, diminuire, **eccedere** (l'offerta), **esistere**, favorire, far fronte {a}, generare, incrementare, provocare, registrare, ridimensionar**si**, rilanciare, **salire**, **scendere**, soddisfare, stimolare, superare, **tirare**

Demanda[2] ◈ apoyar, desestimar, dilucidar, emprender, entablar, fundamentar, ganar, incoar, iniciar, instaurar, interponer, justificar, llevar adelante, perder, plantear, poner, presentar, promover, **prosperar**, quitar, recibir, resolver, retirar, sustentar**se** (en algo), tramitar

Querela ◈ annunciare, avanzare, basar**si** (su qualcosa), depositare, esaminare, fare, firmare, formalizzare, ignorare, inoltrare, lasciar perdere, minacciare, **partire**, **pendere**, perdere, portare avanti, presentare, proporre, respingere, ricevere, ricorrere {a}, rigettare, rischiare, ritirare, **scattare**, sottoscrivere, sporgere, vincere

Demanda[3] ◈ admitir, formular

Richiesta (diritto) ◈ accogliere, formulare

Demencia ◈ acentuar**se**, agravar**se**, alegar, arrastrar {a}, atribuir (a algo), bordear, causar, curar**se**, diagnosticar, fingir, padecer, producir, rayar {en}, rozar, sufrir, tipificar

Demenza ◈ aggravar**si**, arginare, bloccare, curare, dare segni {di}, diagnosticare, essere affetto {da}, essere sull'orlo {di}, soffrire **si**, **sopraggiungere**

Democracia ◈ afianzar**se**, alcanzar, apoyar, apuntalar, asegurar, atentar {contra}, conquistar, consolidar, construir, defender, exigir, fortalecer, garantizar, instaurar, luchar {por}, pedir, peligrar, preservar, promover, recuperar, reinstaurar, renovar, socavar, subvertir, **venirse abajo**, vivir {en}

Democrazia ◈ abolire, affermar**si**, assicurare, attuare, avviarsi {a/verso}, cancellare, combattere {per}, conquistare, diffonder**si**, difendere, esportare, **evolvere**, favorire, garantire, imporre, instaurare, limitare, **nascere**, optare {per}, rafforzare, raggiungere, realizzare, restituire, ristabilire, scegliere, sovvertire, spazzare via, sviluppare, tutelare, **vacillare**, vivere {in}

Demonio ◈ ahuyentar, conjurar, creer

Demonio ◈ credere {in}, esorcizzare,

{en}, desenterrar, hablar {con}, identificar, **llevarse** (a alguien), **salir**, vencer	essere posseduto {da}, evocare, parlare {con}, scacciare
Demora ◈ acusar, admitir, avisar {de}, bajar, disculpar, evitar, excusar, experimentar**se**, ir {con}, justificar, llevar, padecer, permitir, presentar, prever, producir, provocar, registrar**se**, subsanar, sufrir, tener	**Ritardo** ◈ accrescere, accumulare, accusare, arrivare {in/con}, aumentare, avere, azzerare, causare, colmare, comportare, coprire, creare, dimezzare, diminuire, generare, giustificare, lamentare, limitare, mantenere, prevedere, produrre, provocare, recuperare, registrare, ridurre, rilevare, scusarsi {per}, segnalare, segnare, subire
Demostración ◈ comprobar, constar, constituir, efectuar, exhibir, hacer, ilustrar, incluir, justificar, necesitar, ofrecer, poner a prueba, precisar, preparar, presentar, probar, realizar, refutar, verificar	**Dimostrazione** ◈ addurre, assistere {a}, avere bisogno {di}, basar**si** {su}, chiedere, confutare, dare, formulare, fornire, illustrare, negare, offrire, ricevere, trovare
Denominación ◈ abreviar, aceptar, acuñar, asignar, atribuir, cambiar {de}, conservar, cuadrar, elegir, emplear, establecer, homologar, incluir, mantener, modificar, otorgar, proponer, recibir, recuperar, registrar, tener, utilizar	**Denominazione** ◈ acquisire, adottare, assegnare, assumere, attribuire, cambiare, chiedere, conoscere, dare, indicare, inventare, modificare, prendere, proporre, registrare, ricevere, scegliere, usare
Densidad ◈ adquirir, aliviar, aumentar, calcular, descongestionar, determinar, disminuir, fomentar, fortalecer, ganar, incrementar, medir, perder, reducir, tener	**Densità** ◈ aumentare, avere, calcolare, cambiare, determinare, diminuire, elevare, incrementare, misurare, registrare, ridur**si**, variare
Dentadura[1] ◈ cepillar, conservar, desgastar, destrozar, deteriorar, estropear, examinar, exhibir, limpiar, mantener, mostrar, romper, tener, usar	**Dentatura** ◈ **consentire**, correggere, danneggiare, disporre {di}, essere provvisto {di}, mostrare, **permettere**, possedere, rovinar**si**, spazzolare, usare
Dentadura[2] ◈ colocar, hacer, lavar, quitar**se**, revisar	**Dentiera** ◈ allargare, controllare, metter**si**, portare, pulire, riparare, stringere, togliere
Dentellada ◈ aguantar, asestar, dar, lanzar, pegar, recibir, sufrir	**Morso** ◈ dare, infliggere, ricevere, **staccare**, subire
Dentera ◈ causar, dar, producir, tener	**Brivido** ◈ dare, far venire, mettere
Denuncia ◈ acallar, acumular, admitir (a trámite), apoyar**se** (en algo), atender, aumentar, avalar, basar**se** (en algo), **caer**	**Denuncia** ◈ accogliere, archiviare, avanzare, basar**si** (su qualcosa), confermare, dare corpo {a}, dare corso

en saco roto, cejar {en}, comprobar, confirmar, conocer, corroborar, cursar, desdecirse {de}, desoír, despejar**se**, dictaminar {sobre}, elevar, entablar, evitar, exponer, formular, fundamentar (sobre algo), hacer extensivo, instaurar, interponer, invalidar, investigar, levantar, llevar adelante, llevar a juicio, minimizar, mitigar, motivar, **obrar en poder**, ocasionar, poner, presentar, probar, prosperar, quitar, ratificar, realizar, rebatir, rechazar, recibir, recoger, registrar, retirar, salir al paso {de}, salpicar, silenciar, sobreseer, sustentar**se** (sobre algo), tramitar, vencer	{a}, depositare, evitare, fare, firmare, formalizzare, formulare, ignorare, inoltrare, lanciare, minacciare, motivare, muovere, nascondere, **partire**, presentare, registrare, respingere, ricevere, rischiare, ritirare, **scattare**, sottoscrivere, sottovalutare, sporgere, trasmettere
Dependencia[1] ◈ construir, disponer, habilitar, instalar, trabajar {en}	**Dipendenza (sede decentrata)** ◈ aprire, avere chiudere, inaugurare, lavorare {in/presso}, trasferir**si** {in}
Dependencia[2] ◈ acrecentar**se**, acusar, aumentar, crear, disminuir, escapar {a}, evitar, generar, liberar**se** {de}, mostrar, negar, padecer, producir, reconocer, reducir, romper, someterse {a}, sufrir, superar, vencer	**Dipendenza** ◈ affrancar**si** {da}, aggravar**si**, ammettere, aumentare, creare, dare, determinare, emanciparsi {da}, **esistere**, evitare, generare, indurre, liberar**si** {da}, mantenere, mostrare, portare {a}, produrre, provocare, rafforzar**si**, riconoscere, ridurre, riscontrare, scrollarsi di dosso, sottrar**si** {a}, spezzare, superare, sviluppare, uscire {da}, vincere, vivere {in}
Deportación ◈ aprobar, bloquear, decretar, detener, evitar, facilitar, frenar, impedir, llevar a cabo, ordenar, organizar, proceder {a}, realizar, suspender	**Deportazione** ◈ accelerare, bloccare, completare, coordinare, decretare, disporre, evitare, impedire, ordinare, organizzare, ricordare, sospendere, vietare
Deporte ◈ fomentar, ganar {a}, hacer, jugar {a}, perder {a}, practicar	**Sport** ◈ cimentarsi {in}, dedicarsi {a}, fare, perdere {a}, praticare, scegliere, vincere {a}
Deportividad ◈ **abundar**, acreditar, demostrar, **escasear**, hacer gala {de}, olvidar, tener	**Sportività** ◈ **abbondare**, avere, competere {con}, dare prova {di} (grande), dimenticare, **fare onore** (a qualcuno), giocare {con}, **scarseggiare**, scordare
Depósito[1] ◈ descubrir, llenar, tener, vaciar	**Deposito** ◈ avere, individuare, lasciare {a/in}, mettere {in}, portare {a/in}, riempire, rifornire, scoprire, stipare {in}, svuotare
Depósito[2] ◈ captar, congelar, **crecer**,	**Cauzione** ◈ calcolare, chiedere, dare,

descubrir, hacer, pagar, renovar, retirar, tener

fissare, lasciare, pagare, perdere, prevedere, restituire, richiedere, rimborsare, stabilire, trattenere, versare

Depresión ◈ agarrar**se**, aminorar, atravesar, causar, ceder {a}, coger, combatir, **entrar** (a alguien), entrar {en}, evitar, hundir**se** {en}, llevar {a}, ocasionar, padecer, pasar{por}, recuperarse {de}, remontar, reponerse {de}, salir {de}, **sobrevenir** (a alguien), sucumbir {a}, sufrir, sumir**se** {en}, superar, tener, vencer

Depressione ◈ **affliggere**, **assalire**, attraversare (un periodo di), avere (momenti di), cadere {in}, causare, **cogliere**, **colpire**, combattere, contrastare, curare, entrare {in}, essere {in}, essere in preda {a}, gettare {in}, **impedire**, **insorgere**, liberar**si** {da/di}, sconfiggere, soffrire {di}, sprofondare {in}, superare, sviluppare, uscire {da}

Derecho ◈ abdicar {de}, abusar {de}, acreditar, adquirir, **amparar** (a alguien), anular, apegarse {a}, aplastar, aplicar, arrancar, arrebatar (a alguien), arrogarse, atenerse {a}, atentar {contra}, atropellar, ceder, cobrar, conculcar, conjugar, conocer, conquistar, consagrar, constituir, contraer, contravenir, dañar, decaer {en}, defender, denegar, despojar {de}, devengar, **dimanar**, disfrutar {de}, ejercer, ejercitar, emanar, enarbolar, establecer, estudiar, **expirar**, hacer**se** realidad, hacer valer, infringir, invocar, lesionar, licenciarse {en}, luchar {por}, mantener, negar, negociar, **obrar en poder**, obtener, ostentar, otorgar (a alguien), pagar, perder, pisar, pisotear, poseer, **prescribir**, **prevalecer**, **primar**, privar {de}, proclamar, proteger, quebrantar, reclamar, reconocer, regular, reivindicar, renunciar {a}, reservarse, respetar, restringir, saltarse, salvaguardar, someter {a}, subrogar, suspender, tener, transgredir, transmitir, usurpar, velar {por}, violar, violentar, vulnerar

Diritto ◈ abdicare {a}, abolire, abusare {di}, accampare, acquisire, affermare, aggiornare, annullare, arrogarsi, assicurare, avere, battersi {per}, calpestare, cedere, concedere, conoscere, conquistare, conservare, contestare, definire, defraudare {di}, derogare {a}, detenere, difendere, ereditare, esercitare, estendere, far valere, garantire, godere {di}, insegnare, intaccare, ledere, limitare, lottare {per}, mantenere, modernizzare, modificare, negare, opporsi {a}, ottenere, pagare, perdere, possedere, prender**si**, **prevalere**, privare {di}, reclamare, restringere, riconoscere, ridurre, rifiutare, riformare, rinunciare {a}, riservar**si**, rispettare, ristabilire, rivendicare, salvaguardare, sancire, semplificare, sospendere, strappare, studiare, tener conto {di}, trasferire, tutelare, usurpare, vantare, vendere, **vigere**, violare

Derecha[1] ◈ girar {a}, torcer {a}, virar {a}

Destra ◈ girare {a}, svoltare {a}, virare {a}

Derecha[2] ◈ aliarse {con}, escorar**se** {hacia}, **ganar**, pactar {con}, **perder**, **triunfar**

Destra (politica) ◈ allearsi {con}, avvicinarsi {a}, pattuire {con}, **perdere**, **trionfare**, **vincere**

Derramamiento ◈ causar, conducir {a}, contener, detener, evitar, impedir, llegar {a}, originar, permitir, provocar, suponer

Spargimento ◈ causare, contenere, evitare, frenare, impedire, permettere, protrar**si**, provocare, risolvere {con/senza},

	supporre, vendicar, volere
Derrame ◈ causar, combatir, contener, controlar, evitar, frenar, motivar, ocasionar, producir**se**, provocar, sufrir, tener	**Perdita** ◈ accertare, avere, causare, contenere, controllare, evitare, fermare, frenare, generare, notare, produrre, provocare, sanare, segnalare, tamponare
Derroche ◈ agradecer, aumentar, constituir, **crecer**, criticar, **decrecer**, disminuir, evitar, hacer, incrementar**se**, menguar, pagar, penalizar, premiar, recortar, soportar, suponer	**Spreco** ◈ accrescere, aumentare, calcolare, causare, comportare, contrastare, **crescere**, determinare, diminuire, evitare, limitare, nascondere, obbligare {a}, portare {a}, provocare, richiedere, ridurre, sanzionare, stimare
Derrota ◈ abocarse {a}, acarrear, aceptar, achacar, acusar, aderezar, admitir, amasar, anunciar, aplacar**se**, asumir, atribuir, auspiciar, cargar {con}, causar, conocer, constituir, consumar**se**, cosechar, costar (a alguien), deparar, desquitarse {de}, digerir, **doler**, encajar, encaminarse {a}, endosar, enjugar, evitar, experimentar, fraguar**se**, hundir**se** {en}, infligir, justificar, lavar, llegar, llevar {a}, mitigar, orquestar, permitir, prevenir, prever, producir**se**, propinar (a alguien), reconocer, remontar, reponerse {de}, saborear, sellar, sufrir, superar, terminar {en}, vengar	**Sconfitta** ◈ ammettere, andare incontro {a}, archiviare, arginare, arrivare {a}, causare, condurre {a}, determinare, dimenticare, evitare, gestire, impedire, imputare, inanellare (una serie di), incassare, infliggere, limitare, permettere, prevedere, reagire {a}, riconoscere, riportare, riscattar**si** {da}, rischiare, sancire, scongiurare, subire, superare, velare, vendicare
Derrotero ◈ conducir {por}, desviar, ir {por}, **llevar** (a un lugar), marcar, seguir, tomar, trazar	**Cammino** ◈ avanzare {lungo/per/su}, avviarsi {lungo/per/su}, imboccare, passare {per}, prendere, percorrere, **portare** (a/in un luogo), proseguire {lungo/per/su}, scegliere, seguire, tracciare
Derrumbe ◈ aguantar, asistir {a}, augurar, causar, detener, evitar, frenar, investigar, presenciar, producir**se**, provocar, sufrir, suponer	**Crollo** ◈ assistere {a}, attenuare, causare, evitare, impedire, prevenire, procurare, produrre, provocare, registrare, **rendere difficile**, sfiorare
Desacato ◈ acusar {de}, alentar {a}, arrestar {por}, calificar {de}, cometer, condenar {por}, considerar, constituir, culpar {de/por}, entrar {en}, hacer, incurrir {en}, invitar {a}, juzgar {por}, legitimar, multar {por}, practicar, procesar {por}	**Insubordinazione** ◈ allontanare {per}, arrestare {per}, commettere, compiere, condannare, giudicare {per}, incriminare {per}, legittimare, processare {per}, punire, ripeter**si**, silurare {per}, tollerare

Desaceleración ◈ acentuar**se**, afrontar, confirmar, evitar, mostrar, observar, prever, producir**se**, provocar, reflejar

Rallentamento ◈ causare, confermare, decidere, evitare, impedire, mostrare, ordinare, osservare, portare {a}, prevedere, prevenire, programmare, registrare, segnare, subire

Desacierto ◈ achacar, acumular, aprovechar, caer {en}, causar, cometer, condenar, corregir, lamentar, motivar, paliar, reconocer, señalar, subsanar, tener

Sbaglio ◈ accorgersi {di}, commettere, coprire, correggere, denunciare, evidenziare, evitare, fare, incorrere {in}, individuare, nascondere, notare, pagare {per}, riconoscere, rilevare, rimediare {a}, ripetere, sottolineare

Desacuerdo ◈ afirmar, **aflorar**, airear, confirmar, constar, constatar, demostrar, desbloquear, dirimir, dulcificar, **existir**, expresar, exteriorizar, generar, limar, manifestar, mantener, mostrar, ocasionar, ocultar, originar, **perdurar**, **persistir**, producir**se**, provocar, reconocer, resolver, salvar, sembrar, subsanar, superar, transmitir

Disaccordo ◈ acuir**si**, alimentare, appianare, causare, comporre, crear**si**, dichiarar**si** {in}, enfatizzare, **esistere**, esprimere (il proprio), essere {in}, esternare (il proprio), inasprir**si**, manifestare, mettere da parte, **nascere**, **permanere**, por**si** {in}, **portare** {a}, **riguardare**, rilevare, **rimanere**, risolvere, sanare, superare, trovarsi {in}

Desafío ◈ aceptar, cometer, afrontar, asumir, constituir, contestar {a}, cumplir, eludir, encarar, encerrar, enfrentarse {a}, entrañar, esquivar, ganar, lanzar, plantar cara {a}, plantear, rehuir, representar, responder {a}, sortear, superar, suponer, vencer

Sfida ◈ accettare, affrontare, aggiudicar**si**, contenere, eludere, ignorare, ingaggiare, lanciare, nascondere, perdere, prepararsi {a}, raccogliere, reagire {a}, rifiutare, rispondere {a}, sottrar**si** {a}, vincere

Desafuero ◈ cometer, compensar, denunciar, descubrir, detener, evitar, frenar, incurrir {en}, sufrir

Sopruso ◈ accettare, combattere, commettere, compiere, condannare, contrastare, denunciare, difender**si** {da}, essere vittima {di}, evitare, favorire, generare, impedire, mettere fine {a}, opporsi {a}, patire, permettere, porre fine {a}, prevenire, punire, reagire {a}, riconoscere, sconfiggere, segnalare, sopportare, subire, tollerare, vendicare

Desagrado ◈ **aflorar**, causar, confesar, demostrar, disimular, expresar, exteriorizar, hacer público, manifestar**se**, mirar {con}, mostrar, ocultar, provocar, sentir, ver {con}

Disgusto ◈ **assalire**, avvertire, causare, **crescere**, esprimere, generare, guardare {con}, ispirare, manifestare, provare, provocare, reprimere, sentire, superare, suscitare, vincere

Desagravio ◈ calificar {de}, considerar, hacer, llevar a cabo, obtener, recibir, servir {de}, sufrir, suponer

Risarcimento ◈ accettare, accordare, avere diritto {a}, chiedere, corrispondere, garantire, imporre, invocare, negare,

offrire, ottenere, pagare, pretendere, prevedere, promettere, ricevere, riconoscere, **spettare** (a qualcuno), versare

Desagüe ◈ atascar**se**, colar**se** {por}, desatascar**se**, destapar**se**, llenar, obstruir, sanear, tapar, taponar, vaciar, verter {a}

Scolo ◈ bloccare, consentire, facilitare, rendere impossibile, intasare, ostruire, riempir**si**, ripristinare, sturare, versare {in}

Desaguisado ◈ arreglar, causar, cometer, corregir, culpar {de}, encubrir, enmendar, evaluar, evitar, impedir, medir, originar, paliar, provocar, remediar, responsabilizar {de}, salir {de}, solucionar, tapar

Ingiustizia ◈ alimentare, commettere, compiere, condannare, contrastare, denunciare, essere vittima {di}, evitare, favorire, generare, impedire, mettere fine {a}, patire, perpetrare, prevenire, protestare {per}, punire, reagire {a}, ricevere, riconoscere, rimediare {a}, riscontrare, sanare, segnalare, subire, tollerare, vendicare

Desahogo ◈ buscar, encontrar, favorecer, invitar {a}, permitir, proporcionar, servir {de}, suponer, tener

Sfogo ◈ ascoltare, avere, capire, cercare, permettere, raccogliere, servire {come}, trovare

Desaire ◈ cometer, disculpar, evitar, hacer, perdonar, recibir, soportar, sufrir, tomar en cuenta

Sgarbo ◈ **andare giù** (a qualcuno), commettere, digerire, dimenticare, fare, perdonare, reagire {a}, ricevere, ricordare, rimediare {a}, rispondere {a}, scusare, sopportare, subire, vendicare

Desajuste ◈ advertir, arreglar, compensar, corregir, crear, detectar, enderezar, evitar, **existir**, generar, impedir, indicar, mitigar, nivelar, paliar, presentar, producir**se**, provocar, reducir, solucionar, solventar, sufrir, suponer, tener

Divario ◈ accentuare, accettare, aggravar**si**, allargare, ampliare, annullare, attenuare, aumentare, avere, **caratterizzare**, causare, colmare, combattere, contrastare, **correre**, correggere, creare, dare luogo {a}, denunciare, **derivare** {da}, determinare, **dipendere** {da}, eliminare, **emergere**, **esistere**, evidenziare, giustificare, mantenere, mostrare, osservare, **ostacolare**, **penalizzare**, percepire, porre rimedio {a}, portare {a}, produrre, registrare, ridurre, rilevare, riscontrare, rivelare, **separare**, sottolineare, superare

Desaliento ◈ caer {en}, causar, **cundir**, dejarse llevar {por}, **entrar** (a alguien), frenar, generar, hundir**se** {en}, invitar {a}, mostrar, producir, provocar, sembrar, sentir, traslucir**se**, vencer

Sconforto ◈ abbandonarsi {a}, alimentare, **assalire**, aumentare, cadere {in}, causare, cedere {a}, destare, essere in preda {a}, essere preso {da}, farsi prendere {da}, gettare {in}, **pervadere**,

	prevalere, provare, reagire {a}, sfociare {in}, sprofondare {in}, **subentrare**, superare, suscitare, vincere
Desamparo ◈ dejar {a}, quedar {en}, remediar, salvar {de}, sufrir, sumir**se** {en}, temer {a}, vivir {en}	**Abbandono** ◈ giacere {in} (più completo), lasciare {in}, restare {in}, salvare {da}, sprofondare {in}, versare {in}, vivere {in}
Desánimo ◈ **adueñarse** (de alguien), **aflorar**, **apoderarse** (de alguien), asaltar (a alguien), caer {en}, capitalizar, ceder {a}, combatir, constatar, crear, **cundir**, dar lugar {a}, dejarse llevar {por}, desatar**se**, desterrar, disimular, embargar, engendrar, **entrar**, entregarse {a}, extender**se**, exteriorizar, generar, hundir**se** {en}, **imperar**, **invadir** (a alguien), invitar {a}, justificar, llevar (a alguien), manifestar**se**, ocultar, producir, propagar**se**, provocar, **reinar**, sembrar, sentir, sobreponerse {a}, sucumbir {a}, sumirse {en}, superar, suscitar, traslucir**se**, vencer	**Scoraggiamento** ◈ accentuare, avvertire, cancellare, cedere {a}, celare, cogliere, **crescere**, dare, diffonder**si**, dissimulare, **dominare**, **emergere**, esprimere, esternare, generare, **impadronirsi** (di qualcuno), lasciar trasparire, manifestare, mascherare, **nascere**, nascondere, **prevalere**, provare, **regnare**, rivelare, **serpeggiare**, **sopraffare**, **subentrare**, superare, suscitare, **svanire**, trasmettere, **venire** {da}
Desaparición ◈ abocar**se** {a}, aceptar, anunciar, augurar, consumar**se**, denunciar, detectar, entender, evitar, impedir, implicar, investigar, justificar, lamentar, ocultar, prever, producir**se**, provocar, sentenciar, soportar, suponer	**Scomparsa** ◈ accertare, accorgersi {di}, annunciare, attribuire, comportare, comunicare, consentire, constatare, decretare, denunciare, evitare, favorire, garantire, giustificare, indagare {su}, nascondere, notare, piangere, provocare, rimediare {a}, rimpiangere, ritardare, segnalare, spiegare
Desapego ◈ actuar {con}, amar {con}, dar {con}, demostrar, detectar, escuchar {con}, **existir**, experimentar, hacer {con}, manifestar, mantener, mostrar, optar {por}, percibir, **permitir**, practicar, producir, recibir {con}, sentir, tener, tratar {con}, vivir {con	**Indifferenza** ◈ accogliere {con}, ascoltare {con}, assistere {con}, avvertire, cadere {in}, comportarsi {con}, conservare, denotare, esprimere, fingere, guardare {con}, infrangersi {contro}, mantenere, mostrare, nutrire, ostentare, percepire, perdere, produrre, trattare {con}
Desaprobación ◈ contar {con}, evitar, expresar, ganar, generar, manifestar, merecer, mostrar, provocar, recibir, reiterar, resistir	**Disapprovazione** ◈ andare incontro {a}, comportare, esprimere, formulare, guadagnarsi, incontrare, manifestare, mostrare, ottenere, registrare, ricevere, suscitare
Desarme ◈ acordar, comprometerse {a}, conseguir, exigir, lograr, negociar, pedir,	**Disarmo** ◈ accettare, chiedere, effettuare, esigere, imporre, lavorare {per},

proceder {a}, producir**se**, reclamar, respaldar, supervisar, **tener lugar**

ottenere, procedere {a}, raggiungere, sostenere

Desarrollo ◈ acelerar, agilizar, alcanzar, alimentar, alterar, asegurar, atenazar, aumentar, avecinar**se**, bloquear, congelar, constituir, continuar, controlar, dañar, desear, desequilibrar, detener**se**, dificultar, disminuir, distorsionar, entender, entorpecer, estimular, estrangular, evitar, experimentar, favorecer, fomentar, frenar, garantizar, hipotecar, impedir, incentivar, incrementar, interferir {en}, liderar, llevar adelante, mostrar, motivar, neutralizar, obstaculizar, obstruir, parar, permitir, pilotar, posibilitar, potenciar, propiciar, provocar, ralentizar, redundar {en}, registrar**se**, seguir, truncar**se**, velar {por}

Sviluppo ◈ accelerare, aiutare, andare incontro {a}, arginare, assistere {a}, attendere, auspicare, bloccare, comportare, condizionare, consentire, contribuire {a}, controllare, determinare, evidenziare, favorire, fermare, frenare, garantire, impedire, implicare, incentivare, incoraggiare, indicare, influenzare, inibire, ipotizzare, mettere in moto, mostrare, notare, opporsi {a}, osservare, ostacolare, permettere, portare {a}, presagire, prevedere, produrre, promuovere, puntare {a/su}, rallentare, registrare, rilevare, rincorrere, riscontrare, seguire, sollecitare, stimolare, supportare, valutare, vigilare {su}

Desasosiego ◈ apaciguar, aumentar, causar, crear, **cundir**, dejarse llevar {por}, generar, invitar {a}, mitigar, mostrar, producir, provocar, sembrar, sentir, sufrir, transmitir, traslucir**se**, vencer

Agitazione ◈ aggiungere, alimentare, **assalire**, attenuare, aumentare, calmare, causare, controllare, creare, **crescere**, dare, destare, determinare, diminuire, essere {in}, essere in preda {a}, generare, mettere {in}, nascondere, **opprimere**, percepire, placar**si**, provocare, **regnare**, reprimere, ridurre, **salire**, scatenare, **soffocare**, suscitare, **svanire**, tenere {in}, trasmettere, vincere, vivere {in}

Desastre ◈ **abatirse**, abocar**se** {a}, acarrear, **acechar**, acumular, afrontar, agravar**se**, apechugar {con}, augurar, **avecinarse**, causar, cerrar los ojos (ante), conducir {a}, constituir, **consumarse**, deparar, deplorar, desatar**se**, descubrir, desencadenar**se**, encarar, evitar, generar, librarse {de}, llevar {a}, mitigar, neutralizar, ocasionar, ocultar, ocurrir, originar, paliar, precipitar**se** {a}, prevenir, producir**se**, protagonizar, provocar, recrudecer**se**, recuperar**se** {de}, reparar, resultar, resurgir {de}, salir {de}, salvar {de}, sembrar, sobreponerse {a}, **sobrevenir**, sumir**se** {en}

Disastro ◈ **accadere**, andar incontro {a}, arginare, **avvenire**, causare, **colpire**, compiere, combinare, **consumarsi**, creare, **decimare**, **devastare**, **distruggere**, evitare, impedire, **incombere**, portare {a}, presagire, prevedere, prevenire, procurare, provocare, rivelarsi, salvar**si** {da}, scampare {a}, scatenare, sopravvivere {a}, **spazzare via**, subire, **uccidere**, uscire {da}

Desatino ◈ admitir, aludir {a}, analizar,

Malinteso ◈ basar**si** {su}, chiarire, creare,

caer {en}, causar, cometer, considerar, corregir, denunciar, entender, explicar, incurrir {en}, justificar, parecer, pedir disculpas {por}, poner fin {a}, superar, tener

determinare, dissipare, essere frutto {di}, evitare, generare, incappare {in}, incorrere {in}, portare {a}, rimediare {a}, risolvere, scongiurare, scusarsi {per}, sgombrare il campo {da}, spiegare, superare

Desavenencia ◈ **aflorar**, airear, aparcar, avivar, conciliar, confirmar, desatar**se**, desmentir, dirimir, disimular, evitar, **existir**, intensificar**se**, **latir**, limar, mantener, mitigar, mostrar, ocultar, presentar, producir**se**, provocar, quitar importancia {a}, reavivar, resolver, restar importancia {a}, salvar, solventar, subrayar, superar, **surgir**, suscitar, tener, zanjar

Disaccordo ◈ acuir**si**, alimentare, appianare, causare, comporre, crear**si**, dichiarar**si** {in}, enfatizzare, **esistere**, esprimere (il proprio), essere {in}, esternare (il proprio), inasprir**si**, manifestare, **nascere**, **permanere**, por**si** {in}, **portare** {a}, **riguardare**, rilevare, **rimanere**, risolvere, sanare, superare, trovarsi {in}

Desayuno ◈ acabar, asistir {a}, celebrar, compartir, dar, hacer, invitar {a}, llevar, ofrecer, organizar, preparar, servir, terminar, tomar**se**

Colazione ◈ fare, finire, invitare {a}, offrire, organizzare, preparare, saltare, servire

Desazón ◈ aliviar, calmar, comprender, crear, **cundir**, embargar, **entrar**, expresar, manifestar, mitigar, mostrar, ocultar, producir, provocar, **quitarse** (a alguien), sentir, vencer, **venir** (a alguien)

Malessere ◈ accusare, **affiorare**, **affliggere**, aggravare, alleviare, attenuare, avere, avvertire, causare, **colpire**, **comparire**, **crescere**, curare, diagnosticare, essere affetto {da}, generare, lamentare, limitare, manifestar**si**, **passare**, presentare, prevenire, provocare, **scomparire**, soffrire {di}, **tormentare**

Desbandada ◈ causar, comenzar, desencadenar, iniciar**se**, ocasionar, originar, producir**se**, provocar, significar, suponer

Sbandamento ◈ avvertire, causare, comportare, generare, impedire, limitare, percepire, produrre, provocare, registrare, subire, superare

Desbarajuste ◈ aclarar, afrontar, aprovechar, armar**se**, calmar, corregir, crear, **existir**, explicar, montar**se**, ocultar, organizar**se**, producir**se**, provocar, resolver, solucionar, solventar

Confusione ◈ aggiungere, alimentare, approfittare {di}, aumentare, causare, creare, eliminare, essere fonte {di}, evitare, fare, generare, gettare {in}, **imperare**, mettere, nascondere, portare {a}, provocare, **regnare**, ridurre, suscitare, togliere

Desbordamiento ◈ evitar, frenar, impedir, producir**se**, provocar, sufrir, **tener lugar**

Esondazione ◈ **avvenire**, arginare, evitare, frenare, impedire, **iniziare**, provocare, temere {per}

Descalabro ◈ analizar, anunciar, atribuir {a}, augurar, causar, compensar, conducir {a}, evitar, explicar, llevar {a}, originar, prever, provocar, recuperarse {de}, sufrir, suponer, vaticinar

Tracollo ◈ avere, causare, coinvolgere {in}, condurre {a}, evitare, impedire, lasciarsi alle spalle, mitigare, portare {a}, prevedere, rischiare, spingere {a}, subire

Descalificación ◈ caer {en}, entrar {en}, enzarzarse {en}, evitar, generar, intercambiar, lanzar, motivar, provocar, sufrir

Discredito ◈ arrecare, cadere {in}, causare, creare, evitare, essere oggetto {di}, generare, gettare (su qualcuno), portare, procurare, produrre, subire

Descanso ◈ alterar, aprovechar, buscar, conceder, dar, disfrutar {de}, favorecer, ganarse, interrumpir, invitar {a}, merecer**se**, necesitar, ofrecer, pedir, perturbar, profanar, prolongar, quebrantar, romper, tener, trastornar

Riposo ◈ alternare, aver bisogno {di}, conceder**si**, consentire, consigliare, costringere {a}, disturbare, favorire, godersi, metter**si** {a}, obbligare {a}, prendersi (un periodo di), prevedere, programmare, regalare, rispettare

Descarga[1] ◈ **culminar**, empezar, iniciar, terminar

Scarico ◈ cominciare, iniziare, finire, occuparsi {di}, terminare

Descarga[2] ◈ electrocutar**se** {por}, morir {por}, recibir, **sacudir**

Scarica ◈ **folgorare**, **fulminare**, **investire**, ricevere, uccidere {con}

Descaro ◈ actuar {con}, echar, tener

Sfacciataggine ◈ agire {con}, avere, **caratterizzare**, distinguersi {per}, indignarsi {per}, **trionfare**

Descendencia ◈ asegurar, buscar, carecer {de}, criar, dejar, encargar, encontrar, esperar, generar, reconocer, tener

Discendenza ◈ assicurar**si**, avere, dare origine {a}, garantire, generare, riconoscere, trasmettere {a}

Descendiente ◈ considerar**se**, declarar**se**, engendrar, **heredar**, proclamar**se**, **reclamar**, sentirse, tener

Discendente ◈ avere, considerar**si**, **ereditare**, generare, **reclamare**

Descenso ◈ acelerar**se**, acusar, amortiguar**se**, apreciar, avecinar**se**, causar, continuar, controlar, detener**se**, eludir, evitar, experimentar, frenar**se**, ir {en}, mitigar, mostrar, obtener, paliar, percibir, precipitar**se**, presentar, producir**se**, provocar, registrar**se**, salvar {de}, sufrir, temer

Calo ◈ arginare, assistere {a}, auspicare, avere, **avvenire**, bloccare, causare, combattere, comportare, contenere, corrispondere {a}, denunciare, determinare, essere {in}, evidenziare, favorire, fermare, impedire, notare, ostacolare, ottenere, portare {a}, prevedere, prevenire, produrre, promettere, provocare, registrare, richiedere, rilevare, rimediare {a}, sognare, subire, temere, **tradursi** {in}

Descomposición[1] ◈ agudizar, contribuir {a}, desencadenar, evitar, facilitar, impedir, mostrar, originar, permitir,

Alterazione ◈ assistere {a}, causare, comportare, denunciare, determinare, diagnosticare, evitare, favorire,

propiciar, reflejar	fronteggiare, generare, gestire, impedire, **intervenire**, **modificare**, notare, operare, originare, presentare, produrre, provocare, rappresentare, segnalare, subire, temere
Descomposición[2] ◈ acelerar, contribuir {a}, encontrar**se** {en}, evitar, facilitar, frenar, impedir, precipitar, provocar	**Putrefazione** ◈ accelerare,, bloccare, causare, comportare, contribuire {a}, evitare, fermare, impedire, trovar**si** {in} [avanzato stato di], velocizzare
Desconcierto ◈ **adueñarse** (de alguien), alimentar, **asaltar**, causar, crear, **cundir**, dejarse llevar {por}, engendrar, fomentar, generar, **imperar**, **invadir** (a alguien), mostrar, ocasionar, padecer, paliar, producir**se**, provocar, **reinar**, sacar {de}, salir {de}, sembrar, sentir, sucumbir {a}, sumir**se** {en}, traslucir**se**	**Sconcerto** ◈ apprendere {con}, aumentare, creare, destare, dissimulare, esprimere, fingere, generare, guardare {con}, manifestare, mostrare, nascondere, procurare, produrre, provare, reagire {con}, riempire {di}, scoprire {con}, suscitare, **trapelare**
Desconexión ◈ evitar, impedir, producir**se**, provocar, realizar	**Distacco (interruzione) / Disconnessione** ◈ causare, comportare, determinare, disporre, evitare, impedire, operare, prevedere, programmare
Desconfianza ◈ abrigar, agudizar**se**, alimentar, **asaltar** (a alguien), aumentar, avivar, causar, crear, **cundir**, dejarse llevar {por}, despertar, engendrar, **entrar** (a alguien), existir, expresar, frenar, generar, infundir (a alguien), inspirar, **invadir** (a alguien), **latir**, mostrar, motivar, producir, provocar, reducir, reflejar, sembrar, sentir, superar, suscitar, tener, traslucir**se**, vencer	**Sfiducia** ◈ accentuare, aumentare, avere, cogliere, **coinvolgere**, determinare, diffondere, **dilagare**, diminuire, **emergere**, esprimere, evidenziare, farsi prendere {da}, manifestare, motivare, nascondere, notare, nutrire, percepire, **pervadere**, prendere atto {di}, **prevalere**, registrare, ridurre, rilevare, riscontrare, **serpeggiare**, sottolineare, superare, sviluppare
Desconocimiento ◈ alegar, aprovechar, confesar, demostrar, evidenciar**se**, fingir, hacer gala {de}, implicar, indicar, justificar, lamentar, manifestar, mostrar, reconocer, reflejar, revelar, traslucir**se**	**Ignoranza** ◈ ammettere, celare, confessare, conservare, denotare, denunciare, dimostrare, dissimulare, essere frutto {di}, essere il risultato {di}, evidenziare, giustificare, **impedire**, **imperversare**, mostrare, nascondere, **ostacolare**, **regnare**, riscontrare, rivelare, sfoggiare, tradire
Desconsideración ◈ calificar {de}, cometer, mostrar, permitir, suponer, tener, tratarse {de}	**Imprudenza** ◈ affrontare {con}, agire {con}, commettere, dare prova {di}, dimostrare, evitare, mostrare, rilevare
Desconsuelo ◈ abandonar*se* {a}, **abrumar**, caer {en}, **devorar** **[por**	**Sconforto** ◈ abbandonar**si** {a}, alimentare, **assalire**, cadere {in}, causare, essere in

dentro] (a alguien), **entrar** (a alguien), llorar, manifestar, mitigar, mostrar, **oprimir el pecho** (a alguien), **reinar**, sentir, sumir*se* {en}, **tocar fondo,** vencer

preda {a}, gettare {in}, **pervadere**, provare, reagire {a}, **regnare**, sfociare {in}, sprofondare {in}, **subentrare**, superare, suscitare, vincere

Descontento ◈ acallar, **aflorar**, airear, apaciguar, aplacar**se**, **arreciar**, aumentar, avivar, canalizar, capitalizar, causar, crecer, **cundir**, demostrar, despertar**se**, disminuir, **existir**, expresar, extender**se**, exteriorizar**se**, generar, **invadir** (a alguien), manifestar**se**, mostrar, provocar, reflejar, **reinar**, revelar, sembrar, sentir, **surgir**, vencer

Insoddisfazione ◈ accrescere, affrontare, aumentare, avvertire, cancellare, causare, condividere, **crescere**, **derivare** {da}, dichiarare, dissimulare, **emergere**, esprimere, lasciare, manifestare, mascherare, **nascere** {da}, nascondere, notare, patire, **permanere**, provare, rivelare, **serpeggiare**, sfogare, **subentrare**, superare, **trasparire**

Descontrol ◈ abordar, **arreciar**, controlar, corregir, denunciar, evitar, **existir**, extender**se**, frenar, mostrar, paliar, permitir, producir**se**, provocar

Mancanza di controllo ◈ **caratterizzare**, comportare, denunciare, dimostrare, godere {di}, indicare, mettere in luce, provocare, riscontrare, sperimentare

Descortesía ◈ considerar, criticar, demostrar, tener

Scortesia ◈ commettere, perdonare, reagire {a}, rimediare {a}, sconfinare {in}, sopportare, subire, trattare {con}, vendicare

Descrédito ◈ acentuar**se**, acumular, adquirir, alentar, arrojar (sobre alguien), caer {en}, concentrar, constatar, constituir, desencadenar**se**, eludir, enfrentar**se** {a}, envolver (a alguien), extender**se**, fomentar, ganar**se**, hundir**se** {en}, llevar {a}, **minar** (algo), ocasionar (a alguien), **pesar** (sobre alguien), provocar, remediar, sembrar, significar, soportar, subsanar, sufrir, suponer, suscitar, tener

Discredito ◈ annegare {in}, arrecare, cadere {in}, causare, creare, determinare, evitare, essere oggetto {di}, generare, gettare (su qualcuno), **nascere**, ottenere, portare, procurare, produrre, salvare {da}, sollevare, subire

Descripción ◈ acompañar, adjuntar, agregar, ajustarse {a}, añadir, buscar, componer, consistir {en} (larga), contar {con}, contener, corresponder {a}, crear, dar, difundir, efectuar, encajar {con}, entrar {en} (larga), esbozar, escribir, especificar, facilitar, formular, hacer, ilustrar, incluir, obtener, ofrecer, presentar, publicar, realizar, trazar

Descrizione ◈ abbozzare, accludere, addentrarsi {in}, allegare, combaciare {con}, contenere, contrastare {con}, corredare, corrispondere {a}, creare, dare, dilungarsi {in}, disporre {di}, fare, fornire, illustrare, inserire, mostrare, offrire, ottenere, produrre, richiedere, riconoscersi {in}, riportare, scrivere, **spiegare**, stendere, tracciare

Descubrimiento ◈ anunciar, conocer, constituir, culminar, fraguar**se**, hacer, hacer público, lograr, presentar,

Scoperta ◈ annunciare, **aprire** (nuove frontiere), arrivare {a}, attribuire, condurre {a}, divulgare, documentare,

producir**se**, realizar, suponer	effettuare, fare, favorire, permettere, pervenire {a}, portare {a}, pubblicare, **rivoluzionare**, sfruttare, utilizzare
Descuento[1] ◈ abolir, aplicar, aumentar, cobrar, conceder, conseguir, considerar, crecer, disfrutar {de}, efectuar, hacer, merecer, obtener, ofrecer, permitir, practicar, proporcionar, realizar, recibir, tener	**Sconto** ◈ abolire, accordare, applicare, approfittare {di}, avere, avere diritto {a}, beneficiare {di}, chiedere, concedere, effettuare, fare, garantire, godere {di}, offrire, ottenere, praticare, prevedere, promettere, ricevere, riservare, usufruire {di}
Descuento[2] ◈ sufrir, tener	**Riduzione** ◈ avere, subire
Descuido ◈ acusar {de}, admitir, aprovechar, atribuir (a algo), cometer, deber**se** {a}, deslizar**se**, disculpar, enmendar, imputar (a alguien), incurrir {en}, permitir**se**, reparar, reprochar (a alguien), subsanar, tener, tolerar	**Negligenza** ◈ accorgersi {di}, accusare {di}, approfittare {di}, attribuire, commettere, **costare** (cara), denotare, denunciare, dimostrare, essere colpevole/vittima {di}, evitare, imputare {a}, incorrere {in}, mettere in luce, notare, perdonare, registrare, rendersi colpevole {di}, rimediare {a}, rimproverare {per}, riscontrare, scaturire {da}, segnalare, subire
Desdén ◈ aparentar, expresar, inspirar, manifestar, mostrar, ocultar, soportar, sufrir, suscitar	**Disdegno / Sdegno** ◈ accendersi {di}, esprimere, manifestare, muovere {a}, nascondere, provocare, sentire, suscitare
Desdicha ◈ **abatirse**, acabar, avecinar**se**, continuar, hundir**se** {en}, olvidar, poner fin {a}, sufrir, tener	**Sventura** ◈ **abbattersi**, **accadere**, avere, **capitare**, causare, **colpire**, essere vittima {di}, presagire, reagire {a}, **succedere**
Desecho ◈ acumular, almacenar, aprovechar, arrojar, **contaminar**, contaminar {con}, depositar, derramar, descargar, eliminar, evitar, generar, limpiar, producir, quemar, reciclar, recoger, recuperar, reducir, retirar, transportar, tratar	**Rifiuto (scarto)** ◈ accumular**si**, aumentare, bruciare, buttare, conservare, contaminare {con}, depositare, diminuire, disseminare, eliminare, generare, nascondere, ottenere, produrre, raccogliere, recuperare, riciclare, ridurre, riutilizzare, spargere, trasportare, trattare
Desembocadura ◈ alterar, desviar, modificar, recuperar, reformar, restituir	**Foce** ◈ alterare, cambiare, deviare, modificare, restituire, ripulire
Desembolso ◈ acarrear, afrontar, aprobar, **ascender** (a algo), autorizar, bloquear, comportar, demandar, disminuir, efectuar, elevar**se** (a algo), exigir, hacer, implicar, justificar, ocasionar, originar,	**Spesa** ◈ accollarsi, affrontare, **aggirarsi** (su una somma), aggiungere, **ammontare** (a una somma), ammortizzare, arginare, attribuire, aumentare, avere, calcolare,

pagar, pedir, permitir, realizar, recibir, reclamar, reducir**se** (a algo), representar, requerir, rondar, suponer	commisurare, comportare, considerare, contenere, contribuire {a}, controllare, coprire, determinare, detrarre, dilazionare, diminuire, dividere, evitare, fare, far fronte {a}, gestire, giustificare, gonfiare, incidere {su}, incrementare, innalzare, **lievitare**, limitare, moderare, pagare, prevedere, programmare, quantificare, richiedere, ridurre, rimborsare, ripartire, scaricare, sobbarcarsi, sostenere, stimare, stornare, tagliare, tenere sotto controllo, valutare
Desempate[1] ◈ forzar, imponerse {en}, jugar	**Spareggio** ◈ affrontare {a/in}, aggiudicarsi, **avere luogo**, **avvenire**, costringere {a}, disputare, giocare, imporsi {a/in}, trionfare {a/in}, vincere
Desempate[2] ◈ conseguir, lograr	**Ballottaggio** ◈ **avere luogo**, eleggere {a}, tenersi, vincere {a}
Desempeño ◈ elogiar, estimular, evaluar, exaltar, impulsar, incrementar, juzgar, maximizar, mejorar, mostrar, premiar, presentar, reprobar, superar, tener, valorar	**Svolgimento** ◈ affidare, assicurare, avviare, consentire, controllare, disturbare, elogiare, facilitare, garantire, giudicare, impedire, incentivare, incoraggiare, incrementare, migliorare, ottenere, permettere, pregiudicare, sollecitare, turbare, valutare, verificare
Desempleado ◈ **acogerse** (a un subsidio), aumentar, cobrar/percibir (dinero), beneficiar, contratar, **crecer**, dejar, disminuir, mantener, reclutar, registrar**se**	**Disoccupato** ◈ **arrivare** (a un numero), assumere, aumentare, **concentrarsi** (in un luogo), **crescere**, diminuire, mantenere, percepire (soldi), sostentare, **superare** (un numero)
Desempleo ◈ abocar**se** {a}, acabar {con}, agravar**se**, aumentar, bajar, causar, combatir, **crecer**, **decrecer**, disminuir, eliminar, erradicar, evitar, extender**se**, generar, medir, mitigar, paliar, provocar, reducir**se**, revertir, subir	**Disoccupazione** ◈ **affliggere**, aggravar**si**, arginare, aumentare, **avanzare**, azzerare, bloccare, causare, combattere, contenere, contrastare, **crescere**, debellare, determinare, **dilagare**, diminuire, fronteggiare, generare, **paralizzare**, prevenire, ridurre, **salire**, **scendere**, sconfiggere, sfuggire {a}, tenere sotto controllo, **toccare**
Desencanto ◈ alimentar, calar, captar, conducir {a}, crear, cundir, deberse {a}, desembocar {en}, disimular, esconder, expresar, exteriorizar, generar, huir {de}, llevar {a}, manifestar, mostrar, ocasionar, percibir, proclamar, producir,	**Disincanto** ◈ affrontare {con}, analizzare {con}, arginare, aumentare, avvertire, celare, cogliere, descrivere {con}, dissimulare, esaminare {con}, esprimere, esternare, **farsi spazio**, fronteggiare, guardare {con}, lasciare

provocar, recoger, reconocer, reflejar, retratar, sembrar, sufrir, sumirse {en}, superar, trasformar, traslucir**se**	spazio {a}, manifestar**si**, mascherare, nascondere, notare, percepire, portare {a}, produrre, spiegare, **subentrare**, superare, **trasparire**
Desenfado ◈ hablar {con}, mostrar, observar {con}, simular, tener	**Disinvoltura** ◈ acquisire, agire {con}, comportarsi {con}, **consentire**, esibire {con}, fingere, **mancare**, mancare {di}, maneggiare {con}, mostrare, muoversi {con}, ostentare, **permettere**, **trasparire**
Desengaño ◈ causar, deparar, disimular, encajar, experimentar, **llegar**, ocultar, provocar, sufrir, tener, vivir	**Disinganno** ◈ affrontare {con}, analizzare {con}, andare incontro {a}, arginare, assorbire, attenuare, avvertire, cogliere, descrivere {con}, esaminare {con}, guardare {con}, lasciare spazio {a}, notare, percepire, portare {a}, produrre, spiegare, **subentrare**, superare, **trasparire**
Desenlace ◈ adivinar, anticipar, atisbar, augurar, auspiciar, **avecinarse**, aventurar, conocer, encontrar, entrever, esperar, forzar, imaginar, lamentar, **llegar**, **palparse**, precipitar**se**, prejuzgar, producir**se**, proponer, provocar, rechazar, sorprender, vislumbrar	**Conclusione** ◈ accelerare, andare incontro {a}, annunciare, anticipare, arrivare {a}, assicurare, aspettare, attendere, auspicare, avere, avviarsi {a}, **avvicinarsi**, condannare {a}, condurre {a}, determinare, essere lontano {da}, essere vicino {a}, evitare, giungere {a}, impedire, indicare, ipotizzare, preannunciare, prevedere, procedere verso, prospettare, ritardare, salutare, sancire, segnare, vedere
Deseo ◈ abandonar**se** {a}, abrigar, acariciar, acatar, **acuciar**, adivinar, **aflorar**, airear, albergar, alimentar**se** {de}, alimentar, **amainar**, amoldar**se** {a}, amortiguar, **anidar**, anticipar**se** {a}, **antojarse** (a alguien), apagar**se**, aplacar**se**, **apoderarse**, arder {en}, **asaltar** (a alguien), avenirse {a}, avivar, **brotar**, calmar**se**, canalizar, causar, ceder {a}, cejar {en}, colmar, complacer, conceder, concitar, confesar, conservar, consumar**se**, **corroer**, **crecer**, culminar, cumplir, dar, **decaer**, **decrecer**, defraudar, dejar caer, dejarse llevar {por}, desatar, desbaratar, despertar, desplazar, destapar, **desvanecerse**, detectar, disfrazar, disolver**se**,	**Desiderio** ◈ accendere, acuir**si**, affievolir**si**, alimentare, **animare**, appagare, ardere {di}, assecondare, **assalire**, **attanagliare**, attenuar**si**, avere, avverar**si**, avvertire, celar**si**, coltivare, confessare, consumare, contenere, controllare, **crescere**, destare, dominare, eccitare, esaudire, esprimere, esternare, formulare, frenare, generare, ignorare, inseguire, macerar**si** {in}, manifestare, maturare, **nascere**, nutrire, **pervadere**, provare, provocare, realizzare, reprimere, riaccendere, ridurre, rimuovere, risvegliare, saziare, **scemare**, **scomparire**, sentire, soddisfare, spegnere, **spingere** {a}, sublimare, suscitare, **venire** (a qualcuno), vincere

distorsionar, dominar, **embargar** (a alguien), **entrar** (a alguien), exacerbar, forjar, formular, frustrar**se**, hacer**se** realidad, incentivar, incitar {a}, inclinarse {a}, inspirar, **invadir** (a alguien), **irse** (a alguien), **latir** (en alguien), llevar a buen puerto, mantener, materializar**se**, **mover** (a alguien), obedecer {a}, **palpitar**, pedir, perder, perseverar {en}, persistir {en}, **picar**, plegarse {a}, **prender** (en alguien), **primar**, provocar, quebrar**se**, renunciar {a}, reprimir, responder {a}, reventar {de}, **reverdecer**, saciar, satisfacer, seguir, sentir, sucumbir {a}, **surgir**, suscitar, tejer, **torturar**, transmitir, traslucir**se**, trastocar, truncar**se**, vencer, **venir** (a alguien), violar

Desequilibrio ◈ acusar, agravar**se**, agudizar**se**, ahondar {en}, aumentar, compensar, conllevar, corregir, **crecer**, cubrir, derivar**se**, entrañar, evitar, **existir**, financiar, generar, implicar, mantener, mejorar, mitigar, nivelar, originar, paliar, producir, provocar, reavivar, recortar, rectificar, reducir, romper, solucionar, subsanar, sufrir, superar, suponer

Deserción ◈ causar, **crecer**, evitar, frenar, impedir, llevar {a}, producir**se**, provocar

Desertor ◈ acusar {de}, declarar, descubrir, entregar**se**, esconder**se**, ocultar**se**, perseguir, refugiar**se**

Desesperación ◈ **abatirse**, abocar**se** {a}, **apoderarse**, aumentar, caer {en}, canalizar, causar, clavar, contagiar, **cundir**, desatar**se**, hundir**se** {en}, mostrar, producir, provocar, reflejar, reinar, sembrar, sentir, sumir**se** {en}, superar, transmitir, vencer

Instabilità ◈ accentuar**si**, assuefarsi {a}, aumentare, avere, causare, creare, **crescere**, diminuire, disinnescare, essere fonte {di}, evitare, generare, **impadronirsi** (di qualcosa/qualcuno), livellare, migliorare, neutralizzare, provocare, profilar**si**, superare, tendere {a}

Diserzione ◈ consentire, **crescere**, determinare, diminuire, evitare, giustificare, incoraggiare, portare {a}, prevedere, proclamare, provocare, registrare, **riguardare**, scoraggiare, temere, **verificarsi**

Disertore ◈ dare rifugio {a}, dichiarare, consegnar**si**, nasconder**si**, perseguire, punire, **rifugiarsi**, scoprire

Disperazione ◈ abbandonar**si** {a}, affogare {in}, alimentare, alleviare, annegare, **annientare**, **assalire**, causare, cadere {in}, cedere il passo {a}, condurre {a}, conoscere, consolare, dissipare, esprimere, essere in preda {a}, gettare {in}, indurre {a}, lasciare spazio {a}, piombare {in}, **prendere**, provare, ridurre {a}, riemergere {da}, sfogare, spingere {a}, sprofondare {in},

	subentrare, soccombere {a}, sollevarsi {da}, **venire** (a qualcuno), vivere {in}
Desesperanza ◈ caer {en}, combatir, **crecer**, **cundir**, generar, huir {de}, infundir, invitar {a}, producir, provocar, sentir, **sobrevenir** (a alguien), sumirse {en}, transmitir, vencer	**Sconforto** ◈ abbandonar**si** {a}, alimentare, **assalire**, cadere {in}, causare, cedere il passo {a}, essere in preda {a}, gettare {in}, **pervadere**, **prendere**, provare, reagire {a}, sfociare {in}, sprofondare {in}, **subentrare**, superare, suscitare, **venire** (a qualcuno), vincere
Desfachatez ◈ calificar {de}, destacar {por}, impresionar {por}, resultar, tener	**Sfacciataggine** ◈ agire {con}, avere, **caratterizzare**, distinguersi {per}, indignarsi {per}, **trionfare**
Desfase ◈ acentuar**se**, acortar, acusar, anular, apreciar**se**, compensar, corregir, crear, cubrir, equilibrar, evitar, **existir**, generar, justificar, paliar, plantear, presentar, prever, producir**se**, provocar, recortar, registrar, resaltar, salvar, solventar, suavizar, subrayar, **surgir**	**Sfasamento** ◈ alimentare, assistere {a}, attenuare, attraversare (un periodo di), aumentare, avere, avvertire, causare, contenere, creare, diminuire, **emergere**, equilibrare, **esistere**, esprimere, fronteggiare, generare, indurre, manifestare, portare {a}, provare, provocare, reagire {a}, riequilibrare, **subentrare**, superare, vincere
Desfile ◈ asistir {a}, celebrar, **circular**, concluir, **discurrir**, encabezar, iniciar, organizar, presenciar, presidir, protagonizar, realizar, suspender	**Sfilata** ◈ aprire, assistere {a}, chiudere, cominciare, dare il via {a}, iniziare, organizzare, **percorrere**, presenziare {a}, provare, realizzare, **svolgersi**, vedere
Desgana ◈ arrastrar, causar, exteriorizar, mostrar, notarse, poner de manifiesto, producir, provocar, sentir, traslucir**se**	**Svogliatezza** ◈ abbandonar**si** {a}, accusare {di}, assecondare, **bloccare**, causare, combattere, denotare, denunciare, dimostrare, **impedire**, imputare {a}, **permanere**, provocare, rimediare {a}, sconfiggere, superare, **trattenere**, vincere
Desgarro ◈ causar, evitar, notar, padecer, producir, provocar, recuperarse {de}, sufrir, superar	**Strappo** ◈ avvertire, causare, diagnosticare, evitare, notare, presentare, procurar**si**, provocare, ricucire, rilevare, riportare, riscontrare, rivelare
Desgaste ◈ acusar, **afectar** (a alguien), afrontar, asumir, atajar, calcular, calibrar, causar, compensar, comprobar, conllevar, controlar, corregir, evitar, experimentar, frenar, mostrar, notar,	**Usura** ◈ accertare, affrontare, causare, comportare, contrastare, essere dovuto {a}, essere soggetto {a}, evitare, imputare {a}, **interessare**, presentare, prevenire, proteggere {da}, resistere

padecer, paliar, producir, provocar, realizar, resistir, soportar, sufrir

{a}, ridurre, **riguardare**, sopportare, sopravvivere {a}, sottoporre {a}, subire

Desgracia ◈ abatirse (sobre algo/sobre alguien), abocar**se** {a}, **acaecer**, acarrear, **acechar**, achacar, **adueñarse** (de alguien), **afligir** (a alguien), afrontar, arrastrar, avecinar**se**, caer {en}, causar, cebarse {en}, **cernerse**, conjurar, **conmover** (a alguien), consumar**se**, **deparar** (a alguien), desatar**se**, desencadenar**se**, encajar, generar, hundir**se** {en}, lamentar, **llegar**, ocasionar, ocurrir, **planear** (sobre algo/sobre alguien), presentar**se**, producir**se**, provocar, **recaer**, recuperar**se** {de}, remontar, sembrar, sobrellevar, sobreponerse {a}, sobrevenir, sucederse, sufrir, tener

Disgrazia ◈ **accadere**, **affliggere**, assistere {a}, avere, cadere {in}, **capitare**, causare, **coinvolgere**, **colpire**, essere {in}, essere vittima {di}, evitare, finire {in}, **incombere**, **perseguitare**, predire, presagire, prevenire, reagire {a}, rialzarsi {da}, rimediare {a}, riprendersi {da}, scampare {a}, scongiurare, sfuggire {a/da}, sopravvivere {a}, subire, **succedere**, temere, **travolgere**

Desguace ◈ acabar {en}, hallar {en}, salvar {de}

Sfasciacarrozze ◈ finire {a/da}, portare {a/da}, trovare {da}

Deshonra ◈ acarrear, compensar, constituir, deparar, desquitar**se** {de}, evitar, lavar, llenar {de}, padecer, pasar {por}, perder, provocar, replicar, saldar, soportar, sufrir, suponer, traer, vengar

Disonore ◈ accettare, arrecare, cadere {in}, cancellare, considerare, coprir**si** {di}, essere, evitare, gettare, lavare (con il sangue), limitare, piangere {per}, portare (in famiglia), rischiare, sopportare, stornare, temere, vendicare

Desidia ◈ achacar {a}, acusar {de}, aprovechar, castigar, censurar, corregir, criticar, culpar {de}, denunciar, manifestar, mostrar, quejarse {de}, sufrir, superar

Indolenza ◈ accusare {di}, **bloccare**, combattere, denotare, denunciare, dimostrare, **impedire**, imputare {a}, lamentare, rimediare {a}, sconfiggere, superare, **trattenere**, vincere

Desierto ◈ atravesar, **avanzar**, clamar {en}, cruzar, **cubrir** (algo), **extenderse**, gritar {en}, pisar, predicar {en}

Deserto ◈ attraversare, avventurarsi {in}, esplorare, gridare {in}, inoltrarsi {in}, perdersi {in}, sopravvivere {in}, vivere {in}

Designación ◈ aprobar, auspiciar, conformar, decidir, evitar, facilitar, imponer, impugnar, influir {en}, obtener, pedir, producir**se**, promover, proponer, ratificar, realizar, rechazar

Designazione ◈ accettare, approvare, caldeggiare, comunicare, contestare, declinare, effettuare, fare, formalizzare, ottenere, procedere {a}, respingere, revocare, ricevere, ricorrere {contro}, rifiutare, ufficializzare

Designio ◈ acatar, aceptar, comulgar {con}, cumplir**se**, dirigir, doblegar**se** {a},

Disegno ◈ accantonare, accarezzare, **andare in porto**, appoggiare, approvare,

escapar {a}, imponer, librar**se** {de}, oponer**se** {a}, plegarse {a}, prevalecer, rechazar, regir, someter**se** {a}, supeditar**se** {a}, tener, trazar

architettare, attuare, avere, avversare, avviare, chiarire, **coinvolgere**, coltivare, concepire, concretizzare, contenere, contrastare, dare vita {a}, delineare, elaborare, enunciare, **fallire**, far parte {di}, finalizzare, ideare, intuire, intravedere, lavorare {a}, **mirare** {a}, **prendere forma**, realizzare, ridimensionare, seguire, stravolgere, svelare, sviluppare

Desigualdad ◈ acabar {con}, acentuar**se**, agravar**se**, agudizar**se**, ahondar {en}, aumentar, compensar, corregir, crear, **crecer**, **derivarse**, desvanecerse, disminuir, eliminar, evitar, **existir**, fomentar, frenar, generar, incrementar**se**, luchar {contra}, mitigar, moderar, paliar, **persistir**, provocar, reducir, revelar, subrayar

Disuguaglianza ◈ accentuare, accettare, attenuare, aumentare, causare, colmare, combattere, creare, **crescere**, dare luogo {a}, denunciare, determinare, diminuire, **dividere**, eliminare, **emergere**, **esistere**, evidenziare, evitare, implicare, introdurre, lottare {contro}, **ostacolare**, **penalizzare**, **permanere**, permettere, porre fine {a}, porre rimedio {a}, portare {a}, presentare, produrre, reagire {a}, ridurre, riflettere, rilevare, rimuovere, segnalare, **separare**, sottolineare, **spiegare**, superare

Desilusión ◈ caer {en}, causar, crear, crecer, **cundir**, deparar (a alguien), disimular, encajar, evitar, experimentar, expresar, exteriorizar, generar, llevarse, mostrar, ocultar, producir, provocar, sentir, sufrir, tener, vencer

Disillusione ◈ affrontare {con}, analizzare {con}, andare incontro {a}, arginare, assorbire, attenuare, avvertire, cogliere, descrivere {con}, esaminare {con}, guardare {con}, lasciare spazio {a}, notare, percepire, portare {a}, produrre, spiegare, **subentrare**, superare, **trasparire**

Desintegración ◈ alentar, causar, conducir {a}, contribuir, **darse**, desencadenar, evitar, favorecer, fomentar, impedir, llegar {a}, llevar {a}, ocasionar, permitir, precipitar, prevenir, producir**se**, propiciar, provocar, suponer, **tener lugar**

Disintegrazione ◈ accelerare, assistere {a}, **avere luogo**, causare, evitare, facilitare, frenare, impedire, originare, portare {a}, prevenire, produr**si**, provocare, spiegare, subire, velocizzare

Desinterés ◈ causar, **crecer**, criticar, demostrar, denunciar, evidenciar**se**, **existir**, extender**se**, exteriorizar, fomentar, manifestar**se**, mostrar, producir, provocar, rayar {en}, revelar, sentir

Disinteresse ◈ agire {con}, assistere {a}, cadere {in}, cogliere, combattere, dare prova {di}, dimostrare, esprimere, generare, lamentare, mascherare, mostrare, nascondere, notare, nutrire, ostentare, **prevalere**, provocare, sottolineare, supporre

Deslealtad ◈ acusar {de}, alegar, caer

Slealtà ◈ accusare {di}, approvare,

{en}, calificar {de}, castigar, cometer, demostrar, denunciar, imputar, incitar {a}, justificar, mostrar, suponer	combattere {con}, considerare, dare prova {di}, dimostrare, denunciare, giustificare, rimproverare, supporre, tacciare {di}
Desliz ◈ aprovechar, arreglar, **colarse**, cometer, enmendar, evitar, excusar, lamentar, perdonar, permitir**se**, sufrir, tener	**Scivolone** ◈ avere, correggere, evidenziare, evitare, incappare {in}, notare, perdonare, rettificare, riconoscere, scusar**si** {per}
Desmadre ◈ acabar {con}, causar, controlar, evitar, frenar, generar, llegar {a}, ocasionar, parar, poner freno {a}, provocar, vivir	**Casino** ◈ aumentare, controllare, creare, diventare, evitare, fare, generare, lasciare, provocare, ridurre, sopportare, tollerare, vivere {in}
Desmán ◈ atajar, cometer, condenar, controlar, corregir, denunciar, evitar, justificar, permitir, provocar, sufrir, tolerar	**Vandalismo** ◈ combattere, compiere (un atto di), **esplodere**, evitare, giustificare, prevenire, punire, segnalare
Desmayo ◈ causar, evitar, padecer, producir, provocar, recobrarse {de}, reponerse {de}, simular, sufrir	**Svenimento** ◈ avere, causare, evitare, provocare, riaversi {da}, rischiare, simulare
Desmoralización ◈ **abatirse**, causar, contribuir {a}, evitar, frenar, generar, provocar, reinar, sembrar	**Demoralizzazione** ◈ **assalire**, cedere il passo {a}, diffondere, incrementare, fomentare, generare, lasciare posto/spazio {a}, **pervadere**, provocare, **subentrare**, superare
Desmoronamiento ◈ conllevar, evitar, impedir, ocasionar, producir, provocar, suponer	**Abbattimento** ◈ causare, cedere il passo {a}, comportare, difendere {da}, evitare, fermare, impedire, minacciare, permettere, pianificare, prevedere, procedere {a}, richiedere, salvare {da}
Desnivel ◈ caer {por}, compensar, corregir, **crecer**, evitar, franquear, mantener, marcar, percibir, presentar, producir**se**, remontar, salvar, superar, vencer	**Dislivello** ◈ accentuare, acuire, ampliare, attenuare, aumentare, calcolare, colmare, coprire, creare, denotare, **dividere**, **esistere**, evidenziare, portare {a}, presentare, produrre, quantificare, registrare, ridurre, riequilibrare, rilevare, **separare**, sfruttare, superare
Desnudo ◈ mostrar, pintar, plasmar	**Nudo** ◈ dipingere, esporre, mostrare, ritrarre
Desnutrición ◈ abatir, acabar {con}, caer {en}, causar, curar, eliminar, evitar, morir {de}, mostrar, padecer, paliar,	**Denutrizione** ◈ combattere, curare, eliminare, evitare, morire {per}, mostrare/presentare segni {di},

presentar, provocar, sufrir, tener, terminar {con}	prevenire, salvare {da}, soffrire {di}
Desobediencia ◈ acusar {de}, apoyar, caer {en}, combatir, condenar, convocar {a}, extender**se**, fomentar, incitar {a}, justificar, juzgar {por}, llamar {a}, manifestar, permitir, promover, tolerar	**Disubbidienza** ◈ accusare {di}, commettere, compiere, condannare, giustificare, incitare, permettere, punire {per}, stigmatizzare, tollerare
Desodorante ◈ aplicar, echar, evitar, probar, rechazar, rociar, usar	**Deodorante** ◈ applicare, evitare, **irritare** (la pelle), provare, spruzzare, usare
Desolación ◈ amainar, causar, crear, **existir**, expresar, llevar (a algo/a alguien), manifestar, mostrar, producir, provocar, reflejar, **reinar**, sembrar, sentir, sumir**se** {en}, traslucir**se**	**Desolazione** ◈ causare, **circondare**, **incombere**, lasciare posto {a}, mostrare, {in}, provare, **regnare**, trasudare, trovare
Desorden ◈ **adueñarse** (de algo), causar, combatir, consentir, contrarrestar, controlar, corregir, **cundir**, **dominar**, evitar, generar, **imperar**, incitar {a}, permitir, prevenir, producir**se**, promover, provocar, registrar**se**, **reinar**, sembrar, tolerar	**Disordine** ◈ aggravare, approfittare {di}, arginare, aumentare, combattere, **confondere**, consentire, contrastare, creare, diffondere, **dilagare**, **dominare**, evitare, fare, generare, lasciare {in}, mettere {in}, muoversi {in}, **permanere**, permettere, provocare, **regnare**, ridurre, risolvere, sopportare, spargere, tollerare, trovarsi {in}, uscire {da}, vivere {in}
Despacho ◈ acudir {a}, entrar {en}, reunir**se** {en}, salir {de}, trabajar {en}	**Ufficio / Studio** ◈ entrare {in}, lavorare {in}, ricevere {in}, riunir**si** {in}, uscire {da}
Desparpajo ◈ derrochar, hablar {con}, mostrar, tener	**Spigliatezza** ◈ agire {con}, avere, **caratterizzare**, distinguersi {per}, parlare {con}
Despecho ◈ actuar {por}, manifestar, mostrar, reflejar	**Dispetto** ◈ agre {per}, fare, sopportare, subire
Despedida ◈ anunciar, brindar {a}, celebrar, comunicar, dar, dedicar, detestar, dispensar, **llegar**, merecer, ofrecer, preparar, prolongar, protagonizar, realizar, rendir, tributar	**Addio** ◈ annunciare, brindare {a}, comunicare, dare, dire, lasciar**si** {con}, odiare, rassegnarsi {a}, segnare
Despegue[1] ◈ abortar, autorizar, comenzar, conseguir, dificultar, efectuar, evitar, facilitar, favorecer, hacer, iniciar, permitir, producir**se**, propiciar, realizar	**Decollo** (aereo) ◈ assicurare, autorizzare, bloccare, compiere, consentire, effettuare, eseguire, essere pronto {a}, fermare, garantire, impedire, iniziare,

	interrompere, ostacolare, permettere, prepararsi {a/per}, rimandare, ritardare, sconsigliare, tentare, vietare
Despegue² ◈ acelerar, asegurar, conseguir, controlar, dificultar, favorecer, iniciar, permitir, propiciar, suponer	**Decollo** (sviluppo) ◈ assicurare, bloccare, consentire, contribuire {a}, determinare, favorire, fermare, frenare, garantire, impedire, mettere a rischio, ostacolare, permettere, preparare, prevedere, ritardare, sperare {in}
Desperdicio¹ ◈ abandonar, acumular, almacenar, arrojar, depositar, desparramar, diseminar, esparcir, generar, juntar, quemar, reciclar, recoger, reunir, separar, soterrar, tener, tirar, tratar, verter, volcar	**Rimasuglio** ◈ accumulare, bruciare, buttare, consumare, finire, gettare, raccogliere, riciclare, riutilizzare, spargere, **spuntare**, trattare, usare
Desperdicio² ◈ denunciar, evitar, haber, ser, tener	**Spreco** ◈ denunciare, evitare, ridurre
Desperfecto ◈ abonar, acusar, adolecer {de}, advertir, aquejar, arreglar, calibrar, causar, contabilizar, corregir, cuantificar, delatar, encontrar**se**, encubrir, evaluar, lamentar, localizar, ocasionar, originar, paliar, pecar {de}, presentar, producir, provocar, registrar, reparar, resarcir {de}, subsanar, sufrir, suplir, valorar	**Imperfezione** ◈ accorgersi {di}, cancellare, contenere, correggere, eliminare, **esistere**, evidenziare, individuare, lamentar**si** {per}, levigare, nascondere, negare, ovviare {a}, presentare, riconoscere, ridurre, rimediare {a}, risarcire {per}, riscontrare, **scomparire**, soffrire {per}, trovare, valutare
Despido ◈ abaratar, acarrear, agilizar, anunciar, comunicar, denunciar, evitar, facilitar, gestionar, justificar, llevar a cabo, negociar, notificar, pactar, pedir, prever, producir**se**, provocar, recusar, revocar, tramitar	**Licenziamento** ◈ anticipare, causare, comportare, comunicare, considerare, decidere, evitare, giustificare, impugnare, minacciare, motivare, notificare, paventare, permettere, procedere {a}, revocare, ricorrere {a}, rischiare, scongiurare, subire, volere
Despilfarro ◈ acabar {con}, acusar {de}, calcular, constituir, controlar, corregir, criticar, denunciar, eliminar, evaluar, evitar, explicar, justificar, mantener, permitir, poner coto/freno {a}, propiciar, recortar, reducir, sostener, subsanar, suponer, tildar {de}	**Dispendio** ◈ accrescere, calcolare, causare, comportare, contrastare, controllare, criticare, denunciare, determinare, evitare, giustificare, limitare, mettere un freno {a}, minimizzare, nascondere, obbligare {a}, permetter**si**, portare {a}, provocare, richiedere, ridurre, spiegar**si**, stimare
Despiste ◈ admitir, aprovechar, causar, corregir, **costar/salir caro**, evitar, generar, incurrir {en}, pagar {por}, provocar, registrar, subsanar, tener	**Distrazione** ◈ approfittare {di}, avere (n momento di), causare, **costare**, evitare, favorire, generare, imputare {a}, incorrere {in}, pagare {per}, passare

	sopra {a}, provocare, rimediare {a}, sfruttare
Desplante ◈ afrontar, compensar, dar, encarar, hacer, perdonar, permitir**se**, protagonizar, recibir, sufrir, tragarse	**Ingiuria** ◈ coprire {di}, fare, passare {da} (ai fatti), perdonare, reggere, ricevere, rivolgere, scambiarsi, sopportare, tollerare
Despliegue ◈ autorizar, completar, disponer, frenar, iniciar, llevar a cabo, ordenar, organizar, permitir, preparar, presentar, producir, redoblar, resistirse {a}, suspender	**Spiegamento** ◈ accettare, bloccare, completare, contrastare, fermare, iniziare, ordinare, organizzare, preparare, sospendere
Déspota ◈ acusar {de}, **alcanzar el poder**, derribar, derrocar, destituir, ejercer {de}, encarnar, **imponerse**, soportar, sufrir	**Despota** ◈ appoggiare, aver fama {di}, **cadere**, destituire, diventare, **governare**, **guidare**, **imporsi**, sostenere
Desprecio ◈ aumentar, causar, **crecer**, demostrar, disminuir, expresar, exteriorizar, granjearse, inspirar, manifestar, merecer, mostrar, notar, provocar, recibir, rezumar, sentir, suscitar	**Disprezzo** ◈ attirar**si**, avere, dichiarare, dimostrare, **emergere**, esprimere, guadagnar**si**, guardare {con}, manifestare, mascherare, meritare, mostrare, nascondere, nutrire, ostentare, provare, provocare, rivelare, sentire, subire, suscitare, **trasparire**, trattare {con}
Desprendimiento ◈ alertar {de}, advertir {de}, avisar {de}, causar, controlar, **dañar**, evitar, impedir, motivar, ocasionar, **ocurrir**, prevenir, producir**se**, provocar, registrar**se**, sufrir	**Frana** ◈ arginare, causare, controllare, **distruggere**, evitare, impedire, **investire**, **minacciare**, originare, prevedere, provocare, **seppellire**, **staccarsi**, **travolgere**
Desprestigio ◈ acabar {con}, acarrear, arrastrar, aumentar, caer {en}, causar, constituir, cosechar, enfrentar**se** {a}, evitar, generar, hundir**se** {en}, ir {en}, ocasionar, padecer, resarcir**se** {de}, salvar, sembrar, sufrir, sumir**se** {en}, suponer, vencer	**Discredito** ◈ arrecare, cadere {in}, causare, coinvolgere {in}, creare, evitare, essere oggetto {di}, generare, gettare (su qualcuno), portare, procurare, produrre, risarcire {di/per}, salvare {da}, subire
Desproporción ◈ compensar, corregir, dar lugar {a}, justificar, mantener, nivelar, producir**se**, provocar, reducir, resolver, subrayar, subsanar	**Sproporzione** ◈ accentuare, allargare, ampliare, annullare, correggere, dare luogo {a}, **emergere**, giustificare, mantenere, mostrare, ridurre, rilevare, rimediare {a}, riscontrare, sottolineare
Despropósito ◈ acumular, calificar {de}, cometer, considerar, decir, dejar caer, evitar, permitir, soltar	**Sproposito** ◈ apparire, commettere, compiere, considerare, fare, giudicare, sembrare

Desquite ◈ anhelar, ansiar, buscar, conseguir, desear, esperar, ir {por}, **llegar**, lograr, perseguir, prometer, tomarse

Rivincita ◈ attendere, cercare, chiedere, concedere, dare, gustarsi, meditare, negare, ottenere, perdere, prendersi, preparare, volere

Destello ◈ **aparecer**, **cegar**, emitir, lanzar, mostrar, notar, percibir, producir, provocar, recibir, **surgir**

Scintillio ◈ **abbacinare**, **abbagliare**, **apparire**, avere, emettere, intravedere, vedere

Destierro ◈ abandonar, condenar {a}, conducir {a}, cumplir, enviar {a}, implicar, marchar {a}, obligar {a}, regresar {de}, rescatar {de}, romper, salvar {de}, solicitar, soportar, sufrir, suponer, vivir

Esilio ◈ andare {in}, comminare, condannare {a}, costringere {a}, mandare {in}, partire {per}, reggere, revocare, richiamare {da}, ritornare {da/dopo}, scegliere, sopportare, supporre, trascorrere, vivere {in}

Destinatario ◈ aparecer {como}, averiguar, cambiar {de}, conocer, encontrar, engañar, equivocarse {de}, esclarecer, especificar, establecer, figurar {como}, **firmar**, identificar, llegar {a}, localizar, **recibir**, tener {como}

Destinatario ◈ addebitare {a}, **accettare**, conoscere, consegnare {a}, far pervenire {a}, **firmare**, identificare, indicare, inviare {a}, raggiungere, recapitare {a}, **ricevere**, **rispedire al mittente**, rivolgersi {a}, sbagliare, trovare

Destino[1] ◈ aceptar, anular, aprobar, buscar, cambiar {de}, carecer {de}, confirmar, conocer, dar, elegir, evitar, exigir, pactar, pedir, ratificar, recomendar, revocar, sentenciar, solicitar, sugerir

Sede (di lavoro) ◈ accettare, assegnare, cambiare, chiedere, concordare, conoscere, consigliare, decidere, esigere, fissare, indicare, modificare, pattuire, pretendere, raccomandare, scegliere, spostare, stabilire, suggerire

Destino[2] ◈ desviar**se** {de}, llegar {a}

Destinazione ◈ arrivare {a}, cambiare, giungere {a}, guidare (verso), portare {a}, raggiungere, recapitare {a}, sbagliare, scegliere, verificare, viaggiare (verso)

Destino[3] ◈ abandonar**se** {a}, acatar, aceptar, adivinar, afrontar, alcanzar, anular, anunciar, aprobar, asumir, atisbar, augurar, burlar, buscar, cerrar los ojos (ante), confirmar, conocer, cumplir, dar, deparar, desafiar, desentenderse {de}, desviar**se** {de}, detener, dilucidar, dirigir, elegir, encarrillar, enderezar, escapar {a}, esclarecer**se**, evitar, exigir, forjar, forzar, frenar, impedir, justificar, labrar, lamentar, ligar, llegar {a}, llevar sobre (los hombros/la conciencia), luchar {contra}, marcar, nublar**se**, organizar, pactar, pedir, perseguir, prever, ratificar, rebelarse {contra}, recomendar, regir,

Destino ◈ abbandonar**si** (al proprio), accettare, andare incontro {a}, **arridere**, assicurare, avere, beffar**si**, cambiare, combattere {contro}, condividere, conoscere, contrastare, costruire, cozzare {contro}, credere {a}, decidere, decretare, determinare, essere arbitro (del proprio), essere vittima {di}, forzare, fuggire {da}, incolpare, **incombere**, intrecciar**si**, lasciare (al proprio), lottare {contro}, maledire, mutare, **perseguitare**, predire, prevedere, rassegnarsi {a}, saldare il conto {con}, segnare, seguire, **serbare** (a qualcuno), sfidare, sfuggire {a},

resignarse {a}, revocar, sentenciar, solicitar, **sonreír**, sugerir, tener, vislumbrar	sottrar**si** {a}, subire, **travolgere**
Destitución ◈ causar, decidir, decretar, firmar, impugnar, ordenar, pedir, producir**se**, provocar, revocar	**Destituzione** ◈ causare, decidere, decretare, firmare, ordinare, provocare, revocare
Destreza ◈ adquirir, aportar, cultivar, demostrar, derrochar, desarrollar, ganar, hacer gala {de}, medir, mostrar, perder, poseer, requerir, tener, trabajar	**Abilità** ◈ accertare, acquisire, ampliare, attribuire, avvalersi {di}, coltivare, confidare {in}, destreggiarsi {con}, dimostrare, esercitare, essere dotato/privo {di}, integrare, mancare {di}, mettere alla prova, migliorare, mostrare, perdere, possedere, potenziare, privilegiare, recuperare, richiedere, riconoscere, ridurre, rivelare, sfoggiare, sfruttare, sopravvalutare, sottovalutare, sprecare, superare {in}, sviluppare, testare, usare, valorizzare
Destrozo ◈ arreglar, causar, cometer, denunciar, efectuar, evitar, ocasionar, pagar, producir, provocar, realizar, registrar, reparar, sufrir	**Danno** ◈ accusare, arrecare, assicurare {contro}, causare, circoscrivere, comportare, denunciare, determinare, evitare, fare, indennizzare, limitare, pagare {per}, prevenire, procurare, produrre, provocare, quantificare, recare, registrare, ricevere, rifondere, rimediare {a}, riparare {a}, riportare, risarcire, scongiurare, stimar, subire, valutare, verificare
Destrucción ◈ abocar**se** {a}, causar, conseguir, engendrar, entrañar, evitar, generar, impedir, iniciar, llevar {a}, llevar a cabo, ocasionar, oponerse {a}, ordenar, originar, proceder {a}, producir, proponer**se**, provocar, proyectar, sufrir	**Distruzione** ◈ accertare, accettare, assistere {a}, causare, comportare, contribuire {a}, difendere {da}, esigere, evitare, destinare {a}, fermare, generare, impedire, iniziare, incitare {a}, lamentar**si** {per}, minacciare, mirare {a}, ordinare, opporsi {a}, permettere, pianificare, portare {a}, prevedere, preservare {da}, procedere {a}, produrre, progettare, proteggere {da}, provocare, rispecchiare, salvare {da}, seminare, sottrarre {a}, subire
Desuso ◈ caer {en}, estar {en}, quedarse {en}, seguir {en}	**Disuso** ◈ andare {in}, cadere {in}, essere {in}, sembrare {in}
Desvanecimiento ◈ causar, fingir, padecer, producir**se**, provocar, simular,	**Svenimento** ◈ avere, causare, fingere, **insorgere**, provocare, simulare

sobrevenir, sufrir

Desvarío ◈ causar, controlar, criticar, dar muestras {de}, detener, evitar, exponer, mostrar, perdonar, poner freno {a}, presentar, producir, rechazar

Delirio ◈ **assalire**, contenere, controllare, essere in preda {a}, fermare, mettere un freno {a}, provocare, rasentare, sembrare, suscitare, **travolgere**, uscire {da}

Desventaja ◈ acusar, aumentar, competir {en}, conllevar, constituir, contrarrestar, dejar {en}, enjugar, entrañar, implicar, ir {en}, nivelar, poner {en}, presentar, producir, recortar, recuperar, reducir, remontar, superar, suponer, tener, tropezar {con}, vencer

Svantaggio ◈ accumulare, annullare, arrecare, attenuare, aumentare, causare, colmare, compensare, comportare, contenere, creare, determinare, essere {in}, fronteggiare, generare, **gravare**, partire {con/in}, **permanere**, **pesare**, rappresentare, reagire {a}, recare, recuperare, riconoscere, ridurre, rimontare, subire, **sussistere**, trovarsi {in}

Desviación ◈ compensar, corregir, evitar, **existir**, investigar, ocultar, presentar, producir, provocar, registrar, sufrir, suponer, tener

Devianza ◈ avere, comportare, condannare, correggere, disapprovare, **insorgere**, **nascere**, nascondere, portare {a}, stigmatizzare

Desvío ◈ abrir, anunciar, coger, compensar, constatar, continuar, controlar, denunciar, detectar, evitar, facilitar, impedir, investigar, justificar, permitir, prever, producir**se**, realizar, trazar

Deviazione ◈ causare, compiere, conceder**si**, correggere, costringere {a}, determinare, effettuare, evitare, fare, impedire, imporre, obbligare {a}, prendere, produrre, provocare, richiedere, segnalare, subire

Detalle ◈ aclarar, advertir, **aflorar**, ahondar {en}, ahorrar, airear, atisbar, caer en la cuenta {de}, captar, concretar, conocer {en}, **contar**, contemplar, dar, delatar, descubrir, descuidar, desentrañar, desvelar, dilucidar, discutir, entrar {en}, especificar, estudiar {en}, evitar, explicar, **faltar**, fijar, fijarse {en}, ignorar, limar, observar, obviar, omitir, pasar por alto, percibir, perfilar, pormenorizar, precisar, preguntar, prescindir {de}, prestar atención {a}, recordar, relatar, reparar {en}, revelar, **salir a la luz**, saltarse, ultimar

Dettaglio ◈ affrontare {in}, aggiungere, analizzare {in}, arricchire {con/di}, cogliere, conoscere, **contare**, curare {in}, dare, definire, descrivere, discutere, divulgare, **emergere**, entrare {in}, esaminare, esporre, essere prodigo {di}, fare attenzione {a}, **fare la differenza**, fornire, infarcire {di}, ignorare, insistere {su}, **mancare**, mettere a punto, notare, omettere, raccogliere, ricostruire, riportare, risparmiar**si**, rivelare, scendere {in}, scoprire, soffermarsi {su}, sorvolare {su}, sovraccaricare {di}, spiegare, studiare {in}, svelare, tralasciare, trascurare

Detector ◈ activar, **captar**, colocar, carecer {de}, **detectar**, diseñar,

Detector ◈ attivare, **captare**, collocare, controllare {con}, **individuare**,

incorporar, instalar, inventar, manipular, pasar {por}, **pitar**, poner, someter {a}, **sonar**, utilizar

installare, **intercettare**, ispezionare {con}, munir**si** {di}, passare (per/sotto), piazzare, posizionare, **rilevare**, **rivelare**, sottopor**si** {a}, **suonare**, usare, utilizzare

Detención ◈ confirmar, decretar, denunciar, dictar, disponer, hacer, llevar a cabo, lograr, ordenar, pedir, practicar, producirse, realizar, registrar

Detenzione ◈ affrontare, autorizzare, chiedere, condannare {a}, confermare, consentire, contestare, convalidare, denunciare, disporre, eseguire, evitare, favorire, limitare, mettere a segno, ordinare, permettere, punire, regolamentare, revocare, **scattare**, scontare, stigmatizzare, subire, vietare

Detergente ◈ añadir, echar, emplear, poner, usar

Detersivo ◈ aggiungere, **inquinare**, lavare {con}, **sgrassare**, **smacchiare**, usare, versare

Deterioro ◈ acelerar, acusar, aminorar, atajar, combatir, conducir {a}, detener, evitar, experimentar, frenar, impedir, mostrar, neutralizar, ocasionar, paliar, presentar, prevenir, producir, provocar, reducir, registrar, remontar, subsanar, sufrir

Deterioramento ◈ accelerare, andare incontro {a}, assistere {a}, bloccare, causare, combattere, comportare, contrastare, determinare, essere soggetto {a}, evitare, favorire, fermare, frenare, impedire, mostrare, notare, osservare, ostacolare, ottenere, portare {a}, prevenire, produrre, provocare, rallentare, registrare, ridurre, riportare, riscontrare, subire

Determinación ◈ actuar {con}, adoptar, anunciar, criticar, cumplir, demostrar, **faltar**, mostrar, poner (en algo), reafirmar, revocar, tomar

Determinazione ◈ affrontare {con}, agire {con}, **aiutare**, **animare**, confermare, consentire, contestare, dimostrare, essere dotato {di}, influenzare, **mancare**, minare, mostrare, nascondere, perdere, permettere, perseguire {con}, perseverare {con}, procedere {con}, rafforzare, richiedere, rispondere {con}, rivelare, **spingere**, trovare

Deuda ◈ abrumar, acuciar, acumular, adquirir, afrontar, aligerar, aliviar, aminorar, amortizar, arrojar, asumir, aumentar, cancelar, cobrar, colmar, compensar, condonar, contraer, **crecer**, **decrecer**, dejar, desbocar**se**, descargar, devengar, disminuir, eliminar, engrosar, enjugar, estar {en}, financiar, hallarse {en}, honrar, inflar, liquidar, negociar, pagar, rebajar, reconocer, reducir, refinanciar, refinar, resarcir, saldar, **salir**

Debito ◈ abbuonare, accendere, accertare, accollarsi, accumulare, addossarsi, **ammontare** {a}, annegare {in}, annullare, avere, azzerare, cancellare, condonare, contenere, contrarre, coprire, creare, **crescere**, ereditare, esigere, essere {in}, essere pieno {di}, estinguere, fare, far fronte {a}, generare, **gravare**, incrementare, maturare, **oberare**, onorare, pagare, **pesare** {su}, ridurre, **rimanere**, rinegoziare,

a la luz, satisfacer, subsanar, sufragar, tener, vencer, zanjar	ripianare, risanare, saldare, sentirsi {in}, **soffocare**, **strozzare**, vantare
Devoción ◈ alimentar, avivar, declarar, demostrar, despertar, fomentar, generar, manifestar, mostrar, ocultar, profesar, seguir {con}, sentir, tener	**Devozione** ◈ avere, coltivare, contare {su}, destare, diffondere, dimostrare, esigere, favorire, godere {di}, incoraggiare, mostrare, nutrire, pregare {con}, pretendere, provare, richiedere, scoprire, sviluppare, trattare {con}, venerare {con}
Devolución ◈ acelerar, aceptar, admitir, agilizar, bloquear, cobrar, conseguir, denegar, efectuar, esperar, exigir, forzar, hacer, impedir, negociar, obstruir, obtener, paralizar, pedir, provocar, realizar, recibir, reclamar, solicitar, tramitar	**Restituzione** ◈ accelerare, annunciare, aspettar**si**, bloccare, chiedere, cominciare, comportare, concedere, congelare, impedire, ottenere {in}, pagare {per}, reclamare, rinunciare {a}, sollecitare, trattare {per}
Día ◈ acabar, aguar**se**, **alborear**, alumbrar, **apagarse**, **asomar**, **caer**, celebrar, clarear, contar, **culminar**, **declinar**, dedicar, deparar, **despejarse**, **despuntar**, echar a perder, empezar, emplear, estropear**se**, ganar, iniciar, **llegar**, malgastar, **morir**, **nacer**, **nublarse**, organizar, **pasar**, perder, planificar, recordar, recuperar, terminar	**Giorno** ◈ accadere {in}, affrontare, **arrivare**, aspettare, attendere, celebrare, commemorare, concedere, contare, dedicare, disporre {di}, **durare**, esaurire, **farsi**, festeggiare, finire, fissare, impiegare, iniziare, morire, **nascere**, organizzare, **passare**, perdere, precedere, rallegrare, ricordare, rovinare, scegliere, seguire, **spuntare**, sprecare, stabilire, strappare, terminare, trascorrere, vivere
Diabetes ◈ agravar**se**, combatir, complicar**se**, contraer, controlar, curar, desarrollar, detectar, diagnosticar, enfermar {de}, luchar {contra}, padecer, prevenir, sufrir, tratar	**Diabete** ◈ aggravar**si**, ammalarsi {di}, combattere, complicar**si**, controllare, curar**si**, diagnosticare, lottare {con/contro}, soffrire {di}, trattare
Diablura ◈ cometer, hacer, planear	**Diavoleria** ◈ inventare, scovare, sperimentare, tentare
Diagnóstico ◈ aclarar, afinar, amañar, anticipar, avanzar, aventurar, confirmar, confrontar, conocer, corroborar, dar, discrepar {de}, elaborar, emitir, encargar, equivocar**se** {en}, errar, establecer, formular, hacer, llevar a cabo, mejorar, ofrecer, realizar, recibir, suscribir, tener	**Diagnosi** ◈ accettare, arrivare {a}, azzardare, azzeccare, comunicare, condurre, confermare, confutare, consentire, correggere, effettuare, eseguire, fare, formulare, indovinare, nascondere, ottenere, permettere, portare {a}, procedere {a}, richiedere, rilasciare, sbagliare, stabilire
Dialecto ◈ aprender, chapurrear,	**Dialetto** ◈ capire, comunicare {in},

comunicarse {en}, conocer, divulgar, emplear, entender, estudiar, expresarse {en}, hablar, traducir {a/de/en}, utilizar

conoscere, conservare, dimenticare, divulgare, esprimersi {in}, imparare, insegnare, parlare {in}, **scomparire**, **sopravvivere**, studiare, tradurre {da/in/verso}, usare

Diálogo ◈ abocar**se** {a}, abrir, abrirse {a}, agilizar, alimentar, bloquear, **caber**, centrar, cerrar, congelar, cortar, crear, desbloquear, devaluar**se**, dirigir, discurrir, distorsionar, encauzar, enfrascarse {en}, entablar, entrecortar**se**, escuchar, establecer, facilitar, favorecer, **fluir**, **girar**, hilvanar, impulsar, incentivar, incorporarse {a}, iniciar, interpretar, interrumpir, invitar {a}, mantener, mediar {en}, moderar, negarse {a}, obstaculizar, obstruir, oír, participar {en}, perseverar {en}, plantear, predicar, prestarse {a}, propiciar, prosperar, reabrir, reanudar, rechazar, revivir, romper, sosegar**se**, sostener, **surtir efecto**, suscitar, suspender, sustraer**se** {a/de}, terciar {en}, **transcurrir**

Dialogo ◈ accettare, aiutare, approfondire, aprire, avviare, cercare, chiudere, compromettere, consentire, dare vita {a}, essere aperto {a}, **esistere**, essere pronto {a}, facilitare, favorire, impedire, incentivare, incoraggiare, iniziare, instaurare, intavolare, intensificare, interrompere, intessere, intrattenere, intrecciare, invitare {a}, finire, **languire**, limitare, mantenere, mediare {in}, ostacolare, partecipare {a}, permettere, prendere parte {a}, promuovere, propiziare, proseguire, riallacciare, riannodare, ricucire, rifiutare, rilanciare, riprendere, sostenere, stabilire, stimolare, sviluppare, **svolgersi**,

Diamante ◈ **brillar**, cortar, engastar, examinar, fundir, pulir, tallar, valorar

Diamante ◈ **brillare**, incastonare, **luccicare**, lucidare, montare, **splendere**, tagliare, **valere**, valutare

Diana ◈ aceptar, apuntar {a}, atesorar, buscar, codiciar, cotizar, dar {en}, dirigir**se** {a}, disparar {a}, encontrar, errar, extraer, hacer, obtener, ofrecer, poseer, regalar, tirar {a}, tener, tocar, usar

Centro del bersaglio ◈ avvicinarsi {a}, centrare, colpire, fallire, mirare {a}, puntare {a}, sfiorare, tirare {a}

Diario ◈ abonar**se** {a}, abrir, clausurar, compaginar, **confirmar**, **contar**, crear, **declarar**, **denunciar**, dirigir, editar, escribir, fundar, hojear, imprimir, **informar** (de/sobre algo), leer, **llegar a manos**, **nacer**, publicar, recorrer, **rectificar**, **revelar**, **salir**, titular

Quotidiano ◈ abbonar**si** {a}, chiudere, **denunciare**, dirigere, finanziare, fondare, impaginare, **informare** (su qualcosa), lanciare, leggere, pubblicare {in/su}, redigere, **rettificare**, **rivelare**, scorrere, scrivere {per/su}, sfogliare, **smentire**, stampare, **titolare**, **uscire**

Diatriba ◈ analizar, escribir, lanzar, leer, plantear, proferir, retomar, soltar

Diatriba ◈ accender**si**, affrontare, aggirare, alimentare, aprire, assistere {a}, chiudere, dare vita {a}, entrare {in}, essere al centro {di}, fomentare, iniziare, inserir**si** {in}, mettere fine {a}, **nascere**, proseguire, risolvere,

scatenare, sollevare, **sorgere**, superare, **vertere** {su}

Dibujo ◈ bocetar, borrar, calcar, colorear, contemplar, copiar, dedicar**se** {a}, delinear, emborronar, esbozar, exponer, hacer, perfilar, plasmar, practicar, presentar, reproducir, trazar

Disegno ◈ abbozzare, alterare, **alludere** {a}, completare, creare, delineare, eseguire, esporre, fare, **mostrare**, **raffigurare**, **rappresentare**, realizzare, rifinire, riprodurre, schizzare, tracciare

Diccionario ◈ actualizar, ampliar, buscar {en}, consultar, corregir, editar, elaborar, emplear, realizar, recoger {en}, redactar, reducir, publicar, revisar, utilizar

Dizionario ◈ aggiornare, cercare {in/su}, compilare, consultare, correggere, curare, **essere destinato** {a}, **essere pensato** {per}, guardare {su}, pubblicare, redigere, ricorrere {a}, **rivolgersi** {a}

d

Dicha ◈ colmar {de}, compartir, conocer, dar, deparar, derramar, disfrutar {de}, embargar, gozar {de}, irradiar, perseguir, proporcionar, rebosar {de}, recuperar, saborear, tener, vivir

Gioia ◈ arrecare, assaporare, avvertire, ballare {di/per}, causare, comunicare, dare, dar**si** (alla pazza), dimostrare, distruggere, donare, emanare, esprimere, essere fuori di sé {da}, essere fonte {di}, essere pazzo {di}, esultare {di}, gongolare {di}, gridare {da/di/per}, irradiare, manifestare, non stare in sé {da}, piangere {da/di/per}, portare, procurare, provare, raggiungere, regalare, **regnare**, ricavare, riempire {di}, saltare {da/di/per}, sprizzare, suscitare, **svanire**, trasmettere

Dicho ◈ acudir {a}, acuñar, aplicar, **circular**, confirmar, corroborar, cumplir, demostrar, desmentir, desmontar, recordar, **rezar**, seguir

Detto ◈ **affermare**, attribuire (a qualcuno), citare, coniare, parafrasare, pronunciare, **recitare**, ricordare, ricorrere {a}, riportare, rispondere {con}, smentire, **sostenere**, **tornare in mente**

Dictado[1] ◈ copiar {a}, corregir, **durar**, escribir, hacer, repetir, revisar

Dettato ◈ copiare, correggere, **durare**, fare, ripetere, scrivere

Dictado[2] ◈ acatar, aceptar, atender {a}, atenerse {a}, **imponer**, **marcar**, oponerse {a}, plegar**se** {a}, seguir, someter**se** {a}, subordinar**se** {a}, transgredir

Dettame ◈ accettare, adeguar**si** {a}, agire nei limiti {di}, applicare, attenersi {a}, attuare, calpestare, **consentire**, **contenere**, derogare {a}, eludere, forzare, ignorare, **imporre**, interpretare, obbedire {a}, osservare, ottemperare {a}, **prevedere**, recepire, richiamar**si** {a}, rispettare, rovesciare, **sancire**, seguire, **stabilire**, stravolgere, tener conto {di}, tradire, travalicare, vanificare, **vietare**, violare

Dictamen ◈ acatar, aceptar, acordar, apelar, aprobar, atenerse {a}, aventurar, conocer, desglosar, desoír, elaborar, emitir, entregar, esperar, **establecer**, expresar, formular, hacer público, llegar {a}, oír, pedir, rechazar, recurrir, revocar, solicitar, suscribir

Verdetto ◈ accettare, accogliere, annullare, anticipare, appellare, arrivare {a}, ascoltare, attendere, commentare, confermare, conoscere, contestare, emettere, formulare, fornire, ignorare, leggere, parlare {di}, pronunciare, pubblicare, ribaltare, **stabilire**

Diente ◈ apretar, blanquear, **caerse**, castañear, castañetear, cepillar**se**, clavar, **crecer**, **crujir**, echar, empastar, enseñar, escarbar {en}, **faltar**, hincar, lavar**se**, mellar**se**, meter, perder, rechinar, romper, **salir**

Dente ◈ affondare, asportare, battere, brillare, **cadere**, cariar**si**, curare, devitalizzare, digrignare, **dondolare**, estrarre, impiantare, incapsulare, ingiallire, lavar**si**, **mancare**, mettere, mostrare, otturare, perdere, rompere, sbiancare, spazzolare, **spuntare**, strappare, togliere, trapanare

Dieta ◈ aconsejar, complementar, estar {a}, hacer, imponer, llevar, mantener, observar, ponerse {a}, prescribir, proponer, recetar, recomendar, saltarse, seguir

Dieta ◈ abolire {da}, adottare, consigliare, essere {a}, fare, imporre, iniziare, interrompere, metter**si** {a}, obbligare {a}, osservare, passare {a}, prescrivere, rompere, seguire, sottopor**si** {a}, stare {a}, terminare

Diferencia ◈ achicar, acortar, acusar, **aflorar**, agrandar**se**, agravar**se**, agudizar**se**, ahondar {en}, airear, allanar, aminorar, aparecer, apreciar**se**, arañar, arrojar, atenuar**se**, avivar, borrar, captar, compensar, conciliar, deponer, derivar**se**, desbloquear, descubrir, destacar, desvanecerse, detectar, difuminar**se**, dirimir, distinguir, eliminar, enjugar, establecer, estirar, estrechar, **estribar** {en}, **existir**, limar, mantener, marcar, mitigar, neutralizar, nivelar, notar, plantear, pulir, quitar hierro {a}, reconocer, recortar, reducir**se**, remontar, resaltar, **residir** {en}, saldar, **salir a la luz**, salvar, **separar**, suavizar, superar, **surgir**, tener, traslucir**se**, zanjar

Differenza ◈ accentuare, **apparire**, apprezzare, assottigliare, aumentare, avere, azzerare, cancellare, cogliere, comportare, considerare, **consistere** {in}, constatare, creare, determinare, diminuire, eliminare, **emergere**, enfatizzare, **esistere**, evidenziare, fare, ignorare, inasprire, individuare, **intercorrere**, livellare, mettere da parte, minimizzare, mostrare, notare, pagare, percepire, porre l'accento {su}, presentare, preservare, produrre, registrare, riconoscere, ridurre, **riguardare**, rilevare, riscontrare, **risiedere** {in}, **saltare agli occhi**, **separare**, smussare, sottolineare, spiegare, superare, trovare, valorizzare, vedere, **venire fuori**

Dificultad ◈ absorber, acarrear, **acechar**, acuciar, acusar, aducir, afrontar, agravar**se**, agudizar**se**, airear, allanar, aminorar, amoldar**se** {a}, **arreciar**, arrostrar, atenuar**se**, atravesar, augurar, aumentar, avecinar**se**, bordear, bregar {con}, capear, cerrar los ojos (ante),

Difficoltà ◈ affrontare, aggirare, apparire {in}, appianare, aumentare, avere, causare, chiudere gli occhi {davanti}, creare, dibatter**si**, diminuire, dissimulare, eliminare, **esistere**, essere {in}, essere consapevole {di}, far fronte {a}, **frenare**, gestire, imbattersi {in},

colmar {de}, **confluir**, conjurar, constituir, crecerse (ante), derivar**se**, desbordar**se**, despejar**se**, disipar**se**, encarar, encerrar, encontrar, enfrentarse {a}, entrañar, entrar {en}, **estribar** {en}, **gravitar**, hacer frente {a}, implicar, lidiar, meter**se** {en}, mitigar, obviar, orillar, paliar, plantear, poner {en}, presentar, reconocer, recrudecer**se**, remontar, rendirse {a/ante}, **residir** {en}, salir {de}, salvar, sobrepasar, sobreponerse {a}, solventar, sopesar, sortear, soslayar, subsanar, sufrir, superar, suponer, tener, traspasar, tropezar**se** {con}, vadear, vencer, vislumbrar

incontrare, indicare, indietreggiare davanti {a}, individuare, ingigantire, **insorgere**, mettere fine {a}, mettere {in}, **minacciare**, muoversi {con}, **nascere**, nascondere, parlare {con}, presentare, prevedere, rilevare, rimuovere, riscontrare, **risiedere** {in}, risolvere, scoraggiarsi {per}, **sopraggiungere**, **sorgere**, sottolineare, spazzare via, **spuntare**, superare, **svanire**, **travolgere**, trovare, trovarsi {di fronte a}, trovarsi {in}, vedere, versare {in}

Difusión ◈ alcanzar, aprovechar, aumentar, autorizar, conceder, cuidar, dar, exigir, facilitar, favorecer, impedir, limitar, obtener, permitir, prohibir, registrar, restringir, retrasar, tener

Diffusione ◈ agevolare, arginare, assicurare, auspicare, bloccare, causare, conoscere, consentire, dare, denunciare, determinare, evidenziare, favorire, fermare, frenare, garantire, generare, impedire, organizzare, ostacolare, paventare, permettere, prevedere, promettere, promuovere, provocare, raggiungere, registrare, segnalare, temere, tentare, trovare, vietare

Digestión ◈ alterar, cortar, dificultar, facilitar, favorecer, hacer, interrumpir, provocar, suavizar, terminar

Digestione ◈ agevolare, aiutare, bloccare, consentire, facilitare, favorire, finire, impedire, iniziare, interrompere, migliorare, permettere, rallentare, stimolare

Dignidad ◈ actuar {con}, atentar {contra}, carecer {de}, conferir, conservar, dañar, defender, demostrar, empañar, herir, lesionar, mancillar, mantener, minar, mostrar, ofender, perder, pisar, pisotear, poseer, preservar, proteger, rebosar, recuperar, respetar, salir {con}, salvar, socavar, tener, vivir {con}

Dignità ◈ affrontare {con}, agire {con}, comportarsi {con/senza}, conferire, conservare, danneggiare, dare, difendere, distruggere, essere privo {di}, garantire, ledere, **mancare**, mantenere, offendere, oltraggiare, perdere, possedere, restituire, riacquistare, riconoscere, rinunciare {a}, rispettare, rivelare, svendere, svilire, togliere, tutelare, vivere {con}

Dilación ◈ admitir, atribuir, conllevar, criticar, darse, evitar, favorecer, implicar, poner fin {a}, producir**se**, provocar, reprochar, sufrir

Dilazione ◈ accettare, accordare, ammettere, chiedere, concedere, consentire, criticare, disporre, fruire {di}, offrire, ottenere, prevedere, **servire**, stabilire

Dilatación ◈ evitar, provocar

Dilatazione ◈ causare, evitare, provocare, supporre

Dilema ◈ abordar, agravar**se**, asaltar, constituir, dilucidar, dispar**se**, enfrentar**se** {a}, estar {en}, evitar, plantear, poner {en}, presentar**se**, resolver, salir {de}, solucionar, solventar, superar, **surgir**, suscitar**se**, tener, zanjar

Dilemma ◈ affrontare, **assillare**, cogliere, confrontarsi {con}, eludere, generare, **incombere**, interrogarsi {su}, lacerare, **nascere**, porre {di fronte a}, por**si**, proporre, riflettere, risolvere, sciogliere, superare, trovarsi {di fronte a}

Diligencia[1] ◈ extremar, observar, practicar,

Efficienza ◈ acquisire, accrescere, agire {con}, aumentare, garantire, migliorare, potenziare

Diligencia[2] ◈ abrir, archivar, concluir, constar {en}, continuar, cumplir, incoar, iniciar, instruir, ordenar, pedir, realizar, repetir, tramitar

Pratica ◈ aprire, archiviare, chiedere, chiudere, concludere, controllare, datare, depositare, inoltrare, istruire, sbrigare

Dimensión ◈ abarcar, adquirir, alcanzar, ampliar, aumentar, averiguar, calcular, calibrar, cambiar, cobrar, dar, determinar, disminuir, establecer, exceder, infravalorar, menguar, rebasar, recobrar, subestimar, tener, tomar, valorar

Dimensione ◈ accentuare, acquisire, adattare {a}, alterare, assumere, aumentare, avere, calcolare, condizionare, controllare, conservare, dare, determinare, diminuire, evidenziare, indicare, misurare, modificare, monitorare, raggiungere, rientrare {in}, rilevare, riprendere, stimare, superare, valutare

Dimisión ◈ aceptar, admitir, anunciar, criticar, cursar, evitar, exigir, firmar, forzar, notificar, pedir, poner sobre la mesa, precipitar**se**, presentar, producir**se**, provocar, quitar hierro {a}, reclamar, retirar, revocar, tramitar

Dimissione ◈ accettare, accogliere, annunciare, chiedere, congelare, costringere {a}, dare, esigere, firmare, formalizzare, imporre, minacciare, portare {a}, presentare, rassegnare, respingere, rifiutare, ritirare

Dinámica ◈ acelerar, adentrarse {en}, adquirir, crear, desarrollar, **desatarse**, desplegar, frenar, generar, imprimir, iniciar, romper, seguir

Dinamica ◈ accrescere, alterare, attenuare, attivare, chiarire, controllare, interpretare, mostrare, rallentare, ricostruire, spiegare

Dinamismo ◈ cobrar, conferir, dar, derrochar, desplegar, gozar {de}, imprimir, inyectar, manifestar**se**, mostrar, necesitar, otorgar, perder, rezumar, tener

Dinamismo ◈ aggiungere, avere, conferire, dare, donare, imprimere, fornire, perdere, regalare, restituire, suggerire, trasmettere

Dinero ◈ abonar, abusar {de}, acumular, adeudar, **aflorar**, ahorrar, atesorar, blanquear, canalizar, centralizar,

Denaro ◈ accreditare, accumulare, acquistare {con}, anticipare, assorbire, avere, buttare, cambiare, chiedere,

circular, cobrar, conseguir, contar, costar, dar, deber, dedicar, depositar, derrochar, desviar, dilapidar, disipar**se**, donar, emplear, escatimar, estirar, falsificar, **faltar**, **fluir**, ganar, gastar, invertir, inyectar, lavar, malgastar, manejar, multiplicar, necesitar, obtener, ostentar, pagar, pedir, perder, pillar, poner, prestar, pulverizar, rebañar, recabar, recaudar, recibir, recoger, recuperar, reembolsar, reventar {de}, sacar, salvar, sobrar, **subirse a la cabeza**, tener, valorar

circolare, comperare {con}, convertire, dare, depositare, destinare, disporre {di}, disprezzare, distribuire, donare, elargire, essere a corto {di}, estorcere, falsificare, fornire, gestire, guadagnare, impiegare, incassare, intascare, investire, lavare, maneggiare, offrire, perdere, prelevare, prendere, prestare, produrre, raccogliere, racimolare, raggranellare, recuperare, riciclare, riscuotere, risparmiare, ritirare, **scarseggiare**, sottrarre, spendere, sperperare, sprecare, stanziare, usare, **uscire dalle orecchie/dagli occhi**, versare

Diplomacia ◈ actuar {con}, acudir {a}, desplegar, ejercer, exhibir, extremar, **faltar**, hacer gala {de}, llevar {con}, manejar, maniobrar {con}, movilizar, negociar {con}, proceder {con}, prodigar, recurrir {a}, revelar, tener, tratar {con}, utilizar

Diplomazia ◈ agire {con}, avere, cavarsela {con}, comportarsi {con}, esercitare, **mancare**, mettere in campo (tutta), mostrare, muoversi {con}, parlare {con}, procedere {con}, richiedere, ricorrere, trattare {con}, usare

Dirección[1] ◈ apuntar {a/en}, **bifurcarse**, cambiar {de}, caminar {en}, corregir**se**, decidir, dictar, elegir, emprender, enderezar, enfilar, indicar, marcar, orientar**se** {en}, proseguir, rectificar, seguir, tomar, **torcerse**, trazar

Direzione (senso) ◈ andare {in}, avviarsi {in}, cambiare, camminare {in/verso}, dare, guardare {in/verso}, imboccare, imprimere, indicare, indirizzare {in/verso}, individuare, invertire, muovere {in/verso}, prendere, procedere {in/verso}, provenire {da}, puntare {in/verso}, scegliere, seguire, tenere, trovare

Dirección[2] ◈ asumir, centralizar, conllevar, dejar, delegar, desmantelar, desviar, ejercer, encargar**se** {de}, encomendar, llegar {a}, llevar, **recaer**, usurpar

Direzione ◈ affidare, apprezzare, arrivare {a}, assumere, essere {a}, lasciare, prendere, soffiare

Directivo ◈ cesar, **decidir**, **dimitir**, **disponer**, llegar {a}

Dirigente ◈ **decidere**, **dimettersi**, **disporre**, diventare

Director ◈ **cesar**, **decidir**, **decretar** destituir, **dimitir**, **disponer**, ejercer {de}, elegir, **encargarse** (de algo), erigirse {en}, llegar {a}, **ordenar**, **mandar**, **ocuparse** (de algo), nombrar

Direttore ◈ affiancare, appoggiare, assumere, contestare, designare, destituire, **dimettersi**, eleggere, licenziare, nominare, promuovere, rimuovere

Directriz ◈ acatar, aceptar, ajustar**se** {a}, aplicar, aprobar, apuntar, atenerse {a}, contravenir, cumplir, dar, definir,

Direttrice ◈ adottare, agire (secondo), allontanar**si** {da}, approvare, concordare, condividere, dare, definire,

desobedecer, dictar, emanar, establecer, fijar, incumplir, marcar, obedecer, proponer, rechazar, recibir, respetar, seguir, trazar	delineare, estrapolare, imporre, indicare, insistere {per/su}, fissare, mantenere, perseguire, **prevalere**, proporre, scegliere, seguire, stabilire, studiare, suggerire, sviluppare, trovare, tracciare
Disciplina[1] ◈ adentrarse {en}, **cobrar fuerza**, cursar, desarrollar, enseñar, estudiar, impartir, iniciar**se** {en}, involucrar**se** {en}	**Disciplina (materia)** ◈ affrontare, approfondire, bocciare {in}, capire, concentrarsi {su}, essere portato {per}, iniziare {in}, insegnare, introdurre {a}, promuovere {in}, scegliere, seguire, studiare, sviscerare
Disciplina[2] ◈ acatar, aflojar, aplicar, burlar, cumplir, degradar**se**, demostrar, distender**se**, ejercer, extremar, **faltar**, **imperar**, imponer, inculcar, instaurar, mantener, observar, pedir, perder, quebrantar, redoblar, **regir**, relajar**se**, romper, saltarse, someter {a}, sustraer**se** {a/de}, tener	**Disciplina (comportamento)** ◈ accettare, allentare, applicare, assicurare, esigere, essere insofferente {a}, imparare, imporre, impostare, infrangere, insegnare, **mancare**, mantenere, obbedire {a}, osservare, **regnare**, **regolare**, ribellarsi {a}, rispettare, ristabilire, seguire, sottomettersi {a}, sottostare {a}, trasgredire, violare
Discípulo ◈ adiestrar, adoctrinar, aleccionar, educar, iniciar, instruir	**Discepolo** ◈ addottrinare, ammonire, **imparare**, indottrinare, iniziare (in una disciplina), insegnare {a}, istruire
Disco[1] ◈ arreglar, distribuir, editar, grabar, insertar, lanzar, poner, presentar, publicar, quitar, sacar, **sonar**	**Disco** ◈ ascoltare, collezionare, **contenere** (tracce), copiare, distribuire, lanciare, mettere, presentare, produrre, pubblicare, recensire, regalare, registrare, **suonare**, togliere, **uscire**
Disco[2] ◈ **abrirse**, **cerrarse**, **ponerse** (amarillo/verde/rojo), saltarse	**Semaforo** ◈ fermarsi {a}, ignorare, passare {con} (giallo/rosso/verde), rispettare
Disconformidad ◈ **constar**, estar {en}, exponer, expresar, exteriorizar, manifestar, mostrar, ocultar, reflejar, transmitir	**Disaccordo** ◈ acuirsi, alimentare, appianare, causare, comporre, crearsi, dichiararsi {in}, enfatizzare, **esistere**, esprimere (il proprio), essere {in}, esternare (il proprio), inasprirsi, manifestare, mettere da parte, **nascere**, **permanere**, porsi {in}, **portare** {a}, **riguardare**, rilevare, **rimanere**, risolvere, sanare, superare, trovarsi {in}
Discordia ◈ agravar, apaciguar, atizar, avivar**se**, causar, crear, desatar**se**, desencadenar**se**, encender, engendrar, enterrar, entrar {en}, generar, ocasionar, provocar, reavivar**se**, **reinar**, sembrar, suscitar, zanjar	**Discordia** ◈ aumentare, creare, **dividere**, entrare {in}, **esistere**, essere {in}, essere motivo {di}, fomentare, generare, mettere, **nascere**, placare, provocare, **regnare**, **rodere**, **rovinare**, sanare, sedare, seminare, **serpeggiare**, spargere

Discoteca[1] ◈ bailar {en}, entrar {en}, quedar {en}, salir {de}, verse {en}

Discoteca ◈ ballare {in}, dar**si** appuntamento {in}, entrare {in}, uscire {da}, vedersi {in}

Discoteca[2] ◈ hacerse {con}, tener

Discoteca (collezione di dischi) ◈ aggiungere {a}, arricchire, avere, donare, ereditare

Discreción ◈ actuar {con}, exigir, extremar, **faltar**, guardar, llevar {con}, mantener, observar, pedir, practicar, predicar, proceder {con}, recomendar, rezumar, tener

Discrezione ◈ affidarsi {a}, affrontare {con}, agire {con}, avere, chiedere {con}, comportarsi {con}, conoscere, contare {su}, fidarsi {di}, garantire, lamentare, **mancare**, muoversi {con}, raccomandare, richiedere, trattare {con}, usare

d

Discrepancia ◈ acallar, admitir, **aflorar**, agudizar**se**, airear, alimentar, apreciar**se**, atemperar, conciliar, dejar de lado, desmentir, dirimir, dulcificar, **emerger**, evitar, **existir**, generar, limar, manifestar, mantener, marcar, minimizar, mostrar, negar, originar**se**, plantear, presentar, provocar, pulir, quitar hierro {a}, recrudecer**se**, reducir, resaltar, resolver, **salir a la luz**, salvar, sofocar, solventar, soslayar, suavizar, superar, **surgir**, suscitar, tener, tensar, traslucir**se**, **venir de lejos**, zanjar

Discrepanza ◈ accorgersi {di}, **affiorare**, aumentare, avere, causare, colmare, conciliare, correggere, denotare, diminuire, eliminare, **emergere**, **esistere**, evidenziare, generare, ignorare, indicare, mettere da parte, mettere in luce, mostrare, notare, palesar**si**, percepire, registrare, **restare**, ridurre, **rientrare**, riflettere, rilevare, riscontrare, risolvere, sanare, scoprire, segnalare, sottolineare, spiegare, superare

Discriminación ◈ abolir, acabar {con}, actuar {contra}, **afectar**, agravar*se*, alegar, combatir, cometer, construir, crear, **crear fronteras**, **dañar**, **darse** (contra alguien), denunciar, eliminar, enfrentar*se* {a}, erradicar, evitar, **existir**, favorecer, generar, **humillar**, implicar, **indignar**, luchar {contra}, marcar, **obstaculizar**, padecer, **pervivir**, poner fin {a}, **proceder**, producir, prohibir, recibir, **relegar**, romper {con}, sentir, señalar, ser objeto {de}, soportar, sufrir, superar, **tener efectos**, **tocar**

Discriminazione ◈ abolire, affrontare, attuare, causare, colpire, combattere, compiere, comportare, constatare, costituire, creare, **danneggiare**, dare luogo {a}, determinare, eliminare, **esistere**, esporre {a}, essere oggetto {di}, evidenziare, fare, generare, introdurre, lamentare, **ledere**, lottare {contro}, mantenere, **minare**, odiare, operare, patire, **penalizzare**, permettere, porre fine {a}, portare {a}, prevedere, provocare, reagire {a}, ribellarsi {a}, rimediare {a}, subire, superare, tollerare, **umiliare**, **violare**

Disculpa ◈ aceptar, admitir, buscar, deber, deshacerse {en}, exigir, formular, hacer **llegar**, implorar, merecer, obtener, ofrecer, pedir, poner, presentar, rechazar, recibir, rogar, tener, testimoniar,

Scusa ◈ accampare, accettare, addurre, **arrivare**, ascoltare, avanzare, cercare, chiedere, credere {a}, dare, domandare, fare, fornire, giustificar**si** {con}, inventare, offrire, porgere, prendere,

transmitir

preparare, presentare, produrre, trovare, usare

Discurso ◈ abanderar, abrigar, abrir, acortar, acotar, aderezar, agotar**se**, ahogar**se**, alimentar, amenizar, apuntalar, armar**se**, articular, boicotear, caer como una bomba, centrar, cerrar, componer, configurar, conocer, **constar** (de algo), construir, converger, crear, dar, delinear, desbrozar, desmontar, destripar, difundir**se**, discurrir, dulcificar, echar, elaborar, entrecortar**se**, escribir, escuchar, estructurar, evolucionar, **girar**, hilvanar, improvisar, interrumpir, jalonar, leer, ligar, madurar, moderar, moldear, montar, obviar, perfeccionar, perseverar {en}, persistir {en}, plantear, predicar, proferir, pronunciar, recitar, redactar, repetir, soltar, sostener, sustentar, tejer

Discorso ◈ accorciare, affrontare, alimentare, **alludere** (a qualcosa), allungare, approfondire, articolare, ascoltare, attaccare, avviare, **cadere** (su qualcosa), cambiare, comprendere, concludere, deviare, dirigere {su/verso}, edulcorare, esulare {da}, esporre, fare, far cadere {su}, **fare riferimento** (a qualcosa/qualcuno), far morire, finire, imbastire, impedire, impostare, improvvisare, infarcire, infiorettare, iniziare, inserir**si** {in}, instaurare, intavolare, interpretare, interrompere, lasciar cadere/a metà/in sospeso, leggere, perdere il filo {di}, portare avanti, preparare, pronunciare, redigere, riassumere, riguardare, riprendere, riprendere il filo {di}, rivolgere, scivolare {su}, scrivere, semplificare, sfrondare, spostare, sviare {da}, svicolare {da}, sviluppare, tagliare, tenere, terminare, **toccare** (un argomento), troncare

Discusión ◈ abrir, acabar {con}, ahogar**se**, alimentar, amagar, amainar, apaciguar, aplacar**se**, arbitrar {en}, armar**se**, atizar, avecinar**se**, avivar, brotar, caldear**se**, calmar**se**, cancelar, centrar, comenzar, congelar, dar lugar {a}, **derivar** (en algo), desatar**se**, desbloquear, desencadenar**se**, dirimir, discurrir, empezar, encresparse, enfrascar**se** {en}, enredar**se** {en}, entablar, entrar {en}, enzarzarse {en}, **estallar**, **faltar**, forzar, generar, **girar**, iniciar, interrumpir, involucrar**se** {en}, librar, mantener, merecer, meter**se** {en}, plantear, prestar**se** {a}, producir, promover, provocar, reabrir, reanudar, reavivar, recrudecer**se**, retomar, revivir, sembrar, serenar**se**, someter {a}, sosegar**se**, **surgir**, suscitar, sustraer**se** {a/de}, tener, tensar, terciar {en}, terminar, **venir de lejos**, **versar** (sobre algo), zanjar

Discussione ◈ accendere, affrontare, allargare, animare, approfondire, aprire, assistere {a}, avere, **avere luogo**, avviare, basar**si** {su}, calmare, chiudere, coinvolgere {in}, concludere, condurre, consentire, continuare, contribuire {a}, dare avvio/il via {a}, dare luogo {a}, **degenerare**, deviare, esaurire, essere argomento/oggetto/spunto {di}, essere fuori, **essere in corso**, estromettere {da}, evitare, facilitare, focalizzar**si**, guidare, imbastire, impantanarsi {in}, impedire, impegnarsi {in}, inasprir**si**, incentrar**si**, incoraggiare, iniziare, intavolare, interrompere, intervenire {in}, **languire**, meritare, **mettere in luce**, moderare, monopolizzare, **morire**, **nascere**, partecipare {a}, permettere, porre fine {a}, portare a termine, portare {a/su}, prendere parte {a}, prolungare, promuovere, proseguire, provocare, ravvivare, rimandare, rinviare, riprendere, scatenare, seguire, spegner**si**,

	sollevare, sostenere, spostare, stimolare, suscitare, sviare, sviluppare, terminare, troncare, uccidere, unirsi {a}, vertere (su qualcosa)
Disertación ◈ comenzar, concluir, empezar, escribir, exponer, hacer, leer, realizar, terminar	**Dissertazione** ◈ abbandonarsi {a}, avventurarsi {in}, cominciare, concludere, dilungarsi {in}, esporre, fare, iniziare, leggere, pubblicare, scrivere, terminare
Disfunción ◈ causar, combatir, conllevar, generar, mejorar, moderar, padecer, producir, provocar, sufrir	**Disfunzione** ◈ accertare, causare, combattere, comportare, **condizionare**, convivere {con}, diagnosticare, fare i conti {con}, generare, **impedire**, migliorare, nascondere, notare, provocare, riscontrare, sanare, scoprire la causa/le cause {di}, soffrire {di}
Disfraz ◈ ataviarse {con}, cambiar {de}, confeccionar, dejar**se** {de}, descubrir**se**, desenmascarar, despojar**se** {de}, destapar, engañar {con}, exhibir, liberar**se** {de}, llevar, lucir, ocultarse (bajo), poner**se**, probar**se**, quitar**se**, servir {de}, usar {como}, utilizar, vestir	**Maschera** ◈ **cadere**, cambiare, indossare, mettersi {in}, nasconder**si** {dietro a}, portare, provar**si**, scoprire, toglier**si**, vestir**si** {in}
Disgusto ◈ acarrear, ahorrar, apechugar {con}, aplacar**se**, **arreciar**, causar, costar, dar, deparar, disimular, esconder, evitar**se**, experimentar, expresar, exteriorizar, llevarse, manifestar, mostrar, ocasionar, ocultar, olvidar, provocar, recuperar**se** {de}, reponerse {de}, sentir, sobreponerse {a}, sufrir, tener	**Dispiacere** ◈ arrecare, attenuare, avere, causare, dare, dissimulare, esprimere, evitare, manifestare, mostrare, nascondere, procurare, provare, provocare, recare, risparmiare, sentire, superare, suscitare
Disidente ◈ acusar, arrestar, convertir**se** {en}, criticar, **declarar**, demandar, denunciar, deportar, detener, **infiltrarse**, integrar, mantener, organizar**se**, recibir, sostener	**Dissidente** ◈ accontentar**si**, **affermare**, aggiungersi {a}, arrestare, **bloccare**, criticare, denunciare, **dichiarare**, espellere, isolare, mandare via, perseguitare, punire, **raggiungere** (un numero), **ricorrere** {a}, sostenere, **tornare alla carica**, trattenere
Disminución ◈ acarrear, acusar, amortiguar**se**, compensar, conseguir, detectar, estimular, generar, implicar, operar**se**, paliar, presentar, prever, producir, provocar, realizar, reflejar,	**Diminuzione** ◈ assistere {a}, **avvenire**, causare, comportare, consentire, contenere, controllare, corrispondere {a}, denunciare, determinare, essere {in}, evidenziare, favorire, misurare,

registrar, sufrir, suponer	notare, osservare, ostacolare, ottenere, permettere, portare {a}, prevedere, prevenire, produrre, promettere, provocare, registrare, richiedere, rimandare, **scattare**, segnare, subire, **verificarsi**
Disolución ◈ acarrear, acordar, anular, anunciar, consumar**se**, decidir, decretar, descartar, evitar, exigir, negociar, ordenar, pedir, permitir, plantear, producir**se**, provocar, revocar, solicitar	**Scioglimento** ◈ accelerare, annunciare, causare, chiedere, comportare, consentire, decidere, decretare, esigere, evitare, facilitare, impedire, ordinare, ottenere, permettere, prevedere, proporre, prospettare, provocare, revocare, rischiare, sancire, scartare, sollecitare, stabilire
Disparate ◈ aceptar, bordear, calificar {de}, cometer, considerar, constituir, decir, enmendar, hacer, incurrir {en}, parecer, prodigar, proferir, rayar {en}, rozar, soltar, subsanar	**Sproposito** ◈ commettere, compiere, credere {a}, denunciare, dimostrare, dire, evidenziare, evitare, fare, rasentare, rilevare, rimarcare, rimediare {a}, scrivere, sembrare, spiegare
Disparidad ◈ aprovechar, combatir, eliminar, enseñar, **existir**, favorecer, mostrar, reducir	**Disparità** ◈ accentuar**si**, acuir**si**, aumentare, causare, colmare, comportare, creare, criticare, dare, diminuire, **esistere**, evidenziare, evitare, generare, giustificare, introdurre, livellare, mantenere, percepire, **persistere**, porre fine/rimedio {a}, ridurre, rilevare, rimuovere, sanare, sancire, **scomparire**, segnalare, sottolineare, superare, **sussistere**, **vigere**
Disparo ◈ acertar, amortiguar, atinar, controlar, desviar**se**, detener, efectuar, errar, escuchar, estrellar (contra algo), fallar, guarecerse {de}, hacer, intercambiar, lanzar, mandar, oír, parar, realizar, recibir	**Sparo** ◈ **attraversare**, attutire, **echeggiare**, esplodere, fallire, provocare, **risuonare**, sbagliare, sentire, udire
Disposición[1] ◈ acatar, arbitrar, burlar, contemplar, contravenir, cumplir, derogar, dictar, emanar, establecer, evadir, firmar, incluir, infringir, obedecer, promulgar, quebrantar, regir, saltarse, violar, vulnerar	**Disposizione (ordine)** ◈ applicare, attenersi {a}, **consentire**, contravvenire {a}, dare, derogare {a}, disattendere, impartire, osservare, **permettere**, **prevedere**, recepire, **regolare**, revocare, **sancire**, seguire, **stabilire**, tener conto {di}, trasgredire, **vietare**, violare
Disposición[2] ◈ anunciar, confirmar, **cundir**, **existir**, expresar, indicar, manifestar, mostrar, reiterar, respetar,	**Disposizione (modo di fare)** ◈ assecondare, avere, coltivare, manifestare, modificare, mostrare,

tener

presentare, rivelare

Dispositivo[1] ◈ accionar, activar, armar, arrancar, colocar, desarmar, desmantelar, desplegar, disponer {de}, elaborar, fallar, funcionar, instalar, montar, poner a punto, poner en marcha, preparar, programar, reforzar, romper

Dispositivo ◈ accendere, attivare, azionare, bloccare, brevettare, **consentire**, costruire, creare, disattivare, disporre {di}, dotare {di}, fornire, **funzionare**, ideare, inventare, inserire, lanciare (sul mercato), mettere a punto, munire {di}, produrre, realizzare, registrare, **rivoluzionare**, **servire**, spegnere, usare, utilizzare

Dispositivo[2] ◈ activar, contar {con}, desactivar, desmantelar, desplegar, disponer, establecer, organizar, poner a punto, poner en funcionamiento/marcha, preparar, reforzar

Reparto (sezione) ◈ allertare, comandare, contare {su}, creare, **fare irruzione**, includere, istituire, **occuparsi** {di}, rinforzare, rivolgersi {a}

d

Disputa ◈ acallar, **aflorar**, agudizar**se**, apaciguar, arbitrar, atemperar, atenuar**se**, atizar, avivar, caldear**se**, calmar**se**, causar, derivar {en}, desatar**se**, desembocar {en}, desencadenar**se**, desentenderse {de}, dirimir, enfrascarse {en}, enredarse {en}, entablar, entrar {en}, enzarzarse {en}, **estallar**, evitar, generar, iniciar, interceder {en}, involucrar**se** {en}, librar, mantener, mediar {en}, meter**se** {en}, ocasionar, originar, plantear, provocar, reavivar, recrudecer**se**, resolver, sellar, solucionar, sostener, suscitar, tener, terciar {en}, zanjar

Disputa ◈ accender**si**, affrontare, aprire, causare, **coinvolgere**, **contrapporre**, dare il via {a}, **degenerare**, essere al centro {di}, **essere in atto**, evitare, ingaggiare, mediare {in}, **nascere**, originare, perdersi {in}, placare, porre fine {a}, **prendere corpo**, provocare, ricomporre, risolvere, scatenare, scaturire, **scoppiare**, **sorgere**, tenere in sordina, trascinare, **vertere** {su}, vincere

Disquete ◈ almacenar {en}, **contener**, copiar {en}, editar {en}, grabar {en}, guardar {en}, leer, tener

Dischetto ◈ conservare (un file) {in/su}, **contenere**, copiare, leggere, registrare {in/su}

Distancia ◈ abrir**se**, acortar, agravar**se**, alargar, aminorar, aumentar, calcular, cubrir, **desvanecerse**, doblar, establecer**se**, estrechar, franquear, ganar, guardar, mantener, marcar, medir, mitigar, poner, recorrer, recortar, reducir, respetar, salvar, **separar**, soportar, superar, tomar

Distanza ◈ accorciare, accrescere, allungare, annullare, aumentare, azzerare, calcolare, colmare, coprire, creare, denotare, diminuire, eliminare, **intercorrere** {tra}, interporre, mantener**si** {a}, marcare, misurare, percorrere, raddoppiare, ridurre, rimanere {a}, segnalare, **separare**, tener**si** {a},

Distensión[1] ◈ alentar, aprovechar, causar, contribuir {a}, crear, favorecer, fomentar, lograr, producir, propiciar,

Distensione ◈ approfittare {di} [clima di], causare, contribuire {a}, creare, favorire, indurre, ottenere, permettere,

provocar	produrre, raggiungere, regalare, ristabilire
Distensión² ◈ diagnosticar, padecer, recuperar**se** {de}, resentirse {de}, tener, sufrir	**Stiramento** ◈ avere, dare luogo {a}, diagnosticare, evidenziare, guarire {da}, incorrere {in}, **riguardare** (un muscolo), subire, temere
Distinción¹ ◈ agradecer, conceder, conferir, entregar, ganar, merecer**se**, obtener, otorgar, **recaer**, recibir	**Riconoscimento** ◈ aggiudicar**si**, **andare** {a}, assegnare, attendere, attribuire, dare, godere {di}, incassare, meritare, negare, offrire, ottenere, promettere, ricevere
Distinción² ◈ abolir, ahondar {en}, anular, difuminar**se**, establecer, **existir**, hacer, imponer, introducir, marcar, negar, ostentar, preservar, salvar, subrayar, sugerir, superar	**Distinzione** ◈ abbandonare, abolire, applicare, attenuare, basare {su}, **comparire**, compiere, creare, effettuare, eliminare, **emergere**, enfatizzare, **esistere**, **essere presente**, fare, fondare, fornire, ignorare, implicare, imporre, individuare, introdurre, mantenere, mettere da parte, notare, operare, percepire, preservare, prevedere, procedere {a}, proporre, **resistere**, riconoscere, rifiutare, **riguardare**, ripristinare, **scomparire**, sottolineare, spiegare, superare, tener conto {di}, tentare, tracciare
Distracción¹ ◈ buscar, carecer {de}, demandar, encontrar, evitar, inventar, necesitar, servir {de}, tener	**Distrazione (divertimento)** ◈approfittare {di}, avere, cercare, conceder**si**, favorire, generare **Svago** ◈ assicurare, fornire, garantire, offrire, privare {di}, procurare, regalare, trovare
Distracción² ◈ admitir, aprovechar, buscar, cometer, evitar, incurrir {en}, permitir, tener	**Distrazione** ◈ approfittare {di}, cadere {in}, causare, commettere, contenere, **costare**, evitare, favorire, generare, imputare {a}, incorrere {in}, notare, osservare, pagare {per}, passare sopra {a}, provocare, riconoscere, rilevare, rimediare {a}, sfruttare
Distribución ◈ agilizar, arrear, asestar, asignar, cambiar {de}, controlar, efectuar, endosar, establecer, lanzar, mejorar, modificar, organizar, **partir**, proceder {a}, realizar	**Distribuzione** ◈ aumentare, consentire, controllare, curare, determinare, favorire, garantire, impedire, lanciare (sul mercato), migliorare, organizzare, ottenere, ottimizzare, **partire**, permettere, potenziare, prevedere, procedere {a}, programmare, provvedere {a}, raggiungere, ridurre, rilevare, vietare

Disturbio ◈ acabar {con}, apaciguar**se**, armar**se**, **arreciar**, causar, desatar**se**, desencadenar**se**, disolver**se**, **estallar**, evitar, generar, iniciar**se**, ocasionar, **ocurrir**, organizar, promover, protagonizar, provocar, recrudecer**se**, registrar, remitir, sofocar

Tumulto ◈ causare, cessare, **degenerare**, **dilagare**, evitare, generare, inasprir**si**, **nascere**, organizzare, provocare, reprimere, scatenare, scoppiare, sedare, sfociare {in}, soffocare

Divergencia ◈ acentuar, **aflorar**, apreciar**se**, dar lugar {a}, dirimir, evidenciar, **existir**, generar, limar, mantener, mostrar, **nacer**, provocar, resolver, respetar, salvar, superar, tener, traslucir**se**, zanjar

Divergenza ◈ appianare, attenuare, aumentare, causare, colmare, comporre, determinare, documentare, eliminare, **emergere**, esaminare, **esistere**, esprimere, evidenziare, generare, **insorgere**, mettere in luce, notare, percepire, **permanere**, portare {a}, provocare, ravvisare, registrare, rivelare, sanare, segnalare, **separare**, **sorgere**, superare

Diversidad ◈ acentuar, aceptar, admitir, asumir, buscar, defender, descubrir, eliminar, favorecer, incentivar, mantener, mostrar, potenciar, presentar, preservar, promover, reconocer, reducir, reflejar, reservar

Diversità ◈ accentuare, accettare, apprezzare, aumentare, **balzare/saltare agli occhi**, cogliere, difendere, eliminare, **emergere**, enfatizzare, **esistere**, **essere palese**, evidenziare, livellare, mettere/porre l'accento {su}, minimizzare, percepire, preservare, riconoscere, ridurre, sottolineare, valorizzare

Diversión ◈ aguar, asegurar, buscar, contribuir {a}, disfrutar {con}, entretener**se** {con}, estropear, frustrar, garantizar, gastar {en}, llevar, ofrecer, preferir, prometer, proporcionar

Svago ◈ approfittare {di}, assicurare, cercare, conceder**si**, favorire, fornire, garantire, offrire, privare {di}, procurare, promettere, regalar**si**, trovare

División[1] ◈ agravar**se**, causar, conjurar, consumar**se**, crear, demarcar, difuminar**se**, efectuar, establecer, evitar, fomentar, fraguar**se**, generar, hacer, incitar {a}, llevar {a}, pedir, provocar, realizar, resolver, respetar, salvar, subrayar, **surgir**, trazar

Divisione ◈ abolire, accettare, attenersi {a}, attenuare, **attraversare**, aumentare, basar**si** {su}, celare, colmare, combattere, creare, denunciare, **emergere**, **esistere**, evidenziare, evitare, favorire, impedire, introdurre, mascherare, **nascere**, nascondere operare, ostacolare, permettere, produrre, provocare, **regnare**, ridurre, riflettere, **rimanere**, rispettare, rivelare, sancire, seguire, **separare**, stabilire, superare, testimoniare, **venire meno**

División[2] ◈ corregir, efectuar, hacer, poner, realizar, repasar, revisar

Divisione (operazione matematica) ◈ correggere, eseguire, fare, risolvere,

	sbagliare, svolgere
Divorcio ◈ aceptar, conceder, conseguir, consumar**se**, dar, dictar, existir, legalizar, obtener, pedir, producir**se**, provocar, reponerse {de}, resolver**se**, solicitar, terminar {en}, tramitar	**Divorzio** ◈ accettare, affrontare, annunciare, arrivare {a}, avere, chiedere, concedere, concludersi {con}, consentire, essere a un passo {da}, essere reduce {da}, evitare, finire {con/in}, lasciarsi alle spalle, negare, negoziare, opporsi {a}, ottenere, portare {a}, rassegnarsi {a}, rifiutare, riprendersi {da}, sancire, sfociare {in}, soffrire {per}, volere
Divulgación ◈ autorizar, contribuir {a}, detener, estimular, evitar, facilitar, formular, hacer, impedir, impulsar, llevar a cabo, ocasionar, permitir, potenciar, prohibir, realizar, restringir	**Divulgazione** ◈ agevolare, arginare, assicurare, auspicare, autorizzare, bloccare, causare, consentire, contribuire {a}, evitare, favorire, fermare, frenare, garantire, generare, impedire, ostacolare, permettere, proibire, rafforzare, restringere, vietare, stimolare
Doblaje ◈ dedicar**se** {a}, realizar, supervisar	**Doppiaggio** ◈ controllare, dedicar**si** {a}, occuparsi {di}, realizzare
Docencia ◈ abandonar, dedicar**se** {a}, dejar, ejercer, impartir, mejorar, planificar, practicar, regresar {a}	**Docenza** ◈ abbandonare, dedicar**si** {a}, esercitare, lasciare, migliorare, tornare {a}
Doctorado ◈ acabar, acceder {a}, admitir {en}, conceder, conseguir, convalidar, cursar, empezar, exigir, hacer, homologar, inscribir**se** {en}, lograr, matricular**se** {en}, obtener, otorgar, pedir, poseer, preparar, realizar, recibir, requerir, solicitar, tener, terminar	**Dottorato** ◈ avere, conferire, conseguire, finire, iniziare, iscriver**si** {a}, ottenere, portare a termine, possedere, prendere, ricevere, richiedere, seguire (corsi di), terminare, vantare
Doctrina ◈ abdicar {de}, abjurar {de}, abrazar, adherirse {a}, adoptar, aplicar, arraigar, calar (en alguien), combatir, comulgar {con}, contradecir, convertir**se** {en}, creer {en}, criticar, defender, difundir**se**, divulgar, esgrimir, establecer, fundar, hacer, impartir, incardinar, inculcar, interpretar, poner en práctica, practicar, predicar, profesar, propagar**se**, recordar, respetar, revisar, seguir, sentar, sustentar	**Dottrina** ◈ abbandonare, abbracciare, aderire {a}, adottare, applicare, combattere, contraddire, convertir**si** {a}, credere {in}, criticare, definire, difendere, diffonder**si**, divulgare, esporre, fondare, inculcare, insegnare, interpretare, mettere in pericolo, modificare, portare, predicare, prestare attenzione {a}, professare, promuovere, propagar**si**, riallacciar**si** {a}, riconoscersi {in}, ricordare, riferirsi {a}, rispettare, seguire, sostenere

Documentación ◈ analizar, aportar, archivar, bucear {en}, buscar, carecer {de}, confrontar, controlar, encontrar, entregar, exigir, falsificar, faltar, guardar, incautar, incluir, legalizar, llevar, manejar, mostrar, **obrar en poder**, obtener, ocultar, pedir, pertrechar**se**, preparar, presentar, recabar, recibir, recopilar, rellenar, repasar, retirar, revisar, solicitar, traducir, traspapelar**se**, verificar

Documentazione ◈ accumulare, acquisire, allegare, archiviare, **attestare**, consegnare, conservare, controllare, **dimostrare**, disporre {di}, esaminare, esibire, **esistere**, **evidenziare**, falsificare, fornire, inviare, **mancare**, mostrare, nascondere, perdere, possedere, predisporre, presentare, produrre, **provare**, raccogliere, radunare, recuperare, ricevere, richiedere, scartabellare, smarrire, studiare, tradurre, verificare

Documental ◈ **contar**, dar, dirigir, **durar**, echar, exhibir, filmar, hacer, **narrar**, montar, **mostrar**, poner, producir, proyectar, rodar, ver

Documentario ◈ **annoiare**, **appassionare**, **contenere**, **denunciare**, detestare, dirigere, **durare**, fare, filmare, girare, guardare, **interessare**, lavorare {a}, preferire, proiettare, realizzare, vedere

Documento ◈ acumular, alterar, amañar, analizar, anular, aportar, archivar, autentificar, **circular**, clasificar, compulsar, conseguir, contrastar, crear, cumplimentar, desenterrar, difundir**se**, emanar, encontrar, enmendar, escribir, estudiar, exhumar, expedir, extender, falsificar, **faltar**, fechar, filtrar**se**, firmar, formalizar, guardar, imprimir, incluir, invalidar, leer, legalizar, **obrar en poder**, ocultar, ofrecer, presentar, redactar, rellenar, sellar, traspapelar**se**, validar, **versar**

Documento ◈ allegare, alterare, analizzare, aprire, archiviare, autenticare, **attestare**, basar**si** {su}, caricare, catalogare, chiudere, condividere, **confermare**, consegnare, conservare, consultare, contraffare, contrassegnare, controllare, convalidare, copiare, creare, datare, decifrare, depositare, **dichiarare**, diffondere, diramare, distruggere, **dimostrare**, duplicare, editare, elaborare, eliminare, emettere, esaminare, esibire, falsificare, fornire, firmare, inviare, **mancare**, memorizzare, modificare, mostrare, ottenere, perdere, possedere, prendere visione {di}, presentare, produrre, **provare**, pubblicare, recuperare, redigere, ricevere, richiedere, rifare, rilasciare, rinvenire, ritrovare, **rivelare**, salvare, **sancire**, scaricare, scrivere, sequestrare, siglare, smarrire, spedire, spulciare, stampare, stendere, studiare, timbrare, trasmettere, visionare, visualizzare

Dogma ◈ abrazar, acatar, constituir, convertir {en}, cuestionar**se**, defender, discutir, enterrar, establecer, fundar, imponer, predicar, proclamar, replantear**se**, seguir, sentar, socavar

Dogma ◈ accettare, aderire {a}, confutare, contestare, criticare, discutere, elevare {a}, eliminare, imporre, mettere in dubio, modificare, proclamare, rifiutare, rivoluzionare, sancire, sconfessare, smentire, superare

Dolencia ◈ acusar, agravar**se**, agudizar**se**, aliviar, **aparecer**, aquejar, arrastrar, atajar, combatir, curar**se** {de}, desarrollar, determinar, diagnosticar, heredar, librar**se** {de}, mejorar {de}, mitigar, ocasionar, ocultar, padecer, prevenir, provocar, recuperarse {de}, sobreponerse {a}, soportar, sufrir, superar, tener, transmitir, tratar

Dolor ◈ acallar, **acechar**, acentuar**se**, acusar, adherir**se** {a}, agravar**se**, aguantar, agudizar**se**, ahogar**se**, ahuyentar, aligerar, aliviar, amainar, aminorar, amortiguar, anegar**se** {en}, **aparecer**, aplacar**se**, aquejar, **asaltar**, atajar, **atenazar**, atenuar**se**, aumentar, avivar, calmar**se**, cargar {con}, causar, ceder {a}, cerrar los ojos (ante), combatir, compartir, compensar, confesar, conjurar, **crecer**, dar, **desaparecer**, desfogar, eliminar, embargar, enjugar, **entrar** (a alguien), estremecerse {de}, evitar, exacerbar, experimentar, expresar, fingir, infligir, mitigar, ocasionar, ocultar, olvidar, padecer, paliar, producir, provocar, quitarse, reducir, reflejar, emitir, reponerse {de}, reprimir, retorcerse {de}, reventar {de}, sembrar, sentir, sobreponerse {a}, soportar, sucumbir {a}, sufrir, sumir**se** {en}, tener, teñir {de}, testimoniar, transmitir, traslucir**se**, traspasar, tratar, vencer

Dominio[1] ◈ afianzar**se**, apagar**se**, condenar, confirmar, conseguir, detentar, devolver, ejercer, ejercitarse {en}, estar (bajo), fortalecer**se**, imponer, mantener, mostrar, ostentar, perder, reclamar, recuperar, someter {a}, tener

Dominio[2] ◈ **abarcar**, ampliar, **cubrir**, entrar {en}, exceder, extender, limitar, penetrar {en}, recortar, restringir, salir

Malessere ◈ accentuare, accusare, **affliggere**, affrontare, aggravar**si**, alleviare, avere, avvertire, causare, **cogliere**, **colpire**, **comparire**, curare, **derivare** {da}, determinare, fingere, manifestar**si** nascondere, **passare**, **pervadere**, prevenire, provare, provocare, ridurre, riprendersi {da}, risolvere, **scomparire**, soffrire {di}, sopportare, **tormentare**

Dolore ◈ accasciarsi {per}, accusare, affievolire, **affliggere**, aggravar**si**, alleviare, **assalire**, **attanagliare**, attenuar**si**, avere, avvertire, calmar**si**, causare, combattere, contorcersi {per}, controllare, conviver {con}, curare, **dare tregua**, eliminare, essere vicino {in} (a qualcuno), evitare, generare, impazzire {da/di/per}, infliggere, **insorgere**, **invadere**, lamentar**si** {per}, lenire, **martoriare**, mitigare, **passare**, patire, percepire, piangere {di/per}, piegarsi in due {da/per}, placar**si**, procurare, prolungare, **propagarsi**, provare, provocare, reagire {a}, **restare**, **scemare**, **scomparire**, sconfiggere, **sconvolgere**, sedare, sentire, simulare, soccombere {a}, soffrire {di/per}, sopire, sopportare, sradicare, superare, tollerare, **togliere il respiro**, **trafiggere**, urlare {di/per}, **venire** (a qualcuno)

Dominio ◈ accettare, acquisire, affermare, allentare, aspirare {a}, avere, basare, combattere, consentire, contrastare, esercitare, essere sotto, estendere, fondare, imporre, liberar**si** {di}, mantenere, ottenere, passare sotto, perdere, porre fine {a}, rafforzare, reagire {a}, ribellarsi {a}, riconoscere, ridurre sotto il proprio, sottomettere {a}, sottrar**si** {a}, subire

Area (ambito) ◈ addentrarsi {in}, affermarsi {in}, ampliare, circoscrivere, definire, delimitare, entrare {in}, esulare

{de}, sobrepasar, traspasar	{da}, lavorare {in}, muoversi {in}, oltrepassare, operare {in}, restringere, rimanere, selezionare, superare, uscire {da}
Dominio[3] ◈ acreditar, adquirir, cuestionar, demostrar, desarrollar, desplegar, ejercitarse {en}, exhibir, exigir, lucir, mostrar, poseer, requerir, rezumar, tener	**Padronanza** ◈ acquisire, assumere, avere, constatare, dimostrare, farsi forte {di}, ostentare, possedere, prendere atto {di}, presupporre, riconoscere (a qualcuno), rivelare
Don ◈ aprovechar, atesorar, conceder, conseguir, cultivar, desperdiciar**se**, disfrutar {de}, ejercer, estar en poder {de}, gozar {de}, infundir, malgastar, nacer {con}, otorgar, poseer, recibir, recuperar, tener	**Dono** ◈ accettare, apprezzare, avere, coltivare, contraccambiare, fare, gradire, nascere {con}, offrire {in}, possedere, respingere, ricambiare, ricevere, rifiutare, sprecare, sviluppare, tesaurizzare, valorizzare
Donación ◈ aceptar, bloquear, canalizar, declinar, efectuar, entregar, enviar, hacer, ofrecer, pedir, realizar, recibir, repartir, solicitar	**Donazione** ◈ **arrivare**, consegnare, contribuire {con}, destinare, effettuare, elargire, fare, incassare, incoraggiare, inviare, offrire, ottenere, **pervenire**, ricevere, scoraggiare
Donante ◈ **aparecer**, buscar, **ceder**, conseguir, convertir**se** {en}, dar {con}, encontrar, esperar, hacer**se**, lograr, necesitar, pedir, precisar, proporcionar, registrar**se**, **satisfacer**, servir {como}	**Donatore** ◈ aspettare, aver bisogno {di}, cercare, diventare, **essere compatibile/incompatibile**, iscriver**si** {come}, registrar**si** {come}, trovare
Dopaje ◈ acusar {de}, combatir, cometer, descubrir, desvelar, descalificar {por}, detectar, evitar, examinar, incurrir {en}, institucionalizar, investigar, luchar {contra}, practicar, recurrir {a}, sancionar {por}, sufrir, suspender {por}	**Doping** ◈ accusare {di}, combattere, dividersi {intorno a/su}, evitare, lottare {contro}, propagandare, ricorrere {a}, rifiutare, scagliar**si** {contro}, scoprire [caso di], sospendere {per}, squalificare {per}, tirare in ballo, trovare [caso di], vietare
Dosis ◈ administrar, ajustar, aumentar (progresivamente), calcular, dar, disminuir, duplicar, elevar, encontrar, equivocarse {de}, **faltar**, graduar, incrementar, indicar, ingerir, inocular, inyectar, medir, modificar, obtener, percibir, poner*se*, precisar, prescribir, recetar, recibir, recomendar, reducir (a la mitad), repetir, requerir, sobrepasar, sugerir, suministrar, **surtir efecto**, tener, **tocar** (a alguien), tolerar, tomar, utilizar, variar	**Dose** ◈ abbondare {con}, aggiungere, assicurare, assumere, attenersi {a}, aumentare, **avere effetto**, calibrare, dare, dimezzare, diminuire, **essere necessaria**, fornire, inalare, ingerire, ingurgitare, iniettare, istillare, mantenere, misurare, mostrare, **occorrere**, offrire, pesare, possedere, prendere, procurar**si**, raddoppiare, ricevere, richiedere, ridurre, rincarare, sbagliare, somministrare, superare, tollerare, usare

Dotación ◈ ampliar, aportar, aprobar, asignar, aumentar, bajar, dar, duplicar, esperar, establecer, faltar, incrementar, ofrecer, rebajar, recibir, solicitar, tener

Dotazione ◈ aumentare, amministrare, avere, costituire, completare, diminuire, disporre {di}, divider**si**, esaurire, fornire, incrementare, limitare, **passare** (da una somma a un'altra), prevedere, raddoppiare, richiedere, superare

Dote(s)[1] ◈ aplicar, aportar, aprovechar, carecer {de}, cultivar, demostrar, derrochar, ejercitar, evidenciar, exigir, exponer, mostrar, poner en práctica, poseer, reconocer, requerir, revelar, sacar, tener, utilizar

Dote (qualità) ◈ affinare, ammirare, apprezzare, avere, coltivare, **consentire**, dimostrare, elogiare, esaltare, esercitare, esibire, essere pieno {di}, magnificare, manifestar**si**, mettere a frutto, possedere, richiedere, riconoscere, rivelare, sfruttare, soffocare, sviluppare, usare, **trasparire**, valorizzare

Dote[2] ◈ administrar, **ascender** {a}, aumentar, corresponder, dar {en}, devolver, disminuir, entregar, establecer, gestionar, pagar, recibir, tener derecho {a}

Dote ◈ amministrare, **ammontare** {a}, assegnare, assicurar**si**, dilapidare, fare, gestire, impadronirsi {di}, lasciare {in}, pagare, portare {in}, restituire, ricevere

Drama ◈ cocinar**se**, compartir, consumar**se**, escribir, hundir**se** {en}, mitigar, ocasionar, provocar, quitar, quitar hierro {a}, recrear, representar, resolver, solucionar, sufrir, vivir

Dramma ◈ **abbattersi**, **affliggere**, affrontare, aggravar**si**, allestire, ambientare, confezionare, consumar**si**, **esplodere**, essere alle prese {con}, evitare, fare, **funestare**, **incombere**, inscenare, interpretare, mettere in cartellone, mettere in scena, programmare, provocare, scatenare, scrivere, sfiorare, superare, **svolgersi**, trasformar**si** {in}, vivere {in}

Droga ◈ abocar**se** {a}, abusar {de}, adulterar, arrastrar {a}, **circular**, combatir, comparar, conseguir, consumir, cortar, darse {a}, dejar, distribuir, erradicar, ilegalizar, incautar, interceptar, introducir, legalizar, llevar, luchar {contra}, mezclar, pasar, pillar, probar, prohibir, requisar, suministrar, tomar, traficar {con}, transportar, trapichear {con}, vencer, vender

Droga ◈ acquistare, **agire**, **alterare**, assuefar**si** {a}, assumere, avere bisogno {di}, commerciare, consumare, darsi {a}, depenalizzare, diffonder**si**, dipendere {da}, disintossicar**si** {da}, essere schiavo {di}, estrarre, fare uso {di}, finire nella spirale {di}, fornire, importare, iniettar**si**, intossicar**si** {con}, legalizzare, liberar**si** (da/dalla schiavitù di), mettere in circolazione, prendere, prendere misure {contro}, proibire, raffinare, rifornire {di}, sniffare, somministrare, spacciare, tagliare, trafficare {in}, trasportare, **uccidere**, uscire (da/dalla spirale di), vendere, vietare

Ducha ◈ aconsejar, dar**se**, disfrutar {de},

Doccia ◈ aver bisogno {di},

necesitar, pegar**se**, preparar, recibir, tomar

cominciare/finire la giornata {con}, entrare {in}, far**si**, stare sotto

Duda ◈ abrigar, acallar, **acechar**, aclarar, acometer, **acosar**, **acuciar**, admitir, **aflorar**, agravar**se**, agudizar**se**, ahuyentar, albergar, alejar**se**, alimentar, anidar, apaciguar, aplacar**se**, **apoderarse**, **arreciar**, arrojar, **asaltar**, **asediar**, atizar, avivar, **brotar**, **caber**, **carcomer**, **cernerse**, clarificar, **concitar**, constituir, consultar, **corroer**, crear, **cundir**, **decrecer**, dejar caer, dejarse llevar {por}, **derivarse**, desatar**se**, despejar**se**, despertar, desterrar, **desvanecerse**, desvelar, **devorar**, disipar**se**, disolver**se**, embargar, engendrar, **entrar**, escampar, esclarecer**se**, **esfumarse**, esparcir, **existir**, experimentar, expresar, **flotar**, **girar**, hundir**se** {en}, incitar {a}, infundir, **invadir**, levantar, librar**se** {de}, no haber lugar {a}, ofrecer, **persistir**, planear, plantear, preguntar, **prender** (en alguien), presentar, prestarse {a}, **quedar**, quitar, reavivar, rebatir, **recaer**, resolver, responder, sacar {de}, salir {de}, salir al paso {de}, sembrar, sobrevenir, solucionar, subsanar, **subsistir**, sumir**se** {en}, **surgir**, suscitar, tener, teñir {de}, transmitir, traslucir**se**, vencer, **venir** (a alguien), verter, vislumbrar, zanjar

Dubbio ◈ **affacciarsi**, allontanare, **arrovellare**, **assalire**, **assillare**, **attanagliare**, avanzare, avere, cancellare, chiarire, concedere il beneficio {di}, chiarire, concedere il beneficio {di}, confermare, covare, dileguar**si**, dissipare, dissolvere, eliminare, **emergere**, esprimere, essere {in}, esternare, **farsi strada** (in qualcuno), fugare, gettare (su qualcosa/qualcuno), **gravare**, ingenerare, insinuar**si**, instillare, lasciare, liberar**si** {da}, manifestare, mettere {in}, **nascere**, non esserci ombra {di}**, non far dormire**, nutrire, **pesare**, porre, **restare**, **rimanere** {in}, rimuovere, risolvere, rispondere {a}, **rodere**, sciogliere, **sfiorare**, sollevare, **sorgere**, suscitare, **sussistere**, togliere, **tormentare**, **torturare**, troncare, **venire** (a qualcuno), vincere, vivere {in}

Duelo[1] ◈ arbitrar, batirse {en}, dilucidar, dirimir, ganar, librar, mantener, perder, presenciar, protagonizar, provocar, rehuir, retar {a/en}, superar {en}, terciar {en}, vivir

Duello ◈ accettare, affrontar**si** {in}, aggiudicarsi, arbitrare, assistere {a}, battere {in}, battersi {a}, combattere, cominciare, continuare, dare vita {a}, godersi, ingaggiare, iniziare, interrompere, misurarsi {in}, morire {in}, perdere, protrar**si**, **scattare**, sfidare {a}, sostenere, terminare, vincere

Duelo[2] ◈ adherir**se** {a}, decretar, declarar, estar {de}, poner**se** {de}

Lutto ◈ **colpire**, condividere, decretare, elaborare, esprimere, essere vicino {in} (a qualcuno, imporre, indire (nazionale), listare {a}, manifestare, partecipare {a}, portare, prendere, proclamare, rispettare, **sconvolgere**, spargere, subire, superare, vestir**si** {a}, vivere

Dueño ◈ cambiar {de}, convertir**se** {en},

Proprietario ◈ cambiare, diventare,

creer**se**, devolver {a}, ejercer {de}, restituir {a}	credersi, fingersi, restituire {a}
Dulzor ◈ perder, saborear, tener	**Dolcezza (sapore)** ◈ avere, compensare, perdere, sentire
Dulzura ◈ apreciar, destilar, mezclar, saborear, sobrecoger, sugerir, tener	**Dolcezza** ◈ agire {con}, apprezzare, **caratterizzare**, educare {con}, elogiare, esprimere, infondere, intuire, lodare, nascondere, parlare {con}, rivelare, sorridere {con}, sussurrare {con}, **trasparire**, trattare {con}, usare
Duplicado ◈ crear, elaborar, fabricar, hacer, obtener, poseer, tener, sacar	**Duplicato** ◈ allegare, avere, creare, depositare, disporre {di}, eseguire, fare, ottenere, produrre, realizzare, richiedere, sostituire {con}
Duración ◈ acortar, alargar, averiguar, calcular, cumplir, decidir, determinar, establecer, estipular, fijar, limitar, reducir, señalar, tener	**Durata** ◈ abbreviare, accorciare, allungare, aumentare, avere, coprire, cronometrare, decidere, definire, determinare, estendere, fissare, garantire, indicare, limitare, pregiudicare, prevedere, prolungare, protrarre, richiedere, ridurre, specificare, stabilire, superare, variare
Dureza ◈ acentuar, aplicar, atenuar, conservar, criticar {con}, demostrar, emplear, extremar, **faltar**, mitigar, mostrar, pedir, rebajar, reforzar, soportar, sufrir	**Durezza** ◈ acquisire, attenuare, aumentare, colpire {con}, contrastare, criticare {con}, dimostrare, mostrare, misurare, nascondere, ostentare, ottenere, penetrare, perdere, raggiungere, reagire {con}, ridurre, scagliar**si** {con}, sopportare, stemperare, trattare {con}, vincere

E e

Ebullición[1] ◈ **comenzar**, entrar {en}, hallar**se** {en}, **iniciarse**, llegar {a}, llevar {a}, mantener, poner**se** {en}, tener

Ebullición[2] ◈ alimentar, aumentar, disminuir, evitar, prevenir, producir**se**, provocar, seguir {en}

Ebollizione ◈ arrivare/giungere {a}, **cominciare**, **iniziare**, mantenere, portare {a}

Agitazione / Eccitazione ◈ aggiungere, alimentare, **assalire**, attenuare, aumentare, diminuire, causare, controllare, creare, **crescere**, dare, destare, determinare, essere in preda {a}, frenare, generare, **montare**, nascondere, percepire, provocare, **regnare**, reprimere, ridurre, **salire**, scatenare, sedare, suscitare, **svanire**, tenere {in}, vivere {in}

Eclipse ◈ **acaecer**, asistir {a}, contemplar, disfrutar {de}, **durar, empezar**, **iniciarse**, observar, presenciar, **producirse**, seguir, **terminar**, ver

Eclissi ◈ aspettare, assistere {a}, calcolare, contemplare, determinare, **finire**, **iniziare**, **nascondere**, **oscurare**, osservare, prevedere, seguire, **terminare**, vedere

Eco ◈ amortiguar, amplificar, apagar**se**, atenuar, **contestar**, despertar, difundir**se**, encontrar (en algo/en alguien), esparcir**se**, hacerse (de algo), hallar (en algo/en alguien), **llegar**, lograr, obtener, oír, percibir, repetir, **resonar**, **sonar**, suscitar, tener

Eco ◈ amplificare, **arrivare**, attenuare, avere, avvertire, conservare, dare, destare, eliminare, fare (a qualcosa/a qualcuno), farsi (di qualcosa), **giungere**, ottenere, produrre, ridurre, riscontrare, **risuonare**, sentire, smorzare, spegnere, suscitare, trovare

Ecografía ◈ **confirmar**, efectuar, hacer, interpretar, **mostrar**, practicar, realizar, **revelar**, ver

Ecografia ◈ analizzare, confermare, effettuare, fare, guardare, interpretare, leggere, **mostrare**, prenotare, realizzare, **rivelare**, studiare

Economía ◈ afianzar**se**, ahogar**se**, aletargar**se**, aliviar, apuntalar, arbitrar, asentar**se**, atenazar, blanquear, blindar, colapsar**se**, **convergir**, debilitar, **decaer**, **declinar**, **decrecer**, derrumbar**se**, desarrollar**se**, desequilibrar,

Economia ◈ amministrare, basare, bloccare, colpire, contrarre, controllare, **crescere**, **crollare**, danneggiare, **decollare**, deprimere, distruggere, espandere, frenare, gestire, gonfiare, incentivare, incidere {su}, incrementare,

desestabilizar, desmoronar**se**, enderezar, enfriar**se**, estrangular**se**, expandir**se**, fortalecer**se**, incentivar, nivelar, prosperar, recalentarse, reflotar, relanzar, repuntar, revitalizar, robustecer**se**, sanear, socavar	indebolire, influire {su}, **languire**, liberalizzare, mettere in ginocchio, mettere un freno {a}, migliorare, paralizzare, pianificare, pilotare, programmare, prosciugare, **prosperare**, rallentare, **regredire**, rianimare, riassestare, ricostruire, riformare, rilanciare, rimettere in moto, rinvigorire, riorganizzare, **ripartire**, **riprendersi**, risanare, risollevare, **ristagnare**, rivitalizzare, salvare, sconvolgere, sostenere, spingere, stravolgere, studiare, sviluppare, **tirare**, trasformare
Ecuación ◈ calcular, desarrollar, descifrar, estudiar, formular, plantear, representar, resolver, solucionar, verificar	**Equazione** ◈ calcolare, determinare, formulare, risolvere, studiare, sviluppare, verificare
Edad ◈ adivinar, alcanzar, aparentar, bordear, calcular, cumplir, determinar, desvelar, echar (a alguien), establecer, fijar, **llegar**, llegar {a}, ocultar, rebasar, sobrepasar, superar, tener	**Età** ◈ abbassare, allungare, alzare, arrivare {a}, attraversare, attribuire, chiedere, determinare, dichiarare, diminuire, dimostrare, elevare, essere {in}, essere avanti {con}, **giungere**, giungere {a}, indicare, innalzare, mentire {su}, nascondere, raggiungere, stabilire, superare, tornare {a}, vivere {in}
Edición ◈ agotar**se**, **aparecer**, cerrar, **circular**, difundir, distribuir, hacer, imprimir, lanzar, publicar, realizar, reimprimir, relanzar, retirar, sacar	**Edizione** ◈ acquistare, aggiornare, **andare a ruba**, **apparire**, cercare, collezionare, consultare, curare, leggere, possedere, preparare, pubblicare, rivedere, smaltire, stampare, uscire {in}, **vedere la luce**
Edicto ◈ aplicar, cumplir, dictar, emitir, incumplir, obedecer, promulgar, publicar	**Editto** ◈ **condannare**, **dettare** (norme), firmare, **prevedere** (norme), promulgare, respingere
Edificación[1] ◈ demoler, derribar, elevar**se**, levantar**se**	**Costruzione (edificio)** ◈ abbattere, affidare, approvare, autorizzare, demolire, erigere, ideare, progettare, realizzare, restaurare, riadattare
Edificación[2] ◈ adjudicar**se**, aprobar, permitir	**Edificazione** ◈ agevolare, aggiudicar**si**, annunciare, consentire, contribuire {a}, facilitare, impedire, incoraggiare, permettere, prevedere, promuovere, proporre, scoraggiare, semplificare, sostenere
Edificio ◈ afianzar, **albergar**, apuntalar, blanquear, **caer**se, cimentar, clausurar,	**Edificio** ◈ abbattere, adibire, alzare, chiedere/ottenere l'abitabilità {di},

construir, custodiar, dedicar (a algo), derribar, derruir, derrumbar**se**, desconcharse, desmoronar**se**, desplomar**se**, destinar, destruir, diseñar, erguir**se**, habilitar, habitar {en}, inaugurar, levantar**se**, plantar, reformar, rehabilitar, resquebrajar**se**, revocar, tambalear**se**, tirar, **venirse abajo**

costruire, **crollare**, demolire, distruggere, ingrandire, liberare, occupare, progettare, puntellare, radere al suolo, restaurare, ristrutturare, sgomberare, sventrare, utilizzare, **venire giù**, vivere {in}

Editor ◈ buscar, **corregir**, **decidir**, encontrar, enviar {a}, **publicar**, **resolver**, **subsanar**, trabajar {como/de}

Editor ◈ **approvare**, cercare, **correggere**, **decidere**, inviare (un manoscritto) {a}, lavorare {come}, **modificare**, **pubblicare**, **risolvere**, trovare

Editorial[1] ◈ advertir {en}, **afirmar**, **analizar**, citar, **decir**, **destacar**, escribir, leer, opinar {en}, **puntualizar**, recordar, **señalar**, **subrayar**, **tratar**, **versar** (sobre algo)

Editoriale ◈ analizzare, **apparire** {in/su}, citare, corredare, dedicare, firmare, **illustrare**, lavorare {a/su}, leggere, pubblicare, **raccontare** {di/come}, redigere, riassumere, ridurre, riportare, scorrere, scrivere, sfrondare, tagliare, tradurre, trarre spunto {da}, **trattare**, **uscire**

Editorial[2] ◈ **editar**, enviar (un manuscrito) {a}, **lanzar**, **publicar**, **revisar**, trabajar {en}

Editore (casa editrice) ◈ **editare**, inviare (un manoscritto) {a}, **lanciare**, **modificare**, lavorare {presso}, **pubblicare**

Edredón ◈ acurrucar**se** {bajo}, extender, poner, quitar, recoger, retirar, tapar**se** {con}, tener, usar

Piumone ◈ coprir**si** {con}, infilarsi {sotto}, mettere, raggomitolarsi {sotto}, **riscaldare**, togliere, usare

Educación ◈ actuar {con}, adquirir, brindar, dar, dedicar {a}, demostrar, desatender, descuidar, dispensar, favorecer, impartir, modernizar, ofrecer, recibir, revelar, tener

Educazione ◈ affidare, avere, completare, comportarsi {con}, conoscere, dare, dimostrare, essere privo {di}, imparare, impartire, insegnare, **mancare**, mancare {di}, migliorare, possedere, ricevere

Educador ◈ **aconsejar**, **ayudar**, **educar**, ejercer {de}, **enseñar**, **estimular**, **formar**, **guiar**

Educatore ◈ **aiutare**, **consigliare**, dare ascolto {a}, **educare**, **formare**, **guidare**, **insegnare**, **stimolare**

Efecto ◈ acarrear, acusar, agravar**se**, ahondar {en}, aliviar, aminorar, amortiguar, ampliar, anular, arrostrar, asumir, atemperar, aumentar, calcular, compensar, deducir, derivar**se**, desencadenar**se**, desentenderse {de}, disminuir, ejercer, experimentar, extender**se**, hacer, llevar {a}, llevar aparejado, magnificar, mantener, mitigar,

Effetto ◈ accentuare, accertare, affievolire, aggravare, alleviare, amplificare, analizzare, annullare, assicurare, assorbire, attenuare, attribuire, attutire, aumentare, avere, bloccare, certificare, calcolare, causare, combattere, combinare, **comparire**, compensare, constatare, continuare, coprire, creare, dare, deplorare, determinare,

multiplicar**se**, negar, neutralizar, notar, operar, paliar, percibir, perder, producir, propagar**se**, provocar, reducir, repercutir (en algo), sentir, sobreponerse {a}, sopesar, sufrir, surtir, tener, valorar, vislumbrar

distruggere, **durare**, eliminare, enfatizzare, esercitare, essere dotato {di}, essere sotto, evidenziare, evitare, fare, garantire, generare, ignorare, immaginare, innescare, intensificare, ipotizzare, limitare, minimizzare, mitigare, neutralizzare, osservare, ottenere, potenziare, prevedere, prevenire, produrre, pronosticare, provare, provocare, ridurre, rilevare, ripercuoter**si**, riprodurre, rovinare, **scomparire**, sortire, sottovalutare, sperimentare, stimare, studiare, superare, suscitare, **svanire**, svolgere, **terminare**, testare, valutare, vanificare

Efeméride ◈ celebrar, conmemorar, **pasar inadvertido**, **tener lugar**

Avvenimento ◈ **avere luogo**, celebrare, commemorare, **entusiasmare**, essere testimone {di}, festeggiare, **passare** (del tutto) **inosservato**, ricordare, **ricorrere**, **stupire**

e

Eficacia ◈ alcanzar, analizar, arrojar, asegurar, atribuir, aumentar, buscar {con}, calibrar, certificar, comprobar, condicionar, constatar, contrastar, decidir {con}, demostrar, **depender**, disminuir, dudar {de}, estudiar {con}, garantizar, hacer gala {de}, hacer vano, indicar, intensificar, limitar, mantener, maximizar, medir, mostrar, obtener, organizar*se* {con}, **oscilar**, percibir, perder, poner en tela de juicio, proyectar, reducir, reforzar, relevar, superar, tener, velar {por}

Efficacia ◈ acquisire, aggiungere, agire {con}, assicurare, assumere, attribuire, aumentare, avere, certificare, conferire, conservare, constatare, contrastare, controllare, diminuire, dimostrare, dubitare {di}, garantire, intensificare, limitare, mantenere, mettere in dubbio, migliorare, perdere, possedere, potenziare, privare {di}, provare, ridurre, rilevare, sperimentare, studiare, testare, togliere, trarre, valutare, vanificare, verificare

Eficiencia ◈ analizar, aumentar, buscar, certificar, comprobar, decidir {con}, demostrar, disminuir, elevar, garantizar, incrementar, **ir** (de un porcentaje a otro), lograr, maximizar, mejorar, mermar, ofrecer, operar {con}, pedir (mayor), perder, permitir, poner a prueba, potenciar, probar, recuperar, reducir, superar, tener

Efficienza ◈ acquisire, agire {con}, apprezzare, assicurare, attribuire, aumentare, conservare, controllare, dare prova {di}, diminuire, dimostrare, garantire, mantenere, massimizzare, mettere in dubbio, migliorare, offrire, perdere, possedere, potenziare, provare, raggiungere, recuperare, riconoscere, ridurre, valutare, verificare

Efluvio ◈ aguantar, **brotar**, dejar, despedir, emanar, emitir, exhalar, expeler, inhalar, liberar, **llegar**, oler, notar, percibir, respirar, soltar, soportar,

Effluvio ◈ **arrivare**, avvertire, emanare, esalare, **fuoriuscire**, gettare, inalare, liberare, percepire, respirare, rilasciare, **salire**, sprigionar**si**, **stordire**, **uscire**

subir

Efusividad ◈ contener, mostrar, ocultar, recibir {con}, saludar {con}

Espansività ◈ contenere, frenare, misurare, ricevere {con}, salutare {con}

Ego ◈ alimentar, colmar, dañar, saciar, satisfacer, tener

Ego ◈ alimentare, appagare, aumentare, avere, combattere, contrastare, **crescere**, curare, devastare, ferire, frustrare, gratificare, intaccare, manifestare, sviluppare, vendicare

Egoísmo ◈ caer {en}, fomentar, satisfacer, superar, tender {a}

Egoismo ◈ alimentare, chiudersi {in}, combattere, comportarsi {con}, condannare, contrastare, criticare, dimostrare, essere vittima {di}, manifestare, mascherare, nascondere, peccare {di}, **prevalere**, sconfiggere, superare, tendere {a}, vincere

Eje ◈ circundar, girar {sobre}, rotar {sobre}

Asse ◈ correre {attorno a/su}, girare {attorno a/su}, ruotare {attorno a/su}, tracciare

Ejecución[1] ◈ adelantar, apoyar, condenar, decretar, evitar, ordenar, posponer, proceder {a}, retransmitir, retrasar, suspender, televisar

Esecuzione ◈ annullare, anticipare, assistere {a}, condannare, decidere, decretare, evitare, interrompere, ordinare, posticipare, procedere {a/con}, riprendere, sospendere,

Ejecución[2] ◈ agilizar, **dejar bastante/mucho que desear**, delegar, llevar a cabo, realizar

Esecuzione (realizzazione) ◈ accelerare, affidare, agevolare, assicurare, bloccare, compromettere, consentire, controllare, coordinare, favorire, garantire, gestire, giungere {a}, impedire, interrompere, **lascia molto a desiderare**, ostacolare, osteggiare, permettere, portare a termine, pregiudicare, realizzare, ritardare, sabotare, servire {a}, sospendere, verificare

Ejecutiva ◈ abandonar, **aceptar**, **aprobar**, **autorizar**, **conceder**, constituir, crear, dejar, dimitir {de}, formar, formar parte {de}, **imponer**, ocupar, pertenecer {a}, salir {de}

Direttivo ◈ abbandonare, **accettare**, **approvare**, **autorizzare**, **concedere**, costituire, dimettersi {da}, formare, formar parte {di}, **imporre**, lasciare, uscire {da}

Ejecutivo[1] ◈ ir {de}, trabajar {como/de}

Dirigente ◈ assumere la carica {di}, **decidere**, essere promosso {a}, informare, **organizzare**

Ejecutivo[2] ◈ abandonar, **aplicar**, **aprobar**, **autorizar**, cambiar, **decidir**, diseñar,

Esecutivo ◈ abbandonare, appoggiare, **approvare**, contestare, costituire, dare

encabezar, **gobernar**, liderar, negociar {con}, presidir, **rechazar**, remodelar, reunir**se**, **vetar**

vita {a}, **decidere**, destabilizzare, entrare {in}, essere/rimanere in carica, formare, **governare**, guidare, indebolire, **nascere**, presiedere, rafforzare, sciogliere, sfiduciare, sostenere

Ejemplar ◈ agotar**se**, dedicar, distribuir, editar, imprimir, publicar, retirar (de la circulación)

Copia ◈ acquistare, allegare, autografare, autorizzare, creare, depositare, disporre {di}, distribuire, esaurir**si**, pubblicare, realizzare, richiedere, ritirare (dalla circolazione), stampare, vendere

Ejemplo ◈ aducir, citar, constituir, cundir, dar, decir, esgrimir, explicar, poner {como/de}, presentar, proponer, seguir, servir {de}, suponer, tener {como/de}, tomar {como}

Esempio ◈ addurre, avere {come}, **chiarire**, citare, copiare, dare, emulare, fare, fornire, illustrare {con}, imitare, mostrare, offrire, portare, prendere {come}, rappresentare, seguire, servire {da}, spiegare, trovare, usare, valere {da}

Ejercicio[1] ◈ asignar, ayudar {con}, copiar, corregir, dictar, escribir, evaluar, **faltar**, hacer, mantener*se* {en}, personalizar, practicar, preparar, proponer, realizar, repetir, resolver, solucionar, terminar

Esercizio ◈ assegnare, completare, consigliare, copiare, correggere, eseguire, essere {in}, fare, finire, imparare, mancare {di}, proporre, realizzare, ripetere, risolvere, svolgere, tener**si** {in}

Ejercicio[2] ◈ hacer, practicar

Esercizio (attività fisica) ◈ consigliare, fare, praticare

Ejercicio[3] ◈ abrir, acabar, cerrar, cambiar {de}, comenzar

Esercizio (attività commerciale) ◈ avviare, cambiare, cedere, chiudere, dare/prendere in gestione, inaugurare, rilevare

Ejército ◈ **acechar**, acuartelar**se**, adiestrar, agrupar**se**, amotinar**se**, aplastar, apuntarse {a}, armar, atacar, avanzar, capitanear, combatir, derrotar, desarmar, desplegar, destacar, dispersar**se**, enrollar**se** {en}, fragmentar**se**, incorporar**se** {a}, ingresar {en}, **intervenir** (en algo), lanzar (contra algo/contra alguien), maniobrar, mantener, movilizar, neutralizar, pertrechar, reclutar, retirar**se**, sublevar**se**, vencer

Esercito ◈ addestrare, affrontare, allestire, annientare, **aprire il fuoco**, approvvigionare, armare, arruolar**si** {in}, assediare, assoldare, attaccare, **avanzare**, **battere in ritirata**, cogliere di sorpresa, comandare, combattere, condurre, **conquistare**, debellare, decimare, **devastare**, **difendere**, disarmare, disperdere, dotare (di qualcosa), dotarsi {di}, equipaggiare, fermare, guidare, incitare, **indietreggiare**, **invadere**, inviare, **marciare**, mettere insieme, mobilitare, possedere, presidiare, radunare, respingere, richiamare, rifornire, **ripiegare**, ritirar**si**, **saccheggiare**, sbaragliare, schierare, sconfiggere,

	spiegare, vantare
Elaboración[1] ◈ dedicar**se** {a}	**Preparazione** ◈ affidare, dedicar**si** {a}, occuparsi {di}
Elaboración[2] ◈ colaborar {en}, comenzar, concluir, finalizar, participar {en}, preparar, proponer, terminar, trabajar {en}	**Elaborazione** ◈ avviare, collaborare {a}, commissionare, concludere, condurre, coordinare, effettuare, iniziare, proporre
Elasticidad ◈ aumentar, desarrollar, destacar {por}, mejorar, mostrar, perder, proporcionar, tener	**Elasticità** ◈ aumentare, avere, conferire, donare, migliorare, perdere
Elección[1] ◈ acudir {a}, adulterar, amañar, anular, apoyar, boicotear, celebrar, condicionar, convocar, develar, dirimir, disputar, forzar, ganar, impugnar, justificar, llevar a cabo, participar {en}, perder, presentarse {a}, producir**se**, realizar**se**, reventar, **tener lugar**, terciar {en}	**Elezione** ◈ annullare, anticipare, **avere luogo**, boicottare, candidar**si** {a}, chiedere, concedere, concorrere {a/per}, contestare, convalidare, convocare, correre {a}, indire, invalidare, manipolare, perdere, posticipare, presentar**si** {a}, rinviare, **svolgersi**, **tenersi**, truccare, vincere
Elección[2] ◈ acarrear, acatar, afianzar**se**, afrontar, agilizar, anunciar, apercibir {de/contra}, barajar, bloquear, boicotear, brindar, **caer como una bomba**, calibrar, cancelar, carecer {de}, confirmar, decantar**se**, determinar, dilucidar, dirimir, esperar, formular, hacer, hacer público, justificar, impugnar, influir {en}, instaurar, llegar {a}, negar, optar {por}, plantear, preferir, **recaer**, rectificar, refrendar, **salir a la luz**, seleccionar, sentenciar, someter**se** {a}, sopesar, terciar {en}, tomar, tomar partido {por}, validar, vislumbrar	**Scelta** ◈ accettare, affidare, affrontare, annullare, annunciare, appellarsi {contro}, appoggiare, approvare, arrivare {a}, assumersi la responsabilità {di}, attenersi {a}, avere, **avere conseguenze**, bocciare, **cadere**, caldeggiare, cambiare, compiere, comportare, comunicare, condividere, condizionare, confermare, contestare, costringere {a}, criticare, determinare, difendere, disapprovare, discutere, dissentire {da}, essere {di fronte a}, fare, favorire, giungere {a}, imporre, influenzare, influire {su}, interferire {in/su}, limitare, maturare, modificare, motivare, opporsi {a}, optare {per}, orientare, pagare {per}, pentirsi {di}, ponderare, portare {a}, premiare, prevedere, produrre, recedere {da}, recriminare {su}, restringere, revocare, **ricadere**, richiedere, riconsiderare, ricorrere {a}, rimandare, rimettere (a qualcuno), rinviare, rispettare, ritardare, ritornare {su}, scoraggiare, **spettare** (a qualcuno), spiegare, ufficializzare
Electorado ◈ arrastrar, atraer, comprometerse (ante), confundir, conquistar, convencer, convocar,	**Elettorato** ◈ **andare alle urne**, appellarsi {a}, **astenersi**, attirare, blandire, convincere, **decidere**, **decretare**,

decepcionar, **decidir** (algo), defraudar, **elegir** (algo/a alguien), encuestar, engañar, ganar**se**, influir {en}, manipular, movilizar**se**, **optar** (por algo/alguien), persuadir, seducir, **votar** (algo/a alguien)

deludere, disorientare, **esprimersi**, incontrare, influenzare, ingannare, **optare** {per}, orientare, presentarsi {a}, **scegliere**, tradire, **votare**

Electricidad ◈ abastecer {de}, alimentar**se** {de}, **circular**, consumir, **correr**, cortar, dar (a algo/a alguien), distribuir, exportar, **fluir**, funcionar {con}, generar, medir, producir, tener, transmitir

Elettricità ◈ accumulare, condurre, consumare, convertire {in}, **costare**, disperdere, dissipare, distribuire, erogare, esportare, fornire, generare, importare, interrompere (la fornitura di), **mancare**, pagare, portare, procurare, produrre, scaricare, trasportare, usare, utilizzare

Electrodoméstico ◈ arreglar, averiar**se**, cambiar, emplear, estropear**se**, **funcionar**, instalar, reemplazar, reparar, utilizar

Elettrodomestico ◈ cambiare, **funzionare**, installare, rimpiazzare, riparare, rovinar**si**, utilizzare

Elefante ◈ adiestrar, **barritar**, cazar, **conducir**, domar, montar {en}, proteger

Elefante ◈ addestrare, **barrire**, cacciare, domare, proteggere, salire {su}, scendere {da}

Elegancia ◈ actuar {con}, derrochar, tener, vestir {con}

Eleganza ◈ agire {con}, avere, comportarsi {con}, conferire, conservare, dimostrare, distinguersi {per}, esibire, fare sfoggio {di}, muoversi {con}, ostentare, possedere, rivelare, sfoggiare, trasudare (da tutti i pori), vestire {con}

Elemento ◈ **aflorar**, analizar, anexionar, **aparecer**, asimilar, asociar, basar*se* {sobre}, buscar, clasificar, **concurrir**, conectar, **confluir**, conjugar, considerar, descomponer, describir, descubrir, determinar, dosificar, encontrar, estar alguien en (mi/tu /su…), evidenciar, expandir*se*, **faltar**, favorecer, ignorar, incorporar, introducir, juntar, localizar, mezclar, mover*se*, obtener, omitir, poner en evidencia, modificar, poner el acento {sobre}, registrar*se*, relacionar*se*, relevar, **saltar a la vista**, seleccionar, señalar, sobrevalorar, subestimar, unir, usar

Elemento ◈ aggiungere, alterare, analizzare, **apparire**, assemblare, associare, basar**si** {su}, collegare, comporre, confondere, considerare, contenere, descrivere, determinare, dimenticare, distinguere, diventare, **emergere**, evidenziare, fornire, ignorare, individuare, inserire, introdurre, **mancare**, mescolare, mettere in evidenza, mettere in rilievo, mettere l'accento {su}, modificare, montare, nascondere, notare, occultare, privilegiare, raccogliere, **rappresentare una costante**, registrare, ricavare, ricomporre, rilevare, rimuovere, **saltare agli occhi**, scomporre, scoprire, segnalare, separare, sopravvalutare,

	sottovalutare, trascurare, unire
Elevación ◈ experimentar, mantener, mitigar, producir**se**, registrar**se**, suponer	**Elevazione** ◈ comportare, contenere, determinar**si**, impedire, lottare {per}, promettere, registrar**si**, segnare, verificar**si**
Elevador ◈ arreglar, bajar {en}, caber {en}, mantener, meter {en}, poner, subir {en}	**Ascensore** ◈ **aprirsi**, aspettare, bloccar**si**, chiamare **chiudersi**, **funzionare**, installare, prendere, rimanere chiuso {in}, salire {in}, scendere {in}, usare
Eliminación ◈ causar, decretar, digerir, encajar, evitar, producir**se**, propugnar, prosperar, provocar	**Eliminazione** ◈ chiedere, comportare, consentire, decidere, discutere, impedire, imporre, notare, ordinare, permettere, procedere (a/con/per), programmare, proporre, richiedere, scegliere {per}, sospendere
Eliminatoria ◈ disputar, encauzar, enderezar, ganar, participar {en}, pasar, perder, preparar, remontar, salvar, superar	**Eliminatoria** ◈ affrontare, bypassare, **escludere**, fallire, offrire, partecipare {a}, passare, prepararsi {a/per}, prevedere, sostenere, sottopor**si** {a}, superare, svolgere,
Élite ◈ apoyar, codearse {con}, componer, defender, dirigir, entrar {en}, formar, formar parte {de}, ingresar {en}, instalar**se** {en}, integrar, llegar {a}, mantener**se** {entre}, pertenecer {a}, reclutar, representar, rodearse {de}, situar**se** {en}, sumarse {a}	**Elite** ◈ appartenere {a}, cercare un posto {in}, credersi {in}, entrare {in}, frequentare, far parte {di}, formare, inserir**si** {in}, portare {in}, rappresentare, rientrare {in}, scegliere {in}
Elocuencia ◈ carecer {de}, derrochar, **faltar**, tener	**Eloquenza** ◈ avere, denunciare {con}, dire {con}, esibire, illustrare {con}, lasciarsi andare {a}, **mancare**, mancare {di}, raccontare {con}, rispondere {con}
Elogio ◈ acaparar, acumular, ahorrar, colmar {de}, concitar, corresponder {a}, cosechar, cruzar, cubrir**se** {de}, derramar, deshacerse {en}, dispensar, escatimar, extender, hacer, merecer, obtener, prodigar, recibir, regatear, responder {a}, tributar, verter	**Elogio** ◈ accettare, apprezzare, colmare {di}, coprire {di}, essere avaro/prodigo {di}, fare, gradire, largheggiare {in}, meritare, profondersi {in}, pronunciare, reagire {a}, recitare, ricambiare, ricevere, rivolgere, spendere, tessere, tradurre {in}, tributare
Emancipación ◈ adelantar, alcanzar, ansiar, apoyar, aprobar, buscar, conseguir, contribuir {a}, desear, intentar, favorecer, lograr, luchar {por},	**Emancipazione** ◈ accelerare, affermare, andare {verso}, battersi {per}, combattere {per}, conquistare, consentire, favorire, frenare, giungere

pretender, querer, rechazar, reprimir, respaldar, retrasar	{a}, impedire, incoraggiare, lottare {per}, ostacolare, permettere, perseguire, promuovere, raggiungere, rallentare, rivendicare, stimolare, volere
Embajada[1] ◈ abandonar, abrir, **anunciar**, asistir {a}, dejar, destinar {a}, **emitir**, entrar {a}, entrevistar**se** {en}, **hacer público**, **informar** (sobre algo), ir {a}, irrumpir {en}, llamar {a}, organizar, permanecer {en}, presentarse {en}, recibir {en}, refugiar**se** {en}, reunir**se** {en}	**Ambasciata** ◈ andare {a/in}, aprire, **annunciare**, **confermare**, **dichiarare**, **emettere**, entrare {in}, incontrar**si** {a/in}, inviare {a}, irrompere {in}, lasciare, ospitare, protestare {davanti a}, recarsi {a/in}, **rendere pubblico**, ricorrere {a}, rifugiarsi {in}, rimanere {in}, **smentire**
Embajada[2] ◈ enviar, formar parte {de}, integrar, **llegar**, mandar, **negociar** (algo/con algo/con alguien, de algo)	**Ambasciata (persone)** ◈ **arrivare**, far parte {di}, guidare, **consegnare**, inviare, invitare, **negoziare**, **partecipare**
Embalaje ◈ abrir, envolver {en}, precintar, preparar, proteger {con}, quitar, realizar, retirar, romper**se**	**Imballaggio** ◈ aprire, avvolgere {in}, buttare, gettare, produrre, proteggere {con}, romper**si**, sigillare, togliere
Embalse ◈ aliviar, construir, **desbordarse**, llenar, **rebosar**, vaciar, **verter** (agua)	**Bacino** ◈ attingere {a}, controllare, costruire, creare, delimitare, esaurire, formar**si**, fornire, garantire, prosciugare, riempire, rifornire, rivolgersi {a}, **sciabordare**, scoprire, sfruttare, **straripare**, svuotare, **tracimare**, vuotare
Embarazo ◈ aceptar, afrontar, complicar**se**, comunicar, confirmar, conseguir, consentir, desaconsejar, disfrutar, evitar, intentar, interrumpir, lograr, ocultar, prevenir, prohibir, simular, tener, vivir	**Gravidanza** ◈ accertare, accettare, affrontare, cercare, compromettere, confermare, desiderare, evitare, impedire, interrompere, mettere a rischio, nascondere, ottenere, portare a termine, portare avanti, prevenire, programmare, proseguire, sconsigliare, simulare
Embarcación ◈ abordar, accidentar**se**, amarrar, anclar, atracar, botar, capotar, capturar, dirigir, encallar**se**, equipar, escorar**se**, fletar, hundir**se**, interceptar, **ir a la deriva**, **irse a pique**, **naufragar**, **navegar**, pilotar, tripular, varar, zarpar, **zozobrar**	**Imbarcazione** ◈ abbandonare, accostare, affondare, ancorare, **approdare**, armare, attraccare, avvistare, beccheggiare, capovolgere, condurre, essere al timone {di}, governare, guidare, inabissar**si**, incagliarsi, manovrare, navigare, ormeggiare, pilotare, prendere, **prendere il largo**, progettare, rimorchiare, **rollare**, salire {su}, **salpare**, scendere {da}, **solcare**, speronare, tirare in secco, varare, **veleggiare**, viaggiare {in/su}, **virare**

Embarcadero ◈ atracar {en}, construir, dirigir**se** {a}, ir {a}, llegar {a}, salir {de}	**Imbarcadero** ◈ arrivare {a/su}, attendere {a/su}, attraccare {a}, avvicinar**si** {a}, dirige**rsi** {a/verso}, dirottare {a/verso}, fare scalo {in}, presentarsi {a}, scendere {verso}
Embargo ◈ aliviar, aplicar, decretar, ejecutar, eludir, levantar, llevar a cabo, prorrogar, realizar, recrudecer**se**, saltarse, sortear	**Embargo** ◈ aderire {a}, adottare, affrontare, aggirare, applicare, attuare, **bloccare**, chiedere, c**olpire**, continuare, **durare**, eludere, imporre, **interessare**, mantenere, **penalizzare**, prorogare, revocare, rispettare, sottoporre {a}, togliere, **vigere**, violare
Embarque ◈ agilizar, anunciar, autorizar, bloquear, controlar, empezar, encubrir, facilitar, impedir, iniciar, negar, organizar, permitir, proceder {a}, programar, prohibir, realizar, retrasar, solicitar, tolerar	**Imbarco** ◈ annunciare, aspettare, attendere [chiamata per], autorizzare, **avvenire**, bloccare, cominciare, impedire, iniziare, presentarsi {a}, procedere {a}, programmare, realizzare, ritardare
Embestida ◈ aguantar, detener, esquivar, parar, resistir, soportar, temer, templar	**Carica** ◈ andare {a}, attendere, compiere, condurre, contenere, contrastare, dirigere, fronteggiare, lanciare, neutralizzare, partire {a}, reagire {a}, resistere {a}, respingere, sferrare, subire, suonare, tornare {a}
Emblema ◈ adoptar {como}, cambiar, constituir, convertir**se** {en}, distinguir, llevar, lucir, mantener, modificar, ostentar, portar, reconocer, servir {como/de}, tener	**Emblema** ◈ adottare {come}, avere, cambiare, campeggiare {in}, diventare, portare, recuperare, riconoscere, scegliere, servire {come/da}, trasformar**si** {in}
Emboscada ◈ caer {en}, escapar {de}, frustrar**se**, librar**se** {de}, tender	**Imboscata** ◈ cadere {in}, essere vittima {di}, progettare, temere, tendere
Embotellamiento ◈ aliviar, causar, crear, eliminar, encontrarse {con}, evitar, experimentar, **extenderse**, formar**se**, generar**se**, ocasionar, producir**se**, provocar, quedar atrapado {en}, registrar**se**, resolver, solucionar, sufrir	**Ingorgo** ◈ **bloccare**, causare, **coinvolgere**, crear**si**, **estendersi**, evitare, formar**si**, generar**si**, **intasare**, provocare, restare/rimanere imbottigliato {in}, **paralizzare**, risolvere, **ritardare**, trovarsi {in}
Embrague ◈ accionar, apretar, **averiarse**, cambiar, **ceder**, controlar, estropear**se**, **funcionar**, manejar, pisar, quedar**se** {sin}, reparar, romper**se**, soltar, sustituir	**Frizione** ◈ agire {su}, azionare, cambiare, **cedere**, consumar**si**, controllare, **funzionare**, premere {su}, regolare, riparare, romper**si**, **slittare**, sostituire

Embriaguez ◈ pasar**se**, presentar [síntomas de], producir, sufrir	**Ubriacatura** ◈ **finire**, **passare**, prender**si**, presentare [sintomi di], riprendersi {da}, smaltire
Embrión ◈ afectar {a}, clonar, concebir, congelar, conservar, crear**se**, **desarrollarse**, destruir, elegir, eliminar, engendrar**se**, experimentar {con}, expulsar, formar**se**, gestar**se**, investigar {con}, manipular, producir**se**, utilizar	**Embrione** ◈ **attecchire**, clonare, congelare, condurre/eseguire/fare esperimenti (con/su), conservare, costituire, creare, eliminare, formar**si**, generare, inserire, manipolare, **nascere**, **svilupparsi**, trapiantare
Embrollo ◈ aclarar, armar, causar, crear, desencadenar**se**, deshacer, destapar, enderezar, escapar {de}, investigar, liar, montar, organizar**se**, perder**se** {en}, resolver, salir {de}	**Groviglio** ◈ **coinvolgere**, creare, dipanare, districare, fare luce {su}, formare, infittir**si**, muoversi {in}, sciogliere, svelare, venire a capo {di}
Embrujo ◈ **brotar**, caer {en}, emanar, escapar {de}, irradiar, prendar**se** {de}, rendir**se** {a}, salir {de}, sentir, sucumbir {a}, suscitar, sustraer**se** {a}, tener	**Incantesimo** ◈ essere vittima {di}, fare, lanciare, liberar**si** {da}, praticare, pronunciare, ricorrere {a}, rompere, spezzare, stregare {con}
Embudo[1] ◈ emplear, llegar {con}, tragar {con}, utilizar	**Imbuto** ◈ adoperare, usare, versare {in}
Embudo[2] ◈ atravesar, causar, convertir**se** {en}, evitar, formar**se**, generar**se**, motivar, producir, provocar	**Collo di bottiglia / Restringimento** ◈ causare, evitare, formar**si**, generar**si**, produrre, provocare, **rallentare**
Embuste ◈ contar, creer**se**, decir, desmentir, difundir, disimular, lanzar, montar, proferir, tramar, urdir	**Fandonia** ◈ confessare, credere {a}, diffondere, dire, inventare, **non reggere**, raccontare, ricorrere {a}, smascherare, smentire, svelare
Embustero ◈ considerar, dejar {por}, pasar {por}, tachar {de}, tener {por}	**Bugiardo** ◈ considerare (qualcuno), dare (del) (a qualcuno), giudicare (qualcuno), passare {da}, rivelarsi, scoprire, smascherare, tacciare {di}
Embutido ◈ comer, consumir, cortar, curar, elaborar, empaquetar, engullir, envasar, exportar, hacer, hartar**se** {de}, importar, ofrecer, probar, producir, servir	**Insaccato** ◈ abbuffarsi {di}, assaggiare, conservare, consumare, degustare, esportare, importare, incartare, mangiare, offrire, produrre, provare, rimpinzar**si** {di}, servire, stagionare, tagliare
Emergencia ◈ atender, declarar, decretar, producir, resolver, tener, sufrir, superar, vencer	**Emergenza** ◈ affrontare, avere, determinare, dichiarare [stato di], far fronte {a}, fronteggiare, gestire, **presentarsi**, prevenire, produrre, risolvere, rispondere {a}, **scattare**,

	segnalare, superare, tamponare, trovarsi {di fronte a}, **verificarsi**
Emigración ◈ causar, combatir, controlar, detener, evitar, facilitar, fomentar, frenar, impulsar, motivar, originar, propiciar, provocar, regular, sufrir	**Emigrazione** ◈ arginare, causare, combattere, contrastare, controllare, evitare, frenare, incoraggiare, motivare, originare, ostacolare, provocare, regolare
Emigrante ◈ admitir, atender, descender {de}, echar, **entrar**, esconder**se**, expulsar, **integrarse**, legalizar, **llegar**, **proceder** {de}, recibir, **regresar**, regularizar, **retornar**, **vivir**, **volver**	**Emigrante** ◈ accogliere, ammettere, **arrivare**, discendere {da}, **entrare** {in}, espellere, **integrarsi**, nascondersi, ospitare, **provenire** {da}, regolarizzare, respingere, ricevere, **rientrare** {in}, **ritornare {a/in}**, soccorrere, **vivere**
Emisión ◈ ampliar, aprobar, asegurar, autorizar, captar, cortar, detectar, impedir, interceptar, interrumpir, lanzar, permitir, realizar, suspender	**Emissione** ◈ abbattere, annunciare, aumentare, autorizzare, bloccare, comportare, consentire, controllare, evitare, favorire, impedire, influenzare, limitare, monitorare, permettere, provocare, pubblicizzare, regolamentare, regolare, ridurre, vietare
Emoción ◈ **adueñarse** (de alguien), afectar, **aflorar**, anclar, **apoderarse** (de alguien), **asaltar**, atizar, avivar, **brotar**, canalizar, captar, causar, condensar, contener, controlar, **cundir**, dar rienda suelta {a}, **decaer**, dejarse llevar {por}, desatar**se**, desborda**rse**, despertar, diluir**se**, disimular, echar, embargar, estremecerse {de}, experimentar, expresar, gritar {de}, henchir**se** {de}, **invadir**, llorar {de}, mostrar, **palpitar**, poner, presidir, provocar, recorrer, reponerse {de}, sentir, sufrir, temblar {de}, transmitir, traslucir**se**, vibrar {de}, vivir	**Emozione** ◈ **affiorare**, alimentare, assaporare, balbettare {da/per}, camuffare, cedere {a}, cedere/lasciare il passo {a}, condividere, contenere, controllare, dissimulare, dominare, esprimere, essere in preda {a}, generare, invadere, lasciar trasparire, lasciarsi prendere {da}, mostrare, nascondere, offrire, percepire, **pervadere**, piangere {da/per}, **prendere** (qualcuno), provare, provocare, regalare, reggere {a}, reprimere, riprendersi {da}, **sbocciare**, scatenare, simulare, soffocare, spegnere, sperimentare, superare, suscitare, tenere a freno, tradire, trasmettere, **trasparire**, trattenere, vincere, vivere
Empacho[1] ◈ provocar, sufrir	**Imbarazzo (di stomaco)** ◈ avere, provocare
Empacho[2] ◈ mostrar, sentir, tener	**Imbarazzo** ◈ creare, dare, essere {in}, levare {da}, mettere {in}, mostrare, provocare, togliere {da}, trovarsi {in}, uscire {da}
Empalme ◈ efectuar, hacer, realizar	**Giuntura** ◈ effettuare, fare, realizzare, **unire**

Empaste ◈ emplear, hacer, poner, quitar	**Otturazione** ◈ aver bisogno {di}, fare, mettere, ricorrere {a}, togliere
Empate ◈ acabar {en}, acariciar, alcanzar, arrancar (a alguien), bastar, conseguir, cosechar, deshacer, firmar, llegar {a}, lograr, merecer, producir**se**, registrar**se**, sellar, sumar, terminar {en}	**Pareggio** ◈ ambire {a}, chiudere {in}, concludere {con}, conquistare, finire {con/in}, ottenere, prevedere, pronosticare, raggiungere, scommettere {su}, strappare, subire
Empeño ◈ abandonar, ceder {en}, cejar {en}, dedicar, derrochar, desistir {de}, desmayar {en}, fallar {en}, fracasar {en}, invertir, malograr**se**, mostrar, obstinar**se**, perseverar {en}, persistir {en}, poner, tener	**Impegno** ◈ accettare, adempiere {a}, affrontare {con}, assolvere, assumer**si**, avere, chiedere, comportare, contravvenire {a}, dedicar**si** {con}, disattendere, eludere, far fronte {a}, farsi carico {di}, fuggire {da}, **gravare** (su qualcuno), mantenere, onorare, prendere, profondere, richiedere, ridurre, rifiutare, rispettare, sfuggire {a}, sobbarcarsi, sollecitare, sottrar**si** {a}, stimolare {a}, tener fede {a}, venir meno {a}
Empeoramiento ◈ alertar {de}, anunciar, apuntar, augurar, avisar {de}, causar, conllevar, dar señas {de}, detener, diagnosticar, evitar, experimentar, frenar, observar, ocasionar, presagiar, prever, producir**se**, pronosticar, provocar, reflejar, registrar**se**, sufrir, suponer, vislumbrar, tender {a}	**Peggioramento** ◈ annunciare, apportare, aspettarsi, attendersi, avvisare {di}, causare, comportare, condurre {verso}, contribuire {a}, determinare, diagnosticare, evidenziare, evitare, indicare, notare, osservare, percepire, prevedere, produrre, provocare, registrare, rilevare, riscontrare, scongiurare, segnalare, segnare, tendere {a}
Empleado ◈ acosar, apreciar, buscar, contratar, despedir, echar, entrar {como}, expedientar, explotar, incentivar, **jubilarse**, motivar, necesitar, pagar, readmitir, **trabajar**, valorar	**Impiegato** ◈ **andare in pensione**, aprire un provvedimento disciplinare a carico {di}, assumere, cercare, entrare {come}, incentivare, **lavorare**, licenziar**si**, motivare, pagare, prendere provvedimenti (disciplinari) {contro}, **scioperare**, sfruttare, valutare
Empleo ◈ abusar {de}, buscar, conseguir, conservar, dar, encontrar, estimular, incentivar, mantener, remunerar, rescindir, solicitar, tener	**Impiego** ◈ abbandonare, accettare, assicurare, autorizzare, avere, bandire, cambiare, cercare, consentire, contare {su}, criticare, dare, incentivare, incoraggiare, incrementare, lasciare, limitare, offrire, ottenere, perdere, permettere, proibire, rifiutare, scegliere, sconsigliare, scoraggiare, vietare,

	svolgere, trovare
Empobrecimiento ◈ acelerar, causar, conducir {a}, conllevar, contribuir {a}, evitar, frenar, generar, luchar {contra}, originar, producir**se**, provocar, reflejar, resentirse {de}, sufrir, suponer, tender {a}	**Impoverimento** ◈ accelerare, accorgersi {di}, causare, contribuire {a}, evitare, favorire, frenare, generare, imputare (a qualcuno), **interessare**, lottare {contro}, originare, produr**si**, portare {a}, prendere provvedimenti {contro}, provocare, **riguardare**, risentire {di}, rivelare, soffrire, subire, supporre, tendere {a}, **verificarsi**
Empresa[1] ◈ acometer, afrontar, boicotear, capitanear, dedicar**se** {a}, dirigir, embarcarse {en}, encarar, enrolar**se** {en}, fraguar**se**, intentar, plegarse {a}	**Impresa (azione)** ◈ aderire {a}, aiutare {in}, applaudire {a}, attuare, bloccare, boicottare, cimentarsi {in}, coinvolgere {in}, compiere, concludere, condurre, consentire, desistere {da}, **fallire**, giustificare, guidare, ideare, incoraggiare, intraprendere, lanciar**si** {in}, mettere in atto, **mirare** {a}, ostacolare, osteggiare, partecipare {a}, portare a compimento, portare avanti, prendere parte {a}, prepararsi {a/per}, progettare, richiedere, **riuscire**, riuscire {in}, sobbarcarsi, sollecitare, tentare
Empresa[2] ◈ administrar, **aglutinar**, ahuyentar, arruinar**se**, capitalizar**se**, boicotear, centralizar, constituir, crear, desestabilizar, desmembrar**se**, desmontar, descapitalizar**se**, dinamizar, dirigir, disolver**se**, endeudar**se**, expandir**se**, expansionar**se**, explotar, formar, gestionar, gobernar, hundir**se**, industrializar, invertir {en}, llevar adelante, montar, **operar** (en algo), privatizar, **prosperar**, quebrar, reactivar, reflotar, refundir, regentar, renovar, sacar a flote, **salir a flote**, sanear, sangrar, sostener, **surgir**, trabajar {en}	**Impresa (azienda)** ◈ acquisire, affondare, amministrare, **andare a rotoli/in rovina**, aprire, assorbire, **assumere**, avviare, boicottare, cedere, chiudere, condurre, dirigere, ereditare, espandere, **fallire**, fondare, gestire, **guadagnare/perdere mercato**, ingrandire, investire {in}, lavorare {in}, **licenziare**, mandare a rotoli/in rovina, **nascere**, **operare** (in un settore), prendere in mano, ridimensionare, ridurre, rilanciare, rilevare, rimetter**si** in sesto, risanare, ristrutturare, smembrare, **sorgere**, vendere
Empresario ◈ **acordar**, acusar, arruinar**se**, chantajear, condenar, **deliberar**, **dirigir**, enriquecer**se**, **fracasar**, **invertir**, **negociar**, **pactar**, procesar, **rebatir**, **tener éxito**, **triunfar**	**Impresario** ◈ arricchir**si**, **avere successo**, condannare, **deliberare**, **dirigere**, **fallire**, **investire**, **negoziare**, processare, ricattare, rovinar**si**, **trionfare**
Empuje ◈ actuar {con}, aguantar, detener, experimentar, frenar, parar, perder, resistir, sostener, tener, tomar, vencer	**Vigore** ◈ acquisire, acquistare, aumentare, avere, cedere {a}, colpire {con}, conservare, contrastare, dare, dimostrare, esaurire, essere dotato/privo

	{di}, fiaccare, indebolire, infondere, **mancare**, mancare {di}, perdere, possedere, prendere, privare {di}, recuperare, richiedere, riprendere, sprigionare
Empujón ◈ aguantar, dar, esquivar, necesitar, pegar, propinar, recibir, resistir, sufrir	**Spinta** ◈ assestare, assorbire, attenuare, attutire, aumentare, dare, esaurire, esercitare, frenare, generare, imprimere, ottenere, produrre, resistere {a}, ricevere, smorzare
Emulsión ◈ añadir, aplicar, conseguir, incorporar, obtener	**Emulsione** ◈ aggiungere, applicare, incorporare, ottenere, preparare
Enajenación¹ ◈ absolver {por}, actuar {bajo}, alegar, caer {en}, causar, desembocar {en}, impedir, padecer, provocar, sufrir	**Alienazione** ◈ arrecare, causare, indurre, mascherare, mostrare, nascondere, notare, produrre, provare, provocare, rivelare, **subentrare**, suscitare
Enajenación² ◈ aprobar, autorizar, generar, proceder {a}, prohibir, realizar	**Cessione** ◈ approvare, autorizzare, generare, proceder {a}, proibire, realizzare
Encabezamiento ◈ **decir**, empezar {con}, figurar {en}, leer, llevar, **rezar**, tener	**Intestazione** ◈ aggiungere, avere, cambiare, cercare, comparire {in}, iniziare {con}, leggere, **recitare**
Encaje¹ ◈ decorar {con}, hacer, realizar, rematar {con}	**Merletto** ◈ decorare {con}, fare, impreziosire {con}, realizzare
Encaje² ◈ buscar, tener	**Incastro** ◈ cercare, costruire, fare, realizzare
Encantamiento ◈ acabar**se**, defender**se** {de}, deshacer, disipar**se**, hacer, liberar**se** {de}, romper, sucumbir {a}	**Incantesimo** ◈ difender**si** {a}, essere vittima {di}, fare, lanciare, liberar**si** {da}, pronunciare, rompere
Encanto ◈ ceder {a}, conservar, contribuir {a}, derramar, derrochar, descubrir, desplegar, disfrutar {de}, dotar {de}, **emanar** (de algo/ de alguien), exhibir, ganar, gozar {de}, lucir, mantener, marchitar**se**, mostrar, ofrecer, perder, poseer, **radicar** (en algo), rendirse {a/ante}, **residir** {en}, resistir**se** {a}, revelar, romper, sucumbir {a}, sustraer**se** {a}, tener, transmitir, usar, utilizar	**Fascino** ◈ accrescere, acquistare, appannare, apprezzare, arrendersi {a}, **attirare**, **attrarre**, aumentare, avere, cedere {a}, cogliere, conferire, conquistare {con}, conservare, **derivare** {da}, donare, emanare, esaltare, esercitare, essere insensibile {a}, **mancare**, mancare {di}, mantenere intatto, mettere in risalto, perdere, **pervadere**, possedere, provare, resistere {a}, ridurre, sfoderare, sfuggire {a}, soccombere {a}, sottrar**si** {a}, sprigionare, subire, usare

Encarecimiento ◈ acelerar, acusar, anticipar, aumentar, causar, conllevar, controlar, derivar {de}, experimentar, frenar, generar, llevar {a}, mitigar, ocasionar, prever, producir**se**, provocar, reducir, representar, significar, sufrir, suponer	**Rincaro** ◈ anticipare, causare, comportare, determinare, frenare, portare {a}, prevedere, produrre, provocare, ridurre, scongiurare, subire, tradur**si** {in}
Encargo ◈ aceptar, asignar, asumir, atender, caer en suerte, confiar (a alguien), **corresponder** (a alguien), cumplir, endosar, hacer, incumplir, mandar, realizar, **recaer**, rechazar, recibir, tener	**Incarico** ◈ accettare, adempiere {a}, affidare, affrontare, agire {su} (di qualcuno), assegnare, assumere, attribuire, avere, conferire, dare, destituire {da}, espletare, essere all'altezza {di}, lasciare, ottenere, propor**si** {per}, revocare, ricevere, ricoprire, rifiutare, rimuovere {da}, rinunciare {a}, sobbarcarsi, sottrarsi {a}
Encendedor ◈ dejar, estropear**se**, funcionar, llevar, pedir, prestar, tener	**Accendino** ◈ avere, chiedere, **funzionare**, prestare, romper**si**, rovinar**si**
Enchufe[1] ◈ arrancar, arreglar, colocar, **funcionar**, poner, quitar, romper**se**, sacar, tirar {de}	**Spina** ◈ collegare, distaccare, **fondersi**, **funzionare**, infilare, inserire, riparare, romper**si**, scollegare, staccare, togliere
Enchufe[2] ◈ arreglar, conectar {a}, enchufar {a/en}, **funcionar**, meter los dedos {en}, romper**se**	**Presa** ◈ collegare {a}, disinserire {da}, **funzionare**, inserire {in}, mettere le dita {in}, riparare, romper**si**, scollegare {da}
Enchufe[3] ◈ aprovechar, buscar, carecer {de}, conseguir, contar {con}, entrar {por}, necesitar, tener	**Spintarella** ◈ avere, aver bisogno {di}, cercare, chiedere, contare {su}, dare, **mancare**, riuscire (in qualcosa) (grazie a/per), trovare
Enciclopedia ◈ buscar {en}, consultar, crear, editar, escribir, hacer, manejar, mirar {en}, preparar, presentar, publicar, redactar, trabajar {en}, usar	**Enciclopedia** ◈ aggiornare, cercare {in/su}, compilare, comprare, consultare, guardare {in/su}, presentare, pubblicare, scartabellare, sfogliare, vendere, usare
Encontronazo ◈ darse, provocar, sufrir, tener (con alguien)	**Scontro** ◈ avere, provocare, schivare, subire
Encrucijada ◈ encontrarse {en}, hallarse {en}, llegar {a}, salir {de}, situar**se** {en}, ubicar**se** {en}, vivir {en}	**Bivio** ◈ arrivare/giungere {a}, essere {davanti/di fronte a} porre {davanti/di fronte a}, trovarsi {davanti/di fronte a}
Encuadre ◈ cambiar {de}, componer, desdibujar, establecer, estropear, modificar	**Inquadratura** ◈ cambiare, comporre, disegnare, modificare, rovinare, scegliere, tagliare
Encuentro ◈ acudir {a}, aguar**se**, asistir	**Incontro** ◈ affrontare, andare {a},

{a}, auspiciar, caldear**se**, celebrar, concertar, convocar, cuajar, dirimir, **discurrir**, disputar, enderezar, enfriar**se**, facilitar, favorecer, forzar, ganar, **girar**, iniciar**se**, mantener, participar {en}, patrocinar, perder, preparar, reanudar, revivir, salir {a}, salir reforzado {de}, sostener, suspender, tener, terminar**se**	anticipare, arbitrare, arrivare {a}, assistere {a}, avere, **avere luogo**, avviare, cancellare, combinare, confermare, **consumarsi**, declinare, dirigere, disdire, disputare, evitare, fare, favorire, fissare, misurarsi {in}, organizzare, ospitare, partecipare {a}, perdere, permettere, posporre, posticipare, prendere parte {a}, presentar**si** {a}, procrastinare, recarsi {a}, rimandare, rinviare, **ruotare** (attorno a un argomento), sfidar**si** {in}, sospendere, truccare, vietare, vincere
Encuesta ◈ acertar, amañar, **arrojar** (datos), **coincidir**, consultar, dar a conocer, **demostrar**, difundir**se**, **divergir**, divulgar, efectuar, elaborar, encargar, equivocarse, fallar, hacer, mostrar, **obrar en poder**, **probar**, publicar, realizar, **revelar**, **señalar**	**Sondaggio** ◈ avviare, basar**si** {su}, circoscrivere, commissionare, compiere, concludere, condurre, **confermare**, coordinare, credere {a}, **dimostrare**, disporre {di}, effettuare, emergere {da}, fare, **indicare**, indire, lanciare, pilotare, preparare, promuovere, proporre, pubblicare, realizzare, **rilevare**, **rivelare**, smentire, sospendere, sottoporre {a}, svolgere
Endeudamiento ◈ **acuciar**, aumentar, contraer, **crecer**, financiar, incrementar**se**, reducir**se**, sufragar	**Indebitamento** ◈ abbuonare, accertare, accollarsi, accumulare, annullare, aumentare, azzerare, cancellare, **crescere**, denunciare, eliminare, incrementare, maturare, ricorrere {a}, ridurre, ripianare, risanare
Enemigo ◈ abalanzar**se** {contra}, acechar, acosar, ahuyentar, aniquilar, aplastar, apresar, arremeter {contra}, asediar, burlar, buscar**se**, capturar, combatir, convertir**se** {en}, derrotar, desgastar, despistar, destruir, doblegar, enfrentar**se** {a}, exterminar, granjearse, hacer, hostigar, huir {de}, liquidar, negociar {con}, neutralizar, pasarse {a}, reconciliar**se** {con}, rendirse {a/ante}, rodear, sitiar, superar, vencer	**Nemico** ◈ abbattere, affrontare, aggirare, aggredire, annientare, **arrendersi**, arrendersi {a}, assaltare, assediare, attaccare, avere la meglio {su}, battere, cadere nelle mani {di}, catturare, circondare, collaborare {con}, colpire, combattere {contro}, confondere, confrontarsi {con}, consegnarsi {a}, contrattaccare, dare addosso {a}, debellare, depistare, disarmare, disorientare, disperdere, distruggere, farsi, fronteggiare, indebolire, **indietreggiare**, indietreggiare davanti {a}, ingannare, lottare, mettere in fuga, neutralizzare, opporsi {a}, passare {con}, prevalere {su}, proteggere {da}, resistere {a}, respingere, sbaragliare, scappare {di fronte a}, sconfiggere,

	scontrarsi {con}, sgominare, snidare, sopraffare, sorprendere, tendere un'imboscata {a}, tenere testa {a}, trattare {come}, trionfare {su}, uccidere, vincere
Enemistad ◈ acabar {con}, avivar**se**, cosechar, costar, crear, despertar, desterrar, engendrar, fraguar**se**, ganarse, generar, granjearse, incubar, limar, manifestar, mantener, **nacer**, profesar, sentir, **separar**, superar, **surgir**, tener, valer	**Inimicizia** ◈ **affiorare**, affrontare, alimentare, attenuare, avvertire, calamitare, causare, covare, **crescere**, degenerare {in}, diminuire, dimostrare, esprimere, fare i conti {con}, fronteggiare, generare, guadagnar**si**, incontrare, lamentarsi {di}, manifestare, nutrire, percepire, provare, ravvivare, reprimere, riaccendere, scatenare, stemperare, superare, suscitare, sviluppare, trattare {con}, valere (a qualcuno)
Energía ◈ abastecer {de}, absorber, adquirir, agotar**se**, ahorrar, alimentar**se** {de}, almacenar, aprovechar, aunar, canalizar, cargar**se** {de}, **circular**, cobrar, concentrar, confluir, conjuntar, conservar, consumir, contener, convertir, dar, dar rienda suelta {a}, decaer, dedicar, derrochar, desbordar**se**, desprender, distribuir, dosificar, dotar {de}, economizar, emanar, emplear, escatimar, extraer, galvanizar, generar, gozar {de}, guardar, imprimir, infundir, insuflar, invertir, inyectar, irradiar, liberar, malgastar, malograr**se**, menguar, mermar, minar, obtener, perder, poseer, precisar, producir, proporcionar, proveer, rebosar, recobrar, renovar, reponer, requerir, sentir, socavar, suministrar, suplir, tener, transformar, transmitir	**Energia** ◈ accumulare, acquisire, amministrare, avere, avere bisogno {di} (una iniezione di), bruciare, canalizzare, catturare, condurre, conservare, consumare, dare, dimostrare, disperdere, dissipare, emettere, erogare, esaurire, essere pieno/privo {di}, fornire, generare, gestire, impegnare, incanalare, liberare, **mancare**, mancare {di}, moltiplicare, ottenere, perdere, possedere, privare {di}, produrre, recuperare, riacquistare, richiedere, ridare, rilasciare, risparmiare, sentire, sfruttare, sottrarre, spendere, sprecare, sprigionare, sprizzare (da tutti i pori), sviluppare, togliere, trasformare {in}, trasmettere, usare, utilizzare
Enfado ◈ apaciguar, aplicar**se**, atemperar, causar, desencadenar**se**, dirigir (contra alguien), **entrar** (a alguien), expresar, exteriorizar, hacer notar, **irse** (a alguien), manifestar, mostrar, ocasionar, **pasarse** (a alguien), provocar, reprimir, sentir, sufrir, tener	**Collera** ◈ andare {in}, **assalire** (qualcuno), contenere, controllare, **crescere**, **esplodere**, essere fuori di sé {da/per}, essere {in}, essere in preda {a}, mitigare, moderare, **montare**, **passare**, placare, **prendere** (qualcuno), provocare, reagire {con}, reprimere, **salire**, scatenare, **subentrare**, suscitare, tremare {da/per}
Énfasis ◈ acentuar, colocar, dar, hacer,	**Enfasi** ◈ affermare {con}, annunciare

e

perder, poner, **recaer**, reducir, restar	{con}, dare, declamare {con}, esprimer**si** {con}, porre, **ricadere**, sottolineare {con}
Enfermedad ◈ acentuar**se**, acometer, adquirir, afrontar, agravar**se**, agudizar**se**, ahuyentar, aliviar, anidar, aplacar**se**, **aquejar** (a alguien), arrastrar, arrostrar, **atacar** (a alguien), atajar, bregar, **brotar**, causar, coger, combatir, conjurar, contagiar**se** {de}, contraer, contrarrestar, convalecer {de}, curar**se**, declarar**se**, **degenerar**, desarrollar, detectar, diagnosticar, erradicar, exacerbar, extender**se**, incubar, inmunizar**se** {contra}, **invadir** (a alguien), librar**se** {de}, lidiar, llevar a cuestas, luchar {contra}, manifestar**se**, mitigar, neutralizar, padecer, pegar, pillar, presentar**se**, prevenir, producir, propagar**se**, recobrarse {de}, **recrudecerse**, **remitir**, reponerse {de}, reproducir**se**, restablecerse {de}, sobreponerse {a}, **sobrevenir**, sufrir {de}, superar, tener, transmitir, vencer	**Malattia** ◈ acutizzar**si**, **affliggere**, affrontare, aggravar**si**, aggredire, assalire, attaccare, avere, causare, **colpire**, combattere, conoscere, contagiar**si** {con/di}, contrarre, convivere {con}, curare, debellare, **degenerare**, diagnosticare, diffondere, eradicare, essere affetto {da}, essere immune {a}, guarire {da}, incubare, individuare, **insorgere**, lottare {contro}, manifestar**si**, neutralizzare, prender**si**, presentare, prevenire, **progredire**, **recedere**, **regredire**, riaversi {da}, ristabilirsi {da/dopo}, scatenare, **scomparire**, sconfiggere, soccombere {a}, soffrire {di}, **sopraggiungere**, sopravvivere {a}, stroncare, trasmettere, **uccidere**, vincere
Enfermería ◈ abandonar, acabar {en}, acudir {a}, atender {en}, ingresar {en}, ir {a}, llevar {a}, operar {en}, pasar {a}, salir {de}, trasladar {a}, visitar	**Infermeria** ◈ accompagnare {in}, andare {in}, entrare {in}, finire {in}, lasciare, portare {in}, prestare cure {in}, ricoverare {in}, trasportare {in}, uscire {da}, visitare {in}
Enfermo ◈ agravar**se**, aliviar**se**, atender, cuidar, curar**se**, desatender, **empeorar**, **mejorarse**, recobrar**se**, **recuperarse**, sanar	**Malato** ◈ affidare, **aggravarsi**, assistere, curare, **delirare**, guarire, isolare, **peggiorare**, **riposare**, **riprendersi**, **soffrire**, trattare, vegliare, visitare
Enfoque[1] ◈ cambiar, distorsionar, someter {a}	**Messa a fuoco** ◈ bloccare, cambiare, controllare, distorcere
Enfoque[2] ◈ abandonar, adoptar, cambiar, compartir, considerar, contrastar, criticar, dar (a algo), defender, modificar, plantear, proponer	**Approccio (metodo)** ◈ abbandonare, accettare, adottare, andare {oltre}, avallare, celare, confermare, consentire, conservare, criticare, dare, difendere, elaborare, esprimere, evidenziare, formulare, fornire, illustrare, manifestare, motivare, mutare, offrire, prendere le distanze {da}, **prevalere**, privilegiare, rivelare, sostenere
Enfrentamiento ◈ abocar**se** {a}, acarrear,	**Contrasto** ◈ accender**si**, acuir**si**, affrontare,

aderezar, agravar**se**, agudizar**se**, alimentar, apaciguar, arbitrar, arreciar, atenuar, atizar, augurar, **avecinarse**, avivar, causar, dar**se**, dar lugar {a}, desactivar, desbloquear, desembocar {en}, desencadenar**se**, desequilibrar, dirimir, discurrir, enzarzarse {en}, equilibrar, **estallar**, huir {de}, hundir**se** {en}, incentivar, incitar {a}, instigar {a}, involucrar**se** {en}, librar**se**, llegar {a}, llevar {a}, mantener, mediar {en}, mitigar, motivar, ocasionar, originar, persistir {en}, poner fin {a}, producir**se**, protagonizar, provocar, quitar hierro {a}, reabrir, reavivar, recrudecer**se**, rehuir, **salir a la luz**, sembrar, solucionar, sufrir, superar, tener, **tener lugar**, tensar, **venir de lejos**

alimentare, allargare, **andare (bene) al di là** (di qualcosa), aprir**si**, assistere {a}, attenuar**si**, causare, chiuder**si**, dare vita {a}, **durare**, entrare {in}, essere al centro {di}, **essere in atto**, evitare, fomentare, generar**si**, inasprir**si**, iniziare, inserir**si** {in}, **insorgere**, mettere fine {a}, **nascere**, profilar**si**, proseguire, provocare, ravvivar**si**, risolver**si**, scatenar**si**, sollevare, **sorgere**, superare, terminare, trascinar**si**, **vertere** {su}

Enfriamiento ◈ acelerar, **afectar**, agudizar**se**, causar, combatir, comenzar, confirmar, contrarrestar, desencadenar, elevar**se**, evitar, experimentar, frenar, iniciar, motivar, producir**se**, propiciar, provocar, soportar, sufrir

Raffreddamento ◈ accelerare, causare, comportare, consentire, contenere, determinare, evitare, favorire, impedire, **interessare**, notare, ottenere, permettere, portare {a}, prevedere, prevenire, produrre, provocare, rallentare, registrare, richiedere, ridurre, subire, **verificarsi**

Engaño ◈ ampara**rse** {en}, castigar, constituir, consumar**se**, dejarse llevar {por}, descubrir, deshacer, destapar, disfrazar, encubrir, estar {en}, evitar, exponer**se** {a}, frustrar**se**, inducir {a}, llamarse {a}, llevar {a}, padecer, **salir a la luz**, sufrir, tapar, traducir**se** {en}, tramar, urdir

Inganno ◈ architettare, attirare {con}, cadere {in}, convincere {con}, denunciare, dimostrare, escogitare, essere vittima {di}, nascondere, ordire, ricorrere {a}, scoprire, servirsi {di}, smascherare, sospettare, sottendere, svelare, tramare, vincere {con}

Engorro ◈ causar, comportar, evitar, ocasionar, producir, provocar, resolver, suponer, tener en cuenta

Seccatura ◈ causare, comportare, creare, diventare, evitare, liquidare, metter fine {a}, provocare, supporre

Engranaje ◈ arrancar, **chirriar**, desactivar, desmantelar, desmenuzar, detener, encajar {en}, engrasar, entrar {en}, **fallar**, formar parte {de}, **funcionar**, lubricar, montar, mover, oxidar**se**, poner en marcha, probar

Ingranaggio ◈ attivar**si**, bloccar**si**, conoscere, creare, descrivere, entrare {in}, far parte {di}, fermar**si**, **funzionare**, incepparsi, individuare, mettere in moto, rendere chiaro, **ripartire**, rompere, **ruotare**, **scricchiolare**, spiegare, **stritolare**, studiare

Engrase ◈ hacer, necesitar, realizar

Ingrassaggio ◈ aver bisogno {di}, fare, realizzare

Enhorabuena ◈ dar, estar {de}, expresar, hacer extensivo, recibir, transmitir

Congratulazioni ◈ esprimere, estendere, fare, inviare, meritare, porgere, presentare, ricevere

Enigma ◈ aclarar, adentrarse {en}, afrontar, comprender, constituir, descifrar, desentrañar, deshacer, despejar**se**, destapar, desvanecerse, desvelar, encarnar, encerrar, esclarecer**se**, interpretar, penetrar {en}, plantear, resolver, **rodear** (a alguien/algo), solucionar, solventar, **subyacer** (en algo), suponer

Enigma ◈ addentrarsi {in}, chiarire, **circondare**, decifrare, diventare, fare luce {su}, interpretare, penetrare, perdere la chiave {di}, proporre, rappresentare, rimanere, risolvere, rispondere {a}, sciogliere, sottoporre, spiegare, svelare, trovarsi di fronte a}, venire a capo {di}

Enjundia ◈ adquirir, añadir, estar lleno {de}, reconocer, otorgar, proporcionar, tener, valorar

Spessore (valore) ◈ acquisire, acquistare, aggiungere, assumere, attribuire, conservare, dare, enfatizzare, **mancare** (a qualcosa/qualcuno), mancare {di}, percepire, perdere, riconoscere, sottolineare

Enlace ◈ consumar, disolver, efectuar, establecer, facilitar, formalizar, fortalecer, garantizar, perder, **perdurar**, romper, sellar, servir {de}, tender

Legame ◈ allentare, avere, cementar**si**, compromettere, consolidare, costruire, creare, **durare**, evidenziare, favorire, formalizzare, individuare, insidiare, instaurare, interrompere, **mancare**, mantenere, mettere a rischio, minare, **nascere**, presentare, rafforzare, recidere, riannodare, rilevare, rinsaldare, rivelare, rompere, sancire, sciogliere, spezzare, stabilire, stringere, sviluppare, tagliare, troncare, **unire**, **vincolare**

Enmienda ◈ aceptar, apoyar, aprobar, debatir, discutir, hacer, introducir, plantear, poner, presentar, promulgar, prosperar, rechazar, refundir, revisar, votar

Emendamento ◈ accogliere, approvare, battere {su}, bocciare, dibattere, integrare, modificare, **passare**, presentare, respingere, ritirare, votare

Enojo ◈ abandonar, **aflorar**, apaciguar, aplacar**se**, atemperar, atribuir (a algo), aumentar, calmar**se**, canalizar, causar (a alguien), demostrar, desviar, disimular, disipar, disminuir, encauzar, engendrar, **entrar** (a alguien), evidenciar, evitar, exteriorizar, fingir, generar, incrementar**se**, **irse** (a alguien),

Rabbia ◈ **affiorare**, **assalire**, avere gli occhi iniettati di sangue {da/per}, avvampare {di}, bollire {di}, contenere, controllare, covare, **crescere**, disinnescare, dissimulare, **esplodere**, esprimere, essere fuori di sé {da}, essere in preda {a}, fare, fermare, fremere {di}, frenare, **montare** (a qualcuno),

manifestar, mostrar, ocasionar, ocultar, **pasarse** (a alguien), producir, provocar, reprimir, sentir, sufrir, sumar**se** {a}, superar

nascondere, non vederci {da}, **passare**, placare, reagire {con}, reprimere, scatenare, sfogare, suscitare, torcersi le budella (a qualcuno) {da/per}, trattenere

Enredo ◈ armar, capear, causar, desbrozar, deshacer, formar**se**, meter**se** {en}, montar, originar, resolver, salir {de}, **salir a la luz**, solucionar, tejer, urdir

Intrigo ◈ aprir**si** lo scenario {di}, **avvolgere**, **coinvolgere**, essere vittima {di}, fare luce {su}, nascondere, ordire, organizzare, rivelare l'esistenza {di}, sciogliere, scoprire, svelare, trovarsi al centro {di}, **venire alla luce**

Enriquecimiento[1] ◈ acusar {de}, investigar

Arricchimento (guadagno) ◈ condurre indagini {su}, garantire, giustificare, portare {a}, ricavare

Enriquecimiento[2] ◈ aportar {a}, ayudar {a}, contribuir {a}, favorecer, fomentar, producir**se**, propiciar

Arricchimento ◈ auspicare, beneficiare {di}, contribuire {a}, favorire, incentivare, stimolare

Ensalada ◈ aderezar, aliñar, condimentar, hacer, preparar

Insalata ◈ condire, lavare, mescolare, mondare, preparare, servire

Ensayo ◈ componer, cultivar, dedicar (a algo/a alguien), dirigir, escribir, fallar, **fracasar**, publicar, recopilar, titular**se**

Saggio ◈ **analizzare**, citare, dedicare, firmare, **illustrare**, intitolar**si**, leggere, **parlare** {di}, pubblicare, raccogliere, redigere, riportare, scrivere, **spiegare**, **trattare**

Enseña ◈ arriar, desplegar, enarbolar, **flamear**, izar, lucir

Insegna ◈ alzare, ammainare, bruciare, **campeggiare**, esporre, inalberare, issare, onorare, reggere, salutare, sventolare, **svettare**

Enseñanza[1] ◈ atender, conservar, cumplir, cursar, dedicar**se** {a}, desatender, extender**se**, impartir, informar, integrar, intensificar, obtener, programar, recibir, seguir

Istruzione ◈ acquisire, affidare, approfondire, arricchire, assicurare, beneficiare {di}, completare, conseguire, consentire, dare, favorire, finanziare, fornire, garantire, impartire, integrare, migliorare, offrire, perfezionare, permettere, promuovere, programmare, proseguire, ricevere, richiedere, riformare, rivoluzionare

Enseñanza[2] ◈ aplicar, aprovechar, arraigar (en alguien), asimilar, calar (en alguien), desoír, esparcir, extraer (de algo), sacar, sacar partido {de}

Lezione ◈ accettare, apprendere, applicare, dare, fornire, imparare, impartire, infliggere, lasciare, ricevere, ricordare, servire {da}, subire, trarre (da qualcosa)

Enseres[1] ◈ conservar, guardar, perder

Ferri (del mestiere) ◈ adoperare, controllare {tra}, disporre {di}, dotar**si** {di}, fornire, impiegare, maneggiare,

	perdere, portare, recuperare, restituire, riparare, ritrovare, servirsi {di}, trovare, usare, utilizzare
Enseres[2] ◈ entregar, guardar, perder, robar	**Effetti personali** ◈ consegnare, custodire, perdere, restituire, ritirare, rubare, sequestrare
Ensueño ◈ llevar {a}, perpetuar, recuperar, renunciar {a}, salir {de}, tener, vivir {en}	**Fantasticheria** ◈ avere, innescare, p**assare per la mente** (a qualcuno), perdersi {in}, riferire
Entendimiento ◈ afianzar, alcanzar, boicotear, buscar, cimentar, conseguir, deshacer**se**, dificultar, embotar**se**, fomentar, hallar, llamar {a}, llegare {a}, lograr, mejorar, nublar**se**, obnubilar**se**, obstaculizar, ofuscar**se**, perder**se**, perseguir, promover, propiciar, **reinar**, restablecer, romper**se**	**Intesa** ◈ agire {di}, arrivare {a}, cercare, definire, dissolvere, estendere, fare, fallire, firmare, formalizzare, giungere {a}, impedire, infrangere, **mancare**, negoziare, onorare, perfezionare, pervenire {a}, prevedere, proporre, raggiungere, ratificare, rinnovare, rispettare, rivedere, rompere, **saltare**, **sfumare**, siglare, sottoscrivere, stabilire, stipulare, strappare, stringere, suggellare, trovare, violare
Entereza ◈ aceptar {con}, acoger {con}, admirar, aguantar {con}, aplaudir, armarse {de}, asumir {con}, demostrar, elogiar, encajar {con}, **faltar**, lucir, manifestar, mantener, mostrar, poner a prueba, recibir {con}, soportar {con}	**Fermezza** ◈ affermare {con}, agire {con}, chiedere, comportarsi {con}, denotare, dichiarare {con}, dimostrare, gestire {con}, **mancare**, mancare {di}, mantenere, mostrare, negare {con}, ostentare, perseguire {con}, possedere, promettere, reagire {con}, respingere {con}, richiedere, rivelare, smentire {con}, trattare {con}, usare
Enterramiento[1] ◈ **aparecer**, descubrir, encontrar, localizar	**Tomba** ◈ **comparire**, identificare, localizzare, rinvenire, scoprire, trovare
Enterramiento[2] ◈ autorizar, concluir, hacer, participar {en}, permitir, prohibir, realizar	**Sepoltura** ◈ dare, garantire, negare, offrire, partecipare {a}, prendere parte {a}, provvedere {a}, ricevere, trovare
Entidad[1] ◈ adquirir, adscribir**se** (a algo), asociar**se**, crear, integrar**se** (en algo), organizar**se**	**Ente** ◈ acquisire, associar**si**, creare, dirigere, fondare, gestire, istituire, organizzare, riformare, sopprimere
Entidad[2] ◈ adquirir, dar, dotar {de}, mantener, perder, tener	**Importanza** ◈ acquisire, attribuire, conservare, dare, perdere
Entierro ◈ acudir {a}, asistir {a}, celebrar**se**, efectuar**se**, faltar {a}, ir {de}, oficiar, **tener lugar**, **transcurrir**	**Funerale** ◈ andare {a}, assistere {a}, **avere luogo**, celebrare, fare, garantire, mancare {a}, officiare, optare {per}, organizzare, partecipare {a}, perdersi, scegliere

Entonación ◈ cambiar, comparar, dar, ejercitar, enseñar, marcar, modular, practicar

Intonazione ◈ adoperare, cambiare, esercitare, esporre {con}, insegnare, modulare, raggiungere [precisione di], regolare, urlare {con}, variare

Entorno ◈ aclimatar**se** {a}, adaptar**se** {a}, aislar**se** {de}, alterar, ceñir**se** {a}, circunscribir**se** {a}, conocer, cuidar, dañar, destruir, deteriorar**se**, integrar**se** {en}, limitar**se** {a}, perjudicar, proteger, recuperar, reflejar, sobrepasar, vivir {en}

Ambiente ◈ adattarsi {a}, contaminare, creare, crescere {in}, danneggiare, difendere, distruggere, frequentare, inserir**si** {in}, integrar**si** {in}, minacciare, nascere {in}, preservare, proteggere, provenire {da}, rispettare, salvaguardare, studiare, trovarsi {in}, tutelare, valorizzare, vivere {in}

Entrada[1] ◈ aclamar, conceder, dar, denegar, efectuar, facilitar, hacer, impedir, interrumpir, negar, obstaculizar, obstruir, pedir, permitir, prohibir, realizar, restringir, sellar, solicitar

Entrata ◈ agevolare, anticipare, assistere {a}, autorizzare, bloccare, consentire, controllare, disciplinare, facilitare, favorire, garantire, impedire, limitare, negare, organizzare, ostacolare, pagare, permettere, precludere, prevedere, proibire, regolare, ritardare, sbarrare, vietare

Entrada[2] ◈ agotar**se**, cobrar, comprar, costar, dispensar, pedir, vender

Biglietto ◈ acquistare, annullare, cambiare, cedere, comperare, consegnare, controllare, convalidare, **costare**, dare, emettere, esibire, fare, inviare, mandare, mostrare, ottenere, pagare, perdere, prendere, prenotare, presentare, regalare, ricevere, rimborsare, ritirare, rivendere, staccare, stampare, timbrare, **valere** (per uno o più ingressi), vendere, verificare

Entramado ◈ armar, denunciar, desarticular**se**, descubrir, desmantelar, desmontar, destapar, montar, ocultar, sacar a la luz, **salir a la luz**, tapar, tejer, trabar, urdir

Intrigo ◈ aprir**si** lo scenario {di}, **avvolgere**, **coinvolgere**, essere vittima {di}, fare luce {su}, nascondere, ordire, organizzare, rivelare l'esistenza {di}, sciogliere, scoprire, svelare, trovarsi al centro {di}, **venire alla luce**

Entrante[1] ◈ degustar, pedir, probar, servir

Antipasto ◈ degustare, evitare, mangiare, offrire, ordinare, preparare, provare, saltare, servire

Entrante[2] ◈ formar**se**, notar

Rientranza ◈ formar**si**, notare

Entrañas ◈ abrir, adentrarse {en}, bucear {en}, corroer, desgarrar**se**, devorar, escarbar {en}, esconder {en}, guardar {en}, hurgar {en}, llevar {en}, nacer {de}, purgar, sacar, subsistir {en}, surgir

Viscere ◈ allungarsi {in}, aprire, calar**si** {in}, covare {in}, divorare, emergere {da}, estrarre {da}, finire {in}, lacerar**si**, portare {in}, nascere {da}, nascondere {in}, provenire {da},

{de}	riemergere {da}, rivoltare, salire {da}, scavare {in}, scorrere {in}, sprofondare {in}, togliere
Entrega[1] ◈ aceptar, agilizar, cursar, denegar, hacer, negociar, rechazar	**Consegna** ◈ accettare, anticipare, assicurare, bloccare, controllare, effettuare, evadere, fare, garantire, offrire, pagare {a}, pregiudicare, programmare, rifiutare, rimandare, ritardare, segnalare, sollecitare
Entrega[2] ◈ demostrar, derrochar	**Dedizione** ◈ denotare, dimostrare, esprimere
Entremés[1] ◈ comer, ofrecer, pedir, poner, servir	**Antipasto** ◈ degustare, evitare, mangiare, offrire, ordinare, preparare, provare, saltare, servire
Entremés[2] ◈ escenificar, escribir, interpretar, llevar a escena, reponer, representar	**Intermezzo** ◈ affrontare, inscenare, interpretare, mettere in scena, rappresentare, recuperare, scrivere
Entrenador ◈ **animar**, buscar, cesar, cambiar {de}, contratar, **decidir**, elegir, encontrar, **entrenar**, **exhortar**, **exigir**, **preparar**, seleccionar, trabajar {como/de}	**Allenatore** ◈ **allenare**, **animare**, assumere, arrivare/giungere a un accordo {con}, cacciare, cambiare, cercare,**decidere**, discutere {con}, **esigere**, lavorare {come}, licenziare, **preparare**, scegliere, selezionare, sollevare dall'incarico, trovare
Entrenamiento ◈ acelerar, culminar, dar, dirigir, impartir, intensificar, practicar, proporcionar, realizar, recibir, reforzar, requerir	**Allenamento** ◈ aumentare, diminuire, effettuare, eseguire, fare, **funzionare**, iniziare, intensificare, interrompere, mancare {di}, mantener**si** {in}, praticare, programmare, richiedere, saltare, seguire, sospendere, sottopor**si** {a}, terminare, trascurare
Entresijo ◈ aclarar, adentrarse {en}, airear, averiguar, buscar, conocer, descubrir, desentrañar, destapar, desvelar, enseñar, explicar, explorar, indagar {en}, introducir**se** {en}, meter**se** {en}, mostrar, penetrar {en}, revelar, sacar, **salir a la luz**, tener, zambullir**se** {en}	**Retroscena** ◈ **affiorare**, **allinearsi** (sullo sfondo), capire, chiarire, conoscere, **emergere**, fare luce {su}, raccontare, ricostruire, rivelare, svelare, **uscire**
Entretenimiento ◈ asegurar, buscar, dedicar**se** {a}, destinar {a}, dirigir {a}, encontrar, garantizar, inventar, necesitar, ofrecer, servir {de}, tener	**Divertimento** ◈ amare, assicurare, aumentare, cercare, **cominciare**, dedicar**si** {a}, fornire, garantire, godersi, **iniziare**, inventare, offrire, procurare, regalare, rovinare, togliere, trovare,

	vivere
Entrevista ◈ aceptar, celebrar**se**, conceder, concertar, conseguir, dar, mantener, planificar, preparar, publicar, realizar, solicitar, sostener, televisar, tener, **tener lugar**, tergiversar, **transcurrir**, transmitir, **versar** (sobre algo)	**Intervista** ◈ accordare, chiedere, concedere, condurre, confessare (durante/in), dichiarare (durante/in), equivocare {su}, fare, firmare, ottenere, pubblicare, raccogliere, raccontare (durante/in), rifiutare, rilasciare, smentire, travisare (le parole di)
Entuerto ◈ arreglar, corregir, desenredar, deshacer, enderezar, formar**se**, remediar, reparar, resolver, solucionar	**Torto** ◈ accertare, arrecare, commettere, compiere, denunciare, dimenticare, essere vittima {di}, fare, fare ammenda {di}, generare, ignorare, mettere fine {a}, patire, perdonare, perpetrare, prevenire, punire, reagire {a}, ricambiare, ricevere, riconoscere, riparare, sanare, segnalare, subire, tollerare, vendicare
Entusiasmo ◈ **adueñarse** (de alguien), alimentar**se** {de}, apagar**se**, atemperar, atizar, avivar, brincar {de}, causar, concitar, conservar, **contagiar**, **cundir**, **decaer**, decrecer, derrochar, desatar**se**, desbordar**se**, deshinchar**se**, desinflar**se**, despertar, desplegar, disipar**se**, echar, embargar (a alguien), enfriar**se**, exaltar**se**, extender**se**, infundir, insuflar, **invadir** (a alguien), irradiar, manifestar, mostrar, perder, provocar, **reinar**, rezumar, sentir, transmitir, verter, vibrar {de}	**Entusiasmo** ◈ accendere, accettare {con}, accogliere {con}, arginare, attenuare, conservare, **contagiare**, contenere, **crescere**, destare, diffondere, dimostrare, dominare, esprimere, essere facile {a}, essere pieno {di}, fare leva {su}, frenare, generare, **invadere**, **mancare**, mancare {di}, manifestare, mantenere, moderare, mostrare, nascondere, perdere, provare, rinnovare, ritrovare, scatenare, smorzare, soffocare, spegnere, suscitare, tradire, **trascinare**, trasmettere, trattenere, **travolgere**
Enumeración ◈ alargar, completar, hacer, interrumpir, ordenar, realizar	**Enumerazione** ◈ addentrarsi {in}, completare, evitare, fare, interrompere, realizzare
Envase ◈ abrir, conservar, **contener**, desechar, destapar, devolver, llenar, **proteger**, reciclar, recoger, separar, tirar, vaciar	**Contenitore** ◈ aprire, chiudere, conservare, **contenere**, gettare, **proteggere**, raccogliere, restituire, riciclare, riempire, sollevare il coperchio {di}, svuotare
Envejecimiento ◈ acelerar**se**, acentuar**se**, acusar, aminorar, atajar, **avanzar**, causar, mitigar, prevenir, provocar, retrasar, sufrir	**Invecchiamento** ◈ accelerare, andare incontro {a}, assistere {a}, **avanzare**, avviarsi {verso}, bloccare, causare, combattere, comportare, conoscere, constatare, contrastare [i segni di], decretare, evitare, generare, impedire,

	indicare, mostrare, prevenire, produrre, provocare, rallentare, rassegnarsi {a}, registrare, rischiare, riscontrare, ritardare, **sopravvenire**, subire
Envenenamiento ◈ acusar {de}, causar, confesar, denunciar, evitar, prevenir, producir**se**, provocar, realizar, sufrir, temer, **tener lugar**	**Avvelenamento** ◈ **avere luogo**, **avvenire**, causare, condannare {per}, confessare, denunciare, evitare, morire {per}, presentare [sintomi di], prevenire, provocare, scongiurare, subire, temere, **verificarsi**
Envergadura ◈ acrecentar**se**, adquirir, alcanzar, analizar, calcular, carecer {de}, considerar, disminuir, incrementar**se**, medir, poseer, tener	**Peso (importanza)** ◈ acquisire, assumere, attribuire, aumentare, avere, avvertire, conquistare, conservare, dare, diminuire, esercitare, mancare {di}, perdere, possedere, rafforzare, riconoscere, sminuire, sottolineare
Enviado ◈ actuar {como/de}, acudir {como}, **anunciar**, **comunicar**, **informar** (de algo), **negociar**, **transmitir**	**Inviato** ◈ **annunciare**, **collegarsi**, **comunicare**, **informare** (di qualcosa), **negoziare**, **raccontare**, recarsi (in un luogo) {come}, **richiamare l'attenzione**, **trasmettere**
Envidia ◈ anidar, apoderar**se**, calmar, carcomer, causar, **cegar** (a alguien), concitar, consumir**se** {de}, contener, **corroer**, dar, desatar**se**, despertar, **devorar** (a alguien), disimular, engendrar, **envenenar** (algo), generar, morirse {de}, **motivar** (algo), provocar, reconcomer**se**, refrenar, **salir a flote**, sentir, sufrir, tener (a alguien)	**Invidia** ◈ accendere, alimentare, appagare, **assalire**, assecondare, **attanagliare**, confessare, controllare, **corrodere**, crepare {da/di}, destare, **divorare**, dominare, eccitare, esprimere, fare, frenare, generare, ignorare, **lacerare**, manifestare, morire {da/di}, **nascere**, nutrire, **pervadere**, provare, provocare, reprimere, **rodere**, soddisfare, spegnere, sublimare, suscitare, trasudare
Envío[1] ◈ agilizar, cortar, detener**se**, disponer, estancar**se**, paralizar, realizar	**Invio** ◈ anticipare, assicurare, bloccare, controllare, effettuare, fare, garantire, offrire, pregiudicare, rimandare, segnalare, sollecitare
Envío[2] ◈ franquear, hacer, interceptar, recibir	**Pacco** ◈ affrancare, intercettare, inviare, ricevere, sigillare, spedire, trasportare
Epidemia ◈ **afectar** (a alguien), agudizar**se**, **avanzar**, **azotar** (a alguien), causar, combatir, contraer, declarar**se**, derrotar, desatar**se**, desencadenar, detener, erradicar, evitar, extender**se**, extinguir**se**, frenar, **infestar** (algo/a alguien), parar, **propagarse**,	**Epidemia** ◈ arginare, arrestare, **avanzare**, bloccare, causare, circoscrivere, combattere, contenere, contrastare, controllare, curare, debellare, diffonder**si**, **dilagare**, **espandersi**, evitare, frenare, fronteggiare, **imperversare**, **infuriare**, **insorgere**,

recrudecer**se**, **remitir**	isolare, limitare, **mietere** (vittime), monitorare, prevenire, propagar**si**, provocare, scatenar**si**, sconfiggere, **scoppiare**, sopravvivere {a}, temere
Epilepsia ◈ combatir, controlar, curar, medicar, padecer, prevenir, sufrir, tener, tratar	**Epilessia** ◈ avere, combattere, controllare, curare, diagnosticare, essere affetto {da}, soffrire {di}, trattare
Episodio ◈ contar, desencadenar**se**, narrar, **ocurrir**, protagonizar, reconstruir, referir, **salir a la luz**, **suceder**, vivir, zanjar	**Episodio** ◈ **accadere**, analizzare, assistere {a}, **avvenire**, citare, **coinvolgere**, condannare, denunciare, descrivere, dimenticare, dimenticare, glissare {su}, ignorare, indagare, interpretare, narrare, nascondere, raccontare, registrare, ricordare, rievocare, sorvolare {su}, **verificarsi**, vivere
Época ◈ adaptar**se** {a}, adentrarse {en}, amoldar**se** {a}, asistir {a}, atravesar, avecinar**se**, bucear {en}, cerrar, datar {de}, empezar, entrar {en}, hacer, jalonar, marcar, pasar, remontar**se** {a}, retroceder {a}, revivir, terminar, vivir {en}	**Epoca** ◈ appartenere {a}, aprir**si**, attraversare, avvicinar**si**, caratterizzare, chiuder**si**, **essere in corso**, entrare {in}, fare parte {di}, finire, iniziare, passare, riassumere, rievocare, segnare, studiare, terminare, **tramontare**, trovarsi {in}, vivere {in}
Epopeya ◈ contar, crear, escribir, firmar, inventar, leer, montar, narrar, pasar, protagonizar, realizar, reconstruir, repetir, titular**se**, trazar, vivir	**Epopea** ◈ **continuare**, descrivere, **finire**, **iniziare**, narrare, raccontare, ricostruire, scrivere, tracciare, vivere
Equilibrio ◈ alterar, amenazar, buscar, conseguir, conservar, consolidar, dañar, derrumbar**se**, descompensar**se**, deshacer**se**, encontrar, guardar, hacer, mantener, mantenerse {en}, minar, perder, perturbar, preservar, **primar**, quebrar**se**, restablecer, restaurar, robustecer**se**, romper**se**, **tambalearse**, tener, trastocar, velar {por}	**Equilibrio** ◈ alterare, arrivare {a}, avere, cercare, comportarsi {con}, creare, dimostrare, distruggere, essere {in}, garantire, instaurare, mantenere, mettere {in}, minacciare, minare, ottenere, perdere, raggiungere, **regnare**, rimanere {in}, ripristinare, ristabilire, ritrovare, rompere, rovesciare, stare {in}, tener**si** {in}, trovare, **vacillare**, **volerci**
Equipaje ◈ acarrear, aligerar, cargar {con}, deshacer, facturar, hacer, inspeccionar, llevar, perder**se**, pertrechar**se** {de}, recoger, transportar, viajar {con/sin}	**Bagaglio** ◈ accatastare, avere, aspettare, caricare, controllare, depositare, disfare, entrare (qualcosa) {in}, etichettare, fare, imbarcare, ispezionare, lasciare (incustodito), liberar**si** {di}, mettere {in}, perdere, pescare {da/in}, portar**si** dietro, preparare, registrare, rintracciare, ritirare, smarrire, trascinare, trasportare

Equiparación ◈ apoyar, aprobar, conseguir, **darse**, demandar, establecer, exigir, **existir**, facilitar, favorecer, lograr, pedir, producir**se**, proponer, reclamar, reconocer, reivindicar, solicitar

Equipo ◈ abandonar, aglutinar, animar, apostar {por}, apoyar, armar, blindar, capitanear, comprar**se**, conformar, conjuntar, constituir, crear, desarticular**se**, descomponer**se**, deshacer**se**, deshinchar**se**, desinflar**se**, desmembrar**se**, desmoralizar**se**, desperdigar**se**, dirigir, encabezar, engrosar, enrolar**se** {en}, entrenar, escindir**se**, favorecer, formar, formar parte {de}, **fracasar**, fraccionar**se**, fragmentar**se**, galvanizar, **ganar**, hacer, **jugar**, liderar, mejorar, modernizar, **naufragar**, patrocinar, perder, pertenecer {a}, recuperar**se**, reforzar, reunir, **salir adelante,** ser hincha/forofo {de}, supervisar, **triunfar**, **vencer**, **venirse abajo**

Equivocación ◈ achacar, admitir, advertir, cometer, confesar, constituir, corregir, deslizar**se**, enmendar, incurrir {en}, inducir {a}, lamentar, llevar {a}, perdonar, persistir {en}, prestarse {a}, propiciar, reconocer, rectificar, reparar {en}, reprochar (a alguien), subsanar, sufrir, suponer, tener

Equívoco ◈ aclarar, dar lugar {a}, desentrañar, deshacer**se**, despejar**se**, desterrar, disipar**se**, evitar, explicar, generar, motivar, originar**se**, poner fin {a}, producir**se**, resolver**se**, salir {de}, **surgir**

Erosión ◈ acarrear, acelerar**se**, acusar, **afectar** (a algo), aminorar, combatir, **desgastar** (algo), detener, evitar,

Equiparazione ◈ approvare, chiedere, consentire, favorire, giustificare, ottenere, prevedere, richiedere, riconoscere, riguardare, rivendicare, sancire, stabilire

Squadra ◈ accettare {in}, aggiunger**si** {a}, allenare, appartenere {a}, attaccare, battere, bloccare, capitanare, comandare, competere {con}, costituire, creare, dirigere, entrare {in}, escludere {da}, fare, fare parte {di}, formare, giocare {in/con}, guidare, incaricare, incitare, includere {in}, incontrare, inserire {in}, integrar**si** {in}, lasciare, organizzare, preparare, riunire, rivoluzionare, salvare, selezionare, **soffrire**, sostenere, sponsorizzare, tifare {per}, **trionfare**, **vincere**

Sbaglio ◈ accorgersi {di}, ammettere, chiedere venia {per}, coprire, correggere, denunciare, evidenziare, evitare, fare, incorrere {in}, individuare, ingigantire, nascondere, notare, pagare {per}, perdonare, riconoscere, rilevare, rimediare {a}, ripetere, sottolineare

Equivoco ◈ basar**si** {su}, cadere {in}, chiarire, chiedere scusa/venia {per}, creare, dare luogo {a}, determinare, dissipare, **emergere**, essere frutto {di}, evitare, fugare, generare, giocare {su}, incappare {in}, incorrere {in}, ingenerare, **nascere**, **perdurare**, poggiare {su}, porre fine {a}, **riguardare**, risolvere, sciogliere, scongiurare, scusarsi {per}, sgombrare il campo {da}, **sorgere**, spiegare, uscire {da}, **verificarsi**

Erosione ◈ accelerare, arginare, contenere, continuare, essere/mettere al riparo {da}, evitare, frenare, impedire, iniziare,

minimizar, ocasionar, padecer, paliar, prevenir, producir**se**, provocar, sufrir	provocare, sottoporre {a}, sottrarre {a}, subire
Erotismo ◈ **abundar**, rezumar	**Erotismo** ◈ **abbondare**, trasudare
Errata ◈ advertir, **aparecer**, buscar, corregir, descubrir, deslizar**se**, detectar, encontrar, **escaparse** (a alguien), hallar, notar, **pasar inadvertida**, subsanar	**Refuso** ◈ **alterare**, cercare, correggere, eliminare, evidenziare, individuare, notare, **scappare** (a qualcuno), segnalare, sottolineare, trovare, vedere
Error ◈ abjurar {de}, acaecer, achacar, acusar, admitir, advertir, agravar**se**, anidar, apechugar {con}, apreciar, caer {en}, capitalizar, causar, cerrar los ojos (ante), cometer, compensar, confesar, considerar, constituir, contabilizar, contener, corregir, delatar, denunciar, deslizar**se**, destapar, detectar, difuminar**se**, disculpar, encubrir, enmendar, estar {en}, **estribar** {en}, evidenciar**se**, evitar, exagerar, extirpar, imputar, incurrir {en}, inducir {a}, lamentar, localizar, magnificar, obviar, ocultar, padecer, paliar, **pasar desapercibido**, perseverar {en}, persistir {en}, prestar**se** {a}, prodigar, propiciar, provocar, purgar, reconocer, recriminar (a alguien), rectificar, reparar, repetir, reprochar (a alguien), sacar {de}, salir {de}, señalar, soslayar, subsanar, sufrir, suplir, suponer, tapar, tener	**Errore** ◈ addebitare, ammettere, basar**si** {su}, cadere {in}, commettere, compiere, contenere, coprire, correggere, **costare**, denunciare, eliminare, essere {in}, evidenziare, evitare, fare, fare ammenda {di}, ignorare, imparare {da}, incappare {in}, incorrere {in}, indicare, individuare, indurre {in}, ingigantire, **macchiare**, nascondere, notare, ovviare {a}, pagare {per}, passare sopra {a}, perdonare, persistere {in}, rettificare, riconoscere, rilevare, rimediare {a}, riparare {a}, ripetere, risolvere, **rovinare**, scongiurare, scontare, scoprire, scusar**si** {per}, segnalare, **sfuggire**, sistemare, sottolineare, trarre vantaggio {da}, trovare, vedere
Eructo ◈ aguantar, disimular, echar, **escaparse** (a alguien), escuchar, lanzar, oír, soltar	**Rutto** ◈ camuffare, fare, **scappare** (a qualcuno), sentire, soffocare, trattenere
Erudición ◈ acumular, carecer {de}, exhibir, hacer gala {de}, mostrar	**Erudizione** ◈ accrescere, esibire, mancare {di}, mostrare, ostentare, possedere, sfoderare
Erupción[1] ◈ comenzar, entrar {en}, hacer, terminar	**Eruzione** ◈ allontanare [spettro di], cominciare, **essere in corso**, fermar**si**, scongiurare, terminare
Erupción[2] ◈ causar, contagiar, **extenderse**, producir, provocar, tener, tratar	**Eruzione (cutanea)** ◈ avere, causare, **estendersi**, produrre, provocare, scatenare, trattare, **venire** (a qualcuno)
Escabeche ◈ agregar, conservar {en}, dejar {en}, hacer, macerar {en}, poner {en}, preparar	**Marinata** ◈ aggiungere, conservare {in}, fare, immergere {in}, lasciare {in}, macerare {in}, mettere {in}, preparare,

	riposare {in}
Escabechina ◈ acabar {en}, hacer, montar, provocar, salvar**se** {de}	**Carneficina** ◈ commettere, compiere, denunciare, evitare, fare, fermare, impedire, provocare, rischiare, scampare {a}, sfiorare, sventare
Escala[1] ◈ efecuar, hacer	**Scalo** ◈ effettuare, fare, prevedere
Escala[2] ◈ ascender {en}, bajar {en}, descender {en}, subir {en}	**Scala (gerarchia)** ◈ inserire {in}, invertire, mettere/posizionare {in} (al primo/secondo posto), salire {in}, scendere {in}
Escalada[1] ◈ aficionarse {a}, avanzar, culminar, detener, hacer, practicar, progresar, proseguir	**Scalata** ◈ bloccare, compiere, continuare, dare (a qualcosa), fallire, impedire, iniziare, ostacolare, permettere, preparare, progettare, **riuscire** (a qualcuno), tentare
Escalada[2] ◈ desencadenar, producir**se**, provocar, sufrir, **surgir**	**Escalation** ◈ annunciare, bloccare, comportare, evitare, registrare, rischiare, **sfociare** {in}, soffocare, **verificarsi**
Escalera[1] ◈ bajar, caer {por}, rodar {por}, subir, usar	**Scale** ◈ cadere {da/per}, correre {giù/per/su}, fare, ruzzolare {giù da/per}, salire {da/per}, scendere {da/per}, usare
Escalera[2] ◈ desplegar, utilizar	**Scala** ◈ appoggiare, aprire, arrampicarsi {su}, prendere, utilizzare
Escalofrío ◈ causar, dar, **entrar** (a alguien), notar, producir (en alguien), provocar, **recorrer** (algo/a alguien), sentir, tener, **venir** (a alguien)	**Brivido** ◈ **attraversare**, avere, avvertire, **correre**, dare, mettere (a qualcuno), **percorrere**, procurare, provare, provocare, regalare, sentire, **correre/salire/scendere** (lungo la schiena), **scuotere** (qualcuno), **venire** (a qualcuno)
Escalón ◈ acceder {a}, alcanzar, ascender, avanzar, bajar, ganar, remontar, saltar**se**, salvar, **separar** (algo), subir, superar, trepar	**Gradino** ◈ aggiudicarsi, collocar**si** {su}, conquistare, essere al primo/ultimo, guadagnare, occupare, percorrere, porre {su}, raggiungere, salire {di}, saltare, scendere {di}, **separare**, stare {su}, superare
Escama ◈ **brillar**, quitar, tener	**Squama** ◈ avere, **luccicare**, **ricoprire**, togliere
Escándalo ◈ acallar, airear, alimentar, amainar, anidar, apaciguar, apagar**se**, armar**se**, **arreciar**, atizar, avecinar**se**,	**Scandalo** ◈ allargar**si**, **avere risvolti**, causare, coinvolgere {in}, **compromettere**, **consistere**, coprire,

avivar, bordear, constituir, cosechar, dar, dar lugar {a}, denunciar, desatar**se**, desbocar**se**, desencadenar**se**, despertar, destapar, **estallar**, **explotar**, formar**se**, generar, investigar, involucrar**se** {en}, levantar, liar**se**, magnificar, mitigar, montar, organizar, prodigar, promover, protagonizar, provocar, rayar {en}, reavivar, recrudecer**se**, reponerse {de}, revivir, **sacudir** (a alguien), **salir a la luz**, salpicar, sembrar, suponer, tapar, tejer, **venir de lejos**, zanjar

crear**si**, dare, denunciare, **emergere**, **esplodere**, essere al centro {di}, essere estraneo {a}, essere motivo {di}, evitare, fare, fronteggiare, gridare {a}, imputare (a qualcuno), imputare (qualcuno) {per}, indagare {per/su}, intervenire {in}, **investire**, mettere a tacere, minacciare, precipitare {in}, provocare, reagire {a}, **riguardare**, rivelare, **scoppiare**, soffocare, superare, suscitare, svelare, **travolgere**, **venir fuori**

Escáner ◈ analizar {con}, apagar, averiar**se**, conectar, emplear, encender, estropear**se**, **funcionar**, instalar, introducir {en}, manejar, pasar {por}, utilizar

Scanner ◈ accendere, **acquisire l'immagine**, attivare, collegare, connettere, **funzionare**, inserire {in}, installare, lavorare {con}, passare {a}, romper**si**, spegnere, **trasferire l'immagine**, utilizzare

Escaño ◈ abandonar, arañar, arrebatar, asegurar**se**, conseguir, conservar, dejar, ganar, lograr, mantener, obtener, ocupar, perder, quitar, recuperar, sentar**se** {en}

Seggio ◈ assegnare, assicurar**si**, conquistare, conservare, guadagnare, lasciare, mantenere, occupare, ottenere, perdere, racimolare, recuperare, ricevere, seder**si** {in}, togliere

Escapada[1] ◈ capitanear, consentir, controlar, evitar, facilitar, **fracasar**, frenar, **fructificar**, frustrar, iniciar, liderar, neutralizar, participar {en}, permitir, **producirse**, **prosperar**, protagonizar, realizar, **tener éxito**, **triunfar**

Volata ◈ **avere successo**, chiudere {con}, condurre, consentire, evitare, facilitare, **fallire**, iniziare, neutralizzare, permettere, provare, realizzare, spuntarla {in}, vanificare, vincere {con/in}

Escapada[2] ◈ disfrutar {de}, hacer, improvisar, organizar, planear, planificar, programar

Scappata ◈ conceder**si**, fare, improvvisare, organizzare, pianificare, programmare

Escaparate ◈ **atraer**, cambiar, colocar {en}, contemplar, convertir**se** {en}, decorar, **despertar el interés**, destrozar, detener**se** (ante), **exhibir**, exponer {en}, inundar, **llamar la atención**, llegar {a}, llenar, mirar, **mostrar**, parar**se** {en}, poner {en}, **presentar**, romper, servir {como/de}

Vetrina ◈ allestire, **attrarre**, avere, **calamitare/catturare l'attenzione**, cambiare, esporre {in}, fermarsi davanti {a}, guardare, mettere {in}, osservare, **presentare**, rappresentare, rinnovare, rompere, servire {come/da}, sfondare

Escapatoria ◈ buscar, dejar, encontrar, haber, hallar, tener

Scappatoia ◈ adottare, architettare, avere, cercare, escogitare, fare ricorso {a}, fornire, offrire, rappresentare, ricorrere {a}, trovare, utilizzare

Escape ◈ causar, descubrir, evitar, frenar, producir**se**, provocar, sufrir	**Fuga** ◈ accorgersi {di}, arrestare, avvertire, bloccare, causare, contenere, evitare, fermare, frenare, impedire, notare, provocare, ridurre, rilevare, scoprire, tamponare
Escaramuza ◈ batir**se** {en}, causar, ganar, librar, participar {en}, producir**se**, protagonizar, provocar, recurrir {a}, registrar**se**, vencer {en}	**Scaramuccia** ◈ accendere, assistere {a}, causare, coinvolgere {in}, dare origine {a}, **nascere**, partecipare {a}, portare {a}, provocare, ridurre {a}, segnalare, vincere
Escarlatina ◈ coger, combatir, contagiar, contraer, curar, extender**se**, incubar, librar**se** {de}, padecer, **pasar**, pegar, pillar, propagar**se**, recobrarse {de}, reponerse {de}, restablecerse {de}, tener	**Scarlattina** ◈ attaccare, avere, beccarsi, contagiar**si** {con/di}, contrarre, curar**si**, **degenerare**, guarire {da}, incubare, **passare** (a qualcuno), prendersi, presentare [sintomi di]
Escarmiento ◈ aplicar, buscar, dar, imponer, infligir, llevarse, merecer, necesitar, recibir, servir {de}, someter {a}	**Lezione (castigo)** ◈ accettare, aver (proprio) bisogno {di}, dare, infliggere, meritar**si**, ricevere, servire {da}
Escarnio ◈ condenar {a}, eludir, evitar, exponer {a}, padecer, provocar, someter {a}, soportar, sufrir, suscitar	**Scherno** ◈ accettare, affrontare, avere (qualcosa/qualcuno) {a}, diventare (di qualcuno), espor**si** {a}, essere oggetto {di}, farsi (di qualcosa/qualcuno), provocare, rischiare, sopportare, subire, suscitare, temere
Escasez ◈ acentuar**se**, acuciar, acusar, afrontar, agudizar**se**, aliviar, causar, compensar, cubrir, denunciar, evitar, luchar {contra}, mitigar, notar, padecer, paliar, **persistir**, solventar, subsanar, sufrir, superar	**Scarsezza** ◈ accertare, affrontare, avvertire, colmare, compensare, comportare, denotare, denunciare, deplorare, dimostrare, **emergere**, evidenziare, far fronte {a}, **impedire**, **influire**, lamentare, notare, rilevare, rimediare {a}, riscontrare, risolvere, sanare, segnalare, sopperire {a}
Escayola[1] ◈ agrietar**se**, aplicar, descascarillar**se**, desconchar**se**, desprender**se**, resquebrajar**se**	**Stucco** ◈ applicare, **cadere**, modellare {con}, scrostar**si**, sgretolar**si**, sigillare {con}, spaccar**si**, staccar**si**
Escayola[2] ◈ cortar, inmovilizar {con}, poner, quitar, tener	**Gesso** ◈ immobilizzare {con}, mettere, portare, tagliare, togliere
Escena ◈ abandonar, censurar, completar, copar, dar, describir, dominar, eliminar, entrar {en}, estar {en}, evocar, hacer, llevar {a}, montar, mostrar, organizar**se**,	**Scena** ◈ abbandonare, alterare, andare {in}, animare, assistere {a}, associare, calcare, cambiare, catturare, censurare, comparire {su}, creare, debuttare

poner {en}, presenciar, protagonizar, recrear, reflejar, registrar, revivir, rodar, sacar {a}, salir {a}, soportar, subir {a}

{in/su}, decifrare, descrivere, dividere (con qualcuno), dominare, entrare {in}, filmare, girare, interpretare, irrompere {in}, lasciare, mandare in onda, mettere {in}, mostrare, osservare, portare {a/in}, presentare, provare, registrare, ricostruire, riempire, rimanere lontano {da}, rivedere, rubare, spostar**si**, **svolgersi**, tagliare, uscire {da/di}

Escenario ◈ abandonar, actuar {en}, aparecer {en}, componer, debutar {en}, decorar, desarrollar**se** {en}, desmontar, dibujar, disputar**se** {en}, entrar {en}, escoger, flanquear, improvisar, irrumpir {en}, jugar {en}, levantar, montar, preparar, presentar**se** {en}, regresar {a}, salir {a/de}, saltar {a}, subir {a}

Scenario ◈ abbozzare, affrontare, ammirare, **aprirsi**, cambiare, caratterizzare, completare, conoscere, creare, delineare, descrivere, dipingere, disegnare, **emergere**, esaminare, evocare, **fare da sfondo**, fornire, godere {di}, immaginare, improvvisare, inserire {in}, interpretare, intravedere, ipotizzare, mostrare, muoversi {su}, offrire, osservare, prefigurare, presentare, prospettar**si**, recitare {in}, ricostruire, schizzare, spiegare, spostar**si**, stagliarsi {in/su}, tracciare, tratteggiare

Escenografía ◈ componer, desmontar, diseñar, montar, realizar

Scenografia ◈ affidare, allestire, cambiare, curare, disegnare, firmare, montare, realizzare, smontare

Escepticismo ◈ acoger {con}, alimentar, caer {en}, **crecer**, disfrazar, eludir, evidenciar, expresar, instalar**se** {en}, invitar {a}, provocar, recibir {con}, reflejar, superar, suscitar

Scetticismo ◈ accentuare, accogliere {con}, alimentare, **assalire**, **attanagliare**, attenuare, aumentare, causare, confermare, conservare, contrastare, covare, **crescere**, dimostrare, eliminare, **emergere**, esprimere, esternare, fugare, guardare {con}, instillare, manifestare, mostrare, nutrire, reagire {con}, ribadire, **serpeggiare**, superare, suscitare, **tormentare**, **trapelare**, vincere

Escisión ◈ consumar**se**, dar lugar {a}, encabezar, evitar, fraguar**se**, nacer {de}, ocasionar, producir**se**, protagonizar, provocar

Scissione ◈ aggravar**si**, attenuar**si**, celar**si**, crear**si**, denunciare, **emergere**, **esistere**, essere motivo {di}, evidenziare, evitare, favorire, impedire, intravedere, mascherare, mediare, originare, nascondere, portare {a}, provocare, riflettere, rivelare, sancire, **separare**, subire, superare, testimoniare

Esclavitud ◈ abolir, acabar {con}, combatir, condenar, denunciar, disfrazar, eliminar, enmascarar, erradicar, escapar {de}, establecer, frenar, huir {de}, introducir, liberar**se** {de}, luchar {contra}, rescatar {de}, someter {a}, terminar {con}, tolerar

Schiavitù ◈ abolire, affrancar**si** {da}, assoggettar**si** {a}, combattere, condannare {a}, emancipar**si** {da}, eradicare, imporre, legittimare, liberar**si** {da}, lottare {contro}, praticare, ribellarsi {a}, ridur**si** {in}, riscattar**si** {da}, sottomettersi {a}, tollerare, vivere {in}

Esclava ◈ grabar, llevar, lucir, poner**se**, quitar**se**, regalar

Bracciale alla schiava ◈ esibire, incidere, indossare, metter**si** (al polso), portare, regalare

Esclavo ◈ convertir**se** {en}, forzar, hacer**se**, liberar, obligar (a algo), someter, tener, volverse

Schiavo ◈ dare la libertà {a}, diventare, liberar**si**, obbligare, sottomettere, vendere

Escoba ◈ barrer {con}, montar {en}, pasar, subir {a}, volar {en}

Scopa ◈ montare {su}, passare, pulire {con}, volare {su}

Escocedura ◈ aliviar, causar, producir

Scottatura ◈ alleviare, causare, curare, guarire {da}, medicare, prendersi, procurar**si**, provocare, riportare, subire

Escollo ◈ **aparecer**, constituir, **emerger**, encontrar, esquivar, levantar, orillar, pasar, presentar**se**, salvar, sembrar {de}, solucionar, sortear, superar, suponer, **surgir**, tropezar**se** {con}, vencer

Scoglio ◈ affrontare, aggirare, **apparire**, **bloccare**, costituire, evitare, fermarsi davanti {a}, incontrare, nascondere, **preoccupare**, rappresentare, schivare, scoraggiarsi {per}, superare, trovare

Escolta ◈ aceptar, **acompañar**, **actuar**, asignar, componer, contar {con}, contratar, disponer {de}, **intervenir**, llevar, poner, **proteger**, quitar, rechazar, reducir, suprimir, tener

Scorta ◈ accettare, assegnare, assumere, avere, comporre, contare {su}, disporre {di}, **intervenire**, muoversi {con}, **proteggere**, ridurre, sospendere, togliere, uscire {con}, viaggiare {con}, vivere {con}, volere

Escombro ◈ amontonar, arrojar, convertir {en}, desparramar, diseminar, escarbar {en}, esparcir, generar, recoger, reducir {a}, remover, rescatar {de}, retirar, sacar {de}, salir {de}, surgir {de}, verter

Macerie ◈ accumulare, **bloccare**, **cadere**, cercare {in/tra}, **colpire**, eliminare, **ostruire**, proteggere {da}, recuperare, rimuovere, salvare {da}, spargere, uscire {da}

Escondite ◈ abandonar, buscar, cambiar {de}, descubrir, jugar {a}, localizar, ocultar**se** {en}, retirar**se** {a}, salir {de}, usar {como/de}

Nascondiglio ◈ cercare, cambiare, condividere, fare irruzione {in}, fiutare, fungere {da}, giocare {a} (→nascondino), individuare, lasciare, localizzare, raggiungere, restare {in}, rifugiarsi {in}, saltare fuori {da}, scoprire, scovare, stanare {da}, trovare,

	trovare rifugio {in}, usare {come}, uscire {da}, venir fuori {da}
Escondrijo ◈ abandonar, buscar, descubrir, encontrar, esconder**se** {en}, hallar, localizar, ocultar**se** {en}, refugiar**se** {en}, retirar**se** {a}, salir {de}, servir {de}	**Rifugio** ◈ cercare, costituire, dare, fornire, lasciare, localizzare, nascondersi {in}, offrire, raggiungere, scoprire, servire {da}, trovare, uscire {da}, vivere {in}
Escoria ◈ convertir**se** {en}, limpiar, retirar, utilizar	**Scoria** ◈ arricchire, eliminare, estrarre, far sparire, **fuoriuscire**, **inquinare**, nascondere, produrre, pulire, rimuovere, ripulire {da}, scaricare, smaltire, **uscire**, utilizzare
Escote ◈ abrir, acentuar, bajar, cerrar, cubrir, enseñar, lucir, subir, tapar	**Décolleté** ◈ accentuare, abbassare, aprire, chiudere, coprire, esibire, mostrare, nascondere
Escozor ◈ aliviar, causar, evitar, producir, provocar, sentir	**Bruciore** ◈ accusare, alleviare, arginare, attenuare, causare, lenire, produrre, provocare, sentire, spegnere
Escritor ◈ admirar, alabar, **ambientar**, censurar, citar, **construir**, **crear**, criticar, defender, **denunciar**, descalificar, **describir**, **escribir**, homenajear, **idear**, **imaginar**, **narrar**, plagiar, premiar, **publicar**, vindicar	**Scrittore** ◈ **ambientare**, ammirare, censurare, citare, **costruire**, **creare**, criticare, denigrare, difendere, **denunciare**, **descrivere**, **ideare**, **immaginare**, lodare, **narrare**, plagiare, premiare, **pubblicare**, rendere omaggio {a}, screditare, **scrivere**
Escritura[1] ◈ conocer, descifrar, desentrañar, entender, **fluir**, hilvanar, leer, refugiar**se** {en}	**Scrittura (stile)** ◈ adottare, avere, decifrare, imbastire, influenzare, leggere, migliorare, riconoscere, rifugiarsi {in}, scegliere, **scorrere**, sperimentare (nuova), usare
Escritura[2] ◈ entender, leer, legalizar, registrar	**Scrittura (atto)** ◈ autenticare, firmare, leggere, registrare, risultare {da}
Escrúpulo ◈ **asaltar** (a alguien), **caber**, carecer {de}, despreciar, **entrar** (a alguien), **faltar** (a alguien), inculcar, liberar, ocultar, reparar {en}, sentir, tener, vencer	**Scrupolo** ◈ **assalire**, avere, essere senza, farsi, **frenare**, fugare, liberarsi {di}, manifestare, mostrare, nascondere, sentire, **tormentare**, vincere
Escrutinio ◈ acabar, aceptar, **arrojar un resultado**, avanzar, concluir, conocer, efectuar, finalizar, interrumpir, realizar, someter**se** {a}, terminar	**Scrutinio** ◈ accettare [esito di], cominciare, concludere, conoscere [esito di], **essere in corso**, **dare un esito/risultato**, iniziare, interrompere, finire, realizzare, sottoporre {a},

	terminare
Escualo ◈ **atacar**, capturar, cazar, **destrozar**, **devorar**, **nadar**, pescar	**Squalo** ◈ **attaccare**, **assalire**, **cacciare**, catturare, **distruggere**, **dilaniare**, **divorare**, ferire, **nuotare**, pescare, uccidere
Escucha ◈ autorizar, detectar, efectuar, grabar, practicar, realizar, reproducir	**Intercettazione** ◈ acquisire, ascoltare, autorizzare, comparire {in}, effettuare, emergere {da}, mettere agli atti, **mettere nei guai**, procedere {a}, realizzare, registrare, riprodurre, vietare
Escudo ◈ abatir, alzar, bajar, defender**se** {con}, desplegar, **evitar** (algo), formar, **impedir** (algo), levantar, llevar, lucir, portar, proteger**se** {con}, quebrar**se**	**Scudo** ◈ abbassare, alzare, costruire, creare, **evitare**, fare {da}, farsi (con/di qualcosa/qualcuno), infranger**si**, levare (contro qualcosa/qualcuno), parare {con}, proteggers**i** {con}, usare {come}
Escuela[1] ◈ acudir {a}, asistir {a}, dar clase {en}, estudiar {en}, ingresar {en}, ir {a}, matricular**se** {en}	**Scuola** ◈ abbandonare, allontanare {da}, andare {a}, cambiare, espellere {da}, frequentare, iniziare, insegnare {a/in}, iscriver**si** {a}, istituire, lasciare, scegliere, studiare {a/in}, terminare
Escuela[2] ◈ adscribir**se** {a}, continuar, difundir**se**, extender**se**, hacer, pertenecer {a}, seguir, **triunfar**, unir**se** {a}	**Scuola (tendenza)** ◈ appartenere {a}, ascriver**si** {a}, continuare, fondare, influenzare, seguire, svilupparsi, **trionfare**
Escultor ◈ **cortar**, **crear**, **diseñar**, **erigir**, **esculpir**, **exponer**, **fundir**, **modelar**, **pulir**, **realizar**, **tallar**, **trabajar**	**Scultore** ◈ **abbozzare**, **avere una musa (ispiratrice)**, **cercare/trovare ispirazione**, commissionare {a}, **creare**, **disegnare**, **eseguire**, **fondere**, **lavorare**, **levigare**, **modellare**, **realizzare**, rivolgersi {a}, **scolpire**, **tagliare**
Escultura ◈ admirar, concebir, contemplar, crear, diseñar, erigir, esculpir, estudiar, exhibir, exponer, hacer, levantar, modelar, observar, realizar, tallar	**Scultura** ◈ abbozzare, acquistare, ammirare, analizzare, commissionare, conservare, contemplare, creare, danneggiare, datare, disegnare, eseguire, esporre, ispirare, lavorare {a}, mettere all'asta, mettere in mostra, posare {per}, **raffigurare**, **rappresentare**, realizzare, restaurare, riprodurre, scolpire, sfregiare, stimare, studiare, trafugare, vendere
Esencia[1] ◈ acreditar, adulterar, ahondar {en}, alcanzar, alterar, amenazar, averiguar, bucear {en}, buscar, cambiar,	**Essenza** ◈ afferrare, alterare, andare {a} (di qualcosa), cambiare, catturare, cogliere, comprendere, costituire,

captar, comprender, condensar, conocer, conservar, **consistir** (en algo), constituir, depositar, descomponer, descubrir, desentrañar, desnaturalizar**se**, destapar, destilar, desvirtuar, distorsionar, encontrar, entender, extraer, llegar {a}, negar, percibir, perder, perturbar, reflejar, rescatar, residir {en}, respetar, salvaguardar, tergiversar, traslucir**se**

definire, esprimere, giungere {a}, incarnare, mascherare, mostrare, perdere, racchiudere, rappresentare, riconoscere, riflettere, rispettare, rivelare, salvaguardare, scoprire, separare, snaturare, svelare, trovare, vedere

Esencia[2] ◈ concentrar, destilar, diluir, mezclar, utilizar

Essenza (estratto) ◈ concentrare, diluire, distillare, estrarre, filtrare, mischiare, stillare, unire, utilizzare

Esfera ◈ ceñir**se** {a}, circunscribir**se** {a}, encerrar**se** {en}, entrar {en}, **girar**, invadir, limitar**se** {a}, mantener**se** {en}, rebasar, traspasar

Sfera ◈ abbracciare, ampliare, andare {oltre}, appartenere {a}, circoscrivere, definire, delimitare, disciplinare, entrare {in}, esplorare, estendere, esulare {da}, girare {attorno a}, influenzare, invadere, investire, ledere, limitare, muoversi {in}, oltrepassare, operare {in}, restringere, ricostruire, rientrare {in}, rimanere {in}, ruotare {attorno a}, sviluppare, trascendere, travalicare, turbare, uscire {da}

Esfuerzo ◈ acusar, aglutinar, agradecer, ahorrar, amortizar, atenuar, aunar, avalar, **caer en saco roto**, canalizar, capitalizar, cejar {en}, centrar, compensar, concentrar, concertar, conciliar, **concurrir**, conjugar, **convergir**, coordinar, coronar, corresponder {a}, **costar**, cristalizar, dedicar, desperdiciar, dilapidar, dirigir, doblar, dosificar, duplicar, enaltecer, encaminar, encauzar, enmarcar**se** {en}, escatimar, exigir, fortalecer**se**, fructificar, hacer, incentivar, intensificar, invertir, malgastar, malograr**se**, menospreciar, perseverar {en}, persistir {en}, poner (en algo), **primar**, **prosperar**, realizar, recompensar, reconocer, redoblar, regatear, reparar {en}, requerir, secundar, socavar, sumar, triplicar, unificar, valorar, **venirse abajo**, volcar

Sforzo ◈ alleviare, annullare, apprezzare, aumentare, cedere {a}, compiere, comportare, concentrare, **convergere**, convogliare (in/su/verso qualcosa), coordinare, costare, **dare (i propri) frutti**, distribuire, dosare, eliminare, evitare, fare, finalizzare (a un obiettivo), giustificare, implicare, indirizzare, integrare, intensificare, lesinare, mitigare, moltiplicare, orientare, perseverare {in}, premiare, raddoppiare, reggere {a}, richiedere, riconoscere, ripagare, sopportare, sostenere, sottoporre {a}, triplicare, unificare, **venir meno**

Esguince ◈ causar, curar**se**, diagnosticar, hacer**se**, mejorar {de}, padecer, producir, provocar, recuperar**se** {de}, restablecer**se** {de}, sufrir, tener

Distorsione ◈ avere, causare, curar**si**, diagnosticare, guarire {da}, riportare, soffrire {per}

Storta ◈ prendere

Eslabón ◈ agregar, constituir, encontrar, **faltar**, hallar, quitar, representar, romper, unir

Anello (di una catena) ◈ aggiungere, costituire, **mancare**, rappresentare, romper**si**, togliere, trovare (mancante), unire

Eslogan ◈ acuñar, crear, dar {con}, difundir, idear, lanzar, pegar (a alguien), **sonar**

Slogan ◈ **accompagnare**, adottare, coniare, creare, gridare, ideare, lanciare, parafrasare, **promettere**, **recitare**, **rimanere**, ripetere, scandire, scrivere, trovare (adatto), usare

Esmalte ◈ descascarillar**se**, deteriorar**se**, estropear**se**, fijar, pintar {con}, proteger, quitar**se**, recubrir {con/de}, reforzar, restaurar

Smalto ◈ applicare, asciugar**si**, asportare, dare, diluire, graffiar**si**, intaccare, mettere, pitturare {con}, proteggere, ricoprire {con/di}, ritoccare, rivestire {con/di}, stendere, toglier**si**

Esmero ◈ comprobar {con}, cuidar {con}, dedicar, dedicarse {con}, evaluar, garantizar, hablar {con}, necesitar, poner (en algo), preparar {con}, reflejar, requerir, trabajar

Accuratezza ◈ definire {con}, descrivere {con}, esaminare {con}, garantire, lavorare {con}, raffi ungere, richiedere, usare, vagliare {con}, valutare {con}, verificare {con}

Esmoquin ◈ alquilar, ir {de}, vestir {de}

Smoking ◈ indossare, noleggiare, richiedere

Espacio[1] ◈ abrir**se**, acceder {a}, achicar, acortar, administrar, ampliar, aprovechar, cerrar, conceder, congestionar**se**, crear, dar, dedicar, dejar, delimitar, disponer {de}, **escasear**, explorar, **faltar**, ganar, haber, habitar, limitar, llenar, **mediar**, meter**se** {en}, ocupar, rebasar, surcar, tener, violar

Spazio ◈ adattare, ampliare, aumentare, avere, cercare, circoscrivere, concedere, conquistare, creare, dare, dedicare, delimitare, disporre {di}, **esistere**, fare, guadagnare, individuare, lasciare, limitare, **mancare**, muoversi {in}, occupare, offrire, organizzare, progettare, raccogliere {in}, recuperare, reperire, ridurre, riempire, riservare, ritagliar**si**, scegliere, segnalare, togliere (a qualcosa/qualcuno), trasformare, trovare, trovarsi {in}, violare

Espacio[2] ◈ abrir, apoyar, cambiar, colaborar {en}, construir, convertir {en}, cubrir, dirigir, emitir, financiar, intervenir {en}, lanzar, **nacer**, participar {en}, presentar, rodar, seleccionar, seguir

Spazio (programma) ◈ apprezzare, cancellare, censurare, concepire, condurre, dedicare, gestire, ideare, **nascere**, oscurare, partecipare {a}, **piacere**, presentare, **riscuotere successo**, seguire, sospendere, trasmettere

Espada ◈ afilar, blandir, ceñir**se**, desenvainar, empuñar, enfundar, envainar, esgrimir, forjar, fragu**arse**

Spada ◈ afferrare, brandire, colpire {con}, combattere {con}, concedere, estrarre, **ferire**, forgiare, impugnare, **recidere**,

	roteare, sfoderare, sguainare, trafiggere {con}
Espalda ◈ apoyar, arquear**se**, azotar, cargar {sobre}, combar**se**, cubrir**se**, dar (a algo/a alguien), **doler** (a alguien), enarcar, encorvar**se**, erguir, flaquear, flexionar, fustigar, golpear, impactar {en}, llevar {sobre}, partir**se**, rascar, volver (a algo/a alguien)	**Spalla** ◈ alzare, appoggiare, colpire {a}, coprirsi, curvare, dare (a qualcosa/a qualcuno), **dolere** (a qualcuno), girare, raddrizzare, scrollare, slogar**si**, voltare
Espaldarazo ◈ constituir, dar, recibir, representar, resultar, suponer	**Appoggio** ◈ assicurare, avere, avere bisogno {di}, avvalersi {di}, cercare, chiedere, confermare, confidare {in}, contare {su}, dare, fornire, garantire, godere {di}, **mancare**, offrire, ottenere, perdere, privare {di}, ricevere, ritirare, **servire**, togliere, trovare, usare, **venir meno**
Espanto ◈ causar, describir, expresar, mostrar, producir, provocar, sufrir	**Spavento** ◈ alimentare, allontanare, **assalire**, attenuare, **cessare**, **crescere**, descrivere, diffondere, dissipare, dominare, fare, generare, impallidire {da/per}, incutere, mettere, morire {di}, **pervadere**, provare, riprendersi {da}, superare, suscitare, **svanire**, tremare {da/per}, vincere
Esparadrapo ◈ amordazar {con}, arrancar, cubrir (una herida) {con}, despegar, pegar, poner, quitar, tapar {con}, usar	**Cerotto** ◈ applicare (su una ferita), coprire (una ferita) {con}, imbavagliare {con}, mettere, strappare (via), togliere, usare
Espárrago ◈ arrancar, **brotar**, coger, cortar, cosechar, **crecer**, cultivar, despuntar, madurar, **nacer**, plantar, recolectar, sembrar	**Asparago** ◈ coltivare, maturare, **nascere**, piantare, seminare, raccogliere, spuntare, tagliare
Esparto ◈ recoger, recolectar, trabajar, trenzar	**Sparto** ◈ intrecciare, lavorare, raccogliere, usare
Espasmo ◈ **dar** (a alguien), **desaparecer**, **entrar** (a alguien), **pasarse** (a alguien), sufrir, tener, **venir** (a alguien)	**Spasmo** ◈ avere, **colpire** (qualcuno), contorcersi {per}, **durare**, **passare** (a qualcuno), **sopraffare**, **venire** (a qualcuno)
Espátula ◈ emplear, extender {con}, limpiar, manejar, mezclar {con}, rellenar {con}, usar	**Spatola** ◈ adoperare, applicare {con}, mescolare {con}, mischiare {con}, pulire, spargere {con}, stendere {con},

	tirar via {con}, usare
Especialista ◈ acudir {a}, **afirmar**, **analizar**, **coincidir** (en algo), **considerar**, consultar, contratar, **creer**, **defender**, **destacar**, **estudiar**, llamar, preguntar, **recomendar**, **señalar**, **subrayar**	**Specialista** ◈ affidar**si** {a}, **analizzare**, andare {da}, chiamare, chiedere {a}, chiedere consiglio {a}, consigliare, consultare, diventare, **essere d'accordo** {con}, fidarsi {di}, indicare, **raccomandare**, ricorrere {a}, rivolger**si** {a}, **segnalare**, **studiare**
Especialización ◈ abandonar, acabar, completar, estudiar, iniciar, necesitar, pedir, promover, requerir, tener, valorar	**Specializzazione** ◈ avere, aver bisogno {di}, concludere, conseguire, iniziare, iscriver**si** {a}, lasciare, finire, ottenere, portare a termine, richiedere, seguire [corso di/i corsi della], vantare
Especie ◈ **abundar**, amenazar, conservar, **desaparecer**, extinguir**se**, mantener, perder**se**, perpetuar**se**, proteger, **sobrevivir**	**Specie** ◈ appartenere {a}, catalogare, dare vita {a}, conservare, distinguere, **emergere**, estinguer**si**, **evolversi**, individuare, minacciare, perder**si**, preservare, **proliferare**, proteggere, scoprire, **sopravvivere**, studiare, tutelare
Espectáculo ◈ acudir {a}, aderezar, ambientar**se** {en}, armar, asistir {a}, brindar, constituir, crear, dar, **decaer**, deslucir, disfrutar {de}, empañar**se**, estrenar, filmar, **fracasar**, montar, ofrecer, participar {en}, presenciar, presentar, prodigar, prorrogar, protagonizar, reventar, **tener éxito**, **triunfar**, ver	**Spettacolo** ◈ allestire, **ammorbare**, apprezzare, assistere {a}, censurare, creare, dare, dare vita {a}, deplorare, evitare, fornire, godersi, interrompere, mettere in scena, nascondere, organizzare, presentare, produrre, offrire, recensire, rovinare, sopportare, sorbirsi, stroncare, vedere, vietare, visionare
Espectador ◈ **abuchear** (algo/a alguien), aburrir {a}, adormecer {a}, aglomerar**se**, agolpar**se**, albergar, **aplaudir** (algo/ a alguien), **asistir** (a algo), atraer, cautivar {a}, congregar, dar**se** cita, **disfrutar** (de algo), **ovacionar** (a alguien), **presenciar** (algo), registrar, reunir, **soportar** (algo)	**Spettatore** ◈ ammorbare, annoiare, attrarre, **applaudire**, **assistere**, bombardare, calar**si** (nel clima di uno spettacolo), coinvolgere, dare appuntamento {a}, **diventare attore**, **fischiare**, mettere a proprio agio, rivolger**si** {a}, stimolare, **sussultare**
Espectro[1] ◈ **acechar**, ahuyentar, conjurar	**Spettro** ◈ **aleggiare**, allontanare, **comparire**, **riaffacciarsi**
Espectro[2] ◈ agotar, ampliar, completar, cubrir, dominar, medir, recortar, reducir	**Spettro (raggio d'azione)** ◈ ampliare, circoscrivere, coprire, definire, estendere, limitare, offrire, restringere, ridurre
Especulación[1] ◈ aventurar, **circular**, dejar	**Speculazione** ◈ azzardare, bocciare,

lugar {a}, desatar**se**, reavivar, salir al paso {de}, tejer	**circolare**, elaborare, esporre, formulare, **prendere corpo**, respingere, screditare, **vacillare**
Especulación² ◈ dar libre curso {a}, dedicar**se** {a}, poner freno {a}	**Speculazione (commerciale)** ◈ agevolare, bloccare, coinvolgere {in}, consentire, dare vita {a}, dedicar**si** {a}, essere oggetto {di}, evitare, frenare, innescare, mettere in moto, operare, permettere, pianificare, progettare, realizzare, tentare
Espejismo ◈ causar, crear**se**, dejarse llevar {por}, **deslumbrar**, **desvanecerse**, **diluirse**, producir**se**, provocar, salir {de}, sufrir, **surgir**, tener, ver	**Miraggio** ◈ apparire, avere, cadere in preda {a}, causare, diventare, inseguire, provocare, rimanere, rincorrere, restare, sembrare, **svanire**, vedere
Espejo ◈ **brillar**, consultar, **deslumbrar**, **devolver**, fragmentar**se**, mirar**se** {a/en}, **mostrar**, proyectar**se** {en}, **reflejar**, romper**se**, servir {de}, ver**se** {en}	**Specchio** ◈ agghindar**si** {davanti a}, contemplar**si** {a}, frantumar**si**, guardar**si** {a/in}, passare ore {davanti a}, pettinar**si** {davanti a}, **riflettere**, rimirarsi {a/in}, romper**si**, **svelare**, truccar**si** {davanti a}, vestir**si** {davanti a}
Espera ◈ acortar**se**, alargar**se**, **crecer**, dilatarse, eternizar**se**, **iniciar**, perpetuar**se**, prolongar**se**, **terminar**	**Attesa** ◈ accorciare, aumentare, **cominciare**, costringere {a}, **crescere**, **durare**, **esasperare**, essere {in}, **finire**, infliggere, ingannare, **innervosire**, interrompere, lasciare {in}, **logorare**, prolungar**si**, protrar**si**, porre fine {a}, ridurre, rimanere {in}, **stressare**, trepidare {in}, **uccidere**, vivere {in}
Esperanza ◈ abandonar, abrigar, acariciar, acotar, aferrarse {a}, afianzar**se**, agotar**se**, aguar**se**, albergar, alentar, alimentar, alumbrar, anidar, arrojar, atisbar, avivar, borrar**se**, brindar, **brotar**, burlar, **caber**, canalizar, cifrar (en algo/en alguien), cimentar, colmar {de}, concebir, concitar, confesar, **confluir**, conservar, crear, **crecer**, cumplir, dar, decaer, decepcionar, **decrecer**, defraudar, depositar, derrumbar**se**, **desbordar**, desechar, desinflar**se**, desmoronar**se**, despertar, **desvanecerse**, devolver, difuminar**se**, difundir**se**, disipar**se**, enfriar**se**, engendrar, **esfumarse**, expresar, extinguir**se**, forjar, fortalecer**se**, fraguar**se**, frustrar**se**,	**Speranza** ◈ abbandonare, accantonare, accarezzare, accender**si**, aggrapparsi {a}, alimentare, **assottigliarsi**, **cadere**, cancellare, coltivare, confermare, creare, **crollare**, cullarsi {in}, dare, deludere, distruggere, frustrare, infondere, inseguire, lasciare, moltiplicare, **morire**, **nascere**, **naufragare**, nutrire, perdere, rafforzare, riaccendere, ridare, ridimensionare, ridurre, riporre, **sfumare**, spegnere, superare, **svanire**, togliere, tradire, vanificare, **venire meno**, vivere {di}

guardar, hacer**se** realidad, henchir**se** {de}, incentivar, infundir, invitar {a}, **latir** (en algo), levantar, manifestar, mantener, menguar, mostrar, **nacer**, ofrecer, perder, pisotear, poner, pulverizar, quebrar**se**, quitar, reabrir, reafirmar, reavivar, recobrar, recuperar, reiterar, renovar, representar, responder {a}, reverdecer, revivir, segar, sembrar, socavar, tejer, tener, truncar**se**, **venirse abajo**, vislumbrar, vivir {de}	
Espesura ◈ adentrarse {en}, atravesar, aventurarse {en}, esconder**se** {en}, franquear, internar**se** {en}, ocultar**se** {en}, perder**se** {en}, refugiar**se** {en}, romper	**Boscaglia** ◈ addentrarsi {in}, attraversare, avventurarsi {in}, circondare, dileguarsi {in}, entrare {in}, fermarsi (in mezzo a), nascondersi {in/sotto}, scomparire {in}, svanire {in}, trascinare {in}
Espina ◈ clavar, sacar, tener (clavada)	**Spina** ◈ conficcar**si**, estrarre, ferir**si** {con}, **proteggere**, pungersi {con}
Espinazo ◈ arquear, doblar, **doler** (a alguien), partir, quebrar, recorrer, romper	**Spina dorsale** ◈ fratturar**si**, romper**si**, spezzar**si** **Schiena** ◈ arcuare, correre {lungo}, **dolere** (a qualcuno), flettere, rompere
Espionaje ◈ acusar {de}, culpar {de}, denunciar, investigar	**Spionaggio** ◈ accusare {di}, dedicar**si** {a}, incolpare {di}, ipotizzare [caso di]
Espíritu ◈ ablandar**se**, adulterar, agriar**se**, ahuyentar, alegrar, alimentar, alterar, amoldar**se** {a}, apelar {a}, aplicar, atemperar, atenazar, atenerse {a}, condensar, conjurar, contravenir, convocar, cultivar, demostrar, desahogar, desnaturalizar**se**, despertar**se**, desvirtuar, distorsionar, doblegar, elevar, embargar, entristecer, exacerbar, exaltar**se**, **florecer**, fomentar, imbuir**se** {de}, infundir, insuflar, levantar, mantener, ofuscar**se**, planear, **prevalecer**, purgar, purificar, quebrar**se**, renovar, **reposar**, serenar**se**, sosegar**se**, tener, transgredir, turbar, violar	**Spirito** ◈ afferrare, affrontare {con}, alimentare, allietare, ammirare, analizzare, andare {oltre}, apprezzare, attenersi {a}, avere, cambiare, capire, cogliere, comprendere, conservare, devastare, distorcere, elevare, esacerbare, esercitare, esprimere, essere dotato/privo {di}, fiaccare, frenare, incarnare, individuare, intenerire, interiorizzare, interpretare, intuire, mantenere, nascondere, negare, opprimere, perdere, **pervadere**, piegare, possedere, **prevalere**, purificare, rafforzare, rallegrare, ravvivare, rinnovare, rivelare, sconvolgere, scuotere, sfoderare, snaturare, sollecitare, spiegare, stravolgere, straziare, svelare, sviluppare, tradire, travisare, turbare
Esplendor ◈ alcanzar, añorar, apagar**se**,	**Splendore** ◈ accrescere, ammirare,

cobrar, contribuir {a}, dar, devolver, gozar {de}, lucir, mantener, mostrar, **perdurar**, realzar, recuperar, **resurgir**, reverdecer, revestir**se** {de}, revivir, tener

appannare, avere, conservare, esaltare, perder, risaltare, restituire, riacquistare, riportare {a}, ritrovare, rivelare, **sopraffare**, tornare {a} (antico)

Espontaneidad ◈ **brotar**, ganar, mostrar, perder, rezumar

Spontaneità ◈ cogliere, manifestare, perdere, ringraziare {con}, ritrovare, vagliare

Esposas ◈ colocar, poner, quitar

Manette ◈ metter**si**, toglier**si**

Espuela ◈ apretar, clavar, picar {con}, poner**se**, quitar**se**

Sperone ◈ affibbiar**si**, allacciar**si**, incitare {con}, spronare {con}, stimolare {con}, pungere {con}, toglier**si**

Espuma[1] ◈ **flotar**, formar**se**, **rebosar**, rociar {con}, **subir**

Schiuma ◈ **accarezzare**, **avvolgere**, formar**si**, **fuoriuscire**, generare, ottenere, produrre, **ricoprire**, rimuovere, schizzare {con}, sciacquare

Espuma[2] ◈ aplicar**se**, echar

Spuma ◈ applicare, distribuire, metter**si**, usare

Esqueje ◈ agarrar, **arraigar**, arrancar, cortar, injertar, plantar, **prender**, sembrar

Talea ◈ **attecchire**, inserire, interrare, **mettere radici**, piantare, riprodurre {per}, tagliare

Esquela ◈ **aparecer**, encargar, insertar, leer, poner, publicar, recortar, **rezar**, ver

Annuncio ◈ **apparire**, inserire, leggere, mettere, pubblicare, **recitare**, ritagliare, vedere

Esqueleto ◈ amontonar, conformar, conservar**se**, constituir, desmontar, exhumar, formar, identificar, inhumar, menear, montar, mover, reconstruir, reducir**se** {a}, reforzar

Scheletro ◈ ammucchiare, essere dotato {di}, esumare, formar**si**, identificare, inumare, montare, muovere, possedere, ricomporre, rinvenire, ritrovare, smembrare, trovare

Esquema ◈ agotar**se**, alterar, anclar, arbitrar, caber {en}, **caerse** (a alguien), cambiar, crear, delinear, desarticular**se**, desmoronar**se**, destruir, dibujar, dictar, diseñar, emplear, encajar {en}, esbozar, hacer, implantar, invertir, madurar, renunciar {a}, repetir, responder {a}, romper, seguir, subvertir, tener cabida {en}, trabar, trazar, usar, utilizar, **venirse abajo**, visualizar

Schema ◈ abbandonare, adattar**si** {a}, adottare, applicare, attenersi {a}, avere a mente, cambiare, creare, definire, disegnare, disporre {di/secondo}, elaborare, fare, fissare, fornire, illustrare, inserire {in}, mantenere, mettere a punto, migliorare, modificare, predisporre, presentare, prevedere, ricalcare, riprodurre, riproporre, rompere, seguire, sviluppare, usare, uscire {da}, **venire meno**, visualizzare

Esquí ◈ abandonar, aficionar**se** {a}, practicar, promocionar

Sci ◈ abbandonare, dedicar**si** {a}, lasciare, praticare, promuovere

Esquina ◈ doblar, ocupar

Angolo ◈ girare, svoltare

Esquizofrenia ◈ causar, curar, diagnosticar, fingir, padecer, presentar, prevenir, sufrir, tratar

Schizofrenia ◈ causare, curare, diagnosticare, fingere, **insorgere**, manifestare [primi sintomi di], **manifestarsi**, presentare [sintomi di], prevenire, simulare, soffrire {di}, trattare

Estabilidad ◈ afectar {a}, afianzar**se**, alterar, amenazar, aportar, asegurar, augurar, buscar, cobrar, conquistar, conseguir, conservar, consolidar, contribuir {a}, dañar, dar, defender, encontrar, ganar, garantizar, generar, hallar, lograr, mantener, minar, ofrecer, perder, perturbar, poner en riesgo, proteger, quebrar**se**, **reinar**, renunciar {a}, robustecer**se**, socavar, tener, transgredir, velar {por}

Stabilità ◈ acquisire, assicurare, avere, cercare, certificare, compromettere, conferire, confermare, conquistare, conseguire, consolidare, dare, dare prova {di}, difendere, dimostrare, **essere ben salda**, garantire, **mancare**, mancare {di}, mantenere, mettere in pericolo, minacciare, perdere, possedere, preservare, privare {di}, rafforzare, richiedere, trovare, vantare, verificare

Establecimiento ◈ abrir, cerrar, clausurar, dirigir, equipar, estar a cargo {de}, inaugurar, llevar, regentar

Stabilimento ◈ aprire, chiudere, dirigere, essere a capo {di}, inaugurare, lavorare {in}, modernizzare

Estación[1] ◈ abrir, cerrar, construir, demoler, encontrarse {en}, entrar {en}, inaugurar, ir {a}, llegar {a}, mejorar, quedar {en}, remodelar, salir {de}

Stazione ◈ andare {a}, aprire, arrivare {a}, aspettare (qualcuno/il treno) {a/in}, chiudere, costruire, dotare (di un servizio), entrare {in}, inaugurare, modernizzare, restaurare, ristrutturare, trovar**si** {a/in}, uscire {da}, veder**si** {a/in}

Estación[2] ◈ aprovechar, **comenzar**, estar {en}, **llegar**, **pasar**, **terminar**, **transcurrir**

Stagione ◈ approfittare {di}, **arrivare**, **cominciare**, essere {in}, **finire**, **passare**, trascorrere

Estadio[1] ◈ abandonar, acceder {a}, acudir {a}, asistir {a}, construir, entrenar**se** {en}, jugar {en}, llenar

Stadio ◈ affollare, allenar**si** {a/in}, costruire, entrare {in}, giocare {in}, inaugurare, lasciare, riempire, sfollare {da}, uscire {da}

Estadio[2] ◈ encontrar**se** {en}, llegar {a}, pasar {por}

Stadio (fase) ◈ affrontare, arrivare {a}, attraversare, avviarsi {a}, completare, concludere, **durare**, entrare {in}, essere {in}, iniziare, passare {a/per}, raggiungere, saltare, superare, trovar**si** {in}

Estadística ◈ **acertar**, adulterar, amañar, analizar, atenerse {a}, comparar,

Statistica ◈ analizzare, attenersi {a}, **campionare**, camuffare, compilare,

consultar, difundir**se**, engrosar, falsear, fiarse {de}, interpretar, manipular, maquillar, publicar, realizar	falsificare, fare, **indicare**, interpretare, pubblicare, realizzare, truccare
Estado[1] ◈ centralizar, gobernar, pertenecer {a}	**Stato** ◈ appartenere {a}, governare, centralizzare, sostenere, sottomettere, spettare {a}
Estado[2] ◈ agravar**se**, alterar, atravesar, declarar, desarrollar, diagnosticar, estar {en}, mantenerse {en}, presentar, seguir {en}	**Stato (condizione)** ◈ aggravar**si**, alterare, attraversare, essere {in}, diagnosticare, mantener**si** {in}, migliorare, minare, modificare, nascondere, peggiorare, presentare, raggiungere, ridur**si** {in}, riportare {a}, rivelare, trovar**si** {in}, versare {in}
Estafa ◈ acusar {de}, cometer, constituir, consumar, demostrar, denunciar, desbaratar, descubrir, desvelar, frustrar**se**, perpetrar, revelar, **salir a la luz**, sufrir, suponer, tramar, urdir	**Truffa** ◈ accusare {di}, ammettere, architettare, commettere, compiere, concepire, condannare {per}, confessare, **consumarsi**, denunciare {per}, dimostrare, escogitare, essere vittima {di}, ideare, nascondere, organizzare, perpetrare, realizzare, ricorrere {a}, rinviare a giudizio {per}, rivelare, scongiurare, scoprire, segnalare, smascherare, sospettare, sventare, tentare, **venire fuori**
Estallido ◈ **darse**, evitar, impedir, producir**se**, provocar, sufrir, temer, **tener lugar**	**Scoppio** ◈ **avere luogo**, **avvenire**, causare, determinare, evitare, **far tremare**, generare, impedire, prevedere, produrre, provocare, **scuotere**, sentire, udire
Estamento ◈ arremeter {contra}, dividir**se** {en}, enfrentar**se** {a}, pertenecer {a}, reunir**se** {con}	**Stamento** ◈ appartenere {a}, attaccare, divider**si** {in}, inveire {contro}, riunir**si** {con}
Estampa ◈ coleccionar, componer, contemplar, mostrar	**Stampa** ◈ collezionare, comporre, contemplare, esporre, osservare
Estancamiento ◈ producir**se**, provocar, remontar, resolver, salir {de}, sufrir, superar	**Ristagno** ◈ produrre, provocare, superare, uscire {da}, **verificarsi**
Estancia ◈ acortar, alargar, disfrutar {de}, **durar**, prologar, prolongar, tener	**Permanenza** ◈ accorciare, allungare, avere, **durare**, prolungare, protrarre
Estándar ◈ abandonar, acceder {a}, alcanzar, crear, elevar, fijar, imponer, mejorar, seguir	**Standard** ◈ abbassare, adeguar**si** {a}, alzare, arrivare {a}, assicurare, elevare, fissare, garantire, imporre, innalzare, mantenere, migliorare, offrire, partir

	{da}, raggiungere, richiedere, rispettare, scendere {sotto}, superare, toccare
Estandarte ◈ arriar, enarbolar, **flamear**, izar, ondear	**Stendardo** ◈ alzare, ammainare, bruciare, **campeggiare**, esporre, inalberare, issare, **ondeggiare**, onorare, reggere, salutare, sventolare, **svettare**
Estatua ◈ alzar**se**, dedicar, derribar, destruir, erigir, esculpir, instalar, levantar**se**, recubrir, tallar	**Statua** ◈ collocare, commissionare, dedicare, deturpare, distruggere, esporre, modellare, realizzare, scolpire, sfregiare
Estatura ◈ **acercarse** {a} (una cantidad), alcanzar, aventajar {en}, calcular, elevar, estimar, exhibir, **faltar**, ganar {en}, medir, ostentar, poseer, rondar (una cantidad), sobrepasar (una cantidad), tener, valorar	**Statura** ◈ arrivare {a}, avere, **avvicinarsi** {a}, calcolare, crescere {in}, elevare, **mancare**, misurare, raggiungere, ridurre, superare, uguagliare
Estatus ◈ alcanzar, alterar, cambiar {de}, conceder, conseguir, conservar, mantener, perder, preservar, solicitar, tener	**Status** ◈ alterare, ambire {a}, avere, cambiare, concedere, invidiare, mantenere, mostrare, ostentare, perdere, possedere, preservare, raggiungere, rivendicare
Estatuto ◈ acordar, actualizar, alcanzar, aprobar, blindar, derogar, discutir, establecer, incumplir, infringir, mantener, quebrantar, seguir, transgredir, violar	**Statuto** ◈ abolire, adeguare, aggiornare, approvare, attenersi {a}, bocciare, cambiare, **consentire**, contravvenire {a}, derogare {a}, disattendere, **disciplinare**, dotar**si** {di}, eludere, estendere, **imporre**, interpretare, **obbligare**, **prevedere**, **proibire**, redigere, **regolare**, revocare, riformare, rispettare, **sancire**, seguire, **stabilire**, **tutelare**, **vietare**, violare
Este ◈ apuntar {a}, dar {a}, dirigir**se** {a}, emigrar {a}, huir {a}, llegar {a}, orientar**se** {a/hacia}, proceder {de}, recorrer, trasladar**se** {a}, viajar {a}, vivir {a/en}	**Est** ◈ andare {a}, diriger**si** {a}, emigrare {a}, fuggire {a}, indicare, provenire {da}, puntare {a}, trasferir**si** {a/in}, viaggiare {a}, vivere {a/in}
Estela ◈ apagar**se**, continuar, dejar, **desvanecerse**, seguir, soltar	**Scia** ◈ cancellar**si**, disegnare, lasciare, lasciarsi dietro, metter**si** {su}, produrre, rimanere {in}, scorgere, seguire, staccarsi {da}
Estereotipo ◈ acabar {con} acudir {a}, acuñar, caer {en}, combatir, crear, creer {en}, dejarse llevar {por}, derribar,	**Stereotipo** ◈ alimentare, annegare {in}, basar**si** {su}, **cadere**, cadere {in}, creare, credere {in}, disegnare,

desprender**se** {de}, difundir, extender**se**, forjar**se**, huir {de}, ir {contra}, librar**se** {de}, luchar {contra}, persistir, **predominar**, proyectar, reducir**se** {a}, renunciar {a}, responder {a}, romper {con}, sentar, tender {a}, transmitir, usar	interpretare, liberar**si** {da}, restare ancorato {a}, mettere in scena, richiamare, ripetere, rispolverare, rovesciare, smentire, superare, trovarsi {di fronte a}, usare
Estertor ◈ apurar, contemplar, escuchar, lanzar, oír, prolongar	**Rantolo** ◈ emettere, percepire, sentire, trasformar**si** {in}
Estética ◈ abandonar, abrazar, adoptar, adquirir, apostar {por}, apreciar, cambiar {de}, enjuiciar, romper {con}, valorar	**Estetica** ◈ alterare, apprezzare, cambiare, compromettere, curare, deturpare, migliorare, pregiudicare, preservare, privilegiare, puntare {su}, ritoccare, rovinare, salvaguardare, valorizzare
Estigma ◈ acarrear, cargar {con}, deshacer, eliminar, liberar {de}, librar**se** {de}, llevar, llevar (sobre los hombros/las espaldas/la conciencia), sentir, sobrellevar, soportar, sufrir	**Onta** ◈ cancellare, **cascare** {su}, considerare {come}, evitare, gettare, lavare (via), patire, riscattare, rischiare, sentire addosso, sopportare, subire, toglier**si** (di dosso), trascinare {in}, vendicare
Estilo ◈ abandonar, aclimatar**se** {a}, acuñar, adherirse {a}, adoptar, adquirir, afianzar**se**, amoldar**se** {a}, cambiar {de}, carecer {de}, conservar, consolidar**se**, copiar, crear, cultivar, definir, derrochar, desarrollar, difundir, dulcificar, entrecortar**se**, forjar, identificar, imitar, implantar, imponer, imprimir, inculcar, influir {en}, introducir, madurar, mantener, marcar, mostrar, perder, perfilar, practicar, propagar, **reinar**, rezumar, seguir, tener, trazar	**Stile** ◈ abbandonare, acquisire, adottare, alterare, ammirare, apprezzare, avere, cambiare, cercare, conferire, copiare, creare, definire, designare, elaborare, **emergere**, forgiare, imitare, impor**si**, influire {su}, introdurre, mantenere, mettere in luce, possedere, prediligere, preferire, preservare, ricorrere {a}, riprendere, scegliere, seguire, sperimentare, suggerire, sviluppare, trovare, usare
Estima ◈ ganarse, gozar {de}, granjear**se**, guardar (a alguien), manifestar, merecer, perder, sentir, tener {en}	**Stima** ◈ avere, condividere, conquistar**si**, destare, dichiarare, dimostrare, esprimere, essere degno {di}, esternare, godere {di}, guadagnar**si**, manifestare, meritare, nutrire, perdere, provare, riscuotere
Estimación ◈ aumentar, aventurar, calcular, disminuir, duplicar, hacer, lanzar, rebasar, sobrepasar, tener	**Stima (valutazione)** ◈ affidare, aumentare, avere, azzardare, calcolare, cambiare, chiedere, compiere, comportare, condurre, consentire, contestare, dare, diminuire, disporre, effettuare, esprimere, fare, fornire, garantire, impedire, implicare, meritare, offrire,

	operare, ottenere, pregiudicare, procedere {a}, sottoporre {a}, superare
Estimulante ◈ administrar, consumir, dar, dopar**se** {con}, ingerir, servir {de}, suministrar, tomar, usar	**Stimolante** ◈ consumare, dare, dopar**si** {con}, dosare, fare uso {di}, ingerire, prendere, servire {da}, somministrare, usare
Estímulo ◈ abrigar, aplicar, aprovechar, atender {a}, brindar, captar, constituir, dar, despertar, lanzar, necesitar, ofrecer, provocar, reaccionar (ante), recibir, representar, responder {a/ante}, servir {de/como}, sofocar, someter {a}, suponer, tener, transmitir	**Stimolo** ◈ accrescere, appagare, aumentare, avvertire, **bastare**, cercare, costituire, dare, eliminare, fare {da}, fornire, ignorare, inibire, percepire, reagire {a}, reprimere, ricevere, riconoscere, rispondere {a}, sentire, spegnere, **spingere** {a}, superare, trarre, trascurare, trovare, vincere
Estirpe ◈ continuar, descender {de}, pertenecer {a}, proceder {a}, ser {de}, venir {de}	**Stirpe** ◈ appartenere {a}, continuare, decimare, discendere {da}, estinguer**si**, far parte {di}
Estocada ◈ atravesar, clavar, colocar, matar {de}, recibir, rematar {con/de}	**Stoccata** ◈ ammazzare {con}, avventare, dare, inferire, raccogliere, ricevere, rivolgere, uccidere {con}
Estómago ◈ afectar {a}, aliviar, contraer**se**, dañar {a}, **digerir**, dilatar**se**, **doler** (a alguien), encogerse (a alguien), engañar, llenar, padecer {de}, reducir, revolverse (a alguien), tener (para algo)	**Stomaco** ◈ **bruciare**, contrar**si**, danneggiare, **digerire**, dilatar**si**, **dolere** (a qualcuno), **far male** (a qualcuno), **ingrossarsi**, ridurre, riempir**si**, soffrire {di}
Estorbo ◈ acabar {con}, considerar, constituir, convertir**se** {en}, deshacerse {de}, quitar, representar, retirar, suponer	**Inciampo** ◈ considerare, costituire, creare, eliminare, evitare, rappresentare, supporre, togliere, trovare
Estornudo ◈ aguantar, contener, dar, disimular, echar, lanzar, provocar, reprimir, soltar, **sonar**	**Starnuto** ◈ fare, reprimere, **risuonare**, trattenere
Estrado ◈ abandonar, acompañar {a}, bajar {de}, compartir, elevar {a}, llenar, llevar {a}, ocupar, regresar {a}, salir {a}, saltar {a}, sentar**se** {en}, subir {a}, volver {a}	**Podio** ◈ condividere, invitare {su}, lasciare, occupare, salire {su}, scendere {da}, seder**si** {su}, tornare {su}
Estrago[1] ◈ causar, hacer, ocasionar, producir, provocar, sufrir	**Strage** ◈ commettere, compiere, denunciare, evitare, fare, fermare, impedire, perpetrare, preparare, provocare, rischiare, scampare {a}, sfiorare, sventare

Estrago² ◈ aliviar, causar, hacer, reparar	**Danno** ◈ **ammontare** {a}, arrecare, causare, fare, pagare {per}, rifondere, subire
Estratagema ◈ crear, **fracasar**, idear, maquinar, planear, tramar, urdir	**Stratagemma** ◈ adoperare, escogitare, **funzionare**, ideare, ricorrere {a}, **servire**, **sortire effetto**, usare
Estrategia ◈ abjurar {de}, activar, adherirse {a}, adoptar, afinar, alimentar, alterar, aplicar, apoyar, apuñalar, armar**se**, atenerse {a}, aunar, avalar, bosquejar, buscar, cambiar {de}, cimentar, concebir, concertar, definir, delinear, derrumbar**se**, desactivar, desarbolar, desbaratar, desentrañar, desmontar, desmoronar**se**, destapar, desvelar, dictar, disentir {de}, diseñar, disfrazar, elegir, emplear, establecer, fallar, fortalecer**se**, fracasar, fraguar**se**, maquinar, oponer, orientar, pensar, perfilar, pergeñar, perseverar {en}, pilotar, planear, planificar, plantear, preparar, prosperar, rebatir, refrendar, replantear, responder {a}, seguir, sumar**se** {a}, **surtir efecto**, tejer, tener, tramar, trazar, trenzar, urdir, urgir, usar, utilizar	**Strategia** ◈ abbandonare, adottare, applicare, attivare, attuare, avere, cambiare, cercare, concepire, concordare, conoscere, decidere, definire, elaborare, **fallire**, formulare, **funzionare**, individuare, mettere a punto, mettere in atto, perfezionare, perseguire, pianificare, premiare, preparare, ridisegnare, rivedere, sbagliare, scegliere, seguire, **servire**, **sortire effetto**, stabilire, studiare, sviluppare, trovare, usare, verificare
Estrechez ◈ ceñirse {a}, combatir, compensar, mitigar, padecer, paliar, pasar, soportar, sufrir, vivir {con/en}	**Ristrettezza** ◈ affrontare, combattere, essere {in}, far fronte {a}, soffrire {di}, sopperire {a}, uscire {da}, vivere {in}
Estrecho ◈ atravesar, cruzar, pasar	**Stretto** ◈ attraversare, circumnavigare, passare
Estrella ◈ **apagarse**, **brillar**, **centellear**, convertirse {en}, **decaer**, **declinar**, descubrir, **deslumbrar** (a alguien), eclipsar**se**, leer {en}, **resplandecer**, **surgir**, tener, ver	**Stella** ◈ avere, **brillare**, **bruciare**, **cadere**, diventare, eclissar**si**, **esplodere**, guardare, **illuminare**, interpretare, leggere, **morire**, **risplendere**, scoprire, seguire, **spegnersi**, vedere
Estrellato ◈ alcanzar, lanzarse {a}, mantenerse {en}	**Celebrità** ◈ acquisire, arrivare {a}, assicurare, conquistare, dare, garantire, godere, lanciar**si** {verso}, offuscare, ottenere, procurare, raggiungere, ricevere, scalfire
Estremecimiento ◈ causar, **entrar** (a alguien), evitar, experimentar, producir,	**Sussulto** ◈ avere, causare, essere in preda {a}, procurare, provare, sentire,

provocar, suponer, **recorrer** (a alguien), reprimir, sentir

suscitare, **venire** (a qualcuno)

Estreñimiento ◈ aliviar, curar, evitar, padecer, prevenir, reducir, tener, tratar

Stipsi ◈ curar**si**, evitare, migliorare, peggiorare, prevenire, ridurre, soffrire {di}

Estrépito ◈ acallar, arreciar, causar, escuchar, formar, oír, producir**se**, provocar, **resonar**, sentir, sofocar, **sonar**

Fragore ◈ attenuar**si**, cessare, continuare, **disturbare**, fare, lamentarsi {di/per}, limitare, produrre, **protrarre**, provocare, ridurre, **risuonare**, sentire, **scoppiare**, sentire, sopportare, subire, suscitare, **svegliare**, udire

Estrés ◈ acabar {con}, **acuciar**, aliviar, aplacar, aumentar, caer {en}, canalizar, combatir, controlar, curar**se** {de}, dar, desahogar, diagnosticar, disminuir, encauzar, evitar, favorecer, generar, incrementar**se**, librar**se** {de}, originar, padecer, paliar, perder, producir, provocar, quejarse {de}, quitar**se**, reaccionar (ante), rebajar, reducir**se**, resistir, sentir, sucumbir {a}, sufrir, superar, tener, tratar, vencer

Stress ◈ abbassare (il livello di), accrescere, accumulare, acuire, aggiungere, alimentare, alleviare, attenuare, aumentare, avere, avvertire, causare, combattere, **crescere**, curar**si** {da}, dare, diminuire, evitare, generare, incrementare, **insorgere**, liberar**si** {da}, provocare, salire, scaricare, sentire, soffrire {di}, **svanire**, vincere

Estribillo ◈ aprender, cantar, canturrear, corear, entonar, memorizar, recitar, recordar, repetir, **rezar**, saber, tararear

Ritornello ◈ cambiare, cantare (in coro), canticchiare, fischiettare, imparare, intonare, memorizzare, ripetere, sapere

Estropicio ◈ advertir, causar, comprobar, evitar, formar, hacer, impedir, montar, organizar, originar, pagar, paliar, remediar, reparar, salvar**se** {de}

Scompiglio ◈ arginare, causare, creare, diffondere, eliminare, evitare, fare, generare, mettere, portare, provocare, ridurre, suscitare

Estructura ◈ actualizar, afectar {a}, afianzar, aligerar, alterar, ampliar, anclar, apuntalar, armar**se**, centralizar, cimentar, componer, conformar, convulsionar**se**, crear, dañar, delinear, desestabilizar, desmantelar, desmontar, desmoronar**se**, destruir, deteriorar**se**, dirigir, elaborar, eliminar, enderezar, enmarcar, forjar, formar, fortalecer, habilitar, inspeccionar, madurar, manipular, mantener, mejorar, modernizar, organizar, persistir {en}, reforzar, remover, replantear, respetar, revisar, robustecer**se**, socavar, subvertir, tambalear**se**, **temblar**, tener, tirar,

Struttura ◈ abbattere, accorpare, adattar**si** {a}, adottare, alterare, ammirare, applicare, avere, cambiare, costruire, creare, definire, demolire, dirigere, disegnare, disporre {di}, distruggere, elaborare, erigere, espandere, fornire, ideare, indebolire, innalzare, ispezionare, migliorare, modernizzare, modificare, montare, organizzare, predisporre, progettare, rafforzare, ridurre, scuotere, servire {da}, smantellare, utilizzare

transformar, vertebrar

Estruendo ◈ acallar, alejar**se**, amortiguar, amplificar, apagar**se**, escuchar, **estallar**, generar, oír, paliar, producir, provocar, sentir, **sonar**

Trambusto ◈ **cessare**, creare, **nascere**, produrre, provocare, **sconvolgere**, **scoppiare**, **seguire**, sentire, sopportare, subire, udire

Estudiante ◈ **aprender**, aprobar, **chapar**, **dar doctorarse,** educar**,** enseñar**, golpe**, **esforzarse**, **estudiar**, **fallar**, formar, **fracasar**, **graduarse**, **integrarse**, **licenciarse**, motivar, **pasar**, **preguntar**, **recibirse**, **repetir**, suspender, **trabajar**

Studente ◈ **addottorarsi**, bocciare, **chiedere**, **domandare**, educare, **fallire**, **imparare**, insegnare {a}, **integrarsi**, **laurearsi**, motivare, promuovere, respingere, ricevere, **ricevere un titolo**, **ripetere**, **sforzarsi**, **studiare**

Estudio ◈ abandonar, abocar**se** {a}, abordar, absorber, acceder {a}, acometer, adentrarse {en}, agilizar, ahondar {en}, amañar, amenizar, ampliar, **analizar**, auspiciar, avalar, basar**se** (en algo), centrarse {en}, completar, concluir, continuar, convalidar, culminar, cultivar, cursar, dar, dedicar**se** {a}, dejar, **demostrar**, desarrollar, desviar, difundir**se**, efectuar, elaborar, emprender, enfrascarse {en}, estar {en}, financiar, hacer, iniciar, invitar {a}, llevar adelante, **obrar en poder**, pagar, persistir {en}, planificar, presentar, promover, publicar, realizar, retomar, **revelar**, someter**se** {a}, **sostener**, sustanciar, tener, terminar, **tratar** (de algo/sobre algo), validar, **versar** (sobre algo), zambullir**se** {en}

Studio ◈ abbandonare, affidare (a qualcuno), ampliare, applicarsi {in}, avviare, basar**si** (su qualcosa), commissionare, compiere, completare, concludere, condurre, consigliare, coordinare, darsi {a}, dedicar**si** {a}, **dimostrare**, effettuare, elaborare, emergere {da}, evitare, fare, finanziare, finire, impedire, imporre, incentivare, incoraggiare, interrompere, lasciare, ostinarsi {in}, pagare, portare avanti, prevedere, proseguire, pubblicare, richiedere, **rilevare**, riprendere, sottoporre {a}, sviluppare, terminare, **trattare** {di}, ultimare

Estupefacción ◈ aumentar, causar, **cesar**, expresar, manifestar, mostrar, producir, superar

Meraviglia ◈ creare, destare, dissimulare, esprimere, fingere, guardare {con}, manifestare, mostrare, nascondere, procurare, provare, riempire {di}, suscitare

Estupidez[1] ◈ bordear, combatir, cometer, constituir, delatar, hacer, rayar {en}, soportar

Stupidità ◈ avere a che fare {con}, dimostrare, evidenziare, non poter far nulla {contro}, rimarcare, sopportare, sottolineare

Estupidez[2] ◈ decir, hacer, reír**se** {de}

Stupidaggine ◈ dire, fare, ridere {di}

Estupor ◈ asistir {con}, causar, llenar {de}, producir, provocar, recordar {con}, sentir, ver {con}

Stupore ◈ apprendere {con}, aumentare, cedere/lasciare il passo {a}, creare, destare, dissimulare, esprimere, fingere, generare, guardare {con}, manifestare, nascondere, procurare, produrre,

	provare, reagire {con}, riempire {di}, scoprire {con}, suscitare, **trapelare**
Etapa ◈ abrir**se**, adentrarse {en}, afrontar, amoldar**se** {a}, atravesar, avanzar, cerrar**se**, consumar, cubrir, culminar, empezar, emprender, hacer, iniciar, pasar, quemar, remontar, saltarse, superar, terminar, **transcurrir**, vivir, zanjar	**Tappa** ◈ affrontare, arrivare {a/per}, bruciare, concluder**si**, fare, finire, iniziare, giungere {a}, prevedere, raggiungere, rappresentare, ripercorrere, segnare, saltare, superare
Ética ◈ apegarse {a}, atentar {contra}, carecer {de}, ir {contra}, pisotear, predicar, reinstaurar, saltarse, tener	**Etica** ◈ avere, calpestare, conformarsi {a}, discettare {su}, mancare {di}, parlare {di}
Etiqueta[1] ◈ acuñar, asignar, atribuir, calificar {con}, colgar, despegar**se**, llevar, pegar, poner, recibir	**Etichetta** ◈ affibbiare, appiccicare, applicare, attaccare, bollare {con}, cambiare, controllare, classificare {con}, cucire (addosso a qualcuno), dare, mettere, portarsi addosso, rifiutare, scrollarsi di dosso, toglier**si**
Etiqueta[2] ◈ exigir, saltarse, seguir, respetar	**Etichetta (protocollo)** ◈ attenersi {a}, badare {a}, conoscere, **imporre**, infischiarsene {di}, infrangere, osservare, **prescrivere**, **prevedere**, rispettare, seguire
Eufemismo ◈ andarse {con}, disfrazar {con}, emplear, hablar {con}, interpretar, ocultar {con}, recurrir {a}, valerse {de}	**Eufemismo** ◈ dir(la) {con}, ricorrere {a}, rispondere {con}, servirsi {di}, usare
Euforia ◈ apagar**se**, aplacar, apoderarse), atemperar, aumentar, causar, **contagiar**, contener, **decaer**, dejarse llevar {por}, derrochar, derrumbar**se**, desatar**se**, desbocar**se**, desbordar**se**, desinflar**se**, destapar, **desvanecerse**, diluir**se**, disipar**se**, embargar, enfriar**se**, frenar, **invadir**, ocasionar, provocar, rebosar, **reinar**, **remitir**, saltar {de}, segregar, sentir, suscitar, teñir {de}	**Euforia** ◈ accogliere {con}, cedere/lasciare il passo {a}, conservare, contenere, **contagiare**, **crescere**, dare, diffondere, dominare, esprimere, farsi prendere {da}, frenare, generare, manifestare, mettere, moderare, nascondere, portare, propagar**si**, reagire {con}, **regnare**, scatenare, sentire, smorzare, soffocare, spegnere, sprigionare, suscitare, **svanire**, **trascinare**, trasmettere, **trasparire**, **travolgere**
Eutanasia ◈ aceptar, admitir, aplicar, apoyar, autorizar, castigar, condenar, defender, denegar, despenalizar, efectuar, facilitar, favorecer, legalizar, luchar {contra}, oponer**se** {a}, pedir, practicar,	**Eutanasia** ◈ accettare, ammettere, applicare, appoggiare, autorizzare, chiedere, condannare, criticare, difendere, effettuare, favorire, impedire, legalizzare, legiferare (in materia di/su),

prohibir, promover, regular, solicitar	lottare {contro}, negare, oppor**si** {a}, praticare, proibire, promuovere, punire, regolamentare, vietare
Evacuación ◈ ayudar {a}, comenzar, empezar, facilitar, forzar, iniciar, ordenar, organizar, participar {en}, preparar, prevenir, proceder {a}	**Evacuazione** ◈ aiutare {a}, **avere luogo**, **avvenire**, cominciare, **essere in corso**, imporre, iniziare, ordinare, organizzare, partecipare {a}, preparare, procedere {a}
Evaluación ◈ aprobar, aventurar, efectuar, hacer, llevar a cabo, obtener, pasar, realizar, someter**se** {a}, superar	**Valutazione** ◈ affidar**si** {a}, azzardare, cambiare, chiedere, compiere, condurre, consentire, contestare, dare, disporre, effettuare, esprimere, fare, fornire, garantire, operare, ottenere, pregiudicare, procedere {a}, ricevere, richiedere, sottopor**si** {a}, superare
Evasión[1] ◈ entregarse {a}, disfrutar {de}	**Evasione (svago)** ◈ aver bisogno {di}, cercare, conceder**si**, favorire, permettere, procurare, sognare
Evasión[2] ◈ acusar {de}, buscar, combatir, denunciar {por}, evitar, facilitar, frenar, luchar {contra}, procesar {por}, reducir	**Evasione** ◈ accertare, accusare {di}, aumentare, combattere, condannare {per}, denunciare {per}, diminuire, favorire, lottare {contro}, permettere, ridurre, sconfiggere, scoprire, stroncare
Evasiva ◈ contestar {con}, dar, escuchar, incurrir {en}, lanzar, recibir, recurrir {a}, refugiarse {en}, responder {con}, salir {con}, salir del paso {con}, venir {con}	**Risposta evasiva** ◈ dare, ricevere, ricorrere {a}, sentire, trincerarsi {dietro}
Evento ◈ **acaecer**, **acontecer**, acudir {a}, amenizar, asistir {a}, auspiciar, cancelar, capitalizar, celebrar**se**, conmemorar, convocar, coordinar, evocar, faltar {a}, fechar, gozar {de}, inaugurar, invitar {a}, llevar a cabo, narrar, **ocurrir**, organizar, orquestar, participar {en}, patrocinar, presenciar, producir**se**, programar, protagonizar, proyectar, reventar, simultanear, **suceder**, **tener lugar**	**Evento** ◈ animare, annunciare, annullare, assistere {a}, **avere luogo**, boicottare, cancellare, conciliare, coordinare, creare, finanziare, inaugurare, invitare {a}, organizzare, partecipare {a}, presentare, presenziare {a}, presiedere, programmare, pubblicizzare, rimandare, rovinare, seguire, sponsorizzare
Evidencia ◈ afrontar, analizar, arrojar, atestiguar, buscar, cerrar los ojos (ante), constatar, constituir, dejar {en}, **demostrar**, destapar, disfrazar, distorsionar, encontrar, encubrir, hallar, mostrar, negar, ocultar, ofrecer, poner	**Evidenza** ◈ accettare, acquisire, affrontare, alterare, ammettere, arrendersi {a}, avvalorare, basar**si** {su}, cercare, chiudere gli occhi davanti {a}, **confermare**, confutare, constatare, contestare, contraddire, corroborare,

{en}, presentar, recabar, rendirse {a/ante}, tapar, tener, tergiversar	costruire, credere {a}, dare, dimostrare {con}, distorcere, distruggere, **emergere**, esaminare, falsificare, fidarsi {di}, fornire, ignorare, **indicare**, mettere in dubbio, metter**si** {in}, nascondere, negare, notare, offrire, ottenere, porre {in}, postulare, presentare, produrre, provare, provare {a} (un alibi), rassegnarsi {a}, riconoscere, rifiutare, **rivelare**, screditare, sfidare, **sfuggire**, stravolgere, **suggerire**, trascurare, usare, valutare, verificare
Evolución ◈ acusar, controlar, corregir, encarrillar, enderezar, experimentar, impulsar, invertir**se**, jalonar, observar, operar**se**, quebrar**se**, rectificar, registrar**se**, seguir, sufrir, torcer**se**, truncar**se**, vigilar	**Evoluzione** ◈ accelerare, affrontare, aiutare, assistere {a}, auspicare, **avere luogo**, bloccare, causare, comportare, determinare, **essere in atto**, favorire, frenare, generare, gestire, impedire, indurre, intraprendere, notare, originare, osservare, ostacolare, permettere, portare {a}, produrre, provocare, rallentare, registrare, ricostruire, ripercorrere, segnare, seguire, stimolare, subire, sopportare, temere, **verificarsi**
Exactitud ◈ comprobar, confirmar, garantizar, pretender, requerir, tener, verificar	**Precisione** ◈ agire {con}, apprezzare, calcolare {con}, garantire, pretendere, raggiungere, richiedere, verificare
Exageración ◈ bordear, caer {en}, calificar {de}, cometer, incurrir {en}, pecar {de}, rozar	**Esagerazione** ◈ apparire {come}, cadere {in}, evitare (ogni), riconoscere, scendere {in}, sembrare, sconfinare {in}
Exaltación ◈ aguar**se**, capitalizar, **concitar**, desinflar**se**, diluir**se**, disipar**se**, embargar, enfriar**se**, imbuir**se** {de}, **prender**, rebosar	**Esaltazione** ◈ causare, cedere/lasciare il passo {a}, contenere, controllare, creare, dominare, essere in preda {a}, favorire, generare, manifestare, provocare, scatenare, smorzare, tendere {a}
Examen ◈ aprobar, bordar, catear, clavar, corregir, delatar, efectuar, hacer, pasar, practicar, preparar, presentarse {a}, realizar, rendir, reprobar, **revelar**, revisar, salvar, someter**se** {a}, superar, suspender	**Esame** ◈ affrontare, ammettere {a}, bocciare {a}, dare, **chiarire**, compiere, condurre, comporre, **dare esito negativo/positivo**, **dimostrare**, effettuare, essere sotto, **evidenziare**, fallire, fare, iscriver**si** {a}, passare, predisporre, prendere {in}, prepara**rsi** {a/per}, presentarsi {a}, procedere {a}, promuovere {a}, richiedere, ripetere, sfuggire {a}, sostenere, sottoporre {a}, studiare {per}, superare, valutare

Excarcelación ◈ decretar, denegar, ordenar, solicitar, tramitar

Scarcerazione ◈ accelerare, annunciare, auspicare, chiedere, consentire, decidere, disporre, esigere, esprimersi {contro}, favorire, festeggiare, negare, ostacolare, ottenere, promettere, provvedere {a}, ritardare, subordinare (a qualcosa)

Excedencia ◈ acabar, ampliar, conceder, concluir, conseguir, cumplir, dar, denegar, disfrutar {de}, estar {de}, finalizar, negociar, obtener, pedir, presentar, solicitar, tener, tramitar

Congedo ◈ accordare, allungare, avvalersi {di}, beneficiare {di}, chiedere, concedere, dare, essere {in}, finire, iniziare, ottenere, prendere, richiamare {da}, usufruire {di}

Excelencia ◈ admirar, alabar, alcanzar, aplaudir, aspirar {a}, buscar, conferir, lograr, premiar, rayar {en}, reconocer, recuperar

Eccellenza ◈ ammirare, ambire, applaudire, aspirare {a}, lodare, premiare, raggiungere, riconoscere

Excepción ◈ confirmar, constituir, encontrar, hacer, hallar, justificar, plantear, presentar, suponer

Eccezione ◈ accettare, ammettere, costituire, escludere, fare, permettere, porre, prevedere, rappresentare, respingere, rimanere, sollevare, tollerare, trovare

Exceso ◈ acabar {con}, arrepentir**se** {de}, atajar, caer {en}, censurar, cometer, constituir, corregir, cortar {con}, criticar, detectar, eliminar, evitar, frenar, incurrir {en}, llevar {a}, producir**se**, reprobar, señalar

Eccesso ◈ abbandonarsi {a}, accumulare {in}, accusare {di}, arrivare {a}, arrotondare {per}, compensare, comportare, contenere, correggere, criticare, determinare, eliminare, evidenziare, evitare, giungere {a}, limitare, mostrare, nascondere, portare {a}, presentare, produrre, provocare, punire, ridurre, riscontrare, sbagliare {per}, spingere {a}

Excitación ◈ acuciar, agudizar**se**, aligerar, aumentar, **contagiar**, contener, desbordar**se**, disminuir, mostrar, notar**se**, palpar**se**, refrenar, reinar, reprimir, resistir, sentir, subir (de tono), sufrir, tener

Eccitazione ◈ accendere, aumentare, avvertire, contenere, controllare, creare, **crescere**, dare, diminuire, dominare, essere in preda {a}, favorire, manifestare, mantenere, nascondere, percepire, perdere, **pervadere**, procurare, provare, provocare, raggiungere, **raggiungere l'apice**, reprimere, scatenare, **scemare**, sentire, spegnere, suscitare, **svanire**, tradire

Excitante ◈ administrar, beber, consumir, ingerir, servir {de}, suministrar, tomar

Eccitante ◈ bere, consumare, dosare, ingerire, prender**si**, servire {come/da},

	somministrare
Exclamación ◈ acallar, escuchar, lanzar, oír, prorrumpir {en}	**Esclamazione** ◈ avere, esplodere {in}, indurre {a}, esprimere (il disappunto) {in}, iniziare {con}, lanciare, lasciarsi sfuggire, non riuscire a trattenere, pronunciare, prorompere {in}, sentire, uscirsene {con}
Exclusión ◈ consumar**se**, decidir, decretar, evitar, generar, motivar, producir**se**	**Esclusione** ◈ causare, comportare, condannare {a}, condurre {a}, contribuire {a}, decidere, determinare, evitare, impedire, implicare, minacciare, motivare,patire, portare {a}, prevedere, procedere {per}, provocare, revocare, richiedere, rischiare, rimediare {a}, riscattare, sanzionare, subire
Exclusiva ◈ arrogarse, conceder, dar, hacer, lanzar, publicar, tener, vender	**Esclusiva** ◈ acquisire, affidare, aggiudicar**si**, avere {in}, cedere, concedere, dare, detenere, fare, ottenere, perdere, pubblicare {in}, strappare, vendere, volere
Excursión ◈ apuntar**se** {a}, comenzar, continuar, disfrutar {de}, emprender, hacer, iniciar, ofrecer, organizar, programar, realizar, repetir, terminar	**Escursione** ◈ andare {in}, annullare, cominciare, conceder**si**, effettuare, fare, godersi, interrompere, organizzare, partecipare {a}, partire {per}, pianificare, prenotare, programmare, rinunciare {a}, rinviare, rovinare, terminare, tornare {da}
Excusa ◈ aceptar, aducir, ahorrar, alegar, aventurar, dar, deshacerse {en}, encontrar, escudar**se** {en}, esgrimir, formular, hallar, inventar, ofrecer, pedir, poner {como}, presentar, rebatir, recibir, refutar, servir {de}, **sobrar**, tener, utilizar, valer	**Scusa** ◈ accampare, accettare, addurre, **arrivare**, ascoltare, avanzare, avere, cercare, credere {a}, dare, fare, fornire, giustificar**si** {con}, inventare, non farsene niente {di}, offrire, porgere, presentare, ricevere, servire {come/da}, trovare, usare
Exequias ◈ acudir {a}, asistir {a}, celebrar, ir {a}, participar {en}, preparar, **tener lugar**	**Esequie** ◈ assistere {a}, **avere luogo**, celebrare, officiare, organizzare, partecipare {a}, presenziare
Exhalación ◈ dar, dejar escapar, emitir, lanzar, soltar	**Esalazione** ◈ **fuoriuscire**, **intossicare**, **investire**, morire {per}, respirare, sprigionare
Exhibición ◈ acudir {a}, asistir {a}, bordar, cuajar, dar, efectuar, hacer,	**Esibizione** ◈ allestire, ammirare, apprezzare, assistere {a}, celebrare,

ofrecer, organizar, presenciar, protagonizar, realizar, redondear, rematar, rubricar

condensare, dare vita {a}, deplorare, **durare**, evitare, fare (di qualcosa), godersi, ignorare, impegnarsi {in}, incoraggiare, interrompere, offrire, organizzare, perfezionare, presenziare {a}, provare, realizzare, seguire, sostenere, terminare

Exigencia ◈ acallar, acatar, acceder {a}, aceptar, adaptar**se** {a}, adecuar {a}, aflojar, amoldar**se** {a}, asumir, atender, atenerse {a}, canalizar, ceder {a}, constituir, contraer, cumplir, desatender, desestimar, desoír, dulcificar, eludir, establecer, formular, imponer, incrementar, ir {con}, justificar, negociar, oponer**se** {a}, plantear, plegarse {a}, presentar, rebajar, responder {a}, satisfacer, someter**se** {a}, venir {con}

Esigenza ◈ alimentare, appagare, assecondare, attenuare, avanzare, avvertire, capire, conciliare, condividere, considerare, controllare, **crescere**, **dominare**, **emergere**, esprimere, evidenziare, far fronte {a}, far presente, generare, ignorare, **imporsi**, manifestare, **muovere**, **nascere**, nascere {da}, parlare {di}, percepire, **premere**, **presentarsi**, **prevalere**, ravvisare, reprimere, ridurre, rispondere {a}, sacrificare, salvaguardare, **scomparire**, scontrar**si** {con}, segnalare, sentire, soddisfare, sopperire {a}, **sovrapporsi**, sovrapporsi {a}, **spingere**, tenere presente, trascurare

Exiliado ◈ **huir**, **irse**, **marcharse**, **partir**, **retornar**, **volver**

Esiliato ◈ **andar via**, **andarsene**, **avere nostalgia**, **partire**, **tornare**

Eximente ◈ alegar, aplicar, **caber**, **concurrir**, considerar, constituir, descartar, presentar {como}

Scriminante ◈ applicare, beneficiare {di}, considerare, costituire, **derivare** {da}, escludere, invocare, presentare {come}, profilar**si**, scartare, **sussistere**

Existencia ◈ acabar {con}, adaptar**se** {a}, admitir, agotar**se**, alterar, amargar, anunciar, asegurar, basar**se** {en}, comprobar, condensar, confirmar, demostrar, desvelar, detectar, determinar, disfrutar {de}, enderezar, extinguir**se**, hacer imposible, intuir, jalonar, justificar, llevar, luchar {por}, negar, **peligrar**, poner en peligro, probar, prolongar, reconocer, revelar, tener, truncar**se**

Esistenza ◈ abituarsi {a}, accertare, accorciare, allietare, allungare, amareggiare, anelare {a}, aspirare {a}, assicurar**si**, avere, avere diritto {a}, comprovare, condannare, condizionare, condurre, confermare, consacrare, credere {in}, dedicare, denunciare, dichiarare, dimostrare, distruggere, documentare, elevare, escludere, **essere in pericolo**, facilitare, garantire, giustificare, ignorare, immaginare, intuire, lottare {per}, mettere fine {a}, mettere in pericolo, migliorare, mostrare, negare, privare {di}, provare, rendere impossibile/possibile, riconoscere, rinunciare {a}, rivelare,

	rovinare, scoprire, segnalare, sospettare, temere, trascinare, trascorrere, troncare, vivere
Existencias ◈ abastecer**se** {de}, acabar {con}, acumular, agotar**se**, almacenar, asegurar, aumentar, carecer {de}, **crecer**, dar salida {a}, deshacerse {de}, disminuir, disponer {de}, extinguir**se**, **faltar**, garantizar, guardar, liquidar, proveer {de}, **quedar**, quedarse {sin}, reducir, reponer, tener	**Giacenze** ◈ accumulare, aumentare, avere, **crescere**, esaurir**si**, disfarsi {di}, disporre {di}, liquidare, **rimanere**, rimanere {con/senza}, ridur**si** **Scorte** ◈ assicurare, diminuire, disporre {di}, finire, garantire, lasciare in magazzino, rifornir**si** {di}
Éxito ◈ abocar**se** {a}, acaparar, acariciar, acostumbrar**se** {a}, airear, anotar**se**, apagar**se**, apuntalar, arrebatar, arrogarse, arrojar, asumir, atesorar, atribuir, augurar, auspiciar, avalar, capitalizar, cimentar, colmar {de}, compartir, conquistar, consolidar**se**, corroborar, cosechar, deber, dedicar, devaluar**se**, digerir, diluir**se**, disfrutar {de}, empañar**se**, **favorecer** (a alguien), fraguar**se**, gozar {de}, lanzarse {a}, **llegar**, lograr, magnificar, malgastar, nublar**se**, obtener, paladear, perseguir, refrendar, remachar, **residir** {en}, revalidar, reverdecer, saborear, **sobrevenir**, **sonreír**, **subirse a la cabeza**, tener	**Successo** ◈ ambire {a}, **arrivare**, assaporare, assicurare, augurare, avere, **baciare**, bissare, celebrare, collezionare, concluder**si** {con}, condividere, conquistare, conseguire, consolidare, contribuire {a}, convalidare, coronare, costruire, **crescere**, decretare, **durare**, festeggiare, garantire, gestire, gioire {per}, incontrare, inseguire, lanciar**si** {a}, meritare, mietere, negare, offuscare, ostentare, ottenere, portare {a}, preannunciare, pronosticare, raggiungere, registrare, ridimensionare, ripetere, riportare, riscuotere, spiegare, testimoniare, **travolgere**, trovare
Éxodo ◈ comenzar, condenar {a}, **durar**, emprender, evitar, frenar, iniciar**se**, propiciar, provocar	**Esodo** ◈ cominciare, **durare**, evitare, favorire, frenare, iniziare, provocare
Expansión ◈ acelerar**se**, consolidar**se**, controlar, detener, evitar, experimentar, facilitar, fomentar, fortalecer, frenar, limitar, potenciar, producir**se**, promover, provocar, ralentizar, sufrir	**Espansione** ◈ alimentare, annunciare, aprire la strada {a}, assistere {a}, auspicare, bloccare, causare, conoscere, contribuire {a}, determinare, essere {in}, evitare, favorire, fronteggiare, garantire, generare, limitare, monitorare, osservare, ostacolare, permettere, portare {a}, prevedere, produrre, rallentare, registrare, ridimensionare, subire, sopportare, sperimentare
Expectación ◈ **apagarse**, aumentar, concitar, crear, **decrecer**, despertar, generar, levantar, provocar	**Attesa** ◈ alimentare, calibrare, confermare, corrispondere {a}, creare, deludere, disattendere, essere inferiore/superiore {a}, generare, ignorare, incontrare,

	raffreddare, realizzar**si**, ridimensionare, ridurre, riporre (su qualcosa/qualcuno), rispondere {a}, soddisfare, superare, suscitare, vanificare
Expectativa ◈ abrigar, afianzar**se**, aguar**se**, albergar, alcanzar, alimentar, ampliar, aumentar, avivar, batir, canalizar, colmar, confirmar, conservar, corroborar, crear, **crecer**, cubrir, cumplir**se**, decepcionar, defraudar, depositar, **desbordarse**, desinflar**se**, desmentir, desmoronar**se**, despejar**se**, despertar, desvanecerse, disminuir, enfriar**se**, frustrar**se**, generar, incumplir, inflar, justificar, mantener, pulverizar, reabrir, reavivar, rebasar, reducir, reforzar, renovar, responder {a}, satisfacer, sembrar, sobrepasar, superar, tener (en algo/en alguien), traicionar, truncar**se**	**Aspettativa** ◈ accreditare, alimentare, andare {oltre}, aumentare, avere (in/per qualcosa/qualcuno), calcolare, calibrare, cambiare, confermare, corrispondere {a}, creare, **crollare**, dare adito {a}, deludere, diminuire, essere all'altezza {di}, frustrare, generare, invertire, moltiplicare, mutare, nutrire, produrre, realizzar**si**, ridimensionare, ridurre, riporre (su qualcosa/qualcuno), rispecchiare, risultare inferiore/superiore {a}, rovesciare, smentire, soddisfare, suscitare, superare, tradire, travalicare (ogni), **venire meno**
Expedición ◈ acometer, afrontar, capitanear, enrolar**se** {en}, financiar, formar parte {de}, **fracasar**, frustrar**se**, hacer, montar, organizar, promover, **tener éxito**, zarpar	**Spedizione** ◈ abbandonare, affrontare, annunciare, **avere successo**, compiere, concludere, condurre, coordinare, **durare**, effettuare, equipaggiare, **fallire**, finanziare, giustificare, guidare, imbarcarsi {in}, intraprendere, organizzare, partecipare {a}, partire {per}, pianificare, portare a termine, preparare, progettare, programmare, rientrare {da}, rinunciare {a}, tentare
Expediente ◈ abrir**se**, acceder {a}, amenazar {con}, amontonar, anexar {a}, anotar {en}, aprobar, archivar, basar**se** (en algo), bucear {en}, calificar, cerrar, consignar, constar {en}, **contener**, cumplimentar, cursar, dar carpetazo {a}, dar curso {a}, **demostrar** (algo), denegar, ensuciar, estancar**se**, extraviar, figurar {en}, formar, incoar, incorporar**se** {a}, iniciar, inspeccionar, instruir, levantar, **obrar en poder**, paralizar, prescribir, presentar, quitar hierro {a}, reabrir, **remitir** (a alguien), revisar, sellar, sobreseer, sustanciar, tramitar, trasladar	**Dossier** ◈ aggiornare, ammucchiar, aprire, archiviare, chiudere, constare {in}, **contenere** (documenti), depositare, diffondere, distribuire, **esistere**, fornire, integrare, perdere, **provare**, pubblicare, raccogliere, riaprire, riempire, **riguardare** (qualcosa/qualcuno), scartabellare, smarrire, tirare fuori {da}, trasmettere, trovare
Experiencia[1] ◈ **aconsejar**, acumular, adquirir, **aflorar**, aportar, atesorar,	**Esperienza** ◈ accumulare, acquisire, **aiutare**, apprezzare, arricchire, avere

avalar, **decir**, **demostrar**, deparar, depositar, destilar, **enseñar**, exigir, ganar, obtener, proporcionar, rezumar, tener

(alle spalle), **consigliare**, contare {su}, **dimostrare**, **insegnare**, maturare, mettere a frutto, parlare {per}, possedere, richiedere, sfruttare, sviluppare, tesaurizzare, usare, vantare

Experiencia[2] ◈ acumular, alimentar**se** {de}, aprender {de}, aprovechar, aquilatar, blanquear, capitalizar, compartir, condensar, contar, intercambiar, llevar a cabo, pasar {por}, poner en práctica, relatar, repetir, revivir, transmitir, valorar, vivir

Esperienza (episodio) ◈ condividere, dimenticare, fare tesoro {di}, imparare {da}, passare {attraverso}, raccontare, ricordare, rimuovere, ripetere, scambiarsi, **servire da lezione** (a qualcuno), subire, superare, vivere

Experimento ◈ acometer, controlar, **demostrar**, emprender, ensayar, **fracasar**, hacer, idear, llevar a cabo, ostentar, prestar**se** {a}, **probar**, prohibir, realizar, someter**se** {a}, **tener éxito**

Esperimento ◈ assistere {a}, avviare, compiere, completare, compromettere, condurre, **confermare**, **dare il risultato sperato**, dare il via {a}, dimostrare (con/grazie a), effettuare, eseguire, **essere in corso**, fallire, fare, ideare, impegnar**si** {in}, **indicare**, interpretare, interrompere, osare, partecipare {a}, **prevedere**, proibire, **provare**, realizzare, replicare, ripetere, riprodurre, sottopor**si** {a}, tentare

Experto ◈ **aclarar**, **aconsejar**, **asegurar**, **calcular**, **concluir**, **considerar**, consultar, contratar, **estimar**, **explicar**, **opinar**, **pensar**, **polemizar**, **sostener**

Esperto ◈ avvalersi {di}, **calcolare**, **chiarire**, **concludere**, **considerare**, **consigliare**, consultare, **giungere alla conclusione** (che), nominare, **pensare**, **ritenere**, **sostenere**, **spiegare**, **stimare**

Explicación ◈ aceptar, aderezar, atender {a}, atenerse {a}, aventurar, brindar, buscar, dar, deber, delegar, deshacerse {en}, encontrar, entender, evitar, exigir, exponer, formular, hilvanar, negar, obviar, ofrecer, pedir, rebatir, recibir, reclamar, refutar, remachar, rendir, seguir, tejer, tener

Spiegazione ◈ accettare, addentrarsi {in}, addurre, avere, cercare, **chiarire**, chiedere, comprendere, confutare, contenere, contestare, **contrastare** {con}, credere {a}, dare, dovere (a qualcuno), esigere, fornire, **giustificare**, limitarsi {a}, offrire, ottenere, pretendere, rappresentare, richiedere, ricevere, rifiutare, **servire**, **soddisfare**, **stare nel fatto che**, supportare, trovare

Exploración ◈ efectuar, hacer, llevar a cabo, **ocurrir**, practicar, realizar, someter**se** {a}

Esplorazione ◈ andare {in}, avventurarsi {in}, compiere, consentire, condurre, disporre, effettuare, fare, intraprendere, partire {in}, partire {per}

Explosión ◈ amortiguar, desatar**se**, **detonar**, escuchar, hacer, oír, percibir, producir**se**, provocar, registrar**se**,

Esplosione ◈ assistere {a}, **avvenire**, causare, **colpire**, contenere, determinare, **distruggere**, **far tremare**, frenare,

resonar, sufrir	generare, innescare, **investire**, produrre, provocare, registrare, reprimere, scatenare, **scuotere**, sopravvivere {a}, trattenere, udire, **verificarsi**
Explosivo ◈ activar, atentar {con}, cargar**se** {de}, confeccionar, desactivar, detectar, fabricar, llenar {de}, minar {con}	**Esplosivo** ◈ accorgersi {di} [presenza di], attivare, **detonare**, disattivare, fare un attentato {con}, fabbricare, **far saltare in aria**, imbottir**si** {di}, nascondere, piazzare, riempir**si si**, trovare
Explotación ◈ abolir, condenar, dedicar**se** {a}, denunciar, fomentar, incrementar, someter {a}, suspender, **tener lugar**	**Impiego (uso)** ◈ autorizzare, bandire, condannare, consentire, consigliare, contenere, controllare, criticare, denunciare, **dilagare**, eccedere {in}, estendere, evitare, favorire, giustificare, impedire, incentivare, incoraggiare, incrementare, interrompere, legalizzare, liberalizzare, limitare, opporsi {a}, permettere, prevedere, proibire, ricorrere {a}, ridurre, scoraggiare, vietare
Exportación ◈ aumentar, beneficiar, canalizar, **crecer**, **decrecer**, dedicar**se** {a}, destinar {a}, disminuir, encauzar, facilitar, fomentar, gravar, impedir, incrementar, obstaculizar, perjudicar, permitir, prohibir, promover, recortar, relanzar, restringir	**Esportazione** ◈ agevolare, aiutare, aumentare, bloccare, combattere, consentire, **crescere**, **crollare**, dare impulso {a}, destinare {a}, diminuire, diversificare, favorire, incentivare, incrementare, limitare, penalizzare, permettere, regolamentare, ridurre, rilanciare, **sfiorare** (una percentuale/una somma), sospendere, sostenere, sviluppare, tagliare, vietare
Exposición ◈ abrir**se**, avalar, cerrar**se**, dedicar, hacer, inaugurar, montar, organizar, participar {en}, preparar, prodigar, prorrogar, realizar, ver, visitar	**Esposizione (mostra)** ◈ allestire, aprir**si**, assistere {a}, chiuder**si**, curare, dedicare (a qualcosa), fare, inaugurare, organizzare, ospitare, partecipare {a}, vedere, visitare
Expresión[1] ◈ acuñar, analizar, aplicar, cuidar, dar, denotar, difundir, emplear, encontrar, entorpecer, lanzar, manejar, popularizar, proferir, soltar, traducir, usar, utilizar, vigilar	**Espressione** ◈ capire, cercare, citare, comprendere, concludere {con}, coniare, contenere, formulare, inserire, interpretare, pronunciare, riportare, rispondere {con}, rivolgere, scegliere, suggerire, tradurre, trovare, udire, usare
Expresión[2] ◈ agriar**se**, **delatar**, demudar**se**, dulcificar**se**, cuidar	**Espressione (gesto)** ◈ addolcir**si**, adottare, assumere, attenuare, avere, cambiare, cogliere, conferire, conservare, **denotare**, dissimulare, guardare {con}, inasprir**si**, interpretare, manifestare,

	mantenere, mitigare, modificare, mostrare, mutare, nascondere, notare, osservare, ostentare, percepire, perdere, prendere, **rispecchiare**, **rivelare**, stemperare, tradire
Expresividad ◈ alcanzar, aumentar, disminuir, dotar {de}, lograr, manifestar	**Espressività** ◈ aumentare, avere, dare, migliorare, perdere, ritrovare, stimolare
Expulsión ◈ acordar, causar, decidir, decretar, firmar, impugnar, llevar a cabo, ocasionar, ordenar, originar, pedir, **sobrevenir**, tramitar, valer (a alguien)	**Espulsione** ◈ accettare, chiedere, comportare, contestare, costare, decidere, decretare, disporre, eseguire, evitare, giustificare, impedire, minacciare, ordinare, pagare {con}, prevedere, procedere {a}, protestare {contro}, provocare, punire {con}, rischiare, sancire, scongiurare, subire, valere (a qualcuno)
Éxtasis[1] ◈ consumir, distribuir, fabricar, probar, tomar	**Ecstasy** ◈ assumere, drogar**si** {con}, farsi {di}, produrre, provare, spacciare
Éxtasis[2] ◈ alcanzar, caer {en}, disfrutar {de}, experimentar, llegar {a}, llevar {a}, provocar, rozar	**Estasi** ◈ cadere {in}, conoscere, mandare {in}, provocare, raggiungere, vivere
Extensión ◈ abarcar, aumentar, calcular, cubrir, cultivar, exceder, incrementar, indicar, **mediar**, medir, ocupar, poseer, rebasar, recortar, sobrepasar, tener	**Estensione (superficie)** ◈ aumentare, avere, calcolare, coltivare, coprire, definire, determinare, diminuire, indicare, misurare, oltrepassare, ottenere, possedere, raggiungere, ridurre, stimare, valutare, verificare
Exterminio ◈ condenar, consumar**se**, encubrir, evitar, librar**se** {de}, llevar a cabo, negar, ocultar, ordenar, padecer, perpetrar, sobrevivir {a}, someter {a}, sufrir, vivir	**Sterminio** ◈ **avvenire**, **coinvolgere**, condannare, evitare, negare, perpetrare, sopravvivere {a}, stigmatizzare
Extinción ◈ abocar**se** {a}, causar, originar, provocar	**Estinzione** ◈ assistere {a}, causare, condannare {a}, decretare, essere destinato {a}, essere in via {di}, impedire, portare {a}, prevedere, provocare, rischiare, ritardare, salvare {da}, scongiurare
Extorsión ◈ acusar {de}, cometer, dedicar**se** {a}, denunciar {por}, descubrir, destapar, hacer, pagar, realizar, **salir a la luz**, sufrir	**Estorsione** ◈ accusare {di}, andare a giudizio {per}, arrestare {per}, condannare {per}, denunciare {per}, ipotizzare il reato {di}, **riguardare**, rinviare a giudizio {per}, rispondere

	{di}
Extracción[1] ◈ dedicar**se** {a}, hacer, participar {en}, realizar **Extracción**[2] ◈ proceder {de}, ser {de}	**Estrazione / Prelievo** ◈ fare, portare a termine, occuparsi {di}, realizzare **Estrazione (origine)** ◈ considerare {di}, essere {di}
Extradición ◈ conceder, denegar, evitar, lograr, negar, pedir, solicitar, tramitar	**Estradizione** ◈ concedere, consentire, chiedere, insistere {per}, negare, ottenere, prevedere, richiedere
Extrañeza ◈ acoger {con}, aumentar, causar, evidenciar**se**, expresar, hacer, manifestar, mostrar, ocultar, producir, provocar, reflejar	**Sorpresa** ◈ apprendere {con}, aumentare, cedere/lasciare il passo {a}, dissimulare, esprimere, fingere, generare, manifestare, nascondere, riflettere, scoprire {con}, sobbalzare {per}, suscitare, **trapelare**
Extraño ◈ desconfiar**se** {de}, fiarse {de}, hablar {con}	**Estraneo** ◈ dare confidenza {a}, diffidare {di}, fidarsi {di}, parlare {con}
Extremaunción ◈ dar, recibir	**Estrema unzione** ◈ amministrare, dare, impartire, ricevere
Extremidad ◈ amputar, bajar, desarrollar**se**, fracturar**se**, levantar, mover, perder, quitar, **responder**, salvar	**Estremità** ◈ abbassare, alzare, amputare, asportare, fratturar**si**, muovere, perdere, recidere, sacrificare, salvare, svilupparsi, togliere
Extremo ◈ acercar, alcanzar, conciliar, conducir {a}, llegar {a}, llevar {a}, mover**se** {entre}, oscilar {entre}, tocar**se**	**Estremo (estremità)** ◈ altalenare (tra un ~ e un altro), andare (da un ~ a un altro), avvicinar**si**, giungere {a}, passare (da un ~ a un altro), portare {a}, raggiungere, saltare (da un ~ a un altro), situar**si** {a}, toccar**si**, unir**si**

F f

Fábrica ◈ cerrar, constituir, construir, desmantelar, gestionar, instalar, invertir {en}, montar, reflotar, regentar, trabajar {en}	**Fabbrica** ◈ ampliare, aprire, assumere {in}, chiudere, dirigere, fondare, gestire, impiantare, ingrandire, lavorare {in}, licenziar**si** {da}, occupare, possedere, **produrre**, riconvertire, rilevare, smantellare, vendere
Facción ◈ adscribirse {a}, aglutinar, conciliar, constituir, dirigir, disolver, dividir**se** {en}, escindir**se** {en}, formar, pertenecer {a}, unirse {a}	**Fazione** ◈ aderire {a}, appartenere {a}, comandare, combattere, divider**si** {in}, guidare, lottare {contro}, parteggiare {per}, sconfiggere, sostenere, tifare {per}
Faceta ◈ abarcar, aceptar, combinar, **confluir**, conocer, cultivar, descubrir, descuidar, desplegar, exhibir, explorar, explotar, investigar, lucir, mostrar, ocultar, presentar, reconocer, tener	**Sfaccettatura** ◈ accentuare, accrescere, attribuire, avere, conferire, conservare, enfatizzare, evidenziare, imprimere, individuare, mantenere (inalterata), mettere in luce, mostrare, nascondere, perdere, presentare, riconoscere, rivelare, scoprire, sottolineare, trasformare, valorizzare
Fachada[1] ◈ adecentar, blanquear, descolgarse {por}, encalar, encaramarse {a}, enjalbegar, pintar, preservar, rehabilitar, remozar, restaurar, subirse {a}	**Facciata** ◈ arrampicarsi {lungo/su}, costruire, decorare, deturpare, dipingere, imbiancare, intonacare, progettare, restaurare, ripulire, ristrutturare, scendere {da/lungo}, sistemare, tinteggiare
Fachada[2] ◈ camuflar**se** {tras}, presentar	**Facciata (aspetto)** ◈ costruir**si**, mostrare, nasconder**si** {dietro}
Facilidad ◈ brindar, conceder, dar, desplegar, encontrar, mostrar, perder, poner, poseer, tener	**Agevolazione** ◈ beneficiare {di}, concedere, costituire, chiedere, dare, estendere, godere {di}, negare, offrire, ottenere, revocare, ricevere, richiedere, rinunciare {a}, usufruire {di}
Factor ◈ acentuar, **actuar**, **afectar** {a}, alterar, analizar, asociar, asumir,	**Fattore** ◈ analizzare, apparire, associare, basar**si** {su}, collegare, **concorrere** {a},

complementarse, **concurrir**, **condicionar**, **confluir**, conjugar**se**, considerar, constituir, **contribuir**, controlar, **converger**, **depender**, determinar, distinguir, **dividir**, estudiar, **facilitar**, ignorar, **incidir**, **influir**, **intervenir**, modificar**se**, **predisponer**, presentar**se**, privilegiar, registrar**se**, relevar, **saltar a la vista**, sobrestimar, subestimar, subrayar, **subyacer**, trascender {de}, unir, variar	considerare, contenere, contraddistinguere, **convergere**, descrivere, **dimostrare**, distinguere, diventare, **emergere**, ignorare, **incidere**, individuare, introdurre, **mancare**, mettere in rilievo, mettere l'accento su, prendere in considerazione, privilegiare, registrar**si**, rilevare, **saltare agli occhi**, sopravvalutare, sottovalutare, studiare, **svolgere una funzione** (determinante), tenere presente, trascurare
Factura ◈ abonar, aligerar, amañar, cargar {con}, finiquitar, hacer, hacerse cargo {de}, obrar en poder, pagar, pasar, pedir, presentar, rebajar	**Fattura** ◈ annullare, **attestare**, compilare, conservare, conteggiare {in}, correggere, dare, **dimostrare**, emettere, fare, includere {in}, intestare, inviare, mandare, mettere in pagamento, pagare, quietanzare, registrare, ricevere, richiedere, rifare, rilasciare, saldare, sbagliare, stornare
Facultad[1] ◈ abusar {de}, acotar, alterar, arrogar**se**, atribuir**se**, conceder, dañar, delegar, desarrollar, desperdiciar, ejercer, emplear, faltar {a}, gozar {de}, hacer uso {de}, malgastar, menguar, perder, poseer, restringir, tener, usar, usurpar	**Facoltà** ◈ accordare, ampliare, avere, conceder**si**, dare, esercitare, godere {di}, limitare, mantenere, negare, perdere, possedere, potenziare, riconoscere, ridurre, riservar**si**, usare, usurpare
Facultad[2] ◈ adscribir {a}, cursar, elegir, fundar, matricular**se** {en}, **nacer**	**Facoltà (accademica)** ◈ afferire {a}, fondare, frequentare, iscriver**si** {a}, **nascere**, scegliere
Faena ◈ aclamar, bordar, brindar, completar, cuajar, culminar, echar a perder, ejecutar, enderezar, entrar {en}, hacer, malograr, meter**se** {en}, redondear, remachar, rematar, ventilar	**Compito** ◈ accettare, addossar**si**, adempiere {a}, affidare, affrontare, alleggerire, assegnare, assolvere {a}, assumersi, avere, dare, dividere, eseguire, impegnarsi {in}, liberar**si** {di}, portare a termine, svolgere, venir meno {a}
Falacia ◈ calificar {de}, combatir, constituir, delatar, demostrar, denunciar, desmentir, entrañar, negar, rechazar, representar, tachar {de}	**Fallacia** ◈ accertare, denotare, denunciare, dimostrare, **emergere**, far notare, riconoscere, **risaltare**, rivelare, scoprire, smascherare, smentire, tacciare {di}, tollerare
Fallecimiento ◈ producir**se**, **sobrevenir**, **tener lugar**	**Morte** ◈ causare, constatare, produrre, **sopraggiungere**
Fallo ◈ acatar, achacar, acusar, aferrarse {a}, arreglar, burlar, buscar, caer {en},	**Sbaglio** ◈ accorgersi {di}, addebitare, ammettere, cadere {in}, commettere,

causar, cometer, compensar, corregir, delatar, derogar, deslizar**se**, desobedecer, desoír, destapar, detectar, disculpar, ejecutar, emitir, encontrar, enmendar, hallar, impugnar, imputar, magnificar, ocultar, originar, perdonar, prescribir, proclamar, provocar, rectificar, recurrir, revocar, **salir a la luz**, **soslayar**, subsanar, sufrir, tener

coprire, correggere, **costare**, denunciare, evidenziare, evitare, fare, imparare {da}, incorrere {in}, individuare, **macchiare**, **nascere** {da}, nascondere, notare, pagare {per}, riconoscere, rilevare, rimediare {a}, ripetere, **risiedere** {in}, **rovinare**, scongiurare, scontare, scoprire, scusar**si** {per}, segnalare, sottolineare

Falsedad ◈ demostrar, denunciar, descubrir, desenmascarar, destapar, **salir a la luz**, verter

Falsità ◈ accertare, denotare, denunciare, dimostrare, **emergere**, far notare, far risaltare, riconoscere, rilevare, rivelare scoprire, smascherare, tollerare, vivere {in}

Falsete ◈ cantar {en}, recitar {en}

Falsetto ◈ cantare {in}, recitare {in}

Falsificación ◈ constituir, descubrir, detectar, hacer, realizar

Falsificazione ◈ fare, realizzare, rilevare, scoprire

Falta[1] ◈ achacar, acuciar, acusar, aducir, agravar**se**, agudizar**se**, amortiguar, compensar, neutralizar, paliar, **salir a la luz,** solventar, subsanar, sufrir, suplir, tropezar**se** {con}

Mancanza ◈ accertare, ammettere, avvertire, colmare, certificare, compensare, denotare, denunciare, deplorare, **emergere**, evidenziare, far fronte {a}, imputare {a}, lamentare, notare, percepire, registrare, rilevare, rimediare {a}, riscontrare, risolvere, sanare, segnalare, sentire, sopperire {a}, verificare

Falta[2] ◈ absolver {de}, castigar, cometer, confesar, constituir, detectar, disculpar, dispensar, encubrir, exculpar, expiar, hacer, imputar, pasar por alto, perdonar, pitar, realizar, reconocer, reparar, reprochar, señalar, subsanar, tirar

Mancanza (errore) ◈ commettere, confessare, coprire, denunciare, evidenziare, incorrere {in}, individuare, nascondere, pagare {per}, perdonare, punire, riconoscere, rilevare, rimediare {a}, segnalare, scusare

Fama ◈ acaparar, acrecentar**se**, acreditar, adquirir, afianzar**se**, alcanzar, apagar**se**, aspirar {a}, atesorar, buscar, capitalizar, catapultar**se** {a}, cimentar, cobrar, comprometer, conquistar, conseguir, consolidar**se**, dañar, **decaer**, declinar, decrecer, derrumbar**se**, digerir, dilapidar, disfrutar {de}, eclipsar**se**, empañar**se**, encumbrar**se** {a}, ensombrecer, ensuciar, erosionar, forjar**se**, ganarse, gozar {de}, granjearse, honrar, **ir en aumento**, labrar**se**, lanzarse {a}, llegar(le) (a alguien), mantener, minar, perder,

Fama ◈ acquisire, acquistare, alimentare, appannare, **arrivare**, assicurare, aumentare, avere, cercare, conferire, conoscere {di/per}, conquistare, consegnare {a}, conseguire, **crescere**, dare, **dare alla testa**, **declinare**, **derivare** {da}, desiderare, donare, eclissar**si**, essere destinato {a}, garantire, godere {di}, guadagnarsi, inseguire, insidiare, meritare, mirare {a}, offuscare, oscurare, ottenere, procurare, raggiungere, regalare, rinunciare {a}, **sbiadire**, sminuire,

periclitar**se**, perjudicar, perseguir, saborear, saltar {a}, sobrellevar, sobrevenir, **sonreír**, **subirse a la cabeza** (a alguien), tener, tomar

tramontare, **travalicare**, **travolgere**, usurpare

Familia ◈ aglutinar, alimentar, apoyarse {en}, atender, continuar, crear, criar**se** {en}, desatender, descender {de}, descomponer**se**, desmembrar**se**, desperdigar**se**, disgregar**se**, distanciar**se**, emparentar {con}, escindir**se**, formar, fraccionar**se**, fragmentar**se**, integrar, mantener, nacer {en}, pertenecer {a}, proceder {de}, provenir {de}, quebrar**se**, romper, sostener, tener, unir**se**, venir {de}, vivir {en}

Famiglia ◈ abbandonare, abitare {con}, aiutare, allontanar**si** {da}, appartenere {a}, avere, badare {a}, comporre, creare, crescere {in}, curare, dedicar**si** {a}, dipendere {da}, discendere {da}, disgregare, disonorare, distruggere, dividere, farsi, formare, gravare {su}, impoverire, lasciare, mandare avanti, mantenere, metter su, nascere {da/in}, provenire {da}, radunare, rovinare, sentirsi {in}, sfasciare, smembrare, venire {da}, vivere {in}

Familiaridad ◈ demostrar, mantener, mostrar, tener, tratar {con}

Familiarità ◈ dimostrare, raggiungere (certa), richiedere, rivelare, testimoniare, trattare {con}

Fan ◈ **abarrotar**, **gritar**, **chillar**, **aplaudir**, **vitorear**, llenar**se** {de}

Fan ◈ acclamare, applaudire, avere, gridare, urlare

Fanatismo ◈ alimentar, aplacar, atemperar, **cegar** (a alguien), combatir, **conducir** {a}, dar alas {a}, enfrentar**se** {a}, imbuir (en alguien), impulsar, inculcar (a alguien), oponerse {a}, plantar cara {a}, reprimir

Fanatismo ◈ alimentare, ammirare {con}, combattere, **indurre** {a}, ostentare, **portare** {a}, **provocare**, rasentare, scatenare, **spingere** {a}, temere

Fantasía ◈ acariciar, alimentar, avivar, canalizar, contagiar, **correr**, **crear**, **crecer**, derrochar, desarrollar, desbordarse, echar, ejercitar, hacer**se** realidad, hacer volar, inflar, **inundar**, propender {a}, tener, **volar**

Fantasia ◈ abbandonar**si** {a}, accendere, agitare, alimentare, ascoltare, attingere {a}, avere, destare, esprimere, imprigionare, inseguire, manifestare, mettere in pratica, **ossessionare**, perdersi {in}, raccontare, realizzare, scacciare, seguire, soddisfare, **spaziare**, stimolare, **vagare**, volare {con}

Fantasma ◈ acabar {con}, **acechar**, ahuyentar, alejar**se**, **aparecer**, **atormentar**, avivar, **cernerse**, conjurar, **desaparecer**, desenterrar, despertar, desterrar, desvanecerse, enterrar, evitar, invocar, **planear**, **revivir**, **surgir**, tener, vencer, ver, **volver**

Fantasma ◈ **abitare**, **aleggiare**, **apparire**, **comparire**, credere {a}, **dileguarsi**, evocare, **infestare**, **manifestarsi**, **scomparire**, sembrare, **sparire**, **tornare**, vedere

Faringitis ◈ acentuar**se**, agravar**se**,

Faringite ◈ accentuar**si**, aggravar**si**,

f

agudizar**se**, curar**se**, detectar, diagnosticar, recobrarse {de}, reponerse {de}, restablecerse {de}	alleviare, attenuare, calmare, curar**si**, guarire {di}, sedare, soffrire {di}
Fármaco ◈ **actuar**, administrar, **aliviar**, aprobar, autorizar, combinar, comercializar, **controlar**, **curar**, desarrollar, despachar, elaborar, encontrar, ensayar, **frenar**, ingerir, **inhibir**, lograr, obtener, prescribir, probar, recetar, **retrasar**, solucionar, tomar	**Farmaco** ◈ **agire**, assumere, **bloccare**, **calmare**, **combattere**, consigliare, **curare**, diventare/essere allergico {a}, diventare/essere resistente {a}, dosare, **funzionare**, **indurre**, **inibire**, mettere al bando, mettere in commercio, prendere, prescrivere, produrre, **promettere**, **provocare**, somministrare, sospendere, sperimentare, **stimolare**, studiare, sviluppare, testare, tollerare, utilizzare, vietare
Farsa ◈ boicotear, bordear, caer {en}, calificar {de}, colaborar {en}, construir, consumar, contribuir {a}, denunciar, desbaratar, descubrir, desenmascarar, desmontar, destapar, desvelar, esclarecer, escribir, estrenar, levantar, maquinar, montar, oficiar, organizar, participar {en}, rozar, tejer, urdir	**Farsa** ◈ assistere {a}, boicottare, confezionare, continuare, degenerare {in}, diventare, inscenare, interrompere, mettere in scena, porre fine {a}, prestarsi {a}, protrarre, recitare, ridurre {a}, scrivere, trasformar**si** {in}
Fascinación ◈ ceder {a}, confesar, dejarse llevar {por}, demostrar, despertar (en alguien), ejercer, experimentar, generar, mostrar, provocar, rendirse {a/ante}, sentir, sentirse atraído {por}, sucumbir {a}, sustraer**se** {a/de}	**Fascino** ◈ accrescere, acquistare, appannare, apprezzare, **attirare**, **attrarre**, aumentare, avere, cedere {a}, cogliere, conferire, conquistare {con}, conservare, **derivare** {da}, donare, emanare, esaltare, esercitare, essere insensibile/sensibile {a}, mancare {di}, mantenere intatto, mettere in risalto, perdere, **pervadere**, possedere, provare, resistere {a}, ridurre, sfoderare, sfuggire {a}, soccombere {a}, sottrar**si** {a}, sprigionare, subire, usare
Fase ◈ abrir**se**, alcanzar, atravesar, cerrar**se**, culminar, empezar, encontrar**se**, escalonar, ordenar, pasar {por}, tener, terminar	**Fase** ◈ affrontare, annunciare, aprir**si**, arrivare {a}, aspettare, attraversare, avviarsi {a}, avvicinar**si** {a}, chiude**si**, completare, concludere, **culminare**, **durare**, entrare {in}, essere {in}, impostare, inaugurare, iniziare, introdurre, ipotizzare, passare {a/per}, portare {a}, preannunciare, prevedere, **procedere**, programmare, raggiungere, rappresentare, saltare, segnare, seguire, suddividere {in}, superare, terminare, trovarsi {in}, vivere

Fatalidad ◈ abandonar**se** {a}, abocar**se** {a}, aceptar, **amenazar**, atribuir {a}, **cebarse** {en}, **darse**, dejarse llevar {por}, luchar {contra}, **ocurrir**, producir**se**, resignarse {a}, sobrellevar, **sobrevenir**, vencer

Fatalità ◈ accettare, affrontare, arrendersi {a}, **colpire**, combattere, **compiersi**, **decidere**, essere vittima {di}, **incombere**, lottare {contro}, **perseguitare**, predire, sfidare, sfuggire {a}, sopportare, subire, **travolgere**, **volere**

Fatiga ◈ acumular, acusar, combatir, **entrar**, experimentar, exteriorizar, manifestar, provocar, sentir, sufrir, tener, vencer, **venir** (a alguien)

Fatica ◈ accusare, affrontare, alleviare, ammazzarsi {di}, comportare, conoscere, costare, distribuire, dosare, eliminare, essere resistente {a}, evitar**si**, giustificare, implicare, mitigare, recuperare, reggere {a}, resistere {a}, richiedere, sentire, smaltire, sobbarcarsi, sopportare, sostenere, sottopor**si** {a}, sottrar**si** {a}, togliere

Fauces ◈ abrir**se**, cerrar**se**

Fauci ◈ aprire, cadere {in}, chiudere, finire {in}, mostrare, serrare, sottrar**si** {a}, spalancare

Fauna ◈ **abundar**, conocer, conservar, dañar, descubrir, estudiar, **extinguirse**, **poblar**, proteger

Fauna ◈ **abbondare**, appartenere {a}, cacciare, **estinguersi**, osservare, **popolare**, preservare, proteggere, scoprire, studiare, tutelare

Favor ◈ arrancar (a alguien), colmar {de}, conceder, deber, denegar, devolver, disfrutar {de}, dispensar, escatimar, gozar {de}, hacer, implorar, mendigar, negar, obtener, otorgar, pagar, pedir, prodigar, regatear, solicitar, tener

Favore ◈ accettare, accordare, **aiutare**, aspettarsi, avere bisogno {di}, beneficiare {di}, chiedere, concedere, contare {su}, dispensare, domandare, dovere (a qualcuno), elemosinare, fare, godere {di}, implorare, negare, offrire, ottenere, restituire, ricambiare, ricevere, rifiutare, ringraziare {per}, **risolvere**, sperare {in}

Favoritismo ◈ acusar {de}, aumentar, denunciar, evitar, imponer, mantener, negar, sospechar {de}, tolerar

Favoritismo ◈ accusare {di}, cercare, denunciare, evitare, negare, ottenere, ricevere, ricorrere {a}, sospettare {di}, tollerare

Fax ◈ contestar, cursar, dirigir, enviar, escribir, leer, **llegar**, mandar, poner, recibir, remitir, transmitir

Fax ◈ **arrivare**, leggere, mandare, ricevere, rispondere {a}, scrivere, trasmettere

Fe ◈ abjurar {de}, abrazar, abrigar, adherirse {a}, afianzar**se**, alcanzar, alimentar, apostatar {de}, **arraigar** (en

Fede ◈ abbandonare, abbracciare, abiurare, aderire {a}, adottare, alimentare, allontanar**si** {da}, **animare**, avere,

alguien), **brotar**, compartir, conservar, convertir**se** {a}, cuartear**se**, dar, defender, defraudar, difundir**se**, erosionar, extinguir**se**, fortalecer**se**, infundir, inspirar, irradiar, manifestar, mantener, mellar**se**, minar, perder, perseverar {en}, predicar, profesar, quebrantar, quebrar**se**, reavivar, recobrar, recuperar, refugiarse {en}, renegar {de}, renovar, socavar, tener, traicionar

avvicinar**si** {a}, confessare, convertir**si** {a}, credere {a}, difendere, diffondere, divulgare, **fare proseliti**, fondare (su qualcosa), manifestare, maturare, mettere in discussione, perdere, perseguitare, praticare, professare, propagare, riacquistare, rinnegare, ritrovare, seguire, **sorreggere**, **sostenere**, tradire, trasmettere, **vacillare**, venir meno {a}

Fecha ◈ acordar, **aproximarse**, asignar, atenerse {a}, aventurar, celebrar, concertar, conmemorar, **cuadrar**, dar, determinar, **encajar**, fijar, olvidar, poner, recordar, rememorar, saltarse, tener, **vencer**

Data ◈ aggiornare, annunciare, anticipare, **arrivare**, **avvicinarsi**, cadere {in}, cambiare, comunicare, concordare, confermare, conoscere, decidere, definire, destinare, differire, **essere in forse**, fissare, indicare, individuare, mettere, portare, posporre, prorogare, rendere nota, rettificare, rimandare {a}, rinviare {a}, riservare, rispettare, segnare, **slittare**, spostare, stabilire, **tornare** (a qualcuno)

Fechoría ◈ arrepentirse {de}, asumir, cometer, consumar, encubrir, hacer, juzgar, llevar a cabo, maquinar, pagar {por}, perdonar, perpetrar, perseguir, planear, preparar

Misfatto ◈ **avvenire**, commettere, compiere, confessare, consumare, fare, fare luce {su}, impedire, indagare {su}, investigare {su}, macchiarsi {di}, occultare, pagare {per}, pentirsi {di/per}, prevenire, punire {per}, rimediare {a}, riparare, scoprire

Fecundación ◈ cortar, evitar, **fracasar**, intentar, impedir, programar, engendrar {por}, obtener {por}, **tener éxito**

Fecondazione ◈ **andare a buon fine**, **avere successo**, **avvenire**, evitare, fallire, generare {per}, impedire, interrompere, programmare, provare {con}

Felicidad ◈ ahogar**se**, alcanzar, apoderar**se**, aspirar {a}, **brotar**, buscar, colmar {de}, conquistar, conseguir, dar, dar saltos {de}, deparar, derramar, derrochar, desprender, **desvanecerse**, embargar, empañar**se**, estallar {de}, experimentar, explotar {de}, extinguir**se**, henchir**se** {de}, **invadir** (a alguien), irradiar, perder, rebosar, **reinar**, resplandecer {de}, reventar {de}, rezumar, saborear, saltar {de}, sentir, transmitir, truncar**se**, vibrar {de}, vislumbrar

Felicità ◈ afferrare, assaporare, augurare, cercare, condividere, conquistare, conseguire, contenere, dare, **durare**, esultare {di/per}, fare salti {di}, **impadronirsi** (di qualcuno), intravedere, **invadere**, **nascere** {da}, **passare**, **pervadere**, portare, provare, raggiungere, regalare, **regnare**, risplendere {di/per}, scoppiare {di}, smorzare, sprizzare (da tutti i pori), **subentrare**, **svanire**, tendere {a}, traboccare {di}, trattenere, trovare, **venire** {da}, vivere

Felicitaciones ◈ colmar {de}, copar, cosechar, dar, dedicar, deshacerse {en}, enviar, escribir, expresar, hacer extensivo, mandar, recibir, transmitir	**Auguri (felicitazioni)** ◈ accettare, dare, esprimere, fare, formulare, gradire, inviare, mandare, porgere, ricevere, ringraziare {per}, trasmettere
Fémur ◈ fracturar**se**, operar, partir**se**, recolocar, romper**se**	**Femore** ◈ frantumar**si**, fratturar**si**, operare, riposizionare, romper**si**
Fenómeno ◈ **acaecer**, aclarar, describir, descubrir, desencadenar**se**, estudiar, experimentar, explicar, observar, **ocurrir**, predecir, presenciar, producir**se**, **repetirse**, **surgir**	**Fenomeno** ◈ analizzare, **avvenire**, assistere {a}, associare, causare, descrivere, evidenziare, favorire, fronteggiare, generalizzare, **manifestare**, mettere in luce, monitorare, notare, osservare, presentare, provocare, registrare, regolarizzare, **ripetersi**, segnalare, scoprire, spiegare, studiare, trovarsi {di fronte a}, **verificarsi**
Feria ◈ abrir, acabar, acudir {a}, concluir, empezar, inaugurar, montar, visitar	**Fiera** ◈ allestire, aprire, concludere, inaugurare, inaugurare, iniziare, visitare
Ferocidad ◈ aplacar, atacar {con}, combatir {con}, demostrar, disputar {con}, incrementar, pelear {con}, luchar {con}	**Ferocia** ◈ accanirsi {con}, agire {con}, documentare, fermare, manifestare, mitigare, placare, reprimere, scatenare, subire, trattare {con}, uccidere {con}
Ferri ◈ **arribar**, atracar, cargar, chocar, colisionar, coger, cruzar {en}, descargar, embarcar {en}, **encallar**, hundir**se**, ir {en}, llegar {en}, **naufragar**, **navegar**, **partir**, perder, tomar, viajar {en}, **zarpar**	**Traghetto** ◈ **accostare**, affondare, ancorare, **approdare**, armare, attraccare, avvistare, **beccheggiare**, caricare, condurre, essere al timone {di}, inabissars**si**, **incagliarsi**, **inclinarsi**, manovrare, **navigare**, ormeggiare, **partire**, pilotare, perdere, prendere, rimorchiare, salire {su}, **salpare**, scaricare, scendere {da}, **solcare**, tirare in secco, varare, viaggiare {in/su}, **virare**
Ferrocarril ◈ arrancar, arrastrar, arreglar, bajar {de}, **circular**, construir, **descarrilar**, detener, frenar, **llegar**, **partir**, regresar {en}, reparar, **salir**, subir {a}, trasladar**se** {en}, transportar, **viajar**, viajar {en}	**Treno** ◈ accelerare, **arrivare**, **attraversare**, **circolare**, **correre**, **deragliare**, fermare, frenare, **partire**, **raggiungere**, salire {su}, scendere {da}, **sferragliare**, **sfrecciare**, spostar**si**, {in}, **transitare**, **viaggiare**
Fertilidad ◈ aumentar, controlar, estimular, medir, perder, reducir	**Fertilità** ◈ accrescere, alterare, assicurare, aumentare, compromettere, conservare, dare, donare, diminuire, favorire,

	garantire, mancare {di}, mantenere, migliorare, perdere, potenziare, pregiudicare, preservare, propiziare, ridurre, rivelare, salvaguardare, sfruttare, verificare
Fervor ◈ concitar, contagiar, embargar, enfriar**se**, exaltar**se**, ganar, gozar {de}, henchir**se** {de}, perder, reverdecer, sentir, tener	**Fervore** ◈ adempiere {con}, affievolire, **animare**, avere, dimostrare, dire {con}, infondere, manifestare, **pervadere**, pregare {con}, sostenere {con}, **spingere**, suscitare
Festejos ◈ aguar**se**, amenizar, animar, arruinar, boicotear, celebrar, reventar, **tener lugar**	**Festeggiamenti** ◈ abolire, aprire, **avere luogo**, boicottare, celebrare, chiudere, guastare, preparare, rianimare, rovinare, **tenersi**, vivacizzare
Festival ◈ actuar {en}, asistir {a}, celebrar, clausurar, ganar, inaugurar, organizar, participar {en}, **tener lugar**, realizar	**Festival** ◈ assistere {a}, **avere luogo**, cancellare, concorrere {a}, curare, debuttare {a}, dedicare, dirigere, eliminare {da}, esibirsi {a}, gareggiare {a}, ideare, inaugurare, invitare {a}, organizzare, ospitare, partecipare {a}, presentare, programmare, seguire, **svolgersi**, **tenersi**, vincere
Festividad ◈ celebrar, conmemorar	**Festività** ◈ celebrare, commemorare
Fetiche ◈ adorar, convertirse {en}, crear, desmontar, idolatrar	**Feticcio** ◈ adorare, diventare, fare (di qualcosa), idolatrare, recidere (per escissione), venerare
Feto ◈ abortar, conservar, **crecer**, dañar, **depender**, **desarrollarse**, exponer, expulsar, formar**se**, hallar, manipular, mantener, medir, mover**se**, **nacer**, oír, patear, pesar, proteger, salvar, **sobrevivir**	**Feto** ◈ abortire, conservare, **crescere**, danneggiare, espellere, formar**si**, manipolare, misurare, muover**si**, **nascere**, pesare, proteggere, salvare, sentire, **sopravvivere**, **svilupparsi**, trovare, uccidere
Fiabilidad ◈ asegurar, aumentar, avalar, carecer {de}, conferir, constatar, contar {con}, cuestionar**se**, demostrar, empañar, enturbiar, garantizar, gozar {de}, insistir {en}, inspirar (a algo/a alguien), mantener, mejorar, merecer, otorgar (a algo/a alguien), perder, restar (a algo/a alguien), socavar, velar {por}	**Affidabilità** ◈ accreditare, aumentare, avere dubbi {su}, dare atto {di}, dimostrare, distinguersi {per}, esigere, garantire, ispirare, mettere in dubbio, provare, testare [grado di], valutare, verificare
Fianza ◈ avalar, decretar, depositar, imponer, pagar, pedir, poner, rebajar	**Caparra** ◈ anticipare, calcolare, chiedere, dare, detrarre, fissare, intascare, lasciare,

	pagare, pattuire, restituire, ricevere, rimborsare, sborsare, scalare, trattenere, versare
Fiasco ◈ acabar {en}, constituir, llevarse, resultar, suponer, terminar {en}	**Fiasco** ◈ affrontare, ammettere, andare incontro {a}, causare, decretare, determinare, evitare, fare, finire {in}, prevedere, registrare, riprendersi {da}, rischiare, risolversi {in}, rivelarsi, scongiurare, spiegare, subire, temere
Ficción ◈ crear, idear, nutrir**se** {de}, urdir, tramar	**Fiction** ◈ creare, detestare, ideare, nutrir**si** {con/di}, produrre
Ficha ◈ actualizar, anotar {en}, archivar, clasificar, colocar, contener, constar {en}, figurar {en}, **informar**, guardar, llenar, ordenar, rellenar	**Scheda** ◈ aggiornare, archiviare, compilare, consultare, contenere, corredare {di}, fornire, **informare**, predisporre, preparare, produrre, redigere, riempire
Fichaje ◈ acordar, cerrar, concretar**se**, confirmar, conseguir, **costar**, desaconsejar, descartar, fallar, **fracasar**, frustrar**se**, llevar a cabo, negociar, pagar {por}, realizar, renunciar {a}, ultimar	**Ingaggio** ◈ concretizzare, chiudere, **costare**, **fallire**, negoziare, pagare {per}, portare a termine, ridurre, rifiutare, rinunciare {a}, scartare, sconsigliare, strappare, ultimare
Fichero ◈ abrir, acceder {a}, adjuntar, almacenar {en}, borrar, cerrar, confeccionar, copiar, cortar, crear, ejecutar, elaborar, eliminar, enviar, figurar {en}, generar, guardar {en}, realizar, recibir, reunir	**File** ◈ aprire, allegare, cancellare, cestinare, chiudere, copiare, corrompere, creare, elaborare, eliminare, generare, inviare, lavorare {su}, **mancare**, ricevere, salvare {in}
Fidelidad ◈ captar, conquistar, exigir, faltar {a}, guardar, jurar, mantener, mostrar, ofrecer, pedir, prestar, profesar, quebrantar, rendir, romper	**Fedeltà** ◈ chiedere, contare {su}, dichiarare, dimostrare, garantire, giurare, **mancare**, mettere alla prova, premiare, pretendere, promettere, ripagare, servire {con}, **tentennare**, tradire, **vacillare**, **venir meno**, violare
Fiebre ◈ aplacar**se**, **apoderarse**, bajar, combatir, contraer, curar, **desaparecer**, desatar**se**, **entrar** (a alguien), **irse** (a alguien), remitir, sentir, **subir** (a alguien), tener, vencer, **venir** (a alguien)	**Febbre** ◈ abbassare, **arrivare** (a una temperatura), avere, bruciare {di/per}, causare, curare, manifestar**si** {con}, misurare, **passare**, presentare, provocare, ridurre, **salire**, **scendere**, scottare {da/per}, **sfiorare** (una temperatura), superare, **toccare**
Fiera ◈ acechar, ahuyentar, amaestrar, amansar, aplacar, arrojar {a}, **atacar**	**Belva** ◈ addomesticare, affrontare, **aggredire**, allevare, **azzannare**,

(algo/a alguien), **atemorizar**, calmar, cazar, domesticar, echar {a}, encerrar, enfrentar**se** {a}, enjaular, liberar, ponerse {como}, **rugir**, soltar, temer, vencer

cacciare, catturare, chiudere in gabbia, **dilaniare**, domare, fare la posta {a}, incatenare, **infierire**, **ruggire**, **sbranare**, **scappare**, temere, trasformar**si** {in}, uccidere

Fiesta ◈ acudir {a}, aguar**se**, amargar (a alguien), ambientar**se** {en}, amenizar, animar, apagar**se**, asistir {a}, celebrar, colarse {en}, dar, decaer, desinflar**se**, empañar**se**, enfriar**se**, ensombrecer**se**, hacer, invitar {a}, montar, organizar, **prender**, preparar, reventar, tener

Festa ◈ abolire, allestire, andare {a}, animare, aprire, celebrare, chiudere, **culminare**, disertare, fare, finire, guastare, iniziare, intrufolarsi {in}, invitare {a}, lasciare, mandare all'aria, movimentare, offrire, organizzare, partecipare {a}, preparare, ravvivare, rianimare, rovinare, **saltare**, santificare, terminare, vivacizzare

Figura ◈ despuntar, devaluar**se**, dibujar**se**, distorsionar, encarnar, ensuciar, erigir**se**, evocar, inmortalizar, perfilar**se**, proyectar**se**, **recortarse** (sobre algo), socavar, suplantar, sustraer**se** {a/de}, visualizar

Figura ◈ affinare, appesantire, assottigliare, delineare, dipingere, disegnare, distinguere, dominare, evocare, fornire, incarnare, individuare, mettere in rappresentare, risalto, rilevare, ritagliare, schizzare, snellire, **spiccare**, **stagliarsi**, studiare, **svettare**, tratteggiare

Fijación ◈ sentir, tener

Fissazione ◈ avere, sentire, provare, spingere {a}

Fila ◈ engrosar, formar, guardar, hacer, romper, salir**se** {de}, seguir

Fila ◈ accorciare, allungare, aspettare, bloccare, camminare {in}, chiudere, creare, dispor**si** {in}, fare, formare, mettersi {in}, **procedere**, rimanere {in}, saltare, scavalcare, **scorrere**, sedere {in} (prima, seconda), seguire

Filete ◈ adornar, cortar, dorar, freír, pasar, presentar, salpimentar, sazonar, servir

Filetto ◈ alimentarsi {di}, arrostire, battere, cibarsi {di}, cucinare, cuocere, insaporire, lardellare, macerare, mangiare, marinare, nutrirsi {di}, ordinare, preferire, rosolare, sgrassare, speziare, steccare, tagliare, tritare

Filial[1] ◈ entrenar, **jugar**, jugar {contra}, proceder {de}

Primavera (squadra) ◈ allenare, **giocare**, giocare {contro}, venire {da}

Filial[2] ◈ abrir, absorber, dirigir, fundar, instalar, reestructurar, trabajar {en}, emplear {en}

Filiale ◈ aprire, assorbire, dirigere, fondare, ristrutturare, lavorare {in}, impiegare {in}

Fin[1] ◈ abocar**se** {a}, **acercarse**, adivinar, **aproximarse**, augurar, aventurar, dar,

Fine ◈ anticipare, aspettare, **arrivare**, arrivare {a}, assicurare, avere, dare,

llegar {a}, marcar, poner, predicar, predecir, sellar, tener	**deludere**, **entusiasmare**, **giungere**, indicare, indovinare, intravedere, ipotizzare, **mancare**, **piacere**, preludere {a}, prevedere, prospettare, rivelare, rovinare, **soddisfare**, svelare
Fin² ◈ atenerse {a}, distorsionar, establecer, perseguir, tener	**Fine (obiettivo)** ◈ agire {con/per}, attribuire, avere {come}, conseguire, definire, dichiarare, ignorare, indagare {su}, indicare, individuare, ipotizzare, modificare, nascere {con}, ottenere, perseguire, porsi, possedere, prefiggersi, raggiungere, realizzare, rispondere {a}, rivelare, scoprire, tendere {a}, utilizzare (qualcosa/qualcuno) {con/per}
Final ◈ abocarse {a}, acercarse, acometer, alcanzar, amagar, anticipar, aproximarse, atisbar, augurar, **avecinarse**, aventurar, deparar, destripar, embocar, encarar, esperar, llegar {a}, llevar {hasta}, marcar, precipitar**se**, resistir {hasta}, sellar, tener, vislumbrar	**Finale** ◈ anticipare, aspettare, **arrivare**, arrivare {a}, assicurare, avere, dare, **deludere**, **entusiasmare**, **giungere**, indicare, indovinare, intravedere, ipotizzare, **mancare**, **piacere**, preludere {a}, prevedere, prospettare, rivelare, rovinare, **soddisfare**, svelare
Finalidad ◈ actuar {con}, albergar, alejar**se** {de}, cumplir, definir, descubrir, desvirtuar, detectar, determinar, emplear (a alguien/algo) {con}, fijar**se**, hacer (algo) {con}, modificar, obtener, perder, perseguir, poseer, responder {a}, revelar, **subyacer**, tender {a}, tener {como/por}, utilizar (a alguien/algo) {con}	**Finalità** ◈ agire {con/per}, attribuire, avere {come}, conseguire, definire, dichiarare, ignorare, indagare {su}, indicare, individuare, ipotizzare, modificare, nascere {con}, ottenere, perseguire, porsi, possedere, prefiggersi, raggiungere, realizzare, rispondere {a}, rivelare, scoprire, tendere {a}, utilizzare (qualcosa/qualcuno) {con/per}
Finalista ◈ convertir**se** {en}, dejar, elegir, galardonar, llegar {a}, premiar, proclamar**se**, **quedar**, salir, seleccionar	**Finalista** ◈ premiare, proclamar**si**, rimanere, scegliere, selezionare
Finalización ◈ abocar**se** {a}, atisbar, gozar {de}	**Ultimazione** ◈ agevolare, assicurare, favorire, giungere {a}, ostacolare, prevedere, prorogare, prospettare, raggiungere, sollecitare
Financiación ◈ asignar, buscar, canalizar, conceder, encontrar, negar, **recaer**, regatear	**Finanziamento** ◈ accordare, aspettare, assegnare, assicurare, chiedere, conceder, confermare, elargire, fare istanza {per}, mettere un tetto {a}, negare, negoziare, offrire, ottenere, reperire, revocare, ricevere, sospendere
Finanzas ◈ administrar, andar bien/mal	**Finanze** ◈ amministrare, attingere {a},

{de}, disponer {de}, equilibrar, estabilizar, manejar, mejorar, poner orden {en}, sanear	controllare, disporre {di}, risanare, sperperare, sprecare
Finca ◈ adquirir, alojar**se** {en}, derribar, embargar, expropiar, hipotecar, instalar**se** {en}, mudar**se** {a/de}, poseer, recalificar, tasar, trasladar**se** {a/de}, traspasar, visitar	**Proprietà (immobiliare)** ◈ acquisire, acquistare, cedere, ereditare, espropriare, ipotecare, comperare/mettere/vendere all'asta, occupar**si** {di}, riqualificare, tassare, trasferir**si** {in}, traslocare {in}, vendere, vivere {in}
Finura ◈ **faltar**, hablar {con}, tratar {con}	**Finezza** ◈ avere, esprimer**si** {con}, parlare {con}, trattare {con}
Firma ◈ agilizar, autentificar, avalar, comprobar, compulsar, conseguir, convalidar, desbloquear, echar, estampar, **faltar**, falsificar, grabar, imitar, imprimir, pedir, poner, recabar, recoger, reunir, rubricar {con}, **urgir**, validar, verificar	**Firma** ◈ aggiungere, andare/mandare {a} (del rettore, del direttore), apporre, autenticare, contraffare, controllare, convalidare, copiare, depositare, falsificare, imitare, **mancare**, mettere, raccogliere, scarabocchiare, **urgere**, vergare, verificare
Firmeza ◈ ablandar**se**, demostrar, mantener, mostrar	**Fermezza** ◈ affermare {con}, agire {con}, chiedere, dimostrare, gestire {con}, mantenere, negare {con}, ostentare, promettere, reagire {con}, richiedere, rivelare, trattare {con}, usare
Fiscal ◈ **acusar**, **argumentar**, elegir, encargar**se**, **interrogar**, **investigar**, **llevar** (un asunto), nombrar, **pedir**, **preguntar**, **proponer**, **reclamar**, **solicitar**	**Pubblico Ministero (PM)** ◈ **assumere l'incarico**, incaricare, interpellare, **interrogare**, mettere nelle mani {di}, nominare, **perdere**, ricusare, rivolger**si** {a}, **vincere**
Fiscalidad ◈ aumentar, cambiar, incrementar, mejorar, rebajar, reducir, reformar	**Fiscalità** ◈ aumentare, cambiare, migliorare, ridurre, riformare
Fisco ◈ burlar, cumplir {con}, declarar {a}, defraudar, eludir, engañar, evadir, ocultar {a}, pagar {a}, **recaudar**, reclamar {a}, tributar {a}	**Fisco** ◈ **accertare**, **addebitare**, aggirare, aprire/chiudere un contenzioso {con}, **assorbire** (tutte le risorse), avere fastidi/noie/problema {con}, denunciare {a}, dichiarare {a}, eludere, essere/metter**si** in regola {con}, evadere, frodare, pagare, **tartassa**, **tassa**
Físico[1] ◈ contratar, **demostrar**, ejercer {como/de}, **estudiar**, galardonar, **investigar**, nombrar, premiar, **proponer**,	**Fisico (scienziato)** ◈ **affermare**, assumere, **dimostrare**, lavorare {come}, nominare, premiare, **ritenere**, **scoprire**,

trabajar {como/de}	**sostenere**, **studiare**
Físico[2] ◈ cuidar, deteriorar**se**, jugarse, lucir, mejorar, poseer, tener	**Fisico** ◈ abituare, aggredire, allenare, appesantire, corroborare, curare, danneggiare, debilitare, devastare, distruggere, giocarsi, indebolire, irrobustire, logorare, migliorare, minare, ottenere, possedere, rafforzare, rassodare, rigenerare, rinvigorire, rovinarsi, scolpire, sfiancare, sfoggiare, sottoporre, sviluppare, temprare, tonificare, trascurare
Fisonomía ◈ adquirir, alterar, cambiar, desfigurar, destacar**se**, dotar {de}, exhibir, identificar, **llamar la atención**, lucir, mantener, modificar, mostrar, poseer, reconocer, recuperar, renovar, tener, transformar**se**	**Fisionomia** ◈ accentuare, acquisire, alterare, assumere, avere, cambiare, **chiamare l'attenzione**, **colpire**, conferire, distinguere, donare, enfatizzare, evidenziare, **ingannare**, migliorare, modificare, mostrare, mutare, presentare, riconoscere, **trarre in inganno**, trasformar**si**
Fístula ◈ descubrir, eliminar, localizar, presentar, tratar	**Fistola** ◈ eliminare, localizzare, presentare, scoprire, trattare
Fisura ◈ detectar, presentar, producir**se**, provocar, reparar, restañar	**Crepa** ◈ allargare, aprire, chiudere, eliminare, **fendere**, infilar**si** {in}, introdur**si** {in}, ispezionare, lasciare, otturare, passare {attraverso}, penetrare {attraverso}, praticare, presentare, produrre, ridurre, rilevare, **solcare**, **tagliare**
Flacidez ◈ combatir, controlar, disimular, evitar, luchar {contra}, presentar	**Flaccidità** ◈ combattere, evitare, lottare {contro}, nascondere, presentare
Flamenco ◈ bailar, cantar, escuchar	**Flamenco** ◈ ballare, cantare, ascoltare
Flan ◈ comer, elaborar, hacer, preparar	**Budino** ◈ fare, mangiare, preparare, servire
Flash ◈ **deslumbrar**, disparar, **cegar**, modular, prohibir, **saltar**, usar, utilizar	**Flash** ◈ abbagliare, **accecare**, azionare, proibire, usare, utilizzare
Flecha ◈ acertar, **alcanzar** (a algo/a alguien), apuntar {con}, **dar** (a algo/a alguien), **dar en el blanco**, dirigir (a algo/a alguien), disparar, **errar**, **fallar**, **indicar**, lanzar, orientar, seguir, **surcar**, **volar**	**Freccia** ◈ **andare a segno**, **arrivare**, **attraversare**, **bucare**, **colpire**, colpire {con}, conficcar**si**, **ferire**, **indicare**, intagliare, lanciare, orientare, **penetrare**, scagliare, scoccare, seguire, tirare, **trafiggere**, **trapassare**, **uccidere**, **volare**

Flechazo ◈ **surgir**, tener	**Colpo di fulmine** ◈ avere, **scattare**
Flema ◈ mostrar, demostrar, perder, tener	**Flemma** ◈ avere, conservare, lavorare {con}, mantenere, muoversi {con}, perdere, scuotere
Flequillo ◈ alzar, cortar, dejar**se**, encresparse, fijar, moldear, peinar	**Frangia** ◈ alzare, fissare, increspar**si**, lasciar**si**, pettinare, tagliare
Flexibilidad ◈ dar, exigir, mostrar, obtener, lograr, pedir, perder, permitir, proporcionar, recuperar, tener	**Flessibilità** ◈ acquisire, assicurare, aumentare, conferire, consentire, dimostrare, esercitare, esigere, garantire, introdurre, perdere, permettere, sfruttare, sviluppare
Flexo ◈ apagar, desenchufar, encender, enchufar	**Lampada (da tavolo a braccio)** ◈ accendere, orientare, schermare, spegnere
Flojera ◈ **entrar**, provocar, sentir, tener, vencer	**Fiacca** ◈ avere, lavorare {con}, sentire, **venire** (a qualcuno), vincere
Flor ◈ **abrirse**, **agostarse**, **ajarse**, arrancar, **brotar**, coger, echar, **marchitarse**, recoger, retoñar, reverdecer	**Fiore** ◈ annusare, appassire, **aprirsi**, **avvizzire**, **chiudersi**, cogliere, coltivare, **crescere**, disporre, innaffiare, mandare, mettere all'occhiello, **marcire**, **morire**, **nascere**, **profumare**, raccogliere, recidere, regalare, ricevere, **sbocciare**, **schiudersi**, **sfiorare**, **spuntare**, strappare
Flora ◈ arrasar, destruir, estudiar, **evolucionar**, perjudicar, preservar, quemar, recuperar, **resurgir**, salvar	**Flora** ◈ bruciare, distruggere, pregiudicare, preservare, salvare, studiare
Florecimiento ◈ adelantar**se**, asistir {a}, augurar, ayudar {a}, **darse**, favorecer, impedir, permitir, producir**se**, propiciar, provocar, reivindicar, retrasar**se**, **tener lugar**	**Fioritura** ◈ ammirare, anticipare, aspettare, assicurare, assistere {a}, **avvenire**, **durare**, favorire, **finire**, godersi, impedire, ottenere, permettere, prevedere, provocare, ritardare, saltare
Florero ◈ **adornar**, **alegrar**, arreglar, colocar, **estorbar**, **impedir**, meter {en}, **ocultar**, poner {en}, **tapar**	**Portafiori** ◈ **adornare** (una stanza, un ambiente), mettere {in}, **nascondere**, posizionare, **rallegrare**
Florituras ◈ adornar {con}, admitir, asombrar {con}, **caber**, deleitar {con}, hablar {con}, hacer, permitir**se**, poner	**Fioriture** ◈ abbellire {con}, adornare {con}, ammettere, inserire, lanciarsi {in}, meravigliare {con}, parlare {con}, stupire {con}

Flota ◈ amarrar, atracar, **entrar en batalla**, formar, hundir**se**, **naufragar**, **zarpar**, **zozobrar**

Flotta ◈ allestire, annientare, armare, attaccare, comandare, debellare, **dirigere**, dislocare, dispiegare, disporre {di}, distruggere, **fare rotta** {verso}, formare, intercettare, mandare, mantenere, mettere insieme, possedere, potenziare, ricostituire, ridurre, **ripiegare**, schierare, sconfiggere

Fluidez ◈ adquirir, dar, dotar {de}, expresar**se** {con}, hablar {con}

Fluidità ◈ acquisire, aumentare, conferire, consentire, dimostrare, esprimer**si** {con}, garantire, mancare {di}, muoversi {con}, parlare {con}, perdere, permettere, possedere, presupporre, richiedere, scorrere {con}, sviluppare

Fluido ◈ contener, **correr**, derramar**se**, desprender, diluir, emanar, expeler, exudar, **salir**, soltar, verter

Fluido ◈ **colare**, contenere, diffondere, diluire, emanare, espellere, **filtrare**, percepire, perdere, scorrere, spalmare, spargere, stendere, usare, **uscire**, versar**si**

Flujo ◈ acelerar, aprovechar, asegurar, atravesar aumentar, bloquear, canalizar, **circular**, comparar, contener, controlar, **correr**, crear, desviar, direccionar, dirigir, **discurrir**, disminuir, encauzar, favorecer, frenar, garantizar, interrumpir, limitar, mantener, mejorar, obstaculizar, obtener, permitir, producir, ralentizar, recorrer, reducir, regularizar, resistir {a}, seguir, taponar, usar, variar

Flusso ◈ accelerare, agevolare, arginare, arrestare, assicurare, aumentare, bloccare, canalizzare, contenere, controllare, convogliare, deviare, diminuire, dirigere, facilitare, favorire, fermare, frenare, garantire, gestire, impedire, incanalare, interrompere, **investire**, limitare, mantenere, modificare, ostacolare, ottenere, permettere, produrre, rallentare, regolamentare, regolare, resistere {a}, ridurre, ripristinare, **scorrere**, seguire, tamponare

Foco[1] ◈ **alumbrar**, apagar, encender

Riflettore ◈ accendere, **illuminare**, puntare, spegnere

Foco[2] ◈ constituir, descubrir, detectar, extinguir**se**, **surgir**

Focolaio ◈ contenere alla fonte, creare, dare origine {a}, diagnosticare, distruggere, domare, eliminare, estinguere, individuare, isolare, reprimere, rilevare, **scoppiare**, scoprire, soffocare, spegnere

Fogón ◈ alimentar, apagar, atender, cocinar {en}, compartir, dedicar**se** {a}, encender, trabajar {en}

Fornello ◈ accendere, cuocere {su}, cucinare (cu), dedicar**si** {a}, spegnere

Fuoco (del fornello) ◈ abbassare, alzare, togliere {da}

Folio ◈ anotar {en}, arrugar**se**, ensuciar, entregar, escribir, firmar, garabatear {en}, redactar, romper**se**

Foglio ◈ accartocciar**si**, allargare, appallottolare, appuntare {su}, buttare, centimetrare, colorare, compilare, consegnare, conservare, fotocopiare, intestare, piegar**si**, quadrettare, scarabocchiare {su}, scrivere {su}, strappar**si**

Follaje ◈ **cubrir**, **filtrar**, **ocultar**

Fogliame ◈ **coprire**, **nascondere**, raccogliere

Folletín ◈ escribir, editar, publicar

Romanzo d'appendice ◈ adattare (per la tv, per il cinema), editare, leggere, scrivere, pubblicare, recensire, stampare

Folleto ◈ adjuntar, anunciar {en}, autorizar, buzonear, **circular**, componer, corregir, difundir, distribuir, editar, enviar, escribir, **explicar**, imprimir, **indicar**, **informar**, mostrar, presentar, publicar, redactar, **registrar**, repartir, **señalar**, titular

Depliant (pubblicità) ◈ allegare, correggere, distribuire, fare volantinaggio {di}, **informare**, lasciare nella cassetta della posta, spedire, stampare, trovare

Opuscolo ◈ autorizzare, **indicare**, intitolare, mostrare, presentare, pubblicare, scrivere, **spiegare**

Follón ◈ armar**se**, liar**se**, meter**se** {en}, montar, organizar**se**, resolver, tener

Baccano ◈ **cessare**, continuare, **disturbare**, fare, lamentarsi {per}, produrre, provocare, ridurre, scatenare, **scoppiare**, sentire, sollevare, sopportare, subire, **svegliare**

Fomento ◈ abordar, apoyar, emprender, favorecer

Crescita (sviluppo) ◈ avviare, intraprendere, favorire

Fondo ◈ abrir, blanquear, blindar, canalizar, carecer {de}, congelar, dedicar, depositar, desbloquear, desviar, engrosar, esquilmar, gestionar, intervenir, invertir, malversar, manejar, pedir, recabar, recaudar, recoger, reunir, sacar, solicitar, tener

Fondo (d'investimento) ◈ amministrare, aprire, bloccare, congelare, convogliare, destinare, dirottare, investire {su}, **mancare**, prelevare, procurar**si**, raccogliere, recuperare, rubare, sbloccare, **servire**, sottrarre, **sparire**, spendere, spostare {su}, trovare, usare, utilizzare

Forcejeo ◈ asistir {a}, **durar**, entablar, enzarzarse {en}, iniciar**se**, mantener, producir**se**, sostener, protagonizar

Competizione ◈ abbandonare, affrontare, affrontar**si** {in}, arbitrare, assistere {a}, bloccare, creare, confrontarsi {in}, dare il via {a}, dirigere, disputare, favorire, garantire, generare, innescare, promuovere, reggere, rinunciare {a}, scatenare, stimolare, temere, trionfare

	{in}, vincere
Forma ◈ adoptar, adquirir, calcar, cambiar {de}, cobrar, conservar, dar, dotar {de}, guardar, mantener, modelar, moldear, mostrar, perder, presentar, recobrar, respetar, revestir, tener, tomar, transgredir	**Forma** ◈ adottare, alterare, assumere, cambiare, cercare, conferire, costruire, creare dare, elaborare, ideare, imprimere, mantenere, modificare, offrire, optare {per}, plasmare, preferire, prendere, proporre, scegliere, sperimentare, sviluppare, trovare, usare
Formación[1] ◈ constituir, encabezar, liderar, organizar, pertenecer {a}, ser miembro {de}	**Formazione (gruppo)** ◈ costituire, essere a capo {di}, formare, mettere insieme, guidare, sciogliere
Formación[2] ◈ absorber, adquirir, aportar, aprovechar, completar, concluir, culminar, dar, impartir, mejorar, poseer, recibir, tener	**Formazione** ◈ acquisire, affidare, agevolare, approfondire, arricchire, assicurare, conseguire, consentire, completare, continuare, dare, favorire, fornire, integrare, migliorare, perfezionare, promuovere, proseguire, ricevere, richiedere, utilizzare, valorizzare
Formalidad[1] ◈ abreviar, agilizar, diligenciar, constituir, cubrir, cumplimentar, cumplir {con}, plegar**se** {a}, saltarse, simplificar	**Formalità (burocrazia)** ◈ adempiere, compiere, conoscere, disattendere, eliminare, eludere, espletare, evitare, ignorare, informar**si** {su}, introdurre, occuparsi {di}, odiare, osservare, prescrivere, richiedere, sbrigare, seguire, semplificare, sottostare {a}
Formalidad[2] ◈ aparentar, comportarse {con}, dar, establecer, exigir, guardar, requerir, revestir, rogar	**Serietà** ◈ agire {con}, comportarsi {con}, dimostrare, esigere, mantenere, pregare {di} (massima), richiedere
Formalismo ◈ apartar**se** {de}, caer {en}, conducir {a}, detestar, encerrar**se** {en}, favorecer, **gustar**, huir {de}, imponer, impulsar, liberar**se** {de}, oponer**se** {a}, renunciar {a}, reparar {en}, revestir**se** {de}, superar	**Formalismo** ◈ abbandonar**si** {a}, attaccare, detestare, esasperare, imporre, improntare (qualcosa) {a}, ispirar**si** {a}, lottare {contro}, oppor**si** {a}, peccare {di}, reagire {a}, seguire, spogliar**si** {di}, superare, tendere {a}, tollerare, vincere
Formato ◈ adaptar, aumentar, cambiar, elegir, recortar, reducir	**Formato** ◈ adattare, aumentare, avere, cambiare, presentare, ridurre, rimpicciolire, scegliere
Fórmula ◈ acuñar, adherirse {a}, aplicar, arbitrar, buscar, conocer, dar {con}, deducir, descifrar, descubrir, desvelar, dilucidar, emplear, encontrar, enunciar, hallar, idear, implantar, prosperar,	**Formula** ◈ abbandonare, adottare, alterare, applicare, avere, **avere/fare effetto**, capire, cercare, completare, correggere, creare, definire, ideare, imparare, individuare, inventare, leggere,

recurrir {a}, simplificar, **surtir efecto**, tener, usar	modificare, pronunciare, proporre, recitare, ripetere, risalire {a}, rubare, scoprire, seguire, sperimentare, trovare, usare, utilizzare, valutare, variare
Formulario ◈ exigir, presentar, rellenar, requerir	**Formulario** ◈ compilare, **contenere**, dichiarare {in}, (pre)munir**si** {di}, presentare, riempire
Foro ◈ auspiciar, intervenir {en}, organizar, participar {en}, presidir	**Forum** ◈ intervenire {in}, organizzare, partecipare {a}, prendere parte {a}, presiedere, promuovere, seguire, **vertere** {su}, vivacizzare
Forro ◈ fabricar, rasgar**se**, romper**se**	**Fodera** ◈ avere, cucire {in}, **proteggere**, romper**si**, staccare, strappar**si**
Fortalecimiento ◈ conseguir, contribuir {a}, provocar, redundar {en}, trabajar {para}	**Potenziamento** ◈ chiedere, contribuire {a}, favorire, lavorare (a/per/su), ottenere, sollecitare
Fortaleza¹ ◈ asaltar, atacar, cercar, construir, defender, invadir	**Fortezza** ◈ accerchiare, assediare, attaccare, conquistare, costruire, difendere, invadere, prendere, prendere d'assalto, visitare
Fortaleza² ◈ demostrar, derrochar, desplegar, exhibir, hallar, manifestar, mantener, minar, perder, tener	**Vigore** ◈ acquisire, acquistare, aumentare, avere, cedere {a}, **consentire**, conservare, contrastare, dimostrare, esaurire, fiaccare, indebolire, infondere, mancare, mancare {di}, perdere, possedere, privare {di}, recuperare, richiedere, riprendere, **spingere**, sprigionare
Fortificación ◈ alzar**se**, arrasar, construir, defender, destruir, levantar, vigilar	**Fortificazione** ◈ abbattere, alzare, colpire, costruire, difendere, prendere d'assalto, sorvegliare
Fortuna¹ ◈ declinar, deparar, destinar, **favorecer** (a alguien), marcar, probar, sonreír, tener, tropezar**se** {con}	**Fortuna** ◈ **abbandonare**, **arridere** (a qualcuno), **assistere**, augurare (buona), avere bisogno {di}, **favorire**, **girare le spalle** (a qualcuno), possedere, sfidare, **sorridere**, sperare {in} tentare
Fortuna² ◈ acaparar, acrecentarse, acumular, amasar, atesorar, **costar**, decrecer, dedicar, derrochar, despilfarrar, dilapidar, disipar, emplear, engrosar, forjar, ganar, gastar, hacer, heredar, labrar**se**, legar, lograr, malgastar, ostentar, perder, reunir, tener	**Fortuna (beni)** ◈ accumulare, **ammontare** {a} (una somma), contendersi, costruire, dilapidare, ereditare, donare, giocarsi, guadagnare, lasciare, mettere insieme, perdere, possedere, rinunciare {a}, riunire, sperperare, sprecare, tesaurizzare, vincere, valutare

Foso ◈ caer {en}, cavar, excavar, hacer, hundir**se** {en}, salir {de}, sumir**se** {en}

Fosso ◈ aprir**si**, cadere {in}, coprire, creare, delimitare, evitare, finire {in}, piombare {in}, saltare, scavare, superare

Fotocopia ◈ adjuntar, aportar, hacer, sacar, solicitar

Fotocopia ◈ allegare, chiedere, fare

Fotocopiadora ◈ atascar**se**, **averiarse**, conectar, enchufar, **funcionar**, instalar, manejar, reparar

Fotocopiatrice ◈ attivare, bloccare, collegare, **incastrarsi**, riparare

Fotografía ◈ ampliar, aparecer {en}, desenfocar, desvaír**se**, difundir**se**, digitalizar, enmarcar, exponer, hacer, obtener, manipular, mostrar, **perder color/nitidez**, procesar, publicar, reducir, retocar, revelar, sacar, salir {en}, tomar, trucar, velar**se**, ver

Fotografia ◈ autografare, esporre, fare, **immortalare**, immortalare {in}, incorniciare, ingrandire, mettersi in posa {per}, ottenere, **perdere colore/nitidezza**, pubblicare, ritoccare, **ritrarre**, sbiadir**si**, scattare, sfocare, stampare, sviluppare, truccare

Fracaso ◈ abocar**se** {a}, acarrear, **acuciar**, admitir, afrontar, amortiguar, aprender {de}, arrastrar {a}, asumir, augurar, auspiciar, avecinar**se**, cargar {con}, conducir {a}, constituir, consumar**se**, corregir, cosechar, deparar, desembocar {en}, difuminar**se**, digerir, dirigir**se** {a}encajar, encaminar**se** {a}, encarar, enderezar, enjugar, evitar, fraguar**se**, hacer frente {a}, **llegar**, llevar {a}, mitigar, paliar, preconizar, predestinar {a}, reconocer, reponerse {de}, responder {de}, resultar, saborear, saldarse {con}, **sobrevenir**, sufrir, superar, tener, vivir

Fallimento ◈ affrontare, ammettere, andare incontro {a}, causare, concluder**si** {con}, confermare, decretare, determinare, dichiarare, essere destinato {a}, evitare, finire {con/in}, impedire, liquidare, portare {a}, prevedere, prevenire, rassegnarsi {a}, registrare, riprendersi {da}, rischiare, rispecchiare, rivelarsi, salvar**si** {da}, sottolineare, subire, temere, trascinare {in}

Fractura ◈ consumar**se**, curar**se**, hacer**se**, ocasionar, producir**se**, provocar, recuperarse {de}, reparar, sufrir, tener

Frattura ◈ causare, consumar**si**, curar**si**, evitare, impedire, generare, portare {a}, presentare, procurar**si**, provocare, ricomporre, ridurre, riportare, rischiare, riscontrare, sanare, subire

Fragancia ◈ aspirar, crear, desprender**se**, oler, producir

Fragranza ◈ annusare, avvertire, diffonder**si**, creare, emanare, mescolare, percepire, **permanere**, **persistere**, riconoscere, **riempire l'aria**, sprigionare

Fragilidad ◈ aprovechar, criticar, darse cuenta {de}, dejar patente, demostrar,

Fragilità ◈ aumentare, causare, compensare, evidenziare, far fronte {a},

evidenciar, ignorar, manifestar, poner al descubierto, reconocer	indicare, individuare, manifestare, mostrare, nascondere, riconoscere, ridurre, rivelare, sfruttare, svelare, tradire
Fragor ◈ aguantar, **aterrar**, aumentar, **asustar**, caer {en}, **cesar**, encontrar**se** {en}, fallecer {en}, notar, oír, percibir, resistir, sentir	**Fragore** ◈ abituar**si** {a}, attenuare, attutire, aumentare, avvertire, causare, **cessare**, continuare, generare, percepire, **provenire** {da}, sentire, sopportare, **squarciare**, trasalire {a/per}, udire
Franja ◈ **dividir**, recorrer, **rodear**, **separar**	**Striscia** ◈ circondare, comprendere, **dividere**, **separare** **Fascia** ◈ **avvolgere**
Fragmento ◈ coser, hilvanar, juntar, pegar, recoger, recomponer, recopilar, reunir, unir	**Frammento** ◈ analizzare, catalogare, classificare, conservare, cucire, datare, incollare, inserire, prelevare, raccogliere, recuperare, staccare, trovare, unire
Franqueza ◈ expresar**se** {con}, hablar {con}	**Franchezza** ◈ ammirare, apprezzare, comportarsi {con}, denotare, dire {con}, esprimer**si** {con}, parlare {con}, rispondere {con}
Frasco ◈ abrir, conservar {en}, **contener**, destapar, guardar {en}, llenar, meter {en}, precintar, tapar, vaciar	**Boccetta** ◈ aprire, chiudere, conservare {in}, **contenere**, conservare {in}, mettere {in}, riempire, rompere, stappare, tappare, vuotare
Frase ◈ acuñar, **aflorar**, analizar, apostillar, citar, clavar, componer, **constar** (de algo), construir, copiar, corregir, decir, empezar, emplear, encabezar, entrecomillar, entrecortar**se**, escribir, escuchar, extrapolar, formar, hacer, hilar, hilvanar, interpretar, interrumpir, ligar, oír, ordenar, pronunciar, puntuar, recalcar, recordar, repetir, subrayar, tergiversar, terminar	**Frase** ◈ accorciare, aggiungere, allungare, analizzare, annotare, ascoltare, cancellare, capire, citare, comporre, concludere, concludere {con}, correggere, costruire, decifrare, depennare, dettare, elaborare, eliminare, esordire {con}, formare, formulare, iniziare, inserire, interpretare, interrompere, leggere, mozzare, omettere, pronunciare, ricordare, riferire, ripetere, riportare, rispondere {con}, scrivere, sentire, smembrare, suggerire, terminare, trovare, usare, virgolettare
Fraude ◈ anidar, **ascender** {a}, combatir, cometer, denunciar, descubrir, destapar, desvelar, detectar, esclarecer, investigar, ocultar, perpetrar, perseguir, realizar,	**Frode** ◈ arrestare {per}, carpire {con}, combattere, commettere, condannare {per}, denunciare, ideare, indagare {su}, organizzare, ottenere {con}, perpetrare,

revelar, sacar a la luz, **salir a la luz**, subsanar, tramar, urdir, vencer

prevenire, scoprire, segnalare, smascherare, sottrarre {con}, subire, sventare

Frecuencia ◈ ajustar, **bajar**, calcular, calibrar, evaluar, **martillar**, medir, **oscilar**, registrar**se**, **subir**, usar

Frequenza (cadenza) ◈ aumentare, avere, avvenire {con}, capitare {con}, diradare, intensificare, manifestarsi {con}, misurare, **picchiare duro**, presentarsi {con}, pulsare {con}, registrare, ridurre, rilevare

Frecuencia ◈ captar, sintonizar

Frequenza ◈ captare, sintonizzare, trasmettere {su}

Fregado ◈ armar, estar {en}, liar, meter**se** {en}, montar, organizar

Pasticcio ◈ cacciar**si** {in}, combinare, essere {in}, finire {in}, innescare, metter**si** {in}, provocare, trovarsi {in}, toglier**si** {da}

Fregona ◈ **absorber**, agarrar, escurrir, limpiar {con}, pasar, retorcer, secar {con}

Mocio ◈ asciugare {con}, **assorbire**, passare, prendere, pulire {con}, strizzare

Frenazo ◈ dar, pegar, sufrir

Inchiodata ◈ accennare {a}, evitare, fare, **lasciare la traccia**

Frenesí ◈ alcanzar, desatar

Frenesia ◈ **assalire**, aumentare, avvertire, calmar**si**, contenere, controllare, creare, **crescere**, diminuire, essere in preda {a}, mostrare, percepire, perdere, **pervadere**, placar**si**, **prendere** (a qualcuno), provare, provocare, reprimere, scatenar**si**, spegner**si**, suscitare, **svanire**

Freno ◈ accionar, activar, aplicar, echar, fallar, gastar**se**, pisar, poner (a algo), soltar

Freno ◈ allentare, attivare, azionare, bloccare, controllare, manovrare, mettere, montare, porre, premere, revisionare, rompere, stringere, tirare, togliere, usare

Frente[1] ◈ enviar {a}, ir {a}, luchar {en}

Fronte (militare) ◈ andare {a}, combattere, essere attivo {su}, incidere {su}, impegnar**si** {su}, mandare {a}, operare {su}, schierar**si** {su}

Frente[2] ◈ **acercarse**, **avecinarse**, **pasar**

Fronte (meteorologia) ◈ **avvicinarsi**, **passare**

Frente[3] ◈ besar, fruncir, secar

Fronte ◈ abbassare, aggrottare, alzare, asciugar**si**, baciare {in}, corrucciare, corrugare, increspare, raggrinzire

Fresco ◈ admirar, analizar, conservar,

Affresco ◈ ammirare, analizzare, attribuire

cubrir, decorar, destruir, deteriorar**se**, exhibir, mirar, pintar, restaurar, trazar, ver	(a qualcuno), commissionare, contemplare, custodire, danneggiare, datare, dipingere, fare, firmare, guardare, ispirare, lavorare {a}, mostrare, ospitare, osservare, portare a termine, **raffigurare**, realizzare, restaurare, rimirare, riprodurre, **ritrarre**, sfregiare
Fresca[1] ◈ aprovechar, buscar, salir {con}, trabajar {con}, tumbarse {a}, venir {con}	**Fresco** ◈ approfittare {di}, cercare, lavorare {con}, uscire {con},
Fresca[2] ◈ decir, soltar	**Insolenza** ◈ dire, rispondere {con}, uscirsene {con}
Frescor ◈ llenar**se** {de}, notar, respirar, sentir	**Frescura** ◈ cercare, **cullare**, notare, respirare, riempir**si** {di}, sentire, trasmettere
Fricción ◈ aumentar, causar, crear, disminuir, evitar, generar, originar, producir, provocar, reducir, suavizar, **surgir**	**Attrito** ◈ attenuare, aumentare, causare, **non consentire**, determinare, eliminare, **emergere**, generare, mettere in luce, **nascere**, percepire, provocare, ridurre, sollevare, **sorgere**, superare
Frío ◈ ahuyentar, aplacar**se**, **arreciar**, **asomar**, atemperar, **azotar**, combatir, **dar** (a alguien), **entrar** (a alguien), estremecerse {de}, guarecerse {de}, **irse** (a alguien), **llegar**, mitigar, morirse {de}, pasar, preservar {de}, quitar, **recrudecerse**, **remitir**, resguardarse {de}, sentir, temblar {de}, tener, tiritar {de}	**Freddo** ◈ abituarsi {a}, affrontare, amare, **arrivare**, aspettare, **attanagliare**, avere, combattere, difender**si** {da}, esporre {a}, fare, generare, intorpidirsi {per}, **mettere a dura prova**, morire (dal/di), patire, preferire, prendere, proteggers**i** {da}, rabbrividire {per}, rattrappire {per}, riparar**si** {da}, scemare, sentire, sfidare, sfuggire {a}, soffrire, sopportare, temere, **tornare**, tremare {per}, **uccidere**
Frivolidad ◈ abandonar, abordar {con}, acrecentar, actuar {con}, acusar {de}, caer {en}, calificar {de}, cometer, criticar, denunciar, evitar, huir {de}, permitir, provocar, tachar {de}, tratar {con}	**Frivolezza** ◈ agire {con}, ammettere, commettere, concedersi, condannare, criticare, denunciare, dire, disprezzare, disputare {su}, essere incline {a}, evitare, perdersi {in}, prevalere {su}, rivelare, scivolare {in}, sconfinare {in}, spruzzare (un po' di), trattare {con}
Frontera ◈ abrir, anular, blindar, bordear, burlar, cerrar, cruzar, delimitar, demarcar, derrumbar, detener**se** {en}, dibujar, difuminar, diluir, eliminar, establecer, llegar {a}, lindar {con},	**Frontiera** ◈ abbattere, aprire, arrivare {a}, attraversare, bloccare, bloccare {a}, chiudere, controllare, definire, delimitare, eliminare, **esistere**, fissare, marcare, mettere, militarizzare,

marcar, rebasar, recorrer, romper, sobrepasar, transgredir, traspasar, trazar, violar, vulnerar

oltrepassare, passare, presidiare, proteggere, rafforzare, raggiungere, scorgere, **separare**, spinger**si** {oltre}, spostare, stabilire, superare, tracciare, valicare, varcare, violare

Frontón ◈ abarrotar, abrir, cerrar, clausurar, construir, inaugurar, llenar

Sferisterio ◈ abbandonare, accalcarsi {in}, accedere {a}, affollare, andare {a}, andare in scena {a}, aprire, chiudere, costruire, entrare {in}, frequentare, gremire, inaugurare, invadere, riempire, sfollar**si**, sgombrare, uscire {da}

Frustración ◈ **anidar**, caer {en}, causar, colmar {de}, conjurar, crear, dejar salir, deparar, descargar, engendrar, **entrar** (a alguien), experimentar, expresar, deparar, generar, hundir**se** {en}, **invadir** (a alguien), manifestar, ocasionar, ocultar, padecer, producir, sentir, soltar, sufrir, superar, tener, traslucir**se**, vencer

Frustrazione ◈ accumulare, aumentare, **avere sbocchi**, cadere {in} (profonda), compensare, condividere, confessare, conoscere, diminuire, dissimulare, esprimere, essere in preda {a}, generare, liberar**si** {da/di}, nascondere, produrre, provare, riscattar**si** {da}, **serpeggiare**, sentire, smaltire, stemperare, **subentrare**, subire, superare, suscitare

Fruta ◈ **abundar**, comer, comercializar, cortar, cultivar, degustar, desayunar, enlatar, **escasear**, exportar, exprimir, identificar, importar, madurar, paladear, pelar, producir, pudrir**se**, recoger, saborear, trocear

Frutta ◈ **allappare**, **ammuffire**, **avvizzire**, **cadere** (dall'albero), caramellare, cogliere, coltivare, comprare, conservare, consumare, danneggiare, disidratare, frullare, **inacidirsi**, lavare, mangiare, **marcire**, maturare, mondare, nutrir**si** {di}, **profumare**, raccogliere, sbucciare, scegliere, servire, tagliare (a pezzettini/in pezzi), tenere al/in fresco

Fruto ◈ arrojar, cosechar, dar, gozar {de}, madurar, obtener, producir, recoger, recolectar, rendir, reportar, saborear, tener

Frutto ◈ assaporare, cogliere, dare, godere, **inacidirsi**, maturare, produrre, raccogliere, staccare

Fuego ◈ **abrasar**, abrir, alimentar, apagar**se**, aplacar**se**, **arrasar**, arrojar, atizar, avivar, **chisporrotear**, **cobrar fuerza**, combatir, **consumir**, controlar, **crepitar**, dar, despedir, **destruir**, **devastar**, **devorar**, encender**se**, extender**se**, extinguir**se**, hacer, pegar, pedir, prender, propagar**se**, provocar, **quemar**, reavivar, sentir, sofocar, tener, vomitar

Fuoco ◈ accendere, alimentare, appiccare, **ardere**, **assediare**, attizzare, avviare, **avvolgere**, **bruciare**, buttare {in}, **consumare**, controllare, **danneggiare**, dare, **devastare**, **distruggere**, **divampare**, **divorare**, domare, esporre {a}, estinguer**si**, gettare acqua {su}, **illuminare**, **incendiare**, **incenerire**, prendere, propagare, ravvivare, **riscaldare**, sbraciare, **sciogliere**, **scoppiettare**, smorzare, soffiare {su},

	soffocare, spegner**si**, **svilupparsi**, tenere acceso
Fuente[1] ◈ **brotar**, **manar**, **nacer**, **surgir**	**Fonte (d'acqua)** ◈ abbeverarsi {a}, attingere {a}, bere {a}, dissetarsi {a}, **gorgogliare**, **nascere**, rinfrescarsi {a}, **scaturire**, **sgorgare**, **sprizzare**, **zampillare**
Fuente/Fuentes[2] ◈ acudir {a}, citar, conocer, confiar {en}, consultar, contrastar, desvelar, detectar, fiarse {de}, obtener {de}, revelar	**Fonte/Fonti** ◈ **affermare**, apprendere {da}, attingere {da}, citare, **far sapere**, fidarsi {di}, fornire, informarsi {da/presso}, interpellare, **riferire**, risalire {a}, rivelare, rivolgersi {a}, sapere {da}, **smentire**, **spiegare**, tenere nascosta, verificare
Fuerza ◈ abusar {de}, acechar, adquirir, aflojar, aglutinar, agotar**se**, agrupar, ahorrar, alimentar**se** {de}, apagar**se**, aplicar, atemperar, aunar, calibrar, canalizar, cobrar, combatir, **concurrir**, conservar, **converger**, dar, **decaer**, **decrecer**, dedicar, demostrar, derrochar, derrumbar**se**, desfondar**se**, desinflar**se**, desplegar, destilar, diezmar, diluir**se**, dosificar, ejercer, emplear, **faltar**, **flaquear**, gritar {con}, guardar, hacer, hacer acopio {de}, hacer uso {de}, henchir**se** {de}, **impeler**, imponer, imprimir, incrementar, insuflar, magnificar, malgastar, mermar, minar, neutralizar, nivelar, oponer**se**, perder, poseer, rebosar, recobrar, recuperar, recurrir {a}, redoblar, rendirse {a/ante}, reponer, **residir** (en algo), someter**se** {a}, tener, tomar, transmitir, traslucir**se**, unir, usar, vencer	**Forza** ◈ acquisire, annullare, arrendersi {a}, aumentare, avere, calibrare, cedere {a}, colpire {con}, conservare, contenere, contrastare, **convergere**, **crescere**, dare, dare prova {di}, diminuire, dimostrare, esaurire, esercitare, esprimere, essere dotato {di}, fare, fiaccare, imporre, incanalare, incrementare, indebolire, liberare, **mancare**, mancare {di}, moltiplicare, opporre, oppor**si** {con}, ottenere {con}, perdere, **pervadere**, piegarsi {a}, possedere, potenziare, prendere {con}, **prevalere**, privare {di}, produrre, raccogliere, recuperare, richiedere, ricorrere {a} [uso della], ridare, riprendere, **risiedere** (in qualcosa), risparmiare, rivelare, sopravvalutare, sottovalutare, **spingere**, sprigionare, sviluppare, supplire {a}, **trascinare**, trovare, usare, utilizzare, **venire** (a qualcuno), **venir meno** (a qualcuno)
Fuga[1] ◈ darse {a}, detectar, detener, emprender, evitar, frenar, frustrar**se**, intentar, obstaculizar, organizar, planear, preparar	**Fuga** ◈ attuare, bloccare, consentire, costringere {a}, darsi {a}, favorire, impedire, indurre {a}, macchinare, organizzare, ostacolare, permettere, pianificare, pigliare, predisporre, premeditare, preparare, prevenire, progettare, provocare, scoprire, sventare, tentare
Fuga[2] ◈ componer, interpretar, sonar, tocar	**Fuga (musica)** ◈ comporre, interpretare, **risuonare**, suonare

Fular ◈ llevar**se**, poner**se**, quitar**se**, vestir	**Foulard** ◈ annodar**si**, metter**si**, toglier**si**
Fulgor ◈ apagar, desprender, emitir, irradiar, lanzar, percibir	**Fulgore** ◈ emanare, emettere, irradiare, smorzare, spegnere, sprigionare
Función[1] ◈ abdicar {de}, absorber, aceptar, adecuar, adquirir, analizar, anular, arrogarse, asignar, asumir, atender, atenerse {a}, atribuir, aunar, cambiar {de}, cancelar, ceder, ceñir**se** {a}, compartir, conocer, cumplir, delegar, delimitar, desatender, desempeñar, deslindar, desnaturalizar**se**, devaluar**se**, ejercer, encomendar, exceder, extrapolarse {en}, hacer, llevar a cabo, perder, prorrogar, realizar, suplantar, tener, tomar, traspasar, usurpar, vulnerar	**Funzione** ◈ abbandonare, accettare, adempiere {a}, adibire {a}, assegnare, assolvere {a}, assumere, attribuire, avere, cambiare, conferire, destinare {a}, differenziare, esercitare, espletare, fare, limitare, investire {di}, modificare, riconoscere, ricoprire, rivestire, svolgere, trasferire, travalicare
Función[2] ◈ asistir {a}, dar, empezar, ensayar, representar, suspender, terminar	**Spettacolo** ◈ assistere {a}, finire, godersi, iniziare, partecipare {a}, prendere parte {a}, provare, sospendere
Funcionamiento ◈ alterar, comprender, controlar, desconocer, desentrañar, distorsionar, entorpecer, entrar {en}, favorecer, impulsar, obstruir, regir, regular, vigilar	**Funzionamento** ◈ accertar**si** {di}, alterare, arrestare, assicurare, attivare, bloccare, collaudare, compromettere, controllare, descrivere, disattivare, disciplinare, favorire, garantire, illustrare, impedire, insegnare, mettere a punto, migliorare, modificare, ostacolare, ottimizzare, perfezionare, permettere, pregiudicare, progettare, programmare, regolare, ripristinare, sorvegliare, spiegare, studiare, verificare
Funda ◈ **aislar**, colocar, conservar {en}, **cubrir**, estirar, guardar {en}, meter {en}, poner, **proteger**, quitar, sacar {de}, **tapar**	**Custodia** ◈ aprire, conservare {in}, **coprire**, estrarre {da}, infilare {in}, **isolare**, mettere {in}, **nascondere**, **proteggere**, rimuovere, riporre {in}, strappare, togliere {da}
Fundación ◈ **acoger**, **apoyar**, **becar**, **celebrar**, **colaborar** {en}, constituir, **convocar**, crear, dirigir, **exhibir**, **exponer**, **organizar**, **patrocinar**, presidir, **publicar**	**Fondazione** ◈ **appoggiare**, **bandire** (un concorso), **celebrare**, **collaborare** {a}, **contribuire** {a}, costituire, **convocare**, creare, dirigere, **erogare/offrire** (una borsa di studio), **esporre**, **occuparsi** (di qualcosa), **organizzare**, **patrocinare**, presiedere, **pubblicare**
Fundamento ◈ acatar, aceptar, ajustar**se** {a}, atenerse {a}, atentar {contra},	**Fondamento** ◈ accettare, appellarsi {a}, attenersi {a}, avere, basar**si** {su},

carecer {de}, criticar, establecer, incumplir, ir {contra}, poner patas arriba, seguir, socavar, tener, violar	contestare, contraddire, contrastare {con}, costituire, dare, difendere, distorcere, fornire, imporre, individuare, ispirar**si** {a}, **mancare**, mancare {di}, prescindere {da}, **risiedere** {in}, rispettare, seguire, soddisfare, spiegare, sposare, trovare, violare, vivere (secondo)
Fundición ◈ cerrar, clausurar, dirigir, inspeccionar, instalar, recorrer, trabajar {en}, visitar	**Fonderia** ◈ aprire, chiudere, costruire, dirigere, fermar**si**, ispezionare, lavorare {in}, sequestrare, visitare
Funeral ◈ acudir {a}, asistir {a}, celebrar, dar (a alguien), faltar {a}, hacer, invitar {a}, oficiar, organizar, pagar, politizar, postergar, presidir, prohibir, protagonizar, rendir, tener, **tener lugar**, **transcurrir**, tributar	**Funerale** ◈ andare {a}, assistere {a}, **avere luogo**, celebrare, fare, garantire, mancare {a}, officiare, optare {per}, organizzare, pagare, partecipare {a}, prendere parte {a}, scegliere
Furia ◈ apaciguar, apagar**se**, aplacar, atemperar, calmar**se**, dar rienda suelta {a}, derramar, desatar**se**, desencadenar**se**, descargar, detener, **entrar** (a alguien), liberar, **poseer** (a alguien), sentir, sosegar**se**	**Furia** ◈ abbatter**si**, arginare, arrestar**si**, attenuar**si**, aumentare, avere, calmar**si**, cedere {a}, contenere, contrastare, controllare, **crescere**, diventare, domare, **esplodere**, fermar**si**, frenare, indirizzare, placar**si**, provocare, ridur**si**, riversar**si**, scampare {a}, scaricare, scatenar**si**, **scattare**, sfogare, sfuggire {a}, sottrar**si** {a}, **spazzare via**, temere, **travolgere**
Furor ◈ actuar {con}, apagar, desatar, detener, provocar	**Furore** ◈ accendere, agire {con}, **agitare**, **animare**, arginare, **assalire**, attenuar**si**, calmar**si**, contenere, essere in preda {a}, gettarsi {con}, invasarsi {di}, manifestare, **muovere**, placar**si**, rivelare, scatenar**si**, smorzar**si**, spegnere, **spingere**
Fusible ◈ cambiar, **fallar**, fundir**se**, quemar**se**, **saltar**	**Fusibile** ◈ bruciar**si**, cambiare, fonder**si**, romper**si**, **saltare**
Fusil ◈ apuntar {con}, calibrar, cargar, disparar {con}	**Fucile** ◈ armare, armar**si** {di}, caricare, **fare cilecca**, imbracciare, incepparsi, portare, pulire, puntare, scaricare, smontare, sparare {con}, spianare
Fusión ◈ acelerar, acordar, anunciar, aprobar, autorizar, culminar, evitar, **gestarse**, impedir, negociar, obstaculizar, producir**se**, prohibir, proponer, retrasar	**Fusione** ◈ accelerare, annunciare, approvare, attuare, autorizzare, deliberare, effettuare, escludere, evitare, impedire, negoziare, operare, ostacolare,

	prevedere, produr**si**, proibire, proporre, ritardare, tentare
Fuste ◈ carecer {de}, perder, reconocer, tener	**Spessore (carattere)** ◈ avere, mancare {di}, perdere, riconoscere
Fútbol ◈ escuchar, retransmitir, saber {de}, ver	**Calcio** ◈ saperne {di}, seguire (alla Tv/radio), trasmettere
Futuro ◈ abrir**se** {a}, adivinar, afrontar, **aguardar** (a alguien), atisbar, augurar, auspiciar, avanzar {hacia}, aventurar, caminar {hacia}, cerrar los ojos (ante), cimentar, clarificar, comprometer, conocer, dar, **deparar**, descifrar, desentenderse {de}, despejar**se**, desvelar, dilucidar, dirigir**se** {a}, encarar, encarrilar, enderezar, **esperar** (a alguien), forjar, hipotecar, labrarse, ligar, malograr**se**, marcar, mirar (a/hacia), nublar**se**, ofrecer, pensar {en}, perfilar, perseguir, plantar cara {a}, preconizar, predecir, prejuzgar preocuparse {por}, prepararse {para}, presentar**se**, programar, proporcionar, segar, sellar, **sonreír**, tener (por delante), torcer**se**, trazar, ver, vislumbrar	**Futuro** ◈ affrontare, annunciar**si**, anticipare, **apparire**, **arridere**, aspettare, assicurare, attender**si**, augurare, avere {davanti/di fronte}, avere in serbo, conoscere, costruir**si**, decidere, delinear**si**, **dipendere** (da qualcosa/qualcuno), evitare, fantasticare {su}, garantire, guardare {a} (con fiducia/ottimismo/pessimismo), **incuriosire**, indovinare, immaginare, intravedere, ipotecare, leggere, mettere a rischio, minacciare, pensare {a}, pianificare, predire, prendere (così come viene), preoccuparsi {per}, presagire, presentar**si**, prevedere, prevenire, profilar**si**, progettare, programmare, proiettar**si** {in}, promettere, prospettar**si**, regalare, **riservare**, scorgere, scrivere, sottrar**si** {a}, **spaventare**, sperare {in}, temere, vedere

G g

Gabardina ◈ enfundarse {en}, ocultar**se** {bajo}, poner**se**	**Impermeabile** ◈ nasconder**si** {in}, rintanarsi {in}, stringer**si** {in}
Gaceta ◈ coordinar, dirigir, editar, escribir {en}, hojear, leer, publicar {en}, suscribir**se** {a}	**Gazzetta** ◈ abbonar**si** {a}, coordinare, dirigere, leggere, pubblicare {in}, scrivere, sfogliare
Gafas ◈ calar**se**, cambiar {de}, empañar**se**, graduar, llevar, necesitar, poner**se**, prescribir, probar**se**, quitar**se**, romper**se**, usar, utilizar	**Occhiali** ◈ appannar**si**, cambiare, inforcare, metter**si**, nasconder**si** {dietro}, portare, prescrivere, provar**si**, romper**si**, toglier**si**, usare
Gafe ◈ acabar {con}, arrastrar, cuidar**se** {de}, echar, **espantar**, evitar, romper, tener	**Iella** ◈ avere, esorcizzare, essere vittima {di}, evitare, portare, reagire {a}
Gala ◈ abrir, acudir {a}, asistir {a}, celebrar**se**, despedir, dirigir, ofrecer, organizar, participar {en}, presentar, **tener lugar**	**Galà** ◈ assistere {a}, **avere luogo**, cancellare, celebrare, dedicare, dirigere, ideare, inaugurare, organizzare, ospitare, partecipare {a}, presentare, seguire
Galantería ◈ corresponder, demostrar, devolver, permitirse, tener	**Galanteria** ◈ avere, comportarsi {con}, dimostrare, distinguersi {per}, fare sfoggio {di}, sfoggiare
Galápago ◈ **aletargarse**, **arrastrarse**, **bucear**, **desovar**	**Testuggine** ◈ **andare in letargo**, **deporre le uova**, **immergersi**
Galardón ◈ anhelar, compartir, conceder, conquistar, dedicar, desear, exhibir, ganar, lucir, merecer, obtener, ofrecer, ostentar, otorgar, perseguir, **recaer**, recibir	**Premio** ◈ aggiudicar**si**, **andare** (a qualcuno), assegnare, attribuire, competere {per}, concorrere {a}, conferire, consegnare, contendere, dare, dedicare, festeggiare, incassare, meritare, ottenere, perdere, ricevere, riscuotere, ritirare, vincere
Galería ◈ adornar, circundar, decorar, pasear {por}, recorrer, rodear	**Galleria** ◈ aprire, attraversare, chiudere, entrare {in}, percorrere, uscire {da}

Galimatías ◈ aclarar, convertir**se** {en}, descifrar, desencadenar, entender, generar, meter**se** {en}, montar, ordenar, originar, provocar, resolver, salir {de}, sortear, transformar**se** {en}	**Guazzabuglio** ◈ cacciar**si** {in}, capire, combinare, decifrare, essere {in}, essere/restare far luce {in/su}, vittima {di}, finire {in}, innescare, metter**si** {in}, provocare, trovarsi {in}, toglier**si** {da}, uscire {da}
Gallardía ◈ aparentar, demostrar, derrochar, destacar, elogiar, **faltar**, lucir, mostrar, pregonar, tener	**Gagliardia** ◈ attaccare {con}, avere, battersi {con}, dimostrare, giocare {con}, **mancare**, mancare {di}, mantenere, **occorrere**, oppor**si** {con}, perdere, possedere, respingere {con}, **stupire**
Galleta ◈ amasar, bañar, cortar, desmenuzar, dorar**se**, elaborar, glasear, hacer, hornear, humedecer, mojar, ofrecer, probar, remojar, sumergir (en el café/un licor), tostar	**Biscotto** ◈ assaggiare, dorar**si**, fare, impastare, infornare, intingere, inzuppare, mangiare, offrire, preparare, sbocconcellare, sbriciolare, sfornare, sgranocchiare, tagliare, tostare
Gallina ◈ alimentar, **cacarear**, **cloquear**, criar, desplumar, **empollar**, **picar**, **picotear**, **poner huevos**	**Gallina** ◈ alimentare, allevare, **beccare**, **cantare**, **chiocciare**, **covare**, **deporre le uova**, **fare l'uovo**, **razzolare**, spennare
Gallinero ◈ abarrotar, llenar**se**, vaciar**se**	**Loggione** ◈ **costare**, riempir**si**, straboccare, svuotar**si**
Gallo[1] ◈ **cacarear**, **cantar**, **despertar**, desplumar, **picar**	**Gallo** ◈ **beccare**, **cantare**, **razzolare**, spennare, **svegliare**
Gallo[2] ◈ disculpar, **escaparse** (a alguien), hacer, perdonar, soltar	**Stecca (stonatura)** ◈ dare, notare, percepire, perdonare, prendere, rimediare {a}, rischiare
Galope ◈ iniciar, frenar	**Galoppo** ◈ iniziare, frenare, mantenere, riprendere,
Gama ◈ acceder {a}, ampliar**se**, completar, crear, definir, disponer {de}, enriquecer**se**, **existir**, generar, idear, ofrecer, potenciar, presentar, producir, renovar, revalorizar, tener, utilizar, valorar	**Gamma** ◈ accedere {a}, ampliar**si**, arricchir**si**, avere, completare, disporre {di}, **esistere**, generare, mettere a disposizione, offrire, potenziare, presentare, preservare, produrre, rinnovare, utilizzare, valorizzare
Gamba ◈ capturar, cocer, freír, pelar, pescar, rebozar, saltear	**Gambero** ◈ catturare, condire, cuocere, friggere, infarinare, pelare, pescare, pulire, saltare, sbollentare
Gamberrada[1] ◈ castigar, cometer, confesar, consentir, presenciar, reconocer, sufrir	**Vandalismo** ◈ castigare {per}, commettere, compiere, condannare, confessare, consentire, denunciare, fare,

	punire, reagire {a}, riconoscere, sradicare, stigmatizzare, subire
Gamberrada² ◈ hacer, **ocurrir** (a alguien), sufrir	**Scherzo da prete** ◈ fare, subire
Gamberro ◈ **actuar**, **apedrear**, **atacar**, **agredir**, **arrasar**, **atemorizar**, coger, **dañar**, **destrozar**, detener, hacer, **incendiar**, **molestar**, provocar, **quemar**	**Vandalo** ◈ arrestare, **attaccare**, bloccare, **bruciare**, **colpire**, **danneggiare**, **deturpare**, **devastare**, **distruggere**, fermare, **imbrattare**, **incendiare**, **prendere di mira**, provocare, **rovinare**, **saccheggiare**, **sfregiare**
Gana(s) ◈ alimentar, aumentar, calmar**se**, comer {con}, contener, **crecer**, dar, dejarse llevar {por}, disminuir, echar, **entrar** (a alguien), expresar, **irse** (a alguien), madurar, manifestar, ocultar, **pasarse** (a alguien), perder, quitar, reconcomer**se**, reír {con}, reventar {de}, saciar, sentir, tener, vencer, **venir** (a alguien)	**Voglia** ◈ accendere, accontentare, alimentare, appagare, **assalire**, assecondare, **attanagliare**, attenuare, aumentare, avere, avvertire, cedere {a}, coltivare, confessare, contenere, controllare, **crescere**, destare, diminuire, dominare, esaudire, esprimere, esternare, frenare, generare, ignorare, inseguire, lasciare, levarsi, manifestare, **nascere**, nutrire, **passare** (a qualcuno), perdere, **pervadere**, provare, raffreddare, reprimere, riaccendere, **rimanere**, saziare, **scomparire**, sentire, soddisfare, spegnere, **spingere** {a}, sublimare, suscitare, togliersi, **tornare**, **venire** (a qualcuno)
Ganadería ◈ desarrollar, fomentar, heredar, impulsar, premiar	**Allevamento** ◈ avviare, avere, creare, gestire, impiantare, ispezionare, **operare**, proibire, provenire {da}, realizzare, visitare
Ganado ◈ abrevar, apacentar, criar, **descarriarse**, desperdigar**se**, **diseminarse**, guardar, pacer, pastorear, recoger	**Bestiame** ◈ abbeverare, accudire, alimentare, allevare, controllare, curare, governare, marchiare, pascolare, radunare
Ganancia ◈ **afluir**, anotar**se**, arrojar, aumentar, blanquear, canalizar, conseguir, cosechar, **decrecer**, disminuir, embolsarse, engrosar, enjugar, **esfumarse**, incrementar**se**, menguar, obtener, perder, producir, recortar, reportar, saldarse {con}, tener	**Guadagno** ◈ apportare, assicurare, aumentare, avere, **compensare**, conseguire, consentire, creare, dare, **derivare** {da}, dichiarare, dimezzare, diminuire, dividere, garantire, generare, giustificare, incrementare, **mancare**, offrire, ottenere, permettere, raggiungere, realizzare, registrare, ricavare, ridurre, rinunciare {a}, tradursi {in}

Ganchillo ◈ hacer	**Uncinetto** ◈ confezionare {a}, fare, lavorare {a}, ricamare
Garantía[1] ◈ brindar, conferir, contar {con}, cumplir {con}, dar, erigir**se** {en}, establecer, exigir, gozar {de}, impartir, inspirar (a alguien), ofrecer, otorgar, pedir, proporcionar, sellar, tener, violar	**Garanzia** ◈ assicurare, assumere, avere, chiedere, convalidare, costituire, dare, esigere, fornire, godere {di}, offrire, ottenere, pretendere, promettere, richiedere
Garantía[2] ◈ **caducar**, estar {en}, sellar, tener	**Garanzia (prodotto)** ◈ avere (di uno, due anni), **coprire**, essere {in}, perdere, revocare, riconoscere, rispettare, **scadere**
Garbanzos ◈ cosechar, cocer, cultivar, echar/poner en remojo, hervir, plantar, rehogar, sembrar, triturar	**Ceci** ◈ cucinare, cuocere, lessare, mettere/lasciare a bagno/in ammollo, piantare, raccogliere, seminare, scolare, stufare, **svolgere un'azione**
Garbeo ◈ dar, pegar	**Giro** ◈ dare, fare
Garbo ◈ dar, **faltar** (a alguien), lucir, poner, **sobrar** (a alguien), tener	**Garbo** ◈ avere, dire {con}, esprimere {con}, parlare {con}, rispondere {con}, rivolgersi {con}, scherzare {con}, trattare {con}, usare
Garganta ◈ abrigar, aclarar, afinar, aliviar, cuidar, **doler**, inflamar**se**, irritar**se**, picar, proteger, refrescar, resecar**se**, secar**se**	**Gola** ◈ **arrossarsi**, **bruciare**, curare, **far male**, infiammar**si**, irritar**si**, proteggere, rinfrescar**si**, schiarirsi, seccar**si**, stringere, tagliare
Gárgaras ◈ hacer	**Gargarismo** ◈ fare
Garra(s)[1] ◈ amputar, arrancar, asomar, caer {en}, clavar, enseñar, escapar {de}, estar {en}, hendir, hincar, lanzar, librar**se** {de}, sacar {de}, salvar**se** {de}	**Artigli** ◈ affilare, affondare, avere, cacciare, conficcare, **crescere**, **incidere**, mostrare, sfoderare, **spuntare**, tirare fuori, **trafiggere**, usare **Grinfie** ◈ cadere {in}, essere {in}, finire {sotto}, liberar**si** {da}, salvar**si** {da}, sfuggire {a/da}, strappare {a/da}
Garra[2] ◈ demostrar, echar (a algo), **faltar** (a alguien), imponer, poner (en algo), tener	**Grinta** ◈ affrontare {con}, agire {con}, avere, combattere {con}, comportarsi {con}, dimostrare, gareggiare {con}, **mancare**, mancare {di}, mettere (in qualcosa), perdere, recuperare, richiedere, sfoderare, tirar fuori
Garrafa ◈ beber {de}, guardar {en}, llenar, rellenar, servir, vaciar	**Fiasco** ◈ conservare {in}, bere {da}, riempire, servire, vuotare
Garrafón ◈ echar, envasar {en}, guardar	**Fiasca** ◈ conservare, travasare {in}, servire

{en}, servir

Gas ◈ **brotar**, despedir, desprender**se**, diluir**se**, disipar**se**, dispersar**se**, emanar, emitir, exhalar, expandir**se**, expeler, **extenderse**, inhalar, **intoxicar**, respirar, oler {a}

Gas ◈ aspirare, diffonder**si**, emettere, esalare, **fluire**, **fuoriuscire**, impiegare, inalare, liberare, respirare, rilevare, uccidere {con}, usare, **volatilizzarsi**

Gasolina ◈ adulterar, bajar, echado, funcionar {con}, llenar {con/de}, poner, quedarse {sin}, repostar, servir, subir

Benzina ◈ consumare, fare, finire, immettere, infiammar**si**, incendiar**si**, perdere, pompare, restare {senza}, rifornir**si** {di}, risparmiare, **salire**, **scendere**

Gasolinera ◈ buscar, dirigir**se** {a}, ir {a}, necesitar, repostar {en}

Stazione di servizio ◈ andare {a}, cercare, fermar**si** {in}, rifornirsi {in}

Gasto ◈ acarrear, acometer, afrontar, aliviar, aminorar, amortiguar, amortizar, apuntalar, arrojar, **ascender** {a}, aumentar, calcular, canalizar, cargar {con}, compensar, comportar, congelar, conllevar, contener, controlar, correr {con}, cortar, costear, **crecer**, cubrir, **decrecer**, deducir, desbocar**se**, desgravar, desinflar**se**, disminuir, **dispararse**, economizar, enjugar, escatimar, financiar, generar, hacer, implicar, incrementar, inflar, moderar, ocasionar, pagar, presupuestar, realizar, **recaer**, recortar, reducir, registrar, reparar {en}, **repercutir**, representar, reportar, **repuntar**, soportar, sufragar, suponer, tener

Spesa ◈ accollarsi, affrontare, **aggirarsi** (su/attorno a una somma), aggiungere, **ammontare** {a}, ammortizzare, arginare, attribuire, aumentare, avere, calcolare, commisurare, comportare, considerare, contenere, contribuire {a}, controllare, coprire, determinare, detrarre, dilazionare, diminuire, dividere, evitare, fare, far fronte {a}, gestire, giustificare, gonfiare, incidere {su}, incrementare, innalzare, **lievitare**, limitare, moderare, pagare, prevedere, programmare, quantificare, richiedere, ridurre, rimborsare, ripartire, scaricare, sobbarcar**si**, sostenere, stimare, stornare, tagliare, tenere sotto controllo, valutare

Gastritis ◈ atajar, curar, detectar, diagnosticar, mejorar {de}, prevenir, reponer**se** {de}, tratar

Gastrite ◈ accusare, **avanzare**, **colpire**, **costringere** {a}, curar**si**, diagnosticare, prevenire, **regredire**, scambiare {per} (banale), soffrire {di}

Gastronomía ◈ apreciar, conocer, degustar, probar

Gastronomia ◈ amare, apprezzare, conoscere, gustare, prediligere, preferire, provare, saperne {di}, scoprire

Gatillo ◈ accionar, apretar, jalar, limar, presionar

Grilletto ◈ azionare, mettere il dito {su}, premere, tirare, togliere il dito {da}

Gato ◈ abandonar, **acechar**, **acicalarse**, adoptar, ahuyentar, **arañar**, **asearse**, **aullar**, **bufar**, castrar, **cazar**, criar,

Gatto ◈ **acciambellarsi**, adottare, allevare, **annusare**, **appostarsi**, badare {a}, **cacciare**, castrare, **dormire**, educare,

cuidar, domesticar, educar, espantar, esterilizar, **lamerse**, **maullar**, **merodear**, **ronronear**, sacrificar, tener, vacunar	**fare le fusa**, **giocare**, **graffiare**, lavar**si**, **leccarsi**, **miagolare**, sacrificare, **saltare**, **scappare**, **soffiare**, spaventare, sterilizzare, vaccinare
Gaviota ◈ **anidar**, **graznar**, **pescar**, **volar**	**Gabbiano** ◈ **fare il nido**, **garrire**, **passare**, **volare**, **volteggiare**
Gazapo ◈ **aparecer**, buscar, **colarse**, descubrir, deslizar**se**, encontrar, hallar, **surgir**	**Svista** ◈ accorgersi {di}, attribuire {a}, commettere, essere frutto {di}, incorrere {in}, nascere {da}, notare, scusar**si** {per}
Gazpacho ◈ añadir tropezones {a}, atiborrarse {de}, beber, colar, condimentar, hacer, pasar, preparar, probar, remover, saborear, tomar	**Gazpacho** ◈ assaggiare, assaporare, colare, condire, fare, mescolare, passare, prendere, preparare, provare, rimpinzar**si** {di}, servire
Gemelo[1] ◈ alumbrar, dar a luz, esperar, tener	**Gemello** ◈ aspettare, avere, dare alla luce, partorire
Gemelos[2] ◈ desarrollar, **doler**, ejercitar, fortalecer, lesionar**se**, tonificar, trabajar	**Gemello (muscolo)** ◈ allenare, atrofizzar**si**, contrar**si**, flettere, irrobustir**si**, lavorare {su}, massaggiare, sviluppare, tonificare
Gemelos[3] ◈ llevar, usar	**Gemelli (accessorio)** ◈ **chiudere**, indossare, personalizzare, usare
Gemelos[4] ◈ distinguir {con}, espiar {con}, equipar**se** {con}, observar {con/por}, ver {con}	**Binocolo** ◈ armeggiare {con}, distinguere {con}, individuare {con}, scrutare {con}, spiare {con}, osservare {con}, portare agli occhi, puntare, usare, vedere {con}
Gemido ◈ apagar**se**, dar, lanzar, sofocar	**Gemito** ◈ emettere, mandare, percepire, sentire, **sfuggire**, soffocare, strappare, trattenere, udire, **uscire**
Gen ◈ aislar, alterar, analizar, **causar**, clonar, dañar, descubrir, detectar, **determinar**, encontrar, heredar, identificar, introducir, investigar, llevar {en}, localizar, manipular, modificar, poseer, **producir**, tener, transferir, transformar, **transmitir**, **transportar**, sustituir	**Gene** ◈ alterar**si**, avere, **avere una frequenza**, **causare**, clonare, **codificare**, contenere, **controllare**, danneggiar**si**, dipendere {da}, ereditare, essere responsabile {di}, **funzionare**, identificare, imputare {a}, individuare, introdurre, isolare, manipolare, modificare, **predisporre**, **proteggere**, **regolare**, scoprire, selezionare, sostituire, trasferire, trasformare
Genealogía ◈ acotar, buscar, conocer, continuar, encontrar, estudiar, fundamentar, inventar, investigar, seguir,	**Genealogia** ◈ ascrivere {a}, complicare, costruire, delineare, evocare, iniziare, ricondurre {a}, ricostruire, riferir**si** {a},

trazar	rintracciare, studiare, testimoniare, tracciare
Generación ◈ aglutinar**se**, **aparecer**, **desarrollarse**, destacar, formar parte {de}, forjar**se**, **irrumpir**, **nacer**, pertenecer {a}, **preceder**, **suceder**, **surgir**	**Generazione** ◈ appartenere {a}, **evolversi**, fare parte {di}, formar**si**, **irrompere**, **nascere**, rappresentare, riconoscersi {in}, **precedere** {a}, **succedere** {a}
Generalización ◈ acuñar, admitir, arriesgar, aventurar, consentir, constatar, corroborar, criticar, deducir, demostrar, desarrollar**se**, **emerger**, establecer, evitar, exigir, introducir, llevar {a}, observar, permitir, probar, producir**se**, proponer, rechazar, requerir, sugerir, tender {a}	**Generalizzazione** ◈ ammettere, azzardare, comportare, consentire, criticare, dare, esigere, evitare, favorire, formulare, impedire, operare, ottenere, permettere, portare {a}, prefigurare, presupporre, proporre, richiedere, riconoscere, rifiutare, suggerire, supporre, svilupparsi, tentare
Género[1] ◈ adscribir**se** {a}, encuadrar**se** {en}, pertenecer {a}	**Genere (insieme)** ◈ appartenere {a}, ascriver**si** {a}, **estinguersi**, minacciare, proteggere, **sopravvivere**
Género[2] ◈ abandonar, adecuar**se** {a}, ajustar**se** {a}, cultivar, dedicar**se** {a}, entregar**se** {a}, fundar, inaugurar, inventar, **pervivir**, revitalizar, superar, trabajar	**Genere (stile)** ◈ abbandonare, adottare, alterare, ammirare, apprezzare, cambiare, cercare, coltivare, copiare, creare, dare vita {a}, definire, designare, distinguere, elaborare, imitare, mettere il luce, prediligere, preferire, preservare, rinnovar**si**, riprendere, rivisitare, seguire, sopravvivere, sviluppare, tendere {a}, tutelare
Generosidad ◈ demostrar, derrochar, mostrar, ofrecer, prodigar, tener	**Generosità** ◈ abusare {di}, agire {con}, apprezzare, avere, dare {con}, dimostrare, donare {con}, esprimere, fare leva {su}, frenare, gareggiare {in}, mancare {di}, manifestare, ricompensare {con}, rivelare, sfruttare
Génesis ◈ buscar, conocer, constituir, dilucidar, estudiar, explicar, explorar, ignorar, investigar, olvidar, tener	**Genesi** ◈ analizzare, avere, chiarire, conoscere, costituire, descrivere, escludere, ignorare, ipotizzare, ricercare, ricordare, ricostruire, scoprire, studiare, tracciare
Genio[1] ◈ controlar, descomponer**se**, dominar, heredar, manifestar, ocultar, sacar, tener, tragar**se**	**Temperamento** ◈ accentuare, ammirare, apprezzare, celare, conservare, contenere, controllare, dimostrare, dissimulare, **emergere**, enfatizzare, esprimere, fare i conti {con}, manifestare, mettere in luce, mitigare,

	nascondere, possedere, rivelare, smussare, sottolineare, svelare, tirar fuori, **trasparire**, valorizzare
Genio² ◈ desarrollar, desperdiciar, desplegar, heredar, malgastar, malograrse, transmitir	**Talento** ◈ affinare, coltivare, confermare, dare prova {di}, dimostrare, ereditare, esercitare, essere dotato {di}, impiegare, **mancare** {a}, mancare {di}, mettere a frutto, possedere, rivelare, sacrificare, scoprire, sfruttare, sprecare, sviluppare, usare
Genio³ ◈ considerar**se**, convertir**se** {en}	**Genio** ◈ considerar**si**, rivelarsi
Genitales ◈ amputar, extirpar, golpear, manosear, operar, palpar, seccionar, tocar	**Genitali** ◈ asportare, colpire, esibire, far**si** male {a}, mutilare, operare, palpare, recidere, **servire** {a}, toccar**si**
Genoma ◈ cambiar, completar, conocer, descifrar, investigar {en}, manipular	**Genoma** ◈ analizzare, cambiare, conoscere, fornire informazioni {su}, interagire {con}, manipolare, mappare, separare, sequenziare
Gente ◈ **afluir**, agolpar**se**, agrupar**se**, amedrentar {a}, amontonar**se**, apelotonar**se**, arrastrar, atraer, concentrar**se**, congregar**se**, conocer, desperdigar**se**, dispersar**se**, **emigrar**, **inmigrar**, juntar**se**, llenar**se** {de}, mezclar**se**, movilizar, reunir**se**, rodear**se** {de}, tratar bien/mal {a}	**Gente** ◈ **accorrere**, **affollare**, **affluire**, aizzare, allontanar**si**, **ammassarsi**, **ammucchiarsi**, **assieparsi**, attrarre, circondar**si** {di}, concentrar**si**, confonder**si** {tra}, conoscere, disperder**si**, **emigrare**, far presa {su}, frequentar**si**, **gremire**, **immigrare**, incontrar**si**, mobilitar**si**, nasconder**si** {tra}, radunar**si**, riempir**si** {di}, riunir**si**, **riversarsi**, sfollare, sparpagliar**si**, stare in mezzo {a}, stipar**si**, tener**si** lontano {da}, trattare bene/male
Gentileza ◈ abusar {de}, demostrar, deshacerse {en}, prodigar	**Gentilezza** ◈ avere, comportarsi {con}, dimostrare, mancare {di}, mostrare, parlare {con}, ricambiare, rivolgersi {con}, trattare {con}, usare
Gentuza ◈ aguantar, andar {con}, calificar {como/de}, comportarse {como}, juntarse {con}, soportar, tachar {de}, tildar {de}	**Gentaglia** ◈ cacciare via, cadere in mano {a}, **circondare**, considerare, destreggiarsi (in mezzo a), finire {tra}, mettersi {con}, sopportare
Gerente ◈ buscar, contratar, designar, despedir, destituir, elegir, nombrar, trabajar {como/de}, votar	**Amministratore** ◈ **assumere la carica** {di}, designare, **dimettersi** {da}, eleggere, incaricare, lavorare {come}, licenziare, nominare, parlare {con}, rimuovere, sollevare dall'incarico, votare

Germen[1] ◈ aislar, analizar, **anidar** (en un lugar), atajar, atenuar, **causar**, **crecer**, **desarrollarse**, descubrir, detectar, eliminar, frenar, incubar, inocular, introducir, investigar, limpiar {de}, luchar {contra}, matar, **nacer**, **producir**, **provocar**

Germe (microorganismo) ◈ **annidarsi**, **contagiare**, **contaminare**, contenere, debellare, diffonder**si**, distruggere, eliminare, incubare, individuare, **infettare**, isolare, neutralizzare, passare, rendere innocuo, **resistere** (a qualcosa), riconoscere, scoprire, spargere, temere, trasmettere, **uccidere**

Germen[2] ◈ **aparecer**, **brotar**, **causar**, conocer, constituir, **dar lugar** {a}, encontrar**se** (en algo), hallar**se** (en algo), **nacer**, **ocasionar**, representar, **surgir**

Germe (origine) ◈ alimentare, avere in sé, coltivare, costituire, diffondere, gettare, insinuare, intravedere, **nascere**, rappresentare, spargere, **trasparire**

Gesta ◈ acometer, cantar, conmemorar, conocer, constituir, consumar, constituir, coronar, culminar, emprender, evocar, loar, protagonizar, realizar, recordar, rememorar

Gesta ◈ appassionarsi {a}, ascoltare, assistere {a}, cantare, celebrare, compiere, conoscere, deprecare, descrivere, dimenticare, emulare, esaltare, evocare, fare, narrare, raccontare, ricordare, ripercorrere

Gestación ◈ contemplar, continuar, **desarrollarse**, empezar, observar, participar {en}, terminar

Gestazione ◈ abbreviare [periodo di], affrontare, avere, condurre/portare a termine, **durare**, essere frutto {di}, iniziare, nascere (dopo), partecipare {a}, prolungar**si**, proseguire, richiedere, seguire, terminare, vedere la luce (dopo), venire alla luce (dopo)

Gestión[1] ◈ analizar, apoyar, atascar**se**, centralizar, clarificar, conceder, conducir, criticar, delegar, desestabilizar, disfrazar, empeorar, enjuiciar, entorpecer**se**, esclarecer**se**, involucrar**se** {en}, juzgar, llevar, mejorar, paralizar**se**, **prosperar**, reprobar, revalidar, valorar

Gestión[2] ◈ activar, agilizar, aligerar, analizar, **encontrarse en punto muerto**, hacer, llevar a cabo, paralizar**se**, realizar, refrendar, tramitar

Gestione ◈ accentrare, affidare, analizzare, apprezzare, assumere, centralizzare, coinvolgere {in}, contestare, criticare, delegare, garantire, giudicare, lasciare, migliorare, rendere, porre fine {a}, supportare, valutare

Pratica ◈ approvare, avviare, completare, concludere, dare evasione {a}, esaminare, **essere a un punto morto**, evadere, istruire, perdere, semplificare, snellire, sollecitare

Gesto[1] ◈ amagar, brindar, captar, clavar, cubrir**se** {de}, **delatar**, **denotar**, deshacer**se** {en}, dispensar, hacer extensivo, interpretar, lanzar, prodigar, reproducir

Gesto ◈ abbozzare, accennare, accompagnare, amplificare, apprezzare, aspettare, azzardare, bloccare, compiere, condannare, controllare, emulare, equivocare, esigere, essere capace {di}, fare, favorire, fraintendere, giustificare, ignorare, imitare, impedire, interpretare, intuire, limitare, notare, permettere,

	prevedere, reprimere, ricambiare, ripetere, rivolgere, sperare {in}, spiegare
Gesto² ◈ ablandar**se**, agriar**se**, alimentar**se**, **brotar**, cambiar, captar, **delatar**, demudar**se**, **denotar**, descomponer**se**, **desencajarse**, deshinchar**se**, dulcificar, estallar {en}, exhibir, interpretar, nublar**se**, pegar, reprimir, tener (con/hacia alguien), torcer**se**	**Espressione** ◈ addolcir(si, adottare, assumere, attenuare, avere, cambiare, cogliere, conferire, conservare, **denotare**, dissimulare, guardare {con}, interpretare, **manifestare**, mantenere, mitigare, modificare, mostrare, mutare, nascondere, notare, osservare, ostentare, percepire, perdere, prendere, riprendere, rispecchiare, rivelare, **spuntare/stamparsi** (sul volto), stemperare, tradire
Gimnasia ◈ cultivar, dedicar**se** {a}, ejercitar, hacer, practicar	**Ginnastica** ◈ consigliare, dedicar**si** {a}, fare, insegnare, praticare
Gimnasio ◈ abrir, apuntar**se** {a}, borrar**se** {de}, cerrar, clausurar, construir, entrenar {en}, instalar, ir {a}, llevar, montar, pasar horas {en}, poner, regentar	**Palestra** ◈ adibire {a} (un ambiente), allestire, andare {in}, aprire, dirigere, iscriver**si** {a}, cancellar**si** {da}, chiudere, costruire, esercitarsi {in}, metter su, passare/trascorre ore {in}, trasformare {in}
Gimnasta ◈ **competir**, **concursar**, **ganar**, **lesionarse**, **participar**, **perder**, retirar**se**, **vencer**	**Ginnasta** ◈ allenar**si**, **battere un record**, convocare, **fratturarsi**, **gareggiare**, osannare, **partecipare**, perdere, prepararsi, ritirar**si**, tifare {per}, vincere
Gira ◈ acometer, anular, comenzar, culminar, emprender, encarar, enrolar**se** {en}, hacer, interrumpir, ir {de}, jalonar (con algo), prolongar, realizar, suspender	**Tour** ◈ affrontare, andare {in}, annullare, annunciare, **arrivare** (a una città), cominciare, fare, finire, interrompere, organizzare, partecipare {a}, **partire**, preparare, prepararsi {per}, **prevedere** (un numero di date), prolungare, realizzare, rinunciare, segnalare, seguire, sospendere
Giro¹ ◈ dar, hacer	**Giro** ◈ compiere, completare, fare
Giro² ◈ experimentar, producir**se**, propiciar, provocar, sufrir	**Cambiamento** ◈ auspicare, **avvenire**, determinare, **essere in atto/in corso**, fare, favorire, generare, indurre, originare, produr**si**, provocare, segnare, subire
Giro³ ◈ dar, imprimir, tomar	**Piega** ◈ dare, prendere
Glándula ◈ afectar, extirpar, **hincharse**, implantar, inflamar**se**, perjudicar, **segregar**, trasplantar	**Ghiandola** ◈ asportare, atrofizzare, compromettere, essere dotato {di}, **funzionare**, **gonfiarsi**, impiantare {in}, infiammar**si**, **ingrossarsi**, pregiudicare,

	recidere, **secernere**, **svilupparsi**, trapiantare
Globo ◈ deshinchar**se**, desinflar**se**, **elevarse**, **estallar**, explotar, hinchar, inflar**se**, pinchar**se**, **volar**	**Palloncino** ◈ **allontanarsi in cielo**, gonfiar**si**, lanciare/liberare in cielo, portare via, **prendere forma**, pungere, **salire** (sempre più su), scoppiare, sgonfiar**si**, squarciare, sventolare, **svolazzare**, **volare** (via) **Mongolfiera** ◈ abbattere, **allontanarsi in cielo**, alzar**si**, **atterrare**, **decollare**, gonfiar**si**, innalzar**si**, liberare, **prendere forma**, **salire** (sempre più su), scaraventare a terra, **scendere**, sgonfiar**si**, sollevar**si**, squarciar**si**, **tornare a terra**, **volare** (via)
Gloria ◈ acariciar, alcanzar, augurar, buscar, colmar {de}, conquistar, cubrir**se** {de}, **desaparecer**, disfrutar, disipar**se**, disminuir, encontrar, estar {en}, ganar, gozar {de}, honrar, mermar, perseguir, reverdecer, saber {a}, saborear, **subirse a la cabeza** (a alguien), tener	**Gloria** ◈ ascendere {a}, aspirare {a}, assaporare, avere, cercare, condividere, conoscere, conquistare, dare, **dare alla testa** (a qualcuno), eclissare, inseguire, meritare, offuscare, oscurare, ottenere, **passare**, perdere, procurar**si**, raggiungere, regalare, ricoprir**si**, rivivere, salire {a}, sognare, **svanire**, tributare, usurpare, vivere (momento di)
Glorieta ◈ atravesar, bloquear, cruzar, dar la vuelta {a/en}, desembocar {en}, desviar**se** {en}, girar {en}, llegar {a}, pasar, terminar {en}	**Rotonda** ◈ andare {oltre}, arrivare {a}, attraversare, **avere due, tre uscite**, bloccare, condurre {a}, fermarsi {a/su}, girare {attorno a}, portare {a}, rallentare {in prossimità di}, confluire {in}, passare, sboccare {in/su}
Glosa ◈ agregar, añadir, dedicar, escribir, hacer, leer, reproducir	**Chiosa** ◈ aggiungere, apporre, consentire, dare, dedicare, esigere, fare, leggere, meritare, scrivere, **servire**, usare
Glotonería ◈ atemperar, darse {a}, dominar, refrenar, vencer	**Ghiottoneria** ◈ controllare, dominare, frenare, moderare, saziare, vincere
Glucosa ◈ absorber, aportar, consumir, controlar, inyectar, medir, metabolizar, nivelar, procesar, reducir, tener	**Glucosio** ◈ assorbire, apportare, avere, consumare, contenere, controllare, iniettar**si**, misurare, metabolizzare, ridurre, riportare/tenere nei limiti, riscontrare, somministrare, trovare
Glúteo ◈ ejercitar, endurecer, fortalecer, tonificar, trabajar	**Gluteo** ◈ allenare, indurir**si**, lavorare {su}, rassodar**si**, rinforzar**si**, tirar su, tonificar**si**

Gobernante ◈ cambiar {de}, **dimitir**, elegir, entrevistarse {con}, escoger, **jurar/prometer el cargo**, nombrar, renovar, tratar {con}, votar	**Governante** ◈ cambiare, candidar**si** {a/come}, contestare, **decadere**, **decidere**, **dimettersi**, eleggere, **giurare**, **guidare**, nominare, riconoscere {come}, rinnovare, scegliere, sostituire, trattare {con}, votare
Gobierno ◈ abjurar {de}, **actuar**, apoyar, **asumir**, blindar, boicotear, **caer**, centralizar, consolidar**se**, constituir**se**, copar, criticar, decidir, defender, deponer, derrumbar**se**, desestabilizar, desmembrar**se**, desmoronar**se**, **dimitir**, dirigir, discrepar {de}, disentir {de}, elegir, emanar {de}, **entrar**, erosionar, escorar**se** (hacia algo), estar {en}, formar**se**, **gobernar**, hipotecar, **imponer**, instaurar, **jurar**, nombrar, ocupar, presidir, **promover**, reinstaurar, revalidar, socavar, **tambalearse**, tener, traicionar, vender**se**	**Governo** ◈ abbandonare, affidare, appoggiare, assumere, **cadere**, conquistare, conservare, contestare, costituire, dare vita {a}, destabilizzar**si**, entrare {in}, essere {a/in}, **essere nel pieno delle proprie funzioni**, formare, **giurare**, guidare, indebolir**si**, **insediarsi**, lasciare, **legiferare**, legittimare, **nascere**, presiedere, **promulgare**, rafforzare, **rimanere in carica**, rovesciare, sciogliere, screditare, **scricchiolare**, sfiduciare, sostenere, sovvertire, **traballare**, uscire {da}, **varare**, **venir meno**, votare la fiducia {a}
Gol ◈ acariciar, anular, apuntar**se**, buscar, clavar, conquistar, conseguir, encajar, endilgar, endosar, errar, fallar, hacer, invalidar, marcar, meter, parar, remontar, validar	**Goal** ◈ annullare, assegnare, cercare, convalidare, essere {sopra/sotto di} (uno, due), fare, incassare, inneggiare {a}, mettere a segno, parare, realizzare, rimontare, segnare, sfiorare, subire, trasformare {in}
Goleada ◈ encajar, endosar, ganar {por}, infligir	**Goleada** ◈ aspettarsi, battere {di}, evitare, fare, infliggere, perdere {di}, pronosticare, subire, vendicare, vincere {di}
Golf ◈ aficionar**se** {a}, jugar {a}, practicar	**Golf** ◈ cimentarsi {in}, dedicar**si** {a}, giocare {a}, praticare
Golfo ◈ **abrirse** (hacia algo), dirigir**se** {a}, entrar {a/en}, navegar {hacia}	**Golfo** ◈ affacciar**si** {su}, **aprirsi** (verso qualcosa), diriger**si** {a}, entrare {in}, inquinare, navigare {verso}, scaricare {in}
Golosina ◈ atiborrar**se** {de}, comer, zampar**se**	**Dolciume** ◈ divorare, imbottir**si** {di}, ingozzar**si** {di}, mangiare, rimpinzar**si** {di}, saziar**si** {con/di}
Golpe ◈ acertar, acusar, afinar, aguantar, amagar, amortiguar, arrear, asestar,	**Colpo** ◈ accusare, affondare, anticipare, assestare, assorbire, attenuare, attutire,

atizar, capitanear, contrarrestar, dar**se**, desviar, detener, devolver, **doler**, emprenderla {a}, encajar, endilgar, endosar, enzarzarse {en}, errar, esquivar, evitar, fraguar**se**, fulminar {con}, infligir, lanzar, liarse {a}, moler {a}, neutralizar, parar, pegar, propinar, recibir, recobrarse {de}, recuperarse {de}, repartir, reponerse {de}, resistir, responder {a}, sacudir, sentir, soltar, soportar, sufrir

battere, centrare, colpire {con}, dar**si**, evitare, **far male**, incassare, infliggere, **lasciare, il segno**, mettere a segno, mollare, parare, picchiare, prendere, **raggiungere**, reggere, ricevere, rispondere {a}, sbagliare, schivare, sferrare, smorzare, sparare, subire, tirare, vibrare

Golpe de estado ◈ dar, **fracasar**, frustrar**se**, llevar a cabo, maquinar, participar {en}, planear, sofocar, **tener éxito**, tramar, urdir

Colpo di stato ◈ appoggiare, **avvenire**, compiere, fallire, favorire, minacciare, organizzare, preparare, progettare, temere, tentare

Golpiza ◈ dar, propinar

Bastonata ◈ dare, infliggere, subire

Goma[1] ◈ atar {con}, sujetar {con}

Elastico ◈ legare {con}, **raccogliere**

Goma[2] ◈ **amarillear**, borrar {con}, desgastar**se**, estropear**se**, gastar**se**

Gomma ◈ **cancellare**, cancellare {con}, consumar**si**, usare

Gomina ◈ echar, gastar, llevar, peinar {con}, poner, utilizar, usar

Gel ◈ avere, **fermare**, **lucidare**, metter**si**, pettinar**si** {con}, stendere, usare

Gominola ◈ atiborrar**se** {de}, comer

Caramella gommosa ◈ imbottir**si** {di}, mangiare, riempir**si** {di}, rimpinzar**si** {di}

Gordura ◈ asumir, combatir, disimular, evitar, tener, tratar

Pinguedine ◈ accumular**si**, asportare, avere, bruciare, eliminare, evitare, nascondere, perdere, ridur**si**, sciogliere, smaltire

Gorila[1] ◈ adiestrar, amaestrar, atender, capturar, cuidar

Gorilla ◈ ammaestrare, ammansire, catturare, curare, nutrire, prendersi cura {di}, **scappare**

Gorila[2] ◈ custodiar, escoltar, proteger, vigilar

Buttafuori ◈ controllare, difendere, **impedire** {a}, pestare, proteggere, **sollevare di peso**, sorvegliare, vigilare

Guardia del corpo ◈ **scortare**

Gorjeo ◈ escuchar, oír, percibir

Cinguettio ◈ ascoltare, esibirsi {in}, **rallegrare**, sentire

Gorro ◈ calar**se**, calzar**se**, colocar**se**, **dar de sí**, encajar**se**, encasquetar**se**, llevar, poner**se**, quitar**se**

Berretto ◈ allargar**si**, calcar**si**, indossare, levar**si**, portare, toglier**si**

Gota[1] ◈ **caer**, echar**se**, mandar, poner**se**,

Goccia ◈ aggiungere, asciugare, **bagnare**,

recetar, **resbalar**	**cadere**, **colare**, **evaporare**, **formarsi**, instillare, prelevare, **scendere**, **scivolare**, somministrare, versare
Gota[2] ◈ padecer, tener, sufrir	**Gota** ◈ avere, combattere, soffrire {di}
Goteo ◈ acabar, comenzar, continuar, empezar	**Gocciolio** ◈ cessare, cominciare, iniziare
Grabación ◈ alterar, autorizar, borrar, **contener**, dirigir, escuchar, incluir, manipular, oír, permitir, prohibir, rebobinar, ver	**Registrazione** ◈ analizzare, ascoltare, **contenere**, diffondere, distruggere, effettuare, guardare, manipolare, permettere, possedere, programmare, proibire, realizzare, riavvolgere, trasmettere, vedere
Gracia[1] ◈ reír	**Scherzo** ◈ ridere {a}
Gracia[2] ◈ causar, hacer	**Riso** ◈ provocare, sbottare {in}, scoppiare {in}, scatenare, soffocare, trattenere
Gracia[3] ◈ dar, derramar, derrochar, exhibir, mostrar, tener (por arrobas)	**Grazia** ◈ avere (da vendere), conferire, donare, essere dotato {di}, infondere, muover**si** {con}, possedere, rivelare
Gracia[4] ◈ gozar {de}, impetrar, implorar	**Grazia (perdono)** ◈ accordare, chiedere, concedere, dare, domandare, implorare, invocare, negare, ottenere, ricevere, rifiutare
Gracias[5] ◈ estar {en}, perder	**Grazie (benevolenza)** ◈ conquistare, entrare {in}, godere {di}, guadagnar**si**, ottenere, perdere, riacquistar**si**
Grado[1] ◈ alcanzar, ascender {a}, convertir (en algo), descender {a}, estar {a}, llegar {a}, pasar (a algo)	**Grado** ◈ arrivare {a}, convertire, essere {a}, raggiungere
Grado[2] ◈ alcanzar, ascender {de}, bajar, calibrar, conseguir, determinar, estimar, evaluar, medir, obtener, rebajar, reflejar, superar, subir, tener, valorar	**Grado (livello)** ◈ acquisire, alterare, alzare, aspirare {a}, assicurare, aumentare, conferire, controllare, determinare, diminuire, fissare, fornire, garantire, mantenere, migliorare, offrire, possedere, presentare, promuovere {a}, raggiungere, retrocedere {a}, richiedere, ridurre, riflettere, valutare
Graduación ◈ alcanzar, obtener, sacar	**Titolo di studio** ◈ avere, conferire, conseguire, ottenere, prendere, richiedere, vantare
Gráfico ◈ ampliar, componer, configurar, construir, crear, delinear, diseñar, elaborar, esbozar, expandir, mostrar, presentar, proyectar, trazar, usar,	**Grafico** ◈ analizzare, costruire, creare, disegnare, elaborare, fare, guardare, mostrare, osservare, presentare, proiettare, pubblicare, realizzare,

visualizar	studiare, tracciare, usare, vedere, visualizzare
Granada[1] ◈ desgranar, limpiar, pelar	**Melagrana** ◈ aprire, maturare, pulire, sgranare
Granada[2] ◈ arrojar, atacar {con}, atentar {con}, disparar, estallar, explotar, herir {con}, incendiar {con}, lanzar, tirar	**Granata** ◈ brandire, buttare, **colpire**, confezionare, costruire, **detonare**, **devastare**, **dilaniare**, **distruggere**, **esplodere**, fabbricare, ferire {con}, gettare, innescare, lanciare, nascondere, **scoppiare**, sganciare, sparare, tirare, togliere la sicura {a}, **uccidere**
Grandeza ◈ acrecentar, admirar, apreciar, celebrar, comprender, conseguir, demostrar, imaginar, perder, reconocer, recuperar, superar, tener, vivir	**Grandezza (grandiosità)** ◈ accrescere, ammirare, apprezzare, celebrare, comprendere, dimostrare, esaltare, perdere, riacquistare, riconoscere, rivelare, superare, travalicare
Grandilocuencia ◈ abusar {de}, caer {en}, huir {de}, recurrir {a}, rozar, sucumbir {a}	**Magniloquenza** ◈ acquistare, evitare, inciampare {in}, **ingannare**, lasciarsi prendere [la mano] {da}, perdersi {in}, perdonare, produrre
Granizada ◈ **arrasar**, **arreciar**, **descargar**, **caer**	**Grandinata** ◈ **colpire**, **crivellare**, **danneggiare**, **devastare**, **falcidiare**, **imbiancare**, **mandare a monte**, **paralizzare**, **venir giù**
Granizado ◈ beber, hacer, pedir, poner, probar, tomar, servir	**Granita** ◈ assaggiare, chiedere, fare, ordinare, servire, sorbire
Granizo ◈ **arrasar**, **arruinar**, **caer**, **cesar**, **dañar**, **descargar**, **destrozar**, **destruir**, **hundir**, **golpear**	**Grandine** ◈ **cadere**, **colpire**, **crivellare**, **danneggiare**, **devastare**, **falcidiare**, **imbiancare**, **mandare a monte**, **paralizzare**, **venir giù**
Grano[1] ◈ moler	**Chicco** ◈ macinare
Grano[2] ◈ reventar, sajar, **salir** (a alguien), tener	**Brufolo** ◈ avere, schiacciare, scoppiare, **spuntare** (a qualcuno)
Grasa ◈ acumular, absorber, comer, concentrar, consumir, contener, cubrir {con}, diluir, disolver, eliminar, limpiar, llenar {de}, mancharse {de}, metabolizar, perder, proteger {con}, quemar, quitar, reducir, tener	**Grasso** ◈ accumular**si**, asportare, assorbire, assumere, avere, bruciare, consumar**si**, contenere, eliminare, metabolizzare, perdere, pulire, ricoprire {di}, ridur**si**, scioglier**si**, smaltire, togliere
Gratificación ◈ aceptar, **ascender** (a una cantidad), asignar, cobrar, conceder, dar,	**Gratificazione** ◈ accontentarsi {di}, aspettar**si**, chiedere, concedere, dare,

embolsar**se**, encontrar (en algo), fijar, merecer, obtener, pagar, percibir, recibir, repartir	meritar**si**, negare, ottenere, percepire, promettere, ricevere, **ripagare**, trovare
Gratitud ◈ albergar, colmar {de}, corresponder {a}, declarar, depositar, expresar, guardar (a alguien), hacer llegar, sentir, tener, testimoniar, transmitir	**Gratitudine** ◈ **andare** (a qualcuno), dimostrare, dovere (a qualcuno), esprimere, guadagnare, manifestare, meritare, mostrare, nutrire, portare, provare, ricordare {con}, testimoniare
Gravamen ◈ ampliar, aplicar, constituir, disminuir, elevar, eliminar, eludir, **entrar en vigor**, establecer, evadir, **existir**, favorecer, implantar, imponer, incentivar, mantener, pagar, **pesar** (sobre algo), **recaer** (en algo/alguien), reducir, subir, suprimir	**Gravame** ◈ alleggerir**si**, appesantire, applicare, aumentare, comportare, costituire, **esistere**, introdurre, liberare {da}, reggere, **ricadere** (su qualcosa/qualcuno), ridurre, riequilibrare, scaricare (su qualcosa/qualcuno), sopportare, sostenere, subire
Gravedad ◈ adquirir, aliviar, aminorar, atemperar, aumentar, calibrar, experimentar, mitigar, presentar, revestir**se** {de}, sobrestimar, subestimar, sufrir	**Gravità** ◈ accertare, aumentare, cogliere, constatare, determinare, diminuire, documentare, drammatizzare, enfatizzare, esagerare, evidenziare, ignorare, lamentare, minimizzare, riconoscere, ridimensionare, riflettere, segnalare, sottolineare, sottovalutare, stimare, valutare, verificare
Gravidez ◈ disimular, ocultar	**Gravidanza** ◈ accertare, affrontare, cercare, compromettere, desiderare, evitare, impedire, interrompere, mettere a rischio, nascondere, ottenere, portare a termine/avanti, prevenire, programmare, proseguire, sconsigliare
Greñas ◈ cortar, llevar, peinar	**Zazzera** ◈ avere, **avvolgere**, **fluire**, **incorniciare**, passar**si** la mano {lungo/su}, pettinar**si**, portare, tagliare
Gresca ◈ armar**se**, formar, liar**se**, montar**se**, organizar	**Putiferio** ◈ fare, **nascere**, scatenare, **scoppiare**, sollevare, **sorgere**, **succedere**, suscitare **Rissa** ◈ evitare, organizzare
Grima ◈ dar (a alguien), **entrar** (a alguien), producir, sentir	**Ribrezzo** ◈ avere, dare, destare, provare, suscitare, **venire** (a qualcuno)
Gripe ◈ acentuar**se**, **afectar**, agarrar, agravar**se**, agudizar**se**, aliviar, coger, combatir, contagiar**se**, curar, incubar,	**Influenza** ◈ aggravar**si**, attaccare, avere, beccarsi, buscarsi, contagiar**si** {con/di}, contrarre, **costringere a letto**, curar**si**,

mejorar {de}, padecer, pasar, pillar, **remitir**, tener, vacunar**se** {contra/de}	**essere contagiosa**, guarire {da}, **insorgere**, **manifestarsi**, **passare**, prendersi, **regredire**, ristabilirsi {da/dopo}, trasmettere, vaccinar**si** {contro}
Griterío ◈ apaciguar**se**, apagar**se**, aplacar, calmar**se**, escuchar, soportar, sufrir	**Schiamazzo** ◈ **arrivare** {da}, attenuar**si**, aumentare, avvertire, cessare, **impedire**, lamentarsi {di/per}, **rimbombare**, **riprendere**, sentire, smorzar**si**, sopportare, (pro)**venire** {da}, zittire
Grito ◈ acallar, ahogar**se**, amortiguar, **apagarse**, **arreciar**, **brotar**, contener, dar, emitir, **entrecortarse**, escuchar, hablar {a}, lanzar, **martillear**, oír, pegar, proferir, prorrumpir {en}, recibir, reprimir, **resonar**, **retumbar**, silenciar, sofocar, soltar, **sonar**, **surgir**	**Grido** ◈ alzar**si**, **arrivare**, cacciare, dare, emettere, erompere {in}, frenare, gettare, **giungere**, **lacerare**, lanciare, levare, mandare, **martellare in testa/nel cervello**, **richiamare**, **riecheggiare**, **risuonare**, **rompere la calma**, sentire, smorzare, soffocare, **squarciare**, trattenere, udire
Grosería ◈ bordear, caer {en}, decir, disculpar, erradicar, huir {de}, **incomodar**, librar**se** {de}, **ofender**, perdonar, permitir, rayar {en}, responder {con}, soltar, soportar, tolerar	**Volgarità** ◈ abbassar**si** {a}, aborrire, cadere {in}, **caratterizzare**, combattere, contraddistinguersi {per}, denotare, detestare, dire, evitare, odiare, **offendere**, perdonare, permettere, rasentare, rifuggire {da}, rivelare, scadere {in}, scivolare {in}, scusare, sopportare, tollerare, trasudare
Grumo ◈ **aparecer**, apreciar, **desaparecer**, desarrollar, evitar, formar**se**, hacer, provocar, **quedar**, **salir**	**Grumo** ◈ **comparire**, evitare, formar**si**, **regredire**, schiacciare, sciogliers**i**, **scomparire**, svilupparsi, **uscire**
Gruñido ◈ dar, emitir, escuchar, lanzar, oír	**Grugnito** ◈ emettere, lanciare, percepire, produrre, sentire
Grupo ◈ abandonar, acallar, adherirse {a}, aglutinar, amalgamar**se**, amontonar**se**, apelotonar**se**, apretar**se**, articular**se**, capitanear, **congeniar**, congregar**se**, constituir**se**, crear**se**, descomponer**se**, desgajar**se**, desmembrar**se**, desperdigar**se**, destacar {de}, dirigir, disgregar**se**, disolver**se**, dispersar**se**, distanciar**se**, dividir**se**, encabezar, engrosar, escindir**se**, formar**se**, formar parte {de}, fragmentar**se**, gobernar, hermanar**se**, integrar**se** {en}, juntar**se**, liderar, **llevarse bien/mal/regular**,	**Gruppo** ◈ accettare {in}, accogliere {in}, aggiunger**si** {a}, allontanar**si** {da}, ammettere {in}, **andare d'accordo**, appartenere {a}, capitanare, confondersi {in}, costituir**si**, crear**si**, dirigere, disgregar**si**, disperder**si**, distinguersi {in}, divider**si**, emergere {in}, entrare {in}, escludere {da}, essere a capo/il leader {di}, fare parte {di}, formar**si**, guidare, inserir**si** {in}, integrar**si** {in}, mettere insieme, prendere le distanze {da}, riunire, romper**si**, scinder**si**, sciogliers**i**, seguire, separarsi {da},

mezclar**se**, pertenecer {a}, reunir**se**, romper**se**, seguir, separar**se**, sobresalir {de}, sumarse {a}, unir**se** {a}	smembrar**si**, staccar**si** {da}, tenere insieme, uscire {da}
Guantazo ◈ arrear, atizar, dar, estampar, lanzar, propinar, recibir, soltar	**Ceffone** ◈ colpire {con}, dare, **far male**, **lasciare il segno**, mollare, prendere, **raggiungere**, ricevere, schivare, tirare
Guante ◈ ajustar**se**, arrojar, enfundarse, llevar, lucir, poner**se**, probarse, quitar**se**, usar, utilizar	**Guanto** ◈ indossare, infilar**si**, metter**si**, portare, provar**si**, sfilar**si**, toglier**si**, usare
Guantera ◈ abrir, cerrar, dejar {en}, extraer {de}, guardar {en}, introducir {en}, llevar {en}, meter {a/en}, sacar {de}	**Portaoggetti** ◈ aprire, cercare {in}, chiudere, dimenticare {in}, frugare {in}, guardare {in}, lasciare {in}, mettere {in}, prendere {da}, riporre {in}, rovistare {in}, tirar fuori {da}, vuotare
Guarda ◈ **acudir**, avisar, trabajar {como/de}, **vigilar**	**Custode** ◈ **accorrere**, avvisare, chiamare, **controllare**, lavorare {come}, **vigilare**
Guardabarros ◈ incorporar, llevar	**Parafango** ◈ avere, sollevare, urtare
Guardería ◈ abrir, admitir {en}, cerrar, clausurar, conseguir plaza {en}, construir, crear, desalojar, edificar, evacuar, inscribir**se** {en}, instalar, matricular**se** {en}, pagar	**Asilo nido** ◈ aprire, ammettere {a}, chiudere, **costare**, costruire, dotar**si** {di}, evacuare, insegnare {in}, iscriver**si** {a}, pagare, trovare posto {in}
Guardia[1] ◈ **decretar**, **hacer la ronda**, **ordenar**, **patrullar**, **vigilar**	**Guardia (agente)** ◈ **fare la ronda**, **sorvegliare**, **proteggere**,tutelare, **vigilare**
Guardia[2] ◈ burlar, hacer, montar	**Guardia** ◈ abbassare, affidare, allentare, alzare, assicurare, eludere, fare, garantire
Guarnición[1] ◈ acompañar {con/de}, servir {como/con}	**Contorno** ◈ assaggiare, preparare {come}, servire {come/con}
Guarnición[2] ◈ asediar, atacar, instalar, levantar, mantener, reforzar, retirar	**Guarnigione** ◈ assediare, attaccare, bombardare, comandare, installare, lasciare, mantenere, ospitare, portare aiuto {a}, rafforzare, sopraffare
Guarrada ◈ decir, hacer, imaginar	**Porcheria** ◈ dire, fare, immaginare
Guarrería ◈ decir, hacer, imaginar, limpiar, recoger	**Sozzeria** ◈ dire, fare, immaginare, pulire, raccogliere
Guarro ◈ alimentar, cebar, criar, engordar, **gruñir**, **hozar**, matar, sacrificar	**Maiale** ◈ alimentare, allevare, **grufolare**, **grugnire**, ingrassare, nutrire, sacrificare,

	uccidere
Guateque ◈ amargar, amenizar, animar, asistir {a}, celebrar, dar, hacer, invitar {a}, montar, ofrecer, organizar, perderse, preparar, reventar, tener	**Party** ◈ allestire, andare {a}, animare, celebrare, dare, **degenerare** (in una sarabanda), disertare, intrufolarsi {in}, invitare {a}, mandare all'aria, movimentare, offrire, organizzare, partecipare {a}, perder**si**, preparare, ravvivare, realizzare, rianimare, rovinare, **saltare**, vivacizzare
Guayabera ◈ arrugar**se**, remangar**se**	**Camiciola** ◈ indossare, metter**si**, rimboccar**si** le maniche {di}, sgualcir**si**
Guedeja ◈ atusar**se**, **caer**, cortar**se**, peinar**se**	**Ciocca** ◈ arricciare, **cadere**, colorar**si**, **crescere**, **incorniciare, il viso**, lisciar**si**, pettinar**si**, schiarir**si**, spazzolar**si**, tagliar**si**, tinger**si**, tirare
Guerra ◈ acabar {con}, agravar**se**, **amagar**, armar**se**, **arrasar**, **arreciar**, **asolar**, atizar, **avecinarse**, avivar, **azotar**, capitanear, **cernerse**, condenar, dar, declarar, desactivar, desatar**se**, desencadenar**se**, detener, **devastar**, **discurrir**, empezar, emprender, enfrascarse {en}, entablar, enzarzarse {en}, **estallar**, finalizar, fragua**rse**, ganar, hacer, iniciar, instigar, **inundar**, involucrar**se** {en}, lanzar**se** {a}, librar**se** {de}, parar, participar {en}, perder, poner fin {a}, proclamar, provocar, recobrarse {de}, recrudecer**se**, **salpicar**, sofocar, sostener, sufrir, sumir**se** {en}, terminar	**Guerra** ◈ affrontare, alimentare, **avanzare**, causare, cercare, cessare, **coinvolgere**, combattere, cominciare, condurre, continuare, **decimare**, **devastare**, dichiarare, **distruggere**, **divampare**, estender**si**, evitare, fare, fermare, impedire, **imperversare**, inasprir**si**, **incombere**, **infiammare**, **infuriare**, ingaggiare, innescare, **insanguinare**, **massacrare**, morire {in}, muovere, perdere, porre fine {a}, portare {a}, prendere parte {a}, prevenire, proclamare, prolungar**si**, provocare, ricordare, scatenar**si**, scongiurare, **sconvolgere**, **scoppiare**, sopravvivere {a}, sostenere, vincere, vivere
Guerra santa ◈ hacer, lanzar**se** {a}, llamar {a}, predicar	**Guerra santa** ◈ combattere, intensificar**si**, intervenire {in}, invocare, lanciar**si** {in}, lasciar cadere, minacciare, proclamare, scatenar**si**, unir**si** {in}
Guerrilla ◈ adiestrar, agrupar**se**, aislar, **amenazar**, apoyar, **asaltar**, **atacar**, **atentar**, comandar, combatir, **controlar**, denunciar, desarmar**se**, dirigir, disolver, enfrentarse {a}, financiar, integrar, liderar, liquidar, luchar {contra/por}, negociar {con}, **ocupar**, **operar** (en un lugar), **surgir**, unirse {a}	**Guerriglia** ◈ **adattarsi al dialogo**, aiutare, alimentare, aprire/iniziare/mantenere aperto il dialogo {con}, cogliere di sorpresa, combattere, continuare, contrastare, denunciare, essere a favore/contro, evitare, fomentare, lottare, minacciare, negoziare {con}, **occupare**, **operare**, scatenare, sorreggere, sostenere, sconfiggere,

	sterminare, unir**si** {a}
Gueto ◈ abandonar, aislar, aislar**se** {en}, apropiarse {de}, arrasar, arrinconar**se** {en}, confinar**se** {en}, consolidar, convertir**se** {en}, crear, derrumbar, destruir, encerrar**se** {en}, enclaustrar**se** {en}, formar, formar parte {de}, generar, hacer, levantar, quemar, refugiar**se** {en}, salir {de}, vivir {en}	**Ghetto** ◈ bruciare, confinare {in}, costringere {in}, creare, **estendersi**, fuggire {da}, imporre il coprifuoco {in}, isolare, lasciare, mettere {in}, presidiare, relegare {in}, respingere {in}, rifugiarsi {in}, rinchiuder**si** {in}, rintanarsi {in}, **rivoltarsi**, saccheggiare, sorgere {in}, uscire {da}, vivere {in}
Guía[1] ◈ actuar {como/de}, servir {como/de}	**Guida** ◈ **accompagnare**, affidar**si** {a}, **assistere**, avvalersi {di}, chiedere {a}, **commentare**, **condurre**, **fare strada**, **illustrare**, **informare**, **spiegare**
Guía[2] ◈ buscar {en}, consultar, contener, editar, elaborar, escribir, incluir, publicar, traducir, venir {en}	**Guida (manuale)** ◈ consultare, fornire, illustrare, **informare**, preparare, seguire, **spiegare**, studiare
Guillotina ◈ aplicar, armar, **caer**, condenar {a}, **descender**, eludir, enviar {a}, evitar, instalar, levantar, librar**se** {de}, montar, pasar {por}, subir	**Ghigliottina** ◈ **cadere**, condannare {a}, condurre {a}, evitare, mandare {a}, ricorrere {a}, rischiare, scampare {a}, sottrar**si** {a}
Guiñapo ◈ convertir**se** {en}	**Straccio** ◈ diventare, ridur**si** {a}, sembrare
Guiño ◈ hacer, lanzar	**Cenno** ◈ approvare {con}, cogliere, comunicare {con}, dare, fare, notare, percepire, scambiarsi
Guion ◈ adaptar, ambientar**se**, aprenderse, atenerse {a}, basar**se** {en}, ceñirse {a}, construir, dirigir, discurrir, escribir, fraguar**se**, hilar, hilvanar, llevar (al cine/a la televisión), memorizar, representar, revisar, saltarse, seguir	**Sceneggiatura** ◈ adattare (per il cinema/la Tv), basar**si**, cambiare, curare, interessarsi {a}, lavorare {a/su}, leggere, occuparsi {di}, portare (al cinema/in Tv), premiare, preparare, rivedere, scrivere, seguire, studiare
Guirigay ◈ armar, montar	**Baccano** ◈ attenuar**si**, cessare, continuare, **disturbare**, fare, lamentarsi {per}, **levarsi**, produrre, provocare, ridurre, scatenare, **scoppiare**, sentire, sollevare, sopportare, subire, **svegliare**
Guirnalda ◈ adornar {con}, colocar, coronar {con}, hacer, poner	**Ghirlanda** ◈ appendere, comporre, fare, **ornare**
Guiso ◈ aderezar, cocinar, comer, componer, condimentar, dar, hacer, ofrecer, preparar, repartir, saborear, servir, tomar	**Pietanza** ◈ assaggiare, chiedere, condire, consumare, cucinare, dar sapore {a}, freddar**si**, giudicare la bontà {di}, gradire, gustare, insaporire, mangiare,

	offrire, ordinare, preferire, preparare, provare, servire
Guitarra ◈ afinar, rasgar, rasguear, **sonar**, tañer, templar, tocar	**Chitarra** ◈ accordare, imbracciare, impugnare, strimpellare, suonare
Guitarrista ◈ acompañar, **actuar**, **componer**, **dar un concierto/recital**, **interpretar**, **tocar**	**Chitarrista** ◈ accompagnare, **comporre**, dare un concerto, **esibirsi in un concerto/una performance**, **interpretare**, **suonare**
Gula ◈ comer {con/por}, tener	**Ingordigia** ◈ divorare {con}, mangiare {con/per}, manifestare, placare, saziare, soddisfare
Gurruño ◈ hacer	**Groviglio** ◈ creare, dipanare, districar**si**, fare, formare, infittir**si**, sciogliers**i**
Gustazo ◈ darse, pegarse, permitirse	**Sfizio** ◈ concedersi, permettersi, prendersi, togliersi
Gusto ◈ apreciar, delatar, educar, hacer gala {de}, inculcar (a alguien), manifestar, tener	**Gusto** ◈ adattare, affinare, appagare, apprezzare, assecondare, avere, conservare, corrispondere {a}, denotare, educare, formare, imporre, incontrare, inculcare, modificare, riscoprire, rispecchiare, ritrovare, rivelare, seguire, sfoggiare, soddisfare, solleticare, sviluppare

H h

Haba ◈ cocer, cosechar, cultivar, poner a hervir, rehogar, sembrar	**Fava** ◈ bollire, coltivare, cucinare, cuocere, lasciare/mettere a bagno/in ammollo, raccogliere, seminare
Habilidad ◈ adquirir, atesorar, conceder, cultivar, demostrar, desarrollar, desplegar, ejercer, ejercitar, hacer, lucir, mostrar, poner en práctica, poseer, revelar, tener	**Abilità** ◈ accertare, acquisire, ampliare, attribuire, avere, avvalersi {di}, confidare {in}, **consentire**, destreggiarsi {con}, dimostrare, esercitare, essere dotato/privo {di}, integrare, **mancare**, mancare {di}, mettere alla prova, migliorare, mostrare, perdere, **permettere**, possedere, potenziare, privilegiare, recuperare, richiedere, riconoscere, ridurre, rivelare, sfoggiare, sfruttare, sopravvalutare, sottovalutare, sviluppare, testare, usare, valorizzare
Habitación ◈ abandonar, abrir, adecentar, airear, allanar, alquilar, arreglar, barrer, cerrar, compartir, desalojar, desocupar, desordenar, encerrar**se** {en}, fregar, ocupar, ofrecer, ordenar, poner patas arriba, recluir**se** {en}, recoger, refrescar, reservar, salir {de}, sellar, ventilar	**Stanza** ◈ affittare, affollare, alloggiare {in}, arieggiare, arredare, barricarsi {in}, chiuder**si** {in}, disdire, disporre {di}, dividere, dormire {in}, entrare {in}, insonorizzare, lasciare, liberare, mettere in ordine, occupare, ospitare {in}, perquisire, prenotare, riassettare, rifare, rinnovare, riordinare, riservare, sgombrare, tappezzare, trasformare, uscire {da}, vivere {in}
Hábitat ◈ abandonar, aclimatar**se** {a}, acostumbrar**se** {a}, alterar**se**, amenazar, cambiar {de}, conservar, degradar**se**, delimitar, destruir, devastar, encerrar**se** {en}, encontrar, extinguir**se**, mantener, mejorar, modificar, moverse {en}, ocupar, proteger, recomponer, tener, transformar**se**, vivir {en}	**Habitat** ◈ abbandonare, abituar**si** {a}, **accogliere**, adattar**si** {a}, alterare, creare, difendere, distruggere, modificar**si**, preservare, prediligere, preparare, privare {di}, proteggere, restituire {a}, ricostruire, ricreare, risiedere {in}, rispettare, ritrovare, **scomparire**, snaturare, sopravvivere {in}, trasformar**si**, trovare, tutelare, vivere {in}

Hábito ◈ abandonar, adherirse {a}, adquirir, amoldar**se** {a}, apegarse {a}, arraigar**se**, coger, colgar, combatir, contraer, corregir, cortar {con}, desprenderse {de}, desterrar, erradicar, extirpar, generalizar**se**, implantar, inculcar, instaurar, **pegarse** (a alguien), perder, **persistir**, quitar, romper {con}, tener, tomar, vencer	**Abitudine** ◈ abbandonare, acquisire, assumere, cancellare, coltivare, combattere, conservare, correggere, creare, diffonder**si**, diventare, eliminare, essere schiavo {di}, favorire, impedire, indurre, introdurre, liberar**si** {di}, mantenere, modificare, perdere, **perdurare**, **permanere**, prendere, riesumare, rompere, sradicare, stravolgere, ridurre
Habla[1] ◈ alterar**se**, analizar, **brotar**, comprender, **degenerar**, distinguir, dominar, emplear, escuchar, estudiar, **evolucionar**, extender**se** {en}, imitar, impregnar, influir {en}, introducir**se** {en}, manejar, oír, reconocer, recuperar, reproducir	**Parlata** ◈ acquisire, adottare, analizzare, capire, concepire, conoscere, creare, decifrare, decodificare, dimenticare, distinguere, **evolversi**, formar**si**, imitare, impadronirsi {di}, insegnare, introdur**si**, padroneggiare, **prendere forma**, recuperare, riconoscere, riprodurre, ripulire, scegliere, studiare, svilupparsi, usare
Habla[2] ◈ afectar, dificultar, obnubilar, perder, privar {de}, quitar	**Parola** ◈ colpire, interessare, perdere, privare {di}, recuperare, togliere, usare
Habladuría ◈ acallar, **circular**, dar crédito {a}, dar lugar {a}, dar pie {a}, desmentir, difundir, favorecer, prestarse {a}, propagar, salir al paso {de}	**Diceria** ◈ alimentar**si**, **arrivare all'orecchio**, basar**si** {su}, **circolare**, confutare, credere {a}, dare retta {a}, diffonder**si**, ignorare, liquidare, mettere a tacere, mettere in giro, **nascere**, **raggiungere**, riferire, riportare, sfatare, smentire, spargere, spegner**si**, **volere**
Hacha ◈ afilar, blandir, empuñar, esgrimir	**Ascia** ◈ affilare, brandire, impugnare, maneggiare, prendere in mano
Hachís ◈ cortar, cultivar, fumar, ingerir, quemar, sembrar	**Hascisc** ◈ acquistare, assumere, coltivare, fumare, sequestrare, spacciare, vendere
Hacienda[1] ◈ abandonar, administrar, atender, cercar, cuidar, desarrollar, flanquear, ocuparse {de}, **prosperar**, proteger, rodear, vallar, vigilar	**Tenuta** ◈ **abbandonare,** acquisire, cedere, circondare, definire, delimitare, difendere, ereditare, espropriare, ipotecare, localizzare, occupar**si** {di}, proteggere, recintare, riqualificare, tassare, vendere
Hacienda[2] ◈ acrecentar, adueñarse {de}, alimentar, aumentar, controlar, disminuir, disponer {de}, engordar, financiar, incautarse {de}, intervenir, perder, poseer, reducir, sanear, tener, vigilar	**Patrimonio** ◈ accrescere, accumulare, amministrare, **ammontare** (a una somma), assicurare, assottiglia**rsi**, attingere {a}, aumentare, avere, confiscare, conservare, **consistere** {in}, consumare, controllare, **crescere**, difendere, dilapidare, diminuire,

	disperdere, disporre {di}, dissipare, distruggere, dividere, divorare, entrare in possesso {di}, ereditare, fornire, garantire, gestire, giocarsi, impiegare, incrementare, intaccare, investire, lasciare, mangiarsi, mettere a frutto, perdere, possedere, preservare, proteggere, recuperare, rinunciare {a}, rischiare, salvare, spendere, sperperare, sprecare, trasferir ire, tutelare, **valere**, valorizzare
Hacinamiento ◈ agravar, aliviar, aumentar, combatir, contrarrestar, controlar, **darse**, denunciar, disminuir, evitar, favorecer, paliar, permitir, producir**se**, provocar, reducir, **reinar**, sobrevivir {a}, **subsistir**, sufrir	**Assembramento** ◈ autorizzare, bloccare, crear**si**, disperder**si**, diventare, **durare**, fare, formar**si**, impedire, permettere, prevenire, proibire, provocare, regolamentare, sciogliers**i**, segnalare, tollerare, **verificarsi**
Hada ◈ **aparecer**, **ayudar**, convertir**se** {en}, creer {en}, disfrazar**se** {de}, encontrar, esperar, **existir**, **habitar**, invocar, **proteger**, **surgir**, vestir**se** {de}	**Fata** ◈ **aiutare**, **apparire**, **arrivare**, credere {a}, invocare, **istillare fiducia**, mascherar**si** {da}, **proteggere**, **spuntare**, **svanire**, trasformar**si** {in}, vestir**si** {da}
Hado ◈ **abandonar**, abandonar**se** {a}, aceptar, **aliarse** (con alguien), cambiar, combatir {contra}, **conjurarse** (contra alguien), **cumplirse**, desafiar, enfrentar**se** {a}, **guiar**, **influir** (en algo), **intervenir**, oponerse {a}, **proteger**, realizar**se**, rendirse {a}, resignarse {a}, revelar, vencer	**Fato** ◈ **abbandonare**, abbandonar**si** {a}, **accanirsi**, accettare, affrontare, andare incontro {a}, arrendersi {a}, **aspettare**, avere dalla propria parte, cambiare, combattere {contro}, **compiersi**, cozzare {contro}, essere in balia/vittima {di}, **incombere**, opporsi {a}, **perseguitare**, rassegnarsi {a}, resistere {a}, rivelare, salvar**si** {da}, **segnare**, seguire, sfidare, sottrar**si** {a}, sovvertire
Halago[1] ◈ constituir, cubrir {de}, deshacerse {en}, granjearse, hacer, llenar {de}, prodigar, tributar, verter	**Lusinga** ◈ apprezzare, attirare {con}, cedere {a}, convincere {con}, diffidare {da}, essere prodigo {di}, fare, moltiplicar**si**, profondersi {in}, resistere {a}, ricoprire {di}, ricorrere {a}, sedurre {con}, trarre in inganno {con}
Halago[2] ◈ colmar {de}	**Attenzione** ◈ lesinare, riempire {di}
Hallazgo ◈ anunciar, confirmar, dar a conocer, hacer público, ofrecer, sacar a la luz	**Invenzione** ◈ attribuire, **avere successo**, divulgare, rendere pubblica, **rivoluzionare** **Ritrovamento** ◈ annunciare, condurre {a}, confermare, favorire, permettere, portare {a}

	Scoperta ◈ **aprire nuove frontiere**, documentare, effettuare, fare, sfruttare
Halo ◈ dar, **existir**, **nimbar**, perder, poseer, quitar**se**, revestir**se** {de}, **rodear**, rodear**se** {de}, tener	**Alone** ◈ **avvolgere**, **circondare**, conservare, lasciare, lasciarsi dietro, percepire, perdere, portarsi appresso, toglier**si** di dosso
Halterofilia ◈ aficionar**se** {a}, practicar	**Pesistica** ◈ dedicar**si** {a}, fare, insegnare, praticare
Hambre ◈ abolir, **acechar**, **acosar**, **acuciar**, aguantar, amortiguar, apaciguar, aplacar**se**, **apremiar**, **asaltar**, **asediar**, azotar, calmar, combatir, dar, desfallecer {de}, **despertarse** (a alguien), engañar, **entrar** (a alguien), erradicar, **invadir**, matar {de}, mitigar, morirse {de}, paliar, pasar, reventar {de}, saciar, satisfacer, sentir, sufrir, tener, vencer	**Fame** ◈ acuire, alleviare, appagare, aumentare, avere, calmare, controllare, diminuire, dominare, ingannare, morire {di}, non vederci {da}, **passare**, patire, placare, provare, ridurre, saziare, scatenar**si**, sconfiggere, sentire i morsi {di}, smorzare, soddisfare, soffrire, **sparire**, spegner**si**, stimolare, stuzzicare, togliere, **tormentare**, **venire** (a qualcuno), vincere
Harapo ◈ abrigarse {con}, convertir**se** {en}, cubrir**se** {con/de}, llevar, vestir {con}, zurcir	**Straccio** ◈ coprir**si** {di}, diventare, indossare, mettersi, rammendare, vestir**si** {con}
Harina ◈ abastecer {de}, agregar, amasar, añadir, cernir, cubrir {con}, desabastecer {de}, echar, eliminar, espolvorear {con}, **faltar**, medir, mezclar, poner, **quedar**, rebozar {con/en}, sacudir, **sobrar**, tamizar, usar	**Farina** ◈ aggiungere, amalgamare, eliminare, impastare, incorporare, **mancare**, mescolare, misurare, passare {in}, **rimanere**, setacciare, spolverare {di}, spolverizzare {con}, unire, usare, versare
Hastío[1] ◈ **crecer**, disimular, **entrar** (a alguien), esconder, exhibir, expresar, llenar {de}, manifestar, mitigar, mostrar, notar, ocultar, paliar, percibir, producir, provocar, reflejar, revelar, sentir, superar, vencer	**Disgusto** ◈ **assalire**, avvertire, causare, condividere, **crescere**, esprimere, generare, ispirare, manifestare, provare, provocare, reprimere, sentire, superare, suscitare, vincere
Hastío[2] ◈ **crecer**, **entrar** (a alguien), luchar {contra}, morir {de}, vencer	**Noia** ◈ alleviare, ammazzare, combattere, debellare, ingannare, mitigare, morire {da/di}, prevenire, produrre, scacciare, sfuggire {a}, **subentrare**, suscitare, vincere
Hazaña ◈ acometer, ambientar**se**, conmemorar, constituir, consumar, coronar, culminar, emular, evocar, realizar, rememorar, revivir, suponer	**Prodezza** ◈ abituarsi {a}, applaudire, aspettarsi, cimentarsi {in}, compiere, concludere, condurre, emulare, fare, realizzare, ricordare, riproporre, tentare

Hazmerreír ◈ considerar (a alguien), convertir**se** {en}	**Zimbello** ◈ considerare, diventare
Hecatombe ◈ acabar {en}, **avecinarse**, causar, desencadenar**se**, detener, evitar, **fraguarse**, impedir, **llegar**, **ocurrir**, precipitar, presagiar, producir**se**, provocar, **sobrevenir**, sobrevivir {a}, sufrir, vaticinar	**Ecatombe** ◈ causare, commettere, compiere, continuare, denunciare, evitare, fare, fermare, impedire, perpetrare, porre termine {a}, prepara**rsi**, promettere, provocare, rischiare, scampare {a}, sfiorare, sopravvivere {a}
Hechicería ◈ acabar {con}, condenar, introducir, perseguir, practicar, recurrir {a}, terminar {con}	**Stregoneria** ◈ condannare, credere {a}, esercitare, fare, perseguire, praticare, ricorrere {a}
Hechizo ◈ caer {bajo}, conjurar, destruir, ejercer, escapar {a}, fallar, **fracasar**, **funcionar**, **hacer/surtir efecto**, imponer, liberar**se** {de}, probar, resistir, romper, sucumbir {a}, sustraer**se** {a}, vencer	**Incantesimo** ◈ **durare**, essere prigioniero/vittima {di}, fare, **funzionare**, lanciare, liberar**si** {da}, pronunciare, **riuscire**, rompere, salvar**si** {da}, spezzare, stregare {con}, svegliarsi {da}
Hecho ◈ **acaecer**, achacar, aclarar, airear, **atañer**, atenerse {a}, ceñirse {a}, cerrar los ojos (ante), clarificar, condenar, confesar, constatar, consumar, contar, desbrozar, describir, desencadenar, desmentir, difundir**se**, disfrazar, distorsionar, esclarecer**se**, exponer, investigar, lidiar, narrar, negar, **ocurrir**, presenciar, presentar, publicar, quitar hierro {a}, rebatir, referir, relatar, **suceder**, tergiversar, testimoniar, transmitir	**Fatto** ◈ **accadere**, accertare, accettare, affrontare, alterare, analizzare, apprendere, arguire {da}, associare, avere luogo, avvalorare, basar**si** {su}, citare, **coinvolgere**, commentare, confermare, conoscere, considerare, dedurre {da}, denunciare, descrivere, dimenticare, distorcere, divulgare, documentare, drammatizzare, esaminare, esporre, glissare {su}, ignorare, **interessare**, interpretare, mettere in rilievo, narrare, nascondere, negare, notare, occultare, osservare, **parlare**, presentare, qualificare, raccontare, rendere noto, ricondurre, riferire, rilevare, riportare, segnalare, sopravvalutare, sorvolare {su}, sottolineare, sottovalutare, spiegare, stravolgere, **stupire**, **succedere**, svelare, trascurare, travisare, **verificarsi**
Hedor ◈ desprender, emanar, **impregnar**, **llegar**, **llenar**, notar, percibir, **tirar de espaldas**	**Fetore** ◈ aumentare, avvertire, cancellare, diffonder**si**, emanare, fiutare, gettare, **impregnare**, **invadere**, **investire**, **penetrare**, percepire, **permanere**, **pervadere**, riconoscere, **riempire l'aria**, seguire, sentire, spandere, sprigionare, **svanire**, togliere

Hegemonía ◈ acabar {con}, alcanzar, amenazar, competir {por}, conservar, consolidar, derrumbar**se**, ejercer, gozar {de}, implantar, imponer, luchar {por}, mantener, obtener, perder, poner fin {a}, quebrar**se**, revalidar, romper, tener	**Egemonia** ◈ accettare, affermare, allargare, arrendersi {a}, attribuire, avere, confermare, consolidare, contrastare, esercitare, estendere, imporre, mantenere, perdere, porre fine {a}, rafforzare, ribellarsi {a}, riconoscere, rompere, sancire, sfidare, stabilire, subire, togliere
Helicóptero ◈ **aterrizar**, **despegar**, estrellar**se**, pilotar, **volar**	**Elicottero** ◈ **alzarsi in volo**, arrivare {in}, **atterrare**, **decollare**, guidare, **passare**, **precipitare**, **roteare**, schiantar**si**, **sorvolare**, trasportare {con/in}, viaggiare {in}, **volare**, **volteggiare**
Hematoma ◈ **aparecer**, apreciar, causar, curar **desaparecer**, diagnosticar, formar**se**, hacer**se**, llenarse {de}, presentar, producir, provocar, sufrir, tener	**Ematoma** ◈ **apparire**, **assorbirsi**, avere, causare, curare, diagnosticare, eliminare, far**si**, presentare, ridur**si**, riempirsi {di}, rimuovere, **scomparire**
Hemeroteca ◈ bucear {en}, consultar	**Emeroteca** ◈ consultare, fornire, ospitare
Hemofilia ◈ afrontar, detectar, diagnosticar, morir {de}, padecer, sufrir	**Emofilia** ◈ affrontare, avere/conoscere i sintomi {di}, curar**si** {di}, diagnosticare, ereditare, essere affetto {da}, morire {di}, soffrire {di}, trasmettere
Hemorragia ◈ causar, cesar, controlar, cortar**se**, detener, disminuir, evitar, frenar, morir {de/por}, padecer, parar, producir**se**, provocar, **surgir**, taponar	**Emorragia** ◈ arrestar**si**, bloccar**si**, causare, constatare, contenere, curare, determinare, diagnosticare, drenare, evidenziare, evitare, fermare, frenare, impedire, provocare, ridur**si**, riscontrare, subire, tamponare
Hendidura ◈ abrir, cerrar, colar**se** {por}, coser, filtrar**se** {por}, hacer, horadar, tapar	**Fenditura** ◈ allargar**si**, aprir**si**, calar**si** {attraverso}, chiuder**si**, **dividere** (in due), infilar**si** {in}, introdur**si** {in}, intravedere, otturare, passare {attraverso}, penetrare {attraverso}, presentare, produr**si**, ridur**si**, rilevare
Hepatitis ◈ acentuar**se**, agravar**se**, agudizar**se**, contagiar, curar**se**, diagnosticar, luchar {contra}, mejorar**se** {de}, morir {de}, prevenir, reponerse {de}, transmitir, vacunar {contra}	**Epatite** ◈ acuir**si**, aggravar**si**, ammalarsi {di}, avere, **colpire**, contagiar**si** {con/di}, curar**si** {di}, diagnosticare, lottare {contro}, morire {di/per}, prevenire, riaversi {da}, ricoverar**si** {per}, salvar**si** {da}, sconfiggere, svilupparsi, trasmettere, vaccinar**si** {contro}

Heredero ◈ considerar**se**, declarar, destronar, elegir, nombrar, presentar**se**, proclamar, sentirse, sustituir

Erede ◈ **accettare**, avere, cambiare, considerar**si**, designare, dichiarare, diventare, lasciare {a}, nominare, **opporsi**, presentar**si**, riconoscere {come}, **rifiutare**, scegliere, **spuntare**

Hereje ◈ acusar {de}, combatir, condenar, considerar, convertir**se**, declarar, denunciar, exterminar, perseguir, proclamar, quemar, rehabilitar, tildar {de}

Eretico ◈ bandire, bruciare, combattere, condannare, convertir**si**, denunciare, diventare, giustiziare, maledire, mettere al bando/all'indice, perseguire, punire, redimer**si**, scoprire

Herejía ◈ acusar {de}, bordear, calificar {de}, combatir, cometer, condenar {por}, **consistir** (en algo), cortar de raíz, decir, denunciar, eliminar, excomulgar {por}, frenar, inventar, perseguir, rayar {en}, reprimir, rozar, sonar {a}

Eresia ◈ accusare {di}, combattere, commettere, condannare {per}, **consistere** (in qualcosa), denunciare, dire, inventare, perseguire, punire, reprimere, rivelare, scivolare {in}, scomunicare {per}, soffocare, troncare sul nascere

Herencia ◈ administrar, cargar {con}, dejar {como/de/en}, desprenderse {de}, impugnar, legar {como/de/en}, luchar {por}, recibir {como/de/en}

Eredità ◈ accaparrarsi, affidare, aspettare, assegnare, assicurar**si**, avere, contestare, divider**si**, entrare in possesso {di}, gestire, lasciare {come/in}, raccogliere, ricevere {come/in}, rinunciare, riscattare, rivendicare, trasmettere

Herida ◈ abrir**se**, atajar, causar, cauterizar, cerrar, cicatrizar, coser, curar, hurgar {en}, infectar**se**, infligir, lavar, obturar, ocasionar, presentar, producir, provocar, recibir, recuperarse {de}, restablecerse {de}, restañar, sajar, saldar, **salir a la luz**, sanar, **sangrar**, sufrir, **supurar**, suturar, tener

Ferita ◈ bendare, **bruciare**, causare, cauterizzare, chiuder**si**, cicatrizzare, curare, diagnosticare, disinfettare, fasciare, guarire, infettar**si**, infliggere, lasciare, lavare, medicare, mettere i punti {a}, presentare, produrre, proteggere, provocare, pulire, riaprir**si**, ricevere, ricucire, rimarginar**si**, riportare, sanare, **sanguinare**, sterilizzare, subire, suturare, toccare

Herido ◈ **agravarse**, atender, auxiliar, ayudar, causar, curar**se**, dar de alta, **desangrarse**, **empeorar**, examinar, **ingresar**, **llegar**, llevar, **mejorar**, ocasionar, producir**se**, provocar, **recuperarse**, registrar**se**, socorrer, trasladar

Ferito ◈ **aggravarsi**, aiutare, **arrivare**, causare, curar**si**, dimettere, dissanguarsi, **guarire**, **migliorare**, occuparsi {di}, **peggiorare**, provocare, registrar**si**, ricoverare, soccorrere, trasferire, trasportare, visitare

Hermandad[1] ◈ reunir**se**, **salir en procesión**

Confraternita ◈ **andare/sfilare/uscire in processione**, riunir**si**

Hermandad[2] ◈ admitir {en}, apuntar**se**

Associazione ◈ aderire {a}, ammettere

h

{a}, constituir, dirigir, entrar {en}, expulsar {de}, formar, inscribir**se** {en}, introducir**se** {en}, organizar, participar {en}, presidir

{in}, appartenere {a}, costituire, creare, dirigere, entrare {in}, espellere {da}, fondare, formare, guidare, **occuparsi** {di}, potenziare, presiedere, **proporsi** {di}, organizzare, raggruppar**si**, riunir**si**, sciogliere, sostenere

Hermano ◈ distanciar**se**, **llevarse bien/mal/regular**, unir**se**

Fratello ◈ **andare d'accordo**, divider**si**, **dividersi l'eredità**, unir**si**

Hermetismo ◈ abandonar, adoptar, aislarse {en}, atrincherarse {en}, dejar, encerrar**se** {en}, entrar {en}, **existir**, guardar, **impedir**, **imperar**, imponer, justificar, mantener, mostrar, refugiarse {en}, **reinar**, romper, sacar {de}, salir {en}, yacer {en}

Ermetismo ◈ adottare, attenuare, biasimare, chiudersi {in}, conservare, giacere {in}, giustificare, **impedire**, mantenere, nasconder**si** {in}, persistere {in}, **regnare**, rifugiarsi {in}, sopportare, uscire {da}

Hermosura ◈ acrecentar**se**, ajar**se**, alabar, **arrebatar** (a algo/a alguien), atesorar, aumentar, conservar, contemplar, contribuir {a}, descubrir, disfrazar, disminuir, emanar, **iluminar**, marchitar**se**, perder, prendar**se** {de}, realzar, rebosar, resplandecer {de}

Bellezza ◈ accrescere, alterare, **ammaliare**, ammirare, apprezzare, catturare, celebrare, cogliere, contemplare, curare, decantare, esaltare, esibire, essere dotato/privo {di}, **illuminare**, invidiare, nascondere, offuscar**si**, ostentare, **passare**, perdere, possedere, preservare, restituire, **rifulgere**, risaltare, **risplendere**, rovinare, scalfir**si**, **sfiorire**, sminuire, **soggiogare**, **stregare**, **svanire**

Héroe ◈ aclamar, condecorar, conmemorar, convertir**se** {en}, distinguir, erigirse {como/en}, exaltar, forjar, honrar, premiar, reconocer, recordar, rememorar, vitorear

Eroe ◈ acclamare, accogliere, applaudire, commemorare, consacrare, decorare, diventare, ricordare, **riuscire**, sconfiggere, trasformar**si** {in}

Heroína ◈ adulterar, consumir, dispensar, inyectar**se**, tomar

Eroina ◈ adulterare, assumere, consumare, iniettar**si**, prendere, spacciare

Heroísmo ◈ admirar, admitir, apelar {a}, aplaudir, celebrar, demostrar, derrochar, exaltar, exigir, reconocer, requerir, resaltar, soportar {con}

Eroismo ◈ agire {con}, ammirare, applaudire, apprezzare, celebrare, combattere {con}, dare prova {di}, dimostrare, esaltare, richiedere, riconoscere

Herpes ◈ agravar, causar, contagiar, contraer, curar, identificar, propagar, provocar, sufrir, tener, tratar

Herpes ◈ avere, contagiar**si** {con/di}, curar**si**, prendersi, sconfiggere, **spuntare**, trattare

Herradura ◈ clavar, llevar, poner

Ferro di cavallo ◈ inchiodare, mettere,

	portar**si** dietro
Herramienta ◈ afilar, carecer {de}, crear, diseñar, disponer {de}, dotar**se** {de}, emplear, empuñar, equipar**se** {con}, fabricar, **fallar**, **funcionar**, idear, inventar, manejar, proveer {de}, servir**se** {de}, utilizar	**Strumento** ◈ adoperare, adottare, azionare, brevettare, contare {su}, costruire, creare, disporre {di}, dotar**si** {di}, escogitare, fabbricare, fornire, **funzionare**, ideare, impiegare, offrire, predisporre, produrre, ricorrere {a}, trovare, usare, utilizzare, **venir meno**
Herrero ◈ emplear**se** {como}, **forjar**, **fundir**, trabajar {como/de}	**Fabbro** ◈ **fondere**, **forgiare**, lavorare {come}, **martellare**
Hielo ◈ derretir**se**, deshacer**se**, formar**se**, romper	**Ghiaccio** ◈ formar**si**, **rinfrescare**, sciogliers**i**, tritare
Hierba ◈ arrancar, cortar bajo los pies, **crecer**, segar	**Erba** ◈ brucare, **crescere**, falciare, innaffiare, ruminare, sdraiarsi {su}, seccar**si**, tagliare
Hierro ◈ forjar, marcar {con}, quitar	**Ferro** ◈ battere, estrarre, fondere, forgiare, lavorare, martellare, piegare, produrre, usare
Higo ◈ **caer**, coger, comer, cultivar, estropear**se**, exportar, madurar, paladear, pelar, producir, pudrir**se**, recoger, saborear, tomar	**Fico** ◈ assaporare, **cadere**, cogliere, coltivare, esportare, **inacidirsi**, maturare, produrre, raccogliere, sbucciare
Hijo ◈ adoptar, castigar, concebir, consentir {a}, criar, cuidar {de}, dar a luz, **dar alegrías/disgustos**, desheredar, desnaturalizar**se**, educar, engendrar, esperar, malcriar, mantener, perder, **portarse bien/mal/regular**, tener, velar {por}	**Figlio** ◈ abbandonare, adorare, adottare, aiutare, allevare, amare, aspettare, avere, badare {a}, cercare, coccolare, concepire, confortare, crescere, dare alla luce, **dare dispiaceri/gioie**, desiderare, disconoscere, diseredare, educare, fare, generare, maltrattare, mantenere, mettere al mondo, perdere, prendersi cura {di}, preoccuparsi {di/per}, provvedere {a}, punire, riconoscere, rifiutare, rimproverare, sostenere, trascurare, viziare, voler bene {a}
Hilo ◈ cortar, desenredar**se**, destensar, devanar, enredar**se** {en}, liar, mover, pender {de}, perder, seguir, sostenerse {de}, tejer, tensar, tirar {de}	**Filo** ◈ accorciare, allungare, arrotolare, attorcigliare, avvolgere, collegare, dipanare, fermare, fissare, infilare, intrecciare, legare, passare, raddoppiare, spezzar**si**, svolgere, tagliare, tirare, usare
Himno ◈ arengar {con}, cantar, canturrear, componer, corear, entonar, escuchar,	**Inno** ◈ accompagnare, ascoltare, cantare, canticchiare, comporre, dedicare,

interpretar, oír, plagiar, silbar, **sonar**, tararear, tocar

eseguire, fischiettare, interpretare, intonare, meritare, **risuonare**, rivolgere

Hipócrita ◈ aguantar, atacar, denunciar, descubrir, perseguir, soportar

Ipocrita ◈ aborrire, denunciare, esecrare, individuare, perseguire, riconoscere, rivelarsi, scoprire, smascherare, sopportare

Hipoteca ◈ cancelar, constituir, contraer, contratar, ejecutar, firmar, levantar, pagar, subrogar

Ipoteca ◈ cancellare, costituire, estinguer**si**, firmare, **garantire**, **gravare**, iscrivere, levare, liberar**si** {da}, porre, rilevare, rinnovare, togliere

Hipótesis ◈ afianzar**se**, airear, alimentar, analizar, apoyar, argumentar, armar, avalar, aventurar, barajar, basar, ceñir**se** {a}, **circular**, **cobrar fuerza**, confirmar, constatar, construir, contrastar, corroborar, criticar, defender, demostrar, derrumbar**se**, desbaratar, descartar, desestimar, desmentir, desmontar, desmoronar**se**, **desvanecerse**, echar por tierra, encarar, especular {con}, formular, fundamentar, **girar** (sobre algo), mantener**se** en pie, objetar, plantear, probar, reforzar, refrendar, refutar, respaldar, salir al paso {de}, sostener, sustentar, tejer, urdir, validar, **venirse abajo**

Ipotesi ◈ abbandonare, **affacciarsi**, **affiorare**, avanzare, avvalorare, azzardare, basar**si** {su}, bocciare, confermare, considerare, **contrastare**, corroborare, costruire, **dilagare**, dimostrare, elaborare, escludere, esporre, esprimere, **fallire**, fare, fondar**si** {su}, formulare, illustrare, optare {per}, partire {da}, **prendere corpo**, **prevalere**, proporre, prospettare, respingere, ricalcare, **riguardare**, riprendere, scartare, screditare, sgretolar**si**, smentire, sostenere, spiegare, sviluppare, **tramontare**, **vacillare**, vagliare, valutare, ventilare, verificare

Histeria ◈ **aflorar**, **apoderarse**, bordear, controlar, desatar**se**, dominar, **entrar** (a alguien), rayar {en}, superar

Isterismo ◈ **affiorare**, **assalire**, contenere, controllare, **crescere**, disinnescare, dominare, essere in preda {a}, **esplodere**, esprimere, **montare**, nascondere, placare, **prendere** (a qualcuno), reprimere, scatenar**si**, sfogare, suscitare, trattenere

Historia[1] ◈ ahondar {en}, ajar**se**, ambientar**se**, bucear {en}, **circular**, componer, confirmar, conservar, construir, contar, corroborar, cortar {con}, desarrollar**se**, desenterrar, desfigurar, desmoronar**se**, **discurrir**, disfrazar, distorsionar, empañar**se**, enderezar, ensuciar, escarbar {en}, escribir, evocar, falsear, falsificar, **fluir**, forjar, fraguar**se**, hilvanar, interpolar, inventar, jalonar, moldear, narrar, **ocurrir**, pasar {a}, perderse {en}, referir,

Storia ◈ abbellire, **accadere**, accennare {a}, affrontare, ambientar**si**, andare {in fondo a}, approfondire, appurare, **aprirsi** {con}, architettare, **attirare/calamitare l'attenzione**, camuffare, **circolare**, cominciare, confermare, costruire (ad arte), creare, credere {a}, fabbricare, falsificare, finire, imbastire, imperniare, infarcire, interrompersi, intrecciar**si**, inventare, ispirar**si**, leggere, mettere una pietra {su}, narrare, parlare {di}, passare {a},

relatar, remontarse {en}, repetir**se**, revisar, revivir, tejer, tergiversar, torcer**se**, **transcurrir**, trazar, trenzar, truncar**se**, urdir, **venir de lejos**, vivir, zambullir**se** {en}

portare alla luce, raccontare (per sommi capi), riassumere, ricostruire, rievocare, riferire, rivisitare, scrivere, seguire, **svolgersi**, verificare, **venire alla luce**, **venire in mente** (a qualcuno), vivere

Historia² ◈ analizar, desfigurar, disfrazar, distorsionar, ensuciar, explicar, falsear, falsificar, investigar, manipular, ocupar un lugar {en}, revisar, tergiversar

Storia (disciplina) ◈ approfondire, capire, concentrarsi {su}, distorcere, illustrare, indagare, manipolare (ad arte), spiegare, studiare, sviscerare

Historiador ◈ **analizar**, **dar una conferencia**, **enseñar**, **escribir**, **escrutar**, **estudiar**, **indagar** {en}, **investigar**

Storico ◈ **analizzare**, **indagare**, **insegnare**, **intervenire a una conferenza**, **scrivere**, **studiare**

Historieta¹ ◈ contar, escribir

Historieta² ◈ dibujar, ilustrar, publicar

Storiella ◈ raccontare, scrivere

Fumetto ◈ completare, disegnare, illustrare, pubblicare

Hito ◈ alcanzar, conseguir, constituir, lograr, marcar, representar

Pietra miliare ◈ costituire, diventare, fare riferimento {a}, posare, rappresentare, segnare

Hocico ◈ acariciar, arrastrar, asomar, frotar, levantar, relamerse

Muso ◈ abbassare, accarezzare, allungare, alzare, leccarsi

Hogar ◈ abandonar, crear, disfrutar {de}, formar, fundar, habitar, regresar {a}, volver {a}

Casa ◈ abbandonare, allontanar**si** {da}, godersi, metter su, tornare {a}

Famiglia ◈ far**si**, formare, godersi, tornare {in}

Hoguera¹ ◈ alimentar, apagar, encender, hacer, prender

Hoguera² ◈ condenar {a}, quemar {en}

Falò ◈ accendere, alimentare, **ardere**, fare, spegnere

Pira ◈ ardere {in}, condannare {a}, dar fuoco {a}, immolar**si** {su}

Hoja¹ ◈ **amarillear**, **brotar**, **caerse**, **faltar**, mover**se**, **reverdecer**, **salir**

Foglia ◈ **accartocciarsi**, **cadere**, ingiallir**si**, mettere, perdere, raccogliere, recidere, rinverdire, seccar**si**, **spuntare**, volare

Hoja² ◈ alisar, arrancar, arrugar, colorear, cortar, pasar, quitar, rellenar, romper, voltear

Foglio ◈ accartocciare, appallottolare, colorare, piegare, scarabocchiare, scrivere {in/su}, strappare, tagliuzzare, voltare

Hoja³ ◈ afilar, **cortar**

Lama ◈ affilare, **colpire**, **ferire**, **lacerare**, **penetrare**, **squarciare**, **tagliare**, usare

Hoja de servicios ◈ contar {con}, echar a perder, echar por tierra, empañar**se**,

Carriera (servizio prestato) ◈ avere, lasciare una macchia {in}, macchiar**si**

h

ensuciar, hipotecar, manchar, presentar

Certificato di servizio ◈ presentare, richiedere

Holocausto ◈ apoyar, asistir {a}, condenar, conducir {a}, ejecutar, escapar {de}, evitar, instigar, llevar {a}, negar, ofrecer, permitir, perpetrar, provocar, recordar, sobrevivir {a}, sufrir

Olocausto ◈ assistere {a}, causare, condannare, **decimare**, evitare, fermare, impedire, negare, permettere, perpetrare, porre termine {a}, portare {a}, prevenire, provocare, ricordare, rischiare, salvar**si** {da}, scappare {da}, scampare {a}, sopravvivere {a}, sventare, **travolgere**

Hombro ◈ apoyar, arrimar, cargar {sobre}, cimbrear**se**, colgar {a/de}, contusionar**se**, descansar {sobre}, dislocar**se**, **doler**, echar {a}, encoger**se**, entumecer**se**, fracturar**se**, gravitar {sobre}, lesionar**se**, mover**se**, recaer {sobre}, recostar**se** {en}, sostener

Spalla ◈ andare fuori posto, appoggiare, contunder**si**, curvar**si**, **dolere**, **far male**, fratturar**si**, immobilizzare, lesionar**si**, lussar**si**, muover**si**, raddrizzar**si**, ricadere {su}, scrollare, scuotere, slogar**si**, **sopportare**, sostenere

Homenaje ◈ adherirse {a}, brindar, constituir, dar, dedicar, deshacerse {en}, hacer, hacer extensivo, obsequiar {con}, ofrecer, organizar, participar {en}, preparar, prodigar, recibir, rendir, sumarse {a}, tributar

Omaggio ◈ apprezzare, aprire/chiudere (uno spettacolo) {con}, dedicare, fare, offrire, rendere, ricevere, ricordare {con}, tributare, unir**si** {a}

Homicida ◈ **abatir**, absolver, aducir, **alegar**, **asesinar**, **apuñalar**, **arrepentirse**, arrestar, **atacar**, buscar, capturar, condenar, **confesar**, culpar, **darse a la fuga**, descubrir, detener, **disparar**, ejecutar, encarcelar, encubrir, **entregarse**, exculpar, **forcejear**, **golpear**, **herir**, identificar, **ingresar en prisión**, interrogar, **matar**, perseguir, procesar, **sacrificar**

Omicida ◈ **addurre ragioni**, **ammazzare**, arrestare, assolvere, catturare, cercare, **colpire**, condannare, condurre in carcere, **confessare**, consegnar**si**, coprire, **ferire**, **fuggire**, giustificar**si**, identificare, imprigionare, incastrare, interrogare, **lottare** {con}, nasconder**si**, **pentirsi**, perseguire, processare, **pugnalare**, punire, **sacrificare**, scarcerare, scoprire, **sparare**, trattenere, trovare, **uccidere**

Homicidio ◈ absolver {de}, acusar {de}, castigar, cometer, condenar {por}, confesar, denunciar, descubrir, imputar, investigar

Omicidio ◈ accusare {di}, assistere {a}, attribuire (a qualcuno), coinvolgere {in}, commettere, commissionare, compier**si**, condannare {per}, confessare, denunciare, fare luce {su}, imputare {di}, incriminare {per}, indagare {su}, macchiarsi {di}, ordinare, ricostruire, rivendicare, scoprire, sospettare {di}, vendicare

Homilía ◈ abrir, acabar, celebrar,

Omelia ◈ ascoltare, dedicare (a un

h

comenzar, concluir, dar, escribir, escuchar, lanzar, leer, oficiar, preparar, pronunciar	argomento), iniziare, leggere, officiare, prepararsi m pronunciare, recitare, terminare
Homologación ◈ acreditar, conseguir, exigir, lograr, obtener, pedir, reclamar, solicitar, tener	**Omologazione** ◈ avere, chiedere, disporre, **mancare**, ottenere, richiedere, sospendere
Honestidad ◈ avalar, cuestionar, dar fe {de}, demostrar, poner en duda, poner en tela de juicio, probar, socavar	**Onestà** ◈ agire {con}, ammantarsi {di}, apprezzare, comportarsi {con}, controllare, dare prova {di}, dimostrare, distinguersi {per}, dubitare {di}, esigere, garantire, mettere in discussione/dubbio, nutrire dubbi {su}, provare, verificare
Hongo[1] ◈ comer, contaminar**se** {con}, cultivar, intoxicar**se** {con}, plantar, **salir**	**Fungo** ◈ avvelenar**si** {con}, cercare, coltivare, **crescere**, cucinare, intossicar**si** {con}, mangiare, raccogliere, sminuzzare, **spuntare**, trifolare, **venir su**
Hongo(s)[2] ◈ coger, contagiar, curar, prevenir, **salir** (a alguien), tratar	**Fungo / Funghi (infezione)** ◈ contagiar**si** {con/di}, curar**si**, prender**si**, propagar**si**, trattare, **venire** (a qualcuno)
Honor ◈ atentar {contra}, conceder, conquistar, cubrir**se** {de}, dañar, devolver, ensuciar, hacer, jurar {por}, lavar, manchar, mancillar, merecer, ofender, perder, pisar, **recaer**, recuperar, reinstaurar, rendir, tener, tributar	**Onore** ◈ avere, calpestare, compromettere, concedere, difendere, fare, infangare, intaccare, ledere, macchiare, offendere, perdere, preservare, riscattare, ristabilire, salvare, tutelare, vendicare
Honorabilidad ◈ acabar {con}, atacar, dañar, defender, demostrar, devolver, dudar {de}, ensuciar, lavar, manchar, poner en peligro, probar, reconocer, respetar, restablecer	**Onorabilità** ◈ difendere, infangare, ledere, macchiare, offendere, preservare, restituire, ristabilire, salvaguardare, tutelare
Honorario ◈ acordar, calcular, cobrar, negociar, pagar, percibir, recibir, tener	**Onorario** ◈ avere, calcolare, chiedere, corrispondere (a qualcuno), determinare, fissare, offrire, pagare, percepire, prevedere, promettere, ricevere, riconoscere, **spettare** (a qualcuno)
Honra ◈ dañar, defender, devolver, empañar, empeñar, hipotecar, lavar, lesionar, limpiar, manchar, mancillar, ofender, perder, pisotear, recobrar, recuperar, tener, ultrajar	**Buon nome** ◈ **andarvene di mezzo**, calpestare, compromettere, difendere, distruggere, infangare, garantire, macchiare, mettere a repentaglio, oltraggiare, recuperare, riabilitare, tutelare, vendicare

Honradez ◈ apelar {a}, apoyar**se** {en}, avalar, confiar {en}, confirmar, cuestionar, defender, demostrar, desmentir, destacar, dudar {de}, empañar, exaltar, exigir, fiarse {de}, poner en duda, probar, recompensar, reconocer, reivindicar, resaltar, revelar, **sobresalir**, tener, valorar	**Probità** ◈ attestare, confidare {in}, dare prova {di}, dimostrare, difendere, distinguersi {per}, dubitare {di}, mettere in discussione/dubbio, esaltare, riconoscere, rivendicare, smentire
Hora ◈ acumular, aprovechar, caer en la cuenta {de}, calcular, cambiar, contar, convenir, dar, dedicar, designar, desperdiciar, determinar, durar, emplear, fijar, **llegar**, llevar, ocupar, pasar, perder, preguntar, recuperar, señalar, tener, tomar, transcurrir	**Ora** ◈ accumulare, **arrivare**, avere, avere a disposizione, battere, chiedere, concedere, dedicare, determinare, disporre {di}, durare, fissare, **giungere**, impiegare, indicare, passare, perdere, recuperare, scandire, sprecare, trascorrere
Horario ◈ ajustar**se** {a}, atenerse {a}, ceñirse {a}, cumplir, establecer, fijar, incumplir, infringir, instaurar, marcar, observar, programar, regirse {por}, respetar, saltarse	**Orario** ◈ adottare, attenersi {a}, cambiare, consultare, esporre, fissare, modificare, osservare, prolungare, protrarre, rispettare, spostare, stabilire, variare
Horizonte ◈ abrir**se**, alejar**se**, ampliar, **aparecer**, asomar {en/por}, atisbar, carecer {de}, cerrar**se**, contemplar, despejar**se**, **despuntar**, dibujar**se**, difuminar**se**, dilatar**se**, divisar, encarar, ensanchar**se**, ensombrecer**se**, escrutar, escudriñar, extender**se**, mirar, nublar**se**, otear, perderse {en}, **recortarse**, tener, vislumbrar	**Orizzonte** ◈ abbracciare (con lo sguardo), allargare, ampliare, andare {oltre}, **apparire**, aprir**si**, cambiare, circoscrivere, **comparire**, contemplare, definire, delimitare, disegnar**si**, dividere, espandere, esplorare, guardare, limitare, proiettar**si** {verso}, restringere, scrutare, separare, spaziare {oltre}, **stagliarsi**, superare, uscire {da}, vedere
Horma ◈ adaptar**se** {a}, ajustar**se** {a}, encajar {en}, ensanchar, estrechar, poner {en}	**Forma** ◈ adattar**si** {a}, aderire {a}, allargare, combaciare {con}, sistemare, stringere
Hormigueo ◈ **entrar** (a alguien), provocar, sentir, sufrir	**Formicolio** ◈ avere, avvertire, provocare, sentire, **venire** (a qualcuno)
Hormiguero ◈ conformar, constituir, formar, pulular {en}, vivir {en}	**Formicaio** ◈ costruir**si**, formare, portare {in}, vivere {in}
Hormona ◈ aumentar, disminuir, inyectar**se**, regular, segregar	**Ormone** ◈ attivar**si**, aumentare, contenere, diminuire, iniettar**si**, liberare, produrre, regolare, secernere
Horno ◈ abrir, alimentar, apagar, asar {en}, calentar {en}, cerrar, cocer {en},	**Forno** ◈ accendere, aprire, chiudere, cucinare {a/in}, cuocere {a/in}, dorare

dorar {en}, encastrar, encender, **funcionar**, fundir {en}, **girar**, gratinar {en}, instalar, introducir {en}, meter {a/en}, montar, pararse, poner {en}, precalentar, programar, retirar {de}, sacar {de}, salir {de}

{in}, **funzionare**, gratinare {in}, mettere {in}, preriscaldare, programmare, pulire, scaldare {in}, scongelare {in}, spegnere, togliere {da}, usare, uscire {da}

Horóscopo ◈ **augurar**, consultar, creer {en}, **decir**, leer, **predecir**, tener, traer

Oroscopo ◈ ascoltare, consultare, credere {a}, **dire**, leggere, **prevedere**, seguire

Horror ◈ acentuar, afrontar, **atenazar**, aumentar, borrar, causar, combatir, compensar, contar, denunciar, desatarse, describir, descubrir, despertar, encarar, enfrentarse {a}, escapar {de}, experimentar, expresar, exteriorizar, hacer frente {a}, huir {de}, infundir, inspirar, investigar, llenar {de}, mitigar, mostrar, narrar, olvidar, padecer, paliar, producir, proteger {de}, retratar, **sacudir**, salir {de}, sembrar, sentir, simbolizar, sobrevivir {a}, soportar, sufrir, superar, suscitar, tener, vencer, vengar, vivir

Orrore ◈ accentuare, affrontare, alimentare, **assalire**, **attanagliare**, attenuarsi, aumentare, causare, cessare, combattere, conoscere, **crescere**, denunciare, descrivere, dimenticare, diminuire, dissipare, dominare, esorcizzare, esprimere, evitare, fare, fuggire {da}, generare, gestire, narrare, nascondere, **pervadere**, produrre, proteggere {da}, provare, provocare, raccontare, scampare {a}, scappare {da}, seminare, sopportare, **sopraffare**, sopravvivere {a}, spargere, superare, suscitare, **svanire**, **tornare**, vivere

Hortaliza ◈ consumir, cortar, cosechar, cultivar, pelar, plantar, producir, recoger, recolectar, sembrar, trocear

Ortaggio ◈ coltivare, consumare, mondare, piantare, produrre, raccogliere, seminare, sminuzzare, tagliare a cubetti/pezzi

Hospital ◈ acudir {a}, curarse {en}, enviar {a}, ingresar {en}, ir {a}, llevar {a}, mandar {a}, remitir {a}, salir {de}, trabajar {en}

Ospedale ◈ curarsi {in}, dimettere {da}, finire {in}, morire {in}, ricoverarsi {in}, trasportare {in}, uscire {da}

Hospitalidad ◈ abusar {de}, brindar, dar, dispensar, ofrecer, prodigar, recibir {con}

Ospitalità ◈ assicurare, chiedere, concedere, dare, offrire, ricambiare, trovare

Hospitalización ◈ anunciar, asegurar, causar, comunicar, cubrir, **durar**, implicar, mandar, necesitar, ordenar, pagar, precisar, preparar, programar, provocar, recibir, recomendar, requerir, sufrir

Ospedalizzazione ◈ chiedere, **costare**, essere contrario/favorevole {a}, **durare**, evitare, implicare, preparare, raccomandare, rendersi necessaria, richiedere, ricorrere {a}, ritardare, seguire

Hostal ◈ alojarse {en}, comer {en}, construir, dirigir, dormir {en}, desayunar {en}, hospedarse {en}, llevar, montar, quedarse {en}, reformar, regentar,

Pensione ◈ alloggiare {in}, mangiare {in}, costruire, dirigere, dormire {in}, fare colazione {in}, lavorare {in}, prenotare {in}, restare {in}, ristrutturare, vivere

registrar**se** {en}, reservar {en}, trabajar {en}, vivir {en}

{in}

Hostilidad ◈ cesar, combatir, demostrar, desatar**se**, descargar, desencadenar**se**, despertar, experimentar, manifestar, mostrar, percibir, profesar, sembrar, sentir

Ostilità ◈ **affiorare**, affrontare, alimentare, attenuare, aumentare, avvertire, causare, covare, **crescere**, degenerare {in}, dimostrare, diminuire, esprimere, fare i conti {con}, fronteggiare, generare, incontrare, manifestare, nutrire, percepire, provare, reprimere, scatenare, sentire, stemperare, superare, suscitare, sviluppare, trattare {con}

Hotel ◈ alojar**se** {en}, comprar, construir, dirigir, dormir {en}, hospedar**se** {en}, llevar, quedar**se** {en}, reformar, regentar, registrar**se** {en}, reservar {en}, trabajar {en}, vivir {en}

Hotel ◈ alloggiare {in}, cercare, consigliare, dirigere, disdire, fare colazione {in}, effettuare/fare il check-in {in}, gestire, lasciare, lavorare {in}, pernottare {in}, prenotare, restar(sene) {in}, ristrutturare, scegliere, vivere {in}

Hucha ◈ ahorrar {en}, **contener**, guardar {en}, llenar, meter {en}, pasar, recoger {en}, recurrir {a}, romper, sacar {de}

Salvadanaio ◈ conservare {in}, **contenere**, lasciare {in}, mettere {in}, prendere {da}, ricorrere {a}, riempire, rompere

Hueco ◈ abrir, amoldar**se** {a}, aprovechar, buscar, caber {en}, cerrar, cubrir, desocupar, hacer**se**, horadar, llenar, ocupar, suplir, tapar, tener

Buco ◈ allargare, aprir**si**, chiuder**si**, coprire, entrare {in}, fare, infilar**si** {in}, ottenere, otturare, passare {attraverso}, praticare, produrre, rammendare, riempire, riparare, supplire, tappare

Huelga ◈ apoyar, auspiciar, causar, convocar, declarar**se** {en}, decretar, defender, desactivar, desconvocar, **durar**, emplazar {a}, emprender, estar (de/en), **fracasar**, hacer, incitar {a}, ir {a}, llamar {a}, **mantenerse**, neutralizar, ocasionar, organizar, **perdurar**, provocar, recrudecer**se**, respaldar, reventar, secundar, seguir, sofocar, **tener éxito**, **transcurrir**, votar

Sciopero ◈ aderire {a}, annullare, annunciare, astenersi {da}, **avere successo**, bloccare, confermare, dare vita {a}, decretare, dichiarare, differire, **durare**, entrare {in}, essere {in}, **essere in corso**, evitare, **fallire**, fare, indire, iniziare, interrompere, minacciare, **paralizzare**, **perdurare**, portare {a}, prendere parte {a}, proclamare, prolungare, regolamentare, revocare, ricorrere {a}, scendere {in}, sospendere, terminare, unirsi {a}, vietare

Huella ◈ borrar, dejar, detectar, estampar, imprimir, **perdurar**, **pervivir**, **quedar**, rastrear, seguir, tomar (a alguien), traslucir**se**

Impronta ◈ cancellar**si**, cercare, conservare, custodire, eliminare, esaminare, imprimere, lasciare, prendere (a qualcuno), presentare, rilevare, **rimanere**, rinvenire, rivelare, scorgere, seguire, trovare

Huérfano ◈ abandonar, acoger, adoptar, dejar	**Orfano** ◈ accogliere, adottare, aiutare, dare in adozione, lasciare
Huerto ◈ cuidar, cultivar {en}, encargar**se** {de}, ocuparse {de}, recoger {de}, recolectar {de}, regar, sembrar, trabajar {en}, vivir {de}	**Orto** ◈ annaffiare, badare {a}, coltivare {in}, curare, dedicar**si** {a}, lavorare {in}, occuparsi {di}, raccogliere {da/in}, seminare
Hueso ◈ **crujir**, desarticular**se**, descoyuntar**se**, desencajar**se**, desmembrar**se**, **doler**, fracturar**se**, pinchar {en}, quebrar**se**, quedarse {en}, roer, romper**se**	**Osso** ◈ **dolere**, **fare crack**, **fare male**, fratturar**si**, lussar**si**, rodere, romper**si**, saldar**si**, **scricchiolare**, slogar**si**, spezzar**si**
Huésped ◈ acoger, acompañar, albergar, alojar, convertir**se** {en}, desalojar, despedir**se** {de}, guiar, hacer, invitar, recibir, satisfacer, tener	**Ospite** ◈ accogliere, alloggiare, avere, congedar**si** {da}, intrattenere, invitare, mettere a proprio agio, ricevere, salutare, sistemare, soddisfare
Huevo ◈ batir, cocer, escaldar, estrellar, freír, incubar, pasar por agua, poner	**Uovo** ◈ bere, **cadere**, covare, cucinare, cuocere, deporre, fare, fecondare, friggere, rompere, sbattere
Huida ◈ abortar, darse {a}, detener, ejecutar, comprender, frenar, frustrar**se**, intentar, llevar a cabo, organizar, planear, preparar	**Fuga** ◈ bloccare, cercare scampo {con}, conceder**si**, consentire, costringere {a}, darsi {a}, essere {in}, favorire, impedire, indurre {a}, macchinare, organizzare, ostacolare, permettere, pianificare, predisporre, premeditare, preparare, prevenire, progettare, scoprire, sventare, tentare
Humanidad ◈ atesorar, derrochar, manifestar, mostrar, rezumar, tener	**Umanità** ◈ avere, comportarsi {con}, dimostrare, esprimere, essere dotato {di}, manifestare, mostrare, richiedere, trattare {con}
Humanismo ◈ defender, difundir, reconstruir, recuperar, reivindicar, transmitir	**Cultura umanistica** ◈ difendere, diffonder**si**, espander**si**, favorire, promuovere, recuperare, sostenere, trasmettere, valorizzare, veicolare
Humareda ◈ **ascender**, causar, desprender, dirigir, disipar**se**, **envolver**, generar, levantar, organizar, originar, provocar, **salir**, **surgir**	**Fumata** ◈ **aleggiare**, **alzarsi**, attendere, **avvolgere**, disperder**si**, **fuoriuscire**, **levarsi**, notare, produrre, propagar**si**, **salire**, sperare {in}, **uscire**, vedere
Humedad ◈ absorber, **aparecer**, **calar**, captar, **carcomer**, causar, **desaparecer**,	**Umidità** ◈ assorbire, aumentare, **bagnare**, **danneggiare**, **deformare**, diminuire,

eliminar, **extenderse**, **filtrarse**, oler {a}, producir, proteger {de}, provocar, retener, **salir**, rezumar, tener	eliminare, esporre {a}, **filtrare**, **formarsi**, garantire, **impregnare**, mantenere, **penetrare**, **permeare**, regolare, rilevare, **scendere**, trasudare
Humildad ◈ aparentar, **caracterizar**, **faltar**, inspirar, irradiar, manifestar, mostrar, pecar {de} (excesiva), pedir, perder, practicar, reclamar, reflejar, revelar, **sobrar**	**Umiltà** ◈ agire {con}, avere, comportarsi {con}, dare prova {di}, dimostrare, fingere, manifestare, peccare {di} (eccessiva), perdere
Humillación ◈ aguantar, causar, constituir, digerir, infligir, lavar, producir, recibir, sembrar, sentir, someter {a}, soportar, sufrir, suponer, tragarse, vengar	**Umiliazione** ◈ accettare, causare, evitare, generare, infliggere, patire, provare, reagire {a}, ricevere, riscattar**si** {da}, risparmiar**si**, sentire, soffrire, sopportare, sottopor**si** {a}, subire, vendicare **Onta** ◈ gettare (su qualcuno), lavare
Humo ◈ **ascender**, **calar**, despedir, desprender**se**, **desvanecerse**, disipar**se**, echar, emanar, espirar, exhalar, expandir**se**, expeler, expulsar, extraer, filtrar**se**, inhalar, llenar {de}, **salir**, tragar**se**	**Fumo** ◈ addensar**si**, **aleggiare**, **alzarsi**, **annerire**, aspirare, **avvolgere**, **danneggiare**, disperder**si**, emanare, emettere, **fuoriuscire**, immettere, **impregnare**, **insinuarsi**, **intossicare**, **intridere**, **invadere**, **levarsi**, produrre, propagar**si**, respirare, **riempire**, riempire {di}, **salire**, **soffocare**, sprigionare
Humor ◈ agriar**se**, alterar**se**, contagiar, cultivar, derrochar, destilar, dulcificar, echar, ejercitar, estar {de}, expresar, **fluir**, hacer gala {de}, manifestar, practicar, rebosar, rezumar, tener, transmitir, traslucir	**Umore** ◈ **altalenare**, alterare, avere (pessimo), cambiare, capire, condizionare, conoscere, contagiar**si** {con/di}, diffondere, essere {di} buon/cattivo/ottimo/pessimo, influenzare, influire {su}, migliorare, mutare, peggiorare, risollevare, ritrovare, rovinare, sollevare
Humorista ◈ **contar chistes**, **hacer reír**, presentar, trabajar {como}	**Comico** ◈ **avere successo**, **esibirsi** (in una performance/uno spettacolo), **far ridere**, **gigioneggiare**, lavorare {come}, presentare, **raccontare barzellette**
Hundimiento ◈ acelerar, augurar, conllevar, detener, evitar, impedir, implicar, investigar, lamentar, notar, ocasionar, ocultar, permitir, prevenir, prever, producir, provocar, sufrir, suponer, tapar	**Affondamento** ◈ accelerare, causare, comportare, descrivere, evitare, impedire, implicare, nascondere, notare, originare, permettere, portare {a}, prevenire, produr**si**, pronosticare, provocare, tacere, trascinare {in}
Huracán ◈ **arrasar**, **asolar**, **avecinarse**, **azotar**, desatar**se**, **llegar**, **remitir**, **pasar**,	**Uragano** ◈ **abbattersi** {su}, affrontare, annunciare, **arrivare**, **colpire**,

prepararse {para}, prevenir, serenar**se**

danneggiare, **distruggere**, fronteggiare, **imperversare**, **infuriare**, **investire**, **minacciare**, **perdere forza**, placar**si**, prevedere, produrre, ripararsi {da}, scatenar**si**, sfidare, **spazzare via**, **travolgere**

Hurto ◈ acusar {de}, arrestar {por}, castigar, cometer, considerar, denunciar, descubrir, ejecutar, evitar, impedir, imputar, investigar, perpetrar, producir**se**, representar, sufrir

Furto ◈ accertare, accusare {di}, arrestare {per}, assicurare {contro}, **avvenire**, commettere, compiere, condannare {per}, confessare, denunciare, impedire, incriminare {per}, indagare {su}, istigare {a}, mettere a segno, prevenire, punire, scongiurare, scoprire, subire, sventare, tentare

Plagio ◈ multare {per}, segnalare

h

Análisis final y conclusiones

Al principio de esta tesis se perfilaban dos objetivos:

1) **evidenciar cómo la operación interlingüística, tanto en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas, como en el de traducción, dependía del léxico y sus combinaciones para garantizar la eficacia del lenguaje en todos los niveles;**

2) **reflexionar sobre cómo compilar un diccionario bilingüe que resultara novedoso y realmente útil tanto para alumnos como para profesionales.**

Se ha intentado perseguir estos objetivos dividiendo el trabajo en dos partes: una puramente teórica y otra aplicativa. La primera está formada por los tres primeros capítulos, en los que se explora la comunicación en lengua extranjera desde varias perspectivas, mientras que, en la segunda, se ha presentado, desde cómo se concibió hasta ilustrar las entradas de las ocho primeras letras, el diccionario combinatorio bilingüe español-italiano *Diccit*, un proyecto que se está haciendo realidad en el departamento de Letras Lenguas y Artes (LELIA) de la Universidad Aldo Moro de Bari, en Italia.

Veámoslo todo en detalle.

El primer capítulo, «Expresarse y comunicar en una lengua extranjera», conduce a la conclusión de que cualquier proceso de comunicación no puede prescindir de los diversos aspectos que implica el uso de un determinado código lingüístico. Competencias generales y competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas deben concurrir a ampliar la consciencia intercultural; de esta manera, se sacará provecho del conocimiento de la diversidad y se hará posible no tener que elegir entre lo informativo y lo comunicativo del acto lingüístico.

La labor mediadora se revela, por tanto, como un concreto soporte de la comunicación, vista desde una perspectiva que hace hincapié en la versatilidad

lingüística del encuentro interactivo en una lengua diferente de la materna, capaz de activar la realización de actos simultánea y concurrentemente inter- e intraculturales.

El segundo capítulo, «El Enfoque léxico: combinaciones y fluidez expresiva», define las directrices del Enfoque léxico del proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

A tenor de los resultados de los estudios dedicados por Michael Lewis (1993, 1997, 2000) a este cambio de perspectiva en la enseñanza de lenguas, se observa que la memorización de las unidades léxicas simples y la aplicación de las reglas gramaticales pueden dar como resultado enunciados superficialmente correctos pero atípicos o inadecuados, claramente formulados por un hablante no nativo; el análisis y el registro de cómo las palabras se combinan y con qué otras palabras tienden a asociarse son la clave para conseguir el objetivo didáctico principal: saber codificar mensajes en el otro código lingüístico, sin desvirtuar los rasgos idiomáticos de la cultura extranjera, del mismo modo que un nativo.

Para no frustrar la realización verbal, hay que modular la actuación lingüística no solo según las normas de escritura, pronunciación, sintaxis y morfología, sino respetando la tendencia composicional del vocabulario de la lengua. En este orden de ideas, el Enfoque léxico da motivos de reflexión sobre los sintagmas y su valoración como actos de habla y relativiza la importancia pedagógica del aprendizaje de las unidades léxicas simples y de la memorización de las posibles equivalencias interlingüísticas. El verdadero elemento innovador es el contorno lingüístico, ya que informa sobre el cotexto habitual de los vocablos e indica cómo usarlos.

Centrándonos no solo en el fin informativo, sino también en el comunicativo del acto lingüístico, y en la necesidad de garantizarlos entre código y código, la investigación ha revelado que la codificación del mensaje debe adaptarse a los rasgos idiomáticos de la cultura receptora, por lo que la formulación del sintagma debe respetar la potencialidad composicional del vocabulario de la lengua.

El análisis de las combinaciones léxicas alcanza, por ello, enorme relieve, dado que estas unidades sintagmáticas son elementos que individualizan los

sistemas lingüísticos; debido al anisomorfismo, en efecto, las lenguas pueden expresar de maneras diferentes el mismo concepto, codificando sintagmas simétricos, parcialmente análogos o absolutamente distintos.

Por lo tanto, tomando como punto de referencia el análisis pormenorizado del vocabulario español elaborado por Koike (2001), junto con las aportaciones de Marta Higueras y otros autores, se ha desglosado la tipología de algunas combinaciones léxicas de la lengua española que corresponden a una parcela considerable de lenguaje «prefabricado», ahondando en el estudio de las unidades sintagmáticas conformadas por las *colocaciones*, las *locuciones* y las *colocaciones complejas* y de sus características formales y semánticas. Estas son las unidades léxicas que hemos tenido en consideración en este estudio.

Hemos partido de la definición de *colocación léxica* como combinación típica y recurrente de dos constituyentes, cuyo significante y significado resultan respectivamente de la adición del significante y del significado de los lexemas simples. Hemos señalado que la taxonomía de las colocaciones comprendería siete grupos de unidades sintagmáticas, según la categoría gramatical de los constituyentes:

1. **SUSTANTIVO** + VERBO

$\text{Sustantivo}_{\text{sujeto}}$ + Verbo	*Coagularse (la sangre)* *Redoblar (el tambor)*
Verbo + $\text{Sustantivo}_{\text{CD}}$	*Batir un récord* *Defender la tesis [doctoral]*
Verbo + Preposición + Sustantivo	*Caer en contradicciones* *Someter(se) a operación*

2. **SUSTANTIVO** + ADJETIVO

Amor ciego
Ciudad fantasma

3. ADJETIVO + **SUSTANTIVO**

Alta traición
Estrecha relación

4. SUSTANTIVO + DE + **SUSTANTIVO**

Espiral de violencia
Resma de papel

5. VERBO + **ADVERBIO**

Apoyar incondicionalmente
Responder lacónicamente

6. ADVERBIO + **ADJETIVO** / **PARTICIPIO**

Científicamente probado
Temporalmente cerrado

7. VERBO + **ADJETIVO**

Caer simpático
Declararse inocente

Las *locuciones*, a pesar de estar formadas por un conjunto de palabras constituyen un elemento oracional único que, por ello, puede cumplir diversas funciones sintácticas; en razón de estas características, expresan un significado que no se puede deducir de los significados de los constituyentes, pues cobran un sentido que se aleja del significado literal (Koike, 2001: 31 y ss.). La clasificación de las locuciones usada en este trabajo, basada en el criterio de la función oracional desempeñada por la combinación léxica, sigue la taxonomía elaborada por Corpas (1996) y retomada por Rakotojoelimaria (2005: 65 y ss.) en su tesis doctoral:

1. **NOMINALES**
   - con función de sustantivo

   Cabeza cuadrada
   Juego de palabras

2. **ADJETIVAS**
   - con función de atributo o predicado

   A fondo perdido
   Del tiempo

3. **ADVERBIALES**
   - con función de adverbio

   A fin de cuentas
   De lo contrario

4. **VERBALES**
   - con función de verbo

   Andar con bromas
   Hablar chino

5. **PREPOSICIONALES**
   - con función de preposición

   A fuerza de
   En vez de

6. **CONJUNTIVAS**
   - con función de conjunción

   A fin de que
   Así pues

7. **CLAUSALES**
   - con función de cláusula (el actante se expresa como CI)

Caérsele a alguien la baba
Cerrársele a alguien todas las puertas

Por último, las *colocaciones complejas* son combinaciones híbridas, formadas por una locución y un elemento léxico simple, con una alta frecuencia de coaparición. Estas unidades multipalabras presentan una articulación preferente y no imprescindible de los constituyentes, por lo que reflejan el vínculo léxico flexible de las colocaciones y asimismo codifican la propiedad idiomática de las locuciones, la cual completa el lexema que funciona literalmente, optimizando su función comunicativa. Cinco grupos de composiciones sintagmáticas, funcionalmente equivalentes a las respectivas combinaciones entre lexemas, integran la taxonomía aquí usada de las colocaciones complejas, en función de la categoría gramatical y del valor oracional de los constituyentes:

1. **VERBO + LOCUCIÓN NOMINAL**

Aprobar un decreto ley
Consultar una base de datos

2. **LOCUCIÓN VERBAL + SUSTANTIVO**

Dar abasto a un pedido
Hacer doble clic en el icono

3. **SUSTANTIVO + LOCUCIÓN ADJETIVAL**

Abogado de oficio
Vida de película

4. **VERBO + LOCUCIÓN ADVERBIAL**

Llorar a moco tendido
Reírse a carcajadas

5. **ADJETIVO + LOCUCIÓN ADVERBIAL**

Bueno como el pan
Sano como una manzana

El tercer capítulo, «El análisis léxico en función de la actividad de traducción», ha perseguido el objetivo de subrayar la relevancia del análisis léxico a la hora de emprender la labor traductora, insistiendo en que la detección de las combinaciones léxicas del código del mensaje origen resulta clave para no frustrar el acto comunicacional y alinear los dos textos en lo concerniente a lo comunicativo.

Se evitaría, de hecho, la producción de sintagmas que, si bien formalmente correctos, sin prever algunos cambios, según la tendencia combinatoria del vocabulario interesado, sí podrían resultar fallidos en la nueva codificación, y por ser advertidos como ajenos al código, perjudicar su calidad general (Osimo 2004: 1 y ss.).

Se ha detectado, de hecho, que, en la traducción del español al italiano y viceversa, muchos son los cambios que pueden producirse en las unidades sintagmáticas:

1) una colocación puede corresponder a otra, pero de tipología diferente:

Salir airoso	*Riuscire brillantemente*

2) una colocación puede corresponder a una colocación compleja:

Rematadamente loco	*Matto da legare*

3) una colocación puede corresponder a un lexema simple:

Sobradamente conocido	*Risaputo*

4) una colocación puede corresponder a otra solo parcialmente simétrica (reemplazo de un constituyente):

Caer antipático / simpático	*Riuscire antipatico / simpatico*

5) el colocativo recurrente en las colocaciones de un idioma puede no serlo en las del otro:

Ataque de celos	*Accesso di gelosia*
Ataque de llanto	*Crisi di pianto*
Ataque de nervios	*Attacco di nervi*

6) el constituyente verbal de las colocaciones, en los dos idiomas, puede requerir, de manera heterogénea, el uso del morfema pronominal (*se – si*):

Asumir una responsabilidad	*Assumer**si** una responsabilità*
Subir(se) al tren / a un coche	*Salire sul treno / in macchina*

7) una locución puede corresponder a una formal y semánticamente simétrica:

Dar la vuelta a la tortilla	*Rivoltare la frittata*
Pasar a mejor vida	*Passare a miglior vita*

8) una locución puede corresponder a una colocación, con posible cancelación de la fórmula sígnica original (reemplazo total):

Comerse el marrón	*Addossarsi la colpa*
Hincar los codos	*Sgobbare sui libri*
Mundialmente conocido	*Di fama mondiale*

9) una locución puede corresponder a una colocación compleja:

Ponerse morado	*Mangiare a crepapelle*

10) una locución puede corresponder a un lexema simple:

Dar el esquinazo	*Scantonare*
Desvariar	*Dare i numeri*

11) una colocación compleja puede corresponder a otra formal y semánticamente simétrica:

Dormir como un lirón	*Dormire come un ghiro*
Dulce como la miel / el azúcar	*Dolce come il miele / lo zucchero*

12) una colocación compleja puede corresponder a otra solo parcialmente simétrica (reemplazo de un constituyente):

Buscar la media naranja	*Cercare l'altra metà della mela*
Callado como un muerto	*Muto come un pesce*

13) una colocación compleja puede corresponder a una colocación:

Automóvil fuera de serie	*Auto fuoriserie*

14) una colocación compleja puede corresponder a un lexema simple:

Abrir de par en par	*Spalancare*

El traductor —esta es nuestra conclusión—, tras detectar la combinación en el mensaje origen y estudiar su valor contextual y cotextual, debe elegir la equivalencia entre una gama de posibilidades, considerando también —y no exclusivamente— la frecuencia de uso de estas. Es más: la idea de *frase rutinaria* poco encaja con la labor del traductor, quien debe seguir el genio del autor para reformular su originalidad en el nuevo código, en un doble empeño de fidelidad. En nuestra opinión, la noción de colocación léxica debería englobar toda asociación de constituyentes, para que la consulta de un probable diccionario combinatorio bilingüe le pueda sugerir al traductor la mejor estrategia para matizar la nueva codificación tal y como el mensaje origen, sin obligarlo a opciones limitadas y/o limitativas del abanico lingüístico receptor. La viabilidad de la unidad léxica debería verificarse atendiendo al uso y no a la frecuencia de uso, ya que, tomando esta como piedra angular de su reformulación metatextual, el traductor podría alterar y hasta retorcer el original en varios planos.

En el cuarto capítulo, «Génesis del *Diccionario combinatorio Diccit*», se ha ilustrado cómo se está realizando la compilación de un diccionario combinatorio español-italiano, que, a fin de satisfacer las necesidades más urgentes de los alumnos de lenguas extranjeras y mediación lingüística, está dedicado a registrar,

por lo menos en la primera fase del proyecto, solo **colocaciones del grupo SUSTANTIVO + VERBO**.

Un diccionario bilingüe, decíamos, que podrá resultar —sin pretensión alguna— como una solución a las continuas dudas que siempre afloran en los hispanohablantes y los italohablantes al usar la otra lengua, que, precisamente por ser afín, puede ocultar verdaderas sorpresas.

Diccit proporciona rápidas informaciones sobre las probables combinaciones léxicas en que las palabras pueden organizarse en los dos códigos, llegando a ser, si no una obra exhaustiva, sí una recopilación de sintagmas, cuya consulta tiene el objetivo de ayudar a expresarse de una manera más correcta y eficaz, según la lengua y el lenguaje, el contexto y el cotexto.

El punto fuerte de la visión de conjunto de las entradas, las equivalencias y las informaciones sobre las posibilidades sintagmáticas en los dos idiomas es una inmediata anulación de las interferencias lingüísticas, una verificación de la transferencia positiva y el impulso a ulteriores reflexiones e investigaciones con otras herramientas, compensando las eventuales carencias o faltas de las secciones del diccionario:

Editorial[1] ◈ advertir {en}, **afirmar**, **analizar**, citar, **decir**, **destacar**, escribir, leer, opinar {en}, **puntualizar**, recordar, **señalar**, **subrayar**, **tratar**, **versar** (sobre algo)

Editorial[2] ◈ **editar**, enviar (un manuscrito) {a}, **lanzar**, **publicar**, **revisar**, trabajar {en}

Editoriale ◈ analizzare, **apparire** {in/su}, citare, corredare, dedicare, firmare, **illustrare**, lavorare {a/su}, leggere, pubblicare, **raccontare** (di/come), redigere, riassumere, ridurre, riportare, scorrere, scrivere, sfrondare, tagliare, tradurre, trarre spunto {da}, **trattare**, **uscire**

Editore (casa editrice) ◈ **editare**, inviare (un manoscritto) {a}, **lanciare**, **modificare**, lavorare {presso}, **pubblicare**

Se ha optado por dedicar la segunda parte de la tesis, la parte aplicativa, a la compilación de las equivalencias interlingüísticas de las colocaciones de las ocho primeras letras del abecedario español, que, de hecho, corresponderían al primer volumen de *Diccit*.

Las combinaciones registradas son el resultado de la exhaustiva consulta de varias obras de referencia y corpus de verificación, a fin de controlarlas más sobre la base de la posibilidad de uso que de su frecuencia, puesto que la predilección *a priori* por la combinación más recurrente poco encaja con la matización en los varios planos de la que dispone un autor.

El objetivo de *Diccit*, una vez completado, será el de registrar todas las entradas del vocabulario español; evidentemente, en este esbozo se ha intentado insertar cuantas más palabras posibles —y esto ha requerido un continuo trabajo de revisión y ampliación, a la luz de la actualización de los diccionarios *Redes* y *Práctico*, cuyas entradas (lemas y sus acepciones) han servido de modelo— y se ha tenido en cuenta el caso de las palabras cuyas combinaciones es posible reconstruir por deducción (de lo general a lo específico FLORA ← ÁRBOL, ABEDUL, ACACIA, ALMENDRO, etc.) o, al contrario, por inducción (de lo específico a lo general HIGO, FRUTO → FRUTA), a fin de no paralizar o frustrar la búsqueda y fomentar en cualquier momento ulteriores profundizaciones, guiándolas paso a paso.

Lo que salta a la vista al hojear *Diccit*, es que el español y el italiano, muy probablemente por ser idiomas románicos, en lo tocante a las colocaciones del grupo SUSTANTIVO + VERBO, revelan preferencias combinatorias *grosso modo* homogéneas, por lo que, teniendo en cuenta que los lemas de las entradas del diccionario pueden ser sustantivos o locuciones nominales, además de los casos de correspondencia total lexema < > lexema (ACEPCIÓN < > ACCEZIONE) o locución < > locución (BENEFICIO DE LA DUDA < > BENEFICIO DEL DUBBIO), es posible determinar pocas excepciones, con casos de no correspondencia intralingüística:

1. lexema < > colocación: CORTE < > RISPOSTA FULMINANTE
2. lexema < > locución: BUFETE < > STUDIO LEGALE
3. lexema < > colocación compleja: GAMBERRADA < > SCHERZO DA PRETE
4. locución < > lexema: BUEN GUSTO < > BUONGUSTO.

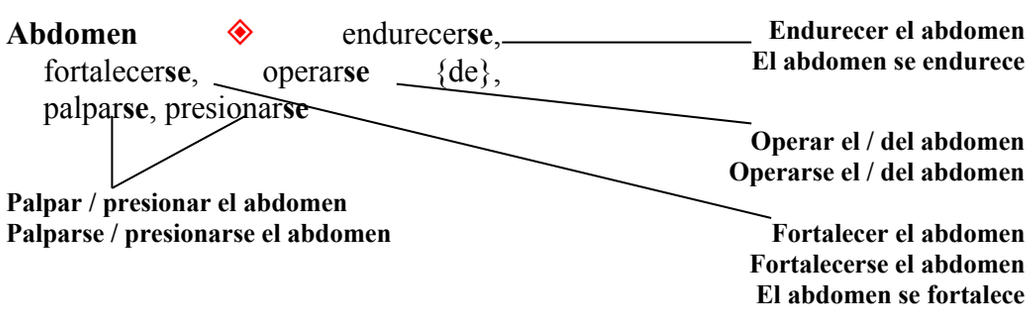
A pesar de las afinidades entre el español y el italiano, la peculiaridad bilingüe de *Diccit* ha requerido que su compilación afrontara algunas dificultades debidas precisamente al cambio interlingüístico, dentro de las cuales cabe destacar:

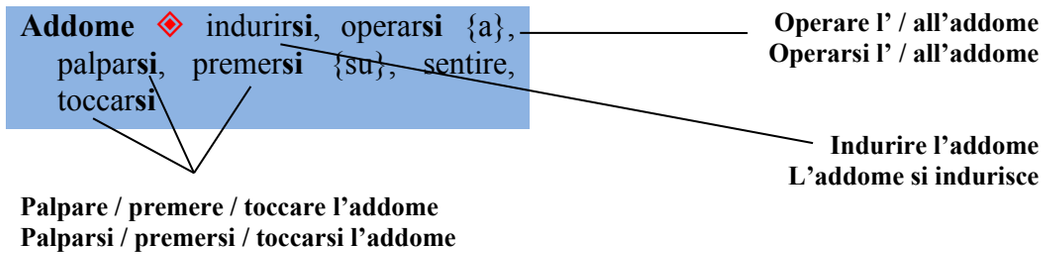
1. las inherentes a las incertidumbres relacionadas con el **uso de los morfemas *se* – *si***;
2. las que derivan de la **múltiple acepción de las entradas**;
3. las planteadas por la **escasa información sobre las colocaciones en español**.

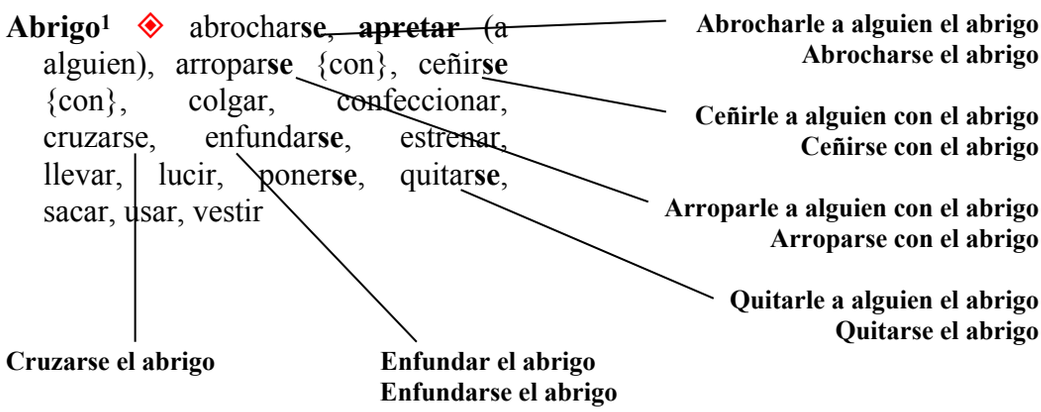
En lo que concierne las dificultades del **punto 1**, es decir, los morfemas *se*, en español, y *si*, en italiano, estos guían al usuario en individualizar la clase de los verbos pronominales —reflexivos y recíprocos—, cuyos usos en los dos idiomas, si bien afines, no siempre coinciden.

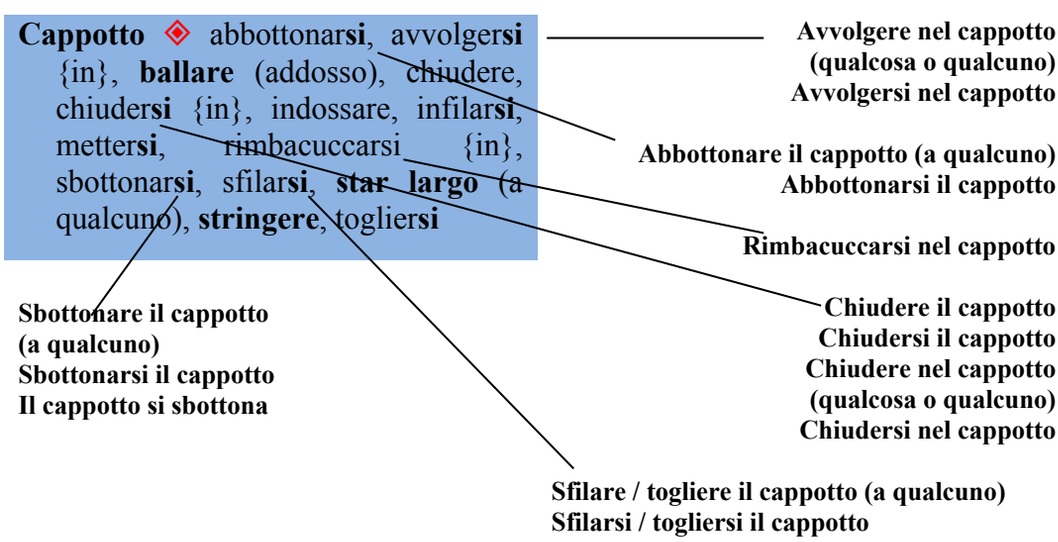
Asimismo, resultan clave para subrayar el uso del dativo ético, el llamado *se* aspectual.

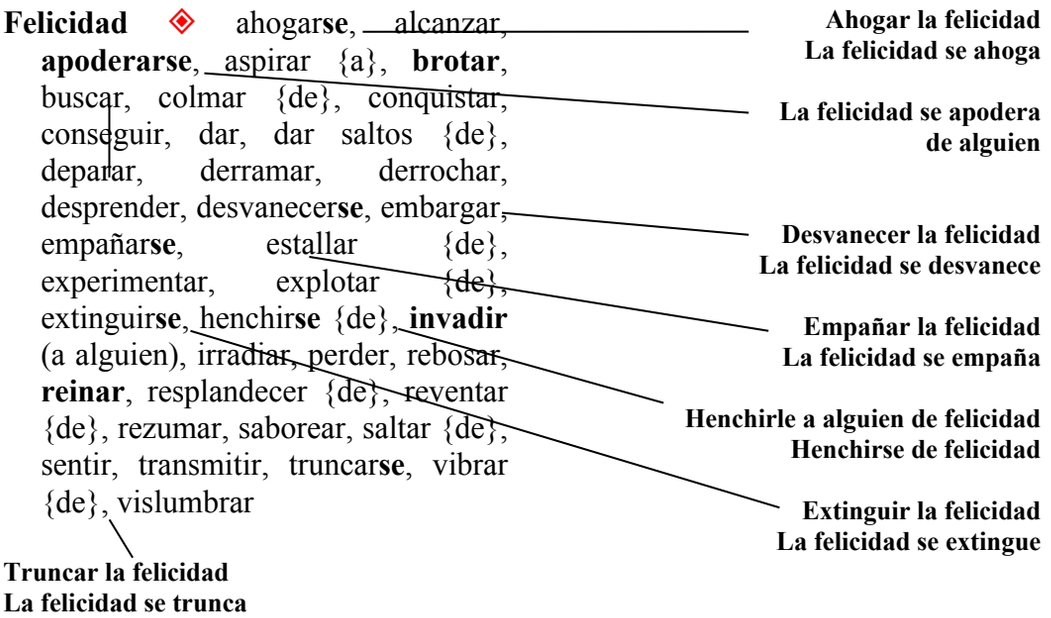
Según estas directrices, el usuario puede advertir la multifuncionalidad del verbo, las formas transitiva e intransitiva, y asimismo percatarse de la posibilidad de uso del lema como sujeto.

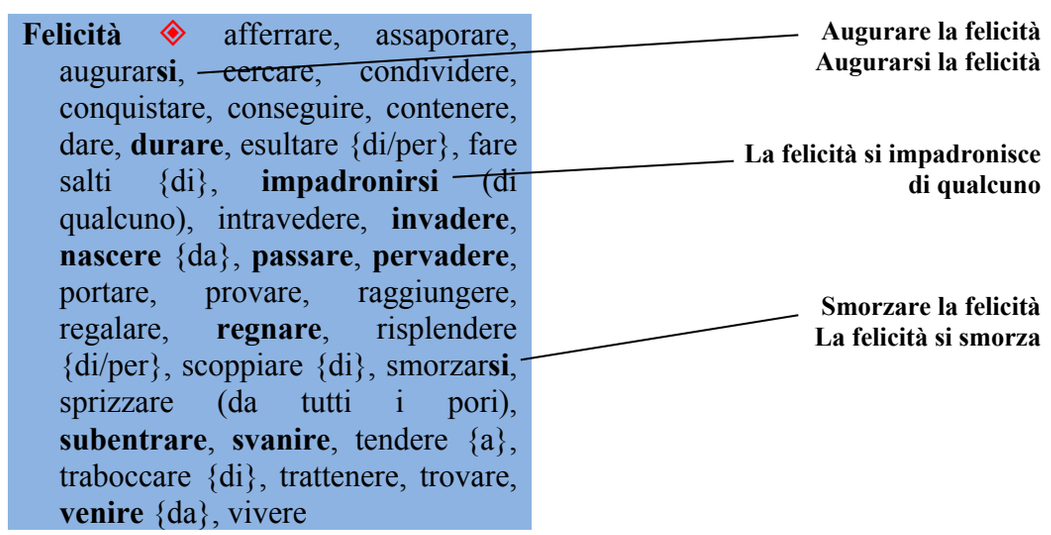



Addome ◈ indurir**si**, operar**si** {a}, palpar**si**, premer**si** {su}, sentire, toccar**si**
Operare l' / all'addome
Operarsi l' / all'addome
Indurire l'addome
L'addome si indurisce
Palpare / premere / toccare l'addome
Palparsi / premersi / toccarsi l'addome


Abrigo[1] ◈ abrochar**se**, ~~**apretar**~~ (a alguien), arropar**se** {con}, ceñir**se** {con}, colgar, confeccionar, cruzarse, enfundar**se**, estrenar, llevar, lucir, poner**se**, quitar**se**, sacar, usar, vestir
Abrocharle a alguien el abrigo
Abrocharse el abrigo
Ceñirle a alguien con el abrigo
Ceñirse con el abrigo
Arroparle a alguien con el abrigo
Arroparse con el abrigo
Quitarle a alguien el abrigo
Quitarse el abrigo
Cruzarse el abrigo
Enfundar el abrigo
Enfundarse el abrigo


Cappotto ◈ abbottonar**si**, avvolger**si** {in}, **ballare** (addosso), chiudere, chiuder**si** {in}, indossare, infilar**si**, metter**si**, rimbacuccarsi {in}, sbottonar**si**, sfilar**si**, **star largo** (a qualcuno), **stringere**, toglier**si**
Avvolgere nel cappotto (qualcosa o qualcuno)
Avvolgersi nel cappotto
Abbottonare il cappotto (a qualcuno)
Abbottonarsi il cappotto
Rimbacuccarsi nel cappotto
Chiudere il cappotto
Chiudersi il cappotto
Chiudere nel cappotto (qualcosa o qualcuno)
Chiudersi nel cappotto
Sbottonare il cappotto (a qualcuno)
Sbottonarsi il cappotto
Il cappotto si sbottona
Sfilare / togliere il cappotto (a qualcuno)
Sfilarsi / togliersi il cappotto





Respecto de las dificultades señaladas en el **punto 2**, es decir, la múltiple acepción de las entradas, se ha observado que, en muchos casos, los principales manuales de referencia del español —específicamente, *Redes* y *Práctico*— prescinden de recogerlas, lo que, desde una perspectiva didáctica o también profesional, nos parece relevante, ya que repercute en la traducción del significante y, por consiguiente, en las combinaciones propuestas.

Evidentemente, las ulteriores investigaciones necesarias para completar la información sobre el lexema obstaculizan el análisis contrastivo entre los sintagmas de los dos idiomas y pueden prejuzgar la operación interlingüística.

Así, en las entradas AFÁN, BACHE, COMPLEMENTO y HABLA, por ejemplo, ni *Redes* ni *Práctico* dan informaciones sobre las acepciones del lexema; es más, las unifican —como se puede ver a continuación—, sin guiar de ninguna manera a los usuarios no nativos, lo que supone un enorme escollo en la consulta:

Afán ◈ **anidar** (en alguien), **caer en el vacío**, cejar (en), colmar, **contagiar**, **cundir**, **dar fruto**, dedicar, dejarse llevar (por), desistir (de), destinar, perseverar (en), persistir (en), poner, saciar, satisfacer[80].

Bache ◈ amortiguar, atravesar, caer (en), eliminar, esquivar, hundir(se) (en), meter(se) (en), pasar (por), quitar, remontar, salir (de), sortear, sumir(se) (en), superar[81].

Complemento ◈ dar, **enriquecer**, necesitar, obtener, otorgar, pagar, percibir, prescribir, recetar, recibir, requerir, servir (como/de), tener, usar (como)[82].

Habla ◈ afectar, alterar(se), analizar, **brotar**, comprender, **degenerar**, dificultar, distinguir, dominar, emplear, escuchar, estudiar, evolucionar, extender(se) (en), imitar, impregnar, influir (en), introducir(se) (en), manejar, obnubilar, oír, perder, privar (de), quitar, reconocer, recuperar, reproducir[83].

En casos como los anteriores, en los que las entradas en español remiten a una múltiple acepción, a fin de simplificar la consulta y el cambio interlingüístico, la compilación de *Diccit* ha previsto:

1. **la discriminación, de acuerdo con el *Diccionario de la lengua española* (22.ª y 23.ª edición) de la Real Academia, de las acepciones**, que quedan bien aclaradas en las equivalencias italianas e informan inmediatamente sobre la correspondencia o no entre lexemas;

2. **la sucesiva formulación de las colocaciones en las dos lenguas**.

[80] Bosque, I. (dir.) (2004), *REDES. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*, Madrid, SM, p. 116.
[81] *Ibid.*, p. 378.
[82] Bosque, I. (dir.) (2006), *Diccionario combinatorio PRÁCTICO del español contemporáneo*, Madrid, SM, p. 306.
[83] Bosque, I. (dir.) (2004), *REDES*, *op. cit.*, p. 1095.

En *Diccit*, las entradas antes mencionadas se presentan, por lo tanto, de esta manera:

Afán[1] ◈ **anidar** (en alguien), cejar {en}, colmar, **contagiar**, **cundir**, dejarse llevar {por}, desistir {de}, destinar, perseverar {en}, persistir {en}, saciar, satisfacer	**Brama** ◈ annidare, **annidarsi** (in qualcuno), appagare, lasciarsi trasportare {da}, saziare, sfogare, soddisfare
Afán[2] ◈ **caer en el vacío**, **dar fruto**, dedicar, poner	**Impegno** ◈ **dare i frutti**, dedicare, esigere, mettere, porre, profondere, richiedere, sprecare
Bache[1] ◈ caer {en}, eliminar, esquivar, hacer, meter**se** {en}, quitar, salir {de}, sortear	**Buca** ◈ cadere {in}, fare, gettare {in}, inciampare {in}, scavare, schivare, sprofondare {in}, uscire {da}
Bache[2] ◈ sufrir, tener	**Battuta d'arresto** ◈ avere, subire
Bache[3] ◈ amortiguar, atravesar, hundir**se** {en}, pasar {por}, remontar, salir {de}, sumir**se** {en}, superar, tener	**Periodo no** ◈ attraversare, avere, entrare {in}, essere {in}, risollevarsi {da}, superare, uscire {da}, trovarsi {in}
Bache[4] ◈ atravesar, entrar {en}, pasar {por}, sortear	**Vuoto d'aria** ◈ entrare {in}, incappare {in}, incontrare
Complemento[1] ◈ **enriquecer**, servir {como/de}, tener, usar {como}	**Accessorio** ◈ avere, **impreziosire**, indossare, servire {come/da}, usare {come}
Complemento[2] ◈ dar, obtener, otorgar, pagar, percibir, recibir, requerir	**Extra** ◈ abbuonare, dare, ottenere, pagare, percepire, richiedere, ricevere
Complemento[3] ◈ necesitar, prescribir, recetar, servir {como/de}	**Integratore** ◈ aver bisogno {di}, consigliare, prescrivere, servire {come/da}

Habla[1] ◈ alterar**se**, analizar, **brotar**, comprender, **degenerar**, distinguir, dominar, emplear, escuchar, estudiar, **evolucionar**, extender**se** {en}, imitar, impregnar, influir {en}, introducir**se** {en}, manejar, oír, reconocer, reproducir	**Parlata** ◈ acquisire, adottare, analizzare, capire, concepire, conoscere, creare, decifrare, decodificare, dimenticare, distinguere, **evolversi**, formarsi, imitare, impadronirsi {di}, insegnare, introdur**si**, padroneggiare, **prendere forma**, recuperare, riconoscere, riprodurre, ripulire, scegliere, studiare, svilupparsi, usare
Habla[2] ◈ afectar, dificultar, obnubilar, perder, privar {de}, quitar, recuperar, usar	**Parola** ◈ colpire, interessare, perdere, privare {di}, recuperare, togliere, usare

Como puede observarse, la discriminación de acepciones nos permite percibir más claramente la equivalencia asimétrica —lexema < > lexemas— entre español e italiano, pero sirve también para constatar o comprobar toda equivalencia simétrica —lexema < > lexema—, como en el caso de ACENTO < > ACCENTO:

Acento[1] ◈ adoptar, adquirir, cambiar, coger, delatar, detectar, disimular, exagerar, hablar {con}, imitar, **pegarse** (a alguien), percibir, perder, poner (en algo), pronunciar {con}	**Accento (pronuncia)** ◈ acquisire, attenuare, avere, **cadere** {su}, cambiare, distinguere, eliminare, enfatizzare, esasperare, fingere, identificare, imitare, liberar**si** {di}, mantenere (per tutta la vita), migliorare, ostentare, parlare {con/senza} (inconfondibile / forte / marcato), percepire, perdere, prendere, pronunciare {con/senza}, riconoscere, riprodurre, rivelare, sentire, sottolineare, spostare {su}, tradire, **trasparire**, **trarre in inganno**
Acento[2] ◈ colocar, llevar, poner, **recaer**	**Accento (segno)** ◈ **cadere** {su}, indicare, mettere
Acento[3] ◈ cargar (en algo), colocar (en algo), poner (en algo)	**Accento (enfasi)** ◈ mettere (su qualcosa), porre (su qualcosa), spostare (su qualcosa)

Está claro que tanto la equivalencia simétrica como la asimétrica deben ser, a la vez, motivo y producto de una correcta y puntual **traducción interlingüística** —entre códigos lingüísticos distintos—, cuya activación es inexcusable tanto para el acto comunicacional como, y aun más, para el comunicativo.

Sin embargo, una equivalencia asimétrica también puede ser el resultado de una **traducción intralingüística** —en el mismo código lingüístico—, la cual podría relevar que palabras sinónimas pueden no ser intercambiables, tendiendo ellas mismas a mostrar preferencias combinatorias, evidentemente cristalizadas en y por el uso, como en el caso de ADELANTO[3] < > MIGLIORAMENTO / PROGRESSO, a diferencia de lo que ocurre en la entrada EBULLICIÓN[2] < > AGITAZIONE / ECCITAZIONE, en la que la doble equivalencia siempre remite a una intercambiabilidad total:

Adelanto[3] ◈ constituir, dar (a algo), propiciar	**Miglioramento** ◈ impegnarsi {a}, portare {a}, registrar**si**, rivendicare, sperare {in} **Progresso** ◈ compiere, segnare
Ebullición[2] ◈ alimentar, aumentar, disminuir, evitar, prevenir, producir**se**, provocar, seguir {en}	**Agitazione / Eccitazione** ◈ aggiungere, alimentare, **assalire**, attenuare, aumentare, diminuire, causare, controllare, creare, **crescere**, dare, destare, determinare, essere in preda {a}, frenare, generare, **montare**, nascondere, percepire, provocare, **regnare**, reprimere, ridurre, **salire**, scatenare, sedare, suscitare, **svanire**, tenere {in}, vivere {in}

Con respecto a las dificultades inherentes al **punto 3**, es decir, las relativas a una escasa información sobre las colocaciones españolas, se ha intentado subsanar dicha falta de los principales manuales de referencia del español —específicamente, *Redes* y *Práctico*— a través de la consulta de los corpus digitales de la Real Academia Española CORPES XXI: *Corpus del español del siglo XXI* y CREA: *Corpus de referencia del español actual*, y la puntual interrogación de

motores de búsqueda, como Bing, Google, Lycos y Yahoo, entre otros. De hecho, en algunas entradas, tanto *Redes* como *Práctico* dan informaciones muy sucintas sobre las posibles colocaciones, lo que delata que los manuales son el resultado de una colaboración, y que, sin embargo, no todas las colaboraciones han sido igual de esmeradas.

A continuación, se añaden detalladamente algunos ejemplos más llamativos, y otros de los que solo se indica el número original y final de colocaciones, a fin de evidenciar las equivalencias interlingüísticas, del todo desequilibradas, de la primera redacción de *Diccit*, y cómo se ha intentado completarlas en la última versión, con integraciones casi siempre correspondientes al 100 % —o hasta superiores—, como se podrá sencillamente comprobar cruzando los datos relativos a las colocaciones en español. A continuación exponemos algunos ejemplos, en algunos casos de forma completa y en otros solo con cifras; las primeras entradas y cifras corresponden a los diccionarios *Redes* y *Práctico* y las segundas a *Diccit*:

ABUCHEO [84]: las colocaciones en español, de 7, pasan a ser 22:

Abucheo(s) ◈ acallar, ganar**se**, merecerse, prorrumpir {en}, provocar, recibir, valer (a alguien)	**Fischio / Fischi** ◈ accogliere {con}, chiuder**si** in mezzo {a}, **cominciare**, condire {con}, coprire {con}, essere sommerso {da}, essere subissato {da}, **levarsi**, **partire** (una raffica di), provocare, raccogliere, ricevere, scatenar**si**, sentire, strappare (un uragano di)
Abucheo(s) ◈ acallar, **acompañar**, censurar, **comenzar**, criminalizar, **estallar**, evitar, ganar**se**, **importar**, **indignar**, liderar, llevarse, merecer**se**, **preocupar**, prorrumpir {en}, provocar, rechazar, recibir, resistir, responder {a}, valer (a alguien)	**Fischio / Fischi** ◈ accogliere {con}, chiuder**si** in mezzo {a}, **cominciare**, condire {con}, coprire {con}, essere sommerso {da}, essere subissato {da}, **levarsi**, **partire** (una raffica di), provocare, raccogliere, ricevere, scatenar**si**, sentire, strappare (un uragano di)

[84] Bosque, I. (dir.) (2004), *REDES*, *op. cit.*, p. 33; Bosque, I. (dir.) (2006), *PRÁCTICO*, *op. cit.*, p. 11.

ACANTILADO[85]: las colocaciones en español, de 5, pasan a ser 11.

ACATAMIENTO[86]: las colocaciones en español, de 4, pasan a ser 14.

AFABILIDAD[87]: las colocaciones en español, de 2, pasan a ser 13.

BLOQUEO[88]: las colocaciones en español, de 9, pasan a ser 19.

BUQUE[89]: las colocaciones en español, de 8, pasan a ser 37:

Buque ◈ atracar, enrolar**se** {en}, hundir**se**, **naufragar**, **recalar**, **transportar**, **zarpar**, zozobrar

Nave ◈ abbandonare, abbordare, affondare, allestire, **approdare**, approvvigionare, armare, attraccare, **battere bandiera**, battezzare, **beccheggiare**, carenare, caricare, demolire, dirottare, **disincagliarsi**, equipaggiare, governare, imbarcar**si** {su}, **inabissarsi**, **incagliarsi**, manovrare, **naufragare**, **navigare**, ormeggiare, **partire**, pilotare, rimorchiare, salire {a bordo di/su}, **salpare**, sfiancare, silurare, smantellare, squassare, **stazzare**, **trasportare**, traversare, varare

Buque ◈ abandonar, armar, **arribar**, arrimar, atracar, bautizar, botar, cargar, **cobrar velocidad**, desmontar, **encallar**, enrolar**se** {en}, equipar, escorar**se**, gobernar, hundir**se**, inclinar**se**, ladear**se**, **llegar**, **llevar bandera** (de un país), maniobrar, mover**se**, **naufragar**, **navegar**, pilotar, **recalar**, remolcar, secuestrar, subir {a}, **transportar**, **verter combustible**, torpedear, **virar**, **zarpar**, zozobrar

Nave ◈ abbandonare, abbordare, affondare, allestire, **approdare**, approvvigionare, armare, **arrivare**, attraccare, **battere bandiera**, battezzare, **beccheggiare**, carenare, caricare, demolire, dirottare, **disincagliarsi**, equipaggiare, governare, imbarcarsi {su}, **inabissarsi**, **incagliarsi**, manovrare, **naufragare**, **navigare**, ormeggiare, **partire**, pilotare, rimorchiare, salire {a bordo di/su}, **salpare**, sfiancare, silurare, smantellare, squassare, **stazzare**, **trasportare**, traversare, varare

[85] Bosque, I. (dir.) (2004), *REDES*, *op. cit.*, p. 46.
[86] *Ibid.*, p. 52
[87] Bosque, I. (dir.) (2006), *PRÁCTICO*, *op. cit.*, p. 43.
[88] Bosque, I. (dir.) (2004), *REDES*, *op. cit.*, p. 391; Bosque, I. (dir.) (2006), *PRÁCTICO*, *op. cit.*, p. 186.
[89] Bosque, I. (dir.) (2004), *REDES*, *op. cit.*, p. 409; Bosque, I. (dir.) (2006), *PRÁCTICO*, *op. cit.*, p. 198.

BUROCRACIA[90]: las colocaciones en español, de 7, pasan a ser 17.

CABALLO[91]: las colocaciones en español, de 14, pasan a ser 40:

Caballo[1] ◈ abrevar, adiestrar, apear**se** {de}, criar, **desbocar**se, descoyuntar**se**, domar, fustigar, galopar, montar, **piafar**, **relinchar**, **reventar**, subir**se** {a}

Cavallo ◈ abbattere, addestrare, **ansimare**, apparigliare, attaccare, bruschinare, **caracollare** (sulla pista), cavalcare/montare/salire/saltare in groppa {a}, cinghiare, **disarcionare** (il fantino), dopare, drogare, ferrare, foraggiare, frustare, **galoppare**, governare, **imbizzarrirsi**, impastoiare, **impennarsi**, incavezzare, mettere i finimenti {a}, montare {a}, **nitrire**, pettinare, **raspare**, **recalcitrare**, salire {a}, **sbavare**, **sbuffare**, **scalpitare**, scendere {da}, **schiumare**, scozzonare, sellare, sferrare, sferzare, sfiancar**si**, **sgroppare**, **soffiare**, spronare, staccare, stallare, strigliare, **trottare**

Caballo[1] ◈ abatir, abrevar, acoyuntar, adiestrar, apear**se** {de}, atar, azotar, **babear**, **brincar**, **caracolear**, **cojear**, **corcovear**, **correr**, **corvetear**, criar, **desarzonar**, **desbocarse**, **desbocarse**, descoyuntar**se**, desherrar, domar, drogar, encabestrar, **encabritarse**, ensillar, **espumajear**, **espumear**, frotar, fustigar, galopar, herrar, manear, matar, montar {a}, **piafar**, **relinchar**, **reventar**, **saltar**, subir**se** {a}, **trotar**

Cavallo ◈ abbattere, addestrare, **ansimare**, apparigliare, attaccare, bruschinare, **caracollare** (sulla pista), cavalcare/montare/salire/saltare in groppa {a}, cinghiare, **disarcionare** (il fantino), dopare, drogare, ferrare, foraggiare, frustare, **galoppare**, governare, **imbizzarrirsi**, impastoiare, **impennarsi**, incavezzare, mettere i finimenti {a}, montare {a}, **nitrire**, pettinare, **raspare**, **recalcitrare**, salire {a}, **sbavare**, **sbuffare**, **scalpitare**, scendere {da}, **schiumare**, scozzonare, sellare, sferrare, sferzare, sfiancar**si**, **sgroppare**, **soffiare**, spronare, staccare, stallare, strigliare, **trottare**

[90] Bosque, I. (dir.) (2004), *REDES*, *op. cit.*, p. 411; Bosque, I. (dir.) (2006), *PRÁCTICO*, *op. cit.*, p. 199.

[91] Bosque, I. (dir.) (2004), *REDES*, *op. cit.*, p. 412; Bosque, I. (dir.) (2006), *PRÁCTICO*, *op. cit.*, p. 201.

COCHE[92]: las colocaciones, de 56, pasan a ser 101.

CRÍO[93]: las colocaciones, de 14, pasan a ser 42.

CUADRO[94]: las colocaciones, de 26, pasan a ser 79:

Cuadro² ◈ adjudicar**se**, admirar, analizar, atribuir, coleccionar, colgar, componer, comprar, configurar, conformar, culminar, dibujar, esbozar, estar {en}, exhibir, exponer, falsificar, **pertenecer** {a}, pintar, robar, trazar, valorar	**Quadro (dipinto)** ◈ abbozzare, acquistare, aggiudicar**si**, ammirare, analizzare, **appartenere** {a}, appendere, attribuire, autenticare, collezionare, commissionare, conservare, contemplare, contraffare, custodire, danneggiare, datare, descrivere, dipingere, disegnare, esporre, falsificare, fare, finire, firmare, guardare, incorniciare, intitolar**si**, ispirare, lavorare {a}, mettere all'asta, montare, mostrare, ospitare, osservare, periziare, posare {per}, quotare, raddrizzare, **raffigurare**, **rappresentare**, realizzare, restaurare, rimirare, riprodurre, **ritrarre**, sbozzare, sfregiare, sistemare, spostare, stimare, tracciare, trafugare, tratteggiare, **valere**, valutare, vendere
Cuadro³ ◈ componer, configurar, conformar, ofrecer	**Quadro (descrizione)** ◈ abbozzare, analizzare, arricchire, avere, completare, conoscere, dare, delineare, descrivere, desumere, dipingere, disegnare, **emergere**, falsare, fare (della situazione), fissare, fornire, inserire {in}, interpretare, leggere, mostrare, offrire, osservare, presentare, produrre, profilare, prospettare, ricavare, ricostruire, schizzare, spiegare, tracciare, tratteggiare, **venir fuori**

[92] Bosque, I. (dir.) (2004), *REDES*, *op. cit.*, p. 488; Bosque, I. (dir.) (2006), *PRÁCTICO*, *op. cit.*, p. 284.
[93] Bosque, I. (dir.) (2006), *PRÁCTICO*, *op. cit.*, p. 362.
[94] Bosque, I. (dir.) (2004), *REDES*, *op. cit.*, p. 615; Bosque, I. (dir.) (2006), *PRÁCTICO*, *op. cit.*, p. 367.

Cuadro[2] ◈ acabar, adjudicar**se**, admirar, analizar, atribuir, coleccionar, colgar, colocar, comisionar, componer, configurar, conformar, conservar, contemplar, culminar, custodiar, describir, desfigurar, dibujar, encargar, enderezar, enmarcar, enseñar, estar {en}, exhibir, exponer, falsificar, fechar, firmar, hacer, inspirar, instalar, interpretar, mirar, **mostrar**, peritar, **pertenecer** {a}, pintar, posar {para}, poseer, presentar, realizar, **representar**, restaurar, **retratar**, robar, **simbolizar**, situar, subastar, titular**se**, trazar, valorar	**Quadro (dipinto)** ◈ abbozzare, acquistare, aggiudicar**si**, ammirare, analizzare, **appartenere** {a}, appendere, attribuire, autenticare, collezionare, commissionare, conservare, contemplare, contraffare, custodire, danneggiare, datare, descrivere, dipingere, disegnare, esporre, falsificare, fare, finire, firmare, guardare, incorniciare, interpretare, intitolar**si**, ispirare, lavorare {a}, mettere all'asta, montare, mostrare, ospitare, osservare, periziare, posare {per}, quotare, raddrizzare, **raffigurare**, **rappresentare**, realizzare, restaurare, rimirare, riprodurre, **ritrarre**, sbozzare, sfregiare, sistemare, spostare, stimare, tracciare, trafugare, tratteggiare, **valere**, valutare, vendere
Cuadro[3] ◈ analizar, aproximarse {a}, brindar, completar, componer, configurar, conformar, contar {con}, dar, describir, dibujar, elaborar, enriquecer, esbozar, establecer, facilitar, formular hipótesis {sobre}, hacer, leer, observar, obtener, ofrecer, poseer, presentar, **surgir**, tener, trazar (de la situación)	**Quadro (descrizione)** ◈ abbozzare, analizzare, arricchire, avere, completare, conoscere, dare, delineare, descrivere, desumere, dipingere, disegnare, **emergere**, falsare, fare (della situazione), fissare, fornire, inserire {in}, interpretare, leggere, mostrare, offrire, osservare, presentare, produrre, profilare, prospettare, ricavare, ricostruire, schizzare, spiegare, tracciare, tratteggiare, **venir fuori**

DESAPEGO[95]: las colocaciones en español, de 3, pasan a ser 22.

DESATINO[96]: las colocaciones en español, de 7, pasan a ser 18.

DESCONSUELO[97]: las colocaciones en español, de 5, pasan a ser 15.

DESCRIPCIÓN[98]: las colocaciones en español, de 12, pasan a ser 31.

[95] Bosque, I. (dir.) (2006), *PRÁCTICO*, *op. cit.*, p. 422.
[96] Bosque, I. (dir.) (2004), *REDES*, *op. cit.*, p. 733; Bosque, I. (dir.) (2006), *PRÁCTICO*, *op. cit.*, p. 424.
[97] Bosque, I. (dir.) (2004), *REDES*, *op. cit.*, p. 412; Bosque, I. (dir.) (2006), *PRÁCTICO*, *op. cit.*, p. 431.
[98] Bosque, I. (dir.) (2004), *REDES*, *op. cit.*, p. 752; Bosque, I. (dir.) (2006), *PRÁCTICO*, *op. cit.*,

DIARIO[99]: las colocaciones en español, de 11, pasan a ser 25.

DISCRIMINACIÓN[100]: las colocaciones en español, de 18, pasan a ser 44.

DOSIS[101]: las colocaciones en español, de 19, pasan a ser 40.

EFICACIA[102]: las colocaciones en español, de 10, pasan a ser 42.

EFICIENCIA[103]: las colocaciones en español, de 11, pasan a ser 28.

ELEMENTO[104]: las colocaciones en español, de 5, pasan a ser 48:

Elemento ◈ **concurrir**, **confluir**, conjugar, dosificar, estar alguien en (mi/tu /su…)

Elemento ◈ aggiungere, alterare, analizzare, **apparire**, assemblare, associare, basar**si** {su}, collegare, comporre, confondere, considerare, contenere, descrivere, determinare, dimenticare, distinguere, diventare, **emergere**, evidenziare, fornire, ignorare, individuare, inserire, introdurre, **mancare**, mescolare, mettere in evidenza, mettere in rilievo, mettere l'accento {su}, modificare, montare, nascondere, notare, occultare, privilegiare, raccogliere, **rappresentare una costante**, registrare, ricavare, ricomporre, rilevare, rimuovere, **saltare agli occhi**, scomporre, scoprire, segnalare, separare, sopravvalutare, sottovalutare, trascurare, unire

Elemento ◈ **aflorar**, analizar, **Elemento** ◈ aggiungere, alterare,

p. 432.

[99] Bosque, I. (dir.) (2006), *PRÁCTICO*, *op. cit.*, p. 468.

[100] Bosque, I. (dir.) (2004), *REDES*, *op. cit.*, p. 839; Bosque, I. (dir.) (2006), *PRÁCTICO*, *op. cit.*, p. 479.

[101] Bosque, I. (dir.) (2004), *REDES*, *op. cit.*, p. 857; Bosque, I. (dir.) (2006), *PRÁCTICO*, *op. cit.*, p. 495.

[102] Bosque, I. (dir.) (2004), *REDES*, *op. cit.*, p. 872; Bosque, I. (dir.) (2006), *PRÁCTICO*, *op. cit.*, p. 506.

[103] Bosque, I. (dir.) (2006), *PRÁCTICO*, *op. cit.*, p. 506.

[104] Bosque, I. (dir.) (2004), *REDES*, *op. cit.*, p. 881; Bosque, I. (dir.) (2006), *PRÁCTICO*, *op. cit.*, p. 511.

anexionar, **aparecer**, asimilar, asociar, basar**se** {sobre}, buscar, clasificar, **concurrir**, conectar, **confluir**, conjugar, considerar, descomponer, describir, descubrir, determinar, dosificar, encontrar, estar alguien en (mi/tu /su…), evidenciar, expandir**se**, **faltar**, favorecer, ignorar, incorporar, introducir, juntar, localizar, mezclar, mover**se**, obtener, omitir, poner en evidencia, modificar, poner el acento {sobre}, registrar**se**, relacionar**se**, relevar, **saltar a la vista**, seleccionar, señalar, sobrevalorar, subestimar, unir, usar	analizzare, **apparire**, assemblare, associare, basar**si** {su}, collegare, comporre, confondere, considerare, contenere, descrivere, determinare, dimenticare, distinguere, diventare, **emergere**, evidenziare, fornire, ignorare, individuare, inserire, introdurre, **mancare**, mescolare, mettere in evidenza, mettere in rilievo, mettere l'accento {su}, modificare, montare, nascondere, notare, occultare, privilegiare, raccogliere, **rappresentare una costante**, registrare, ricavare, ricomporre, rilevare, rimuovere, **saltare agli occhi**, scomporre, scoprire, segnalare, separare, sopravvalutare, sottovalutare, trascurare, unire

ESMERO[105]: las colocaciones en español, de 2, pasan a ser 13.

FACTOR[106]: las colocaciones en español, de 6, pasan a ser 41:

Factor ◈ asumir, **concurrir**, **confluir**, conjugar**se**, constituir, **converger**	**Fattore** ◈ analizzare, apparire, associare, basar**si** {su}, collegare, **concorrere** {a}, considerare, contenere, contraddistinguere, **convergere**, descrivere, **dimostrare**, distinguere, diventare, **emergere**, ignorare, **incidere**, individuare, introdurre, **mancare**, mettere in rilievo, mettere l'accento su, prendere in considerazione, privilegiare, registrare, rilevare, **saltare agli occhi**, sopravvalutare, sottovalutare, studiare, **svolgere una funzione** (determinante), tenere presente, trascurare
Factor ◈ acentuar, **actuar**, **afectar**	**Fattore** ◈ analizzare, apparire,

[105] Bosque, I. (dir.) (2004), *REDES*, *op. cit.*, p. 967; Bosque, I. (dir.) (2006), *PRÁCTICO*, *op. cit.*, p. 573.
[106] Bosque, I. (dir.) (2004), *REDES*, *op. cit.*, p. 1008; Bosque, I. (dir.) (2006), *PRÁCTICO*, *op. cit.*, p. 614.

{a}, alterar, analizar, asociar, asumir, **complementarse**, **concurrir**, **condicionar**, **confluir**, conjugar**se**, considerar, constituir, **contribuir**, controlar, **converger**, **depender**, determinar, distinguir, **dividir**, estudiar, **facilitar**, ignorar, **incidir**, **influir**, **intervenir**, modificar**se**, **predisponer**, presentar**se**, privilegiar, registrar**se**, relevar, **saltar a la vista**, sobrestimar, subestimar, subrayar, **subyacer**, trascender {de}, unir, variar	associare, basar**si** {su}, collegare, **concorrere** {a}, considerare, contenere, contraddistinguere, **convergere**, descrivere, **dimostrare**, distinguere, diventare, **emergere**, ignorare, **incidere**, individuare, introdurre, **mancare**, mettere in rilievo, mettere l'accento su, prendere in considerazione, privilegiare, registrar**si**, rilevare, **saltare agli occhi**, sopravvalutare, sottovalutare, studiare, **svolgere una funzione** (determinante), tenere presente, trascurare

FINALIDAD[107]: las colocaciones en español, de 10, pasan a ser 23.

FLUJO[108]: las colocaciones en español, de 11, pasan a ser 39.

GALLETA[109]: las colocaciones en español, de 7, pasan a ser 16.

GAMA[110]: las colocaciones en español, de 5, pasan a ser 19:

Gama ◈ ampliar, enriquecer, ofrecer, renovar, tener	**Gamma** ◈ accedere {a}, ampliar**si**, arricchir**si**, avere, completare, disporre {di}, **esistere**, generare, mettere a disposizione, offrire, potenziare, presentare, preservare, produrre, rinnovare, utilizzare, valorizzare
Gama ◈ acceder {a}, ampliar**se**, completar, crear, definir, disponer {de}, enriquecer**se**, **existir**, generar, idear, ofrecer, potenciar, presentar, producir, renovar, revalorizar, tener, utilizar, valorar	**Gamma** ◈ accedere {a}, ampliar**si**, arricchir**si**, avere, completare, disporre {di}, **esistere**, generare, mettere a disposizione, offrire, potenziare, presentare, preservare, produrre, rinnovare, utilizzare, valorizzare

GENERALIZACIÓN[111]: las colocaciones en español, de 6, pasan a ser 26.

[107] Bosque, I. (dir.) (2004), *REDES*, *op. cit.*, p. 1035; Bosque, I. (dir.) (2006), *PRÁCTICO*, *op. cit.*, p. 632.
[108] Bosque, I. (dir.) (2004), *REDES*, *op. cit.*, p. 1042; Bosque, I. (dir.) (2006), *PRÁCTICO*, *op. cit.*, p. 638.
[109] Bosque, I. (dir.) (2006), *PRÁCTICO*, *op. cit.*, p. 659.
[110] *Ibid.*, p. 660.

GRANDEZA[112]: las colocaciones en español, de 3, pasan a ser 14.

HADO[113]: las colocaciones en español, de 8, pasan a ser 20.

HARINA[114]: las colocaciones, de 9, pasan a ser 20.

HONORABILIDAD[115]: las colocaciones en español, de 3, pasan a ser 15:

Honorabilidad ◈ demostrar, ensuciar, probar	**Onorabilità** ◈ difendere, infangare, ledere, macchiare, offendere, preservare, restituire, ristabilire, salvaguardare, tutelare
Honorabilidad ◈ acabar {con}, atacar, dañar, defender, demostrar, devolver, dudar {de}, ensuciar, lavar, manchar, poner en peligro, probar, reconocer, respetar, restablecer	**Onorabilità** ◈ difendere, infangare, ledere, macchiare, offendere, preservare, restituire, ristabilire, salvaguardare, tutelare

Concluimos con cinco consideraciones generales que se pueden extrapolar de nuestra investigación, de acuerdo con los objetivos delineados:

1) Comunicar no debe ni puede prescindir de ningún aspecto del idioma, teniendo en cuenta que los factores lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos son precisamente «factores», es decir, componentes necesarios de un todo;

2) Las competencias comunicativas se organizan en redes que aprovechan y acrecientan el bagaje cultural del usuario y permiten interpretar lo lingüístico y lo extralingüístico de todo enunciado, en función de una comunicación exitosa;
3) El vocabulario de una lengua promueve asociaciones de unidades léxicas, y este sería el motivo de la fluidez de la comunicación en la lengua nativa.

[111] Bosque, I. (dir.) (2004), *REDES*, *op. cit.*, p. 1073.
[112] Bosque, I. (dir.) (2006), *PRÁCTICO*, *op. cit.*, p. 678.
[113] *Ibid.*, p. 691.
[114] *Ibid.*, p. 692.
[115] Bosque, I. (dir.) (2004), *REDES*, *op. cit.*, p. 1114.

Por lo tanto, en la comunicación en lengua extranjera, habría que modular la actuación verbal no solo según las normas lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas, sino que se debería respetar la tendencia composicional del vocabulario del idioma, su formulación del sintagma;

4) El acto lingüístico debe garantizar su fin informativo, junto con el propósito comunicativo, también en la operación interlingüística, por lo que la transmisión de un mensaje de un idioma a otro requiere que se lo codifique adaptándolo a los rasgos de la cultura receptora;

5) La comunicación puede verse afectada, si no perjudicada, también en el caso de lenguas afines, como el español y el italiano, ya que la afinidad lingüística que existe entre los idiomas, por formar parte de la misma rama, no se da entre las culturas implicadas.

A la luz de los refinados mecanismos que guían el acto lingüístico, de si se logra accionarlos o no, es axiomático que, aunque pueda aparecer redundante, existe una nítida diferencia entre **hablar una lengua**, que es expresarse con su léxico, y **hablar en una lengua**, es decir, expresarse según su léxico.

Bibliografía

Agar, M. (2006), «Culture: can you take it anywhere?», en *International Journal of Qualitative Methods*, 5 (2), pp. 1-12, http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_2/PDF/agar.pdf [última consulta 20/01/2015].

Alcaraz Varó, E. (2004), *Anisomorfismo y lexicografía técnica*, en L. González y P. Hernúñez (coords.) (2004), pp. 201-219.

Almela, R., Gerd Wotjak y Estanislao Ramón Trives (coords.) (2005), *Fraseología contrastiva*, Murcia, Universidad de Murcia.

Alonso Calvo, R. (2009), «Lexicalización y colocaciones: una introducción a su estudio diacrónico», en *Onomázein*, 19, pp. 33-56, http://www.onomazein.net/Articulos/19/2_Alonso.pdf [última consulta 20/01/2015].

Alonso Raya, R. (2003), «Algunas aplicaciones del enfoque léxico», en *Mosaico*, 11, pp. 9-13, https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=13145_19 [última consulta 25/02/2015].

Alvarado Ortega, M. B. (2010), *Las fórmulas rutinarias del español: teoría y aplicaciones*, Frankfurt am Main, Peter Lang.

Antolín Rato, M. (2013), «Traducciones literales», en *El Trujamán*, 18/01/2013, Centro Virtual Cervantes, http://cvc.cervantes.es/trujaman/anteriores/enero_13/18012013.htm [última consulta 02/07/2013].

Apel, F. (1982), *Sprachbewegung. Eine historisch-poetologische Untersuchung zum Problem des Übersetzens*, Heidelberg, Winter. Trad. it. (1997), *Il movimento del linguaggio*, Milano, Marcos y Marcos.

Arcaini, E. y Bernard Py (1984), *Interlingua: aspetti teorici e implicazioni didattiche*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana.

Arevalillo Doval, J. J. (2004), *A propósito de la norma europea de calidad para los servicios de traducción*, en L. González y P. Hernúñez (coords.) (2004), pp. 89-100, http://cvc.cervantes.es/lengua/esletra/pdf/02/013_arevalillo.pdf [última consulta 20/01/2015].

Assam, B. (2004), «Notas sobre la concepción de diccionarios de fraseología para traductores», en L. González y P. Hernúñez (coords.) (2004), pp. 293-305.

Austin, J. L. (1962), *How to do things with words*, Cambridge, Harvard University Press. Trad. esp. (1982), *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona, Paidós

Bachman, L. F. (1990), *Fundamental considerations in language testing*, Oxford, Oxford University Press

Barros García, P., María del Pilar López García y Jerónimo Morales Cabezas (2002), «La lengua en su entorno. Implicaciones intra e interculturales aplicadas a la enseñanza de las lenguas», en VV. AA. (2002), pp. 165-174.

Barrios Rodríguez, M. A. (2007), «Diccionarios combinatorios del español: diferencias y semejanzas entre *Redes* y *Práctico*», en *redELE*, 11, http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle/2007/tercera.html [última consulta 06/12/2014].

Berenguer, L. (1998), «La adquisición de la competencia cultural en los estudios de traducción», en *Quaderns*, 2, pp. 119-129, http://www.raco.cat/index.php/quadernstraduccio/article/viewFile/25168/25003 [última consulta 01/03/2014].

Bertolotti, V. *et al* (eds.) (2007), *Estudios de lingüística hispánica*, Cádiz, Universidad de Cádiz.

Blas Arroyo, J. L. (2008), «Variación lingüística e identidad en la España plurilingüe: una aproximación multidisciplinar», en Westmoreland, M. y Juan Antonio Thomas (eds.) (2008), pp. 1-16, www.lingref.com, document#1751 [última consulta 21/03/2015].

Blas Arroyo, J. L. y Manuela Casanova Ávalos (2003), «La influencia de la lengua materna en algunos valores de la disponibilidad léxica en el español de una comunidad bilingüe», en I. Doval Reixa. y Mª R. Pérez Rodríguez (2003), pp. 49-62.

Bosque, I. (coord.) (1996), *El sustantivo sin determinación: la ausencia del determinante en la lengua española*, Madrid, Visor.

— (1996), «Por qué determinados sustantivos no son sustantivos determinados», en I. Bosque (coord.) (1996), pp. 13-16.

— (2001), «Sobre el concepto de "colocación" y sus límites», en *Lingüística española actual*, XXIII/1, Madrid, Arco Libros, pp. 9-40.

— (2004a), «La direccionalidad en los diccionarios combinatorios y el problema de la selección léxica», en T. Cabré Monné (ed.) *Lingüística teòrica: anàlisi i perspectives*, I, Universitat Autònoma de Barcelona, pp. 13-58, http://filcat.uab.es/clt/publicacions/coleccions/monografies/pdf/LT-I-Bosque.pdf [última consulta 24/01/2015].

— (2004b), «Combinatoria y significación. Algunas reflexiones», en I. Bosque *et al.* (2004), *Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*, pp. LXXVII-CLXXIV.

Bowker, L., Michael Cronin, Dorothy Kenny y Jennifer Pearson (1998), *Unity in diversity?*, Manchester, St. Jerome Publishing.

Bravo Utrera, S. (2004), *La traducción en los sistemas culturales*, Las Palmas de Gran Canaria, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Brown, H. D. (1994), *Principles of Language Learning and Teaching*, New Jersey, Prentice Hall Regents.

Brown, P. y Stephen Levinson (1987) *Politeness: some universals of language use*, Cambridge, Cambridge University Press.

Brusselmans, L. (2011), *Los verbos soporte en español: entre verbos plenos y locuciones*, Memoria de máster, Universiteit Gent, http://lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/001/457/856/RUG01-001457856_2011_0001_AC.pdf [última consulta 20/01/2015].

Buckingham, L. (2009), *Las construcciones con verbo soporte en un corpus de especialidad*, Frankfurt am Main, Peter Lang.

Bustos Plaza, A. (2003), *Combinaciones verbonominales institucionalizadas y lexicalizadas*, Tesis doctoral, Universidad Carlos III de Madrid.

Calvi M. V. (1984), «I problema della traduzione nella didattica dello spagnolo», en VV. AA. (1984), *La traduzione nell'insegnamento delle lingue straniere*, pp. 455-472.
— (2003a), «La traduzione nell'insegnamento della lingua e nello studio dei linguaggi specialistici», en VV. AA. (2003), *Tradurre dallo spagnolo*, pp. 7-14.
— (2003b), «El componente cultural en la enseñanza del español para fines específicos», en VV. AA. (2003), *Actas del II Congreso internacional de español para fines específicos*, pp. 107-122.
— (2004a), «Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano», en *RedELE*, 1, http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_02Calvi.pdf?documentId=0901e72b80e06a6d [última consulta 20/01/2015].
— (2004b), «Apprendimento del lessico di lingue affini», en *Cuadernos de Filología Italiana*, 11, pp. 61-71.
Calvo Montaña, A. M. (2007), «La evaluación de la calidad de la traducción: análisis y crítica del modelo de Juliane House», *Anglogermanica* online, 5, pp. 13-27, http://anglogermanica.uv.es:8080/Journal/Viewer.aspx?Year=2007&ID=calvo.pdf [última consulta 25/10/2014].
Cano Ginés, A. (2004), «El tratamiento del léxico en los diccionarios de ELE», en *Carabela*, 56, Madrid, SGEL, pp. 69-98.
Cantero Serena, F. J. y Clara de Arriba García (2004), «La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas», en *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 16, Universidad Complutense de Madrid, pp. 9-21, http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0404110009A [última consulta 24/01/2015].
Castillo Carballo, M. A. (2002), «Conocimiento cultural en la adquisición de la L2: la fraseología», en VV. AA. (2002), pp. 209-216.
— (2004), «*La información colocacional en los diccionarios para L2*», en J. Prado Aragonés y M. V. Galloso Camacho (eds.), pp. 71-83.
— (2005), «Colocaciones léxicas y medios de comunicación», en VV. AA. (2005), *Lengua española y medios de comunicación: norma y uso*, pp. 11-28.
— (coord.) (2005), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso internacional de ASELE* (Sevilla, 22-25 de septiembre de 2004), Sevilla, Universidad de Sevilla.
— (2006), «Las colocaciones y la fraseología», en VV. AA. (2006), *Las colocaciones y la fraseología*, pp. 1-28.
Castro Ruiz, M. de (2003), «Las connotaciones socioculturales en el proceso de adquisición del léxico», en *Mosaico*, 11, pp. 14-16,
— https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=13145_19 [última consulta 17/01/2015].
Cifuentes Honrubia, J. L. y Susana Rodríguez Rosique (coords.) (2011), *Spanish Word Formation and Lexical Creation*, Alicante, Universidad de Alicante.

Conde Ruano, J. T. (2005), «Cuestiones sobre evaluación de traducciones», en M. L. Romana García (ed.), pp. 534-545, http://www.aieti.eu/pubs/actas/II/AIETI_2_JTCR_Cuestiones.pdf [última consulta 12/02/2015].

Consejo de Europa (2001), *Common European Framework of Reference for Languages Learning, Teaching, Assessment*. Trad. esp. (2002), *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Instituto Cervantes, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco [última consulta 22/02/2015].

Corder, S. P. (1967), «The significance of learners' errors», en *IRAL,* 5, pp. 161-170; recogido en S. P. Corder (1981), *Error Analysis and Interlanguage,* Oxford, Oxford University Press.

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

— (ed.) (2000), *Las lenguas de Europa: Estudios de fraseología, fraseografía y traducción*, Granada, Comares.

— (2001a), «En torno al concepto de colocación», en *Euskera*, Euskaltzaindia, Real Academia de la Lengua Vasca, XLVI, 1, pp. 89-108, http://www.euskaltzaindia.net/dok/euskera/11643.pdf [última consulta 12/08/2013].

— (2001b), *La traducción de unidades fraseológicas: técnicas y estrategias*, en I. de la Cruz Cabanillas (coord.) (2001), pp. 779-788.

— (ed.) (2003), *Diez años de investigación en fraseología, análisis sintáctico-semánticos, contrastivos y traductológicos*, Madrid/Frankfurt, Iberoamericana/Vervuert.

— (2014), «El fraseólogo internauta: cómo pasarlo pipa en la red», en V. Durante (ed.) (2014), pp. 133-152.

Cruse, A. (2004), *Meaning in Language*, Oxford / Nueva York, Oxford University Press.

Cruz Cabanillas, I. de la (coord.) (2001), *La lingüística aplicada a finales de siglo XX: ensayos y propuestas*, 2, AESLA.

De Mauro, T. y Vincenzo Lo Cascio (eds.) (1997), *Lessico e grammatica. Teorie linguistiche e applicazioni lessicografiche*. *Atti del Convegno interannuale della Società linguistica italiana*, Roma, Bulzoni.

Durante, V. (2006), *Para la elaboración de un diccionario fraseológico español-italiano: base metodológica*, Napoli, La città del sole.

— (ed.) (2014), *Fraseología y paremiología: enfoques y aplicaciones*, Madrid, Instituto Cervantes.

Escandell Vidal, M. V. *et al.* (eds.) (2011), *60 problemas de gramática*, Madrid, Akal.

Faloppa, F. (2010), *Collocazioni*, Enciclopedia Treccani.it http://www.treccani.it/enciclopedia/collocazioni_(Enciclopedia-dell'Italiano) [última consulta 20/10/2014].

Farina, A. (2006), «Traduction de syntagme: une utilisation dinamique des ressources lexicales sur support électronique», en F. San Vicente (ed.) (2006), *Lessicografia bilingue e traduzione: metodi, strumenti, approcci attuali.*

Founts, J. (2006), «La enseñanza de la cultura en el aula ELE a través de la lectura: El cuento como revelador de la diversidad cultural del mundo hispanohablante», en *RedELE*, Biblioteca, 5, http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2006/memoriaMaster/1-Semestre/FOUNTS.html [última consulta 03/19/2014].

Fusco F. y Renata Lóndero (eds.) (2008), *Incroci interlinguistici. Mondi della traduzione a confronto*, Milano, Franco Angeli.

Gambini, D. (2004), «La traduzione nella prospettiva dell'insegnamento dell'italiano», en *ICON*, Roma, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

— (2008), «Traduzione e sapere enciclopedico», en F. Fusco F. y R. Lóndero (eds.), pp. 45-56.

Gamboa Belisario, L. (2004), «Sobre la traducción como destreza de mediación. Hacia la construcción de una competencia plurilingüe y pluricultural en el estudiante de E/LE», en *RedELE*, 2, http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_02/2004_redELE_2_07Gamboa.pdf?documentId=0901e72b80e06a23 [última consulta 28/12/2013].

Garcés Gómez, Mª. P. (ed.) (2008), *Diccionario histórico: nuevas perspectivas lingüísticas*, Madrid-Frankfurt, Iberoamericana-Vervuert.

García-Medall, J. (2001), «La traducción en la enseñanza de lenguas», en *Hermeneus: Revista de Traducción e Interpretación*, 3, Universidad de Valladolid, pp. 113-140, http://www.ub.edu/filhis/culturele/garcia_medall.html [última consulta 04/04/2014].

García Remiro, J. L. (2001), *¿Qué queremos decir cuando decimos…?*, Madrid, Alianza.

García Yebra, V. (1989), *En torno a la traducción*, Madrid, Gredos.

Gavioli, L. (2005), «Exploring Corpora for ESP Learning», en *Studies in Corpus Linguistics*, 21, Amsterdam, John Benjamins.

Gómez Molina, J. R. (1997), «El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica», en *Reale: Revista de estudios de adquisición de la lengua española*, 7, Universidad de Alcalá, pp. 69-93, http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/7407/lexico_gomez_REALE_1997.pdf?sequence=1&isAllowed=y [última consulta 04/04/2014].

— (2000), «La competencia léxica en la enseñanza del español como L2 y LE», en *Mosaico*, 5, https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=13139_19 [última consulta 09/04/2015].

— (2000), «Las unidades fraseológicas del español», en *Quaderns de filología*, 5, pp. 111-134

— (2003), «Las unidades léxicas: tipología y tratamiento en el aula de ELE», en *Mosaico*, 11, pp. 4-8, https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=13145_19 [última consulta 28/03/2014].

— (2004a), «*Las unidades léxicas en español*», en *Carabela*, 56, Madrid, SGEL, pp. 27-50,

http://www.linguas.net/LinkClick.aspx?fileticket=a7hlNyXfuZA%3D&tabid=774&mid=1543&language=en-US [última consulta 22/03/2015].

— (2004b), *La subcompetencia léxico-semántica*, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.) (2004), pp. 491-508

Gómez Molina, J. R. y Natalia A. Ilina (2002), «*La enseñanza-aprendizaje de las locuciones idiomáticas*», en D. Jiménez Plaza y E. Miñano Martínez (2002), pp. 127-144

González, L. y Pollux Hernúñez (coords.) (2004), «Las palabras del traductor», *Actas del II Congreso "El español, lengua de traducción"* (Toledo, 20 - 21 de mayo de 2004), Bruselas, Esletras.

González Cobas, J. y Ana Serradilla Castaño (2013), «*Unidades fraseológicas con verbos de movimiento*», en *CLAC. Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 54, pp. 7-43,
http://www.ucm.es/info/circulo/no54/gonzalez.pdf
[última consulta 22/03/2015].

González Cobas, J. *et al.* (eds.) (2014), *¿Qué necesitamos en el aula de ELE?: reflexiones en torno a la teoría y la práctica*, en *RedELE*, número especial,
http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/librocompletouam.pdf?documentId=0901e72b81998729 [última consulta 22/03/2015].

González Grueso, F. D. (2006), «Las colocaciones en la enseñanza del español de los negocios», en *MarcoELE*, 2,
http://marcoele.com/las-colocaciones-en-la-ensenanza-del-espanol-de-los-negocios/ [última consulta 28/03/2014].

González Pereira, M. *et al*. (eds.) (2002), *Léxico y Gramática*, Lugo, Tris Tram.

Gras, P. y Marisa Santiago (2012), «Cómo hacer la gramática significativa: aspecto léxico y aspecto gramatical», en *Mosaico*, 30, pp. 19-25,
http://www.mecd.gob.es/belgica/dms/consejerias-exteriores/belgica/publicaciones/Mosaico/Mosaico-30/Mosaico%2030.pdf
[última consulta 02/04/2015].

Greco, S. (2007a), *Aspectos léxicos de la mediación lingüística. Las unidades sintagmáticas léxicas en español e italiano*, Fasano, Schena.

— (2007b), «Transpensando», en *Annali della facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università degli Studi di Perugia*, XLII, nuova serie XXVIII, Roma, Aracne, pp. 79-96

Gross, G. (2013), *Manual de análisis lingüístico*, Barcelona, UOC.

Halliday, M. y Ruqaiya Hasan (1976), *Cohesion in English*, London-New York, Longman.

Hanks, P. (2013), *Lexical analysis. Norms and exploitations*, Cambridge, Mass./London, The MIT Press.

Harwood, N. (2002), «Taking a lexical approach to teaching: principles and problems», en *International Journal of Applied Linguistics*, 12 (2), pp. 139-155,
http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1473-4192.00028/full [última consulta 10/01/2015].

Heid, U. (1994), «On ways words work together. Research topics in lexical combinatorics», en Martin W. *et al*. (eds.) (1994), Euralex '94 *Proceedings*, Amsterdam, pp. 226-257, http://www.euralex.org/elx_proceedings/Euralex1994/27_Euralex_Ulrich%20Heid%20-%20On%20Ways%20Words%20Work%20Together%20-%20Topics%20in%20Lexical%20Combinatorics.pdf [última consulta 22/03/2015].

Herrero Ingelmo, J. L. (2002), «Los verbos soportes: el verbo *dar* en español», en M. González Pereira *et al.* (eds.) (2002), pp. 1-11, http://diarium.usal.es/joluin/files/2013/12/darsoporte.pdf [última consulta 20/06/2015].

Higueras, M. (2004), «Claves prácticas para la enseñanza del léxico», en *Carabela*, 56, Madrid, SGEl, pp. 5-25

— (2005), «Necesidad de un diccionario de colocaciones para aprendientes de ELE», en M. A. Castillo Carballo (coord.) (2005), pp. 480-490

— (2006), *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*, Madrid, Arco/libros.

— (2007a), *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia–Secretaría general técnica.

— (2007b), «Técnicas para la enseñanza del léxico», en *Mosaico*, 20, pp. 37-42, https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=13154 [última consulta 09/04/2015].

— (2011), «Lexical collocations and the learning of Spanish as a foreign language: State of the art and future projects», en J. L. Cifuentes Honrubia, y Susana Rodríguez Rosique (coords.) (2011), pp. 437-464

Hurtado Albir, A. (1999), *Enseñar a traducir*, Madrid, Edelsa.

— (2001), *Traducción y Traductología*, Madrid, Cátedra.

Jiménez Plaza, D. y Evelio Miñano Martínez (coords.) (2002), *Homenaje a Josefa María Castellví*, Valencia, Universidad de Valencia.

Iliná, N. (1999), «*La fraseología española contemporánea: estado de la cuestión*», en *Actas de la II conferencia de hispanistas de Rusia*, Embajada de España en Moscú, http://hispanismo.cervantes.es/documentos/Ilina.pdf [última consulta 12/07/2013].

Jakobson, R. (1960), «Linguistics and poetics», en R. Jakobson (1987), *Language in Literature*, Cambridge, Belknap Press.

— (1961), «Linguistics and Communication Theory», en *Proceedings of Symposia in Applied Mathematics*, New York, American Mathematical Society.

Ježek, E. (2005), *Lessico. Classi di parole*, *strutture*, *combinazioni*, Bologna, il Mulino.

Juri-Zanolari, A. (2005), «L'approccio lessicale, idee per l'inglese e il francese», en *Babylonia*, 3, http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2005-3/insdid49.pdf [última consulta 12/07/2013].

Koike, K. (2001), *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico*, Universidad de Alcalá/Takushoku University.

— (2002), «Comportamientos semánticos en las colocaciones léxicas», en *LEA Lingüística española actual*, 24:1, Madrid, Arco libros, pp. 5-24.
(2003), «Las unidades fraseológicas del español», en *Epos*, 19, pp. 47-66, http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1172890&orden=400218&info=link [última consulta 21/03/2015].

— (2005), «Colocaciones complejas en el español actual», en R. Almela, G. Wotjak y E- R. Trives (coord.) (2005), pp. 169-184.

Kurchatkina, N. (1999), «La metáfora y la interpretación cultural de los fraseologismos», en *Actas de la II conferencia de hispanistas de Rusia*, Embajada de España en Moscú, http://hispanismo.cervantes.es/documentos/kurchatkina.pdf [última consulta 20/07/2013].

Lewis, M. (1993), *The lexical approach*, Hove, LTP.

— (1997), *Implementing the lexical approach*, Hove, LTP.

— (2000), *Teaching collocation*, Hove, LTP.

Lo Cascio, V. (1997), «Semantica lessicale e i criteri di collocazione nei dizionari bilingue a stampa ed elettronici», en T. De Mauro y V. Lo Cascio (eds.) (1997), pp. 63-88.

López Ciruelos, A. (2004), «Calidad y traducción», en *Puntoycoma*, 85, http://ec.europa.eu/translation/bulletins/puntoycoma/85/pyc854_es.htm [última consulta 22/03/2015].

Lorenzo, M. P. (2002), «Competencia revisora y traducción inversa», en *Cadernos de Tradução*, X, pp. 133-166, http://isg.urv.es/library/papers/lorenzo.pdf [última consulta 20/07/2013].

Maldonado González, C. (1998), *El uso del diccionario en el aula*, Cuadernos de Lengua Española, Madrid, Arco/Libros.

— (2010), «*Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Una idea, una realidad», en E. Bernal, J. Decesaris y S. Tornes (eds.), *Estudis de lexicografia 2003-2005*, Sèrie Activitats 23, Barcelona, Documenta Universitaria, pp. 203-230.

— (2011), «Las redes del idioma», en M. V. Escandell Vidal *et al.* (eds.) (2011), pp. 329-332.

Martí Contreras, J. (2003), «Introducción a las unidades fraseológicas: las palabras diacríticas en los diccionarios españoles», en *Interlingüística*, Asociación de jóvenes lingüistas, 14, pp. 661-670, http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=918796 [última consulta 15/11/2014].

Martín, M. (2007), *La enseñanza del léxico más allá del diccionario*, en *Mosaico*, 20, 43-46, https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=13154 [última consulta 09/04/2015].

Masullo, P. J. (1996), «Los sintagmas nominales sin determinante: una propuesta incorporacionista», en I. Bosque (coord.) (1996), pp. 169-200.

Matte Bon, F. (2004), «Análisis de la lengua y enseñanza del español en Italia», en *RedELE*, 0,

http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_21Matte.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e7 [última consulta 22/02/2015].

Mellado Blanco, C. (2004), «Los diccionarios electrónicos, perspectivas para la lengua y la traducción», en *Estudios de lingüística*, Extra 1, pp. 381-400, http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1122942&orden=1&info=link [última consulta 22/03/2015].

— (ed.) (2008), *Colocaciones y fraseología en los diccionarios*, Frankfurt am Main, Peter Lang.

Miguel Aparicio, E. de (2011), «En qué consiste ser verbo de apoyo», en M. V. Escandell Vidal, *et al.* (eds.) (2011), pp. 139-146.

— (2014), «La lexicología en España. Tendencias y proyectos en curso», en R. García Pérez (ed.) (2014), *Cahiers de lexicologie*, París, Garnier, 104, pp. 17-44, https://www.uam.es/gruposinv/upstairs/upstairs2/curricula/trabajos/demiguel_2014.pdf [última consulta 10/02/2015].

Miguel Aparicio, E. de y María Fernández Lagunilla (2004), «La naturaleza léxica del aspecto composicional», en *Actas del VI Congreso de Lingüística General*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela, pp. 1767-1778.

Miguel Aparicio, E. de, Ana María Serradilla Castaño y Azucena Palacios Alcaine (2006) (coords.), *Estructuras léxicas y estructura del léxico*, Frankfurt am Main, Peter Lang.

Miguel Aparicio, E. de *et al.* (2009), *Fronteras de un diccionario. Las palabras en movimiento*, San Millán de la Cogolla, Cilengua.

Mogorrón Huerta, P. (2002), *La expresividad en las locuciones verbales en francés y en español*, Universidad de Alicante.

— (2013), «Traitement des collocations dans les dictionnaires espagnols», en *Cahiers de lexicologie*, 102, París, Garnier, pp. 227-242, http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/42402 [última consulta 22/03/2015].

— (2014), «Locuciones verbales, traducción y pérdida de equivalencia», en V. Durante (ed.) (2014), pp. 79-96

Molina Alfano, V. (2013), *Enseñanza de las colocaciones con verbo soporte :* dar*,* tener *y* hacer. *Estudio contrastivo español-italiano*, Memoria de máster, Universidad Complutense de Madrid, http://eprints.ucm.es/25835/1/TFM%20FINAL.pdf [última consulta 22/02/2015].

Molina Plaza, S. (2004), «La traducción de las unidades fraseológicas inglés-español: el caso de las colocaciones y las frases idiomáticas», en L. González y P. Hernúñez (coords.) (2004), pp. 427-444.

Morante Vallejo, R. (2005), *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*, Madrid, Arco/libros.

Moreno Pereiro, S. y K. Buyse (2003), «Colocaciones léxicas: pistas y trampas», en *Mosaico*, 10, https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=13144_19 [última consulta 22/07/2013].

Moreno Ramos, J. (2004), «Enseñar lengua desde un enfoque léxico», en *Glosas didácticas*, 11, http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/13moreno.pdf [última consulta 09/03/2015].

Muñoz Nuñez, M. D. (2007), «Colocaciones y restricciones léxicas: criterios de diferenciación», en V. Bertolotti *et al* (eds.) (2007), pp. 177-198.

— (2008), «Una propuesta de elaboración de un *Diccionario de colocaciones del español*, en *Lingüística*, 20, pp. 99-118.

— (2011), «Reflexiones sobre el concepto de solidaridades léxicas de E. Coseriu en el marco de los recientes estudios sobre restricciones léxicas y colocaciones», en *Cuadernos Lorenzo Hervás*, 20, pp. 109-121. http://www.academia.edu/4007238/Reflexiones_sobre_el_concepto_de_solidaridades_l%C3%A9xicas_de_E._Coseriu_en_el_marco_de_los_recientes_estudios_sobre_restricciones_l%C3%A9xicas_y_colocaciones [última consulta 28/02/2015].

Mura, G. A. (2012), *La fraseología del desacuerdo: los esquemas fraseológicos en español y en italiano*, Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.

Mura, G. A. y Leonor Ruiz Gurillo (2010), «De la construcción a la fórmula: estudio contrastivo de un esquema fraseológico en español e italiano», en *Cuadernos de Filología Italiana*, 17, pp. 47-64. http://www.google.it/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCIQFjAA&url=http%3A%2F%2Frevistas.ucm.es%2Findex.php%2FCFIT%2Farticle%2Fdownload%2FCFIT1010220047A%2F16188&ei=B8gPVfr0Cs_basqfgsAE&usg=AFQjCNFUQv1IR2pHBvIMzIwin3I4zdcIYA&bvm=bv.88528373,d.d2s [última consulta 22/03/2015].

Nation, I. S. P. (2001), *Learning vocabulary in another language*, Cambridge, Cambridge University Press.

Navarro, C. (2008), *Aspectos de fraseología contrastiva*, Verona, Fiorini.

Nida, E. A. (1964), *Toward a Science of Translating, with special reference to principles and procedures involved in Bible translating*, Leiden, E. J. Brill.

Nida, E. A. y Charles Russell Taber (1974), *The theory and practice of translation*. Trad. Esp. (1986) *La traducción: teoría y práctica*, Madrid, Ediciones Cristiandad.

Osimo B. (2004), *Traduzione e qualità. La valutazione in ambito accademico e professionale*, Milano, Hoepli.

— (2011), *Manuale del traduttore*, Milano, Hoepli.

Pampín, M. F. (2012), «Ese don raro de asir la música y el espíritu de las lenguas. Los mecanismos implícitos en el proceso de traducción en la obra de José Martí», en *Anclajes*, XVI.2, http://www.academia.edu/2233290/_Ese_don_raro_de_asir_la_m%C3%BAsica_y_el_esp%C3%ADritu_de_las_lenguas_._Los_mecanismos_impl%C3%ADcitos_en_el_proceso_de_traducci%C3%B3n_en_la_obra_de_Jos%C3%A9_Mart%C3%AD._Mar%C3%ADa_Fernanada_Pamp%C3%ADn [última consulta 22/11/2015].

Penadés Martínez, I. (2004), «La enseñanza de la fraseología en el aula de E/LE», en *Carabela*, 56, Madrid, SGEL, pp. 51-67.

Pérez Serrano, M., (2014a), «El enfoque léxico una década después. Y ahora, ¿qué?», en *MarcoELE*, 18, http://marcoele.com/descargas/18/resena-perez.pdf [última consulta 22/03/2015].

— (2014b), «*Análisis de errores colocacionales en un corpus de aprendientes de ELE*», en *MarcoELE*, 19, http://marcoele.com/descargas/19/perez-colocaciones.pdf [última consulta 22/03/2015].

Prado Aragonés, J. y María Victoria Galloso Camacho (eds.), *Diccionario, léxico y cultura*, Universidad de Huelva.

Rakotojoelimaria, A. (2005), «Esbozo de un diccionario de locuciones verbales español-malgache», en *RedELE*, Biblioteca, 3, http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2005/memoriaMaster/1-Semestre/RAKOTOJOELIMARIA.html [última consulta 15/02/2015].

Rodríguez Ponce, M. I. (2006), «*Nuevas aportaciones sobre las comparaciones estereotipadas en la enseñanza de ELE*», en *RedELE*, 8, http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2006_08/2006_redELE_8_06Rodriguez.pdf?documentId=0901e72b80df3663 [última consulta 15/02/2015].

Romana García, M. L. (ed.), *Actas del II Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación* (Madrid, 9-11 de febrero de 2005), Madrid, AIETI.

Romero Dolz, B. (2014), «El enfoque léxico aplicado a la reducción de errores interlingüísticos», en *RedELE*, Biblioteca, 15, http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2014/memorias-master/Romero-Dolz.html [última consulta 22/02/2015].

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

— (2001), *Las locuciones en español actual*, Madrid, Arco/libros.

— (2002), «Locuciones, colocaciones y compuestos: intento de delimitación», en A. Veiga Rodríguez, M. González Pereira y M. Souto Gómez (eds.) (2002), pp. 327-339.

— (2006), «Fraseología para la ironía en español», en E. de Miguel, A. Serradilla Castaño y A. Palacios Alcaine (2006) (coords.), pp. 129-148.

— (2008), «Las metarrepresentaciones en el español hablado», en *Spanish in Context*, 5:1, pp. 40-63

— (2010), «Interrelaciones entre fraseología y gramaticalización en español», en *Revista de Filología Española*, LX:1, pp. 173-194, http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3254684&orden=277065&info=link [última consulta 22/02/2015].

San Vicente, F. (ed.) (2006), *Lessicografia bilingüe e traduzione: metodi, strumenti, approcci attuali*, Milano, Polimetrica.
Open Access Publications – Eurac
http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCgQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.eurac.edu%2Fstaff%2FAAbel%2FDocuments%2FAtti%2520San%2520Vicente_2006.pdf&ei=u7ERVMl9jN9o8K2A4A4&usg=AFQjCNFdBGaW0M424O0UT530b9Laa6ph3A&bvm=bv.74894050,d.d2s [última consulta 22/02/2015].

Sánchez Iglesias, J. J. (2009), «La traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras: una aproximación polémica», en *RedELE*, Biblioteca, 10, http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2009/memoriaMaster/1-Semestre/SANCHEZ.html [última consulta 22/02/2015].

Sánchez Lobato, J. e Isabel Santos Gargallo (dirs.) (2004), *Enseñar español como segunda lengua y lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL.

Sánchez Montero, M. (1993), *Perífrasis verbales en español e italiano*, Trieste, Edizioni Lint.

Sánchez Rufat, A. (2010), «Apuntes sobre las combinaciones léxicas y el concepto de colocación», en *Anuario de estudios filológicos*, Universidad de Extremadura, XXXIII, pp. 291-306, http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3401843 [última consulta 22/02/2015].

Sánchez Rufat, A. y Francisco Jiménez Calderón (2013), «Combinatoria léxica y corpus como *input*», en *Language Design*, 14, pp. 62-81 http://elies.rediris.es/Language_Design/LD14/LD14_04_Sanchez.pdf [última consulta 22/02/2015].

Santana Neves, L. H. (2010), «Diccionario combinatorio bilingüe español-portugués/portugués-español: una propuesta para la enseñanza de las unidades fraseológicas del español para aprendientes lusohablantes», en *Actas del IV Congreso internacional de lexicografía hispánica* (Tarragona, 20-22 de septiembre de 2010), 2, Tarragona, Universidad Rovira i Virgili.

Searle, J. R. (1969), *Speech acts. An essay in the philosophy of language*, Cambridge, Cambridge University Press. Trad. esp. (1994), *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*, Madrid, Cátedra.

Selinker, L. (1969), «Language transfer», en *General Linguistics*, 9, pp. 67-92

— (1972), «Interlanguage», en *IRAL,* X: 2, pp. 209-231.

Serra Sepúlveda, S. (2012), *Gramática y diccionario: contornos, solidaridades léxicas y colocaciones en lexicografía española contemporánea*, Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.

Serradilla Castaño, A. (2001), «La enseñanza de frases hechas: un método para integrar la cultura en el aula», en *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza de español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE,* Zaragoza, pp. 657-664, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0657.pdf [última consulta 23/03/2015].

— (2014a), *«La fraseología en el aula de ELE: nuevos enfoques y propuestas didácticas»,* en J. González Cobas *et al.* (eds.) (2014), pp. 73-98. http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/libro-completouam.pdf?documentId=0901e72b81998729 [última consulta 22/02/2015].

— (2014b), «*Fraseología y diccionarios: una larga convivencia*», en *Las dos vidas de las palabras*, http://lasdosvidasdelaspalabras.com/2014/09/23/fraseologia-y-diccionarios-ana-serradilla/ [última consulta 22/02/2015].

Sevilla Muñoz, M. (2004), «Estrategias en la didáctica de traducción de términos en contexto», en *Centro Virtual Cervantes*, V Jornada-Coloquio de la Asociación Española de Terminología (AETER), Universidad de Alcalá de Henares.

— (2009), «Procedimientos de traducción (inglés – español) de locuciones en contexto», en *Paremia*, 18, pp. 197–207, http://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/018/018_sevilla.pdf [última consulta 22/07/2015].

Shannon, C. E. y Warren Weaver (1949), *The Mathematical Theory of Communication*, University of Illinois Press.

Sinclair, J. (1991), *Corpus, Concordance, Collocation*, Oxford, Oxford University Press.

— (1998), «The lexical ítem», en E. Weigand (ed.) (1998) *Contrastive Lexical Semantics*, pp. 1-24.

Školníková, P. (2010), *Las colocaciones léxicas en el español actual*, Universidad de Brno, http://is.muni.cz/th/145385/ff_m/?lang=en;id=230821 [última consulta 22/02/2015].

Swan, M. (2006), «Chunks in the classroom. Let's not go overboard» en *The Teacher Trainer*, 20: 3, http://www.mikeswan.co.uk/elt-applied-linguistics/chunks-in-the-classroom.htm [última consulta 22/03/2015].

Thornbury, S. (1998), «The Lexical Approach: a journey without maps?», en *Modern English Teacher*, 7: 4.

Timmis, I. (2008), «The Lexical Approach is dead», en *Modern English Teacher*, 17:3, pp. 5-10.

Travalia, C. (2006a), «Las colocaciones gramaticales en español», en *Anuario de Estudios Filológicos*, XXIX, pp. 279-293, http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2243204 [última consulta 22/03/2015].

— (2006b), «Las colocaciones implícitas», en *Estudios de lingüística*, 20, pp. 317-332, http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2302897 [última consulta 22/03/2015].

Varela Salinas, M. J. y Encarnación Postigo Pinazo (2005), «La evaluación en los estudios de traducción», en *Translation Journal*, 9: 1, http://translationjournal.net/journal/31evaluacion.htm [última consulta 29/03/2015].

Veiga Rodríguez, A., Miguel González Pereira y Montserrat Souto Gómez (eds.) (2002), *Léxico y Gramática*, Lugo, Tris Tram.

Vidán Franco, D. (2004), «La interculturalidad en el aula de ELE», en *RedELE*, Biblioteca, 2, http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2004/memoriaMaster/2-Semestre/VIDAN-F.html [última consulta 01/03/2015].

Vivas Márquez, J. (2006), «El enfoque intercultural en la enseñanza de ELE y su aplicación en el aula», en *RedELE*, Biblioteca, 6, http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2006/memoriaMaster/2-Semestre/VIVAS-M.html [última consulta 22/02/2015].

Vranic, G. (2005), *Hablar por los codos. Frases para un español cotidiano*, Madrid, Edelsa.

VV. AA. (1984), *La traduzione nell'insegnamento delle lingue straniere*, en *Actas del Congreso "La traduzione nell'insegnamento delle lingue straniere"* (Brescia, 11 – 13 de abril de 1983), Brescia, La Scuola.

VV. AA. (2002), *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*, Actas del XIII Congreso internacional de la ASELE, Murcia, Universidad de Murcia, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xiii.htm [última consulta 22/02/2015].

VV. AA. (2003), *Actas del II Congreso internacional de español para fines específicos* (Ámsterdam, 7 – 8 de noviembre del 2003), Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

VV. AA. (2003), *Tradurre dallo spagnolo* (giornata di studio e confronto – Milano, 28 febbraio 2003), Milano, Led.

VV. AA. (2005), *Lengua española y medios de comunicación: norma y uso*, Málaga, Vg Ediciones.

VV. AA. (2006), *Las colocaciones y la fraseología*, Liceus.com.

VV. AA. (2006), *Ni da igual, ni da lo mismo. Para conocer y usar las locuciones verbales en el aula de español*, Madrid, Edinumen.

VV. AA., *Diccionario de términos clave de ELE*, Centro Virtual Cervantes, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm [última consulta 25/02/2015].)

Weigand E. (ed.) (1998), *Contrastive Lexical Semantics*, Amsterdam, John Benjamins.

Westmoreland, M. y Juan Antonio Thomas (eds.) (2008), *Selected Proceedings of the 4th Workshop on Spanish Sociolinguistics*, Somerville, Cascadilla Proceedings Project, 1-16, www.lingref.com [última consulta 21/03/2015].

Wotjak, G. (1998), «¿Cómo tratar las unidades fraseológicas (UF) en el diccionario?», en G. Wotjak (ed.) (1998), *Estudios de fraseología y fraseografía del español actual*, Madrid, Iberoamericana, pp. 343-365.

Wray A. (2002), *Formulaic Language and the Lexicon*, Cambridge, Cambridge University Press.

Zamora Munoz, P. (1999), «Equivalencias lingüísticas de algunas frases idiomáticas pragmáticas italianas en español», en *Paremia*, 8, pp. 529-535, http://www.paremia.org/wp-content/uploads/P8-84.pdf [última consulta 22/02/2015].

Publicaciones electrónicas:

Anglogermanica online – Revista electrónica periódica de filología inglesa y alemana [en línea], Universitat de València, ISSN 1695-6168. Disponible en la web: http://anglogermanica.uv.es:8080/Journal [última consulta 09/03/2015].

Anuario de estudios filológicos [en línea], Universidad de Extremadura, ISSN 0210-8178. Disponible en la web: https://anuariodeestudiosfilologicos.wordpress.com [última consulta 09/03/2015].

Atlantis – Revista de la Asociación española de estudios anglo-norteamericanos [en línea], Universidad Complutense de Madrid, ISSN 0210-6124. Disponible en la web: http://www.atlantisjournal.org [última consulta 09/03/2015].

Babylonia [en línea], ISSN 1420-0007. Disponible en la web: http://www.babylonia.ti.ch [última consulta 09/03/2015].

Cadernos de Tradução [en línea], Universidade Federal de Santa Catarina, ISSN 2175-7968. Disponible en la web: https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao [última consulta 09/03/2015].

CLAC – Círculo de lingüística aplicada a la comunicación [en línea], Universidad Complutense de Madrid, ISSN 1576-4737. Disponible en la web: http://revistas.ucm.es/index.php/CLAC [última consulta 22/03/2015].

Cuadernos de Filología Italiana [en línea], Universidad Complutense de Madrid, ISSN 1133-9527. Disponible en la web: http://www.ucm.es/info/italiano/cuadernos-filologia-italiana/ [última consulta 09/03/2015].

Cuadernos Lorenzo Hervás [en línea], Instituto de estudios clásicos sobre la sociedad y la política Lucio Anneo Séneca, ISSN 1988-8465. Disponible en la web: http://www.institutolucioanneoseneca.com/es/cuadernos.html [última consulta 09/03/2015].

Centro Virtual Cervantes [en línea], Instituto Cervantes de España. Disponible en la web: http://www.cvc.cervantes.es [última consulta 09/03/2015].

Cuadernos de Filología Italiana [en línea], Universidad Complutense de Madrid, ISSN 1133-9527. Disponible en la web: http://revistas.ucm.es/index.php/CFIT/ [última consulta 09/03/2015].

Didáctica (Lengua y literatura) [en línea], Universidad Complutense de Madrid, ISSN 1130-0531. Disponible en la web: http://www.ucm.es/info/dileli/publi.htm [última consulta 09/03/2015].

El Trujamán – Revista diaria de traducción, [en línea], Centro Virtual Cervantes, ISSN 1885-5806. Disponible en la web: http://cvc.cervantes.es/trujaman [última consulta 09/03/2015].

Epos – Revista de filología, [en línea], Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, ISSN0213-201X. Disponible en la web: http://revistas.uned.es/index.php/EPOS [última consulta 23/03/2015].

Espéculo – Revista de estudios literarios [en línea], Universidad Complutense de Madrid, ISSN 1139-3637. Disponible en la web: http://www.ucm.es/info/especulo [última consulta 09/03/2015].

Folios – Revista de la Facultad de Artes y Humanidades [en línea], Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, ISSN 0120-2146. Disponible en la web: http://www.oei.es/co32.htm [última consulta 09/03/2015].

Glosas didácticas – Revista electrónica internacional de didáctica de las lenguas y sus culturas, ISSN 1576-7809. Disponible en la web: http://www.um.es/glosasdidacticas [última consulta 09/03/2015].

Hermeneus – Revista de investigación en traducción e interpretación [en línea], Soria, Universidad de Valladolid, ISSN 1139-7489. Disponible en la web: http://www.3.uva.es/hermeneus [última consulta 09/03/2015].

ICON – Italian Culture on the Net [en línea], Roma, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Disponible en la web: http://www.italicon.it [última consulta 09/03/2015].

International Journal of Applied Linguistics [en línea], ISSN 0802-6106. Disponible en la web: http://www.ingentaconnect.com/content/bpl/ijal [última consulta 09/03/2015].

Lingüística – Asociación de lingüística y filología de América latina [en línea], ISSN 1132-0214. Disponible en la web: http://www.mundoalfal.org/?q=es/content/ling%C3%BC%C3%ADstica [última consulta 15/11/2014].

MarcoELE – Revista de didáctica ELE [en línea], ISSN 1885-2211. Disponible en la web: http://www.marcoele.com [última consulta 09/03/2015].

Mosaico – Revista para la promoción y el apoyo a la enseñanza del español [en línea], Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, ISSN 1374-0245. Disponible en la web: http://www.mecd.gob.es/belgica/publicaciones-materiales/publicaciones.html [última consulta 09/03/2015].

Onomázein – Revista de lingüística, filología y traducción, [en línea], Pontificia Universidad Católica de Chile, ISSN 0718-5758. Disponible en la web: http://www.onomazein.net/ [última consulta 09/03/2015].

Paremia [en línea], Centro Virtual Cervantes, ISSN 1132-8940. Disponible en la web: http://www.paremia.org/ [última consulta 22/02/2015].

Puntoycoma – Boletín de los traductores españoles de las instituciones de la Unión Europea [en línea], ISSN 1830-5415. Disponible en la web: http://ec.europa.eu/translation/bulletins/puntoycoma/numeros.html [última consulta 22/03/2015].

Quaderns – Revista de traducció [en línea], Universidad Autónoma de Barcelona, ISSN 1138-5790. Disponible en la web: http://www.raco.cat/index.php/QuadernsTraduccio [última consulta 22/03/2015].

Quaderns de filología. Estudis lingüístics [en línea], Universitat de València, ISSN 1135-416X. Disponible en la web: http://roderic.uv.es/handle/10550/29965 [última consulta 09/03/2015].

RedELE – Revista de didáctica ELE [en línea], Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, ISSN 1571-4667. Disponible en la web: http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle.html [última consulta 09/03/2015].

Revista de Filología Española [en línea], Madrid, Consejo Superior de Investigaciones científicas, ISSN 0210-9174. Disponible en la web: http://revistadefilologiaespañola.revistas.csic.es/index.php/rfe [última consulta 03/03/2015].

Translation Journal - A digital online journal for translators, interpreters and interested friends of the translation industry [en línea], ISSN 1536-7207. Disponible en la web: http://translationjournal.net/ [última consulta 29/03/2015].

Textos:

Marías, J. (2011), *Los enamoramientos*, Madrid, Alfaguara.
— (2012), *Gli innamoramenti* (trad. de Glauco Felici), Torino, Einaudi.
Pérez Reverte, A. (1995), *Un asunto de honor*, Madrid, Alfaguara.
— (2004), *Una questione d'onore* (trad. de Pino Cacucci), Milano, Tropea.
Sánchez, C. (2000), *Últimas noticias del paraíso*, Madrid, Alfaguara.
— *Ultime notizie del paradiso* (trad. de Simone Greco), inédita.
— (2010), *Lo que esconde tu nombre*, Barcelona, Destino.
— (2011) *Il profumo delle foglie di limone* (trad. de Enrica Budetta), Milano, Garzanti.
— (2012), *Entra en mi vida*, Barcelona, Destino.
— (2013), *Entra nella mia vita* (trad. de Enrica Budetta), Milano, Garzanti.
— (2013), *El cielo ha vuelto*, Barcelona, Destino.
— (2014), *Le cose che sai di me* (trad. de Enrica Budetta), Milano, Garzanti.

Diccionarios combinatorios de español:

Alonso Ramos, M. *et al.*, *DICE. Diccionario de colocaciones del español*, Universidade da Coruña, http://www.dicesp.com/paginas [última consulta 26/02/2015].
Bosque, I. (dir.) (2004), *REDES. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*, Madrid, SM.
— (2006), *Diccionario combinatorio PRÁCTICO del español contemporáneo*, Madrid, SM.

Diccionarios combinatorios de italiano:

Tiberii, P. (2012), *Dizionario delle collocazioni*, Bologna, Zanichelli.
Urzì, F. (2009), *Dizionario delle combinazioni lessicali*, Lussemburgo, Convivium.

Diccionarios monolingües de español:

Moliner M. (2008), *Diccionario de uso del español*, Madrid, Gredos.
Real Academia Española (2003), *Diccionario de la lengua española*, 22ª, http://www.rae.es/rae.html [última consulta 05/03/2015].
— (2014), *Diccionario de la lengua española*, 23ª, http://dle.rae.es/?w=diccionario [última consulta 13/10/2015].
Seco, M., Olimpia Andrés y Gabino Ramos (2004), *Diccionario fraseológico documentado del español actual*, Madrid, Aguilar–Santillana.
VV. AA. (2001), *LEMA. Diccionario de la lengua española*, Barcelona, Spes
VV. AA., *Diccionario CLAVE*, Madrid, SM.
http://clave.smdiccionarios.com/app.php [última consulta 05/03/2015].

Diccionarios monolingües de italiano:

Devoto G. y Giancarlo Oli (2012), *Il Devoto-Oli 2013*, Milano, Le Monnier,
Gabrielli A. (2011), *Grande dizionario Hoepli italiano*, http://www.grandidizionari.it/Dizionario_Italiano.aspx?idD=1 [última consulta 02/03/2015].
Istituto Treccani, *Dizionario*, http://www.treccani.it/vocabolario/ [última consulta 09/03/2015].
Quartu, M. (2010), *Dizionario dei Modi di Dire della lingua italiana*, Milano, Hoepli, http://dizionari.corriere.it/dizionario-modi-di-dire/ [última consulta 08/03/2015].

Diccionarios bilingües:

Arqués, R. y Adriana Padoan (2012), *Il grande dizionario di spagnolo*, Bologna, Zanichelli.
Giordano, A. y Cesáreo Calvo Rigual (2006), *Dizionario spagnolo*, Barcelona, Herder.
VV. AA. (2011), *Grande dizionario di spagnolo*, Milano, Garzanti.

Corpus consultados:

Real Academia Española, CREA *Corpus de referencia del español actual*, http://corpus.rae.es/creanet.html [última consulta 26/02/2015].
— CORPES XXI *Corpus del español del siglo XXI*, http://www.rae.es/recursos/banco-de-datos/corpes-xxi [última consulta 09/03/2015].
SSLMIT DEV Online Corpora Service, "la Repubblica", Università di Bologna,
— http://dev.sslmit.unibo.it/corpora/corpus.php?path=&name=Repubblica [última consulta 26/02/2015].

MÁSTER PROPIO PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORADO DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

11ª Edición. Curso 2014/2015

LA ATENUACIÓN PRAGMÁTICA EN EL ESPAÑOL ORAL COLOQUIAL. ANÁLISIS DE MUESTRAS REALES Y PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL AULA DE ELE

Alumna: Neus Torres Marco

Directora: Dra. María Jesús Barros García

Agradecimientos

Las primeras palabras de este trabajo van dirigidas, en primer lugar, a la directora del mismo, la doctora María Jesús Barros García. Quiero expresarle mi agradecimiento por introducirme en este proyecto y en este viaje hacia el mundo de la investigación, porque he disfrutado muchísimo haciendo este trabajo y gracias a ella me dispongo a realizar mis estudios de doctorado. Asimismo, le agradezco la dedicación, los ánimos y sobre todo la paciencia conmigo y con mi trabajo. Ha sido una gran maestra.

En segundo lugar, me gustaría dar las gracias a mi tutora de prácticas, la doctora Lola Fernández Montoro, por todos sus consejos y sus ánimos, y a la que espero seguir viendo en los congresos. También quiero dar las gracias a todos los profesores del máster, porque todos han contribuido a acrecentar mi pasión por esta profesión y porque gracias a ellos ahora me siento más preparada para enfrentarme a este mundo de la enseñanza de ELE y sigo teniendo ganas de aprender.

Me gustaría también dar las gracias a Alberto Quevedo Ortiz y a Ana Martín Muñoz, a los que he conocido este curso pero a los que considero amigos, por todos los momentos vividos durante el máster, por todas esas llamadas, por la complicidad, por la ayuda prestada y porque he aprendido muchísimo de ambos y he disfrutado mucho de su compañía y colaboración en todos esos supuestos prácticos.

Gracias también a la ciudad de Granada por hacer de este año un año inolvidable, porque se respira ambiente universitario, cultura, historia, belleza, porque ha despertado en mí el hambre de conocimiento y eso ha influido en mi trabajo. Porque esta vuelta a mis orígenes ha supuesto un redescubrimiento de esta maravillosa ciudad y de mí misma.

Por último, quisiera dedicar mis últimas palabras a mi familia, la española y la italiana; en especial a mis padres, a mi hermana, a mis abuelos y a Andrea, por motivarme y alentarme durante toda mi trayectoria y durante toda mi vida, por apoyarme y animarme en los momentos difíciles, y en los no tan difíciles y, simplemente, por estar ahí y ser ellos mismos. Porque sin ellos yo no estaría aquí ni sería quien soy.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN 5
1.1 Justificación 5
1.2 Hipótesis 7
1.3 Objetivos 7
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN 8
2.1 La atenuación 8
2.1.1 La pragmática y la atenuación en ELE 10
2.1.2 ¿Cómo enseñar la atenuación en clase de ELE? 11
2.2 El español coloquial en clase de ELE 11
2.2.1 ¿Qué es el español coloquial? 11
2.2.2 ¿Por qué enseñar el registro coloquial en clase de ELE? 12
2.2.3 ¿Cuándo enseñar el registro coloquial en clase de ELE? 12
2.2.4 ¿Cómo enseñar el registro coloquial en clase de ELE? 13
3. METODOLOGÍA 15
3.1 Corpus 15
3.2 Ficha de análisis 17
3.2.1 Función de la atenuación 18
3.2.2 Procedimiento lingüístico (o no lingüístico) empleado 20
3.2.3 Factores estructurales 20
3.2.4 Factores enunciativos 22
3.2.5 Factores situacionales 24
4. ANÁLISIS DE RESULTADOS 26
4.1 Introducción 26
4.2 Sexo del hablante y relación de sexo entre los interlocutores 26
4.3 Procedimiento lingüístico empleado (tácticas de atenuación) 27
4.2.1 Táctica 2: Modificadores externos 29
4.2.2 Táctica 19: Partículas discursivas y expresiones de control de contacto 32
4.2.3 Táctica 16: Movimiento de reformulación 35

4.2.4 Táctica 13: Elipsis de la conclusión, estructuras suspendidas o estructuras truncadas 38
4.2.5 Táctica 7: Empleo de verbos, construcciones verbales, así como de partículas discursivas que expresan fingimiento de incertidumbre, de incompetencia o de ignorancia 41
4.2.6 Táctica 20: Uso de formas de tratamiento y de fórmulas apelativas convencionalizadas 44
4.2.7 Táctica 21: Empleo de elementos prosódicos, paralingüísticos o textuales 47
4.2.8 Táctica 14: Impersonalizaciones I 51
4.2.9 Táctica 17: Concesividad 54
4.2.10 Táctica 12: Partículas y construcciones justificadoras o de excusa 57
4.3 Conclusiones 60
5. PROPUESTA DIDÁCTICA 63
5.1 Descripción y metodología de la propuesta didáctica 63
5.1.1 Objetivos 64
5.1.2 Contenidos 64
5.2 Descripción del grupo meta 65
5.3 Guía del profesor 65
5.3.1 Fase de motivación 65
5.3.2 Fase de exposición, integración/reflexión 66
5.3.3 Fase de aplicación 67
5.3.4 Evaluación 67
5.4 Material para el alumno 68
6. BIBLIOGRAFÍA 85
Anexo 1. Sistema de transcripción 88

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo pretende informar de la importancia de la inclusión de la competencia pragmática en el aula de Español como Lengua Extranjera (ELE a partir de aquí), y más concretamente, de la atenuación pragmática. Desde que en los años 70 Hymes definiera la competencia comunicativa y, más adelante, Canale la dividiera en varias subcompetencias entre las que Bachman incluyó la competencia pragmática, ha cambiado mucho la perspectiva de la enseñanza de contenidos pragmáticos en el campo de segundas lenguas. Hablar una lengua significa comunicarse en esa lengua, y para ello es necesario conocer qué lengua hablan los nativos, y no todos los hablantes de español hablamos de la misma forma. El *Diccionario de términos clave de ELE* define la competencia comunicativa de la siguiente forma:

> La capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación. (*Diccionario de términos clave de ELE*)

Nuestro trabajo es el resultado de una investigación sobre la atenuación pragmática en el español hablado y su variación diafásica y diatópica, basada en el proyecto Es.Var.Atenuación, dirigido por la profesora Marta Albelda. Hemos realizado el análisis de cinco conversaciones pertenecientes al corpus *COGILA*, fruto de una recopilación llevada a cabo por profesores y alumnos del grupo de investigación de Lingüística Aplicada de la Universidad de Granada. Concretamente, se trata de conversaciones entre jóvenes de la zona meridional de la España peninsular, por lo que presentan características propias únicas.

A partir de los resultados obtenidos, hemos creado una muestra de material didáctico para ELE, concretamente, para un nivel B2, teniendo en cuenta lo que dicen sobre el tema los documentos de referencia para la enseñanza de segundas lenguas: el Marco Común Europeo de Referencia (MCER a partir de aquí) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC a partir de aquí). Este material pretende despertar la consciencia pragmática de los estudiantes y mejorar su competencia comunicativa en general. También pretende ser una muestra para otros profesores que quieran llevar al aula este tipo de contenidos.

1.1 Justificación

Tal y como comentábamos en la introducción, con la llegada del enfoque comunicativo a las aulas, el concepto de enseñanza de lenguas ha cambiado mucho. El aprendizaje de una lengua extranjera no implica solamente el aprendizaje de sus reglas lingüísticas, sino que el éxito de la comunicación requiere la competencia en muchos otros aspectos, como los sociolingüísticos y los pragmáticos, entre otros. La aplicación del enfoque comunicativo en las clases de lengua extranjera ha supuesto un giro de 180 grados en la metodología, selección de contenidos, objetivos y materiales empleados por los docentes y autores de métodos. Si bien es cierto que sin el conocimiento del código lingüístico el hablante sería incapaz de comunicarse, también es necesario que conozca las reglas, restricciones y hábitos socioculturales de la lengua en que se quiere comunicar; solo de esta manera se podrán evitar malentendidos, situaciones violentas o que sea identificado erróneamente como perteneciente a un cierto sector, o incluso llegar a la larga a crear

estereotipos. Tal y como afirma Barros García (2008: 7), “mientras que los errores de tipo lingüístico (gramaticales, léxicos, fonéticos), suelen percibirse como tales por el interlocutor nativo, los de tipo cultural pueden interpretarse como manifestaciones de mala educación, descortesía, prepotencia, etc.”.

Este tipo de errores que pueden ser malinterpretados por los oyentes, son consecuencia de las diferencias entre las culturas de los hablantes. Al respecto, Barros García (2009: 9) señala lo siguiente:

> Desde el punto de vista de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, es imprescindible reconocer que las estrategias para modular cualquier acto de habla, así como las reglas de adecuación sociolingüística que gobiernan la elección de las formas, cambian considerablemente de una sociedad a otra. No sólo la realización lingüística de un mismo acto de habla puede diferir de una cultura a otra, sino también la fuerza y función del acto. (Barros García, 2009: 9)

La atenuación es una estrategia comunicativa usada de forma muy habitual en español para conseguir los objetivos de la comunicación de quienes la utilizan. Si bien es cierto que también se utiliza en otras lenguas, las tácticas no son las mismas, ni se usan en las mismas situaciones comunicativas ni con la misma frecuencia. Por ejemplo, Ballesteros (2002)[1], después de haber realizado un análisis contrastivo entre los mecanismos de atenuación en inglés y en español, afirma que en sus resultados los ingleses utilizaban de forma más frecuente esta estrategia, aunque ello no implica “que unos individuos sean más corteses que otros, sino el predominio de actitudes más coloquiales y distendidas entre los nativos españoles”. Esto significa que la transferencia de tácticas atenuadoras no es adecuada, puesto que no coinciden en las distintas lenguas, ni se usan en las mismas situaciones comunicativas. Cuando hablamos de *transferencia*, según el *Diccionario de términos clave de ELE*, nos referimos al “empleo en una lengua (comúnmente, una lengua extranjera o LE) de elementos propios de otra lengua (comúnmente, la lengua propia o L1)”. Esta transferencia se considera positiva cuando ayuda al hablante a comunicarse en la LE, y negativa, o interferencia, cuando dificulta la comunicación. Por tanto, la enseñanza de las estrategias pragmáticas propias de nuestra lengua en el aula de ELE es necesaria y muy rentable, puesto que ayudará a los estudiantes a ser verdaderamente competentes en esta lengua y, sobre todo, a tener éxito en sus conversaciones en español.

Asimismo, como categoría pragmática, el uso de la atenuación varía en función del hablante y de la situación comunicativa; es decir, un interlocutor de 25 años de Granada no utiliza siempre los mismos recursos atenuantes que uno de 50 o que otro de su misma edad pero de Valencia. En este sentido, el análisis de muestras reales de lengua que realizaremos en esta investigación resultará muy interesante, dado que será el resultado del análisis del corpus *COGILA* lo que trasladaremos al aula, y no un español estándar que no incluya las marcas del español de *la calle*. En este caso, se tratará de muestras reales de lengua de los jóvenes de la zona meridional de España.

[1] Se trata de un artículo de Ballesteros (2002) en versión electrónica. Disponible en: http://pendientedemigracion.ucm.es/info/circulo/no11/ballesteros.htm [última consulta el 19/11/2015]

1.2 Hipótesis

Las hipótesis que han guiado este trabajo son las siguientes:

1) ¿Qué opinan los expertos sobre la utilidad de la enseñanza de la atenuación como categoría pragmática en el aula de ELE?

2) ¿Cómo se atenúa en el español oral coloquial? Es decir, ¿qué recursos se utilizan?

3) ¿Con qué propósito se atenúa en el español coloquial?

4) ¿Quién hace uso de la atenuación en el español oral coloquial?

5) ¿Cómo se puede enseñar la atenuación a los estudiantes de ELE? ¿Los expertos opinan que es mejor enseñar los conocimientos pragmáticos de forma explícita o implícita?

1.3 Objetivos

A partir de las hipótesis planteadas en el apartado anterior (*vid. 1.2 Hipótesis*), los objetivos principales que persigue el presente trabajo son (1) averiguar cómo atenúan los nativos su mensaje en el español oral coloquial y (2) trasladar este conocimiento al aula de ELE. En relación a estos objetivos se plantean una serie de objetivos específicos:

a) Analizar qué tácticas se utilizan para atenuar en el español oral coloquial y cuáles son las más frecuentes.

b) Conocer el motivo por el que se utiliza la estrategia de la atenuación.

c) Averiguar quién utiliza la atenuación.

d) Crear materiales didácticos para la enseñanza de la atenuación pragmática en el aula de ELE a partir de los resultados de los análisis.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1 La atenuación

La definición que ofrece el Diccionario de la Real Academia Española (2014) sobre *atenuación* es la siguiente:

1. f. Acción y efecto de atenuar.

2. f. *Ret*. Expresión en la que el hablante, sin decir todo lo que quiere expresar, hace comprender su intención, y se realiza generalmente negando lo contrario de lo que se desea afirmar, como en *no es una de sus virtudes* o en *en esto no acertáis*.

A su vez, la definición que ofrece de *atenuar* es, por un lado, "poner tenue, sutil o delgado algo", y por otro, "minorar o disminuir algo". Por tanto, vemos que según la Real Academia Española (RAE a partir de aquí) la atenuación consiste en una forma de expresión, estudiada por la Retórica, en la que el hablante no dice todo lo que quiere expresar. En este trabajo realizamos un estudio sobre la atenuación dentro del campo de la Pragmática, y en parte se corresponde nuestra definición con la de la RAE, aunque ampliada. La definición que consideramos más adecuada sobre *atenuación* es la proporcionada por Albelda y Barros García (2013: 37), quienes la definen como "una estrategia comunicativa cuyo cometido es reducir el valor significativo de un enunciado o mitigar la fuerza ilocutiva de un acto de habla".

Si recordamos la definición que Escandell Vidal proporcionaba sobre *Pragmática*, comprenderemos mejor qué se entiende por *atenuación* como categoría pragmática:

> Se entiende por pragmática el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto por parte de un hablante concreto en una situación comunicativa concreta, con su interpretación por parte del destinatario. (Escandell Vidal, 2006: 15)

Esto significa que existen una serie de patrones compartidos entre hablante y oyente, sin los cuales la comunicación no podría producirse. La atenuación, por tanto, se enmarca dentro de esta disciplina como una de las estrategias pragmáticas que usan los hablantes durante la comunicación, tal y como comentaba Escandell Vidal (2006).

Los primeros estudios pragmáticos sobre atenuación se han producido en relación con la cortesía; desde Brown y Levinson (1978, 1987), considerados precursores de los estudios sobre cortesía, se ha tendido a identificar atenuación con cortesía. Haverkate (1994: 117) establece esta identificación, aunque él prefiere el término *mitigación*, y la considera una subestrategia de la cortesía. Sin embargo, ya existen numerosos trabajos en los que se estudia la atenuación de forma independiente; Albelda y Briz (2010: 238) afirman lo siguiente al respecto:

> No es una equiparación mal encaminada, pero no es plenamente acorde con la realidad. Ambos fenómenos presentan muchos puntos de intersección, pero cada uno actúa en un ámbito distinto: la atenuación es un hecho lingüístico, mientras que la cortesía es social. Si bien la atenuación es uno de los principales modos de formular la cortesía lingüística, no es el único. Asimismo, la atenuación puede desempeñar otras funciones, además de las corteses. (Albelda y Briz, 2010: 238)

Para aclarar los usos de la atenuación mostramos a continuación dos ejemplos. En algunos casos la atenuación se usa con la intención de ser cortés, como en el ejemplo (a),

donde el interlocutor N anuncia que se va a marchar, pero este hecho en español requiere una serie de rituales previos para salvaguardar la imagen: la introducción a través del *pues bueno*, el apelativo *señoras* y la construcción del verbo *irse* en forma futura tienen un valor claramente cortés.

(a) Ejemplo extraído de la conversación 1 del corpus *COGILA*, página 38[2]

N: **poh bueno señorah/ yoo me voy aa ih yendo///** ¿tú que vah (a) haseh?
Z: pueh yo me quedaré aquí también/ que tengo q(ue)'haceh cosaah yy→

En (b), en cambio, la conversación gira en torno a dos amigas no presentes en la conversación. En este caso, la interlocutora L no intenta ser cortés, simplemente le cuenta a C que las chicas en cuestión no van a cambiar de piso y buscarán otro compañero/a, dando a entender su desaprobación. El uso de la atenuación en este caso, con la impersonalización a través de *por lo visto*, se justifica por la protección de la propia imagen por estar criticando a dos personas no presentes.

(b) Ejemplo extraído de la conversación 3 del corpus *COGILA*, página 57

C: ¿al final se quedan ellas en su piso?↑
L: umm/ poh lo vihto sí
C: y buscan a [alguien]
L: [poh lo vihto] se van a quear allí y van a meteh a alguien/ ellah zabrán
C: bueeno poh que z(e) apañen como puedan

En ambos fragmentos se puede observar que hay diferentes formas para atenuar el mensaje. Cada lengua ha desarrollado una serie de mecanismos de atenuación, que no siempre coinciden, y que no son los mismos para los hablantes de todas las edades, de distintas clases sociales, o en distintas situaciones comunicativas, aunque se lleven a cabo en un mismo idioma; tal y como decía Escandell Vidal (2006), se trata de un enunciado concreto, emitido por un hablante concreto en una situación comunicativa concreta. A pesar de todo, sí que existen una serie de coincidencias, relacionadas con la edad y con la procedencia de los hablantes que hacen posible su estudio y descripción; de hecho, Galindo Merino (2005: 295) afirma que "las investigaciones actuales tienen como objetivo la descripción de los sistemas pragmáticos asociados a cada cultura y lengua, a fin de establecer una tipología y estudiarlos en profundidad". Asimismo, estas tácticas atenuadoras se han clasificado de maneras distintas; según Morales y Cassany (2008: 304) "existen varias aproximaciones clasificatorias de los atenuadores empleados en la prosa y el habla que se complementan entre sí", por lo que muchos autores realizan una clasificación distinta de los tipos de tácticas atenuadoras.

A pesar de existir ya varios trabajos que estudian o tratan sobre la atenuación en español, como los de Briz (2002, 2003), Hidalgo (2006), Albelda y Fernández Colomer (2006), Barros García (2008, 2010), Albelda y Briz (2010), Albelda y Barros García (2013), no encontramos tantos que la traten de forma independiente y/o que la relacionen con ELE. Dos autores que sí han trabajado la atenuación en el ámbito de la enseñanza de la atenuación en ELE son Bartol (2003) y Medina (2013).

[2] Para ver el significado de los signos de transcripción del corpus *COGILA, vid. Anexo I*.

2.1.1 La pragmática y la atenuación en ELE

Los conocimientos pragmáticos se han de enseñar a los estudiantes de ELE igual que la gramática o el léxico, y muchos expertos así lo consideran; en palabras de Galindo Merino (2005: 294):

> Una experiencia común para casi todos los docentes de lenguas es el encontrarse con alumnos que dominan las cuatro destrezas [comprensión lectora, expresión escrita, comprensión auditiva y expresión oral], pero que en ocasiones son demasiado directos o demasiado indirectos, o no usan las formas lingüísticas adecuadas para cada función comunicativa. En estos casos, lo que falla es la competencia pragmática: puesto que los alumnos suelen recurrir a una vieja estrategia de modo inconsciente: su propia lengua materna. (Galindo Merino, 2005: 294)

Asimismo, Briz (2002: 13) afirma que el completo desarrollo de la competencia comunicativa solamente se consigue con la combinación de la adquisición de la cultura lingüística y la lingüística cultural de una lengua, el tipo de cultura "que permite entender una frase del lenguaje corriente, que posibilita el intercambio lingüístico cotidiano". La necesidad de conocer el uso de la atenuación en el aula de ELE se puede desprender de ambas declaraciones, tanto de la de Galindo Merino (2005) cuando dice que los alumnos pueden ser demasiado directos o indirectos a la hora de hablar, como de la de Briz (2002) con su descripción de la cultura necesaria para desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes de español. Por tanto, obtenemos una respuesta afirmativa para nuestra hipótesis (1) (*vid. 1.2 Hipótesis*), en la que planteábamos si los expertos consideran importante la enseñanza de la atenuación en ELE. Barros García (2010: 16) destaca otro de los motivos por los que resulta necesario el aprendizaje de las estrategias pragmáticas por parte de los estudiantes de español: "los fracasos en la comunicación intercultural van desde la no transmisión del mensaje deseado a la de no transmitir nada".

En cuanto a la atenuación en el campo de ELE, encontramos declaraciones como las de Medina (2013: 3), que justifican su inclusión en el programa de un curso de lengua:

> El interés por el tema de la atenuación en el acto de habla disentivo surge a raíz de las actitudes negativas observadas tanto en docentes como en discentes a la hora de valorar las respuestas de unos y otros. En general, las respuestas de los docentes eran calificadas de poco claras o ambiguas por parte de los discentes. Por otra parte, los docentes encontraban en ocasiones las respuestas de los discentes demasiado directas o tajantes. (Medina, 2013: 3)

El profesor de ELE que quiera saber cómo se ha integrado la atenuación en el PCIC (2006)[3], debe saber que se engloba dentro de la cortesía, y se explica de la siguiente forma:

> Se observará que no hay un desarrollo de los recursos y tácticas de atenuación y minimización, sino una remisión al apartado en que se trata la cortesía verbal atenuadora. Si bien es cierto que no todas las tácticas de atenuación responden a estrategias de cortesía, se ha optado por desarrollar estos contenidos en el apartado dedicado a la conducta interaccional, de nuevo con el objeto de evitar repeticiones

[3] Hemos consultado la versión electrónica de este documento, disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm [última consulta el 19/11/15]

> innecesarias y un complejo entramado de referencias cruzadas entre ambos epígrafes, que dificultaría la labor del profesor[4]. (Plan Curricular del Instituto Cervantes)

2.1.2 ¿Cómo enseñar la atenuación en clase de ELE?

Sobre la enseñanza de la pragmática en ELE, Galindo Merino (2005: 294), afirma lo siguiente, respondiendo a la hipótesis (5) planteada al comienzo del trabajo (*vid. 1.2 Hipótesis*) sobre la forma de enseñanza de la Pragmática en ELE:

> La mayoría de los especialistas opta por una enseñanza explícita de la pragmática en el aula de ELE. El objetivo no es conseguir que el aprendiz se comporte como un nativo, sino que sea consciente de los efectos comunicativos y sociales de ciertos usos lingüísticos y comportamientos asociados a una cultura. (Galindo Merino 2005: 294)

En esta misma línea, Bartol (2003: 52) afirma respecto a la atenuación y a la intensificación como estrategias pragmáticas que, "una enseñanza en momentos explícita y que promueva la reflexión provocará una toma de conciencia por parte de los alumnos y una valoración más relevante de estos recursos". A la hora de llevar al aula este tipo de estrategias, esta autora afirma que se ha de evitar un contacto demasiado teórico por parte del alumno, y que su aprendizaje ha de ser principalmente práctico, por lo que se ha de evitar el uso de lenguaje puramente metalingüístico (2003: 52).

Asimismo, uno de los materiales preferidos por varios autores, como Briz (2002) o Albelda y Fernández Colomer (2010), a la hora de enseñar las distintas estrategias pragmáticas son las conversaciones reales (*vid. 2.2.4 ¿Cómo enseñar el registro coloquial en clase de ELE?*).

2.2 El español coloquial en clase de ELE

2.2.1 ¿Qué es el español coloquial?

En primer lugar conviene explicar qué entendemos por *coloquial* y qué características lo diferencian del resto de registros. El nombre *coloquial* en ocasiones se confunde con el de *vulgar*, sin embargo Briz (1996: 26) apunta que "con el término vulgar nos referimos a ciertos usos incorrectos, anómalos o al margen de la *norma estándar* y de las *normas regionales*" y con coloquial, a "un uso socialmente aceptado en situaciones cotidianas de comunicación, no vinculado en exclusiva a un nivel de lengua determinado y en el que vulgarismos y dialectalismos aparecen en función de las características de los usuarios". Briz (2002: 17) también establece los siguientes parámetros para definir de forma clara el término *español coloquial*:

- la *relación de igualdad* entre los interlocutores;
- la *relación vivencial de proximidad*: saber y experiencia compartida entre estos;
- la *cotidianidad*, en relación con el marco de la interacción, así como con la temática de la misma;
- la *planificación sobre la marcha*;

[4] Para más información sobre qué propone el PCIC para el caso de la atenuación y la intensificación, ir a: Tácticas y estrategias pragmáticas > Modalización > Intensificación o refuerzo / Atenuación o minimización.

- el *fin interpersonal*;
- y, resultado de todo ello, el *tono informal*.

2.2.2 ¿Por qué enseñar el registro coloquial en clase de ELE?

Sin duda, la enseñanza del registro coloquial en ELE entraña una dificultad mucho mayor que el resto de registros por su gran variabilidad a lo largo del territorio hispanohablante; los registros más formales son mucho más similares en todas las zonas de habla hispana, mientras el registro coloquial está íntimamente relacionado con las características culturales propias de cada zona, e incluso de cada grupo social.

Tal y como señalábamos con las palabras de Briz (2002) (*vid. 2.2.1 ¿Qué es el español coloquial?)*, uno de los parámetros con que se mide el grado de (in)formalidad es la relación vivencial de proximidad, la experiencia compartida, lo que puede provocar el uso de terminología propia o la aparición de temática relacionada exclusivamente con una zona o una edad determinada. Esta variabilidad puede provocar dudas o miedos a la hora de llevar al aula este registro, por la falta de muestras reales o la gran variedad de las mismas. Sin embargo, resulta necesario enseñarlo dado que es el más usado por los hablantes en su interacción diaria y porque el dominio de cualquier lengua se manifiesta a través de la correcta adecuación del uso con la situación y con el entorno comunicativo (Briz, 2002: 18). En esta misma línea, Altamirano Ceballos (2005: 225) afirma que:

> En la actualidad, quienes aprenden segundas lenguas lo hacen principalmente para comunicarse, pero además buscan involucrarse en la cultura de los hablantes de esas lenguas y en el uso particular que éstos hacen de ellas. [...] Por lo tanto, es tarea del profesor facilitar al estudiante de los elementos que le ayudarán a lograr dicha competencia. (Altamirano Ceballos, 2005: 225)

Asimismo, y en este mismo sentido, Cassany (2001: 458) opina que la enseñanza de la lengua ha de servir al estudiante para aumentar y diversificar sus posibilidades de interacción social.

2.2.3 ¿Cuándo enseñar el registro coloquial en clase de ELE?

Otra cuestión que se ha de tener en cuenta a la hora de enseñar el español coloquial es cuándo hacerlo, puesto que "es evidente que un alumno de nivel inicial no posee aún los suficientes recursos como para afrontar el aprendizaje y el uso de este registro" (Garrido Rodríguez 2003: 331). Briz (2002: 19) apunta esto mismo, afirmando que a la hora de realizar un estudio sistemático de este registro es necesario que el alumno posea un nivel avanzado o superior, aunque se pueden incluir algunos contenidos, sobre todo léxicos, en niveles inferiores.

El documento de referencia a nivel europeo para la enseñanza de lenguas extranjeras, el MCER (2002: 119) muestra conclusiones similares a las de los autores Garrido Rodríguez (2003) y Briz (2002). Cuando se refiere a la adecuación sociolingüística, y más concretamente al uso de los distintos registros, el MCER hace una clasificación por niveles; en la siguiente Figura 1 mostramos la información relativa a los niveles B2 y C1, puesto que son los que introducen el registro coloquial, y marcamos la información más relevante a este respecto en negrita.

Figura 1. *Adecuación sociolingüística de los niveles B2 y C1 establecida por el MCER*

	ADECUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA
C1	Reconoce una gran diversidad de expresiones idiomáticas y coloquiales, y **aprecia cambios de registro**; sin embargo, puede que necesite confirmar detalles esporádicos, sobre todo, si el acento es desconocido. Comprende las películas que emplean un grado considerable de argot y de uso idiomático. Utiliza la lengua con flexibilidad y eficacia para fines sociales, incluyendo los usos emocional, alusivo y humorístico.
B2	Se expresa con convicción, claridad y cortesía en un **registro formal o informal que sea adecuado a la situación y a la persona o personas implicadas.**
	Sigue con cierto esfuerzo el ritmo de los debates, e interviene en ellos aunque se hable con rapidez y de forma coloquial. Se relaciona con hablantes nativos sin divertirlos o molestarlos involuntariamente, y sin exigir de ellos un comportamiento distinto al que tendrían con un hablante nativo. Se expresa apropiadamente en situaciones diversas y evita errores importantes de formulación.

Por su parte, el PCIC (2006), establece que el alumno usa un registro neutro en todas las situaciones comunicativas hasta el B1. Cuando establece los objetivos del alumno como *agente social* a la hora de llevar a cabo transacciones habituales y corrientes de la vida cotidiana, el PCIC afirma lo siguiente con respecto al nivel B2 (Figura 2):

Figura 2. *Objetivos del alumno de nivel B2 como agente social según el PCIC*

Descripción general del nivel
Los alumnos que alcanzan un nivel B2:
• disponen de los recursos lingüísticos y no lingüísticos necesarios para participar en los intercambios comunicativos con un grado de fluidez, precisión y naturalidad suficientes como para que sus interlocutores no tengan que hacer un esfuerzo especial; • tienen un nivel de conciencia de la lengua que les permite evitar errores que den lugar a malentendidos y utilizan suficientes recursos como para salvar situaciones de ambigüedad y aclarar lo que el interlocutor ha querido decir; • consideran el efecto que producen sus comentarios y tienen en cuenta tanto la situación de comunicación como a sus interlocutores para adaptar el **registro** y el nivel de formalidad a las distintas circunstancias;

2.2.4 ¿Cómo enseñar el registro coloquial en clase de ELE?

La manera en que se ha de enseñar el registro coloquial es otra de las cuestiones a las que se ha de enfrentar el profesor de ELE. Al respecto, y dada la complejidad del tema, Garrido Rodríguez (2003: 330) da una solución que, aunque menos eficaz, resulta la más sencilla y rápida "recurrir a listados de frases hechas, refranes y lenguaje argótico".

Por su parte, Albelda y Fernández Colomer (2006: 1) proponen un género textual, las conversaciones, como material adecuado para trabajar este tipo de contenidos, dado que, en palabras de estas autoras, "las conversaciones reales presentan un abanico muy amplio de aspectos de la lengua hablada que no suelen recogerse en los materiales del E/LE y E/L2 creados *ad hoc"*, lo que, además, obliga a los estudiantes a enfrentarse a la realidad existente fuera del aula. Según Albelda y Fernández Colomer (2006: 1), "las

posibilidades de elaborar materiales didácticos a partir de conversaciones reales son muy altas gracias a la existencia de corpus transcritos que las recogen y a las transliteraciones que los medios de comunicación escrita y las páginas electrónicas realizan". Asimismo, las autoras opinan que:

> Los materiales reales contienen ricas muestras de la cultura. De esta forma, a la vez que se enseña la lengua se enseña la cultura. Las conversaciones reales revelan gran cantidad de aspectos cotidianos de la cultura de una lengua concreta, que indirectamente los estudiantes pueden aprender. (Albelda y Fernández Colomer, 2006: 8)

También Briz (2002: 20) señala la conversación oral real como el único modo de incorporar realidades no estrictamente lingüísticas al aula.

Garrido Rodríguez (2000: 368) propone los diálogos cinematográficos como material adecuado para trabajar el registro coloquial en clase de ELE. También Amenós (1999: 770) apuesta por el cine como material muy provechoso para este propósito y apunta que:

> Es esencial que los materiales de trabajo sean atractivos para los aprendientes y apropiados a las particularidades de la situación de aprendizaje. Por eso, si pensamos dar a un filme cierta relevancia dentro del conjunto de actividades de un curso [...] es importante la negociación con los alumnos, entendida en un sentido amplio como adaptación de las propuestas didácticas a las capacidades, necesidades y gustos de los aprendientes. (Amenós, 1999: 770)

Por tanto, el profesor de ELE tiene a su disposición un gran número de recursos que puede utilizar en sus clases para enseñar este registro, que a su vez contiene gran cantidad de muestras de atenuación y de cultura propias del español en todo el territorio en el que se habla.

3. METODOLOGÍA

En esta investigación nos hemos centrado en el análisis de la atenuación de una serie de conversaciones coloquiales mantenidas entre hablantes de la zona meridional de España, las cuales forman parte del corpus *COGILA*. A la hora de llevar a cabo el análisis de la atenuación en las conversaciones del corpus se ha seguido la ficha metodológica elaborada para el proyecto Es.Var.Atenuación ("La atenuación pragmática en el español hablado: su variación diafásica y diatópica"), dirigido por la profesora Marta Albelda de la Universitat de València. El objetivo de este proyecto es obtener patrones de comportamiento formales y funcionales del fenómeno de la atenuación en diferentes variedades diatópicas y diafásicas del español.

El análisis se ha realizado en dos fases: una primera fase de análisis cualitativo mediante el programa Excel de Office y la plantilla creada por los miembros del proyecto Es.Var.Atenuación. Finalizada esta fase, se procedió a analizar cuantitativamente los datos mediante el programa SPSS, de IBM. Seguidamente, y a partir de los resultados obtenidos de los análisis cualitativo y cuantitativo, hemos diseñado una muestra de material didáctico que puede llevarse al aula de ELE para enseñar las tácticas de atenuación más usadas, o que sirva de modelo para el diseño de futuros materiales.

A continuación se detallan las características del corpus y metodología utilizados para la consecución de nuestro objetivo investigador.

3.1 Corpus

El corpus *COGILA* fue creado mediante la grabación y transcripción de conversaciones orales coloquiales por parte de estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Granada. Dichas conversaciones fueron posteriormente seleccionadas y compiladas por parte del Grupo de Investigación de Lingüística Aplicada.

El corpus está formado por un total de diez conversaciones, de las que se disponen tanto su transcripción como el archivo de vídeo. Cada conversación del corpus contiene una ficha técnica en la que se proporcionan datos sobre los hablantes, sobre el lugar y el momento de la grabación y sobre el tema del que hablan los interlocutores.

En cuanto a los hablantes, cabe decir que todos ellos son estudiantes universitarios de entre 20 y 30 años, son amigos entre sí y pertenecen a la misma clase social. Asimismo, proceden de la zona meridional de España, por lo que mantienen una misma variedad diatópica del español. Todos son castellanohablantes monolingües.

En relación con las conversaciones en sí, es importante destacar que el tema del que hablan es cotidiano, no especializado, y que el fin de las mismas en todos los casos es interpersonal.

Para la realización de este trabajo de investigación se ha llevado a cabo el análisis de las cinco primeras conversaciones del corpus. A continuación realizamos un resumen más detallado de cada una de ellas.

- La conversación 1 tiene una duración de 20 minutos y 39 segundos. En ella intervienen tres interlocutores, un varón (etiquetado como N) y dos mujeres (I y

Z), quienes se encuentran en casa de Z. El tema de la conversación gira en torno a varios trabajos que han de realizar para diferentes asignaturas, estudiar idiomas, lo que hicieron el día anterior y cómo se ha de escribir en los diferentes contextos de comunicación. Esto último provoca desacuerdos y discusiones, por lo que encontramos un importante uso de tácticas atenuadoras.

- En la conversación 2, que tiene una duración de 16 minutos y 14 segundos, participan tres interlocutores: dos mujeres (A y C) y un varón (B), quienes dialogan durante el descanso entre clases. El tema principal es la universidad, desde el funcionamiento de las asignaturas a cuál es el comportamiento adecuado en clase a raíz de la experiencia de cada uno de ellos, y cómo hay que dirigirse al profesor. Asimismo, dedican varias líneas a la película Casablanca, y a la opinión que tiene cada uno de la misma. A lo largo de toda la conversación se producen varios desacuerdos.

- En la conversación 3, que es muy breve en relación con el resto, de hecho, solamente dura 3 minutos y 13 segundos, participan dos interlocutoras, L y C, que son compañeras de piso. Hablan sobre el estudio y sobre acontecimientos ocurridos entre una de ellas y su exnovio. La conversación se lleva a cabo en la casa que comparten.

- La conversación 4 dura 7 minutos y 20 segundos. En ella intervienen dos interlocutoras, M y G, que son compañeras de piso. Se encuentran en la casa que comparten y hablan principalmente de las vacaciones de Semana Santa que se aproximan y de qué harán; de hecho, hacen planes conjuntos. Asimismo, hablan de las clases y exámenes, y de sus familias.

- En la conversación 5, de una duración de 17 minutos y 56 segundos, participan dos interlocutores varones, A y R. Esta conversación se lleva a cabo en casa de R mientras juegan al videojuego FIFA. Hablan de lo que hicieron la noche anterior y de cuáles son sus planes de futuro, mientras lo intercalan con comentarios acerca del juego.

A continuación mostramos la Tabla 1, en la que realizamos una recopilación de toda la información que acabamos de resumir sobre las conversaciones analizadas. En total, se han analizado 65 minutos y 22 segundos de conversaciones.

Tabla 1. *Recopilación de información relevante de los informantes, escenarios y temas de las conversaciones analizadas*

Conversación	Hablantes				Lugar	Tema
	Varones	Mujeres	Relación	Edad		
1	1	2	Amistad	20-30	Casa de Z	Cotidiano
2	1	2	Amistad	20-30	Universidad	Cotidiano
3	0	2	Amistad	20-30	Casa de L y C	Cotidiano
4	0	2	Amistad	20-30	Casa de M y G	Cotidiano
5	2	0	Amistad	20-30	Casa de R	Cotidiano
Total	4	8			Todos socializadores[5]	Todos cotidianos

[5] Para más información sobre los espacios socializadores, *vid. 3.2.5 Factores situacionales.*

3.2 Ficha de análisis

Como se ha comentado previamente, la realización de este estudio ha seguido como instrumento de análisis una ficha metodológica propuesta para el proyecto Es.Var.Atenuación. Con el objetivo de dar una imagen lo más completa posible de la atenuación y de detectar en la comunicación las tácticas atenuadoras, la ficha de análisis tiene en cuenta la situación comunicativa y el contexto conversacional[6].

La ficha metodológica permite llevar a cabo un análisis tanto cualitativo como cuantitativo. Por un lado, en el análisis cualitativo se ha realizado una descripción general de la situación y se han indicado tres elementos: el causante de la atenuación, el elemento atenuador y el segmento atenuado. En ocasiones también se ha incluido la reacción que provoca en el otro. Asimismo, se ha explicado cuál era la función de la atenuación y la forma de la misma. Por otro lado, se ha realizado el análisis cuantitativo, teniendo en cuenta cinco bloques diferenciados: función de la atenuación; el procedimiento lingüístico empleado (las tácticas); factores enunciativos, factores estructurales y factores situacionales. En la siguiente tabla (Tabla 2) se desglosa cada uno de los bloques con las diferentes variables que se han tenido en cuenta en el análisis de la atenuación y que se explican en detalle a continuación de la tabla. Esta explicación va acompañada de ejemplos extraídos del análisis, que sirven para comprender mejor las variables analizadas[7].

Tabla 2. *Bloques y variables del análisis cuantitativo de la atenuación*

Bloques	Variables
Función de la atenuación	Función general del atenuante
Procedimiento lingüístico de atenuación	Tácticas lingüísticas y no lingüísticas de atenuación Número de procedimientos de atenuación
Factores estructurales	Posición discursiva del atenuante en el miembro discursivo al que afecta
	Tipología textual
Factores enunciativos	Contenido de lo dicho en relación con las imágenes de las personas Fuerza ilocutiva del acto de habla
Factores situacionales	Temática
	Fin de la interacción
	Marco físico
	Relación vivencial y saberes compartidos entre los interlocutores
	Relación social y funcional entre los interlocutores
	Edad del hablante
	Relación de edad entre interlocutores
	Sexo del hablante
	Relación de sexo entre interlocutores
	Nivel de instrucción del hablante
	Relación de nivel de instrucción entre los interlocutores

[6] La atenuación es un fenómeno contextual, por lo que para reconocerla es necesario definir con precisión la situación de comunicación y el contexto anterior y posterior en que se integra.

[7] En los casos en los que no se ha incluido ningún ejemplo ha sido por la ausencia de los mismos en nuestros análisis o porque hemos considerado que la información se comprende sin ellos.

Origen y procedencia del hablante
Tipo de actividad comunicativa (género discursivo)
Lengua habitual del hablante
Registro

3.2.1 Función de la atenuación

En primer lugar, se ha analizado la función de la atenuación encontrada en el corpus. Las funciones atenuadoras, según Briz y Albelda (2013: 302), son tres: autoprotección, prevención y reparación. En los siguientes apartados se explicará cada una de estas funciones, con ejemplos procedentes del corpus para ilustrar su uso.

3.2.1.1 Autoprotección

La función de autoprotección consiste en velar por uno mismo, no responsabilizarse de algo o minorar responsabilidades, ser políticamente correcto a la hora de hablar de ciertos temas, de ciertas personas; esto es, salvaguardar el yo.

En esta función puede estar o no implicada la imagen del hablante. Por ejemplo, en (1), que pertenece a la conversación 2 del corpus, podemos ver cómo el hablante B vela por sí mismo evitando o reduciendo el compromiso con lo dicho, sin que medie un interés directamente de la imagen.

Ejemplo (1) Conversación 2, página 42

24 B: a qué más han llega(d)o no lo SÉ// yo eso no lo puedo deci(r)/ porque yo normalmente me siento– me siento atrÁ(s)/ por razones obvias/ no quiero pensar (( ))/ y ellos se sientan a(de)lante/ entonces claro (())/ la mano del muchacho pueeh– eeh– digamoh– mmm (3»)
25 A: aháa
26 **B: metida– tapada detráh del cue– por el– por la espalda de la muchacha**↓§
27 A: §¿donde la ehpalda pierde su casto nombre↑?
28 C: [(( ))]
29 B: [la mano sí]/ no sé si me entiende(s)→§
30 A: § o sea que esa gente se toma suh clase(s) como/ CItas/// simplemente así (RISAS)

En este caso concreto los interlocutores están hablando de comportamientos inapropiados en clase, y B cuenta que hay estudiantes que utilizan las clases para intimar con sus parejas, lo cual en ocasiones lleva a un contacto no adecuado. En esta explicación, B utiliza un recurso atenuador para no mencionar la palabra “trasero”, de manera que lo transforma en *por la espalda*, sin que medie un deseo de protección de las imágenes. Por tanto, en este primer ejemplo podemos afirmar que el fin de la atenuación no es la protección de las imágenes, sino el mantenimiento armónico de la conversación. Sin embargo, la autoprotección atenuadora también puede estar relacionada con el interés del hablante por ganar o no perder imagen, como puede verse en el siguiente ejemplo (2).

Ejemplo (2) Conversación 3, página 57

50 L: ¿¡te llegó el evento de la Jenny y la Lucia!?↑
51 C: ¿de qué? / [aah de que (())]
52 L: [de que buscan compañera de piso]
53 C: ¿al final se quedan ellas en su piso?↑

54 L: umm/ poh lo vihto sí
55 C: y buscan a [alguien]
56 **L: [poh lo vihto] se van a quear allí y van a meteh a alguien/ ellah zabrán**
57 C: bueeno poh que z(e) apañen como puedan

En el ejemplo (2), que pertenece a la conversación 3, L utiliza el recurso de apelación al juicio de la mayoría par contar la decisión que han tomado unas amigas de las interlocutoras de quedarse en el mismo piso en el que estaban y buscar compañero. De esta manera consigue no implicarse demasiado en el mensaje y proteger su propia imagen, dado que está dándole también una entonación negativa.

3.2.1.2 Prevención

La estrategia de prevención, como su propio nombre indica, se usa para prevenir posibles daños a la imagen o problemas por la invasión del territorio o espacio del otro, y así tratar de evitar tensiones y conflictos. Está implicada tanto la salvaguarda del yo como la salvaguarda del tú. En esta estrategia el atenuante adquiere a menudo un valor cortés. Puede verse un ejemplo de función preventiva de la atenuación en el siguiente fragmento (ejemplo 3).

Ejemplo (3) Conversación 1, páginas 19 y 20
18 Z: ¿qué?// ¿qué ehtábaih haciendo?
19 N: pueh nada ehtaba en el piso yy// ya m'hah llamao y digo *(v)amoh pa(ra) (a)llá a veh/ [qué vamoh a haseh]*
20 Z: **[habéih llega(d)o un poquillo tarde↑/ ¿no↓?]**
21 I: (RISAS) loh percanceh del autobúh[3]
22 Z: loh autbuseh (es)tán hoyyy
23 N: [¿qué ha llegao tarde?]
24 I: [el autobúh] el autobúuh/ no a mí m(e) ha deja(d)o anteh precisamente/ cuando vine otr− otro día/ me deha tarde y hoy me deha anteh

[3] Entre risas

El ejemplo (3) pertenece a la conversación 1 y en él se observa cómo Z recrimina a N y a I que hayan llegado tarde. Para proteger la relación que mantiene con los otros interlocutores, Z atenúa la cantidad de tiempo que han tardado en llegar, utilizando un diminutivo. También emplea una partícula de control de contacto para asegurarse de que N e I no se hayan ofendido. El desarrollo posterior de la conversación indica que los atenuantes efectivamente han cumplido su propósito de salvaguarda de la imagen.

3.2.1.3 Reparación

La estrategia de reparación se emplea para reparar una amenaza a la imagen del otro o una intromisión en su territorio. Al igual que la función preventiva, la función reparadora implica la salvaguarda del tú y del yo, y también suele adquirir un valor de cortesía. Un ejemplo de atenuante con función reparadora puede encontrarse en (4).

Ejemplo (4) Conversación 2, página 49
151 B: Ana María Matute era la máh vieja (RISAS) ((con ella))
152 C: eh que e(s) muy vieeja
153 A+B+C: (( ))
154 C: claroo§
155 **A: § algún día te pasará (RISAS)/ [ehperemo(s) que te pase] (RISAS)**
156 C: [que noo/ que noo]/ esperemos/

esperemoh
157 B: noo/ tranquila// a Aida– a Aida no le pasará nunca eso↓/ Aida se suicidará anteh/ cuando dehcubra que su vida no tiene [ningún sentido/ porque=]
158 C: [noo/ e(s) Almijaraa]
159 B: = jamá(s) llegará taarde/// nooo/ Almijara morirá por– en un terrible accideente→/// tú ereh la que se suicidará

En este fragmento (ejemplo 4), que pertenece a la conversación 2 del corpus, la interlocutora A introduce el elemento de la risa para minimizar la invasión del terreno de C por haber dicho que ojalá le pase lo mencionado anteriormente. La interlocutora A ha amenazado su imagen e intenta reparar esta amenaza por medio del atenuante. Siguiendo este propósito y mediante las tácticas mencionadas, mitiga su mensaje y protege tanto su propia imagen como la de su interlocutora, salvaguardando la relación.

3.2.2 Procedimiento lingüístico (o no lingüístico) empleado

Seguidamente se han analizado las distintas tácticas de atenuación encontradas en el corpus. La ficha metodológica del proyecto Es.Var.Atenuación incluye las siguientes tácticas:

1 Sufijos	12 Justificación
2 Modificadores externos	13 Elipsis
3 Términos suaves	14 Impersonalización (I)
4 Palabras extranjeras	15 Impersonalización (II) Estilo directo
5 Modalizadores dislocados de tiempos verbales	16 Reformulación
6 Mostrar opinión en forma de probabilidad o duda	17 Concesividad
7 Fingir ignorancia	18 Evidencialidad
8 Acotación de opinión	19 Control contacto
9 Peticiones indirectas	20 Fórmulas tratamiento/apelación
10 Disculpa	21 Prosodia/paralenguaje
11 Estructuras condicionales/concesivas/temporales	22 Otros

El estudio de los procedimientos lingüísticos y no lingüísticos utilizados en el corpus para la atenuación constituye el verdadero foco de nuestra investigación, por lo que dedicaremos todo el capítulo siguiente (capítulo 4) a explicar los resultados del análisis.

3.2.3 Factores estructurales

Los factores estructurales son los relacionados con la formulación discursiva, esto es, con la construcción del discurso. El primer factor que se ha tenido en cuenta en el análisis ha sido el número de tácticas empleado en cada intervención y la posición de cada una de ellas. Cabe señalar que en ocasiones se encuentra más de una táctica atenuadora en una misma intervención; en ese caso, en la plantilla de Excel se ha analizado la posición de la táctica que hemos considerado más importante, mientras que con el programa SPSS hemos analizado la posición de cada una de ellas.

Las posiciones principales son tres: inicial, intermedia y posterior. Para analizar en detalle

estas posiciones, la ficha metodológica prevé las siguientes posibilidades:

a) Segmento integrado, que no se puede separar del resto y que funciona en el seno de la proposición. Encontramos un ejemplo de esta posición en el fragmento reproducido anteriormente (ejemplo 3), donde se usa *un poco* y el diminutivo *–illo*.

b) Posición intermedia, a modo de paréntesis, como se puede ver en el siguiente ejemplo (5), con *tanto como falta de respeto* (destacado en negrita).

Ejemplo (5). Conversación 2, páginas 44 y 45

68 B: sí/ sí/ sí/ sí// lo que digo– lo que digo eh que// PUEDE eh más brusco que/ PODRÍA↓
69 C: ¿pero la baja– pero laa mala educacióo(n) te refiereh a eso↑?/// ¿al hecho de que le hablen de tú↑?
70 A: noo/ a vee(r)/ la mala// el– eel la fal(ta)// PARA MÍ ESO ES UNA FALTA DE RESPETO/ que un profeSOR (())§
71 B: § hombre/ si el profesor te habla– te habla de uste(d)/ simplemente// **((tanto como falta de respeto))** a mí me parece que es (())§
72 A: § bueno para– para empezar/ yo NUNCA trataría a un profesor de tú↓/ eso para empezar↓/ [para seguir/ YO NUNCA=]
73 B: [¿puedo coger un poco de chocolate?]
74 A: = sí/ puedeh coger chocolate↓§
75 C: § °(eh de ella)°
76 B: § °(¿puedo coger un poco de chocolate?/ vale/ gracia(s))°

c) Posición intermedia en movimientos de reformulación o rectificación de lo anterior, como en el ejemplo (6) con el uso del *pero bueno*.

Ejemplo (6). Conversación 1, página 32

288 N: no vah (a) hablah ahí como tú quierah↑
289 Z: yo creo que no ¿eh?/ eso no eh así/ ehcribih sí peroo a la(ho)ra d'hablah// eso eh que depende porque si tú (e)htá en tu pueblo ahí con tu familia pueeh→ ¿porque tieneh que hablah como le hablaríaah a lo mejoh a una persona quee→ a un profesoh por ejemplo?/ (en)tonceh quee ya comoo la norma dice que tieneh qu'hablah tal ¿ya con tu familia tieneh qu'hablah d'esa manera también↑?/ ¿tieneh qu'hablah utilizando ciertoh recursoh/ ciertah cosah pa'htá al niveh? / pueh yo no veo qu'eso se'así // **pero bueno** (RISAS) eso cada uno tiene su opinión
290 N: hombre yo creo que sí/ que sería lo suyo eeh hablah en condisioneh porque sino d'aquí a tresientoh añoh no noh vamoh a entendeh// pero güeno (RISAS)

d) Posición inicial, anterior al segmento atenuado, como con el *por lo visto* del ejemplo (2).

e) Posición final, posterior al segmento atenuado, como con la partícula *¿no?* del ejemplo (3).

f) Mismo atenuante en varias posiciones, como con las risas del ejemplo (4).

g) Acto o intervención completa, como veíamos en el ejemplo (1).

Tras el análisis de las posiciones de la atenuación, se ha estudiado la tipología textual de los fragmentos en que se insertan las tácticas atenuadoras. El *Diccionario de términos clave de ELE* define la tipología textual de la forma siguiente:

> Una forma de organizar la diversidad textual y de clasificar los distintos textos. Los textos, como producto de la actuación lingüística, se presentan en una multiplicidad y diversidad prácticamente inabarcables; ello no obstante, son susceptibles de ser ordenados en tipologías que los clasifiquen y agrupen a tenor de conjuntos de rasgos que los identifiquen y los diferencien entre sí. (*Diccionario de términos clave de ELE*)

El análisis de la tipología textual en la investigación sobre la atenuación ayuda a comprender mejor cuándo se utiliza esta y con qué objetivos.

Si bien es cierto que en una conversación coloquial es difícil la división en secuencias, dado que se producen cambios constantemente en la sucesión de intercambios, se ha tratado de determinar intervención a intervención cuál es la tipología textual que prima, según el siguiente criterio:

a) Intervención fática, cuya finalidad es el mantenimiento de la conversación y de las relaciones sociales. En la mayor parte de ocasiones serán turnos rápidos y breves, como se observa en los ejemplos (1), (3), y (4).

b) Intervención narrativa o de relato, en la que los hablantes cuentan acciones o sucesos ocurridos sobre ellos mismos o terceros, ya estén presentes o ausentes, como se puede ver en el ejemplo (2).

c) Intervención descriptiva, que representa cosas o personas a través del lenguaje.

d) Intervención argumentativa, cuyo objetivo es "o bien persuadir al destinatario del punto de vista que se tiene sobre un asunto, o bien convencerlo de la falsedad de una opinión previa (refutación), para lo cual le aporta determinadas razones" (*Diccionario de términos clave de ELE).* De este tipo de intervención se puede ver una muestra en los ejemplos (5) y (6).

e) Intervención ritual, de apertura o cierre de conversaciones, como en el siguiente ejemplo (7).

Ejemplo (7). Conversación 1, página 38

422 I: la bronca se la echó a mih padreh/ y mi madre se quedó diciendoo *pero güeno ¿uhteh que me v'a decih a mí↑?/ ¿que bautizo a m'hiijaa a loh ocho añoh en veh dee cuando nace?*/ poh ya'(es)htá (3»)
423 N: **poh bueno señorah/ yoo me voy aa ih yendo///** ¿tú que vah (a) haseh?
424 Z: pueh yo me quedaré aquí también/ que tengo q(ue)'haceh cosaah yy→
425 I: vamoh a empezaah el trabaho ¿no?

f) Intervención dentro de un discurso reproducido mediante citas directas o indirectas, de la que no se han encontrado ejemplos en nuestro análisis.

3.2.4 Factores enunciativos

El siguiente paso en el análisis ha sido el estudio de los factores enunciativos, que son los que definen un acto de habla como hecho lingüístico en uso.

El primer factor enunciativo analizado se refiere a la relación entre atenuación y protección de las imágenes de los hablantes. Existen diferentes puntos de vista en lo que a definición de la imagen como categoría pragmalingüística respecta. El sociólogo norteamericano Goffman (1959, 1967) afirma que el hablante posee una imagen pública (*face*), que proyecta cuando habla con otras personas, y por la que se preocupa. Según Goffman la imagen se refiere a lo que opinan los otros sobre la persona cuando esta actúa en las distintas situaciones comunicativas, si cumple o no las expectativas que tienen los otros para cada situación. De acuerdo con Albelda (2008: 240), la imagen es el "el deseo que las personas sentimos de ser valorados positivamente por los demás, apreciados o respetados". Teniendo en cuenta este concepto de la imagen, se ha analizado la atenuación según los siguientes factores:

a) Atenuación no relacionada con la imagen de ninguno de los interlocutores, como en el ejemplo (1).

b) Atenuación para un contenido negativo relacionado con la imagen de algún interlocutor, como en los ejemplos (3), (4), (5), (6) y (7).

c) Atenuación para un contenido negativo relacionado con la imagen de un interlocutor no presente, como en el ejemplo (2).

d) Atenuación para un contenido positivo relacionado con la imagen de un interlocutor presente o no en la conversación.

El segundo factor enunciativo analizado ha sido la fuerza ilocutiva de los actos de habla en que aparece la atenuación, entendida esta como "la intención del acto de habla o la función comunicativa que cumple" (*Diccionario de términos clave de ELE*). Clasificamos los actos de habla y su fuerza ilocutiva en:

a) Actos directivos en beneficio del hablante (como órdenes, mandatos, preguntas, prohibiciones, solicitudes, súplicas, etc.), como en las intervenciones 73 y 76 del ejemplo (5).

b) Actos directivos en beneficio del oyente (como consejos, sugerencias, advertencias en beneficio oyente, propuestas, etc.).

c) Actos asertivos de opiniones (se incluyen rechazos, disensiones, protestas, etc.), como en el ejemplo (6).

d) Actos asertivos de informaciones, expresiones, descripciones del estado factual de la realidad, como en los ejemplos (1), (2), (3) y (7).

e) Actos compromisivos (como promesas, contratos, ofrecimientos).

f) Actos expresivos (se incluyen insultos, recriminaciones, quejas).

g) Actos expresivos (como felicitaciones, lamentos, agradecimientos).

h) Otros.

3.2.5 Factores situacionales

Las características situacionales y sociológicas de los hablantes y la relación entre ellos son también factores clave en el estudio pragmático, y resultan interesantes para comprender mejor la situación comunicativa, las causas y las consecuencias de uso de la atenuación.

En este sentido, el primero de los factores analizados ha sido la temática de la conversación. Como ya se comentó anteriormente cuando se explicaron las características del corpus analizado, todas las conversaciones de nuestro corpus giran en torno a temas cotidianos, no especializados.

El siguiente factor que se ha tenido en cuenta ha sido el fin de la interacción, que puede ser (a) transaccional, en donde el objetivo es conseguir un fin específico (por ejemplo, la conversación entre un médico y su paciente, o entre un vendedor y un comprador), o (b) interpersonal, cuyo objetivo es mantener las relaciones sociales. En el corpus *COGILA*, todas las conversaciones analizadas tienen un fin interpersonal.

Seguidamente se ha analizado el marco físico en el que se ha llevado a cabo la interacción. Este puede ser socializador o profesional, y el profesional puede ser cotidiano o no para uno o todos los interlocutores. Como se puede ver en la Tabla 1 (*vid. 3.1 Corpus*), los espacios de las cinco conversaciones analizadas son socializadores.

También se ha tenido en consideración la relación vivencial y los saberes compartidos entre los interlocutores. Los hablantes pueden ser amigos, parientes, colegas de trabajo más o menos conocidos, personas conocidas y desconocidas o que se acaban de conocer. Sin embargo, por lo que a este factor respecta, no se ha tenido que hacer un análisis muy profundo, dada la ausencia de variabilidad hallada.

Otro factor que se ha tenido en cuenta es la relación social y funcional entre los interlocutores. Esta relación puede ser de igualdad o jerárquica, y dentro de esta última el hablante puede tener una situación de superioridad o de inferioridad respecto al oyente. En este caso, y como sucede con el factor anterior, no existe variabilidad en nuestro corpus, y todos los hablantes mantienen una relación de igualdad.

En relación con la edad de los interlocutores, la ficha de análisis sigue los criterios establecidos por PRESEEA[8] para la división de los siguientes intervalos etarios: interlocutores de entre 20 y 34 años, de entre 35 y 54 y mayores de 55. Además, se tiene en cuenta si los interlocutores se encuentran en intervalos de edad próximos o si el hablante es mayor/menor que el oyente. Sin embargo, tampoco en este caso se ha detectado variabilidad en nuestro corpus, dado que la finalidad del mismo era recoger material representativo del habla juvenil meridional, por lo que todos los interlocutores se encuentran en la misma franja etaria entre los 20 y los 34 años. No obstante, no deja de ser este un factor interesante de nuestro estudio, ya que describe el uso de la atenuación en los jóvenes.

[8] PRESEEA es el nombre de un proyecto para la creación de un corpus de lengua española hablada, representativo del mundo hispánico en su variedad geográfica y social. Esos materiales se reúnen atendiendo a la diversidad sociolingüística de las comunidades de habla hispanohablantes.

Los factores sociológicos en los que más nos hemos detenido a la hora de llevar a cabo nuestro análisis, por sí existir variabilidad en este caso, son los relacionados con el sexo de los interlocutores. Por un lado, se ha observado si el hablante era mujer o varón, y por otro, la relación de sexo entre el hablante y el resto de interlocutores, refiriéndose esta relación a si el hablante se dirigía a hablantes de su mismo sexo, del sexo opuesto, o si, en cambio, sus interlocutores eran más de uno y tenían sexos distintos.

Seguidamente se ha observado el nivel de instrucción de cada uno de los interlocutores, el cual queda dividido en el corpus en tres grandes grupos: interlocutores con estudios primarios, estudios secundarios o estudios superiores. Se ha detectado el nivel de instrucción del hablante y la relación de nivel de estudios entre hablante y resto de interlocutores, es decir, si el hablante ha recibido mayor, menor o misma instrucción respecto a los oyentes. En nuestras conversaciones, todos los interlocutores eran estudiantes universitarios, por lo que se sitúan en la franja de nivel de estudios superiores.

La procedencia y lengua(s) habitual(es) de los hablantes también han sido factores importantes en el análisis. Todos los interlocutores de nuestro análisis son castellanohablantes y monolingües, dado que no hay ningún extranjero o hablante de alguna zona bilingüe del país.

Por último, se ha analizado el tipo de actividad comunicativa o género discursivo y el registro en que se ha llevado a cabo. Tal y como indicábamos al introducir el corpus, el género discursivo analizado es la conversación, y el registro en que se han llevado a cabo todas las conversaciones analizadas es el coloquial.

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1 Introducción

La ficha metodológica para el análisis de la atenuación permite, tal y como se detalló en el capítulo anterior (capítulo 3), dar cuenta de qué se utiliza para atenuar, por qué se atenúa, cómo se lleva a cabo la atenuación, cuándo se atenúa, quién atenúa y para quién. Sin embargo, por razones de espacio el presente capítulo se centrará en dar cuenta de los resultados del análisis de las diez tácticas más frecuentes utilizadas por los interlocutores, esto es, responderá a la pregunta de qué se utiliza para atenuar en el corpus. Estas tácticas servirán de base para nuestro diseño de material didáctico destinado al trabajo de la atenuación en el aula de ELE (*vid.* capítulo 5).

En el análisis se han cruzado los datos de las tácticas con otras variables, con el objetivo de dar una visión lo más completa posible sobre la atenuación. Las variables seleccionadas han sido la posición de la táctica, su función, la tipología textual en que se inserta, la fuerza ilocutiva del acto de habla y el sexo de los hablantes (*vid.* capítulo 3 para una explicación sobre cada una de estas variables). Esta selección se ha realizado en función de lo que se consideraba más relevante para este trabajo en concreto: a la hora de enseñar a los estudiantes cada una de las tácticas de atenuación, es necesario que conozcan cuál es el objetivo con que se utiliza, así como en qué tipo de acto de habla, tipología textual y posición del mensaje se suele utilizar. Consideramos que el registro, el género discursivo, la edad y la relación vivencial de los interlocutores son factores muy significativos también para nuestro objetivo; sin embargo, dada la homogeneidad del corpus, no se han encontrado resultados relevantes en este sentido, por lo que hemos decidido no mostrarlos.

4.2 Sexo del hablante y relación de sexo entre los interlocutores

Los resultados del análisis de la variable *sexo* indican que, proporcionalmente, los varones del corpus utilizan más la atenuación que las mujeres (58,96% frente a un 41,04%), sobre todo cuando se dirigen a una mujer (el 39,94% de las ocasiones). Sin embargo, hay que tener en cuenta que las características de nuestro corpus[9] limitan exponencialmente la posibilidad de generalizar estos resultados, ya que solo una de las conversaciones (la 5) tiene más de un varón, por lo que el porcentaje de uso de la atenuación entre varones podría ser menor por este motivo. En cambio, sí se puede afirmar que en nuestro corpus los informantes del sexo masculino utilizan más la atenuación que las informantes del sexo femenino.

En los Gráficos 1 y 2 se observa el uso de la estrategia de la atenuación según el sexo (mujer o varón) y la relación de sexo entre los interlocutores (de mujer a mujer/es, de mujer a varón/es, de hombre a mujer/es y de varón a varón/es).

[9] Cabe recordar que en las conversaciones 1 y 2 los interlocutores son dos mujeres y un varón, en las conversaciones 3 y 4 encontramos solo a dos mujeres, y en la conversación 5, a dos varones. Por tanto, hay un total de seis mujeres y tres varones en nuestro corpus.

Gráfico 1. *Sexo de los interlocutores que usan atenuación*

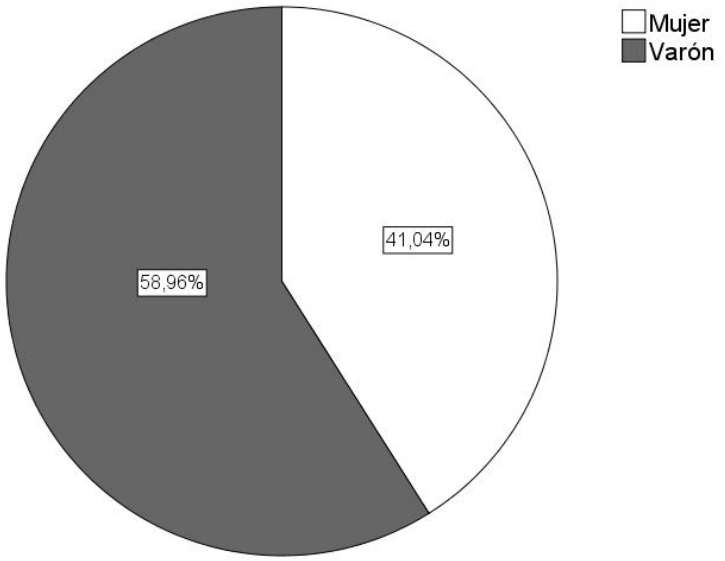
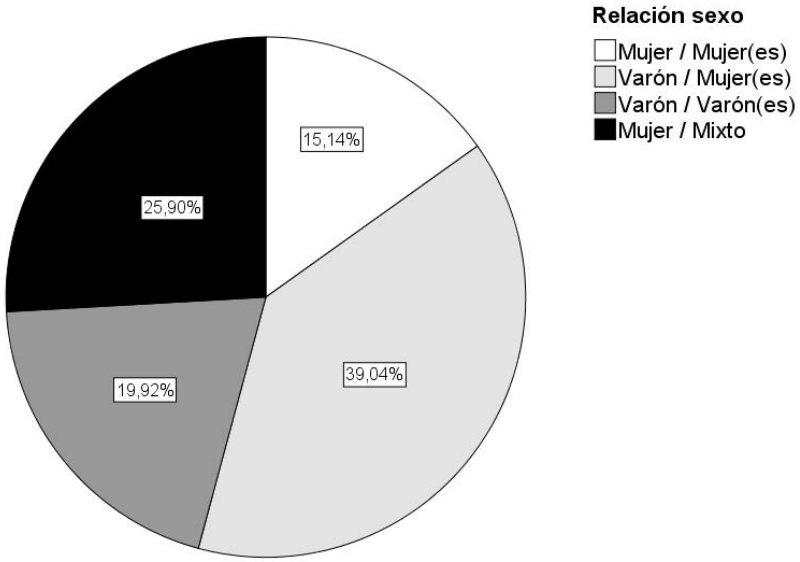


Gráfico 2. *Relación de sexo entre los interlocutores en el uso de atenuación*



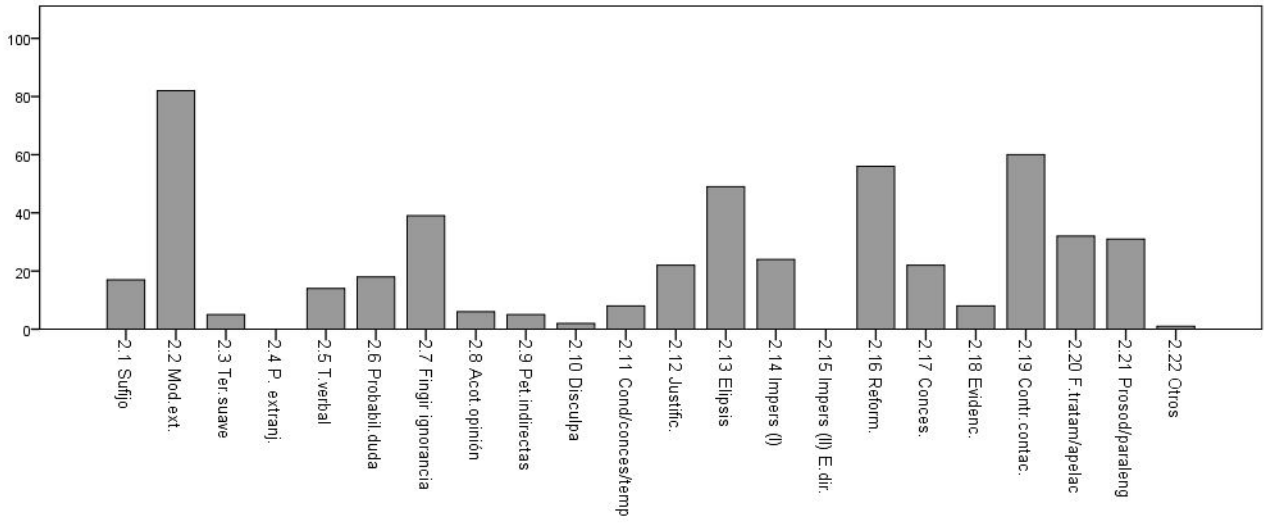
4.3 Procedimiento lingüístico empleado (tácticas de atenuación)

Se han hallado 502 tácticas de atenuación, agrupadas en un total de 22 categorías diferentes, tal y como puede observarse en la Tabla 3 y en el Gráfico 3, donde se detallan, además, la frecuencia y el porcentaje de aparición de las distintas tácticas.

Tabla 3. *Frecuencia y Porcentaje de aparición de las distintas tácticas de atenuación*

Tácticas	Frecuencia	Porcentaje
2.1 Sufijos	17	3,4%
2.2 Modificadores externos	82	16,3%
2.3 Términos suaves	5	1,0%
2.4 Palabras extranjeras	0	0,0%
2.5 Modalizadores dislocados de tiempos verbales	14	2,8%
2.6 Mostrar opinión en forma de probabilidad o duda	18	3,6%
2.7 Fingir ignorancia	39	7,8%
2.8 Acotación de opinión	6	1,2%
2.9 Peticiones indirectas	5	1,0%
2.10 Disculpa	2	0,4%
2.11 Estructuras condicionales/concesivas/temporales	8	1,6%
2.12 Justificación	22	4,4%
2.13 Elipsis	49	9,8%
2.14 Impersonalización (I)	24	4,8%
2.15 Impersonalización (II) Estilo directo	0	0,0%
2.16 Reformulación	56	11,2%
2.17 Concesividad	22	4,4%
2.18 Evidencialidad	8	1,6%
2.19 Control contacto	60	12,0%
2.20 Fórmulas tratamiento/apelación	32	6,4%
2.21 Prosodia/paralenguaje	31	6,2%
2.22 Otros	1	0,2%

Gráfico 3. *Porcentaje de aparición de las tácticas atenuadoras*



La Tabla 3 y el Gráfico 3 muestran que la táctica más utilizada de entre todas estas categorías son los modificadores externos, los cuales aparecen en 82 ocasiones. Le

siguen el uso de las partículas de control de contacto, que se han encontrado en 60 ocasiones, y la reformulación, en 56 ocasiones. En cambio, no se usan en ningún momento en las conversaciones analizadas palabras extranjeras o uno de los tipos de impersonalización propuestos en la ficha (tácticas 4 y 15 respectivamente), aunque aparecen en los diagramas porque forman parte de la ficha metodológica con la que hemos realizado el análisis.

A continuación pasaremos a describir en profundidad las tácticas que con mayor frecuencia han aparecido en nuestro corpus, considerando como más frecuentes aquellas que hayan sido usadas en más de 20 ocasiones. Acompañaremos las explicaciones con ejemplos ilustrativos procedentes del corpus, los cuales se encuentran agrupados al final del análisis de cada táctica para hacer más fácil la lectura de los datos. El orden en que se mostrarán estas tácticas obedece a su frecuencia de aparición en el corpus, de mayor a menor.

4.2.1 Táctica 2: Modificadores externos

Tal y como mencionamos anteriormente, esta táctica es la más utilizada a lo largo de las cinco conversaciones analizadas; se utiliza en 82 ocasiones, lo que representa un 16,3% del total. La finalidad de esta táctica es debilitar el significado y minimizar la intención.

Dentro de la categoría de modificadores externos se encuentran varias subvariables, a saber, cuantificadores minimizadores, cuantificadores aproximativos, difusores significativos y palabras entrecomilladas. Estas subvariables no siempre se usan con la misma frecuencia, como se observa en la Tabla 4, donde se muestra el porcentaje y frecuencia de aparición de cada una.

Tabla 4. *Frecuencia y porcentaje de aparición de las subvariables de los modificadores externos*

2 Modificadores externos		
	Frecuencia	Porcentaje
cuantificadores minimizadores	34	6,8
cuantificadores aproximativos	6	1,2
difusores significativos	42	8,4
palabras entrecomilladas	0	0
Total	82	16,3

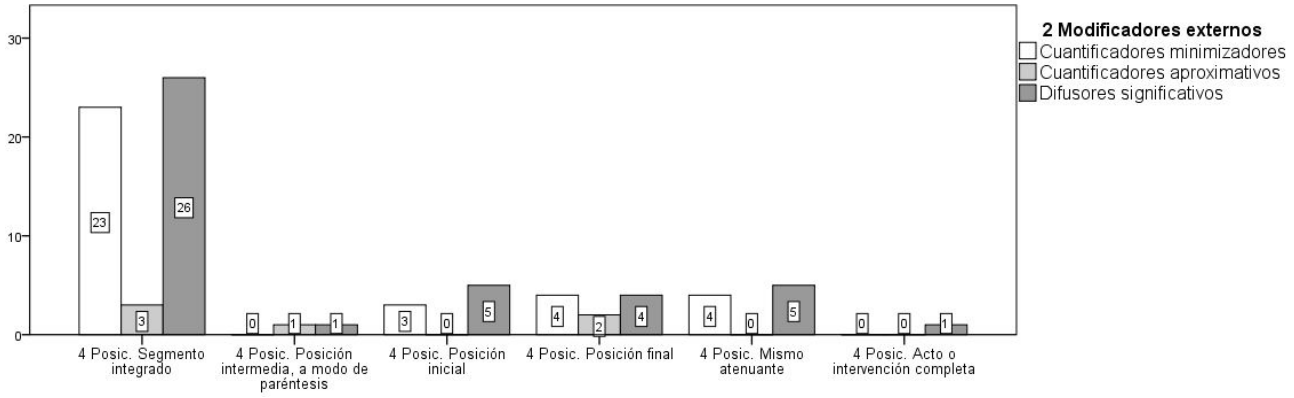
Las subvariables más utilizadas (en 42 ocasiones, lo que representa un 8,4% del total) son los difusores aproximativos, entre los que se puede citar *como*, *tampoco*, *y eso*, *o algo*. Esta táctica trata de quitarle claridad al significado de lo dicho, de manera que pierda fuerza y lo atenúe.

Dentro de la subvariable de cuantificadores minimizadores, que se encuentra en un 6,8% de las ocasiones, prevalece el uso de *un poco*. Esta subvariable, en cambio, trata de minimizar el significado para atenuarlo.

Si se relaciona esta táctica con la posición en que aparece, se puede comprobar que la mayor parte de las veces se encuentra como segmento integrado en el discurso; aparece en 52 ocasiones de un total de 82, como se observa más adelante en el ejemplo (8) (*vid.* última parte de la sección *4.2.1 Táctica 2: Modificadores externos*). Se puede resaltar también su aparición en posición final, como se ve en el ejemplo (9), tanto para difusores

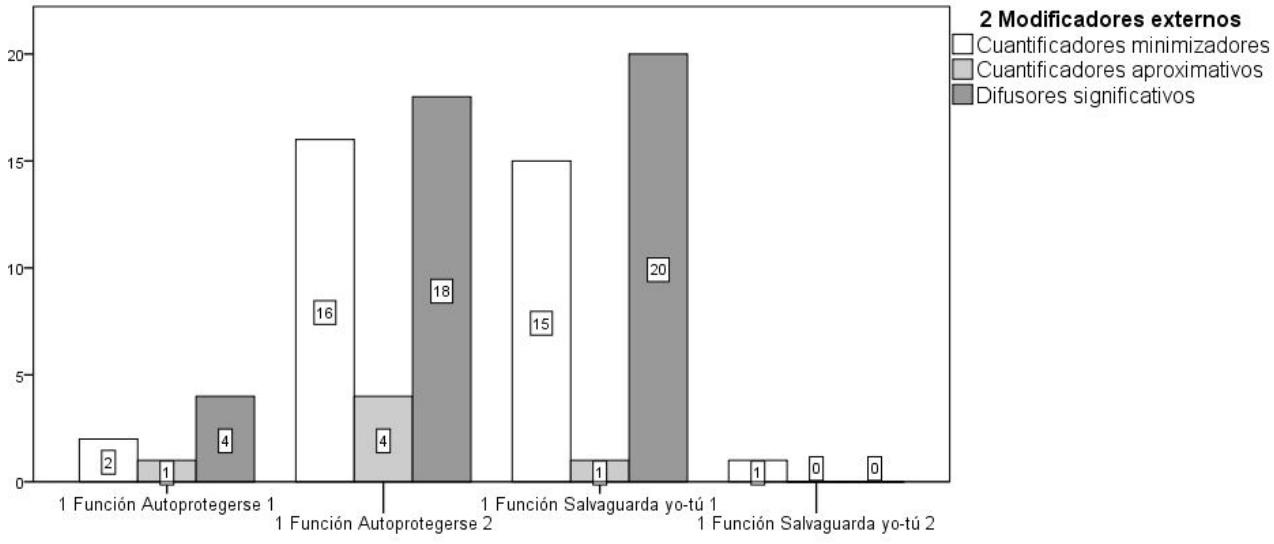
como para minimizadores. Se ha hallado la táctica de modificadores externos en esta posición en 10 ocasiones. Por último, cabe destacar la repetición del mismo atenuante en una sola intervención, como se puede ver en el ejemplo (10). Toda esta información se encuentra recogida en el Gráfico 4, que muestra la frecuencia de aparición de cada una de las subvariables según su posición discursiva.

Gráfico 4. *Posición en la que aparecen los modificadores externos*



En cuanto a la función de la atenuación cuando se expresa por medio de modificadores externos, la más repetida (en 38 ocasiones) es la de autoprotección para prevenir una posible amenaza a la propia imagen por lo dicho, tal y como se comprueba en los ejemplos (8) y (10). La función principal para la que se usa esta táctica no coincide con la función mayoritaria para el total de las tácticas empleadas, que es la salvaguarda del yo-tú y prevención de amenazas a la imagen del otro. Sin embargo, es la segunda función más frecuente para esta táctica, y aparece en un gran número de ocasiones, concretamente en 36; de hecho, los difusores significativos se usan hasta 20 veces con este propósito, como se observa en el ejemplo (9). Esta información se puede comprobar en el Gráfico 5, en el que se muestra la frecuencia de aparición de cada función para cada subvariable de los modificadores externos.

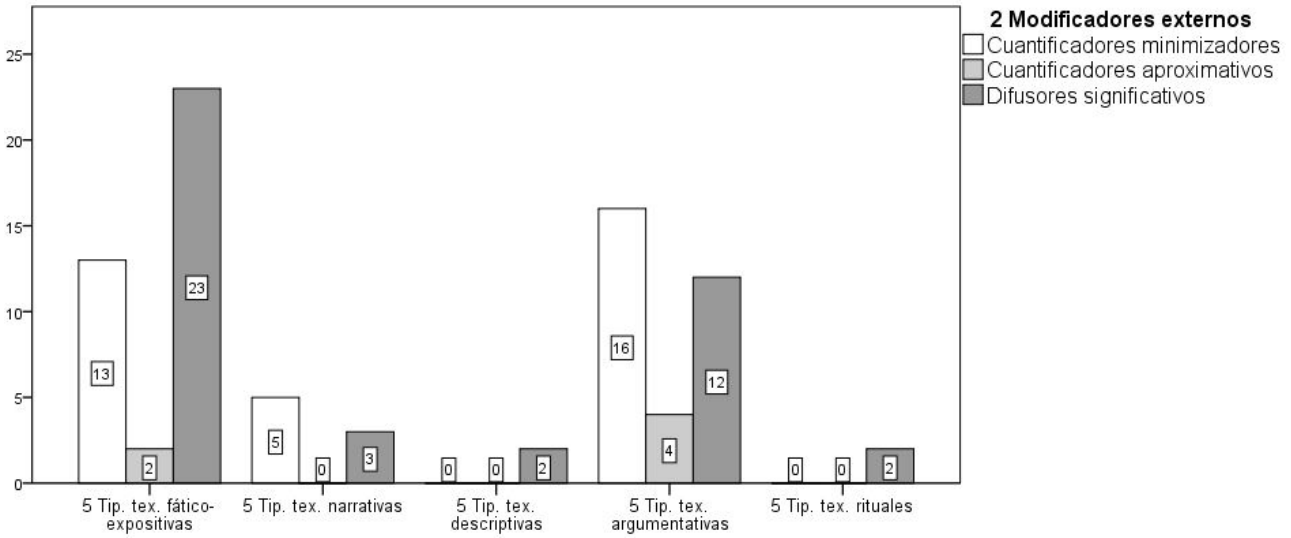
Gráfico 5. *Función que cumplen los modificadores externos*



Por lo que respecta a la tipología textual, destaca la tipología fático-expositiva, que aparece en 38 ocasiones. Se puede ver una muestra de la misma en los ejemplos (8) y (9). También cabe mencionar la tipología argumentativa, que se ha encontrado 32 veces

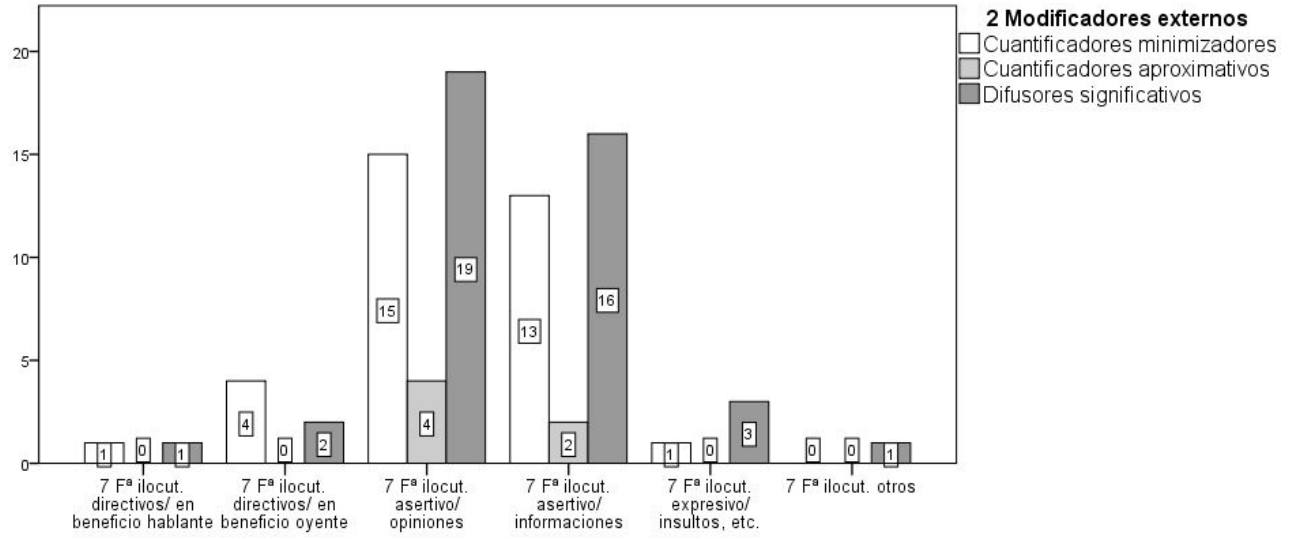
en el corpus, y que queda ejemplificada en (10). A continuación se muestra el Gráfico 6, que representa la frecuencia de aparición de cada una de las subvariables de los modificadores externos en las distintas tipologías textuales.

Gráfico 6. *Tipología textual en que aparecen los modificadores externos*



Por último, se ha analizado la fuerza ilocutiva y se ha comparado con la tipología textual, dado que la intención está muy relacionada con el tipo de texto en que se inserta. Tal y como se había indicado anteriormente, con los modificadores externos predominan la tipología fática y la argumentativa, por lo que los actos de habla más frecuentes son los asertivos que expresan opiniones, hallados en 38 ocasiones. Se puede ver una muestra de ello en el ejemplo (10). Asimismo, también aparecen en numerosas ocasiones (concretamente 31 veces) en actos de habla asertivos que transmiten informaciones, y podemos ver un ejemplo en (8). En el Gráfico 7 que aparece a continuación se muestra desglosada cada táctica según la fuerza ilocutiva del acto de habla en que aparece.

Gráfico 7. *Fuerza ilocutiva de los modificadores externos*



En lo que sigue se reproducen los ejemplos del corpus a los que se ha ido aludiendo en esta sección. En el ejemplo (8) la interlocutora I recibe a Z y a N, y afirma que han llegado tarde. N explica que ha llegado tarde porque ha ido a comprar pasteles, pero atenúa la

tardanza mediante el minimizador *un poco* y el difusor significativo *y tol rollo*. Con ello intenta quitar peso al hecho de haber llegado tarde, e intenta autoprotegerse.

Ejemplo (8). Conversación 1, página 20
24 I: el autobúh el autobúuh/ no a mí m(e) ha deja(d)o anteh precisamente/ cuando vine otr− otro día/ me deha tarde y hoy me deha anteh
25 Z: [ou]
26 N: [ouu]/ yo (he) tarda(d)o **un poco** máh porque he ehta(d)o comprando los pahteleeh y tol rollo
27 Z: ¡aah eh verdah!/ ¡loh pahteleh!// ¿dónde ehtán↑?/ por cierto→

En (9), N siente que invade el terreno de sus dos interlocutoras con la pregunta sobre si hacen el trabajo o no y lo atenúa mediante el difusor significativo *y eso* y la entonación suspendida.

Ejemplo (9). Conversación 1, página 20
31 I: (RISAS) loh hemoh olvida(d)o
32 N: (cl)aro (RISAS)// no hombre perooo por eso he llega(d)o un poco máh tarde// quee ¿entonseeh vamoh a haseh lo del trabajo **y eso oo**→?
33 Z: sí ¿no?/ (es)tamoh un poquillo poh la mañana [y dehpuéeh=]
34 I: [y dehpueeh]

En (10), N no está del todo de acuerdo con hacer el trabajo, y atenúa su enunciado explicando que se acostó tarde. Además, usa el mitigador *un poco*, que repite en dos ocasiones, una para minimizar lo tarde que se acostó y la otra para atenuar lo cansado que está. También usa la onomatopeya *fuu* como atenuante después de decir cuándo se acostó. De esta manera intenta autoprotegerse y evitar problemas en su relación con sus interlocutoras, dado que es algo que afecta a todos.

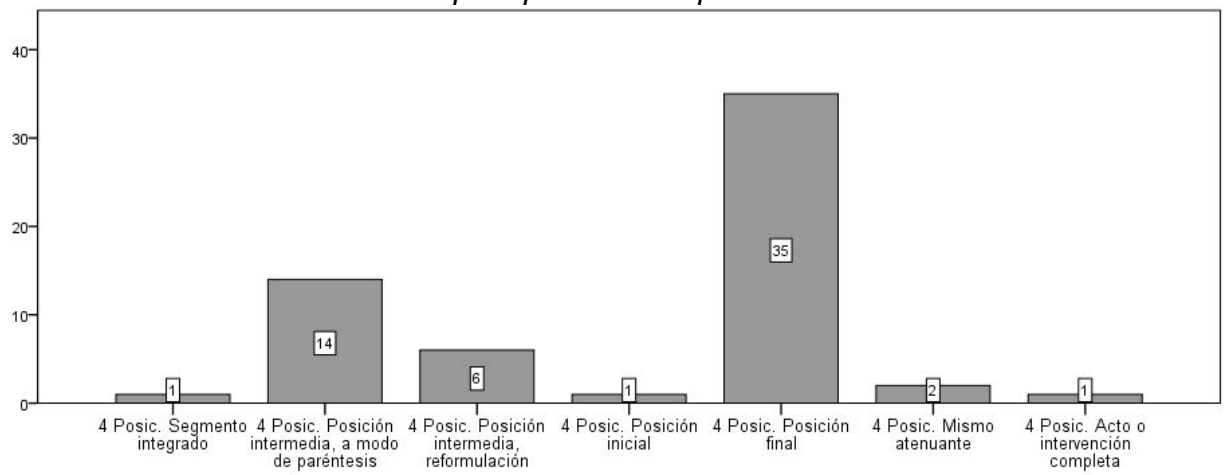
Ejemplo (10). Conversación 1, página 20
32 N: (cl)aro (RISAS)// no hombre perooo por eso he llega(d)o un poco máh tarde// quee ¿entonseeh vamoh a haseh lo del trabajo y eso oo→?
33 Z: sí ¿no?/ (es)tamoh un poquillo poh la mañana [y dehpuéeh=]
34 I: [y dehpueeh]
35 Z: = poh la tardee cada unoo→
36 N: no sé/ yo eh que ayeh me acohté **un poco** tarde yy fuu/ eh que (es)toy **un poco** cansa(d)o/// ehtuvimo al fina(l) viendo una pelii yyy to'l rolloo→
37 I: ¿qué peli?

4.2.2 Táctica 19: Partículas discursivas y expresiones de control de contacto

La táctica de partículas de control de contacto se utiliza hasta en 60 ocasiones en el corpus, lo que representa un 12% del total. Su función suele ser buscar el consentimiento del interlocutor o su alianza, e intentar minimizar desacuerdos. La partícula más utilizada es *¿no?*, seguida muy de lejos por *¿eh?* y *¿sabes?*, aunque esta última se encuentra en muy pocas ocasiones.

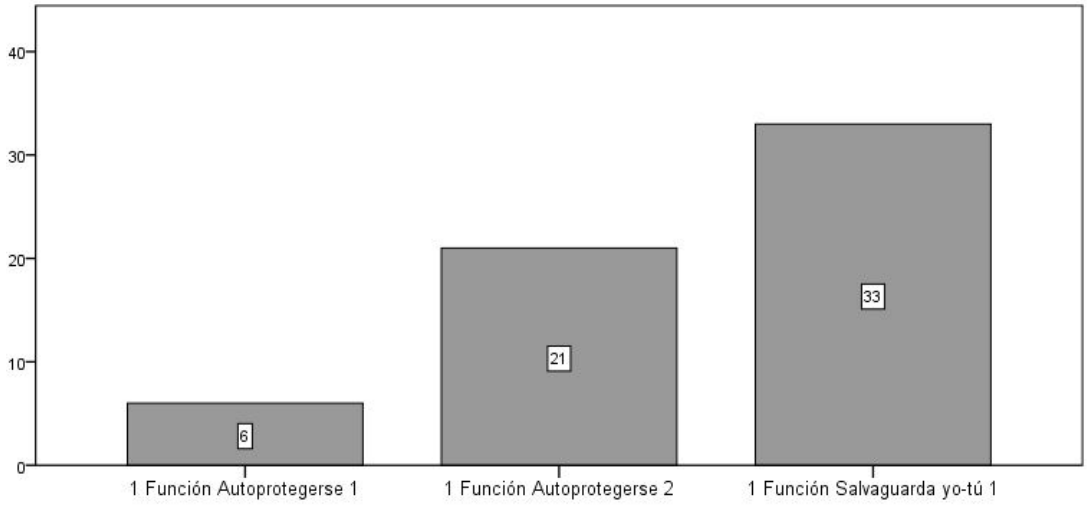
En cuanto a la posición, destaca la posición final; las partículas de control aparecen en esta posición en 35 ocasiones, tal y como representa el ejemplo (11). También se han hallado en 20 ocasiones en posición intermedia, tanto a modo de paréntesis como a modo de reformulación. En el Gráfico 8 se observa la frecuencia de aparición de las partículas según su posición en la intervención.

Gráfico 8. *Posición en la que aparecen las partículas de control de contacto*



En relación con la función desempeñada por esta táctica atenuadora, se ha encontrado la función de la salvaguarda del yo-tú y prevención de una posible amenaza a la imagen del otro en 33 ocasiones, lo que la convierte en la más frecuente para esta táctica; se puede ver una muestra en el ejemplo (11). También se usa esta táctica en otras 21 ocasiones para proteger la propia imagen, como se ve en el ejemplo (12). Los resultados de nuestro análisis concernientes a la función que desempeñan las partículas de control de contacto halladas en el corpus se muestran en el Gráfico 9.

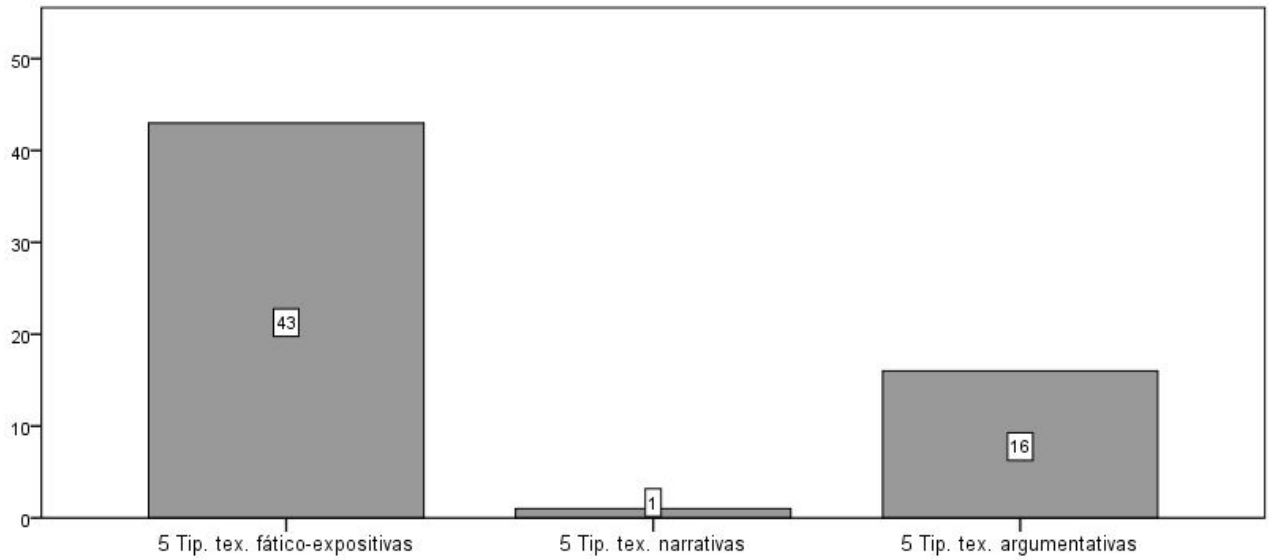
Gráfico 9. *Función que desempeñan las partículas de control de contacto*



Las partículas de control de contacto aparecen la mayor parte de las veces en intervenciones de tipología textual fática, como se puede ver en los ejemplos (11) y (12). Concretamente, se observa su aparición en 43 ocasiones. También aparecen en fragmentos de tipología argumentativa en 16 ocasiones. En el Gráfico 10 se muestra la

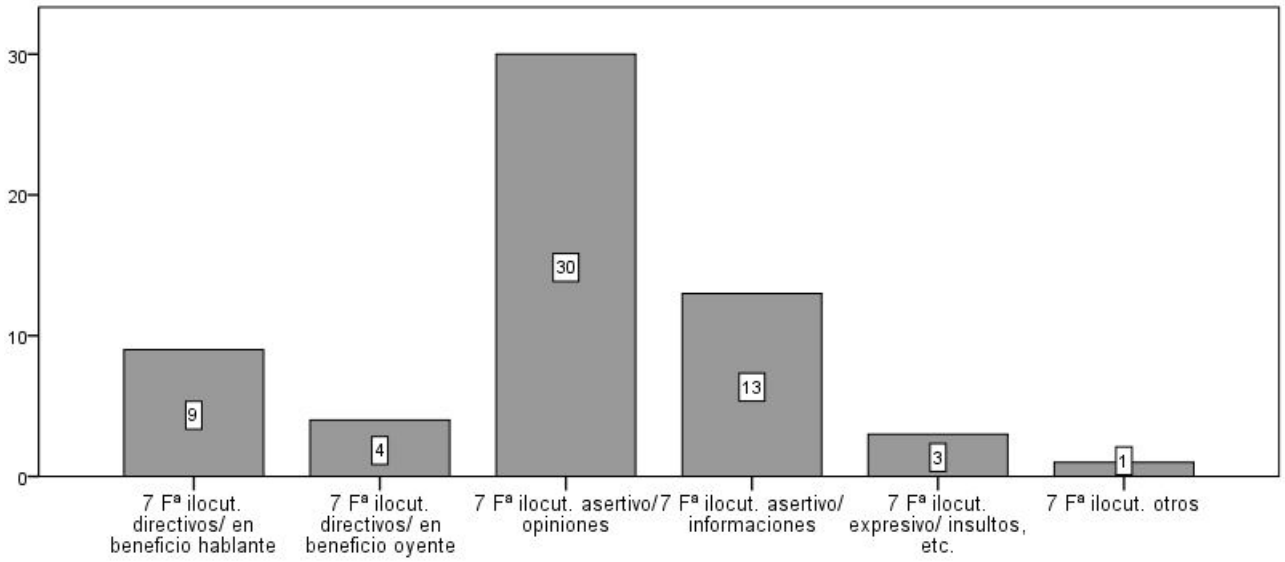
frecuencia de aparición de las diferentes partículas según la tipología textual de la intervención.

Gráfico 10. *Tipología textual en que aparecen las partículas de control de contacto*



Por último, se muestra en el Gráfico 11 la fuerza ilocutiva de los actos de habla en que aparecen las partículas de control de contacto. En 30 ocasiones se observa que aparecen las opiniones, y se puede ver una muestra de ello en el ejemplo (11). Seguidamente se encuentran 13 ejemplos de descripción de la realidad o informaciones. Cabe mencionar también la aparición de esta táctica en 9 ocasiones en actos de habla directivos en beneficio del hablante, como se ve en el ejemplo (12).

Gráfico 11. *Fuerza ilocutiva de las partículas de control de contacto*



En el siguiente ejemplo (11) N expresa su opinión negativa acerca del horario de Z, que dice que tiene todas las tardes clase de alemán. Para no amenazar la imagen de su interlocutora, N atenúa su enunciado mediante un cuantificador minimizador y la expresión de control *¿no?*.

Ejemplo (11). Conversación 1, página 22
74 N: ¿todah lah tardeh (()) doh horah de alemán?
75 Z: sí/ to(das) lah tardeh
76 N: (RESOPLA) un poco chungo **¿no?**
77 Z: humm/ si no aprendo así (RESOPLA) (RISAS)

En (12), podemos considerar que las intervenciones 150 y 152 van juntas, dado que la 151 es una interrupción del discurso por parte de M, lo que produce un solapamiento. G quiere finalizar la conversación e informa a M de que se dirige a la cocina a ver qué hay para cenar; utiliza un marcador de contacto para asegurarse de no haber causado un daño en la imagen de M, puesto que ha cortado la conversación que estaban manteniendo y de que esta está de acuerdo.

Ejemplo (12). Conversación 4, página 67
150 G: bueno↓// ¿voy para la cocinaa↑ yy [voy mirando la neveraa?/
a veh qué hay→ (()) =]
151 M: [¡venga! (())]
152 G: = **¿vale?** §
153 M: § perfecto↓/ voy a veh si me ha llama(d)o→/ vale↓

4.2.3 Táctica 16: Movimiento de reformulación

El movimiento de reformulación es otra de las tácticas más usadas en las conversaciones analizadas de nuestro corpus, representando el 11,2% del total; llega a usarse hasta en 56 ocasiones. Esta táctica se utiliza para matizar o corregir el acto anterior, o a veces para cambiar de tópico cuando disminuyen los conflictos o desacuerdos.

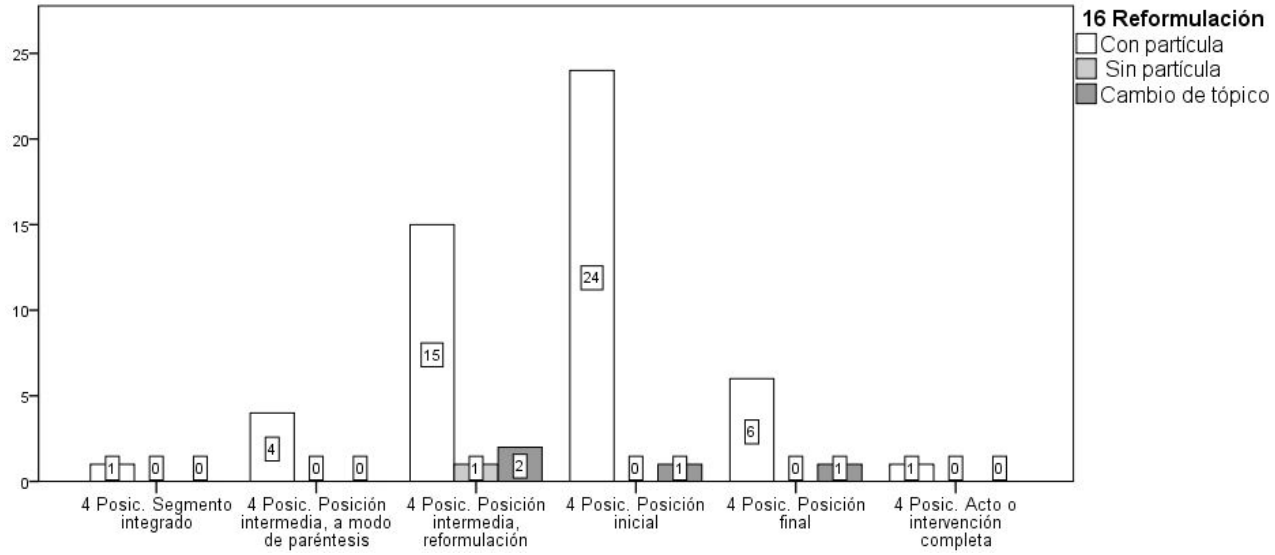
Dentro de esta variable se encuentran subcategorías, dado que los movimientos de reformulación se pueden efectuar con o sin partícula y pueden causar un cambio de tópico o no. En el corpus, su uso más frecuente es a través de partículas; de hecho, se encuentran en 51 casos de los 56 totales. Entre estas partículas destacan *pues*, *bueno*, *en fin* y *a* ver, así como la combinación de *pues bueno* o *pero bueno*. En la Tabla 5 se muestra el análisis detallado de la frecuencia y porcentaje de aparición de cada una de las subvariables.

Tabla 5. *Frecuencia y porcentaje de aparición de las subvariables de reformulación*

16 Reformulación		
	Frecuencia	Porcentaje
Con partícula	51	10,2
Sin partícula	1	0,2
Cambio de tópico	4	0,8
Total	56	11,2

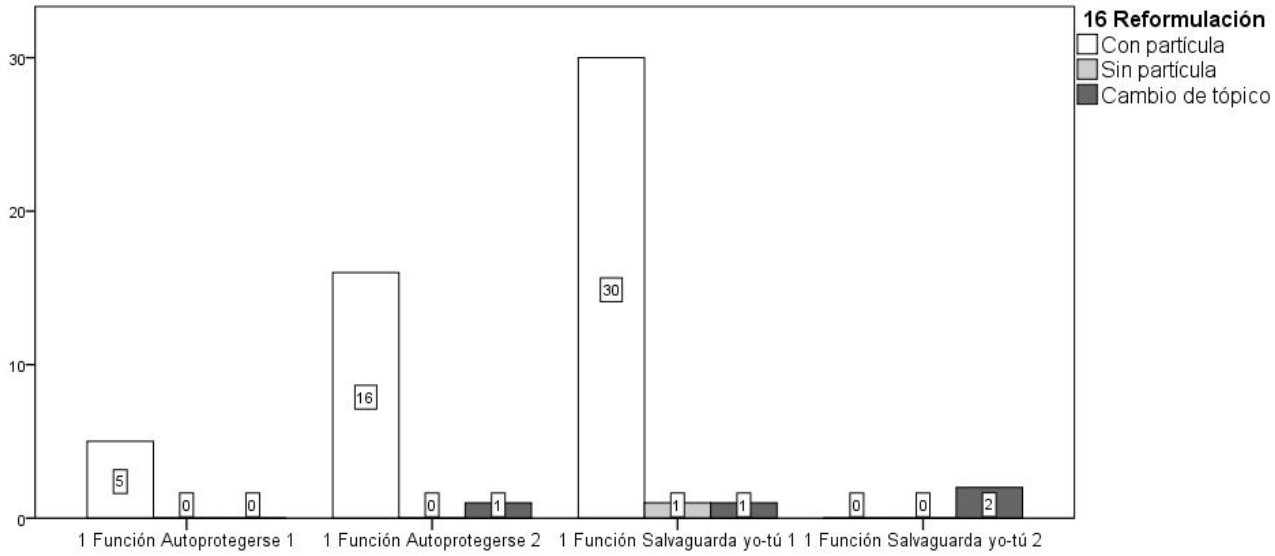
Los movimientos de reformulación aparecen en 24 ocasiones en posición inicial, como se ve en el ejemplo (13). También se encuentran otras 15 ocasiones en posición intermedia, como en el ejemplo (14). El Gráfico 12 muestra en detalle el análisis de las diferentes subvariables en función de la posición que ocupan en la intervención.

Gráfico 12. *Posición en la que aparece la reformulación*



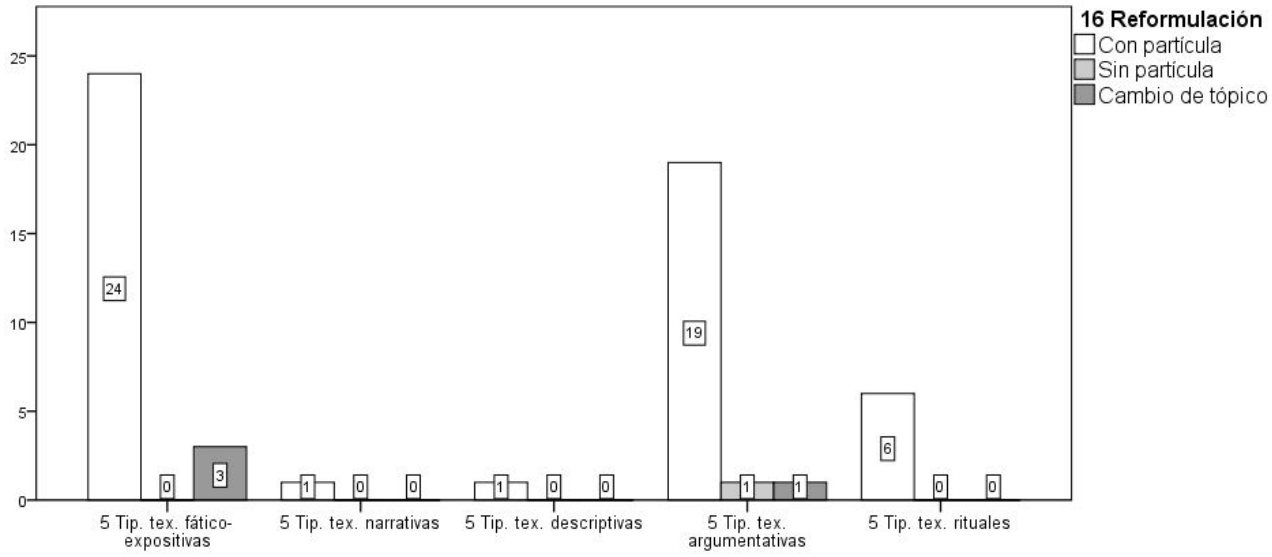
En cuanto a la función que desempeña la reformulación, se observa en el Gráfico 13 que destacan tres: la salvaguarda del yo-tú se usa más de la mitad de las veces, en calidad de prevención de amenazas; en segundo lugar se observa la función de la protección de la propia imagen, seguida de la autoprotección por lo dicho sin que medie el interés por la imagen. La prevención de amenazas se usa en 32 ocasiones, como en los ejemplos (13) y (14), frente a las 17 de la autoprotección.

Gráfico 13. *Función que desempeña la reformulación*



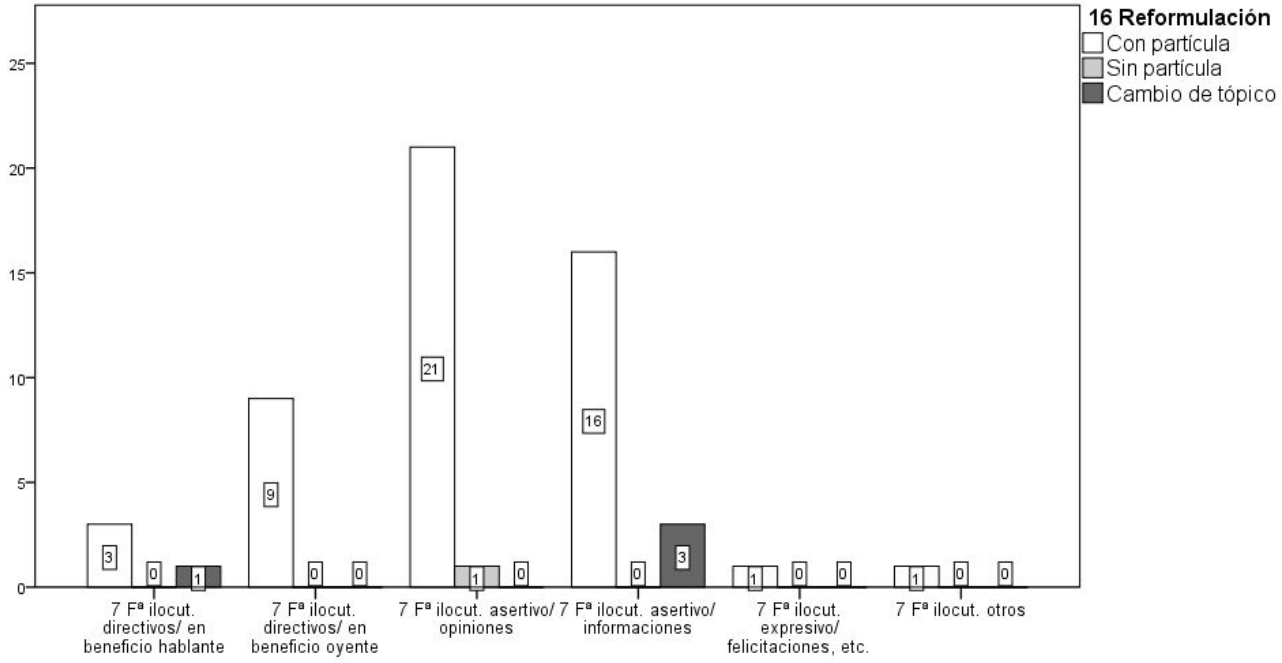
Por lo que respecta a la tipología textual, la más frecuente es la fática, que aparece en 24 ocasiones. También aparece en otras 19 ocasiones la argumentativa, como en el ejemplo (14). Por último, cabe mencionar que se usa en 6 ocasiones la reformulación en rituales de apertura y clausura de conversaciones. En el Gráfico 14 se puede ver el análisis detallado de la frecuencia de aparición de las distintas tipologías textuales.

Gráfico 14. *Tipología textual en que aparece la reformulación*



Los actos de habla en donde se utilizan movimientos de reformulación en el corpus son mucho más variados que el resto de factores analizados, tal y como se puede comprobar en el Gráfico 15, en el que se muestra la frecuencia de aparición de la fuerza ilocutiva de los distintos tipos de actos de habla. Destacan los actos asertivos de opinión, que aparecen en 21 ocasiones, y en el ejemplo (14) se puede ver una muestra. Seguidamente, se han encontrado los actos de habla asertivos en los que se ofrece información, como en el ejemplo (13); hallamos un total de 16 reformulaciones con partícula y 3 cambios de tópico en este tipo de actos de habla.

Gráfico 15. *Fuerza ilocutiva de la reformulación*



En el siguiente ejemplo (13) N anuncia que se marcha y lo hace mediante tácticas ritualizadas españolas: lítotes, apelativos y un reformulador para introducir que cambia de tema para anunciarlo, así como el uso del futuro por el presente: *me voy a ir yendo*. Así intenta proteger su propia imagen y la de sus interlocutoras por interrumpir el discurso y anunciar el fin de la discusión.

Ejemplo (13). Conversación 1, página 38

422 I: la bronca se la echó a mih padreh/ y mi madre se quedó diciendoo *pero güeno ¿uhteh que me v'a decih a mí↑?/ ¿que bautizo a m'hijaa a loh ocho añoh en veh dee cuando nace?/* poh ya'(es)htá (3»)

423 N: **poh bueno** señorah/ yoo me voy aa ih yendo/// ¿tú que vah (a) haseh?

424 Z: pueh yo me quedaré aquí también/ que tengo q(ue)'haceh cosaah yy→

425 I: vamoh a empezaah el trabaho ¿no?

En el ejemplo (14) Z comienza su intervención mostrando su opinión contraria a la de N sobre la libertad en la corrección del habla en todos los ámbitos, pero atenúa su afirmación para proteger la imagen de su interlocutor mediante varias tácticas: comienza con el verbo *creer*, usa dos tipos de impersonalizaciones (con el *tú* y con *uno*), reformula mediante el *pero bueno* y utiliza el recurso de la concesión con el verbo depender para decir que la libertad está algo limitada pero no siempre. Además, utiliza el recurso de la risa para minimizar el efecto de sus palabras y no amenazar la imagen de su interlocutor.

Ejemplo (14). Conversación 1, páginas 31 y 32

285 I: [la norma] eh qu'eh pa(ra) lo que sirve/ pa(ra) tenehnooh ahí AGARRA(D)OH y controla(d)oh

286 N: pero vamoh tendremoh que hablah comoo se tiene qu'hablah ¿no? (RISAS)

287 I: (RISAS)

288 N: no vah (a) hablah ahí como tú quierah↑

289 Z: yo creo que no ¿eh?/ eso no eh así/ ehcribih sí peroo a la(ho)ra d'hablah// eso eh que depende porque si tú (e)htá en tu pueblo ahí con tu familia pueeh→ ¿porque tieneh que hablah como le hablaríaah a lo mejoh a una persona quee→ a un profesoh por ejemplo?/ (en)tonceh quee ya comoo la norma dice que tieneh qu'hablah tal ¿ya con tu familia tieneh qu'hablah d'esa manera también↑?/ ¿tieneh qu'hablah utilizando ciertoh recursoh/ ciertah cosah pa'htá al niveh? / pueh yo no veo qu'eso se'así // **pero bueno** (RISAS) eso cada uno tiene su opinión

290 N: hombre yo creo que sí/ que sería lo suyo eeh hablah en condisioneh porque sino d'aquí a tresientoh añoh no noh vamoh a entendeh// pero güeno (RISAS)

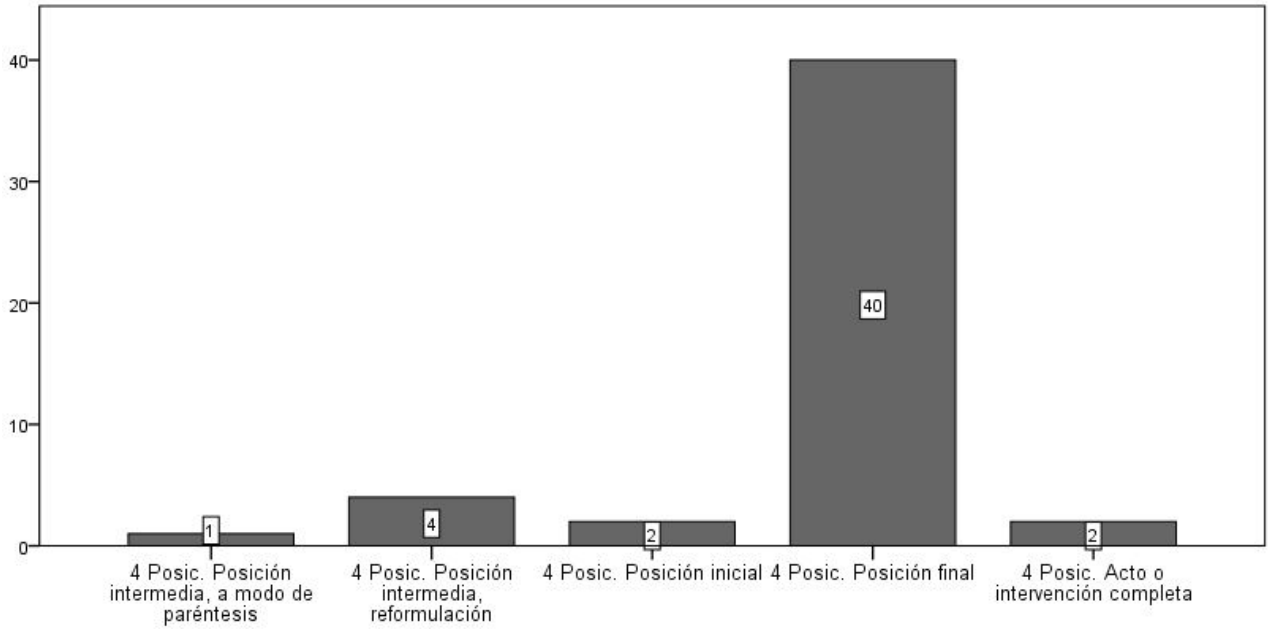
291 I: (RISAS) hay que dejah quee el lenguaje evolucione como tenga que seh y ya'htá

4.2.4 Táctica 13: Elipsis de la conclusión, estructuras suspendidas o estructuras truncadas

La elipsis de la conclusión o la estructura suspendida es una de las tácticas atenuadoras más usadas en el corpus. Aparece en 49 ocasiones, lo que representa un 9,8% del total de las tácticas analizadas. Esta táctica se usa para evitar concluir la intervención o dejarla truncada y, por tanto, atenuarla.

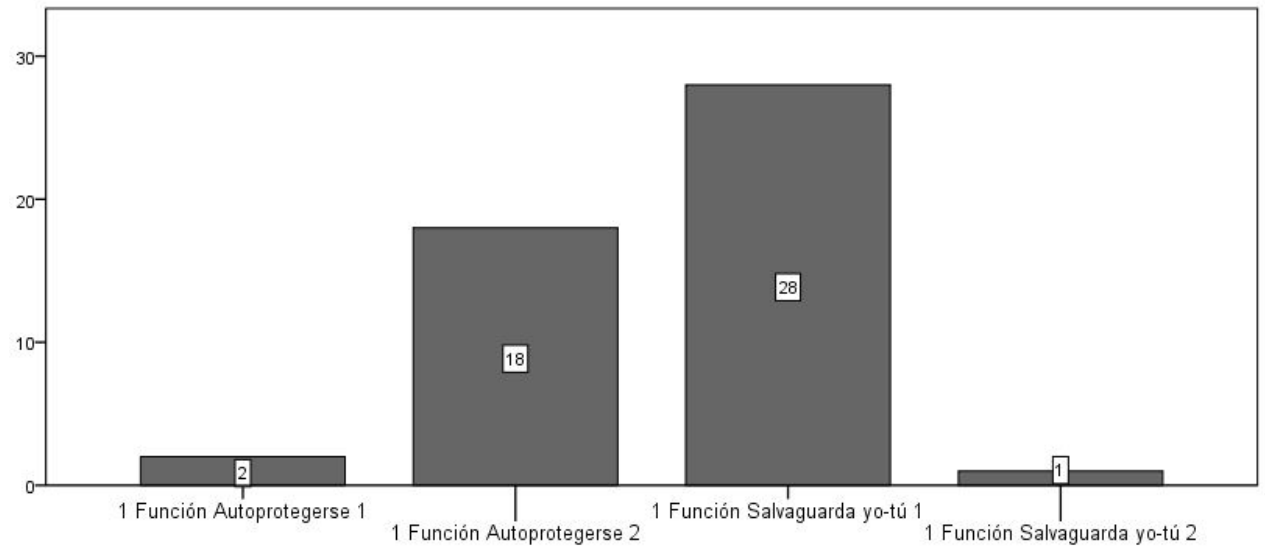
Tal y como se puede apreciar en el Gráfico 16, donde se muestra la frecuencia de la posición en la que aparece esta táctica, la posición más frecuente es al final de la intervención de los interlocutores, como se ve en los ejemplos (15) y (16).

Gráfico 16. *Posición de la elipsis de la conclusión*



En cuanto a la función, se repiten las dos mayoritarias de las tácticas analizadas anteriormente, es decir, la salvaguarda del yo-tú y de las posibles amenazas a las imágenes (prevención y la protección de la propia imagen). La primera aparece en 28 ocasiones, como en el ejemplo (15), y la segunda en 18 ocasiones, como en el ejemplo (16). En el Gráfico 17 se observan los resultados de este análisis.

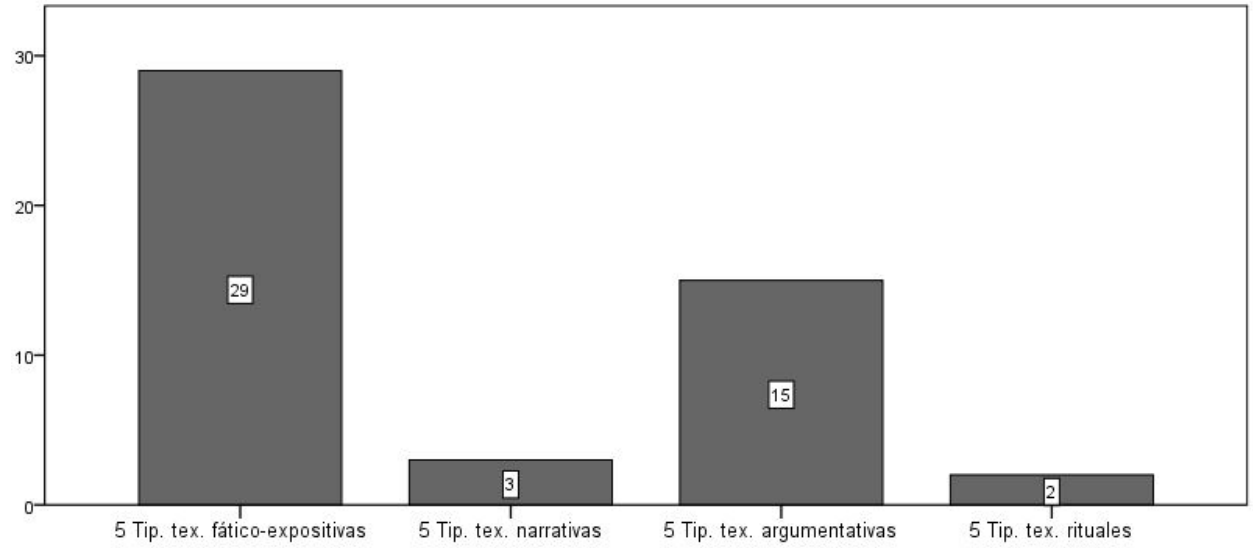
Gráfico 17. *Función que desempeña la elipsis de la conclusión*



En cuanto a la tipología textual, se observa en el Gráfico 18 que la tipología fática aparece en 29 ocasiones, como se puede ver en el ejemplo (15). También se encuentra frecuentemente la tipología argumentativa, que aparece en otras 15 ocasiones, como se

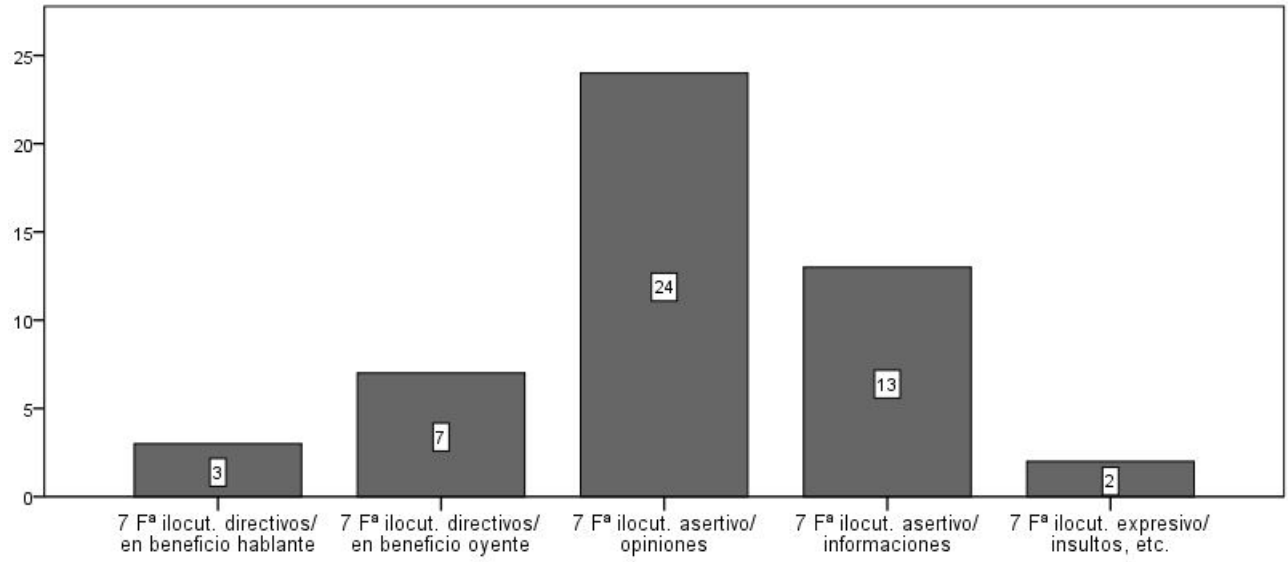
ve en el ejemplo (16). Solamente en contadas ocasiones aparece la tipología narrativa o rituales conversacionales.

Gráfico 18. *Tipología textual en que se inserta la elipsis de la conclusión*



Por último cabe comentar la fuerza ilocutiva. En esta ocasión es mucho más variada que en el resto: destacan los actos de habla asertivos de expresión de opiniones, que se encuentran en 24 ocasiones como en del ejemplo (16). También hay varios ejemplos de descripciones de la realidad o informaciones, concretamente 13 casos, y se ofrece una muestra en el ejemplo (15). Solamente en tres ocasiones se encuentra esta táctica en actos directivos en beneficio del hablante y en otras dos en actos expresivos de insultos. En el Gráfico 19 se muestra el análisis de la frecuencia de aparición de esta táctica en los diferentes actos de habla.

Gráfico 19. *Fuerza ilocutiva de la elipsis de la conclusión*



En el ejemplo (15), Z se excusa por no unirse a su interlocutor, que se está marchando, y se justifica para atenuar el acto. Para ello emplea una entonación suspendida y omite la conclusión. Busca así preservar la relación con N.

Ejemplo (15). Conversación 1, página 38

422 I: la bronca se la echó a mih padreh/ y mi madre se quedó diciendoo *pero güeno ¿uhteh que me v'a decih a mí↑?/ ¿que bautizo a m'hijaa a loh ocho añoh en veh dee cuando nace?*/ poh ya'(es)htá (3»)

423 N: poh bueno señorah/ yoo me voy aa ih yendo/// ¿tú que vah (a) haseh?

424 Z: pueh yo me quedaré aquí también/ que tengo q(ue)'haceh **cosaah yy**→

425 I: vamoh a empezaah el trabaho ¿no?

426 Z: sí

427 N: ¿qué sí?/ ¿qué vamoh a (ha)seh el trabaho?

En (16) los interlocutores están hablando del mal comportamiento de algunos compañeros Erasmus durante las clases, y B afirma que los chistes con poca gracia que hace el profesor no justifican la actitud de los alumnos, pero atenúa esta opinión para autoprotegerse. La atenuación se efectúa mediante una reformulación, el difusor *tampoco* y la elipsis de la conclusión.

Ejemplo (16). Conversación 2, página 43

33 B: = cosah por el estilo/ así↓ [que =]

34 A: [ujum↑]

35 B: = tampoco quiero decir/ que en comparación con lo que hay– con la tónica general de la clase→

36 A: en fin/ eso eeh/ cuestione(s) dee educación↓

37 B: pero vamos/ [**que tampoco=**]

38 C: [pero tampoco es normaal→]

39 B: = noo/ y no le puedeh echar la culpa que sean erasmu(s)↓/ yo he tení(d)o erahmu(s) muy majo(s) en mi clase§

4.2.5 Táctica 7: Empleo de verbos, construcciones verbales, así como de partículas discursivas que expresan fingimiento de incertidumbre, de incompetencia o de ignorancia

Esta táctica aparece en 39 casos en el corpus y se divide en varias subcategorías: uso de verbos, de partículas discursivas y de construcciones verbales. Se observa un uso más equilibrado entre ellas con respecto al resto de tácticas analizadas previamente, siendo los verbos la forma más usada, con un total de 17 casos: destaca *no sé* dentro de esta subcategoría. Las construcciones verbales también se usan con frecuencia (14 veces) y se encuentra sobre todo la construcción *yo qué sé*. También se utilizan en 8 ocasiones las partículas discursivas, entre las que destacan *a lo mejor, seguramente, lo mismo*. Esta táctica se utiliza para fingir ignorancia en las propias intervenciones y así minorar la fuerza del significado que expresan. En la Tabla 6 se puede ver el desglose de aparición de las distintas subvariables.

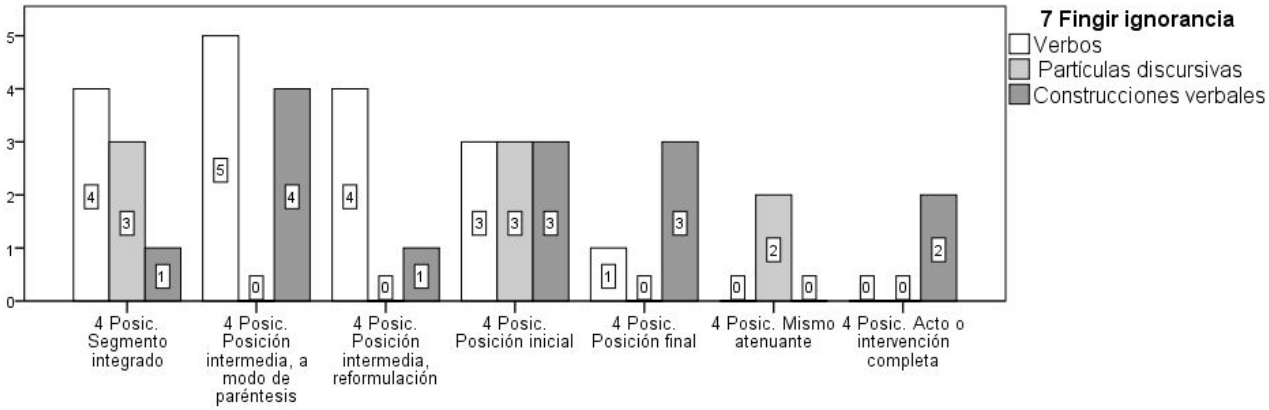
Tabla 6. *Frecuencia y porcentaje de aparición de las subvariables del fingimiento de ignorancia*

7 Fingir ignorancia		
	Frecuencia	Porcentaje

Verbos	17	3,4
Partículas discursivas	8	1,6
Construcciones verbales	14	2,8
Total	39	7,8

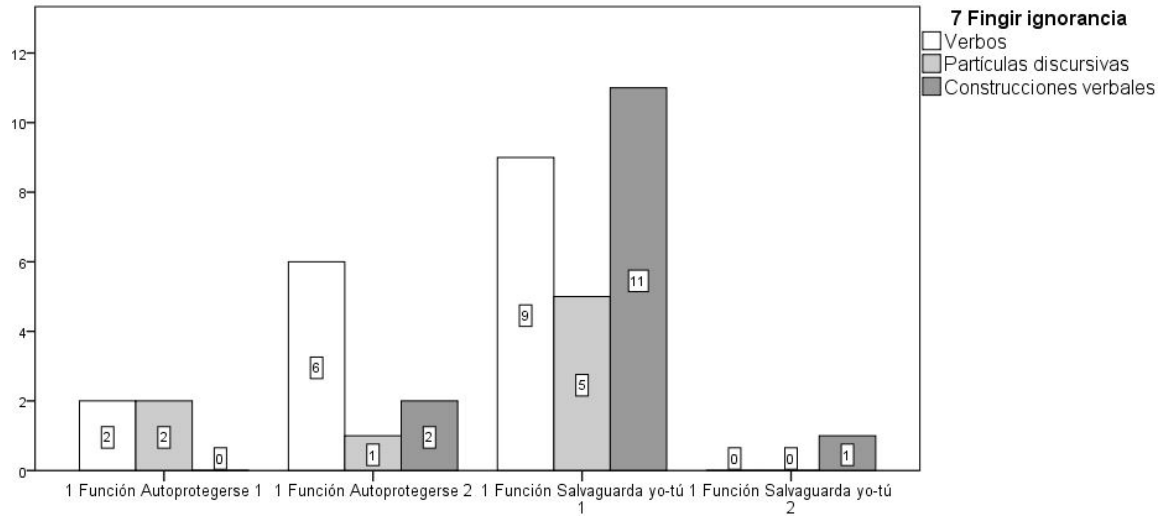
Si se compara la posición en que aparece esta táctica con respecto a la posición de las otras tácticas previamente analizadas, se observa que existe una variedad mucho mayor de posiciones. La posición inicial es la más habitual para esta táctica, con 9 casos, como en el ejemplo (17), junto con la posición intermedia a modo de paréntesis, como en el ejemplo (18). También se hallaron 8 casos en los que la táctica aparecía como segmento integrado. En el gráfico 20 se muestra la frecuencia de la posición en la que aparecen las diferentes subvariables.

Gráfico 20. *Posición del fingimiento de ignorancia*



En cuanto a la función, que se muestra de forma detallada en el Gráfico 21, destaca por encima de todo la salvaguarda del yo-tú y la prevención de posibles amenazas a la imagen del otro. Se ha encontrado esta táctica con esta función en 25 ocasiones, como en el ejemplo (17). También destaca la función de protección de la propia imagen, aunque muy por detrás de la anterior, con 9 casos, y ofrecemos el ejemplo (18) como muestra.

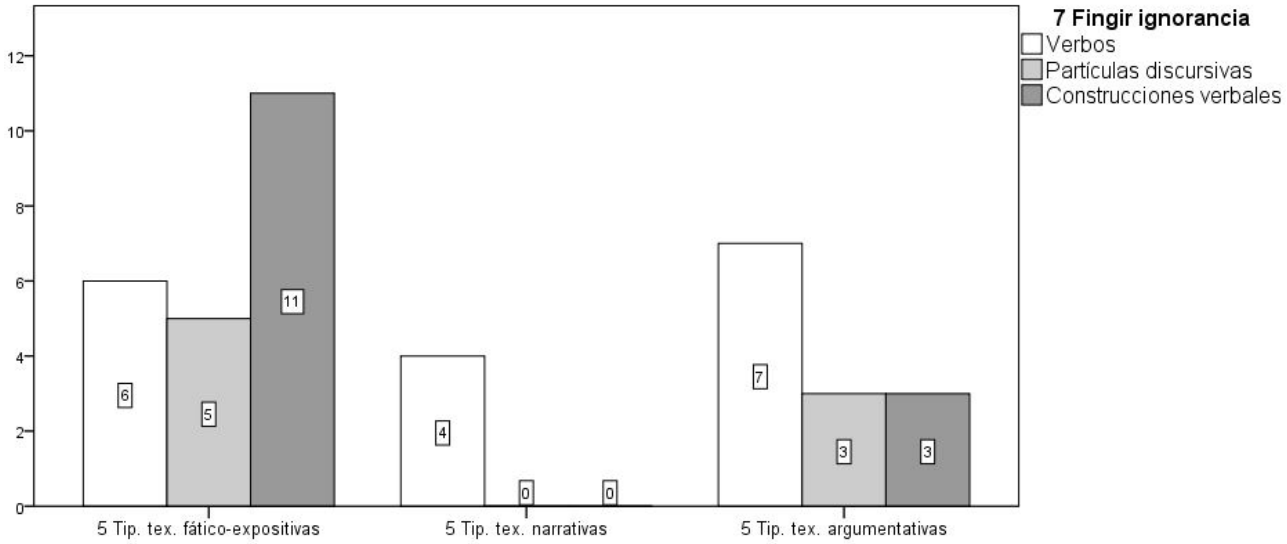
Gráfico 21. *Función que desempeña el fingimiento de ignorancia*



En el Gráfico 22 se muestra el análisis de la tipología textual relacionada con esta táctica, y se observa que la más frecuente es la fática, que aparece en 22 ocasiones de las 39

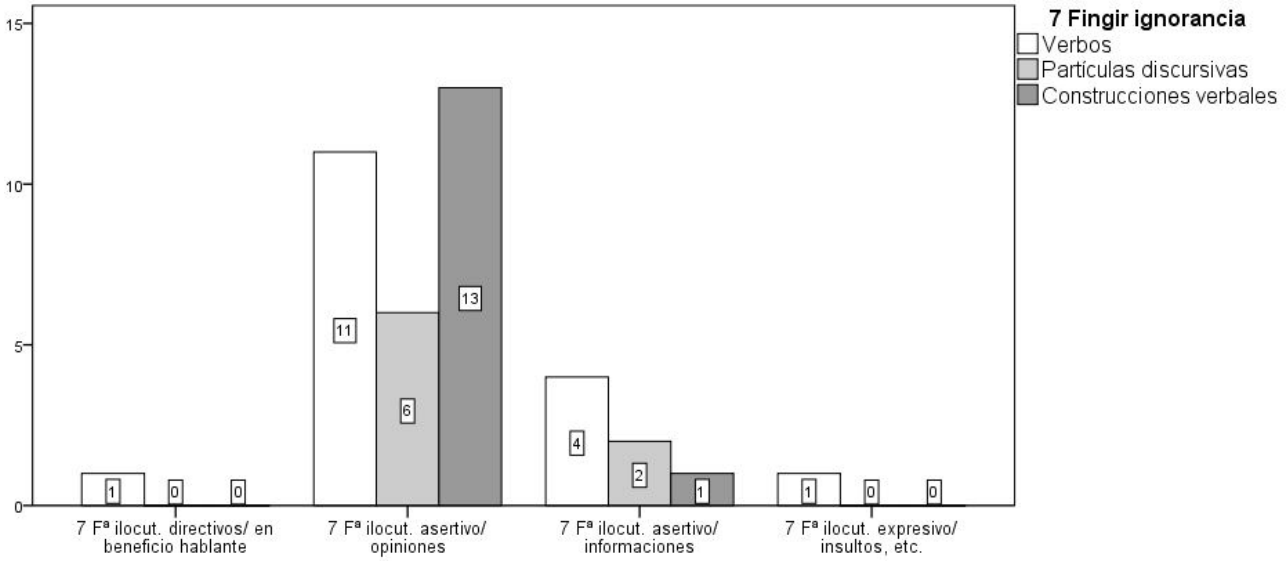
totales, como en el ejemplo (18). Le sigue la tipología argumentativa con 13 apariciones, como en el ejemplo (17).

Gráfico 22. *Tipología textual en que aparecen las subvariables del fingimiento de ignorancia*



Por último, esta táctica se utiliza mayoritariamente en actos de habla asertivos para ofrecer opiniones. Se hallan 30 ejemplos de este tipo y se muestra uno en (17). También aparecen en 7 actos de habla asertivos para dar informaciones o describir el estado de la realidad, como en el ejemplo (18). En el Gráfico 23 se muestra con detalle la frecuencia de aparición de cada tipo de acto de habla relacionado con las distintas subvariables de esta táctica.

Gráfico 23. *Fuerza ilocutiva del fingimiento de ignorancia*



En el ejemplo (17), B discrepa de la opinión de A sobre los Erasmus, y opina que no son maleducados como dice, dado que los que él ha conocido no eran así, pero atenúa su opinión mediante un *no sé*, el difusor significativo *tampoco* y la elipsis de la conclusión, para proteger la imagen de su interlocutora y salvaguardar la relación entre ambos.

Ejemplo (17). Conversación 2, páginas 43 y 44

51 A: y ve(s)/ el profesor– el alumno preguntando así/ y el profesor contestando/ tratándole de uste(d)§
52 C: § pero porque el profesor e(s) educa(d)o§
53 A: § ¡claro!/ y el alumno noo((a eso es donde voy/ ahí es donde voy)) (RISAS)/ en fin↓
54 B: **no sé**/ yo loh erahmu(s) que he tenido tampocoo=
55 C: pero a lo mejor eh porque no saben la diferencia/ ¿eh↑?

En (18), G está explicando la película que quiere ir a ver al cine pero le da un poco de vergüenza o siente que su imagen podría verse amenazada si a su interlocutora no le gusta el mismo tipo de películas. Por ello, G atenúa su mensaje mediante el marcador de contacto y la oración de fingimiento de incertidumbre.

Ejemplo (18). Conversación 4, página 65

105 M: (()) que noh tenemoh que dehpedir anteh de lah vacacioneh§
106 G: § sí§
107 M: § por cierto/ me dijihte que había una película en el cinee/ que te gustaba↑§
108 G: § ¡AAY SÍ!/ eeh– eh que no me acuerdo como se llama/ eeh→ mmm ehta de doh hermanoh→ mmm– que uno se va a la guerra/ luego vuelve/ mm eeh– **yo que sé**↓/ MUUY americana ¿no?/ la anuncian mucho en la tele pero→ me ha llama(d)o la atención↓// [tan– tanto =]
109 M: [podemos ir a verla↓]

4.2.6 Táctica 20: Uso de formas de tratamiento y de fórmulas apelativas convencionalizadas

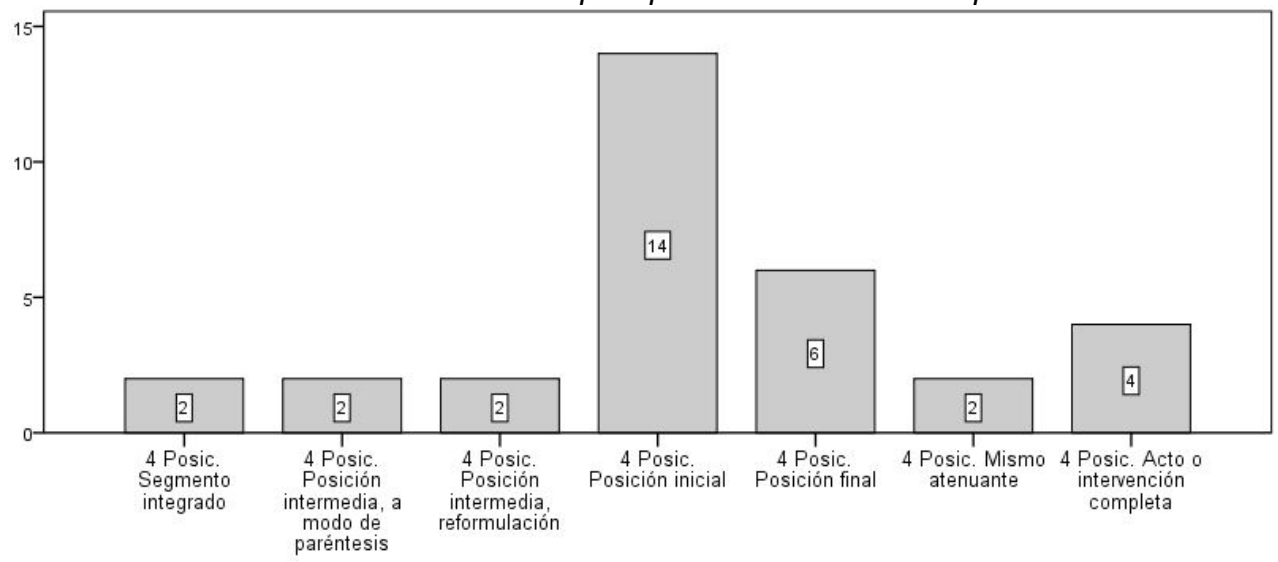
Las fórmulas apelativas conforman una táctica muy usada en las conversaciones analizadas. Estas fórmulas tratan de mostrar acercamiento hacia el otro para minimizar la posible amenaza y/o buscar el consenso en caso de desacuerdo. Destacan los apelativos *hombre* y *tío/a*, aunque también se ha observado la aparición del nombre de los interlocutores a modo de apelativo. A pesar de que la ficha metodológica mostrara distintas subvariables para esta táctica (formas de tratamiento y fórmulas apelativas convencionalizadas), en nuestro corpus, el 100% de las veces que ha aparecido esta táctica se han utilizado fórmulas apelativas, es decir, en 32 ocasiones (6,4% del total), tal y como se muestra en la Tabla 7.

Tabla 7. *Frecuencia y porcentaje de aparición de las subvariables de las fórmulas de tratamiento y apelación*

20 Fórmulas de tratamiento/apelación		
	Frecuencia	Porcentaje
Formas de tratamiento	0	0
Fórmulas apelativas convencionalizadas	32	6,4
Total	32	6,4

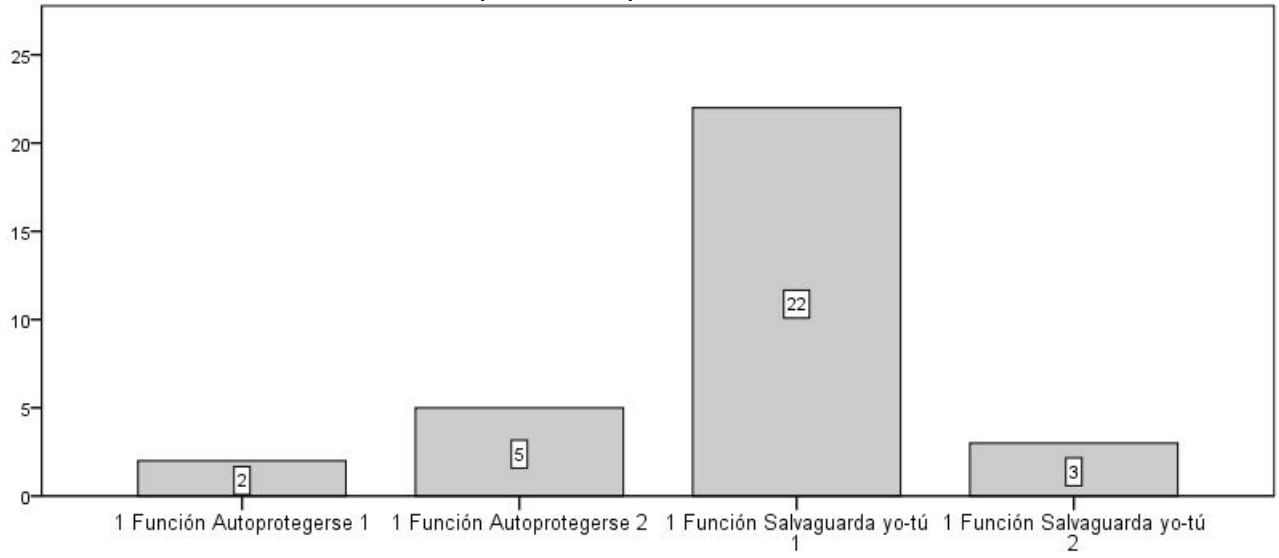
En cuanto a la posición en la que suelen aparecer, destaca la inicial; se encuentra esta táctica en posición inicial en 14 ocasiones, como en el ejemplo (19), También se han hallado 6 ejemplos en posición final, como en (20), y otros 4 como intervención completa. En el Gráfico 24 se muestra el análisis de la frecuencia de aparición de esta táctica relacionada con su posición en la intervención.

Gráfico 24. *Posición en la que aparecen las fórmulas apelativas*



En el Gráfico 25 se muestra la función que desempeña esta táctica y la frecuencia de aparición de cada tipo de función. La función para la que suelen usarse la mayor parte de las veces es la salvaguarda del yo-tú y la prevención de amenazas a la imagen del otro; de hecho, se ha hallado en 22 de las 32 ocasiones. Se muestra esta función en los ejemplos (19) y (20).

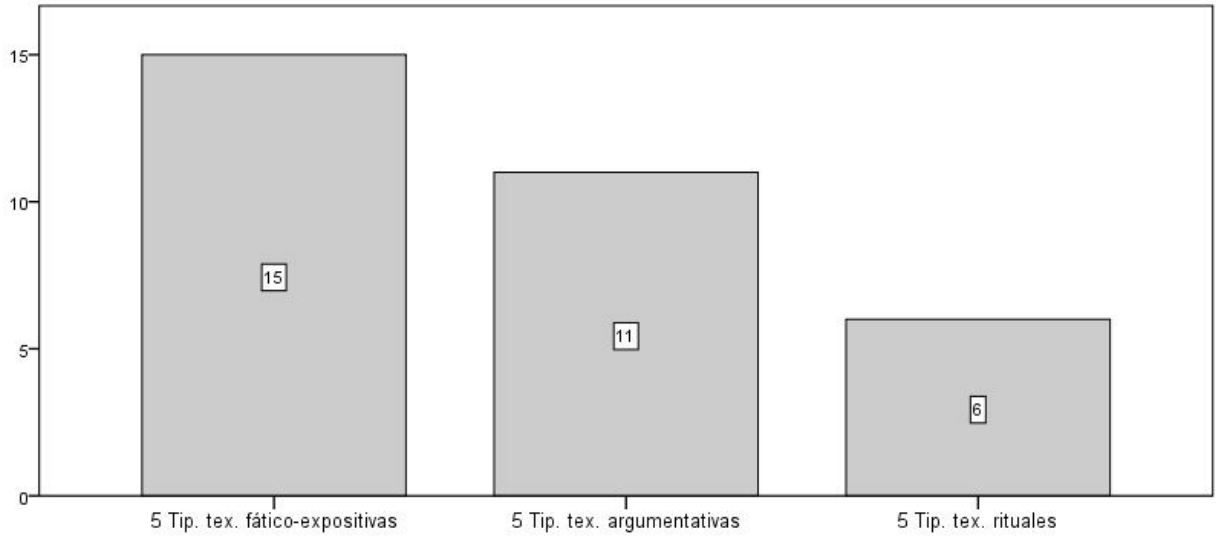
Gráfico 25. *Función que desempeñan las fórmulas de tratamiento*



En cuanto a la tipología textual, las fórmulas apelativas aparecen como atenuantes en intervenciones fáticas en 15 ocasiones. También aparecen en argumentativas en otras 11, como en el ejemplo (19), y en menor medida, solo en 6 ocasiones, en intervenciones

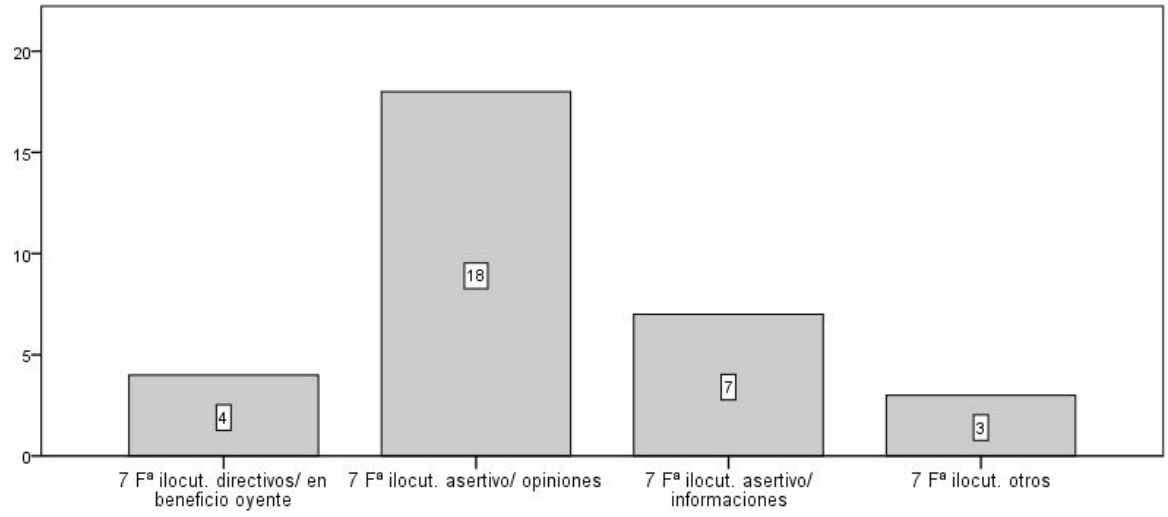
rituales de apertura o cierre de conversaciones, como se puede ver en el ejemplo (20). Toda esta información se encuentra recogida en el Gráfico 26.

Gráfico 26. *Tipología textual en que aparecen las fórmulas de tratamiento*



Los actos de habla más frecuentes en el uso de esta táctica son los asertivos en los que se da la opinión; se han hallado 18 casos como en (19). También aparecen esta táctica utilizada en 7 ocasiones en otros actos de habla en los que se describe la realidad o simplemente se habla de ella, como se observa en el ejemplo (20). Esta información se muestra de forma más detallada en el Gráfico 27, donde se representa la frecuencia de aparición de la fuerza ilocutiva de los actos de habla en los que se insertan las fórmulas apelativas atenuadoras.

Gráfico 27. *Fuerza ilocutiva de las fórmulas de tratamiento*



En el ejemplo (19), los interlocutores están hablando sobre si es necesario o no escribir correctamente en todas las situaciones comunicativas: N apoya la corrección siempre, mientras que I y Z se muestran algo más transigentes. En este fragmento N rectifica su tajante intervención, y aunque se mantiene en su postura rígida contra la incorrección en la escritura, lo va atenuando mediante una concesión, el apelativo *hombre*, la construcción verbal *no sé* y el minimizador *un poco*. Busca así el acuerdo con sus interlocutoras.

Ejemplo (19). Conversación 1, página 31

279 N: = claro hay que lle– seguih una norma y unaah– unoh patroneh// si no la hente se dehvía/// si tú dejah (a) la gente que vaya hasiendo lo que quiera→// eso noo/ eso eh una locura↑
280 Z: aquí mano dura ¿no?
281 N: aquí mano dura§
282 I: § mano dura/ mano de hierro
283 Z: (RISAS)
284 N: **hombre** ma− mano dura no/ peroo no sé/ un poco dee– unoh ehtándareh y unoh [patroneh]
285 I: [la norma] eh qu'eh pa(ra) lo que sirve/ pa(ra) tenehnooh ahí AGARRA(D)OH y controla(d)oh
286 N: pero vamoh tendremoh que hablah comoo se tiene qu'hablah ¿no? (RISAS)

En (20), A anuncia que se va, y con ello interrumpe la conversación sobre la partida que acaban de jugar al FIFA. Atenúa su intervención con el apelativo *tío* para autoprotegerse y salvaguardar el yo-tú, puesto que reduce el impacto que tiene su mensaje. Aunque el apelativo se encuentra en posición intermedia, puede considerarse también que se trata de una posición final, porque se sitúa después del mensaje que pretende atenuar.

Ejemplo (20). Conversación 5, página 82

307 A: pos mira la que he tení(d)o yo AHÍ↑
308 R: nada tío Alejandro/ otro día será Alejandro
309 A: me voy ya **tío**↓/ venga/ nos vemos
310 R: venga tío↓/ ¡cuídate!
311 A: ¡hasta la vista!

4.2.7 Táctica 21: Empleo de elementos prosódicos, paralingüísticos o textuales

En cuanto a la táctica del empleo de elementos prosódicos y paralingüísticos, destaca por encima de todo la risa. Esta táctica trata de restar fuerza al mensaje y aparece en 31 ocasiones, lo que representa un 6,2% del total. Como se observa en la Tabla 8, los recursos prosódicos, entre los que suelen destacar la entonación circunfleja o la disminución de la velocidad de habla, se utilizan en un 2,2% de las ocasiones y las risas en un 4%.

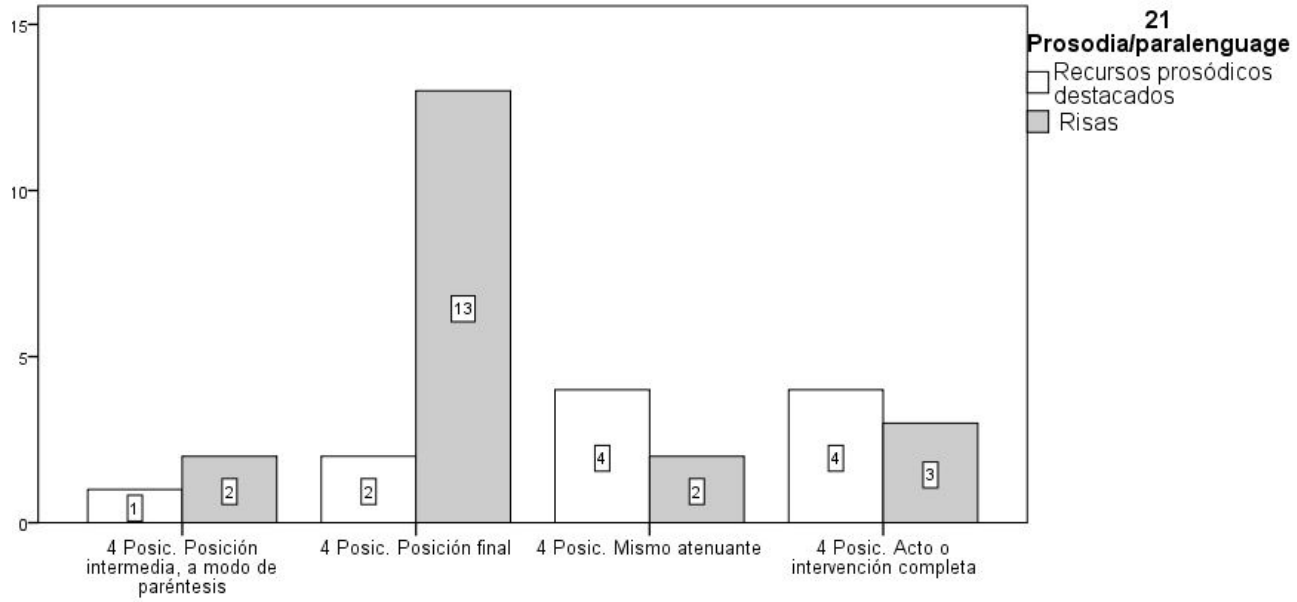
Tabla 8. *Frecuencia y porcentaje de aparición de las subvariables de los elementos prosódicos y paralenguaje*

21 Prosodia/paralenguaje		
	Frecuencia	Porcentaje
Recursos prosódicos destacados	11	2,2
Risas	20	4,0
Elementos gestuales	0	0
Total	31	6,2

En el Gráfico 28 se muestra el análisis de la posición relacionada con esta táctica, que suele aparecer en posición final (de las 31 veces en que se utiliza, 15 se hace en esta posición), como en el ejemplo (21). También se utiliza de forma repetida en una misma

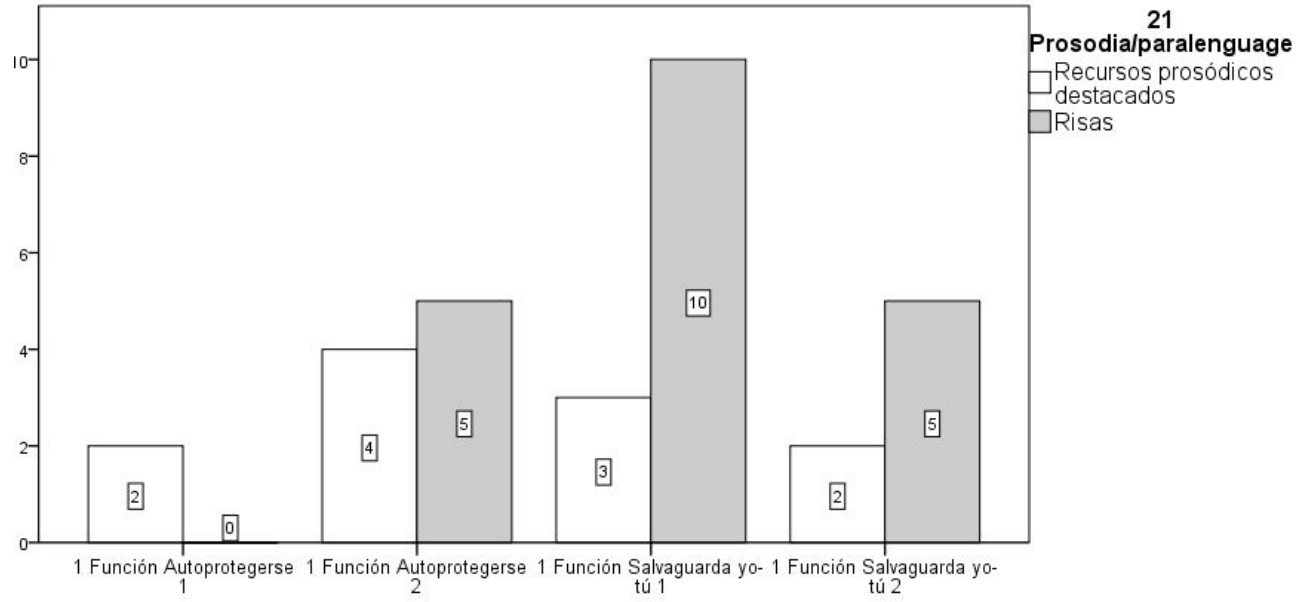
intervención en 6 ocasiones. Asimismo, aparece en 7 ocasiones como intervención completa, es decir, que en 3 ocasiones la risa conforma el mensaje total o todo el comentario se realiza entre risas. Se muestra un ejemplo de esta posición en (22).

Gráfico 28. *Posición de los elementos prosódicos y el paralenguaje*



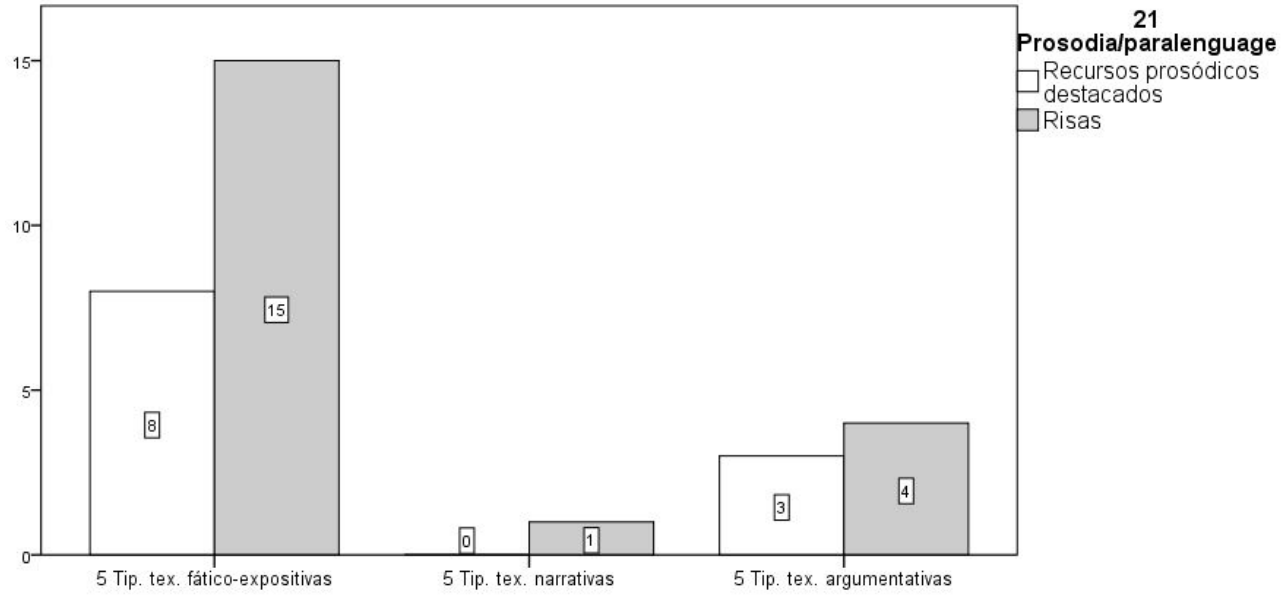
En cuanto a la función, puede verse en el Gráfico 29 que se recurre mayoritariamente a la salvaguarda del yo-tú, concretamente en 13 ocasiones, para prevenir amenazas a la imagen del otro, como en el ejemplo (21). También se utilizan elementos prosódicos y el paralenguaje para intentar reparar la imagen una vez se ha efectuado la amenaza. Esta función se observa en 7 ocasiones, siempre con la intención de salvaguardar el yo-tú, como en el ejemplo (22). Asimismo, se utiliza en 9 ocasiones para proteger la propia imagen.

Gráfico 29. *Función que desempeñan los elementos prosódicos y el paralenguaje*



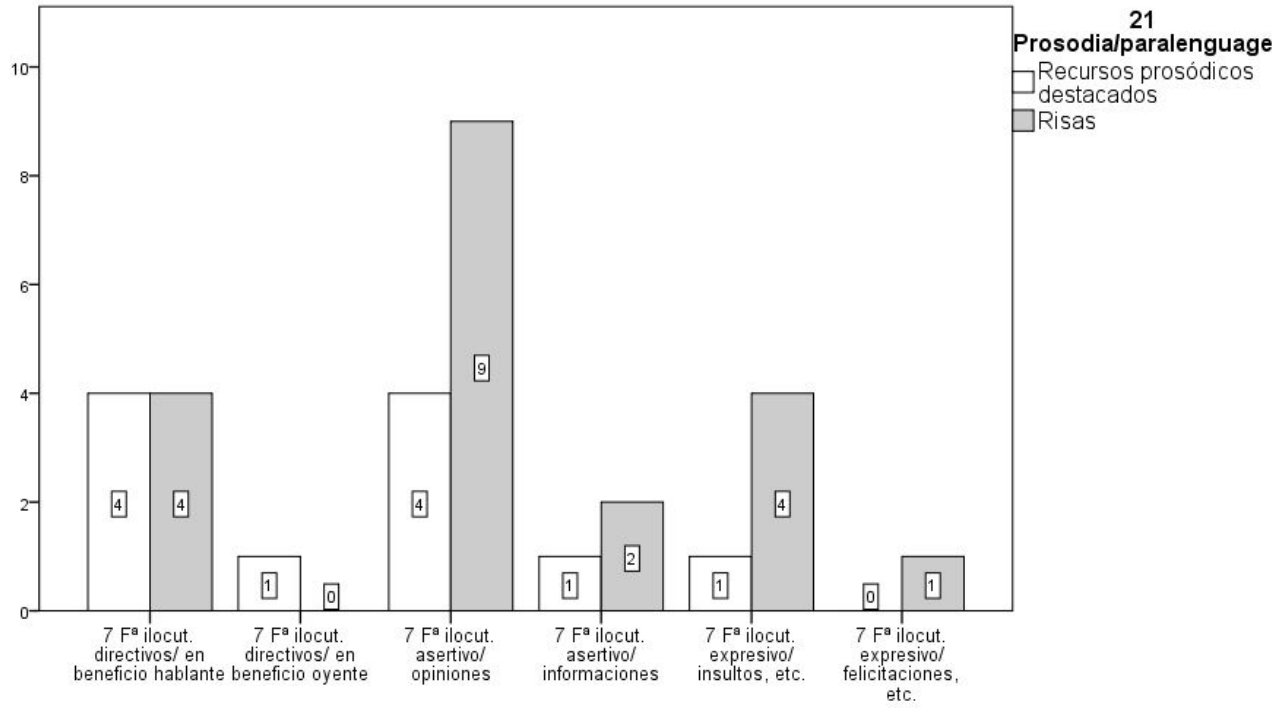
Las intervenciones fáticas son las más frecuentes para esta táctica; se han hallado en 23 ocasiones, como se muestra en el Gráfico 30 y (22) es un ejemplo de ello.

Gráfico 30. *Tipología textual en que se encuentran los elementos prosódicos y el paralenguaje*



Por último, se observa en el Gráfico 31 que se utiliza esta táctica sobre todo para dar opiniones, concretamente en 13 de los 31 casos en que se usa, como en el ejemplo (21). En otras 8 ocasiones también se utiliza en actos de habla en beneficio del hablante, como pueden ser las preguntas o peticiones. Asimismo, cabe destacar que se utiliza en 6 actos de habla expresivos, como en insultos o recriminaciones, coincidiendo con la reparación de la imagen después de la amenaza, como en el ejemplo (22).

Gráfico 31. *Fuerza ilocutiva de los elementos prosódicos y el paralenguaje*



En el ejemplo (21) los interlocutores siguen discutiendo sobre la necesidad de escribir correctamente. En este caso, N intenta convencer y buscar el acuerdo con sus interlocutoras mediante la partícula de control y las risas, así como la concesión inicial y el

uso del futuro en lugar del presente para intentar atenuar su mensaje y así salvaguardar la relación entre ellos.

Ejemplo (21). Conversación 1, páginas 31 y 32

279 N: = claro hay que lle– seguih una norma y unaah– unoh patroneh// si no la hente se dehvía/// si tú dejah (a) la gente que vaya hasiendo lo que quiera→// eso noo/ eso eh una locura↑
280 Z: aquí mano dura ¿no?
281 N: aquí mano dura§
282 I: § mano dura/ mano de hierro
283 Z: (RISAS)
284 N: hombre ma− mano dura no/ peroo no sé/ un poco dee– unoh ehtándareh y unoh [patroneh]
285 I: [la norma] eh qu'eh pa(ra) lo que sirve/ pa(ra) tenehnooh ahí AGARRA(D)OH y controla(d)oh
286 N: pero vamoh tendremoh que hablah comoo se tiene qu'hablah ¿no? **(RISAS)**
287 I: (RISAS)
288 N: no vah (a) hablah ahí como tú quierah↑

En (22), Z se burla de N porque no le gusta la comida china, y dice de forma irónica que tiene miedo de volverse chino por comerla; sin embargo, para atenuar esta burla e intentar reparar la amenaza que acaba de provocar a la imagen de N y a la suya propia, lo dice entre risas.

Ejemplo (22). Conversación 1, página 34

332 N: noo ((yo lo de loh)) chinoh no me guhta ih/ bueno no me guhta ih no porque tenga ná(da) contra loh chinoh↑ (RISAS)
333 Z: (RISAS)
334 I: (RISAS)
335 N: sino poh– (RISAS) sino poh la comida china que no sé/ eh un pocoo rara
336 Z: ¿no te guhta?
337 N: ¡que va!/ yo eh quee yo soy mu(y) de normah mu(y) de mi paíh (RISAS)
338 I: (RISAS)
339 Z: (RISAS) ¿mu(y) de tu paíh? ¿tú paíh cuál eh? oú (RISAS)
340 N: yoo me guhtaa− no sé si habéih vihto un rehtaurante ehte→ ¿el gallego↑?/ hay un gallego ahí yy// si ehtá ¿cómo se llama ehto?/ poor− por ¿¡Arabial?!/ poh la calle Arabial§
341 Z: § uhum
342 N: hay un gallego y u− yy− y una− y un ahturiano/ unoh filetoneh con patatah↑// ¿eso que eh?/ tanto chino ni chino
343 I: (RISAS)
344 Z: (RISAS)
345 N: pero vamoh que cada uno puedee− volvemoh a lo mihmo↑/ cada uno puedee haseh lo que quiera pero quee/ no sé/ manteneh un poco también la norma ¿no? lah raíseeh/ la gahtronomíaa
346 Z: uy uy por comeh comida china/ ten cuidao↑ (RISAS)
347 I: (RISAS)

348 N: (RISAS) hombre yo que sé§
349 **Z:** **§ te vah a volveh chino ahora**[47]
350 I: (RISAS)
351 N: lo mihmoo lo− lo− yo que sé/ lo mihmoo no sé/ dentro de doh añoh ehtáh selebrandoo no sé/ el año del perro

[47] Entre risas

4.2.8 Táctica 14: Impersonalizaciones I

Esta táctica se divide en diferentes subvariables y se usa en un total de 24 ocasiones, lo que significa un 4,8% del total. La subvariable más habitual es el uso de pronombres como *uno* o *nosotros*, mediante los cuales el interlocutor busca apelar al juicio de la mayoría o de otro, con la intención de separarse de su mensaje, como si no fuera él el autor o el único autor del mismo. Lo mismo ocurre con formas verbales impersonales en tercera persona o, en ocasiones en segunda persona del singular. Otras subvariables de la impersonalización incluyen la apelación a la institución o entidad que se representa, y encubrir la opinión propia en la opinión de otras personas. Por último, también se puede generalizar para despersonalizar.

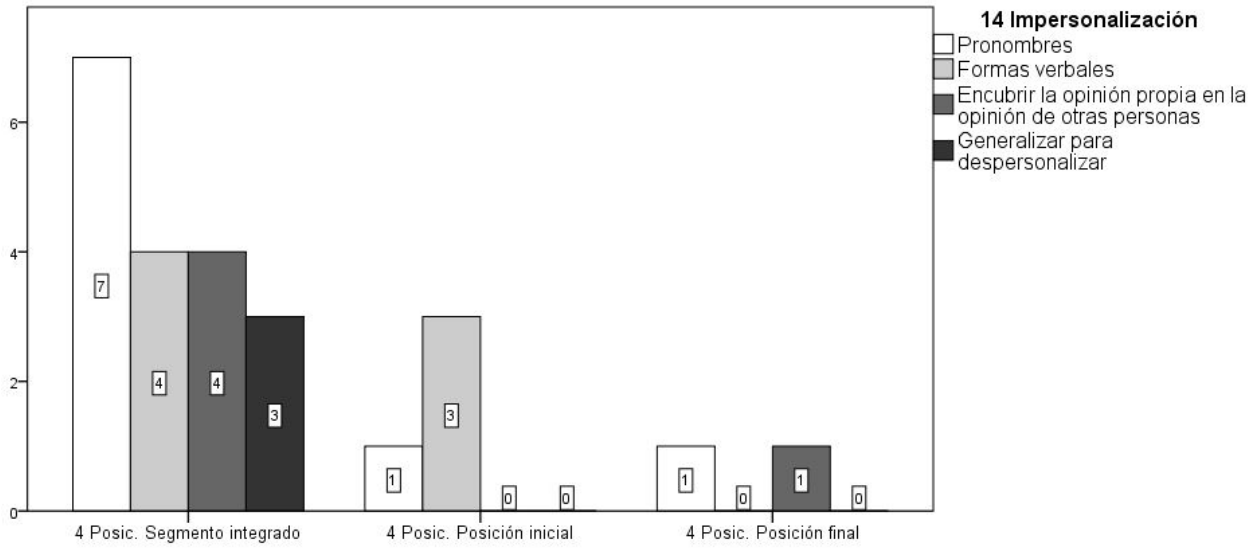
La subvariable más usada, con 9 casos, es el pronombre, sobre todo *uno* y *tú*. Seguidamente, se han hallado 7 casos de formas verbales en tercera persona del plural, y también otros 3 con el sintagma nominal *la gente*, utilizado para generalizar y despersonalizar. En la Tabla 9 se muestra la frecuencia de aparición de cada una de las subvariables de esta táctica.

Tabla 9. *Frecuencia y porcentaje de aparición de las subvariables de la impersonalización*

14 Impersonalización (I)		
	Frecuencia	Porcentaje
Pronombres	9	1,8
Formas verbales	7	1,4
Institución o entidad	0	0
Encubrir la opinión propia en la opinión de otras personas	5	1,0
Generalizar para despersonalizar	3	0,6
Total	24	4,8

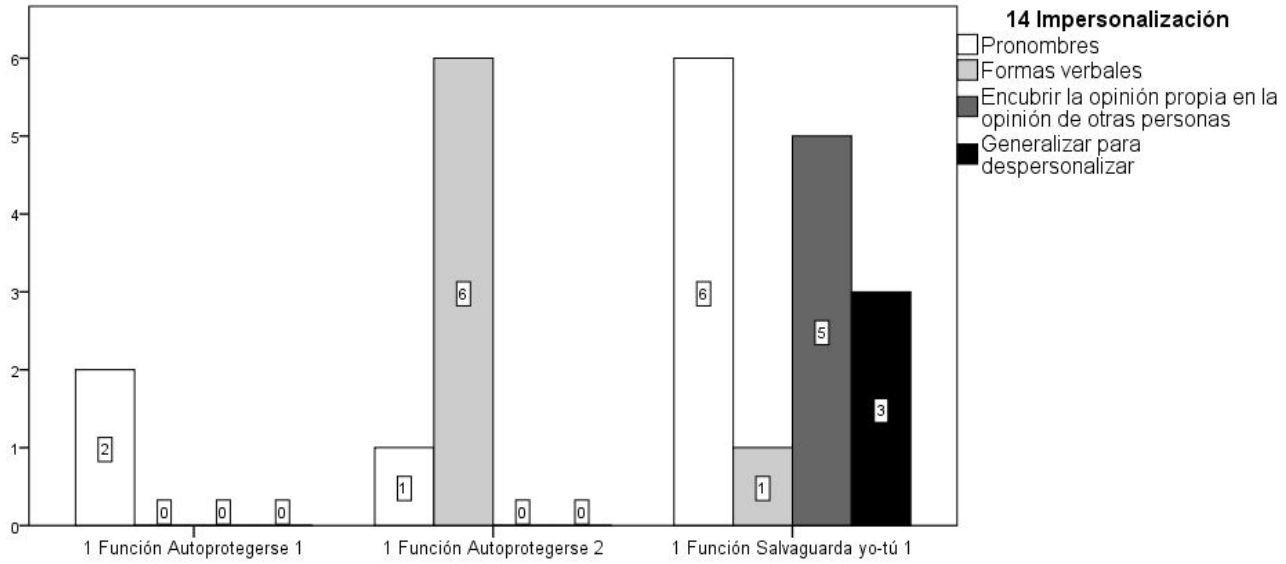
Tratándose de pronombres y verbos la mayor parte de las veces, esta táctica suele aparecer como segmento integrado en la intervención (18 de los 24 casos se encuentran en esta posición) tal y como muestra el Gráfico 32. Puede verse un ejemplo en (23). También destaca la posición inicial, que encontramos en 4 ocasiones, como se puede ver en el ejemplo (24).

Gráfico 32. *Posición de la impersonalización*



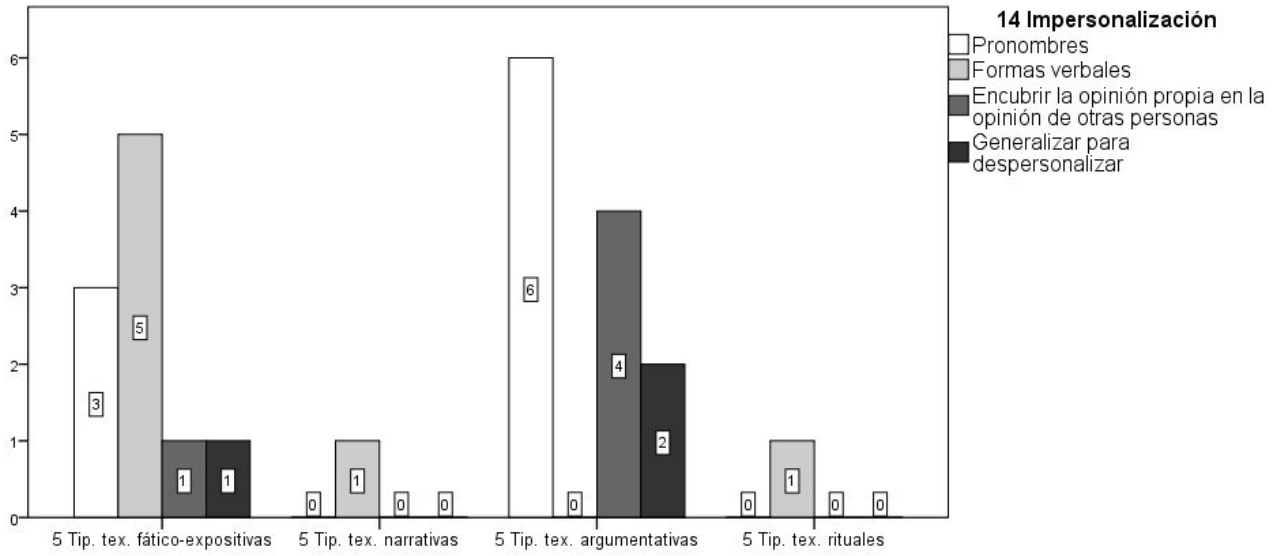
En cuanto a la función que cumple habitualmente la impersonalización, se observa en el Gráfico 33 que predomina la salvaguarda del yo-tú, concretamente, la prevención de conflictos y de amenazas a la imagen, como también se puede ver en el ejemplo (24). Asimismo, cabe destacar la función de la protección de la propia imagen, dado que aparece en otras siete ocasiones, como también se observa en (23).

Gráfico 33. *Función que desempeña la impersonalización*



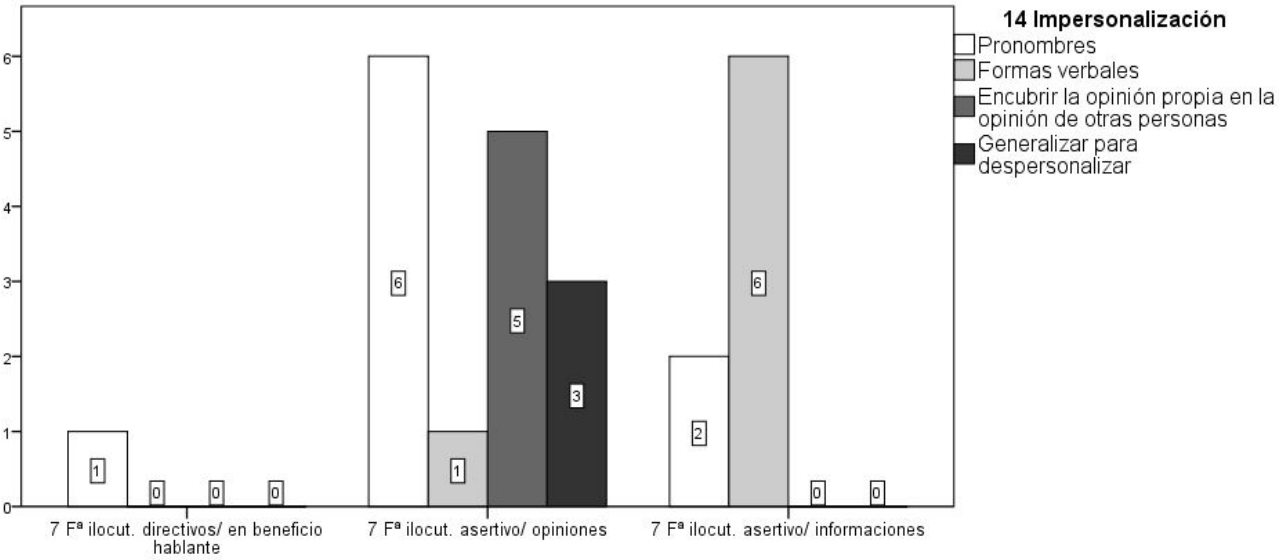
Por lo que respecta a la tipología textual, la más frecuente es la argumentativa, que aparece en 12 ocasiones, como en el ejemplo (23), seguida por 10 ocasiones para la tipología fático-expositiva. En el Gráfico 34 se muestra el análisis de esta táctica relacionado con las diferentes tipologías textuales en que aparece a lo largo de las cinco conversaciones analizadas. Se muestra un ejemplo de impersonalización en tipología fática en (24).

Gráfico 34. *Tipología textual en que aparece la impersonalización*



En cuanto a la fuerza ilocutiva, y coincidiendo con la tipología textual argumentativa, los actos de habla más frecuentes en que aparece la impersonalización son los asertivos de muestra de opinión, lo que quiere decir que se utiliza en argumentación para dar la propia opinión y atenuarla. Se han hallado 15 casos de este tipo de actos de habla, y se puede ver uno en el ejemplo (23). También hay 8 ejemplos de actos asertivos de informaciones o descripciones de la realidad, como el del ejemplo (24). La información sobre la fuerza ilocutiva de la impersonalización queda resumida en el Gráfico 35.

Gráfico 35. *Fuerza ilocutiva de la impersonalización*



En el ejemplo (23), B está criticando el funcionamiento de una clase, tanto por el comportamiento del profesor como por el de los estudiantes. Además, dice que algunos estudiantes se dedican a meterse mano, y justifica este comportamiento afirmando que la clase no tiene ningún interés y que si alguien no va no se pierde nada; para proteger su propia imagen y mitigar el contenido negativo de su mensaje, B utiliza el cuantificador aproximativo *mucho* y el difusor significativo *tampoco*. Asimismo, utiliza una forma impersonal utilizando *uno* y transforma la construcción verbal en una condicional para reducir el impacto de su mensaje.

Ejemplo (23). Conversación 2, páginas 41 y 42

14 B: yo tengo unaa/yo tengo– yo tengo unah de mih clase(s)/ en la traducción poética barra reTÓrica/ porque ehtán/ fahcinantemente mehcla(d)a(s)→// el profeso(r) con tal de no trabajar las ha juntado en doh ¿no?// tengoo un era– unaa erasmus/ que está con su noovio↑/ y que cuando está con su novio/ que por cierto es español→/ sí que pasan toda la clase dedicándose a meterse mano

15 C: (RISAS)

16 B: que por otro lado/ teniendo en cuenta que la clase no tiene ni–ni el más mínimo [inteRÉ(s)=]

17 C: [(RISAS)]

18 B: = pueh tampoco se pierde– se perde– **se perdería uno** mucho§

19 C: § ((dedicarse)) a meterse mano§

20 A+B: §¡meterse mano↑/ tía!

En (24), A le cuenta a R que Cristiano Ronaldo hizo un gesto de mal gusto a la afición del equipo contrario, pero lo atenúa mediante la impersonalización y el verbo *parecer*, para quitar seguridad al mensaje y proteger la imagen de su interlocutor, que es madridista.

Ejemplo (24). Conversación 5, páginas 72 y 73

89 R: noo↓ yo que sé/ no ((chih)) pa(ra) hace(r) regateh y todo eso eh diferente// veh loh jugadoreh mu– muy pequeñoh↓// pero que bueno que te voy a ganar igualmente↑/ no pasa na(da)// aquí va el primero/ mira mira mira↑/ ¡buff!// [((s(e) ha torba(d)o/ Crihtiano Ronaldo=]

90 A: [((bueno))]

91 R: = eh que eh un egoíhta tío↑/ noo→// solo piensa en él↑§

92 A: § pueh **parece se(r)** que el otro día le hizo el gehto a la (a)ficción del Almería↑// eh que tú no sabeh la que le ehtaban [liando en el=]

93 R: [síi]

94 A: = tú no sabeh la que le ehtaban liando en el hotel↑/ chillándole/ insultándole→/ yo que sé/ [tampoco eh pa(ra) ponerse así]

95 R: [eh que son su(b)normaleh]

4.2.9 Táctica 17: Concesividad

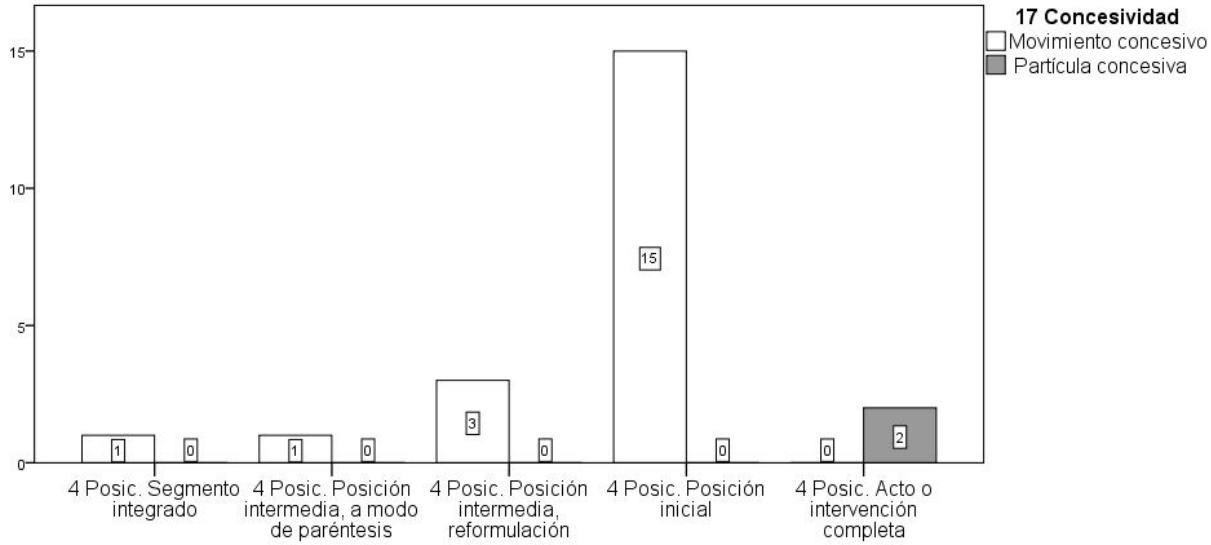
Esta táctica se suele utilizar para minimizar la disconformidad dialógica y normalmente aparece como reacción inmediatamente antes de mostrar un desacuerdo parcial. La concesividad es un recurso muy utilizado como atenuante en las conversaciones analizadas, concretamente, llega a utilizarse el 4,4% del total, y se hace a través de movimientos concesivos o concesivo-opositivos, y a través de partículas concesivas (*bueno* y *hombre*). Entre las fórmulas más usadas destacan combinaciones con *pero*: *sí (sí) pero*, *claro pero*, *pues claro pero*, *no ya pero*, etc. Esta información se encuentra recogida en la Tabla 10.

Tabla 10. *Frecuencia y porcentaje de aparición de las subvariables de la concesividad*

17 Concesividad		
	Frecuencia	Porcentaje
Movimiento concesivo	20	4
Partículas concesivas	2	0,4
Total	22	4,4

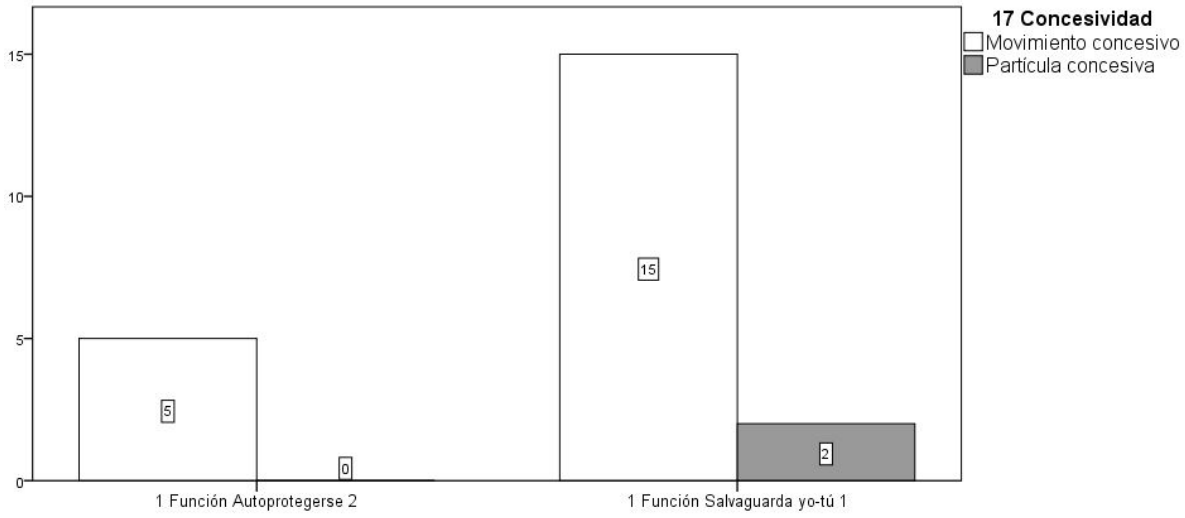
Esta táctica suele aparecer, tal como se aprecia en el Gráfico 36, en posición inicial, dado que se suele presentar como respuesta reactiva a la intervención del anterior interlocutor, como en el ejemplo (25). De hecho, de los 22 casos totales de concesividad, 15 aparecen al inicio de la intervención. Solamente en tres ocasiones aparece en posición intermedia a modo de reformulación. También cabe mencionar que las partículas concesivas aparecen siempre como intervención completa.

Gráfico 36. *Posición de la concesividad*



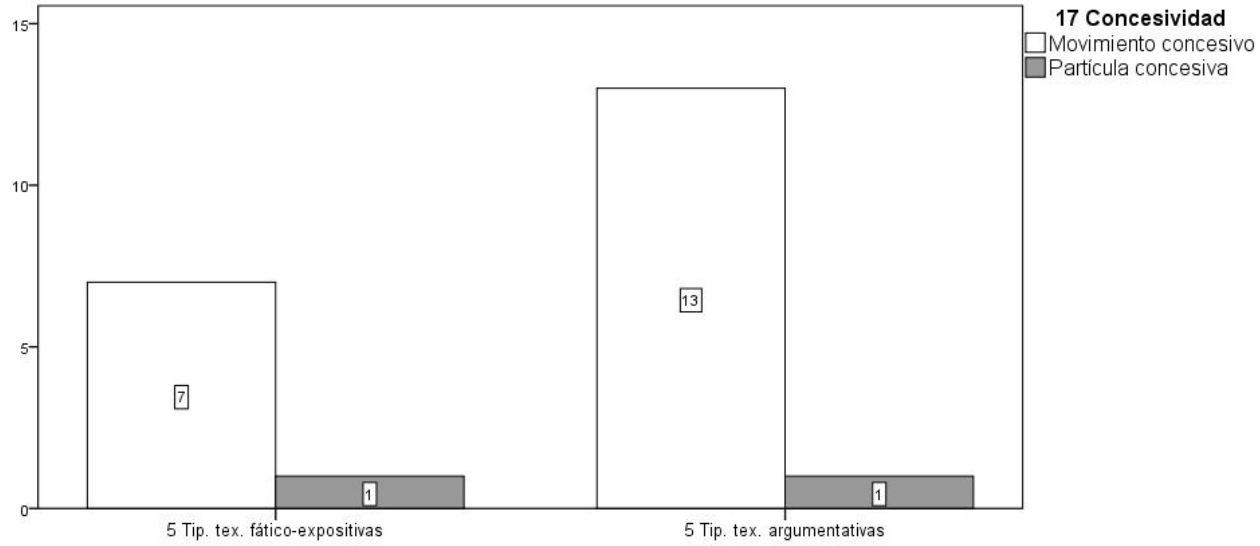
En el Gráfico 37 se muestran los resultados del análisis de la función que desempeña esta táctica, y se observa que tanto para los movimientos concesivos como para las partículas, prima la salvaguarda del yo-tú y la prevención de posibles amenazas a la imagen del otro. Llega a utilizarse en 17 ocasiones, como en el ejemplo (25).

Gráfico 37. *Función que desempeña la concesividad*



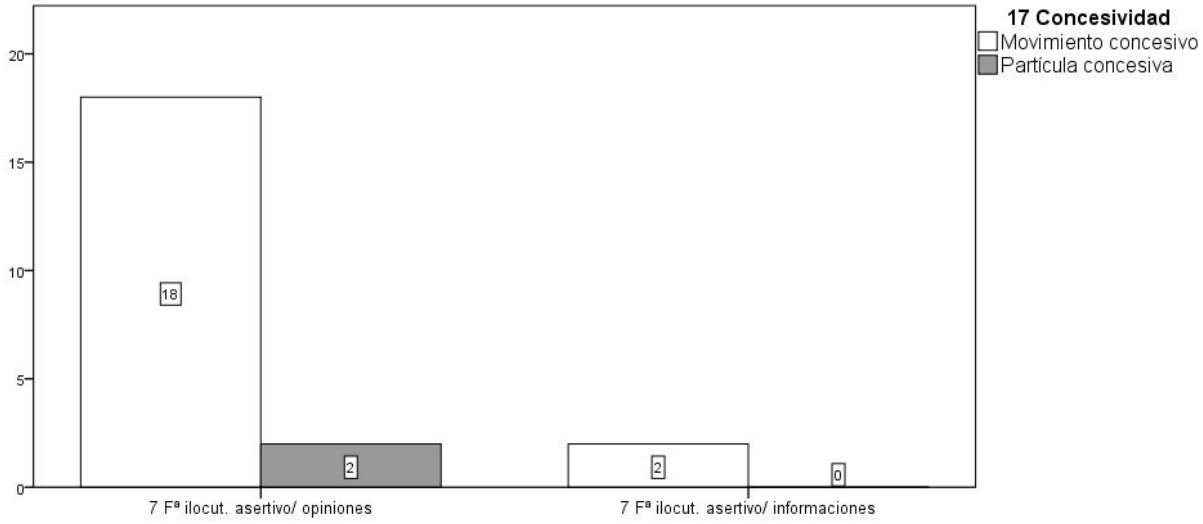
Destaca la tipología textual argumentativa, que aparece en 14 ocasiones, dado que es una táctica que se suele utilizar para rebatir argumentos, como en el ejemplo (25). También se puede mencionar la tipología fática, que se halla en los 8 casos restantes como se observa en el Gráfico 38.

Gráfico 38. *Tipología textual en que aparece la concesividad*



Como consecuencia de lo dicho anteriormente en el análisis de esta táctica, los actos de habla más frecuentes donde aparece la concesividad atenuadora son los actos asertivos en los que la fuerza ilocutiva es la expresión de opiniones. Se encuentra este tipo de actos de habla en 20 de los 22 casos, como en el ejemplo (25). El Gráfico 39 muestra la fuerza ilocutiva de los distintos actos de habla en que se inserta la concesividad con valor atenuante.

Gráfico 39. *Fuerza ilocutiva de la concesividad*



En el ejemplo (25) los interlocutores están hablando sobre el temario de Teoría de la Literatura y se quejan de lo poco que llegaron a dar. La interlocutora A, que no llegó a cursar esa asignatura, se sorprende de lo que están contando sus compañeros, e interviene para opinar que le parece un desperdicio de tiempo. Al interlocutor B, aunque está parcialmente de acuerdo con A, no le parece que sea tan negativo lo que vieron en esta clase, y empieza a defender un poco la asignatura. A mantiene su postura pero

introduce su argumento con un concesivo *sí, pero* para atenuarlo y proteger la imagen de B y así salvaguardar la relación entre ambos.

Ejemplo (25). Conversación 2, páginas 46 y 47

97 B: nosotroh llegamo(s) a una clase de– de– que se llamaba/ Últimah Tendencia(s) de lah Teoríah Literariah/ y al final/ según la broma que acabó– que acabó rulando por la clase/ e(r)an lah penúltimah tendenciah literariah// porque/ empezó la gente– la mita(d) de la clase no tenía ni idea de quee era la literatura/ y tuvieron que empezar con formalihmo ruso§

98 A: § ¡Diooh!/ venga UUUH↑/ últimas tendencias (RISAS)// a la orden del día (RISAS)/ el formalihmo ruso

99 B: claro/ noh quedamo(s)– noh quedamoo(s)/ ¿verda(d)?// noh quedamo(s)–noh quedamo(s) en el posestructuralihmo de Bartes y punto/ ¿sabes?§

100 A: § Dioh/ tíio→/ [pero eso]

101 B: [un poco más/ (())] un pelín de marxismo

102 A: eso eh [dehperdiciar una asignatura=]

103 B: [mencionamo(s) la (( ))]

104 A: = eh dehperdiciar una asignatuura↑

105 B: hombre/ ehtuvo muy bien/ porque lo dam(os)– lo vimo(s)– yo no– yo no he da(d)o la teoría del e(s)tructuralihmo mejor/ y allí sobre todo a Barte(s)/ y Derridaa/ y toda ehta gente / y lo del postehtructuralihmo lo vimoh muy bien§

106 A: § **sí/ pero** podríais haber dado otro– otro temario
((…))

107 A: de verdaad/ eh que e(s) lo MIIHmo eh→/// ((dan ganah)) de joder la marrana// YO realmente he ehpera(d)o a quInto para cogerme la morfología funciona(l)/ ¿por qué?/ porque sintasis funciona(l)/ que eh la baase/ la dah en cuaarto// como mucho puedeh da(r)/ sintaxis funcional en primer cuatrimeehtre/ y en el segundo coger esos [(( ))=]

4.2.10 Táctica 12: Partículas y construcciones justificadoras o de excusa

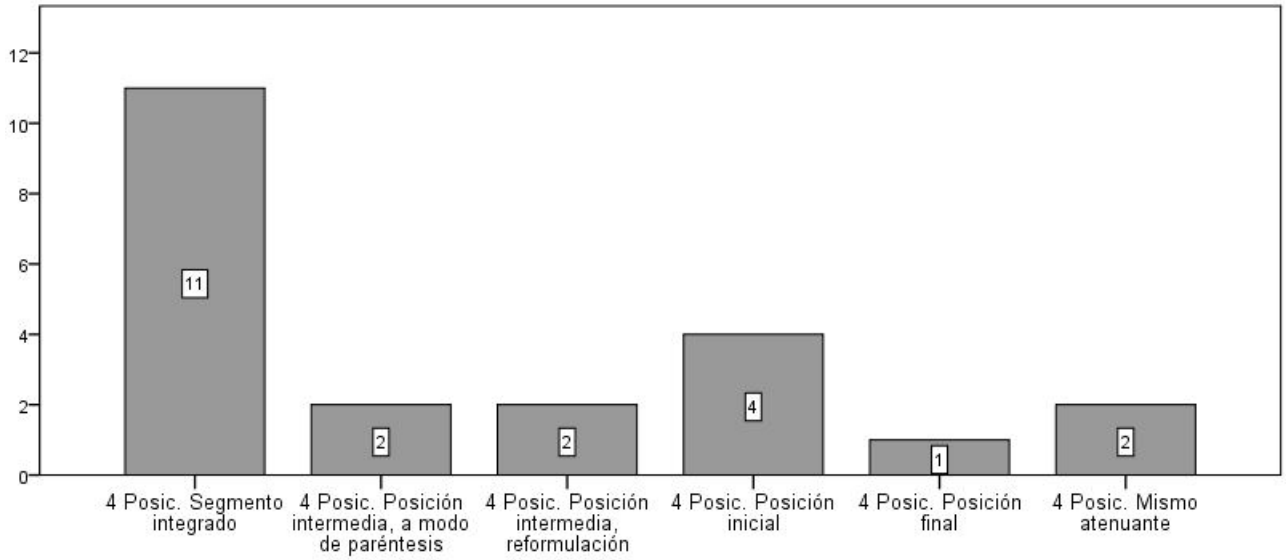
Esta táctica se utiliza para introducir justificaciones y/o excusas y aparece en 22 ocasiones en las conversaciones analizadas, es decir, en un 4,4% del total. Tal y como se puede observar en la Tabla 11, aunque en la clasificación de la táctica existen dos tipos: las expresiones estereotipadas y los nexos causales, solo aparece este último en nuestro análisis destacando las formas *es que*, *porque* y *que*.

Tabla 11. *Frecuencia y porcentaje de aparición de las subvariables de la justificación*

12 Justificación		
	Frecuencia	Porcentaje
Es que, porque, como, etc.	22	4,4
Expresiones o fórmulas estereotipadas	0	0
Total	22	4,4

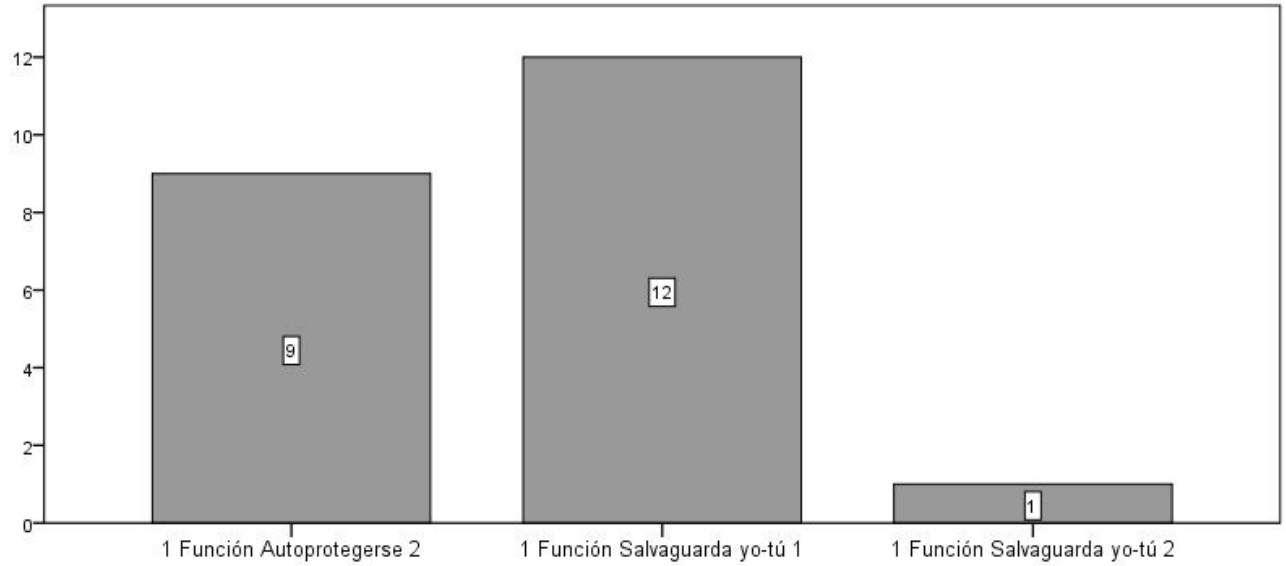
En cuanto a la posición en la que suele aparecer esta táctica, la primera que destaca es el segmento integrado, de la que se encuentran 11 ejemplos, como en (27). En el Gráfico 40 se muestra el análisis detallado de esta táctica relacionado con la posición en que aparece en las intervenciones; se observan en él otras posiciones, entre las que sobresale la posición inicial, como en el ejemplo (26).

Gráfico 40. *Posición de la justificación*



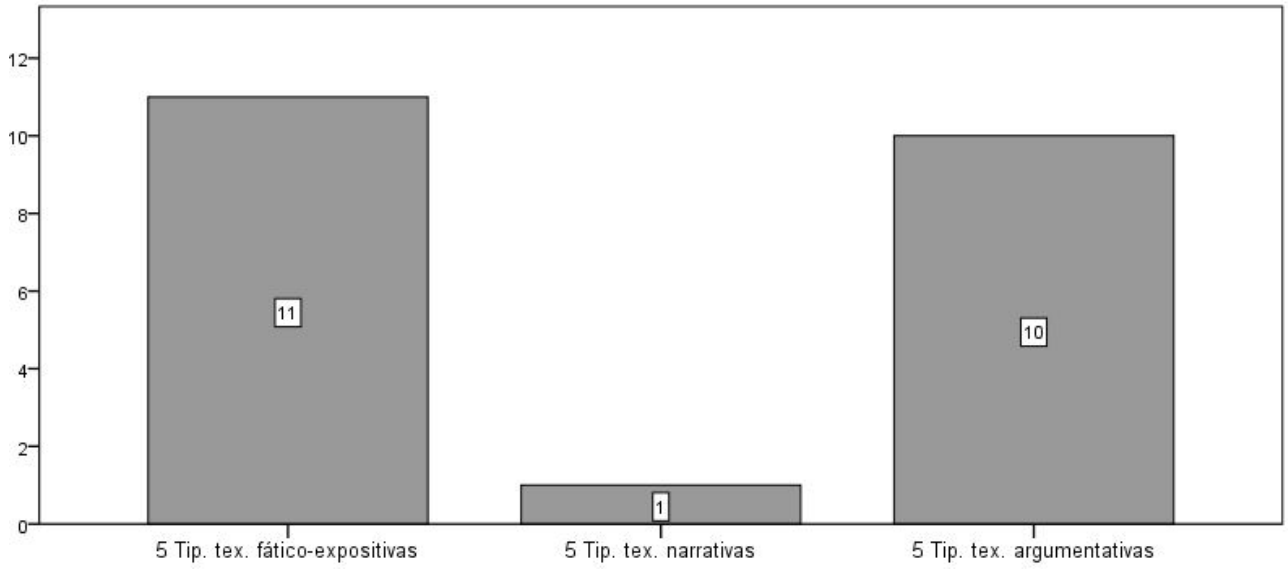
Por lo que respecta a la función, resumida en detalle en el Gráfico 41, destaca la salvaguarda de la relación entre los interlocutores y la prevención de amenazas a las imágenes, que aparece en 12 ocasiones de las 22 totales, como es el caso de los ejemplos (26) y (27). También se usa en otras 9 ocasiones para proteger la propia imagen de los efectos negativos de lo dicho.

Gráfico 41. *Función que desempeña la justificación*



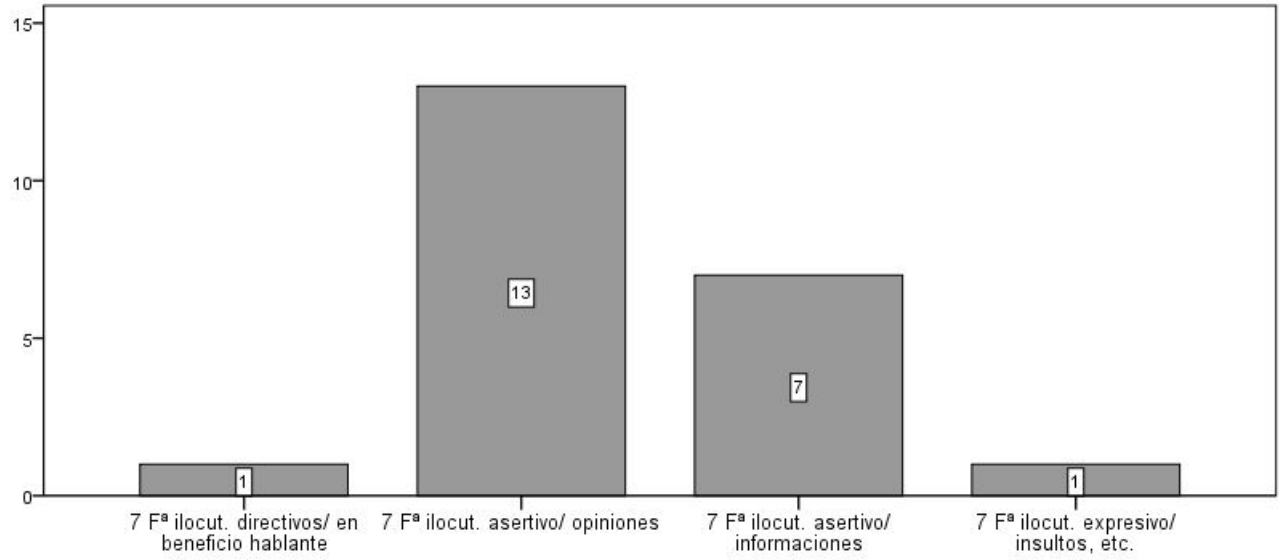
En cuanto a la tipología textual propia de las intervenciones en las que aparece esta táctica, se observa en el Gráfico 42 que destacan, por encima de todo, las tipologías textuales fática y argumentativa. La primera aparece en 11 ocasiones, como la del ejemplo (27), y la argumentativa en 10, como es el caso de (26).

Gráfico 42. *Tipología textual en que aparece la justificación*



En lo referente a la fuerza ilocutiva, se puede ver en el Gráfico 43 que para esta táctica los actos de habla más frecuentes son los asertivos, entre los que destaca el ofrecimiento de las opiniones, con 13 casos como en el ejemplo (26). Le siguen los actos de habla informativos y descriptivos de la realidad, encontrados en otros 7 casos, como en el ejemplo (27).

Gráfico 43. *Fuerza ilocutiva de la justificación*



En el ejemplo (26) los interlocutores están hablando sobre la posibilidad de cursar las asignaturas optativas en diferentes cursos durante la carrera. El interlocutor B está de acuerdo con la interlocutora A, que dice que la asignatura de morfología, a pesar de poder cursarla en primero, no es adecuada por los temas que trata, pero para proteger su relación con C, que no está de acuerdo, mitiga su opinión con la partícula *es que*, que utiliza para justificar su enunciado.

Ejemplo (26). Conversación 2, página 47

107 A: de verdaad/ eh que e(s) lo MIIHmo eh→/// ((dan ganah)) de joder la marrana// YO realmente he ehpera(d)o a quInto para

cogerme la morfología funciona(l)/ ¿por qué?/ porque sintasis funciona(l)/ que eh la baase/ la dah en cuaarto// como mucho puedeh da(r)/ sintaxis funcional en primer cuatrimeehtre/ y en el segundo coger esos [(( ))=]
108 C: [eso ((lo que diceh)) que no eh verdad↓]
109 A: = eh optatiiva/ pero [tíia→]
110 C: [morfología] se pue(d)e coge(r) en el primer año§
111 B: § **eh que** el problema e(s) de que cuehtione(s) se va a [hablar=]
112 C:[claaro]
113 B: = a ver/ sí// yo creo que sí// que hay optativas que [((deberían))]
114 C: [se pueden coger en primer año]

En (27), el interlocutor A dice que después del partido que están jugando se marcha, pero para mitigar el mensaje y asegurarse de que esto no supone una amenaza para la relación entre los interlocutores, introduce su enunciado mediante un reformulador, lo mitiga con la justificación *que*, ya que dice que tiene que llevar unos papeles, y vuelve a usar otro reformulador para cambiar de tema.

Ejemplo (27). Conversación 5, página 72
77 R: bueno yo cuando tú quierah↑ empezamoh ¿eh?
78 A: vamoh a intentarlo a ve(r)
79 R: ayy↑/ vamoh a empeza(r) ya (5»)
80 A: poh güeno me juego este partí(d)o↑ y me voy↓/**que** tengo que ir aaa– tengo que i(r) a mi casa↑/ aa arregla(r) unoh papeleh d(e) un curso// yyy→ bueno en fin/ a ve(r) cómo se da
81 R: venga v(o)y a pone(r) la cámara

4.3 Conclusiones

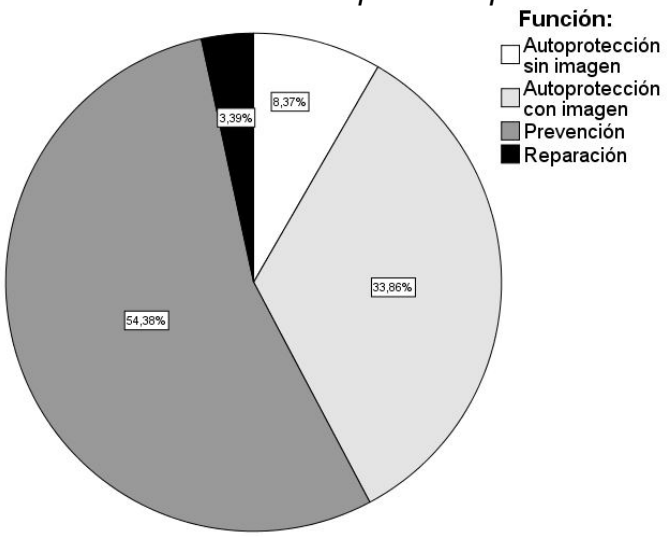
En este capítulo hemos presentado los resultados más relevantes del análisis de las tácticas atenuadoras encontradas en las cinco conversaciones del corpus. Para ello, hemos clasificado las diferentes tácticas según su frecuencia de uso, y hemos explicado la posición en la que aparecen, la función que desempeñan, la tipología textual en que se insertan y la fuerza ilocutiva de los actos de habla en que han sido halladas.

Se observa que las tácticas más frecuentes son los modificadores externos, seguidos de las partículas de control de contacto y la reformulación. Dentro de la categoría de los modificadores externos, destaca el uso de los minimizadores y de los difusores significativos, en concreto, el uso de *un poco*. Dentro de la categoría de partículas de control de contacto destaca el uso de *¿no?*. Por último, dentro de la reformulación sobresalen las partículas *pues* y *bueno*, y en ocasiones la combinación de las mismas. Las siguientes tácticas más frecuentes en el corpus son el fingimiento de ignorancia, los apelativos, la prosodia, la concesividad y la justificación. En la táctica de fingimiento de ignorancia destaca el uso de las estructuras verbales *no sé* y *yo qué sé*; en la táctica de los apelativos destacan *hombre* y *tío/a*; dentro de la séptima táctica más utilizada, los elementos prosódicos, sobresale la risa; en la impersonalización, se observa el uso mayoritario del pronombre *uno* y del sintagma nominal *la gente*. En la táctica de concesividad destaca el uso de las partículas *bueno* y *hombre*, y los movimientos

concesivo-opositivos formados por los adverbios *sí* o *claro* y la conjunción *pero*. Por último, dentro de la táctica de justificación, se han hallado numerosos casos de uso de *es que* y de la conjunción *porque*.

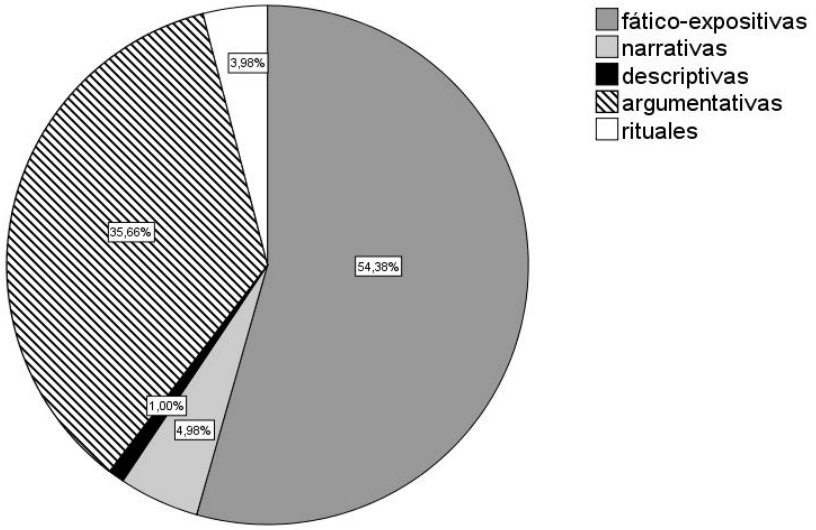
La función principal que desempeñan cada una de las tácticas atenuadoras es la prevención de amenazas y la salvaguarda del yo-tú. Solamente para la táctica de modificadores externos, que es la más usada, la función principal es la protección de la propia imagen. En el Gráfico 44 se puede observar la aparición de cada tipo de función con la suma de todas las tácticas.

Gráfico 44. *Funciones desempeñadas por la atenuación*



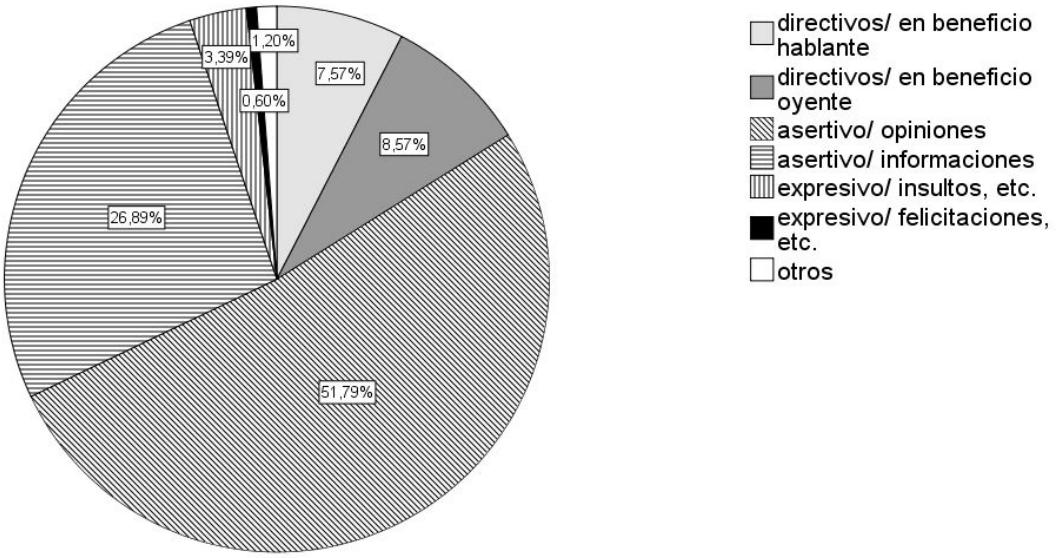
En cuanto a la tipología textual en que se insertan las tácticas, la más frecuente es la fático-expositiva; de las diez tácticas analizadas, en siete esta es la más frecuente. En las tácticas de impersonalización, de concesividad y justificación, la tipología textual argumentativa supera o está a la misma altura que la fática. En el Gráfico 45 se puede ver la aparición de cada tipología textual de todas las tácticas en general.

Gráfico 45. *Tipología textual de las intervenciones en que aparece atenuación*



Por lo que respecta a la fuerza ilocutiva, no se han hallado variaciones entre tácticas, sino que en todas la táctica más frecuente es el ofrecimiento de la opinión, seguida por el ofrecimiento de informaciones, como se puede ver en el Gráfico 46.

Grafíco 46. *Fuerza ilocutiva de los actos de habla en que aparece atenuación*



En conclusión, los resultados del análisis muestran que las tácticas atenuadoras están muy presentes en el lenguaje coloquial conversacional de los jóvenes españoles de la zona meridional. Su frecuencia y funciones comunicativas resaltan la importancia de incluir las estrategias pragmáticas atenuadoras en el aula de ELE. Desde nuestro punto de vista, es necesario realizar este tipo de análisis para asegurarnos de que lo que llevamos al aula es el español auténtico, el que habla la gente. Consideramos que la lengua auténtica es la realmente útil, dado que es con lo que se van a encontrar en la calle nuestros estudiantes.

Somos conscientes de las limitaciones que presenta nuestro trabajo, relacionadas sobre todo con las características de los hablantes de las conversaciones analizadas; el corpus *COGILA* solo contiene conversaciones cuyos hablantes son jóvenes universitarios, de entre 20 y 34 años, y proceden del sur de España. Esto provoca que los resultados obtenidos no puedan aplicarse a la totalidad del territorio español, ni tampoco a todas las franjas etarias. Sin embargo, aprovechamos estos resultados para llevarlos al aula en un contexto de inmersión lingüística en esta zona y preferiblemente con estudiantes de edades similares a las de los interlocutores. Asimismo, es cierto que muchas de las tácticas que han aparecido con frecuencia en nuestros análisis también se utilizan en otras zonas del país, por lo que sería interesante realizar análisis contrastivos con otras investigaciones similares realizadas en otras comunidades autónomas, o incluso en otros países o zonas de habla hispana.

En lo que sigue (*vid.* capítulo 5), el presente trabajo se centrará en la propuesta de material para llevar al aula las tácticas analizadas.

5. PROPUESTA DIDÁCTICA

La siguiente propuesta didáctica trata de trasladar al aula de ELE las tácticas atenuadoras extraídas de los resultados de los análisis que hemos realizado, contextualizándolas y aunándolas con otro tipo de contenidos.

5.1 Descripción y metodología de la propuesta didáctica

Hemos estructurado la unidad didáctica en torno a las funciones de la lengua. El *Diccionario de términos clave de ELE*, afirma lo siguiente acerca de las propuestas nociofuncionales:

> Los distintos fines que se pueden alcanzar mediante el uso social de la lengua se conocen como funciones del lenguaje. [...] En la didáctica de segundas lenguas, las propuestas nociofuncionales han realizado una adaptación del concepto de función como finalidad comunicativa, y han elaborado listas de posibles intenciones de los interlocutores en diversas situaciones de relación social. (*Diccionario de términos clave de ELE*)

Consideramos muy apropiada la organización del material didáctico mediante funciones atenuadoras y fuerzas ilocutivas. Tal y como hemos resaltado anteriormente (*vid. 4.3 Conclusiones)*, en todas las tácticas analizadas la fuerza ilocutiva más frecuente es dar una opinión; por ello, será esta fuerza ilocutiva el eje de nuestra propuesta. En cuanto al modo de trabajar estos contenidos, consideramos que la forma más adecuada es a través de muestras reales de lengua; Briz (2002) afirma también en este caso que esta es la única forma de trasladar realidades distintas a las puramente lingüísticas. Esperamos que este material didáctico ayude a que los discentes lleguen a ser realmente competentes comunicativamente en las situaciones comunicativas cotidianas de la calle y del día a día: si aprenden y ponen en práctica las tácticas atenuadoras, les estaremos ayudando a conseguir sus objetivos comunicativos.

En la presente unidad didáctica trabajaremos bajo las directrices del enfoque comunicativo. Desde el comienzo, el estudiante sabrá qué se pretende que aprenda con la unidad y qué será capaz de hacer cuando la termine. Aunque algunos conceptos y aspectos serán explicados por el profesor correspondiente, será el discente el que a través de la práctica y de las actividades que se presenten, construya su propio conocimiento acerca del tema en cuestión. Se pretende que el aprendizaje sea significativo, por lo que se realizarán actividades con la principal pretensión de sistematizar y poner en práctica lo que se va aprendiendo. La participación y la implicación de todo el grupo son imprescindibles para la consecución de nuestros objetivos.

Hemos diseñado una unidad didáctica formada por diversas actividades graduadas según la dificultad y de más a menos guiadas por parte del profesor. Hemos estructurado la unidad en las siguientes fases: motivación, exposición, integración/reflexión y aplicación, aunque las fases de exposición e integración/reflexión se intercalan en varias ocasiones dada la diversidad de contenidos que se trabajan a lo largo de la unidad. La tarea final que tendrán que realizar los estudiantes se encontrará en la fase de aplicación, donde se pondrá en práctica lo aprendido en las fases anteriores. La duración total de esta unidad será de tres horas y media aproximadamente, que se pueden distribuir en varias

sesiones, en función del horario de cada centro. En este tiempo pondremos en práctica y desarrollaremos las cuatro destrezas (comprensión lectora, expresión escrita, comprensión auditiva y expresión oral).

Después de las lecturas realizadas, hemos comprobado que la mayor parte de autores apuesta por el aprendizaje de la pragmática de forma explícita (*vid. 2.1.2 ¿Cómo enseñar la atenuación en clase de ELE?*). Por tanto, en nuestra unidad también se realizará de esta forma en la mayor parte de las actividades, y se integrará la lengua y cultura como un todo único, es decir, se hará reflexionar al alumno expresamente sobre el uso de la lengua en contextos concretos.

Ofrecemos una gran cantidad de actividades entre las que el profesor podrá escoger las que considere oportunas en función de las características y necesidades de su grupo. Si bien es cierto que las actividades forman un todo unitario y se han concebido en conjunto, es posible que haya contenidos ya sabidos por parte de los estudiantes y que pueden saltarse o trabajarse de forma más superficial.

La evaluación, por otra parte, tendrá en cuenta diferentes aspectos e intentará ser lo más completa posible: se realizará mediante rúbricas. Asimismo y, respondiendo al enfoque que estamos utilizando, en el aula se pondrán en común las dudas y los errores más generales. Las actividades irán realizándose y corrigiéndose al terminar cada una, y será en la fase de aplicación en la que se realizará una evaluación más exhaustiva. Siguiendo con el aprendizaje significativo, proponemos la coevaluación a partir de una rúbrica (*vid. 5.4 Material para el alumno*) de una de las actividades de la fase de aplicación, de modo que el aprendizaje sea doble. Por otra parte, en la última actividad, que es un debate, será el profesor el que evalúe a partir de otra rúbrica (*vid. 5.3 Guía del profesor*), dado que los alumnos deberán estar atentos al desarrollo de la actividad. En todo caso se valorará la participación.

Por último, se buscará la retroalimentación significativa con la ayuda de la autoevaluación que realizarán los estudiantes mediante unas preguntas (*vid. 5.4 Material del alumno*) que les ayudarán a reflexionar sobre el propio aprendizaje. Dichas preguntas serán muy útiles también para el profesor, que podrá comprobar el éxito de la unidad.

5.1.1 Objetivos

Mediante esta unidad didáctica se persigue que el alumno sea capaz de expresar su propia opinión en un registro coloquial y llevar a cabo sus metas comunicativas satisfactoriamente. Para ello, habrá de alcanzar una serie de objetivos específicos:

- ser capaz de identificar y adaptar el registro en situaciones informales;
- conocer distintos recursos gramaticales que permiten expresar la propia opinión;
- aumentar el acervo léxico relacionado con algunos temas polémicos en España;
- conocer estrategias de atenuación que permitan alcanzar el objetivo comunicativo;
- descubrir los diferentes tipos de argumentos que están a su disposición;
- reflexionar sobre situaciones que crean polémica o debate en España, como la tauromaquia, las redes sociales, la juventud, etc.

5.1.2 Contenidos

Los contenidos que conforman la presente unidad didáctica son los siguientes:

- Temáticos-interculturales: tauromaquia, las redes sociales, la edad a la que se independizan los jóvenes, etc.
- Lingüísticos:
    - contraste entre indicativo y subjuntivo en la expresión de opinión;
    - conectores adecuados para un texto argumentativo formal y coloquial;
    - léxico relacionado con los contenidos temáticos e interculturales.
    - verbos y fórmulas para expresar opinión;
    - tácticas atenuadoras.

5.2 Descripción del grupo meta

Tal y como señalábamos en el capítulo 2, este tipo de contenido, tanto el registro coloquial como la atenuación, es conveniente enseñarlo a partir de un nivel avanzado. En este caso hemos optado por un B2, aunque algunas actividades también podrían ser útiles para niveles superiores.

Ya en las conclusiones del trabajo (*vid. 4.3 Conclusiones*) adelantábamos información sobre el grupo meta: ha de estar formado preferentemente por jóvenes y/o adultos, aunque también se podría utilizar con adolescentes. En cuanto a la nacionalidad, puede utilizarse en grupos homogéneos pero resultaría mucho más rico hacerlo en un grupo multicultural, debido a las diferencias que existen en los distintos países en cuanto al uso de la atenuación y a los temas culturales tratados en la unidad. En el capítulo 4 señalábamos que convendría poner en práctica esta unidad en contextos de inmersión lingüística, preferiblemente en la zona meridional de España debido a las características de los hablantes del corpus analizado. Sin embargo, también podría hacerse en otras zonas de España o en un país de habla no hispana y efectuarse las modificaciones oportunas a partir de los resultados de otros análisis o de análisis contrastivos. De hecho, creemos que nuestra unidad podría utilizarse en muchos contextos distintos de aprendizaje. Por otro lado, puede tratarse de un grupo numeroso o un grupo más reducido.

5.3 Guía del profesor

5.3.1 Fase de motivación

Duración	15 minutos aproximadamente
Destrezas	Comprensión auditiva, expresión oral
Materiales	Ordenador con conexión a Internet, proyector, altavoces
Actividad(es)	1

En esta fase se pretende despertar el interés del alumno por la unidad didáctica. Se trata del visionado de la entrevista a unos jóvenes sobre su opinión acerca de la tauromaquia. Hemos escogido el vídeo sobre este tema porque responde a las necesidades de nuestra unidad: son jóvenes, discuten y ofrecen argumentos sobre un tema de interés general que suscita opiniones divergentes y que, por ello, conlleva el uso de muchas tácticas atenuadoras. Si el profesor quiere cambiar de tema o dar otras opciones a sus estudiantes, la misma autora de la entrevista ha publicado otros vídeos con entrevistas a los mismo jóvenes sobre otros temas de actualidad:

Ecología:
https://www.youtube.com/watch?v=YnzTkeazc-g
Inmigración:
https://www.youtube.com/watch?v=Q6BBoVMd_nY

Educación:
https://www.youtube.com/watch?v=3AD3aGfhVJo
Vegetarianismo:
https://www.youtube.com/watch?v=skG0wig7sVc

5.3.2 Fase de exposición, integración/reflexión

Duración	Actividad 2: 15 minutos aproximadamente Actividad 3: 5 minutos aproximadamente Actividad 4: 10 minutos aproximadamente Actividad 5: 10 minutos aproximadamente Actividad 6: 5 minutos aproximadamente Actividad 7: 15 minutos aproximadamente Actividad 8: 15 minutos aproximadamente Actividad 9: 10 minutos aproximadamente
Destrezas	Comprensión lectora, expresión oral, expresión escrita
Materiales	Material para el alumno
Actividad(es)	2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9

Aunque son dos fases distintas, la exposición y la integración/reflexión se intercalan en diferentes actividades de la unidad didáctica en las que se trabajan contenidos gramaticales, pragmáticos y léxicos. Asimismo, se incluyen apoyos teóricos relativos a los contenidos que acabamos de mencionar; sin embargo, su aplicación será inmediata y en la mayoría de casos el aprendizaje se llevará a cabo por descubrimiento, por lo que los apoyos teóricos se convierten simplemente en una aclaración.

En el material para el alumno se indica qué agrupación consideramos la más adecuada para la realización de cada actividad; sin embargo, el profesor puede decidir en función de su grupo cómo hacerlo.

A la hora de corregir las actividades, la estructura de la unidad didáctica permite que se haga de forma colectiva, en una puesta en común, o que el profesor pueda corregir de forma individual, especialmente cuando se trata de algo escrito.

La mayoría de actividades son de respuesta abierta y muchas requieren la reflexión y la opinión por parte del alumno; sin embargo, también hay una actividad que tiene una parte de respuesta más cerrada, y que es fruto de nuestra investigación, por lo que facilitamos las soluciones de la misma a continuación:

Solución actividad 4

a) hombre, no sé, un poco de... (elipsis de la conclusión)

b) no sé, yo, tampoco... (elipsis de la conclusión).

5.3.3 Fase de aplicación

Duración	Actividad 10: 30 minutos aproximadamente + 20 minutos de corrección Actividad 11 (opción A y opción B): 60 minutos aproximadamente
Destrezas	Comprensión auditiva, expresión oral, expresión escrita, comprensión lectora
Materiales	Ordenador con conexión a Internet, proyector, altavoces, material para el alumno
Actividad(es)	10, 11

La fase final está formada por dos actividades de aplicación. La primera consiste en la redacción de un correo electrónico y la segunda en un debate. Para esta última actividad hemos propuesto dos opciones, para que sea el profesor el que elija en función del interés que haya despertado cada tema durante la realización de las actividades anteriores, dado que se han tratado esos mismos contenidos culturales integrados en algunas actividades.

5.3.4 Evaluación

La corrección de las actividades de las fases de motivación, exposición e integración/reflexión se realizará de manera más o menos inmediata, tanto de forma individual por parte del profesor como de forma colectiva y oral. Estas correcciones habrán de tenerse en cuenta durante la realización de las actividades de la fase de aplicación.

En total se llevarán a cabo tres procedimientos distintos de evaluación, para procurar que el aprendizaje sea verdaderamente significativo y que se trate de una corrección completa y objetiva. La actividad de redacción del correo electrónico se evaluará mediante el sistema de coevaluación con una rúbrica que se encuentra en el material para el alumno. Para el debate, en cambio, será el profesor el evaluador mediante otra rúbrica, que mostramos a continuación y que tiene en cuenta distintos aspectos.

Ítems	Puntuación	Comentarios
Participación en el debate		
Corrección gramatical: especial atención al uso de presente de indicativo y subjuntivo en la expresión de opinión. Uso de fórmulas adecuadas		
Uso correcto de los conectores estudiados		
Adecuación de los argumentos utilizados y variedad		
Uso correcto de las tácticas atenuadoras estudiadas		
Léxico (uso de sinónimos), riqueza de lenguaje		
Fluidez		
¿Se cumple el objetivo de su intervención? ¿Convence a sus compañeros?		
¿Comete errores que dificulten gravemente la comprensión?		

Por último, los estudiantes disponen de una serie de preguntas en el material para el alumno para autoevaluarse y ser conscientes de lo que realmente han aprendido. Asimismo, las respuestas serán de gran utilidad también para el profesor, que será consciente del funcionamiento de la unidad y podrá valorar si volverla a utilizar o no en otros cursos.

5.4 Material para el alumno

En las páginas que siguen mostramos el material didáctico que hemos diseñado, tal y como podríamos usarlo en clase y entregar al estudiante.



OPINIÓN EN ESPAÑOL COLOQUIAL

HOMBRE, YO CREO QUE...

HOMBRE, YO CREO QUE...

Muchas veces os podréis encontrar en situaciones en las que tengáis que dar vuestra opinión, y que esta no coincida con la de las personas que estén con vosotros; a veces, incluso tendréis que intentar convencerlos. En este caso, en la mayoría de las lenguas, la manera de hacerlo es diferente si estáis con amigos o con gente desconocida, o si os encontráis en una situación informal, o en una formal, y el español no es una excepción.

En esta unidad vamos a aprender...

A dar nuestra opinión en español en situaciones más o menos informales y en registro coloquial

Contenidos culturales	Recursos gramaticales	Recursos léxicos	Recursos pragmáticos
Tauromaquia	Uso de indicativo vs. subjuntivo en la expresión de opinión	Distintos verbos o estructuras verbales útiles para expresar opinión	Estrategias para minimizar la fuerza de nuestro mensaje y así conseguir nuestros objetivos más fácilmente y evitar conflictos
Independencia de los jóvenes en España	Conectores adecuados para expresar la opinión	Léxico relacionado con la tauromaquia, las redes sociales, la vida independiente	
Redes sociales			



¡Atención, vídeo!



https://www.youtube.com/watch?v=7evCr2Oop-I

1. Ahora, entre todos, vamos a contestar a las siguientes preguntas:

a. ¿De qué hablan en el vídeo?
b. ¿Sabéis qué son las vaquillas?
c. ¿Esta entrevista es una situación formal y seria?
d. ¿Sabíais que esta *tradición* era tan controvertida entre los mismos españoles?
e. ¿Cuál es la opinión de cada uno de los entrevistados al respecto?
f. ¿Cómo dan su opinión? Si queréis, podéis mirar la transcripción del vídeo. ¿Dicen los hablantes claramente si están a favor o no de los toros?

HOMBRE, YO CREO QUE...

(1) E- ¿Qué opináis de los toros y de las vaquillas? ¿Vais a ellas o no vais, os gustan, no?
(2) J1- Personalmente no me veo nunca en una plaza de toros viendo una corrida de toros porque la verdad es que me haría... me daría mucha pena ver cómo muere un animal así, ¿no?. Sin embargo, pienso por otra parte que es una tradición, la respeto, pero tampoco es que esté muy de acuerdo, ¿no?
(3) J2- Yo podría decir que es una, mi segunda afición, las vaquillas. Lo que son las corridas ya no, no podría verlo tampoco.
(4) E- ¿Y por qué las vaquillas sí? ¿Qué diferencia hay en ambos?
(5) J2- Que no las matan, que no las matan. [yo me refiero...]
(6) J3- [pero las maltratan]
(7) J2- (RISAS)
(8) J3- No las matan pero las maltratan (RISAS)
(9) J2- Ya la tenemos.
(10) J3- Es que es la verdad, ¿no?
(11) J2- Pero no es lo mismo, no...
(12) J3- ¿Pero qué te divierte correr detrás de una vaquilla?
(13) J2- Delante (RISAS)
(14) J3- O delante, o delante.
(15) J2- Lo del peligro. La adrenalina [que...]
(16) J3- [El peligro,] ¿y si te pillan qué? Ya no es tan bonito, ¿verdad?
(17) J2- Vas tú.
(18) J1- El problema suyo será, ¿no? El problema de cada uno es, ¿no?
(19) J3- Ya.
(20) J1- Cada uno asume sus responsabilidades, por eso la ley establece una cierta edad para poderlo empezar a hacer, ¿no?
(21) J2- Pero las corridas no... Estoy en contra, claramente.
(22) E- ¿Por qué no te gusta la corrida?
(23) J2- Porque no veo la... yo, la forma de matar así al animal, no...
(24) J4- No, yo, yo no soy partidario ni de vaquillas ni de corridas. Pero bueno, a cada persona le gustan sus cosas y hay que respetarlo todo.
(25) E- Gran parte de nuestros impuestos, gran parte, van a las corridas de toros, a las vaquillas también, pero sobre todo a las corridas de toros, y de las subvenciones y demás. Y claro, como ciudadano, yo me planteo, ah, de mi dinero que yo pago, cada uno tira para sus intereses, yo prefiero que hagan actividades sociales para los chavales; que pongan parques, que tal, porque me gusta ir a la calle. Cada uno tira hacia lo que le gusta más.
(26) J1- Yo creo que tiene que haber un equilibrio ahí, ¿no? Porque el que no tiene hijos puede pensar lo mismo sobre la educación, ¿no? *¿Por qué se invierte tanto en educación si yo no tengo hijos?* Entonces tiene que haber un equilibrio en todo, ¿no? En... Está claro que si están legalizadas las corridas de toros, algo de dinero habrá que, habrá que, habrá que invertir en eso, pero claro, siempre que haya un equilibrio entre todo, ¿no? Entre, entre todas las partes a las que va dirigida los, los impuestos de los habitantes.
(27) E-Tú has comentado que a ti te gustan las vaquillas, correr delante de ellas porque consideras que no se le mata al animal, entonces no consideras que no es cruel para el animal y que te sacan adrenalina.
(28) J2- Cruel sí que es para el animal, lo admito.
(29) E- ¿Qué? ¿Cómo?
(30) J2- Que es cruel para el animal, porque yo qué sé, le pinchan y todo. Pero no sé, es... si te gusta...
(31) E- Porque te saca la adrenalina.
(32) J2- A mí lo que me gusta no es que le hagan... es el peligro que corres al estar...
(33) E- ¿Y qué alternativa se te puede ocurrir que pueda sustituir a las vaquillas, que te puedan crear una emoción así?
(34) J2- Pues no sé (RISAS).
(35) E- Tener a tu madre detrás con un palo (RISAS).
(36) J2- Eso sí que da miedo (RISAS).

2.a Ahora que tenéis el texto escrito, podéis verlo con calma. El Joven 2 (J2) y la Joven 3 (J3), tienen opiniones distintas, y el Joven 1 (J1) también interviene en el diálogo. ¿Se enfadan los interlocutores? ¿Qué crees que lo evita? ¿Crees que la forma de decirlo influye?

Como hemos visto en el vídeo, normalmente los hablantes utilizamos una serie de recursos estratégicos para reducir la intención de nuestro mensaje o implicarnos menos en él, es decir, distanciarnos del mismo y así conseguir nuestros objetivos comunicativos. Estos recursos se denominan tácticas atenuadoras o mitigadoras. No en todas las lenguas se utilizan los mismos recursos atenuadores. Además, la elección de estos recursos depende de la edad que tengamos, de dónde seamos y del contexto en que nos encontremos, entre otros factores.

2.b. A continuación mostramos algunos ejemplos de las tácticas que hemos encontrado en la entrevista a los jóvenes sobre los toros. ¿Encontráis más en la transcripción de la entrevista? Pueden ser iguales pero en otras intervenciones. Cuando terminéis lo comentamos todos juntos.

Tampoco y *muy*, de la intervención (2).
El uso de *¿no?*, en la intervención (10)
El *pero bueno* de la intervención (24)
La doble elipsis de la conclusión en la intervención (32)
Las risas de la intervención (35)

3. Imagínate que eres el interlocutor A, ¿cómo reaccionarías ante estas situaciones? ¿Por qué?

A: ¿Cómo me queda este vestido?

B: Bien, pero te es un pelín corto, ¿no?

A: Hablarle de tú a un profesor es una falta de respeto.

B: Hombre, tanto como falta de respeto, yo creo que depende del profesor.

A: El Valencia es el mejor equipo de la Liga.

B: Pues no, es el Sevilla.

A: Me encantaría ir a Islandia.

B: Estás loca, ¡hace demasiado frío!

4. ¿Podrías localizar los recursos que utilizan los hablantes en estos fragmentos para minimizar la intención de su mensaje o distanciarse de él? ¿Por qué creéis que se utilizan en cada caso? ¿Con qué objetivo concreto? Comentadlo en parejas.

(N y Z están hablando de cómo se ha de escribir)
N: claro, hay que seguir unas normas y uno patrones, si no la gente se desvía. Si tú dejas a la gente que vaya haciendo lo que quiera... eso es una locura
Z: aquí mano dura, ¿no?
N: hombre, mano dura no, pero no sé, un poco de... unos estándares y unos patrones.

(A, B y C están hablando de la poca educación de los Erasmus durante las clases)
A: y ves al alumno preguntando así y el profesor contestando y tratándole de usted
C: pero porque el profesor es educado
A: claro y el alumno no, a eso es donde voy a parar (RISAS). En fin
B: no sé, yo los erasmus que he tenido tampoco...

5. Ahora, por parejas, completad estos pequeños diálogos teniendo en cuenta la información entre paréntesis:

A: ¿Has visto la última película de Almodóvar?
B: Sí, fui a verla con mi prima la semana pasada.
A: ¿Y qué te pareció? A mí me encantó.
B: (no te gustó nada, pero no quieres que le moleste tu opinión)

A: Yo creo que el viaje de este año debería ser a Roma.
B: (tú prefieres ir a otro sitio, pero no quieres provocar un conflicto con tu interlocutor)

A: Pues creo que su habitación molaría más si en lugar de blanca, la pintara de color rojo.
B: (a ti te gusta blanca y no te importa tener una opinión distinta de la de A)

RECUERDA

Sé/pienso/supongo/creo que/me parece que + indicativo
¿Por qué indicativo? Porque presentamos la información de manera más o menos segura. Es decir, afirmamos o suponemos algo.

No pienso/creo que/no me parece que + subjuntivo
¿Por qué subjuntivo? Porque cuestionamos/dudamos de la información o presentamos una información como falsa.

Adaptado de la *Gramática básica del estudiante de español* (2006: 157-163)

HOMBRE, YO CREO QUE...

Para realizar una **valoración** sobre una información determinada, tenemos distintos recursos, y se utiliza el subjuntivo o el infinitivo:

SUBJUNTIVO	INFINITIVO
(No) Me gusta que	(No) Me gusta + infinitivo
(No) Me parece bien/mal/normal que	(No) Me parece bien/mal/normal + infinitivo
Prefiero que	Prefiero + infinitivo

Por ejemplo:

- **Me gusta** mucho **ver** películas en español.
- **Me gusta** mucho que mi hermana **vea** películas de español conmigo.

¿A quién le gusta? ¿Quién ve?
Si es la misma persona ⇒ **infinitivo**
Si son personas distintas ⇒ **subjuntivo**

6. ¿Suponemos/afirmamos, cuestionamos o valoramos?

a. Sin embargo, pienso por otra parte que es una tradición.
b. Yo prefiero que hagan actividades sociales para los chavales.
c. Yo creo que tiene que haber un equilibrio ahí, ¿no?
d. Está claro que si están legalizadas las corridas de toros, algo de dinero habrá que, habrá que invertir en eso.
e. A mí lo que me gusta no es que le hagan... es el peligro que corres al estar ahí.

7.a ¿Qué te parecen los siguientes titulares? ¿Puedes formular una frase para cada uno en la que los valores según tu propia opinión? Sigue la forma de la actividad 6.

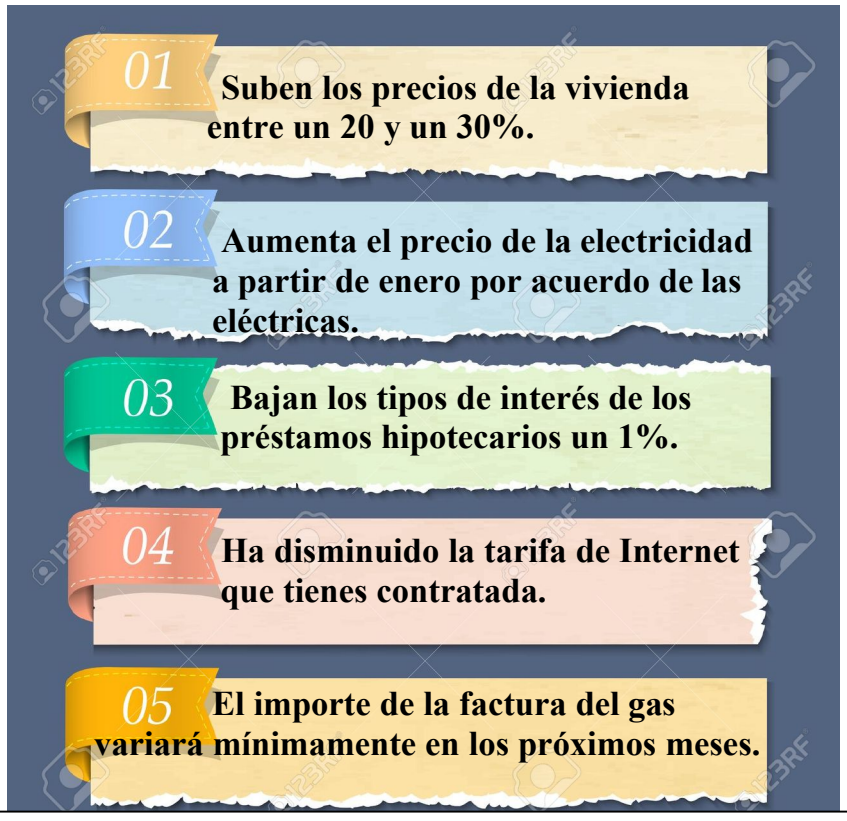


Imagen extraída de: es.123rf.com/photo_20175575_trozos-de-papel-numeradas-banners-vector.htmls

7.b ¿De cuántas maneras se refieren al *precio* en las afirmaciones anteriores? ¿Conoces otros sinónimos para esa misma palabra?

7.c ¿Qué puede hacer el precio? ¿Qué verbos encuentras en 7.a que representen acciones que puede realizar o sufrir el precio? ¿Conoces otros verbos? ¿Puedes clasificar los verbos que has localizado según el grado de (in)formalidad?

Por ejemplo: el precio sube (más informal)/ el precio aumenta (más formal).

+ formal	- formal
	subir

En un texto argumentativo podemos utilizar distintos conectores. No todos estos conectores tienen el mismo grado de formalidad. Entre todos, vamos a clasificar los conectores de la tabla entre más y menos formales (algunos pueden valer en ambos casos).

Ordenar o diferenciar	Añadir información	Mostrar oposición	Explicar	Concluir
En primer lugar/para empezar/primero. En segundo lugar. Por último	Asimismo, además, también	En cambio	Es decir, en otras palabras, o sea	En conclusión, para concluir
Por un lado... por otro		Sin embargo/no obstante, pero		En definitiva
Por una parte... por otra		Aunque		Por último

Conectores más formales	Conectores para varios registros	Conectores menos formales

8.a Poneos por parejas. Cada uno tendrá un papel distinto pero usará el mismo texto. ¡Atención! Se trata de un texto formal de opinión.

- Instrucciones para el estudiante A: en tu texto tienes conectores marcados en negrita y tu compañero no los tiene. Haz gestos para intentar explicar qué conector va en cada caso; puede ser el mismo que tienes en el texto o uno equivalente. Si alguno te resulta muy difícil, puedes utilizar sinónimos de la tabla, pero tu compañero no podrá mirarla.
- Instrucciones par el estudiante B: en tu texto faltan conectores. El estudiante A hará gestos para explicarte qué conector va en cada caso, también te ayudará el contexto.

Estudiante A

La red social Facebook

Facebook es una red social de la que ya disfrutan mil millones de habitantes de todo el planeta. Desde sus inicios hace ya varios años, esta herramienta social ha significado un cambio muy significativo en lo que a las relaciones personales se refiere. Facebook ha conseguido, con sus aciertos y errores, formar parte de nuestra cotidianita o tal y como afirma su creador, Mark Zuckerberg "hacer el mundo más abierto y conectado".

Pero tal y como he dicho anteriormente, los usuarios de esta famosísima red social son conscientes de sus virtudes, pero también de sus debilidades. **Por una parte**, hay que decir que Facebook es una plataforma social gratuita de la que puedes formar parte con solo tener una cuenta de correo. **Asimismo**, te permite estar en contacto con personas que en otras circunstancias difícilmente podrías conocer, relacionarte, o intercambiar todo tipo de información. **Otro aspecto positivo** tiene que ver con el hecho de que te permite estar informado de los acontecimientos más relevantes que ocurren a tu alrededor o en el mundo. En mi caso debo decir que hace años que uso esta red social y me ha permitido estar en contacto con muchos profesionales del mundo de la Educación. Hasta aquí algunos de los aspectos positivos que podemos destacar de la red social Facebook. **Sin embargo**, no todo son ventajas. **En primer lugar**, todo el mundo sabe que muchos usuarios no tienen la edad mínima para formar parte de la plataforma. Otros aspectos negativos son la facilidad con que pueden suplantar nuestra identidad y los problemas de privacidad como colgar fotos sin previa autorización. **A estos inconvenientes hay que añadir** los problemas de adicción de esta red social que pueden provocar problemas de relación o de baja autoestima.

En definitiva, Facebook es una red social que ha llegado y lo ha hecho para quedarse. Es por ello que son los usuarios los que deben asumir la responsabilidad de hacer un buen uso. Si es así, si somos capaces de educar y educarnos en las buenas prácticas, con toda seguridad las ventajas serán muchísimas más que los inconvenientes.

Adaptado de:
http://justificaturespuesta.com/ejemplo-de-texto-argumentativo-proceso-de-creacion/

Estudiante B

La red social Facebook

Facebook es una red social de la que ya disfrutan mil millones de habitantes de todo el planeta. Desde sus inicios hace ya varios años, esta herramienta social ha significado un cambio muy significativo en lo que a las relaciones personales se refiere. Facebook ha conseguido, con sus aciertos y errores, formar parte de nuestra cotidianita o tal y como afirma su creador, Mark Zuckerberg "hacer el mundo más abierto y conectado".

Pero tal y como he dicho anteriormente, los usuarios de esta famosísima red social son conscientes de sus virtudes, pero también de sus debilidades. _____, hay que decir que Facebook es una plataforma social gratuita de la que puedes formar parte con solo tener una cuenta de correo. _____ te permite estar en contacto con personas que en otras circunstancias difícilmente podrías conocer, relacionarte, o intercambiar todo tipo de información. _____ tiene que ver con el hecho de que te permite estar informado de los acontecimientos más relevantes que ocurren a tu alrededor o en el mundo. En mi caso debo decir que hace años que uso esta red social y me ha permitido estar en contacto con muchos profesionales del mundo de la Educación. Hasta aquí algunos de los aspectos positivos que podemos destacar de la red social Facebook. _____ no todo son ventajas. _____ todo el mundo sabe que muchos usuarios no tienen la edad mínima para formar parte de la plataforma. Otros aspectos negativos son la facilidad con que pueden suplantar nuestra identidad y los problemas de privacidad como colgar fotos sin previa autorización. _____ los problemas de adicción de esta red social que pueden provocar problemas de relación o de baja autoestima.

_____, Facebook es una red social que ha llegado y lo ha hecho para quedarse. Es por ello que son los usuarios los que deben asumir la responsabilidad de hacer un buen uso. Si es así, si somos capaces de educar y educarnos en las buenas prácticas, con toda seguridad las ventajas serán muchísimas más que los inconvenientes.

Adaptado de:
http://justificaturespuesta.com/ejemplo-de-texto-argumentativo-proceso-de-creacion/

8.b. Con tu compañero, ¿podéis cambiar los conectores del texto anterior por equivalentes menos formales? ¿Haríais otros cambios en el texto para transformarlo en más coloquial? Nombrad dos cambios.

A la hora de dar nuestra opinión sobre algo, normalmente utilizamos argumentos de diferente tipo que ayudan a convencer a los otros interlocutores de nuestra opinión.

- **Argumento de autoridad:** se acude a un experto o persona reconocida en el campo del que se habla para apoyar la opinión.

- **Argumento de experiencia personal:** se apela a lo visto y lo vivido personalmente.

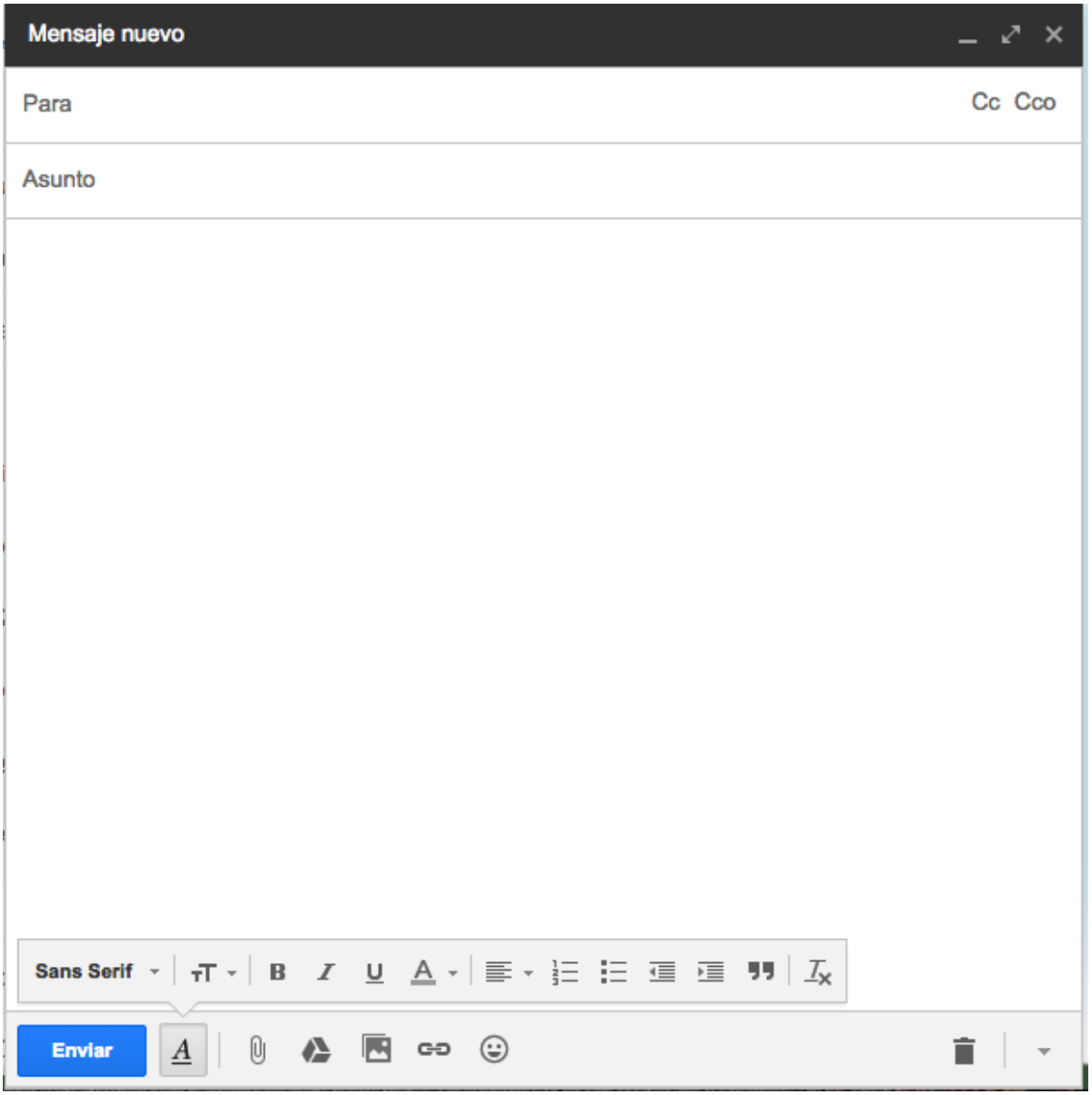
- **Argumento de la mayoría:** se aporta una idea socialmente admitida por la mayoría, que funciona como el argumento de autoridad.

- **Argumento de ejemplo:** basado en algún ejemplo o algún hecho real.

Para más información y otros tipos de argumentos, visita la siguiente dirección web:
www.lenguayliteratura.net/index.php?option=com_content&view=article&id=69:argumentos&catid=45:crticos

9. En el texto anterior se ofrecen varios argumentos a favor y en contra de la red social Facebook. Por parejas, localizadlos y decid de qué tipo son según el cuadro anterior.

10.a Acabas de discutir con tu amigo/a sobre el restaurante en el que queréis hacer el cumpleaños sorpresa de tu hermana. Él/ella quiere hacerlo en uno de comida rápida porque es más barato, y tú no. Decides escribirle un correo electrónico para intentar arreglar las cosas, aunque no cambias de opinión respecto al sitio e intentas convencerlo/a.



10.b Cuando terminéis, intercambiad vuestro correo electrónico con el de otro compañero de clase y pensad si os convence o no. Luego, corregidlo según lo que hemos visto en clase y proponed modificaciones para que el objetivo se cumpla, en el caso de que no lo hubiera hecho. Utilizad la rúbrica que se encuentra al final de la unidad para corregirlo según las indicaciones que proporciona.

11. Ahora, ¡a debatir!

Opción A. A continuación se muestra un artículo real publicado en abril de 2015 en el que se muestran los datos obtenidos sobre la edad a la que se independizan los jóvenes europeos. Leedlo. Luego, realizaremos un debate a partir de las siguientes preguntas u otras que surjan:



a. ¿Por qué creéis que hay tantas diferencias?
b. ¿Está vuestro país en la lista? Si no está, ¿cómo es la situación allí?
c. ¿Vosotros seguís viviendo con vuestros padres? ¿Por qué?
d. ¿Qué os parece mejor: vivir en casa de los padres o de forma independiente? ¿Por qué? ¿Qué ventajas e inconvenientes encontráis en cada caso?

¿A qué edad se van de casa los jóvenes europeos?

La media europea se sitúa en los 26,1 años. En Suecia se van a los 19,6 años, mientras que en España lo hacen a los 28,9 años

VangData | 16/04/2015 - 19:46h | Última actualización: 17/04/2015 - 11:15h

Las diferencias entre los distintos países europeos sobre la edad en la que los jóvenes se emancipan son enormes. Los más tempraneros son los jóvenes de los países escandinavos. En **Suecia**, los jóvenes abandonan el hogar de sus padres a los **19,6 años** de media, en **Dinamarca** a los 21 y en **Finlandia** a las 21,9, según datos de **Eurostat** correspondientes al año 2013.

En el lado opuesto se encuentran los jóvenes de **Croacia**, que no se van de casa hasta los **31,9 años**. En **Eslovaquia** lo hacen a los 30,7 y en **Malta** a los 30,1 años.

La media **europea** se sitúa en los **26,1** años de edad. **España** es el octavo país en el que los jóvenes se van más tarde: lo hacen a los **28,9 años de media**. Los otros cuatro países cuyos jóvenes abandonan su casa a una edad superior a la de los españoles son **Italia**, **Grecia**, **Bulgaria** y **Portugal**.

El estudio pone de manifiesto que las **chicas** se van de casa bastante antes que los chicos. Así, la media europea para los **chicos** es de 27,2 años, mientras que las chicas se van de casa con 25 años, **2,2 años más jóvenes** de media que los chicos.

En el caso de España, los chicos permanecen en el hogar de sus padres hasta los 29,8 años de media, mientras que las chicas lo hacen hasta los 27,9.

Los países donde las diferencias entre chicos y chicas son mayores son Bulgaria (31,3 años los chicos, 26,8 años las chicas), Rumanía (30,7 años los chicos, 26,2 años las chicas) y Croacia (33,7 años los chicos, 30,2 las chicas).

http://www.lavanguardia.com/vangdata/20150416/54429973282/a-que-edad-se-van-de-casa-los-jovenes-europeos.html

Imagen extraída de: es.123rf.com/photo_19224974_grupo-de-jovenes-alegres-que-se-unen-con-las-maletas-sobre-fondo-blanco.html

Opción B. Hemos realizado una actividad sobre redes sociales, concretamente, sobre Facebook. A continuación vais a escuchar una canción del año 1999. Se trata de una canción muy conocida en España que habla precisamente de las redes sociales. Aquí tenéis la letra. ¿Qué le sucede al protagonista? Con toda la información de que disponéis, vamos a realizar un debate a partir de las siguientes preguntas u otras que surjan:

a. ¿Vosotros tenéis Facebook, Twitter o presencia en otras redes sociales? ¿Por qué?
b. ¿Cómo es la situación en vuestros países respecto al uso de las redes sociales? ¿Mucha gente tiene acceso a estas redes?
c. ¿Creéis que las redes sociales favorecen las relaciones personales? ¿Por qué?
d. ¿Respetan las redes sociales la privacidad de los usuarios y de las personas en general? ¿Por qué?
e. ¿Es peligroso el uso de las redes sociales? ¿Por qué?



https://www.youtube.com/watch?v=u8uup17RrUU

TAM TAM GO. ATRAPADOS EN LA RED

De tanto buscar hallé
en una dirección de internet
un foro de forofos
de pelis de terror y de serie B
Ahí conocí a una mujer
Que me escribió amor solo en inglés
Su nombre me sedujo
y el resto de su ser me lo imaginé



Para que quiero más
si me da lo que quiero tener

Te di todo mi amor @rroba love .com
y tú me has @roba-roba-robado la razón
Mándame un e-mail que te abriré mi buzón
y te hago un riconcito en el archivo de mi corazón

Salimos solo una vez
a navegar juntos por la red
Saqué mi visa oro
y ella prometió que sería fiel

Imagen extraída de: http://www.funkymk.com/decalogo-de-las-redes-

HOMBRE, YO CREO QUE...

Nunca tocaré su piel
Nunca podré estar donde esté
Cuando el amor es ciego
El corazón no miente a unos ojos que no ven

Para que quiero más
si me da lo que quiero tener

Te di todo mi amor @rroba love .com
y tú me has @roba-roba-robado la razón
Mándame un e-mail que te abriré mi buzón
y te hago un riconcito en el archivo de mi corazón

Para que quiero más
si me da lo que quiero tener

Te di todo mi amor @rroba love.com
y tú me @roba-roba-robado la razón
Mándame un e-mail que te abriré mi buzón
Y te hago un riconcito en el archivo de mi corazón

Ciberpirata de amor
Me has abordado a traición

PREGUNTAS DE REFLEXIÓN PERSONAL

¿Te ha resultado interesante esta unidad didáctica?
¿Qué actividad te ha gustado más? ¿Por qué?
¿Qué actividad te ha gustado menos? ¿Por qué?
¿Qué te ha parecido más difícil? ¿Por qué?
¿Se han cumplido los objetivos iniciales de la unidad?

RÚBRICA PARA LA CORRECCIÓN DEL CORREO ELECTRÓNICO

Puntuad del 1 al 3 siguiendo las preguntas de la rúbrica (1=no se ha cumplido, 2=se ha cumplido bien, 3=se ha cumplido de forma sobresaliente).

PREGUNTAS	PUNTUACIÓN
¿Se entienden las ideas básicas del texto? ¿Encuentras problemas para comprenderlo? En caso afirmativo, ¿cuál/es?	
¿La estructura del texto se corresponde con la de un correo electrónico en español?	
¿Usa los conectores de forma adecuada? ¿Le falta o le sobra alguno? En caso afirmativo, ¿cuál/es?	
¿Expresa su opinión con los tiempos y modos verbales adecuados? ¿Encuentras errores?	
¿Crees que se crearía un conflicto aún mayor después de que el destinatario lo leyera? ¿Por qué? ¿Qué lo impide o qué lo provoca?	
¿Usa argumentos variados y útiles? ¿Te convencen?	
El propósito del texto es convencerte de no ir a un restaurante de comida rápida, ¿lo ha hecho? En caso negativo, ¿qué crees que le ayudaría?	
Señala algo que hayas aprendido leyendo el texto de tu compañero/a.	

6. BIBLIOGRAFÍA

Albelda, M. y Barros García, Mª. J. (2013). *La cortesía en la comunicación*. Madrid: Arco/Libros.

Albelda, M. y Briz, A. (2010). Aspectos pragmáticos. Cortesía y atenuantes verbales en las dos orillas a través de muestras orales. En M. Aleza y J. M. Enguita (coords.), *La lengua española en América: normas y usos actuales* (pp. 237-260). Valencia: Universitat de València.

Albelda, M., Briz, A., Cestero, M., Kotwica, D. y Villalba, C. (2014). Ficha metodológica para el análisis pragmático de la atenuación en corpus discursivos del español. (ES.POR.ATENUACIÓN). *Oralia*, 17, 7-62.

Albelda, M. y Fernández Colomer, Mª. J. (2006). La enseñanza de los registros lingüísticos en E/LE. Una aplicación a la conversación coloquial. *MarcoEle*, 3, 1-31. Disponible en: www.marcoele.com/num/3/0218f5989b0f06708/coloquial.pdf [Fecha de la última consulta: 24/11/2015]

Alonso, R., Castañeda, A., Martínez Gila, P., Miquel, L., Ortega, J. y Ruiz, J. P. (2006). *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona: Difusión.

Altamirano Ceballos, N. (2006). *El español coloquial en los materiales didácticos. Una propuesta para la enseñanza de ELE en México*. Ponencia presentada en el XVII Congreso Internacional de *ASELE*, Logroño, España. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0225.pdf [Fecha de la última consulta: 24/11/2015]

Amenós Pons, J. (1999*). Largometrajes en el aula de ELE. Algunos criterios de selección y explotación*. Ponencia presentada en el X Congreso Internacional de ASELE, Cádiz, España. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0765.pdf [Fecha de la última consulta: 24/11/2015]

Ballesteros, F. J. (2002). Mecanismos de atenuación en español e inglés: implicaciones pragmáticas en la cortesía. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 11. Disponible en: http://pendientedemigracion.ucm.es/info/circulo/no11/ballesteros.htm [Fecha de la última consulta: 24/11/2015]

Barros García, Mª. J. (2008). *Comunicación e Interculturalidad: Análisis de usos (des)corteses en los medios de comunicación y su aplicación didáctica*. Biblioteca Virtual redELE, Ministerio de Educación de España. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2008_BV_09/2008_BV_09_2_semestre/2008_BV_09_04Barros.pdf?documentId=0901e72b80e2abf7 [Fecha de la última consulta: 24/11/2015]

Barros García, P., Van der Linden, M., Van Esch, K. (eds.) y Barros García Mª. J. (2009). *La didáctica del español actual: tendencias y usos. Volumen 2: La integración del saber cultural en el aula de E/LE: cuestiones de cortesía*. Universidad de Granada, Universiteit Hasselt, Radboud Universiteit Nijmegen y Consejería de Educación de la Embajada de España en Países Bajos.

Barros García, Mª. J. (2010). La cortesía: un saber fundamental en enseñanza de lenguas. *Boletín de la Asociación para la enseñanza del español como Lengua Extranjera,* 42, 13-19. Disponible en: http://www.aselered.org/pdfs/boletin42.pdf [Fecha de la última consulta: 24/11/2015]

Barros García, P. (ed.) (2012). *COGILA: español oral conversacional: corpus y guía didáctica*. Granada: Universidad de Granada.

Bartol, E. (2003). La atenuación y la intensificación: herramientas para un mensaje adecuado. *Tinkuy: Boletín de investigación y debate*, 47-55. Montreal: Université de Montréal. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4736536 [Fecha de la última consulta: 24/11/2015]

Briz, A. (2002). *El español coloquial en la clase de E/LE. Un recorrido a través de los textos*. Madrid: SGEL.

Briz, A. (2003). La estrategia atenuadora en la conversación cotidiana española. En .D. Bravo (ed.), *I Coloquio del programa EDICE*, 17-46. Disponible en: www.edice.org/descargas/1coloquioEDICE.pdf [Fecha de la última consulta: 24/11/2015]

Briz, A. (2010). *El español coloquial: situación y uso*. Madrid: Arco/Libros.

Briz, A. y Albelda, M. (2013). Una propuesta metodológica para el análisis de la atenuación lingüística en español y portugués. La base de un proyecto en común (ES.POR.ATENUACIÓN). *Onomázein. Revista semestral de lingüística, filología y traducción, 28*, 288-319.

Brown, P. y Levinson, S. (1978, 1987). *Politeness. Some Universals in Language Use*. Cambridge, Cambridge University Press.

Cassany, D., M. Luna y G. Sanz (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.

Consejo de Europa y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes y Anaya.

Escandell Vidal, Mª. V. (1996). *Introducción a la Pragmática*. Barcelona: Ariel Lingüística.

Galindo Merino, Mª. M. (2005, septiembre). La transferencia pragmática en el aprendizaje de ELE. Ponencia presentada en el *XVI Congreso Internacional de ASELE: La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera,* Oviedo, España. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0287.pdf [Fecha de la última consulta: 24/11/2015]

Garrido Rodríguez, Mª. C. (2000). *¿Qué español coloquial enseñar en las clases de E/LE?*. Ponencia presentada en el XI Congreso Internacional de ASELE, Zaragoza, España. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/asele/pdf/11/11_0365.pdf [Fecha de la última consulta: 24/11/2015]

Garrido Rodríguez, Mª. C. (2003). *El español coloquial en la enseñanza de E/LE: utilización de los medios de comunicación.* Ponencia presentada en el XIV Congreso Internacional de ASELE, Burgos, España. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0331.pdf [Fecha de la última consulta: 24/11/2015]

Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: Essays on face-to-face behaviour*. New York: Anchor Books.

Haverkate, H. (1994). *La cortesía verbal. Estudio pragmalíngüístico*. Madrid: Gredos.

Hidalgo, A. (2006). La expresión de cortesía en español hablado: marcas y recursos prosódicos para su reconocimiento en la conversación coloquial. En M. Villayandre Llamazares (ed.), *Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*. León: Universidad de León, Dpto. de Filología Hispánica y Clásica. Disponible en: http://www.researchgate.net/publication/28307611_La_expresin_de_cortesa_en_espaol_hablado_marcas_y_recursos_prosdicos_para_su_reconocimiento_en_la_conversacin_coloquial [Fecha de la última consulta: 24/11/2015]

Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes. Editorial Biblioteca Nueva, 3 vols.

Instituto Cervantes (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Instituto Cervantes, SGEL.

Medina Soler, I. (2013). Los elementos atenuadores para expresar desacuerdo en el discurso oral de estudiantes de ELE. Estudio cuantitativo. *MarcoEle*, 16. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/16/medina-atenuadores.pdf [Fecha de la última consulta: 24/11/2015]

Morales, Ó. y Cassany, D. (2008). Interpretaciones de la atenuación en artículos de revisión de Odontología. *Revista Signos*, 41 (67), 299-328. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342008000200012 [Fecha de la última consulta: 24/11/2015]

Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española, 23.ª edición*. Madrid: Espasa.

Anexo 1. Sistema de transcripción

Tabla 11. Sistema de transcripción *Val.Es.Co*

A: Intervención de un interlocutor identificado como A.
?: Interlocutor no reconocido.
§ Sucesión inmediata, sin pausa apreciable, entre dos emisiones de distintos interlocutores.
= Mantenimiento del turno de un participante en un solapamiento.
[Lugar donde se inicia un solapamiento o superposición.
] Final del habla simultánea.
- Reinicios y autointerrupciones sin pausa.
/ Pausa corta, inferior al medio segundo.
// Pausa entre medio segundo y un segundo.
/// Pausa de un segundo o más.
(5») Silencio (lapso o intervalo) de 5 segundos; se indica el nº de segundos en las pausas de más de un segundo, cuando sea especialmente significativo.
↑ Entonación ascendente.
↓ Entonación descendente.
→ Entonación mantenida o suspendida.
PESADO Pronunciación marcada o enfática (dos o más letras mayúsculas).
pe sa do Pronunciación silabeada.
(( )) Fragmento indescifrable.
((siempre)) Transcripción dudosa.
((...)) Interrupciones de la grabación o de la transcripción.
(en)tonces Reconstrucción de una unidad léxica que se ha pronunciado incompleta, cuando pueda perturbar la comprensión.
pa'l Fenómenos de fonética sintáctica entre palabras, especialmente marcados.
°( )° Fragmento pronunciado con una intensidad baja o próxima al susurro.
h Aspiración de "s" implosiva.
(RISAS, TOSES, GRITOS…) Aparecen al margen de los enunciados. En el caso de las risas, si son simultáneas a lo dicho, se transcribe el enunciado y en nota al pie se indica "entre risas".
aa Alargamientos vocálicos.
nn Alargamientos consonánticos.
¿¡ !? Interrogaciones exclamativas.
¿ ? Interrogaciones. También para los apéndices del tipo "¿no?, ¿eh?, ¿sabes?"
¡ ! Exclamaciones.
Letra cursiva: Reproducción e imitación de emisiones. Estilo directo, característico de los denominados relatos conversacionales.
Notas a pie de página: Anotaciones pragmáticas que ofrecen información sobre las circunstancias de la enunciación. Rasgos complementarios del canal verbal. Añaden informaciones necesarias para la correcta interpretación de determinadas palabras (la correspondencia extranjera de la palabra transcrita en el texto de acuerdo con la pronunciación real, siglas, marcas, etc.), enunciados o secuencias del texto (p. e., los irónicos), de algunas onomatopeyas, etc.
Sangrados a la derecha: Escisiones conversacionales.





Máster universitario en enseñanza de Español Lengua Extranjera
CIESE Comillas – Universidad de Cantabria
Año académico 2012-2013

LA COMUNICACIÓN NO VERBAL EN LA PENÍNSULA IBÉRICA: ANÁLISIS CONTRASTIVO ENTRE ESPAÑA Y PORTUGAL

Trabajo realizado por: Virginia Vaz Orta

Dirigido por: María José Gelabert

"Así como la lengua habla al oído, las manos hablan a los ojos"

ÍNDICE

PRESENTACIÓN 4

1. MARCO TEÓRICO 8

1.1. Introducción 8

1.2. La comunicación no verbal 9

1.2.1. Definición 9

1.2.1.1. El estudio de la comunicación no verbal 10

1.2.1.2. Clasificación y caracterización de los signos y los sistemas de comunicación no verbal 11

1.2.2. Sistemas básicos de comunicación no verbal: el paralenguaje y la quinésica 15

1.2.2.1. Paralenguaje 15

1.2.2.2. Las cualidades primarias 16

1.2.2.3. Los sonidos fisiológicos y emocionales o diferenciadores 16

1.2.2.4. Los elementos cuasi-léxicos 17

1.2.2.5. Pausas y silencios 17

1.3. La quinésica 18

1.3.1. Los gestos 18

1.3.1.1. Las maneras 19

1.3.1.2. Las posturas 20

1.4. Los sistemas de comunicación no verbales culturales 21

1.4.1. La proxémica 21

1.4.2. La cronémica 22

2. METODOLOGÍA 24

2.1. Selección y constatación del objeto de estudio 24

2.2. Recogida de material 26

2.2.1. Los informantes 30

2.3. Análisis de los materiales 33

2.4. Presentación de los resultados 34

3. INVENTARIO DE SIGNOS NO VERBALES 36

4. CONSIDERACIONES GENERALES 46

4.1. Análisis de los resultados 46

5. PROPUESTA DE ACTIVIDADES 50

6. CONCLUSIONES 64

7. BIBLIOGRAFÍA 67

8. ANEXOS 71

PRESENTACIÓN

Cuenta Cristóbal Colón en el diario de su primer viaje a las Américas que la tripulación tuvo que recurrir a los gestos para entenderse con los indígenas del lugar. La comunicación no verbal fue el lazo decisivo y comunicativo para que ambas civilizaciones pudieran llevar a cabo un entendimiento más o menos efectivo. En el *Arauco domado*, de Lope de Vega, hay una escena muy dramática en la que se describe cómo los españoles le cortan las manos al indio de nombre Galvarino y este, regresa a los suyos diciendo (Martinell, 1992:128):

"Por embajador me envían
mas si las manos, hablando,
ayudan tanto a la lengua,
¿cómo os hablaré sin manos?"
Arauco domado, Lope de Vega
(Escena del Acto 3º)

Este hecho histórico nos muestra cómo las señales procedentes de la expresión facial, los gestos, las posturas y los movimientos fueron decisivos para el entendimiento lingüístico entre españoles y nativos (Martinell, 1992:128). Galvarino, desgraciadamente, no solo se quedó sin manos, sino que perdió también parte de su lenguaje corporal.

Nos arriesgamos a afirmar que el hombre desarrolló mucho antes el sistema de comunicación no verbal siendo este, con el tiempo, indispensable en la vida del ser humano. Hay estudios recientes que han descompuesto en porcentajes el contenido de un mensaje en una comunicación entre dos personas, y los resultados han traído a la luz la verdadera importancia de nuestro lenguaje sin voz: en una conversación cara a cara, el componente verbal es un 35% y un 65% es comunicación no verbal. De ahí que el componente no verbal aporte más información y mejor, incluso en aquellas situaciones en las que no queremos decir la verdad, el cuerpo nos delata. Podemos dejar de hablar pero no podemos dejar de expresarnos con el cuerpo.

A menudo, el hablante tiende a pensar que si entiende el mensaje oral, será capaz de comprender el proceso comunicativo en su totalidad. Sin embargo, cuando el acto comunicativo está anexo a rasgos culturales propios de una determinada sociedad, los hablantes se enfrentan a un proceso de descodificación no verbal diferente. Esto significa que, a cada cultura le corresponden diferentes costumbres y diferentes gestos no universales que el interlocutor debe descifrar correctamente para alcanzar así un entendimiento mutuo. Una descodificación errónea por parte de los interlocutores, les provocará lagunas de desconcierto e inseguridad.

En nuestro día a día, son muchos los gestos que podemos traducir erróneamente si no se conoce el código cultural de nuestro interlocutor. Un ejemplo de ello es el gesto usado en India para decir sí: ladean la cabeza de izquierda a derecha al mismo tiempo que hacen una mueca de duda[1]. Un español interpretaría este gesto como un "quizás" de nuestra cultura, es decir, como una postura de indecisión entre el sí y el no. Una descodificación errónea como esta en un hospital o en un juicio puede llegar a crear problemas decorosos y cruciales en determinadas situaciones.

Se demuestra por tanto que, el conocimiento de una lengua extranjera (en lo sucesivo, LE), no solo exige el aprendizaje y enseñanza del sistema lingüístico, sino también el desentrañamiento de otros códigos no verbales. Es en este punto donde entra en juego el papel de los profesionales de la didáctica de lenguas extranjeras en su compromiso por incluir en el aula ambos sistemas de comunicación, verbal y no verbal.

Pese a la importancia que ocupa el sistema no verbal en la comunicación humana, a día de hoy, son pocos los diseños curriculares de enseñanza de LE que incluyen esta disciplina en su programación. Ya algunos investigadores, como Fernando Poyatos (en lo sucesivo, Poyatos) y Ana Mª Cestero (en lo sucesivo, Cestero) apuntan en la necesidad de crear inventarios de signos no verbales de diferentes culturas para facilitar la inclusión de esta materia en el aula de LE. Solo así se conseguirá un amplio repertorio comparativo de signos no verbales interculturales.

[1] Gesto descrito en el *Diccionario de gestos con sus giros más usuales.*

Como investigadora incesante de esta disciplina y vocacional en la enseñanza de español para extranjeros (en lo sucesivo, E/LE), hemos elaborado un inventario comparativo de signos no verbales españoles y portugueses. Los signos que hemos analizados han sido elegidos a partir del Nuevo Plan Curricular del Instituto Cervantes (Instituto Cervantes, 2006) y del Repertorio básico de signos no verbales del español (1999b), ambas publicaciones de Cestero.

Si bien la comunidad docente cuenta con los estudios contrastivos de emblemas brasileños-portugueses-españoles de Nilma Nascimento (en lo sucesivo, Nascimento) y Mª José Núñez San Román (en lo sucesivo, San Román), en nuestro afán por seguir ampliando y reforzar las investigaciones existentes, queremos aportar un estudio de signos no verbales que recoge toda la geografía portuguesa y abarca diferentes estadios de edad, formación y procedencia. Creemos que, España y Portugal, dos países ibéricos y de raíces latinas tan próximas geográfica y lingüísticamente, deben ser contrastados y demostrar así, que la vecindad cultural no implica compartir un mismo código gestual.

Este inventario a modo de fichas, diseñado para su aplicación con alumnos portugueses en el aula E/LE, presenta una variedad de signos seleccionados a partir del Proyecto Curricular del Instituto Cervantes (en lo sucesivo PCIC). Nos centraremos principalmente en los elementos quinésicos pero, siempre que el signo lo permita, describiremos las características paralingüísticas, proxémicas y cronémicas de cada uno. No obstante, debido a la limitación a la que estamos sujetos en este trabajo, solamente se representarán los signos referidos al uso comunicativo que muestran diferencias obvias e importantes y pueden, por tanto, repercutir negativamente en la descodificación que los aprendientes hagan de los mismos.

Gracias a este inventario, motivo de este trabajo, el profesor de E/LE podrá exponer cada signo de forma integrada y completa familiarizando al aprendiente lusohablante con la realidad no verbal de la cultura española, haciéndolo consciente del valor que la comunicación no verbal tiene en el aprendizaje de una LE, en este caso, el español.

Este trabajo de investigación está estructurado en ocho partes, de forma que el futuro usuario pueda seguir el desarrollo del mismo. Los seis apartados son: marco teórico,

metodología, inventario de signos no verbales, consideraciones generales, actividades, conclusiones, bibliografía y anexos.

El primer capítulo, "Marco Teórico, resume la teoría de la comunicación no verbal y aporta una breve introducción de su relación con la enseñanza de lenguas extranjeras. El segundo capítulo, "Metodología", expone detalladamente el proceso llevado a cabo en el presente estudio, desde la recopilación de los datos hasta su presentación final. Este segundo capítulo nos lleva directamente al tercero donde se presenta el inventario en sí de los gestos portugueses contrastados con los de nuestra propia cultura. Es en el cuarto capítulo, "Consideraciones generales", donde analizamos las semejanzas y diferencias entre ambas culturas. Ya en el quinto capítulo "actividades", planteamos una posible explotación didáctica del inventario para la clase de E/LE destinadas a los alumnos portugueses. Por último, aportamos las conclusiones pertinentes las referencias bibliográficas, apartado que consideramos muy en cuenta para la comunidad docente que desee profundizar conocimientos sobre el tema que aquí nos concierne. En "anexos", capítulo que cierra este estudio, se encuentra el material didáctico para el profesor de E/LE.

Esta presentación no puede concluir sin mencionar a todas aquellas personas que han hecho posible este trabajo y a las que agradecemos enormemente su ofrecimiento desinteresado: a los comerciantes de *Vila Real de Santo António*, por su colaboración en los cuestionarios y dedicación en horas laborables, a la familia *Ribeiro-Lima* por su hospitalaria acogida y ayuda incesante en la fase de recopilación de datos, a los vecinos de *Mértola*, por su paciencia y permanente contribución hasta el final de la investigación. Al equipo de Millennium BCP y Coca Cola Portugal por permitirme desarrollar la fase de observación durante el desarrollo de las clases, a todos mis amigos y amigas que me han oído, leído y dedicado tiempo, y por último, pero no menos importante, a mis padres y a mi hermana, por sus discursos motivadores y apoyo incondicional.

1. MARCO TEÓRICO[2]

1.1. Introducción

En las últimas décadas los profesionales de enseñanza de lenguas se han visto inmersos en unos cambios significativos en la didáctica de lenguas extranjeras. El estudio y desarrollo de disciplinas lingüísticas como la Pragmática, la Sociolingüística, la Dialectología, el Análisis de la Conversación y del Discurso, ha contribuido de forma decisiva en la evolución teórica de la lingüística aplicada a la didáctica de lenguas extranjeras, favoreciendo el desarrollo de una metodología con un enfoque nociofuncional (Cestero, 1999a:9). Esta es la razón por la que desde hace ya unos años, el objetivo general en la enseñanza y aprendizaje de LE, no se base únicamente en la adquisición de estructuras gramaticales y léxicas, sino en conseguir que los aprendientes puedan comunicar y comunicarse en una LE.

Centrándonos en el concepto de comunicación como proceso de codificación y descodificación de la información, hay que señalar que este proceso, además de una adquisición del lenguaje verbal, supone también el uso y conocimiento pragmático, social, geográfico, situacional y cultural que, en gran medida, dependen de los signos y sistemas de comunicación no verbal.

Durante años los estudios sobre la comunicación humana se han basado principalmente en el modelo clásico siguiendo una metodología anticuada, olvidándose de que la comunicación no puede percibirse como un conjunto de palabras o expresiones coherentes y enlazadas entre sí. La comunicación humana está condicionada a una cultura y el conocimiento de los sistemas de comunicación verbal y no verbal son fundamentales para un buen entendimiento entre los hablantes.

Cada persona pertenece a una sociedad y cultura única y por ello, desde que nace está determinada por el aspecto situacional y cultural en que vive. De ahí que para lograr comunicarse y alcanzar un entendimiento total, no basta con conocer el sistema verbal

[2] El marco teórico se basa fundamentalmente en la obra de Cestero (1999b) y Poyatos (1994b).

de la LE que se adquiere, pues debemos ser conscientes de la realidad cultural del interlocutor y por tanto de su sistema de comunicación propio.

Es en este punto donde la comunicación no verbal juega un papel decisivo en el comportamiento comunicativo entre los hablantes. Sin embargo, a pesar de su importancia y relevancia, la comunicación no verbal no ha empezado a ser estudiada hasta hace unos años y como consecuencia de esta falta de interés, son muchas las investigaciones e inventarios de signos que quedan por hacer. Por ende, a excepción del Plan Curricular del Instituto Cervantes que ya lo contempla como estudio, en los diseños curriculares y manuales de didáctica de lenguas extranjeras, la comunicación no verbal apenas se trata, debido en parte, a la primacía que durante muchos años se ha dado a la comunicación oral.

1.2. La comunicación no verbal

1.2.1. Definición

La expresión de comunicación no verbal ha sido motivo de discusión para muchos estudiosos (Einsenberg y Smith, 1975:20) que afirman que lo no verbal es lo que no está incluido en el concepto verbal. Otros afirman que la comunicación no verbal no es un término apropiado para un sistema que cumple una función comunicativa y que co-ocurren con el discurso. Debido a la polémica propiciada a raíz de la falta de consenso sobre el uso del término comunicación no verbal, nos basamos en la definición que Poyatos (1994a:17) hace de la misma:

> las emisiones de signos activos o pasivos, constituyan o no comportamiento a través de los sistemas no léxicos somáticos, objetuales y ambientales contenidos en una cultura, individualmente o en mutua coestructuración.

En definitiva, la expresión comunicación no verbal hace referencia a la forma de comunicación humana mediante signos no lingüísticos. La comunicación no verbal comprende por tanto el sistema de signos culturales, o lo que es lo mismo, “el conjunto de hábitos de comportamiento, ambientales y las creencias de una comunidad que comunica” (Cestero, 1999b:16) y los sistemas de comunicación no verbal como el paralingüístico, el quinésico, el proxémico y el cronémico.

1.2.1.1. El estudio de la comunicación no verbal

Si bien el concepto de comunicación no verbal ha estado siempre presente en la sociedad, el estudio en sí mismo como materia de estudio no se consolidó hasta el siglo XX. De hecho, la primera mención de la que se tiene conocimiento la encontramos en el libro *The Expression of the Emotions in Man and Animals*, de Charles Darwin en 1872. En su libro, compara las conductas expresivas humanas con las de los simios cuyo estudio consistía en probar la importancia de la expresión de las emociones en la comunidad en que se vive.

En la primera mitad del siglo XX, fueron muy pocas las investigaciones que se llevaron a cabo, sin embargo, gran parte del avance en este área se la debemos a David Efron en su obra clásica *Gesture and Environment*, de 1942 donde manifiesta la importancia que tiene la cultura en los comportamientos no verbales. En este mismo periodo, la obra del antropólogo Edward Sapir también se hace eco de la importancia de los signos no verbales en la comunicación humana.

Pero es ya a partir de la segunda mitad del siglo XX cuando surge un gran interés por el estudio de esta materia con investigadores como Ray L. Birdwhistell, que empieza a analizar desde diferentes disciplinas y perspectivas el funcionamiento de la comunicación no verbal. A raíz de estas publicaciones, surgieron otras de psicólogos, psiquiatras y sociólogos, consiguiendo así establecer la comunicación no verbal como una disciplina.

Sin embargo, no fue hasta los años 70 cuando los estudios de comunicación no verbal alcanzaron su máximo esplendor atrayendo a especialistas como M. Knapp. Fueron varios los medios de comunicación que se hicieron eco de este nuevo campo de investigación que atraían a lectores en su curiosidad por interpretar los movimientos y pensamientos de los demás, al igual que conocerse a sí mismos y conocer a los otros.

Es en esta misma década cuando Poyatos, especialista e investigador de este campo, comienza a publicar obras como *La triple estructura básica de la comunicación humana*. Sin duda, el estudio de la comunicación no verbal se lleva a cabo desde el

Análisis de la Conversación que se ocupa de describir y documentar las organizaciones sistemáticas del habla en la interacción conversacional (Cestero, 1999b:12).

Actualmente, el estudio sobre la comunicación no verbal no está desarrollado en profundidad y todavía son muchos los signos y sistemas que desconocemos y están en fase de identificación, clasificación y descripción. Lo que sí podemos afirmar es que a día de hoy, la comunicación no verbal es objeto de estudio para muchos investigadores y empieza a hacerse notar en los diseños curriculares de la didáctica de LE. Gracias a los apuntes que recoge el PCIC sobre la comunicación no verbal, el profesor de LE es consciente de la importancia que esta disciplina tiene para el aprendiente en su proceso de adquisición de la LE. Solo así se conseguirá dotar al aprendiente de una comunicación e interacción total entre hablantes de diferentes culturas.

1.2.1.2. Clasificación y caracterización de los signos y los sistemas de comunicación no verbal

Como hemos comentado con anterioridad, la comunicación humana es muy variada. Tanto es así que la función comunicativa está formada por un conjunto de signos y sistemas culturales verbales y no verbales. Estos signos no verbales pueden comunicar pasiva o activamente según la intención con la que se realicen (Poyatos, 1994b:267-276). Para ejemplificar la realización de un signo no verbal activo podemos citar el gesto de levantar la mano en el aula cuando queremos hacer una pregunta. Los signos no verbales pasivos son aquellos con los que vivimos día a día, sin ser conscientes de que están ahí y son una herramienta más de comunicación. Un ejemplo de ello es la distribución y decoración de los escaparates en las cafeterías portuguesas donde encontramos una selección de las bebidas que podemos tomar en el establecimiento así como la variedad de pasteles y panes que podemos consumir. Al contrario del concepto que tenemos en España por cafetería, en Portugal no solo podemos consumir un café y bollería sino que también podemos comer ensaladas, platos combinados y a cualquier hora del día.

La conducta de la sociedad en sí, tanto individual como colectiva, así como la utilización consciente o inconsciente de los signos son también rasgos descriptivos e

informativos con valor comunicativo. A este respecto, es necesario aclarar que muchos de los signos no verbales que emitimos a lo largo del día, los realizamos de manera consciente y prestando atención al tipo de interlocutor con el que estamos interactuando además del entorno situacional en el que nos encontramos.

Además, los signos no verbales pueden comunicar en armonía con los signos verbales o de manera aislada. Aunque son sistemas de comunicación diferentes, coexisten el uno con el otro y son dependientes, pues sabemos que siempre que emitimos un enunciado verbal, consciente o inconscientemente, estamos emitiendo un signo no verbal.

Todos los signos no verbales son también plurifuncionales lo que significa que pueden cumplir una o más de las siguientes funciones fundamentales (Cestero, 1999b:30,31):

1. Añadir información al contenido o sentido de un enunciado pudiendo:

a) Especificar el contenido del enunciado verbal. Por ejemplo, cambiar la entonación al agradecer con un “gracias” acompañándola de una sonrisa y con entonación ascendente, que indica agradecimiento total, o por el contrario, emitir el mismo enunciado sin sonreír y con entonación descendente.

b) Confirmar el contenido. Por ejemplo, elevar el tono de voz cuando le decimos a alguien “come” acompañado de una abertura considerable de ojos o pronunciarlo en un tono de voz bajo y despacio.

c) Reforzar el contenido. Por ejemplo, frotarnos la barriga mientras enunciamos “¡qué hambre tengo!”.

d) Debilitar el contenido. Por ejemplo, al expresar sonriente un enunciado del tipo “estás castigado”.

e) Contradecir el contenido. Por ejemplo, cuando hacemos un guiño al mismo tiempo que transmitimos un enunciado. El guiño significa que, en ese caso, no vamos a realizar la acción enunciada.

f) Camuflar el verdadero sentido del enunciado. Por ejemplo, al enunciar en voz baja y lentamente “no me gusta mucho la comida”.

2. Comunicar, sustituyendo al lenguaje verbal. Para que haya comunicación, los sistemas paralingüísticos y quinésicos acompañan al sistema verbal de forma mecánica. Sin embargo, hay algunos signos que pueden comunicar en solitario, como por ejemplo, el hecho de cruzar los brazos y frotárselos rápidamente indica a nuestro interlocutor que tenemos frío.

3. Regular la interacción. Son muchos los elementos no verbales que regulan la conversación entre los hablantes y prueba de ello lo tenemos en el descenso tonal, la pausa, el alargamiento de sonidos finales, etc.

4. Subsanar las deficiencias verbales. Normalmente son los elementos paralingüísticos los encargados de evitar o llenar los vacíos conversacionales que a menudo surgen entre los hablantes.

5. Favorecer las conversaciones simultáneas. La comunicación no verbal juega aquí un papel muy importante ya que permite mantener una conversación paralela con otro interlocutor al mismo tiempo que hacemos uso del sistema verbal para comunicarnos con otro hablante. Sirva de ejemplo la conversación que se mantiene en una reunión de negocios e indicarle a uno de los compañeros que tome nota de lo que se está diciendo con el gesto rápido de escribir.

Podemos afirmar que los sistemas de comunicación son parte integrante de la cultura de una comunidad. Es tal el papel que la cultura ocupa en esta disciplina, que en ocasiones se ha llegado a confundir cultura y comunicación, ya que la cultura se transmite mediante la comunicación que de ella se hace así como la forma de hacerlo. La cultura abarca todo el conocimiento humano aprendido, dentro del cual están las costumbres ambientales y relativas al comportamiento y las creencias de una comunidad, por un lado, y los sistemas de comunicación verbal y no verbal de dicha comunidad, por otro (Cestero, 1999b:15).

El estudio de la comunicación no verbal se interesa indudablemente por todos los signos no verbales y se organizan por categorías que son: los sistemas básicos (verbal, paralingüístico y quinésico), los sistemas culturales (el cronémico y el proxémico), los

sistemas físicos y los signos culturales. Forman parte de los signos culturales comunicativos:

- El aspecto físico: el color de piel, la estatura, la longitud del pelo, etc. Prueba de ello lo encontramos en la sociedad actual en la que la apariencia física puede llegar a ser un hándicap a la hora de encontrar trabajo.

- El uso de artefactos: cosméticos, tipo de ropa, perfumes, etc. Es cierto que el tipo de ropa o la forma de vestir de una persona puede dar indicaciones sobre su edad, estatus socioeconómico, ideología, etc.[3]

- El ambiente: tipos de muebles, objetos decorativos, iluminación, la arquitectura, etc. El ambiente es un signo de comunicación importante que puede transmitir seguridad, familiaridad, etc. y puede influir en el comportamiento de de los comunicantes[4].

Forman parte de los sistemas físicos (Cestero, 1999b:17):

- Signos químicos-glandulares: el sudor, las lágrimas, etc.

- Signos dérmicos: la palidez, la sequedad cutánea, etc.

- Signos térmicos: los cambios de temperatura corporal, el humedecimiento de los labios, etc.

Como mencionamos antes, uno de los trabajos más completos es el de Poyatos (1994 y 2000 a, b y c) sobre la *Triple estructura del comportamiento humano,* en el que propone un instrumento descriptivo y teórico que represente la comunicación humana básica en tres niveles: el lingüístico, el paralingüístico y el quinésico. Además, la cronémica y la proxémica, integrantes de los sistemas culturales, pueden actuar de forma autónoma o influir sobre el sistema básico, modificando o reforzando la información lingüística, paralingüística o quinésica.

[3] En Portugal, la alianza de matrimonio siempre se coloca en el dedo anular de la mano derecha y el anillo de compromiso en la mano izquierda. En España varía dependiendo de la región.

[4] En Portugal, la arquitectura de las casas es diferente a la de España. Las ventanas no tienen rejas y suelen vivir alejados del centro de la ciudad, normalmente en ciudades dormitorios.

1.2.2. Sistemas básicos de comunicación no verbal: el paralenguaje y la quinésica

A lo largo de este trabajo venimos realzando la importancia que tiene la enseñanza de la comunicación no verbal en el aprendizaje y adquisición de una LE. Por ello, el paralenguaje y la quinésica, por ser los sistemas principales de comunicación no verbal y parte integrante de la comunicación humana, exigen una metodología específica y completa en el aula de idiomas. Poyatos y su "estructura triple básica de la comunicación humana" (Poyatos, 1994a) ya hizo referencia a esto explicando el fenómeno de dependencia que existe entre el lenguaje verbal y el paralenguaje y la quinésica.

La importancia de enseñar el paralenguaje y la quinésica de forma integrada con el sistema verbal reside en la calidad de descodificación que haría un hablante no nativo del enunciado emitido. Por ejemplo, si estamos enseñando la descripción física, debemos, como profesores de ELE mostrarle al alumno el gesto de /estar delgado/. De esta forma, conseguiremos que el alumno adquiera la gestualidad y signos de la comunicación no verbal española integrados en el proceso de adquisición de la LE, en este caso, el español.

1.2.2.1. El paralenguaje

Citando una vez más a Poyatos (1994b:28), el paralenguaje está formado por:

> Las cualidades no verbales de la voz y sus modificadores y las emisiones independientes cuasiléxicas, producidas o condicionadas en las zonas comprendidas en las cavidades supraglóticas (desde los labios y nariz hasta la faringe), la cavidad laríngea y las cavidades infraglóticas (pulmones y esófago) hasta los músculos abdominales, así como los silencios momentáneos que utilizamos conscientemente o inconscientemente para apoyar o contradecir los signos verbales, quinésicos, proxémicos, químicos, dérmicos y térmicos simultáneamente o alternando con ellos, tanto en la interacción como en la no interacción.

De la cita de Poyatos deducimos que este sistema comprende las cualidades y modificadores fónicos, los indicadores sonoros de reacciones fisiológicas y emocionales, los elementos cuasi-léxicos y las pausas y los silencios. Así, el término paralenguaje responde a un sentido amplio de la comunicación no verbal en lo que a interacción comunicativa se refiere.

A pesar del peso que tienen los elementos paralingüísticos en la comunicación humana, actualmente no han sido estudiados en profundidad. Los estudios se siguen centrando más en la quinésica por ser un análisis más atractivo a nivel gestual y más accesible para el investigador desde el punto de vista visual.

1.2.2.2. Las cualidades primarias

La voz de cada hablante así como sus rasgos más personales (el timbre, la resonancia, el volumen, el tempo, el tono, el ritmo, la duración silábica, etc.) son características determinantes en un proceso comunicativo.

Según Poyatos (1994b:30) estas características están condicionadas por factores biológicos (sexo, edad, tamaño de las bandas vocales), fisiológicos (registro de voz, tratamientos hormonales), psicológicos (el estado anímico, el grado de extroversión), socioculturales (nivel educativo, el grupo social) y ocupacionales (la actividad laboral).

La sociedad tiende a aceptar negativa o positivamente el tipo de voz de un hablante, es decir, aceptamos positivamente el timbre de voz suave y menos faríngea en una mujer como rasgo femenino, pero negativa en un hombre por resultar una “voz afeminada”.

El volumen de la voz también está relacionado con el estatus social y ocupacional del hablante. Sin embargo, el volumen de la voz es también un rasgo cultural de algunas sociedades. De hecho, centrándonos en nuestro estudio contrastivo, los portugueses piensan que el volumen de la voz empleado por los españoles es muy alto y en reiteradas ocasiones creen que en lugar de charlar están discutiendo.

Las cualidades primarias también muestran las actitudes del hablante, pues un mismo enunciado según el tono de voz puede ser interpretado como una burla o agradecimiento.

1.2.2.3. Los sonidos fisiológicos y emocionales o diferenciadores

Los sonidos fisiológicos y emocionales o diferenciadores son los que el hablante comunica de forma consciente o inconsciente, aislados o combinándolos con otros signos paralinguisticos, quinésicos y linguisticos.

Un ejemplo de estos sonidos son la risa, el llanto, el grito, el suspiro, el jadeo, el bostezo, la tos, el carraspeo, el erecto, el hipo, el estornudo o incluso el castañeo de dientes. Por ejemplo, si estamos en una reunión de trabajo y bostezamos, las personas que se encuentren en esa reunión interpretarán aburrimiento o cansancio.

Es curioso como algunos sonidos como el eructo en nuestra cultura española sea una falta de educación y en la cultura árabe es una expresión de elogio hacia la comida ofrecida (San Román, 2010:14).

1.2.2.4. Los elementos cuasi-léxicos

Son consonantizaciones y vocalizaciones convencionales de escaso valor léxico, pero con gran valor funcional, bien expresivo, referencial o regulador interactivo (Cestero, 1999b:33). Es aquí por tanto donde se incluyen la gran parte de las interjecciones no léxicas (¡Tss!, ¡oh!) las onomatopeyas (guau-guau-guau), emisiones sonoras con nombre propio (chistar, sisear, lamer, roncar, resoplar, gemir…) y otros muchos sonidos que aunque carecen de nombre y grafía, no por ello tienen menor valor comunicativo. Son los conocidos alternantes paralingüísticos (Poyatos, 1994b:144). Estos últimos, por su dificultad a la hora de identificarlos y transcribirlos, todavía no forman parte de inventarios no verbales.

1.2.2.5. Pausas y silencios

No hay que olvidar que las pausas y los silencios también comunican. De hecho, son las pausas las que regulan el turno de palabra de los hablantes en un acto comunicativo, indicando así el final de turno de palabra de uno y el comienzo de otro. También sirven para la presentación de distintas clases de actos comunicativos verbales. Pueden ser reflexivas o fisiológicas con las connotaciones que ello conlleva (Cestero, 1999b:35).

Los silencios, en cambio, aunque son pocos frecuentes en nuestra lengua española, son propiciados por un fallo comunicativo o para confirmar enunciados previos. La interpretación que se hace del silencio depende de cada cultura, por ejemplo, el silencio en Japón ofrece mucha de la información que quiere dar y a veces, crea malentendidos en reuniones de negocios.

1.2. La quinésica

El estudio de los movimientos corporales significativos y las expresiones faciales, es competencia de la quinésica. Este sistema es, según Poyatos, el más complejo definiéndolo como (Poyatos, 1994a:139) "los movimientos y posiciones de base psicomuscular conscientes o inconscientes, aprendidos o somatogénicos, de percepción visual, audiovisual y táctil o cinestésica que, aislados o combinados con la estructura lingüística y paralingüística y con otros sistemas somáticos y objetuales, poseen valor comunicativo intencionado o no".

La quinésica (en inglés: *kinesics*) fue introducida por primera vez por el antropólogo Ray Birdwhistell con su obra *Introduction to Kinesics,* en 1952 donde analizaba segmentos de cortometrajes y descomponía los gestos verbales y no verbales que los actores realizaban durante la escena.

Hoy en día, la quinésica es la categoría no verbal más estudiada y son ya varios los inventarios con los que cuenta la comunidad docente para el aula de E/LE. Ya el PCIC se hace eco de esta vertiente investigadora haciendo una mención especial en la organización de los gestos dentro de la función comunicativa. Sin embargo, la mayoría de los inventarios que existen han sido realizados a partir de la intuición de sus autores, por lo que su fiabilidad es discutible (Cestero, 1999b:35).

La actividad quinésica puede percibirse de cuatro formas: visualmente, audiblemente, táctilmente y cinestéticamente (Poyatos, 1994b:187) y se distinguen tres categorías:

1. Los gestos o movimientos faciales y corporales.

2. Las maneras o formas convencionales de realizar las acciones o los movimientos.

3. Las posturas o posiciones estáticas comunicativas, resultantes o no de la realización de ciertos movimientos.

1.3.1. Los gestos

Atendiendo a la definición que hace Cestero (1999b:36) "son movimientos psicomusculares con valor comunicativo", podemos afirmar que son movimientos que

el ser humano hace de forma consciente o inconsciente y con carácter de dependencia o independencia. Esto significa que la aparición de los gestos en una conversación pueden tener relación con el lenguaje verbal y el sistema paralingüístico de forma simultánea o alternándose.

Los gestos se pueden clasificar de la siguiente manera:

- Gestos faciales: realizados, fundamentalmente, con los ojos, las cejas, el entrecejo y el ceño, la frente, los pómulos, la nariz, los labios, la boca y la barbilla.

- Gestos corporales: realizados, fundamentalmente, con la cabeza, los hombros, los brazos, las manos, los dedos, las caderas, las piernas y los pies.

Es tal la importancia que tiene conocer el significado de los gestos en la cultura de nuestro interlocutor, que en numerosas ocasiones podemos encontrarnos con situaciones desagradables. Un ejemplo de ello es el valor de la mirada en algunas culturas, pues en determinadas sociedades como las asiáticas, la mirada prolongada está "inconscientemente" prohibida y por eso está socialmente mal vista, mientras que en culturas más próximas a la nuestra, la mirada muestra interés, afecto, complicidad, hostilidad…, comunicándole a nuestro interlocutor que el canal de comunicación está abierto (Nascimento, 2007).

1.3.1.1. Las maneras

Cestero (1999b:37) define las maneras como "las formas de hacer movimientos, tomar posturas y, en general, realizar actos no verbales comunicativos". Las maneras están intrínsecamente relacionadas con la cultura de los hablantes, su edad, el sexo, el estado emocional, el nivel socioeconómico, etc. Hay dos tipos de maneras básicas que han de estudiarse y enseñarse de forma diferente:

- Las maneras gestuales y posturales: gestos para saludar y despedirse, presentarse y/o presentar a alguien, indicar ubicación espacial.

- Maneras de realizar hábitos de comportamiento culturales: la manera de caminar con alguien por la calle, la forma de comer, etc.

1.3.1.2. Las posturas

Como su nombre indica, se refieren a las posiciones estáticas del cuerpo que pueden comunicar, al igual que los gestos, consciente o inconscientemente. Forman parte de los gestos pues el significado final de los mismos puede verse modificados dependiendo de la postura final que adopten los órganos implicados, o bien pueden actuar como signos comunicativos independientes.

Tanto los gestos como las maneras y las posturas pueden actuar de forma libre o trabada, es decir, pueden realizarse movimientos o posturas en las que solo participen órganos propios del emisor de forma independiente, sin entrar en contacto unos con otros, o en las que los órganos que participen se traben entre sí o con alguna parte del cuerpo de otras personas (Poyatos, 1994b: 202-203).

El hecho de que algunos signos trabados impliquen un posible contacto con el emisor puede suponer un problema de comunicación entre culturas. De hecho, algunos autores como Knapp (1985) consideran "el sistema de contacto corporal" como un sistema no verbal independiente y define las culturas mediterráneas, árabes y africanas como "culturas de contacto" mientras que el resto son mixtas o de no contacto (San Román, 2010:18).

Hasta ahora las posturas han sido poco estudiadas pese a su gran valor cultural y comunicativo pero la comunidad docente investigadora reconoce la importancia que estas tienen para obtener un análisis completo del comportamiento no verbal ya que "solo añadiendo el aprendizaje de las maneras y las posturas al de los gestos puede adquirirse una fluidez no verbal (…) necesaria para comunicarse en una lengua" (Poyatos, 1994b:206). Por ejemplo, en las familias portuguesas más tradicionales y arraigadas no está bien visto que el hombre se siente con las piernas cruzadas por ser una postura más femenina. Sin embargo, los jóvenes portugueses no comparten la misma percepción, de ahí que las posturas puedan también ser indicadores de relaciones sociales por su condición cultural.

1.4. Los sistemas de comunicación no verbales culturales

Los sistemas de comunicación no verbal denominados culturales son el proxémico y el cronémico. Sus signos pueden actuar modificando o reforzando el significado de los elementos de la comunicación no verbal básica (lenguaje, paralenguaje y quinésica) o bien de forma independiente, comunicando y aportando información social y cultural como hábitos de comportamiento, ambientales o mentales. Tienen como objetivo, respectivamente, el estudio del uso y la percepción que los humanos hacen del espacio y del tiempo (Cestero, 1999b:57).

1.4.1. La proxémica

La proxémica se define como "la concepción, la estructuración y el uso que del espacio hace el ser humano" (Cestero, 1999b:57). Esta definición abarca por una parte "los hábitos relativos al comportamiento y ambientales y las creencias de una comunidad que tienen que ver con la concepción, el uso y la distribución del tiempo" (Cestero, 1999b:57) y, por otra parte, la distancia que mantienen las personas en la interacción oral.

La proxémica considera hábitos culturales la distribución del espacio natural que hace el hombre en cada cultura (la configuración de las ciudades, los pueblos, las calles, las casas, el mobiliario, etc.), el comportamiento de las personas en cuanto al uso del espacio (la colocación de los objetos en orden o en desorden, cómo se distribuye la gente en espacios públicos) y en relación a los dos puntos anteriores, el sentido cultural de intrusión o violación de la intimidad y la territorialidad.

E. T. Hall hizo un estudio sobre las cuatro distancias básicas que es el siguiente:

1. La distancia íntima: de 0 a 50 cm. y es en la que se realizan actos más íntimos y privados como consolar, agredir, hacer confidencias, etc.

2. La distancia personal: de 50 a 120 cm. y es la distancia que se mantienen normalmente en una conversación.

3. La distancia social: de 120 a 270 cm. es la que se mantienen en actos sociales como una entrevista de trabajo, presentaciones formales, etc.

4. La distancia pública: más de 270 cm. en situaciones como conferencias, discursos, etc.

De todas las distancias arriba mencionadas, las tres primeras son las que más varían en función de factores culturales y sociales que contextualizan la situación, como la procedencia geográfica, la edad, el seco, el trasfondo cultural o étnico, las características físicas, el nivel de familiaridad, la situación comunicativa, el nivel socioeconómico y el ambiente en que están los interlocutores (Nascimento, 2007:30). Estas distancias varían según la cultura del individuo y también la importancia que recibe por parte de una comunidad su violación. De ahí que, por ejemplo, en la cultura portuguesa, el contacto corporal no forme parte de la distancia personal, al contrario de lo que ocurre en la cultura española donde los hablantes mantienen una distancia personal al mismo tiempo que se da paso al contacto corporal y al continuo toque de hombros, brazos y manos propios de la interacción más íntima.

El nivel de contacto entre culturas cercanas también varía y un claro ejemplo de ello es el contacto que se da entre dos hombres árabes que caminan de la mano sin que esto determine ninguna orientación sexual, frente al que se da en España.

1.4.2. La cronémica

Cestero (1999b:59) define la cronémica como “la concepción, la estructuración y el uso que hace del tiempo el ser humano”. El tiempo también comunica, ya sea pasivamente, aportando información cultural, o activamente, modificando o reforzando el significado de los signos de otros sistemas de comunicación.

Poyatos (1994) distingue tres tipos de tiempo: tiempo conceptual, tiempo social y tiempo interactivo. El tiempo conceptual comprende “los hábitos de comportamiento y las creencias relacionados con el concepto que tienen del tiempo las distintas culturas”, es decir, aspectos como el valor que tiene el tiempo concreto o abstracto, tangible o intangible y los motivos de esas creencias. Un ejemplo es la división del tiempo en

horas, minutos, segundos, días, meses y años en las culturas más occidentales, mientras que las culturas orientales tienden a dividir el tiempo por ciclos. Esta división influye en la organización y planificación de tiempo, distinguiendo entre culturas monocrónicas o policrónicas. Además, el valor cultural que se le otorga a conceptos como puntualidad e impuntualidad, prontitud o tardanza también es un comportamiento cultural diferenciador de cada sociedad.

El tiempo social, que depende del conceptual, se refiere al tiempo dedicado a las relaciones sociales como reuniones, entrevistas de trabajo, visitas…, y otras actividades diarias como desayunar, comer, merendar, etc.

Por tiempo interactivo, se entiende la duración de los signos de otros sistemas de comunicación que posee valor informativo, ya sea reforzando el significado de sus elementos o especificando o cambiando su sentido. Ejemplo de ello es la duración de un abrazo o de un beso, que indicaría el afecto que se tiene por otra persona; la mayor o menor duración de las sílabas o de las pausas, la duración de la emisión de un enunciado y sus repercusiones en el significado real del mismo, etc.

Como ejemplifica Nascimento (2007) en su tesis, un reflejo lingüístico de esta distinción puede verse en la utilización del adverbio “ahora” y su equivalente portugués *agora*. Mientras que en España es común utilizarlo para expresar que se va a realizar algo en breve, de inmediato, en Brasil y en Portugal, país que nos concierne en nuestro estudio, *agora* solamente se usa para expresar que rápidamente se va a llevar a cabo la acción. Para los portugueses, el ahora de España es interpretado como un *daqui a pouco*, es decir, dentro de poco. Este simple ejemplo es de suma importancia si nos trasladamos a una reunión de negocios en la que portugueses y españoles estén a punto de firmar un acuerdo o un contrato, pues el desconocimiento de los signos no verbales culturales de los hablantes puede perjudicar e incluso romper los lazos empresariales entre los comunicandos.

Concluimos este apartado haciendo hincapié en la importancia de los signos cronémicos en la enseñanza de las lenguas extranjeras en general ya que estos poseen un gran valor cultural y/o social y tienen una proyección inmediata en el conjunto de los sistemas de

comunicación verbales y no verbales. Será por tanto aconsejable que el docente de ELE considere la cronémica como un punto más a añadir en el diseño curricular del curso de español para extranjeros.

2. METODOLOGÍA

Desde el principio de este trabajo, venimos afianzando la idea de incorporar la comunicación no verbal en los diseños curriculares de enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo, por ser una disciplina poco estudiada son muy pocos los inventarios con los que cuenta la comunidad docente.

Para lograr la inclusión de dicha disciplina en los diseños curriculares de lenguas extranjeras, Poyatos (1994b:218-223) nos indica que, lo primero que debemos hacer es investigar la gestualidad y signos no verbales para así realizar inventarios completos y detallados y poder incluso crear repertorios contrastivos de dos culturas. Estos inventarios deberán ser homogéneos y sistemáticos con una metodología determinada que posibilite la combinación y complementación de todos ellos. Según Cestero (1999a:40) debería seguir los siguientes puntos:

1) Selección y constatación del objeto de estudio.

2) Recogida del material.

3) Análisis del material.

4) Presentación de los resultados.

A continuación presentamos el proceso de investigación llevado a cabo en nuestro trabajo a partir de las recomendaciones metodológicas de Poyatos y Cestero.

2.1. Selección y constatación del objeto del estudio

Cestero (1999a:40) recomienda antes de elaborar un inventario, tener claro cuál será nuestro objeto de estudio, es decir, qué sistema de comunicación no verbal vamos a estudiar y, dentro de él, con qué categorías vamos a trabajar.

Nuestro objeto de estudio se centra en realizar un análisis contrastivo entre determinados gestos españoles y portugueses con el fin de elaborar un inventario comparativo para facilitar la inclusión y enseñanza de estos elementos no verbales en el aula de español a los alumnos portugueses.

Como investigadores de esta disciplina, somos conscientes de la ausencia de trabajos de investigación centrados en la dicotomía español-portugués, por lo que siguiendo las pautas metodológicas de Cestero, trabajamos con diferentes sistemas de comunicación no verbal a la vez, es decir, con los signos no verbales paralingüísticos quinésicos, proxémicos y cronémicos para que puedan introducirse en los diseños curriculares de E/LE de forma integrada y completa.

Los signos analizados y estudiados en el presente estudio han sido seleccionados previamente por el *Nuevo Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006) y se ha tenido en cuenta la Tesis Doctoral de Nascimento (2007) y el Trabajo Fin de Máster de San Román (2010).

Hemos consultado también varios diccionarios y repertorios especializados como el *Diccionario de gestos con sus giros más usuales* y el *Repertorio básico de signos no verbales del Español.* Ambos manuales nos han ayudado en la selección de los gestos que se van a investigar y en la posterior descripción de los mismos.

Después de hacer un estudio previo y orientativo entre las dos culturas latinas, española y portuguesa, nos centramos exclusivamente en los gestos que pueden utilizarse sin el componente oral y que presentan notables diferencias, ya sean de significado, de uso o de realización. Nuestro repertorio recoge finalmente los siguientes gestos de uso comunicativo:

- Estar muy rico

- Estar harto de algo o de alguien

- Estar casado

- Estar lleno de gente

- Jurar algo a alguien

- No tener dinero

- Ser un presumido

- Tener frío

- Tener un lío con alguien

- Tener miedo

Todos los signos que hemos seleccionado pertenecen a los niveles iniciales e intermedios según el Plan Curricular del Instituto Cervantes. La descripción de algunos gestos españoles ya ha sido realizada por Cestero (1999b) por lo que cuando nos sea posible recurriremos a la misma, de ahí que nuestro trabajo de investigación se centre más en la descripción de los signos no verbales portugueses.

2.2. Recogida del material

Para la recogida de los signos no verbales hemos seguido, una vez más, las recomendaciones de Cestero (1999a:41):

a) Introspección.

b) Observación directa.

c) Realización de las encuestas o cuestionarios.

d) Programas de televisión, películas u otros medios de comunicación.

La investigadora de este trabajo es de nacionalidad española, sin embargo, durante sus estudios universitario ha vivido en Portugal en contacto con la lengua y la cultura portuguesas. Su afinidad con la sociedad de este país vecino además de sus experiencias laborales en Lisboa en el ámbito de la enseñanza de español a alumnos portugueses, han enriquecido aún más, si cabe, su introspección retrospectiva del país que aquí nos ataña. Por ello, la primera fase de introspección se ha realizado inconscientemente durante los 7 últimos años sin un objetivo definido más allá de la propia curiosidad de la

investigadora. No obstante, la necesidad de formalizar los datos obtenidos durante el proceso de introspección, nos lleva a concretar una observación directa más consciente y activa abarcando las zonas del Algarve, Alentejo y norte de Portugal para constatar el estudio introspectivo.

La lista de signos no verbales que se han ido observando necesita una verificación más exhaustiva, razón por la que se ha elaborado un cuestionario[5] con preguntas directas para obtener respuestas más claras y, de alguna forma, menos conscientes por parte del entrevistado. El cuestionario ha servido de guía para la propia investigadora pues ha prescindido de recurrir a la descripción del gesto que inconscientemente se esperaba que el informante hiciera. No obstante, hemos realizado una serie de entrevistas grabadas a personas de diferentes zonas geográficas del país con el objetivo de analizar minuciosamente la interacción de estas durante el acto comunicativo. De hecho, muchas de las mismas han sido grabadas en grupos para crear un ambiente más distendido y conseguir así que los informantes se relajaran. Hemos considerado estas grabaciones muy valiosas para corroborar si los gestos contrastados son generales y propios de la cultura portuguesa o, por el contrario, si se trata de gestos arraigados a zonas geográficas concretas e incluso contagiados por la cercanía con la frontera española.

Para completar la recogida de material, hemos invitado a algunos entrevistadores a comentar y a hacer otros signos no verbales de libre elección que han favorecido y motivado la extensión del repertorio contrastivo que en un primer momento se había diseñado.

Los cuestionarios y entrevistas han tenido lugar en *Vila Real de Santo António, Montegordo, Mértola* y *Faro*[6], así como en *Lisboa* capital y zonas colindantes a Oporto y norte de Portugal.

Debido a la proximidad de algunos municipios entrevistados con la frontera española, hemos considerado oportuno desplazarnos hacia el centro y norte del país para profundizar y reajustar más el repertorio de signos no verbales. Las entrevistas y

[5] El cuestionario elaborado parte del cuestionario propuesto por Nascimento (2007) para su tesis.

[6] Los primeros cuestionarios y entrevistas han sido realizados en diferentes pueblos del *Algarve* y *Alentejo*, regiones portuguesas próximas a la provincia de Huelva, España.

cuestionarios llevadas a cabo en las zonas del Algarve y Alentejo se han realizado en establecimientos comerciales[7] tradicionales y característicos de la zona, por lo que la mayoría de los interlocutores tienen una edad próxima a los 50 años, formación básica o media y entienden el español correctamente gracias al continuo trato con clientes vecinos españoles.

En *Lisboa* y zonas cercanas a Oporto, concretamente en los municipios de *Esposende*, *Póvoa de Varzim*, *Espinho, Vila Nova de Gaia*, *Braga* y Oporto capital, el desarrollo de los cuestionarios y entrevistas ha sido diferente ya que los informantes son, en su mayoría, traductores y/o profesores, formaciones que por estar en continuo contacto con el aprendizaje o enseñanza de otras lenguas, han facilitado la comunicación entre la investigadora y el entrevistado. El otro grupo de informantes son profesionales de la banca[8] y/o del marketing[9], sectores que hemos considerado muy interesantes para el estudio que aquí nos ocupa ya que cabe la posibilidad de que parte de la quinésica que manejan esté intrínsecamente relacionada con el ámbito de los negocios.

Hay que matizar que, debido a que gran parte de la investigación se ha desarrollado durante el periodo estival y por lo tanto vacacional de la mayoría de nuestros informantes, muchas de las entrevistas se han realizado a través de videoconferencias por *Skype*. Esta herramienta de trabajo ha permitido contactar con más informantes lusohablantes y ampliar las zonas geográficas de estudio.

En general, las respuestas han sido muy homogéneas y aunque algunos informantes han dudado sobre la interpretación o significado de algunos gestos, la investigadora, como conocedora de algunos de ellos, bien por conocimiento personal o por referencias de otros informantes, ha sabido mediar y propiciar la interpretación de aquellos signos que a priori no interferían. En aquellos casos en los que el entrevistado no sabía qué responder, se daba paso a la siguiente pregunta y después se preguntaba por las

[7] *Vila Real de Santo António, Mértola, Montegordo* y *Faro*, este último en menor medida, son municipios caracterizados por sus tiendas tradicionales especializadas en toallas, sábanas y menaje de cocina.
[8] Antiguos alumnos de la investigadora, trabajadores del Banco Millennium BCP de *Lisboa*, se han ofrecido a colaborar con esta investigación a través de las entrevistas vía *Skype*.
[9] Un antiguo alumno de la investigadora, director de dpto. de Coca-Cola Iberia, ha sido entrevistado para la realización de este trabajo.

preguntas que no habían sido cumplimentadas. Durante toda la entrevista se ha recurrido a expresiones hechas o frases que aclaren la pregunta para facilitar la tarea de escenificación del gesto al entrevistado. Además, gracias al proceso de introspección realizado por la investigadora, en ocasiones muy concretas se ha recurrido a la interpretación del gesto para corroborar si la interpretación que daba el informante coincidía con las ya definidas por el resto de los entrevistados. El cuestionario que hemos usado en nuestro estudio es el siguiente:

QUESTIONÁRIO SOBRE OS SIGNOS NÃO VERBAIS

Nome: _____ Profissão: _____

Lugar de nascimento: _____ Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

Idade: 20-30……30-50…..+ 50…. Instrução: Primário Secundário Universitário

Como indicaria gestualmente as seguintes características físicas?

¿Cómo indicaría gestualmente las siguientes características físicas?

1) Alto (alto)
2) Baixo (bajo)
3 Gordo (gordo)
4) Magro (delgado)
5) Forte (fuerte)
6) Fraco (débil)
7) Grávida (embarazada)
8) Careca (calvo)
9) Falador (hablador, charlatán)

Como indicaria gestualmente as seguintes características pessoais?

¿Cómo indicaría gestualmente las siguientes características personales?

1) Ser um “cara-de-pau” (ser un caradura)
2) Ser “convencido” ou “se achar importante” (ser presumido o creerse importante)
3) Não ter dinheiro (no tener dinero)
4) Ser louco (estar loco)
5) Ser um “cabeça-fechada” (ser cerrado de mente)

Como representaria gestualmente as seguintes características e emoções?

¿Cómo representaría gestualmente los estados o emociones siguientes?

1) Estar cheio/farto de algo ou de alguém (estar harto de alguien)
2) Estar casado (estar casado)
3) Estar bêbado (estar borracho)
4) Que tem amor ou gosto exagerado por algo ou alguém (caerse la baba)
5) Ter inveja de outra pessoa (sentir envidia)
6) OK /Estar bem (estar bien)
7) Morrer a rir (morir de risa)
8) Uma valoração positiva (Valorar positivamente)
9) Há muita gente (hay mucha gente)
10) Ter medo (tener miedo)
11) Ter frio (tener frío)
12) Dar presa (meter prisa)
13) Manter silêncio (mantener silencio)
14) Reforçar um juramento (jurar)

¿Qué gesto usaría para?:

1) Pedir a palavra (pedir la palabra)
2) Percebeste ou entendeste (¿Lo has entendido?)

2.2.1. Los informantes

Gracias a la colaboración y predisposición de un total de 52 personas, de las cuales 30 son mujeres y 22 son hombres, ha sido posible este estudio contrastivo entre España y Portugal. A continuación se presenta las características de las personas entrevistadas que han participado en el estudio:

1. En referencia a la edad y procedencia de los informantes.

HOMBRES		
	ZONA RURAL	ZONA URBANA
EDAD		
Adultos de 25 a 40 años	2	13
Adultos más de 40 años	4	3

MUEJERES		
	ZONA RURAL	ZONA URBANA
EDAD		
Adultas de 25 a 40 años	20	5
Adultas más de 40 años	4	1

Como se observa en las tablas, las personas entrevistadas pertenecen a diferentes grupos de edad pero todas superan los 25 años de edad. La investigadora decide, a lo largo de todo el proceso de investigación, entrevistar solamente a las personas mayores de 25 años por considerar que los menores de 25 años pueden encontrarse aún en periodo de formación lingüística y adquisición de sistemas de comunicación, lo que se traduce en un uso incesante de argots y "gestos pasajeros"[10].

[10] Nascimento (2007:68) reflexiona sobre este punto en su tesis. En este caso, la investigadora de este trabajo ha decidido ampliar el rango 25 años por considerar que con esta edad la persona ya se encuentra en la fase adulta y adquiere por lo tanto un sistema lingüístico menos estereotipado.

2. En referencia al nivel de formación de los informantes.

HOMBRES		
	ENSEÑANZA MEDIA	UNIVERSIDAD
EDAD		
Adultos de 25 a 40 años	0	15
Adultos más de 40 años	4	3

MUJERES		
	ENSEÑANZA MEDIA	UNIVERSIDAD
EDAD		
Adultas de 25 a 40 años	0	25
Adultas más de 40 años	5	0

Como se aprecia en la tabla, la formación académica de los informantes también es muy diversa. Esta variedad tan representativa es interesante para el estudio ya que los resultados obtenidos serán más objetivos. Se aprecia un porcentaje mayor de hombres y mujeres con un nivel de instrucción universitario pues la mayoría de los informantes ofrecidos son antiguos alumnos o compañeros de trabajo de la investigadora. Los encuestados que presentan un nivel medio de enseñanza corresponden por tanto a los informantes entrevistados en las zonas costeras del Algarve dedicados a la venta comercial.

Pese al amplio muestreo llevado a cabo así como a las fases de observación e introspección, la investigación ha tenido en cuenta la posible existencia de rasgos

quinésicos en los medios de comunicación como el cine, la televisión, documentales y programas de entrevistas característicos de la sociedad portuguesa, de ahí que se haya realizado un análisis laborioso en programas de corte costumbrista portugueses[11] y se haya prestado una atención incesante a los anuncios televisivos y telediarios de diferentes cadenas televisivas portuguesas.

2.3. Análisis de los materiales

Desde el comienzo de este estudio, todo el material con el que se ha trabajado se ha analizado cualitativamente y después cuantitativamente. En virtud de las necesidades que han ido surgiendo y de los datos que se han ido obteniendo, se ha procedido a una clasificación y comprobación de los mismos para cerciorarnos de que la información es general y no local o perteneciente a un solo grupo de personas, aunque la homogeneidad en los datos obtenidos ha sido de gran ayuda para decidir el repertorio de gestos con los que finalmente trabajar y plasmar en este trabajo.

Durante toda la fase de entrevista y, en general, durante todo el trabajo de campo, se ha ido anotando la frecuencia de uso y aparición de los gestos así como la rapidez y la interpretación inconsciente del informante. Este análisis cuantitativo nos ha ayudado a asegurarnos de qué gestos son generales y cuáles no y decidirnos por los que finalmente formará parte del inventario que a continuación mostraremos. En la última etapa de análisis, se ha procedido a la comparación entre las dos culturas que venimos tratando desde el principio de este trabajo. La comparación ha sido un trabajo laborioso y constante con la dificultad que supone describir y catalogar cada gesto según su uso.

De los gestos aportados libremente por los informantes, se han excluido todos aquellos que pertenecen más a la categoría de mímica que al sistema quinésico en sí como "afeitarse", "dormir", "cepillarse los dientes", etc., porque su interpretación sería entendida por cualquier persona extranjera sin necesidad de tener conocimientos previos sobre la cultura meta. También se han evitado aquellos gestos propios de un contexto en

[11] Los programas elegidos han sido *Jornal da Noite, Querida Júlia, Laços de Sangue y Gosto Disto*, todos de corte costumbrista de la cadena televisiva SIC Portugal.

concreto como, por ejemplo, el saludo usado entre militares[12], pues el objetivo del nuestro inventario está enfocado para la comunidad docente y usuarios de un ámbito general sin fines específicos.

2.4. Presentación de los resultados

Después de las fases de observación, análisis y constatación, presentamos los resultados a través de un inventario (ver capítulo 3) en el que se establecen las diferencias y otros datos de interés de este estudio. Aunque la investigación ha abarcado más amplitud, solo presentamos el estudio práctico y didáctico de los signos que sí son realmente diferentes, es decir, en nuestro inventario, se recogen los diez signos de uso comunicativo que influirán positivamente en el proceso de aprendizaje de los alumnos portugueses puesto que, los que son iguales o presentan diferencias mínimas, no lleva a ningún equívoco y cualquier aprendiente lo constataría fácilmente.

Cada ficha del inventario lleva por título la expresión o construcción verbal que representa la misma función tanto en portugués como en español para que el inventario pueda ser usado por toda la comunidad docente, sin distinción lingüística o de nacionalidad. Además, en cada ficha se indica la información quinésica, paralingüística, cronémica y proxémica para facilitar la explicación de la misma y establecer una relación coordinada y funcional.

En cada ficha presentamos la descripción del signo quinésico con su ilustración correspondiente en su fase central pues, es sabido por todos que, muchos de los signos que aparecen en el repertorio pasan por varias fases de producción y/o movimientos. Gracias a la descripción detallada paso por paso de cómo se ejecuta el signo, el usuario de este inventario podrá producir e interpretar cada uno de ellos.

Todos los signos aparecen representados y descritos para producirlos con la mano o brazo derecho ya que consideramos que la mayoría de la población es diestra. El futuro usuario de este inventario que sea zurdo, deberá reproducir los signos con la mano o brazo izquierdo.

[12] Idea aportada por Nascimento (2007:71).

Como se observa en cada ficha, seguidamente a la explicación quinésica de ambos países, se exponen únicamente los elementos paralingüísticos, proxémicos y cronémicos referidos al gesto español, pues entendemos que el profesor de ELE valorará esta información para su puesta en escena en el aula, y el futuro aprendiente portugués usuario de este inventario, se familiarizará más y mejor con el gesto. Es conveniente mencionar que la información proxémica y cronémica no aparece explicada en todas las fichas puesto que solo se han mencionado aquellas que la investigadora considera pertinentes por su implicación social. El modelo de ficha utilizado en el inventario de signos no verbales españoles y portugueses es el siguiente:

<table>
<tr><td colspan="2">EQUIVALENTE LINGÜÍSTICO
(Función)
(Uso funcional)</td></tr>
<tr><td>ESPAÑA
  </td><td>PORTUGAL
  </td></tr>
<tr><td>Gesto:

Ilustración:</td><td>Gesto:

Ilustración:</td></tr>
<tr><td colspan="2">Información paralingüística:</td></tr>
<tr><td colspan="2">Información proxémica:</td></tr>
<tr><td colspan="2">Información cronémica:</td></tr>
<tr><td colspan="2">Anotaciones:</td></tr>
</table>

3. INVENTARIO DE SIGNOS NO VERBALES

A continuación, el inventario de signos no verbales con uso comunicativo.

<table>
<tr><td colspan="2">Estar muy rico/ Estar muito bom
Se me hace la boca agua/ Está de pontinha da orelha
Función — Describir sensaciones
Uso funcional — Uso comunicativo</td></tr>
<tr><td>ESPAÑA
  </td><td>PORTUGAL
  </td></tr>
<tr><td>Gesto: Se levanta el brazo derecho, flexionándose desde la posición de reposo hasta llevar la mano a la altura de la boca. La mano semicerrada y con los dedos apiñados se lleva hacia los labios, se besan los dedos y después se separan.
  </td><td>Gesto: Se levanta el brazo derecho desde la posición de reposo flexionándolo hacia la izquierda llevando la mano a la altura del lóbulo de la oreja. Se aprieta el lóbulo con el dedo índice y pulgar y se realiza un leve movimiento.
  </td></tr>
<tr><td colspan="2">Información paralingüística: ¡mMHm!
Consonantización nasal bilabial y oral gutural con alargamiento y entonación admirativa.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Información proxémica:
Se realiza en situaciones informales entre familiares y amigos.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Información cronémica:
El movimiento se efectúa a una velocidad media.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Anotaciones:</td></tr>
</table>

Estar harto de/ *Estar farto de*

Estar hasta las narices/ *Estar pelos cabelos*

Estar hasta la coronilla

¡Me tienes hasta aquí!

Función	Describir estados
Uso funcional	Uso comunicativo

ESPAÑA	PORTUGAL
Gesto: Se Separa el brazo del cuerpo y se levantar a la altura de la cabeza para tirar levemente del pelo.	**Gesto:** Se separa el brazo del cuerpo y se levanta hasta la altura de la barbilla, colocando los dedos de la mano justo debajo de la barbilla y moviéndolos simultáneamente de fuera hacia dentro.
	

Información paralingüística:

Información proxémica: Se realiza en situaciones familiares coloquiales.

Información cronémica: El movimiento es relativamente rápido.

Anotaciones:

<table>
<tr><th colspan="2">Estar casado/ Estar casado</th></tr>
<tr><td>Función</td><td>Describir estados</td></tr>
<tr><td>Uso funcional</td><td>Uso comunicativo</td></tr>
<tr><td>ESPAÑA
  </td><td>PORTUGAL
  </td></tr>
<tr><td>Gesto: Con el dedo pulgar de la mano derecha se señala el anillo colocado en el dedo anular de la mano derecha.
  </td><td>Gesto: Con el dedo pulgar de la mano izquierda, se señala el anillo colocado en el dedo anular de la mano izquierda.
  </td></tr>
<tr><td colspan="2">Información paralingüística:</td></tr>
<tr><td colspan="2">Información proxémica:</td></tr>
<tr><td colspan="2">Información cronémica:
Se toca el dedo durante unos segundos sin realizar ningún movimiento.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Anotaciones: En las comunidades autónomas de Cataluña y Valencia, el gesto es igual que en Portugal, es decir, el anillo que muestra el estado civil de la persona se coloca en el dedo anular de la mano izquierda.</td></tr>
</table>

Estar lleno de gente/ *Estar cheio de gente*

Función	Describir situaciones
Uso funcional	Uso comunicativo

ESPAÑA	PORTUGAL
	
Gesto: Se levanta el brazo derecho, flexionado lateralmente hacia la izquierda, desde la posición de reposo, unos 145º. La mano se mantiene semiestirada, en vertical hacia arriba, con los dedos apiñados.	**Gesto:** Se levanta el brazo derecho, desde la posición de reposo, unos 90º. La mano permanece abierta, en horizontal hacia abajo, dibujando una circunferencia en el plano horizontal.
	

Información paralingüística: ¡UuFf!

Vocalización con consonantización oral labiodental y entonación admirativa.

Información proxémica:

Información cronémica:

El movimiento realizado con la mano es continuo separando y apiñando los dedos.

Anotaciones:

Jurar/Jurar

Por estas…

Función	Expresar actitudes
Uso funcional	Uso comunicativo

ESPAÑA	PORTUGAL
Gesto: Se levanta el brazo derecho desde la posición de reposo. Se cruza el dedo corazón sobre el dedo índice, de una de las manos y acercándose a la boca, se besa una o varias veces.	**Gesto:** Se levantan los dos brazos desde la posición de reposo semiflexionados lateralmente. Las manos permanecen cerradas salvo los dedos índices de ambas manos que se unen para formar una cruz a la altura de la boca. Se besa y se intercambia la posición de los dedos para besarla otra vez.
	

Información paralingüística: ¡Muahhhh!
Consonantización oral bilabial y gutural con vocalización y alargamiento.

Información proxémica:

Información cronémica:

El movimiento se realiza solamente una vez y suele interpretarse acompañado por el alternante paralingüístico.

Anotaciones:

No tener dinero/ *Não ter dinheiro*

Estar a dos velas/ *Estar liso*

Estar tieso, estar sin un duro

Función	Describir estados
Uso funcional	Uso comunicativo

ESPAÑA	PORTUGAL
Gesto: Se levanta el brazo derecho desde la posición de reposo, flexionado lateralmente a la izquierda hasta llevar la mano a la altura de los ojos. El dedo índice y corazón se deslizan a ambos lados de la nariz, de arriba abajo. 	**Gesto:** Se golpea de forma continua el lugar donde está el bolsillo del pantalón. 

Información paralingüística: PSs

Consonantizaciones orales bilabiales con alveolares**.**

Información proxémica:

Dada la claridad y potencia comunicativa de este gesto puede realizarse a una distancia mayor que la personal.

Información cronémica:

El movimiento es rápido y se hace dos veces seguidas.

Anotaciones:

Ser un presumido/ *Ser um convencido*

Ser un creído/ *Ser um nariz empinado*

Función	Describir personas
Uso funcional	Uso comunicativo

ESPAÑA	PORTUGAL
Gesto: Con las puntas del índice y el pulgar, con la palma hacia arriba y los demás dedos hacia dentro, se levanta el cuello de la camisa. 	**Gesto:** Se levanta el brazo derecho y se apoya el dedo índice en la nariz levantándola ligeramente la hacia arriba. 

Información paralingüística:

Información proxémica:

Información cronémica:

La posición se mantiene durante unos segundos.

Anotaciones:

Tener un lío con alguien/ *Ter uma relação extra conjugal*

Función — Describir estados

Uso funcional — Uso comunicativo

ESPAÑA	PORTUGAL
Gesto: Con las manos extendidas y cerradas, se estira el dedo índice de cada mano y se mantienen en paralelo frotándose el uno con el otro. 	**Gesto:** Uniendo las yemas de los dedos de cada mano, se golpea la una con la otra varias veces. 

Información paralingüística: ¡MMmmh!

Consonantización oral bilabial y gutural con vocalización y alargamiento.

Información proxémica:

Información cronémica:

El movimiento es rápido y a veces se mira de reojo a la persona de la que se está hablando.

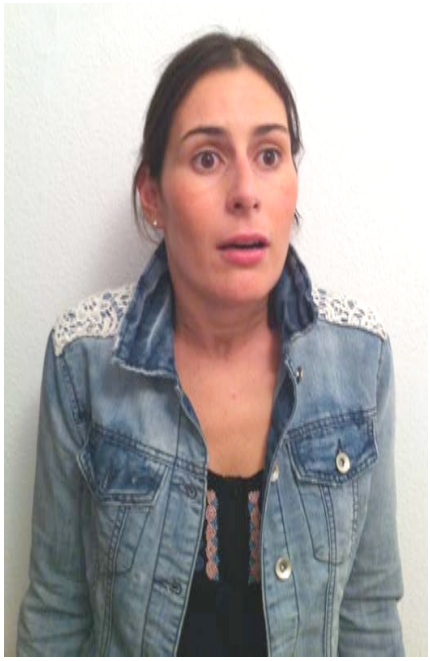
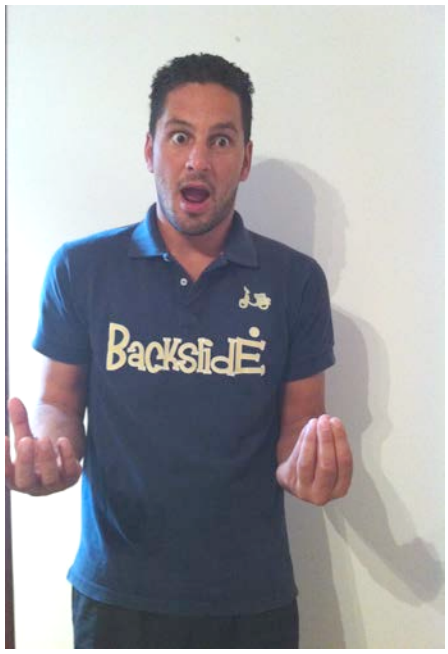
Anotaciones:

Tener miedo/ Ter medo

¡Qué susto!/ Que susto, páh!

Función: Expresar sensaciones

Uso funcional: Uso comunicativo

ESPAÑA	PORTUGAL
Gesto: Se abren los ojos y la boca en señal de estupor, la respiración contenida y los músculos de la cara y el cuerpo tensos.	**Gesto:** Se levantan ambos brazos, flexionados lateralmente hacia la izquierda, desde la posición de reposo, unos 145º. Las manos se mantienen semiestiradas, en vertical hacia arriba, con los dedos muy juntos (apiñados). Se realiza con la mano un movimiento continuo juntando y separando los dedos.
	

Información paralingüística: ¡UuFf!
Vocalización con consonantización oral labiodental y entonación admirativa.

Información proxémica: También se puede llevar la mano al corazón para expresar algo que nos ha asustado muchísimo.

Información cronémica:

Anotaciones:

Tener frío / *Ter frio*

¡Qué frío!/ *Que frio!*

¡Estoy helada!/ *Estou gelada!*

Función	Describir estados
Uso funcional	Uso comunicativo

ESPAÑA	PORTUGAL
Gesto: Se levantan los brazos desde la posición de reposo, flexionándolos lateralmente y se cruzan a la altura del pecho, apretándose contra él. Las manos realizan un movimiento ascendente y descendente mientras frotan los brazos.	**Gesto:** Las palmas de las manos se unen entre sí a la altura del pecho y se frotan entre ellas con un movimiento hacia delante y hacia detrás.
	

Información paralingüística: BuuuUhh

Consonantización oral bilabial con vocalización y aspiración alargadas.

Información proxémica:

A veces, el gesto se sustituye por el chasquido de los dientes.

Información cronémica:

El movimiento de las manos cuando frotan los brazos es rápido y se realiza varias veces.

Anotaciones:

4. CONSIDERACIONES GENERALES

Una parte de nuestro comportamiento social viene dado por nuestro entorno cultural y por el aprendizaje de parte del mismo (Poyatos, 1994a:29-31). Aunque sabemos que muchos componentes no verbales son hereditarios o propios de una determinada zona, en el glosario comparativo de gestos no verbales que aquí mostramos, se recogen los gestos más representativos y generales del análisis contrastivo España-Portugal, y son estos los que deben ser llevados al aula y aprendidos por el alumno portugués.

El inventario de signos no verbales españoles y portugueses nos hace ver que, efectivamente, cada comunidad posee su propia cultura y por lo tanto su propio repertorio gestual. En nuestro caso, para que el alumno portugués se sienta integrado en nuestra cultura española, necesita aprender, además de la fluidez lingüística, una fluidez quinésica. La falta de adquisición del componente no verbal se traduce en una barrera comunicativa entre el hablante portugués y el hablante español por no entender el significado del mensaje no verbal o por descodificarlo erróneamente.

En nuestro repertorio observamos que hay una clara distinción entre los elementos quinésicos seleccionados y el profesor de E/LE debe tenerlos en cuenta para diseñar sus propuestas didácticas.

Cabe mencionar aquí que, aquellos gestos que no tienen correspondencia en portugués no se han incluido en este inventario porque consideramos que, por la limitación a la que está sujeta esta investigación, preferimos representar los signos no verbales que sí tienen correspondencia española siendo esta diferente de la portuguesa. Además, los signos no verbales referidos a la descripción física y a usos estructurados del discurso, no forman parte de este inventario puesto que ya son descritos en las investigaciones de Nascimento (2007) y Nuñez (2010).

4.1. Análisis de los resultados

El inventario de los signos no verbales españoles y portugueses nos ha permitido contrastar algunas consideraciones generales que a continuación exponemos, pues

creemos necesario llevarlas al aula de idiomas por su repercusión en la enseñanza de lengua y cultura españolas con alumnos portugueses.

La cultura española y la cultura portuguesa pertenecen a las denominadas culturas de contacto, razón por la que ambas compartan un gran número de signos trabados como el toque en los brazos. La comunicación no verbal varía según la formalidad de la situación en la que interactúan los hablantes. Así, atestiguamos que, en situaciones informales con amigos o familiares, los portugueses se saludan con dos besos en la misma dirección que hacemos en España combinado con un apretón de manos y un pequeño toque en el brazo contrario. Entre hombres, saludar con dos besos es menos común aunque se ha apreciado que, cuando la relación de amistad es muy cercana, casi como hermanos, es posible saludar con dos besos. En situaciones formales como reuniones de trabajo, entrevistas o tutorías con profesores, el saludo se basa en un estrechamiento de manos tanto entre hombres como entre mujeres. Hemos constatado que los gestos que se utilizan en las situaciones formales son más estereotipados y mecanizados que en las situaciones informales donde luce la improvisación. Por el contrario, en ambos casos, los informantes nos han comentado que en situaciones formales evitan el uso de gestos por no conocer a la persona y por miedo a la intromisión en la intimidad de la otra persona. Esta actitud influye en la distancia marcada por los hablantes, pues cuanto más formal es la situación, mayor es la distancia y menor es el toque entre los interlocutores.

No obstante, hay que destacar que la gestualidad entre los jóvenes es mayor que entre los adultos, quizás debido a un arraigo de respeto cultural. Se ha venido observando que los jóvenes realizan más signos trabados y con mayor frecuencia que las personas mayores pues están más acostumbrados a mostrar sus sentimientos. Además, gracias a la amplitud geográfica que ha abarcado nuestra investigación, hemos cotejado que los portugueses procedentes del norte e interior del país, improvisan más signos trabados y la distancia que mantienen es menor que en el sur y capital del país, donde se aprecia que el toque y la gestualidad es mucho menor. A raíz de esta observación, pensamos que se puede deber a la influencia de turistas alemanes y holandeses, culturas más frías

y de menor contacto (Saldaña, 2002:157), que en los últimos años ha fomentado un aumento de población en las zonas *algaravías*[13].

Durante el proceso de entrevistas, se ha verificado también que las secuencias de saludo varían entre las zonas rurales y urbanas: la población rural mantiene, habitualmente, una relación más cercana con las personas de su entorno y suelen saludarse de forma informal alzando el brazo derecho, semiflexionado o estirado, e inclinando la cabeza hacia atrás y alzando la barbilla apuntando hacia el destinatario. En algunas secuencias, se observa también el levantamiento de cejas abriendo los ojos considerablemente (Cestero, 1999:15). En cambio, en las zonas más urbanas como *Faro*, *Lisboa* y Oporto, raramente los vecinos se conocen entre ellos y apenas se saludan.

Durante las entrevistas, también hemos comprobado que las expresiones españolas como "caerse la baba" o "ser un cara dura" no tienen correspondencia gestual en portugués. Por el contrario, la expresión "tener envidia" que en portugués se representa golpeando con la mano izquierda el codo del brazo derecho, no tiene gesto propio en español.

A pesar de que el presente trabajo se centre en los rasgos quinésicos de la cultura portuguesa, durante el transcurso de las entrevistas y cuestionarios realizados, la mayoría en territorio portugués, hemos observado algunos signos cronémicos y proxémicos que merecen ser nombrados, ya no solo por la importancia de estos en sí, sino también para llamar la atención del profesor de E/LE en su recorrido laboral con alumnos portugueses.

- Los portugueses son personas muy educadas y prudentes. De hecho, conservan y hace uso de las expresiones de tratamiento *senhor* (señor) y *senhora* (señora) en contextos formales y de cortesía. Durante las entrevistas con informantes desconocidos y con antiguos alumnos de la investigadora, el tratamiento usado por los lusohablantes siempre fue de *senhora.* El tuteo es exclusivo entre relaciones íntimas y se ha observado que es más propio entre las relaciones de jóvenes que entre relaciones íntimas de adultos. El profesor de E/LE ha de tener en cuenta que las fórmulas de tratamiento en

[13] Zonas costeras del Algarve portugués (sur del país).

Portugal presentan esta variedad. Seguramente los alumnos portugueses, incluso en un ambiente más distintivo e informal, se dirijan al profesor con un registro formal o de *voçê,* que es un término medio entre la confianza limitada y una cortesía rebajada por el trato cotidiano (San Román, 2010:93). Es importante explicar este matiz para que el alumno portugués, en un contexto intercultural, no se tome el tuteo como una falta de respeto hacia el profesor. Un pequeño énfasis en el aspecto proxémico: se ha observado que la distancia mantenida por los portugueses en una conversación, formal o informal, es similar a la de España, incluso en el ámbito de los negocios[14].

- Un apunte más que el profesor de E/LE debe explicar es la diferencia de franja horaria entre ambas culturas, es decir, cuando en España son las doce, en Portugal son las once. El empleo de *bom dia* (buenos días) y *boa tarde* (buenas tardes) es equivalente a excepción del empleo de *boa noite* que ellos usan a partir de las siete de la tarde, y los españoles a partir de las nueve de la noche. Este contraste horario, a pesar de la cercanía geográfica, se debe quizás a la afinidad de Portugal con Reino Unido y otros países europeos. Durante nuestra introspección en Portugal, notamos que el desayuno, al igual que en España, se suele hacer entre las siete y nueve de la mañana, depende del horario laboral de cada uno, pero el almuerzo, que normalmente consiste en un *sandes* (bocadillo) o en alguna sopa, muy característica en la gastronomía portuguesa, tiene lugar a mediodía, entre las doce y una y media de la tarde. Por esta razón, la cena se realiza entre las siete y las nueve de la noche, hora en la que se emplea, como hemos dicho anteriormente, la expresión de *boa noite* siendo todavía parte de la tarde. El alumnado portugués, se adaptará más y mejor a la cultura española si conoce este dato cultural.

- Los portugueses hablan con un tono de voz elevado, pero no más que los españoles y los espacios públicos como las calles y restaurantes son bulliciosos.

- El espacio más importante en la casa portuguesa, es la cocina. Suelen ser amplias, equipadas con una mesa central o en anexo, una *sala de jantar* (sala para cenar) en la que almuerzan y cenan toda la familia junta, y a continuación otra sala de estar que

[14] Observación llevada a cabo durante la reunión comercial entre Coca Cola Portugal y Coca Cola España (actualmente, Coca Cola Iberia).

utilizan para conversar o ver la televisión. El concepto de cocinas amplias o salas específicas para comer se debe al gusto de los portugueses por organizar comidas en casa con la familia o con los amigos. Para ellos, la hospitalidad es símbolo de bondad y, en parte, está ligado a la cultura religiosa tan presente en el país.

- Durante los años universitarios de la investigadora cursados en Portugal, ha percibido que hay ciertos temas "delicados" para la sociedad portuguesa que no se deben tratar: la idea de una hipotética unión ibérica, el concepto de aborto, la homosexualidad y el hecho histórico de la pérdida de las colonias portuguesas. Estas tres cuestiones incomodan a los portugueses y deben ser sabidas por el profesor de E/LE para que, en caso de que se trabajen en el aula, sea mediante actividades controladas para no crear un ambiente embarazoso e incomodar a los alumnos portugueses.

Como se aprecia en este apartado que aquí concluimos, la información presentada en el breve inventario de signos no verbales quinésicos así como los elementos paralingüísticos, proxémicos y cronémicos, será de gran utilidad para el profesor de E/LE para programar y crear actividades para el alumno portugués. No obstante, en el siguiente capítulo, vamos a diseñar una posible explotación didáctica que esperamos que sirva de precedente para la integración de los elementos no verbales españoles en el aula de E/LE.

5. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

Gracias al enfoque comunicativo y por tareas, la cultura y por tanto la comunicación no verbal, han empezado a ser una parte obligatoria del currículo de español en el aula de LE. La necesidad de incluir la comunicación no verbal en el diseño curricular de un curso de ELE nos lleva a pensar en cómo hacerlo y transmitírselo a los alumnos para despertar en ellos el interés por conocer esta parte tan relevante del español.

En este capítulo pretendemos proponer una secuencia de actividades diseñadas, en nuestro caso, para alumnos portugueses si bien nuestra propuesta didáctica está creada para que cualquier profesor de ELE pueda hacer uso de la misma y adaptarla para un grupo de clase heterogéneo.

Para la elaboración y secuenciación de las actividades, hemos seguido los pasos que propone Cestero (1999b:59):

> 1. Presentación explícita o implícita: En esta fase se muestra a los alumnos los elementos no verbales con los que se desea trabajar a través de material audiovisual, prestando especial atención a su forma de producción, a su función comunicativa y al contexto cultural en que se desarrollan. Esta etapa no concluye hasta que el profesor está seguro de que los estudiantes han aprendido a realizar los signos y comprenden su utilidad.
>
> 2. Realización de actividades encaminadas al aprendizaje de signos no verbales. Una vez presentados los signos no verbales, el profesor ejercitará el uso de estos a través de actividades cerradas y en grupos reducidos o de forma individual.
>
> 3. Realización de actividades diseñada para reforzar el aprendizaje de signos no verbales. Mediante actividades semicerradas y en pequeños grupos, se pondrán en práctica el uso de los signos no verbales.
>
> 4. Realización de actividades para conseguir la adquisición de los signos no verbales. Los alumnos, mediante actividades abiertas y semidirigidas por el profesor, practican, de forma espontánea, los signos no verbales.

Desde nuestro punto de vista, creemos que las dos últimas fases el profesor tiene una labor más importante ya que tiene que fomentar que los alumnos realicen los signos aprendidos de forma natural como si de un nativo se tratase. Por ello, aconsejamos desde aquí que el profesor motive a sus alumnos e interactúe con ellos para practicar la expresión verbal y no verbal conjuntamente.

A continuación, hacemos una propuesto didáctica secuenciada en 5 actividades para enseñar los signos no verbales españoles a alumnos portugueses. Incluimos también el desarrollo didáctico para el profesor para que la explotación de las actividades sea provechosa. No marcamos la temporalización de las actividades ya que creemos que es el profesor el que decide la duración de las actividades y en muchas ocasiones varía dependiendo del perfil y de los diferentes subniveles de los alumnos. Asimismo, hemos

incluido las soluciones de los ejercicios en anexo, salvo las de opinar, pues el profesor puede gestionarlas fácilmente ya que tienen varias soluciones posibles. Los objetivos que persigue la propuesta didáctica son trabajar la cooperación en equipo, fomentar la participación en clase, conocer alguno de los gestos más comunes que utilizamos en España, practicar la expresión oral y vencer el miedo escénico.

ACTIVIDAD 1

Tema

Los saludos del mundo

Objetivos

Concienciar al alumno de la importancia que tiene la comunicación no verbal para interactuar con hablantes de otras nacionalidades.

Contenidos

Las formas de saludar que existen en el mundo y las formas de saludar en España.

Descripción de la actividad

Se trata de una primera actividad de activación de conocimientos y de contextualización. Le pedimos a los alumnos que se fijen en los dibujos y les invitamos a dar su opinión. Esta actividad se desarrollará de forma oral para propiciar una interacción oral real organizada por turnos de palabra aleatorios El profesor puede incitar a los alumnos a hablar lanzando algunas preguntas como las siguientes:

- ¿Conoces algún saludo de los que aparecen? ¿A qué cultura o país pertenece?

- ¿En qué país se saluda como en el sexto dibujo?

El profesor comentará, cuando crea oportuno, las formas de saludar en España según el tipo de tratamiento, formal o informal. Podrá llevar más fotos si lo cree conveniente e incluso recurrir a soporte audiovisual.

Observaciones

El profesor puede comentar también el número de besos al saludar y explicitar en qué situaciones se da. La corrección de la actividad 1 está en el anexo 1.

ACTIVIDAD 2

Tema

Los signos no verbales con usos comunicativos.

Objetivos

Conseguir que el alumno sea capaz de averiguar el significado de los gestos.

Contenidos

Los gestos que se usan para comunicar las siguientes funciones: “tener frío”, “estar delicioso”, “estar casado”, “estar lleno de gente”, “jurar algo a alguien”, “no tener dinero”, “tener un lío con alguien”, “tener miedo”.

Descripción de la actividad

Se trata de una actividad individual en la que cada alumno reflexionará sobre el significado que tienen los gestos en español.

Observaciones

Es muy importante que el profesor resuelva las dudas que surjan a lo largo de la corrección para que el alumno se vaya concienciando de la realidad gestual de España y de la necesidad de prestar atención a los gestos. El profesor debe hacer hincapié en el recuadro de lectura y aclarar la posición cultural del anillo de casado y de comprometido.

Corrección: 1a, 2c, 3b, 4c, 5a, 6b, 7c.

ACTIVIDAD 3

Tema

Los signos no verbales con usos comunicativos.

Objetivos

Conseguir que el alumno sea capaz de averiguar el significado de los gestos a través de la interpretación gestual y conocer expresiones idiomáticas propias del español.

Contenidos

Los gestos que se usan para comunicar las siguientes funciones: “estar lleno de gente”, “estar delicioso”, “no tener dinero”, “ser un cara dura”, “estar loco”, “estar harto”, y expresiones idiomáticas como “estoy hasta las narices”, “está para chuparse los dedos”, “no tener ni un duro”, “tener más morro que espalda”, “estar ido de la pinza”, etc.

Descripción de la actividad

Se trata de una actividad de ampliación de conocimientos no verbales. El profesor tiene que explicar a los alumnos que esta actividad será un concurso en la que los alumnos, en parejas, tendrán que representar el gesto que aparece en la tarjeta a su compañero sin pronunciar las palabras tabúes que aparecen en rojo. La pareja que más aciertos tenga, será la ganadora.

Una vez representados todos los gestos, el profesor los proyectará en la pizarra y anotará, debajo de cada gesto, su significado. Después, de manera individual, cada alumno relacionará el gesto con su expresión idiomática.

Corrección: 1) está para chuparse los dedos; 2) estar tieso, no tener ni un duro; 3) estar hasta los topes, no cabe ni un alfiler, está de bote en bote; 4) tener más morro que espalda, tener mucha cara; 5) está como una cabra, está como un cencerro; 6) estar hasta la coronilla, estar hasta el moño, estar hasta las narices.

Observaciones

El material recortable está en el anexo 2.

ACTIVIDAD 4

Tema

Los signos no verbales con usos comunicativos y sociales.

Objetivos

Acercar al alumno a la realidad gestual de España en una situación "real" y sean capaces de descodificarlos correctamente.

Contenidos

Se trabajan los gestos que aparecen en un video del programa televisivo "SPLUNGE" La escenificación tiene lugar en un bar donde los clientes y la camarera mantienen un dialogo casi exclusivo en el sistema no verbal.

Descripción de la actividad

Se les explicará a los alumnos que van a ver un video de 2:00 minutos donde varios personajes representarán otros signos españoles. El primer visionado de *Spungle* será sin sonido para que los alumnos puedan deducir dónde se desarrolla la escena, qué está pasando y qué significan los gestos. Tras este primer visionado sin audio, se hará una puesta en común pero sin desvelar el significado de la totalidad de los gestos. Solamente se anotarán en la pizarra aquellos que el grupo haya interpretado correctamente. Después, se proyectará otra vez el video pero esta vez con sonido, así los alumnos podrán corroborar sus aciertos y descubrir el significado de otros gestos. Se hará una segunda puesta en común y se completará la tabla proporcionada.

Observaciones

El vídeo está disponible en el siguiente enlace:
http://www.youtube.com/watch?v=IEGamVBeeOc

ACTIVIDAD 5

Tema

La gestualidad en vivo.

Objetivos

Propiciar una situación real haciendo uso de los gestos aprendidos a lo largo de toda la secuencia.

Contenidos

Interpretación de los gestos “tener frío”, “estar delicioso”, “haber mucha gente”, “tener mucha cara”, “estar a dos velas”, “tener un lío”, “estar loco”, “partirse de risa”, “la cuenta por favor”, “conducir”, “cerveza”, “tener prisa”, “pagar con tarjeta”, “tener paciencia”, “la gente”, “tener miedo”, “estar casado”, “ser un presumido”, “jurar algo a alguien”.

Descripción de la actividad

Con ayuda del inventario de gestos que se ha ido elaborando durante todo el desarrollo de la actividad, y tomando como ejemplo el vídeo, los alumnos, en grupo de tres, inventarán un diálogo en el que tendrán que poner en práctica al menos, 5 de los gestos vistos en clase. Contarán con 15 minutos para preparar el diálogo. Durante la representación gestual y teatral, el resto de los alumnos tendrán que ir diciendo qué gestos están representando sus compañeros. De esta forma, nos aseguraremos de que el alumnado ha cumplido con los objetivos de esta propuesta didáctica.

Observaciones

El número de alumnos por grupo puede variar.

1. Las 15 formas de decir ¡hola! A continuación te presentamos una serie de imágenes en las que aparecen una serie de dibujos saludando. Con ayuda de tu compañero, averigua a qué cultura o países pertenece cada dibujo y si se trata de saludos formales o informales. Escribe debajo de cada dibujo, el país o cultura a la que crees que pertenece.



1.1. Ahora que ya sabemos en qué países y culturas se saluda con estos gestos, ¿cómo se saluda en tu país? Reflexiona y comenta después sobre estas cuestiones.

a) Si te encuentras a un amigo por la calle, ¿cómo le saludas?

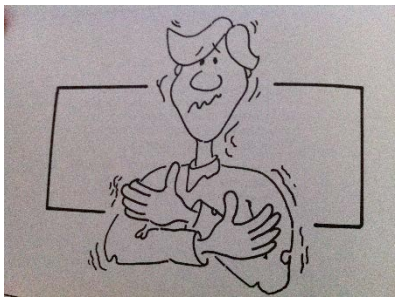
b) Si vas al despacho de tu profesor, ¿cómo le saludas?

1.2. ¿Te has fijado cómo te saluda tu profesor al llegar a clase? ¿Crees que saluda igual a su hermana?, ¿y al director del banco? Ahora que sabes cómo se saluda en España, haz un esquema sobre las formas de saludar en España diferenciando el tratamiento formal e informal. ¡No olvides poner ejemplos de situaciones!

EL SALUDO EN ESPAÑA

2. ¿Cómo indicarías gestualmente en tu país que no tienes dinero? En España, hay muchos gestos que son diferentes a los de tu cultura. ¿Crees que sabes interpretarlos correctamente? Averígualo completando el siguiente test. Recuerda, ¡solo hay una respuesta correcta! Adelante y suerte.





1. Este dibujo nos dice que la comida…

a. Está deliciosa

b. No le gusta

c. Es poca cantidad.

2. ¿Qué significa este gesto?

a. Tener miedo.

b. No tener ni idea de algo.

c. Tener frío.

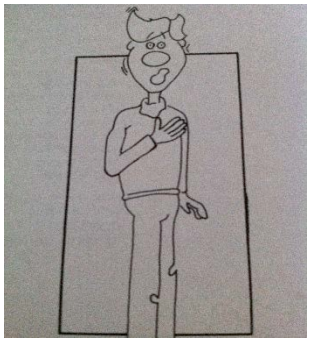


3. ¿Qué expresamos con este gesto?

a. Que la comida está muy rica.

b. Que hay mucha gente en la fiesta.

c. Que vino poca gente al concierto.



4. ¿Qué expresa este dibujo?

a. Qué está muy feliz

b. Que le duele el hombro

c. Que tiene miedo de algo

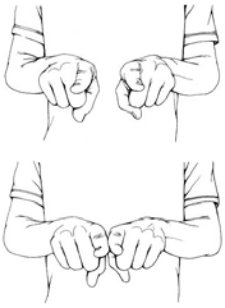


5. ¿Qué frase corresponde a este gesto?

a. No tengo ni un duro.

b. Te estoy vigilando.

c. Fíjate en mis ojos.



6. ¿Qué significa este gesto?

a. Que siga recto en la siguiente calle.

b. Que Juan y Marta están liados.

c. Que alguien está muy delgado.



7. ¿Qué significa este gesto?

a. Tirar un beso.

b. Hacer burla a alguien.

c. Jurar algo a alguien.

2.1. ¡Es el momento de que gesticules como un español! Si una persona señala el anillo colocado en el dedo anular de la mano izquierda, ¿qué nos quiere decir? Completa la frase:

Cuando una persona señala el anillo que lleva en el dedo anular de su mano izquierda, nos indica que.……

¿SABÍAS QUE…?

En la mayor parte de España el anillo de casado se coloca en el dedo anular de la mano derecha. ¿En qué comunidades autónomas crees que no se cumple este rito?

Una pista: la lengua co-oficial es parecida al francés.

3. ¡Juguemos al Tabú! En parejas, cada uno elige una tarjeta y sin enseñársela a tu compañero, tienes que interpretar el gesto. Puedes hablar para ayudarlo a averiguar de qué gesto se trata pero ¡atención! las palabras en rojo están prohibidas así que ten mucho cuidado de no pronunciarlas porque habréis perdido. La pareja que más aciertos tenga será la ganadora. ¿Estáis preparados?

3.1. Relaciona cada gesto con su expresión o expresiones idiomáticas y escríbelas debajo de cada dibujo.

"está hasta los topes"	"estar hasta las narices"	"estar tieso"
"está para chuparse los dedos"	"estar ido de la pinza"	"estar hasta el moño"
"tener más morro que espalda"	"estar como una cabra"	"no tener ni un duro"
"estar como un cencerro"	"esta de bote en bote"	"no cabe ni una alfiler"
"tener mucha cara"		"estar hasta la coronilla"



1



2



3



4



5



6



4. Como estás comprobando a lo largo de todas las actividades, los españoles se expresan mucho a través de los gestos. Vas a ver un vídeo sin audio muy divertido de 2:00 minutos y tienes que prestar atención para responder a las siguientes preguntas:

1. ¿Dónde están los personajes?

2. ¿De qué crees que están hablando?

3. ¿Reconoces algún gesto?



4.1. Vas a volver a ver el video pero esta vez con sonido. Rellena la siguiente tabla para contabilizar los gestos que entiendes. Cuantos más gestos entiendas, mejor. ¡Ánimo!

GESTO	¿QUÉ SIGNIFICA?	¿CÓMO SE HACE?



5. Ha llegado el momento de que pongas en práctica los gestos. En grupos de tres, tenéis que inventar un diálogo y utilizar al menos 4 de los gestos que hemos visto a lo largo de toda la lección. Tenéis 15 minutos para escribir el diálogo. ¡Sed creativos y hacednos reír!

6. CONCLUSIONES

Sabemos que, en estos últimos años, algunos manuales de E/LE dedican parte de su programación a la comunicación no verbal pero la mayoría se centran en las estructuras propias del lenguaje verbal, y es en la adquisición de vocabulario y gramática donde ponen mayor atención. De hecho, ya F. Davis (1998:21) resumía la importancia del vínculo verbal y no verbal diciendo que las palabras "son hermosas, fascinantes e importantes, pero las hemos sobrestimado en exceso, ya que no representan la totalidad, ni siquiera la mitad del mensaje". Gracias a esta cita, deducimos que el componente no verbal además de facilitar la interacción y la relación entre los hablantes, son imprescindibles para expresar el sentido total de lo dicho.

A lo largo del todo el trabajo de investigación que hemos llevado a cabo, nos hemos percatado de la cada vez más existencia de aulas plurilingües y multiculturales, fruto de los continuos movimientos migratorios. Como profesores de E/LE, debemos adaptar nuestra metodología y ceñirnos a las necesidades del grupo, pues solo así responderemos con éxito a las exigencias más urgentes del alumno y les ayudaremos a desarrollar una competencia comunicativa completa. La enseñanza de estrategias comunicativas beneficiará el aprendizaje del alumno con futuras herramientas que contribuirá a la adquisición del sistema comunicativo, evitando bloqueos en la comunicación.

Últimamente la comunicación no verbal está siendo objeto de estudio, pero aún son pocos los materiales enfocados para tal fin repercutiendo negativamente en la integración de esta disciplina en la enseñanza de lenguas extranjeras. Hasta donde sabemos, el trabajo de Nascimento (2007) y San Román (2010) son los más distintivos en la aproximación de un estudio contrastivo entre signos españoles-portugueses y brasileños, sin embargo, nuestro trabajo es el primer intento de representar los signos no verbales de toda la geografía portuguesa, de norte a sur y de este a oeste. Esta novedad no es más que una breve aportación en nuestro afán por lograr un futuro inventario completo de signos no verbales de España, Brasil y Portugal preparado para su puesta en escena en el aula de E/LE y dispuesto a resolver las dudas que el docente y el alumno puedan tener. Infelizmente, la brevedad a la que estamos sujetos en nuestra

investigación, no nos ha permitido tratar determinados signos quinésicos como las maneras y las posturas, pero dejamos aquí un posible tema de investigación que, sin duda, será muy enriquecedor y provechoso para los expertos en el ámbito.

Este trabajo de investigación resume además, los principales propósitos que el profesor de E/LE debe tener en el punto de mira para acercar al alumno portugués al sistema de comunicación no verbal español, principalmente a los sistemas quinésicos. Es tarea del docente despertar en el alumno las estrategias fundamentales para que consigan hacer uso de la quinésica en su día a día y rehuir de los errores de descodificación. Ignorar este propuesta supondrá perjudicar el progreso comunicativo del alumno ya que lo estaremos excluyendo del código no verbal, lo que se traduce en una futura malinterpretación de signos quinésicos que, con el tiempo, provocará en el alumno una frustración comunicativa y una desmotivación en sus ganas por aprender español.

Ahora bien, los signos no verbales que presentamos en este trabajo, deben ser integrados en los planes curriculares simultáneamente con los correspondientes lingüísticos para favorecer conjuntamente el desarrollo y mejora de la competencia verbal y no verbal. Asimismo, la propuesta didáctica que ofrecemos facilitará la elaboración y puesta en práctica del inventario. Esto significa que, cuando enseñemos las formas verbales para saludar o despedirnos en español, hagamos un inciso en explicar, también, los gestos faciales y manuales que pueden cumplir la misma función así como a la información proxémica y cronémica pertinente. El profesor, como profesional en la didáctica de lenguas extranjeras, debe respetar el PCIC y adaptar la explicación y uso de los signos de acuerdo, en primer lugar, a su mayor o menor funcionalidad, en segundo lugar, a su mayor o menor frecuencia de uso y, por último, a la mayor o menor dificultad que entraña su realización (Cestero, 2004:610).

La clave de nuestro resultado positivo dependerá, en gran medida, de nuestro ímpetu por exponer a los alumnos en contacto con otras sociedades, de estimular el interés hacia el otro y hacerlos conscientes de la necesidad de conocer la gestualidad de una cultura para poder participar en un intercambio comunicativo pleno y eficaz (Conde, 2004:14). De nada nos servirá transformar al alumno de E/LE en imitador de gestos si

previamente no le hemos aportado una reflexión firme sobre el gran valor que supone conocer la gestualidad de nuestra cultura.

Creemos que el profesor de E/LE debe conocer, en la medida de lo posible, la cultura de su grupo meta para entender mejor aquellos aspectos que susciten problemas de comunicación pues así, el profesor sabrá qué aspectos de nuestra cultura española pueden originar problemas de entendimiento o falsos cognados a los alumnos portugueses. Conocer la cultura del grupo meta facilitará la labor de enseñanza y por tanto contribuirá en la transmisión de la nuestra.

No queremos finalizar este trabajo sin recurrir a la cita de Abercrombie que decía que "hablamos con los órganos vocales, pero conversamos con el cuerpo entero" (Nascimento, 2007:11). Sus palabras nos satisfacen por la investigación que hemos argumentado y nos contentamos en saber que la realización de este inventario de signos no verbales portugueses contribuirá un poco más en su aplicación didáctica en la enseñanza de E/LE. Esperamos que este trabajo sirva también de inspiración para futuros investigadores y sensibilice a la comunidad docente y a todos los lectores, de que, **"**así como la lengua habla al oído, las manos hablan a los ojos".

7. BIBLIOGRAFÍA

Benítez, P. - A. A. P. Lavin (1992): *La comunicación no verbal y la enseñanza del español para extranjeros*, Cable, 9, pp. 9-14.

Birdwhistell, R. L. (1952): *Introduction to Kinesics: An annotated System for Analysis of Body Motion and Gesture*. Washington, D.C., Dept. of State, Foreing Service Institute.

Cestero, A.M. (1999a): *Repertorio básico de signos no verbales del Español*. Madrid, Arco Libros.

Cestero, A.M. (1999b): *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras.* Madrid, Arco Libros.

Cestero, A.M. (2004): *La comunicación no verbal y el aprendizaje de lenguas extranjeras*, Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dirs), *Vademecum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid, SGEL., pp. 593-616.

Cierra, A. (2009): *El lenguaje no verbal. Utilidad y dificultades de su enseñanza en el aula de E/LE. Reflexión y propuesta didáctica.* Memoria de Máster, Salamanca, Universidad de Salamanca.

Coll, J., Gelabert, M.J. y Martinell, E. (1990): *Diccionario de gestos con sus giros más usuales*. Madrid, Edelsa.

Conde, M.F. (2004): *La enseñanza de la comunicación no verbal en un curso de Español de Negocios según la ELMT.* Memoria de Máster, Madrid, Universidad Antonio de Nebrija.

Council of Europe (2001): Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assesment, Strasbourg, Council of Europe. [Trad. esp: Consejo de Europa (2001): Marco Común Eurpeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. [En línea] Disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/marco/

Darwin, C. (1995): *The Expression of the Emotions in Man and Animals*. New York, Philosophical Library.

Davis, F. (1998): *La comunicación no verbal.* Madrid, Alianza Editorial.

Duque de la Torre, A. (1998): Repertorio de gestos de una situación comunicativa: en el restaurante. Propuesta de actividades para el aula de ELE, en Cestero, A.M. (coord.), *Estudios de comunicación no verbal*. Madrid, Edinumen, pp. 53-78.

Efron, D. (1941): *Gestures and Environment*. New York, King's Crown. [Reimp. Gesture, Race and Culture. The Hague, Mouton, 1972. Trad. esp.:Gesto, raza y cultura. Buenos Aires, Nueva Visión, 1970].

Eisenberg, A.M. y Smith, R.R. (1975): *Nonverbal Communication.* Indiana, The Bobbs-Merrill Company, Inc.

Fast, J. (1981): *Hablando entre líneas. Cómo significamos más de lo que decimos.* Barcelona, Kairós.

Fernández-Conde, M. (2005): *La enseñanza de la cultura en la clase de español de los negocios.* Madrid, Arco Libros.

Fernández-Conde, M. (2009): *La enseñanza de la comunicación no verbal en la clase de español de los negocios.* II Jornadas de formación de profesores de ELE: estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China, Pekín, Instituto Cervantes.

Garcia, M., (2001): *El lugar de la comunicación no verbal en la clase de ELE: kinésica contrastiva.* Memoria de Máster, Salamanca, Universidad de Salamanca.

Gelabert, M.J. y Martinell, E. (1990): *Aprender una lengua es también aprender sus gestos* (Proyecto de un diccionario de gestos). Actas del primer congreso nacional de Asele, Granada, pp. 297-305.

Gelabert, M.J. et al. (1998): *Pequeño diccionario de los gestos españoles*. Tokio, Hakusuisya.

Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español.* Madrid, Biblioteca Nueva, Instituto Cervantes.

Izquierdo, S.: *La comunicación no verbal en la enseñanza del español como lengua extranjera.* Madrid, ASELE. [En línea] Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0269.pdf

Knapp, M.L. (1982): *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Barcelona, Paidós.

León, M. (2008): *Signos no verbales españoles e italianos: estudio contrastivo.* Memoria de Máster. Alcalá de Henares. Universidad de Alcalá.

-Magalhaes, G., 2009. Reportaje periodístico *El misterio portugués*. La vanguardia. [En línea] Disponible en: http://www.lavanguardia.es/lv24h/20090923/53789978228.html

Martinell, E. (1990): *La voz, la expresión, el gesto: su importancia en el uso de la lengua*, III Jornadas internacionales del Español como lengua extranjera. Ávila, Ministerio de Cultura, pp. 99-108.

Martinell, E. (1992): *La comunicación entre españoles e indios: Palabras y gestos.* Madrid, Colecciones Mapfre.

Martinell, E. y Ueda, H. (eds): *Diccionario de gestos españoles.* [En línea] Disponible en: http://gamp.c.u-tokyo.ac.jp/~ueda/gestos/index.html.

Materiales de lengua y literatura. [En línea] Disponible en: http://www.materialesdelengua.org/LENGUA/comunicacion/comunicacion_textos.pdf

Nascimento Dominique, N. (2007): *Emblemas gestuales brasileños y españoles: estudio comparativo*. Tesis Doctoral Inédita, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá.

Nuñez San Román M. J., (2010): *Signos no verbales españoles y portugueses: estudio contrastivo.* Memoria de Máster Inédita. Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá.

Oliveras, A. (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extrajera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Barcelona, Edinumen.

Pérez de las Heras, N. (2009): *Portugueses y españoles desmontan viejos tópicos.* El País. [En línea] Disponible en: http://www.elpais.com/articulo/internacional/Portugueses/espanoles/desmontan/viejos/topicos/elpepuint/20090609elpepiint_12/Tes

Poyatos, F. (1994a): *La comunicación no verbal I. Cultura, lenguaje y conversación.* Madrid, Istmo.

Poyatos, F. (1994b): *La comunicación no verbal. Paralenguaje, kinésica e interacción II.* Madrid, Istmo.

Rahim, F. (1998): *Saludos no verbales en España y Argelia: estudio comparativo*, en Cestero, A.M. (coord.), Estudios de comunicación no verbal. Madrid, Edinumen, pp. 105-129.

Rodríguez Ortiz, I. de los R. (2005): *Comunicar a través del silencio: las posibilidades de la lengua de signos española.* Sevilla, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Saldaña, A. (2000): *Signos no verbales españoles y alemanes. Estudio comparativo*. Memoria de Máster Inédita. Alcalá de Henares. Universidad de Alcalá.

Sánchez, G. (2009): *La comunicación no verbal*. II Jornadas de formación de profesores de ELE: estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China. Pekín, Instituto Cervantes.

Sapir, E.A. (1949): *The unconscious patterning of behavior in society*, Mandelbaum, D. (ed.), Selected Writings of Edward Sapir in Language, Culture and Personality. Berkeley, University of California Press.

Soler-Espiauba, D. (2000): *Lo no verbal como un componente más de la lengua*. Espéculo. Madrid, Universidad Complutense, pp. 3-11.

The Guardian [En línea] Disponible en: http://www.guardian.co.uk/travel/series/learn-spanish

Villaça, N.M. (2003): *Por um corpo comunicativo: para além da esquiva e do equívoco*, en Rector, M. y Poggi, I. (eds.), *Gestos: uso e significado.* Porto, Universidade Fernando Pessoa, pp. 21-28.

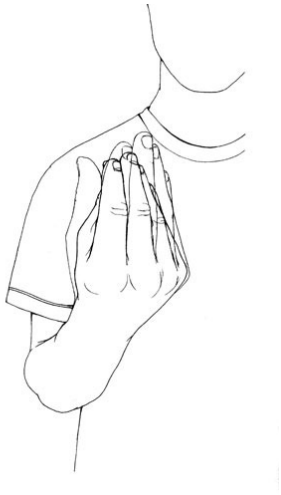
Yagüe, A. (2004): *Hablando por los codos. Gestos para hablar y entender español*, RedELE. Ministerio de Educación.

8. ANEXOS

Anexo 1



Anexo 2



ESTAR LLENO DE GENTE/ MUCHA GENTE

***GENTE; PERSONA; LUGAR; BASTANTE**



ESTAR LOCO

*** LOCO; CHIFLADO.**



ESTAR A DOS VELAS

*** NADA; DINERO; NOVIA**



SER UN CARA DURA/ TENER LA CARA MUY DURA

*** CARA; MALEDUCADO; TACAÑO**



LA COMIDA ESTÁ MUY RICA

*** RICO; COMIDA**



ESTAR HARTO DE ALGO O DE ALGUIEN

***HARTO; IMPACIENTE; CANSADO**

UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

Departamento de Filología



Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera

María Magdalena Vila Barbosa

El uso de la literatura infantil y juvenil (LIJ) en la enseñanza de español como lengua extranjera: aspectos teóricos y aplicación práctica

Dirigido por: María Luisa Gómez Sacristán

Alcalá de Henares

2014

La fantasía, la invención, la creatividad piensan,

la imaginación ve.

Bruno Munari (2006)

Al héroe de todas mis aventuras de infancia, mi padre.

ÍNDICE

Introducción **1**

Motivación **1**

Objetivos **2**

Estructura general **4**

1. La evolución del uso de la literatura en clase E/LE **6**

1.1 Introducción **6**

1.2 Valoración didáctica de la literatura en lengua extranjera según los diferentes enfoques **7**

1.2.1 El método gramática y traducción **8**

1.2.2 El método directo **9**

1.2.3 Los enfoques de base estructural **11**

1.2.4 Los programas nocionales-funcionales **13**

1.2.5 El enfoque comunicativo **15**

1.3 Tendencias actuales en la explotación de textos literarios en E/LE **17**

1.4 Estado de la cuestión bibliográfica **23**

2. Principales cuestiones en torno al uso de la literatura en E/LE **26**

2.1 Introducción **26**

2.2 Literatura en E/LE: argumentos a favor y en contra **27**

2.3 Nociones centrales en la investigación en el campo de la literatura en E/LE **32**

2.3.1 Criterios de selección de los textos literarios **32**

2.3.2 Textos auténticos *versus* textos manipulados **41**

2.3.3 Niveles del MCER y uso de textos literarios **45**

2.3.4 Trinomio lengua, literatura y cultura **48**

2.3.5 Textos literarios y estrategias de comprensión lectora **51**

2.3.6 La literatura como medio y/o como fin.....56

3. La literatura infantil y juvenil.....59

3.1 Introducción.....59

3.2 Concepto y denominación.....59

3.3 Funciones y características definitorias.....62

3.4 Principales géneros de la LIJ.....64

3.5 Evolución histórica.....67

3.6 Panorama general de la LIJ en España.....70

4. La LIJ como recurso didáctico dentro del ámbito de la enseñanza de E/LE.....72

4.1 Introducción.....72

4.2 Principales propuestas de explotación de LIJ en E/LE.....73

4.3 Ventajas del uso de la LIJ en la didáctica de E/LE.....76

4.4 La LIJ en los manuales de E/LE.....79

4.4.1 Introducción.....79

4.4.2 Análisis y resultados.....82

4.4.3 Datos estadísticos y conclusiones.....85

5. Presentación de las unidades didácticas.....90

5.1 Consideraciones previas.....90

5.2 Unidad didáctica 1.....94

5.3 Unidad didáctica 2.....97

5.4 Unidad didáctica 3.....100

5.5 Unidad didáctica 4.....103

5.6 Unidad didáctica 5.....106

6. Conclusiones.....109

Bibliografía.....113

ANEXOS.....132

Introducción

Motivación

Como hablantes nativos la literatura ha formado siempre parte de nuestra vida, desde la más tierna infancia. Recuerdo aún con nostalgia la emoción con la que leí mi primer libro. Aquel día, al salir del colegio, acompañé a mi madre a la librería porque teníamos que comprar un libro de lectura para el colegio. Hasta entonces había sido ella encargada de contarte historias, hasta entonces había vivido la magia de la lectura a través de sus ojos y con la melodía de su voz. Al llegar a casa abrí aquel librito fino, lleno de ilustraciones, con solo una par de oraciones por página. Sin pensarlo dos veces, con el incauto entusiasmo de la primera vez, empecé a leer. Si afirmo que lo leí, estaría faltando a la verdad. En realidad lo devoré, con ansias, con curiosidad creciente. ¡Había nacido una lectora! A partir de entonces los libros nunca me han abandonado. Todos han sido especiales, con todos he aprendido, con todos he viajado por la imaginación, pero aquel librito infantil de Fernanda Lopes de Almeida[1] ocupa un lugar especial en la estantería de mi vida. No era un libro banal, era un libro con mensaje y sentimiento, un libro que enseñaba que también se podía "tiritar" por falta de cariño.

Esta breve inclusión en mis remembranzas de infancia no sirve sino como una primera justificación "personalísima" de la selección del tema de la presente memoria de investigación. La literatura infantil y juvenil (LIJ) desempeñó un papel primordial en mi formación lingüística y lectora. Este bagaje experiencial me ha llevado a apostar por este segmento de la literatura como materia prima para la creación de materiales didácticos dirigidos a aprendices de español como lengua extranjera.

En mi vida diaria en las clases recurro con frecuencia a fragmentos de textos literarios en general y, más específicamente, de textos dirigidos a lectores en formación. Ahora bien, hasta hace poco esa praxis no se apoyaba en fundamentos de la teoría de la didáctica de lenguas, sino solo en una preferencia personal. A raíz del Máster en Enseñanza de español como lengua extranjera (MEELE) realizado en la Universidad de Alcalá de Henares, me he ido dado cuenta de que existe ya una importante corriente investigadora y de teorización acerca del papel de la literatura en la enseñanza de

[1] *A Margarida friorenta*, Fernanda Lopes de Almeida.

lenguas. Gracias a la asignatura "El componente lúdico y la literatura en la clase de español como lengua extranjera", impartida por la profesora María Luisa Gómez Sacristán, directora del presente trabajo, he descubierto un fructífero terreno para la reflexión y la práctica docente: el estudio del papel de la literatura en la enseñanza de idiomas y la creación de materiales didácticos a partir de textos literarios. Decidí entonces que ese sería el leitmotiv de mi trabajo fin de máster y, más tarde, opté por acotar la propuesta a los textos que nos forman como aprendices de Homero[2]: los textos de la literatura infantil y juvenil.

Objetivos

La LIJ ocupa un lugar esencial en nuestra trayectoria lectora, entendida esta no solo como el desarrollo de la capacidad de leer sino también el descubrimiento del inmenso universo de los libros. La LIJ forma parte de la cultura de todos los pueblos, bebe de esta cultura y, al mismo tiempo, la alimenta. En el corpus de la LIJ podemos encontrar terreno para cultivar muchos temas de debate, para conocer costumbres de ayer y de hoy, para recordar la historia con mayúsculas, para disfrutar de la belleza estética del lenguaje. La LIJ no es sinónimo de banalidad o de libros instructivos solo para niños, así lo reconocía Nöstlinger (citada en Mora, 1993: 10-15) "La literatura infantil no es una pastilla pedagógica envuelta en papel de letras sino literatura, es decir, mundo transformado en lenguaje". Y es precisamente ese mundo transformado en lenguaje lo que el profesor de E/LE necesita en su aula.

El acervo de la LIJ está compuesto por un mosaico de libros de enorme riqueza. Nombres imprescindibles en el canon literario occidental, como Lewis Carroll, Hans Christian Andersen, Julio Verne y Robert Louis Stevenson, solo se encuentran hoy en colecciones para niños, a pesar de no haber sido escritos especialmente para este público. Además de los clásicos, la LIJ actual se halla en un momento de desarrollo importante y ofrece al mercado un abanico variado de temas y formatos.

[2] Referencia a Nélida Piñon y a su libro *Aprendiz de Homero*. En estos veinticuatro ensayos Nélida Piñon reflexiona sobre sus influencias literarias y los personajes por lo que siempre ha mostrado un especial cariño como insaciable lectora: don Quijote y Ulises.

En esta memoria, queremos transformar la LIJ[3] en materia bruta para la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera. A partir de ella desarrollaremos propuestas didácticas dirigidas a aprender no solo determinados fenómenos lingüísticos, sino también a descubrir el mundo encerrado en los textos creados para los lectores en formación. Creemos que nuestros aprendices vuelven a ser, de una manera distinta, lectores en formación, como lo han sido en la infancia en su lengua materna. De ahí el interés de estos textos.

Así siendo, dos son los objetivos principales que nos hemos propuesto para el presente trabajo de investigación. El primero, de cariz teórico, está relacionado con el uso que, hasta el momento, se les han dado a los textos del corpus de la LIJ como material didáctico para la enseñanza y aprendizaje de E/LE. Revisaremos los estudios más relevantes en el campo de la didáctica de idiomas relacionados con el uso de la literatura en general, y de la LIJ en particular. Además de la revisión de la bibliografía especializada, nos ocuparemos también de la presencia de este segmento literario en los manuales de EL/E.

El segundo objetivo, de aplicación práctica, está relacionado con la metodología de explotación de estos textos en el aula. A partir del análisis de las características propias de la LIJ, intentaremos demostrar que esta puede constituir un input valioso para el desarrollo de las competencias comunicativa y literaria del estudiante. En la segunda parte del trabajo desarrollaremos cinco propuestas didácticas basadas en el uso de textos literarios auténticos pertenecientes al segmento de la LIJ. En primer lugar, analizaremos qué criterios debemos seguir en la selección textual y cómo debemos presentar los textos para que estos resulten motivadores y accesibles. A continuación, examinaremos las posibilidades que nos ofrecen para la creación de unidades didácticas en las que se trabajen de forma integrada todas las destrezas así como los contenidos socioculturales, literarios y estratégicos. Por último, ofreceremos unos modelos de unidades dirigidas a estudiantes de niveles B1-C1 y construidas a partir de textos de LIJ.

Con tales propósitos, se han definido los siguientes objetivos específicos:

[3] Queremos puntualizar que en ningún momento pretendemos que la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera se efectúe única y exclusivamente a partir de este tipo de textos, sino que lo que reivindicamos es que se tengan en cuenta estos textos como un material tan válido e interesante para el aula E/LE como lo puede ser un texto publicitario o una noticia. Además, pretendemos demostrar que el trabajo con la LIJ exige un acercamiento específico que rentabilice al máximo sus posibilidades.

- realizar una revisión bibliográfica de los principales trabajos de investigación centrados en el uso de textos literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras para así reconstruir la evolución que ha sufrido la literatura como fuente de material didáctico en la enseñanza de idiomas, en función de las corrientes metodológicas imperantes;

- exponer los principales enfoques y conceptos relacionados con el uso de la literatura en la enseñanza de una lengua extranjera;

- demostrar que la literatura infantil y juvenil, por sus características singulares, conforma una materia bruta ideal a partir de la que diseñar materiales para la clase de lengua extranjera;

- diagnosticar la presencia de textos de literatura infantil y juvenil en una muestra aleatoria de manuales E/LE publicados a partir del año 1999;

- establecer unas pautas de selección de los textos de literatura infantil y juvenil con el objeto de optimizar el trabajo con los mismos en la clase de español lengua extranjera;

- sugerir una metodología de trabajo con textos literarios en la que se integran todas las destrezas y contenidos lingüísticos y socioculturales;

- ofrecer un muestrario de unidades didácticas construidas en torno a un texto de literatura infantil y juvenil para la clase de español en los niveles B1 – C1.

Estructura general

El presente trabajo se organiza en dos grandes bloques, un primer bloque exclusivamente teórico y una parte práctica en la que se aplican los principios desarrollados en la primera. Iniciamos el recorrido teórico revisando la evolución de la literatura en la enseñanza de lenguas. Como veremos a lo largo del primer capítulo, la recuperación de la literatura como medio para el aprendizaje de la lengua empezó a raíz de los trabajos de investigadores anglosajones como Widdowson (1984), Brumfit y Carter (1986), Maley y Duff (1989) y Collie y Slater (1987). En el campo de la enseñanza de español lengua extranjera, los primeros en reclamar el uso de la literatura en el aula E/LE han sido Quintana (1991), Mendoza (1991) y Naranjo (1999).

La revisión histórica dará paso, en el capítulo §2, al estudio de los principales conceptos tratados en los trabajos sobre lengua extranjera y literatura. En la intersección entre

ambas áreas del conocimiento, los debates se han centrado en torno a los criterios de selección del corpus literario, a la conveniencia o no de manipular los textos antes de presentarlos en clase y al establecimiento del nivel idóneo a partir del cual trabajar con la literatura.

Más recientemente, se he producido un salto cualitativo en las investigaciones, ya no es tan necesario demostrar la adecuación de los materiales literarios en las clases de lengua extranjera, sino que el foco de interés es más bien metodológico y de escopo. ¿Cómo explotar la literatura? ¿Con qué finalidad? ¿Se pretende únicamente enseñar lengua a través de la literatura? ¿O se debería enseñar igualmente literatura a partir de los textos literario? Observamos una transición de la dicotomía "literatura sí /literatura no" a la preocupación por cómo abordar los textos literarios, ¿son estos solo un pretexto, un medio o un fin en sí mismo? Nos ocuparemos de estos aspectos en la última parte del segundo capítulo.

Los dos primeros capítulos constituyen el marco teórico general de la presente memoria. A partir del capítulo §3 acotaremos el conjunto teórico al campo de la literatura infantil y juvenil. Analizaremos las particularidades de este subconjunto literario con el fin de demostrar que este puede constituir una herramienta válida para el aprendizaje y la enseñanza de una lengua extranjera. De la historia de la literatura infantil y juvenil pasaremos al análisis de la presencia de este segmento en los manuales E/LE más recientes.

Tras este primer bloque teórico, nos ocuparemos de definir las pautas de trabajo con los textos literarios infantiles y juveniles en E/LE. Se fijarán algunos criterios de selección textual y se explicará una metodología de diseño de materiales didácticos. En la última parte del estudio se presenta un muestrario de cinco unidades didácticas construidas a partir de cinco textos de literatura infantil y juvenil. En el descriptivo de cada unidad se recogen los objetivos, contenidos y destrezas que se pretenden trabajar en función del nivel de los estudiantes. Asimismo se explicitan los motivos que nos han llevado a seleccionar las muestras textuales y los recursos complementarios utilizados. Esta breve presentación de la unidad funciona como una guía rápida para el profesor, ya que le proporciona informaciones acerca del nivel de lengua, el público meta y los contenidos gramaticales, léxicos, funcionales, culturales y literarios implementados.

1. La evolución del uso de la literatura en clase E/LE

1.1 Introducción

La convivencia entre literatura y didáctica de lenguas se ha caracterizado por constantes altibajos. Al igual que la práctica traductora, la literatura ha dejado de ocupar una posición privilegiada en la enseñanza de idiomas para convertirse en una especie de Cenicienta[4] de esta disciplina. Esos cambios de estatus respondían a los preceptos de los diferentes enfoques metodológicos imperantes en cada etapa de la historia reciente de la didáctica. Así, se pasó del uso hegemónico de los textos literarios en el método tradicional a un destierro impuesto por los enfoques estructuralistas y nocionales-funcionales en los años 60 y 70 (Martínez, 2004). Posteriormente, con el advenimiento de la revolución comunicativa, se puso en marcha un tímido, paulatino e irregular proceso de recuperación de los textos literarios como recurso didáctico (Acquaroni, 2007: 50-51). En las últimas dos décadas, estamos presenciando una firme reivindicación, por parte de investigadores y docentes, del rescate de todo lo literario como medio, contenido y objeto de pleno derecho en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.

En los siguientes apartados, realizaremos un breve recorrido por la historia de las metodologías de enseñanza de las lenguas extranjeras con el fin de examinar la influencia de las mismas en presencia/ausencia de los textos literarios en el aula de lengua extranjera. A continuación, centraremos nuestra mirada en la situación actual de la literatura en el ámbito de E/LE[5]. Analizaremos, asimismo, las propuestas más recientes en las que, una vez superado el debate pendular "literatura sí, literatura no", se defiende un tratamiento plural de todo lo literario en las clases de lengua extranjera. De hecho, ya no se trata de demostrar la pertinencia de la literatura en este ámbito sino de consensuar una metodología de explotación de dichos recursos y de abordar los materiales literarios desde diferentes flancos según los objetivos perseguidos, es decir,

[4] Tomamos prestado el término de *Cenicienta* de Mariapia D'Angelo (2012: 15) que se expresaba de esta forma para caracterizar la evolución del papel de la traducción en los estudios de lenguas extranjeras. Creemos la literatura ha protagonizado un recorrido parecido al de la traducción en la didáctica de idiomas, pasando de una presencia imprescindible y protagonista al rechazo rotundo.

[5] Por cuestiones de simplificación terminológica no haremos distinción entre E/LE y E/L2, aunque sabemos que se trata de conceptos próximos pero con matices distintos.

según se pretenda el desarrollo de la competencia comunicativa ─la literatura como medio o pretexto─, el de la competencia literaria ─la literatura como meta─ o el desarrollo de ambas competencias. Cerraremos este capítulo con un recorrido bibliográfico en el que se pondrán de manifiesto el interés creciente de los investigadores por reincorporar la literatura a la práctica docente en E/LE y la evolución de los planteamientos teóricos y metodológicos.

1.2 Valoración didáctica de la literatura en lengua extranjera según los diferentes enfoques

Como acabamos de comentar en el apartado anterior, la valoración y la presencia de la literatura en la enseñanza de una lengua extranjera han estado siempre a merced de las pautas y principios didácticos defendidos por las diferentes corrientes metodológicas. El análisis del contexto de aparición, de las bases teóricas y de las características de cada uno de los enfoques que se han relevado o convivido a lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras nos permitirá comprender mejor el papel atribuido a la literatura por cada uno de ellos.

Si bien no existe una fecha exacta para el inicio de la enseñanza[6] de lenguas extranjeras, la investigación y teorización en este campo es relativamente reciente. El investigador Hilario Kopp hablaba en 1989 de cien años de historia de esta disciplina atendiendo a la sistematización de la misma y a la proliferación de trabajos de investigación. La literatura científica en el ámbito de la enseñanza de idiomas reconoce el método gramática y traducción como el primer método de enseñanza de lenguas modernas, una metodología adoptada ya en los siglos XVIII y XIX. En los apartados que siguen detallaremos las principales características de los métodos[7] de enseñanza de lenguas extranjeras y veremos cómo la consideración de lo literario ha ido evolucionando conforme lo han ido haciendo los diferentes enfoques.

[6] G. Kelly (1969) nos habla de veinticinco siglos de historia de la enseñanza de idiomas y señala que "nadie sabe, en realidad, lo que es nuevo y lo que no lo es en la enseñanza de idiomas en nuestros tiempos" (Kelly citado por Kopp, 1989: 43-44).

[7] Para una información más detallada y completa de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, remitimos a Sánchez (1997).

1.2.1 El método gramática y traducción

El método gramática y traducción (MGT) es el primero conocido como tal en la historia de la glotodidáctica. Sus preceptos se basan en las directrices seguidas en la enseñanza de las lenguas clásicas a partir del siglo XVI, de ahí su apelativo de *método clásico* o *tradicional*. Así, cuando en el siglo XVIII se despertó en Europa el interés por sistematizar la enseñanza de las lenguas extranjeras, se tomó como patrón el modelo empleado habitualmente en las clases de latín y griego clásico. La consecuencia inmediata de la adopción de este planteamiento es que las lenguas modernas ("lenguas vivas") se enseñaban de la misma forma que las "lenguas muertas" o "lenguas de libros" (*Büchersprachen*, según la terminología de Neuner, 1989).

El diseño de este método se atribuye a los académicos alemanes Johann Seidenstücker, Karl Plötz, H. S. Ollendorf y Johann Meidinger, entre otros. Su aplicación se consolidó a lo largo del siglo XIX y estuvo vigente en el escenario de la enseñanza de lenguas extranjeras hasta principios del siglo XX, cuando fue desbancado por el método directo. A pesar de las enormes críticas recibidas, algunas formas y principios del método tradicional siguen, de cierto modo, presentes en algunas de nuestras aulas.

El objetivo primordial del aprendizaje[8] de la lengua extranjera era el desarrollo de la habilidad de lectura y el análisis de textos literarios escritos en esa lengua. La lengua materna servía como sistema de referencia en la adquisición de la lengua extranjera, por tanto esta estaba omnipresente en las clases. Los componentes culturales y eruditos tenían un peso importante en la formación y la lengua escrita gozaba de un predominio absoluto sobre la lengua oral. Todo el proceso de enseñanza se resumía a tareas esencialmente filológicas. Además de la lectura y comprensión de textos literarios, el aprendizaje de la lengua pasaba por la memorización de listas bilingües de vocabulario, el dominio de las reglas gramaticales y la realización de dictados y ejercicios de traducción directa (*version*) e inversa (*thème*).

En el MGT el texto literario, principal soporte didáctico, se hallaba totalmente sacralizado y se le consideraba una muestra elaborada de la lengua, un patrón inalcanzable de propiedad y adecuación formal (Acquaroni, 2007: 49). En la selección textual se privilegiaban los autores consagrados ya que se pretendía convertir a los

[8] En este trabajo no profundizamos en la distinción entre aprendizaje y adquisición. En la mayoría de los casos utilizaremos el término aprendizaje.

aprendices en humanistas capaces de acceder, en su versión original, a los autores canónicos de la literatura extranjera (Stembert, 2009: 248). El texto literario, además de pretexto para el aprendizaje de la gramática y del léxico, funcionaba como puerta de entrada en la cultura con mayúscula. Sin embargo, el MGT fracasó en ambos aspectos, tanto a nivel lingüístico como en el marco cultural o de competencia literaria. Como señala Stembert (2009: 248), con los modelos literarios, los aprendices no lograban dominar la lengua contemporánea ni llegaban a apreciar o a entender el valor literario de las obras en cuestión.

Widdowson (1984) recordaba así el papel protagonista que desempeñó en ese período la literatura y reconoció, asimismo, el final de dicho estatus privilegiado:

> Hubo un tiempo en que a la literatura se le concedía un gran prestigio en el estudio de la lengua, cuando se consideraba como una parte de los objetivos de aprendizaje de la lengua. Quizá, incluso, su aportación esencial fue la de facilitar el acceso a las obras literarias […]. Pero esta época se acabó, y ahora la literatura apenas figura en los programas de lengua (Widdowson, 1984).

1.2.2 El método directo

Si en Física decimos que toda acción produce una reacción, en didáctica de idiomas podríamos decir que casi todos los nuevos métodos surgen como una "reacción" al método anterior. Y esa reacción crítica supone siempre una ruptura o negación de los fundamentos en los que se apoyaba el enfoque precedente. El más claro ejemplo de esta circunstancia es la oposición que se produce entre el MGT y el método directo (MD). Hacia 1880 estalló un fuerte movimiento de crítica al MGT (Kopp, 1989: 46). Las nuevas propuestas surgieron casi simultáneamente en Francia, Inglaterra, Alemania, Dinamarca y Estados Unidos, de tal forma que resulta imposible adjudicar una única o exacta autoría de los principios del MD: "a diferencia de otros métodos nacidos en la misma época, [el MD] no lleva el nombre de su inventor o promotor porque precisamente fueron varios […] quienes oficial y abiertamente lo propugnaban" (*ibíd.*).

El clima de renovación había empezado un poco antes en Estados Unidos, cuando en 1867, el alemán Heness y el francés Marcel apostaban, por un lado, por la comunicación natural ─de hecho, el MD es conocido también como *método natural*[9]─ y, por otro, por

[9] Los orígenes del MD, tradicionalmente llamado *natural* o *inductivo*, se remontan a tiempos tan antiguos como del MGT puesto que surgió como una reacción a este. Algunos investigadores como Alcalde (2011: 13) consideran al

la necesidad de pensar en la lengua extranjera como claves del aprendizaje. En Francia, Gouin publicaba su libro *L'Art d'enseigner et d'étudier les langues* (1880) en el que defendía que una lengua extranjera debía aprenderse de la misma forma en la que un niño aprende su lengua materna. En 1882 el alemán Wilhelm Viëtor presentó su panfleto "Der Sprachunterricht muss umkehren[10]" con el que revolucionaba la enseñanza de idiomas de la época presentando ideas como la importancia de la lengua hablada, de la pronunciación y del aprendizaje inductivo de la gramática. Otto Jespersen en Dinamarca y Henry Sweet y Sayce en Inglaterra fueron otros investigadores que se adscribieron al ideario del MD.

Sin embargo, el éxito y la popularidad que mundialmente alcanzó el MD se debe a un inmigrante alemán afincado en los Estados Unidos, Maximillian D. Berlitz. Este profesor de idiomas fue el fundador de las *Berlitz Schools*, academias de idiomas destinadas a los numerosos inmigrantes que se establecieron en los Estados Unidos a finales del siglo XIX (D'Angelo, 2012: 24). En 1878 Berlitz fundó su primera academia de idiomas y doce años después ya se encontraban en funcionamiento cincuenta escuelas Berlitz, repartidas por todo el mundo. Algunas de las características de su método son la prevalencia de la lengua oral frente a la escrita, el uso exclusivo de la lengua extranjera como vehículo de comunicación en el aula y la impartición de las clases en grupos reducidos.

Como afirmamos anteriormente, el MD suponía la negación de todos los principios del MGT. El idioma materno desaparecía de las aulas así como la práctica de la traducción filológica convertida en "anatema" por los defensores del nuevo método (Pegenaute, 1996: 113). La enseñanza del idioma se hacía a través de un constante uso del mismo en conversaciones, diálogos cortos y discusiones, dando prioridad a la lengua hablada sobre la escrita. En consecuencia, el MD implicó un cambio del idioma literario ─estable e inalterable─ al hablado en las conversaciones diarias en constante evolución y renovación (Kopp, 1989: 48). El abandono de la lectura, traducción y análisis de textos literarios implicó que "la literatura fue[se] extraída de los programas pues se la

ensayista francés Montaigne como pionero del MD. En el primer tercio del siglo XVI Montaigne contrató tutores que le enseñasen a su hijo latín de forma natural y oral.

[10] El panfleto "La enseñanza de lenguas debe cambiar" constituía una polémica crítica hacia el imperante MGT de Plötz y Seidenstücker (D'Angelo, 2012: 23). Para Viëtor, "las rígidas reglas del Método de Gramática y Traducción nunca podrían corresponder a una lengua viva en continuo cambio (Melero, 2000: 43)".

consideraba superflua en el proceso de adquisición de un idioma" (Sitman y Lerner, 1996: 277).

Este método, tan prometedor, innovador y entusiasta, terminó por fracasar (Kopp, 1989: 48). Pronto se comprobó que los preceptos básicos del MD ─no traducir, no explicar la gramática─, sobre todo a partir de un nivel intermedio, podían ser contraproducentes. Los profesores perdían un tiempo precioso en clase tratando de explicar conceptos complejos cuando una simple traducción hubiera sido mucho más eficaz. Harold Palmer, en su libro *El estudio y la enseñanza científica de los idiomas* (1917), señalaba que el gran error del MD consistía en la pertinaz y completa eliminación del idioma materno del alumno, lo que hacía difícil lo que explicado en él podría resultar mucho más sencillo. Este descontento se fue generalizando y, hacia 1920, tanto en Europa como en Norteamérica, el uso del MD fuera de las academias privadas había declinado considerablemente (Richards y Rodgers, 1986: 13).

1.2.3 Los enfoques de base estructural

Entre los años 50 y 60 se producen importantes variaciones en la didáctica de idiomas. En esta época, los criterios lingüísticos van a ser los predominantes en el contenido de la enseñanza y surgen entonces los enfoques de base estructural. Dentro del conjunto estructural se incluyen los métodos *audio-oral* ─primer método de origen americano heredero metodológico de la concepción conductista del lenguaje (Zanón, 2007: 1) ─, *estructuro-global* o *audiovisual* (Francia) ─transmisión de la lengua a partir de un soporte visual─ y *situacional*[11] (Europa). Estos enfoques están influenciados por los fundamentos del estructuralismo[12] y por la teoría conductista[13] del aprendizaje. Charles

[11] El método situacional no se diferencia mucho del método audiolingual: los ejercicios de sustitución, repetición y transformación copan la mayoría de las páginas y del tiempo de clase. Lo más distintivo es el recurso a los dibujos, los gestos, los objetos, para deducir el significado y, en general, a todo aquello que pueda ayudar a formarse una idea de la situación en la que se desarrolla la comunicación (Sánchez, 1997).

[12] Véanse los trabajos de Bloomfield (1933, 1942), Fries (1945) y Saussurre (1916). Bloomfield se interesó también por la enseñanza de las lenguas y participó en el Army Specialized Training Program americano, poco antes de la Segunda Guerra Mundial, para la formación de intérpretes para su ejército (Delgado, 2002-2003: 6).

[13] Los investigadores conductistas o behavioristas defendían que el lenguaje o conducta verbal ─en la terminología de Skinner─ se podría explicar en términos de estímulo y respuesta ─Skinner añadiría una tercera variable, el reforzamiento, entendido como medio de modelar el comportamiento sobre los cánones previstos (Hernández, 1990: 10). Para la psicología conductista, el conocimiento se basa únicamente en la experiencia, premisa que, para la adquisición del lenguaje, se traduce en que el individuo puede adquirir todo su conocimiento lingüístico a partir del

Fries y Robert Lado fueron los lingüistas que en mayor medida proyectaron las teorías estructuralistas y los postulados lingüísticos de Skinner en la enseñanza de idiomas (Delgado, 2002-2003: 6-7).

Como su propio nombre indica, el objetivo de los métodos de base estructural era que los estudiantes adquirieran estructuras lingüísticas (Stembert, 2009: 248). Las clases se programaban en torno a una determinada estructura gramatical introducida a través de diálogos que los aprendientes escuchaban y repetían. Los contenidos estaban rigurosamente graduados dependiendo de la dificultad que presentaban las estructuras estudiadas. Toda la enseñanza estaba basada en ejercicios de repetición, de automatismo, creación de hábitos y memorización. El dominio de un idioma dado se establecía en las diferentes etapas de oír – hablar – leer y escribir, dando primacía absoluta a las dos primeras ─de ahí su nombre en los Estados Unidos, audiolingual (Kopp, 1989: 51).

Alrededor de 1960 se establecieron los cinco principios básicos del método audiolingual (*ibíd*.: 52):

1. El idioma es el hablado, no el escrito.
2. Un idioma es un conjunto de hábitos.
3. Enseñar el idioma, no acerca del idioma.
4. Un idioma es lo que los nativos dicen, no lo que algunos creen que debería decirse.
5. Los idiomas difieren entre sí.

Una vez más el terreno no era favorable para la explotación de los textos literarios ya que se seguía otorgando prioridad a las destrezas orales (Acquaroni, 2007: 50). Además, difícilmente las obras literarias podrían ajustarse a la gradación de las estructuras estudiadas y se prefirió recurrir a textos elaborados *ad hoc* siguiendo una intencionalidad didáctica específica. En la mayoría de los casos eran diálogos que trataban de simular ciertos rasgos propios de la interacción oral. Como consecuencia del interés por la creación de materiales intencionalmente didácticos, los textos fueron adquiriendo un nuevo talante definitorio, el de la *estructuralidad*, en detrimento de su *literariedad* (Acquaroni, 2000: 51). Sin embargo, la literatura no quedó desterrada por

contacto con los demás miembros de su comunidad lingüística (Ramos, 1992: 18). El aprendizaje de la lengua se concibe como una formación de hábitos que se aprenden por imitación y siguiendo una determinada secuencia.

completo de las aulas, ya que podría aparecer como una especie de plus o bono cultural en los niveles más avanzados:

> […] como si cierta mala conciencia ─o cierta nostalgia─ habitara en los autores de aquellos métodos, el texto "literario" no estaba totalmente ausente; pero venía como complemento, a guisa de recreo o de propina, y nunca antes del segundo nivel […]. En pocas palabras, los métodos S.G.A.V. tampoco impartieron el gusto y el deseo de leer a no ser que fuera por reacción o por frustración, es decir, por un paso ajeno al método (Stembert, 2009: 248-249).

El período de influencia de los métodos estructuralistas fue corto y no bien apareció comenzaron a lloverle las críticas (Kopp, 1989: 52). Sus detractores argumentaban que la repetición mecánica no otorgaba a los estudiantes la *competencia comunicativa* en la lengua meta (Hymes, 1972), es decir, estos no lograban aplicar en situaciones de la vida real las estructuras y el léxico aprendidos en el aula de forma aislada y a base de repetición. Según Neuner y Hunfeld (1993: 66), la crítica a los métodos de base estructural se centra en los siguientes aspectos:

1. la exclusión del potencial cognitivo y creativo del alumno a favor de un aprendizaje receptivo y reproductivo;
2. una concepción del aprendizaje de lenguas totalmente reducida a la teoría conductivista;
3. secuencias didácticas rígidas y monótonas;
4. la escasa libertad de actuación para docentes y discentes, y
5. la contradicción entre una apuesta por la lengua oral, auténtica, enfocada en el uso y una progresión gramatical basada exclusivamente en estructuras.

1.2.4 Los programas nocionales-funcionales

La década de los setenta va a marcar un importante punto de inflexión en lo que se refiere a la renovación de las concepciones teóricas y de los procedimientos didácticos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras (Acquaroni, 2000: 54). En los Estados Unidos ya se había empezado a rechazar las teorías lingüísticas estructurales que sustentaban el método audiolingual, mientras que en Europa el *Proyecto de Lenguas Vivas* (1971-1987), impulsado por el Consejo[14] de Europa, venía a subsanar las carencias e inconvenientes del estructuralismo (*ibíd.*).

[14] Bajo los auspicios del Consejo de Europa se publican cuatro volúmenes clave en la historia de la enseñanza de las lenguas extranjeras, a saber, *Grammatical, Situational and Notional Syllabuses* (Wilkins, 1972), *A Model for the*

El cambio de paradigma de teórico de referencia supuso una profunda revisión del syllabus para la enseñanza de las lenguas extranjeras. La visión orientada hacia la adquisición mecánica de categorías gramaticales, elementos léxicos y estructuras dio paso al aprendizaje de *nociones* y *funciones* comunicativas (D'Angelo, 2012: 60). Esos dos conceptos, noción y función lingüística, dieron nombre a un nuevo enfoque, el *nocional-funcional*. Sin embargo, entre los especialistas de la didáctica de lenguas extranjeras no existe unanimidad en cuanto al rango atribuido a los programas nocionales-funcionales. En la bibliografía especializada podemos encontrar con frecuencia el término de *enfoque nocional-funcional* (Finocchiaro y Brumfit, 1983), considerado este como un método independiente (Sánchez, 1997) y una revolución de los paradigmas vigentes en la enseñanza de las lenguas extranjeras (Acquaroni, 2000: 54). Otros especialistas consideran que "el modelo nocional-funcional no constituye ni un método ni un enfoque de enseñanza" (Melero, 2000: 85) sino simplemente una nueva forma de descripción y organización de los contenidos de los programas docentes. El programa nocional-funcional puede considerarse, asimismo, como una primera fase de la tendencia conocida como enseñanza comunicativa de la lengua o como una variante prototípica de esta (Scott-Tennent, 1996: 380).

Los programas nocionales-funcionales presentan la lengua como comunicación y se destacan por la inclusión de aspectos relacionados con los usos sociales de la lengua. En los manuales de esta época aparecen microdiálogos situacionales que tratan de reproducir, de forma contextualizada y natural, un acto de comunicación en el que se vean implicadas determinadas estructuras lingüísticas cuyo valor radica en su alcance y contenido funcional (Acquaroni, 2000: 55). Las unidades didácticas presentan muestras de lengua más auténticas organizadas en función de la progresión estudiada. Esta progresión no se basa en el grado de dificultad del contenido morfosintáctico, como sucedía en los enfoques de corte estructural, sino en la importancia atribuida a las diversas funciones comunicativas. La progresión gramatical determinada por las funciones comunicativas redundaba en una cierta desorganización de los contenidos formales. Según Albaladejo (2007a: 3), pese a la organización en categorías nocionales y funcionales, los contenidos seguían girando alrededor de los aspectos lingüísticos.

Definition of Language Needs of Adults Learning a Modern Language (Richterich, 1972), *Draft outline of an European unit/credit system for modern language learning by adults* (Trim, 1973) y *The Threshold Level* (Van Ek, 1975).

Los programas nocionales-funcionales no supusieron un verdadero regreso de la literatura a las clases de lengua extranjera. La presencia de la literatura era anecdótica y seguía estando disfrazada. Como apunta Acquaroni (2007: 50), los textos literarios significaban entonces un toque de distinción cultural pero relegados a secciones fijas, normalmente como cierre a una unidad didáctica y sin pauta alguna para su explotación en el aula.

1.2.5 El enfoque comunicativo

Todas las metodologías desarrolladas hasta finales de los ochenta seguían presentando una carencia básica, la de no lograr que el alumno aprendiera a comunicarse eficazmente en todas las áreas en las que se realiza la comunicación humana (Alcalde, 2011: 16). En el intento de dar una respuesta a este problema surgen las propuestas didácticas comunicativas. En este período, la enseñanza de lenguas se enriquece con las aportaciones de otras disciplinas como la psicolingüística, el análisis del discurso, la lingüística textual y la sociolingüística (Martín, 2000: 101-102 y Albaladejo, 2007a: 3). En la literatura científica surgen nuevas variables de estudio como la motivación, el replanteamiento del papel del docente y del aprendiente, la creación de materiales didácticos y la integración de destrezas.

Uno de los conceptos nucleares de este nuevo enfoque[15] es la competencia comunicativa (Hymes, 1972 y Canale, 1983). Esta se desgrana no solamente en los componentes meramente lingüísticos sino que abarca la competencia sociolingüística, discursiva y estratégica.

La tendencia a incluir muestras de lenguas auténticas, que ya se inició en los programas nocionales-funcionales, se acentúa en el enfoque comunicativo. La preferencia por documentos auténticos da lugar a la ecuación "rentabilidad didáctica = utilitarismo" y, esta se traduce, por tanto, en el rechazo acérrimo de los textos creados, manipulados o adaptados para fines didácticos (Acquaroni, 2000: 57). Los textos literarios, como textos auténticos[16], podrían haber encontrado entonces una plataforma idónea para su

[15] Para más informaciones sobre el modelo comunicativo consulte Fernández y Sanz (1997).

[16] "Si l'on entend par authentique tout ce qui n'a pas été fabriqué à des fins didactiques, l'on doit admettre que le littéraire est aussi authentique que le journalistique par exemple" (Adami, 2009: 160).

regreso. No obstante, la asociación de todo lo literario con las metodologías clásicas, el carácter utilitario de este nuevo enfoque y la preferencia por textos funcionales o que reflejen aspectos de la vida cotidiana impidieron la inmediata rehabilitación de la literatura en este ámbito (Stembert, 2009: 249). Además, este enfoque privilegia la expresión oral y los actos del habla, y así la lengua literaria, "vista como una forma de lengua esencialmente escrita y estática, muy alejada de las expresiones utilizadas en la comunicación diaria", es rechazada por su falta de practicidad (Maley y Duff, 1989). A pesar de estos inconvenientes, estos autores sitúan la era comunicativa como la del inicio, lento y tímido, del camino de regreso, sin vuelta atrás, de la literatura al aula de lengua extranjera (Acquaroni, 2007: 50-51). Así también lo reconocían Gilroy y Parkinson (1996):

> La literatura había perdido prestigio para aquellos que escriben acerca de la enseñanza: en el syllabus estructural/funcional con frecuencia no había espacio para la literatura, que era vista como elitista, remota, desviada e inauténtica. Esta visión ha sido cuestionada en los últimos años, y ahora, en la era comunicativa, la literatura ha recuperado terreno. La razón para su vuelta parece que es la convergencia de ideas procedentes de dos fuentes principales: la primera, la crítica literaria, incluyendo el debate sobre la naturaleza del lenguaje literario y la teoría de la recepción; la segunda, la enseñanza comunicativa del lenguaje (Gilroy y Parkinson, 1996: 213).

Hacia los años noventa, en una segunda fase del enfoque comunicativo, "la utilización de la literatura con un fin didáctico en la clase de lengua extranjera representa un asunto de máxima actualidad" (Naranjo, 1999: 8). Los primeros trabajos de referencia en el campo de la didáctica de lenguas y literatura proceden del mundo anglosajón, como los llevados a cabo por Gwin (1990), Maley y Duff (1990), Lazar (1993), Widdowson (1984), Brumfit y Carter (1986), Gilroy y Parkinson (1996), Maley y Moulding (1985) y Collie y Slater (2002). Como anunciaba Quintana (1993: 92), si hasta entonces la actitud general era de rechazo a la inclusión de los textos literarios en los syllabus de lenguas extranjeras, en los noventa "el péndulo se escora hacia el otro lado". Ese regreso se hizo con un ropaje diferente (Maley, 1989: 59) y buscando objetivos distintos: "ahora no se trata de una cuestión de prestigio, sino de *efectividad*[17] y de *funcionalidad formativa* del empleo de estos materiales" (Mendoza, 2004: 6).

La integración de los materiales literarios en los manuales comunicativos se hace de forma desigual y asistemática, siempre en los niveles intermediario y superior

[17] Cursiva nuestra.

(Acquaroni, 2007: 51). En el área E/LE uno de los estudios más profundos de análisis de la presencia de textos literarios en los manuales fue realizado por Martín Perís, cuyas conclusiones fueron publicada en Martín (2000: 122-123). Según este estudio, los textos literarios eran elegidos por su relación temática y/o nociofuncional con la unidad didáctica y aparecían normalmente hacia final de la unidad como complemento o material extra y no como un potenciador del aprendizaje. Las actividades realizadas a partir de los textos estaban encaminadas hacia la comprensión global y detallada de los mismos, pero también hacia el desarrollo de la competencia comunicativa, bien centrándose en el uso de nociones y funciones, o bien como estímulo para la práctica de la negociación de sentido, tanto con actividades de comprensión lectora como de interacción oral (*ibíd.*). Los textos privilegiados suelen ser los poéticos y los fragmentos de relatos cortos y novelas, presentados sin una contextualización específica (Iriarte, 2009: 188).

La evolución del enfoque comunicativo dio lugar al enfoque por tareas (EpT)[18]. Uno de los cambios más significativos producidos con la adopción del EpT es que el foco de atención se traslada de la autenticidad de los textos a la autenticidad en la producción de los actos comunicativos en el aula de lengua extranjera, es decir, lo importante ahora ya no es tanto la naturaleza de la materia prima ─del texto o material usado─ sino de lo que se hace con esta ─el procedimiento didáctico (Acquaroni, 2000: 61). Se produce, además, una integración real de las destrezas, de tal manera que el texto se verá liberado del corsé de la comprensión lectora para posibilitar la ejercitación de otras destrezas que se concatenan y se integran entre sí con el objetivo de generar un producto final en forma de tarea (*íbid.*).

1.3 Tendencias actuales en la explotación de textos literarios en E/LE

Los trabajos científicos en el campo de la literatura en la didáctica del inglés como lengua extranjera ejercieron una importante influencia en los docentes e investigadores en E/LE. Publicaciones como las de María Naranjo Pita (1999), Rosana Acquaroni (2007), María Dolores Albaladejo García (2007a), Ernesto Martín Perís (2000), Marta Sanz Pastor (2005), Aurora Biedma Torrecillas (2007), Antonio Mendoza Fillola

[18] Zanón (1999: 6) considera el enfoque por tareas como una propuesta evolucionada dentro del enfoque comunicativo.

(2004), Matilde Martínez Sallés (2004), Antonio Montesa y Salvador Garrido (1988) constituyen, entre otras, materiales de referencia en los estudios sobre el uso de literatura en el aula E/LE. A partir de finales de los noventa se observa la existencia de una fuerte corriente investigadora que pretende impulsar el acercamiento entre literatura y E/LE. Se trata de una corriente teórica pero también práctica ya que en muchas de estas publicaciones encontraremos propuestas para utilizar en las aulas los recursos literarios.

Las reflexiones teóricas y las pautas prácticas para una didáctica específica de los textos literarios todavía no han obtenido sus frutos en cuanto a una mayor presencia de estos textos en los manuales E/LE (Martínez, 2004). Si bien es cierto que cuanto más reciente es la publicación, mejor parece ser el tratamiento y el grado de integración de los textos literarios en la unidad didáctica (Acquaroni, 2007: 52).

Antes de continuar, nos detenemos en una aclaración terminológica para precisar la distinción que se hace en la bibliografía científica entre literatura y textos literarios. En las tendencias actuales de enseñanza E/LE se prefiere hablar de textos literarios y no de literatura, los textos se conciben como documentos auténticos y recursos útiles para las actividades de enseñanza y aprendizaje (Martínez, 2004). Esa distinción denominativa sirve para diferenciar el estudio erudito de la literatura, como el que se imparte, por ejemplo, en institutos y universidades, normalmente destinada a hablantes nativos, del estudio de la lengua *con* la literatura. En el primer de los casos, en el estudio literario se abordan, entre otros temas, la vida del autor, las características del movimiento literario en el que se inserta la obra, análisis de los recursos literarios y de otros elementos metaliterarios. Formaría también parte del primer grupo, la enseñanza de contenidos exclusivamente literarios impartida a estudiantes extranjeros, que se difiere claramente de la enseñanza de la lengua española a través de la literatura. En el segundo caso, el de la enseñanza de la lengua a través de la literatura, se aborda el texto para el desarrollo de la competencia comunicativa y la conciencia intercultural con el fin de trabajar los contenidos socioculturales, lingüísticos, para promover la creatividad, entre otras funciones.

La publicación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) ha significado un impulso para reconocer la importancia de la literatura en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. En sus epígrafes esta aparece como un

elemento vertebrador y forma parte de las llamadas competencias generales, donde encontramos el conocimiento del mundo y, como aspecto de este, "el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades de las que se habla la lengua" (2002: 100). Estos conceptos abarcan aspectos como los valores, las creencias, las actitudes y las artes, y dentro de estas últimas, encontramos la literatura.

El MCER resalta el valor estético del idioma y pone énfasis en el valor de la literatura en tanto que herencia cultural:

> Las literaturas nacionales y regionales contribuyen de forma importante a la herencia cultural europea, que el Consejo de Europa considera «un patrimonio común valioso que hay que proteger y desarrollar». Los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos (Consejo de Europa, 2002: 60).

En el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), publicado en el 2006 según las directrices del MCER, encontramos contenidos específicos referidos al ámbito de la literatura. El tratamiento de la literatura se enmarca en los llamados referentes culturales de la lengua, aspectos que no siendo estrictamente lingüísticos sí tienen "relación directa con la lengua en su proyección comunicativa" (2006: 365). Entre los contenidos[19] que se deben trabajar en E/LE según el PCIC se encuentran, entre otros, los grandes autores españoles e hispanoamericanos, el reflejo de los grandes hitos en la literatura, los referentes simbólicos de las grandes obras literarias en lengua española, el estudio de la narrativa actual tanto española como hispanoamericana y los grandes cuentistas del siglo XX. En el apartado de productos y creaciones culturales del PCIC, la literatura y el cine ocupan una extensión mayor que otras actividades artísticas por constituir "una base de material particularmente significativa" en la realidad práctica del aula E/LE (2006: 520). En el inventario no se detallan los autores y obras que el estudiante debe reconocer e identificar, aunque sí se citan aquellos "cuya importancia en la historia de la cultura universal es reconocida en todos los foros" (*ibíd.* 518).

Observamos que existe un consenso en cuanto a la idoneidad del uso de los textos literarios en la clase de lengua extranjera. En palabras de Mendoza (2004: 19) la exclusión de los textos literarios "negaría el potencial lingüístico de un sector de producción y de creación del lenguaje que, debidamente explotado en el aula, es

[19] El listado de contenidos se puede consultar en V.V.A.A. (2006).

altamente rentable y enriquecedor". Por tanto, los interrogantes ahora se centran en otros aspectos como el replanteamiento del papel que debe jugar la literatura ─ya sea como medio y/o como fin en sí misma─, el desarrollo de metodologías específicas para su explotación, la impartición de cursos[20] de formación de profesorado en esta área, la especificación de criterios de selección de los textos, entre otras variables.

A pesar de que en la literatura científica se reconozca la idoneidad de los textos literarios, en la práctica docente se sigue utilizando este tipo de textos como recurso esporádico y simple y no como "una herramienta compleja y potente" (Santamaría, 2012: 435). Así, muchos docentes actúan de forma parecida a lo que hacen los manuales, ya que tratan los textos literarios como un mero pretexto y un apéndice cultural al que nunca se llega por falta de tiempo o por la densidad del programa (*ibíd.*).

El cómo trabajar con los textos literarios en el aula ha sido objeto de análisis por diversos investigadores. En ese sentido, Garrido y Montesa (1988: 76) apuntan que uno de los grandes problemas en este ámbito ha sido la ausencia de una explotación específica que atienda a su particular naturaleza. Si bien los textos literarios tienen la misma validez en el aula de idiomas que un texto publicitario o periodístico, no podemos olvidar de aspectos como su función poética y placer estético, de su potencial como impulsor de la creatividad y de la degustación de su valor literario. No en vano, hablar de literatura es hablar de "la grieta por la que podemos asomarnos al mundo desde otra perspectiva" (Jover, 2007: 147). En este aspecto, estamos asistiendo últimamente al salto cualitativo hacia el aprendizaje y la ejercitación de la *competencia literaria* en el aula de lengua extranjera (Martínez, 1999: 20).

En esta línea más orientada al desarrollo de la competencia literaria trabajan algunas editoriales especializadas en E/LE que han sacado al mercado obras destinados a la enseñanza de la Literatura española a extranjeros. En estos volúmenes, en los que la literatura constituye el contenido único de la clase, el tratamiento de los textos literarios

[20] Por ejemplo, el Instituto Cervantes en colaboración con Función Lenguaje ha organizado el curso "Cómo favorecer el uso creativo y expresivo del lenguaje a partir de textos literarios (I)", dirigido por la Dra. Marta Sanz Pastor y destinado a docentes y creadores de materiales E/LE. El objetivo del curso es: "mostrar un modelo de actuación pedagógica para facilitar la enseñanza de ELE, tomando como punto de partida los textos literarios y abordando los siguientes interrogantes: ¿cómo puedo mejorar la comprensión y expresión escrita de mis estudiantes?, ¿cómo puedo hacer una explotación didáctica de este texto literario?, ¿cómo puedo integrar la enseñanza de contenidos gramaticales y funcionales en el trabajo con el texto literario?, ¿puedo hacer mis clases más amenas y creativas?". Sitio web del curso <http://funcionlenguaje.com/instituto-cervantes/curso-p715-12-como-favorecer-el-uso-creativo-y-expresivo-del-lenguaje-a-partir-de-textos-literarios.html> [Fecha de consulta: 08/10/2014].

difiere sustancialmente del que ofrecen los manuales E/LE. En estos materiales se da máximo protagonismo a la competencia literaria como parte de la competencia comunicativa e intercultural. Algunos ejemplos de esta tendencia[21] son *Más que palabras. Literatura por tareas* (Difusión, 2004), *Curso de Literatura Español Lengua Extranjera* (Edelsa, 2006), *Curso de Literatura moderna española* (Edinumen, 2013), *Literatura Española y Latinoamericana* (SGEL), presentada en dos volúmenes, el primero dedicado al período desde la Edad Media al Neoclasicismo (2009) y el segundo, desde el Romanticismo a la actualidad (2009).

Otra vía de explotación de la literatura que han propuesto algunas editoriales es ofrecer materiales complementarios específicos para la explotación de textos literarios. Así, la editorial Anaya creó un complemento para su colección *Sueña*, "Textos literarios y ejercicios", en cuatro niveles, medio I, medio II, avanzado y superior. Esos materiales de refuerzo tienen como materia prima textos literarios originales que permitirán al estudiante trabajar contenidos léxico y gramaticales y destrezas de comprensión escrita y expresión oral y escrita. Cada unidad responde a la estructura: información del autor y de la obra, vocabulario, actividades de pre-lectura, lectura, actividades post-lectura y actividades de expresión oral y escrita. Las actividades de pre-lectura se centran en activar el vocabulario y los conocimientos previos sobre el tema. Las actividades post-lectura abarcan el léxico, la comprensión del texto y contenidos gramaticales. Las actividades de expresión oral y escrita suponen un acercamiento más detallado al texto así como propuestas de debate y de escritura creativa.

No podemos terminar este apartado sobre las tendencias actuales en la enseñanza E/LE a través de la literatura sin mencionar el papel que están desempeñando las nuevas tecnologías. La Red se ha convertido en una fuente inagotable e imprescindible de referencia y de materiales literarios. Gracias a Internet tenemos acceso no solo a muchas obras sino también a reseñas, guías de lecturas, entrevistas a autores, poemas recitados por los propios autores, poemas convertidos en canciones, actividades de lectoescritura[22], bibliotecas digitalizadas, corpus electrónicos y un largo etcétera de

[21] Para más información sobre esta línea investigadora, recomendamos los trabajos de Peragón (2010 y 2011), López y Encabo (2000) y Biedma y Lamolda (2003).

[22] Entre lectura y escritura se da una relación tan estrecha que ambas habilidades se aprenden al mismo tiempo. Esta conexión natural entre las dos destrezas es la que se encuentra reflejada en el término *lectoescritura*.

recursos que han modificado nuestros hábitos y formas de lectura ─piénsese, por ejemplo, en la lectura hipertextual. En el campo de la literatura, muchos investigadores acuñaron los neologismos Literatura digital, Literatura 2.0[23], lector y escritor 2.0 refiriéndose a las nuevas formas de crear, recrear, leer y compartir contenidos literarios. Internet se convierte así en un espacio para "experimentar, para aprender, conocer y construir nuevos caminos del conocimiento" (Villagrá, 2010: 43).

El concepto de literatura digital es complejo y abarcaría al menos cinco conjuntos de textos literarios (Koskimaa, 2000):

1. Digitalización de literatura impresa: libros antiguos y canónicos digitalizados con el fin de facilitar el acceso a las obras a estudiantes, docentes e investigadores; su exponente más representativo es el Proyecto Gutenberg.

2. Publicación digital de literatura original: literatura en su forma convencional que utiliza el formato digital para su distribución.

3. Literatura que utiliza las nuevas técnicas que ofrece el formato digital: hipernovelas y poesía interactiva en las que se utilizan numerosas lexías y enlaces, lo que permite la no-linealidad de la lectura y la posibilidad de construir diferentes interpretaciones.

4. Literatura en red: literatura hipertextual que utiliza las herramientas de Internet para su creación; su actualización es continua y se puede compartir los contenidos con los usuarios de forma inmediata, posibilitando así la escritura creativa y colaborativa, como, por ejemplo, las wikinovelas.

5. Otras categorías[24]: narrativa hipermedia, webnovelas, blognovelas, halopoemas, sitios web dedicados, sitio web de autores que, además de la función anexa a la difusión de la literatura, permite un contacto interactivo lector-autor.

En el ámbito de E/LE, esta "pirotecnia digital" (Borràs, citado por Lladó (2011)) permite a los docentes explotar nuevas posibilidades para desarrollar las destrezas lingüísticas del estudiantado. En el caso concreto de la literatura, esta nueva, diferente y motivadora invitación a la lectura abre interesantes perspectivas didácticas para trabajar y fomentar la competencia comunicativa y la competencia (digital) literaria. La lectura se convierte así en una *red* de caminos interactiva y enriquecida con animaciones, vídeos y sonidos.

[23] En el campo de la ciberliteratura, literatura digital o literatura 2.0 y E/LE véase Rovira (2010), Escandel (2011), Villagrá (2010), T. Albaladejo (2006), Díez y Bernabéu (2003) y Meza (2012).

[24] Para la definición de estos términos, consulte Díez (2009).

Entre los muchos recursos con los que podemos contar los docentes para el trabajo con materiales literarios, podríamos citar la sección Literatura del Centro Virtual Cervantes, la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, el Banco del Libro, el Leer.es, entre otros[25].

1.4 Estado de la cuestión bibliográfica

Hasta aquí nos hemos interesado por cuestiones teóricas relacionadas con la inclusión de la literatura en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras y hemos visto cómo ha ido variando el papel que desempeña la literatura según los sucesivos cambios paradigmáticos que se han ido produciendo a lo largo de la historia reciente de la didáctica de idiomas. Hemos analizado, asimismo, las principales aportaciones teóricas, tanto las procedentes del área del inglés lengua extranjera como las específicas de E/LE. Una vez estudiados los aspectos teóricos, nos detendremos ahora en las propuestas prácticas. A continuación, presentaremos unas breves reseñas sobre determinados estudios relacionados con la explotación de materiales literarios en el aula E/LE. Dada la vasta bibliografía existente en relación al tema que nos ocupa, hemos considerado conveniente ceñirnos a aquellos trabajos prácticos que utilizaremos como base en nuestra propia propuesta didáctica.

Rosana Acquaroni es una de las principales investigadoras en el área de la utilización de la literatura como herramienta didáctica en E/LE. Su libro *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2* se ha convertido en referencia ineludible en este campo. En este volumen no solamente se presenta un panorama teórico sobre esta materia sino que se ofrece a los docentes un conjunto de propuestas prácticas en torno a cuatro grandes temas de la literatura universal, como son el amor, la memoria, la vida y la muerte. Estos modelos de unidades didácticas hacen uso de muestras de poesía, narrativa y teatro firmadas mayoritariamente por autores contemporáneos. Acquaroni es autora también de algunas propuestas que tratan específicamente de la poesía en E/LE (1997a, 1997b, 2006, 2010 y 2012) y ha impartido talleres[26] de formación de profesorado sobre la incorporación de este género en la enseñanza y aprendizaje de E/LE.

[25] Para un listado más completo de recursos literarios para E/LE, consultar Rovira (2010).

[26] «La incorporación de la poesía a la enseñanza-aprendizaje de ELE: ¿Por qué, cuándo y cómo?».

La poesía, ya defendida por Maley (1987) por su cuádruple autenticidad[27], ha sido tratada por varios especialistas en E/LE. Además, la poesía se muestra como un producto ideal para el aula de lengua extranjera por su extensión corta, por la multiplicidad de interpretaciones, por el valor estético y cultural, y por la capacidad de estimular y desarrollar la imaginación y la creatividad. De hecho, la poesía ha ocupado últimamente un puesto muy importante en el conjunto de materiales literarios usados en E/LE (Santamaría, 2012: 453-454). Uno de los trabajos pioneros en este campo ha sido el de María Naranjo Pita (1999). En su libro, *La poesía como instrumento didáctico en la clase de E/LE*, basado en el trabajo de Maley y Duff (1989), la autora ofrece un completo corpus de actividades ejemplificadas para aplicar la poesía en clase de E/LE. Se proporciona al docente técnicas y estrategias de explotación de los poemas desde una actitud lúdica y una visión no sacralizada de los mismos.

Las *Coplas a la muerte de su padre*, de Jorge Manrique, ha sido utilizada por Ester Blanco (2005) para plantear una actividad de lectura y trabajo en el aula a través de un texto literario. Se trata de una propuesta en la que la literatura no es solamente un medio sino también un fin en sí misma ya que forma parte del currículo de la asignatura de Literatura Hispánica I de la Facultad de Salvador de Bahía (Brasil). El texto es utilizado para tratar aspectos del contexto de creación y los contenidos temáticos ─ la fugacidad de la vida y la muerte.

Otros trabajos más recientes en los que podemos encontrar modelos de unidades didácticas que giran en torno a poemas son Jouini (2008), Iriarte (2009) y Vela (2012).

Dentro de la narrativa, los cuentos y los microrrelatos han centrado la atención de los investigadores en literatura y E/LE. Entre los trabajos más importantes, podemos destacar el taller literario de cuentos propuesto por Pablo Juárez (1998a; 1998b). El autor organiza su taller según las directrices del EpT en el que el objetivo final de la tarea consiste en que el alumno, mediante unas preguntas orientativas, sepa escribir un cuento.

Los cuentos en E/LE fue el tema central de *XVI Seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes*, celebrado en São Paulo (Brasil) en 2008. En

[27] "(…) la poesía es lingüísticamente auténtica. Es también emocionalmente auténtica y, por tanto, provoca una respuesta en el lector igualmente auténtica. [...] también puede implicar al estudiante en una discusión y negociación auténticas" Maley (1987:107).

las actas del encuentro está publicada una selección de modelos prácticos de explotación de cuentos en el aula de lengua extranjera. Por su extensión y, sobre todo por ser "un magnífico antídoto para el rechazo a la lectura" y "una invitación a la aventura" (Ferraz, 2007: 113), los cuentos son considerados una materia prima de excepcional valor en el aula E/LE.

En el último quinquenio, los microrrelatos han sido objeto de trabajos de fin de Máster (TFM) en los másteres de formación de profesorado ELE. Destacamos las propuestas de Bamidele (2009), La Hoz (2012) y Mateos (2014). Por su alto grado de creatividad, dinamismo, narratividad e hiperbrevedad, los microrrelatos se presentan como una potente herramienta didáctica en E/LE. Uno de los microrrelatos que más interés ha despertado en docentes y estudiantes ha sido el firmado por Augusto Monterroso[28], que, con sus apenas siete palabras, ha dado lugar a una enorme cantidad de análisis y de explotaciones didácticas, como la de Eres y Flavian (2008).

La amalgama de propuestas se completa con otros trabajos como los de Moyano (2008), centrado en el género narrativo con *Como agua para chocolate*; la explotación de la leyenda tradicional en E/LE diseñada por Berná (2013); el rescate de los textos clásicos llevado a cabo por Palacios (2011); la tipología de actividades didácticas con textos literarios firmada por Albaladejo (2007a); la apuesta por una aproximación sensorial hacia el texto literario realizada por Martínez (2004); la propuesta de Diego Santos (2010) centrada en el uso del teatro en la enseñanza de lenguas y la programación didáctica defendida por López (2009) en torno a la obra *Últimas tardes con Teresa*, de Juan Marsé.

Este recorrido a vista de pájaro por la situación de la literatura en E/LE nos permite afirmar que esta empieza a gozar de mejor salud ya que son muchos los profesionales de este campo que convierten las obras salidas de las plumas de los escritores españoles e hispanoamericanos en el centro de interés investigador y pedagógico. Notable es el número creciente de trabajos fin de máster en enseñanza E/LE en este ámbito publicados en el último decenio, claro indicio de la importancia que los futuros docentes le otorgan a la literatura, entendida como una de las más altas expresiones de una lengua

[28] "Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí".

y como objeto de estudio ineluctable en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras.

A guisa de reflexión, cerramos este apartado con las palabras de Scott-Tennent (1996) que resumen perfectamente la problemática abordada en el capítulo §1 del presente trabajo.

> La inclusión de la literatura en la enseñanza y aprendizaje (E-A) de lenguas no propias (Ln) ha sido un tema siempre presente en torno a esta actividad, prácticamente desde sus inicios conocidos. […]. Se ha observado un creciente interés por la inclusión del componente literario como recurso valioso para la E-A de Ln. Este cambio de actitud es reciente; se producía aproximadamente a mediados de los años 80, cuando hacía casi medio siglo que la literatura estaba prácticamente excluida de esta E-A (o como mínimo, reducida a experiencias muy aisladas y esporádicas del discente, y en los niveles muy avanzados de competencia lingüística). Hay ahora un debate abierto cuya finalidad es la de encontrar una interrelación óptima entre el componente lingüístico, el literario, y el educativo (Scott-Tennent, 1996: 379-380).

2. Principales cuestiones en torno al uso de la literatura en E/LE

2.1 Introducción

La literatura ha cruzado ya la frontera entre el abandono y la redención, así lo reconocía Martínez (2004: 2): "la Literatura ha vuelto por fin a las aulas ELE después de unas cuantas décadas de exilio y clandestinidad". Y lo ha hecho desde una perspectiva distinta a la que tenía antes de su obligado confinamiento (*ibíd.*). Ahora bien, ¿en qué ha consistido dicho cambio?; ¿cuáles han sido las claves de su nuevo estatuto? En los apartados que siguen trataremos que ahondar en esta evolución y para ello nos proponemos a responder a seis interrogantes principales, a saber, *¿por qué?*, *¿qué?*, *¿cuáles?*, *¿cuándo?*, *¿cómo?*, y *¿para qué?*.

Empezaremos ocupándonos del *por qué*, es decir, de las razones que justifican la presencia de la literatura ─o de los textos literarios─ en el aula de lengua extranjera. Revisaremos la bibliografía científica para analizar cuáles son las ventajas ─o argumentos a favor─ y los posibles inconvenientes ─argumentos en contra─ del uso de textos literarios como contenido y recursos en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.

En el apartado §2.3 nos ocuparemos de los conceptos clave que han llenado las páginas de los trabajos científicos en esta área. Indagaremos sobre *qué* características deben cumplir los textos para su uso en E/LE y cuáles han sido los criterios de selección adoptados mayoritariamente. Además, en la dicotomía textos auténticos y textos adaptados, expondremos *cuáles* son los tipos de textos más adecuados según los especialistas.

Otra problemática frecuentemente abordada en la didáctica de idiomas es el *cuándo* y el *cómo* introducir los textos literarios en el syllabus de lengua extranjera, es decir, los niveles de lengua y la metodología de explotación de los mismos. Como veremos más adelante, parece no existir un consenso en cuanto al nivel ideal, aunque sí son más numerosas las voces que limitan su uso a los niveles más avanzados.

Por último, nos detendremos en el *para qué* en cuatro facetas no excluyentes: los componentes de la competencia comunicativa, los contenidos socioculturales, las estrategias de comprensión lectora y la adquisición de la competencia literaria. Pretendemos así reflexionar sobre nuevos horizontes en el tratamiento de textos literarios y, por tanto, ahondar en las múltiples posibilidades que nos ofrece este tipo de material según el escopo o finalidad pretendida en el aula.

2.2 Literatura en E/LE: argumentos a favor y en contra

Durante mucho tiempo el debate se centró casi exclusivamente en torno a la pregunta "literatura, ¿sí o no?". Como comprobaremos en este apartado, en la comunidad científica especialista en didáctica de lenguas extranjeras han corrido ríos de tinta intentando justificar una postura a favor o en contra de la presencia de la literatura en los cursos de idiomas. En la siguiente tabla, sintetizaremos las propuestas más significativas, presentándolas en forma de binomio *argumento en contra*[29] ─a la izquierda─ y *contraargumento* ─a la derecha─ y agrupadas según una serie de criterios principales.

[29] Los argumentos en contra de la inclusión de los textos literarios en la enseñanza de idiomas no han sido defendidos por los autores que se citan en columna izquierda. Esos autores solamente enumeran dichos argumentos como ejemplo de las muchas tesis tradicionalmente aducidas para excluir la literatura de las clases de lengua extranjera.

Criterios lingüísticos y discursivos	
Uno de los principales argumentos esgrimidos para evitar el texto literario en el contexto del aula de lengua extranjera tiene que ver con su dificultad. Este tipo de textos presenta un léxico complejo y difícil que, además, se desvía de la norma, presentando, a veces, licencias agramaticales. Ocasar (2003: 17) señala que "la literatura es un lenguaje especial, que no es transferible para el conocimiento y uso de una lengua en condiciones normales".	El texto literario no habría de resultar más difícil que otro tipo de texto (Mendoza, 2004). Esa complejidad del texto literario es relativa, ya que en muchos casos la producción literaria muestra una sencillez expositiva, una esencialidad gramatical y una claridad en su composición (*ibíd.*). Además, no estamos ante una lengua diferente, muchos de los recursos y usos expresivos del lenguaje literario emigran al habla cotidiana. Por otra parte, la dificultad no reside en el texto sino en la actividad que se pretende hacer a partir del mismo (Sanz, 2006: 349).
Los textos literarios no son considerados como materiales auténticos sino como textos que presentan un "uso real simulado" (Bernal, 2011: 13).	Las obras literarias son materiales auténticos. Estos textos, aunque ficcionales y escritos con una finalidad emotiva y expresiva, se dirigen a hablantes nativos y no con intención de enseñar una lengua. Como apuntan Jurado y Zayas (2002: 24), "los textos literarios no se dirigen al alumno como alumno de la lengua, sino como lectores". Por tanto, son muestras auténticas del comportamiento lingüístico y cultural de la colectividad que habla esa lengua (Albaladejo, 2007a; Jouini, 2008: 152).
Los textos literarios presentan usos de la lengua que quedan muy distantes de las auténticas necesidades comunicativas y profesionales del estudiantado. Las producciones literarias no son de utilidad para los estudiantes ya estos necesitan "alcanzar un conocimiento suficiente para una básica o especializada interacción comunicativa, con una aceptable corrección y fluidez en su *forma hablada estándar*[30]" (Mendoza, 1991: 23).	Los textos literarios son textos lingüísticamente fecundos y de incuestionable calidad (Martínez, 2004: 6), constituyendo así un input privilegiado para el aprendizaje y la formación lingüística. Albaladejo (2007a: 8) señala la *riqueza lingüística* como uno de los motivos a favor del uso de la literatura como herramienta didáctica en E/LE.

[30] Cursiva nuestra.

Aprender leyendo literatura solo sirve para terminar hablando como un libro, con todo lo que ello implica (Sáez, 2013: 10). En esta línea, Ocasar (2003: 17) señala que "no hablamos con sonetos, ni pensamos con soliloquios teatrales". Por tanto, la lectura de los textos literarios se considera algo poco útil y poco funcional.	El texto literario posee un potencial semántico y semiótico para la enseñanza lingüística (Lomas, 1999: 100). El texto literario se caracteriza por una *plurisignificación* (Wheelwright, 1962), es decir, por su elevada carga connotativa. En función del lector y de sus circunstancias un mismo texto provocará diferentes y renovadas interpretaciones (Acquaroni, 2007: 23).
Los textos literarios constituyen un material muy complejo que exige mucho trabajo previo para que pueda resultar provechoso (Moyano: 2008: 75).	El trabajo con fragmentos literarios ayuda al alumno a poner en práctica "recursos estratégicos extrapolables a la lectura de otros textos, pertenecientes a otros géneros y a otras comunidades discursivas, y lo capacitan, en definitiva como un lector competente" (Sanz, 2006: 352). Además del desarrollo de la competencia lectora y discursiva, el trabajo con textos literarios permiten ejercitar la competencia sociocultural, cultural e intercultural (*ibíd.*).
Criterios motivacionales	
Los estudiantes no muestran de interés por la literatura en general y carecen de hábitos de lectura (Palacios, 2011). Los estudiantes no entienden los beneficios de la lectura e identifican la literatura con "dificultad, trabajo y aburrimiento" (Moyano, 2008: 75).	Daniel Pennac (1994: 147) nos habla de los "derechos del lector" y afirma que educar consiste en enseñar a leer, en iniciar a los estudiantes en la literatura y en darles los medios para juzgar libremente si sienten o no la llamada "necesidad de los libros". Por otro lado, "la fascinación por los productos literarios de una cultura no nativa puede llegar a erigirse en estímulo principal para el acercamiento a una lengua extranjera" (Sanz, 2005: 123)
Los estudiantes suelen enfrentarse con *miedo* a los textos literarios porque saben que se trata de textos de máxima dificultad y creen que nunca van a tener un nivel de competencia suficiente para enfrentarse a ese tipo de textos (Iriarte, 2009: 191).	El uso de textos literarios auténticos en clase aporta más motivación en los alumnos y les ayuda a aumentar su confianza y destreza lingüística ya que tratan con materiales y literatura de la vida real (Bird, 1979: 294).

Los estudiantes muestran una excesiva dependencia del diccionario y creen que para comprender el texto deben entenderlo íntegramente, palabra por palabra. Piensan que leer en lengua extranjera solo tiene un fin, "aprender vocabulario" (Stembert, 2009: 249). Así, convertida en tarea, la lectura pierde su componente lúdico (*ibíd.*).	El profesor debe poner en práctica estrategias de lectura y concebir una metodología que guíe el alumno y le anime a leer y a leer mejor. Además, debemos tener presentes que el objetivo prioritario de la lectura es "el placer de leer" (Stembert, 2009: 253). El mismo MCER (2002: 71), en su enumeración de actividades de lectura, incluye el hecho de leer por placer. Por eso, el reto del profesorado es proporcionar herramientas y recursos a los estudiantes para que estos "puedan disfrutar con los textos literarios, superando posibles limitaciones" (Sanz, 2006: 353).
Cuando leemos en una lengua no materna tendemos a prestar más atención a los aspectos lingüísticos del texto que a la historia que nos cuenta el autor. El lector se encuentra con dificultades lingüísticas y socioculturales (Ballester, 2000: 66)	Los profesores deben plantearse cómo favorecer el proceso de lectura de los alumnos de tal forma que estos "cambien el centro de su atención más allá de los aspectos más mecánicos del sistema de la lengua extranjera […] y el lector empie[ce] a habitar el texto" (Collie y Slater, 1987: 5-6). La lectura debería suponer un compromiso personal del estudiante con la obra que lee, lo que supone que este se sienta atraído por la historia que se cuenta, por los personajes y la trama, de tal forma que los aspectos formales del sistema lingüístico pasarían a un segundo plano, y el desarrollo y desenlace del relato se convertirían en el foco de atención (Albaladejo, 2007a: 8).
Criterios académicos y metodológicos	
La literatura ha sido rechazada por su vinculación con los planteamientos más clásicos y tradicionales de la enseñanza de lenguas extranjeras (Mendoza: 2004). En aquel entonces el objetivo de aprender una lengua extranjera consistía en que el alumno fuese capaz de leer las grandes obras de la literatura en su versión original y no en desarrollar las competencias comunicativas (Sitman y Lerner, 1994: 227).	Las funciones del texto literario en el aula de lengua extranjera se ha ido diversificando y una de las ventajas del recurso a la literatura apuntadas por los especialistas en E/LE es la integración de destrezas: "el texto literario nos parece un magnífico soporte para la práctica de las cuatro destrezas, pues a partir de él se puede ejercitar la lectura, la escritura, la comprensión oral y la expresión oral" (Jouini, 2008: 153).

Las obras literarias no se adecúan a la gradación de los contenidos de la programación didáctica (Alonso, 2010: 4). Además, el texto literario era visto como un objeto intocable e inmutable (Bernal, 2011: 26).	El recurso a textos literarios favorece la "desrutinización" del aprendizaje (Sanz, 2005: 139) y añade aspectos ideológicos, humanísticos y sentimentales. Maley y Duff (1989) proponen técnicas didácticas fundamentadas en una concepción desacralizada de los textos literarios.

Tabla 1 - Argumentos a favor y en contra del uso de textos literarios en E/LE

Una vez revisadas las justificaciones en contra y a favor de la reincorporación de los textos literarios a la praxis de lenguas extranjeras, nos disponemos ahora a elaborar un decálogo con aquellos argumentos que, a nuestro parecer, deberían constituir los pilares de una apuesta definitiva por los materiales literarios en E/LE. Nos apoyaremos, para tal fin, en los trabajos de Scott-Tennent (1996), Jouini (2008), Sanz (2005), Albaladejo (2007a) y Acquaroni (2007).

1. La universalidad de los temas literarios: las ideas, emociones y acontecimientos referidos en los textos literarios se hallan, con frecuencia, próximos a nuestra propia experiencia vital.
2. Los textos literarios son textos auténticos y no simplificados: el estatus de *realia* de los textos literarios está en consonancia con los preceptos del enfoque comunicativo.
3. Los textos literarios son un input lingüístico y temático valioso para la clase de E/LE: en el lenguaje literario se incluyen todas las variedades del lenguaje, registros y niveles de lengua, además de un abanico temático sin límites; estos ofrecen igualmente un modelo fructífero de lengua.
4. Los textos literarios son atemporales: la realidad que encontramos representada en el mundo del texto literario es más flexible y dinámica que la realidad relativamente estática e incuestionable del texto informativo (Littlewood: 1976).
5. Los textos literarios son terreno fértil para los debates en clase y para fomentar el pensamiento crítico: estos generan muchas oportunidades para el debate y la resolución de las distintas interpretaciones que suscitan.
6. La literatura favorece la comprensión de la cultura[31] extranjera: los textos literarios abren las ventanas al mundo del "otro" y fomentan el desarrollo de la competencia inter y multicultural.

[31] "[…] de la misma manera que la cultura es condición y producto de una lengua, la producción literaria es el resultado de una cultura determinada a través de una lengua determinada, de tal modo que las tres ─lengua, cultura, literatura─ acaban siendo inseparables" (Sitman y Lerner, 1994: 138).

7. El recurso a la literatura resulta motivador para los estudiantes: esta estimula y desarrolla la imaginación y la creatividad del alumnado, además de involucrar personalmente al estudiante en tanto que lector que penetra en el mundo del texto.
8. El uso de textos literarios favorece las cinco destrezas comunicativas y la adopción de estrategias de comprensión lectora: el texto literario es una materia prima que permite al docente crear actividades de producción y comprensión oral y escrita y de interacción; los mecanismos de lectura desarrollados por los estudiantes son, además, extrapolables a otros tipos de texto.
9. El recurso a la literatura provoca una ruptura metodológica: enseñar lengua a través de la literatura implica una concepción más amplia de la enseñanza de lenguas.
10. Literatura y placer de la lectura: fuera del aula, en la vida diaria, el objetivo último de la lectura es el disfrute de leer; dentro del aula es recomendable no olvidar el placer de los viajes que nos ofrecen los libros.

2.3 Nociones centrales en la investigación en el campo de la literatura en E/LE

2.3.1 Criterios de selección de los textos literarios

Las diez razones expuestas en el apartado anterior tienen el peso suficiente para que se reivindique una mayor presencia de los textos literarios en E/LE. La lectura en general o la lectura de textos literarios, en particular, tanto en el aula como fuera de ella, es considerada como la segunda mejor manera de adquirir una lengua extranjera. Así nos los subrayaba Nuttall (1996: 128), "the best way to improve your knowledge of a foreign language is to go and live among its speakers. The next best way is to read extensively in it".

La importancia que se le otorga al proceso de selección de los textos literarios para la clase de lenguas extranjeras se hace evidente cuando nos asomamos a la bibliografía especializada de esta área de investigación. Como muy bien define Sáez (2013: 17), "seleccionar no es dejar al azar", sino que es "plantearse qué objetivos queremos alcanzar, qué contenidos queremos desarrollar y qué recursos vamos a emplear para conseguirlo", teniendo en cuenta, asimismo, "el nivel de lengua y la capacidad lectora de los alumnos". Una correcta selección multiplicará la potencialidad didáctica de los textos literarios.

De los muchos autores que han tratado en tema de la selección textual, destacamos los trabajos de Acquaroni (2007), Mendoza (2007) y Albaladejo (2007a). En los cuadros siguientes resumimos las propuestas de los tres autores.

Criterios de selección de textos literarios
- Criterios pedagógicos 1. Texto auténtico-original; 2. Texto que responde a los intereses del alumno; - Criterios lingüísticos 1. Reflejo de discursos reales cotidianos o actuaciones lingüísticas concretas 2. Aparición reiterada de una misma estructura fonética, morfosintáctica o léxico-semántica. - Criterios didácticos 1. Textos que desencadenen procesos cognitivos, emocionales o lingüísticos; 2. Extensión - Criterios temáticos 1. Reflejo de coordenadas socioculturales específicas; 2. Reflejo o pertenencia a una determinada época histórica; 3. Afinidad o proximidad cultural; 4. Representar la idiosincrasia cultural de la lengua meta; 5. Universidad e interculturalidad; - Otros criterios 1. Autoridad del autor y obras de referencia; 2. Gustos y preferencias del profesor; 3. Tipo de curso

Tabla 2 - Criterios de selección textual apuntados por Acquaroni (2007, 75-80).

¿Qué tipo de textos son apropiados para la clase de ELE?
- Lingüísticamente accesibles; - Significativos y motivadores; - Integradores de varias destrezas; - Con múltiples posibilidades de explotación; - Con implicaciones socio-culturales auténticas.

Tabla 3 - Criterios de selección textual apuntados por Albaladejo (2007a, 9-12).

Criterios para la selección de textos literarios
-Los textos seleccionados han de: 1. Motivar a los alumnos hacia la lectura, gracias al interés de sus contenidos lingüísticos, pragmáticos y culturales. 2. Responder a la funcionalidad de los objetivos propuestos y del aprendizaje lingüístico-comunicativo previsto, y presentar implicaciones de valor comunicativo y nocio-funcional. 3. Posibilitar la actividad cognitiva relacionada con los objetivos previstos (aprendizaje y asimilación de estructuras, de léxico, de recursos expresivos, etcétera). 4. Posibilitar las inferencias y las transferencias de los usos de la lengua observados en el discurso literario para su proyección en el contexto de los contenidos de un enfoque de aprendizaje comunicativo. 5. Presentar situaciones comunicativas y actos de habla habituales en la interacción social (por ejemplo, situaciones de saludo; registro coloquial; fórmulas de pregunta/respuesta; órdenes y mandatos; presencia de apoyos expresivos; desarrollo de esquemas conversacionales; etcétera). 6. Presentar ejemplo de adecuación pragmática y/o normativa en el uso del sistema de la lengua. 7. Mostrar ejemplos claros y contextualizados del objeto de aprendizaje (por ejemplo: diversidad de construcciones morfo-sintácticas; variantes léxicas; etcétera), que sirvan para ampliar la capacidad expresiva del aprendiz. 8. Presentar usos actuales de la lengua y/o muestras de la lengua oral (por ejemplo, presencia de diálogos y monólogos de los personajes; intervenciones del narrador, etcétera). 9. Permitir desarrollar lo siguiente: a. Tareas y actividades de carácter funcional y comunicativo, atendiendo a las

necesidades lingüísticas, comunicativas, lúdicas y culturales de los aprendientes. b. Las habilidades orales y escritas de los alumnos. c. La observación del discurso, para que los aprendices realicen inferencias y sean capaces de asumir conocimientos sobre peculiaridades de usos de la lengua, sobre la especificidad de los diferentes códigos, etcétera. d. Observaciones sobre la creatividad en el uso literario de la lengua y sobre la creatividad en el uso cotidiano de la lengua. 10. Tener una complejidad y extensión abarcables dentro de la secuenciación de contenidos prevista (no suele ser eficaz prolongar en más de tres sesiones actividades que versen sobre un mismo texto, puesto que el interés por este material didáctico tiende a decaer.

Tabla 4 - Criterios de selección textual apuntados por Mendoza (2007, 75-76).

Acquaroni (2007: 43) nos recuerda que en la comunicación literaria, como forma específica de comunicación, hallamos seis elementos, a saber, emisor (escritor/a), mensaje (obra literaria), canal (libro), receptor (lector/a), código (lengua) y contexto.

EMISOR (escritor/a)	MENSAJE (obra literaria) CANAL (libro)	RECEPTOR (lector/a)
	CÓDIGO (lengua)	
	CONTEXTO	

Esquema 1 – Elementos en la comunicación literaria Acquaroni (2007: 43).

En esta forma de comunicación diferida y pluridireccional, entre un emisor cualificado ─en tanto que especialista de la creación literaria─ y un receptor universal que no comparte el contexto con el emisor, el mensaje se caracteriza por ser irreversible, utópico y ucrónico (*ibíd.*). Además, el mensaje va a provocar en cada lector una particularísima respuesta, es decir, una interpretación personal, pues no se trata solo de la comprensión de significados denotativos sino de la comprensión de sentidos

connotativos. No en vano, para cada obra literaria existen tantas lecturas como lectores hay[32].

Teniendo en cuenta estas premisas y el modelo de comunicación literaria propuesto por Acquaroni (2007), organizaremos los criterios de selección de textos literarios para el aula E/LE en torno a cinco grupos, según el emisor, el receptor, el mensaje, el código y el contexto.

a) **el escritor** (**emisor**): el estatus o autoridad del autor[33], aunque sea un elemento a tener en cuenta, no es considerado por los investigadores como criterio fundamental. Salvo en los cursos en los que la literatura sea el objeto principal, en principio, no existen autores y obras "imprescindibles o de referencia obligatoria" (Acquaroni, 2007: 79). No obstante, el PCIC (2006: 536-538) nos recomienda algunos referentes de la literatura y pensamiento en los países hispanos. Allí se mencionan, por ejemplo, los autores galardonados con premios literarios de gran prestigio y los escritores representantes de las principales corrientes de la historia de la literatura en España e Hispanoamérica.

b) **el lector/alumno** (**receptor**): el estudiante es una variable de análisis destacada en la mayoría de las propuestas de criterios de selección textual. Albaladejo (2007b: 1098) subraya que hay que tener en cuenta la edad, la madurez intelectual y emocional, los intereses y aficiones, el origen cultural, la competencia lingüística y los conocimientos literarios del grupo con el que trabajamos. Acquaroni (2007: 76) se refiere a "los criterios subjetivos impuestos por el lector" que podemos averiguar a través de cuestionarios, de tal modo que los textos que seleccionemos y las actividades que diseñemos sean motivadoras, significativas y acordes con los intereses y necesidades de nuestros alumnos. De este modo, lograremos que no solo se aprendan con la lectura sino también que se desfrute con ella. Albaladejo (2007a: 10) aconseja que se seleccione "una obra que sea atrayente, interesante y divertida a la vez, para lo cual el texto tiene

[32] "… no hay dos libros iguales porque nunca hubo dos libros iguales. Y que cada libro es, como cada ser humano, un libro singular, una historia única y un mundo aparte", Arturo Pérez Reverte. "El texto literario no está acabado en sí mismo hasta que el lector lo convierte en un objeto de significado, el cual será necesariamente plural", Roland Barthes.

[33] "La selección textual no ha de estar basada en la lista de obras y de autores clásicos. El Quijote, aunque sea la obra más excelsa, puede ser una experiencia negativa si no se tiene el nivel suficiente o la ayuda necesaria para acercarse a él; un grado superior de dificultad no nos garantiza un mayor aprendizaje" (Juárez, 1998b: 289).

que acercarse a las vivencias y experiencias de los estudiantes" y no solo eso, los temas tratados deben ser reflejo de "sus inquietudes, sus pensamientos y las situaciones en las que se desenvuelven a diario". Si la lectura de la literatura en lengua materna es "es una opción personal de acuerdo con los gustos y preferencias del lector" (Hernández, 1987: 118-119), la lectura en la lengua extranjera no tendría por qué alejarse de esta máxima.

c) **la obra** (**mensaje**): las principales características que se les exige a los textos son la autenticidad (*cf.* § 2.3.2), la extensión, la accesibilidad y su potencial de explotación. Se privilegia así el uso de textos originales, normalmente breves[34], contemporáneos, cuyo nivel de dificultad no esté demasiado por encima de las capacidades de los estudiantes y que sean capaces de desencadenar debates y respuestas emocionales. Los textos tienen que transmitir algo al lector, promover el pensamiento crítico e incitar la imaginación. Además, deben ser versátiles y permitir la creación de actividades diversas en las que se practiquen las cinco destrezas. En palabras de Jouini (2008: 159), los textos deben ser un rico yacimiento didáctico.

Los textos pueden ser elegidos por criterios puramente lingüísticos, por ejemplo, por ser muestra de unas estructuras específicas o contenedores de un determinado léxico ─enseñar lengua a partir del texto. Sin embargo, nos parece interesante tener en cuenta los aspectos temáticos, estéticos y culturales y así no *traicionar* el texto literario (Montesa y Garrido, 1988: 453), tanto en su función de distracción y enriquecimiento personal como en su valor como manifestación artística. En esta sentido, Sitman y Lerner (1994) recomiendan que, en la antología de textos que llevemos a clases, incluyamos igualmente muestras del rico mosaico lingüístico cultural del mundo hispanoamericano.

d) **lengua** (**código**): al igual que mencionábamos para el texto, el nivel de dificultad de lengua debe estar en consonancia con el conocimiento de los estudiantes. Textos con un lenguaje inteligible, incomprensible o poco asequible redundarían en la desmotivación de los estudiantes y en una interrupción del proceso de aprendizaje. Acquaroni (2007: 76) matiza que ni siempre esos criterios de dificultad de la lengua son los más

[34] La brevedad se explica sobre todo por ser más manejable en el aula. Normalmente se relaciona la brevedad con la sencillez, aunque no siempre se da una relación directamente proporcional entre ambas características, ya que hay textos breves que condensan una gran dificultad no solo léxica y sintáctica sino también interpretativa. Los textos muy largos desaniman y llegan a agobiar a los estudiantes (Acquaroni, 2007: 78). Los textos más largos se podrían reservar para la lectura autónoma fuera de clase.

adecuados, ya que estaríamos pasando por alto el mensaje del texto y el hecho de que la complejidad dependerá de las actividades que planteemos.

e) **contexto**: como hemos señalado anteriormente, en la comunicación literaria, emisor y receptor no comparten el mismo contexto. Para nuestro estudio lo que nos interesa, en primer lugar, es el contexto del receptor, es decir, el contexto de aprendizaje. Este hará referencia al tipo de curso, su duración e intensidad, el tipo de centro donde se imparten las clases, la lengua enseñada ─general o especializada─, el tipo de agrupación, los objetivos de la formación y el programa docente. Todas estas variables se tendrán en cuenta en la selección y dosificación de los textos literarios que se trabajarán en clases.

El contexto puede referirse igualmente al contexto de la obra literaria, de la historia que cuenta. Acquaroni (2007: 78-79) nos proporciona una serie de directrices relativas al contexto de la obra. La autora sugiere la elección de textos referidos a épocas y hechos históricos significativos o relevantes para el alumno, es decir, aquellos que le ayude a comprender la relevancia sociocultural de acontecimientos e hitos de la historia de España e Hispanoamérica. Además, estas obras deben reflejar aspectos de la vida cultural, las costumbres, tradiciones y rituales propios de la cultura de la lengua extranjera (*ibíd.*). En resumen, los textos seleccionados deben ser contextualmente ricos. Además, las actividades de pre-lectura suministrarán las informaciones contextuales necesarias.

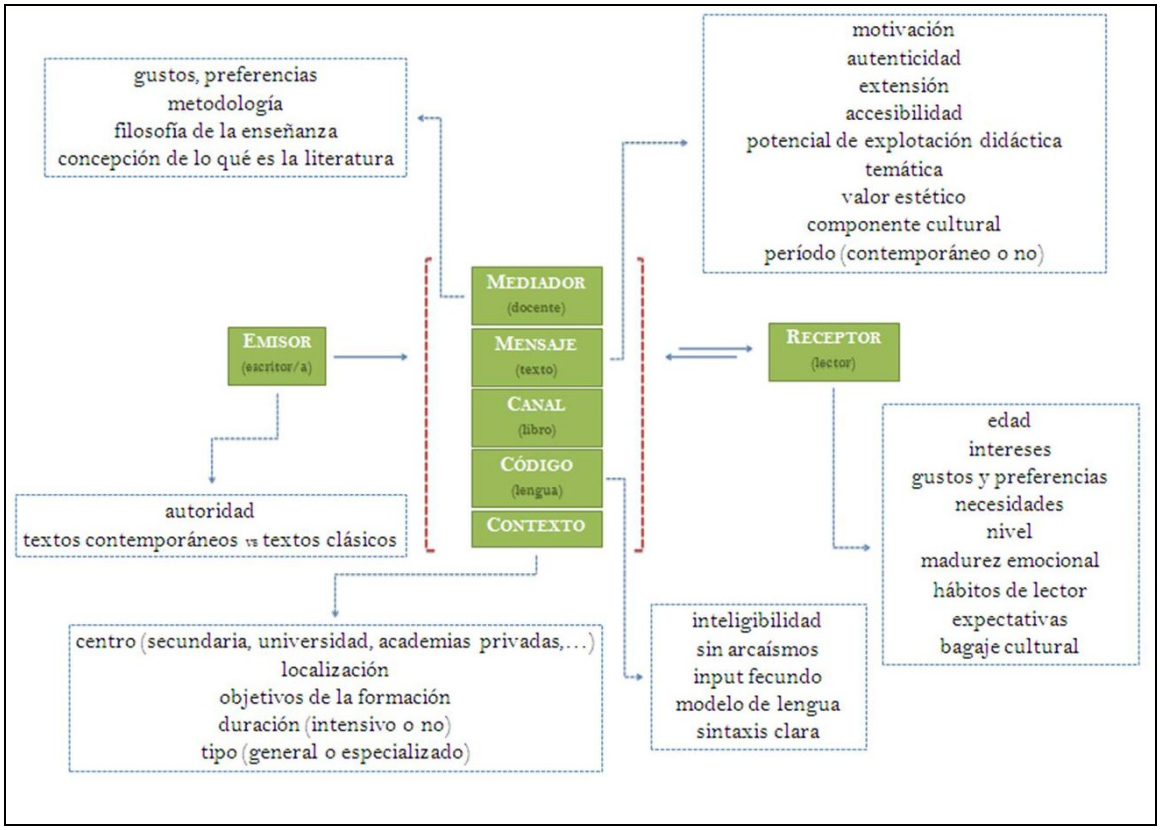
En la comunicación literaria en el ambiente de la clase E/LE interviene un actor más, el docente, que actúa como seleccionador del corpus de textos, mediador entre la obra y el estudiante, guía y facilitador del aprendizaje. El docente desempeña un papel fundamental para que la literatura encuentre su sitio en E/LE (Sáez, 2013: 20). En primer lugar, este debe tener muy claros los objetivos perseguidos, ya que "quienquiera que enseñe o interprete literatura debe preguntarse qué pretende" (Steiner, 1990: 20). Será el profesor quien decida la nivelación de las actividades y quien adopte la mejor metodología posible para sacar el máximo rendimiento de la materia prima literaria. Como intermediario entre el texto y el alumno, el docente deberá incentivar una actitud activa y una postura crítica de los estudiantes frente a los textos literarios.

> Queremos potenciar, por tanto, su [del texto literario] valor para crear un ámbito comunicativo en el que se produzca un intercambio entre el alumno y el texto y el texto y el profesor. En todo este proceso, este último será el máximo responsable de promover una 'lectura estética' de los texto

—cuyas características y criterios de selección también serán objeto de reflexión—, desarrollando el pensamiento crítico de sus alumnos y de que estos, ante aquellos que los textos les sugieren, reaccionen como receptores activos generándose así una importante actividad en el aula para que, en ningún caso, el contacto del alumno con la literatura sea pasivo y para que este, finalmente, sea capaz de 'hacer cosas con las palabras'" (Peragón, 2011: 8).

Acquaroni (2007: 80) hace referencia a los criterios subjetivos impuestos por el docente. Sus gustos, preferencias y su propia concepción de la literatura van a influenciar la elección de los textos de trabajo en el aula. Ese criterio subjetivo no debe ser el imperante y se recomienda que el profesor reflexione sobre sus hábitos de lectura y los recicle, es decir, haga "el esfuerzo de actualizar el propio repertorio de lecturas: buscar otros materiales, descubrir otros autores" (*ibíd.*).

En el siguiente esquema presentamos un resumen de los criterios de selección que hemos enumerado agrupados en torno a los seis elementos mencionados.



Esquema 2 – Variables para la selección textual según los elementos y actores de la comunicación literaria en el aula E/LE.

En la selección textual otra variable de estudio es el género literario[35]. La poesía, la narrativa y el teatro poseen rasgos distintivos que influirán en su tratamiento en el aula. Los investigadores han señalado los puntos fuertes de cada género, el teatro "involucra a los alumnos en complejos dilemas del mundo adulto" (Lazar, 1993: 15); la poesía "aporta modelos de lengua y de discurso a la vez que maneras de indagar el mundo y sobre la condición humana" (Guerrero, 2000: 70) y la narrativa es aprovechable en E/LE por "la función social, cultural y cognitiva que cumple en nuestras vidas" (Acquaroni, 2007: 31) y por "reflejar los modos de expresión del habla coloquial y las estrategias de la comunicación cara a cara" (Ubach, 2000: 709).

La poesía es uno de los géneros que, poco a poco, se fue consolidando como unos de los predilectos en el aula de lengua extranjera. Como reconocía Naranjo (1999: 19), "un poema es un mundo en sí mismo, una unidad en la que cada uno de los elementos conforman un todo". Entre las muchas virtudes[36] del poema, destacaríamos:

1. brevedad, carácter compacto y completud textual;
2. musicalidad, sonoridad y ritmo, hecho que les hace aptos para ser recitados;
3. riqueza simbólica, connotaciones y ambigüedad interpretativa;
4. universalidad;
5. afectividad y capacidad de apelar a las emociones y a la sensibilidad del lector;
6. gradación de dificultad, la poesía acoge desde los textos más sencillos hasta los más complejos;
7. adopción de una concepción no sacralizada y no reverencial del texto lírico.

Por lo que respecta a los textos dramáticos, Pérez (2009: 21) afirma que "quizá sea el teatro, por sus posibilidades de declamación y puesta en escena, el género del que podemos extraer más posibilidades didácticas". De hecho, los juegos dramáticos cumplen diversas funciones pedagógicas relacionadas tanto con la motivación, la participación y la memorización.

Los textos narrativos, a su vez, destacan por su flexibilidad a la hora de proponer actividades en el aula (Jouini, 2008: 158). Si bien la estructura de este tipo de texto ofrece menos dificultades a los estudiantes, para un uso óptimo de la narrativa debemos

[35] En este trabajo no trataremos el género ensayo.

[36] Adaptado de Naranjo (1999: 18-20) y Santamaría (2012: 437-438).

tener en cuenta cómo seleccionar adecuadamente los pasajes, si optamos por fragmentar un texto extenso:

> […] el fragmento nos coloca ante las dificultades de contextualizarlo adecuadamente y también ante la decisión siempre discutible de dónde cortar […]. Lo ideal es que el fragmento tenga cierta autonomía como texto, ya sea desde el punto de vista narrativo (que se trate de una secuencia, una escena o sucesión un tanto cerrada de sucesos) o desde el punto de vista conceptual, simbólico, estético o rítmico (Fernández, 2006: 67).

En la búsqueda de esa autonomía o completud cobran importancia el cuento y los microrrelatos, cuya elección recomiendan, por ejemplo, Sitman y Lerner (1996). En el cuento todo está sintetizado, tanto los espacios temporales y escénicos como la caracterización de los personajes. El cuento se muestra como un género ideal por su brevedad, la existencia de una trama continua que llama a la curiosidad del alumnado, la diversidad temática y estilística entre diferentes relatos y autores y la posibilidad, dada la extensión asequible de los textos, de posteriores lecturas que permiten la reflexión.

Finalizamos este apartado con un último criterio de cariz utilitario apuntado por Ana María Plymen (1998: 646) que remite al reciclaje del material que preparamos para el aula. Para maximizar la rentabilidad de nuestro trabajo, deberíamos elegir textos que, tanto por su contenido como por su temática, gocen de *larga vida* y puedan reutilizarse en diferentes cursos.

2.3.2 Textos auténticos *versus* textos manipulados

El estatus de material auténtico[37] o *realia* es uno de los rasgos que destacan los investigadores en E/LE a la hora de enumerar las ventajas del uso de textos literarios como herramienta didáctica. Esa autenticidad pone en tela de juicio la validez didáctica de las adaptaciones de obras literarias. Asunto polémico, no existe un consenso sobre la idoneidad y utilidad de las adaptaciones para hacer más accesible un determinado texto literario. Stembert (2009: 251) es rotundo en su crítica en contra de lo que él no duda en llamar de mutilación de una obra literaria:

> No estoy de acuerdo con la lectura de las obras adaptadas o simplificadas, es decir, mutiladas desde el punto de vista de la autenticidad, que dan una idea falsa y troncada de la obra original que

[37] Coincidimos con Sueldo (2008: 31) en la definición de material auténtico como todo material que no se ha concebido con fines didácticos, que se dirige a un público nativo y que no haya sido manipulado ni adaptado.

> los alumnos puedan inferir que no merecen ser leídas en su integridad. (El Quijote en 50 páginas se reduce a un conjunto de anécdotas) (Stembert, 2009: 251)".

Naranjo (1999: 42) defiende igualmente el uso de textos auténticos y no de versiones reducidas y/o adaptadas por considerar estas obras amputadas un material didácticamente menos valioso. La adaptación facilita el acceso al texto pero supone, al mismo tiempo, renunciar a la autenticidad del texto y a su estatus de obra de arte. Optar por las adaptaciones desvirtuaría la máxima por la cual uno de los valores de la adopción de la literatura en clase descansa en su condición de texto auténtico.

Una obra literaria pasada por un pasapuré para hacerla más accesible para los estudiantes E/LE es para Sanz (2005: 125) un sucedáneo, un documento distinto en esencia, funciones y finalidad. Esta autora no considera anatema una adaptación literaria como material didáctico pero lamenta que "olvidemos la sentencia comunicativa de que la dificultad reside en la tarea y no en el texto o que no demos al texto literario el estatus de *realia* que innegablemente tiene".

Otros autores muestran una actitud un poco más tolerante frente a las adaptaciones en nombre de la lecturabilidad del texto. Cassany, Luna y Sanz (2000: 343) afirman que, a la hora de presentar los textos en clase, se debería "manipularlos lo mínimo posible". No obstante, puntualizan que, antes de simplificarlo, es mejor replantear la tarea y definir unos objetivos didácticos claros y precisos.

Estas manipulaciones mínimas suelen referirse a los cambios necesarios en aquellos puntos que hacen ilegible un texto, sobre todo en lo que atañe a la modernización de la lengua en los textos clásicos. La actualización de estos textos implicaría actuar no solo en el plano lingüístico sino también en el contextual para acercarlos a la realidad del alumno. Sáez (2013: 18) expone que no siempre una adaptación tiene por qué implicar falsedad o menor valía sino que puede existir "una imitación que resulte auténtica". Alonso (2009) define una buena adaptación como aquella que sea "tan literal como sea posible, tan libre como sea necesario". Así, una buena adaptación, fiel, clara y accesible, permitiría a los estudiantes acceder a textos no contemporáneos que, por el distanciamiento lingüístico y cultural, resultaría ilegibles sin esa actualización.

Palacios (2011: 36) subraya la importancia de los textos clásicos en el aula E/LE en tanto que material didáctico que nos ayuda a "conocernos, a saber quiénes somos, de dónde venimos y hacia dónde vamos" y que, por ende, enriquecen la competencia

cultural e intercultural de los aprendices. Pedraza (1996: 62) nos señala los beneficios de "peinar" algunos clásicos, es decir, adaptarlos ligeramente para quitar de ellos los "tropiezos inútiles" que permitan a los estudiantes desfrutar de las "peritas en dulce" que constituyen esas obras. La adaptación constituye un primer acceso a esas obras, un primer acercamiento que podría posteriormente llevar al lector al original (Kumar, 1978: 302). Hay que matizar que no todos los autores creen que la lectura de un clásico simplificado conduce a una posterior lectura de la obra original. Adeyanju (1978: 136) y Albaladejo (2007a: 13) muestran una opinión contraria y afirman que las adaptaciones pueden llegar a matar el interés del alumno por leer la obra original íntegra.

Sin embargo, no existe unanimidad en cuanto a la pertinencia de inclusión de textos clásicos antes de los niveles más avanzados. En el proceso de selección de textos, con el fin de evitar cualquier manipulación, se debe dar prioridad a textos con "una sintaxis y un vocabulario adecuados al nivel del alumno" (Pedraza, 1998: 65), afirmación que se traduce en la conveniencia de postergar la inclusión de los clásicos a los últimos cursos de E/LE por ser textos en los que, en la mayoría de los casos, abundan los arcaísmos y se presenta una sintaxis compleja. Además, si seguimos el criterio de afinidad o proximidad cultural apuntado por Acquaroni (2007: 78), nos decantaremos por textos publicados a partir del siglo XX para evitar los escollos provocados por la "discordancia de realidades" (*ibíd.*) entre el contexto de nuestros alumnos y el del autor y la obra.

La labor de escoger un texto de acuerdo con el nivel de los estudiantes no resulta sencilla. En ese momento surge la posibilidad, muy discutida, de utilizar textos graduados[38] que nos ofrecen las editoriales especialistas en E/LE. Estos se definen como textos escritos destinados desde su creación al estudiante de lengua extranjera y que se hallan niveladas según el MCER. En la mayoría de los casos las colecciones graduadas ofrecen actividades de comprensión y producción escritas, anotaciones al pie de página, glosario y un CD con el audio completo del texto. La lengua empleada en esos textos es simple, con estructuras controladas y un vocabulario dosificado.

Entre los defensores de las lecturas graduadas están Lerner (1999; 2000: 22-25), Moyano (2008), Acquaroni (1997a), San Mateo (2005) y Stembert (2009). Moyano

[38] Los textos adaptados serían solo un subconjunto de las lecturas graduadas, ya que estas incluyen igualmente las creaciones originales destinados a aprendices de una lengua extranjera. Por otro lado, las adaptaciones incluirían igualmente los textos manipulados *ad hoc* por el docente según las características de su alumnado.

(2008: 79) destaca la oferta variada de lecturas graduadas para los niveles iniciales, lo que viene a llenar un vacío en este campo. No obstante, Moyano (*ibíd.*) puntualiza que se debe combinar este tipo de lecturas con otras posibilidades para evitar la monotonía del aprendizaje y el consecuente aburrimiento del estudiante. Acquaroni (2007: 76) reconoce la valía didáctica de este tipo de material siempre y cuando el objetivo pedagógico no sea el "valor literario". Stembert (2009: 251) valora aquellas lecturas destinadas a los principiantes que son auténticas obras de ficción pensadas para combinar el placer de la lectura con el aprendizaje del español.

La variedad de oferta de lecturas graduadas en E/LE es inmensa, en sus distintas colecciones, se incluyen temáticas variadas pensadas para satisfacer los intereses de un público amplio ─aventuras protagonizada por adolescentes, adaptación de clásicos, historia de detectives, biografías de personajes históricos y contemporáneos, inmigración, geografía, cómics, etcétera. Los libros graduados están escritos no solo por especialistas en didáctica sino también por escritores y periodistas que buscan ofrecer a los aprendices buenas novelas graduadas como motor de aprendizaje. En el catálogo especializado en lecturas graduadas de Difusión, Agustín Garmendia (2012: 6) define este tipo de lecturas como aquellas que son "a un tiempo literatura y didáctica, arte y artesanía, una creación libre y condicionada… en definitiva, la cuadratura del círculo".

No faltan, sin embargo, las críticas contra el uso de este tipo de material por carecer de valor estético, cultural y social (Albaladejo, 2007a: 13) y por presentar un lenguaje distorsionado, alejado del habla natural y de la escritura natural (Nutall, 1982: 19-20). La excesiva facilidad del texto, la banalidad temática y la redundancia en la tipología de actividades son otras de las razones aducidas en contra de las lecturas graduadas (Stembert, 2009: 19).

Albaladejo (2007a: 13-14), siguiendo a Nuttall (1982) y Exton y O'Rourke (citados por Ghosn, 2002: 173), enumera las carencias de las lecturas graduadas en lo que se refiere al lenguaje, la temática y la motivación. Para la autora, la artificiosa y excesiva facilidad del lenguaje, la monotonía de las actividades, la carencia de mensajes profundos y significativos y la ausencia de retos para el lector redundan en un total aburrimiento para este. Señala, además, que este tipo de lectura no fomenta ni el espíritu crítico ni la imaginación del alumnado. Sin esa motivación y sin las funciones lúdica, estética y de

entretenimiento propias de la lectura, lo que se consigue es desanimar la práctica y el gusto de la lectura.

Para finalizar este apartado, apuntamos que nuestra postura se acerca más a la visión de Acquaroni (2007) y Moyano (2008). Creemos que las lecturas graduadas constituyen un recurso más ─no el único ni el más importante─ para trabajar con textos literarios dentro y fuera del aula. La decisión de usar o no este recurso dependerá del contexto de nuestra enseñanza, es decir, de las características del alumnado, del tipo de curso y de los objetivos perseguidos. Y de recurrir a estos, debemos hacerlo de tal forma que, variando el acercamiento y combinándolos con otros materiales, no se caiga en la monotonía metodológica ni se transmita una idea demasiado simple y reduccionista del lenguaje literario.

2.3.3 Niveles del MCER y uso de textos literarios

El tercer punto de controversia en el debate metodológico sobre la literatura en E/LE atañe al nivel de lengua adecuado para la explotación de los textos literarios. La opinión más extendida en la comunidad académica es que, para introducir producciones literarias auténticas en el syllabus, es necesario que el estudiante haya superado el nivel inicial o "de supervivencia", pues solo así la literatura funcionará como un valioso complemento de aprendizaje (Collie y Slater, 1987). No obstante, hay investigadores y docentes que defienden que es factible, e incluso recomendable, introducir la literatura desde los primeros estadios del aprendizaje de una lengua extranjera (Acquaroni, 2007: 73; Alonso, 2010: 6; Bernal, 2011: 12; Pedraza: 1996: 61). En los párrafos que siguen analizaremos una y otra postura y ofreceremos una síntesis de las razones esgrimidas por unos y otros.

En el apartado § 2.3.1 hemos visto cómo el nivel de lengua de los estudiantes era una de las variables de análisis en el proceso de selección de los textos literarios. Por tanto, si seleccionamos textos accesibles en contenido, estructura y léxico, nada nos impediría de trabajar con ellos desde el nivel principiante. Así, una elección cuidadosa por parte del docente garantizaría la cabida del texto literario en todos los niveles. Se trata de aplicar criterios de *lecturabilidad* o grado de facilidad de lectura (Sáez, 2013: 17), en cuanto a léxico, longitud de las oraciones, densidad semántica, género literario, temática, proximidad o lejanía cultural, entre otros factores. Para los niveles iniciales nos

decantaríamos por "textos muy sencillos y breves como pequeños poemas, fábulas, obras en un acto, cuento, historias cortas e incluso fragmentos de novelas que no conlleven gran dificultad" (Albaladejo, 2007a: 14). La adopción de estos criterios evitará que el estudiante se bloquee y se desmotive al verse desbordado por un texto en el que los escollos se multiplican de renglón en renglón.

Teresa Colomer (2005) recurre a un símil muy ilustrativo para explicar la selección textual atendiendo al nivel. La autora nos habla de una "escalera con barandilla", es decir, el uso de materiales comprensibles, con apoyos, cuya dificultad vaya aumentando a medida que vayamos subiendo esa escalera. Los apoyos, la barandilla, lo constituyen las actividades de pre-lectura diseñadas por el docente y actúan como elementos para bajar el filtro afectivo. Y esa dificultad que asciende paulatinamente sería lo que Krashen (1985) llama *input comprensible* o 'i+1'[39]. La motivación o desmotivación está también relacionada con los aspectos anteriores. Si el texto presenta contenidos muy complejos que no se apoyen en elementos conocidos, comprensibles e identificables por el estudiante, este se encontrará totalmente desorientado en su intento de habitar el texto, se desconectará, no encontrará el hilo de la historia y se sentirá incapaz de seguir adelante, perdiendo así la confianza en sí mismo.

Para otros autores (Bernal, 2011: 12; Moyano: 2008, 105) no se trata de elegir textos bien dosificados en cuanto a dificultad sino en proponer tareas acordes con el nivel de los estudiantes. En otras palabras, la dificultad no es inherente a la materia prima sino al producto didáctico que se vaya a crear y a los objetivos perseguidos. De esta forma, hasta los textos más complicados tendrían cabida en los niveles iniciales si el docente sabe orientar la explotación didáctica de los mismos. Moyano (2008) ha puesto en práctica esta tesis diseñando, a partir de un mismo texto, un fragmento de *Como agua para chocolate*, dos propuestas diferentes para los niveles inicial e intermedio-superior.

Anke Berns y Francisco Zayas son dos autores de referencia en cuanto al uso de la literatura en los estadios más tempranos del aprendizaje de una lengua extranjera. Su artículo "DaF y literatura: ¿cómo incluir contenidos literarios en el nivel inicial sin desmotivar a los alumnos?" constituye una excelente hoja de ruta para llevar con éxito los textos literarios a la clase de lengua extranjera desde el nivel A1. Aunque aplicado a

[39] Ese '+1' implicaría, asimismo, elegir un texto con un nivel ligeramente superior al de los alumnos, para que estos sientan la lectura, en cierta manera, como un reto.

la lengua alemana, sus orientaciones se pueden aplicar a cualquier idioma. El éxito del proyecto que llevaron a cabo en la Universidad de Cádiz les permite afirmar con rotundidad que "la incorporación temprana de la literatura en la enseñanza de la lengua no sólo es viable, sino que no tiene por qué incidir negativamente en el rendimiento de los alumnos" (Berns y Zayas, 2005: 139).

En el otro extremo de la mesa de debate se sitúan los que defienden que es necesario primero tener una base lingüística lo suficientemente sólida para luego pasar a las labores de lectura de textos literarios. Habría que alcanzar al menos ese nivel de supervivencia al que se referían Collie y Slater (1987) para trabajar con la literatura. Cuando hablamos sobre el lugar ocupado por los textos literarios en los manuales E/LE, comentábamos que en la mayoría de los casos solo los manuales para niveles superiores recurrían a este tipo de textos (*cf.* § 1.2.5).

Ciertamente, no podemos hablar de competencia literaria sin antes desarrollar la competencia lingüística y la competencia lectora. El MCER[40] sitúa el trabajo de comprensión lectora de textos literarios en el nivel C2. De acuerdo con la Hipótesis del umbral lingüístico (Clarke, 1979; Carrell, 1991), para llegar a leer eficazmente en una lengua extranjera es necesario haber alcanzado previamente un determinado nivel de competencia lingüística en ese idioma. Los mismos estudiantes creen que nunca van a tener un nivel de competencia suficiente para enfrentarse la lectura de textos literarios, creencia que anula toda posibilidad de adquirir dos de los objetivos que atañen a la competencia literaria, a saber, el hábito y el disfrute (Iriarte, 2009: 91). Por esta razón, un número importante de propuestas didácticas de literatura en E/LE han sido diseñadas para un público B1 en adelante.

Daniel Cassany (2006) afirma que cuando leemos en una lengua no materna generalmente solo accedemos a la parte más visible del iceberg. La poca familiaridad con la sintaxis, el léxico y los posibles referentes socioculturales nos obliga a ocupar parte de la memoria en estas tareas. La lectura en una lengua extranjera implica estrategias diferentes a la lectura en la lengua materna ya que se trata de procesos no del todo idénticos:

[40] Sin embargo, el mismo MCER recomienda ya desde el nivel A1 textos muy breves y sencillos (2002: 71). Entre el casi infinito abanico de posibilidades que nos proporcionan los textos literarios, podemos encontrar textos que respondan a estas características.

> […] la comprensión lectora en una segunda lengua como modalidad de la actividad lingüística ha de ser estudiada en sí misma y no en relación con otras modalidades, podríamos decir que adopta un patrón inverso al de la comprensión lectora de una primera lengua respeto del énfasis que hay que poner en los diferentes procesos implicados. Tanto en L1 como en L2, la comprensión lectora incluye procesos de descodificación y procesos constructivos e interpretativos; pero en la L1 el énfasis de la comprensión se centra en estos últimos, mientras que en la L2 gira en torno a los dos primeros (Mayor, 2000: 19).

Las dificultades y diferencias que implica la lectura en una lengua extranjera serán paliadas por las estrategias[41] de lectura que el docente debe ayudar al alumnado a desarrollar a lo largo del proceso de aprendizaje. De esta forma, el alumno pasará de la superficie al corazón de ese iceberg al que se refería Cassany (2006).

Examinados los dos puntos de vista, entre los que defienden la inclusión de los textos literarios desde el inicio del aprendizaje y los que prefieren aplazar su tratamiento hasta niveles intermedios y avanzados, nos adscribimos al primer grupo. Pensamos que la literatura debe estar presente en E/LE desde el nivel principiante por ser un recurso valioso, productivo y polifacético en el que se dan la mano lengua y cultura. Una metodología adecuada y una selección no azarosa constituyen la clave del éxito.

2.3.4 Trinomio lengua, literatura y cultura

La enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera no pueden disociarse del conocimiento y entendimiento de las diversas manifestaciones culturales propias de los países que tienen esa lengua como lengua oficial. Lengua y cultura son elementos indisociables.

La enseñanza del componente cultural debe tener un peso importante en los contenidos de la clase de L2. En el MCER (2002: 55) se recomienda provocar una toma de consciencia intercultural a través de actividades y tareas que fomenten la reflexión tanto sobre la cultura de la lengua extranjera como sobre la de la lengua materna. En resumen: "lo importante es saber cómo se hacen las cosas en cada cultura, solo de esta manera podremos ser hablantes no nativos competentes" (Santos, 1999: 30).

[41] Trataremos las estrategias lectoras en el apartado § 2.3.5.

La literatura es una de las manifestaciones culturales patrimonio de toda comunidad lingüística: "Literary masterpieces […] should be studied, since literature reflects all that is included in the term 'culture'" (Finocchiaro y Brumfit, 1983: 131). Por tanto, en la clase E/LE, lengua, literatura y cultura deberían tratarse como un trinomio integrado.

Miquel y Sans (1992: 4) distingue tres tipos de cultura, a saber, la Cultura con mayúsculas relacionada con los saberes enciclopédicos; la cultura con minúscula formado por conocimientos propios de una cultura interiorizados de forma inconsciente y la cultura con *k* que comporta, por ejemplo, el conocimiento de los registros para moverse cómodamente por las diferentes situaciones comunicativas.

La literatura, como área del conocimiento, estaría englobada en la Cultura con mayúsculas. No obstante, los productos literarios son igualmente fuente y muestras de cultura y *kultura*. El lenguaje literario no está completamente separado de otros tipos de lenguaje ya que se produce un constante trasvase entre lengua común y lengua literaria, en ambas direcciones. La literatura se nutre de la cultura y la *kultura*. En definitiva, no podemos hablar de fronteras sino ósmosis y simbiosis. En muchas ocasiones una determinada expresión literaria o un personaje sacado de la pluma de un autor pasan a formar parte de la lengua literaria. Tenemos ejemplos como *ser una celestina*, *un trabajo herculino*, *una actitud quijotesca*, etcétera. Los referentes literarios aparecen igualmente en la publicidad, tal y como nos muestra Mendoza (1999), ya que muchos textos literarios pasaron a formar parte del inconsciente cultural compartido.

Por otra parte, los textos literarios reflejan no solo los usos de la lengua formal o estándar sino también de coloquialismos y giros propios de la oralidad y de los registros familiar y vulgar. Asimismo, los recursos estilísticos usados en el lenguaje literario aparecen también en el habla diaria y en otros tipos de discursos escritos. El contraste entre textos literarios y otras formas de discurso nos permite ser conscientes de los usos propios de cada nivel de lengua, de las metáforas y de otros recursos de manipulación lingüística. Así siendo, la literatura se apuntala como uno de los pilares del componente cultural y requisito *sine que non* para que los estudiantes sean comunicativamente competitivos.

Además de los contenidos culturales relacionados con los referentes literarios y con los conocimientos del código lingüístico ─en particular, las características del lenguaje literario que se trasvasan a la lengua general como la polisemia, el símil, la hipérbole, la

metonimia, etc.─, en el componente cultural se incluyen los conocimientos especializados sobre los géneros literarios, la intertextualidad, los conocimientos de la historia literaria y la historia general ─por ejemplo, el estudio del contexto de una obra ambientada en la Guerra civil española─, el acercamiento al mosaico cultural hispanoamericano[42], entre otros saberes.

El texto literario, como lugar de encuentro entre lengua y culturas[43], ayuda al alumno a comprender, interpretar y valorar la Cultura, la cultura y la *kultura*. En palabras de Sanz (2006-2007):

> "los textos literarios ofrecen ejemplos de atavismos culturales, de comportamientos, de tradiciones, que se proyectan en los rituales e interacciones comunes de la lengua con la que un no nativo aspira a familiarizarse" (Sanz, 2006-2007: 351).

De lo expuesto anteriormente se desprende que el texto literario es una valiosa herramienta para transmitir contenidos culturales. En este punto conviene recordar tres conceptos relacionados con las fases[44] por las que pasa el aprendiz en su formación cultural, los de *monoculturalismo*, *interculturalismo* y *transculturalismo*. En el primer estadio, el monoculturalismo, el aprendiz interpreta la cultura del otro desde el punto de mira de su propia cultura. En el nivel intercultural, el alumno compara entre ambas culturas mientras que en la tercera fase, el nivel transcultural, el aprendiz está envuelto en la cultura meta y es capaz de establecer distancia entre esta y su propia cultura, actuando así de mediador entre ambas. En este último nivel se consolidan no solo un entendimiento intercultural sino también un pluralismo cultural. El uso de textos literarios favorece la evolución del primer al tercer estadio.

Los textos literarios conforman un valioso medio de observación de realidades socioculturales y de contraste entre las mismas y, por tanto, promueven el desarrollo de la conciencia intercultural. Además, muchas obras literarias abordan directamente los

[42] Los profesores de E/LE debemos tener presente que "la lengua que enseñamos no es patrimonio de un solo país sino de muchos" (Martínez-Vidal, 1993: 82).

[43] Empleamos cultura en plural para indicar "la cultura cotidiana ─de la cultura abordada desde una perspectiva antropológica y sociológica─ y la cultura como arte y/o saber institucionalizado de prestigio" (Sanz, 2006-2007: 351).

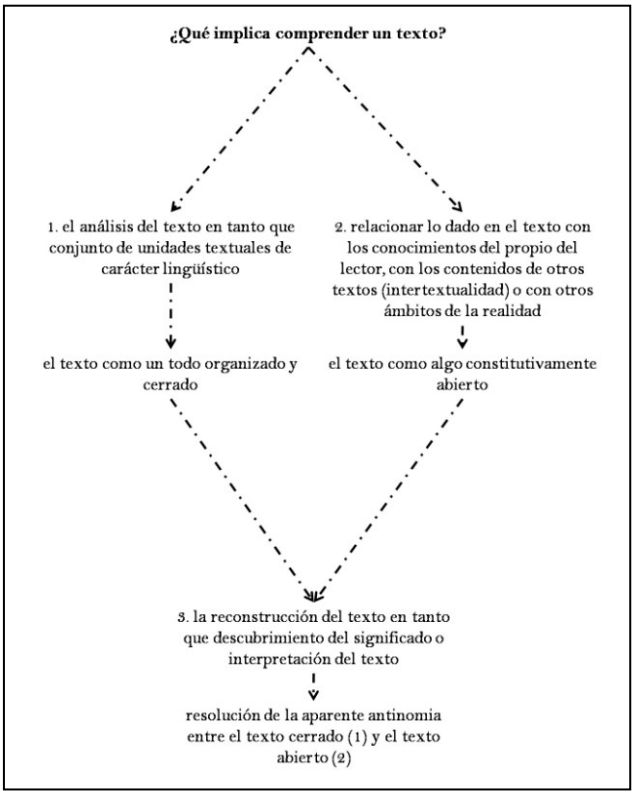
[44] Biedma (2007: 244).

temas de la interculturalidad y la multiculturalidad, permitiendo así fomentar la reflexión y el debate en el aula sobre esos conceptos (Sanz, 2006: 352).

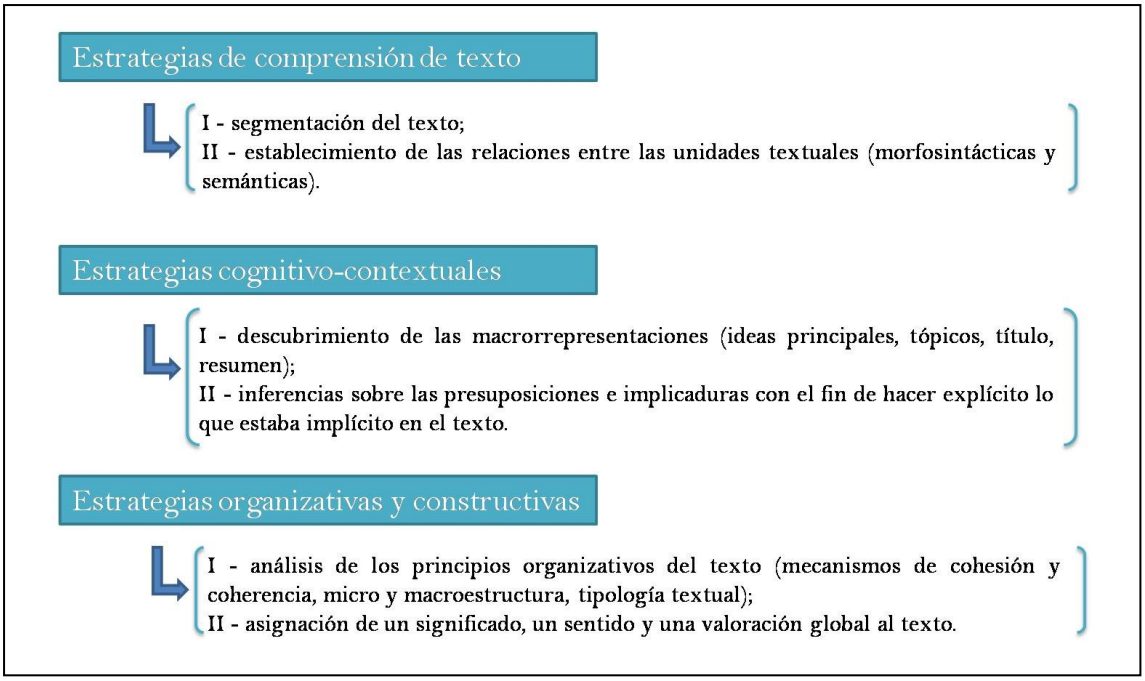
2.3.5 Textos literarios y estrategias de comprensión lectora

La lectura es un proceso activo de interacción entre texto y lector en el que este último tiene que entender y dar sentido a lo que lee. Considerada erróneamente como destreza pasiva o como simple proceso de descodificación y comprensión literal, la lectura exige aptitudes necesarias para comprender e interpretar mensajes (Alonso, 1994). Cuando leemos no solamente descodificamos palabras y oraciones sino que interpretamos, relacionamos lo leído con nuestros conocimientos previos y vivencias y emitimos juicios sobre lo que leemos. Además, durante el proceso de lectura adoptamos, de forma consciente o inconsciente, una serie de estrategias que varían según el tipo de lectura y el propósito de la misma.

En el esquema 3 vemos cómo podemos sistematizar la lectura y comprensión de un texto en tres estadios (Mayor, 1993). A cada uno de estos tres supuestos les corresponde un tipo de estrategia de comprensión lectora, a saber, estrategias de análisis textual, estrategias cognitivo-contextuales y estrategias organizativas y constructivas (*v.* esquema 4).



Esquema 3 – Fases de lectura y comprensión de un texto según Mayor (1993)



Esquema 4 - Estrategias de comprensión lectora según Mayor (1993).

Hasta aquí hemos hablado de las estrategias de comprensión lectora en general, aplicada a la lengua materna. Como se ha dicho en el apartado § 2.3.3, los procesos de lectura en la lengua nativa y en la lengua extranjera presentan diferencias. Además de las diferencias en el proceso de lectura, el limitado dominio de la lengua y/o el desconocimiento de muchos referentes socioculturales interfieren en la comprensión lectora de los aprendices de una lengua extranjera. Miñano (2000: 26) añade un tercer hándicap para una lectura eficaz en cualquier lengua no nativa: "no utilizar o utilizar incorrectamente determinadas estrategias lectoras".

En las últimas décadas, e inmersos en la actual *sociedad de la información* y de la *nueva cultura del aprendizaje* (Pozo, 1996), ha ido tomando una gran importancia la necesidad de desarrollar en nuestros alumnos la capacidad de *aprender a aprender* —concepto que abarca los conocimientos conceptuales, pero sobre todo, actitudinales o procedimentales. Se considera primordial que el alumno sea consciente de su propio proceso de aprendizaje, de cómo optimizar este proceso y de qué medios cuenta para ello. Este concepto está en consonancia con una nueva visión de la enseñanza y el aprendizaje en la que se fomentan la autonomía del estudiante y el aprendizaje para toda la vida y en la que al alumno se le considera sujeto activo y principal actor en su propio aprendizaje.

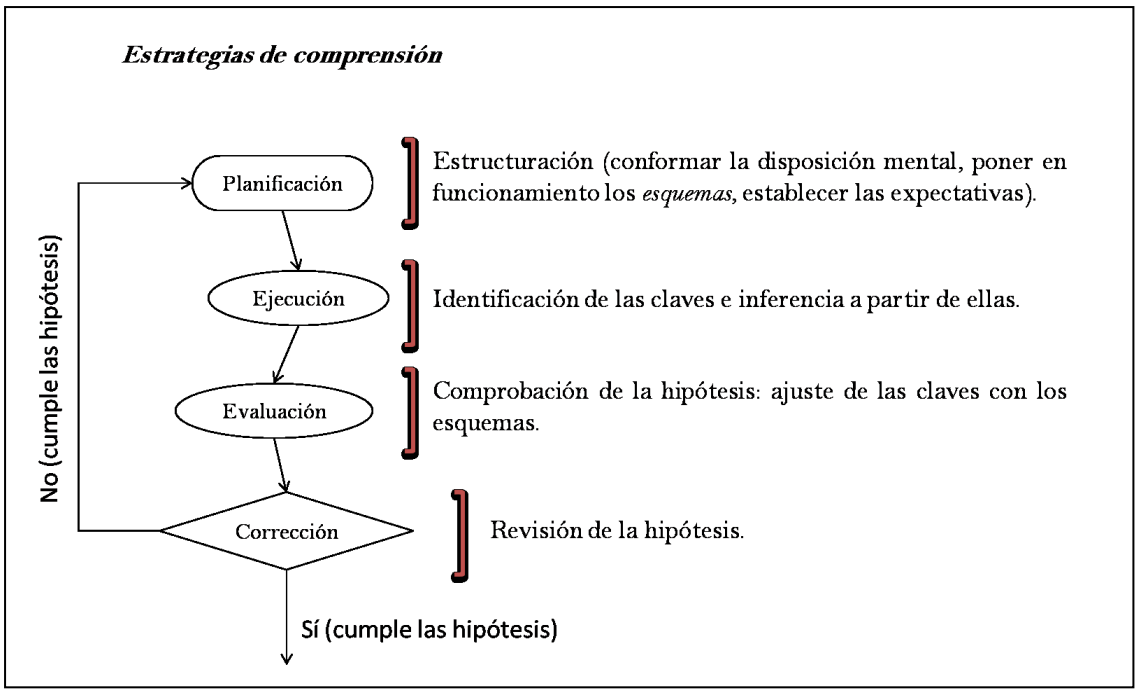
Con el objeto de promover el aprender a aprender, desde la psicología y la pedagogía, se ha señalado la importancia de enseñar distintas estrategias de aprendizaje. El área de didáctica de idiomas no ha estado ajena a esta tendencia. Así, el MCER (2002: 10) reconoce la importancia de las estrategias, a las que define como "cualquier línea de actuación organizada, intencionada y regulada, elegida por cualquier individuo para realizar una tarea que se propone a sí mismo o a la que tiene que enfrentarse". De esta definición podemos extraer algunas de las características de las estrategias[45]:

1. son actuaciones o técnicas específicas;
2. se orientan a la resolución de un problema o con el fin de responder a una necesidad;
3. pueden ser conscientes o automatizadas;
4. son conductas susceptibles de cambio y de aprendizaje;

Las estrategias son adquiribles de forma autónoma, es decir, el sujeto lector lo puede adquirir por sus propios medios a través de la práctica o por la intervención de tercera personas, generalmente en el contexto formativo. Las estrategias lectoras en lengua extranjera son conductas susceptibles de ser aprendidas y por eso nuestra meta como formadores es "ayudar a los alumnos a aprender a entender mejor y más fácilmente los mensajes escritos, y a desarrollar estrategias de comprensión lectora" (Giovannini, 1996: 30) para llegar a ser lectores eficientes e independientes de todo tipo de texto, tanto breves como extensos. Si en su lengua materna ya son lectores eficientes es probable que se trasladen a la lengua extranjera las que ya utilizan en su lengua materna, aunque para ello necesitan previamente haber alcanzado cierto nivel de dominio del idioma extranjero (Miñano, 2000: 30).

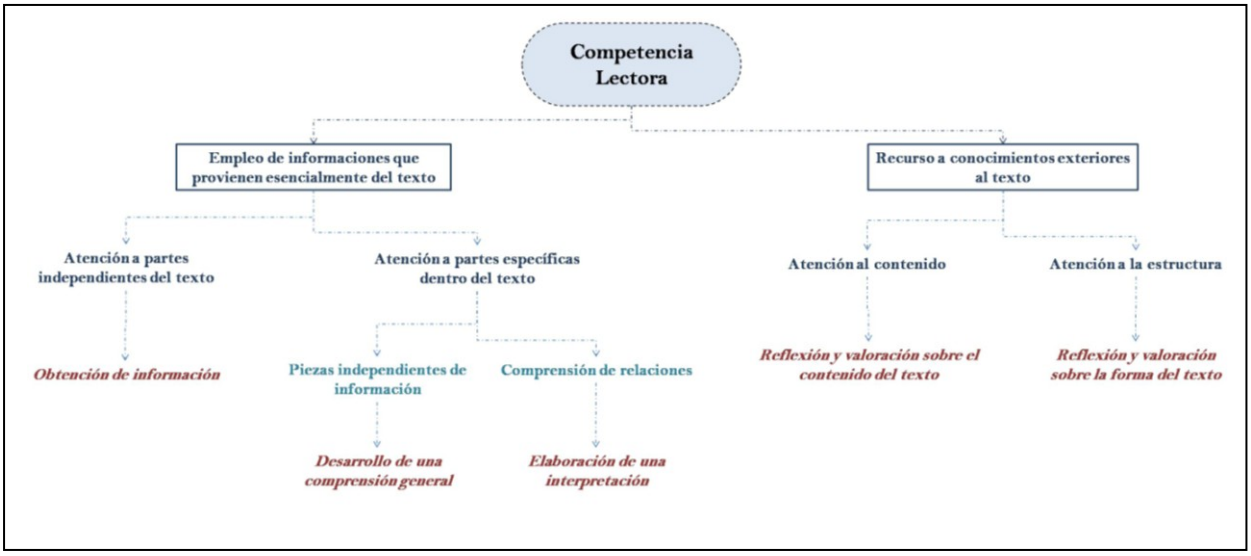
En el MCER se mencionan las estrategias de comunicación y de aprendizaje, de expresión, comprensión, interacción y mediación. En el presente trabajo nos interesa, en particular, las estrategias de comprensión descritas en el epígrafe § 4.4.2.4 del MCER (*v.* esquema 5), orientadas hacia la comprensión de textos escritos. Si bien nos centramos en la lectura literaria, las estrategias son extrapolables a todos los géneros discursivos.

[45] Adaptado de Wenden y Rubin (1987: 7-8).



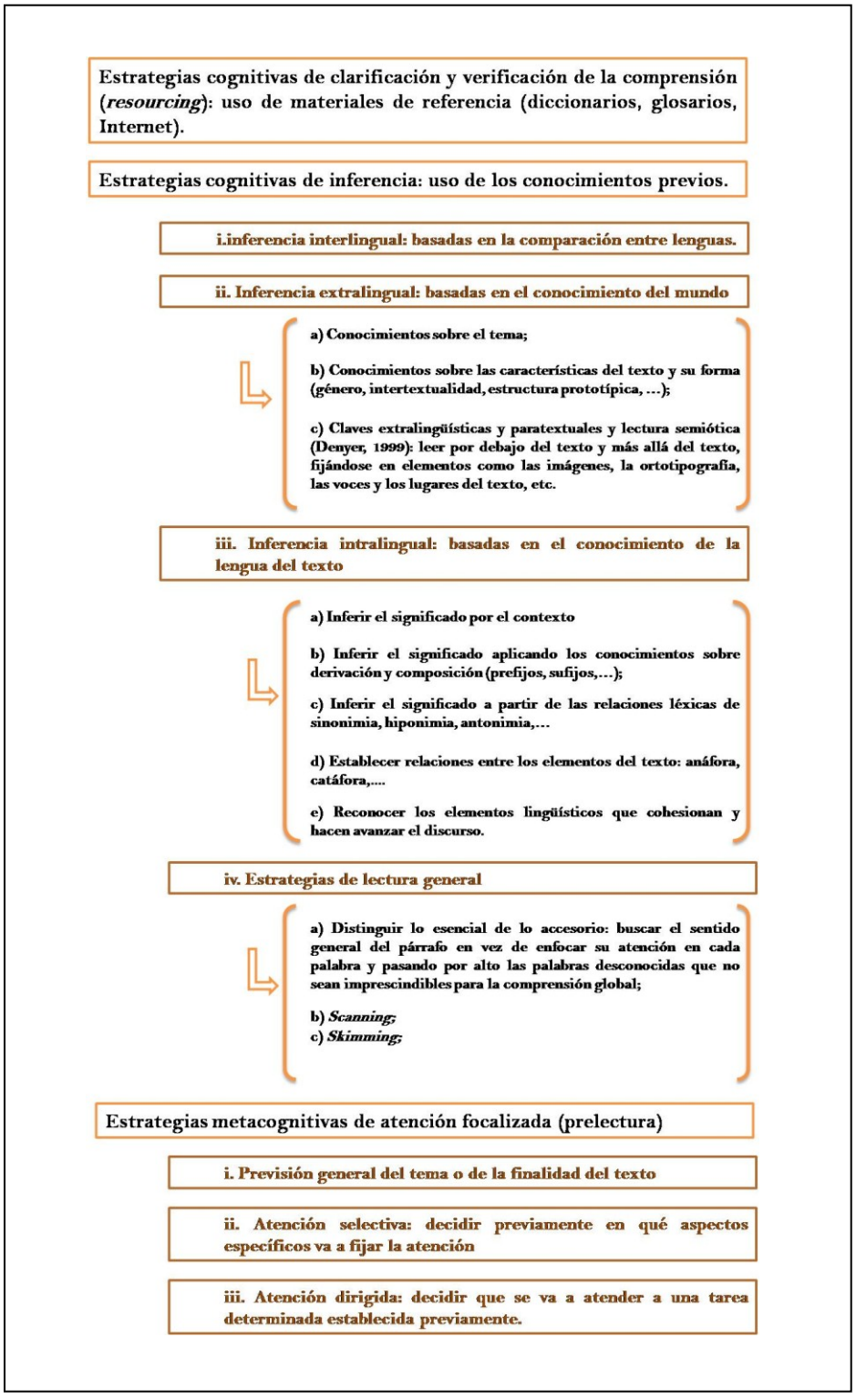
Esquema 5 - Estrategias de comprensión, adaptado del MCER.

El objetivo último de las estrategias de comprensión lectora es que el estudiante desarrolle su competencia lectora, es decir, la capacidad de "comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad" (OCDE 2013: 13). El esquema 6 ilustra esquemáticamente las relaciones entre los cinco aspectos de la competencia lectora.



Esquema 6 - Relación entre los cinco componentes de la competencia lectora, extraído de OCDE (2006: 52).

De las muchas clasificaciones que se han hecho de las estrategias de comprensión lectora como recurso metodológico, destacamos la propuesta de Miñano (2000: 28-31) por su claridad y sencillez y, además, por remitir a algunos de los aspectos de la competencia lectora que acabamos de mencionar.



Esquema 7 - Estrategias de comprensión lectora aplicables a E/LE, Miñano (2000).

En el aula el docente tendrá que poner en práctica actividades específicas que ayuden a desarrollar, aplicar e interiorizar las estrategias lectoras. Se trata de prácticas relacionadas con cada una de las estrategias enumeradas anteriormente, es decir, que ayuden a los estudiantes a hacer inferencias, a expresar hipótesis, a distinguir los elementos relevantes de los que no lo son, a utilizar las informaciones no lingüísticas, a ser capaz de leer lo que está escrito (denotación) y lo que no está (connotación), etcétera. Todas estas técnicas redundarán en un menor esfuerzo de descodificación, en una mayor atención a lo que se cuenta y a los significados simbólicos del texto y, por ende, en un mejor aprendizaje y en un mayor disfrute de la lectura.

Una forma que hacer visibles las estrategias de comprensión lectora y, al mismo tiempo, hacer reflexionar a nuestros estudiantes sobre cómo leen y qué tácticas utilizan cuando se enfrentan a un texto redactado en una lengua que no es la suya es recurrir a cuestionarios y rúbricas. Es interesante que, una vez se haya cubierto individualmente este documento, el profesor proponga una puesta en común con el fin de que todos reflexionen y unos aprendan de otros. En el anexo I mostramos un modelo de rúbrica de autoevaluación de las estrategias de comprensión lectora clasificadas en tres etapas, antes de leer, durante la lectura y después de leer.

2.3.6 La literatura como medio y/o como fin

El acercamiento a la literatura en E/LE se puede hacer desde tres frentes, el primero y más extendido es el que se sirve de los textos literarios para aprender y para usar la lengua, el segundo es la enseñanza de la literatura como fin en sí misma y el tercero consistiría en compaginar ambos enfoques, desarrollando no solo la competencia comunicativa sino también la literaria[46]. En palabras de Ocasar (2003):

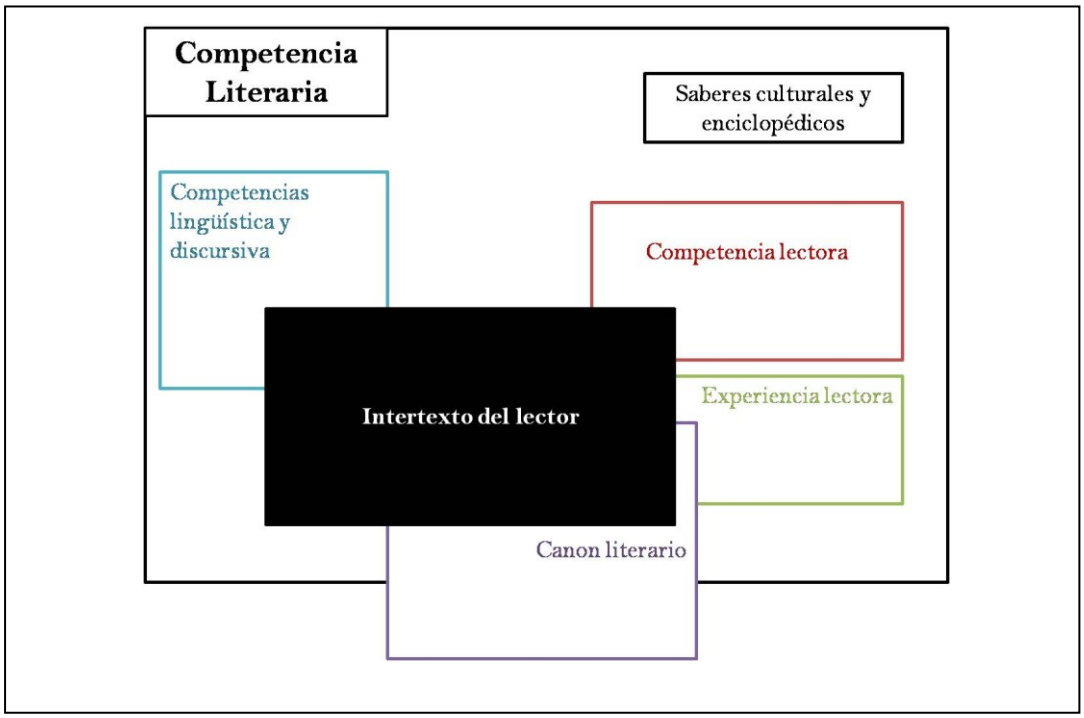
> "considerar la literatura como un valor en sí misma (1)[47], potenciando el mensaje que porta todo el texto literario; entenderla como un componente esencial del país cuya lengua estudiamos (2); o usarla como la más alta expresión de la lengua que vertebra (3)" (Ocasar, 2003: 19).

[46] Bierwisch (1965) fue el primero en definir la competencia literaria como "capacidad humana específica que posibilita tanto la producción de estructura poéticas como la comprensión de sus efectos".

[47] Enumeración nuestra.

El acercamiento (3) aborda los textos literarios como material que se orienta hacia la formación lingüístico-comunicativa y considera estos como un exponente auténtico de los muchos y posibles usos de la lengua (Mendoza, 2004: 3). Desde la perspectiva (2) se valoran los textos literarios como "producto cultural al que el aprendiz de LE/L2 se acerque con el fin de enriquecerse como sujeto" (Lazar, 1993), es decir, como una herramienta de inmersión en la cultura extranjera. Por último, la postura (1) se refiere a la posibilidad de enseñar literatura partiendo de la lengua y no al contrario. En este último caso, el texto dejaría de ser un pretexto y se reconocería así su valor literario. Este enfoque requeriría, por tanto, unos criterios de explotación distintos a los que tradicionalmente se les da a otros tipos de textos.

Sanz (2006: 350) considera que la adquisición de una lengua no nativa y la construcción de la competencia literaria en esa lengua conforman un *continuum*, ya que la competencia lingüística, discursiva, cultural y el desarrollo de destrezas son requisitos para el aprendizaje de una lengua y constituyen, asimismo, factores integrantes de la competencia literaria ─tal como se ve en el esquema 8. De este modo, el único acercamiento adecuado sería aquel que integrase lengua, cultura y literatura. En esta línea avanzan los trabajos de Martínez (2004), Sanz (2006), Iriarte (2009) y Biedma y Lamola (2003).



Esquema 8 - Elementos constituyentes de la competencia literaria, Mendoza (1999).

El concepto de competencia literaria incluye los conocimientos declarativos ─datos sobre el hecho literario, conocimiento de obras y autores─, la capacidad para disfrutar y comprender diversos textos literarios, la capacidad para la apreciación estética y la adquisición de hábitos de lectura (Acquaroni, 2007: 59). En cuanto a los conocimientos declarativos en el área de la historia y la teoría de la literatura[48], creemos que estos deben estar cuidadosamente dosificados en el aula E/LE para no perder de vista la finalidad comunicativa del aprendizaje de una lengua extranjera. En lo que se refiere a los otros componentes enumerados por Acquaroni (*ibíd.*), el docente desempeñará un papel importante a la hora de seleccionar y presentar los textos, destacando, por ejemplo su valor estético y/o su función lúdica. Se trata de poner en valor el contenido ─qué nos cuenta el texto, qué mensajes comunica, qué sensaciones nos transmite─, la forma ─cómo transmite el mensaje, cómo trabaja la belleza del lenguaje─ y la función del texto ─lúdica, didáctica, emotiva, etc. Para motivar y contagiar el hábito y el desfrute de la lectura puede insistir en una visión plural de la literatura que nos invita a:

> "[r]eír, llorar, sentir, vivir, aprender… Estas son solo algunas de las posibilidades que nos ofrece la lectura puesto que la literatura le habla a nuestro cuerpo, a nuestro espíritu, sacude nuestros sentimientos, despierta nuestros sentidos, estimula nuestra imaginación, nutre nuestro intelecto… En ella está todo: la posibilidad de entrar en un mundo conocido y nuevo a la vez, porque por un lado comparte el aspecto humano común a todos, y por otro lado nos conduce a mundos extraños y sugerentes" (Benetti *et al.*, 2004: 15).

Coincidimos con Acquaroni (2007: 61) en que no hay por qué decidir entre la literatura como excusa o como objeto en la clase E/LE. Ambos acercamientos son complementarios y optimizan el uso de los textos literarios. Por esta razón, en nuestra propuesta contemplaremos el texto literario desde una cuádruple vertiente[49]:

1. Desde un **enfoque lingüístico**: como materia prima de excelencia para el trabajo con la lengua, integrando las cinco destrezas;

2. Desde un **enfoque cultural**: como herramienta de enriquecimiento cultural;

3. Desde un **enfoque creativo**: como medio para estimular la sensibilidad, la imaginación, la creatividad y el espíritu crítico del aprendiz;

4. Desde un **enfoque literario**: como material para promover la competencia literaria en sus diversos componentes metaliterarios, estéticos y lúdicos.

[48] Excepto en los cursos cuyo componente principal es la Literatura.

[49] Adaptado de Morgan (2004: 470).

3. La literatura infantil y juvenil

3.1 Introducción

En este segundo bloque teórico nos centraremos en nuestro objeto de estudio específico, la literatura infantil y juvenil (LIJ). Abordaremos, en primer lugar, el concepto de LIJ y su diversidad terminológica. Repasaremos enseguida algunas definiciones que se han dado de la LIJ para intentar establecer cuáles son sus características fundamentales y las diferencias respecto a otros subconjuntos de la literatura. Trataremos de dar respuesta a las siguientes cuestiones ¿qué se entiende por LIJ?, ¿qué características singularizan la LIJ frente a la literatura en general?, ¿qué funciones desempeña?, y ¿qué géneros forman parte del conjunto de la LIJ? Una vez fijados los rasgos definitorios, realizaremos un breve recorrido por los poco más de tres siglos de historia de la LIJ. Por último, ofrecemos algunos apuntes sobre la LIJ en España, sus orígenes, los principales géneros, títulos y autores de la tradición literaria infantil y juvenil española y las tendencias actuales de la LIJ en nuestro país.

3.2 Concepto y denominación

El primer problema con la que se enfrentan los investigadores en el área de la literatura infantil y juvenil es de carácter terminológico. En la bibliografía especializada encontramos una gran diversidad de expresiones utilizadas para designar ese subconjunto de la literatura: 'literatura para la infancia y para la juventud', 'literatura de los niños o de la infancia', 'literatura para la infancia y la juventud', 'literatura para la infancia y la adolescencia', 'literatura para la infancia, la niñez y la adolescencia', 'literatura infantil', 'literatura juvenil' y 'literatura infantil y juvenil' (Nobile, 1992: 46). Algunos autores prefieren hablar separadamente de literatura infantil y de literatura juvenil por estar dirigidos a públicos de características diferentes. De hecho, el concepto de la literatura juvenil es mucho más reciente que el de literatura infantil ya que data de las sociedades post-industriales (Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa: 2006).

Otros autores, por más rigor, establecen una distinción entre tres etapas de la vida, la infancia ─entre el nacimiento y los seis años─, la niñez ─entre los siete y los doce

años─ y la adolescencia ─entre los trece y los diecisiete años─ (*ibíd.*). En otros casos, la designación 'literatura juvenil' absorbe los conceptos de *infantil* y *juvenil* ya que el adjetivo *juvenil* engloba todas aquellas obras literarias de las que la infancia se ha apropiado aunque no estaban específicamente destinadas a la edad evolutiva. Además, la brevedad de la expresión y la coherencia con respecto a las denominaciones más extendidas en las principales lenguas[50] europeas han hecho que la designación 'literatura juvenil' se utilice con frecuencia para referirse en conjunto a la literatura infantil y juvenil.

Dado el difícil deslinde entre lo que se entiende como *literatura infantil* y como *literatura juvenil*, nos inclinamos por la denominación 'literatura infantil y juvenil' y sus siglas LIJ, siguiendo los trabajos de Mendoza (1999) y Rovira (2010). Con esta terminología se reconoce, por un lado, la especificidad de cada corpus literario y, por otro, los trasvases e influencias que uno ejerce sobre el otro. Además, la apelación en conjunto LIJ nos permite esquivar la problemática en torno a las edades como punto de partida, es decir, el establecimiento del momento del desarrollo a partir de la cual el lector pasa de ser público meta de la literatura infantil para incluirse en la literatura juvenil. Así, siguiendo a Bernardinis (1976: 54), la LIJ se dirige al público en edad evolutiva y se define como "todo lo que ha sido y es oído y leído por los niños y jóvenes…todo lo que ha sido y es narrado expresamente para ser oído y leído por los niños y jóvenes como interlocutores activos".

En la anterior definición de Bernardinis queremos destacar el papel protagonista que se les da a los lectores. No solo se define la LIJ por los destinatarios pasivos, es decir, por los destinatarios designados a priori por los agentes envueltos en los procesos de creación y promoción de una obra, sino también por los receptores como actores que deciden qué les gusta leer y que tienen suficiente capacidad y potestad seleccionadora. De hecho, muchas creaciones literarias que, en principio, no fueron escritas pensando en los niños y jóvenes como público meta pasaron a formar parte del acervo de la LIJ. Nobile (1992: 48) cita los ejemplos de *Robinson Crusoe* de Defoe y *Los viajes de Gulliver* de Swift. Sin embargo, hay otras obras creadas desde un primer momento para

[50] *Littérature de jeunesse* en francés, *Jugend Literatur* en alemán, *juvenile literature* en inglés y *letteratura giovanile* en italiano.

un público destinatario infantil y juvenil pero que, a veces, no logran despertar su interés.

De igual manera que algunos títulos destinados a adultos fueron absorbidos por la LIJ, también los buenos libros infantiles y juveniles son capaces de interesar y conmover a los adultos (Tejerina, 1994). En efecto, la capacidad de enganchar a un público adulto se suele utilizar como baliza para identificar las mejores obras de la LIJ.

Además de las cuestiones relacionadas con la denominación, la definición y la demarcación de la LIJ, esta área se ha visto rodeada de otros interrogantes, sobre todo en torno a su legitimidad y estatus. Los debates sobre la dignidad artística de la LIJ se han centrado en el hecho de que cualquier obra destinada, desde el mismo origen del proceso creativo, a la infancia constituye un producto de segunda categoría. La referencia al público infantil y juvenil como destinatario de una obra perturba el valor artístico de la misma ya que se considera que este público no tiene ni la madurez mental ni la experiencia psicológica suficiente para apreciar el arte puro (Croce, 1943: 116-120). Esta marginalidad histórica que ha padecido la LIJ ha tenido como consecuencia su etiquetación como sub-literatura, género menor o subproducto de la literatura con mayúsculas. La LIJ ha sido la gran olvidada de la crítica literaria y carece aún de un canon plenamente aceptado (Tejerina, 2004). Para Domenech (citado en Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, 2006) la LIJ es injustamente la *Cenicienta* de la familia literaria pese al importante volumen de negocios que genera en el mundo editorial español.

Sin embargo, la minusvaloración de la LIJ ha provocado la reacción de investigadores que consideran que esta no es ni una *sous-littérature* ni una 'literatura sustitutiva' de la clásica sino una 'literatura de transición' de óptima calidad para fortalecer el músculo lector de los lectores en proceso de maduración (Montesinos, 2006: 75 citando a García Padrino). Cassany (1994: 508) propone un expresión muy ilustrativa de la función que debería cumplir la LIJ, la de ser "libros anzuelo" para "pescar lectores" y así conseguir "lectores formados y críticos". Mendoza (1999), en su definición de LIJ, reconoce igualmente el valor artístico de esta literatura:

> "La Literatura Infantil y Juvenil es un conjunto de *producciones de signo artístico literario*[51], de rasgos comunes y compartidos con otras producciones literarias ─también con producciones de

[51] Cursiva nuestra.

> otros códigos semióticos─ a las que se tiene acceso en tempranas etapas de formación lingüística y cultural. […] Las obras de la Literatura Infantil y Juvenil tienen valor y entidad en sí mismas, son entidades semióticas de categoría estética y su funcionalidad no es necesariamente la de servir de vía secundaria de acceso a la 'gran literatura'; más bien hay que destacar y matizar que sirven para formar el individuo como lector, en todo su valor, precisamente porque en estas obras las cualidades de la (gran) literatura ya está en ellas" (Mendoza, 1999).

La reivindicación de la LIJ como obra de arte se ha traducido en un creciente número de publicaciones científicas, congresos, seminarios y proyectos editoriales que se ocupan de este dominio de la cultura literaria. En las tendencias más actuales se propone un acercamiento a la LIJ como un ente cambiante, que fluye y se despliega en la misma medida que lo hace su público lector. La LIJ está viva, crece y se desarrolla para adaptarse a las mudanzas sociales, políticas, económicas y tecnológicas, de tal manera que sus contenidos y formatos no han dejado de evolucionar.

3.3 Funciones y características definitorias

La LIJ ha estado históricamente vinculada con las funciones didácticas, pedagógicas y ejemplarizantes. La vinculación con la escuela y su finalidad moralizante e instructiva ha provocado la identificación entre LIJ y literatura educativa. No obstante, no podemos olvidar que paralelamente a esta función didáctica o aleccionadora existe una función lúdica, "les enfant qui lisent visent à attendre trois buts: se distraire, s'instruire, se renseigner" (Leriche, 1979: 42). De este modo, un buen libro sería aquel que, junto a la calidad literaria y a los valores educativos, se sumase la buena aceptación por parte del público meta, es decir, que satisficiera sus gustos e intereses y diera respuestas a sus necesidades e inquietudes.

Para analizar qué funciones desempeña la LIJ como instrumento culturalizador y constructor de la competencia literaria remitimos a los trabajos de Colomer (1999; 2005), cuyas conclusiones resumimos a continuación.

1. acceso al imaginario humano configurado por la literatura: la LIJ es un medio de aprendizaje de las imágenes, símbolos y mitos que utilizamos como referentes y fórmulas tipificadas para comprender el mundo y las relaciones sociales;

2. aprendizaje de modelos narrativos y poéticos: la LIJ es una herramienta que permite identificar e interiorizar las peculiaridades del discurso literario en todos sus géneros;

3. socialización cultural: la LIJ permite ampliar el diálogo entre la colectividad y los lectores en formación ya que les muestra cómo es el mundo, cómo se desearía que fuera y qué valores atribuimos a las cosas.

A las funciones que acabamos de enumerar, nos gustaría subrayar que la LIJ ejerce un papel fundamental en la formación del pensamiento crítico, en la estimulación de la creatividad y en la generación del hábito de lectura. La LIJ es una literatura experencial que influye en la vida de los jóvenes lectores tanto en el momento de la lectura como posteriormente, en la edad adulta, en tanto que elemento formador de su personalidad. Los libros que leemos a una edad temprana pasan a ser parte inseparable del bagaje cultural y afectivo que incorporamos a nuestras vidas, ayudándonos a ser quienes somos (Machado, 2007: 16). La misma idea ha sido expresada por Jorge Luis Borges, quien afirma que "Uno no es lo que es por lo que escribe, sino por lo que ha leído".

Directamente relacionada con las funciones de la LIJ están las características que singularizan este segmento de la literatura. En la descripción de sus rasgos característicos tendremos en cuenta tres dimensiones, a saber, la temática, el lenguaje y la calidad literaria.

Tradicionalmente la LIJ estaba rodeada de tabúes temáticos dada su funcionalidad moral y cívica. Teixidor (2002: 24) recomienda que se supere la disyuntiva "literatura de valores o el valor de la literatura" a favor de una literatura polisémica y polícroma en la que tienen cabida todos los temas siempre y cuando sean tratados con verdad, sin crudeza, con rigor y calidad. Algunos autores definen la literatura juvenil a partir de su temática, es decir, aquella literatura que "aborda problemas específicamente juveniles o también de la adolescencia" (Cubells, 1989: 16). Desde nuestro punto de vista, la LIJ debe superar toda banalidad temática para constituirse en una literatura plural capaz de adaptarse a los gustos y necesidades de sus lectores potenciales. Así, la originalidad y la capacidad de innovar son dos elementos no desdeñables en la concepción de una obra dirigida al público más joven.

En los libros infantiles y juveniles la fantasía y la realidad se dan la mano, "es la fantasía alimentando la realidad" (Suárez, 2007: 39). Ambos ingredientes se combinan con el talento y la creatividad para sacar a la luz una buena historia. Mora y Morán (2000) apuntan que una buena historia necesita, además, personajes de peso ya que estos son los pilares que mantienen toda obra. Según estos autores, contrariamente a una

creencia generalizada, no es imprescindible que el protagonista sea un héroe, un joven o un animal ni que haya forzosamente una identificación entre personaje y lector.

En lo que se refiere al lenguaje y estilo, las obras de la LIJ se caracterizan por la naturalidad y frescura. Los libros dirigidos a los niños más pequeños presentan un lenguaje más sencillo pero sin caer en trivialidades. Un estilo ameno y un ritmo atractivo son otros dos elementos para enganchar a los lectores y evitar que estos ejerzan su derecho de cerrar el libro (Pennac, 1994).

Por último, pero no menos importante, hablamos de la calidad de la obra. Como mencionamos anteriormente, un buen libro de LIJ tendrá la capacidad de atraer y emocionar al lector adulto. Otro criterio de calidad está relacionado con la larga vida de la obra, "un buen libro debe perdurar" (Mora y Morán, 2000). La calidad atañe al contenido pero igualmente al continente, es decir, a todos los elementos paratextuales. Entre los elementos no lingüísticos no desdeñables están las imágenes, elementos que, como los colores, están cargados de valor simbólico. La imagen ayuda a la comprensión del texto y multiplica sus significados, a través de una especie de metamorfosis del lenguaje en imágenes (Maceiras, 2002).

> Los libros para chicos ofrecen una oportunidad única de abrirse a una multiplicidad de discursos. Y el de la imagen no debe ser desdeñado. A la par del texto, creando nuevos relatos, fundando nuevas lecturas, uniéndose en un todo de sentido, jugando desde la página o desde el objeto mismo, desafían, convidan a comprometerse con todas las lecturas posibles, a resolver, apostar, crear desde el lugar del lector (Schiritter, 2005: 83).

Todos los elementos que hemos mencionado en la caracterización de las obras de la LIJ se deben conjugar de tal forma que se multiplique su validez literaria, didáctica, estética y formativa. En el capítulo dedicado a la LIJ y E/LE veremos cómo estas características del libro infantil y juvenil pueden brindar invaluables oportunidades para la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera.

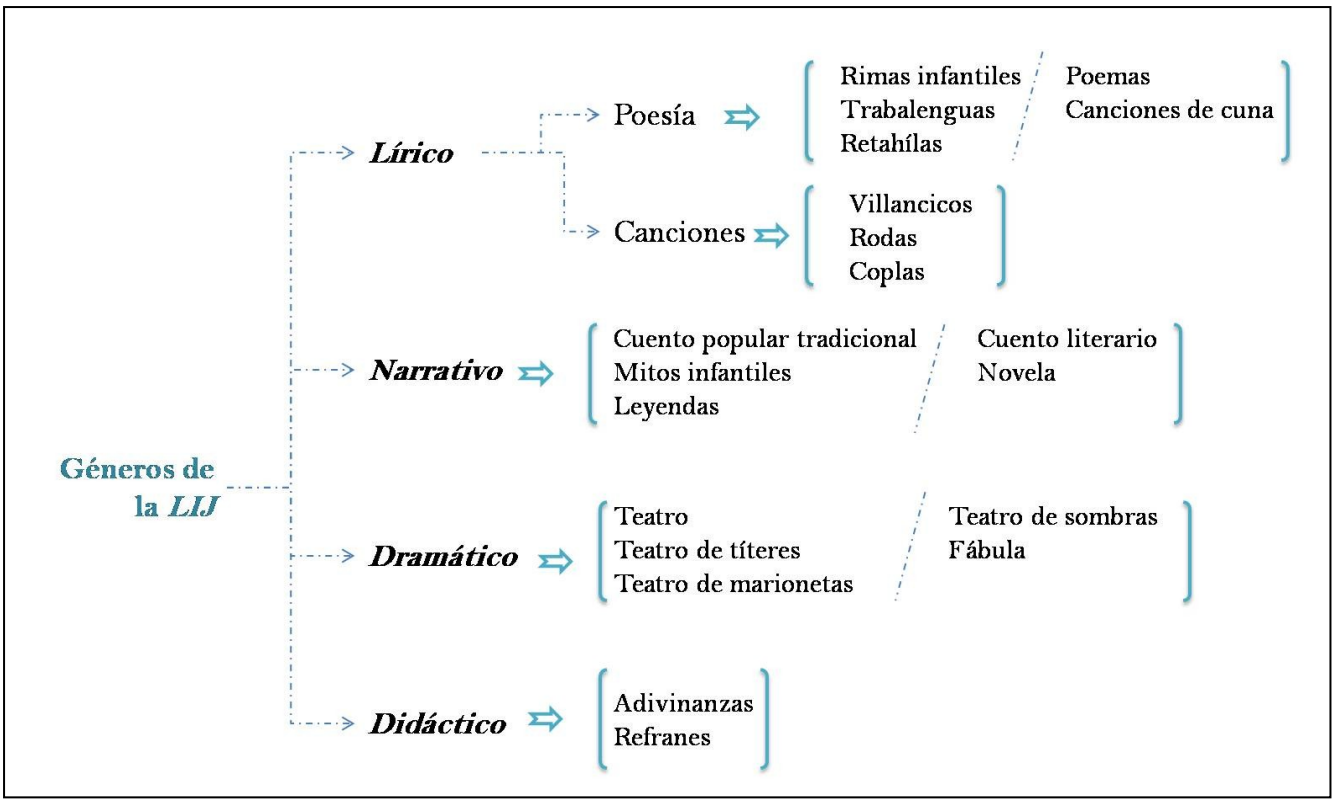
3.4 Principales géneros de la LIJ

La LIJ es un corpus literario que participa de todas las características del concepto de literatura pero con la especificidad que va dirigida a un público no adulto. Por tanto, en la LIJ encontraremos géneros y tipos de textos propios de la literatura para adultos pero igualmente otros específicos. Nobile (1992, 50) considera que todo intento de

clasificación o división en géneros de la LIJ no puede sino resultar una abstracción forzada. En este apartado presentaremos una propuesta de clasificación ─que no pretende ser ni exhaustiva ni definitiva─ con el fin de dar una visión general de los géneros que, con más frecuencia, se han dirigido al público lector infantil y juvenil.

Una de las dificultades de catalogación de los géneros de la LIJ es la existencia de una frontera movediza entre lo que se ha escrito para adultos pero es consumido por jóvenes lectores y lo que se ha escrito y es consumido para el público infantil y juvenil. Cervera (1991: 18) propone una clasificación de estas obras de la LIJ atendiendo a la intención con la que los autores las crearon. La *literatura ganada*, *robada* o *recuperada* incluiría aquellas producciones que, en principio, iban dirigidas a toda la población pero que, con el paso del tiempo, se consideró que debían destinarse únicamente al público infantil. Forman parte de este conjunto los cuentos tradicionales, los romances y una buena parte de los clásicos que engrosan el corpus de la LIJ. La *literatura instrumentalizada* incluye a las obras creadas para ser utilizadas en contextos escolares. En este caso, el fin buscado no es hacer literatura sino transmitir una serie de conocimientos o conceptos de carácter didáctico. Coincidimos con Valriu i Llinas (1994: 15) en que estos últimos carecen de contenido artístico y, por tanto, no se podrían considerar literatura. Y, por último, la *literatura creada para niños*, cuyo principal objetivo es divertir a estos lectores y dar respuesta a sus preocupaciones.

La clasificación de la LIJ se puede hacer atendiendo a criterios cronológicos según las diferentes etapas de la historia de la literatura universal o a criterios etarios, es decir, según la segmentación de edad del público lector. Para los fines didácticos del presente trabajo nos decantamos por una clasificación en los géneros principales: lírico, narrativo y dramático (*v.* esquema 9).



Esquema 9 - Clasificación de los géneros de la LIJ según De Barros (2008).

En el esquema anterior se observa que el autor no ha hecho referencia a algunos subgéneros muy frecuentes en LIJ, como son el cómic y el álbum ilustrado.

No podemos concluir este apartado de clasificación de la LIJ sin referirnos a la ciberliteratura. Dentro del conjunto de la LIJ ha despuntado en los últimos decenios la *LIJ 2.0*. Este nuevo concepto encierra no solamente la obra artística que se presenta en la red sino también todo lo referido a la lectura, su recepción, la crítica literaria, las actividades de promoción vía Internet y, fundamentalmente, los nuevos tipos de interacción entre lector, autor, editorial y obra. De este modo, el término LIJ 2.0 hace referencia a las transformaciones del texto literario en la red en todas sus dimensiones, es decir, canal, formato y herramientas de creación, promoción e interacción.

Gracias a la red como medio de comunicación y de expresión artística, "cualquiera (niños incluidos) puede insertar su texto, un poema, un relato, y cualquiera puede interactuar de muy diversas maneras" (García y Martos, 2003: 7). La interactividad propia de Internet ofrece nuevas opciones de lectura, crítica y (re)creación al público infantil y juvenil. La frontera entre las figuras del autor y del lector se hace menos nítida pues en cualquier momento el lector se puede convertir en autor, publicar gratuitamente

sus propias propuestas en la red o reelaborar obras de otros autores, dando lugar a las prácticas de *fanfiction*[52], *remix*[53] y *prosumer*[54] (Martos, 2006: 65).

Todas esas características de la LIJ 2.0 la convierten en una excelente y eficaz cantera de recursos y técnicas para la clase de E/LE. Las posibilidades didácticas de la LIJ 2.0 no residen solamente en el mayor atractivo de los textos enriquecidos ─textos multimedia─ y en el flujo de intertextos, sino en los nuevos roles que los jóvenes han asumido gracias a la tecnología. Roles que desempeñan ya en su lengua materna y que, al aplicarlos en la lengua extranjera, aumentan su motivación y la significación de las tareas en el aula E/LE. ¿Qué pueden hacer nuestros estudiantes en el terreno de la LIJ gracias a la red? La respuesta a esta cuestión coincide, en muchos aspectos, con lo que apuntaba Lluch (2010: 10) respecto a la pregunta *¿qué hacen los jóvenes con la tecnología?*:

- se transforman en protagonistas;
- intervienen en el proceso de creación a través de las páginas de los autores;
- marcan tendencia a través de los foros, etc.;
- transforman la lectura en una experiencia compartida;
- crean espacios creativos que continúan el relato.

Todas estas ideas deben inspirarnos a la hora de concebir y proponer actividades de recepción y producción en el área de la LIJ.

3.5 Evolución histórica

Para hallar el germen de la LIJ tenemos que remontarnos a la literatura de tradición oral, casi tan antigua como la misma historia de la humanidad. En efecto, la LIJ, al igual que la literatura en general, es muy anterior a la invención de la imprenta por Gutenberg. Si bien, en las sociedades antiguas los niños eran considerados adultos en formación y, por

[52] Fanfiction es un relato escrito por admiradores (y detractores) de una ficción, tomando para su escritura los personajes, el ambiente y la trama de ésta.

[53] Remix es una palabra que procede del mundo de los DJ que mezclan archivos musicales para producir algo nuevo. En literatura digital se aplica a la práctica de usar los artefactos y recursos de las producciones culturales ajenas para construir la suya propia.

[54] El lector se define como un activo capaz de consumir y producir contenidos.

tanto, no eran objeto de literatura[55], datan de esta época canciones, rimas, leyendas, mitos, acertijos y cuentos populares de tradición oral que resultaban fascinantes y distraían a los niños (De Barros, 2008: 3). Sin embargo, el concepto de literatura infantil data de finales del XVIII y principios del XIX cuando se produce una mayor extensión de la alfabetización en la sociedad occidental y a una mayor toma de conciencia de la infancia como una etapa de la vida del ser humano. La verdadera toma de conciencia sobre la literatura infantil se produjo en el período que sigue a la segunda guerra mundial en que los maestros deciden incorporarla a las tareas educativas (Jan, 1984: 157) Se trataba de una literatura moralizante y asociada a la formación escolar. El concepto de literatura juvenil, en cambio, es un poco más reciente y se situaría en las sociedades post-industriales.

La literatura robada (*cf.* § 3.4) está en el origen del corpus de LIJ. No solamente las muestras literarias de tradición oral posteriormente imprimidas sino material escrito dirigido a los adultos. Tenemos, por ejemplo, *Contes en Vers* de Charles Perrault (1695) y *Les Fables* de La Fontaine (1668-1694) inspiradas en las *Fábulas* de Esopo. La fábula, "género que ha acompañado la humanidad desde sus comienzos", se caracteriza por "la intención didáctica, de amonestación y quizá también satírica" (Nobile, 1992: 61). El estilo elegante y rebuscado de los refinados versos de La Fontaine no hace con que, en un principio, esta obra esté dirigida a un público infantil. Sin embargo, su cariz didáctico, su conclusión, brevedad y esencialidad la convierten en un producto ideal para la infancia. Si bien ese punto de vista no es compartido por todos pedagogos e investigadores. De hecho, la fábula es, junto a los cuentos de hadas, los géneros más discutidos en cuanto a su valor educativo, siendo objeto "de juicios opuestos y de desiguales valoraciones pedagógicas" (*ibíd.*).

En 1658 se publica en Núremberg, Alemania, el que se considera el primer libro infantil, *Orbis sensualium pictus*, de Johan Amos Comenius, fundador de la pedagogía moderna. Este libro ilustrado para presentar el vocabulario latino fue traducido a todas las lenguas europeas. Posteriormente, en el siglo XVIII, Jean-Jacques Rousseau publica *Émile* (1762), en la que subraya la importancia de la infancia y de una educación que responda a las necesidades de este público. En este mismo período, el editor inglés John

[55] Insistimos en que estas producciones no tenían como público meta el infantil pero fueron adoptadas por la infancia con el devenir del tiempo y las modificaciones oportunas.

Newbery inicia el mercado del libro infantil con una serie de libros escritos, editados y distribuidos por él. Sus contenidos eran juegos, fábulas, cuentos y alfabeto rimado y tenían finalidad lúdica e instructiva. No obstante, la literatura infantil de este período va a tener nombres femeninos, los de Mme. Leprince de Beaumont, autora de La bella y la bestia, Mme. De Gellis y Mme. D'Aulnoy.

El surgimiento de las bibliotecas infantiles en Francia y la llegada de las novelas de aventura y viajes, como los libros de Defoe y Swift, fueron otros dos hechos del siglo XVIII que marcaron el impulso de la literatura infantil.

El siglo XIX es considerado, en términos de calidad y cantidad, el siglo de oro de la literatura infantil (De Barros, 2008) ya que esta época vieron la luz los cuentos de los hermanos Johann y Wilhelm Grimm y de Han Christian Andersen. Los libros de los hermanos Grimm tienen su origen en historias de base folclórica a las que ambos supieron dar calidez y belleza.

En el siglo XIX surge también el cuento moderno que incorpora la fantasía, el humor y el *nonsense* a la obra literaria. En Destacamos a Lewis Carroll, Carlo Collodi, y Edgar Lear, autores, respectivamente, de *Alicia en el país de las maravillas* (1865), *Las aventuras de Pinocho* (1880) y *A Book of Nonsense* (1846). Muchas otras obras que se han convertido en clásicos de la LIJ pertenecen al siglo XIX, obras salidas de la pluma de Dickens, Stevenson, H. G. Wells, Walter Scott, Marc Twain y un largo etcétera. El siglo XIX coincide también con el inicio de la división de los dos segmentos de lectores, el infantil y el juvenil o adolescente.

El siglo XX es el siglo de la especialización de la LIJ y aunque atraviesa momentos de crisis entre las dos guerras mundiales, se recuperará a partir de los años 60 (Petrini, 1958). Siguen en auge los géneros cultivados en el siglo anterior y aparecen nuevas corrientes, como la de ciencia ficción juvenil, que se desarrolla a partir de la segunda mitad del siglo XX.

La LIJ más actual se caracteriza por la incorporación de nuevos valores, temas, técnicas narrativas, procedimientos literarios y formatos que son reflejo de los cambios ideológicos, socioculturales y tecnológicos de nuestra sociedad (Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, 2006). Además, estos productos literarios empiezan a gozar de mayor institucionalización en tanto que objeto de investigaciones literarias y educativas y de proyectos editoriales más ambiciosos y competitivos.

Como hemos visto, la evolución de la LIJ ha estado marcada por su vinculación con los aspectos educativos y aleccionadores y con el tardío desarrollo de los conceptos de niñez y adolescencia (De Amo, 2003: 77-93). En el sentido estricto, tal y como concebimos la LIJ hoy en día, la historia de esta disciplina es relativamente reciente y no podemos todavía hablar de un canon de obras establecido. (Rovira, 2010: 6). Una gran proporción de obras y autores que van conformando ese canon de la LIJ han sido robados de la literatura en general. La mayoría de los cuentos tradicionales infantiles, hoy estrellas de la factoría Disney, como *La Bella Durmiente* o *La Bella y la Bestia*, fueron originalmente literatura para adultos. De hecho, en sus versiones más antiguas serían incluso desaconsejables para los lectores más pequeños. Lo mismo se podría decir de las novelas de aventuras.

3.6 Panorama general de la LIJ en España

Una vez perfiladas las líneas generales de la evolución histórica de las manifestaciones literarias en la LIJ, nos ocuparemos ahora del caso específico de España. Nuestro objetivo es establecer un marco histórico mínimo en el que situar los títulos y los autores fundamentales de la LIJ en España. Las dimensiones del presente trabajo no nos permiten trazar un itinerario exhaustivo sino solamente marcar unas líneas generales con el fin de mostrar los cambios más significativos operados en la creación literaria infantil y juvenil. Para un estudio más profundo, remitimos a los trabajos de Bravo (1979), García (1992), Colomer (1992; 1999) y Bermejo (1999).

Los investigadores no llegan a un acuerdo en cuanto al nacimiento oficial de la LIJ en nuestro país. Bravo (1979) apunta que el primer libro infantil publicado en nuestro país fue el *Isopete historiador* impreso en 1489 en Zaragoza; Toral (1957) considera un origen más antiguo, hacia mediados del siglo XVIII con las adaptaciones de algunos clásicos; García (1998) fija el nacimiento hacia el año 1885; Hazard (citado en García, 2000: 10-13) apunta que no se puede hablar de LIJ en España antes de 1932; y Colomer (1999) afirma que la LIJ aparece propiamente en España en el siglo XX.

Al igual que pasaba en el resto de Europa, la LIJ hasta el siglo XIX carecía de solidez y de estatus como tal:

> Naturalmente, durante el siglo XIX pueden rastrearse los pasos habituales de cualquier literatura infantil antes de constitución como tal: publicación de aleluyas y otras formas de literatura folklórica, autores de literatura adulta que se dirigen esporádicamente a un público infantil con algún cuento u obra de teatro aislada, obras pedagógicas destinadas a la lectura infantil con algún atisbo de interés literario, inicio de las traducciones de obras de la literatura infantil de otros países, fundación de las primeras revistas infantiles didácticas y de entretenimiento, etcétera (Colomer, 1999: 126).

Un nombre propio que aparece en todos los documentos sobre la LIJ en España es el de la editorial Calleja en Madrid. Hacia el último cuarto del siglo XIX, la casa Calleja fue la responsable de difundir las traducciones de los cuentos de Grimm, Andersen y Perrault. Ya en el siglo XX, otro nombre se destaca en la antología de LIJ española, el de Antoniorrobles, considerado "el primer escritor infantil, incluso en el sentido de *el único*" (Pérez de Ayala: 1935).

Los trabajos historiográficos de la LIJ española profundizan más en los últimos 75 años de la historia literaria, es decir, de la posguerra hasta la actualidad. La "larga posguerra" (Colomer, 1992: 139) se caracterizó por la censura, la prohibición de editar en cualquier otra lengua que no fuera el castellano y el exilio de muchos escritores e ilustradores. En sintonía con una imagen de España homogénea, católica y tradicional, los libros dirigidos a niños y adolescentes tocaban solo temas religiosos, históricos, del folclore popular y del ambiente familiar (*íbid.*). Algunos autores, sin embargo, salieron de esta tendencia y ofrecieron obras menos encorsetadas, como Elena Fortún, Joaquín Aguirre Bellver, Gloria Fuertes, Emilia Costarelo, Borita Casas, entre otros. A pesar de ello, la LIJ española de esta época no pudo seguir el ritmo de evolución de sus vecinos europeos y padeció cierta parálisis temática.

A partir de 1962 se pudo publicar en las otras lenguas del Estado y, con ello, se inicia una nueva senda en el desarrollo de la LIJ en nuestro país. Las traducciones, muchas de ellas del catalán, contribuyen a inflar de nuevos aires la producción literaria castellana. Como reacción a la etapa de posguerra, desaparecen de las páginas de las obras infantiles y juveniles todo lo folclórico y lo fantástico, para dar lugar a un mayor realismo y a la denuncia social. Es la época de grandes figuras como Ana María Matute, Carmen Kurtz, Ángela Ionescu y Montserrat del Amo.

El fin del régimen franquista y el posterior establecimiento de la democracia marcan el inicio de una nueva andadura en la LIJ. En el último cuarto del siglo pasado la LIJ

empieza a gozar de plena libertad creativa (Cubells, 1989) y las literaturas de las lenguas cooficiales del Estado pasan a tener un mayor protagonismo. El elevado grado de experimentación de los años 70 y 80 permitió un salto de modernización decisivo para que el producto literario pudiera responder a las necesidades e inquietudes de los lectores infantiles y adolescentes de nuestro tiempo (Colomer, 1999: 143).

Con la conquista de la democracia, la LIJ inició una decisiva puesta al día con las tendencias internacionales y con el desarrollo del mercado editorial de los países postindustriales. La ruptura con los tabúes temáticos, el auge de la narración psicológica y la adscripción entusiasta a la fantasía crearon nuevos modelos literarios. Esa modernización se hizo posible tanto a partir de una intensa política de traducciones, como de la recuperación de la tradición folclórica en las cuatro lenguas de España, por fin en mejores condiciones de desarrollo con su entrada en la enseñanza reglada.

4. La LIJ como recurso didáctico dentro del ámbito de la enseñanza de E/LE.

4.1 Introducción

Si en el capítulo anterior reivindicamos el 'valor literario' de la LIJ, en los próximos apartados nos centraremos en el 'valor didáctico' de este segmento de la literatura. Y cuando nos referimos al valor didáctico, lo hacemos desde cuatro frentes: lingüístico, cultural, creativo y literario (*v.* § 2.3.6).

El acervo de la LIJ conforma una mina de recursos a través de los cuales el aprendiz/lector accede a un amplio, variado y enriquecedor muestrario lingüístico y cultural. La diversidad temática, de géneros y formatos en LIJ brindan un valioso espacio para la creatividad, la imaginación, el juego, la reflexión y, sobre todo, el placer de la lectura. Creemos que las obras de la LIJ multiplican las posibilidades de contagiar el gusto por la lectura, siempre y cuando el docente se atreva a ir más allá de usar el texto como pretexto gramatical y léxico. Como nos advertía Wright (1996: 8), el profesor no debe matar la magia de la historia: "when focusing on features of the language be careful not to lose the magic of the story altogether".

Con el fin de evaluar el peso que la LIJ ha tenido en E/LE revisaremos algunas de las propuestas didácticas publicadas en revistas especializadas, actas de congresos y trabajos académicos. Además de analizar los antecedentes en el campo de la investigación, consultaremos un pequeño corpus de manuales E/LE para conocer la presencia de los textos de LIJ en las unidades didácticas contenidas en esas publicaciones. Examinaremos, asimismo, las funciones que la LIJ pueden desempeñar en E/LE para la construcción de la competencia comunicativa y literaria.

4.2 Principales propuestas de explotación de LIJ en E/LE

En la primera parte de nuestro trabajo hemos analizado el peso que ha tenido literatura en la enseñanza de lenguas. Acotamos ahora el estudio a la LIJ con el fin de valuar la presencia de textos de este segmento como recurso pedagógico, tanto en el campo de la investigación como en su vertiente más práctica en el aula. En este rastreo de la situación actual de la aplicación de la LIJ en el área de didáctica de idiomas abarcaremos las propuestas teórico-prácticas en revistas y publicaciones científicas así como los trabajos académicos fechados entre 1989 y 2014. En este sondeo nos enfrentamos con dos dificultades principales. Por un lado, nos encontramos con varias propuestas que no se dedican explícitamente a la LIJ pero que utilizan material literario perteneciente a ese subconjunto. Se trata, sobre todo, de trabajos dedicados a cuentos, microrrelatos y cómics en los que aparecen escondidas muestras de LIJ. Por otro lado, existen muchas propuestas que no hemos podido catalogar, bien por estar dispersas por la red, en blogs y sitios web dedicados a la enseñanza E/LE, o por quedar guardadas en el portafolio del profesor. Esos trabajos podrían calificarse como una especie de *vicio solitario* ─interesante concepto apuntado por Soler-Espiauba (1998: 785)─, ya que son fruto de los esfuerzos personales de los docentes por renovarse, actualizarse y diversificar la clase. Zsuzsanna Ruppl (2006b) apunta que estos trabajos personales son mucho más numerosos de lo que podemos imaginar:

> El uso de materiales elaborados a base de obras de LIJ es mucho más frecuente de lo que imaginamos, aunque, al no existir métodos o manuales que utilizan estas obras de manera generalizada, son los mismos profesores quienes preparan sus propios materiales, por eso en su mayoría se trata de actividades aisladas (Ruppl, 2006b: 41).

Empezamos nuestro recorrido antológico con las tesis[56] que se inscriben en el ámbito epistemológico de la didáctica de la LIJ y la enseñanza-aprendizaje de idiomas. En el área de inglés como lengua extranjera (EFL) destacamos los trabajos de Rodríguez (1989), centrado en el uso de la literatura popular y del folclore infantil en EFL para alumnos de educación primaria en España, y Carrillo (2008), dedicado al autor Roald Dahl y basado en la explotación didáctica de sus obras en el desarrollo de la competencia literaria.

El uso de la LIJ como ingrediente motivador en las clases de lengua extranjera fue el objeto de estudio de la tesis de López (1995). Este autor puso en práctica una metodología alternativa basada en la explotación *ad hoc* de textos literarios y contrastó los resultados obtenidos con un grupo control que seguía una metodología tradicional con los materiales e indicaciones del manual de lengua extranjera. La balanza se inclinó claramente por el grupo experimental, que obtuvo mejores resultados en cuanto a efectividad y afectividad del proceso de aprendizaje.

En el campo de E/LE uno de los trabajos más específicos de LIJ es la tesis de Zsuzsanna Ruppl (2006a). La autora nos ofrece una cuidada propuesta basada en el EpT del uso de textos de LIJ para la práctica E/LE, dirigida tanto a los más jóvenes como a un público adulto.

Dentro del ámbito académico de los TFM, dos trabajos recientes han tenido como protagonistas absolutos la pareja LIJ y E/LE. Se trata de las propuestas teórico-prácticas de Elizabete de Almeida (2013) y Carolina Fernández (2014). El primero utiliza como materia prima los textos narrativos de la LIJ mientras que el segundo usa los cuentos con el fin de desarrollar las destrezas orales. En ambos casos el público meta está formado por niños y adolescentes en el ámbito de la formación reglada.

Pasamos ahora a las propuestas didácticas que hallamos en publicaciones especializadas de E/LE. Empezamos el recorrido por Rovira (2010), quien realiza un interesante paralelismo entre LIJ y E/LE. Las coincidencias entre estas dos jóvenes disciplinas descansan en el hecho de que comparten una naturaleza lingüística, comunicativa y cultural. El aprendizaje de una lengua extranjera, al igual que la literatura, nos abre las puertas a nuevas visiones del mundo e incita nuestra imaginación y creatividad. Una y

[56] Tesis consultadas en Teseo.

otra se muestran interdependientes, en el sentido que "la lengua [es] imprescindible para entender la literatura, la literatura, camino seguro para aprender esa misma lengua" (*ibíd.*, 6).

En el género narrativo LIJ, los cuentos infantiles han sido foco de atención de diversos investigadores. Todos coinciden en la idoneidad de este tipo de texto por su brevedad, por su lenguaje no excesivamente complejo, por la familiaridad del género y por desempeñar un papel positivo en la motivación y animación a la lectura. Podemos citar los trabajos de Pueyo y Ruiz-Bazán (1999), estructurado en torno a *La Bella y la Bestia*; Barreras (2007), en el que se dan pautas para trabajar con los cuentos en el aula E/LE; Patiño (2013), una explotación didáctica de tres cuentos infantiles de autores hispanoamericanos y cuyos destinatarios son estudiantes E/LE de todas las edades.

El cómic[57] es otro de los géneros que han ganado un mayor espacio como material auténtico, motivador y lúdico con el que se puede enseñar español. Aunque no todos los tipos de cómics se enmarcan en el grupo de lecturas para niños y jóvenes, un porcentaje importante es consumido por esos lectores. Algunos títulos ya son clásicos en E/LE, basta pensar en *Mafalda*, *Mortadelo y Filemón* y *13, Rue del Percebe*. El trabajo de Alonso *et al.* (2001) se centra en estos clásicos de nuestra infancia y juventud. Los autores proponen un acercamiento a ese material a partir de elementos tan singulares como las onomatopeyas, muletillas, refranes, lenguaje gestual y referentes culturales. Montero (1990; 1993), Sanz (1990) y Alonso (2010) se han interesado también por los cómics como material de enormes y creativas posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje del español.

Soler-Espiauba (1998) se ha dejado 'seducir' didácticamente por *Manolito Gafotas*, un personaje que "nos lleva de sorpresa en sorpresa y vamos descubriendo que es capaz de todo, tanto en sus andanzas como en su uso del lenguaje" (*ibíd.*, 792). En este trabajo, la autora nos explica cómo las peripecias y el lenguaje de este niño consiguen atraer a sus estudiantes adultos de nivel medio y superior.

Todos los trabajos que hemos citado avanzan en la línea de dignificación de la literatura en general, y de LIJ en particular, como materia prima idónea como herramienta pedagógica en las clases de E/LE. En todos ellos se exponen reflexiones teóricas en

[57] Un buen referente para la explotación didáctica del cómic en E/LE es el TFM firmado por Ares (2012).

torno a la conveniencia del matrimonio LIJ y E/LE y se ejemplifican dichos preceptos con propuestas directamente aplicables a nuestras clases. En la mayoría de los casos, el tratamiento de la LIJ se hace desde un acercamiento comunicativo que invita al estudiante a "hacer cosas con las palabras" y desfrutar de una "lectura estética" de los textos (Peragón, 2011: 8).

4.3 Ventajas del uso de la LIJ en la didáctica de E/LE

¿Por qué invitar la LIJ a nuestras clases de E/LE?, esta es la cuestión que trataremos de desgranar en los próximos párrafos. Si bien son aplicables a la LIJ todas las justificaciones a favor de la inclusión de la literatura en general como cantera de materiales para la didáctica de lenguas extranjeras (*v.* § 2.2), nos parece necesario ahondar en aquellas razones más singulares de este segmento de la literatura dirigido a los lectores más jóvenes. Queremos demostrar la tesis de Rovira (2010: 5) según la cual "la inclusión de algún material, referencia o dinámica a través de un texto de LIJ nunca estará de más en ningún curso de ELE".

Los textos de la LIJ nos remiten, con nostalgia, a nuestras primeras experiencias lectoras. Estas lecturas actúan como una especie de "obras iniciáticas al mundo de la cultura literaria y a otros tipos de valores culturales" y son el motor de nuestra "competencia lectora y competencia literaria" (Mendoza, 1999). Con esos primeros libros descubrimos en placer por la lectura. Esta experiencia es compartida por todos, independientemente de su cultura de origen, porque todos hemos sido niños alguna vez y todos hemos leídos o nos han leído, por ejemplo, algún cuento infantil. Existen, además, obras universales, traducidas a todas las lenguas, cuyos referentes y modalidades textuales nos son muy próximas. La apelación a la añoranza a la infancia y juventud, y esa familiaridad con los tipos y temas de los textos de la LIJ, que son semejantes en todas las tradiciones literarias, son dos de las razones aducidas por Patiño (2013: 96) para introducir textos de LIJ en las aulas para un público adulto. Rovira (2010: 2) define la LIJ como "una literatura a la que todos queremos volver, como una isla del Nunca Jamás". Se trata de crear factores afectivos y así promover actitudes positivas que faciliten el aprendizaje de una lengua extranjera.

Si el público meta de nuestros materiales son niños o jóvenes, el uso de textos de LIJ se traduce en un acercamiento más personal a su universo. A los aprendices les resultará

más sencillo construir el puente entre lo que cuenta el autor y sus propias experiencias, bien porque los personajes de estos textos comparten mucho con nuestros alumnos, bien porque los estudiantes están familiarizados con los géneros de la LIJ por sus lecturas actuales en lengua materna. El docente cuenta con un amplio abanico de posibilidades para atraer la atención de los jóvenes aprendices. Puede optar por elegir un relato con un protagonista adolescente, de una obra contemporánea o clásica, que vive problemáticas con las que los alumnos puedan verse reflejados, apelando así por la identificación personaje – lector/estudiante. Otra posibilidad es elegir un texto que se corresponda con las líneas más actuales y 'globalizadas' en LIJ, buscando así aumentar la probabilidad de que coincida más o menos con el tipo de lectura que consumen los estudiantes en su lengua materna. Tanto en un caso como en otro, los criterios de selección responderán a los gustos, intereses e inquietudes del público meta.

La versatilidad de los textos de LIJ como recurso en el aula E/LE se verifica en varios niveles, desde a las múltiples realidades y temas a los que alude hasta la multiplicidad de formatos, géneros y subgéneros. Desde hace más de dos décadas ya casi no existen temas tabúes para LIJ, podemos hablar de la muerte, de trastornos de salud, de problemas sociales, pero estos temas complejos se tratan con más tacto. Así siendo, podemos tocar estas temáticas "sin la prevención que estos temas usualmente despiertan, pues estos textos 'desarman' con su aparente ingenuidad" (Patiño, 2013: 96).

La variedad y la calidad de los géneros textuales dirigidos a la infancia y a la juventud juegan también a favor de su entrada en el aula E/LE. En este sentido debemos subrayar la importancia de las ilustraciones, siempre excelentes en su papel de codirigir la lectura y alimentar la imaginación. "El uso de la imagen y sus aplicaciones didácticas, serían motivo suficiente para defender su utilidad en las clases de ELE" (Rovira, 2010: 4).

Humor y fantasía son ingredientes que se relevan en los libros dirigidos a niños y jóvenes. Estos dos elementos incitan una actitud creativa y lúdica en el aula. El humor, en particular, puede actuar como herramienta para bajar el filtro afectivo, ya que proporciona un espacio para la relajación, incentivando la interacción y la producción oral. El humor inteligente de *Mafalda* o de *Manolito Gafotas*, por ejemplo, puede ser el punto de partida de reflexiones y debates en el aula en torno a temas muy actuales. El imaginario presente en la LIJ alimenta la creatividad del aprendiz.

Si uno de los problemas apuntados a la hora de usar textos literarios en el aula E/LE se refería a la complejidad del lenguaje, en el corpus LIJ podemos hallar buenos textos léxica y sintácticamente más accesibles. En este subconjunto del corpus literario el docente podrá 'graduar' más fácilmente su selección textual. En LIJ la facilidad de los usos lingüísticos no está reñida con la autenticidad y la calidad artística y estética.

Esa mayor facilidad del componente lingüístico es directamente proporcional a una mayor atención en el contenido, en el mensaje o información que trasmite el texto. Aquellos contenidos socioculturales o históricos aprendidos con la literatura se olvidan más difícilmente: "si el aprendizaje lo reforzamos, en cualquier edad, apoyándonos en un texto literario, además de ameno, será siempre más productivo para fijar lo aprendido" (*ibíd.*, 2). El rico corpus de la LIJ en español nos permite abordar hechos de la historia de nuestro país, manifestaciones culturales y problemas sociales. Esos contenidos se trabajarán de forma más eficaz si usamos como terreno un texto LIJ.

Terminamos este turno de apelaciones a favor de la incorporación de la LIJ en el aula E/LE con una reflexión personal sin pretensiones científicas. Si algunos investigadores en el área de la adquisición de lenguas extranjeras han tratado de descubrir cómo reproducir en el aprendiz el proceso por el cual este adquirió naturalmente su lengua materna para aplicarlo a las lenguas no maternas, si queremos reproducir en nuestros estudiantes el proceso por el cual fueron desarrollando las competencias lectora y literaria en su lengua nativa, sería justificable hacerlo con el mismo tipo de producto que ellos lo hicieron en su lengua materna, es decir, con los libros dirigidos a los pequeños lectores. Quizás estos libros guarden un "hechizo[58] para convertir a los mayores en niños" que descubren una vez más la aventura de leer y la magia de la literatura, pero, en esta ocasión, en una lengua extranjera.

[58] Poema sacado de Rovira (2010).

4.4 La LIJ en los manuales de E/LE

4.4.1 Introducción

Para conocer de forma general la importancia que se le ha dado a la LIJ desde las editoriales especialistas en E/LE, consideramos pertinente llevar a cabo un análisis centrado en el estudio de los manuales de enseñanza de español como segunda lengua o como lengua extranjera. Este estudio exploratorio abarcará dos variables:

1. conocer el grado de inclusión de la LIJ en los manuales E/LE;
2. establecer el papel que desempeñan los textos de LIJ en los manuales.

La selección de los manuales usados para el análisis ha estado restringida por el factor accesibilidad. De este modo, en primer lugar, se ha hecho un listado de manuales E/LE disponibles en las bibliotecas públicas y universitarias de mi Comunidad[59] Autónoma. De este listado inicial se han descartado los manuales editados con anterioridad al año 1999, con el fin de tener una muestra lo más actual posible. El segundo criterio de descarte ha sido las características del manual, de tal forma que se han descartado los manuales y materiales con fines específicos, como pueden ser aquellos centrados en ramas de conocimientos como medicina, derecho, turismo, literatura y negocios; o, también, aquellos manuales orientados a la enseñanza de conocimientos lingüísticos concretos, como los que se refieren a la gramática y el léxico o destinados a trabajar una destreza específica.

Aplicados estos criterios, el resultado de nuestra selección ha sido el siguiente:

Id	Manual	Nivel	Destinatarios	Volúmenes	Enfoque[60]	Editorial	Año
1	*Destino Erasmus 2*	B1 – B2	Jóvenes universitarios	Libro del alumno	comunicativo	SGEL	2012
2	*Sueña 2*	B1	Jóvenes y adultos	Libro del alumno Cuaderno de	nociofuncional	Anaya	2000

[59] Las bibliotecas consultadas han sido: biblioteca de la Universidad de Vigo, biblioteca de la Universidad de Santiago de Compostela y la Red de bibliotecas de Galicia.

[60] Información sacada de los prólogos de los manuales o de las páginas web de las editoras.

				ejercicios			
3	*Sueña 4*	C1	Jóvenes y adultos	Libro del alumno	nociofuncional	Anaya	2007
4	*Aula 4*	B1	Jóvenes y adultos	Libro del alumno	EpT	Difusión	2008
5	*Aula 5*	B2	Jóvenes y adultos	Libro del alumno	EpT	Difusión	2007
6	*Nuevo Prisma*	A1	Jóvenes y adultos	Libro del alumno	Comunicativo	Edinumen	2012
7	*Planet@ 2*	B1*	Adultos y adolescentes	Libro del alumno	Comunicativo	Edelsa	1999
8	*Planet@ 4*	C1*	Adultos y adolescentes	Libro del alumno	Comunicativo	Edelsa	2000
9	*Mañana 2*	A2	Adolescentes	Libro del alumno	Comunicativo	Anaya	2003
10	*Mañana 3*	B1	Adolescentes	Libro del alumno Cuaderno de ejercicios	Comunicativo	Anaya	2007
11	*Mañana 4*	B2	Adolescentes	Libro del alumno	Comunicativo	Anaya	2007
12	*Eco 2*	B1+	Adultos y adolescentes.	Libro del alumno	Por competencias	Edelsa	2005
13	*Eco 3*	B2	Adultos y adolescentes.	Libro del alumno y cuaderno ejercicios	Por competencias	Edelsa	2006
14	*Mochila ELE 1*	A1	Adolescentes	Libro del alumno y cuaderno de ejercicios	Comunicativo	Santillana	2010
15	*Vía rápida* (versión para	A1-B1	Jóvenes y adultos	Libro del alumno	Por competencias	Difusión y Klett	2012

	Alemania)						
16	*Gente joven 1*	A1	Jóvenes	Libro del alumno	EpT	Difusión	2004
17	*Gente joven 2*	A2	Jóvenes	Libro del alumno	EpT	Difusión	2005
18	*Gente joven 3*	B1	Jóvenes	Libro del alumno	EpT	Difusión	2006
19	*Chicos y chicas 1*	A1-A2.1	11 a 15 años	Libro del alumno	Comunicativo	Edelsa	2002
20	*Chicos y chicas 2*	A2	11 a 15 años	Libro del alumno	Comunicativo	Edelsa	2003
21	*Compañeros 4*	B1+	11 a 14 años	Cuaderno de ejercicios	Comunicativo	SGEL	2010
22	*Uno, dos, tres… ¡ya! Nivel 2*	A1-A2	7 a 10 años	Libro del alumno y Cuaderno de ejercicios	Comunicativo	Enclave ELE	2006
23	*La pandilla 2*	A1-A2	8 años en adelante	Libro del alumno y Cuaderno de ejercicios	Comunicativo	Edelsa	2005
24	*A la una, a las dos, a las tres 2*	A1.2	8 a 11 años	Libro del alumno	EpT	Difusión	2007
25	*Superdrago 1*	A1.1	7 a 11 años	Libro del alumno	Comunicativo	SGEL	2009
26	*Proyecto Llave maestra. Español como L2*	A1-A2	Alumnos de educación secundaria	Libro del alumno	Comunicativo	Santillana	2006

Tabla 5- Listado de manuales utilizados en el análisis.

En el conjunto de los 26 manuales examinados, abarcamos seis editoriales y cinco niveles[61] del MCER ─véase tabla 6. Hemos trabajado con manuales que engloban hasta tres niveles en el mismo ejemplar, como es el caso del curso intensivo de *Vía Rápida*. En algunos casos, hemos podido consultar, además del libro del alumno, el cuaderno de ejercicios que completa la colección, en algunos de ellos se presentan actividades literarias que no se encuentran en el libro del alumno.

Nivel	**A1**	**A2**	**A1-A2**	**A1-B1**	**B1**	**B1+**	**B2**	**B1-B2**	**C1**	**C2**	**C1-C2**	**Totales**
Frecuencia	5	3	4	1	5	2	3	1	2	0	0	26

Tabla 6 - Distribución de manuales por nivel.

A pesar de que el corpus de análisis no es exhaustivo, ya que existen en el mercado editorial español e internacional un número muy importante de manuales E/LE que no podemos incluir en el estudio, creemos que se ha conseguido una muestra aleatoria lo suficientemente amplia para que se puedan sacar algunas generalizaciones de interés para posteriores investigaciones.

4.4.2 Análisis y resultados

Nuestro estudio sigue las líneas metodológicas propuestas por Martín (2000), Herrera (2012) y Fernández (2014). En análisis se ha realizado en tres etapas. En la primera, hemos hecho el vaciado de los textos literarios en general y, en la segunda, hemos seleccionado el subconjunto de textos pertenecientes al ámbito de la LIJ. Posteriormente, una vez identificados los textos, hemos procedido al análisis detallado de cada texto seleccionado. Estudiamos la función del texto y su explotación: competencias y destrezas que se activan en relación con la recepción del texto, contenidos que se transmiten y tipo de actividades propuestas.

[61] En algunas colecciones no siempre se especifica claramente a qué nivel del MCER van dirigidos sino que simplemente se indica el número asignado dentro de la colección de la editorial. En estos casos, se ha optado por añadir un comentario, en la tabla de análisis, en el que se especifica con un asterisco que se deduce el nivel al que se destina.

Los resultados se exponen en un cuadro específico para cada manual en el que se plasman las competencias y destrezas, género y, por último, tipo de agrupación para cada texto literario encontrado. Además, se indica si se trata de LIJ o no. En los cuadros se utilizan siglas cuyo significado explicamos en la siguiente tabla:

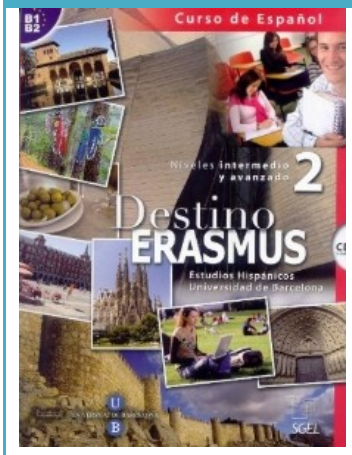
CE	**CO**	**EE**	**EO**
Comprensión escrita	Comprensión oral	Expresión escrita	Expresión oral

I	**Gr**	**C**	**G**	**In**
Interacción	Gramática	Cultura	Grupal	Individual

Tabla 7 - Significado de las siglas usadas en las fichas de los manuales

Para la clasificación del tipo de actividades y destrezas que se trabajan a partir del texto literario, se ha considerado que el texto es material base para la comprensión escrita cuando se formulan preguntas sobre el contenido e interpretación del texto. Cuando el texto se presenta con una grabación audio y las actividades se realizan a partir del audio sin el texto, hemos indicado comprensión oral. La expresión escrita corresponde a actividades de poslectura, es decir, actividades en las que el alumno tendrá que producir un texto propio, una carta, la continuación de la historia, etc. La expresión oral se refiere a las actividades en las que el estudiante tendrá que dar su opinión sobre el texto o reflexionar sobre aspectos del mismo y lo hará oralmente, es decir, hablar a partir del texto. También hemos considerado expresión oral la declamación de un poema. La interacción puede referirse a debates o a la puesta en escena de un fragmento de una obra teatral. La etiqueta gramática se refiere a aquellos textos en los que el estudiante tiene que rellenar huecos, discriminar fenómenos gramaticales, etc. Con el rótulo cultura indicamos la presencia de textos literarios sin que se especifique qué se hace con el mismo. En la mayoría de los casos, esos textos aparecen al final de la unidad o en los apartados sobre cultura española o hispanoamericana.

A continuación presentamos un modelo de cada ficha, relacionado con el manual identificado con el número 1. La totalidad de las tablas se hallan recogidas en el anexo II.

1	Datos sobre manual		
	**Título**	Destino Erasmus 2. Estudios hispánicos	
	Coordinadores	Pedro Gras Manzano Marisa Santiago Barriendos Irene Yúfera Gómez	
	Editorial	SGEL y Universitat de Barcelona	
	Año	2012 **Nivel (MCER)** B1-B2	
	Público meta	Estudiantes jóvenes de español subscritos a programas universitarios	
	Descripción física	Libro del alumno + Cd-Audio Guía didáctica	
Enfoque metodológico	Método comunicativo		
Observaciones	Hemos tenido acceso al *Libro del alumno* donde hemos encontrado 4 muestras de ejercicios con textos literarios.		
Muestras presentes en manual	1 **Localización**	Libro del alumno, página 36	
	Textos y géneros	Monterroso, A. Obras completas (y otros cuentos).	**N**
		Benedetti, M. Despistes y franquezas.	**N**
		Monterroso, A. La oveja negra y demás fábulas.	**N**
	Destrezas	CE, I, EO y EE	
	Agrupación	In y G	
	LIJ (sí/no)	Sí	
	2 **Localización**	Libro del alumno, página 44	
	Texto y género	Adaptado de Finn Garner, J. "Caperucita Roja", en *Cuentos infantiles políticamente correctos*.	**N**
	Destrezas	CE y EE	
	Agrupación	In	

	LIJ (sí/no)	Sí	
3	**Localización**	Libro del alumno, página 146	
	Texto y género	Benedetti, M. *La muerte y otras sorpresas*.	**N**
	Destrezas	CE y EE	
	Agrupación	In	
	LIJ (sí/no)	Sí	
4	**Localización**	Libro del alumno, página 153-154	
	Texto y género	Adaptado de Millás, J. J. "Las voces, las calles, los taxistas (A LA INTEMPERIE)", en *El País*, 1993.	**N**
	Destrezas	CE	
	Agrupación	In	
	LIJ (sí/no)	No	

Tabla 8 - Modelo de ficha donde se recogen los datos del análisis.

4.4.3 Datos estadísticos y conclusiones

Una vez rellenadas todas las plantillas con los textos literarios encontrados en cada manual, se ha pasado al estudio estadístico de los datos, tratados con la herramienta *Microsoft Office Excel 2007®*. Debemos señalar que el recuento de los textos literarios se realizó sin tener en cuenta el número de actividades con respecto al texto, sino únicamente la presencia del texto literario.

En primer lugar, examinamos la proporción de manuales que presentan algún tipo de texto literario, independientemente del papel que este desempeña en la unidad didáctica y de la cantidad de textos que contengan. En segundo lugar, se estableció el porcentaje de LIJ en relación a la literatura en general. Luego, se realizó un estudio de la media por niveles, es decir, el número medio de textos literarios y de textos de LIJ por niveles y/o intervalos de niveles. Los resultados están representados en las siguientes gráficas:

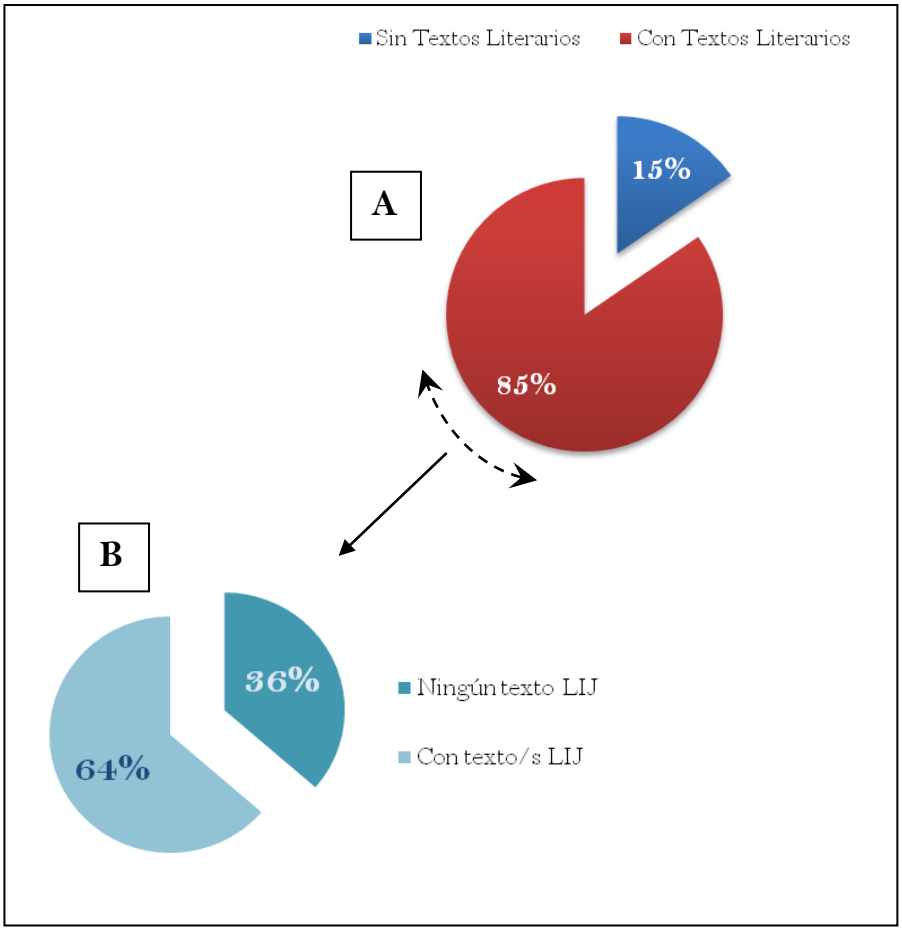


Gráfico 1 – Proporción de manuales con algún texto literario (A) y Proporción de manuales que presentan textos de LIJ (B)

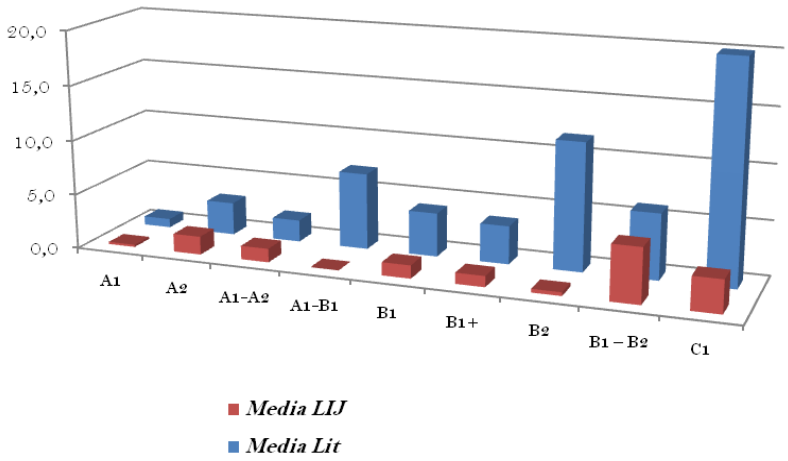


Gráfico 2 – Media de número de textos literarios por nivel (rojo) y de número de textos LIJ por nivel (azul)

Como podemos apreciar, en los primeros niveles la presencia de textos literarios es prácticamente nula y a medida que se progresa hacia los niveles intermediario y avanzado hay una mayor presencia de textos literarios. Es interesante observar que, a pesar de trabajar con un corpus de manuales distintos, nuestros resultados se acercan mucho a los obtenidos por Herrera (2012: 27 – 29). En el apartado § 2.3.3 habíamos referido al hecho de que tradicionalmente se ha alegado que la complejidad del lenguaje y el estilo, así como la dificultad inherente a la temática y la descodificación de los mensajes contenidos en los textos literarios, hacen de estos un material poco utilizado en los niveles iniciales. En el siguiente gráfico radial se observa cómo las líneas son más largas hacia los niveles B2 y C1, tanto en la media LIJ como en la literatura en general.

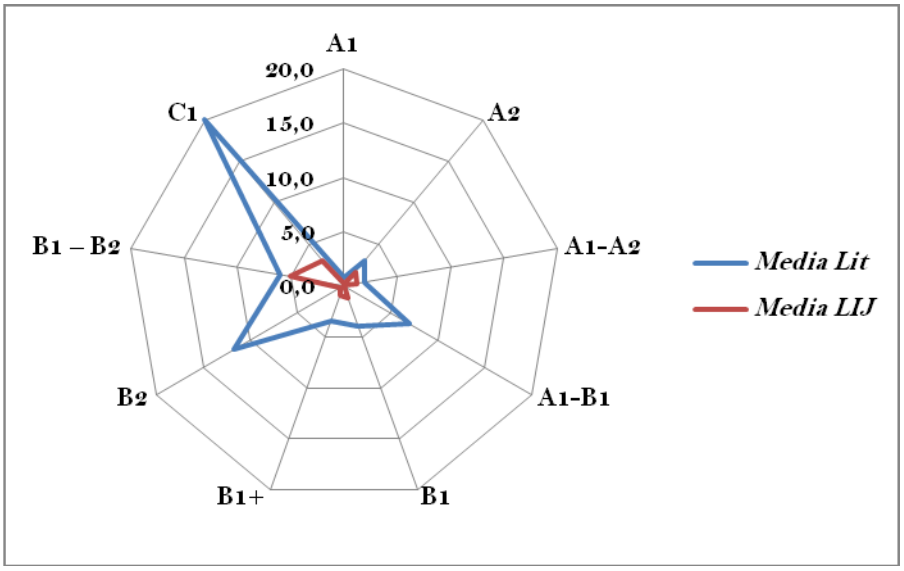


Gráfico 3 – Diagrama radial de la distribución de textos en los diferentes niveles.

Hemos efectuado, asimismo, un estudio por género literario, tanto en el conjunto total como en el segmento LIJ. El género narrativo predomina claramente, seguido por la poesía y, en la proporción menor, el teatro. En el caso de la LIJ, no hemos encontrado muestras del género dramático. Las actividades en las que se utilizan fragmentos de obras literarias suelen proponer que se interprete la escena o se escriba la continuación de la escena y, posteriormente, se represente en clases. En cuanto a las actividades con la poesía, se trabaja más el componente lúdico y la sonoridad. En manuales como

Chicos y Chicas, niveles 1 y 2, se les pide a los estudiantes que traten de recitar de memoria un pequeño poema.

Una vez más, a pesar de usar una muestra diferente, los resultados porcentuales de nuestro estudio se aproximan al del Herrera (2012: 28), que arrojaba un 71,5% de narrativa, un 20% de poesía y un 8,5% de teatro. El hecho de que dos estudios independientes y con un corpus diferente arrojen cifras próximas nos permite identificar, por lo menos, cierta tendencia y afirmar que el género narrativo es el que parece haber tenido un mayor peso en los manuales E/LE. Sería interesante haber realizado un estudio de los subgéneros narrativos para observar si son más frecuentes los subgéneros cortos, cuentos y microrrelatos, o los fragmentos de subgéneros más largos, novelas.

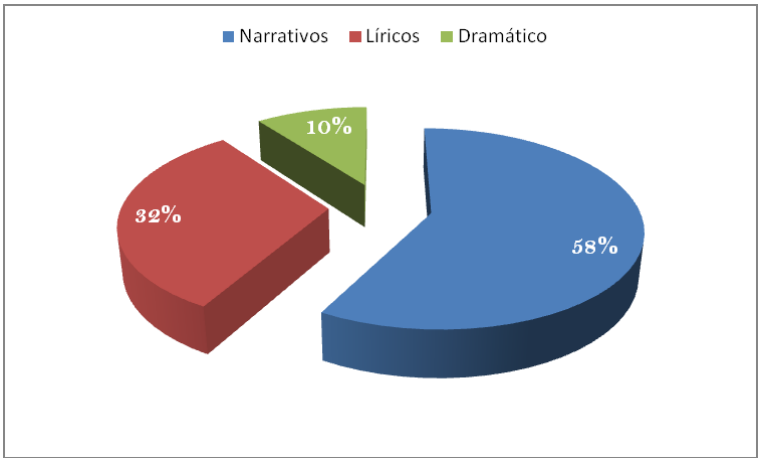


Gráfico 4 – Distribución de textos literarios por géneros.

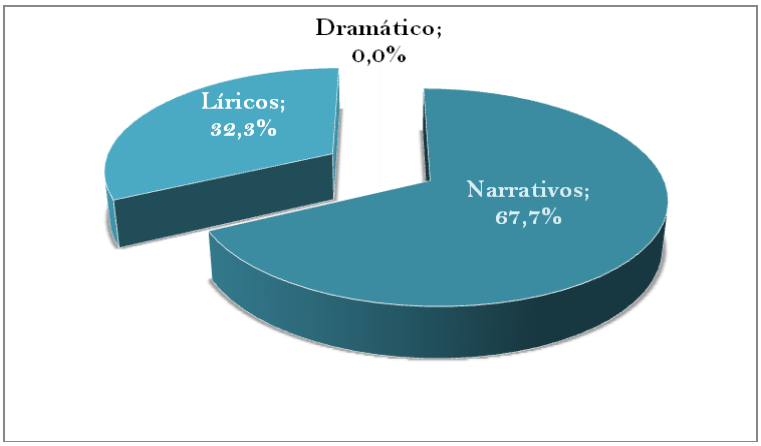


Gráfico 5 – Distribución de textos LIJ por géneros.

En las fichas que hemos realizado, se especifican las destrezas que se trabajan a partir de los textos literarios. Es interesante subrayar que nos hemos encontrado con muchas muestras de textos sin propuestas de ningún tipo de actividad. En estos casos, el texto aparece bien al principio o portadilla de la unidad, bien en la sección final, en apartados dedicados a la cultura. Ejemplos de este último caso los tenemos en *Chicos y Chicas 1*, manual que presenta fragmentos literarios en su apartado "El mundo hispano en tu mochila". Un poema de Nicolás Guillén acompaña las páginas dedicada a Cuba y poemas de Pablo Neruda y Gabriela Mistral se usan para hablar de Chile. *Sueña 4* tiene apartados específicos dedicados a la literatura hispanoamericana, en ellos se recogen pequeñas muestras textuales pero no se proponen actividades a partir de ellas ni se ejercita ninguna destreza comunicativa. En *Aula 5*, la sección "Más cultura" se recoge un muestrario de textos literarios y no literarios para trabajar contenidos culturales relacionados con cada unidad. Esta sección aparece como un apéndice complementario que se puede explotar en clases o como actividad extra en casa. Se facilitan algunas preguntas del tipo continuar el relato, buscar más información sobre el autor y actividades de comprensión lectora.

Como hemos comprobado en la muestra de estudio, la literatura parece aún no haber hallado ni su sitio ni una metodología de trabajo adecuada en los manuales E/LE. En los niveles más bajos, es notable su ausencia y, cuando aparece, solo actúa como ingrediente cultural o como una actividad de memorización, tipo "aprende el poema y recítalo de memoria". En los niveles avanzados, el texto literario gana en peso pero ni siempre es objeto de una explotación integrada y coherente. Es verdad que hemos encontrado casos en los que la literatura es el eje vertebrador y protagonista absoluta de toda una unidad didáctica, como en *Destino Erasmus 2*, con "Relatos" y *Aula 5* con una unidad dedicada al teatro. El manual *ECO 3*, tiene una sección fija, "El taller del lector", en la que se trabajan dos textos, uno literario y otro cotidiano. En cuanto al literario, se proponen dos tipos de actividades, una de comprensión del contenido y otra de reflexión. Sin embargo, es más frecuente hallarnos con casos en los que el texto literario aparece como final de etapa o complemento, en apartados con etiquetas como "cultura" o "más cultura". Parece como si no se pudiese salir de esta burbuja cultural para ofrecer un acercamiento más plural y completo en cuanto a destrezas, contenidos y herramientas de trabajo con textos literarios. Aún no se ha podido responder con coherencia a la pregunta: ¿qué más puedo hacer con un texto literario en el aula E/LE?

Si bien en la investigación ha habido propuestas importantes desde finales de los noventa, la praxis editorial parece estar unos pasos más rezagada.

Los datos obtenidos han de interpretarse con la prudencia de un estudio estadísticamente poco representativo. Sin embargo, los resultados han confirmado lo que otros estudios e investigadores apuntaban en cuanto a niveles, localización de los textos, funciones que desempeñan dentro de la unidad y géneros más frecuentes. Además, en el caso de nuestro estudio en particular, hemos verificado que la LIJ está "infrarrepresentada" en los manuales.

5. Presentación de las unidades didácticas

5.1 Consideraciones previas

En este capítulo recogemos las cinco unidades didácticas que proponemos como modelos de explotación didáctica de la LIJ en E/LE. La presentación de cada unidad responde siempre a la misma estructura. En primer lugar, un cuadro sinóptico expone las características de la unidad, contenidos, materiales y objetivos específicos. Asimismo, se indican las razones por las que se ha elegido un determinado texto como materia prima para desarrollar esa unidad y se explica cómo se ha llevado a cabo la explotación didáctica a partir de dicho material. A continuación, se incluye la unidad didáctica tal como la presentamos a los estudiantes, con un formato y diseño que recuerdan los utilizados en los manuales de lengua extranjera.

Si bien no incluimos las respuestas ni una guía metodológica para el docente, este encontrará en el cuadro sinóptico algunos datos que le servirán como breve manual de instrucciones ─indicaciones sobre el nivel, enumeración de los materiales usados, contenidos que se trabajan, estructura de la unidad. Hemos optado por no redactar una posible guía del profesor porque queremos dotar estos materiales de la máxima flexibilidad posible. Estas unidades didácticas pretenden ser, ante todo, ejemplos de cómo introducir en nuestras aulas la LIJ de forma lúdica e integrada con el fin de trabajar todos los componentes de la competencia comunicativa y de la competencia literaria. A partir de ahí, cada docente podrá optar por emplear la unidad tal y como la

presentamos, utilizar solo algunas de las partes adaptándolas a su contexto de enseñanza y/o crear sus propias unidades a partir de nuestros modelos.

Las unidades didácticas han sido concebidas a partir de un texto literario, que funciona como eje temático y elemento vertebrador de las actividades y de la selección de materiales complementarios. Se trabaja el texto literario respetando su función primigenia, es decir, el placer de la lectura. Los textos son leídos no como pretexto para encontrar un determinado fenómeno gramatical o un léxico específico, sino para desarrollar la competencia lectora en tanto que capacidad para disfrutar de la lectura y para interpretar el mensaje transmitido por el autor. Invitamos al estudiante a sumergirse en los significados implícitos y explícitos del texto, a relacionarlos con otros textos que han leído o con su propio bagaje de experiencia lectora y de conocimiento del mundo. Las cuestiones de comprensión escrita huyen del verdadero o falso y de la búsqueda de respuestas tipo "copiar – pegar". Preferimos las cuestiones centradas en la reflexión sobre el mensaje del texto en las que el estudiante hallará terreno para expresarse, bien de forma oral, bien de forma escrita.

Los textos nos permiten, asimismo, hablar de literatura y trabajar contenidos metaliterarios ─géneros, intertextualidad, historia de la literatura. Además, todas las unidades se abren con algún tipo de puesta en común en la que los estudiantes deberán reflexionar sobre fenómenos literarios, culturales o históricos. Se pretende evaluar sus conocimientos previos, qué saben de poesía, qué saben de las fábulas, qué saben de la Guerra Civil española, etc.

Una vez trabajados esos contenidos centrados en la literatura y en la apropiación del texto, proponemos actividades con el léxico y la gramática. Las muestras extraídas del texto sirven para ampliar el léxico y deducir formas y usos gramaticales.

Siguiendo la filosofía de integración de destrezas, no podía faltar en la unidad las actividades de compresión auditiva. El tema del texto y su tipología son los dos factores que rigen la selección de la muestra oral. Así, si el texto habla de los niños de Rusia, se elige un documento audiovisual que complemente la información proporcionada por el texto. Si el texto es un microrrelato será en el cortometraje donde encontraremos las similitudes entre escritura y cine.

Defendemos que el trabajo con textos literarios estimula la creatividad del estudiante, por ello toda la unidad se concibe como un camino en el que el estudiante irá

recogiendo los diferentes ingredientes léxicos, culturales, gramaticales y creativos para alimentar su imaginación y así plasmarlo en la tarea final del taller de escritura creativa. La unidad didáctica se cierra con una autoevaluación en la que se reflexiona sobre los contenidos, la forma de trabajo y las estrategias de aprendizaje.

En cuanto a la estructura de las unidades, todas responden aproximadamente a la secuencia:

1. Presentación: contextualización a partir de una imagen, de una nube de palabras o de un brevísimo texto.

2. Actividades de reflexión y conocimiento literario (o histórico): activación de los conocimientos sobre el género y la temática, actividades de puesta en común.

3. Actividades de prelectura: trabajo con el léxico, anticipación de contenidos, etc.

4. Lectura individual del texto.

5. Actividades de poslectura: trabajo con el significado del texto y trabajo con el léxico del texto.

6. Actividades de comprensión auditiva: análisis y escucha de un documento audio o audiovisual (canciones, cortometraje, serie de TV, vídeos de Youtube).

7. Gramática: deducción de reglas, reflexión sobre usos gramaticales, actividades de expresión escrita.

8. Taller de escritura creativa: producto final en el que el estudiante sintetizará todos los contenidos aprendidos en la unidad (léxico, gramática, tipo de texto, contenidos culturales, contenidos históricos, según corresponda).

9. Autoevaluación: se invita al estudiante a reflexionar sobre su aprendizaje y sobre las estrategias de aprendizaje (CE y CO).

En todas las unidades se trabajan las cinco destrezas y se ofrecen actividades individuales, en parejas, en pequeños grupos o de puesta en común. Todos los materiales textuales y audios son auténticos y en ningún caso adaptados *ad hoc*.

Las cinco unidades que hemos elaborado están dirigidas a los niveles B1, B2 y C1. La decisión de trabajar con estos niveles responde únicamente a cuestiones relacionadas con mi práctica profesional. En los últimos cuatro años me he dedicado exclusivamente a los niveles intermediarios y avanzados. Por tanto, la no inclusión de unidades para niveles más bajos no se debe interpretar de ningún modo como una creencia de nuestra parte de que no sea adecuado introducir textos literarios en los estadios más tempranos del aprendizaje.

Los públicos meta seleccionados corresponden casi siempre a adolescentes y jóvenes, salvo en la unidad 4 en la que la propuesta se adaptó a un público de más de 18 años, ya sean universitarios o adultos en cursos de lengua y civilización. En las demás unidades, los tipos de texto, la estética y, sobre todo, las temáticas se acercan más a los gustos, intereses y problemáticas del público joven. Hemos tenido muy presente que los factores de tipo emocional influyen claramente en la interpretación de un texto y pueden favorecer el acercamiento de los aprendices de una lengua extranjera a su literatura y a su cultura.

Si bien el contenido y la metodología son los elementos más importantes de toda propuesta didáctica, hemos querido cuidar igualmente los aspectos visuales de diseño de la unidad para que esta resulte más atractiva y motivadora. Además, hemos combinado los textos con otros recursos con el fin de variar los soportes de trabajo e incorporar algunas de las posibilidades que nos ofrece Internet como valioso repositorio de recursos y herramientas para el aula.

Además de los criterios mencionados en §2.3.1, en la selección de los textos nos hemos guiado por los siguientes principios ─el orden de enumeración es aleatorio:

1. textos dirigidos a niños y jóvenes o que sean adecuados para este tipo de lector;

2. textos de diferentes géneros y tipos (poesía, álbum ilustrado, novela juvenil, microrrelato, fábula);

3. textos atractivos ─y llamativos─ desde el punto de vista paratextual (formato, presentación, ilustraciones[62]), la estética del texto y del lenguaje han jugado un papel importante en la selección del corpus;

4. textos temáticamente variados que permitiesen siempre un acercamiento reflexivo y un terreno para el debate;

5. textos "ricos" en cuanto a la posibilidad de trabajar contenidos socioculturales, literarios y/o históricos;

6. textos que nos permitiesen trabajar los contenidos gramaticales, léxicos y funcionales y los objetivos propios del nivel de enseñanza elegido, siendo asimismo un modelo de lengua adecuado para el aprendizaje de E/LE;

7. textos que por el contenido, tratamiento del lenguaje y grado de originalidad pudiesen favorecer la creatividad y fomentar la imaginación de los estudiantes;

[62] La imagen desempeña un papel relevante en la recepción e interpretación del texto.

8. textos que han gozado de una buena aceptación por parte de los lectores nativos y que, por tanto, resulten motivadores y tengan más probabilidades de atraer el interés de los aprendices de E/LE.

9. textos que permitiesen diseñar actividades de prelectura que generasen expectativas[63] en el lector y que, una vez leídos, se cerrasen con un buen grado de aprovechamiento personal y formativo.

Como se puede comprobar, no nos hemos guiado por la dificultad del texto como criterio eliminatorio. Coincidimos con los investigadores que defienden que la dificultad no halla en la materia prima sino en la tarea que se propone. Además, con las actividades de contextualización y de prelectura se pretende suavizar este obstáculo.

En los cinco apartados que siguen presentamos cada una de las cinco unidades didácticas. Las unidades didácticas desarrolladas se encuentran recogidas en el anexos III.

5.2 Unidad 1

1. **TÍTULO**: *Tiempo de poesía*
2. **FICHA TÉCNICA**
a. **Nivel** B1 según el MCER
b. **Destreza/s** - comprensión escrita - expresión escrita - comprensión auditiva - expresión oral - interacción
c. **Destinatarios** estudiantes de ELE de edades comprendidas entre los 13 y los 17 años
d. **Tipo de agrupamiento**

[63] "Es un buen libro aquel que se abre con expectación y se cierra con provecho", Bronson Alcott.

clase con un máximo de 20 estudiantes, se proponen actividades individuales, trabajos en parejas y debates en grupo

e. **Material necesario**

- hojas de trabajo en las que se desarrolla la unidad didáctica;
- libro de poesía para niños y jóvenes: *La hora de los relojes*, Fran Nuño;
- Sitio web: http://www.epimone.net/pieces/elcirco/;
- Vídeo de la canción El reloj, en la versión de Luis Miguel: https://www.youtube.com/watch?v=8aqu4AKYTm8&list=RD8aqu4AKYTm8#t=95.

f. **Duración de la actividad en clase**

tres sesiones de 90 minutos cada una

g. **Objetivos específicos**

- adquirir conocimientos básicos sobre la poesía;

- saber quién fue Gustavo Adolfo Bécquer y conocer una de sus rimas más famosas en la que habla de amor y poesía;

- familiarizarse con la llamada *poesía visual*;

- conocer algunas costumbres propias de Fin de Año en España, con especial énfasis en la historia del Reloj de la Puerta del Sol;

- obtener una visión general del género musical de los boleros;

- construir un léxico relacionado con la poesía y con la medición del tiempo (tipos de poesías, términos propios de la lírica, tipos de reloj,…);

- escribir una breve historia a partir del argumento de una canción, trabajando de forma cooperativa en grupos de tres personas;

- aprender y practicar la morfología y usos del condicional simple;

- inventar un relato teniendo como elemento motivador un poema;

- reflexionar sobre la singularidad y el significado de la poesía.

h. **Contenidos**

- funcionales: formular hipótesis y conjeturas sobre el futuro; hacer sugerencias; recrear historias cambiando el género textual.

- gramaticales: condicionales, morfología y usos (cortesía, sugerencia, deseo, hipótesis sobre hechos pasados y conjeturas sobre el futuro).

- léxicos: vocablos relacionados con el tiempo cronológico; expresiones con “comerse”; significado del sufijo –metro; sinonimia.

- culturales: el Reloj de la Puerta del Sol y las celebraciones de Fin de Año; los boleros.

- literarios: las rimas de Bécquer; reflexiones en torno a la poesía; la poesía en la LIJ; la poesía visual (caligramas, holopoemas, tipoemas, anipoemas).

3. **DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES**

a. **Actividades previas**

- ✓ *Presentación de la unidad* (la *Rima XXI* de Bécquer es el punto de arranque de la unidad a partir de la pregunta retórica ¿qué es la poesía?).
- ✓ *Actividades de reflexión y conocimiento literario* (actividades de expresión oral e interacción en las que se activan los conocimientos previos de los estudiantes sobre lo qué es la poesía y se les presentan nuevos tipos de poesía que rompen con la imagen tradicional del poema).
- ✓ *Actividades de prelectura* (adquisición del léxico y formulación de hipótesis sobre los contenidos de la lectura).

b. **Actividades principales**

- ✓ *Lectura* (lectura individual de ocho poemas).
- ✓ *Actividades de poslectura* (trabajo con el significado del texto y trabajo con el léxico del texto).
- ✓ *Actividades de comprensión auditiva* (actividades de anticipación de contenidos y trabajo con la letra de la canción).
- ✓ *Después de escuchar* (actividad de expresión escrita en grupo).
- ✓ *El tiempo de la gramática* (el condicional, morfología y usos, con un acercamiento que parte de la observación de las formas en uso para la formulación de reglas).

c. **Actividades finales**

- ✓ *!Hora de dar alas a la imaginación!* (taller de escritura creativa).
- ✓ *Autoevaluándose* (autoevaluación final de lo aprendido a lo largo de esta unidad)

4. **COMENTARIOS**

a. **Elección del texto y del tema**

Queríamos utilizar textos poéticos de LIJ que fuesen llamativos y lúdicos para abordar la poesía desde un enfoque lo más atractivo posible. Además, era importante que el tema de los poemas nos permitiese abordar cuestiones de interés para el estudiante E/LE, tanto en lo que concierne a los contenidos léxicos, gramaticales y funcionales, como los contenidos culturales y de conocimiento literario. *La hora de los relojes* se destaca por la frescura de sus composiciones que permite conjugar el aprendizaje con el divertimiento literario, entendido este último como un elemento motivador. Aprovechamos igualmente el potencial de los elementos paratextuales, es decir, las

ilustraciones que convierten en imagen las metáforas y la belleza plástica del lenguaje de Fran Nuño.
b. **Ventajas del tipo de actividad propuesta** La unidad didáctica posee dos hilos conductores que se enlazan en todo momento: el tiempo y la poesía. La pregunta que abre la unidad, ¿qué es poesía?, nos invita a una reflexión sobre el género lírico. Aprovechamos para introducir nuevas formas de poesía que sobrepasan la bidimensionalidad del papel y el corsé de las palabras. La reflexión sobre el tiempo cronológico se hace a partir de los poemas de Fran Nuño y de su particular personificación de los relojes. El tiempo que se nos escapa de las manos, el reloj que no se detiene, son los tópicos de la canción *El reloj*. Todos estos elementos se trabajan con el objetivo de fomentar la imaginación de los estudiantes, cuyo resultado deberá reflejarse en la tarea final del taller de escritura creativa.

5.3 Unidad 2

1. **TÍTULO**: *Rompecorazones*
2. **FICHA TÉCNICA**
a. **Nivel** B2 según el MCER
b. **Destreza/s** - comprensión escrita - expresión escrita - comprensión auditiva - expresión oral - interacción
c. **Destinatarios** estudiantes de E/LE de edades comprendidas entre los 14 y los 18 años
d. **Tipo de agrupamiento** clase con un máximo de 20 estudiantes, se proponen actividades individuales, trabajos en parejas y debates en grupo
e. **Material necesario** - hojas de trabajo en las que se desarrolla la unidad didáctica;

- álbum ilustrado dirigido a un público infantil: *Tu corazón en un cofre*, Rebecca Beltrán y Mercè López;
- Blog: http://love-is-louder-lilo.blogspot.fr/p/tipos-de-corazones.html;
- Vídeo de la canción *Piensa en mí*, en la versión de Luz Casal: https://www.youtube.com/watch?v=LS04M9Mz26E.
- Vídeo de la canción *Lucía*, en la versión de Joan Manuel Serrat: https://www.youtube.com/watch?v=a3oj-RmeXo8.

f. **Duración de la actividad en clase**

cuatro sesiones de 90 minutos cada una

g. **Objetivos específicos**

- conocer dos de los "rompecorazones" más míticos de la historia literaria;

- analizar las características del tipo textual instructivo a partir de un folleto de normas de seguridad contra incendios;

- ampliar el bagaje léxico relacionado con los sentimientos amorosos;

- conocer y utilizar las expresiones idiomáticas con "como" (como alma que persigue el diablo, como Pedro por su casa,…);

- reflexionar sobre las diferencias entre las canciones de amor y desamor;

- revisar la morfología y usos del imperativo afirmativo y negativo;

- saber utilizar las oraciones relativas con subjuntivo, distinguiendo los matices de significado entre el indicativo y el subjuntivo (por ejemplo; busco un profesor que habla español *versus* busco un profesor que hable español);

- conocer uno de los clásicos del tebeo español, *13 rue del Percebe*;

- redactar un breve anuncio de clasificados para buscar pareja;

- caracterizar a los personajes de una plancha de un tebeo e inventar los diálogos y/o pensamientos de cada personaje.

h. **Contenidos**

- funcionales: aconsejar; formular hipótesis; describir y caracterizar a personajes ficticios; expresar afecto; hablar de sus sentimientos.

- gramaticales: imperativo afirmativo y negativo; oraciones relativas con subjuntivo (busco un corazón alado **que** no **tenga** miedo a aterrizajes vertiginosos); presente del subjuntivo (cuando + presente subjuntivo, oraciones finales, expresión de duda o posibilidad; expresar deseo).

- léxicos: sentimientos amorosos (flechazo, rompecorazones, media naranja); colocaciones con la palabra corazón (corazón de melón, corazón salvaje); frases hechas

con “como” (como lluvia de mayo, como pez en el agua); juegos de palabras.

- culturales: canciones de amor (Serrat y Luz Casal); rompecorazones históricos (Don Juan Tenorio y Giacomo Casanova); tipo textual instructivo.

- literarios: el álbum ilustrado, el tebeo (*13, rue del Percebe*), la leyenda de Casanova y de Don Juan Tenorio.

3. **DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD**

a. **Actividades previas**

- ✓ *Presentación de la unidad* (portada del álbum ilustrado *Tu corazón en un cofre*).
- ✓ *Actividades de reflexión y conocimiento literario* (actividades de expresión oral e interacción en las que se activan los conocimientos previos de los estudiantes sobre lo qué es un/a rompecorazones; análisis del tipo textual instructivo).
- ✓ *Actividades de prelectura* (formulación de hipótesis sobre los contenidos de la lectura a partir de las pistas sobre el tema y el formato del texto).

b. **Actividades principales**

- ✓ *Lectura* (lectura individual de dos páginas del álbum ilustrado).
- ✓ *Actividades de poslectura* (trabajo con el significado del texto y trabajo con el léxico del texto).
- ✓ *Actividades de comprensión auditiva* (actividades de anticipación de contenidos de las canciones y trabajo con las letras).
- ✓ *Corazón gramatical* (el imperativo, morfología y usos; el subjuntivo para indicar finalidad, posibilidad, deseo y en las oraciones de relativo).
- ✓ *Los clasificados del corazón* (redactar un breve anuncio en un periódico para buscar su pareja ideal).

c. **Actividades finales**

- ✓ *Corazón alado da alas a la imaginación* (taller de escritura creativa).
- ✓ *Autoevaluándose* (autoevaluación final de lo aprendido a lo largo de esta unidad)

4. **COMENTARIOS**

a. **Elección del texto y del tema**

Tu corazón en un cofre es un libro que presenta muchos atractivos para enganchar a los jóvenes lectores, tanto por la temática y la imagen, como por su tamaño y el tipo de lectura que nos permite degustarlo poco a poco sin tener que dedicar horas a devorar páginas y páginas. El éxito en ventas en España y en la Feria del Libro de Bolonia confirma su capacidad de seducción. A este hecho se suma su riqueza de posibilidades de explotación didáctica en E/LE: diferentes tipos textuales en un solo álbum, varias historias independientes, el potencial del componente gráfico, una temática universal abordada desde diversos flancos, un arsenal de referentes culturales españoles,

hispanoamericanos y universales (guiños a canciones, personajes y artistas diversos), una importante variedad de registros de lengua, todo ello condensado en un mismo cofre…
b. **Ventajas del tipo de actividad propuesta** La unidad didáctica se construye alrededor del tema del corazón. Empezamos hablando de los rompecorazones pero de pronto el estudiante se encuentra con un elemento que descoloca todas sus expectativas: un cartel con normas de seguridad en caso de incendio. La búsqueda de una conexión coherente entre el tema y el texto que les presentamos antes de la lectura actuará como elemento dinamizador y de incentivo para la lectura. El lector se encontrará enseguida con un texto que le producirá extrañeza. A lo largo de la unidad utilizaremos otros fragmentos de *Tu corazón en un cofre* que nos conducirá de la música al cómic, siempre teniendo como leitmotiv el amor, en sus múltiples formas y significados.

5.4 Unidad 3

1. **TÍTULO**: *Literatura en pocas palabras*
2. **FICHA TÉCNICA**
a. **Nivel** B1 según el MCER
b. **Destreza/s** - comprensión escrita - expresión escrita - comprensión auditiva - expresión oral - interacción
c. **Destinatarios** jóvenes y adultos
d. **Tipo de agrupamiento** clase con un máximo de 20 estudiantes, se proponen actividades individuales, trabajos en parejas y debates en grupo
e. **Material necesario**

- hojas de trabajo en las que se desarrolla la unidad didáctica;
- microrrelatos varios;
- Fábula *La zorra y las uvas*;
- Canción https://soundcloud.com/axelexa323/diffuse-mind-sunshine-tema-del;
- Cortometraje El hombre feliz: https://www.youtube.com/watch?v=mMJP0wKW028.

f. **Duración de la actividad en clase**

cuatro sesiones de 90 minutos cada una

g. **Objetivos específicos**

- familiarizarse con las características de los microrrelatos;

- conocer los rasgos definidores de la fábula y quiénes han sido sus principales creadores;

- ser capaz de interpretar y explicar la moraleja de una fábula;

- analizar las diferencias y analogías entre una fábula clásica y una versión muy personal de la misma;

- conocer y utilizar correctamente diversas expresiones coloquiales con el verbo "echar";

- saber relacionar un animal con el adjetivo que lo caracteriza en el uso de construcciones como "ser un lince";

- ser capaz de comprender el mensaje transmitido en un corto de animación, utilizando para ello todos los elementos lingüísticos y no lingüísticos del mismo;

- ser capaz de diferenciar los usos del pretérito perfecto y del pretérito pluscuamperfecto;

- escribir un microrrelato a partir de una frase final abierta y siguiendo las pautas indicadas.

h. Contenidos

- funcionales: hablar de hechos pasados; formular hipótesis; contar una historia a partir del final de la misma.

- gramaticales: pretérito perfecto y pretérito pluscuamperfecto de indicativo.

- léxicos: expresiones con "echar" (echar una mano; echar balones fuera); técnica de personificación y cualidades atribuidas a los animales (listo como un lince); expresiones con don (don de gentes, don de lenguas); cambios de significado de los adjetivos según vayan con *ser* o *estar* (estar bueno versus ser bueno).

- culturales: cortometrajes de animación en español.

- literarios: las fábulas de Esopo; grandes fabulistas; los microrrelatos; principales

autores de microrrelatos en español.

3. **DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD**

a. **Actividades previas**

- ✓ *Presentación de la unidad* (nube de palabras relacionadas con los microrrelatos).
- ✓ *Actividades de reflexión y conocimiento literario* (rasgos característicos de los microrrelatos y ejemplos de algunos de los más conocidos en lengua española).
- ✓ *Actividades de prelectura* (fábula de Esopo y definición de fábula; el extracto de *La zorra y las uvas* de Esopo actúa como herramienta para anticipar el contenido del texto principal y activar los conocimientos enciclopédicos).

b. **Actividades principales**

- ✓ *Lectura* (lectura individual del relato de Cabrera Infante).
- ✓ *Actividades de poslectura* (trabajo con el significado del texto y trabajo con el léxico del texto).
- ✓ *Actividades de comprensión auditiva* (actividades de anticipación de contenidos a partir de imágenes del corto y trabajo de comprensión auditiva e interpretación del mensaje).
- ✓ *La fábula de la gramática* (pretérito perfecto y pretérito pluscuamperfecto del indicativo).

c. **Actividades finales**

- ✓ *Empezando por el final* (taller de escritura creativa).
- ✓ *Autoevaluándose* (autoevaluación final de lo aprendido a lo largo de esta unidad)

4. **COMENTARIOS**

a. **Elección del texto y del tema**

Los microrrelatos son uno de los géneros de boga en E/LE. Poseen todos los ingredientes que los convierte en una materia prima interesante: brevedad, finales abiertos, significados implícitos, juegos de palabra, ironía e imprevisibilidad. Hemos elegido el microrrelato de Cabrera Infante por su vinculación a un género tradicionalmente infantil-juvenil como es la fábula. Esta, por su función moralizante y por su sencillez estructural, ha sido catalogada, no sin polémica, dentro de la LIJ. Además, esa fábula no conoce fronteras y ese saber compartido actuará como herramienta de ayuda a la comprensión. Así, desde un principio el estudiante se hará una idea de los personajes y de la situación descrita en el texto que va a leer. Lo que no se espera es el giro particular que le da el autor y, sobre todo, esa moraleja tan "visual" con la que cierra el relato.

b. **Ventajas del tipo de actividad propuesta**

La unidad didáctica explota las posibilidades de la brevedad: literatura condensada en pocas líneas y cine compactado en menos de 3 minutos. Sin embargo, lo "micro" no implica sencillez ni pobreza temática, sino que ofrece un buen terreno para la reflexión y el cultivo de la lengua. Relacionamos el microrrelato con el corto a través de una comparativa entre los protagonistas de las dos historias, ninguno de ellos parece lograr lo que desean pero cada uno se enfrenta a esa aparente imposibilidad de una forma distinta. La zorra se autoengaña al ver que no puede lograr su objetivo (sabe que las uvas no están verdes sino que son verdes) y, orgullosa, se niega a aceptar la realidad. El hombre feliz, en cambio, decide hacer algo para lograr lo que más desea, sentir tristeza, y al final parece haberlo logrado.

5.5 Unidad 4

1. **TÍTULO**: *LOS NIÑOS DE RUSIA: los olvidados de la memoria*

2. **FICHA TÉCNICA**

a. **Nivel**

C1 según el MCER

b. **Destreza/s**

- comprensión escrita
- expresión escrita
- comprensión auditiva
- expresión oral
- interacción

c. **Destinatarios**

adultos

d. **Tipo de agrupamiento**

clase con un máximo de 20 estudiantes, se proponen actividades individuales, trabajos en parejas y debates en grupo

e. **Material necesario**

- hojas de trabajo en las que se desarrolla la unidad didáctica;
- prólogo y primer capítulo de la novela juvenil *La perrona*, de Vicente Muñoz Puelles;
- extracto de una entrevista a Vicente Muñoz Puelles publicada en el diario *El*

Mundo de Valencia;

- extracto de un capítulo de la serie Cuéntame cómo pasó: https://www.youtube.com/watch?v=sU8lbmnBguk (6' aproximadamente).
- Noticia de RTVE.es *Los "niños de la guerra" celebran en Rusia sus 75 años de exilio*: http://www.rtve.es/noticias/20120929/ninos-guerra-celebran-rusia-75-anos-exilio/565626.shtml

f. **Duración de la actividad en clase**

cuatro sesiones de 90 minutos cada una

g. **Objetivos específicos**

- conocer el episodio histórico del envío de niños españoles a la U.R.S.S. durante la Guerra Civil española (contexto, consecuencias);

- ser capaz de reconocer los elementos simbólicos de cada uno de los bandos enfrentados en la Guerra Civil (ideología fascista e ideología republicana);

- conocer la cronología de la Guerra Civil;

- reflexionar sobre el concepto de la memoria histórica;

- ser capaz de participar en una mesa redonda en la que se debate el episodio de los niños de Rusia;

- ser capaz de identificar los elementos simbólicos y culturales presentes en uno de los pocos relatos juveniles que abordan la Guerra Civil;

- ser capaz de comprender una escena de una serie española en la que se habla de los hechos ocurridos en 1937;

- saber utilizar correctamente los imperativos lexicalizados (*dale, mira, anda, vaya*);

- saber construir frases con "lo que" para enfatizar una información;

- escribir una carta como si fuera uno de los niños que embarcó rumbo a Rusia en 1937 y que nunca más regresó a su país.

h. Contenidos

- funcionales: dar una opinión; presentar un contraargumento; pedir una opinión; hablar de hechos pasados y expresar que se recuerda y que no se recuerda.

- gramaticales: imperativos lexicalizados; uso de "lo que" para dar énfasis.

- léxicos: terminología vinculada a la Guerra Civil española; los sufijos –ona e –illo.

- culturales: la historia de los niños de Rusia; la memoria histórica; la Guerra Civil española; el Guernica; la perrona; iconografía de la República; series, películas y documentales sobre los niños de Rusia.

- literarios: la Guerra Civil española en la literatura infantil y juvenil.

3. **DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD**

a. **Actividades previas**

- ✓ *Presentación de la unidad* (imágenes de archivo sobre los niños de Rusia).
- ✓ *Actividades de reflexión y conocimiento histórico* (datos históricos y análisis).
- ✓ *Mesa redonda* (debate en torno a la memoria histórica)
- ✓ *Actividades de prelectura* (contextualización a partir del prólogo y de una entrevista con el autor; actividad para completar la ficha resumen del libro).

b. **Actividades principales**

- ✓ *Lectura* (lectura individual del capítulo La República).
- ✓ *Actividades de poslectura* (trabajo con el significado del texto y trabajo con el léxico del texto; reflexión sobre las dificultades culturales de la obra).
- ✓ *Actividades de comprensión auditiva* (contextualización y trabajo de comprensión auditiva).
- ✓ *Profundizando en la gramática* (imperativos lexicalizados; construcciones con "lo que").

c. **Actividades finales**

- ✓ *Una carta "desde Rusia con dolor"* (taller de escritura creativa).

4. **COMENTARIOS**

a. **Elección del texto y del tema**

A partir de un relato lingüísticamente sencillo dirigido a lectores jóvenes trabajamos el tema de la Guerra Civil y los niños de Rusia con aprendices E/LE adultos. La sencillez gramatical y léxica se ve descompensada por las dificultades culturales, referentes como la perrona y los simbolismos de la República y del fascismo obstaculizarían la lectura a aquellas personas que desconozcan este episodio histórico. Un tema profundo que se hace más ameno y más cercano gracias a que nos es contado desde el prisma de un niño. Además de los contenidos históricos, abrimos un debate sobre temas éticos y morales.

b. **Ventajas del tipo de actividad propuesta**

La unidad didáctica abarca el antes, el durante y el después de la historia de los niños de Rusia. En primer lugar nos acercamos a los hechos que desencadenaron la guerra, cómo se vivían los prolegómenos de la contienda, el último período de la República, narrado por Abel (protagonista del libro). Luego vemos cómo se vivió el drama del exilio, la travesía y la llegada a un país desconocido en la voz de Villares (personaje de *Cuéntame*). Por último, vemos cómo es la vida de los sobrevivientes que celebran ya su 75 aniversario de llegada a Rusia (reportaje de RTVE.es) y observamos cómo

discretamente se está rescatando del olvido la historia de estos niños.

5.6 Unidad 5

1. **TÍTULO**: *KONEKTA2*
2. **FICHA TÉCNICA**
a. **Nivel** B2 según el MCER
b. **Destreza/s** - comprensión escrita - expresión escrita - comprensión auditiva - expresión oral - interacción
c. **Destinatarios** estudiantes de ELE de edades comprendidas entre los 14 y los 16 años
d. **Tipo de agrupamiento** clase con un máximo de 20 estudiantes, se proponen actividades individuales, trabajos en parejas y debates en grupo
e. **Material necesario** - primeras páginas del libro *Pulsaciones*, disponible en formato electrónico en http://previewlibros.grupo-sm.com/34CAE10E-6BF0-4EF8-950F-79FC823DAA88.html - vídeo de la canción *Pulsaciones* disponible en http://www.literaturasm.com/Pulsaciones.html - reseña en vídeo de *Pulsaciones* en el blog literario *El coleccionista de mundos*, del joven Sebastián G. Mouret (http://elcoleccionistademundos.blogspot.de/2013/09/pulsaciones.html), solo desde el minuto 04'45" al 10'54" - Video *¿Por qué leer?* disponible en https://www.youtube.com/watch?v=DViKgsb4sS4 - Hojas de trabajo (disponibles en este mismo archivo)

f. **Duración de la actividad en clase**

cuatro sesiones de 90 minutos cada una

g. **Objetivos específicos**

- conocer y entender un texto literario diferente por su formato y muy actual por los temas tratados;

- hacer hipótesis a partir de una serie de elementos aparentemente inconexos;

- practicar la escritura creativa, recreando el final de una historia;

- saber defender su postura, argumentar y contraargumentar en un debate;

- familiarizarse con el lenguaje usado por los jóvenes españoles en sus mensajes vía Whatsapps y demás aplicaciones de mensajería instantánea;

- utilizar correctamente la fórmula "¿y si + imperfecto o pluscuamperfecto del subjuntivo?" para plantear hipótesis y saber reaccionar ante ellas;

- analizar los elementos paratextuales propios de la promoción de un libro en la red;

- reflexionar sobre los hábitos de lectura y reconocer su propio perfil de lector;

- valorar la importancia de los libros como una invitación atractiva a viajes por mundos mágicos.

g. **Contenidos**

- funcionales: formular hipótesis; argumentar y presentar un contraargumento; concluir un relato.

- gramaticales: "¿y si + imperfecto o pluscuamperfecto del subjuntivo?".

- léxicos: lenguaje SMS; coloquialismos.

- culturales: la juventud española (formas de comunicación, lenguaje, música, aficiones).

- literarios: LIJ; hábitos de lectura; reseñas en vídeo; nuevas formas de hacer literatura.

3. **DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD**

a. **Actividades previas**

- ✓ *Recreando* (expresión escrita, escribir un breve relato a partir de varios elementos verbales y no verbales, trabajo en parejas)
- ✓ *Concursando* (expresión oral, elegir las mejores historias, puesta en común entre toda la clase)
- ✓ *Imaginando* (expresión oral, formulación de hipótesis sobre el documento con el que van a trabajar, puesta en común entre toda la clase)

b. **Actividades principales**

- ✓ *Descubriendo el secreto* (lectura individual de la reseña y de las primeras páginas del libro)
- ✓ *Conociendo mejor la historia* (comprensión escrita en torno a los elementos principales de la historia, como el título, los personajes y demás ingredientes de la intriga)
- ✓ *Averiguando más detalles de la trama* (lectura individual de otros pequeños fragmentos del libro)
- ✓ *Analizando la relación entre Elia y Phoenix* (comprensión escrita)
- ✓ *Descifrando un nuevo código* (trabajo a partir del léxico del texto, el lenguaje de los Whatsapps y los coloquialismos usados por los personajes en sus mensajes)
- ✓ *Gramaticando* (contenidos gramaticales, el uso de "¿y si + imperfecto o pluscuamperfecto de subjuntivo?" para invitar a formular una hipótesis, las oraciones condicionales)

c. **Actividades de profundización**

- ✓ *Enganchando a los lectores* (análisis de las técnicas publicitarias usadas actualmente en las editoriales, el papel de los internautas en la promoción de los libros, actividades de comprensión oral y debate en torno al valor literario de esta obra)
- ✓ *Actuando como un falso spoiler* (expresión escrita, trabajo individual, inventar un final para la historia y resolver las incógnitas planteadas en los primeros capítulos)
- ✓ *Leyendo y viviendo un mundo de emociones* (reflexión sobre los hábitos de lectura a partir de un test para averiguar el tipo de lector que es, invitación a la lectura y puesta en común de los resultados del test)
- ✓ *Autoevaluándose* (autoevaluación final de lo aprendido a lo largo de esta unidad)

c. **Actividades para fuera del aula [optativo]**

El apartado *Actuando como un falso spoiler* (expresión escrita, trabajo individual, inventar un final para la historia y resolver las incógnitas planteadas en los primeros capítulos) se podría proponer como una tarea para casa

4. **COMENTARIOS**

a. **Elección del tema y del texto**

He elegido este texto por su frescura y por lo novedoso y atractivo que puede resultarles a los estudiantes adolescentes. *Pulsaciones* aparece en sexto puesto en el ranking de *El País* de Las mejores novelas juveniles de 2013. En la red este relato hizo también furor entre los lectores jóvenes y no tan jóvenes. El formato es uno de los

elementos que más llaman la atención, pero son el misterio y las incógnitas que se nos plantean al inicio del libro los que terminan por engancharnos. El hecho de poder trabajar con un fragmento corto resultará atractivo incluso para los estudiantes menos apasionados por la lectura. El lenguaje, el medio de expresión de los personajes y el tema no solo están de plena actualidad sino que son también afines a los intereses y hábitos de nuestro público meta (es un libro protagonizado por jóvenes y dirigido a este segmento de lectores que comparten muchas cosas con nuestros aprendices ELE).
b. **Dificultades** Las dificultades de comprensión que pueden tener nuestros estudiantes se deben a la presencia de abundantes coloquialismos en los mensajes que intercambian Elia y sus amigos. Por eso es importante dedicar un apartado a trabajar esos contenidos léxicos.
c. **Ventajas del tipo de actividad propuesta** A partir de un texto de LIJ (literatura infantil-juvenil) se trabajan todas las destrezas y una variedad de contenidos léxicos y gramaticales. *Pulsaciones* permite tocar temas tan distintos e interesantes como las relaciones virtuales, la amistad y el amor, el nacimiento de un nuevo lenguaje en las comunicaciones en la red, el argot propio de los jóvenes, etc. La literatura, además de estar presente como materia prima de la unidad, es también protagonista en tanto que tema de debate y reflexión: el valor literario de un texto íntegramente escrito en formato de mensajería instantánea, las nuevas formas de publicidad y divulgación de los libros en Internet, análisis de nuestros hábitos como lectores y la importancia de la lectura.

6. Conclusiones

Iniciábamos este trabajo con un análisis de la trayectoria de la literatura en clase de lengua extranjera. Hemos comprobado cómo esta pasó de ser un elemento sine qua non para la enseñanza de un idioma a una situación de total abandono como recurso didáctico. Con los enfoques comunicativos se inició una discreta y desigual rehabilitación de los textos literarios, casi siempre como pretexto y sin una metodología específica. La reivindicación ha sido más firme en el campo investigador que en la práctica, ya que el peso de los textos literarios en los manuales de E/LE es todavía insuficiente. En los niveles iniciales la ausencia es general, se le considera demasiado

difícil para los principiantes y en los niveles más avanzados, la explotación de los mismos no siempre responde a un acercamiento didáctico coherente.

En el último decenio la literatura ha ido ganando terreno en la didáctica de lenguas extranjeras. Sin embargo, todavía se hace necesario seguir desarrollando investigaciones orientadas a enriquecer este campo, más aún en aquellas áreas que han sido escasamente explotadas, como es el caso del ámbito de la LIJ, que ha sido el objeto de estudio principal de este trabajo.

Si nos limitamos a la LIJ, la afirmación de una presencia discreta en E/LE es aún más cierta. En nuestro análisis de un corpus de 26 manuales E/LE, las muestras de textos infantiles y juveniles eran escasas, incluso en aquellos manuales dirigidos a los aprendices más jóvenes.

En la cuestión literaria, la investigación ha estado siempre varios pasos por delante de la praxis. Así, en la actualidad los investigadores ya no se ocupan tanto de justificar las posibilidades formativas del empleo de materiales literarios en el contexto del aprendizaje en el área de lengua extranjera sino de establecer una metodología específica y de diversificar sus finalidades de uso. Al igual que existe un consenso en tanto que la introducción de los textos literarios como material didáctico que ofrece muchas posibilidades de trabajo tanto para docentes como para aprendices (Jouini, 2008: 150), también hay una clara tendencia a abordar el texto literario no solo como pretexto sino como material valioso per se. Los investigadores en E/LE han reivindicado la importancia de la competencia literaria como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje hacia la adquisición de la competencia comunicativa en lenguas extranjeras (Ferreira, 2012: 267). Dicha competencia literaria se construye exclusivamente a través del contacto directo y del disfrute de la obra literaria.

El trabajo con textos literarios en E/LE debería tener presente esa máxima del placer de la lectura. Los estudiantes no deben acercarse a los textos literarios solamente para observar una muestra de lengua o para comprobar la comprensión lectora. Tal metodología menoscaba el valor artístico de toda creación literaria y nos hace caer en el círculo vicioso de la rutina y el aburrimiento en el aula. La estética de la obra, el misterio que encierra, el lenguaje que nos seduce, el juego en el que nos envuelve como lectores o los contenidos socioculturales que transmite el texto son elementos que

normalmente nos incitan a leer. Por lo tanto, ese por qué leemos, o sea, esa función esencial de la literatura en nuestra vida, debe estar presente en las propuestas didácticas.

En las unidades que hemos desarrollado procuramos suscitar el interés por la lectura a través de una selección de textos atractivos y de actividades previas que multiplican la curiosidad de averiguar qué nos reserva la lectura. Una vez leído el texto, las actividades de poslectura se centraron en descubrir la plurisignificación del mismo, fomentando la capacidad interpretativa del alumno. Leemos el texto y más allá del texto, relacionamos el texto con otros que conforman nuestro acervo lector y con nuestro propio bagaje experiencial. Todo texto permite, entonces, lecturas multifocales.

Si concebimos el lector como un coproductor de sentidos, la actividad lectora se convierte en como una especie de caleidoscopio o ventana abierta que hace volar el pensamiento y la imaginación. De esta manera, la lectura desempeña un papel primordial en el desarrollo de la creatividad. No en vano es como lectores que podemos formarnos como escritores. Por esa razón, hemos incluido siempre en nuestra propuesta un taller de escritura creativa como colofón al trabajo interpretativo con el texto. Cada una de las etapas sucesivas, desde la contextualización y prelectura hasta el trabajo con el léxico y la gramática pasando por la lectura e interpretación del texto, han sido estadios preparativos para que cada estudiante pudiese crear su propio producto literario, ya sea este una misiva, un microrrelato o el final de una historia de amor.

En este trabajo, hemos pretendido impulsar y proponer la inserción de la literatura como herramienta didáctico-pedagógica de creatividad pero también de reflexión y debate en las clases de lengua extranjera. La lectura es una herramienta para aumentar nuestra capacidad crítica y analítica. Así, en todas las unidades se han propuesto actividades en las que los estudiantes deben bien analizar y emitir un juicio a partir de una problemática, bien reflexionar sobre un fenómeno literario o social. Les hemos invitado a una reflexión crítica sobre temas diversos: la memoria histórica, la pertinencia de tratar temas como la Guerra Civil en una novela para jóvenes, el universo de los sentimientos amorosos, la búsqueda de la felicidad, las nuevas formas de comunicación digital, entre otros.

Los textos seleccionados en nuestra propuesta nos permitieron tocar contenidos culturales ─referentes propios de nuestra cultura o comunes al imaginario colectivo─, históricos y metaliterarios. La apuesta por enriquecer el texto con otros materiales

auténticos, ya sean otros textos, documentos gráficos, audiovisuales o multimedia, ha multiplicado las posibilidades didácticas. Para ofrecer una clase más dinámica resulta imprescindible variar y combinar soportes, como lo hemos hecho combinando una novela infantil sobre los niños de Rusia con una escena de la serie *Cuéntame* o enlazando un microrrelato con un cortometraje de animación. Nuestra propuesta se centró en LIJ, pero la misma metodología se podría aplicar a la literatura para adultos.

En síntesis, lo que hemos buscado con nuestro trabajo ha sido demostrar que la literatura infantil y juvenil nos brinda una oportunidad inestimable para enseñar y aprender de manera más significativa, reflexiva, lúdica y holística.

Bibliografía

Acquaroni, R. (1997a): «La experiencia de la poesía (o como llenar de columpios la clase de gramática)», *Frecuencia L*, 4, 17-20.

_____. (1997b): «La experiencia de la poesía: Algunas reflexiones teóricas para apoyar su incorporación en la enseñanza de E/LE», *Cuadernos Cervantes*, 12, 42-44.

_____. (2000): «Del *texto apropiado* a la *apropiación del texto*: el tratamiento de la comprensión lectora en la enseñanza-aprendizaje de E/LE según las principales orientaciones metodológicas», *Carabela*, 48, 45-63. Disponible en: <http://www.rosanaacquaroni.com/descargas/Carabela_48.zip>. [Consultado en: 08/10/2014].

_____. (2006): «Hija del azar, fruto del cálculo: la poesía en el aula de E/LE», *Carabela*, 59. 49-75.

_____. (2007): *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid: Edición Santillana Educación.

_____. (2010): «Maneras de ver el bosque: La poesía en el aula de ELE o la construcción de un imaginario compartido», en III Congreso nacional: Aprender español en Noruega – Por qué y para qué.

_____. (2012): «La incorporación de la poesía a la enseñanza-aprendizaje de ELE: ¿Por qué, cuándo y cómo?», en *Jornadas didácticas para profesores de español - La poesía es un arma cargada de futuro*. Disponible en: <http://poesiadetodos.wikispaces.com/file/view/Taller%20de%20Rosana%20Acquaroni.pdf>. [Consultado en: 10/10/2014].

Adami, H. (2009): «Des documents authentiques oraux aux corpus: questions d'apprentissage en didactique des langues», Mélange, 31, 159 – 172.

Adeyanju, T. (1978): «Teaching Literature and Human Values in ESL», *ELT Journal*, vol. XXXII, 2, 133-138.

Albaladejo, M. D. (2007a): «Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica», *Revista de Didáctica: Marco ELE,* 5, 1-51. Disponible en:

<http://marcoele.com/descargas/5/albaladejo-literaturaalaula.pdf>. [Consultado en: 08/10/2014].

_____. (2007b): « Enfoques y criterios de selección de textos literarios para la clase de ELE», E. Balmaseda (ed.) *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE. XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*. Logroño: Universidad de La Rioja, 1089-1098.

Albaladejo, T. (2006): «Literatura y tecnología digital: producción, mediación, interpretación», en III Congreso ONLINE del OCS. Disponible en: <http://www.cibersociedad.net/congres2006/gts/comunicacio.php?llengua=es&id=736 >. [Consultado en: 08/10/2014].

Alcalde, N. (2011): «Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras», *Revista de lingüística y Lenguas aplicadas*, 6, 9-23. Disponible en: <https://ojs.upv.es/index.php/rdlyla/article/download/878/935>. [Consultado en: 07/10/2014]

Alonso, E. (2009): «Un Quijote a medida», *Levante-EMV, Posdata,* 1-2.

_____. (1994): *¿Cómo ser profesor y seguir siéndolo?*. Madrid: Edelsa.

Alonso, M. (2010): «El cómic en la clase de ele: una propuesta didáctica», marcoELE, n 14.

Alonso, M. *et al*. (2001): «El cómic en el aula de ELE», *Frecuencia L,* 16, 20-25.

Alonso, T. (2010): «El tratamiento del texto literario en el aula de ELE», en Barrio, J. F. (dir.): *Actas de II Jornadas de formación del profesorado de español 09*, 3-11. Madrid: Secretaría general técnica - Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dms-static/bd174a42-d950-46df-9f11-aa3ce5a9e982/consejerias-exteriores/bulgaria/publicaciones/pdfs/publicacionescompletas/iijornadasdeformacion09.pdf >. [Consultado en: 10/10/2014].

Ares, D. (2012): *Lectura de cómics para aprender español como lengua extranjera*. Memoria del Máster de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-

RedEle/Biblioteca/2012bv13/2012_BV_13_47DAniel%20Ares%20López.pdf?documentId=0901e72b813e7205>. [Consultado en: 10/10/2014].

Ballester, M. del P. (2000): «Actividades de prelectura: activación y construcción del conocimiento previo», *Carabela*, 48, septiembre 2000

Bamidele, D. (2009): *Competencia literaria, literatura hipertextual y microrrelatos y el aula de E/LE*. Trabajo Fin de Máster. Universidad de Nebrija.

Barreras, A. (2007): «Los cuentos orales en la enseñanza del español como lengua extranjera», E. Balmaseda (ed.): *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE. XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*. Logroño: Universidad de La Rioja, 1089-1098.

Benetti, G., M. Casellato y G. Messori (2004): *Más que palabras. Literatura por tareas*. Barcelona: Difusión.

Bermejo, A. (1999): *La literatura infantil en España*. Madrid: Asociación Española de Amigos de Libro Infantil y Juvenil.

Berná, B. (2013): *La cultura narrada. La leyenda tradicional como input cultural en la clase de E/LE. Reflexiones teóricas, análisis de materiales y propuesta didáctica.* Trabajo Fin de Máster. Alicante: Universidad de Alicante.

Bernal, M. J. (2011): *La literatura en el aula de E/LE*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Bernardinis. A. M. (1976): «Letteratura giovanile: generi e strutture», en *Ragazzi in biblioteca,* p. 54. Trento: Assessorato alla cultura.

Berns, A. y F. Zayas (2005): «DaF y literatura: ¿cómo incluir contenidos literarios en el nivel inicial sin desmotivar a los alumnos?», *Porta Linguarum*, 4, 135-149.

Biedma, A. (2007): «¿Cómo integrar la literatura en el contexto de segunda lengua?», en *Boletín Millares Carlo*, núm. 26. Centro Asociado UNED, 241-260.

Biedma, A. y M. A. Lamolda (2003): «Un texto no es un pretexto», *XII Encuentro Práctico de Profesores ELE.* Disponible en: <www.encuentro-practico.com/pdf03/biedma__lamolda.pdf>. [Consultado en: 08/10/2014].

Bird, A. (1979): «The use of drama in language teaching», *ELT journal*, XXXII, n 4.

Blanco, E. (2005): «La comprensión lectora. Una propuesta didáctica de lectura de un texto literario», en <www.sgci.mec.es/redele/revista.shtml>

Bloomfield, L. (1933): *Language*. Nueva York: Henry Holt and Co.

_____. (1942): *Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages*. Baltimore: Linguistic Society of America.

Bierwisch, M. (1965): «Poetik und Linguistik», en Kreuzer, H. y R. Gunzenhäusen (eds.): *Mathematik und Dichtung*, pp. 49-65. München: Nymphenburger.

Bravo-Villasante, C. (1979): *Adivina adivinanza. Folklore infantil*. Madrid: Interduc/Schoroedel.

Brumfit, C. J. y R. A. Carter (1986): *Literature and Language Teaching*. Londres: Cambridge University Press.

Byram, M y C. Morgan (1994): Teaching-and-learning Language-and-Culture. Bristol: Multilingual Matters LTD.

Cabrales, J. M. y Hernández, G. (2009): *Literatura española y latinoamericana. Vol. I y Vol. II*. Alcobendas: SGEL.

Canale, M. (1983): «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje», en Llobera *et al*. (1995): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 63-83. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/canale01.htm>. [Consultado en: 08/10/2014].

Carrel, P. L. (1991): «Second language Reading: Reading ability or language proficiency?», *Applied Linguistics*, 12, 2, 159-179.

Carrillo, M. E. (1995): *Roald Dahl y la Literatura Infantil y Juvenil en la Didáctica de las Lenguas. Una propuesta para la mejora de la Competencia Literaria en el aula*. Murcia: Universidad de Murcia.

Cassany, D. (2006): *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagram.

Cassany, D., Luna, M. y G. Sanz (1994): *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Celma, M. P. (2014): Los microrrelatos de Juan Pedro Aparicio y su aplicación en la enseñanza de E/LE. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Cervera, J. (1991): *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Clarke, M. A. (1979): «Reading in Spanish and English: Evidence from adult ESL students», *Language Learning*, 29, 121-150.

Collie, J. y S. Slater (1987): *Literature in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

_____. (2002): *Literature in the Language Clasroom: A resource book of ideas and activities*. Cambridge: Cambridge University Press.

Colomer, T. (1992): «La literatura infantil y juvenil en España: (1939-1990)», Nobile, A. (ed.): *Literatura infantil y juvenil*, 138-167. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

_____. (1999): *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.

_____. (2005): «El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil», *Revista de Educación*, n. extraordinario 2005, 203-216. Disponible en: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005_16.pdf>. [Consultado en: 16/10/2014].

Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD y Anaya.

Croce, B. (1943): *La letteratura della nuova Italia. Saggi critici, vol. III*. Bari: Laterza.

Cubells, F. (1989): «Por una literatura auténticamente juvenil», Ortega, E. (ed.): *100 Gran Angular*, pp. 16-29. Madrid: SM.

D'Angelo, M. (2012): *Traduzione didattica e didattica della traduzione. Percorsi teorici, modelli operativi*. Urbino: Edizioni QuattroVenti.

De Almeida, E. (2013): *O texto narrativo infantil e juvenil como recurso didático na aula de espanhol como língua estrangeira*. O Porto: Universidade do Porto. Disponible en: <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/72191>. [Consultado en: 08/10/2014].

De Amo, J. M. (2003): *Literatura infantil: claves para la formación de la competencia literaria*. Málaga: Ed. Aljibe.

De Barros, J. (2008): *Panorama Actual de la Literatura Infantil y Juvenil*. *La edición de libros infantiles y juveniles*. Junta de Andalucía. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/cepsevilla/descargas/ambito_linguistico/J_de_Barros_LIJ.pdf>. [Consultado en: 08/10/2014].

Delgado, A. (2002-2003): «La enseñanza del francés en el siglo XX: métodos y enfoques», *Anales de Filología Francesa*, 11, 79-96.

Díaz, L. *et al.* (2013): *Curso de Literatura española moderna*. Madrid: Edinumen.

Díez, J. (2009): «′Presentación′ en Literatura Electrónica Hispánica», en Biblioteca Virtual Cervantes. Disponible en: <http://bib.cervantesvirtual.com/portal/Literaturaelectronica>. [Consultado en: 08/10/2014].

Díez, A. y J. R. Bernabéu (2003): «Las TICs en procesos de consolidación de las competencias lectora y literaria en alumnos de nivel superior de ELE», en *XIV Congreso Internacional de ASELE*,

Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa (ed.) (2006): *Plan LyB. Guía de Bibliotecas Escolares. Plan de Lectura y Bibliotecas Escolares en los Centros Educativos de Andalucía (CD)*. Sevilla: Consejería de Educación, Junta de Andalucía.

Eres, G. y E. Flavian (2008): «Un cuento aquí, otro más allá», en López, A. y M. González, (coords.): *XVI Seminario de dificultades específicas para la enseñanza del español a lusohablantes. Cuando despertó, el cuento todavía estaba allí: Cuentos y relatos en el aula de ele*, 16-25. São Paulo: Embajada de España en Brasilia.

Escandel, D. (2011): *Literatura Digital para la enseñanza de español como lengua extranjera*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Fernández, A. (2006): «El texto literario en el aula de ELE. El Quijote como referencia (I)», Álvarez, A. *et al*. (eds.): *La competencia pragmática o la enseñanza del español como lengua extranjera*, pp. 63-67. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Fernández, C. (2014): *El desarrollo de las destrezas orales del español como L2 a través del uso de los cuentos infantiles en el 2º ciclo de Educación Primaria.* Santander: *Universidad de Cantabria.*

Fernández, C. y M. Sanz (1997): *Principios metodológicos de los enfoques comunicativos*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.

Ferraz, M. (2007): «Cuentos contemporáneos para la enseñanza del español como segunda lengua en una clase multicultural», *Carabela*, 60, 109-115.

Ferreira, C. C. (2012): «Planteamientos y perspectivas en torno a la literatura en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas», *Eutomia*, 10, 265-281.

Finocchiaro, M. y C. Brumfit (1983): *The notional-functional approach: From theory to practice*, Oxford, Oxford University Press.

Fries, C. C. (1945): *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor, MI, University of Michigan Press.

García, A. (2011): *La didáctica de la literatura en las clases de ELE. Propuesta de un curso de literatura renacentista y barroca para el nivel C-1*.

García, J. (1992): *Libros y literatura para niños en la España contemporánea*. Madrid/ Salamanca: Pirámide/Fundación G. Sánchez Ruipérez.

_____. (1998): «Vuelve la polémica: ¿Existe la literatura… juvenil?», Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado, 101-110.

_____. (2000): «Libros y lectores en el fin de siglo», Llorens, R. F. (ed.): Literatura infantil y lectura en el fin de siglo (1898-1998), pp. 9-23. Alicante: Universidad de Alicante - CAM

García, G. y E. Martos (2003): «Taller de Nuevas Tecnologías y Literatura infantil. Internet y literatura infantil», en Cano, A. *et al.* (eds.): *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literatures*, pp 69-95. Cuenca: Ediciones de Castilla-La Mancha.

Garmendia, A. (2012): «La cuadratura del círculo ¿Qué es una lectura graduada?», *Lectura{s}*, 6-12. Disponible en: <http://www.lecturasgraduadas.com/uploads/descargas/muestras/ctlg_lect_2012_web.pdf>. [Consultado en: 16/10/2014].

Ghosn, I. (2002): «Four good reasons to use literatura un primary school ELT», *ELT Journal*, vol. 56, 2, 172-179.

Gilroy, M. y B. Parkinson (1996): «Teaching literature in a foreign language», *Language Teaching*, 29 (4), 213-225.

Giovannini, A. *et al.* (1996): «La comprensión lectora», en *Profesor en acción 3*. Madrid: Edelsa.

Guerrero, G. (2000): «Exploración de poesías en el aula de español», en *Actas del VIII Seminario de dificultades de la enseñanza del español a lusohablantes*, pp. 70-79. São Paul.

Gwin, T. (1990): «Language skills trough literature», *English Teaching Forum,* 28/3, 10-17.

Hernández, B. (2010): «Leer: ¿Para qué y cómo?», *marcoELE,* 11, 48-58. Disponible en: <http://marcoele.com/descargas/navas/02.hernandez.pdf>. [Consultado en: 16/10/2014].

Hernández, F. (1990): *Teorías psicosociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Madrid: Siglo XXI.

Hernández, M. J. (1987): «Leer: ¿para qué y cómo? », en *Actas de las Primeras Jornadas de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Ministerio de Cultura.

Herrera, B. (2012): *El microrrelato en la enseñanza de ele: presencia actual y propuesta didáctica para niveles iniciales (A2-B1). Memoria Máster de ELE Ciese Comillas*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

Hidalgo, Y. (2011): *Propuesta curricular para un curso de literatura en el ámbito del aula de ELE para un nivel B1*. Granada: Universidad de Granada.

Hymes, D. (1972): «On communicative competence», en Pride, J. B. e J. Holmes (eds.): *Sociolinguistics: selected readings*. Londres: Penguin Books, 269-293.

Iriarte, M. D. (2009): «Cómo trabajar con textos literarios en el aula de ELE», *TINKUY*, 11, 187-206. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3303936.pdf>. [Consultado en: 08/10/2014].

Jan, I. (1984): *La littérature enfantine*. Paris: Les Éditions Ouvrières.

Jouini, K. (2008): «El texto literario en la clase de español como lengua extranjera: propuestas y modelos de uso», en *Íkala*, *Revista de Lenguaje y Cultura*, vol. 13 (20), 49-75.

Jover, G. (2007): *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*. Barcelona: Octaedro. Colección Rosa Sensat 12.

Juárez, P. (1998a): «Cómo hacer un taller literario de cuentos en la clase de español como lengua extranjera», en *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro, Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*. Alcalá de Henares, 479-486.

_____. (1998b): «La enseñanza de la literatura en los cursos de lengua y civilización para extranjeros», en Celis, A. y J. R. Heredia (coords.): *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*, 277-283. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Jurado, J. y F. Zayas (2002): *La literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

Kauffman, J. (1998): «Astérix: les jeux de l'humour et du temps», *Ethnologie française XXVIII*, 3, 326-336.

Kelly, L. G. (1969) : *25 Centuries of Language Teaching: 500BC−1969*. Rowley, Mass.: Newbury House.

Kopp, H. L. (1989): «La enseñanza de idiomas en los últimos 100 años», *Cuadernos Canela*, vol. 1,43-61.

Koskimaa, R. (2000): *Digital Literature: from text to hypertext and beyond. Doctoral Dissertation Thesis*. University of Jyvaskyla. Disponible en: <http://users.jyu.fi/~koskimaa/thesis/thesis.shtml>. [Consultado en: 08/10/2014].

Krashen, S. D. (1985): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman: Londres – Nueva York.

Kumar, S. (1978): «Introducing Classics to Undergraduates», *ELT Journal, vol. XXXII*, 4, 301-303.

La Hoz, A. (2012): *El microrrelato en la clase de ELE. Aplicación didáctica*. Trabajo Fin de Máster. Sevilla: Universidad Pablo Olávide.

Lazar, G. (1993): *Literature and Language Teaching. A Guide for Teachers and Trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Leriche, M. (1979): *50 ans de littérature de jeunesse*. París: Editions Magnard et

Editions L´école.

Lemer, I. (1999): «El placer de leer: Lecturas graduadas en el curso de ELE», Franco, M. *et al.* (eds.): *Actas del X Congreso Internacional de ASELE. Nuevas Perspectivas en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, pp. 401-408. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0399.pdf>. [Consultado en: 16/10/2014].

Littlewood, W. T. (1976): «Literary and informational texts in language teaching», *Praxis*, 1, 19-26.

Lomas, C. (1999): *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras vol. 2*. Madrid: Paidós.

López, E. (2009): *El texto literario en el aula de español como lengua extranjera. Propuesta de programación didáctica: Últimas tardes con Teresa, de Juán Marsé*. Trabajo Fin de Máster. Girona: Universitat de Girona.

López, J. (1995): *La literatura infantil y juvenil elemento motivador y básico en la enseñanza-aprendizaje de la lengua*. *Tesis doctoral*. Almería: Universidad de Almería.

López, A. y E. Encabo (2000): «Repensando la competencia literaria: hacia una orientación axiológica», *Puertas a la lectura*, 9-10, 89-94. Disponible en: <http://www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/206251.pdf>. [Consultado en: 08/10/2014].

Lladó, A. (2011): «Laura Borràs: ′Las humanidades serán digitales, o no serán′», en La Vanguardia. Barcelona. Disponible en: <http://www.lavanguardia.com/libros/20110331/54134758802/lauraborras-las-humanidades-seran-digitales-o-no-seran.html>. [Consultado en: 08/10/2014].

Lluch, G. (2010): *Los jóvenes, la lectura y las (nuevas) tecnologías*. Universitat de València. Presentación. Disponible en: <http://planlectura.educ.ar/pdf/Los%20jo%CC%81venes%20y%20las%20nuevas%20tecnologias.pdf>. [Consultado en: 08/10/2014].

Maceiras, M. (2002): *Metamorfosis del lenguaje*. Madrid: Síntesis.

Machado, A. M. (2007): *Clásicos, niños y jóvenes*. Bogotá: Norma.

Maley, A. (1987): «Poetry and song as effective language-learning activities», en W. Rivers, (ed.), *Interactive Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 93-109.

_____. (1989): «A comeback for literature?», *Practical English Teaching*, 10 (1), 59.

Maley, A. y S. Moulding (1985): *Poem into poem. Reading and writing poems with students of English*. Cambridge: Cambridge University Press.

Maley, A y A. Duff (1989): *The Inward Ear: Poetry in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press/ Cambridge Handbooks for the Language Teachers.

_____. (1990): *Literatura*. Oxford: Oxford University Press.

Martín, E. (2000): «Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera», *Lenguaje y Textos*, 16, 101-130. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=177706&orden=313419&info=link>. [Consultado en: 08/10/2014].

Martínez, M. (1999): «Los retos pendientes en la didáctica de la Literatura en ELE», en *Mosaico*, 2, 19-22.

_____. (2004): «′Libro, déjame libre′. Acercarse a la literatura con todos los sentidos», *red ELE*, nº 0.

Martínez-Vidal, E. (1993): «El uso de la cultura en la enseñanza de la lengua»,

Martos, E. (2006): «'Tunear' los libros: series, fanfiction, blogs y otras prácticas emergentes de lectura», OCNOS, Revista de estudios sobre lecturas, 2, 63-77. Disponible en: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/221/200>. [Consultado en: 16/10/2014].

Montesa, S. y A. Garrido (eds.): *III Congreso Nacional de la ASELE El Español como Lengua Extranjera: de la Teoría al Aula*, pp. 79-88. Málaga: Universidad de Málaga.

Mayor, J. (1993): «Hacia una estrategia de búsqueda exhaustiva para la comprensión profunda de textos escritos», *Intervención Psicopedagógica,* pp. 66-87. Madrid: Ediciones Pirámide.

_____. (2000): «Estrategias de comprensión lectora», *Carabela*, 48, 5-23.

Melero, P. (2000): *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

Mendoza, A. (1991): «Literatura, cultura, intercultura, reflexiones didácticas para la enseñanza de español lengua extranjera», *Lenguaje y textos*, 3, 19-42.

_____. (1999): «Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria», Cerrilo, P. y J. García (coords.): *Literatura infantil y su didáctica*, pp. 11-53. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/funcin-de-la-literatura-infantil-y-juvenil-en-la-formacin-de-la-competencia-literaria-0/html/01e1f656-82b2-11df-acc7-002185ce6064_3.html#I_2_>. [Consultado en: 16/10/2014].

_____. (2004): «Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa», *Revista electrónica: RedELE*, 1.

_____. (2007): «Escrito sobre escrito: la literatura infantil y sus redes textuales», en *Letras peninsulares*, 20 (1), 91-118.

Meza, N. (2012): *La literatura digital en el aula de ELE. Intertexto, hipertexto e interculturalidad*. Reykjavik: Universidad de Islandia.

Miñano, J. (2000): «Estrategias de lectura: propuestas prácticas para el aula de E/LE. La comprensión lectora en el aula de E/LE», *Carabela*, 48, 25-43.

Miquel, L. y N. Sans (2004): « El componente cultural: un ingrediente más en la clase de lengua», *Cable*, 8, 15-21.

Montero, C. (1993): «Con Mafalda en la clase de español», en Montesa, S. *et al*. (coord.): *El español como lengua extranjera, de la teoría al aula*: *actas del tercer Congreso Nacional de ASELE,* pp. 247-252. Malaga: Universidad de Málaga (UMA).

Montesa, S. y Garrido, A. (1988): «La recuperación de la literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera. Una necesidad y una propuesta», *II Jornadas*

Internacionales de Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Madrid: Ministerio de Cultura.

Montesinos, J. (2006): «El valor literario y didáctico de la Literatura Juvenil en la Educación Secundaria Obligatoria», en García, M. (coord.): *La educación lingüística y literaria en secundaria Materiales para la formación del profesorado, Vol II*. Murcia: Consejería de Educación, Cultura y Universidades. Disponible en: <http://teleformacion.carm.es/moodle/mod/resource/view.php?id=108>. [Consultado en: 16/10/2014].

Mora, L. (1993): «Una entrevista a Christine Nöstlinger», *Urogallo*, sept-oct , 10-15.

Mora, M. L. y Morán, J. (2000): «Menos y mejores libros para formar lectores», *Cuatrogatos*, 1. Disponible en: <http://www.cuatrogatos.org/show.php?item=210> [Consultado en: 08/10/2014].

Moyano, J. C. (2008): «Reflexiones sobre el uso de la literatura en clase de ELE», *Journal of Liberal Arts*, 125, 75-106. Disponible en: <http://jairo.nii.ac.jp/0069/00017292/en> [Consultado en: 08/10/2014].

Naranjo, M. (1999): *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera.* Madrid: Edinumen.

Neuner, G. (1989): *Allgemeinbildung*. Berlin: Konzeption-Inholt-Prozefl.

Neuner, G. y H. Hunfeld (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einfühurng*, Múnich: Langenscheidt.

Nobile, A. (1992): *Literatura infantil y juvenil*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Nuttall, C. (1996): *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: Heinemann.

Ocasar, J. L. (2003) "Literatura en la enseñanza de segundas lenguas", en *Boletín de la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera*, 28, Mayo, 17 - 34.

OCDE (2006): *PISA 2006: Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en ciencias, matemáticas y lecturas*. Madrid: Santillana.

_____. (2013): *PISA 2012: Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe español. Volumen I: Resultados y contexto*. Madrid: MECD.

Palacios, S. (2011): *Los textos literarios clásicos españoles en la enseñanza del español para extranjeros (E/LE). Trabajo de investigación de doctorado*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10486/7081>. [Consultado en: 08/10/2014].

Patiño, A. M. (2013): «Cuentos infantiles para estudiantes de ele de todas las edades», en *Tinkuy: Boletín de investigación y debate*, 19, 94-104. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4736570.pdf>. [Consultado en: 08/10/2014].

Pedraza, F. (1998): «La literatura en la clase de español para extranjeros», Celis, M. A. y J. R. Heredia (eds.): *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros: actas del VII Congreso de ASELE,* 59-68. Almagro: Universidad de Castilla-La Mancha, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0057.pdf>. [Consultado en: 08/10/2014].

Pegenaute, L. (1996): «La traducción como herramienta didáctica», *Contextos*, XIV/27-28, 107-125.

Pennac, D. (1994): *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.

Peragón, C. E. (2010): «La enseñanza de la Literatura a extranjeros a través de algunos materiales didácticos: Más que palabras. Literatura por tareas (2004) y Curso de Literatura Español Lengua Extranjera (2006)», *Alhucema, Revista Internacional de Teatro y Literatura*, 24, 203-219.

_____. (2011): «Los textos literarios más que un recurso: análisis de materiales recientes para la enseñanza de la Literatura Española a extranjeros», *Biblioteca Virtual RedEle*, 12.

Pérez, R. (2009): *Modelos de Mundo socioculturales en la historia de la literatura española (Automatización y descodificación para alumnos de E/LE)*. Trujillo-Miajadas: Junta de Extremadura (monográfico de la revista Tejuelo).

Pérez de Ayala, R. (1935): «Prólogo», Antoniorrobles: *Hermanos monigotes: visión alegre, amable y simple de las cosas de la vida.* Barcelona: Juventud.

Petrini, E. (1981). *Estudio crítico de la literatura juvenil*. Madrid: Rialp.

Plymen, A. M. (1998): «Análisis de texto», en *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE, El español como lengua extranjera: del pasado al futuro*, Alcalá de Henares, Servicio de publicaciones Universidad de Alcalá, 643-650.

Pozo, J. I. (1996): *Aprendices y maestros: la nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza.

Pueyo, S. y A. Ruiz-Bazán (1999): «¡Échale cuento... al pasado!», *Frecuencia L*, nº12, 11-15. Madrid: Ed. Edinumen.

Quintana, E. (1991): «Literatura y enseñanza de ELE», en *El español como lengua extranjera: de la teoría al aula. Actas del III Congreso Nacional de ASELE*, Málaga, Universidad de Málaga, 89-92.

_____. (1993): «Lengua y cultura en clase de ELE: la España del siglo XX a través de la poesía», en *Jornadas sobre aspectos de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Granada: Universidad de Granada.

Ramos, J. (1992): «Reflexiones sobre el innatismo», *Ideas y valores*, 89, 15-48.

Richards, J. C. y T. S. Rodgers (1986): *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richterich, R. (1972): *A Model for the Definition of Language Needs of Adults Learning a Modern Language*. Strasbourg: Council of Europe

Rodríguez, M. T. (1989): *Literatura popular y folklore infantil en la enseñanza del inglés*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Rovira, J. (2010): «Literatura infantil y juvenil: de la escuela a internet y de la red a ELE», en *VII Encuentro práctico de ELE I*. C. Nápoles, 1-19.

Ruppl, Z. (2006a): *La literatura infantil y juvenil en el aula de español L2/LE: Una propuesta didáctica basada en el enfoque por tareas y orientada a jóvenes y adultos*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

_____. (2006b): «La literatura infantil y juvenil en la enseñanza de español E/LE», *Carabela,* 59, 25-48.

Sáez, B. (2013): «La literatura en la enseñanza de ELE o el día en que Cervantes renunció a ser profesor de español en China», en Sáez, B. y J. Suárez-Inclán (2013): *Actas del XX Seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes*, pp. 9-22. Madrid: Secretaría general técnica - Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/brasil/dms/consejerias-exteriores/brasil/2013/publicaciones/xxseminario2.pdf>. [Consultado en: 10/10/2014].

Sánchez, A. (1997): *Los métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: SGEL.

San Mateo, A. (2005): «Una lectura graduada narrativa para estudiantes de ELE de nivel avanzado», *RedELE*, 3.

Santamaría, E. (2012): «Didáctica de la poesía: estudio y propuestas metodológicas para la explotación de textos poéticos en el aula de E/LE», *Didáctica, Lengua y Literatura*, 24, 433-472.

Santos, D. (2010): *Teatro y enseñanza de lenguas*. Madrid: Arco Libros.

Santos, I. (1999): *Lingüística aplicada a la enseñanza de aprendizaje de español como lengua extranjera*. Madrid: Arcos Libros.

Sanz, M. (2005): «Didáctica de la Literatura: El contexto en el texto y el texto en el contexto», en *Actas del programa de Formacion para Profesorado de Espanol como Lengua Extranjera*. Munich: Instituto Cervantes de Munich, 122-142.

_____. (2006-2007): «El lugar de la literatura en la enseñanza del español: perspectivas y propuestas», en *Anuario Cervantes 05. La enseñanza de español como lengua extranjera*, 349-355.

Sanz, S. (1990): «La integración curricular del cómic en las áreas de lengua y literatura», Fente, R. *et al*. (eds.): *Actas del primer congreso nacional de ASELE,* pp. 545-551. Granada: Universidad de Granada.

Saussure, F. (1916): *Curso de Lingüística General. Versión de Editorial Losada (1945).* Buenos Aires.

Schiritter, I. (2005): *La otra lectura. La ilustración en los libros para niños*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Scott-Tennent, C. (1996): «Los contenidos en literatura para futuros maestro de lenguas extranjeras», en Atlantis XVIII, I (2), 379-389.

Sitman, R. e I. Lerner (1994): «Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera», *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, 5 (2), 129-138.

_____. (1996): «Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera», S. Montesa y P. Gomis (eds.): *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera. I. Actas del Quinto Congreso Internacional de ASELE*. Málaga: Universidad de Málaga, 227-233.

Skinner, B. F. (1957): *Verbal Behavior*. Nueva York: Appleton – Century – Crofts.

Soler-Espiauba, D. (1997): «De la mano de manolito gafotas, hispanohablante del mañana en el aula», VV. AA.: *Actas del VIII Congreso de ASELE*, pp. 785-795. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.

Steiner, G. (1990): *Lenguaje y silencio*. Gedisa, Barcelona.

Stembert, R. (2009): «Propuestas didácticas de los textos literarios en la clase de E/LE», *Revista de Didáctica: Marco ELE*, 9, 247-265.

Suárez, T. B. (2007): «Realidad y fantasía en la literatura infantil y juvenil», Educación y biblioteca, 161, 38-40.

Sueldo, J. (2008): «Descubrir el placer de la lectura en las clases de español en la escuela», en López, A. y González, M. (coords.): *XVI Seminario de dificultades específicas para la enseñanza del español a lusohablantes. Cuando despertó, el cuento todavía estaba allí: Cuentos y relatos en el aula de ele*, 31-35. Sao Paulo: Embajada de España en Brasilia.

Teixidor, E. (2002): «Algo más sobre 'ese tipo de literatura' que es la LIJ», *CLIJ*, 156, 22-27.

Tejerina, I. (1994): *Dramatización y teatro infantil*. Madrid: Siglo XXI.

_____. (2004): «El canon literario y la literatura infantil y juvenil. Los cien libros del siglo XX», *Lazarillo. Revista de la Asociación de Amigos del Libro Infantil y*

Juvenil, 12, 17-25. Disponible en: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/132522.pdf> [Consultado en: 16/10/2014].

Toral, C. (1957): *Literatura Infantil española (Apuntes para su historia)*. Madrid: Coculsa.

Trim, J. L. (1973): «Draft outline of an European unit/credit system for modern language learning by adults», en Trim, J. L. M., Richterich, R., van Eck, J. y Wilkins, D. A. *System development in adult language learning*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Ubach, A. (2000): El texto teatral: sugerencias para su utilización, *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros : actas del XI Congreso Internacional ASELE*, Zaragoza, 709-716.

Valriu i Llinas, C. (1994): *Historia de la Literatura Infantil y Juvenil Catalana.* Barcelona: Pirene.

Van Ek, J. A. (1975): *The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Estrasburgo: Publicaciones del Consejo de Europa.

Villagrá, M. M. (2010): «′El rincón de la ciberliteratura′: Las TIC como recurso altamente motivador en la enseñanza del lenguaje literario en el aula ELE», *Biblioteca virtual redELE*, 42-55. Disponible en: < http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/79359> [Consultado en: 08/10/2014].

VV. AA. (2006): *Curso de Literatura Español Lengua Extranjera. Madrid:* Edelsa.

VV. AA. (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes – Biblioteca nueva. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/> [Consultado en: 08/10/2014].

Wenden, A. y J. Rubin (1987): *Learners Strategies in Language Learning*. New Jersey: Prentice Hall.

Wheelwright, P. (1962): *Metaphor & Reality*. Bloomington: Indiana University Press.

Widdowson, H. G. (1984): «The use of literature», *Explorations in Applied Linguistics,* 2, Oxford, Oxford University Press, 160-173.

Wilkins, D. (1972): «Grammatical, Situational and Notional Syllabuses», Association Internationale de Linguistique Appliqueé (Ed.). *Proceedings of the 3rd International Congress of Appied Linguistics*. Heidelberg: Julius Groose Verlag, 82-90.

Zanón, J. (coord.) (1999): *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

_____. (2007): «Psicolingüística y didáctica de las lenguas: Una aproximación histórica y conceptual», *Revista de Didáctica: Marco ELE*, 5.

ANEXOS

ANEXO I

Cuestionario de estrategias de comprensión lectora

Antes de leer	
Me aseguro de haber entendido bien las instrucciones y lo que me piden	
Localizo los puntos a los que he de prestar atención durante la lectura	
Leo atentamente el título y/u observo las imágenes (si las hay) para ver si puedo adivinar el tema del que se va a hablar	
Examino la presentación o el formato del texto para deducir de qué tipo de documentos se trata: un poema, un artículo de un periódico, un folleto, un relato,…	
Intento recordar o que me vengan a la mente aquellas palabras que puedan tener relación con el tema que se va a abordar	

Mientras leo	
Leo primero todo el texto por encima para intentar coger el sentido y la idea general	
Hago después una lectura más lenta y detallada para captar más informaciones	
Me ayudo de palabras claves para intentar coger el sentido general del documento	
Me apoyo en mis conocimientos y experiencias para hacer hipótesis sobre lo que leo o lo que voy a leer	
Antes de utilizar el diccionario intento comprender a través del contexto las palabras desconocidas	
Leo en voz alta palabras que no me son familiares para ver si a través de la pronunciación la asocio a otra palabra conocida en mi lengua materna o en otro idioma conocido	

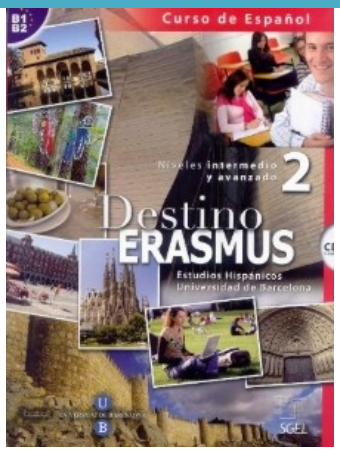
Descompongo palabras en principio desconocidas para ver si están formadas a partir de algún elemento conocido. Por ejemplo: endurecer -> en-dure-cer -> duro	
Leo frases completas y no palabra por palabra	
Intento no bloquearme ni perder la calma cuando hay algo que no entiendo y continuo leyendo	
Concentro mi atención en las informaciones que necesito y dejo a un lado lo accesorio	
Me ayudo de indicios o pistas gramaticales que me dan información: Pronombres, tiempos verbales, terminaciones de conjugaciones,…	
Intento localizar aquellas partes en las que me van a solicitar detalles o una comprensión más afinada (datos, números, fechas,…)	
Focalizo mi atención en esa partes de comprensión detallada	
Subrayo frases que resumen ideas principales o datos específicos que me van a pedir para poder localizarlos más rápidamente	
Distingo la información relevante de la accesoria	

Después de leer	
Compruebo si mis hipótesis iniciales eran ciertas o tenían sentido, o si bien necesito reexaminarlas, reformarlas o abandonarlas	
Me fijo en los puntos que no han quedado claros para focalizar mi atención en posibles lecturas posteriores	

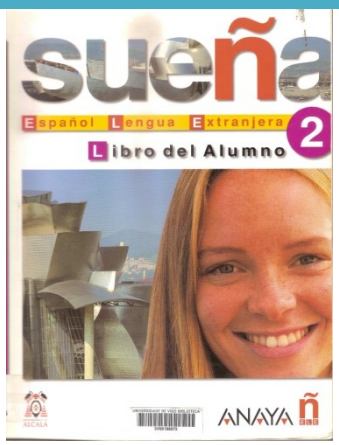
* Fuente: Propuesta inspirada en varios autores (Giovannini, A. *et al.* 1996).

ANEXO II

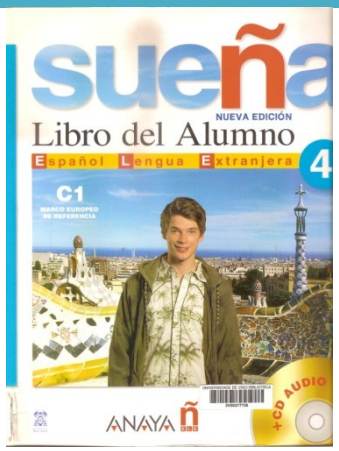
ANEXO II

<table>
<tr><th>1</th><th colspan="3">Datos sobre manual</th></tr>
<tr><td rowspan="6"> 
</td><td>Título</td><td colspan="2">Destino Erasmus 2. Estudios hispánicos</td></tr>
<tr><td>Coordinadores</td><td colspan="2">Pedro Gras Manzano
Marisa Santiago Barriendos
Irene Yúfera Gómez</td></tr>
<tr><td>Editorial</td><td colspan="2">SGEL y Universitat de Barcelona</td></tr>
<tr><td>Año</td><td colspan="2">2012 Nivel (MCER) B1-B2</td></tr>
<tr><td>Público meta</td><td colspan="2">Estudiantes jóvenes de español subscritos a programas universitarios</td></tr>
<tr><td>Descripción física</td><td colspan="2">Libro del alumno + Cd-Audio
Guía didáctica</td></tr>
<tr><td>Enfoque metodológico</td><td colspan="3">Método comunicativo</td></tr>
<tr><td>Observaciones</td><td colspan="3">Hemos tenido acceso al Libro del alumno donde hemos encontrado 4 muestras de ejercicios con textos literarios.</td></tr>
<tr><td rowspan="6">Muestras presentes en manual</td><td>1 Localización</td><td colspan="2">Libro del alumno, página 36</td></tr>
<tr><td>Textos y géneros</td><td>Monterroso, A. Obras completas (y otros cuentos).</td><td>N</td></tr>
<tr><td></td><td>Benedetti, M. Despiestes y franquezas.</td><td>N</td></tr>
<tr><td></td><td>Monterroso, A. La oveja negra y demás fábulas.</td><td>N</td></tr>
<tr><td>Destrezas</td><td colspan="2">CE, I y EE</td></tr>
<tr><td>Agrupación</td><td colspan="2">In y G</td></tr>
<tr><td></td><td>LIJ (sí/no)</td><td colspan="2">Sí</td></tr>
<tr><td rowspan="3">2 Localización</td><td colspan="2">Libro del alumno, página 44</td></tr>
<tr><td>Texto y género</td><td>Adaptado de Finn Garner, J. “Caperucita Roja”, en Cuentos infantiles politicamente correctos.</td><td>N</td></tr>
<tr><td>Destrezas</td><td colspan="2">CE, EE y Gr</td></tr>
</table>

	Agrupación	In	
	LIJ (sí/no)	Sí	
3	**Localización**	Libro del alumno, página 146	
	Texto y género	Benedetti, M. *La muerte y otras sorpresas*.	**N**
	Destrezas	CE y EE	
	Agrupación	In	
	LIJ (sí/no)	Sí	
4	**Localización**	Libro del alumno, páginas153-154	
	Texto y género	Adaptado de Millás, J. J. "Las voces, las calles, los taxistas (A la intemperie)", en *El País*, 1993.	**N**
	Destrezas	CE y Gr	
	Agrupación	In	
	LIJ (sí/no)	No	

2	**Datos sobre manual**	
	**Título**	Sueña 2. Español Lengua Extranjera.
	Autores	Ana Blanco Canales (coord.) María Aranzazu Cabrerizo Ruiz María Luisa Gómez Sacristán Ana María Ruiz Martínez
	Editorial	Universidad de Alcalá y Anaya
	Año	2006 **Nivel (MCER)** B1
	Público meta	Orientado tanto al público joven como al adulto.

	Descripción física	Libro del alumno + 2 Cds-Audio Cuaderno de ejercicios Libro del profesor + 2 Cds-Audio	
Enfoque metodológico	Método nociofuncional		
Observaciones	Hemos tenido acceso tanto al *Libro del alumno* como al *Cuaderno de ejercicios*. Solo hemos encontrado 3 muestras de ejercicios con textos literarios en el *Cuaderno de ejercicios.*		
Muestras presentes en manual	**1**	**Localización**	Cuaderno de ejercicios, página 39
		Textos y géneros	Adaptado de Aldecoa, J. *Mujeres de negro*. **N**
		Destrezas	Gr
		Agrupación	In
		LIJ (sí/no)	No
	2	**Localización**	Cuaderno de ejercicios, página 52
		Texto y género	Adaptado de Fortún, E. *Celia y sus amigos.* **N**
		Destrezas	Gr
		Agrupación	In
		LIJ (sí/no)	Sí
	3	**Localización**	Libro del alumno, página 105
		Texto y género	Adaptado de De Cervantes, M. *Rinconete y Cortadillo*. **N**
		Destrezas	Gr
		Agrupación	In
		LIJ (sí/no)	No

3	Datos sobre manual		
	**Título**	Sueña 4. Español Lengua Extranjera.	
	Autores	María Jesús Torrens Álvarez (coord.) Ana Blanco Canales María del Carmen Fernández López María Jesús Torrens Álvarez María Ángeles Álvarez Martínez (col.)	
	Editorial	Universidad de Alcalá y Anaya	
	Año	2007 **Nivel (MCER)** C1	
	Público meta	Orientado tanto al público joven como al adulto.	
	Descripción física	Libro del alumno + 2 Cds-Audio Cuaderno de ejercicios Libro del profesor + 2 Cds-Audio	
Enfoque metodológico	Método nociofuncional		
Observaciones	Solo tuvimos acceso al *Libro del alumno*. Se encontraron las muestras presentadas a continuación.		
Muestras presentes en manual	1	**Localización**	Libro del alumno
		Textos y géneros	Cela, C. J. *Viaje a la Alcarria*. **N**
		Destrezas	CE
		Agrupación	In
		LIJ (sí/no)	No
	2	**Localización**	Libro del alumno, página 12

	Texto y género	Cela, C. J. *Nuevo retablo de don Cristobita*.	**N**
	Destrezas	Gr	
	Agrupación	In	
	LIJ (sí/no)	No	
3	**Localización**	Libro del alumno	
	Texto y género	Adaptado de Allende, I. *Paula*.	**N**
	Destrezas	I y EE	
	Agrupación	In	
	LIJ (sí/no)	Sí	
4	**Localización**	Libro del alumno, página 30	
	Texto y género	Matute, A. M. *Primera memoria*.	**N**
	Destrezas	Gr	
	Agrupación	In	
	LIJ (sí/no)	No	
5	**Localización**	Libro del alumno, página 32	
	Texto y género	Mendoza, E. *Sin noticias de Gurb*.	**N**
	Destrezas	Gr	
	Agrupación	In	
	LIJ (sí/no)	No	
6	**Localización**	Libro del alumno, página 35	
	Texto y género	Benitez, J. J. *Caballo de Troya 2*.	**N**
	Destrezas	Gr e I	

	Agrupación	In y Parejas	
	LIJ (sí/no)	No	
7	**Localización**	Libro del alumno, página 36	
	Texto y género	*La Lechera*.	**N**
	Destrezas	CE, EE y C	
	Agrupación	In	
	LIJ (sí/no)	Sí	
8	**Localización**	Libro del alumno, página 50	
	Texto y género	Bécquer, G. A. *Rimas*.	**P**
		Montero, R. *Bella y oscura*.	**N**
	Destrezas	Gr	
	Agrupación	In	
	LIJ (sí/no)	No	
9	**Localización**	Libro del alumno, página 53	
	Texto y género	Jiménez, J. R. *Platero y yo*.	**N**
	Destrezas	CO y Gr	
	Agrupación	In	
	LIJ (sí/no)	No	
10	**Localización**	Libro del alumno, página 55	
	Texto y género	Alberti Manzanares, P. "Las vírgenes del Sol", en *Historia 16.*	**N**
	Destrezas	C y Gr	
	Agrupación	In	
	LIJ (sí/no)	No	
11	**Localización**	Libro del alumno, página 73	

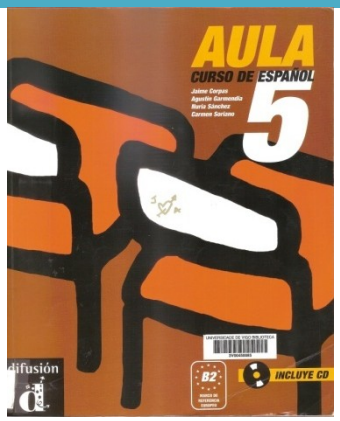
	Texto y género	Alegría, C.”La oveja falsa”, en *Fábulas y leyendas americanas.*	**N**
	Destrezas	CE y EE	
	Agrupación	In	
	LIJ (sí/no)	Sí	
12	**Localización**	Libro del alumno, página 74	
	Texto y género	Vargas Llosa, M. *La tía julia y el escribidor.*	**N**
	Destrezas	CE y Gr	
	Agrupación	In	
	LIJ (sí/no)	No	
13	**Localización**	Libro del alumno	
	Texto y género	Cernuda, L. *Los placeres prohibidos.*	**P**
	Destrezas	CE y EE	
	Agrupación	In	
	LIJ (sí/no)	No	
14	**Localización**	Libro del alumno, página 148	
	Texto y género	Lindo, E. *Los trapos sucios. Manolito gafotas.*	**N**
	Destrezas	Gr	
	Agrupación	In	
	LIJ (sí/no)	Sí	
15	**Localización**	Libro del alumno, página 158	
	Texto y género	Darío, R. *Yo persigo una forma...* Huidobro, V. *Todas las*	**P**

		golondrinas se rompieron las alas. Neruda, P. *Veinte poemas de amor y una canción desesperada.* Vallejo, C. *España, aparta de mí ese cáliz.* Borges, L. *Los conjurados.* Paz, O. *Libertad bajo palabra.*	
	Destrezas	C	
	Sección	En las últimas unidades aparece dentro de la sección *A nuestra manera*, un apartado dedicado a la literatura: **Literatura hispanoamericana I: Poesía.**	
	Agrupación	In	
	LIJ (sí/no)	No	
16	**Localización**	Libro del alumno	
	Texto y género	Cortázar, J. *Historias de cronopios y de famas.*	**N**
	Destrezas	CE y Gr	
	Agrupación	In	
	LIJ (sí/no)	No	
17	**Localización**	Libro del alumno, 176	
	Texto y género	Gallegos, R. *Doña Bárbara.* Borges, L. "La casa de Asterión", en *El Aleph*. Rulfo, J. *El llano en llamas.* García Márquez, G. *Cien*	**N**

		años de soledad.	
	Destrezas	C	
	Sección	En las últimas unidades aparece dentro de la sección *A nuestra manera*, un apartado dedicado a la literatura: **Literatura hispanoamericana II: Narrativa.**	
	Agrupación	In	
	LIJ (sí/no)	No	
18	**Localización**	Libro del alumno	
	Texto y género	Delgado, M. *Entre bichos anda el juego.*	**N**
	Destrezas	CE y EE	
	Agrupación	In	
	LIJ (sí/no)	No	

4	Datos sobre manual	
	**Título**	Aula 4. Curso de español.
	Autores	J. Corpas A. Garmendia C. Soriano
	Editorial	Difusión
	Año	2008 **Nivel (MCER)** B1
	Público meta	Orientado tanto al público joven como al adulto.
	Descripción física	Libro del alumno + Cd-Audio

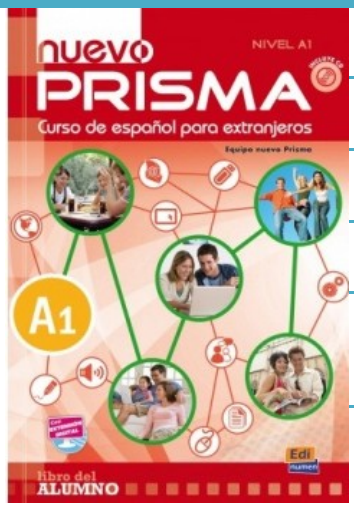
			Libro del profesor	
Enfoque metodológico	Enfoque por tareas			
Observaciones	Hemos consultado el Libro del alumno. A continuación mostramos los resultados.			
Muestras presentes en manual	**1**	**Localización**	Libro del alumno, página 6	
		Textos y géneros	De Cervantes, M. *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha.* Cortazar, J. *Rayuela*. García Márquez, G. *Cien años de soledad*.	**N**
		Destrezas	CE	
		Agrupación	In	
		LIJ (sí/no)	No	
	2	**Localización**	Libro del alumno, página 84	
		Texto y género	*Quetzalcoatl y los toltecas (Leyenda tolteca)*	**N**
		Destrezas	CE y Gr	
		Agrupación	In	
		LIJ (sí/no)	No	

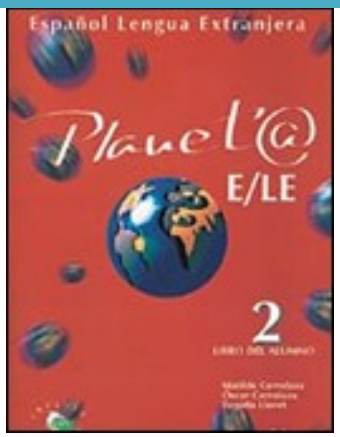
5	Datos sobre manual		
	**Título**	Aula 5. Curso de español.	
	Autores	J. Corpas A. Garmendia N. Sánchez C. Soriano	
	Editorial	Difusión	
	Año	2007 **Nivel (MCER)** B2	
	Público meta	Orientado tanto al público joven como al adulto.	
	Descripción física	Libro del alumno + Cd-Audio Libro del profesor	
Enfoque metodológico	Enfoque por tareas		
Observaciones	Hemos consultado el Libro del alumno. A continuación mostramos los resultados.		
Muestras presentes en manual	1 **Localización**	Libro del alumno, páginas 50-51	
	Textos y géneros	De Laferrere, G. *¡Jettatore!.*	**D**
	Destrezas	CE, I, EO y C	
	Agrupación	G	
	LIJ (sí/no)	No	
	2 **Localización**	Libro del alumno, página 166	
	Texto y género	*La revoltosa.*	**D**
	Destrezas	CO y CE	
	Agrupación	In	
	LIJ (sí/no)	No	

3	**Localización**	Libro del alumno, página 169	
	Texto y género	Alas "Clarín", L. *La regenta.*	**N**
	Destrezas	CO y CE	
	Agrupación	In	
	LIJ (sí/no)	No	
4	**Localización**	Libro del alumno, páginas 170-171	
	Texto y género	Machado, A. *A un olmo seco*. De Ibarbourou, J. *La higuera*. Gerardo, D. *El ciprés de Silos (a Ángel del Río)*. Guillén, N. *Ébano Real*.	**P**
	Destrezas	CO, CE, EE y EO	
	Agrupación	In	
	LIJ (sí/no)	No	
5	**Localización**	Libro del alumno, página 173	
	Texto y género	Cortázar, J. *Historias de cornopios y de famas*.	**N**
	Destrezas	CE y EE	
	Agrupación	In	
	LIJ (sí/no)	No	
6	**Localización**	Libro del alumno, páginas 174-175-176	
	Texto y género	Rivas, M. *La lengua de las mariposas.*	**N**
	Destrezas	CE y EE	
	Agrupación	In	
	LIJ (sí/no)	No	

7	**Localización**	Libro del alumno, página 52	
	Texto y género	García Lorca, F. *Bodas de sangre*. Fernández Cubas, C. *Hermanas de sangre*. Campos García, J. *Naufragar en Internet*. Bueno, A. *Todo por un duro*.	**D**
	Destrezas	CE y Gr	
	Agrupación	In	
	LIJ (sí/no)	No	
8	**Localización**	Libro del alumno, página 57	
	Texto y género	Belbel, S. *Morir (Un instante antes de morir)*.	**D**
	Destrezas	CE, EE, EO e I	
	Agrupación	G	
	LIJ (sí/no)	No	
9	**Localización**	Libro del alumno, página 59	
	Texto y género	Mihura, M. *Ninette y un señor de Murcia*.	**D**
	Destrezas	CE, EE, EO e I	
	Agrupación	G	
	LIJ (sí/no)	No	
10	**Localización**	Libro del alumno, página 77	
	Texto y género	Benedetti, M. *Pausa de agosto*.	**P**
	Destrezas	CO e I	
	Agrupación	G	

	LIJ (sí/no)	No	
11	**Localización**	Libro del alumno, página 159	
	Texto y género	Esquivel, L. *Malinche*.	**N**
	Destrezas	CE y EE	
	Agrupación	In	
	LIJ (sí/no)	No	
12	**Localización**	Libro del alumno, página 161	
	Texto y género	Che Guevara, E.. *Diarios de motocicleta*.	**N**
	Destrezas	CE y EE	
	Agrupación	In	
	LIJ (sí/no)	No	
13	**Localización**	Libro del alumno, páginas 162-163	
	Texto y género	Vicent, M. *Espectros*.	**N**
	Destrezas	CE y EE	
	Agrupación	In	
	LIJ (sí/no)	No	

6	Datos sobre manual	
	**Título**	Nuevo prisma.
	Autores	Equipo nuevo Prisma
	Editorial	Edinumen
	Año	2012 **Nivel (MCER)** A1
	Público meta	Orientado tanto al público joven como al adulto.
	Descripción física	Libro del alumno + Cd-Audio Libro de ejercicios + Cd-Audio Libro del profesor
Enfoque metodológico	Enfoque comunicativo.	
Observaciones	Solo tuvimos acceso al Libro del alumno y no se encontró ninguna muestra de texto literario.	

7	Datos sobre manual	
	**Título**	Planet@ E/LE 2
	Autores	Matilde Cerrolaza Óscar Cerrolaza Begoña Llovet
	Editorial	Edelsa
	Año	1999 **Nivel (MCER)** B1
	Público meta	Adultos y adolescentes
	Descripción física	Libro del alumno Libro del profesor

			Libro de referencia Libro de Juego de transparencias	
Enfoque metodológico	Enfoque comunicativo.			
Observaciones	Solo tuvimos acceso al *Libro del alumno.*			
Muestras presentes en manual	1	**Localización**	Libro del alumno, página 78	
		Textos y géneros	Elizondo, S. "She", en *Libros para batos y chavalas chicanas*.	**P**
		Destrezas	CE y EE	
		Agrupación	In	
		LIJ (sí/no)	Sí	
	2	**Localización**	Libro del alumno, página 109	
		Texto y género	Alberti, R. *El mar.*	**P**
		Destrezas	CE y EE	
		Agrupación	In	
		LIJ (sí/no)	No	
	3	**Localización**	Libro del alumno, página 138	
		Texto y género	Neruda, P. *Veinte poemas de amor y una canción desesperada.*	**P**
		Destrezas	CE y EE	
		Agrupación	In	
		LIJ (sí/no)	No	
	4	**Localización**	Libro del alumno, página 138	
		Texto y género	Neruda, P. *Veinte poemas de amor y una canción desesperada.*	**P**
		Destrezas	CE y EE	

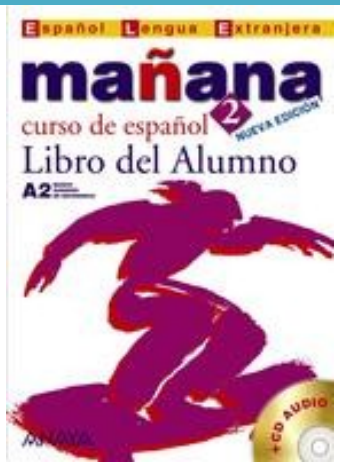
	Agrupación	In
	LIJ (sí/no)	No

8	Datos sobre manual		
	**Título**	Planet@ E/LE 4. Curso de perfeccionamiento.	
	Autores	Matilde Cerrolaza Óscar Cerrolaza Begoña Llovet	
	Editorial	Edelsa	
	Año	2000 **Nivel (MCER)**	C1*
	Público meta	Adultos y adolescentes.	
	Descripción física	Libro del alumno Libro del profesor	
Enfoque metodológico	Enfoque comunicativo.		
Observaciones	Solo tuvimos acceso al *Libro del alumno*.		
Muestras presentes en manual	1 **Localización**	Libro del alumno, páginas 30-31	
	Textos y géneros	García Márzquez, G. *Amor en tiempos de colera.*	**N**
	Destrezas	CE y EE	
	Agrupación	In	
	LIJ (sí/no)	No	
	2 **Localización**	Libro del alumno, páginas 32-33	
	Texto y género	García Lorca, F. *Baladilla de los tres ríos.*	**P**

		(Fragementos de otros autores Gerardo Diego, Jorge Manrique, Jorge Luis Borges y Dámaso Alonso)	
	Destrezas	CE y EE	
	Agrupación	In	
	LIJ (sí/no)	No	
3	**Localización**	Libro del alumno, páginas 56-57	
	Texto y género	Vargas Llosa, M. *La guerra del Fin del Mundo.*	**N**
	Destrezas	CE, EE e I	
	Agrupación	In y Parejas	
	LIJ (sí/no)	No	
4	**Localización**	Libro del alumno, página 59	
	Texto y género	Garcilaso de la Vega, I. *Leyenda*	**N**
	Destrezas	CE y EE	
	Agrupación	In	
	LIJ (sí/no)	No	
5	**Localización**	Libro del alumno, página 82-83	
	Texto y género	Benedetti, M. *El hijo.* Fuertes, G. *Obras incompletas, Todo asusta.*	**P**
	Destrezas	CE, I y EE	
	Agrupación	In y Parejas	
	LIJ (sí/no)	Sí	
6	**Localización**	Libro del alumno, página 84	

	Texto y género	*Los Ticunas pueblan la Tierra (Mito Ticuna - Colombia).*	**N**
	Destrezas	CE	
	Agrupación	In	
	LIJ (sí/no)	No	
7	**Localización**	Libro del alumno, página 109	
	Texto y género	*Oda al caldillo del congrio*	**P**
	Destrezas	CE	
	Agrupación	In	
	LIJ (sí/no)	No	
8	**Localización**	Libro del alumno, páginas 110-111	
	Texto y género	Allende, I. *Afrodita.*	**N**
	Destrezas	CE	
	Agrupación	In	
	LIJ (sí/no)	No	
9	**Localización**	Libro del alumno, página 113	
	Texto y género	Portell, R. *El sueño del jaguar.*	**N**
	Destrezas	CE y EE	
	Agrupación	In	
	LIJ (sí/no)	No	
10	**Localización**	Libro del alumno, página 140-141	
	Texto y género	Torres, M. *Un calor tan cercano.*	**N**
	Destrezas	CE y EE	

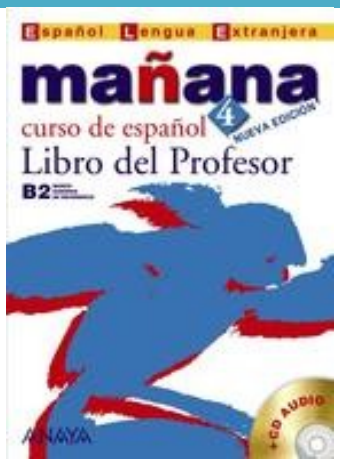
		Agrupación	In
		LIJ (sí/no)	No
	11	**Localización**	Libro del alumno, página 142-143
		Texto y género	Zurita, R. *Arenal, polvos, extensiones de la nada y desiertos.* **P**
		Destrezas	CE y EE
		Agrupación	In
		LIJ (sí/no)	No

9		Datos sobre manual	
		**Título**	Mañana 2
		Autores	Isabel López Barberá María Paz Bartolomé Alonso Ana Isabel Blanco Gadañón Pilar Alzugaray Zaragüeta
		Editorial	Anaya
		Año	2003 **Nivel (MCER)** A2
		Público meta	Adolescentes.
		Descripción física	Libro del alumno + CD-Audio Libro de ejercicios
Enfoque metodológico		Enfoque comunicativo.	
Observaciones		Solo tuvimos acceso al *Libro del alumno*.	
Muestras presentes en	1	**Localización**	Libro del alumno, página 11

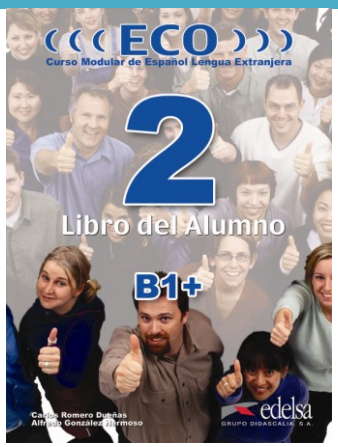
manual		**Textos y géneros**	*Pedro y el lobo*.	**N**
		Destrezas	CE y EE	
		Agrupación	In	
		LIJ (sí/no)	Sí	
	2	**Localización**	Libro del alumno, página 41	
		Texto y género	Adaptado de De Cervantes, M. *El Quijote I. Colección Leer los clásicos de Anaya*, 2002.	**N**
		Destrezas	CE	
		Agrupación	In	
		LIJ (sí/no)	No	

10	Datos sobre manual	
	**Título**	Mañana 3
	Autores	Isabel López Barberá María Paz Bartolomé Alonso Ana Isabel Blanco Gadañón Pilar Alzugaray Zaragüeta
	Editorial	Anaya
	Año	2007 **Nivel (MCER)** B1
	Público meta	Adolescentes.
	Descripción física	Libro del alumno + CD-Audio Libro de ejercicios
Enfoque metodológico	Enfoque comunicativo.	

Observaciones	Solo tuvimos acceso al *Libro del alumno*.			
Muestras presentes en manual	1	**Localización**	Libro del alumno, página 13	
		Textos y géneros	*La lechera*	**N**
		Destrezas	CE, CO y EE	
		Agrupación	In	
		LIJ (sí/no)	Sí	
	2	**Localización**	Libro del alumno, página 55-56	
		Texto y género	Lindo, E. *Manolito gafotas*.	**N**
		Destrezas	Gr	
		Agrupación	In	
		LIJ (sí/no)	Sí	
	3	**Localización**	Libro del alumno, páginas 71-72	
		Texto y género	Adaptado de Lindo, E. *Manolito gafotas*.	**N**
		Destrezas	CE, EE, EO e I	
		Agrupación	In y Parejas	
		LIJ (sí/no)	Sí	

11	Datos sobre manual			
	**Título**	Mañana 4		
	Autores	Isabel López Barberá María Paz Bartolomé Alonso Ana Isabel Blanco Gadañón Pilar Alzugaray Zaragüeta		
	Editorial	Anaya		
	Año	2007 **Nivel (MCER)** B2		
	Público meta	Adolescentes.		
	Descripción física	Libro del alumno + CD-Audio Libro de ejercicios		
Enfoque metodológico	Enfoque comunicativo.			
Observaciones	Solo tuvimos acceso al *Libro del alumno*.			
Muestras presentes en manual	1	**Localización**	Libro del alumno, página 61	
		Textos y géneros	Benedetti, M. *Despiestes y franquezas.* Pérez Galdos, B. *Marianela*.	**N**
		Destrezas	CE	
		Agrupación	In	
		LIJ (sí/no)	No	
	2	**Localización**	Libro del alumno, página 31	
		Texto y género	García Márquez, G. *Cien años de soledad*. Galeano, E. *Amares*.	**N**
		Destrezas	CE	
		Agrupación	In	

	LIJ (sí/no)	No

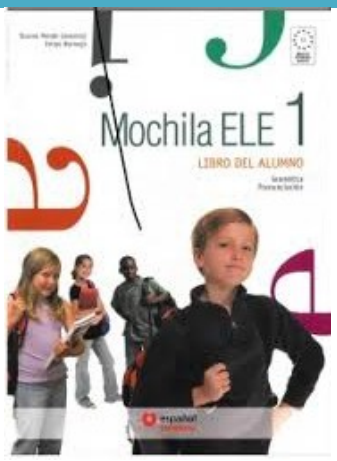
12		Datos sobre manual	
	**Título**	Eco 2	
	Autores	Carlos Romero Dueñas Alfredo González Hermoso	
	Editorial	Edelsa	
	Año	2005 **Nivel (MCER)**	B1+
	Público meta	Adultos y adolescentes.	
	Descripción física	Libro del alumno + CD-Audio Cuaderno de refuerzo + CD-Audio Libro del profesor	
Enfoque metodológico	Por competencias.		
Observaciones	Solo tuvimos acceso al Libro del alumno.		
Muestras presentes en manual	1	**Localización**	Libro del alumno, página 69
		Textos y géneros	Adaptado de Landero, L. *Juegos de la edad tardía.* **N**
		Destrezas	Gr
		Agrupación	In
		LIJ (sí/no)	No

13	Datos sobre manual			
	**Título**	Eco 3		
	Autores	Carlos Romero Dueñas Alfredo González Hermoso		
	Editorial	Edelsa		
	Año	2006 **Nivel (MCER)** B2		
	Público meta	Adultos y adolescentes.		
	Descripción física	Libro del alumno + CD-Audio Cuaderno de refuerzo + CD-Audio Libro del profesor		
Enfoque metodológico	Por competencias.			
Observaciones	Hemos tenido acceso al libro del alumno y al cuaderno de refuerzo.			
Muestras presentes en manual	1	**Localización**	Cuaderno de refuerzo, página 18	
		Textos y géneros	"La buena suerte", adaptado de Trias de Bes Mingot, A. F. y Rovira Telma, A. *El secreto de Merlín*	**N**
		Destrezas	EE	
		Agrupación	In	
		LIJ (sí/no)	No	
	2	**Localización**	Cuaderno de refuerzo, página 59	
		Textos y géneros	"El ahogado más hermoso del mundo", adaptado de García Márquez, G. *La increíble y triste historia de la Cándida Eréndira y de su abuela desalmada.*	**N**
		Destrezas	EE	
		Agrupación	In	

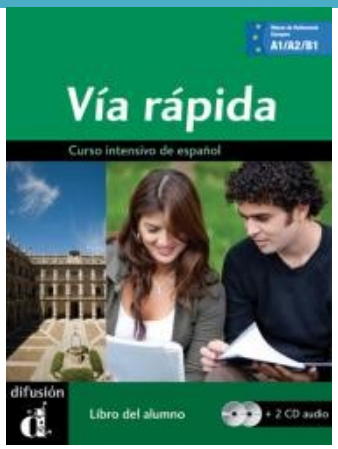
		LIJ (sí/no)	No	
	3	**Localización**	Cuaderno de refuerzo, página 62	
		Textos y géneros	"Confieso que he vivido", <u>adaptado</u> de Neruda P., *Confieso que he vivido*	**N**
		Destrezas	EE	
		Agrupación	In	
		LIJ (sí/no)	No	
	4	**Localización**	Libro del alumno, página 9	
		Textos y géneros	De Cervantes, M. Don Quijote, versión modernizada adaptada.	**N**
		Destrezas	EE y EO	
		Agrupación	In	
		LIJ (sí/no)	No	
	5	**Localización**	Libro del alumno, página 23	
		Texto y género	<u>Adaptado</u> de Vargas Llosa, M. *La fiesta del chivo*.	**N**
		Destrezas	EE y EO	
		Agrupación	In	
		LIJ (sí/no)	No	
	6	**Localización**	Libro del alumno, página 23	
		Texto y género	<u>Adaptado</u> de Cela, C. J. *La familia de Pascual Duarte.*	**N**
		Destrezas	EE y EO	
		Agrupación	In	
		LIJ (sí/no)	No	
	7	**Localización**	Libro del alumno, página 65	

	Texto y género	Alberti, R. *Marinero en Tierra.*	**P**
	Destrezas	EE y EO	
	Agrupación	In	
	LIJ (sí/no)	No	
8	**Localización**	Libro del alumno, página 79	
	Texto y género	Allende, I. *De amor y de sombra*.	**N**
	Destrezas	EE y EO	
	Agrupación	In	
	LIJ (sí/no)	No	
9	**Localización**	Libro del alumno, página 121	
	Texto y género	Adaptado de Millás, J. J. *Dos mujeres en Praga.*	**N**
	Destrezas	EE y EO	
	Agrupación	In	
	LIJ (sí/no)	No	
10	**Localización**	Libro del alumno, página 135	
	Texto y género	Adaptado de Quiroga, H. *Anaconda.*	**N**
	Destrezas	EE y EO	
	Agrupación	In	
	LIJ (sí/no)	No	
11	**Localización**	Libro del alumno, página 93	
	Texto y género	Cortázar, J. *Historia de cronopias y famas.*	**N**
	Destrezas	EE y EO	

	Agrupación	In	
	LIJ (sí/no)	No	
12	**Localización**	Libro del alumno, página 112	
	Texto y género	Monterroso, A. *Había una vez una rana.*	**N**
	Destrezas	EE	
	Agrupación	In	
	LIJ (sí/no)	Sí	

14	Datos sobre manual	
	**Título**	Mochila ELE 1
	Autores	Susana Mendo (asesora) Felipe Bermejo Susana Montemayor
	Editorial	Santillana
	Año	2010 **Nivel (MCER)** A1
	Público meta	Adolescentes.
	Descripción física	Libro del alumno + CD-Audio Cuaderno de actividades + Portafolios + CD-Audio Libro del profesor
Enfoque metodológico	Comunicativo	
Observaciones	El *Cuaderno de actividades* no tiene ningún tipo de texto literario. En el *Libro del alumno* encontramos una página.	

Muestras presentes en manual	1	**Localización**	Libro del alumno, página 37	
		Textos y géneros	De Cervantes, M. *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*.	**N**
			Jiménez, J. R. *Platero y yo*.	
			Neruda, P. *Oda al gato*.	**P**
		Destrezas	CE	
		Agrupación	In	
		LIJ (sí/no)	No	

15	Datos sobre manual	
	**Título**	Vía rápida
	Autores	M. C. Ainciburu V. González A. Navas E. Tayefeh G. Vázquez
	Editorial	Difusión y Klett
	Año	2012 **Nivel (MCER)** A1-B1
	Público meta	Jóvenes y adultos.
	Descripción física	Libro del alumno + 2CDs-Audio Cuaderno de ejercicios Guía didáctica
Enfoque metodológico	Por competencias	
Observaciones	Solo hemos tenido acceso al libro del alumno, versión digital.	

Muestras presentes en manual	**1**	**Localización**	Libro del alumno, página 111	
		Textos y géneros	Tusquets, E. *Habíamos ganado la guerra.*	**N**
		Destrezas	EO	
		Agrupación	In	
		LIJ (sí/no)	No	
	2	**Localización**	Libro del alumno, página 144-145	
		Texto y género	Roig, M. *Ramona, adiós*	**N**
		Destrezas	I y EE	
		Agrupación	In, parejas y pequeños grupos	
		LIJ (sí/no)	No	
	3	**Localización**	Libro del alumno, página 143	
		Texto y género	Ndongo, D. *Las tinieblas de tu memoria negra*	**N**
		Destrezas	I y EO	
		Agrupación	In y por parejas	
		LIJ (sí/no)	No	
	4	**Localización**	Libro del alumno, página 202	
		Texto y género	Tournier, M. *El espejo de las ideas*	**E**
		Destrezas	EO y EE	
		Agrupación	In	
		LIJ (sí/no)	No	
	5	**Localización**	Libro del alumno, página 203	
		Texto y	Cuenca, L.A. "El desayuno",	**P**

	género	*El hacha y la rosa*	
	Destrezas	EO	
	Agrupación	In	
	LIJ (sí/no)	No	
6	**Localización**	Libro del alumno, página 204	
	Texto y género	Vega, L. *Soneto* Peri Rossi, *C. Distancia justa*	**P**
	Destrezas	EE	
	Agrupación	In	
	LIJ (sí/no)	No	
5	**Localización**	Libro del alumno, página 203	
	Texto y género	Cuenca, L.A. "El desayuno", *El hacha y la rosa*	**P**
	Destrezas	EO	
	Agrupación	In	
	LIJ (sí/no)	No	

16	Datos sobre manual		
	**Título**	Gente joven 1	
	Autores	Matilde Martínez Sallés	
	Editorial	Difusión	
	Año	2004 **Nivel (MCER)**	A1
	Público meta	Jóvenes	

	Descripción física	Libro del alumno + CD-Audio Cuaderno de ejercicios
Enfoque metodológico	Enfoque por tareas	
Observaciones	Solo tuvimos acceso al Libro del alumno. Cabe destacar el uso de cómics especialmente creados para esta colección en todas las unidades.	
Muestras presentes en manual	1 **Localización**	Libro del alumno, página 128
	Textos y géneros	Adaptado de Lindo, E **N** *Manolito gafotas.*
	Destrezas	C
	Agrupación	In
	LIJ (sí/no)	Sí

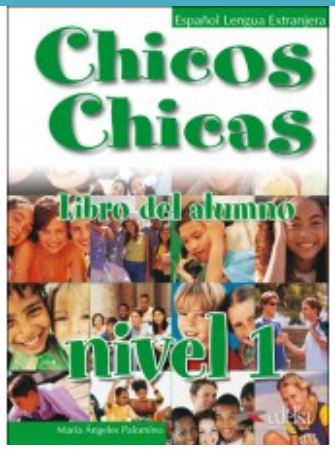
17	Datos sobre manual	
	**Título**	Gente joven 2
	Autores	E. Alonso M. Martínez Sallés N. Sans
	Editorial	Difusión
	Año	2005 **Nivel (MCER)** A2
	Público meta	Jóvenes
	Descripción física	Libro del alumno + CD-Audio Cuaderno de ejercicios
Enfoque metodológico	Enfoque por tareas	

Observaciones	Solo tuvimos acceso al Libro del alumno.			
Muestras presentes en manual	1	**Localización**	Libro del alumno, página 26	
		Textos y géneros	Hernández, M. *Llegó con tres heridas.*	**P**
		Destrezas	CO	
		Agrupación	In	
		LIJ (sí/no)	No	
	2	**Localización**	Libro del alumno, página 66	
		Texto y género	*Romance del Conde Olinos.*	**P**
		Destrezas	CO	
		Agrupación	In	
		LIJ (sí/no)	No	
	3	**Localización**	Libro del alumno, página 67	
		Texto y género	Gómez de la Sierna, R. *La mano*.	**N**
		Destrezas	C	
		Agrupación	In	
		LIJ (sí/no)	No	

18	Datos sobre manual		
	**Título**	Gente joven 3	
	Autores	E. Alonso M. Martínez Sallés N. Sans	
	Editorial	Difusión	
	Año	2006 **Nivel (MCER)** B1	
	Público meta	Jóvenes	
	Descripción física	Libro del alumno + CD-Audio Cuaderno de ejercicios	
Enfoque metodológico	Enfoque por tareas		
Observaciones	Solo tuvimos acceso al Libro del alumno.		
Muestras presentes en manual	1 **Localización**	Libro del alumno, página 26	
	Textos y géneros	Machado, A. *Poema XXIX.*	**P**
	Destrezas	CO y EO	
	Agrupación	In	
	LIJ (sí/no)	No	
	2 **Localización**	Libro del alumno, página 24	
	Texto y género	*Perdidos en un bosque*	**N**
	Destrezas	CE, EO e I	
	Agrupación	G	
	LIJ (sí/no)	Sí	

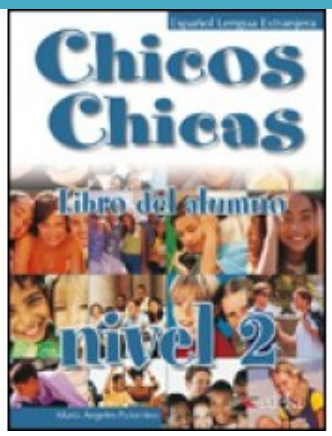
3	**Localización**	Libro del alumno, página 35	
	Texto y género	Una obra de teatro (no se especifica ni título ni autor)	**D**
	Destrezas	EO, EE y Gr	
	Agrupación	G	
	LIJ (sí/no)	No	
4	**Localización**	Libro del alumno, página 39	
	Texto y género	Fernán Gómez, F. *Las bicicletas son para el verano*.	**D**
	Destrezas	EO (representar la obra)	
	Agrupación	G	
	LIJ (sí/no)	No	
5	**Localización**	Libro del alumno, página 39	
	Texto y género	Gambarro, G. *Un día especial*.	**D**
	Destrezas	EO (representar la obra)	
	Agrupación	G	
	LIJ (sí/no)	No	
6	**Localización**	Libro del alumno, página 41	
	Texto y género	Zorrilla, J. *Don Juan*.	**D**
	Destrezas	CE	
	Agrupación	In	

	LIJ (sí/no)	No	
7	**Localización**	Libro del alumno, página 51	
	Texto y género	*El Lazarillo y las uvas*. Adaptado de El Lazarillo de Tormes.	**N**
	Destrezas	CE	
	Agrupación	In	
	LIJ (sí/no)	No	
8	**Localización**	Libro del alumno, páginas 78-84	
	Texto y género	Toda la Unidad Didáctica se organiza en torno a la poesía y presenta un muestrario de varios poemas.	**P**
	Destrezas	EO, CO, EE, CE	
	Agrupación	In, parejas y G	
	LIJ (sí/no)	No	

19	**Datos sobre manual**	
	**Título**	Chicos y chicas – Nivel 1
	Autores	María Ángeles Palomino
	Editorial	Edelsa
	Año	2002 **Nivel (MCER)** A1-A2.1
	Público meta	11 a 15 años
	Descripción física	Libro del alumno + CD-Audio Cuaderno de ejercicios

		Libro del profesor		
Enfoque metodológico	Comunicativo			
Observaciones	Solo tuvimos acceso al libro del alumno.			
Muestras presentes en manual	1	**Localización**	Libro del alumno, página 47	
		Textos y géneros	Guillén, N. Una poesía del autor cubano.	**P**
		Destrezas	C	
		Agrupación	In	
		LIJ (sí/no)	No	
	2	**Localización**	Libro del alumno, página 59	
		Texto y género	Mistral, G. *El ángel guardián.* Neruda, P. *Oda a la papa.*	**P**
		Destrezas	C	
		Agrupación	In	
		LIJ (sí/no)	Sí	
	3	**Localización**	Libro del alumno, página 60	
		Texto y género	Nervo, A. *La ardilla*.	**P**
		Destrezas	EO (recitar el poema de memoria).	
		Agrupación	In	
		LIJ (sí/no)	Sí	
	4	**Localización**	Libro del alumno, página 96	

	Texto y género	Bornemann, E. I. *De vacaciones con papá y mamá.*	**P**
	Destrezas	C	
	Agrupación	In	
	LIJ (sí/no)	Sí	

20	**Datos sobre manual**		
	**Título**	Chicos y chicas – Nivel 2	
	Autores	María Ángeles Palomino	
	Editorial	Edelsa	
	Año	2003 **Nivel (MCER)** A2	
	Público meta	11 a 15 años	
	Descripción física	Libro del alumno + CD-Audio Cuaderno de ejercicios Libro del profesor	
Enfoque metodológico	Comunicativo		
Observaciones	Solo tuvimos acceso al libro del alumno.		
Muestras presentes en manual	**1** **Localización**	Libro del alumno, página 23	
	Textos y géneros	Teijeiro, A. G. *Un poema*.	**P**
	Destrezas	CO y EO (aprender el poema de memoria)	
	Agrupación	In	

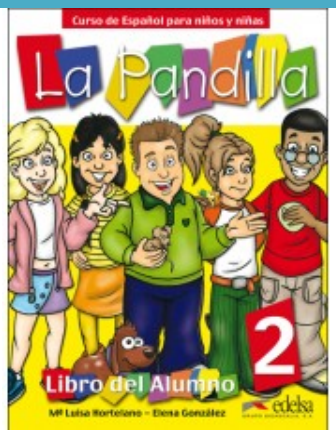
	LIJ (sí/no)	Sí	
2	**Localización**	Libro del alumno, página 83	
	Texto y género	Adaptado de Gómez Cerdá., A. *Compañeros de viaje.*	**N**
	Destrezas	CE, EE y EO	
	Agrupación	In	
	LIJ (sí/no)	Sí	
3	**Localización**	Libro del alumno, página 83	
	Texto y género	Roa Bastos, A. *Vigilia del Almirante.*	**N**
	Destrezas	C	
	Agrupación	In	
	LIJ (sí/no)	Sí	
4	**Localización**	Libro del alumno, página 97	
	Texto y género	Roa Bastos, A. *Vigilia del Almirante.*	**N**
	Destrezas	C	
	Agrupación	In	
	LIJ (sí/no)	Sí	

21	Datos sobre manual		
	**Título**	Compañeros 4	
	Autores	Francisca Castro Ignacio Rodero Carmen Sardinero	
	Editorial	SGEL	
	Año	2010 **Nivel (MCER)** B1+	
	Público meta	11 a 14 años	
	Descripción física	Libro del alumno + CD-Audio Cuaderno de ejercicios Guía del profesor Materiales para pizarra digital	
Enfoque metodológico	Comunicativo		
Observaciones	Tuvimos acceso tanto al Libro del alumno como al Cuaderno de ejercicios.		
Muestras presentes en manual	1 **Localización**	Libro del alumno, página 98	
	Textos y géneros	C. Ruiz Zafón *La sombre del viento.*	**N**
	Destrezas	CO, CE e I	
	Agrupación	In y Parejas	
	LIJ (sí/no)	No	
	2 **Localización**	Libro del alumno, página 104	
	Texto y género	Machado, A. *Las moscas.*	**P**

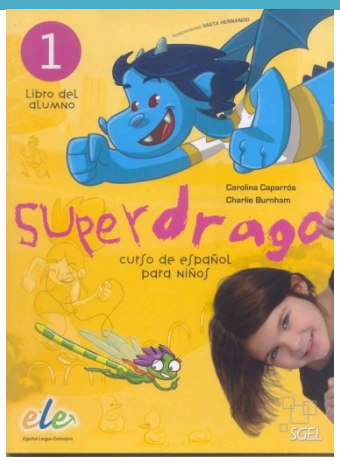
	Destrezas	CO y CE	
	Agrupación	In	
	LIJ (sí/no)	No	
3	**Localización**	Libro del alumno, página 103	
	Texto y género	Mihura, M. *Sombrero de tres copas.*	**D**
	Destrezas	EO, CE e I (representar la escena)	
	Agrupación	In y Parejas	
	LIJ (sí/no)	No	
4	**Localización**	Libro del alumno, página 105	
	Texto y género	Fuertes, G. *He dormido*.	**P**
	Destrezas	CE, EO y EE	
	Agrupación	In	
	LIJ (sí/no)	Sí	
5	**Localización**	Cuaderno de ejercicios, página 59	
	Texto y género	Pérez Reverte, A. *Capitán Ala Triste*.	**N**
	Destrezas	CE y EE	
	Agrupación	In	
	LIJ (sí/no)	Sí	
6	**Localización**	Cuaderno de ejercicios, página 63	

	Texto y género	Goytisolo, J. A. *Palabras para Julia.*	**P**
	Destrezas	CO, CE y EE	
	Agrupación	In	
	LIJ (sí/no)	No	

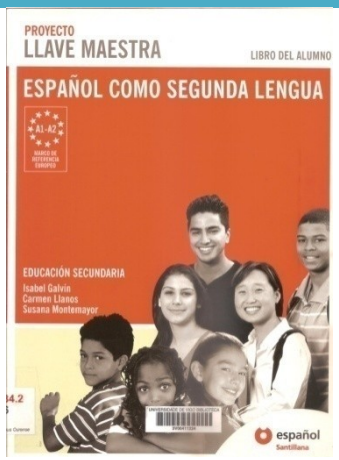
22	Datos sobre manual	
	**Título**	Uno, dos, tres… ¡ya! - Nivel 2
	Autores	María de los Ángeles Palomín
	Editorial	EnclaveELE
	Año	2006 **Nivel (MCER)** A1-A2
	Público meta	7 a 10 años
	Descripción física	Libro del alumno + CD-Audio Cuaderno de ejercicios Libro del profesor
Enfoque metodológico	Comunicativo	
Observaciones	Solo tuvimos acceso al Libro del alumno y no se encontró ninguna muestra de texto literario.	

23	Datos sobre manual		
	**Título**	La pandilla 2	
	Autores	Mª L. Hortelano E. González Hortelano	
	Editorial	Edelsa	
	Año	2005	**Nivel (MCER)** A1-A2
	Público meta	8 años en adelante	
	Descripción física	Libro del alumno + CD-Audio Cuaderno de actividades Libro del profesor	
Enfoque metodológico	Comunicativo		
Observaciones	Solo tuvimos acceso al Libro del alumno.		
Muestras presentes en manual	1	**Localización**	Libro del alumno
		Textos y géneros	Fuertes, G. *Soy la araña de España*. **P**
		Destrezas	EO (recitar el poema)
		Agrupación	In
		LIJ (sí/no)	Sí

24	Datos sobre manual	
	**Título**	A la una… a las dos y a las tres. Nivel 2.
	Autores	M. Russo M. Vázquez
	Editorial	Difusión
	Año	2007 **Nivel (MCER)** A1.2
	Público meta	de 8 y 11 años
	Descripción física	Libro del alumno Cuaderno de actividades Libro del profesor
Enfoque metodológico	Comunicativo	
Observaciones	Solo tuvimos acceso al Libro del alumno y no se encontró ninguna muestra de texto literario.	

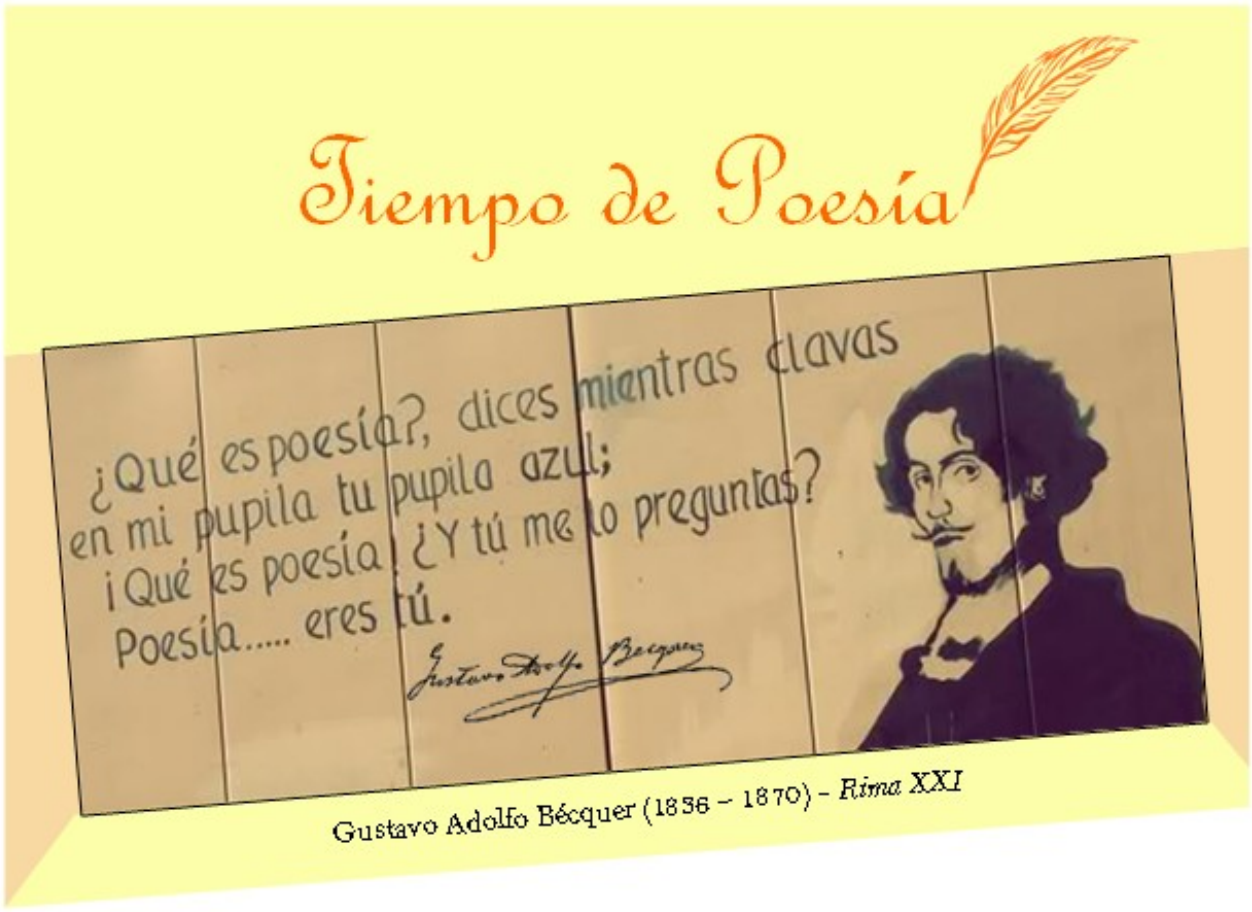
25	Datos sobre manual	
	**Título**	Superdrago 1
	Autores	Carolina Caparrós Charlie Burnham
	Editorial	SGEL
	Año	2009 **Nivel (MCER)** A1.1
	Público meta	7 a 11 años
	Descripción física	Libro del alumno Cuaderno de actividades

		Carpeta de recursos Guía didáctica
Enfoque metodológico	Comunicativo	
Observaciones	Solo tuvimos acceso al Libro del alumno y no se encontró ninguna muestra de texto literario.	

26	**Datos sobre manual**	
	**Título**	Proyecto Llave maestra. Español como segunda lengua (Educación secundaria)
	Autoras	Isabel Galvín Carmen Llanos Susana Montemayor
	Editorial	Santillana
	Año	2006 **Nivel (MCER)** A1-A2
	Público meta	Alumnos de educación secundaria
	Descripción física	Libro del alumno Cuaderno de actividades + CD-Audio Guía del profesor+ CD-Audio Manual de referencia
Enfoque metodológico	Método comunicativo	
Observaciones	El *Libro del alumno* no tiene ningún tipo de texto literario. En el *Cuaderno de actividades* encontramos dos.	
Muestras presentes en	1 **Localización**	Cuaderno de actividades, página 128

manual		**Textos y géneros**	Adaptado de Arrabal, F. *Picnic. El triciclo. El laberinto*. Madrid: Cátedra, 1991.	**D**
		Destrezas	CE y EE	
		Agrupación	In	
		LIJ (sí/no)	No	
	2	**Localización**	Cuaderno de actividades, página 131	
		Texto y género	Adaptado de Borges, J. L. "El remordimiento", en *La moneda de hierro*. Buenos Aires: Emecé, 1976.	**P**
		Destrezas	CE e I	
		Agrupación	G	
		LIJ (sí/no)	No	

ANEXO III



Actividades de reflexión y conocimiento literario

Bécquer compara el amor que siente por su enamorada con la poesía. Para el poeta, la poesía es la expresión de la belleza ideal y de las emociones y sentimientos más profundos.



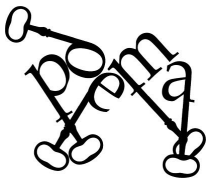
Y, para ti, ¿qué es la poesía? ¿Cómo la defines? ¿Qué palabras te vienen a la mente al pensar en la poesía? ¿Identificas la poesía con alguna persona o con algún lugar? Comparte tus reflexiones con el resto de la clase.





¿Te gusta leer poesía? ¿Por qué? ¿Te acuerdas del último poema que has leído? ¿Te sabes algún poema de memoria?

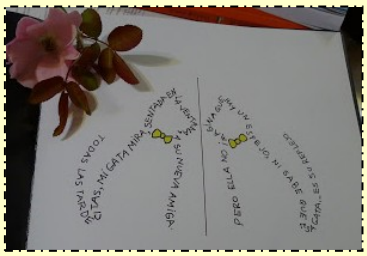
Poesía es imagen



El formato de la rima de Bécquer que acabamos de leer responde a la imagen que tenemos de los poemas, con sus versos y estrofas. Sin embargo, existen poemas en los que la forma desempeña un papel muy especial, se trata de la poesía visual. Veamos algunos ejemplos:

Caligramas: Dibujar poesía con palabras

Es un poema, frase o palabra en la cual la tipografía, la caligrafía o el texto manuscrito se arregla hasta formar una imagen visual.



GATA Y ESPEJO
Todas las tardecitas, mi
gata mira, sentada en la ventana, a
su nueva amiga.
Pero ella no imagina que
hay un espejo,
ni sabe que esa gata… es
su reflejo.

Diana Briones "Caligramas"

Si transformáramos la rima de Bécquer en caligrama, tendríamos:



Holopoemas: poesía tridimensional

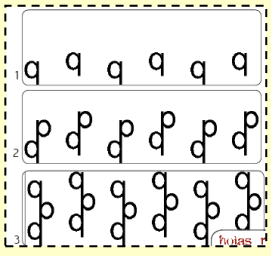
Los *holopoemas* son poemas creados con rayos láser, en los que las letras tridimensionales flotan y se mueven en el espacio; varían de color, de textura y de aspecto en el tiempo o según la posición desde las cual los contempla el perceptor.



Luzmente mudacor, holopoema de Augusto de Campos (1987)

Tipoemas: poema con letras

Poemas visuales en los que los elementos tipográficos (letras y signos de puntuación) se emplean en su carácter puramente gráfico y visual .



La secuencia describe el crecimiento de una "planta" en primavera utilizando la letra "p".

Ana María Uribe. Primavera.

Anipoemas: poema animado

Poemas animados por ordenador que le da a la obra movimiento independiente y continuo.

En este sitio web podrás ver algunos poemas animados:

http://www.epimone.net/pieces/elcirco/



Los zancos, **Ana María Uribe (2002)**

¿Conocías estos tipos de poemas? ¿Qué te parecen? ¿Cuál te ha sorprendido más? Háblalo con tu compañero/a.

Actividades de prelectura

A continuación, vamos a leer una serie de poemas infantiles que tienen como protagonistas los relojes, extraídos del libro "La hora de los relojes" de Fran Nuño. Antes de leerlos, te proponemos que intentes adivinar cuáles son los tipos de relojes sobre los que habla el poeta. Debes tener en cuenta que los poemas están pensados para niños y jóvenes.



reloj de flores



reloj de péndulo



reloj de ajedrez



reloj de cuco



reloj astronómico



reloj de cocina



reloj de la estación



reloj despertador



reloj de la Puerta del Sol (Madrid)



reloj de arena



reloj de un árbitro de fútbol



reloj de pulso



reloj de sol

Lectura

1. El reloj de la estación

El reloj de la estación
a los viajeros observa
y a coro sus manecillas
despiden las maletas.

2. Reloj de cocina

Hay en la cocina un reloj
que en vez de manecillas
tiene cuchara, cuchillo
y un puntal tenedor.

Reloj con cubiertos
para segundo a segundo
comerse el tiempo.

3. Fin de año

Le maquillan,
le peinan,
le ponen micrófono
y… ¡le presentan!
Esta noche la estrella
de la televisión
es el reloj
de la Puerta del Sol.

4. En los relojes de sol

En los relojes de sol…

todas las noches
las horas desaparecen.

La luna juega
a que ellas son sus satélites.

Llegando el día
el astro rey las devuelve.

Bueno, si las nubes quieren…

5. El péndulo del viejo reloj

E
l

p
é
n
d
u
l
o

del viejo
reloj

durante un siglo,
ha ido y vuelto
por el mismo camino.

Y las huellas de sus pasos
las fue borrando el pasado.

6. Reloj de arena

Se rompió el reloj de arena:
quiso repartir el viento
sus minutos por la Tierra.

7. Adivinanza para el reloj del árbitro

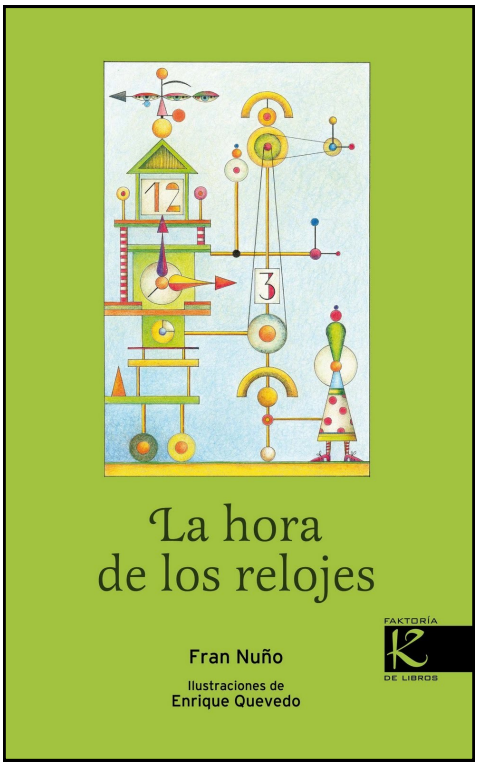
Unos
querrían adelantarlo.
Otros
querrían atrasarlo.
Y el que lo lleva
no deja de mirarlo.

8. En mi nuevo reloj

En mi nuevo reloj hay
cronómetro,
calendario,
termómetro,
radio,
barómetro…

¿Y qué hora tienes?

Pues…
espera que la encuentre.





Fran Nuño (Bilbao, 1973)

Escritor, dinamizador cultural y propietario de una librería-editorial en Sevilla. Ha publicado trece libros de literatura infantil-juvenil, un manual de animación a la lectura y un poemario para jóvenes y adultos.

Actividades de poslectura

Trabajamos con el significado del texto

A. En el primer poema, *El reloj de la estación*, se hace referencia a dos elementos característicos de las estaciones de trenes. ¿Cuáles son esos elementos? ¿Qué otros elementos asociarías a ese lugar?

B. En el segundo poema, *Reloj de cocina*, se habla de "comerse el tiempo". ¿Qué nos quiere decir el autor con esa expresión? ¿Es lo mismo comerse el tiempo que vivirlo y disfrutarlo? ¿Por qué?

C. En el poema, *Fin de año*, se habla del reloj más famoso de España, el de la Puerta del Sol. El autor nos cuenta cómo se prepara el reloj para la celebración del 31 de diciembre y utiliza los verbos "maquillar", "peinar" y "poner (micrófono)", pero un reloj ni se maquilla, ni se peina ni se pone micrófono como una persona. ¿A qué se refiere realmente cuando usa esos verbos? ¿Con quién se le identifica?

D. El cuarto poema, *En los relojes de sol*, habla de los inconvenientes de este tipo de relojes. ¿De qué inconvenientes se trata? ¿Cómo los expresa el poema?

E. El poema número 5 es diferente de los demás, ¿por qué? ¿Sabrías decir qué significan sus dos últimos versos [y las huellas de sus pasos, las fue borrando el pasado]?

F. En *El reloj de arena*, ¿con qué se identifican los minutos?

G. En *Adivinanza para el reloj del árbitro*, se habla de quienes desean que el reloj se atrase, otros que desean que se adelante y otro que no para de mirarlo. ¿Con quiénes identificarías cada uno de ellos?

_____

_____

_____

H. El último poema, *En mi nuevo reloj*, se denuncia algo. ¿De qué se trata? ¿Qué mensaje se pretende trasmitir? ¿A qué otros objetos modernos podríamos aplicar ese mismo mensaje?

_____

_____

_____

I. El poemario de Fran Nuño ha sido ilustrado por Enrique Quevedo. Las ilustraciones son una interpretación divertida de cada poema. ¿Podrías decir a qué tres poemas se corresponden estas tres imágenes? Justifica tu respuesta.

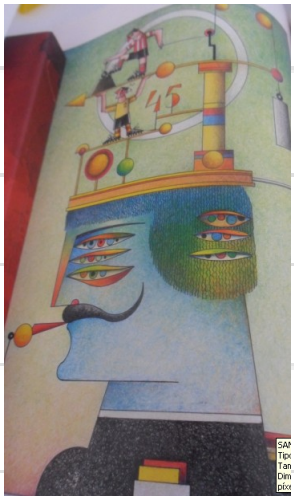


Imagen 1

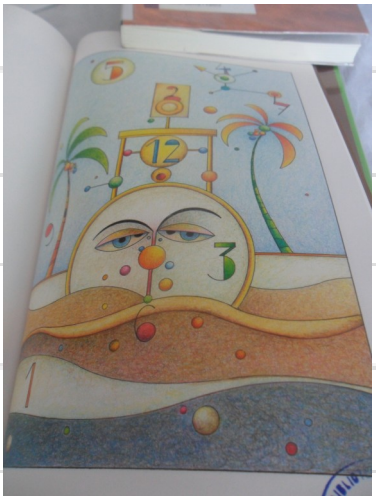


Imagen 2



Imagen 3



Enrique Quevedo (Cádiz, 1967)

Licenciado en Bellas Artes por la Universidad de Sevilla en la especialidad de Pintura, se dedica profesionalmente a las Artes Plásticas.

Trabajamos con el léxico del texto

A. Encuentra en los poemas todas las palabras relacionadas con los relojes y el tiempo. ¿Conoces el significado de todas esas palabras? Trabajad en parejas.

B. En el poema *En mi nuevo reloj* hay tres palabras terminadas en "-metro", cronómetro, termómetro y barómetro. ¿Qué significado tiene esa terminación? ¿Conoces más palabras con "-metro"?

C. En el poema 4 se utiliza "astro rey" para referirse al sol. ¿Sabrías indicar a qué se refieren las siguientes expresiones?

firmamento	Marte
satélite	viento
planeta rojo	cielo
ocaso	estrellas
planeta azul	amanecer
luceros	Tierra
aire	puesta de sol
alba	Luna

D. Si en el poema sobre el reloj de cocina el autor habla de cucharas, cuchillos y tenedores, ¿qué palabras pueden aparecer en un poema sobre el reloj despertador de la mesilla de noche? ¿Y sobre un reloj de cuco?

_____

_____

_____

_____

E. Los poemas de Fran Nuño hacen referencia al "tiempo cronológico", es decir, de las horas, minutos y segundos. ¿Qué otros significados puede tener la palabra "tiempo"?

_____

_____

_____

_____

F. En el poema 2 aparece la expresión "comerse el tiempo". El verbo comer no solo se utiliza para los alimentos sino que nos podemos comer muchas otras cosas no comestibles. En español existen muchas expresiones con comerse, la mayoría son del lenguaje familiar. Trata de encontrar el significado de estas siete expresiones coloquiales:

Comerse el coco o comerse el tarro	• no parar de darle vueltas a la cabeza
Comerse un marrón	• no conseguir ligar
Comerse el mundo	• dar muchos besos
Comerse a besos	• pasar mucha hambre o gran necesidad
Comerse los codos	• estudiar mucho
Comerse las palabras	• resultar perjudicado en una situación o asunto
No comerse una rosca	• omitir palabras al hablar o escribir
	• vivir intensamente
	• estar a dieta
	• no parar de viajar
	• echar las culpas a otra persona
	• creerse una mentira

Nota cultural

El reloj de la Puerta del Sol es uno de los símbolos de Madrid y es el gran protagonista de Nochevieja.



Este reloj comenzó a ser un icono para todos los españoles sobre todo a partir del año 1962 cuando se retransmiten las primeras campanadas por televisión y su imagen se cuela en miles de hogares.

¿Qué otras costumbres de Nochevieja en España conoces? Y en tu país, ¿cómo se celebra el Fin de año?

Comparte tus ideas con el resto de los compañeros escribiendo una entrada en el blog de la clase.

Si quieres ver cómo se viven las campanadas en la Puerta del Sol, pincha aquí: https://www.youtube.com/watch?v=yV1VFcCKijY

Actividades de comprensión auditiva

EL RELOJ Y EL AMOR

El reloj es nuestro compañero, marca horas de alegría y también de tristezas. A veces corre demasiado rápido y otras parece trabajar demasiado lento. Marca horas que queríamos que fueran eternas, como cuando conocemos nuestro primer amor. El reloj significa muchas veces ese recuerdo de un gran amor: un amor eterno, para toda la vida, o un amor efímero, que dura solo un momento.
El chileno Lucho Gatica y el trío Los Panchos hicieron mundialmente famoso un bolero que unía el tic-tac del reloj con los latidos del corazón. Su título: *El reloj*. El bolero es un ritmo que nació en Cuba y que venerado y desarrollado en México, y de esos dos países se extendió por toda Latinoamérica.
Vamos a escuchar la versión de este clásico por el cantante mexicano Luis Miguel.

Antes de escuchar



Tus expectativas… ¿Te esperas escuchar una canción de amor o de desamor? ¿Se tratará de una canción triste o alegre? ¿Qué palabras pueden aparecer en una canción con el título *El reloj*? Comparte tus reflexiones con el resto de la clase.

BESOS HORAS MINUTOS TIEMPO TIC TAC LUNA ANOCHECER
NADA SEGUNDOS NOCHE ENLOQUECER ESTRELLA TODO BRAZOS
ENAMORAR DOLOR DÍA CAMINO VIDA MANOS LATIDOS

Escucha la canción

Vamos a escuchar la canción dos veces. En los huecos de la letra aparecen algunas de las palabras anteriores. Completa la letra:
https://www.youtube.com/watch?v=8aqu4AKYTm8&list=RD8aqu4AKYTm8#t=95

Reloj no marques las _____
porque voy a _____
ella se irá para siempre
cuando amanezca otra vez

No más nos queda esta _____
para vivir nuestro amor
y su __ ___ me recuerda
mi irremediable _____

Reloj detén tu _____
porque mi ____ se apaga
ella es la _____ que alumbra mi ser
yo sin su amor no soy _____.

Detén el _____ en tus _____
Haz de esta _____ perpetua
para que nunca se vaya de mí
para que nunca amanezca.

Reloj detén tu _____
porque mi ____ se apaga
ella es la _____ que alumbra mi ser
yo sin su amor no soy _____

*En la canción de *El reloj* aparece la construcción "no más", muy típica del habla hispanoamericana. En la canción "no más" se podría sustituir por "solamente".

1. no más
eso no más [= solamente]
ahí no más [= mismo]
Diga *no más*, señora [= valor enfático, con verbos].

Después de escuchar

Toda canción cuenta una historia. ¿**Qué historia nos cuenta *El reloj*?** Trabajad en grupos de tres e intentad convertir la canción en una historia de amor. Para ello, debéis contestar las siguientes preguntas:

¿Quiénes son los protagonistas? ¿Dónde se encuentran? ¿Qué hora es?

¿Cómo se siente en cantante? ¿Qué desea por encima de todo?

¿Por qué? ¿Cómo os imagináis la continuación de la historia?

El tiempo de la gramática

Un nuevo tiempo

Unos
querrían adelantarlo.
Otros
querrían atrasarlo.

A. En el poema sobre el reloj del árbitro aparece la forma querrían. ¿Qué se pretende expresar con quer**rían**?

B. Aunque te pueda parecer que es una forma verbal nueva, ya la has aprendido y utilizado. Por ejemplo, cuando expresas deseos con "me gusta**ría**". Estas formas tiene la misma terminación.

Sustituye en el poema querrían por gustaría, ¡no te olvides del pronombre! ¿Observas algún cambio de significado?

Vamos a construir el condicional



CONTAR	COMER	VIVIR
contaría	comería	viviría
contaríais	comeríais	viviríais

Vamos a deducir una regla general:



El verbo en condicional se forma a partir del _____ del verbo y se le añade las terminaciones: _____,_____,_____,_____,_____,_____.
Pero siempre hay irregularidades:
El verbo querer, según la regla general, es querería*. Sin embargo, la forma correcta es querría, sin la –e-. Vamos a observar otras irregularidades:

Caber- cabría	***Poder - podría***	***Tener – tendría***
Decir – diría	***Poner – pondría***	***Valer - valdría***
Haber- habría	***Saber – sabría***	***Venir – vendría***
Hacer- haría	***Salir – saldría***	

Se elimina la –e-	Se elimina una vocal y se añade una –d-	Otro tipo
Querer – querría	Poner – pondría	

Usos del condicional

- cortesía: ¿Podrías pasarme el pan, por favor?;
- sugerencia y consejos con los verbos deber, poder: Deberías acostarte más temprano. Podríamos irnos de vacaciones a Roma.
- deseo: Me gustaría vivir en el extranjero.
- formular hipótesis sobre el pasado: No vino ayer a clases. ¿Qué le pasaría? ¿Tendría algún problema?
- formular hipótesis o conjeturas sobre el futuro: Un mundo sin relojes sería imposible.

A. Vuelve a escribir estas frases usando un verbo en condicional:

1. Cierra la ventana.

_____

2. Vete al médico, tienes muy mala cara.

_____

3. No pongas tanta sal en la comida, no es nada sano.

_____

4. ¿Qué hora tienes?

_____

5. ¿Por qué no organizamos una fiesta sorpresa para celebrar el compromiso de Ana y Pablo?

_____

6. ¿Tienes cambio para veinte euros?

_____

7. Juan no vino a trabajar. ¿Qué le ocurrió? ¿A lo mejor se quedó dormido?

_____

B. Imaginando el futuro. Escribe tres frases para cada situación:

1. ¿Cómo sería la vida sin relojes?

_____

2. ¿Cómo organizarías tu jornada en un día que durase apenas 12 horas? ¿Y con un día de 36 horas? ¿Qué cosas harías?

_____

!Hora de dar alas a la imaginación!

Escritura creativa



LA HORA DE
LOS RELOJES

Hay una hora secreta
en la que el mundo se detiene,
todo se paraliza,
nadie se mueve...
Y los relojes salen,
hacen su recados,
se cuentan poemas,
dan paseos,
se divierten...

Este poema es el que le da el título al libro *La hora de los relojes*. Fran Nuño nos habla de una hora en la que los relojes ganan vida, abandonan su tarea habitual de marcar la hora y se dedican a hacer lo que más les gusta y a comerse el mundo.

¿Cómo sería esa hora de los relojes? ¿Qué le pasaría al mundo?

¿Cómo estaría la gente? ¿Qué más cosas harían los relojes para divertirse?

¿Cómo volveríamos a la normalidad? ¿Cómo mediríamos el tiempo?

CONSEJOS PARA EL BUEN DESARROLLO DE LA TAREA:

1. Usa tu imaginación al máximo.
2. Inspírate en los poemas de Fran Nuño y fíjate en cómo el autor les da vida a los relojes y les hace realizar tareas humanas.
3. Emplea el condicional para las hipótesis.
4. Usa el vocabulario relacionado con el tiempo.
5. Haz primero un borrador con todas las ideas que se te ocurran, atrápalas al vuelo.
6. Antes de entregar tu texto, revisa la gramática, que no se te escape nada.



El reloj no existe en las horas felices.

Ramón Gómez De La Serna

Autoevaluándote

 AFIRMACIONES			
La lectura de los poemas de *La hora de los relojes* me ha resultado fácil y no he tenido problemas de comprensión (léxico) ni de interpretación del contenido (sentido del texto y juegos de palabras).			
Las actividades previas a la lectura me han sido útiles para activar el vocabulario y comprender los poemas.			
Soy capaz de reconocer diferentes tipos de poemas por su formato y presentación.			
Soy capaz de entender la letra de una canción en español (identificar las palabras) e interpretar su mensaje (significado subjetivo).			
Soy capaz de redactar, de forma colaborativa con mis compañero/as, una pequeña historia a partir de la letra de una canción, imaginando quiénes son los protagonistas, describiendo el escenario y recreando la trama.			
Soy capaz de utilizar correctamente el condicional distinguiendo sus diversos usos (cortesía, sugerencia, deseo, hipótesis sobre hechos pasados y conjeturas sobre el futuro)			
Soy capaz de deducir reglas gramaticales a partir de la observación de muestras de lengua en uso.			
Utilizo estrategias de formulación de hipótesis y de anticipación de contenidos que me ayuden en la comprensión de un documento audio.			
Soy capaz de crear una historia original y divertida a partir de un poema. Utilizo el poema como elemento para desarrollar mi imaginación.			
Trabajo cómodamente en pequeños grupos, respeto el reparto de responsabilidades, colaboro por el buen funcionamiento del equipo y aporto mis ideas respetando la opinión y las valoraciones de los demás.			

Rompecorazones



Actividades de reflexión y conocimiento literario

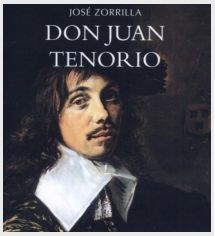
Tu corazón en un cofre es un álbum ilustrado para un público joven que reúne un conjunto de relatos, todos ellos relacionados con el órgano más sentimental, fuerte y, al mismo tiempo, frágil del cuerpo humano: el corazón.

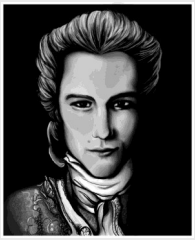


A lo largo de esta unidad vamos a trabajar con algunos relatos de este álbum. El primero de ellos nos habla de los rompecorazones. ¿Sabrías decir quiénes son los *rompecorazones*? ¿Qué cosas les caracterizan? ¿Conoces otras palabras para definirlos? Comparte tus propuestas con el resto de la clase.



Legendarios rompecorazones





Don Juan Tenorio es un personaje literario que encarna a un gran seductor, valiente y osado.

Giacomo Casanova famoso aventurero veneciano conocido por sus conquistas amorosas.

Antes de presentarte la lectura de esta unidad, te vamos a dar unas pistas para que puedas hacerte una primera idea del argumento de este relato. La imagen que ves a continuación tiene mucho que ver con lo que vas a leer. Observa la imagen y contesta a las preguntas:



A. ¿De qué tipo de texto se trata?

_____

_____

B. ¿Qué tiempo verbal se utiliza?

_____

C. ¿Qué función desempeñan las imágenes? ¿Qué tipo de imágenes son?

_____

_____

D. ¿Cuál es la función principal del texto?

_____

E. ¿Dónde podrías encontrar este cartel?

_____



Seguramente con la pista que te hemos dado estarás más perdido. Hemos dicho que el texto era un fragmento de un álbum ilustrado dirigido a jóvenes lectores y que tenía el corazón como tema central. Pero, ¿qué relación podrá tener el cartel anterior con un álbum ilustrado sobre corazones y rompecorazones? Ahí te va otra pista en forma de imagen:



Actividades de prelectura

Para ayudarte o terminar de confundirte, te damos una última pista. Te invitamos a conocer la autora, la ilustradora y una reseña del álbum.



Rebecca Beltrán (Ibiza, 1977)

Periodista, editora y escritora. *Tu corazón en un cofre* es su primer libro ilustrado. La literatura ha sido siempre su gran pasión. En 2014 ha publicado un segundo álbum, *Fuego*.

Mercè López (Barcelona, 1979)



Realiza ilustraciones para editoriales de diferentes países, para diseño, publicidad y otros proyectos artísticos. Su trabajo personal se dirige a los niños tanto como a los adultos buscando lo que hay de ambiguo en los universos de cada historia, la ternura dentro de lo inquietante, el humor en el dolor, lo masculino en lo femenino... siempre con la pintura como base de sus obras.



Trabajad en parejas y con la ayuda de las pistas anteriores, tratad de averiguar cuál podría ser el contenido del texto que vamos a leer. Tened en cuenta que debéis relacionar todos los elementos de los que hemos hablado.



EN CASO DE MORDISCO EN EL CORAZON

CR

Procure que solo sea un bocado y en una de las esquinas, para que pueda regenerarse. Jamás exponga el centro de su corazón al rompecorazones.

En la medida de lo posible, reduzca la hemorragia todo lo que pueda. Piense en las consecuencias que tendría una rendición absoluta y procure algo de contención.

Si nada de esto funciona, entréguese y disfrute. Gozará del camino, aunque le lleve a la perdición.



CÓMO SOBREVIVIR A UNA INVASIÓN DE ROMPECORAZONES

3 PASOS PARA SOBREVIVIR A UN ATAQUE DE DEVORACORAZONES

EVITAR EL CONTACTO

¡NO LE MIRE A LOS OJOS!
Notará que un/a rompecorazones entra en la estancia sin necesidad de verlo. Cuando note su electricidad en el ambiente, no se gire hacia él o ella, y en ningún caso le mire directamente a los ojos.

¡NO INHALE SU PERFUME!
Gire la cara y acerque su nariz a otra fuente aromática: el café que sostiene, la rodajita de limón del refresco, la fragancia que se puso en las muñecas…

NEUTRALIZAR AL ENEMIGO

¡NO EMPATICE!
Quizá lo conozca de otras noches, quizá se presente como un amigo/a, quizá solicite su ayuda para algo o le pida la hora. Da igual, recuerde que no es humano… Es algo más.

¡¡IGNÓRELE!
El único punto débil del/de la rompecorazones es su vanidad. Atáquelo/a desoyendo su voz melosa, prescindiendo de la dionisíaca visión de su aspecto, desdeñando el brillo imposible de su cabello…

LIMPIAR LA ZONA

DESALOJE EL RECINTO, SALGA CORRIENDO COMO ALMA QUE PERSIGUE EL DIABLO (de hecho, la situación no es muy diferente). Al franquear el umbral, repítase como un mantra que no regresará a ese lugar, al menos por un tiempo.

INFORME A SUS AMISTADES de la presencia de ese/a rompecorazones, para que también eviten el peligro. Marque el lugar en el mapa con una señal de peligro.

Actividades de poslectura

Trabajamos con el significado del texto

A. En el texto se enumeran las características del/la rompecorazones para que sus víctimas los puedan reconocer fácilmente. ¿De qué características se trata?

B. ¿Cuáles son los lugares en los que es más fácil encontrarse con un/a rompecorazones?

C. ¿Qué trucos utiliza un/a rompecorazones para acercarse a su presa?

D. De los seis consejos que se dan para evitar el ataque de un/a devoracorazones, ¿cuáles te parecen más efectivos? ¿Por qué?

E. ¿Qué se debe hacer en caso de una mordedura?

F. ¿Qué nos quiere decir la autora con "gozará el camino, aunque le lleve a la perdición?

G. ¿En qué lugares podríamos encontrar este cartel?

H. ¿Qué funciones desempeñan las ilustraciones en el texto?

I. ¿Qué te ha parecido la lectura? ¿Era lo que te esperaba? ¿Cómo calificarías este texto (irónico, humorístico, romántico, sorprendente, exagerado,…)? Justifica tu respuesta.

J. ¿Qué contenidos del texto podríamos aplicar a la vida real?

Trabajamos con el léxico del texto

A. Cuando se habla del aspecto de un/a rompecorazones, la autora utiliza el adjetivo "dionisíaco". Este adjetivo hace alusión al dios griego Dionisio, dios del vino. ¿Qué nos intenta decir la autora definiendo el aspecto de un/a devoracorazones como dionisíaco?

_____
_____
_____

B. ¿Qué palabras se utilizan para hacer referencia al/a la rompecorazones?

_____
_____

C. Para evitar repetir las mismas palabras, la autora utiliza sinónimos o cuasi-sinónimos. Busque en el texto las palabras que tienen un significado próximo a:

- perfume _____
- recinto _____
- mordisco _____
- disfrutar _____
- amigos _____
- ignorar _____

D. Al hablar del desalojo del recinto, se dice que uno debe abandonar la zona "como alma que persigue el diablo". ¿Por qué otras palabras podríamos sustituir esta expresión coloquial? En español tenemos muchas expresiones con la misma construcción con como, veamos algunos ejemplos:

- *como Pedro por su casa*
- *como lluvia de mayo*
- *como pez en el agua*
- *como quien no quiere la cosa*
- *Como quien oye llover*

- Sin interés, sin prestarle demasiada atención.
  _____
- Cuando alguien actúa con exceso de confianza y se comporta con naturalidad, saltándose las maneras o educación que se supone que hay que tener ante lo desconocido y que no es de su propiedad.
  _____
  _____
  _____
- Algo deseado que llega en el momento que uno más necesita.
  _____
- Disfrutar comodidades y conveniencias.
  _____
- Actuar disimulando, como si uno no quisiera conseguir lo que realmente pretende.
  _____

E. En Tu corazón en un cofre la escritora emplea un amplio repertorio de palabras y expresiones relacionadas con el corazón como órgano y como sentimiento. ¿Podrías señalar en el texto algunas de estas palabras? ¿Qué expresiones relacionadas con el corazón conoces? Clasifícalas según se refieran al órgano o a sentimientos.

Órgano	Sentimientos

Curiosidad

En el álbum *Tu corazón en un cofre* se mencionan varios tipos de corazones: corazón de tiza, corazón de melón, corazón de fuego, corazón salvaje, corazón miope, corazón de latón, corazón alado. Algunas de estas expresiones fueron popularizadas por medio de canciones y otras tienen su origen en la literatura. Si quieres saber más sobre tipos de corazones visita el blog "El amor es más fuerte" y averigua cuál es tu tipo:

http://love-is-louder-lilo.blogspot.fr/p/tipos-de-corazones.html



Actividades de comprensión oral

Canciones de amor y desamor

En Tu corazón en un cofre, las autoras hacen una selección de 16 canciones de amor y 16 canciones de desamor que han pasado a la historia. La mayoría de los cantantes "románticos" tienen en su repertorio los dos tipos de canciones. El amor es más bonito de cantar, pero el desamor suele ser más visceral y se interpreta con la fuerza de un



Vamos a escuchar dos canciones de dos intérpretes españoles, una ha sido clasificada por las autoras como de amor (Love Songs) y otra, de desamor (Sad Songs). Para diferenciar entre uno y otro tipo de canción, podemos basarnos no solo en la letra sino también en la melodía, aunque esta puede llevarnos a equivocarnos. Te proponemos un pequeño juego, vas a escuchar los primeros segundos de cada canción. ¿Serías capaz de decir cuál es de amor y cuál es de desamor? ¿Por qué lo dices?

¡A jugar!



PIENSA EN MÍ
https://www.youtube.com/watch?v=LS04M9Mz26E



LUCÍA:
https://www.youtube.com/watch?v=a3oj-RmeXo8

Ahora vamos a escuchar las canciones enteras para averiguar si has acertado.

Después de escuchar

La primera canción que has escuchado es Piensa en mí, de Luz Casal y la segunda, Lucía, de Joan Manuel Serrat. Volveremos a escucharlas para que puedas contestar a las siguientes preguntas. Lee atentamente las preguntas para saber en qué debes fijarte.

A. ¿Cuál es la canción de amor y cuál es la de desamor? Completa la tabla con las palabras o frases de cada canción que relacionas con el amor y con el desamor.

Amor	Desamor

B. ¿A quiénes va dirigida cada canción? ¿Qué mensaje se transmite a esas personas?

C. En la canción *Piensa en mí*, la cantante afirma que pueden quitarle la vida. ¿Por qué hace esa afirmación?

D. ¿Cómo le ha transformado el amor al protagonista de *Lucía*? ¿Cómo le declara su amor a Lucía? ¿Esta historia de amor aún perdura? ¿Cómo lo sabes?

E. ¿Qué elementos simbólicos aparecen en la canción *Lucía*?

F. ¿Qué sentimientos te ha trasmitido cada canción? ¿Cuál te ha gustado más? ¿Por qué?

Aquí tienes la letra de cada canción para comprobar tus respuestas:

Piensa en mí

Si tienes un hondo penar, piensa en mí..
si tienes ganas de llorar, piensa en mí.
Ya ves que venero tu imagen divina,
tu párvula boca que siendo tan niña
me enseño a pecar

Piensa en mí cuando sufras, cuando llores
también piensa en mí,
cuando quieras
quitarme la vida, no la quiero para nada,
para nada me sirve sin ti.

Piensa en mí cuando sufras, cuando llores,
también piensa en mí, cuando quieras
quitarme la vida, no la quiero para nada,
para nada me sirve sin ti.

Piensa en mí cuando sufras, cuando llores
también piensa en mí, cuando quieras
quitarme la vida,
No la quiero para nada,
para nada me sirve sin ti.
Piensa en mí.....



Lucía

Vuela esta canción para ti Lucía
la más bella historia de amor
que tuve y tendré
es una carta de amor

Que se lleva el viento pintado en mi voz
a ninguna parte a ningún buzón

No hay nada más bello que lo que nunca he tenido
nada más amado que lo que perdí
perdóname si hoy busco en la arena
esa luna llena que arañaba el mar

Si alguna vez fui un ave de paso
lo olvide para anidar allá en tus brazos

Si alguna vez fui bello y fui bueno
fue enredado en tu cuello y en tus senos
si alguna vez fui sabio en amores
lo aprendí de tus labios cantores
si alguna vez amé si alguna día después
de amar amé fue por tu amor Lucía

Lucía
Tus recuerdos son cada día más dulces
el olvido solo se llevó la mitad
y tu sombra aún se acuesta en mi cama
con la oscuridad entre mi almohada y mi soledad

No hay nada más bello que lo que nunca he tenido
nada más amado que lo que perdí
perdóname si hoy busco en la arena
esa luna llena que arañaba el mar
si alguna vez amé si algún día después
de amar amé fue por tu amor Lucía
Lucía

Corazón gramatical

¿El amor es un modo subjuntivo o un imperativo?

A. El imperativo es la forma verbal más usada en el texto, se utiliza para dar instrucciones o avisos. Vuelve a revisar el texto y apunta todos los verbos que están en ese modo.

Forma afirmativa	Forma negativa

B. Observa estas oraciones del texto:

a. Cuando **note** su electricidad en el ambiente, no se gire hacia él o ella.
b. Quizá lo **conozca** de otras noches, quizá se **presente** como un amigo/a, quizá **solicite** su ayuda para algo o le **pida** la hora.
c. Informe a sus amistades de la presencia de ese/a rompecorazones, para que también **eviten** el peligro.
d. Procure que solo **sea** un bocado y en una de las esquinas, para que **pueda** regenerarse.
e. En la medida de lo posible, reduzca la hemorragia todo lo que **pueda**.
f. Gozará del camino, aunque le **lleve** a la perdición.

¿En qué tiempo verbal están las formas en negrita?

_____

¿Por qué se utiliza?

- *Indicar duda o posibilidad.*
- *Indicar una finalidad.*
- *Indicar un deseo.*
- *Indicar un momento futuro.*
- *Acompañar un verbo que indica un consejo.*
- *Indicar algo que posiblemente pueda ocurrir.*

C. ¿No es lo mismo? Lee las oraciones siguientes y reflexiona sobre su significado. Notas alguna diferencia entre ellas. Trabaja con tu compañero/a:

1
Quizás Juan esté enamorado de ti.
A lo mejor Juan está enamorado de ti.

2
Cuando se enamora, cambia de personalidad.
Cuando se enamore, cambiará de personalidad.

3
Aunque esta relación le hace daño, sigue creyendo en el amor para toda la vida.
Aunque esta relación le haga daño, seguirá creyendo en el amor para toda la vida.

D. En el texto de *Tu corazón en un cofre* nos daban instrucciones para evitar el peligro de ser víctimas de un/a rompecorazones y terminar con nuestro corazón hecho pedazos. Muchas veces resulta imposible no padecer mal de amores porque nadie es inmune al amor. Entonces nuestro corazón empezará a dar unos síntomas. En la tabla siguiente verás los tres problemas de corazón más frecuentes y sus posibles causas. Trabajad en parejas y tratad de encontrar las soluciones. Usad el imperativo para ayudar a los pacientes que presenten estos síntomas.

PROBLEMAS	POSIBLES CAUSAS	SOLUCIONES
Latido lento y perezoso	Falta de estímulo y amor	Viaje, enamórese,_____
Latido acelerado o taquicardia	Enamoramiento extremo	_____
Dolor leve a moderado, pinchazos y calambres	Desengaño amoroso, amargura y melancolía	_____

E. ¿Qué tienen de especial estos anuncios? ¿Podrías explicar los juegos de palabras*?

** Jugar ingeniosamente con el significado de las palabras*

CLASIFICADOS DEL CORAZÓN

CORAZÓN VIAJERO busca compañeros de viaje para ir a la Luna. Absténganse corazones con mal de altura.

CORAZÓN CON GOTERAS busca corazón con sed con quien compartir piso.

CORAZÓN CON GPS busca cuerpo en el que perderse.

CORAZÓN DE MELÓN busca corazón de jamón para combinarse.

CORAZÓN ABANDONADO en adopción. Viene con las vacunas contra el desamor.

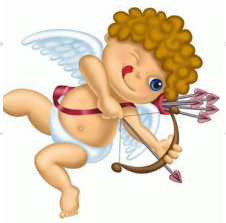
CORAZÓN DE LATÓN busca manos expertas que lo pongan a punto.

CORAZÓN DE FUEGO busca corazón de hielo para fundar un hogar templado.

JUEGO DE PALABRAS

Corazón de latón busca manos expertas que lo pongan a punto.

¿Cómo es tu corazón? ¿Qué corazón buscas? Utiliza la estructura anterior (que + presente del subjuntivo) para publicar tu anuncio en este periódico. Utiliza al máximo tu imaginación para recrear algún juego de palabras divertido, original y sorprendente. Entre toda la clase rellenaremos la sección de clasificados. Quizás entre tus compañero/as encontrarás a tu media naranja y surja algún flechazo.





Corazón alado da alas a la imaginación

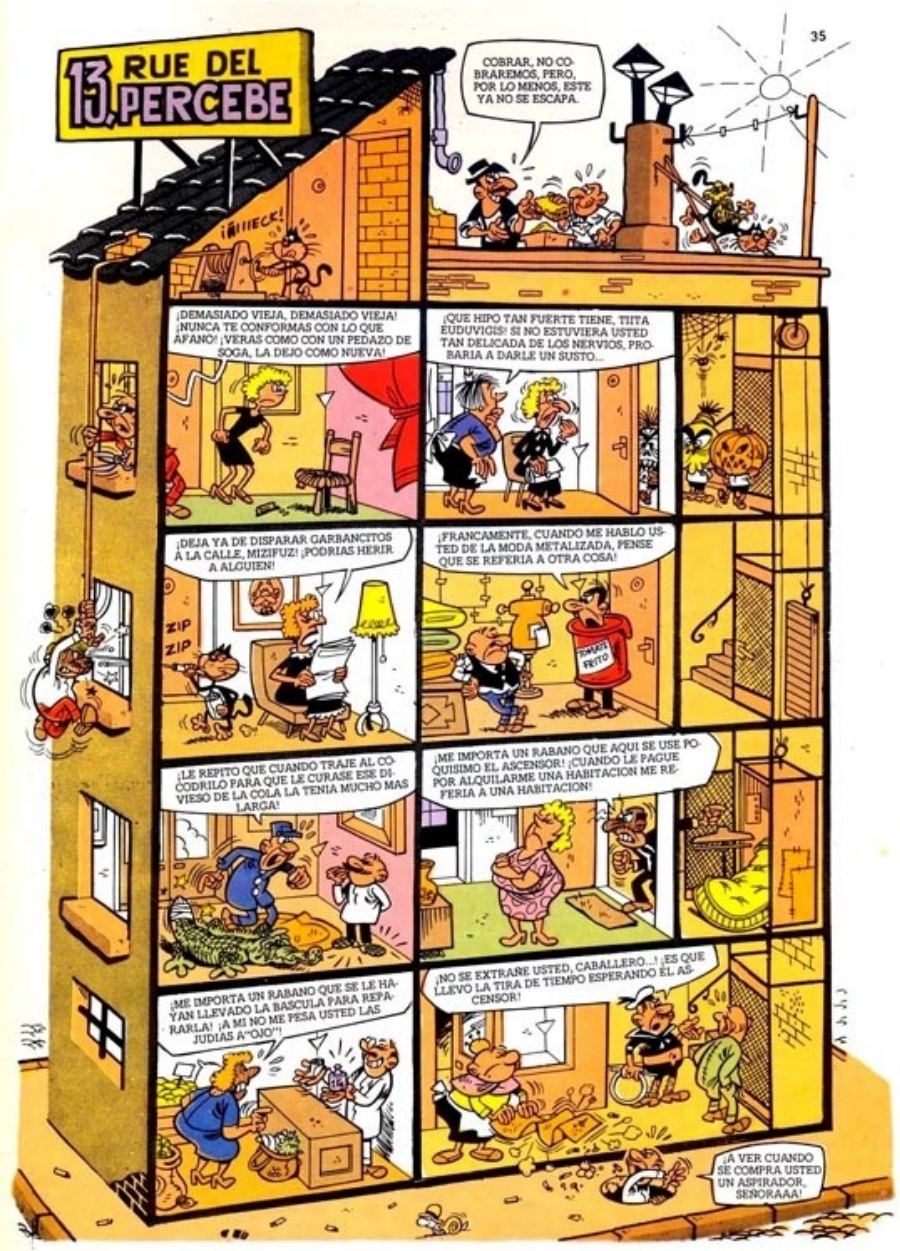
Escritura creativa

Las autoras de Tu corazón en un cofre nos presentan a los residentes de un edificio muy particular que se encuentra en el número 13 de la rue du Cœur maudit.



Las autoras se inspiraron en uno de los clásicos del tebeo español, 13 rue del Percebe, serie de humor, creada y dibujada casi al completo por Francisco Ibáñez desde 1961. Todas las historias de la serie transcurrían en un inmueble que se presentaba dibujado a toda página, al cual se le había despojado de la fachada para que el lector pudiera adentrarse en el interior y contemplar lo que les sucedía a varios habitantes del edificio.

Mira cómo la imagen siguiente es "sospechosamente" parecida a la foto del libro:



A diferencia de lo que ocurre en 13 rue del Percebe, en la imagen del álbum Tu corazón en un cofre no hay ningún bocadillo, no sabemos qué están pensando o hablando los habitantes de 13 de la rue du Cœur maudit.

Ahora que ya conoces a muchos corazones, te proponemos un nuevo reto: caracterizar a los vecinos de 13 de la rue du Cœur maudit, es decir, identificar cada corazón e imaginar qué están pensando o diciendo los personajes. Fíjate bien en las imágenes, en cómo se han caracterizado a los personajes, cómo es su piso, qué están haciendo. Recuerda que en un álbum ilustrado las imágenes hablan mucho más que las palabras y funcionan como guía de lectura del texto. Tu versión textual deberá armonizar con las ilustraciones.

En cada corazón late una historia antigua que espera ser contada, que espera que alguien descubra qué se oculta detrás de cada latido. Hay corazones solitarios, corazones valientes, corazones soñadores, coleccionistas de corazones, corazones cansados,…

Para retratar a los personajes, utiliza las oraciones de relativo, empleando correctamente el indicativo o el subjuntivo según convenga.

¿Estás preparado para narrar la historia que se esconde detrás de los latidos de los corazones de la rue du Cœur maudit?





Cuando tu propuesta esté lista, la compartirás con el resto de la clase.



Siente, mira, llora y erra.
Hiere, besa, sana y sueña.

Autoevaluándote

 AFIRMACIONES			
La lectura de fragmentos de *Tu corazón en un cofre* me ha resultado sencilla y no he tenido problemas de comprensión a pesar de ser un libro para jóvenes de lengua materna español.			
El formato de la historia, con textos cortos y con muchas ilustraciones y el hecho de ser un libro para un público joven me han ayudado a entenderlo mejor.			
Utilizo diferentes estrategias para entender un párrafo aún cuando no entiendo todo el vocabulario y soy capaz de deducir correctamente el significado de una palabra a partir del contexto y ayudándome de las imágenes.			
Las actividades de contextualización previas a la lectura me han sido útiles para entender la historia.			
La lectura de *Tu corazón en un cofre* me ha enganchado y, si puedo, voy a tratar de leer el libro.			
Soy capaz de redactar un anuncio corto para la sección de clasificados de un periódico.			
Soy capaz de identificar e interpretar los elementos léxicos, las referencias sentimentales y los elementos rítmicos y melódicos que caracterizan a las canciones de amor y desamor.			
Utilizo estrategias de formulación de hipótesis y de anticipación de contenidos que me ayuden en la comprensión de un documento audio (canción).			
Soy capaz de describir sentimientos, comportamientos y escenarios a partir de las ilustraciones de un álbum o tebeo.			
Soy capaz de utilizar el subjuntivo para expresar posibilidad, duda, finalidad y futuro (cuando + presente del subjuntivo).			
Soy capaz de distinguir los matices de significado entre presente de indicativo y subjuntivo en oraciones del tipo: “busco una persona que habla inglés” y “busco una persona que hable inglés”.			

Literatura en pocas palabras



Actividades de reflexión y conocimiento literario

Con frecuencia decimos que "lo breve si bueno, dos veces bueno" y que "menos es más". Aplicado a la literatura, podríamos afirmar que una obra no necesita alcanzar los 9.609.000 caracteres, como En busca del tiempo perdido escrito por Marcel Proust, que figura en el Guiness el libro más largo del mundo, para ser considerada una obra de arte. Siete palabras pueden ser suficientes para enganchar al lector y encender su imaginación, como le ha sucedido a Augusto Monterroso y su famosísimo: "Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí". Una oración sin pretensiones que deja las puertas abiertas a mil lecturas.

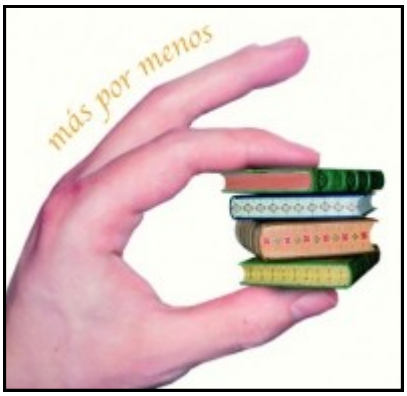
Los microrrelatos son una narración muy breve. Habitualmente tiene entre 7 y 200 palabras como máximo. Es un género nuevo que está de moda. Desde su nacimiento en los años 60 del siglo XX en Argentina, con Jorge Luis Borges como principal autor, el microrrelato ha fascinado a muchos escritores profesionales y también a muchos aficionados.
Quizás la brevedad y la capacidad de dejarnos múltiples lecturas sean el secreto del éxito de los microrrelatos. Otras características de este género son:

- *Sorprenden al lector con una lógica inesperada.*
- *Hacen uso de la ironía.*
- *Crean una perspectiva poco frecuente o única.*



El microrrelato uno de los géneros más populares del siglo XXI en lengua española. ¿Por qué crees que sucede esto? ¿Crees que la sociedad actual prefiere los contenidos breves y la distracción inmediata? Comparte sus reflexiones con el resto de la clase.

Los microrrelatos tienen siempre un ingrediente sorpresa, algo inesperado o fuera de lo normal. Vuelve a leer los cuatro microrrelatos anteriores y decide cómo los autores han logrado ese efecto. ¿Estos microrrelatos son cómicos, irónicos, ingeniosos, fantásticos, surrealistas?



Actividades de prelectura

Vamos a leer un microrrelato del escritor cubano Guillermo Cabrera Infante. La zorra y las uvas representa una lectura muy personal de una de las fábulas de Esopo. ¿Conoces la historia?



Las uvas estaban verdes
(Esopo)

Quiso una zorra hambrienta, al ver colgados de una parra hermosos racimos de uvas, atraparlos con su boca; mas no pudiendo alcanzarlos se alejó diciéndose a sí misma: ¡Están verdes!

Las fábulas

Género	**Longitud**
En verso o en prosa.	Historias breves.

Estructura
Empieza con la presentación de una situación inicial, tras la cual se plantea un problema, que unas veces tiene solución y otras no. La historia finaliza con una moraleja.

Personajes
En su mayoría son animales u objetos humanizados.

Temas
Los vicios son los temas tratados en las fábulas (la envidia, la avaricia, la arrogancia, la mentira…).

Intención
Crítica hacia ciertos comportamientos y actitudes, que se disimula con el uso de personajes humanizados.

Moraleja
Enseñanza moral, consejo o pauta de conducta que puede presentarse como una sentencia o una estrofa.

Fabulistas famosos



Jean de la Fontaine (1621 – 1695) poeta francés que se inspiró en Esopo para publicar sus *Fables*.



Félix Mª Samaniego (1745 - 1801) escritor español conocido por sus fábulas.



Tomás de Iriarte (1750 - 1791) poeta español de la Ilustración y el Neoclasicismo famoso por sus *Fábulas literarias* (1782), editadas como la "primera colección de fábulas enteramente originales" en cuyo prólogo reivindica ser el primer español en introducir el género.

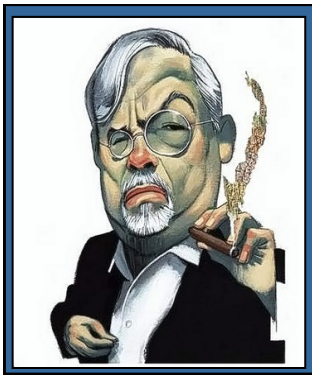
Todas las fábulas se caracterizan por tener una moraleja, ¿qué mensaje nos transmite Esopo con la fábula de la zorra y las uvas?
¿Piensas que este tipo de literatura se escribió pensando en un público adulto o formaba parte de la llamada literatura infantil y juvenil?
Comparte tus ideas publicando una entrada en blog de la clase.

La zorra y las uvas

Una zorra tenía hambre y, como era extrañamente vegetariana (no hay nada que no haga una zorra por estar a la moda), le echó el ojo a unas uvas que estaban allí cerca pero arriba. Saltó una y otra vez y otra vez y otra vez más, sin alcanzarlas. Miró la zorra a las uvas por última vez y al verlas bien (es asombroso lo bien que ve uno las cosas cuando las mira por última vez) exclamó: "no importa: no las quiero: están verdes".

Un cuervo que andaba por allí, de paso hacia otra fábula, miró a la zorra, miró a las uvas y se dijo: "no es extraño: esas uvas están verdes porque son uvas verdes". La zorra no respondió tal vez porque no había oído, tal vez porque era orgullosa, pero seguramente porque las zorras no pueden conversar con los cuervos.

Guillermo Cabrera Infante
***Exorcismos de esti(l)o*. Barcelona: Seix Barral, 1976.**



Guillermo Cabrera Infante

(Gibara, Cuba, 22 de abril de 1929 - Londres, 21 de febrero de 2005).

Escritor, periodista y crítico de cine. En 1951 fundó la cinemateca de Cuba. En 1966 publicó su primera novela de renombre, *Tres tristes tigres*, cuyo carácter experimental radica en el uso ingenioso del lenguaje en su registro más coloquial y el juego constante de guiños y referencias a otras obras literarias. Fue diplomático en Bruselas, hasta que rompió definitivamente con el régimen castrista. Se instaló entonces en Londres y se nacionalizó británico. En el año 1998 recibió el Premio Cervantes.

Actividades de poslectura

Trabajamos con el significado del texto

A. Cabrera Infante versiona de forma muy particular la fábula de Esopo. ¿Qué elementos nuevos ha introducido el autor cubano respeto a la versión original?

B. ¿Qué características humanas poseen la zorra y el cuervo?

C. ¿Por qué no fue posible la comunicación entre los dos protagonistas?

D. Agrupa los siguientes adjetivos según se les pueda aplicar al cuervo o a la zorra.

orgulloso/a, soberbio/a, franco/a, listo/a, sincero/a, hambriento/a

Cuervo	Zorra

E. El autor nos dice "es asombroso lo bien que ve uno las cosas cuando las mira por última vez", ¿estás de acuerdo con esta afirmación? ¿Por qué?

F. Según el autor, la zorra es capaz de todo por estar a la moda, incluso renunciar a la carne, base de la alimentación de los animales carnívoros como los zorros. Y tú, ¿estás dispuesto/a a renunciar algo por la moda? ¿Piensas que vale la pena?

G. Hemos eliminado las dos últimas líneas de este microrrelato. Se trataba de la moraleja según Cabrera Infante. Trabajad en grupo e intentad imaginar cuál podría ser esa moraleja. ¿Creéis que coincide con la de la fábula original?

RESPUESTA: Moraleja: La zorra es un animal que no tiene don de lenguas pero sí puede padecer de daltonismo.

Trabajamos con el léxico del texto

A. El autor nos dice que la zorra "le **echó el ojo** a unas uvas que estaban allí cerca". ¿Sabrías decir qué significa "echarle el ojo"?

En español existen muchas expresiones con el verbo *echar*, seguro que conoces algunas como "echar de menos" o "echar una mano". Veamos algunas:

echar balones fuera
echar chispas
echar más leña al fuego
echarse para atrás
echar pestes de alguien
echar una cabezadita
echar raíces
echar un capote.

Relaciona cada expresión con su significado y completa las oraciones con una de esas expresiones:

echar balones fuera	**estar muy enfadado**
echar chispas	**criticar o hablar mal de una persona**
echar más leña al fuego	**cambiar de opinión y desistir de algo que parecía haber aceptado**
echarse para atrás	**quedarse a vivir en un lugar**
echar pestes de alguien	**evadirse por no querer resolver un problema que se le plantea**
echar una cabezadita	**ayudar a salir de una situación complicada**
echar raíces	**empeorar una situación que ya era difícil o negativa**
echar un capote	**dormir**

Cuando le pedí que me pagara, no hizo más que _____.
Juan está_____ porque le acaban de poner una multa de tráfico.
No le cuentes esas cosas ni le levantes la voz, así no haces más que _____.
Parecía que le interesaba el negocio pero en el último momento _____ y no firmó el contrato.
María no se lleva bien con su suegra, está todo el día _____.
Te veo muy cansada, ¿por qué no _____?
Luis y Rosa están siempre de un lado para el otro, creo que ya sería hora de que _____.
He podido resolver este problema gracias a que Pablo me _____.

B. Cabrera Infante afirma que los zorros son animales que no tienen don de lenguas. ¿Qué nos quiere decir el autor con esa expresión? Y tú, ¿tienes don de lenguas?

Además de *don de lenguas*, podemos encontrar la palabra don en otras construcciones:

- don de gentes
- don de mando
- don de acierto

Un político, por ejemplo, debería tener don de gentes, don de mando y don de acierto. ¿En qué consiste cada una de estas cualidades? ¿Cuál crees que es la más importante para vencer en la política?

_____

_____

_____

C. En las fábulas los protagonistas son animales y se les atribuye una serie de cualidades y facultades humanas. En este relato la zorra aparece como orgullosa y el cuervo tiene la facultad de pensar.

Las expresiones con animales son muy comunes en español. Con frecuencia son comparaciones o metáforas en las que se proyectan características o cualidades de determinados animales en las personas.



Te proponemos un juego, ¿serías capaz de identificar cada animal con la cualidad que se le atribuye?

 cabra	astuto/a
 rata	inteligente
 zorro	loco/a
 lince	veloz
 burro	tacaño/a
 liebre	poco inteligente

D. El cuervo dice: “esas uvas están verdes porque son uvas verdes”. El uso del verbo estar y del ser implican aquí un cambio de significado. ¿Podrías explicarlo? Lo mismo ocurre con los ejemplos siguientes, trata de explicar las diferencias de significado:

- Raúl es un joven atento. / Raúl está muy atento.

_____
_____
_____

- Marisa es morena. / Marisa está morena.

_____
_____
_____

- Edgar está muy aburrido. / Edgar es muy aburrido.

_____
_____
_____

- Las fresas están muy buenas. / Las fresas son buenas para la piel.

_____
_____
_____

- Eres muy frío. / Estás muy frío.

_____
_____
_____



Actividades de comprensión auditiva

Si los microrrelatos se pueden definir como literatura condensada, los cortometrajes serían la magia del cine compactada en menos de 25 minutos. Algunos cortos se han inspirado en la fantasía de los cuentos y las fábulas y, como estos, traen consigo un mensaje, una moraleja, una reflexión. Este es el caso de El hombre feliz, un film de menos de 3 minutos que habla de algo que todos buscamos en la vida, la felicidad. El realizador mexicano Axel Arnaud nos invita a replantearnos el concepto de la felicidad.



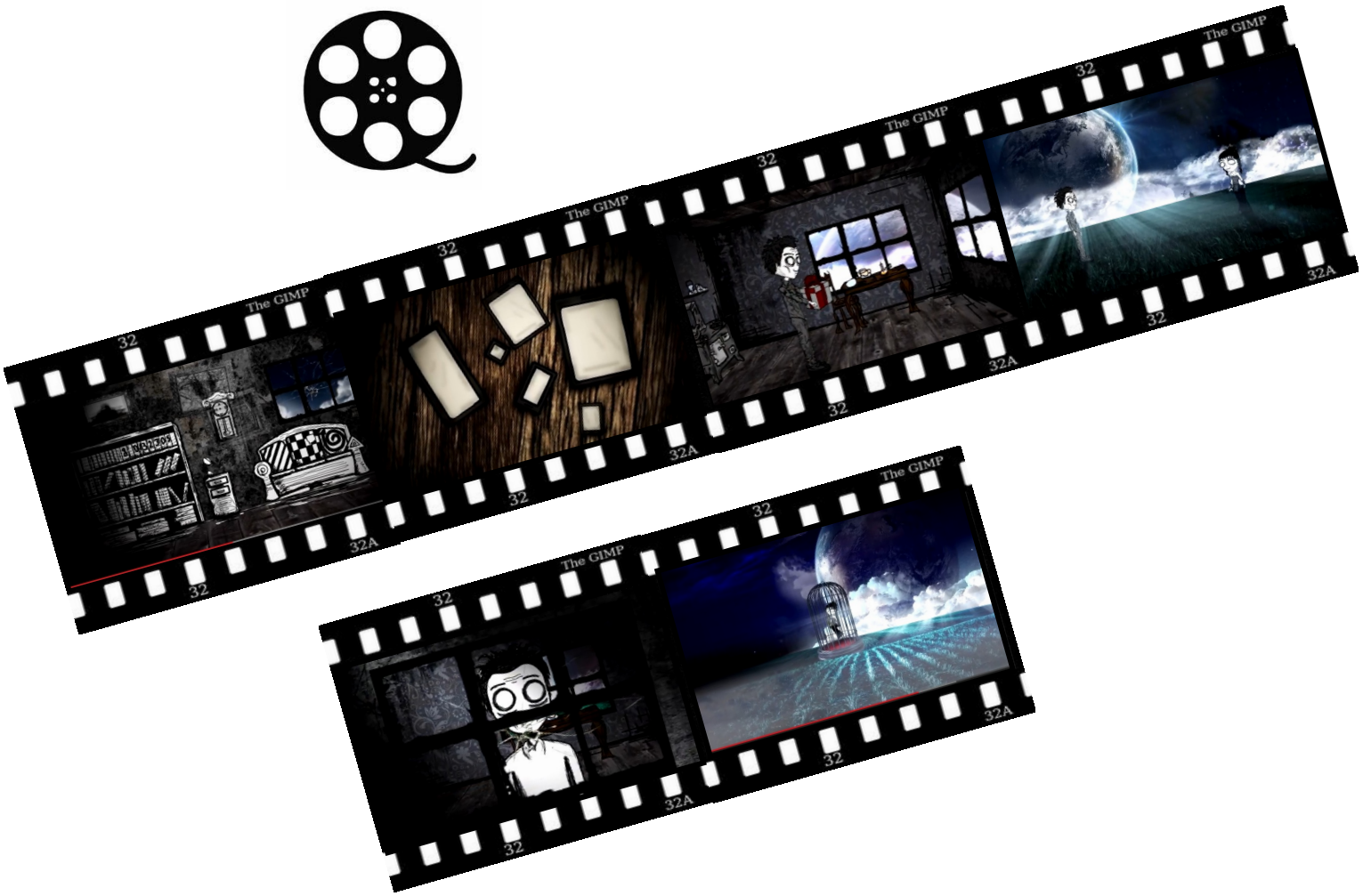
Antes de visualizar

Esta es la irónica historia del hombre que ya muchos conocemos pero nunca nos habían presentado… Estas son las primeras palabras de este cortometraje que tiene una ambientación gótica como las películas de Tim Burton. La banda sonora, con la música *Sunshine*, de Diffuse Mind, ayuda a envolver la historia en un halo de misterio.

Puedes escuchar la canción en:

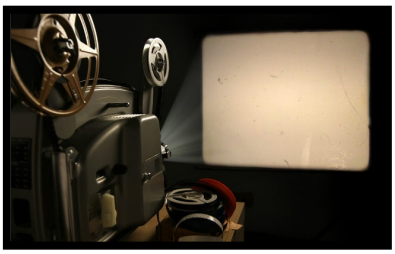
https://soundcloud.com/axelexa323/diffuse-mind-sunshine-tema-del

En este corto se nos cuenta por qué el hombre feliz estaba triste. Observa los fotogramas del film e intenta averiguar cuál puede ser la causa de esta tristeza. Para ello, haz una lista de todas aquellas cosas que normalmente nos hacen felices y de las que nos hacen tristes. Luego trata de encontrar la conexión entre estas razones y las imágenes de la película. Trabajad en grupos de cuatro.



Cosas que nos hacen felices	Cosas que nos causan infelicidad

Visionado del corto



Ahora vas a ver el corto y podrás comprobar tus hipótesis:

https://www.youtube.com/watch?v=mMJP0wKW028

Actividades posteriores al visionado

Vuelve a ver *El hombre feliz*, pero antes lee con atención las siguientes preguntas para fijarte en los detalles que te ayudarán a interpretar mejor el mensaje que nos quiere transmitir Axel Arnaud.

A. ¿Por qué nadie aún nos había contado la historia de ese hombre?

_____

B. ¿Por qué el hombre feliz estaba triste? ¿Cómo era su vida?

_____

C. ¿Qué cosas trató de hacer el hombre feliz para dejar de sentir felicidad y bienestar? ¿Le funcionaron? ¿Por qué?

_____

_____

D. ¿Cómo se fue transformando su vida?

_____

E. ¿Para qué usó su imaginación?

_____

F. ¿Qué le pasó al final? ¿Logró encontrar razones para no ser feliz?

_____

_____

G. ¿Qué es lo que realmente le hizo feliz?

H. ¿Quién crees que puede ser hombre feliz? ¿Qué representa?

I. ¿Cuál es la moraleja de este cuento gótico?

J. ¿Cómo resumirías la historia en menos de tres líneas?

K. En la fábula de Esopo *La zorra y las uvas* y en este corto los protagonistas no son felices, ninguno de los dos consigue lo que busca. La zorra quería las uvas y el hombre feliz quería ser triste. Cada uno actuó de forma diferente ante la misma circunstancia, es decir, la de no lograr lo que deseaba. ¿Podrías explicar esa diferencia?

La fábula de la gramática

A. Observa las formas verbales en negrita. ¿Cómo se forma este tiempo compuesto? ¿Por qué se utiliza? ¿Qué indica: anterioridad, posterioridad o simultaneidad? Justifica tu respuesta:

- La zorra no respondió tal vez porque no **había oído**…
- Esta es la irónica historia del hombre que ya muchos conocemos pero nunca nos **habían presentado**…
- Al despertar, Augusto Monterroso **se había convertido** en un dinosaurio.

B. "Pluscuamperfectas" diferencias: ¿Notas algún cambio de significado en los relatos si les cambiamos el tiempo verbal?

1 Aquel hombre era invisible, pero nadie se percató de ello.
Aquel hombre era invisible, pero nadie se había percatado de ello.

2 Mientras subía y subía, el globo lloraba al ver que se le escapaba el niño.
Mientras subía y subía, el globo lloraba al ver que se le había escapado el niño.

3 Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí.
Cuando despertó, se dio cuenta de que el dinosaurio había estado allí toda la noche.

1._____

2._____

3._____

C. Completa estos microrrelatos con verbos en Pretérito perfecto e pluscuamperfecto de indicativo:

A. El jardín encantado

_____ (entrar, 3ª p.s.) al jardín encantado y _____ (ver, 3ª p. s.) algo inesperado, _____(salir, 3ª p.s.) del jardín, _____(volver, 3ª p.s.) a entrar y lo que _____(ver, 3ª p. s.), (desaparecer, 3ª p. s.).

Marina Campomar Prieto y Ana Sedano

B. El cuerpo

Recuerdo muy bien aquel día cuando _____ (despertarse, 1ª p.s.) y _____(resultar, 3ª p.s.) que no tenía cuerpo.

No, no _____(morir, 1ª p.s.) , seguía perfectamente viva, incluso más viva que antes.

Sólo que mi cuerpo, tal y como yo lo conocía antes, _____(desaparecer, 1ª p.s.) .

Arina Esse

C. Chuang Tzu

Chuan Tzu _____(soñar, 3ª p. s.) que era una Mariposa y no sabía al despertar si era un hombre que _____ (soñar, 3ª p. s.) ser una mariposa o una mariposa que ahora soñaba ser un hombre

Herbert Allen Giles

D. El pozo

Mi hermano Alberto _____(caer, 3ª p. s.) al pozo cuando tenía cinco años. _____(ser, 3ª p. s.) una de esas tragedias familiares que sólo alivian el tiempo y la circunstancia de la familia numerosa. Veinte años después mi hermano Eloy sacaba agua un día de aquel pozo al que nadie jamás _____(volver, 3ª p. s.) a asomarse.

En el caldero _____(descubrir, 3ª p. s.) una pequeña botella con un papel en el interior. "Este es un mundo como otro cualquiera", decía el mensaje.

Luis Mateo Díez

E. El suicida

A la altura del sexto piso _____(angustiarse, 3ª p. s.) : _____(dejar, 3ª p. s.) el gas abierto.

José María Peña Vázquez

F. Nunca me olvidé de tí

Nunca _____(olvidarse, 1ª p. s.) de tí. Recuerdo que _____(olvidarse, 1ª p. s.) de todo lo demás. _____ (olvidarse, 1ª p. s.) por ejemplo del día de tu cumpleaños, de los lugares que _____(visitar, 1ª p.p.) juntos, de cuál _____(ser, 3ª p. s.) mi profesión, incluso _____(olvidarse, 1ª p. s.) de los sueños que _____(soñar, 1ª p. s.) a tu lado. _____(vivir, 1ª p. s.) en una permanente desorientación mientras la memoria se me iba escapando lentamente como el agua entre las manos. Al final _____(ser, 1ª p. s.) incapaz de reconocer a nuestros hijos y a sus parejas, a los amigos de siempre y a nuestros familiares. Los últimos años de mi vida los _____(pasar, 1ª p. s.) con la mirada perdida en un lugar que yo sabía que no era nuestra casa. _____(olvidarse, 1ª p. s.) de todo menos de tí. La muerte _____(venir, 3ª p. s.) después y _____(poner, 3ª p. s.) de nuevo luz a mis recuerdos. Ahora lloro al verte pasear de la mano de otro hombre. ¡Cómo me gustaría que supieras que nunca _____(olvidarse, 1ª p. s.) de tí!

Juan J. Ginés



Empezando por el final

Escritura creativa

Te invitamos ahora a probar la deliciosa aventura de escribir un microrrelato. Antes de iniciar el viaje por tu imaginación, debes planificarlo, coger la hoja de ruta y preparar la maleta. ¡Vamos a ello!

Planificación



Recuerda todo lo que hemos visto sobre este género narrativo e inspírate en los muchos ejemplos que hemos leído. Acuérdate que no puede faltar un elemento sorpresivo, insólito, extraño, absurdo o inesperado. Los microrrelatos poseen una lectura abierta y deben encender la imaginación del lector y producir muchas interpretaciones.

Hoja de ruta: ¿Cómo escribir un microrrelato?



1. Piensa en un hecho o anécdota sobre la que hayas reflexionado. Debe ser muy breve y "visual". No debes resumir una historia larga.
2. La experiencia elegida debe tener un significado oculto, una idea no revelada.
3. Una vez elegidos el hecho y su idea oculta, debes pensar en cómo contar la historia para lograr el objetivo de todo microrrelato: sorprender al lector.
4. Deberás crear algo original. ¿Cómo? Contando solo lo esencial de la historia para que el lector pueda imaginar lo que falta e intuir su sentido.
5. El microrrelato tiene la secuencia lógica o tradicional de cualquier historia: principio, desarrollo y final, pero no todos estos elementos están explícitos o son evidentes.
6. El microrrelato es un género interactivo, donde el autor debe ser sintético para sugerir y el lector debe completar significados. Piensa, por tanto, qué partes de tu historia debes mostrar y qué partes debes sugerir.
7. El principio es importante para ubicar rápidamente al lector, pero lo más importante es el final, que debe ser sorprendente. Por tanto, piensa antes de nada la primera y la última frase de tu microrrelato.
8. Piensa bien el título. En el microrrelato es muy importante. El título no resume la historia, es parte de ella. Debe revelar algo sugerente.
9. El poder de este género está en su economía de medios. Elige: pocos personajes: nunca más de tres un lugar o dos un tiempo muy breve
10. Tu microrrelato no deberá superar las 250 palabras.

LA MALETA

El viaje está a punto de empezar. Has puesto todas tus ideas en la maleta. Pero te regalamos algo más para que lleves, se trata de la última frase de tu microrrelato. Sí, para ponértelo más fácil (o difícil) te damos no la primera frase, como suele ser frecuente en los concursos de microrrelatos, sino la frase que encerrará tu historia. La hemos sacado de un microrrelato de Cabrera Infante:

"…seguía todavía preguntándole a gritos DÓNDE DEMONIOS TE VI ANTES, MUÑECA????"

Si no te gusta este regalo, lo podrás cambiar por este otro, algo más misterioso, sacado de un microrrelato de Enrique Anderson Imbert:

"algo sucias de pintura le quedaron las manos a la estatua de la señorita fundadora".



Autoevaluándote

 AFIRMACIONES			
La lectura del microrrelato de Cabrera Infante me ha resultado sencilla y no he tenido problemas de comprensión.			
El formato breve de la historia y la temática basada en una fábula muy conocida me sirvieron de ayuda para la lectura e interpretación del texto.			
Utilizo diferentes estrategias para entender un párrafo aún cuando no entiendo todo el vocabulario y soy capaz de deducir correctamente el significado de una palabra a partir del contexto.			
Las actividades previas a la lectura me han sido útiles para entender la historia.			
Sé utilizar el pretérito pluscuamperfecto de indicativo para expresar anterioridad.			
La lectura y las actividades basadas en microrrelatos y cortometrajes me han ayudado a desarrollar la competen-			
Sé reconocer las características y elementos propios de una fábula.			
Utilizo estrategias de formulación de hipótesis y de anticipación de contenidos que me ayuden en la comprensión de un documento audiovisual.			
Me ayudo de las imágenes y de los elementos no verbales (imágenes, música, aspecto de los personajes) para entender mejor un documento audiovisual como el cortometraje *El hombre feliz*.			
Soy capaz de entender los mensajes implícitos y los explícitos transmitido en un cortometraje.			
Soy capaz de crear una historia breve a partir de la frase final y siguiendo las pautas propias de un microrrelato.			

Los niños de Rusia

los olvidados de la memoria



Actividades de reflexión y conocimiento histórico

- Corría el año 1937, en el puerto de Valencia un grupo de 72 niños embarcaban en el buque Cabo de Palos con destino a Yalta (Ucrania). Partían hacia la "Gran Patria del Socialismo", huyendo del horror de la guerra y con la promesa de una vida mejor, donde no les faltaría ni alimentos, ni educación,...

Este podría ser el inicio del relato de un largo viaje —sin retorno para muchos— que emprendieron un total de 2.895 niños entre los años 1937 y 1939 hacia la Unión Soviética. La intención fue la de alejarlos de la Guerra Civil. Pero, una vez instalados allí, se encontraron con la II Guerra Mundial y el 22 de junio de 1941, debido a la invasión alemana, volvieron a tener que dejar su "hogar". La suerte fue muy diferente para cada uno de ellos y un 40% de los niños murieron por diversas causas (frío, hambre, alistados en el ejercito,...). Terminada la guerra en 1945, los supervivientes fueron trasladados de nuevo a Moscú donde reanudaron sus estudios o se incorporaron a la vida laboral. "Les robaron la infancia, la juventud y la vida en su país junto a la familia".



¿Conocías la historia de los niños españoles enviados a la Unión Soviética en la Guerra Civil? ¿Qué te ha parecido?

Datos históricos: *La Guerra Civil Española*

Frente popular (Bando republicano)

- Fieles al régimen democrático de la Segunda República.
- Frente popular: partidos políticos de izquierda.
- Influido por el socialismo, comunismo y anarcosindicalismo.
- Fines diferentes.
- Apoyos internacionales: Brigadas Internacionales, URSS y México
- Zonas urbanas.

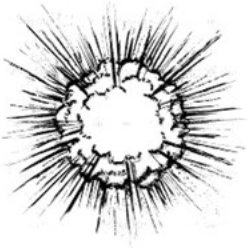


Dos bandos















Frente Nacional

- Sublevados.
- Partidos de derecha.
- Influidos por el fascismo.
- Fin: régimen totalitario.
- Apoyos internacionales: Italia, Alemania, Portugal y El Vaticano.
- Zonas rurales.



Cronología de la guerra

1929	Crisis Economica	
1931	Alfonso XIII retira su apoyo, Manifestaciones piden cambio de gobierno	Triunfo de la República
1936	Triunfa la República y Alonso XIII huye, se promulga una constitución, Iglesia y ejército conspiran	Inicio de la Guerra
1936	El ejército da un golpe militar al mando del general Francisco Franco, se inicia con 2 bandos : los republicanos y nacionalistas	Desarrollo
1936	Franco empieza a invadir poco a poco el terreno enemigo	Desarrollo
1936	Franco empieza con la peninsula, luego entran a Sevilla y siguen avanzando, el 14 de agosto toman Badajos	Desarrollo
1936	Los Republicanos no logran coseguir de nuevo sus territorios, Franco toma Talabera y empiezan a avanzar hasta Madrid, En Octubre Madrid es	Desarrollo
1937	Invaden Malaga que cae el 18 de Febrero. Se produce la Guerra del Jarama Guadalajara	Bombardeos
1937	Bombardeos a ciudades y entre ellas estaba Guernica el 26 de abri	Desarrollo
1937	Se da la Batalla del Brunete del 6 al 25 de Julio, se desaparece el frente norte, luego atacan Teruél, Barcelona empieza a ser bombardeada	Desarrollo
1937	Alicante y Valnecia son los ultminos en caer	Fin de la Guerra
1939	Alemania e Italia apoyaban a Franco y este fue el que venció a la república	

Debate



En las guerras no hay ganadores, todos son víctimas y más aún cuando hablamos de niños. El episodio del envío de niños españoles a la Unión Soviética por iniciativa de los republicanos es una historia que no se ha querido remover. Se ha preferido el olvido y el silencio como si con ello se pudiera borrar el sufrimiento. Como dijo Cicerón: "No saber lo que ha sucedido antes de nosotros es como ser eternamente niños".

Vamos a realizar una mesa redonda en torno a dos cuestiones relacionadas con este episodio de la historia contemporánea de España.

En primer lugar, hablaremos sobre las posibles razones que llevan a unos padres a aceptar separarse de sus hijos enviándolos a otro país. Miedo, angustia, desamparo, desinformación, desespero, instinto de protección,… ¿cómo se explica una decisión tan dura?

En segundo lugar, reflexionaremos sobre la recuperación de la memoria histórica*. ¿Es posible una Historia sin memoria? En torno a estas cuestiones, han surgido dos posturas enfrentadas:

- Revolver en el pasado solo sirve para reabrir heridas y alimentar odios antiguos. Por tanto, hay que pasar página.
- No se puede borrar la Historia y mirar para otro lado y fingir que la barbarie no ha existido. Reivindicar la memoria histórica es, ante todo, pagar una deuda moral que se tiene con todas las víctimas.

* Movimiento socio–cultural nacido en el seno de la sociedad civil con el objetivo de divulgar de forma rigurosa la historia reciente – en especial, los crímenes y abusos cometidos por regímenes políticos determinados -, con objeto de hacer justicia en el sentido de reconocimiento y reparación, así como recuperar referentes de lucha por los derechos humanos, la libertad y la justicia social .

Reglas para el buen desarrollo del debate:

- respeta las opiniones de los demás;
- respeta los turnos de palabra;
- defiende tus opiniones justificándolas;
- sé breve y claro en tus exposiciones;
- escucha antes de responder;
- realiza críticas constructivas;
- no introducir nuevos temas, sin haber terminado antes con uno;

Actividades de prelectura

Vamos a leer un fragmento de la novela juvenil "La perrona" de Vicente Muñoz Puelles. Esta obra tiene como particularidad el hecho de que ha sido la primera novela sobre la guerra civil española editada en una colección para jóvenes lectores. Lee este reportaje del periódico El Mundo.

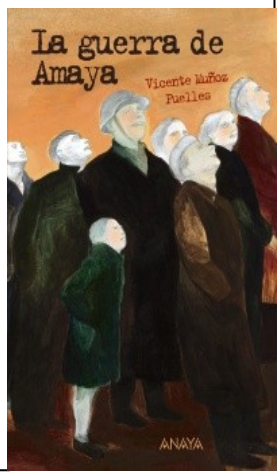
¿Crees que temáticas como la guerra civil española y las guerras mundiales deberían ser tratadas en libros dirigidos a los lectores más jóvenes? ¿Por qué? ¿Qué otros temas deberían ser tabú en este tipo de literatura? Comparte tus reflexiones con tus compañeros en el blog de la clase.

artsEL MUNDO
VALENCIA

Vicente Muñoz Puelles
Escritor

A los jóvenes no se les enseña qué pasó en la guerra. El escritor valenciano Vicente Muñoz Puelles lo hace en sus dos últimas novelas: 'La perrona' y 'La guerra de Amaya'

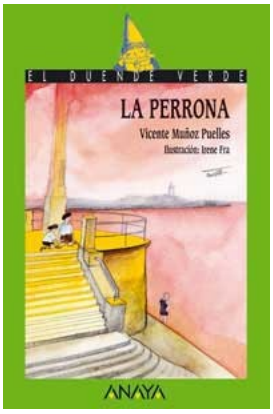
La guerra civil contada a los niños



BEL CARRASCO

El ocio infantil está plagado de guerras. Batallas imaginarias y virtuales que enfrentan a héroes y villanos con gran efusión de sangre, vísceras, y altas dosis de violencia. Sin embargo, muy pocos escritores se han atrevido a contar a los jóvenes cómo fue la contienda más atroz para nosotros, la guerra civil española. Vicente Muñoz Puelles lo ha hecho, y por partida doble, en sus dos últimos libros publicados: *La perrona* y *La guerra de Amaya*. A partir de la memoria de su propia familia, Muñoz Puelles elabora un relato sereno y ecuánime, sin cargar las tintas ni maquillar el horror.





La perrona es una novela testimonial, que sumerge al lector en este período de la historia de España, reconstruida a través de la mirada de un niño, Abel, el protagonista del relato.

Obra, Autor e Ilustradora



Irene Fra (Mataró, 1971)

Estudió Bellas Artes en Pontevedra, y luego amplió sus estudios en Portugal y EEUU. Ha trabajado con las más importantes editoriales española ilustrando numerosos libros infantiles y juveniles.



Vicente Muñoz Puelles (Valencia, 1948)

Biólogo, traductor, profesor y novelista. En 1989 publicó su primer libro, "Sombras paralelas", convertida posteriormente en película por Gerardo Gormezano. Ha escrito para todas las franjas de edad, desde los cuatro años hasta los adultos. Ha ganado varios premios por sus novelas juveniles, en 2005, con La perrona, obtuvo el Primer Premio Libreros de Asturias. Sus novelas La perrona y La guerra de Amaya están basadas en la historia de su propia familia. La guerra de Amaya es una recreación de la juventud de su madre en la Revolución de Asturias que continúa la historia de la infancia de sus tíos en Rusia contada en *La perrona*.

Prólogo

Tenía yo nueve años cuando mi madre me habló por primera vez de cuatro hermanos suyos (y por tanto de cuatro tíos míos), a los que yo no conocía.
— Pero, ¿son mis tíos de veras?— le pregunté.
— Pues claro.
— ¿Y cómo es que no los he visto nunca?
— Porque llevan veinte años en Rusia. Tampoco yo los he visto desde la guerra.
Me explicó que habían tenido que ir a ese país siendo unos niños, porque en Gijón, donde vivían entonces, bombardeaban todos los días, y temían que, si se quedaban, les ocurriese algo.
— ¿Y por qué no te fuiste tú también?
— Porque yo era la mayor, y mis padres querían que me quedara con ellos.

Vamos a organizar las informaciones que acabamos de leer. Completa la ficha de lectura con los datos que tengas:

La perrona

1. Autor: Vicente Muñoz Puelles
2. Año de publicación: _____
3. Editorial: Anaya
4. Género: _____
5. Personaje principal: _____
5. Época y lugar en la que transcurre el relato: _____
6. Temática: _____
7. Palabras clave: _____
8. Hechos reales en los que está basado: _____
9. Portada: _____
10. Significado del título: _____

¿Has podido rellenar todos los apartados? ¿Has sabido explicar el significado del título? Estas imágenes quizás te ayuden a comprender mejor el título:





Lectura

1. La República

Me llamo Abel.
Cuando tenía ocho años vivía en Gijón con mis padres y mis hermanos, muy cerca de la playa de San Lorenzo.
Me gustaba jugar en la Escalerona, que por los lados es una escalera muy grande que baja a la playa y por el centro un mirador con un pilar de cemento y vidrio, que se enciende por las noches.
Una tarde de verano me había citado en el mirador con mis amigos. Como tardaban, me puse a jugar solo a las canicas.
De pronto, vi acercarse dos botas negras, altas y lustrosas. Levanté la mirada. Era un militar de ojos tristes, con un bigote fino.
— Niño, ¿quieres ganarte una perrona?
Una perrona, claro, era una perra gorda, o sea, una moneda de diez céntimos.
Papá y mamá, solían decirme que no hablara con desconocidos. Así que contesté con precaución:
— Eso depende.
— Solo tienes que levantar el brazo, así, con la palma hacia arriba, y gritar «¡Arriba España!» cuando pase alguien. Anda, ¿qué dices?
Yo sabía que así saludaban los fascistas y que papá y mamá eran republicanos. Sabía también que los fascistas querían acabar con la República.
No estaba seguro de qué era la República, aunque su imagen estaba en todas partes. Pero ¿por qué tenía tanta importancia aquella mujer con un gorro rojo y una túnica blanca que le llegaba a los pies? Además, ¿por qué llevaba sandalias incluso en invierno?
— ¡Espabila, que es para hoy! —se impacientó el militar, y empezó a dar golpecitos en el suelo con unas de sus botas.
Yo quería la moneda, pero no me gustaba que me obligasen a nada, y menos un desconocido. Me levanté.
— Quédese con la perrona —le dije—. No puedo gritar eso, porque me da vergüenza.
Sus ojos tristes se encendieron de ira.
— Conque un rojillo, ¿eh?
— No soy un rojillo. Solo soy un niño —contesté.
Por la expresión de su cara pensé que iba a pegarme. Se acercó a mis canicas y a puntapiés las hizo rodar escaleras abajo.
— Ya tienes faena —me dijo, y se alejó hacia el Náutico.
Me asomé a la Escalerona con los ojos llorosos. Poco después, llegaron mis amigos, Pablo y Segundo. Les expliqué lo que me había sucedido y estuvimos buscando las canicas. Pero no las vimos. Seguramente, habían ido a parar más lejos de lo que yo creía, o se habían enterrado en la arena.



En casa, mamá se indignó cuando se lo conté.
— Al menos podían respetar a los niños —se lamentaba.
— Los fascistas no respetan a nadie —dijo papá—. Por eso son fascistas. Y tú, Abel, has hecho lo que debías hacer. —Se llevó la mano al bolsillo, sacó una perrona y me la enseñó—. ¿Sabes por qué se llaman perronas?
— No.
— Mira la moneda. Por el otro lado. ¿Qué ves?
— Un león de pie.
— Pues la gente creía que era una perra. Por eso le pusieron ese nombre: una perra gorda, una perra chica.
— Qué raro. Se nota enseguida que es un león.
En la otra cara de la moneda había una mujer sentada. No llevaba el gorro, pero sí la túnica y las sandalias. Se la enseñé a papá y le pregunté si era la República.
— Pues claro, Abel.
— Me gustaría conocerla.
— Ya la conoces. Lo que pasa es que no lo sabes — me dijo, divertido—. En una república, nadie puede obligarte a hacer lo que no quieres. Si esto fuese una dictadura, habrías tenido que obedecer al militar ese y levantar el brazo como él quería.
Yo seguía sin entenderlo.
— Pero ¿qué tiene que ver eso con la mujer de la moneda?
— La mujer de la moneda no es real —me explicó papá—. Es la imagen de la República. Un símbolo, como la bandera tricolor o el escudo de España.
— ¿Y por qué va vestida así?
— Porque la ropa suelta es más cómoda —intervino mamá que estaba escuchando.
Me fijé en que también ella llevaba puesta una especie de túnica holgada, como la República.
Iba descalza, porque era verano y porque en casa, cuando hacía calor, siempre nos descalzábamos al entrar.

Actividades de poslectura

A. ¿Podrías decir ahora el significado del título? ¿Y de la portada? ¿A qué elementos de la historia aluden ambas cosas?

B. ¿Cómo describe el niño al militar? A partir de las palabras que usa Abel para describir el militar, ¿qué se puede decir sobre sus sentimientos hacia ese hombre?

C. ¿Por qué Abel se negó a hacer lo que le pidió el militar? ¿Qué demostró el niño con esta actitud?

D. ¿Cómo fue la reacción del militar ante la negativa del niño?

E. ¿Cómo es la forma del militar de dirigirse al niño? Justifica tu respuesta con ejemplos del texto:

F. ¿A los padres de Abel le pareció normal o previsible la actitud del militar? Justifica tu respuesta:

G. En el texto se habla de la iconografía de la República. Su origen está en la alegoría de Hispania. La Primera República y la Segunda República adoptaron una imagen de la República ligeramente diferente. Observa las dos imágenes y comenta la evolución y las diferencias que observas. ¿Sabrías decir por qué en la primera vemos un gallo y en la segunda un león?





H. ¿Cómo le explican los padres de Abel el significado de la República? ¿Qué imagen se hace el niño? ¿Con quién la compara?

I. El padre le habla de la diferencia entre una república y una dictadura. ¿Qué ideales y situaciones podemos asociar a cada uno de estos regímenes?

J. ¿En qué aspectos se nota que el relato ha sido escrito para lectores adolescentes y jóvenes?

Trabajamos con el léxico del texto

A. En el texto aparece dos palabras terminadas en –ona, *Escalerona* y *perrona.* ¿Qué indica esta terminación? ¿Tiene el mismo valor que en estas otras palabras: cincuentón/a, llorón/a, bonachón/a, mujerona? Justifica tu respuesta.

B. El militar se dirige al niño y le dice "Conque un rojillo", ¿qué quería decir con ello? ¿Se trata de una ofensa o un menosprecio? ¿Qué diferencia habría entre "conque un rojo" y "conque un rojillo"?

C. Antes de marcharse, el militar dice al niño "ya tienes faena". ¿Qué le quiere decir con esto?

Te invitamos a una reflexión

El texto que acabamos de leer está escrito con un léxico y una estructura sencillos porque va dirigido a un público en formación lectora. Sin embargo, presenta otro tipo de dificultad, sobre todo para los lectores extranjeros. ¿Sabrías decir cuál?

Para contestar esta pregunta, piensa en las dificultades que has podido tener sobre todo sin el trabajo previo de contextualización y prelectura. Comparte tus ideas con el resto de la clase.

Actividades de comprensión auditiva

Cuéntame cómo pasó: Datos serie

CUÉNTAME CÓMO PASÓ



Es una serie de televisión española ambientada en la España del final del franquismo y de la transición (1968-1983). Narra la vida de los Alcántara, una familia de clase media residente en el ficticio barrio de San Genaro, en Madrid (España). Las vivencias de la familia se inscriben dentro de los acontecimientos históricos que tuvieron lugar en la época, constantemente reflejados en la serie, bien mediante su aparición en los medios de comunicación, bien por la implicación directa de los miembros de la familia en ellos.

Vamos a ver una escena de la serie en la que se cuenta la historia de los niños de Rusia a través del testimonio de uno de ellos, Villares. La escena tiene lugar en el oscuro salón del pequeño apartamento de Moscú donde vive Villares. Antonio Alcántara y Pablo Ramírez están de paso por Moscú y se reúnen con Villares. En medio de la conversación se saca el tema de los niños españoles de Rusia.

Visionado de la serie



Don Pablo: Jefe de Antonio. Empresario con influencias y afín al régimen franquista.

Vamos a ver el fragmento de la serie. Lee con atención las preguntas para saber en qué detalles tendrás que fijarte:

https://www.youtube.com/watch?v=sU8lbmnBguk



Villares: Personaje nuevo que tiene mucho que contar.



Antonio: El protagonista de la serie. Trabajador y cabeza de familia.

Después del visionado

A. ¿Qué cuenta Villares sobre su familia?

B. ¿Desde qué año está en Rusia? ¿Cuántos años aproximadamente han pasado?

C. ¿Qué recuerda de su niñez en España durante la guerra civil?

D. ¿Por qué sus padres tomaron la decisión de enviarlo a Rusia? ¿Con qué promesas le trataron de consolar?

E. ¿Cómo describe Villares la partida desde el puerto de Bilbao y la travesía en barco? ¿Cuál es la última imagen de España que tiene?

F. ¿Cómo fueron recibidos los niños en territorio ruso? ¿Qué les daban de comer? ¿Les gustaba? ¿Por qué?

G. Villares habla de Guernica, ¿qué sabes de esa ciudad? ¿Conoces el cuadro de Pablo Picasso?





H. Villares menciona un gesto con la mano, ¿cuál? ¿Qué significa ese gesto?

I. ¿Qué opina Pablo Ramírez de todo lo que les cuenta Villares? ¿Cuáles son, en tu opinión, sus ideologías?

J. ¿Qué les pasó a los padres de Villares?

K. En la serie de mezclan la escena en el apartamento de Villares con imágenes reales de la España de finales de los años 30. ¿Qué se muestra en estas imágenes?

L. La escena termina con un niño que se dirige a los españoles desde Rusia. ¿Cuál es su mensaje? ¿Cómo se encuentra en Rusia? ¿Cómo se refiere a los fascistas?



¿Qué te ha parecido la historia de Villares? ¿Qué opinas de la forma de la serie de abordar el tema? ¿Te ha gustado? ¿Por qué? Comparte tus reflexiones con el resto de la clase.

Profundizando en la gramática

A. Observa las siguientes oraciones del relato en las que aparece **"lo(s) que"**. ¿Sabrías decir a qué se refiere **lo(s) que** en cada uno de los ejemplos?

Les expliqué **lo que** me había sucedido y estuvimos buscando las canicas.
Lo que pasa es que no lo sabes.
Seguramente, habían ido a parar más lejos de **lo que** yo creía.
En una república, nadie puede obligarte a hacer **lo que** no quieres
Y tú, Abel, has hecho **lo que** debías hacer.
Tenía yo nueve años cuando mi madre me habló por primera vez de cuatro hermanos suyos (y por tanto de cuatro tíos míos), a **los que** yo no conocía.

Fíjate ahora en el segundo ejemplo, **Lo que** pasa es que no lo sabes. La construcción "Lo que… es que" se utiliza para enfatizar la información que viene a continuación (tú no lo sabes). Veamos otros ejemplos:

Lo que tú quieres es que te dé una perrona (quieres que te dé una perrona).
Lo que no sabía es que ese hombre era militar (no sabía que ese hombre era militar).
Lo que ocurre es que nadie dijo entonces la verdad (nadie dijo entonces la verdad).

También podemos utilizar la misma construcción para hacer hincapié en un elemento de la oración.

Lo que necesitamos es un trabajo digno (necesitamos **un trabajo digno**).
Lo que quiero es marcharme (quiero **marcharme**).

B. Vuelve a escribir estas oraciones haciendo énfasis en alguno de sus elementos.

Pedimos justicia.

_____

En este país hay muchos políticos incompetentes.

_____

A nadie le interesa remover en ese pasado doloroso.

_____

Exigimos una rectificación inmediata.

_____

En aquellos años nadie se atrevía a protestar

_____

C. Imperativos con valores especiales. ¿Sabrías decir qué valor tiene ese imperativo? ¿Le está ordenando algo? ¿Qué significa el verbo andar en esa frase? Para ayudarte, te damos otro ejemplo:

Cuando un verbo en imperativo ha perdido su significado, se dice que está **lexicalizado**.

– El tren de Luis llega dentro de media hora. ¿No lo vas a recoger a la estación?
– Estoy muy liada ahora mismo. ¿No lo podrías recoger tú? ***Anda***… ve tú.

Aquí tienes otros ejemplos:

– ¿Me prestas tu cámara de fotos? Es que mañana nos vamos de excursión y quería sacar unas fotos de recuerdo.
– Lo siento, Carmen, pero no te la puedo dejar. Me ha costado una pasta y eres muy descuidada con las cosas. ¿Por qué no las sacas con el móvil?
– ¡***Mira*** que eres egoísta!

– ¿Me compras un helado?
– Ya te he dicho que no.
– Porfa, que tengo hambre.
– ¡Y dale!

— Mamá, ¿me podrías dar 5 euros para fotocopias?
— Pero si ayer mismo te dejé 10 euros, ¿en qué te lo has gastado?
— He comprado un par de cosas en las rebajas.
— ¡**Mira qué bien**!

— Juan se ha comprado un BMW.
— **¡Vaya, vaya!** Quién lo ha visto y quién lo ve.

Identifica cada expresión con el matiz que expresa:

- molestia, irritación por la insistencia_____
- ironía_____
- reproche_____
- ruego _____
- sorpresa_____

Una carta "Desde Rusia con dolor"

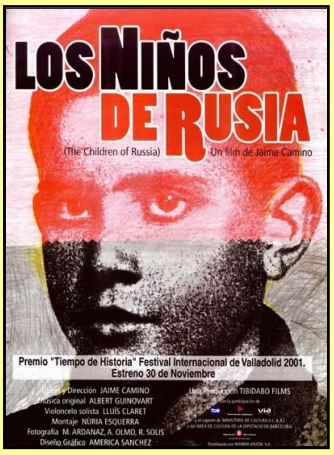
Escritura creativa

En los últimos años, en sintonía con los ideales de la memoria histórica, hemos presenciado un mayor interés por divulgar la historia de los llamados niños de Rusia. El mundo del cine lo ha hecho en dos ocasiones. En el 2001 Jaime Camino estrenaba su película Los niños de Rusia. El director conoció, a través de unos familiares, la odisea de esos millares de niños españoles que fueron evacuados por la República a distintos países para alejarles del hambre y de los bombardeos.

"Habiendo conocido de cerca esa experiencia (tres de mis primos fueron niños de Rusia) me parecía inaplazable conservar la memoria de aquella peripecia, hacerlo de una forma directa, prescindiendo de cualquier elemento de ficción para dejar desnudo el testimonio palpitante... Víctimas, como tantos otros, de una época agitada y crucial de la historia de Europa, sus vidas y sus recuerdos son testimonios vivo de ellos, y esta película intenta solamente evitar, sin conclusiones, sin juicios de valor, que todo ello se pierda barrido por el vendaval del olvido. El espectador es, pues, quien tiene la palabra" ("La voz de la memoria", ABC Cultural, 24-XI-2001, p. 45).

En 2011 *Ispansi (Españoles)* llegaba a nuestras taquillas de la mano del actor y director Carlos Iglesias, que hemos visto en el papel de Villares en *Cuéntame.*

Pero, ¿qué ha sido de estos niños, de los sobrevivieron? Los que no regresaron a España en los años 50 y 60 decidieron quedarse en Rusia y hacer allí su vida. Hoy, pasadas casi ocho décadas, no queda más que un centenar de ellos. Se reúnen en el Centro español de Moscú, en la sede que el gobierno soviético le había regalado al Partido Comunista español. En ocasión del 75 aniversario de su huida de España, TVE hizo un reportaje sobre su vida en tierras soviéticas. Todos ellos han mantenido vivas sus raíces españolas.







Para ver el vídeo de la noticia y escuchar el testimonio de los españoles en Rusia, haz clic en
http://www.rtve.es/noticias/20120929/ninos-guerra-celebran-rusia-75-anos-exilio/565626.shtml

Te vamos a pedir ahora que intentes ponerte en la piel de algunos de estos supervivientes y escribas una carta a un familiar español del que acabas de tener constancia que es tu hermano/a mayor. Cuéntale cómo han sido estos años en Rusia, tus recuerdos de la infancia en España y de aquel viaje sin regreso, cómo es tu vida ahora, cómo es la familia que has formado en Rusia, cuál es el contacto que mantienes con otros españoles en Rusia… Aprovecha toda la información que te hemos proporcionado a lo largo de esta unidad y dota tu carta de sentimientos diversos y emociones encontradas, dolor, resignación, felicidad por recuperar lazos familiares,…



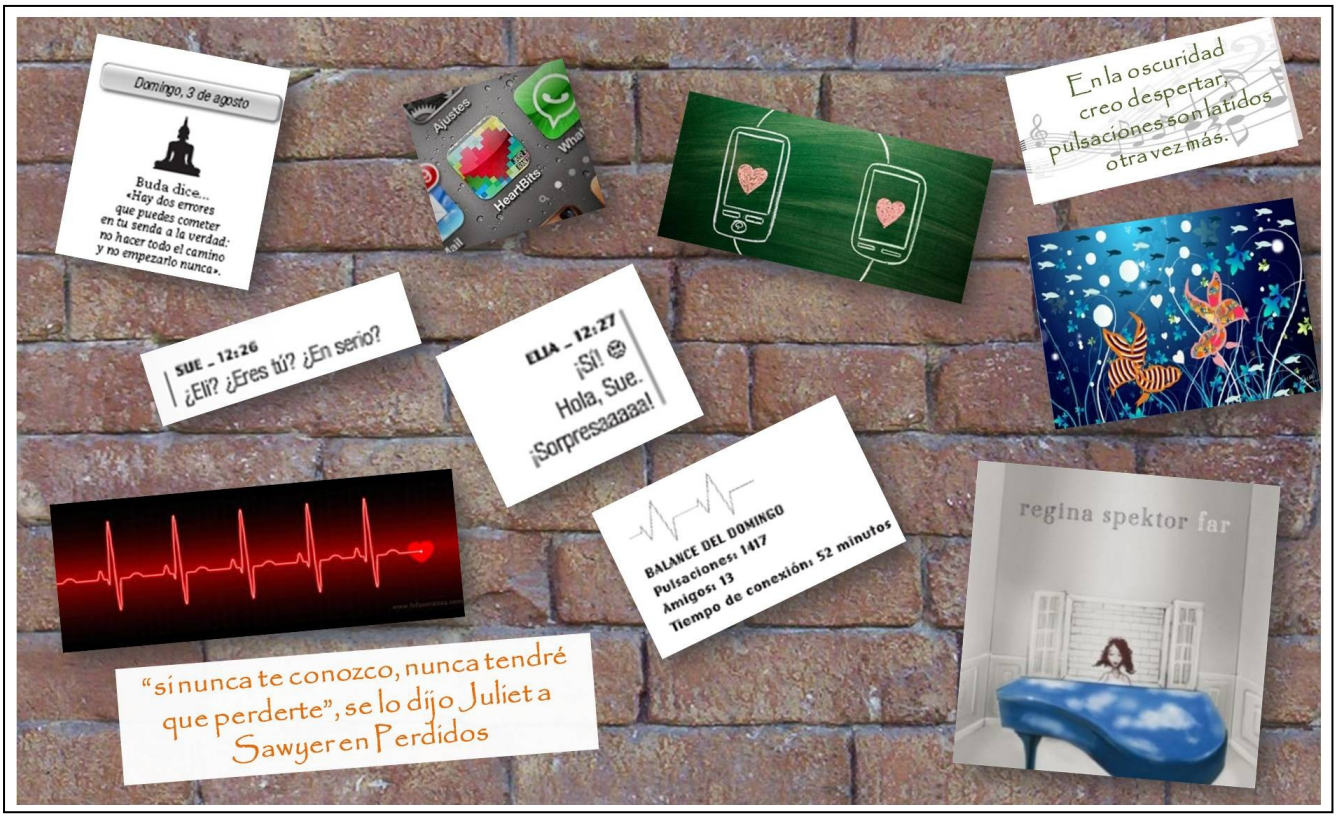


La libertad no hace felices a los hombres; los hace, sencillamente hombres.

Manuel Azaña

Presidente de la Segunda República Española (1936-1939)

KONEKTA2



Todos los elementos representados en este mural constituyen las piezas principales de una historia contada de una forma muy especial e innovadora.

Recreando

¿Qué relación se puede establecer entre una cita de Buda, unos mensajes en Whatsapp, la cantante ruso-americana Regina Spektor, una frase de la serie norteamericana *Perdidos*, unos peces bailando y un electrocardiograma? ¿Serías capaz de enlazar todos estos ingredientes para contar una breve historia?

Te proponemos un trabajo de escritura a cuatro manos. Trabajad en parejas e intentad inventaros una historia curiosa en la que se encajen todas estas piezas. Para ayudaros en esta tarea creativa, os damos un pequeño guión que debéis seguir a la hora de imaginaros una situación o un escenario. No os olvidéis de añadir algún elemento sorpresa que haga más interesante vuestro relato.

1. **¿Quiénes son los personajes y qué relación existe entre ellos?**
2. **¿Dónde se encuentran? ¿Cómo es ese lugar?**
3. **¿Qué están haciendo?**
4. **¿Cómo se explica su comportamiento?**



Concursando

Una vez que todos hayáis terminado el relato, vamos a hacer una lectura en voz alta y elegiremos las mejores historias en diferentes categorías. No te preocupes, seguro habrá premios para todos vosotros.

- **El relato más divertido**
- **El relato más disparatado**
- **El relato más coherente**
- **El relato más sorprendente**
- **El relato más correcto en gramática**
- **El relato más rico en el léxico**



Imaginando

¿Qué producto artístico creéis que podría reunir todos estos componentes en una misma trama? Tratad de justificar vuestras hipótesis:

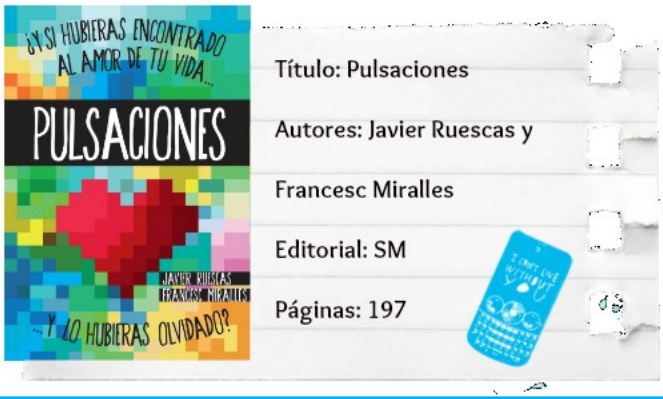
Una serie de televisión	
Una película	
Una novela	

Una publicidad	
Un videoclip	
Un cómic	



Descubriendo el secreto

Te desvelamos el secreto. Todas esas piezas que te presentamos al inicio de la unidad se encajan en un engranaje perfecto que es la novela juvenil *Pulsaciones*, de los autores Javier Ruescas y Francesc Miralles (2013).



RESEÑA

Elia acaba de salir del coma.

¿Lo bueno?

Está bien y tiene móvil nuevo, así que por fin puede hablar con todo el mundo por HeartBits.

¿Lo malo?

No recuerda los tres días anteriores al accidente. Lo último que recuerda es un concierto de su cantante preferida, Regina Spektor y una frase: "No puedo devolverte la canción, pero puedo mostrarte cómo danzan los peces". No recuerda nada más, nada de lo que hizo tres días antes del accidente y eso la obsesiona. Desde el hospital comienza una investigación para recuperar esos tres días…

¿Qué habrá pasado durante ese tiempo? ¿Por qué cada vez que Elia piensa en lo que ha podido olvidar… siente que le falta el aire?

Pero si creéis que ya conocéis todos los secretos de la novela y que no hay nada más que os pueda sorprender, os equivocáis. Esa novela esconde una sorpresa aún más grande. ¿Queréis descubrirla? Pues, no tenéis más que leerla… Como tentempié os dejamos con las primeras páginas de este relato.

http://previewlibros.grupo-sm.com/34CAE10E-6BF0-4EF8-950F-79FC823DAA88.html



Conociendo mejor la historia

1. **El título**. Pulsaciones es una palabra que puede tener varios significados y los autores del libro han jugado con esa polisemia. Por un lado, se hace referencia a cada uno de los toques que se dan al escribir en un teclado y, por otro, a los latidos del corazón. Tecnología y amor se combinan en el título. ¿Crees que el a partir del título se puede deducir buena parte del enredo del libro? En la portada del libro, ¿se destaca más cuál de los significados de pulsaciones? Justifica tus respuestas.

_____
_____
_____
_____
_____

2. **La aplicación, HeartBits™**. ¿Qué es HeartBits™ y cómo funciona? ¿Qué similitudes y diferencias existen entre el HeartBits™ y otros programas de mensajería instantánea (WhatsApp, Line, Tuenti, BlackBerry Messenger)?

_____
_____
_____
_____

3. **La protagonista, Elia**. En estas primeras páginas del libro, ¿qué datos se desvelan sobre Elia? ¿Cómo es su carácter? ¿Te parece una chica optimista? ¿Por qué?

_____
_____
_____
_____

4. **La mejor amiga, Sue**. Sue es la primera persona que le envía un mensaje a través de la red de HeartBits. ¿Cómo lo ha pasado Sue durante esos días en los que Elia estuvo en coma? ¿Cómo te parece que es la relación entre las dos amigas? Justifica tus respuestas con fragmentos del texto.

_____
_____
_____
_____
_____

5. **La madre**. Como todas las madres, la de Elia está pendiente de todo y se preocupa mucho por su hija, aún más ahora que está en el hospital. Pero, ¿cuál es su mayor preocupación en estos momentos? ¿Es buena la relación entre madre e hija? ¿Qué diferencias notas entre el trato que le da Elia a su amiga y al que le da a su madre? Justifica tus respuestas con fragmentos del texto.

_____
_____
_____
_____
_____

6. **El grupo de amigos de Elia**. La madre de Elia ha creado un grupo de bienvenida para que todos los compañeros de Elia la puedan saludar. ¿Qué le dicen sus colegas en los mensajes? ¿Te parece que a Elia le ha hecho ilusión recibir esos mensajes? ¿Por qué?

_____
_____
_____
_____

7. **Otra vez la madre**. El segundo capítulo empieza con una nueva conversación entre madre e hija a primera hora de la mañana. ¿Por qué motivo parece enfadarse Elia con su madre al principio de la conversación? ¿Qué archivo adjunto le envía su madre y con qué intención lo hace?

_____
_____
_____
_____

8. **El Buda**. La trama sigue un orden cronológico, cada capítulo pertenece a un día del mes de agosto, y lleva como introducción un proverbio budista que guarda relación con lo que se cuenta en ese capítulo. Ese primer capítulo correspondiente al día 3 de agosto, aparece la cita: “hay dos errores que puedes cometer en tu senda a la verdad: no hacer todo el camino y no empezarlo nunca”. Trata de explicar la relación que existe entre ese mensaje y la historia de Elia.

_____
_____
_____
_____
_____



Averiguando más detalles de la trama

Seguro que este aperitivo os ha sabido a poco. Pues es vuestro día de suerte, te vamos a regalar algunos minutos más de lectura. Empecemos por la contracubierta:



Vaya, en este fragmento aparece un nuevo personaje, un chico con un nick un poco raro, Phoenix. ? ¿Quién será ese tal Phoenix que no deja de mandarle mensajes? ¿Qué tal si echamos una ojeada más en el Smartphone de Elia para tratar de averiguarlo? ¡Qué suerte!, hemos localizado algunos mensajes más de Phoenix.

ELIA_ 23:45
Vaya, vaya.
Noto un poco de melancolía en el ambiente.
Nunca te lo he preguntado,
pero ¿hay alguna chica rondando por ahí?

PHOENIX_ 23:45
Aparte de ti, ninguna.
Más allá de nuestras conversaciones,
mi vida no es muy real que digamos...

ELIA_13:28
Y entonces, ¿por qué te desconectaste cuando te pedí que nos conociéramos?

PHOENIX_13:29
Ya nos conocemos, Elia

ELIA_13:29
Digo en persona.

PHOENIX_13:29
¿Tan importante es para ti?

ELIA_13:29
No sé... Creo que sí.
¿A ti no te gustaría verme a mí?

PHOENIX_13:30
No me hace falta mientras pueda leerte como ahora. Aunque cueste creerlo, puedo oírte susurrar, gritar y reír. Tu voz tiene en mi mente timbre, intensidad, altura...

PHOENIX_23:30
Éramos como dos desconocidos
que se conocían muy bien



Analizando la relación entre Elia y Phoenix

1. Si te acuerdas, en la portada del libro aparecía, además del título, una pregunta: "¿Y si hubieras encontrado al amor de tu vida y lo hubieras olvidado?". Precisamente es eso lo que dice Phoenix que pudo haber olvidado Elia, pero, ¿por qué dice ella que eso sería imposible?

_____

_____

_____

2. Para Elia es muy importante recordar lo que le pasó aquellos días y rellenar ese vacío. Phoenix no parece entender bien esa necesidad. ¿Si te pones en la piel de cada uno de los personajes, qué postura comprendes tú mejor? ¿Por qué?

_____

_____

_____

3. ¿Qué tipo de relación mantienen Elia y Phoenix? ¿Cómo concibe cada uno su relación? ¿Qué es lo más importante para cada uno de ellos? ¿Están enamorados? Justifica tu respuesta con citas del texto.

_____

_____

_____

4. "Éramos como dos desconocidos que se conocían muy bien". ¿Qué querrá decir Phenix con eso? ¿Por qué no le hace falta conocer a Elia en persona? ¿Crees que se puede mantener infinitamente una amistad solo a través de mensajes?

_____

_____

_____

_____

5. A pesar de tener una relación con Elia exclusivamente vía mensajería instantánea sin haberse visto nunca, Phoenix afirma conocerla muy bien e incluso saber cómo es su voz y cómo se ríe, solo a partir de sus mensajes. ¿Opinas que eso es posible? ¿Con los mensajes por móvil podemos transmitir cómo somos, cómo pensamos e incluso cómo hablamos y reímos?

_____

_____

_____

_____



Descifrando un nuevo código

La comunicación virtual se ha convertido en la auténtica revolución de nuestra época y ha dado lugar a un nuevo lenguaje. Los mensajes que escriben los amigos de Elia en el grupo de bienvenida son un claro ejemplo del uso del lenguaje con las nuevas tecnologías. El lenguaje usado en los chats y en los SMS se caracteriza por la simplificación de palabras y frases, el ahorro de recursos, el uso de abreviaturas y de símbolos, el abuso de letras poco usadas en español como la *K*, la *W* y la *X*, el tono familiar y coloquial. Para poder descifrar algunos mensajes se hace necesaria una nueva alfabetización.

MÍA – 20:07
Eeeeey, Elia XD

JONNY – 20:00
Felicidades, campeona!!!!!

LORE – 20:00
K lista, fijo k has despertado solo xa disfrutar del verano, eh?
Enga, bs!

TAMARA – 20:10
Me alegro de verte por aquí. ☺

KRMN – 20:11
PöNte bUeNa!
Go, Elia, go!

grr (enfadado)	**weno (bueno)**	**namor2 (enamorados)**
d+ (demás)	**kyat (cállate)**	**exo (hecho)**

En los chats, en nuestros correos electrónicos o en las redes sociales utilizamos también varias formas de lenguaje no verbal. Pero, ¿cómo lo hacemos? ¿Cómo representamos la entonación, la expresión del rostro o la gesticulación?

Los recursos tipográficos pueden utilizarse de forma parecida a como utilizamos la voz para destacar determinado concepto o expresión. Por ejemplo, cuando utilizamos negrita, es como si estuviéramos acentuando esta palabra con la voz. Las cursivas, por ejemplo, en determinadas ocasiones se pueden utilizar para indicar ironía. Escribir todo en mayúsculas se considera como gritar y además, dificulta la lectura. Pero, puede indicar que se resalta la fuerza de una palabra.

Una de las formas de lenguaje no verbal más usadas en las comunicaciones virtuales y en los SMS y WhatsApp son los emoticonos o "smileys". Los signos de puntuación tradicionales como los de exclamación e interrogación se quedan cortos y por ello han triunfado los emoticonos o los smileys, porque nos permiten expresar nuestros sentimientos de una forma rápida y gráfica. Así tenemos desde los más sencillos como:

:) sonrisa : (tristeza o decepción ;) guiño

Y otros más elaborados:





¿Podrías buscar en los mensajes de los amigos de Elia ejemplos de esos elementos propios de los mensajes instantáneos? ¿Cómo los descifras?

_____

_____

_____

_____

Otra característica de la comunicación entre amigos vía Whatsapp es el uso de un vocabulario muy coloquial. Seguro que habéis tenido alguna que otra dificultad en entender los mensajes por no conocer esa jerga. Hemos seleccionado las seis expresiones más difíciles para que trabajes con ellas. ¿Seríais capaces de encontrar el significado correcto de cada una de ellas en el contexto de estos mensajes?

a. Una **rave** de enanitos
- un coro de enanitos
- una reunión de enanitos
- una fiesta de enanitos

b. El **Nunca Jamás**
- el país de los niños
- el más allá
- el paraíso

c. ¡Un **planazo**, vaya!
- un plan muy divertido
- un auténtico aburrimiento
- una sorpresa

d. **Cogorza**
- borrachera
- dolor de cabeza
- mareo

e. Este programita **me chiva**.
- me ayuda
- me lo cuenta todo
- me encanta

f. No seas **rancia**.
- no seas tonta
- no seas irónica
- no seas desagradable

Cuando se habla de ese nuevo lenguaje, encontramos opiniones muy distintas. Veamos algunas de ellas:

"El WhatsApp no daña la lengua, es un formato distinto", José Antonio Pascual, vicedirector de la Real Academia Española.

"Por WhatsApp es más sencillo decir 'Te quiero'", Manuel Gago, profesor de Nuevos Medios en la Universidade de Santiago.

"Por culpa del lenguaje SMS cada día se cometen más faltas de ortografía", Pilar Fernández, profesora de lengua española en un instituto de secundaria en Madrid.

"Este nuevo lenguaje es una realidad y la academia debería tenerlo en cuenta si no quiere perder ese tren", Marcos Pérez, estudiante de Periodismo en la Universidad Complutense de Madrid.

¿Con cuáles de estas afirmaciones estás más de acuerdo? ¿Por qué? Comparte tus opiniones con el resto de la clase.

_____

_____

_____

_____

Gramaticando

Los sueños… Muchos sueños empiezan con las palabras mágicas: "*Y si*". Las dos palabras más poderosas de cualquier idioma. ¿"*Y si*" *nos hubiéramos conocido antes*? ¿"*Y si*" *fuéramos libres?* ¿"*Y si*" *pudiéramos viajar juntos, a París, Río, Roma*? ¿"*Y si*" *nos fugáramos*"?

Y si, y si, y si.

Son como dos niños que juegan.



Si recuerdas, el libro *Pulsaciones* plantea un interrogante principal: ¿***Y si hubieras encontrado al amor de tu vida y lo hubieras olvidado?*** Con esta pregunta, Phoenix plantea la hipótesis de que lo que pudo haber pasado es que Elia había encontrado su media naranja antes del accidente y es precisamente eso lo que ha olvidado. Con esa pregunta Phoenix le está invitando a tener en cuenta esta hipótesis y a reflexionar. Elia le contesta que eso es imposible porque jamás habría olvidado algo así.

En español utilizamos la fórmula "***¿Y si + imperfecto o pluscuamperfecto de subjuntivo…?***" para invitar a hacer una hipótesis o tener en cuenta una determinada circunstancia. Veamos algunos ejemplos más:

a. ¿Y si apareciera de nuevo aquí mañana, llamara a la puerta y te pidiera perdón?

b. ¿Y si nada de eso hubiera ocurrido?

¿Qué diferencias percibes entre la primera y la segunda oración? ¿Por qué en la primera no usamos el auxiliar *hubiera*? ¿Por qué en la hipótesis de Phoenix sí se usa *hubiera*?

Veamos ahora algunas respuestas posibles a los dos ejemplos anteriores. Fíjate bien en los tiempos verbales usados en cada caso y qué implica uno u otro tiempo.

a. Pues, no pasaría nada porque me daría absolutamente igual.

b. Pues, nadie habría salido perjudicado y no estaríamos ahora aquí lamentándonos de eso.

Podríamos también dar una respuesta completa, por ejemplo:

c. Si nada de eso hubiera ocurrido, nadie habría salido perjudicado y no estaríamos ahora aquí lamentándonos de eso.

Propón una respuesta adecuada a cada una de estas preguntas hipotéticas:

a) ¿Y si hubieras sido tú la persona elegida por Elia para ayudarla en su búsqueda de la verdad?

_____

_____

b) ¿Y si hubieras encontrado al amor de tu vida y lo hubieras olvidado?

_____

_____

c) ¿Y si tuvieras que renunciar a todo por amor? ¿Lo harías?

_____

_____

d) ¿Y si no te quedara más que dos minutos de vida? ¿Qué harías?

_____

_____

e) ¿Y si la vida te diera una segunda oportunidad para corregir un error?

_____

_____

f) ¿Y si hubieras vivido en una época en la que no había ni Internet ni móviles?

_____

_____

g) ¿Y si hubieras podido elegir tu lugar de nacimiento? ¿Habrías elegido una ciudad distinta?

_____

_____

h) ¿Y si te alguien te pidiera hoy mismo en matrimonio?

_____

_____

i) ¿Y si tu sueño más improbable se hiciera realidad?

_____

_____

j) ¿Y si aquel sueño se hubiera hecho realidad?

_____

_____

Enganchando a los lectores

Escribir un libro es también un negocio y, como todo negocio, necesita una serie de estrategias para enganchar a los lectores y vender el mayor número de ejemplares posibles.

Gracias a Internet y a las nuevas tecnologías, las posibilidades de promoción de un libro se han multiplicado por mil. Además de las reseñas en las páginas especializadas, hay muchos lectores que hacen su propia reseña en su blog y que recomiendan la lectura a través de las redes sociales. Hay incluso "reseñas en vídeo" caseras muy bien hechas.

Los autores del libro y la editorial SM apostaron por varias estrategias para enganchar a los lectores a través de su página web <http://www.literaturasm.com/Pulsaciones.html#Pulsaciones>. En ese sitio web los lectores potenciales pueden no solo leerse el primer capítulo del libro, sino ver entrevistas con los autores, leer los comentarios de otros lectores, echar una ojeada en las reseñas de diferentes blogueros e incluso ver el videoclip de la canción promocional del libro, *Pulsaciones*, cantada por el grupo Nikosia y por los propios autores.



Te invitamos ahora a ver un montaje vídeo en el que podrás escuchar la canción Pulsaciones y ver la divertida reseña en vídeo del blog literario *El coleccionista de mundos*, del joven lugués Sebastián G. Mouret de 17 años (http://elcoleccionistademundos.blogspot.de/).

Atentos y oídos finos para no perder detalle del videomontaje. Pero, antes, leed las preguntas para saber mejor en qué detalles tendréis que fijaros para completar las respuestas.

1. Empezamos con la letra de la canción que has escuchado al principio del vídeo. La letra tiene mucho que ver con el argumento del libro. Hemos copiado parte de la letra de la canción pero no lo hemos hecho del todo bien, hay seis gazapos. ¿Serías capaz de detectarlos y corregirlos?

Bajo mi cristal
te siento hablar.
En tus manos
y en mil cielos,
que hay más allá.

En la oscuridad
creo despertar,
pulsaciones son latidos
otra vez más.

Dentro (dentro)
son gritos de felicidad
cuando tú estás.
Tiembla
nuestro universo virtual
al chatear.

Quiero memorizar
tu nombre real;
escribirte cantando
hasta el final.

2. ¿Qué te parece que una novela juvenil se publicite utilizando un videoclip? ¿El hecho de escuchar la canción y ver el vídeo te hace sentir más curiosidad por el libro? ¿Por qué?

_____

_____

3. Pasamos ahora al vídeo del bloguero de *El coleccionista de mundos*. Sebastián empieza su reseña haciendo un resumen del libro. ¿Qué nos cuenta de Elia? Según él, ¿qué quería ser Elia de mayor? ¿El padre de Elia estaba de acuerdo con ese sueño de su hija?

_____

_____

4. Sebastián afirma que *Pulsaciones* no es solo una historia de amor, sino de suspense, _____, intriga y realismo _____. Y, para él, lo más importante y lo que hace único ese libro no es lo que cuenta la novela sino _____. Y lo que hace tan especial esa historia es que cada lector_____.

5. ¿Qué opinión tiene Sebastián de los autores del libro? Justifica tu respuesta apoyándote en los comentarios del vídeo.

_____

Debate

Sebastián se pregunta por el valor literario de una novela escrita íntegramente en mensajes tipo Whatsapp o de cualquier mensajería instantánea y si los mensajes que intercambiamos habitualmente con los amigos se podrían considerar literatura. ¿Qué conclusiones saca él mismo de sus reflexiones? ¿Estás de acuerdo con su visión? ¿Es positivo incorporar la forma de comunicación actual a la literatura o incluso ir más allá como han hecho los autores de *Pulsaciones*? Vamos a dividir la clase en dos bandos, unos defenderán la literatura desde una postura absolutamente clásica y conservadora, mientras que el otro bando apoyará una literatura y un lenguaje literario que evolucionan en sintonía con la sociedad actual. Preparad vuestros argumentos para defender vuestro punto de vista y tened listos también los contraargumentos para rebatir a vuestros contertulios.





Actuando como falso spoiler

Bueno, hasta aquí te podemos contar de la historia. No queremos destripar el final de la historia. No te quedará otro remedio que comprarte el libro ;-)

En cambio, te queremos proponer un reto. Que te conviertas en un falso spoiler y destapes el final del relato "a tu manera" y de modo tradicional, es decir, narrándolo como en el formato habitual de las novelas y no en forma de mensajes cortos. Para hacerlo, deberás seguir seis pasos imprescindibles que se corresponden con los seis interrogantes más importantes del libro. Además, para que tu versión sea aún más personal, debe darle un nuevo título a la historia. Recuerda que es importante que ese título que contenga la esencia del libro. Luego nos contarás el porqué de tu propuesta.

1. ¿Qué le pasó a Elia los tres días antes del accidente?

2. ¿Qué le ocurrió en el concierto de Regina Spektor? ¿Quién la acompañaba? ¿Quién le dijo la frase Spektor y una frase: "No puedo devolverte la canción, pero puedo mostrarte cómo danzan los peces" y con qué intención lo hizo?

3. ¿Cómo fue el accidente?

4. ¿Quién es en realidad Phoenix? ¿Es solo un amigo desconocido o ya se conocían antes del accidente?

5. ¿Cómo consigue recordarlo todo Elia? ¿Cómo reacciona al hacerlo?

6. ¿Cómo termina el libro?



Leyendo y viviendo un mundo de emociones

En el primer de los vídeos del blog del *Coleccionista de mundos* se puede ver un vídeo en el que se plantean las preguntas ¿Por qué leer? ¿Y por qué no…? (https://www.youtube.com/watch?v=DViKgsb4sS4). Sebastián nos revela varios motivos por los cuales leer. Con ese pequeño tráiler en el que resume el espíritu de su blog Sebastián pretende generar más adeptos a la lectura, o según él, "más coleccionistas de mundos fantásticos".

Te invitamos a reflexionar sobre la relación que mantienes con la lectura y así poder analizar qué tipo de lector/a eres. En cada pregunta, elige aquella que más se acerque a tus gustos (aunque no tenga que coincidir al 100%). Empecemos, pues el test:

1. ¿Cuántos libros enteros te has leído en los últimos doce meses?

   a. Entre 20 y 30 libros

   b. Aproximadamente uno al mes

   c. Unos pocos, menos de 12 pero más de 2

   d. Prácticamente ninguno

2. ¿Cuál es el origen de los libros que lees?

   a. Me los compro o me los regalan

   b. Soy socio/a de la biblioteca y suelo pedirlos prestado allí

   c. Me lo dejan mis amistades

   d. Me los bajo de Internet y prefiero los audiolibros porque son más cómodos.

3. ¿Qué te parecen los libros en formato digital?

   a. Me gustan porque para mí leer es un placer independientemente del formato

   b. No tengo nada en contra, pero como el tacto de los libros en papel no existe nada igual. Soy un auténtico librófilo, disfruto los libros también como objeto. Su olor, sus colores, las páginas amarillentas, los viejos y los nuevos, los considero una obra de arte.

   c. Los prefiero a los libros en papel.

   d. No tengo nada en contra, pero no soy consumidor/a de este tipo de libros ya que en general leo muy poco.

4. ¿Con cuál de estos perfiles de lector/a te identificas mejor?

   a. Lector cronológico: compra un libro y hasta que termina de leerlo vuelve a la librería por otro. Se atreve a abandonar la lectura de un libro sólo si existe un motivo suficientemente fuerte para dejarlo y siempre lo hace con remordimiento.

   b. Lector multi-tarea: Aunque siempre termina los libros, lee varios a la vez y termina confundiendo personajes, nombres y tramas.

   c. Lector promiscuo: No duda en abandonar un libro que ha empezado para iniciar otro. No puede evitarlo porque le encanta leer y no sabe decir que no.

   d. Lector ocupado: La verdad no le gusta leer, pero le gusta presumir que compra libros.

5. A la pregunta, ¿por qué leer?, responderías:

a. Porque no me imagino la vida sin los libros, son ellos los que me permiten viajar a mundos increíbles que jamás hubiera conocido si no fuera por la lectura.

b. Porque la lectura es cultura y me ayuda a escribir mejor. He tenido que leer mucho por obligación, más que por afición.

c. Porque a veces hay días en los que no hay otra cosa más interesante que hacer, entonces con un libro puedo pasar mejor ese ratito.

d. No lo sabría decir porque realmente aún no he descubierto el placer de la lectura.

6. ¿Cuál es el mejor momento para la lectura?

a. Cualquier ocasión es buena para leer y me llevo los libros a todas partes.

b. Me gusta leer cuando estoy viajando.

c. Soy un lector somnoliento, mi momento favorito de lectura es antes de dormir, aunque a veces me quedo dormido y no alcanzo ni las 4 páginas.

d. Los libros son demasiado largos y jamás leo.

7. ¿En qué te fijas más a la hora de comprar un libro?

a. En los autores y en las opiniones de los demás lectores.

b. En el título y en la portada.

c. En el género del libro y en la sinopsis.

d. En el precio y en el número de páginas.

8. Cuando un libro es llevado a la gran pantalla, ¿qué sueles pensar?

a. Menudo rollo, nunca una película ha podido llegar ni a los pies del libro en el que está basado.

b. Bueno, vamos a ver si el director y el guionista han hecho algo de provecho.

c. No me suelo fijar mucho si la película está o no basada en un libro, juzgo a cada uno por separado.

d. ¡Qué bien!, así no tendré que leer el libro para enterarme de la historia.

9. ¿En qué orden colocarías estas cinco aficiones: lectura, cine, música, navegar por Internet y naturaleza?

a. Lectura, cine, naturaleza, música y navegar por Internet.

b. Naturaleza, lectura, cine, música y navegar por Internet.

c. Música, cine, naturaleza, lectura y navegar por Internet.

d. Navegar por Internet, cine, música y naturaleza y lectura.

10. ¿Qué tipos de lecturas te gustan más?

a. Es difícil decirlo, pues procuro leer de absolutamente de todo.

b. Leo sobre todo novelas, aunque no le hago ascos a otros géneros.

c. Solo leo una literatura comercial y ligera, sobre todo best-sellers.

d. Solo leo lo que me obligan a leer.

Análisis de los resultados. He aquí los valores de cada respuesta:

A. 4 puntos

B. 3 puntos

C. 2 puntos

D. 1 punto

Haz el recuento y encuentra tu perfil de lector/a.

Entre 40 y 34 puntos **Eres realmente un lector empedernido. Quieres tanto a tus libros que ahora están llenos de hojas sueltas, cubiertas rotas o manchadas y páginas amarillentas, por el ajetreo del ir y venir. No podrías vivir sin los libros.**
Entre 33 y 25 puntos **Eres un lector bastante asiduo. Disfrutas de una buena lectura aunque existen otras cosas prioritarias para ti en tu tiempo libre.**
Entre 24 y 18 puntos **No llegas a ser un lector asiduo aunque podrías llegar a serlo algún día. Si llegas a conectar con una historia, te engancha y disfrutas de la lectura. A veces puedes llegar a lamentarte por no haber leído antes un determinado libro.**
Menos de 18 puntos **Cumples el perfil del anti-lector. No te gusta leer ni por placer ni por obligación. ¿Quizás sea porque aún no has encontrado ese libro que te haga soñar y vivir la aventura de tu vida? Te animamos a buscarlo… no te arrepentirás.**

¿El test ha acertado tu perfil? Comenta tus resultados con los compañeros. ¿Cuál es el perfil más común? ¿Con cuántos compañeros compartes más cosas en cuanto a vuestros gustos y hábitos de lectura?

"Un libro abierto es un cerebro que habla; cerrado un amigo que espera; olvidado, un alma que perdona; destruido, un corazón que llora".

Proverbio hindú.



Autoevaluándote

¿Estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones?

AFIRMACIONES			
La lectura del fragmento de *Pulsaciones* me ha resultado sencilla y no he tenido problemas de comprensión a pesar de ser un libro para jóvenes de lengua materna español.			
El formato de la historia, con textos cortos y con un lenguaje familiar y el hecho de ser un libro para un público juvenil me ha ayudado a entenderlo mejor.			
Utilizo diferentes estrategias para entender un párrafo aún cuando no entiendo todo el vocabulario y soy capaz de deducir correctamente el significado de una palabra a partir del contexto.			
Las dos actividades previas a la lectura me han sido útiles para entender la historia.			
La lectura de *Pulsaciones* me ha enganchado y, si puedo, voy a tratar de leer el libro.			
Soy capaz de redactar el final de una historia que resulte coherente y sorprendente al mismo tiempo.			
Soy capaz de reconocer, analizar y evaluar los diferentes elementos publicitarios que presentan un libro a su público meta.			
Utilizo estrategias de formulación de hipótesis y de anticipación de contenidos que me ayuden en la comprensión de un documento auditivo. Por ejemplo, antes de escuchar la reseña en vídeo de Sebastián, intenté pensar en todo aquello que se podría contar sobre el libro.			
Me ayudo de las imágenes y de los elementos no verbales para entender mejor un documento audiovisual como el vídeo de Sebastián.			
Soy capaz de entender una reseña en vídeo en la que se presentan los elementos más significativos de un libro.			
Soy capaz de descifrar e incluso de redactar mensajes cortos usando el lenguaje tipo SMS que usan los internautas hispanohablantes en sus Whatsapps y chats.			

Soy capaz de formular hipótesis usando la fórmula "*¿y si…?*" Y sé también responderlas de forma correcta.			
Soy capaz de responder a un test sobre mis gustos de lectura y analizar mi perfil de lector.			
Sé expresar mis opiniones y defender correcta y justificadamente mis argumentos en un debate y contraargumentar las posturas de mis compañeros.			
En los debates sé escuchar a mis compañeros y respeto los turnos de palabra.			
Trabajo bien en parejas y tengo en cuenta las opiniones de mi compañero para llegar a un resultado óptimo.			

Máster Universitario en Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Enseñanza y Tratamiento de Lenguas (UNED)

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER
CURSO 2014-2015

JUEGOS DIGITALES EN EL AULA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA. POSIBILIDADES, DESAFÍOS Y PROPUESTAS PARA SU DISEÑO A PARTIR DE LAS OPINIONES DEL PROFESORADO.

Autora: Elena Suárez Prieto
Tutor: Dr. José Carlos García Cabrero

Agradecimientos

Quiero expresar mi agradecimiento enorme, sincero y afectuoso a mi tutor, el doctor José Carlos García Cabrero, por su ayuda durante la realización de este trabajo. Le agradezco sus comentarios -siempre acertados y constructivos-, su amabilidad y su disposición a observar cada punto en detalle. Sus mensajes, recibidos a menudo después de muchas horas de trabajo solitario, fueron un estímulo imprescindible para seguir adelante con entusiasmo y buen humor.

Mi agradecimiento y mi afecto van también a mis colegas y amigas Mercedes García, Loreto Florián, Mercedes Pérez, Mónica Sánchez y Juana Ruiz Mena, que pilotaron el cuestionario con muchísimo acierto. También van a Yolanda Tornero, por su generosidad y por estar siempre disponible para una charla sobre juegos.

Gracias a todos los docentes que respondieron al cuestionario y a los que me ayudaron con su distribución. Sin su colaboración este trabajo no habría sido posible. Agradezco especialmente a Jesús Suárez García, Daniel Hernández y Marisa Coronado su disposición a distribuir el cuestionario a través de *TodoEle*, *ProfeDeELE* y *Aprende español callejeando por Madrid*, respectivamente.

Mi amiga Mercedes de la Fuente también merece una mención. A ella le agradezco, entre otras muchas cosas, el proceso y el resultados de nuestras largas horas de Skype.

Quiero terminar mencionado a Rop Zoutberg por el papel que ha tenido en todo esto gracias a su habilidad para hacer malabares con los aros de las obligaciones laborales, domésticas y familiares. A mis padres, por todo y porque este trabajo no se habría terminado a tiempo si no se hubiesen dejado caer por nuestra casa siempre que los necesitamos. Y, cómo no, a Ramón y a Adriana, también por todo y por aceptar sin excesivas protestas los límites que les ponemos a sus ‘juegos con pantalla’, pero, sobre todo, por las horas de alegría y plenitud que me proporcionan al verlos jugar.

Índice

Tablas iv

Gráficos iv

Imágenes v

Precisiones terminológicas vi

Listado alfabético de siglas empleadas vi

1. INTRODUCCIÓN 1

1.1. *Objetivos y metodología de la investigación* 3

2. MARCO TEÓRICO. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LENGUAS A TRAVÉS DEL JUEGO DIGITAL 6

2.1. *Enfoques metodológicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* 7

2.2. *Enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras con ordenador y dispositivos móviles* 9

2.3. *El juego: consideraciones generales y desarrollos recientes* 13

2.4. *Juego digital y aprendizaje de lenguas extranjeras* 16

2.4.1. Marco teórico para el estudio de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras con juegos digitales 17

2.4.2. Elementos del juego digital y aprendizaje 19

3. METODOLOGÍA DE TRABAJO 37

3.1. *Identificación del problema* 37

3.2. *Metodología de trabajo* 38

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS 42

4.1. *Resultados del cuestionario* 42

4.1.1. Resultados del apartado Datos generales 44

4.1.2. Resultados de El juego en tu clase 46

4.1.3. Resultados de El juego digital como producto de entretenimiento 48

4.1.4. Resultados de El juego digital en el aula de español como lengua extranjera 52

4.1.5. Resultados de Dotación tecnológica 62

5. EL DISEÑO DE JUEGOS PARA DISPOSITIVOS MÓVILES PARA EL APRENDIZAJE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA 63

5.1. *Aprendizaje de lenguas basado en el juego digital. Marco teórico general* 63

5.2. *Juegos para la enseñanza y aprendizaje de ELE: tipología y enfoques* 64

5.3. *El diseño de juegos para la enseñanza y aprendizaje de ELE: desafíos, dificultades y propuestas* 66

5.3.1. Juegos para ELE: algunas propuestas 69

6. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA 81

6.1. *Posibles líneas de investigación y práctica* 82

7. CONCLUSIONES 86
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 88
ANEXO 1: CUESTIONARIO 94
ANEXO 2: RESPUESTAS A PREGUNTA ABIERTA (1) 100
ANEXO 3: RESPUESTAS A PREGUNTA ABIERTA (2) 102
ANEXO 4: RELACIÓN DE JUEGOS 104

Tablas

Tabla 1. Elementos del juego digital y aprendizaje.

Tabla 2. Respuestas a la pregunta *País en el que trabajas*.

Tabla 3. Respuestas a *Edad del alumnado.*

Tabla 4. Respuestas a *Tipo de juegos que empleas en tus clases.*

Tabla 5. Respuestas a *Conocimiento e interés en torno a los juegos digitales para el aprendizaje.*

Gráficos

Gráfico 1. Formación académica.

Gráfico 2. Centro de trabajo.

Gráfico 3. Frecuencia de uso de juegos en clase.

Gráfico 4. Interés en el juego digital.

Gráfico 5. Tiempo dedicado al juego digital.

Gráfico 6. Grado de acuerdo con afirmaciones sobre juegos digitales (1).

Gráfico 7. Grado de acuerdo con afirmaciones sobre juegos digitales (2).

Gráfico 8. Conocimiento e interés en torno a los juegos digitales para el aprendizaje.

Gráfico 9. Fuente del conocimiento sobre juegos digitales para el aprendizaje.

Gráfico 10. Aspectos de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras con los que relaciona el juego digital.

Gráfico 11. Destrezas que se pueden trabajar en mayor medida con juegos digitales.

Gráfico 12. Competencias que se pueden trabajar en mayor medida con juegos digitales.

Gráfico 13. Valoración de los beneficios atribuidos a los juegos digitales (1).

Gráfico 14. Valoración de los beneficios atribuidos a los juegos digitales (2).

Gráfico 15. Posibles impedimentos para llevar a cabo actividades de juego digital en el aula.

Imágenes

Imagen 1. Juego sin narrativa.

Imagen 2. *Emergency Response Unit*. Fuente: Youda Games. Narración personal.

Imagen 3. *Youda Sushi Chef.* Fuente: Youda Games. La narración del juego como contexto para el uso significativo de la lengua.

Imagen 4. *Spanish Challenge.* Fuente: Big Bang Box y Edinumen. Línea gráfica: superhéroe.

Imagen 5. *Ling Ling Español.* Fuente: Hepilabs. Línea gráfica infantil.

Imagen 6. *Lingo games Spanish.* Fuente: Bizo Movile. Línea gráfica: videojuego clásico.

Imagen 7. *Gramática del español.* Fuente: ELT Soft. Elementos de *gamificación*.

Imagen 8. *Duolingo Español.* Fuente: Duolingo. Elementos de *gamificación*.

Imagen 9. *Ling Ling*. Fuente: Hepilabs. Elementos de juego.

Imagen 10. *Spanish Challenge.* Fuente: Big Bang Box y Edinumen. Competición.

Imagen 11. *Mindsnacks Spanish.* Fuente: Mindsnacks. Actividades de aprendizaje.

Imagen 12. *Duolingo Español.* Fuente: Duolingo. Actividades de aprendizaje.

Imagen 13. *Youda Sushi Chef.* Fuente: Youda Games. Objetivo del juego.

Imagen 14. *Youda Sushi Chef.* Fuente: Youda Games. Juegos de gestión, posible modelo para el uso significativo de la lengua como parte del hecho de jugar.

Imagen 15. *My City Life.* Fuente: Gameloft. Juego de simulación.

Imagen 16. *Cooking Master.* Fuente: Mouse Games. Juego de gestión.

Imagen 17. *Speak Tribe Spanish.* Fuente: Edushire. Propuesta narrativa.

Imagen 18. *Dungeons of Dredmor.* Fuente: Gaslamp Games. *Feedback.*

Imagen 19. *Duolingo Español.* Fuente: Duolingo. *Feedback.*

Precisiones terminológicas

A lo largo de este trabajo, se emplean diversas siglas y expresiones ampliamente aceptadas en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras. Las expresiones 'lenguas extranjeras' y 'LE' se emplean indistintamente; al igual que 'español para extranjeros' y 'ELE'.

Asimismo, se alude repetidamente a las siglas DGILL, DGBLL y DGELL, que explicamos más abajo. Estas tres siglas se refieren a los distintos campos de estudio dentro del ámbito del aprendizaje de lenguas con juegos digitales, de acuerdo con la propuesta de Sykes y Reinhardt (2014) que, como veremos, es el marco teórico organizativo de los contenidos de este trabajo. Cuando nos referimos al ámbito de estudios en general, y no a uno de estos tres campos específicos, utilizamos distintas expresiones como 'aprendizaje de lenguas extranjeras con juegos digitales', 'juego digital y aprendizaje de lenguas extranjeras', etc.

Con respecto a los términos 'enseñanza' y 'aprendizaje', si bien sabemos que muchas veces lo correcto sería hablar de enseñanza – aprendizaje, por una cuestión de estilo y de fluidez del texto no siempre empleamos esta doble expresión. En general, en caso de que la distinción no sea estrictamente relevante, preferimos hablar de aprendizaje.

Listado alfabético de siglas empleadas

CAL. *Computer assisted learning.* Enseñanza y aprendizaje con ordenador.

CALL. *Computer assisted language learning.* Enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras con ordenador.

DGBLL. *Digital game based language learning.* Enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras *basado* en el juego digital.

DGELL. *Digital game enhanced language learning.* Enseñanza y aprendizaje de lenguas *mejorado* por el juego digital.

DGILL. *Digital game informed language learning.* Enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras *informado* por el juego digital.

ELE. Español como lengua extranjera.

LE. Lengua extranjera.

MALL. *Mobile assisted language learning.* Enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras con dispositivo móvil.

MMOG. *Massive multiplayer online game.* Juego multijugador en línea.

1. INTRODUCCIÓN

El interés por el potencial instructivo de los juegos digitales ha aumentado considerablemente en los últimos años. Prueba de ello es la abundante bibliografía de publicación reciente (Greenfield, 2010; Reinders, 2012; *ReCall Special issue,* 2012; Sykes y Reinhardt, 2012; *Language Learning and Technology Special issue,* 2014; etc.) que aborda el tema desde diferentes perspectivas, y que contribuye a que la inserción de juegos en la práctica docente venga avalada, como es deseable, por los resultados de la investigación.

Este interés se enmarca en tendencias recientes dentro de la industria del juego digital que exploran sus posibilidades más allá del puro entretenimiento y que buscan acercarlo a nuevos públicos. De estas corrientes ha surgido el llamado juego serio, el juego casual y, en general, aquellas propuestas que se alejan de los entornos clásicos del juego de acción, de rol o de aventuras.

Por otro lado, es un interés que forma parte de una disciplina relativamente joven, pero ya plenamente asentada, el aprendizaje asistido por ordenador (CAL, en sus siglas en inglés) y, en general, de aquellos enfoques que exploran las posibilidades de las tecnologías de la información y la comunicación para llevar a la práctica determinados principios pedagógicos.

En el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas asistido por ordenador (CALL), un número creciente de investigadores y profesionales coincide en la utilidad de los juegos digitales para mejorar el proceso de aprendizaje y la adquisición de la lengua de estudio. Si bien no se pueden desoír ni las voces que llaman a la prudencia (Thomas, 2012), ni aquellas que se muestran directamente escépticas, lo cierto es que parece que el potencial de los juegos digitales merece la pena ser explorado.

El juego digital se presenta como un ejemplo del tipo de tecnología que puede estimular el aprendizaje basado en la resolución de problemas, la colaboración y la interacción social, con actividades en las que los aprendices participan activamente en la construcción del conocimiento (de Freitas y Maharg, 2011; Gee, 2007). Algunos autores atribuyen a los juegos digitales gran potencial para implicar a los aprendices y fomentar

la interacción en la lengua de estudio (Reinders, 2012), mitigando las dificultades afectivas que a menudo surgen al aprender una lengua extranjera (Cook, 2007; Purushotma, Thorne y Wheatley, 2008).

Asimismo, el interés por el juego digital en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras tiene mucho que ver con la aceptación de enfoques en los que el aprendizaje se entiende como experiencia y la práctica en situaciones reales tiene un papel fundamental (enfoque por tareas, etc.). En relación con el enfoque por tareas, de acuerdo con Thomas y Reinders (2010), desarrollar tareas más complejas e integradas para el aprendizaje de lenguas se ha convertido en una prioridad y las nuevas formas de tecnología, entre ellas los juegos, lo facilitan.

En resumen, parece que los juegos digitales se adaptan muy bien a los objetivos comunicativos de la clase de lenguas extranjeras (Purushotma et al., 2008) y pueden ser útiles para completar experiencias de enseñanza y aprendizaje basadas en los enfoques pedagógicos actuales (Neville, 2009).

Con todos estos temas como objeto de interés, el aprendizaje de lenguas con juegos digitales está ganando prominencia como campo emergente dentro del ámbito del CALL.

Sykes y Reinhardt (2014) distinguen:

- Aprendizaje de lenguas *informado* por el juego digital (DGILL).
- Aprendizaje de lenguas *basado* en el juego digital (DGBLL).
- Aprendizaje de lenguas *mejorado* por el juego digital (DGELL, en sus siglas en inglés).

El primero se interesa por la aplicación de los principios y las claves del juego a contextos ajenos al juego. Fundamentalmente se pregunta cómo el análisis de los juegos y de las prácticas relacionadas con el hecho de jugar nos puede aportar luz sobre el proceso de aprender y enseñar una lengua y sobre el diseño de entornos de aprendizaje.

El aprendizaje de lenguas basado en el juego digital, por su parte, hace referencia al uso de juegos diseñados con un propósito educativo. Su ámbito de interés lo constituye fundamentalmente el diseño de este tipo de juegos, la relación entre elementos del juego y objetivos de aprendizaje, la incorporación al juego de los usos pedagógicos deseados, etc.

Finalmente, el aprendizaje de lenguas mejorado por el juego digital se refiere al uso de juegos comerciales generalistas[1], es decir, no diseñados con un propósito educativo, y se ocupa de cómo ocurre el aprendizaje o la adquisición de la lengua meta en el entorno que constituyen estos juegos, además de abordar sus posibilidades de explotación didáctica.

Más que una mera precisión terminológica esta distinción nos parece muy interesante en tanto que definición detallada de los ámbitos de estudio. En el apartado 2.4.1. la analizamos en profundidad y a lo largo del trabajo nos referiremos reiteradamente a ella.

En todo caso, eso sí, tal y como recuerda Thomas (2012), al analizar el papel de los juegos digitales en el aprendizaje de lenguas, es preciso evitar tanto el falso optimismo como el cinismo fatalista. En este trabajo se hace un esfuerzo por presentar un análisis libre de estas dos actitudes.

1.1. *Objetivos y metodología de la investigación*

La motivación de esta investigación surge de dos consideraciones iniciales.

a) Por un lado, como hemos señalado, a la luz de las aportaciones de la bibliografía especializada parece que el uso de juegos digitales puede contribuir positivamente al proceso de enseñanza – aprendizaje de lenguas extranjeras. Se trata, en todo caso, de un recurso todavía poco explorado y poco extendido. Esto nos ha llevado a preguntarnos sobre las opiniones del profesorado en torno a él.

[1] La bibliografía especializada emplea distintas expresiones para referirse a este tipo de juego en contraste con los juegos específicamente diseñados para el aprendizaje. En este trabajo, nos referiremos a ellos como 'juegos comerciales'.

b) Por otro lado, de la observación y el uso de los juegos para dispositivos móviles existentes para el aprendizaje de español surge una segunda impresión, a saber, la de que no se está aprovechando plenamente el potencial del juego. Parece que la industria de desarrollo de juegos digitales para el aprendizaje de español está dando sus primeros pasos y desarrollando experiencias interesantes. Pero, a la luz de las aportaciones de la bibliografía consultada en torno a las características de un buen juego y a cuáles son los elementos del juego que puede beneficiar el aprendizaje, parece que se podría ir más allá.

En respuesta a estas dos impresiones iniciales, se propone una investigación que, situando al profesorado como agente central en el proceso de incorporación de nuevos modos, métodos o herramientas en el aula, plantea los siguientes objetivos:

- Analizar las posibilidades de los juego digitales para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, investigando su potencialidad y localizando aquellos aspectos del proceso de enseñanza – aprendizaje a cuya mejora los juegos podrían contribuir.
- Recabar información sobre las opiniones, creencias y actitudes del profesorado en torno a los juegos digitales como herramienta para la enseñanza y aprendizaje de ELE.
- Proponer pautas para el diseño de juegos digitales para la enseñanza y aprendizaje de español que tengan en cuenta el análisis realizado y las opiniones expresadas por los docentes.

El trabajo se interesa, sobre todo, por los juegos para dispositivos móviles. Está, por lo tanto, dentro del ámbito general del aprendizaje de lenguas asistido por móvil (MALL). Esto no es así por una preferencia caprichosa. Como veremos en el apartado 2.2. de este trabajo, los móviles son los dispositivos que permiten diseñar experiencias de aprendizaje ubicuo y continuo. Además, la llegada del juego a estos dispositivos ha sido fundamental para su aceptación por nuevos tipos de públicos y para nuevos usos, entre ellos, el uso educativo. En palabras de Godwin-Jones (2014: 10):

> Some of the most exciting developments in educational gaming today take advantage of both the power of current mobile devices and their portability to create learning opportunities that move

> out of the classroom and combine virtual and real worlds into a uniquely compelling learning experience.

Nuestra investigación tiene una clara dimensión práctica que la sitúa en el ámbito de la investigación – acción (*action research*). De acuerdo con Cohen, Manion y Morrison (2011: 344), "What unites different conceptions of action research is the desire for improvement to practice, based on a rigorous evidential trail of data and research".

Como sabemos, cualquier intervención educativa debe estar pedagógicamente fundamentada. Contribuir modestamente a ello es el objetivo de este trabajo.

2. MARCO TEÓRICO. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LENGUAS A TRAVÉS DEL JUEGO DIGITAL

Como sabemos, los enfoques metodológicos sobre el aprendizaje han avanzado desde el conductismo y el cognitivismo hacia orientaciones más constructivistas, interactivas y colaborativas. En el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, se han extendido los enfoques de base comunicativa, en los que el aprendiz es protagonista activo de su propio aprendizaje y las actividades adoptan la forma de tareas colaborativas con un objetivo final concreto y real.

Afianzados y asimilados los principios de los enfoques comunicativos, se constata recientemente, eso sí, una superación de dogmatismos pasados; una apuesta por un cierto eclecticismo metodológico, ampliamente avalada por la literatura especializada, que toma carta de naturaleza, por ejemplo, en publicaciones de referencia en el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras, como la revista TESOL. Sin renunciar a su base comunicativa, estas perspectivas conllevan la aceptación de que ninguna metodología es universalmente ideal. En palabras de Baralo y Estaire (2010: 218),

> Más que como la aplicación rigurosa de un método, desde una perspectiva postcomunicativa, el aprendizaje de una lengua se entiende como un proceso de adaptación a diversos contextos, ámbitos y motivaciones así como de adopción de las prácticas didácticas más adecuadas.

Por su parte, la tecnología informática ha experimentado una evolución bien conocida que ha resultado en la generalización de la Web 2.0, basada en la participación activa, la interacción y la colaboración de los usuarios que generan contenidos y los comparten en una comunidad virtual.

Trasladando esta evolución al ámbito de la tecnología educativa, el ordenador no es ya solo una fuente de conocimiento sino también una herramienta para el descubrimiento, la colaboración y la creación (Beatty, 2010; Levy y Stockwell, 2006, citados por Thomas, 2012).

Muchos especialistas en tecnología para el aprendizaje de lenguas extranjeras han advertido esta coincidencia: la reflexión metodológica y la evolución tecnológica han discurrido por sendas paralelas.

2.1. *Enfoques metodológicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*

En este apartado ofrecemos un breve repaso a aquellos enfoques metodológicos extendidos en las aulas de lenguas extranjeras que nos resultan especialmente interesantes en relación con el tema de nuestro trabajo, los juegos digitales.

El constructivismo social es la base teórica general de enfoques metodológicos muy extendidos. Este marco ideológico concibe el aprendizaje como hecho social que se construye mediante la resolución colaborativa de tareas y problemas.

La importancia de la interacción en el desarrollo de la cognición del individuo y en la construcción del aprendizaje está en la base de estos enfoques. De acuerdo con Molka Danielsen (2009, citado por Jordano de la Torre, 2011), son numerosas las evidencias teóricas y prácticas que apoyan la idea del aprendizaje como proceso social y activo, que se produce cuando el individuo participa en actividades de interacción. Se trata, asimismo, de enfoques basados en la resolución de problemas, que reclaman un papel activo para el aprendiz y que proponen actividades que conducen a los estudiantes a trabajar de modo autónomo y a extraer de lo aprendido conclusiones personales.

Estos principios están en la base de desarrollos metodológicos altamente implantados en las aulas de lenguas extranjeras hoy en día, tales como el aprendizaje colaborativo y el enfoque por tareas.

‘Aprendizaje colaborativo’ es una expresión que se emplea para referirse a un abanico de enfoques cuyo elemento común es que los aprendices persiguen un objetivo académico compartido y colaboran para conseguirlo. En la práctica didáctica se ha observado que el aprendizaje en cooperación estimula la interacción y la negociación del significado entre los alumnos, aumentando las oportunidades de usar la lengua meta con una mayor variedad de elementos lingüísticos. Además, permite respetar los

diferentes estilos de aprendizaje y promueve el desarrollo de la competencia intercultural.

Por su parte, interactuar, cooperar y negociar para conseguir un objetivo común claro y específico constituye la base del enfoque por tareas. Una tarea es una actividad que conlleva el uso de la lengua para conseguir un objetivo o resolver un problema de características auténticas y resultado impredecible. El objetivo final es no lingüístico, por lo que la atención se centra en el contenido. Pero, al mismo tiempo, la tarea sí busca la consecución de un objetivo lingüístico determinado (Ellis, 2003), esto es, plantea un desafío de carácter lingüístico al aprendiz (Bygate y Samuda (2008, citados por Thomas, 2012), un desafío en el que la forma está al servicio de la comunicación y la reflexión sobre la lengua está vinculada a las necesidades comunicativas (Martínez Sallés, 2008). Las tareas reclaman la participación activa del aprendiz y le exigen que se plantee opciones y tome decisiones relacionadas con el objetivo propuesto. Con tareas de estas características se pretende, además, reproducir en el aula contextos comunicativos reales, habituales y relacionados con el mundo de intereses del alumnado. Los conocimientos así adquiridos son fácilmente transferibles a otros contextos, cumpliendo así la dimensión cognitiva que toda actividad de aprendizaje debe tener.

Un foco de atención metodológica creciente en los últimos años son los aspectos personales, cognitivos y afectivos, y, en general, las formas de dar respuesta a las necesidades individuales de los aprendientes.

En lo referido a los aspectos afectivos, existe un amplio consenso en torno a su importancia en el éxito del aprendizaje de una lengua extranjera. El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* reconoce explícitamente su importancia, señalando que:

> La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no solo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal (Consejo de Europa, 2002).

En general, existe un amplio consenso en torno a la idea de que la atención a estos aspectos conlleva muchos beneficios, tanto académicos como personales (Arnold, 2006).

Los estilos de aprendizaje, por su parte, se refieren al modo particular en que cada aprendiente lleva a cabo los procesos de adquisición y aprendizaje. En el ámbito de la enseñanza en general, y de la de segundas lenguas en particular, se considera que tanto profesores como alumnos deben ser conscientes de la existencia de estos estilos, con el fin de sacar el máximo provecho de ellos. Además, se recomienda la aplicación de diversos recursos, por ejemplo: el uso de materiales didácticos que requieran el desarrollo de varios estilos, la atención a la variable afectiva para crear una atmósfera en la que las diferencias individuales no generen sentimientos negativos, la promoción del aprendizaje en cooperación para que los alumnos realicen conjuntamente una misma tarea empleando para ello diferentes estilos, etc. (Centro Virtual Cervantes, 1997).

Finalmente, cabe señalar que, en el contexto de *postcomunicativismo* descrito anteriormente, se ha reavivado el interés por el papel que deben ocupar las actividades de atención a la forma en los currículos de lenguas extranjeras. Asimismo, el aprendizaje del léxico ha despertado una renovada atención, afianzándose los principios fundamentales del 'enfoque léxico'.

Como veremos en el apartado siguiente, desde la tecnología educativa, el CALL, el MALL y, por supuesto, el aprendizaje de lenguas con juegos digitales, se intenta dar respuesta a estas y otras preocupaciones del ámbito de la didáctica de lenguas.

2.2. *Enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras con ordenador y dispositivos móviles*

El CALL es una disciplina que, pese a su relativa juventud, ha experimentado una evolución y desarrollo muy vigorosos desde sus inicios en el siglo pasado.

Warschauer y Healey (1998) resumen su evolución distinguiendo una primera etapa de CALL conductista y estructuralista, con actividades basadas en *drills* y

prácticas repetitivas; y una etapa comunicativa-cognitiva, con actividades comunicativas basadas en la interacción con la máquina.

A estas dos etapas primeras, se ha añadido en investigaciones más recientes (Warschauer, 2000) una evolución posterior que habría llevado el CALL hasta un modelo integrador y sociocognitivo, en el que el aprendizaje está basado en la interacción social y el énfasis se pone en el uso de la lengua en contextos auténticos.

La rápida incorporación de la tecnología a la enseñanza de lenguas extranjeras se explica, en parte, por el estado en el que se encontraba la discusión metodológica en el momento en que surgieron las aplicaciones tecnológicas asociadas a internet. Metodológicamente, se reconocía ya la importancia de la interacción, la colaboración, la participación y la resolución de problemas y se había llegado a esa visión en la que los aprendices no son recipientes que hay que llenar de contenido, sino agentes del proceso de aprendizaje y creadores o co-creadores de sus contenidos.

Las posibilidades, limitaciones y desafíos de la incorporación de las tecnologías de la comunicación a los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas han sido abordados desde diferentes enfoques y con diferentes objetivos investigadores y prácticos.

Entre otros temas, se ha destacado el potencial de estas tecnologías para promover la interacción entre pares, proporcionar *feedback*, permitir que la socialización y la comunicación superen a la preocupación por la forma y crear situaciones de comunicación reales con referentes concretos (Hampel y Hauck, 2004); también para proporcionar materiales auténticos, interactivos y capaces de dar respuesta a los diferentes estilos cognitivos y afectivos (Weasenforth, 2002; Strambi y Bouvet, 2003; Sampson, 2003); para crear entornos personales de aprendizaje (EPA) (Martín Monje, 2012); favorecer la actitud activa y la autonomía del aprendiz; etc. Asimismo se ha destacado la importancia que supone el cambio en la organización de los contenidos y, con ello, de las formas de acceso a la información, y la posibilidad de construir comunidades de aprendices a distancia, caracterizadas por la heterogeneidad, que

aprovechen la destreza y la sabiduría que emana del grupo, frente a las soluciones individuales.

El CALL tiene, en todo caso, una ya larga trayectoria de éxitos, en especial a partir de la generalización de las herramientas 2.0. Estos éxitos confirmarían la idea de que unas tecnologías cuya esencia está en facilitar la interactividad y en compartir contenido entre los usuarios, deben necesariamente favorecer la puesta en práctica de los enfoques que tienen en su esencia la interacción. La Web 2.0 ha convertido el hecho de crear y compartir en una actitud vital. Esta actitud tiene un enorme potencial para conseguir objetivos educativos en el aula de lenguas extranjeras y para el cumplimiento de determinados principios pedagógicos relacionados, en general, con el constructivismo (Cacchione y Procter-Legg, 2012).

Por su parte, las posibilidades de los teléfonos inteligentes y las tabletas como recurso educativo han generado un enorme interés en los últimos años entre docentes e investigadores y, en líneas generales, la literatura especializada se muestra muy optimista al respecto (Godwin-Jones, 2011). El aprendizaje móvil se diferencia del asistido por ordenador en el uso de dispositivos personales que el usuario puede llevar siempre consigo, lo que posibilita un aprendizaje continuo, flexible, ubicuo y espontaneo. Los dispositivos móviles, además, están demostrando tener una poderosísima capacidad motivadora.

Su portabilidad los convierte en la herramienta adecuada para el desarrollo de experiencias de *microaprendizaje,* esto es, de aprendizaje informal e individual, no necesariamente ligado a una institución educativa. En relación con la integración de estas experiencias y las que se desarrollan en contextos educativos reglados, ha surgido la noción de *seamless learning spaces* (espacios de aprendizaje continuos), caracterizados por la continuidad y ubicuidad de la experiencia del aprendizaje.

En lo referido a los aspectos tecnológicos, Godwin-Jones (2011) considera que hay un antes y un después del lanzamiento del Apple iPhone en 2007. Los principales problemas de los modelos anteriores tenían que ver sobre todo con el tamaño y la baja resolución de las pantallas, que dificultaba el visionado de imágenes y videos e, incluso,

hacía difícil la lectura cómoda de un texto. La calidad auditiva también era insuficiente, tanto para hablar como para escuchar documentos sonoros. La memoria y capacidad de almacenamiento de los dispositivos era muy limitada y la conexión a internet, por lo general, lenta. Por otra parte, los sistemas operativos para teléfonos predominantes en la época, Palm OS, Windows Mobile y Nokia Symbian, presentaban bastantes limitaciones. Finalmente, si bien estos dispositivos permitían descargar aplicaciones, estas eran muy escasas y muy limitadas en su funcionalidad. Muchos de los proyectos de enseñanza de lenguas diseñados para móviles tuvieron que ser abandonados por estas razones.

Los dispositivos actuales (que emplean iOS, Android o Windows Phone 7) suelen tener una pantalla considerablemente mayor, con mejor calidad de imagen y resolución; la tecnología táctil hace que la navegación sea mucho más fácil y probablemente más atractiva (algunos autores hablan incluso de los factores emocionales y afectivos ligados a la pantalla táctil[2]); los teclados, si bien su tamaño sigue siendo una limitación obvia a la hora de plantear actividades de expresión escrita, también han mejorado; muchos teléfonos y tabletas pueden grabar y editar vídeo y tienen sistemas de reconocimiento de voz; la conexión, vía 3G, 4G o Wi-Fi, está muy extendida y, finalmente, la capacidad de almacenamiento de estos dispositivos es mucho mayor. De hecho, la mayoría de los teléfonos y tabletas actuales presentan más posibilidades que un ordenador, ya que muchos incluyen GPS, acelerómetros, cámaras de alta resolución, sensores de proximidad, etc. Parece claro que son el perfecto dispositivo para el uso *anytime, anyplace*. Y esto proporciona unas oportunidades educativas inmensas.

La investigación y práctica sobre el aprendizaje móvil se ha ocupado en los últimos años, entre otros, de los aspectos emocionales y cognitivos asociados a su uso, su potencial para crear entornos de aprendizaje ricos, diversos, colaborativos, contextualizados y continuos, tanto dentro como fuera del aula (Kukulska-Hulme y Shield, 2008); la posibilidad de crear entornos de aprendizaje en los que los aprendices

2 De acuerdo con Godwin-Jones (2011: 3), "The responsive touchscreen interface seems to create a more personal, even intimate connection, becoming part of one's personal identity. El autor cita un informe de la empresa Forrester Research sobre la elaboración de aplicaciones móviles que sostiene que "the emotional bond often created is something to keep in mind when developing mobile apps".

pueden interactuar mutuamente en una mayor variedad de circunstancias (Vasiliou y Economides 2007, citados por Cheong, Bruno y Cheong, 2012); el potencial didáctico de incorporar al proceso de enseñanza aprendizaje material real de forma instantánea y muestras lingüísticas y culturales creadas por los propios estudiantes (Al-Shehri, 2011); las posibilidades de vincular los aprendizajes al contexto personal del usuario; la relación entre aprendizaje móvil y autonomía (Díaz-Vera, 2012), etc.

En general, como nos recuerda Thomas (2012) haciéndose eco de una de las preocupaciones recurrentes en la bibliografía especializada, no se trata de que las herramientas tecnológicas simplemente reproduzcan formas de enseñanza tradicionales en un entorno digital nuevo, sino de que realmente lleven a la práctica los principios metodológicos aceptados.

2.3. *El juego: consideraciones generales y desarrollos recientes*

Reglas, habilidades, ganar, perder, diversión, competición, entretenimiento… estos son los elementos comunes a las distintas definiciones de la palabra *juego.*

Tal y como señala Huizinga (2002) en su ya clásico *Homo Ludens,* el juego es una actividad que conlleva escaparse de lo ordinario hacia una realidad que no es la usual. Jugar implica dejarse llevar a un territorio distinto del real, regulado por normas propias, para participar en un conflicto ficticio y conseguir un resultado cuantificable (Salen y Zimmerman, 2004; Schell, 2008, citado por Sykes y Reinhardt, 2012).

El juego se asocia al entretenimiento, a la diversión, al ocio, pero también a la competición y a la demostración de habilidades, a la satisfacción de ganar y al gusto del ser humano por adentrarse en universos ficticios.

Huizinga considera que el juego es anterior a la cultura, pero, al mismo tiempo, es un elemento constitutivo de ella. Los juegos se heredan; forman una parte esencial del legado cultural que una generación transmite a la siguiente.

La historia del juego reglado es tan larga y compleja como la historia de la civilización humana. En el ámbito occidental, es habitual considerar el juego real de Ur

y el senet como los primeros juegos. Los juegos, como las demás realidades humanas, han incorporado los avances tecnológicos según se han ido produciendo. El juego digital no es sino un paso más en esta evolución.

El origen del juego digital suele situarse en los años 60, con la creación de *Spacewar.* Inicialmente, los videojuegos eran sobre todo pequeños entretenimientos para los programadores, aunque no tardaron en llegar a los salones recreativos. El paso decisivo en su camino hacia el éxito de masas, sin embargo, fue la llegada del videojuego al hogar, con la creación de las consolas domésticas (López Redondo, 2014). Desde entonces, la industria del videojuego ha experimentado un desarrollo vertiginoso hasta convertirse en la industria cultural y de ocio que, probablemente, más expectación despierta, tanto desde el punto de vista económico como artístico y creativo. Creemos que la incorporación del juego digital a los teléfonos móviles representa un nuevo hito en su historia, al menos en tanto que paso decisivo hacia la generalización de su uso, hacia su aceptación por nuevos tipos de públicos y para nuevo usos. Una realidad que, como veremos, será fundamental para el potencial real del juego para el aprendizaje.

En los últimos años se han desarrollado numerosas experiencias que han conseguido con éxito llevar al juego digital más allá de sus paisajes iniciales.

De acuerdo con Godwin-Jones (2014), actualmente en el desarrollo de juegos pueden reconocerse dos grandes tendencias hasta cierto punto opuestas: "explosive growth in multiplayer online gaming and […] proliferation of mobile games for smart phones" (Godwin – Jones, 2014: 9). Los primeros, los videojuegos multijugador, se caracterizan por su sofisticación tecnológica, gráfica y narrativa y se dirigen, en líneas generales, a un público fiel de jugadores habituales, cuyo perfil responde al prototipo de videojugador clásico. Los segundos, por su parte, suelen ser juegos sencillos en todos sus aspectos, que atraen a una cantidad ingente de usuarios casuales, entre los que se incluye muchas personas y grupos sociales que hasta hace poco no habían mostrado interés alguno por jugar. Se ha logrado así agrietar la desconfianza, cuando no desprecio absoluto, que el juego digital suscitaba en algunos sectores y se ha conseguido también llegar a nuevos a nuevos tipos de público (Gee y Hayes, 2011,

citados por Thomas, 2012). Las propuestas de esta tendencia pueden identificarse con dos adjetivos: *casual* y *serio*.

Los llamados juegos casuales se caracterizan por la sencillez de sus reglas y sus mecánicas y por estar dirigidos a un público no jugador del que no requieren un compromiso excesivo, al que a menudo llegan a través de canales masivos como son las redes sociales. Algunos de sus títulos más populares son *Angry birds, Temple Run, Candy Crush, Where is my water,* etc.

Por su parte, el juego serio es aquel que tiene un objetivo último distinto al del puro entretenimiento, a menudo vinculado a la adquisición de un aprendizaje o la comprensión de un determinado fenómeno social, cultural, etc.

La existencia de juegos serios no es nueva. Los juegos se han utilizado a menudo en el ámbito militar, médico y empresarial (de Freitas y Maharg, 2011). Lo que sí es reciente es la revalorización del juego como herramienta para la difusión y explicación de temas de gran impacto personal o social.

"El principal objetivo de mi vida es ver a un desarrollador de juegos nominado para el premio Nobel de la Paz". Estas palabras de Jane McGonigal, diseñadora de juegos y gurú del juego serio, resumen –acaso de manera un poco exagerada- el espíritu que inspira esta tendencia: aprovechar las adictivas mecánicas de los juegos para crear propuestas que incrementen el interés y la conciencia hacia temas sociales, ecológicos, psicológicos, humanitarios, etc. La propia McGonigal ha dado algún paso en este sentido. Su juego *Superbetter* tiene como objetivo incrementar la fortaleza física, mental, emocional y social del usuario, de tal forma que esté más preparado para afrontar los desafíos que la vida real le vaya planteando.

Desde esta perspectiva, los juegos se perciben como una potente herramienta para aumentar la capacidad de empatía y como espacios para el compromiso político, artístico, etc.

El juego serio crece gracias a la accesibilidad del software para su diseño y desarrollo y a la posibilidad de distribución en línea. Además, se percibe también su influencia en los juegos de masas que estarían acercándose a territorios más emocionales y proponiendo nuevos tipos de historias (Dougherty, 2013).

Sin pretensión de exhaustividad, se pueden citar juegos serios sobre enfermedades (*Depression Quest, Tourette's Quest*), sobre la emigración (*Papers, please*), sobre la dificultad para conciliar las exigencias del trabajo y la familia (*Cart Life*), juegos para compensar desigualdades (*Misión: Admission*), etc.

Asimismo, los juegos serios están relativamente presentes en el ámbito cultural (*Murder at the Met*), en el de la instrucción profesional (*Sharkworld*) y, aunque más lentamente, también en el contexto de la enseñanza formal, como veremos en los próximos apartados.

2.4. *Juego digital y aprendizaje de lenguas extranjeras*

De acuerdo con Prensky (2001), el aprendizaje con juegos digitales es aún una idea radical. Prensky considera que son dos los factores que explican el interés de este tipo de enfoques: la motivación, que favorece el aprendizaje inconsciente; y la metodología, rápida, efectiva y radicalmente opuesta a los hábitos escolares.

Tanto este autor como otros paladines del juego digital para el aprendizaje defienden la necesidad de una transformación educativa sustancial que tenga en cuenta las características de los nuevos aprendices y que convierta la diversión en uno de sus puntales.

Otras miradas más sosegadas, se plantean las posibilidades del juego con cautela y reclaman la necesidad de avalar su incorporación a las prácticas educativas con los resultados la investigación. El juego digital, además, es una realidad tan amplia y diversa que, como recuerda Godwin-Jones (2014), difícilmente permite generalizaciones sobre sus posibles beneficios o perjuicios.

2.4.1. Marco teórico para el estudio de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras con juegos digitales

Como hemos anunciado en la introducción de este trabajo, de acuerdo con la propuesta de Sykes y Reinhardt (2014), el estudio de los juegos digitales para el aprendizaje de lenguas extranjeras puede abordarse desde los siguientes enfoques:

A. Aprendizaje de lenguas *informado* por el juego digital (DGILL, en sus siglas en inglés). Se interesa por la aplicación de los principios y las claves del juego a contextos ajenos al juego. Además, se pregunta cómo el análisis de los juegos y de las prácticas relacionadas con el hecho de jugar nos puede aportar luz sobre el proceso de aprender y enseñar una lengua y sobre el diseño de entornos de aprendizaje.

   Este enfoque, sin duda muy prometedor para el ámbito de la enseñanza de lenguas, no se basa solo en la idea de emplear juegos en los procesos de enseñanza / aprendizaje, sino en poner en práctica en contextos educativos los elementos característicos del juego: la interactividad, la tolerancia al error, la asunción de distintas identidades, las posibilidades de práctica constante, etc., esto es, en analizar el diseño y estructura del juego y ver cómo nos puede ayudar a mejorar la experiencia de enseñanza y aprendizaje de LE.

   El DGILL no se interesa, por lo tanto, por los juegos específicamente diseñados para el aprendizaje de lenguas, sino por los juegos comerciales generales, a los que se acerca en razón de su potencial como herramientas que motivan y enganchan, que generan o promueven aprendizajes y que constituyen entornos cuyas características pueden aplicarse en contextos educativos. Este enfoque ocupa el apartado 2.4.2. de este capítulo.

B. Aprendizaje de lenguas basado en juegos digitales (DGBLL). Sykes y Reinhardt (2014) restringen el alcance de esta expresión (que otros autores utilizan de forma general), empleándola para hacer referencia al uso de juegos diseñados con un propósito educativo. Su ámbito de interés lo constituye fundamentalmente el diseño de este tipo de juegos, la relación entre elementos del juego y objetivos de aprendizaje, la incorporación al juego de los usos pedagógicos deseados, etc. ¿Cómo tiene que ser un juego para que favorezca o

posibilite el tipo de aprendizaje que deseamos? ¿Y para que desencadene en los aprendices las actitudes y comportamientos buscados? ¿Cómo pueden ser diseñados los juegos para que incorporen los principios pedagógicos que queremos?

La literatura especializada ha denominado a este tipo de juegos *synthetic immersive environments* (SIE) (Sykes, Oskoz y Thorne, 2008) o *tutorial CALL games*, y los ha definido como entornos que incluyen una presencia clara de objetivos y contenidos de aprendizaje, específicamente diseñados para mejorar algún aspecto de la lengua de estudio. Este enfoque ocupa el capítulo 5 de este trabajo.

C. Aprendizaje de lenguas mejorado con el juego digital (DGELL). Se refiere al uso en contextos de enseñanza-aprendizaje, de juegos comerciales generalistas, es decir, no diseñados con un propósito educativo. Como advierte Thomas (2012), el mero hecho de que un juego digital implique el uso de la lengua de estudio, no significa que conduzca a un aprendizaje lingüístico efectivo, de la misma forma que, como reitera la literatura especializada, no basta con que dos alumnos conversen para garantizar el aprendizaje, sino que se requieren actividades que promuevan conversaciones reflexivas y vayan más allá de la mera interacción social (Chapelle y Jamieson, 2008). El DGELL se ocupa de dar respuesta a estas preocupaciones, analizando cómo ocurre el aprendizaje o la adquisición de la lengua meta en el entorno que constituyen estos juegos, es decir, cómo aprenden los usuarios mientras juegan, además de abordar sus posibilidades de explotación didáctica.

   Este enfoque no es objeto de interés prioritario de este trabajo. Sin embargo, sí anotamos algunas de sus aportaciones en este y otros capítulos, con el fin de enriquecer, ilustrar o complementar los temas tratados.

Consideramos que esta clasificación es de gran utilidad como marco organizativo para la ordenación de los contenidos de este trabajo. Pero, sus apartados no deben entenderse, ni mucho menos, como compartimentos estancos. Al contrario, las aportaciones de uno nutren a los otros y a menudo resulta difícil, e innecesario, determinar a cuál de los tres enfoques pertenece una u otra aportación. Hacemos uso de

ella, por lo tanto, con la flexibilidad que exige. De hecho, sus autores, Sykes y Reinhardt (2014) la plantean también así.

2.4.2. Elementos del juego digital y aprendizaje

En su ya clásico *What videogames have to teach us about learning and literacy*, Gee (2007) identifica 36 principios relacionados con el aprendizaje que están presentes en el juego digital comercial. Por otro lado, Sykes y Reinhardt (2012) proponen un análisis de los elementos del juego y de los beneficios para el aprendizaje que se les presuponen. Las aportaciones de estos autores, entre otros, constituyen la base de la caracterización que ofrecemos a continuación (tabla 1).

Elementos estructurales	Reglas. Niveles. Objetivos y metas. Narrativa. Resultado y *feedback.* Resolución de problemas.
Elementos relacionales	Interacción. Competición y desafío. Cooperación.
Elementos afectivos y actitudes	Diversión y disfrute. Motivación. Implicación (*engagement*). Flujo. Papel activo del jugador.

Tabla 1. Elementos del juego digital y aprendizaje

Describimos a continuación los elementos enumerados en la tabla anterior, poniendo el foco en su relación con el aprendizaje.

2.4.2.1. Reglas

Los juegos se han definido como entornos que tienen en su esencia una serie de reglas diseñadas para conducir al jugador a través de una progresión de actividades (Juul, 2005).

Las reglas, en efecto, forman parte de la esencia del juego y son aceptadas porque lo hacen posible (Suits, 1978, citado por Juul, 2003). Se espera que sean claras y que permitan distinguir los aciertos de los errores y reconocer cuál es la forma legítima

de jugar. De acuerdo con Juul (2003), las reglas de un juego tienen que estar lo suficientemente bien definidas como para que no sea necesario discutir sobre ellas cada vez que uno juega. La no ambigüedad de las reglas es una característica del buen juego.

Las reglas proporcionan estructura. Sumadas a los objetivos y las metas, son la base del juego en tanto que entorno estructurado. Muchos autores consideran que es precisamente su naturaleza estructurada y organizada lo que convierte a los juegos en potenciales entornos de aprendizaje.

Como todos sabemos, jugar de acuerdo a las reglas es un principio ineludible para el éxito del juego. Nada ofende más a un jugador que descubrir la trampa o el juego sucio en el adversario. Sin embargo, jugar con habilidad puede suponer en algunos momentos llevar las reglas al límite. Neville (2009) alude a los efectos cognitivos que tal experimentación puede tener en el aprendiz:

> Although a game must have clear rules for defining what is successful and legitimate game-play, players can test the limits of these rules, experiment with them, and seek ways to circumvent them. This playful exploration of a virtual environment helps players develop skills for dealing with an ill-structured and emergent problem in a real environment (Neville, 2009: 48).

En los juegos digitales, las reglas son aprendidas a menudo de manera simultánea al hecho de jugar. El jugador las investiga y, muchas veces, pone a prueba mediante la técnica de ensayo y error. El juego propicia, de este modo, la experimentación y la exploración activa del entorno, estimulando, como veremos, una forma desdramatizada de enfrentarse al error.

2.4.2.2. Niveles

La organización por niveles de dificultad es una característica constitutiva de los juegos. Los juegos adaptan su dificultad al nivel de habilidad del usuario: el jugador consigue su objetivo, acierta, y en ese momento aparece un nuevo reto de mayor dificultad. Tal y como recoge Gee (2007), en su 'principio de régimen de competencia', el buen juego plantea al jugador una tarea que le supone un desafío, es decir, que no le resulta demasiado fácil. Pero, a la vez, esa tarea no es irrealizable.

Si aplicamos esta idea al aprendizaje, nos tropezamos de inmediato con nociones plenamente asentadas en las aulas de lenguas extranjeras actuales, como la 'zona de desarrollo próximo' (ZDP) de Vygotsky y la hipótesis del input comprensible de Krashen. La ZDP hace referencia al grado de destreza o habilidad que se halla un nivel por encima de la competencia que el aprendiente posee en un momento determinado. Según esta teoría, el aprendizaje es más eficaz cuando el aprendiente trabaja -junto a otra persona, profesor, compañero- en el nivel inmediatamente superior al de sus capacidades. Por su parte, de acuerdo con la citada la hipótesis de Krashen, el aprendiente adquiere una lengua extranjera al enfrentarse a un caudal lingüístico o aducto *(input)* que contenga elementos o estructuras ligeramente superiores a su nivel de competencia (Centro Virtual Cervantes, 1997).

Los juegos bien estructurados plantean, en cada nivel, problemas nuevos que suponen retos nuevos y que desafían al jugador y le obligan a replantearse las decisiones y rutinas previamente adquiridas.

> Gameplay typically involves repeated actions in different contexts with increasing levels of difficulty and complexity, providing reinforcement of earlier introduced vocabulary and language structures (Godwin -Jones, 2014: 10).

Es lo que algunos autores han denominado *cycle of expertise* y es, de acuerdo con Gee (2012), uno de los aspectos del juego que favorece la experimentación y el aprendizaje.

2.4.2.3. Objetivos y metas

El juego digital es una actividad esencialmente dirigida a lograr un objetivo. Prensky distingue los juegos de otros entornos similares, como los mundos virtuales a los que les falta esa clara orientación hacia los objetivos, y afirma: "if your game doesn't have a goal but is something that can be just played with in many ways depending on your whim, you have […] a toy" (Prensky, 2001: 120).

De acuerdo con la caracterización que ofrecen Sykes y Reinhardt (2012), un juego digital tiene habitualmente un único objetivo general (*rescatar a la princesa*,

llegar a ser un chef estrella, conseguir ser alcalde de una ciudad…), esto es, una situación problemática que hay que resolver. Para conseguir este objetivo general, el juego propone una sucesión organizada de tareas con objetivos menores que el jugador debe ir cumpliendo. Estos objetivos menores, a su vez, se presentan como grupos de posibilidades entre las cuales el jugador puede optar. La posibilidad de optar es una de las características estructurales de los juegos más complejos y uno de sus atractivos y puede relacionarse con el concepto de *agency,* definido como "the satisfying power to take meaningful action and see the results of our decisions and choices." (Murray, 1997: 126, citada por Warschauer, 2004).

Para alcanzar cada uno de los objetivos, el jugador deber tener las habilidades necesarias o estar en condiciones de conseguirlas y el juego le proporciona los recursos y las herramientas necesarias. Las habilidades pueden ser físicas (saltar, esconderse, trepar) o intelectuales (completar un puzle, interpretar un mapa). Las herramientas pueden ser datos e información y, en los juegos multijugador, pueden ser los otros jugadores (Gee, 2012). Normalmente, el juego propone varias tareas entre las que se puede elegir, excepto –a veces- en sus primeros niveles o los juegos más sencillos. El jugador, para decidir por qué tarea opta, debe medir sus habilidades y/o sus posibilidades de adquirirlas. En los juegos multijugador, el jugador puede seleccionar la tarea teniendo en cuenta, también, las destrezas de los otros jugadores. De esta forma, la orientación hacia un objetivo se convierte en un proceso dinámico, negociado y continuo, en el que el jugador constantemente evalúa sus habilidades, los riesgos y los desafíos, así como las recompensas que puede conseguir. Un juego bien estructurado debe ofrecer solo el número de opciones que el jugador puede manejar, el que le permita tomar decisiones razonables y no perder el control del juego.

De acuerdo con Gee (2012), los juegos plantean objetivos claros, pero, al mismo tiempo, animan al jugador a repensar sus objetivos de cuando en cuando.

Más adelante se analizará la opcionalidad característica del juego digital en relación con la interactividad explícita que permiten los juegos y con la posibilidad que brindan al jugar de construir una historia personal a partir de la narrativa general que el juego ofrece.

Además, la presencia en el juego de metas y objetivos claros se asocia reiteradamente con la motivación y es una de las bases de la asociación que muchos autores establecen entre juego digital y enfoque por tareas.

2.4.2.4. Narrativa

Los desarrolladores de juegos digitales actuales se congratulan a menudo del alto nivel narrativo de sus productos. La narración es, de hecho, considerada como el elemento que distingue el juego digital del juego tradicional, menos capaz, en general, de proporcionar narrativas tan ricas y tan elaboradas. También se cita como uno de los elementos que distingue el videojuego actual del de décadas pasadas.



Imagen 1. En sus inicios, el juego digital carecía de narrativa y basaba su atractivo en la jugabilidad.

> La novedad era la diversión, no la posibilidad de vivir una historia. Con el tiempo y la ampliación del horizonte tecnológico, se empezó a pensar en el videojuego como un medio expresivo capaz de presentar una historia interesante, idea que tendría su apogeo en los 80, con la aparición del género de aventuras y muchísimas aventuras gráficas tanto audiovisuales como solo textuales (Kamerbeek, 2013).

La narración, con sus personajes, historias e imágenes, sirve para dar contexto a todos los elementos del juego: a las reglas, los objetivos y metas, los mecanismos de *feedback*, etc. Las reglas, de hecho, son normas abstractas hasta que la narrativa del juego las contextualiza, habitualmente mediante una combinación de elementos lingüísticos y visuales. Como veremos, la narración puede servir también como contexto para la presentación de los contenidos de la lengua de estudio.

Algunos autores consideran que el hecho de que los jugadores tengan que interactuar con las narraciones es una de las razones por las que los juegos digitales son tan motivadores e inmersivos. Y una de las razones por las que pueden funcionar tan bien como entornos de aprendizaje.

En el juego conviven dos formas de narración (Calleja, 2007; Juul, 2005; Gee, 2012), a las que denominaremos 'narración diseñada' y 'narración personal'.

La narración diseñada es la propuesta narrativa general del juego, la ficción que contextualiza su contenido y que aclara por qué el jugador hace lo que hace.

Por su parte, la narración personal se define como la versión que cada jugador hace del juego, esto es, la historia que cada jugador construye con sus decisiones, con las opciones que selecciona y con las consecuencias de estas decisiones. La historia personal incluye las misiones completadas, las interacciones elegidas, las metas alcanzadas, etc. y para cada jugador es diferente.



Imagen 2. En *Emergency Response Unit* las decisiones del jugador condicionan totalmente el desarrollo de la historia (Sykes y Reinhardt, 2012). Fuente: Youda Games.

Calleja (2007) señala que las narraciones personales contribuyen a la dimensión afectiva del juego. Para muchos jugadores, resultan más importantes que las narraciones diseñadas, ya que les proporcionan una importante sensación de dominio.

Desde el punto de vista del aprendizaje de lenguas extranjeras, y adentrándonos en el terreno del DGELL, la narrativa de los juegos digitales permite presentar los contenidos de aprendizaje en su contexto real de uso, al proporcionar una situación en la

que la lengua se emplea significativamente. Por ejemplo, los juegos de gestión como *Bakery Story* o *Youda Sushi Chef,* proporcionan un contexto en el que el léxico relacionado con la pastelería y con la cocina japonesa respectivamente se emplea de manera significativa. También los juegos de simulación en la ciudad pueden ser usados para la práctica contextualizada del vocabulario de la ciudad o las direcciones, por ejemplo. Reinhardt y Sykes (2012) aluden a la gran variedad y cantidad de vocabulario cotidiano que se maneja, de forma significativa y contextualizada, al jugar a *Los Sims*, y recoge propuestas de distintos autores (Purushotma 2005; Miller y Hegelheimer, 2006, citados por Reinhardt y Sykes, 2012) para su explotación didáctica.



Imagen 3. Una narración como la de *Youda Sushi Chef* proporciona un contexto para el uso significativo del léxico gastronómico japonés. Fuente Youda Games.

Por otro lado, la narración presente en los juegos puede emplearse para satisfacer otro tipo de exigencias curriculares o necesidades de los alumnos. Muchos juegos, especialmente, los juegos de aventura y los juegos de rol reflejan una variedad de discursos culturales que pueden resultar útiles, particularmente para la enseñanza de lenguas. El juego tiene un contenido lingüístico y cultural con el que los usuarios interactúan y que le proporciona una experiencia de inmersión narrativa, visual y auditiva. Inmersos en el mundo artificial del juego, los usuarios adquieren estos contenidos al interaccionar con ellos.

Además, este contenido, al igual que el de otros productos culturales, puede ser objeto de actividades de aprendizaje explícitamente diseñadas para poner el foco en elementos específicos lingüísticos, culturales, pragmáticos, etc. Y, en general, para la explotación didáctica del juego como producto cultural de ficción. De acuerdo con Sykes y Reinhardt (2012), si bien durante el juego los usuarios manejan inconscientemente mucha información lingüística y cultural, la inclusión de actividades que explícitamente trabajan esta información puede ser beneficiosa.

Las narraciones de los juegos digitales se construyen casi siempre con elementos gráficos y visuales; los textos, cuando los hay, tienen a menudo un papel complementario o de apoyo. Las consecuencias del predominio de lo visual son objeto frecuente de controversia y preocupación. Tal y como advierte Prensky (2009), "This shift toward graphic primacy in the younger generation does raise some extremely thorny issues, particularly with regard to textual literacy and depth of information". Sin embargo, desde el punto de vista del aprendizaje de una lengua extranjera la incorporación de elementos visuales y gráficos supone una enorme oportunidad.

2.4.2.5. Resultado y feedback

Los sistemas de *feedback* de los juegos digitales son elementos importantes tanto del diseño como de la experiencia del juego. No solo guían al jugador para moverse con éxito en el universo del juego, sino que también tienen un papel fundamental en la decisión de continuar jugando o abandonar, especialmente en los momentos de dificultad o mayor desafío. En general, el juego tiene mecanismos para intentar asegurarse de que el jugador continúa. Y estos mecanismos tienen un papel, tanto cuando el jugador acierta como cuando falla. El *feedback* de un buen juego fomenta la experimentación y el error a corto plazo para conseguir el dominio a largo plazo.

Los aciertos o momentos de éxito, conocidos en la literatura sobre juego digital como *win states,* son, de acuerdo con algunos autores, un elemento clave para la motivación y para la sensación de competencia y dominio que genera el juego en muchos usuarios.

Pero es la gestión el error (*fail states*) la que suele considerarse clave para que la experiencia de juego sea un éxito. Los *fail states* en el juego digital bien diseñado empujan al jugador a seguir jugando y a mejorar. Los errores son aceptados y, al mismo tiempo, son corregidos mediante numerosos mecanismos.

De acuerdo con Salen y Zimmerman (2004), un elemento esencial de los juegos digitales es lo que ellos denominan *discernibility*, esto es, el que el jugador conozca las consecuencias inmediatas de sus decisiones y acciones, el que sepa inmediatamente si su decisión ha sido acertada o no, y reciba una respuesta, sistemática y procedente de

distintas fuentes, sobre su actuación. El recibir *feedback* de fuentes diversas permite al jugador hacer un seguimiento de sus habilidades, logros y acciones en cada momento y, al mismo tiempo, seguir centrado en sus objetivos de juego.

Esta concepción del *feedback* está relacionada con el acercamiento a la resolución de problemas mediante ensayo y error y desde diferentes ángulos, característico del juego, de acuerdo con algunos autores (Kapp, 2007).

Además de ser personal, consistente y discernible, el *feedback* debe ser recibido en el momento exacto en que se necesita, ni antes ni después. Solo así es verdaderamente relevante para el jugador y le permite adquirir las destrezas requeridas para continuar el juego, esto es, le permiten aprender.

La cantidad, calidad, complejidad y tipo de *feedback* varía, por supuesto, de un juego a otro. Sykes y Reinhardt (2012) recogen una lista de posibles mecanismos e indican que incluso los juegos más simples hacen uso de al menos tres de ellos.

La estructura del *feedback* de los juegos, en la cual los *fail states* ocupan un lugar central, tiene claros paralelismos con la concepción del error y la corrección de los enfoques desarrollados por los modelos socioculturales sobre el aprendizaje y a partir de las propuestas de Corder (1967, citado por Centro Virtual Cervantes, 1997). El error se interpreta como un procedimiento utilizado por el aprendiente para verificar sus hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua meta y refleja sus estrategias en el proceso de descubrimiento progresivo de la lengua.

Asimismo, esta estructura de *feedback* supone una puesta en práctica de modelos teóricos como la zona de desarrollo próximo y el andamiaje de Vygotski. En ellos cada aprendiz recibe, exactamente en el momento adecuado, la cantidad y el tipo de ayuda que precisa para maximizar su experiencia de aprendizaje.

Estos enfoques suponen, entre otras cosas, la superación de las perspectivas tradicionales y conductistas sobre la corrección, que se habían caracterizado por llevar a cabo un tratamiento del error sancionador que intentaba a toda costa su aparición.

El error –en el aula de lenguas extranjeras y en el buen juego- es un elemento activo y necesario en el proceso de aprendizaje. La corrección es selectiva, con arreglo a diferentes criterios, y se favorece la autocorrección como manera de estimular la autonomía del aprendiente. Equivocarse, por lo tanto, ya no tiene consecuencias desastrosas. De forma paralela, en los juegos, las decisiones fallidas tienen consecuencias limitadas. De esta manera, el jugador se ve animado a correr riesgos, a buscar soluciones alternativas, a experimentar nuevas formas de jugar y nuevos estilos de aprender.

Sykes y Reinhardt (2012) consideran que los juegos digitales pueden constituir un modelo para la incorporación a la enseñanza de L2 de dinámicas de *feedback* formativo generales y profundas. Los juegos digitales bien diseñados nos enseñan que el *feedback* puede ser instructivo, al proporcionar los recursos necesarios para el aprendizaje e informar de forma consistente al usuario sobre su progreso.

2.4.2.6. Resolución de problemas

El juego coloca al usuario frente a una situación problemática que supone un desafío. De forma similar a lo que ocurre en el aula de lenguas extranjeras durante la resolución de una tarea, en el juego digital se da al jugador el control de una situación en la que las expectativas son claras y se le deja margen para la intervención creativa al tiempo que se le ofrece *feedback* (Reinders y Wattana, 2012). Entendido de esta forma, el juego digital fomenta el desarrollo de patrones de resolución de problemas variados. Si un problema no puede ser resuelto de una manera, se intentan otras formas (Neville, 2009). Asimismo, no son respuestas memorísticas a preguntas estáticas lo que se aprende, sino que se desarrollan esquemas mentales complejos lo suficientemente flexibles como para poder ser transferidos al mundo real (Gee, 2007; Neville, 2009). Neville considera que el juego digital puede tener efectos positivos en la retención y transmisión del conocimiento y señala sus posibles efectos beneficiosos para el desarrollo de habilidades cognitivas, "by allowing students to test their own mental hypotheses actively, while simultaneously exploring use of the language in a virtual reconstruction of an authentic socio-cultural context" (Neville, 2009: 48).

2.4.2.7. Interacción

Desde algunas perspectivas (Juul, 2005; Salen y Zimmerman, 2004; Schell, 2008, citado por Sykes y Reinhardt, 2012), la interacción se considera un elemento diferencial del juego digital, frente a otros productos culturales, como la literatura o el cine, que no son explícitamente participativos. Sin querer obviar los enfoques que aluden al carácter dialógico de estas formas de expresión, parece innegable que el juego exige del usuario una actitud más activa, más participativa y, con ello, conlleva mayores niveles de interacción.

De acuerdo con Greenfield (2010), los videojuegos son el primer medio que combina dinamismo visual con un papel activo y participativo del usuario. La interacción se considera una de las claves de su atractivo.

Es habitual establecer la existencia en el juego de distintos de tipos de interacción. Salen y Zimmerman (2004) distinguen interacción formal (con el juego), interacción social (entre jugadores) e interacción cultural (participación en las herramientas sociales que surgen en torno al juego).

A continuación, recogemos la propuesta de Sykes y Reinhardt (2012) que, partiendo de la de Salen y Zimmerman, distingue interacción cognitiva, funcional, explícita y cultural.

A. La interacción cognitiva tiene lugar en la mente del jugador, de la misma forma que ocurre cuando leemos, escuchamos música o vemos una película. El juego proporciona al jugador una experiencia de inmersión visual, auditiva y narrativa. Lo traslada al mundo artificial que recrea, permitiéndole interactuar explícitamente con sus elementos.

B. La interactividad funcional, por su parte, se refiere a la *interface* del juego y a cómo interactúa físicamente con el jugador a través del uso de botones, menús y otros elementos táctiles y clicables.

C. La interactividad explícita se refiere a la posibilidad que el juego brinda al jugador de elegir entre diferentes opciones y tomar decisiones que tienen consecuencias y afectan al resultado. Ya hemos visto que la posibilidad de elegir es un elemento sustancial de los juegos, sea una elección meditada y estratégica, o una decisión rápida, instantánea e intuitiva. Se trata, asimismo, de un elemento estrechamente relacionado con la historia o narrativa. Según sean sus decisiones, el jugador irá construyendo una historia personal u otra. Algunos expertos han advertido que se trata de una interactividad un poco engañosa, pues la historia está prefijada en el diseño del juego. Pero, en mayor o menor medida, las opciones están presentes.

En algunos juegos como los de aventura y role-play los diseñadores pueden predeterminar casi cada elección explícita que puede hacer el jugador porque el juego sigue un esquema narrativo lineal con un número determinado de historias.

En los juegos de estrategia, en cambio, el control previo sobre las opciones del jugador es menor, ya que la experiencia del juego surge de la combinación de diferentes parámetros establecidos por las reglas (Juul, 2005) y el número de posibles resultados/consecuencias es mucho más alto.

En los juegos multijugador (MMOG), que permiten que jugadores geográficamente distantes se comuniquen entre ellos para completar actividades conjuntas y para conseguir de manera cooperativa objetivos y metas, muchas de las opciones están dirigidas a que el jugador interactúe con otros. El carácter social del juego es especialmente evidente en este tipo de juegos, en los que el significado se negocia y se construye potencialmente con otros jugadores. Este significado emerge de la actividad social que supone jugar con otros. Los MMOG son entornos que ofrecen múltiples oportunidades para la colaboración entre pares y para la interacción colaborativa en la lengua de estudio (Rankin, 2006; Thorne, 2008, citados por Thomas, 2012). No es sorprendente que la posibilidad de interacción jugador – jugador que ofrecen este tipo de juegos se relacione directamente con su potencial para el aprendizaje de LE.

Además, algunos juegos incorporan chats de voz o texto. Y en algunos la interacción se realiza dando voz a un personaje o avatar, lo que permite al jugador asumir distintas identidades y, con ello, explorar diferentes formas de comunicarse.

D. Por último, la llamada interacción cultural se refiere a la participación en las herramientas discursivas que se crean en torno al juego, comunidades de fans, etc. En relación con este tipo de interacción, cabe recordar las siguientes palabras de Huizinga (2002:13): "[a game] promotes the formation of social groupings which tend to surround themselves with secrecy and to stress their difference from the common world by disguise or other means".

Gee (2012) destaca el potencial para el aprendizaje de la participación en estos foros, en los que los aprendices pueden ampliar y articular sus conocimientos e, incluso, crear nuevos contenidos y diseños. El juego permite crear comunidades de aprendizaje, en las que los aprendices interactúan entre sí, intercambiando experiencias y conocimientos, mientras trabajan cooperativamente para resolver un problema (Neville, 2009).

El potencial para el aprendizaje, y en especial el aprendizaje de lenguas extranjeras, de los juegos en tanto que herramientas interactivas ha sido advertido por numerosos autores. De acuerdo con Gee (2012), los juegos conectan el hecho de aprender con la interacción social y el aprendizaje se produce a través de la colaboración y la competición. Se trata de una idea que conecta con las perspectivas que buscan favorecer el aprendizaje entre pares.

Sykes y Reinhardt (2012) abordan sus posibilidades de explotación didáctica, proponiendo incorporar a los juegos individuales actividades destinadas a promover la interacción entre aprendices.

2.4.2.8. Competición, conflicto y desafío

La competición se relaciona habitualmente con algunos de los elementos afectivos asociados al juego: la motivación, la implicación, el flujo, etc., y, de forma más general,

con la naturaleza competitiva atribuida generalmente al ser humano. También se la vincula a la creatividad.

> Conflict / competition / challenge / opposition is what gets your adrenaline and creative juices flowing, and what makes you excited about playing the game (Prensky, 2001: 122).

El mismo autor nos recuerda que el conflicto o desafío no tiene que plantearse necesariamente contra un oponente. Puede ser un puzle que resolver o cualquier cosa que se interponga en el progreso del juego.

2.4.2.9. Colaboración

Frente a la tradicional asociación entre videojuego y aislamiento son muchas las voces que reclaman su carácter social. Ya hemos aludido a él al referirnos a las distintas formas de interacción que promueve y volvemos a hacerlo ahora para subrayar su potencial como entorno para la colaboración. En palabras de Godwin – Jones (2014: 11),

> Players create together what has been called an "affinity space" (Gee, 2003) in which the shared interest breaks down interpersonal and inter-cultural barriers, creating an open and tolerant collaborative environment.

Gee alude al 'principio de la afinidad del grupo' para destacar el carácter social y cognitivo del juego, en el que el grupo se forma al compartir misiones, metas, objetivos y prácticas. Se produce, entonces, una situación de aprendizaje colaborativo, en la que los participantes se dirigen juntos hacia un objetivo final compartido.

2.4.2.10. Diversión y disfrute

Se inicia aquí el repaso de los elementos afectivos del juego con un concepto que, tanto en la bibliografía académica como en la divulgativa, se le asocia reiteradamente: la diversión y el disfrute.

> A good rule of thumb for determining the degree to which a CALL activity is a game, then, is the degree to which students want to play it for the pleasure it brings rather than for some external reason (Hubbard, 1991: 221, citado por Cornillie, Thorne y Desmet, 2012).

La bibliografía especializada alude reiteradamente al concepto de diversión como valor fundamental del juego para el aprendizaje y lo relaciona sobre todo con la motivación.

El concepto de diversión, de hecho, ocupa el lugar central en las propuestas de algunos autores, campeones de la inclusión del juego digital en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Prensky considera que la diversión debe dejar de ser un elemento accesorio en los programas educativos.

> The true 21st century learning revolution is that learning — training and schooling — is finally throwing off the shackles of pain and suffering which have accompanied it for so long. Within most of our lifetimes pretty much all learning will become truly learner-centered and fun — fun for students, fun for trainers and teachers, fun for parents, supervisors administrators and executives. The huge wall which has separated learning and fun, work and play for the last few hundred years is finally beginning to tremble and will soon come tumbling down, to everyone's benefit (Prensky, 2001: 4).

Desde esta perspectiva, la diversión no se contempla como algo deseable, sino como una exigencia de los nuevos aprendices y, sobre todo, como una necesidad de cara a la efectividad de los procesos de aprendizaje.

> Adding fun into the process will not only make learning and training much more enjoyable and compelling, but *far more effective* as well (Prensky, 2001: 4).

Cook (2007) ofrece una visión interesante sobre la relación entre el juego, la diversión y el aprendizaje, al sostener que durante el juego la diversión se obtiene como resultado de la adquisición de habilidades.

> The player is entity that is driven, consciously or subconsciously, to learn new skills high in perceived value. They gain pleasure from successfully acquiring skills (Cook, 2007).

Es decir, la diversión derivaría del hecho de dominar un conocimiento, una habilidad o una herramienta.

Cook cita a Edward A. Vessel, neurocientífico cognitivo del NYU Center for Neural Science, para explicar las bases neurológicas del placer que supone la adquisición de una nueva habilidad:

> These "aha" moments, when a concept or message is fully interpreted and understood, lead to a flood of chemicals in the brain and body that we experience as pleasurable. It feels good to "get" it. The deeper the concept is, the better it feels when we are finally able to wrap our head around it. (Vessel, citado por Cook, 2007).

Ese placer, esa satisfacción lleva al jugador a repetir la habilidad adquirida, a experimentar con ella, en definitiva, a practicar. Durante esos momentos de experimentación y práctica el jugador/aprendiz puede tropezarse casualmente con algo que le permita adquirir una nueva habilidad o aprendizaje. Su conducta, entonces, se vuelve más deliberada, más dirigida hacia la adquisición de esa nueva habilidad, cuya adquisición proporciona grandes dosis de diversión. Y el proceso comienza de nuevo:

> Eventually, the player uses an existing skill to grok another skill. They experience a wash of pleasure and start the process all over again (Cook, 2007).

Como veremos en el capítulo 5, la convivencia de diversión y aprendizaje es uno de los desafíos a los que se enfrenta el diseño de juegos educativos.

2.4.2.11. Motivación, implicación y flujo

En el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, los beneficios del uso de juegos digitales se relacionan con frecuencia con factores afectivos como la disminución de la ansiedad, la inhibición, etc. (García-Carbonell, 2001, citado por Thomas, 2012). Como sabemos, muchos aprendices experimentan niveles elevados de ansiedad, inseguridad y falta de confianza cuando tienen que hablar una lengua extranjera. La investigación en adquisición de segundas lenguas confirma que la ansiedad del aprendiz puede ser uno de los principales impedimentos para el éxito del aprendizaje (Horwitz y Cope 1986; MacIntyre y Gardner 1991; Madsen, et al. 1991;

Ganschow, et al. 1994, citados Purushotma et al., 2008). Esto puede contribuir de manera importante al abandono y a la falta de continuidad en el estudio. Los juegos proporcionan oportunidades para la práctica de la LE y para el aprendizaje de elementos lingüísticos y culturales en un entorno amable y seguro, sin las presiones, las urgencias o los riesgos de una situación real y sin que los errores tengan consecuencias verdaderas (Cook, 2007; Reinders y Wattana, 2012). El juego crea un mundo propio que puede reducir la inhibición y la sensación de fracaso (Purushotma et al., 2008), tiene efectos positivos en los niveles de confort del aprendiz y en la confianza en su propia capacidad y permite convertir el aula en un laboratorio de la vida real, donde se ensayan situaciones cotidianas bajo un cierto control (Tornero, 2006). El control de los aspectos afectivos puede conllevar un incremento de la participación, de la cantidad de interacción que los aprendices llevan a cabo y de su deseo de comunicarse (Reinders y Wattana., 2012).

Las referencias a la capacidad motivadora y absorbente del juego están ya presentes en las definiciones más clásicas.

Huizinga lo define como "a free activity standing quite consciously outside ordinary life as being not serious, but at the same time absorbing the player intensely and utterly" (Huizinga, 2002: 13; subrayado nuestro).

El autor sugiere ya una idea que en la psicología posterior iba a ocupar un lugar central, bajo la denominación de *flow* (traducido habitualmente al español como 'estado de flujo' y definido como el estado mental de una persona que está totalmente inmersa en la actividad que realiza). Este concepto, propuesto inicialmente por el psicólogo Csikszentmihalyi es, de acuerdo con Sykes y Reinhardt (2012), especialmente relevante para entender el grado de motivación, embelesamiento, disfrute y deseo de continuar jugando que caracteriza a menudo la experiencia del juego digital.

Salen y Zimmerman (2004) consideran que el placer del juego deriva, entre otros, de la intensidad con la que se vive el hecho de jugar, "the almost overwhelming sensation of play" (Salen y Zimmerman, 2004: 336).

En su análisis de Csikszentmihalyi, Salen y Zimmerman destacan cuatro requisitos del estado de flujo que, como se ha señalado también a lo largo de este trabajo, son a su vez elementos necesarios del buen juego, a saber: reto, objetivos claros, *feedback* claro y la paradoja que supone tener el control en una situación incierta (Salen y Zimmerman, 2004: 338).

El otro concepto que se asocia reiteradamente a la motivación y al juego es el de *engagement,* traducido normalmente como 'compromiso' o 'implicación' (nosotros hemos elegido esta última), y que podría definirse como 'implicación entusiasta'. La noción de implicación, en este sentido, ha generado también mucho interés en el ámbito de la enseñanza en tanto que capacidad de una actividad de mantener la atención y la implicación activa y entusiasta de los aprendices.

A la luz de las aportaciones de la bibliografía especializada, parece difícil determinar exactamente dónde reside la capacidad de implicación del juego:

> […] the reasons for which a game is engaging are varied and complex. Most post that it is a combination of various features in the game design itself that leads to player engagement, not a preexisting combination of attitudes or orientations. […] well design systems of goal orientation, interaction, feedback and context are key features of an engaging game. Most important, engagement is a key prerequisite to a flow state, a place where motivation, activity and learning potentially converge (Sykes y Reinhardt, 2012: 96).

2.4.2.12. Papel activo del usuario

Concluimos este capítulo aludiendo a una de las claves del juego digital y de sus posibilidades como entorno para el aprendizaje. Gee (2003) habla del 'Principio de aprendizaje activo y crítico' para referirse al hecho de que en el juego todos los elementos están pensados para que el usuario tenga un papel activo. Como ya hemos visto, el juego le convierte en protagonista, -algunas veces, a través de un avatar-, le exige que interactúe a distintos niveles, le fuerza a decidirse entre distintas opciones, etc. En resumen, el juego, como la clase de lenguas extranjeras, crea un entorno en el que el usuario/aprendiz debe tomar las riendas del proceso y actuar.

3. METODOLOGÍA DE TRABAJO

3.1. *Identificación del problema*

El punto de partida inicial de esta investigación es un profundo interés personal en torno al juego y su papel en el aprendizaje. A esto se le suma una curiosidad (aún no del todo resuelta) hacia el juego digital, hacia el porqué de la enorme atracción que ejerce en millones de personas y de su indiscutible poder motivador, y hacia sus posibilidades como producto cultural, narrativo, visual…, y, por supuesto, como herramienta de aprendizaje.

En nuestros años ejerciendo la docencia de ELE en la Escuela Oficial de Idiomas, hemos disfrutado muchas veces del efecto que tiene en el alumnado la palabra 'juego'. Es cierto que hay alumnos más juguetones que otros y que a veces hay que vencer la resistencia de la timidez, la pereza, etc., y es cierto también que las reservas hacia la utilidad del juego existen, especialmente entre determinados tipos de alumno… Pero, las más de las veces la propuesta de un juego bien diseñado tiene el efecto varita mágica de despertar la curiosidad, la implicación y el entusiasmo inmediatos.

El marco del máster en Tecnologías de la información y la comunicación para la enseñanza y tratamiento de lenguas nos pareció perfecto para investigar si el juego digital podría tener efectos parecidos. Ese es el germen resumido de esta investigación.

A partir de aquí, de las primeras lecturas y los primeros ratos de juego, fueron surgiendo las impresiones que constituyen la base inicial de este trabajo.

Por un lado, a la luz de las aportaciones de la bibliografía especializada, parece que el juego digital es un recurso con un enorme potencial. Tenemos la impresión, sin embargo, de que, su uso real es escaso y limitado a la iniciativa personal de algunos alumnos y profesores muy motivados. Parece que la mayoría de los docentes apenas los consideran como herramienta para favorecer el aprendizaje, por lo que podría decirse que estamos ante un recurso que no está siendo aprovechado.

Por otro lado, de la observación y el uso de los juegos para dispositivos móviles existentes para el aprendizaje de español surge la impresión de que no se está aprovechando plenamente el potencial del juego. Parece que la industria de desarrollo de juegos digitales para el aprendizaje de español (y, probablemente, de lenguas extranjeras en general) está dando sus primeros pasos y desarrollando experiencias interesantes, pero no siempre llevando a la práctica las características que la bibliografía especializada atribuye al buen juego, ni los elementos que podrían beneficiar el proceso de aprendizaje.

Las impresiones, curiosidades e intuiciones personales pueden ser válidas como desencadenantes de una investigación. Pero, como es sabido, para que tales intuiciones se conviertan en conocimiento y, posteriormente, contribuyan a la mejora de la práctica, necesitan de un tratamiento científico que las confirme o desmienta. En el siguiente apartado, se explica el método seguido en este trabajo.

3.2. *Metodología de trabajo*

Nuestro estudio se ubica dentro del campo general de la didáctica de las lenguas extranjeras y del más particular de la enseñanza y aprendizaje de lenguas asistido por ordenador y móvil. Además, se sitúa en el ámbito del análisis y diseño de materiales.

Se trata, en todos los casos, de campos de estudio que tienen una dimensión claramente práctica. El objetivo de la investigación debe ser "producir conocimiento y que este sea relevante y útil para modificar y mejorar la práctica educativa" (Rodríguez López y Pino Juste, 2013).

Con esta consideración en mente, situaríamos el presente trabajo dentro de la llamada investigación – acción (*action research*).

De acuerdo con Cohen et al. (2011: 344-345):

> What unites different conceptions of action research is the desire for improvement to practice, based on a rigorous evidential trail of data and research […]. Action research combines diagnosis, action and reflection (McNiff, 2002: 15), focusing on practical issues that have been

> identified by participants and which are somehow both problematic or yet capable of being changed (Elliott, 1978: 355-6).

Cohen et al. (2011) incluyen una lista de áreas en las que la investigación – acción se puede aplicar de forma clara (métodos de enseñanza, estrategias de aprendizaje, procedimientos de evaluación, etc.). A ella, podrían añadirse, sin duda, las herramientas de enseñanza y aprendizaje, como son los juegos digitales.

Para dar respuesta a las dos impresiones iniciales citadas en el apartado anterior, en este trabajo de investigación se aborda el tema del juego digital desde una doble perspectiva. De una parte, el punto de vista de la práctica real en el aula, recogiendo las opiniones, creencias y actitudes de los docentes de ELE. De otra, la perspectiva del desarrollo de juegos, identificando qué partes del proceso de aprendizaje están ya presentes en los juegos actuales y proponiendo, con el marco teórico correspondiente y con las opiniones de los docentes como referencia constante, ideas para su diseño, para su inclusión en las actividades del aula, etc.

A partir de las aportaciones de la bibliografía especializada y de acuerdo con las orientaciones sobre investigación educativa que citaremos en cada caso, se ha elaborado el instrumento empleado en la parte experimental de la investigación.

Se trata de un cuestionario (Anexo I) cuyo objetivo es recabar información sobre las opiniones, creencias y actitudes del profesorado en torno al tema.

Los cuestionarios son formularios de preguntas con un objetivo prefijado, que, como en este caso, se responden generalmente de forma anónima y sin que el encuestador esté presente.

Se ha optado por el cuestionario como instrumento de investigación por varias razones. Primeramente, porque, frente a otros instrumentos como las entrevistas personales, permite recoger un número de muestras elevado. Además, son un instrumento adecuado para conseguir información sobre actitudes (Hopkins, 1989) y permiten recoger datos cuantificables.

En la elaboración del cuestionario, se han seguido fundamentalmente las indicaciones de Cohen et al. (2011).

En primer lugar, se han decidido los objetivos: general y específicos. El objetivo general es recabar información sobre las opiniones, creencias y actitudes del profesorado en torno a la inclusión de juegos digitales en el aula de ELE para adultos. El cuestionario iba dirigido, por lo tanto, a enseñantes de español como lengua extranjera cuyo alumnado tuviera mayoritariamente 18 años o más.

Los objetivos específicos son los que siguen: recoger información sobre la actitud de los docentes hacia el juego en general y hacia el juego digital como producto de entretenimiento; recabar datos sobre aquellos elementos del juego digital que más interés despiertan entre el profesorado y localizar los aspectos que podrían condicionar, favorable o desfavorablemente, la incorporación de juegos digitales a las actividades del aula.

En cuanto a la estructura del cuestionario y los tipos de pregunta, se ha optado por un cuestionario bastante estructurado, en el que, tal y como recomienda Cohen et al. (2011), predominan las preguntas cerradas. Sin embargo, se ha decidido también que haya algunas preguntas abiertas, para proporcionar así la opción de ofrecer respuestas más personales y creativas, de mucho valor para nuestro trabajo. Para decidir esto, se tuvo en cuenta la apreciación de Cohen et al. (2011) según la cual las preguntas abiertas permiten captar la autenticidad, riqueza, profundidad de respuesta y honestidad que requiere la investigación cualitativa. La información recabada gracias a ellas confirmaría después lo acertado de esta apreciación.

En el cuestionario predominan las preguntas tipo escala Likert, muy útiles porque incluyen cierto grado de sensibilidad y diferenciación de respuesta a la vez que ofrecen datos numéricos, es decir, combinan la posibilidad de una respuesta más o menos flexible con la aportación de resultados cuantitativos. De esta forma, permiten al investigador unir medida y opinión, cantidad y cualidad.

Se ha prestado mucha atención a la calidad de las preguntas. Todas ellas están directamente relacionadas con el foco de interés del estudio y se han decidido teniendo en cuenta el análisis de datos que se deseaba hacer. Además, se ha tenido siempre en mente el efecto que el cuestionario podría tener en los informantes, evitando a toda costa las preguntas tendenciosas, irritantes, etc., así como aquellas que pudieran transmitirle la sensación de estar siendo examinado. Por otro lado, se ha dado prioridad a la brevedad del cuestionario, frente a la exhaustividad.

El análisis de los resultados obtenidos por el cuestionario ocupa el capítulo siguiente de este trabajo y ha constituido una de las bases sobre las que se apoya las propuestas sobre el diseño de juegos que recogemos en el capítulo 5.

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1. *Resultados del cuestionario*

En este capítulo recogemos y analizamos los resultados del cuestionario (Anexo 1) cuyo objetivo, como ya se ha señalado, era recabar opiniones y actitudes del profesorado de ELE en torno al juego digital como posible herramienta para las clases.

El cuestionario incluye cinco apartados.

Con el primero, *Datos generales,* se intenta conocer el perfil profesional de los informantes.

El segundo apartado, *El juego en tu clase,* tiene como objetivo conseguir información muy general sobre el papel que el juego tiene en el trabajo diario del profesorado. Se opta por incluir una pregunta sobre la frecuencia de uso de juegos en la clase y otra sobre el tipo de juegos.

Con la primera, a la vez que conocer el dato –objetivo- sobre la frecuencia con la que los docentes proponen actividades de juego a su alumnado, se asume que se obtiene también una valoración sobre la validez del juego como herramienta; al menos, creemos que se puede inferir que una frecuencia alta implica una valoración positiva.

Con respecto a la segunda, su objetivo es conocer el tipo de juegos que el profesorado del ELE propone a sus alumnos. Los resultados de esta pregunta aportan mucha luz sobre las preferencias de los docentes y han sido tenidos en cuenta, como explicaremos más adelante, en las propuestas que realizamos en torno al juego digital.

El siguiente apartado, *El juego digital como producto de entretenimiento,* parte de un supuesto que parece incuestionable: el tema del juego digital está a menudo acompañado de cierta controversia. Nos parece interesante, por lo tanto, detectar en qué línea del frente se sitúan los enseñantes de ELE. Por otra parte, nos preguntamos hasta qué punto lo consideran como actividad de ocio y, finalmente, recogemos también información (con una pregunta de respuesta abierta que nos ha aportado datos muy

valiosos) sobre en cuánto estiman los docentes el posible potencial formativo de este tipo de juegos.

Las preguntas que ocupan el apartado *El juego digital en el aula de español como lengua extranjera* constituyen el núcleo del cuestionario. Nos interesa detectar el nivel de conocimiento e interés en torno al tema. Y nos interesa, sobre todo, conocer qué aspectos del proceso de enseñanza – aprendizaje considera el profesorado más susceptibles de ser trabajados con juegos digitales, además de detectar cuáles de los beneficios que la bibliografía especializada les atribuye son considerados más importantes. Nos pareció interesante conocer las opiniones sobre estos aspectos y poder así incorporarlas a las propuestas sobre diseño de juegos para ELE que se exponen en el siguiente capítulo. Además, se intenta conocer los posibles obstáculos que un docente podría encontrarse a la hora de incorporar actividades de juego digital a sus clases.

Esta parte del cuestionario ha sido diseñada con especial cuidado. Hemos hecho un esfuerzo importante por evitarle al informante la sensación de ser examinado o cuestionado. Nos interesa conseguir opiniones, aportaciones, ideas que enriquezcan nuestro trabajo. Queremos conocer en qué puntos del proceso de enseñanza podría incidir el juego. Y por eso pensamos que debíamos preguntar a los responsables de este proceso.

Finalmente, y en razón del especial interés que tienen para nosotros los juegos para móviles, incluimos un breve apartado sobre el uso de este tipo de dispositivos.

El cuestionario, una vez diseñado y pilotado, fue enviado a los contactos profesionales de la autora en la EOI y en varias universidades españolas y extranjeras, asimismo se envió a las sedes del Instituto Cervantes y fue distribuido a través del sitio web TodoEle y de la página de la autora en LinkedIn. Estuvo activo entre el 5 de marzo y el 14 de abril de 2015. Se recibieron un total de 103 respuestas válidas.

4.1.1. Resultados del apartado Datos generales

El cuestionario fue respondido por 76 mujeres y 27 hombres.

Con respecto a la edad de los encuestados, el valor mínimo es de 23 y el máximo de 60 años. La edad media es de 42,85 por ciento.

Los datos sobre formación académica y país de residencia y trabajo se reflejan en el gráfico 1 y en la tabla 2, respectivamente.

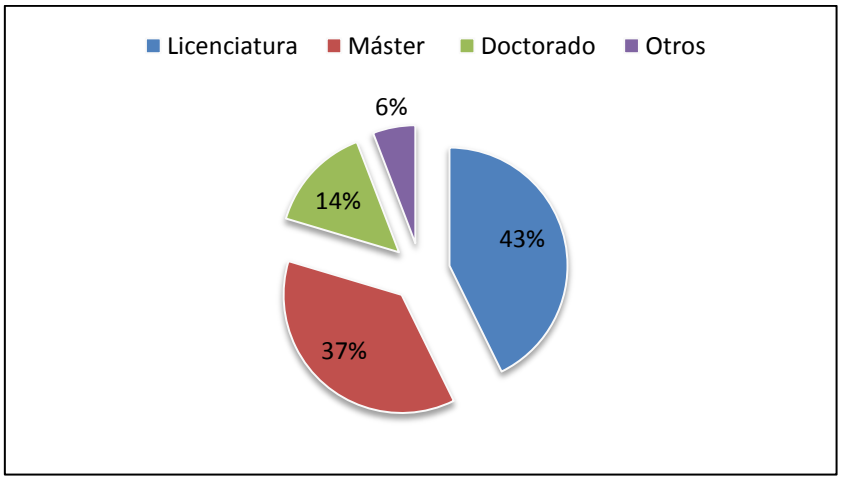


Gráfico 1. Formación académica

Alemania	8	**Croacia**	1	**Líbano**	3
Argelia	4	**Egipto**	1	**Marruecos**	5
Austria	1	**España**	48	**Reino Unido**	1
Bélgica	1	**Estados Unidos**	5	**Rumanía**	1
Brasil	3	**Filipinas**	1	**Rusia**	2
Bulgaria	1	**Francia**	3	**Serbia**	1
China	1	**Israel**	3	**Suecia**	1
Chipre	2	**Italia**	3		
Colombia	1	**Japón**	2		

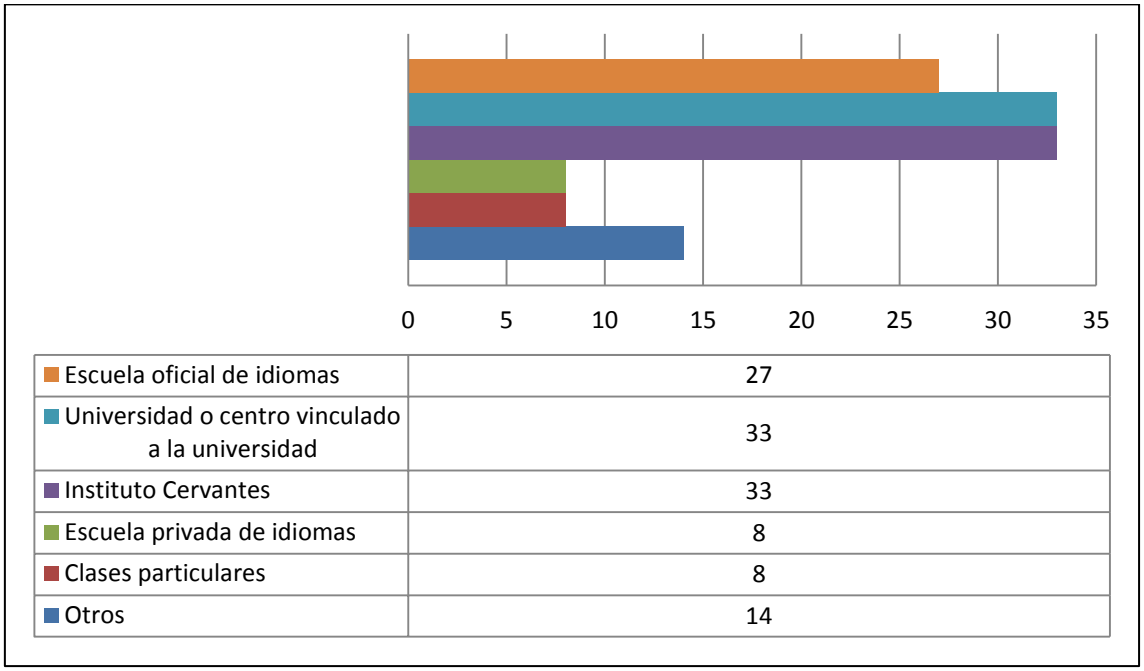
Tabla 2. País en el que trabajas

Respecto a esta pregunta, sobre el lugar de trabajo, es evidente que los resultados están condicionados por la realidad de la autora. La mayor parte de sus contactos profesionales y personales están en España y eso se deja ver de forma evidente en los resultados.

Como se verá, está misma precisión debe ser tenida en cuenta al observar los datos sobre tipo de centro, en los que hay un número importante de informantes de la escuela oficial de idiomas (entorno profesional de la autora del trabajo) y, como consecuencia, de la edad del alumnado, donde son mayoritarios los docentes con una alumnado adulto de todas las edades.

Con respecto a los años de experiencia como docente de ELE, el valor mínimo es 1 y el máximo 41. La media es de 15.

Los datos sobre el tipo de centro de trabajo se reflejan en el gráfico 2. Hay que tener en cuenta que se dio la posibilidad a los informantes de marcar más de una opción y, de hecho, así lo hicieron varios de ellos.



Escuela oficial de idiomas	27
Universidad o centro vinculado a la universidad	33
Instituto Cervantes	33
Escuela privada de idiomas	8
Clases particulares	8
Otros	14

Gráfico 2. Centro de trabajo

Las respuestas a la siguiente pregunta, sobre la edad del alumnado, quedan reflejadas en la tabla 3.

Edad del alumnado		
Adulto/as de todas las edades	**69**	66,99%
Mayoritariamente menores de 35	**23**	22,33%
Mayoritariamente mayores de 35	**5**	4,85%
Otros	**6**	5,82%

Tabla 3. Edad del alumnado

4.1.2. Resultados de El juego en tu clase

Como se ha señalado, el objetivo de las dos preguntas de este apartado es conseguir información básica sobre el papel que el juego en general tiene en el trabajo diario del profesorado.

Los resultados de la primera pregunta, sobre la frecuencia de uso de juegos en la clase, se recogen en el gráfico 3.

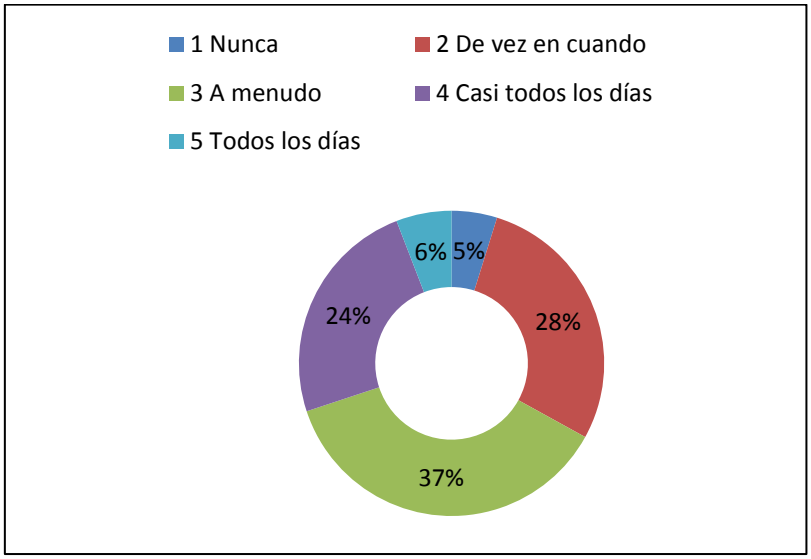


Gráfico 3. Frecuencia de uso de juegos en clase

Las respuestas a esta pregunta revelan la importancia que los docentes conceden al juego como herramienta para sus clases. Como puede apreciarse, el 67 por ciento de los encuestados elige una de las opciones que implica un uso frecuente (*a menudo, casi todos los días o todos los días*), y solo un 5 por ciento no juega nunca.

Estos resultados van en la dirección de tantos otros estudios, tanto de enfoque práctico y experimental como teórico, que abundan en la importancia y en los beneficios del juego para la enseñanza y aprendizaje en general y, en particular, para la de las lenguas extranjeras (Tornero, 2006; Labrador Piquer y Morote Magán, 2008; Nevado Fuentes, 2008; Cabané Rampérez, 2011).

Podemos deducir, entonces, que, al menos en líneas generales, el juego se percibe como un recurso de gran utilidad. Y que, volviendo al foco de interés de nuestro trabajo, el juego digital –en tanto que juego- podría recibir el mismo tipo de consideración.

Con respecto a la segunda pregunta de este apartado (tabla 4), su objetivo es conocer el tipo de juegos que el profesorado del ELE propone a sus alumnos. Esta pregunta, de respuesta opcional, fue contestada por todos los encuestados salvo 4.

Juegos de rol (adopción de un papel).	**68**	66,01%
Juegos de creatividad (construcción creativa de palabras, frases, etc.).	**66**	64,07%
Juegos tradicionales (tablero, reglas…).	**64**	62,13%
Juegos físicos (movimiento).	**46**	44,66%
Juegos de enigma (misterio).	**37**	35,92%
Juegos de humor (punto de partida humorístico).	**35**	33,98%
Otros.	**8**	7,76%

Tabla 4. Tipo de juegos

La tabla nos permite reconocer la alta aceptación de los juegos de rol, de creatividad y la de aquellos que hemos denominado 'tradicionales'. Así como la aceptación media de los restantes tipos de juegos propuestos.

Con un 66 por ciento de encuestados que los ha seleccionado, los juegos de rol se presentan como la opción preferida por los docentes. Como sabemos, en este tipo de juegos el aprendiz adopta diferentes identidades y entre las propiedades que se les suele atribuir está la adquisición inconsciente de habilidades comunicativas y el hecho de que favorecen la concepción de la clase como laboratorio para la vida real (Tornero, 2006). Veremos más adelante que esta preferencia tiene un reflejo también en las respuestas sobre la importancia concedida por los docentes a diferentes beneficios que la bibliografía atribuye al juego digital (gráficos 13 y 14). En la pregunta correspondiente, el aprendizaje inconsciente, la práctica en situaciones controladas y la asunción de identidades son considerados importantes o muy importantes por un porcentaje muy alto de encuestados.

En el capítulo 5 de este trabajo, incorporamos algunas de estas preferencias expresadas por los docentes a nuestras propuestas sobre juegos digitales.

4.1.3. Resultados de El juego digital como producto de entretenimiento

Las dos primeras preguntas de este apartado tienen como objetivo detectar el nivel de interés y dedicación de los docentes en relación con el juego digital como producto de entretenimiento.

Las respuestas recibidas, recogidas en los gráficos 4 y 5, arrojan resultados interesantes.

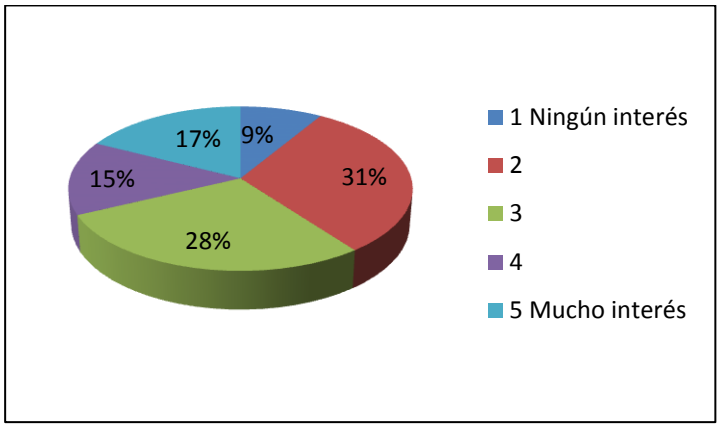


Gráfico 4. Interés en el juego digital

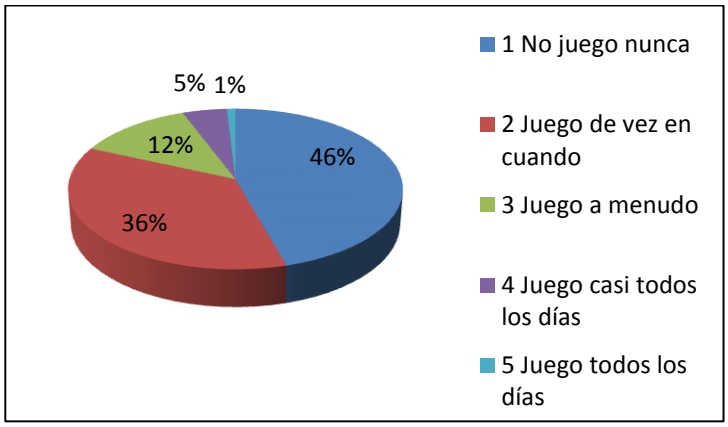


Gráfico 5. Tiempo dedicado al juego digital

De forma general, puede afirmarse que el juego digital no forma parte de los hábitos de ocio de este colectivo profesional. El 46 por ciento de los docentes no juega nunca y el 36 por ciento solo lo hace de vez en cuando. Solamente el 18 por ciento elige una de las opciones que implica jugar con frecuencia. Cabe destacar, como dato anecdótico, que solo 1 de los profesores encuestados ha seleccionado la opción *Juego todos los días.*

Sin embargo, esta falta de dedicación no se corresponde totalmente con una falta de interés. Como puede apreciarse, el 60 por ciento de los docentes ha elegido una de las opciones (3, 4 o 5) que indican un interés medio o alto.

Parece entonces que el interés por los juegos digitales (se juegue o no) está relativamente extendido. Al igual que lo está, como veremos más adelante, el interés por sus posibilidades para el aprendizaje (gráfico 8). Sin embargo, parece también claro que las posibles propuestas de juego digital en el aula no van a partir de una experiencia personal del docente como jugador, al menos de forma general.

Con respecto a la opinión de los encuestados sobre los juegos digitales como productos de entretenimiento, se les ha preguntado sobre su grado de acuerdo con una serie de afirmaciones, positivas y negativas.

Las afirmaciones positivas están basadas en los beneficios que la bibliografía, tanto divulgativa como especializada, atribuye reiteradamente a los juegos digitales. Entre ellos hemos seleccionado aquellos que nos parecieron más relevantes para los objetivos de nuestro estudio y que se refieren a la adquisición de aprendizajes, el desarrollo de habilidades cognitivas y la socialización.

Por su parte, las afirmaciones negativas (*a menudo incitan a la violencia, son adictivos, son una pérdida de tiempo*) han sido elegidas a partir de las ideas que con frecuencia acompañan a los juegos digitales en los medios de comunicación y en el debate popular. Se trata de ideas a las que, de forma más o menos explícita, se refiere e menudo la bibliografía especializada, casi siempre para rebatirlas o, cuando menos, matizarlas, lo que nos da cuenta de la importancia que tienen en el debate sobre el tema.

Los gráficos 6 y 7 recogen las respuestas a este grupo de preguntas.

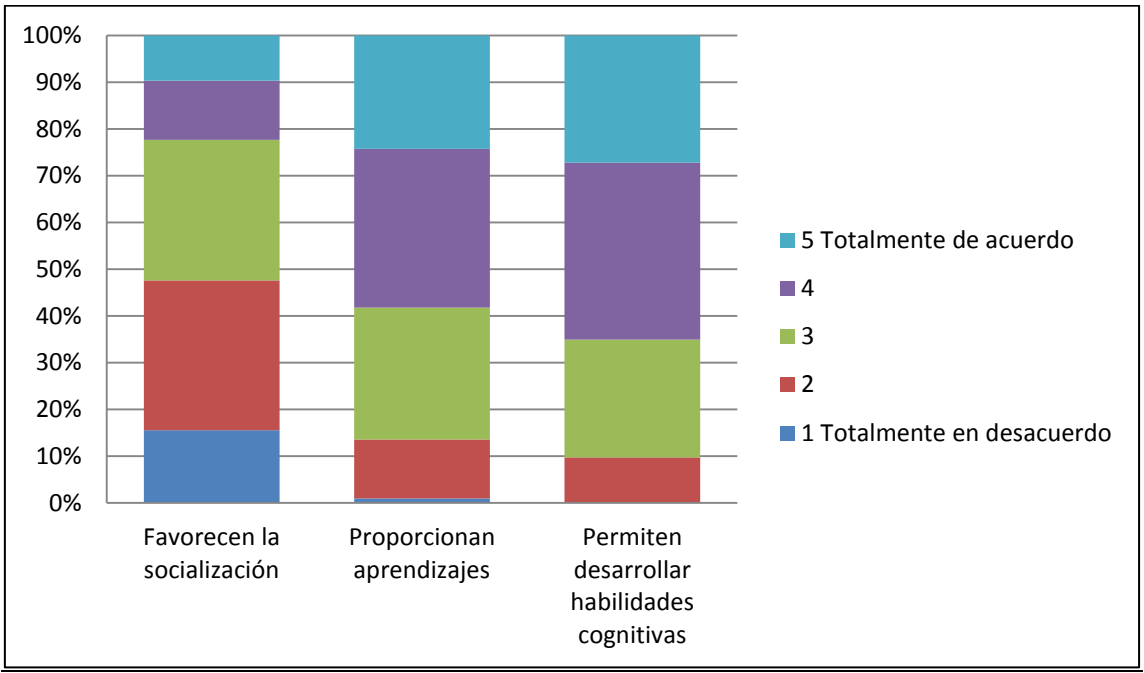


Gráfico 6. Grado de acuerdo con estas afirmaciones sobre juegos digitales (1)

Vemos en el gráfico 6 que con respecto a la capacidad de los juegos digitales para facilitar el desarrollo de habilidades y aprendizajes predominan las opiniones positivas.

El 65 por ciento de los entrevistados ha elegido una de las dos opciones que implican mayores grados de acuerdo (opciones 4 y 5) con la afirmación de que los juegos digitales permiten desarrollar habilidades cognitivas. Además, ningún encuestado ha elegido la opción que significa desacuerdo absoluto y solo el 9,7 por ciento ha elegido la opción 2.

Sobre los aprendizajes, los resultados son parecidos. El 58 por ciento elige las opciones 4 o 5, y solo el 14 por ciento eligen la 1 o la 2.

El desacuerdo con estas afirmaciones se puede considerar, por lo tanto, casi inexistente, y la confianza en las posibilidades del juego digital para el aprendizaje y desarrollo de habilidades, generalizada.

Con respecto a la socialización, la visión del profesorado no es tan positiva. Hay un 49 por ciento de entrevistados que muestran desacuerdo absoluto o casi absoluto con la idea de que los juegos digitales favorecen la socialización. En el lado opuesto se sitúa el 22 por ciento de los informantes. Pensamos que esta creencia que, como veremos más adelante, se confirma al ser los docentes preguntados sobre las posibilidades del juego para la interacción, podría limitar la disposición del profesorado para introducir juegos en sus clases, teniendo en cuenta que una lengua es un instrumento sobre todo social.

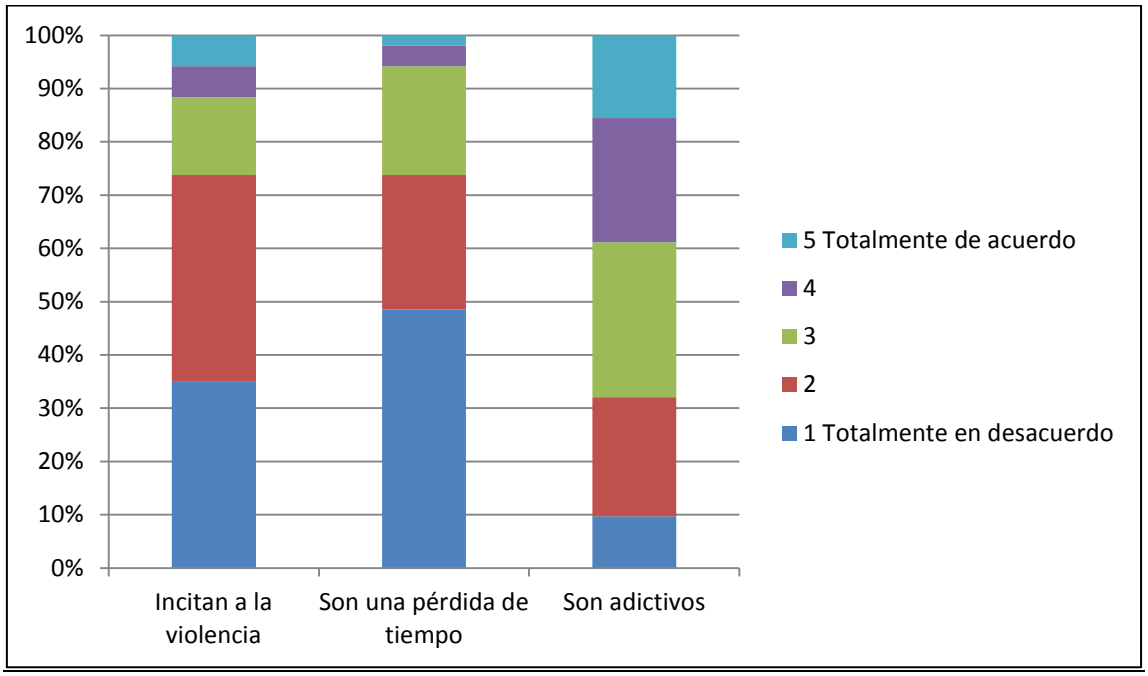


Gráfico 7. Grado de acuerdo con estas afirmaciones sobre juegos digitales (2)

Los resultados sobre el grado de acuerdo con las tres afirmaciones negativas sometidas a la consideración de los docentes resultan muy reveladores. El gráfico 7 permite comprobar de un vistazo que en el caso de *Incitan a la violencia* y *Son una pérdida de tiempo* el desacuerdo se impone de forma clara.

La relación entre juego digital y violencia es negada casi por el 80 por ciento de los informantes (opciones de respuesta 1 y 2). Estos datos evidencian un claro cuestionamiento de ciertos lugares comunes en torno a los juegos digitales (concretamente, a los videojuegos) y van en la dirección de otros estudios con resultados similares. En su trabajo sobre las creencias de un grupo de profesores sobre las posibilidades y limitaciones de los juegos digitales en el aula, Beavis, Rowan, Dezuanni, McGillivray, O'Mara y Prestridge (2014: 576) afirman:

> Despite anxieties about violence and 'inappropriate' content that characterise periodic media panics about games, virtually no concern was expressed about the potentially inappropriate nature of games (in terms of violence or unsuitable adult themes) with respect to students' out of school games, or games that might be selected for use in schools.

También casi un 80 por ciento de los docentes preguntados en nuestro estudio se muestra en desacuerdo con la consideración de los juegos digitales como 'pérdida de tiempo'.

Sin embargo, las opiniones están más divididas y reflejan una consideración más negativa en lo relativo al poder adictivo de los juegos digitales. Casi un 39 por ciento selecciona las opciones que implican acuerdo (4 y 5), y un 29 por ciento más elige la opción de acuerdo medio. ¿Podemos darle la vuelta a esta percepción negativa y hablar, en vez de de adicción, de motivación? Veremos la importancia que este concepto adquiere al analizar los resultados del apartado sobre juegos digitales en clase de ELE.

El apartado *El juego digital como producto de entretenimiento* incluye también la siguiente pregunta abierta: *Si consideras que alguno de los juegos digitales que has usado o conoces tiene algún valor formativo, indícalo.*

Esta pregunta, de respuesta opcional, fue contestada por 25 personas. Cinco de los informantes expresaron su desconocimiento absoluto en torno al tema. Las respuestas restantes han sido agrupadas en distintas categorías y pueden consultarse en el anexo 2.

4.1.4. Resultados de El juego digital en el aula de español como lengua extranjera

Como ya se ha señalado, este apartado constituye el núcleo del cuestionario.

Sus dos primeras preguntas tienen como objetivo detectar el nivel de conocimiento e interés en torno a los juegos digitales para el aprendizaje de lenguas extranjeras.

El gráfico 8 permite conocer y contrastar las respuestas obtenidas.

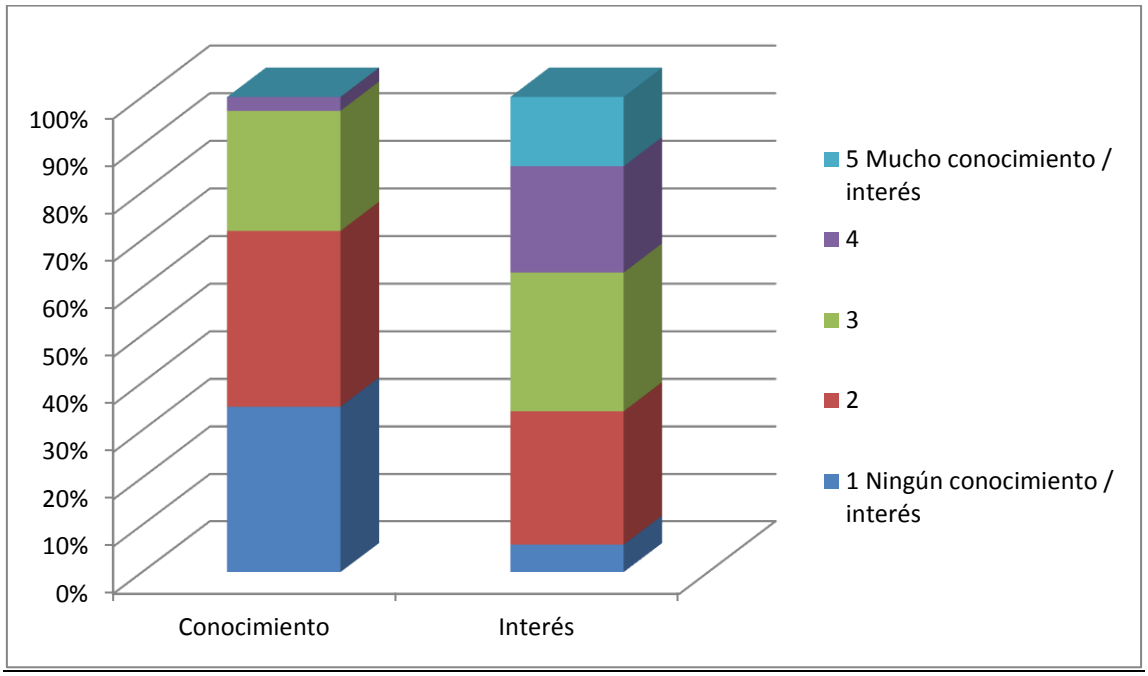


Gráfico 8. Conocimiento e interés en torno a los juegos digitales para el aprendizaje

Creemos que es destacable el contraste entre el bajo nivel de conocimiento expresado por los informantes y el relativamente alto nivel de interés. Las cifras concretas se recogen en la tabla 5.

1 (ningún conocimiento)	**36**	34,9%		5,8%	**6**	1 (ningún interés)
2	**38**	36,8%		28,1%	**29**	2
3	**26**	25,2%		29,1%	**30**	3
4	**3**	2,9%		22,3%	**23**	4
5 (mucho conocimiento)	**0**	0%		14,5%	**15**	5 (mucho interés)

Tabla 5. Conocimiento e interés en torno a los juegos digitales para el aprendizaje

Al margen de este contraste, los datos sobre el nivel de interés nos revelan un colectivo profesional relativamente interesado en las posibilidades educativas del juego digital. Un 38 por ciento elige una de las opciones que implican interés o interés alto y un 30 por ciento opta por una salomónica respuesta media.

Los docentes fueron también preguntados por la fuente de su conocimiento sobre juegos digitales para el aprendizaje. Sus respuestas, en números absolutos, se recogen a continuación.

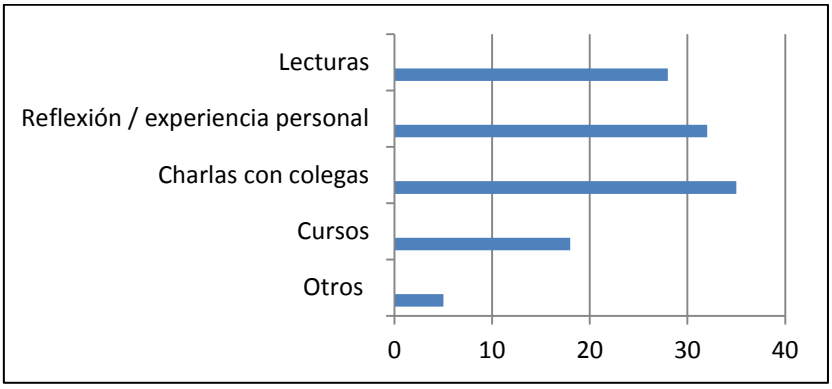


Gráfico 9. Fuente del conocimiento sobre juegos digitales para el aprendizaje

El objetivo de las siguientes preguntas era conocer en qué aspectos del proceso de enseñanza – aprendizaje considera el profesorado que los juegos digitales pueden incidir de forma más clara y qué competencias y destrezas son más susceptibles de ser trabajadas con juegos digitales.

El gráfico 10 recoge los aspectos con los que el profesorado relaciona el juego digital. Los aspectos fueron elegidos teniendo en cuenta las aportaciones generales de la bibliografía consultada (que ocupan los capítulos 2 y 5 de este trabajo) y seleccionando aquellos puntos de especial interés para la autora.

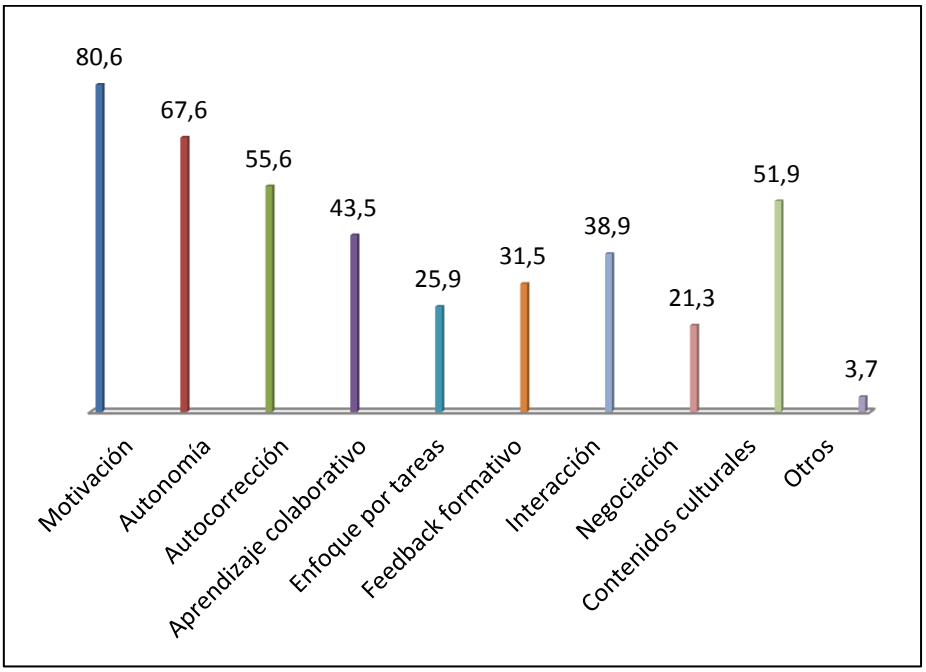


Gráfico 10. Aspectos de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras con los que relaciona el juego digital

Como puede observarse, una inmensa mayoría de los informantes relaciona los juegos digitales con la motivación. Coinciden de este modo con las aportaciones de la bibliografía especializada que, como sabemos, alude reiteradamente al potencial motivador de este tipo de herramientas y establece la implicación y el estado de flujo de los usuarios como características inherentes al buen juego.

A continuación, los elementos más veces seleccionados son la autonomía y la autocorrección. Al igual que en el caso de la motivación, la relación entre juego digital y autonomía del aprendiz es una constante en la literatura especializada. Por su parte, la autocorrección, uno de los pilares sobre los que la autonomía se asienta, requiere el tipo de mecanismos de *feedback* que, como hemos visto, está ya presente en muchos de los juegos digitales comerciales.

Por otra parte, la mitad de los encuestados ha señalado los contenidos culturales. Coincide así con diversos autores que se fijan en el juego como discurso cultural auténtico (Reinhardt, 2013) y como espacio en el que el usuario se encuentra expuesto a contenidos lingüísticos y también culturales.

El aprendizaje colaborativo y la interacción ocupan los dos puestos siguientes con un 43,5 y 38,9 por ciento de encuestados que los han seleccionado respectivamente. Si bien se trata de porcentajes no desdeñables, la evidencia es que son minoría los docentes que perciben el potencial del juego digital para el trabajo compartido. A esto hay que añadir que solo un 21,3 ha señalado la negociación. Esto contrasta con la reiterada alusión de la literatura especializada a la interacción como elemento definitorio del juego digital[3]. Pero no creemos que sea sorprendente. El juego digital es visto socialmente como un producto de uso sobre todo individual. De ahí derivan, con toda probabilidad, su asociación con el aislamiento, etc. Recordemos que, como puede observarse en el gráfico 7, solo el 22 por ciento de los entrevistados se muestra de acuerdo con la idea de que los juegos digitales favorezcan la socialización.

[3] Hay que recordar, eso sí, que, como hemos visto en el capítulo 2, la literatura especializada entiende a menudo el concepto de interacción de forma amplia, no solo referida a la interacción entre pares.

Frente a esta percepción mayoritaria, sin embargo, son varios los docentes que señalan en la pregunta abierta sobre el valor formativo de los juegos que conocen (anexo 2), su utilidad para la socialización y el trabajo en equipo.

Nos atrevemos a lanzar la hipótesis de que la inclusión de juegos digitales en el aula de ELE pasa por el reconocimiento de su potencial para la socialización y por que los juegos incluyan elementos que realmente la permitan la interacción entre pares, al margen de las otras formas de interacción, a las que ya hemos aludido y que forman sí parte de la esencia ciertos tipos de juego digital. Por el momento parece claro que el potencial de los juegos para socialización queda bastante desdibujado.

Volviendo al gráfico 10, observamos que solo el 25,9 de docentes señala el enfoque por tareas, lo que contrasta con la asociación, aludida en distintos apartados de este trabajo y reiterada en la bibliografía especializada, entre el juego digital y este enfoque metodológico. Veremos, sin embargo, al analizar los resultados recogidos en el gráfico 14 sobre la importancia concedida por los docentes a distintos beneficios que la bibliografía especializada atribuye a los juegos, que la similitud estructural entre algunos juegos y las tareas de aprendizaje es muy bien valorada.

Con respecto a las destrezas y competencias que, de acuerdo con los docentes, se pueden trabajar en mayor medida con juegos digitales, los resultados se recogen en los gráficos 11 y 12.

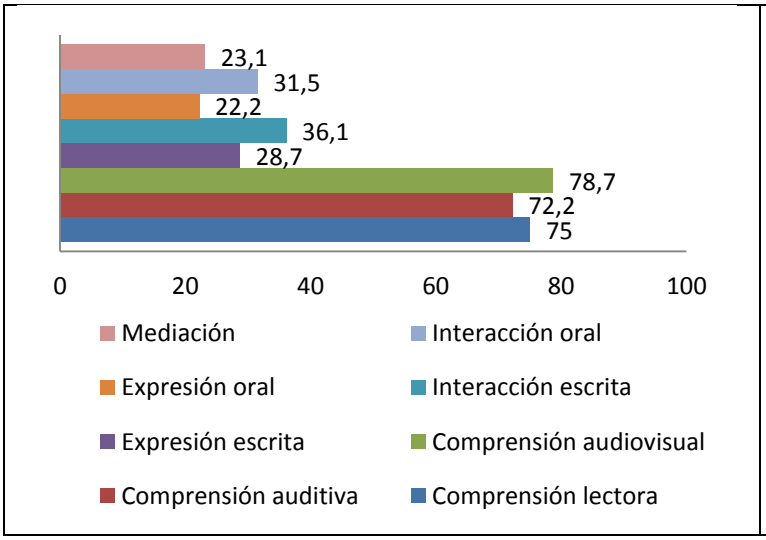


Gráfico 11. Destrezas que se pueden trabajar en mayor medida con juegos digitales

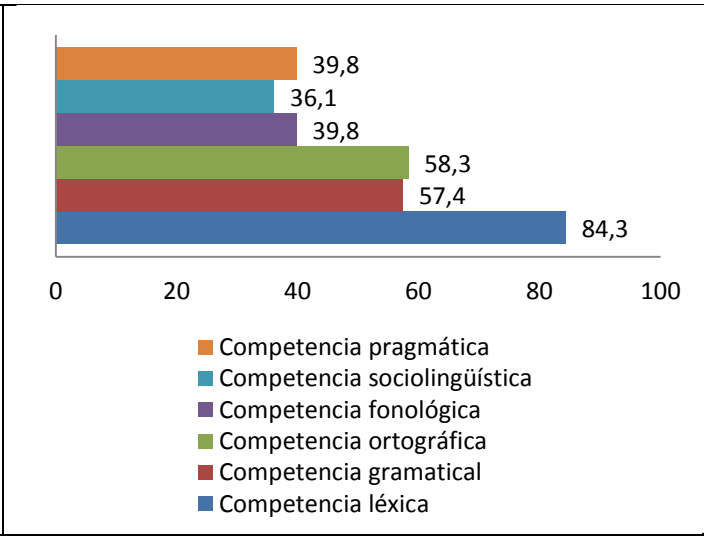


Gráfico 12. Competencias que se pueden trabajar en mayor medida con juegos digitales

El primer dato que destaca en el gráfico 11 es la clara mayoría de encuestados que ha señalado las destrezas receptivas, comprensión lectora, auditiva y audiovisual. Creemos que, entre otras cosas, los resultados no hacen sino reflejar la dificultad que supone el tratamiento de las destrezas productivas mediante herramientas digitales.

Por otra parte, son más los encuestados que señalan la interacción, tanto escrita como oral, como destreza que se puede trabajar con juegos digitales, que aquellos que señalan la expresión (36,1 por ciento frente a 28,7, en el caso de la escritura y 31,5 por ciento frente a 22,2, en el caso de la oralidad).

Observamos también el alto porcentaje de informantes que señala la comprensión audiovisual, lo que supone un reconocimiento de la importancia del elemento visual en los juegos.

Por su parte, el primer dato que destaca en el gráfico 12 es la selección mayoritaria de la competencia léxica (84,3 por ciento). Compartimos plenamente esta percepción de que los juegos digitales suponen una gran oportunidad para el tratamiento del léxico, que puede no solo plantearse con propuestas de tipo, digamos, tradicional como crucigramas, ahorcados, etc., sino, sobre todo, con las narrativas propias de los juegos como contexto. Este planteamiento, desde nuestro punto de vista, permite también un tratamiento muy interesante de otras competencias como la pragmática, la sociolingüística y, como anotábamos más arriba, la cultural. Así lo planteamos en las propuestas incluidas en el capítulo 5.

A continuación, las opciones más veces seleccionadas son la competencia ortográfica y gramatical.

Seguidamente se formuló una pregunta cuyo objetivo era detectar cuáles de los beneficios que la bibliografía especializada atribuye a los juegos son considerados más importantes por los docentes.

Para facilitar su análisis y lectura, hemos dividido los beneficios sometidos a valoración en dos grupos: aquellos que se refieren a aspectos psicológicos, afectivos y

que, en general, ponen el foco en cómo se siente y actúa el estudiante (gráfico 13) y aquellos referidos a decisiones metodológicas y que ponen el foco en diferentes aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje (gráfico 14).

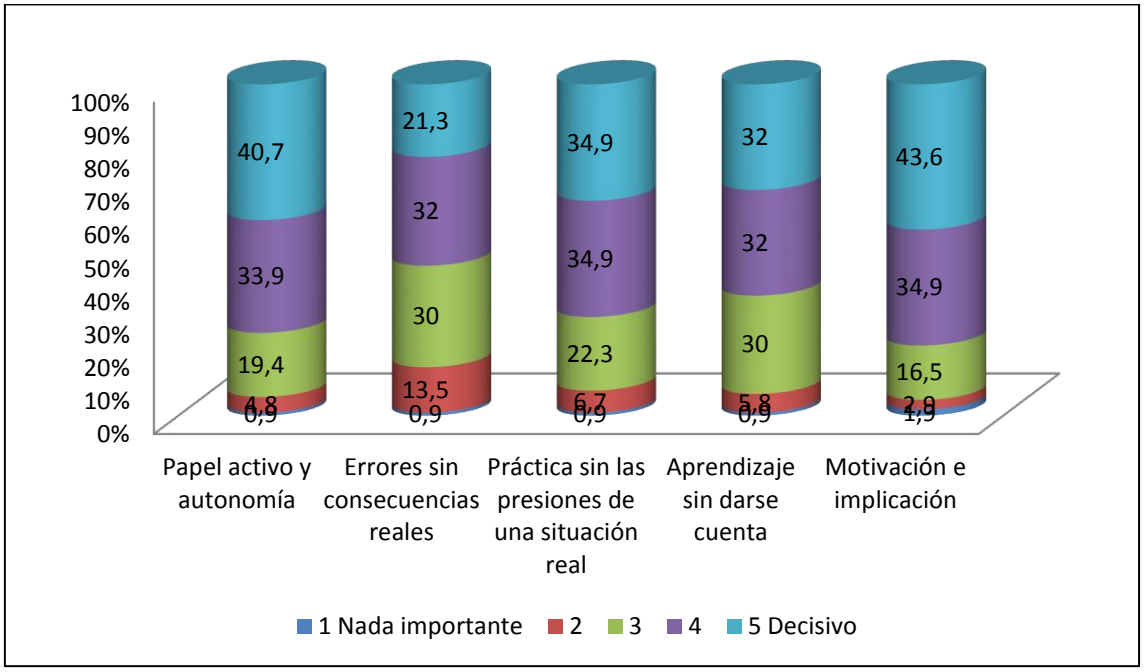


Gráfico 13. Valoración de los beneficios atribuidos a los juegos digitales (1)

Como puede apreciarse en el gráfico 14, el nivel de valoración de los beneficios que etiquetaremos como 'afectivos' es muy alto. Todos ellos son mayoritariamente valorados como importantes o decisivos (opciones 4 y 5, respectivamente).

Los beneficios relativos al papel activo del estudiante y la autonomía y a la motivación y la implicación son considerados importantes o decisivos por más del 70 por ciento de los informantes. Se confirma así la idea señalada en el análisis de preguntas anteriores y se confirma el interés del profesorado en los juegos digitales como instrumento motivador.

También es mayoritaria la importancia concedida al juego en tanto que entorno para una práctica segura de la lengua de estudio, sin las presiones o los riesgos de una situación real. Las dos afirmaciones relativas a este hecho ('*Permiten practicar la lengua de estudio sin que los errores tengan consecuencias verdaderas'* y *'Permiten la práctica de la lengua sin las presiones de una situación real'*) son valoradas como importantes o decisivas por el 53 y el 69 por ciento respectivamente. Estos resultados

coinciden con las aportaciones de varios autores que destacan el valor de los juegos como entornos cómodos y seguros para la práctica lingüística.

Además, se sometió a la valoración del profesorado el hecho de que el juego puede permitir que el estudiante adquiera aprendizajes sin darse cuenta. Este aspecto fue valorado como importante o decisivo por el 64 por ciento de los preguntados.

Cabe comentar, como dato anecdótico, que la opción 1 (nada importante) fue elegida por solo un informante en todos los casos, salvo en el de la motivación y la implicación, que fue elegida por dos.

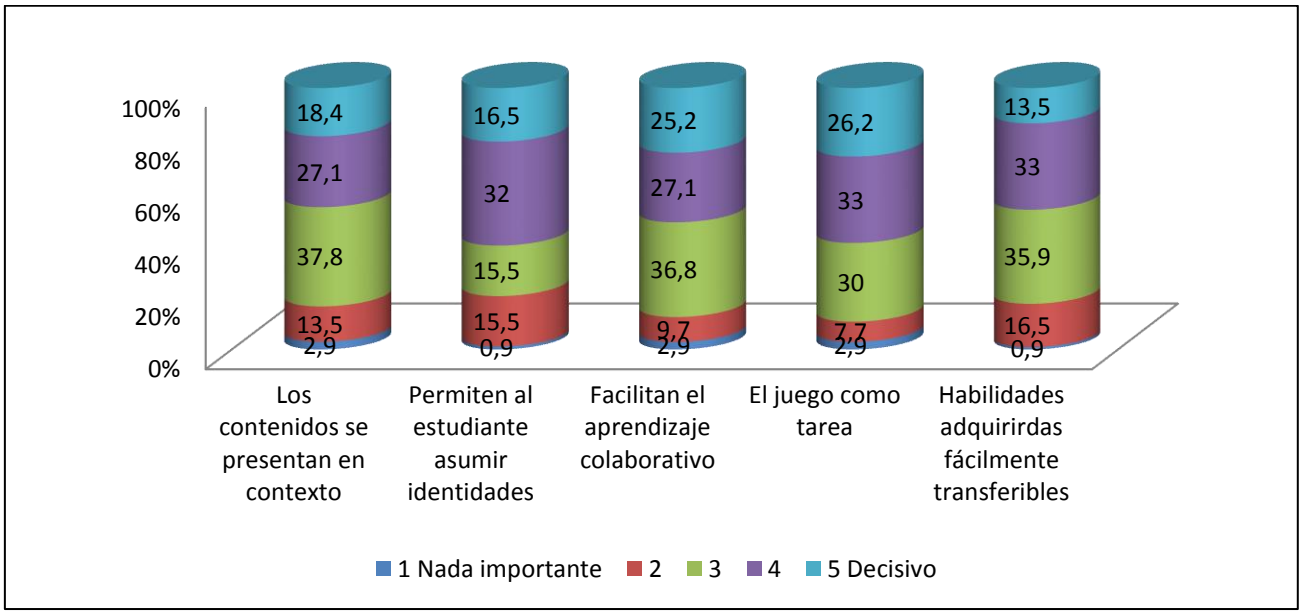


Gráfico 14. Valoración de los beneficios atribuidos a los juegos digitales (2)

Por su parte, el gráfico 14 permite conocer la importancia que los docentes conceden a beneficios o posibilidades del juego digital relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje, el tratamiento de los contenidos, la metodología adoptada, etc.

En líneas generales, puede observarse que la importancia concedida a estos aspectos es menor que a los beneficios afectivos. Por un lado, es más bajo el porcentaje de informantes que eligen las opciones 4 o 5 y, por otro, es más alto el de aquellos que optan por la opción 1 y, sobre todo, la 2.

Observamos que el elemento que más valoraciones positivas (opciones 4 o 5) recibe es *Con sus reglas y objetivos, los juegos son similares a una tarea,* que, además, obtiene el menor número de consideraciones como poco o nada importante. Parece que el profesorado se interesa por el potencial del juego digital para la construcción de tareas de aprendizaje o por la similitud, recogida y celebrada por diversos autores (Purushotma et al., 2008; Thomas, 2012), entre la estructura de ciertos tipos de juegos y las tareas. En el capítulo 5 de este trabajo se ahonda también en propuestas basadas en este enfoque.

También son mayoría (52,3 por ciento) los docentes que consideran importante o decisiva de la afirmación *[Los juegos digitales] facilitan el aprendizaje colaborativo, al compartir los usuarios misiones y objetivos.* Este resultado reconoce la importancia del elemento social en el aprendizaje, ya señalado en otros apartados de este capítulo.

Seguidamente, se sitúa la capacidad de los juegos para permitir que el estudiante adquiera distintas identidades, que es considerada importante o decisiva por un 48,5 por ciento de informantes. Resultados similares obtienen *Las habilidades adquiridas son fácilmente transferibles a otros ámbitos del aprendizaje o de la vida* y *Los contenidos lingüísticos y pragmáticos se presentan en su contexto de uso,* considerados como aspectos importantes o decisivos por el 46,5 y el 45,5 por ciento de docentes respectivamente.

La última pregunta de este apartado intenta conocer los posibles obstáculos que un docente podría encontrarse a la hora de incorporar actividades de juego digital a sus clases. Los resultados se recogen en el gráfico 15.

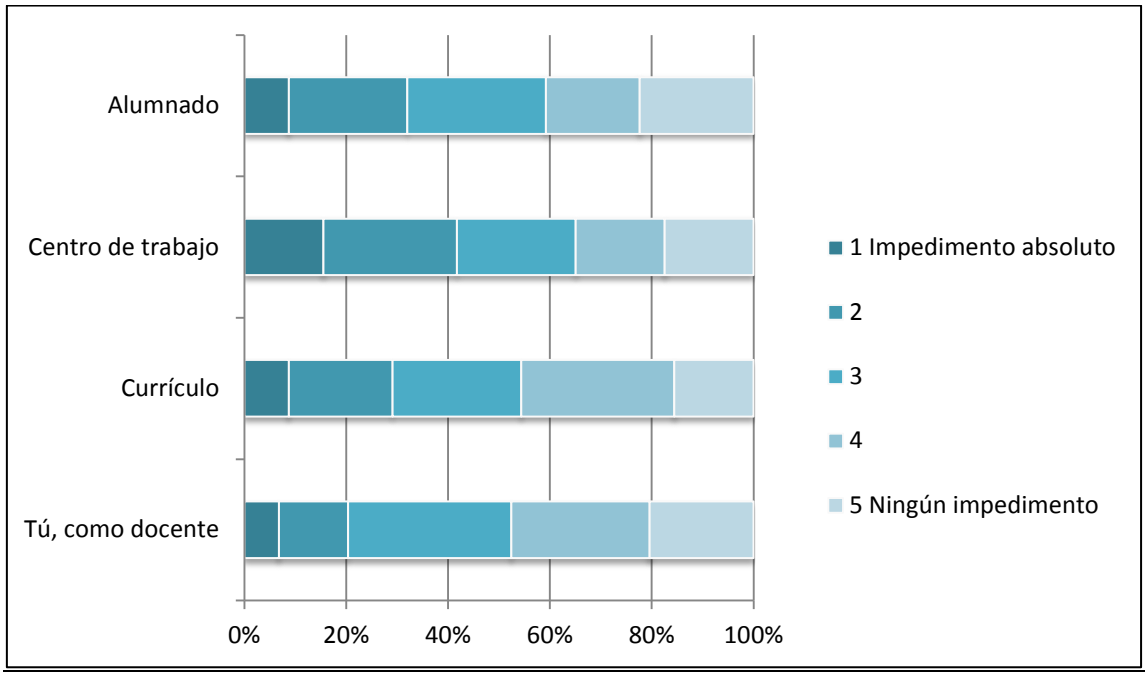


Gráfico 15. Posibles impedimentos para llevar a cabo actividades de juego digital en el aula

Como puede apreciarse, el mayor obstáculo lo representa el centro de trabajo, que es valorado como impedimento absoluto o casi absoluto por más del 40 por ciento de los docentes. Este hecho se recoge también en muchas de las respuestas abiertas recibidas, en las que, como puede verse en el anexo 3, se alude a menudo a las limitaciones técnicas de los centros. Además, un porcentaje bajo de encuestados (16,7 por ciento) considera que el centro de trabajo no supone ningún impedimento.

En el extremo contrario se encuentra la propia consideración como docente. Casi la mitad de los informantes ha elegido las opciones 4 o 5, que implican no considerarse como un impedimento. Además, solo un 6,5 por ciento de los informantes se considera a sí mismo un impedimento absoluto a la hora de aplicar juegos digitales en el aula. Las respuestas abiertas recibidas permiten, probablemente, concluir que en la mayor parte de los casos esto se debe a una falta de conocimiento o de convicción. En todo caso, nos parece que estas cifras nos devuelven la imagen de un colectivo mayoritariamente abierto a este tipo de propuestas.

Por su parte, alumnado y currículo son percibidos como impedimento absoluto por un mismo porcentaje de informantes (8,7 por ciento). También la opción 2, que implica un impedimento importante ha sido seleccionada por un porcentaje similar (23,30, en el

caso del alumnado; 20,3, en el del currículo). Estos datos implican que en torno al 30 por ciento de los docentes percibe estos dos aspectos de su trabajo como impedimentos para llevar a cabo actividades de este tipo.

En el caso del alumnado, las respuestas abiertas (Anexo 3) aluden sobre todo a la ausencia de la competencia tecnológica necesaria; pero también hay respuestas –muy interesantes- que aluden a la falta de interés de determinadas nacionalidades (no se especifica cuáles) en el juego o a la de creencia en su valor formativo. Como muy bien resume Godwin – Jones (2014: 14), "gaming is not everyone's cup of tea".

En el caso del currículo, las respuestas abiertas recibidas son pocas y demasiado diversas para permitir sacar conclusiones generales. Se alude a currículos demasiado extensos, que dejan poco margen a las actividades lúdicas, y a currículos poco flexibles.

Como puede verse en el anexo 3, uno de los informantes menciona la necesidad de dedicar una serie de sesiones a "introducir a los estudiantes en la técnica", en un periodo que ya es de por sí corto para tratar todos los contenidos del currículo. Consideramos que se trata de una apreciación muy acertada y que coincide con lo señalado por algunos autores, como Reinders y Wattana (2012) sobre la necesidad de proporcionar a los alumnos suficiente formación que posibilite que jueguen con éxito.

4.1.5. Resultados de Dotación tecnológica

Finalmente se incluyó un grupo de preguntas con las que se detectó que la inmensa mayoría de los docentes y estudiantes tienen teléfono inteligente o tableta. 100 de los encuestados afirmaron tenerlo y 101 afirmaron que sus estudiantes lo tienen.
Preguntados sobre si lo usan en su trabajo docente, 46 afirmaron que sí, mientras que 69 dijeron que su alumnado lo usa para aprender español.

Si unimos estos datos a las respuestas que referían las carencias tecnológicas de los centros, podemos apuntar la posibilidad del móvil personal como dispositivo para compensar esas carencias, reforzando así nuestra tesis sobre el enorme potencial de este tipo de dispositivos para los procesos de enseñanza – aprendizaje.

5. EL DISEÑO DE JUEGOS PARA DISPOSITIVOS MÓVILES PARA EL APRENDIZAJE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

En este capítulo nos ocupamos del Aprendizaje de lenguas basado en juegos digitales (DGBLL), la subdisciplina que, de acuerdo con la clasificación de Sykes y Reinhardt (2014), se interesa por los juegos digitales específicamente diseñados para el aprendizaje de lenguas.

En primer lugar, se expone brevemente el marco teórico. A continuación, se esbozan algunas propuestas prácticas sobre el diseño de juegos, que tienen en cuenta, además de esa teoría, las opiniones de los docentes recogidas en el cuestionario y la observación de varios juegos, entre ellos varios juegos para dispositivos móviles para el aprendizaje de español (Anexo 4).

Por las razones expuestas en la introducción y en el apartado 2.2 del capítulo 2 de este trabajo, nuestras propuestas se centran en los juegos para móviles, "the hot trend in gaming today", en palabras de Godwin-Jones (2014: 14).

Por otro lado, las propuestas concretas se refieren al aprendizaje y enseñanza de español para extranjeros para adultos, campo profesional de la autora. En este ámbito trabajan los docentes que han respondido al cuestionario y él pertenecen los juegos con los que se ha jugado y experimentado. Sin embargo, la base teórica empleada es de didáctica de lenguas extranjeras en general y, pensamos, las propuestas planteadas pueden ser aplicadas a otras lenguas.

5.1. *Aprendizaje de lenguas basado en el juego digital. Marco teórico general*

El ámbito de análisis del aprendizaje de lenguas basado en el juego digital (DGBLL) son los juegos diseñados intencionadamente para el aprendizaje y la enseñanza de LE. El propósito de la investigación en este ámbito es *informar* el diseño y la evaluación de estos juegos. Reinhardt y Sykes (2012) prevén que en los próximos años se desarrollarán muchos juegos, o productos basados en el juego, para el aprendizaje de lenguas extranjeras: desde minijuegos enfocados a un contenido concreto, hasta juegos muy complejos que abarquen todos los aspectos de la lengua de estudio. Estos autores

consideran imprescindible que los investigadores y profesionales contribuyan activamente al desarrollo y evaluación de estos juegos, de tal forma que sean los requerimientos pedagógicos los que guíen su diseño, más que las exigencias del mercado (Reinhardt y Sykes, 2012). Se trata, en gran medida, de que los juegos incorporen los usos metodológicos deseados.

Como se recoge en el capítulo 2 de este trabajo, Sykes y Reinhardt (2014) proponen un marco teórico en torno al juego digital que distingue aquellos enfoques que ponen el foco de interés en el aprendizaje y los que lo ponen en la enseñanza.

Los primeros se interesan, sobre todo, por qué tipo de juegos, o qué elementos de un juego determinado, permiten o favorecen que el aprendiz adopte determinadas actitudes, comportamientos, conductas, etc., y por cómo es o tiene que ser un juego para que permita o favorezca la adquisición o aprendizaje de elementos de la lengua de estudio.

Los segundos, por su parte, se ocupan de cómo incorporan los juegos determinados usos y enfoques pedagógicos.

5.2. *Juegos para la enseñanza y aprendizaje de ELE: tipología y enfoques*

La decisión y el proceso de diseñar un juego para el aprendizaje de una lengua extranjera está, casi siempre, condicionado por múltiples factores, muchos de los cuales no tienen nada que ver con las preferencias metodológicas o pedagógicas, sino con aspectos de tipo práctico.

Algunos autores (Reinhardt y Sykes, 2012; Prensky, 2001) recogen los distintos tipos de juego que se pueden idear. A partir de sus ideas, proponemos una clasificación cuyo objetivo es organizar someramente las posibilidades, sin que se pretenda que sea exhaustiva ni sus categorías absolutamente excluyentes:

1) Juegos complejos que pueden jugarse durante meses y que suelen abarcar una gama amplia de contenidos, competencias y destrezas y, habitualmente, proporcionando a los aprendices contextos simulados de inmersión.

Un ejemplo conocido de este tipo de juegos es *Who is Oscar Lake?*

Además existen otras propuestas como *Croquelandia* (https://sites.google.com/site/croquelandia) y *Mentira* (http://www.mentira.org/the-game), si bien, al menos de acuerdo con la impresión de la autora de este trabajo, están aún en una fase, digamos, tentativa, más de prueba experimental que de proyecto real de largo alcance.

Una propuesta de naturaleza también muy abarcadora es *Tower of Babel,* un juego de realidad alternativa patrocinado por la Unión Europea.

En el momento de escribir este trabajo, se está desarrollando *Language Town* (Big Bang Box y editorial Edinumen), que, de acuerdo a la información ofrecida en su web (http://www.bigbangbox.es) permitirá una experiencia completa de inmersión lingüística.

En general, la base teórica común de estas propuestas es el aprendizaje situado, los enfoques que buscan conectar el aprendizaje académico con entornos y experiencias reales. En todo caso, se busca explotar la capacidad del juego para simular contextos reales y crear narrativas que contextualicen el aprendizaje.

2) Juegos casuales, que se caracterizan por permitir que el jugador los deje y retome con libertad y sin apenas compromiso. Idealmente estos juegos podrían permitir la práctica reiterada, pero al mismo tiempo lúdica y contextualizada mediante pequeñas narrativas, de elementos concretos de la lengua de estudio.

3) Mini-juegos que pueden finalizarse en un par de horas y que, como los anteriores, pueden permitir la práctica de unos pocos elementos lingüísticos o de otro tipo. Este tipo de juego se caracteriza por ser corto, rápido y sencillo, por manejar un contenido altamente controlable y permitir practicar un elemento determinado de la lengua de estudio, en un nivel determinado, y por proporcionar *feedback* inmediato. Su propuesta gráfica suele ser sencilla, al igual que su nivel de exigencia tecnológica. Estos juegos se basan en una idea fundamental: proporcionar al usuario experiencias cortas y divertidas.

   Algunos juegos de este tipo para el aprendizaje de español son *MindSnacks* o *Ling Ling Español*.

5.3. *El diseño de juegos para la enseñanza y aprendizaje de ELE: desafíos, dificultades y propuestas*

Frente al uso de juegos comerciales, el desarrollo de juegos con un propósito educativo tiene ventajas indudables. Permite a los diseñadores centrarse en objetivos y contenidos lingüísticos específicos. Esto facilita considerablemente la incorporación del juego a las actividades del aula, su encaje con los objetivos curriculares y, en general, con las necesidades del estudiante y del docente.

Las dificultades, sin embargo, son también indudables. Una de ellas, reiterada por la literatura especializada, es conseguir que el juego educativo siga siendo eso, un juego, y que con ello mantenga los beneficios, especialmente los beneficios afectivos, que se atribuyen al hecho de jugar (motivación, estado de flujo, etc., etc.), y favorezca en la misma medida la exploración y la experimentación.

Recordemos que los beneficios afectivos y, concretamente, aquellos que se refieren a la motivación, la implicación, la autonomía y el papel activo del estudiante son altamente valorados por los docentes que respondieron al cuestionario (más del 70 por ciento los considera importantes o decisivos).

El problema de los juegos educativos es que a menudo sus objetivos pedagógicos son demasiado evidentes, llegando a interrumpir el *game flow* (Bellotti, Kapralos, Lee, Moreno-Ger y Berta, 2013, citados por Godwin-Jones, 2014).

Pero, si bien es necesario que el juego merezca ser llamado tal, también lo es que no distraiga del objetivo fundamental, que es el aprendizaje (Thomas, 2012).

De acuerdo con algunos autores, los intentos de fundir juego, diversión y aprendizaje no son siempre acertados. En palabras de Purushotma et al. (2008): “One of the cardinal mistakes for all learning game designers has been to simply design games that separate learning from fun, then alternate between the two”. La integración de la diversión inherente al juego y del aprendizaje parece, en efecto, una dificultad importante.

Algunos autores, como Prensky (2001), se unen a esta preocupación, planteando como reto y oportunidad la creación de juegos que promuevan el aprendizaje reflexivo y crítico y que, a la vez, sigan siendo divertidos.

Teniendo en cuenta lo anterior y partiendo de las propuestas de Hubbard (1991), nos planteamos a continuación, por un lado, cómo conseguir que el juego sea realmente un juego y que los aprendices lo consideren como tal, y, por otro, cómo lograr que contribuya realmente al aprendizaje.

Si de lo que se trata es de diseñar un juego (y no otro tipo de herramienta) es, sin duda, necesario crear un entorno que se reconozca inmediatamente como lúdico, esto es, que, en mayor o menor medida, estimule, entusiasme, y genere en el usuario la sensación excitante de estar jugando. Algunos autores hablan de *playful spirit,* y consideran que debe estar presente en todos los aspectos del juego (Purushotma et al., 2008). Sin embargo, caracterizar ese *playful spirit* no resulta fácil. Hemos rastreado los juegos para dispositivos móviles el aprendizaje de español recogidos en el anexo 4 en busca de aquellos elementos en los que basan su carácter lúdico.

Primeramente, se reconoce una línea gráfica claramente lúdica que, por ejemplo, bebe de la cultura popular a la que los videojuegos pertenecen (imagen 4), incluye elementos de estilo infantil (imagen 5) o recuerda al videojuego clásico (imagen 6).



Imagen 4. *Spanish Challenge.*
Fuente: Big Bang Box y Edinumen.



Imagen 5. *Ling Ling Español.*
Fuente: Hepilabs.



Imagen 6. *Lingo games Spanish.*
Fuente: Bizo Movile.

Otro aspecto que podemos relacionar con el *playful spirit* son los elementos que se asocian a la competición, el premio y la recompensa, el reconocimiento de la victoria (imagen 7) y la penalización del fracaso (imagen 8), etc.; elementos relacionados habitualmente con la motivación y la implicación del usuario y que constituyen la base de la llamada *gamificación.*

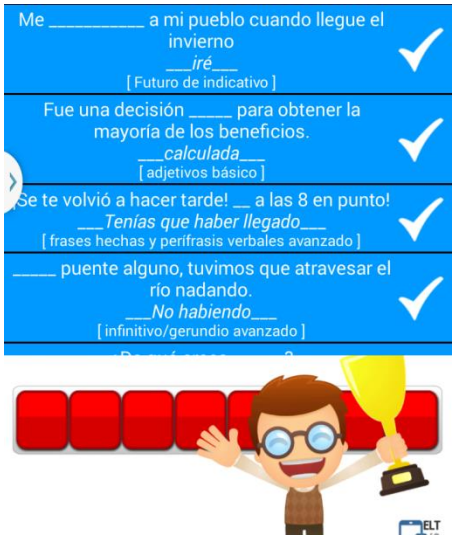


Imagen 7. *Gramática del español.* Fuente: ELT Soft.

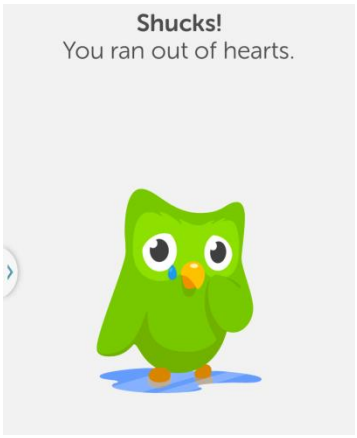


Imagen 8. *Duolingo Español.* Fuente: Duolingo.

Por otra parte, como ya sabemos, el hecho de jugar conlleva someterse voluntariamente a unas reglas. La limitación temporal, por ejemplo, es una regla que contribuye de forma clara al *playful spirit*, gracias a la emoción que supone el jugar contrarreloj.



Imagen 9. *Ling Ling.* Fuente: Hepilabs.
Elementos de juego en *Ling Ling:* límites de tiempo, barras de progreso, niveles de dificultad.

Finalmente, algunas propuestas basan su juego en la competición, en la posibilidad de retar a otros jugadores (imagen 10).



Imagen 10. *Spanish Challenge.*
Fuente: Big Bang Box y Edinumen.

En todas estas propuestas, se percibe el esfuerzo por crear ese *playful spirit* y por mantener al usuario enganchado y motivado. Sin embargo, creemos también que, en líneas generales, ponen en evidencia la dificultad para la integración de diversión y aprendizaje a la que aludíamos más arriba.

5.3.1. Juegos para ELE: algunas propuestas

De acuerdo con Reinhardt y Sykes (2012) el éxito de los juegos más populares radica en su estructura de juego y sus narrativas, no necesariamente en su sofisticación tecnológica o su complejidad gráfica. Los diseñadores de juegos para el aprendizaje, por

lo tanto, pueden permitirse ser más modestos en estos aspectos y no –necesariamente- aspirar a diseñar el *World of Warcraft* de la educación.

De hecho, es el juego pequeño, casual, focalizado en elementos concretos de la lengua de estudio, el que es percibido por distintos autores (Cornillie, Grenfell, Windeatt y Desmet, 2012; Reinhardt y Sykes, 2012) como la mayor oportunidad en el ámbito del aprendizaje de lenguas extranjeras:

> […] there is great potential and need for L2LP-purposed games targeted at particular L2LP areas that can be used as curricular suplement, rather than as comprehensive L2 learning environment (Reinhardt y Sykes, 2012: 34).

Así lo señala también Godwin-Jones (2014) en su comentario sobre las conclusiones del proyecto *Tower of Babel*, mencionado más arriba:

> While student attitudes towards the game were generally positive, the authors conceded that some aspects of the game did not meet students' expectations and that future development would likely move to the implementation of mini-games (Godwin-Jones, 2014: 14; subrayado nuestro).

El juego casual y pequeño no requiere apenas formación previa ni experiencia como jugador, ya que se caracteriza por su mecánica sencilla e intuitiva. Se evitan, de esta manera, las dificultades –citadas por algunos de los informantes de nuestro cuestionario- que supone la incorporación a las actividades del aula de proyectos de juego más exigentes.

El juego pequeño existente hasta ahora consiste casi siempre en actividades como rellenar huecos con el elemento léxico o gramatical adecuado, establecer relaciones entre palabras o entre palabras e imágenes, etc. (imágenes 11 y 12).



Imagen 11. *Mindsnacks Spanish.* Fuente: Mindsnacks.

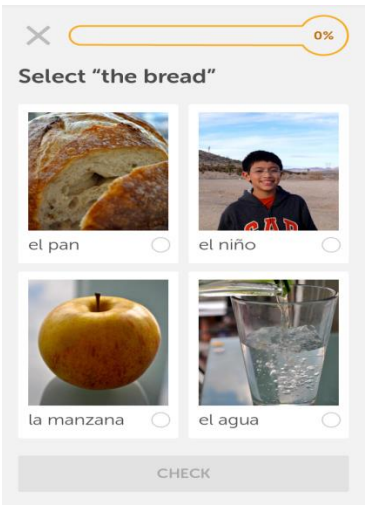


Imagen 12. *Duolingo Español.* Fuente: Duolingo.

Cornillie, Grenfell, Windeatt y Desmet (2012) parten de la hipótesis de que este tipo de juego puede ser una herramienta adecuada para mejorar la adecuación y la fluidez, y citan a Cobb y Horst (2011) al aludir a su potencial para el aprendizaje de vocabulario. Sin embargo, estos autores se cuestionan algunos aspectos relacionados con la base metodológica que soporta este tipo de propuestas y con el tipo de actividades que incluyen. Y consideran que desoyen algunos principios fundamentales relacionados con la motivación:

> Hence, it is questionable whether mini-games with an explicit focus on form are (intrinsically) interesting for a large share of language learners (Cornillie, Grenfell, Windeatt y Desmet, 2012).

En relación con la base metodológica del juego digital, son muchos los autores que aluden a su potencial para llevar a la práctica los principios del enfoque por tareas (Purushotma et al., 2008; Thomas, 2012; Cornillie, Thorne y Desmet, 2012).

Esta apreciación, además, coincide con los resultados obtenidos por nuestro cuestionario, de acuerdo a los cuales parece que también el profesorado se muestra interesado por las posibilidades que abre el juego digital para la construcción de tareas de aprendizaje. De hecho, como señalamos en el capítulo 4, la afirmación *Con sus reglas y objetivos, los juegos son similares a una tarea*, que sometíamos a la valoración de los docentes, es mayoritariamente considerada como muy importante o decisiva.
En palabras de Thomas:

> digital game-based stands perhaps its best chance of contributing to curricula if it adopts a 'content-oriented, culture and task-based foreing language curricula (Neville, 2009: 47; Belloti, 2011; Purushotma, 2008; Thomas y Reinders, 2010, citados por Thomas, 2012: 25).

Esto es así por diversas razones. En algunos casos, la relación entre juego y tarea es natural y evidente. Tal y como señalan Purushotma et al. (2008), actividades como interrogar a un sospechoso, que son habituales en clases basadas en tareas, tienen conexiones evidentes con modelos de videojuegos populares como *Phoenix Wright*.

Por otra parte, el juego digital, de acuerdo con la caracterización incluida en el capítulo 2 de este trabajo, es una actividad esencialmente dirigida hacia un objetivo, al que nos gusta referirnos genéricamente como *rescatar a la princesa*.

De forma similar, el foco de interés del aprendiz durante una tarea está también en el objetivo final (ej. elaborar una audioguía de tu ciudad, descubrir al autor de un robo…). Las tareas de aprendizaje tienen, como sabemos, propósitos lingüísticos y no lingüísticos. Si bien la consecución de los propósitos lingüísticos es el objetivo último de la tarea, una condición esencial para que pueda ser considerada tal es que durante su realización los aprendices centren su atención, sobre todo, en el objetivo no lingüístico. Tanto en el juego como en la tarea, jugar / aprender implica resolver un problema, y el interés del jugador se centra en él.

Por otro lado, varios autores han advertido también la necesidad de mejorar las tareas que, en general, se proponen a los aprendices. Purushotma et al. (2008) se refieren al potencial del juego para mejorar la capacidad motivadora de las tareas. En esta misma línea, Thomas y Reinders (2010) consideran que desarrollar tareas más complejas y más integradas se ha convertido en una prioridad. Este nuevo modelo de tarea podría incluir elementos de juego, entre otros, estructuras narrativas más elaboradas e interacciones sociales complejas y creativas.

Una vez aceptada la relación entre juego y enfoque por tareas y retomando el propósito de este capítulo de informar el diseño de juegos para el aprendizaje de ELE, cabe preguntarse cómo se pueden crear experiencias de juego digital basadas en este enfoque.

A partir de las propuestas de Purushotma et al. (2008) y de las de otros autores, consideramos los siguientes elementos básicos:

- Necesidad de usar la lengua significativamente. El juego crea ocasiones que requieren que el usuario emplee la lengua de estudio de forma significativa.

- Información. El sistema proporciona al jugador la ayuda que necesita para moverse por el juego y para adquirir aquellos conocimientos y aptitudes que requiere para completar la tarea.

- *Feedback* creativo. Se aprovechan las posibilidades de un entorno lúdico y de ficción para proporcionar *feedback* de forma creativa y que estimule la experimentación y la autocorrección.

Con respecto al primer punto, la literatura especializada destaca dos elementos del juego como fundamentales para la creación de oportunidades para el uso significativo de la lengua, a saber, las posibilidades de interacción y la narrativa.

Reinhardt y Sykes (2012), de hecho, señalan que, entre los juegos comerciales, son los de aventura o de rol para multijugador (tipo *World of Warcraft* y *Final Fantasy*) los que permitirían de forma más clara el aprendizaje de LE, probablemente, porque favorecen la interacción jugador-jugador y porque su contenido incluye una narrativa más poderosa que otros géneros.

La interacción entre jugadores o con elementos del juego es un aspecto que ha de tener un papel central en el hecho de jugar (Reinhardt y Sykes, 2012), por ejemplo, favoreciendo que el jugador necesite comunicarse, esto es, usar la lengua, para poder progresar. La narrativa proporciona el contexto en el que este uso de la lengua resulta significativo. Los juegos comerciales de gestión, como *Youda Sushi Chef* (imágenes 13 y 14), pueden ser un modelo para juegos de este tipo.



Imagen 13. El objetivo del juego es gestionar nuestro restaurante con éxito. Imagen de *Youda Sushi Chef.* Fuente: Youda Games.



Imagen 14. El juego puede incluir el uso significativo de elementos lingüísticos como parte del hecho de jugar. Imagen de *Youda Sushi Chef.* Fuente: Youda Games.

Este es un tipo de juego que permite a los estudiantes adoptar una identidad diferente e interactuar significativamente en el papel de un personaje. Los contenidos lingüísticos son un elemento central y los jugadores necesitan usarlos para completar las misiones y avanzar en el juego. Se consigue así un entorno en el que se requiere: "Noticing linguistic elements in an enviroment where the primary focus is not on language" (Reinders y Wattana, 2012: 158).

Como hemos visto en el capítulo 4, los juegos de rol, en los que el estudiante adopta otra identidad, son empleados por una mayoría de docentes (66 por ciento) en sus clases. Entendemos que las propuestas digitales que pudieran ir en esta dirección serían bien acogidas por el profesorado también.

A este tipo de juegos, además, se le suele atribuir el beneficio de la adquisición inconsciente de habilidades comunicativas y el hecho de que permiten la práctica de la lengua de estudio sin las dificultades de una situación real. Se trata en ambos casos de beneficios considerados importantes o muy importantes por un porcentaje muy alto del profesorado (64 y 70 por ciento, respectivamente).

Los diseñadores de juegos pueden optar por favorecer la interacción oral o escrita. En general, la escritura se relaciona con una comunicación más abundante (Kern, 1995) y más formal y compleja (Warschauer, 1996). Por lo tanto, podría ser la opción adecuada en juegos cuyos objetivos incluyan este tipo de comunicación. Además puede ser preferida o requerida por algunos aprendices (Reinders, 2012).

Por otra parte, los personajes del juego, además de suponer una oportunidad para la interacción, pueden ser un modelo de uso de la lengua para el jugador.

Con respecto a las narrativas, Purushotma et al. (2008) defienden su valor para enriquecer una tarea de aprendizaje y para atraer e implicar al aprendiz.

Pero, además, como ya anunciamos, la narrativa del juego presenta un enorme potencial como contexto para la presentación y uso de los elementos de la LE relevantes para las necesidades del aprendiz y del docente, y/o para los requisitos curriculares, ya sea léxicos, nocionales, funcionales, culturales, etc. De esta forma, tal y como indica Neville (2009), el juego digital permite una exploración lúdica del lenguaje dentro de su contexto social y cultural específico. La presentación de contenidos lingüísticos y pragmáticos en su contexto de uso es un beneficio considerado como importante o decisivo por el 45,5 por ciento de docentes.



Imagen 15. ¿Por qué no practicar la discusión de propuestas, la comparación y el léxico urbano mientras nos jugamos la alcaldía de una ciudad? Imagen de *My City Life.* Fuente: Gameloft.



Imagen 16. ¿Por qué no plantear un entorno en el que el léxico de la comida y las funciones comunicativas asociadas a los hábitos gastronómicos se aprende mientras atendemos a nuestros clientes y competimos por el título de chef estrella?
Imagen de *Cooking Master.* Fuente: Mouse Games.

De esta forma, la lengua de estudio se adquiere al ser usada de manera significativa para jugar. Y se evita un problema apuntado por diferentes autores y encontrado en los juegos analizados, a saber, que el juego y el aprendizaje vayan por caminos separados.

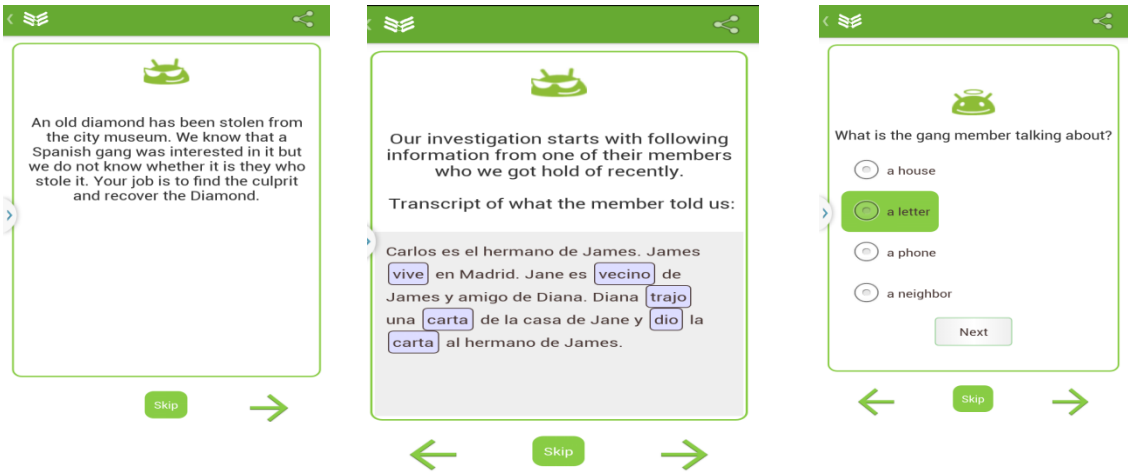


Imagen 17. *Speak Tribe* incluye una propuesta narrativa, si bien aún poco elaborada, consistente en resolver un misterio empleando los conocimientos adquiridos de español. Imagen de *Speak Tribe Spanish.* Fuente: Edushire.

Como sabemos, las narrativas de los juegos integran elementos gráficos y verbales. La importancia del componente gráfico, los convierte en entornos que suponen una enorme oportunidad para el aprovechamiento didáctico de los elementos visuales. Recordemos que la comprensión audiovisual fue seleccionada por el porcentaje más alto de docentes encuestados (78,7 por ciento) como destreza que en mayor medida puede trabajarse con juegos digitales.

La imagen puede tener, además, un papel central en el aprendizaje de contenidos. En el entorno del juego, las palabras se pueden asociar con imágenes, con acciones y con objetivos, no solo con otras palabras o con definiciones. Los usuarios aprenden haciendo y "disponen de imágenes y experiencias para dar un significado profundo a las palabras y a los textos" (Gee, 2007).

Los juegos digitales concebidos de este modo presentan un enorme potencial como herramientas para la enseñanza del léxico. Gee (2007, citado por Reinders, 2012) defiende que hay dos formas de comprender palabras: una comprensión verbal y una comprensión situada. La comprensión verbal implica la capacidad para definir o explicar la palabra, pero no necesariamente implica la habilidad de usarla en una situación determinada. La comprensión situada, en cambio, sí conlleva esta habilidad, la habilidad de asociar la palabra a una imagen, acción, experiencia o diálogo, de tal manera que uno sabe cómo usar la palabra para resolver un problema o alcanzar un

objetivo en un contexto concreto. El juego puede permitir este aprendizaje situado (Rankin et al., 2006, citados por Reinders, 2012).

Del mismo modo, gracias a la relevancia del elemento visual, el entorno de un juego permite poner en práctica los principios de la gramática cognitivista que defienden el uso de la imagen para explicar, también, contenidos y relaciones gramaticales.

En cuanto a las actividades de aprendizaje, en los juegos de estas características, las actividades dirigen la atención del usuario hacia el resultado, hacia el objetivo general del juego o de la misión que en cada momento le ocupe; en términos de didáctica de lengua extrajeras, son actividades de atención al significado.

Hay que preguntarse, por lo tanto, qué papel ocupa en un entorno así la atención a la forma y cómo proporcionarle al jugador la información teórica (lingüística, pragmática, etc.) que necesita.

De acuerdo con Purushotma et al. (2008):

> […] almost all language learning games to date have either been focused exclusively on form (My Spanish Coach 2007), or exclusively on meaning (Who is Oscar Lake, 1996) or, in a few cases, alternating between the two (Global English Kids, 2008). Yet, if learning games are to be effective for foreign languages, we need to develop better models for how a focus on meaning and form can proceed in a seamless and integrated manner (Purushotma et al, 2008; subrayado nuestro).

Un entorno de juego permite la creación de tareas con foco en el significado y que, a la vez, se proporcione información y actividades más formales cuando el sistema detecte que el jugador lo requiere. En general, se considera que es más adecuado presentar este tipo de información como material de apoyo opcional y no como parte de las misiones que constituyen y hacen divertido el juego (Purushotma et al., 2008).

Si algo permiten las herramientas digitales (y el juego entre ellas) es la opcionalidad: los diseñadores de entornos de este tipo pueden y deben ofrecer opciones

para adaptarlos a las preferencias y necesidades de cada usuario. Esto puede referirse también a la forma de proporcionar la información lingüística explícita.

De esta manera, el diseño del juego tiene en cuenta las tendencias metodológicas que, si bien reconocen que las explicaciones conceptuales explícitas son útiles, consideran que el objetivo y la orientación básica de las actividades de aprendizaje es crear las condiciones para que los elementos de la lengua de estudio se empleen en situaciones de comunicación significativa. Estas situaciones, a su vez, incrementarían el conocimiento y la conciencia lingüística.

En cuanto al *feedback*, como sabemos el juego es un entorno que permite proporcionar al aprendiz información continua e inmediata sobre su actuación. Los juegos bien diseñados proporcionan al jugador información de forma consistente e individualizada y en el momento adecuado para que pueda seguir adelante.

El buen juego ofrece al jugador la posibilidad de repetir una acción después de haberse equivocado, proporcionándole muchas oportunidades de practicar en un contexto (mundo virtual) en el que la práctica es divertida y no resulta monótona. Se trata de un elemento crucial para que el jugador pueda mejorar. El jugador puede intentar una acción varias veces y a menudo recibe *feedback* de diferentes fuentes para mejorar cuando el resultado es insatisfactorio.

Esto no implica que el error no conlleve consecuencias. Pero casi siempre hay una segunda oportunidad después de una decisión equivocada. Las consecuencias, además, deben ser proporcionadas al nivel del error cometido y deben ser claras y estar integradas en el juego (Salen y Zimmerman, 2004). Cuando un jugador fracasa, el *feedback* le permite volver a intentarlo y progresar.



Imagen 18. El buen *feedback* favorece que el error se viva sin dramatismo. Imagen de *Dungeons of Dredmor.* Fuente: Gaslamp Games.

Purushotma et al. (2008) defiende la necesidad de dedicar la misma atención (o más) a los *fail states* que a los *win states.* Poniendo como ejemplo las reacciones de los personajes de *Los Sims* cuando el jugador comete un error hacia ellos (como por ejemplo, no darles de comer), estos autores proponen una forma de *feedback* que estimule la exploración del entorno, que anime al jugador a experimentar e, incluso, a equivocarse para "ver qué pasa"; un *feedback* creativo, basado en la comicidad y el humor, que tenga como objetivo fundamental reducir el dramatismo asociado tradicionalmente al error.

Recordemos que, de acuerdo a los datos de nuestro cuestionario, los docentes valoran masivamente como importante el hecho de que el juego estimule la autocorrección. La autocorrección requiere el tipo de mecanismos de *feedback* que, como hemos visto en el capítulo 2, está ya presente en muchos de los juegos digitales comerciales.

Cuanto más creativa y *playful* sea al respuesta del sistema ante el error, más posibilidades hay de que el error sea recordado y, por lo tanto, autocorregido. El sistema debe asegurarse de que el jugador reconoce que quiere que (también) se equivoque (Ravaja, et al. 2004, citado por Purushotma et al., 2008).

Purushotma et al. (2008) proponen que se emplee la "regulatory scale" propuesta por Aljafreh & Lantolf (Aljafreh y Lantolf, 1994; Lantolf y Thorne, 2006, 2007, citados por Purushotma et al. 2008), como referencia inicial para diseñar mecanismos de *feedback* creativo en entornos de juego digital.

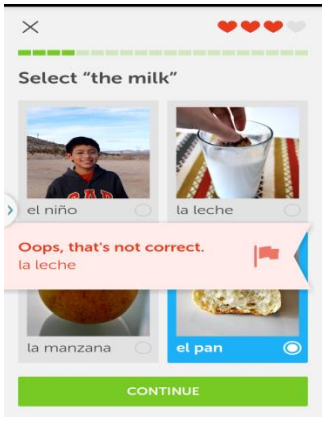


Imagen 19. Es necesario mejorar los mecanismos de *feedback* para que favorezca la autocorrección. Imagen de *Duolingo Español.* Fuente: Duolingo.

No queremos terminar este capítulo sin incluir una llamada de atención que se refiere al hecho incuestionable de que "gaming is not everyone's cup of tea" (Godwin-Jones, 2014). La inclusión de juegos digitales en el aula de lenguas extranjeras requiere tomar este hecho en consideración, además, de los asuntos prácticos, pedagógicos y personales que conlleva.

6. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA

En palabras de Reinders (2012: 157), "research into game based language learning and teaching is still in its infancy."

En líneas generales, tal y como señalan Reinhardt y Sykes (2012), qué tipo de juegos y qué elementos del juego presentan qué tipo concreto de potencial para el aprendizaje es una cuestión que requiere aún ser investigada.

Godwin-Jones (2014), por su parte, se refiere a una serie de cuestiones difíciles, aún por dilucidar, en relación con los beneficios del juego digital para el aprendizaje y con su incorporación a las actividades curriculares, a saber, "what kinds of games, what elements of games, what use of games".

A estas percepciones sobre lo mucho que queda por hacer en este ámbito, se suma la idea bastante recurrente en la bibliografía especializada de que la investigación ha ido hasta el momento mayoritariamente en una línea, la de estudiar los efectos beneficiosos del juego digital en factores afectivos como la motivación, mientras que pocos estudios se han ocupado de su efecto en la adquisición de la lengua de estudio.

> There is considerably more enthusiasm for describing the affordance of games and their motivating properties than for conducting research to demonstrate that these affordances are used to attain instructional aims (Tobias, S., Fletcher, J. D., Dai, D. Y. y Wind, A. P, 2011).

Godwin-Jones (2014) advierte además que los estudios sobre el juego para el aprendizaje de lenguas adolecen o de excesivo particularismo -con resultandos muy ligados a experiencias y contextos particulares- o de sobregeneralización –en forma de conclusiones muy generales en torno a los beneficios de jugar para la socialización, la autonomía del aprendiz, etc.

Nos atrevemos a aventurar que esto no es extraño tratándose de una disciplina en construcción. Los estudios de corte generalista tienen el papel de alertar, de llamar la atención sobre el potencial general de una herramienta poco extendida. El

particularismo, por su parte, es bastante característico de la investigación educativa, en la que cada contexto es casi único.

Se trata, en todo caso, de un campo fértil para la investigación y la práctica, en el que todo indica que falta mucho por hacer.

Finalmente cabe citar la conclusión a la que llegan Filsecker y Bündgens-Kosten, en palabras de Reinders (2012: 3):

> Research and practice should not be limited to any single theory, as different ways of learning and teaching contribute to the learning process in different ways.

6.1. *Posibles líneas de investigación y práctica*

Las ideas y propuestas que recogemos a continuación son aquellas ideas que han ido surgiendo durante la lectura de la bibliografía y durante la elaboración de este trabajo. No existe, por lo tanto, pretensión alguna de exhaustividad. El marco teórico que las organiza es el que hemos empleado para la organización de los contenidos del trabajo en general, esto es, el ofrecido por Sykes y Reinhardt (2014) y explicado en el capítulo 2.

Los estudios que ponen el foco en el aprendizaje dentro del ámbito del DGELL se ocupan de cómo se produce el aprendizaje y la adquisición de la lengua de estudio durante el juego libre (al que Sykes y Reinhardt se refieren como *learning "in the wild"*).

La investigación puede centrarse en el aprendizaje durante el juego propiamente dicho o con las llamadas actividades "*wrap-around",* esto es, mientras los usuarios participan en todo el abanico de espacios virtuales que hay en torno a algunos juegos (chats, webs de fans, etc.). El potencial de estos espacios para el aprendizaje de lenguas es advertido por muchos autores, en razón de que la base de la participación en ellos es la interacción.

De la bibliografía consultada para este trabajo deducimos que hay mucho campo por investigar en torno a qué tipo de juegos comerciales produce mayor cantidad (y

calidad) de aprendizaje de lengua extranjera, y cuáles son los elementos de los juegos que contribuyen a él en mayor medida. De acuerdo con Godwin-Jones (2014: 12), "Particularly helpful would be studies that seek to identify what particular user behaviors, game elements, and game resources seem to be the most promising for language learning".

En relación con el tipo de juegos, en el ámbito del aprendizaje de lenguas extranjeras los juegos multijugador han despertado bastante interés. Muchos estudios (algunos de ellos, citados por Godwin – Jones, 2014) se hacen eco de su potencial para la interacción y el uso social de la lengua. Sin embargo, es bastante generalizada la opinión de que falta investigación que confirme (o desmienta) la verdadera adquisición y la mejora del dominio de la lengua.

Una de las dificultades -y retos- a las que la investigación de este tipo se enfrenta es la recogida de datos, la elaboración de instrumentos que permitan hacer un seguimiento de las actividades y actitudes de los usuarios durante el juego, etc.:

> Another difficulty is that COTS games represent inaccessible black boxes with little likelihood of researchers gaining the ability to add tracking tools. There are tools available such as *Elephant*, to save chat logs and record other game information, but they do not provide a full picture of gameplay or of game-related sites used. Some researchers have used video recording of game players or eye-tracking methods (Collentine, 2011), but analysis of such data can be so labor-intensive and time-consuming as to be impractical (Godwin – Jones, 2014: 12).

Otro ámbito de investigación citado por algunos autores se refiere al impacto de las actividades que los aprendices realizan fuera de clase y de forma informal e individual en la lengua de estudio (a las que algunos autores se refieren como 'actividades extramuros'). El juego digital puede ser una de ellas.

En cuanto a los enfoques que se centran en la enseñanza de LE con juegos comerciales, y que abordan, por lo tanto, sus posibilidades de explotación didáctica, sin duda queda mucho por hacer tanto en la investigación como en la práctica.

Sykes y Reinhardt (2012) incluyen muchos ejemplos de posibles actividades para la puesta en marcha de experiencias prácticas. El elemento común es que todas ellas convierten al juego en tema, en objeto de interacción y de negociación. Godwin – Jones (2014: 10) cita algunas de ellas:

> Oral reports on game experiences, class discussions around gameplay, game journaling, quizzes or exercises based on game vocabulary, or skits based on characters or play action.

Este tipo de actividades se relacionan con la llamada interacción cognitiva, basada en el hecho de que el juego tiene un contenido lingüístico y cultural que los usuarios aprenden al interaccionar con él. Este contenido, al igual que el contenido de una novela, película, etc., puede ser objeto de actividades de aprendizaje explícitamente diseñadas para poner el foco en elementos lingüísticos, información cultural, etc. Como recuerdan Sykes y Reinhardt (2012), si bien durante el juego los usuarios manejan inconscientemente mucha información lingüística y cultural, la inclusión de actividades que explícitamente trabajan esta información puede ser beneficiosa.

Por otra parte, en relación con la interacción interpersonal que definíamos en el capítulo 2, Sykes y Reinhardt (2012) aluden a la posibilidad de que a un juego comercial se le añadan actividades y tareas que los estudiantes tengan que completar con otros jugadores y cuya realización requiera interaccionar con otros jugadores, llevando a cabo un tipo de interacción determinada, con unos objetivos de aprendizaje determinados.

Cobb y Horst (2011) consideran, por su parte, que podría haber un campo fértil de investigación y práctica en el uso de herramientas de CALL como elementos incrustados a los juegos.

En todo caso, parece que falta mucho por hacer en el ámbito de una investigación que avale y guíe la incorporación sistemática del juego digital a las actividades de clase.

En cuanto a los enfoques que se ocupan del DGBLL, intentan dar respuesta a las necesidades del juego específicamente diseñado para el aprendizaje y enseñanza de LE.

Algunos aspectos que pueden abordarse están señalados indirectamente en el capítulo 5 de este trabajo (¿mantienen los juegos educativos la motivación, los perciben los estudiantes como juegos, cómo trasladamos al juego el enfoque pedagógico deseado, cómo integramos la información gramatical…?).

Uno de los aspectos al que se refieren algunos autores es la posibilidad de que sean los propios agentes del proceso educativo quienes creen los juegos. La existencia de herramientas en línea para la elaboración de juegos (*ARIS, Gamesalad, Adventure maker*, entre otras) abre una opción para los no profesionales, entre ellos, los docentes. Algunos autores aluden, además, a la posibilidad de proponer actividades que conlleven la participación del alumnado en la creación del juego:

> This could happen at a variety of levels, from students' collaborating on developing story ideas to having students collect or edit game resources such as photos, audio clips, or video passages. Contributing to game creation or design can involve students in deep thinking about approaches to language learning (Godwin – Jones, 2014: 14).

Con respecto a los enfoques relacionados con el DGILL, se preguntan qué nos puede enseñar el análisis de la estructura y de los principios del juego digital sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de LE y en relación con la elaboración de propuestas de enseñanza y de materiales.

Creemos que, si bien se habla mucho de la *gamificación* y se están llevando a cabo experiencias en las aulas, falta por investigar los efectos de estas prácticas, tanto a nivel afectivo como en la adquisición.

Consideramos que los juegos digitales pueden informar la elaboración y el uso de otras herramientas digitales, en especial en aspectos como la incorporación de mecanismos de *feedback*, de espacios para la interacción o de elementos que mejoren la motivación del alumnado. Pero se requiere de investigación que ponga el foco, por ejemplo, sobre qué tipo de *feedback* es bueno para qué, qué elementos del juego contribuyen a favorecer la disposición a comunicarse, qué aspectos son los que realmente motivan y enganchan, etc.

7. CONCLUSIONES

Nuestro estudio nos permite concluir que el juego digital, de forma general, es percibido como un recurso con un gran potencial. Esto se desprende tanto de la lectura de la bibliografía especializada, como de los datos obtenidos por el cuestionario.

Hemos visto que estas herramientas, por las posibilidades narrativas, interactivas y motivadoras que las caracterizan, pueden permitir la creación de entornos de aprendizaje basados en principios metodológicos muy extendidos en las aulas de LE actualmente.

Somos conscientes de las limitaciones de nuestra investigación, pero creemos también que ofrece un punto de vista esencial en toda experiencia educativa: el de los docentes.

El análisis de sus respuestas al cuestionario nos proporciona la imagen de un colectivo profesional que se enfrenta a estas herramientas con una mirada crítica pero sin prejuicios.

Hemos detectado que el interés por los juegos digitales y por sus posibilidades para el aprendizaje está relativamente extendido. Igualmente, hemos comprobado que muchos de aquellos aspectos que la bibliografía especializada señala como beneficiosos tienen gran importancia para una mayoría de docentes. Esto es especialmente evidente en el caso de los beneficios que hemos llamado afectivos y que están relacionados con la autonomía, la motivación, la implicación, etc. Parece claro entonces que se debe hacer un esfuerzo para que las propuestas de juego tengan los elementos que garanticen este tipo de beneficios.

Así llegamos hasta uno de los aspectos clave señalados en este estudio: el dasafío que supone la integración de la diversión inherente al juego y del aprendizaje.

De la bibliografía consultada se pueden extraer diferentes propuestas para dar respuesta a este y otros tantos desafíos. Al abordar el tema del diseño de juegos, nosotros nos hemos fijado en una de ellas (juego pequeño para dispositivo móvil,

narración como contexto para la presentación de contenidos y para el uso significativo de la lengua, *feedback* creativo, etc.). Lo hemos hecho en razón de que, a nuestro parecer, con esta propuesta de diseño se aprovecha de forma eficaz el potencial del juego para llevar a la práctica los principios metodológicos deseados y, además, se tienen en cuenta las opiniones del profesorado.

Los juegos así entendidos pueden constituir espacios de aprendizaje continuos, caracterizados por la ubicuidad de la experiencia de aprendizaje.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AL-SHEHRI, S. (2011). Mobile social networking in language learning: A transformational tool. *International Journal of Mobile Learning and Organisation,* 5(3–4), 345–359. Recuperado de http://inderscience.metapress.com

ARNOLD, J. (2006). Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera. London: Etudes de linguistique appliquée. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm

BARALO, M. y ESTAIRE, S. (2010). Tendencias metodológicas postcomunicativas. En Abelló, Ehlers y Quintana (Eds.), *Escenarios bilingües: el contacto de Lenguas en el Individuo y la Sociedad.* Bern: Peter Lang.

BEAVIS, C., ROWAN, L., DEZUANNI, M., MCGILLIVRAY, C., O'MARA, J., PRESTRIDGE, S. (2014), Teachers' Beliefs about the Possibilities and Limitations of Digital Games in Classrooms, *E-Learning and Digital Media*, 11(6), 569-581**.**

CABENÉ RAMPÉREZ, C. (2011). *El juego en el aula de E/LE*. Memoria de máster. Universitat de Barcelona. Recuperado de: http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/25742.

CACCHIONE, A. M. y PROCTER-LEGG, E. (2012). *LingoBee Mobile Language Learning App as a Tool to Support Lexical Growth*. Recuperado de http://prezi.com/un93r4kvw4a6/lingobee-international-meeting-on-languages-applied-linguistics-and-translation/?auth_key=571bb9eccd0c429981b100f5a1eee9ea43cb540b]

CENTRO VIRTUAL CERVANTES (1997). *Diccionario de términos clave de ELE.* Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm

CHEONG, Ch., BRUNO, V. y CHEONG, F. (2012). Designing a Mobile-app-based Collaborative Learning System. *Journal of Information Technology Education*,11, 94-119.

COBB, T., y HORST, M. (2011). Does Word Coach Coach Words? *CALICO Journal*, 28(3), 639-661.

COHEN, L., MANION, L. y MORRISON, K. (2011). *Research Methods in Education*, 7th edition. London and New York: Routledge.

CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas.* Strasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm

COOK, D. (2007). *The chemistry of game design.* Recuperado de http://www.gamasutra.com/view/feature/1524/the_chemistry_of_game_design.php

CORNILLIE, F., CLAREBOUT, G. y DESMET, P. (2012). Between learning and playing? Exploring learners' perceptions of corrective feedback in an immersive game for English pragmatics. ReCALL, 24(3), 257–278.

CORNILLIE, F., GRENFELL, A., WINDEATT, S. y DESMET, P. (2012). *Challenges in specifying and evaluating a conceptual design for a task-based mini-game environment for language learning.* Recuperado de http://kuleuven-kulak.be/~u0037921/pub/EuroCALL2012_GOBL_slides.pdf

CORNILLIE, F., THORNE, S. L., y DESMET, P. (2012). Digital games for language learning: from hype to insight? *ReCALL Journal*, 24(3), 243-256.

DE FREITAS, S. y MAHARG, P. (Eds.). (2011). *Digital games and learning.* London and New York: Continuum.

DÍAZ-VERA, J. (Ed.), *Left to my own devices: Learner autonomy and mobile-assisted language learning innovation and leadership in English language teaching*. Bingley, UK: Emerald Group.

DOUGHERTY, C. (2013). *Videogames about alcoholism, depression and cancer.* Recuperado de http://online.wsj.com/news/articles/SB10001424127887324769704579010641205335768

ELLIS, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.

FILSECKER, M. y BÜNDGENS-KOSTEN, J. (2012). Behaviorism, Constructivism, and Communities of Practice: How pedagogic theories help us understand game-based language learning. En H. Reinders, *Digital Games in Language Learning and Teaching* (pp. 50-69). New York: Palgrave Macmillan.

GEE, J. P. (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy.* London and New York: Palgrave MacMillan.

GEE, J. P. (2012). Foreword. En: H. Reinders, *Digital Games in Language Learning and Teaching* (pp. X-XII). New York: Palgrave Macmillan.

GODWIN-JONES, R. (2011). Mobile apps for language learning. *Language Learning & Technology*, 15(2), 2-11.

GODWIN-JONES, R. (2014). Games in Language Learning: Opportunities and Challenges. *Language Learning & Technology*, 18(2), 9-19.

GREENFIELD, P. M. (2010). Video games revisited. En R. van Ec (Ed.) *Gaming and cognition: theories and practice from the learning sciences* (pp. 1 – 21). Hershey, PA: Information Science Reference.

HAMPEL, R. y Hauck, M. (2004). Towards an effective use of audio conferencing in distance language courses. *Language Learning & Technology,* 8(1), 66-82.

HERRERA, F. y CONEJO, E. (2009). Tareas 2.0: la dimensión digital en el aula de español lengua extranjera. Marcoele, 9.

HOPKINS, D. (1989): Investigación en el aula. Guía del profesor. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

HUBBARD, P. (1991). Evaluating computer games for language learning. *Simulation & Gaming*, 22(2), 220-223.

HUGHES, R. (2011). *Teaching and Researching Speaking (2 ed.).* Essex: Pearson Education.

HUIZINGA, J. (2002). *Homo ludens.* London: Routledge.

JORDANO DE LA TORRE, M. (2011). La enseñanza-aprendizaje de la competencia oral en lengua extranjera en el contexto de la educación abierta y a distancia: de la casete a la interacción virtual. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 14(1), 15 - 40. Recuperado de http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/volumen14-1/laense%C3%B1anzaaprendizaje.pdf

JUUL, J. (2003). *The Game, the Player, the World: Looking for a Heart of Gameness.* Recuperado de http://www.jesperjuul.net/text/gameplayerworld.

JUUL, J. (2005). *Half-real. Videogames between real rules and fictional worlds.* Cambridge, MA: MIT Press.

KAMERBEEK, S. (2013). *La narrativa joystick. Pensando los juegos como sistemas narrativos.* Recuperado de http://www.narrativasdigitales.com/2013/08/31/gaming/

KAPP, K.M. (2007). *Gadgets, Games, and Gizmos for Learning: Tools and Techniques for Transferring Know-How from Boomers to Gamers.* San Francisco: Pfeiffer.

KUKULSKA-HULME, A. y SHIELD, L. (2008). An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL*, 20(3), 271–289.

LABRADOR PIQUER, J.M. y MOROTE MAGÁN, P. (2008). El juego en la enseñanza de ELE. *Glosas didácticas,* 17, 71-84. Recuperado de http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/GD17/07.pdf

LANGUAGE LEARNING AND TECHNOLOGY. SPECIAL ISSUE ON GAME-INFORMED L2 TEACHING AND LEARNING. Septiembre 2014. National Foreign Language Resource Center. University of Hawai. ISSN 1094-3501.

LOPEZ REDONDO, I. (2014) *¿Qué es un videojuego?* Benacazón, Sevilla: Ediciones Arcade.

MARTÍN MONJE, E. (2012). Presente y futuro de la enseñanza de lenguas asistida por ordenador: ¿el final de una era? *Revista de lingüística y lenguas aplicadas*, 7.

MARTÍNEZ SALLÉS, M. (2008). La interacción oral en clase de ELE: algunas pistas para practicar el español oral de forma sistemática, progresiva y evaluable. *XVII Encuentro Práctico de Profesores ELE*. Barcelona 19 – 20 de diciembre.

MIQUEL, L. y SANS, N. (1992), El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua, *Cable*, 9, 15-21.

NEVADO FUENTES, Charo. 2008. El componente lúdico en las clases de ELE. *MarcoELE*, 7, 1-14. Recuperado de: http://marcoele.com/el-componente-ludico-en-las-clases-de-ele/

NEVILLE, D. (2009). In the classroom: Digital game-based learning in second language acquisition. *The language educator*, 4(6), 37 – 41.

PRENSKY, M. (2001). *Digital game based learning.* New York: McGraw-Hill.

PRENSKY, M. (2009). Twitch speed. Reaching Younger Workers Who Think Differently. Recuperado de http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Twitch%20Speed.html

PURUSHOTMA, R., THORNE, S. L. y WHEATLEY, J. (2008). *10 key principles for designing video games for foreign language learning.* Recuperado de https://lingualgames.wordpress.com/article/10-key-principles-for-designing-video-27mkxqba7b13d-2/

RECALL SPECIAL ISSUE: DIGITAL GAMES FOR LANGUAGE LEARNING: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES. Septiembre 2012. European Association for Computer Assisted Language Learning. Cambridge University Press. ISSN 0958-3440.

REINDERS, H. (Ed.). (2012). *Digital games in language learning and teaching*. London: Palgrave Macmillan.

REINDERS, H. y WATTANA, S. (2012). Talk to me! Games and students' willingness to communicate. En H. Reinders, *Digital Games in Language Learning and Teaching* (pp. 156-188). London: Palgrave Macmillan.

REINHARDT, J. (2013). Digital game-mediated foreign language teaching and learning: Myths, realities and opportunities. En M. Derivry-Plard, P. Faure, & C.

Brudermann (Eds.), *Apprendre les langues à l'université au 21ème siècle*, 161–178. Paris: Riveneuve.

REINHARDT, J. y SYKES, J. (2012). Conceptualizing Digital Game-Mediated Learning and Pedagogy: Game-Enhanced and Game-Based Research and Practice. En H. Reinders (Ed.), *Digital games in language learning and teaching* (pp. 32 – 49). New York, NY: Palgrave Macmillan.

RODRÍGUEZ LÓPEZ, B. y PINO JUSTE, M. (2013). Métodos y técnicas de recogida y análisis de datos. Material de la asignatura Metodología de la investigación del Máster en Tecnologías de la Información y la Comunicación en la enseñanza y tratamiento de lenguas, UNED (inédito).

SALEN, K. y ZIMMERMAN, E. (2004). *Rules of Play: Game Design Fundamentals.* Cambridge, MA: MIT Press.

SAMPSON, N. (2003). Meeting the needs of distance learners. *Language Learning & Technology*, 7(3), 103-118.

STRAMBI, A. y BOUVET, E. (2003). Flexibility and interaction at a distance: a mixed-mode enviroment for language learning. *Language Learning & Technology*, 7(3), 81-102.

SUNDQVIST, P., y SYLVÉN, L. K. (2012). World of VocCraft: Computer games and Swedish learners' L2 English vocabulary. En H. Reinders (Ed.), *Digital games in language learning and teaching* (pp. 189–208). New York: Palgrave Macmillan.

SYKES, J. M, OSKOZ, A. y THORNE, S. L. (2008). Web 2.0, Synthetic Immersive Environments, and the Future of Language Education. CALICO Journal, 25(3), 528-546

SYKES, J. y REINHARDT, J. (2012). *Language at play: Digital games in second and foreign language teaching and learning*. New York, NY: Pearson Education.

SYKES, J. y REINHARDT, J. (2014). Digital game and play activity in L2 teaching and learning. *Language Learning & Technology*, 18(2), 2 – 8.

THOMAS, M. (2012). Conceptualizing Digital Game-Based Language Learning: Transformational Paradigm Shift or Business as Usual?. En H. Reinders (Ed.), *Digital games in language learning and teaching* (pp. 11 – 31). Londres: Palgrave Macmillan.

THOMAS, M. y REINDERS, H. (Eds.) (2010). *Task-based language learning and teaching with technology.* London and New York: Continuum.

TOBIAS, S., FLETCHER, J.D., DAI, D. Y. y WIND, A. P. (2011). Review of Research on Computer Games. En Tobias, S., Fletcher, J.D. (Eds.), *Computer Games and Instruction* (pp. 127 - 222) Charlotte: Information Age Publishing.

TORNERO, Y. (2006). *Las actividades lúdicas en clase de E/LE: su aceptación entre los alumnos.* Diploma de estudios avanzados (inédito).

TORNERO, Y. (2009). *Las actividades lúdicas en clase de E/LE. Ventajas e inconvenientes de su puesta en práctica.* Madrid: Edinumen.

WARSCHAUER, M. (1996). *Motivational aspects of using computers for writing and communication.* Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center. Recuperado de http://nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW01.pdf

WARSCHAUER, M. (2000). CALL for the 21st Century. *Conferencia IATEFL y ESADE Conference.* Barcelona 2 de julio. Recuperado de http://www.gse.uci.edu/markw/cyberspace.html

WARSCHAUER, M. (2004). Technological change and the future of CALL. En S. Fotos y C. Brown (Eds.), *New perspectives of CALL for second language classrooms* (pp. 15-25). Londres y Nueva York: Routledge.

WARSCHAUER, M. y Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. *Language Teaching*, 31, 57-71.

WEASENFORTH, D. (2002). Realizing constructivist objectives through collaborative technologies: threaded discussions. *Language Learning & Technology*, 6(3), 58-86.

ANEXO 1: CUESTIONARIO

El juego digital en el aula de español como lengua extranjera

Estimada/o compañera/o:

Este cuestionario forma parte del trabajo de investigación del Máster Universitario en Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Enseñanza y Tratamiento de Lenguas, de la Facultad de Filología de la UNED. Su tema son los juegos digitales en la enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera para adultos.

El objetivo del cuestionario es recabar información sobre las opiniones, creencias y actitudes del profesorado en torno al tema. Está destinado, por lo tanto, a enseñantes de ELE cuyo alumnado sea, mayoritariamente, adulto (18 años o más).

Si es tu caso, te agradezco muchísimo que rellenes el cuestionario. Calculo que te llevará unos 10 minutos.

Por favor, no dejes que el tema te disuada. Sabemos que los juegos digitales son frecuentemente objeto de controversia y sus posibilidades y limitaciones para la enseñanza y aprendizaje, si bien en menor medida, también lo son. Por eso es importante tu opinión.

El cuestionario es anónimo. Toda la información de las respuestas es confidencial y solamente se usará con fines científicos.

Este es mi correo electrónico, por si quieres consultarme alguna cuestión:

elenasuarezprieto@gmail.com

¡Muchas gracias!

Datos generales

Género

- o Hombre
- o Mujer

Edad

Formación

- o Licenciatura.
- o Grado.
- o Máster.
- o Doctorado.
- o Otros.

Años de experiencia como docente de ELE

País en el que trabajas

Tipo de centro de enseñanza en el que trabajas
Puedes seleccionar más de uno

- ☐ Escuela Oficial de Idiomas.
- ☐ Universidad o centro vinculado a la universidad.
- ☐ Máster.
- ☐ Doctorado.
- ☐ Otros _____

Edad de tus alumna/os

- o Adulto/as de todas las edades.
- o Mayoritariamente menores de 35.
- o Mayoritariamente mayores de 35.
- o Otros_____

El juego en tu clase

Esta pregunta se refiere al juego en general no al juego digital

¿Con qué frecuencia empleas juegos en tus clases de español?
1: nunca, 2: de vez en cuando, 3: a menudo, 4: casi todos los días, 5: todos los días.

1	2	3	4	5

¿Qué tipos de juegos utilizas?
Puedes seleccionar más de uno.
Clasificación basada en la propuesta de Tornero (2009).

- ☐ Juegos de rol (adopción de un papel).
- ☐ Juegos de creatividad lingüística (construcción creativa de palabras, frases, etc.).
- ☐ Juegos físicos (movimiento).
- ☐ Juegos tradicionales (tablero, reglas).
- ☐ Juegos de humor (punto de partida humorístico).
- ☐ Juegos de enigma (misterio).
- ☐ Otros _____

El juego digital como producto de entretenimiento

En este trabajo la expresión 'juego digital' se utiliza, de forma general, para referirse a aquellos juegos que emplean un soporte digital, básicamente, ordenador, dispositivo móvil o consola. Esto incluye desde videojuegos muy elaborados hasta sencillos juegos para móviles. Pese a la diversidad de realidades que la expresión incluye, sí hay algunos elementos comunes, fundamentalmente, el componente lúdico, las reglas y el objetivo final.

¿Cómo valoras tu nivel de interés en el juego digital como producto de entretenimiento?

1 significa ningún interés y 5 significa mucho interés.

1	2	3	4	5

¿Cuánto tiempo dedicas al juego digital?

1: no juego nunca, 2: juego de vez en cuando, 3: juego a menudo, 4: juego casi todos los días, 5: juego todos los días.

1	2	3	4	5

¿Consideras que alguno de los juegos que has usado o conoces tiene algún valor formativo?

Puedes citar un género de juegos o el nombre de un juego concreto, así como escribir muy brevemente el valor formativo que le atribuyes. Ej. *Minecraft,* aprendizaje incidental del inglés. *Guitar Hero,* coordinación ojo-mano.

Indica tu grado de acuerdo con estas afirmaciones sobre los juegos digitales como producto de entretenimiento

1 significa totalmente en desacuerdo y 5 significa totalmente de acuerdo.

	1	2	3	4	5
Favorecen la socialización					
Son adictivos					
Permiten desarrollar habilidades cognitivas					
Proporcionan aprendizajes					
Son una pérdida de tiempo					
A menudo incitan a la violencia					

El juego digital en el aula de español como lengua extranjera

¿Cómo valoras tu nivel de conocimiento sobre juegos digitales para el aprendizaje?
1 significa ningún conocimiento y 5 significa mucho conocimiento.

1	2	3	4	5

Indica cómo has adquirido/desarrollado ese conocimiento
No contestes esta pregunta si tu respuesta ha sido 1 en la anterior.

- ☐ Lecturas.
- ☐ Reflexión/experiencia personal.
- ☐ Charlas con colegas.
- ☐ Cursos.
- ☐ Otros _____.

Indica el interés que tiene para ti el tema de los juegos digitales para el aprendizaje de lenguas
1 significa ningún interés y 5 significa mucho interés.

1	2	3	4	5

¿Con qué aspectos de la enseñanza / aprendizaje de lenguas extranjeras relacionarías inicialmente el juego digital?
Puedes seleccionar más de uno

- ☐ Motivación.
- ☐ Autonomía.
- ☐ Autocorrección.
- ☐ Aprendizaje colaborativo.
- ☐ Enfoque por tareas.
- ☐ *Feedback* formativo.
- ☐ Interacción.
- ☐ Negociación.
- ☐ Contenidos culturales.
- ☐ Otros _____

¿Qué destrezas y/o competencias crees que se pueden trabajar en mayor medida con los juegos digitales?
Puedes seleccionar más de una. Clasificación basada en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2002).

- ☐ Comprensión lectora.
- ☐ Comprensión auditiva.

- Comprensión audiovisual.
- Expresión escrita.
- Interacción escrita.
- Expresión oral.
- Interacción oral.
- Mediación.
- Competencia léxica.
- Competencia gramatical.
- Competencia ortográfica.
- Competencia fonológica.
- Competencia sociolingüística.
- Competencia pragmática.

¿Qué importancia das a los siguientes beneficios para la enseñanza – aprendizaje de lenguas extranjeras que se atribuyen a los juegos digitales son más importantes para ti?

1 significa no importante y 5 significa decisivo.

	1	2	3	4	5
Permiten al alumnado aprender sin darse cuenta					
Las habilidades adquiridas son fácilmente transferibles a otros ámbitos del aprendizaje o de la vida.					
Permiten practicar la lengua de estudio sin que los errores tengan consecuencias reales.					
Los contenidos lingüísticos y pragmáticos se presentan en su contexto de uso.					
Permiten practicar la lengua de estudio sin las presiones de una situación real.					
Permiten al estudiante asumir distintas identidades.					
Requieren del aprendiz un papel activo y favorecen la autonomía.					

¿Podrían suponer los siguientes aspectos de tu trabajo (alumnado, centro, etc.) un impedimento para llevar a cabo actividades de juego digital en el aula?

1 significa no, imposible y 5 significa sí, sin duda.

	1	2	3	4	5
Alumnado					
Centro de trabajo					
Currículo y programación					
Tú como docente (intereses, preferencias, formación, etc.)					

Aquí puedes justificar tu respuesta

Dotación tecnológica

¿Tienes teléfono móvil inteligente o tableta?

- Sí.
- No.

En caso afirmativo, ¿lo usas de alguna manera para tu actividad docente?

- No.
- Sí

En caso afirmativo, indica brevemente qué usos le das.

¿Tiene tus alumnos teléfono móvil inteligente o tableta?

- Sí.
- No.
- No lo sé.

En caso afirmativo, ¿lo usan de algún modo para el aprendizaje de español?

- Sí.
- No.
- No lo sé.

En caso afirmativo, indica brevemente qué usos le dan.

¡MUCHAS GRACIAS!

En este apartado puedes añadir comentarios sobre el cuestionario, el tema de la investigación, etc. Todo será tenido en cuenta para la mejora del trabajo y para su posterior aplicación práctica.

Si deseas recibir los resultados de la investigación, estaré encantada de hacértelos llegar a la dirección que me facilites.

Saludos cordiales y, de nuevo, ¡muchas gracias!

Comentarios

ANEXO 2: RESPUESTAS A PREGUNTA ABIERTA (1)

En el apartado *El juego digital como producto de entretenimiento* del cuestionario dirigido a los docentes, se incluyó la pregunta siguiente pregunta abierta:

> *Si consideras que alguno de los juegos digitales que has usado o conoces tiene algún valor formativo, indícalo.*

Esta pregunta, de respuesta opcional, fue contestada por 25 personas. Cinco de los informantes expresaron su desconocimiento absoluto en torno al tema. Las respuestas restantes han sido incluidas en esta tabla, agrupadas en las categorías que se señalan.

Categoría	Nombre / Tipo	Comentarios
Herramientas	Hot Potatoes_____	Elaboración de juegos y ejercicios interactivos.
	Kahoot, Blubbr_____	Quiz en clase. Fotos, vídeos. Posibilidad de crear contenidos a media. Motivador, competitivo, inmediato.
Juegos para el aprendizaje de LE	Ahorcado. Bingo_____	Aprendizaje del léxico.
	Sideword Bingo_____	Inglés.
	Crucigramas, adivinanzas, cazapalabras, preguntas/respuestas____	Basados en el léxico o la gramática.
	Lingua Viva_____	Para adolescentes.
	Juegos del AVE del IC	
Juegos comerciales para el aprendizaje de LE	Videojuegos de aventura gráfica_____	Aprendizaje de una lengua extranjera, especialmente del léxico.
	Star Wars: The Old Republic_____	Aprendizaje de idiomas, según el server en el que se juega.
	Singstar_____	Aprendizaje incidental de LE a través de la música, mejora del componente fonológico, socialización, trabajo en equipo.
	Pasapalabra_____	Aprendizaje incidental, prácticas de vocabulario, socialización, trabajo en equipo.
	Just dance_____	Dar instrucciones.
	Scrabble_____	Repaso de vocabulario.
	Todos_____	Más cuanto mayor sea su contenido en la lengua meta.

Juegos para otras disciplinas	Geo Master_____	Se juega con mapas.
	Profesor Layton_____	Matemáticas y lógica semántica.
	Spore_____	Se usa en el instituto para enseñar biología.
	Roman Empire_____	Enseña historia de Roma.
	Sudoku_____	Capacidad de concentración y lógica.
Juegos sin especificar	The Odyssey Apalabrados Preguntados Assassins Creeds	
Otros	Textos interactivos, con hipervínculos que convierten la lectura en una aventura de descubrimiento llena de historias, contenidos y conceptos diferentes, donde el lector juega un papel activo en cómo se desenvuelve la historia.	
Opiniones	En general los juegos digitales, si no son para trabajar la lengua en sí, me parece que generan muy poca comunicación. Ayudan tanto en los aspectos cognitivos como metacognitivos: resolución de problemas, desarrollo de la inteligencia interpersonal, reflexión, análisis crítico, etc.	

ANEXO 3: RESPUESTAS A PREGUNTA ABIERTA (2)

El cuestionario incluía una sección, con una pregunta abierta, sobre los posibles impedimentos para llevar a cabo actividades de juego digital en el aula. Las respuestas recibidas se recogen en la siguiente tabla.

ALUMNADO

Total respuestas	Temas	Total por tema	Comentario
5	Falta competencia digital	3	Mi alumnado no está familiarizado con los juegos digitales en su vida cotidiana. Tenemos muchos alumnos no acostumbrados a usar las TIC. La edad de muchos de mis alumnos y su competencia digital me lleva a pensar que no estarían muy dispuestos a que se introdujera este elemento de forma sistemática en el aula.
	Otros	2	Los alumnos prefieren evitar este tipo de juegos en asignaturas de perfil cultural; en cambio, los solicitan para trabajar en las asignaturas más lingüísticas. Determinadas nacionalidades son reacias a los juegos y a todo lo que se salga de la "lección tradicional".

CURRÍCULO

Total respuestas	Temas	Total por tema	Comentario
4	Varios	4	El currículo y la programación es un gran obstáculo en mi caso. Los currículos son cerrados e inflexibles. Es necesario dedicar una o varias sesiones a introducir a los estudiantes en la técnica, y el semestre ya se queda corto usando todas las sesiones para el contenido del curriculum. Las asignaturas que imparto (vinculadas a la literatura) y el escaso tiempo para desarrollar los contenidos suponen, muchas veces, un obstáculo para incorporar juegos en clase.

TÚ, COMO DOCENTE

Total respuestas	Temas	Total por tema	Comentario
8	Falta de conocimiento	**5**	El principal impedimento soy yo, por falta de conocimientos. Necesito formación y estrategias para poder hacerlo.

			Primero necesito conocer los juegos para analizarlos y poder sacarles partido. Mi nula formación en este tema es el único obstáculo. No conozco muy bien el tema porque no me he interesado, pero si es bueno para mis alumnos lo haría sin impedimentos.
	Falta de convicción	3	En el aula es mejor hacer cosas que los alumnos no pueden hacer por su cuenta. Los juegos interactivos son ideales para que los estudiantes practiquen fuera de clase. No conozco juegos digitales que puedan ponerse en práctica en el aula de manera que todos los alumnos participen a la vez, teniendo un solo ordenador en el aula. Tendría que jugar un alumno solo mientras los demás miran. No voy a cerrarme en banda al uso de vídeo juegos pues no es lo adecuado cerrarse a nada, pero hoy por hoy no lo usaría en mis clases.

CENTRO

Total respuestas	Temas	Total por tema	Comentario
13	Falta de medios técnicos	10	Los medios técnicos del centro dispone no son los idóneos para trabajar con materiales digitales. Falta de infraestructura. No disponemos del equipamiento adecuado, empezando por una conexión a internet rápida y estable. Debido a los recortes, en mi escenario de trabajo la inversión en las infraestructuras necesarias es ahora imposible. Algunos centros no disponen de NNTT. Los medios tecnológicos no favorecen el uso de nuevas tecnologías, y menos si se necesita conexión a internet y ordenadores o tablets con software actual. Posible falta de herramientas tecnológicas en el centro. Falta de material necesario como computadora en el aula e internet. Las instalaciones del centro no lo permiten siempre: problemas de conexión a internet, falta de medios. Los soportes digitales y la conexión a internet no están siempre disponibles en los centros donde trabajo.
	Falta de apoyo	3	En el centro en el que trabajo no sería posible llevarlo a cabo. El sistema de educación en China es muy tradicional, por lo que la aplicación de juegos digitales en clase creo que sería demasiado "revolucionario". Cuando haces una propuesta al centro de uso de las TIC siempre ponen trabas y no se vuelcan con ella. El centro no siempre ve los juegos como formativos.

ANEXO 4: RELACIÓN DE JUEGOS

Juegos comerciales

Bakery Story

Cooking Master

Emergency Response Unit

Farm frenzy

Los Sims

Maggie's Bakery

Monkey Island

My city life

Myst

Phoenix Wright

Poupee Girl

Riven

World of Warcraft

Youda Sushi Chef

Juegos serios

Cart Life

Depression Quest

Mission: Admission

Paper please

Superbetter

Tourette's Quest

Juegos instructivos

Murder at the Met

Sharkworld

Juegos para el aprendizaje de español u otros idiomas

Croquelandia

Language Town (en desarrollo)

Mentira

Tower of Babel

Who is Oskar Lake?

Juegos para dispositivos móviles para el aprendizaje de español

Duolingo Español

Gramática del español

Ling Ling Español

Lingo games Spanish

Lingorami Spanish

Mindsnacks Spanish

Spanish Challenge

Speak tribe Spanish



UNIVERSIDAD
DE LA RIOJA

MEMORIA DE INVESTIGACIÓN

PLAN DE ACCIÓN DEL MÁSTER EN DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL L2/LE

2013-2015

El léxico en la clase de español

Autora: María de los Ángeles Rubiales Carles

Tutor: José Martínez Vicente

ÍNDICE

1. Introducción. …..... 1

2. ¿Qué es el léxico?. …..... 1
2.1. Tipos de vocabulario. …..... 2

3. Selección léxica 5
3.1. Selección de criterios. 5
3.2. ¿Qué léxico debemos enseñar? …..... 6

4. ¿Cómo podemos enseñar el léxico? …..... 7

5. El uso del diccionario en el aula de ELE. …..... 15

6. Las TICs y el léxico. …..... 16
6.1. Recursos en internet para la elaboración de actividades. …..... 17

7. El léxico relacionado con la cultura de los aprendices. …..... 24

8. Análisis de encuesta a docentes y especialistas en ELE: El léxico en las clases. …
…..... 25

9. Aportación personal. …..... 30

10. Bibliografía. …..... 30

11. Apéndice documental. …..... 34
11.1. Título. …..... 34
11.2. Introducción. 34
11.3. Temporalización. …..... 34
11.4. Objetivos. …..... 34
11.5. Contenidos. …..... 34
11.6. Metodología. …..... 35
11.7. Actividades. …..... 35
11.8. Materiales y recursos didácticos. …..... 49
11.9. Evaluación. …..... 49

12. Anexos. …..... 50

1. INTRODUCCIÓN

El tratamiento del léxico en la clase de Español como Segunda Lengua o Lengua Extranjera (L2/ELE) recibe el foco de atención en el presente estudio.

El objetivo de esta Memoria es concienciar la importancia que el léxico supone hoy en día en la enseñanza del español. Algunos docentes piensan que se le debe dar prioridad absoluta al vocabulario, cobrando éste mayor protagonismo que la propia gramática. Hecho que no están del todo en lo cierto, porque a pesar de que el léxico suponga un peso importante en la adquisición de una L2/LE (y mucho más si se trata de una especialización con fines específicos), se estima que el léxico no lo es todo. Los profesores también debemos prestar atención a las estructuras y reglas gramaticales, ¿de qué nos sirve tener un amplio vocabulario si después no sabemos construir correctamente una oración?
Por ello, la enseñanza de una lengua debería entenderse como un conjunto de elementos (vocabulario-gramática-sintaxis), en el que no se hagan distinciones de superioridad entre unos u otros.

La intención de este trabajo es cambiar la imagen preconcebida que se tiene del léxico tanto para el profesorado como para el alumnado, puesto que aún se concibe el vocabulario como algo mecánico y aburrido de enseñar y aprender.

En primer lugar, nos apoyaremos en una amplia lista de referencias bibliográficas apta para este tipo de obras. Aplicaremos a posteriori los conocimientos teóricos a la hora de desarrollar la unidad didáctica, para que de este modo quede constancia la relación entre lo práctico y lo teórico.

La presente Memoria consta de una serie de capítulos, de los cuales los tres primeros son los más relevantes, debido a la estrecha conexión con el tema aquí tratado. Dichos apartados tratan la significación del concepto del léxico (además de los diferentes tipos de vocabulario que podemos encontrar), la selección de criterios y del léxico que se debe enseñar), y numerosas técnicas y estrategias que podemos llevar a cabo para enseñar el léxico. En segundo lugar, pero no por ello menos importante, se tratarán temas como el uso del diccionario en clase de ELE, el vínculo entre las TICs y el léxico, y la relación existente entre el léxico y la cultura de los estudiantes. E inclusive, el análisis de una encuesta a docentes y especialistas en ELE sobre “el léxico en las clases”. Por último, se incluye una unidad didáctica sobre Velázquez y su obra maestra *Las Meninas.*

En definitiva, aprender léxico es un proceso lento y complejo, que requiere dedicación y esfuerzo por parte de profesores y alumnos, ya que las dificultades teóricas comienzan desde el momento en que nos planteamos concretar el objeto de estudio.

2. ¿QUÉ ES EL LÉXICO?

La RAE (2012) define *léxico* como: “Vocabulario, conjunto de las palabras de un idioma, o de las que pertenecen al uso de una región, a una actividad determinada, a un campo semántico dado, etc”.

Marta Higueras (1996) en su trabajo “Aprender y Enseñar Léxico”, prefiere hablar del concepto de *unidad léxica* en lugar del término *palabra*, ya que sostiene la idea de que la enseñanza del léxico debe centrarse en unidades léxicas y no sólo en palabras. De este modo, la enseñanza del léxico sería más rentable si abarcase también frases hechas, expresiones institucionalizadas y combinaciones sintagmáticas. El hecho de que en la memoria no se pueda almacenar palabras aisladas, sino unidades de significado más amplias, ayuda al aprendiente a recuperar con mayor facilidad las unidades necesarias en una determinada situación. Finalmente, Higueras (1997) concluye que al enseñar unidades léxicas, ayudamos al alumno a combinarlas, favorecemos el proceso de aprendizaje y recuperación, y además mejoramos su competencia comunicativa.

Benítez Pérez (1994) hace distinción entre los términos lingüísticos *léxico* y *vocabulario*[1]. A pesar de estar fuertemente entrelazados entre sí, considera que cuando hablamos del término léxico nos referimos al sistema de palabras que constituye una lengua, sin embargo cuando esos mismos términos aparecen actualizados en el discurso, se denominan vocablos.
Por lo que nos concierne como profesores de español para extranjeros, enseñamos más bien el vocabulario y no el léxico, enseñamos sólo una parte del conjunto total de palabras que forma una lengua. Al fin y al cabo los hablantes e incluso los nativos, no utilizamos todo el léxico, es decir para expresarnos de forma clara y precisa no necesitamos un número excesivamente alto de vocablos.

¿Por qué hoy en día se le da más importancia a la gramática que al vocabulario? Díaz (2000) entiende que el vocabulario se puede aprender fuera del contexto pedagógico del aula, pero la gramática no. Rompe así una lanza a favor de la enseñanza explícita, ya que cree que el trabajo en el aula también puede favorecer el aprendizaje del léxico.

2.1. TIPOS DE VOCABULARIO

Para Salazar (2004), tres son los parámetros relevantes de cara a una selección objetiva de los contenidos léxicos: frecuencia, uso y disponibilidad, que nos llevan a las nociones de *léxico frecuente*, *léxico usual* y *léxico disponible*. Estas tres nociones están estrechamente relacionadas entre sí, pero no por ello dejan de ser conceptualmente distintas.
Los vínculos se mueven en un doble sentido. Por una parte, se aprecia una relación de inclusión: el léxico frecuente aparece como un subconjunto del léxico usual, que a su vez es un subconjunto del léxico disponible. Por otra, se aprecia una relación de implicación. Lo que quiere decir que la frecuencia es el factor más decisivo para el uso (aunque no necesariamente al contrario), y de modo análogo, el uso es el factor más decisivo de cara a la disponibilidad. De ahí, la constatación de Aitchison (1987), según la cual las palabras de uso más frecuentes son más fáciles de recordar, y

1 Benítez lo define como el conjunto de vocablos que aparecen en la lengua oral o escrita y representa una parte del léxico.

consecuentemente, requieren para su procesamiento una menor cantidad de tiempo y de esfuerzo.

El léxico frecuente

La noción de frecuencia es en principio válida para cualquier nivel de análisis lingüístico (desde el fónico hasta el discursivo, pasando por el gramatical), pero lo cierto es que ha sido el nivel léxico el que ha acaparado un mayor interés tanto para la investigación como para su aplicación a la enseñanza de segundas lenguas. Por léxico frecuente, hay que entender el conjunto de palabras que muestra un mayor grado de presencia en los textos, orales o escritos, emitidos en un idioma. Obviamente, resultaría descabellada cualquier pretensión de analizar la totalidad de enunciados proferidos en una lengua viva, por lo que el cálculo que se quiera hacer al respecto, ha de circunscribirse a una muestra que se estime suficientemente representativa, en forma de corpus textual. De ahí que en la práctica, el concepto de frecuencia léxica remita esencialmente a la incidencia de una determinada palabra dentro de un corpus. Dicha incidencia queda posteriormente reflejada en herramientas tales como los diccionarios de frecuencias, que ofrecen un cálculo cuantitativo de esta vertiente del vocabulario, sobre una base empírica y no meramente impresionista.

El léxico usual

Por lo que se refiere al léxico usual, cabe hablar de él a la hora de referirse a las palabras que son comúnmente manejadas por los hablantes de un idioma. Una apreciación superficial podría hacer creer que léxico frecuente y léxico usual son una misma cosa. De hecho, a menudo se pasa por alto esta precisión terminológica.

La frecuencia se asocia a la lengua (en tanto que instrumento de comunicación) y el uso emana de los hablantes (en tanto que responsables de los actos de comunicación). El cálculo de frecuencias fija una medición que en principio se postula como general y unitaria, haciendo abstracción de la variabilidad sociolingüística y la consiguiente diversidad vernacular existente entre los distintos miembros de una comunidad idiomática. Ciertamente, el léxico usual incorpora sin duda una considerable proporción de unidades comunes a todos los hablantes, con escaso margen de variación. Esas unidades se corresponden esencialmente con el léxico frecuente que se documenta en un corpus verdaderamente representativo. Lo que da lugar a la relación de inclusión aludida anteriormente. Ahora bien, existe igualmente otra parte del léxico usual, más o menos amplia según los casos, que ya no mostrará tal coincidencia con el léxico frecuente, y que tenderá a ofrecer unos considerables márgenes de variación entre los hablantes en virtud de factores sociales tales como: el lugar de procedencia, el sexo, la edad, la especialización académica o profesional, etc.

Es precisamente este segundo grupo de palabras de aparición más dispersa, habida cuenta de las características de los individuos, el que marca la especificidad del léxico usual respecto del léxico frecuente. En última instancia, cabe admitir que un vocablo será tanto más frecuente en una lengua cuanto mayor sea el número de

hablantes que lo tengan como parte de su léxico usual. Por todo ello, no es de extrañar que la investigación lexicométrica actual, a la hora de establecer una medición estadística estándar, haya definido el índice de uso como el producto de multiplicar la frecuencia por la dispersión[2].

El léxico disponible

El término *disponibilidad léxica* aparece en el seno de la lingüística francesa a mediados del siglo XX, si bien cabe rastrear nociones análogas en la psicolingüística anterior. Por léxico disponible, hay que entender el conjunto de unidades léxicas que un hablante conoce realmente, independientemente de su frecuencia o del grado de uso que tengan. Se trata en definitiva, del conjunto de palabras que se encuentran presentes en el lexicón mental del individuo. Son recuperables durante el proceso de producción lingüística y comprensibles durante el de percepción.

Según Hoz (1952), el vocabulario usual o común no es homogéneo en las distintas manifestaciones de la vida humana, sino que hay un núcleo pequeño indiferenciado que está presente en todos y cada uno de los aspectos de la vida humana, al cual podríamos llamar *léxico fundamental*. Desde otro punto de vista, López Morales (1984) explica que el vocabulario fundamental de una lengua estará dado por la combinación o la suma del léxico usual y del léxico disponible. Se crea así discrepancias en la forma de concebir el léxico fundamental: por un lado, López Morales se refiere a éste como aquel que engloba al léxico común y al disponible, y por otro, García Hoz lo concibe como el nivel más elemental del vocabulario de las personas. Lo más adecuado sería considerar el léxico fundamental de la manera que lo concibe García Hoz, es decir, como las palabras que un hablante utiliza en las situaciones diarias y que es común a todos los hablantes. Sin embargo, para efectos de la planificación léxica que es la que nos interesa, se debería considerar como punto de partida el léxico común o usual de una comunidad lingüística, porque este no sólo agrupa las palabras más frecuentes y elementales, sino también aquellas que dependen de los temas abordados por el hablante (llamado léxico disponible), y que pone a prueba su competencia léxica en determinada situación de comunicación.

Porzig (1974) y Ramírez (1976) coinciden en definir las lenguas profesionales o técnicas como una variedad de la lengua culta, donde cada profesión posee una nomenclatura propia. Es decir, un *vocabulario específico* de su especialidad, que permite entenderse entre sí (por ejemplo, la terminología de los médicos o de los abogados). Es probable que este vocabulario resulte incomprensible para las demás personas; sin embargo, a diferencia de las jergas, los hablantes comunes pueden conocer estas palabras. De hecho, muchas palabras técnicas forman parte del léxico común. La diferencia con las jergas es que la lengua técnica está determinada por el asunto y no por el círculo de personas.

Por tanto, se considera interesante la incorporación de las terminologías al léxico

2 La fórmula estadística que permite hallar el índice de dispersión aparece especificada en Juilland *et al.* (1970: lii).

común, ya que como los préstamos de las lenguas extranjeras, las palabras técnicas tampoco dañan a la lengua, sino que enriquecen el vocabulario. Es importante recalcar a los estudiantes que el uso adecuado de este tipo de palabras también depende de la situación de comunicación.

3. SELECCIÓN LÉXICA

3.1. SELECCIÓN DE CRITERIOS

Los estudios presentados por Bustos (2002)[3] nos conducen a pensar que toda elaboración de un glosario debe realizarse basándose en las conclusiones a las que podamos llegar a partir de un corpus. Sin embargo, el corpus es tan sólo un punto de partida que ha de completarse con un análisis de disponibilidad que confirme, rechace o matice las conclusiones a las que se pueda llegar desde una serie de variables. Lo ideal sería un corpus lo suficientemente representativo y adecuado en términos cuantitativos, pero también cualitativos: debe basarse en géneros textuales y discursivos muy diversos, además debe ser consistente en lo referido a la unidad de recuento, y finalmente debe ser sistemático en la aplicación de criterios de análisis.

Para este autor, las dos variables más importantes para analizar un corpus léxico son: la frecuencia[4] y el rango[5] (ambas concordantes para la mayoría de los investigadores). Su estudio consiste en describir el procedimiento de trabajo realizado, los parámetros de análisis utilizados y las conclusiones alcanzadas en términos globales.

Al final de su trabajo, Bustos incluye dos apéndices en los que se recoge una propuesta de glosario correspondiente a los dos primeros niveles de aprendizaje: inicial (compuesto de 1.012 entradas) e intermedio (un total de 2.010 palabras, en el que quedan excluidas aquellas coincidentes con el glosario de nivel inicial y las palabras vacías). No se pretende imponer dichos glosarios, ya que éstos pueden ser íntegramente cuestionables, pero hay que reconocer que cuentan con el consenso y son el resultado de un análisis científico de los datos. (Anexo I).

---

3 Trabajo realizado en la Universidad de Salamanca desde el año 1996. En él se ha implicado de manera directa un equipo de profesores de español como lengua extranjera de Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca: Juan Eguiluz, Ángel Eguiluz, Marisol Martín, Alberto Buitrago, Begoña Núñez, Milagros del Castillo y Sonsoles García.

4 Ésta analiza el número de coincidencias de una palabra en un corpus dado. Normalmente podemos distinguir dos tipos: la *absoluta* maneja cifras entendida en términos totales, mientras que la *relativa* los analiza desde una perspectiva porcentual. De este modo, la segunda parece mucho más atractiva puesto que nos proporciona datos mucho más fiables independientemente de que aumente o se reduzca el tamaño del corpus estudiado.

5 Hace alusión a la distribución de una palabra a lo largo del corpus o de las subpartes que podamos hacer de él. Es considerado en algunos estudios como criterio de corrección, puesto que resulta esencial a la hora de relativizar los errores que puedan proceder de la construcción misma del corpus. Se trata de un parámetro de análisis, primordial a la hora de tomar decisiones sobre palabras cuya frecuencia no sea ni muy alta ni muy baja.

3.2. ¿QUÉ LÉXICO DEBEMOS ENSEÑAR?

Para el MCER (2002), la competencia léxica es el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, además se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales.

Los *elementos léxicos* se componen de:

a) Expresiones hechas, que se componen de varias palabras que se utilizan y se aprenden como un todo. Las expresiones hechas incluyen:

- *Fórmulas fijas,* que comprenden:
  - – Exponentes directos de funciones comunicativas, como, por ejemplo, saludos: *Encantado de conocerle, buenos días,* etc.
  - – Refranes, proverbios, etc.
  - – Arcaísmos residuales; por ejemplo: *Desfacer entuertos, válgame Dios.*
- *Modismos*; a menudo:
  - – Metáforas lexicalizadas, semánticamente opacas; por ejemplo: *Estiró la pata* (murió). *Se quedó de piedra* (se quedó asombrado). *Estaba en las nubes* (no prestaba atención).
  - – Intensificadores, ponderativos o epítetos. Su uso es a menudo contextual y estilísticamente restringido; por ejemplo: *Blanco como la nieve* (= «puro»), como opuesto a *blanco como la pared* (= «pálido»).
- *Estructuras fijas*, aprendidas y utilizadas como conjuntos no analizados, en los que se insertan palabras o frases para formar oraciones con sentido; por ejemplo: «*Por favor, ¿sería tan amable de* + infinitivo*...*?».
- Otras *frases hechas,* como:
  - – Verbos con régimen preposicional; por ejemplo: *Convencerse de, alinearse con, atreverse a.*
  - – *Locuciones prepositivas; por ejemplo: Delante de, por medio de.*
- *Régimen semántico*: expresiones que se componen de palabras que habitualmente se utilizan *juntas; por ejemplo: Cometer un crimen/error, ser culpable de (algo malo), disfrutar de (algo bueno).*

b) Polisemia: una palabra puede tener varios sentidos distintos; por ejemplo: *tanque*, un recipiente de líquido, o un vehículo armado y blindado; o *banco*, lugar para sentarse o entidad financiera. Estas palabras incluyen miembros de las clases abiertas de palabras: sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio, aunque éstas pueden incluir conjuntos léxicos cerrados (por ejemplo: días de la semana, meses del año, pesos y medidas, etc.). Se pueden establecer otros conjuntos léxicos con fines gramaticales y semánticos (véase a continuación).

Los *elementos gramaticales* pertenecen a clases cerradas de palabras; por ejemplo:

- artículos (el, la, los, las...).
- cuantificadores (algo, poco, mucho...).
- demostrativos (éste, ésta, éstos, éstas...).
- pronombres personales (yo, tú, él, ella, nosotros...).
- pronombres relativos y adverbios interrogativos (qué, cuál, quién, dónde, cómo, cuándo).
- posesivos (mi, tu, su...).
- preposiciones (a, ante, bajo, cabe, con, contra...).
- verbos auxiliares (ser, estar, haber...).

• conjunciones (y, o, pero, aunque...).

4. ¿CÓMO PODEMOS ENSEÑAR EL LÉXICO?

Lahuerta García M. y Puyol Villa M. (1993) están de acuerdo en que los hablantes no nativos establecen relaciones mínimas entre forma y significado, a veces incluso a través de su L1, hasta que paulatinamente el grado de dominio aumenta. Por ello, destacan dos formas de presentar el vocabulario en una enseñanza previa a la actividad:

- presentar primero el significado para que el alumno se concentre en el tema y después ofrecer la palabra correspondiente (dándose la recuperación de unidades).
- o bien empezar con la forma y ofrecer después el significado (dándose la comprensión de unidades).

Benítez Pérez (1994) propone trabajar pasando de lo general a lo particular y de lo más conocido a lo menos conocido, haciendo mayor hincapié en las formas léxicas que hacen alusión a realidades que son muy utilizadas en la cultura de la lengua meta y poco conocidas o totalmente desconocidas en la cultura de la lengua de partida.

El Marco Común Europeo de Referencia (2002) espera o exige que los alumnos desarrollen su *vocabulario* de las siguientes formas:

a) mediante la simple exposición a palabras y expresiones hechas utilizadas en textos auténticos de carácter hablado y escrito:
La utilización de textos permite al aprendiz trasladar más fácilmente los conocimientos de su propia lengua a la lengua meta, al trabajar con materiales auténticos, cuyas estructuras les son conocidas. Sanz (2001) expone a los alumnos a un vocabulario real mediante textos orales y escritos, los cuales no han sido elaborados para la enseñanza, sino para cumplir otras funciones sociales. Además, la introducción de este tipo de materiales está relacionada en parte con la aparición del enfoque comunicativo.

Ejemplo de actividades:

> 1) Lee detenidamente el texto escrito que nos relata la llegada de un hombre a un aeropuerto. Pertenece a una novela de éxito: *Beltenebros*[6] de un autor llamado Antonio Muñoz Molina.
>
> ...llegaron policías de uniforme que exigieron la documentación a **los pasajeros,** a pesar de que ya habíamos cruzado **el control de la** aduana...pasaron a mi lado sin reparar en mí ni en la **maleta** que aquella noche tal vez ya no podría entregar. Minutos después las luces giratorias de los coches de la policía se perdieron entre la lluviosa oscuridad y los árboles. Las vi muy lejos, cuando se detuvieron en el cruce de la carretera principal. Yo venía en dos **vuelos** sucesivos de París y de Milán, y no sabía si la hora que señalaba mi reloj era la hora de Italia ni tenía razones para otorgar al paisaje de sombras que circundaba el **aeropuerto** el nombre exacto de un país.

6 Muñoz Molina, A.(1989) *Beltenebros.* Seix Barral Biblioteca Breve, Barcelona.

Me dijeron que a medianoche el mismo avión en el que había venido **regresaba** a Milán. Consideré con pesadumbre que no podía **tomarlo** y que esa inmotivada postergación deshacía todos mis cálculos sobre la **duración** del viaje y volvía inútiles los **pasajes de ida y vuelta y** las **reservas** de hotel. Quise pensar que aún era posible que el **enlace** llegara, porque su **retraso** quizás obedecía a una norma suplementaria de cautela.. Alguien en París había concebido mi llegada y el reconocimiento como un juego de simetrías y signos: también yo, al bajarme del avión, llevaba bien visible un ejemplar de la misma revista, y el otro, debía dejar a mis pies en la cantina una **maleta** idéntica a la mía....

• Relaciona estos términos y explícaselos a tus compañeros:

control de aduana	maleta
pasaje de ida y vuelta	precio reducido
enlace	retraso

• El protagonista realiza las siguientes acciones en el aeropuerto (escribe los sinónimos sacados del texto):
Volver,
coger el avión,
pasar.

— Escribe las cinco primeras palabras que se te ocurran sobre transportes terrestres.

— Escribe las cinco primeras palabras que se te ocurran sobre transportes marítimos.

2) Lectura atenta del texto: *Un airbus con 142 ocupantes se estrella en aguas de Bahrein tras el incendio de un motor.*
Es un artículo del periódico EL PAÍS jueves 24 de agosto de 2000.

• *Observa el léxico del leatk*
Un airbus A-20 de Gulf Air con 142 personas a bordo se precipitó ayer en aguas de Bahrein tras sufrir un incendio en uno de sus motores. Los equipos de rescate, con los que colaboraron helicópteros de la Marina estadounidense pertenecientes a la V Flota, no habían hallado anoche supervivientes entre los restos del aparato. Los viajeros, inmigrantes, ejecutivos y ciudadanos de Daherein que regresaban de sus vacaciones, realizaban el trayecto desde El Cairo hasta Manama, donde no llegaron a aterrizar porque no tenía su documentación en regla.

— Elige del cuadro siguiente la palabra con la que tengan relación:

rescate	→	salvamento, solución,
ayuda trayecto	→	recorrido, viaje, destino
aparato	→	radio, avión, motor
embarca	→	navegar, subir, volar
documentación	→	tarjeta, papel, pasaporte

b) mediante la búsqueda en diccionarios por parte del alumno, o preguntando el vocabulario a los alumnos, etc., según sea necesario en tareas y actividades concretas:
Respecto a esta forma de desarrollar el vocabulario, habría que tener en cuenta que

un inapropiado uso de los diccionarios podría dar lugar a equivocaciones de los estudiantes, sobre todo cuando las distintas significaciones de una palabra rara vez se corresponden con un único vocablo en la lengua materna. Aunque, con las debidas precauciones y cierta instrucción previa sobre su manejo, el diccionario puede convertirse en un instrumento de indudable utilidad. Hablaremos de este tema más adelante con mayor profundidad.

c) mediante la inclusión de vocabulario en contexto, por ejemplo: con textos del manual, y, de este modo, mediante la subsiguiente reutilización de ese vocabulario en ejercicios, actividades de explotación didáctica, etc.:
Hallar las palabras en suficientes y variados contextos ayuda a conseguir el sentido real de las características semánticas de las unidades léxicas (Peña 2000).

Enseñar léxico conlleva que el alumno comprenda el significado de un número de palabras que se le presentan aisladamente o en contexto, que practique esas palabras para poder usarlas comunicativamente, y que en torno a esas palabras aprenda otras (Siles 1990).
La utilización del texto para enseñar léxico es uno de los procedimientos más sólidos en la docencia de idiomas extranjeros. El texto proporciona un marco natural de la palabra y la posibilidad de comprender muchos significados por deducción. De ahí que, la necesaria redundancia del lenguaje escrito brinde al estudiante, pistas y claves para entender siempre más de lo que su propia interlengua le permita.

Los siguientes ejercicios de léxico, recopilados por Siles (1990), están basados en la explotación semántica de un texto para repasar y ampliar vocabulario. Las actividades aparecen por orden de menor a mayor nivel de exigencia de conocimientos (sencillamente por razones de simplificación); lo que no quiere decir, que un texto tenga que ser explotado tan exhaustivamente. El profesor aplicará su buen criterio para seleccionar aquel ejercicio o ejercicios que le convengan mejor en relación con un texto y una clase determinada.

TEXTO

> *En la primavera de 1876 ó 1877 su padre había emigrado a Cuba. Onofre Bouvi'la tenía en esa ocasión un año y medio; el matrimonio no había tenido más hijos todavía. Su padre era hombre parlanchín, festivo, buen cazador y algo alunado, al decir de los que le habían conocido antes de que emprendiese aquella aventura. Su madre procedía de las montañas y había bajado al valle para contraer matrimonio con Jon Bouvila; era espigada, enjuta, silenciosa, de gestos nerviosos y modales algo bruscos, aunque contenidos; antes de encanecer tenía el pelo castaño; también tenía los ojos de color gris azulado, como los de Onofre, que por lo demás se parecía físicamente a su padre.*
> *Antes del siglo XVIII los catalanes habían ido a América muy raramente, siempre como funcionarios de la Corona; a partir del siglo XVIII, sin embargo, muchos catalanes emigraron a Cuba. El dinero que estos emigrantes remitían desde la colonia había producido una acumulación de capital acumulada. Con este capital se pudo iniciar el proceso de industrialización, imprimir impulso a la economía de Cataluña, que languidecía desde los tiempos de los Reyes Católicos, don Fernando y doña Isabel. Algunos, además de enviar dinero, acababan regresando; eran los indianos enriquecidos, que edificaban mansiones extravagantes en sus aldeas.*
>
> Eduardo Mendoza, La ciudad de los prodigios.

EJERCICIOS

1. Busque las palabras del texto que corresponde a los siguientes significados:
   a) muy hablador …..... b) gran cantidad de ….....
   c) poner en marcha …..... d) tenía poca actividad ….....

2. Complete con la palabra adecuada del texto:
   a) Un tipo un poco loco es un ….....
   b) Una mujer esbelta es ….....
   c) Los que se van a vivir a otro país se llaman ….....

3. Forme nombres, como en el ejemplo:
   a) cazar-cazador …..... b) cobrar ….....
   c) vender- …..... d) ...comprar- ….....
   e) conducir ….....

4. Forme verbos, como en el ejemplo:
   a) rico-enriquecer b) rojo- ….....
   c) negro- …..... d) caro- ….....
   e) pequeño- ….....

5. Combine adecuadamente los elementos de la columna izquierda con los de la derecha para formar cinco palabras compuestas:

Primer elemento	**Segundo elemento**
a) hispano	americano
b) trota	decir
c) tecni	color
d) contra	mundos
e) ante	ojos

   a) …..... b) …..... c) ….....
   d) …..... e) ….....

6. Dé los adjetivos correspondientes a los siguientes nombres del texto:

a) padre	b) ocasión	c) matrimonio	d) madre
….....	….....	….....	.....
e) montañas	f) gris	g) Cuba	h) colonia
….....	….....	….....	….....
i) capital	j) economía	k) tiempo	l) aldea
….....	….....	….....	….....

7. Busque en el texto los sinónimos de

a) aún	b) empezase	c) provenía
….....	….....	….....
d) esbelta	e) callada	f) no obstante
….....	….....	….....
g) enviaban	h) dar	i) la época
….....	….....	….....

8. Busque en él texto los antónimos de

a) callado	b) gruesa	c) espiritualmente
….....	….....	….....

d) nunca …..... e) terminar …..... f) empobrecidos ….....

9. Empareje las palabras de la columna izquierda con las de la derecha:
   2 saco 1 de cerveza
   — cesta 2 de harina
   — botella 3 de basura
   — cubo 4 de tabaco
   — cartón 5 de fruta
   — tubo 6 de pasta

10. Dé todos los derivados de "ojo" que pueda:

11. En el texto encontramos la palabra "año", dé todas las divisiones del tiempo que pueda:

12. Escriba cuatro expresiones con la palabra "año":

d) presentando palabras acompañadas de apoyo visual:
Los docentes debemos reconocer que las imágenes (fotografías o dibujos), los gestos, la mímica, la onomatopeya y las representaciones de objetos reales como recursos didácticos son estímulos no verbales, ideales en las primeras etapas del aprendizaje. Además de activar el conocimiento y manifestar las necesidades, eliminan el acto verbal y la necesidad de comprender palabras a partir de otras. Curiosamente en niveles iniciales, muchos sustantivos son concretos y numerosos adjetivos hacen referencia al aspecto externo de los objetos: forma, color,...
La imagen puede ser móvil, fija, en distintos soportes, perfilada sobre una pizarra, incluso sin palabra (como el cine mudo).

Foncubierta (2013) afirma que la utilización de la imagen como texto con un propósito didáctico específico, pretende ayudarnos a:

- Activar canales de comprensión (no solo el lingüístico).
- Captar la atención y mantenerla.
- Desarrollar la imaginación, estimular los sentidos y despertar el espíritu creativo.
- Fomentar la participación activa del alumno, devolviéndole la confianza y la seguridad que suelen decaer en las tareas de exposición oral (especialmente en los estadios iniciales de dominio o competencia).
- Liberar al alumno del miedo a una única respuesta correcta.
- Motivar una secuencia de actividades.
- Proporcionar oportunidades y argumentos con los que participar en el aula.
- Conectar con la visión del mundo y las competencias generales del alumno.
- Producir interacción interna entre el observador y lo observado.

e) mediante la memorización de listas de palabras, etc., acompañadas de su traducción:
En cuanto a este procedimiento tradicional, muchos autores e investigadores están en desacuerdo al pensar que el listado de palabras (como apéndice a una unidad didáctica cual si de nota a pie de página se tratara), tienen como único fin desarrollar la memorización, puesto que consideran que las palabras se olvidan muy fácilmente y reduce la autonomía de los aprendices. Sin embargo, cabe la posibilidad de estar a

favor siempre y cuando se haga un uso correcto de él, es decir todo dependerá del cómo se empleen las listas de palabras, si queremos que nuestros alumnos se centren en memorizar o en aprender. Por lo tanto, surge aquí el dilema “calidad frente a cantidad”.

f) explorando campos semánticos y construyendo «mapas conceptuales», etc.: Referente a los ejercicios de campos semánticos, éstos distribuyen el vocabulario en grupos cohesionados en base a un criterio temático o nocional, como "la familia", "la casa", etc. Sirven para hacer otras actividades que ayuden a revisar o a usar las unidades en contextos, y se pueden realizar en grupos y con ayuda del profesor.

Es necesario señalar que ha de tenerse en cuenta el nivel con el fin de incluir más o menos términos. En general, predominan los nombres por encima de adjetivos, verbos y adverbios; por ello si nuestro objetivo es desarrollar la competencia comunicativa, no podemos conformarnos con aportar sustantivos solamente.

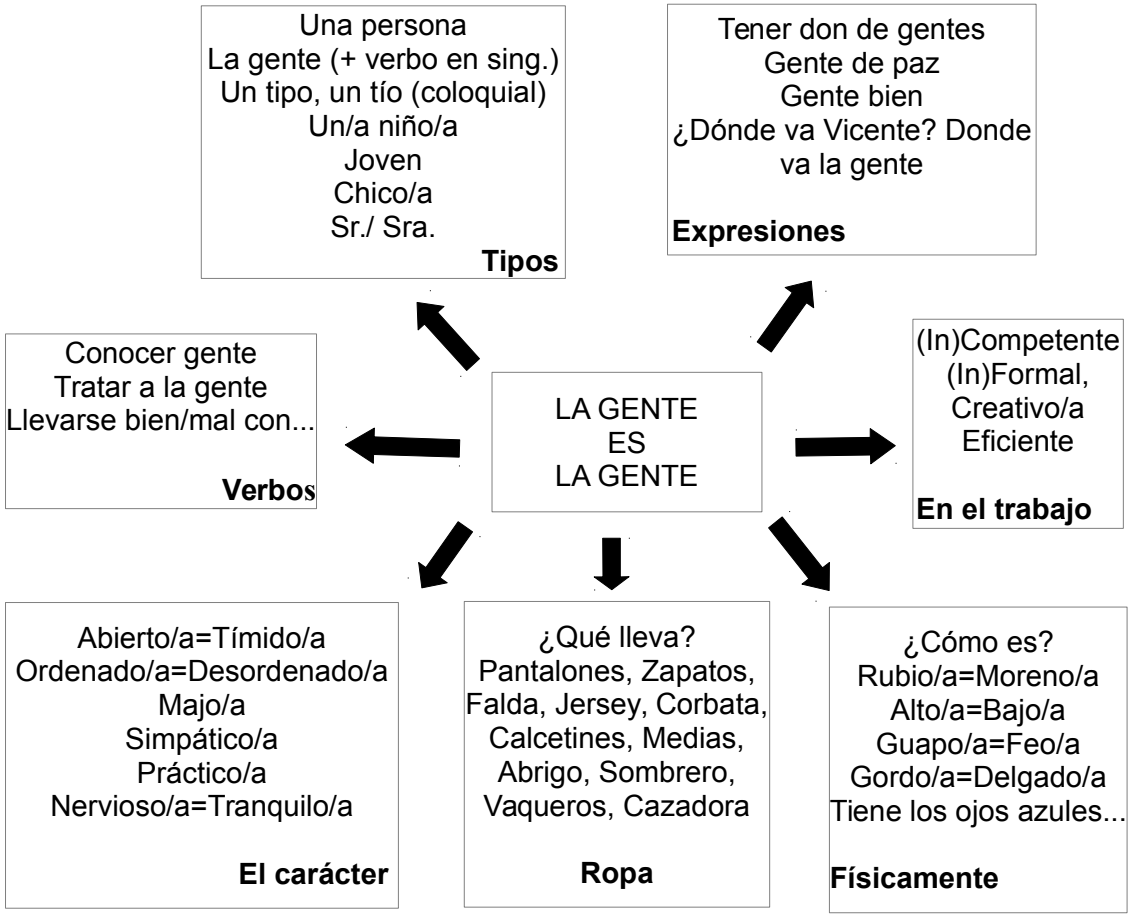


Figura 1 extraída de Higueras García M. (1996)

La técnica planteada por Peña (2000) para presentar familias de palabras, dirigida a la ampliación de vocabulario para estudiantes de nivel avanzado, se lleva a cabo a través de tablas de elementos, parrillas (“*grids*”), que pertenecen al mismo campo semántico por medio de un análisis componencial de rasgos distintivos (ver Figura 2. *Campo semántico: sistema de comunicación, Actividad 3).* A veces, los rasgos distintivos aparecen acompañados de escalas de intensidad, contextos y

colocaciones específicas.

Figura 2: Campo semántico: sistema de comunicación, Actividad 3.

En el texto se usa mucho la palabra “lengua” pero no es la única palabra que se usa para referirse al sistema de comunicación humana, aunque no todas las palabras tienen la misma extensión de sentido. Los rasgos distintivos de las palabras que coinciden en este campo semántico se ven en este cuadro:

	lengua	idioma	lenguaje	dialecto	habla
sistema de comunicación	+	+	+	+	+
de los humanos	+	+	+	+	+
de una especie no humana	-	-	+	-	-
de objetos inanimados	-	-	+	-	-
contexto de la informática	-	-	+	-	-
límites regionales o sociales	-	-	-	+	+
forma únicamente oral	-	-	-	-	+

Ejemplos de usos especiales:
lenguaje
Se ha estudiado mucho *el lenguaje de las abejas*
En este país los políticos sólo parecen entender *el lenguaje de las armas*
El lenguaje basic es un lenguaje que se usa para programar un ordenador
Esta es una expresión típica *del lenguaje poético*

habla
El habla de los niños puede ser muy gracioso

Complete las siguientes oraciones con la palabra *más adecuada* de entre las estudiadas arriba. Si parece haber dos posibilidades fíjese en el género de las palabras vecinas.

a) Con las terribles heridas que ha sufrido, los médicos no saben todavía si recuperará ….....
b) Está estudiando …..... de una comunidad de los Andes.
c) Siendo tan técnico …..... jurídico a veces resulta totalmente incomprensible.
d) Para fomentar la integración europea, cada niño debe tener la posibilidad de aprender en el colegio por lo menos otros dos …..... europeos aparte de su …..... materna.
e) Otra especie que tienen …..... fascinante son los delfines.

g) enseñando a los alumnos a usar diccionarios bilingües, diccionarios de sinónimos y otras obras de consulta:
La mayoría de los autores están de acuerdo en permitir al alumnado el uso de diccionarios bilingües en niveles bajos, y de darles la posibilidad de usar los monolingües en niveles altos.

Como ejemplo, destacamos la propuesta de Torres (1996). Una entretenida actividad sobre la invención de definiciones para trabajar el diccionario monolingüe: un alumno lee en voz alta una palabra que le resulta curiosa, exótica, atractiva o simplemente divertida, y el resto de la clase inventa una definición que les parezca adecuada,

mientras el alumno que ha leído, escribe la definición real. A continuación, el profesor recoge las definiciones y las lee en voz alta, para después votar entre todos (salvo el alumno-cómplice) la que se considera más adecuada. Esto permite a los alumnos, decidir qué definiciones les resultan más fáciles, sobre todo cuando se emplea un amplio número de diccionarios, de ahí que puedan adoptar un criterio personal para elegir el diccionario que más les agrade.
Este ejercicio da lugar a la adquisición de un diccionario monolingüe, lo que supone un paso muy importante en la concepción de la lengua para los estudiantes, que pasan de concebir la adquisición de la segunda lengua como una mera transposición de la L1 a la L2, a concebirla como el enriquecimiento progresivo de la interlengua.

h) explicando estructuras léxicas y practicando su aplicación (por ejemplo: formación de palabras, composición, expresiones de palabras relacionadas, verbos con régimen preposicional, modismos, etc.):
Conscientes de que la explicación es un estímulo verbal al igual que la traducción, resulta más adecuado en niveles superiores, porque el sistema de la lengua no nativa está mayor formado y además permite la interpretación de términos en L2 (lo que no indica que se deba evitar la explicación en niveles inferiores).

Romero (1997) asegura que la explicación, el de detenerse en una palabra y no en otra, debe ser normalmente suscitada por la necesidad, por el deseo del estudiante o por la pregunta provocada por el profesor.

i) mediante el estudio más o menos sistemático de la distinta distribución de los rasgos semánticos en L1 y en L2 (semántica contrastiva).

El estudio realizado por Peña (2000), presenta una propuesta de ejercicios de vocabulario para estudiantes de nivel intermedio-alto/ avanzado en el contexto de aprendizaje autónomo, en el que las actividades se convierten en el centro del proceso, en ausencia del profesor y de los otros estudiantes. Dichos ejercicios ilustran diversas técnicas:

PARA ACTIVAR PALABRAS CONOCIDAS:
- Completar textos (con espacios en blanco, dando la letra inicial de la palabra, con la estructura o forma de la palabra).
- Crear mapas de ideas semánticos (a veces relacionados directamente con los textos).

PARA CONECTAR PALABRAS NUEVAS CON PALABRAS CONOCIDAS:
- Completar parrillas/ escalas/ grupos de palabras.
- Tareas de sustitución de palabras (ej. sinónimos...).

PARA PRESENTAR/ APRENDER PALABRAS NUEVAS:
- Colocaciones (con ayuda del diccionario).
- Textos con espacios en blanco y listas de palabras para seleccionar a partir de definiciones.
- Parrillas con características semánticas.
- Tareas de traducción.

PARA DESARROLLAR EL CONOCIMIENTO MORFOLÓGICO:
- Completar palabras.
- Transformar palabras.

• Selección de palabras.
• Completar en oraciones/ texto, por ejemplo, palabras con raíz pero no afijos, etc.
• Asociar palabras nuevas con otras conocidas.

PARA DESARROLLAR EL CONOCIMIENTO DISCURSIVO:
• Tareas de cohesión y coherencia léxica.
• Tareas con marcadores léxicos.
• Referencia léxica (ej. anáfora, etc.)
• Tareas de léxico y género.
• Tareas de léxico, discurso e ideología.

PARA DESARROLLAR ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE:
• Actividades para desarrollar estrategias de adivinación.
• Actividades para memorizar/ recordar palabras nuevas.
• Técnicas para descomponer palabras (raíces, afijos...).

"*Enseñar estrategias no es limitarse a enseñar técnicas, sino a conseguir que el alumno reflexione sobre la pertinencia de emplear cierta técnica en una situación concreta en función de los objetivos de la tarea*".

Marta Higueras (2004).

5. EL USO DEL DICCIONARIO EN CLASE DE ELE

Torres (1996) ofrece una aportación positiva, al creer que el uso del diccionario debe realizarse con sensatez, es decir que debe limitarse a lo preciso, ¿y qué entiende esta autora por *lo preciso*? que depende de cada estudiante, de su modo de aprendizaje y de sus objetivos. Pero asimismo, con un impedimento añadido, la dependencia al diccionario, la cuál desanima a los aprendices de una lengua de acercarse a los textos escritos, debido a la desilusión que ocasiona el cansancio producido por la insistente utilización del diccionario. (Problema, que propone que se solucionaría si mostrásemos a nuestros estudiantes unas estrategias de comprensión que les permitiesen alcanzar una comprensión global del texto). Sugiere además, otra forma de evitar dicha dependencia que sería la toma de conciencia por parte del alumno de que el uso del diccionario no es una acción mecánica y pasiva, sino un ejercicio de análisis, comprensión y selección.

El requisito primordial que plantea Torres ante el uso de un diccionario, es el conocimiento del alfabeto, así no perdemos más tiempo del necesario en la localización de la palabra buscada. Normalmente, los alumnos conocen el alfabeto, pero nunca está de más comprobarlo, puesto que podemos descubrir que tienen problemas con el orden de ciertas letras que no existen en sus alfabetos -H, J, Ñ, RR, W, X, Y, Z-; y esto sin contar con alumnos que se topan ante un alfabeto completamente nuevo.
Una posible actividad es invitar a los estudiantes a buscar, por ejemplo un tipo de alimento con la letra CH o un fenómeno atmosférico con la LL. Esta actividad nos permitirá explicar la doble posibilidad de la búsqueda de la CH y la LL.

Higueras (2004) señala que para entrenar al alumno en el manejo del diccionario, no sólo es necesario enseñarle a usarlo, sino también ayudarle a distinguir cuándo conviene consultarlo, mediante la puesta en práctica de otras estrategias como: el descubrimiento de palabras clave de un texto oral o escrito, la elección de las

palabras que deseamos aprender y la deducción por el contexto.

Sin embargo, no todos los autores están de acuerdo con el uso del diccionario. Por ejemplo, Escobedo (1990) encuentra más bien deficiencias al considerar que dicha herramienta hace un flaco favor a alumnos y hablantes, porque piensa que el diccionario no es el útil adecuado para que éstos aclaren sus problemas léxicos.

Para Escobedo, el diccionario académico no tiene en cuenta los avances de la lexicología estructural, por tanto ésto hace que las definiciones estén hechas con poco sentido lexemático. Como consecuencia de tantas acepciones, es frecuente que no sepamos diferenciar cuál es el significado de la palabra en cuestión (dificultad que se convierte en imposible para los extranjeros). O bien, que nos ofrezca un contenido equivocado, o que a base de definir mediante sinónimos, caiga en la definición circular, e incluso, en pistas perdidas. Por ello, Escobedo concluye que el diccionario más que favorecer, entorpece el justo empleo de la palabra, sobre todo en el caso de los extranjeros.

De ahí que promueva un diccionario estructural, que tenga en cuenta las nuevas teorías de la Lexicología estructural y esté elaborado desde un íntegro punto de vista lexemático. En el que se distinga bien lo que es la significación de lengua, la invariante de contenido de la forma que se define, de lo que son variantes de aquella invariante, usos o empleos de la misma. Y donde se expongan con claridad los casos de polisemia, homonimia y sinonimia.

Según Garrido y Montesa (1994), la experiencia demuestra que el alumno de L2, cuando supera el nivel umbral de expresión-comprensión y alcanza lo que consideramos el nivel medio, llega a un punto en el que el diccionario bilingüe le limita más que le ofrece soluciones; quedando así agotadas la riqueza de valores, los matices de la L2 y su creatividad por el ejercicio de simple descodificación. Martínez (1990), también concuerda que la dependencia del diccionario bilingüe en estudiantes que poseen un grado avanzado de conocimiento de la lengua, suele ser un lastre en el aprendizaje de la lengua extranjera, puesto que la definición sinonímica característica de los diccionarios bilingües hace imposible dar información fundamental para un conocimiento completo de los elementos léxicos. Por ello, Martínez se inclina por el diccionario monolingüe como el apropiado a partir de dicho nivel.

Dejando a un lado la imagen del diccionario, como obra destinada para lectores que tienen la necesidad de consultar el significado de los elementos léxicos, Martínez (1990) entiende el diccionario como obra instrumental imprescindible en la enseñanza y aprendizaje de la lengua, asignándole varios propósitos: consultar los significados, orientar el uso, dar informaciones lingüísticas de distinto tipo para la producción de enunciados, aportar observaciones particulares sobre los valores estilísticos de determinadas lexías, etc. El diccionario adquiere de esta forma una nueva orientación: ayudar en el uso de la lengua (por ejemplo, al usuario que escribe un texto o prepara una comunicación oral).

6. LAS TICS Y EL LÉXICO

Muchas son las direcciones, en las que podemos encontrar información de gran validez en la red. Sin embargo, en el ámbito del vocabulario no es oro todo lo que

reluce, por lo que no debemos dejarnos engatusar por el atractivo que presentan las nuevas tecnologías, sino valorarlas en su justa medida. De ahí que, se promueva una actitud crítica, sin caer en contemplaciones gozosas que impidan percibir carencias e inexactitudes (Castillo y García 2002). Por consiguiente, internet ofrece datos de especial interés para el enriquecimiento del vocabulario; pero conviene huir de ciertas listas de vocablos elaborados por coleccionistas sobre lo nuevo o lo excéntrico, y acudir a tratamientos más serios, o en su defecto, a las fuentes documentales que proporciona la red. Evidentemente, los repertorios lexicográficos disponibles en red reflejan, o al menos lo intentan, la realidad léxica de una forma más o menos coherente.

Castillo Carballo M.A. y García Platero J.M. (2002) concluyen que internet, además de reflejar la cultura de un país (esencial para el conocimiento del vocabulario), permite que el aprendiz de la lengua meta cuente con datos referentes al léxico de especial valía, así como con herramientas adecuadas para solucionar un considerable número de problemas. El enseñante también sale ganando, puesto que dispone de córpora suficientemente representativos de la realidad léxica, que puede contrastar con lo reflejado en estudios teóricos alejados de la realidad, lo que le permite adoptar una actitud crítica con los materiales que hasta el momento tenía a su alcance.
En todo caso, si en los métodos tradicionales de enseñanza de una L2, resulta esencial la intervención regulada del docente, el empleo de las nuevas tecnologías no pretende menospreciar, en absoluto, su función en el aula, ya que es imprescindible realizar una adecuada selección de las actividades para evitar un conocimiento excesivamente parcelado o una información disgregada que dificulte un conocimiento del vocabulario realmente eficaz.

No pretendo justificarme, pero hasta aquí atañe este apartado debido a las dificultades que ha conllevado encontrar más información sobre la relación entre el léxico y las TICs, ya que lo que se pretendía, era indagar en referencias más precisas, y no resignarse en contenidos sobre la enseñanza de ELE y las nuevas tecnologías de manera general.

6.1. RECURSOS EN INTERNET PARA LA ELABORACIÓN DE ACTIVIDADES

Como bien sabemos en la red es muy fácil encontrar recursos para aprender y enseñar palabras; otra cuestión sería analizar si realmente esos recursos cumplen su objetivo, es decir si de verdad sirven para aprender vocabulario y también si aprovechan todas las posibilidades que brinda internet, pero todo eso sería materia para otro estudio.

En la revista Carabela, Cruz Piñol (noviembre de 2004) ofrece una muestra de lo que podemos encontrar en internet en relación a cuatro tipos de recursos muy concretos:

1) Ejercicios, pasatiempos y juegos con palabras:

- La Web *Learn Spanish* es una página web con ejercicios interactivos de corrección automática. En ella, además de numerosos ejercicios de gramática, hay una sección especializada en vocabulario, en la que podemos apreciar una cincuentena de campos semánticos distribuidos en seis unidades. Los ejercicios,

como suele ocurrir cuando se quiere ofrecer una corrección automática, son de corte estructural, aunque pueden servir para repasar o para que los alumnos practiquen fuera de clase. La única pega de esta página es que la interfaz está en inglés, por ello los aprendices que no comprendan esta lengua puede que tengan problemas para realizar los ejercicios.
Dirección: http://www.studyspanish.com/vocab/index.htm

- Los *Pasatiempos de Rayuela* del Centro Virtual Cervantes constituyen una enorme variedad de juegos de corrección automática en la que es posible seleccionar el tipo de ejercicio en función del contenido que se quiera trabajar (funcional, gramatical, léxico y sociocultural) o del nivel de dificultad (inicial, intermedio, avanzado y superior). Se trata de unas páginas con un diseño impecable y muy rápidas. Para visualizar la mayoría de los ejercicios se requiere la instalación del complemento *Macromedia Shockwave* en el navegador.
Dirección: http://cvc.cervantes.es/aula/pasatiempos/pasatiempos2/

- El Centro Virtual Cervantes dispone de *Otros materiales* que también sirven para jugar con palabras. Hay secciones sobre el vocabulario de los alimentos, de la familia, de los colores. Quizá el diseño de estos materiales se vea más sencillo que el de *Rayuela*, pero como compensación funcionan sin problemas en cualquier ordenador y con cualquier navegador.
Dirección: http://cvc.cervantes.es/aula/matdid/

- Los *pasatiempos de los periódicos* son un ejemplo de materiales que aunque no hayan sido diseñados para aprender ELE, pueden utilizarse con este fin. Al igual que casi todos los diarios, *El Periódico* tiene en su edición electrónica un apartado dedicado a pasatiempos como los siguientes: *El Ahorcado*, *Crucigrama blanco*, *Crucigrama*, *Sopa de letras* y muchos más. Como estos juegos están pensados para nativos, el grado de dificultad es elevado, por lo que constituye un material útil para estudiantes de nivel superior y de perfeccionamiento. Una vez que el navegador ha descargado el pasatiempo, se puede resolver sin estar conectado a internet (algo muy interesante cuando se trabaja con conexiones en las que hay que pagar por horas).
Dirección: http://www.elperiodico.com/info/servicios/Pasat/cas/

- En los *Ejercicios de gramática* de Juan Manuel Soto Arribí, además de una enorme batería de ejercicios de gramática, hay una versión interactiva del juego del ahorcado que permite escoger el campo semántico que se desea practicar: partes del cuerpo, oficios, cosas que la gente se pone, objetos del hogar, capitales y gentilicios. De momento, solo funciona con el navegador Netscape (no con Internet Explorer).
Dirección: http://www.indiana.edu/~call/ahorcado/

2) Programas de "autor" que sirven para diseñar ejercicios de vocabulario:

Cada vez es más fácil encontrar en internet programas gratuitos que sirven para preparar ejercicios de corrección automática como los que acabamos de ver. Todos estos programas siguen más o menos el mismo patrón: una interfaz muy intuitiva en la que hay que escoger la dinámica del ejercicio y a continuación introducir las preguntas y las respuestas. Por eso, se presentan todos en un bloque e invitan a los profesores más curiosos a practicar con estos programas. Unos funcionan directamente en la red (en línea) y para otros hay que pedir el

cederrón con el programa, pero todos dan como producto unos ejercicios que se podrán colgar en internet.
Direcciones:
http://www.eclipsecrossword.com (para diseñar crucigramas: interfaz en inglés).
http://www.puzzlemaker.com (para diseñar pasatiempos: interfaz en inglés).
http://www.rt-software.co.uk/100ws/index.html (para diseñar crucigramas: interfaz en inglés).
http://www.vokabel.com/spanish.html (para diseñar ejercicios interactivos: interfaz en inglés).
http://languagecenter.cla.umn.edu/index.php?page=makers (para diseñar ejercicios interactivos: interfaz en inglés)
http://malted.cnice.mecd.es/portada/portada_malted2.html (para diseñar ejercicios interactivos: interfaz en castellano).
http://www.cervantes.es/rayuela.htm (para diseñar pasatiempos como los de *Rayuela:* interfaz en castellano).

3) Diccionarios

- La *Página de los diccionarios* de José Ramón Morala es una excelente recopilación de enlaces a diccionarios en línea clasificados en tres grupos: diccionarios de variantes diatópicas (regionalismos de diferentes zonas de América y de España), de variantes diacrónicas (corpus diacrónicos, estudios léxicos de textos antiguos, repertorios de voces castellanas de origen celta, vasco, árabe...) y variantes diastráticas (numerosos glosarios y diccionarios de jergas y argots).
Dirección: http://www3.unileon.es/dp/dfh/jmr/dicci/0000.htm

- La *Página de los diccionarios* de José Antonio Millán incluye información sobre diccionarios en cederrón y diccionarios impresos, además de enlaces a diccionarios en línea. Se pueden acceder a la información ordenada por autores, por títulos y por tipo de diccionario según la siguiente clasificación: de español (incluido el americano), de español de América, de dudas, de registros especiales, etimológicos, ideológicos, temáticos (lengua, estudios literarios, religión y ocultismo y otros), bilingües y enciclopedias. En muchos casos se puede leer una reseña del diccionario en cuestión escrita por José Antonio Millán, algo que siempre merece la pena y que además puede orientar al profesor de cara a escoger un determinado diccionario para sus clases.
Dirección: http://jamillan.com/dicciona.htm

- En la Web *Diccionarios.com* se pueden realizar consultas en línea en diccionarios de las editoriales Vox y Larousse de forma totalmente gratuita. Si se busca una palabra del castellano en el *Diccionario General de la Lengua Española*, nos mostrará todo el artículo correspondiente a esa entrada, así como la posibilidad de escuchar la palabra pregrabrada. Además dentro del artículo, cada una de las palabras es un enlace que permite que solo con señalarla, se busque esa otra palabra en el mismo diccionario. Con estas mismas posibilidades se pueden consultar el diccionario de sinónimos y antónimos y el diccionario ideológico, así como numerosos diccionarios bilingües (entre el castellano y el francés, el inglés, el alemán y el catalán, en ambas direcciones) y un conjugador verbal. El único inconveniente que presenta esta Web es que las consultas gratuitas están limitadas, de modo que cuando se han realizado unas cuantas consultas aparece un mensaje que indica que es necesario abonarse al

servicio para seguir utilizándolo. Pero es fácil encontrar una solución a este "problema".
Dirección: http://diccionario.com/

- El *Diccionario de sinónimos* y el *Diccionario de antónimos* elaborados por el Servicio Común de Informática Gráfica (SCIG) de la Universidad de Oviedo son un clásico en la red, ya que la primera versión se lanzó en 1996. En esta Web no solo se pueden buscar sinónimos y antónimos, también dispone de un conjugador verbal y de un traductor automático (entre el español y el inglés, el francés y el alemán) e inscluso está vinculada con un diccionario monolingüe (español) de la editorial Espasa que el diario *El mundo* ha puesto en internet.
Dirección: http://tradu.scig.uniovi.es/sinon.html y
http://tradu.scig.uniovi.es/anton.html

4) Materiales para llevar al aula presencial:

- *Materiales* es la revista que edita la Consejería de Educación en los Estados Unidos y que desde 1997 se pone íntegramente en internet. Esta revista es una fuente riquísima de planes de clase y de actividades minuciosamente descritas que sirven para trabajar en el aula todos los aspectos del español, incluido el léxico. Se pueden seleccionar tres niveles de conocimiento de la lengua española: elemental, intermedio y avanzado. Cada una de las unidades de los distintos números de la revista se puede consultar en formato html (más cómodo para un primer vistazo en la pantalla) y en formato PDF (que se abre con el programa gratuito Acrobat Reader y que permite imprimir el material con el mismo diseño y la misma calidad que la revista impresa).
Dirección: http://www.sgci.mec.es/usa/materiales/

- *Comunicativo.net* es una Web mantenida por la escuela International House de Madrid que ofrece muchos planes de clase para trabajar, entre otros muchos contenidos, el vocabulario. Las clases que se encuentran en formato Word, están clasificadas por niveles: elemental, intermedio, intermedio alto y avanzado.
Dirección: http://www.ihmadrid.com/comunicativo/Vocabulario.htm

- *Elenet.org* es una Web diseñada y mantenida por Franciso José Olvera que ofrece numerosos recursos para los profesores de ELE. En el apartado correspondiente a los contenidos léxicos, se puede acceder a guiones de clase para trabajar el vocabulario. Estos planes de clase se encuentran en la sección "Aulanet" de esta Web, que se enriquece constantemente con colaboraciones externas, además de las que aporta el propio gestor de *Elenet.org*.
Dirección: http://www.elenet.org

- *Didactired* es al igual que *Rayuela* una Web mantenida por el Centro Virtual Cervantes y muy conocida por los profesores de español. En la sección *Didactiteca* se almacenan los más de 800 planes de clase publicados desde el año 2000.
La búsqueda de las actividades en las que se trabaje el contenido léxico, da como resultado un centenar de guiones de clase, que aunque sean breves, son de gran ayuda para los profesores. En todas las actividades de *Didactiteca* es posible precisar el nivel (inicial, intermedio, avanzado o superior), la destreza que se quiera trabajar (expresión oral, expresión escrita, comprensión oral o comprensión escrita) o los destinatarios (jóvenes, adultos, niños, grupos muy

numerosos, alumnos de cursos con fines específicos, alumnos de clases individuales, inmigrantes o alumnos que van a examinarse), con lo que se puede obtener un material muy conciso que se ajuste al máximo a las necesidades de cada situación de enseñanza.
Dirección: http://cvc.cervantes.es/aula/didactiteca/

- Finalmente, habría que destacar la labor de numerosos profesores de enseñanza secundaria y bachillerato que ponen en la red materiales para sus clases de Lengua. Estas Webs pueden resultar muy útiles para profesores de ELE que tienen que impartir cursos básicos de lingüística en el extranjero.
Dirección: http://www.aselered.org/

Ullod Brosa, Jordi, Núria Freixas Laporta y Anna Barreda Cartoixá (2001) presentan un conjunto de actividades para la clase de ELE, basado en el enfoque por tareas y en las posibilidades que ofrece internet para el aprendizaje de una segunda lengua. Con la finalidad de hacer más atractivo dicho aprendizaje, de acercar al estudiante a una serie de recursos que aparecen en la red, y de proporcionarle el vocabulario y las técnicas necesarias para que navegue con soltura por páginas hispanas.

Considerando que el interés del alumno y su participación activa en las clases es fundamental, creen que el uso del ordenador puede resultar muy ameno y motivador, ya que combina la práctica de las diferentes destrezas en un entorno diferente al habitual, además de incluir el elemento de búsqueda que les hace sentir partícipes de un objetivo común.

Las actividades presentadas a continuación se encuentran publicadas en internet (www.maseducativa.com/webs/barreda), sirviendo así de estímulo e inspiración para que otros profesores puedan utilizarlo como material complementario en sus clases de ELE. Estos materiales y planteamientos, se podrán incluso adaptar y modificar en función de las necesidades de cada grupo.

1. Este fin de semana iremos a...
• Nivel: Elemental
• Objetivos: (1ª parte) Hacer planes para el fin de semana, conocer otras ciudades españolas, hacer un plan de viaje.
(2ª parte) Escribir una postal explicando el fin de semana.
Gramática: (1ª parte) Expresiones de futuro (ir + a + infinitivo, futuro simple).
(2ª parte) Pretérito perfecto/ indefinido.
• Dinámica: Tanto en el aula como en la sala de informática los alumnos trabajarán en parejas o grupos de tres.
• Procedimiento: (1ª parte) Proponemos a nuestros alumnos que este fin de semana visiten una ciudad española de entre las que hemos preparado. Una vez saben a qué ciudad van a ir, la ubican en un mapa.
• En el aula de informática siguen los enlaces de la hoja de trabajo y van completando la ficha que les hemos entregado con la información que encuentren en internet. Esta ficha les ayudará a organizar el fin de semana y a escribir su plan de viaje, ya que van a consultar: horarios de trenes, lugares que pueden visitar, alojamiento, la previsión del tiempo (para decidir qué ropa deben llevarse). Una vez han recogido toda la información, se hace una exposición oral en clase. Se podrá elegir quiénes han organizado mejor el viaje o quiénes han hecho una mejor exposición.
• (2ª parte) Los alumnos imaginan que ya han visitado la ciudad y con la

información que han encontrado en internet, escriben una postal a un compañero explicando cómo les ha ido el fin de semana. Esta parte de la actividad es mejor hacerla otro día, así aprovecharemos para practicar los tiempos pasados.
• Vocabulario: Para la presentación del vocabulario de viajes y tiempo atmosférico se puede utilizar la unidad 21 "De viaje" del libro *ELE1* (Borobio, 1997: 160).
• Material necesario: Mapa de España, ficha para el plan de viaje, página-guía para que los estudiantes busquen en internet.

2. ¿Quieres trabajar? Busca en la red.
• Nivel: A partir de nivel Intermedio.
• Objetivos: Buscar empleo con la ayuda de internet. Simulación de un proceso de selección de personal.
• Contenido: Funcional.
• Dinámica: A lo largo de la tarea trabajaremos en diferentes dinámicas: individual, parejas y grupos.
• Presentación de vocabulario: Anuncios de prensa y abreviaturas, profesiones y las formas impersonales.
• Curriculum: Recortar el curriculum en tarjetas y repartirlas entre los estudiantes. Ellos tienen que ordenarlo en la pizarra. Una vez ordenado, explicamos sus diferentes partes, así como otras formas de redactar un CV. Se pueden ver también las diferencias entre España y sus países, ... Después, realizan el ejercicio de práctica.
Carta de presentación y promoción: Fotocopiar los dos tipos de cartas y repartir un tipo a los alumnos A y el otro a los alumnos B. Primero, las ordenan y seguidamente comentan en parejas (A-B) las diferencias entre un tipo de carta y otra.
• En el aula de informática: Los alumnos siguen los pasos de la página-índice que les hemos preparado. Primeramente, escriben su curriculum. Después, buscan anuncios de empleo y seleccionan el que más les interesa. Luego, abren su correo electrónico y escriben una carta de presentación a la cual adjuntan el curriculum. Finalmente, lo envían todo a la dirección electrónica del profesor. En el asunto del mensaje deben especificar la referencia del anuncio. A continuación, abrimos una cuenta para recibir los CV y al final de la clase les decimos que el próximo día tendrán la respuesta.
• En el aula: Al día siguiente, entregamos a los alumnos una carta en respuesta a su solicitud de empleo. Dependiendo del número de alumnos vamos a seleccionar dos o tres candidatos, que recibirán la carta donde se les cita para una entrevista. El resto del grupo recibe una carta donde se les deniega el puesto que solicitaron, pero se les invita a formar parte del equipo de recursos humanos de la empresa.
Los alumnos candidatos se prepararán para la entrevista con la ayuda del test. Según el número de candidatos, los alumnos consultores formarán dos o tres agencias de RR.HH. y prepararán una serie de preguntas para los diferentes candidatos. Tras ello, se les da la fotocopia donde podrán ver qué tipo de preguntas se hacen con más frecuencia en una entrevista de trabajo. Al final, los candidatos deben hacer una entrevista en cada agencia de RR.HH. y responder a las preguntas que les hagan. Una vez los candidatos han pasado por todas las agencias, cada agencia decidirá cuál ha sido el mejor candidato. Para seleccionar a los candidatos. se tendrá en cuenta qué alumnos se desenvuelven mejor en está situación, cuáles tienen más fluidez. Finalmente, les pedimos que elijan quién ha escrito mejor la carta y el CV.

• Vocabulario: Tenemos que presentar, si los estudiantes no lo conocen, el vocabulario de los anuncios de empleo (abreviaturas, impersonales, etc.); del curriculum; las formas de una carta de presentación/ promoción y las formas para una entrevista formal.
Material necesario: anuncios de empleo y material adjunto (ver página web).

3. La casa de vuestros sueños.
• Nivel: Presentamos esta actividad en dos versiones: para niveles intermedios y avanzados (a escoger según las necesidades del grupo).
• Objetivos: Funcional. Buscar vivienda, ampliar el vocabulario de la casa, aprender a negociar normas de convivencia.
• Gramática: Expresiones de deseo con presente de subjuntivo (nivel intermedio). Estructuras condicionales con imperfecto de subjuntivo (nivel avanzado). Para ambos niveles: expresiones para demostrar acuerdo o desacuerdo.
• Dinámica: Individual, clase abierta y parejas o grupos de tres.
• Procedimiento: Le damos a los alumnos una carta sorpresa donde descubren que han recibido la herencia de un familiar lejano. De este modo, les comunicamos el deseo de la difunta, el cuál es que ellos compren una casa. Como no disponen de suficiente dinero, tendrán que comprar la casa junto con otro/s compañero/s.
• Presentación: A partir de unas fotografías repasamos y presentamos el vocabulario nuevo de la casa. Una vez hecho esto, les hacemos describir (oralmente o por escrito) la casa de sus sueños. Lo exponen en clase de forma oral.
• Test psicológico: Elegimos cómo deben agruparse los alumnos. Con este pretexto, responden a un cuestionario, donde se plantean diferentes puntos a tener en cuenta a la hora de convivir, a la vez que se practican determinadas estructuras gramaticales.
• Aula de informática: Con la ayuda de la página-índice los estudiantes buscan y seleccionan la vivienda que más les interesa, también la ubican en el mapa. Una vez se han decidido por una, tienen que decorarla. Anotan todos sus gastos para no sobrepasar el presupuesto del que disponen.
• Discusión: Los alumnos negocian las normas de convivencia de su casa.
• Vocabulario: Tenemos que presentar y ampliar el vocabulario de la casa (habitaciones, muebles, electrodomésticos, ropa de casa, accesorios, ...).
• Material necesario: carta y cheque con el dinero, test psicológico (intermedio/ avanzado) control de gastos, página-índice para la búsqueda en internet, esquema para las normas de convivencia.

4. Concurso de cine español.
• Nivel: a partir de nivel Intermedio.
• Objetivos: Esta actividad nos sirve para introducir las lecciones 5, 6, 7 y 8 del libro Gente 3. Ed. Difusión. En esta tarea los estudiantes se familiarizan con algunos títulos del cine español más reciente.
• Duración: una clase de una hora u hora y media.
• Dinámica: parejas o grupos de tres.
• Procedimiento: explicamos a los estudiantes que vamos a hablar de cine español y les preguntamos qué títulos, actores y directores conocen. Recogemos en la pizarra toda la información que sepan. Les entregamos la ficha 1 y les explicamos que vamos a buscar la información para completarla en internet. Antes de empezar, les indicamos que se trata de un concurso y que hay premio para los vencedores, de esta manera damos más emoción y agilizamos la

búsqueda. Una vez la primera pareja o grupo cree que tiene la ficha completa correctamente, comprobamos las respuestas y damos por terminada la primera parte del concurso anunciando el nombre de los ganadores.
Después dividimos a los estudiantes en dos grupos, les entregamos la ficha 2 y les pedimos que preparen 10 preguntas con sus respuestas a partir de la información que han recogido en internet.
Una vez preparadas las preguntas, empieza la segunda fase del concurso cada equipo formula una pregunta al equipo contrario si saben la respuesta correcta consiguen dos puntos, si no la saben el equipo que ha formulado la pregunta recibe un punto. Terminada esta actividad podemos empezar con la lección 6 del libro Gente 3.

• Vocabulario: los estudiantes deben conocer el vocabulario relacionado con el cine: actor/actriz, reparto, director,... También hay que comentar que los Goya son los premios que otorga la Academia del cine español.
• Material necesario: ficha 1, ficha 2. página índice para la consulta en internet.

7. EL LÉXICO RELACIONADO CON LA CULTURA DE LOS APRENDIENTES

Romero (1993) declara que la enseñanza del léxico permite que el estudiante de lengua extranjera entre en contacto fácilmente con la cultura y la vida de un pueblo. Declarando que el léxico coloquial es la pieza determinante para los alumnos extranjeros, ya que éstos creen que con ese tipo de vocabulario conocen mejor las formas de vida y el pensamiento de la gente que habla español; mientras que los profesores extranjeros piensan que se trata de un terreno pantanoso en el que no puede andar uno que no haya nacido en él. Sin embargo, ese lenguaje espontáneo, natural y hablado, es el que mejor plasma las características de un pueblo. Por eso, si tenemos en cuenta los límites del léxico coloquial, no tendremos una imagen distorsionada o ideologizada de la comunidad hispanohablante.

Por otro lado, Romero (1997) desaconseja que el vocabulario que se enseñe en las clases de cultura y civilización, se aferre al español europeo únicamente. Si ya es un problema la incorporación de la variedad americana a la explicación lingüística, no hay duda de que la complejidad cultural de los pueblos de la otra orilla del Atlántico pueda parecernos inaccesible. De ahí, que se nos pida a los profesores que no presentemos de forma exclusiva y excluyente una sola cara de la cultura hispánica, y por consiguiente, de la lengua española.

El trabajo de Carcedo (2000b), junto a resultados cuantitativos de un test de producción léxica realizado a alumnos finlandeses de español, ofrece el análisis de algunas diferencias que en razón de peculiaridades culturales separan cualitativamente el vocabulario disponible actualizado por esos alumnos extranjeros del que hacen patente los hablantes nativos.
Por ejemplo, en el centro de interés "comidas y bebidas", mientras los informantes madrileños incluyen entre los 20 primeros vocablos, cinco bebidas alcohólicas: vino, cerveza, whisky, ginebra y vodka; los finlandeses solo mencionan dos: vino y cerveza. Y es que el finlandés, en su lengua suele aludir a los licores con un nombre genérico "viina", por lo que no sienten la necesidad de hacer distinción cuando hablan nuestra lengua. Respecto a las comidas, los vocablos que los madrileños sitúan entre los más disponibles, se encuentran: garbanzo, judía y lenteja. Las legumbres, como bien es sabido forman parte de los hábitos gastronómicos más arraigados de los

españoles, lo que explica los elevados valores de disponibilidad que cobran; sin embargo para los finlandeses se trata simplemente de productos singulares.

Como colofón, Fernández (2014) reflexiona sobre las conexiones existentes entre el léxico y la cultura. Considera que el léxico no es un reflejo directo de la cultura, pero que sí forma parte del sistema cultural y que pasa por su tamiz para la descodificación e interpretación. Tal es así, que la interpretación de las claves culturales a las que está asociado el componte léxico, responde a maneras de sentir (individuales y colectivas), así como a referentes socioculturales que conviene conocer para proceder de manera adecuada. Lo que supone que las unidades léxicas con "implícitos culturales" y con "carga cultural compartida" por los hablantes nativos, pueden resultar opacas para los hablantes no nativos.

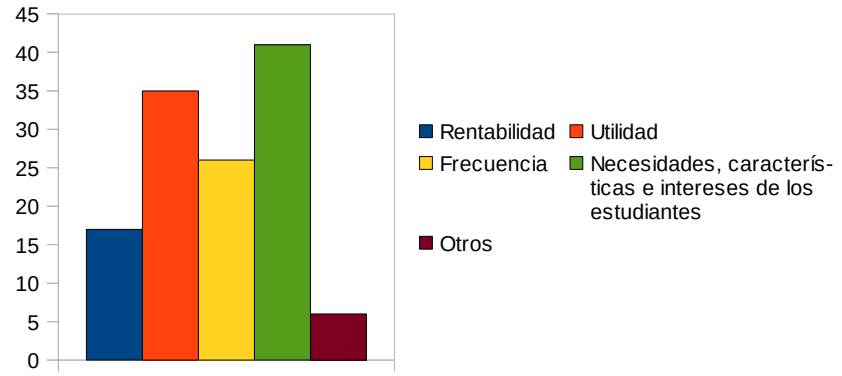
Tengamos en cuenta por ejemplo, la cantidad de expresiones en español que forman parte de la lengua común vinculadas con el controvertido y recurrente mundo taurino: *Coger el toro por los cuernos, Estar para el arrastre, Hacer algo a toro pasado, Ponerse el mundo por montera, Torear a alguien, Saltarse algo a la torera, etc.* Este tipo de expresiones figuradas, que proceden en este caso del entorno taurino, difícilmente van a coincidir en otras lenguas, al ser manifestaciones generadas por una tradición y delimitadas por un contexto cultural específico y propio.

La dimensión cultural del léxico se aborda de manera peculiar a través de expresiones idiomáticas, expresiones institucionalizadas, así como a través de expresiones de sabiduría popular, aunque efectivamente podemos indicar que todas las unidades léxicas conservan implícitos culturales: costumbres y usos sociales, experiencias, afirmaciones, intuiciones, creencias, actitudes, patrones sociales, etc., comúnmente aceptados y repetidos por una sociedad. De ahí que no sea suficiente con aprender o enseñar gran cantidad de unidades léxicas en la clase de ELE, sino saber cómo funcionan en el discurso, en qué contexto son más adecuadas o qué asociaciones socioculturales evocan o transmiten; con lo cual se enriquece su uso y se facilita la entrada a la realidad cultural meta, en este caso, el español.

8. ANÁLISIS DE ENCUESTA A DOCENTES Y ESPECIALISTAS EN ELE: EL LÉXICO EN LAS CLASES

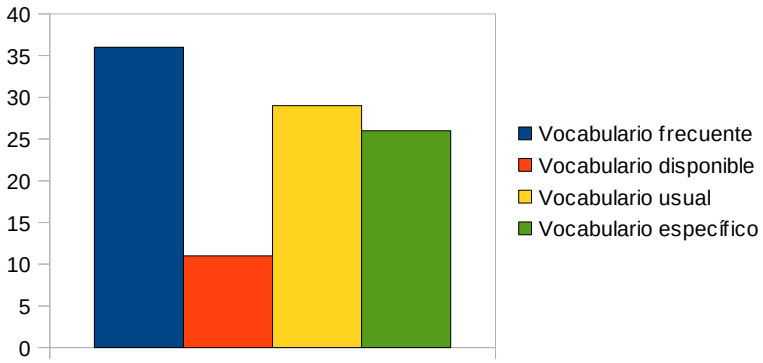
Como cualquier investigación sobre la adquisición de una lengua extranjera, el trabajo de campo cobra un papel fundamental. Por ello para ampliar la visión de nuestro objeto de estudio, *el léxico en la clase de ELE*, hemos decidido realizar una encuesta a profesores de español. Cuyas experiencias nos ofrecen diferentes perspectivas que, probablemente, ni nosotros, ni la bibliografía especializada se había planteado.
En cuanto al procedimiento de realización de la encuesta, hemos utilizado la aplicación Google Forms y se ha hecho un formulario para adquirir unas estadísticas sobre la opinión de cincuenta profesores de ELE en diferentes países (cuya media de años de experiencia ronda entre los 2 y los 15 años). Incluso se ha publicado y ha sido difundido con éxito en grupos de Facebook y Twitter. http://goo.gl/forms/UK7Y1HLy74 (Anexo II).

1. **¿Qué dos o tres criterios principales tienes en cuenta a la hora de seleccionar el vocabulario?**



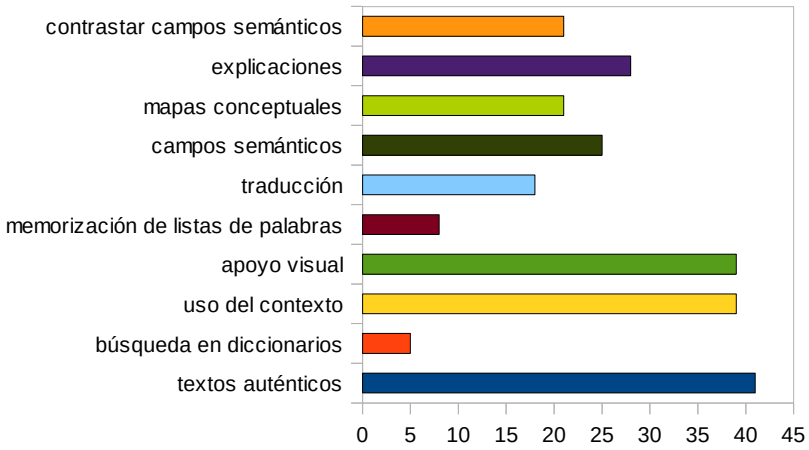
Los docentes les dan mayor importancia a las necesidades, características e intereses de sus alumnos, eso quiere decir que piensan en sus aprendices por encima de todo, y dejan a un lado el afán por los resultados académicos. Los criterios de utilidad y frecuencia se aprecian en segundo plano frente al criterio de rentabilidad. Al fin y al cabo, el objetivo de los profesores es que sus estudiantes empleen un vocabulario provechoso y asiduo, para que puedan desenvolverse con soltura fuera de clase.
Los profesores nos facilitan otros criterios para la selección del vocabulario, como por ejemplo: el libro de texto, el método, la unidad didáctica, la capacidad de memorización, la relación en contextos reales de uso, la gradación por niveles.

2. **¿Qué vocabulario sueles enseñar en tus clases?**



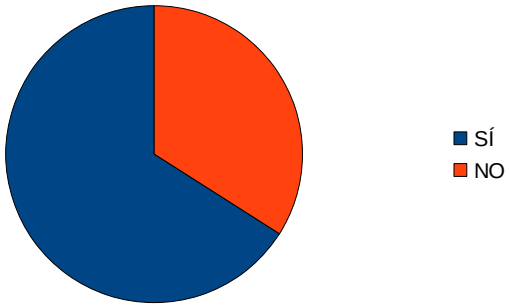
A los profesores les interesa enseñar en sus clases un vocabulario común, con la finalidad de que el léxico que aprendan sus estudiantes les sea de utilidad y puedan desenvolverse en cualquier contexto de su día a día. Llama la atención el considerable porcentaje del vocabulario específico, puesto que el léxico técnico o especializado tiene cada vez más repercusión en la enseñanza de ELE.
En cuanto a la descendente proporción del vocabulario disponible, considero que se debe al desconocimiento o falta de comprensión del propio término en sí por parte de los profesores encuestados.

3. **¿Qué técnicas más habituales sueles emplear en tus clases para explotar el vocabulario?**



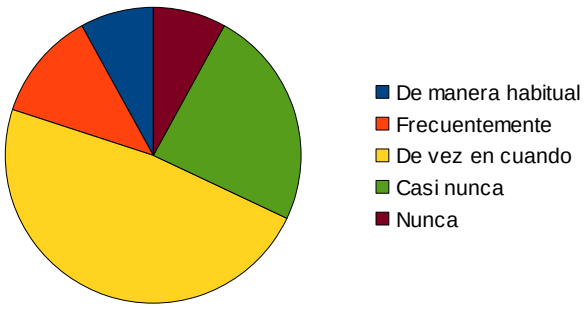
Para trabajar el vocabulario, los docentes se apoyan sobre todo en métodos como la autenticidad de los textos, el uso del contexto y el apoyo visual, considerándolos más efectivos al captar la atención de los aprendices. Por otro lado, les dan un justo pero necesario uso a técnicas como la traducción, los campos semánticos, los mapas conceptuales, las explicaciones, el contraste de los rasgos semánticos entre la L1 y la L2. Mientras que la búsqueda en diccionarios y la memorización de listas de palabras caen en desuso, al pensar que quizás se trata de estrategias obsoletas y poco convencionales para enseñar el léxico.

4. ¿Utilizan tus alumnos el diccionario en clase?



En contraposición a la pregunta anterior, la mayoría de los enseñantes procuran que en sus clases se utilice el diccionario, aunque no sean ellos mismos sino sus discentes los que trabajen con él.

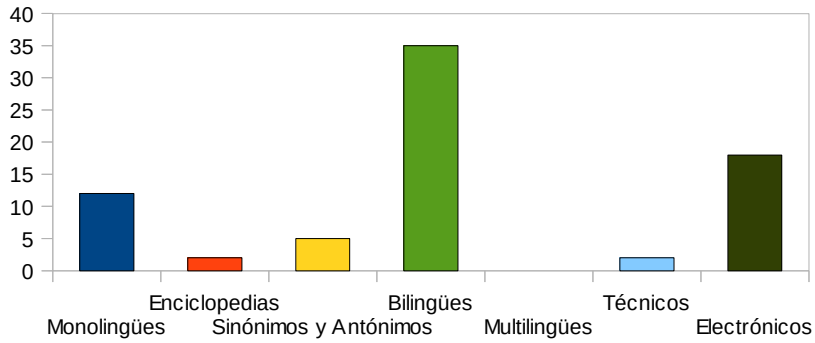
5. ¿Con qué frecuencia?



En general, los estudiantes de estos profesores suelen utilizar el diccionario de vez en cuando, en contadas ocasiones. Entretanto, una escasa minoría lo

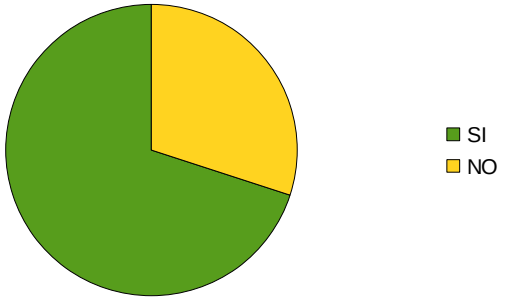
emplea continuamente, frente a otra minoridad que rara vez o prácticamente nunca lo usan en sus aulas.

6. **¿Qué tipos de diccionarios empleáis con mayor frecuencia?**



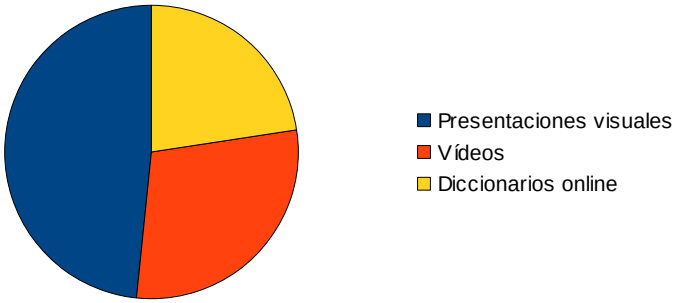
El tipo de diccionario que se utiliza más a menudo son los diccionarios bilingües, al resultar más prácticos y eficientes. Adaptándose a los tiempos que corren, cobra cada vez más fuerza los diccionarios online, y se le da menor importancia a los diccionarios monolingües. Siendo inexistentes, por no decir nulos las enciclopedias, los diccionarios de sinónimos y antónimos, los especializados y los multilingües.

7. **¿Haces uso de las Nuevas Tecnologías para presentar el léxico?**



Más de la mitad de los profesores encuestados admiten usar las TICs a la hora de presentar el léxico.

8. **Si tu respuesta a la pregunta anterior es "sí", ¿qué dos o tres aplicaciones tecnológicas utilizas? Motivos: efectivo/ interesante/ otros... Si tu respuesta a la pregunta 7 es "no", ¿a qué se debe? Difícil acceso a las Nuevas Tecnologías/ No las consideras útiles para enseñar léxico/ Tienes conocimientos limitados con respecto a las Nuevas Tecnologías/Otros...**



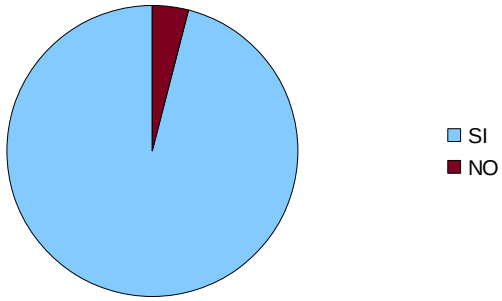
De las numerosos procedimientos tecnológicos que dichos profesores han propuesto, destacamos por antonomasia: presentaciones visuales a través del programa PowertPoint, vídeos mediante la aplicación de Youtube y consultas a diccionarios en línea como CLAVE.

Otras aplicaciones sugeridas: Wordle, Lexipedia, Prezi, MarkDavies, Quizlet, Wordreference, Hot Potatoes, Smartboard notebook, Kahoot.it, voki.com, cramer.com, Moodle, Pinterest, Thinglink, Duolingo.

Estos profesores se han decantado por utilizar las Nuevas Tecnologías en sus clases de español, puesto que estiman que son fáciles, interesantes y entretenidas para los alumnos, además de ser efectivas ya que ofrecen unos resultados favorables. Indudablemente, gracias a su utilidad y atractivo consiguen motivar a sus estudiantes y facilitar la adquisición de los contenidos.

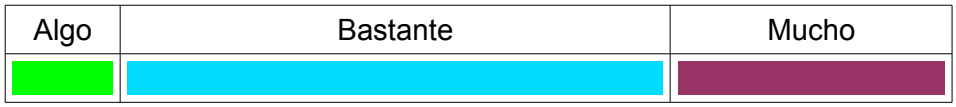
En cuanto a aquellos docentes que no utilizan las TICs, se debe a su difícil acceso. Desgraciadamente, en los centros en los que trabajan no siempre cuentan con internet u ordenadores.

9. **¿Tienes en cuenta la cultura de tus alumnos para introducir el vocabulario?**



Obviamente, la mayoría absoluta de los enseñantes aprecia y tiene en cuenta la cultura de sus estudiantes para introducir el léxico. Resulta incomprensible esa reducida oposición.

10. **¿Qué importancia le das al léxico en tus clases?**



En general los resultados obtenidos han siso positivos, podemos confirmar que los docentes tienen muy presentes al léxico en sus clases.

Ofreceremos a continuación unas observaciones a modo de conclusiones que nos han llamado la atención:

- "*Sin el léxico adecuado la comunicación no avanzaría. El conocimiento del léxico es a veces tan importante como el de la gramática*".
- "*El léxico debe ser regulado, graduado y contextualizado y tenemos que intentar despegarnos en la enseñanza de ELE a lenguas próximas, como es el caso del portugués, de los falsos amigos y de las consecuentes listas*".

Por último, me gustaría agradecer la colaboración y participación de la comunidad de ELE, la cuál se ha volcado en un corto espacio de tiempo, así como a mis compañeros del Máster de la Universidad de la Rioja.

9. APORTACIÓN PERSONAL

Personalmente, el estudio léxico-semántico de este trabajo ha mejorado mis expectativas con creces. El léxico deja de verse como algo arduo y mecánico de aprender, para convertirse en el pan del día a día en nuestras clases de ELE. A fin de cuentas, parece ser que el dominio del léxico enriquece el aprendizaje de la gramática y viceversa.

Si algo hemos aprendido, es que un léxico planificado tiene que enseñarse organizado en sus relaciones, así como contextualizado, para desarrollar la competencia comunicativa del hablante, y principalmente para facilitar su procesamiento y recuperación. Además, debemos tener presente que un input de vocabulario será mejor aprendido si las unidades léxicas están relacionadas significativamente en campos, o aludiendo a las relaciones que entre ellos se establecen.

Se requiere de paciencia para encontrar una bibliografía de autores que se adapte a las exigencias de este tipo de trabajo, pero nada es imposible con tesón y constancia. Asimismo, aunque parezca fácil la programación de actividades para enseñar unidades léxicas, antes que nada es primordial pararse a pensar en las necesidades y características de nuestros aprendices.

Una variada tipología de actividades léxicas, nos ayudara a captar la atención del alumnado, motivarlo y desarrollar su autonomía.

En resumen, la adquisición de la competencia léxica es un proceso nada fácil, que exige interés, voluntad y no poca dedicación tanto por parte del docente como, en muy principal medida, del aprendiz. Constituye un problema mayor de la didáctica del vocabulario, ofrecer los instrumentos para rentabilizar al máximo ese esfuerzo de obligada inversión. Por ello, el profesor ha de ofrecer al alumno los medios para ayudarlo a entender significados y tiene que enseñarle mecanismos para enfrentarse al vocabulario de forma autónoma. Lo que significa hablar de calidad más que de cantidad.

10. BIBLIOGRAFÍA

A

AITCHISON, JEAN (1987): *Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon.* Oxford, Blackwell.

B

BARTOL HERNÁNDEZ J. (2010): *Disponibilidad léxica y selección del vocabulario*. p. 85 - 107. En R. Castañer Martín y V. Lagüéns Gracia (Eds.) De moneda nunca usada.

Estudios filológicos dedicados a José M. Enguita Utrilla, p. 85 - 107. Zaragoza: Institución "Fernando el Católico".

BENÍTEZ PÉREZ, P. (1994): *¿Qué vocabulario hay que enseñar en la clase de español como lengua extranjera?* L. Miquel y N. Sans (Eds.), Didáctica del español como lengua extranjera II, Cuadernos Tiempo Libre, Colección Expolingua, Madrid.

BUSTOS GISBERT, J.M. (2002): *Definición de glosarios léxicos del español; niveles inicial e intermedio.* Enseñanza, 19, 2001, 35-72.

C

CARCEDO GONZÁLEZ, A. (2000b): *Índices léxico-estadísticos y graduación del vocabulario en la enseñanza de E/LE*, en M. Franco Figueroa et al. (eds.): Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del X Congreso ASELE. Cádiz: Universidad, págs. 175-183.

CASTILLO CARBALLO, M. A. Y GARCÍA PLATERO, J. M. (2002): *Internet y enseñanza de vocabulario*. A. M. Gimeno Sanz (ed.). Tecnologías de la información y de las comunicaciones en la enseñanza de ELE. Actas del XII Congreso Internacional de ASELE. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia. pp. 17-25.

CRUZ PIÑOL, MAR, (2004): *La enseñanza de léxico en el aula de español como lengua extranjera: recursos en internet para la elaboración de actividades*, en Carabela, 56, o virtual en www.ub.es/filhis/culturele/carabela.html

D

DÍAZ LÓPEZ, LAURA (2000): *Sácale partido a la clase de vocabulario: hacia un nuevo modelo de programa procesual*, Actas del X Congreso Internacional de ASELE. Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera I, pp. 227-234.

E

ESCOBEDO, ANTONIO (1990): *Léxico y Diccionario*, en Rafael Fente Gómez, José Andrés de Molina Redondo y Antonio Martínez González (Eds.), Actas del I Congreso Nacional de ASELE, Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, pp. 99-108 (Volumen reeditado como Español como lengua extranjera: aspectos generales, Actas de las Primeras Jornadas Pedagógicas y I Congreso Nacional de ASELE, Málaga, Asele, 1998).

F

FERNÁNDEZ MONTORO D. (2014): *Implicaciones culturales del léxico,* en Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos, ISSN-e 1577-6921, Nº. 27, 2014, 36 págs.

FONCUBIERTA, J. M. (2013): *Imágenes mentales y visualización: Ejercicios para el desarrollo de algunas estrategias*. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada (2013) 13.

G

GARCÍA HOZ, VÍCTOR (1952): *Vocabulario usual, común y fundamental del español*. Madrid: Instituto San José de Calasanz.

GARRIDO, ANTONIO Y SALVADOR MONTESA (1994): *La definición lexicográfica.*

Selección y modificación, en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (Eds.), Problemas y métodos en la enseñanza del español como segunda lengua. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE, Madrid, SGEL, pp. 571—582.

H

HIGUERAS GARCÍA, MARTA (1996): *Aprender y enseñar léxico*, en Lourdes Miquel y Neus Sans (Coors.) Didáctica del español como lengua extranjera 3, Madrid, Colección Expolingua, Fundación Actilibre, 111-126.

HIGUERAS GARCÍA, MARTA (1997): *Las unidades léxicas y la enseñanza del léxico a extranjeros.* REALE 8, 35-49.

HIGUERAS GARCÍA, MARTA (2004): *Claves prácticas para la enseñanza del léxico*, Carabela, SGEL, Madrid, 5-25.

I

INSTITUTO CERVANTES (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación*, Madrid, MECD-Anaya.

J

JUILLAND, ALPHONSE, DOROTHY BRODIN Y CATHERINE DAVIDOVITCH (1970): *Frequency Dictionary of French Words.* La Haya, Mouton.

L

LAHUERTA GALÁN, J. Y PUJOL VILA, M. (1993): *La enseñanza del léxico una cuestión metodológica*. En MIQUEL, Lourdes y Neus SANS (coord.). Didáctica del español como lengua extranjera (1), Madrid, Fundación Actilibre-Colección Expolingua, pp. 117-138.

LÓPEZ MORALES, HUMBERTO (1984): "*Enseñanza de la lengua materna. Lingüística para maestros de español".* Madrid: Playor.

M

MARTÍNEZ MARÍN, JUAN (1990): *El Diccionario y la enseñanza-apredizaje del español como lengua extranjera*, en Rafael Fente Gómez, José Andrés de Molina Redondo y Antonio Martínez González (Eds.), Actas del I Congreso Nacional de ASELE, Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, pp. 307-316. (Volumen reeditado como Español como lengua extranjera: aspectos generales, Actas de las Primeras Jornadas Pedagógicas y I Congreso Nacional de ASELE, Málaga, Asele, 1998).

MORENO DE ALBA, JOSÉ G. (1992): *Diferencias léxicas entre España y América*, Madrid, Mapfre.

P

PEÑA CALVO, ALICIA (2000): *El vocabulario que necesito. Ejercicios para estudiantes avanzados*, en Mariano Franco, Cristina Soler, Javier de Cos, Manuel Rivas y Francisco Ruiz (Eds.), Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del X Congreso Internacional de ASELE. Vol. II, Cádiz, Servicio de publicaciones de la Universidad - Asele, pp. 991-1002.

PORZIG, WALTER (1974): *El mundo maravilloso del lenguaje. Problemas, métodos y*

resultados de la lingüística. Madrid: Gredos.

R

RAMÍREZ, LUIS HERNÁN (1976): *Diversidad interna y niveles de la lengua.* Lima: Universidad Nacional de San Marcos.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001) *Diccionario de la lengua española* (22a ed.). Consultado en http://www.rae.es/rae.html

ROMERO GUALDA, MARÍA VICTORIA (1993): *Enseñanza del vocabulario e interacción cultural*, en Salvador Montesa Peydró y Antonio Garrido Moraga (Eds) El español como lengua extranjera: de la teoría al aula. Actas del III Congreso Nacional de ASELE, Málaga, Asele, pp. 179-188.

ROMERO GUALDA, MARÍA VICTORIA (1997): *La enseñanza del vocabulario: tópicos culturales*, en Ángela Celis y José Ramón Heredia (Eds.), Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del VII Congreso de ASELE, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 389-396.

S

SALAZAR GARCÍA, V. (2004): *Acercamiento crítico a la selección objetiva de contenidos léxicos en la enseñanza de E/LE1*. ELUA, 18, 243-273.

SANZ ÁLAVA, INMACULADA (2001): *El léxico en la enseñanza de ELE: una aplicación práctica para el nivel intermedio*, Actas del XI Congreso Internacional de ASELE. ¿Qué español enseñar?: Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros, pp. 635-645.

SILES ARTÉS, JOSÉ (1996a): *La enseñanza del léxico, unos granos de sal y pimienta*, en Salvador Montesa Peydró y Pedro Gomis Blanco (Eds.), Tendencias actuales en la enseñanza del español como segunda lengua I. Actas del V Congreso Internacional de ASELE, Málaga, Asele, pp. 159-164.

T

TORRES, SALOMÉ (1996): *Los diccionarios en el aula de español como lengua extranjera. Algunas actividades*, en Salvador Montesa Peydró y Pedro Gomis Blanco (Eds.), Tendencias actuales en la enseñanza del español como segunda lengua I. Actas del V Congreso Internacional de ASELE, Málaga, Asele, pp. 165-172.

U

ULLOD BROSA, JORDI, NÚRIA FREIXAS LAPORTA Y ANNA BARREDA CARTOIXÀ (2001): *Navegando en español: Diferentes actividades para la clase de E/LE con el aprovechamiento de Internet*. Cuadernos Cervantes de la lengua española, ISSN 1134-9468, Año nº 7, Nº 36, 2001, págs. 74-81.

11. APÉNDICE DOCUMENTAL

11.1. TÍTULO: POR AMOR AL ARTE

11.2. INTRODUCCIÓN:

Con el objetivo principal de explotar vocabulario relacionado con el arte, la siguiente unidad didáctica presenta actividades en primer lugar a las necesidades, características e intereses de alumnos franceses, pertenecientes a un curso de E/LE con un nivel intermedio (B1).

Utilizando un léxico útil y frecuente, se llevaran a cabo ejercicios en los que destaquen técnicas como el uso del contexto, el apoyo visual, los textos, la memorización de listas de palabras, los mapas conceptuales, la búsqueda en diccionarios (en alguna que otra ocasión, pero sin abusar). Los diccionarios que usaremos serán los bilingües, monolingües, de sinónimos/antónimos y a través de vía online.
Emplearemos las NNTT para presentaciones de vídeos o audios, para actividades que requieran el uso del ordenador para localizar información práctica tanto para el museo como para el cuadro que vamos a tratar. Además, trabajaremos con internet para la evaluación a través de un cuestionario.

Acercaremos el arte español, especialmente la pintura, respetando siempre la cultura y el arte de los aprendices.

11.3. TEMPORALIZACIÓN:

La unidad didáctica se desarrollará en diez sesiones de una hora y media aproximadamente, durante el espacio de tiempo de dos semanas.

11.4. OBJETIVOS:

- Explotar vocabulario relacionado con el arte.
- Conocer al pintor barroco español Diego Velázquez y su cuadro má emblemático, *Las Meninas*.
- Utilizar una obra maestra de la pintura española para aprender arte y para aprender español.
- Reflexionar sobre la utilización de las obras de arte en el aula de E/LE.

11.5. CONTENIDOS:

· Pintores, cuadros y museos españoles.
· Ubicación y accesos al Museo del Prado a través de internet.
· Información sobre la bibliografía de Velázquez y sobre su obra *Las Meninas*.
· Localización e instrucciones para llegar hasta del cuadro “Las Meninas” mediante internet.
· Expresión de la admiración, la indiferencia, el desagrado y el estado de ánimo.

· Descripción de una imagen.
· Comparación de datos y conocimientos.
· Expresión de la ubicación.
· Algunos usos de las preposiciones *a* y *en* y de algunas locuciones proposicionales.
· Uso contrastivo de *haber*/ *estar*/ *ser.*
· Gerundio de los verbos regulares y uso de la construcción *estar* + *gerundio*.
· Telas y colores
· Introducción al léxico específico del arte (técnicas del cuadro).
· Expresiones relacionadas con la pintura.

11.6. METODOLOGÍA:

Partiremos de una actividad introductoria sobre pintores, cuadros y museos españoles para ir calentando motores. A partir de ahí, dividiremos la unidad en cuatro apartados: "el Museo del Prado", "Velázquez", *"las Meninas*" y "la Técnica de Velázquez". En ellos, realizaremos ejercicios de comprensión, visionados, búsquedas en diccionarios, etc., trabajando conjuntamente la gramática y el léxico relacionado con la pintura. Sobre todo, haremos especial hincapié en el apartado "Las Meninas", basándonos en la imagen del cuadro como apoyo para la realización de las actividades. También, estudiaremos algunas expresiones vinculadas con la pintura, para así ampliar los conocimientos de los alumnos.

Finalmente, a modo de evaluación haremos un cuestionario en internet sobre Velázquez. Además, el grupo-clase comentará de forma oral las actividades, los contenidos aprendidos y los aspectos que más les han gustado e interesado con la ayuda de una ficha de autoevaluación.

11.7. ACTIVIDADES:

ACTIVIDAD INTRODUCTORIA

1. En grupos de tres o cuatro, intentad elaborar una lista de pintores españoles que conozcáis, de sus cuadros más relevantes y de algún museo de España que hayáis visitado o del que hayáis oído hablar (si lo sabéis, añadid el momento histórico en el que vivieron).

A) EL MUSEO DEL PRADO

1. Escucha el vídeo de la presentación del museo y busca la respuesta a las siguientes preguntas.
   · ¿Quién nos presenta y explica el museo?
   · ¿Qué tipo de obras podemos encontrar?
   · ¿Cuáles son algunos de los artistas más importantes del museo?
   · ¿En qué año se inauguró?



2. ¿Cómo llegar hasta el Museo del Prado? Por grupos, buscad en Internet la ubicación, los modos para acceder a él y los puntos de acceso al edificio. Para ello, entrad en https://www.museodelprado.es/

B) VELÁZQUEZ

1. ¿Conoces al pintor español del siglo XVII Diego de Velázquez? A continuación, te presentamos una breve biografía suya. Léela despacio; si no entiendes algo, puedes preguntárselo a tu profesor/a.



DIEGO VELÁZQUEZ
(1599-1660)

Diego Rodríguez de Silva y Velázquez nació en Sevilla en 1599 y murió en Madrid en 1660.
Es uno de los pintores españoles más conocidos y el más importante del siglo XVI en España, que se conoce como el "Siglo de Oro" de la pintura española.
Comenzó a pintar con el estilo del barroco español: naturalismo, composiciones sencillas, mucha temática religiosa... Pero, poco a poco fue pintando con un estilo cada vez más europeo.

A lo largo de su vida se ven varias etapas que se corresponden también con sus etapas artísticas:







ETAPA SEVILLANA:
Después de pasar por varios talleres, terminó en el taller de Francisco Pacheco (que luego se convirtió en su suegro, pues Velázquez se casó con su hija, Juana Pacheco).
Con él aprendió las técnicas pictóricas y el amor por la obra de Caravaggio.
Cuando se independiza, en 1617, pinta escenas costumbristas y algún cuadro de temática religiosa como *Vieja friendo huevos, El aguador de Sevilla* o *La adoración de los Reyes Magos.*





PRIMERA ETAPA MADRILEÑA:
En 1621 se proclamó rey Felipe IV, y su persona de confianza fue el **conde-duque** de Olivares (también sevillano). Velázquez viajó a Madrid para prosperar.
En 1623 se instaló definitivamente en la Corte, donde tuvo su taller en palacio hasta su muerte.
Se convirtió en pintor de cámara, es decir, en el pintor del rey, por lo que tenía que hacer los retratos de la familia real y cualquier cuadro que ellos le pidieran.
En esta época hizo cuadros de *Felipe IV* de joven y también *El triunfo de Baco*.

Velázquez continuó aprendiendo. El **rey** tenía una colección de cuadros de Venecia (a Velázquez le interesaba Tiziano) y tuvo la oportunidad de ver trabajar y hablar con Rubens, uno de los pintores más importantes de su época, que visitó Madrid en 1628.

PRIMER VIAJA A ITALIA:
Fue Rubens quien animó al joven pintor a viajar a Italia para seguir formándose.
En Venecia, Roma y Nápoles conoció de primera mano a los grandes del Renacimiento y del Barroco italiano.
Se puede decir que, con este viaje, completó su formación, lo que se refleja en cuadros como *La fragua de Vulcano*, de cuidada composición y una perfecta anatomía del cuerpo humano (probablemente ya había visto los frescos de la Capilla Sixtina de Miguel Ángel).



SEGUNDA ETAPA MADRILEÑA:
Durante esta época realizó cuadros para que el rey decorara sus nuevos palacios:

- Para el Salón del Trono del palacio de Buen Retiro realizó varios retratos ecuestres y una pintura histórica, *La rendición de Breda*.
- Para la Torre de la Parada del Palacio del Prado pintó a *la **familia real** como cazadores*. También retrató al conde-duque y a los ***bufones***.











SEGUNDO VIAJE A ITALIA:
Este segundo viaje fue distinto al anterior: su intención no era aprender sino que iba como un pintor ya conocido y famoso.
Además de retratar al Papa Inocencio X, pintó temas que le interesaban.
Se cree que de esta época son los *Paisajes de la Villa Médicis* y *La venus del espejo*, que representa un tema mitológico (sólo en temas mitológicos eran aceptables los desnudos en esta época).





TERCERA ETAPA MADRILEÑA:
Realizó cuadros de la familia real y de los herederos, *La **infanta** Margarita* y *Felipe Próspero*.
También de esta época son dos de sus cuadros fundamentales:
- *Las Hilanderas* o *La fábula de Aracne* (otro tema mitológico).
- *Las Meninas*.



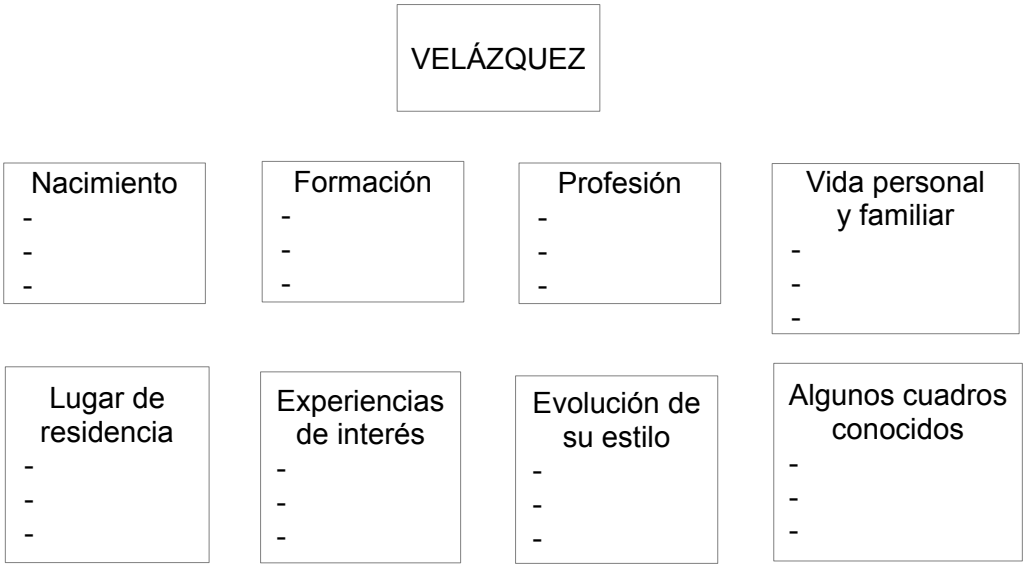




2. Contesta a las siguientes preguntas:
   a) ¿Cómo se llamaba la mujer de Velázquez?
   b) ¿Qué pintor le gustaba a Francisco Pacheco?
   c) ¿De qué ciudad era el conde-duque de Olivares?
   d) ¿Cuándo se instaló Velázquez en Madrid?
   e) ¿Para quién trabajó Velázquez en Madrid?
   f) ¿Quién animó a Velázquez para ir a Italia?
   g) ¿Cuántas veces viajó a Italia?
   h) ¿Qué ciudades visitó en Italia?
   i) ¿A qué Papa retrató?
   j) ¿Cuáles son sus obras más importantes?

3. Velázquez pintó muchos personajes importantes. Busca en el diccionario online el significado de las palabras en negrita en el texto anterior.

4. Con esta bibliografía debéis hacer un mapa conceptual que os ayude a simplificar los hechos más significativos de su vida.



C) *LAS MENINAS*

1. En 1656 Velázquez pintó “Las Meninas”, su obra maestra. ¿Sabéis qué representa este cuadro? ¿qué significa la palabra *meninas*? ¿cuántos personajes hay y quiénes son? ¿cuáles son las principales interpretaciones del mismo?

2. Localiza el cuadro de *Las Meninas* en el Museo del Prado, entrando en http://museodelprado.es. Puedes encontrar planos en la carpeta de “Visita el Museo”, o bien puedes ubicar el cuadro en la carpeta “Galería online” a través de una búsqueda simple por título o autor.

He entrado en el Museo por la Puerta de Goya (alta), ¿cómo llego a la sala dónde está este cuadro? ….
….
.....
.....
….
….

Puedes dar instrucciones con:

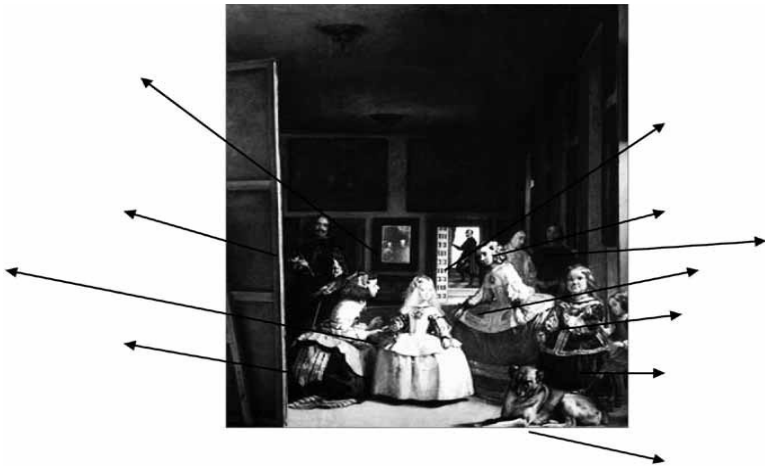
· la 2ª persona del presente (si puedes tutear): sigues de frente);
· *se* + presente de indicativo: *se gira a la izquierda, se bajan unas escaleras*;
· el Imperativo: *pasa/ pase*; *sube*/ *suba*...

3. Mira el cuadro. ¿Qué impresión te causa? Escoge entre las siguientes exclamaciones la que se adapte mejor a lo que sientes. ¿Coincides con tus compañeros? Coméntalo con ellos.

ADMIRACIÓN	INDIFERENCIA	DESAGRADO
¡Me gusta mucho!	No está mal	No me gusta nada
¡Me encanta!	Es un poco raro, ¿no?	¡Es horrible!
¡Es precioso!	No entiendo nada	¡Qué horror!
¡Qué maravilla!	No me dice nada	¡Es una birria!
¡Es genial!		
¡Es impresionante!		



4. ¿Cómo se llama cada personaje?
   Por parejas, localizad el nombre de todos los personajes. Podéis ver y escuchar un vídeo o leer el texto al mismo tiempo que vais comprobando en el cuadro lo que dice y escribiendo los nombres.



LAS MENINAS

¡Antes de buscar en el diccionario monolingüe las palabras que no conozcáis, intentad adivinar el significado!

La primera denominación de este cuadro fue *La familia* (del rey Felipe IV). Posteriormente en el siglo XIX se le cambió el nombre por el de *Las Meninas,* que es como se le conoce actualmente. Con el nombre portugués de "Meninas" se llamaba en el siglo XVII a las jóvenes acompañantes de los niños reales en la corte madrileña. El título, por tanto, hace alusión a estas damas que atienden a la niña real del cuadro, la infanta Margarita.

El cuadro representa a la familia real en el taller del pintor. En primer plano están, de izquierda a derecha: Doña Mariana Agustina de Sarmiento, que ofrece un búcaro a la infanta Margarita; Doña Isabel de Velasco, que hace una reverencia dirigida a sus majestades; la enana Maribárbola y a su lado el enano Nicolás Pertusato. A sus pies hay un gran mastín descansando.
En un segundo plano están Doña Marcela de Ulloa, encargada del servicio de las damas de la reina, y otro personaje que puede ser Don Diego Ruiz de Azcona. En el vano de la puerta está el mayordomo de palacio, Don José Nieto Velázquez. Por último hay que destacar la presencia de los reyes, cuyas figuras se reflejan en el espejo veneciano situado en la pared del fondo, y de Velázquez, situado a la izquierda del cuadro, que se retrató a sí mismo en actitud reflexiva con pincel y paleta en la mano.

Al interpretar la obra nos encontramos con el problema de no saber a quién está pintando Velázquez (el que aparece en el cuadro). A primera vista puede parecer que es a la infanta, pero si analizamos el resto de los personajes y sus actitudes, llegamos a otra conclusión: todas las miradas están dirigidas a los reyes, que se encuentran fuera del cuadro, lo que hace suponer que es a ellos a quienes retrata el pintor; pero la actitud reverencial de Doña Isabel de Velasco puede indicar que los reyes acaban de llegar al taller, entonces solo nos queda creer que lo que realmente estamos viendo representado es la visita de Felipe IV y Mariana de Austria al estudio del artista. Aunque también podemos suponer que ocurre justo lo contrario: Velázquez está retratando a

los reyes en su estudio y llegan la infanta Margarita y su séquito a visitar a los reyes, que están posando.
Así, aunque la protagonista del cuadro parece que es la infanta, la atenta mirada de todos los personajes nos revela que los auténticos protagonistas, los reyes, se encuentran fuera, en un plano posterior al espectador. Su presencia se hace evidente en el espejo, donde se refleja su imagen.

En el siglo XVII, la pintura era considerada como un trabajo artesanal y su práctica se veía como impropia de un intelectual. Velázquez, que no creía en todo esto, luchó toda su vida para conseguir el reconocimiento de la sociedad en la que vivía como hombre de honor y como intelectual. En el cuadro aparece vestido con su mejor traje para trabajar, negando de esta manera que la pintura manche. Además, Velázquez no está pintando sino reflexionando, con lo que demuestra la base intelectual de la pintura.

Las Meninas es de las obras más elogiadas de toda la historia de la pintura. Asombra por su técnica pictórica. La luz crea un espacio real matizando los colores. Pero no solamente es la luz; lo que resulta más sorprendente es contemplar la atmósfera que envuelve a los personajes, que nos hace sentir que el aire circula por la habitación, confundiéndonos hasta el punto que cabe preguntarse: ¿pero dónde está el cuadro?

5. Relaciona cada párrafo del texto con el que creas que es su contenido:

   - Título del cuadro
   - Interpretación
   - Valoración de la obra
   - Consideración social del trabajo de pintor
   - Personajes que aparecen

6. Ahora escoge la opción adecuada:

   - El cuadro se llama las Meninas
     a) por la Infanta Margarita, que es portuguesa.
     b) por las dos damas de compañia que aparecen junto a la infanta.
     c) por la presencia de la enana Maribárbola.

   - El pintor que aparece en el cuadro
     a) es el propio Velázquez.
     b) es un alumno de) taller de Velázquez.
     c) es un miembro del séquito real disfrazado de pintor.

   - En el cuadro, Velázquez está retratando
     a) a las Meninas.
     b) a la Infanta Margarita.
     c) a los reyes.

7. Vuelve a leer el texto sobre Las Meninas. Haz una lista con el nombre de todos los personajes que aparecen en el cuadro. Luego di quién es cada uno, señalándolos. Utiliza los pronombres demostrativos masculinos *(éste* y *éstos)* y femeninos *(ésta* y *éstas)* con el verbo ser *(es* y *son):*

   Ej.: *Ésta es la infanta.*

8. Fíjate en los diferentes dibujos y escribe debajo de cada uno las frases que se refieran a ellos.








La infanta está entre las dos meninas.
Agustina está a la izquierda de la infanta.
Isabel está a la derecha de la infanta.
Isabel y Agustina están al lado de la Infanta.
La infanta está cerca del perro.
La infanta está lejos del perro.
La infanta está detrás del perro.
El perro está delante de la infanta.

9. ¿Cuáles son las preposiciones y locuciones preposicionales que hemos utilizado para situar a unos personajes con respecto a otros ¿Has deducido lo que significan?

¡Fíjate bien en que la preposición *de* y el artículo *el* se contraen en *del*!

10. Completa el siguiente texto con las preposiciones y locuciones preposicionales que aparecen abajo.

En el cuadro hay muchas personas; hay cinco hombres y seis mujeres. También hay un enano, que se llama Nicolasito y es muy bajito; es casi un niño y está ..... la enana, que se llama Maribárbola. El perro es de la infanta Margarita y está ..... los enanos. Agustina es una de las dos Meninas, está en el centro del grupo, ... la infanta y la enana. La otra Menina es Isabel y está dándole agua a la infanta. La infanta está contenta,

está mirando a sus padres, que son los reyes; ¿dónde están sus padres?, ¿ ..... ella o delante? El pintor es Velázquez y está de pie, delante del lienzo. Al fondo hay una puerta entreabierta, en la que se ve a un hombre que está vestido de negro. Es el mayordomo, ¿está subiendo o está bajando las escaleras?, ¿está saliendo o ésta entrando? A lo mejor es gallego. Los preceptores o guardadamas están ..... segunda fila. El hombre está ..... la mujer. ¿Hay alguien más?

(*Entre - en - a la derecha de - a la izquierda de-- detrás de - delante de*)

11. Ya sabemos quiénes son todos los personajes. Ahora vamos a trabajar alguno aspectos de la diferencia de uso de los verbos *haber* (en su forma impersonal *hay), estar* y *ser.* Para ello, y fijándote en la información que se te da en el texto anterior, elabora tres listas respondiendo a estas tres preguntas:

    - ¿Qué hay?
    - ¿Dónde está/n? ¿Cómo está/n? ¿Qué está/n haciendo?
    - ¿Qué es/son? ¿Quién es/Quiénes son?

Fíjate en que *hay* es igual para singular y plural y sirve para indicar la existencia de algo; *estar* se usa para ubicar, para expresar el estado de ánimo y en la construcción *estar* + *gerundio*; y *ser* sirve principalmente para definir e identificar y para expresar cualidades físicas y del carácter.

HAY ESTÁ/N ES/SON

12. Ahora vamos a intentar dar una regla práctica de uso de *hay* y *estar;* partiendo de tus dos primeras listas anteriores, escoge entre los siguientes elementos los que aparecen con *hay* y los que aparecen con *estar,* y si de alguno no encuentras ejemplo, piensa dónde lo puedes colocar.

    - artículo indeterminado + sustantivo
    - artículo determinado + sustantivo
    - adjetivo numeral + sustantivo
    - adjetivo indefinido + sustantivo
    - adjetivo posesivo + sustantivo
    - adjetivo demostrativo + sustantivo
    - pronombre numeral
    - pronombre indefinido
    - pronombre posesivo
    - pronombre demostrativo
    - pronombre personal
    - pronombre interrogativo *dónde*
    - nombre propio
    - otros …

HAY ESTAR

13. Teniendo en cuenta el ejercicio anterior, di cuáles de las siguientes frases son correctas (c) y cuáles incorrectas (i), y, además, y fijándote en el cuadro, cuáles son verdaderas (v) y cuáles falsas (f).

    Detrás del perro no hay nadie.
    En las paredes hay algunos cuadros.
    Están dos personas fuera del cuadro.
    No hay dos niños en el cuadro.
    Nicolasito está pisando al perro.
    Agustina hay aliado de la infanta
    Está un señor delante de la puerta las escaleras
    La Infanta Margarita está bebiendo

    ¿Por qué no inventáis con vuestro compañero frases parecidas y repetís el juego con la pareja de al lado?

14. Busca todos los gerundios que aparezcan en el texto del ejercicio 10 y en el ejercicio anterior. Agrúpalos según la conjugación a la que pertenece el infinitivo; luego, fijándote en las terminaciones del gerundio, da una regla para su formación.

    La construcción *estar* + *gerundio* la usamos para hablar del presente, refiriéndonos específicamente a la situación en la que se encuentra el sujeto del verbo,

    -ar -er -ir

    Regla: _____
    _____
    _____

15. Usa *estar* + gerundio para hablar de las actividades que realizan los personajes del cuadro:

    - ¿Velázquez (pintar) _____ el cuadro que (ver, nosotros) _____ ahora?
    - ¿Nicolasito (pisar) _____ al perro o lo (acariciar) _____ ?
    - ¿La monja (rezar) _____ o (hablar) con el cura?
    - ¿La infanta (mirar) _____ a sus padres o (escuchar) _____ a Isabel?
    - ¿Y Agustina? ¿Qué (hacer) _____ ?

16. Con *estar* + adjetivo expresamos el estado de ánimo o físico de las personas. ¿Cómo está la infanta? ¿Por qué? Fíjate en el resto de los personajes del cuadro y habla de su estado de ánimo usando alguno de los siguientes adjetivos; no olvides hacer la concordancia en género y número con el sujeto.

    serio - triste - contento - cansado - preocupado - nervioso tranquilo

    ¿Y tú? ¿Cómo estás ahora? Interésate por el estado animo de alguno de tus compañeros.

17. El verbo *ser* sirve principalmente para identificar; en estos casos suele aparecer seguido de un S.N. (determinante + sustantivo, nombre propio, etc.). Teniendo esto en cuenta y usando los sustantivos que ya conoces *(enano, enana, infanta, menina, rey, reina, pintor, mayordomo, preceptor), di quiénes* son los siguientes personajes y dónde están:

    - Diego y Marcela *son los preceptores y están detrás de los enanos.*
    - Margarita
    - Felipe IV
    - Mariana de Austria
    - José
    - Isabel y Agustina
    - Maribárbola
    - Nicolasito
    - Velázquez

18. ¿Cuántos nombres de colores conoces? ¿Y matices de colores? Haz la prueba y escribe todos los colores que ves en en el cuadro.

19. ¿A quién pertenecen estos vestidos en el cuadro?

Vestido de terciopelo azul verdoso	Infanta
Vestido de seda blanca y con adornos rojos	Isabel de Velasco
Vestido de satén gris	Mari Bárbola
Elegante traje de terciopelo azul	María Agustina Sarmiento
Traje rojo	mayordomo
Capa y sombrero negro	pintor
Traje negro con Cruz roja	Nicolasito

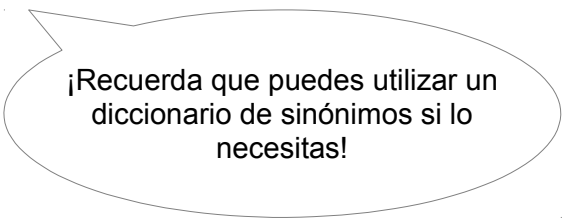
    * *Terciopelo*, *tela* y *satén* son tipos de telas elegantes.

20. Ahora que ya conocéis en detalle los secretos de Las Meninas, y para comprobar que lo habéis entendido todo perfectamente, vamos a escenificar el cuadro. Uno de vosotros será el director de escena, otro será el que explique el cuadro a la clase, y 12 alumnos serán los personajes. Antes de oír la explicación (qué tendréis que escuchar atentamente, tomando notas para corregir posibles errores), comentad entre los alumnos que permanecéis en vuestros puestos la ubicación de los personajes para ver si estáis de acuerdo; si no es así, decídselo al director de escena para que corrija los errores. ¿Preparados? ¡Arriba el telón!

D) LA TÉCNICA DE VELÁZQUEZ

1. Lee un breve texto sobre la técnica de la pintura de Velázquez. Busca en el texto palabras que signifiquen:

    - Modificaciones.
    - Arreglarlos o mejorarlos.
    - Progreso, transformación.
    - Principios, comienzos.
    - Trazo, brochazo.



Velázquez trabajó exclusivamente al óleo, con cuidado pero con cambios o correcciones frecuentes (pentimenti), ya que solía trabajar sin boceto previo y solía tener la oportunidad para retocarlos incluso años después.
Hay una evolución técnica en su pintura. En sus inicios tenía un dibujo enérgico, de gran precisión y con composiciones simples, influido por el tenebrismo lumínico y el naturalismo. Cuando conoció a Tiziano y a Rubens y, sobre todo tras su viaje a Italia, ganó en colorismo, luminosidad y elaboración compositiva.
En la última década de su vida su pincelada se hizo más suelta e imprecisa, jugaba con la luz para crear efectos de perspectiva aérea y movimiento.

2. Ahora, mira detenidamente el cuadro de Las Meninas e intenta responder a las siguientes preguntas:

   - ¿Qué colores ves en el cuadro? *(blanco, nácar, negro, verde, tierra, azul, rojo, gris,* etc.)
   -¿De dónde provienen los focos de luz? *(de las ventanas, del techo, de la puerta, de la escalera, del espejo, de las lámparas del techo,* etc.)
   - ¿Cómo son los perfiles? *(nítidos, desdibujados)*
   - ¿Qué elementos del cuadro contribuyen a la creación de la perspectiva aérea? *(cuadros colgados, techo, sombras, líneas de la pared,* etc.)
   - ¿Cuántos metros calculas que hay desde el primer plano (donde está la infanta) hasta el fondo (donde está el mayordomo)?

3. ¿No tienes la sensación de que se puede pasear por dentro del cuadro? Intenta dibujar un plano con todos los personajes que aparecen en él y su ubicación exacta. Trabaja con tus compañeros y no olvides todo lo que has aprendido sobre la perspectiva aérea.

4. Si podéis ver el cuadro original o una buena reproducción grande os sorprenderá la atmósfera" del cuadro. Un cuadro es una superficie plana y sin embargo aquí se ven muchos planos y muchos juegos de luz. ¿Cómo lo consigue el pintor?

   Comentad con vuestros compañeros:
   - ¿Por dónde entra la luz? ¿qué ilumina, qué deja en penumbra, qué partes del cuadro están más dibujadas y más borrosas?
   - ¿Qué personajes aparecen cerca y cuáles lejos?

5. En el texto siguiente se habla de ese espacio y de esa luz.

   · Antes de leer, haz las actividades que aparecen en la columna de la derecha. En esa columna también puedes escribir el significado de las palabras que no conozcas.

   · Puedes ir leyendo despacio y comprobando paso a paso en el cuadro todo lo que se dice.

La luz y el aire, protagonistas del cuadro

Efectivamente, lo que da unidad al conjunto es la luz y la atmósfera que transforman por completo a los personajes.

La habitación está en toda en penumbra y la luz entra en ella por tres puntos distintos: por el primer y último ventanal a la derecha y por la puerta del fondo. La luz que entra por el primer ventanal ilumina directamente a la infanta, a María Agustina Sarmiento y, parcialmente, a la otra menina, que se destacan con fuerza sobre la la penumbra de la habitación; pero deja a contraluz las figuras de los enanos, el perro y el rostro de Isabel de Velasco. El pintor aparece detrás de su enigmático cuadro, y los demás personajes casi se desvanecen envueltos en la penumbra de una atmósfera que casi se puede tocar, o en el contraluz donde los detalles se pierden y los contornos se esfuman.

Y al fondo,otros dos golpes de luz: la luz abierta y el espejo; la puerta, con el mayordomo de palacio a contraluz, se abre hacia otro espacio; al mismo tiempo lanza una luz hacia la izquierda que hace más viva la sombra y el espejo donde se reflejan los reyes.

- ¿Por dónde entra la luz en la habitación?

- La luz ilumina lo que más le interesa al pintor ¿qué es?

- Mira al fondo del cuadro: ¿qué efecto te produce esa luz en medio de la sombra?

***Penumbra**: sombra.*

***Contraluz**: con la luz por detrás.*

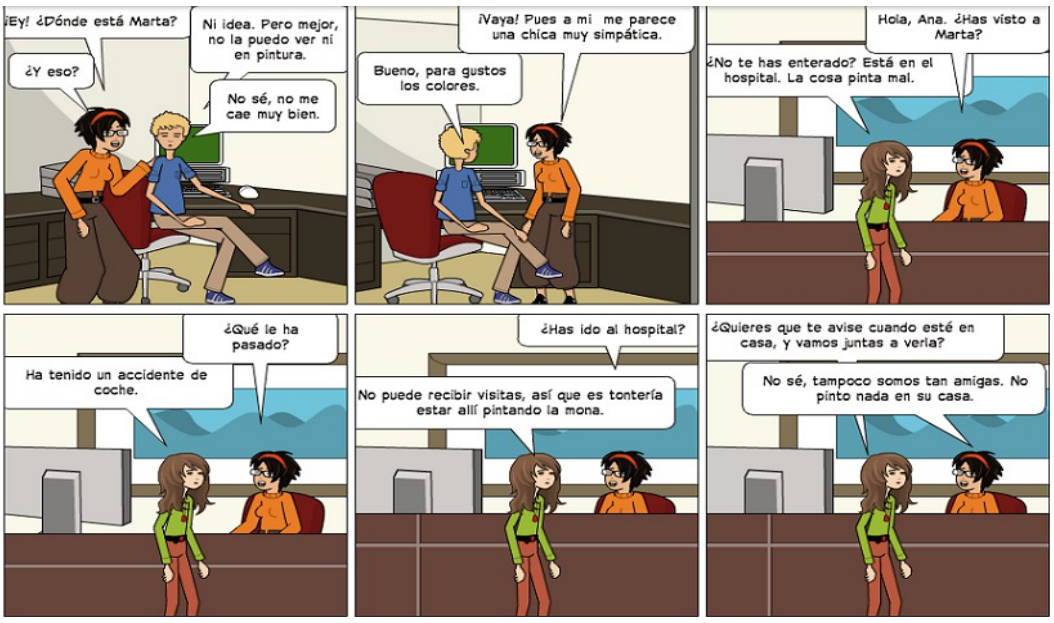
***Enigmático**: complicado de entender.*

***Desvanecer**: hacerse borroso, esfumarse.*

***Contornos**: rasgos, perfiles, líneas.*

ACTIVIDADES DE AMPLIACIÓN

1. Vamos a ver una serie de expresiones relacionadas con la pintura cuyo sig significado no es literal. Todas son muy utilizadas en el lenguaje coloquial. Lee el cómic e intenta localizar las cinco expresiones que aparecen en él:



2. Ahora, fijándote en el contexto del cómic, ¿puedes completar las frases con esas expresiones?

- Para decir que cada uno es libre de pensar u opinar lo que quiera usamos la expresión...
- Para decir que una situación tiene malas perspectivas se dice que...
- No tener nada que hacer en una situación o en un sitio es...
- No soportar a alguien es...
- Estar en un sitio haciendo nada es...

3. Haz un listado de las expresiones relacionadas con la pintura y el arte. Seguro que sabes algunas más.

Utiliza un diccionario bilingüe si lo necesitas

11.8. MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS:

Libros:

- DOMINGUEZ ORTIZ A., PEREZ SANCHEZ E., GALLEGO J., *Catálogo de la Exposición de Velázquez Museo del Prado.* 23 de Enero/ 31 de Marzo 1990. Ministerio de Cultura.
- GONZALEZ M. J. (1982): *Historia del Arte.* Editorial Gredos S. A.
- GONZÁLEZ HERMOSO, A., J.R. CUENOT Y M. SÁNCHEZ ALFARO (1994): *Gramática de español lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.
- MATTE BON, F. *Gramática comunicativa del español. De la idea a la lengua.* Tomo II. Nueva edición revisada 1995.

Páginas online:

- Vídeo de presentación del Museo: https://www.museodelprado.es/pradomedia/pm_subcat=10&pm_cat=2&pm_video=on&pm_audio=on&pm_interactivo=on
- Bibliografía de Velázquez: http://www.espanolconarte.com/inicio/biografias-de-pintores-velazquez
- Vídeo para facilitar la localización de los personajes de las Meninas: https://www.museodelprado.es/pradomedia/multimedia/la-familia-de-felipe-iv-o-las-meninas/
- Página para la búsquda del cuadro *Las Meninas* en el Museo del Prado: http://museodelprado.es
- Texto extraído (técnica de Velázquez: luz y aires protagonistas del cuadro): http://platea.pntic.mec.es/~anilo/cuaderno/meninas.htm
- Cuestionario de autoevaluación: http://www.juntadeandalucia.es/averroes/recursos_informaticos/concurso1999/3premio/cuestiox.htm

11.9. EVALUACIÓN:

Entra en el siguiente enlace, y después en el menú principal en **JUEGOS.** A ver cuantas cosas sabes sobre Velázquez.

http://www.juntadeandalucia.es/averroes/recursos_informaticos/concurso1999/3premio/cuestiox.htm

Ficha de autoevaluación (Anexo III).

12. ANEXOS

Anexo I: extraído de Bustos (2002).

Lista de palabras correspondientes al nivel inicial.

abajo	ahora	apellido	avión	bicicleta
abogado	aire	aprender	aviso	bien
abrazo	ajo	aprobar	ayer	bienvenido
abrigo	al lado de	aproximadamente	ayudar	bigote
abril	alcohol	aquí	ayuntamiento	billete
abrir	alegrarse	árabe	azúcar	blanco
abuelo	alegría	árbol	azul	blando
aburrido	alemán	arena	bailar	boca
aburrirse	alfombra	argentino	bajar	bocadillo
acabar	alquilar	armario	bajo	boda
accidente	alto	arriba	balcón	bolígrafo
aceite	alumno	arroz	balón	boliviano
aceituna	allí	arte	baloncesto	bolsa
aconsejar	amable	artesanía	banco	bolsillo
acostarse	amarillo	artículo	bañarse	bolso
actor	ambulancia	artista	baño	bonito
adecuado	americano	ascensor	bar	bosque
adelante	amigo	así	barato	bota
adelgazar	andar	asiático	barba	botella
adiós	animal	aspecto	barco	botón
aeropuerto	anoche	aspirina	barrio	brasileño
afeitarse	anterior	atención	bastante	brazo
africano	antes	aún	basura	broma
agencia	antipático	australiano	bebé	bueno
agenda	anuncio	austriaco	beber	burro
agosto	año	autobús	bebida	buscar
agradable	apagar	autonomía	belga	buzón
agua	aparato	autopista	beso	caballo

ahí	apartamento	avenida	biblioteca	cabeza
cabina de teléfonos	carta	cliente	cortar	decir
caerse	cartera	clima	corto	dedo
café	cartero	cocina	cosa	defender
cafetería	casa	cocinar	costar	dejar
caja	casarse	cocinero	creer	delante (de)
cajero automático	casete	coche	crema	delgado
calcetín	casi	coger	cristal	demasiado
calefacción	castillo	colegio	cuaderno	demostrar
caliente	casualidad	colombiano	cuadrado	dentista
calor	catarro	color	cuarto	dentro (de)
calvo	causa	comedor	cubano	depender
calle	cava	comer	cuchara	dependiente
cama	cebolla	comida	cuchillo	deporte
cámara (de fotos)	celebrar	compañero	cuenta	desayunar
camarero	cena	comprar	cuero	desayuno
cambiar	cenar	comprender	cuerpo	descanso
cambio	centímetro	concierto	cuidado	describir
camino	centro	conducir	cultura	descripción
camisa	centro comercial	conocer	cumpleaños	desear
cámping	centroamericano	consejo	curioso	despacio
campo	cepillo	contaminación	curso	después
canadiense	cerca (de)	contento	champú	detrás (de)
canal de televisión	cerdo	contestador automático	chaqueta	día
canción	cerrar	contestar	chico	diario
cansarse	cerveza	conveniente	chileno	dibujo
cantante	cigarrillo	corazón	chocolate	diccionario
capital	cine	corbata	danés	diciembre
cara	cita	coreano	dar	diente
carne	ciudad	correcto	de acuerdo	diferencia
carné	clase	correo	debajo (de)	diferente
carnicería	clásico	correr	deber	difícil

dinero	elegante	esperar	fecha	gente
dios	empezar	esquiar	felicidades	gimnasio
dirección	empresa	esquina	feliz	gobierno
director	en punto	estación	feo	gordo
disco	enamorarse	estadounidense	fiebre	gracias
discoteca	encantar	estanco	fiesta	grande (gran)
discusión	encima (de)	este	filete	gratis
disfrutar	encontrar (se)	estómago	fin	griego
distinto	enero	estudiante	firma	gripe
divertido	enfermedad	estudiar	flor	gris
divertirse	enfermero	estupendo	fondo	grupo
divorciarse	enfermo	estúpido	forma	guapo
docena	enfrente (de)	etcétera	formal	guatemalteco
documento	engordar	europeo	fotografía	guerra
domicilio	enorme	exacto	fotógrafo	guía
domingo	ensalada	examen	francés	guitarra
dominicano	enseguida	excursión	frío	gustar
don	enseñar	explicar	fruta	habitación
dormir	entender	exposición	frutería	habitante
dormitorio	entonces	exterior	fuego	habitual
ducha	entrada	fábrica	fuera (de)	hablar
ducharse	entrar	fácil	fuerte	hacer
dulce	época	falda	fumar	hambre
duro	error	familia	funcionar	harto
ecuatoriano	escalera(s)	familiar	fútbol	helado
edad	escribir	famoso	futuro	hermano
edificio	escritor	fantástico	gafas	hermoso
egipcio	escuchar	farmacia	garaje	hielo
ejemplo	escuela	favorito	gas	hijo
eléctrico	español	fax	gasolina	historia
elefante	especial	febrero	gato	hoja

hola	interesante	latinoamericano	llevar	mediodía
holandés	interesarse	lavar	llorar	mejor
hombre	interior	lección	llover	memoria
hondureño	internacional	lectura	madre	menor
hora	invierno	leche	maestro	menos
horario	invitar	leer	maleta	mensaje
horrible	ir(se)	lejos (de)	malo (mal)	mentira
hospital	irlandés	lengua	mamá	menú
hostal	isla	león	mano	mercado
hotel	israelí	letra	manta	mes
hoy	italiano	levantarse	mazana	mesa
huevo	izquierdo	libre	mañana	mexicano
húmedo	jabón	librería	mapa	mientras
humor	japonés	libro	máquina	miércoles
idea	jardín	limón	mar	mínimo
idioma	jefe	limpiar	maravilloso	ministro
iglesia	jersey	limpio	marcar un teléfono	minuto
igual	joven	lista	marido	mirar
imaginar	juego	listo	marrón	mismo
importante	jueves	litro	marroquí	moda
importar	jugador	loco	martes	moderno
imposible	jugar	luego	marzo	modo
increíble	julio	luna	más	molestar
indio	juntos	lunes	matrimonio	momento
individual	kilogramo	luxemburgués	mayo	moneda
información	kilómetro	luz	mayor	mono
informático	labio	llamar(se)	media	montaña
inglés	lago	llave	medicina	monumento
inmediatamente	lámpara	llegada	médico	morir(se)
instrucciones	lápiz	llegar	medio	motocicleta
inteligente	largo	lleno	medio ambiente	mover

mucho	noticia	padre	pastelería	pez
mucho gusto	novela	paella	pastilla	pie
mueble	noviembre	pagar	patata	piel
muerte	novio	página	paz	pierna
mundo	nube	país	pedir	pijama
museo	nuevo	paisaje	peinar	pintor
música	número	pájaro	película	piscina
músico	nunca	palabra	pelirrojo	piso
muy	objeto	palacio	pelo	planchar
nacer	obligación	pan	pelota	planeta
nacionalidad	obra	panadería	pesar	plano
nada	obrero	panameño	pensión	planta
nadar	observar	pantalones	pequeño	plástico
naranja	octubre	papá	perdón	plato
nariz	ocupar	papel	perfecto	playa
natural	odiar	paquete	periódico	plaza
necesario	oeste	paraguayo	periodista	pobre
necesidad	oferta	parar	permiso	poco
necesitar	oficial	parecerse	perro	poder
negar	oficina	pareja	persona	polaco
negro	ofrecer	parque	personal	policía
nervioso	oír	parte	personalidad	político
nevar	olvidar(se)	particular	peruano	poner
nicaragüense	opinión	partido	pesado	ponerse
nieto	orden	pasado	pesar	portugués
niño	ordenado	pasajero	pescadería	posibilidad
noche	oreja	pasaporte	pescado	posible
nombre	organización	pasar	peseta	postal
normal	organizar	paseo	petición	postre
norte	oro	paso de peatones	pescado	precio
norteamericano	otoño	pasta de dientes	peseta	precioso
noruego	oveja	pastel	petición	preferir

pregunta	rápido	ruso	sillón	temperatura
preguntar	rato	sábado	simpático	temprano
premio	rebajas	saber	situación	tener
preocuparse	recepcionista	sal	sobrino	tenis
presentar	receta	salado	socorro	terminar(se)
presente	recibir	salida	sofá	termómetro
presidente	recomendar	salir	sol	terraza
primavera	recordar	salud	soltero	tiempo
primo	recto	salvadoreño	sopa	tienda
principio	redondo	sangre	sorprender	tigre
prisa	regalar	secar(se)	suave	tímido
probable	regalo	seco	subir(se)	tío
probar	región	secretario	sucio	típico
probarse	regular	secreto	sudafricano	tipo
problema	reír(se)	sed	sudamericano	título
producto	religión	seguir	sueco	toalla
profesión	reloj	seguro	suerte	todo
profesor	repetir	sello	suficiente	tomar
programa	residencia	semáforo	suizo	tomate
prohibir	responder	semana	supermercado	torero
pronto	respuesta	sentarse	sur	tormenta
propina	reunión	sentirse	tabaco	tortilla
provincia	reunirse	señor	también	trabajar
próximo	revista	señorita	tapa	tráfico
público	rey	septiembre	tarjeta de crédito	traje
pueblo	rico	servicio	tarta	tranquilo
puente	río	servir	taxi	tren
puerta	rojo	siempre	taxista	triste
puertorriqueño	romper(se)	siesta	taza	turco
querer	ropa	siglo	té	turismo
queso	rosa	significar	teatro	turista
quitarse	rubio	siguiente	teléfono	último
quizá	ruido	silencio	telegrama	universidad
radio	rumano	silla	televisión	urgente

uruguayo	venezolano	vestirse	visitar
usar	venir	vez	vivir
vaca	ventana	viajar	voluntario
vacaciones	ver	viaje	volver
vacío	verano	vida	zapatería
vale	verdad	vídeo	zapatilla
valer	verde	viejo	zapato
vaso	verdura	viernes	zoológico
vender	vestido	vino	zumo

Lista de palabras correspondientes al nivel intermedio
(excluidas las que aparecen en el nivel inicial)

abandonar	aficionado	asistir	biografía	carpeta
absoluto	afirmación	asociación	bomba	carrera
absurdo	afirmar	atmósfera	bombero	caso
acción	alarma	atractivo	borracho	castaño
acento	alimento	atrás	brillante	castellano
aceptar	alrededor	atravesar	británico	castigar
acercar	amar	auténtico	caber	catalán
acompañar	amoroso	automático	cable	católico
acondicionado	analizar	autor	cabo	cazar
acostumbrar	andaluz	avanzar	cajón	celebración
actividad	animar	aventura	calcular	cenicero
acto	anteayer	avisar	calendario	central
actual	antiguo	ayuda	calidad	cercano
actualidad	anunciar	ayudante	callar	certificado
actuar	aparcamiento	azafata	caminar	charlar
adaptar	aparcar	baile	candidato	chicle
además	aparecer	barcelonés	cantidad	chiste
admirar	argumento	barón	carácter	chocar
admitir	arquitecto	básico	característico	cielo
adolescente	arreglar	bastar	caramelo	ciencia
adulto	artificial	beca	cárcel	científico
afectar	asiento	belleza	cargo	cierto
afición	asignatura	besar	cariño	cinturón

circo	conclusión	controlar	dato	desordenar
círculo	concreto	convencer	de repente	despacho
ciudadano	concurso	convenir	debate	despedir
claro	condición	convivir	deberes	despertador
clasificar	conductor	corregir	decidir	despertar
club	conferencia	correspondencia	decisión	despierto
coincidir	confianza	corresponder	declarar	destino
cola	confundir	correspondiente	deducir	destrucción
colaborar	conocimiento	corrida	definir	destruir
colección	consecuencia	corriente	definitivo	detalle
colgar	conseguir	costa	demás	detective
colonia	conservador	costumbre	democracia	detener
columna	conservar	crear	democrático	determinado
comentar	consistir	crecer	departamento	devolver
comenzar	constantemente	crimen	deportista	diálogo
comercio	construcción	crisis	deportivo	dibujar
comienzo	consultar	crítica	deprimir	dificultad
comité	consumidor	criticar	deprisa	directamente
cómodo	consumir	cruzar	derecho	directo
compañía	consumo	cuadrado	desaparecer	dirigir
comparar	contaminar	cualidad	desaparición	disponer
completar	contar	cuento	desarrollar	dispuesto
completo	contexto	cuestión	desarrollo	distancia
complicado	continente	cuidar	desastre	diverso
compra	continuación	culpa	descansar	doble
compuesto	continuamente	culpable	desconocer	doctor
común	continuar	culto	descubrir	dogmático
comunicación	contrario	cultural	descuento	droga
comunicar	contraste	cuñado	deseo	droguería
comunidad	contratar	curar	desierto	duda
comunista	contrato	curva	desnudo	dudar

dueño	equipo	extranjero	ganador	importancia
durar	equivalente	extraño	ganar	impreso
echar	equivocar	extraordinario	garganta	incendio
ecología	escapar	fabricar	gastar	incluir
ecologista	esencial	factura	gasto	incompleto
economía	espacio	FALSE	general	inconveniente
económico	espalda	falta	generoso	indicar
editorial	espectáculo	faltar	gesto	industrial
educación	espectador	fatal	gimnasia	infancia
efecto	espejo	favor	girar	infantil
egoísta	esposo	ficción	golpe	inferior
ejercicio	esquí	filosofía	grado	informar
ejército	estado	firmar	gramática	informativo
elaborar	estatura	física	grave	informe
elección	estilo	flamenco	gritar	iniciar
electricidad	evidente	formación	guardar	inocente
electrodoméstico	evitar	formar	hábito	insistir
elegir	excepto	fórmula	histórico	instalar
elemento	exclusivamente	fragmento	horno	instituto
empleo	exclusivo	frecuencia	humanidad	instrumento
empresario	existencia	frecuente	humano	insultar
encender	existir	frente	ideal	intención
encerrar	éxito	fresa	idéntico	intentar
enemigo	experiencia	fresco	identificar	interés
energía	explicación	frontera	ilegal	interpretar
enfadar	explosión	fuente	ilógico	intervenir
engañar	explotar	fuerza	ilustración	introducir
enterarse	expresar	fuerza	ilustrado	inútil
entrevista	expresión	función	ilustre	invencible
enviar	extender	fundamental	imaginable	inventar
equipaje	extrañar	gallego	imaginario	inventor

investigación	manifestación	muchacho	oscuro	plan
joya	manifestar	mundial	par	plancha
jubilado	mantener	municipal	parada	plata
justificar	maravilla	musical	parado	plátano
justo	marca	nacimiento	paraguas	plazo
juventud	marchar	nacional	pared	pluma
ladrón	marco	naturaleza	pariente	plural
lamentar	masculino	navidad	participar	población
lástima	matar	negativo	partir	poderoso
lata	matemáticas	negocio	pasear	poema
lento	material	nervio	peligro	poesía
ley	materna	nieve	peligroso	poeta
libertad	mayoría	nombrar	pena	política
licenciado	mecánico	norma	pendiente	póliza
ligero	medir	nota	península	popular
línea	mejorar	notar	peor	porcentaje
literatura	mente	noticiario	perder	portero
llamada	mentir	ocasión	perfeccionar	posiblemente
llenar	menudo	occidental	perfumería	posición
lluvia	meter	océano	período	positivo
local	miembro	ocurrir	personalmente	posterior
localizar	militar	oído	pertenecer	practicar
lógico	modelo	olímpico	pesca	práctico
lotería	monarquía	opinar	pescador	preocupación
luchar	montar	oportunidad	pescar	preparar
lugar	montón	oposición	peso	presencia
madera	moral	ordenar	petróleo	presentación
madrileño	moreno	oriental	piedra	prestar
madrugada	mostrar	origen	pintar	pretender
mandar	motivo	original	pintura	principal
manera	motor	orquesta	pisar	príncipe

privado	referir	obtener	serpiente	sueño
procurar	reflejar	permitir	sexo	sufrir
producir	régimen	perseguir	similar	sugerir
profesional	regresar	personaje	simple	suponer
progreso	regreso	precisamente	sistema	supuesto
prometer	relación	preciso	sitio	suspender
pronunciar	relacionar	preferencia	situar	sustituir
propio	reparar	realizar	sobrevivir	taco
proponer	repartir	reciente	social	tardar
protagonista	representar	recoger	sociedad	tarea
proteger	república	robar	soldado	taza
provocar	reservar	robo	soledad	técnica
proyecto	resolver	rodilla	solicitar	técnico
psicólogo	respecto	romano	solicitud	tecnología
publicar	respetar	romántico	solitario	telefónico
publicidad	respirar	rueda	sólo	televisor
puerto	responsabilidad	sala	solución	tema
puntual	responsable	salón	solucionar	temer
quedar	restaurante	saltar	sombrero	temporada
raro	resto	saludar	sonar	tenedor
rayo	resultado	saludo	soñar	tener ganas
razón	resultar	santo	sonido	terrible
reacción	resumen	satélite	sonreír	texto
reaccionar	resumir	satisfecho	sonrisa	tierra
real	retirar	sección	soportar	timbre
realidad	retraso	seguridad	sorpresa	tirar
recomendación	reunir	selección	suceder	titular
reconocer	revelar	seleccionar	suceso	tocar
recuerdo	revisar	sensación	suegro	todavía
reducir	objetivo	sentimiento	sueldo	tonto
referencia	obligar	separar	suelo	toro

total	tropical	valenciano	venta	volar
trabajador	trozo	valle	ventaja	volumen
trabajo	turístico	valor	TRUE	votar
tradición	único	valoración	víctima	voto
tradicional	unidad	vaquero	viento	voz
traducción	unión	varios	vigilar	vuelo
traer	unir	vasco	violencia	vuelta
tranquilizar	universitario	vecino	violento	ya
transportar	urgencia	vegetación	visita	yugoslavo
transporte	uso	vegetariano	vista	zona
tras	útil	velocidad	viudo	
tratar	utilizar	vendedor	vivo	

Anexo II: Cuestionario para los docentes y especialistas en ELE.

EL LÉXICO EN LA CLASE DE ESPAÑOL

El siguiente cuestionario está diseñado a realizar un estudio de campo sobre el uso del léxico en clases de español como L2/LE para la elaboración de mi memoria de Máster. Su colaboración será de gran utilidad.

El cuestionario es anónimo, los datos obtenidos serán de uso exclusivo para la realización del estudio y serán tratados con total confidencialidad.

* Obligatorio

DATOS PROFESIONALES

País donde trabaja o País donde trabajó por última vez: *
….....

Centro donde trabaja o trabajó por última vez: *
….....

Años de experiencia en la enseñanza de ELE: *
….....

1. ¿Qué dos o tres criterios principales tienes en cuenta a la hora de seleccionar el vocabulario?
   a) la rentabilidad.
   b) la utilidad.
   c) la frecuencia.
   d) las necesidades, características e intereses de tus estudiantes.
   e) otro: ….....

2. ¿Qué vocabulario sueles enseñar en tus clases?
   a) Vocabulario frecuente
   b) Vocabulario disponible
   c) Vocabulario usual.
   d) Vocabulario específico.

3. ¿Qué técnicas más habituales sueles emplear en tus clases para explotar el vocabulario?
   a) textos auténticos.
   b) búsqueda en diccionarios.
   c) uso del contexto.
   d) apoyo visual.
   e) memorización de listas de palabras.
   f) traducción.
   g) campos semánticos.
   h) mapas conceptuales.
   i) explicaciones.
   j) contrastar rasgos semánticos de L1 y L2.
   k) otro: ….....

4. ¿Utilizan tus alumnos el diccionario en clase?
   a) Si
   b) No

5. ¿Con qué frecuencia?
   a) De manera habitual.
   b) Frecuentemente.
   c) De vez en cuando
   d) Casi nunca.
   e) Nunca.

6. ¿Qué tipos de diccionarios empleáis con mayor frecuencia?
   a) Monolingües.
   b) Enciclopedias.
   c) Sinónimos y Antónimos.
   d) Bilingües.
   e) Multilingües.
   f) Técnicos.
   g) Electrónicos.

7. ¿Haces uso de las Nuevas Tecnologías para presentar el léxico?
   a) Si
   b) No

8. Si tu respuesta a la pregunta anterior es “sí”, ¿qué dos o tres aplicaciones tecnológicas utilizas? Motivos: efectivo/ interesante/ otros... Si tu respuesta a la pregunta 7 es “no”, ¿a qué se debe? Difícil acceso a las Nuevas Tecnologías/ No las consideras útiles para enseñar léxico/ Tienes conocimientos limitados con respecto a las Nuevas Tecnologías/Otros...
   ….....
   .....
   .....

.....
.....

9. ¿Tienes en cuenta la cultura de tus alumnos para introducir el vocabulario?
   a) Si
   b) No

10. ¿Qué importancia le das al léxico en tus clases?
    1) Nada.
    2) Poco.
    3) Algo.
    4) Bastante.
    5) Mucho.

11. En este punto puede realizar cualquier otro comentario en relación al uso del léxico en clase de español.
    ….....
    .....
    .....
    .....
    .....
    .....
    .....

Anexo III: Ficha de autoevaluación.

1. Fíjate en los objetivos que se planteaban.
   - ¿Los entiendes todos?
   - ¿Crees que se han cumplido en tu caso particular?

2. Ahora lee los contenidos.
   - ¿Se han tratado todos?
   - ¿Añadirías o suprimirías alguno?

3. Vamos a reflexionar sobre las actividades.
   - ¿Te han parecido fáciles o difíciles?
   - ¿Te han parecido adecuadas?
   - ¿Suprimirías o cambiarías algunas?
   - ¿Su orden es el mejor o cambiarías el orden?
   - ¿Entendías siempre lo que se te pedía o crees que en algún caso las instrucciones eran confusas?

4. Con respecto a la tarea en su conjunto:
   - ¿Te ha parecido interesante lo que has hecho y cómo lo has hecho? ¿Qué es lo que más te ha gustado? ¿Y lo que menos?
   - ¿Has aprendido cosas nuevas? ¿Cuáles? Apúntalas, diferenciándolas en: gramática, vocabulario, funciones comunicativas, cultura, otras.

UNIVERSIDAD DE LA RIOJA

MEMORIA DE INVESTIGACIÓN

PLAN DE ACCIÓN DE FINALIZACIÓN DEL
MÁSTER EN DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL L2/LE

2013-2015

EL ESTUDIO PSICOLINGÜÍSTICO DEL ESPAÑOL ANTIGUO

EL ANÁLISIS DEL LENGUAJE FRASEOLÓGICO A TRAVÉS DE LOS TEXTOS MEDIEVALES JURÍDICOS Y LITERARIOS Y OBRAS DE TEATRO DEL SIGLO DE ORO

Alumna: Gloria Uriarte Ceballos
Tutora: Ana María Díaz Martínez

AGRADECIMIENTOS

“A veces la vida
te va a pegar en la cabeza con un ladrillo,
pero no pierdas la fe”
Steve Jobs.

En mayor o menor medida, muchas son las cosas que hacemos en colaboración con otras personas; por eso quiero dedicar unas breves palabras a los que me han ayudado en la elaboración de este trabajo.

En primer lugar quiero darle las gracias a Asier, por su paciencia y sus conocimientos de informática a la hora de corregir desarreglos de formato.

A Ana María, por sus valiosos consejos, gran profesionalidad, su entusiasmo positivo y disponibilidad.

A Marije y Josean, por hacer todo lo posible por facilitarme la elaboración de la memoria.

A Maribel, por su motivación en los momentos de estancamiento y a mis padres, por el esfuerzo y la paciencia de estos años.

RESUMEN DE LA MEMORIA

El objetivo final del proceso de enseñanza de ELE debe ser el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno. En este proceso puede utilizarse como modelo de estudio el conocimiento sociológico y cultural literario de la lengua en español antiguo, desde su nacimiento, como lengua descendiente del tronco común de la lengua latina y su evolución como transmisora de cultura. Teniendo en cuenta la retransmisión, difusión y repercusión histórica y literaria, partimos desde el alto medievo incluyendo la evolución y desarrollo en los siglos venideros de la lengua, considerando de gran importancia la creación de la Real Academia de la Lengua Española; la fijación, cambios, adaptaciones de los signos de acentuación de las palabras, las reglas y normas ortográficas del momento; tampoco perderemos de vista a los principales autores de España, revisando las obras de los siglos XII-XVI. Vemos esencial para el aula del siglo XXI poder adaptar la más novedosa tecnología para impartir el español, teniéndola en cuenta en nuestras actividades.

Para llevar adelante nuestros objetivos, nos hemos basado en el estudio de los Cantares de Gesta -como el Mester de Juglaría, de Clerecía y de Cortesía-; analizando las obras literarias, eclesiásticas y teatrales más importantes del Siglo de Oro, favoreciendo en el alumno el desarrollo de un análisis lingüístico concienzudo, y favorecer la comprensión de los distintos usos de cortesía de estas épocas, discerniendo los usos gramaticales y léxico-semánticos, y comparándolos con los usos lingüísticos, gramaticales y de cortesía que actualmente utilizamos en conversaciones y actos de habla.

ABSTRACT

This thesis is a practical study of the ultimate goal of the ELE teaching training, must be the development of the students' communicative competence. We will develop a study model, also a sociological and cultural knowledge of the language and the Ancient Spanish literature. We will start from its birth as a daughter of Latin language and we will continue with its evolution and transmission as a differentiated culture. For that, we shall follow said culture's transmission, historical and literary impact, starting with the High Middle Ages and comprising the following centuries, by analyzing the phraseology units of the test from 12th century through 16th century.

To do this, we have relied on the study of the three epics like mastersinger, clergy and courtesy and Theatre works in the Golden Century. The analysis of the most important literary and ecclesiastical works, encouraging students to develop a thorough language analysis also the understanding of different treatments and complementary use of these times, discerning the grammatical and lexical-semantic field, compared to uses language use, grammatical and courtesy we currently use in conversations and speech acts.

ÍNDICE

1. Introducción……..…….……...…..1
1.1 Propósito de estudio.
1.2 Breve descripción del tema de análisis.
1.3 La importancia del contexto. El aula como punto de partida.
1.4 Breve introducción a la metodología de trabajo.
1.5 Descripción de la articulación de la memoria en capítulos, del contenido de cada uno de ellos y conclusión central alcanzada.

2. Estado de la cuestión ……...……8
2.1. Las unidades fraseológicas medievales.
2.1.1. La fraseología medieval.
2.1.2. Definición de las unidades fraseológicas.
2.1.3. Características de las unidades fraseológicas.
2.1.3.1. Fijación.
2.1.3.2. Fijación semántica o idiomaticidad.
2.1.4. Clasificación de las unidades fraseológicas.
2.1.4.1. Clasificación de Gloria Corpas Pastor.

3. Metodología……...……14
3.1. Justificación y descripción del método.
3.2. Análisis del contexto, situación del aula y planificación.
3.3. Justificación y descripción del método de análisis fraseológico.
3.4. Definición de conceptos ilocutivo, locutivo, perlocutivo.
3.4.1. Clasificación de éstos según Searle.
3.4.2. Clasificación de las locuciones según Corpas Pastor.
3.5. Instrumentos de análisis.
3.6. Didáctica de la fraseología medieval.
3.6.1. Introducción.
3.6.2. ¿Por qué enseñar UF en las clases de ELE?
3.7. La fraseología del teatro del siglo XVI para alemanes y húngaros.

4. Aportación personal…….……...…….…...28
4.1. Criterios para la selección de las UF.
4.2. Metodología docente para la enseñanza de UF.
4.2.1. El enfoque por tareas como marco de actuación.
4.2.2. Las dinámicas de grupo y el aprendizaje cooperativo.
4.2.3. El componente lúdico.
4.2.4. El uso de las imágenes y otros recursos.
4.3. Las unidades didácticas.
4.4.1. Unidad didáctica 1: Los medios de información.
4.4.2. Unidad didáctica 2: Lo jurídico.
4.4.3. Unidad didáctica 3: Argonautas en el XVI

5. Conclusiones…….……35

6. Bibliografía…….……..……..……36

7. Apéndice documental……..……..……....41
7.1. Las unidades didácticas: documentos para los alumnos.
7.1.1. Unidad didáctica de nivel B1
7.1.2. Unidad didáctica de nivel B2
7.1.3. Unidad didáctica de nivel C1

1. INTRODUCCIÓN.

1.1. Propósito del estudio.

Siendo la enseñanza de la fraseología una de las grandes olvidadas (ya que no se han atendido los principales rasgos lingüísticos y gramaticales apropiados) en la actualidad contamos con una buena cantidad de materiales en donde podemos hacer una adaptación metodológica para realizar un estudio gramatical completo siguiendo el método tradicional aplicado al método comunicativo. La mayoría de estos instrumentos parten de locuciones, aspectos folclóricos, expresiones jurídicas. Los refranes que se han recogido en los diversos textos de la tradición oral y escrita tanto en los siglos medievales, como a comienzos del Siglo de Oro en el teatro; algunas de esas expresiones hoy en día perviven en el lenguaje.

Estamos convencidos de que la enseñanza de idiomas ha de encargarse también de esta realidad comunicativa. En nuestro estudio, nos vamos a ocupar de la realidad lingüística, comunicativa, histórica y cultural, porque estamos convencidos de que es uno de los pilares de nuestra lengua actual y observamos que va cobrando cierto interés en las aulas de literatura. Con todo, pensamos que no estaría de más trabajar todos los niveles de la lengua de Berceo, Cantares de Gesta y Lope de Vega en el aula de lengua, partiendo de la definición de Saussure de la lengua como un corpus estructurado y que en su forma, podemos utilizar los mismos análisis gramaticales, morfosintácticos, pragmáticos, léxico-semánticos, fonético-fonológicos y fraseológicos que hacemos en el aula de ELE moderna o contemporánea.

En este estudio, tendremos en cuenta las aportaciones del artículo de Graciela Vázquez, el cual hace una valoración positiva del concepto error[1] y las aportaciones curriculares de Daniel Cassany[2] en su aportación “Las palabras y el escrito”, en donde se recogen una serie de anotaciones didácticas y psicodidácticas acerca del tratamiento del error y el tratamiento del lenguaje oral y escrito en el aula. En nuestro caso, vamos a utilizar estas indicaciones junto con las directrices del MCER[3], para el análisis fraseológico, léxico semántico y gramatical, en los textos antiguos, los cuales tienen gran importancia en las sesiones de literatura del currículum ordinario en nuestros centros de enseñanza confirmando la opinión de investigadores y docentes que ven la conveniencia de integrarlo en el aula ELE en los niveles entre B1 y C1.

1.2. Breve descripción del tema de análisis.

Para la realización del estudio literario en base a la fraseología procederemos al análisis de las estructuras fraseológicas que conocemos: las de primer tipo que aparecen en los fueros y poseen un carácter negativo dominada por la estructura

---

[1] VAZQUEZ, Graciela (2010): Hacia una valoración positiva del concepto error, MARCO ELE, 1885-2211 / num.11. Tratamiento del error.

[2] CASSANY, Daniel, (1994) Enseñar lengua, Barcelona, Grao 8ª edición 2002, ISBN 84-7827-100 -7-11.

CASSANY, Daniel, (2004) Las palabras y el escrito. Universidad Pompeu-Fabra.

[3] RUIZ GURILLO, Leonor et al. (2011) Un enfoque didáctico en la fraseología para extranjeros, Universidad de Alicante. MCER. GONZÁLEZ, COBAS, Jacinto et al. ¿Qué necesitamos en el aula de ELE?: reflexiones en torno a la teoría y la práctica. www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material.../libro-completouam.pdf?Consulta05/08/2015/15:00h. Una aproximación al MCER: www.cvccervantes.es/enseñanza /biblioteca_ele/aep/pdf/congreso41/congreso_41_2 6.pdf consulta:5/8/2015/ 17:00 h
TIMOFEEVA, TIMOFEEV, Larissa: (2013) Departamento de Filología española, Lingüística General, y Tª de la Literatura, Universidad de Alicante, ONÓMAZEIN, consultado 2 de agosto 2015:320-336

antigua “ninguna manera”[4] reflejada en las obras de Iñigo López de Mendoza y desarrolló un carácter preposicional muy variado, como veremos más adelante, el segundo bloque de carácter adjetivo o nominal y aquellas expresiones fraseológicas que poseen complemento circunstancial, complemento del nombre y adjetivo, teniendo en cuenta el análisis que realiza Menéndez Pidal[5] de los documentos navarro-aragoneses y castellanos en los siglos XIV y XV, además del análisis gramatical y léxico que hace de estructuras latinas; y podemos completar nuestra aportación con manuales y diccionarios de lenguas clásicas en latín y griego[6] para añadir el plano del método gramatical tradicional[7], que tan popular fue a comienzos del siglo XVIII, dejando de lado la traducción, con el fin de dar relevancia al método comunicativo naturalista, facilitando al alumno el papel de dar sentido a la historia a través de la interpretación de las formas arcaicas gráficas y el desarrollo de éstas a través de la diacronía hasta el siglo de Oro.

En la obra de San Mateo Valdehíta[8] cita que el objetivo de ratificar unidades léxicas parte del análisis de la metodología empleada (Valdehíta et al 2005, p.5) podemos destacar y utilizar los procesos psico-educativos de memorizar y organizar el léxico partiendo de diferentes estrategias de lectoescritura en obras del siglo XIV al XVI y su evolución lingüística[9]. A través del método hipotético deductivo y la aportación de las obras de Vygotsky[10] y Piaget[11], daremos rienda suelta a que los estudiantes recreen el lenguaje medieval en el aula de lengua y comprendan el contexto situacional histórico en el que se creó ese pasaje que están estudiando, lo revivan y lo utilicen en el aula de lengua y literatura.

Partiendo del ensayo y error del análisis gramatical y fraseológico, fomentaremos el aprendizaje consciente y creativo, con el cual resulta complicado fosilizar estructuras erróneas, ya que la lengua se estudia en un continuum, dentro y fuera del aula.

---

[4] Descripción literaria de la Obra de Don Iñigo López de Mendoza, extraídas del estudio ejemplar de LAPESA (1957), cumplimentada por LLAVATA, VICENTE, (2010-2011).

[5]MENÉNDEZ PIDAL, Ramón; Crestomatía del Español Medieval. Vol. I y II en http://www.cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf22/TH_22_002_118_0.pdf. consultado: 05/08/2015/.

[6] PENAGOS,L. (1973) Gramática Latina: Bibliotheca Comillensis, ed. Sal Terrae, Santander 32ª edición

[7] Método tradicional, análisis lingüístico de reglas, omitiendo la traducción propia de los siglos. XVIII-XIX, que debido a la irrupción del método comunicativo y su aplicación en el aula, se pasa a la formulación y deducción de hipótesis, para inducir o deducir la regla gramatical u ortográfica correcta, previo ensayo de error-acierto, fomentando el error cómico-lúdico para fomentar el aprendizaje autónomo. Cassany, (1991)
MARINA, ALONSOABAD, Pilar-MORENO Santiago: El humor en el aula ELE: Una propuesta didáctica. Instituto Cervantes de Orán: www.cvc.cervantes.es/Enseñanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran2013/21_alonso-moreno.pdf Consulta 05/08/2013 /19:40

[8] SAN MATEO, VALDEHÍTA, Alicia (1994-2005) Investigación de tres métodos teniéndose en cuenta los objetivos, hipótesis, metodología, variables reestudio, descripción del grupo de control, la forma que se ha realizado la recogida de datos, describiendo las pruebas y el procedimiento de aplicación, para explicar el proceso de aprendizaje de vocabulario y expresiones fraseológicas en el aula ELE, para aplicarlo al estudio de fraseología en es español antiguo, basándonos en diferentes estrategias, partiendo de la lectoescritura, estudio de las formas léxicas arcaicas literarias y consulta de diccionarios y manuales específicos. RIQUER, Miguel; VALVERDE; JM: Historia de la literatura Universal. Vol. II; obras Medievales; Vol. III; obras Siglo de Oro

[9] Evolución lingüística, partiendo de la Alta Edad Media a la Baja Edad Media y de ésta al Siglo de Oro, a través del desarrollo diacrónico de la evolución de la historia y de la lengua.

[10] Psicología evolutiva a través de los estadios cognitivos del aprendizaje

[11] Psicología evolutiva a través de los estadios cognitivos del aprendizaje

1.3. La importancia del contexto. El aula como punto de partida.

Partiendo de la consulta de diversos manuales sobre gramática, semiótica, pragmática y literatura, diseñaremos los objetivos de todo un curso de literatura para alumnos de ELE en un C1, que podemos ir adaptando a niveles inferiores a través de los objetivos concretos y siguiendo las pautas y recomendaciones del MCR, PCC y PCIC; de este modo podemos conseguir la excelencia en el conocimiento del idioma en el alumnado, además de trabajar a fondo con otros docentes e investigadores para diseñar programas de orientación pedagógica con vistas a la participación por parte de los discentes en programas de fomento del plurilingüismo equilibrado, además de facilitar la movilidad intereuropea de alumnos. De este modo, resulta provechoso reconocer la diversidad en contextos educativos, sociales y específicos del alumnado[12], atendiendo a las escalas que describen los niveles comunes de referencia, así como a una serie de "intentos de establecer niveles de dominio de lengua, de modo completamente arbitrario, como en cualquier área de conocimiento o destreza."[13]

Es por ello necesario consultar en la web del Instituto Cervantes los niveles del PCIC, en los que se detalla la cuestión acerca de qué hay que enseñar en cada nivel, con el fin de alcanzar un máximo de horas lectivas, que cada centro de estudios determina en la enseñanza de ELE; y aún varía más si se trata de enseñanza curricular universitaria o escolar, además de tener en cuenta si es una actividad que se desarrolla en horario extraescolar o lectivo, de esta cuestión se encarga el PCC. Aparte del Instituto Cervantes, cada centro educativo que quiera enseñar castellano antiguo, a escala mundial, deberá adaptar esos objetivos al aula de lengua y a la de literatura en concreto partiendo de los medios escritos en papel o telemáticos y material bibliográfico que dispone el centro para enseñar lenguas extranjeras medievales o clásicas.

Es en este contexto donde el profesor debe adaptar las directrices del MCER a su actividad docente, guiándose por el carácter prescriptivo de los niveles, ya que varían según el país donde estemos ejerciendo la docencia, por lo que es imprescindible tratar todos los aspectos del aprendizaje de lenguas.

1.4. Breve introducción a la metodología de trabajo.

Basándonos en las directrices del libro "Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas"[14], vamos a exponer el desarrollo de nuestra metodología teniendo en cuenta estos pasos: planificación, acción, observación, observación y reflexión; y todo ello partiendo de las variables aula-alumnado, las necesidades específicas y personales de los estudiantes, para atender mejor las características del contexto aula, la competencia intercultural y plurilingüística observada desde el punto de vista de la enseñanza de lengua y de la literatura, tanto en su conjunto, como por separado.

Sería oportuno y pertinente conocer, la opinión de otros docentes-investigadores, para introducir como materia de estudio la fraseología medieval y moderna, expresiones de esta característica lingüística en el estudio de las obras teatrales del Siglo de Oro, en el C1, en materia de estudios literarios en ELE facilitando así el estudio de hechos gramaticales, las distintas variedades textuales fonético gráficas empleadas en este tipo de textos, el uso de la cortesía pragmática y el estudio

[12] PENAGOS, L. (1973) Gramática latina-Bibliotheca Comillensis, editorial Sal Terrae, Santander 32ª edición.
[13] Manual de Recursos del Maestro (2008) -Océano, Grau SL, cap. 4.
[14] Un Enfoque didáctico de la Fraseología para extranjeros, Universidad de Alicante

histórico literario dentro del marco lingüístico literario real, social y cultural español en esa época histórica determinada.

La acción se concreta en la consulta y análisis de manuscritos y material de manuscritos auténticos (Realia) de la época de carácter épico, lírico, de gesta, literario y jurídico[15] hispánicos al igual que obras del Arcipreste de Hita y otros autores del siglo XIV, XV y XVI, que aparecen en el volumen III del manual señalado de Historia de la Literatura Universal, además de la consulta de otras fuentes seleccionadas en la secuencia de actividades, como textos reales digitalizados -expuestos en una bibliografía de trabajo- preparada para la realización y consulta de las actividades dentro del marco común europeo C1.

En las actividades creadas para el análisis lingüístico, pragmático, semiótico, léxico y gramatical, observando estructuras fraseológicas como IR + CC o, IR + sustantivo + adjetivo que va a tener lugar dentro del marco de la fraseología y su estudio, bajo un paradigma lingüístico y educativo comunicativo, también se presta atención al tratamiento de la ortografía y del clítico[16], hoy en día en desuso, como también los distintos tiempos verbales, donde se desarrolla a su vez el análisis verbal y de diferentes campos semánticos.

A partir de un análisis discursivo, textual y gramatical amplio, el alumno, debe recrear el lenguaje medieval y moderno, partiendo del conocimiento que éste posee del lenguaje actual, haciendo uso de lo aprendido y mediante el uso de la formulación de hipótesis, poniendo a prueba recursos de ensayo-error y el tratamiento del error humorístico, como medio de aprendizaje consciente y activo, procedimiento adecuado para entender la historia en el periodo medieval y en el Siglo de Oro. La metodología concreta pasa por recopilar información, perífrasis y expresiones como “entrar por la manga y salir por el cabezón” y recrear los textos orales y escritos para reconstruir el vocabulario aprendido, dando así un doble contexto en la situación comunicativa del aula, dominando las cuatro destrezas y tras el fomento de la expresión oral y escrita, cobra un papel relevante en el aprendizaje y memorización de textos.

En el plano donde creamos las actividades de contraste entre el lenguaje medieval y del Siglo de Oro, utilizaremos textos originales de Íñigo López de Mendoza, Gonzalo de Berceo y el Arcipreste de Hita, para contrastar el lenguaje y estructuras léxicas y ortográficas utilizadas por Fernando de Rojas y el usado en las obras teatrales del siglo XVI. En esta actividad, el alumno debe de hacer un análisis lingüístico que se especifica en el libro “Cómo dominar la lengua”, volumen III, trasladando el discente el lenguaje actual a la época del siglo XV o del XVI.

La observación se llevará a cabo en base del citado método ensayo error y de estructuras gramaticales latinas[17], además de una serie de recursos que tendrán en cuenta la competencia oral y escrita en la L2[18], como son las establecidas por este orden: velar por la armonía entre mensajes, cuidar los diversos tipos de estímulos, eliminar las barreras de comunicación, preparar cuidadosamente las intervenciones orales que facilitarán la mejora de la comunicación escrita[19], y que se cumplimentan con las directrices que propone Leonor Ruiz Gurillo[20] para reforzar el tratamiento de la fraseología a través de una propuesta de ejercicios atendiendo a la estructura formal,

---

[15] COELLO MESA, Antonia Mª: (2009) La pérdida del clítico adverbial “l” en el castellano prealfonsí. Universidad de la Laguna. BECERRA PÉREZ, Miguel: Notas sobre el léxico de algunos documentos Navarro-aragoneses, Universidad de Extremadura- en http://www.cervantesvirtual.com consultado: 06-08-2015

[16] Tomo referente al Siglo de Oro

[17] Bases pedagógicas y psicopedagógicas vistas en Second Language Adquisition (1990).

[18] HUMBOLD VON Wilhelm: (mayo 1991) Escritos sobre el Lenguaje, ediciones Península, 62ªed.

[19] MOLINER, María; MENÉNDEZ PIDAL, R; - BECERRA PÉREZ, M. Crestomatía del español medieval.

[20] RUIZ GURILLO, Leonor: (1997), Aspectos de fraseología española, cuadernos de Pedagogía, Anejo nº XXIV

su función, significado y empleo de las formas empleadas en el siglo XVI y la repercusión que esas formas lingüísticas tiene hoy en día en nuestra lengua.

En el examen escrito, se emplearán dos textos que hemos ido trabajando a lo largo del curso: el primero corresponde a la Baja Edad Media (siglos XIV-XV) y el segundo corresponde a una obra del siglo XVI, inicios de la Edad Moderna. En este ejercicio, el alumno realizará un análisis de las distintas expresiones fraseológicas que se registren en ambos textos, teniendo en cuenta los distintos niveles lingüísticos, invirtiendo en el desarrollo del comentario, el proceso de adaptar el presente a la historia. Esto es que partiendo del lenguaje actual, los alumnos podrán adaptarse a analizar el texto según la teoría y los ejercicios propuestos, teniendo en cuenta todos los conocimientos sociales, verbo-temporales, casuales e históricos del lenguaje, anotando aquellas características clíticas, casuales, grafológicas que en nuestro habla común ya no existen.

1.5. Descripción de la articulación de la memoria en capítulos, del contenido de cada uno de ellos y de la conclusión central alcanzada.

Este trabajo constituye una aportación práctica al mundo de la investigación lingüística, cuyo principal objeto de estudio es intentar que nuestros estudiantes aprendan de manera fácil y con eficiencia el uso del modo subjuntivo desde el principio de su proceso de aprendizaje. Es por esta razón por la que hemos comenzado la memoria realizando un análisis del estado de la cuestión: un breve resumen de las principales teorías lingüísticas que se utilizan para explicar el uso de subjuntivo y un breve análisis de las actividades para trabajar el subjuntivo en clase que se encuentran en la red. Debido a la gran cantidad y variedad de materiales que podemos encontrar para trabajar este tema, nos hemos visto obligados a seleccionar unas pocas actividades que representan diferentes enfoques didácticos, además de analizar los contenidos gramaticales, léxicos y pragmáticos que según el PCIC y el MCER debemos enseñar en el nivel A1 y, bajo esta prescripción además de las recomendaciones del centro y otros profesionales docentes de la lengua, coincidimos en que es necesario introducir desde los niveles más bajos el presente de subjuntivo.

En el apartado 3 presentamos la metodología utilizada para nuestro estudio, basándose en los puntos de la llamada investigación en acción, descrita ésta en el libro “Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas”, ya que hemos considerado estas directrices como adecuadas para nuestros objetivos. Así, de este mismo modo, presentamos en este apartado un breve análisis contextual, en donde relatamos y describimos las acciones concretas de nuestro estudio en el aula, haciéndolo constar en los resultados que hemos podido observar con nuestros grupos.

De este trabajo continuo con alumnos húngaros y alemanes de ELE de niveles avanzado y superior se destaca, entre otros hechos, la poca importancia que se le otorga a la fraseología, no considerándola como parte integrante del estudio del léxico, sino más bien como algo anecdótico y casual, limitado al tratamiento dado en los manuales o materiales utilizados en clase. De ello se deduce que los alumnos no asimilan el conocimiento de estas UF no solo desde el punto de vista pragmático -pues desconocen su uso en un contexto adecuado- sino también desde el punto de vista histórico y a nivel de análisis de la comprensión léxica y gramatical, para dotar de significado al estudio de cualquier obra anterior al siglo XVII.

Es por esta razón por la que queremos aplicar una aportación práctica al campo de estudio e investigación lingüística, vista desde el punto de vista del interés del alumnado de ELE de niveles superiores una forma diferente de estudiar la lengua y desde el principal objetivo que es intentar que nuestros discentes de ELE aprendan la lengua de un modo fácil y efectivo a través del contacto directo de textos escritos antiguos, cuya lectura se les vaya haciendo más familiar. Es por esta razón por la que hemos comenzado a analizar textos desde el siglo XIV, para ir descartando aquellos que suponen más complejidad, por su lejanía al lenguaje actual, optando por aquellos

que nos son más cercanos a nuestra historia, delimitando en nuestro trabajo al análisis y estudio de los textos del siglo XIV-XVI y las UF, desde el punto de vista gramatical, léxico y pragmático.

El apartado 4 se basa en la aportación personal del investigador, constituyendo así la parte central de la memoria, que consiste en un análisis contextual de la enseñanza del españolen escuelas de adultos de Bélgica y cuyo análisis de resultados de las encuestas y conversaciones con otros profesores, se ha adaptado a nuestro centro la descripción del método de trabajo de estas escuelas, su correspondiente justificación y la explicación para el profesor de las actividades para el nivel A1 que hemos realizado en clase como de las actividades para A2 que proponemos como actividades complementarias.

La conclusión alcanzada a este aspecto, es que al introducir el subjuntivo en A1en este preciso contexto es muy aconsejable, ya que los estudiantes lo incorporan sin problemas a su discurso en clase y eso permite que el aprendizaje sea más progresivo y natural.

En el apéndice documental se muestran las actividades que hemos desarrollado a través del previo estudio realizado en Bélgica, con las actividades realizadas por los alumnos alemanes y húngaros en los niveles que comprenden desde el nivel B1 al C2, con sus correspondientes videos y archivos de audio que demuestran mayor precisión en el uso de expresiones fraseológicas y uso de los tiempos y modos verbales correctos sin problemas, incluyendo el subjuntivo.

En primer lugar, se ofrece un breve panorama de la situación actual del tema mediante la presentación de los principios teóricos en los que se basa esta memoria. Para ello, partimos del desarrollo del estudio literario con el fin de estudiar las unidades fraseológicas y su análisis diacrónico y actual, presentando como punto de partida la explicación del por qué entendemos la fraseología como una disciplina lingüística y para ello citamos algunas definiciones del término “unidad fraseológica”, Llevadas a cabo por Suñer y Contreras, Zuluaga, Corpas Pastor, Echenique, Ruiz Gurillo, entre otros. A continuación, se señalan las características más relevantes de las UF, más relevantes como son la idiomaticidad y la fijación, citándose la defensa de Corpas Pastor que comparamos con las ideas de Cooper y Searle, estableciendo la relevancia de este modo la clasificación de estas unidades fraseológicas y la novedad que presenta en su estudio Corpas Pastor, por ser más amplia y novedosa, en contraste con otras teorías como las citadas de Cooper y Searle.

En el siguiente apartado, se justifica y describe el método de análisis que se ha empleado en este trabajo, a partir de la experiencia docente con los alumno húngaros y alemanes y del contraste entre la lengua húngara, alemana y española, se comprueba el desconocimiento de las UF desde el punto de vista pragmático como semántico y gramatical. Para delimitar el corpus de las UF que utilizaremos en la memoria, se parte de la definición y características de las locuciones y del análisis lingüístico de estas, partiendo del estudio realizado por Corpas Pastor.

El grueso de la memoria está formado por la aportación personal basada en la aplicación didáctica de tres unidades dirigidas a alumnos de los niveles B1, B2 y C1. En estas unidades se trabaja la enseñanza / aprendizaje de las UF tomando como base de ejercicios gramaticales problemáticos para los alumnos húngaros y alemanes; también aparece la explicación didáctica para el profesor, donde se especifican los objetivos generales, los objetivos didácticos, los contenidos y la forma de explotación de cada unidad. Las actividades para el alumno se incluyen en el apéndice documental. En los siguientes párrafos de este apartado, observamos la justificación del diseño de las unidades didácticas, y cómo se presentan y explican los problemas que se han presentado para trabajar las UF a través de la literatura y como hemos tenido que definir los distintos periodos literarios con el fin de que los alumnos comprendan el registro y uso lingüístico, para justificar así el corpus de las UF trabajadas en las unidades, la metodología y el tipo de actividad que se ha desarrollado a partir de éstas.

En conclusión, el objeto principal que persigue este trabajo es acercar el estudio de las UF a los estudiantes de ELE partiendo de la enseñanza de la inmersión en las obras literarias y su estudio al aula de lengua; y ofrecer a los docentes de ELE, concretamente a los que desarrollan su labor con alumnos húngaros y alemanes, una serie de herramientas y materiales útiles para trabajar las UF en el aula de forma amena, creativa y productiva; además de pretender que el profesor sea consciente de la importancia que tiene la enseñanza / aprendizaje en el desarrollo y comprensión de la competencia comunicativa en el alumno.

Tras el análisis general de todos los aspectos lingüístico desde el inicio de nuestra literatura hemos encontrado una gran serie de problemas que justifican el estudio desde el siglo XIV hasta el Siglo de Oro.

El primero de ellos es que si empezáramos el estudio desde los imperios antiguos y en concreto las lenguas peninsulares pre-castellanas, nos encontramos, con un marco histórico complejo de luchas territoriales, banderizas y lenguas, muy complicadas de entender por ser consideradas clásicas, y de no ser el profesor de lengua castellana experto en el conocimiento lingüístico greco-latino, tendría serias dificultades para explicar textos antiguos de personajes histórico político importantes como son Trajano o Séneca. Eso sin contar con textos de origen árabe, mozárabe y hebreo, lenguas cuya influencia fue importante.

El segundo problema está en que si hubiésemos trabajado las lenguas en contacto que hubo en la Península y "a vista de pájaro" nos hubiéramos encontrado con el hecho de tener que hacer el análisis de aquéllas que proceden del tartesio, griego, fenicio, hebreo, árabe, celta, íbero, vascuence, entre otras y solo a través de memorización de ejemplos fraseológicos sin el contexto de los textos recogidos y listándolos según su procedencia, impediríamos la comprensión total de la obra en sí y no se desarrollaría el aprendizaje consciente en base del learning by doing, imposible en algunos casos.

El tercero de los problemas es el tiempo. Si quisiéramos trabajar las UF en profundidad a través de la literatura y los ejemplos que tenemos hoy en día, no dispondríamos de tiempo suficiente por estas razones:

a) Si nos referimos a la literatura medieval, debemos centrarnos en los objetivos y contenidos que les son comprensibles al alumno, tomando ejemplos que sean lo más cercano posible a nuestro sistema lingüístico[21] actual.

b) Debemos tener en cuenta que históricamente es en el siglo X cuando se fecha la aparición de las Glosas Emilianenses en el Monasterio de San Millán de la Cogolla, a pies de la Sierra de la Demanda, La Rioja,[22] por lo que el castellano como lengua nace a finales del siglo X o principios del XI, en palabras de Mangado Martínez; pero todavía tiende a ser un conglomerado entre latín euskera, navarroaragonés, que Don Gonzalo de Berceo bien define como algo que ya no es latín y parece castellano, tras esta cita, podríamos hablar de bien entrado el siglo XI, pero todavía se observa bastante lejanía a nuestro habla común y por lo tanto habría dificultades por parte de los alumnos para comprender ciertas grafías, expresiones y UF.

c) Cuanto más nos alejemos en el tiempo, más aumentan las expresiones en latín y las mezclas de lenguas. Esta situación nos haría perder también mucho tiempo y no nos centraríamos en trabajar los objetivos y contenidos que tenemos pensado llevar a cabo.

---

[21] Referencia a Ferdinand de Saussure y a su obra "Langue et parole, cours de linguistique générale", 1906-1911; Payot, 1975; búsqueda online: www.acgrenoble.fr./PhiloSophie/logphil/textes/textsm/saussu3m.htm consultado 7-8-2015

[22] MANGADO MARTINEZ, J. Javier. "El nacimiento del castellano" Biblioteca Gonzalo de Berceo en www.vallenajerilla,com/glosas/milenario.htm consultado 8-8-2015-

d) Al intentar trabajar un tema de envergadura, nos encontramos una infinidad de aspectos, objetivos y contenidos que para un curso es imposible cubrir. Entre ellos destacamos los siguientes:

- Estudio lingüístico en Hispania. Situación lingüística, histórica, sociológica y contextual anterior al siglo IX.
- Obras desde el Imperio Romano, árabes y mozárabes que hoy en día se conservan. Análisis y estudio.
- Estudio lingüístico de las obras españolas de renombre tras la caída del Imperio Romano en España.
- Imperio Español. Obras Literarias de las colonias españolas. Literatura de las Españas y análisis y repercusión en la Península.
- Literatura general de las Españas.
- La caída colonial e imperialista de España: Consecuencias.
- Literatura post imperialista en España y en las Antiguas colonias.
- El siglo XVIII visto en España por los ilustrados nacionales y los excolonos españoles.
- Romanticismo y Realismo en las excolonias.
- Literatura de la Primera Guerra Mundial, Segunda Guerra Mundial y Guerra Civil Española. Puntos de vista de los escritores españoles y de los territorios denominados Españas en las dos GM. La impresión de la prensa y escritores extranjeros en la Guerra Civil.
- Las Vanguardias y literatura de la postguerra española, crítica y visión desde el Caribe, Pacífico y África.
- Internet y el estudio lingüístico y literario del futuro. Influjo y reflujo del español sobre otras lenguas extranjeras.

Si este trabajo contemplara todos los aspectos arriba mencionados en su conjunto, sobrepasaría con todo los límites de objetivos, contenidos, recursos materiales y espacio temporales posibles.

Bajo el esquema real que se ha ido esbozando y preparando según han ido surgiendo las dificultades de bibliografía, artículos y metodologías, nos hemos centrado en distintos contextos lingüísticos y de registro según los ámbitos que hemos investigado; como los escritos de índole legal, decretos reales, documentos forales, escritos sobre luchas banderizas, cantares de Gesta y Mesteres (Juglaría, Cortesía y Clerecía), que iremos esbozando de forma articulada a través de su lectura y de distintas técnicas, sin desatender los aspectos lingüísticos, extralingüísticos y gramaticales que queremos trabajar y contrastar con el castellano que hoy en día se habla en España, además de poder trabajar ese contraste a través de la documentación que encontramos gracias a Internet y las herramientas de las Nuevas Tecnologías en la Educación y en la investigación, que con este soporte telemático podemos seleccionar los materiales para que profesores y alumnos creen sus actividades, editen y modifiquen su modo de hacer y de aprender, representando e indagando en los distintos enfoques didácticos, adoptando así este material a los distintos grados y estudios inferiores, teniendo en cuenta los temas trasversales que deseamos trabajar en cuanto a valores, formas de vida, reparto del trabajo, derechos y deberes, cultura, educación de lenguas clásicas y su importancia dentro del contexto medieval, moderno y actual.

del español para estudiantes de ELE, donde nos hemos fundamentado en la búsqueda de un tema doble trasversal y multidisciplinar a su vez; por un lado tenemos el estudio de la lengua literaria del español medieval, que va a ocupar la mitad del curso, donde se hará un estudio de la importancia de la lengua en la literatura y viceversa, que en esta parte es la influencia de “lo cotidiano en la vida que se plasma en diversos documentos” lo que da riqueza lingüística y cultural al contexto literario y lingüístico además de estudiar la historia, la sociedad, valores y moral de la época, divertimento y espectáculos, gastronomía, la importancia de la milicia y la iglesia tanto

en el sentido de nobleza como en las cruzadas y el papel tan negativo que tuvo la inquisición, la muerte.

En la segunda parte trataremos la influencia del teatro y lo que significó la literatura del siglo XVI, ya que este lenguaje es muy parecido y cercano al siglo XVIII y XIX por su contexto histórico social y la revolución cultural y lingüística que se da en la sociedad. Esta época podemos definirla como "la vida en la vida", mientras que la anterior es mística y con un sentido religioso mucho más fuerte y estricto que en el siglo de oro. Estos temas han sido una de las directrices que hemos decidido observar e indagar tras las largas conversaciones con profesores de didáctica del lenguaje y de literatura y consulta de varios manuales y libros de lectura de historia medieval y lengua, como "La Revuelta de los comuneros" y "El Juego de la Oca", ambos de Toti Martínez de Lecea[23], teniendo en cuenta para trabajar la transversalidad de los temas partiendo de un C1 y retrocediendo por niveles a un B1 cuyo cuestionario de contextualización y actividades por niveles se indexarán y adjuntarán en los anexos.

Concluimos este trabajo con la contextualización de la historia en la lengua y la incorporando esa lengua "arcaica" con sus expresiones, giros y vocablo a nuestro pensamiento, forma de vida pudiéndolos utilizar en el contexto aula, en el trabajo, leyes y discurso de aula y vida cotidiana para favorecer su aprendizaje a través del uso enriqueciendo nuestras lenguas de forma progresiva y natural.

En el apéndice documental presentamos algunas obras de teatro del Siglo de Oro digitalizadas de textos reales, que los estudiantes han analizado para el desarrollo de las actividades sin dificultad a través del estudio fraseológico contextualizado, tanto en el lenguaje medieval como en el lenguaje actual.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN.

2.1. Estado actual del tema sobre el que se indaga.

La justificación de la literatura medieval y del Siglo de Oro es una pieza clave para el lector culto, y cada vez son más los libros que se dedican al estudio y recopilación de las primeras obras escritas en lengua romance castellana. No es de extrañar que a día de hoy se siga investigando las formas originales de nuestra lengua para dar explicación al origen de las expresiones fraseológicas actuales.

Como explicaremos más adelante, es importante conocer que casi todos los verbos de infinitivo terminados en consonante, poseían la vocal "e", que ya para el siglo XV, había desaparecido por completo. Del mismo modo que hoy tenemos la conjunción "y" en las subordinadas disyuntivas y adversativas, en la Edad Media teníamos el clítico "i", que a veces se intercalaba con "e" e "y". La arcaica "i" desapareció a lo largo de la historia escrita.

Habiendo estudiado la obra del siglo VIII, "Comentario", encontramos algunas expresiones que nos llaman la atención, escritas por el maestro Beato y que es posible que sean anteriores al siglo V, ya que al ser considerado como discípulo del anticristo, se le describe como "fétido por la inmundicia de la carne y apartado del altar de Dios", y es así como aparece en su obra "Comentario".

Por otro lado, partiendo de la obra de Bühler, además de otros autores, se admite que el lenguaje es un instrumento, un "utensilio de la vida", por eso cuando descubrimos por primera vez documentos tales como las Glosas Emilianenses (siglo X), el código Saint–Server (siglo XI) de las mismas épocas, podemos encontrar obras similares a lo largo de la geografía española y europea.

[23] MARTINEZ DE LECEA, Toti, El Jardín de la Oca (MAEVA,2007) y La Comunera (MAEVA,2003), lecturas recomendadas para contextualizar la época Medieval y el siglo XVI, como eje de estudio social, político-religioso, moral e histórico-social en España

Dentro del contexto histórico medieval, en lo que concierne a la realidad cultural, lingüística y religiosa, encontramos los primeros documentos escritos en castellano como las glosas emilianenses, en San Millán de la Cogolla, las glosas silenses, en Santo Domingo de Silos. Conforme con los estudios de Ramón Menéndez Pidal, se fecharon o bien tuvieron lugar en el siglo X, aunque Manuel Díaz y Díaz, afirma que son del siglo siguiente.

En pleno reinado de Alfonso X el Sabio, en Castilla, el romance castellano ya se convierte en lengua oficial del reino y es en esta época cuando se empiezan a redactar en esa lengua las primeras leyes y edictos, se enriquece el vocabulario con la incorporación de un gran número de latinismos, se regulariza su sintaxis, se establece una norma culta sobre el habla toledana y se fija una ortografía razonable.

En las jarchas, a pesar de que encontramos abundante vocabulario del árabe, encontramos expresiones como "Tan mal me doled, enfermo yed: ¿kuándo sanarad?" En la primitiva épica castellana, el lenguaje tiene rasgos arcaicos, a pesar de unos usos ya extinguidos, en el caso del Cantar de Mio Cid, encontramos estos ejemplos: "Ya Campeador, ¡en buen ora çinxiestes espada!" "Mio Cid, el de la luenga barba" Este cantar que data de finales del siglo XII- principios del siglo XIII.

A partir del siglo XII, el habla común, esa "e*"* paradójica o añadida como es el caso de voluntade, servire, va desapareciendo, aunque la épica la conserve, como observamos en una traducción contemporánea del cantar de Roncesvalles;

Estonz alzó los ojos, cató cabo adelante,
vido a don Roldán acostado a un pilare,
como se acostó a la hora de finare*.*

En el siglo XIII, en el Mester de Clerecía, encontramos estos versos del Libro de Alexandre, para analizar sus expresiones fraseológicas y rasgos lingüísticos.

Mester traigo fermoso, non est de joglaria,
mester es sin pecado, ca es de clerecía;
fablar curso rimado por la cuaderna vía
A sílabas contadas, ca est gran maestría.

A pesar de que en estos ejemplos se aprecia más la conjunción y, observamos que "ca","ça" dan lugar a "que", y para interpretar este verso de la primera cuaderna vía de versos alejandrinos, podemos decir que Mester significa arte u oficio, y de hecho el poder comunicar en lengua romance los primeros escritos literarios y jurídicos ya era toda una proeza, que hoy en día sigue despertando tanta pasión como a los antiguos. De hecho, a mediados de siglo XX, Menéndez Pidal dedicó una larga bibliografía al estudio de la lengua española desde la Edad Media hasta el siglo XVIII y desde entonces, sigue siendo un tema al que autores de finales de siglo XX como escritores de ficción y otros lingüistas, periodistas y estudiantes, dedican horas de estudio, por diversos motivos: unos por gusto, otros por recrear esa atmósfera literaria, histórica, religiosa, que tan empeñada estuvo en expandir la cristiandad a veces aniquilando y otras veces intentando convertir al cristianismo a paganos, agotes[24] y musulmanes, demostrando así como con la guerra se alcanzaba la gloria, mientras que juglares y monjes conservaban la cultura de diversa manera, unos a través de cantares de gesta muy diversos como las jarchas, primeras composiciones épicas castellanas. Como se dice, ésos eran cantares diversos, el más famoso es el de Mio Cid, que hemos citado antes, pero hay otros que han llegado a la lengua romance, principales obras del saber griego y latino, y pudieron ser traducidos por los monjes en

[24] Los agotes son personas de creencias paganas que creen en la idea de un dios creador y una diosa creadora y destructora. Según algunos estudios, en este tipo de práctica religiosa los hombres y las mujeres podían oficiar las misas de carácter sacramental en lugares boscosos y en cuevas principalmente en áreas de los Pirineos navarros y franceses. Con la Inquisición esta práctica se perdió ya que sus representantes fueran hombres y mujeres, fueron en su mayoría ejecutados.

los distintos monasterios españoles, aunque a día de hoy lo que más interés suscita es el poder leer las glosas emilianenes y silenses.

En el siglo XIV se dan varias obras, por ejemplo: Manrique compuso las famosas *Coplas a la muerte de su padre*, los libros de Juan Manuel, los primeros libros de caballerías y aventuras, la prosa histórica del Canciller de Ayala; éstas son piezas que en la enseñanza de lengua en ESO y en Bachillerato suscitan interés aún hoy en día. Nuestra intención como maestros es enseñar la lengua literaria, y el hecho de poder hacerlo dentro del marco histórico literario, es la mejor forma para que el alumno de lengua ELE, comprenda mejor nuestro sistema lingüístico dentro del nivel avanzado o superior.

A día de hoy, son muchos los lingüistas extranjeros que se interesan por estas obras castellanas primigenias, especialmente por La Celestina, porque a pesar de que se estudie dentro de su contexto histórico haciendo uso del enfoque comunicativo, es una de las obras que más destaca debido a su riqueza fraseológica y léxica, contribuyendo a consolidar la competencia cultural. Aun así tenemos un amplio abanico de documentos cuidadosamente seleccionados para que el estudiante ELE utilice el lenguaje jurídico además del literario y pueda enriquecer esta competencia y su vocabulario, además de llevarlo al ámbito de los Fines Específicos de la enseñanza.

2.2. LAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS.

2.2.1. La fraseología medieval y del siglo XVI.

Uno de los aspectos a los que vamos a prestar atención en este estudio es a la fraseología medieval en cuanto al análisis de expresiones jurídicas principalmente, observando los cambios que han podido producirse o se han producido a lo largo del siglo XVI, y cómo hoy en día se han contextualizado a nuestro habla, atendiendo a las variaciones léxicas y de significado a través del paso del tiempo, partiendo de las observaciones que ha realizado Echenique quien aprecia la siguiente categorización gramatical: locuciones adverbiales.

2.2.2. Definición de las unidades fraseológicas.

La definición de unidades fraseológicas, se puede entender como la combinación de una serie de palabras que presentan un importante grado de idiomaticidad y cuyo significado no se deduce de los componentes por separado, poseyendo un carácter pluriverbal.

En palabras de Echenique, las unidades fraseológicas son “segmentos lingüísticos pluriverbales (formados por dos o más palabras gráficas) cuyos elementos componentes han perdido parte de sus propiedades paradigmáticas y sintagmáticas propias (que pueden seguir manteniendo en otros contextos) y que se comportan como una unidad institucionalizada: en el plano morfosintáctico, manifiestan un determinado grado de fijación formal[25], y un determinado grado de variación potencial fija; desde el punto de vista semántico, presentan un determinado grado de idiomaticidad o especialización semántica; desde el punto de vista pragmático”, caracterizándose “por haber adquirido valores que afectan especialmente a alguna de las instancias de la comunicación: relación interactiva (cortesía, etc.), relación entre las partes del discurso (conexión) o actitud del hablante ante el discurso (modalidad). Cada una de ellas, se define además, por una función que puede hallarse dentro del

[25] Ver más ejemplos en Enrique Alcaraz y María Antonia Martínez en el Diccionario de lingüística Moderna, Barcelona: Ariel (2004; 2ª edición).
Navarro, Carmen “Didáctica de las unidades fraseológicas”, en Cultura e Intercultura en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, número monográfico de la Revista Espéculo.

marco estructural o bien en un marco discursivo". Según Echenique "La locución posee fijación interna y unidad de significado; equivalente al léxico o al sintagma; pudiendo pertenecer a diferentes rangos categoriales, mientras cumple a su vez, diversas funciones sintácticas: "Tomar las de Villadiego, más feo que Picio, de higos a brevas, la flor y nata, el hombre del saco, la tonta del bote, como Dios manda, a tontas y a locas, a Troche y moche; antes bien, a propósito, gracias a, etc.). Algunas expresan contenidos complejos, otras, como las locuciones prepositivas y conjuntivas, cumplen funciones pragmático-discursivas."

El enunciado fraseológico constituye un minitexto por sí mismo, por su autonomía material y de contenido y no necesita contexto verbal inmediato. Son paremias como los proverbios, dialogismos (¿Quién te hizo puta? El vino y la fruta*),* wellerismos (Dijo la olla al caldero: quítate de ahí, culinegro), citas (París bien vale una misa) o fórmulas rutinarias con carácter de enunciado pero que carecen de autonomía textual, pues aparecen en función de necesidades de una situación comunicativa dada: (felices pascuas, hasta luego, lo siento mucho, qué sé yo, qué va, qué le vamos a hacer).

La colocación es una combinación frecuente de unidades léxicas fijadas en la norma y a medio camino entre las combinaciones libres y las combinaciones fijas, pues sus elementos son intercambiables y su significado es fácilmente deducible de la suma de los significados componentes, aunque a veces poseen un significado de conjunto como en, por ejemplo, dinero negro, mercado negro ("ilegal").

2.2.3. Características de las unidades fraseológicas.

Uno de los rasgos característicos de las unidades fraseológicas en la lengua medieval -como en la lengua española actual- es su estabilidad formal o fijación; como lo explican Contreras y Suñer[26].

2.2.4. Fijación.

En el caso de la gramaticalización de los elementos, se entiende que son hechos que atienden a la diacronía de los elementos afectados y es por ello por lo que suelen mantener la fijación gramatical, a pesar de que no todas las unidades fraseológicas sufren el mismo proceso por igual, por lo que su estructura puede variar.

Del mismo modo, en el estudio histórico de locuciones adverbiales realizado por Echenique y otros, "las causas de fijación formal, hay que buscarlas en el estudio de la lengua, debido a que una misma estructura, no garantiza o equivales a un significado similar". Ejemplo: perder todo a una sola carta vs. apostar todo lo perdido. En este caso, se trabajarán actividades cortas de carácter gramatical y léxico, que no sobrepasarán los cinco minutos, además de crear materiales de autor en línea con el fin de ayudar a adaptar estos materiales a niveles más bajos.

En esta sección encontramos actividades de rellenar huecos, unir la expresión con su significado, definir y analizar la expresión según la categoría gramatical.

2.2.5. Fijación semántica o idiomaticidad.

En el estudio histórico de las locuciones adverbiales, observamos la presencia de locuciones sintagmáticas de carácter semántico, que representan la función referencial, conceptual o nocional. En cuanto a la forma difásica o diastática de la

[26] Contreras y Suñer: "un procedimiento de creación de nuevos elementos léxicos o gramaticales". "Los procesos de lexicalización". Las Fronteras de la composición en las lenguas románicas y en vasco / Zabala,I.; Pérez E.; Gràcia L. (eds.), San Sebastián, 2004.

lengua, aportan una visión más extensa en los documentos forales de la Edad Media, con el fin de hacer el análisis mediante la forma de estas formas con las del siglo XVI, ya que no es lo mismo la forma del siglo XII del fuero de Navarra, siglo *XII "*caten al dayno a Dios et a sus animas", que "Roguemos a Dios por su alma", que sería la derivación que se empezó a dar en el siglo XVIII-XIX, y así se mantiene en nuestra habla actual.

Dentro de la enseñanza del C1, podemos incluir la enseñanza de la fraseología de textos medievales a partir de los contenidos que deseamos trabajar en las actividades de lectura, como: selección por parte del alumno de qué tipo de lectura escoger (principios del siglo XIV, mediados o finales), uso de adaptación de textos, hacer una primera lectura de los textos medievales para comprobar en qué medida, podemos aplicar las teorías de la fraseología del siglo XIX y XX y ver si en la semántica e idiomaticidad se cumple en cada actividad de pre-lectura, compresión lectora, post-lectura, de comprensión, y expresión oral y escrita, teniéndose en cuenta las competencias marcadas por el MCER y el PCIC.

En las producciones de los alumnos alemanes y húngaros, observaremos qué tipo de actividades les sirven para avanzar en el conocimiento del lenguaje de los últimos siglos de la época medieval y, como se percibe la progresión de sus conocimientos para entender la variabilidad del lenguaje entre una época y otra; de este modo explicaremos de manera lógica los procesos de fijación e idiomaticidad, que más adelante se expondrán en las actividades de pre-lectura, lectoras y post-lectoras, además de producción escrita y expresión oral.

Este tipo de actividades dinámicas ayudarán a entender mejor los procesos de fijación de estructuras gramaticales, partiendo del lenguaje actual del español y, si de verdad esta base les ayudará a entender el lenguaje antiguo, además de trabajarlo en clase, observaríamos el sentido que tiene para ellos trabajarlo en las sesiones de lengua literaria, para entender mejor la fijación de los tiempos verbales del modo indicativo, subjuntivo e imperativo, incluyendo las distintas formas de tratamiento entre "vos, usted, usía y tú", manteniendo como forma de aprendizaje el uso de la formulación de hipótesis a través de la línea de la investigación, para contrastar si la teoría corresponde con la realidad que sucede en el aula y cómo mejorar de este modo, los procesos de enseñanza aprendizaje.

2.2.6. Clasificación de las unidades fraseológicas según Gloria Corpas Pastor.

Gloria Corpas Pastor clasifica las unidades fraseológicas según estos tres criterios atendiendo a esta clasificación:

1: Verbo + sujeto: corre un rumor*,* declararse un incendio.
2: Verbo + preposición +sujeto (objeto): asestar un golpe*.*
3: Adjetivo / sujeto + sujeto: visita relámpago*;* momento crucial*.*
4: Sustantivo + preposición + sujeto: banco de peces*.*
5: Verbo + adverbio: negar rotundamente.
6: Adjetivo + adverbio: opuesto completamente*.*

La autora determina como unidades fraseológicas siete tipos de sintagmas completamente libres como son las locuciones nominales, que denomina y clasifica en este grupo de colocaciones: "mosquita muerta, paño de lágrimas", que responden al primer bloque. Estos sintagmas son de carácter libre generados a partir de reglas, aunque en cierto modo, presentan restricción combinatoria y cierta fijación interna, determinada por el uso.

En el segundo bloque están las locuciones adjetivas: "corriente y moliente", "más papista que el Papa", "de rompe y rasga". Estas unidades fraseológicas de la lengua, poseen fijación interna, unidad de significado y, "fijación externa pasemática"[27], debido

[27] CORPAS PASTOR; Gloria: (1996) "Manual de fraseología española", Gredos, Madrid.

a que no constituyen enunciados completos ya que generalmente funcionan como elementos oracionales. Las locuciones presentan muchos puntos de contacto y, por su institucionalización, su estabilidad sintáctica, semántica y su función denotativa, hacen que estas unidades fraseológicas se diferencien del resto de las combinaciones libres de palabras.

En el tercer bloque, están las locuciones adverbiales como por ejemplo: "gota a gota", "de tapadillo", "a raudales". Estas expresiones son enunciados completos por sí y en sí mismas. Se caracterizan por constituir actos de habla, presentando fijación interna y externa. La fijación interna está expuesta por el material (sustantivo + preposición / preposición + sustantivo) y, la externa por el contenido léxico y su significado.

En el cuarto bloque, la autora presenta locuciones verbales: "llevar y traer", "nadar y guardar", "meterse en camisa de once varas".

En el quinto bloque, se hace menciones a las locuciones prepositivas: "gracias a", "lugar de".

En el sexto bloque, locuciones conjuntivas "antes bien", "como si".

En el séptimo bloque la autora menciona las locuciones causales: "salirle a alguien el tiro por la culata", "como quien oye llover y no hace caso".

Atendiendo a estos últimos grupos, se entiende por enunciado una unidad de comunicación mínima que hace referencia a un acto de habla.

En el grupo número tres del esquema de Pastor, observamos los enunciados fraseológicos, que están formulados por tres paremias:

1: Enunciados de valor específico: "Las paredes oyen", "ahí le duele".

2: Citas: "Europa acaba en los Pirineos" (Pío Baroja).
"En el qual suele el pueblo fablar con su vezino". (Gonzalo de Berceo haciendo referencia al román paladino).

3: Refranes: "Un día es un día. Con pan y vino, se anda el camino".

Por último en el cuarto grupo, la autora nos presenta las fórmulas rutinarias compuestas por las fórmulas discursivas y, fórmulas psico-sociales. En las primeras, observamos dos categorías: las fórmulas de apertura y las de cierre. Las fórmulas de apertura son las típicas de saludo y apertura de una conversación. – ("Hola ¿qué hay?")- y en las de cierre, están las fórmulas de despedida o cierre de una conversación ("hasta luego, ya nos veremos") y en la segunda categoría están las de transición: como "a eso voy", para continuar con un tema que se está debatiendo y se necesita conocer si la postura del interlocutor está de acuerdo con el ponente o en desacuerdo.

En las fórmulas psicosociales encontramos cinco grupos: El primero, está compuesto por las fórmulas expresivas que se pueden clasificar como de disculpa ("lo siento, ya puedes perdonar…"), de consentimiento ("ya lo creo"), de recusación ("ni hablar"), de agradecimiento, ("Dios se lo pague"), de desear suerte, ("mucha suerte" – "y usted que lo vea"-), de conformidad ("¡qué se le va a hacer!"), de solidaridad ("cuenta conmigo") de insolidaridad (¡a mí, plin! / "Ni me va, ni me viene").

El segundo bloque está compuesto por las fórmulas comisivas: las propias de promesa: Ejemplo: ("te prometo que mañana ordenaré la mesa"); y amenaza, ("como la armes más gorda, ya te apañaré" / "*vas a saber lo que es bueno*" / "te vas a enterar").

El tercer bloque, está compuesto por las fórmulas directivas de:

1. Exhortación: como ("¡Fuera de mi vista!)", "(¡Largo de aquí!)", "(¡Sal de esas habas!)".
2. Las formas directivas de información: ("tú dirás", "cuéntame", "tengo que informarte de la reunión de x día…").

La función pasemática, hace referencia a los actos de habla ceremoniales performativos, cuyas unidades lingüísticas se emplean dependiendo del uso del hablante en el papel que desempeñe en el acto comunicativo.

3. De ánimo: “No es tan fiero el lobo como lo pintan”; “de esta se sale”.

El cuarto bloque consta de las fórmulas asertivas:

1. De aseveración: (“¡Por mi vida que lo juro!”).
2. Emocionales: (“Te acompaño en el sentimiento”).

El quinto bloque contiene las fórmulas rituales de saludo y de despedida.

Para concluir, el sexto grupo, es misceláneo, en él podemos encontrar expresiones como “(pelillos a la mar” o “a otra cosa, mariposa” e inclusive “a lo que estamos tuerto, que se vende un ojo)”.

Esta clasificación coincide con la realizada de Greece en su principio de cooperación. Según se puede comprobar, lo que viene a decir Corpas Pastor es que en fraseología se apoya en la idiomaticidad (idioms), y en ella, se incluyen grupos equivalentes a estas categorías de palabras (nombres, verbos, adverbios, preposiciones) cuyo significado complejo no deriva del significado de sus contribuyentes, por lo que las unidades fraseológicas se definen como un grupo de palabras lexicalizado que muestran una estabilidad sintáctica y semántica que se ha estabilizado creando un sentido expresivo en un texto contextualizado.

En su manual de “Fraseología Española”, Corpas Pastor, presenta tres tipos de acepciones de la denominación genérica, que reciben los distintos tipos de combinaciones de palabras: “Expresión pluriverbal” en referencia a “unidad pluriverbal lexicalizada y habitual” “Expresión fija” y “unidad fraseológica” o “fraseologismo”.

De estas expresiones vamos a centrar una serie de actividades centradas en rellenar huecos, utilizando estructuras fijas gramaticales, ejercicios de verdadero-falso con opción a usar el método hipotético deductivo, analizar las distintas expresiones de un pequeño texto de los siglos XIV al XVI subrayando aquellas que más llamen la atención al alumno, analizarlas como se indica en la teoría de Corpas Pastor, aplicar el método hipotético deductivo y darles el sentido original para expresarlas con el lenguaje actual, aplicando error como fuente de aprendizaje. Así los alumnos pueden crear su adaptación particular de ese texto original.

2.3. Estudios previos similares.

Antes de que en el siglo XVIII, XIX y XX creciese el interés por la fraseología medieval y del Siglo de Oro, no fue hasta bien desarrollado el siglo XX donde se empezaran a estudiar la fraseología del mozárabe y las lenguas habladas en la Península, por lo que podemos decir que en cierto modo aunque tardía, hay unos estudios fraseológicos y semióticos antes de esta época. Las grandes aportaciones en torno a la fraseología española, en cierto modo, se las debemos a Ramón Menéndez Pidal y a varios autores como Leonor Ruiz, Luis Cerezo Ceballos, Rafael Lapesa, Vicente Llavata, María Teresa Echenique, que entre otros, han hecho posible que la fraseología medieval y pre-medieval tenga todavía interés en su objeto de estudio y cómo aplicándolo en la fraseología actual, podemos enseñar a comprender a estudiantes de ELE expresiones de esta época que han sido el pilar maestro de las que hoy en día utilizamos, partiendo de textos reales escritos por autores como Íñigo López de Mendoza, Gonzalo de Berceo, Juan Ruiz, Fernando de Rojas, en plena Edad Media, que contrastaremos dichas expresiones con el análisis léxico-gramatical y pragmático de obras clásicas como El Lazarillo de Tormes, en donde se elegirán fragmentos muy breves para comentarlos y debatir en clase.

No obstante, todo lo que nos presenta Gloria Corpas Pastor, y las aportaciones de la pragmática actual según los estudios de Searle y Cooper, podemos adaptarlo a los estudios que se han hecho de fraseología moderna y pre-medieval, con el fin de adaptarlos al contexto que vamos a estudiar y a analizar, teniendo como referencia los estudios de historia y lingüística textual, trabajando esta vez textos del siglo XVI y visualizaciones de un minuto y medio o dos minutos como máximo, contrastando observaciones y diversos puntos de vista del alumnado.

3. METODOLOGÍA.

3.1 Justificación y descripción del método.

Como hemos visto en el MCER y el PCIC, reconocen el estudio y análisis de la fraseología en el aprendizaje de segundas lenguas, sobre todo en los niveles superiores, por lo que los manuales disponibles en el PCIC, son un material relevante para la adquisición de las unidades fraseológicas, siendo por esta razón la justificación del objetivo primordial de establecer el componente fraseológico en los manuales de ELE de nivel superior y adaptarlo a otros niveles destacando la importancia de la competencia fraseológica en el momento de adquirir una segunda lengua.

Por otro lado, teniendo en cuenta, las indicaciones de nivel, el alumno debe de observar y participar en esta nueva dinámica de aprendizaje que se le propone. En este caso nos vamos a centrar en las tres competencias que fija el MCER: En la competencia lingüística propondremos objetivos y contenidos referidos a la competencias: léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica (capacidad de ejecutar una pronunciación correcta, partiendo de la forma escrita).

En la competencia sociolingüística desarrollaremos conocimientos y destrezas que aborden la dimensión del lenguaje socializador como: el uso de marcadores lingüísticos, las normas de cortesía, expresiones de sabiduría popular y diferencias de registro. Solo en las visualizaciones de dos obras de teatro clásicas del siglo XVI, si viene al caso, nos centraremos en el acento dentro del dialecto estándar o regional.

En la competencia pragmática, estableceremos relaciones con los conocimientos que el alumno posee, según se observe en los textos escritos y orales, teniendo en cuenta las competencias: discursiva, funcional y organizativa.

Atendiendo a las recomendaciones del PCIC, los objetivos generales de máximos y de mínimos para el curso, redefiniéndose en las tres dimensiones en las que se engloba al alumno como agente social, hablante intercultural, y aprehendiente autónomo.

Es por esta razón por lo que se han de fijar los contenidos sobre los aspectos sociales, socioculturales e interculturales, en relación al tema que deseamos tratar, por lo que no estaría demás observar el proceso del español en el siglo XVI en Iberoamérica / Latinoamérica contrastando si la expansión del castellano fue igual que en España o si tuvo otro proceso más amplio que la colonización, o el contacto de lenguas. De este modo, a través de los textos escritos y orales de la Baja Edad Media y Siglo de Oro, podemos contrastar los conocimientos generales sobre la sociedad actual y de nuestro tema de estudio, los productos de España y de los países hispánicos, los aspectos relativos a las condiciones de vida estableciendo las diferencias oportuna a través de la observación directa de los modos de vida, costumbres, y otros aspectos que observemos a través de los textos del análisis de éstos, como las relaciones interpersonales o la identidad colectiva y su visión diacrónica. En el aula discutiremos las destrezas y habilidades para establecer entre la cultura propia y las sociedades del mundo de la lengua española.

3.2. Análisis del contexto, situación del aula y planificación.

Dentro del contexto en el que tiene lugar la adquisición de la competencia fraseológica, los recientes estudios en la pedagogía de L2, muestran un cambio desde el concepto tradicional hacia el “postmétodo”, con el fin de dotar de conocimientos, destrezas y autonomía al alumno, haciéndole partícipe de su aprendizaje de forma consciente.

Esta nueva pedagogía se basa en la realidad del aula, por lo que anima a profesores y a alumnos a investigar y experimentar en sus clases, motivando la búsqueda de un marco abierto y coherente basado en las propuestas, empíricas y pedagógicas actuales, permitiendo al docente teorizar partiendo de la práctica y practicar partiendo de la teoría, por este motivo, resulta imprescindible utilizar el método hipotético deductivo para transformar a la comunidad de enseñantes "en docentes e investigadores estratégicos". (Pág. 1).

Con esta nueva situación, el personal docente tiende a generar prácticas innovadoras para localizaciones específicas, orientadas al aula (Pág.3), se encuentran en los foros de ELE profesores que afirman enseñar en los niveles básicos aspectos léxicos y gramaticales, que normalmente se consideran demasiado difíciles, porque el contexto en donde trabajan, lo permite y, en la mayoría de los casos, las necesidades de los estudiantes lo exigen.

En España desde la LOGSE hasta la universidad, se ha ido facilitando la enseñanza del español en los centros públicos y privados a los estudiantes extranjeros de nuevo ingreso. En algunos centros públicos, en infantil, se tutoriza de forma personalizada la enseñanza del español a las familias, para ayudar a los niños con las tareas escolares y facilitarles la inmersión lingüística.

Por suerte, España es uno de los países que además del Instituto Cervantes, posee otros centros de enseñanza de español como son las Universidades y las Escuelas Oficiales de Idiomas. A pesar de que no es un país bilingüe como tal, en los centros de estudio lo que más se oye hablar entre estudiantes y profesores es inglés, en la gran mayoría de los casos, francés, alemán, italiano, chino y árabe. En casos muy aislados se escuchan lenguas caucásicas y ruso.

Además en el marco educativo, se atiende a los estudiantes con discapacidades auditivas, para que con la ayuda de materiales especiales y el CRUE,[28](conferencia de rectores de universidades españolas), puedan adaptarse y seguir la instrucción en L2, reforzando la comunicación oral y escrita.

Como en otros países europeos, el profesor tiene elaborado un plan anual que va modificando según las necesidades del aula y de los alumnos y está a diario va elaborando una planificación y una serie de actividades que según vaya la dinámica del aula, modificará, improvisará, desechará y cambiará aquellas que no le han sido útiles, por otras que por experiencia, sabe que le han resultado rentables.

Un problema sobre el que deberíamos cambiar con respecto a otros países europeos es el escuchar más tiempo otras lenguas y, familiarizarnos así con otras estructuras anglófonas, alemanas, húngaras o francófonas y así facilitar mejor la comprensión en L2, a la hora de influir con más certeza sobre una explicación de carácter léxico y que no se entiende. A esto se debería añadir que para aquellas personas adultas que estén interesadas en aprender español, sería bueno que no les resultara tremendamente caro. Por desgracia, en nuestro país, en cuanto a educación se refiere, es tremendamente caro a pesar de ser público, la adquisición de libros duplica, e incluso llega a triplicar, las tasas de otros países como Austria o Suiza.

Aun así cada vez más, los españoles nos interesamos por aprender lenguas, para emprender en otros países, aunque a veces, encontramos muchos problemas con la comprensión avanzada de las lenguas aglutinantes y deglutinantes. Como muchos estudiantes europeos, a veces no estamos muy conformes con el sistema de

[28] CRUE: es una asociación sin ánimo de lucro que fue constituida en el año 1994 por un total de 76 universidades españolas, 50 de ellas públicas y 26 privadas. El CRUE es el principal interlocutor entre las universidades y el gobierno central del Estado Español y desempeña un papel fundamental en todos los desarrollos normativos que afectan a la educación superior de nuestro país. http://www.crue.org/queEsCrue/Paginas/default.aspx?Mobile=0 consultado 27-09-2015.

corrección y en algunos casos somos muy críticos con nuestros resultados y es por ello por lo que con los alumnos extranjeros, solemos ser bastante exigentes, con lo cual se equipara nuestra frustración con la del alumno extranjero.

En cuanto a lo que hemos observado de la forma que aprenden los estudiantes y los problemas más comunes en el alumnado extranjero es asimilar las reglas y hábitos de la L2. No solo es un caso propio de los alumnos eslavos, ya que muchas veces el alumno mientras aprende confronta el sistema lingüístico materno con el de la lengua objeto que aprende. En las escuelas secundarias eslavas, en general, hay mayor aperturismo a la elección de segundas lenguas extranjeras y tal es el resultado que es mayor el porcentaje de alumnos que deciden estudiar español como L2. Este hecho ha producido mayor demanda en materiales didácticos para la enseñanza del español como L2 y más demanda de profesorado nativo de español.

Los errores más frecuentes de los alumnos de bachillerato húngaros, en comparación con los de otros países son los gramaticales, fonéticos, ortográficos y léxicos. Los fallos gramaticales son los que más abundan en los ejercicios de pretéritos y el subjuntivo. Es por esta razón por lo que vamos a introducir la fraseología medieval, tratándola desde el punto de vista didáctico bajo estos aspectos, para corregir posibles fosilizaciones en el futuro.

El uso del lenguaje literario y jurídico en la clase de L2, partiendo de breves sesiones y talleres literarios, creemos que les pude ayudar a entender las expresiones y el uso de los tiempos verbales partiendo de un análisis muy conciso de la fraseología, comprendiendo un análisis global de la lengua, además de motivarles a leer obras de este periodo pre-renacentista y renacentista, además de ayudarles a comprender el lenguaje a través de la literatura.

3.3. Justificación y descripción del método de análisis fraseológico.

Teniendo en cuenta el nivel de lengua con el que nos viene el alumno extranjero en el aula, debemos facilitarle las cosas a través del uso de estructuras léxicas y gramaticales contextualizadas, con el fin de que las use en todos los ámbitos posibles, partiendo de actividades adaptadas con textos reales en castellano antiguo, a ser posible, facilitándoles un texto adaptado al lado del original, así ven con facilidad la expresión fraseológica arcaica con la evolución al castellano actual.

Al no ser posible los cambios en todas las actividades, debemos secuenciar qué trabajaremos en cada una de ellas, para no ser tan insistentes con el análisis, se puede hacer una contextualización del texto que estamos trabajando a la época en la que se refiere, en otra un análisis pragmático textual, en la siguiente análisis morfosintáctico de expresiones fraseológicas y en otra el análisis gramatical de la estructura fraseológica y qué puede significar. Con el fin de hacer el mayor número de actividades de comprensión lectora, auditiva, a través de la visualización de fragmentos de obras teatrales del siglo XVI, intentando captar en el alumnado, el máximo de expresiones posibles, pudiendo expresarlas a través de mímica y debates o conversaciones reales.

Durante la duración de esta unidad didáctica programada para dos semanas, dos sesiones de dos horas ampliable a una sesión más de dos horas de duración, lo que va a obligar a mantener una dinámica activa en clase, presentando variación de actividades, refuerzo de aquellas que más problemas ha supuesto al alumnado, facilitando unos andamiajes para mantener el ritmo de aprendizaje y la motivación de los estudiantes.

Las actividades que hemos realizado para el estudio de las unidades fraseológicas entendiendo su contextualización en el marco jurídico y literario medieval y, en el marco teatral del siglo XVI, se enmarcan en pequeños fragmentos fotocopiados reales y cuya adaptación se encuentra anexada, ya que para su análisis les facilitaremos un resumen de varios autores en lo referente a lexicografía medieval, para que realicen

sus hipótesis a través de una serie de técnicas de lectura que les facilite la memorización, además de investigar si es así como se ha dado la evolución hasta nuestros días. Este primer paso facilitará el análisis léxico semántico, gramatical y pragmático de las unidades fraseológicas de estos periodos.

Si a un estudiante extranjero le invadimos con un lenguaje rico en expresiones e incidimos en metalenguajes con significado contextualizado, enseguida se adaptará a utilizar las expresiones que aprende en su día a día y puede ser capaz de llevarlas a su ámbito de trabajo, para llenar su vida "de lengua" dentro y fuera del aula. Tratar la literatura y la lengua en una serie de dos o tres sesiones, de dos horas cada una, les va a proporcionar todavía, una visión lingüística más amplia y contextualizada de la evolución del lenguaje preguntándose el porqué de esa evolución y a qué se debe. Este hecho da lugar a una acción basada en la consulta de diversos manuales con el fin de dar explicación al hecho evolutivo en su esencia y a plantear hipótesis, en donde se observe si el proceso se ha dado así de formas convencional por los hablantes, o es que es debido al uso de ese tipo de expresiones fraseológicas, que se han fijado siguiendo una estructura léxica o gramatical determinada, comprobando si el tiempo verbal tiene una flexión verbal, diferente de los tiempos y modos que conocemos.

Las actividades están centradas en cumplir con ciertos objetivos, contenidos y funcionalidad, partiendo de textos sencillos, para no abrumar al estudiante y facilitándole una adaptación referencial actual, evitando así la memorización de largas listas de vocabulario, que han resultado ser poco útiles a la hora de aprender lengua, y en donde el error está condicionado a ser puente de aprendizaje, no penalizador, aunque lúdico para motivar al alumno a hablar y disfrutando de su aprendizaje, mientras se motiva más a investigar en base a las preguntas que realiza el docente y estas se debaten en gran grupo y en subgrupos de tres-cuatro personas.

Para las actividades de visualización de dos obras teatrales de la Edad Dorada, nos adentraremos en el lenguaje lo más cercano posible al siglo XVII, de ese modo el estudiante tendrá más facilidad de comprender las expresiones y trabajar su forma partiendo del método hipotético deductivo.

En el examen oral se pondrían en práctica los conocimientos adquiridos y el nivel de conocimiento de un mayor número de expresiones fraseológicas tanto actuales como antiguas. El error seguirá siendo tratado como medio de aprendizaje lúdico y no penalizará en el trascurso de la producción oral. Es por ello por lo que el estudio del fraseología y la enseñanza en ELE y L2 deben de formar parte del aprendizaje léxico, pragmático y gramatical de modo integrado en el conjunto comunicativo.

3.4. Definición de conceptos de ilocución, locución, perlocución.

Locución: es el acto que realizamos "al decir algo". El enunciado en sí es una locución. Dentro de la locución distinguimos tres actos: el acto fónico, que es el de emitir ruidos o sonidos nasales, el acto fático, la emisión de ciertos vocablos o palabras o ruidos de cierto tipo perteneciente a un tipo de vocabulario y gramaticalidad y, por último el acto rético que en palabras de Austin es "la realización de un acto de usar esos vocablos con un cierto sentido" más o menos definido "y referencia".

Ilocución: es la "intención contenida en el enunciado"; ésta actúa como una fuerza sobre el receptor, también llamada fuerza ilocutoria, que producirá un efecto en él. Esto es decir algo opuesto de lo que se quiere decir.

Perlocución: es el "efecto" que el enunciado produce en el receptor, la reacción o consecuencia de lo que se ha dicho. En palabras de Austin, el acto perlocucionario consiste en "producir ciertos efectos subsiguientes sobre los pensamientos o acciones del auditorio o del hablante, o sobre otras personas".

Una locución que cumple su objetivo con éxito, puede usarse de muchas maneras determinando las diferentes fuerzas ilocutorias[29] con las que el hablante, puede proferir su emisión.

Un acto que podemos considerar ilocucionario es la acción de advertir, lo que Searle denomina un marcador de fuerza, por ejemplo cuando decimos "te advierto que como sigas yendo por la autopista así de rápido, nos van a multar", y aun así no conseguir ningún efecto esperado sobre el actor porque no hay ningún radar en ese tramo de autopista, ni tampoco patrulla policial visible en ese momento. Otro ejemplo podemos observar en esta secuencia: "Al decir X estaba haciendo o hice Y" –Fuerza ilocucionaria.-"Porque dije X hice Y yo estaba haciendo Y" –Consecuencias perlocucionarias.-

JL Austin, en su obra ¿cómo hacer cosas con palabras? Expone el planteamiento filológico a los planteamientos filosóficos de la teoría del lenguaje corriente y la lógica formal atendiendo al punto de partida de la falacia descriptiva en la oración o enunciado, en donde observa el autor dos premisas una de ellas son los enunciados constatativos y, la segunda son los enunciados realizativos.

Bajo esta perspectiva que explica la teoría austiniana, tenemos dos puntos de vista contrapuestos. El primero hace referencia a que son dos actos diferentes, en el primer acto observamos que el hablante quiere hacer clara la fuerza con la que se prefiere la emisión, evitando que no se cumpla su premisa y su propósito no se lleva a cabo. El segundo, el acto de habla que hace una fuerza ilocucionaria clara, y cuando la pone en perspectiva se cumplen todas las condiciones de éxito de su premisa y propósito. Esto explica el criterio de verdad / falsedad, describiendo estados de cosas, informando y a su vez realizan una acción, manifestándose como oraciones declarativas en primera persona del singular en tiempo presente, del modo indicativo y en voz activa.

Se consideran a su vez, adecuados o inadecuados a unas determinadas condiciones que poseen en la emisión y, si se incumplen, dan lugar a infortunios, cometiendo un abuso.

Por otro lado tenemos dos conceptos diferentes: el concepto de fuerza ilocutoria de una emisión y el segundo concepto menciona el acto ilocucionario que se realiza al proferir una emisión con determinada fuerza y sus condiciones sean llevadas a cabo.

Los actos locucionarios e ilocucionarios son convencionales y esta característica es genuina y auténtica para distinguir éstos del acto perlocucionario. En el entorno contextual tenemos unas "implicaturas conversacionales de primer orden", por lo que es conveniente dejar claro lo que decimos, sabiendo emplear las convenciones de vocabulario y gramática adecuadamente, en el momento exacto y con la intención correcta.

Dentro de esta secuencia gramatical en las oraciones y en los actos, locutivos, elocutivos y perlocutivos, encontramos verbos realizativos, clasificados en cinco grupos de actos lingüísticos, teniendo en cuenta su fuerza ilocutoria:

Verbos judicativos: enjuiciar. Emitir un veredicto o juicio: condenar, absolver, estimar, declarar, evaluar.

Verbos ejercitativos: ejercer influencia o potestad. Ejercicio de potestad, derecho o influencia: designar, votar, ordenar, instar, aconsejar, prevenir.

Verbos compromisorios: asumir una obligación, tomar partido por. Comprometen a uno a hacer algo; declaraciones de intenciones: prometer, garantizar, comprometer, jurar, apostar

Verbos comportativos: adoptar una actitud. Actitudes y comportamiento sociales: pedir disculpas, felicitar, criticar, protestar.

Verbos expositivos: clarificar razones. Exponer conceptos y manifestar cómo nuestras expresiones encajan en un argumento: afirmar, negar, conceder, ejemplificar, observar.

[29] Austin: Words.

3.4.1. Clasificación de éstos según Searle.

Searle distingue las convenciones del lenguaje y las reglas lingüísticas constitutivas, “que no deben violarse en el acto elocutivo de prometer algo”. Así se define claramente entre una promesa y una amenaza, consiguiendo así el éxito rético en el acto ilocucionario.

Dentro de estas reglas, redistinguen las reglas regulativas, “que regulan las formas de conducta independientes de las reglas y que pueden tener una descripción al margen de ellas”. En cambio las reglas constitutivas “crean la posibilidad misma de la conducta que regulan y por tanto, crean una nueva conducta”, teniendo en cuenta las convenciones de cada lenguaje particular.

Searle argumenta que en el momento que un hablante emite una oración o “sentencia”, a parte del mero acto de la emisión como tal, deben distinguirse los “actos proposicionales” (referencia y predicación), que otorgan contenido a la sentencia y “una fuerza o acto ilocucionario”, que sería el constituyente de los actos de ordenar, preguntar, prometer, entre otros.

El acto perlocucionario se define por Searle como “los efectos o consecuencias producidas por la emisión de otros actos de habla”.

Acerca de la teoría de los actos de habla de Searle, destacamos como idea fundamental que todos los enunciados son convencionales y algunos enunciados son realizativos, por lo que “hablar un lenguaje es tomar parte en una forma de conducta (altamente compleja) gobernada por reglas" (John R. Searle, Actos de habla, p. 22).

Por este motivo el acto de habla es la “unidad mínima de comunicación lingüística”, reproduciéndose “la emisión de una oración en condiciones apropiadas”. Se plantea que la relación fuerza ilocutiva / forma lingüística: “resulta posible que todo acto de habla que se realice o pueda realizarse esté determinado de manera singularizada por una oración dada”. La fuerza ilocutiva que poseen los enunciados está en muchos aspectos codificada en la lengua en forma de las llamadas modalidades oracionales: imperativo, principalmente órdenes y mandatos; ejemplo: ven.

A través de esta teoría, Searle, distingue en un enunciado entre el “contenido proposicional” y la “fuerza ilocucionaria”. Esta reformulación, modifica el esquema tripartito de Austin y prefiere distinguir entre:

a) actos de emisión: los que se realizan al emitir palabras.

b) actos proposicionales: los que se realizan al referir y predicar.

c) actos ilocucionarios: aquellos que tienen lugar al enunciar, preguntar, mandar, proponer, etc.

d) actos perlocucionarios: que son los que producen efectos sobre las acciones, pensamientos o creencias de los oyentes. Por un lado, las oraciones tienen “indicadores proposicionales de referencia” + predicación, mientras que los indicadores de fuerza ilocutiva, poseen el orden de palabras, entonación + uso de predicados realizativos.

Es de este modo como Searle, realiza una clasificación de cinco categorías de actos ilocutivos a los que podría reducirse cualquier enunciado, poseyendo distinto carácter según su clasificación, según sean actos de habla asertivos, directivos, compromisorios o compromisitos, expresivos y declarativos.

1. Asertivos*:* Comprometer al hablante con la verdad de la proposición expresada: afirmar, anunciar, predecir, insistir.

2. Directivos*:* Intentar hacer algo por el oyente: preguntar, prohibir, pedir, recomendar, exigir, encargar, ordenar.

3. Compromisorios*:* Comprometer al hablante con un futuro curso de la acción: ofrecer, prometer, jurar.

4. Expresivos*:* Expresar el estado psicológico: pedir perdón, perdonar, agradecer.

5. Declarativos*:* Provocar un cambio en el mundo por medio de ellos: sentenciar, bautizar, vetar, levantar una sesión...

Así un mismo contenido proposicional de diferentes fuerzas ilocutivas, dan lugar a los actos de habla indirectos, que siguiendo estas reglas, se especifican las condiciones que rigen la adecuación de los enunciados.

3.4.2. Clasificación de éstos según Corpas Pastor.

Teniendo en cuenta la explicación y desarrollo de los estudios de Austin y Searle, en torno al estudio de los actos de habla y los conceptos de ilocución, locución y perlocución, Gloria Corpas Pastor hace la siguiente clasificación: la primera de ellas es la inclusión de las colocaciones en el ámbito de la fraseología, cuyo estudio comenzó en el siglo XV, con la aparición de diccionarios epítetos, definiendo la unidad fraseológica (Uf) como "una combinación estable de unidades léxicas, formada por dos palabras gráficas, cuyo límite superior se sitúa en el nivel de oración compuesta." Y que en el siglo XX se ha completado con el estudio de la sintaxis la lexicología, la lexicografía y la semántica como especialidades incluso estas en la fraseología como objeto de estudio". *(*Corpas Pastor 1998ª:167).

Las características más relevantes son: por un lado, la inclusividad, la polilexicalidad, la alta frecuencia de aparición y coaparición, la institucionalización y la estabilidad; mientras que por otro lado, presenta las características de la fijación, especialización semántica, idiomaticidad y variación de potenciales.

El concepto fundamental a tener en cuenta en el estudio que hace Corpas Pastor "En torno al concepto de colocación", es que "las colocaciones son unidades fraseológicas de pleno derecho", que son formadas por dos palabras gráficas, como mínimo; ejemplos: "lluvias torrenciales"; "trabajador nato".

Otro aspecto que debemos considerar, es que tenemos ciertos tipos de colocaciones que están compuestas por dos palabras léxicas unidas por una palabra de categoría gramatical como "llegar a prisa" / "compota de manzana". Del mismo modo, también constan de dos o más palabras las expresiones "llorar como una Magdalena" o "tirar monedas como en un bautizo". Estas expresiones están formadas por una locución y un colocado de carácter léxico.

En las colocaciones como "sentir miedo cerval" o "abrir las puertas / ventanas de par en par", atendemos al fenómeno lingüístico de la recursividad.

En el caso de los colocados, Corpas Pastor, los define como "los elementos integrantes de una colocación", de esta forma, suelen aparecer casi frecuentemente en el discurso y en la frecuencia de coaparición. Estas combinaciones, se caracterizan por su frecuencia como "unidades".

El tercer aspecto que, Corpas Pastor menciona en su trabajo, es la institucionalización. En cuanto a ella, como tercera característica que Corpas Pastor señala en su análisis fraseológico, se entiende la fijación como una función en la reproducción de este tipo de unidades en el discurso; que dicho de otro modo, es que los hablantes, por lo general, reproducimos una serie de palabras ordenadas gramaticalmente y, a base de reproducir esa combinación de palabras o fraseo, esta secuencia es reconocida como familiar y se toma o bien como propia o como si hubiese sido prefabricada "a medida". Así que este hecho nos lleva a la dimensión psicolingüística de la colocación ante la realidad cognitiva. Por lo cual, si reproducimos estructuras erróneas, bien porque están marcadas por la supresión de palabras, o bien porque cambiamos un fonema por otro, estamos tratando estructuras inestables, dentro del campo de la lingüística-pragmática, que de no corregirse a tiempo, pueden fosilizarse.

Es por ello, por lo que reconocemos las colocaciones como "sintagmas formados por palabras del lexicón mental, en distinta combinación", por lo que si aislamos las unidades de las variables de presentación y aprendizaje, reconociéndose a primera vista y, antes que los sintagmas formados por esas palabras, con una combinación

diferente a la estabilidad de la combinación institucionalizada; produciéndose una restricción combinatoria y, de mayor especialización semántica de los elementos que la integran.

Así por ejemplo la palabra “paliza” va acompañada de los verbos, “dar”, “atizar”, “sacudir”, “propinar”, “meter”, “arrear”, e inclusive “pegar” o “costar /costearse”. Estas palabras denotan agresión física o impacto físico: guantazo, hostia, puñetazo, palo(s), manta (de) palos, tunda, patada, pisotón, puntapié, picotazo, pellizco, mordisco, bocado, picotazo, tirón [de orejas, de pelo], empujón, empellón, chupinazo, pelotazo, pedrada, tiro, puñalada, navajazo, etc.; en cambio, las palabras “izar”, “levar”, y “arriar”, son exclusivas ya que lo hacen con ancla o bandera ejemplos: “Izar el ancla”, “levar el ancla”, “arriar el ancla”. “Izar la bandera”, “arriad la bandera”, “levar la bandera”.

La restricción combinatoria, se acompaña generalmente, por la especialización semántica del elemento afectado; viéndose afectada también la deslexicalización por ciertos tipos de colocaciones que, se supone, que uno de los elementos colocados, sea de género neutral. Este fenómeno lingüístico, fomenta el aumento del alcance polisémico del verbo deslexicalizado, en las colocaciones, que se caracterizan por la pérdida de identidad del colocativo, siendo lo que ocurre con los verbos “prestar” o “solicitar”, cuando se les colocan a estos verbos, sustantivos como: “ayuda”, “apoyo”, “atención”, “asistencia”, “auxilio”, “colaboración”, “servicio”, “declaración”, “juramento”, “atención”, “interés”.

Este tipo de colocaciones sufren “un cambio hacia el “oscurecimiento” de su acepción básica de "dar algo a otra persona con idea de que ésta se lo devuelva", con el propósito final, de adquirir un significado de carácter generalizado gramaticalmente funcionalizado y auxiliar, en relación a los significados "verbales", que permanecen presentes en las bases sustantivas, poseyendo un carácter deverbal en su mayoría.

De este modo, la especialización de los colocados puede suponer una adición semántica. Por ejemplo, cuando el verbo “levantar” se coloca con sustantivos como “castigo”, “sanción”, “prohibición”, “veda”, “interdicción”; poseyendo una acepción figurativa de base metafórica; cuya fuente dominante es la acción física de “asir algo que está situado sobre otra cosa y, queremos elevarlo por encima de ésta”; significando y siendo lo contrario de ("suspender o dejar sin efecto").

El castigo o la prohibición se conceptualizan como “un objeto pesado que impide la movilidad”; por ejemplo: (“Pesar a algo / alguien”, “pesar algo / alguien como una losa”, “pesar algo o alguien como cosa mala / pesar más que un muerto / pesar más que una vaca en brazos”, “quitarse algo / alguien / uno un (gran) peso de encima”).

En este tipo de colocaciones se observa un movimiento interpretativo, que parte desde lo físico, (“marco cognitivo-dominio fuente”), hacia lo abstracto, (“marco cognitivo de dominio meta”): así, comprobamos que suspender, tiene el sentido y significado de ('dejar sin efecto’ / ‘quitar’ / ‘levantar' el objeto que impide o entorpece la movilidad). De este mismo modo, interpretamos y entendemos que una acción, una prohibición o una sanción, se puede suspender; (lo que sobreentendemos por 'asir’ / ‘elevar’ / ‘quitar').

Otro ejemplo de especialización metafórica, lo hallamos en colocaciones como ‘atacar’ posiciones / ‘desarmar’ / ‘desmontar’ una teoría, palabras hirientes, lucha dialéctica, razonamiento débil…, cuyo dominio fuente sería "Discutir es luchar”. Otros dobletes fraseológicos son debidos a la especialización de carácter metafórico o metonímico, llegando a considerar a este tipo de Ufs, que son al mismo tiempo colocaciones y locuciones.

Como observamos en el documento de Corpas Pastor, la autora hace referencia al concepto de “meter un gol”, “tragar saliva” o “abrir una brecha”, que en contextos similares, pueden ser expresiones como las de estos otros ejemplos: “meter la pelota en la portería = meter un gol”; “darse de bruces contra algo = golpearse violentamente haciéndose herida grave en la cabeza”, “hablar a la pared = no hacer ni caso”, “tragar saliva” = “aguantar algo con desagrado”, en donde podemos apreciar la metaforización

de las colocaciones correspondientes, pero cuando extraemos este tipo de expresiones contextualizadas de su contexto habitual, se convierten en expresiones idiomáticas, (en inglés "idioms"). Por ejemplo, se consideran expresiones idiomáticas, aquellas que tienen el significado del verbo "engañar" como "dar gato por liebre", "metérsela a uno doblada", "endiñar un sablazo a alguien", "llevarse a alguien al huerto", etc.)

La característica de la variación, que puede ser entendida como variante lingüística y manipulación discursiva en donde puede observarse la variación diasistemática en expresiones como "pegarse un susto", "darse un susto", "llevarse un susto". Este tipo de expresiones son denominadas sinonímicas porque la primera de las colocaciones, contrasta con las dos siguientes, presentando un carácter neutral. De este mismo estilo son las expresiones "hacer una pregunta", "formular una pregunta", "realizar una pregunta". En este caso "formular una pregunta" es una expresión colocativa más apropiada de un estilo elevado, por la posesión de una connotación formal.

Por otra parte, se presentan las variantes diatópicas, que son propias de la variación transnacional o dialectal. Por ejemplo, en el español peninsular, se prefiere hacer más uso común del verbo "dar" como verbo colorativo de opinión; mientras que en la variedad chilena, se utiliza la expresión "entregar una opinión".

En ciertas comunidades autónomas, también se da la fenomenología de colocar ciertos verbos arcaicos como "riostrar", que en Andalucía, hay una variante que utiliza la forma arcaica del verbo "arriostrar".

Lo mismo ocurre en cierto modo, con los lenguajes de término administrativo y judicial, en donde la palabra "incoar", es un elemento característico más de uno de los elementos caracterizadores de este registro. Por ejemplo, las colocaciones de la palabra "*expediente*", que acompañadas de verbos como "incoar", "instruir", "tramitar" o "archivar", pertenecen al ámbito jurídico-administrativo, por lo que se requiere un discurso especializado, en el cual, podemos deducir que toda unidad pluriverbal institucionalizada y "prefabricada", puede ser modificada por la comunidad de hablantes.

Dentro de las definiciones que propone Corpas Pastor, tenemos que tener presente que existen colocaciones de tipo ascendente y descendente. Tales distinciones no suponían un replanteamiento de la postura novedosa que defendían otros autores del siglo XIX y XX, ya que en ningún momento se plantea la determinación semántica de algún miembro de la colocación.

En realidad, lo único que se estaba haciendo hasta ese momento era refinar el nivel colocacional para el análisis semántico de las palabras (núcleos) en contexto. Según Firth, (1957: 196)[30], ésta era la tendencia de las palabras a aparecer juntas, que forma parte del significado de las mismas. Por esta razón, la posible ambigüedad semántica de una palabra aislada, por un lado, queda resuelta mediante la sintaxis, y por otro lado, mediante las colocaciones que están presentes en un contexto determinado.

A partir del énfasis en el análisis sintagmático, se ha tratado de evitar un error muy común, como es la división del significado de una colocación determinada, en sememas[31] que, luego se atribuían a las palabras individuales. Aunque no se niega la existencia del significado léxico de las palabras, se propone analizar el significado en contexto, teniendo en cuenta las asociaciones de esta colocación en el sintagma, de donde proviene gran parte de su significado global.

Teniendo en cuenta los ejemplos que conocemos en inglés, conocemos algunos casos que han pasado al castellano, presentando claros ejemplos semánticos, pero hay una serie de quejas al contexto:

---

[30] Mencionado en el artículo de Concepto de colocación

[31] Semema: al significado de un morfema, generalmente gramatical y abstracto y constituido por oposiciones binarias de semas. Éste es el rasgo semántico que es considerado una unidad mínima de significado y, junto con otros rasgos, compone el significado de una palabra. (DRAE) consultado 14-08-2015 -.

- La primera: la existencia de combinaciones frecuentes que no presentan un grado de estabilidad suficiente para ser consideradas colocaciones.
- Segunda: la existencia de colocaciones muy estables, cuyos colocados son palabras poco frecuentes, por lo que no aparecen en un corpus determinado.
- Tercera: la existencia de colocaciones cuyos elementos están o parecen estar distanciados en el discurso, y no pueden ser extraídos de forma automática.
- Cuarta: la frecuencia estadística no puede dar cuenta del significado y prominencia cognitiva de algunas colocaciones muy conocidas, o típicas, o propias de una lengua.
- Quinta: los programas de gestión no están diseñados para detectar colocaciones en el nivel lexemático, pero se afirma que, únicamente lo están, para el nivel de la palabra gráfica.
- Sexta: el enfoque estadístico, no dispone de instrumentos para el análisis semántico de una determinada colocación.

La estructura sintáctica al no coincidir con la coloquial, impide que los programas de concordancia elaboren su extracción automática; lo cual indica que, los vínculos colocacionales existentes entre dos lexemas concretos, son heredados por todo un sintagma, que puede contener una palabra con un mismo significado léxico, pero distinta categoría gramatical.

La corriente estadística asimila la noción de colocación a la primera coaparición significativa de unidades léxicas en el discurso, identificando la colocación con la combinación. Sin embargo, la corriente semántica, parte de la combinación teniendo en cuenta, otro tipo de elementos de juicio, a la hora de identificar secuencias de palabras, que constituyen colocaciones en una lengua dada.

En primer lugar, se considera que existe cierta determinación semántica entre la base del elemento semántico independiente y su colorativo, que es el elemento cuyo significado está condicionado por el de su base.

Así, las relaciones semánticas que se establecen en el seno de las colocaciones, formadas por un verbo y un sustantivo, que realiza la función de objeto, se subdivide en las categorías de tipo V+N, según el contenido semántico de los verbos que entran a formar parte en las colocaciones.

De este modo observamos que las colocaciones, formadas por un sustantivo+un verbo, que denotan la creación o activación, puede ser creada por dicho sustantivo o bien porque el verbo posee la acción de activar o crear. Este tipo de colocaciones poseen la nomenclatura de tipo L2.

Esta afirmación contrasta con las colocaciones L3 que contienen verbos que denotan todo lo contrario, y es por esa razón por lo que eliminan o erradican todo lo denotado por su sustantivo objeto. En el interior de las entradas, los verbos de creación preceden a los de anulación, por lo que las colocaciones, presentan algún tipo de vínculo semántico interno, como la especialización, la delexlicación o la metaforización de los colocados. Estas dos características son observables en los diccionarios de colocaciones y fraseología.

En cuanto a la independencia semántica de la base respecto al colocado, como se refiere la autora, es un hecho sobre el cual, todos los autores parecen coincidir; debido a que en cierto modo, la dependencia del colocativo, se nota claramente en las estructuras léxicas que propone Coseriu en sus tratados de lingüística, aunque éstos no sean los únicos nexos que puedan existir entre los colocados, como son las colocaciones de: verdad, tipicidad y precisión semántica.

De este modo, se reflejan la relación típica, de carácter verdadero que mantienen los colocados en el mundo real como por ejemplo se demuestra en la expresión colocativa “cargar una pistola”, es una colocación, pero limpiar u olvidar una pistola no tiene el criterio de colocación y se entiende como una frase hecha, ya que el sustantivo “pistola” establece una relación típica en calidad de “arma de fuego”,

además de tener en cuenta otro rasgo de carácter semántico considerable como es el de la precisión pudiendo observar de este modo que, las colocaciones expresan un concepto inequívoco para los nativos, haciéndolo de forma rápida, económica, y facilitando el intercambio conversacional, así en lugar de decir "intenta recordar una cosa olvidada u hecho olvidado", un nativo del español emplea la colocación "refresca la memoria".

Corpas afirma que las funciones léxicas, pretenden describir la coaparición restringida de palabras, como los fenómenos derivativos o de derivación. De este modo, las nociones de base colocativas, se equiparan a las de llave, es decir un tipo de palabras a las cuales se les aplica una función léxica determinada y un valor a las palabras resultantes.

Por otro lado, la teoría sentido-texto ha tenido una aplicación lexicográfica en la forma de un diccionario experimental. La filosofía que subyace tras la creación del DEC[32] para el francés, en la entrada de "désespoir", es la definición, además, de la información gramatical, el régimen sintáctico, o los ejemplos que se dedican a toda una sección de combinaciones y funciones léxicas, distinguiéndose funciones simples y compuestas, los valores resultantes de estas combinaciones y las funciones, que van acompañados de una abundante ejemplificación del uso.

Como conclusión, se entiende la fraseología como una disciplina combinatoria o sintagmática que puede reclamar esta parcela del saber lingüístico como objeto de estudio propio.

El fenómeno léxico de la colocabilidad es un proceso de restricción combinatoria en el plano sintagmático. Las colocaciones tanto si se trata de realizaciones concretas como si son propias de las posibilidades restringidas de combinación de las unidades léxicas de una lengua, entrarían a formar parte de la combinatoria, como también por sus rasgos definitorios construyen estas colocaciones, unidades fraseológicas de pleno derecho, por lo que en definitiva, las colocaciones son de una triple naturaleza en lo que concierne a la propiedad y combinación resultante por un lado, mientras que por otro lado, son una unidad fraseológica.

Por su carácter polivalente, ha desarrollado dos enfoques contradictorios, pero a su vez, complementarios que se ven reflejados en la distinta organización y selección interna de los diccionarios de colocaciones existentes hoy en día en el mercado, lo que nos van a servir como referente a la hora de analizar las expresiones que encontremos en los artículos breves de lectura y en mini visualizaciones, para que el alumno vaya asimilando estos términos a través del análisis del tratamiento, formas de cortesía, registros lingüísticos y contextualización del texto en cuanto a época, estatus social correspondiente y tipología dialectal, teniendo en cuenta el análisis de Austin, Searle y de Copas Pastor.

3.5. Instrumentos de análisis.

Los instrumentos de análisis de los que podemos hacer uso son los manuales de didáctica en torno a la fraseología y el uso de ésta en el aula, los libros y documentos de investigación que hoy en día usamos para investigar los numerosos estudios de la lengua a través de un extenso número de manuales, los programas educativos de centro además de los currículos del centro de enseñanza donde estamos trabajando, los libros de texto y las adecuaciones de objetivos, contenidos, actividades y su metodología en torno al tratamiento de la fraseología y el modo de aprender lengua a través de ella.

Otros instrumentos de análisis del contexto y la situación son los siguientes: Partiendo del MCER y PCIC, en torno a la introducción y didáctica de la fraseología desde el nivel B1 hasta el C1, se ha seguido de manera muy estricta y cerrada la instrucción gramatical atendiendo a las reglas de un sistema estructural de análisis

[32] Diccionario especifico de colocaciones francesas

incompatible con otros métodos más dinámicos y abiertos. Hoy en día existe una diversificación de métodos y programas educativos, donde las recientes exploraciones en la pedagogía de la L2 han roto con lo estructural mirando hacia teorías como el innatismo del lenguaje partiendo de un método comunicativo donde se aprende creando partiendo de la filosofía del learning by doing y del savoir-faire, transformando la teoría de la investigación en una investigación real del aula en donde si para un investigador el error es puente de aprendizaje en sus ensayos, el estudiante de segundas lenguas debería aprender de la misma manera y no reprimiéndole cada vez que comente un fallo en sus producciones activando de esta forma sus destrezas, favoreciendo el aprendizaje autónomo del alumno facilitándole otras vías para que sea el alumno el creador propio de su estilo de aprendizaje de manera autónoma.

Desde la implantación del método comunicativo siguiendo las investigaciones de Skinner y de Chomsky se ha hecho aún más progresión con la implantación en los centros de enseñanza del MCER, donde se ahonda más en actividades más variadas contextualizadas, pudiendo ser tanto el profesor como el alumno el creador de los materiales didácticos y de las actividades, y esto partiendo de dos premisas: La primera parte teniendo en cuenta la dimensión del profesor hacia sus alumnos, y las características principales como nivel socioeconómico y cultural de los alumnos, el factor edad, nacionalidades, las familias de los alumnos, los intereses educativos y culturales de los alumnos y las necesidades educativas especiales y personales del grupo-aula, para concederles el nivel adecuado.

En esta situación están los alumnos alemanes y húngaros. Estas dos nacionalidades son muy disciplinadas y respetuosas con respecto al aprendizaje de lenguas, son muy curiosos y abiertos, les gusta trabajar de forma muy dinámica y a su vez con un alto nivel de disciplina. Por su modo de ser, los alumnos alemanes como los húngaros son muy exigentes a la hora de marcarse objetivos, pero éstos no deben de ser ni demasiado fáciles ni demasiado difíciles.

A pesar de que los alumnos alemanes en su país de origen el sistema de enseñanza está enfocado a un triligüismo, en el país de acogida, en este caso España, no estaría mal partir de una interlingua y de esquemas de diferentes lenguas, en el momento de explicar las nociones gramaticales partiendo de la fraseología, iniciando la explicación desde la lengua española, para hacer una traducción al inglés en algunos casos y explayar algunos contenidos en francés, para volver a explicar en castellano ejemplificando y, así evitamos, que fosilicen el error en sus producciones.

El tratamiento que podemos dar a los alumnos alemanes en un C1 es que los errores transitorios o fosilizados, se pueden producir en las distintas fases de la interlingua, dándose estos casos en los tiempos del pasado y el las diferencias que pueden existir en los diversos tiempo del modo Konjunktiv en alemán, la primera forma es, infinitivo + presente; infinitivo + futuro; presente + futuro y, la segunda forma; infinitivo + perfecto de indicativo. Esta parte se podría explicar cómo interlingua en inglés. Y partiendo de los ejemplos que den los alemanes en su lengua, poner ejemplos fraseológicos en este tiempo y en pasado para que aprecien las diferencias y comiencen a producir de forma directa, partiendo de sus errores, como andamiaje para aprender español de forma lúdica.

Por otra parte, los alumnos húngaros también pueden participar en el aprendizaje de corrección de errores partiendo de la interlingua, porque en su sistema educativo tienen implantado el triligüismo. Algunos de ellos, puede que dominen el ruso o el español, por lo que en estos casos, sería interesante introducirles en el grupo de los alumnos alemanes, fomentando así la convivencia de éstos con los anteriores. Es más, pueden incluso ayudarse entre ambas nacionalidades en cuanto al aprendizaje verbal español y al análisis gramatical de las expresiones fraseológicas, mientras que con el sistema nominal no experimentará grandes problemas de comprensión y aprendizaje.

A la hora de introducir el subjuntivo en la fraseología bajomedieval y del Siglo de Oro, partiremos de la forma gramatical y explicaremos cómo se ha transformado hasta

la actualidad; por lo que en cierto modo se les obligará en clase a practicar con la forma arcaica los primeros diez minutos, en el intermedio de la clase con la actual y explicamos su transformación para terminar repitiendo la arcaica y la actual.

El mismo proceso se hará con los condicionales, pero solo en momentos muy puntuales, ya que en el examen si tratamos el subjuntivo y el condicional, lo haremos con fraseología de oraciones del siglo XVI o actuales, para que se pueda contrastar y explicar los cambios fundamentales en el habla.

Este mismo proceso, llevaremos a cabo en los niveles B2 y B1, combinado actividades como clase invertida, visionados de dos minutos como máximo de escenas que contengan expresiones, para que expliquen el contexto lingüístico, el significado de esa expresión, los alumnos realizarán un análisis gramatical del verbo o de la estructura superficial, propongan, creen o simulen una situación parecida a la visionada, expresando una serie fraseológica o fraseado contextual parecido contextualizado, rellenar huecos, unir una expresión fraseológica con otra que signifique lo mismo, explicar el contenido pragmático de esa expresión, mencionar los componentes gramaticales más significativos de esa expresión, entre otros.

3.6. Didáctica de la fraseología medieval, de carácter jurídico y literario.

En el momento de explicar la fraseología de carácter jurídico y literario, nos vamos a centrar en el número de alumnos del grupo-aula, que no debería de exceder de 20 alumnos, la mitad de ellos alemanes, y la otra mitad húngaros, cuyas edades comprenden entre los 20 y los 30 años. Los grupos que formaremos son 5 grupos de 4 personas de carácter heterogéneo, para trabajar de manera muy dinámica los textos.

Lo primero que debemos tener en cuenta es qué número de alumnos quieren trabajar la fraseología de los textos jurídicos y qué alumnos quieren trabajar los literarios, para formar los grupos de manera más rápida.

La dinámica de esta doble actividad ha dado buenos resultados en otras sesiones por lo que una vez formados los grupos, se van a repartir los textos y lo único que se van a hacer es intercambiar los textos una vez finalizado el análisis entre los grupos.

Los grupos denominados A van a buscar y analizar las expresiones fraseológicas de carácter jurídico. Una vez localizadas, van a analizar las estructuras gramaticales de esas expresiones y van a hacer un comentario contextualizado de éstas situando si es de carácter administrativo, un bando o un auto judicial.

Los grupos denominados B van a hacer exactamente lo mismo en cuanto a localización y explicación gramatical de las estructuras gramaticales de dichos textos. La única diferencia es que van a hacer un comentario de carácter literario e histórico de ese breve texto y van a escribir un posible final de ese texto en cuestión, de unas 15 líneas aproximadamente.

Esta actividad guiada por el profesor puede tener varias versiones, pero la más dinámica es ésta por ser la que más están acostumbrados a trabajar.

Una vez finalizadas las partes de esta actividad, se van a intercambiar los textos y el grupo que tenga los textos literarios en su poder, van a examinar detalladamente las respuestas de sus compañeros. Un portavoz saldrá al encerado para realizar el análisis fraseológico de las expresiones que en ese texto tengan lugar, que no debe superar el número de 5 expresiones en el conjunto del texto, y contextualizar la clase de texto que es, realizando un breve comentario de 8 líneas.

En el caso de los grupos que tengan en su poder los textos literarios, van a hacer lo mismo con el análisis que en su caso no superará el texto original de 6 expresiones fraseológicas, teniendo en cuenta el tiempo verbal y el modo del verbo en cuestión. En el comentario, se tendrá en cuenta el momento histórico al que pertenece ese texto, mencionando el autor, la época en concreto y las características históricas que se describen y justifican el periodo histórico.

La longitud del texto no sobrepasa las 15 líneas, con lo cual da juego a que se cree un nuevo final de 15 líneas aproximadamente. Aunque se aprecien estructuras

fraseológicas en condicional o en subjuntivo, no se les pedirá en ningún caso que, lo aprendan de carrerilla, solo basta que como objetivo que han de alcanzar es que conozcan las estructuras verbales que marcan ese verbo, cómo se usa y qué valor lingüístico tiene, ya que el uso que se le va a dar en clase.

Ésta va a ser una base para hablar con la gente utilizando un modelo correcto de lengua, corrigiendo los errores y exponiendo los problemas que les puedan causar a través del uso de plataformas virtuales o comentando en clase.

3.6.1 Introducción a la fraseología medieval.

Como introducción a la didáctica de fraseología medieval y teniendo en cuenta como punto de partida, todos los aspectos mencionados en esta memoria, vamos a centrarnos en las esferas que componen el ámbito fraseológico, considerando las locuciones, los enunciados fraseológicos y las colocaciones como punto de partida para entender la lengua como objeto de estudio, análisis e instrumento de investigación y uso cotidiano.

Estudiando y observando la lengua como un Corpus y vehículo de comunicación, examinamos a su vez los materiales y aportaciones teóricas, para diseñar las actividades, centrándonos en aquellas donde se observe confusión metafórica o conceptual, ambigüedad, tratamiento de fórmulas rutinarias o discursivas, combinaciones fijas o estables, metáforas de tipo transparentes y opacas y locuciones de alto grado de idiomaticidad.

3.6.2 ¿Por qué enseñar UF en las clases de ELE?

A través de la enseñanza de la fraseología, trazamos el camino para explicar la corrección de errores, basándonos en paradigmas regulares, sobre todo cuando surgen en el aula situaciones de presencia anómala de idiomaticidad, por lo que su tratamiento contextualizado es una demanda referencial para que se publiquen más manuales dedicados al tratamiento y didáctica de las UF en un nivel medio B1-B2 o avanzado C1.

Siguiendo la línea cognitiva es necesario enseñar UF en la clase de ELE porque:

- El objetivo de toda propuesta de trabajos ha de ser proporcional en cuanto su dominio pasivo y activo de los elementos fraseológicos.
- Porque desde un punto de vista didáctico se considera oportuno programar actividades partiendo de las características intrínsecas de las combinaciones que presentan cohesión semántica y morfosintáctica, poseyendo unidad significativa.
- Porque desde un punto de vista pragmático, se debe contemplar su actualización, contextualización, diferentes registros y las múltiples connotaciones que contienen estas combinaciones de palabras.

Teniendo en cuenta que una de las razones para centrarnos en el porqué del estudio de la fraseología medieval en el aula ELE reside en dar una explicación en torno al concepto original de ciertas expresiones que hoy en día damos uso, incitando al alumno a dar respuestas a través de contrastar las teorías más recientes, dándole a su vez la oportunidad para crear materiales de fraseología de autor.

3.7. La fraseología del teatro del siglo XVI, para alemanes y húngaros.

El teatro del siglo XVI se va a trabajar a través de la lectura de escenas de obras de teatro en clase y debatiendo y opinando acerca de la obra. Los alumnos pueden y deben apuntar los aspectos que les parezcan más interesantes para usarlos en sus opiniones.

Partiendo de textos literarios y la explicación básica de por qué esos cambios han tenido lugar.

En esta actividad 100% contextualizada a la obra literaria del XVI, teniendo en cuenta el plano pragmático y desde aquí abordaremos todos los aspectos relevantes a la lingüística, psicolingüística, pragmática, solo intentando ver mentalmente la situación del cuadro de escena que está teniendo lugar, en el texto usando el contexto como telón de fondo con imágenes musicales, donde emplearemos el uso de expresiones fijas para crear lengua partiendo de expresiones comunes y estructuras fijas como estar + determinante masculino + sustantivo masculino, a través de unidades mínimas de significado y diversos aspectos del tratamiento de cortesía a través de los distintos usos de Vos.

4. APORTACIÓN PERSONAL.

4.1. Presentación del análisis o de las reflexiones llevadas a cabo.

Teniendo en cuenta la progresión de los alumnos alemanes y húngaros en relación a su proceso de aprendizaje se ha hecho una mejoría en el estudio de la fraseología a nivel gramatical, léxico semántico, fonético-fonológico y pragmático aunque en los tres niveles todavía se aprecian niveles de fosilización de errores entre el verbo ser y estar, a veces se confunden con parecer y aparecer, por otro lado el subjuntivo, sigue dando problemas en cuanto a la formación de oraciones complejas, sobretodo en obras de teatro y lecturas muy próximas a la edad media.

Los estudiantes de este grupo de C1 son muy dinámicos y tienen muchas inquietudes socioculturales y es por lo que se juntan con los grupos de B2 y B1 para realizar viajes con sus tutores por el territorio español a ciudades como Valencia, Sevilla y Mérida.

Teniendo en cuenta la edad de los estudiantes son todos estudiantes universitarios y algunos están cursando lengua española, es normal que estos alumnos se inquieten por la cultura latina y se esmeren en hacer hincapié en el conocimiento de textos del español donde aparecen formas del subjuntivo que ya han desaparecido por completo como es el futuro imperfecto del subjuntivo, que sigue usándose en textos legales y parece que hay un empeño por utilizarlo de forma oral normal como “el que viere un altercado, ha de avisar a las fuerzas del orden”, o como dice el refrán “donde fueres haz lo que vieres”, aunque este tiempo lo consideramos casi extinto, todavía, aunque poco, se sigue usando.

Estos grupos a los que dedicamos esta UD, está compuesto por alemanes y húngaros que hablan tres lenguas. Algunos estudiantes se conocen desde el B2, por lo que la integración es más espontánea ya que algunos comparten aficiones culturales similares, vamos a introducir antes de comenzar el curso pequeños trabajos en base a las dinámicas de grupo.

Otro interés es el uso de los condicionales y expresiones fraseológicas perifrásticas y sin pretenderlo conjugan oraciones del condicional en alemán, expuestas en su orden de estructura germana, pero con estructura superficial española. Lo cual, en ese aspecto, hay que recapitular la didáctica para encontrar el fundamento de ese error y corregirlo a base de ejemplos prácticos.

4.2. Discusión de los resultados del análisis.

El estudio de la fraseología española en el grupo B2 en el caso de las estructuras gramaticales, aún seguimos observando errores en las oraciones de construcción de tiempos verbales. A pesar que algunos alumnos germanos lo solventa bastante bien otros tienen dudas o directamente se bloquean en la producción de la oración en tiempos de pretérito compuesto o futuro.

También vemos fallos en la construcción de oraciones de condicional, en el momento de estructurar oraciones de sujeto más la concordancia de género y número, “estás

como una bombona" es el fallo que más se repite en vez de decir estás como un bombón, por transferencia directa del alemán. En el caso de los húngaros, en cambio, les cuesta comprender ser, estar, haber y tener, por lo que en las producciones los confunden con asiduidad.

A pesar de que la mayoría de los alumnos que están en B2 en España, superaron en su país de origen el B1 de ELE, parece que han fosilizado estructuras que son bastante básicas como la formación de oraciones subordinadas de relativo. "llamé a mi tía "que la llegó" en diez minutos" y en el caso opuesto confusión del artículo *lo la las les*, que coinciden con los fallos en su mayoría del B1.

Las actividades que hasta ahora se han planteado para corregir estas incidencias, no han sido de alto grado de éxito porque se han centrado más en el método gramatical y en el aprendizaje forzado de estructuras que en el uso contextualizado de éstas y en base a ejemplos prácticos.

Partiendo del lenguaje real, vamos a trabajar los tiempos de presente y pasado estructuras de diversa índole como el imperativo afirmativo y negativo, rutinas en condicional y presente de subjuntivo, deseos, hipótesis.

Se contrastarán con diversas expresiones fraseológicas la oración simple y oración compleja en base a lecturas, extracción de artículos periodísticos, visionados cortos.

La propuesta de actividades para el nivel ELE B1: En ambos casos vamos a practicar la fraseología solo que para un B1, se va a practicar con el lenguaje del siglo XX y siglo XIX, contrastando las diferencias del lenguaje escrito que pueda haber.

La sugerencia de actividades para el nivel ELE B2: para este nivel, se van a trabajar obras del siglo XVIII y del XVII, trabajando las expresiones de carácter jurídico.

La secuencia de actividades para el nivel ELE C1: obras de ambientación bajomedieval siglos XIV-XV partiendo de dos fragmentos de textos literarios del siglo XVI, para potenciar más lo aprendido. De este modo vamos a trabajar los tiempos de presente y pasado estructuras de diversa índole como el imperativo afirmativo y negativo, rutinas en condicional y presente de subjuntivo, deseos, hipótesis. Con ayuda de materiales de PCIC adaptados a los niveles correspondientes, propondremos a los estudiantes que creen ellos las actividades y las trabajen en base al contexto que crean más oportuno tratado en clase.

Basándonos en las recomendaciones del MCER, en las actividades hemos querido destacar las características didácticas más relevantes que mostramos en esta tabla:

Nivel	Objetivos	Contenidos	Competencias	Destrezas
B1	Analizar las UF, expresiones y locuciones de los textos periodísticos	Gramaticales Morfosintácticos Léxico semánticos Fonético fonológicos Pragmáticos	Gramatical Léxica Fonético-fonológica Pragmática Organizativa Literaria Musical Interpretativa-interacción-mediación Digital Sociolingüística	Facilidad para usar el diccionario. Disponibilidad para consultar manuales y documentos de investigación Manipulación de nuevas tecnologías para la educación. Desarrollo de actividades que faciliten conocimiento y destrezas de las
B2	Analizar las expresiones, locuciones y UF del lenguaje especializado jurídico administrativo	Gramaticales Morfosintácticos Léxico semánticos Fonético fonológicos Pragmáticos		
C1	Analizar las expresiones, locuciones y UF de	Gramaticales Morfosintácticos Léxico semánticos		

	adaptaciones de textos literarios	Fonético fonológicos Pragmáticos		competencias a trabajar en los niveles

4.2.1. El enfoque por tareas como marco de actuación.

Partiendo de los métodos comunicativos y audiolingual, como el resto de las recomendaciones del MCER, en el aula de ELE se debe de fomentar el uso de lengua a través de propuestas de actividades contextualizadas, reales, flipped classroom, realia, para favorecer los contextos de aprendizaje por medio de la comunicación.

La selección de los objetivos y de los contenidos necesarios, para crear y favorecer el contexto comunicativo, y creando necesidades comunicativas a través de actividades creativas y motivadoras, se incita al estudiante a ser partícipe activo de su proceso de aprendizaje, favoreciendo también, su integración en el aula y en el centro.

"Estos principios de orden conceptual se hacen operativos en una serie de procedimientos de trabajo, que atañen en lo fundamental a la fase de programación y secuenciación de actividades y la de su realización en el aula, tanto en la fase de programación, en donde se realiza el análisis de lengua desde los distintos niveles de descripción, obteniendo el inventario lingüístico (de vocabulario, de estructuras morfosintácticas, de nociones y funciones), a partir de cuya interiorización podían luego los alumnos realizar actividades de uso.

En la enseñanza mediante tareas, sin negar la utilidad de esos inventarios para la realización de actividades en el aula o para la preparación de exámenes, se parte de actividades en las que los alumnos deberán realizar comunicándose en la lengua oral y escrita; en esas actividades, los alumnos descubrirán conjuntamente con los profesores y los alumnos, aquellas unidades de los distintos niveles de descripción de la lengua que serán objeto de aprendizaje.

En la fase de realización de las actividades, las tareas se caracterizan por aunar los procesos de uso con los de aprendizaje, esto es, aprender la lengua usándola de modo como sucede en las situaciones de aprendizaje natural; y, mismamente, esos procesos de uso y aprendizaje, se vinculan con procesos de atención a la forma. El reconocimiento de necesidades de aprendizaje y de la selección de contenidos lingüísticos de los diversos niveles de descripción de la lengua".[33]

A través de la realización de las fases anteriores, la propuesta de actividades variadas facilita, que se establezca la resolución de una tarea final, e incluir varias tareas finales facilitadoras, sin dificultar la ejecución de la tarea final, optando por incluir tareas de refuerzo, en donde se revise los conceptos que hayan resultado más complicados al alumnado. Este tipo de actividades, facilitadoras como de refuerzo, pueden trabajarse dentro y fuera de clase, utilizando también aplicaciones interactivas.

Es por ello que, tanto en el aula como en las plataformas virtuales trabajamos las tareas como una iniciativa para el aprendizaje y, elemento motivador apto para la comunicación y productor de mensajes, poseyendo una estructura adecuada su didáctica y pedagogía que está abierta al desarrollo y, la intervención del alumnado activa su interés por aportar conocimientos además de atender la forma y producción lingüística.

4.2.2. Las dinámicas de grupo y el aprendizaje cooperativo.

A través del aprendizaje cooperativo, el alumno aprende valores y a trabajar la solidaridad, la ayuda mutua y la cooperación en un clima relajado, bajo la supervisión y vigilancia del profesor, en donde los integrantes asumen la identidad de grupo y se

[33] Consultado en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm 27/09/15/

van preparando para el desarrollo de las diversas actividades realizando pequeñas tareas que ayudan a crear un ritmo y una dinámica, donde se incrementan las necesidades de aprendizaje de los estudiantes como grupo y a nivel individual, por lo que el profesor puede incidir en las necesidades de los estudiantes en ambas direcciones, atendiendo a la diversidad de grupo e individual, actuando de forma positiva y activando la toma de decisión de forma consensuada.

Este trabajo hace que los estudiantes se conozcan mejor, y en conjunto, unos aprendan de otros de manera cooperativa, asimilando los puntos fuertes y débiles de cada grupo para reforzar por un lado la autoestima y el rendimiento de cada integrante para favorecer al grupo, mientras más cohesionados estén los alumnos con el grupo y las actividades a trabajar, más motivados se sentirán y más fructíferas serán sus experiencias de aprendizaje.

En las dinámicas de grupo podemos utilizar este tipo de actividades en el aula de español como lengua extranjera:

1. Rompehielos: En fraseología podemos pedir a los alumnos que se definan ellos mismos con una frase. Se les pedirá que la escriban en una cuartilla que hará el papel de tarjeta y la introduzcan en una caja. El profesor las sacará de la caja y las repartirá a los alumnos. A continuación les pedirá que cada alumno busque su “tarjeta”. Al encontrar cada uno la suya, de uno en uno se presentarán ante el grupo aula, añadirán su nombre a un marcador, y se colocarán con un imperdible la tarjeta en la ropa.
2. En esta segunda fase el profesor pedirá a los estudiantes que describan un sueño que aún recuerden. A través de estas descripciones se resaltarán las ventajas de la diversidad humana.
3. Formando grupos: El profesor repartirá un folio a cada estudiante y en él, los estudiantes deben de escribir un número de uno al cinco. Los alumnos que tengan el mismo número irán formando grupos.
4. Una vez que el grupo esté formado el profesor repartirá una ficha de grupo que cada integrante rellenará. En esta ficha, se detallarán los objetivos del grupo, las reglas, los estatutos, horarios de trabajo, reuniones presenciales y virtuales a través de chats y otras aplicaciones de comunicación, con el fin de definir sus logros y en la misma escoger al representante del grupo.
5. En el momento de estructurar las tareas de aprendizaje a lo largo del curso, los estudiantes deben de acordar un formato para llevar a su bitácora, en este caso análisis de textos, lecturas, los nombres y páginas de manuales de investigación, definiciones y actividades importantes tanto de estudio como de realización multimedia, mencionando las citas de apoyo y referencias más importantes, incluyendo las opiniones de cada grupo.
6. Este tipo de actividad permite mantener a cada integrante un trato independiente, con la asignación de una serie de actividades a través de construir espacios de retroalimentación y distribución de las tareas, para construir un todo, a partir de la distribución de las actividades y subactividades, de acuerdo a los gustos, intereses, capacidades y necesidades de los estudiantes partiendo de su modelaje personal. De esta fase surge otra que establece un cronograma de actividades, donde se establece qué actividad va a realizar cada persona, cómo la va a realizar, cuándo, a través de qué medios, estableciendo así la posibilidad de usar el móvil y el correo con los miembros del grupo para la resolución de dudas para resolverlas, entre todos los miembros del grupo o con el profesor y, establecer también cuándo se pueden reunir una o dos veces a la semana para trabajar en grupo la actividad, debatir los logros y resultados que van obteniendo y reforzar los puntos débiles, para mejorar la imagen del grupo.

7. Por otro lado, está la colaboración y el trabajo entre grupos para reforzar conocimientos, destrezas, competir entre sí y valorar el rendimiento de aprendizaje global para facilitar al profesor la tarea de evaluación[34].

4.2.3. El componente lúdico.

El componente lúdico en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras y segundas lenguas, ha dado y proporcionado grandes ventajas utilizando juegos a través de distintos programas pedagógicos, en donde se introducen actividades lúdico-educativas y dinámicas, en donde el alumno es agente activo y consciente de su propio aprendizaje.

El alumno aprende jugando, y es por ello por lo que se tiene que aprovechar el máximo todas las ventajas del juego en el aula para introducirlo en el aula como estrategia didáctica. El juego como bien dice Cassany, en su obra "Aprender lengua", el juego como tal, es un elemento integrador y como tal podemos sacar su máximo potencial en actividades como uso introductor, en las de refuerzo o en diferentes temas y contenidos que deseamos explicar en el tratamiento de la formulación de hipótesis mediante ensayo-error y el tratamiento de los errores como forma lúdica y cómica para evitar fosilizar al alumno en su andamiaje y construcción de aprendizaje.

Así para los docentes, se ofrece la posibilidad de que podemos jugar con la lengua, con otras palabras y desde el punto de vista fraseológico, con el significado de las frases y sus estructuras.

4.2.4. El uso de las imágenes y otros recursos.

Las imágenes son un recurso para comprender, analizar, explorar, curiosear sobre una cantidad diversa de conocimientos, reflexionar acerca de los conceptos que deseamos enseñar y discutir. Las imágenes que encontramos en la web son muchas veces utilizadas en los intercambios sociales, accesibles en todos los medios telemáticos visuales.

En los libros de texto, solemos encontrar gran cantidad de imágenes, éstas son usadas en mayor medida a acompañar el texto impreso, por lo que muchas veces la imagen pasa desapercibida como elemento explicativo, ejemplo o mera aclaración auxiliar.

Partiendo de las imágenes y de todos los interrogantes que subyacen en torno a ella, debemos enseñar al estudiante a aprender a mirar y hacer de la imagen un elemento pedagógico para mejorar la enseñanza y, a su vez, ofrecer conocimientos sólidos para una construcción de andamiajes de aprendizajes significativos, lo que implica activar conocimientos previos para dar sentido a la imagen, prestando atención a todos los elementos que conlleva de forma minuciosa e incluso inquisidora.

Es interesante reconocer que la imagen es un soporte funcional, en las investigaciones llevadas a cabo en el campo educativo, se encuentran a ésta, como recurso pedagógico que contribuye a:

1). La comprensión de contenidos abstractos y difíciles de interpretar.
2). La motivación para aprender y profundizar con lecturas complementarias.
3). La presentación de nuevos conceptos.

---

[34] Aprendizaje colaborativo. Consultado en:

https://aprendiendodemaneracolaborativa.wikispaces.com/Actividades+y+din%C3%A1micas+para+fomentar+el+aprendizaje+colaborativo
https://www.youtube.com/watch?v=ZDRAIBv1OHs
Evaluación consultado en: https://www.youtube.com/watch?v=_eM2kWOGj9w
domingo 27/09/2015/

4). La promoción del recuerdo de los contenidos aprendidos y enseñados.

5). El fomento de una comunicación auténtica en el aula y relacionada con la vida cotidiana.

6). La estimulación de la imaginación y expresión de emociones.

7). La activación de conocimientos previos.

Hoy en día con el uso del video y de canales como YouTube nos tenemos que plantear el uso de la dirección de tutoriales online, con la presentación de gráficos, dibujos y otros soportes artísticos definidos para cumplir con la función pedagógica y darles a los discentes la oportunidad de crear sus propios materiales de autor, pudiendo compartir estas producciones artísticas y audiovisuales en blogs, redes sociales y otras plataformas virtuales.

4.3. Las unidades didácticas.

A partir de la estructuración de los objetivos generales propuestos por el MCER y atendiendo a las estrategias y competencias a trabajar, y del estudio de la fraseología, se torna a realizar las actividades de las unidades didácticas atendiendo a las necesidades del alumno, favoreciendo el conocimiento de los distintos niveles, registros y ámbitos de lengua.

Las actividades que se han propuesto para estas unidades didácticas, se han basado en material auténtico de lengua, textos literarios, breves escenas de películas, canciones, textos literarios, para enfocar los aspectos didácticos que para secuenciarlos, nos hemos basado en la secuenciación de los manuales online, para la enseñanza en ELE.

Se recomienda que los cursos sean de 80 a 90 horas por nivel, pero las unidades didácticas que se han elaborado, están programadas para ser trabajadas en 3 sesiones aproximadamente. Esto ayuda en cierto modo, a mantener un dinamismo en la propuesta de aprendizaje, reflexionar en los metalenguajes, resolver dudas, proponer elementos lúdicos como canciones, juegos, visualización de cortos, canciones, a través de una estructuración clara, secuenciada por sesiones de 90 minutos cada una, para poder cubrir en el aula la mayor parte del trabajo y favorecer el trabajo en equipo, quedando para casa tareas de refuerzo, actividades individuales online, corrección de ejercicios interactivos a través de un foro, con el fin de aportar cooperación, dinamismo, además de fomentar la autonomía del estudiante y reforzar su aprendizaje fuera del aula a través de diversas plataformas y aplicaciones adaptables y descargables en Tablet y en el móvil.

Los contenidos que pretendemos trabajar en el aula ELE y en el aula ELE virtual, son los mismos que podemos encontrar en un manual de ELE, entre los que se encuentran distintos materiales y actividades extra, como elementos lúdico-didácticos indispensables para mantener la atención y motivación de los estudiantes a aprender y hacer uso de lo aprendido, dentro del aula como fuera de ella, de un modo creativo y auténtico resaltando la espontaneidad personal de cada alumno, viendo como sus errores se corrigen a través del contacto con otros estudiantes y profesores en los foros o enviando dudas a sus compañeros y profesor a través del correo virtual o de las distintas vías del chat.

El vocabulario más antiguo y las formas más complejas que trabajaremos en pequeños apartados de las unidades didácticas, no se pretende en ningún caso que los aprendan, pero deben de entender cómo se produjeron ciertos cambios estructurales y semánticos, que han dado lugar a nuestra forma de hablar, por eso que aunque no dominen correctamente nuestro idioma, es importante que se acerquen lo más posible a lecturas de nuestra literatura más lejana en el tiempo, ya que estas unidades están pensadas para estudiantes extranjeros que estudian en el grado de Estudios hispánicos.

4.4.1. Unidad didáctica 1: Los medios de información.

Esta propuesta didáctica está pensada para alumnos de B1 y estudiantes de Grado en estudios hispánicos. Las actividades que hemos diseñado y pensamos trabajar, debido a su complejidad lingüística, se trabajaría a mediados de marzo. Se ha secuenciado en tres sesiones de noventa minutos cada una, en las que los estudiantes van a trabajar con material auténtico, a través de la observación directa de rasgos superficiales, desde los cuales con ayuda del profesor, irán profundizando, hasta conseguir un nivel de comprensión general del lenguaje actual, siendo capaces de valorar la distancia que existe entre el lenguaje del siglo XX y del siglo XIX, desde el punto de vista de la fraseología.

El estudio de la teoría se basa en el aprendizaje a través de la observación directa, análisis lingüísticos, estudio de la estructura de las oraciones, unidades fraseológicas y colocaciones a través del uso y formulación de hipótesis, comprobando por ensayo error, en qué medida se cumplen y clasificar las acepciones para ser consultadas o tenidas en cuenta para crear andamiajes de aprendizaje completamente autónomos.

Las actividades de esta primera unidad didáctica están basadas en el lenguaje cotidiano, en donde se centra la primera parte de esta unidad a través de fuentes periodísticas, tomando como modelo un ejemplo periodístico del siglo XIX que lo contrastamos con los medios actuales. Esta toma de contacto hace que juguemos con la historia diacrónica de la lengua desde los acontecimientos decimonónicos hacia la actualidad y, de la actualidad hacia 1800, estudiando y observando registros lingüísticos, variedades del habla, tratamiento general de la lengua, tabús, formas de cortesía, ejemplos correctos e incorrectos del habla, analizando de forma global todas las competencias del MCR, en once actividades donde se resume de forma muy dinámica y precisa todo el análisis lingüístico textual.

4.4.2. Unidad didáctica 2: Lo Jurídico.

Esta unidad está secuenciada en tres sesiones de noventa minutos cada una. La primera actividad consta en la observación directa de unas viñetas que están conectadas con situaciones de la vida real, para fomentar el criterio y los juicios o prejuicios que tienen las personas, y en teoría, trataríamos un poco el sentido del humor como componente de aprendizaje lúdico. De esta misma forma lo hacemos a través de la visualización sin voz de una escena muy breve de la serie “Turno de Oficio” en donde los alumnos deben de hacer de dobladores de voz y así conocer su grado de familiaridad con términos jurídicos. Esto les ayudará a crear un diccionario fraseológico de veinte términos. En el tiempo que queda restante se solventarán las dudas y se mandarán tareas de refuerzo para realizar fuera del aula.

En la segunda sesión, comenzamos con un test múltiple de verbos realizativos a responder en cinco minutos, la actividad siete consta de un texto de José Cadalso de un fragmento de “Cartas Marruecas”, en donde se realiza una actividad de comprensión lectora y de análisis de lengua, a contrastar con un texto anónimo del siglo XVIII, en donde ya se comienzan a ver diferencias en torno a la ortografía y formas de lenguaje.

En esta actividad sólo vamos a prestar atención a la presencia de clíticos y caída de “e” final. En cuanto al léxico, se explicarán algunas palabras mediante contextualización, gesticulación y otros recursos y se explicarán los conceptos de anáfora y rima para que se puedan localizar en el texto.

La tercera sesión es un juego de rol en donde se seleccionaran un par de candidatos de los cuatro grupos de clase y los compañeros que no tengan la tarjeta del nombre del personaje les van a hacer una entrevista, basándonos en la biografía de los personajes, bibliografía y los conocimientos del alumno. Para concluir se

añadirán al diccionario fraseológico un par de refranes al diccionario con definiciones construidas por emoticonos.

4.4.3. Unidad didáctica 3: Argonautas en el XVI

Esta unidad didáctica está pensada para trabajarla hacia el final del curso, en dos sesiones. Como particularidad, es una actividad pensada en el trabajo en grupo, casi en su totalidad, partiendo de la búsqueda de información y obras relevantes de autores del siglo XVI, que se mencionan en esta actividad. Con la información que de primeras obtenemos de un libro de texto de tercero de la ESO de lengua, se completará esa información con la búsqueda en otras fuentes que no sea Wikipedia. De ahí se hará esta puesta en común. Su duración para esta primera sesión es de treinta minutos.

La segunda actividad consiste en la lectura de un texto de Juan Boscán, en donde se prestará atención a las oraciones destacas y se analizarán las oraciones cuya estructura sea curiosa, en cuanto a estructuras fraseológicas, locuciones, formas de lengua propias de la época, presencia de pronombres enclíticos y análisis superficial de carácter gramatical, pragmático y léxico semántico. Su duración es de 50 minutos incluyendo la búsqueda de datos bibliográficos de este autor. La puesta en común se hará en 10 minutos.

La segunda sesión consiste en la lectura de un fragmento del Lazarillo de Tormes. Se improvisará por parte del alumno un posible final breve a ese fragmento. Se atenderá por parte del docente a la formulación de hipótesis en cuanto a la evolución y cambios ortográficos, formas verbales, voseo y tratamiento de la cortesía. Su duración será de treinta y cinco minutos.

La última actividad consiste en la escucha de una pieza musical corta. Tras la primera audición los alumnos realizarán una lluvia de ideas con el fin de describir dicha pieza y lo que les sugiere en cuanto a traslación de escenario, tipo de música, danza, secuencia escénica. A través de esa visualización, el alumno en la realización del ensayo escrito, hará uso de unidades o expresiones fraseológicas o locutorias de estructuración fija que tengan estas características*:* V + preposición + sujeto + preposición + sustantivo; preposición + sustantivo + preposición + partícula de negación +verbo + sufijo de negación + sustantivo + partícula de negación + sustantivo; Verbo + se + preposición + verbo infinitivo y puede incluirse en ese texto algún refrán. Por último se elaborará un mural.

En cuanto a las actividades de refuerzo, es el alumno quien las va a producir y crear en torno a las dudas que presente, y las realizará en la plataforma online que hemos asentado para ello. Además se fomenta de este modo el aprendizaje autónomo y colaborativo, ya que para este nivel no creemos necesario estructurar actividades repetitivas y mecánicas que siguen la misma estructura que la que proponen los manuales de ELE.

5. CONCLUSIONES.

En lo que hemos visto en torno a la fraseología, es verdad que poseemos una gran cantidad de estudios, pero es cierto que en el aula debemos de aplicar y orientar la enseñanza de otra manera para que el alumno asimile los conocimientos de lengua que queremos transmitirle a través de varios medios como son: el sonido acústico de la pronunciación de las palabras, la ortografía, en donde en todo momento el alumno hará uso del ensayo-error mediante juegos, escritura, transmisión de conocimientos en diversas plataformas virtuales, el uso de la imagen, creación de videos como materiales de autor. Estos son algunos de los elementos junto con aplicaciones de descarga de ejercicios online, que se pueden utilizar en el flipped-classroom, que combinados con juegos en clase, adivinanzas fraseológicas, canciones, memorización de refranes y frases hechas con distintos verbos, utilizando un contexto real de

cualquier situación cotidiana y trasladarlo al aula, y a veces con ayuda de la interlingua podemos hacer mucho más fácil el aprendizaje de ELE, no solo a alumnos alemanes y húngaros, también a alumnado angloparlante, nórdico o ruso.

Otro aspecto que deseamos resaltar es la incorporación del juego en la fraseología en la enseñanza ELE. Muchos de los juegos que conocemos como el dominó, los dados, puzles, podemos utilizarlos como dinámicas de grupos en función de rompehielos, incitando al alumno a que se defina a sí mismo con un frase o una estructura fraseológica compleja, pero esto no basta para la enseñanza y aprendizaje de la fraseología en sí y, mucho menos, cuando se trata de enseñar fraseología de los siglos XV y XVI, partiendo de textos adaptados a alumnos universitarios y estudiantes de Estudios hispánicos en cursos superiores.

Es por ello que el esfuerzo debe centrarse en ir desde lo más próximo y comprensible a lo más distante y alejado de nuestro lenguaje, pero buscando hacerlo lo más comprensible posible. Por eso en la enseñanza de lenguas, por mucho que trabajemos en un C1, no podríamos ir al siglo XIV o siglo XIII por la carencia de expresiones cercanas a las que habitualmente conocemos y por el uso de un gran número de cultismos procedentes del latín, que el alumno no puede comprender y el docente tendría muchas dificultades en explicar.

Estamos convencidos de que en el campo de la fraseología de finales de la Edad Media y principios de la Edad de Oro, facilitaría que el alumno fuese partícipe de su aprendizaje creando material de autor, como diccionarios: de fraseología, de pictogramas con definiciones en español e interlingua, incluyendo la posibilidad de crear uno más con definiciones con emoticonos, material de autor en línea y con la posibilidad de que fuese compartido por otras personas, para ayudar a mejorar la enseñanza de la fraseología de esta época y con la posibilidad de intervenir en hacer adaptaciones a otros niveles inferiores con obras más cercanas a nuestra época y trabajando diferentes textos y registros, con el fin de discernir los distintos tipos de lenguaje, expresiones laborales de diferentes ámbitos de especialidad, lengua común, lenguaje formal, lenguaje informal, junto con los distintos registros, para que el alumno tenga una imagen más completa de la lengua y cómo usarla en su contexto de la forma más adecuada y correcta dentro de la norma y variedad lingüística.

6. BIBLIOGRAFÍA.

ABRAHAM, Szilvia (2008): “Dificultades de los estudiantes húngaros en el aprendizaje del español”, Acta Hispánica. Tomus XIII, (pp.135-146).

AGUILAR, Ruiz, Manuel José: (2010): “Fuentes bibliográficas para el estudio de las locuciones desde una perspectiva histórica”, Universidad de Valencia. Revista digital

AA.VV. (2011): Materiales para la clase de ELE 2011. Nivel B2, Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Madrid. http://www.mecd.gob.es/dms-static/f73295a2-718d-46b0-87da-92d4e4fde00e/consejerias-exteriores/francia/publicaciones/material-didactico/materialesele2011a2.pdf
Consulado: 21/08/2015.

BECERRA PÉREZ, Miguel: (1970): “Notas sobre el léxico de algunos documentos Navarro-Aragoneses medievales”. Universidad de Extremadura.

BECERRA, PÉREZ, Miguel: (1988): “Léxico de los documentos Navarro-Aragoneses de la Crestomanía del Español Medieval”. (Segunda serie: Documentos de la España Cristiana: 1067-1140. Tercera parte). Madrid, Gredos.

BÉCQUER, G. Adolfo: (1868): “Rimas”. Edición digital.
http://www.badosa.com/bin/obra.pl?id=p110 consultado: 18-08-15 /20:02h

BERTA, T., LINDGREN K., MAILLO, C. (2001): “¿Imperfecto o indefinido? Estudio contrastivo”, en Martín Zorraquino, M. A., Díez Pelegrín, C. editores: ¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros, Actas del XI Congreso Internacional de ASELE, Universidad de Zaragoza/ASELE, Zaragoza, (pp. 759-770).

BIGLIERI, A. Aníbal, (2012): “Las ideas geográficas y la imagen del mundo en la literatura española medieval” ed. Iberoamericana- Vervuert,

CANO, AGUILAR, Rafael: (1996): “Pragmática lingüística e historia de la lengua” CAUCE Revista de Filología y su Didáctica nº 18-19, 1995-1996/ Págs. 703-717. Centro Virtual Cervantes.

CASSANY, Daniel: (2004): “Las palabras y el escrito” Universidad Pompeu-Fabra

CASSANY, Daniel: (1994): “Enseñar lengua”, Barcelona; Grao 1994,8º ed. 2002. ISBN 84-7827-100-7-11.

CÁTEDRA, Pedro M. (2008): “Liturgia, poesía y la renovación del teatro medieval” Universidad de Salamanca, Conferencia plenaria, Actas XIII Congreso AIH (Tomo I). CÁTEDRA, Centro Virtual Cervantes. PDF

CELA, CAMILO, José, (1963): “La Colmena” 4ª edición
http://www.berriotxoa.com/images/library/File/La%20Colmena.pdf
Consultado en 18-08-2015

COELLO, MESA, Antonia María: (2002): “Funciones y valores del adverbio *I* en el castellano prealfonsí. EAF, Vol. XXV, 2002, 55-67.

ECHENIQUE ELIZONDO, Mª Teresa. (2011): “Fraseología vasco-románica Acotaciones para su estudio”. Universidad de Valencia – Departamento de Filología española BIBLID [1137-4454 (2011), 26; 145-162

GARCIA, VALLE, Adela: (2010): “Locuciones adverbiales de ámbito jurídico: de los fueros medievales a su consolidación en la lengua” Universitat de València Revista de Filología española, páginas 99-134.

GONZÁLEZ CABAS J., SERRADILLA CASTAÑO A. (2013): “Unidades fraseológicas con verbos de movimiento. Propuestas para un diccionario”. Universidad Autónoma de Madrid. Clac Círculo de lingüística aplicada.

LAPESA, Rafael; (1968): “Historia de la lengua española. Ed. Escelicer, Madrid (temas 8-13)

LAPESA, R. (1981): “Historia de la lengua española” Prólogo de Ramón Menéndez Pidal, 9ª Edición Biblioteca Románica Hispánica, Ed. Gredos, Madrid.

LAPESA, Rafael., Llavata Vicente: (2013): “Sobre el aprovechamiento de corpus diacrónicos en el ámbito de estudio de Fraseología histórica”. Universidad de Valencia. Scriptum digital Vol.2 -2013 (pp.59-75)

MARTÍN VEGAS. Rosa Ana: (2009): “Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura”. Editorial Síntesis, SA. Madrid, ISBN: 978-84- 975699-2-7. Consultado en Sitio Web: http://www.sintesis.com/data/indices/9788497566155.pdf 07-08-2015

MARTÍNEZ DE LECEA, Toti, (2003): “La Comunera”, editorial Maeva

MARTÍNEZ DE LECEA, Toti, (2007): “El jardín de la Oca” editorial Maeva

MARTÍNEZ DE LECEA, Toti, (2008): “La Calle de la Judería”, editorial TTarttalo,

MOLINER, María: Diccionario. Edición 2008

MONTORO DEL ARCO, Esteban Tomás: (2002): “La fraseología popular en el siglo de Oro”. AISO. Actas VI Centro Virtual Cervantes. Consultado en: http://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/13/aih_13_1_008.pdf
18-08-2015 /

NEVADO FUENTES, Charo: (2008): “El componente lúdico en clases de ELE”. Escuela Internacional de Salamanca, Revista didáctica Marco ELE, ISSN 1885-2211 nº7. Consultado en http://marcoele.com/descargas/7/nevado_juego.pdf
22-08-2015/.

PENAGOS, L: (1973): “Gramática latina”, Bibliotheca Comillensis, ed. Sal Terrae Santander 23 edición.

PÉREZ-SALAZAR RESANO, Carmela: (2007): “Unidades fraseológicas y diacronía. Sobre las fórmulas negativas de ninguna manera y en absoluto” Universidad de Navarra, Pamplona. E H Filología 29, 2007,253-281.

PIDAL, MENÉNDEZ, Ramón, FERNÄNDEZ; GONZÁLEZ José Ramón (1926 y 1950): “Orígenes del Español”, Madrid.

PIDAL, MENÉNDEZ, Ramón: (1971 y 1976): “Crestomanía del español medieval” vol2. Madrid, Gredos. Consultado en:
Res Diachronicae, https://resdiachronicae.files.wordpress.com/2013/12/volumen-8-09_manuel_jose_aguilar.pdf consultado 6-08-2015

RICHARDS, JC. LOCKHART, Charles y ZARO Jesús, Juan (2008): “Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas”. Editorial Edinumen, colección Cambridge.

SAN MATEO VALDEHÍTA, Alicia: (2003): Aprendizaje de léxico en español como segunda lengua: Investigación sobre tres métodos. UNED 2003-2004.Trabajo de

investigación: La enseñanza del español como lengua extranjera y los materiales ELE (0402906).

SCANDOLA, Viviana: (2003): “Hacia una historia de la fraseología española” Dialnet, Unirioja, en
http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2224612 consultado 05-08-2015.

SERRADILLA, Castaño, Ana: (2001): “Frecuencia de preposiciones en el régimen de construcciones transitivas: hacia una periodización lingüística de la Edad Media” Persee, Madrid, en
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/cehm_0396-9045_2001_num_24_1_1172 consultado 07-08-2015

SERRADILLA, CASTAÑO, A. (2013): “Unidades fraseológicas con verbos de movimiento en Español medieval. Universidad Autónoma de Madrid.

URBINA, FONTURBEL, Raúl: (2002): “Los macro actos literarios de ficción y las relaciones intertextuales diferidas en la constitución de la literatura a propósito de la literatura medieval. Dialnet, Unirioja curso 2002-2003.

VELANDO, CASANOVA, Mónica. (2003): “A más no poder y sus variantes: estudio histórico” Universidad de Jaume I de Castelló.

DOCUMENTOS ON LINE:

ACOSTA, CORTE, Álvaro: “La adquisición y el desarrollo lingüístico de los hablantes de herencia de español”, Universidad de Hong Kong; revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, en
http://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-adquisicion-y-el-desarrollo-linguistico-de-los-hablantes-de-herencia-de-espa%C3%B1ol consultado 16-08-2015

CORPAS, PASTOR, Gloria: “En torno al concepto de colocación”
http://www.euskaltzaindia.eus/dok/euskera/11643.pdf consultado 14-08-2015

Curso de español nivel superior: Caminando por mundos hispanos curso de español superior: Condicional y subjuntivo, en
http://web.abo.fi/csk/proj/vkk/caminando/5/recordando/condicionalysubjuntivo.htm consultado 16-08-2015.

FUENZALIDA, Mauricio, E: (2007), “Unidades fraseológicas de estructura verbo + objeto directo del ámbito semántico ‘Hablar’ en el español popular e informal de Santiago de Chile. Propuesta de una taxonomía sintáctico-semántica” Primera parte, Universidad de Chile, en http://www.onomazein.net/Articulos/15/3_Fuenzalida.pdf Consultado 18-08-2015

Origen y anécdotas del castellano: 2El futuro imperfecto del subjuntivo un tiempo olvidado”, en:
http://www.delcastellano.com/2009/08/06/el-futuro-imperfecto-del-subjuntivo-un-tiempo-olvidado/ consultado 16-08-2015

PCIC:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_introduccion.htm consultado 16-08-2015

MANGADO, MARTINEZ J. Javier: “El nacimiento del castellano” en:
http://www.vallenajerilla.com/glosas/milenario.htm consultado 8-08-2015

MARINA, ALONSO, ABAD, Pilar; MORENO Santiago: “El humor en el aula ELE: una propuesta didáctica” en:
http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2013/21_alonso-moreno.pdf

MCER: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
consultado 17-08-2015

MENÉNDEZ, PIDAL Ramón: “Crestomatía del español medieval: Vol. I y II” en
http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/22/TH_22_002_118_0.pdf

NAVARRO, Carmen “Didáctica de las unidades fraseológicas”, Universidad de Verona en http://www.ub.edu/filhis/culturele/cnavarro.html consultado 17-08-2015

RIVAS, GONZÁLEZ, Manuel: (2004) “Tratamiento de las expresiones fraseológicas en los principales diccionarios de español: Propuesta para el aprendizaje de español como lengua extranjera” en
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0725.pdf
consultado: 18-08-2015

SÁNCHEZ CASTRO, Marta: Dificultades de los hablantes nativos de alemán en el aprendizaje de los tiempos de pasado: Universität Duisburg-Essen (Alemania), (2008), REDELE: revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera: NÚMERO 13 en https://books.google.es/books?id=mE4fCgAAQBAJ&pg=RA4-PA4&lpg=RA4-PA4&dq=c%C3%B3mo+aprenden+los+alumnos+alemanes+espa%C3%B1ol+como+L2&source=bl&ots=FPYnYUgKJH&sig=7yZ3CWZ2E1mtavzgd0HaB_GL2WM&hl=es&sa=X&ved=0CCcQ6AEwAWoVChMI-fGts5SuxwIVSU4UCh0Pdw2I#v=onepage&q=c%C3%B3mo%20aprenden%20los%20alumnos%20alemanes%20espa%C3%B1ol%20como%20L2&f=false consultado 16-08-2015

SAUSSURE, Ferdinand: Langue et parole: Cours de linguistique générale, (1906-1911), Payot, 1975 en
http://www.ac-grenoble.fr/PhiloSophie/logphil/textes/textesm/saussu3m.htm
consultado 7-08-2015

VAZQUEZ, Graciela: “Hacia una valoración positiva del concepto error” 2010, en
http://marcoele.com/descargas/navas/07.vazquez.pdf consultado 17-08-2015

7. APÉNDICE DOCUMENTAL.

7.1. LAS UNIDADES DIDÁCTICAS: DOCUMENTOS PARA LOS ALUMNOS.

Unidad didáctica B1: Actividades:

Nombre actividad	Objetivos didácticos	Objetivos específicos	Destrezas trabajadas	Modo de trabajo	Observaciones
Los medios de comunicación	Comparar los medios de comunicación actuales con los de principios de siglo XX	Analizar el lenguaje de los medios presentados y contrastarlos con las expresiones fraseológicas del lenguaje actual	Oral Escrita Auditiva Lectora	Individual y en pequeños grupos	Activación de conocimientos previos, precalentamento
La gramática y la fraseología	Analizar sintáctica y gramaticalmente las expresiones destacadas en un texto	Analizar morfológicamente las formas verbales de expresiones fraseológicas y perifrásticas	Oral Escrita Comprensión auditiva Comprensión lectora	Individual y en pequeños grupos	Extensión y activación de conocimientos previos
El lenguaje y la música	Analizar las letras de las canciones y el lenguaje utilizado en ellas Realización de juicios críticos	Análisis de registros lingüísticos, variedades del lenguaje empleo del lenguaje correcto y respetuoso en público	Oral y escrita	En pequeños grupos y en gran grupo	Activación de conocimientos previos, profundización y extensión de conocimientos
La expresividad literaria y el lenguaje	Análisis de expresiones literarias	Análisis de expresiones fraseológicas refranes y lenguaje literario	Oral escrita Desarrollo de la subcompetencia literaria	Parejas e individual	Activación de conocimientos previos, profundización y extensión de conocimientos

Actividad 1. Temporización orientativa 5 minutos

En el diario de época "Seminario Pintoresco", vamos a centrarnos en el papel que tienen los medios de comunicación en la vida cotidiana.

1.1 Para comenzar. Observa la página y responde:

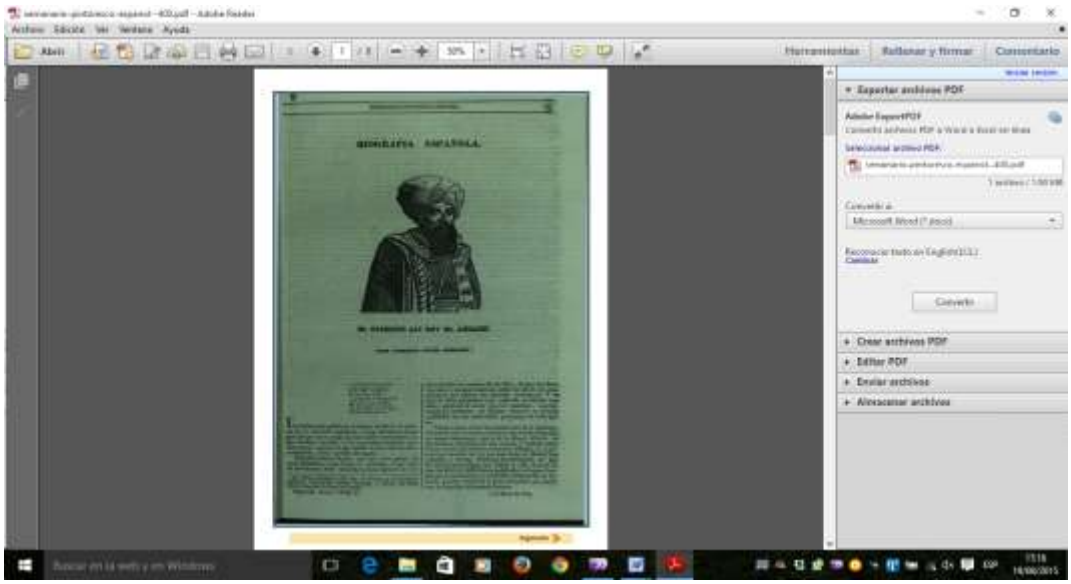
- **¿A qué tipo de texto corresponde?**

a) noticia b) crónica c) reportaje

- **¿Qué papel desempeñan los medios de comunicación en la actualidad?**

- **En la actualidad, qué papel tiene la radio, la televisión y la información por correo. Explicad la visión que tenéis de estos medios y cuáles son los más consultados.**

1.2 Observa esta página y observa su presentación en general. Temporización orientativa 3 minutos

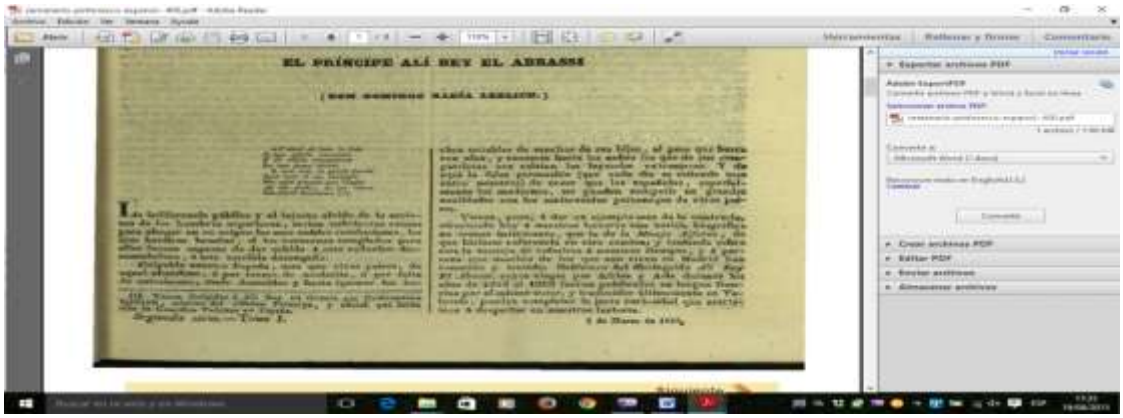


¿Corresponde esta imagen a una portada de cualquier diario actual?

¿En qué época lo situarías?
Siglo XIX o principios de siglo XX.

Actividad 2 temporización orientativa 5 minutos

A) A continuación vamos a estudiar el texto en cuestión prestando atención al lenguaje y a la fraseología utilizada. ¿Qué expresiones podríamos decir que son prefijadas y cuáles de ellas tiene una estructura idiomática? Discutidlo por parejas.



Contrastad las percepciones para realizar una observación comparada con otros materiales teniendo en cuenta las siguientes estructuras:
Sustantivo + sustantivo / sustantivo + verbo + sustantivo / sustantivo + adjetivo / sustantivo + verbo + preposición + adjetivo.

Partiendo de las características del lenguaje actual y partiendo de los medios tecnológicos actuales, cread un blog donde figuren esas percepciones como material de autor.

B) Juego: en grupos de cuatro personas, poned de manifiesto los conocimientos periodísticos y lingüísticos que poseéis de periódicos de finales de siglo XX. Temporización orientativa 20 minutos

Final	**Habla en un minuto de las ventajas informativas de Internet** ←	**Avanza dos espacios** ←	En 30 segundos menciona las secciones que lees en un periódico o revista y cuales no ←	**Avanza dos espacios** ←
Menciona en 1 minuto 4 periódicos que conoces en lengua española→	Avanza 1 espacio --→	**En menos de dos minutos menciona las secciones que sueles leer en una revista online -→**	En 1 minuto menciona los sitios que más visitas online -→	**Avanza dos espacios.**
Habla en un minuto de los programas radiofónicos que escuchas	**Habla en un minuto de las ventajas de la TV por cable y TDT. Pasa dos casillas ←-**	Habla en un minuto sobre la radio Si te pasas retrocede 2 casillas ←	**Menciona tu revista favorita y habla de ella en un minuto.**	Habla en 1 minuto de la información en el e-mail o en Internet. -←-
Inicio →	Habla durante 1 minuto de los diarios que conoces en papel y hoy en día están en soporte digital ->	**Habla durante 1 minuto de tus diarios favoritos - > Si te pasas vuelve a inicio**	Avanza 1 espacio ->	**Menciona en 20 segundos 4 formas diferentes de estar informado hoy en día**

Actividad 3. Temporización orientativa 10 minutos

Partiendo de la actividad anterior, los medios de comunicación son potenciales a la hora de transmisión Unidades Fraseológicas.

3.1. Exponer una definición a través de ensayo – error de lo que se entiende por Unidades fraseológicas.

3.2. Aquí no hay quien viva- Érase una mudanza

A continuación, vamos a ver cuántas unidades fraseológicas comprendéis a través de este video. https://www.youtube.com/watch?v=yekyqgxkDGM
1:05 minutos

¿Qué situación comentan las dos vecinas?

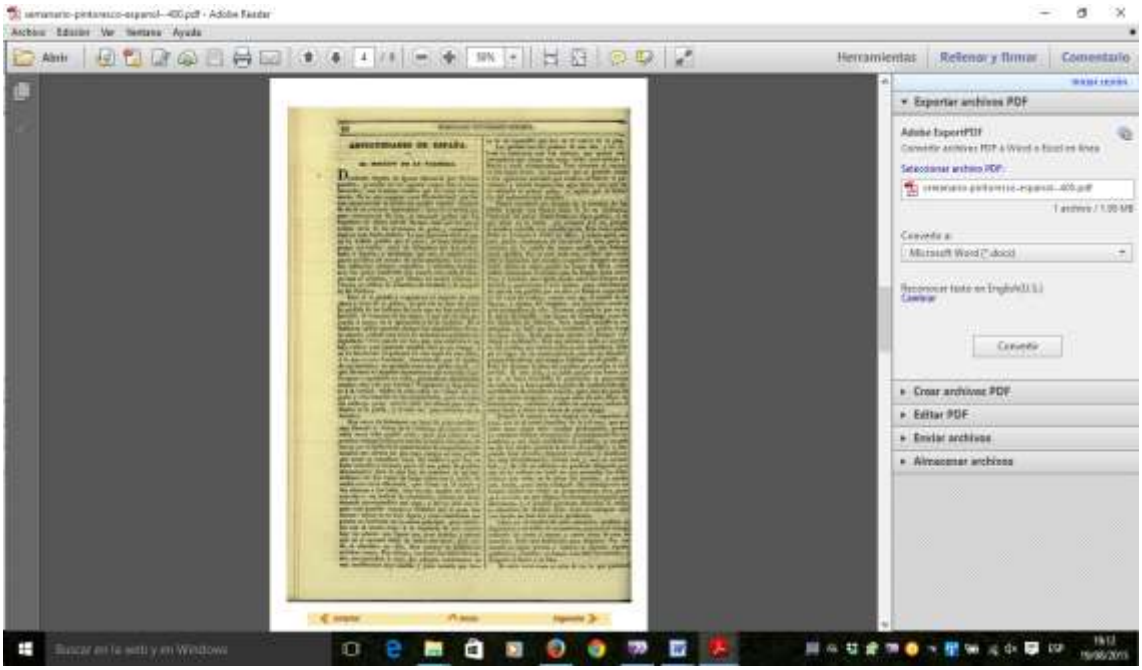
¿Qué habéis entendido de la conversación?

Partiendo de la comprensión, estructurar las expresiones fraseológicas que se han comprendido, analizar su construcción gramatical, teniendo en cuenta si pertenece a una UF idiomática, semi-idiomática, si permite una doble interpretación literal o idiomática.

En la conversación, si se aprecia alguna colocación, explicar el valor gramatical, léxico y pragmático que posee**.**

Actividad 4 Flash-cards. Temporización orientativa 10 minutos

1. **Leed el siguiente texto periodístico del siglo XIX:**



Semanario pintoresco español: Antigüedades de España 1839 pdf.

1. Recopilamos las UFs que resulten:

Familiares	Curiosas	Desconocidas

2. Teniendo en cuenta la categorización de la tabla, alistaremos en otra clasificación si se trata

De sintagmas bipartitos	Archilexema selectivo

Marcar con una [x] aquellas expresiones que presenten lexemas implicativos. A través de unas tarjetas que reparta el profesor, crear flash-cards explicando con emoticonos, el significado de esas expresiones, para enriquecer el material de estudio de fraseología en ELE.

3. En parejas, analizar las características del lenguaje del video teniendo en cuenta: las variaciones del lenguaje, características de acentuación, contrastando en un debate las crónicas del siglo XIX con las actuales y sus principales rasgos.

4. Para poner en práctica lo aprendido, ampliad el diccionario fraseológico añadiendo cinco expresiones fraseológicas, explicando su significado con emoticonos.

Actividad 5: La fraseología y los tiempos verbales. Temporización orientativa 10 minutos

1. **Observa la siguiente tabla verbal: analiza los tiempos compuestos del modo indicativo y subjuntivo, atendiendo a la terminación:**

1. Amar 1ª conjugación				
Indicativo				
Tiempos simples				
Presente	**Pretérito imperfecto/ copretérito**	**Pret. perfecto simple / pretérito**	**futuro simple/ futuro**	**condicional simple / pospretérito**
Amo-as a	Amaba- as-a	Amé-amaste-amó	Amaré-amarás-amará	Amaría-as-a
Amamos –ais –an	Amábamos-bais-ban	Amamos-amasteis-amaron	Amaremos-amareís-amarán	amaríamos-amaríais-amarían
TIEMPOS COMPUESTOS				
Pretérito perfecto compuesto	**Pretérito pluscuamperfecto/ antecopretérito**	**Pretérito anterior/ antepretérito**	**Futuro compuesto/ antefuturo**	**Condicional compuesto/ antepospretérito**
He-has-ha amado	Había- habías-había amado	Hube-hubiste-hubo-amado	Habré-habrás-habrá amado	Habría-habrías-habría amado
Hemos-habéis-han amado	Habíamos- habíais-habían amado	Hubimos-hubisteis-hubieron amado	Habremos-habréis-habrán amado	Habríamos-habríais-habrían amado
Subjuntivo				

TIEMPOS SIMPLES			
Presente	**Pretérito imperfecto/ pretérito**	**Futuro simple/futuro**	
Ame-ames-ame	Amara o amase-amaras o amases-amara o amase	Amara-amares-amare	
Amemos-améis-amen	Amáramos o amasemos-amarais o amaseis-amaran o amasen	Amáremos-amareis-amaren	
TIEMPOS COMPUESTOS			
Pret. perfecto compuesto / antepresente	**Pret. pluscuamperfecto antepretérito**	**futuro compuesto antefuturo**	
Haya-hayas-haya amado	Hubiera o hubiese-hubieras o hubieses- hubiera o hubiese amado	Hubiere-hubieres-hubiere amado	
Hayamos-hayáis-hayan amado	Hubiéramos o hubiésemos-hubierais o hubieseis- hubieran o hubiesen amado	Hubiéremos-hubiereis-hubieren amado	

IMPERATIVO
ama (amá), amad

FORMAS NO PERSONALES				
infinitivo		**participio**	**gerundio**	
SIMPLE	COMPUESTO		SIMPLE	COMPUESTO
amar	haber amado	amado	amando	habiendo amado

2. TEMER Verbo modelo de la 2.ª conjugación

INDICATIVO
TIEMPOS SIMPLES

presente	**Pret. imperfecto / copretérito**	**Pret. perfecto simple / pretérito**	**futuro simple / futuro**	**condicional simple / pospretérito**
Temo-temes-teme	Temía-as-a	Temí-temiste-temió	Temeré- as-a	Temería-as-a

Tememos-teméis-temen	Temíamos-temíais-temían	Temimos-temisteis-temieron	Temeremos-temeréis-temerán	Temeríamos-temeríais-temerían
TIEMPOS COMPUESTOS				
Pret. perfecto compuesto / antepresente	**Pret. pluscuamperfecto / antecopretérito**	**Pret. anterior antepretérito**	**futuro compuesto / antefuturo**	**condicional compuesto / antepospretérito**
He-has-ha temido	Había-habías-había temido	Hube-hubiste-hubo temido	Habré-as-a temido	Habría-as-a temido
Hemos-habéis-han temido	Habíamos-habíais-habían temido	Hubimos-hubisteis-hubieron temido	Habremos-habréis-habrán temido	Habríamos-habríais-habrían temido
SUBJUNTIVO				
TIEMPOS SIMPLES				
presente	**Pret. imperfecto / pretérito**	**futuro simple / futuro**		
Tema-as-a	Temiera o temiese-temieras o temieses-temiera o temiese	Temiere-eres-ere		
Temamos-temáis-teman	Temiéramos o temiésemos-temierais o temieseis-temieran o temiesen	Temiéramos-temiereis-temieren		
TIEMPOS COMPUESTOS				
Pret. perfecto compuesto / antepresente	**Pret. pluscuamperfecto antepretérito**	**futuro compuesto antefuturo**		
Haya-as-a temido	Hubiera o hubiese. Hubieras o hubieses Hubiera o hubiese temido	Hubiere-hubieres-hubiere temido		
Hayamos-hayáis-hayan temido	Hubiéramos o hubiésemos-hubierais o hubieseis- hubieran o hubiesen temido	Hubiéremos-hubiereis-hubieren temido		
IMPERATIVO				
teme (temé), temed				
FORMAS NO PERSONALES				
infinitivo		**participio**	**gerundio**	
SIMPLE	COMPUESTO		SIMPLE	COMPUESTO
temer	haber temido	temido	temiendo	habiendo temido
3 PARTIR	Verbo modelo de la 3.ª conjugación			

INDICATIVO				
TIEMPOS SIMPLES				
presente	**Pret. imperfecto copretérito**	**Pret. perfecto simple pretérito**	**futuro simple / futuro**	**condicional simple / pospretérito**
Parto-es/(partís)-e	Partía-as-a	Partí-partiste-partió	Partiré-as-á	Partiría-as-a
Partimos-partís-en	Partíamos-partíais-partían	Partimos-partisteis-partieron	Partiremos-partiréis-partirán	Partiríamos-partiríais-partirían
TIEMPOS COMPUESTOS				
Pret. perfecto compuesto antepresente	**Pret. pluscuamperfecto antecopretérito**	**Pret. anterior antepretérito**	**futuro compuesto antefuturo**	**condicional compuesto antepospretérito**
He-has-ha	Había-habías-había	Hube-hubiste-hubo	Habré-as-a	Habría-as-a
Hemos-habéis-han partido	Habíamos-habíais-habían partido	Hubimos-hubisteis-hubieron partido	Habremos-habréis-habrán partido	Habríamos-habríais-habrían partido
SUBJUNTIVO				
TIEMPOS SIMPLES				
presente	**Pret. imperfecto / pretérito**	**futuro simple / futuro**		
Parta-as-a	Partiera o partiese-Partieras o partieses Partiera o partiese	Partiere-partieres-partiere		
Partamos-áis-an	Partiéramos o partiésemos- partierais o partieseis- partieran o partiesen	Partiéremos-partiereis-partieren		
TIEMPOS COMPUESTOS				
Pret. perfecto compuesto / antepresente	**Pret. pluscuamperfecto antepretérito**	**futuro compuesto antefuturo**		
Haya-as-a	Hubiera o hubiese. Hubieras o hubieses Hubiera o hubiese partido	Hubiere-hubieres-hubiere partido		
Hayamos-hayáis-hayan partido	Hubiéramos o hubiésemos-hubierais o hubieseis- hubieran o hubiesen partido	Hubiéremos-hubiereis-hubieren partido		

IMPERATIVO				
parte (partí), partid				
FORMAS NO PERSONALES				
infinitivo		**participio**	**gerundio**	
SIMPLE	COMPUESTO		SIMPLE	COMPUESTO
partir	Haber partido	partido	partiendo	Habiendo partido

5.1. A continuación, analizar las siguientes formas verbales según las formas verbales que aparecen.

1. Está viniendo de su viaje, nos veremos en el aeropuerto en menos de dos horas
2. En breve caerá la noche y todavía no ha terminado de recoger la casa
3. Acaba de ganar un premio gordo en la lotería y ya está pensando en invertir algo en acciones Google y en la batería Tesla.
4. Si hubiere hecho caso a su madre, otro gallo le habría cantado, ahora está en medio de la carretera y a saber cuándo aparecerá la grúa del seguro.
5. La vecina de arriba necesita que alguien se ocupe de ella, cualquier día haciendo la compra, le va a atropellar un vehículo, ve menos que un nublado.
6. Si Julio hubiera estudiado más, hubiera sacado el examen por la ley del mínimo esfuerzo**.**

Analiza sintácticamente, las colecciones y expresiones fraseológicas de estas oraciones, explicando el significado a través de los siguientes verbos:

Avisar	**asustar**	**Hacer algo a lo bruto**
Prestarse a hacer algo voluntariamente	**envalentonarse**	**Estar un tiempo corto en un lugar**

1. Ahí viene el ***hombre del saco***; si no te cenas ese pollo, le voy a decir que te lleve con él.
2. Esta noche…***va a ser parda***, me parece que va a haber una tormenta gorda.
3. ***Esto es coser y cantar*****.** En un minuto te hago el recado.
4. ***Tienes más valor que Espartero y el Cid juntos***, mira que retar a ese criminal…
5. No te empecines con esa investigación, tengo mis dudas de ***que lleve a buen puerto.***
6. Los colchones no son oro molido, por lo que creo que esos mozalbetes se quedan esta noche como ***ave de paso*****.**

5.2 Rodea los verbos que expresan movimiento. Observa sus UF o expresiones fraseológicas comunes indicando si son:

Integradas	**No integradas**	**estables**	**inestables**

Actividad 6: La forma del lenguaje en la música. Temporización orientativa 5 minutos

Ejercicio 1: A continuación vamos a escuchar un breve fragmento de 3:41 minutos de duración titulado “La forma del lenguaje en la música y la lengua española en la música internacional”

https://www.youtube.com/watch?v=7O_kW5WWunA

Actividad de calentamiento y anticipación a la entrevista:

- ¿Qué te sugiere el título de la actividad y el de la entrevista?
- ¿Qué importancia tienen las letras en la música y en la sociedad?
- ¿En qué medida se debe cuidar el lenguaje en las canciones?
- ¿Qué tratamiento deben tener las palabras malsonantes y los tabúes en la enseñanza de una lengua?
- ¿Cómo influyen las letras de las canciones en el lenguaje común y cómo deberíamos tratarlo?

6.1 Escucha el primer minuto del programa y en parejas contrastad vuestras impresiones para analizar:

- Acento y dicción de las colaboradoras
- Tratamiento y dominio del tema
- Elección y adecuación de las canciones
- Lenguaje connotación lingüística

6.2 La expresión “chica vete a tu casa, no podemos jugar” se consideraría UF o expresión fraseológica. ¿Por qué?

Coherencia es…

6.3 En varias canciones del español, los tabúes se camuflan en portugués u otros idiomas.

Este tipo de canciones deberían…

- **Ser prohibidas o censuradas por:**

1. Ofensa directa a la mujer.
2. Objetivación de la mujer como un “objeto de posesión”.
3. Incitación al maltrato físico y sexual hacia las mujeres.

Elaborad un artículo sobre estas y otras razones por las cuales se debe de tomar conciencia sobre el respeto hacia las mujeres y cuidar sensibilidades de raza, religión, desde la infancia en las canciones.

7. El lenguaje y la literatura: Diferentes formas de expresión. Temporización orientativa 5 minutos

Observad estos dos textos y analizar a simple vista el lenguaje que se utiliza partiendo del cuidado del estilo, expresiones, tratamiento de las formas de cortesía, registro alto, medio, bajo del lenguaje, cohesión, coherencia, identificación textual entre prosa, narrativa, poema y tratamiento de la ironía.

Rima L:

Lo que el salvaje que con torpe mano
hace de un tronco a su capricho un dios,
y luego ante su obra se arrodilla,
eso hicimos tú y yo.

Dimos formas reales a un fantasma,
de la mente ridícula invención,
y hecho el ídolo ya, sacrificamos
en su altar nuestro amor.

Gustavo Adolfo Bécquer.

La Colmena: Fragmento.

El padre de Navarrete, que era amigo del general don Miguel Primo de Rivera, lo fue a ver, se plantó de rodillas y le dijo: "Mi general, indulte usted a mi hijo, por amor de Dios"; y don Miguel, aunque tenía un corazón de oro, le respondió: "Me es imposible, amigo Navarrete; su hijo tiene que expiar sus culpas en el garrote".
-"¡Qué tíos! -Piensa-, ¡hay que tener riñones!"
Doña Rosa tiene la cara llena de manchas, parece que está siempre mudando la piel como un lagarto. Cuando está pensativa, se distrae y se saca virutas de la cara, largas a veces como tiras de serpentinas. Después vuelve a la realidad y se pasea otra vez, para arriba y para bajo, sonriendo a los clientes, a los que odia en el fondo, con sus dientecillos renegridos, llenos de basura.
Don Leonardo Meléndez debe seis mil duros a Segundo Segura, el limpia. El limpia, que es un grullo, que es igual que un grullo raquítico y entumecido, estuvo ahorrando durante un montón de años para después prestárselo todo a don Leonardo. Le está bien empleado lo que le pasa. Don Leonardo es un punto que vive del sable y de planear negocios que después nunca salen. No es que salgan mal, no; es que, simplemente, no salen, ni bien ni mal. Don Leonardo lleva unas corbatas muy lucidas y se da fijador en el pelo, un fijador muy perfumado que huele desde lejos. Tiene aires de gran señor y un aplomo inmenso, un aplomo de hombre muy corrido. A mí no me parece que la haya corrido demasiado, pero la verdad es que sus ademanes son los de un hombre a quien nunca faltaron cinco duros en la cartera. A los acreedores los trata a patadas y los acreedores le sonríen y le miran con aprecio, por lo menos por fuera. No faltó quien pensara en meterlo en el juzgado y empapelarlo, pero el caso es que hasta ahora nadie había roto el fuego. A don Leonardo, lo que más le gusta decir son dos cosas: palabritas del francés, como, por ejemplo, "madame" y "rué" y "cravate", y también "nosotros los Meléndez".

Camilo José Cela: La Colmena

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/principiocooperacion.htm

Comprensión lectora:

¿Quién de los dos autores realiza un exquisito uso del lenguaje?

¿Quién ofrece unas descripciones peyorativas de sus personajes?

¿Cómo se podrían clasificar estos dos tipos de textos?
a) Locutivos b) Perlocutivos c) Hiperlocutivos

Lluvia de ideas: teniendo en cuenta lo expresado y a través del contraste del lenguaje, expresad con cual os quedarías y por qué, teniendo en cuenta las cualidades pragmáticas y los rasgos lingüísticos relevantes.

7. A luchar con los metalenguajes corporales: Temporización 2-3 minutos

De la lista de expresiones que tienen como referente expresiones del cuerpo humano, unir la expresión con el contexto.

1. me costó coger la situación	a) por los pies
2. detuvo el autobús	b) de cabeza
3. aprobó el examen	c) con toda su alma
4. ganó el juicio	d) con los higadillos
5. solventó la discusión	**e)** con vista **1**
6. se defendió del agresor	f) por la cara
7. compró una ganga	g) por la entrepierna
8. Metió dos goles	h) de corazón
9. Le hizo un regalo	i) de narices
10. Puso al marido en firme	j) con un par de ovarios
11. Ganó la partida	**h**) por los pelos **2**

Actividad 8. Temporización orientativa 5 minutos
Contextualiza las siguientes expresiones a través de una historia con viñetas

Por mi alma	**no poder con el pelo**	**echar una mano**
Por la espalda	**salir a pedir de boca**	**ponerse de los hígados mal**
Por mis narices	**estar hasta el cuello**	**estallar la cabeza**

8.2 Completa las siguientes oraciones, con la expresión adecuada:

Le dio una puñalada trapera
Le trajo algo tan pesado que le
Eso lo hago yo
Si coges la otra vajilla empeñaré
No haber comido almejas, de este modo tienes
No estoy para nadie así que no
Lo tienes claro, ya es tener un capullo en casa por hijo.
Con dos , así se habla.
Venga si ya lo tienes, un repasito más y apruebas trigonometría por

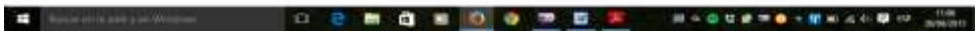
Por la patilla	**El ojo de la cara y riñón derecho**	**Tocar los pies**	**Ni las gracias**	**Porque sí**
Por la face	**Entrar por los ojos**	**Tocar los pulsos**	**Por los pelos**	**Por un casual**
Le salió del alma	**Mala pata de narices**	**Dobló la espalda**	**De solemnidad**	**Revuelto el estómago**
Se rascó la barriga	**Con mil pares de narices**	**No le dio la gana**	**Dos palmos de narices**	**Que tú lo vales**

A través de estos ejemplos escribe a una revista dando tu opinión sobre la importancia del tratamiento del lenguaje en las aulas de lenguas extranjeras.

Actividad 9. Contextualización: Temporización orientativa 5minutos

9.1. En el diccionario de la RAE, se define qué son las acepciones de cultismo semántico y cultismo sintáctico:





9. 2. A continuación observa estas expresiones y explica en qué contextos las integrarías en la tabla inferior:

Dar mala espina
Pintar la cosa fea
No tener donde caerse muerto
Ser de armas tomar

Mira con quién andas y te diré quién eres
No hay mal que por bien no venga
A grandes males grandes remedios
A falta de pan, buenas son tortas
Dios da pañuelo a quien no tiene mocos.

Criterios formales semánticos	Criterios formales sintácticos

9. 3. Atendiendo a si grado de fijación, menciona, cuál de ellas es de alto grado y cual de bajo grado.

9.4 Observa los ejemplos que se ofrecen en italiano y la traducción al español para la ejemplificación de cultismo:

Piovuto dal cielo; *caído del cielo.*
Seminare zizzania*; meter cizaña*
Smuovere mari e monti*; mover Roma con Santiago.*
Ahora analiza las traducciones según su categoría y clasifícalas en su tabla correspondiente.

Sustantivo+ preposición +sustantivo	Sustantivo +adjetivo	Verbo+ artículo	Verbo+ preposición+ sustantivo	Sustantivo+ sustantivo	Adjetivo +sustantivo

A continuación completa la tabla con otras expresiones o que conozcas en español, traducidas de otra lengua como del inglés o francés e introdúcelas en el diccionario fraseológico online que habéis creado, con emoticonos.

Actividades de refuerzo B1:

1 Contextualización. 10 minutos

Crea una situación contextual narrativa de 15 líneas donde aparezcan las siguientes expresiones:

"Trote y moche", "ser oro molido", "conocer algo de cabo a rabo"; "son uña y carne"

2. Comprensión escrita: 10 minutos

Paulino que está en Burdeos, ha escrito un email, respóndele con los últimos acontecimientos que han tenido lugar basándote en los titulares que mostramos a continuación y utilizando un lenguaje coloquial formal.



3. Expresión: en 5 minutos haz una exposición oral sobre la importancia de la enseñanza contextualizada de cultismos, vulgarismos y tabúes en la enseñanza de la fraseología, defendiendo su adecuación a los distintos registros, para favorecer el uso del lenguaje.

Puedes realizar un borrador.

4. Analiza las siguientes formas verbales en negrita que presentamos a continuación, indicando el significado real: 5 minutos

Ha **partido** de viaje de mala gana**.**

Partió el pan de mala manera.

Habiéndonos hecho la pascua con la cena, ganas **han tenido** de venir a hablarnos.

No **teniendo** ningún problema económico, no **llego a comprender** cómo **se han quedado** sin finca.

Algunas expresiones, están destacadas. Menciona cuál de ellas son perífrasis verbales de infinitivo.

5. Comprensión auditiva: 5 minutos

Vídeo.- Comer fuera: un desafío para la dieta
http://www.youtube.com/watch?v=MEcnK4wOjEE
1.- ¿Consideras que comer afuera es un desafío para la dieta? ¿Por qué? Discútelo con tus compañeros

2.- Ahora vamos a ver un vídeo. Anota las 7 recomendaciones que se dan en el vídeo para la gente que está bajando de peso a la hora de comer fuera.

3.- ¿Por qué es importante elegir restaurantes donde lo conocen a uno?

1.

2.

3.

4.- ¿Cuál es el riego de que en un restaurante te sirvan la comida mal hecha, fría o cruda?

5.- ¿Por qué es recomendable (pedir) infusiones de café previo a cualquier comida?

6.- Anota las comidas y bebidas que se citan en el vídeo.

7.- ¿Qué dos sentimientos tienen las personas que están perdiendo peso hacia las personas que las están ayudando a hacerlo? ¿Por qué ocurre esto?

http://www.youtube.com/watch?v=MEcnK4wOjEE

Indica algunas expresiones de lengua que contengan expresiones o unidades fraseológicas

6. Comprensión lectora: 10 minutos

Analiza este texto relacionado con el castellano y sus orígenes:

El **español aragonés** (o *castellano de Aragón*) es la variedad lingüística hablada y propia de la mayor parte de la comunidad autónoma de Aragón (España). Es uno de los **dialectos* que conforman el idioma español.

También es denominado como *español regional de Aragón*, *español de Aragón*, *castellano aragonés*, *castellano-aragonés*, *dialecto aragonés (del español)* o *aragonés*. Otra denominación ya en desuso de este dialecto es la de **baturro.*

El español aragonés es la variedad lingüística propia de la mayor parte del territorio de Aragón. En el norte y el extremo este hablan además, otras lenguas; sin embargo, los ciudadanos de estas zonas también suelen conocer y usar el español aragonés.

El español aragonés procede de la evolución del **romance aragonés medieval** que se hablaba en esas zonas. El romance aragonés de estas zonas fue evolucionando y adoptando cada vez rasgos más occidentales, es decir, rasgos más parecidos al **castellano.** A este proceso se le ha denominado **castellanización del aragonés**. La convergencia del romance aragonés de estas zonas con el romance castellano fue tal que, siglos más tarde, ya se podía hablar de la existencia de una misma lengua común en gran parte de los antiguos reinos de **Castilla**, **Aragón** y **León**. Sin embargo, cada territorio conservaba sus rasgos dialectales propios.

El dialecto ha conservado mejor sus rasgos propios frente al español general en el ámbito rural aragonés. En el siglo XX, el dialecto fue popularizado por la literatura y el cine aragoneses.

La educación, los medios de comunicación y la administración en Aragón hacen hoy en día solamente uso del español estándar, quedando restringido el uso del español aragonés para el ámbito coloquial. Además, los rasgos dialectales aragoneses son, a menudo, vistos por algunos aragoneses como vulgares o incorrectos y están siendo sustituidos poco a poco por el español estándar, que es visto como más culto o correcto.

Responde:

¿Qué importancia tiene el castellano sobre el aragonés en cuanto a variedad lingüística?

¿Se puede considerar que la importancia de los "reýnados" antiguos, puede ejercer cierta soberanía en la lengua?

¿Hasta qué punto podemos considerar una lengua como romance y hasta qué otro punto, la consideramos dialecto? ¿Qué diferencias lingüísticas encuentras en las estructuras gramaticales (profundas), y léxicas (superficiales) podemos encontrar?

Investiga a través de otras fuentes el dialecto baturro, y haz un análisis breve de su morfología y sintaxis. Menciona si se utilizaba o no el "Clítico i" y la e final en ciertos verbos de infinitivo, ¿en qué tipo de contextos tenían lugar?

Unidad didáctica B2

Nombre actividad	Objetivos didácticos	Objetivos específicos	Destrezas trabajadas	Modo de trabajo	Observaciones
La comunica-ción locucionaria	Adecuación de los enunciados activación de las fórmulas de corrección léxica, de la lengua y normalización dela norma	Análisis de los tiempos verbales y análisis léxico semántico de las expresiones de la UD	Oral, escríta. Auditiva digital, lectora	Individual y en pequeños grupos	Precalentamiento y extensión de conocimientos previos
El lenguiaje jurídico en nuestro entorno	Conocer los términos jurídicos y expresiones del lenguaje común que hacen referencia al jurídico	Analizar los lenguajes y argots profesionales Atender a los distintos actos de habla según sean locuacionarios o perlocucionarios	Oral, escríta. Auditiva digital, lectora	Individual y en pequeños grupos	Extensión de conocimientos y activación de conocimientos
La literatura en el siglo XVIII	Conocer los principales autores de este siglo	Analizar las expresiones propias de este tipo de lenguaje	Oral, escríta. Auditiva digital, lectora	Individual y en pequeños grupos	Extensión de conocimientos y activación de conocimientos

1. **En que situaciones fraseológicas comunicativas emplearías el humor y con quien según el contexto**

Observa estos textos y comenta con los compañeros estas viñetas: 2 minutos





Observa y analiza los tiempos verbales y el tipo de locuciones de carácter semántico.
¿Recuerdas al final de una pregunta qué quiere decir?
a) Redundancia b) énfasis c) le incita a su pareja a que recuerde algo olvidado

2. **Une las siguientes locuciones con la acción que corresponde: 3 minutos**

1. Dar la tabarra continuamente	a) salvar
2. Llorar amargamente	b) perdonar
3. Echar el kilo por alguien	c) molestar
4. Echar pelillos a la mar	d) aburrir
5. Poner la mano en el fuego por alguien	e) estar desconsolado

.

3. **Cread un diálogo para esta escena de "Turno de Oficio" sin voz.**
https://www.youtube.com/watch?v=6yIZosZifc8

Observa la imagen.



Menciona todo lo que se os ocurra mediante una tormenta de ideas en torno a:
Escenografía:
Apuntes:
Personajes.
Coherencia-cohesión de gestos, miradas, tono de voz, entonación y variedades dialectales de los personajes.
Acción futura.

Representad el guion de forma escénica en 5 minutos. Utilizad todos los medios que conocéis para el decorado y la ambientación. 'visualización de escena duración 4:58'

Una vez representado, contrastad la escena real con la vuestra. Observad el tipo de lenguaje que emplean los actores y contrastad con el vuestro. Utilizad esta actividad para crear material real.

4. **¿Qué importancia le dais al lenguaje fraseológico especializado? Mencionad a que campo profesional pertenecen estas expresiones:**

Derecho penal	Legítima defensa	Delito coercitivo - tutela

5. **A través de un diccionario específico online cread un diccionario fraseológico de 20 términos que os resulten curiosos dentro del campo profesional ELE.**

Temporización para toda la actividad 20 minutos

6. Observa estos verbos realizativos: Tiempo 5 minutos

VERBOS JUDICATIVOS: ENJUICIAR. Emitir un veredicto o juicio: *condenar, absolver, estimar, declarar, evaluar.*
VERBOS EJERCITATIVOS: EJERCER INFLUENCIA O POTESTAD. Ejercicio de potestad, derecho o influencia: *designar, votar, ordenar, instar, aconsejar, prevenir.*
VERBOS COMPROMISORIOS: ASUMIR UNA OBLIGACIÓN, TOMAR PARTIDO POR. Comprometen a uno a hacer algo; declaraciones de intenciones: *prometer, garantizar, comprometer, jurar, apostar*
VERBOS COMPORTATIVOS: ADOPTAR UNA ACTITUD. Actitudes y comportamiento sociales: *pedir disculpas, felicitar, criticar, protestar.*
VERBOS EXPOSITIVOS: CLARIFICAR RAZONES. Exponer conceptos y manifestar cómo nuestras expresiones encajan en un argumento: afirmar, *negar, conceder, ejemplificar, observar.*

Según sean los actos, ¿en juicio cuál tiene más fuerza?
a) Los actos locucionarios b) los actos ilocucionarios c) los actos perlocucionarios

En el entorno contextual tenemos unas "implicaturas conversacionales de primer orden", por lo que es conveniente dejar claro lo que decimos, sabiendo emplear las convenciones de vocabulario y gramática adecuadamente, en el momento exacto y con la intención correcta.
Verdadero / Falso

Dentro de esta secuencia gramatical en las oraciones y en los actos, locutivos, ilocutivos y perlocutivos, encontramos verbos realizativos, clasificados en cinco grupos de actos lingüísticos, teniendo en cuenta su fuerza ilocutoria: ¿Estos verbos pertenecen a este grupo, mediante la característica descrita? Verdadero / Falso.

6.2 Cuál de estos verbos tiene más fuerza ilocutiva y cuál el que menos: Tiempo 5 minutos

Condenar ordenar instar garantizar protestar conceder

7. El lenguaje del siglo XVIII, según José Cadalso.

Actividad de calentamiento:
Responded por medio de una lluvia de ideas

¿Qué sabes de José Cadalso?

¿Cómo te imaginas Marruecos en la época del siglo de las luces?

¿Qué tipo de vestimenta crees que se llevaría?

A continuación prestad atención a un breve fragmento de "Cartas Marruecas"

Carta I

Gazel a Ben-Beley

He logrado quedarme en España después del regreso de nuestro embajador, como lo deseaba muchos días **ha**, y te lo escribí varias veces durante su mansión en Madrid. Mi ánimo era viajar con utilidad, y este objeto no puede siempre lograrse en la comitiva de los grandes señores, particularmente asiáticos y africanos. Éstos no ven, **digámoslo** así, **sino** la superficie de la tierra por donde pasan; su fausto, los ningunos antecedentes por donde indagar las cosas dignas de conocerse, el número de sus criados, la ignorancia de las lenguas, lo sospechosos que deben ser en los países por donde caminan, y otros motivos, les impiden muchos medios que se ofrecen al particular que viaja con menos nota.

Me hallo vestido como estos cristianos, introducido en muchas de sus casas, poseyendo su idioma, y en amistad muy estrecha con un cristiano llamado Nuño Núñez, que es hombre que ha pasado por muchas vicisitudes de la suerte, carreras y métodos de vida. Se halla ahora separado del mundo y, según su expresión, encarcelado dentro de sí mismo. En su compañía **se me pasan** con gusto las horas, porque procura instruirme en todo lo que pregunto; y lo hace con tanta sinceridad, que algunas veces me dice: «**De eso no entiendo»; y otras: «De eso no quiero entender».** Con estas proporciones hago ánimo de examinar no sólo la corte, sino todas las provincias de la Península. Observaré las costumbres de este pueblo, notando las que le son comunes con las de otros países de Europa, y las que le son peculiares. Procuraré **despojarme** de muchas preocupaciones que tenemos los moros contra los cristianos, y particularmente contra los españoles. Notaré todo lo **que me sorprenda**, para tratar de ello con Nuño y después participártelo con el juicio que sobre ello haya formado.

Con esto respondo a las muchas que me has escrito pidiéndome noticias del país en que me hallo. Hasta entonces no será tanta mi imprudencia que me ponga a hablar de lo que no entiendo, como lo sería decirte muchas cosas de un reino que **hasta ahora todo es enigma** para mí, aunque me sería esto muy fácil: sólo con notar cuatro o cinco costumbres extrañas, cuyo origen no me tomaría el trabajo de indagar, ponerlas en estilo suelto y jocoso, añadir algunas reflexiones satíricas y soltar la pluma con la misma ligereza que la tomé, completaría mi obra, como otros muchos lo han hecho.

1. **Una vez leído el texto, prestad atención a las palabras destacadas en negrita y en parejas:**

- Explicad que sentido pragmático, léxico y gramatical posee la forma "*ha"*.
- ¿Corresponde a la forma de pretérito compuesto "ha hecho algo" del lenguaje actual? ¿por qué?
- La forma "se" gramaticalmente es una forma impersonal y corresponde a la forma del pronombre impersonal pasivo. ¿Qué tipo de pasivas podemos formar con ese pronombre?

a) Pasivas reflejas, b) oraciones subordinas de relativo en voz pasivas c) ambas

En caso de elegir la opción c), exponed ejemplos

- ¿Qué significa en su contexto, las expresiones "de eso no entiendo, de eso no quiero entender"? ¿A qué crees que se refiere?
- Sinónimo de "despojar"
- Analizando la oración "qué me sorprenda", ¿qué tipo de oración es?
- "Hasta ahora todo es **enigma**" ¿qué significa la palabra destacada?
- ¿Podéis construir esta oración de diferente manera?
- En esta carta ¿Qué nos quiere contar el autor?

a) Un viaje que ha hecho b) el reencuentro con un amigo c) su experiencia en Marruecos

2. **Partiendo del último párrafo escribid un posible final de no más de 20 líneas.**
   Tiempo para toda la actividad 7 (10 minutos)

8. Analiza el *ritmo* y la *entonación* del poema "Al son de las prisiones" (anónimo) (5 minutos)

1ª *Copla*
¡Ay, noble desengaño,
a qué tiempo veniste!,
cuando tan solo puedes
de más dolor servirme.
¡Ay mísero de mí! ¡Ay infelice!

Estribillo
Al son de las prisiones,
compañía de un triste,
Fileno (un desdichado)
de esta manera dice:
« ¡Ay mísero de mí! ¡Ay infelice!

2ª Copla
¿Cómo podré cobrar
mi libertad perdida,
si es ingrato y falso
el dueño que la rige?
¡Ay mísero de mí! ¡Ay infelice!»

¡Ay, esperanzas vanas,
ved si llegar pudiste,
con pasar tantas penas,
al fin que os prometiste!
[*¡Ay mísero de mí! ¡Ay infelice!*]

3ª Copla
¡Ay, tiempo fugitivo,
qué presto que te fuiste!
¡Ay qué tarde que pagas
cuando mis penas mides!
[*¡Ay mísero de mí! ¡Ay infelice!*]

4ªCopla
¡Ay, aleve tirana,
porque supe ser firme
así mi amor pagaste
y así dejas morirme!
[*¡Ay mísero de mí! ¡Ay infelice!*]

Contrastad el tipo de lenguaje con el anterior texto y mencionad las diferencias de estilo y registro que encontráis.

Mencionar sinónimos y antónimos de estas palabras: (5 minutos)
Presto
Desdichado
Perdida
Fugitivo
Tarde
Penas

Infelice equivale a la forma actual de infeliz. ¿A qué se debe la caída de la e final?

Identifica la variedad dialectal o regional de este poema y su contextualización histórica. (5 minutos)

Menciona las figuras literarias relevantes:
Anáfora.
Rima:

Analiza morfológicamente los siguientes verbos:
Fuiste
Pagas
Mides

9. Juego de rol: (temporización aproximada 15 minutos)

Tenéis que recoger información de las expresiones del siglo XVIII que os parezcan curiosas para crear material auténtico de autor y hacérselo llegar a vuestros profesores del siglo XXI. Para ello, vais a entrevistar a personajes famosos de esa época. Elaborad las preguntas partiendo de las lecturas trabajadas en literatura y de vuestros conocimientos adquiridos. Las respuestas serán contrastadas en base a ensayo-error. Los errores que se cometan no penalizarán.

8. Observa estos refranes y represéntalos con emoticonos. (5 minutos)

1. No le busques tres pies al gato.

2) A caballo regalado no le mires el diente.

3) Más vale pájaro en mano que ciento volando.

4) Ojos que no ven, corazón que no siente.

5) Uvas con queso saben a beso

Completa estos refranes con las palabras que faltan

Más vale pájaro en mano que _____ volando

Quien_____anda_____acaba

Cuando _____mayea, mayo_____
Las penas____pan son menos.

Actividades de refuerzo B2

1. Explica el significado de estos refranes: (5 minutos)

1) De noche todos los gatos son pardos.

2) Camarón que duerme, se lo lleva la corriente.

3) Las penas con pan son menos.

4) Después de la tormenta siempre llega la calma.

5) En abril aguas mil.

2. A través de un relato breve contextualiza las expresiones del ejercicio anterior.

Compara el lenguaje de tu ejercicio con este soliloquio.

Sueña el rey que es rey, y vive
con este **engaño mandando**,
disponiendo y gobernando;
y este aplauso, que recibe
prestado, en el **viento escribe**,
y en cenizas le convierte
la muerte, ¡desdicha fuerte!
¿Que hay quien intente reinar,
viendo que ha de despertar
en el sueño de la muerte?

Sueña el rico en su riqueza,
que más cuidados le ofrece;
sueña el pobre que padece
su miseria y su pobreza;
sueña el que a medrar empieza,
sueña el que afana y pretende,
sueña el que agravia y ofende,
y en el mundo, en conclusión,
todos sueñan lo que son,
aunque ninguno lo entiende.

Yo sueño que estoy aquí
destas prisiones cargado,
y soñé que en otro estado
más lisonjero me vi.
¿Qué es la vida? Un frenesí.
¿Qué es la vida? Una ilusión,
una sombra, una ficción,
y el mayor bien es pequeño:
que toda la vida es sueño,
y los sueños, sueños son.

Calderón de la Barca

¿Qué figuras aparecen en el campo pragmático, semántico y sintáctico de las palabras destacadas en negrita? ¿Qué interpretación le darías en la actualidad? (10 minutos)

3. Observa esta imagen y escribe 5 expresiones fraseológicas de estructura fija.



(3 minutos)

Unidad didáctica C1

Nombre actividad	Objetivos didácticos	Objetivos específicos	Destrezas trabajadas	Modo de trabajo	Observaciones
Del lenguaje actual al lenguaje del s. XVI	Diferenciar los rasgos lingüísticos, gramaticales y fraseológicos más significativos	Analizar el tipo de expresiones fraseológicas utilizadas en este siglo teniendo en cuenta su forma y su estructura	Oral, escrita, lectora y auditiva	Pequeños grupos e individual	Precalentamiento, extensión de conocimientos y profundización
Los clíticos	Saber identificarlos	Analizar su funcionalidad y explicar el porqué de su desaparición	Oral, escrita, lectora y auditiva	Pequeños grupos e individual	Precalentamiento, extensión de conocimientos y profundización

Actividad 1: Los argonautas del XXI viajamos al XVI. 10 minutos
A través del tiempo, esta vez vamos al siglo XVI, para ello busca información en Internet sobre los principales personajes que vivieron entre el siglo XV y el XVI.
Fernando Rojas, Miguel de Cervantes Saavedra, Garcilaso de la Vega, Juan Boscán.

Ahora sabiendo quién es cada uno, vamos a centrarnos en un personaje en concreto. En este caso **Juan Boscán**.

¿Qué te llama la atención de sus obras en cuanto a la fraseología partiendo de este ejemplo?

"Estando un día en Granada con el Navagero, tratando con él en cosas genio y de letras y especialmente en las variedades de muchas lenguas, me dijo por qué no probaba en lengua castellana sonetos y otras artes de trovas usadas por los buenos autores de Italia, y no solamente me lo dijo así livianamente, mas aún me rogó que lo hiciese. **Partíme** pocos días después para mi casa, y con la largueza y soledad del camino, discurriendo por diversas cosas, fui a dar muchas veces en lo que el Navagero me había dicho. Y así comencé a tentar este género de verso, en el cual al principio hallé alguna dificultad por ser muy artificioso y tener muchas particularidades distintas del nuestro. Pero después, **pareciéndome** quizá con el amor de las cosas propias que esto comenzaba a sucederme bien, fui paso a paso metiéndome con calor en ello. Mas esto no bastara a hacerme pasar muy adelante, si Garcilaso con juicio, el cual no solamente en mi opinión, mas en la de todo el mundo, ha sido tenido por regla cierta, no me confirmara en esta mi demanda. **Y alabándome** muchas veces este mi propósito **y acabándomele** de aprobar con su ejemplo, porque quiso él también llevar este camino, al cabo me hizo ocupar mis ratos ociosos en esto más fundadamente"

Adaptación al castellano actual (ALBORG, Juan Luis, "Historia de la Literatura Española", Vol. 1, Editorial Gredos, Madrid, 1972).

¿De esta adaptación qué nos llama a nivel gramatical la atención?

¿Qué particularidad verbal nos encontramos?

A nivel estructural, Y así comencé a tentar este género de verso, en el cual al principio hallé alguna dificultad por ser muy artificioso y tener muchas particularidades distintas del nuestro ¿qué os parece esta oración tan "larga"?

A nivel pragmático: ¿tiene sentido?
¿Tiene coherencia?
¿Está contextualizada?
¿Presenta estructuras binarias?
¿Qué podríamos describir en cuanto a fijación morfosintáctica? Y ¿semántica?

Pertenece esta oración al tipo:

a) Locuciones prepositivas coordinadas y binomios
b) locuciones prepositivas textuales
c) locuciones prepositivas coordinadas y binomios
d) estructuras complejas.

Realiza: un comentario de este texto resaltando los rasgos lingüísticos que están destacados y menciona el tipo de texto que crees que es.

2. Lee atentamente este texto. 10 minutos

La lengua: del español medieval al clásico.

Plano fonético

La evolución y resolución de los cambios fonéticos medievales se estabilizan, prácticamente, en el siglo XVI y constituyen la base del español moderno. Los principales cambios son vocálicos: Se produce una disminución en las vacilaciones de timbre en las vocales no acentuadas:

- se prefiere /i/ por /e/, *van**i**dad* por *van**e**ndad*.
- se prefiere /u/ por /o/, *c**u**brir* por *c**o**brir*.
- se produce el cierre de la vocal en /i/, /u/, en palabras que después optarán por la vocal media, fenómeno que llega hasta el siglo XVII, *qu**i**riendo, p**u**niendo*.

A nivel consonántico: desaparición fonética y gráfica de la F- inicial latina que es sustituida por H-, ***f**allar* pasa a ***h**allar*. En Castilla no se pronunciaba ya en el siglo XVI pero sí en la zona centro y en las meridionales con aspiración. Pese a su paulatina desaparición persiste en la primera mitad del XVI entre notarios y personal relacionado con la administración, de ahí que en la actualidad persista el término jurídico *fallar* junto a *hallar*...

- A lo largo de este siglo la distinción entre los fonemas /b/ y /v/, que en algunas regiones todavía persiste, tiende a simplificarse en el fonema /b/, oclusivo bilabial sonoro.
- Se mantiene en la primera mitad del XVI algunos grupos consonantes que ya se habían simplificado en el habla o transformado, *co**b**diciar*, *co**b**do*, *du**b**da*.
- También perduran en esta misma época formas vacilantes como *san* o *sant*, *cien* o *cient*.
- Simplificación del sistema fonológico medieval, se produce un ensordecimiento paulatino de las sibilantes:

  - **s**- y -**ss**- y **s**- se simplifican en /s/, fonema alveolar fricativo sordo;
  - **G**, **J** y **X** se simplifican en /x/, fonema velar fricativo sordo.
  - **Z** y **Ç** se simplifican en /q/, fonema interdental, fricativo, sordo.
  - Simplificación de los grupos consonánticos latinos, *conce**t**o* por *conce**pt**o*, *ma**n**ífico* por *ma**gn**ífico*.

Como rasgos meridionales que comienzan a resurgir podemos señalar:

- El yeísmo, el fonema fricativo lateral /l/ se transforma en /y/ o /ž/.

- Confusión entre /-r/ y /-l/ finales de sílaba o palabra, aunque, como señala Lapesa (1988: 385), son muy antiguas las primeras muestras de confusión, *menestrare* > menestral.
- Aspiración de la /-s/ final de sílaba.
- Comienza la tendencia a la desaparición de la /-d-/ intervocálica procedente de una /-t-/ latina, sobre todo en los participios *-ado*, *-ido*.

¿Qué semejanzas /diferencias hay con el español actual?
¿A través de lo que nos muestra este texto, crees que la gente hacía uso de este lenguaje o también usaba vulgarismos y coloquialismos?
¿Crees que soban algunas palabras igual de mal o peor de las que pueden usar algunas tribus urbanas y adolescentes en la España actual? Argumenta en un minuto tu respuesta.
A continuación contrasta tus indagaciones en http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-lengua-en-la-espaa-de-los-austrias-el-siglo-xvi-1/html/00f4b170-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html/marca/2004

3. Expresiones variadas del siglo XVI. La novela picaresca argonautilla.
En el Lazarillo de Tormes aparecen ciertas expresiones curiosas.

Mas malas lenguas, que nunca faltaron ni faltarán, **no nos dejan vivir**, diciendo no sé qué y **sí sé qué de que veen a mi mujer irle a hacer la cama** y guisarle de comer. Y mejor les ayude Dios que ellos dicen la verdad. Porque, allende de no ser ella mujer que se pague de estas burlas, mi señor me ha prometido lo que pienso cumplirá; que él me habló un día muy largo delante de ella y me dijo:
—Lázaro de Tormes, quien ha de mirar a dichos de malas lenguas nunca medrará. Digo esto porque no me maravillaría alguno, viendo entrar en mi casa a tu mujer y salir de ella. Ella entra muy a tu honra y suya, y esto te lo prometo. Por tanto, no mires a lo que pueden decir, sino a lo que te toca; digo, a tu provecho.
—Señor - le dije-, yo determiné de arrimarme a los buenos.
Verdad es que algunos de mis amigos me han dicho algo de eso, y aun por más de tres veces me han certificado que, antes que conmigo casase, había parido tres veces.
(Hablando **con reverencia de Vuestra Merced, porque está ella delante**).
Entonces mi mujer echó juramentos sobre sí, que yo pensé la casa se hundiera con nosotros. Y después tomose a llorar y a echar maldiciones sobre quien conmigo la había casado; en tal manera que quisiera ser muerto antes que se me hobiera soltado aquella palabra de la boca. Mas yo de un cabo y mi señor de otro, tanto le dijimos y otorgamos, que cesó su llanto, con juramento que le hice de nunca más en mi vida mentarle nada de aquello, y que yo holgaba y había por bien de que ella entrase y saliese, de noche y de día, pues estaba bien seguro de su bondad. Y así quedamos todos tres bien conformes.

Teniendo en cuenta este texto crea un posible final de 5 líneas.

Explica los rasgos característicos de los verbos de esta forma:

Hobiera- hubiera; veen- ven

A continuación haz una lista de otras expresiones que en fraseología utilizarías con vos. Tiempo 5 minutos

4. Escucha la primera pieza, cuya duración es 1, 20 minutos.
   https://www.youtube.com/watch?v=Zj1WFpq9Nzg.

Describid qué os sugiere la música en sí.

Mientras escucháis la pieza escribid una situación en la que aparezcan locuciones de estructura fija: *tener a alguien en vilo, por arte de birlibirloque, no decir ni oxte, ni moxte; quedarse para vestir santos* y algún refrán. Tiempo 5 minutos

Elaborad un mural con esa historia recreando un posible contexto pastoral de esta época.

Actividad extra de refuerzo. Tiempo 5minutos.

Resolver este puzzle y escribir los refranes que sepáis con las palabras que aparecen

Febrero	**mayea**	**frio**	**aguas**	**árbol**
Marzo	**perro**	**abril**	**busca**	**camino**
Mayo	**rostro**	**sombra**	**en**	**pan**
Agosto	**mazo**	**sol**	**el**	**santos**

Observa este mapa actual.



¿Cómo te imaginas el modo que llegó el español a América? Formulas tus hipótesis para responder adecuada mente a estas causas:
Colonización. Criollización. Pidginización.

Evaluación

1. Valorad del 1 al 10 las dificultades de las tareas
2. ¿qué habéis aprendido a través del estudio de la fraseología?
3. ¿qué actividades os han parecido a nivel gramatical y semántico más fáciles?
4. ¿cuáles, más difíciles?
5. ¿Se ha orientado a vuestras necesidades la didáctica de la fraseología para la enseñanza del español?
6. ¿Qué os ha parecido la proyección de estudiar el desarrollo del español desde el momento actual y retrocediendo a través del tiempo?
7. ¿Qué os ha gustado más de esta proyección?
8. ¿Cómo se podría mejorar?
9. En cuanto al trabajo docente: ¿Han estado bien planificadas las sesiones y el trabajo?
10. ¿Pensáis que este tipo de actividades podrían ser trabajadas en el área de lengua y de literatura para extranjeros en los cursos sucesivos?
11. Indica el nivel de satisfacción según el curso a trabajar.

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

MÀSTER OFICIAL EN TRADUCCIÓ, INTERPRETACIÓ I ESTUDIS INTERCULTURALS

ESPECIALITAT EN TRADUCTOLOGIA

LA TRADUCCIÓN PEDAGÓGICA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA A ESTUDIANTES JAPONESES

PROPUESTA DE UNIDADES DIDÁCTICAS PARA TRABAJAR ALGUNOS ASPECTOS PROBLEMÁTICOS DE LA ENSEÑANZA DEL VERBO

Alumna: Laura Asquerino Egoscozábal
Tutora: Amparo Hurtado Albir

Curs 2014-2015

A mis padres, por convertirme en una filóloga aunque no de formación, sí de vocación. Tú me empujaste por aquellas escaleras, pero habéis sido los dos los que desde mi infancia me empujasteis por empinadas cuestas para que consiguiera llegar a la UAB:

I si l'atzar em porta lluny,
que els déus em guardin el camí,
que m'acompanyin els ocells,
que m'acaronin els estels.

A Amparo Hurtado, por su atención constante y por todas y cada una de sus correcciones, que no han sido pocas.
A Salicio y Nemoroso, por sustituir a las gárgolas de San Andrés y acompañarme en todo momento.
Una vez más, a la Molly: no te preocupes, que tu *kôhai* Ulises, aunque es todavía pequeño, ya protege tu rincón junto a la ventana, ese donde da tanto el sol; el 16 junio celebraremos tu día y seguiremos aguardando pacientemente tu regreso.
Que tampoco falten la tía y el abuelo: al menos yo os seguiré recordando.

Ara ja no falta ningú,
o potser sí, ja m'adono
que tan sols hi faltes tu.

LA TRADUCCIÓN PEDAGÓGICA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA A ESTUDIANTES JAPONESES

PROPUESTA DE UNIDADES DIDÁCTICAS PARA TRABAJAR ALGUNOS ASPECTOS PROBLEMÁTICOS DE LA ENSEÑANZA DEL VERBO

Laura Asquerino Egoscozábal

Hoy en día, el uso de la traducción en el aula de lenguas extranjeras, conocido como traducción pedagógica, está recibiendo cada vez más atención en los estudios sobre los enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras, entre las que se encuentra el español. Sin embargo, en el caso de la enseñanza del español en Japón, siguen primando enfoques más puramente gramaticales. Así, este trabajo tiene dos objetivos, uno de tipo conceptual y otro de tipo metodológico: por un lado, describirá cuál es la situación de la traducción pedagógica en la enseñanza del español como lengua extranjera en Japón y, por otro, propondrá ejemplos de unidades didácticas que utilicen la traducción pedagógica para trabajar una serie de dificultades de tipo gramatical; dichas dificultades se establecieron en un trabajo de máster anterior, por lo que el presente trabajo de máster supondrá su continuación con un enfoque más aplicado.

Palabras claves

Traducción pedagógica, *enseñanza de español como lengua extranjera* (*ELE*), *ELE en Japón, enseñanza de la gramática española, dificultades en el aprendizaje de la gramática.*

ÍNDICE *(se puede acceder a los distintos epígrafes mediante hipervínculos)*

Introducción pp. 1-4

1. Presentación p. 1
2. Motivación y justificación de la investigación pp. 1-2
3. Objetivos p. 2
4. Metodología p. 3
5. Fases de realización p. 3
6. Estructuración p. 4

I. Marco conceptual pp. 5-38

1. La traducción pedagógica pp. 5-14
   1.1. Definición pp. 5-6
   1.2. Evolución de la traducción pedagógica en la enseñanza de idiomas pp. 6-10
      1.2.1. Evolución de la traducción pedagógica en los principales enfoques pp. 6-10
         1.2.1.1. Métodos tradicionales pp. 6-7
         1.2.1.2. Métodos actuales pp. 7-8
      1.2.2. Rehabilitación de la traducción pedagógica pp. 8-10
   1.3. Estado de la cuestión pp. 10-14

2. La enseñanza del español como lengua extranjera en Japón pp. 14-38
   2.1. La traducción pedagógica en la enseñanza de idiomas en Japón pp. 14-18
      2.1.1. El uso de la traducción pp. 14-16
      2.1.2. El uso de la lengua materna del alumno pp. 16-18
   2.2. La enseñanza del español como lengua extranjera en Japón pp. 18-20
   2.3. Principales dificultades de aprendizaje del español para los japoneses pp. 21-38
      2.3.1. Dificultades *menores* pp. 21-26
         2.3.1.1. Los tiempos de pasado pp. 21-24
         2.3.1.2. Las diferencias de uso entre *ser* y *estar* pp. 24-26
      2.3.2. La concordancia pp. 26-30
         2.3.2.1. La concordancia del sujeto con el verbo pp. 26-27
         2.3.2.2. La concordancia *ad sensum* p. 27
         2.3.2.3. La concordancia de los pronombres reflexivos con el sujeto p. 27
         2.3.2.4. La concordancia de *haber* y de *hacer* impersonales pp. 27-28
         2.3.2.5. La concordancia en el caso de los verbos seudoimpersonales pp. 28-30
      2.3.3. Los principales valores del pronombre *se* pp. 31-35
         2.3.3.1. *Se* como alomorfo de *le* p. 31
         2.3.3.2. *Se* pronominal p. 31
         2.3.3.3. *Se* reflexivo p. 31
         2.3.3.4. *Se* recíproco pp. 31-32
         2.3.3.5. *Se* impersonal p. 32
         2.3.3.6. *Se* de pasiva refleja p. 32
         2.3.3.7. *Se* ético pp. 32-35
      2.3.4. El uso adecuado del modo indicativo y del modo subjuntivo pp. 35-38

II. Propuesta metodológica pp. 39-132

1. Definición del tipo de estudiantes destinatarios pp. 39-47
   1.1. Evaluación diagnóstica para definir las necesidades de los estudiantes pp. 39-46
      1.1.1. Encuesta en japonés pp. 40-43
      1.1.2. Encuesta en español pp. 44-47

2. Diseño de las unidades didácticas pp. 48-50
   2.1. Presentación de la unidad didáctica pp. 48-49

2.2. Procedimiento pp. 49-50
2.3. Materiales para el estudiante p. 50

3. Unidades didácticas pp. 50-131
3.1. Unidad didáctica 1: *Tengo muchas fotos que quiero enseñarte* (la concordancia, las diferencias de uso entre *ser* y *estar*) pp. 52-75
3.1.1. Presentación pp. 52-54
3.1.2. Procedimiento pp. 54-59
3.1.3. Materiales para el estudiante pp. 60-70
Anexo: cartas para la actividad de *karuta* pp. 71-74
A) *Torifuda* pp. 71-73
B) *Yomifuda* pp. 74-75
3.2. Unidad didáctica 2: *¿A qué hora te sueles levantar?* (los valores del pronombre *se*: reflexivo, recíproco y pronominal, la concordancia de los pronombres reflexivos con el sujeto) pp. 76-95
3.2.1. Presentación pp. 76-78
3.2.2. Procedimiento pp. 79-85
3.2.3. Materiales para el estudiante pp. 86-95
3.3. Unidad didáctica 3: *¿Quieres que te cuente un cuento?* (los tiempos de pasado, las diferencias de uso entre el modo indicativo y el modo subjuntivo, valores del pronombre *se*: ético) pp. 96-112
3.3.1. Presentación pp. 96-98
3.3.2. Procedimiento pp. 99-103
3.3.3. Materiales para el estudiante pp. 104-112
3.4. Unidad didáctica 4: *¿Qué quieres decir con eso? ¿Es ironía o qué?* (Los valores del pronombre *se*: pronominal, ético y como alomorfo de *le*) pp. 113-131
3.4.1. Presentación pp. 113-115
3.4.2. Procedimiento pp. 116-121
3.4.3. Materiales para el estudiante pp. 122-131

4. Encuestas de valoración del aprendizaje y de la enseñanza pp. 132-133
4.1. Encuestas en japonés p. 132
4.2. Encuestas en español p. 133

Conclusiones pp. 134-137

Bibliografía pp. 138-146

1. Bibliografía del marco conceptual pp. 138-143
2. Bibliografía de las unidades didácticas pp. 144-146

Anexo: Glosarios bilingües de terminología gramatical básica pp. 147-151

1. Glosario español-japonés pp. 147-148
2. Glosario japonés-español pp. 149-151

Introducción

1. Presentación

Este trabajo de investigación se centra en la traducción pedagógica, que consiste en emplear la traducción en la enseñanza de lenguas. Como se explicará en el desarrollo, más adelante, es importante saber diferenciarla de la traducción profesional y de su enseñanza: en el caso de la enseñanza de la traducción profesional, el objetivo es formar a traductores para crear en ellos la competencia de saber traducir y no que aprendan lenguas, mientras que, en el caso de la traducción pedagógica, la traducción sí se emplea para enseñar lenguas (Hurtado Albir, 1988a: 4), puesto que se emplea «como un medio didáctico para llegar a un determinado fin» (Rodríguez Rochette, 1992: 397).

De esta forma, se abordará el uso de la traducción pedagógica en el caso concreto de la enseñanza del español como lengua extranjera a japoneses, tomando como punto de partida las dificultades más habituales que suelen surgirles durante su aprendizaje. Así, no se tendrá en cuenta cómo es la formación de traductores e intérpretes de español en Japón, sino que se trabajará el uso de la traducción en la enseñanza de lenguas; como se adelantaba en el párrafo anterior, estas dos *formas* de traducción tienen objetivos distintos, aunque eso no implica que sean opuestos (Pintado Gutiérrez, 2012: 353).

2. Motivación y justificación de la investigación

La motivación principal para realizar este trabajo responde a tres razones fundamentales. En primer lugar, a mi formación en traducción, pues soy licenciada en Traducción e Interpretación por la Universidad Autónoma de Madrid. En segundo lugar, a mi interés personal por lo referente a la enseñanza del español como lengua extranjera, interés que ha aumentado a raíz de mi experiencia profesional (como auxiliar de conversación y como profesora de español con estudiantes franceses) y académica (el año pasado cursé un máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera en la Universidad de Alcalá de Henares). En tercer y último lugar, también responde al hecho de que, después de años aprendiendo la lengua japonesa, he llegado a conocer cuál es la situación de su enseñanza en España, lo que me ha llevado a preguntarme cómo es a la inversa, es decir, qué interés suscita la enseñanza del español en Japón.

Los dos últimos motivos fueron los puntos de partida de la memoria que realicé para el ya mencionado máster y que llevaba por título *Aproximación a la enseñanza del verbo español a estudiantes japoneses, con especial atención a algunos de sus aspectos más problemáticos* (Asquerino Egoscozábal, 2014). Mi enfoque fue principalmente gramatical (pues a la gramática se le concede mucha importancia en la enseñanza de lenguas en Japón) y me centré, dentro de la gramática, en los aspectos del verbo español que resultan más conflictivos a los japoneses. Asimismo, llegué a la conclusión de que, si bien la enseñanza del español está experimentando un auge importante en Japón, todavía queda mucho que investigar y, sobre todo, desde el punto de vista del profesor español que enseña su lengua en Japón. Es cierto que existen publicaciones de profesores japoneses que enseñan español en Japón, pero un gran número de ellas están en japonés, por lo que es necesario conocer esta lengua para poder comprenderlas y sacarles partido.

Ahora bien, el análisis que realicé fue principalmente contrastivo, por lo que considero que, para ir un paso más allá, sería muy beneficioso incluir un elemento más, la traducción. Así, la traducción pedagógica constituiría una herramienta de gran utilidad a la hora de enseñar español a los japoneses, ya que les haría ser conscientes, mediante ejercicios prácticos de traducción, de las diferencias y de las similitudes que existen entre la lengua de Cervantes y la nipona. Asimismo, será fundamental que el profesor de español tenga un cierto conocimiento de la lengua japonesa, hecho que no es tan frecuente como debería.

En lo que respecta a este trabajo de máster, partiré de la hipótesis de que la traducción pedagógica no se emplea demasiado en el aula de español como lengua extranjera (o ELE) en Japón pues, como ya se ha indicado, lo fundamental suelen ser los contenidos gramaticales. Aunque no cabe duda de que estos son de gran importancia si se pretende llegar a dominar la lengua, centrarse en exceso en ellos deja de lado otros aspectos que son de igual importancia, como pueden ser los contenidos funcionales, léxicos o socioculturales, sin mencionar los distintos métodos de enseñanza que se emplean para adquirirlos, como el comunicativo o el enfoque por tareas, que considero que no se han explorado demasiado en las publicaciones que abordan el tema.

Finalmente, existen publicaciones que, desde distintos puntos de vista, abordan la traducción pedagógica en ELE y también las hay que se centran en la enseñanza de ELE en Japón. Sin embargo, las que trabajan estos dos temas de forma conjunta brillan por su ausencia, por lo que esta memoria de máster podría abrir el camino hacia una investigación más exhaustiva sobre la traducción pedagógica en el caso específico de alumnos japoneses, investigación que podría realizarse desde distintas perspectivas. Así, la investigación que se pretende llevar a cabo se justifica en la necesidad de reflexionar acerca de si la aplicación de la traducción pedagógica en el aula de ELE con estudiantes japoneses sería beneficiosa y, si fuera así, en qué grado lo sería.

3. Objetivos

De lo expuesto anteriormente se deriva que el objetivo principal de mi memoria de investigación del máster sea proponer ejemplos de unidades didácticas de enseñanza de español para japoneses en las que la traducción pedagógica desempeñe un papel activo. Para alcanzar este objetivo principal se establecerán los siguientes objetivos específicos:

- Elaborar un marco conceptual sobre la traducción pedagógica.
- Describir cuál es el uso de la traducción pedagógica en la enseñanza de idiomas en Japón.
- Definir el grupo de estudiantes a los que irán dirigidas las unidades didácticas.
- Diseñar ejemplos de unidades didácticas.

Ahora bien, aunque la propuesta que se elabore no se validará de una forma empírica, se intentará describir las ventajas que podrían derivarse de emplear la traducción pedagógica en el aula de ELE en forma de actividades en general o como la tarea final de una unidad didáctica, pues este tipo de actividades pueden ser perfectamente compatibles con una metodología de tipo comunicativo y pueden ayudar a conseguir los resultados de aprendizaje que figuren en un programa de lengua española determinado.

4. Metodología

Este trabajo de investigación comienza con un marco conceptual al que sigue una serie de ejemplos prácticos del uso de la traducción pedagógica en el aula, por lo que no se trata de un estudio empírico ni experimental: su objetivo no es validar ninguna hipótesis, sino explorar los beneficios de la traducción pedagógica a partir de los estudios que ya existen sobre el tema y concretarlos en aplicaciones didácticas destinadas a estudiantes japoneses de español como lengua extranjera.

A continuación, la propuesta metodológica supone un complemento del marco conceptual y se centra en trabajar algunas de las dificultades que los japoneses suelen experimentar cuando aprenden español. No obstante, debido a la extensión exigida para este trabajo de investigación, solo se plantean unidades didácticas que trabajan de una forma directa o indirecta dichas dificultades, por lo que no se esboza un programa o un currículo para un curso completo de español. Sin embargo, este tipo de trabajo sí podría llevarse a cabo en una tesis doctoral.

Aun así, las unidades que se plantean guardan una relación de coherencia, por lo que todas ellas están destinadas al mismo tipo de alumnos, que se encontrarían en distintas fases de su aprendizaje en función de la unidad didáctica de la que se trate, pues cada aspecto gramatical corresponde a un nivel de español determinado.

5. Fases de realización

Para elaborar este trabajo de máster, se comenzó buscando todo aquel material que pudiera estar relacionado con la traducción pedagógica y con la enseñanza de idiomas en general y de español en particular en el caso de Japón. A continuación, de todo este material se seleccionó aquella bibliografía que se consideró relevante; dicha bibliografía primero se utilizó para plantear el proyecto del trabajo de final de máster y después para elaborar la parte conceptual.

Después, con respecto a la parte metodológica y a las unidades didácticas que la conforman, con ayuda del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (o *PCIC*) se estableció el nivel adecuado para cada aspecto gramatical y se buscaron contenidos asociados a las cuatro subcompetencias que establece Canale (1983) que, como se verá más adelante, son la gramatical, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica. Esto permitió señalar los objetivos de las distintas unidades didácticas, de los que se derivaron las tareas finales que los alumnos deben realizar al finalizar la unidad didáctica; a partir de estos objetivos y de estas tareas finales, se seleccionaron los contenidos asociados a ellos. Esto dio paso a la búsqueda y la selección de materiales adecuados tanto al nivel como a los contenidos y a los objetivos establecidos, y se plantearon actividades para trabajarlos pensadas para encaminar al alumno a que realice la tarea final.

Una vez planteada la unidad didáctica, que forma parte del material que se entregaría al alumno, se elaboró la presentación de cada una de las unidades didácticas, que describe sus características esenciales, y el procedimiento, que explica de forma detallada todas las tareas y actividades que componen cada unidad didáctica.

6. Estructuración

El presente trabajo de máster cuenta con una introducción, un marco conceptual y una propuesta metodológica; al final se ofrecen una serie de conclusiones, una bibliografía y, a modo de anexo, un pequeño glosario español-japonés de terminología gramatical básica.

El marco conceptual constituye la parte teórica del trabajo de investigación. En él se aborda, por una parte, la traducción pedagógica: se define, se explica cómo ha evolucionado en la enseñanza de idiomas, es decir, qué importancia se le ha dado en los principales enfoques metodológicos, y se añade un breve estado de la cuestión. Por otra parte, se desarrolla cómo es la enseñanza de idiomas en Japón: se explica qué presencia tiene la traducción pedagógica en la enseñanza de idiomas en este país, se dedica un apartado para el caso del español como lengua extranjera y se establecen las principales dificultades de aprendizaje que experimentan los japoneses cuando estudian los aspectos gramaticales relacionados con el verbo (las cuales ya se establecieron en Asquerino Egoscozábal, 2014).

Al marco conceptual le sigue una propuesta metodológica que contiene cuatro unidades didácticas que trabajan las dificultades señaladas en el marco conceptual a través de la traducción pedagógica; todas ellas están destinadas al mismo tipo de alumnos que, sin embargo, se encontrarían en distintas fases de su proceso de aprendizaje del español en función de la dificultad concreta de la que se trate. La propuesta metodológica va acompañada de tres encuestas que están escritas en español y en japonés: una de evaluación diagnóstica, que se realizaría al comenzar el curso, y dos encuestas que se realizarían al finalizar cada unidad didáctica, una de valoración del aprendizaje y otra de valoración de la enseñanza.

Finalmente, las conclusiones dan respuesta a la pregunta de si realmente la traducción pedagógica se emplea en la enseñanza de ELE en Japón (o de si, en su lugar, sí se emplea la traducción, pero sin un fundamento claro), se explica si se han cumplido los objetivos establecidos y se describen las aplicaciones que este trabajo de máster podría tener en el futuro. A modo de anexo, también se incluye un glosario bilingüe de términos gramaticales básicos español-japonés y japonés-español; en el primero se transcriben al alfabeto latino[1] las palabras escritas en japonés para que sea accesible a cualquiera (incluso a aquellos que no conozcan la lengua japonesa) y en el segundo se añade a las palabras japonesas el *furigana*, es decir, la lectura de los ideogramas escrita en *hiragana* (uno de los silabarios con los que cuenta la lengua japonesa[2]), ya que para buscar en este glosario sí que sería necesario tener conocimientos de japonés.

---

[1] Todas las palabras japonesas que figuren en este trabajo se transcribirán mediante el alfabeto conocido como *rômaji* (literalmente, 'caracteres latinos') y siguiendo el sistema de transcripción Hepburn, el más habitual entre los hispanohablantes. Así, por ejemplo, el sonido [ʃ] (como en el inglés *she*) se transcribirá como *sh*; el sonido [j] (como en el inglés *you*) se representará con una *y*, y el sonido [ʝ], como en la *y* o la *ll* españolas (sobre todo, en la variedades del español en las que hay yeísmo), se transcribirá con la letra *j*. Asimismo, cuando haya una vocal larga se empleará un acento circunflejo (^), aunque también sería igualmente válido el macrón (*ā*, por ejemplo), si bien es cierto que *ii* se transcribirá *ii*, sin circunflejo, pero no se utilizarán tildes. Para más información, puede consultarse la siguiente tabla con la transcripción completa: http://tinyurl.com/o83d9pc o las recomendaciones que ofrece la Fundación del Español Urgente (Fundéu) en la p. 13 del documento Disponible en: http://tinyurl.com/mcbru6u [Consulta: 7/3/2016] (Asquerino Egoscozábal, 2014: 10).

[2] La lengua japonesa tiene tres formas de escritura: dos silabarios, *hiragana* y *katakana*, y los ideogramas, conocidos como *kanji*. Los *kanji* provienen del chino y su uso se hizo patente a partir de la aparición del

I. Marco conceptual

1. La traducción pedagógica

1.1. Definición

La traducción pedagógica consiste en emplear la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras con el objetivo de conseguir un perfeccionamiento lingüístico o para acceder al significado de la lengua extranjera[3] (Hurtado Albir, 1988b: 70). García Castañón la define como «una actividad didáctica cuyo objetivo es el perfeccionamiento de la lengua terminal (L2) a través de la manipulación de textos, análisis contrastivo y reflexión consciente» (Hernández, 1996: 249-250; cit. García Castañón, 2014: 25).

Por una parte, como ya se adelantaba en la presentación del tema de este trabajo de investigación, la traducción pedagógica suele confundirse con la enseñanza de la traducción profesional no solo en lo que respecta a sus características, sino también a sus objetivos. Es importante tener en cuenta sus diferencias, pues el propósito de una clase de lengua extranjera no es que los alumnos se conviertan en traductores profesionales (que sí es el objetivo de la traducción profesional), sino, mediante el ejercicio de la traducción, perfeccionar la lengua extranjera en cuestión. Dicho en otras palabras, la traducción pedagógica persigue que el alumno desarrolle su capacidad de comprender y de producir actos de habla, mientras que la traducción profesional prepara a los alumnos para que ejerzan la profesión de traductor, para lo cual es necesario tener en cuenta las demandas del mercado y, por supuesto, que el alumno ya conozca la lengua extranjera de la que va a traducir (Hurtado Albir, 1988b: 70).

Pintado Gutiérrez (2012: 332-335) expone las diferencias que existen entre la traducción pedagógica y la profesional a partir de los modelos de Grellet (1991: 13) y Delisle (1998: 31-33), y observa que el problema radica en que la traducción profesional suele considerarse como una actividad comunicativa, mientras que la traducción pedagógica, no, por lo que propone que, en el caso de la traducción pedagógica, puede hablarse de traducción como fin y de traducción como medio. Ahora bien, autores como Hurtado Albir (1988b: 70), Pegenaute Rodríguez (1996: 109-113) y Rodríguez Rochette (1992: 398) consideran que la traducción pedagógica sí es un medio y no un objetivo en sí

Man'yoshu, una recopilación de más de diez mil poemas escritos en *Man'yôgana*, una antigua escritura de los caracteres japoneses. Estos ideogramas fueron evolucionando hasta dar lugar a los silabarios *hiragana* y *katakana*: el *hiragana* se emplea sobre todo para escribir las desinencias que expresan las nociones gramaticales de las palabras y que suelen añadirse a los *kanji*, que constituyen la raíz, y el *katakana* se utiliza para escribir topónimos y palabras o nombres propios extranjeros (García-Escudero, 2003: 351). Para más información sobre las características de la escritura japonesa, *vid.* Asquerino Egoscozábal (2014: 9-12).

[3] Con respecto a la traducción pedagógica con el objetivo de acceder al significado de la lengua extranjera, Hurtado Albir (1988b: 74, 77-78 y 1988b: 4) distingue entre traducción interiorizada y traducción explicativa. La primera es un mecanismo espontáneo y automático que se produce, sobre todo, al principio del aprendizaje y lo emplea el alumno para contrastar la lengua extranjera con la propia, mientras que la traducción explicativa consiste en emplear, en un momento concreto, la traducción para explicar de forma más fácil al alumno el significado de palabras monosémicas o que resultan difíciles de explicar si no se recurre a la lengua materna del alumno. Con respecto a la traducción interiorizada, Hurtado Albir sostiene que el profesor debe «erradicar el vicio de la traducción literal» (procurando acostumbrar al alumno a que emplee mecanismos de traducción del sentido) y, con respecto a la traducción explicativa, el profesor debe limitarla a casos muy concretos y no hacerlo nunca de forma descontextualizada, además de promover que sea el propio alumno el que encuentre la traducción.

mismo, al contrario de lo que sucede en el caso de la traducción profesional[4]. En cualquier caso, la traducción pedagógica constituye una de las actividades más auténticas de las que se practican en clase y, además, hay que tener en cuenta que los alumnos podrían llegar a practicarla en un futuro (Pintado Gutiérrez, 2012: 331).

Por otra parte, la importancia que tenía la traducción en la enseñanza de idiomas ha ido variando a lo largo de los distintos enfoques que se empleaban: aunque en los enfoques tradicionales, que también eran conocidos como pasivos (no se pretendía que el alumno fuera capaz de comunicarse en esa lengua, sino de que analizara las características gramaticales de la lengua extranjera mediante el ejercicio de la traducción), su papel era fundamental, los enfoques que surgieron después como reacción a ellos rechazaban el uso de la lengua materna del alumno y, por lo tanto, de la traducción. En la actualidad, sin embargo, su uso se está replanteando, pues no resulta incompatible con los enfoques de enseñanza comunicativos (Cuéllar Lázaro, 2004: 41): en realidad, su razón de ser está en la comunicación, lo cual la mayoría de las críticas que recibe siguen sin tener en cuenta (Pintado Gutiérrez, 2012: 329). A continuación se describirá cuál ha sido la importancia de la traducción pedagógica en los principales enfoques de enseñanza de lenguas y en qué situación se encuentra actualmente.

1.2. Evolución de la traducción pedagógica en la enseñanza de idiomas[5]

1.2.1. Evolución de la traducción pedagógica en los principales enfoques

> Hay dos máximas que resumen la evolución que los métodos empleados en las clases de lengua extranjera han sufrido en las últimas décadas en España: "lee y traduce", y "no pienses en tu idioma, no traduzcas". (Cuéllar Lázaro, 2004: 41)

En esta cita, Cuéllar Lázaro menciona los dos extremos que ha habido en el uso de la traducción pedagógica en la enseñanza de idiomas y que se explicarán en los apartados siguientes. Por una parte, hace referencia al método pasivo (Montaner Gutiérrez, 1996: 17) de gramática-traducción, en el que las clases se basaban en leer y en traducir, y en memorizar listas de vocabulario; por otra parte, se refiere a los métodos que surgieron después de este, como son los directos, que proponían, como su nombre indica, un acercamiento *directo* o *natural* a la lengua extranjera, que comenzaba a emplearse desde el primer día de clase, por lo que se desterraba el uso de la traducción y, por lo tanto, de la lengua materna del alumno.

1.2.1.1. Métodos tradicionales

El método más tradicional para aprender lenguas es el **método de gramática-traducción**, que es el que se empleaba (y todavía se emplea) para enseñar latín y griego. Hasta el siglo XIX, fue el método que se utilizaba para enseñar lenguas modernas[6] y se

[4] Sin embargo, otros autores como Rodríguez Rochette (1992: 398) prefieren no hablar de objetivo, sino de *escopo*, es decir, de la finalidad que cada una de ellas persigue, retomando la teoría que formulaba el lingüista Hans Vermeer.

[5] Son muchos los autores que hablan en detalle de la evolución de la traducción pedagógica a lo largo de los distintos métodos de enseñanza de idiomas. Es el caso de, entre otros, García Castañón (2014: 9-20), la ya citada Cuéllar Lázaro (41-44), García-Medall (2001: 114-116), Arriba García (1996: 269-271) y Montaner Gutiérrez (1996: 17-21), cuya lectura se recomienda si se desea obtener información más detallada al respecto.

[6] Sin embargo, también se empleó durante la primera mitad del siglo XX y sigue empleándose en la actualidad con variaciones (García Castañón, 2014: 16).

centraba exclusivamente en conseguir que el alumno fuera capaz de leer en la lengua extranjera (Rodríguez Rochette, 1992: 393), por lo que la lengua y las estructuras gramaticales se enseñaban mediante textos escritos que los alumnos debían traducir. En este método, se utilizaba la traducción explicativa[7] para acceder al significado de la lengua extranjera y se bloqueaba el acceso directo a la palabra o a la expresión en cuestión, pues la única equivalencia que se ofrecía se hacía de forma descontextualizada y el alumno debía memorizarla. Para ello, se trabajaba con textos literarios o de un nivel estilístico superior al que los alumnos tenían incluso en su lengua materna, todo ello sin pautas metodológicas concretas y sin objetivos pedagógicos (Hurtado Albir, 1988b: 73). Asimismo, se promovía la traducción no del sentido, sino de las palabras y la única versión válida era la que proponía el profesor, por lo que lo importante era el resultado (Montaner Gutiérrez, 1996: 18).

Después de este método, surgieron otros que se oponían a él, como es el caso del **método directo**, que surgió a mediados del siglo XX. Este método se oponía al de gramática-traducción porque concedía mucha más importancia a las destrezas orales y rechazaba el uso de la lengua materna del alumno en la clase, pues se consideraba que originaba interferencias negativas, así que de igual manera rechazaba el uso de la traducción (García-Medall, 2001: 115).

A continuación, el **método audio-lingual**, que se utilizó durante los años cincuenta y setenta del siglo XX, *sí* contemplaba la traducción, pero con el objetivo de analizar traducciones consideradas correctas para oponerlas a los diálogos que producían los aprendices y además defendía que debía evitarse en las primeras etapas del aprendizaje. Este método se centraba en repetir estructuras para crear hábitos o automatismos en el aprendiz de la lengua extranjera y, así, evitar interferencias (García-Medall, 2001: 115).

1.2.1.2. Métodos actuales

Sin embargo, la traducción vuelve a adquirir cierta importancia a partir de los **enfoques comunicativos** (que surgieron a partir de los años setenta y que hoy siguen empleándose) que, como su nombre indica, no confieren tanta importancia a la gramática, sino que se centran en la comunicación, en torno a la que organizan el currículum. Para estos métodos, como es el caso del **nocional-funcional**, la traducción sí tiene un valor pedagógico no solo en la competencia de la segunda lengua, sino también en la de la primera (García-Medall, 2001: 115), pero lo cierto es que, como se concede más importancia a la lengua oral sobre la escrita, la traducción desempeña un papel secundario (Arriba García, 1996: 270).

En estos enfoques comunicativos, resulta de gran importancia la competencia comunicativa del estudiante, que se compone de cuatro subcompetencias (Montaner Gutiérrez, 1996: 20-21; Canale, 1983): una lingüística o gramatical (de carácter formal y relacionada con el conocimiento sintáctico, léxico y fonológico), una sociolingüística (que tiene en cuenta la situación comunicativa y el contexto sociolingüístico a la hora de emitir enunciados), una discursiva (que tiene que ver con el discurso, es decir, con cómo se combinan las estructuras gramaticales y los significados para lograr un texto hablado o escrito propio de un género determinado) y una estratégica (mediante la que el aprendiz

[7] *Vid.* nota 3.

puede suplir las carencias que tenga de las otras tres competencias gracias a su dominio de las estrategias de comunicación verbal y no verbal).

A los métodos comunicativos sigue la **formación por competencias**, que se centra en lo que el alumno será capaz de hacer con el idioma (Girons Masot, 2007: 19), es decir, da importancia a los objetivos de enseñanza. En este tipo de formación se rehabilita el uso de la lengua materna, que pasa a concebirse de forma comunicativa (como ya sucedía en el método nocional-funcional) y se recupera como una herramienta pedagógica para desarrollar las competencias comunicativas[8] de los alumnos (Girons Masot, 2007: 22); de hecho, esto lo tienen muy en cuenta las unidades didácticas que figuran en la propuesta metodológica de este trabajo.

La siguiente cita de Girons Masot resulta muy adecuada para resumir lo expuesto en los apartados anteriores con respecto a cuál ha sido el papel de la traducción pedagógica en los distintos métodos de enseñanza de idiomas[9]:

> Podem doncs distingir tres fases viscudes per la traducció pedagògica. Primer, la situació en el mètode gramàtica-traducció en què la traducció és protagonista de l'ensenyament, però es tracta d'una visió literal de la traducció. Un ús feixuc de la traducció que obliga al alumne a traduir mot a mot, sense tenir en compte els elements extralingüístics.
> Amb l'arribada dels mètodes directes, com a resposta al mètode gramàtica-traducció, es nega l'ús de la llengua materna en l'ensenyament de llengües estrangeres i, consegüentment, la traducció deixa de ser utilitzada com a eina d'aprenentatge.
> Finalment, amb els nous enfocaments comunicatius, s'obre una porta per a la rehabilitació de la traducció, no des d'una concepció literal sinó comunicativa, útil per a desenvolupar la competència comunicativa de l'alumnat. (Girons Masot, 2007: 19-20).

1.2.2. Rehabilitación de la traducción pedagógica

La traducción gozó de una mayor o menor importancia en función del método de enseñanza del que se tratara, pero cuando su práctica en el aula de lenguas extranjeras comienza realmente a rehabilitarse es a partir de los años ochenta, en el ámbito francófono y de mano de Lavault (1985)[10], que fue la pionera. Asimismo, también contribuyeron a esta rehabilitación los trabajos de Duff (1989)[11] en el ámbito anglosajón y de Hurtado Albir[12] (1988a, 1988b, 1988c y 1996, entre otros) en el ámbito hispanohablante. Girons Masot (2007: 50-56) expone cuáles han sido sus principales aportaciones, que se resumen a continuación.

---

[8] Una definición de competencia comunicativa es la que ofrece Canale: «La competencia comunicativa se refiere tanto al conocimiento como a la habilidad para utilizar este conocimiento cuando se participa en una comunicación real. El conocimiento hace referencia aquí a lo que uno sabe (consciente o inconscientemente) sobre el lenguaje y sobre otros aspectos del uso comunicativo del lenguaje; la habilidad hace referencia a lo bien o mal que se utiliza este conocimiento en la comunicación real». (Canale, 1983) Más adelante, en la propuesta metodológica, se volverá a citar a este autor, pues se tendrán muy en cuenta las directrices que considera que deben ser propias de un enfoque de tipo comunicativo.

[9] El cuadro que figura en *ibid.* (21-22) explica cuál ha sido la concepción de la traducción a lo largo de los principales enfoques de enseñanza de lenguas; a estos enfoques también añade el enfoque situacional, que no se ha incluido debido a que los otros autores citados no lo han considerado.

[10] Con respecto al ámbito francófono, también es importante Grellet: *vid.* Girons Masot, 2007: 64-67.

[11] Para más información al respecto, *ibid.*, 60-64.

[12] Para más información al respecto, *ibid.*, 56-60.

Lavault (1985) propone la rehabilitación de la traducción pedagógica dentro de la teoría del sentido de la ESIT (École Supérieure de Traducteurs et Interprètes) de París y de los enfoques comunicativos; esa teoría sostiene que el proceso de traducción se divide en tres partes: comprensión (que el traductor comprenda el sentido del texto), desverbalización (que el traductor olvide las palabras de la lengua origen y retenga el sentido de una forma no verbal) y reexpresión (que reformule en mensaje en la lengua meta), por lo que constituye un acto de comunicación (ya que se transmite un mensaje) y un acto de creación (porque se crean equivalencias textuales nuevas al reformular el sentido del mensaje)[13].

Asimismo, Lavault justifica el uso de la traducción pedagógica mediante los siguientes argumentos: la influencia de la primera lengua no se puede negar, por lo que hay que aprovecharla en vez de negarla (para lo cual la traducción es un ejercicio idóneo) y los alumnos quieren que se traduzca porque así se aseguran de que han comprendido los contenidos y, además, se implican y se motivan al traducir. Además, añade que se perfecciona no solo la segunda lengua, sino también la primera al utilizarlas en situaciones comunicativas, se desarrolla la creatividad del alumno y se le inculca una concepción positiva del error, pues aprende de los errores propios y de los errores de los compañeros. Finalmente, se tiene en cuenta el futuro del alumno: dado que está estudiando una segunda lengua, sería posible que en el futuro se dedicara a la traducción.

Por su parte, **Duff** (1989), en el prólogo de *Translation*, un libro dirigido a estudiantes de inglés como lengua extranjera (y no a estudiantes de traducción), muestra su perspectiva también comunicativa en lo que respecta a la enseñanza de lenguas y a la traducción, pues él también considera que el traductor debe transmitir el mismo sentido del texto original en su traducción.

Para Duff son importantes el tratamiento del error y el trabajo en grupo para desarrollar el aprendizaje del alumno, y promueve que este sea capaz de autocorregirse. Además, defiende la rehabilitación de la traducción pedagógica porque esta permite ser consciente de la interferencia que se produce entre la lengua materna y la segunda lengua y, así, corregir los errores que sean fruto de esta interferencia.

Finalmente, también sostiene que se trata de una actividad que está presente de forma natural en muchas situaciones, entre las que se encuentra la del aula y, por ello, la traducción es también una actividad real, ya que se traducen textos auténticos que integran elementos lingüísticos y extralingüísticos. Además, ayuda a mejorar la interrelación entre los alumnos, les enseña a traducir y permite trabajar con todo tipo de textos en función de sus necesidades.

Asimismo, **Hurtado Albir** (1988a y 1988c) continúa con la perspectiva comunicativa y con la teoría del sentido de la ESIT, pues también sostiene que la actividad traductora comprende los tres pasos ya mencionados de comprensión, desverbalización y reexpresión. También añade que la traducción no consiste en reproducir las palabras del original, sino en expresar en otra lengua aquello que se dice en la lengua de partida, es decir, el sentido, para lo cual también es necesario tener en cuenta los elementos extralingüísticos, y aboga por la rehabilitación de la traducción pedagógica dentro de los

[13] Sobre el proceso de traducción, *vid.* también Hurtado Albir (1988a: 5, 1988b: 65-67 y 1988c: 43)

enfoques comunicativos, por lo que los alumnos deben ser capaces de traducir en situaciones comunicativas concretas.

Los argumentos mediante los que Hurtado Albir justifica el uso de la traducción pedagógica son similares a los que sostienen los autores anteriores: ayuda a perfeccionar la primera y la segunda lengua, y a desarrollar la creatividad, pero también permite a los estudiantes que sean conscientes de los elementos extralingüísticos, que eviten las interferencias entre las dos lenguas y que sean capaces de buscar equivalencias por sí mismos y de traducir, lo cual podrá serles útil en el futuro.

En definitiva y como se analizará en el siguiente apartado, hoy en día son cada vez más los que abogan por incluir la traducción pedagógica en el programa de enseñanza de lenguas. De hecho, para Pintado Gutiérrez (2012: 331), «la traducción en el aula de lenguas es un enfoque, una técnica o una actividad (en función de lo que constituya en cada práctica curricular) antigua que, vista desde una óptica moderna y actual, conforma un componente innovador, interesante y útil en el currículo».

1.3. Estado de la cuestión

De esta forma, gracias a propuestas como las de Lavault, Duff o Hurtado Albir, son cada vez más los autores que sostienen que sería muy beneficioso incluir la traducción pedagógica en el currículo de enseñanza de lenguas extranjeras, si bien es cierto que sería necesario hacerlo desde una perspectiva distinta a como se hacía en el método de gramática-traducción. Ahora bien, el «recuerdo» de este método todavía está presente y son muchos los profesores que se muestran reticentes a utilizar la traducción en la clase de lengua extranjera:

> «El eterno debate entre profesores de lenguas extranjeras y de traducción así como entre investigadores y traductores profesionales limita las posibilidades del campo de la traducción en L2 de manera inevitable. Además, puesto que la pedagogía de la traducción está todavía en su infancia, los caminos hacia nuevos métodos de enseñanza todavía están llenos de técnicas arcaicas y prejuicios de enfoques normativos basados en la enseñanza de la lengua.» (Kiraly, 1995: 99; cit. Pintado Gutiérrez, 2012: 327).

Esto indica que en la actualidad prevalece el enfoque comunicativo, pero este enfoque coexiste con distintas corrientes metodológicas (Cuéllar Lázaro, 2004: 42) y la investigación que existe sobre el uso de la traducción pedagógica no es demasiado amplia, pues ni siquiera se ha establecido como una disciplina de estudio general (Pintado Gutiérrez, 2012: 330). Es posible que esto se deba a que la traducción pedagógica siempre se ha identificado con lo artificial (quizá por herencia del método de gramática-traducción) por oposición a la traducción profesional, que se ha identificado con la realidad y que siempre se ha presentado como una actividad comunicativa. Sin embargo, Pintado Gutiérrez (2012: 330, 334) critica este punto de vista y sostiene que la traducción pedagógica será válida siempre y cuando vaya más allá de lo puramente lingüístico[14].

[14] «Una de las críticas que se realizan generalmente a la TP [traducción pedagógica] […] es la asimilación de la traducción profesional con la realidad y la TP con la artificialidad. En este sentido nuestra crítica comprende una doble vertiente:

a) en primer lugar, la TP tiende a ser la única habilidad que no se integra en el aula de L2 por su artificialidad (mientras que la *artificialidad* del resto de habilidades practicadas en el aula no se cuestiona a la hora de integrarse en el currículo);

De hecho, no son pocas las críticas que ha recibido la traducción pedagógica, pues si se incluía en el programa de enseñanza de lenguas, se hacía sin objetivos metodológicos claros y, la mayoría de las veces, de una forma incoherente debido a que se tenía todavía en mente al ya citado método de gramática-traducción. Además, es necesario dedicar mucho tiempo para realizar tareas de traducción en el aula y muchos piensan que basta con que el alumno realice estas traducciones solo, simplemente con la ayuda de un diccionario; asimismo, los textos que se utilizan suelen ser literarios o científicos, que no reflejan las necesidades de los estudiantes, sin olvidar que utilizar la traducción en el aula de lenguas extranjeras conlleva la intrusión de la lengua materna del alumno (Pegenaute Rodríguez, 1996: 114).

Ahora bien, sí es cierto que últimamente goza de más popularidad en las clases de lenguas extranjeras debido al avance en los estudios sobre traducción, pero es importante tener en cuenta que la traducción pedagógica no está progresando tanto como parece, pues muchas veces se emplea de forma confusa y sin responder a criterios metodológicos claros y esto puede conseguir el efecto contrario a lo deseado, es decir, que resulte perjudicial en vez de beneficioso (Pintado Gutiérrez, 2012: 335).

No obstante, sí existen muchos y diversos argumentos a favor de la inclusión de la traducción pedagógica en la enseñanza de lenguas, como los que se han descrito en el apartado anterior. Para Pintado Gutiérrez (2012: 331), la traducción pedagógica es una de las actividades más auténticas de las que se practican en el aula, pues se traduce más allá de la clase y, además, es posible que los estudiantes lleguen a practicarla de forma profesional en un futuro. A modo de recapitulación, se exponen de forma esquemática los principales argumentos a favor de la inclusión de la traducción pedagógica de Lavault, Duff y Hurtado Albir; estos argumentos se complementan con las opiniones de otros autores distintos a los ya citados.

- La influencia de la primera lengua es inevitable y hay que aprovecharla en vez de negarla (Lavault, 1985).
- La traducción es un acto comunicativo y un medio de comunicación insustituible, pues en muchas ocasiones es necesario comunicarse pasando de una lengua a otra (Zabalbeascoa Terrán, 1990: 76).
    - Se fomentan no solo las estrategias de aprendizaje del alumno, sino también las de interacción y de comunicación, por lo que mejora su competencia comunicativa (Cuéllar Lázaro, 2004: 45).
- La traducción a la primera lengua es una actividad natural e irreprimible (Zabalbeascoa Terrán, 1990: 77 y Duff, 1989).
- La traducción puede ser una labor individual o de equipo (Zabalbeascoa Terrán, 1990: 76).

---

b) en segundo lugar, la práctica de la traducción como preparación en los estudios de traducción se concibe como un aspecto necesario del currículo. Sin embargo, ¿acaso no contiene también niveles de artificialidad la enseñanza de la traducción en los estudios traductológicos y en la enseñanza de L2?

La TP tiene que hallar validez, por tanto, siempre y cuando se inscriba en un marco que vaya más allá de la lingüística.» (Pintado Gutiérrez, 2012: 330)

    - Invita a los alumnos a que participen de forma activa y a que debatan (Pegenaute Rodríguez, 1996: 115).
    - Los alumnos se implican y se motivan al realizar esta actividad (Lavault, 1985).
        - Ayuda a mejorar la interrelación entre los alumnos (Duff, 1989).
    - Enseña a los alumnos una concepción positiva del error, es decir, deben ser capaces de autocorregirse (Duff, 1989), pues aprenden de los errores propios y de los errores de los compañeros (Lavault, 1985).
- La traducción puede emplearse, en principio, con cualquier tipo de texto, aunque es conveniente que sea real y que esté contextualizado (Zabalbeascoa Terrán, 1990: 77 y Duff, 1989).
    - Aumenta el interés de los alumnos por los aspectos culturales (y no solo lingüísticos), ya que es necesario que deduzcan el significado lingüístico del texto a partir de su contexto sociocultural (Calvo Ferrer, 2008: 321-322).
        - Es decir, permite a los estudiantes que sean conscientes de los elementos extralingüísticos (Hurtado Albir, 1988a y 1988c), pues permite trabajar tanto los aspectos lingüísticos como extralingüísticos de manera precisa (Hernández, 1996: 253).
- La traducción permite aprovechar la competencia lingüística procedente de la lengua materna y aplicarla a la extranjera; de hecho, los adolescentes y los adultos aprenden la lengua extranjera pasando por el filtro de la materna (Rodríguez Rochette, 1992: 394), por lo que no aprenden las dos lenguas de la misma forma (Pegenaute Rodríguez, 1996: 114 y Zabalbeascoa Terrán, 1990: 77).
    - Es decir, perfecciona tanto la segunda lengua como la primera al emplearlas en situaciones comunicativas (Lavault, 1985 y Hurtado Albir, 1988a y 1988c).
    - Además, los alumnos pueden aprovechar las estrategias comunicativas, de comprensión y de expresión que ya han desarrollado en su lengua materna para aprender la lengua extranjera (Cuéllar Lázaro, 2004: 45).
        - En otras palabras, «hace intervenir el legado lingüístico y cognitivo adquirido en lengua materna» (Hurtado Albir, 1988b: 75).
    - Obliga a los alumnos a que hagan un ejercicio contrastivo entre las dos lenguas que les ayuda a entender el funcionamiento no solo de la lengua extranjera, sino también de la propia, lo cual reduce las interferencias (como es el abuso de calcos léxicos o sintácticos; Pegenaute Rodríguez, 1996: 115 y Duff, 1989).
    - Supone un ejercicio de perfeccionamiento lingüístico (Hurtado Albir, 1988b: 75).
- La traducción obliga a los alumnos a que empleen estructuras que, de otra forma, evitarían (Pegenaute Rodríguez, 1996: 115).
- La traducción encadena los dos procesos de comprensión y de producción (Hurtado Albir, 1988b: 75):
    - en lo que respecta a la traducción directa (de la segunda lengua a la materna)…
        - «supone un ejercicio de lectura en lengua extranjera y un ejercicio de escritura en lengua materna» (Hurtado Albir, 1988b: 75).
        - «se va de lo menos conocido a lo más conocido» (Hurtado Albir, 1988b: 75).
        - permite explicar algunos conceptos más abstractos o palabras o expresiones de tipo gramatical cuyo significado no puede deducirse

del contexto (Pegenaute Rodríguez, 1996: 117 y García-Medall, 2001: 114).
        - contribuye a la mejora de la habilidad de comprensión (Ogawa, 2004: 145)
    - en lo que respecta a la traducción inversa (de la lengua materna a la lengua extranjera)…
        - «supone un ejercicio de lectura en lengua materna y un ejercicio de escritura en lengua extranjera» (Hurtado Albir, 1988b: 75).
        - «a partir de lo conocido en lengua materna se potencia la producción en lengua extranjera» (Hurtado Albir, 1988b: 75).
        - se emplea para traducir oraciones aisladas (que resulta útil al alumno para que se familiarice con estructuras propias de la lengua extranjera) o también para traducir textos dirigidos (García-Medall, 2001: 114)
- La traducción obliga a los estudiantes a que se enfrenten a textos de distintos autores cuyos conceptos e ideas pueden serles desconocidos, con lo que se consigue que aumenten su competencia comunicativa y que amplíen su léxico y sus recursos tanto en su segunda lengua como en la primera (García-Medall, 2001: 114).
    - Puede mejorar los recursos estilísticos de la lengua materna del alumno (Pegenaute Rodríguez, 1996: 123).
    - Permite desarrollar la creatividad del alumno (Lavault, 1985 y Hurtado Albir, 1988a y 1988c).
- Según el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (de ahora en adelante, *MCER*), la traducción es una herramienta didáctica más en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. De hecho, la incluye dentro de la mediación, que tiende un puente entre la lengua materna del estudiante y la lengua extranjera que está aprendiendo (García Castañón, 2014: 40 y González-Davies y Scott-Tennent, 2009: 10-11).
    - Además, muchos autores la consideran una quinta destreza junto a las de comprensión y expresión oral y escrita, como es el caso del citado *MCER*, Pintado Gutiérrez (2011: 163, 166 y 167), Stibbard (cit. Pintado Gutiérrez, 2012: 326), Zabalbeascoa Terrán (1990: 79) y Newmark (cit. García-Medall, 2001:13), entre otros muchos.
    - Tiene en cuenta el futuro del alumno, ya que en el futuro podría dedicarse a la traducción (Lavault, 1985 y Hurtado Albir, 1988a y 1988c).
- En definitiva, al estar en un mundo multicultural en el que el bilingüismo es cada vez más frecuente, es inevitable emplear la lengua materna como un recurso muy útil para aprender una lengua extranjera (González-Davies y Scott-Tennent, 2009: 10-11).

Por todos estos motivos, sería muy conveniente que los objetivos específicos de la enseñanza de lenguas para traductores que enumeran Brehm Cripps y Hurtado Albir (1999) pasaran a formar parte de los objetivos propios de un curso de lenguas extranjeras, tal y como sostiene García Castañón; estos objetivos serían los siguientes:

1. Desarrollar la comprensión lectora
2. Desarrollar la expresión escrita
3. Ampliar y asentar los conocimientos lingüísticos
4. Desarrollar la competencia cultural

5. Manejar obras lexicográficas o materiales de consulta
6. Desarrollar la competencia textual
7. Desarrollar la capacidad contrastiva entre dos idiomas
   (Hurtado Albir y Brehm Cripps, 1999: 60; cit. García Castañón, 2014: 27-29)

2. La enseñanza del español como lengua extranjera en Japón

2.1. La traducción pedagógica en la enseñanza de idiomas en Japón

En lo que respecta a la enseñanza de idiomas en Japón, son especialmente numerosas las investigaciones que se han hecho en torno a la enseñanza del inglés como lengua extranjera, pues su estudio ha despertado interés mucho antes de que lo hiciera la lengua española y, además, en la actualidad el inglés es la primera lengua extranjera que los japoneses estudian a partir de la educación secundaria (Asquerino Egoscozábal, 2014: 2). Teniendo esto en cuenta, la situación de la traducción pedagógica en el caso de Japón se abordará desde dos puntos de vista que están muy relacionados: por una parte, el uso de la traducción (no necesariamente pedagógica) y, por otra parte, el uso de la lengua materna del alumno (en el caso de este trabajo de máster, el japonés) en el aula de lenguas extranjeras.

2.1.1. El uso de la traducción

En cuanto al uso de la traducción, a pesar de que la práctica de la traducción pedagógica en la enseñanza de idiomas en Japón es prácticamente inexistente (o, al menos, resulta difícil encontrar a autores que se refieran de esta forma al uso de la traducción en el aula de lenguas extranjeras), existe otro método que todavía goza de gran prestigio en las clases de lenguas extranjeras: es el que se conoce como *訳読* [yakudoku].

El método ***訳読*** (de *訳*, 'traducción' o 'traducir' y *読*, 'lectura' o 'leer') es un método muy arraigado en la enseñanza de lenguas extranjeras en Japón que consiste en traducir un texto que está escrito en un idioma extranjero (por ejemplo, en inglés) palabra por palabra al japonés; después, la traducción resultante se reordena para seguir el orden de las palabras propio del japonés. El hecho de que siga gozando de tanta popularidad se debe a que es un método que se ha usado en Japón desde hace unos mil años, cuando los japoneses comenzaron a leer textos escritos en chino[15] (la primera lengua extranjera que estudiaron); más adelante, se utilizó este mismo método para estudiar holandés (cuando comenzaron los contactos a través del comercio entre Japón y Holanda), primero, e inglés, después, y hoy en día todavía se usa para leer textos escritos en chino clásico (Hino, 1988: 45, 48-51). Un ejemplo de la práctica del método *yakudoku* del inglés al japonés es el siguiente, que ofrece Hino[16]:

[15] En el caso del chino, se escribía debajo de cada palabra china su traducción al japonés y el orden que ocupaba dicha palabra de acuerdo con la sintaxis japonesa (Rubio Martín, 2010: 46).
[16] En el caso de las oraciones escritas en japonés, Hino solo ofrece su transcripción, por lo que se ha añadido cómo se escribirían realmente en japonés. Ahora bien, hay que tener en cuenta que, en japonés, todas las palabras de la oración se escriben juntas, sin ningún tipo de separación (por ejemplo, la oración de la «fase» 3 sería *彼女は彼女の部屋の中に一つの素敵なテーブルを持っている*), pero Hiro ofrece la oración segmentada en palabras para que sea más fácil comprender el proceso que se ha seguido al aplicar el método *yakudoku*.

[Target language sentence] ***She has a nice table in her room.***

Stage I [The reader mentally makes word by word translation]

She	*has*	*a*	*nice*	*table*	*in*	*her*	*room*
Kanojo	*motteiru*	*hitotsu-nosutekina*		*teburu*	*naka*	*kanojo-no heya*	
(彼女	*持っている*	*一つの素敵な*		*テーブル*	*中*	*彼女の*	*部屋)*

Stage II [Translation reordered to match Japanese syntax]

Kanojo	*kanojo-no heya*	*naka*	*hitotsu-no*	*sutekina*	*teburu*	*motteiru*
(彼女	*彼女の*	*部屋*	*中*	*一つの*	*素敵な*	*テーブル*	*持っている)*

Stage III [Recoding in Japanese syntax[17]]

Kanojo-wa	kanojo-no heya-no	naka-ni	hitotsu-no	sutekina	teburu-wo	motteiru
(彼女は	*彼女の*	*部屋の*	*中に*	*一つの*	*素敵な*	*テーブルを*	*持っている)*

Adaptado de Hino (1988: 46)

A pesar de lo artificial y contraproducente que resulta, este método lo utiliza la mayoría de los profesores japoneses de inglés (un 70-80%) desde la enseñanza secundaria hasta la universidad (Hino, 1988: 46). El panorama que ofrece Hino es el de hace casi tres décadas; sin embargo, el hecho de que esté tan arraigado apunta a que la situación sigue siendo la misma y esto lo confirma Rubio Martín (2010: 46).

Así, los estudiantes japoneses tienen tan interiorizado este método que no son conscientes de que leer directamente en inglés sin pasar por la traducción al japonés sería mucho más natural pues, tal y como explica Hino (1988: 46-47), el *yakudoku* reduce la velocidad de lectura de los estudiantes, los agota y reduce su eficiencia para entender el original, ya que la traducción que realizan es solo un acercamiento al texto original. Este mismo autor añade que una prueba de esta interiorización es el hecho de que muchos estudiantes utilicen el verbo *訳す* [yakusu], 'traducir', como sinónimo de *読む* [yomu], 'leer' (recordemos que el nombre de este método,*訳読*, está formado por la raíz de estos dos verbos) y esto mismo lo confirma también Ogawa (2004: 157). Otra desventaja de este método, continúa Hino, es que la comprensión oral y la expresión oral y escrita de los alumnos se ve afectada de forma negativa: por una parte, solo pueden seguir un discurso si se pronuncia lentamente y, por otra, a la hora de producir un texto oral o escrito, utilizan el *yakudoku* a la inversa (es decir, traducen al inglés una oración japonesa palabra por palabra y después ordenan las palabras de acuerdo con la sintaxis inglesa, lo cual produce de forma muy lenta oraciones que son poco auténticas).

Si este *método* parece tener más desventajas que ventajas, ¿por qué se sigue utilizando en las clases de lenguas extranjeras? A pesar de que el Ministerio de Educación japonés no hace referencia explícita a la traducción ni al uso del *yakudoku* en lo referente al currículo de enseñanza del inglés como lengua extranjera, este método está tan enraizado que resulta difícil prescindir de él. Además, al profesor le resulta mucho más sencillo ponerlo en práctica en clase y lo cierto es que pocos de los métodos más innovadores, menos rígidos y más comunicativos que se han puesto en práctica han llegado a tener éxito (Hino, 1988: 48-52).

[17] Es decir, se añaden las partículas que indican las funciones sintácticas. Estas partículas se colocan justo detrás de la palabra cuya función sintáctica *etiquetan* (en el ejemplo de Hino, se unen a la palabra mediante un guion, como en *Kanojo-wa*, donde *wa* indicaría que *kanojo* es el sujeto o el tema de la oración). Para más información sobre el funcionamiento de las partículas en japonés (así como de las características esenciales de la lengua japonesa), *vid.* Asquerino Egoscozábal, 2014: 12-19.

Si bien podría pensarse que el *yakudoku* es un método aislado o una *ocurrencia* que es exclusiva de Japón[18], lo cierto es que en Occidente existe un claro equivalente que, aunque no es exactamente igual, ha sido igualmente criticado a lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras: se trata del método de gramática-traducción que, como ya se explicó anteriormente[19], se utilizaba en la enseñanza del latín y del griego clásicos (el *yakudoku* comenzó a utilizarse para leer textos escritos en chino clásico, el *equivalente* de las lenguas clásicas occidentales). Ahora bien, a pesar de que el método de gramática traducción está superado casi por completo, pues surgieron otros muchos métodos como reacción a este (e incluso ahora está volviendo a incluirse la traducción de forma progresiva en el aula de lenguas extranjeras), esto mismo no parece sucederle al método *yakudoku*, que continúa utilizándose[20].

2.1.2. El uso de la lengua materna del alumno

En lo que concierne al uso de la lengua materna del alumno sí existen más estudios que en el caso de la traducción (pedagógica o no). En Japón, que puede definirse como un entorno culturalmente homogéneo y, por lo tanto, monolingüe, la cuestión de utilizar o no la lengua materna del alumno en la enseñanza de lenguas extranjeras es especialmente importante, tal y como sostiene Cole (1998). No obstante, para autores como Herder (2008) no se trata de si debe utilizarse o no la lengua materna del alumno, sino de cuál es el papel que puede desempeñar, pues está siempre presente, lo quieran o no los profesores.

Asimismo, su uso es especialmente necesario en el caso de los alumnos de nivel inicial, pues supone el apoyo que los estudiantes necesitan para aprender inglés y para reducir las barreras afectivas, facilitar la capacidad de pensar en inglés y ayudar a la transición de la lengua materna al inglés (Herder, 2013: 38). Para Herder, existen tres formas de utilizar la lengua materna del alumno; estas pueden aplicarse tanto al profesor como a los alumnos y se resumen en la siguiente tabla:

Teacher Use of the MT	Student Use of the MT
Strong Version – Teacher speaks and responds with the MT in class.	Strong Version – Students speak to one another and to the teacher in the MT.
Weak Version – Teacher acknowledges the MT but responds in English.	Weak Version – Students speak only to one another in the MT.
Silent Version – Teacher understands the MT but never refers to it directly.	Silent Version – Students translate in their heads, or write in the MT, but never speak it.

Table 3. Teacher and Student Use of the Mother Tongue. Herder, 2013: 40

[18] De hecho, Ogawa (2004: 156) sostiene que, antes de afirmar que los japoneses dependen demasiado de la traducción, sería necesario compararlos con aquellos aprendices que sí están en contacto con la lengua y la cultura que están aprendiendo o cuya lengua materna tiene elementos similares o comunes a ella, pues nada de esto sucede en el caso de los estudiantes japoneses.

[19] *Vid.* pp. 6-7 del presente trabajo.

[20] Sí es cierto que surgieron métodos alternativos al *yakudoku*, como señala Rubio Martín (2010: 47): el método de series de Gouin, que recuerda a los métodos estructurales (en los que, como su nombre indica, el estudiante repetía estructuras hasta que conseguía interiorizarlas y producirlas sin traducir), el método directo, el método de Harold Palmer (que se oponía a desterrar la lengua materna de los estudiantes y defendía la repetición de frases modelos para utilizarlas en conversaciones) o el método audio-lingual, entre otros. Un resumen de los principales métodos que se han utilizado en la enseñanza del inglés en Japón es el que ofrece, en japonés, Umino (2014).

Para este autor, lo más recomendable sería la *versión silenciosa*, mientras que lo menos deseable sería abusar de la *versión fuerte*. De esta tabla resulta interesante el hecho de que la *versión silenciosa* podría relacionarse perfectamente con el concepto de traducción interiorizada[21], por lo que su práctica no debería prohibirse, sino aceptarse. De hecho, lo importante es animar a los estudiantes a que se expresen y participen, sea en su lengua o en la lengua extranjera, pues de esta forma el profesor tiene la oportunidad de conocer mejor a sus estudiantes y ver cómo se desarrolla el proceso de aprendizaje. Además, los estudiantes pueden comprobar que el profesor ha dominado una lengua distinta a la suya, por lo que el objetivo de aprender una lengua les resulta natural y alcanzable (Herder, 2013: 42).

Ahora bien, por norma general, en la enseñanza de inglés como lengua extranjera en Japón se *prohíbe* hablar japonés en el aula y esto, si se lleva al extremo, puede llevar a comportamientos extraños (Cole, 1998). Debido a esta prohibición, no se exige a los profesores extranjeros que sepan japonés, sobre todo en el caso de las academias privadas, que arguyen que las clases de inglés constituyen la única oportunidad que tienen los alumnos de estar expuestos a la lengua.

Sin embargo, los profesores que no sepan japonés no podrán utilizar la lengua materna del alumno o la traducción como recurso, ni comprobar si contribuiría a mejorar el aprendizaje de sus alumnos y perderán la oportunidad de llegar realmente a conectar con ellos (Herder, 2013: 42). En definitiva, «Monolingual teachers […] will always be at a disadvantage when compared to their bilingual colleagues with the entire MT [mother tongue] resource at their fingertips» (Herder, 2013: 43), pues «solo si el profesor es consciente de las dificultades con las que se enfrentan los alumnos según el idioma materno, podrá tomar medidas para hacer hincapié en aquellos aspectos que puedan resultarles más complejos» (Cuéllar Lázaro, 2004: 46). Aun así, la realidad es que muchos profesores sí utilizan la lengua japonesa en sus explicaciones gramaticales o de vocabulario, pero admiten esta práctica con vergüenza (Klevberg, 2000), a pesar de todos los beneficios que puede conllevar su uso.

Klevberg ofrece un ejemplo de aplicación de la traducción en la clase de lenguas que consistiría en utilizar una interlengua[22] que *mezclara* la lengua materna y la segunda lengua del alumno. El japonés sería la principal lengua de comunicación, pero en el momento en el que surgieran palabras ya estudiadas previamente, el profesor introduciría el inglés, procurando siempre que las producciones se hicieran desde un enfoque comunicativo y natural. El ejemplo que ofrece esta autora es el siguiente:

> —*Watashi no okaasan wa san ju ni sai desu*[23]*.*
> —*What's "Okaasan"? / I don't understand – What's "san ju ni sai"?*
> (Klevberg, 2000)

[21] *Vid.* nota 3.
[22] El *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes define la interlengua como «el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje». La entrada completa puede consultarse en http://tinyurl.com/o4ymtnn [Consulta: 7/3/2016]
[23] Esta oración, que se traduciría por *Mi madre tiene 32 años*, se escribiría en japonés de la siguiente forma: *私のお母さんは三十二歳です。*

Con esta intervención por parte del profesor, los estudiantes estarían obligados a traducir mezclando ambas lenguas (por ejemplo, continúa Klevberg, dirían «Watashi no *mother* wa…») y el profesor iría guiándolos para ir poco a poco traduciendo al inglés otras palabras de la conversación; además, esto también podría servirles para evitar futuras fosilizaciones.

A modo de conclusión, existe un gran número de estudios que han analizado las ventajas del uso de la traducción y de la lengua materna del alumno en la enseñanza de lenguas extranjeras a japoneses, pero resulta difícil encontrar autores que utilicen el término *traducción pedagógica*; sin embargo, aun sin llamarla de este modo, los autores citados sí se han referido en muchos casos a la traducción pedagógica. En todo caso, estos estudios afirman que la traducción sí sería de gran utilidad en la enseñanza de la lengua extranjera:

> In conclusion, translation use may serve to facilitate EFL [English as a Foreign Language] learning in a number of ways; increasing cognition and recall of vocabulary and grammar, empowering students through its use in teaching communication and learning strategies, and offering points of comparison and contrast when teaching English use in context.
>
> (Klevberg, 2000)

2.2. La enseñanza del español como lengua extranjera en Japón

El español comienza a enseñarse en Japón a partir de 1890[24] tras la creación de nuevos cursos de idiomas en la Escuela Oficial Superior de Comercio de Tokio (la actual Universidad de Estudios Extranjeros de Tokio). Su importancia aumentó durante los años setenta y ochenta, y se consolidó durante los años noventa gracias a acontecimientos como los Juegos Olímpicos que se celebraron en Barcelona en 1992 y la creación de la Organización para la Potenciación del Español Recurso Económico en 1996 y, más recientemente, debido a la apertura de una sede del Instituto Cervantes en Tokio en 2007 (Rubio Martín, 2010: 39, 41).

Como no podía ser de otra manera, los métodos que se emplean en la enseñanza del español como lengua extranjera en Japón se basan en los estudios realizados sobre la enseñanza del inglés. No obstante, si bien es indudable que el inglés es la lengua extranjera más enseñada en Japón, el español no se queda atrás: prueba de ello son las dos asociaciones japonesas de estudios hispánicos, la Asociación Japonesa de Hispanistas[25], fundada en 1955, y la Confederación Académica Nipona, Española y Latinoamericana (CANELA)[26], fundada en 1988. También existen distintos grupos de investigación relacionados con la lengua española y con su enseñanza, como el Círculo de Estudios Lingüísticos Hispánicos de Tokio, que funciona desde 1983, el Grupo de Investigación de Didáctica del Español (GIDE)[27], que opera desde 2003 en la zona de Kanto, el Círculo de Estudios Lingüísticos de Kansai, que trabaja desde 1978, y el Taller de Didáctica del

[24] Sí que hubo contactos entre España y Japón siglos antes, cuando el jesuita Francisco Javier y sus sucesores llegaron a tierras niponas, pero dichos contactos, de índole sobre todo religiosa, se llevaban a cabo en latín o, en todo caso, en japonés, por lo que entonces, como explica Rubio Martín (2010: 40), la lengua española no tenía demasiada importancia y no se enseñaba.
[25] Su página web es la siguiente: http://www.gakkai.ne.jp/ajh_es/ [Consulta: 7/3/2016]
[26] Su página web es la siguiente: http://www.canela.org.es/ [Consulta: 7/3/2016]
[27] Su página web es la siguiente: http://gidetokio.curhost.com/ [Consulta: 7/3/2016]

Español (TADESKA)[28] que, desde 2006, opera también en la zona de Kansai. Todos estos grupos convocan un Seminario de Lingüística Española (SELE) anual desde 1984[29] (Rubio Martín, 2010: 42-43).

Además, hoy en día el español también goza de cierta popularidad en los estudios de bachillerato japoneses[30]; sin embargo, en este trabajo de investigación interesan más los datos relativos al ámbito universitario, ya que los estudiantes japoneses de español se sitúan en un rango de edad de entre 18 y 22 años (Campo, 2004: 35). De hecho, Rubio Martín (2010: 42) señala que en la actualidad «existen en Japón unas 650 universidades, entre las cuales 18 ofrecen estudios de especialidad en lengua española».

También con respecto al ámbito universitario, es importante saber que en Japón las universidades tienen autonomía en lo referente a los planes de estudios, pues el Ministerio de Educación prácticamente no interviene, aunque sí lo hace en los estudios de primaria, secundaria y bachillerato (Rubio Martín, 2010: 44). También es necesario conocer el número de horas de clase que se dedica al español pues, como indica Rubio Martín (2010: 45), variará en función de si su estudio es la especialidad (y de si se imparte en universidades que cuentan con un departamento de español), en cuyo caso los estudiantes tendrán unas seis clases de hora y media a la semana (un total de 30 clases repartidas en dos semestres), o de si la especialidad no es en español, en cuyo caso se estudiaría como segundo o tercer idioma y no superaría las dos clases de hora y media semanales (un total de 30 clases repartidas en dos semestres). Esto es importante porque, a la hora de diseñar la programación, habrá que saber de cuántas horas semanales se dispondrá para trabajar los contenidos, pues muchas veces el número limitado de horas obliga a los profesores a impartir los contenidos con demasiada rapidez y esto disgusta a los alumnos (Ogawa, 2004: 148)[31].

En las aulas el método que más se utiliza es el de gramática-traducción (o, si lo preferimos, el ya mencionado *yakudoku*), aunque poco a poco, gracias a los avances en las nuevas tecnologías, se está procurando acercar la realidad sociocultural del ámbito hispanohablante a los estudiantes japoneses y cada vez tienen más importancia la lengua oral y la comunicación. Por ello, se adoptan enfoques cada vez más comunicativos y más en consonancia con los métodos actuales que tienen como objetivo desarrollar las cuatro destrezas, es decir, la comprensión oral, la comprensión escrita, la expresión oral y la expresión escrita; al mismo tiempo, el estudiante va convirtiéndose en el protagonista del aprendizaje (Rubio Martín, 2010: 48).

Asimismo, existen profesores que abogan por el uso de la traducción en el aula de español desde una perspectiva más de acuerdo con los enfoques actuales, como es el caso de Ogawa (2004), que defiende que ayuda a mejorar la comprensión escrita de los alumnos porque ayuda al profesor a saber si los alumnos han comprendido o no el texto

[28] Su página web es la siguiente: http://www.occn.zaq.ne.jp/cuhzp301/SPAviso.htm [Consulta: 7/3/2016]
[29] Para más información sobre el hispanismo en Japón, se recomienda leer a Ueda (2001).
[30] De hecho, Rubio Martín (2010: 39), citando al Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura japonés, afirma que en el año 2004 el español era la quinta lengua más estudiada en los centros de bachillerato después del chino, francés, coreano y alemán. Para más información sobre la situación de la enseñanza del español en institutos, *vid.* Saito (2012).
[31] Esta misma autora añade que «la falta de tiempo es una de las quejas que se suelen oír en el salón de profesores y el avance demasiado rápido es una de las quejas que se suelen oír en boca de nuestros alumnos». (Ogawa, 2004: 157).

escrito en español. En otras palabras, no es necesario traducir un texto para comprenderlo, a pesar de lo extendida que está la práctica del *yakudoku*, pero sí sirve al profesor para comprobar si los alumnos comprenden el texto o, en palabras de Ogawa, para «monitorizar la comprensión de la lectura» (Ogawa, 2004: 155). En definitiva, el uso de la traducción puede tener muchas ventajas si el profesor conoce la lengua materna de sus alumnos, como sostenían los autores que se han citado en el apartado anterior.

Sin embargo, los profesores de lenguas extranjeras (en este caso, de español) deben tener en cuenta que resulta complicado *revolucionar* el panorama de la enseñanza de lenguas en Japón, puesto que, al igual que hablábamos de lo difícil que resulta superar el método *yakudoku*, los estudiantes están acostumbrados desde la enseñanza primaria a una forma de enseñar y de aprender que no puede cambiarse de la noche a la mañana. Como explica Rubio Martín (2010: 50), los estudiantes están acostumbrados a que la enseñanza de la lengua se sustente sobre todo en la gramática (como ya se adelantó en el apartado de este trabajo destinado a la motivación y a la justificación de la investigación) y debido a que han aprendido inglés de esta manera, los profesores de otras lenguas prefieren que las aprendan de la misma forma.

No obstante, muchos estudiantes se sienten frustrados: como no se les da la oportunidad de desarrollar su creatividad en la lengua extranjera, no son capaces de usarla correctamente y esto tiene como consecuencia que no quieran participar en clase y que se limiten a escuchar. Por lo tanto, a pesar de que tengan buenos resultados en lo referente a la gramática, la comprensión escrita y la expresión escrita, tienen deficiencias en la comprensión y en la expresión oral y, además, necesitan tiempo para responder al profesor (uno de los causantes de esto es, como ya se comentó, el método *yakudoku*).

Con respecto a esta actitud *pasiva* por parte del alumno, Rubio Martín (2010: 54-56) explica que se explica por cómo es la cultura japonesa. Socialmente, el buen estudiante es aquel que escucha y obedece al profesor y, además, como lo que suele perseguirse es la perfección[32], muchos temen participar en clase por miedo a hacer el ridículo o a destacar en el grupo[33]. Esto deberá tenerlo en cuenta el profesor (y también se tendrá en mente en las unidades didácticas que se propondrán) para ir motivando progresivamente al alumno y no forzarle desde el principio a intervenir en contra de su voluntad, pues con eso solo se consigue que se bloquee y que le cueste razonar en público (Ogawa, 2004: 149).

[32] En esto también coincide García Naranjo (2012: 10-11), que se apoya en una cita de Yamakuse y Warriner (2011: 34): «Mientras los japoneses se centran en construir sus estructuras perfectas al hablar, olvidan que es aceptable comunicarse con unos pocos errores gramaticales, de modo que su precisión para hablar a menudo dificulta su capacidad para hablar con fluidez».

[33] El concepto de *grupo* en la cultura japonesa lo han estudiado diversos autores y desde diferentes enfoques: Rubio Martín (2010: 54) lo resume en la dicotomía entre *uchi* (内), los de dentro del grupo, es decir, *nosotros*, y *soto* (外), los otros, los de fuera del grupo; con estos últimos no se tratan temas personales y se mantiene la distancia. Este tema está relacionado con el concepto de *imagen* (del inglés *face*) positiva y negativa, que tiene que ver con la pragmática, aunque lo cierto es que en el caso de la cultura japonesa es más recomendable hablar de *lugar* (del inglés *place*) que de *imagen.* Para más información sobre la *imagen* positiva y negativa, se recomienda leer a Grande Alija (2006) y para más información sobre estos mismos conceptos y sobre la dicotomía *uchi* y *soto*, se recomienda leer a Haugh (2005).

2.3. Principales dificultades de aprendizaje del español para los japoneses

Si se tiene como punto de partida el verbo[34], las dificultades más frecuentes de tipo gramatical a las que se enfrentan los estudiantes japoneses durante su aprendizaje del español son las siguientes: la concordancia, los distintos valores del pronombre *se* y el uso adecuado de los modos indicativo y subjuntivo; a estas dificultades, que no son exclusivas de un nivel determinado, se han añadido otras dos que se han considerado menos problemáticas, los tiempos de pasado y las diferencias de uso entre *ser* y *estar*.

Asimismo, dado que lo más importante de este trabajo de investigación es mostrar ejemplos de cómo podrían trabajarse dichas dificultades, para cada una de ellas solo se ofrece un resumen de la explicación teórica que figura en Asquerino Egoscozábal (2014) y este resumen irá acompañado de una tabla recapitulativa escrita en español y en japonés que podría utilizarse en el aula.

Una vez establecidas estas dificultades, en la propuesta metodológica se ofrecerán unidades didácticas que tendrán como objetivo trabajarlas.

2.3.1. Dificultades *menores*

Antes de comenzar a exponer las dificultades realmente consideradas como tales, conviene llamar la atención sobre dos problemas que se han considerado *menores*. El hecho de que sean *menores* se debe a que, aunque suelen ser un gran escollo en el aprendizaje del español como lengua extranjera, en el caso de los japoneses no son tan conflictivos como podrían serlo con estudiantes de otras nacionalidades: esta es la razón por la que se han agrupado en la categoría de *dificultades menores* el uso correcto de los tiempos de pasado y las diferencias de uso que existen entre los verbos copulativos *ser* y *estar*.

2.3.1.1. Los tiempos de pasado

La conjugación española tiene, en total, ocho tiempos de pasado o pretéritos (cinco del modo indicativo[35] y tres del modo subjuntivo[36]). Teniendo en cuenta que el japonés solo tiene una forma para indicar el pasado[37] (-ました [-mashita], en el japonés estándar[38]), lo

[34] En palabras de Saito (2002: 59), «el uso correcto del verbo español es una de las cuestiones más difíciles para la mayoría de los estudiantes japoneses de español, [...] [pues] las diferencias gramaticales entre los dos idiomas, japonés y español, genera una serie de dificultades».

[35] Pretérito imperfecto (*amaba*), pretérito indefinido (o pretérito perfecto simple, *amé*), pretérito perfecto (o pretérito perfecto compuesto o antepresente, *he amado*) y pretérito pluscuamperfecto (o antepretérito, *había amado*).

[36] Pretérito imperfecto (*amara* o *amase*), pretérito perfecto (o pretérito perfecto compuesto o antepresente, *haya amado*) y pretérito pluscuamperfecto (o antepretérito, *hubiera* o *hubiese amado*).

[37] El japonés solo tiene una forma de pretérito que equivale a todos los tiempos de pasado del español. Así, si se quieren expresar los matices del español será necesario utilizar otras palabras distintas al verbo, como en el ejemplo que propone Saito (2002: 62; cit. Asquerino Egoscozábal, 2014: 25):

Ayer comí mucho.	*Esta mañana he comido mucho.*	*Cuando era niña, comía mucho.*
昨日 沢山 食べました。	*今朝 沢山 食べました。*	*子供の時、 沢山 食べました。*
[kinô takusan tabemashita]	[kesa takusan tabemashita]	[kodomo no toki, takusan tabemashita]
'Ayer mucho comí.'	*'Esta mañana mucho he comido. '*	*'Cuando (era) niña, mucho comía.'*

[38] La lengua japonesa tiene distintos *registros* en función de quiénes son el emisor y el receptor, los cuales expresa mediante procedimientos morfológicos. Aquí nos referimos al estándar, que es el primero que se aprende cuando se estudia japonés como lengua extranjera porque es el normativo y que podría equivaler al

lógico es que los alumnos se sientan confusos ante el gran número de tiempos de pasado del que dispone el español (sin contar la diferencia que existe entre el modo indicativo y el subjuntivo, que se abordará más adelante).

Ahora bien, ¿por qué en esta memoria de máster se han incluido los tiempos de pasado en la categoría de *dificultades menores*? En Asquerino Egoscozábal (2014: 24-25) se explican las razones que lo justifican: en primer lugar, el resto de dificultades seleccionadas pueden explicarse a un japonés mediante un análisis contrastivo entre su lengua y la española o, mejor aún, mediante la traducción (pedagógica), mientras que esta dificultad en concreto, no. En segundo lugar, esta dificultad no es exclusiva de los estudiantes japoneses, pues es muy frecuente entre los estudiantes de español como lengua extranjera, independientemente de cuál sea su lengua materna (Asquerino Egoscozábal, 2014: 24).

En otras palabras, precisamente porque no resulta nada fácil traducir los matices de los tiempos de pasado españoles al japonés, sería muy difícil introducirlos apoyándose en la traducción pedagógica. Sin embargo, esto no quiere decir que no se pueda hacer pues puede trabajarse con ayuda de la traducción pedagógica como cualquier otra dificultad de la lengua extranjera si se hace con un planteamiento adecuado, como se verá en el desarrollo de la tercera unidad didáctica (pp. 96-112). Ahora bien, sí es cierto que, en el caso de los tiempos de pasado, lo más recomendable sería utilizar la traducción pedagógica cuando el alumno ya tuviera un nivel, como mínimo, intermedio, pues sería el momento en el que ya habría visto los principales tiempos de pretérito del español y comprendería los distintos matices que expresan, y así sería capaz de expresarlos en su propia lengua con más éxito.

Precisamente para este nivel intermedio se ha planteado la tabla 1, que recoge el uso de los principales (pero no todos) tiempos de pasado de indicativo del español; solo se han incluido los de indicativo debido a que la distinción entre el indicativo y el subjuntivo merece un tema aparte y es preferible dedicarle un tema aparte para no confundir más al alumno. La selección de tiempos de pasado se ha hecho teniendo en cuenta aquellos tiempos que el estudiante ha aprendido cuando ha alcanzado aproximadamente un nivel B2 o incluso C1, de forma que si se utiliza la traducción pedagógica, le servirá para llevar a cabo una reflexión gramatical y para consolidar estos contenidos. Así, los principales tiempos de pasado son los siguientes: el pretérito imperfecto, el pretérito indefinido, el pretérito perfecto y el pretérito pluscuamperfecto, y la tabla 1, que explica sus principales usos es la siguiente:

usted español. Para más información sobre las distintas formas de expresar la cortesía en japonés, *vid.* Asquerino Egoscozábal (2014: 17-19).

Los principales tiempos de pasado del modo indicativo

La conjugación española tiene ocho tiempos de pasado (cinco del modo indicativo y tres del modo subjuntivo). Sin embargo, el japonés solo tiene una única forma de pasado, así que para expresar en japonés los matices de los tiempos de pasado españoles hay que emplear otros elementos:
スペイン語の動詞の活用は過去時制が8つある（直説法は5つがあって、接続法は3つがある）。ただし、日本語は一つだけの過去時制があって、日本語でスペイン語の過去時制を表すために、他の言葉を使用する必要がある。 (Asquerino Egoscozábal, 2014: 25)

Ayer comí mucho. 昨日沢山食べました。
Esta mañana he comido mucho. 今朝沢山食べました。
Cuando era niña, comía mucho. 子供の時、沢山食べました。 (Saito, 2002: 62)

① Pretérito imperfecto (不完了過去)

1. Expresa una acción habitual o repetida en el pasado:
行為が反復に行われていることを表して過去の状況を描写する:
De pequeño, siempre pedía a mi tío que me llevara al parque.
(小さいころいつも叔父に公園に連れて行くようにせがんでいた。)

2. Expresa simultaneidad con otra acción:
不完了過去の行為は他の行為と並行しているを表す:
Ayer llovía torrencialmente cuando me llamaste.
(昨日君が電話をくれた時降雨だった。)
Las acciones de «comer» y «llover» suceden a la vez (「食べる」という行為と「雨が降る」という過程が並行して起ていた。)
Ayer llovía torrencialmente mientras comíamos.
(昨日の食事中、豪雨だった。)
La acción de «llamar por teléfono» sucede a la vez que la de «llover». (「電話をする」という行為は「雨が降っている」間の一時点に行われた。)

3. Describe una situación, estados emocionales o características físicas en el pasado:
過去の状況や心情の状態や物理的特徴を表す:
Llovía mucho aquella noche. (あの夜は雨が沢山降っていた。)
Ayer estaba muy triste. (昨日は悲しかった。)

4. Expresa cortesía:
¿Quería usted un libro? (本がご入用でしたか。)

CONJUGACIÓN (verbos regulares)

AMAR	TEMER	PARTIR
amaba	temía	partía
amabas	temías	partías
amaba	temía	partía
amábamos	temíamos	partíamos
amábais	temíais	partíais
amaban	temían	partían

② Pretérito indefinido (不定過去)

1. Indica que una acción está terminada en el momento en el que se encuentra el hablante:
話者が話す時の行為は完結していることとして示す:
Llegué a casa muy cansado. (くたくたになって、家に着いた。)
Juan trabajó muchísimo ayer. (昨日ファンはものすごく働いた。)

CONJUGACIÓN (verbos regulares)

AMAR	TEMER	PARTIR
amé	temí	partí
amaste	temiste	partiste
amó	temió	partió
amamos	temimos	partimos
amasteis	temisteis	partisteis
amaron	temieron	partieron

③ Pretérito perfecto (現在完了)

1. Expresa una acción pasada que guarda relación con el momento presente del hablante (y se utiliza con expresiones temporales como «hoy», «esta semana», «este año»...):
話者が現在に含まれると考える時間内（「今日」、「今週」、「今年」など）に完了した事実を表す:
Me he duchado esta mañana. (今朝シャワーを浴びた。)

—¿Has estado en España alguna vez? (「スペインに行ったことがありますか。」)
—Sí, fui el año pasado. (「はい、去年行きました。」)

CONJUGACIÓN (verbos regulares)

AMAR	TEMER	PARTIR
he amado	he temido	he partido
has amado	has temido	has partido
ha amado	ha temido	ha partido
hemos amado	hemos temido	hemos partido
habéis amado	habéis temido	habéis partido
han amado	han temido	han partido

④ Pretérito pluscuamperfecto (過去完了)

1. Expresa una acción pasada y terminada que es anterior a otra acción también pasada:
過去のある時点において、すでに完了した行為を表す:
Cuando llegamos a la estación, el tren ya había salido.
(私達が駅に着いた時、電車はもう出ていた。)
A las seis de la tarde ya había cenado.
(6時には夕飯を済ませていた。)

CONJUGACIÓN (verbos regulares)

AMAR	TEMER	PARTIR
había amado	había temido	había partido
habías amado	habías temido	habías partido
había amado	había temido	había partido
habíamos amado	habíamos temido	habíamos partido
habíais amado	habíais temido	habíais partido
habían amado	habían temido	habían partido

© Laura Asquerino Egoscozábal, 2015
Ejemplos y explicaciones adaptados de Sánchez y Sarmiento (1999: 146-149) y de «Unidad 3: el verbo español. Los tiempos de indicativo: el pasado» (http://tinyurl.com/nkx265m, pp. 2-4, 26,32).
Modelos de conjugación extraídos del apéndice «Modelos de conjugación verbal» del *Diccionario Panhispánico de Dudas* (2005) [versión en línea], accesible en: http://tinyurl.com/nn55u8g

Tabla 1. Resume, en japonés y en español, los usos de los principales tiempos de pretérito (de indicativo) del español. Elaboración propia.

Para más información sobre los **tiempos de pasado**, se recomiendan las siguientes referencias:

- Cartagena (1999)
- Gómez Torrego (1997: 146-151)
- Veiga Rodríguez y Rojo Sánchez (1999)

2.3.1.2. Las diferencias de uso entre *ser* y *estar*

Otro problema que se repite con frecuencia en la enseñanza del español como lengua extranjera, independientemente del nivel, es saber distinguir entre el uso de los verbos copulativos *ser* y *estar*. Ahora bien, esta no es una gran dificultad en el caso de los estudiantes japoneses de español y esto lo hacen notar autores como Saito (2002: 64) y Martí Sánchez y Ruiz Martínez (2014: 21). Saito explica que la confusión entre estos dos verbos copulativos se debe más a problemas de léxico y a la influencia de la lengua japonesa, que solo tiene un verbo copulativo, です [desu] (en el japonés estándar[39]); también para Martí Sánchez y Ruiz Martínez, este aspecto no es excesivamente problemático:

> El uso de ser y estar [no es] demasiado problemático para los aprendices de E/LE [Español como Lengua Extranjera]: [...] los estudiantes adquieren sin dificultades (salvo las lógicas de desconocimiento del código en los primeros estadios) casi todos los usos atributivos y predicativos de los verbos ser y estar, independientemente de la lengua materna que posean. **Por grupos de lengua materna, el orden de dificultad de mayor a menor corresponde a: franceses, árabes, japoneses y alemanes**. (Martí Sánchez y Ruiz Martínez, 2014: 124; la negrita es mía).

Precisamente la razón por la cual distinguir el uso entre *ser* y *estar* se ha considerado una dificultad menor se explica en la oración que se ha resaltado en negrita en la cita anterior: los japoneses, después de los alemanes, son los que menos dificultades tienen a la hora de interiorizar las diferencias de uso de estos verbos copulativos, pero esto no quiere decir que nunca vayan a tener dificultades al diferenciarlos. Por ejemplo, tendrían dificultades cuando estuvieran ante un adjetivo que pudiera emplearse con ambos verbos y que, en función de con qué verbo apareciera, tendría un significado u otro y, por lo tanto, se traduciría de una forma distinta, como se muestra en algunos ejemplos del esquema de aplicación didáctica.

Así, las diferencias de uso entre estos dos verbos sí resultan problemáticas para muchos alumnos de español como lengua extranjera, por lo que se trabajarán en la primera unidad didáctica (pp. 52-75). No obstante, se ha considerado que lo más adecuado es *etiquetar* este problema, en el caso de la enseñanza del español como lengua extranjera a estudiantes japoneses, como una dificultad *menor*.

Para terminar este apartado se ofrece la tabla 2, que resume los principales usos de *ser* y de *estar*, y que se ha planteado de forma que pueda resultar accesible para estudiantes de español con el japonés como lengua materna:

[39] *Vid.* nota 38.

© Laura Asquerino Egoscozábal.
Explicaciones y ejemplos adaptados de Martí Sánchez y Ruiz Martínez (2014:126-130), Sánchez y Sarmiento (1999:173-174), y Asquerino Egoscozábal (2014:26-31).

¿«Ser» o «estar»?

La oración se compone de sujeto y predicado. Si el predicado expresa una acción (*El niño llora*), es un predicado verbal y si se refiere a una cualidad del sujeto (*El coche es rojo*), es un predicado nominal; en ese caso, utilizaremos **«ser»** o **«estar»**:
文は主語と述語がある。述語は行為を表す時（例えば、「子供は泣く」）、述語的動詞であって、述語は主語の性質を表す時（例えば、「車は赤い」）、述語的名詞である。述語的名詞ならば、「ser」、又は「estar」を使う:

*Juan **es** muy **alegre**, pero hoy ha suspendido el carné de conducir y **está** muy **triste**.* (Martí Sánchez y Ruiz Martínez, 2014: 126)
*ファンは**明るい**が、今日運転免許の試験を不合格したから、**悲しい**。*

Es el adjetivo el que determina la selección del verbo. *(動詞を選ぶ時、形容詞の意味は必要である。)*

«Ser»

1. Indica una cualidad intrínseca (es decir, característica) del sujeto, que es constante (no se puede cambiar):
主語の永続的、又は本質的な性質を表す。その性質は変わることがない:
*El agua del mar **es** azul.* *海の水は青い(**です**)。*
2. Expresa juicios no relacionados con la experiencia inmediata:
直接な経験に基づいていない判断を表す:
*La nieve **es** fría* (no es necesario tocarla para saberlo).
*雪は寒い(**です**)。(触らなくても、雪が寒いを知っている。)*

3. Clasifica al sujeto: *主語を分けている:*
*La conferencia **fue** interesante.* *講演は面白かった(**です**)。*

(Sánchez y Sarmiento, 1999: 174; Martí Sánchez y Ruiz Martínez, 2014: 127-130)

«Estar»

1. Indica una cualidad transitoria o temporal del sujeto:
主語の一時的な状態、又は一般に物の本質を表す:
*El niño **está** despistado.* *その子はぼうっとし**ている**。*

2. Expresa que la cualidad es el resultado de un proceso, es decir, se ha producido un cambio o una transformación en el sujeto (o, aunque no sea así, el hablante considera que sí se ha producido):
ある一時的で、変化の有り得る過程の結果としての状態そ表す。実際にそうでなくても話者がそのように見ている:
*La fruta **está** madura.* *果物は熟れ**ている**。*
2.1. Para saber si se ha producido un cambio, nos valemos de la experiencia:
変化があるかないか、直接名経験が必要がある:
*Aquella nieve **está** fría* (lo sé porque la he tocado).
*（あの）雪は寒い(**です**)。（触ったから、雪が寒いを知っている。)*
3. Hace una descripción del sujeto: *主語を描写する:*
*La conferencia **estuvo** interesante.* *講演は面白かった(**です**)。*

(Sánchez y Sarmiento, 1999: 173-174; Martí Sánchez y Ruiz Martínez, 2014: 127-130)

Sin embargo, también depende del punto de vista del hablante y el significado de la adjetivo puede cambiar: *しかし、話者の主観的な意見も関係し形容詞の意味が変る可能性がある:*

ser atento	*心遣いの行き届いた*	*estar atento*	*神経を集中させている*
ser bueno	*（性質が）良い*	*estar bueno*	*美味しい*
ser limpio	*（もともと）きれいな*	*estar limpio*	*清潔な、汚れていない*
ser triste	*悲しい性質*	*estar triste*	*悲しい状態*
ser malo	*（性質が）悪い*	*estar malo*	*病気な*
ser nuevo	*新しい（使っていない）*	*estar nuevo*	*(たとえ使っていても）新しい、新しく見える*
ser negro	*黒い*	*estar negro*	*汚れている、怒っている*
ser un borracho	*酔っぱらいだ*	*estar borracho*	*酔っぱらっている*

(Sánchez y Sarmiento, 1999: 173-174; Martí Sánchez y Ruiz Martínez, 2014: 174)

Tabla 2. Resume, en japonés y en español, las principales diferencias de uso entre ser *y* estar. Elaboración propia.

Para más información sobre las diferencias de uso entre ***ser*** y ***estar***, se recomiendan las siguientes referencias:

- Sánchez y Sarmiento (1999: 173-174)
- Fernández Leborans (1999)
- Gómez Torrego (1997: 62-64, 272-277)

2.3.2. La concordancia

Martínez (1999: 42.1) define la concordancia como «una relación entre al menos dos palabras que se establece con la repetición en cada una de ellas de uno de los morfemas de género, de número o de persona, y que sirve en lo fundamental para relacionar e identificar léxica y sintácticamente las palabras concordantes, entre otras, artículo y adjetivo con sustantivo, pronombre con sustantivo y verbo con sustantivo o pronombre»; sin embargo, existen palabras como los adverbios o el gerundio que no experimentan la concordancia, aunque sí se integran en el sintagma nominal y en la oración. A grandes rasgos, la concordancia consiste en que, cuando un morfema cambie por otro opuesto en una determinada categoría gramatical, esto provocará que otra u otras palabras del enunciado también cambien (Martínez, 1999: 42.1.1; cit. Asquerino Egoscozábal, 2014: 33).

La noción de concordancia es especialmente importante en el caso de la lengua española y por ello es necesario que los estudiantes, sobre todo los japoneses (puesto que en japonés no hay concordancia[40]), la comprendan. Así, si se establece el verbo como punto de referencia, los *tipos* más importantes de la concordancia son los siguientes: la concordancia del sujeto con el verbo, la concordancia *ad sensum*, la concordancia de los pronombres reflexivos con el sujeto, la concordancia de *haber* y de *hacer* impersonales, y la concordancia en el caso de los verbos seudoimpersonales.

2.3.2.1. La concordancia del sujeto con el verbo

En primer lugar, la concordancia del sujeto con el verbo consiste, como su nombre indica, en que el sujeto concuerda con el verbo del predicado en número y persona. Sobre este tipo de concordancia conviene señalar dos aspectos, el primero de los cuales es que el hecho de que dos elementos coincidan en número y en persona no implica que sean sujeto y verbo, por lo que sería recomendable cambiar de número el componente que concuerde con el verbo.

Para ilustrar esto, tomemos dos ejemplos, uno de Sánchez y Sarmiento (1999: 255) y otro de Gómez Torrego (1997: 262), *Los niños están listos* y *La pelota la tiró el niño*. Si se cambia el elemento que concuerda con el verbo, tendríamos *El niño-**ø** **está-ø** listo-**ø*** y *La**s** pelota**s** la**s** **tiró** el niño*: en el primer caso, *El niño* sí sería el sujeto porque *estar* habría cambiado de número para concordar con él, pero en el segundo caso, *La pelota* no sería el sujeto, puesto que el verbo no ha cambiado de número: *la pelota* sería el complemento directo y el sujeto sería *el niño*.

[40] Es decir, en japonés no hay nociones de género ni de número. Para más información, *vid.* Asquerino Egoscozábal (2014: 15-16).

El segundo aspecto que conviene señalar tiene que ver con que en español no siempre es necesario expresar el sujeto, puesto que este está presente en las desinencias del verbo (con el que concuerda); sí es cierto que en japonés tampoco es necesario expresarlo porque se deduce del contexto, pero si se deseara expresarlo, no habría más remedio que explicitarlo (Asquerino Egoscozábal, 2014: 36).

2.3.2.2. La concordancia *ad sensum*

En segundo lugar, Martínez (1999: 42.10.1.3) define la concordancia *ad sensum* ('concordancia según el sentido') como una discordancia entre el sujeto léxico y el sujeto morfológico que, sin embargo, se soluciona gracias a la continuidad del sentido. Este tipo de concordancia es muy frecuente en los sustantivos colectivos (*gente*, *familia*, *pueblo, ejército*…) y con los adjetivos cuantificativos (*un par*, *decena*, *treintena, el doble*, *la mitad*, *un tercio*, *la mayoría*…). Como es de esperar, este problema no existe en la lengua japonesa y ejemplos de este tipo de concordancia serían *Un tercio de los socios se **dieron/dio** de baja* o *El público, al menos los convencidos, **aplaudían/aplaudía-ø** calurosamente* (Martínez, 1999: 42.10.1.3; cit. Asquerino Egoscozábal, 2014: 37); en este segundo ejemplo, el sintagma *al menos los convencidos* se interpone entre *El público* y *aplaudía(n) calurosamente* y esto contribuye a que se olvide la forma gramatical que se empleó en el sujeto.

2.3.2.3. La concordancia de los pronombres reflexivos con el sujeto

En tercer lugar, con respecto a la concordancia de los pronombres reflexivos con el sujeto, esta concordancia debe ser no solo de número, sino también de persona, dado que el mismo sujeto que realiza la acción del verbo también la recibe. Así, Gómez Torrego (1997: 113; cit. Asquerino Egoscozábal, 2014: 37) pone los siguientes ejemplos:

> **Yo** ya no **doy** más de **mí**. (Y no *__Yo__ ya no **doy** más de **sí**[41].)
> **Tú** ya no **das** más de **ti**. (Y no *__Tú__ ya no **das** más de **sí**.)

Como en los casos anteriores, este problema no existe en japonés:

> **Juan se** lav**a** (a sí mismo). ファンは自分自身を洗う。[Fuan wa jibun-jishin o arau]
> (Sánchez y Sarmiento, 1999: 104; cit. Asquerino Egoscozábal, 2014: 38)

2.3.2.4. La concordancia de *haber* y de *hacer* impersonales

En cuarto lugar, en lo que concierne a la concordancia en el caso de *haber* y *hacer* impersonales, hay que tener en cuenta que las oraciones impersonales no tienen sujeto (implícito o explícito), es decir, este no puede recuperarse. Oraciones impersonales son, por ejemplo, las que contienen verbos que se refieren a fenómenos meteorológicos, como *llover*, *tronar* o *nevar*, o las que contienen los verbos *haber* o *hacer*; estos verbos se conjugan en tercera persona del singular y nunca llevan sujeto[42]. Los dos últimos llevarán,

[41] «Gómez Torrego (1997: 113), a propósito de estos ejemplos, advierte sobre los casos en los que aparece la locución verbal dar de sí ('estirar') que, como tal, no varía, por lo que sería correcta la oración *Vas a dar de sí el jersey*, en la que el referente del pronombre *sí* no sería el sujeto *tú*, sino el complemento directo *el jersey*». (Asquerino Egoscozábal, 2014: 37).

[42] En el caso de los verbos que se refieren a fenómenos meteorológicos, sí pueden llevar sujeto cuando se emplean de forma metafórica o metonímica, como en ***El día** amaneció nublado* o en *Llueven **las críticas** sobre los políticos*. (Gómez Torrego, 1997: 268; cit. Asquerino Egoscozábal, 2014: 39).

en todo caso, complemento directo, por lo que no deberán concordar con él: así, son incorrectas oraciones como **Había**n** allí muchas personas*[43] o **Ayer hic**ieron** tres años que gané el premio* (Gómez Torrego, 1997: 268), pues *muchas personas* y *tres años que gané el premio* no son el sujeto, sino el complemento directo de *haber* y de *hacer*, respectivamente (las oraciones correctas son *Había**-ø** allí muchas personas* y *Ayer hiz**o** tres años que gané el premio*).

En definitiva, hay que hacer ver a los estudiantes japoneses cómo funcionan *haber* y *hacer* cuando son verbos impersonales: se conjugan en tercera persona del singular y no concuerdan con ningún elemento de la oración. Asimismo, con respecto a su traducción al japonés, en su uso impersonal, *haber* se traducirá por *ある* [aru] y *hacer* se traducirá de forma distinta en función del significado de su complemento directo, como en los siguientes ejemplos:

> ***Hay/Había/Hubo** muchos problemas en ese trabajo.* → *この仕事には沢山問題**がある・あった**。*[Kono shigoto ni wa takusan mondai ga **aru/atta**] (Sánchez y Sarmiento, 1999: 170)
>
> ***Hace** tres años que gané el premio.* (Adaptado de Gómez Torrego, 1997: 268; traducción propia) → *（私は）三年**前に**、入賞した。*[(Watashi wa) san nen mae ni, nyûshô- shita] → *Hace tres años* se ha traducido por *三年前に*, 'tres años antes', por lo que no se ha traducido el significado de *hacer* por *する* [suru].
>
> *Anoche **hizo** mucho frío.* → *昨夜とても寒かった。*[Sakuban totemo samukatta] → *Hizo frío* se ha traducido por *寒かった*, un adjetivo en pasado, por lo que, una vez más, no se ha traducido el verbo *hacer* por *する*.
>
> (Asquerino Egoscozábal, 2014: 40-41)

2.3.2.5. La concordancia en el caso de los verbos seudoimpersonales

En quinto y último lugar, los verbos seudoimpersonales, también conocidos como verbos psicológicos de afección psíquica, se caracterizan por tener un sujeto inanimado y por aparecer con un complemento indirecto; además, el complemento no registra ningún cambio discernible, pues es el sujeto el que experimenta un cambio, que puede ser interno o cognitivo (Fernández López, 2014). Ejemplos de este tipo de verbos son *bastar, caber, convenir, disgustar, divertir, encantar, faltar, gustar, impresionar, interesar o molestar* (Campos, 1999: 24.4.1), en los que el sujeto se detecta no mediante el pronombre que precede al verbo (que desempeña la función de complemento indirecto), sino gracias a la concordancia. Una oración que serviría de ejemplo es *Me gusta el helado*, donde el sujeto no es *yo*, sino *el helado*, que concuerda en número con el verbo, por lo que los alumnos deben comprender que es incorrecto decir **Yo me gusta el helado*, sino que lo correcto es decir *(A mí) me gusta el helado* (Asquerino Egoscozábal, 2014: 42-43). Huelga decir que este problema no existe en japonés, por lo que los alumnos deben ser conscientes de cuál es el funcionamiento de este tipo de verbos.

[43] Es frecuente, sobre todo en Cataluña y en las zonas de la Comunidad Valenciana, así como en el español de América, hacer concordar el complemento directo con el verbo *haber*, pero esto es incorrecto (Gómez Torrego, 1997: 268; cit. Asquerino Egoscozábal, 2014: 39).

A pesar de que se han explicado los cinco *tipos* de concordancia que se mostrarán en el siguiente cuadro de aplicación didáctica, de estos tipos solo figurarán en las unidades didácticas la concordancia del sujeto con el verbo, la concordancia de los pronombres reflexivos con el sujeto y la concordancia de *haber* impersonal. Esto se debe a las limitaciones de espacio de este trabajo, que solo han permitido plantear cuatro unidades didácticas, por lo que ha resultado imposible integrar en ellas todos los tipos de concordancia de una forma coherente. Aun así, en la siguiente tabla figuran todos los tipos de concordancia explicados, tanto los que se trabajarán en las unidades didácticas como los que no han podido incluirse en ellas.

Para más información sobre la **concordancia**, se recomiendan las siguientes referencias:

- Martínez García (1999)
- Gómez Torrego (1997: 262-276)

La concordancia (一致)

En japonés no existen el artículo ni la concordancia, pero en español, ¡sí!
日本語で、冠詞や一致は無いが、スペイン語で、それを忘れないようにして下さい！

De género *(性の一致)*:
Una mujer alta
artículo sustantivo adjetivo
冠詞 女性名詞 女性形容詞
背の高い 女性。 (*Acueducto* 6, 2011: 24)

De número *(数の一致)*:
Dos hombres altos
numeral sustantivo adjetivo
数詞 男性名詞 男性形容詞
背の高い 二人の男性達。

De persona *(人称の一致)*:
Ellos son altos (3ª plural)
sujeto verbo adjetivo (atributo)
主語 動詞 属詞(形容詞)
彼らは背の高いです。

© Laura Asquerino Egoscozábal, 2014

1 La concordancia del sujeto con el verbo 主語と動詞の一致

Aunque no esté expreso, el sujeto siempre concuerda con el verbo.
省略していっても、動詞は主語と数と人称において一致を行う。 (Adaptado de Sánchez y Sarmiento, 1999: 255)
- Canto (yo). 私は歌う。(Sánchez y Sarmiento, 1999: 254)
En español no siempre es necesario expresar el sujeto porque el verbo indica cuál es su sujeto.
スペイン語で、動詞は主語を指定するから、主語は省略されている可能性がある。

¿Cómo **localizamos** el sujeto? Solo debemos **cambiar el número del verbo**...
- P. ej. *(例):*
1.a) *Mi amigo es simpático.* (*Acueducto* 6, 2011: p. 25) *(私の友人は優しい。)*
1.b) *Mis amigos son simpáticos.* *(私の友人達は優しい。)*
Además del verbo, ¿qué más cambia de número? ¡Ese es el sujeto!
動詞の上、数が変化することがあるか。それは主語である！
2.a) *La pelota la tiró el niño.* *(「子供はボールを投げた。」、または「ボールが子供に投げられた。」)*
¿Es «la pelota» el sujeto?... *「la pelota」は主語であるか。*
2.b) *La pelota la tiraron los niños.* *(「子供達はボールを投げた。」、または「ボールが子供に投げられた。」)*
¡No! Es «los niños». *違う！「la pelota」じゃなくて、「los niños」は主語である。*
3.c) Me gusta tu camisa. (Gómez Torrego, 1997: 262) *([私は])あなたのシャツが好きだ。)*
3.d) *Me gustan tus camisas.* *([私は])あなたのシャツが好きだ。)*

¡Cuidado! El sujeto no es «yo», es «tus camisas». ¡No digas «*Yo me gusta tus camisas», sino «A mí me gustan tus camisas».
*注意！「yo」は主語じゃなくて、「tus camisas」である。「*Yo me gusta tus camisas*」は正しいじゃなくて、「A mí me gustan tus camisas」と言って下さい。*

2 La concordancia «ad sensum» 「Ad sensum」と言うの一致

- Cuando en una oración el sujeto contiene un sustantivo **colectivo** (se refieren a un grupo pero están en singular, como *bosque, rebaño, familia...*) o un sustantivo **cuantificativo**, el verbo puede conjugarse tanto en **singular** como en **plural**:
文の主語の中に、集合名詞（単数ですが、集合を指定する、例えば、「bosque」、「rebaño」、「familia」等）、または数名詞がある場合、動詞の数が単数だけでなく、複数も活用出来る。
- P. ej.:
1) La mitad de los ciudadanos no votó/votaron. *(国民の半分は投票しなかった。)*
2) El 24% de los españoles está-ø/están en el paro. *(スペインの失業の率は24パーセントだ。)*
3) Un grupo de turistas japoneses visitó/visitaron ayer la Alhambra de Granada. *(日本人の観光客は昨日、グラナダのアランブラを見物しに行った。)*
SUJETOS (主語)

El verbo es correcto tanto en singular como en plural y es el hablante el que decide cómo conjugarlo en función de a qué da más importancia: por ejemplo, en 1), para el hablante, ¿es más importante «la mitad» o «los ciudadanos»? Si es «la mitad», dirá «votó», mientras que si considera que es «los ciudadanos», dirá «votaron» (aunque el sujeto siempre será «La mitad de los ciudadanos»). Esa es la concordancia «ad sensum».

動詞は単数だけでなく、複数も活用出来て、両方は正しいから、話者は、自分の意見によって、選択する。 例えば、例の１）を読みましょう。主語の中で、何が一番主であるか。話者は「la mitad」が一番主なことと思う場合、「votó」を言うが、「los ciudadanos」が一番主なことと思う場合、「votaron」を言う。（しかし、主語はいつも「la mitad de los ciudadanos」。）それは「ad sensum」と言うの一致。

3 La concordancia del sujeto con los pronombres reflexivos 主語と再帰の代名詞の一致

- Los pronombres reflexivos son *me, te, se, nos, vos* y *se. En oraciones como...*
再帰代名詞は「me」、「te」、「se」、「nos」、「vos」、「se」である。例えば。。。
***Juan se** lava (**a sí mismo**).* *(**ファンは自分自身**を洗う。)* (Sánchez y Sarmiento, 1999: 104)
Se hace referencia a *Juan* (*él*): el pronombre y el sujeto concuerdan en número y persona, y no podemos omitir ese pronombre:
(「Se」は「ファン」を指定するから、「代名詞」と「主語」は数と人称において一致して、「se」を省略する出来ない:)
Juan lava (ファンは洗う): ¿**Qué** lava Juan?: A sí mismo, a Juan
*(ファンは**何**を洗うか。**自分自身**を洗う。**ファン**を洗う。)*
- Cuando cambiamos el sujeto de *lava... (「Lava」の主語を変化する時。。。)*
***Tú te** lavas. (**あなたは自分自身**を洗う。)*
... El pronombre reflexivo y el verbo también cambian. *(再帰代名詞と動詞も変化する。)*

4 Los verbos «haber» y «hacer» 「haber」と「hacer」の動詞

- Estos dos verbos son **impersonales** (es decir, **no tienen sujeto**, ni implícito ni explícito) cuando... *[「「Haber」と「hacer」は無人 (即ち、主語が全然がない）である。。。]*

1) *Haber* significa 'hallarse' o 'existir'
(「Haber」は「ある・いる」と言う意味である時。
[「ある・いる」は「所持する」と言うの意味がなくて、「存在する」と言うの意味がある。])
· P. ej. *(例えば)*: ***Había** allí muchas personas. (Fernández Soriano y Táboas Baylín, 1997: 27.3.2) (あそこに、沢山人が**いた**。)*

2) *Hacer* indica que ha transcurrido tiempo (y no significa 'realizar'):
「Hacer」は時間が経ったの意味がある（「する」の意味が無い）:
· P. ej. *(例えば)*: ***Hace** tres años que gané el premio.* (Adaptado de Gómez Torrego, 1997: 268) *([私は]三年前に、入賞した。)*
Esto equivale a tiempo + *ago* (inglés), *il y a* + tiempo (francés), tiempo + *前* (japonés)

- Cuando son impersonales, se conjugan siempre en **tercera persona del singular**: los elementos que los siguen no desempeñan la función de sujeto, sino la de complemento directo (**Habían allí muchas personas* o **Hacen tres años que gané el premio* son incorrectas).
*(無人である時、その動詞は単数の3人称だけで活用するから、「*Habían allí muchas personas」、または、「*Hacen tres años que gané el premio」は正しいじゃない。「Muchas personas」と「que gané el premio」は主語じゃなくて、目的語であるからである。)*

5 Los verbos seudoimpersonales o psicológicos (心理動詞)

- Algunos de estos verbos son los siguientes *(心理動詞は、例えば、次の動詞である)*: *caber (収まる、入る), convenir (都合がよい), disgustar (厭う), encantar (大好きだ), faltar (欠く), gustar (好く),* interesar *(興味がある), molestar (差し障る)*...
- P. ej. *(例えば)*: *¿Cuál es el sujeto? (主語はどこにあるか。)*
Me gusta tu camisa. *Me gustan tus camisas.*
(Gómez Torrego, 1997: 262) *([私は])あなたのシャツが好きだ。)*
Los elementos más difíciles podemos sustituirlos por «eso» «esas cosas»:
(一番難しいことは「eso・esas cosas」に変わっていることが出来る。)
Me disgusta tu forma de pensar/eso. → *Me disgustan esas cosas.*
([私は] あなたの考え方を厭う。)
A él le encanta cómo vistes/eso. → *A él le encantan esas cosas.*
(彼があなたの着方が大好きだ。)
Nos molesta que hables así/eso. → *Nos molestan esas cosas.*
(僕達はあなたの話方が差し障る。)
*- Los pronombres no son reflexivos porque la acción no recae ni en ellos, ni en el sujeto, pues desempeñan la función de CI (代名詞は再帰代名詞じゃなくて、間接目的語である: 動詞の行為は主語や代名詞に関わらないからである。): ¿«*Yo me gusta la camisa»?*

Tabla 3. Resume, en japonés y en español los principales aspectos de la concordancia; los ejemplos también se han escrito en ambas lenguas. Extraído de Asquerino Egoscozábal, 2014: 44

2.3.3. Los principales valores del pronombre *se*

Los distintos valores del pronombre *se*, así como el significado que pueden tener, son de dificultad tanto para los estudiantes de español como para los propios hispanohablantes, por lo que es importante conocer las diferencias que existen entre ellos. A continuación se ofrecerá una explicación de los principales valores del pronombre *se*, que son los siguientes: reflexivo, recíproco, pronominal, impersonal y de pasiva refleja; a estos cinco valores principales se añaden otros, el *se* ético y la posibilidad de que *se* sea alomorfo de *le*. Sin embargo, como sucedía en el caso de la concordancia, no ha sido posible integrar todos los valores del *se* en las unidades didácticas, por lo que en ellas solo se trabajarán los valores pronominal, reflexivo, recíproco y ético, además de *se* como alomorfo de *le*.

2.3.3.1. *Se* como alomorfo de *le*

Con respecto a la posibilidad de que *se* sea alomorfo de *le*, esto sucede cuando este actúa como complemento indirecto y precede a *lo* (que desempeñaría la función de complemento directo), como en el caso de ***Se*** *lo dije*, en el que se utiliza *se* en vez de *le* para evitar la cacofonía de ****Le*** *lo dije* (Asquerino Egoscozábal, 2014: 56).

2.3.3.2. *Se* pronominal

El primer valor principal del pronombre *se* es el pronominal, que se caracteriza por formar parte del verbo, por lo que no es posible analizarlo por separado de dicho verbo. Este tipo de *se* aparece con frecuencia en los verbos que se refieren a acciones cotidianas, tales como *levantar**se*** (*yo **me** levanto*, *tú **te** levantas*…; Asquerino Egoscozábal, 2014: 58) o *duchar**se*** (*yo **me** ducho*, *tú **te** duchas*…).

2.3.3.3. *Se* reflexivo

El valor reflexivo de *se* suele enseñarse junto a su valor pronominal[44], pues también puede aparecer en verbos que expresan acciones cotidianas (como *peinar**se*** o *lavar**se***); esto puede confundir al alumno, pero se hace así para que interiorice cómo funcionan las estructuras con este tipo de verbos. La diferencia de este valor reflexivo con respecto al pronominal es que el sujeto realiza y recibe la acción del verbo, esto es, el sujeto es también complemento directo, como en *Él **se** lava*, en el que *él* es el sujeto de *lava* y *se* es el complemento directo (Asquerino Egoscozábal, 2014: 58).

2.3.3.4. *Se* recíproco

Muy similar a este valor reflexivo es el recíproco; como en el caso anterior, el sujeto es el que realiza y el que recibe la acción del verbo, con la única diferencia de que este sujeto está en plural; es el caso de *Juan y Ana **se** odian* (Asquerino Egoscozábal, 2014: 59), en el que el sujeto de *odian* es *Juan y Ana* y el complemento directo, *se*.

A propósito de estos dos últimos valores, el reflexivo y el recíproco, hay dos aspectos que deben tenerse en cuenta. En primer lugar, resulta interesante que pueden ir

[44] De hecho, tanto «verbo reflexivo» como «pronombre reflexivo» se traducen al japonés de la misma forma, *再帰動詞* [saikidôshi]. *Vid.* «Glosario bilingüe de terminología gramatical básica», pp. 147-151 del presente trabajo.

reforzados por *a sí mismo* y por *mutuamente* o *recíprocamente*, respectivamente, de forma que se vea más claro que su valor es reflexivo o recíproco; estos refuerzos pueden traducirse al japonés por *自分自身* [jibunjishin] y *互いに* [tagaini][45], también respectivamente (Asquerino Egoscozábal, 2014: 59), que trasladarían perfectamente el matiz de estos dos valores de *se*.

En segundo lugar, no hay que olvidar el hecho de que, cuando a una oración que contiene el pronombre *se* reflexivo o recíproco se le añade un sintagma que recibe la acción del verbo y que es distinto del sujeto, se produce un cambio: este sintagma pasa a desempeñar la función de complemento directo y el pronombre reflexivo o recíproco asume la función de complemento indirecto. Así, en *Juan se lava las manos*, *se* ya no es el complemento directo, sino el complemento indirecto porque la función de complemento directo pasa a asumirla *las manos*; lo mismo sucede en *Juan y Ana se escriben cartas* (Sánchez y Sarmiento, 1999: 104; cit. Asquerino Egoscozábal, 2014: 60): *cartas* es el complemento directo y *se*, el complemento indirecto.

2.3.3.5. *Se* impersonal

Otro valor de *se* es el impersonal; aunque este valor no se trabajará en ninguna de las unidades didácticas, es importante incluirlo entre los valores del pronombre *se*, pues en muchas ocasiones sustituye a la pasiva, que no es tan frecuente en español como en otros idiomas, entre los que se incluye el japonés (Asquerino Egoscozábal, 2014: 59). El *se* con valor impersonal se utiliza para omitir cualquier referencia al sujeto, como en ***Se** realizó una investigación*, oración en la que no hay sujeto[46].

2.3.3.6. *Se* de pasiva refleja

También el *se* de pasiva refleja, sustituye a la pasiva en español, pero la diferencia estriba en que en este tipo de oraciones sí hay un sujeto que, por lo tanto, concuerda con el verbo, como en ***Se** rompieron los cristales*[47] (Sánchez y Sarmiento, 1999: 105), donde *los cristales* es el sujeto. Sin embargo, la diferencia entre estos dos valores no siempre está clara, por lo que muchas veces es necesario el contexto para saberlo; en el cuadro de aplicación didáctica se muestra el ejemplo de *Se divulgó la noticia*, que puede ser impersonal o pasiva refleja, pues la concordancia (¿*Se divulgaron las noticias* o *se divulgó la noticia*?) no ayuda a esclarecerlo.

2.3.3.7. *Se* ético

Finalmente, el *se* con valor ético es más propio de la lengua coloquial y no es obligatorio en la oración, puesto que su función es más bien expresiva o enfática. Un ejemplo es *Se*

---

[45] Por ejemplo, la oración *Juan **se** lava (a sí mismo)* se traduciría al japonés como *ファンは自分自身を洗う* [Fuan wa jibunjishin o arau, Sánchez y Sarmiento, 1999: 104) y la oración *Juan y Ana **se** odian (mutuamente/el uno al otro)* se traduciría a la misma lengua como *ファンとマリアは互いに憎んでいる* [Fuan to Maria wa tagaini nikundeiru] (Asquerino Egoscozábal, 2014: 57).

[46] Esta oración se traduciría al japonés mediante una oración pasiva (porque en japonés el uso de la pasiva no suena tan *forzado* como en español) de la siguiente forma: *調査が行われた* [chôsa ga okonawareta; Sánchez y Sarmiento, 1999: 106; cit. Asquerino Egoscozábal, 2014: 57), donde la marca de pasiva estaría en *-われ-*.

[47] Esta oración también se traduciría al japonés mediante una oración pasiva: *ガラスが割れた* [garasu ga wareta], donde la marca de pasiva estaría en *-れ-* (Sánchez y Sarmiento, 1999: 105; cit. Asquerino Egoscozábal, 2014: 57).

comió la paella, que añade el matiz de '(se) la comió toda/por completo', lo cual puede expresarse perfectamente en japonés con traducciones como *パエージャを**全部たいらげた*** [paêja o **zenbu tairageta**], donde el verbo *たいらげる* [tairageru] significa 'comer**se** por completo', 'acabar**se** (una comida)' o 'zampar**se**' y se ha añadido *全部* [zenbu], '(del) todo', 'por completo' para expresar el matiz de *se*. Esta oración también podría traducirse por *パエージャを**全部**た べ**てしまった*** [paêja o **zenbu** tabe**teshimatta**], donde el matiz que aporta el *se* ético lo expresan *全部* y -*てしまった*; esta última estructura indica precisamente que algo se ha hecho por completo (Asquerino Egoscozábal, 2014: 61).

En definitiva, conocer los distintos valores del pronombre *se* es una tarea difícil para los alumnos japoneses; sin embargo, si el profesor comprende las diferencias de significado (además de las sintácticas) que existen entre estos valores, será capaz de explicarlos y de trabajarlos en clase mediante la traducción pedagógica pues, en esencia, estos valores pueden hacerse más accesibles mediante la traducción, tal y como se mostrará en tres de las unidades didácticas que figuran en la propuesta metodológica (se tratará, en concreto, de la unidad 2, pp. 76-95, la unidad 3, pp. 96-112, y la unidad 4, pp. 113-131).

El pronombre *se*
「*Se*」代名詞

Cuando *le* es CI y precede a *lo*, *le* pasa a ser *se*.
間接目的語を表す3人人称代名詞は直接目的語3人称代名詞と同時に使われる時、「Le]が使われなくて、「Se]が使われる。

P. ej. (*例えば*): ***Se lo*** *dije.* (*****Le lo*** *dije*). (*[私は]彼にそれを言った。*)

再帰　*Reflexivo* ①

- El sujeto hace y recibe la acción del verbo (el sujeto es también CD).
主語は行為をして、同じ行為をもらう。主語と目的語は同じ人である。
- *Juan* ***se*** *lava (a sí mismo).* *ファンは自分自身を洗う。* (Sánchez y Sarmiento, 1999: 104)

CD

注意！

CI　CD
- *Juan* ***se*** *lava las manos.* *ファンは[自分の]手を洗う*

+ refuerzo: *a sí mismo*

強調・関心　*Ético*

- *Se* no es necesario, solo es enfático o expresivo; es frecuente en el lenguaje coloquial.
「Se」は必要じゃなくて、ニュアンスを表現する。口語でよく使われる.
- P. ej., ***Se*** *comió toda la paella* (*「パエージャを**全部**たいらけた」、または「パエージャを**全部**食べ**てしまった**」*)
(Sánchez y Sarmiento, 1999: 105 y *Sala de Español* [http://www.rondely.com/esp/gra/se_list.htm].
- A veces, *se* cambia el significado del verbo.
時々、「se」は動詞の意味を変える。
P. ej. (*例えば*): (Sánchez y Sarmiento, 1999: 105)
Ramón **se** fue a Sevilla. (*行って**しまった***) ≠ Ramón fue a Sevilla. (*行った*)
Marta **se** vino de Argentina. (*アルゼンチンを捨てて来た*) ≠ Marta vino de Argentina. (*アルゼンチンから来た*)
Se comió la paella. (***全部**たいらげた*) ≠ Comió paella. (*食べた*)

相互　*Recíproco* ②

- El sujeto hace y recibe la acción del verbo, pero este sujeto es siempre plural (el sujeto es también CD).
主語は行為をして、同じ行為をもらう。主語と目的語は同じ人だが、常に複数だ。
- *P. ej.* (*例えば*):
CD
Juan y Ana ***se*** *odian* (***el uno al otro***).
(*ファンとアナは**互いに**憎んでいる。*)

注意！

CI　CD
Juan y Ana ***se*** *escriben cartas* (***el uno al otro***).
(*「ファンとアナは**互いに**交通している　」または、「ファンとアナは**互いに**手紙を送っている」。*
(Sánchez y Sarmiento, 1999: 104)

+ refuerzo: *mutuamente, recíprocamente*

強制的　*Pronominal* ③

- *Se* es necesario (por ejemplo, en *arrepentirse*).
「Se」は必要である。（例えば、「Arrepentirse」、「後悔する」）
- A veces puede transformar un verbo transitivo en uno intransitivo. (Adaptado de Sánchez y Sarmiento, 1999: 104-105)
時々、「se」は他動詞を自動詞変化する。
acercar (*近づける*)　*acercarse* (*近づく*)
levantar (*起こす、上げる*) *levantarse* (*起きる、上がる*)
- Pueden llevar *uno* (sujeto): ***Uno se*** *arrepiente* (***私は**後悔する*) (Sobre *uno*, vid. Sánchez y Sarmiento, 1999: 113, e Ishizaki, 1999: 33).

Los cristianos ***se*** *mataban.* (¿Recíproco o pasiva refleja? Es necesario el contexto)
*「基督教徒がころ**されている**。」(受身)、または、「基督教徒は**互いに**殺している。」(相互)？*
コンテクストが必要である。

© Ramón Asquerino Fernández y Laura Asquerino Egoscozábal, 2014

無人　*Impersonal* ④

- Solo se refiere a la 3ª persona del singular y se evita toda alusión al sujeto.
主語を表現せずに、ぼかす場合に使われる。

- P. ej. (*例えば*): ***Se*** *realizó una investigación.* (*調査が行われた。*)
En España ***se*** *come bien.* (*スペインでは食事が美味しい。*)
(Sánchez y Sarmiento, 1999: 106, y *Sala de Español* [http://www.rondely.com/esp/gra/se_list.htm]).

Se *ha divulgado la noticia.*
ニュースが公表された。
¿Impersonal o pasiva refleja?
(*「無人」、または、「受身」?*)
Es necesario el contexto.
コンテクストが必要である。

受身　*Pasiva refleja* ⑤

- Signo de voz pasiva (pero no aparece el Sprep. «*por* +CAg.»).
受身であるが、「por」+　行為者を表すことは出来ない。
Él rompió el cristal. --> *El cristal fue roto por él.* --> ***Se*** *rompió el cristal* **por él.*
(彼はガラスを割る。-->ガラスが彼によって割れた。-->ガラスが割れた。)
(Adaptado de Sánchez y Sarmiento, 1999: 105)
- El sujeto se pospone y concuerda con el verbo en número. ⚠
*主語は動詞の後にあって、動詞の数に一致する。*34
P. ej. (*例えば*): ***Se*** *rompió el cristal.* --> ***Se*** *rompi**eron** los cristal**es**.*

Tabla 3. Resume, en japonés y en español los principales valores del pronombre se*; los ejemplos también se han escrito en ambas lenguas.* Extraído de Asquerino Egoscozábal, 2014: 44

Para más información sobre los distintos **valores del pronombre *se***, se recomiendan las siguientes referencias (adaptado de Asquerino Egoscozábal, 2014: 62):

- Sobre el *se* pronominal: Peregrín Otero (1999: 23.3.2.2) (este autor habla de construcciones intrínsecamente reflexivas o con verbos inherentemente reflexivos para referirse a este valor del pronombre se)
- Sobre el *se* reflexivo: Peregrín Otero (1999: 23.3.2.1)
- Sobre el *se* recíproco: Peregrín Otero (1999: 23.3.3)
- Sobre el *se* impersonal: Peregrín Otero (1999: 23.3.2.3), Mendikoetxea (1999: 26.1.3) y Miguel (1999: 46.4.2.2)
- Sobre el *se* de pasiva refleja: Peregrín Otero (1999: 23.3.2.3), Mendikoetxea (1999: 26.1.3 y 26. 3.2) y Miguel (1999: 46.4.2.3)
- Sobre el *se* ético (o dativo): Gutiérrez Ordóñez (1999: 30.7.3)
- Sobre el *se* como alomorfo de *le*: Piera y Varela (1999: 67.2.5)
- Sobre los valores de *se* en general: Gómez Torrego (1997: 112-115)

2.3.4. El uso adecuado del modo indicativo y del modo subjuntivo

Uno de los aspectos más problemáticos de la enseñanza del español como lengua extranjera se encuentra en las diferencias de uso que existen entre el modo indicativo y el modo subjuntivo (Martí Sánchez y Ruiz Martínez, 2014: 72); también para los alumnos japoneses esta es una gran dificultad, pues tanto la lengua japonesa como la inglesa (que, recordemos, es la primera lengua extranjera que aprenden) carecen de modo subjuntivo[48] y la lengua japonesa ni siquiera tiene este concepto (Hamamatsu, 2008: 130 y Wasa, 2007: 21). Además, el gran número de publicaciones que existen sobre este tema, tanto pensadas para estudiantes extranjeros en general como para estudiantes japoneses en particular, refuerza la idea de que es un elemento especialmente conflictivo en la enseñanza del español.

Así, son muchos autores los que proponen distintas estrategias, desde ofrecer listas de verbos que rigen indicativo y subjuntivo como hace Ueda (2011)[49], pasando por mostrar reglas generales de uso como hace Hamamatsu (2008)[50] de una forma contrastiva entre el español y el japonés, hasta introducir los conceptos de *realis* e *irrealis*, propuesta de Wasa (2007) que, si se transmite con claridad a los alumnos, podría ser un método muy recomendable para trabajar las diferencias de uso entre estos dos modos. De hecho, este podría ser el método más adecuado y por ello conviene profundizar más en él, aunque sea brevemente.

[48] Ahora bien, el japonés clásico sí tenía una flexión verbal que se empleaba para referirse a la irrealidad y que se acercaría al valor del modo subjuntivo, pero ha desaparecido en el japonés moderno (Wasa, 2009: 122).
[49] Para ver la lista completa de estos verbos, *vid.* Asquerino Egoscozábal (2014: 65-66) o Ueda (2011: 151-153). Ahora bien, Ueda no se limita a mostrar listas de verbos que rigen un modo u otro, sino que, basándose en los conceptos de Hooper de *weak assertive* y *strong assertive*, habla de la expresión cognitiva: cuanta menos haya (es decir, cuanto más débil sea), más probable será que aparezca el subjuntivo y cuanta más haya (es decir, cuanto más fuerte sea), más probable será que aparezca el indicativo. Un ejemplo de esto es *Estoy seguro (de que vamos a entendernos)*, donde hay más expresión cognitiva y se utiliza el modo indicativo, frente a *No estoy seguro (de que hayamos estado en Alemania)*, donde hay menos expresión cognitiva y, por ello, se utiliza el modo subjuntivo (Ueda, 2011: 150; cit. Asquerino Egoscozábal, 2014: 35).
[50] Se insiste en que, dado que el objetivo de este trabajo de máster no es analizar en profundidad los aspectos gramaticales considerados como problemáticos, para leer con más detenimiento estas reglas se recomienda leer a Asquerino Egoscozábal (2014: 67-75) y Hamamatsu (2008: 132-134 y 137-142).

Wasa (2007: 21 y ss.) explica, primero, que lo que hace el modo es expresar la actitud del hablante frente a lo que está diciendo: el modo indicativo expresaría una afirmación (en japonés, *主張* [shuchô] y en inglés, *assertion*), mientras que el modo subjuntivo haría referencia a una *no afirmación* (en japonés, *非主張* [hishuchô] y en inglés, *non-assertion*), pero a esta autora esta división le parece demasiado vaga y por ello prefiere la distinción que toma de Mithun entre *realis* e *irrealis*, conceptos que existen en todas las lenguas.

A grandes rasgos, el ***realis*** refleja situaciones que ya han ocurrido o que están ocurriendo y que se conocen a través de la percepción directa, mientras que el **irrealis** se refiere a situaciones que se encuentran en el pensamiento y que solo se conocen a través de la imaginación; en otras palabras, *realis* hace referencia a la percepción, mientras que *irrealis* hace referencia a la imaginación (Wasa, 2009: 122; cit. Asquerino Egoscozábal, 2014: 77).

De esta forma, continúa Wasa, el modo indicativo se emplearía para referirse al *realis* y el subjuntivo se emplearía de forma prototípica para referirse al *irrealis* (como en *Quiero que venga mañana* o en *No creo que venga mañana*, en los que utilizar el modo indicativo sería incorrecto). Sin embargo, el subjuntivo también puede utilizarse para referirse al *realis*, en cuyo caso se trataría de su uso no prototípico, como en el caso de *Usted **habla** despacio* (*realis*) frente a ***Hable** usted despacio* (*irrealis*), donde la primera oración se produce en la esfera del *realis* y la segunda, en la esfera del *irrealis*, puesto que, al tratarse de una orden (por ello se ha empleado el modo imperativo), el hablante imagina que la acción va a suceder.

Ejemplos quizá más claros de esta diferencia son los que propone la misma Wasa:

> 1. *Busco una casa que **tiene** piscina.* → *Realis*: el hablante ya ha ido a esa casa y, por lo tanto, la conoce.
> 1'. *Busco una casa que **tenga** piscina.* → *Irrealis*: el hablante nunca ha ido a una casa que tenga piscina, por lo que no la conoce.
>
> 2. *Aunque ahora **está** lloviendo, saldré a pasear.* → *Realis*: ya está lloviendo.
> 2'. *Aunque **llueva** mañana, saldré a pasear.* → *Irrealis*: no sabe si sucederá o no (pero, llueva o no llueva, saldrá a pasear).
>
> (Wasa, 2007: 27-28 y 2009: 120; cit. Asquerino Egoscozábal, 2014: 79)

Aunque quizá esta distinción pueda parecer un tanto confusa al principio, en Asquerino Egoscozábal (2014: 79) se llegó a la conclusión de que este método sería muy adecuado: si los alumnos consiguen asimilar la distinción entre *realis* e *irrealis*, tendrán menos problemas a la hora de usar el subjuntivo incluso en situaciones descontextualizadas, muy habituales en los ejercicios de tipo estructural que solo piden a los estudiantes que rellenen huecos con la forma correcta del verbo sin ofrecerles demasiada información. Así, las características esenciales de la propuesta de Wasa pueden verse en la tabla siguiente y también aparecerán en la tercera unidad didáctica (pp. 96-112).

El modo indicativo y el modo subjuntivo

En español, existen tres modos verbales...
スペイン語では、法（モード）が3つある:

1) Modo indicativo *(直説法)*

Hechos reales u objetivos, seguros para el hablante.
(話者にとって、接続法がある事柄を客観的な事実として表現する。) (Adaptado de Wasa, 2007: 2)
P. ej. *(例えば)*: *Hoy hace sol. (今日は晴れだ。)*

2) Modo subjuntivo *(接続法)*

Deseos, posibilidades o irrealidades; ficción para el hablante.
(話者にとって、主観的に単に想定として表現する。)
(Adaptado de Wasa, 2007: 2)
- P. ej. *(例えば)*: *Ojalá me toque la lotería. (宝くじに当たるように)*

- P. ej., va después de los siguientes adverbios (o S. Adv.)... *(例えば、次のような副詞[句]とともに使われる)*
  - *acaso*: ***Acaso*** *me diga que no quiere. (僕にいやだと言うかもしれない。)*
  - *tal vez*: *Tal vez vaya Juan con usted. (ファンあなたと一緒に行くかもしれない。)*
  - *quizá, posiblemente, seguramente...*
  - *así*: *¡Así se muera! (どうか死ぬように。)* (Adaptado de Hamamatsu, 2008: 132)
  - *ojalá (que)*: *Ojalá llueva. （雨が降るように。）*
  - *que*: *Que te vaya bien. (うまくいくように。)*
  - ... (Adaptado de Sánchez y Sarmiento, 1999: 261)

「おそらく」ときっとの意味 *(Duda) Estos adverbios aparecen junto a verbos en indicativo o en subjuntivo; si se emplean con subjuntivo, el grado de duda sube y el de posibilidad, baja con respecto al indicativo. (接続法、直説法と共に用いることが出来る。接続法を用いた場合、直説法よりも疑いの度合が増し、可能性が低くなる。)*
Se expresan deseos. *(願望を表す。)*

3) Modo imperativo *(命令法)*

Órdenes, pedir algo al oyente.
(聞き手に命令や依頼を表す。)
- P. ej. *(例えば)*: *Come (食べなさい).*

Afirmación («assertion», 主張)

'No afirmación' *(«non assertion», 非主張)*

¿Cuándo debemos emplear uno u otro? *(直説法と接続法。。。どうやって使われるか。)*
*¿Busco una casa que **tiene** piscina* o *Busco una casa que **tenga** piscina*? (Wasa, 2007: 27 y 28)

Uso no prototípico *(非プロトタイプ的用法)*

Uso prototípico *(プロトタイプ的用法)*

REALIS

(Wasa, 2009: 122 y ss.)

Situaciones que ya han ocurrido o que están ocurriendo y que se conocen a través de la **percepción** directa. *(事態を表現したこと、起こったこと、あるいは実際に起こりつつあるつつあることとして、**感知によって**描写する。)* (Adaptado de Wasa, 2007: 25)

Los usos del **subjuntivo** para realis *(「realis」の接続法の用法)* (Wasa, 2009: 127):

- **Sentimiento** *(感情)*: *Me alegro de que, Siento que*
- **Evaluación** *(評価)*: *Es bueno que, Es malo que*

IRREALIS

Situaciones que solo se conocen a través de la **imaginación**. *(事態を表現したこと、**想像**だけによって描写する。)*

Los usos del **subjuntivo** para irrealis *(「irrealis」の接続法の用法)* (Wasa, 2009: 127):

- **Deseo** *(願望)*: *Ojalá (que), Quiero que*
- **Ruego** *(願い)*: *Te pido que*
- **Mandato** *(命令)*: *Te mando que*
- **Consejo** *(助言)*: *Te aconsejo que*
- **Prohibición** *(禁止)*: *Te prohíbo que*
- **Duda** *(疑い)*: *Dudo que, No creo que*

1. a) *Busco una casa que **tiene** una piscina.* → *Realis*: el hablante ya ha ido a esa casa y, por lo tanto, la conoce. → **percepción**
1. b) *Busco una casa que **tenga** una piscina.* → *Irrealis*: el hablante nunca ha ido a esa casa, por lo que no la conoce. → **imaginación**
2. a) *Me preocupa que la Bolsa **haya** bajado.* → *Irrealis*: el hablante no sabe si la Bolsa ha bajado o no. → **imaginación**
2. b) *Me preocupa que la Bolsa **ha** bajado.* → *Realis*: el hablante sabe que la Bolsa ha bajado. → **percepción**

© Laura Asquerino Egoscozábal, 2014

Esquema que explica, en japonés y en español, las principales diferencias entre el modo indicativo y subjuntivo a partir de los postulados de Wasa; los ejemplos también se han escrito en ambas lenguas. Extraído de Asquerino Egoscozábal, 2014: 44

Para más información sobre las diferencias de uso entre el **modo indicativo** y el **modo subjuntivo**, se recomiendan las siguientes referencias:

- Gómez Torrego (1997: 154-155)
- Hamamatsu (2008)
- Pérez Saldanya (1999)
- Ridruejo Alonso (1999)
- Ueda (2002 y 2011)
- Wasa (2007 y 2009)

II. Propuesta metodológica

1. Definición del tipo de estudiantes destinatarios

Como ya se indicó en la introducción al trabajo, el grupo de estudiantes a los que están destinadas las unidades didácticas propuestas sería, a grandes rasgos, el mismo aunque, en función de la unidad didáctica de la que se trate, se encontrarían en distintas etapas de su aprendizaje. Estos estudiantes tendrían entre 18 y 22 años, ya habrían estudiado el inglés como primera lengua extranjera y estarían cursando estudios universitarios pues, como ya se ha indicado, lo más frecuente es que los estudiantes japoneses de español respondan a estas características.

Ahora bien, no se especifican los estudios que estarían cursando estos estudiantes debido a dos razones: en primer lugar, a que no se pretende programar un curso completo de español para estudiantes japoneses, sino solo ofrecer unas unidades que trabajan dificultades específicas del aprendizaje del español mediante la traducción pedagógica y que están destinadas, en principio, a cualquier tipo de estudiante cuyo perfil sea similar al que acaba de señalarse. En segundo lugar, también se debe a que si las clases de español para las que se plantean estas unidades didácticas se desarrollaran en España, sería difícil encontrar a un grupo homogéneo de estudiantes japoneses que estuvieran estudiando lo mismo en la universidad.

Sin embargo, sí habría que tener muy presente lo anterior en el caso de que se estuviera diseñando un curso completo de español para universitarios japoneses. Esto se debe a que, como sucede con cualquier otra asignatura de lengua extranjera, el número de horas de clase destinadas al español depende de la carrera que se esté cursando: si el español es la especialidad de la carrera, se le dedicarán más horas; por el contrario, si solo se estudia como una segunda o tercera lengua extranjera, las horas de clase serán mucho menores y será necesario que el programa se adapte a ese número concreto de horas.

1.1. Evaluación diagnóstica para definir las necesidades de los estudiantes

Para definir las necesidades de los alumnos, lo más recomendable sería plantear una evaluación diagnóstica en forma de encuesta que los alumnos completarían al inicio del curso; sin embargo, en este trabajo de máster no se elaborará una encuesta ad hoc que exigiría una validación empírica, sino que se utilizará la que elaboró el Grupo de Investigación de Didáctica del Español (GIDE), del que ya se habló a propósito del estado de la cuestión del español en Japón. Esta encuesta se validó (sus resultados pueden leerse en GIDE, 2012c) y se puso en práctica, y además resulta muy adecuada a los objetivos de este trabajo puesto que está destinada a alumnos que responden al mismo perfil que acabamos de indicar.

El objetivo del análisis de necesidades será «identificar y considerar las múltiples variables afectivas y cognitivas que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje, tales como la motivación, la actitud, conciencia, personalidad, deseos, expectativas y estilos cognitivos» de los alumnos (Brindley, 1989: 63-78; cit. GIDE, 2012a: 2). La encuesta que se mostrará es, en su mayoría, de tipo cuantitativo, pues la mayor parte de las

preguntas que contiene son de tipo Likert del 1 al 5 (el 1 sería el mínimo y el 5 sería el máximo); sin embargo, también cuenta con algunas preguntas cerradas y abiertas de tipo cualitativo (GIDE, 2012a: 4). De esta encuesta se mostrará tanto la versión en japonés como la traducida al español, pues en los niveles iniciales de español sería recomendable utilizar la primera, mientras que en los niveles más avanzados los alumnos ya serían capaces de responderla en español.

1.1.1. Encuesta diagnóstica en japonés[51]

スペイン語教育改善のためのアンケート調査

このアンケートは、スペイン語を選択された皆さんが、どうしてスペイン語を学びたいのか、スペイン語を学んでど んなことをしたいのか、などを調査することを通して、今後のスペイン語の授業のカリキュラムをよりよいものにすることを目的としています。皆さんの学習状況や考えを率直にお聞かせください。[52]

A) なぜスペイン語を選びましたか。最も当てはまる理由を１つ選び○をつけてください。

1. 以前にスペイン語圏の国で暮らしたことがあるから （国名）＿＿＿＿＿＿＿＿	（ ）
2. 以前に勉強したことがあるから	（ ）
3. 自分や身内の誰かがスペイン語圏出身だから（国名）	（ ）
4. 先生、友人、両親などに薦められたから	（ ）
5. スペイン語圏の文化―音楽、スポーツ、映画、文学、建築、歴史、食べ物など―に興味があるから。特に＿＿＿＿＿＿＿＿ に興味がある	（ ）
6. 旅行でスペイン語圏の国に行きたいから （国名）	（ ）
7. 仕事（アルバイト）で必要だから	（ ）
8. 将来的に仕事上で有利だと思うから	（ ）
9. スペイン語は世界でもっとも話されている言語の一つだから	（ ）
10. スペイン語は日本人にとって学習しやすいと聞いたから	（ ）
11. ほかに選択したい外国語がなかったから	（ ）
12. その他（簡単に説明してください）：＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿	

B) 教室外で、スペイン語を話す人と接する機会はありますか。１か２のいずれかに○をつけ、１を選ん だ人は３～５の該当するものに○をつけてください（複数選択可）

1. ある		（ ）
2. ない		（ ）
ある場合	3. 友人と	（ ）
	4. 近所の人と	（ ）
	5. アルバイト、仕事先で会う人と	（ ）
	6. その他（具体的にあげてください）：＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿	

C) 何のためにスペイン語を使いたいですか。「強くそう思う」を５、「全く思わない」を１として、いずれかの数字を○で囲んでください。

1. スペイン語話者の先生と話すため	強く←	5	4	3	2	1→全く
2. 日本に住んでいるスペイン語圏の人と話すため		5	4	3	2	1
3. スペイン語圏に行った時に現地の人と話すため		5	4	3	2	1

[51] Extraída de GIDE (2012b: 1-4).

[52] Dado que esta parte no figura en la versión en español de la encuesta, se ofrece su traducción aproximada: «**Cuestionario para mejorar la enseñanza del español.** El objetivo de esta encuesta es mejorar el programa de las clases de Español de ahora en adelante a través de preguntas, tales como por qué queréis estudiar español o qué actividades queréis realizar. No dudéis en hacernos saber cuál es vuestra situación de aprendizaje y qué es lo que pensáis».

4. スペイン語の新聞、雑誌、インターネットサイトを読むため	5 4 3 2 1
5. パンフレットなどを読んだり、申込書に記入したりするため	5 4 3 2 1
6. 小説などの文学作品を読むため	5 4 3 2 1
7. 自分の専門分野の論文を読むため	5 4 3 2 1
8. テレビや映画のスペイン語を聞き取るため	5 4 3 2 1
9. 歌の歌詞を聞き取るため	5 4 3 2 1
10. スペイン語でレポートや作文を書くため	5 4 3 2 1
11. スペイン語でメール、手紙、日記などを書くため	5 4 3 2 1
12. その他（具体的に挙げてください）：_____	

D) スペイン語の授業で次のテーマを扱ってほしいと思いますか。「強くそう思う」を５、「全く思わない」を１として、いずれかの数字を〇で囲んでください。

1. 自分自身や家族について	強く←5 4 3 2 1→全く
2. 日常生活について（学生生活、アルバイトなど）	5 4 3 2 1
3. 都市、交通機関について	5 4 3 2 1
4. 旅行、観光について	5 4 3 2 1
5. 買い物、ファッションについて	5 4 3 2 1
6. 食べ物について	5 4 3 2 1
7. 人づきあい、社会生活について	5 4 3 2 1
8. 余暇、趣味（音楽、スポーツ、読書、芸術など）について	5 4 3 2 1
9. 体や心の状態について	5 4 3 2 1
10. 天候、環境、自然について	5 4 3 2 1
11. 住居、道具について	5 4 3 2 1
12. その他（具体的に挙げてください）：_____	

E) スペイン語を大学で勉強してどんなことができるようになりたいと思いますか。「強くそう思う」を５、「全く思わない」を１として、いずれかの数字を〇で囲んでください。

1. 基本的な会話ができるようになる	強く←5 4 3 2 1→全く
2. 基本的な発音や文法のしくみがわかるようになる	5 4 3 2 1
3. 簡単な文章が書けるようになる（メール、申込書など）	5 4 3 2 1
4. 簡単な文章が読めるようになる（パンフレット、歌詞など）	5 4 3 2 1
5. 検定試験に合格する	5 4 3 2 1
6. 仕事や自分の専門分野の勉強で使えるようになる	5 4 3 2 1
7. その他（具体的に挙げてください）：_____	

F) どんな学習の仕方が好きですか。 「大いに好き」を５、「全く好きではない」を１として、いずれか の数字を〇で囲んでください。

1. 先生がすべてを説明してくれる	大いに←5 4 3 2 1→全く
2. 黒板やプリントなど目で見て確認しながら学ぶ	5 4 3 2 1
3. あらかじめ定められた順序どおりに進む	5 4 3 2 1
4. メモを取りながら勉強する	5 4 3 2 1
5. 文法規則を理解しながら学ぶ	5 4 3 2 1
6. 間違えたとき、なぜ間違えたかを考える	5 4 3 2 1
7. 音を聞きながら覚える	5 4 3 2 1
8. 友人や母語話者と会話しながら覚える	5 4 3 2 1
9. 穴埋めや置き換えなどのパターン練習をする	5 4 3 2 1
10. 想像力を伴う練習や即興で行う活動をする	5 4 3 2 1

11. 練習問題は一度やったら見直さない	5 4 3 2 1
12. 教室内移動、ジェスチャーをするなど体を使って覚える	5 4 3 2 1
13. 間違えることを気にしない	5 4 3 2 1
14. 手順を考えてから活動を始める	5 4 3 2 1
15. その他：_____	

G) 文法をどのように学びますか。「強く当てはまる」を５、「全く当てはまらない」を１として、いずれ かの数字を〇で囲んでください。

1. 規則を学んでから、それを実際の文に当てはめてみる	強く←5 4 3 2 1→全く
2. 実際の文を見て、自分で規則を発見しようとする	5 4 3 2 1
3. 自分の知っている他の言語の規則と比べてみる	5 4 3 2 1
4. その他（具体的に挙げてください）：_____	

H) 語彙をどのように学びますか。「強く当てはまる」を５、「全く当てはまらない」を１として、いずれ かの数字を〇で囲んでください。

1. 単語カードや意味分類リストを作る	強く←5 4 3 2 1→全く
2. 音や意味から何かを連想して覚える	5 4 3 2 1
3. 何度も書いて覚える	5 4 3 2 1
4. 既習の外国語の語彙を参考にする	5 4 3 2 1
5. 発音しながら覚える	5 4 3 2 1
6. その他（具体的に挙げてください）：_____	

I) 文章を読むときにどうしますか。「強く当てはまる」を５、「全く当てはまらない」を１として、いずれかの数字を〇で囲んでください。

1. 文脈から語の意味を推測する	強く←5 4 3 2 1→全く
2. わからない語すべての意味を調べる	5 4 3 2 1
3. 大まかな内容を取るように努める	5 4 3 2 1
4. その他（具体的に挙げてください）：_____	

J) 文章を書くときにどうしますか。「強く当てはまる」を５、「全く当てはまらない」を１として、いずれかの数字を〇で囲んでください。

1. 和西辞典、西和辞典、和英、英和辞典などを使う	強く←5 4 3 2 1→全く
2. 実際の文章やモデル文をまねる	5 4 3 2 1
3. まず書こうとすることのアウトラインを作る	5 4 3 2 1
4. その他（具体的に挙げてください）：_____	

K) 会話をするときにどうしますか。「強く当てはまる」を５、「全く当てはまらない」を１として、いずれかの数字を〇で囲んでください。

1. 教科書に出ている会話モデルをまねる	強く←5 4 3 2 1→全く
2. 困ったら先生または相手の助けを借りる	5 4 3 2 1
3. ジェスチャーを使う	5 4 3 2 1
4. 話す前に言いたいことを練る	5 4 3 2 1
5. その他（具体的に挙げてください）：_____	

L)どのような形態の授業が好きですか。「大いに好き」を５、「全く好きではない」を１として、いずれか の数字を〇で囲んでください。

1. 一人で練習問題をする	大いに←5 4 3 2 1→全く
2. ペア練習	5 4 3 2 1
3. グループ練習	5 4 3 2 1
4. 先生の説明をクラス全員が聞く	5 4 3 2 1
5. その他（具体的に挙げてください）：＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿	

M) 授業で好きなのはどの活動ですか。「大いに好き」を５、「全く好きではない」を１として、いずれか の数字を〇で囲んでください。

1. 教科書を使って学ぶ	大いに←5 4 3 2 1→全く
2. ビデオ、映画を見る	5 4 3 2 1
3. ゲームをしたり、架空の役割を演じたりする	5 4 3 2 1
4. コンピュータなどを使う	5 4 3 2 1
5. 歌う	5 4 3 2 1
6. その他（具体的に挙げてください）：＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿	

N) 授業においてあなたにやる気を起こさせるものは何ですか。「強くそう思う」を５、「全く思わない」を１として、いずれかの数字を〇で囲んでください。

1. 良い教材	強く←5 4 3 2 1→全く
2. 先生の性格や指導力	5 4 3 2 1
3. 授業の雰囲気	5 4 3 2 1
4. 授業で味わう達成感	5 4 3 2 1
5. 良い成績をとれる可能性	5 4 3 2 1
6. 自分の将来に役立つ可能性	5 4 3 2 1
7. その他（具体的に挙げてください）：＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿	

O) 次の内容について「強くそう思う」を５、「全く思わない」を１として、いずれかの数字を〇で囲んでください。

1. スペイン語は社会的にみて地位の高い言語だと思う	強く←5 4 3 2 1→全く
2. スペイン語は将来自分にとって役に立つと思う	5 4 3 2 1
3. スペイン語話者やスペイン語圏に良いイメージを持っている	5 4 3 2 1
4. 外国語の学習は自分に向いていると思う	5 4 3 2 1
5. 外国語の授業で、クラスメートと自分の優劣を考える	5 4 3 2 1
6. 自分は積極的に外国語の授業に参加する	5 4 3 2 1
7. 授業中に発言するのは苦手である	5 4 3 2 1

最後にあなた自身についてお書きください。[　]内はどちらかに〇をしてください。

性別：[男性／女性]　大学名：　学部：　学科：
スペイン語を[専攻／第 2 外国語]として学んでいる。週に＿＿＿＿コマ
今年度以前にスペイン語を学んだことが[ある／ない]。　ある場合： 場所：＿＿＿＿＿＿＿＿期間：＿＿＿＿年＿＿＿＿か月　週に＿＿＿＿コマ
教室外でスペイン語の学習に週＿＿＿＿＿時間くらいかける予定である／かけている

ご協力ありがとうございました。

1.1.2. Encuesta diagnóstica en español[53]

Cuestionario

A) ¿Por qué estudias español? Elige 1 opción.

1. Porque he vivido en un país de habla hispana. País:	( )
2. Porque lo he estudiado antes.	( )
3. Porque soy de origen hispanohablante. País	( )
4. Porque me lo han recomendado mi profesor, mis padres, un amigo, etc.	( )
5. Porque me gusta la cultura del mundo hispano: música, deporte, cine, literatura, arquitectura, historia, comida, etc. En especial: el género	( )
6. Porque quiero ir de vacaciones a un país hispanohablante. País:	( )
7. Porque lo necesito en mi trabajo.	( )
8. Porque creo que me va a servir en mi trabajo en el futuro.	( )
9. Porque el español es una de las lenguas más habladas en el mundo.	( )
10. Porque me han comentado que el español es fácil para los japoneses.	( )
11. Porque no me gustan las otras lenguas que ofrece la universidad.	( )
12. Otras:	( )

B) Fuera del aula, ¿tienes contacto con gente que habla en español? Marca con ○[54].

1. Sí.	( )
2. No.	( )
3. En caso de sí: con mis amigos.	( )
4. En caso de sí: en mi barrio.	( )
5. En caso de sí: en mi trabajo por horas.	( )
6. En caso de sí: con otros:	( )

C) ¿Para qué te gustaría usar el español? Marca con 5 (mucho) – 1 (nada).

1. Para comunicarme con los profesores de español.	5 4 3 2 1
2. Para comunicarme con los hispanohablantes que viven en Japón.	5 4 3 2 1
3. Para comunicarme con la gente cuando vaya a países de habla española.	5 4 3 2 1
4. Para leer periódicos, revistas o páginas web.	5 4 3 2 1
5. Para leer folletos informativos y rellenar formularios.	5 4 3 2 1
6. Para leer obras literarias.	5 4 3 2 1
7. Para leer artículos académicos de mi especialidad.	5 4 3 2 1
8. Para entender programas de televisión o películas.	5 4 3 2 1
9. Para entender canciones.	5 4 3 2 1
10. Para escribir tareas de clase.	5 4 3 2 1
11. Para escribir cartas, correos electrónicos o diarios.	5 4 3 2 1
12. Otros:	

[53] Extraída de GIDE (2012b: 5-8).

[54] En japonés es más frecuente utilizar un círculo (○) para marcar o seleccionar algo (lo cual equivaldría al aspa, ✗, o al tic o a la marca, ✓, más comunes en Occidente), o para indicar que algo es correcto en, por ejemplo, un examen (sin embargo, algo incorrecto se marcará con un aspa). Precisamente esta cuestión cultural aparecerá en la cuarta de las unidades didácticas que se propondrán (pp. 113-131 del presente trabajo).

D) ¿Cuáles de estos temas consideras necesario tratar en clase? Marca con 5-1.

1. Situaciones de comunicación en las que es preciso hablar de uno mismo, de la familia.	5 4 3 2 1
2. De la vida cotidiana (en casa, en la universidad y en el trabajo).	5 4 3 2 1
3. De la ciudad y el transporte.	5 4 3 2 1
4. De los viajes y el turismo.	5 4 3 2 1
5. De las compras y la moda.	5 4 3 2 1
6. De las comidas.	5 4 3 2 1
7. De la vida social.	5 4 3 2 1
8. Del tiempo libre y las aficiones (música, deporte, cine...).	5 4 3 2 1
9. Del estado físico y emocional.	5 4 3 2 1
10. Del medio ambiente y la naturaleza.	5 4 3 2 1
11. De la casa y de los artículos de casa.	5 4 3 2 1
12. Otros:	

E) ¿Qué te gustaría poder hacer al final del curso escolar? Marca con 5-1.

1. Mantener conversaciones cotidianas básicas.	5 4 3 2 1
2. Comprender lo básico de la pronunciación y la gramática.	5 4 3 2 1
3. Escribir textos sencillos (correos electrónicos, formularios...).	5 4 3 2 1
4. Leer textos sencillos (panfletos, letras de canciones...).	5 4 3 2 1
5. Aprobar un examen público de español.	5 4 3 2 1
6. Utilizarlo en el trabajo o en el estudio de mi especialidad.	5 4 3 2 1
7. Otros:	

F) Señala cuáles de estas formas de aprendizaje se adaptan mejor a tu personalidad. Marca con 5-1.

1. Me gusta que el profesor lo explique todo.	5 4 3 2 1
2. Aprendo leyendo y viendo imágenes.	5 4 3 2 1
3. Prefiero estudiar siguiendo el orden establecido.	5 4 3 2 1
4. Tomo notas en clase o cuando estudio.	5 4 3 2 1
5. Me gusta conocer las reglas gramaticales.	5 4 3 2 1
6. Cuando cometo un error lo analizo.	5 4 3 2 1
7. Me gusta aprender escuchando.	5 4 3 2 1
8. Me gusta aprender conversando en clase o con los nativos.	5 4 3 2 1
9. Me gustan los ejercicios estructurales y de aplicación de reglas.	5 4 3 2 1
10. Me gustan las actividades abiertas que requieran imaginación o improvisación.	5 4 3 2 1
11. Una vez hechos los ejercicios no los compruebo.	5 4 3 2 1
12. Aprendo mejor moviéndome.	5 4 3 2 1
13. No me importa cometer errores.	5 4 3 2 1
14. Me gusta pensar antes de actuar.	5 4 3 2 1
15. Otros:	

G) ¿Cómo aprendes la gramática? Marca con 5-1.

1. Aprendo las reglas y las aplico después.	5 4 3 2 1
2. Deduzco las reglas y hago hipótesis.	5 4 3 2 1
3. Comparo las reglas del español con las de otras lenguas que conozco.	5 4 3 2 1
4. Otros:	

H) ¿Cómo aprendes el vocabulario? Marca con 5-1.

1. Elaboro listas y diseño fichas.	5 4 3 2 1
2. Creo asociaciones mentales.	5 4 3 2 1
3. Escribiendo palabras.	5 4 3 2 1
4. Aprovecho el vocabulario de otras lenguas que conozco.	5 4 3 2 1
5. Repito oralmente.	5 4 3 2 1
6. Otros:	

I) Para leer textos...

1. Intento deducir el significado de las palabras por el contexto.	5 4 3 2 1
2. Busco el significado de todas las palabras.	5 4 3 2 1
3. Intento extraer la idea general.	5 4 3 2 1
4. Otros:	

J) Para escribir...

1. Uso un diccionario bilingüe.	5 4 3 2 1
2. Imito modelos.	5 4 3 2 1
3. Hago un esquema de lo que voy a escribir.	5 4 3 2 1
4. Otros:	

K) Para interactuar...

1. Imito los modelos de conversación que aparecen en el libro de texto.	5 4 3 2 1
2. Pido ayuda al profesor o al interlocutor.	5 4 3 2 1
3. Utilizo la comunicación no verbal.	5 4 3 2 1
4. Planeo lo que voy a decir antes de hablar.	5 4 3 2 1
5. Otros:	

L) ¿Cómo te gusta trabajar en clase?

1. Solo (haciendo ejercicios).	5 4 3 2 1
2. En parejas.	5 4 3 2 1
3. En grupos.	5 4 3 2 1
4. Toda la clase con el profesor.	5 4 3 2 1
5. Otros:	

M) En clase, ¿te gusta…?

1. Seguir el libro de texto.	5 4 3 2 1
2. Ver videos, películas.	5 4 3 2 1
3. Hacer juegos, *role-plays*.	5 4 3 2 1
4. Usar nuevas tecnologías.	5 4 3 2 1
5. Cantar.	5 4 3 2 1
6. Otros:	

N) ¿Qué te motiva en clase?

1. Buen material didáctico.	5 4 3 2 1
2. El carácter y la capacidad del profesor.	5 4 3 2 1
3. El ambiente de la clase.	5 4 3 2 1
4. La sensación de logro.	5 4 3 2 1
5. La posibilidad de obtener buenas calificaciones.	5 4 3 2 1
6. La posibilidad de utilizarlo en el futuro trabajo.	5 4 3 2 1
7. Otros:	

O) ¿Estás de acuerdo con estas afirmaciones? Marca con 5-1.

1. Creo que el español es una lengua de prestigio.	5 4 3 2 1
2. Creo que el español me puede resultar útil en el futuro.	5 4 3 2 1
3. Tengo una imagen positiva sobre los hablantes de español y los países de habla española.	5 4 3 2 1
4. Creo que tengo facilidad para aprender lenguas extranjeras.	5 4 3 2 1
5. Me comparo con otros estudiantes de la clase.	5 4 3 2 1
6. Soy participativo en clase.	5 4 3 2 1
7. No me atrevo a hablar en clase.	5 4 3 2 1

Ficha del alumno
Sexo: Nombre de la universidad donde estudias:
Facultad: Departamento:
Estudias español como: especialidad / segunda lengua extranjera[55]
Número de clases a la semana:
Has estudiado antes el español: Lugar: Tiempo:____años y meses Horas semanales:
Puedes dedicarte al aprendizaje de español horas a la semana fuera de clase.

Muchas gracias por tu colaboración.

[55] Como ya se ha indicado, saber este dato sería de gran importancia a la hora de diseñar el curso de español, porque las horas de clase semanales serán distintas en función de si la lengua se estudia como especialidad o de si se hace como segunda lengua extranjera (recordemos que la primera sería el inglés).

2. Diseño de las unidades didácticas

A continuación se propone un total de cuatro unidades didácticas cuyo diseño sigue el Enfoque por tareas y el Enfoque por tareas y proyectos de traducción (Hurtado Albir, 1996, 1999, 2015a y 2015b). Para su elaboración se han tenido muy presentes las indicaciones de Rubio Martín, que dice lo siguiente:

> «[…] Insistimos en la necesidad de un método de enseñanza que contemple estos factores [ambientales, sociales, culturales y afectivos] para adaptarse al contexto japonés. Este método debería, por lo tanto, perseguir en lo posible acercarse a los intereses generales de los estudiantes, incluir aspectos culturales, situaciones comunicativas para entender la gramática y aprender el vocabulario en contexto, para potenciar positivamente su actitud hacia el estudio de la lengua. […]. Para conseguir este objetivo el creciente desarrollo de los materiales multimedia e Internet pueden servir de ayuda como material y método de acercamiento a este enfoque […]. Por otro lado, aprovechando el concepto de grupo y la facilidad de los japoneses para repartirse las tareas y trabajar para lograr objetivos juntos, podemos fomentar la interacción como herramienta de trabajo para resolver tareas, aplicar ideas que ya se están desarrollando en el área del aprendizaje cooperativo y el enfoque por tareas. De este modo, tal vez podríamos reducir la falta de confianza y la resistencia a participar de modo individual hasta que los estudiantes se vayan integrando en el medio.» (Rubio Martín, 2010: 56-57).

La presentación de las cuatro unidades didácticas tiene la misma estructura: primero se presenta la unidad didáctica, después se describe el procedimiento y finalmente se muestra el material con el que trabajaría el estudiante.

2.1. Presentación de la unidad didáctica

En primer lugar, con respecto a la presentación de la unidad didáctica, esta contiene los siguientes elementos que, para mayor claridad, se enumeran de forma esquemática:

- Objetivos que se pretenden haber conseguido tras la realización de la unidad didáctica
- Nivel del grupo meta al que está dirigida
- Destrezas que se trabajan (es decir, comprensión y expresión escritas, y comprensión y expresión orales, además de traducción[56])
- Competencias y contenidos asociados a cada competencia
    - Subcompetencias del modelo de Canale (1983): gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica
    - Contenidos asociados: se han seleccionado teniendo como referencia el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006)
- Dinámica de grupos (es decir, con quién trabajarán los alumnos): individualmente, por parejas, en grupos de un determinado número de personas o junto a toda la clase
- Materiales empleados
- Tiempo previsto que durará la unidad didáctica completa

[56] Hay que recordar que son muchos los autores que consideran a la traducción como una quinta destreza (*vid.* p. 13 del presente trabajo).

- Tareas (título y desarrollo de todas las tareas que conforman la unidad didáctica)
- Tarea final
- Evaluación

Con respecto a este último elemento, la evaluación, cuando se evalúen tareas de traducción se seguirá una rúbrica basada en las que propone Hurtado Albir (2015b: 21) en la que se corregirá todo aquello que tenga que ver, primero, con el texto origen; segundo, con el texto meta, y tercero, con la tarea de traducción. El objetivo de esta rúbrica es orientar al estudiante en la realización de la actividad y servirá para que este sepa de antemano qué se espera de él (Galán-Mañas, 2013: 13); para su valoración se empleará una escala de tres valores, suspenso (C), bien (B) y muy bien (A), pero es posible que en determinadas tareas de traducción no sean necesarios todos los elementos que la componen. La rúbrica es la siguiente:

RÚBRICA	**VALORACIÓN**
1. Con respecto al texto original	
1.1. Se ha transmitido el sentido del texto original	
1.2. Se ha transmitido el significado de los aspectos gramaticales estudiados	

2. Con respecto al texto meta	
2.1. El texto traducido es gramaticalmente correcto	
2.2. El texto traducido está correctamente escrito (tiene pocas o ninguna falta de ortografía y está bien cohesionado)	
2.3. El texto respeta las convenciones de género de la lengua meta	

3. Con respecto a la tarea de traducción	
3.1. El texto traducido se ajusta a la función del texto origen o del encargo de traducción[57]	
3.2. Se han conseguido solucionar los problemas de traducción	

2.2. Procedimiento

En segundo lugar, el procedimiento se divide en una serie de tareas (normalmente, aunque no necesariamente, cada tarea se desarrolla en una sesión de clase) que van acompañadas de un título y a cuya realización se llegará después de haber pasado por una serie de actividades. Este procedimiento se ha adaptado de Miras (2014) y de Hurtado Albir (1999, 2015a y 2015b), y contiene elementos similares a los de la presentación de la unidad didáctica, con la salvedad de que son específicos de cada tarea: objetivos, competencias (gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica), destrezas (comprensión y expresión escritas, comprensión y expresión orales, y traducción), desarrollo de la tarea, materiales, dinámica de grupos y evaluación.

En el caso de las tareas, se indican todas las actividades que las componen y, entre paréntesis, qué tipo de destreza se trabaja con ellas; cuando haya actividades de

[57] Hay que tener en cuenta que en algunas ocasiones no se tratará estrictamente de un encargo de traducción auténtico, aunque sí es cierto que las actividades de traducción responderán a un objetivo concreto.

traducción, también se indica de qué tipo es la traducción, es decir, si es directa o inversa, y, en algunos casos, se añade si es sintética o ampliada[58].

Asimismo, en ocasiones se incluyen comentarios que hacen referencia a todo aquello que se considera relevante y que no tiene cabida en los apartados anteriores, como son la duración estimada de la tarea y la anticipación de problemas (si los hubiera), para los cuales también se ofrecen posibles soluciones. Una vez detalladas las tareas, se explica en qué consiste la tarea final siguiendo la misma estructura que en el caso de las tareas que la precedieron.

2.3. Materiales para el estudiante

En tercer y último lugar, se muestra el material que se entregará al estudiante. Es importante tener en cuenta que esta parte se muestra tal y como se presentaría a los alumnos, por lo que se han reducido al mínimo las notas al pie o los comentarios incluidos. La unidad didáctica sigue el esquema presentado en el procedimiento y muestra las actividades que deben hacer los alumnos, así como las explicaciones que se ha considerado necesario añadir. En aquellas actividades en las que se trabaje una destreza en concreto, se añadirá un símbolo que la identifique; los símbolos son los siguientes:

Símbolo	Destreza
	comprensión oral
	expresión oral
	comprensión escrita

Símbolo	Destreza
	expresión escrita
	traducción directa
	traducción inversa

Al finalizar la propuesta de unidades didácticas se incluyen dos cuestionarios breves, uno relativo a la valoración del aprendizaje y otro relativo a la valoración de la enseñanza, que los alumnos deben completar al finalizar cada unidad didáctica; al igual que se ha hecho con el material pensado para la evaluación diagnóstica, los cuestionarios se han escrito en japonés y en español, por lo que los primeros se incluirían en las unidades didácticas de niveles iniciales y los segundos estarían destinados para los alumnos de niveles intermedios o superiores. Asimismo, toda la bibliografía que se ha empleado para realizar los ejercicios que componen las unidades didácticas figura al final del trabajo, en un apartado específico diferenciado de la bibliografía utilizada en el marco conceptual.

3. Unidades didácticas

A continuación se proponen cuatro unidades didácticas en total; cada una de ellas trabaja, como mínimo, una dificultad de las establecidas en el marco conceptual (que se indica entre paréntesis al comienzo de cada unidad didáctica, junto a su título). Estas dificultades no se trabajan en el mismo orden en el que se presentaron en el marco conceptual, ya que se ha preferido ofrecer primero las unidades didácticas de nivel inferior (A1) y, después, las de niveles superiores (B2 o C1-C2) porque su dificultad iría a

[58] La traducción sintética consiste en resumir en la lengua meta un texto que esté escrito en la lengua origen y la traducción ampliada sería lo contrario, es decir, reformular el texto origen en la lengua meta con más palabras, lo que favorece la creatividad y los recursos del alumno.

la par de la progresión del grupo de estudiantes. De esta forma, poco a poco se iría incluyendo un mayor uso de la traducción pedagógica para conseguir que estuvieran más familiarizados con ella en los niveles superiores.

La primera unidad didáctica, que lleva por título «Tengo muchas fotos que quiero enseñarte», utiliza la descripción para trabajar, primero, algunos aspectos de la concordancia (en el sintagma nominal y en el sintagma verbal, y en el caso de *haber* en su uso impersonal) y, segundo, las diferencias de uso entre *ser* y *estar*. También se estudia el presente indicativo de los verbos regulares y de algunos verbos irregulares (*ser* y *tener*), el léxico y los verbos que se emplean en la descripción (*ser*, *estar*, *llevar* y *tener*) y los cuantificadores *poco* y *mucho*, además de los numerales no universales negativos *nada* y *nadie* y la informalidad. Esta unidad y la siguiente son adecuadas para un nivel principiante, es decir, un A1.

La segunda unidad didáctica, titulada «¿A qué hora te sueles levantar?», también parte de la descripción aunque confiere una mayor importancia a la producción oral del alumno y trabaja algunos de los valores del pronombre *se*, en concreto, los valores reflexivo, recíproco y pronominal (por lo tanto, también se trabajan los verbos reflexivos y pronominales), y también continúa con la concordancia, en este caso, la de los pronombres reflexivos con el sujeto. Sin embargo, también se estudian otros aspectos gramaticales, como la perífrasis *soler* más infinitivo y el presente de indicativo, y se introducen elementos socioculturales, los hábitos de los españoles por oposición a los de los japoneses y cómo expresar la propia opinión.

La tercera unidad didáctica, «¿Quieres que te cuente un cuento?», se centra en la narración a partir de un cuento que incluye partes dialogadas y partes descriptivas, *神様* ([kamisama], que se traduce como *Dios*), de Hiromi Kawakami. En esta unidad didáctica se abordan, por un lado, las diferencias que existen entre los principales tiempos de pasado del español y, por otro lado, las diferencias de uso entre el modo indicativo y el modo subjuntivo; asimismo, también se trabaja otro valor del pronombre *se*, el ético, y se aprovecha para introducir el estilo directo, frecuente en la narración, y el tratamiento formal. Al tratarse de una unidad didáctica adecuada para un nivel intermedio (B2-C1), las tareas de traducción que se incluyen en ella son más complejas que las que figuran en las unidades anteriores.

Finalmente, la cuarta unidad didáctica, más apropiada para un nivel avanzado (C1-C2) y que lleva por título «¿Qué quieres decir con eso? ¿Es ironía o qué?», introduce a los alumnos en la traducción del cómic. Este tipo de traducción resulta especialmente complejo no solo por la traducción del texto o del lenguaje que se utiliza en él (que muchas veces tiene una intención humorística o un doble sentido), sino también por restricciones como las que imponen las imágenes que acompañan al texto y a las que este hace referencia, o bien por las restricciones que tienen que ver con el espacio, a veces reducido, del que se dispone para escribir el texto traducido. En esta última unidad vuelven a trabajarse los valores del pronombre *se* (el pronominal, el ético y el alomorfo de *le*) y también se abordan otros contenidos como las perífrasis verbales, el futuro con valor de mandato, en lo que respecta a la gramática, y el lenguaje y el vocabulario propios del cómic, además de la ironía y la cultura y la sociedad españolas, en lo que respecta a los elementos estratégicos y sociolingüísticos, respectivamente.

3.1. Unidad didáctica 1: *Tengo muchas fotos que quiero enseñarte* (la concordancia, las diferencias de uso entre *ser* y *estar*)

3.1.1. Presentación

<table>
<tr><td>Objetivos</td><td colspan="3">- Describir el entorno cercano (personas y lugares)
- Familiarizarse con la traducción como ayuda en el aprendizaje del español</td></tr>
<tr><td>Nivel del grupo meta</td><td colspan="3">A1</td></tr>
<tr><td>Destrezas</td><td colspan="3">Comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita, traducción (directa, inversa)</td></tr>
<tr><td rowspan="5">Competencias y contenidos</td><td>Tipo de competencia</td><td colspan="2">Contenidos asociados</td></tr>
<tr><td>Gramatical</td><td colspan="2">- El presente de indicativo de verbos regulares y los verbos irregulares ser y tener
- La concordancia
· en el sintagma nominal: del complemento y del determinante con el núcleo → concordancia de género y número
· en el sintagma verbal: del verbo y del atributo (con verbos copulativos) con el sujeto → concordancia de número y persona
· en el caso de haber impersonal (no hay concordancia porque no es el sujeto, sino el complemento directo)
- Verbos para describir: ser frente a estar, llevar y tener
- Léxico que se emplea para describir (sustantivos y adjetivos)
- Los cuantificadores poco y mucho, y su variación de género y número para concordar con el sustantivo al que preceden
- Los numerales no universales negativos nada y nadie[59]</td></tr>
<tr><td>Sociolingüística</td><td colspan="2">- La informalidad (o la falta de formalidad) cuando se escriben postales en español a un amigo o a un conocido</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Discursiva</td><td>Géneros orales</td><td>- Conversaciones cara a cara, muy breves e informales, para describir personas y lugares</td></tr>
<tr><td>Géneros escritos</td><td>- Postales breves y sencillas, que también se trabajarán mediante la traducción (directa)
- Textos breves en los que predomina la descripción</td></tr>
<tr><td>Estratégica</td><td colspan="2">- Utilizar la traducción como estrategia comunicativa y de aprendizaje</td></tr>
<tr><td>Dinámica de grupos</td><td colspan="3">- Individual - Por parejas
- En grupos de cuatro o cinco personas - Grupo-clase</td></tr>
<tr><td>Materiales empleados</td><td colspan="3">- Fotocopias para el seguimiento de la unidad didáctica que se proporcionarán a los alumnos
- Imágenes para contextualizar la unidad didáctica y practicar la descripción física y de estados anímicos (incluidas en el desarrollo de la unidad didáctica)
- Explicaciones gramaticales extraídas de los números 6 y 8 de la revista Acueducto (incluidas en el desarrollo de la unidad didáctica)
- Una postal (o una fotografía cuyo reverso funcionará como tal) que aportará cada alumno
- Cartas karuta: una baraja yomifuda y una baraja torifuda para cada grupo de alumnos, más otra baraja también yomifuda para todo el grupo (figuran en el anexo de la unidad didáctica y se han extraído de Hernández Ruiz, 2013)</td></tr>
<tr><td>Tiempo previsto</td><td colspan="3">Tres sesiones de clase: dos para cada tarea y una tercera para realizar la tarea final</td></tr>
</table>

[59] A pesar de que, según el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, estos contenidos son más propios del nivel A2, se han introducido por dos razones: primero, porque están relacionados con el uso de *haber* impersonal y, segundo, porque son necesarios para la realización de la tarea 2.

Tareas (cada tarea correspondería a una sesión de clase)	**Tarea 1**: Introducción a la descripción física y psicológica de personas Desarrollo de la tarea: 1.1. Introducir la descripción: leer la descripción de seis personas que aparecen en una fotografía; esta descripción incluye verbos, sustantivos y adjetivos que suelen emplearse en la descripción física de personas (comprensión escrita) 1.2. Introducir la noción de concordancia de género y número al unir con flechas distintos adjetivos con el sustantivo (*pelo* u *ojos*) al que suelen acompañar 1.3. Unir con flechas los adjetivos con los dibujos y las traducciones al japonés correspondientes 1.4. Unir con flechas las palabras (sustantivos o adjetivos) con el verbo (*tener*, *ser* o *llevar*) con el que deben utilizarse - Recordar la conjugación de *ser* y *tener*, dos verbos irregulares - Hacer una síntesis del funcionamiento de la concordancia mediante la explicación gramatical que figura en el número 6 de la revista *Acueducto* 1.5. Practicar la concordancia de número y persona de los verbos anteriores al describirse a uno mismo oralmente (en primera persona) para que el compañero lo ponga por escrito (en tercera persona; expresión oral, comprensión oral, expresión escrita) 1.6. Traducir las descripciones de las seis personas de la tarea 1.1. al japonés (traducción directa) 1.7. Poner en práctica el léxico aprendidos para describir personajes conocidos mediante una adaptación del juego japonés de *Karuta* y del juego *¿Quién es quién?* (expresión oral, comprensión oral, traducción directa) 1.8. Presentar el verbo *estar* para referirse a estados anímicos mediante la observación de una imagen y oponerlo al uso del verbo *ser* - Traducir los estados de ánimo presentados al japonés para reflexionar sobre las diferencias de uso de *ser* y *estar*, y de las diferencias de sus equivalentes en japonés, ~だy ~ている - Pensar en otros estados de ánimo que no aparezcan en la imagen y traducirlos al japonés 1.9. Hacer un retrato del compañero (que será distinto al de la tarea 1.5.), es decir, describirlo física y psicológicamente (expresión escrita)
	Tarea 2: La descripción de lugares cuando se escribe una postal Desarrollo de la tarea: 2.1. Leer cuatro postales y unirlas con la fotografía del paisaje que describen (comprensión escrita) - Reflexionar sobre las *convenciones de género* de la escritura de postales en español (remitente, destinatario, forma de escribir la dirección del destinatario y fórmulas de encabezamiento y cierre) - Explicar si dichas convenciones son diferentes en español y en japonés 2.2. Introducir el uso de *haber* impersonal más complemento directo (dado que no es sujeto, no concuerda con el verbo), de los cuantificadores *poco* y *mucho*, y de los numerales no universales negativos *nada* y *nadie*, todo ello, mediante la observación de su traducción al japonés y de la lectura de la explicación gramatical que figura en el número 8 de la revista *Acueducto* 2.3. Traducir una de las cuatro postales de 2.1. al japonés, teniendo en cuenta las convenciones de género de la escritura de postales en japonés (comprensión escrita, expresión escrita, traducción directa)
Tarea final	Escribir una postal en español dirigida a un amigo (deberá tener en cuenta las convenciones de género estudiadas y deberá incluir el vocabulario aprendido durante la unidad didáctica para describir ese lugar; expresión escrita).
Evaluación	Se evaluará la traducción de la postal al japonés y la postal que escriba el alumno.

Los alumnos tendrán un portafolio que habrían comenzado a completar desde el principio del curso y que se compondría del material esencial de cada unidad didáctica trabajada. En este portafolio incluirán la postal que tradujeron al japonés, la postal que escribieron y los cuestionarios que figuran al final de la última unidad didáctica, así como cualquier otro material empleado durante la unidad didáctica que les haya resultado interesante.

Pautas para la evaluación:

- Insistir en el uso de las estructuras y del léxico aprendidos
- En los ejercicios de expresión oral, corregir de forma colectiva y general (y no centrándose en un alumno en concreto)
- En los ejercicios de expresión escrita y de traducción inversa (del japonés al español), corregir individualmente, pero promover que sea el propio alumno el que se corrija a sí mismo
- En los ejercicios de expresión escrita y de traducción directa (del español al japonés), centrarse en si el alumno ha transmitido el contenido del original más que en la «calidad» del resultado final o en la traducción de palabras aisladas

- Rúbrica para corregir las tareas de traducción (adaptado de Hurtado Albir, 2015b: 21); cada una se evaluará con C (suspenso), B (bien) y C (muy bien):

RÚBRICA	**VALORACIÓN**
1. Con respecto al texto original	
1.1. Se ha transmitido el sentido del texto original	
1.2. Se ha transmitido el significado de los aspectos gramaticales estudiados	

2. Con respecto al texto meta	
2.1. El texto traducido es gramaticalmente correcto	
2.2. El texto traducido está correctamente escrito (tiene pocas o ninguna falta de ortografía y está bien cohesionado)	
2.3. El texto respeta las convenciones de género de la lengua meta	

3. Con respecto a la tarea de traducción	
3.1. El texto traducido se ajusta a la función del texto origen o del encargo de traducción	
3.2.Se han conseguido solucionar los problemas de traducción	

3.1.2. Procedimiento

Tarea 1 (sesión 1): Introducción a la descripción física y psicológica de personas

DESARROLLO DE LA TAREA

1.1. Introducir la descripción: leer la descripción de seis personas que aparecen en una fotografía; esta descripción incluye verbos, sustantivos y adjetivos que suelen emplearse en la descripción física de personas (comprensión escrita)

1.2. Introducir la noción de concordancia de género y número al unir con flechas distintos adjetivos con el sustantivo (*pelo* u *ojos*) al que suelen acompañar

1.3. Unir con flechas los adjetivos con los dibujos y las traducciones al japonés correspondientes (traducción directa)

1.4. Unir con flechas las palabras (sustantivos o adjetivos) con el verbo (*tener*, *ser* o *llevar*) con el que deben utilizarse

- Recordar la conjugación de *ser* y *tener*, dos verbos irregulares
- Hacer una síntesis del funcionamiento de la concordancia mediante la explicación gramatical que figura en el número 6 de la revista *Acueducto*

1.5. Practicar la concordancia de número y persona de los verbos anteriores al describirse a uno mismo oralmente (en primera persona) para que el compañero lo ponga por escrito (en tercera persona; expresión oral, comprensión oral, expresión escrita)

1.6. Traducir las descripciones de las seis personas de la tarea 1.1. al japonés (traducción directa)

1.7. Poner en práctica el léxico aprendido para describir personajes conocidos mediante una adaptación del juego japonés de *Karuta* y del juego *¿Quién es quién?* (expresión oral, comprensión oral, traducción directa)

1.8. Presentar el verbo *estar* para referirse a estados anímicos mediante la observación de una imagen y oponerlo al uso del verbo *ser*

- Traducir los estados de ánimo presentados al japonés para reflexionar sobre las diferencias de uso de *ser* y *estar*, y de las diferencias de sus equivalentes en japonés, ~だ y ~ている.
- Pensar en otros estados de ánimo que no aparezcan en la imagen y traducirlos al japonés.

1.9. Hacer un retrato del compañero (que será distinto al de la tarea 1.5.), es decir, describirlo física y psicológicamente (expresión escrita)

1. Objetivos

1.1. Describir el entorno cercano (personas y lugares)

1.2. Familiarizarse con la traducción como ayuda en el aprendizaje del español

2. Competencias y contenidos

2.1. Gramatical. Contenidos asociados:

2.1.1. El presente de indicativo de verbos regulares y los verbos irregulares *ser* y *tener*

2.1.2. La concordancia

- En el sintagma nominal: del complemento y del determinante con el núcleo → concordancia de género y número
- En el sintagma verbal: del verbo y del atributo (con verbos copulativos) con el sujeto → concordancia de número y persona

2.1.3. Verbos para describir: *ser* frente a *estar*, *llevar* y *tener*

2.1.4. Léxico que se emplea para describir (sustantivos y adjetivos)

2.2. Discursiva. Contenidos asociados:

2.2.1. Géneros orales

- Conversaciones cara a cara, muy breves e informales, para describir personas y lugares

2.2.2. Géneros escritos

- Textos breves en los que predomina la descripción

2.3. Estratégica. Contenidos asociados:

2.3.1. Utilizar la traducción como estrategia comunicativa

3. Destrezas

3.1. Comprensión escrita

3.2. Expresión escrita

3.3. Comprensión oral
3.4. Expresión oral
3.5. Traducción (directa)

4. Materiales

- Fotocopias con todos los ejercicios que se harán a lo largo de la unidad didáctica
- Imágenes para contextualizar la unidad didáctica (incluidas en el desarrollo de la unidad didáctica) y que consisten en una fotografía de seis personas (que va acompañada de sus respectivas descripciones) y una imagen en la que figuran distintos estados de ánimo
- Explicaciones gramaticales extraídas del número 6 de la revista *Acueducto* (incluidas en el desarrollo de la unidad didáctica) sobre la concordancia en el sintagma nominal y en el sintagma verbal
- Cartas *karuta*: una baraja *yomifuda* y una baraja *torifuda* para cada grupo de alumnos, más otra baraja también *yomifuda* para todo el grupo (figuran en el anexo de la unidad didáctica)

5. Dinámica de grupos

- Individualmente (tareas 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.6 y 1.9)
- Por parejas (tareas 1.5 y 1.8)
- En grupos de cuatro o cinco y grupo-clase (tarea 1.7)

6. Evaluación

- Se trata de una tarea que prepara para la realización de la tarea 2 y de la tarea final, por lo que no habrá evaluación formal

7. Comentarios

- Duración estimada: una sesión de clase
- Anticipación de problemas
  - que los alumnos no comprendan las explicaciones
    Solución: recurrir al japonés para la explicación (traducción explicativa), utilizar más ejemplos, involucrar a los alumnos y pedirles que sugieran ejemplos para asegurarse de que lo van comprendiendo

Tarea 2 (sesión 2): La descripción de lugares cuando se escribe una postal

DESARROLLO DE LA TAREA

2.1. Leer cuatro postales y unirlas con la fotografía del paisaje que describen (comprensión escrita)

- Reflexionar sobre las *convenciones de género* de la escritura de postales en español (remitente, destinatario, forma de escribir la dirección del destinatario y fórmulas de encabezamiento y cierre)
- Explicar si dichas convenciones son diferentes en español y en japonés

2.2. Introducir *haber* en su uso impersonal más complemento directo (dado que no es sujeto, no concuerda con el verbo), de los cuantificadores *poco* y *mucho*, y de los numerales no universales negativos *nada* y *nadie*, todo ello, mediante la observación de su traducción al japonés y de la lectura de la explicación gramatical que figura en el número 8 de la revista *Acueducto*

- Describirle al compañero un lugar que le guste a uno mismo (expresión oral)

2.3. Traducir una de las cuatro postales de 2.1. al japonés, teniendo en cuenta las convenciones de género de la escritura de postales en japonés (comprensión escrita, traducción directa)

1. Objetivos

1.1. Describir el entorno cercano (personas y lugares)

1.2. Familiarizarse con la traducción como ayuda en el aprendizaje del español

2. Competencias y contenidos

2.1. Gramatical. Contenidos asociados:

2.1.1. El presente de indicativo de verbos regulares y los verbos irregulares *ser* y *tener*

2.1.2. La concordancia:

· En el sintagma nominal: del complemento y del determinante con el núcleo → concordancia de género y número

· En el sintagma verbal: del verbo y del atributo (con verbos copulativos) con el sujeto → concordancia de número y persona

· En el caso de *haber* impersonal (no hay concordancia porque no es el sujeto, sino el complemento directo)

2.1.3. Verbos para describir: *ser* frente a *estar*, *llevar* y *tener*

2.1.4. Léxico que se emplea para describir (sustantivos y adjetivos)

2.1.5. Los cuantificadores *poco* y *mucho*, y su variación de género y número para concordar con el sustantivo al que preceden

2.1.6. Los numerales no universales negativos *nada* y *nadie*

2.2. Sociolingüística. Contenidos asociados:

2.2.1. La *informalidad* (o la falta de formalidad) cuando se escriben postales en español a un amigo o a un conocido

2.3. Discursiva. Contenidos asociados:

2.3.1. Géneros orales

- Conversaciones cara a cara, muy breves e informales, para describir personas y lugares

2.3.2. Géneros escritos

- Postales breves y sencillas, que también se trabajarán mediante la traducción (directa)
- Textos breves en los que predomina la descripción

2.4. Estratégica. Contenidos asociados:

2.4.1. Utilizar la traducción como estrategia comunicativa

3. Destrezas

3.1. Comprensión oral

3.2. Comprensión escrita

3.3. Expresión escrita

3.4. Expresión oral

3.5. Traducción (directa)

4. Material

- Fotocopias con todos los ejercicios que se harán a lo largo de la unidad didáctica
- Imágenes para contextualizar la unidad didáctica (incluidas en el desarrollo de la unidad didáctica) y que consisten en fotografías de cuatro paisajes distintos

- Explicaciones gramaticales extraídas del número 8 de la revista *Acueducto* (incluidas en el desarrollo de la unidad didáctica) sobre la concordancia en el sintagma nominal y en el sintagma verbal

5. Dinámica de grupos

- Individualmente (tarea 2.1)
- Por parejas (tareas 2.2. y 2.3.)

6. Evaluación

- Corrección individual: con respecto a la tarea que cierra esta segunda sesión, comprobar que los alumnos han entendido el texto y centrarse, sobre todo, en si han transmitido el contenido de forma resumida y sin recurrir a una traducción literal
- Rúbrica para corregir las tareas de traducción (adaptado de Hurtado Albir, 2015b: 21); cada una se evaluará con C (suspenso), B (bien) y C (muy bien):

RÚBRICA	**VALORACIÓN**
1. Con respecto al texto original	
1.1. Se ha transmitido el sentido del texto original	
1.2. Se ha transmitido el significado de los aspectos gramaticales estudiados	

2. Con respecto al texto meta	
2.1. El texto traducido es gramaticalmente correcto	
2.2. El texto traducido está correctamente escrito (tiene pocas o ninguna falta de ortografía y está bien cohesionado)	
2.3. El texto respeta las convenciones de género de la lengua meta	

3. Con respecto a la tarea de traducción	
3.1. El texto traducido se ajusta a la función del texto origen o del encargo de traducción	
3.2. Se han conseguido solucionar los problemas de traducción	

7. Comentarios

- Duración estimada: una sesión de clase

Tarea final (sesión 3): Escribir una postal en español dirigida a un amigo

DESARROLLO DE LA TAREA

Escribir una postal en español que se dirigirá a un amigo (expresión escrita). Será necesario tener en cuenta las convenciones de género estudiadas e incluir el vocabulario aprendido durante la unidad didáctica para describir ese lugar

1. Objetivos

1.1. Describir el entorno cercano (personas y lugares)

2. Competencias y contenidos

2.1. Gramatical. Contenidos asociados:

2.1.1. El presente de indicativo de verbos regulares y los verbos irregulares *ser* y *tener*

2.1.2. La concordancia

· en el sintagma nominal: del complemento y del determinante con el núcleo → concordancia de género y número

· en el sintagma verbal: del verbo y del atributo (con verbos copulativos) con el sujeto → concordancia de número y persona

· en el caso de *haber* impersonal (no hay concordancia porque no es el sujeto, sino el complemento directo)

2.1.3. Verbos para describir: *ser* frente a *estar*, *llevar* y *tener*

2.1.4. Léxico que se emplea para describir (sustantivos y adjetivos)

2.1.5. Los cuantificadores *poco* y *mucho*, y su variación de género y número para concordar con el sustantivo al que preceden

2.1.6. Los numerales no universales negativos *nada* y *nadie*

2.2. Sociolingüística. Contenidos asociados:

2.2.1. La *informalidad* (o la falta de formalidad) cuando se escriben postales en español a un amigo o a un conocido

2.3. Discursiva. Contenidos asociados:

2.3.1. Géneros escritos

- Postales breves y sencillas
- Textos breves en los que predomina la descripción

3. Destrezas

3.1. Expresión escrita

4. Materiales

- Fotocopias para el seguimiento de la unidad didáctica que se proporcionarán a los alumnos
- Una postal (o una fotografía cuyo reverso funcionará como tal) que aportará cada alumno

5. Dinámica de grupos

- Individualmente

6. Evaluación

- Rúbrica para corregir las tareas de traducción (adaptado de Hurtado Albir, 2015b: 21); cada una se evaluará con C (suspenso), B (bien) y C (muy bien):

RÚBRICA	**VALORACIÓN**
1. Con respecto al texto meta	
1.1. El texto traducido es gramaticalmente correcto	
1.2. El texto traducido está correctamente escrito (tiene pocas o ninguna falta de ortografía y está bien cohesionado)	
1.3. El texto respeta las convenciones de género de la lengua meta	
2. Con respecto a la tarea de traducción	
2.1 El texto traducido se ajusta a la función del texto origen o del encargo de traducción	

7. Comentarios

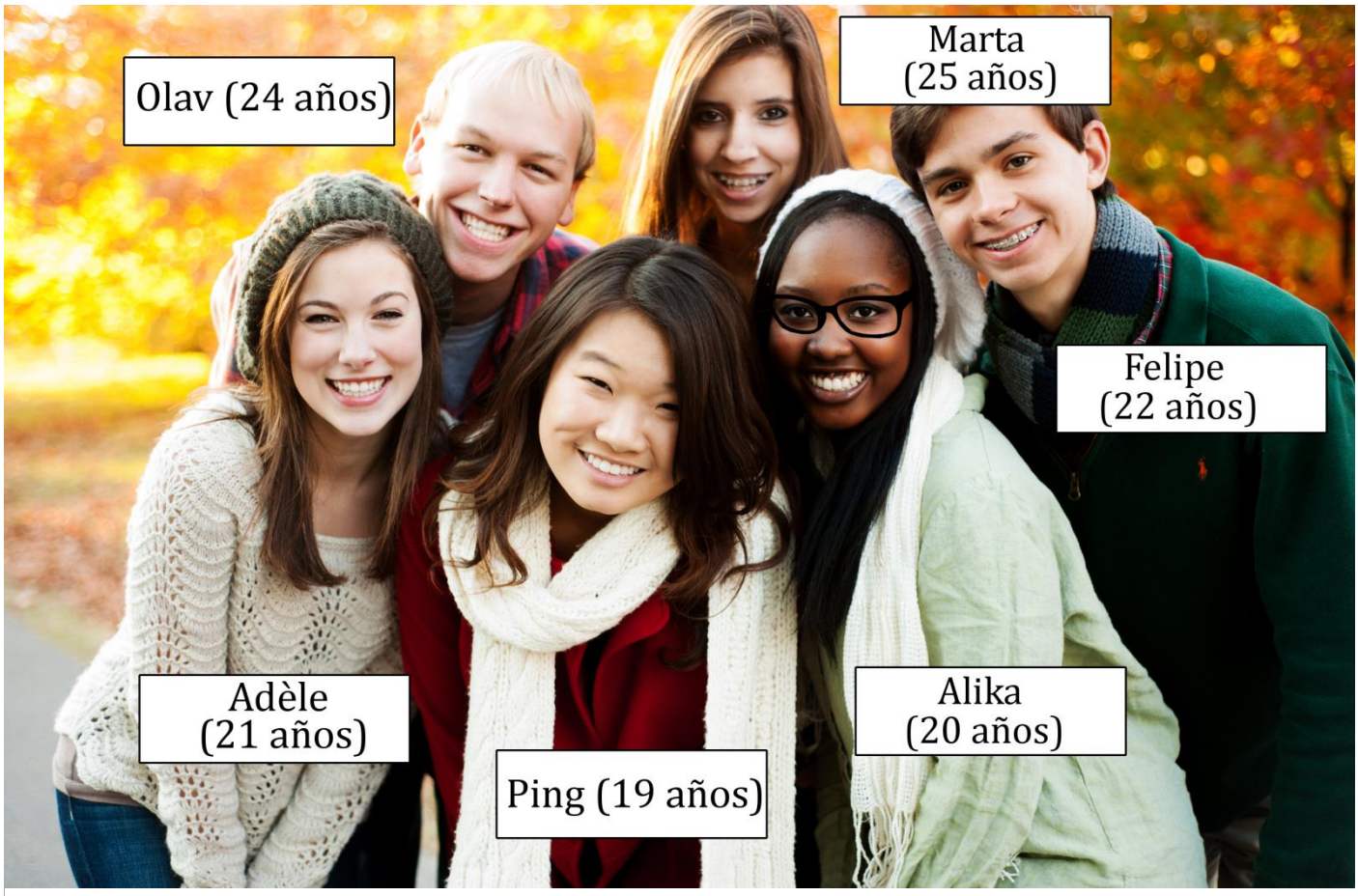
- Duración estimada: una sesión de clase

3.1.3. Materiales para el estudiante

Tengo muchas fotos que quiero enseñarte

Primera parte: ¿Cómo es tu mejor amigo?

1. Observa la siguiente imagen



Adaptada de https://iamstem.files.wordpress.com/2014/03/bigstock-diverse-group-of-friends-toget-38527918.jpg?w=2800 [Consulta: 2/6/2015]

Adèle tiene 21 años. **Es** alta y delgada, y **tiene** el pelo largo, castaño y liso. Además, **tiene** los ojos verdes y pequeños.

Ping es amiga de Adèle y **tiene** 19 años. **Es** un poco baja, es morena y **tiene** el pelo largo y liso. Sus ojos **son** negros y pequeños.

Alika tiene 20 años y **es** un poco alta. **Tiene** los ojos marrones y el pelo largo, negro y rizado, pero siempre lo **lleva** liso. Además, **lleva** gafas.

Felipe es el mejor amigo de Alika y **es** un poco bajo. **Tiene** 22 años y **es** moreno, **tiene** el pelo corto y liso, y **lleva** aparato. Sus ojos **son** negros y no **lleva** barba.

Marta también **lleva** aparato y **tiene** 25 años. **Tiene** el pelo largo, castaño claro y liso y los ojos negros, y **es** muy alta.

Olav tiene 24 años. **Es** rubio y **tiene** el pelo muy corto y liso, y **tiene** los ojos marrones y pequeños. Tampoco **tiene** barba y **es** muy alto.

2. Has visto muchos adjetivos nuevos: ¿sabes para qué se usan? Une los siguientes adjetivos con los sustantivos a los que pueden describir

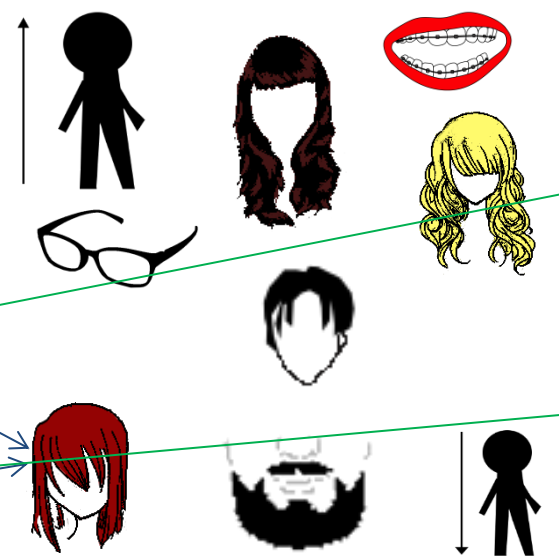
- Azul**es**
- Castaño
- Corto
- Largo
- Liso
- Marron**es**
- Negro
- Negro**s**
- Ondulado
- Rizado
- Rubio
- Verde**s**

PELO (髪)

OJOS (目)

3. Ahora, une las siguientes palabras con la imagen y con la traducción al japonés correspondientes (algunas imágenes pueden unirse con más de una palabra)

- Alto/a
- Aparato
- Bajo/a
- Barba
- Castaño
- Corto
- Gafas
- Largo
- Liso
- Negro
- Rizado
- Rubio
- Pelirrojo



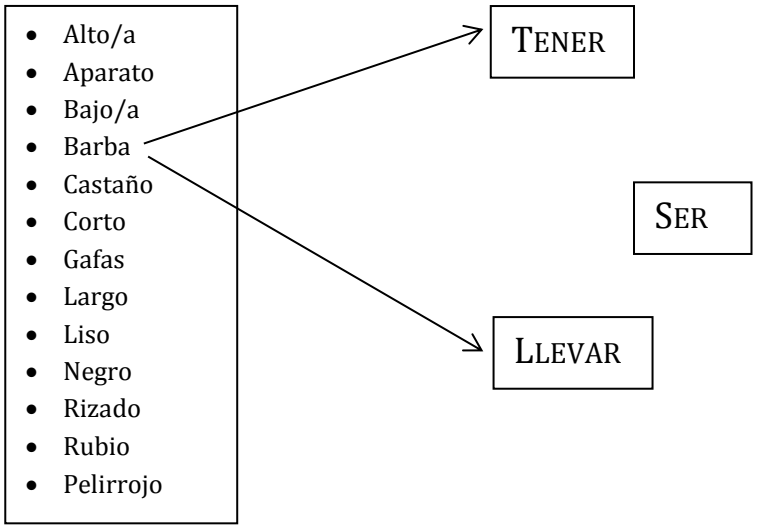
- （背が）高い
- （背が）低い
- （髪が）短い
- （髪が）長い
- ストレートな（髪）
- ブラケット
- 巻き毛
- 眼鏡
- 金髪
- 黒い（髪）
- 赤毛
- 茶色い（髪）
- 鬚、顎鬚

4. En el ejercicio 1 aparece esta frase:

Adèle tiene 21 años. **Es** alta y delgada, y **tiene** el pelo largo, castaño y liso. Además, **tiene** los ojos verdes y pequeños.

Fíjate en los verbos que utilizamos: decimos ***tiene*** *21 años,* ***tiene*** *el pelo largo y* ***tiene*** *los ojos verdes*, pero ***es*** *alta y delgada*.

Vuelve a leer las frases del ejercicio y une las palabras que utilizamos para describir personas con el verbo correspondiente (más de un verbo puede unirse con la misma palabra):

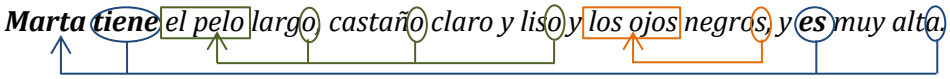


Para describir utilizamos dos verbos, el verbo *ser* y el verbo *tener* (pero también, el verbo *llevar*): ¿recuerdas cómo son en presente de indicativo? (¡Cuidado! ¡Son irregulares!)

SER
soy
eres
es
somos
sois
son

TENER
tengo
tienes
tiene
tenemos
tenéis
tienen

Por ejemplo:



Como has visto, es muy importante la concordancia (一致): *tiene* y *es* concuerdan con *Marta*; *largo*, *castaño* y *liso* concuerdan con (*el*) *pelo*; *negros*, con (*los*) *ojos* y *alta*, con *es* y con *Marta. Acueducto*, una revista japonesa que habla sobre la cultura y la lengua españolas, nos explica en japonés cómo funciona la concordancia:

#1

① 性の一致について

例えば、『背の高い女性』をスペイン語にしてみましょう。
『(背が)高い』という形容詞は名詞の性に応じて alto／altaの二つがあります。
次の表を見て下さい。

男性形	女性形
alto	alta

（形容詞の性変化）



una mujer alta

日本語では以下の様に、形容詞は名詞の前に置きますが、

背の高い 女性
↑ 形容詞　↑ 名詞

スペイン語の場合は逆で、名詞のあとに形容詞付けることがほとんどです。

Una mujer　~~alto（男性形）~~ alta（女性形）
↑ 女性（女性名詞）　↑ 背の高い（形容詞）

男性形／女性形で形が異なる形容詞の場合は、修飾対象となる名詞の性と一致させなければなりません。
ここでは、形容詞の『(背の)高い』が『una mujer(女性)』という女性名詞を修飾しているため、形容詞は女性形の**alta**となります。

形容詞の男性形は語尾が -o で終わることが多く、語尾の -o の部分を -a に変えることで女性形を作る事ができます。

しかし、男性形の語尾が**-o**で終わらない場合もあります。
そのような場合は、通常男性形／女性形とも同じ形になります。『大きい』を表す形容詞、**grande**がその一つです。右表の通り、変化がありません。

男性形	女性形
grande	grande

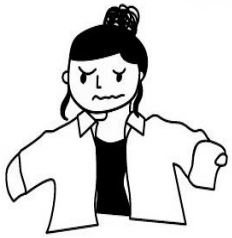
下の例からもわかるように、男性名詞のun anilloの場合でも、女性名詞のuna camisaの場合でも、変わらずgrandeが使われています。

grandeのように性変化を伴わない形容詞には：
verde（緑色の）、inteligente（知的な、頭のいい）
jóven（若い）、などがあります。



大きい 指輪

Un anillo　grande
指輪（男性名詞）　大きい（形容詞・性変化なし）



大きい シャツ

Una camisa　grande
シャツ（女性名詞）　大きい（形容詞・性変化なし）

#2

②数の一致

①では、名詞の性に伴う形容詞の変化について勉強しました。
②では、修飾対象となる名詞が単数形か複数形による形容詞の変化について見て行きましょう。

まずは先ほどの復習です。
『(一輪の)赤い花』をスペイン語にしてみましょう。
スペイン語では、(一輪の)花=una flor、赤い＝rojo / rojaです。



una flor roja

Una flor　~~rojo（男性形）~~ roja（女性形）
↑ 花（女性名詞）　↑ 赤い（形容詞）

Una florが女性名詞なので、
形容詞も女性形のrojaを用います。

次に、右の表を見て下さい。①で見た表と似ていますね。
これは、名詞がそれぞれ男性／女性及び単数／複数の形容詞の形を表しています。

	男性形	女性形
単数	rojo	roja
複数	rojos	rojas

右上の表を見ると、『赤い』という形容詞は、修飾対象の名詞の性や数によって、最大で４通りに変化することがわかります。
今度は、これを使って『(数輪の)赤い花』と複数形で言い換えてみましょう。

una flor　roja
↙ unas flores（数輪の）花（女性名詞・複数形）
↘ rojas 赤い（形容詞の女性複数形）



unas flores rojas

このように、形容詞が
男性名詞か女性名詞か
また
単数形か複数形か
によって形容詞の形が変化する事を、**形容詞の性数一致**といいます。

左頁で紹介したgrandeのように男性形と女性形が同じものは、
男性複数形でも女性複数形でも-sを付けてgrandesとなります。

最後に。。。。

今回のレッスンでは、名詞に直接かかる形容詞を例にとって説明をしてきましたが、文章の中で、形容詞が補語になる場合でも名詞との性数一致は存在します。

例：　Mi amiga es simpática.
↑ 私の女友達（女性名詞・単数形）　↑ 感じがよい（形容詞・女性単数形）

Mis amigos son simpáticos.
↑ 私の友人達（男性名詞・複数形）　↑ 感じがよい（形容詞・男性複数形）

スペイン語
ADELANTE
www.adelante.jp

・一般・旅行・商業・DELE検定対策・プライベートなど目的やペースに合わせて選べるコース
・ネイティブ講師だからプチ留学気分で自然なスペイン語がマスターできる！
・振替ができるので忙しくても安心！
・月謝払いOK！
・無料体験レッスン、教室見学等☆随時受付中

スペイン語教室 ADELANTE
〒530-0001 大阪市北区梅田 2-5-8 千代田ビル西別館 2F
TEL/FAX: 06-6346-5554
E-mail: info@adelante.jp・http://www.adelante.jp

イラスト：田中 文子

ADELANTE スペイン語は

Extraídas del n.º 6 de la revista Acueducto, pp. 24 y 25. Disponible en: http://www.acueducto.jp/acueducto6.pdf [Consulta: 2/6/2015]

5. Ahora, tu compañero se describirá a sí mismo. Apunta lo que te diga

Por ejemplo:

TAKESHI: Soy alto y delgado y tengo el pelo corto. ← Takeshi habla en primera persona

*Takeshi **es** alto y delgado, y **tiene** el pelo corto.* ←Tú escribes sobre Takeshi en tercera persona

MEGUMI: Soy baja y delgada y tengo el pelo largo. ← Megumi habla en primera persona

*Megumi **es** alta y delgada, y **tiene** el pelo largo.* ←Tú escribes sobre Megumi en tercera persona

¡Presta atención la concordancia! Takeshi es un chico, así que los adjetivos que lo describan tendrán género masculino, pero Megumi es una chica, así que los adjetivos que la describan tendrán género femenino.

6. Traduce las descripciones de la imagen del ejercicio 1 al japonés (tendrás que recordar el vocabulario que has aprendido)

Adèle tiene 21 años. **Es** alta y delgada, y **tiene** el pelo largo, castaño y liso. Además, **tiene** los ojos verdes y pequeños.

アデルさんは…

Ping es amiga de Adèle y **tiene** 19 años. **Es** un poco baja, es morena y **tiene** el pelo largo y liso. Sus ojos **son** negros y pequeños.

ピングさんは…

Alika tiene 20 años y **es** un poco alta. **Tiene** los ojos marrones y el pelo largo, negro y rizado, pero siempre lo **lleva** liso. Además, **lleva** gafas.

アリカさんは…

Felipe es el mejor amigo de Alika y **es** un poco bajo. **Tiene** 22 años y **es** moreno, **tiene** el pelo corto y liso, y **lleva** aparato. Sus ojos **son** negros y no **lleva** barba.

フェリペさんは…

Marta también **lleva** aparato y **tiene** 25 años. **Tiene** el pelo largo, castaño claro y liso y los ojos negros, y **es** muy alta.

マルタさんも…

Olav tiene 24 años. **Es** rubio y **tiene** el pelo muy corto y liso, y **tiene** los ojos marrones y pequeños. Tampoco **tiene** barba y **es** muy alto.

オラフさんは…

7. Conoces el juego japonés de *karuta* (かるた), ¿verdad? ¿Y el juego *¿Quién es quién?* (*Guess who*)? Vamos a practicar la descripción física con una versión de estos dos juegos

Como sabéis, en el juego tradicional de *karuta* hay dos tipos principales de cartas, las *torifuda* (*取り札*) y las *yomifuda* (*読み札*). Nosotros también tendremos estas cartas, pero la actividad será diferente: dividiremos la clase en tres grupos y cada grupo tendrá una baraja compuesta de estos dos tipos de cartas, que se distribuirán por la mesa para que todos las vean bien. Las cartas *torifuda* tendrán palabras que se utilizan para describir

(pero escritas en japonés) y las *yomifuda* tendrán la fotografía de un personaje famoso. Además, habrá otra baraja de cartas *yomifuda* que estará en la mesa del profesor.

Primero saldrá un miembro del primer grupo y cogerá una carta *yomifuda* de la mesa del profesor al azar y tendrá que describir en español los rasgos físicos de esa persona (no será importante en qué trabaja, es decir, no importa si es actor, cantante… Solo importa cómo es físicamente). Podrá utilizarse esta plantilla (テンプレート) como ayuda:

SEXO
- ☐ Hombre, chico
- ☐ Mujer, chica

PELO

Longitud
- ☐ Largo
- ☐ Corto

Forma
- ☐ Liso
- ☐ Rizado
- ☐ Ondulado

Color
- ☐ Rubio
- ☐ Castaño
- ☐ Negro
- ☐ Pelirrojo

ESTATURA
- ☐ Alto
- ☐ Bajo

PESO
- ☐ Flaco
- ☐ Gordo

OJOS
- ☐ Azules
- ☐ Verdes
- ☐ Marrones
- ☐ Negros

OTROS
- ☐ Barba o bigote
- ☐ Gafas
- ☐ Maquillaje
- ☐ Pendientes
- ☐ Collar
- ☐ Corbata

Será importante utilizar los verbos correctos (por ejemplo, ***Es*** *un chico*, ***tiene*** *los ojos azules* y ***lleva*** *gafas*) y que concuerden con el sujeto (por ejemplo, ***Él*** *es alt****o***, *tiene lo****s*** *ojo****s*** *verde****s***).

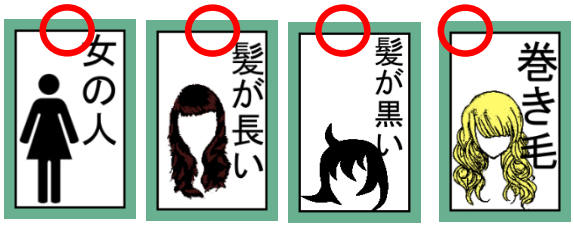
Mientras esta persona hable, todos los demás tendréis que coger las cartas *torifuda* que describan a ese personaje misterioso. Así, si dice *Es una* ***mujer***, *tiene los* ***ojos azules***, tendréis que coger las cartas correspondientes a *女の人* y a *目が青い*. Cuando haya terminado, si sabéis quién es, podréis coger de vuestras cartas *yomifuda* la persona que creáis que es. Veamos un **ejemplo**:

El alumno 1 coge una carta yomifuda de la mesa del profesor y describe despacio la foto sin enseñársela a nadie:



Alumno 1: Es una mujer. Tiene el pelo largo, negro y un poco rizado…

Mientras, todos los grupos deberán coger las siguientes cartas torifuda*:*



(Los dibujos son solo una ayuda: ¡tenéis que recordar la traducción al japonés!)

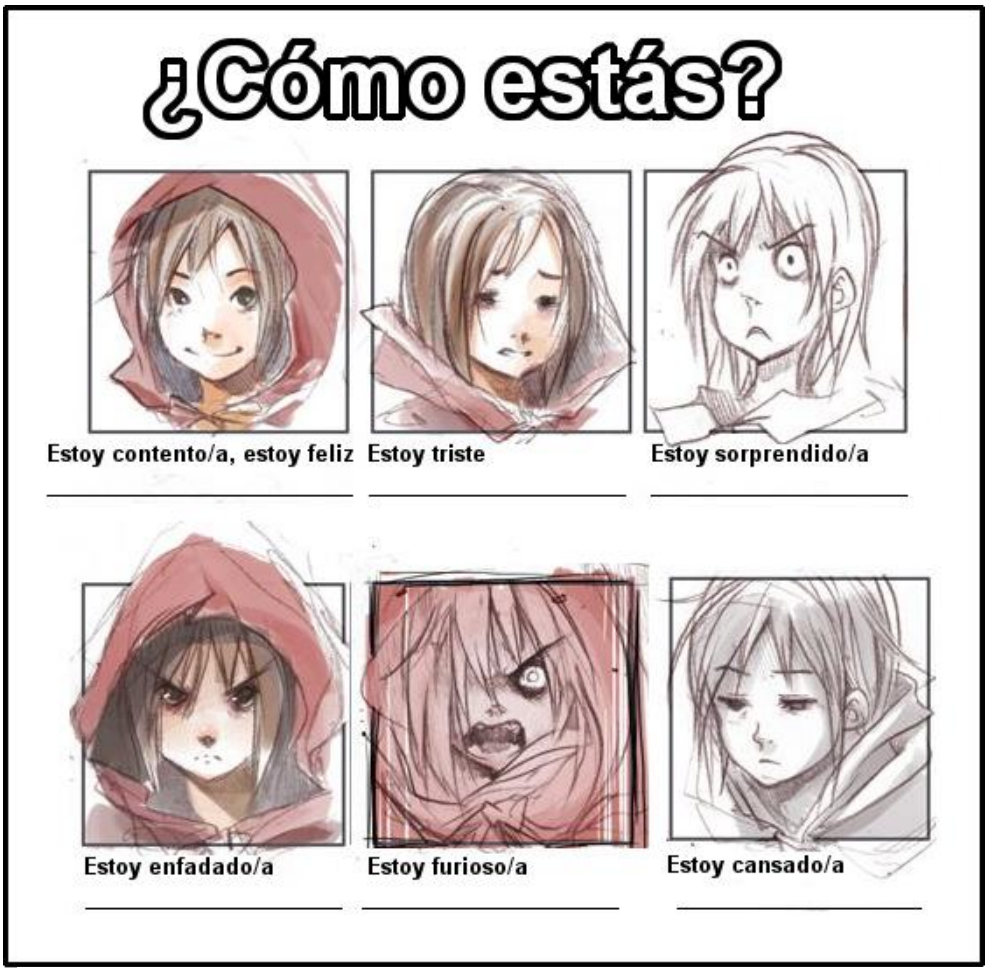
Cuando la persona haya terminado de hablar, cada grupo pensará quién puede ser esa persona y cogerá la carta que crea que es la correcta:



¡Pero no es Laura Pausini porque tiene el pelo liso! ¡Es Penélope Cruz! Ahora le toca a una persona de otro grupo…

No es necesario saber quiénes son las personas famosas, pero sí tenéis que estar atentos a la descripción: por cada ***acierto*** *obtendréis* ***1 punto****, pero por cada* ***fallo perderéis 1 punto****. Si* ***acertáis el personaje final****, obtendréis* ***3 puntos*** *y ganará el equipo con más puntos.*

8. Hasta ahora solo hemos hablado de cómo son las personas físicamente, pero… ¿sabes hablar de sus estados de ánimo? Observa la siguiente imagen:



Adaptada de http://www.music-bazaar.com/album-images/vol0/0/250/3837-big/Estados-De-Animo-cover.jpg *[Consulta: 2/6/2015]*

Hasta ahora, hemos utilizado *ser* para describir a una persona físicamente: con *ser* nos referimos a características permanentes, es decir, que no van a cambiar, como en *Él es alto* (él no va a dejar de ser alto). Sin embargo, cuando describimos el estado de ánimo de una persona, utilizamos *estar*: decimos *(yo) estoy enfadado* porque estamos enfadados un momento, pero no vamos a estarlo siempre.

En japonés podemos pensar en traducir (aunque no siempre podremos hacer esto) *ser* por ~だ/~です y *estar*, por ~ている/ ています:

El agua del mar ***es*** *azul.* → *海の水は青い(****です****)。*
El queso ***está*** *duro.* → *そのチーズは硬くなっ****ている****。*
(Sánchez y Sarmiento, 1999: 173; cit. Asquerino Egoscozábal, 2014: 27)

En la primera oración, el agua del mar no puede *estar* azul porque **siempre** es azul, pero en la segunda oración, el queso no *es* blando porque **a veces** puede *estar* duro, pero también puede *estar* blando.

A veces, utilizar un verbo u otro hace que nuestro punto de vista cambie:

*Este hombre está borracho. この男は酔っ****ている****。*
*Este hombre es un borracho. この男は酔っぱらい****だ****。*
(Sánchez y Sarmiento, 1999: 173; cit. Asquerino Egoscozábal, 2014: 27)

No es lo mismo *estar* borracho después de una noche de fiesta que *ser* un borracho siempre, ¿verdad?...

Volved a mirar la imagen anterior: ¿veis que debajo de cada estado de ánimo hay una línea? Por parejas, escribid en cada línea la traducción al japonés de los estados de ánimo. No siempre vais a tener que traducir *ser* por ~だ/~です y *estar*, por ~ている/ ています, así que pensad qué es lo que os suena más natural en japonés, es decir, qué diríais en japonés, porque también podréis usar ~だ/~です. Después lo discutiremos en clase.

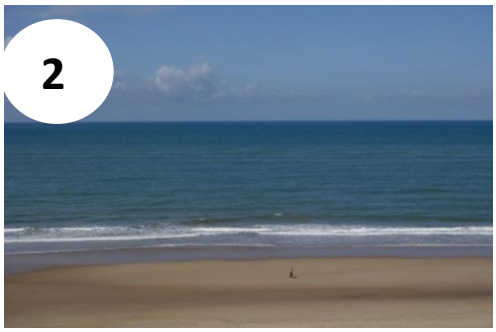
¿Hay algún otro estado de ánimo que no sepáis decir en español? Preguntad a los compañeros o al profesor y escribidlo junto a su traducción al japonés.

9. **Ahora describe a tu compañero: ¿cómo <u>es</u>? ¿Cómo <u>está</u> ahora?** (Tu compañero será distinto al de la actividad 5)

Segunda parte: Te escribo desde Tokio

10. Observa las siguientes fotografías









Fotografías 1 y 2: archivo propio. Fotografías 3 y 4: extraídas de http://tinyurl.com/p537wbr y http://tinyurl.com/oblvywm [Consulta: 2/6/2015]

Ahora, lee las siguientes postales: ¿sabes de qué paisaje (景色) habla cada postal? Escribe debajo de cada postal el número correcto

Hola, Antonio:

Te escribo desde Victoria Park, en Londres. Como puedes ver en la foto, en el parque hay mucha gente que está tomando el sol (como nosotros cuando vamos a la playa). En este parque también hay un pequeño lago y, sobre todo, muchos árboles: ¡es precioso!

Bueno, te dejo: ¡el autobús turístico me espera!

Un beso muy fuerte,

María.



Antonio Sánchez Martín
C/ Toledo, 54, 3.º B.
28047, Madrid

Fotografía número ____

Querida Carmen:

¡Estoy en Japón! Me parece increíble estar en la otra parte del mundo... ¡es impresionante! La foto de la postal es de Shibuya: en este barrio siempre hay mucha gente y todos están muy ocupados.

Esta tarde cogeré el tren bala para ir a Kioto: ¡tengo muchas ganas! Desde allí te mandaré otra postal.

Un abrazo,

Carlos.



Carmen García Prieto
C/ Honduras, 23, 1º C.
18014, Granada.

Fotografía número ____

Hola, papá:

Continúo mi viaje por Argelia. Ayer por fin fui al desierto del Sáhara: tenía muchas ganas, pero no me gustó mucho... ¡No hay nadie! En Argelia hace mucho calor (pero por las noches hace mucho frío) y en el desierto hacía mucho más calor y tenía muchas ganas de volver al hotel... Afortunadamente, no iré a más desiertos durante el resto del viaje...

¿Vosotros estáis bien? Espero que sí.

Un beso muy fuerte,

Ana.



Jaime Sánchez Martín
Avda. de la Paz, 25, 4.º A
28035, Madrid

Fotografía número ____

Querida Ángela:

¡Por fin estoy de vacaciones! Te escribo desde Cádiz, que es famosa por sus playas. La playa de la postal es la Playa Victoria y siempre hay mucha gente. Sin embargo, en la foto de la postal no hay nadie (solo hay una persona que está corriendo) porque la foto la hicieron en primavera, que es la mejor época del año para ir a Cádiz porque hace menos calor.

Ahora bajaré a la playa a darme un baño.

Besos,

Enrique



Ángela González
Soria
C/ Valencia, 48, 3º D
08070, Barcelona.

Fotografía número ____

Sellos extraídos de: http://tinyurl.com/npsu9n4, http://tinyurl.com/l6ucjsq, http://www.sellosmundo.com/sellos/sello_181972.jpg y http://www.filateliavitoria.net/images/3995.JPG [Consulta: 2/6/2015]

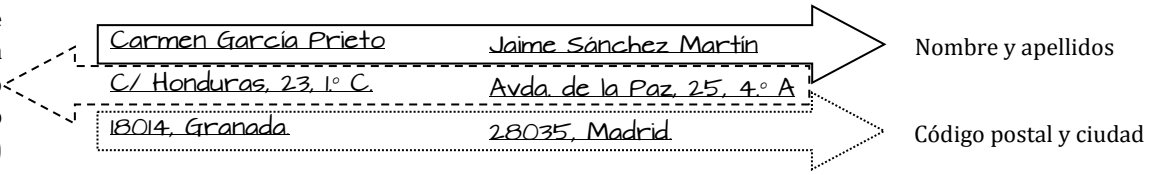
¿Sabes quién es el remitente (*送り手*) de cada postal?

¿Y sabes quién es el destinatario (*受け手*) de cada postal?

¿Dónde están las personas que envían la postal? (¿Desde dónde escriben?)

Fíjate en cómo escribimos la dirección en una postal:

Dirección: calle (*C/*) o avenida (*Avda.*) número de la calle, piso y letra (puerta) del piso



Además, cuando escribimos una postal, debemos saludar al destinatario al principio y despedirnos al final: ¿qué utilizamos para saludar y qué utilizamos para despedirnos? Escríbelo en el cuadro adecuado

Para saludar

Para despedirnos
Un abrazo,

Hola, Antonio:	Querida Carmen:	~~Un abrazo,~~	Un beso muy fuerte,
Hola, papá:	Querida Ángela:	Besos,	

Después de ver algunos ejemplos de postales escritas en español, ¿crees que escribimos igual una postal en español que en japonés? ¿Qué elementos cambian?

11. Cuando describimos un lugar (por ejemplo, un parque, una playa…) podemos decir cómo es (*es grande, es pequeño, es bonito, es feo…*) y también qué hay en ese lugar (hay un árbol, hay un lago, hay mucha gente, no hay nadie…).

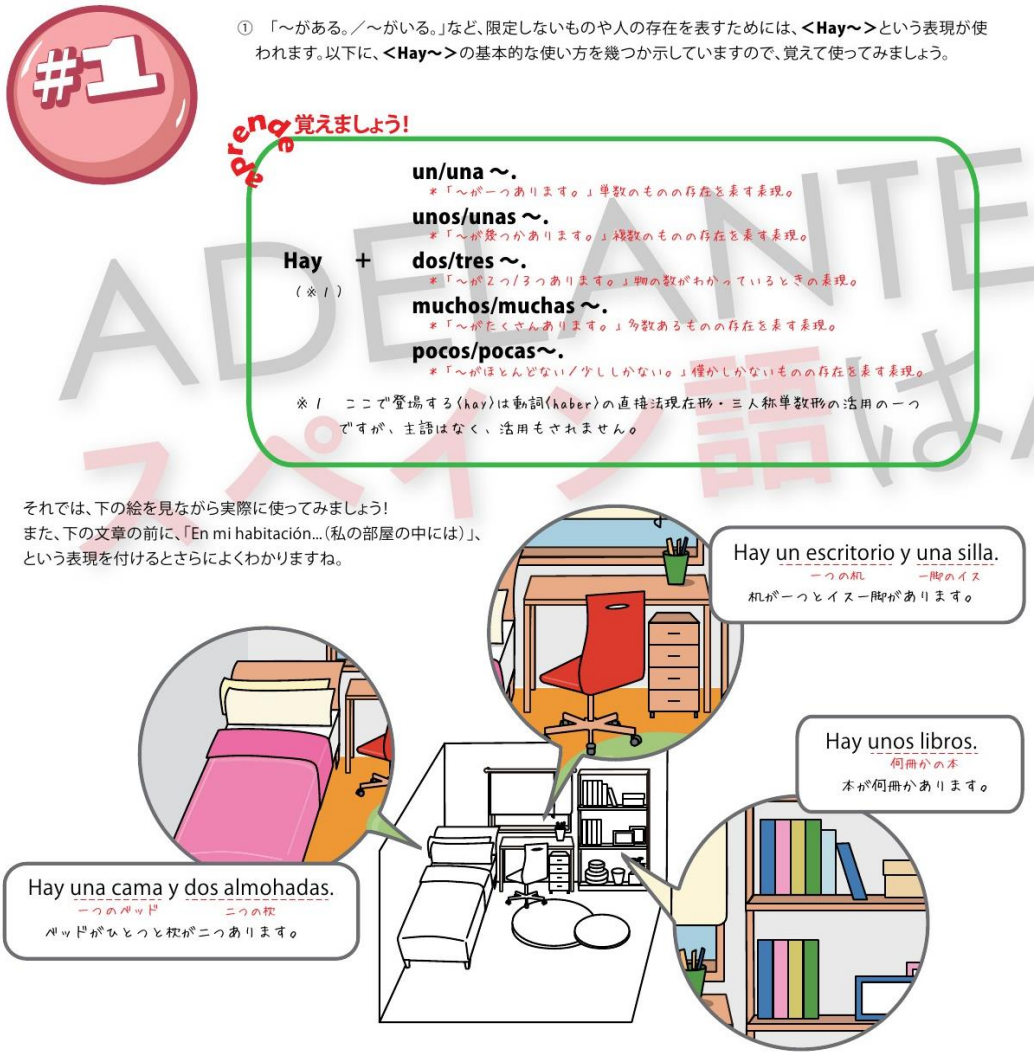
Es importante saber utilizar el verbo *haber* porque no concuerda con el elemento que va detrás (la razón es que no es el sujeto) y siempre lo conjugamos en tercera persona del singular:

***Hay** un árbol en el parque.* → *公園に木が**ある**。*
***Hay** dos árboles en el parque.* → *公園に木が二つ**ある**。*
***Hay** muchas personas (=mucha gente[1]) en la playa.* → *海辺に沢山人が**いる**。*
*No **hay** nadie en el desierto.* → *砂漠に誰も**いない**。*
*No **hay** nada en mi cartera.* → *（私の）財布に（は）何も**ない**。*

[1]Podemos decir *hay mucha**s** persona**s*** (en plural) o *hay mucha gente* (en singular), pero *mucho* debe concordar con el sustantivo al que acompañe en género y en número (por ejemplo, *hay una casa* pero *hay muchas casas*).

Utilizamos *haber* (*hay*) para referirnos a personas y a cosas (no como en japonés, que tiene *ある* para cosas e *いる* para personas), pero cuando hablamos en negativo, utilizamos ***nadie*** (*no hay nadie*) para **personas** y ***nada*** (*no hay nada*) para **cosas**. Esto es igual que en japonés: utilizamos ***誰も*** para personas y ***何も*** para cosas.

¿Lo has entendido? Si no, puedes ver cómo lo explica la revista *Acueducto*:



Explicación del uso de hay *en el n.º 8 de la revista Acueducto, p. 24.* Disponible en: http://www.acueducto.jp/acueducto8.pdf [Consulta: 2/6/2015]

Piensa en un lugar que te guste: ¿cómo es ese lugar? ¿Es grande, es pequeño, es bonito…? ¿Y qué hay en ese lugar? ¿Hay mucha gente o no hay nadie? Cuéntaselo a tu compañero.

12. Vuelve a mirar las postales del ejercicio 10: ¿cuál te gusta más? Tradúcela al japonés con ayuda de tu compañero y piensa qué tendrías que adaptar en tu traducción (es decir, qué cosas son distintas en japonés cuando escribimos en una carta: ¿recuerdas lo que hablamos en el ejercicio 10?) Podéis escribirla en horizontal (de izquierda a derecha) o en vertical (de arriba abajo)

13. Ya sabes cómo escribimos las postales en español, así que ahora te toca a ti: elige la fotografía de un lugar que te guste (puede ser el mismo que has elegido antes o no) y escribe, por detrás, una postal en español que enviarás a un amigo tuyo

En la postal deberás incluir el nombre del remitente, el nombre y la dirección del destinatario y la descripción del lugar (¿cómo es? ¿Hay mucha gente o no hay nadie? ¿Qué hay en ese lugar?). No olvides saludar a tu amigo con una de las fórmulas que hemos aprendido y de despedirte de él

Anexo: cartas para la actividad de *karuta*

A) *Torifuda* (una baraja para cada grupo)



目が茶色い



目が茶黒い



目が緑



口髭



巻き毛



目が青い



髪が長い



化粧



金髪



茶色い髪



髪が黒い



髪が短い



赤毛



2. *Yomifuda* (una baraja para cada grupo más otra en la mesa del profesor)





Penélope Cruz



Shakira



Harry Potter



Brad Pitt



Madonna



Fernando Alonso



Amy Winehouse



Julia Roberts



Nelson Mandela

Unidad didáctica 2: *¿A qué hora te sueles levantar?* (los valores del pronombre *se*: reflexivo, recíproco y pronominal, la concordancia de los pronombres reflexivos con el sujeto)

3.2.1. Presentación

<table>
<tr><td>Objetivos</td><td colspan="3">- Expresar de forma adecuada las acciones cotidianas
- Reflexionar sobre las diferencias y similitudes que existen entre las costumbres japonesas y las españolas
- Familiarizarse con la traducción como ayuda en el aprendizaje del español</td></tr>
<tr><td>Nivel del grupo meta</td><td colspan="3">A1</td></tr>
<tr><td>Destrezas</td><td colspan="3">Comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita, traducción (directa, inversa, sintética)</td></tr>
<tr><td rowspan="6">Competencias y contenidos</td><td>Tipo de competencia</td><td colspan="2">Contenidos asociados</td></tr>
<tr><td>Gramatical</td><td colspan="2">- El presente de indicativo
- Los verbos reflexivos y los verbos pronominales
- Los valores del pronombre se: reflexivo, recíproco y pronominal
- La concordancia de los pronombres reflexivos con el sujeto
- La perífrasis soler + infinitivo[60] para hablar de costumbres o hábitos
- Introducción a la expresión de la hora y los números cardinales necesarios para expresarla (especialmente, del 1 al 12)</td></tr>
<tr><td>Sociolingüística</td><td colspan="2">- Hábitos de los españoles (horarios, costumbres)
- Describir las costumbres propias y ajenas
- Expresar la propia opinión con creer que</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Discursiva</td><td>Géneros orales</td><td>- Presentaciones públicas simples y breves, con apoyo visual, sobre temas conocidos
- Conversaciones cara a cara, muy breves e informales, sobre personas y lugares</td></tr>
<tr><td>Géneros escritos</td><td>- Ninguno: dado que solo se trabajará la expresión escrita a través de ejercicios sencillos de traducción directa e inversa que no se adscribirán a ningún género escrito en concreto</td></tr>
<tr><td>Estratégica</td><td colspan="2">- Utilizar la traducción como estrategia comunicativa y de aprendizaje</td></tr>
<tr><td>Dinámica de grupos</td><td colspan="3">- Individual - Por parejas
- En grupos de cuatro - Grupo-clase</td></tr>
<tr><td>Materiales empleados</td><td colspan="3">- Fotocopias para el seguimiento de la unidad didáctica que se proporcionarán a los alumnos
- Imagen para contextualizar la unidad didáctica (incluida en el desarrollo de la unidad didáctica)
- Una cartulina de tamaño A-3 para cada grupo de cuatro alumnos (para realizar la tarea final)
- Vídeo en el que aparecen expresiones típicas del español que se aprenden durante las primeras semanas del nivel básico de español y que permite fomentar la imaginación de los alumnos</td></tr>
<tr><td>Tiempo previsto</td><td colspan="3">Cuatro sesiones de clase: tres para cada tarea y una cuarta para la tarea final</td></tr>
</table>

[60] A pesar de ser más propia de un nivel B1, se introducirá a los alumnos en su uso, pues les será de gran utilidad para realizar la tarea final (y, además, está muy relacionada con el tema de la unidad).

Tareas (cada tarea correspondería a una sesión de clase)	**Tarea 1**: Introducción a los verbos reflexivos y recíprocos para hablar de actividades cotidianas Desarrollo de la tarea: 1.1. Escribir debajo de una serie de imágenes el verbo reflexivo o recíproco después de haber observado una imagen en la que se muestran ejemplos de uso de este tipo de verbos 1.2. Unir con flechas verbos reflexivos o recíprocos con su significado en español 1.3. Hablar con el compañero sobre costumbres japonesas empleando los verbos anteriores (expresión oral) 1.4. Completar los huecos con el pronombre reflexivo o recíproco adecuado en función del pronombre personal de sujeto 1.5. Unir con flechas los verbos anteriores con su correspondiente traducción al japonés (traducción directa) 1.6. Traducir tres frases del español al japonés (traducción directa) y cuatro frases del japonés al español (traducción inversa; deberán emplearse los pronombres reflexivos y recíprocos)
	Tarea 2: Introducción a la expresión de la hora y repaso de los verbos para hablar de actividades cotidianas Desarrollo de la tarea: 2.1. Actividad de «el ciego, el sordo y el sordo-ciego»: explicar (por escrito u oralmente) lo visto u oído en un vídeo en español a un tercer alumno, que deberá explicarlo en japonés (traducción directa, traducción sintética; comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita, expresión escrita) 2.2. Escribir la expresión de la hora debajo del reloj correspondiente (traducción inversa) 2.3. Hablar con el compañero sobre las actividades cotidianas utilizando la expresión de la hora y los pronombres adecuados (se aprovecha para recordar los verbos pronominales de forma implícita) 2.4. «Un día en la vida de Sara»: contestar preguntas sobre el texto (comprensión escrita) y resumir en japonés las ideas principales del texto (traducción directa, traducción sintética)
	Tarea 3: Comparación entre las costumbres de los japoneses y las costumbres de los españoles Desarrollo de la tarea: 3.1. Las costumbres de los españoles que más asombran a los extranjeros: leer seis textos que hablan sobre ellas y relacionarlas con el título más adecuado (comprensión escrita) 3.2. Buscar los equivalentes en japonés de nueve palabras que figuran en el texto anterior (traducción directa) 3.3. Reflexionar por parejas (primero) y ante toda la clase (después) sobre si dos costumbres españolas que conozcan son frecuentes o no en Japón (expresión oral) 3.4. Reflexionar sobre una costumbre que tengan los japoneses y que no tengan los españoles, otra que sea propia de los españoles y que compartan o no con los japoneses, y otra que ambas culturas compartan, utilizando, para ello, el verbo *soler* (más infinitivo) 3.5. Escribir cada costumbre elegida en una tarjeta y añadir la traducción al japonés (traducción directa) 3.6. Pensar qué costumbre es propia de qué cultura mediante una actividad que involucre a toda la clase (que se dividirá en dos grupos). Defender la propia opinión con la estructura *creo que* más opinión (expresión oral) 3.7. Llevar a cabo una reflexión gramatical y sociocultural en la que figuren algunas costumbres de los japoneses y de los españoles (expresión escrita, expresión oral), y

<table>
<tr><td></td><td>resumirla en una cartulina mediante la técnica de «placemat»[61]</td></tr>
<tr><td>Tarea final</td><td>Resumen en japonés de las contribuciones de la clase

Desarrollo de la tarea:
4.1 Explicar (en español) las conclusiones a las que ha llegado cada grupo (expresión oral)
4.2. Resumir las aportaciones de los compañeros: primero, tomar notas (en español o en japonés) y, después, escribir un texto en japonés a modo de resumen (traducción directa, traducción sintética)</td></tr>
<tr><td>Evaluación</td><td>Se evaluará la presentación del trabajo de los alumnos y el posterior resumen que hayan hecho por escrito, centrándose en si han seguido las consignas de estos ejercicios.
Los alumnos tendrán un portafolio que habrían comenzado a completar desde el principio del curso y que se compondría del material esencial de cada unidad didáctica trabajada. En este portafolio incluirán las ideas fundamentales de la cartulina que realizaron en grupo (o bien, una fotocopia de dicha cartulina) y el texto que escribieron en japonés para resumir las aportaciones de los compañeros, y también incluirán los cuestionarios que figuran al final de la última unidad didáctica, así como cualquier otro material empleado durante la unidad didáctica que les haya resultado interesante.
Pautas para la evaluación:
- Insistir en el uso de las estructuras y del léxico aprendidos en la expresión oral, en la escrita y en los ejercicios de traducción
o En los ejercicios de expresión oral, corregir de forma colectiva y general (y no centrándose en un alumno en concreto)
o En los ejercicios de expresión escrita y de traducción inversa (del japonés al español), corregir individualmente, pero promover que sea el propio alumno el que se corrija a sí mismo
o En los ejercicios de expresión escrita y de traducción directa (del español al japonés), centrarse en si el alumno ha transmitido el contenido del original más que en la «calidad» del resultado final o en la traducción de palabras aisladas

- Rúbrica para corregir las tareas de traducción (adaptado de Hurtado Albir, 2015b: 21); cada una se evaluará con C (suspenso), B (bien) y C (muy bien):
<table>
<tr><th>RÚBRICA</th><th>VALORACIÓN</th></tr>
<tr><td>1. Con respecto al texto original</td><td></td></tr>
<tr><td>1.1. Se ha transmitido el sentido del texto original</td><td></td></tr>
<tr><td>1.2. Se ha transmitido el significado de los aspectos gramaticales estudiados</td><td></td></tr>
<tr><td>2. Con respecto al texto meta</td><td></td></tr>
<tr><td>2.1. El texto traducido es gramaticalmente correcto</td><td></td></tr>
<tr><td>2.2. El texto traducido está correctamente escrito (tiene pocas o ninguna falta de ortografía y está bien cohesionado)</td><td></td></tr>
<tr><td>2.3. El texto respeta las convenciones de género de la lengua meta</td><td></td></tr>
<tr><td>3. Con respecto a la tarea de traducción</td><td></td></tr>
<tr><td>3.1. El texto traducido se ajusta a la función del texto origen o del encargo de traducción</td><td></td></tr>
</table>
</td></tr>
</table>

[61] Esta actividad que fomenta la cooperación en la clase la propone Sonia Casal, del grupo REALL, de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, en un *MOOC* (siglas inglesas de «Cursos en línea masivos y abiertos») dedicado a la enseñanza de español como lengua extranjera que organizó la editorial Edinumen en 2014.

3.2.2. Procedimiento

Tarea 1 (sesión 1): Introducción a los verbos reflexivos y recíprocos para hablar de actividades cotidianas

DESARROLLO DE LA TAREA

1.1. Escribir debajo de una serie de imágenes el verbo reflexivo o recíproco después de haber observado una imagen en la que se muestran ejemplos de uso de este tipo de verbos

1.2. Unir con flechas verbos reflexivos o recíprocos con su significado en español

1.3. Hablar con el compañero sobre costumbres japonesas empleando los verbos anteriores (expresión oral)

1.4. Completar los huecos con el pronombre reflexivo o recíproco adecuado en función del pronombre personal de sujeto

1.5. Unir con flechas los verbos anteriores con su correspondiente traducción al japonés (traducción directa)

1.6. Traducir tres frases del español al japonés (traducción directa) y cuatro frases del japonés al español (traducción inversa; deberán emplearse los pronombres reflexivos y recíprocos)

1. **Objetivos**
   - 1.1. Expresar de forma adecuada las acciones cotidianas
   - 1.2. Familiarizarse con la traducción como ayuda en el aprendizaje del español
2. **Competencias y contenidos**
   - 2.1. Gramatical. Contenidos asociados:
     - 2.1.1. El presente de indicativo
     - 2.1.2. Los verbos reflexivos y los verbos pronominales
     - 2.1.3. Los valores del pronombre *se*: reflexivo, recíproco y pronominal
   - 2.2. Sociolingüística. Contenidos asociados:
     - 2.2.1. Hábitos de los españoles
     - 2.2.2. Describir las costumbres propias y las ajenas
   - 2.3. Estratégica. Contenidos asociados:
     - 2.3.1. Utilizar la traducción como estrategia comunicativa.
3. **Destrezas**
   - 3.1. Expresión oral
   - 3.2. Traducción (directa, inversa)
4. **Materiales**
   - Fotocopias con todos los ejercicios que se harán a lo largo de la unidad didáctica
   - Imagen que contextualiza la actividad y que incluye ejemplos de uso de los pronombres reflexivos y recíprocos
5. **Dinámica de grupos**
   - Individualmente (tareas 1.1, 1.2, 1.4 y 1.5)
   - Por parejas (tareas 1.3 y 1.6)
6. **Evaluación**
   - Corrección colectiva: insistir en el uso de los pronombres reflexivos y recíprocos más que en la «calidad» del resultado final o en la traducción del léxico

- Corrección individual: los alumnos entregarán las frases corregidas y el profesor se las devolverá con los errores principales marcados con el tipo de error (gramatical, en el que se incluiría el uso de los pronombres, de vocabulario y de expresión) pero sin corregir. Los alumnos deberán volver a entregárselas al profesor después de haber reflexionado sobre sus propios errores y de haberlos corregido
- Rúbrica para corregir las tareas de traducción (adaptado de Hurtado Albir, 2015b: 21); cada una se evaluará con C (suspenso), B (bien) y C (muy bien):

RÚBRICA	**VALORACIÓN**
1. Con respecto al texto original	
1.1. Se ha transmitido el sentido del texto original	
1.2. Se ha transmitido el significado de los aspectos gramaticales estudiados	

2. Con respecto al texto meta	
2.1. Las oraciones traducidas son gramaticalmente correctas	
2.2. Las oraciones traducidas están correctamente escritas	

7. Comentarios

- Duración estimada: una sesión de clase
- Anticipación de problemas
  - que los alumnos no comprendan la explicación gramatical
    Solución: recurrir al japonés para la explicación (traducción explicativa), utilizar más ejemplos, involucrar a los alumnos y pedirles que sugieran ejemplos para asegurarse de que lo van comprendiendo
  - que los alumnos desconozcan cómo traducir alguna palabra japonesa al español o que se centren demasiado en la traducción del léxico de forma literal
    Solución: procurar que se centren en utilizar correctamente los verbos reflexivos y escribir en la pizarra el equivalente en español de las palabras que los alumnos no sepan traducir

Tarea 2 (sesión 2): Introducción a la expresión de la hora y repaso de los verbos para hablar de actividades cotidianas

DESARROLLO DE LA TAREA

2.1. Actividad de «el ciego, el sordo y el sordo-ciego»: explicar (por escrito u oralmente) lo visto u oído en un vídeo en español a un tercer alumno, que deberá explicarlo en japonés (traducción directa, traducción sintética; comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita, expresión escrita)

2.2. Escribir la expresión de la hora debajo del reloj correspondiente (traducción inversa)

2.3. Hablar con el compañero sobre las actividades cotidianas utilizando la expresión de la hora y los pronombres adecuados (se aprovecha para recordar los verbos pronominales de forma implícita)

2.4. «Un día en la vida de Sara»: contestar preguntas sobre el texto (comprensión escrita) y resumir en japonés las ideas principales de un texto escrito en español (traducción directa, traducción sintética)

2.5. Resumir en japonés las ideas principales de un texto escrito en español (traducción directa, traducción sintética)

1. Objetivos

1.1. Expresar de forma adecuada las acciones cotidianas

1.2. Familiarizarse con la traducción como ayuda en el aprendizaje del español

2. Competencias y contenidos

2.1. Gramatical. Contenidos asociados:

2.1.1. El presente de indicativo

2.1.2. Los verbos reflexivos y los verbos pronominales

2.1.3. Los valores del pronombre *se*: reflexivo, recíproco y pronominal

2.1.4. La concordancia de los pronombres reflexivos con el sujeto

2.1.5. La perífrasis *soler* + infinitivo para hablar de costumbres o hábitos

2.1.6. Introducción a la expresión de la hora (y los números cardinales necesarios para expresarla, especialmente, del 1 al 12)

2.2. Sociolingüística. Contenidos asociados:

2.2.1. Hábitos de los españoles

2.2.2. Describir las costumbres propias y las ajenas

2.2.3. Expresar la propia opinión con *creer que*

2.3. Discursiva. Contenidos asociados:

2.3.1. Géneros orales

- Presentaciones públicas simples y breves, con apoyo visual, sobre temas conocidos
- Conversaciones cara a cara, muy breves e informales, sobre personas y lugares

2.4. Estratégica. Contenidos asociados:

2.4.1. Utilizar la traducción como estrategia comunicativa.

3. Destrezas

3.1. Comprensión oral

3.2. Expresión oral

3.3. Comprensión escrita

3.4. Expresión escrita

3.5. Traducción (directa, sintética)

4. Material

- Fotocopias con todos los ejercicios que se harán a lo largo de la unidad didáctica
- Vídeo[62] en el que aparecen expresiones típicas del español que se aprenden durante las primeras semanas del nivel básico de español y que permite que los alumnos imaginen qué sucede si se reproduce sin sonido (por lo que se basarían en lo que vieran) o sin las imágenes (y se basarían en lo que oyeran)

5. Dinámica de grupos

- Individualmente (tarea 2.2)
- En grupos de tres y grupo-clase (tarea 2.1)
- Por parejas (tareas 2.3 y 2.4)

[62] El vídeo es el siguiente: https://www.youtube.com/watch?v=F6-vm1OiUOw [Consulta: 7/3/2016] Se reproducirá desde el principio hasta el minuto 3.

6. Evaluación

- Corrección colectiva: con respecto a la tarea 2.1, corregir los errores de producción después de que haya terminado la actividad (para no interrumpir a los alumnos) y de forma general (no centrándose en un alumno en concreto), insistiendo en la expresión de la opinión y en los verbos reflexivos
    - Ninguna de las versiones del vídeo que den los alumnos será considerada incorrecta, puesto que lo importante es fomentar su expresión oral y su imaginación (además, después podrán comparar su propia versión con la del vídeo y comentar las diferencias entre ambas)
- Corrección individual: con respecto a la tarea que cierra esta segunda sesión, comprobar que los alumnos han entendido el texto y centrarse, sobre todo, en si han transmitido el contenido de forma resumida y sin recurrir a una traducción literal
- Rúbrica para corregir las tareas de traducción (adaptado de Hurtado Albir, 2015b: 21); cada una se evaluará con C (suspenso), B (bien) y C (muy bien):

RÚBRICA	**VALORACIÓN**
1. Con respecto al texto original	
1.1. Se ha transmitido el sentido del texto original	
1.2. Se ha transmitido el significado de los aspectos gramaticales estudiados	

2. Con respecto al texto meta	
2.1. El texto traducido es gramaticalmente correcto	
2.2. El texto traducido está correctamente escrito (tiene pocas o ninguna falta de ortografía y está bien cohesionado)	
2.3. El texto respeta las convenciones de género de la lengua meta	

3. Con respecto a la tarea de traducción	
3.1. El texto traducido se ajusta a la función del texto origen o del encargo de traducción	

7. Comentarios

- Duración estimada: una sesión de clase
- Anticipación de problemas
    - que los alumnos no entiendan cómo deberán proceder o que el alumno que sea «sordo-ciego» no consiga expresarse en español

      Solución: asegurarse de que han entendido la actividad (para lo cual habrá que recurrir al japonés) y asignar los «papeles» a los alumnos en vez de que ellos mismos los decidan, de forma que los alumnos que tengan «más nivel» o que se expresen con mayor soltura en español sean los «sordo-ciegos», o bien permitir que los miembros de cada grupo ayuden a su «sordo-ciego» cuando deba expresarse oralmente
    - que los alumnos se «atasquen» en la traducción porque se aferren demasiado a la traducción palabra por palabra

      Solución: pedirles que, de forma oral (y en japonés), intenten explicar qué han entendido del texto y ayudarles cuando sea necesario. Después, pedirles que intenten poner por escrito lo que han dicho oralmente

Tarea 3 (sesión 3): Comparación entre las costumbres de los japoneses y las costumbres de los españoles

DESARROLLO DE LA TAREA

3.1. Las costumbres de los españoles que más asombran a los extranjeros: leer seis textos que hablan sobre ellas y relacionarlas con el título más adecuado (comprensión escrita)

3.2. Buscar los equivalentes en japonés de nueve palabras que figuran en el texto anterior (traducción directa)

3.3. Reflexionar por parejas (primero) y ante toda la clase (después) sobre si dos costumbres españolas que conozcan son frecuentes o no en Japón (expresión oral)

3.4. Reflexionar sobre una costumbre que tengan los japoneses y que no tengan los españoles, otra que sea propia de los españoles y que compartan o no con los japoneses, y otra que ambas culturas compartan, utilizando, para ello, el verbo *soler* (más infinitivo)

3.5. Escribir cada costumbre elegida en una tarjeta y añadir la traducción al japonés (traducción directa)

3.6. Pensar qué costumbre es propia de qué cultura mediante una actividad que involucre a toda la clase (que se dividirá en dos grupos). Defender la propia opinión con la estructura *creo que* más opinión (expresión oral)

3.7. Llevar a cabo una reflexión gramatical y sociocultural en la que figuren algunas costumbres de los japoneses y de los españoles (expresión escrita, expresión oral), y resumirla en una cartulina mediante la técnica de «placemat» (las frases estarán escritas en español y en japonés)

1. Objetivos

1.1. Expresar de forma adecuada las acciones cotidianas

1.2. Reflexionar sobre las diferencias y similitudes que existen entre las costumbres japonesas y las españolas

2. Competencias y contenidos

2.1. Gramatical. Contenidos asociados:

2.1.1. El presente de indicativo

2.1.2. Los verbos reflexivos y los verbos pronominales

2.1.3. Los valores del pronombre *se*: reflexivo, recíproco y pronominal

2.1.4. La concordancia de los pronombres reflexivos con el sujeto

2.1.5. La perífrasis *soler* + infinitivo para hablar de costumbres o hábitos

2.2. Sociolingüística. Contenidos asociados:

2.2.1. Hábitos de los españoles

2.2.2. Describir las costumbres propias y las ajenas

2.2.3. Expresar la propia opinión con *creer que*

2.3. Discursiva. Contenidos asociados:

2.3.1. Géneros orales

- Presentaciones públicas simples y breves, con apoyo visual, sobre temas conocidos

- Conversaciones cara a cara, muy breves e informales, sobre personas y lugares

2.4. Estratégica. Contenidos asociados:

2.4.1. Utilizar la traducción como estrategia comunicativa

3. Destrezas

3.1. Expresión escrita
3.2. Expresión oral
3.3. Comprensión oral
3.4. Traducción (directa)

4. Materiales

- Fotocopias con todos los ejercicios que se harán a lo largo de la unidad didáctica
- Tarjetas que elaborarán los propios alumnos
- Cartulinas tamaño DIN-A 3

5. Dinámica de grupos

- Individualmente (tareas 3.1, 3.4 y 3.5)
- Por parejas (tareas 3.2 y 3.3)
- En grupos de cuatro (tarea 3.7)
- Grupo-clase (tareas 3.3 y 3.6)

6. Evaluación

- Corrección colectiva: insistir una vez más en el uso correcto de los pronombres y del léxico aprendidos
  - En la parte de expresión oral, corregir a los alumnos cuando todos hayan intervenido pero de forma general, sin centrarse en ningún alumno en concreto
  - En la elaboración de las cartulinas, corregir también los errores ortográficos
- Dado que esta tarea supone una preparación para la realización de la tarea final, no habrá evaluación formal

7. Comentarios

- Duración estimada: una sesión de clase

Tarea final (sesión 4): Resumen en japonés de las contribuciones de la clase

DESARROLLO DE LA TAREA

4.1. Explicar (en español) las conclusiones a las que ha llegado cada grupo (expresión oral)

4.2. Resumir las aportaciones de los compañeros mediante una traducción sintética al japonés (traducción directa)

- tomar notas (en español o en japonés)
- escribir un texto en japonés a modo de resumen

1. Objetivos

1.1. Expresar de forma adecuada las acciones cotidianas
1.2. Reflexionar sobre las diferencias y similitudes que existen entre las costumbres japonesas y las españolas
1.3. Familiarizarse con la traducción como ayuda en el aprendizaje del español

2. Competencias y contenidos

2.1. Gramatical. Contenidos asociados:
2.1.1. El presente de indicativo
2.1.2. Los verbos reflexivos y los verbos pronominales
2.1.3. Los valores del pronombre *se*: reflexivo, recíproco y pronominal
2.1.4. La concordancia de los pronombres reflexivos con el sujeto
2.1.5. La perífrasis *soler* + infinitivo para hablar de costumbres o hábitos
2.2. Sociolingüística. Contenidos asociados:

2.2.1. Hábitos de los españoles
2.2.2. Describir las costumbres propias y las ajenas
2.2.3. Expresar la propia opinión con *creer que*

2.3. Discursiva. Contenidos asociados:
2.3.1. Géneros orales
- Presentaciones públicas simples y breves, con apoyo visual, sobre temas conocidos
- Conversaciones cara a cara, muy breves e informales, sobre personas y lugares

2.4. Estratégica. Contenidos asociados:
2.4.1. Utilizar la traducción como estrategia comunicativa.

3. Destrezas

3.1. Expresión escrita
3.2. Expresión oral
3.3. Comprensión oral
3.4. Traducción (directa, sintética)

4. Materiales

- Fotocopias con todos los ejercicios que se harán a lo largo de la unidad didáctica
- Trabajo realizado por los alumnos en cartulinas tamaño DIN-A 3

5. Dinámica de grupos

- En grupos de cuatro (primera parte de la tarea final) ante el grupo-clase
- Individualmente (segunda parte de la tarea final)

6. Evaluación

- Corrección colectiva: insistir una vez más en el uso correcto de los pronombres y del léxico aprendidos; en la parte de expresión oral, corregir a los alumnos cuando todos hayan intervenido pero de forma general, sin centrarse en ningún alumno en concreto
- Corrección individual: comprobar que los alumnos han entendido bien a sus compañeros y que han sabido expresar lo esencial en su lengua
- Rúbrica para corregir las tareas de traducción (adaptado de Hurtado Albir, 2015b: 21); cada una se evaluará con C (suspenso), B (bien) y C (muy bien):

RÚBRICA	**VALORACIÓN**
1. Con respecto al texto original	
1.1. Se ha transmitido el sentido del texto original	
1.2. Se ha transmitido el significado de los aspectos gramaticales estudiados	

2. Con respecto al texto meta	
2.1. El texto traducido es gramaticalmente correcto	
2.2. El texto traducido está correctamente escrito y está bien cohesionado	
2.3. El texto respeta las convenciones de género de la lengua meta	

3. Con respecto a la tarea de traducción	
3.1. El texto traducido se ajusta a la función del texto origen o del encargo de traducción	
3.2. Se han conseguido solucionar los problemas de traducción	

7. Comentarios

- Duración estimada: una sesión de clase

3.2.3. Material para el estudiante ***¿A qué hora te sueles levantar?*** **Primera parte: Las costumbres de los españoles**

Observa la siguiente imagen:

CUESTIÓN DE COSTUMBRES



safecreative
1207302044346
INFO ABOUT RIGHTS

(1) En España normalmente **nos tocamos** mucho. Por ejemplo, para **saludarse** los hombres **se dan la mano**, pero si son familia o amigos a veces **se dan dos besos o un abrazo.** Dos mujeres **se besan** en la mejilla y un hombre y una mujer también.
Generalmente tomamos bastantes cafés pero no muy largos; pocas veces bebemos té o agua con gas.
Cuando vamos a casa de amigos casi nunca **nos quitamos los zapatos.**

(2) En mi familia siempre **nos descalzamos.** También en casa de amigos **me quito los zapatos.** Por otro lado, tomamos mucho té.



(3) En mi país, si alguien me invita a un té, no puedo rechazarlo, por eso me lo bebo y charlo un rato.
A menudo comemos del mismo plato y nunca con la mano izquierda. A veces, los hombres **se besan** y **se abrazan.**

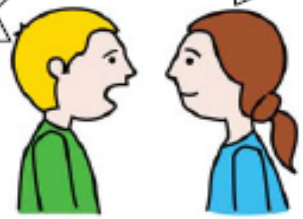


(4) No nos molesta si la gente llega un poco tarde. En general, hasta 15 minutos no está mal visto. Eso sí, en el trabajo somos puntuales.

(5) Sí, es verdad. La vida aquí es menos estresante que en mi ciudad.

(6) En general no **nos sonamos** en público. Además, cuando **me sueno**, siempre tiro el pañuelo sucio; los europeos se los guardan en el bolsillo.
Vosotros **os besáis** y **os abrazáis** delante de otras personas. Nosotros casi nunca, tampoco a nuestros padres.

(7) Pues para nosotros es normal **besarse** o **darse la mano** por la calle.



(8) A menudo, **nos tuteamos:** para nosotros es corriente.
Eso sí, en clase casi nunca comemos o bebemos café.
Además, a mis alumnos les sorprenden mucho los horarios españoles.





(9) Sí, aquí muchos días llego a casa a las cinco o las seis de la mañana. En general se sale muchísimo y por la noche hay mucha gente en la calle. Si salgo con españoles es difícil pagar.





Imagen y ejercicios extraídos de la actividad que propone Redondo Arjones (2012). Disponible en: http://www.rutaele.es/wp-content/uploads/2012/07/R2_COMEMOCOS_Verbos-pronominales_Cuestion-de-costumbres_ER_A.pdf [Consulta: 2/6/2015]

1. Ahora, escribe debajo de la imagen la costumbre (*習慣*) que representa

~~*sonarse*~~ *abrazarse* *saludarse* *besarse* *descalzarse* *darse la mano*



1. Sonarse



2. _____



3. _____



4. _____



5. _____



6. _____

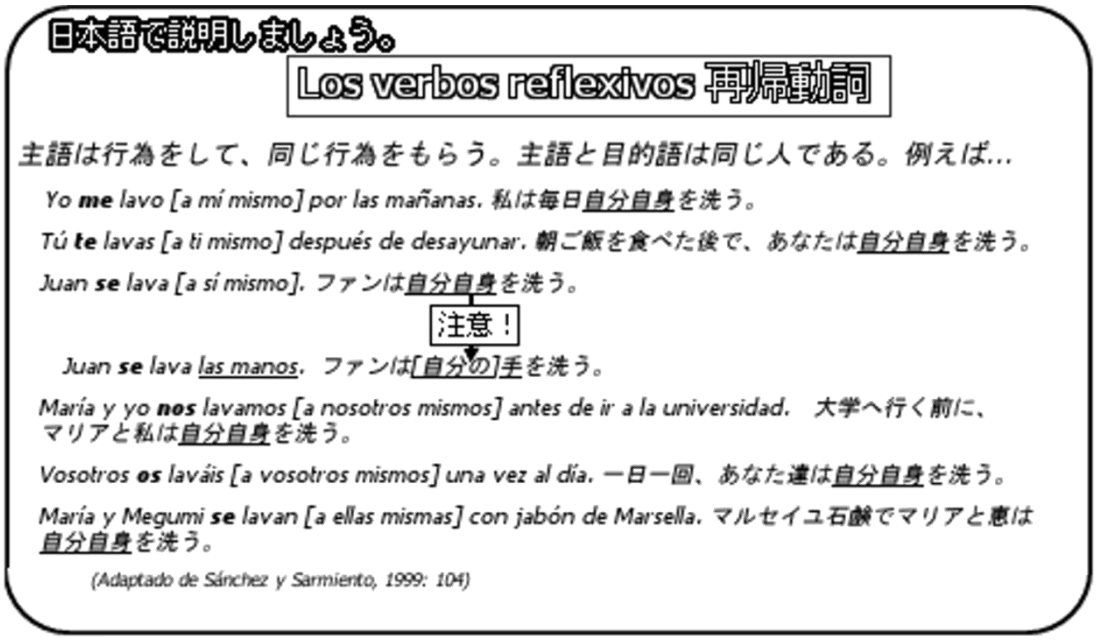
2. ¿Qué significan los verbos que aparecen en el texto anterior? Une con flechas los siguientes verbos con su significado

1. Besarse	a) Quitarse los zapatos
2. Descalzarse	b) Darse un baño
3. Abrazarse	c) Darse dos besos o darse un beso
4. Ducharse	d) Ponerse la ropa
5. Bañarse	e) Ponerse los zapatos
6. Vestirse	f) Darse una ducha
7. Desvestirse	g) Quitarse la ropa
8. Calzarse	h) Irse a la cama
9. Acostarse	i) Darse un abrazo

3. ¿Qué hacéis en Japón? Habla con tu compañero y después explicádselo al profesor

En Japón, es normal besar**se** por la calle/no es normal besar**se** por la calle. También es normal/Tampoco es normal…

¿Has visto que, cuando hablamos de las costumbres, muchas veces aparece *-se* al final del verbo? *Se* es un pronombre reflexivo y lo utilizamos cuando la persona que realiza una acción también la recibe:



Explicación adaptada de Asquerino Egoscozábal (2014: 57-61).

Como ves, el pronombre reflexivo podemos traducirlo al japonés como *自分自身*, aunque en japonés no es necesario utilizarlo. Sin embargo, en español sí debemos utilizar el pronombre correspondiente a la persona que realice la acción.

4. Después de leer la explicación anterior y con la ayuda de la imagen del principio, escribe al lado del pronombre personal (=人称代名詞) **el pronombre adecuado**

Yo → _____ Nosotros/Nosotras → _____

Tú → _____ Vosotros/Vosotras → _____

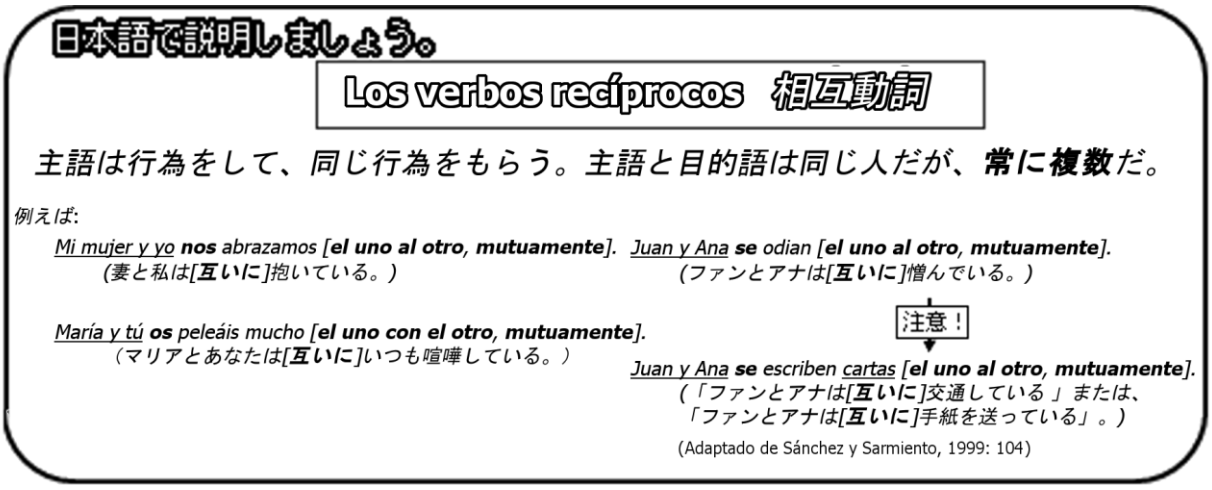
Él/Ella/Usted → _____ Ellos/Ellas/Ustedes → _____

Recuerda estos pronombres porque los utilizarás mucho.

5. En la imagen del principio leímos lo siguiente:

*A menudo, **nos** tuteamos; para nosotros es corriente.*
*Vosotros **os** besáis y **os** abrazáis.*

En estas frases, la persona que realiza la acción no es una, sino que son **dos** y la acción afecta a esas dos personas. Así, *Nosotros nos tuteamos* quiere decir 'Yo te tuteo y tú me tuteas', y *Vosotros os besáis y os abrazáis* quiere decir 'Tú la besas y la abrazas, y ella te besa y te abraza'. Este pronombre es muy parecido al reflexivo y se llama **recíproco**:



Explicación adaptada de Asquerino Egoscozábal (2014: 57-61).

6. Une con flechas los verbos que vimos antes con su traducción al japonés

1. Besarse	a) 靴を履く
2. Descalzarse	b) 浴びる、お風呂に入る
3. Abrazarse	c) キスする
4. Ducharse	d) 装う
5. Bañarse	e) 靴を脱ぐ
6. Vestirse	f) シャワーを浴びる
7. Desvestirse	g) 脱ぐ
8. Calzarse	h) 寝る
9. Acostarse	i) 抱く

7. Traducid al japonés, por parejas, las siguientes frases. Preguntad al profesor las palabras que no conozcáis (recordad que no siempre es necesario traducir los pronombres que utilizamos en español al japonés)

1. Tarô se ducha después de levantarse[1].

2. María se acuesta muy tarde, pero se levanta[2] muy pronto.

3. Los japoneses se bañan por la noche.

NOTAS

[1]*Después de* + verbo= V+後(に)　　[2]Levantarse= 起きる

8. Ahora traducid al español, por parejas, las siguientes frases. Preguntad al profesor las palabras que no sepáis traducir al español y no olvidéis utilizar los pronombres reflexivos o recíprocos.

1．私は 9 時ごろに寝ます。

2．日本で、家に入る前に[1]、靴を抜ければなりません[2]。

3．マリアは寝る前に[2]、シャワーを浴びます。

4．スペインでは、恋人達はキスしています。

NOTAS

[1] *家に入る**前に**/寝る**前に*= 'Antes de (entrar en casa/dormir)'

[2]La estructura –*なければならない* se traduce por «tener que (hacer algo)» o «deber (hacer algo)». Recuérdalo, porque lo aprenderemos más tarde, en otra unidad.

¿Qué hora es?

9. Vamos a ver un vídeo sobre unas personas que hablan entre ellas y tenéis que saber sobre qué hablan:



Poneos en grupos de tres: uno será «el ciego», otro será «el sordo» y otro será «el sordo-ciego»:

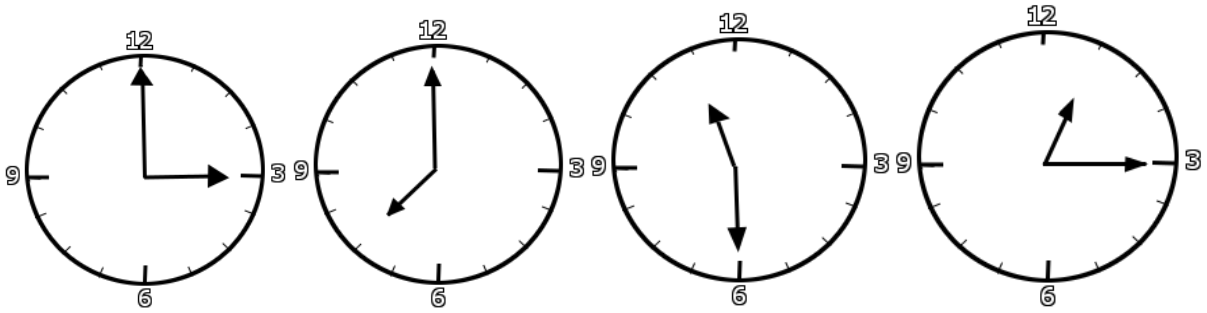
- El «ciego» escuchará el vídeo pero no lo verá.
- El «sordo» verá el vídeo, pero no lo escuchará.
- El «sordo-ciego» no podrá ver el vídeo ni escucharlo.

Cuando hayáis visto el vídeo, el «ciego» escribirá (en español o en japonés) en un papel las palabras que haya entendido del vídeo y el «sordo» dibujará lo que haya visto en el vídeo. Después, se lo darán al «sordo-ciego», que deberá explicar, en japonés, lo que **cree que ha sucedido** en el vídeo. ¿Se parece lo que ha contado el «sordo-ciego» a lo que sucede en el vídeo? *Por ejemplo: Yo **creo que** el señor/el hombre/el protagonista…*

> *Creer que* se utiliza para expresar una opinión (en general, pero no siempre, equivale a *~と思う*): conjugamos el verbo *creer*, añadimos *que* y después decimos lo que pensamos. Por ejemplo:
> (Yo) **creo que** esta película es aburrida. = （私は） この映画はつまらないだ**と思う**。

Una expresión que repiten mucho en el vídeo es «¿Qué hora es?»:

10. Fíjate en cómo se dice la hora en japonés: ¿eres capaz de decirla en español? Escríbela debajo del reloj adecuado

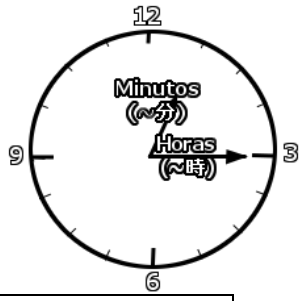


3 時です　　8 時です　　11 時半です　　1 時 15 分です

- Son las ocho (en punto)	- Son las once **y media**	- **Es** la una y cuarto	- Son las tres (en punto)

En español, primero decimos la **hora** (時) y después, los minutos (分), como en japonés:

10 時半です。 → ***Son*** *las diez* ***y*** *media.*
9 時 15 分です。 → ***Son*** *las nueve* ***y cuarto****.*
1 時です。 → ***Es*** *(~~son~~) la una (en punto).*



¿Y tú? ¿A qué hora haces estas actividades? Escribe en la siguiente tabla la hora a la que realizas estas actividades y, después, pregúntale a tu compañero: ¿las hacéis a la misma hora o a horas distintas?

Actividad	Tú	Tu compañero
Levantar**se**		
Desayunar		
Duchar**se**		
Comer (= almorzar)		
Cenar		
Ir a trabajar/ Ir a la universidad		
Salir (de fiesta, a tomar algo)/Quedar con los amigos (=友達に会う)		
Acostar**se**		

Por ejemplo: *Yo* ***me*** *levanto a las siete. (¿Y tú?)* ***¿A qué hora te*** *levantas?*
Yo desayuno a las siete y media. (¿Y tú?) ¿A qué hora ~~te~~ desayunas?

11. Un día en la vida de Sara

(Adaptado de: http://es.slideshare.net/bokepasa50/actividades-cooperativas-para-la-clase-ele, p. 14)

Ahora veamos cómo es el horario de Sara. Lee el siguiente texto y contesta a las preguntas que hay a continuación:



Me llamo Sara y trabajo de locutora[1] en una emisora de radio que se llama Cadena León. Tengo 26 años y estoy soltera[2]. Vivo en León (España) y hablo español e inglés perfectamente. Ahora también estoy aprendiendo francés. Me encanta aprender idiomas y conocer gente de diferentes culturas.

Todos los días trabajo de 8 de la mañana a 4 de la tarde, menos los fines de semana. Los días laborables[3] me levanto a las 7 de la mañana, me ducho,

desayuno y salgo de casa. Suelo[4] ir al trabajo andando[5], porque está muy cerca de mi casa. Los sábados por la noche siempre voy a cenar con mis amigos a un restaurante y luego vamos a bailar a una discoteca hasta la madrugada. El domingo voy a comer a la casa de mis padres que está en un pequeño pueblo cerca de la ciudad de León. Luego regreso[6] a mi casa y me acuesto pronto porque al día siguiente tengo que levantarme pronto para ir a trabajar.

NOTAS

[1] *Locutora*: アナウンサー [2] *Soltero/a*: 独身 [3] *Día laborable*: 平日
[4] *Soler (hacer algo)*: 常に何かをしている [5] *Suelo ir al trabajo andando*: 常に会社へ歩いている
[6] *Regresar (a mi casa) = Volver*: 帰る

¿En qué trabaja Sara?

¿Qué idiomas habla?

¿A qué hora empieza a trabajar?

¿A qué hora termina de trabajar?

¿Qué hace los sábados?

¿Y qué hace los domingos?

¿Por qué los domingos se acuesta pronto?

Ahora, por parejas, escribid en japonés cómo es la vida de Sara en <u>4 líneas como máximo</u>.

Segunda parte: Las costumbres de los japoneses y las costumbres de los españoles

12. Lee los siguientes textos sobre las costumbres de los españoles que más asombran (=驚かす) a los extranjeros

(Adaptados de http://www.abc.es/viajar/20130823/abci-costumbres-espanolas-sorprenden-extranjeros-201308221213.html)

<u>Los horarios de los españoles</u>

En general, todo lo hacemos más tarde. **Nos levantamos pronto, pero nos acostamos muy tarde**. Las calles suelen estar llenas de gente hasta bien entrada la noche. Además, **los horarios de las tiendas y bares son bastante más largos** que en otros países. También solemos comer y cenar mucho más tarde, y los jóvenes salen de fiesta hasta casi el amanecer (porque las discotecas suelen estar abiertas hasta las 6 o las 7 de la mañana).

Ese rato que dormimos después de comer y que nos sienta tan bien es cada vez más popular entre los extranjeros. Está demostrado que mejora la salud y evita el agobio y el estrés.

En España hay mucha tradición de **fiestas populares**: en todas las ciudades hay fiestas y todos los años muchas personas van a esas ciudades a celebrarlas. Algunas fiestas conocidas son las Fallas o los San Fermines.

Ir de pinchos o de tapas es muy habitual en España, pero a los extranjeros les sorprende mucho porque les parece rara la costumbre de **comer de pie** y tomar diferentes cosas en varios establecimientos.

En España solemos **saludar** a la gente que no conocemos **con dos besos**.	A los extranjeros les sorprende mucho que utilicemos **aceite de oliva** en casi todas nuestras comidas y que comamos mucho pescado y mucha fruta.

13. Ahora, escribe en los textos anteriores el título más adecuado

~~*- Los horarios de los españoles*~~ *- La alimentación mediterránea - Ir de tapas*
- Los saludos - Las fiestas populares - La siesta

14. ¿Sabes cómo se dicen en español estas palabras? Por parejas, buscadlas en los textos anteriores y escribidlas al lado de la palabra japonesa correspondiente

- ディスコ: discoteca
- 商店: _____
- 暁、明け方: _____
- パーティー: _____
- 昼寝: _____
- 健康: _____
- ストレス: _____
- 魚: _____
- 果物: _____

15. Por parejas, elegid dos costumbres españolas: ¿también son habituales en Japón o son muy raras para un japonés? Hablad entre vosotros y, después, explicádselo al profesor y a toda la clase

Por ejemplo: (Creo que/Creemos que) en Japón no solemos saludar a la gente que no conocemos con dos besos. Solemos darle la mano…

16. Ahora, pensemos en los japoneses: ¿qué costumbres tienen? Piensa en una costumbre de los japoneses que no tengan los españoles y escríbela (¡no olvides utilizar los pronombres reflexivos cuando sean necesarios!)

Los japoneses solemos _____, pero los españoles, no.

(Puedes añadir, por ejemplo, **a qué hora** realizan esa actividad: *Los japoneses **nos** solemos levantar a las seis…*).

El verbo *soler* se utiliza para describir una actividad que hacemos frecuentemente (= 常に) y se conjuga como «poder»: *(yo) suelo, (tú) sueles, (él) suele, (nosotros) solemos, (vosotros) soléis, (ellos) suelen.*

⚠ Los pronombres pueden aparecer **delante del verbo** (**nos** solemos duchar) o **detrás del verbo** (solemos duchar**nos**) y las dos opciones son correctas.

Ahora piensa en una costumbre de los españoles (que tengan o que no tengan los japoneses) y escríbela (¡no olvides utilizar los pronombres reflexivos cuando sean necesarios!)

(Creo que) los españoles suelen_____ y los japoneses también lo solemos hacer/no lo solemos hacer.

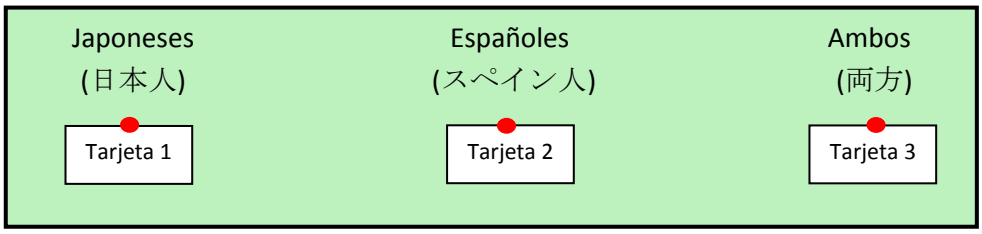
Finalmente, piensa en una costumbre de los japoneses que también tengan los españoles y escríbela (¡no olvides utilizar los pronombres reflexivos cuando sean necesarios!)

Los japoneses solemos _____ y **creo que** los españoles también lo suelen hacer.

Escribid vuestras tres frases en tres tarjetas que os dará el profesor y añadid la traducción al japonés, pero no escribáis quién suele hacer esas acciones. Por ejemplo:

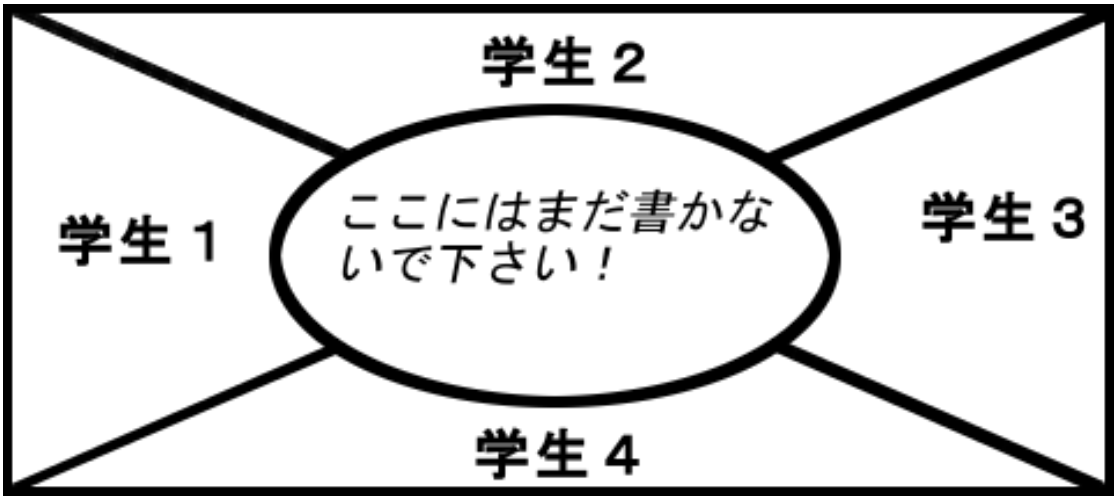
> Solemos quitarnos los zapatos cuando entramos en casa.
> 家に入る時、常に靴を脱ぎます。

Después, el profesor cogerá todas las tarjetas y las barajará (=シャッフルする). Dividiremos la clase en dos grupos y saldrá a la pizarra un alumno que representará a cada grupo. Deberéis colocar las tarjetas debajo de las personas correctas: los **japoneses**, los **españoles** o **ambos** (los japoneses y los españoles). La pizarra estará dividida en dos partes y cada parte será así:



Tenéis 15 minutos: cuando se acabe el tiempo, lo corregiremos entre todos. Cada vez que un equipo acierte, conseguirá 1 punto pero si se equivoca, no se llevará ninguno. Entonces podréis defender vuestra opinión con «creo que…»: ¡si tenéis razón, conseguiréis 2 puntos! Ganará el equipo que más puntos tenga.

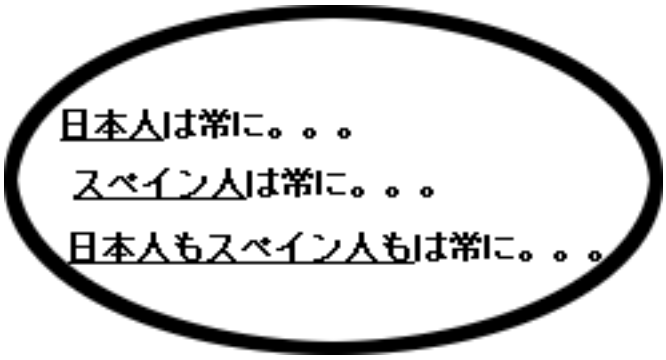
17. Ahora, en grupos de cuatro, coged una cartulina y divididla en cuatro partes, dejando un círculo en el medio:



Cada estudiante tendrá que escribir en su parte de la cartulina las tres frases que escribió antes. Cuando todos hayáis terminado, tendréis que decidir qué frases son más adecuadas para escribirlas en el centro (pero primero las escribiréis en un papel):

- El **estudiante número 1** corregirá las frases de sus compañeros
- El **estudiante número 2** escribirá las frases sobre los japoneses en las que todos los miembros estén de acuerdo (=同意する)

- El **estudiante número 3** escribirá las frases sobre los españoles en las que todos los miembros estén de acuerdo
- El **estudiante número 4** moderará (=司会する) los turnos de palabra de sus compañeros.



Las frases las escribiréis en español y en japonés: podéis escribirlas todas en español y traducirlas después al japonés, o escribir las que queráis en japonés o en español. También podéis añadir imágenes o fotografías.

Después, el profesor elegirá a un portavoz (= 代理人) del grupo: para cada grupo, dirá un número del 1 al 4 y el alumno elegido tendrá que salir **a explicar en español a los compañeros las conclusiones** (= 結論) **a las que ha llegado su grupo** y mostrará la cartulina que han hecho. Tomad notas (=書き取って下さい) y, después, **escribid en japonés un texto que incluya las ideas** que penséis que son **más importantes** (el texto ocupará 5 líneas como máximo):

Escribid aquí en japonés la traducción de **las ideas más importantes** para vosotros (**máximo 5 líneas**):

_____

_____

_____

_____

_____

Unidad didáctica 3: *¿Quieres que te cuente un cuento?* (los tiempos de pasado, las diferencias de uso entre el modo indicativo y el modo subjuntivo, valores del pronombre *se*: ético)

3.3.1. Presentación

<table>
<tr><td>Objetivos</td><td colspan="3">- Narrar hechos del pasado
- Expresar opiniones
- Expresar probabilidad
- Producir traducciones comunicativas de textos sencillos (Hurtado Albir, 2015: 20)
- Identificar la traducción como un acto de comunicación dirigido a un destinatario (Hurtado Albir, 2015: 20)
- Resolver problemas de traducción sencillos, aplicando las estrategias adecuadas y justificando las soluciones (adaptado de Hurtado Albir, 2015: 31)
- Familiarizarse con los conceptos de domesticación y extranjerización mediante la práctica de la traducción</td></tr>
<tr><td>Nivel del grupo meta</td><td colspan="3">B2-C1</td></tr>
<tr><td>Destrezas</td><td colspan="3">Comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita, traducción (directa, inversa, sintética)</td></tr>
<tr><td rowspan="5">Competencias y contenidos</td><td>Tipo de competencia</td><td colspan="2">Contenidos asociados</td></tr>
<tr><td>Gramatical</td><td colspan="2">- Los principales tiempos de pasado del modo indicativo: pretérito indefinido, pretérito imperfecto, pretérito perfecto compuesto y pretérito pluscuamperfecto
- Las diferencias de uso entre el modo indicativo y el modo subjuntivo
- El valor ético del pronombre se
- El estilo directo en la narración</td></tr>
<tr><td>Sociolingüística</td><td colspan="2">- El tratamiento formal</td></tr>
<tr><td>Discursiva</td><td>Géneros escritos</td><td>- Cuentos (textos narrativos con partes dialogadas y descriptivas, así como sus convenciones)
- Textos en los que predomina la descripción</td></tr>
<tr><td>Estratégica</td><td colspan="2">- Utilizar la traducción como estrategia comunicativa y de aprendizaje</td></tr>
<tr><td>Dinámica de grupos</td><td colspan="3">- Individual - Por parejas
- En grupos de tres personas - Grupo-clase</td></tr>
<tr><td>Materiales empleados</td><td colspan="3">- Fotocopias para el seguimiento de la unidad didáctica que se proporcionarán a los alumnos
- Cuento 神様 [Dios], de Hiromi Kawakami (versiones escrita y oral), que se encuentra en el libro Read real Japanese fiction: short stories by contemporary writers</td></tr>
<tr><td>Tiempo previsto</td><td colspan="3">Cuatro sesiones de clase: una para la primera tarea, dos para la segunda tarea y una cuarta para la realización de la tarea final</td></tr>
</table>

Tareas	**Tarea 1** (preparación para realizar la tarea 2): Reflexionar sobre los tiempos de pasado y las diferencias de uso entre el indicativo y el subjuntivo Desarrollo de la tarea: 1.1. Describir fotografías hechas en el pasado por escrito y oralmente (expresión oral, comprensión oral, expresión oral, expresión escrita)[63] - Practicar el uso del pasado (al escribir las descripciones y al preguntar a los compañeros por el orden cronológico de las fotografías) - Practicar el indicativo y el subjuntivo en la expresión de la opinión - Confirmar quiénes son los autores de las fotografías y ordenarlas cronológicamente ***Los tiempos de pasado*** 1.2. Relacionar cada tiempo verbal de pasado (pretérito imperfecto, pretérito perfecto compuesto, pretérito indefinido y pretérito pluscuamperfecto) con la función correspondiente y con ejemplos de ese tiempo verbal ***Los modos indicativo y subjuntivo*** **(conceptos de *percepción*, *realis*, e *imaginación*, *irrealis***; Wasa: 2007, 2009; Asquerino Egoscozábal, 2014: 75-80**)** 1.3. Unir siete frases que contienen verbos en indicativo y en subjuntivo con *percepción* e *imaginación*, en función de cómo se conocen los hechos de las frases Escribir qué modo se utiliza en *percepción* y cuál, en *imaginación* 1.4. Completar las reglas de uso de los modos indicativo y subjuntivo a partir de la observación de seis oraciones 1.5. Conjugar los verbos de ocho oraciones distintas en presente de indicativo o de subjuntivo
	Tarea 2: Realizar una traducción inversa de fragmentos de *神様*, de Hiromi Kawakami Desarrollo de la tarea: 2.1. Escuchar un fragmento[64] del cuento, disponible en el CD de *Read real Japanese fiction: short stories by contemporary writers* (comprensión oral) y responder, en español, seis preguntas (entre las que se encuentra un ejercicio de traducción sintética) sobre su contenido 2.2. Escuchar el cuento entero y explicar el porqué de su título y cómo podría traducirse al español (comprensión oral, traducción inversa) 2.3. Después de leer el cuento, reflexionar sobre los tiempos de pasado a través de la traducción de tres frases del texto que estén en pasado (comprensión escrita, traducción inversa) 2.4. Después de leer el cuento, reflexionar sobre la expresión de suposiciones o de la probabilidad (lo que implica pensar en el subjuntivo) a través de la traducción de tres frases del texto que expresen suposición o probabilidad (traducción inversa) 2.5. Tras leer el cuento una vez más, anticipar los problemas de traducción que podrían surgir 2.6. Traducir individualmente al español cinco fragmentos del cuento con ayuda de notas explicativas y prestando atención al uso de los tiempos de pasado y de los modos indicativo y subjuntivo (comprensión escrita, expresión escrita, traducción inversa) - En grupos de cuatro alumnos, poner en común las traducciones y acordar una única versión (traducción inversa, expresión oral) 2.7. Hacer un inventario de los problemas de traducción que han surgido y explicar la causa de este problema y cómo se ha solucionado

[63] Esta actividad está basada en Pardo Gendre, J. (2008: 8).

[64] Se trataría, en concreto, de la pista 1 del CD, que se reproduciría desde el principio de la historia hasta « この喋り方といい、昔気質のくまらしいのではあった», en el minuto 1:45.

<table>
<tr><td></td><td>- Poner en común dichos problemas (tanto los surgidos al realizar la traducción individualmente como los que hayan surgido trabajando en grupo; expresión oral)</td></tr>
<tr><td>Tarea final</td><td>Llevar a cabo un encargo auténtico de traducción (traducción inversa, traducción sintética, expresión escrita, comprensión escrita)

Desarrollo de la tarea:
- Realizar una traducción sintética (ocho-diez líneas) del japonés al español del cuento de 神様
- Tener en cuenta que será para una editorial que está pensando en publicar una recopilación de obras de Hiromi Kawakami, por lo que será necesario resumir las ideas principales del texto e intentar que resulte atractivo para que el proyecto de publicación salga adelante</td></tr>
<tr><td>Evaluación</td><td>Los alumnos tendrán un portafolio que habrían comenzado a completar desde el principio del curso y que se compondría del material esencial de cada unidad didáctica trabajada. En este portafolio incluirán la traducción sintética (tarea final), el inventario de los problemas de traducción que hayan surgido y los cuestionarios que figuran al final de la última unidad didáctica, así como cualquier otro material empleado durante la unidad didáctica que les haya resultado interesante.

Pautas para la evaluación:
- Insistir en el uso de las estructuras y del léxico aprendidos
o En los ejercicios de expresión oral, corregir de forma colectiva y general (y no centrándose en un alumno en concreto)
o En los ejercicios de expresión escrita y de traducción inversa (del japonés al español), corregir individualmente, pero promover que sea el propio alumno el que se corrija a sí mismo

- Rúbrica para corregir las tareas de traducción (adaptado de Hurtado Albir, 2015b: 21); cada una se evaluará con C (suspenso), B (bien) y C (muy bien):
<table>
<tr><th>RÚBRICA</th><th>VALORACIÓN</th></tr>
<tr><td>1. Con respecto al texto original</td><td></td></tr>
<tr><td>1.1. Se ha transmitido el sentido del texto original</td><td></td></tr>
<tr><td>1.2. Se ha transmitido el significado de los aspectos gramaticales estudiados</td><td></td></tr>
</table>
<table>
<tr><td>2. Con respecto al texto meta</td><td></td></tr>
<tr><td>2.1. El texto traducido es gramaticalmente correcto</td><td></td></tr>
<tr><td>2.2. El texto traducido está correctamente escrito (tiene pocas o ninguna falta de ortografía y está bien cohesionado)</td><td></td></tr>
<tr><td>2.3. El texto respeta las convenciones de género de la lengua meta</td><td></td></tr>
</table>
<table>
<tr><td>3. Con respecto a la tarea de traducción</td><td></td></tr>
<tr><td>3.1.El texto traducido se ajusta a la función del texto origen o del encargo de traducción</td><td></td></tr>
<tr><td>3.2. Se han conseguido solucionar los problemas de traducción</td><td></td></tr>
</table>
</td></tr>
</table>

3.2.2. Procedimiento

Tarea 1 (sesión 1): Reflexionar sobre los tiempos de pasado y las diferencias de uso entre el indicativo y el subjuntivo (preparación para realizar la tarea 2)

DESARROLLO DE LA TAREA

1.1. Describir fotografías hechas en el pasado por escrito y oralmente (expresión oral, comprensión oral, expresión oral, expresión escrita)

- Practicar el uso del pasado (al escribir las descripciones y al preguntar a los compañeros por el orden cronológico de las fotografías)
- Practicar el indicativo y el subjuntivo en la expresión de la opinión
- Confirmar quiénes son los autores de las fotografías y ordenarlas cronológicamente

Los tiempos de pasado

1.2. Relacionar cada tiempo verbal de pasado (pretérito imperfecto, pretérito perfecto compuesto, pretérito indefinido y pretérito pluscuamperfecto) con la función correspondiente y con ejemplos de ese tiempo verbal

***Los modos indicativo y subjuntivo* (conceptos de *percepción*, *realis*, e *imaginación*, *irrealis*)**

1.3. Unir siete frases que contienen verbos en indicativo y en subjuntivo con *percepción* e *imaginación*, en función de cómo se conocen esos hechos

- Escribir qué modo se utiliza en *percepción* y cuál, en *imaginación*

1.4. Completar las reglas de uso de los modos indicativo y subjuntivo a partir de la observación de seis oraciones

1.5. Conjugar los verbos de ocho oraciones distintas en presente de indicativo o de subjuntivo

1. Objetivos

1.1. Narrar hechos del pasado
1.2. Expresar opiniones
1.3. Expresar probabilidad

2. Competencias y contenidos

2.1. Gramatical. Contenidos asociados:

2.1.1. Los principales tiempos de pasado del modo indicativo: pretérito indefinido, pretérito imperfecto, pretérito perfecto compuesto y pretérito pluscuamperfecto

2.1.2. Las diferencias de uso entre el modo indicativo y el modo subjuntivo

2.2. Discursiva. Contenidos asociados:

2.2.1. Géneros escritos

- Textos en los que predomina la descripción

2.3. Estratégica. Contenidos asociados:

2.3.1. Utilizar la traducción como estrategia comunicativa

3. Destrezas

3.1. Comprensión escrita
3.2. Expresión escrita
3.3. Comprensión oral
3.4. Expresión oral

4. **Materiales**
   - Fotocopias con todos los ejercicios que se harán a lo largo de la unidad didáctica
5. **Dinámica de grupos**
   - Individualmente (tarea 1.5)
   - Por parejas (tareas 1.2, 1.3 y 1.4)
   - En grupos de tres y grupo-clase (tarea 1.1)
6. **Evaluación**
   - En la tarea de expresión oral, corregir de forma general (y no individualizada) una vez que todos los alumnos hayan intervenido
   - Dado que solo prepara para la realización de la tarea 2 y de la tarea final, no hay evaluación formal
7. **Comentarios**
   - Duración estimada: una sesión de clase

Tarea 2 (sesiones 2 y 3): Realizar una traducción inversa de fragmentos de *神様*, de Hiromi Kawakami

DESARROLLO DE LA TAREA

2.1. Escuchar un fragmento[65] del cuento, disponible en el CD de *Read real Japanese fiction: short stories by contemporary writers* (comprensión oral) y responder, en español, seis preguntas (entre las que se encuentra un ejercicio de traducción sintética) sobre su contenido

2.2. Escuchar el cuento entero y explicar el porqué de su título y cómo podría traducirse (expresión oral, traducción inversa)

2.3. Después de leer el cuento, reflexionar sobre los tiempos de pasado a través de la traducción inversa de tres frases del texto que estén en pasado (traducción inversa)

2.4. Después de leer el cuento, reflexionar sobre la expresión de suposiciones o de la probabilidad (lo que implica pensar en el subjuntivo) a través de la traducción inversa de tres frases del texto que expresen suposición o probabilidad (traducción inversa)

2.5. Tras leer el cuento una vez más, anticipar los problemas de traducción que podrían surgir

2.6. Traducir individualmente al español cinco fragmentos del cuento con ayuda de notas explicativas y prestando atención al uso de los tiempos de pasado y de los modos indicativo y subjuntivo (traducción inversa, expresión escrita)

- En grupos de cuatro alumnos, poner en común las traducciones y acordar una única versión (traducción inversa, expresión oral)

2.7. Hacer un inventario de los problemas de traducción que han surgido y añadir la causa de este problema y cómo se ha solucionado

- Poner en común dichos problemas (tanto los surgidos al realizar la traducción individualmente como los que hayan surgido trabajando en grupo)

1. **Objetivos**
   1.1. Describir
   1.2. Narrar hechos del pasado

[65] Se trataría, en concreto, de la pista 1 del CD, que se reproduciría desde el principio de la historia hasta «この喋り方といい、昔気質のくまらしいのではあった», en el minuto 1:45.

1.3. Expresar opiniones
1.4. Expresar probabilidad
1.5. Producir traducciones comunicativas de textos sencillos (Hurtado Albir, 2015: 20)
1.6. Identificar la traducción como un acto de comunicación dirigido a un destinatario (Hurtado Albir, 2015: 20)
1.7. Resolver problemas de traducción sencillos, aplicando las estrategias adecuadas y justificando las soluciones (adaptado de Hurtado Albir, 2015: 31)
1.8. Familiarizarse con los conceptos de *domesticación* y *extranjerización* mediante la práctica de la traducción

2. Competencias y contenidos

2.1. Gramatical. Contenidos asociados:
2.1.1. Los principales tiempos de pasado del modo indicativo: pretérito indefinido, pretérito imperfecto, pretérito perfecto compuesto y pretérito pluscuamperfecto
2.1.2. Las diferencias de uso entre el modo indicativo y el modo subjuntivo
2.1.3. El valor ético del pronombre *se*
2.1.4. El estilo directo en la narración
2.2. Sociolingüística. Contenidos asociados:
2.2.1. El tratamiento formal
2.3. Discursiva. Contenidos asociados:
2.3.1. Géneros escritos
- Cuentos (textos narrativos con partes dialogadas y descriptivas, así como sus convenciones)
2.4. Estratégica. Contenidos asociados:
2.4.1. Utilizar la traducción como estrategia comunicativa y de aprendizaje

3. Destrezas

3.1. Comprensión oral
3.2. Comprensión escrita
3.3. Expresión escrita
3.4. Expresión oral
3.5. Traducción (inversa, sintética)

4. Material

- Fotocopias con todos los ejercicios que se harán a lo largo de la unidad didáctica
- Cuento *神様* [Dios], de Hiromi Kawakami (versiones escrita y oral), del libro *Read real Japanese fiction: short stories by contemporary writers*

5. Dinámica de grupos

- Individualmente (tareas 2.1, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6 y 2.7)
- En grupos de cuatro (tarea 2.6)
- Grupo-clase (tareas 2.2 y 2.7)

6. Evaluación

- Rúbrica para corregir las tareas de traducción (adaptado de Hurtado Albir, 2015b: 21); cada una se evaluará con C (suspenso), B (bien) y C (muy bien):

RÚBRICA	VALORACIÓN
1. Con respecto al texto original	
1.1. Se ha transmitido el sentido del texto original	
1.2. Se ha transmitido el significado de los aspectos gramaticales estudiados	

2. Con respecto al texto meta	
2.1. El texto traducido es gramaticalmente correcto	
2.2. El texto traducido está correctamente escrito (tiene pocas o ninguna falta de ortografía y está bien cohesionado)	
2.3. El texto respeta las convenciones de género de la lengua meta	

3. Con respecto a la tarea de traducción	
3.1. El texto traducido se ajusta a la función del texto origen o del encargo de traducción	
3.2. Se han conseguido solucionar los problemas de traducción	

7. Comentarios

- Duración estimada: dos sesiones de clase (o más sesiones si fuera necesario)

Tarea final (sesión 4): Realizar un encargo auténtico de traducción

DESARROLLO DE LA TAREA

- Realizar una traducción sintética (ocho-diez líneas) del japonés al español del cuento de *神様* (traducción inversa, traducción sintética, comprensión escrita, expresión escrita)
- Será para una editorial que está pensando en publicar una recopilación de obras de Hiromi Kawakami, por lo que será necesario resumir las ideas principales del texto e intentar que resulte atractivo para que el proyecto de publicación salga adelante

1. Objetivos

1.1. Narrar hechos del pasado

1.2. Producir traducciones comunicativas de textos sencillos (Hurtado Albir, 2015: 20)

1.3. Identificar la traducción como un acto de comunicación dirigido a un destinatario (Hurtado Albir, 2015: 20)

2. Competencias y contenidos

2.1. Gramatical. Contenidos asociados:

2.1.1. Los principales tiempos de pasado del modo indicativo: pretérito indefinido, pretérito imperfecto, pretérito perfecto compuesto y pretérito pluscuamperfecto

2.1.2. Las diferencias de uso entre el modo indicativo y el modo subjuntivo

2.2. Sociolingüística. Contenidos asociados:

2.2.1. El tratamiento formal

2.3. Discursiva. Contenidos asociados:

2.3.1. Géneros escritos

- Cuentos (textos narrativos con partes dialogadas y descriptivas)

2.4. Estratégica

2.4.1. Utilizar la traducción como estrategia comunicativa y de aprendizaje

3. Destrezas

3.1. Traducción inversa
3.2. Traducción sintética
3.3. Comprensión escrita
3.4. Expresión escrita

4. Materiales

- Fotocopias para el seguimiento de la unidad didáctica que se proporcionarán a los alumnos
- Cuento *神様*, de Hiromi Kawakami (versiones escrita y oral), del libro *Read real Japanese fiction: short stories by contemporary writers*

5. Dinámica de grupos

- Individualmente

6. Evaluación

- Rúbrica para corregir las tareas de traducción (adaptado de Hurtado Albir, 2015b: 21); cada una se evaluará con C (suspenso), B (bien) y C (muy bien):

RÚBRICA	**VALORACIÓN**
1. Con respecto al texto original	
1.1. Se ha transmitido el sentido del texto original	
1.2. Se ha transmitido el significado de los aspectos gramaticales estudiados	

2. Con respecto al texto meta	
2.1. El texto traducido es gramaticalmente correcto	
2.2. El texto traducido está correctamente escrito (tiene pocas o ninguna falta de ortografía y está bien cohesionado)	
2.3. El texto respeta las convenciones de género de la lengua meta	

3. Con respecto a la tarea de traducción	
3.1. El texto traducido se ajusta a la función del texto origen o del encargo de traducción	
3.2. Se han conseguido solucionar los problemas de traducción	

7. Comentarios

- Duración estimada: una sesión de clase

3.3.3. Material para el estudiante

¿Quieres que te cuente un cuento?



1. Vamos a repasar los tiempos de pasado (pretérito indefinido, pretérito imperfecto y pretérito pluscuamperfecto) **y también cómo expresamos la opinión** (por ejemplo, *Creer que* más indicativo, *No creer que* más subjuntivo): organizaos en grupos de tres personas y cada uno llevará una fotografía que irá acompañada, pero por separado, de su descripción en la que deberéis utilizar correctamente los tiempos de pasado. Los miembros del grupo se pondrán de acuerdo para llevar una fotografía de ellos mismos en diferentes momentos: una muy reciente, una de hace unos años y otra de su infancia (serán tres fotografías por grupo en total).

Después, las fotografías y los textos de cada grupo se meterán en un sobre y se entregarán a otro grupo distinto. Así, cada grupo tendrá las fotografías de otro grupo, pero no sabrán de cuál y tendrán que juntar cada uno de los tres textos con la fotografía correspondiente.

Cuando todos los grupos hayan relacionado las fotografías con las descripciones, comprobaremos si han acertado: cada grupo expresará su opinión y hará suposiciones (recordad el uso del indicativo y del subjuntivo: *creo que esta fotografía **es** de Megumi*, *no creo que esta fotografía **sea** de Takeshi*) sobre cómo han relacionado las fotografías con las descripciones, sobre quiénes son los que aparecen en la fotografías y sobre el orden cronológico (es decir, ordenarlas según cuándo se hicieron; podéis hacer preguntas como *Megumi, cuando te **hiciste** esta fotografía, ¿Takeshi ya se **había hecho** esa fotografía?*).

Esto lo tendrán que confirmar (por ejemplo, *Sí, yo me **hice** esa foto en el año 1999*) o desmentir (por ejemplo, *No, no es mía porque yo nunca **he ido** a Kioto*) los miembros del grupo que aportaron las fotografías, pero lo importante es que utilicéis correctamente los tiempos de pasado.

Finalmente, pegaremos en una cartulina las fotografías junto a sus descripciones (que antes habrá corregido el profesor) en orden y las colgaremos en el aula.

2. ¿Has usado bien los tiempos de pasado? Recordemos cómo se utilizan. Escribid por parejas al lado de cada tiempo verbal para qué se utiliza y la o las frases que servirían de ejemplo (los usos y los ejemplos los tienes escritos más abajo, en un cuadro)

El pretérito imperfecto (*不完了過去*) se utiliza para…
Ejemplo(s):

El pretérito perfecto compuesto (*現在完了*) se utiliza para…
Ejemplo(s):

El pretérito indefinido (*不定過去*) se utiliza para…
Ejemplo(s):

El pretérito pluscuamperfecto (*過去完了*) se utiliza para…
Ejemplo(s):

¿Para qué se utilizan?

- indicar una acción **pasada que es anterior a otra** acción también **pasada** que, a su vez, es **anterior al momento de la enunciación**.
- indicar una acción que se ha producido en un **momento concreto del pasado** y que **coincide con el momento de la enunciación**.
- describir una acción en el **pasado** (que es **simultánea a otra acción en el pasado**).
- indicar una acción que se ha producido en un **momento concreto del pasado** y que es **anterior al momento de la enunciación**.

Ejemplos (fíjate en las palabras subrayadas: ¡son una pista!)

- *¿**Has estado** en España alguna vez? —Sí, fui el año pasado.* (*「君はスペインに行**った**ことがありますか。」「はい、去年行きました。」*) (Sánchez y Sarmiento, 1999: 149)
- *Cuando Álvaro se despertó, sus compañeros **limpiaban** el apartamento.* (Martí Sánchez y Ruiz Martínez, 2014: 113) (*アルバロさんが起き**た**時、ルームメイト達はアパートを掃除し**ていた**。*)
- *Cuando llegamos a la estación, el tren ya **había salido**. (私達が駅に着いたとき、電車はもう出**ていた**。)* (Sánchez y Sarmiento, 1999: 149)
- *Esta mañana me **he duchado**.* (*「僕は今朝シャワーを浴び**た**。*)
- ***Estuve** en la conferencia, pero no **entendí** nada. (私は講演合いにい**た**が、何も理解できな**かった**。)* (Sánchez y Sarmiento, 1999: 147)
- ***Llovía** mucho aquella noche.* (*あの夜は雨がたくさん降っていた。*) (Sánchez y Sarmiento, 1999: 146)

¿Y cómo has expresado tu opinión? ¿Has sabido cuándo debías utilizar el modo indicativo o el subjuntivo?

Si no sabes qué modo utilizar, como regla general tienes que pensar si la situación a la que te refieres la conoces…

- **a través de la percepción (*感知*) directa→ utilizarás el modo indicativo:**
  *El día no est**á** lluvioso. (雨降りの日**ではない**。)* (Sánchez y Sarmiento, 1999: 260)
  *Mañana no trabajo porque **es** domingo. (明日は日曜日**だ**から、働かない。)*
- **a través de la imaginación (*想像*) → utilizarás el modo subjuntivo:**
  *Ojalá llueva. (雨が降ります**ように**。)* (Sánchez y Sarmiento, 1999: 261)
  *Que teng**as** buen viaje. (よいご旅行を。)* (Sánchez y Sarmiento, 1999: 261)
  *Quizá te lo cuent**e** todo. (君に全部話す**かもしれない**。)* (Sánchez y Sarmiento, 1999: 261)

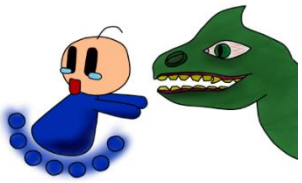
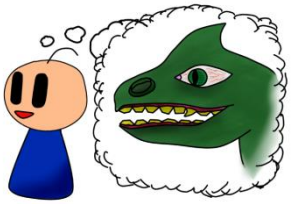
A veces podemos utilizar el modo indicativo o el subjuntivo: todo depende del punto de vista del hablante. Observa los siguientes ejemplos:

> *1. Busco una casa que **tiene** una piscina.* → Ya hemos ido a esa casa, así que ya la conocemos y sabemos que tiene piscina.
> *1'. Busco una casa que **tenga** una piscina.* → Nunca hemos ido a esa casa, así que no la conocemos y no sabemos si tiene o no piscina. (Wasa, 2007: 27 y 28; cit. Asquerino Egoscozábal, 2014: 77)
>
> *2. Aunque ahora **está** lloviendo, saldré a pasear.* → Ya está lloviendo (y lo sabemos).
> *2'. Aunque **llueva** mañana, saldré a pasear.* → No sabemos si lloverá o no. (Wasa, 2007:28; cit. Asquerino Egoscozábal, 2014: 77)

Pero no queremos complicarlo demasiado, ¿verdad? Pensemos que, normalmente, indicativo equivale a percepción (lo que podemos llamar *realis*) y subjuntivo equivale a imaginación (lo que podemos llamar *irrealis*) (Wasa, 2007, 2009). Vamos a practicarlo con dos actividades.

3. Lee las siguientes oraciones: ¿se refieren a hechos que se conocen a través de la percepción (*感知*) o de la imaginación (*想像*)? Por parejas, unid mediante flechas cada oración con *percepción* o *imaginación*, según a lo que se refieran. ¿En qué modo están los verbos subrayados? (Adaptado de Asquerino Egoscozábal, 2014: 84)

a) Está lloviendo.
b) Te prohíbo que salgas a la calle.
c) Quiero que lleguen las vacaciones de verano.
d) Tengo que hacer los deberes.
e) Son las nueve: dudo que llegue a tiempo.
f) Mañana no trabajo porque es domingo.
g) Quiero que me ayudes: yo solo no puedo.

Percepción	***Imaginación***
(verbos en modo _____)	*(verbos en modo _____)*
	
REALIS	***IRREALIS***

4. Tienes que tener en cuenta que, muchas veces, los verbos que se refieren a la percepción también pueden estar en el modo subjuntivo: observa los siguientes ejemplos y completad por parejas la regla de uso (fíjate en las palabras escritas en azul: te darán una pista; adaptado de Asquerino Egoscozábal, 2014: 84-85)

a) Quiero que me ayudes a terminar los deberes.
b) Me alegro de que estés bien.
c) Le aconsejo que deje de fumar.
d) Ojalá me toque la lotería.
e) No es bueno que fumes.
f) Siento mucho que estés enfermo.

Cuando se expresa un **deseo sin la presencia del oyente**, se emplea el modo _____. Ejemplo: oración ___).

Cuando se expresa un **deseo con la presencia del oyente**, también se emplea el modo _____. Ejemplo: oración ___).

Además, cuando se expresa un **consejo**, también se emplea el modo _____, puesto que el que aconseja no sabe si su oyente le hará caso o no. Ejemplo: oración ___).

Sin embargo, muchas veces, se emplea el modo _____ cuando se trata de hechos que se conocen a través de la **percepción**, como cuando se expresa **alegría** o **pena** al oyente. Ejemplo: oraciones ___) y ___).

Finalmente, el modo _____ también puede emplearse para **valorar** o evaluar algo (pero no con el objetivo de informar, que es lo que hace el modo indicativo). Ejemplo: oración ___).

5. Ahora que ya sabes más sobre el uso del modo indicativo y del modo subjuntivo, rellena los huecos con la forma correcta del presente de indicativo o de subjuntivo (Asquerino Egoscozábal, 2014: 85)

a) Mañana es lunes, así que (deber) _____ levantarme temprano.

b) Ojalá (hacer) _____, porque quiero ir a la playa.

c) Hoy el cielo (estar) _____ despejado, así que no creo que (llover) _____.

d) Te aconsejo que (descansar) _____ un poco: llevas trabajando ocho horas seguidas.

e) No es bueno que (fumar) _____ tanto: es muy malo para la salud.

f) Te prohíbo que (salir) _____ a la calle vestido de esa forma.

g) Quiero que (venir) _____ a ayudarme a recoger esto.

h) Siento mucho que no (poder) _____ venir a mi fiesta.



6. Ahora escucharemos un fragmento de *Kamisama (神様)*, el primer cuento que escribió Hiromi Kawakami (川上弘美), gracias al que ganó su primer premio literario. Después de escucharlo, contesta a las siguientes preguntas.

- ¿Qué personajes aparecen en el cuento?
- ¿Sabes si el protagonista es un hombre o una mujer? ¿Hay alguna manera de saberlo (por ejemplo, por su forma de hablar)?
- ¿Qué sucede en la historia? Resúmelo en español en dos líneas (no olvides utilizar los tiempos de pasado)
- En el cuento escuchamos esta frase: «引越し蕎麦を同じ階の住人にふるまい、葉書を十枚ずつ渡してまわっていた。» ¿Qué son los «引越し蕎麦»? ¿Esta tradición continúa haciéndose en Japón?
- El (o la) protagonista dice «昔気質のくまらしいのではあった»: ¿por qué dice que el oso parece de otra época?
- ¿Qué crees que pasará después?



7. Ahora escucharemos todo el cuento. ¿Por qué crees que el título es *神様*? ¿Cómo lo traducirías al español? ¿Por qué?



Aquí puedes leer la historia entera (aunque hemos suprimido algunos fragmentos)

神様 川上弘美

くまにさそわれて散歩に出る。川原に行くのである。歩いて二十分ほどのところに川原である。春先に、鴫を見るために、行ったことはあったが、暑い季節にこうして弁当まで持っていくのは初めてである。散歩というよりハイキングといったほうがいいかもしれない。

くまは、雄の成熟したくまで、だからとても大きい。三つ隣の 305 号室に、つい最近こしてきた。ちかごろの引越しには珍しく、引越し蕎麦を同じ階の住人にふるまい、葉書を十枚ずつ渡してまわっていた。ずいぶんな気の遣いようだと思ったが、くまであるから、やはりいろいろとまわりに対する配慮が必要なのだろう。[...] どうも引越しの挨拶の仕方といい、この喋り方といい、昔気質のくまらしいのではあった。

そのくまと、散歩のようなハイキングのようなことをしている。動物には詳しくないので、ツキノワグマなのか、ヒグマなのか、はたまたマレーグマなのかは、わからない。面と向かって訊ねるのも失礼である気がする。名前もわからない。なんと呼びかければいいのかと質問してみたのであるが、近隣にくまが一匹もいないことを確認してから、「今のところ名はありませんし、僕しかまがいないのなら今後も名をなのる必要がないわけですね。呼びかけの言葉としては、貴方、が好きですが、ええ、漢字の貴方です、口に出す時に、ひらがなではなく漢字を思い浮かべてくだされればいいんですが、まあ、どうぞうご自由に何とでもお呼びください」

との答えである。どうもやはり少々大時代なくまである。大時代なうえに理屈を好みとみた。

川原までの道は水田に沿っている。舗装された道で、時おり車が通る。どの車もわたしたちの手前でスピードを落とし、徐行しながら大きくよけていく。すれちがう人影はない。たいへん暑い。田で働く人も見えない。くまの足がアスファルトを踏む、かすかなしゃりしゃりという音だけが規則正しく響く。

暑くない？と訊ねると、くまは、
「暑くないけれど長くアスファルトの道を歩くと少し疲れます」
と答えた。
「川原まではそう遠くないから大丈夫、ご心配くださってありがとう」
続けて言う。さらには、
「もしあなたが暑いのなら国道に出てレストハウスにでも入りますか」
などと、細かく気を配ってくれる。[...]

遠くに聞こえはじめた水の音がやがて高くなり、わたしたちは川原に到着した。たくさんの人が泳いだり釣りをしたりしている。荷物を降ろし、タオルで汗をぬぐった。くまは舌を出して少しあえいでいる。そうやって立っていると、男性二人子供一人の三人連れが、そばに寄ってきた。どれも海水儀をつけている。男の片方はサングラスをかけ、もう片方はシュノーケルを首からぶらさげていた。
「お父さん、くまだよ」
子供が大きな声で言った。
「そうだ、よくわかったな」
シュノーケルが答える。
「くまだよ」
「そうだ、くまだ」
「ねえねえくまだよ」
何回かこれが繰り返された。[...] 子供はくまの毛を引っ張ったり、蹴りつけたりしていたが、最後に「パーンチ」と叫んで跡を追う。
「いやはや」
しばらくしてからくまが言った。
「小さい人は邪気がないですなあ」
私は無言でいた。
「そりゃいろいろな人間がいますから。でも、子供さんはみんな無邪気ですよ」
そう言うと、わたしが答える前に急いで川のふちへ歩いていってしまった。
小さな細い魚がすいすい泳いでいる。[...] よく見ると魚は一の幅の中で上流へ泳ぎまた下流へ泳ぎまた下流へ泳ぐ。[...]その四角が魚の縄張りなのだろう。くまも、じっと水の中を見ている。何を見ているのか。[...]
突然水しぶきがあがり、くまが水の中にざぶざぶ入っていった。川の中ほどで立ち止まると右掌をさっと水にくぐらせ、魚を摑み上げた。[...]
「驚いた出そう」
戻ってきたくまが言った。
「おことわりしてから行けばよかったのですが、つい足が先に出てしまいまして。大きいでしょう」
くまは、魚をわたしの目の前にかざした。魚のひれが陽を受けてきらきら光る。釣りをしている人たちがこちらを指さして何か話している。くまはかなり得意そうだ。
「さしあげましょう。今日の記念に」[...]

わたしたちは、草の上に座って川を見ながら弁当を食べた。くまは、フランスパンのところどころに切れ目を入れてパテとラヂッシュをはさんだもの、わたしは梅干し入りのおむすび、食後には各自オレンジを一個ずつ。ゆっくり食べ終わると、くまは、

「もしよろしければオレンジの皮をいただけますか」

と言い、受け取ると、わたしに背を向けて、いそいで皮お食べた。[...]

「いい散歩でした」

くまは 305 号室の前で、袋から鍵を取り出しながら言った。

「またこのような機会を持ちたいものですな」

わたしも頷いた。それから、干し魚やそのほかの礼を言うと、くまは大きく手を振って、

「とんでもない」

と答えるのだった。

「では」

と立ち去ろうとすると、くまが、

「あの」

と言う。[...]

「抱擁を交わしていただけますか」

くまは言った。

「親しい人と別れるときの故郷の習慣なのです。もしお嫌ならもちろんいいのですが」

わたしは承知した。

くまは一歩前に出ると、両腕を大きく広げ、その腕をわたしの肩にまわし、頬をわたしの頬にこすりつけた。くまの匂いがする。反対の頬も同じっようにこすりつけると、もういちど頬に力を入れてわたしの肩を抱いた。思ったよりもくまの体は冷たかった。

「今日はほんとうに楽しかったです。遠くへ旅行して帰ってきたような気持ちです。熊の神様のお恵みがあなたの上にも降り注ぎますように。それから干し魚はあまりもちませんから、今夜のうちに召し上がるほうがいいと思います」

部屋に戻って魚を焼き、風呂に入り、眠る前に少し日記を書いた。熊の神とはどのようなものか、想像してみたが、見当がつかなかった。悪くない一日だった。

Kawakami, H. (1998, 2013): *神様* [Dios] en Emmerich, M. (ed.): *Read real Japanese fiction: short stories by contemporary writers*. Nueva York, Kodansha USA, pp. 16-36.



8. Escribe tres oraciones del texto anterior que contengan un verbo (o más) en pasado. ¿Cómo crees que deben traducirse al español?

1. Oración en japonés: _____
Oración traducida al español: _____

2. Oración en japonés: _____
Oración traducida al español: _____

3. Oración en japonés: _____
Oración traducida al español: _____



9. Escribe tres oraciones del texto anterior que contengan una suposición o que expresen probabilidad. ¿Cómo crees que deben traducirse al español?

1. Oración en japonés: _____
Oración traducida al español: _____

2. Oración en japonés: _____
Oración traducida al español: _____

3. Oración en japonés: _____
Oración traducida al español: _____

10. Vuelve a leer el texto de *Kamisama* pensando que deberás traducirlo al español. ¿Qué problemas de traducción crees que te encontrarás? ¿Cómo crees que podrás solucionarlos? (Por ejemplo, elementos propios de la cultura japonesa, la forma de hablar del oso…)






11. Teniendo en cuenta todo lo que hemos visto anteriormente (presta atención a las palabras **en negrita** y lee las notas antes de empezar a traducir)**, traduce al español las siguientes partes del texto de *Kamisama*.** Como el texto es una narración, deberás utilizar correctamente los tiempos de pasado (aunque en el texto a veces haya verbos en presente, lo mejor es que lo traduzcas siempre en pasado porque es una narración en pasado), pero tu traducción no deberá ser *perfecta*, es decir, lo importante es que transmitas el **sentido** del texto y que uses las estructuras correctas en español (en cuanto al vocabulario que no conozcas, puedes preguntar al profesor o buscarlo en el diccionario)

FRAGMENTO 1

くまにさそ**われ**て散歩に出る [1]。川原 [2] に行くのである。歩いて二十分ほどのところに川原である。春先に、鴫 [3] を見るために、行っ**たことはあった** [4] が、暑い季節にこうして**弁当** [5] まで持っていくのは初めてである。散歩というよりハイキングといったほうがいい**かもしれない** [6]。

NOTAS

[1] La pasiva no es tan frecuente en español: ¿por qué no expresas la frase en voz activa, es decir, dices «… el oso me invitó a…»? (Recuerda que debes contar la historia en pasado porque es lo más habitual en textos narrativos como este).

[2] 'Ribera', 'orilla del río'

[3] 'Agachadiza' o 'becada': son tipos de pájaros, así que puedes traducirlo así o solo por *pájaros* o *pájaros del río*.

[4] Sabemos que para traducir ~*たことがある* utilizamos el pretérito perfecto (por ejemplo, *Alguna vez he ido al río*), pero… ¿y si estamos hablando de una acción pasada que es anterior a otra acción también pasada? Entonces, tendremos que utilizar el pretérito pluscuamperfecto: *había ido*…

[5] ¿Cómo traducimos *弁当*? ¿Lo dejamos en japonés o lo adaptamos al español? ¡Tú eliges!

> *Si decides dejarlo en japonés (transcribiéndolo como «bento» o «bentô»), harás una **extranjerización**, mientras que si lo adaptas a la cultura española (¿cómo lo harías? ¿Explicando en español qué es?), harás una **domesticación**. Esta es una decisión que los traductores deben tomar cuando traducen (aunque muchas veces no son ellos los que deciden, sino que es la editorial, el cliente…), pero debes saber que tanto si decides extranjerizar como domesticar, tendrás que hacer lo mismo en el resto del texto para ser coherente. Piensa en quién sería tu **lector meta**, es decir, en quién leería el texto.*

[6] Si, por ejemplo, lo traduces por *quizá*, ¡ten cuidado con el modo que utilices después!

FRAGMENTO 2

くまは、**雄**の**成熟** [7] したくまで、だからとても大きい。三つ隣の 305 号室に、つい最近こし**てきた** [8]。ちかごろの引越しには珍しく、**引越し蕎麦**を同じ階の住人にふるまい、**葉書を十枚ずつ渡してまわっていた** [9]。ずいぶんな気の遣い**ようだ**と思っ**た**が、くまであるから、やはりいろいろとまわりに対する配慮が必要なの**だろう** [10]。[…] どうも引越しの挨拶の仕方といい、この喋り方といい、昔気質のくまらしいのではあった [11]。

NOTAS

[7] Quiere decir que el oso era macho y era adulto.

[8] Aquí tenemos otra vez una acción pasada (*最近こしてきた*) que es anterior a otra acción anterior a lo que está contando el protagonista.

[9] Ya hemos hablado de estos dos elementos culturales: ¿qué harás con ellos? ¿Domesticarlos o extranjerizarlos?

[10] Aquí vemos más pasados y cómo se expresa una probabilidad: ¡presta atención a cómo los traduces!

[11] Parece que el oso es un poco antiguo, así que tendrás que transmitir esa «antigüedad» más adelante.

FRAGMENTO 3 名前もわか**らない** [12]。なんと呼びかければいいのかと質問してみたのであるが、近隣 [13] にくまが一匹もいないことを確認してから、「今のところ名はありませんし、僕しかくまがいないのなら今後も名をなのる必要がない**わけ**ですね。呼びかけの言葉としては、**貴方**、が好きですが、ええ、**漢字の貴方です、口に出す時に、ひらがなではなく漢字を思い浮かべて**くだされればいいんですが [14]、まあ、どうぞご自由に何とでもお呼びください」

との答えである。[...] 大時代なうえに理屈を好みとみた。

遠くに聞こえはじめ**た**水の音がやがて高くなり、わたしたちは川原に到着し**た**。たくさんの人が泳いだり釣りをしたりしている [15]。荷物を降ろし、タオルで汗をぬぐっ**た**。くまは舌を出して少しあえいでいる。そうやって立っていると、男性二人子供一人の三人連れが、そばに寄ってき**た**。どれも海水儀をつけている。男の片方はサングラスをかけ、もう片方はシュノーケルを首からぶらさげてい**た**。

「お父さん、くまだよ」

子供が大きな声で言っ**た**。

「そうだ、よくわかっ**た**な」

シュノーケルが答える。

「くまだよ」

「そうだ、くまだ」

「ねえねえくまだよ」

何回かこれが繰り返され**た**。

NOTAS

[12] Continúa traduciendo en pasado. El protagonista dice que no sabe cómo se llama el oso, pero lo dice en pasado: ¿qué tiempo del pasado crees que sería el más adecuado? ¿El pretérito indefinido o el pretérito imperfecto?

[13] Literalmente significa 'colindante' o 'adyacente', pero… ¿qué te parece traducirlo por *barrio* o *vecindario*?

[14] Aquí tienes un pequeño *reto* de traducción: ¿extranjerizarás o domesticarás? ¿Sabrá tu lector qué son los *kanji* y qué es el *hiragana*?... Además, aquí aparece por primera vez **diálogo en estilo directo**, es decir, aparece lo que dice el oso directamente, como si estuviera hablando él. En japonés se utilizan los corchetes japoneses, 「」, pero en español utilizamos la raya, **—**. Es importante saberlo para poder escribir en español un texto narrativo que tenga diálogos. Vamos a ver un ejemplo:

> —Anoche estuve en una fiesta —me confesó.

El diálogo empieza en una nueva línea (como en japonés). Después, debemos **dejar un espacio entre la última palabra del diálogo** (*fiesta*) y la raya. Como tenemos un verbo de habla, *(me) confesó* (verbos de habla son *decir*, *preguntar*, etc.), lo escribimos en **minúscula** y, cuando terminamos, ponemos **un punto**[66].

Esto nos servirá para la intervención del oso (¡sé original al traducir su forma de hablar!), así como para *「今のところ [...] お呼びください」との答えである* y el resto de diálogos. Si lo que va a continuación del diálogo no es un verbo de habla ni tiene que ver con la intervención del personaje, es mejor que lo pongáis debajo, **en otra línea**, como sucede con *何回かこれが繰り返された.*

[15] Aquí tienes una *clásica* descripción en pasado.

FRAGMENTO 4 わたしたちは、草の上に座って川を**見ながら**弁当を食べ**た** [16]。くまは、フランスパンのところどころに切れ目を入れてパテと**ラディッシュ** [17] をはさんだもの、わたしは梅干し入りのおむすび、食後には各自オレンジを一個ずつ。ゆっくり食べ終わると、くまは、

「もしよろしければオレンジの皮をいただけますか」

と言い、受け取ると、わたしに背を向けて、**いそいで皮お食べた** [19]。[...]

[66] Ejemplos y explicación adaptados de la entrada correspondiente a «raya», en el *Diccionario Panhispánico de la Real Academia Española* (2005) [versión en línea]. Disponible en: http://lema.rae.es/dpd/?key=raya [Consulta: 7/3/2016]

NOTAS

[16] Otra estructura *clásica* para practicar los tiempos de pasado: los personajes comen y observan el río. ¿Cuál se conjugaría en pretérito indefinido y cuál, en pretérito imperfecto?

[17] 'Rábano'.

[18] Vuelve a aparecer una intervención del oso: ¿cómo hablará en español para parecer *antiguo*?

[19] ¡Qué de cosas no está enseñando este texto! Aquí, el oso le pide al protagonista permiso para comer**se** la piel de la naranja y, cuando el protagonista le dice que sí, **se** la come. ¿Ves que hemos utilizado el pronombre *se*? Este pronombre no es necesario (no es como los que ya conoces, como el que tiene valor reflexivo o el que tiene valor recíproco, por ejemplo) y es un poco coloquial, pero añade el significado de 'por completo', algo así como el japonés ~*てしまう*, y se lama *se* **ético**:

> ***Se** comió (**toda**) la paella.* → *パエージャを**全部たいらげた**。*o *パエージャを**全部**食べ**てしまった**。*
> *Adaptado de Asquerino Egoscozábal (2014: 57 y 61).*

FRAGMENTO 5

「今日はほんとうに楽し**かったです**。遠くへ旅行して帰ってきたような気持ちです。**熊の神様のお恵みがあなたの上にも降り注ぎますように**。[...]」[20]

部屋に戻って魚を焼き、風呂に入り、眠る前に少し日記を書い**た**。熊の神とはどの**ような**ものか、想像してみたが、見当がつかなか**った**。悪くない一日だ**った**。

NOTAS

[20] Una vez más, tenemos la forma de hablar tan especial del oso. ¡Y a ver cómo traduces ese ~*ように*!

12. ¿Has tenido problemas al traducir? ¿Cuáles? ¿Has conseguido solucionarlos? ¿Cómo? (Adaptado de Hurtado Albir, 2015a: 19)

Problemas de traducción		
Segmento del texto en japonés	¿Por qué ha sido un problema?	Equivalencia en español en tu traducción

13. Imagina que trabajas en una editorial de España. Tu jefe, que no sabe japonés, quiere publicar una selección de historias de Hiromi Kawakami traducidas al español y te encarga que primero hagas un resumen en español del argumento de *Kamisama*. El resumen ocupará unas ocho o diez líneas y deberás contar lo más importante de la historia para que tu jefe sepa qué sucede y finalmente decida publicar en España las historias de Hiromi Kawakami

Unidad didáctica 4: *¿Qué quieres decir con eso? ¿Es ironía o qué?* (Los valores del pronombre *se*: pronominal, ético y como alomorfo de *le*)

3.4.1. Presentación

<table>
<tr><td>Objetivos</td><td colspan="3">- Producir traducciones comunicativas de textos complejos (adaptado de Hurtado Albir, 2015a: 20)
- Identificar la traducción como un acto de comunicación dirigido a un destinatario (Hurtado Albir, 2015a: 20)
- Resolver problemas de traducción complejos, aplicando las estrategias adecuadas y justificando las soluciones (adaptado de Hurtado Albir, 2015a: 31)
- Identificar y traducir las referencias culturales e intertextuales
- Identificar y traducir el humor
- Documentarse para realizar una traducción
- Utilizar textos paralelos</td></tr>
<tr><td>Nivel del grupo meta</td><td colspan="3">C1-C2</td></tr>
<tr><td>Destrezas</td><td colspan="3">Comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita, traducción (directa, inversa, sintética)</td></tr>
<tr><td rowspan="5">Competencias y contenidos</td><td>Tipo de competencia</td><td colspan="2">Contenidos asociados</td></tr>
<tr><td>Gramatical</td><td colspan="2">- Las perífrasis verbales
- El futuro con valor de mandato
- Los valores del pronombre se (pronominal, ético y como alomorfo de le cuando es complemento indirecto y precede a lo)
- El vocabulario relativo al cómic</td></tr>
<tr><td>Sociolingüística</td><td colspan="2">- El lenguaje coloquial
- El lenguaje del cómic
- Las referencias a la cultura y a la sociedad españolas</td></tr>
<tr><td>Discursiva</td><td>Géneros escritos</td><td>- El cómic y sus convenciones (cuyo lenguaje, aunque es escrito, también tiene rasgos del lenguaje oral)</td></tr>
<tr><td>Estratégica</td><td colspan="2">- Utilizar la traducción como estrategia comunicativa y de aprendizaje
- La ironía: mentiras irónicas para expresar menosprecio, destacar cualidades negativas, insultar (Instituto Cervantes, 2006, «Tácticas y estrategias pragmáticas. Inventario C1-C2»)</td></tr>
<tr><td>Dinámica de grupos</td><td colspan="3">- Individual - Por parejas - Grupo-clase</td></tr>
<tr><td>Materiales empleados</td><td colspan="3">- Fotocopias para el seguimiento de la unidad didáctica que se proporcionarán a los alumnos
- Nueve tiras cómicas: cinco páginas del manga de Hebizo y Nagiko (2009) 日本人の知らない日本語 [El japonés que los japoneses desconocen], una viñeta de Miau. Un webcómic sobre gatos y otra viñeta de Uno más en la familia. Diario de un gato recién adoptado, ambas, de Fonollosa (2010 y 2014), y dos viñetas de Moderna de Pueblo, de Córcoles et al. (2014 y 2015).</td></tr>
<tr><td>Tiempo previsto</td><td colspan="3">Tres sesiones de clase, que se adaptarán al ritmo de trabajo del grupo. La tercera sesión se dedicará a la realización de la tarea final.</td></tr>
</table>

Tareas	**Tarea 1**: Detectar referencias culturales e intertextuales para traducir la viñeta de *Moderna de Pueblo* «Los diez mandamientos del gimnasio», de Córcoles et al. Desarrollo de la tarea: 1.1. Reflexionar sobre las diferencias culturales mediante una sencilla traducción ampliada inversa y una pregunta sobre el contenido de dos páginas (56 y 57) del manga japonés *日本人の知らない日本語* [El japonés que los japoneses desconocen], de Hebizo y Nagiko (2009). (Traducción inversa, traducción ampliada, comprensión escrita, expresión escrita) - Unir imágenes de las partes principales del cómic con su nombre en español (teniendo como referencia la traducción de dichas partes al japonés) 1.2. Detectar y traducir referencias intertextuales (I): el refrán «Dime con quién andas y te diré quién eres» en una viñeta de *Miau. Un webcómic sobre gatos*, de Fonollosa (2010; comprensión escrita, traducción directa) 1.3. Detectar y traducir referencias intertextuales (II): los Diez Mandamientos en «Los diez mandamientos del gimnasio», una viñeta de *Moderna de Pueblo*, de Córcoles et al. (2015) - Aprender el valor de mandato del futuro de indicativo - Aprender a documentarse y comenzar a buscar y a utilizar textos paralelos (los Diez Mandamientos en español y en japonés) para prepararse para traducir la viñeta 1.4. Traducir la viñeta al japonés manteniendo la referencia a los Diez Mandamientos y la intención humorística del original (comprensión escrita, expresión escrita, traducción directa)
	Tarea 2: Analizar otra viñeta de *Moderna de Pueblo*, «Motivos para alzar el vuelo», de Córcoles et al, para prepararse para traducirla en la tarea final 2.1. Reflexionar sobre la adecuación a la situación comunicativa mediante el análisis de tres páginas (28, 29 y 37) del manga japonés *日本人の知らない日本語*, de Hebizo y Nagiko (2009), en las que los personajes utilizan un lenguaje inadecuado a la situación comunicativa: el asociado a los *yakuza*, en el caso de las dos primeras páginas, y uno bastante arcaico, en el caso de la tercera página (comprensión escrita, expresión oral, traducción inversa). 2.2. Reflexionar sobre la pragmática, es decir, sobre la relación entre «el decir» y «el querer decir», a partir de una viñeta *Uno más en la familia. Diario de un gato recién adoptado* (Fonollosa, 2014; expresión oral, comprensión escrita) ***Análisis de la viñeta de* Moderna de Pueblo*: preparación para su traducción*** 2.3. Localizar las cinco perífrasis que hay en la viñeta, reconocer su significado y traducirlas al japonés (traducción directa) 2.4. Repasar los valores del pronombre *se* uniendo con flechas cuatro oraciones que contienen cinco pronombres *se* en total con el valor correspondiente de dicho pronombre. Traducir estas oraciones al japonés (traducción directa) 2.5. Reflexionar sobre la ironía buscando un ejemplo en la viñeta (se trata de «Tías, gracias por ayudar») y traduciéndolo al japonés manteniendo la intención irónica del original (traducción directa, comprensión escrita) 2.6. Localizar las referencias culturales de la viñeta y explicarlas - Responder a preguntas sobre el contenido de las oraciones (seis en total) que incluyen estas referencias; estas preguntas sirven de guía para explicarlas (comprensión escrita, expresión escrita, expresión oral) - Reflexionar sobre qué debería hacer el traductor con estas referencias si

<table>
<tr><td></td><td>tuviera que traducir la viñeta al japonés (es decir, mantenerlas o adaptarlas a la cultura meta; expresión oral)</td></tr>
<tr><td>Tarea final</td><td>Llevar a cabo un encargo auténtico de traducción de la viñeta de «Motivos para alzar el vuelo», de Moderna de Pueblo

Desarrollo de la tarea:
- Traducir la viñeta del español al japonés (traducción directa, expresión escrita, comprensión escrita)
- En grupos de cuatro alumnos, poner en común las traducciones y acordar una única versión (traducción inversa, expresión oral)
- Hacer un inventario de los problemas de traducción que han surgido y explicar la causa de este problema y cómo se ha solucionado
- Poner en común dichos problemas (tanto los surgidos al realizar la traducción individualmente como los que hayan surgido trabajando en grupo; expresión oral)</td></tr>
<tr><td>Evaluación</td><td>Los alumnos tendrán un portafolio que habrían comenzado a completar desde el principio del curso y que se compondría del material esencial de cada unidad didáctica trabajada. En este portafolio incluirán las traducciones de la viñeta de Miau. Un webcómic sobre gatos y de las dos viñetas de Moderna de Pueblo, el inventario de los problemas de traducción que hayan surgido y los cuestionarios que figuran al final de la última unidad didáctica, así como cualquier otro material empleado durante la unidad didáctica que les haya resultado interesante.

Pautas para la evaluación:
- Insistir en el uso de las estructuras y del léxico aprendidos
o En los ejercicios de expresión oral, corregir de forma colectiva y general (y no centrándose en un alumno en concreto)
o En los ejercicios de expresión escrita y de traducción directa (del español al japonés) e inversa (del japonés al español), corregir individualmente, pero promover que sea el propio alumno el que se corrija a sí mismo

- Rúbrica para corregir las tareas de traducción (adaptado de Hurtado Albir, 2015b: 21); cada una se evaluará con C (suspenso), B (bien) y C (muy bien):

<table>
<tr><th>RÚBRICA</th><th>VALORACIÓN</th></tr>
<tr><td>1. Con respecto al texto original</td><td></td></tr>
<tr><td>1.1. Se ha transmitido el sentido del texto original</td><td></td></tr>
<tr><td>1.2. Se ha transmitido el significado de los aspectos gramaticales estudiados</td><td></td></tr>
</table>

<table>
<tr><td>2. Con respecto al texto meta</td><td></td></tr>
<tr><td>2.1. El texto traducido es gramaticalmente correcto</td><td></td></tr>
<tr><td>2.2. El texto traducido está correctamente escrito (tiene pocas o ninguna falta de ortografía y está bien cohesionado)</td><td></td></tr>
<tr><td>2.3. El texto respeta las convenciones de género de la lengua meta</td><td></td></tr>
</table>

<table>
<tr><td>3. Con respecto a la tarea de traducción</td><td></td></tr>
<tr><td>3.1. El texto traducido se ajusta a la función del texto origen o del encargo de traducción</td><td></td></tr>
<tr><td>3.2. Se han conseguido solucionar los problemas de traducción</td><td></td></tr>
</table>
</td></tr>
</table>

3.4.2. Procedimiento

Tarea 1 (sesión 1): Detectar referencias culturales e intertextuales para traducir la viñeta «Los diez mandamientos del gimnasio», de Córcoles et al.

DESARROLLO DE LA TAREA

1.1. Reflexionar sobre las diferencias culturales mediante una sencilla traducción sintética inversa y una pregunta sobre el contenido de dos páginas (56 y 57) del manga japonés *日本人の知らない日本語* [El japonés que los japoneses desconocen], de Hebizo y Nagiko (2009). (Traducción inversa, traducción sintética, comprensión escrita, expresión escrita)

- Unir imágenes de las partes principales del cómic con su nombre en español (teniendo como referencia la traducción de dichas partes al japonés)

1.2. Detectar y traducir referencias intertextuales (I): el refrán «Dime con quién andas y te diré quién eres» en una viñeta de *Miau. Un webcómic sobre gatos*, de Fonollosa (2010; comprensión escrita, traducción directa)

1.3. Detectar y traducir referencias intertextuales (II): los Diez Mandamientos en «Los diez mandamientos del gimnasio», una viñeta de *Moderna de Pueblo*, de Córcoles et al. (2015)

- Aprender el valor de mandato del futuro de indicativo
- Aprender a documentarse y comenzar a buscar y a utilizar textos paralelos (los Diez Mandamientos en español y en japonés) para prepararse para traducir la viñeta

1.4. Traducir la viñeta al japonés manteniendo la referencia a los Diez Mandamientos y la intención humorística del original (comprensión escrita, expresión escrita, traducción directa)

1. Objetivos

1.1. Producir traducciones comunicativas de textos complejos (adaptado de Hurtado Albir, 2015a: 20)

1.2. Identificar la traducción como un acto de comunicación dirigido a un destinatario (Hurtado Albir, 2015a: 20)

1.3. Resolver problemas de traducción complejos, aplicando las estrategias adecuadas y justificando las soluciones (adaptado de Hurtado Albir, 2015a: 31)

1.4. Identificar y traducir las referencias culturales e intertextuales

1.5. Identificar y traducir el humor

1.6. Documentarse para realizar una traducción

1.7. Utilizar textos paralelos

2. Competencias y contenidos

2.1. Gramatical. Contenidos asociados:

2.1.1. El futuro con valor de mandato

2.1.2. El vocabulario relativo al cómic

2.2. Sociolingüística

2.2.1. El lenguaje coloquial

2.2.2. El lenguaje del cómic

2.2.3. Las referencias a la cultura y a la sociedad españolas

2.3. Discursiva. Contenidos asociados:

2.3.1. Géneros escritos

- El cómic y sus convenciones

2.4. Estratégica. Contenidos asociados:

2.4.1. Utilizar la traducción como estrategia comunicativa

3. Destrezas

3.1. Comprensión escrita

3.2. Expresión escrita

3.3. Expresión oral

3.4. Traducción (directa, inversa, ampliada)

4. Materiales

- Fotocopias con todos los ejercicios que se harán a lo largo de la unidad didáctica
- Cuatro tiras cómicas: tres páginas de *日本人の知らない日本語*, manga de Hebizo y Nagiko (2009), una viñeta de *Miau. Un webcómic sobre gatos*, de Fonollosa (2010) y una viñeta de *Moderna de Pueblo*, de Córcoles et al. (2015), que contienen elementos culturales (el significado del círculo en la cultura japonesa, una referencia a un refrán español y una referencia intertextual a los Diez Mandamientos, respectivamente)

5. Dinámica de grupos

- Individualmente (tareas 1.1, 1.2 y 1.3)
- Por parejas (tareas 1.2 y 1.4)

6. Evaluación

- Rúbrica para corregir las tareas de traducción (adaptado de Hurtado Albir, 2015b: 21); cada una se evaluará con C (suspenso), B (bien) y C (muy bien):

RÚBRICA	**VALORACIÓN**
1. Con respecto al texto original	
1.1. Se ha transmitido el sentido del texto original	
1.2. Se ha transmitido el significado de los aspectos gramaticales estudiados	

2. Con respecto al texto meta	
2.1. El texto traducido es gramaticalmente correcto	
2.2. El texto traducido está correctamente escrito y está bien cohesionado	
2.3. El texto respeta las convenciones de género de la lengua meta	

3. Con respecto a la tarea de traducción	
3.1. El texto traducido se ajusta a la función del texto origen o del encargo de traducción	
3.2. Se han conseguido solucionar los problemas de traducción	

7. Comentarios

- Duración estimada: una sesión de clase, pero quizá sea necesario dedicar una sesión más de clase a la realización de la tarea final

Tarea 2 (sesión 2): Analizar la viñeta «Motivos para alzar el vuelo», de Córcoles et al, para prepararse para traducirla en la tarea final

DESARROLLO DE LA TAREA

2.1. Reflexionar sobre la adecuación a la situación comunicativa mediante el análisis de tres páginas (28, 29 y 37) del manga japonés *日本人の知らない日本語*, de Hebizo y Nagiko (2009), en las que los personajes utilizan un lenguaje

inadecuado a la situación comunicativa: el asociado a los *yakuza*, en el caso de las dos primeras páginas, y uno bastante arcaico, en el caso de la tercera página (comprensión escrita, expresión oral, traducción inversa).

2.2. Reflexionar sobre la pragmática, es decir, sobre la relación entre «el decir» y «el querer decir», a partir de una viñeta *Uno más en la familia. Diario de un gato recién adoptado* (Fonollosa, 2014; expresión oral, comprensión escrita)

Análisis de la viñeta de* Moderna de Pueblo*: preparación para su traducción

2.3. Localizar las cinco perífrasis que hay en la viñeta, reconocer su significado y traducirlas al japonés (traducción directa)

2.4. Repasar los valores del pronombre *se* uniendo con flechas cuatro oraciones que contienen cinco pronombres *se* en total con el valor correspondiente de dicho pronombre. Traducir estas oraciones al japonés (traducción directa)

2.5. Reflexionar sobre la ironía buscando un ejemplo en la viñeta (se trata de «Tías, gracias por ayudar») y traduciéndolo al japonés manteniendo la intención irónica del original (traducción directa, comprensión escrita)

2.6. Localizar las referencias culturales de la viñeta y explicarlas

- Responder a preguntas sobre el contenido de las oraciones (seis en total) que incluyen estas referencias; estas preguntas sirven de guía para explicarlas (comprensión escrita, expresión escrita, expresión oral)
- Reflexionar sobre qué debería hacer el traductor con estas referencias si tuviera que traducir la viñeta al japonés (es decir, mantenerlas o adaptarlas a la cultura meta; expresión oral)

1. Objetivos

1.1. Producir traducciones comunicativas de textos complejos (adaptado de Hurtado Albir, 2015: 20)
1.2. Identificar la traducción como un acto de comunicación dirigido a un destinatario (Hurtado Albir, 2015: 20)
1.3. Resolver problemas de traducción complejos, aplicando las estrategias adecuadas y justificando las soluciones (adaptado de Hurtado Albir, 2015: 31)
1.4. Identificar y traducir las referencias culturales e intertextuales
1.5. Identificar y traducir el humor
1.6. Documentarse para realizar una traducción

2. Competencias y contenidos

2.1. Gramatical. Contenidos asociados:
  2.1.1. Las perífrasis verbales
  2.1.2. Los valores del pronombre *se* (pronominal, ético y como alomorfo de *le* cuando es complemento indirecto y precede a *lo*)
  2.1.3. El vocabulario relativo al cómic
2.2. Sociolingüística. Contenidos asociados:
  2.2.1. El lenguaje coloquial
  2.2.2. El lenguaje del cómic
  2.2.3. Las referencias a la cultura y a la sociedad españolas
2.3. Discursiva. Contenidos asociados:
  2.3.1. Géneros escritos

- El cómic y sus convenciones

2.4. Estratégica. Contenidos asociados:

2.4.1. Utilizar la traducción como estrategia comunicativa y de aprendizaje

2.4.2. La ironía: mentiras irónicas para expresar menosprecio, destacar cualidades negativas, insultar (Instituto Cervantes, 2006, «Tácticas y estrategias pragmáticas. Inventario C1-C2»)

3. Destrezas

3.1. Comprensión escrita

3.2. Expresión oral

3.3. Traducción (directa)

4. Material

- Fotocopias con todos los ejercicios que se harán a lo largo de la unidad didáctica
- Cinco tiras cómicas: tres páginas (28, 29 y 37) del manga de Hebizo y Nagiko (2009) *日本人の知らない日本語* (que hacen referencia al lenguaje asociado a los *yakuza* japoneses, a un lenguaje japonés arcaico), una viñeta de *Uno más en la familia. Diario de un gato recién adoptado* (que permite introducir contenidos relacionados con la pragmática), de Fonollosa (2014), y una viñeta de *Moderna de Pueblo* (que trabaja todo lo estudiado durante la unidad didáctica y, especialmente, lo relativo a las referencias culturales), de Córcoles et al. (2014)

5. Dinámica de grupos

- Individualmente (tareas 2.5, 2.6, 2.7, 2.8, 2.9)
- Por parejas (tarea 2.10)
- Grupo-clase (tarea 2.10, que se pondrá en común)

6. Evaluación

- Rúbrica para corregir las tareas de traducción (adaptado de Hurtado Albir, 2015b: 21); cada una se evaluará con C (suspenso), B (bien) y C (muy bien):

RÚBRICA	**VALORACIÓN**
1. Con respecto al texto original	
1.1. Se ha transmitido el sentido del texto original	
1.2. Se ha transmitido el significado de los aspectos gramaticales estudiados	

2. Con respecto al texto meta	
2.1. El texto traducido es gramaticalmente correcto	
2.2. El texto traducido está correctamente escrito (tiene pocas o ninguna falta de ortografía y está bien cohesionado)	
2.3. El texto respeta las convenciones de género de la lengua meta	

3. Con respecto a la tarea de traducción	
3.1. El texto traducido se ajusta a la función del texto origen o del encargo de traducción	
3.2. Se han conseguido solucionar los problemas de traducción	

7. Comentarios

- Duración estimada: una sesión de clase

Tarea final (sesión 3): Llevar a cabo un encargo auténtico de traducción de la viñeta de «Motivos para alzar el vuelo», de Córcoles et al.

DESARROLLO DE LA TAREA

- Traducir la viñeta del español al japonés (traducción directa, expresión escrita, comprensión escrita)
- En grupos de cuatro alumnos, poner en común las traducciones y acordar una única versión (traducción inversa, expresión oral)
- Hacer un inventario de los problemas de traducción que han surgido y explicar la causa de este problema y cómo se ha solucionado
- Poner en común dichos problemas (tanto los surgidos al realizar la traducción individualmente como los que hayan surgido trabajando en grupo; expresión oral)

1. Objetivos

1.1. Producir traducciones comunicativas de textos complejos (adaptado de Hurtado Albir, 2015a: 20)

1.2. Identificar la traducción como un acto de comunicación dirigido a un destinatario (Hurtado Albir, 2015a: 20)

1.3. Resolver problemas de traducción complejos, aplicando las estrategias adecuadas y justificando las soluciones (adaptado de Hurtado Albir, 2015a: 31)

1.4. Identificar y traducir las referencias culturales e intertextuales

1.5. Identificar y traducir el humor

1.6. Documentarse para realizar una traducción

2. Competencias y contenidos

2.1. Gramatical. Contenidos asociados:

2.1.1. Las perífrasis verbales

2.1.2. Los valores del pronombre *se* (pronominal, ético y como alomorfo de *le* cuando es complemento indirecto y precede a *lo*)

2.1.3. El vocabulario relativo al cómic

2.2. Sociolingüística. Contenidos asociados:

2.2.1. El lenguaje coloquial

2.2.2. El lenguaje del cómic

2.2.3. Las referencias a la cultura y a la sociedad españolas

2.3. Discursiva. Contenidos asociados:

2.3.1. El cómic y sus convenciones

2.4. Estratégica. Contenidos asociados:

2.4.1. Utilizar la traducción como estrategia comunicativa y de aprendizaje

2.4.2. La ironía: mentiras irónicas para expresar menosprecio, destacar cualidades negativas, insultar (Instituto Cervantes, 2006, «Tácticas y estrategias pragmáticas. Inventario C1-C2»)

3. Destrezas

3.1. Comprensión escrita

3.2. Expresión escrita

3.3. Expresión oral

3.4. Traducción directa

4. Materiales

- Fotocopias para el seguimiento de la unidad didáctica que se proporcionarán a los alumnos
- Viñeta de *Moderna de Pueblo*, ya trabajada en la tarea 2, de Córcoles et al. (2014)

5. Dinámica de grupos

- Individualmente
- Por parejas
- En grupos de cuatro
- Grupo-clase

6. Evaluación

- Rúbrica para corregir las tareas de traducción (adaptado de Hurtado Albir, 2015b: 21); cada una se evaluará con C (suspenso), B (bien) y C (muy bien):

RÚBRICA	**VALORACIÓN**
1. Con respecto al texto original	
1.1. Se ha transmitido el sentido del texto original	
1.2. Se ha transmitido el significado de los aspectos gramaticales estudiados	

2. Con respecto al texto meta	
2.1. El texto traducido es gramaticalmente correcto	
2.2. El texto traducido está correctamente escrito	
2.3. El texto respeta las convenciones de género de la lengua meta	

3. Con respecto a la tarea de traducción	
3.1. El texto traducido se ajusta a la función del texto origen o del encargo de traducción	
3.2. Se han conseguido solucionar los problemas de traducción	

7. Comentarios

- Duración estimada: una sesión de clase

1. Aquí tienes dos viñetas de un manga japonés, *日本人の知らない日本語*, que trata sobre una profesora que enseña japonés en Japón y sobre las dificultades que tienen sus alumnos para aprender la lengua. Después de leer las viñetas, responde a las siguientes preguntas





Extraído de Hebizo y Nagiko (2009): *日本人の知らない日本語, pp. 56 y 57.*

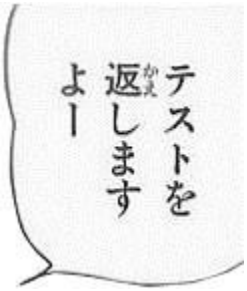
¿Qué sucede en estas dos páginas?

¿Por qué el alumno se sorprende cuando le devuelven su examen corregido?

Como has podido observar, se ha producido un **choque cultural** entre la cultura del alumno, que es estadounidense, y la cultura de la profesora y del país en el que están estudiando, Japón. Cuando traducimos, tenemos que tener en cuenta estas diferencias porque tenemos que hacer que el lector de la traducción las entienda de la misma forma que el lector del original (a lo largo de esta unidad veremos algunos ejemplos).

En esta unidad trabajaremos el cómic (y el manga) y su traducción. Para empezar, ¿sabes cómo se dicen las partes principales de un cómic? **Escribe en español los nombres de las partes de un cómic debajo de la imagen correspondiente.**

bocadillo (de texto)	onomatopeya	viñeta	título



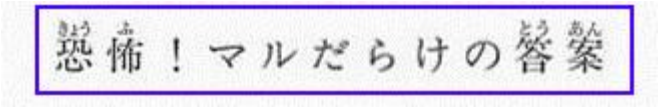
_____
(吹き出し)



_____
(齣)

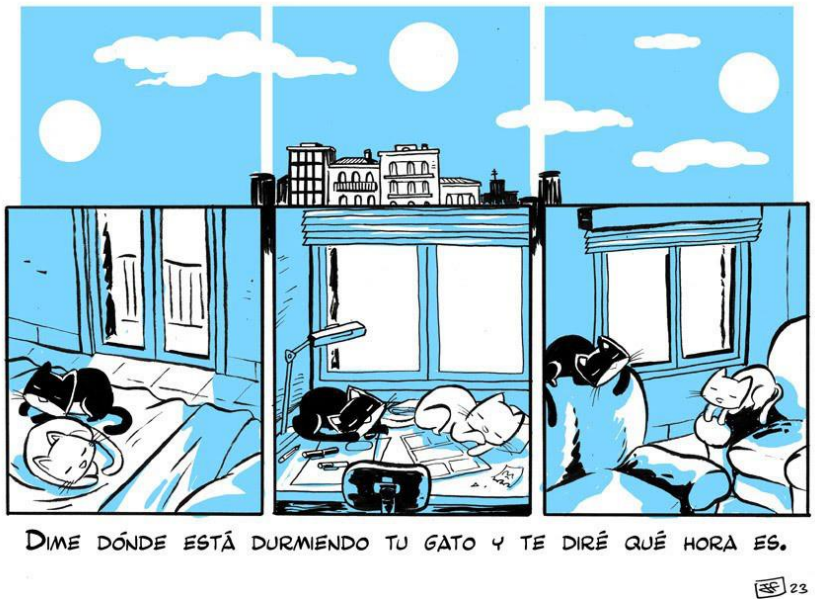


_____
(擬音語)



_____
(タイトル)

2. Vamos a ver más ejemplos de referencias culturales: aquí tienes una viñeta de un cómic español, *Miau* (que es la onomatopeya del sonido que hacen los gatos), que cuenta el día a día de una pareja que tiene tres gatos



Extraído de Fonollosa, J. (2010): «Tira 023» en *Miau. Un webcómic sobre gatos.* Disponible en: http://tinyurl.com/otbko2g [Consulta: 2/6/2015]

Esta viñeta hace referencia a un refrán (諺) español, «Dime con quién andas y te diré quién eres», que quiere decir que se puede saber cómo es alguien por los amigos que tiene. ¿Existe un refrán en japonés que diga algo parecido?

¿Has encontrado algún equivalente en japonés? Si no, piensa en este: «つき合う友を見れば人柄がわかる». ¿Te parece adecuado?

Si quisieras traducir esta viñeta al japonés, tendrías que mantener la **referencia** a otro texto (en este caso, a un refrán) en tu traducción para mantener también el humor. Vuelve a leer el equivalente en japonés que has encontrado y, por parejas, pensad en **cómo traducirías al japonés el texto de la viñeta manteniendo la referencia al refrán**; escribidlo a continuación:

3. «Dime con quién andas y te diré quién eres»... Ahora que estamos con el futuro, vamos a aprender un nuevo valor, el de mandato, y también vamos a seguir con las referencias a otros textos. Fíjate en esta viñeta de *Moderna de Pueblo*, que refleja la vida de una chica de pueblo que se va a vivir a la ciudad:



Córcoles, R. et al. (2015): «Los diez mandamientos del gimnasio» en *Moderna de Pueblo*. Disponible en: http://modernadepueblo.com/mandamientos-gimnasio/ [Consulta: 2/6/2015]

NOTAS

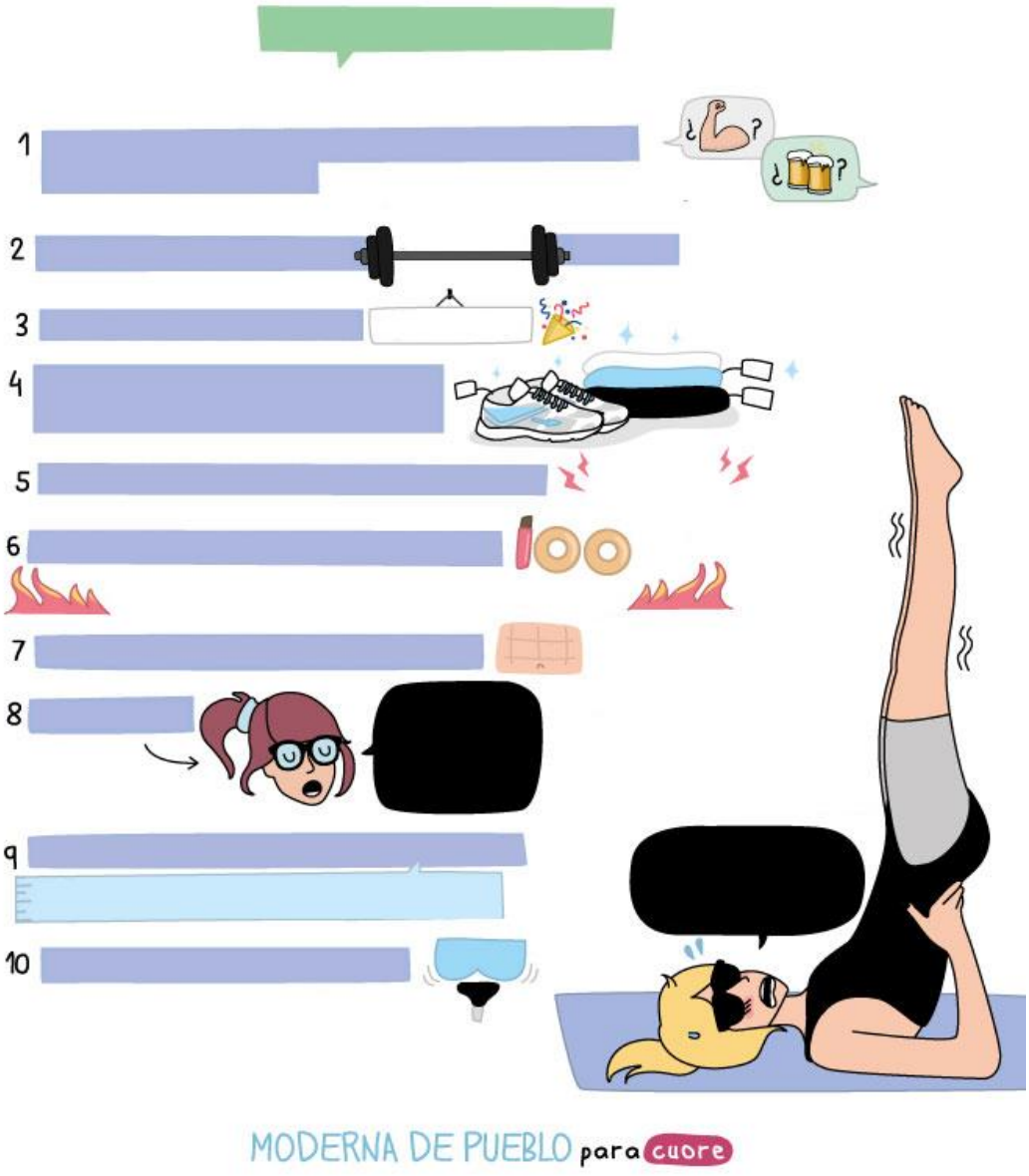
[1] «Agujetas»: «*筋肉痛*», «*ずきんずきん*».

[2] «¡La semana que viene vengo FIJO 4 días!»: «Fijo» se utiliza en el lenguaje coloquial para expresar seguridad con más énfasis (es decir, '¡**Seguro** que la semana que viene vengo 4 días!').

¿Sabes qué son los Diez Mandamientos? En español, los Diez Mandamientos están escritos utilizando el futuro de mandato, que es equivalente al imperativo y que se utiliza en textos que tienen un registro muy alto, como en textos jurídicos o administrativos. **Subraya en la viñeta anterior todas las formas de imperativo de mandato que aparezcan.**

Después, busca en internet la versión en español de los Diez Mandamientos. ¿Sabes cómo se tradujeron los Diez Mandamientos al japonés? Búscalo también en internet.

4. Ahora que ya sabéis cómo se tradujeron al japonés, intentad traducir la viñeta anterior al japonés por parejas. Tened en cuenta que en vuestra traducción deberéis mantener la referencia a los Diez Mandamientos y al gimnasio, y deberéis tener en cuenta dos **restricciones** que aparecen muchas veces en la traducción de cómics: el **espacio** para escribir y los **dibujos** que acompañan al texto (y a los que el texto hace referencia). Todo un reto, ¿no? Mientras traduzcáis, tened delante las **versiones españolas y japonesas de los Diez Mandamientos**. Escribid vuestra traducción a continuación:



Adaptado de Córcoles, R. et al. (2015): «Los diez mandamientos del gimnasio» en *Moderna de Pueblo.* Disponible en: http://modernadepueblo.com/mandamientos-gimnasio/ [Consulta: 2/6/2015]

5. La viñeta anterior era un poco coloquial, pero… ¿y si el lenguaje que se utiliza es todo lo contrario, es decir, muy formal? Lee las siguientes viñetas de *日本人の知らない日本語* y subraya las expresiones en japonés que no sean del lenguaje estándar (que sean muy formales, que sean antiguas…, es decir, que no sean adecuadas a la situación de la viñeta y que por eso sean la causa de que la profesora se sorprenda)







Extraídas de Hebizo y Nagiko (2009): *日本人の知らない日本語*, pp. 28, 29 y 37.

¿Por qué crees que las expresiones que has subrayado son *raras*? ¿Y por qué crees que, a pesar de que estas expresiones sean raras, estos dos alumnos las utilizan? ¿Se te ocurre cómo podrías traducirlas al español de forma que <u>tampoco fueran adecuadas</u> a la situación?

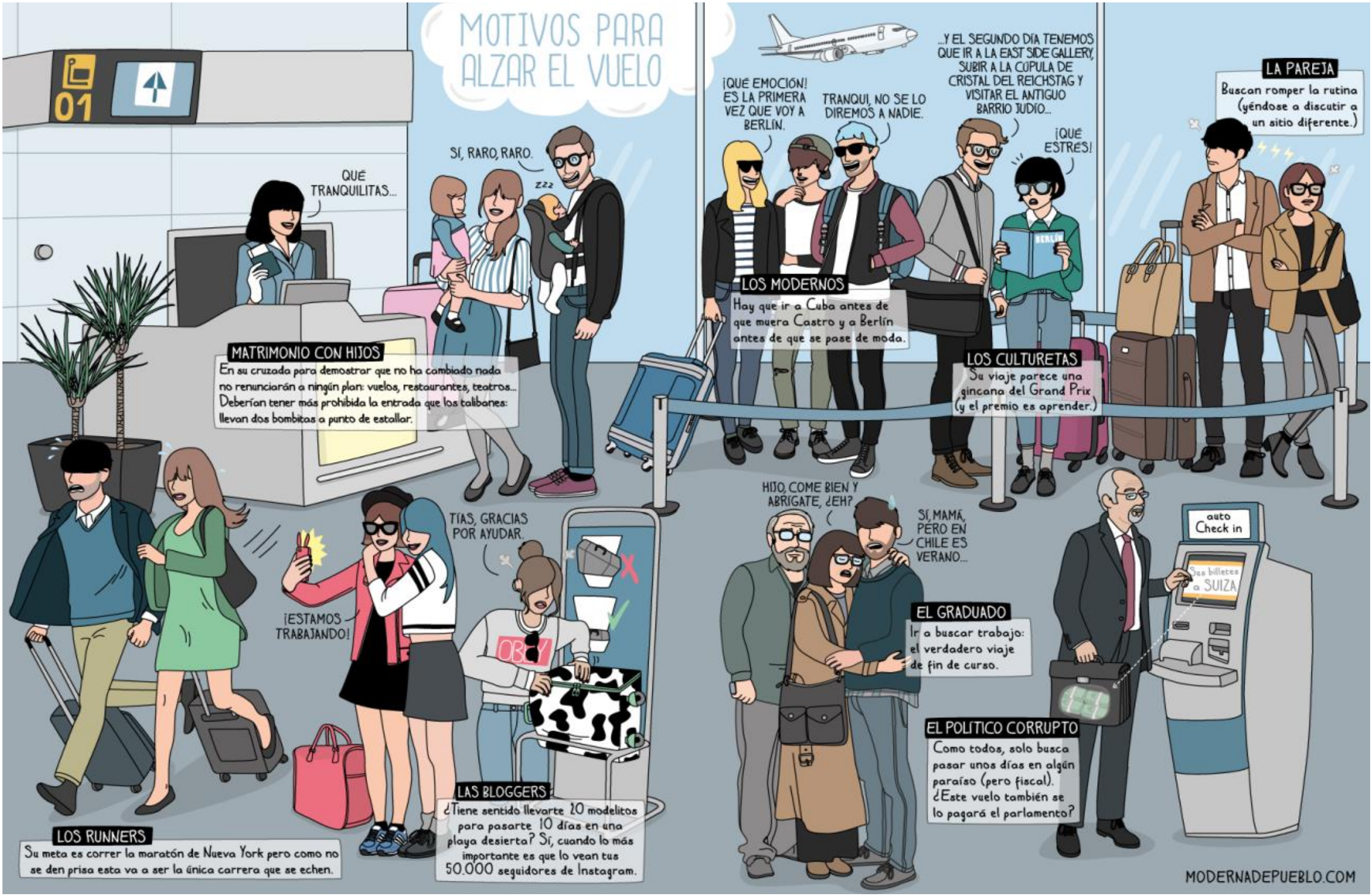
6. Cuando traducimos (no solo cómics, sino también cualquier tipo de texto)**, también debemos interpretar lo que se dice, porque a veces tenemos que pensar un poco y no traducir literalmente… Vamos a ver un ejemplo de *traducción* del *idioma* del veterinario** (*獣医*) **al español, una viñeta del autor de *Miau***



Fonollosa (2014): «Traductor veterinario-español» en *Uno más en la familia. Diario de un gato recién adoptado*. Disponible en: http://tinyurl.com/ow9wzkn [Consulta: 2/6/2015]

Vuelve a leer lo que dice el veterinario: ¿lo que dice (el texto de los bocadillos) es lo mismo que lo que quiere decir (el texto que está debajo de la viñeta, con un asterisco, *)? ¿Por qué crees que el veterinario no dice lo que realmente piensa? Muchas veces, lo que decimos y la intención con la que lo decimos no son lo mismo, así que tienes que prestar atención cuando alguien te hable en español, cuando leas un texto en español o cuando traduzcas del español. De hecho, tendrás que prestar especial atención a la **ironía** (*アイロニー* o *皮肉*) porque cuando la utilizamos, expresamos totalmente lo contrario de lo que estemos diciendo. Ahora lo veremos en la siguiente viñeta.

¿Nos atrevemos con una viñeta un poco más complicada? Vamos a trabajar con otra viñeta de *Moderna de Pueblo*. Primero, vamos a leerla



Córcoles, R. et al. (2014): «Motivos para alzar el vuelo» en *Moderna de Pueblo*. Disponible en: http://modernadepueblo.com/alzar-el-vuelo/ [Consulta: 2/6/2015]

7. Cuántas cosas, ¿no? Primero, vamos a aprovechar para repasar las perífrasis: ¿recuerdas qué eran? Subraya en la viñeta todas las perífrasis que encuentres (son cinco en total) y escríbelas a continuación. ¿Cómo las traducirías al japonés?

(estar) a punto de estallar → _____

8. ¿Recuerdas los valores del pronombre *se*? ¿Sabrías decir qué valores tienen *se* en las siguientes oraciones, que aparecían en la viñeta anterior? Une mediante flechas el pronombre *se* de las frases siguientes con su valor correspondiente

- *Tranqui, no **se** lo diremos a nadie.*
- *Hay que ir a […] Berlín antes de que **se** pase de moda.*
- *¿Este vuelo también **se** lo pagará el Parlamento?*
- *Como no se den prisa, va a ser la única carrera que **se** echen.*

¿Cómo traducirías al japonés las oraciones anteriores?

9. En la actividad 6 hablamos de la ironía: ¿puedes encontrar en la viñeta un ejemplo de ironía? ¿Qué es lo que <u>dicen</u> en ese ejemplo? ¿Y qué es lo <u>que realmente quieren decir</u>? Escríbelo. ¿Cómo lo traducirías al japonés para mantener la intención irónica del texto original?

10. Al principio de la unidad hablábamos de las referencias culturales o a otros textos. Ya te habrás fijado en que en la viñeta de la página anterior hay muchas referencias a la cultura y a la sociedad no solo española, sino también de fuera de España: ¿sabes qué son? (si no lo sabes, búscalas en internet). **Responded por parejas**

1) *Su viaje parece una gincana[1] del **Grand Prix** (y el premio es aprender).*

[1] En español, es mejor escribir ***yincana*** que *gincana*

¿Qué es el Grand Prix? ¿Por qué crees que compara los viajes de los «culturetas» con el Grand Prix?

2) *Hay que ir a **Cuba** antes de que muera **Castro**.*

¿Quién es Castro? ¿Por qué crees que los modernos tienen que ir a Cuba **antes** de que muera Castro?

3) *El **político corrupto**. Como todos, solo busca pasar unos días en un **paraíso** (**pero fiscal**). ¿Ese vuelo también **se lo pagará el Parlamento**?*

¿Qué es un paraíso? ¿Y qué es un paraíso **fiscal**? (¿Podrías mantener este juego de palabras en japonés?) ¿Cuál es la relación del paraíso fiscal con Suiza?

Con el Parlamento, puede que se refiera al Parlamento Europeo, que paga los gastos de transporte a los eurodiputados cuando tienen que acudir a una reunión. Con «¿Ese vuelo **también** se lo pagará el Parlamento?», ¿qué quiere decir?

¿En Japón es normal hablar de «políticos corruptos»? ¿Crees que podrías hacer referencia a ellos si tradujeras esta viñeta al japonés?

4) *El **graduado**. **Ir a buscar trabajo**: el verdadero viaje de fin de curso*

¿Por qué crees que las personas que han terminado la universidad (los graduados) deben irse al extranjero a buscar trabajo? ¿Has oído hablar de la «fuga de cerebros»? ¿Sucede lo mismo en Japón o los que se gradúan encuentran trabajo con más facilidad?

1) *Su meta es correr **la maratón de Nueva York** […].*

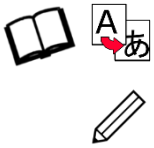
¿Qué es la maratón de Nueva York? ¿Cuándo se celebra? (¿Sabías que Haruki Murakami corrió la maratón de Nueva York en los años noventa?)

2) *Deberían tener más prohibida la entrada que **los talibanes:** llevan **dos bombitas** a punto de estallar.*

¿Quiénes crees que son las «dos bombitas a punto de estallar»? ¿Cuál es la relación de las bombas con los talibanes? ¿Crees que es *políticamente correcto*? ¿Sería adecuado dejar la referencia a los talibanes en una traducción al japonés?



¿Qué harías con esas referencias si tuvieras que traducir la viñeta al japonés y quisieras mantener el humor del texto original: las mantendrías o las cambiarías por otras que los lectores japoneses pudieran reconocer?



11. Ya estás listo para traducir, así que es tu turno: te encargan que traduzcas al japonés la viñeta de «Motivos para alzar el vuelo» para que la publiques en una revista de humor (la viñeta para traducir está en la siguiente página). Deberás tener en cuenta todas las actividades que hemos hecho hasta ahora y mantener o adaptar las referencias culturales para conseguir hacer reír al público japonés que lea la viñeta. **Esta traducción deberá realizarse por parejas**



Después, escribe los problemas de traducción que hayas tenido: ¿cómo los has solucionado? (Adaptado de Hurtado Albir, 2015a: 19)

Problemas de traducción		
Segmento del texto en español	¿Por qué ha sido un problema?	Equivalencia en japonés en tu traducción



Adaptado de Córcoles, R. et al. (2014): «Motivos para alzar el vuelo» en *Moderna de Pueblo*. Disponible en: http://modernadepueblo.com/alzar-el-vuelo/ [Consulta: 2/6/2015]

4. Encuestas de valoración del aprendizaje y de la enseñanza[67]

4.1. Encuestas en japonés

学習について

1. 「強くそう思う」を５、「全く思わない」を１として、いずれかの数字を書いてください。
   - 単元の習ったコンテンツが役に立つと思う。
   - よくしている活動について話せる。
   - スペインの習慣を少し良く知って、日本人の習慣と比べられる。
2. 新しいことを習ったか。ある場合、説明してください。
   _____
   _____
   _____
3. 習ったコンテンツの中で、練習したいコンテンツがありますか。ある場合、説明してください。
   _____
   _____
   _____

教えについて

1. 「強くそう思う」を５、「全く思わない」を１として、いずれかの数字を書いてください。
   - **文法**コンテンツが十分だと思う。
   - **単語**コンテンツが十分だと思う。
   - **カルチャー**コンテンツが十分だと思う。
   - スペイン語での**読書**の時間が十分だと思う。
   - スペイン語での**作文**の時間が十分だと思う。
   - スペイン語での**聴解**（オーディオやビデオ・ドキュメント）の時間が十分だと思う。
   - スペイン語での**話す**の時間が十分だと思う。
   - 教師が使った**手段**が十分だと思う。
   - 教師の**教え方**がいいと思う。
   - 教師の教え方はスペイン語より、**日本語の方**がいいと思う。
   - 教師が**日本語で教えるより、スペイン語でを教えるの方が一番いい**と思う。
   - この単元のアクティビティが良かったと思う。
   - この単元のアクティビティが役に立って、適当だと思う。

2. **好きじゃなく**、または**必要じゃなかった**アクティビティがありますか。ある場合、説明してください。
   _____
   _____
3. 単元の習ったコンテンツについて、**他のことが必要だと思いますか**。ある場合、説明してください。
   _____
   _____
4. **他の意見**がありますか。あるい場合、説明してください。
   _____
   _____

[67] Estos cuestionarios se incluirían al final de cada unidad didáctica y estarían escritos en japonés en el caso de aquellas unidades destinadas a niveles iniciales, mientras que los cuestionarios escritos en español serían para alumnos de niveles intermedios o avanzados. Ambos cuestionarios son de elaboración propia.

4.2. Encuestas en español

VALORACIÓN DEL APRENDIZAJE

1. Valora del 1 (totalmente en contra) al 5 (totalmente a favor):
   - Lo que he aprendido en esta unidad me parece útil.
   - Soy capaz de hablar sobre las actividades que realizo con frecuencia.
   - Conozco un poco mejor las costumbres de los españoles y soy capaz de compararlas con las costumbres de los japoneses.
2. ¿Qué sabes ahora que antes no sabías? Escríbelo:
   _____
   _____
   _____
3. ¿Te gustaría seguir practicando algún contenido que hemos aprendido en estas clases? Escríbelo:
   _____
   _____
   _____

VALORACIÓN DE LA ENSEÑANZA

4. Valora del 1 (totalmente en contra) al 5 (totalmente a favor):
   - Los contenidos **gramaticales** que hemos aprendido me parecen suficientes.
   - Los contenidos de **vocabulario** que hemos aprendido me parecen suficientes.
   - Los contenidos **culturales** que hemos aprendido me parecen suficientes.
   - El tiempo que hemos dedicado **a leer** textos en español me parece suficiente.
   - El tiempo que hemos dedicado a **escribir** en español me parece suficiente.
   - El tiempo que hemos dedicado a **escuchar** documentos de audio (o vídeos) en español me parece suficiente.
   - El tiempo que hemos dedicado a **hablar** en español me parece suficiente.
   - Los **materiales** que ha empleado el profesor me parecen adecuados.
   - La **forma de explicar** del profesor me parece adecuada.
   - Me gusta que el profesor **explique más en japonés** que en español.
   - Me gustaría que el profesor **no hablara tanto en japonés** y que **hablara más en español**.
   - Me han gustado las actividades que hemos realizado en esta unidad didáctica.
   - Las actividades que hemos realizado me parecen útiles y adecuadas.
5. ¿Hay alguna actividad que **no te haya gustado** o que creas que **no era necesaria**? ¿Cuál?
   _____
   _____
6. ¿Has **echado de menos** algo en estas clases? Si es así, escríbelo.
   _____
   _____
7. ¿Tienes **algún otro comentario**?
   _____
   _____

Conclusiones

Los objetivos que se establecieron al principio del trabajo eran los siguientes: elaboración de un marco conceptual sobre la traducción pedagógica, descripción del uso de la traducción pedagógica en la enseñanza de idiomas en Japón, definición del grupo de estudiantes a los que están dirigidas las unidades didácticas y diseño de unidades didácticas; en función de estos objetivos se agruparán las conclusiones, que se exponen a continuación.

Con respecto al primer objetivo, la elaboración de un marco conceptual sobre la traducción pedagógica, en este trabajo de máster se ha descrito cuál ha sido la evolución de la traducción pedagógica en función de la importancia de la que ha gozado en los principales enfoques, desde el de gramática-traducción, en el que más que de traducción pedagógica deberíamos hablar solo de traducción, hasta los enfoques comunicativos, más actuales y en los que ya sí podemos hablar de traducción pedagógica.

Es cierto que en el ámbito hispanohablante muchos autores ya han descrito esta evolución, como es el caso de Arriba García (1996), Cuéllar Lázaro (2004), García-Medall (2001) o Rodríguez Rochette (1992), y que incluso ha sido objeto de tesis y trabajos de fin de máster, como son los de García Castañón (2014), Girons Masot (2007; esta autora trabaja la enseñanza del catalán), Montaner Gutiérrez (1996) o Pintado Gutiérrez (2011), entre otros muchos. Sin embargo, aun a riesgo de que esta memoria de máster sonara repetitiva, se decidió comenzar estableciendo un marco conceptual para después poder abordar otros objetivos relacionados con el caso específico de la enseñanza del español en Japón, que sí suponen una novedad.

De esta forma, el primer objetivo ha servido como punto de partida para el segundo, es decir, la descripción del uso de la traducción pedagógica en la enseñanza de idiomas en Japón. Este objetivo puede considerarse más novedoso debido a que resulta difícil encontrar publicaciones que, primero, hablen sobre la enseñanza del español como lengua extranjera en Japón; que, segundo, tengan en cuenta el uso de la traducción pedagógica en el aula, y que, tercero, se refieran a ella de esta forma. Esto se debe a dos motivos: en primer lugar, a que el inglés es la lengua extranjera que más se estudia en Japón debido a la importancia de la que goza en todo el mundo y, en segundo lugar, a que es poco frecuente que la traducción pedagógica se emplee en las aulas japonesas de lenguas extranjeras.

Hay que recordar que sí se emplea la traducción mediante el método conocido como *yakudoku*, pero a este tipo de método no se le puede llamar traducción pedagógica porque recuerda en gran medida al método de gramática-traducción, que fue muy criticado en los enfoques que lo sucedieron. Aun así, en Japón este método está muy consolidado en la enseñanza de lenguas extranjeras y será bastante difícil implantar métodos alternativos que lleguen a conseguir un éxito relativamente significativo.

En definitiva, en este trabajo se ha descrito cuál es el uso de la traducción pedagógica en el aula de lenguas extranjeras en Japón y se ha llegado a la conclusión de que, aunque sí se emplea la traducción, a esta forma de utilizar la traducción en el aula no podemos llamarla traducción pedagógica sino, en todo caso, *yakudoku* o traducción sin más. Si a esto

se le añade el hecho de que en las aulas se sigue prohibiendo el uso de la lengua materna del alumno (aunque se ha observado que muchos profesores confiesan con vergüenza que sí la utilizan con frecuencia), a la traducción pedagógica todavía le queda mucho camino por recorrer en la enseñanza de lenguas en el país nipón.

Ahora bien, esta prohibición de usar la lengua materna del alumno en clase recuerda a los métodos que surgieron en Occidente como oposición al método de gramática-traducción, como fue el caso del método directo, por lo que quizá podríamos equiparar la situación de la enseñanza de lenguas en Japón a la occidental de hace unas décadas. Así, podríamos pensar que los métodos comunicativos no tardarán en llegar (de hecho, ya se utilizan en Japón, pero la enseñanza de la gramática y el método *yakudoku* siguen gozando de mucho prestigio), por lo que quizá, dentro de unas décadas, sí existirán autores que hablen de traducción pedagógica en la enseñanza de lenguas extranjeras en Japón en particular y que también hablen de una mayor presencia de esta en los métodos de enseñanza de lenguas del resto del mundo.

En lo que concierne al tercer objetivo, la definición del grupo de estudiantes a los que están dirigidas las unidades didácticas, se ha establecido un grupo *ideal* de estudiantes a partir de cómo es el perfil habitual de los estudiantes japoneses de español y no se ha realizado un análisis de necesidades, pues solo se han propuesto encuestas diagnósticas y de evaluación de la enseñanza y el aprendizaje que se emplearían para dicho análisis.

De esta forma, no se han definido las características del grupo de estudiantes todo lo que habría sido necesario y el motivo de esto se encuentra en las limitaciones de tiempo y espacio de este trabajo de final de máster. Sin embargo, hay que tener en cuenta que, en el caso de que se llevaran al aula las unidades didácticas que se han propuesto, el profesor debería realizar un análisis de necesidades mediante las mencionadas encuestas que fuera más exhaustivo y, en función de dicho análisis, adaptar las unidades didácticas a los estudiantes en todo lo que considerara necesario.

Finalmente, en lo que concierne al diseño de unidades didácticas, se han propuesto cuatro que, con ayuda de la traducción pedagógica, trabajan las dificultades gramaticales establecidas en la parte metodológica. Estas unidades están destinadas a estudiantes japoneses con distintos niveles de español, por lo que para su diseño se han buscado materiales que les acerquen no solo a la gramática, sino también a la cultura española y japonesa para que sean capaces de reflexionar sobre sus diferencias y sobre sus similitudes. Esto lo harán sin dejar de trabajar las cuatro subcompetencias comunicativas y los contenidos asociados a ellas, que es uno de los elementos que se han tenido en cuenta al elaborar la ficha que figura en el diseño de las unidades didácticas.

Con respecto a los materiales, también se ha procurado que sean accesibles para ellos y que puedan resultarles atractivos, como son imágenes, viñetas de cómics, extractos de cuentos sencillos, vídeos y explicaciones gramaticales sencillas y visuales. Además, se ha propuesto una forma de proceder en el aula centrada en la gramática, pues es aquello a lo que los estudiantes japoneses están más acostumbrados, pero se ha intentado hacerlo desde un enfoque más comunicativo y encaminado a que los estudiantes realicen una serie de tareas finales y posibilitadoras, para lo cual se han fomentado distintas dinámicas de grupos y no exclusivamente el trabajo individual o por parejas, como también puede verse

en la ya citada ficha. Asimismo, se ha establecido un tiempo previsto de duración de las tareas y, para ello, ha sido imprescindible describir cómo se desarrollan e incluir todas las actividades de las que se componen.

En lo que concierne a los objetivos que se han establecido en cada unidad didáctica, que también figuran en la ficha del diseño de las unidades didácticas, se han tomado como referencia los que establece el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* para cada nivel de español y se han adaptado en forma de tareas y de tareas finales que se adecuan a las características y al nivel de los estudiantes destinatarios; además, para alcanzarlos se han incluido actividades de traducción. Sin embargo, el uso de la traducción pedagógica no se ha limitado a las destrezas escritas (comprensión y expresión), pues también se han propuesto ejercicios de traducción que desarrollan las destrezas orales (que tradicionalmente no reciben tanta atención) o que combinan las orales con las escritas, por lo que en las cuatro unidades didácticas tienen cabida las cuatro destrezas, si bien es cierto que cada una de ellas tiene un peso determinado en función de la actividad de la que se trate. Asimismo, se han establecido unas pautas para evaluar estos ejercicios.

Así, aunque solo se hayan propuesto cuatro unidades didácticas, estas sirven como modelo para plantear en el futuro otras con características y objetivos similares, por lo que sí se ha cumplido el objetivo de plantear ejemplos de unidades didácticas que estén destinadas a estudiantes japoneses de español y que, además, trabajen aspectos conflictivos del aprendizaje de la gramática a través de la traducción pedagógica. Sin embargo, también sería posible basarse en las unidades propuestas para realizar otras que tengan combinaciones lingüísticas distintas, es decir, podrían adaptarse para estudiantes con una lengua materna distinta al japonés o incluso para la enseñanza de otra lengua extranjera que no fuera el español.

Perspectivas

De cara al futuro, sería muy recomendable completar aquellos aspectos que no han recibido la atención merecida en este trabajo de fin de máster. Así, como ya se apuntaba en la introducción, el trabajo realizado en esta memoria de máster podría continuar en una tesis doctoral que estudiaría a un grupo de alumnos real (y no ideal) al que estarían destinadas las unidades didácticas que se propusieran, que tendrían que ser las suficientes como para completar un curso completo de español destinado a estudiantes japoneses que además integrara el uso de la traducción.

Esta tesis adoptaría un enfoque empírico y exigiría validar tanto todos aquellos instrumentos que se emplearan para recoger datos como la propuesta didáctica que se elaborara. Con respecto a dichos instrumentos, sería necesario diseñar más instrumentos y no limitarse a los que se han utilizado en este trabajo, que han sido encuestas diagnósticas, que ayudarían a diseñar las unidades didácticas, y de evaluación de la enseñanza y del aprendizaje, que serían muy útiles para que el profesor se autoevaluara y se adaptara a sus alumnos en función de las necesidades o carencias que estos pudieran tener.

Es importante insistir en el carácter empírico que tendría esta investigación, puesto que ya no se situaría en un plano puramente especulativo (como ha sido el caso de este

trabajo de máster), sino que se trataría de una investigación-acción real, que necesitaría una continua validación y revisión de todos los materiales que se propusieran, sin olvidar la realización de un seguimiento continuo a los alumnos. De esta forma, sería necesario contar con un grupo de alumnos de español como lengua extranjera que tuvieran la lengua japonesa como lengua materna y esto solo podría hacerse de dos formas: o buscando alumnos japoneses de español como lengua extranjera en España (cuyo número sería reducido y sería poco probable que llegaran a constituir un grupo homogéneo en lo que respecta a su primera lengua), o acudiendo a un centro educativo (preferentemente, una universidad, pues es lo que se ha tenido en mente al plantear este trabajo) en Japón donde se impartiera el español.

En cualquiera de los dos casos, dado que la traducción pedagógica resulta muy versátil porque puede emplearse en distintos enfoques y con distintos objetivos, no cabe duda de que la investigación sobre traducción pedagógica en la enseñanza del español no ha hecho más que empezar, por lo que las puertas que abre son muy numerosas. Si a esto se le añade la creciente importancia que la lengua y la cultura españolas están cobrando en Japón y el hecho de que las publicaciones sobre el uso de la traducción pedagógica en la enseñanza del español son todavía relativamente escasas en comparación con la lengua inglesa, las puertas que puede llegar a abrir este tema son innumerables.

Bibliografía

1. Bibliografía del marco conceptual

- Arriba García, C. de (1996). «Introducción a la traducción pedagógica». En: *Lenguaje y textos* [en línea]. Universidade da Coruña, no. 8, pp. 269-284. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=177585&orden=313579&info=link [Consulta: 7/3/2016]
- Asociación Japonesa de Hispanistas, página web oficial. Disponible en: http://www.gakkai.ne.jp/ajh_es/ [Consulta: 7/3/2016]
- Asquerino Egoscozábal, L. (2014). *Aproximación a la enseñanza del verbo español a estudiantes japoneses, con especial atención a algunos de sus aspectos más problemáticos* (memoria de máster). En: *RedELE* [en línea]. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, no. 16. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2015/memorias-master/Laura-Asquerino-Egoscozabal.html [Consulta: 7/3/2016]
- Atienza Cerezo, E. *et al.* (2008). *Diccionario de términos clave de ELE* [en línea]. Madrid: SGEL. Disponible en: http://tinyurl.com/mpktvmy [Consulta: 7/3/2016]
- Brindley, G. (1989). «The role of needs analysis in adult ESL programme design». En: Johnson, R. (ed.). *The second language curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 63-78.
- Calvo Ferrer, J. R. (2008). «Aspectos prácticos sobre la enseñanza de lengua española a través de la disciplina de la traducción». En: Barrientos Clavero, A. et al. (eds.). *El profesor de español LE/L2: Actas del XIX Congreso Internacional ASELE 1*. Cáceres, pp. 319-332. Disponible en: http://tinyurl.com/oe64q6u [Consulta: 7/3/2016]
- Campo, R. Mª del. (2004). «Análisis de necesidades de los estudiantes japoneses de ELE en las universidades japonesas» (memoria de máster) [en línea]. Universidad de Nebrija. Disponible en: http://tinyurl.com/ntstveg [Consulta: 7/3/2016]
- Campos, H. (1999). «Transitividad e intransitividad». En: Bosque, I. y Demonte, V. (coords.). *Gramática descriptiva de la lengua española 2*. Madrid: Espasa Calpe, capítulo 24.
- Canale, M. (1983). «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje» [en línea] (Lahuerta J., trad.). Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/canale01.htm [Consulta: 7/3/2016]
- Cartagena, N. (1999). «Los tiempos compuestos». En: Bosque, I. y Demonte, V. (coords.). *Gramática descriptiva de la lengua española 2.* Madrid: Espasa Calpe, capítulo 45.
- Cole, S. (2013). «The Use of L1 in Communicative English Classrooms». En: *The Language Teacher* [en línea]. Disponible en: http://jalt-publications.org/old_tlt/files/98/dec/cole.html [Consulta: 7/3/2016]
- Confederación Académica Nipona, Española y Latinoamericana (CANELA), página web oficial. Disponible en: http://www.canela.org.es/ [Consulta: 7/3/2016]
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [en línea]. Madrid: MECD y Anaya. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/marco [Consulta: 7/3/2016]

- Cuéllar Lázaro, C. (2004). «Un nuevo enfoque de la traducción en la enseñanza comunicativa de las lenguas». En: *Hermenēus: Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación de Soria* [en línea]. Universidad de Valladolid, no. 6, pp. 41-57. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1027635.pdf [Consulta: 7/3/2016]
- Delisle, J. (1998). «Définition, rédaction et utilité des objectifs d'apprentissage en enseignement de la traduction». En: García Izquierdo, I. y Verdegal, J. (eds.). *Los estudios de traducción: un reto didáctico*. Castellón de la Plana: Publicación de la Universitat Jaume I, pp. 13-43.
- Duff, A. (1989). *Translation: Resource Books for Teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- Fernández Leborans, M. J. (1999). «La predicación. Las oraciones copulativas». En: Bosque, I. y Demonte, V. (coords.). *Gramática descriptiva de la lengua española 2.* Madrid: Espasa Calpe, capítulo 37.
- Fernández López, J. (2014). «Terminología gramatical básica». En: *Spanische Grammatik für deutsche Muttersprachler* [Gramática española para hablantes nativos de alemán], perteneciente al portal *Hispanoteca, Lengua y cultura hispanas* [en línea]. Disponible en: http://tinyurl.com/ozt2m4b [Consulta: 7/3/2016]
- Fernández Soriano, O. y Táboas Baylín, S. (1999). «Construcciones impersonales no reflejas». En: Bosque, I. y Demonte, V. (coords.). *Gramática descriptiva de la lengua española 1*. Madrid: Espasa Calpe, capítulo 27.
- Fundéu BBVA (2014). «Sistemas de transcripción. Guía de aplicación» [en línea]. Disponible en: http://tinyurl.com/mcbru6u [Consulta: 7/3/2016]
- Galán-Mañas, A. (2013). «Enseñanza de la iniciación a la traducción basada en competencias: resultados de una validación empírica». En: *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació* [en línea]. Universitat Rovira i Virgili, no. 2, pp. 123-148. Disponible en: http://tinyurl.com/pdvxgqf [Consulta: 7/3/2016]
- García Castañón, J. M. (2014). *La traducción pedagógica en la enseñanza de español como lengua extranjera* (memoria de máster) [en línea]. Disponible en: http://tinyurl.com/ljox985 [Consulta: 7/3/2016]
- García Naranjo, J. (2012). «Sobre el aprendizaje del español en Japón y en España» [en línea]. En: *Cuadernos CANELA* [en línea]. No. 24, pp. 9-15. Disponible en: http://tinyurl.com/p7w7wup [Consulta: 7/3/2016]
- García-Escudero, P. (2003). «Las dificultades de la enseñanza del español a los alumnos japoneses». En: Saz, S. M. (ed.). *Actas del XXXVIII Congreso de la Asociación Europea de Profesores de Español* [en línea]. Madrid: Asociación Europea de Profesores de Español. Disponible en: http://tinyurl.com/q87dar3 [Consulta: 7/3/2016]
- García-Medall, J. (2001). «La traducción en la enseñanza de lenguas». En: *Hermēneus: Revista de Traducción e Interpretación* [en línea]. Universidad de Valladolid, no. 3, pp. 113-140. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/231099.pdf [Consulta: 7/3/2016]
- Girons Masot, A. (2007). *L'ús de la traducció en didàctica de llegües: la traducció pedagògica. El cas del català* (memoria de máster). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Gómez Torrego, L. (1997). *Gramática didáctica del español.* Madrid: SM.

- González-Davies, M. y Scott-Tennent, C. (2009). «Back to Mother… Tongue. L1 and Translation as aids to FLA in a CLIL context». Artículo presentado en la *Conference of First and Second Languages: Exploring the Relationship in Pedagogy Related Contexts* [en línea]. Universidad de Oxford. Disponible en: http://tinyurl.com/nc9rrsx [Consulta: 7/3/2016]
- Grande Alija, F. J. (2006). «La cortesía verbal como reguladora de las interacciones verbales». En: Álvarez, A. et al. (eds.). *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE* [en línea]. Oviedo: Universidad de Oviedo, pp. 332-342. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0330.pdf [Consulta: 7/3/2016]
- Grellet, F. (1991). «Vers une pédagogie communicative de la traduction». En: *The British Council the Role of Translation in Foreign Language Teaching*. París: Didier Érudition, pp. 85-89.
- Grupo de Investigación de Didáctica del Español (GIDE), página web oficial. Disponible en: http://gidetokio.curhost.com/ [Consulta: 7/3/2016]
- Grupo de Investigación de Didáctica del Español (GIDE) (2012a). «1. Marco teórico». *Cuestionario sobre análisis de necesidades aplicado a los alumnos universitarios japoneses de español* [en línea]. Disponible en: http://tinyurl.com/p39fsex [Consulta: 7/3/2016]
- Grupo de Investigación de Didáctica del Español (GIDE) (2012b). «Apéndice 1. La encuesta en su versión japonesa y española». *Cuestionario sobre análisis de necesidades aplicado a los alumnos universitarios japoneses de español* [en línea]. Disponible en: http://gidetokio.curhost.com/archivos/201402apendice1.pdf [Consulta: 7/3/2016]
- Grupo de Investigación de Didáctica del Español (GIDE) (2012c). «Apéndice 2. Análisis y resultados». *Cuestionario sobre análisis de necesidades aplicado a los alumnos universitarios japoneses de español* [en línea]. Disponible en: http://gidetokio.curhost.com/archivos/201401analisisYresultados.pdf [Consulta: 7/3/2016]
- Gutiérrez Ordóñez, S. (1999). «Los dativos». En: Bosque, I. y Demonte, V. (coords.). *Gramática descriptiva de la lengua española 2*. Madrid: Espasa Calpe, capítulo 30.
- Hamamatsu, N. (2008). «La dificultad de la comprensión del concepto "modo verbal"/ "modalidad" en español para los estudiantes japoneses de ELE». En: *AnMal Electrónica*. Universidad de Málaga, no. 25, pp. 129-143.
- Haugh, M. (2005). «The importance of "place" in Japanese politeness: Implications for cross-cultural and intercultural analyses». En: *Intercultural Pragmatics* [en línea]. De Gruyter Mouton, no. 2, pp. 41-68. Disponible en: http://tinyurl.com/q9jq4su [Consulta: 7/3/2016]
- Herder, S. (2008). «Use of the Mother Tongue: Successfully Negotiating the Slippery Slope]. En: *The School House* [en línea]. No. 16 (3), pp. 35-45. Disponible en: https://www.academia.edu/3361203/Caught_in_the_Middle_Grammar_Textbooks_and_the_Japanese_High_School [Consulta: 7/3/2016]
- Hernández, M.ª R. (1996). «La traducción pedagógica en la clase de E/LE». En: Celis Sánchez, J. R. et al. (eds.). *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros: actas del VII Congreso de ASELE* [en línea]. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha, pp. 249-255. Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0247.pdf [Consulta: 7/3/2016]

- Hino, N. (1988). «Yakudoku: Japan's dominant tradition in foreign language learning». En: *JALT Journal* [en línea]. No. 10 (1), pp. 45-53. Disponible en: http://jalt-publications.org/files/pdf-article/jj-10.1-art2.pdf [Consulta: 7/3/2016]
- Hiroyasu, Y. (2012). «Orden de introducción de los puntos gramaticales». En: *Nuevos enfoques en la enseñanza del español en Japón* [en línea], pp. 79-90. Disponible en: http://gidetokio.curhost.com/archivos/201212YoshimiHiroyasu.pdf [Consulta: 7/3/2016]
- Hurtado Albir, A. (1988a). «La traducció en l'ensenyament comunicatiu de llengües». En: *Com ensenyar català als adults*. Barcelona, Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya, no. 16, pp. 4-8.
- Hurtado Albir, A. (1988b). «Hacia un enfoque comunicativo de la traducción». En: Miquel López, L. y Sans Baulenas, N. (eds.). *II Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como lengua extranjera*. Madrid: Ministerio de Cultura, pp. 53-79.
- Hurtado Albir, A. (1988c). «La traducción en la enseñanza comunicativa». En: *Cable (Revista de didáctica del español como lengua extranjera).* Madrid: Equipo Cable, no. 1, pp. 42-45.
- Hurtado Albir, A. (1993). «Un Nuevo enfoque de la didáctica de la traducción. Metodología y diseño curricular». En: *Les langues étrangères dans l'Europe de l'acte Unique*. Barcelona: ICE Universitat Autònoma de Barcelona.
- Hurtado Albir, A. (1996). «La enseñanza de la traducción directa "general". Objetivos de aprendizaje y metodología». En: Hurtado Albir, A. (ed.). *La enseñanza de la traducción.* Castellón: Universitat Jaume I, pp. 31-55.
- Hurtado Albir, A. (dir.) (1999). *Enseñar a traducir*. Madrid: Edelsa.
- Hurtado Albir, A. (2015a). *Aprender a traducir del francés al español: competencias y tareas para la iniciación a la traducción*. Castellón de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I; Madrid: Edelsa.
- Hurtado Albir, A. (2015b). *Aprender a traducir del francés al español: competencias y tareas para la iniciación a la traducción. Guía didáctica.* Castellón de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I; Madrid: Edelsa.
- Brehm Cripps, J. y Hurtado Albir, A. (1999). «La primera lengua extranjera». En: Hurtado Albir, A. (dir.). *Enseñar a traducir.* Madrid: Edelsa, pp. 59-70.
- Ishizaki, Y. (1999). «"Se" による無人称構文の解釈» [Interpretaciones de las construcciones impersonales con "se"]. En: *Hispánica.* Asociación Japonesa de Hispanistas, no. 43, pp. 30-40.
- «Kana & Romaji Chart» en *Wikipedia. La enciclopedia libre* [en línea]. Disponible en: http://tinyurl.com/pqwmlgg [Consulta: 7/3/2016]
- Kiraly, D. (1995). *Pathways to Translation. Pedagogy and Process*. Kent: Kent State University Press.
- Klevberg, R. (2000). «The Role of Translation in Japanese Young Learner Classrooms». *The Language Teacher* [en línea]. Disponible en: http://tinyurl.com/ozorzrk [Consulta: 7/3/2016]

- Lavault, E. (1985). *Fonctions de la traduction en didactique des langues: apprendre une langue en apprenant à traduire.* París: Didier Érudition.
- Martí Sánchez, M. y Ruiz Martínez, A. Mª. (2014). Apuntes de la asignatura La enseñanza de la gramática, correspondiente al máster de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, organizado por la Universidad de Alcalá de Henares.
- Martínez García, J. A. (1999). «La concordancia». En: Bosque, I. y Demonte, V. (coords.). *Gramática descriptiva de la lengua española 2*. Madrid: Espasa Calpe, capítulo 42.
- Mendikoetxea, A. (1999). «Construcciones con se: medias, pasivas e impersonales». En: Bosque, I. y Demonte, V. (coords.). *Gramática descriptiva de la lengua española 2.* Madrid: Espasa Calpe, capítulo 26.
- Miguel, E. de (1999). «El aspecto léxico». En: Bosque, I. y Demonte, V. (coords.). *Gramática descriptiva de la lengua española 2*. Madrid: Espasa Calpe, capítulo 46.
- Miras, E. (2014). *Programación de unidades didácticas*, correspondiente al Máster en Enseñanza de Español para Extranjeros, organizado por la Universidad de Alcalá de Henares.
- Montaner Gutiérrez, P. (1996). *Tareas de traducción (o la rehabilitación de la traducción en la didáctica del E/LE)* (memoria de máster). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Ogawa, M. (2004). «Habilidad lectora de los estudiantes japoneses y traducción». En: *Cuadernos Canela* [en línea]. No. 16, pp. 145-159. Disponible en: http://tinyurl.com/ono623c [Consulta: 7/3/2016]
- Pegenaute Rodríguez, L. (1996). «La traducción como herramienta didáctica». En: *Contextos* [en línea]. No. 27-28, pp. 107-126. Disponible en: http://tinyurl.com/q3gukeh [Consulta: 7/3/2016]
- Peregrín Otero, C. (1999). «Pronombres reflexivos y recíprocos». En: Bosque, I. y Demonte, V. (coords.). *Gramática descriptiva de la lengua española 1*. Madrid: Espasa Calpe, capítulo 23.
- Pérez Saldanya, M. (1999). «El modo en las subordinadas relativas y adverbiales». En: Bosque, I. y Demonte, V. (coords.). *Gramática descriptiva de la lengua española 2*. Madrid: Espasa Calpe, capítulo 50.
- Piera, C. y Varela, S. (1999). «Relaciones entre morfología y sintaxis». En: Bosque, I. y Demonte, V. (coords.). *Gramática descriptiva de la lengua española 3*. Madrid: Espasa Calpe, capítulo 67.
- Pintado Gutiérrez, L. (2011). *El uso de la traducción pedagógica en la enseñanza de lenguas extranjeras* (tesis doctoral). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Pintado Gutiérrez, L. (2012). «Fundamentos de la traducción pedagógica: traducción, pedagogía y comunicación». En: *Sendebar. Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación (Universidad de Granada)*. Granada: Universidad de Granada, no. 23, pp. 321-353. Disponible en: http://tinyurl.com/q5rtw34 [Consulta: 7/3/2016]
- Real Academia Española (2005). «Modelos de conjugación verbal». *Diccionario Panhispánico de Dudas* [versión en línea]. Disponible en: http://tinyurl.com/nn55u8g [Consulta: 7/3/2016]
- Ridruejo Alonso, E. (1999). «Modo y modalidad. El modo en las subordinadas sustantivas». En: Bosque, I. y Demonte, V. (coords.). *Gramática descriptiva de la lengua española 2*. Madrid: Espasa Calpe, capítulo 49.

- Rodríguez Rochette, V. (1992). «¿Traducción pedagógica o pedagogía de la traducción?: Cuestión de escopo». En: *El Guiniguada* [en línea]. Las Palmas de Gran Canaria, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, no. extra 3 (1), pp. 393-401. Disponible en: http://tinyurl.com/pmmpksx [Consulta: 7/3/2016]
- Rubio Martín, R. (2010). «La enseñanza del español en el Japón de hoy». En: Barlés Báguena, E. y Almazán Tomás, V. D. (eds.): *Japón y el mundo actual*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, pp. 39-57.
- Saito, A. (2002). «Análisis de errores en la expresión escrita de los estudiantes japoneses» (memoria de máster) [en línea]. Disponible en: http://tinyurl.com/pawgsbk [Consulta: 7/3/2016]
- Saito, H. (2012). «Informe sobre el simposio "Encuentro de profesores de español de institutos y universidades"». En: Moreno, C. y GIDE (eds.). *Nuevos enfoques en la enseñanza del español en Japón* (*スペイン語教育論文集*) [en línea]. Tokio: Asahi, pp. 149-154. Disponible en: http://tinyurl.com/nrh4p8m [Consulta: 7/3/2016]
- «Sala de Español». Disponible en: http://www.rondely.com/esp/gra/se_list.htm [Consulta: 7/3/2016]
- Sánchez, A. y Sarmiento, R. (1999). *Gramática básica del español*. Madrid: SGEL.
- Taller de Didáctica del Español (TADESKA), página web oficial. Disponible en: http://www.occn.zaq.ne.jp/cuhzp301/SPAviso.htm [Consulta: 7/3/2016]
- Ueda, H. (2001). «Hispanismo en Asia. Estudios lingüísticos». En: *Arbor: Ciencia, pensamiento y cultura* [en línea]. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, no. 664, pp. 461-480. Disponible en: http://tinyurl.com/qxtbxbh [Consulta: 7/3/2016]
- Ueda, H. (2002). «日本語の「は」とスペイン語の接続法» ["Wa" en japonés y el subjuntivo en español]. En: *日本語学* [Lingüística japonesa] [en línea]. No. 21, pp. 13-24.
- Ueda, H. (2011). «スペイン語の説法・接続法の意味構造 ―「認識」という観点からー» [Estructura semántica de los modos indicativo y subjuntivo en español –desde el punto de vista de la "cognición"–]. En: *スペイン語研究* [Investigación en lengua japonesa]. No. 26, pp. 147-169.
- Umino, K. (2014). «英語科教育法» [Métodos de enseñanza de la asignatura de inglés] [presentación de Prezi] [en línea]. Disponible en: http://tinyurl.com/pva5pyt [Consulta: 7/3/2016]
- «Unidad 3: el verbo español. Los tiempos de indicativo: el pasado» [en línea]. Disponible en: http://tinyurl.com/nkx265m [Consulta: 7/3/2016]
- Veiga Rodríguez, A. y Rojo Sánchez, G. (1999). «El tiempo verbal. Los tiempos simples». En: Bosque, I. y Demonte, V. (coords.). *Gramática descriptiva de la lengua española 2*. Madrid: Espasa Calpe, capítulo 44.

- Wasa, A. (2007). «認知言語学的観点からの接続法習得» [Aprendizaje del subjuntivo desde el punto de vista cognitivo]. En: *Hispánica*. Asociación Japonesa de Hispanistas, no. 51, pp. 21-37.
- Wasa, A. (2009). «Estrategias de enseñanza del modo subjuntivo para hablantes de japonés». En: *Cuadernos Canela* [en línea]. No. 21, pp. 119-128. Disponible en: http://tinyurl.com/jqjv5bu [Consulta: 7/3/2016]
- Yamakuse, Y. y Warriner, D. (2011). *The Politics, Diplomacy Issues and Society of Japan*. Tokio: IBC Publishing.
- Zabalbeascoa Terrán, P. (1990). «Aplicaciones de la traducción a la enseñanza de lenguas extranjeras». En: *Sintagma* [en línea]. Lérida: Universitat de Lleida, no. 2, pp. 75-86. Disponible en: http://tinyurl.com/p4jy2vc [Consulta: 7/3/2016]

2. Bibliografía de las unidades didácticas

- Asquerino Egoscozábal, L. (2014). *Aproximación a la enseñanza del verbo español a estudiantes japoneses, con especial atención a algunos de sus aspectos más problemáticos* (memoria de máster). En: *RedELE* [en línea]. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, no. 16. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2015/memorias-master/Laura-Asquerino-Egoscozabal.html [Consulta: 7/3/2016]
- Casal, S. (2014). «Dinámicas de grupo» en el *MOOC* «Enseñanza de español a jóvenes», organizado por la editorial Edinumen.
- Cassany, D. (2009). «La cooperación en ELE: De la teoría a la práctica». En: *Tinkuy: Boletín de investigación y debate* [en línea]. Montreal, Université de Montréal, no. 11, pp. 7-29. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3303819.pdf [Consulta: 7/3/2016]
- Córcoles, R. et al. (2014). «Motivos para alzar el vuelo». En: *Moderna de Pueblo* [en línea]. Disponible en: http://modernadepueblo.com/alzar-el-vuelo/ [Consulta: 7/3/2016]
- Córcoles, R. et al. (2015). «Los diez mandamientos del gimnasio». En: *Moderna de Pueblo* [en línea]. Disponible en: http://modernadepueblo.com/mandamientos-gimnasio/ [Consulta: 7/3/2016]
- Fonollosa, J. (2010). «Tira 023». En: *Miau. Un webcómic sobre gatos* [en línea]. Disponible en: http://miaucomic.blogspot.com.es/2010/02/tira-023.html [Consulta: 7/3/2016]
- Fonollosa, J. (2014). «Traductor veterinario-español». En: *Uno más en la familia. Diario de un gato recién adoptado* [en línea]. Disponible en: http://tinyurl.com/ow9wzkn [Consulta: 7/3/2016]
- García Álvarez, A. (2012). «Ejemplos de actividades cooperativas para la clase de ELE» [en línea]. Disponible en: http://es.slideshare.net/bokepasa50/actividades-cooperativas-para-la-clase-ele [Consulta: 7/3/2016]

- «<Hay~>の用法» [El uso de Hay ~]. En: *Acueducto* [en línea]. No. 8, 2012, pp. 24 y 25. Disponible en: http://www.acueducto.jp/acueducto8.pdf [Consulta: 7/3/2016]
- Hebizo y Nagiko, U. (2009). *日本人の知らない日本語* [El japonés que los japoneses desconocen]. Tokio: Media Factory.
- Hernández Ruiz, D. (2013). «Fichas de personajes, lugares y objetos para clase» [en línea]. Disponible en: http://www.profedeele.es/2013/08/fichas-personajes-objetos-lugares.html [Consulta: 7/3/2016]
- «How to Write Letters in Japanese: an Introduction». En: *Tofugu* [en línea]. Disponible en: http://www.tofugu.com/2013/06/04/how-to-write-letters-in-japanese-an-introduction/ [Consulta: 7/3/2016]
- Hurtado Albir, A. (1993). «Un Nuevo enfoque de la didáctica de la traducción. Metodología y diseño curricular». En: *Les langues étrangères dans l'Europe de l'acte Unique*. Barcelona: ICE Universitat Autònoma de Barcelona.
- Hurtado Albir, A. (1996). «La enseñanza de la traducción directa "general". Objetivos de aprendizaje y metodología». En: Hurtado Albir, A. (ed.). *La enseñanza de la traducción.* Castellón: Universitat Jaume I, pp. 31-55.
- Hurtado Albir, A. (2015a). *Aprender a traducir del francés al español: competencias y tareas para la iniciación a la traducción*. Castellón de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I; Madrid: Edelsa.
- Hurtado Albir, A. (2015b). *Aprender a traducir del francés al español: competencias y tareas para la iniciación a la traducción. Guía didáctica.* Castellón de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I; Madrid: Edelsa.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* [en línea]. Disponible en: http://tinyurl.com/qzrkoud [Consulta: 7/3/2016]
- Kawakami, H. (1998, 2013). *神様* [Dios]. En: Emmerich, M. (ed.). *Read real Japanese fiction: short stories by contemporary writers*. Nueva York: Kodansha USA, pp. 16-36.
- «形容詞の性数一致» [La concordancia de los adjetivos en género y en número]. En: *Acueducto* [en línea]. No. 6, 2011, pp. 24 y 25. Disponible en: http://www.acueducto.jp/acueducto6.pdf [Consulta: 7/3/2016]
- Martí Sánchez, M. y Ruiz Martínez, A. M. (2014). Apuntes de la asignatura La enseñanza de la gramática, correspondiente al máster de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, organizado por la Universidad de Alcalá de Henares.
- Pardo Gendre, J. (2008). «¡Que vienen los pasados, socoooooorro!». En: *Revista Foro de Profesores de E/LE* [en línea]. No. 4. Disponible en: http://tinyurl.com/qxt7ch3 [Consulta: 7/3/2016]
- Real Academia Española (2005). *Diccionario Panhispánico de Dudas* [en línea]. Disponible en: http://tinyurl.com/ngd54na [Consulta: 7/3/2016]
- Redondo Arjones, E. (2012). «Cuestión de costumbres». En: *Ruta ELE* [en línea]. No. 3. Disponible en: http://tinyurl.com/njmza2w [Consulta: 7/3/2016]

- Sánchez, A. y Sarmiento, R. (1999). *Gramática básica del español*. Madrid: SGEL.
- Sevilla Muñón, J. y Zurdo Ruiz-Ayúcar, Mª I. T. (dir.) (2009). Ficha de «Dime con quién andas, y te diré quién eres». En: *Refranero multilingüe* [en línea]. Madrid: Instituto Cervantes (Centro Virtual Cervantes). Disponible en: http://tinyurl.com/osmn84h [Consulta: 7/3/2016]
- Taynton, K. y Yamada, M. (2011). «Using a Japanese Card Game *Karuta* to Enhance Listening and Speaking Skills in Japanese Learners of English». En: *四天王寺大学紀要* [Boletín de la Universidad Budista Internacional] [en línea]. No. 53, pp. 407-416. Disponible en: http://tinyurl.com/pqd5xwp [Consulta: 7/3/2016]
- Wasa, A. (2007). «認知言語学的観点からの接続法習得» [Aprendizaje del subjuntivo desde el punto de vista cognitivo]. En: *Hispánica*. Asociación Japonesa de Hispanistas, no. 51, pp. 21-37.
- Wasa, A. (2009). «Estrategias de enseñanza del modo subjuntivo para hablantes de japonés». En: *Cuadernos Canela* [en línea]. No. 21, pp. 119-128.

Anexo: Glosarios bilingües de terminología gramatical básica[68]

1. Glosario español-japonés

Término en español	Término en japonés
adjetivo	形容詞 [keiyôshi]
adverbio	副詞 [fukushi]
artículo	冠詞 [kanshi]
aspecto (verbal)	相 [sô]
atributo	属詞 [zokushi]
auxiliar (verbo)	助動詞 [jidôshi]
colectivo (sustantivo)	集合名詞 [shûgômeishi]
complemento	目的語 [mokutekigo]、補語 [hogo]
complemento circunstancial	状況補語 [jôkyôhogo]
complemento directo	直接目的語 [chokusetsumokutekigo]
complemento indirecto	間接目的語 [kansetsumokutekigo]
concordancia	一致 [icchi]
condicional (tiempo)	可能形 [kanôkei]
condicional compuesto (tiempo)	可能完了 [kanôkanryô]
determinante	限定詞 [genteishi]
formas no personales (del verbo)	非人称形 (動詞の~) [hininshôgata (dôshi no ~)]
futuro (tiempo)	未来 [mirai]
futuro perfecto (tiempo)	未来過去 [miraikako]
gerundio	現在分詞 [genzaibunshi]
imperativo (modo)	命令法 [meireihô]、命令形 [meireikei]
imperfectivo (aspecto)	進行相 [shinkôsô]
indicativo (modo)	直説法 [chokusetsuhô]
infinitivo	不定詞 [futeishi]
intransitivo (verbo)	自動詞 [jidôshi]
modo (verbal)	法 [hô]
numeral	数詞 [sûshi]
numeral (sustantivo)	数名詞 [sûmeishi]
número	数 [kazu]
objeto	目的語 [mokutekigo]、補語 [hogo]
objeto directo	直接目的語 [chokusetsumokutekigo]
objeto indirecto	間接目的語 [kansetsumokutekigo]
oración	文 [bun]、節 [setsu]
oración principal	主節 [shusetsu]
oración subordinada	従属節 [jûzokusetsu]
oración subordinada adjetiva	形容詞節 [keiyôshisetsu]

[68] Ambos glosarios son de elaboración propia a partir de Asquerino Egoscozábal, 2014: 92-93.

oración subordinada adverbial	副詞節 [fukushisetsu]
oración subordinada sustantiva	名詞節 [meishisetsu]
participio	過去分詞 [kakobunshi]
pasado, pretérito (tiempo)	過去 [kako]
perfectivo (aspecto)	完結相 [kanketsuhô]
persona	人称 [ninshô]
plural (número)	複数 [fukusû]
preposición	前置詞 [zenchishi]
presente (tiempo)	現在 [genzai]
pretérito anterior (tiempo)	直前過去 [chokuzenkako]
pretérito imperfecto (tiempo)	不完了過去 [fukanryôkako]
pretérito perfecto compuesto (tiempo)	現在完了 [genzaikanryô]
pretérito perfecto simple (tiempo)	不定過去 [futeikako]
pretérito pluscuamperfecto (tiempo)	過去完了 [kakokanryô]
pronombre	代名詞 [daimeishi]
pronominal (verbo)	再帰動詞 [saigidôshi]
recíproco (pronombre)	相互代名詞 [sôgodaimeishi]
reflexivo (pronombre)	再帰代名詞 [saigimeishi]
reflexivo (verbo)	再帰動詞 [saigidôshi]
singular (número)	単数 [tansû]
sintagma	句 [ku]
sintagma adjetival	形容詞句 [keiyôshiku]
sintagma adverbial	副詞句 [fukushiku]
sintagma nominal	名詞句 [meishiku]
sintagma preposicional	前置詞句 [zenchishiku]
sintagma verbal	動詞句 [dôshiku]
subjuntivo (modo)	接続法 [setsuzokuhô]
sujeto	主語 [shugo]
sustantivo	名詞 [meishi]
tiempo (verbal)	時制 [jisei]
tiempo(s) compuesto(s) (del verbo)	複合時制 (動詞の~) [fukugôjisei (dôshi no ~)]
tiempo(s) simple(s) (del verbo)	単純時制 (動詞の~) [tanjunjisei (dôshi no ~)]
transitivo (verbo)	他動詞 [tadôshi]
verbo	動詞 [dôshi]

2. Glosario japonés-español

Término en japonés	Término en español
一致(いっち)	concordancia
可能完了(かのうかんりょう)	condicional compuesto (tiempo)
可能形(かのうけい)	condicional (tiempo)
過去(かこ)	pasado, pretérito (tiempo)
過去完了(かこかんりょう)	pretérito pluscuamperfecto (tiempo)
過去分詞(かこぶんし)	participio
冠詞(かんし)	artículo
完結相(かんけつそう)	perfectivo (aspecto)
間接目的語(かんせつもくてきご)	complemento/objeto indirecto
句(く)	sintagma
形容詞(けいようし)	adjetivo
形容詞句(けいようしく)	sintagma adjetival
形容詞節(けいようしせつ)	oración subordinada adjetiva
現在(げんざい)	presente (tiempo)
現在完了(げんざいかんりょう)	pretérito perfecto compuesto (tiempo)
現在分詞(げんざいぶんし)	gerundio
限定詞(げんていし)	determinante
再帰代名詞(さいきだいめいし)	reflexivo (pronombre)
再帰動詞(さいきどうし)	pronominal (verbo)
再帰動詞(さいきどうし)	reflexivo (verbo)
時制(じせい)	tiempo (verbal)
自動詞(じどうし)	intransitivo (verbo)
主語(しゅご)	sujeto
主節(しゅせつ)	oración principal
集合名詞(しゅうごうめいし)	colectivo (sustantivo)
従属節(じゅうぞくせつ)	oración subordinada
助動詞(じょどうし)	auxiliar (verbo)
状況補語(じょうきょうほご)	complemento circunstancial
進行相(しんこうそう)	imperfectivo (aspecto)
人称(にんしょう)	persona

数(かず)	número
数詞(すうし)	numeral
数名詞(すうめいし)	numeral (sustantivo)
接続法(せつぞくほう)	subjuntivo (modo)
節(せつ)	oración
前置詞(ぜんちし)	preposición
前置詞句(ぜんちしく)	sintagma preposicional
相(そう)	aspecto (verbal)
相互代名詞(そうごだいめいし)	recíproco (pronombre)
属詞(ぞくし)	atributo
他動詞(たどうし)	transitivo (verbo)
代名詞(だいめいし)	pronombre
単純時制 (動詞の~)(たんじゅんじせい どうし)	tiempo(s) simple(s) (del verbo)
単数(たんすう)	singular (número)
直接目的語(ちょくせつもくてきご)	complemento/objeto directo
直説法(ちょくせつほう)	indicativo (modo)
直前過去(ちょくぜんかこ)	pretérito anterior (tiempo)
動詞(どうし)	verbo
動詞句(どうしく)	sintagma verbal
非人称形 (動詞の~)(ひにんしょうけい どうし)	formas no personales (del verbo)
不完了過去(ふかんりょうかこ)	pretérito imperfecto (tiempo)
不定過去(ふじょうかこ)	pretérito perfecto simple (tiempo)
不定詞(ふていし)	infinitivo
副詞(ふくし)	adverbio
副詞句(ふくしく)	sintagma adverbial
副詞節(ふくしせつ)	oración subordinada adverbial
複合時制 (動詞の~)(ふくごうじせい どうし)	tiempo(s) compuesto(s) (del verbo)
複数(ふくすう)	plural (número)
文(ぶん)	oración
補語(ほご)	complemento, objeto
法(ほう)	modo (verbal)
未来(みらい)	futuro (tiempo)

未来過去（みらいかこ）	futuro perfecto (tiempo)
名詞（めいし）	sustantivo
名詞句（めいしく）	sintagma nominal
名詞節（めいしせつ）	oración subordinada sustantiva
命令法（めいれいほう）	imperativo (modo)
命令形（めいれいけい）	imperativo (modo)
目的語（もくてきご）	complemento, objeto



Nebrija Universidad

Facultad de las Artes y las Letras
Departamento de Lenguas Aplicadas

Los turnos de apoyo en la conversación de estudiantes coreanos de ELE

Alejandro Sánchez Sanabria

Tutor: Dra. Consuelo Pascual Escagedo

MÁSTER UNIVERSITARIO EN LINGÜÍSTICA APLICADA A LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

CURSO ACADÉMICO 2012-2013

Índice

PRESENTACIÓN 9
CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO 11
1.1. Definición de la conversación 13
1.2. Análisis de la conversación 14
1.3. Turnos conversacionales 16
1.4. Turnos de apoyo o apoyos 17
1.4.1. Clasificación de los TA según su función 19
1.4.2. Frecuencia de producción de TA 20
1.4.3. Clasificación de los TA según su complejidad o estructura lingüística 20
1.4.4. Clasificación de los TA según la influencia del contexto 21
1.4.5. Localización de los turnos de apoyo en relación a los lugares de transición pertinentes 22
1.4.6. Secuencias especiales con turnos de apoyo 23
1.5. Estado de la cuestión 25
1.5.1. Estudios con aprendientes de ELE taiwaneses 26
1.5.2. Estudios con aprendientes de ELE ingleses 27
1.5.3. Estudios con aprendientes de ELE italianos 29
1.5.4. Estudios con aprendientes de ELE marroquíes 30
1.5.5. Estudios con nativos coreanos 32
1.6. Recapitulación 33
1.7. Justificación 35
1.7.1. Justificación teórica 35
1.7.2. Justificación académica e investigadora 35
1.7.3. Justificación Práctica 36
1.8. Objetivos de la investigación 37
1.8.1. Objetivos generales 37
1.8.2. Objetivos específicos 37
1.9. Preguntas de investigación e hipótesis 38
CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN 39
2.1. Enmarque metodológico 39
2.2. Recogida de materiales 40
2.2.1. Las grabaciones 40

2.2.2. Las conversaciones 42
2.2.3. Los informantes 42
2.3. Transcripción de las grabaciones 44
2.4. Análisis de los datos 44
CAPÍTULO 3: LA PRODUCCIÓN DE TURNOS DE APOYO EN LA CONVERSACIÓN DE LOS ESTUDIANTES COREANOS DE E/LE 45
3.1. Producción de turnos de apoyo 46
3.2. Producción de turnos de habla y tunos de apoyo 48
3.3. Superposición de habla y tunos de apoyo 51
3.4. Funciones de los turnos de apoyo 52
3.4.1. Apoyos de seguimiento 54
3.4.2. Apoyos de entendimiento 57
3.4.3. Apoyos de acuerdo 60
3.4.4. Apoyos de Conclusión 63
3.4.5. Apoyos de reafirmación 66
3.4.6. Apoyos de conocimiento 67
3.4.7. Apoyos combinados 68
3.5. La complejidad y estructura lingüística de los turnos de apoyo 74
3.5.1. Apoyos simples 76
3.5.2. Apoyos complejos 79
3.5.3. Apoyos compuestos 81
3.6. Turnos de habla introducidos por apoyos 84
3.6.1. Funciones de los apoyos en los TAC 85
3.6.2. Complejidad de los apoyos en los turnos iniciados por un apoyo 89
3.7. Influencia del contexto en la producción de los turnos de apoyo 92
3.8. Lugares de transición pertinentes 96
3.9. Secuencias especiales con turnos de apoyo 99
3.9.1. Secuencias de dos alternancias con apoyo 99
3.9.2. Secuencias de tres alternancias 102
3.9.3. Secuencias de cuatro alternancias 103
3.10. CONCLUSIONES 106
CAPÍTULO 4: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS 107
4.1. Producción de turnos de apoyo 108
4.2. Producción de turnos de habla y turnos de apoyo 111

4.3. Superposición de habla y turnos de apoyo 114
4.4. Funciones 116
4.5. Complejidad de los turnos de apoyo 121
4.6. Turnos de habla introducidos por turnos de apoyo 129
4.7. Influencia del contexto en la producción de turnos de apoyo 133
4.8. Lugares de transición pertinente y turnos de apoyo 135
4.9. Secuencias especiales con turnos de apoyo 136
4.10. Conclusiones 138
CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES 140
BIBLIOGRAFÍA 147
APÉNDICE 1. Convenciones de la transcripción 152
APÉNDICE 2. Anexo de las transcripciones 153

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Información de las grabaciones 42
Tabla 2. Datos de los informantes 43
Tabla 3. Participación y turnos de apoyos emitidos 46
Tabla 4. Distribución de turnos por categoría 48
Tabla 5. Turnos de habla y turnos de apoyo por conversación 49
Tabla 6. Datos totales y detallados por informante 49
Tabla 7. Superposición en los TA 51
Tabla 8. Funciones de los turnos de apoyo por informante 53
Tabla 9. Distribución de los TA combinados 68
Tabla 10. Distribución de los turnos de apoyo según su complejidad 75
Tabla 11. Distribución de apoyos simples por conversación 76
Tabla 12. Distribución de los elementos cuasi-léxicos 77
Tabla 13. Apoyos complejos 79
Tabla 14. Distribución de estructuras simples en TA complejos 80
Tabla 15. Distribución de apoyos compuestos por conversación 81
Tabla 16. Frecuencia de TAC por conversación 85
Tabla 17. TAC según su función por participante 88
Tabla 18. Distribución de los apoyos simples en los TAC 89
Tabla 19. Influencia del contexto y distribución de los TA según las funciones 94
Tabla 20. Producción de TA en función de los LTP 97
Tabla 21. Tipos y números de secuencias por conversación 99
Tabla 22. Producción de TA por minuto de producción 108
Tabla 23. Producción de TH y TA por minuto en 5 corpus de ELE 111
Tabla 24. Relación entre TH y TA por minuto en 5 muestras de ELE 112
Tabla 25. Relación de producción entre TH y TA por minuto en 5 corpus de ELE 113

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Frecuencia de TA por informante 47
Gráfico 2. Frecuencia de turnos totales 48
Gráfico 3. Relación entre TH y TA por conversación 50
Gráfico 4. Relación entre superposición de habla y TA 51
Gráfico 5. Funciones de los TA 52
Gráfico 6. Apoyos de seguimiento 56
Gráfico 7. Apoyos de entendimiento 59
Gráfico 8. Subtipos de apoyos de acuerdo 62
Gráfico 9. Subtipos de apoyos de conclusión 65
Gráfico 10. Apoyos combinados 73
Gráfico 11. Distribución de los Turnos de Apoyo según su complejidad 74
Gráfico 12. Tipos de apoyos simples 78
Gráfico 13. Apoyos complejos 80
Gráfico 14. Apoyos compuestos 83
Gráfico 15. Relación entre TH y TC 84
Gráfico 16. Tipos de apoyo en TAC 88
Gráfico 17. Complejidad de los TAC 91
Gráfico 18. Influencia del contexto en los TA 95
Gráfico 19. Alternancias de los turnos de apoyo 98
Gráfico 20. Secuencias especiales 105
Gráfico 21. Superposición de TA en el habla en 6 corpus 114
Gráfico 22. Comparación de las funciones de los TA entre españoles y coreanos 116
Gráfico 23. Comparación de las funciones de los TA en 6 corpus 118
Gráfico 24. Comparación de la cpmplejidad de los TA entre españoles y coreanos ... 121
Gráfico 25. Complejidad de los TA en 6 corpus 122
Gráfico 26. Complejidad de la estructura lingüística de los apoyos simples en 6 corpus... 123
Gráfico 27. Tipos de apoyos complejos en 6 corpus 125
Gráfico 28. Tipos de apoyos compuestos en 6 corpus 127
Gráfico 29. Funciones de los TAC en 4 corpus de ELE 130
Gráfico 30. Complejidad de los TA en los TAC en 5 corpus de ELE 132
Gráfico 31. Influencia del contexto en la producción de TA en 6 corpus 133
Gráfico 32. Lugares de transición pertinente (LTP) en 6 corpus 135
Gráfico 34. Secuencias especiales en 5 corpus de ELE 136

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Secuencias de dos alternancias con apoyo 1 100
Cuadro 2. Secuencias de dos alternancias con apoyo 2 101
Cuadro 3. Secuencias de dos alternancias con apoyo 3 101
Cuadro 4. Secuencias de dos alternancias con apoyo 4 102
Cuadro 5. Secuencias de tres alternancias con apoyo 1 103
Cuadro 6. Secuencias de cuatro alternancias con apoyo 1 104

LISTA DE ABREVIATURAS

AC Análisis de la conversación

E/LE Español como lengua extranjera

HN Hablante nativo

HNN Hablante no nativo

LE Lengua extranjera

LM Lengua materna

LTP Lugares de transición pertinente

MCERL Marco común europeo de referencia para las lenguas

TA Turnos de apoyo

TH Turno de habla

PRESENTACIÓN

Con frecuencia los estudiantes presentan graves dificultades a la hora de entablar una conversación, así como mantenerla, y obviamente finalizarla. Estos hechos nos llevan a la conclusión de que los estudiantes asiáticos son incapaces de comunicarse de manera eficaz dada la lejanía lingüística del idioma y la transferencia de los estilos conversacionales de la lengua materna a la lengua objeto, como afirman Richards (1981) y Young (1999).

La razón por la que hemos decidido llevar a cabo este trabajo radica, fundamentalmente, en nuestro interés por mejorar la competencia conversacional en estudiantes coreanos de ELE, dado que se trata de una de las destrezas más complicadas de adquirir para ellos. Esto, creemos que se debe en parte al sistema tradicional de enseñanza en el ámbito de las lenguas que sigue predominando en Corea del Sur.

Partiendo de este punto, y tras horas de enseñanza y observación en clase, nos hemos percatado de que la manera de comunicarse e interaccionar de nuestros aprendientes coreanos de ELE en conversaciones en español se rige por unos patrones diferentes a los exhibidos por los HN de español. Este hecho, sumado a la falta de investigaciones sobre el tema, ha determinado nuestra decisión de indagar en la existencia de posibles diferencias en las emisiones de apoyos o también conocidos como turnos de apoyo en los estudiantes coreanos.

En cuanto a la estructura de nuestro estudio, tomará como modelo los trabajos de Pérez Ruiz (2009; 2011), Inglés (2010), Pascual (2011; 2014) y Silva (2012) con estudiantes taiwaneses, ingleses, italianos y marroquíes respectivamente, por lo que seguiremos el mismo patrón y metodología a la hora de presentar nuestra investigación.

Por lo tanto, en el capítulo 1, describiremos el enfoque teórico del cual parte nuestro estudio y que ha delimitado nuestros objetivos.

En el capítulo 2, abordaremos la metodología de investigación según las características del Análisis de la conversación.

En el capítulo 3, presentaremos los resultados obtenidos en los análisis de las transcripciones. Llevaremos a cabo tanto un análisis cualitativo como cuantitativo.

En el capítulo 4, llevaremos a cabo una comparación de nuestros resultados con los otros estudios realizados en el mismo ámbito, es decir, en las investigaciones donde se analizan las emisiones de turnos de apoyos con españoles (Cestero 2000a, 2000b) y con estudiantes taiwaneses (Pérez, 2009; 2011), ingleses (Inglés, 2010), italianos (Pascual, 2011; 2014) y marroquíes (Silva, 2012).

La naturaleza de nuestro estudio es descriptiva y esperamos que sienten las bases para futuras investigaciones más amplias que también aporten propuestas para mejorar los posibles problemas que presenten los estudiantes coreanos.

Por último, en el capítulo 5, presentaremos las conclusiones generales de nuestra investigación, así como nuevas preguntas para investigaciones futuras.

Además, y dado el desconocimiento que hay a nivel general sobre Corea del Sur en España, hemos considerado oportuno ofrecer la siguiente información de carácter más socio-económico que podría interesar o establecer una imagen de la importancia que tiene ahora mismo el español en Corea.

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

La conversación es la principal herramienta de comunicación de la que dispone el ser humano. En ella, los interlocutores intercambian información siguiendo unos procesos establecidos que, dependiendo del idioma, se ven alterados por unas conductas socioculturales que se rigen por unos parámetros establecidos en la lengua y la cultura de cada país o región. Este hecho provoca que las diversas lenguas que existen en nuestro mundo otorguen a cada individuo unas características específicas y propias de su lengua que las diferencian de las demás. Por eso, a la hora de aprender y adquirir un nuevo idioma, los aprendientes pueden encontrar dificultades, que a menudo no se explican en una clase y que por ende pueden provocar en los aprendientes de segundas lenguas un desconocimiento que puede acarrear problemas en la comunicación. Según García García (2005):

> Conversar es una habilidad que exige de los participantes, por un lado, la capacidad cognitiva para producir y comprender de forma inmediata enunciados lingüísticos y, por otro, capacidad interactiva para negociar con los interlocutores la construcción mutua del discurso. Esta habilidad de tomar parte una conversación es lo que denominamos competencia conversacional. La conversación es, además, el medio por excelencia que usamos para relacionarnos con los demás, pues conversamos con el fin de comunicar información a otras personas, pero más aún, para establecer y mantener contactos sociales con ellas. Debido a esto, un extranjero, que no sepa participar en una conversación, tampoco conseguirá tener una relación de confianza con los hablantes de la lengua meta y perderá toda posibilidad de participar y de integrarse plenamente en la vida social y cultural de esa comunidad.
> (García García, 2005:1)

Nuestro estudio parte desde el Análisis de la Conversación (AC) (Sacks, 1974) y dentro de esta corriente nos centraremos específicamente en los turnos de apoyos conversacionales (TA). Creemos que es interesante estudiar este tipo de emisiones que producen los interlocutores en una conversación, tanto de manera verbal como no verbal. Nuestra investigación se centra en las interacciones verbales ya que no la hemos tenido en cuenta a elementos extralingüísticos como pueden ser gestos, expresiones o movimientos, aunque consideramos que aportarían información adicional a futuras investigaciones.

Volviendo al tema principal de nuestra investigación, esta pretende recoger los mecanismos y estrategias que llevan a cabo los estudiantes coreanos de lengua española cuando mantienen una conversación. La ausencia de estudios en Corea relacionados con este tema y la observación de dichos estudiantes coreanos en clase, es la razón principal que nos ha llevado a la realización de este trabajo. Tras observar a nuestros estudiantes a

lo largo de varios años de experiencia lectiva en la universidad, hemos decidido investigar qué estrategias o mecanismos usan para comunicarse en español y compararlas con los resultados de otras investigaciones que han tomado como modelo los trabajos de la Dra. Ana María Cestero con nativos españoles que han arrojado datos significativos y que siguen la misma corriente investigadora de la Universidad de Nebrija. Dichas investigaciones se han llevado a cabo con estudiantes taiwaneses, ingleses, italianos y marroquíes (Pérez Ruiz, 2010; Inglés, 2010; Pascual, 2011; Silva, 2012). Nosotros también compararemos nuestros resultados con el estudio realizado con españoles (Cestero, 2000a; 2000b).

Nuestro estudio toma como marco teórico el análisis de la conversación (AC). Su origen está ligado a la corriente sociolingüística que rompe con la teoría chomskiana predominante de la década de los sesenta y que afirmaba que la conversación no podía subyacerse al campo de la investigación dada su naturaleza desordenada (Hutchby, 1998). Esta investigación se asienta en los principios teóricos del AC y, más concretamente, en el análisis de los TA.

A lo largo de este capítulo revisaremos la bibliografía relevante en torno a las teorías que enmarcan los dos temas mencionados, prestando especial atención a la revisión de los principales estudios centrados en el análisis de los TA dado los propósitos de nuestra investigación. De esta manera, nos detendremos en la descripción de las estrategias de producción de los TA y de las funciones que estos mismos desempeñan en la conversación, en la relación con el tiempo de habla, en los TA emitidos en superposición de habla, en su estructura lingüística, en la influencia del contexto, en su localización en relación a los LTP y, por último, en las secuencias especiales de TA.

Nuestra investigación está enfocada al análisis de los TA emitidos por estudiantes coreanos de español que cursan el último año de carrera en la Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros. Todos los candidatos presentaban un nivel B2 acorde al MCERL (Consejo de Europa 2002) y habían obtenido el diploma oficial del Instituto Cervantes en este nivel.

Tras analizar el uso de los TA en estos estudiantes, realizaremos las comparaciones con otros estudios de la misma índole con otros HNN de español y con HN de español. Dada la falta de estudios con estudiantes coreanos, al amparo de nuestro conocimiento a día de hoy, salvo el estudio contrastivo de Young y Lee (2004) entre HN de coreano y HN de inglés, no hay estudios que aporten datos sobre este tema, por lo que pretendemos aportar nueva información con los descubrimientos que hagamos.

Se trata de una investigación básica y primaria, dado que esta memoria ofrece los resultados obtenidos a partir de un microcorpus de cuatro conversaciones pero que presenta similitudes en las condiciones de obtención con los corpus de otros estudios pertenecientes a la misma línea de investigación llevados a cabo por Pérez (2009), (Inglés, 2010), Pascual (2011) y Silva (2012).

A continuación, plantearemos el marco teórico al que está sujeto nuestra investigación, con su respectiva justificación, objetivos e hipótesis. Esperamos que sirva de ayuda para la realización de futuras investigaciones que ayuden a indagar más en el análisis de los TA u otras investigaciones relacionadas con el AC.

1.1. Definición de la conversación

La conversación es un proceso de intercambio de habla en el que dos o más personas siguen un patrón que se rige por unos fundamentos establecidos por la lengua y cultura del hablante en donde el interlocutor interacciona con el oyente alternando turnos de habla.

Son numerosas las definiciones que se han dado sobre qué es la conversación y son muchos los autores que han debatido sobre el tema y la han definido acorde a sus campos de investigación.

Sacks (1974) definió la conversación como un sistema de turnos con unas características específicas clasificadas en catorce puntos[1].

Schegloff (1982) entendía la conversación como un logro interaccional que implica la colaboración y el esfuerzo de los interlocutores que participan en una organización socio-secuencial caracterizada por el turno de habla, que no es una elaboración cognitiva previa.

Otra definición, en este caso de García García (2009) la define como una actividad comunicativa dialogada, no planificada, co-producida por dos o más interlocutores que comparten tiempo y espacio y que no mantienen una relación de poder que determine la toma de turno. (García García 2009: 28). Estas definiciones son recientes y la definición de conversación tal y como la conocemos hoy en día es relativamente nueva.

Cabe mencionar también a otros autores (Levinson 1983; Duncan y Fisk, 1985; Maynard, 1989; Gallardo, 1996; Clark, 1996; Briz, 1998, por mencionar algunos) que

[1] Véase pág. 16.

elaboraron sus propias definiciones. Nosotros adoptamos la definición propuesta por Cestero ya que es la que mejor se adapta a nuestra investigación:

> "la conversación es una secuencia de intervenciones, realizadas por interlocutores diferentes que tienen la misma categoría real o funcional, con una organización general determinada no convencionalizada ni planificada y con una organización pormenorizada no predeterminada, producida mediante el funcionamiento de un mecanismo de alternancia de turnos específico, no controlado o dirigido por ningún participante concreto, y cuyo objetivo social es, en principio, la comunicación por la comunicación. Se trata, así de una unidad de interacción social, construida a través de una serie ordenada de turnos, formulados, de manera alternativa, por los participantes (Cestero 2005:20)"

La Filosofía, la Psicología, la Sociología y la Antropología fueron las primeras disciplinas que se dedicaron a la investigación de este fenómeno hasta mediados del siglo pasado y que dieron paso a nuevas corrientes como el interaccionismo (Goffman, 1981), la etnografía (Hymes, 1972), la sociolingüística (Gumperz, 1982) y la escuela etnometodológica (Sacks, Schegloff y Jefferson) entre otras. Nuestra memoria va a tomar como referencia esta última pues es la que da origen al AC.

1.2. Análisis de la conversación

El análisis de la conversación sienta sus bases teóricas con las cuatro hipótesis que formula (Heritage, 1989):

1) La interacción está estructuralmente organizada según convenciones sociales, por lo que puede ser analizada sin tener en cuenta las características de las personas
2) La contribución de los interlocutores y las acciones comunicativas de estos está determinada por el contexto y determina el contexto en el que se producen las siguientes acciones.
3) Las dos hipótesis anteriores se producen en todo momento de la conversación lo que provoca que la interacción tenga valor significativo para su análisis. Esto produce que se investiguen con detenimiento todos los elementos que aparecen en ella sin rechazar los detalles más mínimos.
4) La investigación de este fenómeno social debe realizarse mediante el análisis de datos reales que se produzcan de forma natural.

Para llevar a cabo estas hipótesis y aplicarlas se requiere el uso de una metodología que conste de las siguientes características: recogida de materiales en donde se realicen grabaciones de conversaciones de carácter espontáneo o natural; transcripción de las

grabaciones; descripción y análisis de dichas grabaciones a través de las transcripciones y, por último, presentación de los descubrimientos que se hayan realizado.

Siguiendo los criterios anteriores son numerosas las investigaciones que se han realizado y que han proporcionado información relevante sobre los mecanismos y funcionamiento de la interacción entre hablantes, demostrando que existen reglas que pueden ser estudiadas de manera empírica (Gumperz, 1977). Basándose en lo mencionado anteriormente y como se ha recogido en otras memorias citamos también a Tusón Valls (2002:1355) haciendo referencia a la cita tomada de Hutchby y Drew donde se define el objetivo principal del AC:

> El objetivo principal del AC se sintetiza en la siguiente cita tomada de Huchtby y Drew (1995) en Tusón Valls (2002): El AC se propone revelar de qué manera los aspectos técnicos del intercambio verbal se constituyen en los recursos estructurados, organizados socialmente por medio de los cuales los participantes realizan y coordinan actividades hablando-en-interacción. Se considera que el habla es un vehículo para la acción social y también uno de los principales medios con los que se construye y se mantiene mutuamente la organización social en la interacción entre personas. De aquí que se vea como un lugar estratégico en el que se puede estudiar de forma empírica y rigurosa de qué manera los agentes sociales, en su interacción, se orientan hacia contextos sociales y evocan esos contextos (Huchtby y Drew, 1995: 183-184, en Tusón Valls, 2002: 1355).

Por último, creemos conveniente mencionar los puntos clave del AC que van a marcar nuestra investigación, según el trabajo de Cestero (2000b) y que cito a través de Silva (2012):

1) Se estudian los datos en un corpus de conversaciones espontáneas.
2) Se recurre a estudios de producciones similares y se registran los datos con ejemplos significativos.
3) Se utiliza un tratamiento empírico no interesado por una categorización preconcebida.
4) Se estudian los aspectos técnicos intrínsecos de la conversación, como son la entrada coordinada en la conversación, la toma de turno y los cierres de conversación.
5) La metodología está basada en la recogida de materiales mediante la grabación de conversaciones ocurridas de forma natural, la transcripción de las grabaciones obtenidas, el análisis de los materiales, la elaboración del mecanismo que explica la producción y la presentación de los resultados ejemplificados y comparados con otras investigaciones.

1.3. Turnos conversacionales

Sacks (1974) fue el primero en emplear el término análisis de la conversación que ha dado lugar a numerosos estudios que abrieron las puertas a la investigación de los turnos de habla (TH) y de los turnos de apoyo (TA). Las primeras investigaciones realizadas en el ámbito de la lengua inglesa y que demostraron la existencia de TA fueron llevados a cabo por Fries (1952), Dittmann y Llewellyn (1967 y 1968), Kendon (1967) e Yngve (1970), Duncan (1974), Duncan y Fiske (1977), Schegloff (1982), Oreström (1983), Jefferson (1984) y Goodwin (1986). Los autores mencionados demostraron que, en las conversaciones, los oyentes también interactúan a través de emisiones breves con la función de mostrar seguimiento y apoyar el discurso del hablante sin intención de tomar la palabra. Además, aunque el origen del estudio de los turnos se sitúa con las investigaciones anteriores, Malinowski (1923) fue el primero en mencionarlos como colaboraciones o participaciones fácticas[2]. Más adelante, Jakobson (1960) las integraría en su modelo de funciones. Una década más tarde, Yngve (1970) desarrolló esa teoría dando lugar a lo que conocemos hoy en día como "*backchannels*".

Volviendo a la corriente de Sacks, Schegloff y Jefferson (1974) creemos conveniente mencionar las características de lo que se considera una conversación espontánea:

1. Los hablantes se intercambian los papeles durante la conversación.
2. Por regla general, solo habla un interlocutor a la vez.
3. Es normal que se produzcan solapamientos en el habla, aunque sean breves.
4. Es normal que se produzcan cambios en el turno sin pausas o con solapamientos, así como tras un silencio.
5. La sucesión de turnos no está fijada.
6. La duración de turnos no está fijada.
7. La extensión de la conversación no está fijada previamente.
8. Lo que dicen los interlocutores no está especificado con anterioridad.
9. La distribución de turnos no se fija previamente.
10. El número de participantes puede variar.
11. El habla puede ser continua o discontinua.
12. Existen técnicas de distribución de turnos.
13. Pueden usarse varias unidades de construcción de turnos.

[2] Traducido y adaptado del inglés "phatic communion"

14. Existen mecanismos de rectificación para manejar los errores y violaciones.

Para definir con más detenimiento lo que es un turno hemos recogido la ofrecida por Cestero (2000b:18):

> El turno como un período de tiempo que comienza cuando una persona empieza a hablar o a comunicar y concluye cuando dicha persona deja de hacerlo; en ese período de tiempo el hablante emite un mensaje con intención de ofrecerlo completo. Dicho mensaje poseerá un contenido expresado a través de una forma determinada por varios rasgos de la estructura superficial: se trata de unidades verbales sintácticas (oraciones, cláusulas, sintagmas, palabras…) o no verbales (paralingüísticas o quinésicas fundamentalmente) La extensión de cada unidad se halla en gran parte bajo el control del hablante, que puede alargarla, gracias a la flexibilidad de las lenguas y de otros sistemas de comunicación naturales, o cortarla, mediante la utilización del contexto o haciendo uso de los conocimientos compartidos por los participantes.

De esta manera, los hablantes emiten una serie de turnos que rigen el desarrollo de la conversación, lo que produce una alternancia de habla entre ellos. Dicha alternancia se repite constantemente en la interacción. Existen turnos de habla (TH) como ya hemos mencionado anteriormente y turnos de apoyo (TA).

1.4. Turnos de apoyo o apoyos

Los primeros en desarrollar el estudio de los turnos de apoyo fueron S. Duncan y D. Fiske (1977 y 1985) con la posterior extensión de Oreström (1983). Sin embargo, como hemos mencionado en el apartado anterior, otros investigadores ya constataron su existencia. Estos definían los apoyos en la conversación como una manera espontánea de reaccionar, breve y natural de un hablante ante el mensaje de otro. Esto dio pie a que se identificaran dos posibles canales que concurrían en la misma conversación, uno principal que domina el hablante que está emitiendo el mensaje principal, y otro de respaldo o apoyo, denominados en inglés por Yngve "backchannel" o en español "retroalimentación" por Gallardo (1993a).

Con el inicio de las investigaciones por parte de estos investigadores, surgieron otros estudios en lengua inglesa, japonesa, china y alemana, entre otras, por investigadores como Sacks (1974), Gumperz (1982), Schegloff (1982), Erikson (1986) entre otros.

Levinson (1983) ya descubrió que este tipo de emisiones son un fenómeno que se da en todas las lenguas, lo que caracteriza la universalidad de su presencia en la interacción comunicativa, si bien, cada lengua cuenta con unas especificaciones propias,

sean lingüísticas o culturales. De ahí que las corrientes investigadoras se centraran en analizar el uso de los TA en otras lenguas y grupos culturales y lingüísticos, con estudios como los de Maynard (1986, 1989, 1990), LoCastro (1987), White (1989), Tao y Thompson (1991), Clancy (1996), Gardner (2001), Heinz (2003) y Cutrone (2005), que dieron a conocer las diferencias en relación a la frecuencia de producción, los tipos, las funciones que desempeñan y la relación y localización en los LTP.

En cuanto al español cabe destacar las aportaciones realizadas por Poyatos (1994), Vázquez Veiga (2000) y Cestero (2000a; 2000b; 2005) de la que tomaremos, como ya hemos comentado anteriormente, su modelo, que ha originado una línea investigadora con estudiantes no nativos de español. Estas investigaciones tienen como objeto el análisis de la emisión de los turnos de apoyo (TA), término acuñado por Cestero, en HNN de español y que la autora define como:

> Aquellos a través de los cuales el hablante expresa un seguimiento de la comunicación en marcha y una participación activa en el hecho conversacional. El hablante que los emite no desea tomar un turno de habla ni desposeer al hablante que lo tiene de él; muy al contrario, pretende reafirmar el turno en marcha o precedente, apoyar su continuación e incluso, en algunas ocasiones, indicar una renuncia a la toma de palabra para turno de habla

También destacamos los trabajos de Pérez Ruiz (2009; 2011) con estudiantes taiwaneses, Inglés (2010) con estudiantes ingleses, Pascual (2011; 2014) con estudiantes italianos y por último Silva (2012) con estudiantes marroquíes.

Dada la ausencia, según nuestro conocimiento, de este tipo de estudios con el español en estudiantes coreanos, intentaremos aportar nuevos datos que arrojen información sobre el uso de los TA en estudiantes coreanos de ELE. También compararemos los estudios en HN de coreano que se hayan realizado hasta el momento (Young y Lee, 2004). Con esto pretendemos despejar algunas dudas y colaborar en el estudio de futuras investigaciones relacionadas con el tema.

A continuación, pues, revisaremos con más detenimiento los estudios realizados hasta la fecha que han contribuido a un conocimiento más profundo de los TA. Nos centraremos en revisar los mismos puntos que las investigaciones realizadas con anterioridad en Nebrija: frecuencia de producción de los TA; la relación entre TH y TA; los TA en superposición de habla; funciones de los TA; TH introducidos por un apoyo; influencia del contexto en los TA; localización de los TA en relación a los LTP y los TA en secuencias especiales.

1.4.1. Clasificación de los TA según su función

Cestero identifica siete clases de turnos de apoyo según la función que cumplen en la interacción. Aquí los recogemos con sus subtipos:

1) Apoyos de seguimiento: indican el seguimiento puntual del mensaje que se está emitiendo. Son apoyos puros y no añaden significado. Suelen estar presentes en el relato de historias o anécdotas.
2) Apoyos de acuerdo: son los más numerosos en la conversación de español y expresan acuerdo con el contenido del mensaje. Existen doce subtipos entre conformidad, pensamientos, sentimientos, propósitos, comportamientos y juicios con la información del mensaje del turno de habla al que se aplica. También expresan confirmación de hechos o probabilidad de ocurrencia de eventos.
3) Apoyos de entendimiento: su función es comunicar al hablante que se entiende el mensaje que se está transmitiendo. Consta de cuatro subtipos, que muestran entendimiento de una explicación, la identificación de una persona, lugar etc., la comprensión del motivo de un hecho y la identificación de un enunciado previamente emitido.
4) Apoyos de conclusión: sirven para concluir el mensaje en marcha o alguna parte de él. Junto con el TH suelen formar una secuencia de cooperación en el que el segundo turno es un TA y no un TH. Tienen como función expresar comprensión, conocimiento o acuerdo con el enunciado.
5) Apoyos de recapitulación: su función consiste en resumir el mensaje emitido previamente en el TH. Parten de la idea principal del enunciado que se ha emitido, a través de la repetición de palabras o estructuras claves presentes en el enunciado.
6) Apoyos de conocimiento: su finalidad es hacer saber al hablante que se conoce el contenido del mensaje que se emitirá a continuación. Se generan gracias al mutuo conocimiento general con el hablante o comprensión del contexto. Esto permite que se formulen TA anticipados al contenido que se emitirá con posterioridad.
7) Apoyos de reafirmación: su función consiste en formular una pregunta de confirmación sobre el contenido del mensaje en marcha. Incitan al hablante para que continúe con su turno para aportar más información. Son los que aparecen con menos frecuencia
8) Apoyos combinados: son combinaciones de dos turnos anteriores. Son emisiones simples que constituyen una única toma de turno y desempeñan diferentes funciones. Estos apoyos presentan las siguientes subclases:

a) Apoyos de acuerdo más apoyos de conclusión
b) Apoyos de acuerdo más apoyos de entendimiento
c) Apoyos de acuerdo más apoyos de recapitulación
d) Apoyos de entendimiento con apoyos de recapitulación
e) Apoyos de entendimiento más apoyos de conocimiento
f) Apoyos de entendimiento con apoyos de conclusión

1.4.2. Frecuencia de producción de TA

Existen numerosos estudios que muestran las diferencias en la producción de TA según el idioma y la cultura de los informantes (Oreström, 1983; White, 1989; Clancy, 1996; Cutrone, 2005; Heinz, 2003 y Berry, 1994). De estos estudios se ha concluido que los japoneses son los que más TA emiten tras los ingleses. En cuanto a los españoles, estos emiten más que los ingleses.

Como objeto principal de referencia, recogemos los datos de la investigación de Cestero llevada a cabo con españoles nativos (2000a) en donde los apoyos de acuerdo son los más comunes, seguidos de los de entendimiento y seguimiento.

Gracias a esta investigación, se realizaron otras posteriores que ayudaron a determinar que los HNN estudiantes de español utilizan estrategias diferentes a la hora de hablar español e interactuar en la conversación. Estos estudios se pueden revisar en el apartado del estado de la cuestión de nuestra memoria.

La única información que tenemos disponible sobre la frecuencia en coreanos, la hemos obtenido del estudio de Young & Lee (2004), que también revisamos más adelante. Dado que no disponemos de estudios en los que apoyarnos para comprobar la posible influencia de la lengua materna en la producción de TA, nuestro estudio se ve limitado para comprobar la influencia de este tipo de factores.

1.4.3. Clasificación de los TA según su complejidad o estructura lingüística

Son tres los tipos de apoyo que clasifica Cestero (2005: 44-67) según su complejidad o estructura lingüística:

1) Apoyos simples: son los expresados mediante una palabra o signo no verbal paralingüístico:
   - Adverbios de afirmación o negación con valor de confirmación.
   - Otros adverbios de afirmación o identificación.
   - Elementos cuasi-léxicos.

- Interjecciones.
- Repeticiones de palabras claves del turno de habla.
- Palabras pertinentes respecto al contenido del turno de habla.
- Las llamadas de atención.

2) Apoyos complejos: se emiten mediante una secuencia de dos o más palabras que forman una unidad sintáctica y semántica:
   - Repetición de un apoyo simple.
   - Repetición de un sintagma clave del turno de habla.
   - Repetición de una oración o parte de una oración clave del turno de habla.
   - Sintagmas pertinentes.
   - Oraciones o partes de oraciones pertinentes.
   - Locuciones adverbiales con valor enfático.
   - Atribuciones veritativas

3) Apoyos compuestos: formados por una unidad sintáctica y semántica:
   - Combinación de apoyo simple y apoyo complejo.
   - Combinación de dos tipos diferentes de apoyos simples.
   - Combinación de dos tipos de diferentes apoyos complejos.

Tanto en español (Cestero, 2000a) como en los estudios relacionados con HNN de español (Pérez Ruiz ,2009; Inglés, 2010; Pascual, 2011 y Silva, 2012) los apoyos simples fueron los que estuvieron más presentes en los corpus. Con relación a otras lenguas como el inglés (Oreström, 1983; White, 1989; Tottie, 1991; Jurasfsky, 1997; Ward, 2000 y Gardner, 2001), japonés (Ward y Tsukahara, 2000) y francés (Gaulmyn, 1987) también se obtuvieron los mismos resultados.

1.4.4. Clasificación de los TA según la influencia del contexto

La influencia del contexto es otro de los temas que ha suscitado interés en el estudio de los TA. Cestero (2000a) distingue dos tipos de apoyos en español: voluntarios y requeridos.

Los apoyos voluntarios son los que emite con libertad el oyente, que no son exigidos por la interacción y que tienen como función mostrar que se está participando en la conversación expresando seguimiento, conclusión, conocimiento, recapitulación o

reafirmación como hemos mencionado anteriormente. Por el contrario, los apoyos requeridos sí son exigidos por el contexto y la autora diferencia tres tipos:

1) Apoyos requeridos por la fuerza ilocutiva del enunciado. Estos apoyos están conectados pragmáticamente con el TH anterior de la siguiente mantera:
   - TH con emisión de juicio / TA de acuerdo.
   - TH explicativo / TA entendimiento.
   - TH narrativo / TA de conocimiento o ampliación de información.

2) Apoyos exigidos pragmáticamente que el hablante exige mediante elementos lingüísticos y paralingüísticos:
   - Intensificadores.
   - Llamadas de atención.
   - Marcadores de duda.
   - Marcadores de explicación.
   - Verbos de pensamiento.

3) Apoyos obligados por la interacción ante la presencia de suspensiones, titubeos, alargamientos, pausas reflexivas, reorganizaciones etc.

En el estudio llevado a cabo por informantes españoles realizado por Cestero, la autora obtuvo que los apoyos más comunes son los requeridos pragmáticamente, seguidos por los apoyos voluntarios, obligados y, en último lugar, los exigidos pragmáticamente. En las investigaciones de Pérez Ruiz (2009), Inglés (2010), Pascual (2011) se dieron los mismos resultados, sin embargo en el estudio realizado con estudiantes marroquíes (Silva, 2012) los apoyos de seguimiento voluntario fueron los más frecuentes con un 50%. En el capítulo dedicado a la discusión de los resultados trataremos más detenidamente este aspecto para comparar nuestros hallazgos con los mencionados anteriormente.

1.4.5. Localización de los turnos de apoyo en relación a los lugares de transición pertinentes

En la definición que hacíamos de TA citando a Cestero (2000a) en apartados anteriores, ya hemos mencionado que los TA emitidos por los oyentes tienen la función de notificar al hablante, sin intención de tomar la palabra, que siguen el discurso en marcha, por lo que en la mayoría de los casos estos se producen en lo que denominamos

lugares de transición pertinentes (LTP). Como dice la autora (Cestero 2000a: 75-81), el oyente entiende las pausas o vacíos del turno del hablante como invitaciones para emitir apoyos, respetando de esta manera las unidades sintácticas.

Tras el análisis realizado en español, Cestero afirma que la emisión de TA en conversaciones de HN, no es casual y que dependiendo del momento en el que estos apoyos son emitidos, pueden considerarse como propios e impropios:

1) Alternancias propias: Son las alternancias que aparecen cuando se produce una conclusión gramatical en el turno que está en marcha o al final del turno fijado. En estos casos no existe superposición de habla y su función consiste en expresar acuerdo, entendimiento o seguimiento. Son intercambios de turnos justificados.
2) Alternancias impropias: Se trata de los intercambios en donde los TA se emiten cuando no se ha producido una conclusión gramatical en el turno que se está emitiendo. Están divididas en dos variantes: justificadas y no justificadas. Cestero distingue cinco casos concretos en los que los apoyos aparecen con justificación:
    a) Tras la conclusión de la oración que contiene el mensaje que se apoya.
    b) Tras la finalización de la unidad inferior con respecto a la frase que contiene la parte de la oración apoyada.
    c) En el lugar específico en el que se requiere por la interacción.
    d) Cuando se intuye el contenido del mensaje.
    e) En el momento en el que se aprecia un avance sobre el contenido del mensaje

En la investigación de Cestero, se demostró que los hablantes españoles utilizan las alternancias impropias justificadas con mayor recurrencia, seguidas de las alternancias propias y terminando, en último lugar, con las alternancias impropias no justificadas. De forma paralela, en los estudios con taiwaneses, ingleses, italianos y marroquíes (Pérez Ruiz, 2009; Inglés, 2010; Pascual, 2011 y Silva, 2012) se comprobó que los estudiantes emitían la mayoría de TA en los LTP.

1.4.6. Secuencias especiales con turnos de apoyo

Las secuencias especiales son un tipo particular de alternancias de turnos y se identifican por el hecho de que los turnos implicados están relacionados

pragmáticamente. La descripción que realiza Cestero (2000b) clasifica estas secuencias en tres tipos: [3]

1) Secuencias de dos alternancias con apoyo:
   - Secuencias de dos alternancias con apoyo 1. Están formadas por un TH con una explicación, un TA de entendimiento, entendimiento más acuerdo, entendimiento más recapitulación o conclusión y por último un TH que se inicia mediante un apoyo que reafirma la explicación
   - Secuencias de dos alternancias con apoyo 2. Formadas por un TH con una explicación, un TA de entendimiento, entendimiento más acuerdo, entendimiento más recapitulación o entendimiento más conclusión y un TH iniciado por un apoyo que reafirma la explicación.
   - Secuencias de dos alternancias con apoyo 3. Formadas por un TH que contiene una aseveración o un juicio, un TA de acuerdo o acuerdo más recapitulación y un TH iniciado por un apoyo de acuerdo.
   - Secuencias de dos alternancias con apoyo 4. Están formadas por un TH que contiene una explicación, un TA de entendimiento más acuerdo que funciona como pregunta de confirmación un TH en el que se ofrece la respuesta requerida.

2) Secuencias de tres alternancias con apoyo. Están formadas por cuatro turnos de los que como mínimo uno, es un turno de apoyo:
   - Secuencias de tres alternancias con apoyo 1. Formadas por un TH que contiene una aseveración o juicio, un TH iniciado por un apoyo de conclusión, un TA de confirmación de la conclusión y un TH de continuación del previo a la confirmación.
   - Secuencias de tres alternancias con apoyo 2. Están formadas por un TH que contiene una aseveración o juicio, un TH iniciado por un apoyo de conclusión, un TA de confirmación de la conclusión y un TH continuación del turno al apoyo.
   - Secuencias de tres alternancias con apoyo 3. Están formadas por un TH que contiene una aseveración o juicio, un TH que expresa entendimiento, un TA de acuerdo y un TH continuación del turno previo al apoyo.

[3] Este apartado ha sido extraído de la memoria de fin de máster de Pascual Escagedo (2011) "Los turnos de apoyo en la conversación de estudiantes de E/LE."

1.5. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este apartado y antes de emprender nuestra investigación, vamos a abordar los estudios de carácter similar que se han publicado hasta la fecha. Revisaremos los trabajos que siguen la misma corriente de investigación de la universidad Antonio de Nebrija y que están asentadas en el análisis de los turnos de apoyo conversacionales.

En este punto también aclaramos que no hemos tenido en cuenta las tesis doctorales de Pérez Ruiz (2013[4]) ni de Pascual (2014[5]) debido a que son el resultado del análisis de unos corpus muchos más amplios mientras que nuestra investigación solo se ha basado en el estudio de 4 conversaciones. Esta decisión ha sido tomada para poder comparar los resultados obtenidos con las investigaciones que más se acercaban a nuestro trabajo.

Entre estas investigaciones se encuentran los siguientes trabajos. En primer lugar, la investigación Javier Pérez Ruiz (2009) titulada "Los turnos de apoyo en la conversación de estudiantes taiwaneses de ELE", en segundo lugar, el trabajo de Beatriz Inglés Candela (2010), "El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación en español de estudiantes ingleses de ELE". En tercer lugar, nos encontramos con el trabajo de fin de máster de Consuelo Pascual Escagedo (2011) titulado "Los turnos de apoyo en la conversación de estudiantes italianos de E/LE. Por último, el estudio de Isabel Silva Cano (2012), "Los turnos de apoyo en la conversación de estudiantes marroquíes de ELE.

Como se puede observar estos cuatro estudios comparten en sus títulos el principal tema de nuestra investigación, por lo que los abordaremos en profundidad para realizar una síntesis descriptiva de los mismos. En dicha descripción recogeremos los objetivos, metodología de investigación, resultados obtenidos y las líneas que dejan abiertas. Al mismo tiempo, también comentaremos las diferencias y similitudes con respecto a nuestro estudio. Siguiendo el orden cronológico de dichos estudios, comenzamos pues con su descripción.

Por falta de espacio y ya que en nuestra investigación vamos a recurrir de nuevo a los datos finales que presentan estas cuatro investigaciones, hemos revisado los resultados y la presentación de estos de manera breve en este apartado, ya que

[4]Véase: Pérez Ruiz, J. (2011): "*El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación de estudiantes taiwaneses de ELE*" Tesis doctoral inédita. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.

[5] Véase: Consuelo Pascual Escagedo (2014): "*El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación de estudiantes italianos de E/LE"* Tesis doctoral inédita. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.

consideramos que, si abarcamos en este punto dicha información, se solaparía con nuestro capítulo de presentación de resultados y comparaciones. Por eso, aquí hemos mencionado la cantidad de TA que aparecen en cada investigación, con la media por minuto y las funciones de los TA emitidos por los estudiantes de cada investigación.

1.5.1. Estudios con aprendientes de ELE taiwaneses

La investigación de Pérez Ruíz (2009) prefija una serie de objetivos que el autor clasifica en objetivos generales, en los que se decanta por una actualización del marco teórico de los TA conversacionales. También se propone establecer un marco metodológico apropiado para el estudio de los TA. Como último objetivo general el autor analiza las estrategias de producción de los TA. En cuanto a los objetivos específicos, son varios y están enumerados de la siguiente manera:

1. Conocer la frecuencia de producción de los TA.
2. Tipificar las diferentes formas de presentación de los TA.
3. Analizar las diferentes funciones de uso de los TA.
4. Realizar una clasificación que incluya todos los TA emitidos.
5. Definir la relación existente entre la producción de los TA y LTP.
6. Establecer la relación entre los turnos de habla y los TA.
7. Documentar la influencia del sexo en la producción de los TA.
8. Investigar la influencia del contexto y del hablante en los TA del oyente.
9. Comparar los resultados obtenidos con otros estudios en lengua china.

Tras marcarse como objetivos los anteriores enunciados, el autor emplea como metodología el análisis y los pasos metodológicos marcados por el AC y las técnicas procedentes de la sociolingüística variacionista (Cestero, 2000a; 2000b y Moreno, 1990) Con relación a la muestra, el investigador accedió a un corpus con más de 50 grabaciones de audio de donde extrajo 6 conversaciones cara a cara con 12 participantes para su análisis e investigación, ya que como dice el autor "Los resultados de las conversaciones cara a cara proporcionan un marco más real y natural para conocer la interacción oral en situaciones cotidianas más cercanas a la normalidad en los que el tema es de libre elección" (Pérez Ruiz 2009: 110). Dichas grabaciones tuvieron lugar en un ambiente académico, en las aulas de la universidad y con la supervisión de los profesores de conversación. En ningún momento el investigador les dijo el motivo específico por el cual grababa, simplemente se les notificó que era para mejorar la enseñanza del español. En el

momento de la grabación, aparte de los 2 interlocutores, también estaba en la clase el profesor de los alumnos y el investigador, en este caso, Pérez Ruiz. En cuanto a los candidatos, estos procedían del último año de la licenciatura de español de las tres universidades taiwanesas que imparten dicha licenciatura.

Como pautas previas a la realización de las grabaciones, el investigador realizó medidas tales como "tener una charla previa para disminuir la presión", "avisar a los estudiantes que realizaran una conversación lo más natural posible sin preocuparse por la gramaticalidad de sus construcciones" y "libertad en el tema". Como medida extra y para eliminar el nerviosismo inicial al que se podían enfrentar los estudiantes, se decidió eliminar los dos primeros minutos de la conversación en el análisis.

En cuanto a la información técnica, se grabó un total de 59,39 minutos, lo que sitúa a cada grabación con una media de 9,90 minutos. El total de la transcripción asciende a 35,28 minutos de los que el autor obtiene una media de 5,9 minutos por grabación.

En esta investigación y como ya hemos mencionado anteriormente, los participantes tenían libertad a la hora de hablar, si bien, el autor menciona que antes de que empezaran la conversación les ofrecieron una serie de temas para facilitar la interacción.

Uno de los aspectos negativos en la recogida de datos, puede darse debido a la paradoja del observador, ya que la presencia del profesor e investigador pudieron alterar la naturalidad y espontaneidad de la conversación (Moreno, 1990:68).

Centrándonos en los resultados cuantitativos de la investigación, los estudiantes produjeron 120 TA durante los aproximadamente 35 minutos de transcripciones. Si se analiza con más detenimiento, estos datos indican que en 1 minuto se han emitido 3,4 TA, correspondientes a una media de 20 TA aproximadamente. Entre estos TA, los más utilizados fueron los apoyos de acuerdo, seguidos de los apoyos de entendimiento, después de reafirmación y, por último, de seguimiento. En cuanto al análisis cualitativo y comparación de resultados con otras lenguas, rogamos que consulten el trabajo de Pérez Ruiz (2009) por falta de espacio.

1.5.2. Estudios con aprendientes de ELE ingleses

Centrándonos en la segunda investigación llevada a cabo por Inglés (2010) y que se realizó posteriormente al trabajo de Pérez Ruiz (2009), la autora, siguiendo los criterios ya establecidos por el modelo principal de Cestero (2000a; 2000b) y por el trabajo con estudiantes taiwaneses, marca como objetivos en su investigación, prácticamente los

mismos que Pérez Ruiz (2009) con la suma de tres nuevos criterios específicos, aunque, Pérez Ruiz no marca el último objetivo (11) de la siguiente lista en sus objetivos, si es verdad que hace la comparación con el estudio de Cestero en su trabajo, por lo que en realidad, Inglés añade solo dos nuevos objetivos (9, 10):

1. Documentar la frecuencia de producción de los TA.
2. Clasificar las diferentes funciones de los TA.
3. Tipificar los diferentes TA emitidos.
4. Documentar los TA en superposición de habla.
5. Analizar la complejidad de los TA.
6. Definir la relación existente entre los TA y los LTP.
7. Establecer la relación entre los TH y los TA.
8. Comparar los resultados obtenidos con otros resultados de estudios en lengua inglesa y en lengua española.
9. Análisis de los apoyos como iniciadores de TH.
10. Clasificación de las secuencias especiales con apoyo.
11. Comparación de los resultados de la investigación con los resultados obtenidos en español por Cestero (2000b)[6].

En cuanto a la recogida de materiales, el estudio de Inglés se llevó a cabo con cuatro conversaciones en las que participaron 8 estudiantes pertenecientes al Instituto Cervantes de Londres. Todos los estudiantes tenían nacionalidad inglesa. La muestra se seleccionó de entre 17 candidatos que habían participado voluntariamente y con la motivación de ganar un curso gratuito en dicho centro educativo. Todos los candidatos disponían de un nivel B2/C1.

La investigadora no estuvo presente en las grabaciones, lo cual supone una diferencia con el estudio de Pérez Ruiz en el que sí estuvo presente. De esta manera evitó la paradoja del observador (Lavob, 1972: 209; Tarone, 1979). Los candidatos también desconocían el motivo del estudio y se les notificó que no tendría ninguna repercusión en sus cursos. Los informantes también dispusieron de una serie de temas previos que en su mayoría usaron durante la grabación. Al igual que con el estudio en estudiantes taiwaneses, se optó por el mismo sistema para evitar silencios en las grabaciones.

[6] Como hemos mencionado anteriormente, en realidad Pérez Ruiz (2009) sí compara los resultados con los resultados de la investigación de Cestero, aunque no lo menciona como objetivo de la investigación. Véase "Comparación de resultados" en el DEA de Pérez Ruiz (2009) para más información.

También la autora deja constancia de que las conversaciones no se realizaron en un ámbito institucional pese a ser grabadas en el Instituto Cervantes. Otras de las diferencias es la edad de los informantes, si bien, Pérez Ruiz realizó la investigación con estudiantes de la misma edad, Inglés se decantó por una variedad que abarcaba desde los 18 hasta los 63 años. El estudio se basó en la transcripción de 41.39 minutos, lo que supone una diferencia de unos 6 minutos aproximadamente con respecto al estudio con estudiantes taiwaneses. En cuanto a los resultados, se produjeron un total de 140 TA, lo que corresponde a 3,4 TA por minuto con una media de 35 TA por conversación. Los turnos de apoyo más frecuentes fueron los de entendimiento, en segundo lugar, los de acuerdo, en tercer lugar, los de seguimiento, seguidos por los de recapitulación y conocimiento, en menor medida. En cuanto a los turnos de apoyo combinados supusieron solo el 2,9% del total. Para consultar más información sobre el estudio, véase Inglés (2010)

1.5.3. Estudios con aprendientes de ELE italianos

En tercer lugar, damos lugar a la revisión de la investigación de Pascual (2011) que se enmarca bajo los mismos criterios que las investigaciones previas. La autora vuelve a marcar como objetivos generales el estudio de las estrategias de producción de los TA de estudiantes italianos de español. Para ello, toma como referencia los parámetros y criterios de Pérez (2009) e Inglés (2010). En cuanto a los objetivos específicos se calcan siguiendo la misma línea investigadora, si bien, en este caso la autora no tiene en cuenta variable del sexo en su investigación:

1. La frecuencia de producción de los TA.
2. La relación entre los TH y los TA producidos.
3. Los TA emitidos en superposición de habla.
4. Las funciones de los TA.
5. La complejidad de los TA.
6. Los TH introducidos por un apoyo.
7. La influencia del contexto en los TA.
8. La localización de los TA en relación a los LTP.
9. Las secuencias especiales con turnos de apoyo.

Por otra parte añade una nueva pregunta de investigación en relación al objetivo específico de la complejidad de los TA en la que se plantea contabilizar cuáles son las verbalizaciones más presentes en la emisión de TA.

Con relación a la metodología de investigación, la muestra recogida en este estudio está compuesta por 8 estudiantes de último curso de la universidad de Salerno con una edad comprendida desde los 22 hasta los 33 años. Además, todos los estudiantes tenían un nivel C1 según el MCERL, de esta manera se eliminó la posible variable negativa de poco dominio gramatical para facilitar una interacción más fluida. Los informantes se conocían desde el primer curso y eran amigos lo que produjo que las conversaciones fueran espontáneas. Como mencionamos anteriormente se eliminó la variable del sexo en el análisis de la producción de TA. En cuanto al lugar donde se realizaron las grabaciones, se utilizaron las instalaciones de la universidad, pero no en un ámbito académico ya que no se realizaron en horas de clase y los candidatos tuvieron la libertad de elegir el día y la hora que más les convenía. Como en los dos estudios previos tampoco se informó del motivo de la grabación. Además, las conversaciones tuvieron lugar de manera privada ya que la investigadora no estuvo presente con los estudiantes. Si bien, les explicó cómo funcionaba la grabadora para comenzar.

En cuanto a la duración, las grabaciones tuvieron aproximadamente una duración de entre 11 y casi 13 minutos, de las que se analizaron diez minutos, al igual que en la investigación de Inglés (2010).

Centrándonos en la presentación de los resultados, los estudiantes ingleses emitieron un total de 140 TA durante 41.39 minutos de grabación. Esto supone una media de 3,4 TA por minuto. En cuanto a las funciones de los TA, lo más frecuentes fueron los apoyos de entendimiento con 43 apariciones, en segundo lugar, los apoyos de acuerdo con 36 casos, los de seguimiento con 22 y conclusión con 13 emisiones. Por otra parte, los menos frecuentes fueron los apoyos de reafirmación (5), recapitulación (3) y conocimiento (2). En cuanto a los combinados, estos supusieron 19 casos. Para una lectura más profunda de esta investigación y de la comparación de los resultados, así como conclusiones, consúltese la investigación pertinente de Pascual (2011).

1.5.4. Estudios con aprendientes de ELE marroquíes

En último lugar y antes de revisar otras investigaciones no sujetas a la misma rama de investigación de la Universidad de Nebrija, vamos a revisar el último estudio realizado hasta la fecha y llevado a cabo por Silva (2012). La autora continúa con la misma línea investigadora y comparte los objetivos principales de los autores previamente mencionados. En cuanto a los objetivos específicos toma como modelo principal el

estudio de Pérez Ruiz y vuelve a introducir a diferencia de Pascual (2010) la variable del sexo:

1. Conocer la frecuencia de la producción de los TA.
2. Conocer las diferentes funciones de uso de los TA.
3. Clasificar los TA emitidos.
4. Relacionar la producción de los TA y los LTP.
5. Relacionar los turnos de habla y los TA.
6. Conocer la influencia del contexto en los TA.
7. Conocer la influencia del sexo en la producción de los TA.
8. Conocer la influencia de otros factores en la emisión de los TA.
9. Comparar los resultados obtenidos con estudios previos realizados.

En cuanto a la metodología del trabajo, en este estudio la investigadora también contó con un corpus de cuatro conversaciones de entre 10 y 12 minutos aproximadamente, de los que se transcribieron 10 minutos. Eso hace un total de unos 40 minutos de transcripción. La muestra seleccionada comprende a 8 participantes marroquíes de entre 28 y 36 años, estudiantes en la Obra Social Caja Madrid. El nivel de los estudiantes según el MCER se situaba en el B1. La investigadora no pudo comprobar la población del estudio y la representatividad de esta por falta de datos oficiales, sin embargo, como la investigación está basada en un primer acercamiento y coincide con los criterios metodológicos de Pérez Ruiz (2009), Inglés (2010) y Pascual (2011) el corpus es considerado como suficiente para realizar una primera aproximación.

Los alumnos se presentaron como voluntarios al estudio. En cuanto al lugar, las grabaciones se realizaron en el centro de estudios pertinente antes o después de la clase y con la presencia de la investigadora. Si bien, la investigadora apunta que la influencia de la paradoja del observador fue mínima dadas las características que envolvían tanto a los candidatos (compañeros de clase y vecinos) como con la presencia de la autora que se limitó simplemente a controlar la grabadora. Los temas tratados fueron de libre elección por lo que los estudiantes no tuvieron una predisposición a elegir temas de una muestra previa como en los estudios de Pérez Ruiz (2009) e Inglés (2010).

Con relación a los resultados obtenidos en la investigación, los estudiantes produjeron un total de 180 TA, lo que supone una media de 4,4 TA por minuto. En cuanto a las funciones de los turnos, los TA que aparecieron con más frecuencia fueron los apoyos de seguimiento con 81 casos, apoyos de acuerdo con 38 TA, entendimiento con

14 TA, los de conclusión y de reafirmación obtuvieron ambos el mismo resultado, 11 TA. Los menos frecuentes fueron los de recapitulación con 7 TA y conocimiento con tres. Por último, los turnos de apoyo combinados supusieron 15 casos. Para consultar los resultados totales y conclusiones de este estudio, consúltese Silva (2012).

Tras haber analizado los principales estudios que continúan la misma línea investigadora dirigida por la Dra. Cestero y llevada a cabo en la Universidad de Nebrija, a continuación vamos a revisar otros trabajos recientes realizados en el mismo ámbito de investigación. En primer lugar, queremos hacer constancia de la falta de trabajos con estudiantes coreanos en ELE, ya que no hay ningún trabajo hasta la fecha que analice detenidamente los TH y TA en estudiantes coreanos de español. Sin embargo, sí hay investigaciones con nativos coreanos que arrojan algunos datos sobre el uso de los TA.

1.5.5. Estudios con nativos coreanos

En los estudios con relación al coreano, situamos el trabajo de Young (2004) como uno de las principales fuentes que desprenden datos sobre la emisión de TA en HN de coreano. El estudio realizado tuvo dos partes, una con una muestra en la que participaron solo los informantes coreanos y en segundo lugar las informantes norteamericanos y otra en la que se mezclaron dos muestras (nativos coreanos y nativos estadounidenses). Centrándonos en nuestro estudio, comentaremos en primer lugar los resultados obtenidos en dos conversaciones con cuatro nativos coreanos, en este caso todas mujeres. En cuanto a la grabación de las conversaciones, estas tuvieron una duración aproximada de 13 minutos de las que se transcribió y analizó todo el contenido. El tema de conversación estuvo fijado de antemano ya que antes de realizar las grabaciones, los participantes del estudio tuvieron que ver una película para establecer el tema de conversación. Por lo tanto, esta investigación no se adhiere a los parámetros de conversación espontánea y libre fijados por el resto de investigaciones comentadas anteriormente que seguían los parámetros fijados por Gallardo (1996) el cual afirmaba que "La conversación cotidiana es la más representativa y prototipo de conversación".

Es importante tener en cuenta este aspecto, ya que, como demuestran algunos estudios (Reid 1995 y Ward 2000), la emisión de TA es susceptible al tipo de conversación. Los autores citados encontraron diferencias en la emisión de TA en conversaciones naturales y en entrevistas, y también notificaron diferencias en los

mecanismos de apoyo entre las narraciones y conversaciones espontáneas y también según el tema de conversación.

Otro factor que hay que tener en cuenta es que los participantes no se conocían entre sí. Teniendo en cuenta estas variables, puede que los datos arrojados no sean lo suficientemente significativos. Esperemos que en futuras investigaciones podamos constatar de nuevo los resultados que obtengamos de nuestro estudio con otro tipo de investigaciones.

En cuanto a los datos recogidos, las informantes coreanos emitieron un total de 286 TA lo que supone una media de 77 TA por conversación. En segundo lugar, las participantes estadounidenses emitieron 242 TA con una media de 60 TA. La duración de cada conversación, como hemos dicho anteriormente, osciló los 13 minutos.

1.6. Recapitulación

En este capítulo hemos presentado una descripción general del estudio del análisis de la conversación, de los TH y concretamente de los TA, en los que hemos tratado diferentes puntos, que van desde la frecuencia de producción de TA, la relación entre TH y TA, los TA en superposición de habla, las funciones de los TA, la complejidad y su estructura lingüística, la introducción de TH mediante TA, la influencia del contexto en los TA, los LTP de los TA y su producción en secuencias especiales.

Son numerosos los estudios que han dado a conocer la importancia de los mecanismos lingüísticos y culturales que caracterizan la conversación y específicamente el papel que desempeña el oyente en la interacción comunicativa a través de elementos verbales y no verbales. Es esta una de las razones, por la que hemos querido elaborar nuestro estudio, en este caso, centrándonos en la emisión de TA verbales. Cabe destacar que nuestro trabajo sigue la línea investigadora abierta en la Universidad de Nebrija en donde ya se han realizado cuatro estudios hasta la fecha relacionados con este tema, dirigidos por la Dra. Ana María Cestero, y que se han seguido la misma metodología. Estas investigaciones han sido realizadas con estudiantes taiwaneses, ingleses, italianos y marroquíes (Pérez Ruiz, 2009; Inglés, 2010; Pascual, 2011 y Silva Cano, 2012), y nosotros esperamos añadir información en el estudio con HNN de español de nacionalidad coreana.

Para finalizar este primer capítulo de los fundamentos teóricos queremos aclarar que, aunque nuestro estudio presenta limitaciones, esperamos abrir la primera puerta para

que se realicen más investigaciones de carácter más pormenorizado en el futuro sobre el tema que nos ocupa.

1.7. JUSTIFICACIÓN

Nuestro estudio se identifica con la línea investigadora surgida en los últimos años en la universidad de Nebrija, en la que se analizan los mecanismos de producción de los turnos de apoyo en estudiantes de español de diferentes lenguas y culturas. Es nuestro objetivo contribuir en este proyecto aportando nuevos datos sobre el funcionamiento de los TA en las conversaciones espontáneas de nuestros estudiantes coreanos de ELE. Se tratará de un estudio de carácter descriptivo enmarcado en el contexto de una investigación primaria, básica y no experimental.

1.7.1. Justificación teórica

En el primer capítulo ya hemos tratado la importancia que han adquirido los estudios del análisis de la conversación y, dentro de este, todas las vertientes que se han originado, entre ellas la investigación de los TA. Creemos que, aunque este tipo de estudios sigue en aumento, todavía existe una gran falta de estudios en relación al español LE. Si además añadimos el auge que está viviendo el español y la demanda creciente por aprenderlo, creemos oportuno aportar nuevos trabajos que sienten las bases para mejorar la calidad de enseñanza del español. Ya existen estudios en aprendientes de ELE con nacionalidad taiwanesa, inglesa, italiana y marroquí como hemos mencionado anteriormente. Dada la falta en este tipo de investigaciones con alumnos coreanos, creemos oportuno realizar un primer acercamiento que siente las bases para futuras investigaciones. A este hecho hay que sumar la fuerte demanda del español en coreano, que ya supera a otros idiomas occidentales y se sitúa directamente detrás del inglés. Esperamos que nuestro estudio sea el punto de partida para mejorar la competencia conversacional y, en especial, el tratamiento de los TA en estudiantes coreanos.

1.7.2. Justificación académica e investigadora

En cuanto a la justificación académica e investigadora, aparte de los motivos ya mencionados, hemos constatado que no existen trabajos de este tipo con estudiantes coreanos lo que ha supuesto una motivación mayor para poder estudiar y comprender las singularidades lingüísticas y culturales que aplican los coreanos a la hora de producir TA.

Cabe destacar, que esta investigación toma como modelo los principios teóricos de los estudios de la Dra. Ana M. Cestero (2000a; 2000b; 2005) y que fueron el punto de partida para las investigaciones realizadas bajo su tutela en la Universidad de Nebrija. La línea de investigación empezó con el primer trabajo de Javier Pérez (2009) con

estudiantes taiwaneses, Inglés (2010) trató el tema con estudiantes ingleses, Pascual (2011) hizo lo mismo con aprendientes italianos y por último Silva (2012) con estudiantes marroquíes. Ahora nosotros pretendemos aportar datos y comparar nuestros resultados con estudiantes coreanos

1.7.3. Justificación Práctica

En primer lugar, queremos aclarar, que nuestra investigación está limitada al análisis de los fenómenos relacionados con el uso de los TA, por lo que no podremos aportar soluciones didácticas en este momento.

La adquisición de lenguas extranjeras es una labor ardua en la que los aprendientes necesitan dominar, entre otras, la competencia comunicativa. Según los estudios de LoCastro (1987), Heinz (2003)[7], Krause-Ono (2004) por citar algunos, los estudiantes que no dominan correctamente el uso de los TA o bien que no entienden su propósito en otras lenguas y culturas pueden mostrar problemas en la comunicación. De ahí radica la importancia de que los estudiantes de lenguas extranjeras tengan acceso a un aprendizaje correcto del uso de los TA para mejorar la competencia conversacional.

Con todo esto, volvemos a repetir que nuestra investigación y sus hallazgos pueden ser útiles para la elaboración de material didáctico para estudiantes coreanos o para realizar una aproximación que sirva de punto de partida en futuras investigaciones.

[7] Los resultados de las investigaciones de Heinz fueron obtenidos mediante llamadas telefónicas en donde los TA se usan con más frecuencia.

1.8. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestra investigación tiene un objetivo general y una serie de objetivos más específicos.

1.8.1. Objetivos generales

El objetivo principal de este estudio es analizar la producción de TA conversacionales en estudiantes coreanos universitarios, que cursan el último semestre de la universidad y que tienen un nivel B2 de acuerdo al MCERL cuando realizan conversaciones en español. Para dicha investigación, nos basaremos en el modelo teórico y metodológico elaborado por la Dra. Ana M. Cestero (2000a; 2000b), con nativos españoles, Pérez Ruiz (2009) con taiwaneses, Inglés (2010) con ingleses, Pascual (2011) con italianos y Silva (2012) con marroquíes.

1.8.2. Objetivos específicos

A su vez, también nos fijamos los siguientes objetivos más específicos relacionados con el papel del oyente en la conversación:

1. Calcular la frecuencia de producción de los TA.
2. Averiguar la relación entre los TH y los TA producidos.
3. Conocer la relevancia de los TA en la superposición de habla.
4. Conocer las funciones de los TA emitidos.
5. Clasificar los TA emitidos.
6. Clasificar las verbalizaciones más frecuentes usadas en los TA.
7. Averiguar la influencia del contexto en los TA.
8. Comparar con otros resultados de investigaciones previas.

1.9. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN E HIPÓTESIS

Nuestra hipótesis parte de la experiencia y observación en el aula, además de la comunicación fuera de esta, con HNN de español de nacionalidad coreana y que nos han llevado a plantearnos la siguiente hipótesis:

Los estudiantes coreanos con nivel B2 del último semestre[8]de la licenciatura de español de la Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros utilizan estrategias de producción de TA diferentes a la de los españoles cuando conversan en español de manera espontánea

Esta hipótesis es la base de partida y el objetivo de nuestro estudio. Para poder darle una respuesta, hemos realizado las siguientes preguntas de investigación con el objeto de conocer las estrategias de producción de TA en estudiantes coreanos:

1) ¿Con qué frecuencia emiten TA?
2) ¿Qué relación hay entre los TH y los TA producidos?
3) ¿Qué relevancia tienen los TA en superposición de habla?
4) ¿Cuáles son sus funciones?
5) ¿Qué complejidad tienen los TA?
6) ¿Cuáles son las verbalizaciones más frecuentes?
7) ¿Qué influencia tiene el contexto en la producción de los TA?
8) ¿Cuáles son los lugares de transición pertinentes?
9) ¿Qué tipo de secuencias especiales emiten?

[8] Los cursos académicos en el sistema educativo universitario coreano están divididos en semestres y no en cursos anuales.

2. CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

El objetivo de nuestro trabajo es analizar las estrategias de producción de los TA en los estudiantes coreanos de ELE del último semestre de la universidad Hankuk de Estudios Extranjeros cuando mantienen conversaciones diádicas en español. Para alcanzar dicho objetivo, en este trabajo se han utilizado herramientas científicas propias de la sociolingüística variacionista y una metodología propia del análisis de la conversación. Partiendo del trabajo que usamos como referencia de Ana M. Cestero (2000a; 2000b) y la línea investigadora nacida de este con los trabajos de Pérez Ruiz (2009), Inglés (2010), Pascual (2011) y Silva (2012) en estudiantes taiwaneses, ingleses, italianos y marroquíes respectivamente.

También hemos realizado un análisis contrastivo con los resultados obtenidos en las anteriores investigaciones para descubrir cuáles son las diferencias y similitudes en la producción de TA de los estudiantes de ELE de dichas lenguas.

A continuación, presentamos la metodología empleada para realizar el estudio, empezando por la recogida de los materiales, la transcripción de las grabaciones y, por último, el análisis de los datos.

2.1. Enmarque metodológico

Este estudio, como los demás trabajos que siguen la misma línea investigadora, se basa en los principios teóricos y metodológicos que caracterizan el análisis de la conversación. Por lo tanto, se trata de una investigación sociolingüística en donde se aplican las técnicas de la sociolingüística variacionista.

En nuestro trabajo y siguiendo el modelo que elaboró Ana M. Cestero (2000b) según las cuatro hipótesis de Heritage (1975), adoptaremos la siguiente metodología:

a) Recogida de materiales mediante la grabación de conversaciones de carácter natural en diferentes contextos.
b) Transcripción detallada de las grabaciones.
c) Descripción detallada de las conversaciones a través de las transcripciones y su análisis pertinente para la constatación de fenómenos y construcciones del sistema que guían su producción.
d) Presentación de los resultados y descubrimientos con la posterior presentación de conclusiones.

De acuerdo con estos cuatro pasos, a continuación delimitamos y definimos nuestra investigación de manera más concreta. Como veníamos diciendo, el objetivo principal de la investigación es aportar nuevos datos sobre el funcionamiento de los TA en estudiantes extranjeros de español. Se trata pues de una investigación básica (Griffin, 2005), de carácter descriptivo y experimental ya que no hemos variado las variables (Carrasco y Calderero, 2000). También se trata de una investigación primaria ya que las grabaciones han sido realizadas por voluntarios (Brown, 1988).

2.2. Recogida de materiales

El corpus de esta investigación se ha obtenido después de realizar cuatro grabaciones de 10 minutos de los que se han transcrito solo 10 minutos. Las grabaciones se realizaron entre el 22 y 28 de mayo de 2015 y la edad de los participantes oscilaba entre los 22 y 26 años. El lugar de la grabación fue una sala de estudios privada de la Ciberuniversidad Hankuk de Estudios Extranjeros que comparte instalaciones con la Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros y en donde también se imparten clases de la última universidad mencionada. Todos los participantes eran compañeros del Departamento de la Universidad Hankuk y en tres de los casos también compartían lazos de amistad. En el apartado dedicado a los participantes detallaremos más esta información. El investigador notificó a los participantes que se requerían las grabaciones para un estudio de lengua española sin importar los fallos que cometiesen al hablar. Con este propósito se intentó reducir el nivel de nerviosismo en los estudiantes. Asimismo, el investigador no era profesor de los estudiantes y no los conocía.

2.2.1. Las grabaciones

Las grabaciones se realizaron en una sala de estudio de la Ciberuniversidad Hankuk de Estudios Extranjeros. A mediados del semestre se solicitó a compañeros de la Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros ayuda para buscar voluntarios para la investigación. Dada la singularidad de las clases y la estructura educativa de las universidades coreanas, se pidió que los alumnos estuvieran cursando el último semestre de la universidad y que tuvieran el diploma de lengua española (DELE B2). Tras ponerse en contacto los candidatos con el investigador, se fijó una fecha conveniente para los participantes en la misma universidad para evitar desplazamientos y mantener un entorno conocido para los estudiantes. De esta manera se llevaron a cabo las grabaciones. A los participantes se les notificó en todo momento que sus nombres e información personal no

iban a ser públicos y que simplemente se trataba de unas grabaciones de conversaciones casuales entre los estudiantes. El objetivo de la misma no se les explicó para evitar que pensaran en los objetivos de la investigación mientras hablaran.

Con relación a la paradoja del observador (Tarone, 1979) creemos que no ha supuesto un problema ya que las grabaciones se realizaron con compañeros de clase que se conocían desde hace cuatro años. En algunos casos, incluso mantenían una relación más estrecha de amistad. Además, los participantes estuvieron solos durante las conversaciones ya que el investigador solo se limitó a encender la grabadora, salir de la sala, esperar y volver a entrar 10 minutos más tarde aproximadamente. A los estudiantes se les aclaró que las grabaciones podrían durar unos 15 minutos para evitar que se desconcentraran mirando el reloj. Por último, en ningún momento se les ofreció temas para conversar. Se les dijo que simplemente realizaran una conversación libre sobre cualquier tema.

Para realizar las grabaciones se utilizó una grabadora perteneciente al Departamento de español de la Ciberuniversidad Hankuk de Estudios Extranjeros, modelo Sony ICDPX333.CE7. Antes de realizar las grabaciones, el investigador mantuvo una charla con las parejas de informantes durante unos diez minutos aproximadamente en donde aparecieron estar relajados. Además, en algunos casos se ignoraron los primeros segundos de la conversación para evitar posibles problemas de fluidez u otros factores que pudieran alterar el comienzo de la misma. En cuanto a la información de las grabaciones, aquí presentamos algunos datos:

- La primera conversación tuvo como participantes a dos mujeres y se grabó el 22 de mayo. La duración fue de 12.11 minutos y solo se transcribió desde el minuto 0.07 al minuto 10.09 de la conversación.
- La segunda conversación tuvo como participantes a un hombre y una mujer y se grabó el mismo día que la primera y tuvo una duración de 12.00. Se transcribió desde el minuto 0.29 hasta el minuto 10.03.
- La tercera conversación tuvo como participantes a un hombre y una mujer y tuvo lugar el 26 de mayo. Tuvo una duración de 11.44 minutos y se transcribió desde el minuto 0.04 hasta el minuto 10.14.
- La última conversación tuvo como participantes a dos mujeres y se grabó el día 28 de mayo. La duración fue de 12.01 minutos de los que se transcribió desde el minuto 0.08 hasta el minuto 10.08.

Los datos personales de los participantes se recogieron antes de realizar la grabación y están registrados en el apéndice final junto con las transcripciones de la grabación. Más adelante, se realizó un etiquetado de las grabaciones mediante la creación de un nombre ficticio resultado de la mezcla de los nombres de los participantes de hasta seis letras. De este modo los etiquetados quedaron de esta manera: JUWSER, KIMHAK, CHAJAE y NURSOO.

Etiqueta de las grabaciones	**Tiempo de grabación**	**Tiempo de grabación transcrito y analizado**	**Intervalo de grabación transcrito y analizado**
CHAJAE	11:44	10:00	00:04-10:14
KIMHAK	12:00	09:32	00:29.10:03
JUWSER	12:12	10:02	00:07-10:09
NURSOO	12:01	10:00	00:08-10:08
TOTAL	**47:57**	**39:34**	**39:34**

Tabla 1. Información de las grabaciones

2.2.2. Las conversaciones

Como hemos mencionado en el apartado anterior, nuestro corpus cuenta con 4 conversaciones de estudiantes de la Universidad de Hankuk de Estudios Extranjeros. El investigador aclaró a los estudiantes que no se preocuparan en ningún momento por emitir enunciados gramaticalmente correctos, ya que no iban a ser tenidos en cuenta. No hubo ninguna planificación de asignación de tiempos por hablantes. Los estudiantes conversaron con total libertad, no tuvieron ninguna restricción de temas. Los temas que se trataron fueron vida privada, cocina, viajes, estudios, lengua española, experiencias en el extranjero, anécdotas y amigos, entre los más frecuentes. Por lo tanto, la variedad temática es bastante amplia. Podemos considerarlas pues, conversaciones espontáneas y naturales según Gallardo (1996).

2.2.3. Los informantes

La muestra está formada por estudiantes de la Universidad de Hankuk de Estudios Extranjeros con un nivel B2 según el MCERL que han obtenido el diploma DELE B2 de español. Todos estaban cursando el último semestre de la universidad e iban a graduarse al finalizar el mismo.

A continuación, presentamos los criterios de selección de los informantes basados en factores sociológicos y lingüísticos:

1) Factores sociológicos.

- Nacionalidad: coreana.
- Edad: 22 – 26 años.
- Nivel educativo: estudiantes pertenecientes al último semestre de la licenciatura de lengua española.
- Lugar de estudio: Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros.

2) Factores lingüísticos.

- Lengua materna: coreano.
- Lengua meta: español.
- Otras lenguas: inglés.
- Nivel de español: B2 según el MCERL.
- Años de estudio de español: 4 años.
- Estancia en España o América Latina: de 6 meses a un año.

En la organización de las parejas no hemos tenido en cuenta la variable del sexo puesto que en nuestro estudio no vamos a abarcar dicha variable. Por lo tanto, las conversaciones quedaron conformadas de la siguiente manera:

Etiquetas	**Código de los informantes**	**Edad**	**Sexo**
CHA	**CHAJAE**	26	Hombre
JAE		25	Mujer
KIM	**KIMHAK**	24	Hombre
HAK		22	Mujer
JUW	**JUWSER**	24	Mujer
SER		22	Mujer
NUR	**NURSOO**	22	Mujer
SOO		23	Mujer

Tabla 2. Datos de los informantes

2.3. TRANSCRIPCIÓN DE LAS GRABACIONES

Tras la grabación de las conversaciones se procedió a una transcripción detallada de las mismas. Para ello se siguió el modelo de transcripción [9]propuesto por el Grupo Val.Es.Co. del proyecto PRESEEA.

Tras la escucha de las conversaciones, se determinaron unos intervalos independientes para cada una de ellas, respetando el inicio y final de turnos de los informantes, por lo que se eliminaron algunos de los segundos iniciales de las grabaciones. Luego se procedió a la transcripción manual en ortografía normativa. Como último paso procedimos al análisis y clasificación de los fenómenos relacionados con la producción de turnos de apoyo.

2.4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

El análisis de las conversaciones se llevó a cabo siguiendo el modelo de Cestero (2000a: 26-29), aplicado en el resto de estudios con estudiantes de ELE taiwaneses (Pérez, 2009), ingleses (Inglés, 2010), italianos (Pascual, 2011) y marroquíes (Silva, 2012). A continuación, presentamos el proceso que se siguió para el análisis:

- Identificación de alternancias con TA, TAC y secuencias especiales.
- Análisis cualitativo de los datos.
- Clasificación según su caracterización semántica, complejidad, estructura lingüística, requerimiento pragmático.
- Localización en relación a los lugares de transición pertinentes.
- Análisis de la existencia o no de superposición de habla en la producción de TA.
- Clasificación de los TAC según sus funciones y complejidad.
- Análisis de secuencias y clasificación.

Tras realizar el análisis cualitativo de los datos, se realizó la cuantificación de los mismos en el que se calculó la relación existente entre la producción de TA y los TH; las frecuencias de aparición de los TA, de los TAC y de las secuencias especiales en las cuatro conversaciones y de manera individual por conversación. Presentamos los resultados obtenidos en el siguiente capítulo.

[9] En el apéndice 1 se pueden consultar las convenciones de transcripción utilizadas

3. CAPÍTULO 3: LA PRODUCCIÓN DE TURNOS DE APOYO EN LA CONVERSACIÓN DE LOS ESTUDIANTES COREANOS DE E/LE

En este capítulo recopilamos los resultados que se han obtenido en el análisis de las conversaciones mantenidas en español por estudiantes de ELE coreanos. Todos los datos que se presentan aquí, han sido extraídos de un corpus compuesto por 4 conversaciones en español mantenidas por estudiantes coreanos del último semestre de la licenciatura de español en la Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros con un nivel B2 según el MCERL.

La presentación de resultados está dividida en siete apartados en los que se exponen:

- Las frecuencias de producción de los TA, los datos relevantes de acuerdo al tiempo de habla y a los turnos de apoyos tanto totales como por informante, así como el número de palabras emitidas.
- La relación entre los TH y los TA producidos.
- Los TA emitidos en superposición de habla.
- Las funciones de los TA.
- La complejidad y la estructura lingüística de los TA.
- Los TH introducidos por un TA.
- La influencia del contexto en los TA.
- La localización de los TA en relación a los lugares de transición pertinente.
- Las secuencias especiales con TA.

En dichos apartados, presentaremos los resultados de manera cuantitativa y cualitativa. Más adelante, en el capítulo 4 se abordará la discusión de resultados con otros estudios del mismo carácter y que siguen la misma línea de investigación. Además, presentaremos ejemplos de los resultados expuestos con su determinada explicación.

3.1. PRODUCCIÓN DE TURNOS DE APOYO

El corpus con el que hemos trabajado tiene una duración de 47,57 minutos de los que se han transcrito y analizado 39,34 minutos. En el transcurso del tiempo analizado se han producido un total de 317 TA. Este número indica que la media de TA emitidos por minuto es de 8,05. Si hacemos la media teniendo en cuenta las 4 conversaciones, esto indica que la media de cada conversación ha sido de 79,25 TA. La conversación con mayor número de TA fue la realizada por KIMHAK con 89 (28,1%). Por otro lado, la conversación realizada por CHAJAE fue la que menos turnos de apoyo emitió, con una cifra de 59 TA (18,6%). En la siguiente tabla se recogen los resultados obtenidos:

Etiquetas	**Códigos de informante**	**Tiempo total**	**Palabras emitidas**	**Líneas**	**TA totales**	**TA por informante**
CHAJAE	CHA JAE	10:00	1201	197	59 (18,6%)	8 (13,5%) 51 (86,5%)
KIMHAK	KIM HAK	9:32	1415	266	89 (28,1%)	55 (61,8%) 34 (38,2%)
JUWSER	JUW SER	10:02	1585	316	82 (25,9%)	40 (48,8%) 42 (51,2%)
NURSOO	NUR SOO	10:00	1423	279	87 (27,4%)	34 (39%) 53 (61%)
TOTAL	**-**	**39:34**	**5624**	**1058**	**317 (100%)**	**317 (100%)**

Tabla 3. Participación y turnos de apoyos emitidos

Los resultados detallados por participantes son los siguientes:

- Cada informante ha emitido una media de 39,6 TA.
- El informante que emitió el mayor número de TA fue KIM en la conversación etiquetada como KIMHAK, con un total de 55 TA (61,8%) en comparación

con el informante CHA de la conversación CHAJAE que solo emitió 8 TA (13,5%).

Si comparamos los resultados podemos ver que en las conversaciones KIMHAK, JUWSER y NURSOO la cantidad de turnos emitida abarca unas cifras muy similares con un mínimo de 82 TA y un máximo de 89 TA por conversación, mientras que en CHAJAE solo se han emitido 59 TA. Estos resultados se analizarán de manera más detenida en la discusión de los resultados. En el siguiente gráfico podemos ver los TA distribuidos por informante.

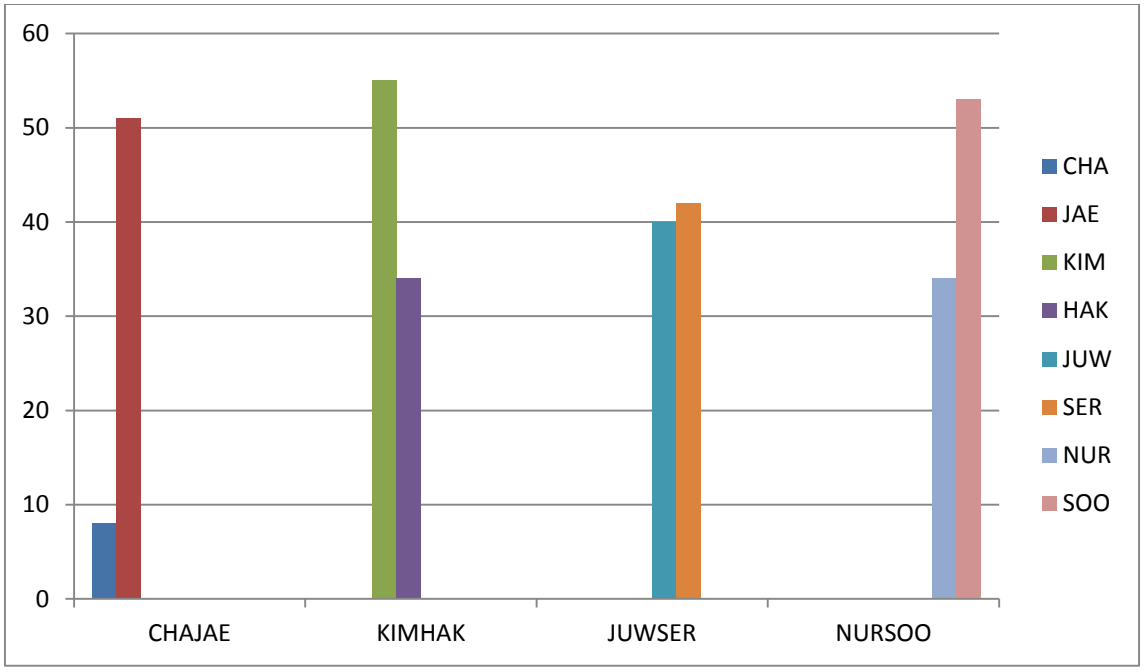


Gráfico 1. Frecuencia de TA por informante

3.2. PRODUCCIÓN DE TURNOS DE HABLA Y TURNOS DE APOYO

El número total de turnos producidos en nuestro corpus asciende a 1075, que divididos en las diferentes categorías resultan ser 649 TH (60,4%), 317 TA (29,5%), 70 TH introducidos por un apoyo (6,5%) y, por último, 39 turnos pertenecientes a secuencias especiales (3,6%).

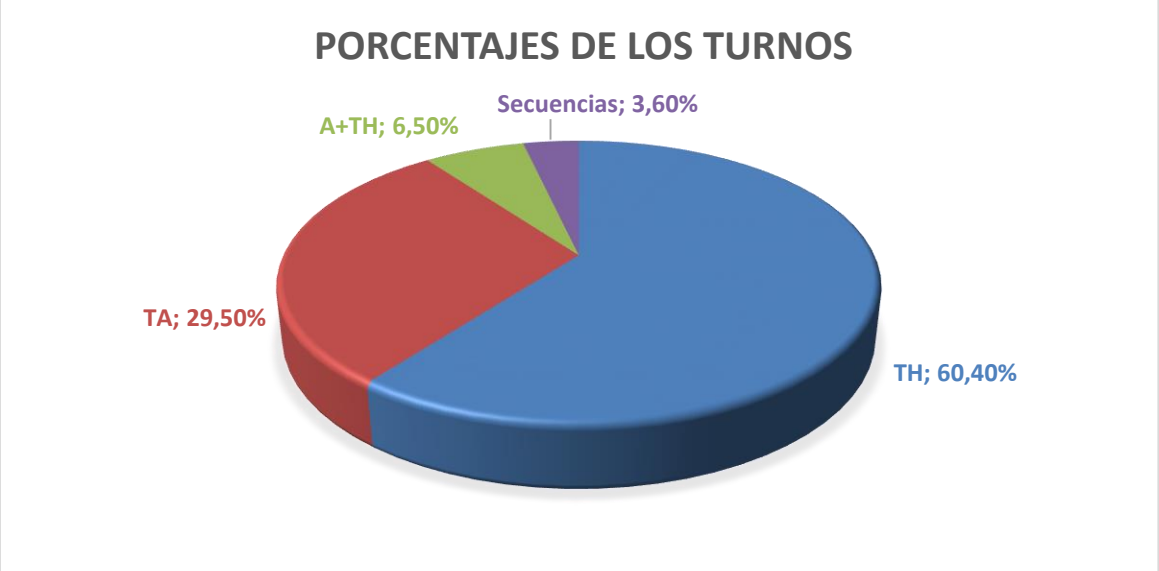


Gráfico 2. Frecuencia de turnos totales

En esta tabla se puede observar de manera más detallada la información anteriormente presentada.

ETIQUETA	CHAJAE	KIMHAK	JUWSER	NURSOO	TOTAL
TH	143	145	186	175	649
TA	59	89	82	87	317
Apoyo + TH	20	19	25	6	70
Turnos en secuencias	18	3	15	3	39
TURNOS TOTALES	**240**	**256**	**308**	**271**	**1075**

Tabla 4. Distribución de turnos por categoría

Seguidamente presentamos los datos sin tener en cuenta los TH iniciados por un apoyo (70), ni los TH presentes en las secuencias especiales (39) ya que se tratarán en el

apartado 6 y 9 respectivamente. De esta manera computamos un total de 966 turnos de los que 649 han sido TH y suponen el 67,2% y 317 TA que suponen el 32,8% del total.

Como conclusión de estos datos, podemos observar que la media de turnos por minuto asciende a 24,5 turnos, de los que 16,5 fueron TH y 8 fueron TA. En cuanto a la media de turnos por conversación los resultados muestran 241,5 turnos, de los cuales 162,25 son TH y 79,25 son TA. Los valores máximos se obtuvieron en la conversación JUWSER con 268 turnos, en la cual también se emitió el mayor número de TH 186. En cambio, los valores mínimos se produjeron en la conversación CHAJAE con 202 turnos, en la que se emitió también el menor número de TH con 143 turnos de habla.

ETIQUETA	CHAJAE	KIMHAK	JUWSER	NURSOO	TOTAL
TH	143 (14,4%)	145 (24,6%)	186 (31,6%)	175 (29,4%)	649
TA	59 (18,6%)	89 (28,1%)	82 (25,9%)	87 (27,4%)	317
TURNOS TOTALES	**202**	**234**	**268**	**262**	**966**

Tabla 5. Turnos de habla y turnos de apoyo por conversación

En la siguiente tabla podemos ver los datos detallados por informante de todas las emisiones de turnos.

Etiqueta	Código	TH+TA Total	TH+TA Inf.	TH Total	TH Inf.	TA Total	TA Inf.	TA+ Cont.	TA+ Cont. Inf.
CHAJAE	CHA JAE	202	77 125	143	69 74	59	8 51	20	9 11
KIMHAK	KIM HAK	234	113 121	145	58 87	89	55 34	19	13 6
JUWSER	JUW SER	268	137 131	186	97 89	82	40 42	25	9 16
NURSOO	NUR SOO	262	132 130	175	98 77	87	34 53	6	3 3
TOTAL	-	**966**	**966**	**649**	**649**	**317**	**317**	**70**	**70**

Tabla 6. Datos totales y detallados por informante

Estos valores muestran que existe relación entre la emisión de turnos y la producción de turnos de apoyo, aunque no sea muy significativa a simple vista. La conversación de JUWSER ha sido la que más TH ha emitido sin embargo el número de TA es semejante a las conversaciones de KIMHAK y NURSOO en las que se han emitido menos TH. En cambio, podemos observar que JUWSER ha sido la conversación donde se han emitido más turnos de apoyo con continuación (24).

Ahora bien, si analizamos la emisión de TH y TA por informante, vemos que no hay relación directa en cuanto a más producción de TH, más TA. Si nos centramos en analizar individualmente los resultados podemos ver, por un lado, que los hablantes con mayor TH, emiten menos TA. Por ejemplo, en el caso de HAK (87 TH / 34 TA) o en el caso de NUR (98 TH / 34 TA). Por otro lado, los informantes con menor número de TH emiten más TA, así es el caso de SOO (77 TH / 53 TA) y en el caso de KIM (58 TA / 55 TA). Analizaremos con más detenimiento estos resultados en el capítulo 4.

En el siguiente gráfico podemos observar los resultados en lo que concierne a la relación entre TH y TA.

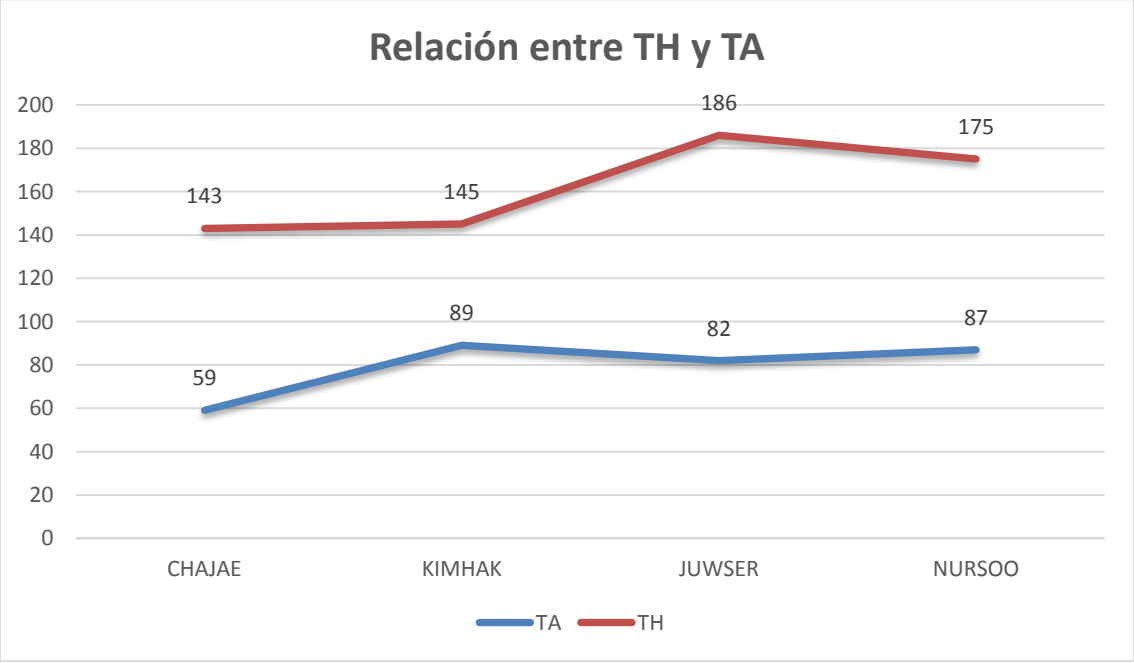


Gráfico 3. Relación entre TH y TA por conversación

3.3. SUPERPOSICIÓN DE HABLA Y TURNOS DE APOYO

En este apartado se muestran los resultados obtenidos del análisis de emisión de TA en superposición de habla. Los datos aparecen detalladamente con sus porcentajes en la siguiente tabla.

Etiquetas	TH+TA totales	TA totales	TA con superposición	TA sin superposición
CHAJAE	202 (20,9%)	59 (18,6%)	15 (4,8%)	44 (13,9%)
KIMHAK	234 (24,2%)	89 (28,1%)	42 (13,2%)	47 (14,8%)
JUWSER	268 (27,8%)	82 (25,9%)	19 (6,1%)	63 (19,8%)
NURSOO	262 (27,1%)	87 (27,4%)	26 (8,2%)	61 (19,2%)
-	**966 (100%)**	**317 (100%)**	**102 (32,3%)**	**215 (67,7%)**

Tabla 7. Superposición en los TA

Podemos observar que la mayor parte de TA fue emitida sin superposición (67,7%). En este caso la conversación de JUWSER fue la que más turnos emitió en superposición de habla con un 19,8% seguida de NURSOO con un 19,2%. En cambio el porcentaje más bajo se encuentra en la conversación de CHAJAE con un 13,9%. En cuanto a los TA emitidos en superposición, la conversación de KIMHAK ocupa el primer lugar con un 13,2%. El valor mínimo encontrado vuelve a mostrarse en la conversación de CHAJAE, con un 4,8%.

En el siguiente gráfico podemos observar que existe una relación directa entre la emisión de TA y la emisión de estos en superposición de habla. Con mayor cantidad de TA se han emitido mayor cantidad de TA en superposición de habla.

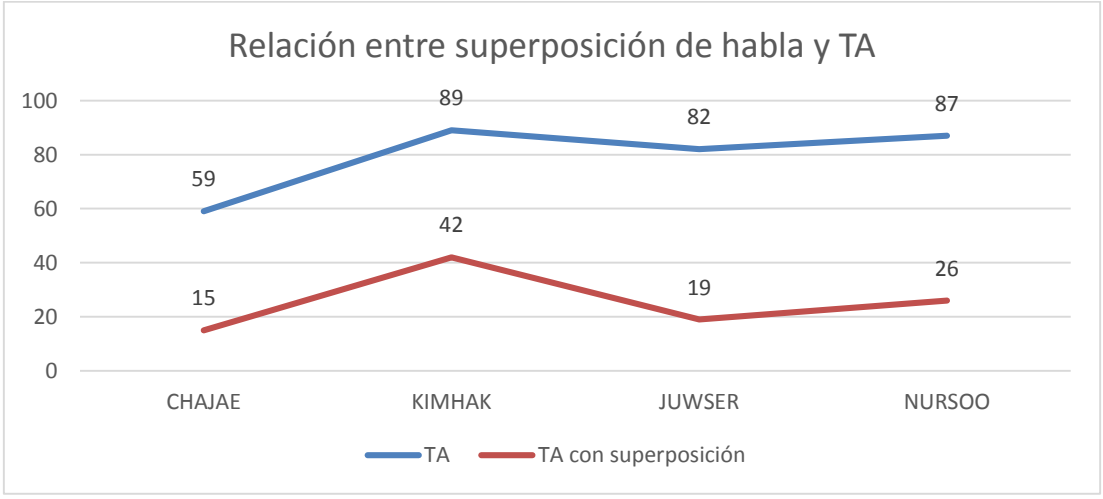


Gráfico 4. Relación entre superposición de habla y TA

3.4. FUNCIONES DE LOS TURNOS DE APOYO

En este apartado analizamos con detenimiento las funciones que desempeñan los TA en las conversaciones en español de los informantes coreanos. Como ya hemos revisado en nuestro marco teórico, la función principal de los apoyos es comunicar al hablante que se está produciendo un seguimiento continuo del mensaje que el hablante emite, mostrando una participación activa de la misma (Cestero, 2000a: 30). Además de esta función principal, los TA desempeñan unas funciones pragmáticas concretas en la interacción que pueden ser exigidas o no por la interacción y que justifican su aparición a lo largo de la producción oral (Cestero, 2000a: 31) Existen una serie de TA como ya mencionamos con anterioridad en nuestra revisión teórica que se clasifica de la siguiente manera: apoyos de seguimiento, apoyos de acuerdo, apoyos de entendimiento, apoyos de conclusión, apoyos de conocimiento, apoyos de recapitulación apoyos de reafirmación y un último tipo de apoyo combinado que surge de la combinación de dos de los apoyos previamente mencionados.

En el análisis de nuestro corpus hemos hallado 317 TA. A continuación, mostramos el orden de frecuencia de los mismos de mayor a menor. En primer lugar, los apoyos de seguimiento con 148 casos (46,7%), en segundo lugar los apoyos de entendimiento con 75 casos (23,6%), en tercer lugar los apoyos combinados con 47 casos (14,9%), en cuarto lugar los apoyos de acuerdo con 17 casos (5,4%), en quinto lugar los apoyos de conclusión con 14 casos (4,4%), en sexto lugar los apoyos de reafirmación con 11 casos (3,5%) y, por último, los apoyos de conocimiento con 5 casos (1,5%). No hemos encontrado ningún apoyo de recapitulación en nuestro corpus, pero sí han aparecido dentro de los apoyos combinados.



Gráfico 5. Funciones de los TA

En nuestro corpus también se han analizado las funciones de los TA por informante. Se ha obtenido una media de 39,6 TA por informante. Los informantes con más variedad a la hora de emitir TA fueron JAE y SOO. Dichos informantes emitieron un TA al menos de cada tipo, excepto apoyos de recapitulación, que como mencionamos anteriormente, no encontramos en nuestro corpus. Los que menos variedad produjeron fueron HAK y NUR. El primero no emitió ningún apoyo de conclusión, reafirmación ni conocimiento, mientras que el último no emitió ningún apoyo de acuerdo, conclusión ni conocimiento.

En la siguiente tabla se pueden observar más detalladamente la las cifras, porcentajes y tipos de apoyo emitidos.

Etiqueta	**Código**	**Seg**	**Ent**	**Acu**	**Conc**	**Reaf**	**Con**	**Rec**	**Com**	**Tot**
CHAJAE	CHA	0	2	1	0	1	1	0	3	**8**
	JAE	19	18	3	1	2	3	0	5	**51**
KIMHAK	KIM	33	8	1	4	0	0	0	9	**55**
	HAK	27	2	3	0	0	0	0	2	**34**
JUWSER	JUW	16	5	4	4	3	0	0	8	**40**
	SER	14	11	3	3	1	0	0	10	**42**
NURSOO	NUR	10	17	0	0	2	0	0	5	**34**
	SOO	29	12	2	2	2	1	0	5	**53**
TOTAL	-	148	75	17	14	11	5	0	47	**317**
%	-	**46,7%**	**23,6%**	**5,4%**	**4,4%**	**3,5%**	**1,5%**	**0%**	**14,9%**	**100%**
Seg = Seguimiento / Ent = Entendimiento / Acu = Acuerdo / Conc = Conclusión Reaf = Reafirmación / Con = Conocimiento / Rec = Recapitulación / Com = Combinado										

Tabla 8. Funciones de los turnos de apoyo por informante

En el siguiente subapartado se analizan los diferentes tipos de apoyos producidos en nuestro corpus siguiendo el orden establecido en esta tabla. Además, proporcionamos los ejemplos más destacados.

3.4.1. Apoyos de seguimiento

Los apoyos de seguimiento indican el seguimiento puntual del mensaje que se está emitiendo. Son apoyos puros carentes de significado y suelen aparecer en el transcurso de relatos, historias o anécdotas (Cestero 2000a: 31)

Este tipo de apoyo ha sido el más frecuente en nuestro corpus con un porcentaje de aparición del 46,7%, es decir 148 turnos de seguimiento de los 317 TA analizados. De estos 148 turnos, 60 (19.3%) de ellos se produjeron en la conversación KIMHAK, mientras que en la conversación CHAJAE solo aparecieron en 19 ocasiones (6%). La media ha sido de 37 turnos de seguimiento por conversación. Cabe destacar que la mayor parte de estos turnos han sido emitidos con apoyos simples, de los cuales destacan dos elementos cuasi-léxicos, *hm* y *uhum*. En menor medida también han aparecido *ah, aha,* y el adverbio de afirmación *sí.*

En el caso de *hm* ha aparecido en 55 ocasiones, lo que supone un 37,1%. A continuación, mostramos algunos ejemplos:

En la conversación de KIMHAK, el informante HAK produce un gran número de apoyos de seguimiento en varias partes de la conversación. En algunos momentos, la emisión de estos turnos parece casi automatizada mientras el informante KIM mantiene el turno de habla. Aquí podemos ver dos ejemplos:

(1) Conversación KIMHAK (T80, T82, T84):

79 KIM: pero/ pero: / yo me gusta la clase bastante
80 HAK: <hm>
81 KIM: me gustó (risas)=
82 HAK: <hm:>
83 KIM: =la clase antes=
84 HAK: <hm hm>

(2) Conversación CHAJAE (T24, T26):

21 CHA: =mis amigos y mis familias o: preocuparon mucho=
22 JAE: <uhum>
23 CHA: =y: (um) // me dijo que (ah) Chang cuida cui- cui- cuídate las drogas=
24 JAE: <uhum>
25 CHA:=y cuídate las pistoles=
26 JAE: <uhum>

En segundo lugar, y casi en idéntico número ha aparecido un elemento cuasi-léxico que no existe en español. Se trata de *uhum.* Está presente en todas las conversaciones y ha aparecido en 54 ocasiones, lo que supone un 36,5% del total. En el siguiente ejemplo podemos observar como la infórmate NUR está relatando una anécdota.

(3) Conversación NURSOO (T199, T201):

198 NUR: wau era increíble // yo un día cuando estaba en Panamá=
199 SOO: <uhum>
200 NUR: =yo estaba caminando la calle con otro interno/=
201 SOO: <uhum>

Otro ejemplo en la conversación JUWSER con el informante SER.

(4) Conversación JUWSER (T91, T93):

90 JUW: =porque en- en Facebook=
91 SER: <uhum>
92 JUW: =de mis grupos=
93 SER: <uhum.>

La partícula cuasi-léxica *aha* también ha aparecido en 13 casos como apoyo de seguimiento (8,8%) y está presente en todas las conversaciones exceptuando la de CHAJAE.

(5) Conversación NURSOO (T211):

206 NUR: =y así que estábamos hablando en coreano=
207 SOO: <uhum>
208 NUR: = y (um:) caminando por la calle=
209 SOO: <hm>
210 NUR: =y unas panameñas=
211 SOO: <aha>
215: NUR: =se acercaron a mí=

Además, también se han encontrado 6 ejemplos de apoyos de seguimiento que enfatizan el enunciado en marcha (Cestero 2000a: 32). Estos ejemplos suponen un 4% del total. A continuación, mostramos algunos ejemplos. En el primer caso la informante SOO reacciona tras varios apoyos de seguimiento con el elemento cuasi-léxico enfatizador *pf*.

(6) Conversación NURSOO (T223)

214 NUR: =bueno, (ah:) sí a mí y: me… (risas) me dijeron como "¿eres coreana? (risas)=
215 SOO: (risas)
216 NUR: =como… no sé
217 SOO: <ah:> (risas)
218 NUR: =como una estrella=
219 SOO: <ah:>
220 NUR: = del doroma o algo así (risas)=
221 SOO: (risas)
222 NUR: = y me pidieron que le dijera algo en coreano
223 SOO: <pf>

En el siguiente ejemplo, el informante JAE reacciona ante el relato de CHA donde este cuenta que todo el mundo se le acercaba en la calle por ser asiático.

(7) Conversación CHAJAE (T147):

144 CHA: <ah: sí>/ porque siempre querían salir conmigo
145 JAE: < ¿en serio?>
146 CHA: sí (risas) por<u>que=</u>
147 JAE: <fen>omenal></u>
148 CHA: =sí porque/ o: quieren- quieren conocer Corea=
149 JAE: <hm>

Por último, hemos recogido un caso que presenta una peculiaridad especial ya que consideramos que el informante JUW hace una traducción directa del coreano de la palabra *kurigo* y se confunde en la elección del contexto. Es un error común en los estudiantes coreanos de ELE ya que esta palabra tiene varios significados en coreano (*y*, *también*, *además*). De todas maneras, se puede observar como enfatiza el enunciado en marcha para que el informante SER prosiga con su turno.

(8) Conversación JUWSER (T225):

224 SER: <aha> en España yo:…/ (um:) yo cocinaba mucho tortilla de patatas <u>pero</u>=
225 JUW: <<u>también></u>
226 SER: =en Corea… (risas) en Corea <u>nunca</u>
227 JUW: (<u>risas</u>)
228 SER: mi madre
229 JUW: <aha>

En el siguiente gráfico podemos observar los porcentajes de acuerdo a los diferentes tipos de apoyo de seguimiento.



Gráfico 6. Apoyos de seguimiento

3.4.2. Apoyos de entendimiento

Estos apoyos cumplen la función de comunicar al hablante que se ha comprendido el enunciado en marcha o que se ha identificado algún referente (Cestero, 2000a: 38).

En nuestro corpus los apoyos de entendimiento ocupan el segundo lugar con una cifra de 75 apoyos que suponen el 23,6% del total. La media por conversación es de 18,75 TA y la conversación NURSOO es la que más casos muestra con una cifra total de 29 TA. Por el contrario, la conversación de KIMHAK solo emitió 10 TA de este tipo.

De acuerdo con la clasificación de Cestero (2000a: 38-40), existen cuatro subtipos de apoyos de entendimiento. En nuestro corpus han aparecido todos y a continuación mostramos los casos más significativos. En primer lugar, se sitúan los apoyos de entendimiento clasificados como subtipo uno, con 47 TA que suponen el 62,7% del total. Este subtipo de apoyo cumple la función de notificar al hablante que se ha comprendido una explicación.

(9) Conversación NURSOO (T184):

182 NUR: pero entonces ¿no hiciste ningún amigos mexicanos?
183 SOO: ah sí/ sí // (e:) / creo que los mexicanos son: muchos: (um:) muchos majos=
184 NUR: <ah:>
185 SOO: =que los españoles (risas)

En segundo lugar, aparecen los apoyos de entendimiento clasificados como subtipo dos, los cuales están relacionados con la identificación de hechos, objetos, lugares, personas etc. con un total de 24 TA (32%). En el siguiente ejemplo se reconoce a un amigo en común de ambas informantes, Tunyu.

(10) Conversación JUWSER (T151):

148 JUW: Chunsu con otro chico de nuestra facultad van a ir
149 SER: <ah:> no sé /no sé quién es
150 JUW: creo que es Tunyu
151 SER: < ¡ah!>
152 JUW: Tunyu

En este otro ejemplo podemos observar como la informante SER identifica el hecho de que ya han pasado dos años desde su visita a España.

(11) Conversación JUWSER (T55):

54 JUW: <ah> ya ha pasado dos años…
55 SER: <sí>
56 JUW: no un año y medio porque fuimos al España…=

Con menos frecuencia han aparecido los apoyos categorizados como subtipo 4, de los que solo hemos encontrado 3 casos, con un 4% del total. Este subtipo se caracteriza por reconocer un referente previo mencionado en el turno de habla. En el siguiente caso, la informante JAE ya había preguntado sobre el peligro de residir en Colombia, sin embargo, el informante CHA al explicar su situación vuelve a mencionar el país, y en consecuencia esta le hace saber que se ha identificado el referente.

(12) Conversación CHAJAE (T9):

7 CHA: sí por- porque había guerrilla=
8 JAE:<sí>
9 CHA:=en Colombia=
10 JAE: <uhum>
11 CHA:=y/ había mucha/ (um:)/ co- como guerra civil entre gobierno (e:) y gue- guerrilla

Por último, solo hemos encontrado un ejemplo de apoyo de entendimiento del subtipo 3 que en el cómputo total de este tipo de turnos queda reflejado en un 1,3%. En este subtipo de apoyo, el interlocutor comprende el carácter negativo o afirmativo de una respuesta o del acontecimiento de un hecho. En el siguiente caso la informante SER quiere decir que ha escuchado a alguien hablando bien sobre las notas de Tunyu, pero su mensaje es confuso y lo expresa como una afirmación propia. Ante la sorpresa de la informante JUW, la informante SER rectifica su error y dice que lo ha escuchado, revocando su falsa afirmación y consecuentemente aclarando el malentendido.

(13) Conversación JUWSER (T162):

159 SER: (o:) Tunyu tiene buena nota (risas)
160 JUW: <¿nota? ¿sí? ¿en serio?>
161 SER: no- no- no lo escucho...
162 JUW: <ah:>

En el siguiente gráfico podemos ver los porcentajes de los subtipos de los apoyos de entendimiento.

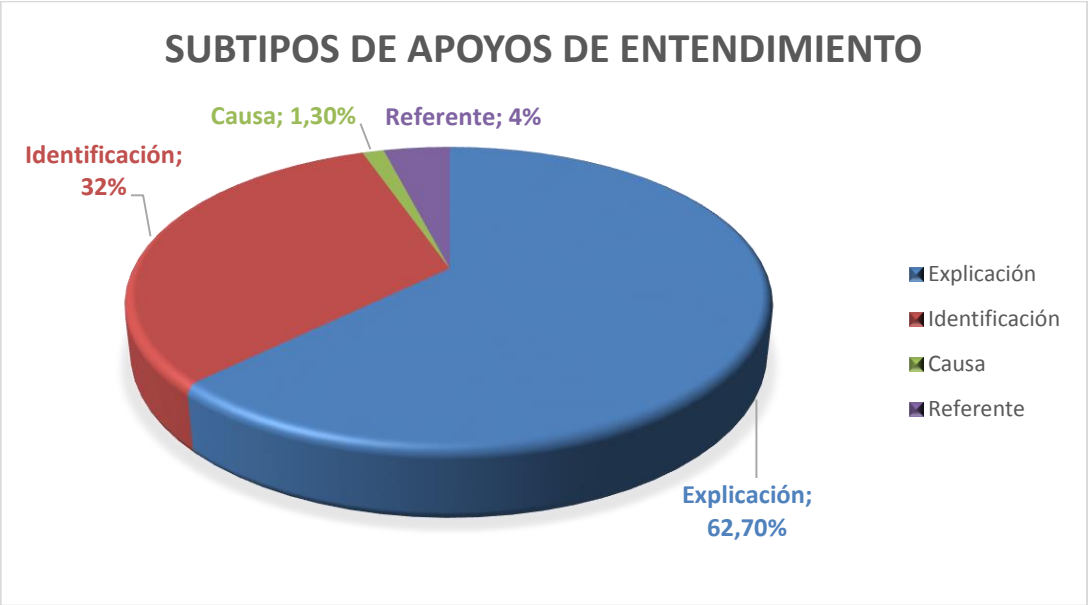


Gráfico 7. Apoyos de entendimiento

3.4.3. Apoyos de acuerdo

Los apoyos de acuerdo expresan acuerdo con el contenido del mensaje. Este tipo de apoyo ha sido el tercero más emitido en nuestro corpus con un total de 17 apoyos, lo que constituye el 5,4%. En este tipo de apoyo podemos identificar hasta doce categorías diferentes, sin embargo, en nuestro corpus solo hemos podido identificar siete categorías que presentamos con sus ejemplos a continuación.

De los 17 apoyos de acuerdo recogidos en nuestro trabajo, 5 de ellos (29,4%) pertenecen a la primera categoría que se caracteriza por confirmar una aseveración sobre la existencia de un elemento, características de un hecho, acuerdos con un juicio sobre la manera de suceder o ser de los hechos, pensamientos y comportamientos (Cestero, 2000a: 33).

En el siguiente ejemplo, la informante SER confirma que un plato típico coreano "*kimchi chigue"* de un restaurante específico es de muy buena calidad.

(14) Conversación JUWSER (T186):

183 JUW: el restaurante de Nanpung=
184 SER: <uhum>
185 JUW: =siempre ofrece *kimchi chigue* de muy buena calidad=
186 SER: <sí>

En segundo lugar, hemos encontrado tres casos del subtipo dos que suponen el 17,5% de los apoyos de acuerdo de nuestro corpus. Este subtipo cumple la función de expresar acuerdo con una aseveración o un juicio sobre la causa o consecuencia de un evento o comportamiento (Cestero, 2000a: 34). En este ejemplo el oyente confirma a través de la aseveración de NUR que a la gente colombiana le gusta la música coreana y los doramas[10].

(15) Conversación NURSOO (T197):

191 SOO: y me <u>contaron</u>=
192 NUR: <u>y también=</u>
193 SOO: =muchas cosas
194 NUR: =y también les gusta mucho: k-pop ¿no?
195 SOO: <aha> (risas)
196 NUR: (risas) dorama
197 SOO: (risas) <sí>

[10] Palabra procedente del japonés y usada también en Corea del Sur para referirse al término "serie de televisión".

Al igual que en la anterior categoría de apoyos de acuerdo, también hemos encontrado tres casos del subtipo siete, lo que supone el mismo porcentaje que el subtipo tres (17,5%). Dichos subtipos expresan similitud de experiencias respecto a eventos, actos o costumbres mencionados en el TH (Cestero 2000a: 36). Cabe destacar que los tres casos se emitieron en la conversación de KIMHAK. En la siguiente interacción podemos ver como ambos hablantes comparten la misma costumbre a la hora de estudiar.

(16) Conversación KIMHAK (T6):

1 KIM: ¿cuántas horas tarda para memorizar todo para el examen… pre- para el examen?
2 HAK: (suspiros)
quizás: pienso que: (um:) tres horas
3 KIM: tres horas ya bastante uhum
4 HAK: ¿y tú?
5 KIM: casi… yo también casi:- casi tardo tres: horas pero- pero normalmente o: tengo que: usar en mi ordenador=
6 HAK: <sí>

En cuarto lugar, nos encontramos con el subtipo ocho en donde también hemos encontrado 3 casos, lo que constituye el 17,5%. Este subtipo cumple la función de expresar conformidad o desacuerdo con una conclusión, resumen o una resolución de una duda del hablante (Cestero, 2000a: 36).

En este ejemplo observamos cómo la informante HAK muestra conformidad con la resolución de KIM al problema de no poder estudiar en voz alta en el metro tras dudar.

(17) Conversación KIMHAK (T44):

36 HAK: pero es que en el metro n- no puedo hablar o:=
37 KIM: <hablar>
38 HAK: =en mi voz=
39 KIM: <sí sí sí>
40 HAK: =altamente
41 KIM: en en tu mente o:…=
42 HAK: < ¡ah!>
43 KIM: =en tu cerebro o así…
44 HAK: <sí>

En cuanto al resto de subtipos solo hemos encontrado un caso del subtipo tres, diez y once, con lo que comparten el mismo porcentaje de aparición con un 5,9% respectivamente. A continuación, los presentamos con su análisis correspondiente.

La función que desempeña el subtipo tres es de la atribuir el valor de normal a comportamientos y eventos narrados o descritos en el TH. El único ejemplo del que disponemos se ha producido en la conversación de JUWSER. La hablante SER está

narrando lo que le ha dicho su madre después de volver de España y la informante JUW expresa que es normal.

(18) Conversación JUWSER (T235)

232 SER:= no me dice que "(ah:) mi niña: (o:) cocina: cocina: para mí:" (risas)=
233 JUW: (risas)
¿por qué no me cocinas?
234 SER: <sí:> =en España tú cocinas- (o:) tú cocinaste muy muy bien y tocaste muchas fotos (risas)=
235 JUW: <sí>

Por último, terminamos el análisis de los apoyos de acuerdo con los subtipos diez y once en un mismo ejemplo ya que se han emitido conjuntamente. Por un lado, el subtipo diez es definido por Cestero como los apoyos que confirman un juicio sobre la ocurrencia de un hecho, pensamiento o sentimiento. Por otro, el subtipo once expresa acuerdo con un propósito o la posibilidad de ocurrencia de un comportamiento o hecho mencionado. En el siguiente ejemplo el informante CHA muestra su entusiasmo por querer participar en San Fermín y recibe la confirmación por la informante JAE. Acto seguido emite otro TH en el que muestra su parecer acerca del evento.

(19) Conversación CHAJAE (T90 y T92):

89 CHA: <ah> yo/ quiero: quiero ir a: qui- quiero: quiero participar a… San Fermín/ mucho
90 JAE: <sí>
91CHA: parece muy divertido sí
92JAE: <sí>

En el siguiente gráfico recogemos los datos resumidos de acuerdo a sus subtipos.

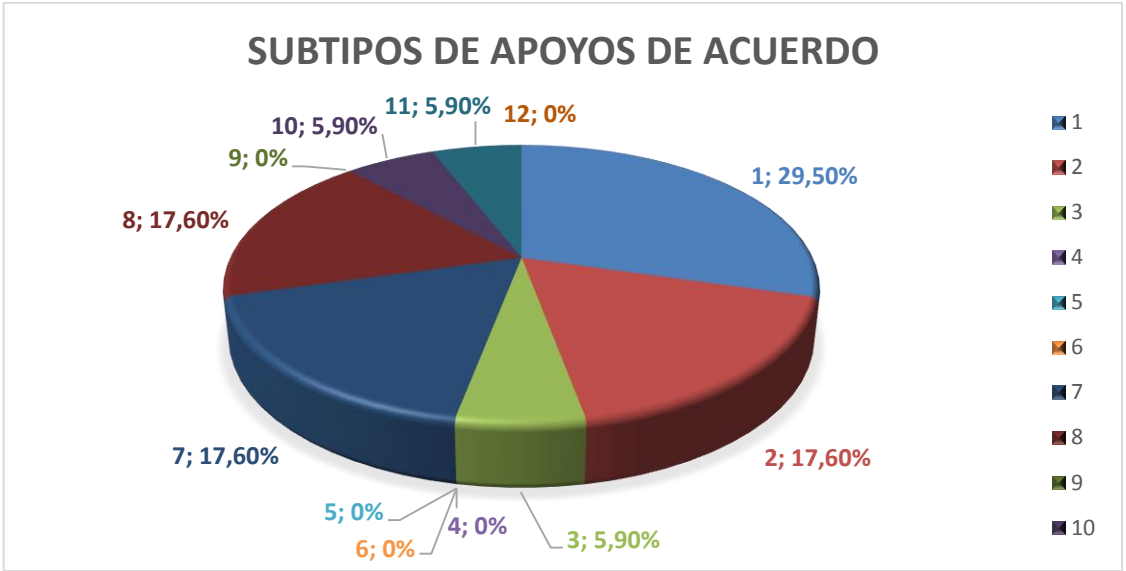


Gráfico 8. Subtipos de apoyos de acuerdo

3.4.4. Apoyos de Conclusión

Los apoyos de conclusión desempeñan la función de expresar conocimiento o entendimiento del contenido del mensaje o acuerdo con él a través de la conclusión (Cestero 2000a: 40). Existen tres tipos de apoyos de conclusión. En el primero de ellos se comunica que se conoce el contenido del mensaje que se está emitiendo. En el segundo caso, los apoyos expresan acuerdo con el contenido del TH y, por último, están los TA de conclusión que expresan entendimiento.

En nuestro corpus hemos encontrado 14 ejemplos de apoyos de conclusión que representan el 4,4%. Esto significa que ocupa el cuarto lugar en nuestra clasificación por orden de aparición. La media por conversación se sitúa en 3,5 apoyos de conclusión. En cuanto a valores máximos y mínimos, la conversación con mayor número de apoyos es JUWSER con 7 apoyos emitidos (50%) y la que menos produjo fue CHAJAE con un solo apoyo (7,1%). Cabe destacar que hemos encontrado más apoyos de conclusión, pero forman partes de las secuencias especiales u apoyos combinados, por lo que serán tratados en el apartado correspondiente.

En nuestro corpus solo hemos encontrado 9 apoyos de conclusión del subtipo uno lo cual supone un 64,3% y 5 apoyos del subtipo tres, entendimiento, que constituyen el 35,7%. Del subtipo dos (acuerdo) no hemos localizado ningún ejemplo.

A continuación, analizamos algunos de los casos encontrados. De los 9 apoyos de conclusión en el que se expresa conocimiento, 3 casos se han producido con superposición de habla.

(20) Conversación NURSOO (T100):

97 NUR: en España tampoco=
98 SOO: <hm: ¿sí?>
99 NUR: =y en (Panamá) tampoco=
100 SOO: <tampoco>

(21) Conversación KIMHAK (T217):

214 HAK: =por eso: (oh:) es que no es- no era tan difícil=
215 KIM: <uhum>
216 HAK:=estudiar/ sobre: aproba- (eh:) para aprobar el c1=
217 KIM: <aprobar el c1>

(22) Conversación JUWSER (T274):

271 JUW: =sobre sus: (um:) // *kyuyong*…
272 SER: ¿regulación? no sé
273 JUW: =regulas- reglas=
274 SER: <reglas>

En cuanto a los 6 apoyos restantes de esta categoría, estos fueron requeridos pragmáticamente por el hablante para facilitar la interacción cuando el mensaje contenía muestras de duda.

(23) Conversación JUWSER (T57):

54 JUW: <ah> ya ha pasado dos años…
55 SER: <sí>
56 JUW: no un año y medio porque fuimos al España...=
57 SER: <2013>

(24) Conversación JUWSER (T102):

102 SER: =alguien ya: traba... ya:...=
103 JUW: <ya está trabajando>
104 SER: =trabajando=en España (ah:) ¿qué... qué nombre / era él? de:...=
105 JUW: no sé…

(25) Conversación JUWSER (207):

206 SER: <sí> es como // (o:) patata *ku*
207 JUW: < patata frita>
208 SER: no no no no *ottokhe*
209 JUW: ¿qué? (risas)

Por último, presentamos los casos en los que el apoyo de conclusión ha expresado entendimiento:

(26) Conversación JUWSER (T197)

194 SER: <sí> // y *gueranmari*…=
195 JUW: <ah sí>
196 SER: =*gueranmari* es una comida (risas)=
197 JUW: <una comida...> =

(27) Conversación KIMHAK (37)

35 KIM: <ah:> cuando estabas en el… no sé… en el metro o:…
36 HAK: pero es que en el metro n- no puedo hablar o:=
37 KIM: <hablar>
38 HAK: =en mi voz=

En el siguiente gráfico podemos ver resumidos los resultados:



Gráfico 9. Subtipos de apoyos de conclusión

3.4.5. Apoyos de reafirmación

Los apoyos de reafirmación se caracterizan por formular preguntas de confirmación sobre el contenido del enunciado en marcha para que el hablante amplíe la información (Cestero 2000a: 44). En nuestro corpus este tipo de apoyos ocupa el quinto lugar con 11 casos presentes que suponen el 3,5% de los apoyos.

Aquí presentemos algunos ejemplos:

(28) Conversación NURSOO (T152):

151 SOO: =y fue fatal (risas)
152 NUR: < ¿fatal?> (risas)
153 SOO: sí pero la profesora me puso… diez // sí
154 NUR: ¿pero entre cuál número?

(29) Conversación JUWSER (T82):

79 SER: =muchos mis- amigos van a ir a España: / este año
80 JUW: <ah sí>
81 SER: Minyi también
82 JUW: < ¿Minyi?>
83 SER: sí Minyi también va a ir a Barcelona para trabajar

(30) Conversación CHAJAE (T56):

55 CHA: sí/// (um:) por eso/ yo... yo era única... u- u- único asiático=
56 JAE: < ¿en serio?>
57 CHA: =en en esa ciudad/
58 JAE: < ah> qué interesante
59 HA: <sí> y: (ruidos) // a todo el mundo le interes- ... le interesaba yo=

3.4.6. Apoyos de conocimiento

Los apoyos de conocimiento cumplen la función de hacer saber al hablante que se intuye el contenido del mensaje que se va a emitir a continuación (Cestero, 2000a: 44)

En nuestro corpus solo hemos encontrado 5 ejemplos que suponen el 1,5% del total.

En el siguiente ejemplo, mostramos cómo la informante NUR está contando una anécdota sobre la fama que ha experimentado en su intercambio gracias al movimiento cultural coreano denominado "La Ola Coreana". En Latinoamérica está bastante expandido y es normal que se emitan telenovelas coreanas dobladas o subtituladas. Los coreanos tienen constancia de esta fama así que es normal que los estudiantes de intercambio generen bastante interés cuando viajan a países extranjeros donde este movimiento es notable. En la anécdota cuenta cómo la gente se le acerca por la calle para preguntarle si es coreana como si se tratara de una estrella de cine.

(31) Conversación NURSOO (217, 219):

194 NUR: =y también les gusta mucho: k-pop ¿no?
195 SOO: <aha> (risas)
196 NUR: (risas) dorama
197 SOO: (risas) <sí>
198 NUR: wau era increíble // yo un día cuando estaba en Panamá=
199 SOO: <uhum>
200 NUR: =yo estaba caminando la calle con otro interno/=
201 SOO: <uhum>
202 NUR: =que: es de *Wede* también=
203 SOO: <ah:>
204 NUR: =así que es coreano=
205 SOO: <ah:>
206 NUR: =y así que estábamos hablando en coreano=
207 SOO: <uhum>
208 NUR: =y (um:) caminando por la calle=
209 SOO: <hm>
210 NUR: =y unas panameñas=
211 SOO: <aha>
212 NUR: =se acercaron a mí=
213 SOO: <uhum>
214 NUR: =bueno, (ah:) sí a mí y: me… (risas) me dijeron como "¿eres coreana? (risas)=
215 SOO: (risas)
216 NUR: =como… no sé
217 SOO: <ah:> (risas)
218 NUR: =como una estrella=
219 SOO: <ah:>
220 NUR: = del doroma o algo así (risas)=

3.4.7. Apoyos combinados

Los apoyos combinados son, como su nombre indica, apoyos formados por la combinación de dos de los anteriormente mencionados. En nuestro corpus sorprende que este tipo de emisión haya ocupado el tercer lugar en orden de frecuencia con 47 apoyos de este tipo que han supuesto el 14,9% de los apoyos. La media por conversación es de 11,75 TA. La conversación que más apoyos combinados emitió fue JUWSER con 47, mientras que el menor número se registró en la conversación de CHAJAE. Todos los participantes emitieron apoyos de este tipo. Cabe destacar que dentro de las combinaciones hemos encontrado dos apoyos de recapitulación, de los que no se han encontrado ninguno de manera individual. A continuación, recogemos los datos resumidos en la siguiente tabla, separando los TA de los TA combinados.

Etiquetas	**Código**	**TH+TA**	**TH**	**TA**	**TA Inf**	**TA Comb**	**TA Combi Inf**	**TA Tot**
CHAJAE	**CHA**	202	143	51	8	8	3	59
	JAE				51		5	
KIMHAK	**KIM**	234	145	78	55	11	9	89
	HAK				34		2	
JUWSER	**JUW**	268	186	64	40	18	8	82
	SER				42		9	
NURSOO	**NUR**	262	175	77	34	10	5	87
	SOO				53		5	
TOTAL	**-**	**966**	**649**	**270**	**270**	**47**	**47**	**317**

Tabla 9. Distribución de los TA combinados

En nuestro corpus hemos identificado hasta 12 tipos diferentes de apoyos combinados formados por dos apoyos y 4 apoyos combinados formados por tres combinaciones. Resulta sorprendente la variedad de combinaciones que se han dado. A continuación, las enumeramos por orden de frecuencia:

- Entendimiento + acuerdo.
- Entendimiento + reafirmación.

- Acuerdo + conclusión.
- Entendimiento + conclusión.
- Seguimiento + entendimiento.
- Conclusión + entendimiento.
- Conclusión + acuerdo.
- Acuerdo + recapitulación.
- Seguimiento + recapitulación.
- Conocimiento + reafirmación.
- Conocimiento + conclusión.
- Seguimiento + conclusión.

En cuanto las combinaciones de tres apoyos:

- Entendimiento + acuerdo + acuerdo.
- Reafirmación + reafirmación + reafirmación.
- Entendimiento + acuerdo + conclusión.
- Entendimiento + entendimiento + reafirmación.

Las combinaciones más frecuentes han sido las de entendimiento más acuerdo con 16 casos (34%).

(32) Conversación JUWSER (80):

77 SER: =pero mis amigos//=
78 JUW: <hm>
79 SER: =muchos mis- amigos van a ir a España: / este año
80 JUW: <ah sí>

En segundo lugar, nos encontramos con la combinación de entendimiento más reafirmación con 8 casos (17%).

(33) Conversación NURSOO (110):

108 NUR: =en Corea yo me engordo mucho porque yo vivo con mi familia=
109 SOO: <ah ¿sí?>
110 NUR: =y mis padres me cuidan mucho:…

En tercer lugar, nos encontramos con la combinación de entendimiento más conclusión con 4 casos (8,5%).

(34) Conversación NURSOO (T156):

153 SOO: sí pero la profesora me puso… diez // sí
154 NUR: ¿pero entre cuál número?
155 SOO: (e:) diez
156 NUR: <ah diez de diez>

En cuarto lugar, se sitúa la combinación de apoyos de acuerdo más conclusión. En nuestro corpus aparecen 3 casos (6,4%). En este ejemplo aprovechamos para mencionar que el elemento cuasi-léxico *oh* (sonido glotal) en coreano significa *sí.* En el TH 313 *aparece* en coreano "*mou yi?",* esto se traduce al español como *¿qué es?* o *¿cuál es?*

(35) Conversación JUWSER (T315):

313 SER: el sistema de… (o:)… (o:)… *mou yi?*
314 JUW: elegir
315 SER: <oh elegir>
316 JUW: persona adecuada a su banco

Otro ejemplo, con otra partícula coreana que ya hemos explicado con anterioridad *uhum,* que también significa *sí*.

(36) Conversación JUWSER (T51):

50 JUW: qué divertida (risas) porque hemos olvidado mucho:
51 SER: <uhum mucho>
52 JUW: ya ha pasado casi dos año… más o menos

En quinto lugar, nos encontramos con las combinaciones de seguimiento más entendimiento; conclusión más entendimiento y conclusión más acuerdo con 2 casos de cada una respectivamente. Cada combinación supone un 4,2%. En primer lugar, mostramos un ejemplo con la combinación de seguimiento más entendimiento.

(37) Conversación KIMHAK (T96):

91 KIM: =para examen final=
92 HAK: <hm>
93 KIM: =para calificar los…=
94 HAK: <hm>
95 KIM: =estudian- calificar relativo jo relativa joe
96 HAK: <hm sí>

En segundo lugar, la combinación de conclusión más entendimiento:

(38) Conversación KIMHAK (T209):

208 HAK: =para: entrar a la….
209 KIM: <para el máster para el máster sí sí sí>
210 HAK: (risas) esa... esa… sí máster

Por último, la combinación de conclusión más acuerdo:

(39) Conversación NURSOO (T165):

162 SOO: =porque no sabía nada de la política latinoamericana y además soy coreana y...
163 NUR: <uhum>
164 NUR: ¿eres... e- fuiste... no... eras la única coreana? // que estabas/ en la clase
165 SOO: <en la clase aha>

En sexto lugar hemos encontrado un solo caso de las siguientes combinaciones: acuerdo más recapitulación; seguimiento más recapitulación; conocimiento más reafirmación; conocimiento más conclusión y seguimiento más conclusión. Cada uno de estos apoyos combinados supone un 2,1% respectivamente. Siguiendo el orden aquí establecido presentamos algunos ejemplos de nuestro corpus:

La primera combinación de acuerdo más recapitulación:

(40) Conversación KIMHAK (T150):

148 HAK: = por eso/…
149 KIM: <en octubre> // y luego en noviembre/
150 HAK: <sí/ octubre entonces noviembre>
151 KIM: vas a intentar otra/ vez y…

Seguimos con la combinación de seguimiento más recapitulación. En este caso los dos informantes habían estado hablando de hacer el examen de nivel C2 y mientras vuelven a retomar el tema, el informante KIM emite apoyos de seguimiento para terminar con último apoyo de seguimiento y recapitular mencionando el examen.

(41) Conversación KIMHAK (T158):

152 KIM: vas a intentar otra/ vez y…
153 HAK: sí sí// si puedo... si puedo=
154 KIM: <uhum>
155 HAK: =tener suficiente tiempo=
156 KIM: <uhum>
157 HAK: =entonces quiero tomar/ otra vez=
158 KIM: <hm c2 c2>

A continuación, el ejemplo de conocimiento más reafirmación está enlazado directamente con el ejemplo anterior. En este apoyo, la informante HAK menciona a una amiga en común de la que ambos comparten información, produciendo la intuición del informante KIM sobre el hecho de que su amiga ha hecho el examen.

(42) Conversación KIMHAK (T162):

159 HAK: <sí> pero es muy difícil
160 KIM: <hm>
161 HAK: sabes qu- que (ah...) Hira...=
162 KIM: <ah ¿sí?>
163 HAK: sí Hira es que Hira ha tomado c2 c2

El siguiente ejemplo que mostramos es la combinación de apoyo de conocimiento más conclusión. Ambos hablantes comparten información al ser amigos y estudiantes de la misma licenciatura y el informante KIM una vez más vuelve a intuir y concluye con un apoyo el mensaje en marcha de la informante HAK.

(43) Conversación KIMHAK (T231):

228 HAK: =es que/ (um:) //en/ el examen de máster
229 KIM: <aha>
230 HAK: (um:) la capa- la capacidad =
231 KIM: <sí para traducción>
232 HAK: =para la capacidad de (um:) traducir=

Por último, presentamos el último ejemplo de combinación de dos apoyos. En este caso de seguimiento y conclusión:

(44) Conversación KIMHAK (T261):

258 HAK: =y tengo que// (ah:)
259 KIM: <hm>
260 HAK: =es una muy gran honor un gran honor sí sí
261 KIM: <hm gran honor de conducir o algo así>

A continuación, presentamos los cuatro ejemplos de tres combinaciones de apoyos. Empezamos con la combinación de entendimiento, más acuerdo, más acuerdo de la que hemos encontrado dos casos (4,2%):

(45) Conversación CHAJAE (T66):

59 CHA: ¿y tú estabas en en- en España sí?
60 JAE: sí estudié en Madrid el año pasado durante ocho: meses más o menos/ pero: en España había muchas asi- asiático especialmente chinos=
61 CHA: <ah sí claro>
62 JAE: también coreanos

En segundo lugar, la combinación de reafirmación, más reafirmación, más reafirmación, lo cual supone un 2,1% del total de apoyos combinados:

(46) Conversación JUWSER (T161):

157 JUW: porque Tunyu también van a ir a estudios... intercambios=
158 SER: <ah:>
159 JUW: =dice
160 SER: (o:) Tunyu tiene buena nota (risas)
161 JUW: < ¿nota? ¿sí? ¿en serio?>

En tercer lugar, hemos encontrado una combinación de apoyos de entendimiento más acuerdo más conclusión (2,1%):

(47) Conversación JUWSER (T172):

168 JUW: hay pero qué vergüenza que este conversación va a dar
169 SER: ¿por qué por qué? /(risas)
170 JUW: para grabar… (risas)
171 SER: es… / es normal
172 JUW: <ah sí normal>

Por último, presentamos el último caso de apoyo combinado de nuestro corpus, compuesto por un apoyo de entendimiento más entendimiento más reafirmación (2,1%):

(48) Conversación NURSOO (T170):

169 SOO: solo había unos estudiantes de la universidad *Danguk*
170 NUR: <oh: ah ¿sí?>
171 SOO: sí ay... (risas)
172 NUR: (risas) pero me imagino que fue buena oportunidad para ti para practicar español

En el siguiente gráfico podemos ver toda la información anteriormente mostrada.

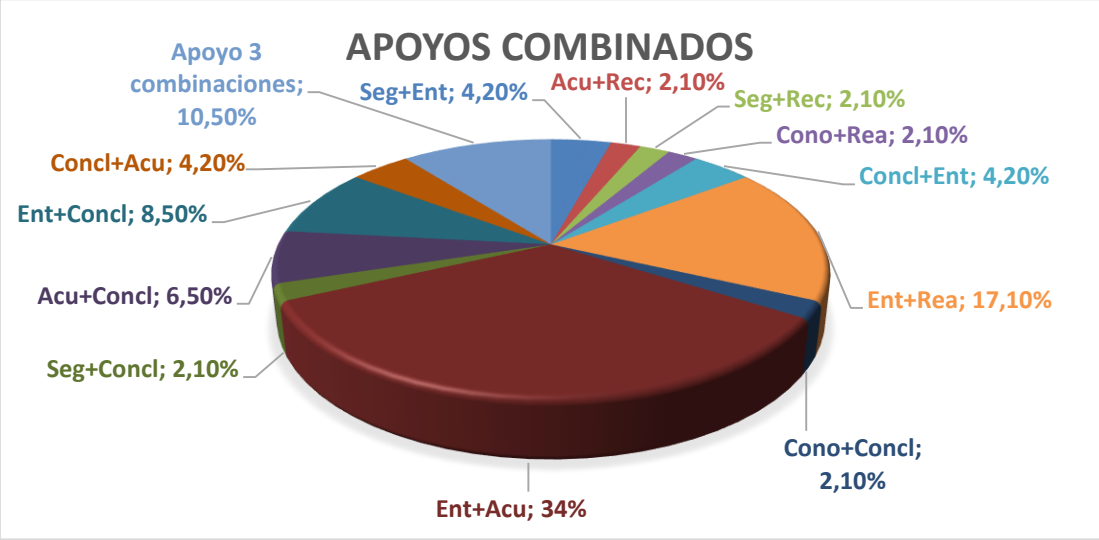


Gráfico 10. Apoyos combinados

3.5. LA COMPLEJIDAD Y ESTRUCTURA LINGÜÍSTICA DE LOS TURNOS DE APOYO

Otra de las clasificaciones, que recoge Cestero (2000a: 57-58) sobre los TA, se basa a la organización sintáctica de los TA, entre los que distingue tres grupos: apoyos simples que se expresan mediante una palabra o un signo no verbal paralingüístico; apoyos complejos que se emiten mediante una secuencia de dos o más palabras que se definen bajo una única unidad sintáctica y semántica y, por último, los apoyos compuestos que están constituidos por más de una unidad sintáctica y semántica.

En los datos recogidos en nuestro corpus hemos encontrado que, de los 317 TA, los más frecuentes han sido los apoyos simples con 242 casos que suponen un 76,4%. En segundo lugar, están los apoyos compuestos con 47 casos y un 14,8% del total y, en último lugar, se encuentra los apoyos complejos con 28 casos que suponen el 8,8%.

En el siguiente gráfico mostramos los datos recogidos con sus porcentajes.



Gráfico 11. Distribución de los Turnos de Apoyo según su complejidad

Estos datos indican que la media por conversación es de 60,5 apoyos simples, 7 apoyos complejos y 11,75 apoyos compuestos. Teniendo en cuenta que la duración de nuestro corpus ha sido de 39:34 minutos, y sabiendo que hemos obtenido una media de 8

TA por minuto, estos resultados se desglosan en 6,1 TA simples, 0,7 TA compuestos y 1,2 TA complejos por minuto de conversación respectivamente.

En cuanto a los valores por conversación, NURSOO ha sido la que más apoyos simples ha emitido con un total de 77 casos. Por otro lado, en la conversación de KIMHAK se ha encontrado el mayor número de casos de apoyos complejos con 12 ejemplos. Por último, JUWSER ocupa el primer lugar en cuanto a número de apoyos compuestos con un valor de 18 apoyos.

Si desglosamos estos datos por informante obtenemos los siguientes resultados:

- La informante SOO fue la que más apoyos simples emitió, con 48 casos. En cambio, el informante CHA solo emitió 5 apoyos simples.
- Los informantes HAW y JUW emitieron 8 apoyos complejos cada uno. Destacamos que en la conversación de NURSOO no se encontró ningún apoyo complejo y el informante JAE tampoco emitió ninguno.
- La informante SER fue la que mayor número de apoyos compuestos produjo con 10 casos y HAK la que menos con solo 2 ejemplos.

En la siguiente tabla podemos ver todos los datos recogidos y divididos por conversación e informante.

Etiqueta	Código	Simples	Complejos	Compuestos	Total
CHAJAE	**CHA**	6	0	3	9
	JAE	39	6	5	50
KIMHAK	**KIM**	42	4	9	55
	HAK	24	8	2	34
JUWSER	**JUW**	24	8	8	40
	SER	30	2	10	42
NURSOO	**NUR**	29	0	5	34
	SOO	48	0	5	53
TOTAL		**242**	**28**	**47**	**317**
%		**76,4%**	**8,8%**	**14,8%**	**100%**

Tabla 10. Distribución de los turnos de apoyo según su complejidad

3.5.1. Apoyos simples

Como ya mencionamos en el anterior apartado, los apoyos simples están constituidos por una palabra o un elemento paralingüístico. Hemos recogido un total de 242 casos que han superado la tercera parte del total de apoyos (76,4%). En nuestro corpus la mayor parte de estos apoyos han sido elementos cuasi-léxicos.

Etiquetas	Adv Afir (sí) (no)	Ele. cuasi-léxicos	Otros Adv Afir	Interj	Palab pert	Llam de aten	Rep	Tot
CHAJAE	13	16	0	13	3	0	0	**45**
KIMHAK	5	55	0	4	0	0	2	**66**
JUWSER	8	29	0	11	2	0	4	**54**
NURSOO	7	28	1	35	2	0	4	**77**
TOTAL	**33 (13,6%)**	**128 (52,9%)**	**1 (0,4%)**	**63 (26,1%)**	**7 (2,9%)**	**0 (0%)**	**10 (4,1%)**	**242 (100%)**

Tabla 11. Distribución de apoyos simples por conversación

Como se puede observar, los apoyos simples con mayor número de aparición son los elementos cuasi-léxicos con un 52,9% del total, seguidos de las interjecciones, con un 26,1%. Le siguen los adverbios de afirmación y negación con un 13,6%, las repeticiones con un 4,1%, las palabras pertinentes con un 2,9% y, por último, otros adverbios, con el 0,4%. A continuación, mostramos algunos ejemplos siguiendo el orden de frecuencia. En primer lugar, tenemos los elementos cuasi-léxicos.

(49) Conversación KIMHAK (T14 y T15):

13 KIM: =para para (um:) no sé a internet o al: videojuego a veces/ o la música=
14 HAK: <hm>
15 KIM: =y etcétera=
16 HAK: <hm>

(50) Conversación JUWSER (T249 y T251):

246 SER: de mi apartamento=
247 JUW: sí
248 SER: =con mi familia
249 JUW: <aha>
250 SER: (ah…) quiero salir=
251 JUW: <aha>

Además de estos ejemplos también hemos encontrado en gran número el elemento cuasi-léxico *uhum.*

(51) Conversación CHAJAE (T22, T24 y T26):

21 CHA: =mis amigos y mis familias o: preocuparon mucho=
22 JAE: <uhum>
23 CHA: =y: (um) // me dijo que (ah) Chang cuida cui- cui- cuídate las drogas=
24 JAE: <uhum>
25 CHA:=y cuídate las pistoles=
26 JAE: <uhum>
27 CHA:=y… pero sí por por eso me preocupé mucho antes de ir a Colombia=

(52) Conversación CHAJAE (T50 Y T52):

49 CHA: (um:) queda cerca de Bogotá=
50 JAE: <hm>
51 CHA:= pero es una pequeña ciudad=
52 JAE: <ah>
53 CHA: =solo hay: trecientos- (o:) trescientos mil habitantes

(53) Conversación NURSOO (T39):

36 SOO: pero no sé tengo muchos sueños=
37 NUR: <ah:>
38 SOO: =estos días y se- me levante a la una y / bueno estos días (e:) // estoy: haciendo ejercicios
39 NUR: <oh:>

En la siguiente tabla recogemos la información resumida y con el número exacto de casos encontrados.

Etiquetas	**hm**	**ah**	**uhum**	**aha**	**oh**	**Total**
CHAJAE	8	13	8	0	0	29
KIMHAK	33	4	17	5	0	59
JUWSER	4	11	18	7	1	41
NURSOO	8	32	15	4	3	62
TOTAL	**53**	**60**	**58**	**16**	**4**	**191**

Tabla 12. Distribución de los elementos cuasi-léxicos

En cuanto a los adverbios, todos fueron afirmativos.

(54) Conversación CHAJAE (T171 y T173):

170 CHA: e- o: /// ¿caracol? ¿el caracol? es un- un canal de televisión=
171 JAE: <sí>
172 CHA: =en colo- en Colombia
173 JAE: <sí>
174 CHA: y se trans- mi- ti- o:// una drama coreana=

En el siguiente gráfico podemos ver los porcentajes de los apoyos simples.

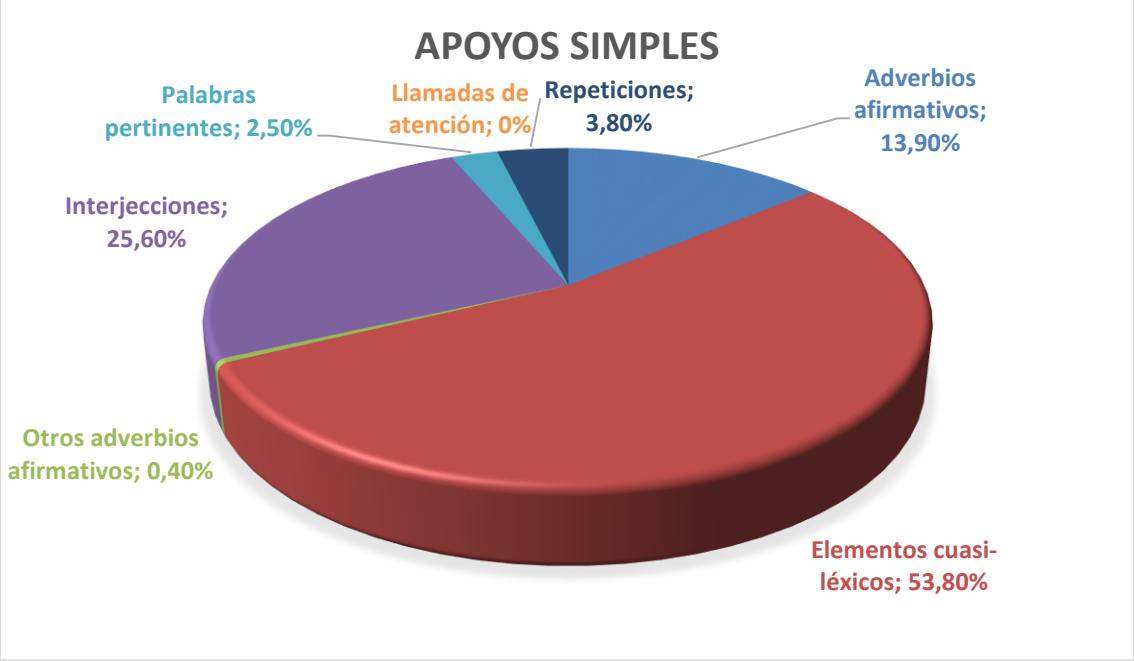


Gráfico 12. Tipos de apoyos simples

3.5.2. Apoyos complejos

Los apoyos complejos son aquellos que se emiten a través de una secuencia de dos o más palabras y que forman una única unidad sintáctica y semántica (Cestero, 2000a: 58-59). Existen siete tipos de apoyos compuestos. En nuestro corpus hemos recogido los siguientes datos.

Etiquetas	Rep. Simpl	Rep. Sintag.	Rep. Orac.	Sintag. Perti.	Orac.	Loc. Adv.	Atrib. Veratitat.	Total
CHAJAE	3	0	0	1	0	2	0	6
KIMHAK	10	2	0	0	0	0	0	12
JUWSER	2	5	1	0	0	1	1	10
NURSOO	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	**15 (53,5%)**	**7 (25%)**	**1 (3,6%)**	**1 (3,6%)**	**0 (0%)**	**3 (10,7%)**	**1 (3,6%)**	**28 (100%)**

Tabla 13. Apoyos complejos

Las repeticiones de apoyos simples son las que han aparecido con mayor frecuencia, en total se han registrado 15 casos (53,5%). Como podemos observar en la tabla, la conversación de NURSOO no ha emitido ningún apoyo de este tipo. A continuación, mostramos algunos ejemplos.

(55) Conversación CHAJAE (T136):

134 JAE: (risas)
135 CHA: como era único asiático
136 JAE: <sí sí sí>
137 CHA: tenía mucha curiosidad

(56) Conversación KIMHAK (T105, T107 Y T109):

104 KIM:=las universidades=
105 HAK: <hm hm>
106 KIM: =pero ya sabes/=
107 HAK: <hm hm>
108 KIM: =los jefes... ya…
109 HAK: <hm hm >

En la siguiente tabla recogemos la frecuencia con la que se han repetido los apoyos complejos más comunes de nuestro corpus.

Etiquetas	hm, hm	sí, sí	sí, sí, sí	sí, sí, sí, sí	Total
CHAJAE	1	1	1	0	**3**
KIMHAK	8	0	1	0	**9**
JUWSER	0	0	1	1	**2**
NURSOO	0	0	0	0	**0**
TOTAL	**9**	**1**	**3**	**1**	**14**

Tabla 14. Distribución de estructuras simples en TA complejos

En segundo lugar, nos encontramos con la repetición de sintagmas con 7 casos (25%). Presentamos los siguientes ejemplos

(57) Conversación KIMHAK (T115):

111 KIM: no sé sobre el examen dele
112 HAK: el examen (risas)
113 KIM: esto otro examen
114 HAK: <otro examen>
115 KIM: los interés de los estudiantes=

En nuestro corpus no hemos encontrado ningún caso del subtipo oraciones o partes de oraciones pertinentes. En el siguiente gráfico resumimos la información previamente expuesta.

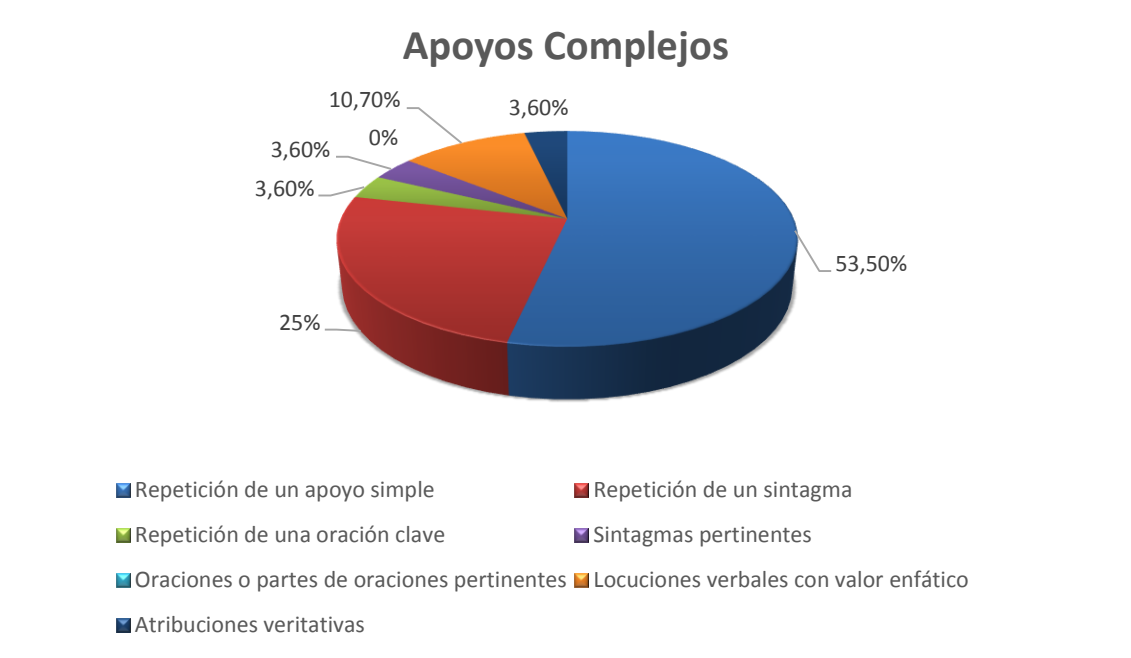


Gráfico 13. Apoyos complejos

3.5.3. Apoyos compuestos

En nuestro corpus hemos encontrado 47 apoyos compuestos que suponen un 14,8% del total de apoyos. Este tipo de apoyos está divido en tres grupos: combinación de apoyo simple y apoyo complejo; combinación de dos tipos diferentes de apoyos simples y, por último, la combinación de dos tipos diferentes de apoyos complejos.

Etiquetas	Simple + complejo	Simple + simple	Complejo + complejo	Especiales	Total
CHAJAE	1	6	1	0	**8**
KIMHAK	8	2	1	0	**11**
JUWSER	3	12	2	1	**18**
NURSOO	2	7	1	0	**10**
TOTAL	**14 (29,8%)**	**27 (57,5%)**	**5 (10,6%)**	**1 (2,1%)**	**47**

Tabla 15. Distribución de apoyos compuestos por conversación

Como hemos podido observar en la tabla los apoyos compuestos más comunes están formados por la combinación de dos apoyos simples con un total de 27 casos (57,5%).

En los siguientes ejemplos podemos observar la combinación de un elemento cuasi-léxico con un adverbio de afirmación.

(58) Conversación CHAJAE (T165):

162 CHA: =que: les: gusta- ba: o: core- música coreana=
163 JAE: <hm hm>
164 CHA: = o drama// y=
165 JAE: <ah sí>
166 CHA: =también hay un canal principal=

(59) Conversación NURSOO (T98):

95 NUR: (o:) ay… yo: ya sabes que yo no cocino nada (risas)
96 SOO: (risas) <sí:>
97 NUR: en España tampoco=
98 SOO: <hm: ¿sí?>

En este ejemplo, se combina un elemento cuasi-léxico con la repetición de una palabra clave del turno anterior.

(60) Conversación JUWSER (T51):

49 SER: <antiguas> // sí oh qué difícil
50 JUW: qué divertida (risas) porque hemos olvidado mucho:
51 SER: <uhum mucho>

En segundo lugar presentamos los casos apoyos simples más complejos de los que hemos encontrado 14 ejemplos (29,8%).

(61) Conversación NURSOO (T165):

162 SOO: =porque no sabía nada de la política latinoamericana y además soy coreana y…
163 NUR: <uhum>
164 NUR: ¿eres… e- fuiste… no… eras la única coreana? // que estabas/ en la clase
165 SOO: <en la clase aha>

(62) Conversación KIMHAK (T31):

28 HAK: =cuando…=
29 KIM: no sé cuando cuando estabas
30 HAK: =ante- ante- antes de dormir
31 KIM: <aha antes de dormir>

En tercer lugar, presentamos la combinación de apoyo complejo más apoyo complejo que se ha dado en 5 ocasiones (10,6%).

(63) Conversación JUWSER (T172):

169 SER: ¿por qué por qué? /(risas)
170 JUW: para grabar… (risas)
171 SER: es… / es normal
172 JUW: <ah sí normal>

Por último, en nuestro corpus también hemos encontrado un caso que no podemos categorizar según la clasificación de Cestero (2000a: 65-66) y que hemos denominado como categoría especial. En el siguiente ejemplo podemos ver como la informante JUW emite un apoyo triple de reafirmación.

(64) Conversación JUWSER (T160):

159 SER: (o:) Tunyu tiene buena nota (risas)
160 JUW: < ¿nota? ¿sí? ¿en serio?>
161 SER: no- no- no lo escucho…

En el siguiente gráfico mostramos la información anteriormente descrita.

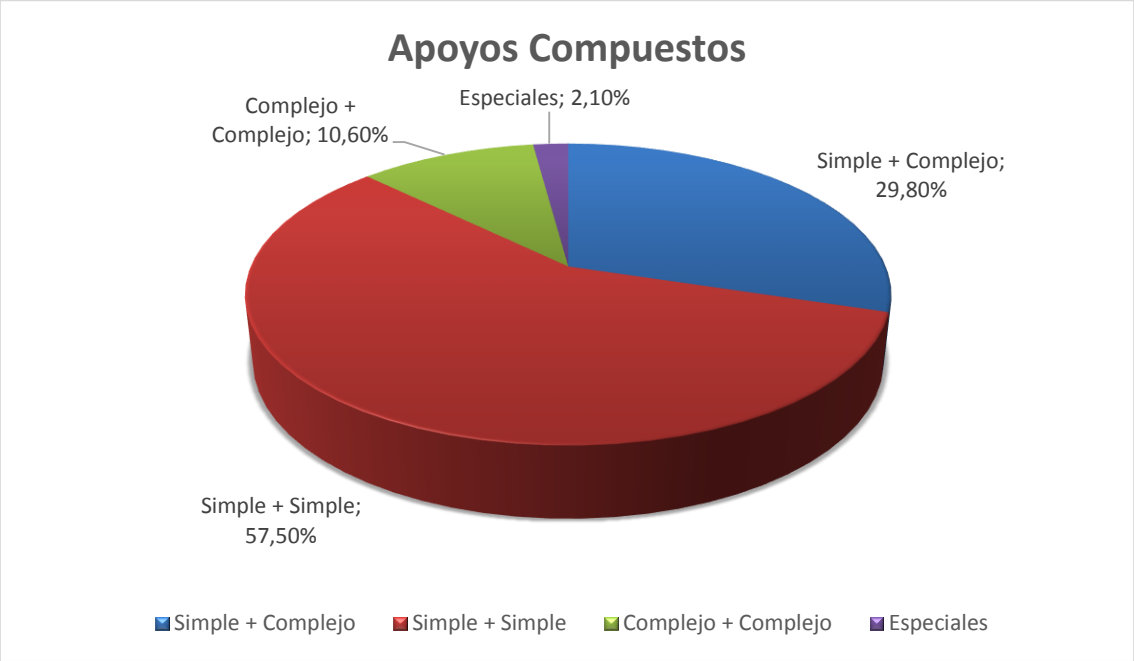


Gráfico 14. Apoyos compuestos

3.6. TURNOS DE HABLA INTRODUCIDOS POR APOYO

Los turnos de habla introducidos por un apoyo (Cestero 2000b: 174) son turnos especiales que se inician mediante la emisión de un apoyo con un cambio de turno de habla. Este tipo de turnos constituye turnos de palabra que están conectados pragmáticamente con el turno anterior a través del apoyo y que puede, o no, estar relacionado, conectado o ser independiente de él en su continuación. Su función consiste en elevar el intercambio cooperativo que se produce en la conversación dado que el apoyo puede justificar el posible cambio de turno de hablante.

En nuestro corpus hemos recogido 70 turnos de apoyo más continuación (TAC) que, agrupados con los 317 TA anteriormente analizados, suman un total de 387 apoyos, lo que indica que un 18,1% del total de apoyos introduce un TH. Teniendo en cuenta que en nuestro corpus se han emitido 719 TH, es decir 649 TH más 70 TAC, y sin contar con las secuencias especiales, podemos ver que el porcentaje de TAC es de un 9,7% respecto al total de los TH del corpus.

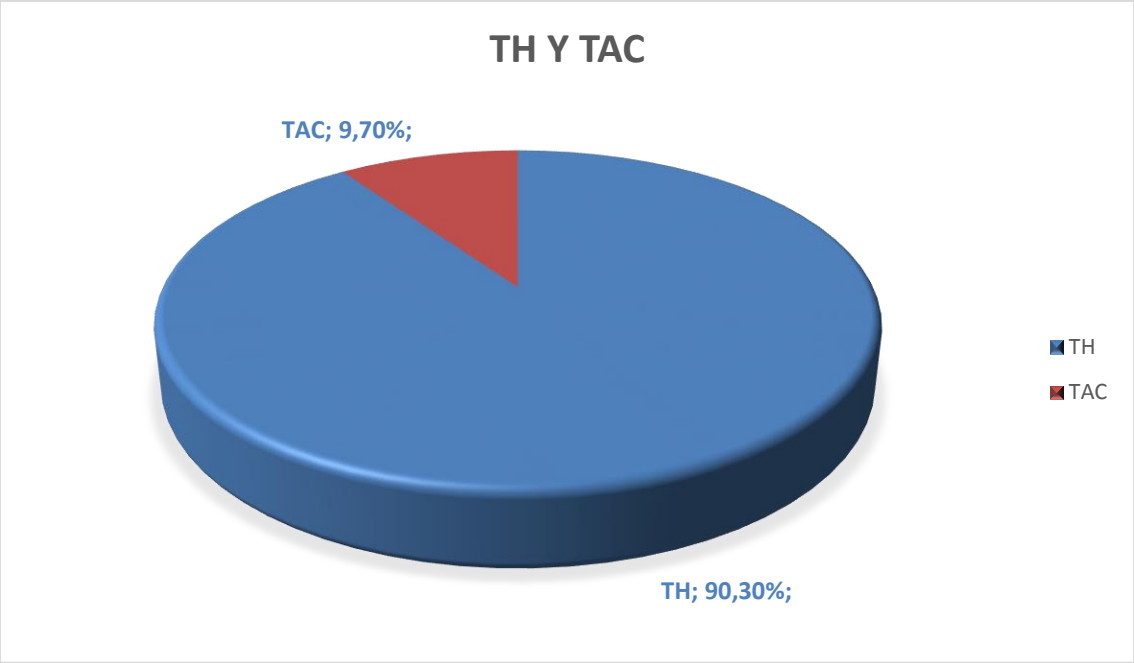


Gráfico 15. Relación entre TH y TC

Si analizamos los datos por conversación, JUWSER ocupa el primer lugar en frecuencia de emisión con 25 casos (35,8%), seguido de CHAJAE con 20 (28,5%) y KIMHAK con 19 (27,2%). En la conversación de NURSOO solo se emitieron 6 TAC (8,5%) divididos a partes iguales entre las dos informantes.

A continuación, se presentan los datos recogidos en la siguiente tabla.

Etiquetas	TA + combinación	Código	TA + continuación por informante
CHAJAE	20	**CHA**	9
		JAE	11
KIMHAK	19	**KIM**	13
		HAK	6
JUWSER	25	**JUW**	9
		SER	16
NURSOO	6	**NUR**	3
		SOO	3
TOTAL	**70**	**-**	**70**

Tabla 16. Frecuencia de TAC por conversación

3.6.1. Funciones de los apoyos en los TAC

En nuestro corpus hemos encontrado diferentes tipos de TAC. En primer lugar, se sitúan los apoyos de acuerdo con 27 casos (38,5%), seguidos de los apoyos de entendimiento, con 24 casos (34,2%). En tercer lugar, los apoyos combinados con un 12,9%. No hemos encontrado ningún caso de apoyos de reafirmación ni conocimiento en nuestro corpus, aunque hemos encontrado dos casos de apoyos de recapitulación, de los cuales no habíamos encontrado ninguno en el apartado de TA. A continuación, mostramos algunos ejemplos:

En primer lugar, los apoyos de acuerdo. Resulta interesante cómo este tipo de apoyos no se ha emitido de manera aislada como TA en muchos casos, pero sí de manera bastante frecuente en los TAC. Abordaremos este tema con más detenimiento en el capítulo 4 de nuestro trabajo.

(65) Conversación CHAJAE (T68):

65 JAE: sí estudié en Madrid el año pasado durante ocho: meses más o menos/ pero: en España había muchas asi- asiático especialmente chinos=
66 CHA: <ah sí claro>
67 JAE: también coreanos
68 CHA: <sí sí> sobre todo en Madrid ¿no?

(66) Conversación JUWSER (T139):

136 JUW: =y le he preguntado "¿a dónde vas a ir?"
137 SER: <uhum>
138 JUW: =y me dio respuesta que van a ir a Málaga
139 SER: <sí> pero él: también: quería ir a: Barcelona creo

En segundo lugar, presentamos los TAC iniciados por un apoyo de entendimiento que han supuesto un 34,2% de los casos.

(67) Conversación CHAJAE (T73):

71 CHA: ¿y (-) // estudiabas/ como intercambio o: /// i- intercambio en la universidad?
72 JAE: no solo estudié en… una academia privada
73 CHA: <ah> y: // ¿qué tal en Madrid o: viajabas otros lugares (e:) de España?
74 JAE: sí yo via- viajé por España bastante pero: yo viajé por Europa fuera de Madrid fuera de- fuera de España como Inglaterra Itali- Italia…=

(68) Conversación KIMHAK (T35):

33 KIM: ¿puedes concentrar? (risas) (o:)
34 HAK: (risas) no sé... pero intento
35 KIM: <ah:> cuando estabas en el… no sé… en el metro o:…
36 HAK: pero es que en el metro n- no puedo hablar o:=

En cuarto lugar, presentamos los TAC introducidos por un apoyo de seguimiento. Este tipo de apoyos fue el más registrado en la emisión aislada de TA con un porcentaje del 46,7%, sin embargo, en los TH introducidos por apoyos se ha hallado un número mucho menor de casos que equivalen al 10% de los TAC. Veamos algunos casos.

(69) Conversación KIMHAK (T18):

11 KIM: =por eso yo siempre siempre gasto mi tiempo=
12 HAK: <uhum>
13 KIM: =para para (um:) no sé a internet o al: videojuego a veces/ o la música=
14 HAK:<hm>
15 KIM: =y etcétera=
16 HAK: <hm>
17 KIM: =por eso // no sé ¿solo tres horas? no no me creo
18 HAK: <hm> es que yo- yo también:=
19 KIM: <hm>
20 HAK: =no puedo concentrarme:=

En quinto lugar, hemos encontrado dos TAC iniciados por un apoyo de recapitulación. Cabe mencionar que no teníamos ningún ejemplo en nuestro corpus de

este tipo de apoyo de manera individual, pero sí registramos ejemplos en los apoyos combinados. Estos dos casos suponen el 2,9% del total.

(70) Conversación KIMHAK (T149):

144 HAK: <para máster sí> es que el examen=
145 KIM: <hm>
146 HAK: =es en: octubre=
147 KIM: <aha>
148 HAK: = por eso/…
149 KIM: <en octubre> // y luego en noviembre/
150 HAK: <sí/ octubre entonces noviembre>

En sexto lugar, nos encontramos con los TAC introducidos por un apoyo de conclusión. Este tipo de casos ha supuesto solo el 1,4% con solo un ejemplo:

(71) Conversación JUWSER (T53):

50 JUW: qué divertida (risas) porque hemos olvidado mucho:
51 SER: <uhum mucho>
52 JUW: ya ha pasado casi dos año… más o menos
53 SER: <dos años> ¡ah en España!

Por último, presentamos los TAC introducidos por una combinación de apoyos. Este tipo ha sido el tercero más registrado con un 12,9%.

(72) Conversación CHAJAE (T12):

9 CHA: =en Colombia=
10 JAE: <uhum>
11 CHA: =y/ había mucha/ (um:)/ co- como guerra civil entre gobierno (e:) y gue- guerrilla
12 JAE: <ah, ¿en serio?> no- no lo sabía
13 CHA: =pero… sucedió hace 20 años

Como ya mencionamos al principio de este apartado, no hemos registrado ningún TAC introducido por apoyos de reafirmación ni conocimiento. Asimismo, destacamos el mayor número de apoyos de acuerdo y el menor número de apoyos de seguimiento que han aparecido en esta categoría de turnos, en contraste con los resultados de la emisión de los TA de manera individual. Todo esto lo ampliaremos con más detenimiento en el capítulo de las conclusiones.

A continuación, resumimos todos los datos recogidos en la siguiente tabla.

Etiqueta	Código	Ent	Acu	Seg	Conc	Reaf	Rec	Con	Com	Total
CHAJAE	**CHA**	2	5	1	0	0	0	0	1	**9**
	JAE	8	2	0	0	0	0	0	1	**11**
KIMHAK	**KIM**	3	1	2	0	0	2	0	5	**13**
	HAK	0	4	1	0	0	0	0	1	**6**
JUWSER	**JUW**	5	4	0	0	0	0	0	0	**9**
	SER	4	8	3	1	0	0	0	0	**16**
NURSOO	**NUR**	1	1	0	0	0	0	0	1	**3**
	SOO	1	2	0	0	0	0	0	0	**3**
TOTAL	**-**	24	27	7	1	0	2	0	9	**70**
%	**-**	**34,2%**	**38,5%**	**10%**	**1,4%**	**0%**	**2,9%**	**0%**	**12,9%**	**100%**
Ent = Entendimiento Acu = Acuerdo, Seg = Seguimiento, Conc = Conclusión, Reaf = Reafirmación Rec = Recapitulación, Con = Conocimiento, Com = Combinados.										

Tabla 17. TAC según su función por participante

También presentamos el siguiente gráfico para la mejor visualización de los resultados.

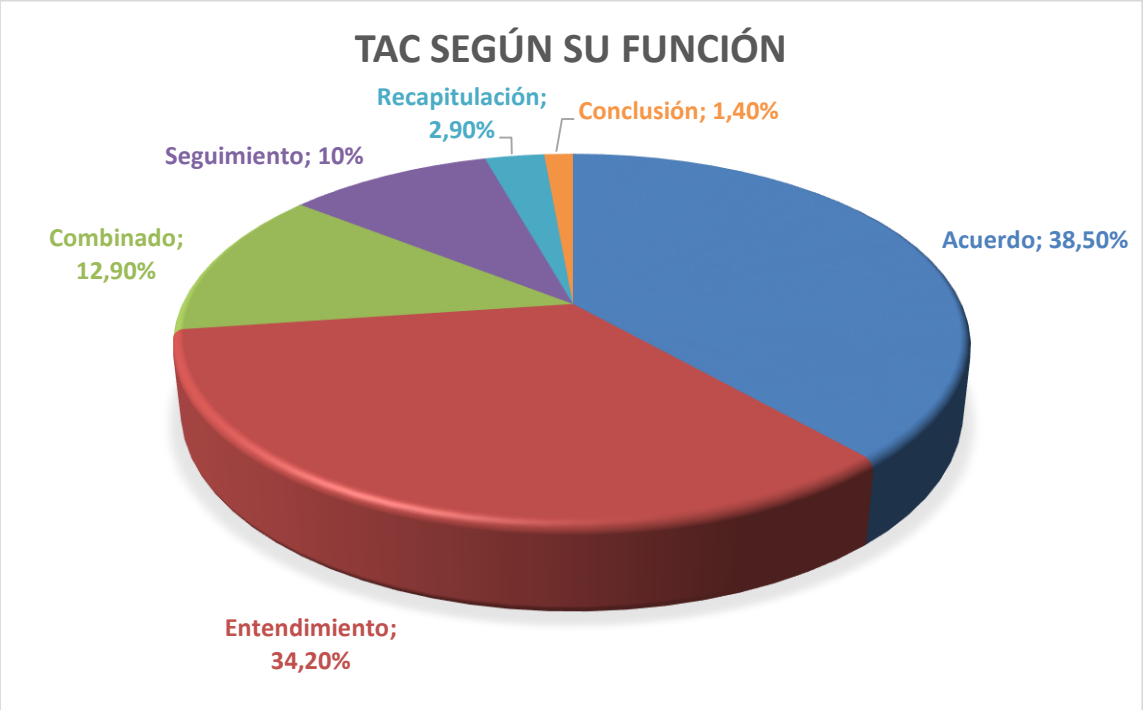


Gráfico 16. Tipos de apoyo en TAC

3.6.2. Complejidad de los apoyos en los turnos iniciados por un apoyo

De los casos analizados anteriormente y centrándonos en este apartado en la complejidad de dichos apoyos, hemos encontrado que en 50 ocasiones los apoyos que inician un TH son simples, lo que supone un 71,4% del total. A su vez, hemos identificado 8 casos en los que los TAC inician con un apoyo complejo (11,5%). Por último, registramos 10 casos de apoyos compuestos (14,3%). Además, en nuestro corpus, hemos identificado 2 apoyos que no podemos registrar bajo la clasificación elaborada por Cestero (2000a: 57-58) y que nosotros hemos decidido denominar como especiales (2,8%). En primer lugar, procedemos a mostrar los ejemplos en los que han identificado apoyos simples:

(73) Conversación NURSOO (T6):

4 SOO: y: entonces ¿qué? (risas) ¿qué hiciste ayer?
5 NUR: (hm:) pues: ayer: / solo estaba en la casa
6 SOO: <ah> ¿no tenías clases?
7 NUR: (e:) sí / pero

(74) Conversación JUWSER (T18):

15 JUW: =y…// es muy caro porque mi mamá está trabajando…
16 SER: <uhum>
17 JUW: (ohm:) como una profesora=
18 SER: <ah> en la compañía de…
19 JUW: =como una profesora de los niños=

En la siguiente tabla podemos ver los elementos que inician los TAC clasificados por elementos cuasi-léxicos, y adverbios de afirmación y negación, ya que han sido los únicos tipos encontrados.

Etiquetas	**Elementos cuasi-léxicos**					**Adv. Afir o Neg.**		**Total**
	ah	**Hm**	**uhum**	**aha**	**oh**	**Sí**	**No**	**-**
CHAJAE	10	0	0	0	0	7	0	17
KIMHAK	1	1	2	0	0	3	0	7
JUWSER	9	0	1	2	1	7	1	21
NURSOO	2	0	0	1	0	2	0	5
TOTAL	**22**	**1**	**3**	**3**	**1**	**19**	**1**	**50**
%	**44%**	**2%**	**6 %**	**6%**	**2%**	**38%**	**2%**	**100%**

Tabla 18. Distribución de los apoyos simples en los TAC

En cuanto a los apoyos complejos (11,5%), mostramos los siguientes ejemplos, del subtipo uno de repetición de apoyo simple.

(75) Conversación JUWSER (T112):

109 JUW: no sé ¿Lee Sungjun será?
110 SER: no sé (ah:) pero: (risas)
111 JUW: yo tampoco sé no recuerdo (risas)
112 SER: <sí sí> pero alguien ya... ya trabaja allí…
113 JUW:<ah>

(76) Conversación JUWSER (T130):

129 SER: = cafetería/
130 JUW: <sí sí sí> // =y: / me ha... me ha pregunta- ... me ha dicho=
131 SER: <uhum>
132 JUW: =él me ha dicho que: ya él / ha decidido su destinación=
133 SER: <uhum>
134 JUW: = de estudios intercambios=

En este otro caso, repetición de una oración o parte de ella, perteneciente al subtipo tres de los apoyos complejos.

(77) Conversación KIMHAK (163):

160 HAK: sabes qu- que (ah...) Hira...=
161 KIM: <ah ¿sí?>
162 HAK: sí Hira es que Hira ha tomado c2 c2
163 KIM: <ya ha tomado el examen c2> ¿esta vez o antes?/
164 HAK: sí hace algunos días=

En relación a los apoyos compuestos (14,3%), presentamos los siguientes ejemplos. El primero de ellos de combinación de dos tipos diferentes de apoyos simples.

(78) Conversación CHAJAE (T143):

140 JAE: < ¡ah!> entonces// les gustabas- gustabas tú también
141 CHA: (um:) como amigos
142 JAE: <ah:>
143 CHA: <ah: sí>/ porque siempre querían salir conmigo

Por último, presentamos un apoyo compuesto que forma parte de una interacción en la que también aparece uno de los casos especiales arribas mencionados. Nos gustaría mencionar, para evitar posibles dudas, que en el T142 no se produce un apoyo de conclusión, y lo justificamos debido al contexto de la conversación, que también trataremos en el capítulo 4. En esta conversación, en particular, en la que se emitió el

mayor número de apoyos de seguimiento, el informante KIM interrumpía constantemente a la informante HAK para tomar la palabra.

En el siguiente caso vemos cómo HAK está hablando, duda en su turno, e inmediatamente KIM intenta tomar el TH e incluso cambiar de tema en el T141. No obstante, HAK reacciona con una fuerte exclamación (T142) para mantener el TH sorprendiendo a KIM que a su vez emite el TAC que hemos categorizado como especial (T143). Acto seguido HAK vuelve a tomar el TH con otro TAC (144).

(79) Conversación KIMHAK (T143 especial y T144 compuesto):

138 HAK: =la universidad de ¿posterior?
139 KIM: <ah> ¿posterior? no no no era... (ah...)
140 HAK: uni- ... univer-…=
141 KIM: tengo que estudiar eso
142 HAK: = ¡para máster!
143 KIM: <para el máster sí sí vale> ya aceptamos
144 HAK: <para máster sí> es que el examen=
145 KIM: <hm>

Para finalizar, mostramos el siguiente gráfico con el objeto de representar de manera visual los resultados anteriormente descritos.



Gráfico 17. Complejidad de los TAC

3.7. INFLUENCIA DEL CONTEXTO EN LA PRODUCCIÓN DE LOS TURNOS DE APOYO

La aparición de TA está regida por requerimientos pragmáticos o de la interacción, por lo que no son emisiones simplemente voluntarias que el interlocutor emite en cualquier momento de la interacción, sino que en la mayoría de los casos estas se requieren o se exigen de acuerdo al contexto que se producen en el turno de habla en progreso (Cestero, 2000a: 49). En nuestro corpus se han emitido un total de 317 TA y, tras la realización del análisis, hemos encontrado que 157 de ellos fueron voluntarios, lo que supone casi la mitad (49,5%). Este tipo de apoyos voluntarios son característicos de los apoyos de seguimiento, los cuales, recordamos, han tenido el mayor número de frecuencia en nuestro corpus con 148 casos. A continuación, mostramos unos ejemplos.

(80) Conversación KIMHAK (T80, T82, T84, T86, T88, T90, T92 y T94):

79 KIM: pero/ pero: / yo me gusta la clase bastante
80 HAK: <hm>
81 KIM: me gustó (risas)=
82 HAK: <hm:>
83 KIM: =la clase antes=
84 HAK: <hm hm>
85 KIM: =de que profesora=
86 HAK: <hm>
87 KIM:= ha dicho que habría un examen=
88 HAK: <hm>
89 KIM: =y luego/=…
90 HAK: <hm>
91 KIM: =para examen final=
92 HAK: <hm>
93 KIM: =para calificar los…=
94 HAK: <hm>

(81) Conversación CHAJAE (T20, T22, T24, T26 y T30):

19 CHA: = por eso cuando decidí estudiar en- en Colombia=
20 JAE:<hm>
21 CHA: =mis amigos y mis familias o: preocuparon mucho=
22 JAE: <uhum>
23 CHA: =y: (um) // me dijo que (ah) Chang cuida cui- cui- cuídate las drogas=
24 JAE: <uhum>
25 CHA: =y cuídate las pistoles=
26 JAE: <uhum>
27 CHA: =y… pero sí por por eso me preocupé mucho antes de ir a Colombia=
28 JAE: <sí>
29 CHA: =y yo investigué mucho=
30 JAE: <uhum>

En segundo lugar, aparecen los apoyos requeridos pragmáticamente con 76 casos (24%) de los que 51 han sido apoyos de entendimiento.

(82) Conversación NURSOO (T14):

11 NUR: =estaba tranquilamente en casa descansando y…
12 SOO: ¿tú vives cerca de Wede?
13 NUR: sí sí
14 SOO: <ah:>
15 NUR: =casi justo al lado de la universidad=

En tercer lugar, registramos 44 casos de apoyos exigidos pragmáticamente por el emisor que suponen un 13,9%.

(83) Conversación NURSOO (T130):

126 SOO: =para graduarme=
127 NUR: <ah sí>
128 SOO: (risas) =porque me faltan muchos... me faltan muchos créditos
129 NUR: (¿?) (risas) también… yo estoy... este es mi: oc:-... cómo se dice...=
130 SOO: <octavo>

En último lugar, registramos 40 casos de apoyos obligados (12,6%)

(84) Conversación KIMHAK (223):

220 HAK: el punto de la cla- no no no quiero decir *key point*
221 KIM: <aha>
222 HAK: el fue- el… no sé en español
223 KIM: <la clave aha>
224 HAK: el punto de clave (risas) bueno=

A continuación, mostramos lo datos con sus valores entre la influencia del contexto y las funciones de los TA.

Tipos de apoyo	Ent	Acu	Seg	Conc	Reaf	Rec	Cono	Com	Total
Requeridos prag.	51 (68%)	8 (47,1%)	8 (5,4%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	17 (36,2%)	**76 (24%)**
Exigidos prag.	12 (16%)	4 (23,6%)	9 (6,1%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	11 (23,4%)	**44 (13,9%)**
Obligados	10 (13,3%)	2 (11,7%	10 (6,7%)	9 (64,3%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	9 (19,1%)	**40 (12,6%)**
Voluntarios	2 (2,7%)	3 (17,6%)	121 (81,8%)	5 (35,7%)	11 (100%)	0 (0%)	5 (100%)	10 (21,3%)	**157 (49,5%)**
Total	**75**	**17**	**148**	**14**	**11**	**0**	**5**	**47**	**317 (100%)**

Tabla 19. Influencia del contexto y distribución de los TA según las funciones

La información contenida en la tabla 19 puede resumirse de la siguiente manera:

1. Los TA de entendimiento fueron los tipos de apoyos que más se requirieron pragmáticamente con un 68% del total.
2. Los TA de acuerdo se requirieron pragmáticamente en un 47,1%.
3. Los apoyos de seguimiento, los más numerosos en nuestro corpus, fueron voluntarios en un 81,8%.
4. Los TA de conclusión registraron un 64,3% de casos con carácter obligatorio.
5. Los TA de reafirmación y los TA de conocimiento fueron exclusivamente voluntarios.
6. No se encontraron casos de TA de recapitulación en nuestro corpus.
7. Los TA combinados fueron en su mayoría requeridos pragmáticamente con 36,2% de los casos.
8. También se encontraron 2 y 3 casos de TA de entendimiento y TA de acuerdo voluntarios, respectivamente.

En el siguiente gráfico podemos observar los datos de frecuencia de aparición de los tipos de requerimientos anteriormente presentados.

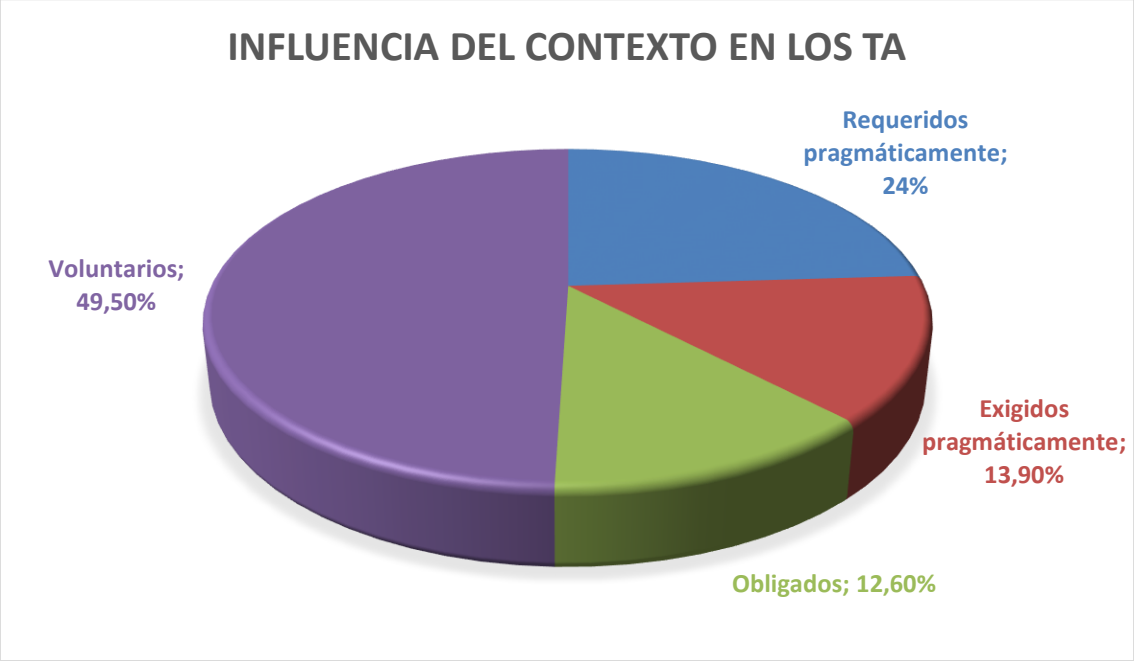


Gráfico 18. Influencia del contexto en los TA

3.8. LUGARES DE TRANSICIÓN PERTINENTES

La producción de TA en la conversación no es aleatoria, sino que existen unos lugares de transición pertinentes (LTP) que el oyente selecciona para emitir estos apoyos. Los oyentes escogen un lugar específico para cortar el turno en marcha en el que respetan las unidades sintácticas mediante las que expresa el mensaje al que se hace referencia. Además, existen dos tipos de alternancias entre turnos de habla y turnos de apoyo (Cestero 2000a: 76- 77):

- Alternancias propias o apropiadas: en estas alternancias los TA se producen cuando el emisor ha finalizado gramaticalmente su enunciado o parte de este. En dichas situaciones, lo más normal es que se emitan sin superposición de habla y en un lugar apropiado.
- Alternancias impropias o no apropiadas: los TA se emiten en clausulas en donde las alternancias pueden ser impropias y justificadas o impropias e injustificadas.

En nuestro corpus hemos obtenido 317 TA de los que en 249 casos se han producido como alternancias propias, por lo que han sido emitidas en LTP. Esto supone un 78,5% de los casos. Aquí tenemos el siguiente ejemplo:

(85) Conversación CHAJAE (T62):

61 CHA: <sí> al principio sí me gustaba eso pero (um:) cada vez más (um:) me hace o: molesto (risas)
62 JAE: <ah:>
63 CHA: ¿y tú estabas en en- en España sí?
64 JAE: sí estudié en Madrid el año pasado durante ocho: meses más o menos/ pero: en España había muchas asi- asiático especialmente chinos=

En cuanto a las alternancias impropias, hemos localizado 68 (21,5%) de las que 63 fueron justificadas (19,9%) y solo 5 (1,6%) injustificadas. En primer lugar, mostramos un caso de las alternancias justificadas. En el T157 el informante KIM intuye el contenido del mensaje y emite un apoyo.

(86) Conversación KIMHAK (T157):

154 HAK: =tener suficiente tiempo=
155 KIM: <uhum>
156 HAK: =entonces quiero tomar/ otra vez=
157 KIM: <hm c2 c2>

En cuanto a las alternancias injustificadas, mostramos el siguiente ejemplo:

(87) Conversación JUWSER

223 JUW: (ah:) quiero comer
224 SER: <aha> en España yo:…/ (um:) yo cocinaba mucho tortilla de patatas pero=
225 JUW: <también>
226 SER: =en Corea… (risas) en Corea nunca

A continuación, recogemos en la siguiente tabla toda la información recogida en el corpus sobre los TA emitidos en función de los LTP.

Etiqueta	Código	LTP apropiado	LTP inapropiado	Inapropiado justificado	Inapropiado injustificado	Total TA
CHAJAE	CHA	7	1	1	0	8
	JAE	45	6	6	0	51
KIMHAK	KIM	38	17	15	2	55
	HAK	20	14	14	0	34
JUWSER	JUW	33	7	5	2	40
	SER	37	5	5	0	42
NURSOO	NUR	26	8	8	0	34
	SOO	43	10	9	1	53
TOTAL		249 (78,5%)	68 (21,5%)	63 (19,9%)	5 (1,6%)	317 (100%)

Tabla 20. Producción de TA en función de los LTP

Como podemos ver la mayoría de los informantes han emitido la mayor parte de los TA en los lugares de transición pertinentes excepto los informantes KIM y HAK que también han emitido un número mayor de TA en LTP inapropiados con respecto al resto de informantes. Esta información la detallaremos más en la discusión de los resultados.

Por último, podemos ver el siguiente gráfico con los porcentajes de alternancias de los TA en función de los LTP.

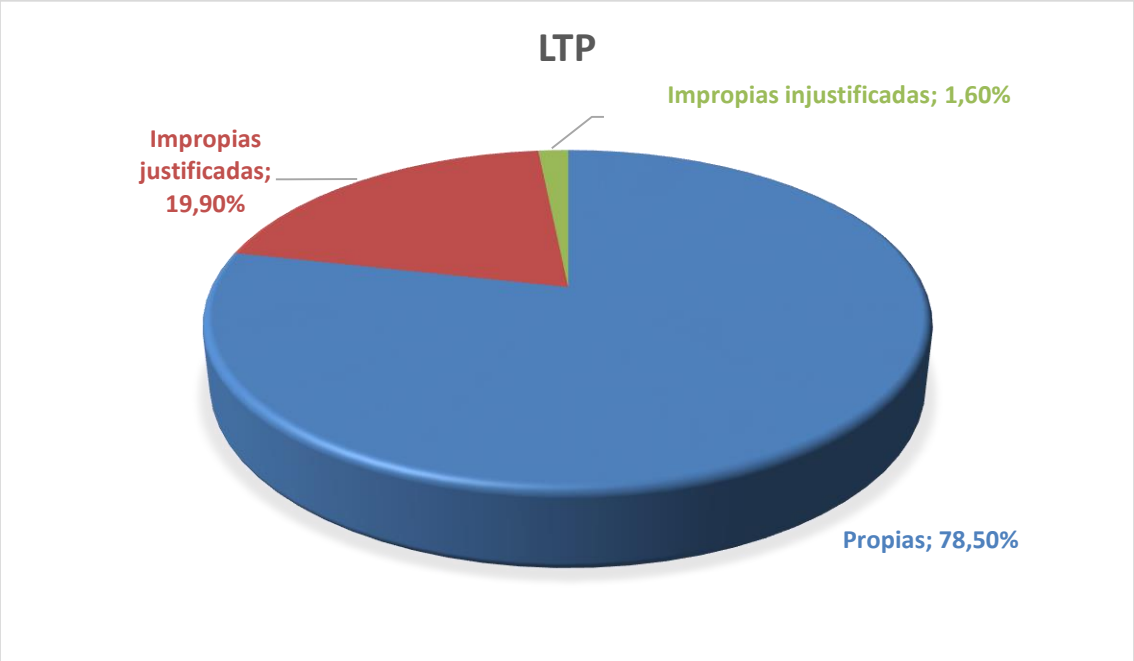


Gráfico 19. Alternancias de los turnos de apoyo

3.9. SECUENCIAS ESPECIALES CON TURNOS DE APOYO

En este apartado recogemos las secuencias especiales halladas en nuestro corpus en relación únicamente a los TA, por lo que no trataremos las secuencias especiales con solo TH. Las secuencias especiales son grupos de tres o más turnos relacionados pragmáticamente. Como Cestero afirma (2000b: 201-202), este tipo de secuencias desempeñan las funciones de confirmar, reafirmar, valorar, corregir o expresar entendimiento sobre el tema que se está tratando.

Estas secuencias están también presentes en nuestro corpus con 11 casos, de los que 6 han sido secuencias de dos alternancias, 1 secuencia de tres alternancias y, por último, 1 sola secuencia de cuatro alternancias. La conversación donde más secuencias se registraron fue CHAJAE, con 6 casos. Resulta significativo que en esta conversación se produjo el menor número de emisiones de TA, pero cuenta con más secuencias que el resto de conversaciones. Este dato será interpretado en el siguiente capítulo.

Aquí presentamos la tabla con los datos por conversación y tipos de secuencias halladas en nuestro corpus.

Etiquetas	**Secuencias 2 alternancias**	**Secuencias 3 alternancias**	**Secuencias 4 alternancias**	**Total**
CHAJAE	**6**	**0**	**0**	**6**
KIMHAK	**1**	**0**	**0**	**1**
JUWSER	**1**	**1**	**1**	**3**
NURSOO	**1**	**0**	**0**	**1**
TOTAL	**9 (81,8%)**	**1 (9,1%)**	**1 (9,1%)**	**11**

Tabla 21. Tipos y números de secuencias por conversación

En primer lugar, vamos a presentar y analizar las secuencias de dos alternancias, seguidas de las de tres alternancias y por último las de 4 alternancias.

3.9.1. Secuencias de dos alternancias con apoyo

Estas secuencias consisten en la conexión de tres turnos conectados pragmáticamente, en el que el último turno no implica ampliación de información, al menos al comienzo, sino que efectúa valoraciones, reafirmaciones, confirmaciones o correcciones sobre el contenido del mensaje en marcha.

Secuencias que están formadas por un primer turno de habla que contiene una

aseveración o un juicio, seguidas de un segundo turno de apoyo de conclusión o de acuerdo más conclusión y un último turno de habla iniciado por un apoyo que expresa acuerdo o desacuerdo. En todas ellas el último turno confirma la conclusión efectuada sobre su enunciado, a la vez que reconfirma la aseveración contenida en el turno inicial. (Turno de habla: T.H., turno de apoyo: T.A. Turno iniciado por un apoyo: A.+T.H.) (Cestero 2000b: 203)

1ª Alternancia
T.H.= Aseveración-Juicio / T.A. = Conclusión
2ª Alternancia
T.A.= Conclusión / A.+T.H. = Confirmación más continuación

Cuadro 1. Secuencias de dos alternancias con apoyo 1

Hemos encontrado un ejemplo en la conversación de KIMHAK con este tipo de secuencia que supone el 11% de las secuencias de dos alternancias.

(88) Conversación KIMHAK (T51-53)

51 KIM: <hm hm>/ y no sé la profesora siempre... siempre nos dijo que: tenemos- tenemos memorizar- memorizar con el audio pero… eso... no sé
52 HAK: <es difícil practicarlo>
53 KIM: <sí sí sí> eso/ (um:)... tardaría no sé mucho más tiempo creo

En segundo lugar, presentamos las secuencias de dos alternancias con apoyo 2, de las que hemos encontrado 3 casos que suponen el 33,3% de estas alternancias.

Se trata de secuencias formadas por un TH con una explicación, un turno de apoyo de entendimiento, de entendimiento más acuerdo, de entendimiento más recapitulación o de entendimiento más conclusión y un TAC que reafirma la explicación. En todas ellas el último turno retrocede en el hilo temático, con el objetivo de reafirmar la explicación. Al mismo tiempo, la reafirmación es requerida por el apoyo de entendimiento que puede funcionar como una pregunta de confirmación (Cestero, 2000b: 203-204).

1ª Alternancia
T.H.= Explicación / T.A. = Entendimiento
2ª Alternancia
T.A.= Entendimiento / A.+T.H. = Reafirmación más continuación

Cuadro 2. Secuencias de dos alternancias con apoyo 2

(89) Conversación NURSOO (T38-40):

38 SOO: =estos días y se- me levante a la una y / bueno estos días (e:) // estoy: haciendo ejercicios
39 NUR: <oh:>
40 SOO: <sí> (risas) para ponerme guapa en el verano=

(90) Conversación JUWSER (T177.179):

177 JUW: no una caña tres caña=
178 SER: <tres caña>
179 JUW: <tres caña> con *soyu* y *kimchi chigue*

En tercer lugar, presentamos las secuencias de dos alternancias con apoyo 3 de las que hemos encontrado 4 casos (44,4%), y precisamente todos en la misma conversación de CHAJAE.

Estas secuencias están formadas por un turno de habla que empieza con una aseveración o un juicio, seguido de un turno de apoyo de acuerdo o de acuerdo más recapitulación y un TAC de acuerdo. El último turno se inicia por un apoyo que reafirma la aseveración previa del emisor cuando confirma el apoyo emitido. El avance de la conversación se detiene momentáneamente (Cestero, 2000b: 204).

1ª Alternancia
T.H.= Aseveración-Juicio / T.A. = Acuerdo
2ª Alternancia
T.A.= Acuerdo / A.+T.H. = Reconfirmación más continuación

Cuadro 3. Secuencias de dos alternancias con apoyo 3

(91) Conversación CHAJAE (T39-41):

39 CHA: sí colombianos
40 JAE: <sí>
41 CHA:<sí> y siempre llevaban marihuanas o: algunas drogas// pero no todo/ toma droga

(92) Conversación CHAJAE (T123-125):

123 CHA: pero en Colombia sí en el campo hay muchos pero en la ciudad no son… muy... (hm...) son blancos (eh)=
124 JAE: <sí blancos y alta>
125 CHA: <sí> altas y tie- se parecen occidentales…=

En cuarto lugar, hemos encontrado en nuestro corpus una secuencia de dos alternancias con apoyo 4 (11,3%). Estas secuencias son las formadas por un TH que contiene una explicación, un turno de apoyo de entendimiento más acuerdo que desempeña la función de pregunta de confirmación y un TH en el que se ofrece la respuesta requerida. Seguidamente aparece otra vez un tercer turno que suspende el avance temático obligado por requerimientos pragmáticos (Cestero 2000b: 205).

1ª Alternancia
T.H.= Explicación / T.A. = Entendimiento: pregunta
2ª Alternancia
T.A.= Entendimiento: pregunta / T.H. = Respuesta: confirmación

Cuadro 4. Secuencias de dos alternancias con apoyo 4

(93) Conversación CHAJAE (T5-7):

5 CHA: (…)=(um:) / antes era muy peligroso
6 JAE: <ah ¿sí?>
7 CHA: sí por- porque había guerrilla

3.9.2. Secuencias de tres alternancias

En cuanto a las secuencias de tres alternancias, en nuestro corpus hemos encontrado una única secuencia en la conversación de JUWSER. Esta secuencia ha sido del tipo apoyo 1 y la presentamos a continuación.

Las secuencias de tres alternancias con apoyo 1 son secuencias formadas por un

TH que contiene una aseveración o un juicio, un turno iniciado por un apoyo de acuerdo, de recapitulación o de acuerdo más conclusión, un turno de apoyo de acuerdo y un turno de habla continuación del anterior. Dichas secuencias tienen dos confirmaciones y dos retrocesos temáticos del habla. La primera parte de confirmación inicia el segundo turno mientras que la segunda parte se expresa mediante el TA (tercero). En ambas se detiene el avance temático.

1ª Alternancia T.H.= Aseveración-Juicio / A.+T.H. = Acuerdo-acuerdo más conclusión-recapitulación + continuación
2ª Alternancia A.+T.H. = Acuerdo-acuerdo más conclusión-recapitulación + continuación / T.A. = Reconfirmación
3ª Alternancia T.A. = Reconfirmación / T.H. Continuación

Cuadro 5. Secuencias de tres alternancias con apoyo 1

(94) Conversación JUWSER (T99-102):

99 JUW: no recuerdo quién ha publicado pero:...
100 SER: <sí> he escuchado/ alguien=
101 JUW: <sí:>
102 SER: =alguien ya: traba... ya:...=

3.9.3. Secuencias de cuatro alternancias

En último lugar presentamos la única secuencia que tenemos de cuatro alternancias, que ha sido de apoyo 1. Esta secuencia se caracteriza por estar formada por un TH en el que existe duda, un turno de apoyo de conclusión, un turno de habla que continúa con el mensaje del primero que de nuevo expresa incertidumbre, un turno de apoyo de conclusión y un turno de habla iniciado por un apoyo de acuerdo. La duda que se expresa en el primer turno exige en la interacción, un intento de resolución, producido mediante un turno de apoyo de conclusión, que implica el primer retroceso temático. El

segundo retroceso no se requiere pragmáticamente, sino que se provoca por una falta de atención. La repetición del apoyo de conclusión supone el tercer retroceso. Por último, el cuarto retroceso viene dado por el comienzo de confirmación del último turno.

1ª Alternancia T.H.= Duda / T.A. = Conclusión: resolución
2ª Alternancia T.A. = Conclusión: resolución / T.H. = Duda
3ª Alternancia T.H. = Duda / T. A. = Conclusión: resolución
4ª Alternancia T.A. = Conclusión: resolución / A.+T.H. = Confirmación + continuación

Cuadro 6. Secuencias de cuatro alternancias con apoyo 1

Recordamos que la partícula *uhum* puede significar "sí" en coreano.

(95) Conversación JUWSER (T10-14):

10 SER: (…) millones…
11 JUW: <doscientos… ¡mil mil mil!>
12 SER: (risas) no sé no sé… si doscientos mil…
13 JUW: <doscientos mil wones>
14 SER: <uhum> ¡pero es muy caro!

Por último, cerramos este apartado antes de entrar en las conclusiones del mismo con el siguiente gráfico que resume la información de las secuencias especiales.



Gráfico 20. Secuencias especiales

3.10. CONCLUSIONES

En este capítulo hemos presentado los resultados obtenidos del análisis realizado con un corpus oral formado por 4 conversaciones realizadas por 2 hombres y 4 mujeres con un mínimo de 10 minutos de transcripción en cada conversación, exceptuando la conversación de KIMHAK de la que solo se transcribieron 9:32 minutos.

Los estudiantes coreanos de cuarto curso de la licenciatura de español han emitido 317 TA, lo que supone una media de 79,25 TA por conversación. La mayor parte de estos turnos se emitió sin superposición de habla (67,7%). La emisión de apoyos de los estudiantes coreanos, atendiendo a su función, se resume en este orden: apoyos de seguimiento, entendimiento, combinados, acuerdo, conclusión, reafirmación y conocimiento. En nuestro corpus no se encontraron apoyos de recapitulación.

En cuanto a la estructura lingüística, los apoyos simples (76,4%) fueron los más frecuentes. La mayoría son elementos cuasi-léxicos, seguidos de interjecciones y adverbios de afirmación. Los apoyos compuestos han supuesto el 14,8% y los complejos el 8,8%.

Casi la mitad de los TA fueron voluntarios y más de la tercera parte de los apoyos se emitieron en los lugares de transición pertinentes (78,5%).

Para cerrar este capítulo, acabamos con las secuencias especiales, de las que hemos localizado 11 casos entre las que se han registrado nueve secuencias de dos alternancias, una de tres alternancias y una de cuatro alternancias.

En el siguiente capítulo llevaremos a cabo la discusión e interpretación de los resultados de nuestro trabajo.

CAPÍTULO 4: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En el capítulo anterior, hemos presentado detalladamente los resultados extraídos del análisis realizado sobre un corpus oral de cuatro conversaciones con 8 participantes coreanos pertenecientes al último semestre de la licenciatura de español de la Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros, todos ellos con un nivel B2 según el MCERL. A continuación, interpretamos los resultados obtenidos. Además, realizaremos una comparación con estudios similares llevados a cabo con estudiantes de ELE de otras lenguas y culturas.

La estructura de este capítulo sigue la misma que la presentada en el capítulo 3 de nuestro trabajo por lo que realizaremos la discusión e interpretación de acuerdo al mismo orden establecido en dicho capítulo:

1) La frecuencia de producción de los TA.
2) La relación entre los TH y los TA producidos.
3) Los TA emitidos en superposición de habla.
4) Las funciones de los TA.
5) La complejidad de los TA.
6) Los TH introducidos por un apoyo (TAC).
7) La influencia del contexto en los TA.
8) La localización de los TA en relación a los lugares de transición pertinentes (LTP).
9) Las secuencias especiales.

Cabe destacar, como mencionamos en la justificación de nuestro trabajo, las limitaciones que presenta la discusión de los resultados dada la falta de investigaciones con estudiantes nativos coreanos de español. En segundo lugar, también tenemos como limitación la cantidad de estudios arrojados sobre este tema. Solo tenemos como referencia los estudios realizados por Cestero (2000a; 2000b) en nativos españoles, Pérez Ruiz (2009) con taiwaneses, Inglés (2010) con ingleses, Pascual (2010) con italianos y Silva (2012) con marroquíes. Otra de las limitaciones de nuestro trabajo a tener en cuenta es la muestra, que al ser de 4 conversaciones no nos permite generalizar nuestros resultados. Por último, recordar que en nuestro estudio no hemos tenido en cuenta la influencia de los TA no verbales ni la variable del sexo.

4.1. PRODUCCIÓN DE TURNOS DE APOYO

La presencia de TA en el corpus analizado, formado por cuatro conversaciones diádicas realizadas en español por estudiantes coreanos, sin instrucciones formales de ningún tipo sobre la producción de TA, añade nuevos datos y reafirma la teoría de la universalidad de los TA (Levinson, 1983) como singularidad de la comunicación humana. Los estudiantes coreanos han emitido 317 TA en el transcurso de las conversaciones mantenidas en español. Al no existir estudios sobre la emisión de TA de estudiantes coreanos, compararemos nuestros datos solo con los de otras investigaciones llevadas a cabo en estudiantes de ELE. A continuación, mostramos los principales resultados recogidos en los estudios previamente mencionados.

Etiquetas	TA Totales	Tiempo por conversación (min)	Producción TA:Min
Taiwaneses	120	35,28	3,40:1
Ingleses	140	41,39	3,38:1
Italianos	143	40,17	3,55:1
Marroquíes	180	40,48	4,44:1
Españoles	517	180	2,87:1
Coreanos	317	39,34	8,05:1

Tabla 22. Producción de TA por minuto de producción

Con estos datos podemos ver que hay una diferencia significativa con otros corpus ya que la producción de TA en informantes coreanos es significativamente mayor con respecto a los informantes de otros corpus. Los más próximos en cuanto a emisión de TA, son los marroquíes que han emitido 4,44 TA por minuto lo que supone 3,61 TA menos que los coreanos. Si comparamos nuestros resultados con el resto de informantes de otras lenguas, vemos que con el valor mínimo de los españoles (2,87 TA por min.) y el valor máximo, en este caso de los italianos (3,55 TA por min.), existe una oscilación de entre 5,18 y 4,5 TA respectivamente. Estos datos se distancian de manera significativa del número de emisiones de TA por parte de los estudiantes coreanos. La falta de estudios con coreanos delimita nuestro campo de investigación para poder realizar comparaciones en su lengua materna u otros idiomas.

A continuación, realizaremos una comparación individual con cada estudio mencionado anteriormente y con el estudio de Young & Lee (2004) para tener algunas referencias con nativos coreanos.

1. Young & Lee (2004) obtuvieron que, en dos conversaciones de 13 minutos mantenidas por cuatro informantes coreanos en su lengua materna, se emitieron un total de 286 TA. Si aplicamos estos resultados a diez minutos de grabación, obtendríamos un valor de 220 TA por conversación en su lengua materna. Resulta significativo que, en el mismo estudio, se realizaron otras grabaciones a dichos informantes coreanos pero esta vez, hablando en inglés. Los resultados arrojaron, que los coreanos habían emitido 314 TA mientras mantenían conversaciones en inglés, lo que supondría una cifra de 241,5 en diez minutos. En el mismo corpus, también participaron cuatro nativos norteamericanos con los que contrastaron los datos obtenidos. Estos habían emitido en su propia lengua 242 TA, lo que supone 186,1 TA en diez minutos. Esto indica que los nativos coreanos emitieron 55,4 TA más en inglés que los propios nativos. Por tanto, y con cautela, dada la falta de otros estudios y solo comparando estos resultados, podríamos decir que los coreanos emiten más TA en su lengua materna que los españoles, y a su vez, cuando estos mantienen una conversación en una lengua extranjera, producen aún más TA, que podríamos considerar como una característica de la interlengua.
2. En segundo lugar, tenemos el estudio en nativos de español realizado por Cestero (2000a; 2000b; 2005) en el que se registraron 18 conversaciones de diez minutos de duración. En dicho corpus se obtuvo un total de 517 TA que, si trasladamos a un número de cuatro conversaciones, da como resultado 115 TA. Ateniéndonos a este estudio que es nuestro principal punto de referencia, podemos observar que los estudiantes coreanos han producido más TA que los nativos españoles. Como hemos mencionado en el anterior punto con el estudio de Young & Lee (2004), estos resultados podrían deberse a una influencia de la lengua materna de los estudiantes, ya que como hemos explicado en el primer punto, parece que la producción de TA en lengua coreana tiende a ser más elevada.
3. En tercer lugar, disponemos de los estudios realizados por Pérez Ruiz (2009) en estudiantes taiwaneses con un corpus de 6 conversaciones con un tiempo de 35,28 minutos de conversación. Si convertimos estas cifras a 39,34 minutos, obtenemos que los informantes taiwaneses habrían obtenido 133,8 TA. Esta cifra es muy inferior a la mostrada por estudiantes coreanos (317 TA) y superior a la de los españoles (115).
4. En cuarto lugar, en el estudio de Inglés (2010) con nativos ingleses se analizaron cuatro conversaciones en las que se obtuvieron 140 TA en 41,39 minutos. Adaptando

estos resultados a nuestro tiempo de grabación, resultan en 133 TA, cifra que sigue siendo inferior a la de los estudiantes coreanos.

5. En quinto lugar, Pascual (2011) obtuvo 143 TA en 40,17 minutos en un corpus con estudiantes italianos. Una vez más haciendo una estimación con nuestros parámetros, obtendríamos un total de 140 TA. Si comparamos estos resultados con los nuestros, obtenemos una diferencia de 177 TA, una cifra muy inferior a la obtenida en nuestro estudio.
6. Por último, Silva (2012), en su estudio con informantes marroquíes, obtuvo un total de 180 TA en 40,48 minutos de grabación. Estos datos extrapolados a nuestra investigación darían la cifra de 174,9 TA. Es la cifra más alta obtenida y aproximativa dada las similitudes del estudio, obviamente sin tener en cuenta el trabajo de Young & Lee (2004). Aun así, la diferencia entre los dos valores es significativa, 142,1 TA menos que los informantes coreanos. Antes de la realización de este estudio y con los datos que existían hasta ese momento, Silva (2012) planteó la hipótesis de que a menor dominio lingüístico, mayor emisión de TA. Sin embargo, con los datos que hemos descubierto en nuestro estudio, podríamos contradecir que la influencia del dominio lingüístico esté involucrada con la emisión de TA, ya que nuestros estudiantes coreanos poseían un nivel B2 y emitieron más turnos, mientras que los marroquíes con un nivel B1 emitieron menos.

Como conclusión inmediata, hemos visto que todos los estudiantes de otras nacionalidades emiten más TA que los españoles, y los coreanos, con diferencia, en la mayoría de los casos más del doble. A simple vista nos podemos preguntar lo siguiente: ¿Producen los estudiantes coreanos de español más TA que los nativos españoles y que estudiantes de otras lenguas? ¿Tiene influencia su lengua materna y las características específicas de esta en la interacción? ¿Es una característica de la interlengua, dado que los demás estudios con estudiantes de otras nacionalidades emiten también más TA que los españoles? Estas preguntas no tienen respuestas claras y concisas dado el tamaño de la muestra y la falta de estudios con coreanos. Existen muchos factores que no hemos podido acometer en nuestro estudio y que deben ser tenidos en cuenta para futuras investigaciones con el objetivo de dar respuesta a las preguntas que han surgido. Esperamos ampliar esta información en un futuro próximo con un corpus más amplio, de donde se puedan extraer conclusiones para mejorar la enseñanza del español como lengua extranjera.

4.2. PRODUCCIÓN DE TURNOS DE HABLA Y TURNOS DE APOYO

Los trabajos sobre los TA analizan la relación entre los TA y los TH. En nuestro estudio, de los 1075 turnos emitidos, 649 (67,2%) fueron TH y 317 (32,8%) fueron TA. En estas cifras no se han tenido en cuenta los turnos de apoyo más continuación (70), ni los turnos que forman partes de secuencias especiales (39). Además, hemos obtenido que la media por minuto es de 24,5 turnos, de los que 16,5 fueron TH y 8 fueron TA.

Si revisamos los resultados que arrojan otros estudios, podemos observar que:

1) Pérez Ruiz (2009) obtuvo 335 turnos de los que 215 fueron TH y 120 fueron TA.
2) Inglés (2010), recogió 565 turnos, que se dividieron en 425 TH y 140 TA.
3) Pascual (2011) contabilizó 641 turnos, en los que se produjeron 498 TH y 143 TA.
4) Silva (2012) encontró 807 turnos, de los cuales 627 fueron TH y 180 TA.

A continuación, presentamos los resultados con los porcentajes incluidos y la información por minuto.

Etiquetas	TH totales	TA totales	TH/min.	TA/min.
Coreanos	649 (67,2%)	317 (32,8%)	16,5 TH	8 TA
Taiwaneses	215 (64%)	120(36%)	6 TH	3,5 TA
Ingleses	425 (75,2%)	140(25,8%)	10,2 TH	3,54 TA
Italianos	498 (77,7%)	143(22,3%)	12,4 TH	3,5 TA
Marroquíes	627 (77,7%)	180 (22,3%)	19,9 TH	4,4 TA

Tabla 23. Producción de TH y TA por minuto en 5 corpues de ELE

Si comparamos nuestros resultados con estos estudios, podemos observar que existe relación entre la emisión de TH y TA: mayor número de TH, mayor también el número de TA.

Por otro lado, podemos observar la similitud en los porcentajes de los estudiantes coreanos y taiwaneses. Estos últimos obtuvieron un 64% de TH totales y un 36% de TA, mientras que los coreanos obtuvieron un 67,2% de TH y 32,8% de TA respectivamente. Cantidad muy semejante que refleja que los taiwaneses y coreanos emiten prácticamente 1 TA por cada 2 TH que emiten. Esta información contrasta con el grupo de ingleses, italianos y marroquíes que han sido bastante similares entre ellos y, a su vez, se alejan del

grupo de asiáticos. Esto nos plantea la cuestión de que si la proximidad entre ambas culturas puede justificar estos resultados dada las posibles similitudes que puedan existir al no ser culturas de contacto. Esperamos más adelante poder indagar con más profundidad en el tema.

Si nos centramos en la relación entre los TH y los TA, podemos observar que los taiwaneses han emitido por cada 1,8 TH, 1 TA; los ingleses por cada 3 TH han emitido 1 TA; los italianos y marroquíes han obtenido los mismos resultados con una frecuencia de 1 TA por cada 3,5 TH. A continuación, mostramos estos datos en la siguiente tabla.

Etiquetas	TH totales	TA totales	TH:TA
Coreanos	649 (67,2%)	317 (32,8%)	2:1
Taiwaneses	215 (64%)	120 (36%)	1,8: 1
Ingleses	425 (75,2%)	140 (24,8%)	3: 1
Italianos	498 (77,7%)	143 (22,3%)	3,5: 1
Marroquíes	627 (77,7%)	180 (22,3%)	3,5:1

Tabla 24. Relación entre TH y TA por minuto en 5 corpus de ELE

Estos datos muestran que los taiwaneses han producido 20 TA más que los ingleses en 190 TH menos. En cuanto a nuestros informantes han emitido 197 TA más que los taiwaneses, 177 más que los ingleses, 174 más que los italianos y 137 más que los marroquíes, cifras bastante significativas. No obstante, la emisión de TH ha sido similar a la de los marroquíes, con 627 casos frente a los 649 TH de los coreanos.

En el capítulo 3 ya recogimos y expusimos los datos que reflejaban que con la mayor producción de TH, aumentaban los TA, aunque la diferencia no resultara significativa. Creemos que faltan datos y variables para determinar con más certeza qué elementos influyen en la relación de los TH con los TA. En nuestro corpus resulta curioso que en el caso de KIMHAK se haya emitido 89 TA y 145 TH, mientras que en JUWSER y NURSOO los valores obtenidos hayan sido más acordes en relación a la media obtenida en las cuatro conversaciones (186 TH y 82 TA, 175 y 87 TA respectivamente).

En la siguiente tabla podemos apreciar los resultados que muestra la relación entre TH y TA.

Etiquetas	TH totales	TA totales	TH:TA	Tiempo (min.) conversación	TH: 1min. Conversación	TA: Tiempo
Coreanos	649 (67,2%)	317 (32,8%)	2:1	39,34	16,5:1	8:1
Taiwaneses	215 (64%)	120 (36%)	1,8: 1	34,28	6,09:1	3,40:1
Ingleses	425 (75,2%)	140 (24,8%)	3: 1	41,39	10,26:1	3,38:1
Italianos	498 (77,7%)	143 (22,3%)	3,5: 1	40,17	12,39:1	3,55:1
Marroquíes	627 (77,7%)	180 (22,3%)	3,5:1	40,48	15,5:1	4,4:1

Tabla 25. Relación de producción entre TH y TA por minuto en 5 corpus de ELE

En las conversaciones mantenidas por ingleses, italianos y marroquíes la relación entre la producción de TH y TA manifiesta una menor correlación con una mayor interacción oral, mientras que, en los estudios con taiwaneses y coreanos, es contraria. En cuanto a la relación entre los TH y el tiempo de la conversación se puede observar que los marroquíes emiten 15,5 TH por minuto, los italianos 10,26 TH y los taiwaneses 6,1 TH. En nuestro estudio los coreanos han emitido 16,5 TH por minuto. Si comparamos nuestros resultados con los de los marroquíes, los datos de producción de TH son parecidos, con 649 TH y 627 TH respectivamente, sin embargo, la emisión de TA es casi el doble en los estudiantes coreanos, lo que resulta complicado de explicar teniendo en cuenta todos los datos.

Pensamos que esta diferencia se debe a la emisión de cantidad de palabras y a la duración de los TH por lo que para analizar más detenidamente estos resultados sería recomendable que se analizase la cantidad de palabras emitidas por turno, así como la duración de los TH en futuras investigaciones, dadas las características propias de cada lengua. En nuestro caso al no tener datos de la lengua coreana no podemos sacar conclusiones claras. En un futuro con la posibilidad de extender este trabajo se profundizará este tema.

4.3. SUPERPOSICIÓN DE HABLA Y TURNOS DE APOYO

En nuestro corpus se registraron 317 TA de los que 102 se emitieron en superposición de habla. Esto supone un 32,3% del total, resultado muy similar al hallado en el corpus de Pascual (2011) que obtuvo un 32,2%. En relación a otros estudios, Pérez Ruiz (2009) extrajo una cifra también similar a la nuestra con un 30,8%. En menor porcentaje se sitúan los datos de los aprendientes ingleses (Inglés, 2010) con un 23% de TA emitidos en superposición de habla. Por último, el estudio de Silva (2012) con estudiantes marroquíes arrojó datos similares a los coreanos, italianos y taiwaneses con un 31,1%.

En cuanto al español, contamos con el estudio realizado por Berry (1994, citado en Silva 2012: 123, Pascual 2011: 131, y Pérez Ruiz 2009: 218 en la discusión de resultados) quien nos informa que el 48,8% de turnos de apoyo se emitieron en superposición. Por tanto, podemos observar que nuestros informantes coreanos han emitido un 16,5% de TA menos en superposición.

En el siguiente gráfico se muestran los datos completos de los TA en superposición y sin superposición de habla.

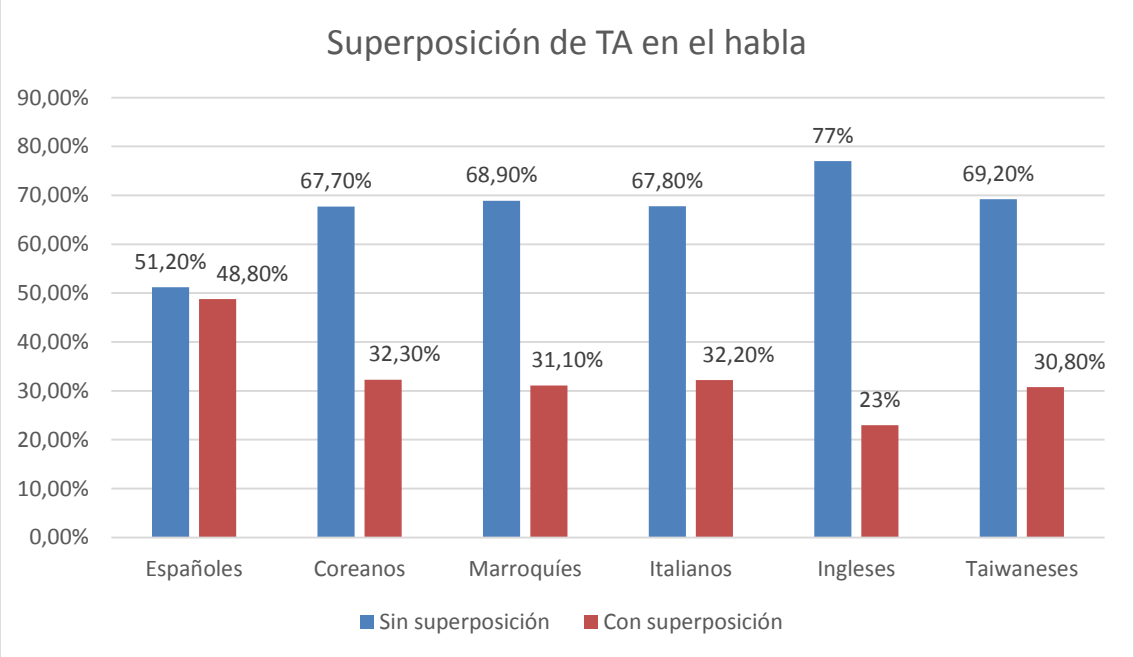


Gráfico 21. Superposición de TA en el habla en 6 corpus

Como contrapartida a nuestros resultados, tenemos que tener en cuenta que no disponemos de ningún estudio comparativo con aprendientes coreanos que nos permita

comparar nuestros resultados. Debido a esto no podemos sacar conclusiones precisas. Esperamos que, en futuras investigaciones, y al igual que en el apartado anterior, se amplíe la información y el análisis de nuevos corpus y se cree y analice un corpus de nativos coreanos.

4.4. FUNCIONES

A continuación, llevaremos a cabo una discusión sobre las funciones de los TA emitidos por los hablantes coreanos de español y los compararemos una vez más con los estudios anteriormente citados.

Recordamos que en nuestro corpus se registraron 317 TA, entre los que 148 fueron de seguimiento (46,7%), 75 de entendimiento (23,6%), 17 de acuerdo (5,4%), 14 de conclusión (4,4%), 11 de reafirmación (3,5%), 5 de conocimiento (1,5%) y 47 fueron combinaciones de dos de los apoyos anteriormente mencionados (14,9%). Si comparamos estos datos con el principal estudio de españoles realizado por Cestero (2000:a) vemos que los tres primeros tipos de apoyo emitidos son los mismos pero varía su orden. Cestero registró en primera posición, por orden de frecuencia, los apoyos de acuerdo con un 45% de casos, seguidos al igual que el caso de los coreanos por los apoyos de entendimiento con un 19,5% y terminando con los apoyos de seguimiento con un 15,8%. En porcentajes menores, los españoles emitieron un 6% de apoyos combinados frente al 14,9% de los coreanos 0,2% de apoyos de reafirmación que contrasta con el 3,5% encontrado en nuestro corpus. También hay diferencias en los apoyos de conclusión donde los españoles emitieron más del doble que los coreanos con un 10,4%. Veamos estos datos resumidos en el siguiente gráfico para una mejor representación de los mismos.

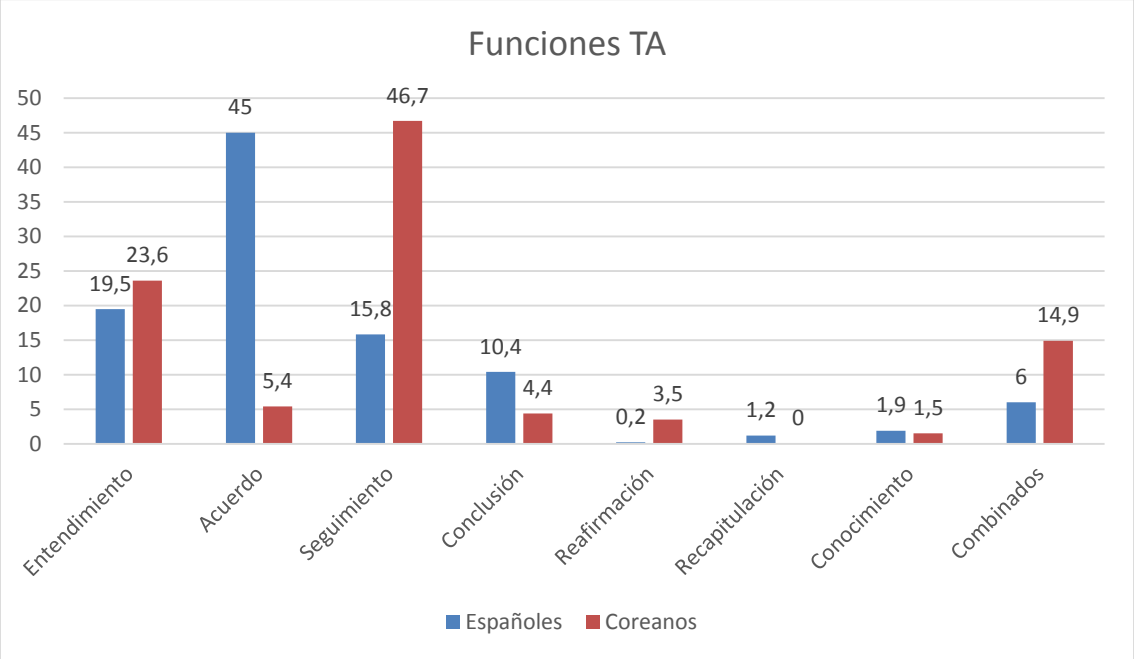


Gráfico 22. Comparación de las funciones de los TA entre españoles y coreanos

Gráfico 25. Comparación de las funciones de los TA entre españoles y coreanos

Como podemos observar en el gráfico y como mencionamos anteriormente, deducimos que los estudiantes coreanos utilizan estrategias diferentes a los españoles cuando mantienen una conversación en español. Los coreanos se limitan, sobre todo, a seguir el enunciado en marcha y a entender el contenido del mensaje, pero no a estar de acuerdo con él. Sin embargo, resulta llamativo que, en los apoyos combinados, la combinación más frecuente (34%) sea la de entendimiento más acuerdo. Podríamos deducir que los oyentes coreanos, prefieren tomar precauciones a la hora de emitir apoyos de acuerdo, y que cuando lo hacen, prefieren, en primera instancia, mostrar entendimiento del mensaje.

También podemos apreciar que los informantes coreanos no han emitido ningún apoyo de recapitulación mientras que los españoles han emitido un 1,2% de este tipo de apoyos. Existe también diferencia entre los apoyos de conclusión en donde nuestros informantes han emitido menos del doble que los españoles.

Tras haber analizado nuestra muestra comparando los resultados con los del estudio principal de Cestero, pasamos ahora a la discusión y comparación con el resto de estudios.

En los informantes taiwaneses, Pérez Ruiz (2009) registró 120 TA divididos por orden de frecuencia en los siguientes casos: apoyos de acuerdo (30%), de entendimiento (26%), de reafirmación (16,5%), de seguimiento (14,1%) de recapitulación (4,3%), de conclusión (2,5%), de conocimiento (0,8%) y combinaciones de apoyos (5,8%).

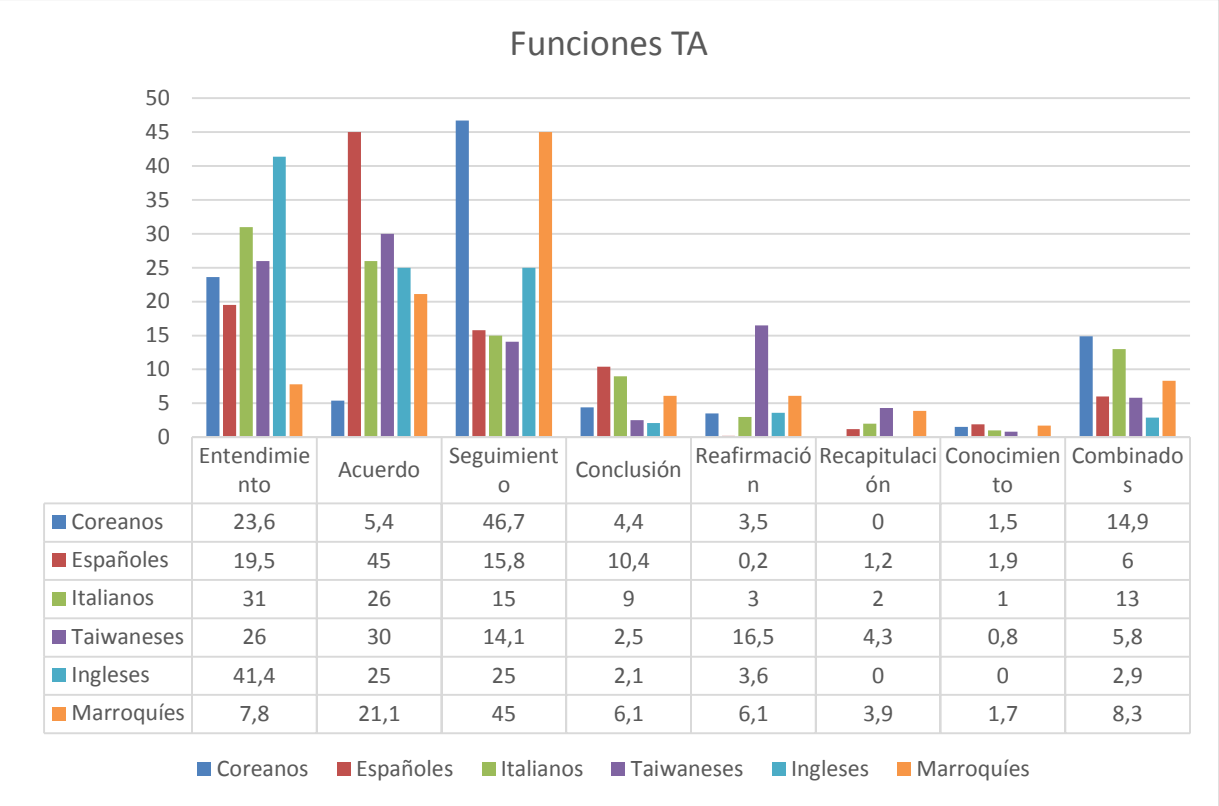
Por su parte, Inglés (2010) recogió 140 TA en estudiantes ingleses en el siguiente orden: apoyos de entendimiento (41,4%), apoyos de acuerdo y seguimiento con un 25% respectivamente cada uno, de reafirmación (3,6%), de conclusión (2,1%) y, en último lugar, los apoyos combinados con un 2,9%. La autora no observó ningún ejemplo de conocimiento y al igual que en nuestro caso, tampoco localizó ningún apoyo de recapitulación.

En cuanto a Pascual (2011), la autora encontró 143 TA en estudiantes italianos de ELE en este orden: 31% de apoyos de entendimiento, 26% de apoyos de acuerdo, 15% de apoyos de seguimiento, 9% de conclusión, 3% de reafirmación, 2% de recapitulación, 1% de conocimiento y, por último, un 13% de apoyos combinados, similar a nuestra cifra en estudiantes coreanos que recordamos fue de un 14,9%.

Por último, mencionamos el estudio realizado con hablantes marroquíes realizado por Cano (2012) en donde la autora obtuvo un 45% de apoyos de seguimiento, un 21,1%

de apoyos de acuerdo, un 7,8% de apoyos de entendimiento, 6,1% de conclusión, 6,1% de reafirmación, 3,9% de recapitulación, 1,7% de apoyos de conocimiento y por último un 8,3% de apoyos combinados.

En el siguiente gráfico recogemos los datos anteriormente presentados para una mejor visualización de los resultados.



	Entendimiento	Acuerdo	Seguimiento	Conclusión	Reafirmación	Recapitulación	Conocimiento	Combinados
Coreanos	23,6	5,4	46,7	4,4	3,5	0	1,5	14,9
Españoles	19,5	45	15,8	10,4	0,2	1,2	1,9	6
Italianos	31	26	15	9	3	2	1	13
Taiwaneses	26	30	14,1	2,5	16,5	4,3	0,8	5,8
Ingleses	41,4	25	25	2,1	3,6	0	0	2,9
Marroquíes	7,8	21,1	45	6,1	6,1	3,9	1,7	8,3

Gráfico 23. Comparación de las funciones de los TA en 6 corpus

Cabe destacar la enorme diferencia que encontramos con la emisión de apoyos de acuerdo en nuestro estudio por parte de nuestros informantes coreanos en comparación con el resto de estudios donde la diferencia del porcentaje entre el valor mínimo de los marroquíes con un 21,1% supera en un 15,7% nuestro porcentaje, y con el valor máximo en españoles un 39,6%. En cuanto a los apoyos de recapitulación vemos que los ingleses tampoco han emitido ningún apoyo. Pasamos a continuación a resumir los datos más destacados de los corpus:

1) Los estudiantes coreanos han sido los que más apoyos de seguimiento han emitido, con unos resultados ligeramente superiores (1,7%) con respecto a los marroquíes.

2) Los estudiantes coreanos han sido también los que más apoyos combinados han emitido con un 14,9%, esto es, un 8,9% más que los españoles. Los estudiantes marroquíes vuelven, una vez más, a ser los hablantes que más se acercan a nuestros resultados, pero aún lejos de nuestro porcentaje (8,3%)
3) Los estudiantes coreanos han emitido más apoyos de reafirmación que los españoles e italianos y menos que los taiwaneses, los marroquíes y los ingleses, aunque con estos últimos la diferencia solo ha sido de un 0,1%.
4) Los estudiantes coreanos han emitido más apoyos de conclusión que los taiwaneses e ingleses y menos que el resto destacando como principal diferencia en estudiantes NN a los italianos con un 4,6% más.
5) Los estudiantes coreanos han emitido más TA de conocimiento que los italianos, los taiwaneses y los ingleses y menos que los españoles y marroquíes, si bien es cierto que estos porcentajes son muy similares en casi todos los casos abarcando desde el 0% hasta el 1,9%.
6) Los estudiantes coreanos han emitido más turnos de entendimiento que los españoles y marroquíes, con los que la diferencia es más pronunciada (15,8%), y menos que los italianos, ingleses y taiwaneses.
7) Los estudiantes coreanos han sido los que menos apoyos de acuerdo han emitido de todos los grupos anteriormente mencionados con solo un 5,4%.
8) Por último, y al igual que los hablantes ingleses, los informantes coreanos no han emitido ningún apoyo de recapitulación.

A la vista de los resultados y como ya hemos señalado anteriormente, podemos observar que las estrategias que siguen los hablantes coreanos a la hora de emitir turnos de apoyo difieren del resto, aunque muestre similitudes en algunos puntos específicos como acabamos de resumir. Otra vez más, volvemos a hacer hincapié en que no disponemos de estudios con HN coreanos donde podamos establecer comparaciones directas con la lengua materna, si bien, queremos hacer una pequeña precisión en este punto, sin valor empírico alguno y más bien desde la experiencia personal y observadora tras 4 años de estancia en Corea y con dominio del idioma coreano. Dicho, esto, hemos observado que, en su lengua materna, los coreanos, emiten una cantidad de apoyos significativa cuando mantienen conversaciones entre sí. Esta cantidad se ve a menudo incrementada cuando ambos hablantes comparten la misma jerarquía social y se trata de tú a tú. Desde esta observación y como ya

informamos en el capítulo de recogida de datos, nuestro corpus está compuesto por 8 participantes, de los que 6 además de compañeros de clase, eran amigos. Resulta significativo en este punto ver cómo la única pareja (CHAJAE) que solo compartían una relación de compañeros de clase no cercana, fuera la que emitió menos TA. Volvemos una vez más, a aclarar que no podemos demostrar estos hechos y que esperamos corroborar esta hipótesis en un futuro con una selección de muestra más amplia y agrupada según categorías específicas. Terminamos, volviendo a mencionar, una vez más, como en el resto de apartados, que esperamos profundizar sobre esta información más adelante con la posible realización de un nuevo estudio con un corpus de nativos que amplíe los datos recogidos en nuestro trabajo.

4.5. COMPLEJIDAD DE LOS TURNOS DE APOYO

En los datos recogidos en nuestro corpus hemos encontrado que de los 317 TA los más frecuentes han sido los apoyos simples, con 242 casos, que suponen un 76,4%. En segundo lugar, están los apoyos compuestos con 47 casos y un 14,8% del total, y en último lugar, se encuentran los apoyos complejos con 28 casos que suponen el 8,8%.

Pasamos ahora a la comparación de resultados con los obtenidos por Cestero (2000a) en HN de español.

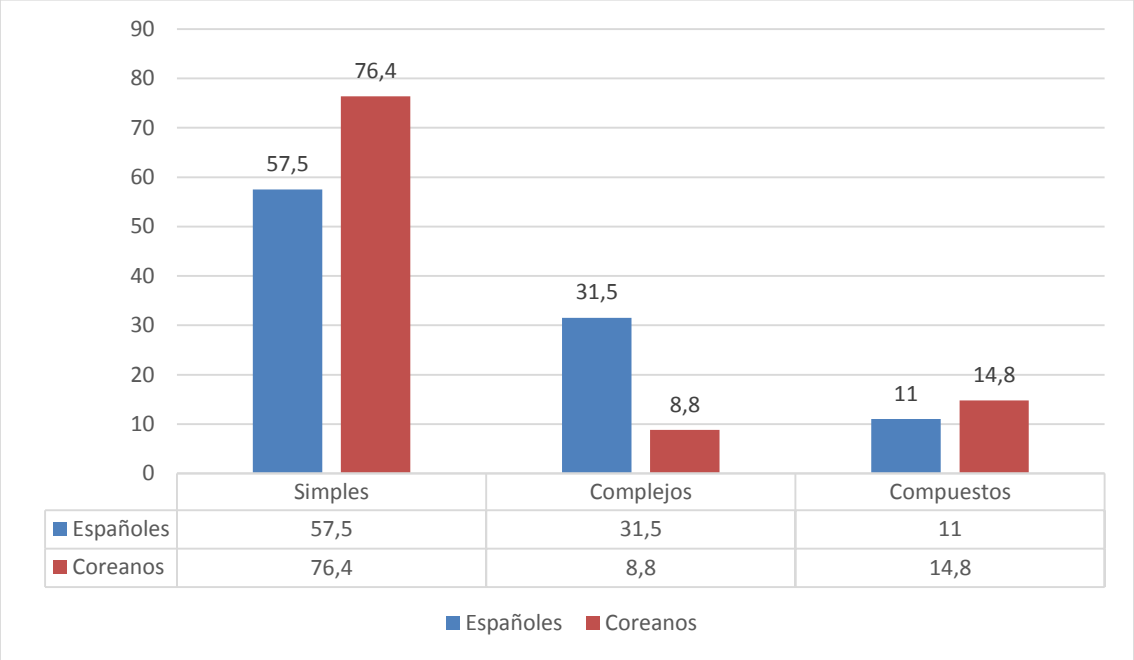


Gráfico 24. Comparación de la cpmplejidad de los TA entre españoles y coreanos

En el gráfico podemos apreciar cómo los coreanos han emitido un mayor número de TA simples, superando la cifra de emisión de los españoles en un 18,9%. En cuanto a los apoyos complejos, vemos que los coreanos han emitido un 22,7% menos que los españoles. Aquí podemos observar que la estrategia de emisión, en cuanto a la complejidad de apoyos, es diferente por parte de los coreanos y la diferencia entre ambos grupos radica principalmente entre estos dos tipos, ya que en relación a los compuestos solo hay una diferencia de un 3,8% más por parte de los coreanos.

Fijémonos ahora en la comparación con el resto de corpus de otras nacionalidades.

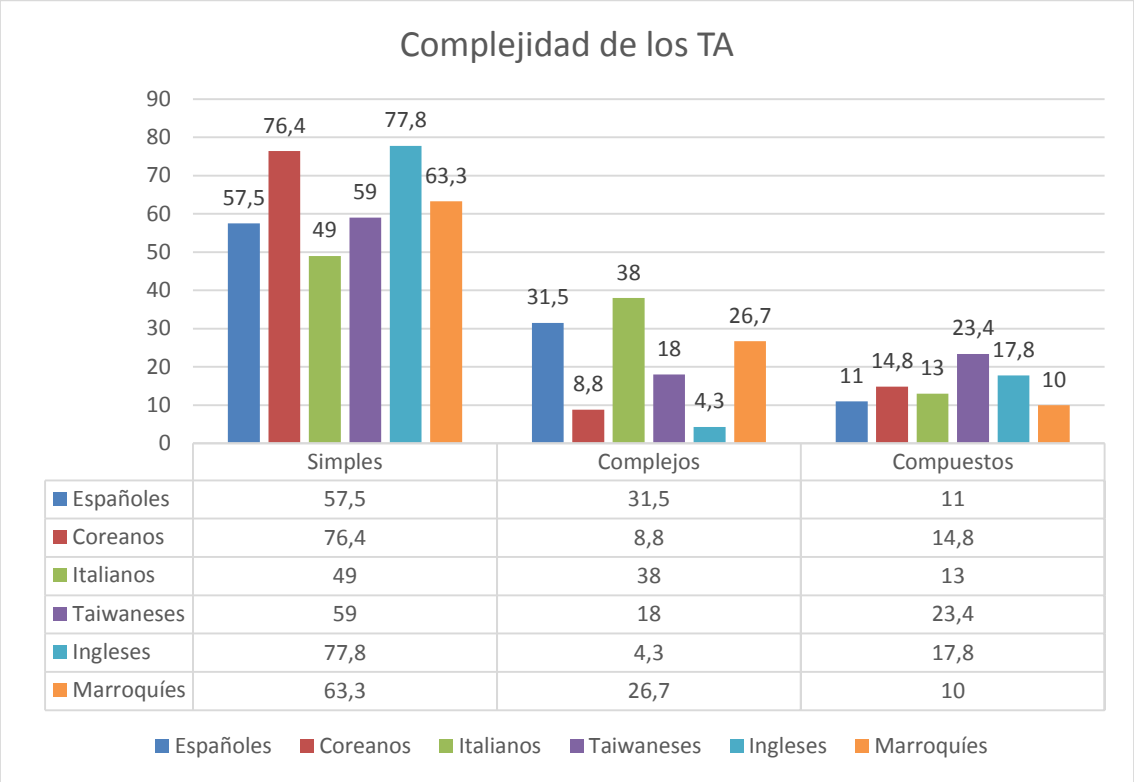


Gráfico 25. Complejidad de los TA en 6 corpus

Se puede comprobar que la aparición de apoyos simples es mayoritaria en todos los estudios con porcentajes que oscilan entre el 77,8% de los ingleses y el mínimo de 49% de los italianos. En nuestro caso, los coreanos han emitido un 76,4% de apoyos simples, cifra similar a la de los ingleses pero que contrarresta con el 49% de los italianos. Por otra parte, podemos observar que los estudiantes italianos han emitido un 38% de apoyos complejos a diferencia del 8,8% de los hablantes coreanos, por lo que los primeros se acercan más al número emitido por parte de los españoles (31,5%). Esta cifra de 8,8% sitúa a los coreanos como el penúltimo grupo, tras los ingleses, a la hora de realizar apoyos complejos. Por último, en cuanto a la emisión de apoyos compuestos, la cifra más alta se ha dado en el corpus de los taiwaneses con un 23,4%, esto es, un 12,4% más respecto a los españoles. En cambio, los coreanos, italianos, ingleses y marroquíes han oscilado en porcentajes de entre el 10 y el 17,8%, mostrando algunas similitudes.

Los dos grupos que se han aproximado más a los españoles han sido el de los italianos y los marroquíes que oscilan entre porcentajes bastante parecidos. Como recogen Pascual (2011: 140) y Silva (2011: 130) en sus trabajos, esto se puede deber a la afinidad que comparten dichas lenguas y su proximidad lingüística y cultural. Esta suposición nos llevaría a plantearnos que los taiwaneses y coreanos, aunque no compartan proximidad

lingüística, pero sí cultural, podrían haber obtenido resultados en algunos casos parecidos o, al menos, no tan distantes. Sin embargo, no ha sido así. Podría deberse también al nivel de los estudiantes taiwaneses (B1) y al número de emisión de turnos. Recordemos que los coreanos (de nivel B2 y 320 TA) casi triplicaron en TA a los taiwaneses (120 TA), por lo que podría ser un factor a tener en cuenta para futuras investigaciones.

Si nos centramos en los datos que se han aproximado más a nuestro corpus y el nivel de los informantes ingleses (B2) podríamos plantearnos si el nivel tiene influencia en la complejidad de los TA ya que los informantes coreanos se han aproximado a los porcentajes de los hablantes ingleses, con cifras muy similares, como hemos señalado anteriormente.

Atendiendo a que los italianos poseían un nivel C1 podríamos indagar más en el tema, sin embargo, los marroquíes con nivel B1 también mostraron resultados similares. Ante estos datos, no podemos afirmar con seguridad que el nivel tenga relación directa, por lo que este apartado tendrá que investigarse de manera más detenida en el futuro con la esperanza de esclarecer estos resultados.

Otro factor a tener en cuenta podría ser la influencia de la LO, sin bien, no contamos con estudios que puedan arrojar datos sobre estos hechos.

A continuación, pasamos a analizar más detenidamente los resultados obtenidos anteriormente. En primer lugar, mostramos los tipos de apoyos simples más comunes en los corpus.

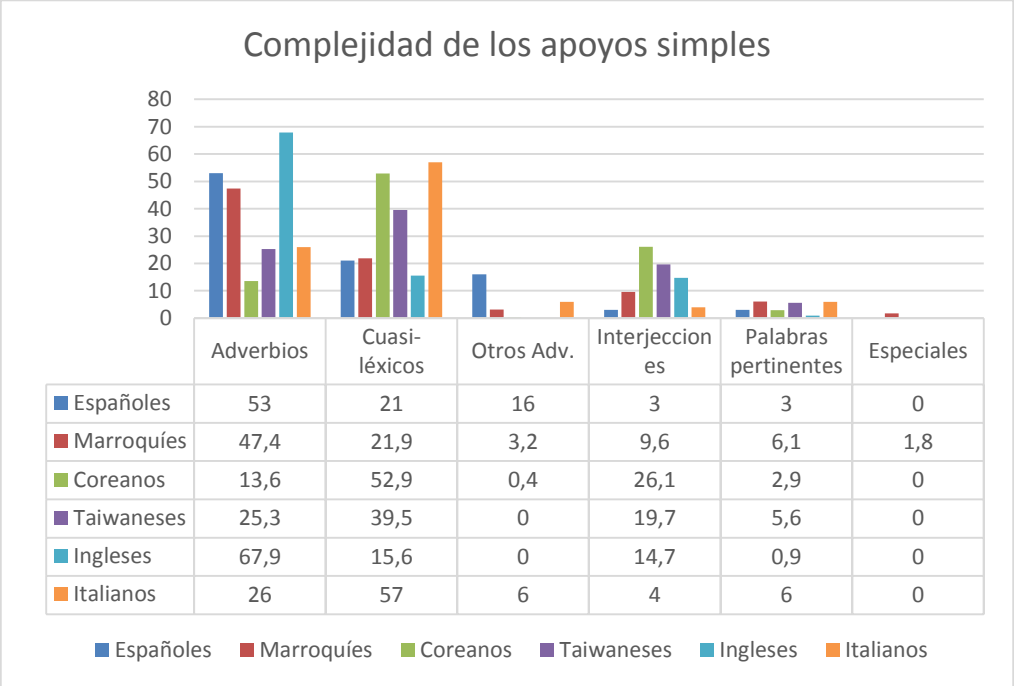


Gráfico 26. Complejidad de la estructura lingüística de los apoyos simples en 6 corpus

La comparación de nuestros resultados con los obtenidos en las conversaciones de nativos españoles y de hablantes no nativos de otras lenguas y culturas nos permite destacar los siguientes datos:

1) Los hablantes coreanos emitieron menos adverbios que los españoles y que los estudiantes de otras nacionalidades tomados en consideración en nuestra discusión de resultados. Este porcentaje ha sido de solo un 13,6%. Le siguen los taiwaneses con un 25,3%.
2) Los hablantes coreanos fueron los que emitieron más elementos cuasi-léxicos de todos los grupos incluidos los españoles, con un porcentaje bastante alto (52,9%).
3) Los hablantes coreanos emitieron menos adverbios que los españoles, marroquíes e italianos y más que los taiwaneses e ingleses, ambos con una producción del 0%.
4) Los coreanos también fueron el grupo que más interjecciones emitió en los apoyos simples con un porcentaje del 26,1%. El grupo más próximo fue el de los taiwaneses con un 19,7%
5) Los informantes coreanos emitieron menos palabras pertinentes que los españoles y que los ingleses, por lo que fueron superados por el resto de grupos.
6) Por último, mencionar que no encontramos ningún caso especial (casos no registrados en el modelo de Cestero (2000a; 2000b) en apoyos simples a diferencia del 1,8% de casos de los estudiantes marroquíes.

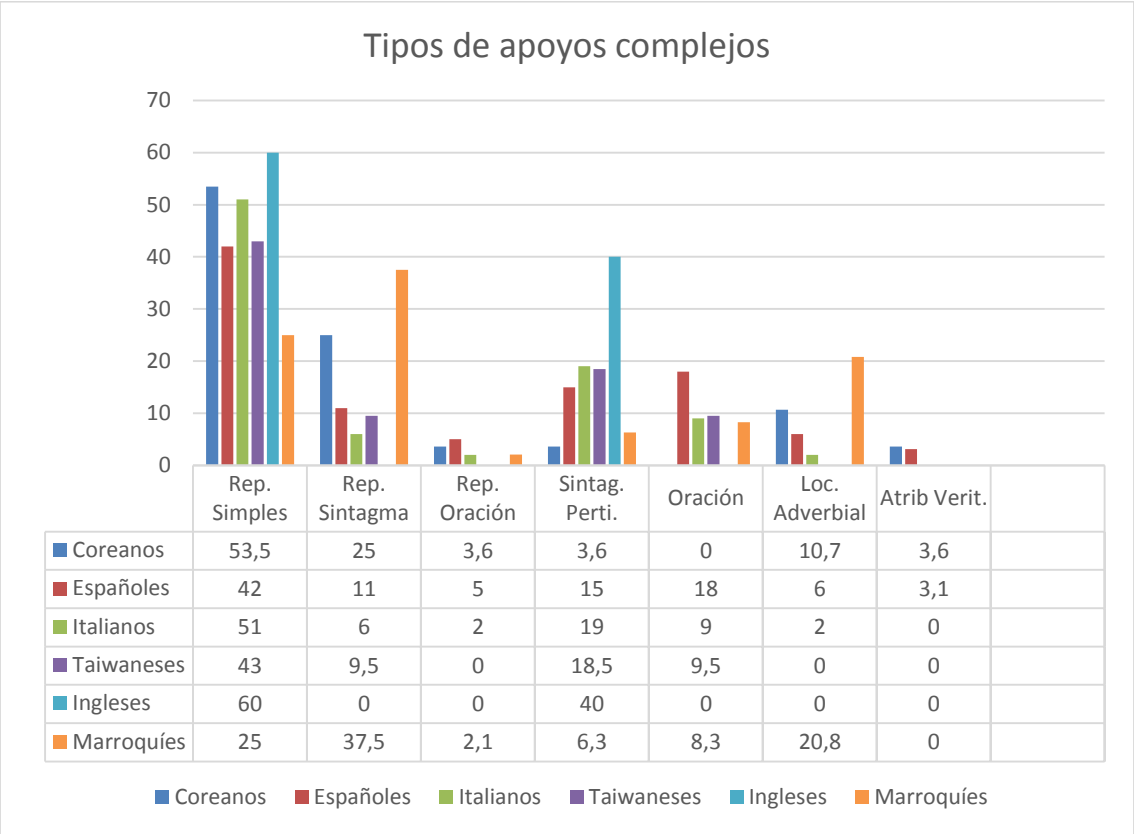
A la vista de estos resultados, podemos afirmar que los coreanos comparten casi los mismos porcentajes de elementos cuasi-léxicos con los italianos (52,9% y 57% respectivamente). En cuanto a los adverbios, los más próximos son los taiwaneses, muy cercanos a los italianos, con un valor mínimo del 13,6% en coreanos y un valor máximo del 26% por parte de los italianos. Por su parte, en cuanto a interjecciones, vemos que los coreanos han superado en un 20,1% a los italianos y se han acercados a los resultados de los taiwaneses con un 19,7%.

Como conclusión, queda reflejado que los apoyos simples han mostrado una gran variedad de resultados en los corpus aquí expuestos y sus diferencias con el español, por lo que su enseñanza sería adecuada, como ya señaló Cestero (2005).

En relación a los TA complejos las repeticiones de apoyos simples son las que han aparecido con mayor frecuencia en nuestro corpus. En total se han registrado 15 casos (53,5%), en segundo lugar la repetición de sintagmas con un 25%. Seguidamente se

encuentran las locuciones adverbiales con un 10,7%, continúan las repeticiones de oraciones, los sintagmas pertinentes y las atribuciones veritativas, con un 3,6%, respectivamente.

En el siguiente gráfico mostramos las diferencias con los otros corpus y añadimos las atribuciones veritativas de las que no hay datos, pues no se recogió ningún ejemplo en otros estudios. Sin embargo, en el nuestro sí se registró un caso.



	Rep. Simples	Rep. Sintagma	Rep. Oración	Sintag. Perti.	Oración	Loc. Adverbial	Atrib Verit.
Coreanos	53,5	25	3,6	3,6	0	10,7	3,6
Españoles	42	11	5	15	18	6	3,1
Italianos	51	6	2	19	9	2	0
Taiwaneses	43	9,5	0	18,5	9,5	0	0
Ingleses	60	0	0	40	0	0	0
Marroquíes	25	37,5	2,1	6,3	8,3	20,8	0

Gráfico 27. Tipos de apoyos complejos en 6 corpus

Si comparamos los resultados obtenidos podemos resumirlos de la siguiente manera:

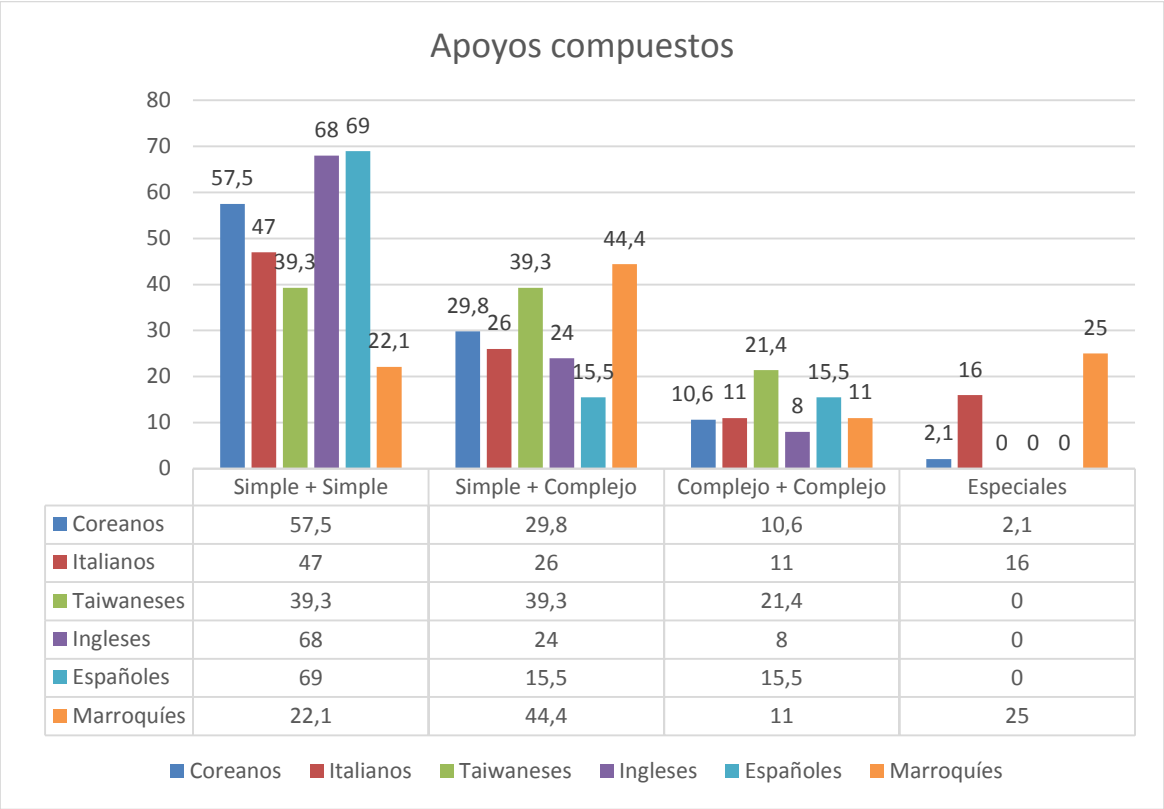
1) Los estudiantes coreanos emitieron un 53,5% de repeticiones simples. Solo los ingleses emitieron más este tipo de apoyo complejo con un 60%. Nuestra cifra se acerca más a la de los italianos con un 51% de casos.
2) En cuanto a la repetición de sintagmas, los coreanos han sido los segundos en emitir este tipo de apoyos con un 25%. Los primeros fueron los marroquíes con un 37,5%.
3) En cuanto a la repetición de oraciones, hemos obtenido que los coreanos se aproximan a la cifra del 5% de los españoles, con un 3,6%. El resto de

nacionalidades, exceptuando a los taiwaneses e ingleses que no registraron ningún caso, emitieron un número inferior de este tipo de apoyos.

4) En relación a los sintagmas pertinentes, los coreanos ocupan el último lugar con solo un 3,6%, dato bastante significativo en comparación con el resto de grupos que obtuvo un porcentaje mucho más alto, exceptuando a los marroquíes con un 6,3%
5) Los coreanos, al igual que los ingleses, no realizaron la repetición de ninguna oración como apoyo complejo. Vemos que el resto de grupos, que si emitió apoyos de este tipo, obtuvieron porcentajes similares, en torno al 9%, menos del doble que los españoles.
6) Los coreanos solo fueron superados en porcentaje en las locuciones verbales por los marroquíes. Estos obtuvieron una cifra bastante alta, del 20,8%, que casi dobla la de nuestra muestra. Los españoles solo emitieron este tipo de locuciones en un 6%.
7) Por último, resulta significativo, que no se hayan encontrado atribuciones veritativas en ningún corpus, salvo en el nuestro, con una cifra similar a la delos españoles, que obtuvieron un 3,1%. En nuestro caso se obtuvo un 3,6%.

Una vez más y presentados estos resultados, podemos observar que existe disparidad entre los resultados obtenidos por los corpus. Sin embargo, podemos ver que la repetición de apoyos simples es la estrategia más utilizada por todos los estudiantes, excepto los marroquíes. Este hecho podría demostrar que las repeticiones simples son una característica general de las lenguas, si bien, el tamaño de los corpus y el resultado obtenido con los estudiantes marroquíes, no nos permite realizar esta afirmación de manera clara. Esperamos que la realización de nuevos trabajos con corpus más amplios, arroje nuevos datos para una mejor interpretación.

Por último, presentamos los datos de los apoyos compuestos para realizar la comparación y discusión de los resultados.



	Simple + Simple	Simple + Complejo	Complejo + Complejo	Especiales
Coreanos	57,5	29,8	10,6	2,1
Italianos	47	26	11	16
Taiwaneses	39,3	39,3	21,4	0
Ingleses	68	24	8	0
Españoles	69	15,5	15,5	0
Marroquíes	22,1	44,4	11	25

Gráfico 28. Tipos de apoyos compuestos en 6 corpus

Del gráfico 31 se extraen las siguientes conclusiones:

1) Los coreanos han emitido un total de 57,5 de apoyos compuestos formados por la combinación de dos apoyos simples, lo que supone un 11,5% menos que los HN españoles. Los ingleses fueron los que más se aproximaron a esta cifra, seguidos de nuestros informantes. Vemos también cómo los marroquíes se distancian considerablemente de los HN y también del resto de nacionalidades.
2) En cuanto a la combinación de apoyo simple más complejo, los estudiantes coreanos emitieron más apoyos que los italianos, ingleses y españoles, y menos que los taiwaneses y marroquíes
3) En lo que respecta a la combinación de dos apoyos complejos, observamos que los coreanos han producido cifras similares a la de los marroquíes e italianos, con una diferencia de solo un 0,4% menos, y de un 3,9% menos que los españoles.
4) Por último, hemos registrado un tipo al igual que en otros corpus que hemos denominado especial que Cestero (2000a) no clasificó en su estudio pero que sí

aparece en extranjeros. Parece llamativo este dato con italianos y marroquíes que registraron unos porcentajes altos del 16% y 25% respectivamente. En el caso de los coreanos solo registramos un 2,1% de este tipo especial.

Para concluir, y con la comparación de todos los resultados, podemos ver que existen diferencias entre los corpus, aunque en algunos casos específicos se compartan similitudes, como hemos ido señalando a lo largo de este apartado. Por lo tanto, creemos que la influencia de la LM está presente cuando se realizan este tipo de apoyos. Dada la falta de estudios no podemos asegurarlo con certeza y esperamos que en un futuro se puedan llevar a cabo nuevas investigaciones para obtener nuevas conclusiones que aclaren los datos aquí mostrados.

4.6.TURNOS DE HABLA INTRODUCIDOS POR TURNOS DE APOYO

En nuestro corpus hemos recogido 70 turnos de apoyo más continuación (TAC) que, agrupados con los 317 TA anteriormente analizados, suman un total de 387 apoyos, lo que indica que un 18,1% del total de apoyos introduce un TH. Teniendo en cuenta que en nuestro corpus se han emitido 719 TH, es decir, 649 TH más 70 TAC, y sin contar con las secuencias especiales, se obtiene que el porcentaje de TAC es de un 9,7% respecto al total de los TH del corpus.

En cuanto al resto de corpus, resumimos la información en los siguientes puntos:

- Cestero (2000b: 175) obtuvo un porcentaje del 8%
- Inglés (2010: 243) registró un 15,1% de casos
- Pascual (2011:146) contabilizó un 9,1%
- Silva (2012:134) fue la que mayor número registró, con un 26%.

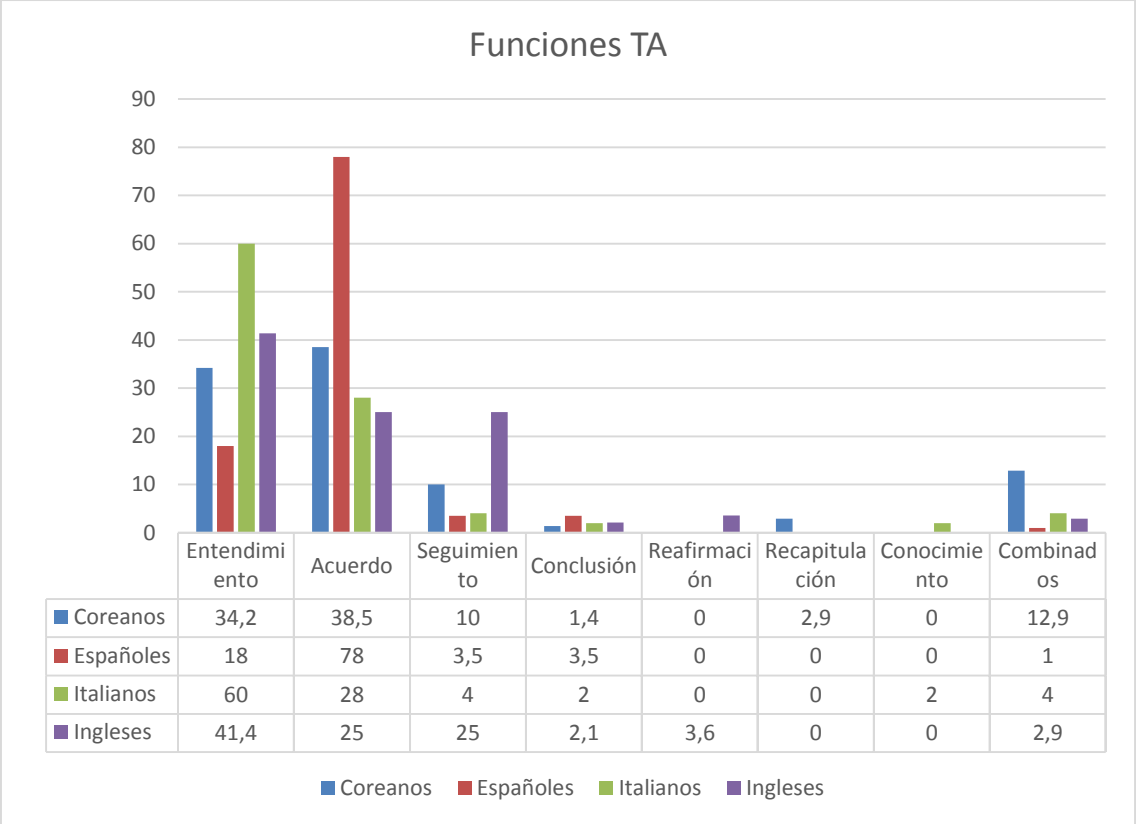
Aclaramos en este punto, que no podemos comparar los resultados con los estudiantes taiwaneses ya que Pérez Ruiz (2009) no indagó en su investigación sobre el tema.

Podemos observar que los estudiantes coreanos emitieron un 1,7% más de TAC que los españoles. Asimismo, en el corpus con estudiantes italianos se registró un 9,1%. Más elevados son los porcentajes de los estudiantes ingleses con un 15,1% y muy superior el de los estudiantes marroquíes que llegaron a alcanzar la cifra del 26%. Por lo tanto, podemos ver ciertas similitudes entre coreanos e italianos respecto a los españoles.

En nuestro corpus, hemos encontrado diferentes tipos de TAC. En primer lugar, se sitúan los apoyos de acuerdo con 27 casos (38,5%), seguidos muy de cerca por los apoyos de entendimiento con 24 casos (34,2%). En tercer lugar, los apoyos combinados con un 12,9%. Le siguen los apoyos de seguimiento con un 10%, los apoyos de recapitulación con un 2,9% y, finalmente los apoyos de conclusión con un 1,4%. No se encontraron casos de reafirmación ni conocimiento. En cuanto al resto de corpus, a continuación agrupamos los datos:

1) Cestero (2000b) en el estudio de referencia con HN de español encontró un 78% de casos en los que el TAC empezaba con un apoyo de acuerdo, seguido de un 18% de apoyos de entendimiento, un 3,5% de conclusión y seguimiento y, por último, un 1% de apoyos combinados.
2) Inglés (2010) por su parte, registró, en primer lugar, un 52% los apoyos de acuerdo, seguidos de los apoyos de entendimiento (28%), seguimiento (8%) y, finalmente, un 12% de apoyos combinados.

3) Pascual (2011) obtuvo un 60% de apoyos de entendimiento, un 28% de apoyos de acuerdo, un 4% de apoyos de seguimiento y un 2% de apoyos de conclusión y conocimiento respectivamente. Las combinaciones de apoyos aparecieron con una frecuencia del 4%
4) Por su parte, Silva (2012) contabilizó un 45,6% de casos de apoyos de seguimiento, un 30,9% de acuerdo, un 5,9% de entendimiento y un 2,9% de apoyos de recapitulación y conocimiento respectivamente. Por último, los apoyos combinados aparecieron en un 8% de ocasiones. Estos datos quedan resumidos en el gráfico que mostramos a continuación.



	Entendimiento	Acuerdo	Seguimiento	Conclusión	Reafirmación	Recapitulación	Conocimiento	Combinados
Coreanos	34,2	38,5	10	1,4	0	2,9	0	12,9
Españoles	18	78	3,5	3,5	0	0	0	1
Italianos	60	28	4	2	0	0	2	4
Ingleses	41,4	25	25	2,1	3,6	0	0	2,9

Gráfico 29. Funciones de los TAC en 4 corpus de ELE

Volvemos a recordar que, en nuestro corpus, el análisis individual de apoyos dio como resultado otros porcentajes diferentes a los encontrados en la emisión de apoyos más continuación. Atendiendo a la comparación exclusiva de los TAC, podemos afirmar lo siguiente:

1) Los estudiantes coreanos emitieron más apoyos de entendimiento que los españoles y menos que los ingleses e italianos.

2) Los estudiantes coreanos emitieron más apoyos de acuerdo que los italianos e ingleses, pero se quedaron muy por debajo del porcentaje de los españoles (78%).
3) Los coreanos fueron el grupo que emitió más apoyos de seguimiento tras los ingleses.
4) Los coreanos fueron el grupo que menos apoyos de conclusión emitió en los TAC, si bien los porcentajes son bajos en todos los corpus con un mínimo de 1,4%, en nuestro caso, y un máximo de 2,1 en los ingleses. Los españoles emitieron estos apoyos con una frecuencia del 3,5%.
5) Los ingleses fueron los únicos que emitieron TAC con apoyos de reafirmación, aunque con porcentajes bajos.
6) Los coreanos fueron los únicos en emitir comienzos de turno con apoyos de recapitulación con un 2,9%.
7) Los italianos fueron los únicos en usar los apoyos de conocimiento para empezar un turno con una frecuencia poco llamativa del 2%.
8) Por último, los coreanos fueron los informantes que más apoyos combinados emitieron al empezar un turno, con un cifra significativa del 12,9%, seguidos de los italianos, con un 4%, y un 2,9% de los ingleses. En cambio, los españoles solo alcanzaron el 1%.

Resumida esta información, podemos afirmar que las estrategias que usan los estudiantes coreanos a la hora de emitir TAC difiere mucho de la mostrada cuando emiten turnos de apoyo de manera aislada como ya habíamos mencionado en el capítulo 3. Ahora bien, tampoco coincide con las estrategias utilizadas por los HN de español, ni con el resto de los corpus con otros estudiantes en cuanto a porcentajes, pero sí al tipo de apoyos utilizados. Como hemos visto, los apoyos de acuerdo, de entendimiento y en menor medida, de seguimiento son los más presentes en los corpus.

Al igual que sucedió con el análisis y comparación de los apoyos de manera individual, volvemos a mencionar que la falta de estudios y datos delimita las posibles conclusiones que podamos obtener con estos datos. Dada la falta de estudios con nativos, nos vemos limitados como en otros apartados, a llegar a conclusiones definitivas y delimitar la influencia de la lengua materna en la lengua extranjera por lo que no nos proponemos la realización de nuevos estudios más extensos donde se puedan analizar los datos con muestras de nativos para comprobar la posible influencia de la LM en la producción de TAC.

En cuanto a la complejidad lingüística de los apoyos más continuación, de los casos analizados anteriormente, hemos encontrado que en 50 ocasiones los apoyos que inician un TH son simples, lo que supone un 71,4% del total. A su vez, hemos identificado 8 casos en los que los TAC se inician con un apoyo complejo (11,5%). Por último, registramos 10 casos de apoyos compuestos (14,3%). Además, en nuestro corpus hemos identificado 2 apoyos que no podemos registrar bajo la clasificación elaborada por Cestero (2000a: 57-58) y que catalogamos como especiales (2,8%). Este patrón es el mismo que hallamos en el análisis de la complejidad de los turnos individuales. En el siguiente gráfico presentamos la información resumida de los demás corpus.

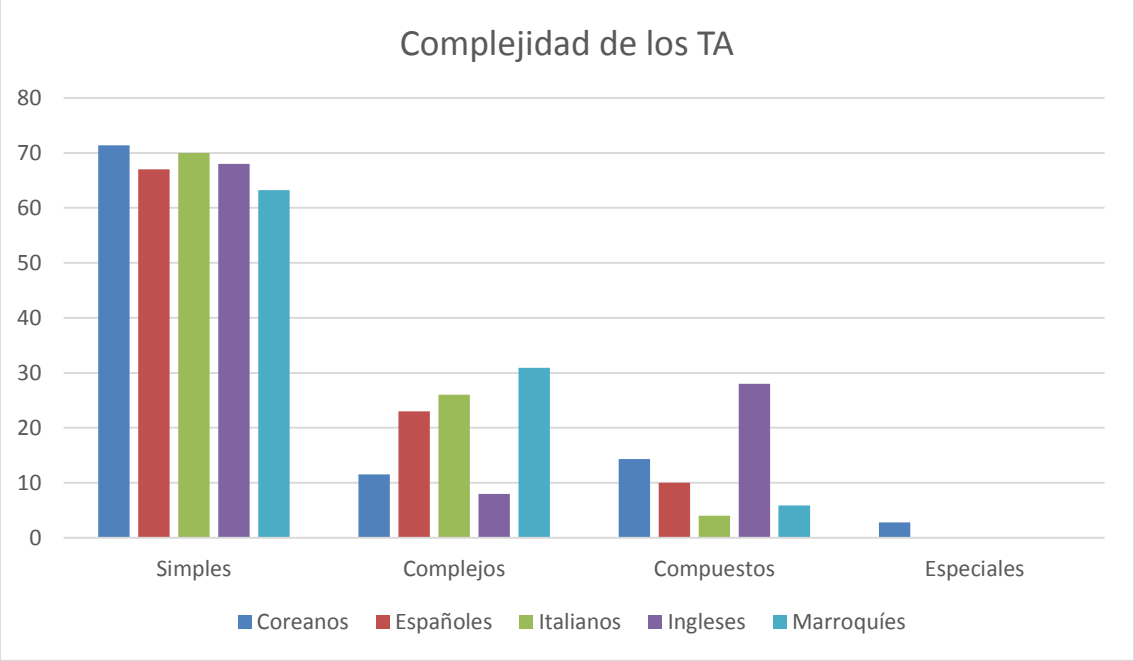


Gráfico 30. Complejidad de los TA en los TAC en 5 corpus de ELE

En el gráfico observamos que hay pocas diferencias, salvo en la emisión de apoyos complejos y compuestos por parte de los estudiantes ingleses. Además añadimos que en nuestro corpues encontramos un 2,8% de casos especiales. Como vimos en otras ocasiones, el corpus de estudiantes italianos y marroquíes había encontrado algunas singularidades no registradas en el corpus de Cestero (2000b) con españoles, pero en este caso no han notificado ninguno. En nuestro caso sí hemos vuelto a encontrar apoyos especiales.

4.7.INFLUENCIA DEL CONTEXTO EN LA PRODUCCUÓN DE TURNOS DE APOYO

En nuestro corpus, al analizar la influencia de los TA, encontramos que el 49,5% de los apoyos habían sido voluntarios, el 24% se requirió pragmáticamente, el 13,9% de estos fueron exigidos pragmáticamente y, por último, solo el 12,6% tuvo carácter obligatorio.

Por su parte, los nativos españoles (Cestero 2000a) emitieron un 51% de TA requeridos pragmáticamente, un 18% fue voluntario, un 16% obligado y, por último, un 15% exigido pragmáticamente.

En el resto de estudios con los estudiantes marroquíes, taiwaneses, ingleses e italianos, el patrón de comportamiento ha sido similar al de los españoles, aquí vemos los resultados en el siguiente gráfico:

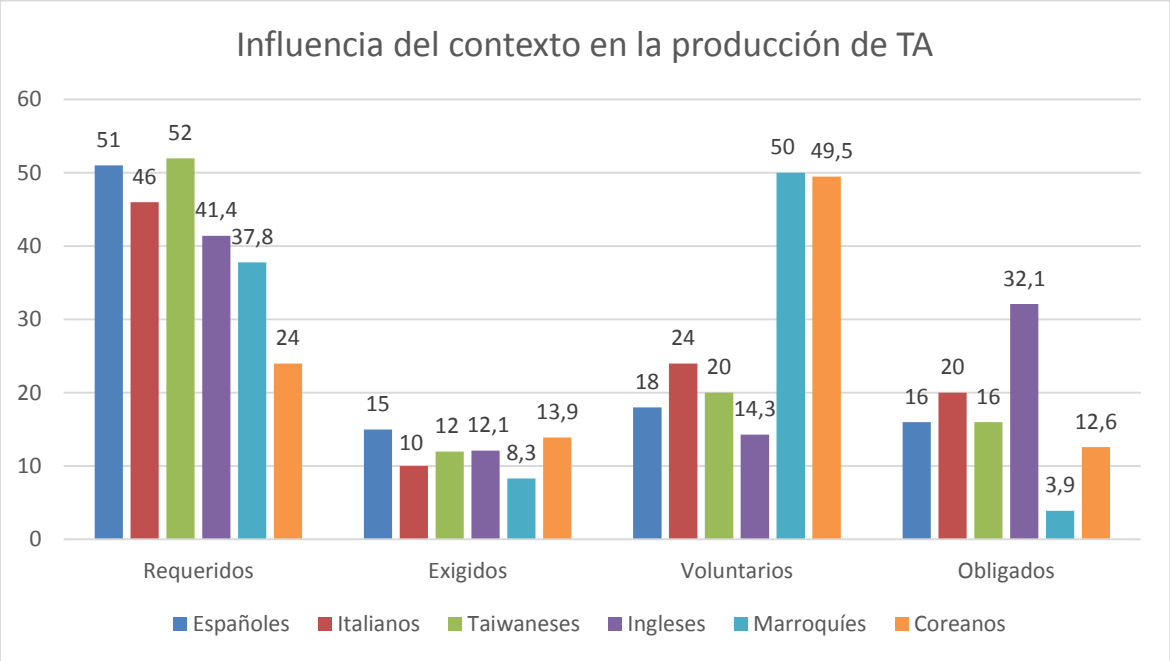


Gráfico 31. Influencia del contexto en la producción de TA en 6 corpus

Podemos observar que los resultados han sido muy parecidos entre los estudiantes italianos, taiwaneses e ingleses y son los que más se aproximan a los datos obtenidos por Cestero en su estudio. Si nos centramos en nuestra muestra con estudiantes coreanos, esta ha sido similar a la de los estudiantes marroquíes. Ambos grupos han emitido casi un 50% de turnos de apoyo de manera voluntaria, lo que implica una diferencia de patrón, ya que los españoles solo han alcanzado un 18% en este aspecto. Coreanos y marroquíes siguen el mismo patrón con oscilaciones de un 13% en los apoyos requeridos, 5% en los exigidos,

y 8% en los obligados. En cuanto a los turnos requeridos pragmáticamente, los obligados y exigidos presentan similitudes con el resto de informantes.

Si analizamos más detenidamente esta información, los estudiantes marroquíes y coreanos han sido los que han emitido mayor número de apoyos de seguimiento en ambos corpus con un porcentaje del 45% y 46,7% respectivamente. Recordamos que este tipo de apoyo de carácter puro, suele ser en su mayoría voluntario, y cumple la función de comunicar seguimiento del discurso, lo que justifica que ambos grupos hayan presentado un patrón diferente al obtenido en el resto de estudios.

Para concluir, como afirman Pérez Ruiz (2009), Inglés (2010), Pascual (2011) y Silva (2012) creemos que la falta de fluidez en la LO influye en el porcentaje obtenido de apoyos exigidos pragmáticamente y obligados por la interacción, ya que es menor al mostrado por los españoles.

4.8. LUGARES DE TRANSICIÓN PERTINENTE Y TURNOS DE APOYO

En nuestro corpus hemos obtenido 317 TA de los que 249 casos se han producido como alternancias propias y que por consiguiente han sido emitidas en LTP. Esto supone un 78,5% de los casos.

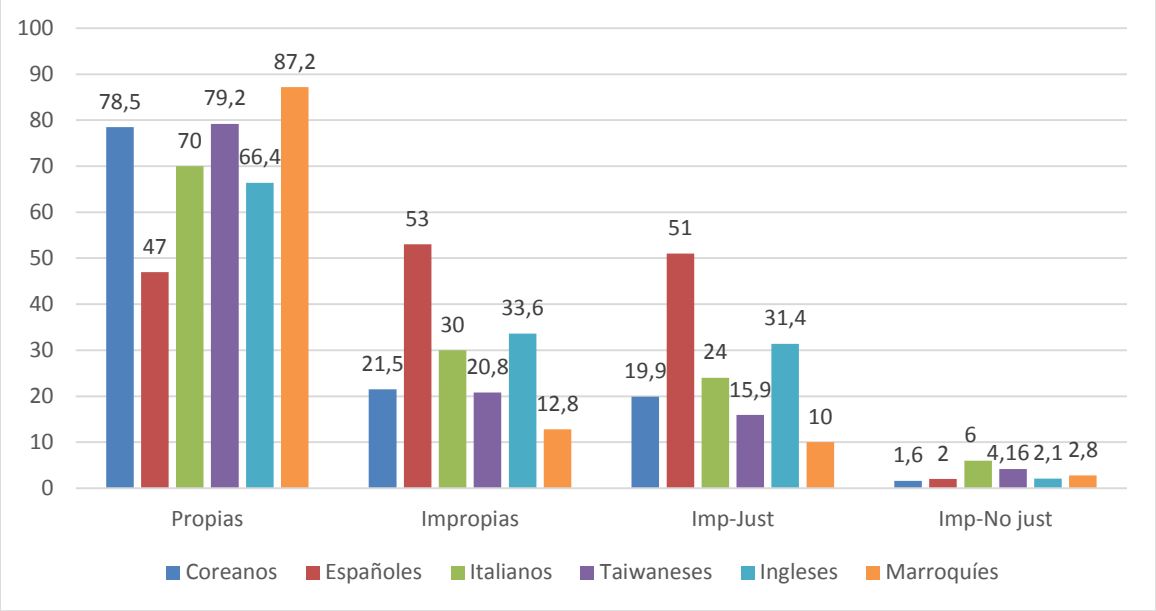


Gráfico 32. Lugares de transición pertinente (LTP) en 6 corpus

A la vista de los resultados presentados, los estudiantes coreanos siguen el mismo patrón que el resto de estudiantes italianos, taiwaneses, ingleses y marroquíes a la hora de emitir un TA. Podríamos concluir, con cautela, dada la falta de estudios y las limitaciones de las muestras presentadas en todos los estudios, que los estudiantes de español extranjeros son menos intrusivos a la hora de comunicarse en la LO como también señalan en sus estudios Pérez (2009:219), Inglés (2010: 242), Pascual (2011: 153) y Silva (2012:140). Si bien queremos hacer hincapié una vez más, en este último aspecto y mencionar como ya recogió Pascual en su trabajo (2011) que existen limitaciones para sacar conclusiones. Una de estas limitaciones puede ser la falta de fluidez de los estudiantes, la cual podría condicionar la progresión del discurso en la conversación, limitando la intervención y emisión de apoyos.

Otros aspectos para tener en cuenta podrían referirse a las posiciones gramaticalizadas de los verbos y demás constituyentes nominales de algunas lenguas que, como en este caso, el coreano, emiten el verbo al final del enunciado, lo que limitaría quizá la emisión de apoyos hasta que los hablantes no identifican el significado de las producciones verbales en marcha. Dicho esto, podría haber influencia de la LM que tendrá que ser indagado en futuras investigaciones.

4.9.SECUENCIAS ESPECIALES CON TURNOS DE APOYO

En nuestro corpus encontramos 11 casos, de los que 6 (81,8%) han sido secuencias de dos alternancias, 1 (9,1%) secuencia de tres alternancias y, por último, 1 (9,1%) sola secuencia de cuatro alternancias.

En el siguiente gráfico recogemos el porcentaje de tipos de secuencias que han aparecido en los corpus de los otros trabajos. En este apartado una vez más, no disponemos de información del estudio de Pérez Ruiz (2009) ya que no investigó las secuencias especiales.

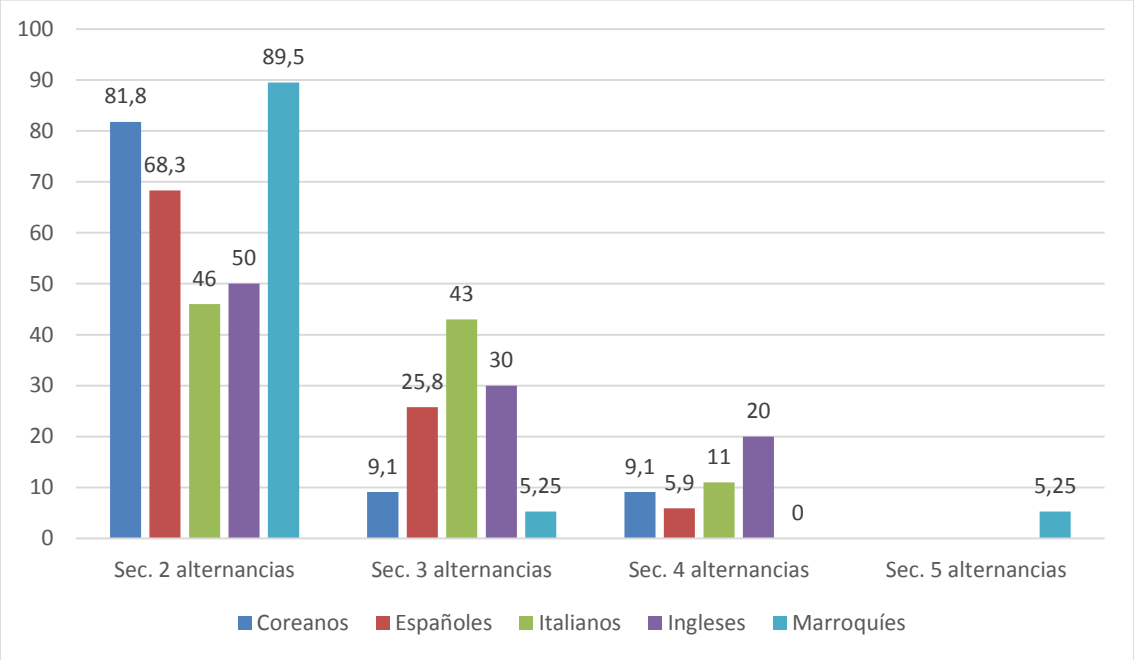


Gráfico 33. Secuencias especiales en 5 corpus de ELE

En cuanto al número de secuencias emitidas, resumimos la información de la siguiente manera:

1) Cestero en su estudio con un HN españoles (2000b: 202) contabilizó hasta 51 casos de los que el 68,3% eran de dos alternancias, el 25,8% de tres alternancias y el 5,9% de 4 alternancias. También hay que mencionar que el corpus estaba formado por 18 conversaciones de diez minutos.
2) Por su parte, Inglés (2010:191) halló 20 secuencias especiales con apoyo en 4 conversaciones de 10 minutos. La mitad fueron de dos alternancias, el 30% de tres alternancias y el 20% de 4 alternancias.
3) En cuanto a Pascual, la autora recogió 35 secuencias especiales con apoyo, en un corpus con las mismas características que el mencionado anteriormente. El 46%

fueron secuencias de 2 alternancias, el 43% de 3 alternancias y, por último, un 11% de cuatro alternancias.

4) Por último, Silva (2012) contabilizó 19 secuencias especiales en las que el 89,5% fueron de dos alternancias, seguidas con un 5,25% de secuencias de 3 y una de 5 alternancias.

Si comparamos los resultados podemos apreciar que nuestro corpus ha sido el que menos secuencias especiales ha registrado con 11 casos. De estos 11 casos, 9 han sido de dos alternancias. Esto puede interpretarse según la afirmación de Cestero (2000b: 202), como estrategias para mantener la conversación sin la necesidad de avanzar, a través de confirmaciones, valoraciones o correcciones en el acto de habla.

En cuanto al resto, solo hemos obtenido una secuencia de 3 alternancias y otra de 4 alternancias que, aunque no sean muy significativas dado el menor número, siguen los mismos patrones que el resto de estudiantes. También hay que mencionar que se emitió una secuencia especial de 5 alternancias en el corpus compuesto por estudiantes marroquíes y que, sin embargo, no emitieron ninguna de 4 alternancias.

Por último y para cerrar este apartado, volvemos a mencionar la necesidad de llevar a cabo nuevos estudios más extensos que recojan tanto emisiones de la LO como en la LM para poder interpretar mejor estos resultados.

4.10. CONCLUSIONES

A lo largo de este capítulo hemos realizado una comparación de los resultados obtenidos en nuestro estudio con el resto de trabajos académicos que han seguido la misma metodología con estudiantes de ELE taiwaneses (Pérez Ruiz, 2009), ingleses (Inglés, 2010), italianos (Pascual, 2011) y marroquíes (Cano, 2012), además del estudio que tomamos como referencia en HN de español, elaborado por Cestero (2000a, 2000b, 2005). Dichos estudios han compartido la misma base teórica y metodológica para analizar los resultados por lo que tras compararlos podemos concluir que los estudiantes coreanos:

1) Han emitido más TA y más TH que los estudiantes de ELE taiwaneses, ingleses, italianos, marroquíes y que los HN de español en una proporción mucho mayor.
2) En relación a la producción de TH y TA muestran semejanzas con los estudiantes taiwaneses y diferentes de los ingleses, italianos y marroquíes.
3) Producen mucha menos cantidad de TA en superposición de habla que los españoles, en cambio es ligeramente superior a los taiwaneses, italianos y marroquíes, y superior a los ingleses.
4) Comunican a su interlocutor que siguen el mensaje en marcha de manera activa a través de una gran cantidad de TA de seguimiento, pero no emiten casi TA de acuerdo, lo que refleja diferencias en cuanto a los HN de español que usa como estrategia principal manifestar acuerdo; también emiten una cantidad de apoyos combinados ligeramente superior a los italianos, pero que se diferencia del resto.
5) Respecto a la complejidad de los TA, tienen preferencia por los TA simples a través de elementos cuasi-léxicos e interjecciones, usando en menor medida los adverbios; como segunda opción optan por los compuestos (repeticiones simples, de sintagmas y también locuciones verbales) en vez de los complejos (combinaciones de apoyos simples) al igual que los estudiantes ingleses y a diferencia de los taiwaneses, italianos y marroquíes. También se diferencian de los nativos españoles en este aspecto.
6) Cuando toman la palabra tras la emisión de un apoyo no se rigen por el mismo orden de tipos que al emitir TA de manera individual, mientras que el resto de estudiantes de ELE y los HN de español sí lo hace, eso sí, en dichas emisiones de apoyos predomina el uso de apoyos simples como el resto, pero no siguen el mismo patrón en lo que respecta a los apoyos complejos y compuestos.

7) Se diferencian en el orden de distribución de frecuencias con el resto de estudiantes ELE (exceptuando a los marroquíes que comparten el mismo patrón) y los nativos españoles, ya que optan por emitir en su gran mayoría los apoyos de manera voluntaria. Sin embargo, siguen el mismo patrón que el resto en lo que atañe a los apoyos requeridos, exigidos y obligados.
8) Siguen el mismo orden de distribución de alternancias propias seguidas de las impropias justificadas y las alternancias impropias justificadas al igual que el resto de estudiantes.
9) Producen menos secuencias que el resto de estudiantes ELE y que los HN de español, pero siguen el mismo orden de frecuencia con secuencias especiales de dos alternancias, de tres y de cuatro.

A la luz de los resultados registrados, vemos que los estudiantes coreanos que conversan en español siguen estrategias diferentes que los distinguen de los españoles, por lo que creemos conveniente fijarnos en los aspectos más importantes para mejorar la didáctica del español en el ámbito conversacional.

5. CAPÍTULO 5 CONCLUSIONES

La conversación es la principal herramienta de comunicación de la que dispone el ser humano. A través de ella, los interlocutores intercambian información siguiendo unas pautas establecidas que, a veces, dependiendo del idioma, se ven alterados por unas conductas socioculturales que se rigen por unas características establecidas en la lengua y la cultura de cada país o región. Este hecho provoca que las diversas lenguas que existen otorguen a cada grupo social unas especificaciones propias de su lengua y cultura que los diferencian de las demás. Por eso, a la hora de aprender y adquirir un nuevo idioma, los aprendientes pueden encontrar dificultades que, a menudo, no se explican en una clase de lengua y que por ende pueden provocar en los aprendientes de segundas lenguas un desconocimiento que puede tener consecuencias negativas en la comunicación.

El sistema de turnos es una de las características de la conversación que desempeñan un papel muy importante en la interacción de los hablantes de acuerdo a sus particularidades lingüísticas y culturales y que obviamente difiere en cada idioma atendiéndose a unos procedimientos tanto verbales como no verbales que las hace diferentes. La participación activa del oyente en la conversación tiene un carácter universal lo que demuestra la necesidad de estudiarse en diferentes lenguas para comprender mejor los elementos propios de cada una de ellas.

Uno de estos elementos es el estudio de los TA, que desempeñan un papel fundamental en la interacción y participación de los interlocutores durante el transcurso conversacional. El sistema de TA dispone de una infinidad de mecanismos que un aprendiente extranjero no puede adquirir de manera espontánea, sino que requiere de una adquisición y aprendizaje. De ahí nacen las investigaciones interesadas por el análisis del sistema de turnos con el fin de poder arrojar datos que faciliten la adquisición de esta competencia lingüística para ser competente comunicativamente. De este interés ha nacido una línea de investigación en la Universidad de Nebrija que nos ha servido como guía para la elaboración de este trabajo y que nos ha permitido proporcionar nuevos datos, sobre los estilos conversacionales de los coreanos hablando en español que pueden ser un punto de partida para la enseñanza del español como lengua extranjera.

Con la existencia de dichos precedentes y la falta de trabajos de ELE en estudiantes coreanos, surgió la idea de elaborar esta memoria para conocer las estrategias conversacionales de los estudiantes coreanos de ELE.

La investigación aquí presentada sigue la línea investigadora abierta en la Universidad de Nebrija que ya cuenta con numerosos trabajos que hemos analizado

previamente en nuestra memoria. Al igual que los otros trabajos, esta investigación ha sido llevada a cabo siguiendo los presupuestos teóricos y metodológicos del análisis de la conversación (AC). Dicha investigación se caracteriza por haber sido empírica, básica, no experimental, de corte transversal en la que hemos analizado cuatro conversaciones espontáneas de estudiantes coreanos de ELE que cursaban el último semestre de la licenciatura de español de la Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros. Además, cabe destacar que los informantes habían obtenido el diploma DELE B2 otorgado por el Instituto Cervantes.

Tras la recogida de datos en el corpus, se llevó a cabo un análisis exhaustivo con su presentación de resultados y comparación con trabajos de la misma línea investigadora elaborados por Pérez Ruiz (2009), Inglés (2010), Pascual (2011), y Silva (2012), además del trabajo principal tomado como punto de referencia con HN de español realizado por Cestero (2000a, 2000b). De la última autora mencionada, hemos seguido la base metodológica que se ha divido en cuatro fases: recogida de datos a través de las conversaciones grabadas de manera espontánea (10 minutos); transcripción de las mismas; análisis de los resultados tanto cualitativa como cuantitativamente y por último su discusión y presentación.

Por último, tenemos que señalar las limitaciones que hemos encontrado dada la falta de estudios con aprendientes de ELE coreanos conversando en su lengua materna, por lo que no hemos podido obtener conclusiones que permitiesen ponderar la transferencia de la lengua materna en la lengua extranjera. De ahí que hayamos comparado nuestros resultados con los trabajos anteriormente mencionados en estudiantes taiwaneses, ingleses, italianos y marroquíes. Por último, recordar que el tamaño de la muestra ha sido otra de las limitaciones que hemos tenido en nuestra memoria. Con solo 4 conversaciones no podemos generalizar los resultados que obtuvimos, aunque al menos podamos arrojar los primeros datos para que sirvan como punto de partida para futuras investigaciones.

Presentamos las principales conclusiones obtenidas en nuestro trabajo:

1) Los estudiantes coreanos con un nivel B2 de español certificado por el Instituto Cervantes han seguido estrategias de producción de TA que difieren de las de los HN de español, con una frecuencia de producción que supera tanto a la de los nativos de español como a la del resto de estudiantes taiwaneses, ingleses, italianos y marroquíes de ELE. Los estudiantes coreanos han emitido un número mayor de TH y TA. Ello podría deberse a varios

factores en los que destacamos la transferencia de su lengua materna, que se rige por unas peculiaridades culturales heredadas del confucionismo en donde la jerarquización está muy estigmatizada dentro de la sociedad. Dentro de esas singularidades destacan la de escuchar y asentir como muestra de respeto al interlocutor. Además de esta, otra de las posibilidades podría estar relacionada con la influencia de la interlengua, ya que como vimos en el estudio de Young y Lee (2004) los informantes coreanos emitían más turnos de apoyo cuando mantenían conversaciones en lengua inglesa.

2) Con respecto a la producción de TH y TA, los estudiantes coreanos han mostrado similitudes con los taiwaneses en la proporción de emisión de TH y TA, si bien han diferido bastante en el número total de TH y TA emitidos. Además, han superado de manera significativa al resto de estudiantes ingleses, italianos y marroquíes en dicha proporción. Una de las razones que explican estas diferencias quizá radique en la cantidad de palabras emitidas por minuto, ya que nos hemos percatado de que las emisiones de los TH por parte de los coreanos han sido más cortas con respecto a los resultados obtenidos en los otros corpus. Por consiguiente, y dada la falta de datos para poder esclarecer estos resultados, mostramos cautela y esperamos que en futuros trabajos se obtengan respuestas más concluyentes.
3) Los estudiantes coreanos producen menos TA en superposición de habla y respetan los TH en el transcurso de la conversación, al igual que el resto de estudiantes de ELE. Estos datos indican, como en los otros estudios, una gran diferencia respecto a los HN de español, que se muestran más intrusivos en la interacción. No consideramos que el nivel lingüístico influya en este hecho ya que, si revisamos los datos y resultados de las muestras del resto de investigaciones, vemos que los niveles de español han oscilado entre B1 y C1 por lo que este hecho no tendría influencia a simple vista. La otra opción que queda pues, es la de la influencia de la interlengua que se tendrá que comprobar con futuras investigaciones. Otro de los hechos significativos es que los coreanos han optado por emitir una gran cantidad de apoyos de seguimiento durante la conversación. Creemos que esto se debe al carácter pasivo de los oyentes coreanos que, con esta estrategia, muestran a su interlocutor que se le está prestando atención en su TH, mientras que los HN

de español optaron por los apoyos de acuerdo, casi relegados por los estudiantes de ELE coreanos.

4) Los estudiantes coreanos hacen un uso diferente de las funciones de los TA respecto a los HN de español, ya que, en primer lugar, utilizaron los apoyos de seguimiento, seguidos de los de entendimiento y combinados, mientras que los españoles emitieron más TA de acuerdo, entendimiento y seguimiento respectivamente. Con esta estrategia, creemos que los coreanos comunican a su interlocutor que siguen el discurso en marcha de manera activa a través de una gran cantidad de TA de seguimiento respetando el TH de su interlocutor. Pensamos, desde una observación detenida y basándonos en nuestra experiencia profesional, que los coreanos transfieren los mecanismos usados en su lengua e incluso puede que los intensifiquen para subsanar posibles problemas debidos a la falta de dominio de la lengua extranjera. Con el objeto de dar más vigor a esta hipótesis será necesario llevar a cabo una investigación más extensa, que contemple también las características conversacionales del coreano.
5) Los estudiantes coreanos, al emitir TA utilizan recursos más sencillos, en lo que respecta a la complejidad de emisión de los turnos, por lo que prefieren producir elementos cuasi-léxicos e interjecciones, usando en menor medida los adverbios. En este punto, tenemos que aclarar, dadas las características de la propia lengua coreana, de la que tenemos conocimientos suficientes (4 años de estudio), que la complejidad de los TA que se emiten en esta lengua difieren según la posición social del interlocutor, es decir, que el factor de la edad, el trabajo y el tipo de relación entre hablantes va a condicionar la complejidad de los turnos de apoyo. La emisión de elementos cuasi-léxicos e interjecciones es propia del tuteo mientras que la emisión de adverbios corresponde a un tratamiento formal. Nuestra muestra estaba compuesta por seis amigos y compañeros de clase y dos compañeros de clase sin una relación estrecha de amistad, lo que podría justificar los resultados que hemos obtenido (mayoría de elementos cuasi-léxicos). Este punto tiene que ser tenido en cuenta en futuras investigaciones para comprobarlo de manera empírica. Volviendo a la emisión de los TA, los coreanos eligieron como segunda opción los apoyos compuestos (repeticiones simples, de sintagmas y también el uso de locuciones verbales), en vez de los complejos (combinaciones de apoyos

simples) al igual que los estudiantes ingleses y a diferencia de los taiwaneses, italianos, marroquíes y HN de español.

6) Con respecto a los TAC, los estudiantes coreanos difieren de los españoles y el resto de estudiantes de ELE y no siguen las mismas estrategias que cuando emiten TA de manera individual. No podemos afirmar con seguridad cuál es la razón por la que se produce este hecho, pero ateniéndonos a los resultados, observamos que los coreanos emitieron un menor número de apoyos de acuerdo de manera individual, sin embargo, estos fueron la primera opción cuando se tomaba el turno de habla a través de un apoyo. Como no tenemos estudios con los que podamos realizar comparaciones, podríamos concluir que se trata de una influencia de la lengua materna, en la que el oyente, cuando está de acuerdo con el enunciado del hablante, intenta tomar el TH para identificarse o justificarse con su mensaje. Este hecho tendrá que investigarse en futuras investigaciones.
7) En cuanto a la influencia del contexto en la producción de los TA, los estudiantes coreanos han mostrado un patrón casi similar al de los españoles con la excepción de que eligieron emitir con mayor frecuencia los apoyos de manera voluntaria, al igual que los marroquíes. Este hecho, creemos que tiene una justificación lógica si revisamos la función del apoyo que más ha predominado en nuestro corpus, el apoyo de seguimiento. Como mencionamos anteriormente los estudiantes marroquíes de ELE eligieron como primera estrategia, emitir apoyos de seguimiento, esto es, igual que los coreanos. Este tipo de apoyo, recordemos que se rige por ser un apoyo de carácter puro y carente de significado que solo cumple la función de notificar al hablante que se está siguiendo el discurso. Esperamos corroborar este dato cuando se realicen nuevos estudios con un corpus más amplio.
8) Los estudiantes coreanos han seguido el mismo patrón que el resto de estudiantes de ELE, produciendo sus TA en los lugares de transición pertinentes. La única diferencia hallada ha sido que los coreanos han producido alternancias propias en un porcentaje menor al resto y las impropias con un porcentaje mayor, pero lejos del de los HN de español.
9) Por último, los estudiantes coreanos han sido los que menos secuencias especiales han emitido entre todos los estudiantes de ELE y los nativos españoles. En cuanto al tipo de secuencias siguieron el mismo patrón, siendo

las más comunes las de secuencias de 2 alternancias, seguidas de las secuencias de tres alternancias y de 4 alternancias.

A la luz de los resultados obtenidos, podemos afirmar la hipótesis de partida que planteamos en nuestra memoria: "Los estudiantes coreanos con nivel B2 del último semestre[11]de la licenciatura de español de la Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros emiten estrategias de producción de TA diferentes a la de los españoles cuando conversan en español de manera espontánea".

Tras la exposición de los resultados, su comparación y, finalmente, las conclusiones realizadas, pensamos que la razón por la cual los estudiantes coreanos de ELE llevan a cabo diferentes estrategias en su papel de oyentes se debe a una influencia de la LM en algunos casos y en otras a la interlengua propia de los estudiantes. Los estudiantes coreanos mostraron ser altamente participativos como oyentes y preferían entender el mensaje antes que estar de acuerdo con él, además de tomar el TH con precaución, a diferencia de los españoles que prefieren mostrar acuerdo y participar de manera más activa en la conversación, incluso tomando el TH en lugares no apropiados. Además, preferían utilizar estructuras y elementos más sencillos sin aplicar demasiadas estrategias para mantener la conversación como secuencias especiales.

Esta investigación es la primera realizada con aprendientes de español coreanos, y se ha visto condicionada por la falta de datos y estudios relacionados con el tema. Dicho esto, y debidos a las limitaciones halladas en la elaboración de esta memoria, se hace necesario plantearse la realización de nuevos estudios que recojan los datos de los que hemos carecido aquí para una mejor comprensión sobre las estrategias de producción de TA en estudiantes coreanos. Por lo tanto, pensamos que sería apropiado elaborar en un futuro próximo un corpus más extenso que ofrezca información sobre la LM de HN coreanos, así como obtener una muestra que sea más significativa para poder examinar de manera más precisa y exhaustiva los estilos conversacionales de los coreanos.

Otro aspecto que queremos destacar en nuestra investigación, ha sido la similitud mostrada en los resultados con los informantes taiwaneses. Este hecho es significativo en parte porque ambas lenguas, taiwanés y coreano, no comparten origen lingüístico. Queremos aclarar que el origen de la lengua coreana aún no está claro, pero se ha demostrado que es una lengua aislada proveniente de la familia uralo-altaica, de donde

[11] Los cursos académicos en el sistema educativo universitario coreano están divididos en semestres y no cursos anuales.

también provienen el finlandés, el húngaro o el mongol. El taiwanés, en cambio, es una lengua de origine sino-tibetano. A pesar de no existir conexión lingüística entre ambas lenguas, sí existe relación cultural. Ambas culturas son sociedades jerarquizadas y comparten rasgos comunes del confucionismo. Ante este hecho, podríamos afirmar con cautela y a falta de investigaciones con corpus más extensos, que la relación cultural puede tener influencia en la emisión de los turnos de apoyo.

Por último, cerramos nuestra memoria haciendo una mención especial a la línea de investigación desarrollada en la Universidad Antonio de Nebrija iniciada por la Dra. Cestero Mancera y que han continuado Pérez Ruiz, Beatriz Inglés, Pascual Escagedo y Silva Cano durante estos años. Esperamos haber aportado información que pueda ser útil para la elaboración de futuras investigaciones con estudiantes de ELE de otras lenguas y culturas

BIBLIOGRAFÍA

Ahram Song. "Perspectiva de la enseñanza de la cultura hispánica y propuestas didácticas para la interculturalidad en el aula de español en Corea del Sur". Universidad Nacional de Seúl. Seúl, Corea del Sur FIAPE. IV Congreso internacional: *La enseñanza del español en un mundo intercultural. Jornadas pedagógicas.* Santiago de Compostela, 17-20/04-2011

Berry, A. (1994): "Spanish and American Turn-Taking Styles: A Comparative Study", *Pragmatics and Language Learning, Monograph series,* 5, pp. 180-190.

Briz Gómez, A. (2001): *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática.* Barcelona: Ariel.

Briz, A. (2005): *El español coloquial: Situación y uso.* Madrid: Arco libros.

Brown, J. D. (1988): *Understanding Research in Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Carrasco, J. B. y Calderero Hernández, J. F. (2000): *Aprendo a investigar en Educación.* Madrid: Rialp.

Cestero Mancera, A. (1999): *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras.* Madrid: Arco Libros.

Cestero Mancera, A. (2000a): *Los turnos de apoyo conversacionales.* Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

Cestero Mancera, A. (2000b): *El intercambio de turnos de habla en la conversación. Análisis sociolingüístico.* Universidad de Alcalá: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

Cestero Mancera, A. (2005): *La conversación y la enseñanza de lenguas extranjeras.* Madrid: Arco Libros.

Clancy, P. M., Thompson, S. A., Susuki, R. y Tao, H. (1996): "The Conversational Use of Reactive Tokens in English, Japanese, and Mandarin", *Journal of Pragmatics: An Interdisciplinary Monthly of Language Studies*, 26 (3), pp. 355-387.

Clark, H. H. (1996): *Using language*, Cambridge: Cambridge University Press.

Consejo de Europa (2002): *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Madrid: Secretaría General Técnica del MECD - Subdirección General de Información y Publicaciones y Grupo ANAYA, S.A

Cutrone, P. (2005): "A case study examining backchannels in conversations between

Japanese-British dyads", *Multilingual: Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication, 24* (3), pp. 207-228.

Dittmann, A. T. y Llewellyn, L. G., (1967): "The phonemic clause as a unit of speech decoding", *Journal of Personality and Social Psychology*, 6, pp. 341-349.

Dittmann, A. T. y Llewellyn, L. G. (1968): "Relationship between vocalization and head nods as listener responses", *Journal of Personality and Social Psychology*, 9 (1), pp. 79-84.

Duncan, S. y D. W. Fiske. (1977): *Face to Face Interaction: Research, Methods and Theory,* Hillsdale, N. J.: Laurence Erlbaum.

Duncan, S. y D. W. Fiske. (1985): *Interaction Structure and Strategy,* Cambridge: Cambridge University Press.

Erickson, F. (1986): "Listening and speaking", D. Tannen y J. Alatis (eds.), *Georgetown University Round Table on Language and Linguistics,* Washington DC: Georgetown University Press, pp. 294-319.

Fries, C. C. (1952): *The Structure of English.* London: Longman.

Gallardo Paúls, B. (1992): "El dinamismo conversacional: subsunción y feed-back. Carácter acumulativo de los elementos conversacionales", *Comunicación y sociedad,* 5, pp.51-57.

Gallardo Paúls, B. (1996): *Estudios conversacionales y pragmática del receptor.*

Gallardo Paúls, B. (1998): *Comentario de textos conversacionales I.* Madrid: Arco Libros.

García, M. (2004): *La competencia conversacional de estudiantes de español como lengua extranjera*, Memoria de investigación inédita, Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

García García, M. (2009): *La competencia conversacional de estudiantes de español como lengua extranjera. Análisis y propuesta didáctica.* Tesis doctoral. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

Gardner, R. (2001): *When listeners talk.* Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.

Gaulmyn, M. (1987): "Les régulateurs verbaux: le controle des récepteurs, en C.

Goodwin, C. (1986): "Between and within: alternative sequential treatments of continuers and assessments", *Human Studies,* 9, pp. 205-217.

Griffin, K. (2005): *Lingüística aplicada en la enseñanza del español como 2L.* Madrid: Arco Libros.

Gumperz, J.J. (1982): *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Heinz, B. (2003): "Backchannels responses as strategic responses in bilingual speakers conversations", *Journal of Pragmatics,* 35 (7), pp. 1113-1142.

Heritage, J. (1984): *Garfinkel and ethnomethodology.* Cambridge. England: Polity Press.

Hutchby, I. y Wooffit, R. (1998): *Conversation analysis*, Cambridge, England: Polity Press.

Hymes, D. (1972): On Communicative Competence. En J.B. Pride and J. Holmes (Eds.), Socilinguistics (pp. 269-29). Harmondsworth: Penguin.

Inglés Candelas, B. (2010): *El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación en español de estudiantes ingleses de ELE.* Trabajo de investigación inédito. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.

Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes.* Madrid: Biblioteca Nueva.

Jakobson, Roman. 1960. Closing statement: Linguistics and poetics. In Thomas A. Sebeok (ed.) Style in Language. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.350-377.

Jefferson, G. (1984): Notes on a systematic deployment of the acknowledgement tokens "yeah" and "Mm hm", *Paper in Linguistics*, 17, pp. 197-216.

Jurafsky et al. (1997): "Automatic detection of discourse structure for speech recognition and understanding". Disponible en la red (consulta: 3 de mayo de 2015) http://www.cstr.ed.ac.uk/downloads/publications/1997/Jurafsky_1997_c.pdf

Krause-Ono, M. (2004): "Change in backchanneling behaviour. The influence from L2 to L1 on the use of backchannel cues", *Journal of Cognitive Science. Muroran Cognitive Science Circle*, 3, pp. 51-81.

Kendon, A. (1967): "Some functions of gaze-direction in social interaction". *Acta Psychologica,* 26. pp. 22-63. Labov, W. (1972): *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Levinson, S. C. (1983): *Pragmatics*, Cambridge: Cambridge University Press.

LoCastro, V., Smith, L. E., Quirk, R. y Kachru, B. B. (1987): "Aizuchi: A Japanese conversational routine", en L.E. Smith (ed.), *Discourse across Cultures: Strategies in World Englishes.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, pp. 101-113.

Malinowski, Bronislaw. 1923. The problem of meaning in primitive languages. In Charles Kay Ogden, Ivor Armstrong Richards, Bronislaw Malinowski, Francis Graham Crookshank and John Percival Postgate (eds.) *The Meaning of Meaning: A Study of the In£uence of Language Upon Thought and of the Science of Symbolism.*
London: Kegan Paul TrenchTrubner. 296^336.

Maynard, S. K. (1986): "On Back-channel behavior in Japanese and English casual conversation", *Linguistics: An Interdisciplinary Journal of the Language Sciences*, 24 (6), pp. 1079-1108.

Maynard, S. K. (1989): *Japanese conversation: Self-contextualization through structure and interactional management*, Norwood. NJ: Ablex.

Maynard, S. K. (1990): "Conversation management in contrast: Listener response in Japanese and American English", *Journal of Pragmatics*, 14 (3), pp. 397-412.

Moreno Fernández, F. (1990): *Metodología sociolingüística.* Madrid: Gredos.

Oreström, B. (1983): *Turn-talking in English conversation*, Lund: Liber Förland Lund.

Pascual Escagedo, C. (2011): *Los turnos de apoyo en la conversación en español de estudiantes italianos de ELE.* Trabajo de investigación tutelado inédito. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.

Pérez Ruiz, J. A. (2009): *Los turnos de apoyo en la conversación de estudiantes taiwaneses de ELE.* Trabajo de investigación tutelado inédito. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.

Pérez Ruiz, J. A. (2011): *El funcionamiento turnos de apoyo en la conversación de estudiantes taiwaneses de ELE.* Tesis doctoral inédita, Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.

Poyatos, F. (1994): *La comunicación no verbal, I.* Cultura, lenguaje y conversación. Madrid: Istmo.

PRESEEA (2002, 2005, 2007): *Marcas y etiquetas mínimas obligatorias.* http//www.linguas.net/preseea (consultado: 15 de octubre de 2011).

Reid, J. (1995): "A study of gender differences in minimal responses", *Journal of Pragmatics*, 24, pp. 489-512.

Richards, J.C. (1990): The language teaching matrix. Cambridge: Cambridge University Press.

Sacks, Harvey, Schegloff. (1974): "A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation", *Language* 50. 4 696-735.

Schegloff, E. (1982): “Discourse as an interactional achievement: some uses of “uh, huh” and other things that comes between sentences”, en D. Tannen (ed.), *Analyzing Discourse Text and Talk.* Washington, D.C: Georgetown University Press, pp. 71-93.

Silva Cano, I. (2012): *Los turnos de apoyo en la conversación de estudiantes marroquíes de ELE.* Trabajo de fin de máster. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.

Tao, H. y Thompson, S. A. (1991): “English backchannels in Mandarin conversations: A case study of superstratum pragmatic `interference"”, *Journal of Pragmatics,* 16 (3), pp. 209-223.

Tarone, E. (1979): “Interlanguage as chameleon”, *Language Learning*, 29, pp. 181-191.Tottie, G., Aijmer, K., y Altenberg, B. (1991): “Conversational style in British and American English: The case of Backchannels”, en K. Aijmer y B. Altenberg (eds.), *English Corpus Linguistics: Studies in Honour of Jan Swartvik*, London, Longman, pp. 254-271.

Tottie, G., Aijmer, K. y Altenberg, B. (1991): “Conversational style in British and American English: The case of Backchannels”, K. Aijmer y B. Altenberg (eds.), *English Corpus Linguistics: Studies in Honour of Jan Svartvik*, London: Longman, pp. 254-271.

Tusón Valls, A. (2002): “El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido”. *Estudios de Sociolingüística*, 3 (1), pp.133-153.

Vázquez Veiga, N. (2000): “Respuestas mínimas reguladoras: los límites de la marginalidad”. *Oralia, Análisis del discurso oral*, 3, pp. 221-242.

Ward, N. y Tsukahara, W. (2000): “Prosodic features which cue Back-Channelresponses in English and Japanese”, *Journal of Pragmatics, An Interdisciplinary Journal of Language Studies*, 32 (8), pp. 1177-1207.

White, S. (1989): “Backchannels across cultures: A study of Americans and Japanese”. *Language in Society*, 18 (1), pp. 59-76.

Yngve, V. H. (1970): “On getting a Word in edgewise”, en M.A. Campbell et al. (eds.), *Papers from the Sixth Regional Meeting of the Chicago Linguistics Society*, Chicago (III.), University of Chicago. pp. 567-578.

Young, R. F., y Lee, J. (2004): “Identifying units in interaction: Reactive tokens in Korean and English conversations”, *Journal of Sociolinguistics,* 8 (3), pp. 380-407.

APÉNDICE 1. Convenciones de la transcripción

:	Turno de palabra.
A:	Turno de palabra de un hablante identificado como A.
-	Reinicios y autointerrupciones sin pausa.
/	Pausa corta, inferior al medio segundo.
//	Pausa entre medio segundo y un segundo.
///	Pausa de un segundo o más
(( ))	Fragmento indescifrable.
(RISAS)	Cuando aparecen al margen de los enunciados. Si acompañan a lo dicho, se transcribe el enunciado y en nota al pie se indica "entre risas".
¡ ?	Preguntas o exclamaciones retóricas (por ejemplo, las interrogaciones exclamativas: preguntas que no preguntan).
¿?	Interrogaciones.
¡!	Exclamaciones
Letra cursiva	Palabras en otros idiomas. Reproducción e imitación de emisiones.

Convenciones de transcripción utilizadas por el grupo Val.Es.Co. (A. Briz (coord.), (1995: 40-41):

< >	Turnos de apoyo
= detrás de una línea y delante de la siguiente	Indica que hemos considerado que ambas pertenecen al mismo turno.
Subrayado:	Superposiciones de habla.
(vocal:)	Alargamientos vocálicos.
(consonante:)	Alargamientos consonánticos.

Convenciones de transcripción utilizadas para el proyecto PRESEEA. Disponible en http://www.linguas.net/preseea (Fecha de consulta 7 de mayo de 2015).

APÉNDICE 2. Anexo de las transcripciones

Ficha técnica		
Etiqueta de la conversación: CHAJAE		
Fecha de la grabación: 22/05/2015		
Tiempo de la grabación: 00:11:44		
Lugar: Aula de la universidad CUFS		
SITUACIÓN COMUNICATIVA		
Tema: Libre		
Propósito o tenor funcional predominante:	**Conversación interpersonal**	
Tono:	**Informal**	
Canal:	**Oral**	
DESCRIPCIÓN DE LOS PARTICIPANTES		
Número: **2 emisores**		
	Informante A	**Informante B**
Sexo	Mujer	Hombre
Edad	25	26
Residencia habitual	Bundang	Seúl
Profesión	Estudiante	Estudiante
Nivel de estudios	Último semestre de la licenciatura de español	Último semestre de la licenciatura de español
Estudios de español	Cuatro años	Cuatro años
Nivel de español	B2	B2
Programa de intercambio	8 meses en Madrid	1 año en Colombia
Lengua materna	Coreano	Coreano
Otras lenguas (años)	Inglés(12 años)	Inglés(10 años)

CHAJAE

1 JAE: ¿cómo fue tu estudio en Colombia? / porque he- he oído muchas veces que
2 Colombia es muy peligroso

3 CHA: ah: sí todo el mundo dice así porque=
4 JAE: <sí>
5 CHA: = (um:) / antes era muy peligroso
6 JAE: <ah ¿sí?>
7 CHA: sí por- porque había guerrilla
8 JAE:<sí>
9 CHA: en Colombia
10 JAE: <*uhum*>
11 CHA: y/ había mucha/ (um:)/ co- como guerra civil entre gobierno (e:) y gue- guerrilla
12 JAE: <ah, ¿en serio?> no- no lo sabía
13 CHA: =pero… sucedió hace 20 años
14 JAE: <sí>
15 CHA:<sí> y ahora si hay/ hay guerrillas en en el campo=
16 JAE: <ah:>
17 CHA: =pero en la ciudad no pasa nada nada/ está bien=
18 JAE: <ah:>
19 CHA: = por eso cuando decidí estudiar en- en Colombia=
20 JAE:<hm>
21 CHA: =mis amigos y mis familias o: preocuparon mucho=
22 JAE: <uhum>
23 CHA: =y: (um) // me dijo que (ah) Chang cuida cui- cui- cuídate las drogas=
24 JAE: <uhum>
25 CHA: =y cuídate las pistoles=
26 JAE: <uhum>
27 CHA: =y… pero sí por por eso me preocupé mucho antes de ir a Colombia=
28 JAE: <sí>
29 CHA: =y yo investigué mucho=
30 JAE: <uhum>
31 CHA: =po- o: por internet=
32 JAE: <sí>
33 CHA: =y… pero/ estaba/ muy bien=
34 JAE:<hm:>
35 CHA: =y la gente- la gente es muy amable/ y…=
36 JAE: <ah:>

37 CHA: =sí (o:) algunos mis amigos fumaban marihuana en la calle

38 JAE: <sí> ¿colombianos?

39 CHA: sí colombianos

40 JAE: <sí>

41 CHA: <sí> y siempre llevaban marihuanas o: algunas drogas// pero no todo/ toma droga

42 JAE: <ah:> entonces tenías muchos amigos coreanos en Colombia también

43 CHA: o: es que estaba en: ciudad/// que se llama: / Ibagué=

44 JAE: <ah:>

45 CHA: =es muy desconocido

46 JAE: <ah:>

47 CHA: =al: coreanos

48 JAE: ¿no es centro?

49 CHA: (um:) queda cerca de Bogotá=

50 JAE: <hm>

51 CHA: = pero es una pequeña ciudad=

52 JAE: <ah>

53 CHA: =solo hay: trecientos- (o:) trescientos mil habitantes

54 JAE: ¿solo tres- trescientos mil habitantes?

55 CHA: sí/// (um:) por eso/ yo... yo era única... u- u- único asiático=

56 JAE: < ¿en serio?>

57 CHA: =en en esa ciudad/

58 JAE: < ah> qué interesante

59 CHA: <sí> y: (ruidos) // a todo el mundo le interes- ... le interesaba yo=

60 JAE: <sí>

61 CHA: <sí> al principio sí me gustaba eso pero (um:) cada vez más (um:) me hace o:

62 molesto (risas)

63 JAE: <ah:>

64 CHA: ¿y tú estabas en en- en España sí?

65 JAE: sí estudié en Madrid el año pasado durante ocho: meses más o menos/ pero: en

66 España había muchas asi- asiático especialmente chinos=

67 CHA: <ah sí claro>

68 JAE: también coreanos

69 CHA: <sí sí> sobre todo en Madrid ¿no?

70 JAE: sí sí sí

71 CHA: ¿y (-) // estudiabas/ como intercambio o: /// i- intercambio en la universidad?
72 JAE: no solo estudié en… una academia privada
73 CHA: <ah> y: // ¿qué tal en Madrid o: viajabas otros lugares (e:) de España?
74 JAE: sí yo via- viajé por España bastante pero: yo viajé por Europa fuera de Madrid fuera
75 de- fuera de España como Inglaterra Itali- Italia…=
76 CHA: <ah>
77 JAE: =Suecia…=
78 CHA: <ah> ¿y qué tal? ¿bien?
79 JAE: (um:) bien/ pero... pero cuando estaba en España/ yo siempre: echaba mucho de
80 menos mi familia y mis amigos coreanos=
81 CHA: <ah sí>
82 JAE: =que: estaban en Corea/
83 CHA: (um:) (e:) /// no: // no fuiste a la fiesta de ¿cómo se llama? (ah) /// ¿san siero? no
84 JAE: < ¡San Fermín!>
85 CHA: San Fermín sí San Fermín
86 JAE: no no no
87 CHA: < ¿no?>
88 JAE: yo nunca he ido al norte de España
89 CHA: <ah> yo/ quiero: quiero ir a: qui- quiero: quiero participar a… San Fermín/
90 mucho
91 JAE: <sí>
92 CHA: parece muy divertido sí
93 JAE: <sí>
94 CHA: y: (um:) /// ¿tienes... / tienes amigos coreanos en Madrid?
95 JAE: sí por... por supuesto que: tenía amigos coreanos pero/ yo siempre: intentaba
96 evitarlos porque: ...=
97 CHA: <ah sí>
98 JAE: =porque para: aprender…
99 CHA: <prac- ... practicar>
100 JAE: <sí> para practicar más=
101 CHA: <sí> yo también
102 JAE: =español sí
103 JAE: pero: ¿por qué: (um:) decidiste estudiar en Colombia? hay otros países
104 latinoamericanos como mexicanos España:

105 CHA: <sí> pero hm.../ primero dicen que/ las chicas colombianas son bonitas

106 JAE: <ah (risas) ¿en serio?>

107 CHA: (risas) no...

108 JAE: entonces tú te gusta: ... te- te gusta las mujeres como: un poco moreno: ... morenas:

109 ...

110 CHA: no en Colombia/ o: // en Colombia hay muchos blancos

111 JAE: < ¡ah!> no lo sabía

112 CHA: porque... no- no sé /por qué...

113 JAE: <están mezclados>

114 CHA: <sí> son mezclados pero a: /// por ejemplo yo a- antes de regresar a Corea yo viajé

115 por todo- todo... toda la Suramérica

116 JAE: <sí>

117 CHA: tales como Perú// Bolivia Argentina Chile Ecuador

118 JAE: < ¡ah!> antes de estudiar en Colombia

119 CHA: no no antes de regresar a Corea.

120 JAE: <ah sí sí sí>

121 CHA: por e- ... (a:) por ejemplo en Perú (e:) y Bolivia hay muchos (o:) indígenas

122 JAE: <ah sí>

123 CHA: pero en Colombia sí en el campo hay muchos pero en la ciudad no son… muy...

124 (hm...) son blancos (eh)=

125 JAE: <sí blancos y alta>

126 CHA: <sí> altas y tie- se parecen occidentales…=

127 JAE: <ah:>

128 CHA: = eu- eu- europeos

129 JAE: <ah> yo pensaba que serían morenas y…

130 CHA: <sí> hay- hay- hay ta- tantas morenas=

131 JAE:<ah>

132 CHA: =pero también hay mucho blancos

133 JAE: entonces ¿tenías muchos amigas?

134 CHA: (ah:) sí montón (risas)

135 JAE: (risas)

136 CHA: como era único asiático

137 JAE: <sí sí sí>

138 CHA: tenía mucha curiosidad

139 JAE: <ah:>

140 CHA: ellos// mis amigos/ o: tenían curiosidad/ de Corea y Asiati- Asia

141 JAE: < ¡ah!> entonces// les gustabas- gustabas tú también

142 CHA: (um:) como amigos

143 JAE: <ah:>

144 CHA: <ah: sí>/ porque siempre querían salir conmigo

145 JAE: < ¿en serio?>

146 CHA: sí (risas) por<u>que=</u>

147 JAE: <fen>omenal></u>

148 CHA: =sí porque/ o: quieren- quieren conocer Corea=

149 JAE: <hm>

150 CHA: =y po- porque (ah)/ ¿en España también o: *k-pop?* co- <u>mú</u>sica coreana=

151 JAE: <sí sí></u>

152 CHA: =¿es popular?

153 JAE: sí pero:/ creo que/ hay gente que: les guste: mucho la música corena/ pero: un poco

154 maniático=

155 CHA: <ah:>

156 JAE: sí// <u>po</u>- poca gente

157 CHA: (e:)</u>

158 CHA: sí do- donde yo vivía…=

159 JAE: <hm>

160 CHA: =en Colombia/ o:/// había muchos colombianos=

161 JAE: <uhum>

162 CHA: =que: les: gusta- ba: o: core- <u>música</u> coreana=

163 JAE: <hm hm></u>

164 CHA: = o drama// <u>y</u>=

165 JAE: <ah sí></u>

166 CHA: =también hay un canal <u>prin</u>cipal=

167 JAE: <hm></u>

168 CHA: =como/ *kbs*

169 JAE: <uhum>

170 CHA: e- o: /// ¿caracol? ¿el caracol? es un- un canal de televisión=

171 JAE: <sí>

172 CHA: =en colo- en Colombia

173 JAE: <sí>

174 CHA: y se trans- mi- ti- o:// una drama coreana=

175 JAE: <uhum>

176 CHA: =que se llama// *gauldongha*

177 JAE: < ah sí>

178 CHA: (ah:) en en español: no sé- no sé su nombre

179 JAE: es una novela antigua ¿no?

180 CHA: sí sí

181 JAE: <sí>

182 CHA: sí sí se transmitió: (e:) en Corea hace diez años o quince años

183 JAE: <sí mucho tiempo>

184 CHA: <sí> cua- cuando estaba en: o: // cuando tenía diez años algo así

185 JAE: <sí diez o once años>

186 CHA: <sí>

187 JAE: <sí>

188 CHA: y… por eso mis amigos=

189 JAE: <hm>

190 CHA: =unos colombianos lo ven: tienen mucho- mucha oportunidad de ver o: la drama

191 corea=

192 JAE: <ah>

193 CHA: =y// se- según drama ellos conocen la cultura coreana=

194 JAE: <hm>

195 CHA: =y tiene curiosidad mu- muchísimo

196 JAE: <ah:>// cuando estaba en España// (um:) // yo siempre sentía que: los europe- a los

197 europeos no les gustaban los asiáticos

198

Ficha técnica		
Etiqueta de la conversación*:* KIMHAK		
Fecha de la grabación: 28/05/2015		
Tiempo de la grabación: 12:00 min		
Lugar: Aula de la universidad CUFS		
SITUACIÓN COMUNICATIVA		
Tema: Libre		
Propósito o tenor funcional predominante:	**Conversación interpersonal**	
Tono:	**Informal**	
Canal:	**Oral**	
DESCRIPCIÓN DE LOS PARTICIPANTES		
Número: **2 emisores**		
	Informante A	**Informante B**
Sexo	Mujer	Hombre
Edad	22	24
Residencia habitual	Seúl	Seúl
Profesión	Estudiante	Estudiante
Nivel de estudios	Último semestre de la licenciatura de español	Último semestre de la licenciatura de español
Estudios de español	Cuatro años	Cuatro años
Nivel de español	B2	B2
Programa de intercambio	Madrid (6 meses)	Madrid (10 meses)
Lengua materna	Coreano	Coreano
Otras lenguas (años)	Inglés(15 años)	Inglés(13 años)

KIMHAK

1 KIM: ¿cuántas horas tarda para memorizar todo para el examen… pre- para el examen?
2 HAK: (suspiros) quizás:
3 pienso que: (um:) tres horas
4 KIM: tres horas ya bastante uhum
5 HAK: ¿y tú?
6 KIM: casi… yo también casi:- casi tardo tres: horas pero- pero normalmente o: tengo que:
7 usar en mi ordenador=

HAK: <sí>

KIM: para memorizar esto=

HAK: <sí>

KIM: =por eso yo siempre siempre gasto mi tiempo=

HAK: <uhum>

KIM: =para para (um:) no sé a internet o al: videojuego a veces/ o la música=

HAK: <hm>

KIM: =y etcétera=

HAK: <hm>

KIM: =por eso // no sé ¿solo tres horas? no no me creo

HAK: <hm> es que yo- yo también:=

KIM: <hm>

HAK: =no puedo concentrarme:=

KIM: <hm>

HAK: =totalmente tres horas

KIM: <sí sí> es que es imposible

HAK: <sí> por eso=

KIM: <ah:>

HAK: intento usar um mi tiempo libre=

KIM: <aha>

HAK: =cuando…=

KIM: no sé cuando cuando estabas

HAK: =ante- ante- antes de dormir

KIM: <aha antes de dormir>

HAK: sí…

KIM: ¿puedes concentrar? (risas) (o:)

HAK: (risas) no sé... pero intento

KIM: <ah:> cuando estabas en el… no sé… en el metro o:…

HAK: pero es que en el metro n- no puedo hablar o:=

KIM: <hablar>

HAK: =en mi voz=

KIM: <sí sí sí>

HAK: =altamente

KIM: en en tu mente o:…=

HAK: < ¡ah!>

KIM: =en tu cerebro o así…

HAK: <sí>

KIM: <ah:>

HAK: pero creo que para memorizar el guion=

KIM: <hm>

HAK: es necesario hablar=

KIM: <siempre>

HAK: =usar mi propia voz

KIM: <hm hm>/ y no sé la profesora siempre... siempre nos dijo que: tenemos- tenemos memorizar- memorizar con el audio pero… eso... no sé

HAK: <es difícil practicarlo>

KIM: <sí sí sí> eso/ (um:)... tardaría no sé mucho más tiempo creo

HAK: <hm hm>

HAK: ¿y crees que memorizar ese guion es... es bueno para su: ... ay para tu: ... tu: ..=/

KIM: <hm su>

usted ¡gracias! (risas)

HAK: (risas)... =para tu capacidad de hablar español?

KIM: eso es un poco sencillo creo porque... porque a veces yo pienso que es muy útil pero: a la vez a la vez... a la vez creo que: no sé estará bueno (o:) bueno seguro... seguro que estará bueno para mí... no sé ortografía o:…=

HAK: <hm>

KIM: = no sé mi.../ mi: capacidad de/ habla=

HAK: <hm hm>

KIM: = ¿puede ser? porque/ memorizar=

HAK: <hm>

KIM: =las frases/=

HAK: <hm hm>

KIM: =está... está muy bien pero no sé mi:...=

HAK: <hm>

KIM: =mi español no sé exactamente

HAK: (risas)

KIM: la profesora dijo que sí dice siempre dijo que sí pero no me lo creo la Clara Clara también/ bueno ella es española por eso=

76 HAK: <hm>
77 KIM: =no sé
78 HAK: <sí>
79 KIM: pero/ pero: / yo me gusta la clase bastante
80 HAK: <hm>
81 KIM: me gustó (risas)=
82 HAK: <hm:>
83 KIM: =la clase antes=
84 HAK: <hm hm>
85 KIM: =de que profesora=
86 HAK: <hm>
87 KIM: =ha dicho que habría un examen=
88 HAK: <hm>
89 KIM: =y luego/=…
90 HAK: <hm>
91 KIM: =para examen final=
92 HAK: <hm>
93 KIM: =para calificar los…=
94 HAK: <hm>
95 KIM: =estudian- calificar relativo jo relativa joe
96 HAK: <hm sí>
97 KIM: me odio
98 HAK: <hm>
99 KIM: eso-eso es una broma como:... // no sé y: el ministerio: de educación/ (hm...) ya:...
100 ya dijo que no... no usaría... ¿no usaría?=
101 HAK: <hm>
102 KIM: =¿sí? no usaría como un: como un… estándar/ para calificar la universidades...=
103 HAK: <hm >
104 KIM: =las universidades=
105 HAK: <hm hm>
106 KIM: =pero ya sabes/=
107 HAK: <hm hm>
108 KIM: =los jefes... ya…
109 HAK: <hm hm >

110 KIM: (risas) se ha acabado el tema ya (risas)

111 HAK: (risas) ¿y qué más?

112 KIM: no sé sobre el examen dele

113 HAK: el examen (risas)

114 KIM: esto otro examen

115 HAK: <otro examen>

116 KIM: los interés de los estudiantes=

117 HAK: <hm>

118 KIM: =siempre// examen dele ¿vas a ... vas a preparar ... vas a preparar c2 ¿no? (¡ah:!)=

119 HAK: ¡¿c2?!

120 KIM: ¿c2 puede ser?

121 HAK: (ah:) es-

122 KIM: inten- ... intentas... hm tú puedes

123 HAK: sí sí si apruebo=

124 KIM: <hm>

125 HAK: = el examen c1/=

126 KIM: <uhum>

127 HAK: =entonces quiero tomar c2=

128 KIM: <hm hm>

129 HAK: =en noviembre=

130 KIM: <uhum>

131 HAK: es que hay: examen de: ... de la.../ (ah...) // que es/=

132 KIM: <uhum>

133 KIM: de (ah) de:...

134 HAK: =que es...

135 KIM: <para entrar en la/ >

136 HAK: sí que es (*regi school*) (risas)=

137 KIM: <ah> (risas)

138 HAK: =la universidad de ¿posterior?

139 KIM: <ah> ¿posterior? no no no era... (ah...)

140 HAK: uni- ... univer-…=

141 KIM: tengo que estudiar eso

142 HAK: =¡para máster!

143 KIM: <para el máster sí sí vale> ya aceptamos

144 HAK: <para máster sí> es que el examen=
145 KIM: <hm>
146 HAK: =es en: octubre=
147 KIM: <aha>
148 HAK: = por eso/…
149 KIM: <en octubre> // y luego en noviembre/
150 HAK: <sí/ octubre entonces noviembre>
151 KIM: vas a intentar otra/ vez y…
152 HAK: sí sí// si puedo... si puedo=
153 KIM: <uhum>
154 HAK: =tener suficiente tiempo=
155 KIM: <uhum>
156 HAK: =entonces quiero tomar/ otra vez=
157 KIM: <hm c2 c2>
158 HAK: <sí> pero es muy difícil
159 KIM: <hm>
160 HAK: sabes qu- que (ah...) Hira...=
161 KIM: <ah ¿sí?>
162 HAK: sí Hira es que Hira ha tomado c2 c2
163 KIM: <ya ha tomado el examen c2> ¿esta vez o antes?/
164 HAK: sí hace algunos días=
165 KIM: <ah ¿sí?> jo...
166 HAK: =c2 pero ella me dijo que/ era muy difícil=
167 KIM: <hm>
168 HAK: =para/
169 KIM: <imagino imagino>
170 HAK: sí /// pero sabes ella nació en Argentina=
171 KIM: <sí>
172 HAK: =y pasó casi: dieciocho años en Argentina pero:=
173 KIM: <uhum>
174 HAK: =ella me dijo /no era tan fácil/=
175 KIM: hablaba más frecuentemente que coreano ¿no?
176 HAK: sí
177 KIM: no sé comparado con...

178 HAK: = y es que lo... lo... lo: más difícil=

179 KIM: <uhum>

180 HAK: =es que en c2 hay: ... hay muchísimas frases hechas=

181 KIM: <uhum ah> frases hechas

182 HAK: =frases hechas y es que ella es argentina=

183 KIM: pero son distintos con todos los países

184 HAK: <sí sí sí> por esoKIM: <uhum> frases

185 hechas… es un tram- es un truco// creo

186 HAK: <uhum> ///

187 KIM: pero los nativos pueden…=

188 HAK: sí:…=

189 KIM: =casi=

190 HAK: =relativamente:

191 KIM: relativamente más fácil sí creo

192 HAK: más fácil pero sí=

193 KIM: <uhum:> // entonces

194 HAK: =y:… //=

195 KIM: (um:) eso/ es un…=

196 HAK: =y

197 KIM: *eung* ¿qué?

198 HAK: =es que cuando pre- preparé el examen de c1=

199 KIM:<uhum>

200 HAK: =primero yo pensé que es bastante: pu- puedo (eh:)=

201 KIM: mismo mismo con b2

202 HAK: <sí> pue- puedo pue- puedo aprobarlo porque=

203 KIM: <hm>

204 HAK: =es que es- (e:) ahora estoy estudiando=

205 KIM: <hm>

206 HAK: español=

207 KIM:<uhum>

208 HAK: =para: entrar a la….

209 KIM: <para el máster para el máster sí sí sí>

210 HAK: (risas) esa... esa… sí máster

211 KIM: esa puta pa… (risas)

212 HAK: universidad (risas)=

213 KIM: (risas)

214 HAK: =por eso: (o:) es que no es- no era tan difícil=

215 KIM: <uhum>

216 HAK: =estudiar/ sobre: aproba- (eh:) para aprobar el c1=

217 KIM: <aprobar el c1>

218 HAK: =pero:/ pienso que (um:)… (eh) ¿la clave?

219 KIM: <la clave ¡ah!> clave- clave no sé el libro de clave

220 HAK: el punto de la cla- no no no quiero decir *key point*

221 KIM: <aha>

222 HAK: el fue- el… no sé en español

223 KIM: <la clave aha>

224 HAK: el punto de clave (risas) bueno=

225 KIM: bueno… ya ya/ ya entendemos

226 HAK: =es sí es que distinto=

227 KIM: <hm:>

228 HAK: =es que/ (um:) //en/ el examen de máster

229 KIM: <aha>

230 HAK: (um:) la capa- la capacidad =

231 KIM: <sí para traducción>

232 HAK: =para la capacidad de (um:) traducir=

233 KIM:<uhum>

234 HAK: =de coreano: a: español=

235 KIM: <hm>

236 HAK: =y al revés…=

237 KIM: también hay de examen de interpretación ¿no? / ¿hay o solo…

238 HAK: <ah sí> en la segunda=

239 KIM: <hm>

240 HAK: = en la segunda: sesión o: segunda ronda (risas)=

241 KIM: <hm>

242 HAK: =pero es que por eso…=

243 KIM: <uhum>

244 HAK: =sa- sabías sab- sabes=

245 KIM: <hm>

246 HAK: =como prof- el profesor Han=

247 KIM:<uhum>

248 HAK: =siempre nos dijo que (um:) la automatización es muy importante=

249 KIM: <ah sí sí sí>

250 HAK: =por eso tenemos que practicar/ usar/ una palabra=

251 KIM: <uhum>

252 HAK: = y: yo sé por eso es que=

253 KIM: <hm>

254 HAK: =hay muchísimas frases=

255 KIM: <sí muchísimas frases>/ para para memorizar

256 HAK: =como como me permite me permite y blah blah blah=

257 KIM: <ah: sí sí>

258 HAK: =y tengo que// (ah:)

259 KIM: <hm>

260 HAK: =es una muy gran honor un gran honor sí sí

261 KIM: <hm gran honor de conducir o algo así>

262 HAK: =pero: lo importante es que tener solo/=

263 KIM: <aha>

264 HAK: =solo aprender y memorizar una frase

265 KIM: <uhum>

266 HAK: =total- completamente

Ficha técnica		
CLAVE DE CONVERSACIÓN: JUWSER		
Fecha de la grabación: 22/05/2015		
Tiempo de la grabación: 12:12		
Lugar: Aula de la universidad CUFS		
SITUACIÓN COMUNICATIVA		
Tema: Libre		
Propósito o tenor funcional predominante:	**Conversación interpersonal**	
Tono:	**Informal**	
Canal:	**Oral**	
DESCRIPCIÓN DE LOS PARTICIPANTES		
Número: **2 emisores**		
	Informante A	**Informante B**
Sexo	Mujer	Mujer
Edad	24	22
Residencia habitual	Seúl	Seúl
Profesión	Estudiante	Estudiante
Nivel de estudios	Último semestre de la licenciatura de español	Último semestre de la licenciatura de español
Estudios de español	4 años	4 años
Nivel de español	B2	B2
Programa de intercambio	Málaga (6 meses)	Granada (1 año)
Lengua materna	Coreano	Coreano
Otras lenguas (años)	Inglés (10 años), japonés (2 años)	Inglés (7 años)

JUWSER

1 JUW: pero e- esa grabadora es al- no es tan caro porque la mía=

2 SER: <uhum>

3 JUW: =es: (tsk) no sé más o menos… *iship man won=*

4 SER: <hm vale>

5 JUW: =y se graba muy bien=

SER: dos cientos…

JUW: =doscientos… (¡ah:!) mil (risas)

SER: ¿mil? (risas) sí sí sí

JUW: doscientos (risas)

SER: millones…

JUW: <doscientos… ¡mil mil mil!>

SER: (risas) no sé no sé… si doscientos mil…

JUW: <doscientos mil wones>

SER: <uhum> ¡pero es muy caro!

JUW: y…// es muy caro porque mi mamá está trabajando…

SER: <uhum>

JUW: (ohm:) como una profesora=

SER: <ah> en la compañía de…

JUW: =como una profesora de los niños=

SER: <ah:>

JUW: =por eso ella tiene siempre que grabar sus voz para enseñarles/ bien

SER: <ah:>

JUW: sí por eso lo tengo uno bueno

SER: pues tu madre es… (o:) ¿la profesora inglés?

JUW: ¡ah no! profesora de:… cómo puedo decir esto/… (um:)

SER: ¿de coreano?

JUW: (um:) de… (um:)…(ah…) es muy difícil porque nunca he escuchado esa palabra/ en español=

SER: en español ¿qué es?

JUW: =pero en coreano *dongwhaguyeon*=

SER: <ah:>

JUW: =profesora de *dongwhaguyeon*

SER: <sí> / profesora=

JUW: <sí>

SER: =que: que:… (o:)… (risas)

JUW: que está enseñando a los niños=

SER: <oh sí>

JUW: =cómo puede hablar/ en frente de las personas=

SER: <sí sí sí sí>

40 JUW: =y:…

41 SER: en altavoz/=

42 JUW: <aha>

43 SER: =pero… (ah:…) *ku*...

44 JUW: dime dime dime // ¿llamar?

45 SER: no no no no *donghwa*

46 JUW: < ¡ah!>

47 SER: solo historia…historia // *iyagi* (risas)

48 JUW: (risas) <historias antiguas>

49 SER: <antiguas> // sí oh qué difícil

50 JUW: qué divertida (risas) porque hemos olvidado mucho:

51 SER: <uhum mucho>

52 JUW: ya ha pasado casi dos año… más o menos

53 SER: <dos años> ¡ah en España!

54 JUW: <ah> ya ha pasado dos años…

55 SER: <sí>

56 JUW: no un año y medio porque fuimos al España...=

57 SER: <2013>

58 JUW: < ¡ah!> tú fuiste más pronto que yo

59 SER: sí sí más pronto// yo sí yo… dos años

60 JUW: <uhum>

61 SER: ¡ah! ¡quiero ir!

62 JUW: quiero volver otra vez=

63 SER: <sí>

64 JUW: =pero si quieres ir pues...=

65 SER: ¿a dónde?

66 JUW: =tienes que dejar tu novio (risas)

67 SER: (risas)

68 SER: ah pues no puedo ir (risas)

69 JUW: <uhum>

70 SER: no podría ir

71 JUW: pues vete con tu novio

72 SER: (risas)

73 SER: muy muy bien (risas) //quiero ir pero no tengo din- mucho dinero para=

74 JUW: <hm>

75 SER: =ir=

76 JUW: <ah sí verdad>

77 SER: =pero mis amigos//=

78 JUW: <hm>

79 SER: =muchos mis- amigos van a ir a España: / este año

80 JUW: <ah sí>

81 SER: Minyi también

82 JUW: < ¿Minyi?>

83 SER: <sí> Minyi también va a ir a Barcelona para trabajar

84 JUW: < ¿para trabajar?>

85 SER: sí en… solo... solo tres meses=

86 JUW: <ah: ¿sí?>

87 SER: =para trabajar en... en... en una compañía turística

88 JUW: < ¡ah!> lo he escuchado=

89 SER: <sí sí sí>

90 JUW: =porque en- en Facebook=

91 SER: <uhum>

92 JUW: =de mis grupos=

93 SER: <uhum.>

94 JUW: =ahm:

95 SER: <ah> ¿de amigos?

96 JUW: no recuerdo=

97 JUW: sí de amigos=

98 SER: <ah>

99 JUW: no recuerdo quién ha publicado pero:...

100 SER: <sí> he escuchado/ alguien=

101 JUW: <sí:>

102 SER: =alguien ya: traba... ya:...=

103 JUW: <ya está trabajando>

104 SER: =trabajando=en España (ah:) ¿qué... qué nombre / era él? de:...=

105 JUW: no sé…

106 SER: =de amigos.

107 JUW: ¿de amigos?

SER: sí

JUW: no sé ¿Lee Sungjun será?

SER: no sé (ah:) pero: (risas)

JUW: yo tampoco sé no recuerdo (risas)

SER: <sí sí> pero alguien ya... ya trabaja allí…

JUW:<ah>

SER: =pues por eso Minyi va allí:=

JUW: <hm>

SER: =y Chungsu también

JUW: <sí> como Chungsu y Yong Minyoung.

SER: sí como estudiante

JUW: < ¡ah!> Chunsu y Yong Minyoung Kim Dongyu van a ir a Barcelona

SER: ¡(ah.)!/ ¿todos? no creo que (o:) Yong Minyoung va Málaga

JUW: < ¿Málaga?>

SER: sí ¡(ah)! tú también / (risas)

JUW: sí estaba en Málaga! ¡ah! Yong Minyoung va a ir a Málaga=

SER: <sí>

JUW: =porque cuando fui a *Sam Kong ih* ¡ah! tres cero dos que: trabaja: ese chico=

SER: < ¡ah!> es el

nombre de café

JUW: sí

SER: = cafetería/

JUW: <sí sí sí> // =y: / me ha... me ha pregunta- ... me ha dicho=

SER: <uhum>

JUW: =él me ha dicho que: ya él / ha decidido su destinación=

SER: <uhum>

JUW: = de estudios intercambios=

SER: <aha>

JUW: =y le he preguntado "¿a dónde vas a ir?"

SER: <uhum>

JUW: =y me dio respuesta que van a ir a Málaga

SER: <sí> pero él: también: quería ir a: Barcelona creo

JUW: <sí>

SER: oh sí…

142 JUW: pero solo dos personas puede ir a...
143 SER: <uhum> Chunsu y otra persona ¿no?
144 JUW: ¿otra?
145 SER: otra pero…
146 JUW: ah no creo que era tres personas
147 SER: < ¿ah sí?>
148 JUW: Chunsu con otro chico de nuestra facultad van a ir
149 SER: <ah:> no sé /no sé quién es
150 JUW: creo que es Tunyu
151 SER: < ¡ah!>
152 JUW: Tunyu
153 SER: < ¿Tunyu?>
154 JUW: ¡sí!
155 SER: wua
156 JUW: porque Tunyu también van a ir a estudios... intercambios=
157 SER: <ah:>
158 JUW: =dice
159 SER: (o:) Tunyu tiene buena nota (risas)
160 JUW: < ¿nota? ¿sí? ¿en serio?>
161 SER: no- no- no lo escucho...
162 JUW: <ah:>
163 SER: ¡ah! no no no lo pregunto
164 JUW: <ah> ¿me estás preguntado?
165 SER: oh oh oh
166 JUW: no sé/ solo he visto su cuerpo en mister *Wede* (risas)
167 SER: (risas)
168 JUW: hay pero qué vergüenza que este conversación va a dar
169 SER: ¿por qué por qué? /(risas)
170 JUW: para grabar… (risas)
171 SER: es… / es normal
172 JUW: <ah sí normal>
173 SER: siempre nosotros... (risas) nosotros /hacemos... (risas) /(risas) es… uhum ¿qué
174 huele? (risas) /// huele mucho a la cerveza
175 JUW: bueno yo soy una persona que... (risas)

176 SER: caña sí

177 JUW: no una caña tres caña=

178 SER: <tres caña>

179 JUW: =tres caña con *soyu* y *kimchi chigue*

180 SER: (risas) <*kimchi chigue*>

181 JUW: oh: era muy rico=

182 SER: <ah: sí>

183 JUW: el restaurante de Nanpung=

184 SER: <uhum>

185 JUW: =siempre ofrece *kimchi chigue* de muy buena calidad=

186 SER: <sí>

187 JUW: =con muchos cerdos…

188 SER: <uhum>

189 JUW: ¿dice cerdo?

190 SER: ¿cerdo?

191 JUW: muchos cerdos… muchos cerdos es un poco raro=

192 SER: (risas)

193 JUW: =es muy raro pero bueno (risas) muchos cerdos y *kimchi* bueno

194 SER: <sí> // y *gueranmari*…=

195 JUW: <ah sí>

196 SER: =*gueranmari* es una comida (risas)=

197 JUW: <una comida...> =

198 SER: =una comida de ¿huevo ...=

199 JUW: <aha>

200 SER: = ¿huevos fritos?

201 JUW: <aha>

202 SER: = ¿fritos?

203 JUW: huevo frito (hh) ¡no! // plan – no cha... no

204 SER: ¿plancha?

205 JUW: encima de sartén

206 SER: <sí> es como // (o:) patata *ku*

207 JUW: < patata frita>

208 SER: no no no no *ottokhe*

209 JUW: ¿qué? (risas)

SER: (risas) es como ¡tortilla de patata!

JUW: <ah tortilla de patata>

SER: <sí> pero más... más delgada (risas)

JUW: <no> pero lo que comí- lo- que he comido hoy era:…=

SER: <aha> ¿en Nampung?

JUW: oh en Nampung era muy gordo=

SER: <uhum>

JUW: =y bastante blando

SER: < ah ¿sí?>

JUW: sí

SER: pues casi- casi mismo

JUW: <hm>

SER: (ah:) tortillas de patatas

JUW: (ah:) quiero comer

SER: <aha> en España yo:…/ (um:) yo cocinaba mucho tortilla de patatas pero=

JUW: <también>

SER: =en Corea… (risas) en Corea nunca

JUW: (risas)

SER: mi madre=

JUW: <aha>

SER: =siempre me di- me: (risas) me dijo ah ¿me dijo?=

JUW: <oh>

SER: = no me dice que "(ah:) mi niña: (o:) cocina: cocina: para mí: (risas)=

JUW: (risas) ¿por qué no me cocinas?

SER: <sí:> =en España tú cocinas- (o:) tú cocinaste muy muy bien y tocaste muchas fotos (risas)=

JUW: <sí>

SER: =pero aquí pue- ¿por qué no lo haces?"=

JUW: <qué pena>

SER: =por- por eso… (ah…) no sé (risas)

JUW: (risas) pero si… después de=

SER: porque tengo que…

JUW: =conseguir tu trabajo pues ¿quieres salir?=

244 SER: oh…

245 JUW: = ¿quieres salir…?

246 SER: de mi apartamento=

247 JUW: sí

248 SER: =con mi familia

249 JUW: <aha>

250 SER: (ah…) quiero salir=

251 JUW: <aha>

252 SER: =pero…no creo no…/ que no tendría mucho suficiente dinero:…=

253 JUW: <ah:>

254 SER: =para (tsk) para salir y…=

255 JUW: <es verdad>

256 SER: = (o:) y vivir sola

257 JUW: es demasiado caro

258 SER: <*eung* demasiado caro>

259 JUW: ¿sabes qué? / yo fui=

260 SER: <uhum>

261 JUW: = (ahm:) conferencia=

262 SER: <uhum>

263 JUW: =de banco=

264 SER: ¿banco?

265 JUW: =banco *woori*

266 SER: <ah banco>

267 JUW: =para: // (o:) renun- renunciar=

268 SER: <uhum>

269 JUW: =a los estudiantes=

270 SER: <sí>

271 JUW: =sobre sus: (um:) // *kyuyong*…

272 SER: ¿regulación? no sé

273 JUW: =regulas- reglas=

274 SER: <reglas>

275 JUW: =reglas para…/ ¿sacar?

276 SER: <para sacar sí> (susurro)

277 JUW: no

278 SER: (susurro) // (ah:)
279 JUW: (risas)
280 SER: (ah:) es como- (o:) para expli:- car explicar: (o:) el sistema de… el sistema (risas)
281 de… no sé la palabra (risas)=
282 JUW: (risas)
283 SER: =el sistema de (¿?)
284 JUW: ¿*ricurting*? (risas)
285 SER: (risas) ¿*ricurting*?
286 JUW: ¿*ricurting*?
287 SER: (o:) *selectu… ¿*iligir? iligir persona: adecuada: para- para su banco
288 JUW: <oh> para su- perfecto
289 SER: ¿está bien? (risas)
290 JUW: sí
291 SER: (risas)
292 JUW: *¡aigoo!*
293 SER: (ah:) es muy difícil
294 JUW: sí fui una vez=
295 SER: <uhum>
296 JUW: =y ¡ay! qué quería decir // lo olvidé (risas)=
297 SER: (risas)
298 JUW: =por pensar demasiado en la palabra lo olvidé
299 SER: (o:)
300 JUW: (o:)
301 SER: la reunión
302 JUW: qué quería decir…
303 SER: ¡ah! era- era la reunión ¿no?
304 JUW: <ah sí>
305 SER: ¡ah! reunión no
306 JUW: ¿es como conferencia?
307 SER: oh sí conferencia de expli- ¡ah! conferencia=
308 JUW: <uhum>
309 SER: =para explicar
310 JUW: <uhum>
311 SER: (o:) a los estudiantes

312 JUW: <sí>

313 SER: el sistema de… (o:)… (o:)…*¿mou yi?*

314 JUW: <elegir>

315 SER: <oh elegir>

316 JUW: persona adecuada a su banco

317

Ficha técnica		
CLAVE DE CONVERSACIÓN: NURSOO		
Fecha de la grabación: 28/05/2015		
Tiempo de la grabación: 12:01		
Lugar: Aula de la universidad CUFS		
SITUACIÓN COMUNICATIVA		
Tema: Libre		
Propósito o tenor funcional predominante:	**Conversación interpersonal**	
Tono:	**Informal**	
Canal:	**Oral**	
DESCRIPCIÓN DE LOS PARTICIPANTES		
Número: **2 emisores.**		
	Informante A	**Informante B**
Sexo	Mujer	Mujer
Edad	22	23
Residencia habitual	Seúl	Seúl
Profesión	Estudiante	Estudiante
Nivel de estudios	Último semestre de la licenciatura de español	Último semestre de la licenciatura de español
Estudios de español	4 años	4 años
Nivel de español	B2	B2
Programa de intercambio	Madrid (10 meses)	Madrid (1 año)
Lengua materna	Coreano	Coreano
Otras lenguas (años)	Inglés (15 años)	Inglés (10 años)

NURSOO

1 NUR: entonces no podemos hablar en coreano ¿no?

2 SOO: no (risas)

3 NUR: (risas)

4 SOO: y: entonces ¿qué? (risas) ¿qué hiciste ayer?

5 NUR: (hm:) pues: ayer: / solo estaba en la casa

6 SOO: <ah> ¿no tenías clases?

NUR: (e:) sí / pero
SOO: sí y no fuiste (risas)
NUR: (risas) pero:…casi todo el día=
SOO: <ah:>
NUR: =estaba tranquilamente en casa descansando y…
SOO: ¿tú vives cerca de *Wede*?
NUR: sí sí
SOO: <ah:>
NUR: =casi justo al lado de la universidad=
SOO: <uhum>
NUR: =y: pues no se me ocurre nada especial (risas)
SOO: (risas)
NUR: ¿entonces qué hiciste ayer?
SOO: bueno tampoco hice nada… (risas)=
NUR: (risas)
SOO: =porque no tenía clases
NUR: < ¡ah!>
SOO: no no…
NUR: <perfecto>
SOO: así que me levanté / a la una- (risas) de la tarde
NUR: (risas)
SOO: no sé por qué pero estos días me da mucho sueño=
NUR: <ah:>
SOO: =aunque no hago nada=
NUR: <ah:>
SOO: =ni estudio (risas)=
NUR: (risas)
SOO: =ni salgo (risas)
NUR: <ah:>
SOO: pero no sé tengo muchos sueños=
NUR: <ah:>
SOO: =estos días y se- me levante a la una y / bueno estos días (e:) // estoy: haciendo ejercicios
NUR: <oh:>

41 SOO: <sí> (risas) para ponerme guapa en el verano=

42 NUR: (risas)

43 SOO: =por eso

44 NUR: <hm:>

45 SOO: = (em:) sí yo… corrí=

46 NUR: <uhum>

47 SOO: = (um:) unos treinta minutos

48 NUR: <hm:>

49 SOO: y: hice ¿*squad?*

50 NUR: <ouh:>

51 SOO: *squad* sí (ah…) eso es muy duro (risas)=

52 NUR: <ah:>

53 SOO: =me duele todo el cuerpo sí

54 NUR: <hm:>

55 SOO: sí pero… /

56 NUR: no hago nada de ejercicio (risas)

57 SOO: (risas) ya sé que eres un poco… (risas) odias

58 ejercicio ¿no?=

59 NUR: aha hasta... hasta andar

60 SOO: <uhum>

61 NUR: no te gusta

62 SOO: me engordé mucho

63 NUR: <no> ¡no me/ digas!

64 SOO: sí sí…

65 NUR: ¡no: eres flaca (risas)

66 SOO: ah: no: (risas)

67 NUR: pero (ah:) es- puede ser por- (e:) porque cocinas muy bien

68 SOO: (e:) no: (risas)

69 NUR: (risas) sí ya ya lo sé (risas)

70 SOO: < ¿sí?> (risas)

71 NUR: he visto unas fotos de Facebook=

72 SOO: <ah: ¿sí?>

73 NUR: =que cocinaste

74 SOO: para sobrevivir (risas)=

75 NUR: (risas)
76 SOO: =cociné mucho en México
77 NUR: <ah ¿sí?> ¿también/?
78 SOO: sí
79 NUR: <aha:> ¿pero habías ingredientes para la comida coreana?
80 SOO: aha sí porque en: ... en el DF había muchos ingredientes/=
81 NUR: <ah DF ah...>
82 SOO: =para la comida coreana
83 NUR: ¿hay muchos coreanos?
84 SOO: sí sí sí
85 NUR: <hm>
86 SOO: y también hay un barrio que se llama zona rosa
87 NUR: < ¿zona Rosa? ah:>
88 SOO: sí en la que viven muchos coreanos
89 NUR: <ah:>
90 SOO: y también había un karaoke (risas) /
91 NUR: (risas) < ¿también?>
92 SOO: sí
93 NUR: ¿y fuiste?
94 SOO: (e:) no: (risas) no
95 NUR: (o:) ay… yo: ya sabes que yo no cocino nada (risas)
96 SOO: (risas) <sí:>
97 NUR: en España tampoco=
98 SOO: <hm: ¿sí?>
99 NUR: =y en (Panamá) tampoco=
100 SOO: <tampoco>
101 NUR: =por eso yo creo que cuando/ voy afuera del país=
102 SOO: <uhum>
103 NUR: =yo puedo... cómo se dice... (hm:) hago dieta (risas)=
104 SOO: (risas) <ah:>
105 NUR: =sin... sin importar... cómo se dice... sin importar que yo quiera o no (risas)/
106 SOO: <ah:> (risas)
107 NUR: sí pero/=
108 SOO: <hm>

109 NUR: =en Corea yo me engordo mucho porque yo vivo con mi familia=

110 SOO: < ah ¿sí?>

111 NUR: =y mis padres me cuidan mucho:…

112 SOO: <ah> (risas)

113 NUR: (risas) y ya sabes que hay muchos restaurantes de=

114 SOO: <ah: sí>

115 NUR: =pollos (risas)/=

116 SOO: (risas)

117 NUR: de carnes y me encantan (risas) /// sí…

118 SOO: <sí:.>

119 NUR: ¿y qué más? (risas)//

120 SOO: (risas) (e:)

121 NUR: ¡ah! ¿qué vas a hacer estas... este vacaciones?

122 SOO: pues: (e...) voy a tomar una clase de (hh) la política latinoamericana

123 NUR: < ah:>/ ¡ah! en *Wede*

124 SOO: sí=

125 NUR: <ah:>

126 SOO: =para graduarme=

127 NUR: <ah sí>

128 SOO: (risas) =porque me faltan muchos... me faltan muchos créditos

129 NUR: (¿?) (risas) también… yo estoy ... este es mi: oc:-... cómo se dice...=

130 SOO: <octavo>

131 NUR: octavo…=

132 SOO: <uhum>

133 NUR: =semestre pero tengo que tomar uno más (risas)

134 SOO: <sí> ja... ah ¡yo también!

135 NUR: ¿tú también? bueno (risas)=

136 SOO: (risas)

137 NUR: es normal ¿no? (risas)

138 SOO: (risas) sí sí

139 NUR: (ah:) política de Latinoamérica

140 SOO: < sí>

141 NUR: pero dicen que ese... esa materia... asig- asignatura=

142 SOO: <uhum>

143 NUR: =es fatal (risas) no no hay buenos profesores= (risas)

144 SOO: (ah:…) me imagino (risas)

145 NUR: =me dijeron no sé

146 SOO: <ah:>

147 SOO: (hh:) cuando estaba en México=

148 NUR: <uhum>

149 SOO: =tomé una clase de: (hh) // ¿cómo se llamaba? ¡ah! dictaduras en Latinoamérica=

150 NUR: < ¡hey! oh:>

151 SOO: =y fue fatal (risas)

152 NUR: < ¿fatal?> (risas)

153 SOO: sí pero la profesora me puso… diez // sí

154 NUR: ¿pero entre cuál número?

155 SOO: (e:) diez

156 NUR: <ah diez de diez>

157 SOO: sí

158 NUR: ¡ihh! uh:

159 SOO: porque le pregunto si:... hm… si podría... (e...) ... si ella podría calificarme en otra

160 forma=

161 NUR: <ah:>

162 SOO: =porque no sabía nada de la política latinoamericana y además soy coreana y...

163 NUR: <uhum>

164 NUR: ¿eres... e- fuiste... no... eras la única coreana? // que estabas/ en la clase

165 SOO: <en la clase aha>

166 NUR: <oh> ¿pero no había nadie más de *Wede*?

167 SOO: (e:) nadie

168 NUR: < ¿no?>

169 SOO: solo había unos estudiantes de la universidad *Danguk*

170 NUR: <oh: ¿ah sí?>

171 SOO: sí ay... (risas)

172 NUR: (risas) pero me imagino que fue buena oportunidad para ti para practicar español

173 SOO: sí sí // / (risas)

174 NUR: (risas)

175 SOO: al principio sí pero: (e...) con: con el tiempo yo conocí: a muchos: coreanos=

176 NUR: ¡no! (risas) ¿por qué (?)?

177 SOO: por eso=

178 NUR: <oh:>

179 SOO: =no tenía mucha oportunidad de hablar en... /// (risas)=

180 NUR: <ah:>

181 SOO: =español

182 NUR: pero entonces ¿no hiciste ningún amigos mexicanos?

183 SOO: ah sí/ sí // (e:) / creo que los mexicanos son: muchos: (um:) muchos majos=

184 NUR: <ah:>

185 SOO: =que los españoles (risas)

186 NUR: (risas)

187 SOO: =porque se me acercan mucho=

188 NUR: <¿ah sí?>

189 SOO: =y sí

190 NUR: <ah:>

191 SOO: y me contaron=

192 NUR: y también=

193 SOO: =muchas cosas

194 NUR: =y también les gusta mucho: k-pop ¿no?

195 SOO: <aha> (risas)

196 NUR: (risas) dorama

197 SOO: (risas) <sí>

198 NUR: wau era increíble // yo un día cuando estaba en Panamá=

199 SOO: <uhum>

200 NUR: =yo estaba caminando la calle con otro interno/=

201 SOO: <uhum>

202 NUR: =que: es de *Wede* también=

203 SOO: <ah:>

204 NUR: =así que es coreano=

205 SOO: <ah:>

206 NUR: =y así que estábamos hablando en coreano=

207 SOO: <uhum>

208 NUR: = y (um:) caminando por la calle=

209 SOO: <hm>

210 NUR: =y unas panameñas=

211 SOO: <aha>

212 NUR: =se acercaron a mí=

213 SOO: <uhum>

214 NUR: =bueno, (ah:) sí a mí y: me… (risas) me dijeron como "¿eres coreana? (risas)=

215 SOO: (risas)

216 NUR: =como… no sé

217 SOO: <ah:> (risas)

218 NUR: =como una estrella=

219 SOO: <ah:>

220 NUR: = del doroma o algo así (risas)=

221 SOO: (risas)

222 NUR: = y me pidieron que le dijera algo en coreano

223 SOO: <pf>

224 NUR: de verdad (risas)

225 SOO: (risas)

226 NUR: y yo vale (risas)=

227 SOO: (risas)

228 NUR: =y les dije=

229 SOO: <hm:>

230 NUR: =algo como (o:) "ireumi mwoyeyo" (risas)

231 SOO: (risas)

232 NUR: =y me respen- / respondieron en coreano

233 SOO: < ¡ah!>

234 NUR: =pero con- como se dice mucho fluidez=

235 SOO: <aha>

236 NUR: =habla- pronunciaron muy bien=

237 SOO: <hm:>

238 NUR: =y les preguntaro- les pregunté es- (e:) estás aprendiendo el coreano en una clase=

239 SOO: <uhum>

240 NUR: =o algo así y- y: pronuncias muy bien=

241 SOO: <uhum>

242 NUR: =y me dijeron que no solo aprendieron por el doramas series

243 SOO: < ¡ah:!>

244 NUR: (risas) me dijeron que (e:) vi:- vieron=

245 SOO: <aha>
246 NUR: =más de sesenta…=
247 SOO: < ¡ah!>
248 NUR: =drama- doramas series coreanas
249 SOO: ¡más que yo! (risas)
250 NUR: =(risas) sí más que yo=
251 SOO: <ah:>
252 NUR: =era increíble
253 SOO: <ah:>
254 NUR: yo también tengo: un recuerdo: más o menos mismo=
255 SOO: < ¡ah!>
256 NUR: =porque (e:) cuando fui a: (um:) fui a Zócalo
257 SOO: < ¿Zócalo?>
258 NUR: Zócalo es como un: una plaza central=
259 SOO: <ah:>
260 NUR: = en México si y encontré a: / una // ¿una gemela?
261 SOO: <uhum>
262 NUR: gemela y nos (e:) se nos acercaron y: nos preguntó- nos preguntaron que: "¡ah!
263 ¿son- ustedes son de Corea?" y: (um:) les- les contesté que sí y / (risa) y nos hicieron
264 algunas preguntas=
265 SOO: <ah>
266 NUR: =y también=
267 SOO: <cómo>
268 NUR: como ¿en Corea también hay gemelos?
269 SOO: <¡euh:!> (risas)
270 NUR: (risas)
271 SOO: qué tontería ¿verdad? (risas) y…=
272 NUR: (risas) claro claro
273 SOO: (e:) sacaron una foto (risas)=
274 NUR: <oh:>
275 SOO: =de nosotras (risas)

NUR: (risas)

SOO: qué vergüenza

Trabajo de Fin de Máster en:

FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA

(UNED. Facultad de Filología)

Aplicación práctica del diccionario en la enseñanza-aprendizaje del español 2/L

Autora: ELENA MOLINERO PINTO

Tutora: Dra. Dña. Soraya Almansa Ibáñez

Convocatoria de febrero; Curso académico: 2015-16

DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA DE TRABAJO ACADÉMICO

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Fecha: 15 de enero de 201

Quien suscribe:

Apellidos y nombre:
MOLINERO PINTO, ELENA
D.N.I:
50076434Y

Hace constar que es el autor del trabajo:

Título completo del trabajo
Aplicación práctica del diccionario en la enseñanza-aprendizaje del español 2/L

Y manifiesta su responsabilidad en la realización del mismo, en la interpretación de datos y en la elaboración de conclusiones. Manifiesta asimismo que las aportaciones intelectuales de otros autores utilizados en el texto se han citado debidamente.

En este sentido,

DECLARA:

- ✓ Que el trabajo remitido es un documento original y no ha sido publicado con anterioridad, total o parcialmente, por otros autores.
- ✓ Que el abajo firmante es públicamente responsable de sus contenidos y elaboración, y que no ha incurrido en fraude científico o plagio.
- ✓ Que si se demostrara lo contrario, el abajo firmante aceptará las medidas disciplinarias o sancionadoras que correspondan.

Fdo. Elena Molinero

A mi madre, que siempre confió en mí, pero no llegó a ver culminado el fruto de su obra;

A mi padre, que me enseñó a andar con pasos seguros.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero agradecer a mi tutora, la Dra. Soraya Almansa Ibáñez, la ayuda, las orientaciones y las palabras de ánimo que me ha dado en todo momento para realizar este trabajo.

Asimismo, no puedo olvidar a dos amigas, Marisa A. y Marisa E., por las buenas ideas que siempre me dan cuando se las pido, en estas cuestiones académicas, y también en lo personal.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN 1
1. ESTADO DE LA CUESTIÓN 3
2. BREVE RECORRIDO POR LA LEXICOGRAFÍA ESPAÑOLA MONOLINGÜE PARA EXTRANJEROS .. 10
3. ELEMENTOS DE ESTA INVESTIGACIÓN 13
3.1. Objetivos e hipótesis de trabajo 13
3.2. Análisis de los diccionarios con los que vamos a trabajar 14
3.3. Metodología 20
3.3.1. Procedimiento de búsqueda en CORPES XXI 21
3.3.2. Análisis de los resultados 23
4. ANÁLISIS DETALLADO DE LOS DICCIONARIOS SELECCIONADOS 25
4.1. DESTINATARIOS DE LOS DICCIONARIOS 25
4.2. LEMATIZACIÓN 26
4.3. TRATAMIENTO DE LAS DEFINICIONES 28
4.4. EJEMPLOS 37
4.5. TRATAMIENTO DE LA SINONIMIA 41
4.6. TRATAMIENTO DE LOS AMERICANISMOS 42
4.7. FAMILIAS LÉXICAS 45
4.8. NOTAS 56
4.9. COLOCACIONES 60
5. CONCLUSIONES 64
6. UNIDAD DIDÁCTICA 70
6.1. Descripción 70
6.2. Desarrollo de la unidad didáctica 75
6.3 Conclusiones de la unidad didáctica 102
7. BIBLIOGRAFÍA 103
8. ANEXOS 109
ANEXO I: Fichas de la unidad didáctica. 109
ANEXO II: Soluciones a las actividades de la unidad didáctica. 120
ANEXO III: Entradas de los verbos seleccionados en CLAVE. 130
ANEXO IV: Entradas de los verbos seleccionados en el DEE. 132
ANEXO V: Entradas de los verbos seleccionados en el DBL. 134

ÍNDICE DE FIGURAS

Fig. 1. Resultado de frecuencias en CORPES XXI 22

Fig. 2. Uso de *fritar* en Hispanoamérica 23

Fig. 3. Uso de *empanizar* en Hispanoamérica 24

ABREVIATURAS UTILIZADAS

CORPES XXI	*Corpus del Español del Siglo XXI*
DBL	Diccionario bilingüe Larousse (Français-espagnol espagnol-français)
DEE	*Diccionario de español para extranjeros*
DiPELE	*Diccionario para la enseñanza de la lengua española*.
DRAE	*Diccionario de la Real Academia Española*
DUE	*Diccionario de uso del español*
ELE	español como lengua extranjera
(español) 2/L	español como segunda lengua
MCERL	Marco común europeo de referencia para las lenguas
SALAMANCA	*Diccionario Salamanca de la lengua española*
PCIC	Plan curricular del Instituto Cervantes

INTRODUCCIÓN

La utilidad del diccionario en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera es hoy un punto incuestionable, y tanto los profesores como los alumnos tienen muy claro qué tipo de información quieren encontrar en estos repertorios. Diferentes estudios han concretado cuál es el diccionario más adecuado para cada nivel de competencia lingüística de los aprendices (bilingüe, monolingüe para extranjeros o monolingüe general). Desde este modesto estudio hemos seleccionado una obra representativa de cada uno de estos tipos de diccionario para analizar, primero, si responden realmente a las necesidades planteadas por los usuarios y, por tanto, posibilitan las tareas de codificación y descodificación del español como lengua extranjera; segundo, si efectivamente podemos afirmar que estos diccionarios son, respectivamente, los más adecuados para los aprendices del nivel inicial, intermedio y avanzado.

Como punto de partida ofrecemos este panorama, con más detalle, en el capítulo dedicado al estado de la cuestión, siempre teniendo como referencia destacados trabajos que han tratado anteriormente estas cuestiones. Pasamos después a hacer un breve recorrido por la lexicografía española monolingüe para extranjeros.

En el tercer capítulo abordamos ya la investigación que queremos realizar. Ésta gira en torno al campo semántico de la gastronomía, que hemos elegido por ser uno de los temas que siempre forman parte del currículo de los cursos de ELE, y por considerarlo suficientemente motivador para el alumnado. En concreto, vamos a trabajar con una serie de verbos seleccionados, en primer lugar, por su frecuencia en la lengua española. Comenzamos por analizar con detalle la macroestructura y la microestructura de los tres diccionarios con los que vamos a trabajar, y a continuación exponemos el método seguido para seleccionar dichos verbos.

En el capítulo cuarto pasamos ya a desmenuzar el tratamiento que cada diccionario hace de estos términos a través de una serie de aspectos concretos: destinatarios, lematización, tratamiento de las definiciones, ejemplos, tratamiento de la sinonimia y de los americanismos, familias léxicas, notas y colocaciones. Finalmente extraemos unas conclusiones de todos estos puntos analizados.

En el capítulo siguiente desarrollamos una propuesta didáctica centrada en el campo semántico con el que estamos trabajando. Partimos de una sesión inicial que busca familiarizar a los alumnos con el manejo del diccionario, y a continuación abordamos

diferentes cuestiones gramaticales en torno a los verbos seleccionados, en las que el diccionario está integrado como una herramienta más en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Finalmente planteamos unas actividades de recapitulación y consolidación. En todo momento se ha buscado desarrollar tanto la competencia comunicativa del alumno como la capacidad de un aprendizaje autónomo, todo ello utilizando el diccionario como soporte didáctico imprescindible.

Completan nuestro estudio una conclusión sobre la propuesta didáctica, la bibliografía utilizada, los anexos correspondientes a la unidad didáctica y los que recogen las definiciones de los verbos con los que estamos trabajando.

1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Los estudios realizados en el marco de la psicolingüística afirman que existen rasgos comunes en la adquisición de una lengua materna y la de una lengua extranjera, pero también otros diferentes. De hecho, en el primer caso se habla de *adquisición* (espontánea e intuitiva), y en el segundo de *aprendizaje* (consciente y guiado por reglas aprendidas). No obstante, tampoco se puede decir que haya una separación tajante entre ambos procesos: en el desarrollo de la lengua materna también interviene la enseñanza explícita, y en el aprendizaje de una segunda lengua el aprendiz suele acceder a fases de interiorización intuitiva (Marrero, 2010: 362).

Queremos decir con esto que algunos de los instrumentos y procedimientos que se utilizan para desarrollar en los niños la adquisición de su lengua materna son también válidos para que el estudiante extranjero progrese en el aprendizaje de la lengua que es objeto de estudio. En concreto, queremos llegar al diccionario, ese libro onmipresente, según las palabras del profesor Gregorio Salvador:

> Ningún libro tan presente, tan utilizado como el diccionario. En una casa donde solo haya un libro, lo más probable es que ese libro sea un diccionario de la propia lengua; si hay unos cuantos libros, ya con toda seguridad existe un diccionario; y donde los libros abundan, diccionarios no faltan. (Salvador, 1965: 134).

Queremos incluir también otra cita que nos servirá de base para el arranque de nuestro trabajo. La recoge Gregorio Salvador en la obra citada y procede del libro de G. Haensch y L. Wolf *La Lexicografía. De la lingüística teórica a la lexicografía práctica*: "Todos manejamos diccionarios con mayor o menor frecuencia", pero "frecuentemente ignoramos el gran provecho que se puede sacar de un buen diccionario." (Salvador, 1965: 135).

Higueras García, haciéndose eco de los últimos estudios en psicolingüística, recoge que "la adquisición del léxico es un proceso cualitativo, gradual y multidimensional, procesual y dinámico, en el que el aprendiente teje una intrincada red de relaciones –fonéticas, gráficas, semánticas, morfológicas, sintácticas, enciclopédicas o personales- entre unidades léxicas, que asocian y fijan la información nueva a la conocida." (Higueras García, 2006: 13). Pues bien, el diccionario, o mejor dicho, los distintos tipos de diccionarios, son una herramienta valiosísima para llevar a cabo este proceso. Pero es necesario conocer toda la información que nos pueden aportar, y aprender a hacer un uso de ellos que no se limite a

la simple búsqueda de los significados. Y esto es válido tanto para los hablantes nativos de una lengua como para los estudiantes extranjeros de la misma.

En su vigésima tercera edición, haciéndose eco de las nuevas tecnologías, el DRAE define "diccionario" como "Repertorio en forma de libro o en soporte electrónico en el que se recogen, según un orden determinado, las palabras o expresiones de una o más lenguas, o de una materia concreta, acompañada de su definición, equivalencia o explicación". Vemos que esta definición alude a los diccionarios impresos y a los online, a los diccionarios generales de la lengua y a los de las distintas especialidades, a los que dan la equivalencia o traducción a otra lengua (diccionarios bilingües), y al contenido que todos ellos aportan: definición y explicaciones. Éstas últimas son las que el profesor debe dar a conocer a los usuarios de un diccionario, muy especialmente a los estudiantes de español como lengua extranjera.

Alvar Ezquerra enumera lo que se debe enseñar de una palabra, siguiendo a Pérez Basanta (*La integración de los contenidos léxicos en los métodos comunicativos: una cuestión pendiente*):

1 – Sus formas oral y escrita

2 – Su uso gramatical

3 – Las solidaridades léxicas

4 – Su función y uso en situaciones específicas (variaciones diastráticas, diatópicas, diafásicas y diacrónicas)

5 – Los diferentes niveles de significación

6 – Las relaciones semánticas que mantiene con otras palabras

7 – Las diferencias que hay entre palabras con la misma estructura formal

8 – Reconocer y generar palabras mediante los mecanismos de formación de palabras

(Alvar Ezquerra, 2003: 11-12)

Pues bien, el diccionario es un instrumento de ayuda en la enseñanza y el aprendizaje de estos aspectos. Claro que habrá que distinguir qué tipo de diccionario es el que necesitamos en cada momento. Quizás un buen punto de partida sea dejar claro a los alumnos (nativos o extranjeros) que un diccionario no sirve para todo (Maldonado, 1998: 12-13), sino que deben conocer los distintos tipos que existen y la utilidad que puede prestar cada uno de ellos: diccionarios de sinónimos y antónimos, de locuciones, de refranes, ideológicos, combinatorios…

Si nos centramos ya en el uso del diccionario en la enseñanza del español como lengua extranjera, podemos partir de la afirmación generalmente aceptada de que en el nivel inicial es aconsejable un diccionario bilingüe por ser el más adecuado para la descodificación, en el nivel intermedio es preferible un diccionario monolingüe para extranjeros, que define cada término mediante explicaciones en la L2, y en el nivel avanzado, un diccionario monolingüe general (Hernández, 2000). No obstante, está constatado que los estudiantes de cualquiera de los niveles prefieren utilizar diccionarios bilingües porque éstos presentan claras ventajas prácticas (Rushtaller, 2004). La principal es que, puesto que en la mayoría de los casos la información que se busca es de carácter semántico, el diccionario bilingüe es el más rápido. Además, evita las definiciones opacas que obligan a otras búsquedas adicionales.

Abundando en esta constatación sobre el uso de los diccionarios bilingües, también es un hecho que los estudiantes de nuestros días prefieren consultarlos en la red. Ya García Sanz, en su trabajo de máster del año 2009, recogía que casi el 80% de los participantes en las encuestas consultaba los diccionarios disponibles en Internet (García Sanz, 2009: 46). Si bien no hemos tenido la posibilidad de realizar nosotros mismos encuestas sobre este tema, y por tanto no aportaremos datos contrastados, podemos afirmar sin miedo a equivocarnos que el porcentaje actual es aún mayor, y que muchos alumnos hoy utilizan únicamente los diccionarios en red. Basamos estas afirmaciones en los siguientes hechos:

a) El Observatorio de la lectura y el libro, en su informe *El sector del libro en España 2013-2015*, recoge un descenso en las cifras de producción editorial, y en concreto, que los diccionarios y enciclopedias están entre las materias cuya publicación se encuentra por debajo de la tirada media. Este mismo documento informa también de que los diccionarios y enciclopedias se encuentran entre las materias que reflejan mayor bajada de facturación. Es decir, en los últimos años se constata una bajada en las ventas de diccionarios impresos.

b) Varios profesores de ELE consultados, aunque de manera informal, sobre si sus alumnos les piden consejo para comprar un diccionario, respondieron que es esto les ocurre rara vez porque prefieren consultarlos online.

c) Nuestra propia observación durante el período de prácticas en una academia de enseñanza de español, en la que ningún alumno llevaba un diccionario impreso, pero todos acudían solícitos a buscar las traducciones en sus dispositivos electrónicos.

Debemos distinguir en este caso entre los diccionarios digitalizados, que aportan una versión electrónica en CD-ROM o en Internet de diccionarios publicados anteriormente en formato papel (tal es el caso del DRAE, del Diccionario de uso de María Moliner o de CLAVE, entre otros muchos), y los diccionarios creados para la red (WordReference es uno de los más conocidos) (Nomdedeu, 2009). La información que aportan estos últimos es básicamente transcodificadora: traducen los términos de una lengua a otra, y la información gramatical aportada es mínima o directamente inexistente. Si bien su uso se ha impuesto por la rapidez de la que hablábamos antes, por ser mayoritariamente gratuitos y por la facilidad y comodidad asociadas a los dispositivos electrónicos, está claro que estos diccionarios resultan insuficientes en el momento en que el estudiante necesita buscar información sobre cualquiera de los aspectos aludidos anteriormente como necesarios para conocer una palabra.

Debemos mencionar también que las últimas tendencias por las que aboga la lexicografía para extranjeros es la de elaborar diccionarios específicos para estudiantes, en función de su lengua materna. (Hernández, 2000; Maldonado, 2012). Estos diccionarios son fruto de los estudios de lingüística contrastiva, que ponen de manifiesto cuáles son los errores más frecuentes en los hablantes de una determinada L1 cuando aprenden español. Podemos encontrar la aplicación práctica de esta tendencia en muchos de los diccionarios bilingües. Por ejemplo, los diccionarios de francés-español editados en Francia, o los de inglés-español editados en Reino Unido dan explicaciones adecuadas a las dificultades que tendrá un estudiante francófono o anglófono al aprender la lengua española. En los que se editan en España lo encontramos a la inversa: son muy frecuentes los diccionarios bilingües específicos para estudiantes españoles de inglés, o de francés. Sin duda estos diccionarios impresos suponen una clara ventaja sobre los bilingües online de los que hablábamos, que son el mismo para todos.

Resta ahora que estos estudios se apliquen también a los monolingües de ELE, que actualmente van dirigidos a cualquier usuario no nativo. Claro está, para que se generalice la creación de este tipo de diccionarios deberá cambiar la política de las editoriales, porque un inconveniente que presentan es que tendrían una salida comercial más limitada.

Hemos dejado ya claro que los especialistas defienden el uso del diccionario como herramienta de aprendizaje, y además precisan cuál es el más adecuado para cada nivel. Demos un paso más para saber si profesores y alumnos lo utilizan en su actividad docente, cuáles son los que utilizan y con qué fin. Humberto Hernández recoge los resultados de una encuesta realizada en 2004 a docentes extranjeros, hablantes no nativos de español, que lo

enseñaban como lengua extranjera (Hernández, 2005). Las conclusiones que extrae son las siguientes:

a) La mayoría considera el diccionario como un instrumento imprescindible, y nadie responde que sea un material que no aporte nada.

b) Estos profesores, durante su proceso de aprendizaje utilizaron un diccionario bilingüe; sin embargo, a la hora de enseñar español, la mitad de ellos utiliza un diccionario bilingüe al principio y un monolingüe después, que es la secuenciación recomendada.

c) El diccionario más conocido, más utilizado y mejor valorado es el DRAE; no obstante, cuando los encuestados responden que han manejado, además del DRAE, otros como CLAVE o el diccionario de uso de María Moliner (en adelante DUE), resultan mejor calificados estos últimos. Hernández concluye que en muchos casos la elevada valoración del DRAE puede deberse a que es el único que conocen y/ o manejan.

d) Los profesores encuestados utilizan el diccionario para los siguientes usos, en este orden: 1. Buscar significados. 2. Cuestiones pragmáticas, como resolver dudas sobre el uso de una palabra. 3. Comprobar la ortografía. 4. Consultar aspectos morfosintácticos. 5. Consultar la pronunciación.

e) Más de la mitad de los profesores encuestados ha recibido información sobre diccionarios y enseñanza de una segunda lengua en cursos posteriores a su formación universitaria, de lo que deduce el autor que esta cuestión no forma parte de los planes de estudio oficiales.

García Sanz, en su trabajo del año 2009, realiza encuestas sobre el uso del diccionario a profesores y alumnos de español 2/L. De nuevo encontramos que la gran mayoría de los profesores no ha recibido formación sobre la importancia del uso del diccionario para estas clases, pero opinan que es una herramienta que se debe enseñar a manejar a los estudiantes. Otros puntos que destacamos son los siguientes:

a) Los profesores utilizan diccionarios bilingües y monolingües para preparar sus clases. Entre los monolingüe el más nombrado es el DRAE, seguido del DUE, REDES y el diccionario de Julio Casares. En estos diccionarios echan en falta, sobre todo, información pragmática, ejemplos ilustrativos e información cultural. En menor porcentaje aluden a la falta de información fonética y gramatical, y a que las definiciones sean poco claras.

b) El porcentaje de profesores que recomienda a sus alumnos un diccionario monolingüe es superior al de los que recomiendan el bilingüe, si bien no se recoge en qué momento se

recomienda cada uno. Entre los monolingües, el más recomendado es el DRAE, seguido por el DUE, a más distancia el SALAMANCA, y aún más atrás los de la editorial SM.

c) La mayoría utiliza también los diccionarios online, en este orden: DRAE, *WordReference, LEO,* y *Pons*.

d) Algo más de un tercio de los profesores encuestados realizan actividades para concienciar al alumnado de la importancia del diccionario en su proceso de enseñanza-aprendizaje; en porcentaje algo menor están los que diseñan actividades para aprender el manejo del diccionario. Pero también los hay que nunca lo utilizan porque echan mano del glosario que incorporan los libros de texto.

Los alumnos encuestados eran estudiantes de español de diferentes niveles, y procedentes de una universidad alemana. De sus respuestas destacamos los siguientes puntos:

a) A más de la mitad de los alumnos no se les ha concienciado de la utilidad del diccionario en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

b) La mayoría, en todos los niveles, prefiere utilizar el bilingüe al monolingüe. Los alumnos de nivel intermedio o avanzado que contestaron que utilizaban un monolingüe, señalaron el DRAE, el Diccionario para la lengua española (en adelante DiPELE), y a continuación nombraron el DUE y el SALAMANCA.

c) La principal razón que dieron para utilizar un diccionario monolingüe en lugar del bilingüe fue que les permitía aprender las palabras en su contexto.

d) La información que buscan en un diccionario monolingüe es, en este orden: encontrar el significado, sinónimos y antónimos; buscar las combinaciones frecuentes de una palabra; cómo se usa una palabra en su contexto; en menor medida, buscar información gramatical.

e) La mayoría de los encuestados dice utilizar diccionarios online.

Este listado de conclusiones nos ayudará a enfocar nuestro estudio posterior para comprobar si los diccionarios que analicemos responden a las demandas más frecuentes de sus usuarios. Queremos destacar también el hecho de que el diccionario más utilizado y valorado parece ser el DRAE, que no está elaborado precisamente con criterios pedagógicos, y que ni profesores ni alumnos muestran preferencia por un diccionario monolingüe específico para aprendizaje del español como 2/L. A la primera cuestión ya responde

Hernández en su estudio: quienes eligen el DRAE probablemente no conocen ningún otro. Respecto a la segunda, intentaremos buscar una explicación a partir del análisis que hagamos de los diccionarios seleccionados.

2. BREVE RECORRIDO POR LA LEXICOGRAFÍA ESPAÑOLA MONOLINGÜE PARA EXTRANJEROS

Desde el primer Congreso Nacional de ASELE, en 1989, en el que Humberto Hernández denunciaba la escasez de obras lexicográficas destinadas a las necesidades de los estudiantes de español como lengua extranjera (Hernández, 1990), se puede decir que se han dado pasos, pero no todos los necesarios para subsanar esta carencia.

En las fechas en que Humberto Hernández publicaba el mencionado artículo, se habían publicado los siguientes repertorios monolingües (Hernández, 2000; Mendoza Puertas, 2011):

- El Diccionario de la Real Academia, que durante mucho tiempo fue utilizado en versiones resumidas para cualquier tipo de usuarios, incluidos los extranjeros.
- *Diccionario de uso*, de María Moliner (1966), que no fue concebido específicamente para extranjeros.
- *Diccionario ilustrado básico Sopena idiomático y sintáctico*, de Lázaro Sánchez Ladero (1980), destinado a nativos y a estudiantes extranjeros, como se recoge en los objetivos de la obra. Incluye la división silábica y el resalte de la sílaba tónica en negrita.
- *Gran Diccionario de la lengua española*, editorial *SGEL*, dirigido por Aquilino Sánchez Pérez (1985), que especifica en el prólogo como destinatarios a los extranjeros, además de profesores de lengua, estudiantes y profesionales españoles. Incluye la transcripción fonética y la división silábica.
- *Diccionario general ilustrado de la lengua española*, dirigido por Alvar Ezquerra (1987). Especifica que ha sido concebido para hablantes nativos, pero que también se pueden beneficiar de él "los estudiantes extranjeros más avanzados, en especial para interpretar textos" (Cerdá, 1989: 214).

Como repertorios publicados con posterioridad a 1989, podemos enumerar los siguientes (Hernández, 2000; www.todoele.net):

- *Diccionario para la enseñanza de la lengua española*, Editorial Bibliograf y Universidad de Alcalá, dirigido por Alvar Ezquerra (1995, con una segunda edición en 2000). Pensado fundamentalmente para estudiantes de español, aunque también se dirige a los nativos. Las definiciones se han redactado tratando de ajustarse a un vocabulario mínimo definidor

de unos dos mil definidores. Incluye la transcripción fonética y la separación silábica. Hernández la considera una obra de gran importancia, y a fecha de 2000, probablemente el diccionario que más se aproxima al género de las obras destinadas a estudiantes extranjeros.

- *Diccionario Salamanca de la lengua española*, de Juan Gutiérrez Cuadrado y José Antonio Pascual, editorial Santillana en colaboración con la Universidad de Salamanca (1996). Una vez más, es un repertorio destinado a extranjeros y a los nativos. Sin transcripción fonética, pero incorpora información sintáctica. Hernández opina que es un digno rival del mencionado anteriormente.

- *Clave*, SM (1997, 9ª edición en 2012), del que Hernández dice que, aun siendo un diccionario para nativos, está siendo utilizado como monolingüe para extranjeros con resultados bastante satisfactorios.

- *Gran diccionario de uso del español actual*, editorial SGEL (2001). Especifica el mercado al que va dirigido: "Gran público. Estudiantes nativos. Estudiantes de español como lengua extranjera". Incluye separación silábica, transcripción fonética, marcas de frecuencia de las voces, y palabras de España e Hispanoamérica.

- *Diccionario de español para extranjeros*, SM (2002). Este sí, ya es un repertorio pensado para este tipo de usuarios. Incluye la separación silábica de las palabras y numerosos americanismos.

- *Diccionario para estudiantes de español*, Espasa (2002). Al igual que el anterior, una obra específica para extranjeros. Incluye transcripción fonética y separación silábica.

A continuación citaremos tres diccionarios de la editorial SGEL, especializada en la publicación de materiales para la enseñanza de español como lengua extranjera. Todos ellos han sido elaborados bajo la dirección del profesor Aquilino Sánchez Pérez:

- *Diccionario básico de uso de la lengua española* (2002). No se especifica que esté destinado a extranjeros, pero incorpora la separación silábica y la transcripción fonética.

- *Diccionario abreviado de uso del español actual* (2003) y *Diccionario de bolsillo del español actual* (2004). Ambos mencionan como destinatarios a los hablantes nativos y a los estudiantes y profesores de español como lengua extranjera. Incluyen separación silábica, transcripción fonética, marcas de frecuencia de las voces, y palabras de España e Hispanoamérica.

El repertorio más reciente que hemos encontrado es el siguiente:

- *Bienvenidos. El primer diccionario de español*, Octaedro (2014). Elaborado por el Centro de Investigaciones Lingüísticas de la Universidad de Salamanca, y dirigido por Inmaculada Lorenzo Martín. Es un diccionario dirigido a las personas que se inician en el aprendizaje de la lengua española, de cualquier edad, y que tienen la necesidad urgente de hablar y entender. Incorpora un apartado visual con situaciones gráficas, en las que las palabras están insertas en contextos de comunicación real. En otro apartado se definen las palabras, de forma sencilla y breve, utilizando el vocabulario incluido en el propio diccionario, y con remisión a la parte visual[1].

[1] https://www.youtube.com/watch?v=Eg18kmk7MX8

3. ELEMENTOS DE ESTA INVESTIGACIÓN

3.1. Objetivos e hipótesis de trabajo

A lo largo de esta investigación nos proponemos comprobar los siguientes puntos:

a) Si el diccionario es una herramienta esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, que posibilita al estudiante las tareas de descodificación y codificación de los textos.

b) La conveniencia de utilizar un tipo de diccionario u otro en función de la competencia lingüística del estudiante de español como lengua extranjera, tal y como se afirma en numerosos estudios (Hernández, 2000; Maldonado, 2012, entre otros).

c) Si los diccionarios seleccionados ofrecen respuesta para las cuestiones más demandadas por profesores y alumnos, según especificamos en el anterior punto de "Estado de la cuestión", y que son las siguientes:

- Buscar significados
- Buscar sinónimos y antónimos
- Buscar combinaciones frecuentes de una palabra
- Aprender las palabras en su contexto
- Dudas pragmáticas (sobre el uso de las palabras)
- Dudas sobre ortografía
- Dudas morfosintácticas
- Dudas sobre la pronunciación de las palabras

Para ello vamos a estudiar el tratamiento que se da a una serie de verbos pertenecientes al campo semántico de la gastronomía en un diccionario monolingüe general, en uno monolingüe para extranjeros y en uno bilingüe.

Hemos seleccionado para nuestro estudio los siguientes diccionarios: CLAVE (monolingüe general), el *Diccionario de español para extranjeros* (en adelante DEE) (monolingüe para extranjeros), ambos de la editorial SM, y el diccionario bilingüe de francés-español *Dictionnaire maxipoche plus*, de la editorial Larousse (en adelante DBL). La elección de dos diccionarios de la misma editorial ha estado motivada por el deseo de analizar si un mismo equipo lexicográfico adapta, o no, un material lexicográfico de partida para adecuarlo a los usuarios extranjeros, y de qué manera lo hace. La elaboración del DEE fue posterior a la de CLAVE y a la de otros diccionarios monolingües de la misma editorial

(*Intermedio, Básico, Avanzado, Secundaria y Bachillerato*), por lo que ya se partía de un material que había que adaptar a un nuevo tipo de usuario.

En concreto, analizaremos los siguientes aspectos en los términos seleccionados:

1. Destinatarios de los diccionarios
2. Lematización
3. Tratamiento de las definiciones
4. Ejemplos
5. Tratamiento de la sinonimia
6. Tratamiento de los americanismos
7. Familias léxicas
8. Notas
9. Colocaciones

Partimos de la hipótesis de que los diccionarios destinados a estudiantes de una lengua extranjera deben aportar la información que necesitan estos usuarios, y adaptada a su capacidad de comprensión. Esto supone que, en unas ocasiones, la redacción de las definiciones sea diferente de la que va destinada a los nativos, y en otras, que se deba añadir otra información complementaria que le ayude a resolver las dudas gramaticales o de uso que plantea cada término concreto.

Queremos comprobar si estas premisas iniciales se cumplen en los diccionarios seleccionados. Además, nos proponemos demostrar la utilidad concreta del diccionario a través de una unidad didáctica en la que estos repertorios sean una herramienta fundamental para la realización de los ejercicios propuestos.

3.2. Análisis de los diccionarios con los que vamos a trabajar

Dado que se hará un análisis exhaustivo de cada diccionario siguiendo los puntos arriba señalados, aquí solo señalaremos algunas cuestiones generales de cada uno de ellos.

CLAVE:

- Macroestructura o materiales que forman el cuerpo del diccionario:

Delante del diccionario propiamente dicho encontramos: un prólogo de Gabriel García Márquez; una presentación de esta obra a cargo de la editorial, en la que se explican las innovaciones introducidas respecto a la primera edición de 1997; un artículo del profesor Humberto Hernández que explica las diferencias entre la norma castellana y la norma

meridional, ya que este diccionario recoge ambas; las características generales del diccionario; instrucciones de uso para el usuario; una lista de las abreviaturas y símbolos empleados.

Detrás del cuerpo del diccionario aparecen los apéndices: acentuación, puntuación, división de palabras, uso de las mayúsculas, escritura de números, abreviaturas, símbolos, siglas, acrónimos, topónimos y modelos de conjugación verbal.

No da el número de entradas, solo dice que contiene más de 80.000 definiciones. La ordenación de los lemas sigue el orden alfabético universal, por lo que se incluyen la "ch" y la "ll" en sus lugares correspondientes de la "c" y la "l".

Se define como un diccionario de uso, y como tal incluye neologismos, extranjerismos y las palabras más usuales del léxico del español actual. Se omiten los términos y usos anticuados. Incluye americanismos de uso muy extendido, los cuales van precedidos de la indicación "En zonas del español meridional". Las palabras que tienen dos grafías pueden buscarse por cualquiera de las dos, y remite de la menos usual a la más usual. Recoge también siglas de uso habitual, locuciones latinas y extranjeras, y los prefijos y sufijos más productivos del español.

Los homónimos aparecen recogidos en un mismo artículo y se indica al final, en nota de etimología, el origen de cada acepción.

Se incluyen superlativos irregulares, como "paupérrimo" o "libérrimo".

● Microestructura u organización de cada artículo:

Seguido del lema encontramos, en los casos que lo necesitan, una información entre paréntesis: plurales irregulares, otras grafías del lema y el origen del vocablo cuando se trata de un extranjerismo.

A continuación aparece la categoría gramatical. Si el término tiene acepciones de distinta categoría gramatical, éstas se ordenan de la siguiente manera: adjetivo, adjetivo/sustantivo, sustantivo, verbo, verbo pronominal, adverbio, conjunción, preposición e interjección. Y dentro de cada clase de palabra, las acepciones se ordenan por frecuencia de uso.

Cuando es necesario, aparece marca de registro de uso (coloquial, anticuado, eufemístico, poético, despectivo, vulgar, vulgar malsonante) y marca de materia delante de

la definición, en forma de contorno (En medicina; En gramática; En música; En biología…). Encontramos ejemplos en casi todas las acepciones, y se recogen los principales sinónimos.

Las locuciones aparecen al final del artículo, por orden alfabético de su primera palabra fuerte, según este orden de prioridad: sustantivo, verbo, adjetivo, pronombre, adverbio. Finalmente, se aportan distintas notas de información gramatical o de uso al final del artículo.

Existe también una versión online gratuita de este diccionario, que añade en el lema la separación silábica y la sílaba tónica destacada en negrita. No obstante, esta versión no permite el acceso a determinada información gramatical, como es la pronunciación, los modelos de conjugación verbal, o los apéndices gramaticales antes mencionados. Para acceder a la información completa es necesario introducir un código que aparece en la edición impresa, por lo tanto, ya no es gratuita.

DEE:

● Macroestructura:

Delante del diccionario propiamente dicho encontramos: una presentación a cargo de la editorial, las características del diccionario, instrucciones de uso para el usuario, un abecedario fonético y una lista de las abreviaturas y símbolos utilizados.

En el centro del diccionario aparece una guía de conversación y los modelos de conjugación verbal. Delante de éstos se ofrece una introducción sobre el uso verbal en España y en América Latina.

No da el número de entradas, solo dice "más de 150.000 definiciones, ejemplos y notas". Sigue el orden alfabético universal. Recoge el léxico del español actual y americanismos, tanto voces como acepciones, que van precedidos de la marca "Amér." Las palabras que tienen dos grafías pueden buscarse por cualquiera de las dos, y remite de la menos usual a la más usual.

Se incluyen abreviaturas y siglas habituales, locuciones latinas y extranjeras, y los prefijos y sufijos más productivos del español.

Aparecen también ilustraciones, todas ellas en blanco y negro. En concreto, las encontramos de las siguientes palabras: abanico, acueducto, baraja, boleadoras, bota, botijo,

castañuelas, cataratas, cocinar, fregona, futbolín, gaita, guitarra, hoja, hórreo, llama, mantón, mariachi, molino, paella, poncho y porrón.

Los homónimos aparecen recogidos en un mismo artículo, y no se puede saber su procedencia, puesto que no se incluyen notas de etimología.

Se incluyen formas irregulares que pueden resultar difíciles para un extranjero, por ejemplo de verbos ("yendo", "supe"...) o superlativos irregulares ("libérrimo").

● Microestructura:

Los lemas aparecen con separación silábica, pero no se destaca la sílaba tónica. Seguido del lema, encontramos, en los casos que lo necesitan, una información entre paréntesis: plurales irregulares, otras grafías del lema. No incluye información sobre el origen de los extranjerismos.

A continuación aparece la categoría gramatical. Si el término tiene acepciones de diferente categoría gramatical, se siguen las mismas indicaciones mencionadas para CLAVE.

Cuando es necesario aparece marca de registro de uso (coloquial, anticuado, eufemístico, poético, despectivo, vulgar, vulgar malsonante) y marca de materia delante de la definición (música, botánica, gramática…). Se aportan ejemplos en todas las acepciones, y se recogen los principales sinónimos.

Las locuciones aparecen al final del artículo, por orden alfabético de su primera palabra fuerte, según el mismo orden de prioridad indicado para CLAVE. Encontramos también al final del artículo distintas notas de información gramatical o de uso, y familia de palabras.

En el primer congreso de ASELE, Hernández hablaba de las características que debían tener los diccionarios monolingües de español para extranjeros (Hernández, 1990: 164-165): en cuanto a la macroestructura, proponía suprimir voces antiguas y desusadas, y dialectalismos poco extendidos; seguir para la ordenación de los lemas el orden alfabético universal y presentar los homónimos en entradas diferentes; en cuanto a la microestrutura, proponía suprimir la información etimológica y la referida a la pronunciación, salvo excepciones, como los extranjerismos; resaltar la sílaba tónica; aportar información gramatical, de uso y remisiones a los paradigmas verbales, que estarían separados del cuerpo del diccionario; hacer las definiciones claras y precisas a partir de un vocabulario definidor

previamente establecido; aportar ejemplos para ilustrar las distintas acepciones de una palabra, e incluir al final del artículo, ordenadas por frecuencia de uso, las construcciones fijas, como locuciones y modismos.

Podemos decir que el DEE las cumple todas excepto lo referido a la homonimia, el hecho de que no resalta la sílaba tónica, y el de no especificar un vocabulario definidor.

DICCIONARIO BILINGÜE FRANCÉS-ESPAÑOL LAROUSSE:

● Macroestructura:

El diccionario tiene una primera parte francés-español y otra, español-francés.

Delante del diccionario propiamente dicho encontramos: un prólogo, instrucciones de uso para el usuario, lista de las abreviaturas utilizadas, listado de los cuadros informativos que aparecen en las dos partes del diccionario, un abecedario fonético para las dos lenguas, y un resumen sobre la reforma ortográfica realizada por el Consejo Superior de la Lengua Francesa en 1990. Todos estos materiales aparecen por duplicado, en francés y en español.

En el centro, entre los dos partes del cuerpo del diccionario, aparece un "Cahier pratique" (Cuaderno práctico), con los siguientes contenidos:

- Un compendio de gramática española (explicada en francés).
- Modelos de la conjugación verbal francesa y española.
- Una guía de expresión (se traducen del español al francés una serie de expresiones agrupadas en torno a diferentes situaciones comunicativas).
- Una guía de comunicación, con las explicaciones en francés, que incluye: modelos de cartas españolas, modelos de mensajes de correos electrónicos y abreviaturas utilizadas en los SMS (mensajes de texto) españoles.
- Una guía de comunicación con las explicaciones en español, con los mismos contenidos que el anterior apartado, referidos a cartas, correos electrónicos y SMS franceses.

No da el número de entradas, solo dice que tiene "más de 250.000 palabras, expresiones y traducciones", entre las que incluye 4.000 americanismos. En la parte española, sigue también el orden alfabético universal.

Especifica que recoge un vocabulario "totalmente al día en un gran número de ámbitos". Las palabras que tienen dos grafías pueden buscarse con cualquiera de las dos, y

remite de la menos usual a la más usual. Los homónimos aparecen en artículos diferentes. Incluye siglas y abreviaturas.

No recoge entre los lemas formas de verbos irregulares, lo que hubiera resultado muy útil para un extranjero, pero sí aparecen algunos superlativos irregulares, como "paupérrimo".

Aparecen cuadros con información de carácter cultural o enciclopédico, que incluye nombres propios: personajes, hechos históricos, nombres geográficos. Por ejemplo, el cine francés, la Marsellesa, mayo 1968, la Torre Eiffel, etc., explicados en español, en la parte francesa; baraja española, Miguel de Cervantes, tapas, las doce uvas, Generación del 27, etc. explicados en francés, en la parte española. Alvar Ezquerra considera que la inclusión de los nombres propios que el usuario pudiera necesitar consultar es un punto que se debe tener en cuenta a la hora de elegir un diccionario bilingüe (Alvar Ezquerra, 2012).

Por último, incluye recuadros con expresiones corrientes para distintas funciones comunicativas, en ambas partes del diccionario (el arrepentimiento, la condición, dar consejos, cómo despedirse, quejas, etc.) y cuadros que informan sobre los falsos amigos, también en las dos partes del diccionario.

● Microestructura:

En la parte francés-español se da la transcripción fonética, pero no en la de español-francés, lo que se explica en los preliminares "porque la pronunciación del español no presenta irregularidades". Sí se da en algunos préstamos lingüísticos, como en "hobby".

Los artículos incluyen, además de la traducción:

- Lemas dobles, cuando éste tiene variantes gráficas ("transportable, trasportable").
- La categoría gramatical de cada palabra y la que tiene su correspondiente traducción en la otra lengua.
- Información sobre irregularidades morfológicas, entre paréntesis.
- Cuando es necesario, se especifica entre corchetes el contexto para el que se da la traducción. También se incluyen glosas o explicaciones del término, cuando no hay ninguna traducción (por ejemplo, en los nombres propios de algunas organizaciones).
- Registro de uso o nivel de lengua, y marca de materia delante de las definiciones que lo necesitan.
- Ejemplos de uso, si bien no en todas las palabras ni en todas las acepciones.

- Información sobre construcciones gramaticales.
- Locuciones, que aparecen al final del artículo ordenadas alfabéticamente, pero no se especifica qué criterios siguen para incluirlas en los lemas correspondientes.
- En los americanismos aparecen marcas con el país o la zona geográfica de uso. También se especifican las palabras usadas únicamente en España.

3.3. Metodología

La investigación que hemos llevado a cabo ha consistido, primeramente, en seleccionar los quince verbos del campo semántico de la gastronomía más frecuentes en España. A estos le hemos añadido cuatro más por considerarlos necesarios para nuestro estudio. Se trata de "aderezar" y "aliñar", por ser sinónimos, y de "empanizar" y "fritar", para estudiar el tratamiento de los americanismos en estos diccionarios. Hemos comprobado también cuál es la frecuencia de su uso en América. Una vez hecha la selección, hemos procedido a estudiar en cada término los aspectos enumerados anteriormente.

El motivo de seleccionar los verbos más frecuentes es porque creemos que deben establecerse prioridades en el vocabulario que se enseña a un estudiante de una lengua extranjera. Y consideramos, como lo hace Alvar Ezquerra, que la jerarquización de este vocabulario debe responder, en primer lugar, al principio de la frecuencia (Alvar Ezquerra, 2003: 64).

Para realizar la selección de los quince verbos se han seguido los siguientes pasos:

1. Hemos listado todos los verbos que aparecían en dos repertorios online de términos de cocina, en concreto, dos blogs:

   - Miscelánea culinaria. Glosario de términos. Diponible en: <http://miscelaneaculinaria.blogspot.com.es/2012/05/glosario-de-terminos-culinarios-en.html>

   - Hogarmanía. Diccionario. Disponible en: <http://www.hogarmania.com/cocina/escuela-cocina/diccionario/>

2. De estos listados, seleccionamos los verbos que aparecían en CLAVE y en el DEE.

3. Procedimos a hacer búsquedas de frecuencias sobre estos verbos, en los últimos diez años, a través del corpus de referencia *Corpus del Español del Siglo XXI* (en adelante CORPES XXI), de la Real Academia Española de la Lengua, formado por textos escritos y orales

procedentes de España, América, Filipinas y Guinea Ecuatorial, que se puede consultar online. Estas búsquedas se realizaron en septiembre de 2015.

4. Finalmente, seleccionamos los quince verbos que presentaban mayores frecuencias en España. No consideramos aquellos verbos que, aun mostrando un alto número de concordancias, tenían sus primeros significados fuera del ámbito de la cocina. Tal fue el caso de "ligar", "montar", o "bañar", por ejemplo.

3.3.1. Procedimiento de búsqueda en CORPES XXI

Hemos buscado todos los verbos a través de la casilla "Lema". Se han marcado los siguientes parámetros de búsqueda:

- Clase de palabra: Todos
- Fecha de clasificación: 2005-2015
- Origen: hemos hecho una búsqueda con "España", y otra con "América". Dentro de esta, "Todas las zonas lingüísticas".
- Medio: Escrito
- Bloque: Todos (Ficción; no ficción)
- Soporte: Todos (Internet; libro)
- Tema: "Actualidad, ocio y vida cotidiana". Hemos elegido este parámetro tras probar en las primeras búsquedas con "Todos" y constatar en la tabla de resultados que había una clara diferencia a favor del tema seleccionado. Por eso decidimos hacer todas las búsquedas ya directamente con dicho tema.
- Tipología: Todos

De la lista de concordancias obtenida hemos eliminado aquellas en las el término estaba utilizado en una acepción fuera del campo de la gastronomía, tal como "aderezar un texto".

Los resultados obtenidos aparecen en la siguiente tabla, que indica el número de concordancias obtenidas para cada verbo. (Solo incluimos los verbos que presentaban más frecuencias y que, por tanto, fueron los seleccionados para el estudio). Tal y como explicábamos arriba, añadimos "aderezar", "aliñar", "empanizar" y "fritar", aunque claramente presentan un menor número de concordancias:

ESPAÑA

Batir 492
Cocer 433
Freír 338
Picar 319
Asar 246
Hervir 240
Triturar 128
Trocear 123
Guisar 117
Rellenar 117
Cuajar 103
Rallar 90
Rebozar 65
Rehogar 63
Salpimentar 60

_____

Aliñar 42
Aderezar 51
Empanizar 0
Fritar 0

AMÉRICA

Picar 1213
Batir 822
Hervir 629
Cocer 521
Freír 399
Asar 385
Rallar 246
Rellenar 224
Dorar 214
Sazonar 180
Espolvorear 152
Condimentar 144
Sofreír 127
Amasar 109
Salar 105

_____

Aliñar 13
Aderezar 46
Empanizar 3
Fritar 17

Fig. 1. Resultado de frecuencias en CORPES XXI

3.3.2. Análisis de los resultados

Comparando los resultados entre ambas listas observamos lo siguiente:

- Los seis primeros verbos de la lista de España también aparecen en la lista de América, si bien en otro orden.
- "Rellenar" y "rallar" también están entre los quince primeros de la lista de América.
- El resto de los verbos más frecuentes en España no están entre los quince primeros de América, y claramente muestran una frecuencia menor: triturar (64), trocear (32), guisar (33), cuajar (59), rebozar (18), rehogar (37), salpimentar (88).
- Respecto a los dos americanismos, vemos que "fritar" no da ningún resultado en España. No obstante, si buscamos este verbo en el DRAE nos dice que se utiliza en Salamanca. De la búsqueda en CORPES XXI podemos extraer también la información de los países hispanoamericanos en los que se ha recogido:

Paraguay: 14 casos; México: 2 casos; Colombia: 1 caso

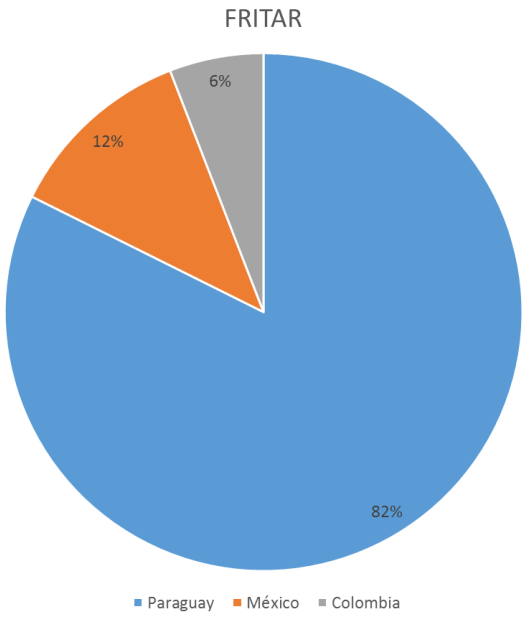


Fig. 2. Uso de *fritar* en Hispanoamérica

De nuevo el DRAE nos aporta otra información que no coincide con la nuestra, ya que recoge que se usa en Bolivia, Colombia Uruguay. Los diccionarios CLAVE y el DEE no concretan la zona de procedencia de los americanismos que recogen. Y el DBL, que sí la concreta, no recoge el término "fritar".

- Respecto a “empanizar”, tampoco coinciden los resultados entre el corpus y el DRAE, pues el primero nos dice que el término se localiza en México (2) y en la República Dominicana (1), mientras que en DRAE aparece en Cuba, El Salvador y Honduras. El DBL se acerca más, pues lo localiza en México.

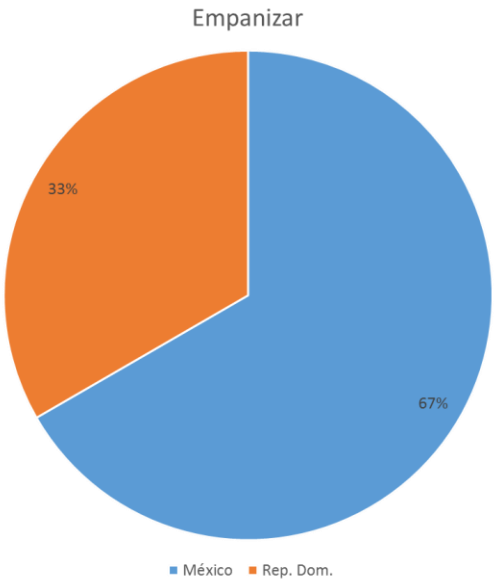


Fig. 3. Uso de *empanizar* en Hispanoamérica

En conclusión, haremos el estudio con los siguientes verbos, todos ellos recogidos en el DRAE: aderezar, aliñar, asar, batir, cocer, cuajar, empanizar, freír, fritar, guisar, hervir, picar, rallar, rebozar, rehogar, rellenar, salpimentar, triturar y trocear.

4. ANÁLISIS DETALLADO DE LOS DICCIONARIOS SELECCIONADOS

4.1. DESTINATARIOS DE LOS DICCIONARIOS

En los preliminares de CLAVE se afirma que "este diccionario (…) aspira a convertirse en un instrumento de consulta útil para quienes consideran nuestra lengua como el mayor legado de nuestros antepasados, merecedora de un respeto y una valoración similares al de su larga tradición cultural y a su incuestionable papel de nexo entre pueblos muy diversos"[2]. No concreta, por tanto, a qué usuarios va dirigido, o más bien, podemos hablar, como se dice más adelante en este mismo prólogo, de un amplio sector de destinatarios. También se establece como principio que quiere dar cuenta del español de España y del español de Hispanoamérica, teniendo en cuenta que "no existe un único *español de España* extendido uniformemente por todo el territorio, y la pretendida homogeneidad del español americano es solo una falacia." Por este motivo se incluyen un gran número de americanismos, tanto voces como acepciones.

Ya dijimos anteriormente que diferentes encuestas entre profesores de español como lengua extranjera (Hernández, 2005) y otros estudios demuestran que CLAVE es un diccionario creado para nativos, pero que también está cumpliendo una función de monolingüe para extranjeros (Hernández, 2000).

El DEE alude a sus destinatarios ya desde el título. En el prólogo se manifiesta la intención de recoger un "español global" que abarca el de América Latina y el de España, con sus dos normas lingüísticas, y la intención de llenar el vacío que se observa en otros diccionarios de español como lengua extranjera que no han incluido voces y acepciones características de América Latina. Este diccionario se sitúa como un monolingüe creado específicamente para extranjeros. Por tanto, sus potenciales usuarios son estudiantes de español de nivel intermedio (Maldonado, 2012).

En cuanto al DBL, en el prólogo se le presenta como una herramienta ideal "desde el uso en la escuela hasta el uso diario en la oficina". Más adelante se habla de su idoneidad tanto para la descodificación como para la codificación, en cualquiera de las dos lenguas, y se destaca la utilidad de la guía de comunicación para la redacción de trabajos y cartas.

[2] Hernández, Humberto. "La variedad y la unidad del español", en CLAVE, pág. 13

Entendemos, por tanto, que se dirige a un amplio grupo de destinatarios, para los que no se especifica ningún nivel de competencia lingüística, y, desde luego, no solo para el nivel inicial.

Se trata de un diccionario elaborado y publicado por una editorial francesa en Francia y, puesto que no especifica nada, debe entenderse que sirve tanto para un usuario francófono que estudia español, como para un español que estudia francés. No obstante, una sencilla comparación con diccionarios de la misma editorial publicados en España nos muestra estas diferencias:

a) En la cubierta del diccionario publicado en Francia aparece el título en francés: *Dictionnaire français-espagnol ▪ espagnol-français*, mientras que en los diccionarios publicados en España, aparece en español: *Diccionario español-francés ▪ francés-español*. También la información sobre el contenido del diccionario que aparece en la cubierta está en una u otra lengua según donde se haya publicado.

b) En el diccionario francés aparece primero la parte francés-español, mientras en los publicados en España aparece la parte español-francés en primer lugar.

De todo ello deducimos que, principalmente, es un diccionario enfocado a francófonos que utilizan el español como lengua extranjera.

4.2. LEMATIZACIÓN

En la versión impresa de CLAVE los lemas aparecen sin separación silábica, en minúscula y en negrita. Las palabras que añaden morfemas para formar el femenino presentan el lema de dos maneras:

a) Cuando se añade el morfema "-a" a la forma del masculino: *picador, -a*.

b) Cuando se cambia el morfema "o" del masculino por "a". En este caso en el lema se repite la última sílaba completa: *relleno, na.*

En la versión online se proporciona, además, la separación silábica del lema, y la sílaba tónica aparece destacada en negrita. Por tanto, encontramos el lema repetido dos veces, una como en el diccionario en papel*: picador, -a / relleno, na*; y otra con separación silábica: *pi.ca.**dor**, **do**.ra / re.**lle**.no, na*.

Recordemos que CLAVE es un diccionario monolingüe destinado a hablantes nativos de español, aunque esté constatado su uso por parte de estudiantes de español como lengua extranjera. Por tanto, no es necesaria la separación silábica. No obstante, al preparar la versión online se decidió añadirla porque, por una parte no estorba a los nativos, e incluso en algunos diptongos se les proporciona información que podrían necesitar, y claramente ayuda a los extranjeros[3].

En el DEE todos los lemas aparecen separados en sílabas y no se destaca la sílaba tónica. En las palabras con alternancia de género mediante morfemas se separan las sílabas en la forma masculina y en la femenina igual que se hace en la versión online de CLAVE. No aparece división silábica en los extranjerismos ("country", "coupé", "cowboy", "hippy", "whisky", "whiskería"…) pero sí en sus derivados, que ya no se consideran extranjerismos porque han incorporado sufijos propios de los mecanismos de derivación de la lengua española: "hip.pis.mo", "wind- sur-fis-ta", por ejemplo. También encontramos división silábica en palabras como "güis.qui" y "güis.que.rí.a", que son las formas ya admitidas por la academia para sus correspondientes extranjerismos.

El diccionario DBL no tiene división silábica en los lemas, ni destaca de ninguna manera la sílaba tónica. Cuando una palabra tiene alternancia de género, repite la última sílaba: "picador, ra"; "relleno, na". Creemos que ésta es una carencia grave del diccionario, ya que se está omitiendo una información esencial para un estudiante de español, tanto para saber por dónde cortar las sílabas al escribir, como para la prosodia, es decir, para pronunciar correctamente las sílabas tónicas.

[3] Así nos lo ha explicado la coordinadora de las sucesivas ediciones de CLAVE.

4.3. TRATAMIENTO DE LAS DEFINICIONES

Comencemos diciendo que ni en CLAVE ni en DEE aparece contorno ni marca de materia o especialidad en los vocablos de nuestra selección. En DBL aparece la abreviatura CULIN, que en la lista de abreviaturas se traduce como "cocina", únicamente en los lemas *freír*, *rebozar*, *rehogar*, y en las acepciones correspondientes de *picar* y de *rellenar*. Si bien es cierto que todas las palabras seleccionadas pertenecen al campo semántico de la cocina, ninguna de ellas puede considerarse un tecnicismo estrictamente culinario. Recordemos que se trata de palabras con un amplio uso registrado, por lo que podemos decir que entran en lo que denominamos "el habla común".

Tal y como se especifica en los respectivos prólogos de CLAVE y DEE, las definiciones no contienen remisiones innecesarias, sino que cada artículo está concebido "como una entidad independiente que contiene toda la información necesaria para la correcta comprensión del término". En el caso de los diccionarios bilingües, no se define, sino que se traduce el término de una lengua a otra.

En los dos diccionarios monolingües se sigue la denominada "ley de sinonimia" para que la definición pueda sustituir siempre al término definido. En los verbos se ha hecho a través de la fórmula "Referido a", que permite extraer el sujeto, el complemento directo o el complemento preposicional regido. Ésta es una de las formas de tratar lo que se denomina "el contorno" de la definición, que Martínez de Sousa define en su *Diccionario de lexicografía práctica* como "conjunto de elementos de información no esencial añadidos a una definición" (Martínez de Sousa, 1995). En ninguno de estos diccionarios se indica si el verbo es transitivo o intransitivo, dato que sí aporta el DRAE.

Analizaremos primeramente las definiciones en los dos diccionarios monolingües. Nos centraremos en los siguientes aspectos: el contorno y la construcción gramatical del verbo, el contorno que permite distinguir los distintos significados de un término y la idoneidad de los términos utilizados en las definiciones.

1. El contorno y la construcción gramatical del verbo

Una de las funciones del contorno de los verbos es mostrar cómo estos se construyen sintácticamente. Analizaremos si la forma en que lo hacen los diccionarios seleccionados es la adecuada para un estudiante de español:

a) Contorno de CD: los verbos con que se construye la definición van acompañados del pronombre de CD "lo", que sustituye al CD extraído en el contorno. Podemos verlo, por ejemplo, en las siguientes definiciones:

(Aderezar /aliñar) Referido a un alimento, condimentarlo o sazonarlo, generalmente con sal, aceite o especias.

(Asar) Referido a un alimento, cocinarlo por medio de la acción directa del fuego.

(Batir) Referido a una sustancia, esp. si es líquida, mezclarla o agitarla hasta que se condense, se disuelva o se licue.

(Guisar) Referido a un alimento, prepararlo sometiéndolo a la acción del fuego, esp. si se hace cociéndolo en una salsa después de rehogarlo.

Del mismo tipo son las definiciones de *cocer* (2ª acepción), *hervir* (acepciones 4 y 5), *rallar, rebozar, rehogar, triturar* y *trocear*.

No obstante, a la hora de ejemplificar, no siempre nos aparece el verbo acompañado de CD. Sí lo tenemos en los siguientes casos: (aderezar) *Por favor, adereza la ensalada*; (batir) *La mantequilla se hace batiendo la leche*; (cuajar) *Para la elaboración del queso es necesario cuajar la leche*; (cocer) *No has cocido bien las zanahorias (…)*; (freír) *Fríe el filete en la sartén*; (fritar) *Me voy a fritar un buen bife*; (guisar) *Guisa muy bien la carne*; (hervir) *¿Has hervido ya el agua para el biberón del bebé?; Herví el arroz con un poquito de laurel*; (rallar) *Rallé un poco de pan para empanar los filetes*; (freír) *El pescado frito está más sabroso si antes lo rebozas*; (rellenar) *Rellenó el pollo con tortilla, jamón y no sé cuántas cosas más;* (triturar) *Con las muelas trituramos los alimentos*; (trocear) *Si quieres que la tortilla llegue para todos, tendrás que trocearla mucho*. Pero no lo encontramos en *aliñar*, donde aparece como sujeto de una construcción en pasiva refleja, pese a tener la misma definición y el mismo contorno que *aderezar*: *Las ensaladas suelen aliñarse con sal, aceite y vinagre*, ni en *asar*, ni en *rehogar*, que presentan la misma estructura: *(…) las manzanas se asan en pocos minutos*; *Una vez cocida la verdura, se le quita el agua, se rehoga y se sirve.*

b) verbos que se construyen con CD, y así aparece en el ejemplo aportado, pero que no incluyen la fórmula anterior en el contorno:

(cocer) 1. Someter a la acción del calor en un horno: *El artesano cuece las vasijas de cerámica y después las decora*. Aunque ni la definición ni el ejemplo hacen referencia a

la gastronomía, sería la definición correspondiente a "cocer el pan", por ejemplo. Vemos que no se ha extraído ningún contorno, sin duda porque el CD que admite esta acepción es demasiado amplio para ser delimitado (cualquier cuerpo o materia es susceptible de ser cocido).

(picar) 1. Cortar en trozos pequeños: *Para hacer macedonia hay que picar muy bien la fruta.* Por el mismo motivo que en el anterior, no se extrae ningún contorno.

(salpimentar) Condimentar o adobar con sal y pimienta: *Para elaborar chorizos, se pica y salpimienta carne de cerdo.* Este caso se presenta algo más complejo. Es cierto que se está definiendo mediante dos verbos que sí muestran la mencionada fórmula en sus respectivas definiciones: (condimentar) Referido a una comida, añadirle condimentos para darle más sabor; (adobar) Referido a un alimento, esp. a la carne, ponerlo en adobo para que se conserve. Pero nos encontramos con que el usuario, si no conoce el significado o la construcción, o ambos, de los referidos verbos, debe acudir a las entradas de éstos para saber cómo se usa *salpimentar*. Y que además, al leer la definición de "condimentar" se encontrará con que la definición se ha construido con CI, lo que puede causarle nuevas confusiones.

c) verbos que se han definido con el contorno propio del CD, pero que luego se ha ejemplificado como intransitivo. Tal es el caso de *guisar*. Como ya se ha visto arriba, su definición corresponde al tipo a), y su primer ejemplo así lo ilustra: *guisa muy bien la carne*. Pero no ocurre así en el segundo: *cuando se pone a guisar, se pasa toda la mañana en la cocina*. Esta construcción como intransitivo, absolutamente frecuente en español, no ha quedado explicada a través de la definición.

d) contorno de sujeto, que encontramos en los siguientes verbos:

(cocer) 3. Referido a un líquido, hervir o alcanzar la temperatura de ebullición: *Pon el agua a cocer, para preparar la infusión*.

(hervir) 1. Referido a un líquido, moverse agitadamente y formando burbujas por efecto de la alta temperatura o de la fermentación: *El agua hierve a distinta temperatura que el aceite.*

(picar) 16. Referido a un alimento, producir una sensación de irritación o de escozor en el paladar: *Esta guindilla pica mucho. Echó tabasco a las judías para que picaran*; y en

la acepción 22, como pronominal: Referido al vino, estropearse o avinagrarse: *Has dejado la botella abierta diez días y el vino se ha picado*.

En todos estos casos vemos que los ejemplos sí ilustran la construcción de los verbos.

En conclusión, podemos observar que, aunque en la mayoría de los casos estudiados se cumple, no siempre el contorno de la definición ni los ejemplos aportados ayudan al estudiante de español a conocer la construcción sintáctica del verbo. Hemos visto casos en que el ejemplo añade una información implícita que no ha sido explicada (caso de *aliñar*, *asar* y *rehogar* como pronominales, de *guisar* como intransitivo); o casos en que los que no aparece la fórmula del contorno de CD, pero sí se ejemplifica con dicha estructura.

Por tanto, viendo que no siempre resulta posible mantener este tipo de fórmulas con uniformidad, consideramos que resultaría útil añadir en cada acepción de verbos la información de "transitivo", "intransitivo" además de su posible uso como pronominal. Es decir, como lo hace el DRAE, pero sin prescindir del contorno, que es un elemento ya consolidado en la reciente lexicografía, y que en la mayoría de los casos sí resulta útil para el objetivo que se busca. Podemos justificar esta propuesta porque en el currículo de ELE se incluyen, entre los contenidos, los conceptos de complemento directo e indirecto y el uso de verbos con pronombres, y así aparecen en los libros de texto. Entendemos que es fundamental enseñar a estos alumnos el manejo de los diccionarios, en el que se debe incluir la explicación de los conceptos "verbo transitivo/intransitivo". Así el alumno dispondría de un elemento más que, apoyado en la definición y en el ejemplo, le facilitaría la tarea de codificación.

Queremos señalar que el otro diccionario monolingüe para extranjeros, el DiPELE, también muy bien valorado por profesores y estudiantes, sí indica en sus verbos y acepciones la información de "tr." o "intr.".

2. El contorno como elemento necesario para distinguir los distintos significados

En los verbos que presentan diferentes acepciones, el contorno es uno de los elementos que permite delimitarlas. Un diccionario debe dejar clara, por ejemplo, la diferencia de significado entre cocer o hervir un alimento crudo (someterlo a la acción de un líquido en ebullición) y cocer o hervir un líquido (hacer que alcance la temperatura de ebullición).

En todas las palabras seleccionadas, CLAVE y DEE dan el contorno apropiado a cada caso. Además de los mencionados *cocer* o *hervir* podemos fijarnos en *picar*, donde se distingue un contorno general para cualquier alimento: "16. Referido a un alimento, producir una sensación de irritación o de escozor en el paladar" y para el caso concreto del vino: "22. Referido al vino, estropearse o avinagrarse".

Cuando se entiende que el contorno pudiera ser más amplio de lo que se especifica, ambos diccionarios recurren a incluir en la fórmula "especialmente". Así lo encontramos en *batir*, en la acepción 5 de *hervir* o en *rallar*: "Referido esp. a un alimento, desmenuzarlo raspándolo con el rallador".

3. Idoneidad de los términos utilizados en las definiciones

Los equipos de lexicógrafos que redactan las definiciones de un diccionario siempre deben tener en cuenta el tipo de usuario al que va destinado. Por ello todas las editoriales tienen una amplia oferta que incluye diccionarios escolares para las distintas etapas educativas (Educación Primaria, Educación Secundaria, Bachillerato) y diccionarios generales para adultos. Entre las diferencias que presentan todos ellos destacamos la selección del léxico, en función de las necesidades de consulta que puedan tener los potenciales usuarios, la información adicional que se ofrece sobre cada término, y la forma de redactar todo ello para que les resulte comprensible.

Si pensamos en diccionarios destinados a estudiantes de una lengua extranjera, a los factores anteriores se les debe unir la competencia lingüística de los usuarios. Como ya se ha visto anteriormente, para los aprendices de nivel básico se aconsejan los diccionarios bilingües, que facilitan la descodificación porque definen mediante la traducción del término a la otra lengua. Estos diccionarios bilingües también se confeccionan teniendo en cuenta si van destinados a un uso escolar o si van destinados a adultos. Para los aprendices de nivel intermedio ya se destinan los diccionarios monolingües para usuarios extranjeros, como es el caso del DEE, y para los de nivel avanzado, los diccionarios monolingües generales, como CLAVE.

Normalmente la selección del léxico que se emplea en las definiciones se hace a partir de un vocabulario mínimo definidor. Por ejemplo, en el caso de diccionarios escolares monolingües durante mucho tiempo se ha tenido como base una obra de 1989, el

Vocabulario básico en la E.G.B.[4], que también ha podido utilizarse para seleccionar las entradas y el vocabulario definidor de diccionarios bilingües destinados a alumnos de las primeras etapas educativas. Pero cuando se trata de usuarios adultos es necesario ampliar este vocabulario, ya que estos aprendices necesitan que las explicaciones sean sencillas, pero de ningún modo infantiles.

Las mayores dificultades para la selección del léxico definidor las tienen los diccionarios monolingües para extranjeros. En efecto, si analizamos las definiciones que aparecen en el DEE encontramos términos que aún no conoce el usuario básico (terminología del MCERL), ni el usuario independiente del nivel B1, ni quizás tampoco el de B2. Tal es el caso de los verbos "condimentar" o "sazonar" (aderezar / aliñar), "condensar, licuar" (batir), o de los sustantivos "fermentación" o "ebullición" (hervir). Cuando el aprendiz ya ha alcanzado la competencia necesaria para entender estas definiciones prefiere utilizar un monolingüe general, que incluye un mayor número de entradas y por tanto le ofrece respuesta a dudas de un nivel más complejo, como pueden ser los términos habituales en la prensa. Una prueba de ello la tenemos en la atención desde el punto de vista editorial que se ha dedicado a los dos diccionarios que estamos analizando. Mientras que CLAVE ha tenido nueve ediciones desde su publicación en 1997, el DEE no ha vuelto a tener ninguna desde la primera en 2002. Sin duda las ventas del primero han justificado que se siga trabajando en él, lo que no ha ocurrido con el segundo.

El DiPELE sí da lista de definidores, pero F. Moreno (coordinador de la obra) reconoce, no obstante, que tal lista no siempre ha sido suficiente en la redacción de las definiciones, pues "el buen sentido lexicográfico y didáctico, junto al sentido común, obliga a utilizar en las definiciones palabras que no están recogidas en la lista de definidores, quebrantando aparentemente el principio general".

Este es uno de los puntos débiles que identifica Rushtaller en los diccionarios monolingües (Rushtaller, 2004), quien da varios ejemplos para ilustrar la dificultad de comprensión que presentan muchas palabras. Este argumento le sirve para apoyar las ventajas que aportan los diccionarios bilingües, que permiten al usuario obtener la información semántica que busca de forma rápida y precisa.

---

[4] Casanova Rodríguez, M.A. y Rivera González, M. (coord.) (1989*). Vocabulario básico en la E.G.B.* Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia; Espasa.
Por ejemplo, se utilizó como referencia en la redacción del primer diccionario de SM, *Intermedio*, que ha servido de base a los diccionarios posteriores de esta editorial.

Respecto a nuestro diccionario bilingüe, hacemos el siguiente análisis:

1. Información sobre la construcción gramatical del verbo

Además de la traducción correspondiente, siempre se indica si el verbo es transitivo, intransitivo, si se usa de ambas formas, o si tiene además un uso pronominal. Tal y como hemos indicado arriba, creemos que ésta es una información necesaria para un estudiante extranjero.

Analizaremos la traducción y el tratamiento gramatical de los verbos a partir de aquellos que tienen varias construcciones:

1. cocer vt cuire ▪ **cocerse** vprnl 1. [comida] cuire / *a medio cocerse* à mi-cuisson

No da el uso como verbo intransitivo, que sí recogen los diccionarios monolingües. No obstante, si buscamos en la parte francés-español, vemos que el verbo *cuire* sí tiene en francés los usos como transitivo e intransitivo, que se traducen con la misma palabra:

cuire vt cocer ▪ **faire cuire** cocer ▪ vi 1. [aliment] cocer

2. cuajar vt. [leche] cailler. ▪ **cuajarse** vprnl. 1. [leche] cailler; [flan, hielo] prendre

Los diccionarios monolingües no recogen la forma pronominal, ya que no hay ninguna diferencia de significado respecto al uso transitivo. En la parte francés-español también se recogen las dos formas (**cailler** / **se cailler**), que se traducen por "cuajar" y "cuajarse", respectivamente.

3. freír vt. 1. CULIN faire frire ▪ **Freírse** vprnl frire / *se fríen las patatas* les pommes de terre sont en train de frire

Vemos que se ha traducido mediante una construcción diferente el uso transitivo y el pronominal. En la parte francés-español encontramos que da un uso transitivo y otro intransitivo, y que éste último es el que traduce por la forma pronominal:

frire vt freír. ▪ vi freírse ▪ **faire frire** freír

Podemos decir que no se ha mantenido la concordancia gramatical entre las dos partes del diccionario. Señalemos también que éste es el único caso en que se aporta un ejemplo.

4. guisar vt *fig* cuisiner, mijoter. ▪ vi cuisiner.

En este caso se mantienen los dos usos transitivo e intransitivo que también aparecen en los monolingües, y esta vez también coinciden los dos en el verbo francés *cuisiner*. No

obstante, observamos que la traducción que se da del francés al español es "cocinar", pero no aparece "guisar", por lo que no se ha mantenido la correspondencia entre los términos de la traducción en las dos partes del diccionario.

5. hervir vt faire bouillir. ▪ vi bouillir

Se dan los dos usos transitivo e intransitivo de este verbo, y vemos que se traducen mediante una construcción distinta. Éste es el único caso en el que en la parte francés-español, encontramos alguna explicación adicional que ayude al estudiante con la construcción del verbo:

boullir vi 1. [liquide] hervir ▪ **faire bouillir qqch** hervir algo

6. picar vt 3. CULIN hacher. ▪ **Picarse** prnl 2. [vino] se piquer

En este verbo se da un uso transitivo y otro pronominal, específico del contorno "vino", como en los monolingües. Pero echamos en falta la acepción correspondiente a "producir una sensación de irritación o de escozor en el paladar". Además, si vamos a los verbos en francés, encontramos que en la forma pronominal *se piquer* no se recoge ninguna traducción referida al vino.

Por tanto, podemos extraer las siguientes conclusiones:

a) No siempre se corresponden los usos que da el diccionario de estos verbos con los usos reales en la lengua española, y que sí aparecen recogidos en los monolingües.

b) No siempre hay concordancia entre la información gramatical dada en las dos partes del diccionario.

c) No siempre hay correspondencia entre término traducido y traducción en las dos partes del diccionario.

d) En casi todos los casos echamos en falta explicaciones y ejemplos de uso que ayuden al usuario a construir correctamente estos verbos, tal y como hemos encontrado en los monolingües analizados.

2. El contorno como elemento necesario para distinguir los distintos significados

En este tipo de diccionarios que no proporcionan una definición, sino una traducción, no es necesaria ninguna fórmula de contorno, pero sí se debe indicar a qué sentido se está refiriendo la traducción que se da. Esto se hace mediante una aclaración, entre corchetes, delante de la traducción. Así, por ejemplo, en *asar* y en *cuajar* encontramos:

asar vt. 1. [al horno] rôtir; [a la parrilla] faire griller

cuajar vt. [leche] cailler; [sangre] coaguler ▪ **cuajarse** vprnl. 1. [leche] cailler; [flan, hielo] prendre; [sangre] coaguler

De la misma manera nos aparece en la parte francés-español:

griller vt 1 [viande, marron] asar 2. [pain, café, amande] tostar

3. Idoneidad de los términos utilizados en las definiciones

Los problemas que puede plantear un diccionario bilingüe son distintos de los que hemos analizado en los monolingües, ya que no se ocupa del significado de las palabras, sino que las traduce, es decir, es un instrumento transcodificador. Como tal, debe resolver cómo se produce la equivalencia entre las palabras y los giros en las lenguas consideradas (Alvar Ezquerra, 2012). Y aquí nos encontramos con el anisomorfismo de las lenguas, porque no siempre el contenido semántico de las palabras se reparte de la misma manera en las diferentes lenguas.

Así por ejemplo, en el caso de los verbos que nos ocupan, encontramos que el español tiene dos verbos para lo que en francés se expresa con uno solo: *aderezar* y *aliñar* son traducidos como "assaisonner". De hecho, estos dos verbos en la lengua española son sinónimos, pero el DBL no dice nada al respecto. Si comprobamos cómo son tratados en la parte francés-español, vemos que *assaisonner* es traducido como "aliñar", y no aparece "aderezar". Consideramos, por un lado, que debieran darse ambos verbos como traducción, ya que un principio lexicográfico de los diccionarios bilingües es la correspondencia entre ambas partes; por otro, que se hace necesaria una explicación para que el usuario francófono sepa que esta realidad que se expresa en la lengua francesa con un verbo, lo hace en la española con dos, así como informarle de su condición de sinónimos.

Otros casos en que tampoco coincide el contenido semántico en las palabras de ambas lenguas son los de *salpimentar* y *rebozar*. En francés no existe un verbo equivalente a la noción de *salpimentar*, y se ha traducido mediante un giro que equivale a "espolvorear con sal y pimienta". No obstante, no se ha dado ninguna explicación al respecto:

salpimentar vt saupoudrer de sel et de poivre

Con *rebozar* ocurre algo parecido. Se traduce por "paner" (empanar), pero en este caso, al considerar que no es exactamente lo mismo, sí añade una explicación entre paréntesis:

rebozar vt CULIN paner (enrober de pâte à frire).

4.4. EJEMPLOS

En un diccionario los ejemplos cumplen la función de mostrar al usuario un material auténtico y real (Vertikova, 2012), en el que las palabras no están aisladas sino insertas en contextos. Cuando los destinatarios del diccionario son extranjeros, esta función es aún más importante. Debemos tener en cuenta que es muy frecuente que los estudiantes de español estén en un contexto de no inmersión, y son los ejemplos los que les ilustran sobre el uso real de las palabras. En otros casos van a tener una función contextualizadora, en el sentido de que transmiten contenidos culturales o enciclopédicos.

Comencemos analizando la forma en que aparecen los ejemplos en los dos diccionarios monolingües, que al ser la una misma editorial presentarán bastantes similitudes. Nos interesa detenernos especialmente en las diferencias, para ver cómo se ha adaptado este tipo de contenidos para los usuarios extranjeros. (En el siguiente análisis, cuando no se especifica nada es que los ejemplos dados aparecen recogidos tanto en CLAVE como en DEE).

Algunas de las diferencias que encontramos son:

1. Adicción de ejemplos: En *batir*, DEE recoge el mismo ejemplo que CLAVE *(La mantequilla se hace batiendo la leche),* pero añade otro más que aporta quizás la colocación más frecuente de este verbo con sustantivo (*Batí un huevo para hacerme la tortilla*).

2. Ejemplos acortados, pero que mantienen la misma colocación. Se consigue utilizar menos espacio, cuestión importantísima a la hora de confeccionar un diccionario, pero respetando la información esencial: (cocer) CLAVE*: No has cocido bien las zanahorias, porque están muy duras*; DEE: *Cuece bien las zanahorias.* (Freír) CLAVE: *Fríe el filete en la sartén y con poco aceite;* DEE: *Fríe el filete en la sartén*. (Rellenar) CLAVE: *Rellenó el pollo con tortilla, jamón y no sé cuántas cosas más*. DEE: *Rellenó el pollo con pasas y jamón*.

Elementos comunes en ambos diccionarios son los siguientes:

1. No aparecen ejemplos sexistas, pues solo en un caso se hace referencia a si es un hombre o una mujer quien cocina. Esto se consigue mediante el siguiente uso de los verbos:

a) imperativos: (aderezar) *Por favor, adereza la ensalada*; (freír) *Fríe el filete en la sartén y con poco aceite*.

b) infinitivos: (picar) *Para hacer macedonia hay que picar muy bien la fruta*.

c) ausencia de sujeto explícito, ya que en español no es necesario: (guisar) *Cuando se pone a guisar, se pasa toda la mañana en la cocina*; (picar) *Echó tabasco a las judías para que picaran*.

El único ejemplo en que aparece el sujeto de la acción es en *cocinar*: *Su padre es aficionado a la gastronomía y cocina muy bien*, donde vemos que es un hombre el que realiza la acción.

2. Nos informan de colocaciones habituales de cada verbo. Así, en CLAVE y DEE: *Aderezar / aliñar la ensalada, asar manzanas, batir un huevo, cuajar la leche, empanizar los bistecs, freír un filete, fritar un bife, guisar la carne, hervir agua / arroz, empanar filetes, rallar pan*; *rehogar la verdura, rellenar el pollo*.

3. Aportan información enciclopédica:

(aliñar): *Las ensaladas suelen aliñarse con sal, aceite y vinagre*.

(batir): *La mantequilla se hace batiendo la leche*. *Batí un huevo para hacerme la tortilla*.

(cuajar): *Para la elaboración del queso es necesario cuajar la leche*

(freír): *Fríe el filete en la sartén y con poco aceite*

(hervir): *El agua hierve a distinta temperatura que el aceite*

(picar): *Para hacer macedonia hay que picar muy bien la fruta; Has dejado la botella abierta diez días y el vino se ha picado.*

(rebozar): *El pescado frito está más sabroso si antes lo rebozas.*

(rehogar): *Una vez cocida la verdura, se le quita el agua, se rehoga y se sirve*.

(rellenar): *Rellenó el pollo con tortilla, jamón y no sé cuántas cosas más*.

(salpimentar): *Para elaborar chorizos, se pica y salpimienta carne de cerdo*.

4. Delimitan distintos significados que se han recogido en una sola acepción. Así ocurre con *guisar*. En DRAE encontramos las siguientes definiciones para este verbo, relacionadas con el campo semántico de la cocina (Prescindimos de la acepción número 5, que el mismo diccionario da como anticuada: Adobar, escabechar o preparar las carnes o pescados para su conservación):

guisar. 1. tr. Preparar los alimentos sometiéndolos a la acción del fuego. 2. tr. Preparar los alimentos haciéndolos cocer en una salsa, después de rehogados.

Entendemos que la primera acepción se corresponde con el término "cocinar" en su sentido más amplio. De hecho, encontramos la siguiente definición para este verbo en el diccionario académico:

cocinar. 1. tr. Guisar, aderezar los alimentos. U. t. c. intr.

Sin embargo, en CLAVE y en DEE encontramos una sola acepción para ambos significados: 1. Referido a un alimento, prepararlo sometiéndolo a la acción del fuego, esp. si se hace cociéndolo en una salsa después de rehogarlo: *Guisa muy bien la carne. Cuando se pone a guisar, se pasa toda la mañana en la cocina*.

No obstante, en los ejemplos se aprecia un significado diferente del término. Si bien el primero se corresponde con la definición dada, el segundo se ajustaría a la definición académica más general de "Preparar los alimentos sometiéndolos a la acción del fuego". Si comprobamos en CLAVE la definición de *cocinar* encontramos que de nuevo los ejemplos están diferenciando un significado más concreto y otro más amplio:

cocinar 1. Referido a un alimento, prepararlo para que se pueda comer, esp. si se somete a la acción del fuego: *Cocinó unas lentejas que estaban riquísimas*. *Su padre es aficionado a la gastronomía y cocina muy bien.*

Señalemos que, si bien el DRAE define *cocinar* utilizando el término "guisar", no lo da como sinónimo, por lo que tampoco lo hacen CLAVE ni DEE, pese a tener ambos términos definiciones muy próximas.

5. Nos aporta información de la preposición habitual con que se construye un verbo cuando no se trata del denominado "complemento de régimen", ya que en ese caso esta información se aporta en nota de sintaxis (CLAVE), o en nota gramatical (DEE): (aliñar) *Las ensaladas suelen <u>aliñarse con</u> sal, aceite y vinagre*; (freír): *<u>Fríe</u> el filete en la sartén y <u>con</u> poco aceite*; (rellenar) *<u>Rellenó</u> el pollo <u>con</u> pasas y jamón* (DEE).

No obstante, debemos decir que hubiera resultado muy útil para un estudiante extranjero añadir otras preposiciones también frecuentes con estos verbos: "freír con/en poco aceite"; "rellenar con/de pasas y jamón".

6. En ocasiones los ejemplos nos muestran el uso del verbo con "se", que en este caso no es pronombre sino marca de pasiva refleja, ya que no aparece explícito el sujeto agente: (aliñar) *Las ensaladas suelen aliñarse con sal, aceite y vinagre*; (asar) *En este horno tan potente, las manzanas se asan en pocos minutos*; (rehogar) *Una vez cocida la verdura, se le quita el agua, se rehoga y se sirve.*

7. En relación con el contorno de la definición, que tratamos en otro apartado, los ejemplos muestran el uso del verbo como transitivo o como intransitivo: (hervir) *¿Has hervido ya el agua para el biberón del bebé?* (transitivo); *El agua hierve a distinta temperatura que el aceite* (intransitivo). No obstante, como ya se ha visto en el estudio dedicado al contorno de la definición, la estructura de estas ejemplificaciones no es sistemática y un estudiante extranjero no siempre puede deducir de ellas el uso correcto del verbo.

En el caso del DBL debemos decir que los ejemplos son claramente insuficientes. Tampoco aparece ningún tipo de ilustración en ninguna de las dos partes del diccionario. En los verbos de nuestra selección, únicamente encontramos ejemplos en los siguientes casos:

cocer vt. cuire ▪ **cocerse** vprnl 1. [comida] cuire / *a medio cocerse* à mi-cuisson

freír vt 1. CULIN faire frire ▪ **Freírse** vprnl frire / *se fríen las patatas* les pommes de terre sont en train de frire

Y en la parte francés-español:

battre 3. CULIN batir ▪ **Battre les blancs en neige** batir las claras a punto de nieve (Esta misma locución se puede encontrar también en el artículo de *neige*).

Solo en el caso de *freír* podemos hablar propiamente de ejemplo, ya que en los otros dos se trata de locuciones o expresiones fijas.

Por tanto, no se aportan informaciones tan necesarias como las que hemos analizado arriba en ninguna de las dos lenguas. Entendemos que ésta es una nueva carencia del diccionario, ya que en la mayoría de los casos se limita a dar la traducción (función descodificadora), pero no tiene en cuenta otras necesidades de sus destinatarios en el aprendizaje y en el uso de una lengua extranjera.

4.5. TRATAMIENTO DE LA SINONIMIA

Comencemos diciendo que el DRAE define sinonimia como "condición de sinónimo", y a su vez este adjetivo, de la siguiente manera: "Dicho de una palabra o expresión: Que, respecto de otra, tiene el mismo significado o muy parecido, como *empezar* y *comenzar*".

Por tanto, admite que palabras con significado "muy parecido", no necesariamente el mismo, puedan ser sinónimas. La forma en que este diccionario da los sinónimos es remitiendo de la palabra menos usual a la más usual, y es en esta última en la que aparece la definición, sin que en ella se haga alusión al sinónimo.

Alvar Ezquerra admite un sentido aún más amplio de la sinonimia, producido en el propio uso de los términos: "La sinonimia surge de las construcciones en que pueden presentarse las palabras, no por las definiciones que puedan proporcionarse de las voces" (Alvar Ezquerra, 2003: 67); "tanto la sinonimia como la antonimia no se producen en el significado de las palabras, sino entre sus sentidos" (Idem: 77).

Si nos centramos en los diccionarios monolingües que estamos analizando, vemos que CLAVE y el DEE hacen la adjudicación de sinónimos siguiendo los que el diccionario normativo da como tal, que ambos repiten la definición en los dos términos y que añaden el sinónimo.

En la selección de términos con la que estamos trabajando encontramos dos claros sinónimos, *aderezar* y *aliñar*. El DRAE remite de *aderezar* a *aliñar*, siendo por tanto éste el término que prefiere. CLAVE y el DEE repiten la definición y solo cambian el ejemplo. El usuario entenderá que puede utilizar uno u otro indistintamente. Así, en CLAVE:

aderezar v. 1. Referido a un alimento, condimentarlo o sazonarlo, generalmente con sal, aceite o especias: *Por favor, adereza la ensalada*. ▪ SEM. Es sinónimo de *aliñar*.

aliñar v. 1. Referido a un alimento, condimentarlo o sazonarlo, generalmente con sal, aceite o especias: *Las ensaladas suelen aliñarse con sal, aceite y vinagre*. ▪ SEM. Es sinónimo de *aderezar*.

Si bien solo se dan como auténticos sinónimos estas dos voces, encontramos también términos que utilizan a otro en su definición, o que presentan un uso muy semejante en los

ejemplos, en la línea de lo expuesto por Alvar Ezquerra. Tal es el caso de *cocer* (acepciones 2 y 3) y *hervir* (acepciones 4 y 5). Podemos aprobar que un diccionario destinado a nativos opte por dar como sinónimos solo los casos en que lo hace el DRAE, ya que se trata ante todo de presentar la lengua normativa. Al fin y al cabo, un hablante nativo de español puede entender intuitivamente la afinidad entre términos que no llegan a ser sinónimos en el sentido más estricto. Pero creemos que un diccionario de español para extranjeros debería ofrecer al estudiante una información adicional que recogiera esta proximidad de significado, de la cual pudiera deducir que es igual de correcto utilizar uno u otro en determinados contextos. Como no sería apropiado denominarlos sinónimos si el diccionario normativo no los da como tal, sí podrían recogerse como "términos afines", por ejemplo, u otra denominación parecida.

En cuanto al DBL que estamos utilizando, no informa sobre sinónimos en ninguna de las dos partes. Una vez más creemos que ésta es una carencia de este diccionario porque está omitiendo una información importante para los usuarios. Si bien es cierto que a un diccionario bilingüe se acude principalmente en busca de la equivalencia de un término en la otra lengua, no consideramos acertado eliminar otra parte tan importante de la semántica de las palabras como es conocer las otras que comparten con ella el mismo o parecido significado.

4.6. TRATAMIENTO DE LOS AMERICANISMOS

En la selección de términos hemos incluido dos americanismos, *empanizar* y *fritar*. Tal y como afirma Humberto Hérnández en el prólogo de CLAVE, (este diccionario) "otorga pleno reconocimiento a las dos grandes normas lingüísticas del español: la norma castellana (la del centro-norte peninsular) y la norma meridional (la del sur peninsular, Canarias e Hispanoamérica)".[5] Asimismo, detalla que se incluyen más de dos mil voces y acepciones características del español meridional, y especifica los criterios seguidos para seleccionarlas:

- Que la voz o acepción tenga un frecuente uso escrito en publicaciones periódicas y obras literarias hispanoamericanas.
- Que el término se utilice en distintas variedades del español de América Latina.

[5] Hernández, Humberto. «La norma castellana y la norma meridional», en CLAVE, pág. 13

- Que sea una voz de uso generalizado en zonas del español de América Latina de gran peso demográfico.

Por su parte, el prólogo del DEE habla de un "español global" que abarca el español de América Latina y de España, con sus dos normas lingüísticas. Manifiesta la intención de llenar el vacío que se observa en otros diccionarios de español como lengua extranjera, incluyendo voces y acepciones características de América Latina (el DiPELE, por ejemplo, no incluye americanismos). Especifica los mismos criterios que CLAVE para la selección de dichos americanismos, y concreta en más de dos mil el número de los incluidos.

En CLAVE la definición de estas voces va precedida por la indicación "En zonas del español meridional", y en DEE, por "Amér." Es cierto que cuando se publicó la primera edición de CLAVE, en 1997, no había los medios actuales para concretar las zonas en que se usaba cada americanismo, por lo que resultaba convincente "la imprecisa localización de la unidad, imposible de concretar con los datos que se poseen actualmente". Y, como seguía Hernández afirmando, "nos ha parecido una solución más adecuada que la de aportar la parcial y dudosa información que proporcionan otros muchos diccionarios."[6]

Debemos puntualizar que actualmente sí se poseen estos medios, por ejemplo los corpus, por lo que hubiera resultado útil que en las siguientes ediciones de CLAVE, incluida la edición online, se hubiera añadido esta información. Pero también es cierto que nosotros hemos hecho la comprobación del uso de los dos términos seleccionados en CORPES XXI, tal y como se ha explicado en el apartado sobre la metodología empleada, y el resultado difiere del que aporta el diccionario académico en su edición online, por lo que no nos atrevemos a desmentir que las anteriores palabras citadas de H. Hernández sigan tiendo su valor.

Respecto al DBL, el prólogo dice que "propone un gran número de palabras y expresiones propias de la América hispanoparlante", y en la cubierta se concreta el dato en "cuatro mil palabras de América Latina". En estos americanismos aparecen marcas con el país (Argentina, Bolivia, Colombia, Costa Rica, México, Uruguay, Venezuela) o la zona geográfica de uso (América, América central, Antillas, Cono Sur, Rio de la Plata). También se especifican las palabras usadas únicamente en España. Por ejemplo, en *empanizar* aparece la marca MÉX (México).

[6] Ídem, pág. 16

Centrándonos ya en el tratamiento que se da a estos vocablos, podemos decir que tanto CLAVE como el DEE los remiten al término del español peninsular, *empanar* y *freír* respectivamente, y es en estas últimas entradas donde se da la definición concreta. No obstante, en la palabra del español peninsular no se informa de la existencia del americanismo. Por tanto, claramente están mostrando una preferencia por uno de los dos. Este hecho nos permite deducir que estos diccionarios no serían los apropiados para un estudiante que quisiera aprender la variedad del español de América. También, que el mercado en el que se ha pensado ha sido el español[7]. En cuanto al DRAE, ha seguido el mismo procedimiento, por lo que se le podría hacer la misma crítica de estar claramente mostrando una orientación determinada. Otro caso son los americanismos que designan realidades americanas. En estas palabras no se remite a ninguna otra, sino que tienen su propia definición. Por ejemplo "agüita" (infusión de hierbas), "burrito" (comida mexicana hecha con una tortilla de harina que se enrolla y se rellena con queso y carne) o "pozole" (comida mexicana que se prepara con carne de cerdo o de pollo, maíz, chile y otras especias).

Por su parte, el DBL no recoge *fritar*, solo *empanizar*, y da la misma traducción que *empanar*: "paner". Si buscamos este verbo en la parte francés-español vemos que se traduce por "empanar", y no se alude a la existencia del americanismo. Por tanto, el usuario que busque en la parte español-francés si tiene información sobre los americanismos, pero al manejar la parte francés-español no encontrará la traducción correspondiente a la variedad del español de Hispanoamérica. Respecto a los americanismos que remiten a realidades americanas, también los definen sin remitir a ningún otro artículo, como vemos en "burrito" (2. MEX CULIN burrito *m*.) o en "pozole" (sm MEX CAM CARIB plat à base de maïs, de viande et de piment dans un buillon).

En cuanto a los ejemplos aportados en estas palabras (solo en CLAVE y en el DEE, como ya comentamos en el apartado correspondiente), podemos decir que sí pertenecen realmente a la lengua hispanoamericana: *Este pan molido es para empanizar los bistecs*; *Me voy a fritar un buen bife*. Tanto "bistec" como "bife" están recogidos en el diccionario de americanismos.

[7] No obstante, la coordinadora de las sucesivas ediciones de CLAVE nos confirma que el diccionario se vende en Hispanoamérica, pese a esta prevalencia del español.

4.7. FAMILIAS LÉXICAS

Entendemos por familia léxica o familia de palabras el "conjunto de palabras que comparten una misma raíz", tal y como recoge el DRAE.

Los estudiantes de lenguas extranjeras se van familiarizando poco a poco con los mecanismos de formación de palabras de dichas lenguas. Por ello les resulta de gran utilidad que un diccionario les aporte información de las palabras que están relacionadas desde el punto de vista léxico. De hecho, esta es una información muy frecuente en los diccionarios destinados a extranjeros, pero no en los destinados a nativos. Así, no la encontramos en CLAVE, pero sí en el DEE. El DBL tampoco la da.

En el prólogo del DEE se explica que bajo el epígrafe FAM., dentro del artículo correspondiente a la entrada que sirve de base para la derivación, aparecen las palabras derivadas no recogidas en el diccionario por ser fácilmente comprensibles con ayuda de los sufijos, que sí aparecen en el cuerpo del diccionario. En el caso de los lemas seleccionados encontramos esta relación de palabras derivadas en *cocer* (cocimiento), en *triturar* (trituración, triturador, dora) y en *trocear* (troceo). El resto de las palabras relacionadas léxicamente con cualquiera de los vocablos que estamos analizando no se incluyen en este epígrafe de FAM., ya que sí están recogidas en el cuerpo del diccionario.

Creemos que éste no es un buen planteamiento didáctico, teniendo en cuenta los usuarios a los que se destina el diccionario. Entendemos que al hablante no nativo que ya tiene una cierta competencia lingüística le puede resultar relativamente fácil la labor de descodificación a partir de la base léxica y del conocimiento de los sufijos. Pero no será siempre así en el proceso de codificación, es decir, cuando quiera buscar o corroborar la forma concreta de una palabra derivada de un lema que ya conoce. Por ejemplo, si nos detenemos en los sustantivos que significan instrumento o aparato para realizar la acción del verbo, unas veces la forma correcta tiene género masculino (asador, rallador) y otras, femenino (freidora, picadora). Además, en este último caso, en el DEE el estudiante deberá ir a buscar en la entrada *picador, dora*, donde solo llegará a encontrar la acepción referida al aparato tras leer las tres acepciones previas. También deberá interpretar correctamente la marca de género que aparece, ya que *picadora* es femenino, mientras que los tres significados anteriores son de género común. Sin duda, se le hubiera facilitado el camino incluyendo esta palabra en una nota que recogiera los sustantivos de la familia léxica de *picar*: picadillo, picadora, ya que así sabría, por lo menos, qué tiene que buscar.

Si este caso hipotético lo trasladamos a un estudiante de nivel inicial, aún le resultaría más difícil porque "no se le ocurrirá buscar la palabra base de la derivación ni el sufijo por desconocer este tipo de procedimientos de creación léxica" (González García, 2004: 410).

Alvar Ezquerra incluye entre las características que debe tener un diccionario destinado a la enseñanza de una lengua extranjera las familias de palabras (Alvar Ezquerra, 2003: 105). Nosotros también creemos que en los diccionarios bilingües y en los monolingües destinados a extranjeros se debe incluir una nota con información de, al menos, los sustantivos y verbos pertenecientes a la familia léxica de la voz de la entrada. Y lo concretamos solo en sustantivos y verbos porque entendemos que, por motivos de espacio, no podrían incluirse todos los adjetivos y adverbios derivados de cada verbo; además, porque creemos que las reglas de formación de adjetivos y adverbios sí se cumplen con una mayor regularidad (sufijos –nte, -ble, -mente…), por lo que los estudiantes podrán familiarizarse con estas palabras a partir de unas sencillas explicaciones y la práctica con los ejercicios adecuados. Las palabras incluidas en estas notas pueden ayudar al profesor y a los alumnos a trabajar los mecanismos de formación de palabras, y a analizar las peculiaridades que presentan algunos de los términos derivados.

Pasamos a analizar cómo recogen los dos diccionarios monolingües los sustantivos de las familias léxicas de los verbos seleccionados. Tratamos aparte el tema del bilingüe porque en éste no aparecen definiciones, sino traducciones. Por cuestión metodológica los hemos dividido en cinco grupos, si bien las diferentes acepciones aparecen seguidas en la misma entrada de cada lema:

1. **Sustantivos cuya definición corresponde a la acción y efecto del verbo**.

La fórmula "acción y efecto de" es utilizada por el DRAE en la mayoría de las definiciones que nos ocupan. Únicamente no aparece en *guiso*, que da como "comida guisada", y en *asado* y *batido*, donde aparecen una serie de acepciones derivadas del participio de los respectivos verbos. En la lexicografía actual se sustituye esta fórmula del DRAE por sustantivos cuyo significado la incluyen. En concreto, las definiciones que encontramos en CLAVE y en DEE podemos subdividirlas en dos grupos:

a) Las que definen mediante la sustantivación del verbo utilizado en la definición de los verbos correspondientes.

Tal es el caso de *aliño* (condimentación de un alimento con sal y otros ingredientes), *asado* (cocinado directamente en el fuego), *batido* (mezcla batida de claras, yemas o huevos completos), *cocción* (sometimiento a la acción del calor de un horno), *hervor* (movimiento agitado y con burbujas que se produce en un líquido al elevarse su temperatura o al ser sometido a fermentación) y *relleno* (puesta de distintos ingredientes en el interior de un ave o de otro alimento).

b) Las que definen mediante un sustantivo no derivado del verbo que se utiliza en la definición del correspondiente verbo.

Tal es el caso de *aderezo* (preparación de los alimentos generalmente con sal, aceite o especias), *guiso* (modo de cocinar que consiste en añadir una salsa al plato que se está cocinando) y *cocción* (preparación de un alimento crudo sometiéndolo a la acción de un líquido en ebullición).

Ya comentábamos en el apartado dedicado al análisis de las definiciones que algunos términos empleados en el DEE no son los más adecuados para un estudiante de ELE. Tal es el caso de "condimentación", "sometimiento" o "puesta". Creemos que estas definiciones debieran haberse formulado de un modo más sencillo en este diccionario, aun a riesgo, quizás, de perder algo de precisión. Como hemos visto, resultan más naturales cuando se define con sustantivos no derivados de los verbos correspondientes.

Las entradas de todos estos términos recogen ejemplos de uso en ambos diccionarios, excepto *batido*, que solo lo da en el DEE. En algún caso en el DEE se han reducido a un simple sintagma (*el aderezo de la ensalada*; *la cocción del pan*) y en la entrada de *hervor* se da solo un sintagma en los dos diccionarios (*dar un hervor*). En este último caso creemos que es insuficiente para un hablante no nativo, que precisaría una oración completa para ver el uso de esta expresión de una forma más precisa (¿los alimentos dan un hervor, se da un hervor a los alimentos o son válidas ambas construcciones?). En otros casos observamos que el ejemplo del DEE ha mejorado sustancialmente al de CLAVE. Así en *aliño*, que CLAVE ejemplifica en la acepción que nos ocupa con: *No me gusta el aliño que le has hecho a este guiso,* que no aporta nada a la definición más que su uso en una frase, y DEE con *He preparado un aliño con aceite de oliva y especias muy rico*, que añade información enciclopédica.

2. **Sustantivos que designan el producto del proceso de la acción del verbo**.

Cuando existe en nuestra lengua, encontramos el sustantivo que designa el alimento ya cocinado. Es importante que al estudiar estos términos se haga ver al estudiante extranjero que el género gramatical de cada uno de ellos es completamente aleatorio, y que deberá memorizarlo mediante la práctica.

En la mayoría de los casos se añade ejemplo de uso. Al igual que en el punto anterior, a veces estos ejemplos se han reducido a un sintagma. En este caso encontramos que la mayoría de los ejemplos dados son los apropiados para un aprendiz de español, sobre todo porque en muchos se da la colocación más frecuente (*una fritura de pescado*; *un guiso de ternera*; *ralladura de limón*), información enciclopédica (*De postre quiero cuajada con miel; un cocido madrileño*), o información que ilustra adecuadamente el uso despectivo de un término (*En ese bar huele mucho a fritanga*). Una vez más vemos que en el DEE se dan ejemplos que han desaparecido en CLAVE, por ejemplo en la entrada de *picadillo* (*El chorizo se hace con picadillo*; *Se llevó una tartera con picadillo para el almuerzo*).

Las definiciones que encontramos más apropiadas son las siguientes: *asado* (carne cocinada por medio de la acción directa del fuego); *batido* (bebida que se prepara triturando y mezclando con una batidora diversos ingredientes, esp. leche, fruta o helado); *cocido* (guiso preparado con garbanzos, carne, tocino y hortalizas); *fritada*, que remite a *fritura* (conjunto de alimentos fritos); *fritanga* (conjunto de alimentos fritos, esp. si se han cocinado con mucha grasa); *frito* (alimento cocinado al fuego con aceite o grasa hirviendo); *guisado* y *guiso*, sinónimos, por tanto con la mima definición (plato preparado generalmente con trozos de carne, patatas, verduras u otros ingredientes, cocidos y con salsa); *ralladura* (conjunto de trozos pequeños en que queda lo que se ha rallado).

Sin duda resultan menos apropiadas definiciones como las de *cuajada* (parte grasa de la leche que se separa del suero por la acción del calor, del cuajo o de los ácidos, y que se toma como alimento) y las de *picadillo* (1. Lomo de cerdo picado y adobado para hacer embutidos; 2. Guiso que se hace picando carne cruda con tocino, verduras y ajos, y cociéndolo y sazonándolo todo con especias y huevos batidos), donde se incluyen términos difíciles de entender. Comprobamos que son las mismas que aparecen en CLAVE, de lo que concluimos que debieran haberse adaptado al nivel de los potenciales usuarios del DEE.

Queremos señalar que en *empanada*, en ambos diccionarios, se distingue una acepción de uso peninsular y otra que es un americanismo: 1. Comida compuesta de dos

capas de pan o de hojaldre rellenas y cocidas; 2. En zonas del español meridional, / *Amér*. Comida hecha doblando una masa de pan sobre sí misma y metiéndole relleno. Asimismo, el profesor deberá hacer ver a los alumnos por qué se incluye *empanadilla*, que pudiera parecer un simple diminutivo, y hacerles ver la diferencia entre el significado de estos términos.

3. Sustantivos que designan ingredientes con los que se realiza la acción del verbo.

En este grupo incluimos *aderezo*, *aliño* y *relleno*. Si en los verbos se dan *aderezar* y *aliñar* como sinónimos, aquí no, como tampoco los da el diccionario académico. No obstante, tal y como comentábamos en el apartado dedicado al tratamiento de la sinonimia, a un estudiante de ELE le resultaría muy útil la información de que son términos afines que puede utilizar indistintamente. Ambas definiciones son muy próximas, y en *aderezo* se ha desdoblado convenientemente el término que podría resultar confuso para un hablante no nativo:

Aderezo: Condimento o conjunto de ingredientes con los que se da sabor a una comida. Aliño: 2. Conjunto de ingredientes con los que se aliña un alimento.

Los ejemplos aportados son iguales en ambos diccionarios para *aliño*, con información enciclopédica: *Cuando tengas preparado el aliño, échaselo a las lentejas*, mientras que DEE simplifica el de *aderezo* a un sintagma: *el aderezo de la ensalada*, que consideramos suficiente.

Respecto a *relleno*, la definición es la misma en ambos diccionarios, con un sentido muy amplio para poder ser utilizada en distintos contextos, pero que resulta adecuada y sencilla (6. Lo que se necesita para llenar o rellenar algo). De hecho, el ejemplo que se da no está relacionado con la cocina, por lo que el profesor deberá ejemplificarlo convenientemente.

4. Palabras que designan instrumentos, aparatos o mecanismos con los que se realiza la acción del verbo.

Aquí incluimos *asador*, *batidor*, *batidora*, *freidora*, *picadora*, *rallador* y *trituradora*, si bien esta última en el DEE solo aparece recogida en *triturar*, bajo el epígrafe FAM., como ya explicábamos arriba.

Una vez más el estudiante debe observar que estas palabras no comparten el mismo género gramatical. Aunque en muchas palabras del español se cumple que la terminación "-

a" es propia del femenino, el profesor deberá hacer ver a sus alumnos que no siempre es así ("el mapa", por ejemplo), y que los sustantivos acabados en "-or" pueden ser de género masculino o femenino (la flor, el amor). Por ello es muy importante que se aprenda cada sustantivo con su género correspondiente, para lo cual el diccionario proporciona una inestimable ayuda.

En CLAVE aparecen los lemas *batidora*, *picadora* y *trituradora*, que remiten a "batidor, -a", "picador, -a" y "triturador, -a", respectivamente. Este es un cambio introducido con posterioridad a la primera edición, donde no aparecían como lemas independientes. Consideramos que se trata de una modificación positiva, que ayuda tanto al hablante nativo como al no nativo. En el DEE solo aparece *batidora* y *picadora*, pero dentro de las entradas de "batidor, -a" (acepción número 5), y de "picador, -a", (acepción número 4). Probablemente si este diccionario hubiera sido reeditado también se hubiera introducido el cambio aludido.

Respecto hiperónimo utilizado para definir, vemos que ha variado, creemos que con acierto, para buscar la mayor precisión en cada caso. Así encontramos el término "aparato" en *asador* (3. Aparato o mecanismo que sirve para asar) y en *picadora* (4. Aparato que sirve para picar, esp. productos alimenticios; "varilla" en otra definición de *asador*, que además nos describe la forma en que se usa (2. Varilla puntiaguda en la que se ensarta y se pone al fuego lo que se va a asar); "electrodoméstico" en *batidora*, con descripción de su mecanismo (6. Electrodoméstico que sirve para triturar o batir productos alimenticios, por medio de aspas o cuchillas con movimiento giratorio) y en *freidora* (Electrodoméstico que sirve para freír productos alimenticios); "máquina" en *trituradora* (Máquina que sirve para triturar); y "utensilio" en *batidor* (4. Utensilio, generalmente manual, que sirve para batir) y en *rallador*, que se acompaña de la descripción del mismo (Utensilio de cocina formado generalmente por una chapa metálica curvada, con agujeritos de borde saliente, que sirve para rallar o desmenuzar alimentos).

En cuanto a los ejemplos, los encontramos iguales en ambos diccionarios, o con pequeñas diferencias, como los que se dan en *batidor* y en *batidora*. Unos aportan información enciclopédica (batidora: *Con la batidora, la mayonesa se hace en un momento* [CLAVE]; freidora: *Las patatas se fríen antes en la freidora que en la sartén*); otros, describen la forma de uso del utensilio o aparato en cuestión (asador: 2. [varilla] *Clavó los trozos de ternera en el asador y lo puso al fuego.* 3. [aparato] *Al ir girando en el asador, el pollo se asa por todas partes igual*); y otros informan del material y de que ya ha sido

superado por otro aparato más moderno (batidor: *Hace tiempo utilizaba un batidor de alambre* [DEE]; *Tienes que cambiar este viejo batidor de alambre por una batidora eléctrica* [CLAVE]. CLAVE prescinde de ejemplos en *picadora*, *rallador* y *trituradora*, y DEE sí los da de los dos primeros, lo que consideramos una decisión adecuada porque en todos ellos se aporta información enciclopédica, que siempre es agradecida por los estudiantes extranjeros (*Para hacer albóndigas es necesario pasar la carne por la picadora*; *Ralla un poco de queso con el rallador*).

5. Palabras que designan un lugar relacionado con la acción del verbo.

Dentro de la familia léxica incluimos también los sustantivos que designan el lugar donde se cocina el alimento y donde se consume, tal y como se muestra a través de los ejemplos. Vemos que varía el hiperónimo utilizado en cada caso para definir, creemos que con acierto, ya que se consigue dar una mayor precisión del tipo de establecimiento que es. En este caso, definiciones y ejemplos coinciden en ambos diccionarios:

Asador: 1. Restaurante especializado en asados: *En este asador asan la carne a la vista del público*.

Cocedero: 2. Lugar donde se cuece algo: *Los cocederos de mariscos son establecimientos donde se sirve todo tipo de marisco fresco o cocido*.

Freiduría: Establecimiento en el que se fríen alimentos, esp. pescado, para su venta: *Comimos calamares fritos en una freiduría*.

Fuera ya de estos grupos, podemos hablar también de las acepciones que aparecen en CLAVE, pero que han sido suprimidas en el DEE. En dos casos se trata de adjetivos:

Asado, da: 1. Cocinado directamente en el fuego: *castañas asadas*; *besugo asado*.

Cocedero, ra: 1. Fácil de cocer: *garbanzos cocederos*.

Y en otro, de una tercera acepción dentro del sustantivo picadillo (3. Comida que se elabora con varios ingredientes muy troceados). No se aporta ejemplo.

Además encontramos una entrada en CLAVE que no se aparece en el DEE, la de *freidura* (Preparación de un alimento en aceite o grasa hirviendo: *Haré la freidura de los filetes poco antes de comer*).

Consideramos que todos ellos son prescindibles para un hablante no nativo de nivel intermedio: *freidura*, *cocedero* y la tercera acepción de *picadillo* por su menor frecuencia de uso, y *asado* porque su significado puede ser deducido fácilmente de la definición del verbo,

como en todos los participios. Por tanto, no creemos que el DEE se resienta por no incluirlos. Una vez más se demuestra la idoneidad de CLAVE como diccionario para estudiantes de nivel avanzado, que se enfrentan con un vocabulario más complejo.

Finalmente queremos señalar que ninguno de los dos diccionarios incluye el término "rebozado", cuando el DRAE sí da una acepción que no se deriva del participio del verbo (Capa con que queda cubierto un alimento rebozado y frito), y que es totalmente usual en nuestra lengua, pongamos por caso en *Al freír los calamares, el rebozado se quemó un poco* (el ejemplo es nuestro).

Como conclusión a este análisis, creemos que los diccionarios enfocados a los estudiantes de español como lengua extranjera, en cuanto a las familias léxicas, deberían presentar las siguientes características:

1. Incluir una nota en los artículos de los verbos y los sustantivos en la que se recojan los términos relacionados desde el punto de vista léxico.

2. Las definiciones deben redactarse de la forma que resulten más comprensibles para estos alumnos. Como consecuencia, se prescindirá del sustantivo derivado del verbo correspondiente cuando éste dificulte la comprensión, y se sustituirá por un giro o por otro verbo más sencillo, aun a riesgo de perder en precisión.

3. Se mantendrán siempre ejemplos de uso del vocablo, que pueden reducirse a sintagmas cuando sea suficiente. En dichos ejemplos se aportará información sobre las colocaciones más frecuentes del término o sobre cuestiones culturales relacionadas.

4. Se aportarán notas de uso cuando resulten necesarias para el correcto uso del término en las diferentes situaciones comunicativas.

Por último, queremos destacar las posibilidades que ofrecen las familias léxicas para trabajar numerosos aspectos gramaticales, tal y como hemos ido viendo a lo largo de la exposición, y que ejemplificaremos posteriormente en la unidad didáctica.

Pasamos ahora a ocuparnos de cómo se tratan en el DBL las familias léxicas de los verbos seleccionados. Aquí no podremos hacer un análisis tan exhaustivo, ya que al no tener definiciones ni ejemplos no sabemos, en algunos casos, si se está refiriendo a la acción y efecto de la acción del verbo, a los ingredientes con que se lleva a cabo esta acción, o al producto resultante. Por tanto, intentaremos interpretar cada término de la forma más adecuada:

1. **Sustantivos que expresan la acción y efecto del verbo**.

Podemos incluir *aderezo, aliño, cocción, hervor* y *trituración.*

Aderezo y *aliño* lo traduce de la misma manera, "assaisonnement" (ya hemos indicado que este diccionario no contempla ningún sinónimo). Si comprobamos en la parte francés-español, vemos que ocurre lo mismo que observábamos en los verbos: da como traducción "aliño", pero no "aderezo".

Cocción es el único de estos casos en que se mantiene la correspondencia de la traducción en ambas partes del diccionario, ya que *trituración* está recogida en la parte español-francés, pero su equivalente en la otra lengua, "broyage", no aparece en la parte francés-español.

Respecto a *hervor*, lo traduce por "ebullition", y añade la expresión "dar un hervor a algo", (blanchir qqch.). No obstante, *ebullition* es traducido por "ebullición", y en el lema *blanchir* tampoco se recoge "hervor". Creemos que la acepción que más se le acerca es la tercera (3. [légumes] escaldar).

2. **Sustantivos que designan el producto del proceso de la acción del verbo**.

El diccionario recoge *asado, batido, cocido, cuajada, empanada, empanadilla, fritada, fritanga, frito, fritura, guiso, guisado, picadillo* y *ralladura*.

Aparece la adecuada correspondencia entre ambas partes del diccionario en *asado* (en la parte francés español se añaden lo que podríamos llamar colocaciones frecuentes: rôti de porc /de veau asado de cerdo /de ternera), en *batido* y en *picadilllo.* Con las otras palabras volvemos a encontrar falta de correspondencia. Por ejemplo, traduce *cuajada* por "caillé", pero esta palabra se traduce por "requesón"; la traducción de *ralladura* (râpure) no aparece recogida en la otra parte del diccionario; *guiso* y *guisado* se traducen por "ragoût", pero en esta palabra se dan "ragú" y "guiso"; *fritada, fritanga, frito* y *fritura* los traduce por "friture", pero la traducción de esta palabra no recoge todas las anteriores:

friture nf 1 CULIN [à l´huile] fritura 2. [poisson] pescado *m* frito

Sí consideramos que se ha hecho más o menos correctamente en *empanada, empanadilla* y *cocido,* donde se da una explicación, porque no existe equivalente en la lengua objeto para estas voces de la lengua fuente:

cocido sm ▪ cocido (madrileño) ≈pot-au-feu *m*.

(delante de la traducción aparece un signo que indica que es una explicación, no una traducción. No obstante, podrían haberse añadido los ingredientes de este guiso).

empanada sf chausson fourré à la viande ou autre ingrédiant salé.

empanadilla sf. CULIN petit chausson fourré à la viande ou autre ingrédiant salé.

Tampoco el DBL recoge "rebozado" como sustantivo.

3. Sustantivos que designan ingredientes con los que se realiza la acción del verbo.

Incluimos aquí *relleno*, que traduce como "farce": "picadillo de hierbas, verduras y carne que se pone en el interior de un ave, un pescado o una verdura" (traducción nuestra de la definición que da de este término el diccionario monolingüe de francés Larousse, editado en 1996). No obstante, da otra definición referida a una tarta o pastel, que vuelve a traducir de manera diferente en la parte francés-español:

relleno sm CULIN farce *f*. [de tarta, pastel] garniture *f*

garniture 2. CULIN guarnición *f garniture de légumes* guarnición de verduras.

4. Palabras que designan instrumentos, aparatos o mecanismos con los que se realiza la acción del verbo.

El diccionario recoge *asador, batidor, batidora, cocedor, freidora, picadora, rallador* y *trituradora*. Volvemos a ver diferencias entre ambas partes del diccionario. Por ejemplo, tenemos la siguiente definición de *asador*:

asador sm 1. [aparato] rôtissoire *f*. 2. [varilla] broche *f*.

Pero en *rôtissoire* da "asador" como utensilio y como aparato eléctrico:

rôtissoire nf asador *m* (utensilio, aparato eléctrico). Y en *broche* encontramos:

broche 2. CULIN pincho *m* ▪ *cuire à la broche* asar en el espetón.

Batidor, batidora y *trituradora* aparecen en lemas independientes, lo que creemos que facilita su búsqueda. Señalemos que recoge un instrumento que no aparece en los monolingües, *cocedor* ("cuiseur"), en cuyo artículo incluye "cocedor al vapor", "cocedor de arroz" y "cocedor solar". Nos ha llamado la atención porque el DRAE no recoge este término como instrumento de cocina, solo como "Maestro u operario que en ciertas industrias se

ocupa de la cocción o concentración de un producto", y el Diccionario panhispánico de dudas y el Diccionario de americanismos tampoco lo recogen de ninguna manera.

Por último, queremos señalar una nueva falta de correspondencia: en *batidora* da dos traducciones, según el uso del aparato:

batidora sf. CULIN ▪ batidora (eléctrica) a) [para batir] batteur *m* b) [para triturar] mixer *m.*

Ambos términos franceses están correctamente traducidos por "batidora", pero encontramos que mixer tiene un doble lema ("mixer, mixeur") del cual no se nos había dicho nada.

5. Palabras que designan un lugar relacionado con la acción del verbo.

Solo recoge *asador* y *freiduría*, no recoge *cocedero*, pese a ser una palabra de amplio uso en la lengua española. De nuevo señalamos una incongruencia del diccionario: traduce *asador* como "grill", pero esta palabra no tiene la traducción recíproca. No obstante, encontramos *rôtisserie*, que sí es traducido como "asador" (establecimiento).

La principal conclusión al análisis de nuestro diccionario bilingüe es que presenta demasiados fallos de planificación y/o elaboración. El usuario que quiera hacer consultas cruzadas entre una parte y la otra se encontrará con tantas incongruencias que no puede sino desorientarse. Echamos en falta, no ya solo una posible lista de las palabras de la misma familia léxica, como comentábamos en el monolingüe, sino también que aparezcan todas las acepciones de cada término. Es decir, debiera indicarse que *asado* puede ser el alimento ya cocinado, pero también la acción de asarlo; o que el *aliño* es tanto la acción de aliñar como el ingrediente para hacerlo, por ejemplo. En la mayoría de los casos hubiera bastado con poner ejemplos de uso que lo demostraran, ya que casi todas estas palabras también poseen en francés la misma pluralidad de significados.

4.8. NOTAS

Una de las principales aportaciones de los diccionarios didácticos son las notas que se incluyen en los artículos, las cuales completan la definición y aportan informaciones necesarias para el correcto uso del término. CLAVE incluye notas de etimología, pronunciación para los extranjerismos y otros términos que puedan presentar dificultades (por ejemplo los que incluyen raíces cultas como "psicología", "psicolingüística", "psicópata", etc.), ortografía, morfología, sintaxis, semántica y uso. En los términos de nuestra selección aparecen notas de etimología en todas las palabras, excepto en las que son derivadas de otras: *empanizar*, *fritar*, *salpimentar* y *trocear*. En estos casos la etimología aparece en la palabra a la que remiten o en aquellas con las que está relacionada: "pan", "freír", "sal", "pimienta" y "trozo".

Al ser todos verbos, se aportan notas que remiten a los modelos de la conjugación verbal, que aparecen en los apéndices finales. Esta remisión se hace, bien a través de nota de morfología, bien a través de nota de ortografía, que explica además las peculiaridades ortográficas que se producen en la conjugación. Por ejemplo: "conserva la j en toda la conjugación" (cuajar); "La z se cambia en c delante de e" (cazar); "La c se cambia en qu delante de e" (picar); "La g se cambia en gu delante de e" (rehogar). Ya dijimos anteriormente que la versión online de CLAVE tiene acceso restringido para algunos contenidos, entre ellos los modelos de las conjugaciones verbales, y el usuario solo puede acceder a ellos si tiene la licencia que se obtiene mediante el código que aparece en los ejemplares impresos.

Resultan especialmente útiles, tanto para los usuarios nativos de español como para los estudiantes de español como lengua extranjera, las notas de morfología y ortografía que aparecen, respectivamene, en dos de nuestros verbos, *freír* y *rallar*. En el primer caso informa de la existencia y del uso de los dos participios del verbo: "Tiene un participio irregular (frito) que es el usual, y uno regular (freído) que se usa a veces en la conjugación"; en el segundo caso, la nota avisa de la existencia de una palabra fonéticamente muy próxima, pero de significado completamente distinto: "Dist. de *rayar*". Recordemos que en muchas partes de España, Centroamérica y Sudamérica el fonema linguopalatal lateral fricativo sonoro oral ha sufrido un proceso de deslateralización y se ha convertido en linguopalatal central (fenómeno del yeísmo). La consecuencia es que en dichas zonas la oposición "ll / y" no es sino meramente gráfica, por lo que indicar la distinción entre una y otra palabra resulta sumamente útil.

Por su parte, el DEE incluye también notas que, tal y como se recoge en el prólogo, aportan información ortográfica, morfológica, sintáctica, semántica y cultural. Y aunque no se especifique, aparecen también notas de pronunciación en los extranjerismos y en términos que contienen raíces cultas, como ya vimos en CLAVE.

Observamos, en primer lugar, que se ha suprimido la nota de etimología. Teniendo en cuenta que se trata de un diccionario destinado a estudiantes de español como lengua extranjera o segunda lengua, resulta coherente que se prescinda de esta información, que solo en muy contados casos podrían necesitar.

También observamos que, dentro de cada entrada, se ha suprimido la información sobre el tipo de nota que es. Únicamente se ha conservado la indicación para los sinónimos (SIN.), para las palabras derivadas de un lema que se recogen en su entrada (FAM.), y para la remisión al modelo de conjugación verbal: (Conjug.) cuando se trata de un verbo regular, (Irreg.) para los verbos irregulares. En el resto de los casos la nota gramatical simplemente va introducida por un cuadrado, que la separa del cuerpo de las definiciones. La redacción de dichas notas es la misma que hemos visto arriba para CLAVE, incluidas las comentadas para *freír* y *rallar*. Únicamente en esta última se especifica con qué acepción de *rayar* se está estableciendo la diferencia: "Dist. de *rayar* (una superficie)", lo que creemos que es una información suplementaria útil. La valoración que hacemos de esta omisión del tipo de nota vuelve a ser positiva, teniendo en cuenta los destinatarios del diccionario. Aquí se trata de aportar una información gramatical desde un punto de vista mucho más práctico, ya que los estudiantes extranjeros necesitan conocerla para codificar y descodificar correctamente los enunciados, pero no necesitan saber a qué disciplina de la gramática corresponde cada información, ni muchas veces poseen los conocimientos lingüísticos suficientes para distinguir entre una y otra.

Queremos destacar el acertado uso de la información adicional que aparece en la palabra *fritanga* en ambos diccionarios. Encontramos la misma definición y ejemplo (Conjunto de alimentos fritos, esp. si se han cocinado con mucha grasa: *En ese bar huele mucho a fritanga*), y en CLAVE una nota de uso que especifica que se trata de un término despectivo. En el DEE aparece "desp." antes de la definición, como registro de uso. Consideramos que es muy importante dar esta información de forma explícita al hablante no nativo, ya que algunos de los principales errores cometidos por los estudiantes de idiomas están directamente relacionados con el desconocimiento de cuestiones pragmáticas como ésta.

Respecto al DBL, ni en el prólogo ni en las instrucciones de uso se indica que aparezca ningún tipo de nota en el cuerpo del diccionario. No obstante, sí aparece información de este tipo, pero con otro formato. En concreto, encontramos:

- La remisión a los modelos de conjugación verbal, tanto franceses como españoles, mediante un número entre corchetes que aparece tras el lema de los verbos.
- La abreviatura del registro de uso o nivel de lengua.
- La transcripción fonética en la parte francés-español.
- Información sobre irregularidades morfológicas, entre paréntesis: jerséi (pl. jerséis), jersey (pl. jerseys). Por cierto que en esta palabra la información aportada es errónea. Según explica el Diccionario panhispánico de dudas, no es correcto el singular *jerséi ni el plural *jerseys.
- Cuadros que avisan sobre la existencia de falsos amigos. En concreto aparecen en *aliñar*, para no confundirlo con "aligner" (alinear), y en *batir*, para no confundirlo con "bâtir" (construir). Estos mismos cuadros aparecen en los correspondientes verbos franceses.

De la lista de abreviaturas extraemos que en este diccionario se utilizan las siguientes marcas de nivel de lengua: argot escolar, argot crimen, culto, despectivo, desusado, familiar, figurado, irónico, eufemismo, humorístico, insultante, literario, muy familiar y vulgar. Curiosamente, *fritanga* la da como familiar en la primera acepción, que indica que solo se usa en España y que traduce como "[comida frita] friture". En la segunda acepción, que da de uso en todo el español de América, es donde lo da como despectivo: "despec [comida grasienta] friture". Señalemos que esta traducción es la misma que aparece para el término *fritura*. Si buscamos *friture* en la parte francés-español, no encontramos ninguna indicación de su uso en España o en América, ni de su valor familiar o despectivo. De nuevo constatamos, por tanto, falta de correspondencia entre la información dada en las dos partes del diccionario.

Una vez más consideramos insuficiente, cuando no errónea, la información que aporta el diccionario bilingüe, si la comparamos con la que hemos visto en los monolingües. Por ejemplo, el simple hecho de indicar si un verbo es regular o irregular, o de resaltar sus peculiaridades ortográficas, ya facilitaría al usuario su uso sin tener que acudir, en muchos casos, a buscar el modelo de conjugación. Sí valoramos positivamente la información sobre los falsos amigos, que consideramos necesaria en un diccionario bilingüe.

Por último, queremos tratar el tema de la conveniencia de las notas de pronunciación en los diccionarios de español para extranjeros. Humberto Hernández, al proponer las características que debía tener un diccionario monolingüe de español para usuarios extranjeros en el I Congreso de ASELE, decía con respecto a estas notas:

> Se suprimiría (…) salvo excepciones la información sobre la pronunciación dada la proximidad existente entre las grafías y los fonemas del español aunque convendría (…) que en la parte introductoria se explicasen las sencillas equivalencias entre los fonemas y las grafías (Hernández, 1990:165).

No obstante, Alvar Ezquerra opina que se trata de una información que "resulta muy útil a los estudiantes extranjeros de español" (Alvar Ezquerra, 2003: 18) y lo justifica con aquellos términos en los que la división silábica no es la misma en la pronunciación que en la escritura. Por ejemplo, los formados con el prefijo "des-", que debe escribirse siempre unido, pero que se rompe cuando se pronuncia delante de vocales: des-i-gual (separación silábica escrita); de-si-gual (separación en la pronunciación). Otro problema que plantea este profesor es de qué forma mostrar en los diccionarios esa pronunciación, ya que el alfabeto fonético internacional (AFI) no es conocido por la mayoría de los estudiantes.

Como ya hemos venido diciendo, en los diccionarios monolingües que nos ocupan únicamente aparecen notas de pronunciación en los extranjerismos o en términos que puedan presentar dificultad ortológica, y se utiliza una transcripción fonológica. Por ejemplo, para "hobby" en ambos se da la siguiente nota: "[hóbi], con *h* aspirada". Además, en el DEE sí encontramos un abecedario fonético al inicio, como sugería Hernández. En el DBL se da la transcripción fonética en la parte francés-español, pero no en la de español-francés, aunque sí aparece en algunos préstamos lingüísticos. Aparece al principio un abecedario fonético, y se utiliza el alfabeto fonético internacional, que sin duda resulta mucho más difícil de comprender. Por ejemplo: "hobby [ˊxoβi]"

Nosotros consideramos, con Hernández, que en nuestra lengua las notas de pronunciación no son necesarias en un diccionario de español para extranjeros, salvo en las excepciones ya comentadas. En este caso la información resulta necesaria también para los nativos, y de hecho CLAVE la recoge. Creemos, además, que al no dar esta información se está evitando el grave problema que se plantearía con respecto a qué pronunciación se debe recoger: ¿la de la norma castellana, con la oposición "s/ θ"? ¿La meridional, con la ausencia de esta distinción, que da lugar al seseo, y que suprime o aspira la "s" final? Sin duda la

decisión más ecuánime sería la de incluir las dos, lo que complicaría enormemente la labor lexicográfica, los diccionarios tendrían una mayor extensión, o bien, de dar solo una de ellas, su mercado comercial estaría restringido al área geográfica correspondiente. No cabe duda de que los diccionarios online son la solución a este problema, ya que pueden incluir varios modelos de pronunciación oral. Aun así, comprobamos que la versión online de CLAVE, también de acceso restringido, solo recoge la pronunciación correspondiente a la norma castellana.

4.9. COLOCACIONES

Si bien el concepto de "colocación léxica" ha sido objeto de estudio en lenguas como el inglés desde mediados del siglo XX, en la lengua española ha suscitado atención en fechas mucho más tardías. De hecho, en varios estudios se afirma que no hubo consenso sobre su definición hasta la aparición del *Manual de fraseología española*, de Gloria Corpas Pastor, en 1996 (Ferrando, 2009: 9; Molero Perea: 606, 2012, entre otros).

De las muchas definiciones que se han dado, seleccionamos la arriba mencionada de Corpas por el reconocimiento que ha tenido en la lingüística española, otra clásica y más sintética de Mel'čuk y Hausmann, y la de Higueras García, por ser la más relacionada con la actividad concreta en el aula:

> Unidades fraseológicas formadas por dos unidades léxicas en relación sintáctica, que no constituyen, por sí mismas, actos de habla ni enunciados; y que, debido a su fijación en la norma, presentan restricciones de combinación establecidas por el uso, generalmente de la base semántica: el colocado autónomo semánticamente (la base) no solo determina la elección del colocativo, sino que, además, selecciona en éste una acepción especial, frecuentemente de carácter abstracto o figurativo. [8]

> Las colocaciones son combinaciones restringidas de palabras en las que un elemento, la base, selecciona léxicamente la presencia del segundo elemento, el colocativo, para expresar un sentido dado. (Mel'čuk, 1995; Hausmann, 1988, citado por Orol, 2013).

> Un tipo de unidades léxicas que el profesor tiene que resaltar para que el alumno aprenda las combinaciones frecuentes de las palabras en una lengua extranjera y que se facilite la creación de redes de significados que permitan memorizarlas en el lexicón.[9]

[8] Corpas Pastor, G. (1996). Manual de fraseología española. Madrid. Gredos. (citado por Ferrando, 2009).
[9] HIGUERAS GARCÍA, M. (2006): Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera, en ASELE, Colección Monografías nº 9, Málaga. (citado por Ferrando, 2009).

Se distinguen, por tanto, distintas corrientes a la hora de definir el concepto de "colocación". Las más restrictivas incluyen solo aquellas combinaciones en las que la base determina la presencia del colocativo, sin considerar la frecuencia como rasgo fundamental, sino la relación semántica restrictiva entre las palabras ("paseo" selecciona "dar", pero "viaje" selecciona "realizar"). Es el caso de "entablar una conversación", "fruncir el ceño", "adoptar una postura", "armar una bronca", "odio mortal", o de "enemigos acérrimos", por ejemplo. Otras corrientes tienen una visión más amplia y, al contrario que las anteriores, incluyen las combinaciones frecuentes, aunque carezcan de tipicidad ("planchar la ropa", "hacer la compra", "sacar la basura"…). Hay, además, una amplia tipología de colocaciones en función de sus componentes (Higueras, 2006: 23-25), pero a nosotros nos interesan sobre todo las que Higueras denomina "colocaciones no prototípicas", por ser las más importantes de cara a la didáctica del léxico. Se trata de combinaciones que están a medio camino entre las colocaciones prototípicas y las combinaciones libres, y que presentan fijación, institucionalización y frecuencia de coaparición, aunque menor que las colocaciones prototípicas, pero no manifiestan la relación de tipicidad entre sus elementos. En los programas de enseñanza de lenguas como el inglés se da una gran importancia al aprendizaje de este tipo combinaciones frecuentes entre los términos, que no siempre podrían considerarse colocaciones en un sentido más estricto.

Higueras considera que es importante enseñar colocaciones a los alumnos que aprenden una lengua extranjera por varios motivos: por su alta frecuencia; porque son expresiones que en cada lengua se construyen con lexemas diferentes, lo que provoca que los alumnos cometan numerosos errores por transferencia lingüística; porque, según numerosos estudios, la estrategia de segmentar el input en unidades superiores a la palabra juega un papel muy relevante en el aprendizaje del léxico. Por todo ello, su aprendizaje debe formar parte de las secuencias didácticas, como el resto de contenidos, para que los alumnos vayan asimilando este concepto, aprendan a reconocerlas y desarrollen estrategias para memorizarlas.

Nosotros también lo creemos así, y consecuentemente hemos incluido ejercicios con colocaciones en la unidad didáctica. Además, consideramos que es importante que el alumno distinga entre colocaciones, locuciones o expresiones idiomáticas y combinaciones libres, porque el comportamiento de los elementos que integran cada concepto es diferente. Así, las locuciones tienen un grado de fijación muy alto y es imposible variar sus elementos en género o en número (decimos "caer en la cuenta", pero no *"caer en las cuentas"), y

normalmente tienen un significado totalmente opaco (“una mujer de bandera” o “pasar una noche toledana” no se explican a partir del significado de sus elementos integrantes). Frente a esto, el grado de fijación en las colocaciones no es tan alto (podemos decir “refugio de montaña” o “refugios de montaña”, por ejemplo), el significado es relativamente transparente y se puede deducir de la suma del significado de sus elementos. En cuanto a la combinación libre de palabras, la aparición de los lexemas es casual, no está sujeta a ningún tipo de restricción combinatoria, y su significado es totalmente transparente (“limpiar la guitarra”, frente a “tocar la guitarra”, por ejemplo. En el segundo caso, que es una colocación, el sustantivo de instrumento –la base- modifica el significado literal del verbo –el colocativo). Como conclusión, el profesor debe proporcionar las estrategias necesarias para que el alumno aprenda de memoria las locuciones, en su forma y su significado, y las colocaciones en su forma, si bien sabiendo que éstas pueden presentar variaciones morfológicas.

¿Son los diccionarios instrumentos que ayuden al conocimiento y el aprendizaje de las unidades que estamos mencionando? En el caso de las locuciones, sí. Los diccionarios las incluyen en sus artículos, y así lo hemos expuesto al hablar de la microestructura de CLAVE, del DEE y del DBL. No obstante, no todos los diccionarios, monolingües o bilingües, recogen exactamente las mismas locuciones. Tiene que ver con su frecuencia de uso, y esto queda a veces a criterio del lexicógrafo.

En el caso de las colocaciones, hay diccionarios específicos que se ocupan de ellas, como *Redes* y el *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo*, ambos dirigidos por Ignacio Bosque, o el diccionario online dirigido por Alonso Ramos, *Diccionario de colocaciones del español*, que recoge las colocaciones más frecuentes de los nombres de sentimiento. Los otros tipos de diccionarios muestran las colocaciones más habituales de cada término a través de los ejemplos, y así lo hemos ido mostrando en los análisis precedentes de los diccionarios seleccionados (“aliñar la ensalada”, “batir un huevo”, “ralladura de limón”, “rôti de porc /de veau [asado de cerdo /de ternera]”). Creemos que debe ser un principio presente en la elaboración de un diccionario el mostrar a través de los ejemplos un material auténtico y real del uso de la lengua. La decisión de incluir en ellos las colocaciones habituales nos parece totalmente adecuada. Por ello en el DBL, que ya vimos que incluía muy pocos ejemplos, apenas las encontramos.

La carencia de ejemplos, y por tanto de ocasiones para mostrar las colocaciones, va en detrimento de la calidad de un diccionario, porque el estudiante de español como lengua

extranjera no solo necesita conocer el significado o la traducción de un término, sino también con qué palabras se combina. Por una parte, porque aprender unidades superiores a la palabra facilita la adquisición del léxico, como ya comentamos anteriormente. Por otra, porque un indicador del grado de dominio que un hablante tiene de una lengua es el uso correcto o incorrecto que hace de las colocaciones. Si partimos de que el diccionario es un instrumento imprescindible en el aprendizaje de una lengua, no debe dejar de lado estas consideraciones.

5. CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo hemos analizado pormenorizadamente una serie de puntos en los diccionarios seleccionados, y de ellos hemos ido extrayendo las conclusiones pertinentes. Ahora es el momento de hacer recapitulación para llegar a unas conclusiones más generales, y dar respuesta a las preguntas se nos han ido planteando.

Queremos empezar por valorar si los diccionarios seleccionados responden a las cuestiones más demandadas por profesores y alumnos, tal y como exponíamos en el punto "Estado de la cuestión": buscar significados, buscar sinónimos y antónimos, buscar las combinaciones frecuentes de cada término, aprender las palabras en su contexto, ayudar a resolver dudas sobre el uso de las palabras, su ortografía, la pronunciación, y las dudas morfosintácticas.

Creemos que CLAVE y el DEE son los más idóneos para buscar significados cuando el usuario necesita no solo la simple traducción, sino los distintos matices que adquiere el significado en función de la construcción sintáctica en que aparezca el término, o de un contexto concreto. Frente a esto, el bilingüe proporciona la equivalencia en la otra lengua, lo que sin duda facilita una búsqueda rápida y en muchas ocasiones más precisa, como demuestra Rushtaller a través de varios ejemplos (Rushtaller, 2004: 89-90). Ya hemos ido comentando a lo largo del trabajo que el bilingüe que hemos seleccionado no recoge todas las acepciones que aparecen en los monolingües, ni tampoco matiza los diferentes usos constructivos de los verbos (recordemos, por ejemplo, la diferencia entre el uso transitivo e intransitivo de verbos como *cocer* o *hervir*). Además, no siempre mantiene la correspondencia necesaria entre las dos partes del diccionario (encontramos traducciones que se dan del español al francés, pero que no se mantienen a la inversa) ni se explica convenientemente cómo se reparte el contenido semántico en las dos lenguas (caso de *aderezar /aliñar*, frente a *assaisonner*). Es cierto que podemos estar ante errores o incongruencias de un diccionario concreto, que no tienen por qué hacerse extensivos a todos los bilingües. Sería necesario hacer un estudio contrastivo con otros diccionarios de otras editoriales y de otras lenguas para llegar a afirmar taxativamente que todos los bilingües presentan tantas deficiencias como las que hemos visto en este. Por otro lado, también hemos comentado que la redacción de algunas definiciones del DEE no es suficientemente comprensible para un estudiante de español como lengua extranjera. Sin duda debieran

haberse simplificado más con respecto a las dadas en CLAVE, aun a riesgo de que en algunas ocasiones se pudiera perder en precisión.

El usuario que busque sinónimos o antónimos en estos diccionarios no quedará muy satisfecho. Los antónimos, directamente, no aparecen en ninguno de los tres. Y respecto a los sinónimos, ya hemos comentado que el DBL no los incluye, y que CLAVE y el DEE recogen solo los que da el DRAE. Es cierto que existen diccionarios específicos para estas cuestiones semánticas y que, recordemos una vez más, no hay un diccionario que pueda resolver todas las dudas. Pero consideramos que un diccionario destinado a estudiantes extranjeros debe tener un criterio más amplio a la hora de tratar la sinonimia. Ya comentábamos en el apartado correspondiente que, para no cometer errores respecto al diccionario normativo, estos términos podrían recogerse bajo una etiqueta más general de "términos afines", por ejemplo, y explicar en el prólogo su diferencia con los sinónimos propiamente dichos. Asimismo, veíamos conveniente recoger en los artículos de verbos y sustantivos las palabras pertenecientes a una misma familia léxica. Sin duda, esta inclusión de términos afines y términos de la familia léxica ayudaría al estudiante a establecer relaciones morfológicas y semánticas entre los términos y, en definitiva, a la adquisición del vocabulario.

Los diccionarios monolingües vuelven a ser los más adecuados para aprender las palabras en su contexto y para encontrar las combinaciones más frecuentes. Por una parte, porque aportan muchos más ejemplos que el bilingüe (el DEE tiene ejemplos en todas sus acepciones); por otro, porque la redacción de cada definición ya es, en sí misma, un texto que el usuario debe descodificar y comprender correctamente, frente a la simple traducción que aporta un diccionario bilingüe. En este caso sí valoramos positivamente las modificaciones que se han hecho en los ejemplos del DEE respecto a los de CLAVE: se han añadido otros nuevos con colocaciones habituales, o se han modificado para que aporten información enciclopédica, siempre tan útil para un usuario extranjero. Ya comentamos que en lo tocante a los ejemplos encontrábamos al DBL bastante deficitario.

Finalmente, son también los dos diccionarios monolingües los que aportan una información más completa y precisa sobre las dudas ortográficas, morfosintácticas, pragmáticas o de pronunciación a través de sus diferentes tipos de notas. La simple presentación del lema con separación silábica ya nos da idea de que el DEE ha sido concebido con un planteamiento más acorde con las necesidades de sus usuarios, aunque echamos en falta el resalte de la sílaba tónica. También creemos que debiera haberse incluido

información sobre el uso transitivo o intransitivo de los verbos, especialmente en el DEE, porque hubiera despejado dudas a la hora de construir los verbos. Sí valoramos positivamente las modificaciones realizadas respecto a CLAVE para adaptar la redacción de las notas.

En cuanto al DBL, es cierto que incluye un compendio de gramática, pero no creemos que esto sea útil en un diccionario, más allá de los modelos de conjugación verbal o una lista de abreviaturas y siglas, porque para buscar estas cuestiones ya están las gramáticas propiamente dichas. La información gramatical en un diccionario resulta útil cuando está desgranada en los artículos correspondientes para que el usuario la encuentre a la vez que la definición, que es como aparece en los monolingües analizados. Sí queremos romper una lanza por el DBL en cuanto a la inclusión de los cuadros con información enciclopédica y sobre falsos amigos en ambas lenguas, que aparecen junto al lema correspondiente, y aportan una información esencial para el usuario extranjero.

Esta síntesis que hemos hecho sobre la forma en que cada diccionario responde a las demandas de profesores y alumnos nos permite enlazar con otra de las cuestiones que nos planteábamos al comienzo de nuestro estudio: la conveniencia de utilizar un tipo de diccionario u otro en función de la competencia lingüística de los usuarios.

Estamos de acuerdo con la afirmación de que el diccionario bilingüe es el más útil en el nivel inicial en el que prácticamente solo se busca la equivalencia semántica de un término entre dos lenguas, especialmente para la descodificación. Porque en el momento en que el estudiante comienza a realizar tareas más complejas, sobre todo relacionadas con la codificación, necesita otros conocimientos lingüísticos que este diccionario no le proporciona. Martín Bosque afirma que "el bilingüe permite al usuario no nativo llegar a las palabras deseadas en la otra lengua y el monolingüe ayuda a elegir el término adecuado según el contexto y los interlocutores" (Martín Bosque, 2005: 362). Dicho de otra manera, el diccionario bilingüe permite descodificar, pero no garantiza la correcta codificación de mensajes, principalmente porque carece que de la información sintagmática y paradigmática que ofrecen los monolingües. Por tanto, estamos también de acuerdo con que el estudiante de nivel intermedio ya necesita un diccionario monolingüe para extranjeros, que le ofrece definiciones y no simples traducciones, y toda la información gramatical y pragmática que necesita. El problema aparece cuando estos diccionarios no redactan las definiciones con un vocabulario comprensible, como se ha visto anteriormente. Como consecuencia, la mayoría de los estudiantes de lenguas extranjeras prefieren seguir utilizando el bilingüe, con

independencia de su nivel de competencia lingüística, para las búsquedas más simples. Cuando los resultados que este ofrece les resultan insuficientes, dan el salto directamente al monolingüe general, que les exige un esfuerzo de comprensión bastante similar al del monolingüe para extranjeros, pero incluye muchos más lemas. Creemos que ésta es la explicación al hecho de que ni los profesores ni los alumnos encuestados mostraran preferencia por un diccionario monolingüe específico para aprendizaje del español como 2/L: muchos han pasado directamente a CLAVE sin llegar a utilizar el DEE.

De todo lo que venimos diciendo podemos concluir que ambos tipos de diccionarios ganarían muchos adeptos si se subsanaran las carencias que presentan unos y otros. Rushtaller se posiciona a favor de los diccionarios bilingües y justifica su preferencia por parte de los usuarios de cualquier nivel, pero reivindica la necesidad de elaborarlos con una microestructura tan detallada y completa como las de los monolingües (Rushtaller, 2004: 93). Por su parte, los monolingües para extranjeros contarían con una mayor aceptación si sus definiciones estuvieran realmente adaptadas para un nivel intermedio. Y aún mucho más si, como proponen las últimas tendencias lexicográficas, se elaboraran en función de la L1 de sus usuarios y tuvieran en cuenta las dificultades de transferencias entre ambas lenguas.

¿Llegarían en este caso a cumplir funciones equivalentes los diccionarios monolingües para extranjeros y los bilingües? Creemos que no. El diccionario bilingüe siempre será el que necesite un aprendiz de nivel inicial que aún no puede leer en la lengua objeto de su estudio. Será también el que trabaje los aspectos contrastivos específicos de las dos lenguas, por ejemplo a través de los falsos amigos. Pero es cierto que con una información más detallada sobre cuestiones morfológicas y pragmáticas puede extender su uso más allá del nivel inicial. El monolingüe para extranjeros cubrirá ese período en que el estudiante ya puede entender explicaciones simplificadas y necesita una precisión mayor en cuanto a los matices que puede tener el significado de un término. Además, creemos que el uso habitual de un diccionario monolingüe contribuye enormemente al desarrollo de la capacidad de comprensión en la L2, por lo que los profesores deben recomendar su uso a los alumnos en cuanto su competencia lingüística se lo permita. Esto no supone que se deba abandonar el uso del bilingüe. Seguirá siendo necesario para las tareas de codificación, es decir, cuando el usuario quiere llegar a un término que no conoce en la lengua objeto. Si el diccionario bilingüe le aporta además información sobre características morfosintácticas y pragmáticas del término encontrado, ya no tendrá que ir a buscarlas a un monolingüe.

Por tanto, consideramos que ambas obras son complementarias, y nos atrevemos a establecer la secuencia ideal, siempre que los diccionarios cuenten con las mejoras comentadas: durante un período inicial el estudiante utilizará solo el diccionario bilingüe, después utilizará de forma complementaria el bilingüe y un monolingüe para extranjeros, y finalmente, en un nivel avanzado, el bilingüe y un monolingüe general, preferiblemente elaborado también con criterios pedagógicos, como CLAVE, donde encontrará muchas más entradas, definiciones completas y precisas, y toda la información complementaria que pueda necesitar sobre cada término.

Otra cuestión que queremos abordar es la que se suscita a partir del tratamiento dado a los americanismos. Es cierto que los tres diccionarios analizados recogen un buen número de ellos, pero se debe tener en cuenta que la perspectiva adoptada es la de repertorios destinados a nativos que utilizan el español peninsular o a los extranjeros que quieren aprender esta variedad. La inclusión de voces americanas posibilita la lectura, por ejemplo, de la rica literatura hispanoamericana, pero si un estudiante extranjero quiere aprender la norma meridional necesitará un diccionario con otras características. Por ejemplo, que el grueso del léxico sean americanismos, que las remisiones se hagan de las voces peninsulares a las americanas, y que la pronunciación recogida corresponda también a esa norma.

Por último, queremos abundar en la necesidad de incluir el uso del diccionario tanto en los currículos de los cursos de español para extranjeros como en los planes de estudio oficiales para formar a futuros profesores de español como lengua extranjera. Ya hemos visto como profesores y alumnos coinciden en reconocer la utilidad del diccionario como herramienta en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y también como un gran número de los profesores no recibieron formación sobre este tema durante sus estudios.

Creemos que es fundamental para el desempeño de su labor que un profesor de lenguas extranjeras conozca los distintos tipos de diccionarios que existen, así como los criterios que permiten distinguir cuáles son los mejor elaborados y los más aconsejables para las necesidades de sus alumnos. Para ello necesita una preparación teórica que complementará con el uso concreto que haga para preparar sus clases. Si ponemos el foco en los alumnos, vemos que muchos de los que aprenden español luego se dedicarán a la docencia, por lo que es importante que experimenten ellos mismos la utilidad del diccionario para que luego puedan, a su vez, transmitirla. Programar unidades didácticas centradas en el uso del diccionario en el aula o incluir actividades que precisen de estos repertorios para su resolución, hará ver a los alumnos su utilidad más allá de la búsqueda del significado. El

objetivo final es formar alumnos autónomos en el aprendizaje, que sepan utilizar todas las herramientas a su disposición que les faciliten la tarea. Entre ellas, sin duda, están los diccionarios. Por eso es tan importante enseñarles a hacer un uso adecuado y a extraer toda la información que en ellos está contenida

6. UNIDAD DIDÁCTICA

6.1. DESCRIPCIÓN

6.1.1. Presentación:

Hemos elegido como tema marco para nuestra unidad didáctica la gastronomía. Creemos que se trata de un aspecto fundamental de cualquier cultura, por tanto susceptible de despertar interés en los estudiantes de una lengua extranjera. Nuestro objetivo no es solo consolidar el vocabulario que ya conocen o añadir términos nuevos de este campo semántico, sino utilizar estos vocablos como base para repasar y aprender conceptos gramaticales. En concreto, vamos a trabajar la derivación mediante sufijos, el género de los sustantivos, y una primera aproximación al concepto de las colocaciones. El vocabulario que será objeto de aprendizaje se corresponde con los verbos analizados en el estudio precedente y con los términos de su familia léxica.

Otro punto fundamental será la utilización del diccionario como herramienta necesaria en el aprendizaje de una lengua. Lo habitual es que los usuarios acudan al diccionario para buscar significados; ahora se trata de que aprendan cómo también puede ayudarles a resolver sus dudas gramaticales, ortográficas o de uso. Por ello, los estudiantes necesitarán hacer uso de él para resolver la mayoría de los ejercicios propuestos.

6.1.2. Contexto educativo:

Esta unidad didáctica ha sido creada para un grupo de 10 alumnos estudiantes de español como lengua extranjera. Este es el número máximo de alumnos con el que forman los grupos algunas academias de reconocido prestigio, (por ejemplo Enforex, en Madrid).

El español que se enseña a estos alumnos corresponde a la norma castellana, la del centro-norte peninsular, que se caracteriza fundamentalmente por la existencia de la oposición "s/ θ" en el plano fonológico, y la distinción "vosotros/ustedes" en el morfológico.

Se trata de un grupo de Nivel Umbral (B1), correspondiente a un usuario independiente, según la terminología del MCERL. Todos ellos han aprobado el examen correspondiente para superar el Nivel Plataforma A2, por lo que sabemos que tienen adquiridos unos conocimientos gramaticales que serán necesarios para el desarrollo de esta unidad didáctica. Por ejemplo (tal y como se especifica en el PCIC, y recogen los libros de

texto[10]) el conocimiento de los verbos en presente, pretérito perfecto, y pretérito indefinido, del modo indicativo; el género del sustantivo, incluyendo algunos sustantivos invariables; el conocimiento de algunas locuciones verbales. También han estudiado previamente algún tema relacionado con la gastronomía, ya que el PCIC recoge, para los niveles A1 y A2, entre las "Nociones específicas", la alimentación. (*PCIC*, vol. A1-A2, pág. 311).

La presente unidad didáctica se situará al inicio del curso B1, por las siguientes razones: muchas de sus actividades servirán como repaso previo a la profundización de algunos contenidos estudiados en el nivel A2; asimismo, se aportan estrategias de aprendizaje que los alumnos utilizarán a lo largo de todo el curso, como es el manejo del diccionario o el concepto de las colocaciones.

El aula en que se desarrolla tiene mesas individuales dispuestas en forma de U. Cuenta con una pizarra y, como medios audiovisuales, el profesor dispone de ordenador con acceso a Internet, cañón y pantalla para proyectar.

6.1.3. Duración:

La unidad está estructurada en cinco sesiones con una duración total de cinco horas y media lectivas. No todas las sesiones tienen la misma duración, por lo que el profesor irá decidiendo qué actividades deben ir juntas, o cuales se pueden continuar en la clase siguiente.

6.1.4. Objetivos generales:

Para cada sesión se especifican los objetivos de la misma, pero podemos destacar como objetivos generales de toda la unidad didáctica los siguientes:

1. Conocer y practicar utilidades concretas del diccionario en el aprendizaje de la lengua.

2. Practicar el manejo de un diccionario de español monolingüe adaptado a su nivel.

3. Incrementar el conocimiento del léxico de la lengua española.

4. Relacionar el significado de palabras de la misma familia léxica.

5. Conocer y practicar el proceso de formación de palabras derivadas.

6. Introducir el concepto de "colocación".

[10] Por ejemplo: Sans N. (coord.). (2013). *Aula internacional 2*. Barcelona. Difusión.

7. Presentar estrategias para identificar los diferentes tipos de combinaciones léxicas.

8. Desarrollar las cuatro destrezas básicas de la lengua: destreza auditiva, expresión e interacción oral, expresión escrita y lectura, especialmente la lectura selectiva para obtener la información pertinente.

9. Estimular hábitos de investigación, por ejemplo mediante el uso de recursos en Internet.

6.1.5. Metodología:

La presente unidad didáctica se inscribe dentro del Enfoque comunicativo, que tiene como base atender a las necesidades comunicativas concretas de los alumnos. Por ello se ha puesto un especial énfasis en la práctica de las cuatro destrezas lingüísticas, integradas en los distintos tipos de ejercicios. También hemos seguido los postulados del Enfoque léxico, según el cual se debe enseñar a los alumnos a segmentar el léxico en unidades complejas para facilitar el aprendizaje de palabras nuevas y ampliar el conocimiento sobre las que ya tienen.

Consideramos que el conocimiento de la gramática es esencial para el aprendizaje de una lengua, pero creemos que no debe explicarse como un módulo independiente, sino que debe estar integrado con el resto de los contenidos que se trabajan. Por ello aparecerán como una extensión de los ejercicios sobre el léxico, y relacionados siempre con el desarrollo de las destrezas comunicativas.

Un principio metodológico que consideramos básico es el de desarrollar en los alumnos la competencia de "aprender a aprender". Por eso aportamos estrategias que les permitan responsabilizarse de su propio aprendizaje, tales como el uso habitual del diccionario y la creación paulatina de un vocabulario personal.

Hemos buscado un aprendizaje inductivo, en el cual el alumno es capaz de inducir reglas, modelos o estructuras gramaticales a partir de las muestras que se proporcionan. Para ello es importante exponer a los alumnos a un amplio input oral y escrito que les dé numerosas oportunidades de aprendizaje. Las explicaciones teóricas gramaticales aparecen relacionadas de alguna manera con las actividades previas, a fin de que el alumnado pueda inferir de ellas los nuevos conocimientos, a la vez que practica también un aprendizaje deductivo (el profesor explica conceptos, los ejemplifica y el alumno los aplica posteriormente a nuevos casos).

En la secuenciación de las actividades se ha buscado partir de actividades de presentación y/o motivación, seguir con actividades de práctica y terminar con las de consolidación. Asimismo, se han ordenado por una dificultad progresiva. Hemos combinado distintos tipos de actividades para dar respuesta a los diferentes tipos de aprendizaje de los alumnos, y unas están completamente dirigidas, pero otras permiten respuestas más libres.

Finalmente, se ha tenido en cuenta la incorporación del componente lúdico que consiga la motivación del alumnado. Por ello hemos echado mano de canciones, un vídeo y un poema.

6.1.6. Agrupamientos:

En cada actividad se detalla la forma en que trabajarán los alumnos (individualmente, en pequeño grupo o en gran grupo). Cuando trabajen en pequeños grupos (dos alumnos, algún grupo de tres, si son impares), el profesor intentará agrupar a aquellos con distinto nivel de competencia lingüística de español, a fin de fomentar el trabajo cooperativo y el aprendizaje entre iguales.

6.1.7. Papel del profesor y del alumno:

El profesor será principalmente un guía en el proceso de enseñanza aprendizaje. Tomará mayor protagonismo en el momento de las explicaciones teóricas, o en la corrección de los ejercicios, pero después fomentará la libre intervención de los alumnos, para lo cual creará un clima de confianza y respeto. Será también competencia suya adaptar las actividades propuestas a las necesidades concretas de cada grupo de alumnos, siempre en función de alcanzar los objetivos programados.

Por su parte, el alumno tendrá un papel activo, ya que es el máximo agente de su aprendizaje. La mayoría de las actividades se realizarán en el tiempo de la clase, pero también deberá realizar alguna fuera del aula, en colaboración con sus compañeros.

Finalmente, se buscará la constante interacción entre los alumnos, y entre el alumno y el profesor.

6.1.8. Materiales necesarios:

Además de los dispositivos informáticos mencionados arriba, debemos señalar desde un principio la importancia de disponer en el aula de, al menos, cinco ejemplares de diccionarios de español para extranjeros (ya que se trabajamos con un nivel intermedio).

Sabemos que actualmente los alumnos están acostumbrados a utilizar los diccionarios online, que son básicamente traductores. Queremos enseñarles otros usos del diccionario, y para ello es necesario que manejen diccionarios impresos. Pueden ser todos iguales o de diferentes editoriales, lo que nos permitirá comparar definiciones y la información que aportan. También necesitaremos algún diccionario de colocaciones para la realización de determinados ejercicios. Creemos que es muy importante contar en el aula con diccionarios de nivel superior al que tienen los alumnos, ya que pueden necesitar consultarlos si en alguna ocasión aparece en los textos algún término de un nivel más elevado. El resto de materiales se detallarán en cada sesión.

6.1.9. Evaluación:

Al final de cada sesión está prevista una ficha para la autoevaluación del profesor, y otra para el alumno. Tras la última sesión habrá una evaluación más general, tal y como se detalla en el apartado correspondiente.

Fundamentalmente se busca una evaluación formativa (a lo largo de todo el proceso de aprendizaje), que permita incorporar cambios o reconducir el método en el momento en que se detecte que no está dando los frutos esperados.

6.1.10. Aclaraciones finales:

a) A lo largo de toda la unidad didáctica utilizamos el uso no marcado o genérico del masculino, con lo que se entiende que cada vez que aparece “el alumno” o “el profesor” nos estamos refiriendo tanto a hombres como a mujeres. En alguna ocasión en que se ha visto conveniente se ha utilizado el sustantivo colectivo “alumnado”.

b) Abreviaturas utilizadas para las destrezas trabajadas:

CL: comprensión lectora; CA: comprensión auditiva; EE: expresión escrita; EO: expresión oral; IO: interacción oral

6.2. DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

PRIMERA SESIÓN: Práctica del uso del diccionario

Objetivos:

1. Reflexionar sobre el uso que se hace del diccionario.
2. Comprobar algunas de las utilidades concretas del diccionario en el aprendizaje de la lengua.
3. Analizar la información que nos ofrece el diccionario.
4. Desarrollar la expresión y la interacción oral

Dinámica de trabajo: por parejas, en gran grupo.

Técnica de trabajo: interacción oral; búsqueda en el diccionario.

Materiales utilizados: diccionario de español para extranjeros; pizarra; fotocopia de las actividades; ordenador y pantalla para proyectar.

Destrezas trabajadas: CL / EO / IO

Duración: 1 hora

Desarrollo:

1. Actividad de presentación / motivación (10')

El profesor plantea un intercambio de ideas entre todo el grupo a partir de las siguientes preguntas, que se proyectarán en la pantalla. Irá escribiendo en la pizarra las respuestas más recurrentes y las más interesantes:

A. ¿Utilizas con frecuencia el diccionario? ¿Solo para aprender español, o también en tu propia lengua?

B. ¿Qué diccionario utilizas para aprender español? ¿Por qué?

- Bilingüe, monolingüe para extranjeros o monolingüe general
- En papel / online

C. ¿Además del significado de las palabras, qué otro tipo de información buscas en un diccionario?

2. Actividad de práctica (35')

Una vez agotado el diálogo, el profesor presenta la siguiente actividad, en la que van a utilizar un diccionario monolingüe de español para extranjeros. Para empezar explicará el término "acepción": significado de una palabra en el contexto en que aparece.

Cada alumno dispondrá de una fotocopia del ejercicio.

Actividad 1

Lee atentamente las siguientes frases. Busca las palabras subrayadas en el diccionario, siguiendo estos puntos:

a) ¿En qué entrada del diccionario debes buscar cada una de ellas?

b) En muchos casos las entradas tienen varias acepciones. Copia la que corresponda al significado en cada frase.

c) ¿En qué oraciones puedes intercambiar "cocer" y "hervir"?

d) Además de las definiciones, tienes más información. Fíjate en ella.

1. La sopa ya hierve, échale el jamón.
2. ¿Has hervido el agua para preparar el té?
3. Para hacer arroz con tomate, cuece primero el arroz.
4. En esta pizzería cuecen las pizzas en horno de leña.
5. Esta salsa pica mucho, no te eches más.
6. No podemos beber el vino porque se ha picado.
7. Con la batidora la mayonesa se hace en un momento.
8. He frito las patatas para hacer la tortilla.
9. No abuses de los fritos porque tienen mucha grasa.
10. Nunca entramos a este bar porque huele mucho a fritanga.

El ejercicio lo realizarán en parejas, utilizando un diccionario de español para extranjeros, y se corregirá en gran grupo. En el momento de la corrección, a partir de las palabras propuestas, el profesor llamará la atención sobre los siguientes aspectos:

a) Cuando una entrada tiene varias acepciones, se debe buscar la adecuada al significado de la palabra en la frase. Para ello deben fijarse en el contorno de la definición y comprobar después cómo se usa en el ejemplo.

b) Deben fijarse en la información que se aporta dentro de cada entrada referente a los posibles cambios de categoría gramatical, de género, o al uso de un verbo como pronominal.

c) Los diccionarios proporcionan útiles notas con información morfológica o de uso: la conjugación verbal (cocer, hervir), la existencia de dos participios (freír), el uso despectivo de un término (fritanga)… Los alumnos irán a al apéndice correspondiente para comprobar la conjugación de los verbos.

Finalmente, el profesor les hará ver los significados afines entre los verbos "cocer" y "hervir", y que por tanto podrían utilizarse como sinónimos, y los que no lo son.

3. Actividad de consolidación (15')

Actividad 2

Busca los siguientes verbos en el diccionario. Fíjate en la información que queda fuera de la definición, y contesta a las preguntas:

aliñar, cuajar, rallar, salpimentar

a) ¿Qué palabra puedo utilizar con el mismo significado que *aliñar*?

b) Cuando conjugo el verbo *cuajar*, ¿alguna vez lo escribo con *g*?

c) ¿Con qué palabra no debo confundir nunca *rallar*?

d) Conjuga el presente del verbo *salpimentar*. Comprueba con los modelos de conjugación si lo has hecho bien.

Ahora lee las definiciones y los ejemplos e intenta traducir cada verbo a tu lengua.

Se corrige en gran grupo y el profesor ayuda a entender los significados

4. Autoevaluación de la sesión por parte de profesor y alumnos. (Ficha 11)

SEGUNDA SESIÓN: Familias léxicas.

1ª parte: Relación de significados (presentación y motivación)

Objetivos:

1. Relacionar el significado de palabras de la misma familia léxica.

2. Incrementar el conocimiento del léxico de la lengua española.

3. Desarrollar la destreza de una lectura selectiva para obtener la información pertinente.

4. Desarrollar la destreza auditiva.

5. Practicar la destreza de la expresión escrita.

6. Desarrollar la expresión y la interacción oral.

Dinámica de trabajo: por parejas, en gran grupo.

Técnica de trabajo: interacción oral; audición; redacción.

Materiales utilizados: diccionario de español para extranjeros; ordenador con acceso a Internet; pantalla para proyectar; fotocopias de las actividades; fichas preparadas por el profesor**.**

Destrezas trabajadas: CL, CA, IO, EE

Duración: 40 minutos

Desarrollo:

Aquí tienes la carta de raciones de la taberna El Recreo. ¿Qué te apetece pedir? Antes de decidirte léela con atención y asegúrate de que la entiendes.

Taberna El Recreo

GRAN VARIEDAD DE RACIONES

- Guiso de la abuela ..... 10€
- Empanadillas caseras..... 8€
- Picadillo de cerdo ..... 8€
- Fritura de pescado .....10€
- Empanada gallega .....7€
- Asado de ternera .....12€

POSTRES

- Cuajada con miel .....10€
- Batido de fresa y chocolate ..... 10€

¡Y LOS MARTES, DELICIOSO COCIDO MADRILEÑO!

Actividad 3

¿Con cuál de los siguientes verbos se relacionan estos alimentos que has leído en la carta?

asar, picar, freír, empanar, cocer, batir, guisar, cuajar

guiso:	asado:
empanadillas:	cuajada:
picadillo:	batido:
fritura:	cocido:
empanada:	

Una vez corregido el ejercicio, el profesor proyecta las definiciones de estos verbos y se comentan en gran grupo. Cada alumno los traduce a su propia lengua, y los anota en su vocabulario personal. (Cuando no se especifica nada, las definiciones utilizadas en los ejercicios y en las fichas proceden del Diccionario de español para extranjeros, [DEE]; se indica cuando proceden del Diccionario para la enseñanza de la lengua española, [DiPELE], o cuando son reelaboradas a partir de ambos).

(Ficha 1: definiciones de los verbos)

Seguidamente los alumnos debaten, por parejas, el significado de las palabras del menú que están en color azul. A continuación el profesor proyecta una ficha con las definiciones de estas palabras, y se comentan en gran grupo. El profesor llama la atención, especialmente, sobre la palabra "empanadilla", que en este caso no es un diminutivo de "empanada". (Ficha 2: definiciones de los sustantivos)

Actividad 4

Una típica comida española es el cocido madrileño. Escucha esta canción y contesta a las preguntas siguientes:

- ¿Por qué le gusta tanto al cantante el cocido madrileño?
- ¿Con qué compara al cocido?

https://www.youtube.com/watch?v=0QVyDQBmXFg

(Ficha 3: Letra de la canción)

Dinámica para la audición de la canción:

1. Se hace una primera audición sin la letra de la canción.
2. Los alumnos intentan contestar a las preguntas, que habrán leído previamente.
3. Se hace una segunda audición con la letra proyectada en la pantalla. Los alumnos vuelven a contestar a las preguntas, ahora con más precisión.
4. El profesor resuelve las dudas de la letra que impiden el entendimiento global del texto (por ejemplo, los términos que aparecen deformados vulgarmente, como "usté" o "foagrases", o la construcción "gloria pura". Es importante que los alumnos no se obsesionen con entender completamente la letra, porque en su nivel lo que importa es captar el sentido global.

Para terminar la sesión, y como actividad de recapitulación, se pide a los alumnos un texto escrito que deberán entregar en el plazo programado.

Actividad 5

¿Hay alguna comida que a ti te guste tanto? Escribe un texto sobre tu comida favorita. Responde a estas preguntas:

¿Se parece a alguna de las que has visto en la carta de esta taberna? ¿De qué está hecha?

¿Por qué te gusta tanto? ¿Te recuerda a algo bonito?

2ª parte: Formación de palabras derivadas I (explicación teórica y práctica)

Objetivos:

1. Relacionar el significado de palabras de la misma familia léxica.

2. Conocer el proceso de formación de palabras derivadas.

3. Practicar el manejo del diccionario.

4. Incrementar el conocimiento del léxico de la lengua española.

5. Desarrollar la expresión y la interacción oral.

6. Hacer valoraciones y expresar preferencias.

Dinámica de trabajo: por parejas, en gran grupo.

Técnica de trabajo: explicación teórica; aplicación de la teoría; completar tablas; búsqueda en el diccionario; interacción oral; debate.

Materiales utilizados: diccionario de español para extranjeros; ordenador con acceso a Internet; pantalla para proyectar; fotocopias de las actividades; fichas preparadas por el profesor**.**

Destrezas trabajadas: CL, CA, EO, IO

Duración: 30 minutos

Desarrollo:

El profesor explica el concepto de "palabra derivada" y las siguientes pautas para formarlas. A continuación los alumnos harán los ejercicios propuestos:

Formación de palabras derivadas:

a) Quitamos al verbo la terminación –ar / -er / –ir, y le añadimos "ado/ada":

AS~~AR~~ → AS + ado: asado

b) Añadimos la terminación "o" al participio irregular: (freír) → frit + o: frito

c) Añadimos unas letras entre el verbo y el sufijo para pronunciarla más fácilmente:

PIC~~AR~~ → pic + ad + illo

Actividad 6

Coloca estas palabras en la casilla correspondiente, según la terminación con la que se han formado: guiso, guisado, empanadilla, picadillo, empanada, fritura, frito, asado, cuajada, batido, cocido.

-ado/ada	-ido	-illo/-illa	-ura	-o

Puedes seguir rellenando las casillas con los nuevos nombres de comidas que vayas conociendo.

También se forman con sufijos algunos nombres de los lugares donde vas a comer. Coloca estas palabras en la tabla: asador, cocedero, friduría

-ero	-dor	-duría

¿Qué puedes comer en estos sitios? Busca estas palabras en el diccionario, a ver si te da alguna pista...

Por último, ¿sabes la diferencia entre un restaurante, un bar y una taberna? ¿Y qué tipo de comida puedes comer en cada uno de ellos? Coméntalo con tu compañero y buscad estas palabras en el diccionario para comprobar si habéis acertado.

Se corrigen los ejercicios en gran grupo y se proyecta el significado de "restaurante", "bar" y "taberna". (Ficha 4)

Finalmente, el profesor fomenta un **debate en gran grupo** sobre sus experiencias en estos establecimientos con preguntas del tipo:

- ¿En qué ocasiones vas a cada uno de ellos?
- ¿A cuál vas con más frecuencia?
- ¿Cuál te gusta más y por qué?
- ¿En tu país también tenéis lugares parecidos para comer?

3ª parte: Formación de palabras derivadas II (actividades de práctica y consolidación)

Objetivos:

1. Relacionar el significado de palabras de la misma familia léxica.

2. Practicar el proceso de formación de palabras mediante sufijos.

3. Practicar el manejo del diccionario.

4. Aprender a definir una palabra.

5. Desarrollar la destreza de una lectura selectiva para obtener la información pertinente.

6. Incrementar el conocimiento del léxico de la lengua española.

7. Desarrollar la expresión y la interacción oral.

8. Hacer valoraciones y expresar preferencias.

Dinámica de trabajo: pequeño grupo (cuatro alumnos); parejas; gran grupo.

Técnica de trabajo: completar tablas; interacción oral; lluvia de ideas; búsqueda en el diccionario; debate; definir términos.

Materiales utilizados: diccionario de español para extranjeros; ordenador con acceso a Internet; pantalla para proyectar; fotocopias de las actividades; fichas preparadas por el profesor**.**

Destrezas trabajadas: CL, CA, EO, IO

Duración: 45 minutos

Desarrollo: En esta parte de la sesión seguimos trabajando las familias léxicas, pero ahora a través de los instrumentos para cocinar.

3.1. Crear palabras derivadas (10')

Se presenta a los alumnos la ficha 5: **¿Cómo se llaman estos instrumentos de cocina?** Los alumnos, en pequeño grupo, mediante lluvia de ideas, proponen cuál puede ser el nombre de cada objeto, y su género gramatical. Parten de estas pistas:

- Todos los nombres están relacionados con verbos ya vistos → deben repasar los significados de estos verbos.
- Todos tienen el sufijo –dor o -dora.

El profesor escribe las propuestas en la pizarra. A continuación cada grupo busca en el diccionario cuál es el término correcto, se pone en común en gran grupo, y los alumnos lo anotan en su ficha.

3.2. Analizar los significados (15')

Los alumnos, por parejas, buscan en el diccionario estos términos y se fijan especialmente en la primera palabra que aparece en la definición (hiperónimo). Con esta información deberán completar la tabla siguiente:

Actividad 7

Aparato	Electrodoméstico	Utensilio

A continuación **se debaten en gran grupo** los siguientes puntos:

- La diferencia entre "aparato", "electrodoméstico" y "utensilio". Tras debatirlo unos minutos, los alumnos buscan en el diccionario las definiciones para comprobar las respuestas. El profesor las proyecta (Ficha 6).
- ¿Conocen algún sinónimo de "asador" como aparato? Se introduce el término "horno", y se habla también de la parrilla.

  El profesor accede a la página de imágenes de google para buscar ilustraciones de "asador", "horno" y "parrilla":

https://www.google.es/imghp

3.3. Aprender a definir (20')

En las fotos de la ficha hay dos ralladores. El profesor pide a los alumnos que identifiquen cuál es el que corresponde a la definición, y que, por parejas, definan el otro. Para ello utilizarán el mismo comienzo: *Utensilio de cocina formado por…*

Se ponen las definiciones en común, y se vota la más adecuada, justificándolo.

A continuación deberán definir otros tres utensilios de cocina cuyo nombre no se deriva de los verbos vistos: la sartén, el cazo y la cazuela. Primeramente el profesor proyecta las imágenes de estos utensilios y les dice el comienzo de la definición, *Recipiente de cocina…*



También les da como pistas los datos que deben incluir en la definición: la forma, el material, si tienen o no mango y su uso más general.

Una vez hechas, se ponen en común y el profesor escribe en la pizarra las que los alumnos consideran más adecuadas. Finalmente se proyectan las definiciones del diccionario, y se valoran sus propuestas. (Ficha 7)

4. Autoevaluación de la sesión por parte de profesor y alumnos. (Ficha 11)

TERCERA SESIÓN: El género de los sustantivos.

Objetivos:

1. Relacionar el significado de palabras de la misma familia léxica.

2. Profundizar en el género de los sustantivos en español.

3. Practicar la formación de palabras mediante sufijos.

4. Practicar el manejo del diccionario.

5. Desarrollar la destreza de una lectura selectiva para obtener la información pertinente.

6. Incrementar el conocimiento del léxico de la lengua española.

7. Desarrollar la expresión y la interacción oral.

8. Estimular hábitos de investigación mediante el uso de recursos en red.

Dinámica de trabajo: trabajo individual; por parejas; gran grupo.

Técnica de trabajo: explicación teórica; aplicación de la teoría; resolver ejercicios; búsqueda en el diccionario; búsqueda en la red; interacción oral; memorización y recitación de un poema.

Materiales utilizados: diccionario de español para extranjeros; ordenador con acceso a Internet; pantalla para proyectar; fotocopias de las actividades; fichas preparadas por el profesor**.**

Destrezas trabajadas: CL, CA, EO, IO

Duración: el apartado "Aprende y practica": 30 minutos; la investigación propuesta y la memorización del poema se harán fuera de clase. El tiempo para la corrección y el recitado será de 20 minutos.

Desarrollo:

1. Explicación teórica y actividades prácticas:

El profesor proyecta una ficha con los sustantivos del ejercicio anterior separados en dos columnas, en función del género gramatical, y con las terminaciones resaltadas en color. (Ficha 8)

A partir de esta ficha, el profesor explicará los siguientes aspectos gramaticales:

a) En español, el género de los sustantivos que designan objetos es aleatorio.

b) No todos los sustantivos masculinos acaban en *–o / -or*, ni los femeninos, en *-a*.

c) Entre los sustantivos que designan personas, los hay de género común, en los cuales la misma forma designa al masculino y al femenino, y solo se diferencian por el determinante.

d) A veces el cambio de cambio de morfema gramatical no refleja distinción de sexos, sino un significado distinto.

Para trabajar estos puntos, se darán a los alumnos fotocopias de los siguientes ejercicios, que deberán resolver individualmente con ayuda del diccionario. El profesor les recuerda que si no conocen algún término, es un buen momento para leer la definición y aprenderlo. Una vez hechos se corrigen en gran grupo.

Actividad 8

Escribe el género de estos sustantivos, y un determinante que les corresponda:

_____ problema:	_____ amor:
_____ flor:	_____ radio:
_____ mano:	_____moto:
_____ mapa:	_____ cisne:
_____ gente:	_____ telegrama:
_____ causa:	_____ fantasma:
_____ llama:	_____ foto:
_____ monje:	_____ clima:
_____ programa:	_____ lágrima:

Actividad 9

¿Cuál es el femenino de los siguientes sustantivos? En algún caso hay dos posibilidades:

El testigo:

El joven:

El pianista:

El paciente:

El estudiante

El poeta:

El juez:

El portavoz:

Actividad 10

¿En qué se diferencian los siguientes pares de palabras?

Batidor/ batidora:

Manzano/manzana:

Rato/rata:

Bolso/bolsa:

Barco/barca:

Actividad 11

Algunos sustantivos tienen un significado totalmente diferente en masculino y en femenino. Busca estas palabras en el diccionario y copia uno de los significados en masculino y otro en femenino:

el frente/la frente; el coma/la coma; el orden/la orden; el corte/la corte

2. Investigar (actividades de consolidación):

A partir de un poema, los alumnos realizarán una pequeña investigación relacionada con el género gramatical y con la creación de palabras mediante la derivación.

Actividad 12

En el siguiente poema se utiliza la palabra *mar* con dos géneros. ¿Es correcto de las dos maneras? ¿Y en plural como se usa? ¿Quiénes prefieren utilizarlo en femenino?

Rafael Alberti,

Marinero en tierra:

El mar. La mar.

El mar. ¡Solo la mar!

¿Por qué me trajiste, padre,

a la ciudad?

¿Por qué me desenterraste del mar? (…)

Actividad 13

¿Qué palabras derivadas del sustantivo *mar* significan lo siguiente?

- Animal comestible que se obtiene del mar y que suele ser muy caro.
- Establecimiento en el que puedes comer estos animales marinos.
- Actividad que consiste en coger estos alimentos del mar
- Personas que se dedican a coger estos alimentos del mar.

Subraya los sufijos que forman estas palabras derivadas.

Las soluciones se pedirán para una clase posterior, así como que busquen el poema completo en Internet, lo aprendan de memoria y lo reciten por parejas, bien un verso cada alumno, bien por grupos de versos. El recitado lo pueden acompañar de una música que les guste, o de imágenes que se proyectarán en la pantalla.

4. Autoevaluación de la sesión por parte de profesor y alumnos. (Ficha 11)

CUARTA SESIÓN: Colocaciones

Objetivos:

1. Introducir a los alumnos el concepto de "colocación".
2. Aprender colocaciones relacionadas con el campo léxico de la gastronomía.
3. Presentar estrategias para identificar los diferentes tipos de combinaciones léxicas.
4. Practicar el manejo del diccionario.
5. Conocer y utilizar un diccionario de colocaciones
6. Analizar la información que nos ofrece el diccionario.
7. Incrementar el conocimiento del léxico de la lengua española utilizando como estrategia el aprendizaje de colocaciones.
8. Desarrollar la expresión y la interacción oral.

Dinámica de trabajo: trabajo individual; por parejas; en gran grupo.

Técnica de Trabajo: audición; explicación teórica; aplicación de la teoría; búsqueda en diccionarios; resolver ejercicios; completar tablas; interacción oral.

Materiales utilizados: diccionario de español para extranjeros; diccionario de colocaciones; fotocopias para las actividades; ficha preparada por el profesor**.**

Destrezas trabajadas: CL, CA, EO, IO

Duración: 1 hora y 45 minutos

Desarrollo:

1. Audición (10')

Esta actividad comienza con la audición de la canción *Con las manos en la masa*, del grupo *Vainica doble*: https://www.youtube.com/watch?v=Ak4WXx4zXig

El profesor da pistas y preguntas para orientarles en la comprensión:

- En la canción oiréis mencionar muchos platos de cocina.
- ¿Dónde está la mujer cuando llega el hombre? ¿Qué está haciendo?

La primera audición se hará sin tener la letra delante, e intentarán contestar a las preguntas en gran grupo; la segunda, con la letra. No se aclaran ahora las posibles dudas sobre los diferentes platos, porque algunos están relacionados con la explicación posterior.

Cada alumno dispondrá de una fotocopia con la letra de la canción, ya que necesitarán trabajar sobre ella (Ficha 9).

2. El concepto de colocación (explicación teórica y actividades prácticas) (50')

Creemos que la base para ir reconociendo poco a poco las colocaciones es que los alumnos entiendan que es un concepto diferente de las locuciones y de las combinaciones libres. Para ello comenzaremos por dirigir la atención sobre la locución que aparece en la canción, "con las manos en la masa". Los alumnos la buscan en el diccionario, y el profesor aprovecha para recordar nomas de búsqueda de las locuciones: se buscan por el primer sustantivo, en este caso "mano":

[col. En plena realización de algo, esp. si es algo indebido: *Estaba copiando en el examen y el profesor lo cogió con las manos en la masa*.]

A partir de la definición, el profesor lanza la siguiente pregunta para que la contesten en gran grupo:

- ¿Lo que está haciendo la mujer de la canción es algo indebido?

El profesor explicará que aquí se está jugando con el sentido literal "masa" y con el significado de la locución completa.

El siguiente paso es demostrar por qué es una locución:

- Es una expresión fija en la que no podemos cambiar ninguna palabra: *con la mano en la masa / *con las manos en las masas / *en la harina, etc.
- Su significado global no puede deducirse del significado de las palabras que componen la expresión (ya se habrá explicado que en el caso de la canción hay un juego de palabras).

A continuación se pide a los alumnos que aporten otras locuciones que ellos conozcan, y que comprueben que también son expresiones invariables. El profesor les invitará a recordar locuciones vistas en el curso anterior, y les enseñará otras relacionadas con la gastronomía: "hacer buenas migas"; "mandar a alguien a freír espárragos"; "importar un pepino"…

Una vez que se ha asentado el concepto de "locución", pasamos al de "colocación". El profesor dirige la atención sobre la expresión "platos finos" que aparece en la canción. En primer lugar explica, de forma adecuada a su nivel, la metonimia que se produce frecuentemente con la palabra "plato": no nos referimos al continente sino al contenido. Después, por parejas, contestarán a estas preguntas:

- ¿Qué crees que significa esta expresión?
- ¿Cuál es el significado más habitual de *fino*? ¿Se puede aplicar este significado habitual en este caso?
- Buscad *fino* en el diccionario y decidid cuál de los significados es que corresponde a esta expresión. [Sería el número 5 del DEE: "Delicado o de buena calidad"].

A partir de estas respuestas el profesor llevará a los alumnos a inducir uno de los aspectos principales del concepto de "colocación": uno de los elementos (el colocativo) suele modificar su significado más habitual cuando se une con el otro elemento (la base). [Evidentemente, no es necesario utilizar la terminología lingüística]. Estas explicaciones y actividades previas se completarán con la siguiente actividad, ya dirigida a unir colocaciones de este mismo adjetivo con sus significados correspondientes:

Actividad 14

Subraya la colocación que hay en cada una de estas frases. Después relaciónalas con su significado correspondiente:

1. Los restauradores han hecho un trabajo muy fino con este cuadro tan antiguo.
2. Siempre se entera de lo que hablamos porque tiene un oído muy fino.
3. No rompas este jarrón, que es de porcelana fina y vale mucho.
4. Este chico tiene buena educación y finos modales.
5. ¡Una chica tan fina siempre cae bien a todo el mundo!
6. Para aliñar las ensaladas es mejor utilizar un aceite fino.

A. Referido a un sentido corporal, que es agudo o rápido en percibir las sensaciones.
B. Delicado y de buena calidad.
C. Referido especialmente a una persona o a sus modales, que son corteses y muy educados.

Una vez hecho y corregido el ejercicio, el profesor les hace ver por qué se trata de colocaciones:

- Son combinaciones de palabras típicas y frecuentes en español.
- El significado de uno de los elementos no es el más usual o esperado.
- La combinación admite variaciones, a diferencia de lo visto en las locuciones: de género (3,5); de número (4); el orden en la frase (4); admite un adverbio en medio (1, 2, 5); hemos visto que en estas frases el adjetivo se ha combinado con diferentes sustantivos.

Por último, se explica el concepto de combinaciones libres, en las que el hablante asocia libremente unas palabras a otras, no se trata de expresiones fijadas por el uso y todos los términos mantienen su significado habitual: “pato chino”; “papas con arroz”; “hice un cursillo”; “dame pepinillos”:

- “Pato chino” no es una receta típica española y tampoco es una expresión usual.

- Las “papas” (patatas) se pueden acompañar con arroz o con otros muchos alimentos.
- Se pueden “hacer” y “dar” infinitas cosas, “hacer un cursillo” o “dar pepinillos” no son expresiones más esperables que otras.

3. Práctica (15’)

Una vez que se han familiarizado con el concepto, los alumnos practicarán otros tipos de colocaciones:

Comenzamos con la colocación “aliñar un gazpacho”. Buscan en el diccionario el verbo “aliñar” y a partir de la información encontrada realizan la siguiente actividad:

Actividad 15

(…) a ver si me aliñas / un gazpacho con su ajo y su pepino

- ¿Qué otros alimentos podemos aliñar?
- ¿Qué otra cosa podemos hacer a la ensalada o al gazpacho?
- Anota las cuatro colocaciones que has encontrado. ¿Son sinónimos los verbos?
- ¿Estas colocaciones admiten alguna variación gramatical?
- ¿Te da información el diccionario de cómo se construye este verbo?
- Anota todas las razones por las que estas expresiones son combinaciones y no locuciones o combinaciones libres.

Una vez hecho se corrige en gran grupo.

4. Actividades de consolidación (30')

4.1. Actividad de combinación con el foco en la base: se da un grupo de sustantivos (las bases) y los alumnos deberán encontrar, por parejas, el verbo que les corresponde (el colocativo):

Actividad 16

Vas a formar colocaciones a partir de los verbos que ya conoces. Asocia cada grupo de sustantivos con un verbo:

Batir rallar rebozar cuajar

A. pan, queso, zanahoria, chocolate

B. carne, pescado, filete

C. leche, yogur

D. huevo, clara, leche, mantequilla, nata

4.2. Actividad con un diccionario de colocaciones.

Consideramos muy interesante que los aprendices de español conozcan la existencia de este tipo de diccionarios. Si bien es cierto que su uso puede resultar algo complejo, especialmente en este nivel, ahora se trata solo de darlo a conocer y de que los alumnos realicen con él un sencillo ejercicio de relación entre colocaciones. Para ello se les da la fotocopia del diccionario *Práctico* correspondiente a la entrada de *rebozar*. (Ficha 10)

Actividad 17

Consulta el diccionario de colocaciones y utiliza los adverbios que encuentres para completar el siguiente cuadro:

	Mucho	Poco
Rebozar…		
Rebozar…		

Ahora utilízalos para completar las siguientes frases:

- Reboza _____ el pescado en harina y huevo, así engorda menos.
- Tienes que rebozar _____ el filete con el huevo batido para cubrirlo bien por todas partes.

4.3. Reconocer colocaciones:

Actividad 18

Subraya las colocaciones que aparecen en las siguientes frases. Las que no lo sean, explica por qué.

- He preparado una comida rica, te gustará.
- Mientras yo hago la ensalada, tú pon la mesa.
- Como come tan poco, siempre ha sido un chico muy fino.

Los ejercicios se irán corrigiendo de uno en uno, a medida que los terminen. Será muy interesante, al corregir la colocación "poner la mesa", comparar qué verbos se utilizan para esta expresión en otras lenguas, ya que una de las características de las colocaciones es que son combinaciones específicas de cada lengua y no traducibles literalmente, lo que dificulta su aprendizaje. Así vemos que en inglés se dice "set the table" y en francés, aunque

la expresión más común es la equivalente al español, "mettre la table", también se usa "dresser la table".

4.4. Actividad de recapitulación y fijación:

Para finalizar, se pide a los alumnos que anoten en su vocabulario personal las colocaciones vistas, con sus significados. El profesor les insistirá para que anoten de esta forma, siempre que sea posible, el nuevo vocabulario que vayan incorporando a fin de que se entrenen en la estrategia de segmentar el input en unidades superiores a la palabra, lo cual facilita su aprendizaje.

5. Autoevaluación de la sesión por parte de profesor y alumnos. (Ficha 11)

QUINTA SESIÓN: Recapitulación

Objetivos:

1. Repasar los conceptos y técnicas de aprendizaje trabajados a lo largo de la unidad.

2. Incrementar el conocimiento del léxico de la lengua española.

3. Desarrollar la expresión y la interacción oral.

4. Practicar la destreza de la expresión escrita.

5. Practicar la destreza de la exposición oral.

Dinámica de trabajo: trabajo individual; por parejas; en gran grupo.

Técnica de Trabajo: visualización de un vídeo; búsqueda en el diccionario; resolver ejercicios; completar tablas; interacción oral; debate; exposición oral.

Materiales utilizados: diccionario de español para extranjeros; ordenador con acceso a Internet; pantalla para proyectar; fotocopias para las actividades.

Destrezas trabajadas: CL, CA, EO, IO, EE

Duración: 45 minutos más el tiempo dedicado a las exposiciones orales (unos 30').

Desarrollo:

1. Repaso de colocaciones (30')

En esta sesión partimos de la visualización a través de Internet de un vídeo que explica una de las muchas recetas para hacer la tortilla de patatas:

https://www.youtube.com/watch?v=qeolv_btlm4

Se visualizará dos veces, y los alumnos dispondrán de una fotocopia con las siguientes actividades:

Actividad 19

Escucha atentamente el vídeo y completa las palabras que faltan para formar colocaciones:

- Picar la cebolla _____ en trozos medianos.
- Pochamos ____ _____ en una sartén con aceite de oliva.
- Cortamos las patatas ___ _____ medianos.
- Mezclamos _____.
- Cocinamos ___ _____ medio durante unos minutos.

Tras corregir esta actividad, pasan a hacer la siguiente:

Actividad 20

Escribe las colocaciones anteriores en esta tabla:

Verbo + sustantivo	
Verbo + adverbio	
Verbo + prep. + sustantivo	

Una vez corregida, el profesor propone un **debate en gran grupo** con preguntas como las siguientes: ¿sabes hacer la tortilla de patatas? ¿Conoces otras recetas? Explica en qué se diferencian de la del vídeo.

2. Repaso de sufijos y del género de las palabras (15')

La harán por parejas y con un diccionario:

Actividad 21

- ¿Cuál crees que es la palabra para designar a la persona que cocina?
- ¿Y la habitación de la vivienda donde se preparan y guisan las comidas?
- ¿Sabes cómo se llama a la persona que es muy aficionada a la cocina?
- ¿Y el recipiente en el que se conserva o se sirve el aceite?
- ¿Y la persona que se dedica a fabricar o a vender aceite?

Comprueba tus respuestas con el diccionario y resalta en otro color el sufijo que tienen estas palabras.

Finalmente, ¿cómo se llama al jefe o a la jefa de cocina de un restaurante? ¿Qué pasa con el género de esta palabra? ¿Qué otra palabra de este ejercicio tiene el mismo género?

Copia todas las palabras y colocaciones nuevas en tu vocabulario personal.

3. Actividades finales de consolidación

1. Escribe una redacción sobre el siguiente tema: Mi mejor o mi peor experiencia en la cocina. Recuerda utilizar muchas de las palabras y colocaciones que has aprendido.

Ayuda: si no tienes mucha experiencia con la cocina, invéntatelo y cuéntamelo como si la tuvieras.

Las redacciones las entregarán los alumnos al profesor en la fecha acordada, y este las devolverá corregidas.

2. Por parejas, preparad una exposición oral de entre 5 y 10 minutos en la que expliquéis la receta de una comida española que os guste. Podéis acompañarla de algún vídeo, presentación en PowerPoint…

El profesor grabará, previa autorización de los alumnos, estas exposiciones para posteriormente visualizarlas y hacer una evaluación en gran grupo atendiendo a aspectos como la pronunciación, utilización de la gramática, vocabulario…

4. Autoevaluación de la unidad didáctica completa por parte de profesor y alumnos.

El profesor evaluará la unidad didáctica en su totalidad a través de los siguientes puntos:

- Informaciones recogidas en las fichas de evaluación de cada sesión.
- Informaciones recogidas de la ficha que completará cada alumno al término de la unidad didáctica (ficha 11).
- Evaluación de las redacciones entregadas al término de la última sesión, en las que se tendrán en cuenta los siguientes aspectos:
    - Corrección ortográfica y gramatical
    - Utilización de un vocabulario adecuado al nivel cognitivo de los estudiantes
    - Incorporación de los vocablos y expresiones aprendidos a lo largo de la unidad
    - Estructuración adecuada, siguiendo los apartados habituales de un texto expositivo (presentación, cuerpo, conclusión)

  (El profesor acompañará la corrección de cada ejercicio con nota explícita de los aciertos y los puntos que el estudiante debe mejorar)
- Evaluación de las exposiciones orales. En ellas valorará la correcta estructuración en los apartados pertinentes y, sobre todo, la adecuada realización fonética tanto de los elementos del nivel segmental (sonidos y fonemas), como del nivel suprasegmental (acento, entonación y ritmo). Informará a cada alumno de sus aciertos y de los puntos que debe mejorar.
- Si así está establecido previamente, se calificarán con una nota ambas actividades.
- Si así está establecido previamente, se realizará una prueba objetiva escrita sobre los contenidos aprendidos, que servirá para la calificación del final de curso.

Respecto a la autoevaluación global de la unidad didáctica por parte de los alumnos, la harán completando una ficha que entregarán al profesor, en la que no se les pedirá que se identifiquen para que puedan expresarse más libremente (Ficha 12).

Fin de la unidad didáctica

6.3 Conclusiones de la unidad didáctica

A lo largo de esta unidad didáctica hemos querido demostrar la utilidad concreta del diccionario como una herramienta que posibilita las tareas de codificación y descodificación de los textos, pero que también resuelve las dudas morfosintácticas o de uso con las que se pueden enfrentar los alumnos.

Hemos querido también poner en práctica una de las necesidades que planteábamos en las conclusiones del estudio: la de incluir en el currículo actividades enfocadas a que el alumno se familiarice con el manejo del diccionario y con toda la variedad de información que puede encontrar en él. A este fin hemos dedicado la primera sesión. En el resto de las sesiones se ha buscado que el uso del diccionario estuviera integrado en la dinámica del aprendizaje del alumno, como una herramienta fundamental de la que poder echar mano para realizar los ejercicios. El objetivo último es que los alumnos asienten los conocimientos necesarios y desarrollen su capacidad de autoaprendizaje para poder seguir profundizando en un futuro en la adquisición de la segunda lengua. Sin duda, si sabe extraer todas las posibilidades que atesora el diccionario, contará con un instrumento valiosísimo para progresar en todas las destrezas comunicativas.

Una labor del profesor de idiomas es la de presentar los distintos tipos de diccionario que se pueden encontrar. Nosotros nos hemos limitado al diccionario de español para extranjeros y a una pequeña incursión en el diccionario combinatorio, por ser éstos los que hemos considerado más adecuados para el nivel intermedio con el que hemos decidido trabajar. Pero no hemos hecho más que iniciar un camino. Hay muchas posibilidades de introducir en el aula el uso de diccionarios de sinónimos y antónimos, de locuciones, de refranes, ideológicos… Se trata de buscar el contexto y los contenidos gramaticales adecuados, y de preparar ejercicios que precisen su uso.

Finalmente, debemos señalar que en las fichas que presentamos a los alumnos hemos utilizado algunas definiciones del DiPELE cuando hemos considerado que las del DEE no eran suficientemente claras. Creemos que un profesor debe tener siempre a mano distintos diccionarios y hacer uso de unos u otros en función de sus necesidades. Así hemos querido mostrarlo desde esta unidad didáctica.

7. BIBLIOGRAFÍA

Obras de referencia:

Águila Escobar, G. (2006). «Las nuevas tecnologías al servicio de la lexicografía: los diccionarios electrónicos». En: Villayandre Llamazares y Milka (eds.). *Actas del XXXV Simposio internacional de la Sociedad Española de Lingüística*. León: Universidad de León. [<Disponible en <http://fhyc.unileon.es/SEL/actas/Aguila.pdf>] [Fecha de consulta: 1-09-2015]

Alvar Ezquerra, M. (2003). *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*. Madrid: Arco-Libros.

- (2012). *Los diccionarios bilingües y el aprendizaje de la lengua*. En: *Congreso Mundial de Profesores de Español (COMPROFES)*. 21 de noviembre de 2011. [Disponible en <http://comprofes.es/videocomunicaciones/inauguración-«los-diccionarios-bilingües-y-el-aprendizaje-de-la-lengua»>] [Fecha de consulta: 30-08-2015].

Casanova Rodríguez, M.A. y Rivera González, M. (coord.). (1989*). Vocabulario básico en la E.G.B.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia / Espasa.

Cerdá, R. (1989). «Vox. Diccionario General Ilustrado de la Lengua Española». En: Horanyi, M. (dir.). *Revista de la asociación europea de profesores de español (AEPE)* Nº 36-37, p. 214. [Disponible en: < http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/revista_36-37_19-20_89/revista_36-37_19-20_89_25.pdf >] [Fecha de consulta: 10-12-2015]

Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD - Grupo Anaya.

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

Dacosta Cea, V. (2004) «Las marcas de uso en los diccionarios de español con vistas al desarrollo pragmático de los alumnos de español L2». En: Castillo Carballo, M.A. et al. (eds.). *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*. Sevilla: Universidad de Sevilla. [Disponible en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0250.pdf>][Fecha de consulta: 8-09-2015]

Ferrando Aramo, V. (2009). *Materiales didácticos para la enseñanza-aprendizaje de las colocaciones: análisis y propuestas*. Memoria de Máster. Tarragona: Universidad Rovira i Virgili. En: Redele. *Biblioteca 2010*. [Disponible en <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2010.html>] [Fecha de consulta: octubre 2015]

García Sanz, E. (2009). *El diccionario: su utilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE. Una vuelta más de tuerca*. Memoria de Máster. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija. En: Redele. *Biblioteca 2011*. [Disponible en

<http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2011.html>] [Fecha de consulta: octubre-2015].

González García, E. (2004). «Algunas observaciones en torno a la lexicografía destinada a la enseñanza del español como segunda lengua». En: Castillo Carballo, M.A. et al. (eds.). *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*. Sevilla: Universidad de Sevilla. [Disponible en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0250.pdf>][Fecha de consulta: 8-09-2015]

Hernández Hernández, H. (1990). «Hacia un modelo de diccionario monolingüe del español para usuarios extranjeros». En: Martínez González, A. y De Molina Redondo, J. A. (eds.). *El español como lengua extranjera: aspectos generales. Actas del I Congreso de ASELE*. Granada: Universidad de Granada, p. 159-166.

- (2000) «El diccionario en la enseñanza de ELE. (Diccionarios de español para extranjeros)». En: Martín Zorraquino, M.A. y Díez Pelegrín, C. (eds.). *¿Qué Español Enseñar? Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros*. *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, p. 93-103.

- (2005). «Quince años después: estado actual y perspectivas de la lexicografía del español para extranjeros». En: Castillo Carballo, M.A. et al. (eds.). *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*. Sevilla: Universidad de Sevilla, p. 465-472.

Higueras García, M. (2006). *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*. Madrid: Arco-Libros.

- (2006). «Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera». En: *ASELE, Colección Monografías nº 9*. Málaga.

- (2008). «El diccionario *Práctico* en la práctica docente del español como lengua extranjera». En: Azorín Fernández, D. et al. (eds.). *II Congreso Internacional de Lexicografía hispánica*. Alicante: Universidad de Alicante. [Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/el-diccionario-prctico-en-la-prctica-docente-del-espaol-como-lengua-extranjera-0/>] [Fecha de consulta: 8/10/2015]

Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva.

Maldonado González, C. (1998). *El uso del diccionario en el aula*. Madrid: Arco-Libros.

- (2012). «Los diccionarios en el mundo ELE: ayer, hoy y mañana (una reflexión desde la propia experiencia». En: *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras, nº 1, diciembre 2012*, p. 151–179. [Disponible en: <http://revistes.publicacionsurv.cat/index.php/rile>] [Fecha de consulta: 05-09-2015]

Marrero Aguiar, V. (2010). «Origen y adquisición del lenguaje». En: Escandell Vidal, M. (coord.). *El lenguaje humano*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces, p. 339-368.

Martín Bosque, A. (2005). «El contorno lexicográfico en los diccionarios monolingües de E/LE: necesidades del usuario italiano». En: *Actas del XXIII congreso de AISPI*. Palermo.

Martínez, M. (2003). «Definiciones del concepto *campo* en Semántica: antes y después de la Lexemática de E. Coseriu». En: *Odisea, nº 3*, p. *101-130*.

- (2003). «Setenta años de teoría de los campos: balance provisional». En: *Revista Española de Lingüística, 33, 2*, p. 261-314.

Meléndez Quero, C. (2013). «Retos y desafíos de la lexicografía para la enseñanza del español como lengua extranjera en el siglo XXI». En: Contreras Izquierdo, N. M. (ed.). *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI. Actas del XXIV Congreso Internacional de ASELE*. Jaén: Universidad de Jaén. [Disponible en: < http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/24/24_485.pdf>] [Fecha de consulta: septiembre 2015]

Mendoza Puertas, J.D. (2011) «Sobre la definición de las locuciones en los diccionarios monolingües de ELE: hacia otro modelo definicional». En: *Analecta Malacitana electrónica, [en línea]*, 30. Málaga: Universidad de Málaga. [Disponible en: <http://www.anmal.uma.es/numero30/Diccionarios_ELE.htm>][Fecha de consulta: 2-09-2015]

Nomdedeu Rull, A. (2009). «Diccionarios en internet para el aula de ELE». En: *RedELE. Revista electrónica de didáctica / ELE [en línea]*, 15. [Disponible en: <http://www.mepsyd.es/redele/Revista15/Nomdedeu_Diccionarios.pdf>] [Fecha de consulta: 2-09-2015]

Molero Perea, C.M. (2012). «La adquisición del léxico en el aula de ELE en contextos multilingües: la teoría de las colocaciones léxicas como solución a las interferencias léxicas». En: Blecua, B. et al. (eds.). *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales*. *Actas del XXIII Congreso Internacional de ASELE*. Gerona: Universidad de Gerona. [Disponible en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xxiii.htm>] [Fecha de consulta: noviembre, 2015]

Observatorio de la lectura y el libro. (2015). *El sector del libro en España. 2013-2015*. Madrid: Ministerio de educación, cultura y deporte. [Disponible en: < http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/libro/mc/observatoriolect/redirige/estudios-e-informes/elaborados-por-el-observatoriolect.html>] [Fecha de consulta: diciembre 2015]

Orol González, A. (2013). «Un modelo de actividades para aprender colocaciones». En: Contreras Izquierdo N. M. (eds). *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI. Actas del XXIV Congreso Internacional de ASELE*. Jaén: Universidad de Jaén.

[Disponible en < http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/24/24_551.pdf>] [Fecha de consulta: noviembre 2015]

Pacheco López, M. (2003). «El diccionario de colocaciones como herramienta en la enseñanza del español como Lengua extranjera». En: *Linguax, Revista de lenguas aplicadas*, Separata, p.1-29. Madrid: Universidad Alfonso X el Sabio. [Disponible en: http://www.uax.es/publicaciones/archivos/LINCOM03_002.pdf] [Fecha de consulta: 27-10-2015]

Rushtaller, S. (2004). «Consideraciones sobre los diccionarios monolingüe y bilingüe». En: Castillo Carballo, M.A. et al. (eds.). *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*. Sevilla: Universidad de Sevilla, p. 86-93.

Salvador, G. (1965). *Semántica y lexicología del español*. Madrid: Paraninfo.

Sans, N. (coord.). (2013). *Aula internacional 2*. Barcelona: Difusión.

Seco, M. (1987). *Estudios de lexicografía española.* Madrid: Paraninfo.

Torruella, J. (2002). «Los diccionarios en la Red». En: G. Clavería (ed.). *Filología en Internet*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions (Cuadernos de Filología, 4), 21-41. [Disponible en: <http://www.ehu.eus/euskalosasuna/baliabideak/liburutegia/Diccionarios%20en%20la%20red.pdf>][Fecha de consulta: 2-09-2015]

Vertikova, M. (2012). *El uso de ilustraciones en los diccionarios de ELE. Las ventajas*. Memoria de Máster. Universidad de Islandia. [Disponible en < http://skemman.is/stream/get/1946/11382/28162/1/Memoria.Vertikova_Mariia.pdf >][Fecha de consulta: 8-09-2015]

Corpus textuales y diccionarios:

Alonso Ramos, M. (2004). *Diccionario de colocaciones del español*. Universidad de La Coruña. [En línea] [Disponible en: <http://www.dicesp.com/paginas>]

Alvar Ezquerra, Manuel (dir.). (2000). *Diccionario para la enseñanza de la lengua española*. 2ª Ed. Barcelona: Bibliograf / Universidad de Alalá de Henares. (1ª ed.: 1995).

Asociación de academias de la lengua española. 2010. *Diccionario de americanismos*. [Disponible en < http://lema.rae.es/damer/>]

Bosque, Ignacio (dir.). (2004). *Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Madrid: SM.

- (dir.). (2011). *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo*. Madrid: SM.

Gutiérrez Cuadrado, J y Pascual, J.A. (dirs.). (2003). *Diccionario Salamanca de la lengua española*. Madrid: Santillana / Universidad de Salamanca. (1ª ed.: 1996).

Martínez de Sousa, J. (1995). *Diccionario de lexicografía práctica*. Barcelona: VOX, Bibliograf S.A.

Maldonado González, C. (dir.). (2002). *Diccionario de español para extranjeros*. Madrid: SM.

- (dir.). (2012). *Clave. Diccionario de uso del español actual*. 9ª ed. Madrid: SM (1ª ed.: 1997). [Disponible en < http://clave.smdiccionarios.com/app.php>]

Moliner, María (1966-1967). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos (tercera edición de 2007).

Nimmo, C. (dir). (2011). *Español. Dictionnaire maxipoche plus. Français-espagnol; espagnol-français*. París: Larousse.

Real academia española. (2013). *Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES).* [Disponible en: http://www.rae.es] [Fecha de consulta: octubre 2015]

Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa. (Vigésima tercera edición). [Disponible en: < http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>].

Real Academia Española. (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Espasa. [Disponible en: < http://www.rae.es/recursos/diccionarios/dpd>]

Battaner, P y Torner, S. (dir.). *Diccionario de verbos para estudiantes de ELE*. [Disponible en: <http://www.ciese-comillas.es/es/investigacion/proyectos/diccionario-verbos-estudiantes-ele-daele>]

Briz, A., Pons, S. y J. Portolés (coords.). (2008). *Diccionario de partículas discursivas del español*. [Disponible en: <www.dpde.es.>]

Páginas web:

Bienvenidos. El primer diccionario de español - YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=Eg18kmk7MX8 [Fecha de consulta: diciembre 2015]

Hogarmanía. Diccionario. [Disponible en: <http://www.hogarmania.com/cocina/escuela-cocina/diccionario/>] [Fecha de consulta: septiembre 2015]

Miscelánea culinaria. Glosario de términos. [Disponible en: <http://miscelaneaculinaria.blogspot.com.es/2012/05/glosario-de-terminos-culinarios-en.html>] [Fecha de consulta: septiembre 2015]

www.ele.sgel.es

www.todoele.net

Recursos utilizados para la unidad didáctica:

Alberti, R. (1972). *Marinero en tierra. La amante. El alba de alhelí*. Madrid: Clásicos Castalia.

Canción *Cocidito madrileño,* Manolo Escobar [vídeo] [Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=0QVyDQBmXFg>] [Fecha de consulta: noviembre 2015]

Canción *Con las manos en la masa*, Vainica doble [vídeo] [Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=Ak4WXx4zXig>] [Fecha de consulta: noviembre 2015]

Google imágenes [<https://www.google.es/imghp>] [Fecha de consulta: noviembre 2015]

Receta para la tortilla de patatas (www.cocina-casera.com) [vídeo] [Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=qeoIv_btIm4>] [Fecha de consulta: noviembre 2015]

8. ANEXOS

ANEXO I: Fichas de la unidad didáctica.

Ficha 1

guisar (v.): 1. Referido a un alimento, prepararlo sometiéndolo a la acción del fuego, esp. si se hace cociéndolo en una salsa después de rehogarlo: *Guisa muy bien la carne. Cuando se pone a guisar, se pasa toda la mañana en la cocina.*

empanar (v.): Referido a un alimento, rebozarlo con pan rallado para freírlo: He comprado medio kilo de filetes para empanar.

picar (v.): 1. Cortar en trozos pequeños: *Para hacer macedonia hay que picar muy bien la fruta.*

freír (v.) : 1. Referido a un alimento, cocinarlo poniéndolo al fuego en aceite o grasa hirviendo: *Fríe el filete en la sartén y con poco aceite.*

asar (v.): 1. Referido a un alimento, cocinarlo por medio de la acción directa del fuego: *En este horno tan potente, las manzanas se asan en pocos minutos.*

cuajar (v.): 2. Referido a una sustancia líquida, convertirla en una masa sólida o pastosa: *Para la elaboración del queso es necesario cuajar la leche.*

batir (tr.): 1. Mover con energía una sustancia para mezclarla con otra o para convertirla en líquido*: Batió los huevos para hacer con ellos una tortilla.* (DiPELE)

cocer (v.): 2. Referido a un alimento crudo, cocinarlo sometiéndolo a la acción de un líquido, generalmente agua hirviendo: *Cuece bien las zanahorias.* (DEE - DiPELE)

Ficha 2

guiso (s.m.): Plato preparado generalmente con trozos de carne, patatas, verduras u otros ingredientes, cocidos y con salsa. SIN. Guisado.

empanadilla (s.f.): Especie de pastel pequeño, que se hace doblando una masa de pan sobre sí misma, cubriendo con ella un relleno y friéndolo después.

picadillo (s.m.): Comida hecha con carne picada, verduras, huevos y especias. (DiPELE)

fritura (s.f.) : Conjunto de alimentos fritos.

empanada (s.f.): Comida compuesta de dos capas de pan o de hojaldre rellenas y cocidas.

asado (s.m.): Carne cocinada por medio de la acción directa del fuego.

cuajada (s.f.): Parte grasa de la leche que se separa del suero por la acción del calor, del cuajo o de los ácidos, y que se toma como alimento.

batido (s.m.): Bebida que se prepara triturando y mezclando con una batidora diversos ingredientes, esp. leche, fruta o helado.

cocido (s.f.): Guiso preparado con garbanzos, carne, tocino y hortalizas.

Ficha 3

No me hable usté
de los banquetes que hubo en Roma.
Ni del menú
del hotel Plaza en Nueva York.
Ni del faisán
ni los foagrases de paloma,
ni me hable usté
de la langosta Thermidor.
Porque es que a mí,
sin discusión, me quita el sueño
y es mi alimento y mi placer
la gracia y sal
que al cocidito madrileño
le echa el amor de una mujer.

Estribillo:
Cocidito madrileño,
repicando en la buhardilla,
que me huele a yerbabuena
y a verbena en las Vistillas.
Cocidito madrileño
del ayer y del mañana.

Letra de "Cocidito madrileño"

(Manolo Escobar)

Pesadumbre y alegría
de la madre y de la hermana.
A mirarte con ternura
yo aprendí desde pequeño.
Porque tú eres gloria pura,
porque tú eres gloria pura,
cocidito madrileño.

Dígame usté
dónde hay un cuadro con más gracia
con el color
que da la luz del mes de abril,
cuando son dos
y están debajo de una acacia,
y entre los dos
un cocidito de albañil.
Cuando el querer
de la mujer le dice al dueño
de su hermosura y su pasión:
Toma, mi bien,
tu cocidito madrileño,
que dentro va mi corazón.

Estribillo.

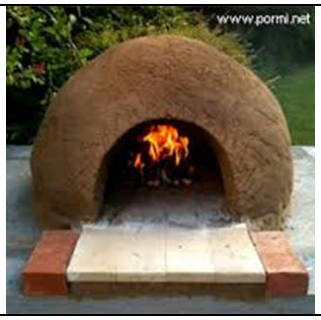
Ficha 4

restaurante (s.m.): Establecimiento público en el que se sirven comidas y bebidas que se consumen en el mismo local: *Me invitó a cenar en un restaurante.*

bar (s.m.): 1. Establecimiento en el que se sirve comida y bebida que suele tomarse de pie en la barra: *Fuimos de bar en bar tomando raciones.*

taberna (s.m.): Establecimiento, generalmente modesto, en el que se sirven comidas y bebidas: *Las tabernas suelen ser menos lujosas que los bares y las cafeterías.* SIN. Tasca.

Ficha 5 ¿Cómo se llaman estos instrumentos de cocina?

Ficha 6

aparato (s.m.): 1. Conjunto de piezas o elementos diseñados para funcionar conjuntamente con una finalidad práctica determinada: *Un aparato de aire acondicionado.*

electrodoméstico (s.m.): Aparato eléctrico que se utiliza en el hogar: El frigorífico y la televisión son electrodomésticos.

utensilio (s.m.): 1. Lo que sirve para un uso manual y frecuente: Un cuchillo es un utensilio que sirve para cortar.

Ficha 7

sartén (s.f.): 1. Recipiente de cocina, generalmente de metal, de forma circular, poco hondo y con mango largo, que se usa para freír: *Puso la sartén con aceite al fuego.* (DEE - DiPELE)

cazo (s.m.): 1. Recipiente de cocina, generalmente de metal, en forma de cilindro más ancho que alto y con mango largo, que se usa para cocinar: *Calienta la leche del desayuno en un cazo.* (DEE - DiPELE)

cazuela (s.f.) 1. Recipiente de cocina, más ancho que alto, generalmente de barro o de metal, redondo y con dos asas, y que suele usarse para guisar: *Guisé la merluza en una cazuela.*

Ficha 8

Sustantivo masculino	Sustantivo femenino
un asador	una batidora
un batidor	una freidora
un rallador	una picadora
un cazo	una sartén
	una cazuela

Ficha 9

Letra de la canción *Con las manos en la masa* (Vainica doble):

Siempre que vuelves a casa
me pillas en la cocina
embadurnada de harina
con las manos en la masa .

Niña, no quiero platos finos,
vengo del trabajo
y no me apetece pato chino
a ver si me aliñas
un gazpacho con su ajo y su pepino.

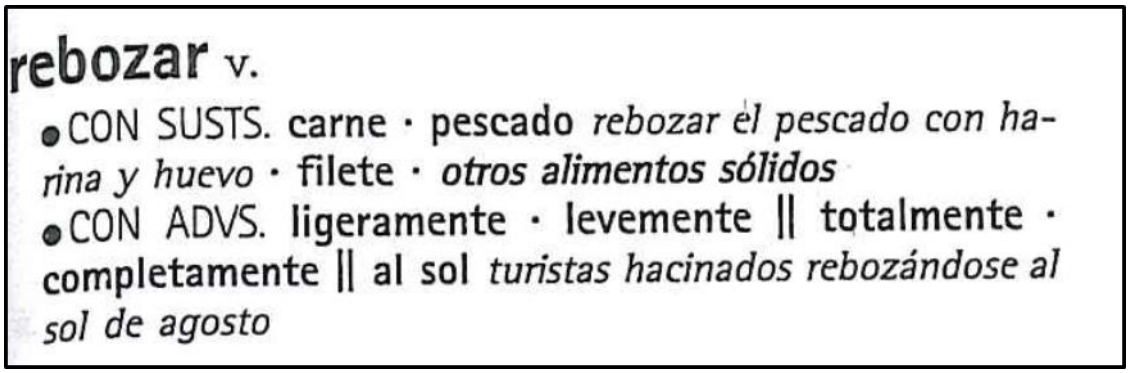
Papas con arroz, bonito con tomate,
cochifrito, caldereta, migas con chocolate,
cebolleta en vinagreta, morteruelo,
lacón con grelos, bacalao al pil-pil
y un poquito perejil.

Chiquillo que yo hice un cursillo
para Cordon bleu.
Eso ya lo sé pero, chiquilla,
dame pepinillos
y yo los remojaré
con una copita de ojén.

Papas con arroz, bonito con tomate,
cochifrito, caldereta, migas con chocolate,
cebolleta en vinagreta, morteruelo,
lacón con grelos, bacalao al pil-pil
y un poquito perejil.

Ficha 10:

(Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo)



rebozar v.

- CON SUSTS. **carne** · **pescado** *rebozar el pescado con harina y huevo* · **filete** · ***otros alimentos sólidos***
- CON ADVS. **ligeramente** · **levemente** || **totalmente** · **completamente** || **al sol** *turistas hacinados rebozándose al sol de agosto*

Ficha 11: EVALUACIÓN DE LA SESIÓN

I. Autoevaluación del profesor:

	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
Los alumnos han mostrado interés por los contenidos presentados.				
Los alumnos han visto la utilidad de los contenidos presentados.				
Se han alcanzado los objetivos programados.				
Los tiempos programados han sido los adecuados.				
Actividades en las que han mostrado más interés:				
Actividades en las que han tenido más dificultad:				
Observaciones generales:				

II. Autoevaluación del alumno:

- He aprendido sobre la lengua española:
- He aprendido sobre la cultura hispana:
- La actividad que más me ha gustado ha sido:
- La actividad que me ha parecido más difícil ha sido:
- La actividad que me ha parecido más útil ha sido:
- El papel del profesor ha sido (adecuado, insuficiente…):
- Palabras y expresiones que voy a añadir a mi vocabulario personal:
- Puntos que se pueden mejorar:

Ficha 12: EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA (Alumnos)

Contesta a las siguientes preguntas:

- El número de actividades realizadas me ha parecido: suficiente / insuficiente.
- Las actividades realizadas me han parecido: muy fáciles / adecuadas / muy difíciles.
- El tiempo dedicado a cada actividad ha sido: adecuado / insuficiente.
- Las actividades que me han parecido más útiles han sido:

- Las actividades que más me han gustado han sido:

- Las actividades que me han parecido más difíciles han sido:

- He entendido las explicaciones del profesor: nunca / a veces / casi siempre / siempre.
- El material aportado por el profesor (fichas, vídeos, audiciones…) me ha parecido: demasiado sencillo /adecuado /demasiado difícil.
- El profesor me ha hecho la clase interesante: nunca / a veces / casi siempre / siempre.
- En general, me ha gustado:

- En general, no me ha gustado:

ANEXO II: Soluciones a las actividades de la unidad didáctica.

ACTIVIDAD 1

1. La sopa ya hierve, échale el jamón.

(hervir): v. 1. Referido a un líquido, moverse agitadamente y formando burbujas por efecto de la alta temperatura o de la fermentación. Irreg. → SENTIR

2. ¿Has hervido el agua para preparar el té?

(hervir): v. 4. Referido a un líquido, hacer que alcance la temperatura de ebullición.

3. Para hacer arroz con tomate, cuece primero el arroz.

(cocer): v. 2. Referido a un alimento crudo, cocinarlo sometiéndolo a la acción de un líquido en ebullición. La *c* se cambia en *z* delante de *a*, *o*. Irreg. →COCER.

4. En esta pizzería cuecen las pizzas en horno de leña.

(cocer): v. 1. Someter a la acción del calor en un horno.

5. Esta salsa pica mucho, no te eches más.

(picar) v. 17. Referido a un alimento, producir una sensación de irritación o de escozor en el paladar. : La *c* se cambia en *qu* delante de *e* →SACAR.

6. No podemos beber el vino porque se ha picado.

(picar) v. prnl. 21. Referido al vino, estropearse o avinagrarse.

7. Con la batidora la mayonesa se hace en un momento.

(batidor, dora) s.f. 5. Electrodoméstico que sirve para triturar o batir productos alimenticios, por medio de aspas o cuchillas con movimiento giratorio.

8. He frito las patatas para hacer la tortilla.

(freír) v. 1. Referido a un alimento, cocinarlo poniéndolo al fuego en aceite o grasa hirviendo. Tiene un participio irregular (frito) que es el usual, y uno regular (freído) que se usa a veces en la conjugación. 2. Irreg. REÍR.

9. No abuses de los fritos porque tienen mucha grasa.

(frito, ta) s.m. 5. Alimento cocinado al fuego con aceite o grasa hirviendo.

10. Nunca entramos a este bar porque huele mucho a fritanga.

(fritanga) s.f. desp. Conjunto de alimentos fritos, esp. si se han cocinado con mucha grasa.

Son intercambiables “hervir” y “cocer” en las frases 1 y 3 (un líquido hierve o cuece; cocer o hervir un alimento). No lo son en la 2 (se hierve el agua, pero no se cuece).

ACTIVIDAD 2

a) ¿Qué palabra puedo utilizar con el mismo significado que *aliñar*? *Aderezar*. Son sinónimos.

b) Cuando conjugo el verbo *cuajar*, ¿alguna vez lo escribo con *g*? No, nunca. Una nota nos dice que se conserva la *j* en toda la conjugación.

c) ¿Con qué palabra no debo confundir nunca *rallar*? Con *rayar*, tal y como aparece en la nota.

d) Conjuga el presente del verbo *salpimentar*: es irregular, y se conjuga como *pensar*, tal y como aparece en la nota (yo salpimiento, tú salpimientas, él/ella salpimienta, nosotros, -as salpimentamos, vosotros, -as salpimentáis, ellos/ellas salpimientan).

ACTIVIDAD 3

guiso: guisar

empanadillas: empanar

picadillo: picar

fritura: freír

empanada: empanar

asado: asar

cuajada: cuajar

batido: batir

cocido: cocer

ACTIVIDAD 4

- ¿Por qué le gusta tanto al cantante el cocido madrileño? Porque la mujer lo hace con amor
- ¿Con qué compara al cocido? Con los banquetes de Roma, con el menú del Hotel Plaza en Nueva York, con el fuagrás de paloma y con la langosta Thermidor (receta para preparar la langosta, acompañada de una salsa hecha con bechamel, mostaza y brandy).

ACTIVIDAD 6

-ado/ada	-ido	-illo/-illa	-ura	-o
guisado	batido	empanadilla	fritura	guiso
empanada	cocido	picadillo		frito
asado				
cuajada				

-ero	-dor	-duría
cocedero	asador	freiduría

Ficha 5: ¿Cómo se llaman estos instrumentos de cocina?

	
Una freidora	Un rallador
	
Un batidor	Un asador / un horno
	
Una picadora	Un asador
	
Una batidora	Un rallador

ACTIVIDAD 7

Aparato	Electrodoméstico	Utensilio
asador	freidora	asador
picadora	batidora	rallador
		batidor

ACTIVIDAD 8 (El tipo de determinante puede variar)

___el____ problema: ms.

___la____ flor: fm.

___la____ mano: fm.

___el____ mapa: ms.

___la____ gente: fm.

___la____ causa: fm.

___la____ llama: fm.

___el____ monje: ms.

___el____ programa: ms.

___el____ amor: ms.

___la____ radio: fm.

___la____ moto: fm.

___el____ cisne: ms.

___el____ telegrama: ms.

___el____ fantasma: ms.

___la____ foto: fm.

___el____ clima: fm.

___la____ lágrima: fm.

ACTIVIDAD 9

El testigo: la testigo

El pianista: la pianista

El estudiante: la estudiante

El juez: la juez/la jueza

El joven: la joven

El paciente: la paciente

El poeta: la poeta /la poetisa

El portavoz: la portavoz

ACTIVIDAD 10

Batidor/ batidora: el primero es un instrumento que se maneja con la mano, y el segundo es un aparato eléctrico.

Manzano/manzana: árbol y fruto.

Rato/rata: espacio de tiempo corto / animal.

Bolso/bolsa: se diferencian en el tamaño, el material y el uso.

Barco/barca: se diferencian por el tamaño.

ACTIVIDAD 11

(También son válidas cualesquiera otras acepciones de cada palabra. Hemos seleccionado las más frecuentes, y por tanto más asequibles para el nivel de los alumnos.)

El frente/la frente: (**s.m.**) 2. Parte delantera de algo: *Están restaurando el frente de la catedral*. (**s.f**.) 1. Parte superior de la cara, desde las cejas hasta el inicio del cuero cabelludo: *El flequillo le tapa toda la frente.*

El coma/la coma: (s.m.) 1. Estado patológico que se caracteriza por la pérdida de la consciencia, de la sensibilidad y de la capacidad de movimiento, y que se produce generalmente por algunas enfermedades o por lesiones cerebrales: *Entrar en coma*. **(s.f.)** 2. En ortografía, signo gráfico de puntuación formado por un pequeño rasgo curvado que se coloca a la derecha de una palabra para indicar una pausa breve en la frase: *El signo , es una coma*.

El orden/la orden: (s.m.) 1. Colocación de las cosas en el lugar que les corresponde: *orden alfabético*. SIN. Ordenación. (DEE - DiPELE) **(s.f.)** 8. Mandato que se debe obedecer, observar y ejecutar: *Es una orden y debes cumplirla*.

El corte/la corte: (s.m.) Borde agudo y afilado capaz de dividir una cosa en dos partes: *El corte de un cuchillo*. (DEE - DiPELE) **(s.f.)** 14. Población en la que reside el rey: En la corte se celebraban muchos bailes.

ACTIVIDAD 12:

- El sustantivo *mar* es ambiguo, por tanto es correcto en femenino y en masculino. Sin embargo, en plural solo se usa como masculino.
- Entre las gentes de mar (marineros, pescadores, etc.), y en poesía, es frecuente su empleo en femenino. (Fuente: Diccionario panhispánico de dudas).

ACTIVIDAD 13:

- Animal comestible que se obtiene del mar y que suele ser muy caro: marisco
- Establecimiento en el que puedes comer estos animales marinos: marisquería
- Actividad que consiste en coger estos alimentos del mar: mariscar
- Personas que se dedican a coger estos alimentos del mar: mariscador, mariscadora

ACTIVIDAD 14

7. Los restauradores han hecho un trabajo muy fino con este cuadro tan antiguo →B
8. Siempre se entera de lo que hablamos porque tiene un oído muy fino →A
9. No rompas este jarrón, que es de porcelana fina y vale mucho → B
10. Este chico tiene buena educación y finos modales → C
11. ¡Una chica tan fina siempre cae bien a todo el mundo! → C
12. Para aliñar las ensaladas es mejor utilizar un aceite fino → B

ACTIVIDAD 15

- ¿Qué otros alimentos podemos aliñar? Una ensalada, tal y como aparece en el ejemplo.
- ¿Qué otra cosa podemos hacer a la ensalada o al gazpacho? Aderezarlos (sinónimo)
- Anota las cuatro colocaciones que has encontrado. ¿Son sinónimos los verbos?: aliñar un gazpacho / aliñar una ensalada / aderezar un gazpacho / aderezar una ensalada. *Aderezar* y *aliñar* son sinónimos.

- ¿Estas colocaciones admiten alguna variación gramatical? Sí, de número: aliñar / aderezar las ensaladas.
- ¿Te da información el diccionario de cómo se construye este verbo? Tanto en la definición como en el ejemplo encontrarán la construcción: *aliñar con…*
- Anota todas las razones por las que estas expresiones son combinaciones y no locuciones o combinaciones libres:
    - Se trata de combinaciones de palabras típicas en español, no se puede *aliñar* o *aderezar* cualquier alimento (principalmente se reduce a *la ensalada*, aunque aquí se hable de un gazpacho).
    - Admite variación gramatical.
    - También admite intercambio de los sinónimos.

ACTIVIDAD 16

A. pan, queso, zanahoria, chocolate → rallar

B. carne, pescado, filete → rebozar

C. leche, yogur → cuajar

D. huevo, clara, leche, mantequilla, nata → batir

ACTIVIDAD 17

	Mucho	**Poco**
Rebozar…	totalmente	ligeramente
Rebozar…	completamente	levemente

- Reboza <u>ligeramente / levemente</u> el pescado en harina y huevo, así engorda menos.
- Tienes que rebozar <u>completamente / totalmente</u> el filete con el huevo batido para cubrirlo bien por todas partes.

ACTIVIDAD 18

- He preparado una comida rica, te gustará. → comida rica
- Mientras yo hago la ensalada, tú pon la mesa. → poner la mesa
- Como come tan poco, siempre ha sido un chico muy fino.

"Comida rica" es una colocación porque el adjetivo adquiere un significado diferente al suyo propio (sabrosa) al unirse a este sustantivo, y es un significado que solo aparece con alimentos*:* "un pollo rico"; "un postre rico". "Poner la mesa" es otra colocación, ya que aquí el verbo "poner" adquiere también un significado muy concreto.
No es una colocación "hacer la ensalada", ya que ninguno de los términos selecciona al otro, y puede hacerse prácticamente cualquier cosa; tampoco lo es en esta frase "chico fino" porque el adjetivo tiene su significado habitual (delgado), y podría aplicarse a sustantivos de lo más variado: dedos finos, papel fino, fideos finos, alambre fino… Se trata, pues, de combinaciones libres.

ACTIVIDAD 19

- Picar la cebolla finamente en trozos medianos.
- Pochamos la cebolla en una sartén con aceite de oliva.
- Cortamos las patatas en tacos medianos.
- Mezclamos bien.
- Cocinamos a fuego medio durante unos minutos.

ACTIVIDAD 20

Verbo + sustantivo	Pochar la cebolla Batir los huevos
Verbo + adverbio	Picar finamente Mezclar bien
Verbo + prep. + sustantivo	Cortar en tacos Cocinar a fuego medio

ACTIVIDAD 21

- ¿Cuál crees que es la palabra para designar a la persona que cocina? Cocinero / cocinera
- ¿Y la habitación de la vivienda donde se preparan y guisan las comidas? Cocina
- ¿Sabes cómo se llama a la persona que es muy aficionada a la cocina? Un cocinilla o un cocinillas
- ¿Y el recipiente en el que se conserva o se sirve el aceite? Aceitera
- ¿Y la persona que se dedica a fabricar o a vender aceite? Aceitero / aceitera

Finalmente, ¿cómo se llama al jefe o a la jefa de cocina de un restaurante? ¿Qué pasa con el género de esta palabra? ¿Qué otra palabra de este ejercicio tiene el mismo género?

Se le llama "chef". Es una palabra de género común, al igual que "cocinilla" y "cocinillas".

Al corregir este ejercicio, el profesor deberá tener en cuenta lo siguiente:

- "Cocinilla" no aparece en ninguno de los dos diccionarios de español para extranjeros que estamos manejando y es muy probable que ningún alumno conozca esta palabra, por lo que deberá aportarla el profesor.
- El DEE registra "chef" como sustantivo masculino. No obstante, CLAVE y el DRAE la dan como sustantivo de género común.

ANEXO III: Entradas de los verbos seleccionados en CLAVE.

(No reproducimos la nota de etimología)

aderezar v. 1. Referido a un alimento, condimentarlo o sazonarlo, generalmente con sal, aceite o especias: *Por favor, adereza la ensalada*. SIN.: aliñar. ORTOGRAFÍA: La *z* se cambia en *c* delante de *e* →CAZAR.

aliñar v. **1**. Referido a un alimento, condimentarlo o sazonarlo, generalmente con sal, aceite o especias: *Las ensaladas suelen aliñarse con sal, aceite y vinagre*. SIN.: aderezar. MORFOLOGÍA: Verbo reg. →AMAR.

asar v. **1**. Referido a un alimento, cocinarlo por medio de la acción directa del fuego: *En este horno tan potente, las manzanas se asan en pocos minutos.* MORFOLOGÍA: Verbo reg. →AMAR.

batir v. **1**. Referido a una sustancia, esp. si es líquida, mezclarla o agitarla hasta que se condense, se disuelva o se licue*: La mantequilla se hace batiendo la leche*. MORFOLOGÍA: Verbo reg. →PARTIR.

cocer v. **1**. Someter a la acción del calor en un horno: *El artesano cuece las vasijas de cerámica y después las decora.* **2**. Referido a un alimento crudo, cocinarlo sometiéndolo a la acción de un líquido en ebullición: *No has cocido bien las zanahorias, porque están muy duras*. **3**. Referido a un líquido, hervir o alcanzar la temperatura de ebullición: *Pon el agua a cocer, para preparar la infusión*. ORTOGRAFÍA: La *c* se cambia en *z* delante de *a, o*. MORFOLOGÍA: Irreg. →COCER.

cuajar v. **2**. Referido a una sustancia líquida, convertirla en una masa sólida o pastosa: *Para la elaboración del queso es necesario cuajar la leche*. ORTOGRAFÍA: Conserva la *j* en toda la conjugación. MORFOLOGÍA: Verbo reg. →AMAR.

empanizar v. En zonas del español meridional, empanar: *Este pan molido es para empanizar los bistecs.* ORTOGRAFÍA: La *z* se cambia en *c* delante de *e* →CAZAR.

freír v. **1**. Referido a un alimento, cocinarlo poniéndolo al fuego en aceite o grasa hirviendo: *Fríe el filete en la sartén y con poco aceite*. MORFOLOGÍA: 1. Tiene un participio irregular (frito) que es el usual, y uno regular (freído) que se usa a veces en la conjugación. 2. Irreg. →REÍR.

fritar v. En zonas del español meridional, freír: *Me voy a fritar un buen bife*. Verbo reg. →AMAR.

guisar v. **1**. Referido a un alimento, prepararlo sometiéndolo a la acción del fuego, esp. si se hace cociéndolo en una salsa después de rehogarlo: *Guisa muy bien la carne. Cuando se pone a guisar, se pasa toda la mañana en la cocina*. MORFOLOGÍA: Verbo reg. →AMAR.

hervir v. **1**. Referido a un líquido, moverse agitadamente y formando burbujas por efecto de la alta temperatura o de la fermentación: *El agua hierve a distinta temperatura que el aceite.* SIN.: bullir. **4**. Referido a un líquido, hacer que alcance la temperatura de ebullición: *¿Has hervido ya el agua para el biberón del bebé?* **5**. Referido esp. a

un alimento, cocerlo o someterlo a la acción de un líquido en ebullición: *Herví el arroz con un poquito de laurel*. MOFOLOGÍA: Irreg. →SENTIR.

picar v. **1**. Cortar en trozos pequeños: *Para hacer macedonia hay que picar muy bien la fruta*. **16**. Referido a un alimento, producir una sensación de irritación o de escozor en el paladar: *Esta guindilla pica mucho. Echó tabasco a las judías para que picaran*. ▪ prnl. **22**. Referido al vino, estropearse o avinagrarse: *Has dejado la botella abierta diez días y el vino se ha picado*. ORTOGRAFÍA: La *c* se cambia en *qu* delante de *e* →SACAR.

rallar v. **1**. Referido esp. a un alimento, desmenuzarlo raspándolo con el rallador: *Rallé un poco de pan para empanar los filetes.* ORTOGRAFÍA: Dist. de *rayar*; MORFOLOGÍA: Verbo reg. →AMAR.

rebozar v. **1**. Referido a un alimento, bañarlo en huevo batido y harina o en otros ingredientes para freírlo después: *El pescado frito está más sabroso si antes lo rebozas*. ORTOGRAFÍA: La *z* se cambia en *c* delante de *e* →CAZAR.

rehogar v. Referido a un alimento, freírlo ligeramente a fuego lento y sin agua de modo que el aceite, la grasa o los condimentos con que se fríe lo penetren: *Una vez cocida la verdura, se le quita el agua, se rehoga y se sirve.* ORTOGRAFÍA: La *g* se cambia en *gu* delante de *e* →PAGAR.

rellenar v. **3**. Referido a un alimento, poner en su interior distintos ingredientes: *Rellenó el pollo con tortilla, jamón y no sé cuántas cosas más.* MORFOLOGÍA: Verbo reg. →AMAR.

salpimentar v. Condimentar o adobar con sal y pimienta: *Para elaborar chorizos, se pica y salpimienta carne de cerdo.* MORFOLOGÍA: Irreg. → PENSAR.

triturar v. **1**. Referido a algo sólido, desmenuzarlo o partirlo en trozos pequeños, pero sin convertirlo en polvo: *Con las muelas trituramos los alimentos*. MORFOLOGÍA: Verbo reg. →AMAR.

trocear v. Referido a un todo, dividirlo en trozos: *Si quieres que la tortilla llegue para todos, tendrás que trocearla mucho.* MORFOLOGÍA: Verbo reg. →AMAR.

ANEXO IV: Entradas de los verbos seleccionados en el DEE.

a·de·re·zar v. 1. Referido a un alimento, condimentarlo o sazonarlo, generalmente con sal, aceite o especias: *Por favor, adereza la ensalada*. SIN.: aliñar. ▪ La *z* se cambia en *c* delante de *e* →UTILIZAR.

a·li·ñar v. **1**. Referido a un alimento, condimentarlo o sazonarlo, generalmente con sal, aceite o especias: *Las ensaladas suelen aliñarse con sal, aceite y vinagre*. SIN.: aderezar. ▪ Conjug. →HABLAR.

a·sar v. **1**. Referido a un alimento, cocinarlo por medio de la acción directa del fuego: *En este horno tan potente, las manzanas se asan en pocos minutos.* ▪ Conjug. →HABLAR.

ba·tir v. **1**. Referido a una sustancia, esp. si es líquida, mezclarla o agitarla hasta que se condense, se disuelva o se licue*: La mantequilla se hace batiendo la leche*. *Batí un huevo para hacerme la tortilla.* ▪ Conjug. →VIVIR.

co·cer v. **1**. Someter a la acción del calor en un horno: *El artesano cuece las vasijas de cerámica y después las decora.* **2**. Referido a un alimento crudo, cocinarlo sometiéndolo a la acción de un líquido en ebullición: *Cuece bien las zanahorias*. **3**. Referido a un líquido, hervir o alcanzar la temperatura de ebullición: *Pon el agua a cocer, para preparar la infusión*. ▪ La *c* se cambia en *z* delante de *a, o.* ▪ Irreg. →COCER. ▪ FAM. cocimiento.

cua·jar v. **2**. Referido a una sustancia líquida, convertirla en una masa sólida o pastosa: *Para la elaboración del queso es necesario cuajar la leche*. ▪ Conserva la *j* en toda la conjugación. ▪ Como verbo, conjug. →HABLAR.

em·pa·ni·zar v. *Amér*. Empanar: *Este pan molido es para empanizar los bistecs.* ▪ La *z* se cambia en *c* delante de *e* →UTILIZAR.

fre·ír v. **1**. Referido a un alimento, cocinarlo poniéndolo al fuego en aceite o grasa hirviendo: *Fríe el filete en la sartén*. ▪ Tiene un participio irregular (frito) que es el usual, y uno regular (freído) que se usa a veces en la conjugación. ▪ Irreg. →REÍR.

fri·tar v. *Amér*. freír: *Me voy a fritar un buen bife*. ▪ Conguj. →HABLAR.

gui·sar v. **1**. Referido a un alimento, prepararlo sometiéndolo a la acción del fuego, esp. si se hace cociéndolo en una salsa después de rehogarlo: *Guisa muy bien la carne. Cuando se pone a guisar, se pasa toda la mañana en la cocina*. ▪ Conjug. →HABLAR.

her·vir v. **1**. Referido a un líquido, moverse agitadamente y formando burbujas por efecto de la alta temperatura o de la fermentación: *El agua hierve a distinta temperatura que el aceite.* SIN.: bullir. **4**. Referido a un líquido, hacer que alcance la temperatura de ebullición: *¿Has hervido ya el agua para el biberón del bebé?* **5**. Referido esp. a un alimento, cocerlo o someterlo a la acción de un líquido en ebullición: *Hervís el arroz con un poquito de laurel*. ▪ Irreg. →SENTIR.

pi·car v. **1**. Cortar en trozos pequeños: *Para hacer macedonia hay que picar muy bien la fruta*. **17**. Referido a un alimento, producir una sensación de irritación o de escozor en el paladar: *Esta guindilla pica mucho. Echó tabasco a las judías para que picaran*.

▪ prnl. **21**. Referido al vino, estropearse o avinagrarse: *Has dejado la botella abierta diez días y el vino se ha picado*. ▪ La *c* se cambia en *qu* delante de *e* →SACAR.

ra·llar v. **1**. Referido esp. a un alimento, desmenuzarlo raspándolo con el rallador: *Rallé un poco de pan para empanar los filetes.* ▪ Dist. de *rayar* (una superficie). ▪ Conjug. →HABLAR.

re·bo·zar v. **1**. Referido a un alimento, bañarlo en huevo batido y harina o en otros ingredientes para freírlo después: *El pescado frito está más sabroso si antes lo rebozas*. ▪ La *z* se cambia en *c* delante de *e* →UTILIZAR.

re·ho·gar v. Referido a un alimento, freírlo ligeramente a fuego lento y sin agua de modo que el aceite, la grasa o los condimentos con que se fríe lo penetren: *Una vez cocida la verdura, se le quita el agua, se rehoga y se sirve.* ▪ La *g* se cambia en *gu* delante de *e* →PAGAR.

re·lle·nar v. **3**. Referido a un alimento, poner en su interior distintos ingredientes: *Rellenó el pollo con pasas y jamón.* ▪ Conjug. →HABLAR.

sal·pi·men·tar v. Condimentar o adobar con sal y pimienta: *Para elaborar chorizos, se pica y salpimienta carne de cerdo.* ▪ Irreg. → PENSAR.

tri·tu·rar v. **1**. Referido a algo sólido, desmenuzarlo o partirlo en trozos pequeños, pero sin convertirlo en polvo: *Con las muelas trituramos los alimentos*. ▪ Conjug. →HABLAR. ▪ FAM. trituración, triturador (dora).

tro·ce·ar v. Referido a un todo, dividirlo en trozos: *Si quieres que la tortilla llegue para todos, tendrás que trocearla mucho.* ▪ Conjug. →HABLAR. ▪ FAM. troceo.

ANEXO V: Entradas de los verbos seleccionados en el DBL.

(En todas las palabras de la parte francés-español viene la transcripción fonética, que nosotros hemos eliminado. También hemos prescindido del número entre corchetes, en ambas partes del diccionario, con el que se remite al modelo de la conjugación verbal).

aderezar vt. **1**. [sazonar] assaisonner

assaisonner vt **1**. CULIN aliñar

aliñar vt. Assaisonner

▲ *Aligner* es un falso amigo, no significa "aliñar", sino "alinear".

asar **v**t. **1**. [al horno] rôtir; [a la parrilla] faire griller

rôtir vt. Asar

griller vt **1** [viande, marron] asar **2**. [pain, café, amande] tostar

batir vt. **1** [gen] battre; [nata] fouetter.

▲ *Bâtir* es un falso amigo, no significa "batir", sino "construir".

battre 3. CULIN. Batir. **Battre les blancs en neige** batir las claras a punto de nieve

cocer vt. cuire ▪ **cocerse** vprnl **1**. [comida] cuire */ a medio cocerse* à mi-cuisson

cuire vt. cocer ▪ **faire cuire** cocer. ● vi **1**. [aliment] cocer

cuajar vt. [leche] cailler. ▪ **cuajarse** vprnl. 1. [leche] cailler; [flan, hielo] prendre

cailler vt cuajar. ● **se cailler** vp **1**. [lait] cuajarse

empanizar vt. MÉX paner

paner vt empanar.

freír vt. 1. CULIN faire frire ▪ **freírse** vprnl frire / *se fríen las patatas* les pommes de terre sont en train de frire.

frire vt freír. ● vi freírse ▪ **faire frire** freír.

(Este diccionario no recoge *fritar*)

guisar vt *fig* cuisiner, mijoter. ● vi cuisiner.

cuisiner vt **1**[aliments] cocinar ● vi cocinar.

mijoter vt **1.** CULIN guisar ● vi cocer a fuego lento.

hervir vt faire bouillir. ● vi bouillir.

boullir vi 1. [liquide] hervir ▪ **faire bouillir qqch** hervir algo

picar vt **3.** CULIN hacher ● **picarse** vprnl **2.** [vino] se piquer

hacher vt **1.** [viande] picar

(en "se piquer" no se recoge ninguna acepción referida al vino)

rallar vt râper

râper vt **1.** CULIN rallar

rebozar vt CULIN paner (enrober de pâte a frire).

paner vt empanar.

rehogar vt CULIN faire revenir.

revenir vi **10**. CULIN ▪ **faire revenir qqch** rehogar OU sofreír algo

rellenar vt **2.** CULIN farcir

farcir vt 1. CULIN rellenar

salpimentar vt saupoudrer de sel et de poivre

saupoudrer vt ▪ **saupudrer qqch de qqch a)** CULIN espolvorear algo con algo

triturar vt broyer; [almendras] piler; [ajo] hacher menu.

broyer vt triturar.

hacher vt **1.** [viande] picar

trocear vt couper en morceaux

couper vt **1**. [gén & INFORM] cortar

Máster universitario en enseñanza de Español como Lengua Extranjera
CIESE-Comillas – UC
Año académico 2014 - 2015

EL ARTE DE VIVIR JUNTOS: EL RECURSO DEL CINE PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN SOCIAL Y CIUDADANA EN LA CLASE DE ESPAÑOL

Trabajo realizado por: Águeda Ruano Martínez

Dirigido por: Jesús Ángel González López

ÍNDICE DE CONTENIDOS

I. Introducción……pág. 5

II. Capítulo 1: El desarrollo de la competencia social y ciudadana en los alumnos en la clase de español.....pág. 10

1.1. Orígenes, definición y evolución del concepto de competencia……..…pág. 10

- El informe de la UNESCO en el origen de las competencias básicas
- El Proyecto DeSeCo de la OCDE
- Definición del concepto de *competencia clave o básica* y relación de sus características principales
- De las tres competencias de la OCDE a las ocho competencias del Consejo de Europa
- Aplicación del enfoque competencial en la legislación educativa en España y en Francia

1.2. Definición de la competencia social y ciudadana por parte de la UNESCO, la OCDE y la UE……pág. 22

1.3. La competencia existencial en el *MCER* y en el *PCIC*……..…….pág. 25

- Justificación de la incorporación de las competencias generales en el *MCER*
- Las competencias generales del *MCER*
- Definición de la competencia existencial en el *MCER*
- Reestructuración de la competencia existencial en el *PCIC*

1.4. La competencia social y ciudadana en la educación secundaria en Francia: la transversalidad como objetivo…….pág. 33

- La influencia y reflejo de la competencia social y ciudadana en los currículos de español en *séconde, première y terminale*

III. Capítulo 2: El cine como recurso didáctico en la enseñanza de ELE…….pág. 44

2.1. Breve repaso de las ventajas e inconvenientes de la utilización del cine en la clase de ELE……pág. 44

2.2. El cine como promotor de las competencias básicas……..….pág. 46

- La importancia de la formación audiovisual y artística

2.3. Criterios para la selección de las películas……..pág.54

IV. Capítulo 3: Propuesta didáctica…….pág. 57

3.1. Proposición del debate como opción metodológica para el post-visionado….pág. 57

3.2. Justificación de la selección de de la película *A escondidas* (2014) de Mikel Rueda para la propuesta didáctica ……...…...pág. 61

V. Conclusión…….……pág. 66

VI. Bibliografía……...……pág. 69

VII. Documentos anexos……....pág. 76

- Libro del profesor
- Unidad didáctica
- Rúbrica para el alumno
- Cuestionario
- Análisis de los cuestionarios

RESUMEN: En este trabajo se presenta el cine como un medio-recurso didáctico ideal para el desarrollo transversal e integrado de la competencia social y ciudadana en los estudiantes de enseñanza secundaria en la clase de español como lengua extranjera. Se trata de una aproximación conceptual y teórica al marco educativo europeo, español y francés en lo que al desarrollo de las competencias clave se refiere, tomando el *Marco común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)* y el *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* como documentos de base para esta investigación. Los resultados extraídos de este trabajo han quedado plasmados de una manera práctica en la unidad didáctica de la película *A escondidas* (2014) de Mikel Rueda, en la que se intenta fomentar el desarrollo conjunto de las competencias comunicativa y existencial con el objetivo de hacer de los aprendientes de español verdaderos hablantes interculturales.

PALABRAS CLAVE: competencias básicas, enfoque competencial, competencia social y ciudadana/ competencia existencial, currículo, ELE, cine, debate, integración, transversalidad.

ABSTRACT: In this Master's Thesis, cinema is presented as an ideal resource for the integrated development of the social and civic competence in high school students in the class of Spanish as a foreign language. It is a conceptual and theoretical approach to the European, Spanish and French educational framework as far as the development of key competences is concerned, taking the *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)* and the *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* as the fundamental documents for this research. The results of this research has been reflected in a practical way in the didactic unit based on Mikel Rueda's film *Hidden Away* (2014), in which we have tried to promote the joint development of the communicative and existential competences in order to make the Spanish learner a real intercultural speaker.

KEYWORDS: key competences, social and civic competences, curriculum, Spanish as a foreign language, cinema, debate, integration, teaching across the curriculum.

I. INTRODUCCIÓN

Una beca europea y tres meses en el Festival de cine español de Nantes dan para mucho. Sobre todo si te cuelas, como por casualidad, en un departamento, el de enseñanza, que gestiona cada año las sesiones escolares de más de 5.000 adolescentes franceses. Cuando lo descubrí, supe sin lugar a dudas que mis prácticas en el Festival de cine podrían llegar a alcanzar dimensiones épicas. Y la verdad es que no me estaba equivocando: mi experiencia en el Festival trajo consigo una idea recurrente, una pregunta inspiradora y un propósito ilusionante que con el paso de las semanas terminó por convertirse en el motor fundamental de mi Trabajo de Fin de Máster (TFM).

En el departamento de enseñanza, mi tarea consistía en diseñar los *dossiers pédagogiques* de las películas en programación escolar, con el objetivo de que los estudiantes pudieran continuar trabajando sobre la película *a posteriori*, o sea, una vez finalizada la sesión de cine, en sus clases de español. Desde el principio, me llamó la atención la importancia que daban en el departamento a que los contenidos que aparecían en las unidades didácticas estuvieran en perfecta consonancia con los currículos escolares del Ministerio de Educación francés, hecho que me pareció muy comprensible cuando me explicaron que era la Consejería de Educación y Cultura de la Región uno de los principales patrocinadores del Festival. Sin embargo, si algo me sorprendió, ya fue tanto que los contenidos lingüísticos y culturales se ajustasen más o menos a los objetivos de los currículos, sino que, en mis *dossiers*, lo más importante, y lo que debía regir toda la unidad, era el respeto y la promoción absoluta de la noción de "el arte de vivir juntos". En consecuencia, desde la mera selección de las películas destinadas a escolares hasta el más mínimo detalle de cada una de las actividades propuestas, debían estar al servicio de esta competencia social y ciudadana, tan fundamental en su caso, y, por desgracia, tan frecuentemente denostada en el nuestro.

Ante esta situación, que cambió mi forma de ver las cosas, me preguntaba yo cada día, estupefacta, cómo era posible que estos chicos, que no superaban ninguno los diecisiete años, fuesen capaces de aprender la lengua y la cultura españolas al tiempo que reflexionaban sobre la manera de ser mejores ciudadanos; y cómo podía conseguir yo, en definitiva, que valores como la libertad, la igualdad y la solidaridad a los que tanta importancia dan los franceses se colasen, de una vez por todas, en la clase de

español. Algunos meses después, el TFM me ha dado la oportunidad de dar respuesta a mi pregunta. Y doy las gracias por ello.

Desde hace algunos años, los especialistas y profesores de enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) coinciden en que el cine, por su potencialidad motivadora y educadora de primer orden, es un instrumento multisensorial ideal para favorecer la adquisición, por parte de los aprendientes de español, tanto de las competencias comunicativas (lingüística, sociolingüística y pragmática) como de las competencias generales (sociocultural e intercultural). Sin embargo, el valor moralizante del cine, su capacidad para despertar conciencias e impulsar el cambio social, ha sido tradicionalmente minusvalorado en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera, por juzgar que lo que el *Marco común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)* denomina *competencia existencial* nada tiene que ver con la enseñanza de idiomas y en consecuencia, no tiene cabida en la clase de español.

No obstante, si partimos de la concepción del *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* de que los usuarios de una lengua son "hablantes interculturales" (y que, por tanto, la lengua sirve como un medio de interacción social entre personas de orígenes lingüísticos y/o culturales diferentes a los nuestros), debemos considerar, entonces, que aprender una lengua extranjera conlleva necesariamente aprender los valores cívicos que son relevantes para la sociedad o sociedades en la que esta lengua se emplea. En este sentido, desde el año 2006, el Consejo de Europa, decidido promotor de la integración y cooperación europea, recomienda a los estados miembros la inclusión de la competencia social y ciudadana de forma transversal en todas las áreas y niveles de la enseñanza obligatoria.

En Francia, la integración de las competencias generales en la clase de español ha supuesto en los últimos años una reestructuración de los objetivos y de los contenidos de los programas y ha abierto nuevos interrogantes sobre la mejor manera de introducir el aprendizaje en valores en la clase de español. Mi trabajo se enmarca, pues, en un sistema educativo, el francés, en el que la enseñanza no se centra exclusivamente en el "saber" y el "saber hacer", sino también en el "saber ser" con uno mismo y con el entorno que nos rodea. Este "saber ser" implica un "saber ser siempre": también cuando se interactúa en lengua extranjera.

La pregunta de investigación de la que partimos es, pues, si el cine es o no un medio viable para desarrollar en los estudiantes de secundaria franceses lo que los currículos educativos galos llaman *l'art de vivre ensemble*; es decir, si el cine es o no un medio-recurso válido para alcanzar ese aprendizaje en valores que al que tanta importancia se da en la legislación europea y que va mucho más allá de la enseñanza de español como lengua extranjera.

Como han reconocido numerosos docentes, la introducción formal de la competencia social y ciudadana de manera transversal en la clase de idiomas no resulta, en la práctica, una tarea de fácil aplicación en el aula. La elección de unos temas en detrimento de otros condiciona no solamente los contenidos y objetivos del curso, sino también la metodología del profesor y la tipología de actividades necesarias para la consecución del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este contexto, el cine se presentaría como una herramienta auxiliadora de primera magnitud que, bien utilizada, podría llegar a solventar la problemática educativa en la que nos situamos.

Así pues, nuestro trabajo está al servicio de una cuestión educativa de máxima importancia y prioridad en el momento actual y para la que solo la investigación puede proporcionar una respuesta. Y es que, para nosotros, al igual que para Hernández Pina, la investigación educativa debe consagrarse al "estudio de los métodos, los procedimientos y las técnicas utilizadas para obtener un conocimiento, una explicación y una comprensión científicos de los fenómenos educativos, así como para solucionar los problemas educativos y sociales" (1997: 3).

Asimismo, este trabajo está concebido como un estudio de tipo descriptivo-cualitativo, diseñado para "describir un conjunto de fenómenos en sí mismos", de manera que "la información obtenida constituya la respuesta de la pregunta de investigación formulada" (Fox, 1881: 478). Este tipo de diseño de investigación se emplea cuando falta información acerca de un problema de importancia educativa y los elementos que pueden generar esa información están disponibles para el investigador (Sareceda, Pereira, Figueira *et alii*, 2009: 70).

En nuestro caso, esta información podía ser extraída tanto del análisis de los currículos de español como de la opinión del profesorado francés a propósito del uso del cine en la clase de ELE. Desde el principio, ambas aproximaciones nos parecieron adecuadas para revelar y describir, desde una perspectiva sintética e integradora, las

variables que intervenían y/o determinaban nuestra hipótesis inicial, si bien, por cuestiones de tiempo y espacio, al final decidimos apoyarnos en la primera de estas fuentes de información.

Como consecuencia de ello, nuestro estudio participa igualmente en los enunciados del enfoque didáctico-curricular, ya que estudia el papel del cine como instrumento de aprendizaje en un contexto formativo muy concreto y se centra en los currículos de español como contexto de uso didáctico condicionante de la práctica con medios audiovisuales.

En cuanto a la organización de la investigación, el trabajo comienza con un estado de la cuestión acerca del desarrollo de competencias generales en los alumnos de secundaria y, en concreto, de la competencia social y ciudadana en la clase de español. Se trata de una aproximación conceptual y teórica al marco educativo europeo, español y francés en lo que al desarrollo de las competencias clave se refiere, tomando el *MCER* y el *PCIC* como documentos de base para esta investigación. En el segundo capítulo, se procede a realizar un estudio teórico sobre el cine como recurso didáctico en la enseñanza de ELE y sobre su uso potencial para el desarrollo integrado de las competencias clave. Este estudio da paso, en el capítulo tercero, a la propuesta del debate como el medio más adecuado para asegurar el desarrollo conjunto de las competencias básicas tras el visionado de la película. Los resultados extraídos de esta investigación han quedado plasmados de una manera práctica en la unidad didáctica de la película *A escondidas* (2014) de Mikel Rueda, que podrán encontrar en los documentos anexos a este trabajo. También en los anexos podrán consultar el cuestionario distribuido a un número limitado de profesores de español en Francia sobre la conveniencia de utilizar el cine como herramienta didáctica para desarrollar la competencia social y ciudadana en la clase de ELE, así como un breve análisis de los mismos.

Con este tipo de diseño, hemos intentado potenciar en todo momento la relación entre la teoría y la práctica mediante la aplicación de las bases teóricas al diseño de propuestas docentes innovadoras, eficientes y eficaces, adaptadas a la diversidad del alumnado y al contexto europeo en el que el proceso de enseñanza y aprendizaje del español tiene lugar en la actualidad.

Esperamos que este trabajo sirva para sensibilizar a los profesores de idiomas sobre la importancia de incluir la competencia existencial en la clase de idiomas, en un momento en el que el diálogo intercultural se vuelve más necesario que nunca y en el que todos deberíamos contribuir a la formación de ciudadanos respetuosos, íntegros y solidarios, formados, en definitiva, en el arte de vivir juntos.

Esperamos que este trabajo sirva para sensibilizar a los profesores de idiomas sobre la importancia de incluir la competencia existencial en la clase de idiomas, en un momento en el que el diálogo intercultural se vuelve más necesario que nunca y en el que todos deberíamos contribuir a la formación de ciudadanos respetuosos, íntegros y solidarios, formados, en definitiva, en el arte de vivir juntos.

CAPÍTULO 1: EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA EN LOS ALUMNOS EN LA CLASE DE ESPAÑOL

1.1. ORÍGENES, DEFINICIÓN Y EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE COMPETENCIA

- El informe de la UNESCO en el origen de las competencias básicas

Los movimientos migratorios, la globalización y el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación han creado un mundo interconectado caracterizado por el cambio, la diversidad y la creciente interdependencia entre países. En este contexto, los conocimientos y habilidades que las personas necesitan para alcanzar sus objetivos individuales y colectivos se han vuelto mucho más complejos, porque las exigencias del mundo de hoy así lo son.

En las dos últimas décadas del siglo XX, este clima de rápida evolución, motivado, como decimos, por la internacionalización creciente y el desarrollo continuo de las nuevas tecnologías, empezó a suscitar cada vez una mayor inquietud. Desde instituciones globalmente reconocidas como la UNESCO o la UE, se advertía que el principal riesgo de las sociedades contemporáneas consistía en que se produjese una ruptura social entre una minoría capaz de moverse por ese nuevo mundo en formación y una mayoría aislada por la globalización y por la revolución digital. Según los especialistas, esta mayoría, arrastrada por los acontecimientos e impotente para influir en el destino colectivo, se convertiría en una fuente de inestabilidad social que, con toda probabilidad, vendría acompañada de fuertes conflictos entre ambos grupos. El riesgo de alienación provocaría, en fin, una fractura social insalvable y un preocupante retroceso democrático en todo el mundo. Ante esta amenaza, la UNESCO pidió a la comunidad internacional un compromiso para fomentar una ciudadanía democrática, lo que implicaba, evidentemente, que las personas fuesen capaces de participar activamente en la sociedad en la que vivían.

Desde esta nueva perspectiva, el modelo de escuela basado en la transmisión de conocimientos culturales se percibió como obsoleto y, en general, poco útil para la vida en el siglo XXI. Si la evolución tecnológica permitía acceder tan fácilmente a una gran cantidad de conocimientos, el reto debería estar, más bien, en saber cómo buscar, seleccionar, interrelacionar y aplicar estos conocimientos a situaciones complejas de la vida real. El objetivo ya no estribaba en adquirir información, sino en usarla de forma

competente. Ya no bastaba con poseer explicaciones sobre el mundo: era preciso tener la capacidad de actuar sobre él y transformarlo (Yus, 2011: 152).

En noviembre de 1991, la Conferencia General de la UNESCO invitó al Director General a convocar una comisión internacional para que reflexionara sobre la educación y el aprendizaje en el siglo XXI. El Sr. Federico Mayor pidió al Sr. Jacques Delors que presidiera dicha comisión, junto con un grupo de otras catorce eminentes personalidades del mundo entero procedentes de diversos medios culturales y profesionales. La Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, más conocida como *Comisión Delors*, fue establecida oficialmente a principios de 1993 y definió su cometido como el desarrollo de visiones amplias y a largo plazo de la educación que correspondería a una sociedad del siglo XXI.

Tras varios años de trabajo, la Comisión concluyó en 1997 que la educación del siglo XXI debía consistir, ante todo, en aprender a ser "humanos" y a ser "una persona completa". Según el Informe, debería proponerse una visión integral y comprehensiva de la enseñanza a cada individuo para descubrir y enriquecer su potencial creativo y revelar el tesoro que se esconde en cada uno de nosotros. Por ello, había que ir más allá de una visión instrumental de la educación, entendida como un proceso al que uno se somete con el fin de alcanzar objetivos específicos, hacia otra que pusiese el acento en el desarrollo de toda la persona, es decir, en el "aprender para ser" (Delors, 1996: 86).

Este cambio de enfoque del "saber" al "saber hacer" llevó a los expertos de la UNESCO a estructurar la educación en torno a cuatro aprendizajes fundamentales o pilares del conocimiento: *aprender a conocer*, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión, combinando una cultura general amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias; *aprender a hacer*, para poder influir sobre el propio entorno; *aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; y, por último, *aprender a ser*, un proceso fundamental en el desarrollo de la personalidad que recoge elementos de los tres anteriores.

Desde sus amplios puntos de vista, los cuatro pilares del aprendizaje se concibieron no solo como principios rectores de la reorganización de los sistemas educativos, sino como elementos esenciales o temas transversales de contenidos educacionales. Asimismo, la Comisión estimó que cada uno de esos cuatro pilares del

conocimiento debía hacer de la educación una experiencia global, en su calidad de persona y de miembro de la sociedad, a lo largo de toda la vida. Estos principios, formulados con carácter no vinculante, alcanzaron, sin embargo, una gran proyección en los foros de educación internacionales e influyeron en los postulados básicos del proyecto educativo auspiciado desde la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) tan solo un año más tarde.

- El proyecto DeSeCO de la OCDE

En 1997, los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) lanzaron el Programa para la Evaluación Internacional del Estudiante (PISA), con el objetivo de calcular hasta qué punto los estudiantes habían adquirido el conocimiento y habilidades esenciales para su plena participación en la sociedad al final de la educación obligatoria. Los estudios PISA empezaron por comparar los conocimientos de los estudiantes en las áreas de lectura, matemáticas, ciencias y resolución de problemas. Sin embargo, los especialistas pronto se dieron cuenta de que el éxito de los alumnos en la vida depende de un abanico mucho más amplio de competencias. Así fue como, a finales de 1997, la OCDE inició el Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) con el objetivo de proporcionar un marco conceptual sólido para la identificación de competencias básicas y para la mejora de los estándares de evaluación del nivel de competencia de jóvenes y adultos en todo el mundo.

- Definición del concepto de *competencia clave o básica* y relación de sus características principales

El Proyecto DeSeCo define la *competencia* como la habilidad para satisfacer con éxito exigencias complejas en un contexto determinado, mediante la movilización de prerrequisitos psicosociales que incluyen aspectos tanto cognitivos como no cognitivos (OCDE, 2002). Desde esta perspectiva funcional, el concepto de *movilización* acuñado por Perrenoud (2004) resulta primordial. Y es que, para tener éxito en las sociedades actuales, ya no es suficiente con reproducir mecánicamente el conocimiento acumulado, sino que se requiere de la movilización y puesta en práctica de un conjunto de competencias fundamentales para el individuo. Así pues, *ser competente* no es equivalente a poseer muchos conocimientos, sino a ser capaz de

activar y aplicar una serie de saberes y habilidades de distinta naturaleza para realizar con éxito una tarea o para abordar un problema concreto en una situación dada.

Según Moya (2008), aunque, en los años 90, los términos *capacidad* y *competencia* se utilizaron frecuentemente en contextos equivalentes, no son sinónimos. Mientras que el concepto de *capacidad* pone de manifiesto el hecho de que el conocimiento en la educación solo adquiere valor cuando contribuye al desarrollo personal, el concepto de *competencia* enfatiza en el hecho de que el valor del conocimiento viene dado por su contribución a la resolución de una tarea. De este modo, como ha escrito Yus, "una persona puede tener una capacidad pero no ser competente porque no la ve útil o no la lleva a la práctica por alguna razón" (2011: 144).

También el término *destreza básica* fue utilizado como sinónimo de *competencia básica* por parte de las instituciones europeas. En la actualidad, se prefiere el uso de *competencia* porque se considera que el término *destreza* resulta demasiado restrictivo, al referirse exclusivamente a las habilidades prácticas para la vida; sin incluir los conocimientos, las aptitudes y las actitudes que, junto con las destrezas, definen el término *competencia*.

Como ya hemos señalado más arriba, esta definición de los aprendizajes básicos en términos de competencias supone un desplazamiento desde el dominio de un determinado contenido hacia el modo en que ese contenido se pone en acción; o sea: del "saber" al "saber hacer" (Moya, 2008).

Desde esta perspectiva, y siguiendo la formulación básica de Perrenoud (2004), las competencias son consideradas como los poderes básicos de la ciudadanía, porque, aunque requieren saberes, solo se expresan como poderes, es decir, como capacidad de acción. En esta misma línea, se sitúa Bolívar cuando dice que "ser ciudadano o ciudadana (…) supone tener las competencias sin las cuales no lo será de pleno derecho en la vida social" (en Moya y Bolívar, 2007: 15). Esta concepción de las competencias como un derecho inherente a la condición de ciudadano y no dependiente de la situación social las convertiría en algo así como el "salario mínimo cultural" o "Renta Básica" de los ciudadanos, "por debajo de la cual no es posible tener una autonomía para ejercer la ciudadanía" (Bolívar, en Moya y Bolívar, 2007: 16).

En este sentido, el desarrollo de las competencias en la escuela aseguraría la igualdad y la integración social de todos, y muy especialmente de aquellos escolares que se encuentran en riesgo de exclusión social. Por ello, para los ministros de educación de la OCDE y más tarde también para los de los Estados miembros de la Unión Europea, al término de la educación obligatoria, todos los jóvenes deben haber desarrollado las competencias en la medida necesaria para ejercer la ciudadanía activa y afrontar con éxito las exigencias de la vida adulta.

Este enfoque funcional u orientado hacia la demanda fue complementado por el Proyecto DeSeCo con una visión de las competencias como "estructuras mentales internas" (OCDE, 2002); entre las que se incluyen habilidades prácticas, conocimientos (incluyendo el conocimiento tácito), actitudes y valores éticos, emociones y motivaciones. Se parte, pues, del carácter multidimensional del ser humano (como ser cognitivo, afectivo y social), para proponer un tipo de enseñanza que impulse, ante todo, el desarrollo integral de la persona.

En definitiva, las competencias clave o básicas son aquéllas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales: porque tienen en cuenta todas las dimensiones de la persona, porque son relevantes en todas las esferas de la vida y porque, aunque tienen una base individual, aseguran el buen funcionamiento de la sociedad. Para que una competencia sea clave o básica de acuerdo con el Proyecto DeSeCo, debe reunir tres criterios: a) sus resultados son altamente valorados a nivel individual y social; b) son instrumentalmente relevantes para encontrar respuestas a demandas complejas en un amplio espectro de contextos; y c) son necesarias e importantes para todos los individuos.

Algunas de las características de las competencias claves son las que siguen (Pérez, 2007: 13):

1) CARÁCTER HOLÍSTICO E INTEGRADO. Se considera que las competencias poseen un carácter integrado porque, en el contexto de uso, los conocimientos, las habilidades, las actitudes, los valores, las motivaciones y las emociones no se ponen en marcha de manera separada. Asimismo, esta conceptualización es holística porque incluye demandas externas, atributos personales (incluida la ética y los valores) y el contexto en el que las competencias se ponen en marcha (Rychen y Tiana, 2004: 21).

2) CARÁCTER CONTEXTUAL Y CARÁCTER CREATIVO DE LA TRANSFERENCIA. Como ya habíamos adelantado, las competencias se concretan y desarrollan vinculadas a los diferentes contextos de acción. Por ello, las competencias poseen siempre un carácter potencial, porque no se desarrollan hasta que no se ejercitan, y por tanto, solo se pueden aprender de forma práctica (Yus, 2011: 144).

Asimismo, como ya dijimos, en todos los contextos de acción, la actuación eficaz requiere invariablemente la movilización conjunta, y creativa, de al menos dos de las competencias básicas; de modo que, en la práctica, las competencias no se usan nunca de forma aislada. Así pues, y dado que la combinación de competencias es un requisito inherente a ellas, no es posible asociarlas de forma separada a ningún tipo de disciplina o área de conocimiento concreta. En la educación obligatoria —todos los especialistas están de acuerdo— cada una de las materias ha de contribuir al desarrollo de la totalidad de las competencias clave y, por ello, es la transversalidad uno de principios esenciales de las competencias básicas.

3) CARÁCTER REFLEXIVO. La reflexividad es, junto con la acción, una de las bases subyacentes al marco de competencias. La reflexividad implica no solo la habilidad para aplicar rutinariamente una fórmula o método para hacer frente a una situación, sino también la capacidad para adaptarse, de forma creativa y desde una postura crítica, a las exigencias situacionales de acuerdo a las intenciones y a las posibilidades de cada contexto.

4) CARÁCTER EVOLUTIVO. Las competencias se desarrollan y amplían, o se deterioran y restringen a lo largo de la vida; de manera que, con la edad, las personas pueden adquirir o perder competencias.

5) BASE ÉTICA. Las competencias básicas definidas por el Proyecto DeSeCo se nutren de un conjunto de valores éticos y normas morales consensuados previamente para regir la conducta de todos ciudadanos en todos los contextos vitales posibles y para asegurar que la suma de las competencias individuales da lugar a la consecución de objetivos compartidos.

Durante el proceso de selección de las competencias básicas, el Proyecto DeSeCo reconoció la diversidad de valores y prioridades en los diferentes países de la OCDE e intentó determinar los valores comunes a la mayoría de ellos; pues se entendía

que, solo mediante el consenso de valores y objetivos, se podría conseguir que las competencias básicas poseyeran una validez real más allá de una determinada provincia, región o país.

Por ello, la Comisión identificó, con carácter previo, los principales retos universales de la cultura y economía globales tales como la defensa de los valores democráticos, el equilibrio entre el crecimiento económico y la sostenibilidad ecológica, o el equilibrio entre la prosperidad y la igualdad social, entre otros.

En definitiva, podemos afirmar que fueron precisamente los valores comunes en la definición de las competencias básicas y la relevancia de los principios de reflexibilidad y acción los que provocaron que las competencias clave fuesen consideradas como un agente fundamental en la manera en que los individuos ayudan a moldear el mundo (y no solamente a desenvolverse en él).

- De las tres competencias de la OCDE a las ocho competencias del Consejo de Europa

En el año 2000, la Comisión de la OCDE encargada de realizar el Proyecto DeSeCo publicó un informe en el que se seleccionaban un conjunto de tres competencias clave, cada una de las cuales fue subdividida en otras tantas habilidades (OCDE, 2002: 3):

- Usar herramientas de forma interactiva.
  - Habilidad para usar, interactivamente, un lenguaje, símbolos y textos.
  - Habilidad para usar, interactivamente, el conocimiento y la información.
  - Habilidad para usar, interactivamente, las tecnologías.
- Actuar en grupos socialmente heterogéneos.
  - Habilidad para relacionarse bien con otras personas.
  - Habilidad para cooperar.
  - Habilidad para dirigir y resolver conflictos.
- Actuar autónomamente.
  - Habilidad para defender y afirmar sus propios derechos, intereses, responsabilidades, limitaciones y necesidades.
  - Habilidad para definir y desarrollar planes de vida y proyectos personales.
  - Habilidad para actuar dentro de grandes escenarios y contextos amplios.

Según esta clasificación, a lo largo de su vida los individuos deben ser capaces de utilizar una gran variedad de herramientas que les permitan interactuar eficientemente con su entorno; de relacionarse con otros individuos de diferentes orígenes; y de dirigir sus propias vidas de forma coherente y responsable, ejerciendo sus derechos y asumiendo sus obligaciones como parte de un colectivo social más amplio.

Esta selección de competencias clave efectuada por la OCDE sirvió de referencia para la selección llevada a cabo, de manera casi paralela, por la Unión Europea. Ante la necesidad de responder a la misma cuestión planteada desde distintos países, el Consejo Europeo de Lisboa de marzo de 2000 hizo hincapié en el hecho de que "todo ciudadano debe poseer los conocimientos necesarios para vivir y trabajar en la nueva sociedad de la información" y en que "un marco europeo debería definir las nuevas cualificaciones básicas que deben proporcionarse a través de la formación continua" (Consejo Europeo de Lisboa, 2000: versión digital no numerada).

En 2001, el Consejo Europeo de Estocolmo adoptó el informe *The concrete future objectives of education and training systems*, documento de base que identificaba tres objetivos estratégicos (calidad, accesibilidad y flexibilidad de los sistemas de educación), desglosados en trece objetivos relacionados. Ese mismo año se organizó un grupo de trabajo para definir las competencias clave, que vieron la luz por primera vez en un informe publicado por la Comisión en febrero de 2002. Este primer informe coincidió en el tiempo con la celebración del Consejo Europeo de Barcelona, en el que se adoptó un detallado programa de trabajo con el fin de alcanzar estos objetivos comunes para 2010, con especial atención a la alfabetización digital y a las lenguas extranjeras.

Tras sucesivas revisiones, a finales de 2006, el Consejo de Europa publicó, por fin, un *Marco de Referencia Europeo sobre las Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente*. Dicho marco identificaba y definía por primera vez a nivel europeo las competencias básicas que los ciudadanos europeos necesitan para asegurar su realización personal, su inclusión en la sociedad, su ciudadanía activa y su empleabilidad: "los europeos no solo deben mantener actualizadas las aptitudes especificas relacionadas con su trabajo, sino que deben disponer de competencias genéricas que les permitan adaptarse al cambio" (2006: 1).

El *Marco de Referencia* establecía ocho competencias clave y pretendía servir de "herramienta de referencia" para los encargados de la adopción de políticas educativas nacionales en cada uno de los Estados miembros. Estas competencias eran las siguientes:

1. comunicación en lengua materna
2. comunicación en lenguas extranjeras,
3. competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología,
4. competencia digital,
5. aprender a aprender,
6. competencias sociales y cívicas,
7. sentido de la iniciativa y espíritu de empresa, y
8. conciencia y expresión culturales.

- Aplicación del enfoque competencial en la legislación educativa en España y en Francia

En Europa, la Recomendación 2006/962/EC, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, instaba a todos Estados miembros a desarrollar la oferta de competencias clave en todos los niveles de enseñanza obligatoria y postobligatoria, y a lo largo de toda la vida. Como consecuencia, podemos afirmar que la publicación del *Marco de Referencia Europeo sobre las Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente* (2006) supuso un punto de inflexión en las leyes educativas de la Unión y el lanzamiento definitivo del enfoque competencial en todos los sistemas educativos europeos.

Siguiendo estas recomendaciones, en España las competencias clave se incorporaron ese mismo año al sistema educativo no universitario con el nombre de *competencias básicas*. Según el Anexo I del Real Decreto por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO, el cambio terminológico de *clave* a *básicas* se debe a la voluntad de enfatizar en el hecho de que las competencias se consideren "imprescindibles", "y de ahí su carácter básico" (MEC, 2006: 685). En consecuencia, los especialistas recomiendan evitar la expresión *currículo mínimo* y utilizar, en su lugar, *currículo básico*: "porque lo básico no es un mínimo sino aquello que nadie puede ignorar" (Bolívar, en Moya y Bolívar, 2007: 21).

Así pues, la Ley Orgánica de Educación (LOE), de 3 de mayo de 2006, introdujo en su artículo sexto las competencias básicas en su definición del currículo. El

Ministerio de Educación y Ciencia tomó como referencia la selección de competencias llevada a cabo por el Consejo de Europa y elaboró un documento de trabajo que envió a las Comunidades Autónomas para iniciar el proceso de elaboración de los nuevos diseños curriculares de las distintas etapas educativas. El Ministerio fijó ocho competencias básicas:

1. competencia en comunicación lingüística,
2. competencia matemática,
3. competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico,
4. tratamiento de la información y competencia digital,
5. competencia social y ciudadana,
6. competencia cultural y artística,
7. competencia para aprender a aprender, y
8. autonomía e iniciativa personal.

Como podemos observar a partir de esta clasificación, en España las competencias clave se distribuyeron de una manera ligeramente distinta a la del *Marco de Referencia Europeo sobre las Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente* (2006): mientras que la Unión Europea distingue entre la competencia comunicativa para la lengua materna y la competencia comunicativa para la lengua extranjera, en España se habla genéricamente de la competencia comunicativa; y mientras que la Unión Europea agrupa la competencia matemática y la competencia científica en una sola, la LOE las separaba en dos competencias diferentes.

No obstante, lo cierto es la LOE mantuvo en lo fundamental el catálogo de competencias establecido por la UE en 2006 y, de hecho, en todos estos años, la única modificación en la lista de competencias básicas estuvo encaminada a igualar ambas clasificaciones. Para asemejar nuestro sistema al de la UE, la Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) unificó en una sola competencia la competencia matemática y la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico; al considerarse, lógicamente, que el pensamiento racional y científico no puede disociarse respecto del pensamiento matemático. Con este cambio, el catálogo actual de competencias básicas en España quedó de la siguiente manera:

1. comunicación lingüística,
2. competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología,
3. competencia digital,
4. aprender a aprender,

5. competencias sociales y cívicas,
6. sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, y
7. conciencia y expresiones culturales.

En Francia, la Comisión Thélot dirigió en 2003 un extenso debate nacional sobre el futuro de la escuela. Este debate tenía como objetivo consensuar con todos los agentes educativos una futura reforma educativa que permitiese "faire vraiment réussir tous les élèves[1]" (Thélot, 2004: 2). Dos años más tarde, las conclusiones de la Comisión Thélot se vieron reflejadas en una amplia reforma que estableció, primero en la Ley de 2005, y posteriormente en el Decreto de 2006, una base común imprescindible de conocimientos y competencias.

La creación de este *Socle commun* se cimentó, como no podía ser de otro modo, en el principio de equidad, por el cual todos los individuos (y, especialmente los alumnos y alumnas con mayor dificultad) tenían derecho a una base cultural común "fondée sur les connaissances et compétences *indispensables*[2]" para poder ejercer el oficio de ciudadano. Según el documento oficial, el *Socle commun* perseguía un doble objetivo de formación y socialización que permitiese "la poursuite d'études" y "la préparation à l'exercice de la citoyenneté[3]" al conjunto del alumnado francés (Ministère de l'Éducation nationale, 2006: 21). Este *Socle commun des connaissances et des compétences*[4] (2006) estaba cifrado en siete competencias clave:

1. maîtrise de la langue française,
2. pratique d'une langue vivante étrangère,
3. principaux éléments de mathématiques et de la culture scientifique et technologique,
4. maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication,
5. culture humaniste,
6. compétences sociales et civiques et
7. autonomie et initiative.

[1] La traducción de todos los documentos referenciados es propia: "conseguir que todo los alumnos tengan éxito (en sus estudios y su vida profesional)"

[2] "fundamentada sobre conocimientos y competencias *indispensables"*

[3] "la continuación de sus estudios y la preparación para el ejercicio de la ciudadanía"

[4] *Base común de conocimientos y competencias*

En 2009, los elementos de este *Socle commun* fueron integrados en los programas de educación secundaria franceses, otorgando así una continuidad lógica a los programas de primaria, publicados en 2008. Desde 2011, el dominio del *Socle commun* es necesario para la obtención del *Diplôme National du Brevet*[5] (*D.N.B.*) al final de la escolarización obligatoria.

Hace tres años, la Ley del 8 de julio de 2013 para la *refondation de l'École de la République*[6] anunció una nueva reforma pedagógica destinada a redefinir los contenidos del *Socle commun.* Esta nueva base común, promulgada en el Decreto del 2 de febrero de 2015 y rebautizada con el nombre de *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, entrará en vigor en el curso escolar 2016-2017 y constará de los siguientes dominios de formación:

1. langages pour penser et communiquer,
2. méthodes et outils pour apprendre,
3. formation de la personne et du citoyen,
4. systèmes naturels et les systèmes techniques et
5. représentations du monde et l'activité humaine.

Como podemos apreciar, esta nueva clasificación de las competencias se asemeja más a la clasificación de competencias de la OCDE que a la de la UE, en el sentido de que el nuevo listado francés posee un corte mucho menos academicista, al no hacer referencia a ninguna asignatura concreta sino a amplios dominios de formación necesarios para la vida. Se trata, por ello, de una clasificación más inclusiva y abarcadora que la anterior y, sobre todo, mucho más respetuosa con los principios esenciales que definían las competencias en su origen: el carácter holístico e integrado y el carácter creativo de la transferencia.

Por otro parte, la principal innovación de este *Socle commun* aparece precisamente en el dominio que más nos atañe, en el de los lenguajes para pensar y comunicar. Este dominio de formación comprende cuatro tipos de códigos (la lengua francesa, las lenguas extranjeras y regionales, el lenguaje matemático, científico e informático, y los lenguajes artístico y corporal) y, debido a su carácter instrumental, se define como prioritario, ya que garantiza "l'accès à d'autres savoirs rendant possible

[5] Diploma correspondiente al de la ESO en España
[6] Ley del 8 de julio de 2013 para la refundación de la Escuela de la República

l'esprit critique[7]" (Ministère de l'Éducation nationale, 2015: versión digital no numerada). Esta agrupación de las competencias para comunicar en un solo dominio evidencia la actual preocupación por los principios de integración y transversalidad que, como veremos en el apartado 1.4., aseguran el éxito de los ciudadanos en todas las situaciones posibles.

1.2. DEFINICIÓN DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA POR PARTE DE LA UNESCO, LA OCDE Y LA UE

Como hemos introducido al inicio de este segundo capítulo, en el contexto global en el que nos situamos, ya no es posible que las relaciones interpersonales entre los individuos se limiten a los ciudadanos de su mismo grupo social o territorial. Hoy en día no es necesario viajar para encontrarse, a dos pasos de casa, con personas con orígenes geográficos, culturales y/o lingüísticos distintos al nuestro. La configuración híbrida de las sociedades actuales impone a los ciudadanos un contacto continuo con sujetos diferentes a uno mismo y les obliga, por lo tanto, a interactuar en grupos socialmente heterogéneos.

Así pues, en la actualidad, las relaciones entre personas se extienden inevitablemente mucho más allá de las fronteras nacionales o locales del individuo, lo que exige a los ciudadanos una buena gestión de las relaciones interpersonales que asegure la cohesión social y la convivencia pacífica entre las personas.

En este punto de inflexión se sitúo la UNESCO a finales de los años 90 cuando propuso el "aprender a ser" y el "aprender a vivir juntos" como dos de los objetivos educativos fundamentales del siglo XXI (Delors, 1996: 34):

- *Aprender a ser* para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal.
- *Aprender a vivir juntos* desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia –realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos– respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.

Según la UNESCO, para "saber ser" es necesario dotarse de un pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio para determinar por nosotros mismos qué debemos hacer en las diferentes circunstancias de la vida. La OCDE integra este

[7] "el acceso a otros saberes desarrollando un espíritu crítico"

pilar del conocimiento en la competencia para "actuar autónomamente", lo que la UE llama "sentido de la iniciativa" y los ministerios de educación español y francés "autonomía e iniciativa personal".

Asimismo, para "saber vivir juntos" en armonía y en paz la educación debe seguir, según la UNESCO, dos caminos complementarios: por un lado, el gradual descubrimiento del otro, "enseñando al mismo tiempo la diversidad de la raza humana y la conciencia de sus semejanzas, todos humanos" (Delors, 1996: 34); y, por el otro, la experiencia de proyectos o empresas compartidas a través de la participación en actividades deportivas, culturales y sociales que constituyan un modo eficaz de evitar o resolver los conflictos latentes. Para ello, se requiere la competencia de "actuar en grupos socialmente heterogéneos" (OCDE), lo que la UE denominó, en primer lugar, "competencias interpersonales, interculturales y sociales y competencia cívica" y más tarde unificó en "competencia social y cívica".

Según el Proyecto DeSeCo, la competencia de "actuar en grupos socialmente heterogéneos" conlleva el desarrollo de tres habilidades (OCDE, 2002: 12):

1) La habilidad para *relacionarse bien con los demás* permite a los individuos iniciar, mantener y gestionar las relaciones personales mediante el desarrollo de la inteligencia emocional; es decir, mediante el control de emociones negativas y su canalización en discursos pacíficos.

2) La habilidad para *cooperar* requiere "la colaboración en proyectos conjuntos con personas, grupos o instituciones diferentes, con el fin de contribuir a la mejora del bien común y garantizar los derechos humanos a nivel internacional sin excluir a nadie por sus diferencias" (Hernando Calvo, 2009: 22).

3) La habilidad para *gestionar y resolver conflictos* con personas que pertenecen a otra esfera social, cultural y/o lingüística conlleva el desarrollo de habilidades sociales para la interacción cultural y la mediación en conflictos interculturales; esto es: desarrollar conductas positivas que le permitan construir verbalmente la opinión personal, hacer valer nuestro punto de vista respetando el de los otros, negociar de forma constructiva, buscar consenso y resolver las problemáticas interculturales buscando ante todo el bien común.

Para el desarrollo competente de estas tres habilidades, sería necesario el dominio de, al menos, tres de las ocho competencias básicas descritas por la UE, a saber: la competencia en comunicación lingüística, la competencia intercultural y las competencias sociales y cívicas.

Según el Consejo de Europa, las competencias sociales y cívicas incluyen las subcompetencias personales, interpersonales e interculturales y recoge todas las formas de comportamiento que preparan a las personas para participar de una manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional y para resolver conflictos (2006: 9). Así pues, la competencia social y ciudadana hace posible comprender la realidad social en la que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora.

De acuerdo con el *Marco de Referencia Europeo sobre las Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente* (2006), las competencias sociales y cívicas están formadas por un conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes.

Entre los conocimientos, se incluyen el conocimiento de los conceptos básicos relativos a la ciudadanía y los derechos y deberes civiles y el conocimiento de la historia de la Unión Europea, de sus estructuras y de sus principales valores y objetivos. Para ello, se considera esencial comprender la dimensión multicultural de las sociedades europeas, percibir cómo la identidad cultural nacional interactúa con la europea y comprender los códigos de conducta y los usos generalmente aceptados en las distintas sociedades y entornos.

La competencia cívica se basa en una actitud de colaboración con los demás e incluye la capacidad de comunicarse de una manera constructiva en distintos entornos. De este modo, como podemos apreciar, las capacidades de la competencia cívica están relacionadas con la habilidad para interactuar eficazmente en el ámbito público y para manifestar solidaridad e interés por resolver los problemas que afecten a la comunidad europea a todos los niveles: “las personas deben interesarse por el desarrollo socioeconómico, la comunicación intercultural, la diversidad de valores y el respeto a los demás, así como estar dispuestas a superar los prejuicios y a comprometerse” (Consejo de Europa, 2006: 9). Esto implica desarrollar una actitud positiva para la apreciación y comprensión de “los sistemas de valores de las distintas religiones o

grupos étnicos" y una voluntad de participar en la toma de decisiones democrática a todos los niveles (Consejo de Europa, 2006: 9).

1. 3. LA COMPETENCIA EXISTENCIAL EN EL *MCER* Y EN EL *PCIC*

- Justificación de la incorporación de las competencias generales en el *MCER*

Todo este marco teórico expuesto con anterioridad en torno a las competencias básicas tuvo una gran influencia en las prácticas y decisiones educativas tomadas desde el Consejo de Europa en relación con sus políticas lingüísticas; y coincidió cronológicamente con la implantación y el auge del paradigma comunicativo en la didáctica de lenguas extranjeras en Europa.

Como sabemos, el paradigma comunicativo se erige a partir del concepto de competencia comunicativa de Hymes y Canale (Martín, Atienza, *et alii*, 2008: versión digital), definido como la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla, respetando tanto las reglas lingüísticas de todos los niveles de la lengua como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.

Sin embargo, a pesar de la primacía otorgada a la competencia comunicativa, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (en lo sucesivo *MCER*) recoge en sus páginas que "el uso de la lengua comprende las acciones que realizan las personas" y que las personas, como agentes sociales, no solo utilizan la competencia comunicativa para realizar acciones sino también una serie de competencias denominadas *generales* (Consejo de Europa, 2001: 9).

Según este documento, "las competencias generales son las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas" (2001: 9). Y es que, de acuerdo con el *Marco*, "la comunicación apela al ser humano en su totalidad" (2001: 1) y por lo tanto, "todas las competencias humanas contribuyen de una forma u otra a la capacidad

comunicativa del usuario y se pueden considerar aspectos de la competencia comunicativa" (2001: 99).

Así pues, y dado que las competencias generales y las competencias propiamente lingüísticas "interactúan de manera compleja en el desarrollo de la personalidad única de cada individuo" (2001: 1), se debe proceder, tal y como recomienda el *MCER*, a la enseñanza y el aprendizaje conjunto de todas las competencias humanas. Consideramos, pues, que como se declara en dicho documento, "en un enfoque intercultural, uno de los objetivos fundamentales de la educación en la lengua es el impulso del desarrollo favorable de la personalidad del alumno" (2001: 1).

Para el Instituto Cervantes (2006), este análisis amplio y comprensivo de las competencias de los hablantes llevado a cabo por el Consejo de Europa transciende absolutamente el plano lingüístico y da lugar a una concepción integral y mucho más humanista de la enseñanza de idiomas: "Este análisis explora, a través de las competencias generales, otras dimensiones que, desde la perspectiva del alumno, permiten ampliar la visión de lo que significa hoy en día enseñar y aprender una lengua extranjera" (Instituto Cervantes, 2006: 74).

Por otro lado, no debe pensarse que la decisión de incluir las competencias generales en el *Marco* se debe exclusivamente a la inclinación hacia determinadas opciones psicopedagógicas por parte de de los especialistas encargados de su elaboración. La decisión de incluir las competencias generales en el *Marco* ha de enmarcarse, asimismo, dentro de los objetivos políticos del Consejo de Europa en el ámbito de las lenguas modernas. En el capítulo primero, el *MCER* explicita el conjunto de fines políticos que llevó al Consejo a poner en marcha el proyecto; entre ellos:

- Preparar a todos los europeos para los desafíos de una movilidad internacional y una cooperación más intensas (…), desarrollando considerablemente la habilidad de los europeos para comunicarse entre sí superando las barreras lingüísticas y culturales.
- Propiciar el entendimiento, la tolerancia y el respeto mutuos respecto a las identidades y a la diversidad cultural por medio de una comunicación internacional más eficaz.
- Evitar los peligros que pudiera ocasionar la marginación de aquellos que carezcan de las destrezas necesarias para comunicarse en una Europa interactiva (Consejo de Europa, 2001: 3).

Como podemos observar, con estos objetivos, el Consejo de Europa apostó de una manera decidida por la mejora de la calidad en la comunicación entre los europeos que usan distintas lenguas y tienen distintos orígenes culturales; con el objetivo último de fomentar una colaboración más intensa entre todos los ciudadanos.

No obstante, el *Marco* no se queda ahí: la colaboración entre los ciudadanos debe estar basada obligatoriamente en los principios democráticos que constituyen los pilares básicos de la integración europea. Con el *MCER*, el Consejo de Europa se propuso como objetivo educativo prioritario la preparación de los europeos para ejercer la ciudadanía democrática, mediante el impulso de "métodos de enseñanza de lenguas modernas que fortalezcan la independencia de pensamiento, de juicio y de acción, combinados con las destrezas sociales y la responsabilidad social" (2001: 4). Como podemos leer en su nota preliminar:

> El Consejo apoya los métodos de aprendizaje y enseñanza que ayudan tanto a los estudiantes jóvenes como a los adultos a desarrollar las actitudes, los conocimientos y las destrezas necesarias para llegar a ser más independientes a la hora de pensar y actuar y, a la vez, más responsables y participativos *en relación con otras personas*. De esta forma, el trabajo contribuye a fomentar la *ciudadanía democrática* (mi subrayado, Consejo de Europa, 2001: XII).

Por todo ello, no es extraño que, como veremos a continuación, el *Marco* integre el "saber ser" o competencia existencial entre sus competencias generales.

- Las competencias generales del *MCER*

Como ya hemos ido diciendo, el *Marco* confiere a las competencias generales una gran relevancia en el aprendizaje de las lenguas y las clasifica en cuatro tipos: el "saber" (o el conocimiento declarativo), el "saber hacer" (o el conocimiento instrumental), el "saber ser" (o competencia existencial) y el "saber aprender".

Por un lado, el "saber" o conocimiento declarativo se describe como el conocimiento del mundo del hablante derivado, por una parte, de la propia experiencia vivida (saberes empíricos) y, por otra, del aprendizaje formal realizado (saberes académicos). Para el *Marco*, estos conocimientos están muy ligados a la lengua materna y a los parámetros específicos de una cultura. EL *MCER* considera que

el conocimiento declarativo se subdivide, a su vez, en tres subcompetencias: el conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural y la consciencia intercultural.

En primer lugar, el conocimiento del mundo se refiere a los saberes generales ya adquiridos por el alumno en su propia lengua. Este conocimiento puede resultarle muy útil, por ejemplo, para la recepción y comprensión de textos en lengua extranjera relacionados con un determinado campo de especialidad. En segundo lugar, el conocimiento sociocultural es la parte del conocimiento del mundo relativa a la sociedad y la cultura de la comunidad en la que se habla el idioma; vinculado a la vida diaria, las condiciones de vida, las relaciones personales, los valores, creencias y actitudes, el lenguaje corporal, las convenciones sociales y el comportamiento ritual. Este conocimiento de los valores y las creencias propios de un grupo lingüístico o cultural resulta, como después veremos, esencial para la comunicación intercultural. El *Marco* considera a este respecto que los valores "pueden ser específicos de una cultura, pero también pueden estar relacionados con parámetros y constantes más universales" (2001: 11). En este sentido, el Consejo de Europa, en su empeño por tender puentes, pretende promover tanto el conocimiento de los valores de la otredad como el conocimiento de los valores compartidos; que, en nuestro caso, constituyen los fundamentos de la convivencia europea. De ahí, por supuesto, la importancia concedida, en tercer lugar, a la consciencia intercultural, entendida como la percepción, el conocimiento y la comprensión de las similitudes y diferencias entre el mundo de origen y el mundo de la comunidad objeto de estudio.

Por otro lado, para "saber hacer" algo es necesario desarrollar ciertas destrezas y habilidades relacionadas con diversos campos de acción. En primer lugar, entre lo que el documento del Consejo de Europa denomina "destrezas y habilidades prácticas" tenemos las destrezas sociales (o capacidad para comportarse de acuerdo a distintos tipos de convenciones), las destrezas de la vida cotidiana (o capacidad para realizar acciones rutinarias de la vida cotidiana), las destrezas profesionales (o capacidad para llevar a cabo acciones especializadas relacionadas con el empleo) y las destrezas de ocio (o capacidad para comunicarse de forma eficaz en un área de interés). En segundo lugar, las destrezas y las habilidades interculturales incluyen las capacidades de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera, de establecer contacto con personas de otras culturas y de hacer de intermediario cultural, abordando situaciones interculturales conflictivas y superando los estereotipos.

Por último, el "saber aprender" o capacidad de aprender moviliza todas las competencias generales anteriores y hace progresar tanto la competencia comunicativa como el resto de las competencias generales. Esta competencia se concibe como la predisposición o la habilidad para descubrir aquello que no se conoce e incluye la reflexión sobre el sistema lingüístico y cultural y sobre las estrategias de aprendizaje.

- Definición de la competencia existencial en el *MCER*

El "saber ser" o competencia existencial se define como la suma de las características individuales relacionadas con la personalidad que tienen que ver con la imagen que uno tiene de sí mismo y de los demás, así como con la voluntad de entablar una interacción social con otras personas. La competencia existencial engloba "las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal" (Consejo de Europa, 2001: 103). Este conjunto "no se contempla como resultado de características inmutables de la personalidad (…), sino que pueden ser modificadas" (Consejo de Europa, 2001: 12) y, por lo tanto, deducimos nosotros: enseñadas.

Para el *Marco*, la competencia existencial resulta fundamental para el aprendizaje de idiomas por las vinculaciones que establece con la competencia comunicativa, por un lado, y la competencia intercultural, por el otro. Para los especialistas, el desarrollo de la competencia existencial permite enfrentarse a toda nueva situación comunicativa y resolver diferentes tipos de conflictos interculturales con una mínima garantía de éxito.

Por un lado, de acuerdo con el *MCER*, "la actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no solo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por *factores individuales relacionados con su personalidad*" (2001: 103). Esto se debe a que la lengua se concibe en el *Marco* no solo como un instrumento que permite al individuo cumplir sus necesidades comunicativas, sino también como un vehículo para establecer y mantener relaciones sociales. Saber una lengua implica saber colaborar con los otros participantes de la situación comunicativa y, por ello, desde este paradigma interactivo, la competencia comunicativa no puede percibirse como independiente de la práctica social.

En consecuencia, el aprendiente no solo ha de conocer los elementos que constituyen el sistema de la lengua, sino que, como señala el *PCIC*, el usuario debe ser capaz de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación que se dan en la interacción social. Por tanto, la competencia existencial, la habilidad para "saber ser" en todas los contextos de habla, es una condición necesaria para que la interacción se complete con éxito. Así pues, "mientras que no se puede afirmar que la competencia existencial pueda (en todas las circunstancias) permitir a los aprendices alcanzar sus objetivos, sí puede afirmarse, por el contrario, que la ausencia de esta competencia puede dirigirnos al fracaso tanto personal como comunicativo" (Hernando, 2009: 21).

Por otro lado, y ya desde un punto de vista más sociológico que lingüístico, la competencia existencial está destinada a asegurar el buen funcionamiento de los intercambios entre europeos:

> la capacidad de afrontar de forma hábil los conflictos se fundamenta en tener adquirida una buena competencia existencial para la *interacción positiva* y aplicarla a aquellas situaciones especialmente complicadas en que se contraponen las formas de pensar, los intereses, los deseos y/o las necesidades (mi subrayado, Hernando, 2009: 22).

Por ello, como decíamos al principio, la competencia existencial está estrechamente ligada a la conciencia y las habilidades interculturales y contribuye al desarrollo de una "personalidad intercultural". Y es que para poder vivir juntos es necesario de antemano "saber ser". Esto implica el dominio de un conjunto de componentes afectivos y sociales holísticos, que comprende el conocimiento de los conceptos básicos relativos a la ciudadanía, los derechos y deberes civiles, la posesión de capacidades como la escucha o la empatía y de actitudes como "la apertura e interés por otras personas, ideas, pueblos, sociedades y culturas, la voluntad de relativizar la propia perspectiva cultural y el propio sistema de valores culturales y la capacidad de distanciarse de las actitudes convencionales en cuanto a la diferencia cultural" (Consejo de Europa, 2001: 103). Por todo ello, la competencia existencial es un prerrequisito ineludible en la interacción entre personas de diferentes lenguas y/o culturas; necesario, como decíamos, para resolver diversos tipos de conflictos interculturales con una mínima garantía de éxito.

En síntesis, la inclusión de la competencia existencia en la clase de idiomas permite, por un lado, expresar sentimientos, deseos, opiniones o derechos de un modo

adecuado a la situación de habla (competencia comunicativa) y, por el otro, desarrollar una conducta socialmente habilidosa en contextos de nuevas culturas o contextos multiculturales (competencia intercultural) (Hernando, 2009: 22). De este modo, con la incorporación de esta competencia, el *Marco* tiene en cuenta las dos dimensiones indisociables de las que habla Pérez Gómez para que se produzca un aprendizaje relevante: la dimensión técnica de la lengua "que garantiza una actuación eficaz", y la dimensión ética o teleológica, "que garantiza la orientación y el sentido consciente y reflexivo de toda práctica así como el sentido de responsabilidad y compromiso con valores que orientan su vida personal, profesional y social" (2007: 15).

- Reestructuración de la competencia existencial en el *PCIC*

Como el *Marco*, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (en adelante *PCIC*) parte de la consideración de que los alumnos o usuarios de la lengua son agentes sociales que tienen tareas que hacer y que llevan a cabo, para realizarlas, una serie de acciones que requieren activar sus competencias -generales y lingüísticas- mediante las oportunas estrategias de comunicación.

El *PCIC* dispone tres objetivos fundamentales para la enseñanza integral del español como lengua extranjera: el desarrollo del "alumno como agente social", el desarrollo de las capacidades del "alumno como aprendiente autónomo" y el desarrollo del "alumno como hablante intercultural". Cada una de las tres grandes dimensiones del *PCIC* se puede asociar, a grandes rasgos, con una o varias de las competencias del *Marco*: el "alumno como agente social" se correspondería con la competencia comunicativa, el "alumno como aprendiente autónomo" equivaldría a las competencias cognitivas para aprender a aprender y el "alumno como hablante intercultural" se identificaría con la competencia existencial y las habilidades interculturales.

No obstante, como advierte el documento, estas tres dimensiones del alumno constituyen "un todo en el que se produce un flujo constante de relaciones" y, por lo tanto, en el aula no puede producirse una disociación entre las unas y las otras. En lo que a nosotros nos concierne, la dimensión social del alumno conlleva poner en juego las habilidades y las actitudes interculturales, lo que exige, como hemos ido señalando, "saber ser" siempre, y muy especialmente cuando se interactúa en lengua extrajera.

La dimensión de agente social se concreta en tres aspectos relevantes: las transacciones que habrá de ser capaz de llevar a cabo el aprendiente en relación con sus propias necesidades -más sofisticadas a medida que se avanza en el dominio de la lengua-; las interacciones sociales en las que participa como miembro de una comunidad; y los textos, orales y escritos, con los que podrá desenvolverse en relación con sus propias necesidades y objetivos.

Por su parte, el tratamiento de la dimensión de "hablante intercultural" del *PCIC* es mucho más inclusivo que el del *MCER*, ya que el Instituto Cervantes aúna en la esta misma dimensión diferentes aspectos incluidos en las competencias generales del *Marco*; a saber:

- las destrezas y habilidades interculturales,
- la competencia existencial,
- el conocimiento declarativo y
- la capacidad de aprender.

Esta agrupación de las competencias generales del *Marco* en la "dimensión intercultural" del alumno estuvo, sin ninguna duda, influida por las declaraciones del Consejo de Europa, cuando afirmó que "las competencias existenciales se relacionan con la cultura y son, por lo tanto, áreas sensibles para las percepciones y las relaciones interculturales" (2001:12). De este modo, si el Instituto Cervantes incorporó la competencia existencial en la dimensión de "hablante intercultural" fue porque, como el Consejo de Europa, consideraba que la competencia existencial "moviliza motivaciones, actitudes, valores, creencias, factores de personalidad, etc. *relevantes a la hora de entablar una interacción con otras personas, con otras sociedades y con otras culturas*" (Instituto Cervantes, 2007: 21).

A nosotros esta decisión del Instituto Cervantes nos sirve para corroborar la relevancia de los conocimientos y las habilidades sociales y cívicas en la apreciación de la otra cultura y durante los intercambios multiculturales, así como para abogar por la necesaria incorporación de la competencia existencial en la clase de idiomas.

Por otro lado, la dimensión del "hablante intercultural" del *PCIC* plantea distintas facetas o aspectos relacionados:

- la toma de consciencia de la diversidad cultural y de la influencia de su propia perspectiva cultural a la hora de interpretar la realidad nueva;

- la necesidad de identificar sus propias actitudes, sus motivaciones o su sensibilidad hacia las culturas a las que se aproxima;

- la familiarización con los referentes culturales y con las normas y las convenciones sociales, los valores, las actitudes y los comportamientos de las sociedades de España e Hispanoamérica;

- la participación activa en situaciones interculturales y la capacidad para convertirse en intermediario cultural.

Si observamos con detenimiento los aspectos que se integran en esta dimensión del "hablante intercultural" del *PCIC*, lógicamente podríamos llegar a pensar que, de las facetas que componen esta dimensión, la familiarización con los referentes culturales es el aspecto menos relacionado con la competencia existencial. Evidentemente, la competencia existencial no hace referencia al conjunto de saberes declarativos y culturales pertenecientes a España y a los países de Hispanoamérica; pero, de alguna forma, los incluye, puesto que para apreciar las diferentes manifestaciones culturales y artísticas de España e Hispanoamérica se necesita desarrollar valores como el respeto a la libertad de expresión y a la diversidad cultural así como habilidades de pensamiento (tanto perceptivas como comunicativas), capacidad estética, sensibilidad y sentido crítico. Este es el motivo por el que, como más tarde veremos, el séptimo arte resulta ideal para desarrollar la competencia existencial de los alumnos y, consecuentemente, su dimensión como hablantes interculturales.

1.4. LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN FRANCIA: LA TRANSVERSALIDAD COMO OBJETIVO

Como veníamos explicando en el apartado relativo a la definición de las competencias, la actuación eficaz en cualquier contexto de la vida requiere invariablemente la movilización conjunta, y creativa, de al menos dos de las competencias básicas. En nuestro caso concreto, entendíamos que, para actuar con éxito en grupos socialmente heterogéneos, se precisaba, como mínimo, de la competencia en comunicación lingüística, de la competencia intercultural y de las competencias sociales y cívicas; y que, prescindir de cualquiera de ella, podía llevar al fracaso tanto personal como comunicativo.

Por lo tanto, un sistema educativo basado en el desarrollo de competencias básicas exigiría, ante todo, la integración de dichas competencias en cada una de las asignaturas del currículo. Y es que, en la actualidad, se sabe perfectamente que el conocimiento disciplinar aislado no es suficiente para resolver los complejos problemas que debemos abordar los ciudadanos en nuestro día a día. La experiencia nos dice que un elevado dominio de saberes procedentes de diferentes asignaturas no asegura, en la práctica, su movilización conjunta; y, de hecho, está demostrado que esta integración de conocimientos casi nunca ocurre en realidad. Por ello, todos los especialistas corroboran la idoneidad del tratamiento integrado (inter o metadisciplinar) de las competencias básicas, porque, como asegura Yus:

> Con el mantenimiento de la estructura de áreas curriculares separadas se está suponiendo, ingenuamente, que será el alumnado el que integre el conocimiento ofrecido de forma parcelada para aplicarlo a situaciones complejas, pero sabemos que esto no funciona así y que el único modo de resolverlo es enseñar al alumnado a integrar y aplicar conocimientos procedentes de distintas áreas (2011: 147).

Asimismo, tal y como se advierte en el *Marco de Referencia Europeo sobre las Competencias Clave*, en la definición de las competencias básicas muchas de ellas "se solapan y entrelazan" (2006: 3), con el fin de compensar cualquier laguna o fallo momentáneo en alguna de las demás competencias, pues "determinados aspectos esenciales en un ámbito apoyan la competencia en otro" (2006: 3). Esta capacidad de las competencias para complementarse entre ellas o, dicho de otro modo, para cubrir posibles desequilibrios en determinados contextos de acción, queda especialmente resaltada en el *Socle commun des connaissances et des compétences*, en el que señalaba que, efectivamente, "sa maîtrise à la fin de la scolarité obligatoire ne peut être que globale, car les compétences que le constituent (…) sont *complementaires* et également nécessaires[8]" (Ministère de l'Éducation nationale, 2006: 25).

Por estos dos motivos, las competencias no se pueden asociar, en rigor, a ningún tipo de disciplina o área de conocimiento concreta; lo que obliga, como decíamos más arriba, a integrar las competencias básicas de forma transversal en todas las asignaturas de los currículos escolares. Así lo dispone el Ministerio de Educación Cultura y Deporte

[8] "su dominio al final de la escolarización obligatoria no puede ser más que global, puesto que las competencias que lo constituyen son *complementarias* e igualmente necesarias".

en su Orden ECD/65/2015 de 21 de enero cuando dice que, "dado que el aprendizaje basado en competencias se caracteriza por su transversalidad, su dinamismo y su carácter integral, el proceso de enseñanza-aprendizaje competencial debe abordarse desde todas las áreas de conocimiento" (2015: 6987). En el mismo punto se sitúa el Ministerio de Educación francés cuando afirma que "chacun de ces domaines requiert la contribution transversale et conjointe de toutes les disciplines et démarches éducatives[9]" (*Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, 2015 : 1).

No obstante, aunque, en teoría, los principios de integración y transversalidad de las destrezas básicas rigen los diseños curriculares español y francés, lo cierto es que, en la práctica, estos principios no siempre se cumplen. La incorporación de las competencias básicas en los currículos escolares genera, según los especialistas, dos problemáticas relacionadas.

La primera contrariedad surge cuando aparecen competencias básicas de corte claramente académico; hasta el punto de que algunas de estas competencias se terminan identificando a determinados campos de aprendizaje del currículo escolar mientras que otras, menos afortunadas, son despojadas de este privilegio con la excusa de que se desarrollaran *transveralmente* en el resto de las asignaturas. Esta jerarquización de las competencias clave da lugar a la siguiente clasificación (Rychen y Tiana, 2004: 25):

1. las *competencias inherentes al currículo*, como la habilidad para comunicarse con los demás, las destrezas de ciencias/matemáticas básicas, competencia en los medios de comunicación y la informática y capacidad para situarse en el mundo del individuo; y

2. las *competencias curriculares transversales*, que comprenden las competencias metacognoscitivas, las competencias intrapersonales, las competencias interpersonales y las competencias para ubicarse (enfrentar la complejidad y abordar la diversidad y el cambio).

Como se puede apreciar en esta clasificación, aunque teóricamente todas las materias deben contribuir al desarrollo de las competencias lingüística, matemática y científica, todos sabemos que estas tres competencias cuentan con áreas especializadas,

[9] "cada uno de estos ámbitos requiere la contribución transversal y conjunta de todas las disciplinas y conductas educativas"

la Lengua, las Matemáticas y las Ciencias Naturales respectivamente, que aseguran su desarrollo. La asociación de estas competencias a un área disciplinar concreta significa ceder a estas asignaturas toda la responsabilidad en su desarrollo; lo que, evidentemente, es contrario al principio de transversalidad.

Asimismo, esta compartimentación de las competencias en áreas curriculares conlleva que cada asignatura siga trabajando mayoritariamente sus contenidos específicos, en un claro detrimento de las otras competencias básicas consideradas "transversales"; "manteniéndose en el mejor de los casos como actividades extraescolares paralelas al currículum oficial" (Yus, 2011: 145). Este tratamiento prioritario a los contenidos específicos del área en perjuicio de los contenidos trasversales impide, a la hora de la verdad, la integración de las competencias básicas.

Así pues, por las razones que hemos venido exponiendo, nosotros consideramos que la competencia social y ciudadana «no debe ser competencia exclusiva de la asignatura de "Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos"» (Bolívar, en Moya y Bolívar, 2007: 20). Como habíamos justificado en los apartados anteriores, la competencia existencial es un prerrequisito que asegura el éxito en los intercambios interculturales que se producen en lengua extranjera; pero, sin una competencia lingüística bien desarrollada, la comunicación está, con toda seguridad, abocada al fracaso. La evidente dependencia bidireccional entre ambas competencias obliga, pues, a enseñarlas de una manera integrada para que, cuando llegue el momento, los aprendientes puedan movilizarlas conjuntamente y sean capaces, en fin, de interactuar de una manera competente. Por ello, para nosotros, educar para la ciudadanía "no puede reducirse a educar para comportarse cívicamente o ejercer la democracia mediante una participación activa en los asuntos públicos"; sino que "*al mismo tiempo*, se ha de posibilitar alcanzar las otras competencias básicas que le permitan participar activamente en el mundo social y laboral" (Bolívar, en Moya y Bolívar, 2007: 15).

El reto está, entonces, en integrar las competencias básicas consideradas transversales en las diferentes áreas disciplinares; y, en nuestro caso, incluir la competencia existencial en la asignatura de español como lengua extranjera.

La segunda problemática que se plantea consistiría en realizar una adecuada restructuración de los contenidos de las asignaturas de manera que su aprendizaje supusiese el dominio de varias de las competencias básicas. Como han señalado los

especialistas, los diseños curriculares trazados a partir de los principios antes expuestos, deberían hacer de las competencias básicas los objetivos del currículo escolar, de forma que el conocimiento disciplinar o interdisciplinar que se trabaje en la escuela, se entendiese "no como un fin en sí mismo, sino como un instrumento, el instrumento privilegiado, al servicio de las competencias fundamentales" (Pérez, 2007: 10). Así, los contenidos quedarían constituidos como los medios para lograr el desarrollo de las competencias clave y los criterios de evaluación estarían destinados a poner de manifiesto el grado de adquisición de estas competencias.

A continuación, examinaremos cómo se ha llevado a cabo esta reestructuración de los contenidos en los programas de español en Francia; y, en relación con la primera problemática, propondremos el cine como una herramienta didáctica ideal para promover el desarrollo paralelo e integral de las competencias comunicativa y existencial en la clase de español como lengua extrajera.

- Influencia y reflejo de la competencia social y ciudadana en los currículos de español en *séconde, première y terminale*

El Informe Thélot (2004), junto con el informe publicado previamente por la UNESCO, sirvió en Francia para legitimar la introducción del *saber–ser* en la enseñanza formal al mismo nivel que el *saber* y que el *saber-hacer*. La Comisión Thélot juzgó que la educación en valores no podía depender exclusivamente de la familia, sino que la Escuela de la República tenía el deber prioritario de asegurar que todos los ciudadanos fuesen capaces de "*vivre avec les autres* dans notre démocratie[10]" (Claude Thélot, 2004: 34). A lo largo de todo el Informe, la Comisión perseveraba en la necesidad de reforzar "l'éducation à la civilité et à la citoyenneté" para hacer frente al aumento de "la délinquance et des incivilités, des comportements racistes, antisémites, sexistes ou homophobes[11]" en la escuela y en la sociedad (2004: 20). Por ello, la Comisión insistía en la relevancia capital de esa "mission éducative inédite pour l'école" (2004: 15) que consistía, en resumidas cuentas, en garantizar "les conditions de

[10] "*vivir con los otros* en nuestra democracia

[11] "la educación para el civismo y la ciudadanía para hacer frente a la delincuencia y a la falta de civismo, a los comportamientos racistas, antisemitas, sexistas u homófobos"

l'acte pédagogique, en assurant la protection et l'équilibre des élèves, en formant au *vivre ensemble* et en préparant à l'exercice de la citoyenneté[12]" (2004: 31).

Además de estos informes, la publicación en 2006 del *Marco de Referencia Europeo sobre las Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente* sirvió para impulsar las metas educativas fijadas por el Informe Thélot, que quedaron plasmadas, como ya habíamos señalado, en el *Socle commun des connaissances et des compétences* en noviembre de 2006.

En esta base común se manifestaba que, para conseguir el desarrollo pleno de la competencia social y cívica, era necesario el tratamiento transversal de un conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes constituidos en torno a dos nociones: *vivre en société* y *se préparer à sa vie de citoyen*. Según el documento, para el desarrollo de la noción de *vivir juntos* se requería de "l'appropiation progressive des règles de la vie collective" (2006: 20) mientras que, para *prepararse para su vida de ciudadano*, se precisaba de "l'acquisition des principes et des principales règles qui fondent la République" [13](Ministère de l'Éducation nationale, 2006: 20).

En lo que se refiere a la enseñanza de lenguas, en el Preámbulo Común de los *Programmes de l'enseignement de langues vivantes étrangères au collège* promulgado en el Boletín Oficial nº 7 del 7 de abril de 2007, se declaraba que el sistema francés adoptaba los principios de enseñanza de lengua formulados por el *MCER* y que, en consecuencia, el aprendizaje de la lengua no se consideraba como un fin en sí mismo, sino como un instrumento para llevar a cabo tareas sociales. Asimismo, siguiendo igualmente las recomendaciones del *Marco*, las lenguas extranjeras debían "amener les adolescents à la construction de valeurs universellement reconnus" (Boletín Oficial, 2007: 4) y "développer les moyens et mettre en place les conditions d'une rencontre culturelle réussie" [14] (Boletín Oficial, 2007: 7).

[12] "las condiciones de la acción pedagógica, asegurando la protección y el equilibrio de los alumnos, formando en el *vivir juntos* y preparando para el ejercicio de la ciudadanía"

[13] "la apropiación progresiva de las reglas de la vida colectiva y la adquisición de los principios y las reglas principales en los que se fundamenta la República"

[14] "llevar a los adolescentes a la construcción de valores reconocidos universalmente, desarrollar los medios y establecer las condiciones para un encuentro cultural exitoso"

Como consecuencia de esta reafirmación de objetivos, la noción de *vivre ensemble* no tardó en cristalizarse en los nuevos currículos de enseñanza de lenguas extranjeras, que verían la luz tan solo unos meses más tarde.

En los currículos de idiomas de *séconde*, el curso equivalente a nuestro cuarto de la ESO, los contextos de uso de la lengua estudiados vienen dictados por la entrada general *l'art de vivre ensemble*, común a todas las lenguas vivas extranjeras y regionales. Todos los contenidos de los programas, tanto lingüísticos como culturales, se articulan actualmente en torno a esta entrada suprema, que rige tanto la selección de los contenidos como su puesta en práctica en el aula.

Esta entrada general pretende asegurar la convivencia pacífica mediante la toma de una consciencia intercultural bien desarrollada que permita "developper la sensibilité aux différences et à la diversité culturelle[15]" (Ministère de l'Éducation nationale, 2006: 9). Y es que, al igual que el Consejo de Europa, el Ministerio de Educación francés parte de que solo el conocimiento del otro (de sus costumbres, de su cultura y de sus sistemas de valores) posibilita que las diferencias culturales sean percibidas, no como un símbolo de alteridad, sino como una barrera invisible que oculta una similitud de aspiraciones, de inquietudes y de sueños comunes a todo ser humano. Este conocimiento declarativo ha de ir acompañado de la adquisición de saberes actitudinales y axiológicos para reflexionar de forma crítica sobre estas diferencias y "dépasser les préjugés, surmonter les difficultés liées à la rencontre et faire face aux malentendus[16]" (Boletín Oficial nº 4 del 29 de abril de 2010).

La entrada general *l'art de vivre ensemble* se organiza, pues, en torno a tres nociones o bloques temáticos (*mémoire, sentiment d'appartenance* y *visions d'avenir*) que presentan la sociedad del país (o países, en el caso del español) como un organismo vivo en continua evolución; heredero de un pasado que contribuye a forjar el presente y que se proyecta hacia el futuro. Cada una de estas tres nociones[17] participa, como

[15] "desarrollar la sensibilidad a las diferencias y a la diversidad cultural"

[16] "dejar atrás los prejuicios, superar las dificultades relacionadas con el encuentro (intercultural) y hacer frente a los malentendidos"

[17] Las tres nociones de la entrada "el arte de vivir juntos" son: *memoria: herencias y rupturas*, *sentimiento de pertenencia: singularidad y solidaridad* y *visiones de futuro: creaciones y adaptaciones*.

decíamos, en el objetivo general del conocimiento del otro y de la construcción de puentes que mejoren la comunicación intercultural:

- La primera de estas nociones (*mémoire : héritages et ruptures*) se interroga sobre la manera en que los individuos, las familias y las comunidades hacen frente a su pasado buscando un equilibro, a menudo frágil, entre continuidad y ruptura. En este apartado, se tratan temas como la evolución de los modelos de familia, el papel de la mujer en la sociedad a lo largo de la historia, el mestizaje étnico y cultural de Hispanoamérica, los conflictos identitarios o la disputa por el reparto de los bienes comunes, como la tierra o el agua.
- La segunda noción (*sentiment d'appartenance : singularités et solidarités*) trata la dicotomía entre la identidad y la solidaridad, entre la integración y la exclusión. En este bloque se incluyen temas como la inmigración, la identidad nacional, los derechos humanos o la integración de las minorías sociales.
- Por último, la tercera noción (*visions d'avenir : créations et adaptations*) aspira a retratar la disyuntiva entre la adopción de los modelos existentes o la creación de modelos nuevos con el fin de fundar un mundo nuevo en el que todos podamos vivir juntos. En este bloque se abordan temas como el respeto al medio ambiente y al patrimonio cultural, las ventajas e los inconvenientes del desarrollo de nuevas tecnologías y de las redes sociales, o la bioética.

Por otro lado, los currículos relativos a *première* y *terminale*, los cursos equivalentes a nuestro primero y segundo de bachillerato, se organizan en torno a la entrada general *Gestes fondateurs et mondes en mouvement*, enfocada al conocimiento de los principales referentes culturales hispanos. El estudio de esta entrada se plantea desde una perspectiva histórica, pero desde una óptica actual, es decir, entendiendo el conocimiento del pasado como una herramienta para comprender y abordar, con conocimiento de causa, los desafíos del mundo contemporáneo.

Como en *séconde*, esta entrada general se subdivide en cuatro nociones[18] tratadas a través del prisma de varios campos del saber: las artes (la literatura, la arquitectura, el cine, la música, la pintura y la fotografía), las creencias y

[18] La entrada general *Gestos fundadores y mundos en movimiento* se compone de tres nociones: *mitos y héroes, espacios e intercambios, lugares y formas de poder* y *la idea de progreso.*

representaciones, la historia y la geopolítica, las lenguas, la ciencia y la tecnología, la sociología y la economía. Cada una de las nociones se problematiza desde cada una de estas disciplinas con el objetivo de conseguir, como decíamos, una panorámica más amplia de la realidad sociocultural de los países hispanos.

- En la noción *mythes et héros*, se esboza la importancia de los héroes y de los relatos míticos en la fundación de la identidad colectiva de los pueblos. El carácter universal del mito permite reflexionar sobre lo que cada sociedad entiende por *heroísmo* y la diferencia entre los que se hicieron héroes por elección o los que la vida transformó en héroes. También se estudia en esta sección la representación de los héroes nacionales en las artes (y su renovación a lo largo de los siglos) y las formas, legítimas o no tanto, de convertirse actualmente en un ídolo de masas.
- La noción *espaces et échanges* construye su reflexión en torno a la idea de frontera como límite entre dos espacios, concebida como una forma de protección contra la invasión del otro pero también como un lugar de intercambio y de desarrollo potencial. En este bloque se trata la constitución de grandes conjuntos regionales, la importancia de la lengua española como elemento de unión entre los pueblos, los movimientos migratorios, la invención de nuevos modelos de intercambio (reales o virtuales) o el conflicto de toda comunidad entre lo particular y lo universal.
- La noción *lieux et formes du pouvoir* aborda los conflictos que genera el poder, fuente de integración al tiempo que revelador de tensiones entre ciudadanos. Esta noción examina críticamente los lugares institucionales emblemáticos del poder, el gusto por poder y la resistencia al mismo, el poder de las conquistas, el poder de los medios de comunicación, la representación del poder en las artes y la lengua como una herramienta al servicio del poder.
- Por último, *l'idée de progrès* ancla su reflexión en torno a la inestable balanza entre tradición y evolución. En relación con esto, se propone debatir en la clase de idiomas los efectos del progreso en el funcionamiento de las sociedades actuales, el impacto del mismo sobre los códigos de comunicación, la ética del progreso y la responsabilidad o las utopías sobre la idea del futuro.

Como podemos observar, todos estos temas remiten al conocimiento general del mundo de los aprendientes, es decir, a los saberes declarativos que los alumnos ya han

adquirido en su propia lengua en relación con su propio país. Sin embargo, al incluirlos en la clase de español, se les da la oportunidad de volver sobre ellos desde la óptica del otro, siendo conscientes, esta vez, de la existencia de diferentes perspectivas para analizar la realidad. Y es que todos los contenidos propuestos incitan a la reflexión y al debate sobre asuntos fácilmente trasladables a la realidad social francesa; de modo que el acercamiento a la cultura y la sociedad hispana se presenta como una posibilidad para contemplar los parámetros socio-culturales propios mediante la percepción, el conocimiento y la valoración de la diferencias entre los dos mundos:

> L'enseignement des langues vivantes mobilise des compétences et des savoirs partagés par d'autres disciplines. L'élève comprend et assimile mieux lorsque le thème abordé en classe de langue a déjà été étudié dans une autre discipline : il participe d'autant mieux à l'activité linguistique s'il peut mobiliser les connaissances acquises à cette occasion. Inversement, l'éclairage apporté par le cours de langue est un adjuvant précieux pour l'étude de la notion ou du thème abordé par d'autres disciplines. Dans les deux cas, *l'élève gagne en plus large perspective*[19] (Bulletin officiel spécial n° 4 du 29 avril 2010 : 5).

De este modo, y tras este breve análisis curricular, podemos listar los objetivos educativos de *séconde*, *première* y *terminale* en los siguientes: la reflexión crítica sobre los principales problemas de las sociedades actuales, utilizando el juicio moral para tomar posiciones y elegir cómo comportarse ante determinadas situaciones y/o conflictos; la comprensión de la pluralidad y el carácter evolutivo de las sociedades y de los rasgos y valores de los sistemas democráticos; el establecimiento de una escala de valores construida de forma reflexiva, crítica y dialogada; la valoración de la diferencia y de la diversidad como una fuente de enriquecimiento cultural; el reconocimiento de la igualdad y del respeto al otro como base para la convivencia; y el desarrollo de un sentimiento de ciudadanía global compatible con la identidad o identidades locales.

De acuerdo con estos objetivos, podemos sostener que, al igual que para el *Marco*, para el sistema educativo francés, la consciencia intercultural viene dada tanto

[19] "La enseñanza de las lenguas modernas moviliza las competencias y conocimientos compartidos por otras disciplinas. El estudiante comprende y asimila mejor cuando el tema tratado en la clase de idiomas ya se ha estudiado en otra disciplina: participa mejor en la actividad lingüística si puede movilizar los conocimientos adquiridos con anterioridad. De manera inversa, los conocimientos proporcionados por la clase de lenguas es un valioso complemento al estudio del concepto o tema abordado en las otras disciplinas. En ambos casos, el estudiante adquiere una perspectiva más amplia".

por el conocimiento sociocultural de la comunidad en la que se habla el idioma como por el manejo de destrezas y habilidades cognitivas, emocionales y prácticas que permitan interactuar con otras personas en contextos multiculturales; o lo que lo mismo, por el dominio de la competencia existencial.

Además, el análisis de los currículos de español nos permite ratificar la incorporación *de iure* de la competencia existencial en la asignatura de español como lengua extranjera en la educación secundaria en Francia y la consiguiente consumación de los principios de integración y transversalidad. Sobre esta integración curricular debemos trabajar en el futuro para que la integración se haga efectiva en el aula y los alumnos mejoren su competencia comunicativa en español al tiempo que aprenden a ser mejores ciudadanos. Para ello, en el capítulo tercero propondremos el diseño de actividades de aprendizaje integradas que permitan avanzar hacia resultados de aprendizaje en más de una competencia al mismo tiempo.

CAPÍTULO 2: EL CINE COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA ENSEÑANZA DE ELE

2.1. BREVE REPASO DE LAS VENTAJAS E INCONVENIENTES DE LA UTILIZACIÓN DEL CINE EN LA CLASE DE ELE

En los últimos años, han sido muchos los profesores y especialistas en ELE que han escrito sobre las ventajas de utilizar el material fílmico como recurso didáctico en la clase de español como lengua extranjera. Los abundantísimos artículos, manuales, tesis doctorales y trabajos de fin de máster existentes dan cuenta del interés sobre el tema y del increíble trabajo de concienciación que se ha realizado en los últimos años en aras de fomentar el uso del cine en el aula de español. Gracias a ello, en la actualidad el cine ha alcanzado un innegable prestigio entre los profesores de ELE, hasta el punto de que ya nadie duda de su utilidad para desarrollar las competencias comunicativa y cultural entre los aprendientes de español.

Todo ello, sumado al hecho de que la mayor parte de esta copiosa bibliografía pueda ser consultada fácilmente en Internet, ha influenciado en nuestra decisión de no extendernos demasiado en este aspecto. A continuación, expondremos sucintamente las ventajas y desventajas de utilizar el cine como recurso didáctico en la clase de español; con la intención de que esta breve exposición sirva como marco teórico para nuestra posterior defensa del cine como herramienta didáctica ideal en el desarrollo competencial integrado en la clase el español.

En primer lugar, apostamos por el cine por considerarlo un elemento altamente motivador para los aprendientes de español de todo el mundo debido al reconocido prestigio internacional del cine en español, a su calidad de obra de arte, a su capacidad de acercar a los alumnos la vida real de los hispanos y a su variedad temática y de género (Pérez, 2013: 26).

En esta línea, y en relación con el tipo de alumnado al que dedicamos nuestro trabajo, es importante destacar que la omnipresencia de lo audiovisual en el día a día de los adolescentes actuales es una razón más para utilizarlo en la clase de idiomas. Las

nuevas generaciones, nativas virtuales (Mark Prensky, 2001), no conciben su entorno sin algún componente audiovisual y, en este sentido, cualquier aprendizaje involucrado con este medio facilita enormemente la asimilación. Así pues, el hecho de que el cine forme parte de las actividades de ocio de muchos alumnos y de que sea un material auténtico contribuirá a generar en ellos una actitud positiva que, como todos sabemos, posee una gran incidencia en el aprendizaje.

Asimismo, las numerosas posibilidades de explotación didáctica de los filmes aseguran el tratamiento de todo tipo de elementos lingüísticos, paralingüísticos, culturales o textuales así como la integración de las cinco destrezas, la revisión de contenidos ya estudiados, la activación de estrategias de escucha y la presentación de situaciones comunicativas completas y contextualizadas, ideales para el estudio de los contenidos pragmáticos (Crespo, 2012: 66 - 73).

En cuanto a las desventajas, los especialistas insisten especialmente en la complejidad lingüística de algunas películas, que puede exceder el nivel de comprensión de los alumnos. De hecho, los expertos advierten que una exposición prolongada a *inputs* que no se comprenden suele ser contraproducente, puesto que puede llegar a frustrar a los aprendientes y echar abajo su motivación. Entre los inconvenientes, también se tiende a señalar la ardua labor que supone para el profesor la preparación de actividades o la falta de tiempo para trabajar con películas completas en clase (Pérez, 2013: 29 - 30).

No obstante, todas estas desventajas son, en realidad, fácilmente subsanables mediante la substitución del largo por el corto, que suele ser más apropiado para mantener el interés y la concentración de los alumnos así como sus niveles de motivación. También se suele recomendar la proyección de secuencias en lugar de películas completas; siempre y cuando estas secuencias sean autónomas argumentalmente y hayan sido debidamente contextualizadas con anterioridad.

Además de todos estos aspectos, Amenós advierte que el profesor de español no debe olvidar los factores referidos a las experiencias de aprendizaje previas de los alumnos en relación con el cine o, dicho de otro modo, "la mayor o menor costumbre de considerar el cine como una herramienta pedagógica válida" (1999: 772). Y es que entre muchos alumnos (y todavía algunos profesores) existe aún la idea generalizada de que el cine no tiene utilidad didáctica y que, en consecuencia, solo se utiliza en clase como

relleno para los tiempos de carácter especial (ante la falta de personal, la cercanía de las vacaciones o como premio tras el periodo de exámenes). Como es obvio, la concepción del cine por parte del estudiante repercutirá en su disposición a aprender y, en este sentido, el trabajo del profesor en términos de concienciación y motivación previos al visionado determinará el grado de aprovechamiento de la película en la clase de español. En nuestro caso concreto, este trabajo de concienciación habrá de ser doble: el profesor deberá transmitir y hacer ver a sus estudiantes que el cine no solo es útil para el aprendizaje de la lengua y la cultura hispanas, sino también para su formación como personas cívicas y multiculturales, como veremos en el apartado que sigue.

2.2. EL CINE COMO PROMOTOR DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

Desde el principio de este trabajo, hemos abogado por la educación integral de todos los ciudadanos porque, en nuestra opinión, solo este tipo de enseñanza involucra a la persona en su totalidad (en sus dimensiones cognitiva, afectiva y social) y le permite desenvolverse en todas las situaciones de su vida. Asimismo, juzgábamos la pedagogía de las competencias básicas como la vía más conveniente para alcanzar esta educación integral por la que abogábamos debido precisamente al carácter holístico e integrado con el que las competencias básicas fueron diseñadas.

En este contexto, el cine, por sus características intrínsecas, como ahora veremos, se presenta como una herramienta didáctica imprescindible para la consecución de los objetivos fundamentales de este tipo de enseñanza, orientada, como decíamos, a garantizar el crecimiento multidimensional de todos los ciudadanos. Así pues, si defendemos el cine como un medio-recurso didáctico ideal para el desarrollo conjunto de las competencias básicas es porque, si nos fijamos con atención, el cine comparte con las competencias clave muchos de sus principales rasgos:

- el cine es un *arte total* (y por lo tanto *holístico e integrado*) en el que se compendian todas las formas de expresión artísticas creadas por el hombre a lo largo de la historia. En el cine se reúnen los lenguajes audiovisual, digital, verbal (oral y escrito), gestual, icónico y numérico, por lo que, para descifrar el mensaje de la película, se necesita de todas las competencias básicas.
- el cine, al igual que las competencias clave, posee un *carácter contextual*, en el sentido en el que solo puede desarrollarse vinculado a un determinado contexto. Esta capacidad del cine para ubicarnos en un eje espacio-temporal concreto, ante

coyunturas reales de la vida cotidiana, favorece el *aprendizaje situado* de las competencias básicas.

- el cine, por su *carácter evolutivo y plural*, exige al receptor un amplio proceso de reflexión; imprescindible para aplicar, de forma creativa y crítica, las fórmulas y métodos de observación, valoración y análisis necesarios para la interpretación que requiere la diversidad del arte cinematográfico.
- el cine, como *arte social* que es, se cimienta invariablemente sobre la visión social del cineasta. En consecuencia, desde la mera caracterización de los personajes hasta el más mínimo detalle de los decorados, está construido sobre la ideología —*base ética*— del director. Por eso, la proyección del cine en el aula garantiza la adopción de normas morales por parte de los estudiantes de español, como más tarde veremos.

Por todo ello, estamos de acuerdo con los especialistas en que "proyectar y trabajar cine en el aula favorece el desarrollo de todas las competencias básicas" (Ambròs y Breu, 2007: 8) y asegura el tratamiento transversal e interdisciplinar del conjunto de las competencias clave:

- El cine supone la adquisición de la **competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico**, debido a la aplicación del pensamiento científico-técnico a la información que se recibe, por un lado; y la reflexión ineludible sobre la interacción del hombre con el mundo (tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana), por el otro. El cine posibilita, así, la comprensión de los sucesos y la predicción de las consecuencias; con el fin de concienciar a los alumnos sobre la importancia de la preservación del medio ambiente para la conservación/ mejora de las condiciones de vida de las personas y del resto de los seres vivos.
- La introducción del cine en el aula como elemento cultural de primer orden aproxima a los estudiantes a las distintas manifestaciones culturales y artísticas que forman parte del patrimonio de los pueblos; al tiempo que les enseña a valorar la libertad de expresión, el derecho a la diversidad cultural y la importancia del diálogo intercultural así como a percibir las diferentes producciones del mundo del arte y de la cultura como una forma de enriquecimiento personal (**competencia cultural y artística y competencia para "aprender a aprender"**): "La culture humaniste a pour but de cultiver une

attitude de curiosité pour les *productions artistiques, patrimoniales et contemporaines étrangères* et développe la conscience que les expériences humaines ont quelque chose d'universel[20] (Ministère de l'Éducation nationale, 2006 : 19)

- El cine constituye una valiosísima fuente de acceso a todo tipo de información que requiere un tratamiento crítico de la misma; es decir, saber ponerla en cuestión y contrastarla con otras informaciones cuando sea necesario. Esta **competencia digital** está muy relacionada, no solo con la competencia social y ciudadana, sino también con la **competencia de "aprender a aprender",** autónomamente y a través del cine: "L'apprentissage d'une langue étrangère favorise le *désir de voir des films en version originale*[21]" (Ministère de l'Éducation nationale, 2006 : 9).
- en lo que a la **competencia lingüística en lengua extranjera** se refiere, la visualización de la película en la clase de español permite mejorar en todos los niveles en los que el *MCER* estructura la competencia comunicativa. En el nivel fonológico, el aprendiente intentará apropiarse del nuevo sistema fonológico y hará todo lo posible por asimilar su acento al de los hablantes nativos. En el nivel léxico y morfosintáctico, el alumno se esforzará por aprender estructuras léxicas y gramaticales más complejas. Y en el nivel pragmático, la presentación contextualizada de las situaciones comunicativas les dará la oportunidad de descubrir nuevas funciones comunicativas y de reflexionar sobre la importancia de la adecuación de las formas lingüísticas a la situación de habla (Bergillos, 2004: 311, en Crespo, 2012: 59).

  Además, el análisis posterior al visionado puede generar de forma muy natural dinámicas de diálogo en grupo, un aspecto nada desdeñable en la clase de idiomas, donde sabemos que no siempre se consigue que los alumnos intervengan oralmente en las conversaciones. En este sentido, el cine, al poner al mismo nivel a todos los estudiantes, ayuda a crear un ambiente de cooperación y

[20] "la cultura humanista pretende cultivar una actitud de curiosidad hacia las producciones artísticas contemporáneas extranjeras y desarrolla la conciencia de que las experiencias humanas tienen algo de universal"

[21] "el aprendizaje de una lengua extranjera promueve el deseo de ver películas en versión original"

convivencia pacífica en el aula, pues todos han visto la película y por lo tanto, todos pueden opinar libremente sobre ella.

Por último, nos centraremos a continuación en la potencialidad del cine como herramienta para desarrollar la **competencia social y ciudadana**. Para ello, partiremos de la concepción del cine como un arte de carácter estrictamente social, o dicho de otro modo, del cine entendido como una manifestación artística reflejo de la percepción social del cineasta.

En el siglo IV a. C., Aristóteles definió ya la *mímesis* como el principio regidor de toda obra de arte, mediante el cual el hombre crea un mundo inventado a imagen y (más o menos) semejanza con el mundo real: un espejo ficticio que nos revela la realidad tal y como es. Según Aristóteles, a partir de este principio de imitación, la invención del autor desarrolla una amplia gama de posibilidades ficcionales que nos desvelan irremediablemente la visión del mundo del artista. Por eso decimos que la obra de arte tiene su origen en la realidad social del cineasta y que, por ende, posee siempre un carácter social.

De este modo, el cine, al poner ante nuestros ojos las proezas, los fracasos, las injusticias, los logros, los temores y las esperanzas de cambio de las sociedades humanas, se convierte en una reproducción fiel de las mismas y en un instrumento valiosísimo para analizar la vida humana y las relaciones entre las personas. Por ello se suele decir que el cine, como representación de la realidad, "permite que una persona *viva más*, porque le muestra dimensiones de la realidad en las que no había reparado, y que, consecuentemente, no había vivido" (Ortigosa, 2002: 158).

Además, gracias a este principio de imitación, el cine resulta un poderoso recurso informativo que facilita la familiarización con las convenciones sociales, los valores, las actitudes y los comportamientos propios de las diferentes culturas a lo largo de la historia. Esta recreación de los rasgos de una determinada sociedad induce a los espectadores a reflexionar, aunque sea de una forma no premeditada, sobre los valores y contravalores que mueven los comportamientos de los protagonistas. Asimismo, esta reproducción de la realidad invita a interiorizar las distintas normas vigentes y genera modelos de imitación que propician buenas actitudes y hacen aflorar motivaciones que, de otro modo, permanecerían escondidas, o incluso, ignoradas:

> el uso del cine en el aula es un factor dinamizador clave para ayudar a promover valores humanizadores, de manera transversal e interdisciplinaria, y para contribuir así a *desarrollar valores y elementos de identidad personal y de pertenencia* (mi subrayado, Ambròs y Breu, 2007: 8).

En consecuencia, la proyección de películas en la clase de español favorece el conocimiento del otro, la ampliación de los códigos de referencia, la superación de prejuicios y la toma de consciencia de la diversidad cultural como un fenómeno esencial al ser humano: requisitos todos ellos indispensables de ese "saber ser" que garantiza la participación competente de los aprendientes en situaciones multiculturales:

> Les représentations du monde et de l'activité humaine impliquent une réflexion sur soi et sur les autres, une ouverture à l'altérité, et contribuent à la *construction de la citoyenneté*, en permettant à l'élève d'aborder de façon éclairée des grands débats du monde contemporaine[22] (mi subrayado, Ministère de l'Éducation nationale, 2015 : 12).

Por otro lado, y de acuerdo con la *Poética* de Aristóteles, la obra de arte se vertebra invariablemente a partir del principio de *verosimilitud*. Esto supone que la trama argumental tenga la capacidad de narrar, de una manera creíble, no solo la verdad de *lo sucedido*, sino también *lo que hubiera podido suceder* en ese otro mundo posible gobernado por las mismas leyes y estructuras que el mundo real. De este modo, "el cine conquista porque posee la capacidad de presentar un mundo irreal como si fuera real" (Pereira y Urpí, 2005: 74); es decir, porque logra que ese otro mundo pase como verdadero, hasta el punto de hacernos olvidar todo el entramado el artístico que hay detrás de las imágenes que vemos en pantalla.

Conforme con todo lo anterior, Pereira resume en su artículo "El valor social del cine en la infancia" (2009) lo que Cabrera, Fellini y Gómez y Bort habían dicho antes que ella, a saber: que el cine establece un vínculo con los espectadores en un doble sentido. Por un lado, el cine capta las características de la sociedad, las analiza y las plasma sobre la gran pantalla; y, por otro lado, el cine, al proyectar sobre nosotros estas características, nos devuelve, a modo de espejo, la imagen de la sociedad en la que vive,

[22] "las representaciones del mundo y de la actividad humana implican una reflexión sobre sí mismo y sobre los otros, una apertura a la alteridad, y contribuyen a la *construcción de la ciudadanía*, permitiendo al estudiante abordar los grandes debates del mundo contemporáneo con conocimiento de causa"

apelando a nuestra sensibilidad y a nuestra inteligencia para que, de algún modo u otro, nos identifiquemos con ella.

Y es que, si el cine es un arte social, lo es no solo porque el director refleje en la película su visión de la realidad, sino porque, desde el momento en el que concibe su obra, pretende provocar algo en los espectadores. Con su película, el director busca que el espectador, por semejanza con los actos de su propia vida, se implica emocionalmente con las acciones y con los personajes de la historia, hasta convertirse en *coprotagonista interactivo* de los hechos que se narran (Pereira, 2005: 209). Así pues, solo mediante un proceso de com-pasión y empatía, podrá el espectador sentir como propio el sufrimiento ajeno y ponerse en el lugar del otro para comprometerse o desvincularse con los valores que se transmiten; bien porque se identifica con ellos (y por lo tanto se convierte en cómplice de los hechos que se narran) o bien porque se siente totalmente ajeno a ellos. En cualquier caso, el objetivo es que el espectador se implique afectivamente en la historia y ponga en marcha sus capacidades de observación, análisis, síntesis, reflexión y juicio crítico, necesarios para formarse una opinión ante los acontecimientos de la trama y tomar posiciones de acuerdo a un criterio.

Asimismo, como *coprotagonista interactivo*, el espectador deberá resolver, aunque solo sea de una forma ficticia, las encrucijadas que se le plantean, y en este sentido, la película le sirve como preparación para la vida real, al promover en él ideas de actuación ante las diferentes situaciones vitales (aprendizaje significativo). El cine favorece, pues, el desarrollo de la personalidad de los espectadores mediante el mejor conocimiento de sí mismos y el interés por superar cualquier obstáculo también en la vida real.

Esa capacidad de la obra de arte de arte para transformar la subjetividad de quien la acoge es lo que Hipócrates (siglo V a. C.) denominó *catarsis* o "eliminación de los humores dañinos del cuerpo". Platón otorgó a la *catarsis* connotaciones éticas al concebirla como un proceso de liberación moral del alma que, según Aristóteles, venía provocada por la conmoción causada por la contemplación de una obra de arte. De este modo, Aristóteles, al considerar que los valores estéticos ejercen una función purificadora en el individuo, otorga a la estética una función ética y define la *catarsis* como el efecto final al que tiende toda obra de arte (García, 2010). Este proceso de

purificación es posible porque, según Aristóteles, "la experiencia estética es de índole cognoscitiva" y, por lo tanto, "en la contemplación artística conocemos, y, si conocemos, aprendemos" (Ortigosa, 2002: 163).

Esta *catarsis* o impacto emocional provocado por la película actuaría, pues, como catalizador para que se produjese el paso de lo sensible a lo racional, del sentimiento al juicio crítico; paso previo, como sabemos, a esa toma de consciencia ética tan necesaria para la convivencia.

A nuestro modo de ver, esta toma de consciencia ética sería, en definitiva, el fin último de la utilización del cine en la clase de español. Aspiramos, en fin, a que la sensibilización ante los problemas sociales y las valoraciones críticas al respecto no se queden en eso, sino que, por el contrario, evolucionen hacia auténticas implicaciones personales, solidarias y comprometidas a trabajar en su mejora.

En resumen, el cine posee un valor didáctico fundamental porque consigue lo que desgraciadamente no todos los docentes son capaces de hacer: conectar con la dimensión más personal de los alumnos, con lo que coloquialmente llamamos el "mundo interior de la gente". Y por eso defendemos, en fin, el cine como una herramienta didáctica clave para el desarrollo de la competencia social y ciudadana en la clase de español:

> el cine es uno de los medios más idóneos para el aprendizaje, porque posee la extraña capacidad de inmiscuirse en la vida de las personas e influir en la generación de sus valores, en sus actuaciones vitales, en el modo de contemplar el mundo y en todo lo que tiene que ver con lo humano (Pereira, 2009: 18).

- La importancia de la formación audiovisual y artística

A lo largo de este trabajo hemos defendido el cine como un medio-recurso pedagógico esencial para la adquisición integrada de las competencias básicas. Sin embargo, no debemos olvidar que el cine es también un fin en sí mismo y, por lo tanto, requiere de un aprendizaje formal sin el cual se desaprovecharía gran parte de su potencial didáctico (Alonso y Pereira, 2000: 133).

Por ello, estamos de acuerdo con la mayoría de los especialistas en que, si queremos beneficiarnos de las ventajas educativas del cine, hemos de asegurar a los alumnos una formación audiovisual y estética *para* el cine, pues "quienes carezcan de

ella no solo verá reducidas las posibilidades de formarse a través de este medio, sino que incluso podrá ser objeto de dominio y manipulación" (Pereira, 2005: 215). En consecuencia, la escuela debe enseñar el cine de una manera bidimensional: como contenido, como objeto de estudio, y como recurso o estrategia al servicio de otros aprendizajes (Sarceda y Raposo, 2009: 44).

Esta enseñanza del cine como objeto de estudio ha de procurar a los estudiantes el aprendizaje de la historia del cine, de los estilos y géneros cinematográficos, de los códigos y tipos de lenguaje de la narrativa audiovisual, de los distintos soportes técnicos, de la realización y del montaje, e ir acompañada de una educación artística al gusto estético que haga posible evaluar la calidad artística de una película (componente conceptual) y disfrutar de ella (componente actitudinal) (Pereira y Urpí, 2005: 80).

En nuestro caso, este tipo de conocimientos técnicos y culturales en cinematografía permiten la valoración crítica de los hechos que se nos presentan así como la comprensión de la intencionalidad del director; pues estamos seguros de que "el cine será instructivo si el espectador está preparado para ejercer una crítica o sencillamente para valorarlo, no solo pensando en el argumento de la película" (Pereira, 2009: 28).

En definitiva, si pretendemos que nuestros alumnos se acerquen a la película como sujetos independientes, libres de manipulaciones, deberemos ofrecerles un bagaje cinematográfico suficiente para poder interpretar la película en su conjunto (teniendo en cuenta lo que se ve y lo que se oculta, lo que se dice y lo que no se dice) y percibir el mensaje del realizador en toda su extensión.

Nosotros consideramos que esta formación audiovisual debe desarrollarse de forma paralela a la enseñanza de idiomas para que los profesores de las demás áreas podamos servirnos al máximo de todas las posibilidades didácticas que el cine ofrece. No obstante, como defensores de la interdisciplinariedad que somos, creemos también que los profesores de idiomas incrementarán el aprovechamiento de la película en la medida en la que den a sus alumnos ciertas claves que les ayuden a descifrar el mensaje de la misma. Estas claves deberían ir encaminadas a la concienciación de que la imagen no es realidad (puesto que existe una mediatización del director con una intención determinada), de que no es lo mismo *ver* que *mirar* (pues *ver* implica pasividad y *mirar* reflexión) y de que si aprendemos a mirar, estaremos capacitados para entender el

mensaje del director y para valorar adecuadamente la carga comunicativa, estética y de valores que el filme arrastra; porque "así como hay que aprender a leer, así también hay que aprender a ver cine. Y si leer no es deletrear, ver cine no es mirar a la pantalla durante una proyección" (Stahelin, 1976, en Pereira y Urpí, 2005: 77).

2.3. CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DE LAS PELÍCULAS

Desde sus orígenes, el séptimo arte se ha convertido en uno de los medios de entretenimiento social más populares de todos los tiempos. Desde entonces, una gran mayoría de espectadores no buscan en el cine más que un modo de distracción y divertimiento personal que les aleje de sus problemas personales y les permita, ante todo, evadirse de la realidad más inmediata. Sin embargo, la escuela, sin dejar de lado esta vertiente recreativa del cine, debe optar por ofrecer a los estudiantes películas que cumplan con la triple función de entretener, formar e informar: formar ciudadanos críticos e informarles de la existencia de otros mundos posibles.

De la Torre afirma que "el carácter formativo del cine está en cómo se utilice el cine" (1996: 18); con lo que viene a decir que, aun en el caso de que la película haya sido producida sin ninguna intención instructiva por parte del director, se la puede considerar como tal si, en un momento dado, sirve para ese fin. Para ello, es primordial que la explotación didáctica de la película genere una reflexión adecuada sobre el contenido que se relata.

Por otra parte, en lo que parecen estar de acuerdo la mayoría de los especialistas es que el docente debe guiarse, en primer lugar, por el criterio recreativo y encontrar una película que agrade a la mayor parte de la clase. Este criterio resulta clave para que los contenidos lleguen a los alumnos, porque, como explica Bergala en su libro *La hipótesis del cine*, "se puede obligar a aprender, pero no se puede obligar a sentirse conmovido" (2007: 64). Y es que, para el cineasta francés, "el niño es el espectador más intransigente con el criterio de su propio placer" (2007: 75), y si no le gustó la película, si no se sintió de algún modo identificado con ella, se cerrará de plano; y, por mucho que el profesor intente influir sobre su opinión *a posteriori*, "el pedagogo no podrá hacer gran cosa frente a lo que hay de irreductible para el niño en la evidencia vivida de esa experiencia" (2007: 76). En estas edades, en definitiva, solo el deseo enseña y esa es la única transmisión que cuenta. En esta línea, Ambròs y Breu afirman que:

> no debemos tener ningún escrúpulo en trabajar, a veces, un cine bastante comercial- pero muy atractivo para la mayoría de los alumnos- para poder avanzar, para que sirva de anzuelo y para poder incorporar elementos del conocimiento audiovisual, de la cultura cinematográfica y de reflexión ética. Eso sí, cine comercial pero digno (2007: 13).

Esto no significa, evidentemente, que el profesor haya de sacrificar obras de indudable calidad artística y/o humana en aras de contentar el gusto de sus estudiantes. El profesor debe prestar una atención preferente por el cine educativo y divulgador de los valores sociales y artísticos que la escuela tiene la responsabilidad de transmitir. Porque las películas mediocres, incluso analizadas en tanto que tal, desde el momento en el que son objeto de repeticiones y de pausas sobre la imagen, contaminan el gusto de los alumnos y necesariamente dejan huella. Contra esta mala práctica advierte Bergala que "si la aproximación al cine es una oportunidad para la escuela, lo es a condición de que el cine sea tratado como un buen objeto, es decir, ante todo como arte" (2007: 48). En este sentido, argumenta el francés que la escuela debe asegurar la posibilidad de un "encuentro individual decisivo" con aquellas obras de arte que los alumnos difícilmente encontrarán fuera de la escuela (o de una sala de cine vinculada a la escuela); y que, aunque estas generen en los alumnos una hostilidad inicial (motivada seguramente por la ausencia de las ventajas de seducción instantánea de las películas comerciales), si es una buena película esta "extrañeza" inicial se convertirá más temprano que tarde en un objeto de ternura: "La obra que va a resultar importante en la vida de alguien —dice Bergala— es de entrada una obra que se resiste" (2007: 72).

El Instituto Pedagógico de Padres y Maestros ha realizado, por su parte, una selección de la películas para trabajar valores en el aula siguiendo tres criterios: la actualidad, que asegura la fácil identificación de los adolescentes con la sociedad que se recrea; la variedad de filmes, que permite cubrir las distintas afinidades y gustos personales del alumnado; y la unidad, en el sentido de que las películas que se proyecten a lo largo del curso formen un todo coherente y sobre todo, manejable desde el punto de vista didáctico (Equipo de Padres y Maestros, 2009: 8).

CineEscola, por otro lado, diseña los criterios de selección de las películas a partir de los siguientes factores: que las películas sean atractivas a los ojos de los escolares; que transmitan, globalmente, valores cívicos; que sean producciones de calidad; que pongan sobre la mesa motivos para la reflexión; que sean capaces de

generar un conjunto de propuestas conectadas con el currículo escolar; y que sean películas relativamente fáciles de conseguir o de grabar (Ambròs y Breu, 2007: 17).

A todos estos criterios, deberá añadir el profesor de español los criterios de selección fílmica propios de una clase de lengua extranjera, entre los que destacan, según Amenós (1999): que la película posea una sola trama, que la estructura sea lineal (sin saltos temporales), que las acciones se encadenen lógicamente; que la película no contenga referencias culturales o históricas relevantes para la trama y desconocidas para los alumnos; que la cantidad de personajes que intervienen en la película no sea muy elevada, que estos respondan a tipos de personajes conocidos por los alumnos, que la edad de los personajes coincida en lo posible con la de los aprendientes; que los elementos iconográficos sirvan como refuerzo (y nunca como obstáculo) para la comprensión global de las conversaciones; y que los subtítulos sean una transcripción literal de los diálogos para que estos no se conviertan en motivo de confusión.

A estos criterios, referidos a las características intrínsecas de la película, suma Amenós los aspectos propiamente lingüísticos, específicos de la comunicación oral y relacionados con el nivel de competencia lingüística de los alumnos, tales como: la dificultad de las formas lingüísticas (léxicas y gramaticales) empleadas, el respeto a los turnos de palabra, las variedades diatópicas y diafásicas utilizadas, la velocidad y claridad de la dicción de los personajes o el timbre de voz de los actores.

Por último, los especialistas en ELE recomiendan que las películas no sean demasiado largas (recordamos que para los niveles inferiores los cortometrajes son siempre más aconsejables), que la explotación didáctica del filme esté acorde con el nivel de los alumnos y, por supuesto, que la película sirva para conseguir los objetivos que nos habíamos propuesto.

CAPÍTULO 3: PROPUESTA DIDÁCTICA

3.1. PROPOSICIÓN DEL DEBATE COMO OPCIÓN METODOLÓGICA PARA EL POST-VISIONADO

A lo largo de estas páginas, hemos argumentado a favor del cine como una herramienta pedagógica válida para la integración de las competencias básicas. Sin embargo, ¿qué ocurre cuándo la película acaba? ¿Cómo puede el profesor de español extender la integración de competencias más allá de la proyección de la película? Nosotros hemos querido apostar por el debate como la mejor opción metodológica para salvaguardar el tratamiento conjunto de las competencias comunicativa y existencial durante el post-visionado de la película, si bien entendemos que el debate no es, desde luego, el único procedimiento apto para contribuir a este fin.

Sabatini define la *discusión* como una forma de diálogo que se realiza a partir de un tema o argumento y sobre hechos que son muy importantes para los interlocutores, con el objetivo de convencer a los otros de nuestras propias ideas. Una *discusión* se convierte en *debate* cuando ésta tiene carácter público y es regulada por un moderador (1990: 605ss, en Magos, 2006: 154).

Para nosotros, el debate, por las numerosas ventajas que conlleva, se muestra como una tarea final ideal para sintetizar todo el trabajo realizado por los alumnos en las actividades de explotación de la película.

En primer lugar, el debate, de acuerdo con los principios del *MCER*, es una actividad comunicativa orientada a la acción, o sea, al desarrollo de la capacidad de los alumnos para hacer cosas a través de la lengua. En ella, los aprendices deben "ser capaces de manipular sentidos en un marco justo donde la interacción, además de estar presente por derecho, no es una intentona, sino la base de la tarea" (Rosales, 2009: 144).

Así pues, en el debate, el proceso de comunicación oral es un estado dinámico en el que opera un intercambio de información activo que se lucra de los múltiples beneficios que Kramsch concede al proceso de *learner-learner interaction* (en Rosales Varo, 2009: 115). Como nosotros, Kramsch considera que son las actividades que implican comunicación las que, en efecto, impulsan verdaderamente el aprendizaje:

- ✓ Al aprender interactuando el hablante no nativo activa destrezas de comunicación que lo preparan para usar el lenguaje en contextos naturales (Long, Allwright).

- ✓ Conversando unos con otros, los alumnos reciben un *input* más comprensible (Seliger) y se ven forzados a producir información más comprensible (Swain).
- ✓ Al tomar el control del mecanismo de turno de palabra se ven motivados intrínsecamente a escuchar a los otros hablantes.
- ✓ Los aprendices son mucho más activos negociando el significado del mensaje (Doughty y Pica) y en reparar en sus errores (Parter), cuando hablan entre ellos mismos que cuando lo hacen con el profesor.

En segundo lugar, y si antes considerábamos el peligro de la pasividad como uno de los inconvenientes de proyectar cine en el aula, el debate sirve para subrayar el papel de los alumnos como agentes activos en su aprendizaje, mediante la producción de enunciados y la negociación de los contenidos de la interacción, de modo que el visionado se vuelve totalmente activo, al concatenar la producción del alumno en el proceso de comprensión del texto fílmico.

En tercer lugar, el debate vincula el aprendizaje a situaciones verídicas de la vida cotidiana y propone soluciones auténticas que pueden ser aplicadas en la vida real (aprendizaje significativo):

> Solamente cuando el aprendiz moviliza sus modelos mentales, sus esquemas de pensamiento para intentar entender los problemas, situarse en su contexto e intervenir en él es cuando puede (…) apropiarse de herramientas más adecuadas y poderosas para mejorar sus interpretaciones y actuaciones (Pérez, 2007: 25).

En cuarto lugar, el debate es una estrategia didáctica relevante porque se concreta en entornos de aprendizaje caracterizados por el intercambio y la cooperación entre iguales. Esto supone para los estudiantes un inestimable entrenamiento para su futura participación en la vida democrática, ya que fomenta la toma de posturas críticas y el consenso de las decisiones con el resto de los compañeros (competencia social y ciudadana):

> La cooperación incluye el diálogo, el debate y la discrepancia, el respeto a las diferencias, saber escuchar, enriquecerse con las aportaciones ajenas y tener la generosidad suficiente para ofrecer lo mejor de sí mismo, requiere también sentido del conjunto, organización de las tareas compartidas, argumentación y defensa de las propias ideas, búsqueda de alternativas y sentido de la síntesis, de la confluencia de aportaciones (Pérez, 2007: 28).

Por último, y como decíamos al principio, el debate está al servicio de la educación integral porque potencia el desarrollo comunicativo, cognitivo y social de nuestros alumnos, al conseguir, en definitiva, el desarrollo paralelo de los conocimientos formales (las problemáticas sociales y los valores cívicos) e instrumentales (la lengua española). Así, además de la potenciación de las destrezas en expresión e interacción oral (competencia comunicativa) y del tratamiento de problemáticas sociales actuales (competencias en el conocimiento e interacción con el mundo físico y competencia social y ciudadana), la preparación del debate exige la búsqueda, selección, análisis y síntesis de la información (tratamiento de la información y competencia digital) y la creatividad y la capacidad de iniciativa en la resolución de problemas (competencia cultural y artística y autonomía personal).

Por otro lado, entre los inconvenientes del debate destacan la gran preparación teórica y metodológica que requiere (tanto para el docente como para el discente) y el tiempo que se invierte de la clase, sin duda alguna considerablemente mayor al necesario para exponer en clase, por ejemplo.

En cuanto a las formas físicas del debate, tenemos dos: 1) *circular y cerrado* cuando los participantes se colocan en círculo teniendo como referente al moderador; 2) y *semicircular y abierto*, cuando los participantes se colocan en forma de media luna en dirección a un público real o virtual (Magos, 2006: 154).

En la clase de idiomas, la colocación en forma de círculo (debate cerrado) es muy conveniente porque hace que los estudiantes queden físicamente unos enfrente de los otros, de modo que no pueden ocultar su presencia y están obligados a participar (Magos, 2006: 160). Este tipo de colocación es adecuado cuando el número de alumnos de la clase no es demasiado elevado y todos tienen la oportunidad de intervenir activamente en el debate. Si, por el contrario, estamos ante una clase numerosa, el profesor puede proponer a los alumnos que, en grupos, elijan uno de los temas abordados en la película, preparen un debate y lo escenifiquen públicamente ante el resto de la clase (debate semicircular).

Por otro lado, en lo que al diseño del formato del debate se refiere, el profesor puede jugar con la combinación de tres criterios (Schmidt y Nieves, 2015: 53):

1) el *contexto* en el que se desarrolla el debate, ya que independientemente de que todos los debates tengan lugar en el espacio físico del aula, el contexto en el que se les sitúa puede ser auténtico (es decir, la clase) o simulado (un debate parlamentario, una junta de vecinos, un debate televisado entre rivales políticos, etc.).
2) la *identidad del alumno*, que durante el debate puede ser él mismo (identidad real), interpretar la personalidad de otro (identidad ficticia) o ser él mismo asumiendo la perspectiva de otro, con el objetivo de exponer lo que el alumno haría si estuviera en el lugar de esa otra persona (identidad intermedia o identidad real "con perspectiva de otro").
3) la *opinión del alumno*, que puede intervenir dando su propio punto de vista (opinión libre o real) o asumir, en mayor o menor medida, un punto de vista predeterminado por el profesor (opinión condicionada).

En lo que respecta a la identidad, como actividad de preparación, el profesor puede tomar un personaje de la película y dejar que los alumnos, a partir de los hechos observados en la película, inventen su personalidad: su manera de ser y de relacionarse con los otros, su pasado, sus circunstancias personales, su ideología, sus preocupaciones, sus gustos, etc. A partir de ahí, podemos decirles lo que el personaje opina sobre cada aspecto que se va a discutir en el debate o, por el contrario, decirles solo lo que el personaje opina en líneas generales, para que sean los alumnos los que decidan lo que el personaje opina de cada aspecto concreto.

En función de la combinación de estos tres criterios, tendremos un tipo de debate diferente: una discusión o debate propiamente dicho (contexto real e identidad real), un caso (contexto real e identidad real "con perspectiva del otro"), una simulación (contexto simulado e identidad real) o un juego de roles (contexto simulado e identidad ficticia).

Dependiendo del tema que quiera abordar, el profesor deberá optar por el formato de debate que mejor se ajuste a sus necesidades. Para tratar temas potencialmente polémicos, el profesor puede proteger la opinión de sus alumnos otorgándoles una identidad ficticia (con una opinión dada) que evite confrontaciones (reales) innecesarias. No obstante, con determinados temas, como el acoso escolar o el maltrato familiar, por ejemplo, los casos y los juegos de roles pueden ser problemáticos;

ya que, si por alguna coincidencia, algún alumno hubiese vivido alguna de estas circunstancias, es muy probable (y muy comprensible) que se mostrase reacio a representarse a sí mismo en un debate. En este sentido, el profesor debe ir siempre un paso por delante para ajustar correctamente los criterios y fomentar un debate constructivo en el que no se hiera la sensibilidad de nadie.

Por otro lado, debemos tener en cuenta que la inserción del debate en la clase de español requiere diseñar una ruta didáctica que conste de las siguientes etapas:

1) Etapa de preparación: La preparación del debate (tanto por parte del profesor como por parte de los alumnos) constituye un paso previo absolutamente necesario para que los aprendientes obtengan los máximos beneficios de esta actividad. En este sentido, el docente no debe asumir en ningún caso que los estudiantes en edad escolar conocen la dinámica ni las técnicas del debate; ni tampoco dar por hecho que los alumnos tienen opiniones formadas de antemano sobre los temas propuestos (y, menos aún, que son capaces de formularlas en lengua extranjera). Si incurrimos en estos presupuestos, corremos el riesgo de caer en el peligro de que los alumnos, ante la falta de conocimiento sobre el tema, recurran a su opinión personal (no siempre, como decimos, demasiado razonada) para hacer frente a las problemáticas planteadas.

Por ello, ya en la etapa de presentación de la película, el profesor debe prevenir a los alumnos de que el que, tras la proyección, habrá un debate y de que tanto el visionado como las actividades que le siguen estarán orientadas a la preparación de esa tarea final. Igualmente, el docente debe explicarles "el tema que se va a tratar, el calendario de actividades y las funciones de todos los alumnos como participantes del debate" (Magos, 2006: 159). De este modo, nos aseguramos de que los alumnos consideren la película como "trabajo de clase" y de que se conciencien de que, durante el debate, utilizaremos el español para resolver un problema social, es decir, como un medio para conseguir un fin.

En nuestra opinión, para que un alumno pueda participar activamente en un debate en español es necesario que conozca, en primer lugar, la forma discursiva del debate, es decir, las clases de debate, las partes que lo integran, los participantes que intervienen y las funciones comunicativas características de este tipo de texto argumentativo; como *dar información* (proponiendo alternativas o corrigiendo intervenciones previas), *pedir información* (solicitando explicaciones, aclaraciones o

confirmaciones mediante el uso de la interrogación), *dar* y *pedir la opinión*, *expresar aprobación y desaprobación*, *posicionarse a favor y en contra* o *invitar al acuerdo*, entre otras. En segundo lugar, es conveniente que los alumnos entren en contacto con las tácticas y estrategias pragmáticas necesarias para el debate, como los conectores, los procedimientos de cita, los valores ilocutivos de los enunciados interrogativos y algunos aspectos relacionados con la conducta interaccional, como la cortesía, los turnos de habla o los gestos. Por último, los discentes han de dominar el tema que se trata, tanto a nivel léxico como conceptual.

En consecuencia, resulta imprescindible que, con anterioridad al debate, el profesor facilite a los discentes todos los materiales que necesiten para la preparación de la mesa redonda: tanto para profundizar en el tema a debatir (conocimientos teóricos) como para comprender las reglas del juego del debate (conocimientos metodológicos). En nuestro caso, la principal fuente de información será, claro está, la película, reproducida en las actividades mediante las transcripciones de los diálogos. No obstante, si el docente lo cree necesario, puede aportar cualquier otro tipo de documento (oral u escrito) que contribuya a ahondar en el tema propuesto.

No será suficiente, sin embargo, proporcionar a los estudiantes los documentos necesarios, sino que el profesor deberá preparar actividades para que los aprendientes reconstruyan el conocimiento, desarrollen habilidades y asuman actitudes; de modo que, cuando llegue el momento del debate, los alumnos se sientan preparados para participar en él. Estas actividades de preparación pueden incluirse tanto en el pre como en el post-visionado de la película y en ellas es especialmente relevante que los alumnos tengan la oportunidad de escribir (aunque solo sea de forma esquemática) sus intervenciones; ya que, como sabemos, la capacidad de improvisación es siempre menor en lengua extranjera. Esto no quiere decir que tengamos que descuidar la destreza oral en las actividades previas, puesto que, evidentemente, es preciso que estas actividades sirvan como preámbulo para el debate (oral).

Además de los documentos aportados por el profesor, si el docente lo cree conveniente, puede dar la oportunidad a los alumnos para que busquen en casa otros materiales de soporte (fotografías, carteles, artículos de periódico, datos estadísticos, etc.), que les sirvan para preparar o dar mayor validez a sus argumentaciones.

En el caso de que uno de los alumnos actúe como moderador, el profesor puede organizar una lluvia de ideas colectiva para fijar los puntos principales sobre los que se va a debatir y, a continuación, encargar a un grupo de alumnos la redacción de un guión que permita al moderador iniciar la discusión y llevarla a buen término (Magos, 2006: 160).

2) Etapa de realización y control: En la etapa de participación, es importante insistir a los estudiantes en tres aspectos esenciales:

1) que se aprende comunicando y que el objetivo no es emitir enunciados modélicos sino proponer ideas y negociar contenidos;
2) que no solo pueden participar para ofrecer puntos de vista "interesantes" para la discusión, sino que pueden intervenir *improvisadamente* para preguntar, ejemplificar, relacionar conceptos o hacer una síntesis de los que han dicho los compañeros;
3) y que solo si se produce una verdadera interacción entre los participantes (en la que emisor y receptor se intercambian los papeles), podremos hacer que el contenido de la conversación progrese y llegar entre todos a una posible solución ante la problemática planteada.

En esta etapa, "el manejo de los tiempos es de gran importancia no solamente por ajustarse a la duración de la clase o sesión de trabajo, sino también para promover que los alumnos realicen síntesis conceptuales y no divaguen" (Magos, 2006: 161). Para evitar que unos alumnos participen más que otros, el docente puede establecer un cupo de intervenciones obligatorio para todos, obligándoles a intervenir tantas veces como considere, en los tiempos fijados por él mismo.

Tras las intervenciones de los participantes, el moderador debe proceder a sintetizar posturas y a extraer una conclusión que satisfaga, dentro de lo posible, a la mayor parte de los participantes.

El debate puede considerarse como el final del trabajo sobre la película o como una actividad de paso para una posterior etapa de relación, en la que los alumnos reflexionen de forma escrita sobre los puntos abordados en el debate.

3) Etapa de evaluación: Por las características de este tipo de discurso, nos parece que el debate se presta especialmente a la coevaluación o evaluación mutua de

los alumnos: mediante una rúbrica anónima diseñada por el profesor en la que se fijen los objetivos en términos tanto lingüísticos como actitudinales. La responsabilidad de evaluar a sus compañeros servirá a los aprendiente para meditar acerca de lo que ellos piensan que aprendieron y que sus compañeros no aprendieron (o viceversa) así como para ser conscientes de las causas de sus propios fallos y marcarse metas de aprendizaje para el futuro. De este modo, se pretende incentivar la reflexión recurrente de los alumnos sobre el proceso de aprendizaje, con el objetivo de elevar la consciencia de los estudiantes sobre la utilidad del idioma que están aprendiendo y sobre la enorme contribución del cine y del debate a su crecimiento personal como ciudadanos abiertos y tolerantes.

3.2. JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN DE LA PELÍCULA *A ESCONDIDAS* (2014) DE MIKEL RUEDA PARA LA PROPUESTA DIDÁCTICA

La elección del largometraje *A escondidas* (de 88 minutos) para la propuesta didáctica se debe a la adecuación de los temas abordados en la película con los objetivos didácticos que nos hemos planteado a lo largo de este trabajo. Mikel Rueda construye las líneas argumentales de la película en torno a la historia de amor entre dos chicos adolescentes (uno español y otro marroquí), cuyas vidas, cruzadas fortuitamente, transcurren a escondidas en la ciudad de Bilbao.

La película trata diversos temas vinculados a la inmigración y a la visión del inmigrante en los países de llegada, como el racismo y la discriminación, los prejuicios o los deficientes planes de acogida e integración de los menores inmigrantes no acompañados, temas que, por su incuestionable actualidad y su capacidad para generar valores, podrían dar lugar a un constructivo debate en la clase de español. Por todo ello, hemos intentado enfocar las actividades dedicadas a la inmigración infantil desde la perspectiva de la singularidad y los derechos del niño, poniendo especial énfasis en la solidaridad y el conocimiento del otro como elementos clave para la integración.

Por otro lado, las actividades dedicadas al tema de la homosexualidad buscan fomentar el respeto y la tolerancia entre los jóvenes, y la homofobia se contrapone a la amistad como valor esencial en el arte de vivir juntos.

Para no sobrepasar la extensión prescrita para este trabajo, los lectores encontrarán en los anexos tanto la propuesta didáctica (para un nivel B1-B2) como el libro del profesor. En este último podrán consultar toda la información acerca de la

propuesta (objetivos y contenidos, competencias y destrezas abordadas, metodología, recursos docentes, organización de la clase, evaluación) así como la explicación y el solucionario de cada una de las actividades.

V. CONCLUSIÓN

Como sabemos, hasta hace relativamente poco tiempo, los paradigmas educativos dedicados a la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) habían dedicado sus esfuerzos al estudio y desarrollo prioritario de la competencia comunicativa. Sin embargo, en los últimos años, algunos investigadores (insertos, en su mayoría, en la órbita de la pedagogía de las competencias) han presentado propuestas aisladas acerca de las otras competencias igualmente importantes en la enseñanza integral de lenguas.

En esta nueva orientación educativa nos situábamos nosotros para manifestar, ya en el capítulo primero, que el dominio de una lengua es un proceso multidimensional y complejo en el que ninguna habilidad se ejercita aisladamente. Por ello, para nosotros, la integración de competencias como base de la programación no es ningún un capricho, sino el resultado de adaptar el mecanismo natural del uso de la lengua al proceso de enseñanza-aprendizaje de la misma.

En este sentido, advertíamos en la introducción sobre la preocupante ausencia de propuestas psicopedagógicas encaminadas a aplicar la pedagogía de las competencias (de manera integral y transversal) en los centros educativos, y más concretamente en la clase de español como lengua extranjera, hecho que nos animó, como decíamos, a llevar a cabo nuestra investigación en los términos que allí formulábamos.

En el capítulo primero, el análisis pormenorizado del *MCER* y del *PCIC* en lo que a las competencias se refiere nos permitía corroborar la relevancia de los conocimientos y las habilidades sociales y cívicas en la apreciación de la otra cultura y durante los intercambios multiculturales, así como abogar por la necesaria incorporación de la competencia existencial en la clase de idiomas, con el objetivo de desarrollar en los aprendientes su dimensión de hablantes interculturales:

> si la competencia comunicativa es paralela a la competencia social, incrementándolas al unísono quizá podamos hablar de un objetivo superior: el de lograr la adquisición de lo que podríamos llamar una competencia cultural que englobaría a todas (Rosales, 2009: 121).

Al final de este primer capítulo, el ejemplo del caso francés nos servía igualmente para reafirmarnos en nuestra tesis inicial y comprobar que, efectivamente, el

proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua no puede quedarse en el mero dominio de la competencia comunicativa, porque, por muy compleja que esta sea, no abarca la totalidad de lo que hoy en día significa interactuar con individuos de orígenes lingüísticos y/o culturales diferentes a los nuestros.

Este estudio curricular nos permitía concluir, en fin, que el desarrollo de la competencia comunicativa debe ir siempre a la par de las demás competencias generales para que, en no importa qué contexto, los usuarios puedan interactuar de forma competente; esto es: llevar a cabo acciones utilizando, no solo útiles lingüísticos, sino esa suma de conocimientos, destrezas y características individuales que, según el *Marco*, permiten a las personas realizar acciones. Porque, para nosotros, al igual que para Hernando Calvo, "enseñar español como lengua extranjera es educar y educar significa impulsar, potenciar, posibilitar el desarrollo cognitivo, afectivo y social de nuestros alumnos" (2009: 19).

En el capítulo segundo, proponíamos el cine como recurso didáctico ideal ante la falta de medios útiles para garantizar la integración de competencias en la clase de ELE. A lo largo de estas páginas, defendíamos la validez del cine por considerarlo un verdadero sistema de incidencia sobre la realidad que nos impulsa irremediablemente a ser mejores personas y mejores ciudadanos y a aspirar a todo lo humano en un alto grado.

En este segundo capítulo, nos hubiese gustado apoyar nuestro estudio teórico con la opinión de los docentes de español franceses a propósito de la utilización del cine en la clase de español para desarrollar conjuntamente las competencias comunicativa y existencial. Sin embargo, debido a los límites propios de este tipo de trabajo de fin de estudios, la aplicación de los cuestionarios al conjunto del profesorado francés no fue lo suficientemente amplia como para que nuestros resultados pudiesen ser reproducibles y extrapolables a una población dada.

Así pues, por la evidente falta de tiempo para pilotar o probar científicamente el resultado de los cuestionarios, nuestro TFM se ha quedado en una primera fase de la investigación. Para fututos trabajos, la tarea consistirá en continuar la investigación hacia fases más experimentales, con el objetivo de que, algún día, los resultados posean una validez externa real, cimentada en la mayor o menor utilidad y vigencia que aporten dichos resultados.

No obstante, si bien es verdad que los resultados de estos cuestionarios carecen, por desgracia, de validez externa en el seno de nuestro ámbito de investigación, el sí unánime de los profesores de español franceses a la utilidad del cine para asegurar el desarrollo conjunto de ambas competencias nos sirven para validar (al menos de manera interna) la idoneidad de nuestra propuesta y la necesidad de continuar trabajando en esta dirección.

En el capítulo tercero, la propuesta del debate como recurso para garantizar la integración de competencias más allá del visionado de la película se cimienta igualmente en la vinculación esencial entre la competencia comunicativa y la competencia existencial; es decir, en la relación inmanente entre el "saber" y el "saber ser" con uno mismo y con los demás. Así, el dominio de la competencia existencial proporcionaría al debate lo que Habermas (2002) llama "condiciones ideales de habla", es decir, las condiciones necesarias para que el sujeto participante en el intercambio comunicativo pueda intervenir en el diálogo en condiciones de igualdad, o sea, siendo capaz de exponer racionalmente sus ideas, sus sentimientos y sus pretensiones de acuerdo con su manera de percibir el problema y a la otra persona. De manera inversa, el dominio de la competencia comunicativa serviría a la competencia existencial en lo que el debate tiene de ejercicio democrático, en el que todas las opiniones deben ser tenidas en cuenta para llegar a un consenso que nos permita, en definitiva, la consecución de objetivos compartidos.

En resumen, si hemos apostado en estas páginas por el séptimo arte es porque pensamos que el cine dignifica la mirada y porque creemos que todos los esfuerzos son pocos cuando se trata de aprender a vivir juntos. Coincidimos, por ello, con Buñuel (Sánchez, 1982) cuando dice que el cine otorga "capital importancia a los problemas fundamentales del hombre actual, pero no considerado aisladamente, como caso particular, sino en sus relaciones con los demás hombres. De esta forma entran en juego los valores (libertad, igualdad, solidaridad…) (…) con la intención de crear un mundo en el que por lo menos la comunicación y el entendimiento no sean utopías inalcanzables elaboradas por soñadores anacrónicos, sino realidades al alcance de la mano, por las que merezca la pena luchar" Y seguiremos haciéndolo.

VI. BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, Mª L. y Pereira, Mª C. (2000). El cine como medio-recurso para la educación en valores. Un enfoque teórico y tecnológico. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria. Monográfico Educación Social y Medios de Comunicación, 5*, 127 - 147 <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2714424> [consulta: 14 julio 2015].

- Ambròs, A. y Breu, R. (2007). *El cine en la escuela. Propuestas didácticas para primaria y secundaria*. Barcelona: Graó.

- Amenós, J. (1999), Largometrajes en el aula de ELE. Algunos criterios de selección y explotación. *Actas del X Congreso Internacional de ASELE* (pp. 770 – 783). Cádiz: Universidad de Cádiz <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0765.pdf> [consulta: 17 julio 2015].

- Bergala, Alain (2007). *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella.* Barcelona: Laertes.

- Consejo de Europa (2000). Consejo Europeo de Lisboa 23 y 24 de marzo de 2000. Conclusiones de la Presidencia. <http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm> [consulta: 4 junio 2015].

- Consejo de Europa (2001). Consejo Europeo de Estocolmo 23 y 24 de marzo de 2001. Conclusiones de la Presidencia. *Boletín Económico de ICE, 2686,* 39 - 56. <http://www.revistasice.com/CachePDF/BICE_2686_3956__ABFF0CA4168F222F0E4FACD07BE1F632.pdf> [consulta: 4 junio 2015].

- Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes - Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - Grupo Anaya, S.A. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/> [consulta: 25 mayo 2015].

- Consejo de Europa (2006). Competencias claves para el aprendizaje permanente. Un marco europeo. Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. En *Diario Oficial de la Unión Europea* 394 de 30-12-2006. <http://eur-

lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:32006H0962> [consulta: 14 mayo 2015].

- Crespo, A. (2012). *Explotación didáctica de material fílmico en el aula de E/LE: efectividad y afectividad del cine de Pedro Almodóvar*. Tesis doctoral Dpto. de Traducción e Interpretación, Lenguas Romances, Estudios Semíticos y Documentación, Facultad de Filosofía y Letras. Córdoba: Servicio de publicaciones de la Universidad de Córdoba<http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/7195/540.pdf?sequence=1> [consulta: 17 julio 2015].

- De la Torre, S. (1996). *Cine formativo: una estrategia innovadora para los docentes*. Barcelona: Octaedro.

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-Ediciones UNESCO.

- Equipo Padres y Maestros (2009). *Cine y ciudadanía. Valores para trabajar en el aula*. Bilbao: Mensajero.

- Fox, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Eunsa.

- García, V. (traductor). (2010). *Poética de Aristóteles*. Madrid: Gredos.

- Habermas, J. (2002). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Península: Barcelona.

- Hernández, F. (1997). Conceptualización del proceso de la investigación educativa. La investigación experimental. Diseños de investigación experimental. En Buendía, L.; Colás, P. y Hernández (coords.). *Métodos de investigación en Psicopedadogía*. Madrid: McGrawHill.

- Hernando, A. (2009). Aprender a vivir en español. La competencia existencial en el desarrollo del alumno como hablante intercultural. *Boletín de ASELE*, *41*, 17- 27. <formespa.rediris.es/pdfs/asele41.pdf > [consulta: 12 de julio].

- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes - Biblioteca nueva <http://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/aprender_espanol/plan_curricular_instituto_cervantes.htm > [consulta: 1 mayo 2015].

- Magos, J. (2006). El debate en el aula: una actividad que debe ser enseñada. *Memorias del II Foro Nacional de Estudios en Lenguas* (pp. 153-165). Quintana Roo: Universidad de Quintana Roo <http://www.uruguayeduca.edu.uy/UserFiles/P0001/File/El%20debate%20en%20el%20aula%20Magos%20Guerrero.pdf> [consulta: 7 agosto 2015].

- Martín, E. (dir.), Atienza, E., Gonzáles, V. *et alii* (2008). Competencia comunicativa; Competencia intercultural; Competencia sociocultural; Competencia plurilingüe; Enfoque comunicativo; Choque cultural. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Sgel. <http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm> [consulta: varias].

- Ministère de l'Éducation nationale (2006). Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation. En *Le Bulletin Officiel (B.O.)* nº 29 du 20 juillet 2006. <http://legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000818367&dateTexte=&categorieLien=id> [consulta: 25 mayo 2015].

- Ministère de l'Éducation nationale (2007). Programmes des collèges langues vivantes étrangères : espagnol. En *Le Bulletin Officiel (B.O.)*, nº 7 du 26 avril 2007. <http://cache.media.eduscol.education.fr/file/LV/72/7/Programme_espagnol_palier1_123727.pdf> [consulta: 15 julio 2015].

- Ministère de l'Éducation nationale (2007). Ressources pour la classe de seconde générale et technologique : espagnol (exemples de thèmes d'études, fiches tématiques succintes et exemples de démarches detaillées : sentiment d'appartenance : singularités, solidarités). <http://cache.media.eduscol.education.fr/file/LV/37/2/LyceeGT_Ressources_LV_2_fichesthematiques_Espagnol_189372.pdf><http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Sujets_d_etude_2nd/40/5/LyceeGT_Ressources_LV_2_exempletheme_Espagnol_189370_234405.pdf><http://cache.media.eduscol.education.fr/file/LV/67/1/LyceeGT_Ressources_LV_2_Demarche-detaillee_les-us-et-coutumes_211671.pdf> [consulta:].

- Ministère de l'Éducation nationale (2007). Ressources pour le cycle terminale : espagnol (exemples des sujets d'études, fiches tématiques succintes et littérature étrangère en langue étrangère).

<http://cache.media.eduscol.education.fr/file/LV/90/6/RESS_LV_cycle_terminal_espagnol_sujets_etudes_251906.pdf><http://cache.media.eduscol.education.fr/file/LV/90/4/RESS_LV_cycle_terminal_espagnol_demarche_detaillee_251904.pdf><http://cache.media.eduscol.education.fr/file/LV/00/6/RESS_LV_cycle_terminal_LELE_espagnol_316006.pdf> [consulta:].

- Ministère de l'Éducation nationale (2010). Programme d'enseignement des langues vivantes en classe de seconde générale et technologique. *Le Bulletin Officiel (B.O.)* nº 4 du 29 avril 2010 <http://www.education.gouv.fr/cid51335/mene1007260a.html> [consulta: 15 julio 2015].

- Ministère de l'Éducation nationale (2013). LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République**.** <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&categorieLien=id> [consulta: 27 junio 2015].

- Ministère de l'Éducation nationale (2015). Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture. *Le Bulletin Officiel (B.O.)* nº 27 du 23 avril 2015. <http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834> [consulta: 25 mayo 2015].

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). En *Boletín Oficial del Estado*, *106* (4-5-2006), 17158-17207 <http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2006-7899> [consulta: 27 junio 2015].

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2007). Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. En *Boletín Oficial del Estado*, *5* (5-1-2007), 677-773 <https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-238> [consulta: 27 junio 2015].

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 10 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). En *Boletín Oficial del Estado*, *295* (10-12-2013), 97858-97921.

<https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886> [consulta: 27 junio 2015].

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. En *Boletín Oficial del Estado*, *25* (29-01-2015), 6986 - 7003 <https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-738> [consulta: 23 julio 2015].

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. En *Boletín Oficial del Estado*, *3* (03-01-2015), 169 - 546 < http://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf > [consulta: 27 julio 2015].

- Moya, J. (2008). Las competencias básicas en el diseño y el desarrollo del currículo. *Revista Qurriculum*, 21: 57-78. <http://revistaq.webs.ull.es/ANTERIORES/numero21/moya.pdf> [consulta: 1 mayo 2015].

- Moya, J. y Bolívar. A. (coords.) (2007). *Proyecto Atlántida. De las competencias básicas al currículo integrado*. Sta. Cruz de Tenerife: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte/ Gobierno de Canarias. < http://www.proyectoatlantida.eu/wordpress/?p=182> [consulta: 1 mayo 2015].

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2002). *La definición y selección de competencias clave (DeSeCo). Resumen ejecutivo*. <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf> [consulta: 3 mayo 2015].

- Ortigosa, S. (2002). La educación en valores a través del cine y de las artes. *Revista Iberoamericana de Educación 29*, 157 – 175.<http://www.rieoei.org/rie29f.htm> [consulta: 15 julio 2015].

- Pereira, Mª C. (2009). El valor social del cine en la infancia. En Raposo Rivas M. (coord.). *El cine en educación: realidades y propuestas para su utilización en el aula.* A Coruña: Tórculo Artes Gráficas.

- Pereira, Mª C. (2005). Cine y Educación Social. *Revista de Educación. MEC, 338,* 205 - 228 <http://www.revistaeducacion.mec.es/re338/re338_14.pdf> [consulta: 18 julio 2015].

- Pereira, Mª C. y Urpí, C. (2005). Cine y juventud: una propuesta educativa integral. *Revista de Estudios de Juventud, 68,* 73-90. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1313186> [consulta: 5 junio 2015].

- Pérez, A. (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones. *Cuadernos de Educación de Cantabria, 1,* 5 - 31 Santander: Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria <http://redeca.uach.mx/libros/La%20naturaleza.pdf> [consulta: 18 mayo 2015].

- Pérez, E. (2013). El cortometraje como vehículo del componente cultural en la clase de ELE. En *Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera (redELE)*; <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2015/memorias-master/Elena-Perez-Santos.html> [consulta: 1 mayo 2015].

- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.

- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon, 9*. Bingley: MCB University Press. <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> [consulta: 14 de julio de 2015]

- Rosales, F. (1993). Vídeo interacción e integración de destrezas. *Didáctica del español como lengua extranjera, 2,* 111-132. <http://marcoele.com/descargas/expolingua1994_rosales.pdf > [consulta: 1 agosto 2015].

- Rueda M. (director). (2014). *A escondidas* [cinta cinematográfica]. España: Vértigo films.

- Rychen, D.S. y Tiana, A. (2004). *Developing key competencies in education: some lessons from international experiencie*. Paris: UNESCO.

- Sánchez, A. (1982). *Luis Buñuel. Obra literaria.* Ediciones de Heraldo Aragón: Zaragoza.

- Sarceda, Mª C. y Raposo, M. (2009). Integrando el cine en educación: razones normativas y curriculares para su uso en Primaria. En Raposo Rivas M. (coord.). *El cine en educación: realidades y propuestas para su utilización en el aula.* A Coruña: Tórculo Artes Gráficas.

- Sarceda, Mª C., Pereira, Mª C., Martínez, Mª. *et alii* (2009). El cine como recurso en educación: diseño de una investigación. En Raposo, M. (coord.). *El cine en educación: realidades y propuestas para su utilización en el aula.* A Coruña: Tórculo Artes Gráficas.

- Shmidt, C. y Nieves, I. (2015). Unidad 5: Claves para la elaboración de actividades de interacción oral, 52 -70. *Curso de español de los negocios* (Material del curso y muestras de materiales publicados). Comillas: Centro Universitario CIESE Comillas.

- Thélot, C. (2004). *Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École : Pour la réussite de tous les élèves*. Paris : La documentation Française.

- Yus, R. (2011). Educación por competencias: entre la retórica y la realidad. Una propuesta de solución curricular. *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, *41*: 141-160. < http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3830772> [consulta: 18 de julio 2015].

VI. DOCUMENTOS ANEXOS

LIBRO DEL PROFESOR

PRESENTACIÓN: La propuesta de unidad didáctica que hemos diseñado está basada en el largometraje de Mikel Rueda *A escondidas* (2014). En ella, se ha intentado llevar a la práctica las premisas teóricas que hemos defendido en el apartado teórico de este trabajo.

DESTINATARIOS Y NIVEL GRUPO META:

La propuesta está orientada a estudiantes de secundaria con un nivel B1/B2 (*MCER*).

CONTEXTO EDUCATIVO:

Esta unidad didáctica está especialmente recomendada para contextos escolares desfavorecidos con clases multiculturales en los que la educación a la diversidad se hace imprescindible para la convivencia.

SESIONES:

Esta unidad didáctica consta de una sesión de pre-visionado, entre dos y tres sesiones de post-visionado y una tercera sesión dedicada a la tarea final; todas ellas de 90 minutos. Las actividades de post-visionado están divididas en bloques independientes, de modo que el profesor puede elegir las que más se ajusten a los contenidos del plan curricular del centro.

COMPETENCIAS ABORDADAS:

En esta unidad didáctica se trabajan tanto la competencia comunicativa como las competencias generales recogidas en el *MCER*:

- Conocimiento declarativo (conocimiento del mundo, conocimiento sociocultural y consciencia intercultural).
- Destrezas y habilidades prácticas sociales, de la vida cotidiana y de ocio.
- Destrezas y las habilidades interculturales
- Competencia existencial.
- Tratamiento de la información y competencia digital.
- Competencia para aprender a aprender.
- Competencia léxica.
- Competencia gramatical.
- Competencia semántica.
- Competencia fonológica.
- Competencia ortográfica.
- Competencia sociolingüística.
- Competencia pragmática (discursiva y funcional).

DESTREZAS EJERCIDAS:

- Expresión oral.
- Expresión escrita.
- Comprensión oral.
- Comprensión escrita.
- Interacción oral.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

a) El alumno es capaz de narrar y sintetizar sucesos e historias reales o ficticias presente o del pasado describiendo las circunstancias en las que se desarrolló.

b) El alumno es capaz de comprender y exponer (de manera oral y escrita) fenómenos sociales como la desigualdad social, el racismo, la homofobia, la compleja convivencia urbana o el acoso escolar.

c) El alumno es capaz de expresar predicciones e intenciones de futuro de un modo claro y directo.

d) El alumno es capaz de hablar del ocio y del tiempo libre.

e) El alumno es capaz de comprender y escribir mensajes de texto sencillos.

f) El alumno es capaz de describir sentimientos, estados de ánimo, rasgos de personalidad y valores personales propios y ajenos.

g) El alumno es capaz de utilizar el vocabulario adecuado para hablar de valores ciudadanos.

h) El alumno es capaz de construir argumentos elaborados en español sobre la inmigración y las relaciones sociales entre personas.

i) El alumno es capaz de expresar su opinión en español sobre temas que conoce, tanto de forma oral como escrita.

j) El alumno es capaz de escuchar la opinión de sus compañeros cuando hablan, aunque no esté de acuerdo con ellas.

k) El alumno es capaz de analizar críticamente los argumentos de sus compañeros y tomar de ellos lo que le interesa para intervenir activamente en un debate.

l) El alumno es capaz de sacar conclusiones de forma escrita y oral sobre las cuestiones debatidas en clase.

m) El alumno es capaz de debatir en español con compañeros que pertenecen a otra esfera social, cultural y/o lingüística diferente de la suya. El alumno se muestra tolerante hacia los que piensan de una manera diferente a la suya y acepta la diversidad como fuente de enriquecimiento.

n) El alumno es capaz de reflexionar sobre cuestiones de tipo ético.

o) El alumno comprende las razones por las que las personas emigran, visibilizando las particularidades de la emigración/inmigración infantil.

p) El alumno es capaz de analizar la situación que tienen que afrontar hombres y mujeres al emprender una nueva vida en un país distinto al suyo, sobre todo cuando la situación de ilegalidad les condena a permanecer en la exclusión.

k) El alumno conoce los principales derechos de los inmigrantes menores no acompañados en España.

r) El alumno es capaz de adoptar una posición crítica ante situaciones en las que se vulneran los derechos humanos.

s) El alumno rechaza las desigualdades y la discriminación por origen, religión u orientación afectivo-sexual y respeta la libertad y la dignidad de las personas por encima de todo.

t) El alumno se comprometer críticamente con los retos que supone la construcción de una sociedad multicultural en la que prevalezca la defensa de

los DDHH de hombres y mujeres.
u) El alumno se identifica con la lucha contra las situaciones de racismo, xenofobia, acoso escolar y homofobia.
w) El alumno es consciente de que la solidaridad y la participación ciudadana (cooperación, asociacionismo, voluntariado...) puede mejorar la situación de algunos colectivos sociales.
x) El alumno es consciente de que el conocimiento del otro y en diálogo puede ayudar a mejorar la convivencia.

CONTENIDOS:

Contenidos funcionales: conectar el discurso, preguntar y expresar la opinión personal, valorar, posicionarse a favor o en contra, expresar acuerdo y desacuerdo, describir personas, expresar gustos e intereses, narrar un hecho real o ficticio del presente o del pasado describiendo las circunstancias en las que se desarrolló, expresar probabilidad, hacer predicciones y conjeturas en el futuro.

Contenidos gramaticales: uso del subjuntivo para expresar hipótesis, formación de adjetivos antónimos, repaso de las oraciones comparativas, repaso de los tiempos verbales.

Contenidos léxicos: vocabulario de la inmigración, vocabulario del mar, adjetivos calificativos (descripción del carácter o la personalidad), vocabulario del ocio, el lenguaje juvenil, los principales tabús y eufemismos de la lengua española, vocabulario de las relaciones sociales.

Contenidos culturales: los movimientos migratorios (las causas y consecuencias del éxodo y del exilio, los derechos humanos, la vida "invisible" de los inmigrantes indocumentados, el racismo y la discriminación, los prejuicios, los planes sociales de acogida e integración de los inmigrantes, etc.), las relaciones sociales en la sociedad actual (el acoso escolar y la homofobia), las nuevas tecnologías (el teléfono y la escritura sms) y la vida cotidiana en la ciudad (la escuela y las pandillas juveniles, el tiempo libre y las actividades de ocio, las formas y el ritmo de vida).

Contenidos textuales: textos informativos (artículos de prensa y mensajes de texto), textos descriptivos, textos normativos, textos conversacionales (transcripción de los diálogos de la película), texto expositivo-argumentativos (el debate).

Contenidos estratégicos: estrategias de memorización (deducción del léxico por el cotexto o a través de imágenes visuales, clasificación de unidades léxicas según el tema, la función lingüística, la similitud y la oposición, colocación de palabras en contexto y presentación de nuevas palabras en su forma oral y escrita); estrategias cognitivas en relación con la recepción del mensaje (observación y razonamiento sistemático para afrontar el aprendizaje, lectura con un propósito concreto, reconocimiento de fórmulas rutinarias y análisis contrastivo de las expresiones mediante la traducción); estrategias cognitivas en relación con la emisión del mensaje (toma de notas, resumen, repetición formal de estructuras, combinación de elementos conocidos y elementos

nuevos, práctica natural, relación de la tarea con las propias necesidades de comunicación, técnicas para la exposición argumentativa); estrategias metacognitivas (dirigidas a centrar el aprendizaje, planificarlo y autoevaluarlo); estrategias afectivas (valorar el componente lúdico del cine como parte del proceso aprendizaje); y estrategias sociales (reflexionar sobre los beneficios del trabajo cooperativo en el aprendizaje e identificarse mental y afectivamente con el estado de ánimo de los otros).

METODOLOGÍA:

La unidad didáctica sigue el método comunicativo (el enfoque por tareas y el modelo nocio-funcional).

RECURSOS DOCENTES:

-Pizarra.

-Ordenadores con conexión a internet para el profesor y para los alumnos (que pueden compartir ordenador con uno o dos compañeros).

-Proyector.

-Unidad didáctica impresa.

ORGANIZACIÓN DE LA CLASE:

-Trabajo en individual, en parejas y en grupos pequeños dentro del aula.

-Trabajo individual fuera del aula.

EVALUACIÓN:

Aunque la evaluación es continua y se basa en el seguimiento del trabajo de los alumnos por parte del profesor, el docente valorará especialmente la consecución con éxito de la tarea final. La evaluación va acompañada de la autoevaluación de los alumnos mediante la rúbrica propuesta así como a través de la realización pautada (por parte del profesor) del Porfolio Europeo de las Lenguas.

OBSERVACIONES: En el tratamiento del tema de la inmigración, se recomienda a los docentes evitar la utilización de los pronombres “nosotros” y “ellos”, con el objetivo de no crear barreras ficticias entre las personas autóctonas y las personas migrantes. Tanto si hay en el grupo-clase estudiantes migrantes como si no los hay, el profesor debe animar a los alumnos a emplear un plural inclusivo (“nosotros”) que les permita sentirse parte de la construcción de un proyecto multicultural común a todos ellos.

Asimismo, es importante contar con las experiencias de los participantes no solo para integrarlas, sino también para facilitar la incorporación de los valores desde la interpretación personal.

Águeda Ruano Martínez

I. ANTES DE VER LA PELÍCULA… ¿PREPARADOS? ¡ACCIÓN!

Actividad 1: ¡Adivina de qué trata la película!

1.1. Observación del cartel y visionado del tráiler de la película: emisión de hipótesis sobre los temas vertebrales de la película. Actividades de recepción: observación del paratexto, identificación de la situación contextual y de los personajes.

Tráiler de la película: https://www.youtube.com/watch?v=vjow1RoqAII

Actividad 2: Papeles mojados

2.1. y 2.2. Presentación del léxico de la inmigración asociado a imágenes o a su definición (*pedir/ obtener el permiso de residencia / la nacionalidad española, cruzar la frontera por la aduana, saltar las vallas, arriesgar/ jugarse la vida, traficar con personas, huir del país, emigrar a un lugar, falsificar la documentación, regularizar a los inmigrantes sin papeles, inmigrar a un lugar, deportar a alguien de algún lugar, abandonar su país / a su familia*).

2.3. Presentación del léxico de la inmigración en un contexto real: la prensa escrita. Lectura y relleno de los recortes de periódico y creación de un titular para cada una de las noticias.

Solución (por orden de aparición): *de manera ilegal, vallas de alambre, pateras, cruzar el Estrecho, tasa de inmigración, acogida de extranjeros, combatir las mafias, ilegalmente, redes de traficantes de personas.*

Noticiadas adaptadas de:

http://www.finanzzas.com/inmigracion-2014

http://politica.elpais.com/politica/2014/08/12/actualidad/1407829246_971909.html

http://www.20minutos.es/noticia/2463790/0/ministros-exteriores/consejo bruselas/inmigracion/

http://www.abc.es/espana/20130912/abci-espana-inmigrantees-201309111955.html

2.4. y 2.5. Actividades de preparación para la escucha de la canción “Papeles mojaos” de Chambao: presentación del tema de la canción (la llegada de inmigrantes en pateras a las costas españolas) y del léxico del mar mediante la búsqueda de la traducción francesa en: http://www.larousse.com/es/diccionarios/espanol-frances/deriva/179530

Solución: *la marea = la marée; la orilla del mar = le borde de mer; ahogarse en el mar = se noyer; navegar a la deriva = naviguer à la derive; hundirse en el mar = couler dans la mer; mojarse/ calarse = se mouiller/ se faire temprer.*

2.6. Escucha de la canción “Papeles mojaos” de Chambao: https://www.youtube.com/watch?v=Oj8aNCtTHW4

Solución (por orden de aparición): *ilusiones, historias (2), vida, penas, miedo, sueños, recuerdos, esperanza, oportunidad, injusticia, miedo, mar.*

El profesor puede llamar la atención sobre algunos rasgos fónicos del dialecto andaluz como: aspiración, debilitamiento o casi total desaparición de la /s/ al final de sílaba en "papeles mojados"; aspiración de otras consonantes finales como la /r/, /l/ o /d/ en "lugar", "sal" y "oportunidad"; la elisión de /d/ intervocálica en "moja(d)os" o "carga(d)os"; la aspiración de la consonante fricativa velar sorda /x/ en "se juegan", "reflejan" y "ojos"; o el seseo en "esperanza".

2.7. Análisis de algunas de las figuras retóricas de la canción ("papeles mojados", "miles de sombras", "navegan cargados de ilusiones que en la orilla se quedan" y "la mar se echó a llorar").

2.8. Introducción del concepto de "empatía" a través del verso de la canción: "ponte tú en su lugar". Búsqueda de la definición en el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE): http://www.rae.es/

Actividad 3: Juventud e inmigración: miles de sueños en el bolsillo

3.1. Lluvia de ideas: definición de conceptos claves de la unidad: migrante, inmigrante, emigrante y menor inmigrante no acompañado.

3.2. Elaboración de una lista en pequeños grupos en torno a las principales causas de la inmigración.

3.3. A partir de los datos aportados en el texto sobre las principales características de la inmigración infantil en el mundo y en España, se trabaja la búsqueda propia de los datos del caso francés (con el objetivo de que los aprendientes no perciban este fenómeno social como ajeno a ellos).

Las preguntas que siguen (las características de los menores no acompañados procedentes de Marruecos, las causas que inducen a estos niños a migrar y las condiciones de llegada a España) pueden fomentar el debate en el aula sobre la inmigración infantil y plantear la problemática como un asunto de interés social (estrategias sociales y afectivas).

Textos adaptados de:

http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/numero6/Tesis/Hamed_Resumen.pdf

http://www.acnur.org/t3/a-quien-ayuda/ninos/los-menores-no-acompanados-y-la-proteccion-del-asilo/

3.4. Dictado y juego de expresión oral. En primer lugar, los alumnos deben pensar de forma individual una palabra para cada concepto del ejercicio. En segundo lugar, los alumnos deben copiar al menos dos de las palabras que los protagonistas del vídeo asocian a los conceptos propuestos. Por último, un alumno elije un concepto de la lista y dice en voz alta la palabra que él asocia

a ese concepto. El alumno sentado a su lado repite la palabra del compañero y añade la suya y así sucesivamente; de manera que el juego se va encadenando hasta que el profesor decida cambiar de concepto y ponerle fin.

El objetivo de esta actividad es el aprendizaje o la recuperación memorística del vocabulario relacionado con la inmigración. Para facilitar esta tarea, un alumno puede ir copiando en la pizarra las palabras que salen a colación en la clase. De esta forma, los estudiantes tendrán un vocabulario base para continuar trabajando más a fondo el tema de la inmigración en las actividades que seguirán al visionado de la película.

Vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=Ec6MTy72jdY

II. DESPUÉS DE VER LA PELÍCULA…

Actividad 1: Dale al play

1.1. Puesta en orden cronológico de los acontecimientos principales de la película con el objetivo de recordar los sucesos claves de la misma (estrategia de memorización). Esto permitirá centrar los temas claves que se van a tratar (estrategia cognitiva).

Solución: ***1****. Ibrahim camina solo y desorientado por una carretera de las afueras de una gran ciudad.* ***2.*** *Rafa, un chico español de 14 años, entra en el aseo de una discoteca. No puede más: él no está enamorado de Marta.* ***3.*** *Ibrahim, un chico marroquí de 14 años, entra en el aseo de una discoteca. Allí ve a Rafa por primera vez.* ***4.*** *Después de la fiesta en la discoteca, la policía se lleva a Sayd por la fuerza. Ibra se enfrenta a ellos y termina en la comisaría de policía junto con el conserje.* ***5.*** *Los amigos de Rafa y los amigos de Ibrahim se enfrentan en un partido de waterpolo. Un amigo de Rafa insulta a Ibrahim. Ibrahim le pega y el árbitro le expulsa del partido.* ***6.*** *Después del partido, Rafa le pide perdón a Ibra por el comportamiento de su amigo. Rafa e Ibra se hacen amigos.* ***7.*** *Una carta anuncia a Ibra que en dos días va a ser expulsado del país, así que ha cogido su mochila y se ha dado a la fuga.* ***8.*** *Rafa esconde a Ibra en el local de amigos, pero les descubren.* ***9.*** *Rafa e Ibra ayudan a Youssef a escapar del país en un tren.* ***10.*** *Rafa e Ibra se despiden. No saben cuándo se volverán a ver.*

1.2. Pregunta sobre los dos ejes temáticos de la película (la inmigración y la homosexualidad) y puesta en común de las respuestas.

Actividad 2: Hablemos de los protagonistas

2.1. Reglas de formación de los adjetivos antónimos en español. Los alumnos deben deducir las cuatro reglas de formación a partir de los ejemplos (gramática inferencial).

2.2. Clasificación significativa de adjetivos y formación de los adjetivos antónimos a través de la tabla; con los objetivos de reflexionar sobre la

formación de los adjetivos antónimos en español, ampliar el vocabulario y aprender a usar el diccionario de sinónimos y antónimos (ya sea en la versión tradicional o en la versión virtual).

Solución: *callado/hablador; antipático/simpático; solidario/insolidario; sociable/insociable; inteligente/tonto; vago/trabajador; triste/contento; optimista/ pesimista; nervioso/tranquilo; generoso/tacaño; responsable/irresponsable; tolerante/ intolerante; inseguro/seguro; paciente/impaciente; violento/pacífico; valiente/ cobarde; serio/alegre.*

2.3 Descripción de los personajes protagonistas.

2.4. Lectura de diálogos clave de la película para comprender y caracterizar a los personajes principales a través de sus preocupaciones vitales.

Esta actividad puede contemplarse como una actividad oral en interacción, ya que o bien los alumnos pueden trabajar en pequeños grupos o bien se puede crear un debate para tratar los aspectos claves de la película y cómo éstos afectan a los personajes. Aquí los alumnos deben escuchar, procesar y comunicar información para la representación (interpretación y comprensión) de la realidad; de modo que, a través de estas actividades, se está fortaleciendo la competencia comunicativa del alumnado.

2.5. Descripción del personaje favorito del alumno. Para trabajar la producción oral, los alumnos pueden hacer una pequeña exposición en voz alta.

Actividad 3: Bandas enfrentadas

3.1. Reflexión sobre las diferentes formas de vida de dos adolescentes de la misma edad (escuelas, lugares de encuentro y ocio) cuyas vidas transcurren de forma paralela en la misma ciudad, y cómo el ambiente en el que viven les condiciona.

3.2. Descripción del tiempo libre del alumno. Esta actividad puede contemplarse como una actividad de expresión escrita o de expresión oral en interacción.

Actividad 4: Nuevas realidades, nuevas palabras

4.1. Análisis del léxico y de expresiones idiomáticas propias de la jerga juvenil.

Solución: *dar una paliza a algo (b), dárselas de algo (c), tener chuletas (c), estar bueno/a (c), dar un chungo (c), morrear (a), dar igual (b), ser un payaso (c), ser un bozacas (c), estar tirado (b), dar la gana (b), pirarse (b).*

4.2. En grupos de tres, búsqueda de la expresión equivalente en francés (estrategias de memorización mediante la traducción y la transferencia).

4.3. En grupos de tres o cuatro, creación de una escena más de la película en la que se utilice al menos tres de las expresiones anteriores. Después, pueden representarlo ante la clase a modo de *rôle play*.

4.4. Lluvia de ideas sobre cómo se llaman entre sí los jóvenes en España (chaval, tío/tía, macho, colega, pibe, tronco…).

4.5. Pequeña investigación sociolingüística sobre las palabras "maricón", "mariquita" y "mariconada". El objetivo de la actividad radica en la concienciación por parte del alumno de que un diccionario puede aportarle más que la simple definición de una palabra, ya que también le puede dar información sobre el contexto lingüístico (el registro) en el que ésta se utiliza y los valores connotados que pueda tener.

http://www.rae.es/

4.6. Aprendizaje de las principales abreviaturas utilizadas por los jóvenes españoles en la escritura sms.

Para saber más sobre la escritura sms en español: http://cle.ens-lyon.fr/espagnol/la-escritura-sms-una-forma-rebelde-de-adaptacion-a-las-nuevos-medios-de-comunicacion-49982.kjsp

4.7. Reescritura correcta de los mensajes de texto que aparecen en la película y reutilización del código aprendido mediante la supuesta respuesta de Rafa.

4.8. Puesta en relieve de las similitudes de los adolescentes españoles y franceses en lo que se refiere a la utilización de la escritura sms.

Si el profesor lo considera, puede pedir a los alumnos que, como deberes para casa, escriban una redacción sobre las ventajas e inconvenientes de este tipo de escritura. En esta actividad los profesores deben insistir en la estructura del texto expositivo-argumentativo y el uso de los conectores adecuados para conseguir un texto coherente y cohesionado.

Para más información sobre la escritura SMS en español: http://cle.ens-lyon.fr/espagnol/la-escritura-sms-una-forma-rebelde-de-adaptacion-a-las-nuevos-medios-de-comunicacion-49982.kjsp

Actividad 5: Inmigración y racismo

5.1. Lectura del texto y posterior reflexión sobre los derechos de los niños inmigrantes. El conocimiento de la inmigración infantil debe ir acompañado del conocimiento de los derechos del niño para comprender la denuncia llevada a cabo por el director en la película. Durante este ejercicio, se debe insistir en la importancia de la protección institucional así como en el papel de los ciudadanos para integrar a estos niños en la sociedad de destino.

Texto adaptado de: http://www.acnur.org/t3/a-quien-ayuda/ninos/los-menores-no-acompanados-y-la-proteccion-del-asilo/

5.2. Lectura de los diálogos seleccionados y reflexión sobre el racismo y los prejuicios.

En primer lugar, se utilizan los diálogos de los personajes para criticar el racismo como fuente de discriminación así como el valor excesivo de las apariencias en la sociedad actual. Para ello, además del vídeo propuesto en el dossier del alumno (https://www.youtube.com/watch?v=dBe2ml6mHfo), se pueden utilizar estos dos:

https://www.youtube.com/watch?v=6kP2Zp8Ug9c

https://www.youtube.com/watch?v=69oDK1ASF-k

A continuación, hemos propuesto un ejercicio sobre el racismo en el deporte, ya que se trata de un tema de interés para los estudiantes y puede fomentar la participación oral en la clase.

Por último, la actividad termina con un ejercicio sobre las palabras tabús y los eufemismos correspondientes en español. Este ejercicio está destinado, por un lado, a desarrollar la competencia léxica de los estudiantes y por otro lado, a despertar en los alumnos un espíritu crítico contra el uso desmesurado de eufemismos por parte de determinados sectores de la sociedad (con el objetivo de ocultar los aspectos polémicos, duros, negativos o preocupantes de la realidad social); un espíritu crítico, en definitiva, en relación al lenguaje políticamente correcto. Esta actividad puede contemplarse, por tanto, como una actividad oral en interacción.

Solución: *una persona de color (un/a negro/a); un anciano (un/a viejo/a); un invidente (un/a ciego/a); un sin techo (un vagabundo); un país del tercer mundo (un país pobre); una empleada del hogar (una chacha/una sirvienta); un establecimiento penitenciario (una cárcel); un desempleado (un/ parado/a); una residencia para la tercera edad (un asilo); un conflicto armado (una guerra); una persona obesa (un/a gordo/a); una persona poco agraciada (una persona fea).*

Asimismo, los diálogos presentados en esta actividad pueden ser utilizados por los profesores para que los alumnos practiquen (mediante la lectura en parejas y en voz alta) algún aspecto de la competencia fonética del español (la pronunciación y la prosodia), a elección del profesor, como: los patrones melódicos de las oraciones interrogativas, la silaba y el acento o algún fonema vocálico o consonántico concreto.

5.3. Búsqueda en la prensa francesa un caso de racismo o de discriminación reciente, síntesis y traducción al español y exposición oral ante los

compañeros. Entre todos, lluvia de ideas para encontrar soluciones que eviten casos de este tipo.

Vocabulario de la ruleta: *esperanza – integración – ilegalidad - reivindicación – tolerancia – solidaridad – justicia – visibilidad – papeles – fronteras – autoridad – clandestinidad – expulsión – internamiento – marginación – condena – pena – pobreza.*

5.4. Lectura del artículo de opinión de Almudena Grandes y trabajo sobre los prejuicios. En esta actividad, se pretender concienciar a los alumnos sobre la ridiculez y el poco valor empírico que tienen los prejuicios. Para ello, deben, en primer lugar, tener claro qué es un prejuicio y cuáles son los principales prejuicios de la sociedad en la que viven y a continuación, se procederá a argumentar contra ellos. Esta actividad puede contemplarse también como una actividad oral en interacción (de preparación para el debate final).

Texto original de: http://elpais.com/diario/2005/05/17/ultima/1116280802_850215.html

Actividad 6: Contra el miedo, el apoyo de los amigos

6.1. Pregunta sobre el paso de la amistad al amor en la relación de Rafa e Ibra. Con esta actividad, se pretende normalizar el hecho de que el paso de la amistad al amor (tan habitual en las relaciones adolescentes) no se produzca entre personas de diferente sexo.

6.2. Pregunta sobre el apoyo del entorno, en la que el profesor deberá hacer hincapié en la importancia del entorno para aceptar la identidad sexual.

6.3. Reflexión sobre las dificultades en las relaciones y más concretamente en la relación de estos chicos (las diferencias raciales, culturales y religiosas, la homofobia, la condición de “ilegal” de Ibra, la falta de apoyo del entorno, etc.).

6.4. y 6.5. Reflexión sobre la decisión del protagonista para compartir con su mejor amigo lo que siente por Ibra, por miedo a la incomprensión, el rechazo y la marginación.

6.6. Definición de la palabra *homofobia* y búsqueda en internet del origen etimológico.

6.7. Texto sobre el acoso escolar o *bullying* en el que los alumnos deben completar con las palabras que faltan.

Solución (por orden de aparición): *las patadas, las agresiones con objetos, las amenazas, el resalte de defectos físicos, los insultos, el aislamiento del joven, acosado, tímido, acosador, agresiva, llamar la atención.*

6.8. Análisis de los diálogos en los que se muestra la actitud homofóbica de Javi y la lealtad de Guille; con el objetivo de reflexionar sobre el contravalor de

la intolerancia, en el primer caso, y el valor de la amistad y su importancia en los momentos difíciles, en el segundo caso.

Para completar este ejercicio, el profesor o la profesora puede proyectar los siguientes vídeos sobre la homofobia y el *bullying* entre adolescentes; con el fin, si se quiere, de promover un debate en clase.

https://www.youtube.com/watch?v=GspRmX0V0FE

https://www.youtube.com/watch?v=DWd5TrFAhVQ

https://www.youtube.com/watch?v=iNwB98Xq94M

6.9. En grupos de tres, elaboración de una lista con las características que debe tener un buen amigo. Puesta en común en la pizarra y posterior debate sobre las bases de la amistad.

6.10. Lectura y reflexión a propósito de las notas del director sobre los objetivos de la película.

Actividad 7: Imagina, crea…

7.1. y 7.2. Pequeño acercamiento a los códigos y tipos de lenguaje de la narrativa audiovisual para concienciar sobre la importancia de conocer estos códigos para interpretar correctamente la película: reflexión sobre el paralelismo establecido entre Ibra y Rafa y la estructura circular de la película.

7.3. Opinión personal sobre la película y formulación de hipótesis sobre el futuro que augura a los protagonistas y creación de otro final posible. Esta última actividad se presenta como una oportunidad para repasar algunos tiempos verbales simples como el presente, el condicional o el futuro.

III. TAREA FINAL: LA INMIGRACIÓN EN EUROPA A DEBATE

Actividad 1: Un poco de técnica

1.1. Partes del debate.

Solución: *introducción por parte del moderador, exposiciones iniciales de los contrincantes, discusión de los participantes, conclusión y despedida.*

1.2. Normas del debate.

Solución: *1 (b), 2 (e), 3 (a), 4 (d), 5 (g), 6 (f), 7 (c).*

1.3. Funciones de los participantes en el debate. El profesor deberá decidir si participa en el debate para centrarlo cuando sea necesario o para exponer una conclusión general o si, por el contrario, permanece pasivo como parte del público, otorgando toda la responsabilidad al alumno que hace de moderador.

1.4. Clasificación de las expresiones institucionalizadas del recuadro en la función comunicativa correspondiente: posicionarse a favor o en contra, expresar acuerdo y preguntar por la opinión.

Actividad 2: ¡Infórmate!

2.1. Lectura de la noticia del barco mercante en el que viajaban el último mes de mayo cientos de refugiados de la comunidad Rohingya de Myanmar y que estuvo varias semanas a la deriva sin recibir el permiso de las autoridades de varios países de la zona para atracar en ningún puerto.

Noticias adaptadas de:

http://www.lasexta.com/noticias/mundo/ningun-pais-quiere-acoger-400-inmigrantes-etnia-rohingya-deriva_2015051500104.html

http://www.elmundo.es/internacional/2015/05/15/5554d566268e3e2b2c8b45a3.html

2.2. Lectura de los artículos seleccionados de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y trabajo en grupo para explicar de qué manera los derechos de las personas que viajaban en el barco fueron violados por las autoridades de los diferentes países: http://www.un.org/es/documents/udhr/

ACTIVIDAD 3: ¡REPARTIMOS PAPELES!

3.1. A partir de los hechos observados en la película, los alumnos deciden quién de los protagonistas están a favor de dar asilo a los inmigrantes y quién está en contra de su entrada en el país. Si el número de participantes fuese mayor, se pueden incorporar al debate otros personajes de la película como Youssef, el padre de Rafa, el conserje o Guille.

3.2. Lluvia de ideas general sobre los beneficios de la inmigración en los países de acogida.

3.3. Visionado de los vídeos propuestos y argumentación contra los principales prejuicios de la sociedad española hacia el colectivo de inmigrantes.

https://www.youtube.com/watch?v=9VTcDvCKw7o

https://www.youtube.com/watch?v=k1KNG8eocmA

https://www.youtube.com/watch?v=HoEojbfYdTo

2. 4. Las actividades 2.1., 2.2., 3.2. y 3.3. servirán a los alumnos para preparar el debate. El profesor divide la clase en tres grupos. El primer grupo se encarga de la preparación de los argumentos de los personajes que están a favor de la llegada a puerto del barco mercante. El segundo grupo se encarga de la preparación de los argumentos de los personajes que están en contra de la

llegada a puerto del barco mercante. El tercer grupo se encarga de la creación del guión del moderador del debate.

3.5. Debate

Rúbrica sobre el cine y el debate como herramientas didácticas para el desarrollo competencial integrado en la clase de español.


ADIL KOUKOUH
GERMAN ALCARAZU
FESTIVAL DE MÁLAGA
CINE ESPAÑOL
SELECCION OFICIAL A CONCURSO
UNIDAD DIDÁCTICA
NIVEL B1-B2
BALEUKO y BITART presentan
una película de MIKEL RUEDA
A ESCONDIDAS
GERMAN ALCARAZU ADIL KOUKOUH JOSEBA UGALDE EDER PASTOR MOUSSA ECHARIF MANSOUR ZAKHNINI Con la colaboración especial de ANA WAGENER y ALEX ANGULO
Ayudante de dirección NEREA CASTRO Jefe de producción PAU GUILLÉN Maquillaje y peluquería ANA VEGA Vestuario AZEGIÑE URIGOITIA Sonido directo XABI AGIRRE Director artístico IDOIA ESTEBAN Montaje ALEX ARGOITIA y MIKEL RUEDA Director de fotografía KENNETH ORIBE Productora delegada de ETB ELENA GOZALO Director de producción ASIER BILBAO Productores EDUARDO BARINAGA, KARMELO VIVANCO, FERNANDO DIEZ Guión y dirección MIKEL RUEDA
etb
baleuko
BITART
MEDIA

Actividades diseñadas por: Águeda Ruano Martínez

ICONOGRAFÍA

DESTREZAS LINGÜÍSTICAS



Expresión oral



Expresión escrita



Comprensión oral



Comprensión escrita



Interacción oral



Gramática



Léxico

TIPO DE AGRUPACIÓN



Individual



En pareja



En grupo de tres



En grupo clase

A ESCONDIDAS (2014), Mikel Rueda

1 ANTES DE VER LA PELÍCULA... ¿PREPARADOS? ¡ACCIÓN!

Actividad 1 ¡Adivina de qué trata la película!

1.1 Observa el cartel de *A escondidas*, visiona el tráiler de la película y emite hipótesis relacionadas con la película:

https://www.youtube.com/watch?v=vjow1RoqAII



Para expresar posibilidad, recuerda…

Posiblemente/Probablemente + subjuntivo
Quizá(s)/Tal vez + subjuntivo
Es posible/ Es probable que… + subjuntivo
Puede que + subjuntivo

- Fíjate en las personas que aparecen en el cartel. En tu opinión, ¿qué edad tienen?

.....

- Traduce al francés el título de la película. ¿De qué piensas que trata la película? ¿Cuál puede ser el tema o los temas principales?

.....

.....

.....

- ¿En qué género cinematográfico crees que se inscribe la película? ¿Es una película policiaca, de amor, de terror, de risa, de ciencia ficción, de aventuras, de guerra, de dibujos animados?

.....

Actividad 2 Papeles mojaos

2.1 En parejas, observad estas tres imágenes y contestad:







pedir/obtener el permiso de residencia/la nacionalidad española	saltar las vallas	cruzar la frontera por la aduana

- ¿Qué diferencia veis entre la segunda y la tercera foto?

.....

.....

.....

- ¿Qué relación tienen estas dos fotos con la primera?

.....

.....

.....

2.2 Une los siguientes verbos relacionados con la inmigración con su definición correspondiente:

1. arriesgar/ jugarse la vida	a. Fabricar algo falso.
2. traficar con personas	b. Expulsar a alguien del país.
3. huir del país	c. Dicho de una persona, de una familia o de un pueblo: dejar o abandonar su propio país con intención de establecerse en otro extranjero.
4. emigrar a un lugar	d. Dicho de una persona, de una familia o de un pueblo: llegar a otro país para establecerse en él.
5. falsificar la documentación	e. Poner en riesgo algo.
6. regularizar a los inmigrantes sin papeles	f. Legalizar una situación de hecho o irregular.
7. inmigrar a un lugar	g. Irse de algún lado rápidamente, por miedo o por otro motivo, para evitar un daño, disgusto o molestia.
8. deportar a alguien de algún lugar	h. Hacer negocios no lícitos.
9. abandonar su país / a su familia	i. Dejar algo o alguien.

2.3 En parejas, completad los siguientes recortes de periódicos sobre la inmigración en España y después, cread un titular para cada una de las noticias:

combatir las mafias/ (las) redes de traficantes de personas/ (las) pateras/ de manera ilegal-ilegalmente/ (las) vallas de alambre/ cruzar el Estrecho/ (la) tasa de inmigración / (la) acogida de extranjeros

FINANZAS Y ECONOMÍA: En el año 2014 se han agravado los casos de inmigrantes intentando acceder a España……..La mayoría de ellos han intentado acceder a las ciudades de Ceuta y de Melilla saltando las famosas……..

EL PAÍS: Más de 80……..de subsaharianos han llegado a las costas de Tarifa este martes. Hasta el momento han sido localizadas al menos 84 embarcaciones, con un total de 835 inmigrantes en ellas, según la información de Salvamento Marítimo y la Cruz Roja de Cádiz. Entre las personas que han intentado……..este martes hay 707 varones, 98 mujeres y 30 menores. En las últimas 36 horas, son más de 1.100 personas las que han sido rescatadas.

ABC: España es uno de los diez países con una…… más elevada. La inmensa mayoría de los inmigrantes, 6 millones, llegaron entre 1990 y 2013, lo que lo convierte en el tercer país con la mayor……en términos absolutos en los últimos 23 años, sólo por detrás de EE.UU (con 23 millones) y Emiratos Árabes Unidos (con 7 millones).

20 MINUTOS: Los ministros de Exteriores y Defensa de la Unión Europea (UE) han dado este lunes luz verde a establecer una misión naval para……..que transportan……..a migrantes en el Mediterráneo: "Acabamos de tomar la decisión de establecer una operación naval de la UE para interrumpir el modelo de negocio de las……..en el Mediterráneo", anunció la jefa de la diplomacia comunitaria, Federica Mogherini, a través de la red social Twitter.

FINANZAS Y ECONOMÍA: .....

EL PAÍS: .....

ABC: .....

20 MINUTOS: .....

2.4 ¿Qué te sugiere el título de la canción "Papeles mojaos" de Chambao? ¿Con cuáles de las noticias anteriores relacionas este título? ¿Por qué se mojan los papeles? ¿De qué papeles se trata?



2.5 Traduce al francés las siguientes palabras. Si lo necesitas, puedes consultar el diccionario:

http://www.larousse.com/es/diccionarios/espanol-frances/deriva/179530

la marea: .....

la orilla del mar: .....

ahogarse en el mar: .....

navegar a la deriva: .....

hundirse en el mar: .....

mojarse/ calarse: .....

2.6 Escucha la canción y completa las palabras que falten:

حكاياتِ يوم بعد يوم حكاياتِ احسن ان اس الخوف في عيونيهم يبان حتى لبحر بدا يبكي

Miles de sombras cada noche trae la marea,
navegan carga(d)os de……..
que en la orilla se quedan.
…….....del día a día,
……...de buena gente.
Se juegan la……
cansa(d)os, con hambre y un frío que pela.
Ahogan sus……con una candela,
ponte tú en su lugar.

- Hacer un frío que pela = hacer muchísimo frío
-Una candela = una vela
-Desgarrar = causar gran pena o dolor

¡¡DIALECTO ANDALUZ!!

-No pronunciación de la /d/ intervocálica: moja(dos/ una bocana(d)a
-Aspiración de la /s/ al final de sílaba: mojao(s)
-Seseo: *esperansa = esperanza

El……que sus ojos reflejan,

la mar se echó a llorar.

Estribillo:

Muchos no llegan,

se hunden sus……,

papeles moja(d)os, papeles sin dueños (bis).

Frágiles…….a la deriva

desgarran el alma.

Cala(d)os hasta los huesos

el agua los arrastra sin……....

La impotencia en sus gargantas con sabor a sal,

una bocaná de aire les daba otra……..



Tanta…….me desespera,

ponte tú en su lugar,

el……que sus ojos reflejan

la……se echó a llorar.

2.7 Esta canción está llena de metáforas. En grupos de tres, discutid su posible significado:

papeles mojados	
la marea trae miles de sombras	
navegan cargados de ilusiones que en la orilla se quedan	
se hunden sus sueños	
la mar se echó a llorar	

2.8 Busca el significado del valor de la empatía en el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) y busca en la canción una frase que invite a desarrollar este valor.

http://www.rae.es/

.....

.....

.....

Actividad 3 Juventud e inmigración: miles de sueños en el bolsillo

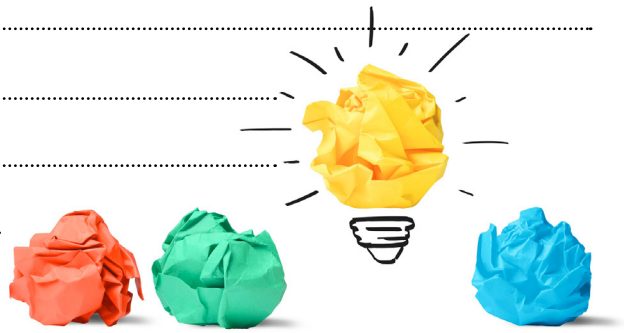
3.1 Lluvia de ideas: ¿Qué es un migrante? ¿Y un emigrante? ¿Y un inmigrante? ¿Y un menor inmigrante no acompañado? Defínelos con tus propias palabras.

.....

.....

.....

.....



3.2 En tu opinión, ¿qué razones podrían motivar a una persona a migrar? ¿Qué crees que esperan encontrar en el país de destino? Discutidlo en parejas y después comentadlo con el resto de la clase.

Para expresar tu opinión, recuerda…

- *Para mí,..*
- *En mi opinión,.../ Desde mi punto de vista,...*
- *A mi modo de ver,...*
- *(A mí) me parece que…*
- *(Yo) pienso/ creo/ opino/ considero que + indicativo*
- *(Yo) no pienso/ creo/ opino/ considero que + subjuntivo*

.....

.....

.....

3.3 Lee el siguiente artículo sobre los memores inmigrantes no acompañados y contesta a las preguntas:



La inmigración de menores no acompañados es un fenómeno reciente y está estrechamente unido a una problemática nueva surgida en los países de origen. Si en el pasado estos casos extremos se daban durante y después de guerras o grandes catástrofes, desde la crisis económica de los años setenta, el problema del desamparo de los menores ha alcanzado en el mundo dimensiones de catástrofe humanitaria.

La ausencia de atención educativa familiar en la infancia y la adolescencia tiene especiales consecuencias en el caso de niños inmigrantes, que abandonados por su familia y otras veces inducido por estas ante estas situaciones de pobreza y miseria, se lanzan a la aventura de atravesar en solitario las fronteras buscando un mundo mejor. Un menor no acompañado es, pues, una persona menor de 18 años que huye de su país separada de ambos padres y que no está bajo el cuidado de ningún adulto que, por ley o costumbre, esté a su cargo.

Además, otros niños y niñas huyen por miedo: miedo a la persecución, miedo a sufrir las consecuencias de un conflicto armado o graves disturbios en su país de origen, miedo a sufrir a la explotación sexual o laboral, al reclutamiento forzoso, a la mutilación genital y/o al matrimonio forzoso.

Los menores no acompañados procedentes de Marruecos suelen tener las siguientes características:

-Edad próxima a los 16 años.
-Familia formada por más de cinco miembros.
-Escasos recursos económicos.
-Procedencia: zonas rurales o poblaciones marginales de las grandes ciudades.
-Principales problemas: desconocimiento del idioma (hablan el árabe y el tamazight) y dificultad de integración.

Cuando los menores llegan a España son alojados en un centro de acogida. En general, pueden afirmarse que este tipo de residencias y hogares han heredado la tradición de grandes instituciones de carácter benéfico, existiendo cierto predominio de modelos que integran acciones que combinan la atención a las necesidades básicas y la coordinación con las insti-

tuciones educativas.

Es importante destacar que los derechos de los menores extranjeros no acompañados están protegidos por diversos tratados y convenios regionales e internacionales pero que en la atención residencial a menores se produce con cierta frecuencia la conculcación de alguno de estos derechos, circunstancia denunciada por colectivos profesionales y por ONG.

Fuente: *http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/numero6/Tesis/Hamed_Resumen.pdf*

Hay aproximadamente 50 millones de desarraigados en el mundo, entre refugiados y personas desplazadas en sus propios países. Casi la mitad de esta población está compuesta por niños.

Sólo en Europa Occidental hay más de 100.000 niños separados de sus padres.

Aunque las cifras no son muy precisas, un ejemplo de esta situación se puede observar en España donde se estima que se encuentran alrededor de 2.000 menores extranjeros no acompañados.

Fuente: *http://www.acnur.org/t3/a-quien-ayuda/ninos/los-menores-no-acompanados-y-la-proteccion-del-asilo/*

- Según el texto, ¿qué es un menor inmigrante no acompañado?

.....

.....

- Según el texto, ¿cuáles son las causas que inducen a estos niños a migrar?

.....

.....

- ¿Cuáles son las características de los menores no acompañados procedentes de Marruecos?

.....

.....

.....

.....

- ¿Qué ocurre cuando estos menores llegan a España?

.....

.....

- Busca en internet cuál es el número de menores no acompañados en Francia. ¿Conocías estos datos?

.....

.....

- Infórmate en Internet sobre las medidas que toma el gobierno francés para acoger a estos jóvenes.

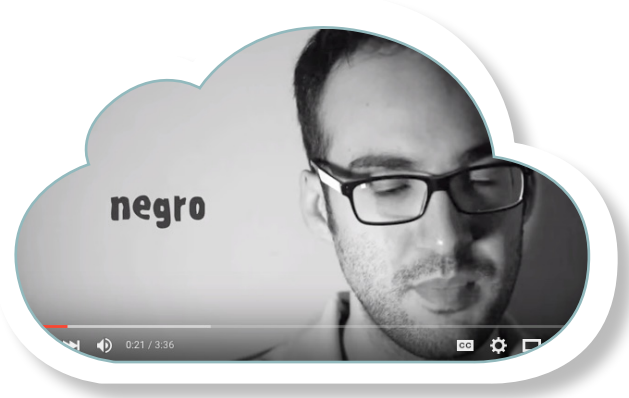
.....

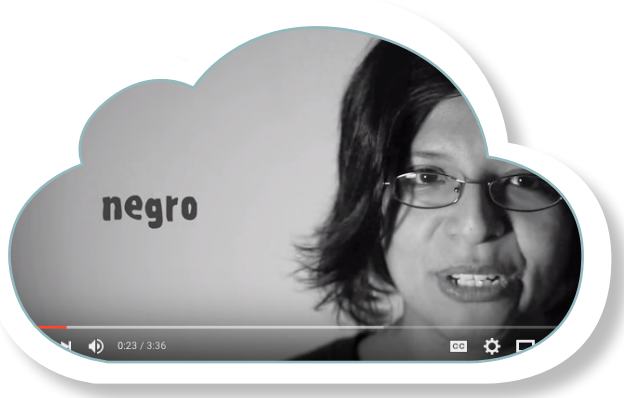
.....

.....

3.4 ¿Qué te sugieren los siguientes conceptos? ¿Cuál es la primera palabra que te viene a la cabeza cuando piensas en ellos? ¡Escribe tus palabras en la tabla y compártelos con tus compañeros!

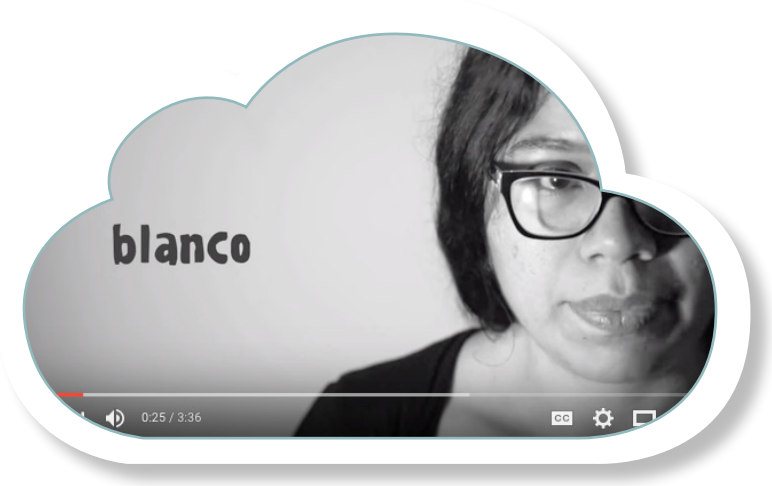
Después, visiona el video en el que las personas migrantes tienen la palabra y completa la tabla:
https://www.youtube.com/watch?v=Ec6MTy72jdY





	Para ti…	Para tu compañero...	Para la persona del video...
educación			
negro			
blanco			
amarillo			
rojo			
piel			
país			
identidad			
xenofobia			

	Para ti…	Para tu compañero...	Para la persona del video...
recuerdo			
ciudadanía			
tierra			
nacionalidad			
historia			
patria			
raza			
etnia			
cultura			
racismo			
moro			
mora			
migrante			
familia			



II DESPUÉS DE VER LA PELÍCULA...

Actividad 1 Dale al play

1.1 A lo largo de la película "A escondidas" se producen varios saltos en el tiempo que rompen la estructura lineal de la historia. En consecuencia, tú, como espectador, deberás reconstruir la historia ordenándola cronológicamente.

____ Ibrahim camina solo y desorientado por una carretera de las afueras de una gran ciudad.

____ Rafa, un chico español de 14 años, entra en el aseo de una discoteca. No puede más: él no está enamorado de Marta.

____ Los amigos de Rafa y los amigos de Ibrahim se enfrentan en un partido de waterpolo. Un amigo de Rafa insulta a Ibrahim. Ibrahim le pega y el árbitro le expulsa del partido.

____ Rafa e Ibra se despiden. No saben cuándo se volverán a ver.

____ Ibrahim, un chico marroquí de 14 años, entra en el aseo de una discoteca. Allí ve a Rafa por primera vez.

____ Rafa esconde a Ibra en el local de amigos, pero les descubren.

____ Después del partido, Rafa le pide perdón a Ibra por el comportamiento de su amigo. Rafa e Ibra se hacen amigos.

____ Después de la fiesta en la discoteca, la policía se lleva a Sayd por la fuerza. Ibra se enfrenta a ellos y termina en la comisaría de policía junto con el conserje.

____ Una carta anuncia a Ibra que en dos días va a ser expulsado del país, así que ha cogido su mochila y se ha dado a la fuga.

____ Rafa e Ibra ayudan a Youssef a escapar del país en un tren.

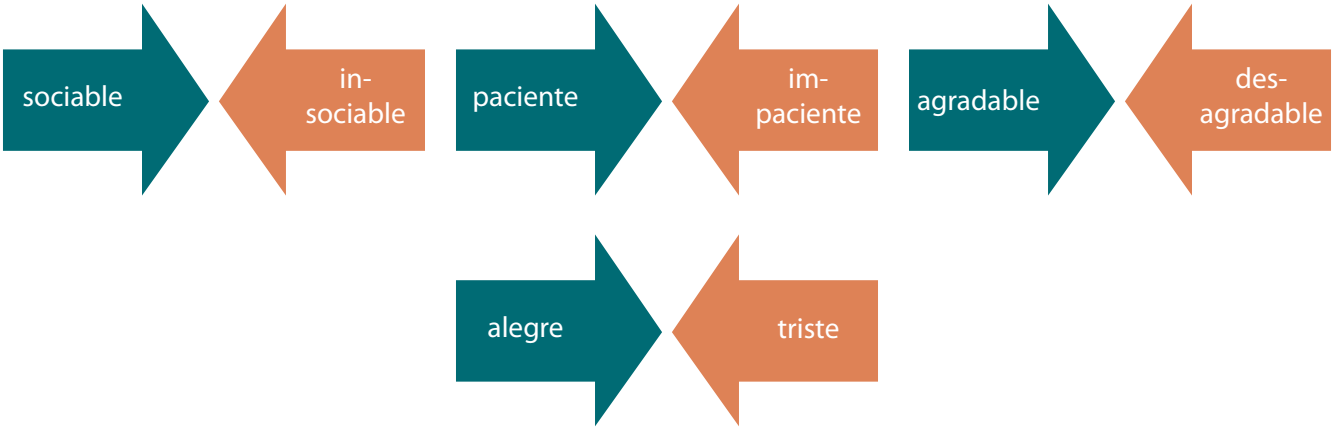
1.2 ¿Cuáles son los dos temas en torno a los cuales se construye la película?

.....

.....

Actividad 2 Hablemos de los protagonistas

2.1 g Los siguientes adjetivos sirven para describir la personalidad o el carácter de los personajes de la película. En parejas, observad la formación de los adjetivos antónimos e intentad elaborar una regla a partir del ejemplo:



Grupo 1: .....

Grupo 2: .....

Grupo 3: .....

Grupo 4: .....

2.2 En parejas, clasificad los siguientes adjetivos en una lista según describan cualidades positivas o cualidades negativas. Después, completad la tabla con los antónimos correspondientes. Si lo necesitáis, podéis consultar el diccionario:

http://www.wordreference.com/sinonimos/

callado/ antipático/ solidario/ sociable/ inteligente/ vago/ triste/ optimista/ nervioso/ generoso/ irresponsable/ tolerante/ inseguro/ paciente/ violento/ valiente/ serio

Adjetivos positivos ☺	Adjetivos negativos ☹
generoso	*egoísta*

2.3 Describe en unas pocas líneas la personalidad de los protagonistas de la película: su manera de ser y de relacionarse con los otros, su pasado, sus circunstancias personales, su ideología, sus preocupaciones, sus gustos, su profesión, etc.

Para ello, puedes usar las oraciones comparativas (*menos…que, tan…como, más…que*) y superlativas (*el/la más…de, el/ menos…de, el mejor, el peor, ect.*).



Rafa:

.....

.....

.....

.....

Para describir el carácter, recuerda…

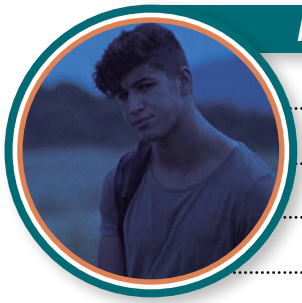
-estar ~ triste/contento

-tener sentido del humor

-tener ~ mucho/poco mal/buen ~ carácter

-tener un carácter ~ fuerte/débil/fácil/difícil

-tener un complejo de inferioridad/ de superioridad



Ibra:

.....

.....

.....

.....

Guille:



.....

.....

.....

.....

Javi:

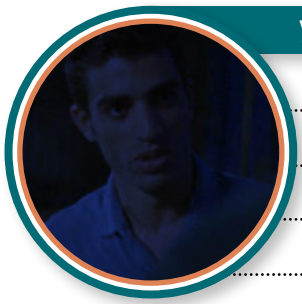


.....

.....

.....

.....



Youssef:

.....

.....

.....

.....



Laura:

.....

.....

.....

.....

2.4 Lee los siguientes diálogos y contesta a las preguntas:

- ¿Cuál es la principal preocupación de Rafa? ¿Y la de Ibra?

.....

.....



- ¿Cuál de las dos preocupaciones te parece más propia de los 14 años? Justifica tu respuesta.

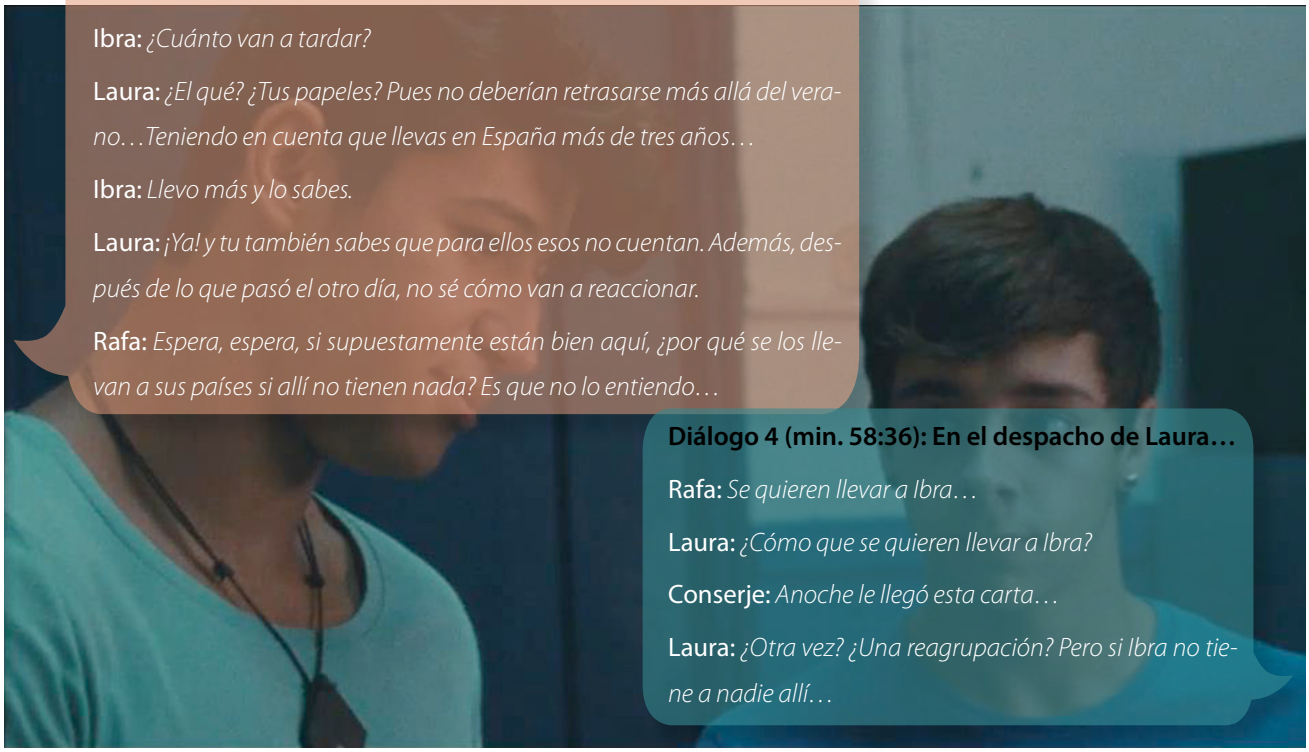
.....

.....

- En un momento dado, la preocupación de Rafa se convierte en la misma que la de Ibra: ¿qué ha cambiado?

.....

.....



Diálogo 3 (50:00): En el despacho de Laura…

Ibra: *¿Cuánto van a tardar?*

Laura: *¿El qué? ¿Tus papeles? Pues no deberían retrasarse más allá del verano…Teniendo en cuenta que llevas en España más de tres años…*

Ibra: *Llevo más y lo sabes.*

Laura: *¡Ya! y tu también sabes que para ellos esos no cuentan. Además, después de lo que pasó el otro día, no sé cómo van a reaccionar.*

Rafa: *Espera, espera, si supuestamente están bien aquí, ¿por qué se los llevan a sus países si allí no tienen nada? Es que no lo entiendo…*

Diálogo 4 (min. 58:36): En el despacho de Laura…

Rafa: *Se quieren llevar a Ibra…*

Laura: *¿Cómo que se quieren llevar a Ibra?*

Conserje: *Anoche le llegó esta carta…*

Laura: *¿Otra vez? ¿Una reagrupación? Pero si Ibra no tiene a nadie allí…*

- El director de la película, Mikel Rueda, dice que Ibrahim vive "doblemente a escondidas". ¿Por qué?

.....

.....

2.5 ¿Cuál es el personaje que más te ha gustado? Justifica tu respuesta.

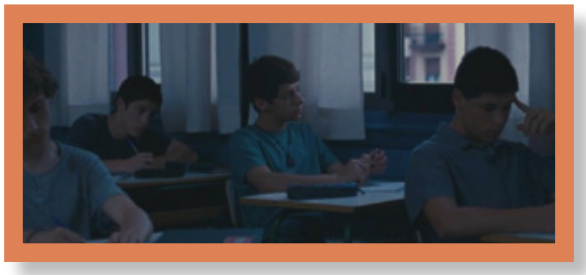
.....

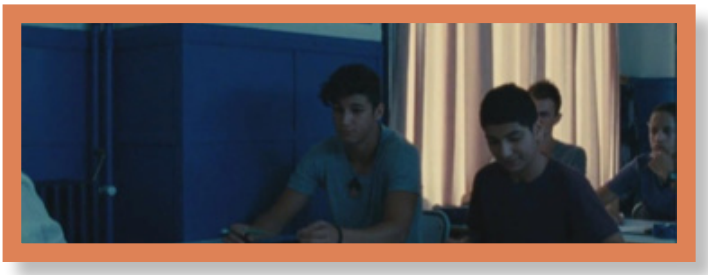
.....

.....

Actividad 3 Bandas enfrentadas

3.1 En la película, las vidas de Ibrahim y Rafa transcurren de forma paralela en la misma ciudad. Sin embargo, los ambientes por los que se mueven son muy distintos.

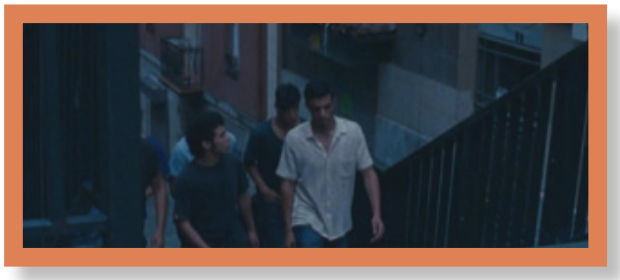


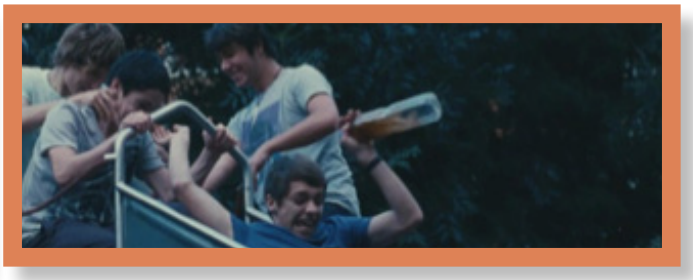


- ¿Van Rafa e Ibra a la misma escuela? ¿A qué tipo de escuela va Ibra? ¿Por qué?

.....

.....





- ¿Qué hacen los protagonistas en su tiempo libre? ¿Qué otras diferencias ves entre las dos bandas?

.....

.....

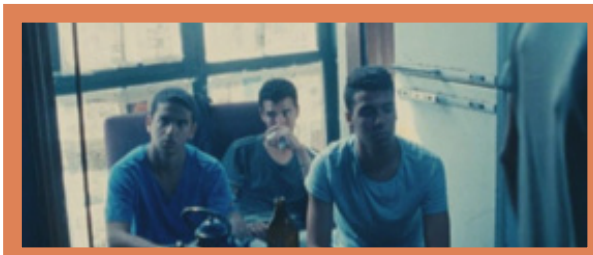
.....

.....

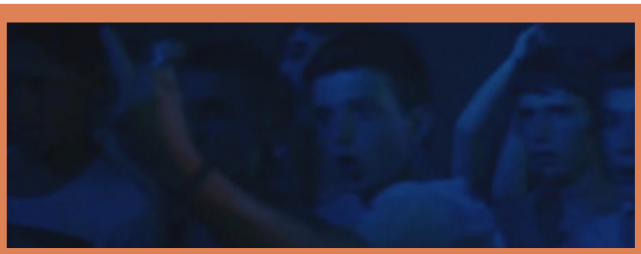
Para hablar del tiempo libre, recuerda…

-tener (mucho/ poco) tiempo libre, estar ~ ocupado/libre
-ser aficionado a….
-aburrirse, divertirse, pasar(se)lo ~ bien/mal + haciendo algo
-hacer un curso ~ de pintura/ de música, hacer deporte
-quedar con alguien/ tener una cita
-ir ~ de paseo/ de compras
-ir/ salir ~ de fiesta
-ir ~ a un bar/a una discoteca/a un café/a un restaurante/a un museo/ al cine/al teatro/al parque
-ir de camping, hacer un picnic, hacer turismo
-hacer botellón
-colaborar como voluntario en

- ¿Dónde se reúnen los protagonistas con sus amigos? ¿Sabes lo que es un local o un garito de amigos?




- A lo largo de la película, ¿dónde se producen los encuentros entre las dos bandas? ¿Son estos encuentros amistosos? ¿Cómo los describirías?

3.2 ¿Y tú? ¿Qué haces en tu tiempo libre? ¿Cuáles son tus aficiones? Cuéntaselo a tus compañeros.

Actividad 4 Nuevas realidades, nuevas palabras

4.1 ¿Sabes lo que significan las siguientes expresiones? Elige la opción correcta:

Diálogo 5 (min. 12: 58): En el patio del colegio durante el recreo…

Guille (dice a Javi, con respecto a Rafa): *Menuda paliza le he dado a la play…*

Rafa: *Anda, cállate, me ha metido un gol y ya está…*

Guille: *Pero menudo golazo…*



a) Guille le ha pegado a Rafa porque ha perdido a la play.
b) Guille ha derrotado ampliamente a Rafa en su juego de la play.
c) Guille tiene un palo muy grande para jugar a la play.



Amigo 3: *Guille, no te las des tanto y a ver si haces algo en el partido del sábado, ¿no?*

a) Según este amigo, Guille le pega demasiado a su amigo.
b) Según este amigo, Guille no debería darle tantas oportunidades a su amigo.
c) Según este amigo, Guille no debería presumir tanto

Amigo 4: *¿Qué? ¿Vosotros venís muy contentos de jugar a la play? Porque en clase hemos tenido examen sorpresa de mates (matemáticas). Y aquí el "fiera" ha casca(d)o que teníamos chuletas y nos han pilla(d)o a la mitad de la clase…*



a) Los chicos habían preparado chuletas para irse de excursión y la profesora les ha pillado.
b) Los chicos habían preparado chuletas para el perro del conserje y la profesora les ha pillado.
c) Los chicos habían preparado chuletas para copiarse en el examen y la profesora les ha pillado.



Javi: *¿Qué pasa? ¿Para dónde miras?*

Rafa: *¿Qué dices? ¡Anda!*

Javi: *¿Están buenas, eh?*

Rafa: *¿Quién?*

Guille: *¿Cómo que quién? ¡Todas!*

a) Los chicos piensan que las chicas son muy buenas y educadas.
b) Los chicos piensan que sería bueno que todos fuesen amigos.
c) Los chicos piensan que las chicas son muy guapas.

Diálogo 6 (min. 16:00): Después del entrenamiento…

Guille: *Casi me da un chungo.* Madre mía lo que nos ha hecho nadar…



a) Guille piensa que su entrenador de waterpolo es un hombre muy chungo, es decir, de mal aspecto.
b) Guille piensa que estará muy chungo (muy complicado) ganar el partido de waterpolo.
c) Guille piensa que si sigue entrenando tanto le va a dar un infarto.



Rafa (hablando de Marta): *Es que no estoy enamorado de ella ni nada de eso, ¿sabes?*

Guille: *Pero si tampoco te vas a casar con ella.*

Rafa: *Ya, pero tú al menos sabías cómo …morrear.*

Guille: *Pero si eso es una chorrada, tú metes la lengua y te olvidas… Si quieres puedes practicar delante del espejo esta noche, pero, vamos, que te va a salir solo…*

a) Rafa está preocupado porque no sabe besar.
b) Rafa está preocupado porque tiene el morro (la boca) muy grande.

Diálogo 7 (min. 42:56): Después del partido…

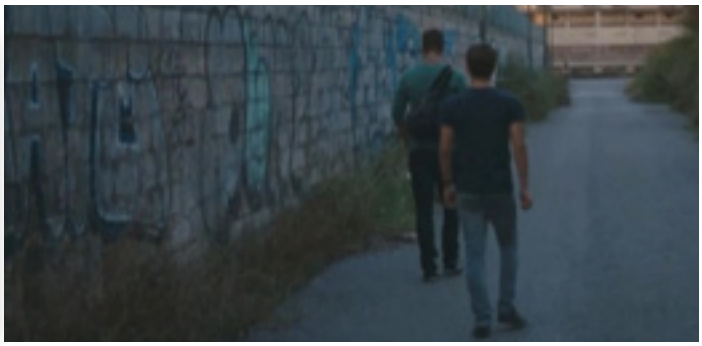
Rafa: *Quería pedirte perdón.*

Ibra: *¿Perdón por qué?*

Rafa: *Pues por lo de tu ojo.*

Ibra: *Da igual.*

Rafa: *Y, bueno, siento también lo del partido.*



a) Ibra piensa que, aunque Rafa le pida perdón, toda va a seguir igual…
b) Ibra piensa que lo de su ojo no tiene importancia.
c) Ibra piensa que Rafa es igual que sus amigos.



Diálogo 8 (38:56): Después de la discusión con Javi en el local…

Rafa: *¿Qué piensas de la pelea del local?*

Guille: *No sé. Ya conoces a Javi.*

Rafa: *Un payaso: eso es lo que es.*

a) Rafa cree que Javi es muy divertido.
b) Rafa cree que Javi debería convertirse en artista de circo.
c) Rafa cree que Javi es muy tonto.

Guille: *Ojalá le hubieras partido la nariz a Javi. Sé que es un bocazas.*



a) Guille piensa que Javi habla mucho.
b) Guille piensa que Javi tiene la boca enorme.
c) Guille piensa que Javi habla de más.



Diálogo 9 (22:00): Durante la puesta de sol, los chicos juegas a darle a un bote con una piedra…

Rafa: *¿A qué no le das?*

Ibra: *Si está tira(d)o…*

a) Ibra cree que Rafa ha tirado la piedra antes.
b) Ibra cree que es muy fácil darle a la piedra.
c) Ibra cree que no se puede jugar porque el bote está tirado (par terre).

Diálogo 10 (50:00): En la calle, antes de visitar a la asistenta social…

Ibra: *¿Y tú por qué vienes?*

Rafa: *Porque me da la gana, ¿tú qué te crees?*

Ibra: *Lo que pasa es que no tienes amigos…*



a) Guille piensa que Javi habla mucho.
b) Guille piensa que Javi tiene la boca enorme.
c) Guille piensa que Javi habla de más.



Diálogo 11 (57:44): En la puerta del centro de menores…

Amigo de Ibra (al conserje): *¿Pregunta por Ibra? Ibra no está, se ha pira(d)o…*

a) Ibra se ha vuelto un pirado (un loco).
b) Ibra se ha escapado del centro de menores.

4.2 En grupos de tres, busca una frase o una expresión equivalente en francés.

ESPAÑOL	FRANCÉS
Dar una paliza a alguien a algo Ej. *Mi abuela me dio una paliza al mus.*	
Dárselas de algo. Ej. *Mi hermano se las da de responsable.*	
Tener una/ varias chuleta(s) Ej. *Yo nunca tengo chuletas.*	
Estar bueno/a Ej. *Juan está muy bueno.*	
Dar un chungo Ej. *A mi padre le casi le da un chungo cuando se enteró que había suspendido el examen.*	
Morrear(se) Ej. *Pedro y Lucía se morrearon delante de toda la clase.*	
Dar igual. Ej. *No me importa nada: me da igual.*	
Ser un payaso Ej. *Jaime me cae fatal: es un payaso.*	
Estar tirado Ej. *El examen de español estaba tirado.*	
No dar la gana Ej. *No estudio matemáticas porque no quiero, es decir, porque no me da la gana.*	
Pirarse Ej. *Mario se enfadó con Pascual y se piró de clase.*	

4.3 En grupos de tres, cread una escena más de la película, utilizando al menos tres de las expresiones anteriores. Después, representadlo ante la clase.



4.4 ¿Sabes cómo se llaman los jóvenes entre sí en España?

4.5 ¿Qué significado tiene la palabra "maricón"? ¿Y "mariconada"? Si no lo sabes, puedes consultar el diccionario:

http://www.rae.es/

4.6 LA ESCRITURA SMS, REBELDE.

A lo largo de la película vemos como los protagonistas se envían mensajes de texto para comunicarse. Escribe al lado de las abreviaturas, la palabra correspondiente:

estoy/ guapo/ mucho/ nos vemos mañana/ besos/ para/ también/ nada/ bien/ tampoco/ bueno/ te quiero mucho/ que/ porque/ por

SMS
tmb
stoi
q
ola
xq
wapo
tkm
x

SMS
tmp
bss
ns vms mñn
bno
bn
pa
nd
muxo

4.7 Los siguientes sms (o mensajes de texto) contienen algunas faltas de ortografía. Corrígelos y, utilizando algunas de las abreviaturas típicas de los sms, escribe la respuesta de Rafa.

Marta: *Ola wap? Vas maña a la disc?*

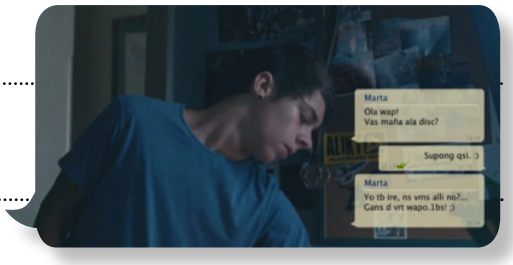
.....

Rafa: *Supong q si :)*

.....

Marta: *Yo tb ire, ns vems alli, no?...Gans de vrt wapo. 1bs! ;)*

.....



Rafa:

.....

4.8 ¿Utilizas este tipo de escritura en francés? ¿Por qué lo haces?

.....

Actividad 5 Inmigración y racismo

5.1 Lee el siguiente texto sobre los derechos de los menores inmigrantes no acompañados:

Muchos **refugiados**, más aún en el caso de los menores, tienen serias dificultades para salir de sus países con la documentación necesaria (pasaporte, visado) y, a menudo, no tienen más remedio que viajar sin documentos o con documentación falsa y/o que recurrir a las redes de tráfico de personas. Si se trata de un refugiado no debe ser devuelto a su país de origen con el fin de no poner en peligro al menor o a sus familiares.

Los **Servicios Competentes de Protección de Menores** de la Ciudad o Comunidad Autónoma en la que se encuentra un menor son los responsables de proporcionarle la asistencia que precisa y de establecer la tutela del mismo. El **tutor** que legalmente se asigne al menor debería considerar la posibilidad de solicitar asilo para el niño si lo estimara oportuno, aunque el menor no hubiera hecho mención expresa a este tipo de protección. Los **menores no acompañados** no deben ser detenidos por cuestiones relacionadas con su entrada o estancia irregular en el país, o con su documentación.

Fuente: *http://www.acnur.org/t3/a-quien-ayuda/ninos/los-menores-no-acompanados-y-la-proteccion-del-asilo/*

- Según el texto, ¿crees que las autoridades salvaguardan en la película los derechos de Ibra? ¿Por qué busca la policía a Ibra?

.....

.....

.....

- ¿Crees que Youssef se aprovecha de la desprotección de estos niños? ¿Qué les obliga a hacer?

.....

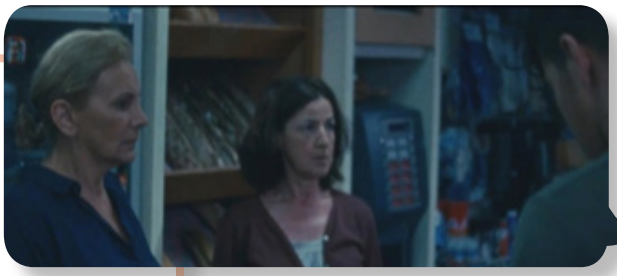
.....




¿Por qué finalmente Ibra no consigue los papeles? ¿En qué influye la partida de su amigo Sayd?




5.2 Lee los siguientes diálogos fijándote especialmente en las frases subrayadas. Después, contesta a las siguientes preguntas emitiendo tu opinión cuando sea necesario.



Diálogo 12 (min. 02: 35): En la gasolinera…

Mujer 1: *¡Eh, tú! Sí, tú ¿Qué te crees que no te he visto? ¡María!*

Ibra: *¿Qué pasa?*

Mujer 2: *¿Qué, qué pasa?*

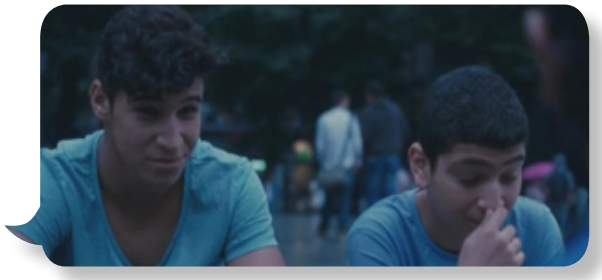
Mujer 1: *Pues que si no fuera por mí, ya te habrían levantado media tienda.*

Mujer 2: *Trae eso. Voy a llamar a la policía. Tú ni te muevas.*

Ibra: *Pero si no he hecho nada…*

Mujer 1: *¿Ah no? ¿Y esto con qué lo pensabas pagar, eh?*

Youssef: *¡Con esto! ¿Qué pasa que por ser moros ya somos ladrones o qué?*



Diálogo 13 (min. 31: 22): En la calle…

Policía: *¿Qué hacéis ahí para(d)os?*

Ibra: *¿Qué pasa?: ¿qué no podemos estar aquí?*

Policía: *¡Pues no! ¿Esas bolsas de deporte para qué son?*

Ibra: *¡Pues pa' hacer deporte!… ¿pa' qué va a ser?*

Policía: *Venga, documentación.*

- Explica de forma resumida qué ocurre en estos dos episodios.

.....

.....

.....

.....

.....

- ¿Crees que Youssef tiene razón? ¿Es la apariencia física una fuente de discriminación en nuestras sociedades? Este video te ayudará a reflexionar:
  https://www.youtube.com/watch?v=dBe2ml6mHfo

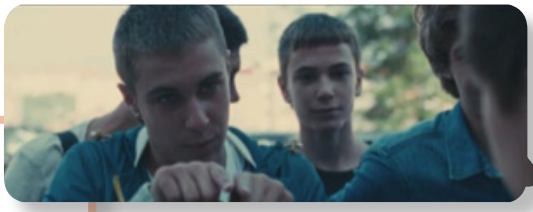
.....

.....

.....

.....

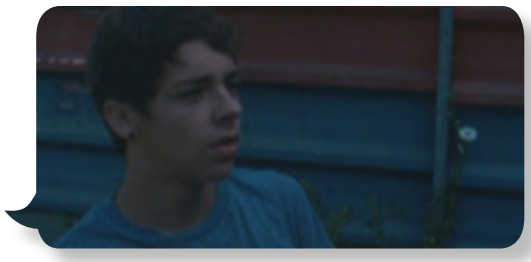
.....



Diálogo 14 (min 56:46): En la calle…

Javi: *Me dijo el Chete que estuviste con un moro en la bolera, ahí muy juntitos…*

Rafa: *Dile al Chete que es un payaso. Sabes de sobra que yo no me junto con putos moros…*



Diálogo 15 (min 01:01:00): En la calle…

Rafa: *Pensé que éramos amigos.*

Ibra: *Ya y yo también. Pero los amigos no te dejan tirado a la primera de cambio.*

Rafa: *Yo no te he dejado tirado.*

Ibra: *No te hagas el tonto, escuché lo que le decías a Javi.*

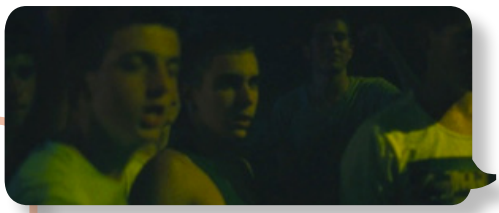
Rafa: *Lo siento. No supe qué decir.*

- ¿Crees que Rafa es un chico racista? Entonces, ¿por qué miente a sus amigos? ¿De qué tiene miedo?

.....

.....

.....

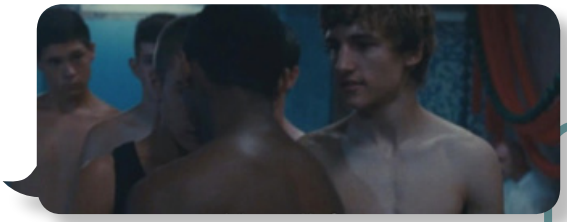


Diálogo 16 (min 06:00 y 33:00): En la discoteca…

Javi: *¿Qué hace ese puto moro?*

Guille: *Tío, ¿qué más da? ¡Déjale!*

Javi: *¿Cómo que qué más da? Si le está metiendo el morro a la Lore… (…) ¡A mí no me toques los huevos! ¿Qué haces defendiendo a unos putos árabes?*



Diálogo 17 (min 39:46): En la piscina…

Javi: *Mira estos payasos. Seguro que todos saben nadar bien: todos vienen en patera…*

Entrenador: *¡Puto moro! Rafa no dejes que te acojonen esos mierdas…*



- Tradicionalmente se ha dicho que la discriminación racial es especialmente evidente en el mundo del deporte. ¿Estás de acuerdo? ¿Conoces algún ejemplo? ¿Cómo se puede evitar?

.....

.....

.....

.....

.....

- ¿Sabes que es un moro? ¿Con cuál de estas acepciones podríamos definir a Ibra?

• Musulmán que habitó en España desde el siglo VIII hasta el XV.
• Individuo que profesa la religión islámica.
• Persona natural del África septentrional frontera a España.
• De forma coloquial y despectiva: hombre machista.

- ¿Cómo utilizan Javi y el entrenador la palabra "moro"? ¿Cuáles son los eufemismos correspondientes en español?

.....

- En parejas, asocia a los siguientes eufemismos las palabras tabús equivalentes. Si tienes dudas puedes utilizar el diccionario bilingüe tradicional en línea:

http://www.wordreference.com/fr/

PALABRA TABÚ	EUFEMISMO
	una persona de color
	un anciano
	un invidente
	un sin techo
	un país del tercer mundo
	una empleada del hogar
	un establecimiento penitenciario
	un desempleado
	una residencia para la tercera edad
	un conflicto armado
	una persona obesa
	una persona poco agraciada

¿Por qué piensas que existen las palabras tabús? ¿Sabes qué es el lenguaje políticamente correcto?

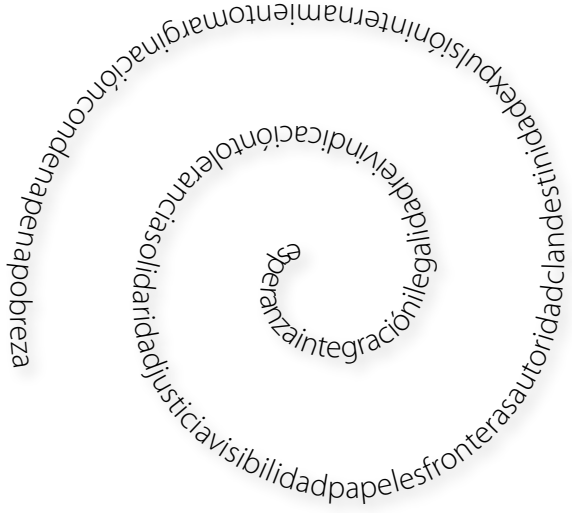
.....

.....

.....

.....

5.3 En casa, busca en la prensa francesa un caso de racismo o de discriminación reciente y cuéntaselo a tus compañeros. Entre todos, proponed soluciones para evitar este tipo de casos.



1 .....

.....

.....

2 .....

.....

.....

3 .....

.....

.....

Para ordenar tu discurso, recuerda que puedes utilizar algunos conectores…

- Primero de todo,/ Para empezar,/ En primer lugar,
- En segundo lugar,
- En tercer lugar,
- Por último,/ Para terminar,/ Finalmente,
- Por un lado,
- Por otro lado,
- Además,/ Asimismo,
- Sin embargo,/ Por el contrario

5.4 Lee el siguiente artículo de Almudena Grandes y contesta a las preguntas:

Estamos en el comedor estudiantil de una universidad alemana. Una alumna rubia e inequívocamente germana adquiere su bandeja con el menú en el mostrador del autoservicio y luego se sienta en una mesa. Entonces advierte que ha olvidado los cubiertos y vuelve a levantarse para cogerlos. Al regresar, descubre con estupor que un chico negro, probablemente subsahariano por su aspecto, se ha sentado en su lugar y está comiendo de su bandeja. De entrada, la muchacha se siente desconcertada y agredida; pero enseguida corrige su pensamiento y supone que el africano no está acostumbrado al sentido de la propiedad privada y de la intimidad del europeo, o incluso que quizá no disponga de dinero suficiente para pagarse la comida, aun siendo ésta barata para el elevado estándar de vida de nuestros ricos países. De modo que la chica decide sentarse frente al tipo y sonreírle amistosamente. A lo cual el africano contesta con otra blanca sonrisa. A continuación, la alemana comienza a comer de la bandeja intentando aparentar la mayor normalidad y compartiéndola con exquisita generosidad y cortesía con el chico negro. Y así, él se toma la ensalada, ella apura la sopa, ambos pinchan paritariamente del mismo plato de estofado hasta acabarlo y uno da cuenta del yogur y la otra de la pieza de fruta. Todo ello trufado de múltiples sonrisas educadas, tímidas por parte del muchacho, suavemente alentadoras y comprensivas por parte de ella. Acabado el almuerzo, la alemana se levanta en busca de un café. Y entonces descubre, en la mesa vecina detrás de ella, su propio abrigo colocado sobre el respaldo de una silla y una bandeja de comida intacta.

Dedico esta historia deliciosa, que además es auténtica, a todos aquellos españoles que, en el fondo, recelan de los inmigrantes y les consideran individuos inferiores. A todas esas personas que, aun bienintencionadas, les observan con condescendencia y paternalismo. Será mejor que nos libremos de los prejuicios o corremos el riesgo de hacer el mismo ridículo que la pobre alemana, que creía ser el colmo de la civilización mientras el africano, él sí inmensamente educado, la dejaba comer de su bandeja y tal vez pensaba: "Pero qué chiflados están los europeos".

Fuente: *http://elpais.com/diario/2005/05/17/ultima/1116280802_850215.html*

- ¿Qué ocurre en el episodio narrado por la periodista?

.....

.....

.....

.....

- ¿Qué se critica en el texto? ¿Crees que es un defecto común entre los europeos? Coméntalo con tus compañeros.

Para expresar acuerdo, recuerda…

- *Sí, es verdad*
- *Sí, estoy de acuerdo*
- *Sí, para mí también/ tampoco + repetición de la afirmación*

Para expresar desacuerdo, recuerda…

- *No, no es verdad*
- *No, no estoy de acuerdo*

- ¿Sabes que es un pre-juicio? Defínelo con tus propias palabras.

- Busca la palabra prejuicio en el Diccionario de la RAE: ¿habías acertado? ¿Qué valor real crees que hay que darle a los prejuicios? ¿Por qué?

  http://lema.rae.es/drae/

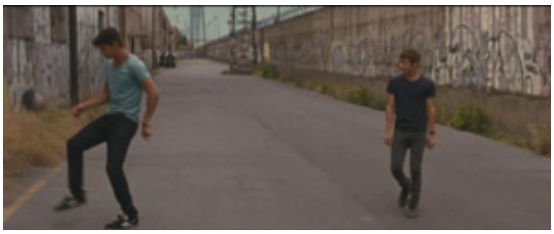
- En España existen una serie de prejuicios como: "los negros son pobres", "los gitanos son ladrones", "las mujeres son criticonas", "los andaluces son vagos", "los catalanes son tacaños", entre otros. En grupos de tres, elaborad una lista con los principales prejuicios que existen en Francia y explicad cómo se puede luchar contra ellos. Después, coméntadlo con el resto de la clase.

Actividad 6 Contra el miedo, el apoyo de los amigos

Para hablar de las relaciones sociales, recuerda…

- *tener buen/gran ~ amigo*
- *tener ~ novio/a/ pareja /una aventura/ una relación*
- *tener una relación ~ de amistad/ de amor/ de trabajo*
- *empezar/ acabar/ terminar ~ una relación*
- *salir/ romper ~ con alguien*
- *caer(se) ~ bien/mal*
- *llevarse ~ bien/mal*
- *dar ~ la mano/ un abrazo/ un beso*
- *abrazarse/ abrazar a alguien/ besarse/ besar a alguien*
- *ligar*
- *casarse con alguien*

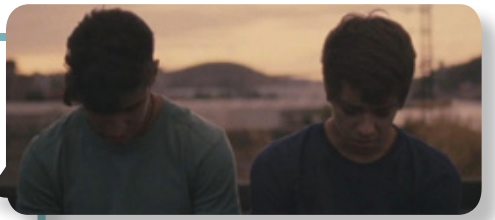
6.1 La historia entre Rafa e Ibra empieza como una simple amistad. Después la relación empieza a cambiar: ¿qué ocurre?

.....

.....

6.2 ¿Crees que estos chicos tienen el apoyo de las personas que les rodean? ¿Crees que es importante el entorno? Justifica tu respuesta:



Diálogo 18 (min. 21:00): En la calle…

Ibra: *¿El de la grada quién era?*

Rafa: *Mi padre. Sí, es como Javi pero con 50 años más. Es un payaso.*

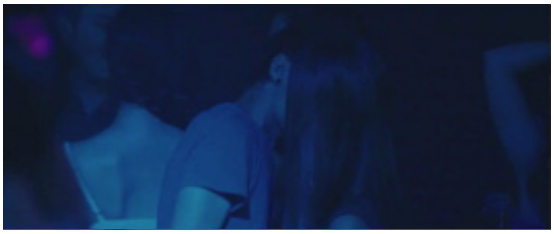
Ibra: *¿Por qué no te has ido con él?*

Rafa: *¿No lo has oído? No lo aguanta nadie. ¿Y tú? ¿Por qué no te has ido con tus amigos?*

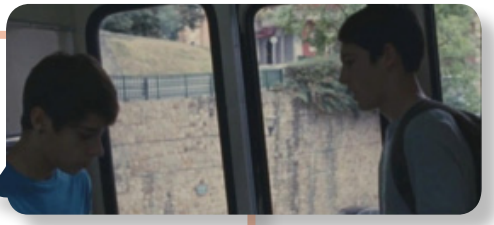
Ibra: *Yo no tengo amigos. Estoy mejor solo.*

6.3 Además del origen geográfico, ¿qué otros elementos podrían impedir la relación entre los protagonistas?

6.4 Al principio de la película, Guille piensa que Rafa está enamorado de Marta, pero que no se atreve a salir con ella. Sin embargo, ¿está Rafa enamorado de Marta? Si no es así, ¿por qué la besa en la discoteca?

6.5 ¿Por qué Rafa esconde a Guille su relación con Ibra? ¿Por qué no confía en su amigo?



Diálogo 19 (min. 47:34): En el funicular…

Guille: *¿Qué rápido has salido, no?*

Rafa: *Qué va, como siempre.*

Guille: *Ayer te estuve llamando todo el día al móvil y no contestabas.*

Rafa: *Sin más. Ya te dije que tenía que ayudar a mi madre.*

Guille: *¿Toda la tarde? Oye, ¿te pasa algo conmigo? No sé…es que últimamente estás muy raro…*

Rafa: *Es que, sin más, estoy cansado de hacer lo de siempre…*

Guille: *Oye, el otro día me preguntó Marta a ver que si queríais volver a quedar…*

Rafa: *A mí…¡qué paso de Marta, tío!*

Guille: *Bueno, tranquilo, a mí no me tienes que dar explicaciones, ¿no?*

.....

.....

6.6 ¿Qué es la homofobia? Busca en Internet el origen etimológico de esta palabra.

.....

.....

6.7 ¿Has oído hablar del bullying o acoso escolar? Completa el siguiente texto con las palabras del

llamar la atención/ los insultos/ el acosado/ el acosador/ agresiva/ tímido/ las agresiones con objetos/ el resalte de defectos físicos/ el aislamiento del joven/ las patadas/ las amenazas/ los cotilleos

Cuando hablamos de **acoso escolar o bullying** estamos haciendo referencia al maltrato psicológico y, a veces, también físico que sufren estudiantes de distintas edades por parte de otros compañeros. El acoso escolar puede estar provocado por un alumno que se apoya en un grupo contra la víctima, que se encuentra en minoría e indefensa.

Hay **diferentes tipos de acoso escolar**, a veces puede darse uno de forma aislada, pero en la mayoría de los casos suelen compaginarse y un mismo niño es víctima de varios tipos de acoso escolar:

1. **Físico**:....., los puñetazos, los empujones,....., etc.
2. **Verbal**: los motes, ..., el menosprecio en público, ..., ..., etc.
3. **Psicológico**: los robos, los daños a la propiedad, uso del móvil o de las redes sociales para intimidar a la víctima, etc.
4. **Social**:.....del joven del resto del grupo y compañeros.

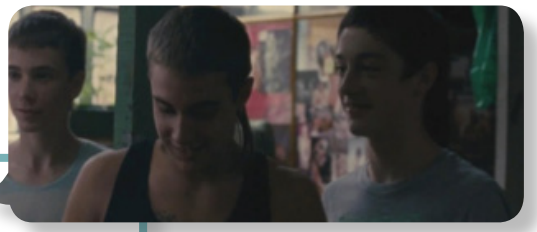
El.....suele ser una persona solitaria, que siente vergüenza y culpa, con muy pocos amigos, ya que no es popular en el grupo. Suele pasar desapercibido, se le considera.....y temeroso, nervioso y preocupado, una persona que no sabe poner el límite.

El.....suele ser una persona....., dominante, desconfiada y sin la capacidad de ponerse en el lugar de los demás, con poco control emocional y que necesita..... constantemente. No sabe resolver los conflictos sin violencia.

En España, el 1,6% de los niños y jóvenes sufren **bullying** de forma constante y un 5,7% lo vive de forma esporádica.

Fuente: *http://depsicologia.com/bullying-o-acoso-escolar/*

6.8 Lee los siguientes diálogos y contesta a las preguntas:



Diálogo 20 (min. 01:02):

Javi: *Joder, ¡menudo panorama! Encima de ser un pringa(d)o, está con un puto moro. Este tío te puede pegar cualquier cosa. Al menos haberlo hecho con alguno de nuestra especie. ¿O no, Guille? ¡Bueno, fuera de aquí! ¡Qué yo no quiero ver aquí ni una sola mariconada!*

- ¿Crees que alguno de los personajes de la película se identifica con el perfil de acosado o de acosador? Justifica tu respuesta.

.....

.....

.....

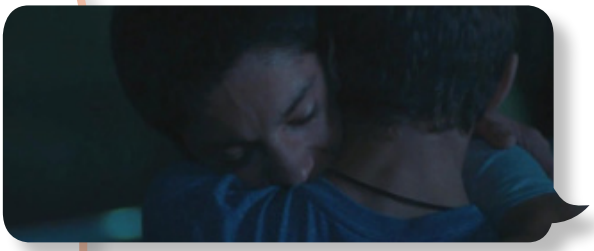
.....

- ¿Cómo reacciona Guille cuando descubre a su amigo besando a Ibra? ¿Le demuestra entonces su lealtad?

.....

.....

Diálogo 21 (min 01:15:00): En la calle…



Rafa: *Necesito un favor.*

Guille: *Tu madre está arriba.*

Rafa: *¿Qué dices? ¿Y qué les has dicho?*

Guille: *Nada, si acaba de llegar.*

Rafa: *Necesitamos un sitio dónde pasar la noche.*

Guille: *No sé si entiendo lo que estás haciendo, pero me siento mal. ¿Puedo ayudarte en algo?*

- Al final de la película, ¿ayuda Guille a Rafa? Explica cómo y por qué lo hace.

.....

.....

.....

6.9 En grupos de tres, elaborad una lista con las características que debe tener un buen amigo: ¿en qué debe basarse una verdadera relación de amistad? Coméntalo con el resto de la clase.

.....

.....

.....

6.10 En sus notas sobre la película, el director, Mikel Rueda, afirma lo siguiente sobre la relación entre Rafa e Ibra:

> *Porque el primer amor, el de verdad, tan solo se vive una vez. Ya seas heterosexual u homosexual, ya seas marroquí o español. Y ahí radica su valor. Que aunque a primera vista haya muchas cosas que nos separen, hay algo que nos une por igual. Los sentimientos. Todos sentimos. Y de eso no se libra nadie.*

¿Qué te parece esta afirmación? Coméntala con la clase.

.....

.....

.....

Actividad 7 Imagina, crea...

7.1 A lo largo de la película encontramos fotogramas muy similares de Rafa e Ibra. ¿Por qué crees que hace esto el director? ¿Qué quiere remarcar con ello?



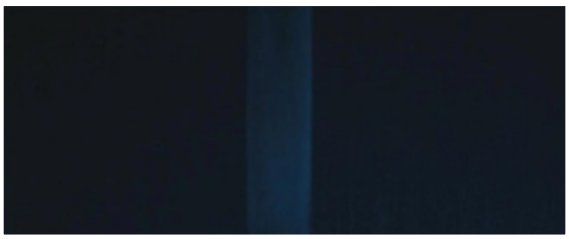


.....

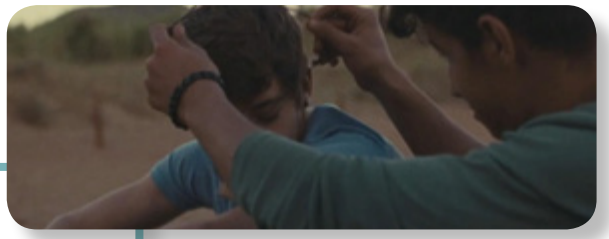
.....

.....

7.2 El siguiente fotograma determina el inicio y el final de la película. ¿Qué significado crees que puede tener esto?



7.3 ¿Te gusta el final de la película? ¿Cómo piensas que será el futuro de los protagonistas? Tal vez este pequeño diálogo pueda darte una pista:



Diálogo 22 (min. 54:00): En la playa…

Ibrahim: *Son dos piezas. Siempre tienen que estar unidas. Si por lo que sea se separan, hay que hacer lo imposible para volver a juntarlas…*

¡ACCIÓN!

Crea otro final posible y deja volar tu imaginación…



A ESCONDIDAS (2014), Mikel Rueda

III TAREA FINAL: LA INMIGRACIÓN EN EUROPA A DEBATE

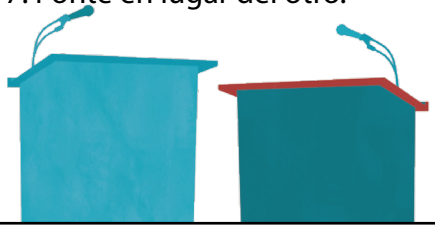
Actividad 1 Un poco de técnica

1.1 Une las partes del debate con su correspondiente explicación. Después, ordena las partes del debate del 1 al 5, siendo el 1 la primera parte y 5 la última parte.

○ discusión	Síntesis de posturas (que pueden ser las mismas que al principio o haberse visto modificadas) y elaboración de una conclusión.
○ despedida	Breve presentación de posturas.
○ exposición inicial	Confrontación de argumentos.
○ introducción	Fin del debate. Aplausos.
○ conclusión	Saludo, presentación de los participantes y exposición del tema del debate.

1.2 El debate, como batalla dialéctica que es, cuenta con sus propias reglas del juego. Une con flechas las normas siguientes con su correspondiente explicación y ¡aprende a debatir!

1. No grites sin necesidad.
2. Lo bueno, si es breve, dos veces bueno.
3. Escucha sin interrumpir.
4. Respeta y te respetarán.
5. Actor, no espectador.
6. Sé constructivo.
7. Ponte en lugar del otro.



a. Respeta el turno de palabra y levanta la mano cuando quieras participar. El moderador te dará la palabra cuando tu compañero termine de hablar.

b. No tiene más razón el que más grita.

c. Dialogar no es solo dejar hablar, sino intentar entender la opinión del otro, teniendo en cuenta sus creencias y su sensibilidad.

d. No insultes, no silbes, no hagas gestos groseros. Tus maneras hablan mucho de ti.

e. Sé claro y directo en tus intervenciones. Respeta los tiempos, no repitas algo ya dicho por tus compañeros ni te alejes del tema central.

f. No hagas grandes problemas de pequeños: la gente inteligente no crea problemas, los resuelve.

g. ¡Participa! ¡Todos queremos escuchar tu opinión!

1.3 Entre todos, decidamos quién hace qué en nuestro debate: qué funciones realizará el profesor o la profesora, cuáles realizará el moderador y cuáles los participantes.

FUNCIONES	PERSONA
Fijar los tiempos de participación.	
Fijar los tiempos de participación.	
Argumentar brevemente mi postura, teniendo en cuenta la de los otros.	
Resumir la información dada para centrar el tema, si fuera necesario.	
Exponer brevemente mi postura.	
Enunciar una conclusión general.	
Introducir brevemente el tema que se debatirá.	
Poner fin al debate.	

1.4 Clasifica las siguientes expresiones en la función comunicativa que corresponda.

Sí, a mi también/a mi tampoco me parece que + presente de indicativo.

(No) estoy a favor / en contra + *de* + nombre/ infinitivo /// *de que* + presente de subjuntivo.

Sí/no, claro.

¿Piensas igual / lo mismo que yo?

(No) estoy de acuerdo con...+ nombre/ inf. /// *con que* + presente de subjuntivo.

¿Tú qué crees / opinas / piensas?

Yo (no) pienso lo mismo que tú.

¡Bien dicho!

Me parece horrible/ fatal/ mal/ bien/ fenomenal + nombre/ infinitivo /// *que* + presente de subjuntivo.

(No) tienes razón.

Sí, es verdad/ cierto que + presente de indicativo.

¿(A ti) qué te parece?

Posicionarse a favor	

Expresar acuerdo	
Preguntar por la opinión	

Actividad 2 ¡Infórmate!

2.1 Lee la siguiente noticia sobre el barco mercante en el que viajaban el último mes de mayo cientos de refugiados y que estuvo varias semanas a la deriva sin recibir el permiso para atracar en ningún puerto.



LA SEXTA NOTICIAS: *Ningún país quiere acoger a los 400 inmigrantes de la etnia Rohingya a la deriva.* Tailandia, Indonesia y Malasia se niegan a remolcar el pesquero con 400 inmigrantes a sus respectivos puertos. La embarcación transporta a población de la etnia Rohingya, una minoría musulmana perseguida en Birmania. Fueron abandonados por los traficantes que les transportaban después de romperse el motor, y la armada tailandesa lleva varios días lanzándoles agua y comida. Los países de la zona afirman que están desbordados por la llegada masiva de inmigrantes que huyen de la Antigua Birmania.

Fuente: *http://www.lasexta.com/noticias/mundo/ningun-pais-quiere-acoger-400-inmigrantes-etnia-rohingya-deriva_2015051500104.html*

EL MUNDO: *Miserables a la deriva.* El pesquero reconvertido en plataforma de trata humana fue descubierto vagando en alta mar en las inmediaciones de la isla de Koh Lipe, al sur de Tailandia, por periodistas y pescadores tailandeses. Horas después, los mismos exiliados -que dijeron encontrarse al borde de la inanición- se lanzaron al agua desesperados para recuperar las provisiones que les lanzaba un helicóptero tailandés.

La directora de la ONG Arakan Project, Chris Lewa, había explicado el miércoles a este diario que los inmigrantes habían sido abandonados por los traficantes que les conducían hasta Tailandia."La campaña de detenciones en Tailandia (contra las mafias de tráfico de seres humanos) ha impedido que les desembarquen. La tripulación huyó hace 4 días en una peque-

ña barca. No les podemos dejar ahí o van a morir", manifestó Lewa.

Sin embargo, las autoridades de Bangkok rechazaron ayer la entrada del navío en sus puertos sumándose a la postura adoptada por Malasia e Indonesia de rechazar la oleada de embarcaciones abarrotadas de inmigrantes que vagan sin destino por sus costas desde hace días. "Les dimos agua y comida para respetar los derechos humanos, pero no les dejamos entrar en el país", reconoció un alto cargo de la policía local, el general Puttichat Akhachan.

Organizaciones como Human Right Watch o Amnistía Internacional acusaron durante la jornada a las tres naciones de "poner en riesgo miles de vidas" con la "política insensible" de "expulsar" a estas personas.



Los huidos forman parte en su mayoría de la perseguida comunidad Rohingya de Myanmar, una minoría musulmana que ese país ni siquiera reconoce como tal -les quitó la nacionalidad en 1982- y mantiene recluida en auténticos campos de concentración

Fuente: *http://www.elmundo.es/internacional/2015/05/15/5554d566268e3e2b2c8b45a3.html*

2.2 En grupos de tres, leed los siguientes artículos de la Declaración universal de los Derechos Humanos (1948) y, en relación con ellos, explicad de qué manera los derechos de las personas que viajaban en el barco fueron violados por las autoridades de los diferentes países.

Artículo 1: Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

.....

.....

Artículo 2: Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.

.....

.....

Artículo 3: Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona.

Artículo 13: Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado. Toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso del propio, y a regresar a su país.

Artículo 14: En caso de persecución, toda persona tiene derecho a buscar asilo, y a disfrutar de él, en cualquier país.

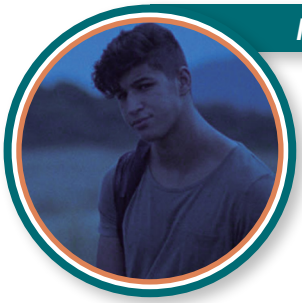
Artículo 15: Toda persona tiene derecho a una nacionalidad. A nadie se privará arbitrariamente de su nacionalidad ni del derecho a cambiar de nacionalidad.

Actividad 3 ¡Repartimos papeles!

3.1 Imagínate que este barco, en lugar de navegar a la deriva frente a la costa tailandesa, lo hace frente a las costas españolas y que son los protagonistas de la película los que tienen que decidir sobre el futuro de las personas que viajan en este barco.

En el debate, cada uno de los participantes adoptará la identidad ficticia de uno de los personajes siguientes, lo que determinará su opinión sobre el tema de la inmigración.

A partir de los hechos observados en la película, decide quiénes de los siguientes personajes están a favor de dar asilo a los inmigrantes y quiénes están en contra de su entrada en España.



Ibra:

Rafa:





Mujeres de la gasolinera:

Laura:





Entrenador:

Javi:



3.2 En grupos de tres, completad la siguiente tabla sobre las ventajas de la inmigración en los países de acogida.

BENEFICIOS ECONÓMICOS	BENEFICIOS SOCIALES	BENEFICIOS CULTURALES

3.3 Aquí tienes algunos de los principales prejuicios que existen en España hacia los inmigrantes. Visiona los siguientes vídeos y ¡dale la vuelta a los prejuicios!

https://www.youtube.com/watch?v=9VTcDvCKw7o

https://www.youtube.com/watch?v=k1KNG8eocmA

https://www.youtube.com/watch?v=HoEojbfYdTo



1. Los inmigrantes se aprovechan de las ayudas y subvenciones.

.....

2. Los inmigrantes quitan los puestos de trabajo a los españoles.

.....

3. Los inmigrantes son unos ladrones.

.....

4. Los inmigrantes abusan del sistema sanitario y colapsan las urgencias.

.....

5. Los inmigrantes no pagan impuestos en sus negocios.

.....

6. Los inmigrantes no se quieren integrar.

.....

7. El alumnado inmigrante baja el nivel educativo de las escuelas y genera guetos en los colegios e institutos.

.....

3.4 **Dividimos la clase en tres grupos. El primer grupo se encarga de la preparación de los argumentos de los personajes que están a favor de la llegada a puerto del barco mercante. El segundo grupo se encarga de la preparación de los argumentos de los personajes que están en contra de la llegada a puerto del barco mercante. El tercer grupo se encarga de la creación del guión del moderador del debate.**

En la preparación de vuestras intervenciones, podéis buscar información extra (fotografías, carteles, artículos de periódico, datos estadísticos, etc.) que sirvan para preparar o dar mayor validez a vuestras argumentaciones.

3.5 Cuando estemos preparados: ¡EL DEBATE PUEDE EMPEZAR!

Antes de empezar el debate, recuerda…

1. que se aprende comunicando y que el objetivo no es emitir frases perfectas sino proponer ideas y negociar;

2. que no solo pueden participar para ofrecer puntos de vista "interesantes" para la discusión, sino que pueden intervenir improvisadamente para preguntar, dar ejemplos, relacionar conceptos o hacer un resumen de lo que han dicho los compañeros;

3. y que solo si se produce una verdadera interacción entre los participantes podremos hacer que el debate progrese y llegar entre todos a una posible solución ante la problemática planteada.



REFLEXIONAMOS SOBRE LO QUE HEMOS APRENDIDO...

Completa la siguiente tabla sobre lo que has aprendido con la película *A escondidas* (2014) de Mikel Rueda (siendo el 1 "muy poco" y el 5 "mucho"):

Después de haber visto la película…	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
He tomado consciencia de algunos de los rasgos de la sociedad española actual (la desigualdad social, el racismo, la homofobia, la compleja convivencia urbana) que no conocía muy bien.					
Conozco mejor algunos problemas de la juventud española (la violencia, el alcohol, la droga, el miedo a la exclusión, el acoso escolar…).					
Conozco los principales derechos de los inmigrantes menores no acompañados en España.					
Ahora me interesan más estos temas porque puedo comparar los problemas de estos colectivos en España con los problemas de estos colectivos en mi país.					
Rechazo las desigualdades y la discriminación por origen, religión u orientación afectivo-sexual.					
Respeto la libertad y la dignidad de las personas por encima de todo.					
Soy más tolerante hacia los que son diferentes a mí y acepto la diversidad como fuente de enriquecimiento.					
Creo en el conocimiento del otro y en diálogo puede ayudar a mejorar la convivencia.					
Creo que la solidaridad y la participación ciudadana (cooperación, asociacionismo, voluntariado...) puede mejorar la situación de algunos colectivos sociales.					
En resumen, la película me ha ayudado a desarrollar la sensibilidad y el espíritu crítico al mismo tiempo que mejoro mi nivel de español.					

Después de haber trabajado la película en clase, soy capaz de…	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Utilizar el vocabulario adecuado para hablar de valores ciudadanos.					
Reflexionar sobre cuestiones de tipo ético.					
Formarme una opinión propia sobre los temas de la inmigración y la homosexualidad.					
Proponer acciones para contribuir a hacer desaparecer las injusticias sociales.					
Construir argumentos elaborados en español sobre lo que pienso de estos temas.					
Dar mi opinión en español sobre los temas de la inmigración y la homosexualidad tanto de forma oral como escrita.					
Debatir en español con personas que pertenecen a otra esfera social, cultural y/o lingüística diferente de la mía.					
Escuchar con la opinión de mis compañeros cuando hablan, aunque no esté de acuerdo con ellas.					
Analizar críticamente los argumentos de mis compañeros y tomar de ellos lo que me interesa.					
Sacar conclusiones de forma escrita y oral sobre las cuestiones debatidas en clase.					
En resumen, soy capaz de actuar como intermediario cultural para solucionar conflictos entre personas diferentes.					

<u>TU OPINIÓN SOBRE LA PELÍCULA</u>: ¿Te ha gustado la película de *A escondidas*?

¡Gracias!

CUESTIONARIO PARA PROFESORADO SOBRE EL CINE COMO RECURSO DIDÁCTICO

Este cuestionario forma parte de un trabajo de investigación de final de máster destinado a indagar sobre la visión del personal docente a propósito de la utilización del cine en la clase de español para desarrollar la competencia social y ciudadana así como para detectar demandas y necesidades del profesorado a propósito del uso de este medio.

El cuestionario está organizado en 2 dimensiones, referidas a datos del contexto y al uso del cine como recurso didáctico en la clase de español. Le rogamos, por favor, que dedique diez minutos a leerlo y contestar las preguntas formuladas. Su experiencia supondrá una inestimable aportación a la investigación en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera.

Le recordamos, asimismo, que todos los cuestionarios son anónimos y que los datos solo serán usados en el marco de esta investigación. Puede enviar sus respuestas al correo electrónico: agueda_567@hotmail.com

Muchas gracias por su tiempo y por su participación.

Ce questionnaire fait partie d'un mémoire de master qui vise à étudier la vision des enseignants à propos de l'utilisation du cinéma comme ressource didactique pour développer la compétence sociale et civique dans la classe d'espagnol. Ce questionnaire aspire, de même, à identifier les demandes et les besoins des professeurs en ce qui concerne l'utilisation de ce moyen.

Le questionnaire est organisé en 2 parties : les données concernant le contexte et l'utilisation du cinéma comme ressource didactique dans la classe d'espagnol. Nous vous demandons, s'il vous plaît, de consacrer dix minutes pour lire et répondre aux questions posées. Son expérience deviendra une contribution inestimable à la recherche dans le domaine de l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère.

Nous vous rappelons également que tous les questionnaires sont anonymes et que les données ne seront utilisées que dans le cadre de cette recherche. Vous pouvez envoyer vos réponses au courrier électronique : agueda_567@hotmail.com

Merci beaucoup pour votre temps et pour votre participation.

DATOS CONTEXTUALES

1. Titularidad del centro donde trabaja: pública privada

2. Ubicación del centro: urbana rural

3. Etapa educativa del centro: collège lycée

4. Género: hombre mujer

5. Años de experiencia docente:

5 años o menos 6 a 10 años 11 a 15 años 16 a 20 años más de 20 años

EL CINE COMO RECURSO DIDÁCTICO

1. Aproximadamente, ¿con qué frecuencia utiliza el cine en su clase de español?

Nunca una vez al año dos o tres veces al año una vez por trimestre una vez al mes

dos veces al mes semanalmente

2. Si NO suele utilizar el cine en clase, valore del 1 al 5 sus posibles razones para NO UTILIZAR EL CINE, marcando con una cruz (X) en la casilla 1 si no está nada de acuerdo y en la 5 si está totalmente de acuerdo con las afirmaciones siguientes.

RAZONES	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
No me parece un recurso didáctico útil					
Las películas existentes no se ajustan a los contenidos de la materia					
La programación de la materia no me lo permite					
Las instalaciones técnicas del centro no son adecuadas					
No sabría cómo hacerlo					
Otro…					

3. Si SÍ suele utilizar el cine en clase, ordene en una escala del 1 al 6 los siguientes CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LA PELÍCULA, siendo el 1 al que más importancia le da y 6 el al que menos.

___Que la película agrade a la mayor parte de mis alumnos.

___Que la dificultad lingüística de la película se adecúe al nivel de mis alumnos.

___Que la película posea calidad artística.

___Que la película esté disponible en el centro.

___Que la película transmita, globalmente, valores cívicos.

___Que la película sea relativamente actual.

4. ¿Considera el cine un medio eficaz para el DESARROLLO INTEGRAL DE TODAS LAS COMPETENCIAS BÁSICAS? Valore el desarrollo de cada una de las siguientes competencias, marcando con una cruz (X) en la casilla 1 si no está nada de acuerdo y en la 5 si está totalmente de acuerdo.

El cine permite el desarrollo de…	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
competencia en comunicación lingüística					
competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico					
tratamiento de la información y competencia digital					
competencia social y ciudadana					

competencia cultural y artística					
competencia para aprender a aprender					

4. En relación con la COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA, valore del 1 al 5 sus posibles razones para UTILIZAR EL CINE, marcando con una cruz (X) en la casilla 1 si no está nada de acuerdo y en la 5 si está totalmente de acuerdo.

El cine permite…	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
la sensibilización y reflexión crítica sobre los principales problemas de las sociedades actuales					
la promoción, mediante la imitación, de buenos modelos de conducta					
el establecimiento de una escala de valores construida de forma reflexiva, crítica y dialogada					
la familiarización con las convenciones sociales, los valores, las actitudes y los comportamientos propios de la cultura hispana					
la superación de prejuicios y la valoración de la diferencia y de la diversidad como una fuente de enriquecimiento cultural					
el reconocimiento de la igualdad y del respeto al otro como base para la convivencia					
el conocimiento de valores compartidos					
el desarrollo destrezas y habilidades cognitivas, emocionales y sociales prácticas que permitan interactuar con otras personas en contextos multiculturales					

5. ¿Cuál de los siguientes géneros cinematográficos cree adecuado para su uso en la clase de español? Borre los géneros que NO crea adecuados o déjelos todos si así lo considera.

acción/ animación/ aventuras/ científico/ histórico/ comedia/ documental/ fantástico/ drama

6. ¿Realiza las siguientes TAREAS cuando proyecta una película en su clase? Marque con una cruz (X) en la casilla correspondiente:

	SÍ	NO
Preparo actividades específicas para la película		
Insisto en el que el uso de la película se considera “trabajo de clase”		
Contextualizo histórica, geográfica y socialmente la película		
Dialogamos sobre el tema de la película antes de la proyección		
Analizamos los valores y contravalores subyacentes a la película		
Interrumpo el visionado para introducir aclaraciones o explicaciones		
Revisionamos determinadas escenas de la película		
Reflexionamos, después del visionado, sobre los comportamientos y		

actitudes de los personajes		
Analizamos las emociones, percepciones y sensaciones que despertó la película en el alumnado		
Organizamos en el seno de la clase un debate (tarea final) sobre uno o varios de los temas abordados en la película		

7. ¿Cree que el cine es una herramienta adecuada para el TRATAMIENTO TRANSVERSAL DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA? ¿Tiene en cuenta este aspecto cuando elije las películas para sus alumnos?

8. Indique, por último, alguna de las películas que proyectó el pasado curso en su clase de español.

¡Muchísimas gracias por su participación!

Merci beaucoup pour votre participation !

ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS

Como explicamos en la introducción y recordamos más tarde en las conclusiones de este TFM, los límites propios de este tipo de trabajo de fin de estudios impidieron llevar a cabo el estudio piloto que nos habíamos planteado al principio y que, por desgracia, deberá esperar a futuros trabajos de investigación.

Desde sus inicios, nuestro trabajo estaba concebido como un estudio de tipo descriptivo-cualitativo, diseñado, como expusimos en la introducción, para "describir un conjunto de fenómenos en sí mismos", de manera que la información obtenida constituyera la respuesta de la pregunta de investigación formulada (Fox, 1881: 478).

En nuestro caso, esta información podía ser extraída tanto del análisis de los currículos de español como de la opinión del profesorado francés a propósito del uso del cine en la clase de ELE. Desde el principio, ambas aproximaciones nos parecieron adecuadas para revelar y describir, desde una perspectiva sintética e integradora, las variables que intervenían y/o determinaban nuestra hipótesis inicial, si bien por cuestiones de tiempo y espacio, al final decidimos apoyarnos en la primera de estas fuentes de información.

El objetivo de nuestro estudio piloto consistía en indagar sobre la visión del personal docente a propósito de la utilización del cine en la clase de español para desarrollar la competencia social y ciudadana así como describir la naturaleza de las condiciones existentes e identificar patrones relacionados con el uso de este medio.

La ventaja de los cuestionarios frente a otros instrumentos de recogida de datos, y el motivo por el que lo escogimos, radicaba en que los cuestionarios nos permitían conocer tanto la magnitud del fenómeno educativo estudiado, es decir, cuántos profesores pensaban que el cine podía servir para el desarrollo competencial integrado en la clase de español, como las circunstancias en las que se producía dicho fenómeno, o sea, cómo utilizaban los profesores de español el cine en el aula.

De este modo, los cuestionarios resultaban una herramienta útil porque nos permitían conocer de primera mano lo que pensaban y hacían los profesores de español de una forma anónima, mediante preguntas realizadas por escrito que podían ser respondidas sin la presencia del encuestador.

Con este estudio de campo, se pretendía, en definitiva, utilizar la opinión experimentada de los docentes de español para demostrar la validez del cine como recurso didáctico, partiendo de la consideración de que la educación es un servicio a la sociedad en cuya prestación interactúan y *deben ser tenidas en cuenta* múltiples personas, instituciones y variables.

Sin embargo, nuestra intención inicial se vio frustrada por la falta de tiempo para aplicar los cuestionarios así como la coincidencia de este estudio con el periodo vacacional en Francia. Como consecuencia de ello, no recibimos tantos cuestionarios como nos hubiese gustado, hecho que nos obligó a aplazar este estudio para futuros trabajos de investigación.

No obstante, el resultado de los ocho cuestionarios validados nos parecía demasiado valioso como para dejarlo perder y por eso decidimos incluir este breve comentario en los documentos anexos a este trabajo, con la esperanza de que algún investigador vea en este cuestionario un hilo del que tirar para continuar nuestro estudio donde lo dejamos. Desde nuestro punto de vista, el sí unánime de los ocho profesores de español encuestados al uso del cine como herramienta integradora de competencias merecía ser mencionado en alguna parte porque, si bien es cierto que nuestros resultados no pueden tener una validez externa real en nuestro ámbito de investigación, al menos sirven para refutar (aunque solo sea de manera interna) la idoneidad de nuestra propuesta y la necesidad de continuar trabajando en esta dirección.

Así pues, gracias a los cuestionarios pudimos comprobar que la frecuencia de utilización del cine en la clase de español es bastante alta, entre una vez por trimestre, los que menos, y dos veces al mes, los que más, por lo que deducimos que todos los profesores encuestados están de acuerdo en que el cine es una herramienta didáctica útil para la clase de español.

En lo que se refiere a los criterios de selección de la película, y ahí es dónde íbamos, “que la película transmita globalmente valores cívicos” es el criterio principal para un profesor, el segundo para tres profesores (tan solo después del criterio de la dificultad lingüística), el tercero para dos, el cuarto para uno y el quinto para otro.

Asimismo, todos consideran que el cine permite el desarrollo de la totalidad de las competencias clave, y muy especialmente de la competencia social y ciudadana,

hasta el punto de que cinco de los ocho profesores encuestados puntúan con un cuatro la utilidad del cine para fomentar en los alumnos esta competencia.

En el desglose de esta competencia, los ítems mejor puntuados son los siguientes: la sensibilización y la reflexión crítica sobre los principales problemas de las sociedades actuales, la familiarización con las convenciones sociales, los valores, las actitudes y los comportamientos propios de la cultura hispana, la superación de prejuicios y el conocimiento de valores compartidos y la valoración de la diferencia y de la diversidad como una fuente de enriquecimiento cultural.

En lo referente a la explotación didáctica que se practica en el aula con posterioridad al visionado del filme, todos coinciden en la conveniencia del debate como tarea final para sintetizar los elementos trabajados en el post-visionado.

Entre las películas más proyectadas por los profesores destacan *Eva*, de Kike Maíllo y las situadas en el contexto hispanoamericano como *La jaula de oro* de Diego Quemada-Díez, *También la lluvia* de Icíar Bollaín y *No* de Pablo Larrain.

Por último, nos gustaría terminar este breve análisis con las respuestas de los profesores a la pregunta de si creían que el cine era una herramienta adecuada para el tratamiento transversal de la competencia social y ciudadana y si tenían en cuenta este aspecto cuando elegían las películas para sus alumnos, porque pensamos que no hay mejor manera de terminar este trabajo que darle voz a los que cada día tienen la posibilidad de darla:

> "Sí y sí, y se suele aprender más sobre el género humano en el cine que en la realidad real. También permite anticipar situaciones de interacción social y prepararse para ellas, aunque en ese sentido no es tan efectivo como la experiencia vivida/sufrida".

> "Claro. El cine forma parte de nuestra cultura y es un reflejo de la historia con h mayúscula y de todas las historias que forman nuestras sociedades actuales. Es importante utilizar el cine para ilustrar ideas o temas estudiados en clase, y el cine permite abrir nuevas visiones para los alumnos así como proyectar imágenes que les permitan ver cómo viven los españoles o cómo vivían en otros periodos de la historia. El cine es un reflejo fiel de nuestra realidad, hay que confiar en él y utilizarlo como herramienta pedagógica. Además, cada película transmite valores cívicos y ciudadanos que los alumnos pueden entender, sea cual sea el idioma. Es importante para un alumno acceder a la cultura y el cine es una puerta posible".

“Sí, es uno de los aspectos que más tengo en cuenta, sobre todo en lo que supone de acercamiento y conocimiento de la cultura hispana y de reflexión sobre determinadas situaciones, valores, dilemas morales, etc”.

“Sí, me parece una herramienta muy adecuada, y es el tipo de herramienta que permite tratar estos temas con compañeros de otras disciplinas”.
“Sí, creo que se puede utilizar en clase formando parte de una secuencia didáctica, preparando actividades que les hagan reflexionar sobre temas éticos además de aprender español”.

“Sí, lo tengo en cuenta. El nivel en español y la edad del alumno son también criterios importantes para elegir una película. El tratamiento transversal de la competencia social y ciudadana es más fácil (se hace por si solo) si a los alumnos les ha interesado la peli”.

Máster Universitario Oficial en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera
UIMP -Instituto Cervantes
Año académico 2014-2016

EL TRATAMIENTO DE LAS COLOCACIONES EN LOS MANUALES ELE EN ALEMANIA. CLAVES PARA EL DIAGNÓSTICO Y PAUTAS PARA EL DISEÑO DE MATERIALES PROPIOS

Trabajo realizado por: Irune Berdún

Tutorizado por: Alicia Clavel

AGRADECIMIENTOS

A mi tutora, Alicia Clavel, por sus sabias enseñanzas y sus observaciones y orientaciones, sin las cuales no hubiese sido posible la culminación de este trabajo.

A mis padres, por creer en mí y su apoyo constante.

A mis compañeras del máster, por los buenos momentos que hemos pasado juntas.

0. INTRODUCCIÓN …… 6-8

1. LAS COLOCACIONES EN ELE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1.1. BREVE HISTORIA DEL ESTUDIO DE LAS COLOCACIONES: LA CORRIENTE DIDÁCTICA …… 9-12

1.2. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS COLOCACIONES

1.1.1. *Razones para la enseñanza y aprendizaje de las colocaciones* 13-14

1.1.2. *¿Cómo se aprenden y enseñan las colocaciones?* …… 14-17

2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN …… 18-20

3. ANÁLISIS DE LOS MANUALES *¡APÚNTATE! 1* Y *¡APÚNTATE! 2*

3.1. PRESENCIA DE LAS COLOCACIONES Y ADSCRIPCIÓN A LA PROPUESTA DIDÁCTICA DE ENSEÑANZA DE LÉXICO DE WOODWARD ……..... 21-22

3.2. TIPOLOGÍA DE LAS ACTIVIDADES ……..… 22-24

3.3. ASOCIACIÓN Y CREACIÓN DE PALABRAS ……..... 24-25

3.4. CONCLUSIÓN DE LOS RESULTADOS DEL ANÁLISIS Y PROPUESTA DE LA HERRAMIENTA PARA CREAR ACTIVIDADES DE PRESENTACIÓN ……... 25-27

3.5. APRENDIZAJE PROFESIONAL Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS ….. 27-28

4. CONCLUSIÓN ……..….. 29-30

5. BIBLIOGRAFÍA ……...……... 31-34

6. ANEJOS

6.1. ANEJO 1: PROPUESTA DE ACTIVIDADES ……..…… 35-41

6.2. ANEJO 2: FICHAS DE ANÁLISIS DE LOS MANUALES *¡APÚNTATE! 1* Y *¡APÚNTATE! 2* ……..42-50

Resumen:

El siguiente trabajo se ubica en el campo de la Lingüística Aplicada, más concretamente en el área de la Metodología de ELE, y pone el acento en la importancia de la enseñanza de las colocaciones. Estudios previos se han centrado en el tratamiento de las colocaciones en manuales generales de ELE dirigidos a adultos. Sin embargo, dada la creciente demanda de ELE entre adolescentes, se impone la necesidad de analizar el tratamiento de las colocaciones en manuales de ELE dirigidos a estudiantes de secundaria. Para ello, y tomando como base las teorías de Michael Lewis y Marta Higueras, este trabajo analiza dos manuales ELE dirigidos a estudiantes de secundaria en Alemania para ver qué tratamiento reciben las colocaciones, poniendo especial atención a la fase de presentación y de percepción. El objetivo de este trabajo es mostrar si estos dos manuales favorecen o no la identificación de las colocaciones y, en consecuencia, fomentar el aprendizaje autónomo del alumno. Los resultados indican que más del 50% de las actividades en las que se trabajan las colocaciones se fomenta la memorización de las mismas, pero no su presentación ni percepción. A partir de estos resultados, ofrecemos una plantilla encaminada a facilitar al docente el diseño de actividades en las que se trabajen las colocaciones de manera explícita en las fases de presentación y percepción de la forma y el significado.

Abstract:

This work is located in the field of Applied Linguistics, in particular in the area of the Methodology of Spanish as Foreign Language, and it focuses in the importance of teaching collocations. Previous studies have focused on the treatment of collocations in Spanish as Foreign Language books for adults. However, due to the increasing interest for Spanish as Foreign Language among the teenagers, it is required to analyse the treatment of collocations in the Spanish as Foreign Language books used at the secondary school. To this effect, and taking as basis the theories of Michael Lewis and Marta Higueras, this work analyses two Spanish as Foreign Language books used at German secondary schools in order to see how the collocations are worked, taking into consideration the presentation and perception stages. The purpose of this work is to show whether these two manuals favour the identification of collocations and, consequently, encourage the autonomous learning of the student. The results indicate that more than 50% of the activities working with collocations encourage their

memoration, but not their presentation nor perception. Considering these results, we offer a template aimed to help the teacher to design activities that work collocations expecitly in the presentation and perception stages.

0. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el español se ha convertido en un idioma en auge, no solamente entre los adultos, sino también entre los adolescentes, ya que cada vez más institutos y escuelas de secundaria de todo el mundo lo ofertan en su plan de estudios. Según el informe "El español: una lengua viva", elaborado por el Instituto Cervantes en 2014, 20 millones de personas estudian español en el mundo. En nuestro caso, la enseñanza del español como lengua extranjera (en adelante ELE) en la educación secundaria en Alemania, el español está ganando poco a poco terreno al francés como segunda lengua extranjera y se oferta en la mayoría de los institutos del país[1]. Tampoco hay que olvidar la reciente creación del DELE escolar A2/B1, llevada a cabo por el Instituto Cervantes en 2015 para satisfacer la gran demanda de español que hay entre los estudiantes de secundaria en países no hispanohablantes. Si la tendencia a aumentar la demanda se mantiene, la enseñanza del español en escuelas e institutos de todo el mundo habrá aumentando de forma significativa en los próximos años. Por ello, será necesario contar con una gran oferta de materiales didácticos para poder elegir aquellos que más se adecuen a la edad y perfil de los estudiantes. A pesar de que hay un gran volumen de publicaciones para la enseñanza de español de adultos, sigue habiendo un escaso material didáctico destinado a niños y jóvenes. Esta carencia y el hecho de que la enseñanza ELE de niños y adolescentes se trate de un fenómeno muy reciente, hacen que apenas se hayan llevado a cabo análisis sobre materiales de manuales ELE dirigidos a adolescentes.

Así, nuestro trabajo pretende contribuir a la limitada cantidad que hay de análisis de manuales ELE para adolescentes y, por otra, a la enseñanza y aprendizaje de las colocaciones en este ámbito. El propósito de este trabajo es mostrar si los dos manuales que usamos en nuestro lugar de trabajo, dirigidos a estudiantes ELE de secundaria en Alemania, favorecen o no la identificación de las colocaciones y el aprendizaje autónomo de las mismas. Para ello, estudiaremos el tratamiento de las colocaciones en dos manuales de ELE que se utilizan en secundaria en Alemania. Para este análisis, también hemos tenido en cuenta una de las tres dimensiones desde las cuales el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC en adelante) considera al alumno, la del

[1] Datos proporcionados por las revistas alemanas *Spiegel* (núm. 37, septiembre 2011), *Focus* (núm. 3, junio 2009) y el MECD.

alumno como aprendiente autónomo, ya que el alumno ha de ser capaz de tomar conciencia de su aprendizaje y responsabilizarse de su propio proceso[2].

El problema que hemos encontrado tras haber analizado los manuales es que en las actividades de colocaciones analizadas no hay toma de conciencia del concepto de colocación, y no se fomenta su aprendizaje autónomo. Para solucionar este problema, hemos creado una plantilla para los profesores para que puedan presentar las colocaciones en clase de manera explícita y clara a los alumnos.

Este tema despierta nuestro interés porque supone analizar los manuales con los que trabajamos día a día en nuestro lugar de trabajo y ver qué puntos fuertes y carencias presentan a la hora de tratar las colocaciones para así enfrentarnos al reto de diseñar una plantilla que facilite a los profesores el diseño de material complementario. De la misma manera, el hecho de que sea la pregunta de investigación de un Trabajo de Fin de Máster como parte del máster ELE que imparte la Universidad Internacional de Menéndez Pelayo, permite que los datos recogidos y las conclusiones extraídas puedan llegar a un público más amplio y presentar una vertiente investigadora orientada a la generación de conocimiento en el campo de la Lingüística Aplicada.

Empezaremos revisando el estado de la cuestión. Dedicamos el primer capítulo del trabajo a realizar un informe crítico de la corriente didáctica, definimos el concepto de colocación y explicamos cómo tienen lugar la enseñanza y el aprendizaje de las colocaciones.

Tras esta aproximación teórica, pasamos a explicar la metodología de investigación, justificamos la selección de los manuales escogidos y las técnicas elegidas para la recogida de datos (en este caso, fichas de análisis). También especificamos los criterios de análisis que hemos empleado.

En el apartado 3, ofrecemos un análisis detallado de los dos manuales ELE que utilizamos en nuestro centro de trabajo[3] en busca de ejercicios que aborden de manera

[2] Las otras dos dimensiones que el PCIC usa son el alumno como agente social, y el alumno como hablante intercultural.

explícita el fenómeno de las colocaciones. El análisis de los manuales se lleva a cabo teniendo en cuenta una ficha de análisis con ocho subapartados con la que se analiza el tratamiento de las colocaciones en cada una de las actividades en las que aparecen. Primero, analizamos la presencia de las colocaciones en ambos manuales y vemos si las actividades analizadas se adscriben a la propuesta didáctica de enseñanza de léxico de Woodward[4] (2001) y en qué medida; en segundo lugar, vemos si las actividades ayudan a la asociación y creación de unidades léxicas complejas de tipo colocacional; después, presentamos la conclusión de los resultados de análisis y la propuesta de la herramienta que recoge los criterios necesarios para presentar las colocaciones de manera explícita a los aprendientes de español; por último, ofrecemos una reflexión personal sobre el aprendizaje profesional que ha supuesto la realización del trabajo, así como propuestas de líneas de investigación futuras.

Nuestro trabajo lo completan una conclusión final donde ofrecemos una síntesis de la línea argumental del trabajo en relación con lo propuesto inicialmente, la bibliografía y un anexo en el que se encuentra una muestra de actividades creadas a modo de ilustración.

[3] Integrierte Gesamtschule Delmenhorst, instituto de secundaria alemán donde el español se imparte como segunda lengua extranjera como materia optativa a partir de los 11 años.

[4] Woodward, Tessa (2001), *Planificación de clases y cursos* , Madrid, Cambridge University Press.

1. LAS COLOCACIONES EN ELE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1.1. BREVE HISTORIA DEL ESTUDIO DE LAS COLOCACIONES: LA CORRIENTE DIDÁCTICA

Tal y como explican Fernández (2014: 2-4) y Alonso (1995: 3-4), la primera aparición del término colocación se le atribuye a John Firth dentro del contextualismo británico, y el concepto *collocation* tiene que ver con la concurrencia habitual de lexemas individuales (Firth, *Papers in Linguistics 1934-1951*). El autor analiza en su artículo «Modes of Meaning» (1957) la aparición de ciertas colocaciones y explica que el significado de una unidad léxica viene determinado por el conjunto de todas las palabras con las que se puede combinar esa misma unidad léxica. Sin embargo, Firth nunca definió el concepto de colocación, sino que se señaló que el significado de una palabra está relacionado con el grupo de palabras con las que ésta se puede combinar.

Como resultaría muy amplio abarcar en este trabajo todas las definiciones que se han venido dando sobre el concepto de colocación, nos centramos en la corriente didáctica, defendida por Michael Lewis (1993,1997) y Marta Higueras (2004, 2006), y que se enmarca en la didáctica de las colocaciones[5]. También nos gustaría destacar a autores como Boers y Lindstromberg (2009), que critican en parte el Enfoque Léxico de Lewis. Nosotros nos centramos en Lewis e Higueras porque, al enmarcarse en la didáctica de las colocaciones en el ámbito ELE, consideramos que sus obras son de gran interés e importancia en el aprendizaje y la enseñanza de las colocaciones. Además, Lewis e Higueras defienden el presupuesto de que la organización mental se basa en bloques (*chunks*) y, por lo tanto, se muestran a favor de aprender las colocaciones como un conjunto y no palabra por palabra, lo que potencialmente ayuda, como veremos en el apartado 1.3.1., a disminuir el número de errores de los aprendientes. También nos parece conveniente hablar sobre las aportaciones de Boers y Lindstromberg, ya que cuestionan varios puntos fundamentales de la teoría de Lewis.

[5] También cabe mencionar la corriente probabilística de Halliday (1966) y Sinclair (1991), la corriente lexicográfica defendida por Hausmann, Cowie y Benson en los años 70, y la corriente funcionalista propuesta por Mel'čuk y Zholkovskij en 1970. Otros autores que han tratado el tema de las colocaciones son: Seco (1978), McCarthy (1990), Schmitt (2000), Koike (2001), Nation (2001). Sin embargo, en este apartado nos hemos limitado a presentar la corriente que nos parece más interesantes en relación con la definición del concepto de colocación. Para una visión más exhaustiva sobre el tema, véase Higueras (2006b, 22-38).

Dentro de la corriente didáctica, Michael Lewis es uno de los autores que más importancia ha concedido a las colocaciones a través de su teoría del Enfoque Léxico, una evolución del método comunicativo que presta especial atención al léxico, ya que defiende una enseñanza cualitativa del léxico basada en los siguientes cuatro principios (1997:25):

a) primacía de la enseñanza del léxico sobre la gramática,
b) atención al reconocimiento y la memorización de segmentos léxicos o *chunks* para mejorar la fluidez y la precisión del alumno,
c) importancia de la organización sintagmática u horizontal de las palabras (colocaciones) e
d) importancia del aprendizaje incidental del léxico.

Para Lewis el punto de partida para en la enseñanza de una lengua son las unidades léxicas y las relaciones entre ellas, dentro de las cuales distingue entre palabras, polipalabras, expresiones semi-fijas y colocaciones, siendo estas últimas las que adquieren mayor importancia. Lewis define las colocaciones como combinaciones frecuentes de palabras, aunque no todas las palabras que aparecen juntas son necesariamente colocaciones, ya que, para poder serlo tienen que cumplir las siguientes características (1997: 25):

1. son lingüísticas, pero no temáticas, es decir, no se basan en ideas o conceptos, sino que responden solo a criterios idiomáticos
2. son arbitrarias porque el léxico es arbitrario
3. estructuran el lenguaje porque son sus elementos organizadores los que permiten prever qué palabras aparecerán antes y después de cada una de las colocaciones;
4. no son recíprocas

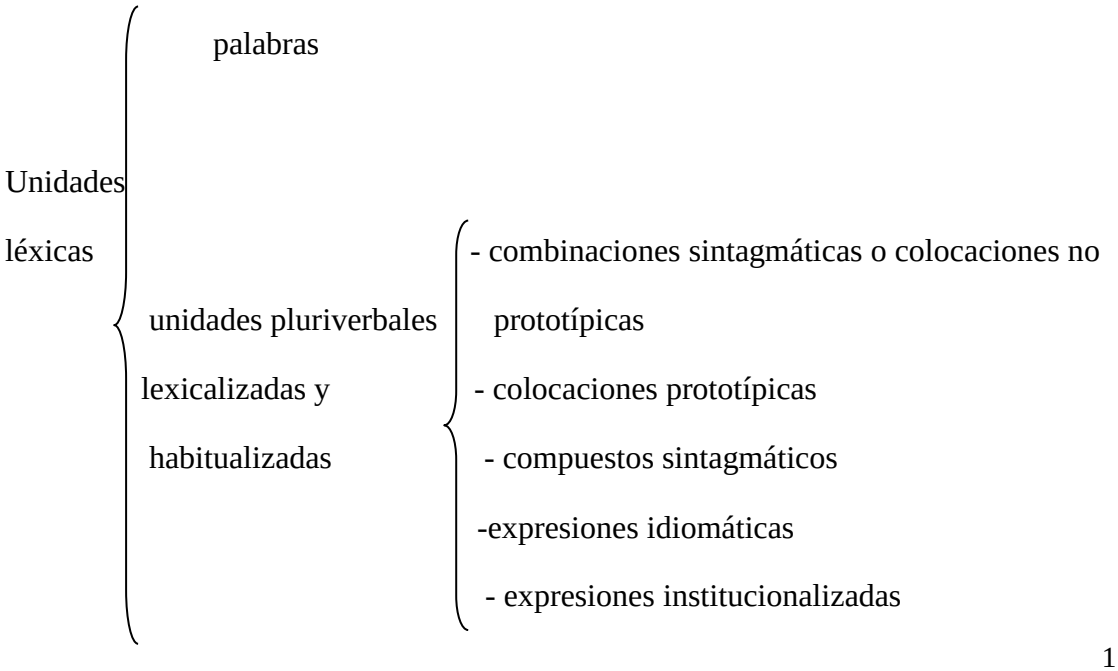
Teniendo en cuenta estas características, podríamos definir las colocaciones como unidades léxicas lingüísticas, no recíprocas y arbitrarias que se caracterizan por la coaparición de sus elementos integrantes. El autor (1993: 15) también diferencia las colocaciones fuertes de las débiles: las primeras son aquellas asociaciones en las que las palabras están tan unidas que se comportan prácticamente como una única palabra, mientras que las colocaciones débiles ocurren entre dos palabras comunes, cada una de las cuales puede coocurrir con otras muchas palabras.

Además, Lewis también defiende que la lengua es léxico gramaticalizado y no gramática lexicalizada, por lo que se debe dedicar más tiempo a enseñar léxico que gramática. Tal y como indica Higueras (2004:21), Lewis se decanta por el principio de idiomaticidad, es decir, el léxico de una lengua está formado por un número amplio de bloques semiconstruidos que el hablante tiene memorizados como un todo y puede combinar al hablar, dejando a un lado el principio de selección libre, que defiende que el léxico es un conjunto de palabras individuales que se pueden usar libremente y están controladas por reglas gramaticales. Así, el Enfoque léxico propone enseñar gramática a partir de las unidades léxicas, mostrando especial atención a aquellas que crean mayor número de bloques prefabricados o *chunks* (Lewis, 1993: 37).

Otra autora que ha contribuido notablemente a la enseñanza de las colocaciones en el ámbito ELE es Marta Higueras. De hecho, es la primera en desarrollar unas bases didácticas y una aplicación práctica para la enseñanza y el aprendizaje de las colocaciones en español. Para Higueras las colocaciones son:

> "un tipo de unidad léxica formada por dos lexemas que coocurren con frecuencia, y que expresan una relación típica entre sus componentes. Son parcialmente composicionales, porque la base mantiene su sentido, pero el colocativo adopta un sentido especial que sólo posee en presencia del otro elemento" [2006b:39]

La autora (2006b: 53) también propone una clasificación de las unidades léxicas que recoge el siguiente esquema:



Higueras (2006b: 39) también se vale de la idiosincrasia de la lengua para justificar el estudio de las colocaciones en el ámbito ELE, ya que una misma palabra puede combinarse en diferentes lenguas con otros lexemas (por ejemplo, "*to be hungry*" frente a "tener hambre") o mediante una sola palabra ("*to pass an exam*" y "aprobar"), lo que puede dar lugar a múltiples errores entre los aprendientes de la lengua extranjera.

Por otra parte, Boers y Lindstromberg cuestionan tres pilares del enfoque léxico (2009: 39-42): no creen que los *chunks* se aprenden solo entrenando al aprendiente a fijarse en ellos, ya que el profesor y los autores de materiales también son responsables de este aprendizaje; cuestionan que todos los *chunks* que reciben los aprendientes en el *input* vayan a ser memorizado debido a la capacidad limitada de la memoria; por último, ponen en duda que la combinación del léxico es puramente arbitraria, ya que en algunos casos, hay una razón por la que las palabras aparecen juntas. Además, estos autores (2009: 55-60) defienden la enseñanza de la gramática de manera explícita y, dado que muchos *chunks* pueden ilustrar patrones gramaticales, abogan porque los alumnos aprendan gramática y léxico al mismo tiempo.

Nosotros tomaremos la corriente de Lewis e Higueras como punto de partida y base para el presente trabajo porque también defendemos un concepto amplio de la colocación que considere que las colocaciones son arbitrarias y que tenga en cuenta aquellas combinaciones que en español pueden diferir de las combinaciones en la lengua materna de los estudiantes, ya que de ahí deriva el interés por su enseñanza en el ámbito ELE.

Por último, nos gustaría decir que es cierto que existen varios trabajos actuales sobre el tratamiento de las colocaciones en los manuales de ELE. El primero de ellos es del Ferrando (2009), en el que la autora analiza el tratamiento de las colocaciones en los manuales de ELE *Gente* y *El ventilador*. Otro trabajo reciente que encontramos es el de Fernández (2011), donde la autora realiza un análisis del tratamiento que reciben las colocaciones léxicas en varios manuales de ELE dirigidos a adultos. La diferencia de estos dos trabajos con el nuestro es que nosotros analizamos manuales dirigidos a adolescentes en un contexto alemán y aportamos una plantilla con criterios para presentar las colocaciones de manera explícita para poder suplir la carencia que hemos encontrado a la hora de llevar a cabo el análisis.

1.2. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS COLOCACIONES

Tal y como indican Higueras, (2006b: 15) y Gómez (2004:495-515), cuando aprendemos nuevas palabras, éstas no se almacenan en el lexicón como un diccionario, sino que forman redes con relaciones de distintos tipos que se van ampliando a lo largo del tiempo gracias a la exposición al *input*[6]. En este apartado veremos cuáles son las razones para enseñar las colocaciones y cómo se aprenden y enseñan.

1.2.1. Razones para la enseñanza y aprendizaje de las colocaciones

Tal y como hemos visto en el apartado 1.1 del presente trabajo, las colocaciones tienen una restricción combinatoria que viene dada por el uso y la repetición. Esto hace que las colocaciones sean arbitrarias y no previsibles, lo que supone una dificultad para los aprendientes de ELE. Por eso, hace falta concienciar a los alumnos de estar arbitrariedad y enseñar las colocaciones de manera explícita.

Otra razón que justifica su enseñanza es el hecho de que el conocimiento de las colocaciones juega un papel decisivo en la organización del léxico en el cerebro, ya que, como explica Higueras (2004:15). De hecho, Carter (1988: 16) explica que algunas colocaciones se comportan como palabras únicas a la hora de examinar las relaciones de significado en el léxico. Además, Lewis (1997: 32) advierte de que es más eficiente aprender las colocaciones como un conjunto y después separarlas en partes que no al revés. Así, la posibilidad o imposibilidad de combinar ciertas palabras ayudará al alumno a relacionar de manera correcta unas unidades con otras en su lexicón y, de esta manera, evitará errores de transferencia.

Una última razón que expone Higueras (2006b: 72-76) para abogar por el uso de las colocaciones es que éstas ayudan a prevenir los errores que se producen por transferencias de la lengua materna a la hora de producir colocaciones en la lengua meta. Estos errores de transferencia se suelen producir al menos por alguna de estas tres razones: porque el concepto expresado por la colocación en la lengua de origen no está lexicalizado en la lengua meta (la lengua objeto de aprendizaje), porque al concepto expresado por la colocación en la lengua materna o de origen le corresponde un solo

[6] El input es las muestras de lengua meta que el aprendiente encuentra durante su proceso de aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso.

lexema en la lengua meta, o porque la colocación en la lengua de origen se traduce por una frase o por una locución en la lengua meta.

En conclusión, se puede decir que las colocaciones son básicas en la enseñanza de léxico en ELE, ya que la ausencia de transparencia semántica hace que pasen desapercibidas para los estudiantes de ELE y, por lo tanto, suelen ser la causa de una gran parte de los errores en las producciones orales y escritas de los aprendientes. Así, la enseñanza de las colocaciones ayudará a que los alumnos se puedan expresar con mayor naturalidad y podrán prestar una atención especial a la combinatoria de las palabras, y no solamente a sus formas y significados.

1.2.2. ¿Cómo se aprenden y enseñan las colocaciones?

Asumimos que la lengua se retiene en segmentos (*chunks*) o bloques semiconstruidos de extensión superior a la palabra que el hablante tiene memorizados como un todo y puede combinar al hablar. Así, las palabras se almacenarían formando redes con relaciones de distintos tipos que se irían ampliando según se fueran aprendiendo nuevas palabras. Según Higueras (2006b: 14), el almacén de unidades léxicas donde estaría nuestra competencia léxica es lo que se denomina lexicón, que contiene tanto las piezas léxicas como las reglas que regulan su combinación, con múltiples conexiones entre ellas. Esto significa que cada vez que se aprende una nueva unidad léxica se realizan operaciones para diferenciarla de otras unidades ya conocidas y para asociarla con las que ya se conocen, de tal manera que la nueva unidad léxica encuentre su lugar en la red del lexicón.

Sobre el proceso de desarrollo léxico, Aitchinson (1987:25) proporciona un modelo que describe este proceso en la L1 y que podría adaptarse a la L2. Según este modelo, podemos hablar de tres subprocesos que tienen lugar de una manera paralela. El primero es la etiquetación, es decir, la conexión entre el referente y la forma y, más tarde, la relación de la palabra con otras palabras del lexicón a través de conexiones internas, asumiendo el lexicón en un sistema de redes. El segundo subproceso es el empaquetado, ya que los conceptos pueden agruparse bajo una misma etiqueta, como los rasgos pragmáticos, metafóricos, sociolingüísticos, etc. El tercer subproceso es la construcción

de redes, entendida como un proceso de reorganización y construcción de redes semánticas que se asocian con otras piezas léxicas en la estructura compleja del lexicón mental.

Para denominar a este último subproceso, Gómez (2004: 495) utiliza el término "red del diccionario mental". Según el autor, la red del diccionario mental se basa en un sistema asociativo fluido, dinámico y variable en el que se va construyendo la red de asociaciones que integran nuestra competencia léxica.

A continuación vamos a considerar algunas cuestiones clave sobre la enseñanza de las unidades léxicas. Nosotros, al igual que Higueras (2004:15), consideramos que las actividades tienen que favorecer las estrategias de asociación de unidades léxicas a través de redes, como las asociaciones semánticas (sinonimia y antonimia), asociaciones morfológicas (derivación y composición) o asociaciones léxicas (expresiones idiomáticas). Además, desde nuestro punto de vista, las actividades también tienen que favorecer el procesamiento de unidades de sentido y desarrollar el componente estratégico (el aprender a aprender). Recordemos que, tal y como indica el MCER, la competencia estratégica implica la capacidad de reflexionar sobre la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones (Blanco, 2010: 78).

Según el MCER, las estrategias son

> un medio que utiliza un usuario de la lengua para movilizar y equilibrar recursos, poner en funcionamiento destrezas y conocimientos con el fin de satisfacer las demandas de la comunicación que hay que hay en el contexto y completar con éxito la tarea en cuestión de la forma más completa o económica posible, dependiendo de su finalidad concreta. (Vázquez, 2012: 185)

por lo que resultan indispensables para que el alumno pueda desarrollar la autonomía de su propio aprendizaje.

Además, como indica Nunan (2011:72), la clase de lengua tiene dos focos: enseñar contenidos y concienciar acerca de los procesos de aprendizaje. Por eso, utilizando la metáfora del andamio, el docente proporciona primero el andamiaje a los alumnos y, a

medida que aumenta el dominio de la lengua, va retirándolo poco a poco para que el alumno desarrolle su propia autonomía.

Higueras (2006b: 92) considera que la enseñanza de colocaciones debe realizarse en una secuencia didáctica para que el alumno las domine y las interiorice. La secuencia tiene que ser cíclica para que puedan realizar actividades para la memorización, para la práctica y para el uso, y repasarlas para garantizar que pasen al léxico activo de los estudiantes. La autora menciona la secuencia de cuatro frases propuesta por Woodward (2001: 104-112) para el léxico general y la adapta a la enseñanza de las colocaciones:

1) *Fase de exposición a la lengua*. Sirve cualquiera de las formas habituales de ofrecer *input*, focalizando la atención en las colocaciones.
2) *Fase de percepción de la forma y el significado*. Se familiariza a los alumnos con el concepto de colocación y se les enseña a descubrirlas. Se usan los ejercicios dedicados a almacenar las colocaciones (hacer mapas mentales, listas, tablas, etc.).
3) *Fase de memorización o almacenamiento mental*. El profesor debe planificar actividades que ayuden a los alumnos a memorizar y repasar las colocaciones.
4) *Fase de uso y mejora*. En esta fase el estudiante evalúa si realmente ha aprendido la forma, el significado y el uso de las colocaciones.

Como advierte la autora (2006a: 35) estas fases se corresponden con las teorías sobre procesamiento del *input* de la psicología cognitiva, que defienden que los aprendientes procesan primero el *input* en busca de significado y después se fijan en la forma. Sin embargo, es necesario tomar conciencia sobre los fenómenos lingüísticos para que el *input* sea procesado y pase a formar parte de la interlengua[7].

No hay un acuerdo entre los autores sobre la conveniencia o no de enseñar las colocaciones de modo explícito, aunque generalmente los manuales ELE no se han preocupado de diseñar actividades para trabajar la adquisición, fijación y producción de

[7] Sistema lingüístico no nativo.

colocaciones, y se centran sobre todo en el aprendizaje implícito[8]. Sin embargo, consideramos que las colocaciones tienen que ser enseñadas tanto de manera implícita como explícita: los alumnos tienen que estar expuestos al *input* y el profesor tiene que crear actividades para que los alumnos puedan trabajar con las colocaciones y aprenderlas. Por ello, ambos tipos de aprendizaje son necesarios y complementarios, sin olvidar que hay que dar estrategias para que los alumnos puedan trabajar también de manera autónoma. De hecho, como explica Cohen (1998: 29), sin estrategias no se puede llevar a cabo el aprendizaje consciente. Recordemos que estas estrategias no se limitan a enseñar técnicas, sino que son procedimientos de aprendizaje que ayudan a los aprendices a reflexionar sobre la pertinencia de usar una técnica en una situación concreta según los objetivos de la tarea (Higueras, 2004: 18).

[8] El aprendizaje explícito centra su atención en la información que hay que aprender; consiste en reflexionar sobre un número determinado de colocaciones y diseñar actividades para su práctica y producción con el fin de que pasen a formar parte del vocabulario activo. El aprendizaje implícito se da gracias a la exposición a *input* oral y escrito cuando se está usando la lengua con fines comunicativos, por lo que el tiempo empleado es muy beneficioso, pero su aprendizaje es más lento.

2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestro trabajo se basa en el análisis del tratamiento de las colocaciones[9] en dos manuales de español general para principiantes dirigidos a estudiantes de secundaria en Alemania. Para delimitar el análisis, solo tendremos en cuenta aquellas actividades en las que las colocaciones aparezcan de manera explícita, es decir, cuando la colocación aparezca en un ejercicio con la intención expresa de mostrar o explicar su funcionamiento. Después, ofreceremos un análisis del tratamiento de las colocaciones en ambos manuales.

Los manuales que hemos elegido para llevar a cabo este análisis son *¡Apúntate 1!*[10] (nivel A1 del MCER) y *¡Apúntate! 2*[11] (nivel A2 del MCER), ambos dirigidos a alumnos de entre 11 y 14 años que estudian español como segunda lengua extranjera en secundaria. Esta selección se basa principalmente en que son los manuales que utilizamos en nuestro lugar de trabajo, lo que permite conocer de cerca cómo funcionan en el aula

El método *¡Apúntate!* está dirigido a alumnos del Sekundarstufe I en Alemania (lo que equivaldría a la ESO en España) y está compuesto por los siguientes manuales: *¡Apúntate! 1* (nivel A1 del MCER), *¡Apúntate! 2* (nivel A2 del MCER), *¡Apúntate! 3* (nivel B1.1 del MCER), y *¡Apúntate! 4* (nivel B1.2 del MCER). Cada manual está compuesto por: el Libro del Alumno, el Cuaderno de ejercicios, el Libro del Profesor, un libro de vocabulario, un cuaderno de gramática para el alumno y otro cuaderno de gramática para el profesor, un CD para el Libro del Profesor, un CD para el Cuaderno de ejercicios y un CD con modelos de examen para cada unidad. En este trabajo se analizará solamente el Libro del Alumno puesto que es el material usado en clase. Debido a las similitudes de ambos manuales a la hora de presentar y tratar el tema de las colocaciones, hemos decidido presentar el análisis de ambos manuales conjuntamente.

---

[9] Para este análisis se adoptará el concepto de colocación que defiende Higueras (colocaciones prototípicas y no prototípicas), sin tener en cuenta aquellas colocaciones que suelen ser consideradas compuestos sintagmáticos.

[10] Balser, J. et al. (2008): *¡Apúntate 1!,* Cornelsen: Berlín

[11] Balser, J. et al. (2010): *¡Apúntate 2!,* Cornelsen: Berlín

Como explica Ezeiza (2009: 23), son muchas las variables que entran en juego en los procedimientos de análisis de materiales, por lo que nosotros hemos tenido en cuenta la propuesta de ficha de análisis de manuales de Fernández (2004: 725-727) a la hora de crear una ficha[12] con ocho campos que ofrecen las siguientes informaciones:

a) **Número de ficha**: cada manual tendrá tantas fichas como ejercicios tenga que traten las colocaciones de manera explícita
b) **Localización:** en qué unidad y en qué página se encuentra el ejercicio sobre las colocaciones
c) **Tema:** ver a qué tema pertenece la colocación
d) **Explicación**: observar si en el ejercicio se da una explicación o definición sobre las colocaciones o no
e) **Actividades comunicativas de la lengua**: según el MCER, cuáles se ejercitan (expresión escrita, expresión oral, interacción oral, comprensión oral y compresión lectora)
f) **Tipo de colocación:** seguiremos la tipología propuesta por Koike[13] (2001, apud. Higueras 2006a)
g) **Tipología de la actividad:** siguiendo a Woodward (2001, apud. Higueras 2006b: 93), veremos si se trata de una práctica de percepción y presentación de la forma y significado, de memorización o de uso de las colocaciones. Además, explicaremos que tipo de actividad se pide al alumno que haga.
h) **Ayuda a la creación y asociación:** siguiendo los principios de adquisición de vocabulario vistos en el apartado 1.2. de este trabajo, veremos si el ejercicio favorece la creación de redes palabras y/o las relaciones con otras colocaciones.
i) **Dinámica**: procedimiento de la realización de la actividad.

Los apartados a), b), c), e), f) y i) son los más comunes a la hora de analizar materiales (Fernández, 2004: 725-727). El apartado d) se justifica porque, como explica Higueras (2006a: 20), es necesario que el profesor enseñe el concepto de colocación y familiarice a los alumnos para que puedan memorizarlas y reproducirlas adecuadamente. Por su

[12] Para ver las fichas de análisis, véase el anexo 1.

[13] KOIKE K. (2001): *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico semántico*. Madrid, Universidad de Alcalá y Universidad de Takushoku.

parte, el apartado g) sirve para ver si las actividades localizadas se ajustan o no a la propuesta didáctica formada por las cuatro fases que Woodward (2001:104-112) estableció para el léxico en general y que Higueras adaptó a la enseñanza de las colocaciones. Hemos decidido añadir el apartado h) a la hora de analizar los manuales para ver si las tipologías de actividades que hemos encontrado están relacionadas con las implicaciones didácticas que tienen los principios de adquisición que hemos visto en el apartado 1.3.2. Así, teniendo en cuenta cómo se aprenden las colocaciones, veremos si las diferentes actividades favorecen a la creación de redes (Gómez, 2004: 495) o a la asociación con otras colocaciones ya conocidas (Higueras, 2006:14) mediante asociaciones semánticas (sinonimia y antonimia, campos semánticos y asociativos) o léxicas (cognados, expresiones idiomáticas) y mediante el procesamiento de unidades de sentido y el desarrollo del componente estratégico (el aprender aprender).

Nos gustaría terminar este apartado diciendo que, dado que solamente analizamos dos manuales de nivel inicial, asumimos resultados no representativos de un contexto más amplio y reconocemos las limitaciones de alcance del presente trabajo. Por eso, consideramos que deben realizarse estudios posteriores en los que se analicen manuales diseñados para la enseñanza ELE en el nivel inicial de español como lengua extranjera en la secundaria en Alemania.

3. ANÁLISIS DE LOS MANUALES *¡APÚNTATE! 1* Y *¡APÚNTATE! 2*

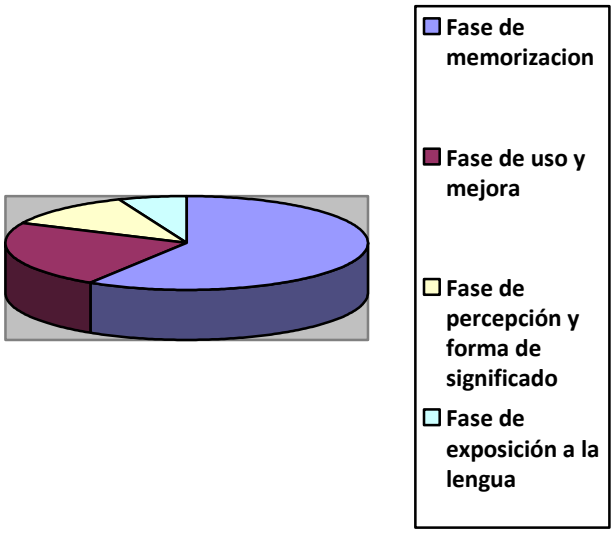
Para realizar este análisis, nos hemos centrado en tres aspectos: la presencia de las colocaciones y si las actividades de adscriben a la propuesta didáctica de Woodward (2001: 104-112), la tipología de las actividades y la ayuda a la creación y asociación de las palabras.

3.1. PRESENCIA DE LAS COLOCACIONES Y ADSCRIPCIÓN A LA PROPUESTA DIDÁCTICA DE ENSEÑANZA DE LÉXICO DE WOODWARD

De las 10 unidades que componen el manual *¡Apúntate! 1*, las colocaciones aparecen solamente en las unidades 5, 9 y 10 y solo hemos localizado cinco ejercicios en los que se trabajen las colocaciones de manera explícita. Por su parte, de las 10 unidades que componen el manual *¡Apúntate! 2,* las colocaciones aparecen a lo largo de todo el manual, pero no siempre de forma explícita; de hecho, en las unidades 5, 6 y 10 no encontramos ningún ejercicio para trabajar las colocaciones y solo hemos encontrado doce ejercicios centrados en la enseñanza y práctica de las colocaciones de manera explícita.

En lo que se refiere a cómo se enseñan las colocaciones, hay que decir que las actividades de ambos manuales se adscriben solo en parte a la propuesta de enseñanza de léxico de Woodward (2001: 104-112), ya que, como cabría esperar, todas las actividades que hemos encontrado se pueden situar en una de las distintas fases, pero aparecen de manera aislada y no en el orden establecido por esta secuencia didáctica.

Las actividades más numerosas son las que se sitúan en la fase de memorización o almacenamiento mental (fichas 1, 2, 3 y 5 en *¡Apúntate! 1* y fichas 3, 5, 7, 9, 10, 12 en *¡Apúntate! 2,* 59% de todas las actividades encontradas), seguidas por la fase de uso y mejora (ficha 4 en *¡Apúntate! 1* fichas 6, 8 y 11 en *¡Apúntate! 2,* 23%), la fase de percepción y forma de significado (fichas 2 y 4 en *¡Apúntate! 2,* 12%), mientras que solo encontramos una actividad relacionada con las colocaciones que se sitúa en la fase de exposición a la lengua (ficha 1 en *¡Apúntate! 2,* 6%), tal y como se indica más abajo:



Estos datos ilustran que las actividades de los dos manuales analizados se centran en la fase de memorización o almacenamiento de las colocaciones, restando importancia a las otras tres fases. A la vista de estos porcentajes, podríamos decir que los autores de los dos manuales quieren que los aprendientes se limiten a memorizar los bloques colocacionales sin darles las herramientas suficientes para percibir las colocaciones ni para practicarlas, lo que puede llevar a los aprendientes a cometer un mayor número de errores. Así, observamos una falta de equilibrio e integración en la presencia de las diferentes fases analizadas y, por tanto, los manuales carecen de una oferta lo suficientemente amplia y específica que permita a los profesores poder "articular diferentes tipos de recursos en función de las necesidades particulares de cada grupo de alumnos" (Ezeiza, 2009: 13).

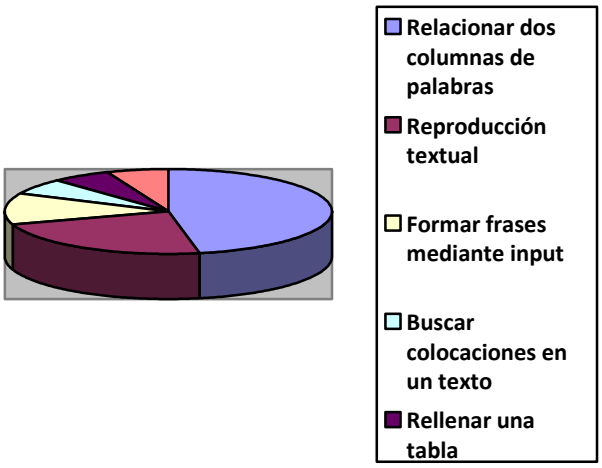
3.2. TIPOLOGÍA DE LAS ACTIVIDADES

En cuanto a la tipología de actividades, hay que decir que, de las 17 actividades que hemos encontrado, la actividad más común en ambos manuales (47%) es la de relacionar dos columnas de palabras para formar colocaciones[14]. También son comunes (23%) las actividades de reproducción textual[15], siempre basadas en un ejercicio anterior. Sin embargo, solo encontramos dos actividades (12%) basadas en formar

[14] Fichas 1, 2, 3 y 5 en *¡Apúntate! 1* y fichas 5, 7, 10 y 12 en *¡Apúntate! 2*.

[15] Ficha 4 en *¡Apúntate! 1* y fichas 6, 8 y 11 en *¡Apúntate! 2*.

frases mediante *input* compuesto por colocaciones y combinaciones libres[16]. De la misma manera, solo aparece una actividad (6%) de las siguientes tipologías: los aprendices tienen que buscar colocaciones en un texto[17]; los aprendices tienen que rellenar una tabla con las diferentes colocaciones[18], y los aprendices tienen que elaborar un mapa conceptual[19].



De esta manera, vemos que la mitad de las actividades para practicar las colocaciones se basan mayoritariamente en relacionar dos columnas de palabras para formar colocaciones, mientras que la otra mitad está compuesta por los otros cinco tipos de actividades que hemos encontrado. Una posible razón de ello sería que, tal y como hemos visto en el subapartado anterior, los autores del manual favorecen la memorización de las colocaciones a su práctica, y las actividades de relacionar dos columnas de palabras parece ser la más adecuada para trabajar la fase de memorización o almacenamiento de la propuesta didáctica de Woodward. Además, tal y como explica Tomlinson (2003, *Apud* Ezeiza, 2009: 11), uno de los aspectos que delatan una cierta resistencia a incorporar nuevos puntos de vista sobre la lengua y su aprendizaje es el predominio de actividades memorización y la escasa atención dada a la diversidad de estilos de aprendizaje de los alumnos.

[16] Fichas 3 y 9 en *¡Apúntate! 2.*.

[17] Ficha 1, *¡Apúntate! 2*

[18] Ficha 2 *¡Apúntate! 2*

[19] Ficha 4 *¡Apúntate! 2*

A pesar de la falta de equilibrio entre los diferentes tipos de actividades, se puede decir que las dinámicas en las actividades analizadas cumplen con los objetivos que se describen en la secuencia de Woodward, tal y como se recoge en el siguiente cuadro resumen:

Tipo de actividad	**Actividad concreta**	**Objetivo**
Relacionar	fichas 1, 2, 3 y 5 en *¡Apúntate 1!*, y fichas 5, 7, 10 y 12 en *¡Apúntate 2!*	retener las colocaciones en la memoria (fase de memorización)
Reproducir	ficha 4 en *¡Apúntate 1!* y fichas 3, 6, 8, 9 y 11 en *¡Apúntate 2!*	evaluar si realmente ha percibido y aprendido la forma y el significado de un elemento lingüístico (fase de uso y mejora)
buscar colocaciones en un texto	ficha 1 en *¡Apúntate 2!*	exponer a los alumnos a la lengua (fase de exposición a la lengua)
crear una tabla con las colocaciones encontradas	ficha 2 en *¡Apúntate 2!*	exponer a los alumnos a la lengua (fase de exposición a la lengua)
elaborar un mapa conceptual	ficha 4 *¡Apúntate 2!*	familiarizar a los alumnos con el concepto de colocación y enseñarles a descubrirlas, (fase de percepción de la forma y el significado)

3.3. ASOCIACIÓN Y CREACIÓN DE PALABRAS

Tal y como hemos explicado en el subapartado 1.3.2., las actividades de enseñanza tendrían que favorecer las asociaciones y la creación de redes de palabras, por lo que deberían tener una determinada tipología para poder poner en práctica las implicaciones didácticas de los principios de adquisición del lenguaje. En nuestro caso, a excepción de una actividad (ficha 9 *¡Apúntate! 2*), observamos que todas las actividades analizadas ayudan a la asociación y creación de papabras. Este es el caso de actividades en las que se promueven estrategias para el uso de las asociaciones semánticas, por ejemplo los campos semánticos: ficha 5 de *¡Apúntate! 1* (colocaciones relacionadas con la cantidad

y los recipientes de la comida y bebida) y en las fichas 1 (colocaciones relacionadas con las actividades de campamento), 2 (colocaciones de las tareas del hogar) y 3 (colocaciones de los medios de transporte) del manual *¡Apúntate 2!* Mediante el mapa mental con expresiones relacionadas con el campo semántico del tiempo que se trabaja en la ficha 4 en *¡Apúntate 2!* también se ayuda a crear redes de palabras, lo que hace que los alumnos puedan aprender el léxico de manera mucho más efectiva.

Por su parte, las actividades en las que los aprendientes tienen que relacionar un verbo (colocativo) con su correspondiente sustantivo (base) (fichas 1, 2, 3 y 5 en *¡Apúntate! 1* y fichas 5, 7, 9, 10 y 12 en *¡Apúntate! 2*) y las actividades de producción textual (ficha 4 en *¡Apúntate!* 1 y fichas 6,8 y 11 en *¡Apúntate!* 2) ofrecen la ventaja de que favorecen las asociaciones y hacen que las colocaciones se aprendan como bloques de palabras prefabricados, por lo que se adscribirían a la teoría del Enfoque Léxico de Lewis.

En conclusión, se puede decir que, a pesar de que las actividades encontradas favorecen las asociaciones y la creación de redes de palabras, los manuales *¡Apúntate! 1* y *¡Apúntate! 2* no contienen actividades en las que se anime a los aprendices a intentar localizar unidades colocaciones autónomamente, ni que operen con imágenes ni que acudan a la traducción. Además, a excepción de la ficha 5 en *¡Apúntate! 1* y la ficha 4 en *¡Apúntate! 2,* el resto de las actividades de colocaciones que hemos localizado no han sido diseñadas para la práctica y aprendizaje exclusivos de las colocaciones, sino que, como se puede ver en la descripción de las fichas, también se trabajan las combinaciones libres, lo que no favorece la atención explícita a las colocaciones.

3.4. CONCLUSIÓN DE LOS RESULTADOS DEL ANÁLISIS Y PROPUESTA DE LA HERRAMIENTA PARA CREAR ACTIVIDADES DE PRESENTACIÓN

Tras haber analizado los resultados obtenidos de las fichas de análisis, hemos podido comprobar que existe una carencia en la tipología de actividades para presentar las colocaciones y en la percepción de la forma y del significado. Estas fases son muy importantes ya que en ellas el alumno tiene que identificar durante el proceso de aprendizaje qué son las colocaciones y qué no son para que así las aprenda de manera autónoma y pueda desarrollar el componente estratégico.

Hemos creado una herramienta que sirva como plantilla para que los profesores puedan presentar las colocaciones en clase de manera explícita y clara a los alumnos, tanto en enseñanza reglada como en enseñanza no reglada de español como lengua extranjera[20], y estos las aprendan con facilidad. A la hora de crear esta plantilla, hemos tenido en cuenta el hecho de que el MCER entiende que la enseñanza de lenguas debe estar orientada a la acción y también hemos tomado como referencia las tres dimensiones desde las cuales el PCIC considera al alumno, sobre todo, como aprendiente autónomo. Y también teniendo en cuenta algunas de las características que Nunan (2011: 66) recoge vinculadas a la autenticidad y al desarrollo de la autonomía, consideramos que esta plantilla debería tener las siguientes condiciones:

- ofrecer un texto auténtico, que puede estar adaptado,
- ofrecer un texto (texto normal, diálogo, cartas, etc.) en el que aparezcan colocaciones del mismo campo semántico (la comida, el campamento, etc.) o un verbo que admita distintos colocativos ,
- en el texto se trabajan solamente las colocaciones para que el alumno no tenga dificultades para entender y delimitar el concepto colocacional y diferenciarlas de las combinaciones libres,
- los alumnos descubren de forma autónoma los contenidos a través de técnicas inductivas y deductivas en lugar de las meramente memorísticas, incrementando así la percepción mientras que las almacenan físicamente mediante listas, tablas, mapas mentales, etc.,
- el texto favorece el desarrollo de estrategias de aprendizaje y promueve cierta autonomía como aprendices, por lo que los alumnos deben tener la oportunidad de reflexionar sobre la lengua y sobre el propio proceso de aprendizaje.

Esta plantilla se complementa con la secuencia didáctica de Higueras que hemos mencionado anteriormente y el PCIC. Los inventarios del PCIC sirven al docente para determinar qué colocaciones hay que trabajar en cada nivel gracias al tratamiento cualitativo que hace del léxico, y también presentan las diferentes unidades léxicas agrupadas en series que responden a criterios semánticos, formando así redes, tal y

[20] Hemos considerado oportuno hacer esta aclaración, ya que en la enseñanza reglada también existen los programas bilingües de español.

como ocurre con las relaciones que se establecen en el lexicón mental[21]. Así, el docente puede consultar los inventarios para determinar qué colocaciones hay que trabajar en cada nivel, y después utilizar nuestra plantilla y la secuencia de Higueras para crear actividades con las que los aprendices puedan aprender las colocaciones.

En el anejo 1 del presente trabajo ofrecemos dos ejemplos de la propuesta que acabamos de describir.

3.5. APRENDIZAJE PROFESIONAL Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS

La realización de este trabajo sobre el análisis de materiales de dos de los manuales ELE que actualmente utilizamos en nuestras clases de español ha constituido una actividad interesante para nuestra formación y desarrollo profesional por varias razones. En primer lugar, la fundamentación teórica sobre la enseñanza y aprendizaje de las colocaciones nos ha ayudado a profundizar los conocimientos que teníamos en este ámbito. En segundo lugar, el análisis de materiales nos ha ofrecido la oportunidad de observar, desde una perspectiva analítica, los principios y procedimientos de enseñanza y algunas de las opciones metodológicas disponibles que hay en Alemania a la hora de enseñar español a adolescentes en un nivel A1-A2. Esto ha contribuido a que desarrollemos las habilidades necesarias para elaborar un juicio crítico acerca de la eficacia de los manuales analizados en el campo de la enseñanza de las colocaciones. Por su parte, los resultados extraídos del análisis que hemos realizado pueden servir como herramienta para una sensibilización acerca de las necesidades de alumnos y profesores a la hora de aprender y enseñar las colocaciones en el ámbito ELE. De la misma manera, estos resultados nos han ayudado a desarrollar una mayor conciencia acerca de las características y limitaciones que presentan los manuales ELE analizados y, por lo tanto, hemos observado que hay una necesidad de complementar los ejercicios de ambos manuales en los que se trabajan las colocaciones, sobre todo en lo referente a la fases de presentación y de percepción. Esta necesidad se ve en parte reflejada en los criterios de diseño de actividades para estas dos fases y los ejemplos posteriores, cuya

[21] Este documento curricular "se sitúa en una línea de investigación que parte de la base de que un hablante cuenta con un número amplio de bloques semiconstruidos que puede combinar al hablar" (PCIC).

realización ha promovido nuestro pensamiento creativo, y esperamos que contribuya también al proceso de toma de decisiones pedagógicas y a ampliar los recursos docentes del profesor.

Consideramos que este análisis de materiales también podría dejar la puerta abierta a líneas futuras de investigación. Siguiendo la misma línea que el trabajo que hemos presentado, una posible línea de investigación podría ser el análisis del tratamiento de las colocaciones que se da en los manuales ELE de nivel intermedio o nivel avanzado que se usan en la enseñanza secundaria alemana. Todavía queda mucho por hacer y nuestra propuesta es solo una pequeña aportación.

4. CONCLUSIÓN

Antes de explicar las conclusiones que hemos extraído, nos gustaría resaltar que los resultados que hemos obtenido son únicamente válidos para estos dos manuales que hemos analizado y que, por lo tanto, no son directamente trasladables a otros manuales de enseñanza, aunque pudieran constituir un primer acercamiento al tema.

En primer lugar, observamos que la presencia de los ejercicios en los que se trabajan las colocaciones de manera explícita es baja en ambos manuales. Esto reafirma la teoría de autores como Lewis (1993) e Higueras (2006a y 2006b) que critican que apenas se trabajan las colocaciones en los manuales de nivel inicial.

En segundo lugar, podemos decir que ambos manuales se adscriben solo en parte a la propuesta didáctica de Woodward, ya que, si bien las actividades sobre colocaciones se sitúan en alguna de las cuatro fases, aparecen aisladas y no relacionadas entre sí. Esto hace que los aprendientes practiquen las colocaciones solamente en una de sus fases, y, como consecuencia, no toman conciencia sobre los fenómenos lingüísticos para que el *input* sea procesado y pase a formar parte de la interlengua, lo que dificulta el aprendizaje de las nuevas palabras. Además, hemos visto que más de la mitad de las actividades analizadas (un 59%) se sitúa en la fase de memorización o almacenamiento mental, lo que muestra que los dos manuales dan más importancia a la memorización de las colocaciones que a la práctica de las mismas.

Por último, nos gustaría decir que las actividades analizadas favorecen las asociaciones y la creación de redes de palabras, mediante el uso de asociaciones semánticas, mapas mentales y la presentación y práctica de las colocaciones como bloques de palabras prefabricados, aunque faltan actividades en las que se anime a los aprendices a intentar localizar unidades colocaciones autónomamente, que operen con imágenes o que acudan a la traducción.

Tal y como indica Blanco (2010: 89), nos encontramos ante un momento de innovación educativa y de cambios en las bases pedagógicas de la enseñanza, por lo que la elaboración de material didáctico debe contar con herramientas que orienten al profesor

y que se ajusten a las necesidades de los alumnos. Hemos visto que los dos manuales analizados presentan algunas carencias: aparecen pocas colocaciones, falta de explicación del concepto colocacional, no ofertan una amplia tipología de actividades y no se limitan únicamente a la práctica de las colocaciones. Por ello, consideramos que los manuales ELE de niveles iniciales dirigidos a adolescentes deberían:

- aumentar el número de actividades que trabajan las colocaciones de manera explícita e incluir ejercicios en los que se explique el fenómeno de las colocaciones de manera clara y concisa para que éstas no pasen desapercibidas y los aprendientes se familiaricen con ellas desde el principio del aprendizaje de la L2.

- fomentar la autonomía del aprendiente fuera del aula: las actividades tienen que contribuir a que el aprendiente se implique en la toma de decisiones con respecto al aprendizaje, a la manera de realizar una actividad o a la realización o no de dicha actividad.

- diseñar las actividades en las que se trabajen las colocaciones de tal manera que, no solo se sitúen en alguna de las cuatro fases de la propuesta didáctica de Woodward, sino que sigan el orden de la secuencia didáctica en sí. De esta manera, se facilita el aprendizaje de las colocaciones a los alumnos, ya que primero tienen la oportunidad de memorizarlas y después de ponerlas en práctica, lo que ayuda a su adquisición y aprendizaje.

- ofrecer una amplia tipología de actividades para ayudar a la memorización y práctica de las colocaciones.[22]

[22] Para ejemplos de actividades, ver Higueras (2006a, 37-80).

5. BIBLIOGRAFÍA

AITCHINSON, J. (1987). Words in the mind. London. Basil Blackwell

ALONSO RAMOS, M. (1995). "Hacia una definición del concepto de colocación". En Revista de Lexicografía, Volumen 1, 9-28. http://ruc.udc.es/bitstream/2183/5383/1/RL_1-1.pdf

BALSER, J. et al. (2008). *¡Apúntate 1!*. Berlín. Cornelsen,

BALSER, J. et al. (2008). *¡Apúntate 2!*. Berlín. Cornelsen.

BARRIOS RODRIGUEZ, M.A (2015). *Las colocaciones del español.* Madrid. Arcolibros

BLANCO CANALES, A. (2010). "Criterios para el análisis, la valoración y la elaboración de materiales didácticos de español como lengua extranjera/segunda lengua para niños y jóvenes". En Revista española de lingüística aplicada, núm. 23, 71-91. http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3898630

BOERS, F. y LINDSTROMBERG, S. (2009). *Optimizing a lexical approach to instructed second language acquisition*. Basingstoke. Palgrave Macmillan

BOSQUE MUÑOZ, I. (dir.) (2006). *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo*. Madrid. SM.

CARTER, R. y MCCARTHY, M. Carter, R. (1988). *Vocabulary and language teaching.* London. Longman.

COHEN, A. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London. Longman

CONSEJO DE EUROPA (2001): Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)

EZEIZA, J. (2009): “Analizar y comprender los materiales de enseñanza: algunas claves para la formación del profesorado”, en MarcoELE, núm. 9, 1-58. http://marcoele.com/suplementos/analizar-y-comprender-materiales/

FERNÁNDEZ LÁZARO, G. (2014). “Enseñanza-aprendizaje de las colocaciones en nivel inicial (A1-A2)”, en MarcoELE, núm.19, 1-16.
http://marcoele.com/colocaciones-en-nivel-inicial/

FERNÁNDEZ LÓPEZ, M.C. (2004). "Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos" en J. Sánchez Lobato y I. Sánchez Gargallo (dirs), *Vademecum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid. SGEL, 714- 734.

FERNÁNDEZ MENA, R. (2011). “Análisis de tratamiento de las colocaciones léxicas en manuales de ELE y propuesta tipológica de actividades de colocaciones”. Universidad Internacional Menéndez Pelayo. Santander

FERRANDO ARAMO, V. (2009): “Materiales didácticos para la enseñanza-aprendizaje de las colocaciones: análisis y propuestas”, Universidad Rovira i Virgili, Tarragona

FRIEDMANN, J. (2011). “Shakira schlägt Jacques Brel” (trad.: “Shakira gana a Jacques Brel”) en SPIEGEL, núm. 37, septiembre 2011
http://www.spiegel.de/spiegel/a-785977.html

GÓMEZ MOLINA, I. (2004). “La subcompetencia léxico-semántica”, en J. Sánchez Lobato y I. Sánchez Gargallo (dirs), *Vademecum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid. SGEL SGEL. 491-507

HIGUERAS GARCÍA, M. (2004): “Claves prácticas para la enseñanza de léxico”. En: Carabela 56: 5-25.

HIGUERAS GARCÍA, M. (2006a): *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*, Madrid, Arco/Libros

HIGUERAS, M. (2006b). "Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera". En *ASELE*, núm. 9. Málaga.

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid. Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva.

INSTITUTO CERVANTES (2014): "El español: una lengua viva" en Instituto Cervantes, 2013 http://eldiae.es/wp-content/uploads/2014/07/El-espa%C3%B1ol-lengua-viva-2014.pdf

INSTITUTO CERVANTES (2015): *Diccionario de términos clave de ELE*, en Instituto Cervantes http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm

KOIKE, K. (2001). *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico*. Alcalá de Henares. Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares.

LEWIS, M. (1993). *The lexical approach*. Londres. Language Teaching Publications.

LEWIS, M. (1997). *Implementing the lexical approach*. Londres. Language Teaching Publications.

NATION, I.S.P. (2001*). Learning vocabulary in another language*. Cambridge. Cambridge University Press.

NUNAN, D. (2011): "Los componentes de una tarea". En: *La enseñanza de lenguas basada en tarea*. Madrid, Edinumen, pp. 54-86

PÉREZ SERRANO, M. (2014). "Análisis de errores colocacionales en un corpus de aprendientes de ELE" en MarcoELE, núm.19. http://marcoele.com/descargas/19/perez-colocaciones.pdf

PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES: *Nociones generales. Introducción.* http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/08_nociones_generales_introduccion.htm

SCHMITT, N. y MCCARTHY, M. (eds.) (1997). *Vocabulary. Description, acquisition and pedagogy.* Cambridge. Cambridge University Press.

VÁZQUEZ, G. (2012): "El desarrollo del componente estratégico dentro del marco actual de la didáctica de ELE: estado de la cuestión y perspectivas". En: *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, nº 1, pp. 181–21

WAHL, H. (2009). "Viva España!" en FOCUS, núm. 3, junio 2099. http://www.focus.de/familie/wissenstest/lernatlas/fremdsprachen/schueler-lieben-spanisch-fremdsprache_id_1724599.html

ANEJO 1

PROPUESTA DE ACTIVIDADES

MARCO DESCRIPTIVO DE LAS TIPOLOGÍA DE ACTIVIDADES

A continuación, presentamos una tipología de actividades ilustrada con creaciones propias que sitúan en las fases de presentación y de percepción de la propuesta de Woodward que recoge Higueras (2006b: 93,94) y que está adaptada a las necesidades de un grupo de alumnos concreto: adolescentes alemanes que estudian español como segunda lengua extranjera en un nivel inicial. Aunque nuestra propuesta pretende servir de ayuda para los profesores de ELE que trabajen con adolescentes, nos gustaría subrayar que mediante esta tipología de actividades solamente pretendemos guiar al profesor a la hora de trabajar las colocaciones en la clase E/LE, puesto que consideramos que los profesores deben tratar de buscar métodos que les permitan ajustar sus propuestas y materiales a las diferentes realidades que se encontrará en el aula.

PARA NIVEL INICIAL A1

Fase 1: exposición a la lengua

1. Objetivo: ofrecer un texto en el que aparezcan colocaciones relacionadas con el campo semántico de la comida.

   Nivel: A1

   Descripción: los aprendientes leen un diálogo en el que aparecen colocaciones que expresan cantidades de comida

1. Lee el siguiente diálogo.

Sarah y sus amigos van al supermercado a hacer la compra para su fiesta de cumpleaños.

Elena: - ¿Por qué no compramos medio kilo de queso?

Javi: - No, mucho queso no es sano. Además, queremos preparar una macedonia para la fiesta. ¿Qué necesitamos?

Sarah: Un kilo de manzanas, medio kilo de piña, un kilo de melocotones, medio kilo de uvas y medio kilo de peras.

Javi: ¡Perfecto! ¿Y para beber?

Elena: Podemos comprar un litro de agua y dos litros de refrescos.

Javi: ¿Agua y refrescos? No, mejor compramos dos botellas de zumo de naranja y una botella de zumo de piña. ¡Queremos hacer una fiesta sana!

Sarah: También podemos comprar una lata de atún y dos latas de tomate, y podemos preparar unos bocadillos.

Elena: ¡Buena idea!

Javi: ¿Y qué más compramos?

Elena: Podemos comprar un paquete de arroz y un paquete de azúcar y podemos hacer arroz con leche.

Sarah: ¿Arroz con leche? No, la macedonia es suficiente.

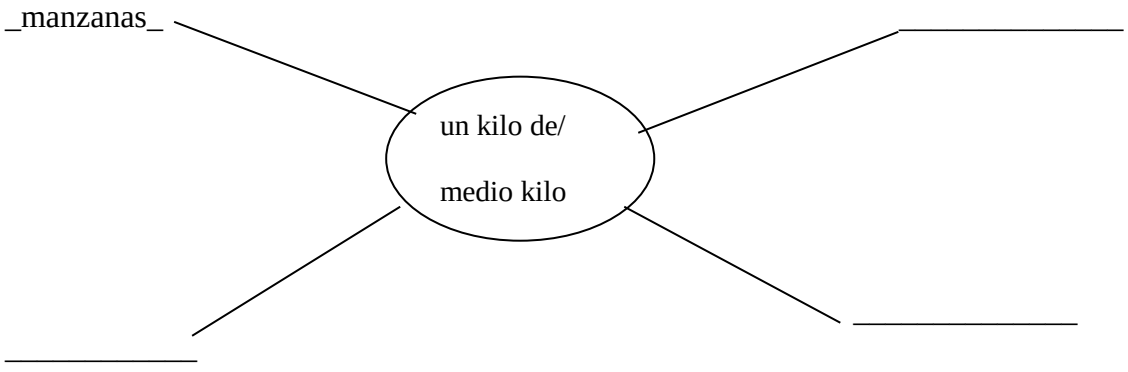
<u>Fase 2: percepción de la forma y el significado</u>

1. Objetivo: subrayar las colocaciones que aparecen en el diálogo y elaborar un asociograma

   Nivel: A1

   Descripción: los aprendientes subrayan las colocaciones que aparecen en el diálogo. Después, en parejas o en grupos de tres, los aprendientes elaboran un asociograma con cada una de las cantidades que han encontrado (“un kilo” o “medio kilo”, “un litro” y “una botella de”, “una lata de” y “un paquete de”).

2. **<u>Subraya</u> en el diálogo las expresiones que expresan cantidades de comida. Después, haz cuatro diagramas con las cantidades y la comida como en el ejemplo:**



SOLUCIÓN

Ejercicio 1.

Sarah y sus amigos van al supermercado a hacer la compra para su fiesta de cumpleaños.

Elena: - ¿Por qué no compramos medio kilo de queso?

Javi: - No, mucho queso no es sano. Además, queremos preparar una macedonia para la fiesta. ¿Qué necesitamos?

Sarah: Un kilo de manzanas, medio kilo de piña, un kilo de melocotones, medio kilo de uvas y medio kilo de peras.

Javi: ¡Perfecto! ¿Y para beber?

Elena: Podemos comprar un litro de agua y dos litros de refrescos.

Javi: ¿Agua y refrescos? No, mejor compramos dos botellas de zumo de naranja y una botella de zumo de piña. ¡Queremos hacer una fiesta sana!

Sarah: También podemos comprar una lata de atún y una lata de tomate, y podemos preparar unos bocadillos.

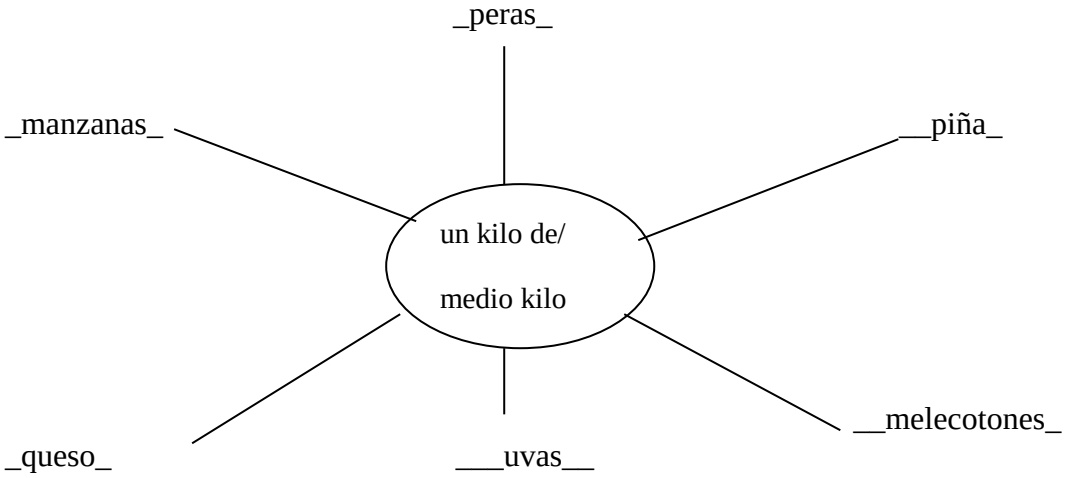
Elena: ¡Buena idea!

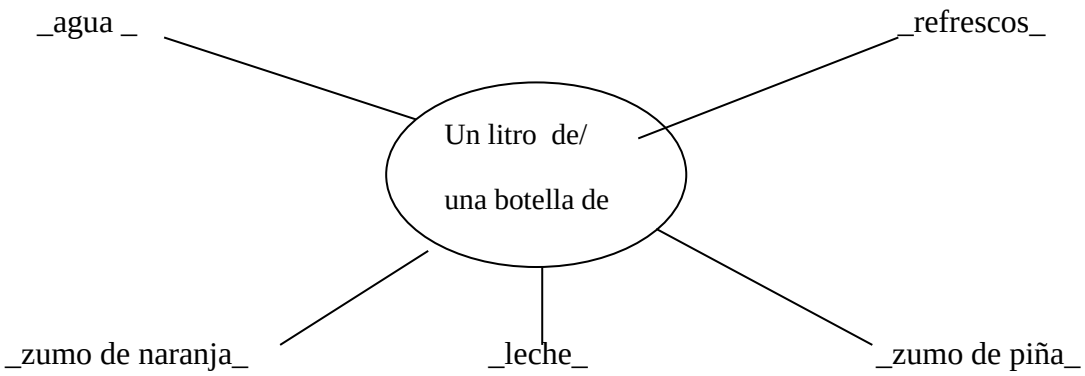
Javi: ¿Y qué más compramos?

Elena: Podemos comprar un paquete de arroz, un litro de leche y un paquete de azúcar y podemos hacer arroz con leche.

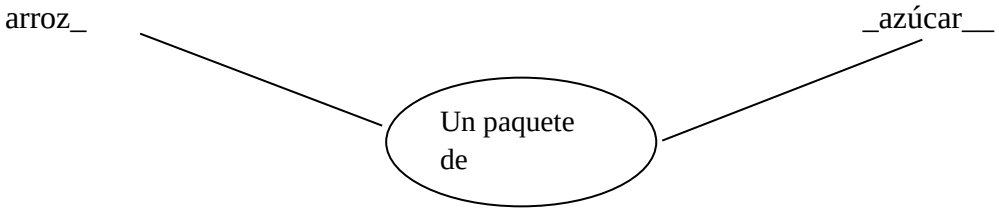
Sarah: ¿Arroz con leche? No, la macedonia es suficiente.

Ejercicio 2:




_agua _
refrescos
Un litro de/
una botella de
zumo de naranja
leche
zumo de piña


_ atún_
_ tomate__
Una lata de


arroz_
_azúcar__
Un paquete
de

PARA NIVEL INICIAL A2

Fase 1: exposición a la lengua

1. Objetivo: ofrecer un texto en el que aparezcan colocaciones relacionadas con el campo semántico del tiempo.

   Nivel: A2

   Descripción: los aprendientes leen un diálogo en el que aparecen colocaciones que expresan colocaciones relacionadas con el campo semántico del tiempo.

1. Lee el siguiente diálogo.

Javi y sus amigos quieren ir en bici hasta Aspe, el pueblo de los abuelos de Javi que está cerca de Alicante. Hace buen tiempo y hace sol.

Esteban : ¿Dónde está Javi ?

Elena : Ahí viene. Hace calor, no puedo más. Además, hace viento y no puedo andar en bici.

Javi: Sí, es verdad, hace calor y hay nubes. Mi abuelo siempre dice que si hay nubes, después hay tormenta.

Esteban: ¿Falta mucho para llegar?

Javi: No, ya casi estamos. Allí está el pueblo de mis abuelos.

Los chicos llegan a la casa de los abuelos de Javi. Entran en la casa y empieza la tormenta. Hace mal tiempo y los chicos tienen que quedarse en casa.

Esteban : ¡Qué palo ! Hace frío y no podemos salir fuera.

Javi : ¡En Alicante nunca hace frío ! Siempre hace buen tiempo.

Elena: No podemos salir a la calle. ¿Qué podemos hacer?

Javi : ¿Por qué no vemos una película?

Esteban y Elena: ¡Buena idea!

Fase 2: percepción de la forma y el significado

1. Objetivo: subrayar las colocaciones que aparecen en el diálogo y elaborar una lista

   Nivel: A2

   Descripción: los aprendientes subrayan las colocaciones que aparecen en el diálogo. Después, en parejas o en grupos de tres, los aprendientes elaboran una lista con las expresiones de tiempo que han encontrado y utilizan un símbolo relacionado con el tiempo que expresan para escribirlas.

1. **Subraya en el diálogo las expresiones relacionadas con el tiempo. Haz una lista con estas expresiones y utiliza un símbolo relacionado con el tiempo que expresan. Por ejemplo:**

   hace s  l

SOLUCIÓN

Ejercicio 1:

Javi y sus amigos quieren ir en bici hasta Aspe, el pueblo de los abuelos de Javi que está cerca de Alicante. Hace buen tiempo y hace sol.

Esteban : ¿Dónde está Javi ?

Elena : Ahí viene. Hace calor, no puedo más. Además, hace viento y no puedo andar en bici.

Javi: Sí, es verdad, hace calor y hay nubes. Mi abuelo siempre dice que si hay nubes, después hay tormenta.

Esteban: ¿Falta mucho para llegar?

Javi: No, ya casi estamos. Allí está el pueblo de mis abuelos.

Los chicos llegan a la casa de los abuelos de Javi. Entran en la casa y empieza la tormenta. Hace mal tiempo y los chicos tienen que quedarse en casa.

Esteban : ¡Qué palo ! Hace frío y no podemos salir fuera.

Javi : ¡En Alicante nunca hace frío ! Siempre hace buen tiempo.

Elena: No podemos salir a la calle. ¿Qué podemos hacer?

Javi : ¿Por qué no vemos una película?

Esteban y Elena: ¡Buena idea!

Ejercicio 2

(Posibles soluciones)

hace ca  or

hace fr  o

hace vient

hace buen tiemp

hace ma tiempo

hay ormen a

hay ubes

ANEXO 2

FICHAS DE ANÁLISIS DE LOS MANUALES

1. LAS COLOCACIONES EN *¡APÚNTATE! 1*

Número de ficha	1
Localización	Libro del alumno, unidad 5, página 56
Tema	La fiesta de cumpleaños
Explicación	No hay
Destrezas	Comprensión lectora
Tipos de colocaciones	Verbo+sustantivo (*tomar un zumo, ver un DVD, tocar la guitarra*)
Tipología de la actividad	Actividad de memorización. Relacionar un verbo (colocativo) con su correspondiente sustantivo (base)
Ayuda a la creación y asociación	Sí, favorece las asociaciones y hacen que las colocaciones se aprendan como bloques de palabras prefabricados. Sin embargo, en la actividad no se trabajan exclusivamente las colocaciones, sino que éstas aparecen también junto con combinaciones libres (*leer un libro, escuchar un cedé, beber agua, comer un bocadillo, busca un cibercafé*)
Proceso	El ejercicio se compone de dos columnas: una con verbos y la otra con sustantivos. Los alumnos tienen que formar parejas usando un verbo y un sustantivo de cada columna; en algunos casos, el verbo (colocativo) y el sustantivo (base) forman una colocación, en otros casos se trata de combinaciones libres.

Número de ficha	2
Localización	Libro del alumno, unidad 5, página 57
Tema	La fiesta de cumpleaños
Explicación	No hay
Destrezas	Comprensión lectora
Tipos de colocaciones	Verbo+sustantivo (*tener hambre, tener sed, tener X años*) verbo + sustantivo + preposición (*tener cuidado con, tener ganas de*)
Tipología de la actividad	Actividad de memorización. Relacionar un verbo (colocativo) con su correspondiente sustantivo (base)
Ayuda a la creación y asociación	Sí, favorece las asociaciones y hacen que las colocaciones se aprendan como bloques de palabras prefabricados. Sin embargo, en la actividad no se trabajan exclusivamente las colocaciones, sino que éstas aparecen también junto con

	combinaciones libres (*tener un ordenador, tener dos hermanos*)
Proceso	El ejercicio se compone de dos columnas: una con el verbo tener y la otra con los sustantivos *hambre, sed, X años, cuidado con* y *ganas de*. Los alumnos tiran un dado y dependiendo del número que saquen (1: yo, 2: tú, etc.), conjugan el verbo *tener* y lo combinan con el sustantivo que ellos quieran de la columna dos.

Número de ficha	3
Localización	Libro del alumno, unidad 9, página 103
Tema	La ropa
Explicación	No hay
Destrezas	Comprensión lectora
Tipos de colocaciones	Verbo+sustantivo (*llevar una camiseta, tener prisa, tener frío),* verbo + adjetivo (*estar listo*), verbo+ preposición + sustantivo (*estar de moda*)
Tipología de la actividad	Actividad de memorización. Relacionar un verbo (colocativo) con su correspondiente sustantivo (base)
Ayuda a la creación y asociación	Sí, favorece las asociaciones y hacen que las colocaciones se aprendan como bloques de palabras prefabricados. Sin embargo, en la actividad no se trabajan exclusivamente las colocaciones, sino que éstas aparecen también junto con combinaciones libres (*es feo, leer una revista, ir a la tienda*).
Proceso	El ejercicio se compone de dos columnas: una con verbos y la otra con sustantivos. Los alumnos tienen que formar parejas usando un verbo y un sustantivo de cada columna; en algunos casos, el verbo (colocativo) y el sustantivo (base) forman una colocación, en otros casos se trata de combinaciones libres.

Número de ficha	4
Localización	Libro del alumno, Unidad 9, página 103
Tema	La ropa
Explicación	No hay
Destrezas	Comprensión lectora
Tipos de colocaciones	Verbo+sustantivo (*llevar una camiseta, tener prisa, tener frío),* verbo + adjetivo (*estar listo*), verbo+ preposición + sustantivo (*estar de moda*)
Tipología de la actividad	Actividad de uso y mejora de las colocaciones. Reproducción textual.
Ayuda a la creación y asociación	Sí, ayuda a practicar las asociaciones entre colocaciones y las colocaciones como bloques de palabras prefabricados

	(*chunks*) aprendidos en el ejercicio anterior. Sin embargo, en la actividad no se trabajan exclusivamente las colocaciones, sino que éstas aparecen también junto con combinaciones libres.
Proceso	Escribir un diálogo entre dos amigos usando las colocaciones y combinaciones libres del ejercicio anterior.

Número de ficha	5
Localización	Libro del alumno, unidad 10, página 114
Tema	La comida y la bebida
Explicación	No hay
Destrezas	Comprensión lectora
Tipos de colocaciones	Sustantivo + preposición +sustantivo (*una botella de, una lata de, un kilo de, un litro de, un paquete de, una caja de*)
Tipología de la actividad	Actividad de memorización. Relacionar un sustantivo (colocativo) con su correspondiente sustantivo (base)
Ayuda a la creación y asociación	Sí, favorece las asociaciones y hacen que las colocaciones se aprendan como bloques de palabras prefabricados. En esta actividad se trabajan exclusivamente las colocaciones, sin que aparezcan otras combinaciones libres.
Proceso	El ejercicio se compone de dos columnas: una con las colocaciones relacionadas con las cantidades de la alimentación y la otra con los alimentos. Los alumnos tienen que formar parejas usando un sustantivo de cada una de las columnas. Una vez que las hayan formado, tienen que buscar las 7 diferencias entre dos dibujos.

2. LAS COLOCACIONES EN *¡APÚNTATE! 2*

Hemos encontrado 12 ejercicios centrados en la enseñanza de las colocaciones en el libro de alumno. A continuación, se describen los diferentes ejercicios mediante la ficha de análisis.

Número de ficha	1
Localización	Libro del alumno, Unidad 1, páginas 12-14
Tema	Actividades que se hacen en un campamento en verano
Explicación	No hay
Destrezas	Comprensión lectora
Tipos de colocaciones	Verbo+ preposición+ sustantivo (*montar a caballo, jugar al fútbol*), verbo + sustantivo (*practicar deporte, hacer una excursión*)

Tipología de la actividad	Actividad de exposición a la lengua y percepción de la forma y el significado. Búsqueda de las colocaciones en un texto.
Ayuda a la creación y asociación	Sí, promueve estrategias para el uso de las asociaciones semánticas a través del campo semántico de las actividades que se pueden realizar en un campamento. Sin embargo, en la actividad no se trabajan exclusivamente las colocaciones, sino que éstas aparecen también junto con combinaciones libres.
Proceso	Cinco niños cuentan las diversas actividades que realizan en un campamento de verano. Los alumnos tienen que leer los textos y buscar en el texto qué actividades les gusta hacer a los niños en el campamento.

Número de ficha	2
Localización	Libro del alumno, Unidad 1, página 15
Tema	Actividades que se hacen en un campamento en verano
Explicación	No hay
Destrezas	Comprensión lectora
Tipos de colocaciones	Verbo+ sustantivo (*hacer la cama, poner la mesa, fregar los platos, limpiar la habitación, decir tonterías, contar chistes*)
Tipología de la actividad	Actividad de percepción y forma del significado. Creación de tabla.
Ayuda a la creación y asociación	Sí, promueve estrategias para el uso de las asociaciones semánticas a través del campo semántico de las tareas del hogar. Sin embargo, en la actividad no se trabajan exclusivamente las colocaciones, sino que éstas aparecen también junto con combinaciones libres.
Proceso	Los alumnos leen un texto y un diálogo en el que varios niños explican las tareas del hogar que hacen en el campamento. Después, los alumnos tienen que hacer una tabla explicando qué tarea del hogar hace cada niño.

Número de ficha	3
Localización	Libro del alumno, unidad 2, página 24
Tema	Las direcciones y los medios de transporte
Explicación	No hay
Destrezas	Expresión oral
Tipos de colocaciones	Verbo+ preposición+ sustantivo (*ir en coche, ir en bici, ir a pie, coger el avión, coger el tren, coger el autobus*)
Tipología de la actividad	Actividad de memorización. Formación frases mediante input compuesto por colocaciones y otras combinaciones.

Ayuda a la creación y asociación	Sí, promueve estrategias para el uso de las asociaciones semánticas a través del campo semántico de los medios de transporte. Sin embargo, en la actividad no se trabajan exclusivamente las colocaciones, sino que éstas aparecen también junto con combinaciones libres.
Proceso	Los alumnos tienen que formar diversas frases usando la estructura "A X puedes ir en coche/ir en bici/ir a pie/coger el avión/coger el tren/coger el bus"

Número de ficha	4
Localización	Libro del alumno, unidad 3,páginas 32-34
Tema	Salud y el tiempo
Explicación	No hay
Destrezas	Comprensión lectora
Tipos de colocaciones	Verbo+ sustantivo (*hace bueno, hace malo, hace sol, hace calor, hace frío, tener calor, tener frío*)
Tipología de la actividad	Percepción de la forma y el significado. Mapa mental.
Ayuda a la creación y asociación	Sí, promueve estrategias para el uso de las asociaciones semánticas a través del campo semántico del tiempo. Es la única actividad que se ha encontrado en la que se trabajan las colocaciones de manera exclusiva.
Proceso	Los alumnos tienen que completar dos mapas mentales con las expresiones metereológicas que han encontrado en el texto de la actividad anterior: un mapa mental tiene que estar formado con las expresiones de mal tiempo y el segundo mapa mental con las expresiones de buen tiempo.

Número de ficha	5
Localización	Libro del alumno, unidad 4, página 51
Tema	Salud y el tiempo
Explicación	No hay
Destrezas	Comprensión lectora
Tipos de colocaciones	Verbo+sustantivo (*Dar un paseo, dar la luz, hacer un favor*)
Tipología de la actividad	Actividad de memorización. Relacionar un verbo (colocativo) con su correspondiente sustantivo (base)
Ayuda a la creación y asociación	Sí, favorece las asociaciones y hacen que las colocaciones se aprendan como bloques de palabras prefabricados. Sin embargo, en la actividad no se trabajan exclusivamente las colocaciones, sino que éstas aparecen también junto con combinaciones libres.

Proceso	El ejercicio se compone de dos columnas: una con verbos y la otra con sustantivos. Los alumnos tienen que formar parejas usando un verbo y un sustantivo de cada columna; en algunos casos, el verbo (colocativo) y el sustantivo (base) forman una colocación, en otros casos se trata de combinaciones libres.

Número de ficha	6
Localización	Libro del alumno, unidad 4, página 51
Tema	Salud y el tiempo
Explicación	No hay
Destrezas	Expresión escrita
Tipos de colocaciones	Verbo+sustantivo (*Dar un paseo, dar la luz, hacer un favor*)
Tipología de la actividad	Actividad de uso y mejora de las colocaciones. Reproducción textual.
Ayuda a la creación y asociación	Sí, ayuda a practicar las asociaciones entre colocaciones y las colocaciones como bloques de palabras prefabricados (*chunks*) aprendidos en el ejercicio anterior. Sin embargo, en la actividad no se trabajan exclusivamente las colocaciones, sino que éstas aparecen también junto con combinaciones libres.
Proceso	Escribir frases a través de las colocaciones y combinaciones libres del ejercicio anterior.

Número de ficha	7
Localización	Libro del alumno, unidad 5, página 63
Tema	Centroamérica
Explicación	No hay
Destrezas	Comprensión lectora
Tipos de colocaciones	Verbo+sustantivo (*pedir un favor, dar una pista, hacer trampa*)
Tipología de la actividad	Actividad de memorización. Relacionar un verbo (colocativo) con su correspondiente sustantivo (base)
Ayuda a la creación y asociación	Sí, favorece las asociaciones y hacen que las colocaciones se aprendan como bloques de palabras prefabricados. Sin embargo, en la actividad no se trabajan exclusivamente las colocaciones, sino que éstas aparecen también junto con combinaciones libres.
Proceso	El ejercicio se compone de dos columnas: una con verbos y la otra con sustantivos. Los alumnos tienen que formar parejas usando un verbo y un sustantivo de cada columna; en algunos casos, el verbo (colocativo) y el sustantivo (base) forman una colocación, en otros casos se trata de combinaciones libres.

Número de ficha	8
Localización	Libro del alumno, unidad 5, página 63
Tema	Centroamérica
Explicación	No hay
Destrezas	Comprensión lectora
Tipos de colocaciones	Verbo+sustantivo (*pedir un favor, dar una pista, hacer trampa*
Tipología de la actividad	Actividad de uso y mejora de las colocaciones. Reproducción textual.
Ayuda a la creación y asociación	Sí, ayuda a practicar las asociaciones entre colocaciones y las colocaciones como bloques de palabras prefabricados (*chunks*) aprendidos en el ejercicio anterior. Sin embargo, en la actividad no se trabajan exclusivamente las colocaciones, sino que éstas aparecen también junto con combinaciones libres.
Proceso	Escribir frases a través de las colocaciones y combinaciones libres del ejercicio anterior.

Número de ficha	9
Localización	Libro del alumno, unidad 7, página 88
Tema	Profesiones e ídolos
Explicación	No hay
Destrezas	Expresión oral, interacción oral
Tipos de colocaciones	Verbo + sustantivo (*meter una canasta, recaudar dinero, ganar un partido, ver una peli, ver un partido*); verbo+ preposición + sustantivo (*salir por la tele, cambiar de tema*)
Tipología de la actividad	Actividad de memorización. Formación frases mediante input compuesto por colocaciones y otras combinaciones.
Ayuda a la creación y asociación	No. No se promueven estrategias para el uso de las asociaciones semánticas a través de ningún campo semántico, ni favorece las asociaciones con otras colocaciones. Además, en la actividad no se trabajan exclusivamente las colocaciones, sino que éstas aparecen también junto con combinaciones libres. Sin embargo, la actividad hace que las colocaciones se aprendan como bloques de palabras prefabricados.
Proceso	Los alumnos reciben en infinitivo las colocaciones *meter una canasta, salir por la tele, recaudar dinero, cambiar de tema* y otras combinaciones no colocacionales como *escribir un email, ayudar a la abuela, leer una revista*. Mediante el uso de marcadores temporales (*el jueves pasado, el año pasado, hace un mes, hace una semana, el otro día, ayer, el domingo pasado*) y las colocaciones y combinaciones no colocacionales, los alumnos tienen que transformar las frases en el pretérito indefinido.

Número de ficha	10
Localización	Libro del alumno, Unidad 8, página 100
Tema	El País Vasco
Explicación	No hay
Destrezas	Comprensión lectora
Tipos de colocaciones	Verbo + sustantivo (*hacer una entrevista, hablar español, saber español, decir un par de palabras*)
Tipología de la actividad	Actividad de memorización. Relacionar un verbo (colocativo) con su correspondiente sustantivo (base)
Ayuda a la creación y asociación	Sí, favorece las asociaciones y hacen que las colocaciones se aprendan como bloques de palabras prefabricados. Sin embargo, en la actividad no se trabajan exclusivamente las colocaciones, sino que éstas aparecen también junto con combinaciones libres.
Proceso	El ejercicio se compone de dos columnas: una con verbos y la otra con sustantivos. Los alumnos tienen que formar parejas usando un verbo y un sustantivo de cada columna; en algunos casos, el verbo (colocativo) y el sustantivo (base) forman una colocación, en otros casos se trata de combinaciones libres.

Número de ficha	11
Localización	Libro del alumno, Unidad 8, página 100
Tema	El País Vasco
Explicación	No hay
Destrezas	Comprensión lectora
Tipos de colocaciones	Verbo + sustantivo (*hacer una entrevista, hablar español, saber español, decir un par de palabras*)
Tipología de la actividad	Actividad de uso y mejora de las colocaciones. Reproducción textual.
Ayuda a la creación y asociación	Sí, ayuda a practicar las asociaciones entre colocaciones y las colocaciones como bloques de palabras prefabricados (*chunks*) aprendidos en el ejercicio anterior. Sin embargo, en la actividad no se trabajan exclusivamente las colocaciones, sino que éstas aparecen también junto con combinaciones libres.
Proceso	Escribir frases a través de las colocaciones y combinaciones libres del ejercicio anterior.

Número de ficha	12
Localización	Libro del alumno, Unidad 9, página 108
Tema	Relaciones personales en la escuela

Explicación	No hay
Destrezas	Expresión escrita
Tipos de colocaciones	Verbo + sustantivo (*hacer un viaje, dar vergüenza, poner la mesa, ver una película*)
Tipología de la actividad	Actividad de memorización. Relacionar un verbo (colocativo) con su correspondiente sustantivo (base)
Ayuda a la creación y asociación	Sí, favorece las asociaciones y hacen que las colocaciones se aprendan como bloques de palabras prefabricados. Sin embargo, en la actividad no se trabajan exclusivamente las colocaciones, sino que éstas aparecen también junto con combinaciones libres.
Proceso	El ejercicio se divide en tres columnas: una con marcadores temporales, otra con verbos en infinitivo y una tercera con sustantivos. Los alumnos tienen que formar frases con el pretérito indefinido usando un marcador temporal de la primera columna, un verbo de la segunda columna y el sustantivo que combine con ese verbo en la tercera columna. E1n algunos casos, el verbo (colocativo) y el sustantivo (base) forman una colocación, en otros casos se trata de combinaciones libres.

UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE

CÓMO DESENVOLVERSE EN EL ÁMBITO ADMINISTRATIVO EN ESPAÑA PARA INMIGRANTES MARROQUÍES ADULTOS

PARTE TEÓRICA

SOFÍA YOUNOUSSI BLANCO

01/10/2015

En esta parte se procederá al origen, desarrollo y análisis de las Unidades Didácticas

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN 3
2. FICHA TÉCNICA DE MARRUECOS 3
2.1. Historia de Marruecos desde el Protectorado 3
2.2. Demografía 4
2.3. Economía 4
2.4. Mapa sociolingüístico 5
2.5. La presencia del español en la actualidad 7
3. EL EXTRANJERO MARROQUÍ EN ESPAÑA: ASPECTOS SOCIO-LEGALES 8
4. ANÁLISIS DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS 9
4.1. Metodología 9
4.2. Desarrollo 10
4.2.1. Unidad 1: NIE 10
4.2.2. Unidad 2: Libro de Familia 11
4.2.3. Unidad 3: residencia 13
4.2.4. Unidad 4: Seguridad Social 13
4.2.5. Unidad 5: Banco 14
4.2.6. Unidad 6: Currículo y entrevista de trabajo 15
4.2.7. Unidad 7: Sistema Educativo Español 16
4.2.8. Unidad 8: centros sanitarios 16
4.2.9. Unidad 9: comisarías y juzgados 17
4.2.10. Unidad 10: ciudadanía y matrimonio mixto 18
5. CONCLUSIÓN 19
6. BIBLIOGRAFÍA 19

1. INTRODUCCIÓN

El principal objetivo del presente Trabajo de Fin de Máster consiste en crear una serie de unidades didácticas que permitan a los inmigrantes marroquíes residentes en España desenvolverse en los diferentes ámbitos administrativos públicos necesarios para poder residir y trabajar de forma legal y/o para disfrutar de las ayudas y servicios a los que tienen derecho como ciudadano.

El alumnado al que van dirigidas estas unidades lo conforman marroquíes adultos hispanohablantes o que poseen nociones de español ya que proceden de áreas, tanto rurales como urbanas, que en su día pertenecieron al Protectorado español (norte de Marruecos) o formaron parte del territorio español (Sidi Ifni y Sáhara Occidental).

El problema a tratar presenta los siguientes aspectos:

- *Fosilización* de la lengua: en su mayoría, los habitantes de las zonas descritas aprendieron español de forma oral y de esa manera fue transmitida a la siguiente generación.
- *Aspectos pragmáticos*: sobre cómo dirigirse a otra persona con el nivel de educación adecuado, el comportamiento en público, el trato con el género opuesto. En resumen: la *cortesía*.
- *No familiarización* de la documentación de la burocracia española y su jerga.
- *Abuso* de las estructuras lingüísticas con las que más se sienten a gusto.

Este trabajo no se centra en su completo aprendizaje de la lengua española, sino en desarrollar su autonomía a la hora de enfrentarse a acciones tan simples como por ejemplo ir al ambulatorio sin la necesidad de la presencia constante de un intérprete o de un familiar, el cual puede demorarse o malinterpretar la comunicación entre el paciente y el médico. No será necesario centrarse en el aspecto fonético o gramatical, puesto que gracias al conocimiento de numerosas lenguas y dialectos (entre ellos el francés,) su capacidad de aprendizaje es mayor a la de inmigrantes de otras nacionalidades.

En conclusión, este trabajo se basará en el *enfoque comunicativo*, en la enseñanza con *fines específicos* y en aspectos *sociopragmáticos*, como si de una pequeña guía para el inmigrante marroquí en España se tratase.

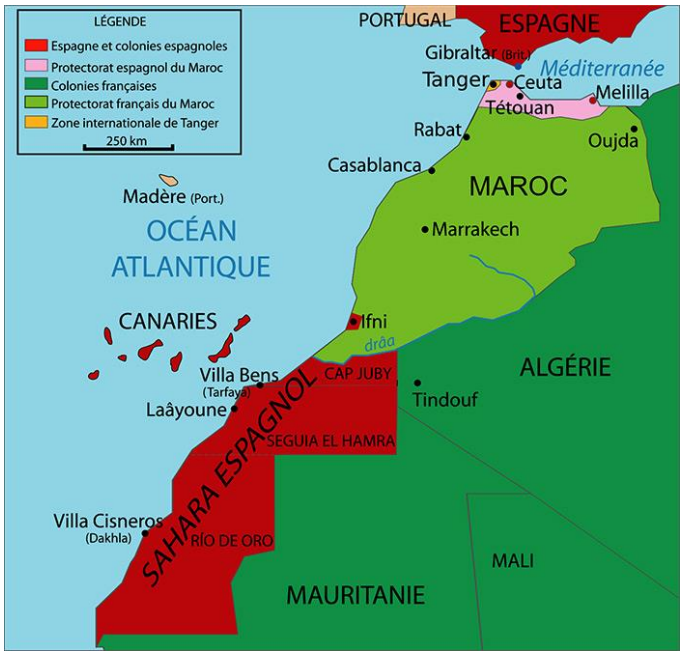
Perfil del aprendiente

Nacionalidad:	Marroquí
Edad:	Adulto
Geografía:	Norte de Marruecos, Sáhara y Sidi Ifni: ámbito rural y urbano
Etnia:	Rifeña (bereber)
Nivel de estudios:	Primaria, secundaria, analfabeto
Nivel de español:	A2-B1-B2
Idiomas:	Español, bereber rifeño, *kabileño*, árabe, marroquí, francés

2. FICHA TÉCNICA DE MARRUECOS

2.1. Historia desde el Protectorado[1]

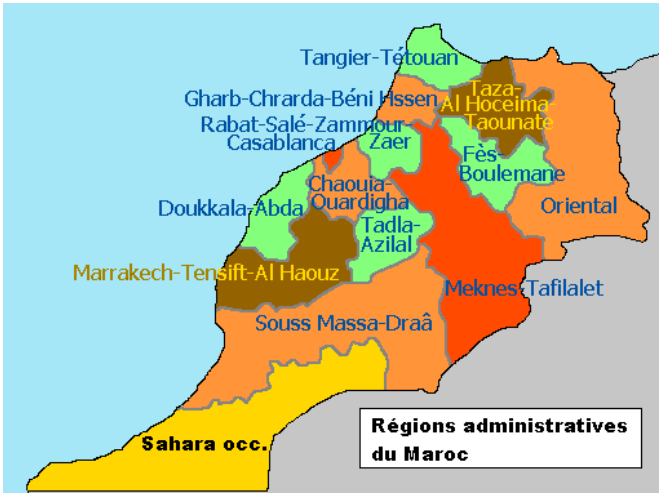
- 1912: el Tratado de Fez convierte a Marruecos en un *Protectorado francés*. Se elige como representante al Sultán Yusuf.
- 1921: el Rif se rebela contra los españoles y los franceses bajo el liderazgo de Ibn Abd al-Krim al-Khattabi. Cinco años después, fue deportado a la Isla de Reunión.
- 1955: regreso del exilio de Mohammed V, hijo del fallecido sultán Yusuf.
- 1956: Independencia de Marruecos de Francia y España.
- 1961: Hasán II es coronado Rey de Marruecos al morir su padre, Mohammed V.
- 1962: primera Constitución votada por referéndum. Se instaura la Monarquía Constitucional.
- 1974: descolonización del Sáhara Occidental por España.
- 1975: Mediante la "Marcha Verde", Marruecos reivindica el territorio del Sáhara Occidental
- 1996: promulgación de la Quinta Constitución.
- 1999: Mohammed VI es coronado Rey de Marruecos tras la muerte de su padre.
- 2002: el Parlamento promueve las siguientes reformas:
  - Primeras elecciones municipales en Marruecos.
  - Legislación contra la discriminación laboral.
  - Introducción de las lenguas bereberes en los colegios públicos.
  - La Mudawana (Código de Familia: amparo, entre otros, del derecho de las mujeres a divorciarse y a obtener la custodia de los hijos).



[1] Datos obtenidos de Lonely Planet, la enciclopedia Larousse, la página web Rabat-Maroc, actualizados con fecha de agosto de 2015.

2.2. Demografía[2]

- *33,8 millones de habitantes* (2014).
- 27,8% población menor de 15 años.
- *Alta tasa de emigrantes* que constituyen el principal activo del país gracias a las divisas que envían a sus familiares.
- *Población autóctona bereber* (30% de hablantes), *mezclada con los inmigrantes árabes* de la época de la Conquista Árabe.
- 60.000 judíos y 50.000 extranjeros.
- *Éxodo rural* y tasa de natalidad altos.
- Concentración en la costa atlántica del 60% de la industria marroquí (gracias a Casablanca, la segunda ciudad más grande del Magreb).
- Producción principal del país: fosfatos.
- *50% tasa de analfabetismo* debido a la dificultad que muchas personas encuentran para acceder a la educación pública, ya sea por motivos geográficos, económicos o familiares.

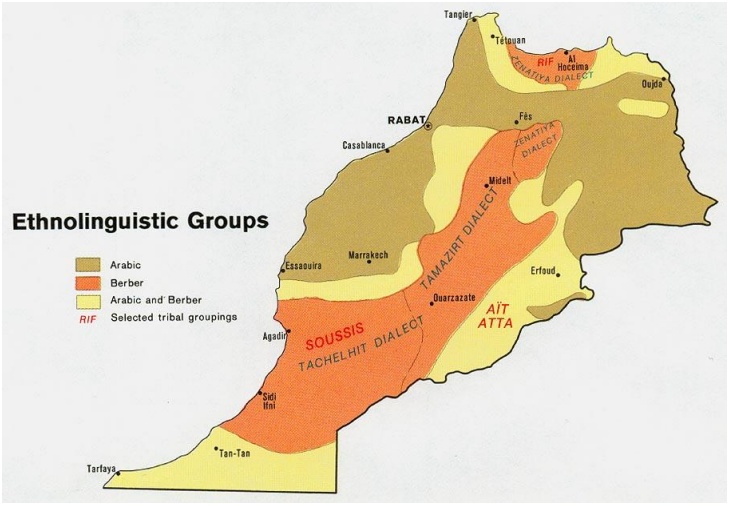


2.3. Economía[3]

- *Agricultura y pesca*: es un país principalmente agrícola (17% del PIB). Junto con la pesca, forman el 45% de los activos.
- *Minas*: es rico en minerales, siendo el tercer productor y el primer exportador mundial de fosfatos.
- *Industria:* esencialmente privada, representa el 33% del PIB. Predominan las industrias textiles y del cuero.
- *Comercio y servicios*: forman el 54% del PIB.
- *Comercio exterior:* las importaciones constituyen casi el doble de las exportaciones. Los residentes marroquíes residentes en el extranjero envían una cantidad de divisas a su país, el cual representa el 10% del PIB.

[2] Datos obtenidos del Ministerio de Industria y Comercio de Marruecos. Actualizado a fecha del 08/15.
[3] Datos obtenidos de la enciclopedia Larousse y del Ministerio de Industria. Actualizada a fecha del 08/15.

2.4. Mapa sociolingüístico



Mapa etnolingüístico del árabe y del bereber en Marruecos.

En Marruecos se hablan los siguientes idiomas y dialectos:

- *Árabe:* se convierte en la lengua oficial del país tras la Independencia. Es la lengua vehicular de los 21 países que conforman la *Liga Árabe*. Se emplea para todos los aspectos de la vida marroquí (medios de comunicación, educación, religión, etc.) excepto para el social, puesto que la lengua hablada es el dialecto magrebí (más adelante detallado); debido a este último aspecto, no todos los marroquíes comprenden el árabe puesto que se trata de una lengua aprendida en los centros de enseñanza y no todos pueden acceder a ella por motivos familiares (agricultores, ganaderos, etc., que deben ayudar en casa desde pequeños) o geográficos (montañas, desierto, etc.).
- *Francés:* constituye la segunda lengua oficial del país, siendo su presencia muy alta en la zona centro-sur. Se implantó en el sistema de enseñanza marroquí durante el Protectorado francés (1912) y persiste hasta nuestros días en casi todos los ámbitos:
  - *Educación*: es la segunda lengua en los centros educativos marroquíes, en institutos y liceos franceses, en colegios bilingües (árabe/francés), en Enseñanza Superior y en universidades.
  - *Medios de comunicación*: además de la prensa, internet, radio, etc., el francés dispone de su propio canal desde 1989 (2M).
  - *Laboral:* todo empleado de mediana y grande empresa debe poseer un nivel alto de francés para la redacción de informes y como herramienta de comunicación con otras empresas
  - *Burocracia:* todos los documentos redactados, emitidos y expedidos en el país poseen su doble versión en árabe y en francés.
  - *Nivel social medio-alto:* el francés se emplea con más frecuencia en estos niveles debido a la educación recibida y al hecho de que permite viajar o residir en el extranjero. También es considerada la lengua de la "élite": muchas familias acomodadas sólo hablan en francés como un refuerzo de su nivel social, lo que

lleva a la existencia de un grupo de marroquíes que apenas dominan su propia lengua natal a pesar de haber residido toda su vida en Marruecos.

- *Dariya (dialecto marroquí):* dialecto derivado del árabe, es el resultado de la mezcla de éste último con otras lenguas como el bereber, el español, el francés, etc. El equivalente europeo a este fenómeno lingüístico sería el latín (árabe moderno) y las lenguas romance (*dariya* y *ammiya*).
  Se denomina también dialecto magrebí debido a que se emplea igualmente (con algunas diferencias) en Argelia y en Túnez (que forman parte del área geográfica del Magreb).
  Es la lengua que se utiliza en la interacción social y comunicativa entre los habitantes del país (más que el francés y que el bereber). No posee alfabeto propio, por lo que para su enseñanza a los no hablantes, se recurre al alfabeto árabe.
- *Bereber:* es la lengua nativa del país, anterior a la llegada de los árabes en el siglo VIII al norte de África.
  Se trata en una antigua lengua afro-asiática que se extiende en la actualidad por el norte de África, con mayor presencia en Marruecos (el 60% de la población es de raza bereber, con 20 millones de hablantes)[4]. Aunque cuenta con alfabeto propio, permanece reducida al ámbito familiar y al rural debido a que se la considera una lengua de "baja escala social", aparte de que muchos bereberes la desconocen.
  En las últimas décadas se han llevado a cabo varios intentos infructuosos de escolarización en esta lengua para evitar su desaparición. En la actualidad, el nuevo plan no sólo se limita al ámbito escolar, sino al público, por lo que se colocan letreros en zonas de servicio (administraciones, estaciones, galerías, etc.) en los que se reflejan en árabe, en bereber y, en muchas ocasiones, también en francés.
- *Español:* a desarrollar en el punto 2.5.
- *Inglés*[5]*:* gracias a los acuerdos internacionales con EE.UU y con Reino Unido, Marruecos cuenta desde hace décadas con numerosos centros educativos anglófonos repartidos por las principales ciudades marroquíes: *British Council, Al Akhawayne University en Ifrane, University of New England, Campus Superior Institution of Science and Technology (SIST), American School, University of Sunderland-SIST*, etc.
  Según informan los medios de comunicación marroquíes, entre los que está la revista *Telquel*, Marruecos se plantea a lo largo del presente año (2015) dar preferencia al inglés frente al francés como primera lengua extranjera en el sistema educativo marroquí debido al peso del inglés en el plano internacional.

[4] Datos obtenidos de la página web de cultura bereber Espace Maroc. Actualizada a fecha de 08/15.
[5] En base a los artículos periodísticos de Belghazi J (2015), Charrad W. (2015) y Benmansour S. (2014).

2.5. La presencia del español en la actualidad[6]

En base a las investigaciones realizadas por el Instituto Cervantes (2013), se estima que en Marruecos hay unos tres millones y medio de hispanohablantes (desde el nivel inferior al alto) debido a varios factores:



- *Zona norte (Protectorado español entre 1912 y 1956)*: muchos residentes de esta zona conservan el español que aprendieron en el protectorado o a través de los familiares y demás hispanohablantes. Tetuán, Tánger, Alhucemas, Larache y Nador son las principales ciudades del norte donde más se concentra la lengua española. El francés tenía poca presencia debido a esta circunstancia, aunque a día de hoy esta circunstancia está siendo revertida.
- *Sáhara (1958-1974) y Sidi Ifni (1934-69):* ambas zonas pertenecieron al territorio español, por lo que los habitantes eran reconocidos ciudadanos españoles con todos sus derechos, de entre ellos el derecho a la educación, lo que nos indica que gran parte de los que vivieron aquel periodo aún conservan un buen nivel de español.
- *Centros de enseñanza de la lengua española:* se estima que Marruecos posee más de 58 mil estudiantes de lengua española (I. Cervantes, 2013), ya sea como lengua vehicular de los 11 centros docentes de titularidad del Estado español que imparten enseñanzas regladas implantados en Marruecos (unos 5.000 alumnos entre Tetuán, Tánger, Larache, Rabat, Casablanca, Alhucemas, Nador y El Aaiún), ya sea como segunda lengua en los centros franceses o anglófonos, como Español Lengua Extranjera en los seis Institutos Cervantes (Fez, Marraquech, Casablanca, Tánger, Tetuán y Rabat) o en universidades marroquíes como especialidad o asignatura.
- *Frontera española:* gracias a su cercanía, España se convierte en un atractivo para acceder a un nivel de vida superior en Europa, además de los países francófonos. Además, dentro del continente se encuentran las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla por cuyas fronteras circulan centenares de marroquíes diariamente por motivos laborales o mercantiles (debido a los productos libres de impuestos). Tánger, Tetuán y Nador son las principales ciudades marroquíes del Norte que más se benefician de esta situación.
- *Trabajadores españoles:* numerosos españoles residen en Marruecos con sus familias por motivos laborales, siendo la mayoría de ellos empleados de la Embajada de España, de los ocho Consulados Generales de España, de los centros docentes españoles, así como de miembros de ONG y de empresarios que se han ido instalando en territorio marroquí. También subsiste una colonia de españoles descendientes de familias que se instalaron en Marruecos durante el Protectorado. Según el Instituto Nacional de Estadística (INE), se estimó una cifra de más de 16 mil residentes en 2009.

[6] Mayoría de datos obtenidos de *La lengua española en Marruecos*, Fernández Vítores D. (2014).

3. EL EXTRANJERO MARROQUÍ EN ESPAÑA: ASPECTOS SOCIO-LEGALES

Al llegar a España, el inmigrante marroquí encuentra un cómodo refugio en su comunidad y familia, quienes le recomiendan y ayudan en todos los aspectos administrativos que conlleva su instalación en España. Esta situación propicia que la persona recién llegada no realice un esfuerzo para adaptarse al entorno desconocido al que ha llegado, lo que dificulta la comunicación con los hispanófonos y, más aún, su integración en la sociedad, puesto que vivirá rodeado de la comunidad anteriormente mencionada manteniendo un español fosilizado al no estar expuesto a los *inputs* necesarios para la evolución de su L2.

Debido a que evita enfrentar por sí mismo los procedimientos administrativos, ignora el hecho de que la administración es diferente a la marroquí en muchos aspectos: horarios, jerarquía, solicitud de documentos, duración de los procedimientos, jerarquía, etc.) y que no siempre va a recibir explicaciones pacientes y detalladas, por lo que, a pesar de ser capaz de expresarse lo suficientemente bien en español como para hacerse entender, el resultado será con frecuencia negativo llegando a materializarse en incumplimiento de citas, de acuerdos, en la cumplimentación errónea de formularios, en fallos en las entrevistas de trabajo, etc.

En cuanto a los aspectos legales, el *Código de Extranjería* (20 de mayo de 2015) recoge los siguientes artículos:

- *"Artículo 4.* Derecho a la documentación*. […] 2. Todos los extranjeros a los que se haya expedido un visado o una autorización para permanecer en España por un período superior a seis meses, obtendrán la* tarjeta de identidad de extranjero*, que deberán solicitar personalmente en el plazo de un mes desde su entrada en España o desde que se conceda la autorización, respectivamente*".
- "*Artículo 9.* Derecho a la educación*. 1. los extranjeros menores de dieciséis años tienen el derecho y el deber a la educación, que incluye el acceso a una enseñanza básica, gratuita y obligatoria. Los extranjeros menores de dieciocho años también tienen derecho a la enseñanza posobligatoria. Este derecho incluye la obtención de la titulación académica correspondiente y el acceso al sistema público de becas y ayudas en las mismas condiciones que los españoles. En caso de alcanzar la edad de dieciocho años en el transcurso del curso escolar, conservarán ese derecho hasta su finalización*".
- *"Artículo 10.* Derecho al trabajo y a la Seguridad Social*. 1. Los extranjeros residentes que reúnan los requisitos previstos en esta Ley Orgánica y en las disposiciones que la desarrollen tienen derecho a ejercer una actividad remunerada por cuenta propia o ajena, así como a acceder al sistema de la Seguridad Social, de conformidad con la legislación vigente".*
- *"Artículo 12.* Derecho a la asistencia sanitaria*. Los extranjeros tienen derecho a la asistencia sanitaria en los términos previstos en la legislación vigente en materia sanitaria".*
- *"Artículo 13.* Derechos en materia de vivienda*. Los extranjeros residentes tienen derecho a acceder a los sistemas públicos de ayudas en materia de vivienda en los términos que establezcan las leyes y las* Administraciones competentes*".*
- *"Artículo 22.* Derecho a la asistencia jurídica gratuita*. 1. Los extranjeros que se hallen en España tienen derecho a la asistencia jurídica gratuita en los procesos en los que sean parte, cualquiera que sea la jurisdicción en la que se sigan, en las mismas condiciones que los ciudadanos españoles".*

- *"Artículo 30 bis.* Situación de residencia. *1. Son residentes los extranjeros que se encuentren en España y sean titulares de una autorización para residir".*

Estos derechos servirán de herramienta para alcanzar los objetivos de aprendizaje de L2 , por lo que se ha procedido a desarrollarlos en 10 unidades didácticas.

4. ANÁLISIS DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS

Se ha creado en este trabajo una serie de diez unidades didácticas sobre los diferentes ámbitos administrativos de cumplimiento obligatorio para los inmigrantes marroquíes adultos residentes en España.

La mayoría de ellos han sido elaborados a partir de formularios reales emitidos por cada órgano administrativo correspondiente (ver los anexos a rellenar en clase al final de cada unidad), de la consulta de las obra de Alonso Izquierdo A (2002) y del material didáctico de Cabrera Medina J.C., García Calle A., Gíl Sánchez J. (2006-2009) además de la experiencia profesional y personal de la autora.

Se ha establecido un máximo de tres páginas debido a que se tiene en cuenta la frecuencia real con la que asistirán los alumnos a las sesiones: las UDs se adecuan de manera a que ocupen una sola sesión

El coste económico: Debido a los escasos medios económicos de los centros sociales y a la falta de interés de las editoriales por este tipo de material: Las UDs han sido elaboradas de forma sencilla y con un número limitado de imágenes.

Se procede a continuación al análisis de las unidades didácticas:

4.1. Metodología

La metodología empleada en el desarrollo de las unidades didácticas (UDs) consta de aspectos y puntos extraídos de los siguientes métodos[7]:

- *El método directo o natural:* en las UDs sólo se emplea la lengua meta (ELE) con un vocabulario específico, colocado estratégicamente en estructuras cotidianas de los diferentes ámbitos administrativos con la ayuda de imágenes y documentos reales.
- El *enfoque comunicativo*: las UDs se basan en la vida real, desarrollan la capacidad de comunicación del aprendiente con un vocabulario pertinente para

[7] En base al Diccionario de Términos Clave de ELE (1997-actualidad).

cada situación comunicativa, exigiéndole el aprendizaje de la gramática correspondiente. Fomentan la interacción oral entre los aprendientes por parejas o grupos resolviendo los ejercicios juntos o recreando simulaciones sobre el ambiente administrativo español.

- *El enfoque por tareas:* en lo que concierne la realización de las tareas en común y de la simulación, como en el método anterior.
- *Los fines específicos:* centrados en el ámbito de una gestión administrativa variada, como la sanitaria, la judicial, la educativa, etc., que comporta trámites necesarios en todos los países desarrollados, por los que tendrá que pasar nuestro aprendiente.
- Los aspectos *sociopragmáticos:* no se verán reflejados frecuentemente porque sólo nos centraremos en aquellos que requieran de cierta *cortesía*, dado que el aprendiente procede de una cultura de carácter mediterráneo parecida a la nuestra (también porque se trata de un trabajo en vías de desarrollo).

Esta elección de diferentes aspectos y puntos de distintos métodos se debe a que el tipo de aprendiente descrito en el punto 1 valora más un *aprendizaje significativo* a la hora de asistir a clases de segunda lengua (en este caso, de español en España), normalmente impartido en centros sociales, porque de ello depende su *autonomía comunicativa* y económica, además de su estancia de forma legal en el país de residencia.

4.2. Desarrollo

4.2.1. Unidad 1: NIE (Número de Identidad de Extranjero)

Al igual que en la mayoría de las unidades que se detallarán en los siguientes puntos, se empleará el *método deductivo* en las clases: los alumnos deberán intentar averiguar la forma correcta basándose en su propia lógica, rompiendo la *fosilización* de la SL por motivos culturales e históricos.

Aunque se ha mencionado anteriormente el escaso uso de la gramática en este método, en algunos aspectos es necesaria, como los temidos SER, ESTAR y USTED para los no hispanófonos. Por lo tanto, se procede a incluir en primer lugar un diálogo natural entre dos personas, resaltando en negrita los términos a estudiar para una *lectura focalizada* por parte del alumno. El papel del docente es importante porque tiene que fomentar la conversación entre los alumnos y desarrollar su capacidad de adquirir los *inputs* necesarios para una correcta producción de la lengua, por lo que en este primer ejercicio deberá preguntarles el porqué del uso diferente de esos dos verbos y que el alumno sea capaz de discurrir por sí mismo la solución.

Tras la lectura y el debate, se procede a ofrecer la solución. La recomendación de la autora consiste en el no uso de una respuesta académica y completa puesto que se está tratando con un aprendiente que posee estudios de secundaria o, al menos, inferiores: no se

debe rechazar una forma simple y sencilla de explicar un aspecto gramatical que supondrá una mayor comodidad para el alumno y evitará su *frustración*.

Los ejercicios consisten en:

- *Drills:* su uso estará muy limitado en estas unidades, puesto que se quiere fomentar la comunicación oral del alumno, el enfoque que más empleará en el ámbito administrativo. En este caso, se ha empleado este tipo de ejercicio para asegurarse de que el concepto ha sido asimilado. Las frases han sido escogidas debido a su uso real en la vida cotidiana del alumno.
- La formación de frases a partir de imágenes permite por un lado fomentar la capacidad de crear estructuras correctas en SL y por el otro en imbuir conocimientos culturales, como por ejemplo el Rey o el Presidente de España, las Torres Kio de Madrid, etc. La elección de la imagen del futbolista es debida no sólo a que el jugador forma parte de un equipo español e internacional, sino porque crea un efecto sorprendente: cualquier persona (sobre todo masculina) en el mundo, sin importar su grado de timidez, puede hablar mucho sobre este tema, lo que genera grandes debates en clase.
- El tercer ejercicio tiene como objetivo el trabajo en equipo para romper con el individualismo que se pueda en el aula, además de evitar que se hable en otra lengua que no sea la de la SL.

Al tratarse de la primera unidad didáctica y de poseer un contenido sencillo, se centrará en una conversación natural en una oficina de solicitud del NIE que podrá reproducir perfectamente el alumno en la vida real.

El siguiente punto consiste en una serie de *recomendaciones* con un soporte visual que contribuirá a la mayor comprensión del alumno; se ha elegido este término para evitar cualquier tipo de ofensa para el alumno que se puede producir en el caso de imponérselo con el término *debes*. Se ha optado por esta serie de recomendaciones porque constituye un *fallo sociopragmático* que suele reproducir la comunidad marroquí en el extranjero, debido a aquello que es usual en el país de origen pero que en España está muy mal visto, como por ejemplo hablar en tono airado o el no utilizar el usted (tratamiento inexistente en la lengua árabe, al igual que en inglés).

Por último, los ejercicios finales servirán para fomentar la comunicación oral y la práctica en la vida real, además de la familiarización sobre cómo rellenar una solicitud auténtica del NIE, extraída de la página web del Ministerio del Interior.

4.2.2. Unidad 2: Libro de familia

Se ha mencionado anteriormente el hecho de que los alumnos poseen conocimientos de la SL, así como que la mayoría sufre una *fosilización* o *contaminación* de la misma por

otras lenguas, por lo que convendría repasar los aspectos más simples pero importantes del lenguaje cotidiano y administrativo, como por ejemplo la familia.

La autora ha procedido a incluir fotos reales de su propia familia para suscitar el interés del aprendiente, al darse la circunstancia de que pertenece a una familia mixta hispano-marroquí, lo que conlleva mayor aliciente y participación en clase. No se ha utilizado el típico ejercicio de árbol genealógico al no considerarlo la autora adecuado para un lenguaje natural, por lo que se emplea el recurso de *contar una historia familiar*, atrayendo así la atención del aprendiente y animándole a explicar cómo es su propia familia, siguiendo el mismo modelo o perfeccionándolo. Poco a poco, vamos creando un estilo de enseñanza parecido al *conductismo.*

En este caso también se fomenta la lectura focalizada, poniendo en negrita las palabras clave.

A continuación, se realiza una serie de preguntas que permiten al alumno determinar si verdaderamente ha comprendido el texto. Este tipo de ejercicio es también importante para el aprendiente puesto que ejercita su memoria además de discurrir, situación que se encontrará constantemente en los ambientes administrativos de cualquier índole, sobre los jurídicos, en los que le pedirán sus datos personales, sobre todo en los de aspecto jurídico.

El ejercicio siguiente consiste en palabras no vistas en el texto y obtenidas del anexo correspondiente que ponen a prueba los conocimientos previos del aprendiente. Sin embargo, en el siguiente, deberá poner a prueba su nivel de comunicación escrita, por muy baja que sea, para que tenga en cuenta que es un aspecto muy importante para su autonomía en los ámbitos administrativos, convirtiéndose en una *motivación extrínseca.*

El cuarto ejercicio refleja otro hecho cultural: en el mundo de la *Sharia* (Jurisprudencia islámica) hay seis tipos de divorcio mientras que en España existe uno solo. Es una oportunidad que deberá aprovechar el docente para fomentar un debate entre los aprendientes, con la ayuda de la pregunta posterior.

De nuevo nos encontramos con un aspecto gramatical a desarrollar, pero es totalmente necesario puesto que, como mencionamos anteriormente, debemos eliminar la fosilización del aprendiente, por lo que se procederá a revisar el pretérito perfecto simple. De nuevo, se insiste en el hecho de que no importa su exactitud académica, sólo ofrecer una orientación sencilla para su uso; en las posteriores actividades se repetirá esta estructura verbal para permitir que el alumno la asimile de forma implícita.

El tema de los posesivos parece innecesario en estos ejercicios, pero de nuevo se ha podido observar que este tipo de aprendiente posee una contaminación de otras lenguas, por lo que conviene realizar un repaso con la ayuda de frases que usarán a menudo en la vida real.

Como broche final, se realizará un ejercicio de recordatorio de todo lo aprendido en esta unidad, con la ayuda del trabajo en equipo para evitar individualismos. El anexo proporcionado consiste en el modelo de Libro de Familia en vigor publicado en el BOE.

4.2.3. Unidad 3: residencia

Esta unidad se centrará en las imágenes y en los conocimientos de geolocalización: es muy importante para un residente en España saber a qué territorio administrativo pertenece para conocer mejor las ventajas que le ofrece así como de las obligaciones, puesto que cada Comunidad Autónoma posee su propio sistema administrativo. De nuevo reiteramos en el hecho de que no es necesaria una explicación enciclopédica del tema, sino una la sencilla para mayor entendimiento y comodidad del aprendiente. El ejercicio de esta primera parte permitirá que el alumno aprenda a desenvolverse y a familiarizarse con el Territorio Español.

A continuación se ofrece un texto con palabras clave. En él, se pretende que el alumno sea capaz de indicar de forma adecuada su dirección y la de los edificios principales de un centro urbano, poniendo a prueba igualmente sus conocimientos previos y proporcionándole información cultural del país. Las palabras clave han sido estratégicamente elegidas porque casi todas ellas serán desarrolladas y analizadas en las siguientes unidades, como por ejemplo *la comisaría y el juzgado* (*unidad 9*).

Para poner a prueba su capacidad de reacción ante una situación comunicativa imprevista, el ejercicio siguiente consiste en el caso habitual de una persona que solicita información sobre su ubicación actual y el lugar de su destino, a la cual el alumno deberá ayudar; es cierto que en su L1 y cultura es una situación que sucede a menudo, pero al tratarse de una SL y de la urgencia de la situación, el alumno se ve bloqueado y usa términos incorrectos traducidos de su propia lengua materna, por lo que es necesario que se acostumbre a este tipo de situaciones, aunque sea en una *situación artificial* provocada en el aula.

El siguiente ejercicio consiste en que el alumno, de forma i*mplícita,* logre entender las diferencias entre términos clave obtenidos del anexo correspondiente. La labor del docente consistirá en orientar su decisión, no en darle la solución de inmediato.

El anexo proviene de la página web del Ministerio del Interior.

4.2.4. Unidad 4: Seguridad Social

A partir de este punto comienza a aumentar la dificultad de los términos clave elegidos, lo que puede suponer un truncamiento en el avance del alumno, pero, como se ha mencionado en el inicio de este análisis, la motivación del alumno es extrínseca: deberá aprender este vocabulario, necesario para poder desenvolverse en este ámbito si quiere disfrutar de sus servicios y de mantener su situación legal en el país.

Los ejercicios, realizados por parejas o grupos dada la dificultad, obligan al alumno a aprender a documentarse para poder comprender los términos clave, siendo capaz de emplear herramientas de búsqueda de información sin necesidad de la ayuda de terceros. El docente, como siempre, deberá ejercer su labor como orientador de su toma de decisiones.

De nuevo, se incluye otro aspecto gramatical. La autora pudo haberse conformado con incluir únicamente el *pretérito perfecto simple*, como en el español de los países americanos, pero dado que este tipo de aprendiente sí emplea este tiempo verbal a la hora de utilizar la SL, se debe proceder a su revisión puesto que se conjuga en numerosas ocasiones de forma incorrecta. El ejercicio siguiente, ya sea de forma escrita u oral, permite la revisión de este aspecto gramatical con la ayuda de soportes visuales de origen español.

4.2.5. Unidad 5: banco

De nuevo aparece un repaso de un tema aparentemente sencillo para la unidad que se está analizando en este momento. Como se ha dicho anteriormente, es importante repasar los aspectos más sencillos pero importantes para la administración.

En este caso, la pronunciación y nombramiento de los números por parte de este tipo de aprendiente suele ser errónea debido a la contaminación de la lengua, en especial por el francés, idioma que difiere en muchos aspectos. Sin embargo, gracias a la aparente facilidad de este ejercicio, el aprendiente se sentirá muy cómodo a la hora de recitarlo, encontrándolo incluso placentero, por lo que se deja en blanco unas casillas en las *unidades y decenas de millar* para ejercitar lo repasado. Este tipo de cantidades tan altas y diferidas tienen un objetivo: la capacidad inmediata de poder contar en voz alta, sin pausas ni silencios, de objetos cotidianos: dinero, personas, palabras, etc.

Los ejercicios posteriores tienen como fin comprobar el nivel de conocimiento del aprendiente sobre el aspecto monetario del país, puesto que se encuentra sumergido en esa situación todos los días , además de ser un excelente tema de debate para fomentar la capacidad discursiva de cada uno.

Se ofrece a continuación una conversación natural entre un funcionario del banco y de un cliente, resaltando siempre el aspecto formal a la hora de dirigirse a una persona a la que se solicita un servicio, sin olvidar las fórmulas de cortesía. Las palabras clave empleadas se han extraído del anexo correspondiente, se trata esta vez de un contrato de trabajo: al estudiarlas aquí, se fomenta la lectura focalizada de dicho contrato por parte del aprendiente.

De nuevo, los ejercicios permiten la investigación y la revisión de las ideas previas del aprendiente sobre este tema.

Existe un aspecto sociopragmático en el ejercicio sobre el uso de la tarjeta de crédito: en el país de origen, Marruecos, su uso por parte de la mayoría de la población es raro, por lo que suelen llevar encima el dinero en efectivo. Por lo tanto, es una diferencia beneficiosa para fomentar el debate entre el docente y el aprendiente.

De nuevo se repiten las recomendaciones como recordatorio, añadiendo detalles para llamar la atención del aprendiente. El anexo es un modelo proporcionado por el BBVA.

4.2.6. Unidad 6: Currículo y entrevista de trabajo

Esta unidad es importante debido a que, en esencia, tanto el currículo como las entrevistas necesitan ser actualizadas. El criterio empleado para su formación procede de la *Agencia Europass* y a Rodríguez Q. (2014) por su carácter internacional, lo cual puede ser una ventaja o un inconveniente para su uso práctico en España; es importante que el alumno considere esta unidad como orientativa para desarrollar sus destrezas investigadoras.

Esta unidad se ha divido en dos partes, con sus respectivos ejercicios, como indica su título:

- *El currículo:* en primer lugar, se pone a prueba los conocimientos previos del aprendiente. Después, se procede a la corrección por parte del mismo de un falso currículo con muchos errores colocados de forma intencional para que el aprendiente sea capaz de localizar y de corregir por su cuenta, debatiendo el porqué de su decisión.
  Tras el debate, se procede a la solución, dando a entender al aprendiente que ésta no representa la respuesta absoluta, sino una buena opción para el planteamiento realizado, incitando a una búsqueda de otras posibles soluciones y recalcando que el alumno no ha cometido un error absoluto, aspecto que, de lo contrario, le llevaría a la frustración. Por lo tanto, se habla de las *recomendaciones de Europass* con palabras clave y se crea un debate a favor o en contra de dichas recomendaciones.
- *La entrevista de trabajo:* consiste en un aspecto a enseñar de larga extensión, por lo que esta unidad se limita a exponer las preguntas reales realizadas en entrevistas de trabajo, para que los alumnos ejerzan su capacidad de reacción en L2, y en consejos de Rodríguez Q. (2014) Las preguntas reales fueron cuidadosamente escogidas porque reflejan unos aspectos socioculturales importantes: *si tu jefe es una mujer, por qué te tengo que contratar*, etc., cuya reacción por parte del aprendiente es previsible e interesante para debatir en el aula; otras, en cambio, tienen como objetivo relajar la clase con humor, como por ejemplo: *si gana la lotería, ¿seguiría viniendo a trabajar?*

Los consejos ofrecidos son idóneos para ejercitar las fórmulas de cortesía que el aprendiente deberá asimilar para una mayor facilidad de *integración*.

Por último, y al no haber documento de solicitud de empleo concreto, se facilita un enlace para el alumno de la página web de la agencia *Europass* para que el alumno pueda proseguir su investigación por su cuenta y así reforzar su autonomía.

4.2.7. Unidad 7: Sistema Educativo Español

En el momento de elaborar unidades didácticas para este tipo de aprendiente, se debe tener en cuenta las circunstancias familiares del mismo, como, por ejemplo, si los hijos tienen que ir al colegio y necesitan matricularlos, pero desconocen del Sistema Educativo Español. Por lo tanto usaremos como herramienta de trabajo el esquema de dicho sistema.

Tras la lectura del esquema, se plantean preguntas culturales del país de origen para realizar una comparativa; después, procedemos a realizar preguntas para asegurar el buen entendimiento del aprendiente.

Se opta por otro texto sencillo que explica los tipos de centros educativos reconocidos en España[8], con palabras clave en negrita. El ejercicio que lo acompaña pone a prueba los conocimientos previos de los alumnos de los términos empleados para los diferentes tipos de centros de enseñanza: se fomenta la capacidad de deducción del alumno a partir de las palabras clave.

Más adelante, se ofrece una conversación natural entre la recepcionista de un centro de estudios y un padre, manteniendo los elementos de cortesía. En este caso, se ha planteado una dificultad (la no disponibilidad de un curso) para que el alumno sepa cuál es la reacción habitual y las frases hechas a emplear en esos casos.

En los ejercicios, se plantea si la conversación ha sido adecuada o no para que el docente pueda determinar si el aprendiente aprende de forma inconsciente la cortesía correspondiente.

De nuevo empleamos términos más complejos pero, como se mencionó anteriormente, este obstáculo lo supera el alumno por su *motivación extrínseca*.

Al finalizar la unidad, se emplea un juego de rol para demostrar los *inputs* aprendidos a lo largo de la sesión recreándolos en un simulacro de la situación descrita en la unidad; esto permite también desarrollar la empatía del aprendiente por la figura del administrativo.

El anexo pertenece al Portal de Educación de la Comunidad de Madrid (actualizado).

4.2.8. Unidad 8: centros sanitarios

Teniendo en cuenta de que los centros sanitarios en España son mucho más complejos, se vuelve a hacer hincapié sobre el hecho de que es necesario simplificar este tema para mayor comprensión del aprendiente.

[8] Portal de Educación de la Comunidad de Madrid y Espacio Madrileño de Enseñanza Superior (actual. 2015)

Por lo tanto, se emplea un texto explicativo[9] sobre el tema con palabras clave a localizar y desarrollar por el aprendiente, además de establecer una comparación socio-cultural con el país de origen.

El siguiente texto consiste en la elección concreta de un tipo de centro sanitario debido a que es el primer lugar donde deberá acudir el alumno, por lo que es necesario que lo conozca con más profundidad; consiste en una conversación realizada con el administrativo del centro, dándole pistas como por ejemplo *vivo en este barrio*: si el alumno es capaz de localizar ese detalle, significa que está adelantando mucho en su aprendizaje deductivo.

Al haber transcurrido bastante tiempo desde la primera unidad, ya se habrá establecido entre el docente y el aprendiente un nivel de confianza alto, por lo que el siguiente paso consistiría en cambiar el término *recomendación* por *debes*, lo que permite que el alumno, de forma inconsciente, comprenda que ese término no posee ningún rasgo de agresividad, al contrario, demuestra consejo firme (*aspecto sociolingüístico*). Aclarado este punto, se le pide al alumno que tenga en cuenta una serie de aspectos de cortesía en el momento de pedir hora, esperar el turno y ser atendido por el médico.

En la consulta del médico el alumno deberá ser capaz por sí mismo de expresar su problema al médico, para lo que es recomendable repasar las partes del cuerpo y los diferentes tipos de síntomas y enfermedades comunes. La imagen empleada para las partes del cuerpo no es de carácter infantil, al contrario, es una imagen agradable y neutra que impide todo tipo de ofensa por parte del aprendiente.

El anexo pertenece a la Junta de Andalucía.

4.2.9. Unidad 9: Comisarías y juzgados

Esta unidad es la más compleja pero al mismo tiempo la más motivadora para el aprendizaje de la L2 por parte del aprendiente puesto que todo el aspecto de su legalidad en territorio español gira en torno a estas dos grandes representantes judiciales: las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad de Estado y los Tribunales y Juzgados.

Los objetivos de esta unidad consistirán en no sólo aprender vocabulario judicial, sino además aprender a diferenciar, localizar y reconocer con la ayuda de soportes visuales.

La primera parte consistirá en la diferenciación entre Guardia Civil y Policía Nacional[10], al igual que sus funciones y, por supuesto, los números de contacto. Los ejercicios permitirán al aprendiente comprobar su nivel de deducción y de memoria planteando situaciones que pueden ocurrir perfectamente en la vida real y así comprobar si realmente puede desenvolverse y reaccionar en L2 en una situación de pánico y confusión.

[9] Información obtenida por el *Averroes* de la Junta de Andalucía y del Ministerio de Sanidad.
[10] González J. (2012).

En la siguiente parte se trata el tema de los tribunales; se han seleccionado los que más servicios ofrecen al ciudadano (los juzgados), para un mayor análisis[11]. A pesar de la jerga de alto nivel de comprensión que generan y que no se puede simplificar, el docente cumple su labor de medio de comprensión para el aprendiente, de forma que pueda llegar a entenderla y a memorizar bien su contenido para futuros usos. Para verificar si el alumno ha comprendido las funciones de cada juzgado, se plantea una serie de hechos que deberá clasificar el aprendiente, desarrollando así su capacidad de toma de decisiones y su deducción.

De nuevo nos encontramos con un aviso sobre el comportamiento correcto en un juzgado y con un agente de la ley; es necesario enfatizar este aspecto porque supone una gran ayuda para el aprendiente puesto que, de hacer lo contrario, puede sufrir las consecuencias.

4.2.10 Unidad 10: ciudadanía y matrimonio mixto

Llegados a la última unidad didáctica, el nivel de interés del aprendiente suele decrecer mucho, por lo que se recomienda una actividad en la que participe toda la clase para crear una atmósfera relajante sin dejar de ser una lección para el aprendiente.

Se ha elegido, por lo tanto, tres tipos de test:

- *Ciudadanía*[12]*:* es el que se realiza para obtener la ciudadanía por el periodo de residencia y/o trabajo en el territorio español. Consiste en una serie de preguntas (extraídas de la página *parainmigrantes.info*) que ponen a prueba los conocimientos culturales del aprendiente; es idóneo para finalizar.
  Al realizar este test, el aprendiente es consciente de sus normalmente escasos conocimientos y de que, si en un futuro se plantea obtener la nacionalidad, deberá aprender más y más; es un excelente *aliciente extrínseco*.
  No es necesario responder a todo, se debe considerar como una actividad para relajarse.
- *Matrimonio mixto*[13]: aparentemente más sencillo y que permite repasar lo aprendido, este cuestionario es divertido en algunos aspectos pero en otros es *entrometido* debido a las preguntas personales que formula; es idóneo para aclarar los aspectos sociopragmáticos de la cultura española. Además, ofrece una serie de repeticiones de la misma pregunta para controlar el nivel de atención del aprendiente.
- *Final*: se felicita al aprendiente por llegar tan lejos en su aprendizaje, ofreciéndole un último repaso de todas las unidades estudiadas. Ello le permite constatar que su esfuerzo ha sido merecido, incitándole a aprender más.

[11] Información proveniente del despacho de abogados iAbogado (consultado el 08/15) y de Gema (2015).
[12] Vicente (2015) de la página web parainmigrantes.info
[13] Vicente (2015) de la página web parainmigrantes.info

5. CONCLUSIÓN

Todo aprendizaje del Español como Lengua Extranjera (ELE), sea del tipo que sea, se puede llevar a cabo con éxito siempre que se tenga en cuenta las necesidades urgentes e inmediatas del aprendiente, las cuales constituyen un buen aliciente, como por ejemplo mantener su situación legal en un país extranjero.

El planteamiento podría ser más que idóneo si pudiese resolver problemas que dificultan la realización de este proyecto, como el económico: a ninguna institución ni editorial le interesa porque no supone una ganancia sustancial y es necesaria la presencia de mínimo un docente; los únicos interesados son aquellos centros sociales que disponen de pocos medios económicos.

Por lo tanto, el siguiente objetivo consistirá en la elaboración de un material que cumpla las necesidades tanto del alumno como de la editorial y del centro académico que correspondan.

6. BIBLIOGRAFÍA

Ficha técnica de Marruecos

Autor desconocido. (Consultado el 12/06/2015) Les dates-clés du protectorat du Maroc: de 1934-à la fin du protectorat-1956. [Documento HTML] Rabat de Lyautey à Mohammed VI. Página Web: http://www.rabat-maroc.net/dates%20cles%20%201934%201956.htm

Autor desconocido. (Cpmsultado el 12/06/2015) Maroc: histoire. [Documento HTML] Larousse. Página Web: http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/Maroc_histoire/185554

Marruecos 6 (2011) Historia de Marruecos. [Documento HTML] Lonely Planet. Página Web: http://www.lonelyplanet.es/destino-africa-marruecos-112-historia.html

Autor desconocido (Consultado el 13/06/2015) [Documento HTML] Espace Maroc. Página Web: http://espacemaroc.free.fr/culture/darija/darija_main.html

Fernández Vítores D., Benlabbah, F. (2014) La lengua española en Marruecos. [Documento HTML] Instituto de Estudios Hispano-Lusos. Embajada de España. Página Web: http://www.exteriores.gob.es/Embajadas/RABAT/es/Noticias/Documents/LENGESPMARR.pdf

Belghazi A. (2015) Enseignement: le Maroc réfléchit à remplacer le français par l'anglais. [Documento HTML] L'information économique marocaine en continu MEDIAS24. Página Web: http://www.medias24.com/SOCIETE/152383-Enseignement-le-Maroc-reflechit-a-remplacer-le-francais-par-l-anglais.html

Charrad W. (2015) Education: l'anglais remplacera-t-il le français? [Documento HTML] TELQUEL. Página web: http://telquel.ma/2015/02/03/education-langlais-remplacera-t-il-francais_1432917

Benmansour S. (2014) Les universités américaines et anglaises affluent au Maroc [Documento HTML] La vie éco. Página Web: http://www.lavieeco.com/news/la-vie-eco-carrieres/les-universites-americaines-et-anglaises-affluent-au-maroc-30582.html

Administración

Instituto Nacional de Estadística (INE). Página Web: http://www.ine.es/inebmenu/mnu_cifraspob.htm

Ayuntamiento de Sevilla. Página web: www.sevilla.org

Ministerio del Interior. Página Web: http://www.interior.gob.es/

Ministerio de Empleo y de Seguridad Social. Página Web: http://www.seg-social.es/Internet_1/Masinformacion/TramitesyGestiones/ObtenciondelNumerod44084/index.htm

Averroes. Junta de Andalucía. Página Web: http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~29701428/salud/ss.htm

Contrato BBVA. Página Web: https://www.bbva.com.uy/wps/wcm/connect/4dabdfa4-befe-450e-9abe-f3f46873c350/Contrato+-+Cuenta+Corriente.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=4dabdfa4-befe-450e-9abe-f3f46873c350

Europass: CV. Página Web: https://europass.cedefop.europa.eu/es/documents/curriculum-vitae

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Página Web: http://www.msssi.gob.es/ciudadanos/prestaciones/centrosServiciosSNS/hospitales/home.htm

Rodríguez Q. (2014) Cómo responder a las 100 preguntas clase en una entrevista de trabajo. [Documento HTML] Teinteresa.es. Página Web: http://www.teinteresa.es/empleo/100-preguntas-entrevista-de-trabajo_0_1070894651.html

Solicitud Tarjeta de SS Junta de Andalucía. Página Web: http://ws003.juntadeandalucia.es/docs/ayuda/solicitud_tarjeta_andalucia.pdf

García Vaquero J., Muñoz Pereira J, González Martínez, H. (consultado el 08/08/2015) Juzgados y Tribunales. [Documento HTML] Despacho iAbogado. Página Web: http://iabogado.com/quienes/about

González J. (2012) Diferencias funcionales entre Policía Nacional, Local y Civil. [Documento HTML] Master.D. Página web: http://www.masterd.es/blog/diferencias-funcionales-entre-policia-nacional-local-y-guardia-civil/

Gema (consultado el 08/08/2015) Juzgado de Paz: definición y funciones principales. [Documento HTML] Cosas de legal. Página web: http://www.cosaslegales.es/juzgado-de-paz-definicion-y-funciones-principales/

Portal de Educación de la Comunidad de Madrid. Página web: http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_InfPractica_FA&cid=1142672818036&pagename=PortalEducacion/CM_InfPractica_FA/EDUC_InfPractica

Solicitud inscripción centro educativo http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadervalue1=filename%3DANEXOS+RESERVA+DE+PLAZA+2015-2016%28V2%29_III%28v2logo%29.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1352865403187&ssbinary=true

Espacio madrileño de Enseñanza Superior (2006-2015) Acceso a la Universidad. [Documento HTML] Dirección General de Universidades e Investigación. Comunidad de Madrid. Página Web: http://www.emes.es/AccesoUniversidad/tabid/222/Default.aspx

Vicente (2015) Preguntas de la entrevista de nacionalidad española. [Documento HTML] Parainmigrantes.info. Página Web: http://www.parainmigrantes.info/preguntas-de-la-entrevista-de-nacionalidad-espanola-examen-cuestionario-587/

Vicente (2015) Preguntas entrevista de matrimonio. [Documento HTML] Parainmigrantes.info. Página Web: http://www.parainmigrantes.info/preguntas-para-la-inscripcion-del-matrimonio-682/

Metodología

Alonso Izquierdo, A (2002) La adquisición del español por inmigrantes marroquíes adultos. [Documento HTML] ASELE.Actas XIII. Centro Virtual Cervantes. Página Web: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0099.pdf

Cabrera Medina J.C., García Calle A., Gíl Sánchez, F.J. (2006-2009) Hablemos español. Orden sintáctico para marroquíes. [Documento HTML] Junta de Andalucía. Página Web: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishare-servlet/content/e41ab3d7-4cb2-4ed0-85ef-5b8514be8222

Atienza Cerezo E., Delia Castro Carrillo M., Inglés Figueroa M., López Ferrero C., Martín Peris E., Pueyo Villa S. y Vañó Aymat A. (1997-actualidad) Diccionario de Términos Clave de ELE. [Documento HTML] Instituto Cervantes. Página Web: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/

Imágenes

- http://www.lexilogos.com/maroc_carte.htm
- https://dazeformacion.com/wp-content/uploads/2015/05/coche-policia2.jpg
- http://www.elcomercio.es/noticias/201408/21/media/17887698.jpg
- http://3.bp.blogspot.com/-LC8DHP4vCJs/VSeVBWLgqKI/AAAAAAAANzA/Dsodjs_XFJI/s1600/sistema-educativo-LOMCE.png
- http://4.bp.blogspot.com/-EaCElOEqY2g/Utl5VFcjjpI/AAAAAAAAAik/z4-Th1nxKLU/s1600/CCI17012014.jpg
- http://www.infosahara.com/en/moroccan-sahara-beyond-western-sahara/
- http://extranjeriamadrid.com/wp-content/uploads/2012/05/oficina-extranjeria-madrid.jpg
- https://www.thebusinessyear.com/Content/interviewee/1407_b.jpg
- http://officialpress.net/wp-content/uploads/2015/02/Felipe_de_Borb%C3%B3n.jpg
- http://static3.bigstockphoto.com/thumbs/8/1/4/large2/41823205.jpg
- http://cupci.uaz.edu.mx/image/image_gallery?uuid=93e2d84a-c01c-439c-b631-8e85cb766555&groupId=53633&t=1307638819817
- http://198.20.117.20/~uyvqewqd/sabinaserrano/wp-content/uploads/2013/09/Depositphotos.com-Wavebreakmedia.jpg
- http://4.bp.blogspot.com/-bdAO8nVUjVs/VTeujwoJE6I/AAAAAAAAAvE/l69aJSK3z1o/s1600/descarga-de-documentos.png
- http://www.elcastillodesanfernando.es/wp-content/uploads/2012/11/2868181-el-dinero-en-mano-de-euros-el-pago-en-efectivo.jpg
- http://espndeportessanfrancisco.com/wp-content/uploads/2015/05/messi1.jpg
- http://blogs.lainformacion.com/zoomboomcrash/files/2013/06/ancianos_bailando_pareja_getty_.jpg
- http://2.bp.blogspot.com/_zRI1qlfaaaM/SYgZtiHpmII/AAAAAAAAADM/ouxS-pvIVlM/S660/Abuelos.jpg
- http://www.quetiempo.es/fotos/mapa-de-denia-1.jpg
- http://thumbs.dreamstime.com/z/mujer-confundida-mirando-el-mapa-24250484.jpg
- http://web.educastur.princast.es/proyectos/formadultos/unidades/ciudadania/modulo2/ud2/photos/img_mapa.jpg
- http://www.vingtenaires.com/wp-content/uploads/2012/08/dormir-au-milieu-de-travail.jpg
- http://www.arkigrafico.com/torres-kio-en-madrid-primeros-rascacielos-inclinados-del-mundo/
- http://noticias.universia.es/es/images/imagenes%20especiales/n/no/not/noticia-perdida-tarjeta-sanitaria-extranjeros-no-residentes-espana.jpg
- http://noticias.starmedia.com/imagenes/2013/05/albanil-ok.jpg
- http://cdn.20m.es/img/2008/08/04/855081.jpg?v=20100429232707

- http://blog.lumosity.com/wp-content/uploads/2011/01/Cognitive-Reserve-Studying.jpg
- http://www.polavide.es/rec_polavide09010/flores/floristera.jpg
- https://www.google.es/imgres?imgurl=http://fotos0.mundofotos.net/2007/06_04_2007/world_is_johy1175826707/aunque-se-ve-borrosa-debo-poner-esta-foto-xq-no-volvere-a-tomar-golpeaitos-promesa-jajaja.jpg&imgrefurl=http://www.mundofotos.net/foto/world_is_johy/235234/aunque-se-ve-borrosa-debo-poner-esta-foto-xq-no-volvere-a-tomar-golpeaitos-promesa-jajaja&h=480&w=640&tbnid=2kgsgTCLHsXZhM:&docid=9OsGcMuchhC-FM&ei=y0n1VfObLMqva6zfuuAF&tbm=isch&ved=0CDEQMygRMBFqFQoTCLOto-rg88cCFcrXGgodrK8OXA
- https://rqtblog.files.wordpress.com/2012/10/dibujo_partes_del_cuerpo_nene_chico__20120810_1860719634.jpg
- http://www.abc.es/Media/201409/22/reloj-movimiento--478x578.jpg
- http://lea-noticias.com/wp-content/uploads/2013/04/Ambulatorios_.jpg
- http://gestionpyme.com/wp-content/uploads/2013/12/medicamentos.jpg
- http://todosobremadrid.com/sites/default/files/fichas/imagenes/imagen_0003002561_00001.jpg
- http://motrildigital.blogia.com/upload/20101005143339-juzgados.jpg
- http://estatico.vozpopuli.com/imagenes/Noticias/DF95919B-80E3-30C8-4071-22E92301621E.jpg/resizeMod/0/1200/Fachada-de-los-juzgados-de-primera-instancia-.jpg
- http://www.sermadridsur.com/multimedia/imagenes/noticias_13767_640x480.jpg
- http://www.leonoticias.com/adjuntos/fichero_130546_20150522.jpg
- http://sevilla.abc.es/Media/201006/07/-menores--300x350.JPG
- https://notasyfotos.files.wordpress.com/2011/03/notifican1.jpg
- http://espacioseuropeos.com/wp-content/uploads/2012/04/juez-emilio-calatayud-perez.jpg
- http://www.formasformacion.com/wp-content/uploads/2012/10/Polic%C3%ADa-Nacional-y-Guardia-Civil-300x213.jpg
- https://www.google.es/search?q=juzgados+empleados&rlz=1C1VASK_enES533ES533&espv=2&biw=1366&bih=643&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0CAYQ_AUoAWoVChMItIbkqqT1xwIVgtoaCh0BCQSm#imgrc=ofJyCA4LGejFGM%3A
- http://sobrecuriosidades.com/wp-content/uploads/2011/02/estrechar-las-manos.jpg

UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE

CÓMO DESENVOLVERSE EN EL ÁMBITO ADMINISTRATIVO EN ESPAÑA PARA INMIGRANTES MARROQUÍES ADULTOS

UNIDADES DIDÁCTICAS

SOFÍA YOUNOUSSI BLANCO

01/10/2015

ÍNDICE

NIE **2**

LIBRO DE FAMILIA **6**

RESIDENCIA **10**

SEGURIDAD SOCIAL **14**

BANCO **18**

CURRÍCULO Y ENTREVISTA DE TRABAJO **22**

SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL **26**

CENTROS SANITARIOS **30**

COMISARÍAS Y JUZGADOS **34**

CIUDADANÍA Y MATRIMONIO MIXTO **38**

ANEXOS **42**

UNIDAD 1

NIE

(NÚMERO DE IDENTIFICACIÓN DE EXTRANJERO)

¿QUIÉN ERES Y A QUÉ TE DEDICAS?

- Buenos días.
- Buenos días, ¿cómo **está**?
- Muy bien, ¿y usted?
- Bien, gracias. ¿De dónde **es**?
- **Soy** marroquí pero ahora **estoy** en Valencia. ¿Y usted? ¿de dónde **es**?
- **Soy** de España y soy albañil**, estoy** contento de conocerle.
- Igualmente. **Es** usted muy amable.
- Lo mismo le digo, nos veremos pronto.
- Hasta pronto.

Por lo tanto:

SER			**ESTAR**		
Yo	soy	**Permanente**	Yo	estoy	**Temporal**
Tú	eres	**Nacionalidad**	Tú	estás	**Lugar**
Él/ella/usted	es	**Profesión**	Él/ella/usted	está	**Estado**
Nosotros	somos	**Propiedad**	Nosotros	estamos	
Vosotros	sois	**Característica**	Vosotros	estáis	
Ellos/ellas/ustedes	son		Ellos/ellas/ustedes	están	

❖ **Ejercicios:**

1. A continuación, rellena los siguientes huecos de estas dos conversaciones con los verbos que correspondan (ser y estar):

- Perdone, ¿dónde ___ la oficina de extranjería?
- La oficina de extranjería ____ en la calle Mayor, ____ el edificio amarillo.
- Gracias, ____ usted muy amable.

- ____ Ahmed y tú ____ mi nuevo vecino, encantado de conocerte.
- Igualmente, ¿de dónde ___?
- Soy de Marruecos.
- ¿De verdad? Mi hermana ___ de vacaciones en Fez.
- ¿Ah, sí? ____ una ciudad muy grande y ____ llena de turistas.

2. Escribe frases a partir de las imágenes con “SER” y “ESTAR”











3. ¿Quién eres y de dónde eres? Por parejas o grupos de tres personas, compartid información sobre vosotros y decídsela a la clase.

EN LA OFICINA

Solicitante: Buenos días.
Funcionario: Buenos días, ¿en qué puedo ayudarle?
Solicitante: Quiero solicitar el NIE.
Funcionario: ¿Tiene cita?
Solicitante: No, ¿cómo puedo solicitarla?
Funcionario: Tiene que pedirla por internet o llamando a este número de teléfono.
Solicitante: Muchas gracias, hasta luego.
Funcionario: A usted, hasta luego.

Recomendaciones:

	No salir de la cola.
	No gritar al funcionario. Él solo es un trabajador.
	Tratar de *usted* al funcionario.
	Llevar la documentación necesaria. Si no sabe cuál es, preguntar.
	Nunca dar dinero al administrativo para conseguir una "ayuda", sólo para pagar la tasa correspondiente.

❖ **Ejercicios:**

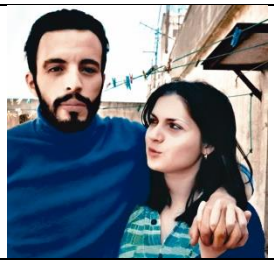
1. Por parejas, vais a desempeñar el papel del funcionario y del solicitante del NIE, sin olvidar las recomendaciones anteriores.

2. El funcionario te ha dado una solicitud del NIE. Rellénala en clase (ANEXO I).

UNIDAD 2

LIBRO DE FAMILIA

LA FAMILIA DE MARIPILI

	María del Pilar (Maripili) nació en 1956. Es la **hija** pequeña de Rafael, su **padre**, y de Pilar, su **madre**. Los tres son muy felices.
Maripili tiene un **hermano** pequeño, Javier. Los dos tienen los mismos **padres** y siempre están juntos.	
	Maripili conoció a los 19 años a M'bark en Valencia. Es un marroquí de Sidi Ifni (Marruecos). Se enamoraron y se casaron cuatro años después. Ahora son **marido** y **mujer**.
Maripili y M'bark tienen dos **hijas**: Nora y Sofía. Las dos son las sobrinas de Javier, su **tío**, y las **nietas** de Pilar y Rafael, sus **abuelos**.	

❖ **Ejercicios:**

1. Responde a la siguientes preguntas:

   - ¿Cómo se llama el hijo de Pilar?
   - ¿Quién es Sofía?
   - ¿Cuál es la relación entre Rafael y Nora?
   - ¿Quién es M'bark?
   - ¿Qué son Nora y Sofía para Javier?

2. ¿Conoces las siguientes palabras?

Primo/prima	**Matrimonio**	**Don/doña**
Nacimiento	**Registro Civil**	**Defunción/fallecimiento**

3. ¿Cómo es tu familia?

4. En España, los **estados civiles** son los siguientes:

- **Soltero/a.**
- **Casado/a.**
- **Divorciado/a.**
- **Viudo/a.**

¿Puedes decir las diferencias entre los cuatro? ¿Cuál es el equivalente en Marruecos?

EL PRETÉRITO PERFECTO SIMPLE

Para expresar el pasado, se usa el pretérito perfecto simple:

	VERBOS –ER NACER	**VERBOS –IR** ESCRIBIR	**VERBOS –AR** LLAMAR	**IRREGULARES** TENER
Yo	nac**í**	escrib**í**	llam**é**	tuve
Tú	nacist**e**	escrib**iste**	llam**aste**	tuviste
Él/ella/usted	nac**ió**	escrib**ió**	llam**ó**	tuvo
Nosotros	nacim**os**	escrib**imos**	llam**amos**	tuvimos
Vosotros	nacist**eis**	escrib**isteis**	llam**asteis**	tuvisteis
Ellos/ellas/ustedes	nacier**on**	escrib**ieron**	llam**aron**	tuvieron

Existen más verbos irregulares**.** Por parejas, poned más ejemplos.

LOS POSESIVOS

¿Conoces bien los posesivos en español? Demos un repaso:

	Singular	Plural
Yo	**Mi** madre está en la oficina.	**Mis** hermanos viven en Oviedo.
Tú	T**u** abuelo está en el hospital con fiebre.	El marido de **tu** hermana está en el salón.
Él, ella, usted	Usted tiene **su** libro sobre la mesa.	Él es el hijo de **sus** padres.
Nosotros	**Nuestro** hospital está cerca de la autopista.	**Nuestros** tíos son universitarios.
Vosotros	El banco está en **vuestra** avenida.	**Vuestros** amigos son un matrimonio feliz.
Ellos, ellas, ustedes	El barco transportará **su** coche hasta Algeciras.	Tienen **sus** cartas de identidad caducadas.

❖ **Ejercicios:**

1. Por parejas o grupos de tres, cread seis frases que contengan un **posesivo**, un **familiar** y un **verbo en pasado**:
   - _____
   - _____
   - _____
   - _____
   - _____
   - _____

2. Eres un administrativo que tiene que entregar un Libro de Familia. Rellénalo en clase (ANEXO II)

UNIDAD 3

RESIDENCIA

ESPAÑA: COMUNIDADES AUTÓNOMAS



España se divide en 17 zonas administrativas (Comunidades Autónomas) con sus ciudades principales (capitales de provincia). A Ceuta y Melilla se les llama *Ciudades Autónomas*.

Escribe a continuación las provincias de cada comunidad:

Andalucía:	
Aragón:	
Principado de Asturias:	
Islas Baleares:	
Islas Canarias:	
Cantabria:	
Castilla-La Mancha:	
Castilla y León:	
Cataluña:	
Comunidad Valenciana:	
Extremadura:	
Galicia:	
La Rioja:	
Comunidad de Madrid:	
Navarra:	
País Vasco:	
Murcia:	

MI DOMICILIO

Denia es un pueblo, una **localidad** española de la **provincia** de Alicante, Comunidad Valenciana, y su **código postal** (**CP**) es el 03700.

La oficina de extranjería está en el puerto, en la **Comisaría**. El **ambulatorio** está en la avenida del Marquesado. **Correos** se encuentra en la calle Patricio Ferrándiz. Los **juzgados** están en la plaza Jaime I. El **Ayuntamiento** está en el centro del pueblo, delante del castillo.


Entrada de Denia
seguir linea negra
VALENCIA
Instituto F.P. Maria Ibars
Plaça de Cholet
I. B. Historiador Chabás
Mercadillo lunes y Rastro Viernes
Campo de Fútbol "el Rodat"
Institut Formació Profesional
Entrada Castillo
HOSPITAL
PUERTO
MEDITERRANEO
PLAZA JAIME I
AVDA. DEL MARQUESADO
PASSEIG DEL SALADAR
PATRICIO FERRANDIZ
CALDERON
CAMPO
MARQUES DE CAMPO
QUEVEDO
COLÓN
MAGALLANES
TRINQUET
LORETO
MAYOR
RONDA DE LAS MURALLAS
AVDA. DE VALENCIA
AVDA. DE ALICANTE
AVDA. DE GANDIA
AVDA. DE ANDALUCIA
AV. DE LA PAU
AV. DEL MONTGO
AV. JUAN CHABAS
AV. REPARTIMENT
AVDA. DEL MIGUEL HERNANDEZ
AVDA. DE LA MIRARROSA
AVDA. DELS FURS
AVDA. DE LA XABIA
AVDA. DE LA MURLA
AVDA. DEL ALCOY
AVDA. DEL PEGO
AVDA. DEL LLAVADOR
AVDA. DE LA XATIVA
AVDA. DE BENIMELI
AVDA. DE LA MARINA
AVDA. DE LA CANDIDA CARBONELL
AVDA. DE LA PAU
AVDA. DE LA PAU
AVDA. DE LA PAU

2. Resuelve el problema siguiente**:**

	Me llamo Élodie y soy francesa. Mi **domicilio temporal** en España es **C/ Loreto nº 4, 2º E**. Paso las vacaciones de verano en Denia con mi familia, pero cuando llega septiembre, vuelvo a mi casa en Lyon, Francia. Antes de volver a casa, tengo que ir a la **Oficina de Correos** a dejar una carta. **¿Sabe dónde queda?**

3. Cuál es la diferencia entre:

Calle – Avenida – Callejón

Municipio – Localidad – Provincia

Ciudad – Pueblo – Pedanía

Residencia temporal – residencia permanente

4. El funcionario te ha entregado una solicitud de residencia. Rellénala en clase (ANEXO III).

UNIDAD 4

SEGURIDAD SOCIAL

¿QUÉ ES LA SEGURIDAD SOCIAL?

Como en Marruecos, existe una Administración de la Seguridad Social, formada por varios órganos administrativos y públicos, que da **prestaciones sociales** como **la atención sanitaria**, las **pensiones**, el **paro**, etc. Los extranjeros residentes en España pueden solicitarla.

Los ciudadanos poseen una tarjeta de la Seguridad Social que les permite pedir todas esas **prestaciones sociales**.

Los residentes en España están **afiliados** a la Seguridad Social y los trabajadores son **cotizantes**.

Para poder solicitarlo, puedes pedir cita por internet o ir a la Oficina de la Seguridad Social. Normalmente hay una en cada ciudad y localidad grande.



- **Ejercicios:**

1. Por parejas o grupos de tres, buscad el significado de las palabras siguientes:

    - **Documento identificativo:**_____
    - **Afiliación:**_____
    - **Cotización:**_____
    - **Asignación:**_____
    - **Datos:**_____
    - **Correo electrónico:**_____
    - **Variación de datos:**_____
    - **Notificación:**_____
    - **Pensión:**_____
    - **Paro:**_____

2. Rellenad las siguientes columnas los tipos de afiliados:

Contribuyentes	No contribuyentes

EL PRETÉRITO PERFECTO COMPUESTO

Para expresar el pasado más reciente, se usa el pretérito perfecto compuesto:

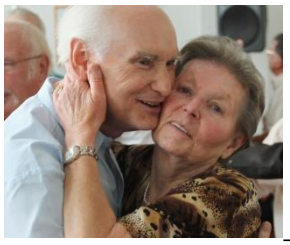
	VERBOS –ER COMER	**VERBOS –IR** VIVIR	**VERBOS –AR** TRABAJAR
Yo	**he** com**ido**	**he** viv**ido**	**he** trabaj**ado**
Tú	**has** com**ido**	**has** viv**ido**	**has** trabaj**ado**
Él/ella/usted	**ha** com**ido**	**ha** viv**ido**	**ha** trabaj**ado**
Nosotros	**hemos** com**ido**	**hemos** viv**ido**	**hemos** trabaj**ado**
Vosotros	**habéis** com**ido**	**habéis** viv**ido**	**habéis** trabaj**ado**
Ellos/ellas/ustedes	**han** com**ido**	**han** viv**ido**	**han** trabaj**ado**

Irregulares:

ABRIR	**PONER**	**VOLVER**
He abierto	Has puesto	Ha vuelto
ROMPER	**VER**	**ESCRIBIR**
Hemos roto	Habéis visto	Han escrito
DECIR	**DESCUBRIR**	**HACER**
He dicho	Has descubierto	Ha hecho

- **Ejercicios**

1. Observa las imágenes siguientes de personas afiliadas a la seguridad social. Describe cada una de ellas usando el pretérito perfecto compuesto:



_____



_____



_____



_____



_____

2. El funcionario te ha entregado un formulario de la Seguridad Social. Rellénalo en clase (ANEXO IV).

UNIDAD 5

BANCO

EXPRESAR LAS CANTIDADES

En primer lugar, repasaremos los números:

Unidades		Decenas		Centenas		Unidades de millar	
1	Uno	**10**	Diez	**100**	Cien	**1.000**	Mil
2	Dos	**20**	Veinte	**200**	Doscientos	**2.000**	Dos mil
3	Tres	**30**	Treinta	**300**	Trescientos	**3.000**	Tres mil
4	Cuatro	**40**	Cuarenta	**400**	Cuatrocientos	**4.000**	Cuatro mil
5	Cinco	**50**	Cincuenta	**500**	Quinientos	**5.000**	Cinco mil
6	Seis	**60**	Sesenta	**600**	Seiscientos	**6.000**	Seis mil
7	Siete	**70**	Setenta	**700**	Setecientos	**7.000**	Siete mil
8	Ocho	**80**	Ochenta	**800**	Ochocientos	**8.000**	Ocho mil
9	Nueve	**90**	Noventa	**900**	Novecientos	**9.000**	Nueve mil

Combinaciones:

Decenas		Centenas		Unidades y decenas de millar	
11	Once	**113**	Ciento trece	**1.023**	Mil veintitrés
12	Doce	**126**	Ciento veintiséis	**4.200**	Cuatro mil doscientos
13	Trece	**231**	Doscientos treinta y uno	**5.783**	
14	Catorce	**137**	Ciento treinta y siete	**10.554**	
15	Quince	**648**	Seiscientos cuarenta y ocho	**32.001**	
16	Dieciséis	**354**	Trescientos cincuenta y cuatro	**95.015**	
17	Diecisiete	**406**	Cuatrocientos seis	**48.236**	
18	Dieciocho	**915**	Novecientos quince	**87.215**	
19	Diecinueve	**555**	Quinientos cincuenta y cinco	**2.154**	
21	Veintiuno	**125**	Ciento veinticinco	**4.111**	
22	Veintidós	**762**	Setecientos sesenta y dos	**75.358**	
23	Veintitrés	**288**	Doscientos ochenta y ocho	**14.258**	
24	Veinticuatro	**409**	Cuatrocientos nueve	**1.001**	

- **Ejercicios:**

1. Rellena los huecos que faltan del recuadro anterior.

2. El euro es la moneda actual de España y de la mayoría de los países europeos. ¿Sabes cuál es su valor con respecto al dírham marroquí? ¿Cómo se llamaba la antigua moneda española? ¿En qué año se empezó a usar el euro?

3. Explica la función de los bancos monetarios (para qué sirven).

ABRIR UNA CUENTA CORRIENTE

- **Empleado del banco:** Buenos días, ¿en qué puedo ayudarle?
- **Cliente:** Buenos días, me gustaría **abrir una cuenta corriente**.
- **EB:** Por supuesto, ¿tiene su **documento de identidad**?
- **Cliente:** Sí, aquí tiene.
- **E.B.:** Bien, gracias. ¿Ahora está trabajando?
- **Cliente:** Sí, trabajo en una tienda de deportes.
- **E.B.:** Perfecto. Le abriremos una **cuenta corriente** con su nombre como **titular**. A continuación le entregaré un documento donde vienen las **condiciones de uso** de la cuenta. Cuando termine, firme el documento.
- **Cliente:** ¿Qué es una **comisión**?
- **E.B.:** La **comisión** es el importe que se cobra a la cuenta del cliente, como por ejemplo el mantenimiento de la cuenta.
- **Cliente:** Entiendo… es bastante caro.
- **E.B.:** Así son las condiciones.
- **Cliente:** Muy bien, aquí tiene la firma.
- **E.B.:** Perfecto. ¿Necesita una **libreta de ahorro** o **cheques**? ¿quiere una **tarjeta de crédito** o de **débito**?
- **Cliente:** No, gracias. Prefiero una **tarjeta de crédito**, por favor.
- **E.B.:** Bien, se la enviarán a su domicilio en los próximos días. Cuando la reciba, **active la clave de validación** en el **cajero automático**. Gracias por confiar en nosotros.
- **Cliente:** Gracias a usted, que tenga un buen día.
- **E.B.:** Buenos días también para usted.

- **Ejercicios:**

1. Por parejas o en grupos de tres, buscad el significado de las palabras en negrita del texto.

2. Explica la diferencia entre:

- **Tarjeta de crédito:**_____
- **Tarjeta de débito:**_____
- **Cheque:**_____
- **Libreta de ahorro:**_____

3. ¿Qué prefieres? ¿una tarjeta de crédito o de débito? Razona tu respuesta.

_____
_____
_____
_____
_____

4. En España, la gente hace las compras pagando casi siempre con la tarjeta de crédito o de débito, ¿en Marruecos es igual? ¿Por qué? Háblalo con tus compañeros.

5. ¿Conoces el nombre de bancos españoles? Por parejas, tenéis dos minutos para decir todos los nombres de los bancos. Gana el que más nombres tenga.

Recomendaciones:

	No salir de la cola. En algunas oficinas hay máquinas para coger el número de turno.
	No gritar al empleado. Hay que respetar a los trabajadores.
	Tratar de *usted* al empleado.
	Llevar la documentación necesaria, sobre todo el NIE y el número de la Seguridad Social. Si no sabe cuál es, preguntar.
	Nunca dar dinero al funcionario para "ayudar", sólo para pagar la tasa correspondiente.

- **Ejercicio:**
  El empleado te ha entregado un contrato. Léelo en clase y localiza las palabras vistas en esta unidad (ANEXO V).

UNIDAD 6

CURRÍCULO Y ENTREVISTA DE TRABAJO

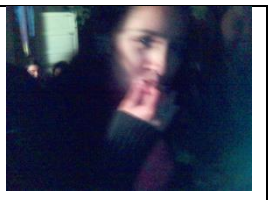
Antes de empezar, responde a las siguientes preguntas en clase:

- ¿Qué es un *currículum vitae*? ¿a quién va dirigido?
- ¿Cuántas páginas necesita?
- ¿Cada cuánto tiempo hay que actualizarlo?
- ¿Se puede poner datos falsos?
- ¿Es importante el aspecto del currículo?
- ¿Cómo se entrega?

EL CURRÍCULO (CV) DE BELÉN

Belén es una estudiante de 19 años de Administración de Empresas (AdE). Mientras estudia, busca trabajo en su propia ciudad, Salamanca. Se ha registrado en la Oficina del Paro (INEM), ha buscado ofertas de trabajo en los periódicos, ha leído los anuncios por la calle, etc.; en todas partes ha dejado el siguiente currículo:

Belén Romero
DNI XXXXXX72J
Teléfono: XXXXXX885



Soy estudiante, vivo en Salamanca y me interesa mucho vuestra empresa.

Estoy en primer año de AdE de la Universidad de Salamanca y he obtenido el bachillerato en el IES Guzmán.

He trabajado como profesora particular para niños de primaria, de camarera en un restaurante de Segovia, una vez cuidé de los hijos de una amiga de mi madre y ahora trabajo por las noches como Relaciones Públicas de una discoteca.

Tengo carnet de conducir, sé algo de inglés y me gusta viajar.

¿Es un currículo adecuado? Debatidlo en clase.

CÓMO CREAR UN BUEN CV

Para redactar un CV, la agencia *Europass* recomienda lo siguiente:

- Tienes que poner lo importante: el **empleador** que lea el CV decidirá a primera vista si es interesante o no, la empresa pedirá unos documentos en concreto (**carta de motivación**, **solicitud *online***), tiene que ser corto (máximo 2 páginas) con la información principal, y poner en primer lugar lo que más has hecho (si tienes más trabajos que estudios, ponlos en primer lugar).

- Tienes que ser claro, utilizar frases cortas y **actualizar** el CV.

- Tienes que adaptar el CV al **puesto** solicitado: **experiencia** sobre un trabajo parecido, no escribir mentiras para rellenarlo (porque en la **entrevista** lo descubrirán) y poner tus **puntos fuertes** y **competencias**.

- Tu CV tiene que estar bien presentado, ordenado, sin faltas de ortografía, que la hoja no esté arrugada ni rota y con la información importante en primer lugar.

- **Revisar** bien el CV. Pide a un amigo o familiar que lo lea y lo revise.

- **Ejercicios:**

1. Busca el significado de las palabras en negrita del texto.

2. ¿Estás de acuerdo con las recomendaciones de la agencia *Europass*? Por grupos de 3, elegid el consejo que más os ha gustado y explicad su importancia.

_____

_____

_____

_____

3. Elabora tu propio currículo con la ayuda del Anexo VI.

LA ENTREVISTA DE TRABAJO

Una cadena de supermercados ha leído tu currículo y quiere contratarte. A continuación, te hace las siguientes preguntas:

- Háblame de ti.
- ¿Cuáles son tus puntos fuertes? ¿Y los débiles?
- ¿Qué significa para ti el trabajo?
- Si gana la lotería, ¿seguiría viniendo a trabajar?
- ¿Cómo se siente si su jefe es más joven o es una mujer?
- ¿Por qué abandonaste tus estudios?
- ¿Cuál ha sido la tarea más aburrida que has tenido? ¿Cómo lo hiciste?
- ¿Cómo era la relación con tu jefe, con tus compañeros o tus empleados?
- ¿Por qué te marchaste de la empresa o por qué te despidieron?
- ¿Por qué has cambiado de trabajo tan a menudo?
- ¿Por qué debo contratarle a usted?

- ¿Cómo responderías a esas preguntas? Por parejas, interpretad a un empleador y a un solicitante del puesto.

Éstos son los consejos de los expertos de MOA BPI:

- ✓ No tutear al entrevistador si no lo pide.
- ✓ No dejar los papeles ni documentos encima de su mesa.
- ✓ No pensar que las preguntas son para atacarte.
- ✓ Escuchar atentamente y comprender bien las cuestiones.
- ✓ Nuestras respuestas han de ser sobre el puesto de trabajo.
- ✓ No contestar con respuestas cortas.
- ✓ Pensar bien antes de contestar.
- ✓ No dejar de mirar a los ojos al entrevistador.
- ✓ Demostrar que estás seguro de ti mismo y ser natural, no comportarse como un robot.

- **Ejercicios:**

1. ¿Estás de acuerdo con los consejos? Por parejas, elegid el que más os guste y decid por qué.
2. Para conocer más consejos en entrevistas de trabajo, visita la página:

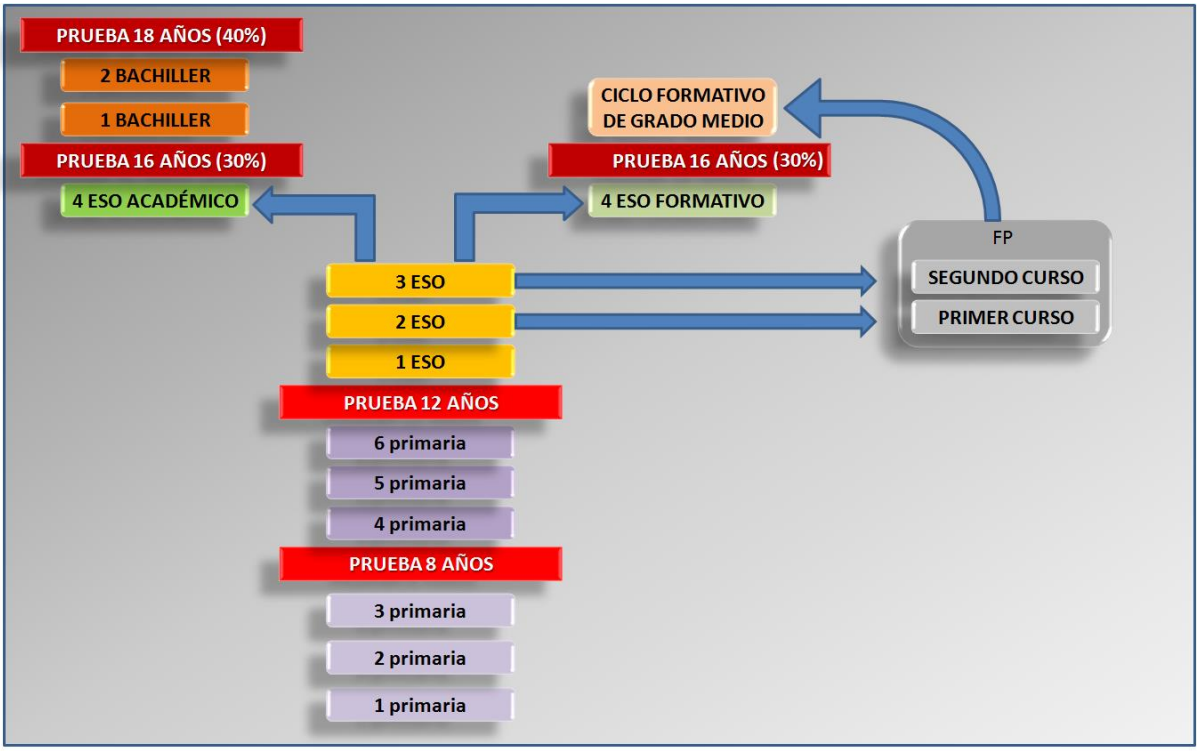
http://www.teinteresa.es/empleo/100-preguntas-entrevista-de-trabajo_0_1070894651.html

UNIDAD 7

CENTROS EDUCATIVOS

SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

En la actualidad, el Sistema Educativo Español es el siguiente:



❖ **Ejercicios:**

1. ¿Es el Sistema Educativo Marroquí igual? ¿En qué se diferencian?

2. Indica en qué curso están los alumnos de:

- 7 años:_____
- 16 años:_____
- 12 años:_____
- 5 años:_____
- 17 años:_____
- 10 años:_____

3. ¿Cómo se llaman los centros para los alumnos de primaria? ¿Y para los de secundaria y bachillerato?

4. ¿Qué es el ciclo formativo de grado medio? ¿Hay alguno de grado superior?

OTROS TIPOS DE CENTROS EDUCATIVOS

Universidades

Se accede a las universidades con el título de bachillerato y, según el centro, por **nota del expediente** más el examen de **selectividad** (nota de corte) y/o por **examen de acceso**.

Las universidades pueden ser **públicas** (más económicas) o **privadas** (más caras).

Están compuestas por Facultades, Escuelas Técnicas Superiores, Escuelas Universitarias y Escuelas Técnicas.

Enseñanza de idiomas

Para este tipo de estudios existen escuelas, institutos o academias en las que se enseñan idiomas. Cualquier persona puede inscribirse en ellas, siempre que tenga el nivel de idioma necesario.

Los idiomas más estudiados en España son el inglés, el francés, el chino, el ruso, el alemán y el árabe, ¿conoces el motivo?

¿En qué consisten estos centros?

- **Enseñanzas artísticas:**_____
  _____
  _____
- **Enseñanza deportiva:**_____
  _____
  _____
- **Educación de personas adultas:**_____
  _____
  _____
- **Selectividad:**_____
  _____
  _____

INSCRIPCIÓN EN EL CENTRO EDUCATIVO

- **Recepcionista:** Buenos días, ¿en qué puedo ayudarle?
- **Cliente:** Buenos días, me gustaría apuntarme a las clases de inglés.
- **Recepcionista:** ¿De qué nivel?
- **Cliente:** de nivel intermedio, por la tarde.
- **Recepcionista:** Lo siento, sólo queda disponible nivel intermedio por la mañana, ¿le viene bien?
- **Cliente:** No, a esa hora me viene muy mal. ¿Van a crear otro grupo?
- **Recepcionista:** Depende del número de personas que se apunten. Si quiere, déjeme su número de teléfono y le llamo en cuanto tenga noticias.
- **Cliente:** De acuerdo, es el XXX XXX 544.
- **Recepcionista:** Excelente. Si está interesado en la oferta de chino…
- **Cliente:** No, gracias, de momento el inglés.
- **Recepcionista:** Como quiera, que tenga un buen día.
- **Cliente:** Buenos días.

❖ **Ejercicios:**

1. En la conversación anterior, ¿ha sido educado el cliente? ¿Y la recepcionista?

2. Averigua el significado de estos términos:

Reserva de plaza	Fondos públicos	Representante legal	Cursar estudios	Primaria
Bachillerato	Discapacidad	Renta unidad familiar	Matrícula	Secundaria

3. Por grupos de tres personas, recread la escena del padre que mantiene una conversación con la profesora sobre su hijo.

4. El administrativo te ha entregado una solicitud de inscripción en un centro de primaria (ANEXO VII). Rellénalo en clase.

UNIDAD 8

CENTROS SANITARIOS

LOS CENTRO SANITARIOS EN ESPAÑA

En España, tenemos tres tipos de centro sanitario:

- **Centro de salud** (consultorio y ambulatorio): se ocupa de la **atención sanitaria primaria gratuita** que paga la Seguridad Social. Sus médicos son los primeros en diagnosticar nuestro problema de salud. Después, si no pueden resolverlo, nos manda a un **especialista** del mismo centro o de otro**.**
  El consultorio es el que tiene un solo especialista y normalmente está en un pueblo pequeño. El **ambulatorio** es el que tiene muchos especialistas y normalmente hay uno en cada barrio de cada pueblo o ciudad.
  Se necesita la **receta médica** del **médico de cabecera** para ser tratado por un especialista a través de la Seguridad Social.
- **Clínica:** posee muchas especialidades y en su mayoría son **privadas**. Cuenta con muchos especialistas.
- **Hospital**: es el centro sanitario más grande donde se tratan todas las **enfermedades** y accidentes.

Para poder ser asistido en los **centros sanitarios**, es obligatorio estar inscrito en la Seguridad Social y poseer la **Tarjeta Sanitaria** con el número correspondiente. Es diferente en cada **Comunidad Autónoma**.



- **Ejercicio:**

  1. Busca el significado de las palabras en negrita.

  2. ¿Es esta información cierta? ¿Cómo son los centros sanitarios en Marruecos?

EN EL AMBULATORIO

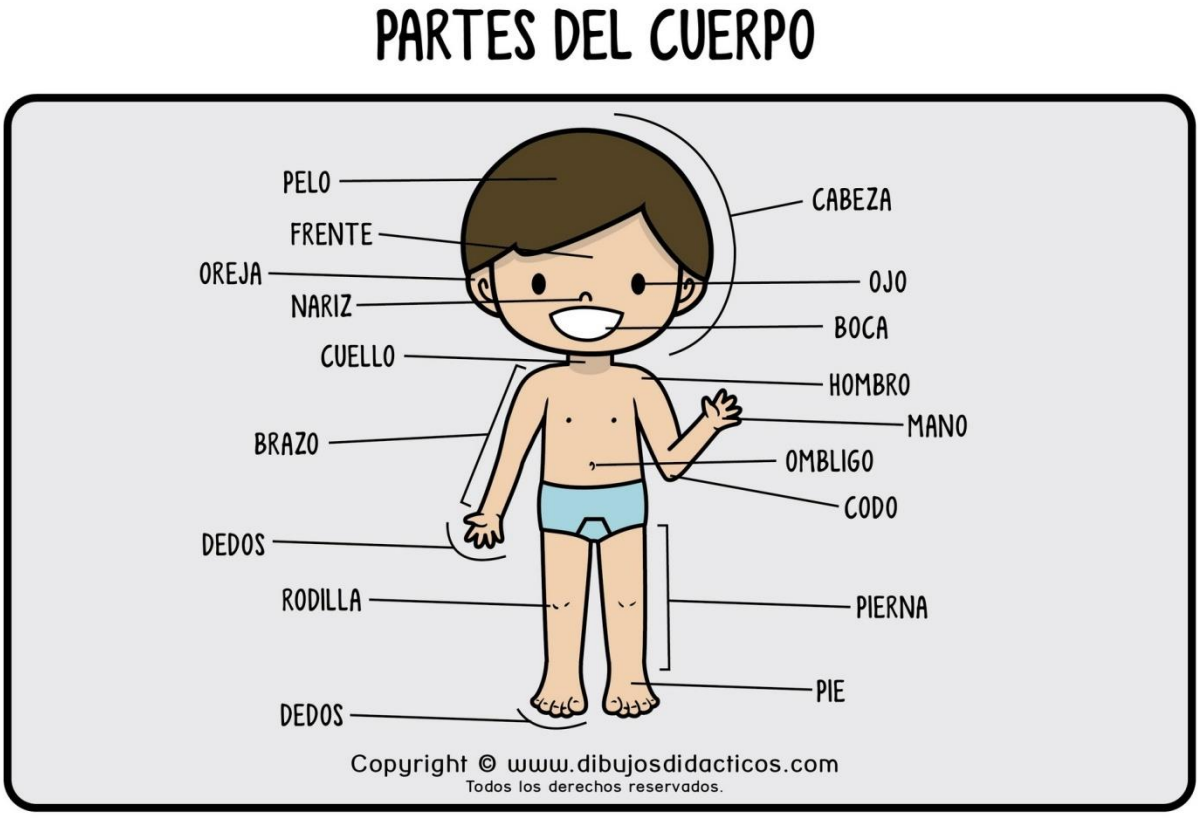
- **Paciente:** Buenos días.
- **Recepcionista:** Buenos días, ¿qué quería?
- **Paciente:** Quisiera darme de alta en este ambulatorio, vivo en este barrio.
- **Recepcionista:** Bien, déjeme su NIE. Rellene este formulario y elija médico de cabecera.
- **Paciente:** Aquí tiene.
- **Recepcionista:** Perfecto. ¿Quiere pedir cita?
- **Paciente:** Sí, por favor.
- **Recepcionista:** ¿Le viene bien el próximo jueves?
- **Paciente:** Sí, me viene bien.
- **Recepcionista:** ¿A las seis o a las siete y cuarto de la tarde?
- **Paciente:** Mejor a las siete y cuarto.
- **Recepcionista:** Vale. No olvide el próximo día recoger aquí en el mostrador su nueva tarjeta sanitaria.
- **Paciente:** Muchas gracias, hasta luego.
- **Recepcionista**: Hasta luego.

Debes saber los siguientes aspectos:

	La hora de la cita no es siempre la exacta, normalmente tendrás que esperar una media hora para que llegue tu turno. No cojas el turno de las personas que están antes que tú.
	El médico de cabecera sólo puede ayudarte en lo que pueda: tienes que respetarlo y no gritarle.
	El sistema sanitario en España en la actualidad está limitado, no siempre puedes acceder a los medicamentos gratuitos o a un especialista si el médico no lo considera urgente.

EN LA CONSULTA DEL MÉDICO

Buenos días doctor, me duele…



¿Conoces estos **síntomas** de una enfermedad?

Fiebre	Náuseas	Vómito	Tos
Resfriado	Diarrea	Picores	Ardores

¿Y estas enfermedades?

Gripe	Caries	Apendicitis	Neumonía
Cáncer	ETS	Úlcera	Esquizofrenia

- **Ejercicios:**

1. En grupos de tres, recread una consulta del médico delante de la clase.

2. El Recepcionista te ha dado una solicitud de tarjeta sanitaria. Rellénala en clase (ANEXO VIII).

UNIDAD 9

COMISARÍAS

Y

JUZGADOS

LAS FUERZAS Y CUERPOS DE SEGURIDAD DE ESTADO

Las fuerzas y cuerpos de seguridad de Estado de España se dividen en dos cuerpos:

	**Cuerpo Nacional de Policía** Se ocupa de **delitos** importantes: **drogas**, **delincuencia** organizada, económicos, **monetarios**, financieros, tecnológicos, etc. Se ocupa también de la entrada y salida de españoles y extranjeros del **territorio nacional**, así como de la **inmigración ilegal**. También de expedir el **Documento Nacional de Identidad y** el **Pasaporte**. Número **de emergencias**: 091.
	**Guardia Civil** Se ocupa de la **vigilancia del tráfico**, del control de las **vías de comunicación**, de las **normas** para la conservación de la naturaleza y el medio ambiente y de la **conducción interurbana de presos**. Número de **emergencias**: 062.

Ambos cuerpos se ocupan de registrar las denuncias de las personas que acuden a sus comisarías y cuarteles, sus centros de trabajo.

La **Policía Local** se limita a los asuntos de la localidad en el que operan. Número de emergencias: 092.

- **Ejercicios:**

1. Investigad el significado de las palabras del texto en negrita.

2. Coloca las siguientes hechos donde correspondan:

Accidente de tráfico	Renovar el NIE	Escuchas telefónicas
Falsificación	Incendios forestales	Llevar un preso a otra ciudad
Multas de tráfico	Prostitución	Peleas
Fronteras	Denuncias	Aeropuertos
Policía Nacional		**Guardia Civil**

LOS TRIBUNALES Y JUZGADOS

Después de la labor de las fuerzas y cuerpos de seguridad de Estado de España, los Tribunales y Juzgados se ocupan de condenar los delitos y resolver los problemas, además de emitir los certificados necesarios.

En España hay muchos tipos de tribunales y juzgados, pero a continuación veremos los juzgados, que son a los que más va la gente:

Juzgado de Paz Se ocupa de los casos civiles menores y del Registro Civil en municipios donde no hay juzgados de instrucción. Se ocupa de: - Certificados de nacimiento, matrimonio, defunción, estado y fe de vida. - Expedientes de matrimonio y celebración de bodas. - Inscripción de matrimonio civil o religioso. - Inscripción de nacimiento de un hijo o muerte de una persona. - Juicios de faltas (maltrato, amenazas, etc.). - Reclamación de cantidades inferiores a 90 €.	
Juzgados de Instrucción Se ocupan de decidir un delito menor (peleas, robos, etc.). Si es mayor, lo registran y pasan al Juzgado de lo Penal.	
Juzgados de Primera Instancia Se ocupa de los casos civiles de los Juzgados de Paz.	
Juzgados de lo Penal Es el que decide el enjuiciamiento de los delitos que le envía el juzgado de Instrucción. Si es muy importante, la Audiencia Provincial se ocupa de ello.	
Juzgados de lo Social Para causas laborales.	
Juzgados de Menores Para los casos de menores de 18 años.	

❖ **Ejercicios:**

1. ¿Cómo son los tribunales en Marruecos? ¿Funcionan igual?
2. Resuelve los siguientes problemas, ¿adónde tienen que ir?:

   - Mi hijo de 16 años ha robado un coche.

     _____

   - Necesito mi certificado de matrimonio para llevarlo a Alemania.

     _____

   - Me han robado el bolso en el centro comercial.

     _____

   - Quiero denunciar a mi empresa por las condiciones de trabajo.

     _____

   - Un grupo de personas están preparando una barbacoa en el bosque.

     _____

   - Mi vecino es traficante de drogas.

     _____

   - Mi abuelo acaba de morir

     _____

   - Mi amigo ha conducido borracho

     _____

Recuerda:

	La Policía y la Guardia Civil son una autoridad: tienes que obedecer y no desafiarla porque, si no, es un delito.
	Debes hablar con respeto, voz baja y con paciencia con los trabajadores de los Juzgados.
	El Juez es el representante del Estado y del Rey. Solo se habla con él con su permiso.
	Si recibes una notificación de los Juzgados, tienes que ir inmediatamente a la cita que indica con toda la documentación necesaria.
	El tiempo de espera en las comisarías y en los tribunales es muy largo. Tienes que tener mucha paciencia.

UNIDAD 10

CIUDADANÍA

Y

MATRIMONIO MIXTO

EL EXAMEN DE CIUDADANÍA

El examen de ciudadanía consiste en una serie de preguntas que realizará el Juez que te corresponda para ver si estás integrado en España. La mayoría de las veces son preguntas muy difíciles, que ni siquiera un español sabe responder.

Según la página web *parainmigrantes.info*, las preguntas son del tipo siguiente (intenta responder a todas las que puedas):

- ¿Por qué quiere ser español?
- ¿Qué le gusta de España?
- ¿Conoces los nombres del Rey y de la Reina de España?
- ¿Conoce el nombre del presidente del Gobierno y de su Esposa?
- ¿Nombre del Presidente de tu Comunidad Autónoma-Generalitat?
- ¿Cómo está dividido el sistema de poderes del Estado?
- ¿España es un país Laico o católico?
- Diga algún artículo de la Constitución Española y diga algo.
- ¿Forma España parte de la Unión Europea?
- ¿Qué se celebra en España el 12 de octubre?
- Número de habitantes en España.
- ¿Qué Cordillera separa España de Francia?
- Nombra a cinco reyes de España.
- ¿Qué fue la Guerra Civil Española?
- ¿Qué nombre recibió la primera Constitución Española?
- ¿Quiénes son Calderón de la Barca, Arturo Pérez Reverte, Antonio Machado, Lope de Vega y Cervantes?
- ¿Cuál es la obra más famosa de Cervantes?
- ¿Quiénes fueron Murillo, Dalí, Picasso y Velázquez?
- ¿Sabe usted quiénes son Rafa Nadal, Pau Gasol y Fernando Alonso?
- Nombre dos deportistas españoles.
- Explicar en qué consiste la tortilla de patatas, el cocido madrileño y la paella valenciana.
- Diga un refrán que sea español.
- Menciona bailes tradicionales de España.

¿Qué te han parecido? ¿Cuántas has acertado? Compara los resultados con tus compañeros.

EL MATRIMONIO MIXTO

Para evitar los matrimonios acordados con dinero para obtener la nacionalidad española, el Juzgado de Paz o el de Primera Instancia realiza una serie de preguntas a los contrayentes por separado para estar seguros de si se quieren de verdad o sólo se trata de un negocio.

Por lo tanto, vamos a practicar a continuación con las posibles preguntas que nos ofrece la página web *parainmigrantes.info*:

- ¿Cuál es su nacionalidad?
- ¿Y la de su pareja?
- ¿Cuál era su nacionalidad antes de casarse?
- ¿Aficiones suyas y de su cónyuge?
- ¿Comida favorita suya y de su cónyuge?
- ¿Dónde viven los hermanos de su cónyuge?
- ¿Cuándo se conocieron?
- ¿A través de qué medio?
- ¿Cuándo iniciaron su relación?
- ¿Cuándo decidieron casarse?
- ¿Qué actividades hacen en común?
- ¿Han estado casados Ud. y su cónyuge anteriormente?
- ¿Tienen hijos en común?
- ¿Ha visitado Ud. a su pareja en su país?
- ¿Cuántas veces?
- ¿A qué se dedicaba su pareja en su país de origen? ¿Y en España?
- ¿Están casados los padres de su pareja?
- ¿En qué lado de la cama duerme su cónyuge?
- ¿Tienen televisión en el dormitorio?
- ¿Cómo es el pijama preferido de su cónyuge?
- ¿Qué comida detesta su cónyuge?
- ¿Cuál fue la última película que vieron juntos?
- ¿De qué color son las cortinas de cada cuarto de la casa?
- ¿Cuándo tuvo su esposa su última menstruación?
- ¿Cómo te llevas con tus suegros?

¿Qué tal? ¿Conoces bien a tu pareja? Comparte tu experiencia con el resto de la clase.

TEST FINAL

Has logrado llegar al final de todo el ejercicio haciendo un excelente trabajo. Por lo tanto, repasaremos todo lo que has aprendido hasta ahora como un examen de ciudadanía.

Responde a estas últimas preguntas:

- ¿Cuál es la diferencia entre tarjeta de crédito y de débito?
- ¿Cuántas Comunidades Autónomas hay en España?
- ¿Qué es el CV?
- ¿Quiénes son los contribuyentes a la Seguridad Social?
- Si quiero una partida de nacimiento, ¿a qué juzgado tengo que ir?
- ¿Qué es la gripe? ¿En qué partes del cuerpo me afecta?
- ¿Cuál es la diferencia entre Policía Nacional y Guardia Civil?
- ¿Qué es una pedanía?
- La hija de la madre de mi hermano es…
- ¿Qué son Ceuta y Melilla?
- ¿Qué es una cuenta corriente?
- Si quiero estudiar violín, tengo que ir a un centro…
- ¿Cómo hay que tratar al funcionario?
- ¿Qué significa estar en el paro?
- ¿Puedo ir a una entrevista de trabajo en pijama?

¿Has podido adivinar la mayoría? Coméntalo con tus compañeros.

GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN



ANEXOS

ANEXO I

EX-15

GOBIERNO DE ESPAÑA

Solicitud de Número de Identidad de Extranjero (NIE) y Certificados (LO 4/2000 y RD 557/2011)

Espacios para sellos de registro

1)DATOS DEL SOLICITANTE

N.I.E. | Nº PASAPORTE

1er Apellido | 2º Apellido

Nombre | Sexo (1) H ◉ M ☐

Fecha de nacimiento (2) | Lugar | País

Nombre del padre | Nombre de la madre

Nacionalidad | Estado civil (3) S ◉ C ☐ V ☐ D ☐ Sp ☐

Domicilio en España | Nº | Piso

Localidad | C.P. | Provincia

Teléfono | E-mail

Representante legal, en su caso. D/Dª | NIE/PAS/NIF | Título (4)

2)DATOS DEL PRESENTADOR DE LA SOLICITUD(5)

Nombre/Razón Social | NIF/NIE

Domicilio en España | Nº | Piso

Localidad | C.P. | Provincia

Teléfono | E-mail

Representante legal, en su caso D/Dª | NIF/NIE | Título(4)

3)DOMICILIO A EFECTOS DE NOTIFICACIONES

Nombre/Razón Social | NIF/NIE

Domicilio en España | Nº | Piso

Localidad | C.P. | Provincia

Teléfono móvil | E-mail

☐ Solicito/Consiento que las comunicaciones y notificaciones se realicen por medios electrónicos(5)

4)DATOS RELATIVOS A LA SOLICITUD(7)

4.1. TIPO DE DOCUMENTO (art. 206)

☐ NÚMERO DE IDENTIDAD DE EXTRANJERO (NIE)

☐ CERTIFICADO

☐ De residente

☐ De no residente

4.2. Motivos

☐ Por intereses económicos ☐ Por intereses profesionales ☐ Por intereses sociales

(especificar)

4.3. Lugar de presentación

☐ Oficina de Extranjería ☐ Comisaría de Policía ☐ Oficina Consular

4.4. Situación en España(8)

☐ Estancia ☐ Residencia

☐ CONSIENTO la comprobación de mis datos de identidad a través de los Sistemas de Verificación de Datos de Identidad (en caso contrario, deberán aportarse los documentos correspondientes)

, a de de

FIRMA DEL SOLICITANTE (o representante legal, en su caso)

DIRIGIDA A PROVINCIA EX -15

REGISTRO CIVIL de .....

TOMO .....

PÁG. .....

PUEBLO .....

PROVINCIA DE .....

Los titulares de este libro han contraído MATRIMONIO

el día ..... de ..... de .....

(1) .....

.....

.....

.....

Sello y fecha:

Certifica(n) y firma(n) D./D.ª .....

(1) Si hubiera otorgado capitulaciones matrimoniales, se indicará la fecha de la escritura, lugar del otorgamiento y nombre del Notario autorizante. Otras observaciones.

1 Hijo/a

Nombre .....

Apellidos .....

hijo/a de ..... *y de* .....

Nació el día ..... *de* ..... *de* .....

en .....

(provincia)

Registro Civil de ..... { *Tomo* ..... / *Pág.* ..... }

Observaciones .....

Sello y fecha:

Certifica(n) y firma(n) D./D.ª .....

..... *(1) el día* ..... *de* .....

de ..... *en* .....

(provincia)

Registro Civil de ..... { *Tomo* ..... / *Pág.* ..... }

Observaciones .....

Sello y fecha:

Certifica(n) y firma(n) D./D.ª .....

(1) Falleció, se casó o cualquier otro hecho que afecte al hijo y suponga extinción de la patria potestad.

ANEXO II/2.

ANEXO II/2

MINISTERIO DE JUSTICIA
DIRECCIÓN GENERAL DE LOS REGISTROS Y DEL NOTARIADO

LIBRO DE FAMILIA

EXPEDIDO PARA

D./D.ª .....

y D./D.ª .....

(Si sólo hay un titular, déjese en blanco el espacio correspondiente.)

(No serán considerados ejemplares editados oficialmente los que no lleven el sello en seco del Ministerio de Justicia.)

Modelo oficial aprobado por Orden JUS/xx/2005, de XX de XX
(«BOE» de 13 de septiembre de 1989)
EDICIÓN 2005
EJEMPLAR GRATUITO
(Ley 25/1986, de 24 de diciembre)

Titular o titulares del libro (1)

Don/Doña .....

.....

nacido/a el día ..... *de* ..... *de* .....

en .....
(provincia)

hijo/a de .....*y de* .....

estado civil (2) .....

Don/Doña .....

.....

nacido/a el día ..... *de* ..... *de* .....

en .....
(provincia)

hijo/a de .....*y de* .....

estado civil (2) .....

---

(1) Tómense estos datos de la inscripción de matrimonio o, en su defecto, de la inscripción de nacimiento de los hijos.
(2) Y la nacionalidad, si no es la española.

ANEXO III

GOBIERNO DE ESPAÑA

EX-18

Solicitud de certificado de registro de residencia comunitaria (Real Decreto 240/2007)

Espacios para sellos de registro

1)DATOS DEL SOLICITANTE

N.I.E. ☐ ☐☐☐☐☐☐☐☐ ☐ PAS ◉ | NIF ☐ ☐☐☐☐☐☐☐☐☐ (1)

1er Apellido ☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐ 2º Apellido ☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐

Nombre ☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐ Sexo (2) H ◉ M ☐

Fecha de nacimiento (3) ☐☐☐☐☐☐ Lugar ☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐ País ☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐

Nombre del padre ☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐ Nombre de la madre ☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐

Nacionalidad ☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐ Estado civil (4) S ◉ C ☐ V ☐ D ☐ Sp ☐

Domicilio en España ☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐ Nº ☐☐☐ Piso ☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐

Localidad ☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐ C.P. ☐☐☐☐☐ Provincia ☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐

Teléfono ☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐ E-mail ☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐

Representante legal, en su caso. D/Dª ☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐ NIE/PAS/NIF ☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐ Título ☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐

2)DATOS DEL PRESENTADOR DE LA SOLICITUD(6)

Nombre/Razón Social ☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐ NIF/NIE ☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐

Domicilio en España ☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐ Nº ☐☐☐ Piso ☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐

Localidad ☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐ C.P. ☐☐☐☐☐ Provincia ☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐

Teléfono ☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐ E-mail ☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐

Representante legal, en su caso D/Dª ☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐ NIF/NIE ☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐ Título(5) ☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐

3)DOMICILIO A EFECTOS DE NOTIFICACIONES

Nombre/Razón Social ☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐ NIF/NIE ☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐

Domicilio en España ☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐ Nº ☐☐☐ Piso ☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐

Localidad ☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐ C.P. ☐☐☐☐☐ Provincia ☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐

Teléfono móvil ☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐ E-mail ☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐

☐ Solicito/Consiento que las comunicaciones y notificaciones se realicen por medios electrónicos(7)

4)TIPO DE CERTIFICADO SOLICITADO(8)

Período previsto de residencia en España ☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐ **Fecha de inicio de la residencia en España(3)** ☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐

☐ RESIDENCIA TEMPORAL

- ☐ Nacional de Estado miembro de la Unión Europea
- ☐ Nacional de Estado del Espacio Económico Europeo
- ☐ Nacional de Suiza (Acuerdo de 21 de junio de 1999)
- ☐ Otros ☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐ (especificar)

☐ MODIFICACIÓN

- ☐ De datos personales
- ☐ Por cambio de domicilio
- ☐ Por cambio de Documento de Identidad
- ☐ Otros ☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐ (especificar)

☐ BAJA POR CESE

- ☐ Especificar la causa ☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐

☐ RESIDENCIA PERMANENTE

- ☐ Residencia continuada en España durante 5 años
- ☐ Trabajador en edad de jubilación y derecho a pensión con actividad en España durante 12 meses y residencia de 3 años
- ☐ Trabajador en edad de jubilación y derecho a pensión con actividad en España durante 12 meses y cónyuge/pareja español
- ☐ Trabajador en edad de jubilación y derecho a pensión con actividad en España durante 12 meses y cuyo cónyuge/pareja perdió la nacionalidad española por su matrimonio/inscripción
- ☐ Trabajador en jubilación anticipada con actividad en España durante 12 meses y residencia de 3 años
- ☐ Trabajador en jubilación anticipada con actividad en España durante 12 meses y cuyo cónyuge/pareja es español
- ☐ Trabajador en jubilación anticipada con actividad en España durante 12 meses y cuyo cónyuge/pareja perdió la nacionalidad española por su matrimonio/inscripción
- ☐ Trabajador en incapacidad permanente habiendo residido en España durante más de 2 años continuados
- ☐ Trabajador en incapacidad permanente consecuencia de accidente de trabajo o enfermedad profesional
- ☐ Trabajador en incapacidad permanente con cónyuge/pareja español
- ☐ Trabajador en incapacidad permanente y cuyo cónyuge/pareja perdió la nacionalidad española por su matrimonio/inscripción
- ☐ Trabajador que después de 3 años consecutivos de actividad y residencia en España desempeña su actividad en otro EM manteniendo la residencia en España
- ☐ Otros ☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐ (especificar)

☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐, a ☐☐ de ☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐ de ☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐

FIRMA DEL SOLICITANTE (o representante legal, en su caso)

DIRIGIDA A ☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐ **PROVINCIA** ☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐ **EX -18**

ANEXO IV

MINISTERIO
DE EMPLEO
Y SEGURIDAD SOCIAL

TESORERÍA GENERAL
DE LA SEGURIDAD SOCIAL

TA.1

Registro de presentación | Registro de entrada

SOLICITUD DE: AFILIACIÓN A LA SEGURIDAD SOCIAL, ASIGNACIÓN DE NÚMERO DE SEGURIDAD SOCIAL Y VARIACIÓN DE DATOS

1. DATOS DEL SOLICITANTE

1.1 PRIMER APELLIDO | SEGUNDO APELLIDO | NOMBRE | 1.2 SEXO

1.3 TIPO DE DOCUMENTO IDENTIFICATIVO (Marque con una "X")
D.N.I.: ☐ TARJETA DE EXTRANJERO: ☐ PASAPORTE: ☐

1.4 Nº DE DOCUMENTO IDENTIFICATIVO | 1.5 NÚMERO DE SEGURIDAD SOCIAL

FECHA DE NACIMIENTO
Día ☐ Mes ☐ Año ☐

NOMBRE DEL PADRE | NOMBRE DE LA MADRE

LUGAR O MUNICIPIO DE NACIMIENTO | PROVINCIA DE NACIMIENTO | PAÍS DE NACIMIENTO

1.6 GRADO DE DISCAPACIDAD | NACIONALIDAD | 1.7 APELLIDO DE SOLTERA (Sólo nacionales Unión Europea excepto España)

1.8 DOMICILIO
TIPO DE VÍA | NOMBRE DE LA VÍA PÚBLICA | BLOQUE | NÚM. | BIS | ESCAL. | PISO | PUERTA | C.POSTAL

MUNICIPIO / ENTIDAD DE ÁMBITO TERRITORIAL INFERIOR AL MUNICIPIO | PROVINCIA

1.9 DATOS TELEMÁTICOS
CORREO ELECTRÓNICO

ACEPTO ENVÍO COMUNICACIONES INFORMATIVAS DE LA SEGURIDAD SOCIAL SI ☐ NO ☐ TELÉFONO MÓVIL

2. DATOS RELATIVOS A LA SOLICITUD (Marque con "X" la opción correcta)

AFILIACIÓN A LA SEGURIDAD SOCIAL ☐ | ASIGNACIÓN NÚMERO DE SEGURIDAD SOCIAL ☐ | VARIACIÓN DE DATOS ☐

2.1 CAUSA DE LA VARIACIÓN DE DATOS

A esta solicitud se acompañan los siguientes documentos:

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

3.DATOS RELATIVOS A LA NOTIFICACIÓN (Marque con una "X" la opción correcta)

A efectos de lugar de Notificación el interesado/a señala como domicilio preferente: El indicado en datos del solicitante ☐ | El indicado a continuación ☐

TIPO DE VÍA | NOMBRE DE LA VÍA PÚBLICA | BLOQUE | NÚM. | BIS | ESCAL. | PISO | PUERTA | C.POSTAL

MUNICIPIO / ENTIDAD DE ÁMBITO TERRITORIAL INFERIOR AL MUNICIPIO | PROVINCIA | TELÉFONO

LUGAR, FECHA Y FIRMA DEL SOLICITANTE	LUGAR, FECHA Y FIRMA DEL/DE LA EMPRESARIO/A, CUANDO PROCEDA
Lugar: Fecha:	Lugar: Fecha:
Firma	Firma

ÓRGANO AL QUE SE DIRIGE LA SOLICITUD: DIRECCIÓN PROVINCIAL O ADMINISTRACIÓN DE LA T. G. S. S. :

ADVERTENCIA: En las Comunidades Autónomas con lengua cooficial, existe a su disposición este impreso redactado en lengua vernácula.

TA.1 (27-12-2011)

ANEXO V/1

BBVA

CONTRATO DE APERTURA DE CUENTA CORRIENTE

PRIMERA.- Partes: Conste por el presente documento privado, el Contrato de APERTURA DE CUENTA CORRIENTE; que celebran Banco Bilbao Vizcaya Argentaria Uruguay S.A., en adelante el "BANCO", domiciliado en 25 de Mayo 401,: y .....con cédula de identidad .....(en representación de .....) en adelante el "CLIENTE" quien declara conocer y aceptar las condiciones bajo las cuales se regirá las cuentas del que es titular.

SEGUNDA.- Objeto: El presente Contrato regula las condiciones para todas las Cuentas Corrientes que el CLIENTE mantenga en el BANCO.

TERCERA.- Titularidad y Facultades de los Representantes: El CLIENTE es el único que puede operar sus cuentas. En caso de operar sus cuentas a través de apoderados con facultades, éstos y sus autorizaciones deberán estar registrados ante el BANCO. En cualquier momento el BANCO podrá solicitar al CLIENTE la actualización del registro de sus representantes. Los documentos que acrediten las facultades del representante será aquella que a criterio del BANCO sea suficiente.

Si el CLIENTE revoca o modifica las facultades de sus representantes, o designa nuevos, deberá comunicarlo al BANCO, adjuntando la documentación necesaria.

CUARTA.- Obligación de proporcionar Información: El CLIENTE se obliga a proporcionar al BANCO toda la información que le solicite, la cual tendrá el carácter de declaración jurada.

El CLIENTE autoriza al BANCO a proporcionar cualquier información vinculada a su Cuenta a las instituciones públicas o privadas que, bajo el cumplimiento de alguna norma legal, la soliciten; así como a empresas que requieran conocer tal información para el mejor ejercicio de sus funciones. El BANCO se compromete a que tales instituciones privadas cautelen el secreto bancario.

QUINTA.- Instrucciones del Cliente: El BANCO podrá cumplir las instrucciones del CLIENTE por correo electrónico, Internet u otro medio de comunicación similar pactado con el Cliente, por lo cual se autoriza en este acto a tales efectos, asumiendo desde ya el CLIENTE asumirá cualquier perjuicio que se pudiera ocasionar.

Los titulares y sus apoderados, por solicitud escrita y firmada, o vía Internet, utilizando las claves de validación o cualquiera de los medios, podrán también solicitar la emisión de giros o transferencias electrónicas en la moneda de la cuenta. En caso de realizarse en otra moneda el Banco se faculta a realizar el cambio de moneda al TC vendedor vigente al momento de la transferencia. De no existir fondos suficientes para cumplir con dicha conversión el Banco podrá abstenerse de realizar la operación solicitada.

SEXTA.- Operaciones realizadas en la cuenta: Para realizar operaciones en la Cuenta, el CLIENTE o su representante deberá acreditar, a satisfacción del BANCO su identidad y/o sus facultades, así como la firma de éstos debe coincidir a simple vista con las registradas en el BANCO.

Los fondos de la Cuenta serán disponibles por el CLIENTE a través del giro de cheques o la utilización de Tarjetas u otros medios que acepte el BANCO o que hayan sido pre acordados con el mismo.

Para tal efecto, es decir, para efectuar operaciones y para usar los canales que el BANCO pone a disposición del CLIENTE, éste deberá identificarse mediante la Tarjeta u otros medios que acepte el BANCO o que hayan sido pre acordados con el mismo. El CLIENTE tiene la responsabilidad de custodiar adecuadamente los datos confidenciales concernientes a los canales que pueda utilizar, tales como claves para el uso de tarjetas o manejo de la Cuenta o para el acceso a sistemas de cómputos, códigos secretos, línea telefónica, Internet y, en general, cualquier dato mediante el cual el CLIENTE pueda autorizar y/o realizar operaciones con la Cuenta, siendo responsable por cualquier daño derivado de la falta de custodia adecuada, así como de la pérdida o robo de las tarjetas, documentos y/o cualquier información confidencial, hasta que solicite el bloqueo al BANCO.

Las operaciones que efectúe el CLIENTE con la Cuenta los días sábados, domingos o feriados, serán consideradas como efectuadas a más tardar el día hábil siguiente, salvo que por causas no imputables al BANCO dichas operaciones no puedan ser computadas dentro de ese plazo.

Los retiros de la cuenta serán realizados a través de cheques en la moneda de la cuenta. En caso de realizar el retiro en una moneda diferente a la moneda de retiro, regirá el tipo de cambio vendedor vigente al momento del retiro.

En cualquier momento el Banco podrá sacar copia, escaneo o cualquier imagen electrónica de todos los cheques, pudiendo devolver (pero no estará obligado a ello) los originales a los titulares de la cuenta.

ANEXO V/2

Dichas constancias constituirán plena prueba respecto del pago por el Banco, fecha, importe, firma y todo elemento material del cheque, las que serán apreciadas de acuerdo a las constancias de la copia realizada.

Cuando el Banco abone un cheque o una orden de pago sobre esta cuenta, la identidad de la persona física que se presente como tenedor, beneficiario o representante, podrá ser controlada mediante solicitud de exhibición del respectivo documento de identidad nacional o extranjero o pasaporte, pudiendo conservar el Banco fotocopia del mismo o anotar sus datos completos y relevándosele expresamente de toda responsabilidad para el caso de que dichos documentos fueren total o parcialmente falsos.

Los pedidos de libretas de cheques deberán ser efectuados por el/los titular/es de la cuenta o sus representantes. Lo/s suscrito/s deberá/n observar el máximo de cuidado respecto de la libreta de cheques y del formulario para solicitarla, debiendo dar aviso por escrito de inmediato al Banco en caso de extravío o robo de la misma, o en caso contrario responderán frente al Banco y frente a terceros por el uso indebido que se haga por éstos y los daños o perjuicios derivados.

El Banco se reserva la facultad de autorización a dicha solicitud de chequeras en función de la operativa de la cuenta.

El Cliente autoriza al Banco para que le debite el cargo por sobregiro vigente, cada vez que la cuenta aparezca sobregirada en el clearing matutino (aunque se cubra en el día), para compensar a ese Banco de los gastos administrativos que el sobregiro ocasione.

SÉPTIMA.- Intereses, Comisiones, Gastos e Imposiciones: La Cuenta del CLIENTE generará los gastos, comisiones o intereses (de corresponder) pactados en la Cartilla precontractual oportunamente conferida.

En el caso eventual de que la cuenta corriente registre un saldo deudor, el Banco cobrará por concepto de interés moratorio una tasa equivalente a la Tasa media comunicada por el BCU para empresas de intermediación financiera, para operaciones pactadas en la misma moneda que la de la cuenta corriente con saldo deudor, vigente a la fecha del incumplimiento.

Las comisiones y gastos señalados hasta la fecha efectiva de la cancelación total del descubierto, cancelación que los titulares quedan obligados a efectuar dentro de las cuarenta y ocho horas siguientes de producido el saldo deudor, le será informado al Cliente en la misma forma que la indicada en la cláusula siguiente. La mora será automática.

El cobro de las comisiones y/o gastos podrá ser debitado automáticamente de cualquier Cuenta que mantenga el CLIENTE en el BANCO con fondos suficientes.

El Banco trasladará todo impuesto, tributos, tasa o cualquier imposición que grave este contrato y que la ley ponga de su cargo, siempre que ésta no impida su traslado.

OCTAVA.- Comunicación a los Clientes: El BANCO podrá modificar los gastos, comisiones o intereses aplicables (de corresponder) a las Cuentas, comunicándoselo al CLIENTE 30 días antes.

Las comunicaciones que el BANCO efectúe al CLIENTE podrán ser realizadas a través de mensajes en los estados de cuenta, comunicaciones enviadas al domicilio del CLIENTE y/o a su correo electrónico, publicaciones colocadas en las oficinas comerciales, mensajes en notas de abono, vouchers u otros medios con los que cuente el BANCO y que hayan sido pre acordados con el cliente.

NOVENA.- Estados de Cuenta: El BANCO podrá poner a disposición del CLIENTE un Estado de Cuenta a través de mensajería, correo electrónico, página web, u otro medio que considere, en el que se incluya información sobre los movimientos y saldos de la Cuenta. El Estado de Cuenta es el único documento definitivo y válido sobre los abonos y cargos efectuados en la Cuenta.

DÉCIMA.- Extornos: El CLIENTE autoriza al BANCO a extornar los abonos o cargos efectuados en la Cuenta por error o por causas que a criterio del BANCO lo ameriten, comunicando posteriormente la incidencia.

UNDÉCIMA.- Centralización de Cuentas: Ante el incumplimiento de cualquier obligación del CLIENTE, el BANCO podrá centralizar, en una o más Cuentas del CLIENTE los saldos deudores o acreedores que presenten cada una de ellas, sin necesidad de autorización previa ni conformidad posterior.

DUODÉCIMA.- Compensación de Cuentas: El BANCO podrá, sin necesidad de previa comunicación, compensar con los fondos de la Cuenta, cualquier obligación vencida. La compensación incluirá el principal, los intereses y los gastos y comisiones que correspondan. Asimismo, el BANCO podrá compensar sus acreencias con cualquier bien, título, objeto de valor o derechos del CLIENTE que se encuentren en poder del BANCO y/o de cualquiera de sus empresas subsidiarias o vinculadas.

DECIMOTERCERA.- Retención y Bloqueo de Cuenta: El CLIENTE autoriza al BANCO a bloquear y/o retener los recursos depositados en la Cuenta, así como a suspender la ejecución de cualquier instrucción, cuando el BANCO considere que: (i) existen dudas o conflictos respecto de la legalidad de la procedencia de los fondos depositados en la Cuenta y/o de las actividades generadoras de estos fondos; (ii) existen

ANEXO V/3

dudas respecto de la legitimidad, vigencia o alcances de las facultades de los representantes del CLIENTE; (iii) exista saldo deudor pendiente de pago; y, (iv) exista cualquier otra circunstancia que amerite estas acciones.

El BANCO comunicará al CLIENTE la realización de estas acciones, debiendo el CLIENTE proporcionar la información necesaria, de lo contrario el BANCO podrá, sin responsabilidad alguna, cerrar la Cuenta y consignar el saldo acreedor, quedando automáticamente resuelto el contrato correspondiente a la Cuenta.

DECIMOCUARTA.- Crédito en cuenta corriente: A solicitud del Cliente, el Banco podrá otorgar al Cliente un crédito para cubrir sobregiros en su cuenta corriente que se regirá por las Condiciones Generales de contratación y especiales así como por lo establecido en las leyes N° 6.895 y 14.412 en lo pertinente, así como por el artículo 154 del Libro III, Parte III, Título IV, de la Recopilación de Normas de Regulación y Control del Sistema Financiero del Banco Central del Uruguay y las normas que en el futuro las modifiquen o sustituyan.

DECIMOQUINTA.- Cuentas Especiales: El BANCO podrá abrir a nombre del CLIENTE una o más cuentas corrientes especiales a fin de evidenciar los cargos y/o abonos correspondientes.

DECIMOSEXTA.- Embargos y Medidas Cautelares: El BANCO no asumirá responsabilidad alguna por los daños que pudiera generar al CLIENTE la retención de los saldos de su Cuenta en cumplimiento de mandato expedido por las autoridades competentes.

DECIMOSÉPTIMA.- Canales y Servicios: El BANCO está facultado para determinar los Canales a través de los cuales el CLIENTE podrá efectuar en determinados horarios, consultas, retiros, transferencias u otras operaciones con la Cuenta. Asimismo, el BANCO podrá modificar o eliminar la disponibilidad de los referidos Canales, así como sus horarios de funcionamiento, comunicando tal hecho mediante los mecanismos establecidos en la cláusula séptima.

Para la utilización de los Canales, el CLIENTE deberá identificarse mediante la clave y/o código de ser necesario.

17.1 **Tarjetas:** El BANCO podrá poner a disposición del CLIENTE Tarjetas Inteligentes, de Identificación, de Débito y/o Crédito, y de Información de Saldos, entre otras. Las Tarjetas serán de propiedad del CLIENTE y se emitirán con carácter personal e intransferible. El CLIENTE que tenga una tarjeta participa automáticamente de los mecanismos de seguridad y/o protección que el BANCO considere aplicables. El CLIENTE autoriza expresamente al BANCO a grabar las llamadas que realice con el fin de efectuar las operaciones vinculadas a su Cuenta.

17.2 **BBVA Net:** El BANCO podrá ofrecer el canal de Banca Electrónica al CLIENTE, a través de los distintos medios electrónicos autorizados.

DECIMOCTAVA.- Responsabilidad: El BANCO no será responsable por los daños derivados de errores operativos o de fallos en sus servicios que se originen en causas no imputables al BANCO según la legislación aplicable.

DECIMONOVENA.- Cierre de una o varias Cuentas: El CLIENTE y/o El BANCO podrán en cualquier momento disponer el cierre de la Cuenta mediante el envío de una comunicación por escrito, salvo que la Cuenta tuviese saldo deudor, en cuyo caso el BANCO podrá denegar la solicitud de cierre de la Cuenta formulada por el CLIENTE, sin responsabilidad alguna a su cargo.

La Cuenta podrá ser cerrada por el BANCO en cualquiera de los siguientes casos: (i) si presenta en cualquier momento saldo cero o deudor; (ii) si no tiene movimientos a cargo del CLIENTE por más de _____; (iii) si a criterio del BANCO la situación económica financiera del CLIENTE así lo amerita; (iv) si a criterio del BANCO existe en dudas o conflictos respecto a la legitimidad, legalidad, vigencia o alcances de las facultades de los representantes del CLIENTE o legalidad de la procedencia de los fondos depositados en la Cuenta; (v) si la información proporcionada por el CLIENTE al BANCO resulta falsa, inexacta o incompleta en forma total o parcial; (vi) si el CLIENTE o el BANCO, indistintamente, consideran que no resulta conveniente para sus intereses mantener relaciones comerciales; (vii) si ocurre el deceso del titular de una Cuenta, siempre que el BANCO tenga conocimiento de ello; y, (viii) si el CLIENTE ingresa a un procedimiento de disolución, quiebra o concurso.

En estos casos, el BANCO podrá disponer el cierre de la cuenta y de los productos accesorios a la misma, comunicando su decisión al CLIENTE por la vía que considere conveniente de las convenidas en este instrumento. Dicha comunicación deberá ser efectuada con una anticipación no menor de setenta y dos (72) horas al cierre de la Cuenta y de los productos accesorios, salvo la causal señalada en el inciso (iv), en cuyo caso tal comunicación podrá ser efectuada luego del respectivo cierre. El mismo plazo de solicitud de preaviso de cierre correrá cuando la solicitud la efectúa el CLIENTE.

ANEXO V/4

En caso de cierre de la Cuenta, el CLIENTE se obliga a devolver de forma inmediata al BANCO las chequeras y tarjetas que tuviera en su poder, las mismas que dejará de utilizar en forma inmediata. Asimismo, de existir saldo deudor en la cuenta, el CLIENTE se obliga a cancelar de inmediato el saldo deudor.

De existir saldo acreedor, el BANCO lo pondrá a disposición del CLIENTE en una cuenta especial, debitando en la misma los gastos y comisiones establecidos en _____ hasta el retiro total del saldo.

VIGÉSIMA.- Resolución del Contrato: El CLIENTE y/o el BANCO podrán en cualquier momento disponer la resolución del presente Contrato y con ello la cancelación de la Cuenta, mediante el envío de una comunicación por escrito con 72 horas de anticipación, salvo que la Cuenta tuviese saldo deudor y/o el CLIENTE mantenga obligaciones con el BANCO, supuesto en el cual la resolución formulada por el CLIENTE no surte efecto.

VIGESIMOPRIMERA.- Modificación de las Condiciones: El BANCO se reserva el derecho de modificar las presentes Condiciones cuando las condiciones de mercado así lo ameriten comunicándoselo previamente al Cliente con 30 días corridos de anticipación a la fecha de entrada en vigencia. Tales notificaciones deberán hacerse en forma personal por cualquiera de los siguientes medios: telegrama colacionado con acuse de recibo, acta notarial, servicio de mensajería, estado de cuenta, Diario Oficial y otro diario de circulación nacional (cuando se tratara de notificaciones dirigidas a todos los Clientes del Banco, a un grupo indeterminado o determinado de ellos o cuando las circunstancias del caso así lo justificaren). Recibida dicha notificación el Cliente tendrá 10 días corridos desde que recibió la comunicación del Banco para formular sus objeciones. Si dichas objeciones no son aceptadas por el Banco dentro de los 5 días corridos de haberlas recibido, entonces el Cliente tendrá un plazo de 5 días corridos para rescindir sin cargo el contrato del producto o servicio contratado como respuesta a las nuevas condiciones.

VIGESIMOSEGUNDA.- Domicilio y Jurisdicción Aplicable: EL CLIENTE señala como domicilio el indicado en la introducción de este documento, donde se le cursarán las comunicaciones que fueren necesarias, salvo que mediante comunicación escrita comunique la variación de su domicilio. Asimismo EL CLIENTE, se somete a la competencia de los jueces de esta ciudad.

El BANCO señala como su domicilio el indicado en la introducción de este documento.

VIGESIMOTERCERA.- Prescripción de la cuenta: Si durante el lapso de cinco años no llegara a registrarse en la cuenta operación alguna o no existiera en ella constancia de conformidad de saldo, el Banco se verá obligado a depositar los fondos en el Banco de la República Oriental del Uruguay a la orden del Estado, como así lo establece la normativa aplicable relativa a los depósitos paralizados.

El Cliente declara que, con carácter previo a la suscripción del presente contrato, el Banco le ha solicitado información sobre sus conocimientos y experiencia en la contratación de productos/servicios de la misma clase que el/los que constituye/n objeto de esta contratación.

El Cliente reconoce que el Banco le ha informado de las características esenciales del producto/servicio objeto del presente contrato, especialmente en lo referente a:

- ✓ **derechos y obligaciones del CLIENTE**
- ✓ **costes y gastos asociados al producto contratado**
- ✓ **cancelación del mismo**
- ✓ **procedimiento de reclamaciones**

TELÉFONO DE ATENCIÓN AL CLIENTE .....

_____, ___ de _____ de _____

C.I../R.U.T.	Firma Cliente	C.I../R.U.T.	Firma Cliente
Aclaración		Aclaración	

ANEXO VI

Comunidad de Madrid

ADSCRIPCIÓN MÚLTIPLE: SOLICITUD DE RESERVA DE PLAZA EN CENTROS SOSTENIDOS CON FONDOS PÚBLICOS PARA EL CURSO ESCOLAR 2015/2016

DATOS DEL ALUMNO:

Apellidos: _____ Nombre: _____, N.I.A.: _____,

N.I.F. o N.I.E.: _____ Fecha Nacimiento: __/__/____ Nacionalidad: _____

DATOS FAMILIARES:

Apellidos y nombre del padre o representante legal del alumno: _____N.I.F./ N.I.E. _____
Nacionalidad: _____

Apellidos y nombre de la madre o representante legal del alumno: _____N.I.F./N.I.E _____
Nacionalidad: _____
☐ Se autoriza la consulta de datos de NIE/NIF en el Ministerio del Interior (*).
☐ Se aporta fotocopia de los documentos de identificación.

EXPONEN: Que durante el curso actual el solicitante se encuentra cursando estudios de: _____ curso de _____ en el centro _____ código _____ localidad _____

* Sólo para alumnos de 6º de E. Primaria: código de centro del IES bilingüe de adscripción única:

_____

Solicitan: reserva de plaza para mi hijo/a para cursar..... curso de Educación ..... en alguno de los siguientes centros, por orden de prioridad:

Escriba los centros por orden de prioridad. Indique el número de hermanos, si los tuviera, así como el curso/ nivel y etapa en el que actualmente están matriculados en el centro solicitado en primer lugar. No rellenar las casillas sombreadas

Prioridad	Código de Centro	Centro solicitado	Nº Hermanos matriculados o padres que trabajen en el centro	Curso	Puntuación
1					
2					
3					
4					
5					
6					

A TAL EFECTO DECLARAN:

I. PROXIMIDAD DOMICILIARIA: Que el domicilio familiar ☐ o el domicilio laboral ☐ de los padres, tutores o del alumno (se señalará con una X el domicilio familiar o el domicilio laboral) se encuentra situado en:

Municipio:_____ Tipo de Vía: _____

Vía:_____

Nº:____ Portal:_____ C.P._____ Tlf: _____ y aportan:

☐Certificado empadronamiento de Unidad Familiar ☐Certificación domicilio laboral de padre/madre/tutor o alumno.
☐ Se autoriza la consulta de datos en el Padrón del INE (Todos los municipios de la Comunidad de Madrid). Para domicilios del municipio de Madrid, se autoriza además la consulta en el Padrón del Ayuntamiento de Madrid (*).

ANEXO VIII

Servicio Andaluz de Salud
CONSEJERÍA DE SALUD

SOLICITUD DE TARJETA SANITARIA INDIVIDUAL DE ANDALUCÍA

Motivo de la solicitud (Marcar con una X la opción adecuada)

☐ Primera vez ☐ No recibida ☐ Pérdida o robo ☐ Error de datos impresos ☐ Deterioro

(Aportar documentación que acredite la identidad y –en su caso– el derecho a la asistencia)

Supone ALTA en BDU: SI ☐ NO ☐ (A cumplimentar por el centro)

DATOS PERSONALES DEL SOLICITANTE

Primer apellido: .....

Segundo apellido: .....

Nombre: ..... Género: ☐ Hombre ☐ Mujer

Nº Tarjeta Sanitaria de Andalucía: ..... Fecha de nacimiento: .....

Documento de identificación (1): ☐ DNI ☐ NIE Número: .....

Comunidad Autónoma de nacimiento: .....

País de nacimiento: .....

Domicilio habitual (2): .....

Código Postal: ..... Provincia: .....

Municipio: .....

Localidad: .....

Teléfonos: .....

Correo electrónico: .....

ASEGURAMIENTO

Nº de Afiliación a la Seguridad Social del Titular: .....

Mutualidad: ☐ No ☐ MUFACE ☐ MUGEJU ☐ ISFAS

Firma del solicitante:

.....

(1) Indicar tipo de documento y el número del mismo. El DNI es obligatorio para españoles mayores de 14 años.
(2) Debe ser un domicilio andaluz

EJEMPLAR PARA LA PERSONA SOLICITANTE

UNIVERSIDAD NEBRIJA

GLOBAL CAMPUS

Facultad de las Artes y las Letras

Máster Universitario en Lingüística Aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera

El uso de marcadores discursivos en el género ensayo. Análisis de producciones de estudiantes universitarios eslovenos desde la Retórica Contrastiva.

David Heredero Zorzo
Tutora: Mercedes Gil Martínez

Trabajo de Fin de Máster

UNIVERSIDAD NEBRIJA

Autorización

D. David Heredero Zorzo autoriza a que el presente trabajo se guarde y custodie en los repositorios de la Universidad Nebrija.

D. David Heredero Zorzo autoriza a la Universidad Nebrija la disposición en abierto del presente trabajo.

Índice

Índice de tablas y gráficos iv
Abreviaturas utilizadas v
Agradecimientos vi
Resumen y palabras clave vii
Capítulo 1. INTRODUCCIÓN 1
Capítulo 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN 4
2.1. Estudios con el español como lengua de análisis 4
2.2. Estudios con el esloveno como lengua de análisis 10
2.3. Justificación de nuestro estudio 13
Capítulo 3. MARCO TEÓRICO 16
3.1. La Retórica Contrastiva 16
3.1.1. Orígenes y bases teóricas 16
3.1.2. Críticas a la Retórica Contrastiva y desarrollo de su metodología 20
3.1.3. Hacia la Retórica Intercultural 26
3.2. Los marcadores discursivos 35
3.3. Otros conceptos relevantes para nuestro estudio 41
3.3.1. El concepto de género discursivo 41
3.3.2. El concepto de comunidad discursiva 45
3.4. Resumen de los conceptos teóricos de nuestro estudio 47
Capítulo 4. ESTUDIO EMPÍRICO 49
4.1. Preguntas de investigación 49
4.2. Objetivos e hipótesis de la investigación 49
4.3. Diseño de la investigación 50
4.4. Descripción de la muestra 52
4.5. Definición de las variables 53
4.6. Resultados de la investigación 54
4.7. Discusión de los resultados 68
Capítulo 5. CONCLUSIONES 77
Capítulo 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 83
Capítulo 7. ANEXOS 91
7.1. Herramienta de recogida de datos 91
7.2. Corpus de textos escritos por hablantes nativos 92
7.3. Corpus de textos escritos por aprendientes eslovenos de español 107

Índice de tablas y gráficos

Tablas

Tabla 1. Estado de la cuestión. 14
Tabla 2. Parrilla de análisis de corpus. Clasificación de marcadores discursivos. 56
Tabla 3. Número de palabras y de marcadores discursivos de los corpus. 58
Tabla 4. Uso de los marcadores discursivos aditivos. 61

Gráficos

Gráfico 1. Tipo y número de marcadores discursivos empleados. 59
Gráfico 2. Uso de los marcadores discursivos aditivos. 62
Gráfico 3. Uso de los marcadores discursivos causales. 63
Gráfico 4. Uso de los marcadores discursivos conclusivos. 63
Gráfico 5. Uso de los marcadores discursivos consecutivos. 64
Gráfico 6. Uso de los marcadores discursivos contraargumentativos. 64
Gráfico 7. Uso de los marcadores discursivos ejemplificadores. 65
Gráfico 8. Uso de los marcadores discursivos explicativos. 66
Gráfico 9. Uso de los marcadores discursivos organizadores de la información. 66
Gráfico 10. Uso de los marcadores discursivos reforzadores de la información. 67
Gráfico 11. Uso de los marcadores discursivos tematizadores. 67

Abreviaturas utilizadas

ELE: Español como lengua extranjera

L1: Lengua 1

L2: Lengua 2

LE: Lengua extranjera

MCER: Marco común europeo de referencia

RC: Retórica Contrastiva

TOEFL: Test of English as a Foreign Language

Agradecimientos

En primer lugar, debemos agradecer enormemente la extraordinaria labor de supervisión realizada por nuestra tutora, Mercedes Gil Martínez. Su dedicación, apoyo y consejo a lo largo de todo el trabajo han sido indispensables para llevarlo a cabo. Reúne todas las características para convertirla en una tutora ideal y, por ello, no podríamos estar más agradecidos.

En segundo lugar, queremos dar las gracias a Gemma María Santiago Alonso, lectora de español en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Liubliana (Eslovenia). Además de facilitarnos la recogida de datos, ha enriquecido esta investigación con sus comentarios, constantes consejos y supervisiones de parte de la redacción final. Por tanto, nuestro más sincero agradecimiento para ella.

También agradecemos a María Ortiz Jiménez, profesora de la Facultad de las Artes y las Letras de la Universidad Nebrija de Madrid (España), su buena predisposición para la recogida de datos entre los hablantes nativos, así como la facilitación de información sobre dicha muestra.

Nuestro agradecimiento va también para Agnes Pisanski Peterlin, profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Liubliana (Eslovenia), por sus inestimables recomendaciones bibliográficas, y para Jasmina Markič, profesora en la misma institución, por sus consejos respecto a la pertinencia de la investigación.

Finalmente, nos gustaría dar las gracias a William J. N. Tomford, lector de inglés en Gimnazija Kranj (Eslovenia), y a Marija Uršula Geršak, lectora de español en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Liubliana (Eslovenia), por su supervisión y corrección del resumen en inglés y esloveno, respectivamente.

Resumen y palabras clave

RESUMEN

La Retórica Contrastiva es una disciplina de la Lingüística Aplicada que compara las diferencias existentes en las convenciones retóricas entre dos o más lenguas con el fin de establecer implicaciones didácticas que ayuden a mejorar la expresión de los aprendientes en una lengua extranjera. En sus cincuenta años de existencia ha recibido numerosas críticas que han fomentado el desarrollo de su metodología, de entre los frutos de estas investigaciones ha surgido la nueva denominación de Retórica Intercultural. En España la Retórica Contrastiva no ha tenido especial impacto en las investigaciones realizadas. Este trabajo se basa en sus postulados para comparar el uso de diez categorías de marcadores discursivos que hacen hablantes nativos y aprendientes eslovenos de español en un contexto de enseñanza universitaria en la redacción de un ensayo expositivo-argumentativo de 300 palabras. Se sigue una metodología mixta para, por un lado, determinar de manera cuantitativa cuántos marcadores discursivos emplean un grupo y otro, y de qué tipo son, y, por otro lado, analizar los resultados desde un punto de vista cualitativo para establecer si existen diferencias entre ambos grupos y las posibles causas de las disparidades. Los resultados muestran que los aprendientes eslovenos de español utilizan más marcadores discursivos que los hablantes nativos, si bien es probable que ello se deba a la mayor extensión de sus textos. Las diferencias no son significativas, excepto en el caso de los marcadores discursivos de tipo causal y contraargumentativo. Se concluye que los aprendientes eslovenos de español realizan un uso adecuado de los marcadores discursivos; no obstante, se propone una acción didáctica en la que los aprendientes contrasten textos originales en la lengua meta, en su idioma materno y producciones propias para adaptar su discurso a las expectativas de la comunidad discursiva en la que pretenden incluirse.

PALABRAS CLAVE: Retórica Contrastiva, marcadores discursivos, escritura universitaria, ensayo expositivo-argumentativo, aprendientes eslovenos de español

ABSTRACT

Contrastive rhetoric is a field of Applied Linguistics that compares existing differences in rhetoric conventions between two or more languages in order to establish didactic actions that would improve foreign language learners' expresion skills. In its fifty years of existence, it has been criticized many times. This has encouraged the development of its methodology and, stemming from numerous investigations in recent years, the new term of Intercultural rhetoric has been introduced. In Spain the Contrastive rhetoric approach has not placed a major role in academic research. This paper focuses on Contrastive rhetoric theories in order to compare the use of ten categories of discourse markers by native speakers and Slovenian learners of Spanish in the context of University education. This is covered in an expository-argumentative essay of 300 words. Mixed methodology is applied. On the one hand, quantitative methodology is used to determine how many discourse markers are used by each group and of which type, and, on the other hand, qualitative methodology is used to analyse the results to discover if there are differences between groups and the reason for those differences. The results of the investigation show that Slovenian learners of Spanish use more discourse markers, which is probably due to a longer extension of their texts. Differences, however, are not significant, except in the case of causal and counter-argumentative discourse markers. The conclussion is that Slovenian learners of Spanish use appropiately discourse markers; however, a didactic action is proposed, so that learners would be able to contrast original texts in both the target language and the mothern tongue, as well as their own texts, in order to adapt their speech to the expectations of the discourse community that they are trying to join.

KEYWORDS: Contrastive rhetoric, discourse markers, University writing, expository-argumentative essay, Slovenian learners of Spanish

POVZETEK

Kontrastivna retorika je področje uporabnega jezikoslovja, ki primerja obstoječe razlike med retoričnimi konvencijami dveh ali več jezikov, da bi lahko na ta način določili didaktične implikacije, ki bi pomagale učečemu se izboljšati izražanje v tujem jeziku. V petdesetih letih obstoja je bila kontrastivna retorika velikokrat predmet kritik, ki pa so pripomogle k razvoju njene metodologije. Tako se je med tovrstnimi raziskovanji pojavil tudi nov pojem: medkulturna retorika. V Španiji kontrastivna retorika ni imela pomembnega vpliva na opravljene raziskave. To delo temelji na postulatih kontrastivne retorike in primerja rabo desetih kategorij diskurzivnih označevalcev, ki jih pri pisanju razlagalno-argumentativnega eseja, dolgega 300 besed, uporabljajo rojeni govorci in slovenski učenci španščine na ravni univerzitetnega izobraževanja. Uporabljen je mešani metodološki pristop, da bi, po eni strani, kvantitativno določili, koliko in katere diskurzivne označevalce uporablja tako ena kot druga skupina. Po drugi strani pa s kvalitativno metodo analiziramo rezultate, da bi ugotovili, ali obstajajo med obema skupinama razlike ter vzroke zanje. Rezultati raziskave so pokazali, da slovenski učenci španščine uporabljajo več označevalcev kot rojeni govorci, čeprav verjetno lahko to pripišemu dejstvu, da so njihovi pisni izdelki daljši. Razlike niso velike, razen v primerih vzročnih in protiargumentativnih diskurzivnih označevalcev. Prišli smo do zaključka, da slovenski učenci španščine ustrezno uporabljajo diskurzivne označevalce. Kljub temu pa predlagamo didaktično aktivnost, pri kateri učenci se med seboj primerjajo izvirna besedila v tujem jeziku, v materinem jeziku in svoje pisne izdelke zato, da bi lahko prilagodili svoj diskurz pričakovanjem diskurzivne skupnosti, v katero se želijo vključiti.

KLJUČNE BESEDE: kontrastivna retorika, diskurzivni označevalci, univerzitetni pisni izdelki, razlagalno-argumentativni esej, slovenski učenci španščine

Capítulo 1. INTRODUCCIÓN

Los docentes de español como lengua extranjera (en adelante, ELE) se encuentran en numerosas ocasiones ante una sensación recurrente cuando leen textos escritos por los aprendientes: se puede apreciar una gramática y una sintaxis correctas, sin apenas errores, además de un léxico amplio y rico; no obstante, el producto resulta de alguna manera inapropiado, no cumple sus expectativas como lectores; es obvio que lo ha escrito una persona no nativa, en definitiva. Esta sensación puede ser producida por diferentes razones. A veces se trata de una estructura que no es lo que se esperaba en ese género; otras observan, si conocen la lengua materna de sus alumnos, una clara transferencia de elementos textuales y lingüísticos de su idioma nativo a la lengua meta. En otras ocasiones, se debe a la incorrecta o insuficiente coherencia y cohesión que presenta el texto.

La Retórica Contrastiva (en adelante, RC) es una disciplina de la Lingüística Aplicada que se dedica a analizar y estudiar estas posibles divergencias en el discurso formal, con fines didácticos. En numerosos casos, como sucede en este trabajo, se centra en el análisis de producciones escritas. Consiste en un campo de investigación que, pese a cumplir 50 años de existencia en 2016, no ha tenido gran impacto en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, más allá de Estados Unidos y el inglés como lengua extranjera. Esto ocurre en el caso del español, y se observa, de manera especial, en el número de investigaciones de este tipo realizadas en España, las cuales han sido escasas hasta el momento, más aún si se trata de análisis de producciones de aprendientes de ELE. El método de trabajo de la RC se basa en el contraste entre producciones escritas realizadas por hablantes nativos y aprendientes de la misma lengua. Según sus presupuestos teóricos, las diferencias entre unos y otros se deben al empleo de diferentes retóricas, pues en el caso de los extranjeros escribiendo en una lengua meta transfieren de su idioma materno algunas de sus características retóricas que no necesariamente coinciden con las de la lengua extranjera (en adelante, LE)[1]. Por otro lado, la RC afirma que, en excesivas ocasiones, se da por sentado que un estudiante extranjero escribirá buenos textos en la lengua meta por el simple hecho de que lo hace en su idioma materno. Esta presuposición lleva a que el proceso de escritura no se trabaje lo suficiente en el aula de LE.

Nuestro estudio analiza desde este punto de vista ensayos expositivo-argumentativos producidos por estudiantes nativos españoles y aprendientes eslovenos de español de nivel avanzado. Consideramos relevante la investigación, ya que hasta la fecha no existe ningún trabajo de RC entre estas dos lenguas, el español y el esloveno. Nuestro análisis se centra en un recurso lingüístico determinado, el de los marcadores discursivos. La elección de estos elementos se debe

[1] En nuestro trabajo se utiliza la expresión LE como sinónimo de lengua 2 (en adelante, L2).

a que los consideramos de especial importancia cuando se quiere dotar de coherencia y cohesión a una producción escrita, una de las carencias que apuntábamos antes como responsables de no cumplir las expectativas de la audiencia en los textos escritos por aprendientes de ELE. Esto último es de gran importancia en nuestro caso, ya que los estudiantes universitarios eslovenos aspiran a incluirse en la comunidad discursiva de los hispanohablantes con formación universitaria, por lo que deberían conocer, tener en cuenta y respetar qué es lo que espera un miembro de esa comunidad en un escrito de un determinado género.

Por tanto, el objetivo de nuestra investigación es establecer cómo usan los aprendientes eslovenos de español de nivel avanzado los marcadores discursivos en un ensayo expositivo-argumentativo en comparación con hablantes nativos de características similares. Así, pretendemos describir cuántos marcadores discursivos emplean, cómo lo hacen y por qué se decantan por ese uso. Además de observarlos de manera general, nuestro trabajo se centra en el análisis de diez categorías concretas de marcadores discursivos, por considerarlas como las más relevantes dentro un ensayo expositivo-argumentativo. El fin último de los resultados de nuestra investigación es que den lugar a diferentes aplicaciones didácticas dirigidas a aprendientes de español de Eslovenia que les ayuden a desarrollar su competencia escritora y sean capaces de adaptar sus producciones de forma satisfactoria a las expectativas de una audiencia nativa.

Nuestro trabajo se divide en siete capítulos. En primer lugar, tras la Introducción, se presenta un Estado de la cuestión en el que se muestran y analizan investigaciones previas afines a la nuestra. Dentro de ellas se incluyen algunas de cierta antigüedad, pero que presentan grandes similitudes con nuestro estudio, y otras que suponen las últimas realizadas al respecto. En este capítulo 2 se tratan tanto trabajos que tienen el español como una de sus lenguas de análisis como investigaciones que se dedican a contrastar la lengua eslovena con otra. A continuación, en el capítulo 3 se habla sobre los diferentes conceptos teóricos en torno a los cuales se articula nuestro estudio. Así, este Marco teórico dedica un amplio espacio a la RC. En relación con esta disciplina, comenzamos por sus orígenes, pasamos por sus diferentes vicisitudes, críticas y desarrollo, y terminamos con sus actuales postulados y sus perspectivas de futuro. Asimismo, son presentados conceptos como los de género y comunidad discursiva.

El capítulo 4 se centra en el Estudio empírico en sí. Se plantean las preguntas de investigación, así como los objetivos y las hipótesis de la misma. Nuestro estudio incluye cuatro preguntas, enunciadas de la siguiente manera: "¿Cuántos marcadores discursivos emplean en la redacción de un ensayo expositivo-argumentativo de 300 palabras escritores nativos y aprendientes eslovenos de español?", "¿Qué tipo de marcadores discursivos emplean en la redacción de un ensayo expositivo-argumentativo escritores nativos y aprendientes eslovenos de español?", "¿Existen diferencias en el uso de marcadores discursivos entre hablantes nativos y aprendientes

eslovenos de español en la redacción de un ensayo expositivo-argumentativo?" y "¿Cuáles son las razones de las posibles diferencias existentes en el uso de marcadores discursivos entre hablantes nativos y aprendientes eslovenos de español en la redacción de un ensayo expositivo-argumentativo?" Por lo que respecta a las hipótesis, estimamos que los hablantes nativos utilizarán más marcadores discursivos sin que las diferencias sean significativas. De igual modo, se presenta el diseño de la investigación, se describe la muestra que la compone y se definen las variables que en ella intervienen. Posteriormente, se plasman los resultados de nuestro estudio, así como, para finalizar, su discusión.

En el capítulo 5 reflejamos las Conclusiones de la investigación; se responde a las preguntas de investigación derivadas de los objetivos planteados y se comprueba la validez o no de nuestra hipótesis. También comparamos y relacionamos nuestros resultados y hallazgos con los obtenidos en las investigaciones presentadas en el estado de la cuestión y los fundamentos teóricos analizados en el marco teórico. Además, se sugieren implicaciones didácticas derivadas de los resultados, así como se establecen las limitaciones de nuestro estudio y las líneas de investigación que deja abiertas para el futuro.

Tras las conclusiones, el capítulo 6 recoge las Referencias bibliográficas de las obras citadas a lo largo de nuestro trabajo. Éste se cierra con el capítulo 7, en el que se incluyen diversos Anexos. El primero de ellos presenta la herramienta de recogida de datos de la investigación. Seguidamente, se ofrecen las producciones realizadas por la muestra de hablantes nativos, mientras que el tercer y último anexo hace lo propio con los ensayos expositivo-argumentativos escritos por los aprendientes eslovenos de español participantes en la investigación.

Capítulo 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En esta sección de nuestro trabajo presentamos aquellos estudios empíricos realizados con anterioridad que presentan una relación directa en mayor o menor medida con el tema de nuestra investigación. Para la selección de estos trabajos nos hemos basado en dos principios clave: por un lado, se trata principalmente de estudios realizados a partir del año 2000, y, por otro lado, nos centramos en investigaciones que tienen el español o el esloveno como una de sus lenguas de contraste. Sin embargo, haremos referencia a ciertos estudios que no cumplen alguno de estos requisitos –ya sea en relación a la antigüedad del trabajo o a las lenguas de análisis– y que se recogen dentro del capítulo 3, debido a su influencia sobre investigaciones más recientes.

En primer lugar, en este estado de la cuestión presentamos los trabajos más recientes en RC que utilizan el español para su investigación. A continuación, ofrecemos una revisión de los trabajos contrastivos relacionados con el esloveno que se han desarrollado hasta la fecha.

2.1. Estudios con el español como lengua de análisis

Por lo que respecta a los estudios de RC que han tenido el español como una de las lenguas de análisis, estos han sido numerosos desde el principio de la disciplina, tal y como afirma Trujillo Sáez (2000). Esta gran cantidad de trabajos se debe a que fueron realizados en Estados Unidos por los primeros investigadores de la RC, teniendo allí un gran número de estudiantes de origen hispanoamericano para llevar a cabo sus análisis. A continuación presentamos brevemente solo algunos de estos trabajos pioneros.

Lux y Grabe (1991) comparan la escritura académica de un ensayo expositivo por parte de estudiantes universitarios ecuatorianos y estadounidenses tanto en lengua 1 (en adelante, L1) como en LE a través de una tarea adaptada de Connor (1984). En los textos fueron analizadas numerosas variables, lo que supone la mayor novedad de este estudio. Los resultados muestran que las oraciones de los ecuatorianos presentan un estilo sintáctico más elaborado, así como un discurso más ornamentado y formal. Por su parte, los textos de los estadounidenses en su L1 eran menos interactivos con la audiencia y más abstractos, características que se neutralizaban al escribir en LE, lo que sugiere que la competencia en LE afecta a las características del texto escrito. Para los autores, el estudio prueba que existen influencias culturales independientemente de las influencias lingüísticas.

Por otro lado, Grabe y Reppen (1993) analizan textos narrativos, descriptivos y expositivos escritos en inglés por estudiantes de habla hispana de enseñanza primaria. De manera similar al trabajo de Lux y Grabe (1991), se analizaron hasta 18 variables lingüísticas. Los resultados del análisis mostraron que, a pesar de realizarse la investigación con una muestra de población más joven, se pueden confirmar los resultados de los estudios anteriores, es decir, que las personas que tienen el español como lengua materna prefieren un estilo más elaborado de escritura, utilizando oraciones más largas y con más coordinación y subordinación. Según los autores, este estilo elaborado de escritura en L2 puede llevar a los estudiantes a evaluaciones inapropiadas de la misma, al realizar una transferencia de la lengua materna a la extranjera.

Estos primeros estudios con el español como lengua de análisis realizados en Estados Unidos han sido recogidos en diferentes estados de la cuestión realizados en España a partir del cambio de milenio, como son los de Trujillo Sáez ("Escritura y cultura: la retórica contrastiva", 2000, e "Investigación en retórica contrastiva. Escritura y cultura en conexión", 2003b), Martín Martín ("La retórica contrastiva: nuevas dimensiones en el análisis del discurso escrito", 2000) y Deza Blanco ("Tres décadas de retórica contrastiva español-inglés. Un poderoso instrumento para mejorar la competencia discursiva escrita de los estudiantes de ELE", 2006). En estos cuatro estados de la cuestión se nos remite a Kaplan (1966) y el origen de la RC, pasando después a mencionar las diferentes etapas por las que ha atravesado la disciplina a lo largo de su historia. Los cuatro tienen también en común que se centran en los presupuestos teóricos de la RC, especialmente el trabajo de Martín Martín (2000), y que terminan con una breve visión general de los trabajos realizados con el español como lengua de análisis en este campo. Así, Trujillo Sáez (2000) afirma que, si bien la RC es "una de las corrientes de estudio más fructíferas y sugerentes de los últimos años" (p. 314), en España apenas ha tenido eco e influencia destacable en las investigaciones realizadas. Para este autor es cierto que se ha realizado mucho análisis contrastivo con el inglés en Estados Unidos, lo que prueba mencionando esos estudios pioneros que hemos tratado más arriba, pero en nuestro país ha tenido poca aplicación, además de resultar un tema inédito la comparación con otras lenguas diferentes al inglés. Por ello, Trujillo Sáez considera que puede ser una disciplina muy útil en un momento en el que España cada vez recibe más estudiantes extranjeros, para ayudarnos "a comprender la escritura y mejorar nuestra práctica del español como lengua extranjera" (p. 314). Por su parte, el artículo de Deza Blanco (2006) se centra principalmente en los trabajos de Kaplan y en las críticas a los mismos, aportando también un breve análisis de la bibliografía existente en español.

En estos estados de la cuestión se mencionan dos de los primeros trabajos de RC realizados en España. El primero de ellos es de Valero-Garcés (1996) y supone una réplica del trabajo de Mauranen (1993), pues compara artículos de investigación de Economía escritos en inglés por

dos autores de origen hispano y dos nativos. En ellos analiza, además de otros aspectos, el metatexto[2]. Los resultados muestran que los textos escritos por autores hispanos presentan menos metatexto y son más largos, teniendo más oraciones y párrafos más asimétricos. Además, sus textos son más difíciles de leer, pues se estimula la reflexión del lector. Este último punto lleva a la autora a considerar que quizás los autores de origen hispano escriban así por transferencia negativa de las características culturales de los textos en español, en los que se otorgaría una mayor responsabilidad al lector de lo que se hace en inglés. Así, "the preference for different rhetorical strategies suggests the existence of some cultural influence in the authors' writing above and beyond the conventions imposed by the genre" (p. 292)[3].

El segundo de estos trabajos es el realizado por Moreno (1997), en el cual se busca establecer si la escritura de artículos de investigación tiene características comunes entre culturas o no, centrándose en el uso de metatexto en artículos de investigación de temas económicos en inglés y español. Las hipótesis previas son que la frecuencia de uso y el tipo de metatexto causal empleado son diferentes. Los resultados del análisis muestran que hay cierta homogeneidad en la frecuencia de uso de la categoría analizada, por lo que esta investigación no puede demostrar que la cultura de origen del escritor produzca diferencias en la escritura, sino que son las convenciones del género, en este caso el artículo de investigación, las que prevalecen. La autora considera que una de las posibles causas de ello sería el hecho de que la cultura de educación financiera española está bastante influencia por la inglesa. Consideramos tanto este trabajo de Moreno (1997) como el anteriormente citado de Valero-Garcés (1996) de gran importancia, pues fueron pioneros a la hora de introducir el trabajo de la RC en España. Además, lo hicieron aprovechando los avances anteriores de la disciplina, centrándose ya mucho en el contraste entre culturas en determinados géneros, un camino por el que la RC ha continuado desde entonces, y con una metodología progresivamente desarrollada y justificada.

Estos dos trabajos dieron paso a una mayor dedicación de los investigadores en nuestro país a la RC, aumentando con el cambio de milenio el número de estudios realizados dentro de esta disciplina. Ello se lo debemos en gran medida a los autores de los estados de la cuestión que analizábamos más arriba, pero también a otros especialistas. Ejemplo de esto son las investigaciones de Pérez Ruiz (2001), Alberola Colomar (2002), Fernández Marrero (2005), Martín Martín (2005), Suárez y Moreno (2008) y Jiménez Ramírez (2010). Sin embargo, si bien estas investigaciones tratan sobre la RC, no se centran en aspectos directamente relacionados con

[2] El metatexto son estructuras lingüísticas que el escritor utiliza para organizar la información dentro de un texto y establecer inferencias entre sus diferentes partes. Explicamos este concepto con mayor profundidad en el capítulo 3.2. de este trabajo.
[3] "La preferencia por diferentes estrategias retóricas sugiere la existencia de alguna influencia cultural en la escritura del autor más allá de las convenciones impuestas por el género". La traducción es nuestra.

nuestro estudio, por lo cual no van a ser analizados en este trabajo. Dos estudios de Moreno (2008) y LoCastro (2008) que tienen el español dentro de sus análisis, pero se relacionan más con aspectos metodológicos de la RC y no tanto con nuestra investigación, son analizados en el capítulo 3.1.3. de nuestro trabajo. A continuación, presentamos aquellos estudios más recientes realizados en España en lo que a RC y marcadores discursivos se refiere.

En primer lugar presentamos una serie de artículos publicados a partir de la tesis doctoral realizada por Trujillo Sáez (2001c), uno de los investigadores más prolíficos en este campo. En su artículo "An Analysis of Argumentative Texts for Contrastive Rhetoric" (2001a) Trujillo Sáez analiza textos argumentativos escritos en su lengua materna por estudiantes de 18 años de primer curso de Educación Primaria de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Ceuta y por estudiantes estadounidenses de 17 años de visita de estudios en la Universidad de Cádiz. Como modelo de tarea en este estudio también se utilizó el anteriormente empleado por Connor (1984), recogiéndose 12 textos en español y 8 en inglés. Para motivar a los aprendientes a la participación en la investigación se les dijo que recibirían posteriormente un informe detallado sobre su estilo de escritura, acompañado de sugerencias de mejora. Las hipótesis previas del autor eran que no habría diferencias en la organización y en la estructura de los textos, así como que los angloparlantes recibirían peores calificaciones. Esta última hipótesis se debe al hecho de que los textos en inglés fueron traducidos al español siguiendo un método riguroso (con el fin de evitar una posible influencia de la interlengua) y fueron calificados por cuatro experimentados profesores españoles. Como patrón se utilizó una versión adaptada de los descriptores de calificación holística de la prueba escrita del Test of English as a Foreign Language (en adelante, TOEFL). Los resultados del análisis aportan datos que no permiten apoyar las hipótesis previas. Aunque los textos de los estadounidenses presentan unas resultados mínimamente inferiores para todos los calificadores, las diferencias no son significativas. De igual modo, tampoco hay diferencias significativas en el uso de marcadores discursivos de tipo modal y en el número de palabras, si bien en el uso de marcadores discursivos de tipo conjuntivo y en el número de párrafos las diferencias sí son significativas. Así pues, la hipótesis de que habría diferencias en la organización de los textos solo se corrobora parcialmente.

Para Trujillo Sáez (2001a) las diferencias significativas resultantes podrían deberse a que cada escritor presenta una manera distinta de guiar al lector en el proceso de interpretación del texto, lo que en cualquier caso no afectó a la calificación del mismo. Por otra parte, observamos que los resultados de esta investigación coinciden con los de Connor (1987), la cual se presenta más abajo, pues aquí también los textos con mejor calificación son aquellos que han seguido una estructura argumentativa determinada (justificación-problema-elaboración-solución-resultado deseado).

Trujillo Sáez (2002) analiza en "Textos expositivos y narrativos en inglés y español: análisis contrastivo del discurso" producciones escritas por la misma muestra de estudiantes que en la investigación anterior. El objetivo de este estudio es validar una de las principales hipótesis de la RC, la cual establece que la cultura de la lengua materna influye en las características de la escritura. Además, el trabajo plantea otras hipótesis propias, anticipando que no habrá diferencias significativas entre hispanohablantes y angloparlantes en lo que se refiere a la organización y la estructura de los textos, al número y tipo de marcadores discursivos empleados y al uso de los modelos textuales expositivo y narrativo. La muestra recogida se compone de 8 textos expositivos y 14 narrativos en español y 11 de cada tipo en inglés. Al igual que para el estudio anterior, la recogida de datos se asemejó a una clase, teniendo los estudiantes 60 minutos para escribir un texto sin preparación previa. Para la definición de los marcadores discursivos se basó en las clasificaciones de Portolés (1998b) y Halliday (1994). El método de análisis fue exactamente el mismo que en el trabajo anterior. Los resultados muestran que no existen diferencias significativas en ningún aspecto, confirmando las hipótesis del autor, pero no la hipótesis general de la RC.

Por tanto, Trujillo Sáez (2002) considera que no parece haber diferencias culturales en la escritura, sino que estas tienen más relación con la destreza propia del escritor. Además, el autor hace una observación que consideramos relevante: es necesaria y está justificada la colaboración entre los profesores de lengua nativa y de lengua extranjera a la hora de enseñar de forma conjunta el uso de los marcadores discursivos y los modelos textuales de los diferentes géneros escritos.

En otro trabajo posterior, Trujillo Sáez (2003a) realiza una recopilación de las dos investigaciones presentadas anteriormente. En este análisis se centra en la frecuencia de uso y la clase de marcadores discursivos empleada en los tres tipos de texto: argumentativos, expositivos y narrativos. Los resultados muestran que solo existen diferencias significativas en el uso de marcadores discursivos que sirven como conjunción y esto tan solo en los textos argumentativos. Estos datos coinciden con los de Moreno (1997), pero no así con otros estudios anteriores de Reid (1992) y de Connor y McCagg (1983), en los cuales sí se encontraron diferencias significativas en el uso de marcadores discursivos en inglés y español. Trujillo Sáez (2003a) resalta que los textos con una calificación más alta presentan un uso de marcadores discursivos por encima de la media (4.1 en español y 1.7 en inglés), exceptuando el caso de los textos expositivos, donde tanto los textos con mejor calificación como los que tienen una peor nota presentan un uso de marcadores discursivos por debajo de la media. En cualquier caso, Trujillo Sáez (2003a) considera que se necesitan estudios futuros con corpus más amplios. Además, el autor señala que sería interesante comparar estos resultados con otro tipo de géneros, como los textos profesionales.

Consideramos estos tres trabajos de Trujillo Sáez (2001a, 2002, 2003a), generados a partir de una investigación mayor como fue su tesis doctoral, de gran importancia para el desarrollo de la RC

en España. Esta tesis supuso la primera ocasión en la que se analizaron textos escritos por universitarios españoles, un tipo de muestra que siempre ha sido la base de la disciplina de la RC desde sus orígenes. Además, realizó un importante estudio de los marcadores discursivos en estas producciones. Por tanto, es un tema de estudio que se asemeja mucho al del presente trabajo. No obstante, hay que tener en cuenta que los análisis fueron realizados exclusivamente sobre textos escritos en lengua materna, pues, si bien los textos escritos en inglés fueron traducidos al español, no fueron directamente escritos en esta lengua. Así, los resultados siguen siendo muy relevantes para la escritura en ELE, pero no aportan información sobre cómo aprendientes de ELE escriben y usan marcadores discursivos a la hora de escribir en esta LE.

Esto sí se aprecia en el trabajo de Deza Blanco (2007), el único que hemos encontrado durante nuestra investigación en el que se compare el uso de conectores entre textos de iguales características escritos por hablantes nativos y por aprendientes de ELE. En su trabajo, concretamente, se realiza un análisis cuantitativo y cualitativo del uso de esta categoría en 30 noticias de sucesos escritas en español por 30 aprendientes taiwaneses de ELE (el autor no menciona su nivel exacto) en el tercer curso de la universidad de Providence. Este uso es contrastado con los mismos parámetros aparecidos en 300 noticias de sucesos recogidas de 10 diferentes periódicos españoles y publicadas entre 2001 y 2002. Los resultados del análisis arrojan unos resultados en los que se observa que los aprendientes usan menos conectores que los periodistas, tanto en cantidad como en variedad. Para Deza Blanco (2007) las causas podrían encontrarse en el hecho de que algunos conectores son de uso marginal (por ejemplo, *ni siquiera*) y, por tanto, tradicionalmente no son tratados en la clase de ELE, por lo que "los estudiantes no acaban de entender su funcionamiento y optan por evitarlo" (p. 32).

Este estudio de Deza Blanco (2007) es de gran interés, al comparar el uso de conectores entre hablantes nativos y aprendientes de ELE. Por consiguiente, inicia una corriente de investigación inédita hasta esa fecha en España. Los resultados del trabajo resultan previsibles, aunque quizás no sean todo lo válidos que se podría desear. Es cierto que el autor establece una serie de parámetros para que los textos sean comparables y explicita que el estudio debería ser más exhaustivo para encontrar las causas de tales diferencias, pero pensamos que estas diferencias se pueden deber en parte a algunas características del diseño de la investigación. Por un lado, llama la atención la diferencia existente en cuanto a cantidad entre el corpus de noticias de sucesos extraídas de periódicos y las escritas por los aprendientes taiwaneses. Por otro lado, a nuestro juicio, el principal problema que observamos es la falta de equivalencia entre los dos corpus en lo que se refiere a la audiencia de los textos. Las noticias extraídas de los periódicos iban dirigidas a un público amplio y nativo, con el fin de informar, mientras que las noticias escritas por los aprendientes taiwaneses se encuadraban dentro de una tarea de clase y, por tanto, iban única y

exclusivamente dirigidas al profesor. Así pues, la audiencia de los textos es claramente diferente, lo cual podría resultar en una pérdida de validez de los resultados. En palabras de Connor (1996): "it seems obvious that one should not mix apples and oranges in a single study and compare, for example, student writing in one culture with professional writing in another" (p. 164)[4].

2.2. Estudios con el esloveno como lengua de análisis

En cierta medida se puede considerar que la comunidad científica eslovena es más joven en comparación con otras comunidades occidentales, debido a las peculiares características históricas de esta nación. Esto tiene su reflejo en la Lingüística Aplicada y, más concretamente, en el campo de la RC. Esta disciplina apareció en Eslovenia tan solo hace diez años y la gran mayoría de los trabajos han sido realizados por una misma especialista, Pisanski Peterlin. Esta autora (2007b y 2009) ha publicado, entre otros trabajos, dos estados de la cuestión que sirven para introducir esta perspectiva de análisis del discurso en el mundo de la Lingüística Aplicada en esloveno. Su labor se centra especialmente en el contraste entre textos académicos en esloveno y en inglés. De hecho, la gran mayoría de los trabajos realizados con el esloveno como lengua de análisis en RC, al igual que sucede en español y en prácticamente todas las lenguas, tienen el inglés como lengua de contraste. A continuación, analizamos sus principales trabajos.

El primer trabajo de Pisanski Peterlin (2005) dentro de la RC replica en cierto modo el trabajo de Mauranen (1993), pues compara el uso de dos categorías metatextuales como son los avances y los repasos (*previews* y *reviews* en inglés) en 16 artículos de investigación en inglés y otros 16 en esloveno, pertenecientes en ambos casos a las Matemáticas y la Arqueología. Los criterios seguidos para la selección de los artículos fueron la disciplina, el año de publicación (entre 1995 y 1997), la revista a la que pertenecían y su longitud (de 3.000 a 10.500 palabras). La hipótesis previa de la que parte la investigación es que el uso de este tipo de metatexto es más restringido en lengua eslovena. El análisis realizado fue principalmente cuantitativo, si bien también se establecieron algunas conclusiones cualitativas. Para analizar estas categorías metatextuales se implementó un método de análisis funcional y no formal, ya que estas categorías no son representadas a través de unidades formales. Así pues, en los dos corpus se compararon elementos que cumplían la misma función en ambas lenguas, sin necesidad de que fueran exactamente iguales. Los resultados de la investigación corroboraron la hipótesis previa. Se apreció más

[4] "Parece obvio que uno no debería mezclar manzanas y naranjas en un único estudio y comparar, por ejemplo, la escritura de estudiantes en una cultura con la escritura profesional en otra". La traducción es nuestra.

metatexto en inglés que en esloveno, además de un uso más sistemático en aquella lengua. Por otro lado, cabe destacar que la diferencia no fue tan grande entre lenguas como entre los artículos de diferentes disciplinas. Las categorías metatextuales aparecieron de manera mucho más prolija en los artículos de Matemáticas que en los de Arqueología en ambas lenguas, por las propias características del discurso de estas disciplinas, según la autora. Pisanski Peterlin (2005) además sugiere que el esloveno pone menos énfasis en la responsabilidad del escritor, según las teorías de Hinds (1987), de ahí que aparezcan con menor intensidad estas categorías metatextuales.

La publicación de este artículo de Pisanski Peterlin (2005) supuso el origen de la RC en Eslovenia, una disciplina que poco a poco ha ido creciendo en este país. Al iniciarse prácticamente 40 años después de su nacimiento, se ha comenzado con estudios mucho más rigurosos y de mayor validez, como es el aquí analizado, de acuerdo a las tendencias actuales de la ciencia. Hay que señalar que el primer trabajo de RC realizado en Eslovenia supone una réplica a la investigación de Mauranen (1993), lo mismo que ocurrió en España con el artículo de Valero-Garcés (1996). Esto nos lleva a concluir que el trabajo de Mauranen (1993) marcó el comienzo de una nueva época para la RC en determinados países.

Pisanski Peterlin (2006) continuó investigando de manera contrastiva el discurso académico en "Academic Writing: Differences in Rhetorical Conventions and Successful Intercultural Communication". En este caso, la autora compara el establecimiento de la tesis en artículos de investigación en esloveno y en inglés. Se parte de lo que han afirmado estudios previos, es decir, que el esloveno da más responsabilidad al lector, que la macroestructura en esta lengua está menos definida y que tiene menos patrones de organización y menos metatexto. Así, la hipótesis previa del estudio es que el establecimiento de la tesis es menos común en los artículos en esloveno. Los criterios para formar el corpus y analizarlo son iguales que para el trabajo analizado anteriormente, con la diferencia de que en este caso también forman parte de él artículos de Etnología y Física. Los resultados muestran que hay prácticamente el doble de establecimientos de tesis en inglés y que estos son mucho más complejos que en esloveno, lo que son diferencias significativas. Estas diferencias son menores en los artículos de Matemáticas y Física, por tratarse de ciencias más anglicanizadas.

Coincidimos con Pisanski Peterlin (2006) en que la importancia de los resultados de esta investigación debería reflejarse en una mayor conciencia de estas diferencias dentro de la comunidad académica para conseguir una comunicación intercultural satisfactoria. Asimismo, la autora afirma que las estrategias retóricas en esloveno son poco conocidas y tienen que ser estudiadas con mayor detalle.

En su siguiente trabajo, Pisanski Peterlin (2007a) utilizó el mismo corpus que en su trabajo de dos años antes. El objetivo que tenía en esta ocasión era mostrar las diferencias existentes en el uso de formas gramaticales como metatexto organizativo con la función de señalización prospectiva (avances) y retrospectiva (repasos). En primer lugar, se identificaron las diferentes formas correspondientes a esta categoría, para ser posteriormente procesadas cuantitativamente y comparar los resultados obtenidos según la lengua y la disciplina del artículo de investigación. Los resultados arrojan algunas diferencias importantes. Por un lado, en los avances (*previews*) de los artículos en inglés se usa mucho el presente, mientras que en esloveno se prefiere el futuro. Por lo que respecta a los repasos (*reviews*) el inglés presenta un mayor uso de pasados, al tener esta lengua más tiempos verbales de pasado que el esloveno.

En este caso resulta interesante la explotación que hace la autora de un mismo corpus para realizar diferentes investigaciones, centrándose en cada ocasión en un determinado aspecto lingüístico. Es algo común en los estudios de Lingüística Aplicada y de RC. Como aspecto negativo en este caso concreto, señalamos que no se realizó un análisis estadístico de significatividad.

Por lo que respecta al trabajo de otros autores que han realizado estudios contrastivos teniendo el esloveno como una de las lenguas de análisis debemos decir que han sido escasos. Además de un trabajo de Mikolič Južnič (2012), en el que se compara la nominalización en italiano y esloveno, solo hemos encontrado la investigación que mostramos a continuación.

Balažic Bulc (2005) realiza un estudio contrastivo acerca del uso de conectores en la escritura académica de estudiantes universitarios en dos lenguas cercanas como son el esloveno y el croata. La autora inicia esta investigación al encontrar una carencia de estudios sobre conectores entre estas dos lenguas, a pesar del elevado número de trabajos que existen a este respecto comparando el inglés con otras lenguas. El trabajo presentaba tres preguntas de investigación, interrogándose sobre si los extranjeros usaban conectores tanto como los nativos, si se usaban los mismos conectores para expresar diferentes relaciones semánticas y cuál era la razón de esas diferencias, si es que las había. La muestra estaba formada por tres grupos: eslovenos de segundo curso (21 años) de la Universidad de Liubliana que escribieron en croata (con 2.300 palabras de media en sus textos sobre lexicología), croatas de cuarto curso (24 años) de la Universidad de Pula que escribieron en croata (con 3.200 palabras de media en sus textos sobre tipos de textos no literarios) y eslovenos de segundo curso de la Universidad de Liubliana (21 años) que escribieron en esloveno (con 2.500 palabras de media en sus textos sobre estudios de géneros textuales y Lingüística). Para cada grupo había una muestra de entre tres y seis trabajos de investigación redactados por los estudiantes (la autora no puntualiza cuántos textos había exactamente para cada grupo). Balažic Bulc (2005) piensa que la diferencia del tema del escrito no tiene relevancia, al encuadrarse todos dentro de la Lingüística. Nosotros consideramos que esto podría provocar

algunas diferencias, así como el hecho de que los estudiantes croatas eran algo mayores, en un estadio de formación académica superior. Los textos fueron analizados cuantitativamente con el programa Word Smith Tools 3.0 y también cualitativamente. Los resultados muestran que los eslovenos que escribieron en croata utilizaron menos conectores y menos variedad de ellos que los otros dos grupos. Además, la investigadora observa que algunos conectores concretos se utilizaban demasiado y otros no lo suficiente. En el trabajo se explican las razones de estos excesos o carencias para cada tipo concreto de conectores, yendo estas explicaciones desde la transferencia lingüística de la L1 a la falta de competencia lingüística en la LE y pasando por las diferencias de uso de los conectores en diferentes registros.

Balažic Bulc (2005) admite que la muestra puede no ser representativa por su escaso espectro. Junto a esto, observamos que no justifica mucho las explicaciones que da a la hora de explicar el uso excesivo o escaso de determinados conectores. En cualquier caso, resulta un estudio de enorme interés, al tratar el uso de conectores en la escritura de estudiantes universitarios eslovenos y croatas, algo pionero por sí solo. Los descubrimientos de esta investigación apuntan que los estudiantes universitarios usan menos esta categoría cuando escriben en una lengua extranjera.

2.3. Justificación de nuestro estudio

En las páginas anteriores hemos presentado una serie de estudios de RC que resultan influyentes para nuestra propia investigación. En primer lugar, hemos analizado estudios de RC en los que el español es una de las lenguas de análisis. Dentro de esta sección hemos incluido algunos de los primeros estudios que incluyeron el español y que se realizaron en Estados Unidos, así como las investigaciones fundacionales del campo en España, concluyendo con una selección de trabajos realizados dentro de la RC en los últimos años. Para finalizar, hemos presentado los principales trabajos de RC que se han llevado a cabo en Eslovenia y tienen el esloveno como una de las lenguas de análisis. A continuación, presentamos una tabla que resume los trabajos tratados en este estado de la cuestión.

ESTADO DE LA CUESTIÓN			
Estudios con el español como lengua de análisis			
ESTUDIO	GÉNERO	MUESTRA	RESULTADOS
Lux y Grabe (1991)	Ensayo expositivo	Universitarios hispanohablantes y angloparlantes en L1 y L2	Los hispanohablantes usan un estilo más elaborado
Grabe y Reppen (1993)	Textos narrativos, descriptivos y expositivos	Hispanohablantes en la escuela primaria en inglés	Los hispanohablantes usan un estilo más elaborado
Valero-Garcés (1996)	Artículos de investigación	Angloparlantes en L1 e hispanohablantes en L2	Los hispanohablantes usan menos metatexto. El español da más responsabilidad al lector
Moreno (1997)	Artículos de investigación	Angloparlantes e hispanohablantes en L1	No hay diferencias. El género marca el estilo retórico
Trujillo Sáez (2001a, 2001c, 2002, 2003a)	Textos narrativos, expositivos y argumentativos	Angloparlantes e hispanohablantes en L1	No hay muchas diferencias. Solo hay diferencias significativas en los marcadores discursivos conjuntivos
Deza Blanco (2007)	Noticias de sucesos	Hispanohablantes y taiwaneses en español	Los taiwaneses usan menos conectores y con menos variedad
Estados de la cuestión: Martín Martín (2000), Trujillo Sáez (2000, 2003b), Deza Blanco (2006)			
Estudios con el esloveno como lengua de análisis			
Pisanski Peterlin (2005, 2006, 2007a)	Artículos de investigación	Angloparlantes y eslovenos en L1	Se usa más metatexto en inglés. El esloveno da más responsabilidad al lector
Balažic Bulc (2005)	Trabajos académicos	Eslovenos en L1 y L2 y croatas en L1	Los eslovenos en L2 usan menos conectores con menos variedad
Estados de la cuestión: Pisanski Peterlin (2007b, 2009)			

Tabla 1. Estado de la cuestión.

Si observamos los estudios analizados, podemos apreciar que pueden ser divididos en dos categorías. Por un lado, trabajos que analizan la escritura de estudiantes y, por otro, investigaciones que se centran en el estudio de unas categorías lingüísticas de características similares como son los marcadores discursivos, el metatexto y los conectores. Dentro de la primera categoría podemos situar los estudios de Lux y Grabe (1991), Grabe y Reppen (1993), Trujillo Sáez (2001a, 2001c, 2002, 2003a), Deza Blanco (2007) y Balažic Bulc (2005). Por otra parte, en la segunda se clasificarían los trabajos de Valero-Garcés (1996), Moreno (1997), Trujillo Sáez (2001a, 2001c, 2002, 2003a), Deza Blanco (2007), Pisanski Peterlin (2005, 2006, 2007) y Balažic Bulc (2005). Por tanto, es obvio que hay pocas investigaciones que analizan los marcadores discursivos en textos redactados por estudiantes, como realizamos en nuestra investigación. Dentro los trabajos que lo hacen, Trujillo Sáez (2001a, 2001c, 2002, 2003a) fue el primero en unir los dos aspectos dentro de un mismo estudio. No obstante, su labor presenta una diferencia fundamental con nuestra investigación, pues su estudio se realizó exclusivamente sobre producciones en lengua materna. Las investigaciones de Deza Blanco (2007) y Balažic Bulc (2005) son las que presentan mayores similitudes con nuestro estudio, ya que ambos analizan el empleo de marcadores discursivos en textos escritos en LE. Sin embargo, los géneros de los textos analizados son diferentes al del presente trabajo. Deza Blanco (2007) trabaja con noticias periodísticas de sucesos, mientras que Balažic Bulc (2005) lo hace con trabajos de investigación.

Por todo ello, consideramos relevante para la Lingüística Aplicada, y más concretamente para el ELE, realizar un estudio sobre el uso de los marcadores discursivos en textos expositivos-argumentativos escritos por estudiantes universitarios en los que se compare el uso de este recurso de la lengua entre nativos españoles y aprendientes eslovenos de español, ya que se trata de un tipo de investigación no realizada hasta la fecha. Más aún, nunca se ha llevado a cabo un estudio contrastivo de estas características entre el español y el esloveno. Esta carencia de estudios dentro del ámbito del ELE choca con la opinión de Trujillo (2000), con la que coincidimos plenamente, de que estos pueden aportar mucho al desarrollo de la Lingüística Aplicada, ya que este tipo de investigaciones en RC ofrece valiosa información sobre la forma en la que escriben los estudiantes en una LE, tal y como afirma también Pisanski Peterlin (2014). Así, si se llevaran a cabo más estudios de este tipo, ello podría dar lugar a mayores conocimientos sobre la competencia escritora de los aprendientes de ELE y a nuevas y mejores aplicaciones didácticas de estos resultados a la propia aula de ELE.

Capítulo 3. MARCO TEÓRICO

Nuestra investigación se articula en torno a varios conceptos. En consecuencia, este capítulo se encuentra dividido en las correspondientes secciones, en las que se tratan los fundamentos teóricos generalmente aceptados por los investigadores hasta la actualidad en relación con dichos conceptos. Así, en primer lugar presentamos la RC. Nos remontamos a su origen como disciplina, la postulación de sus bases teóricas y su evolución, sin olvidar el papel que en ello han desempeñado las críticas vertidas hacia ella, y su situación actual. A continuación, hablamos sobre los marcadores discursivos, categoría lingüística analizada en nuestro estudio. En último lugar, tratamos otros conceptos que tienen relación con nuestra investigación, como son los de género y comunidad discursiva.

3.1. La Retórica Contrastiva

La RC cumple en 2016 cincuenta años de existencia. Por consiguiente, se puede considerar una disciplina que ya tiene una historia larga. Sin embargo, como hemos visto más arriba, y especialmente en España, no ha tenido tanto impacto en determinados ámbitos académicos, por lo que, al mismo tiempo, podríamos considerarla una corriente de investigación joven. En esta parte de nuestro trabajo retrocedemos hasta el origen de la RC, los primeros conceptos teóricos en los que se basó y las investigaciones que iniciaron el establecimiento de la metodología de esta disciplina. También prestamos atención a las críticas que recibió y la respuesta que estas produjeron, las cuales resultaron en una labor más profunda y metódica que dio lugar a una teorización más rigurosa. No obstante, las críticas han seguido cuestionando la actividad realizada y han causado a su vez nuevas reformulaciones que abren nuevos horizontes para la RC, tal y como reflejamos en el último subepígrafe de esta sección.

3.1.1. Orígenes y bases teóricas

Los estudios que versan sobre RC se remontan siempre al artículo fundacional de Kaplan (1966), quien puede ser considerado el padre de esta disciplina. En este trabajo se introdujeron ideas que supusieron la base de las investigaciones posteriores. En él se afirmaba que la retórica es un

fenómeno cultural, por lo que varía de cultura a cultura y no tiene características universales. En "Cultural Thought Patterns in Inter-Cultural Education" Kaplan (1966) se centraba en el análisis del párrafo de la escritura en inglés por parte de estudiantes avanzados que no tenían este idioma como lengua materna. Decía que este tipo de estudiantes siempre había sido un problema, entre otros factores, porque se asumía erróneamente que un estudiante escribiría un ensayo de manera adecuada en L2 por el hecho de que lo hacía así en su L1. Para este autor, muchos estudiantes que dominan las estructuras sintácticas de una lengua extranjera son incapaces de componer textos apropiados, ya que aplican una retórica y una secuencia de pensamiento transferida de su lengua materna, incumpliendo así las expectativas del lector nativo. Por tanto, enseñar a escribir (y a leer) a extranjeros debe ser diferente a hacerlo a nativos, jugando un papel clave en ello las diferencias culturales presentes en la naturaleza de la retórica. El profesor tiene que ser consciente de estas disparidades y presentarlas de forma explícita a los estudiantes. En definitiva, Kaplan (1966) considera que la RC tiene que ser trabajada en el aula, al igual que ocurre con otros métodos, como la gramática contrastiva. Este análisis contrastivo de la retórica puede aportar soluciones, pues ayuda a comprender los estándares exigidos por el sistema de la lengua meta en lo referente a la estructura del párrafo y del texto en su conjunto.

Con la publicación de este artículo se dio comienzo a una nueva disciplina. A lo largo de la década de los 70 se empezaron a realizar las primeras investigaciones que seguían las bases teóricas de la RC, muchas de las cuales fueron llevadas a cabo por el propio Kaplan (1972). Estos trabajos pioneros se centraron especialmente en el análisis de ensayos expositivos escritos por estudiantes universitarios extranjeros en instituciones estadounidenses de enseñanza superior. Trujillo (2000) se hace eco de la idea principal en la que se basaba entonces la RC: "Kaplan cree que la retórica forma parte de la íntima relación que mantienen Lengua y Cultura según la hipótesis del relativismo lingüístico de Sapir-Whorf" (p. 315), teoría que propone que diferentes lenguas dan lugar a diferentes percepciones del mundo y pensamientos. Así, para la RC el principal objetivo es "determinar cuáles son las variables culturales que dan lugar a distintas manifestaciones lingüísticas en las diversas lenguas, así como la identificación de universales lingüísticos" (Martín Martín, 2000, p. 205). Por ello, tal y como afirma Pisanski Peterlin (2009), esta línea de investigación empezó a dedicarse a la comparación de producciones escritas en dos o más lenguas con base en el texto, el género y las convenciones culturales, todo ello con el fin de descubrir las diferencias existentes y poder predecir dónde habría problemas para los aprendientes de una lengua extranjera. Es decir, los fines de la RC desde su propio origen siempre tuvieron una orientación pedagógica.

A finales de los años 80 se empezaron a llevar a cabo estudios con una metodología más desarrollada y de manera más frecuente. Estas nuevas investigaciones supusieron un nuevo paso

en el camino de la RC, dándole una mayor presencia dentro del panorama de la Lingüística Aplicada y ayudando a la evolución de la disciplina. Gran parte de este impulso se lo debemos a la labor realizada por Connor (1987 y, junto a Lauer, 1988), quien es considerada por otros especialistas, como Matsuda y Atkinson (2008), como la única investigadora en la ciencia de la Lingüística Aplicada que se dedica completamente a la RC. En su trabajo "Argumentative Patterns in Student Essays: Cross-Cultural Differences" (1987), Connor analiza ensayos argumentativos escritos en su lengua materna por estudiantes de educación secundaria (de 16 años de edad) ingleses, finlandeses, alemanes y estadounidenses. Para cada grupo se analizaron un total de diez ensayos elegidos al azar de entre un número mayor de textos. Los objetivos del estudio, además de encontrar diferencias en los patrones de argumentación escrita entre lenguas, eran analizar los conocimientos previos y el proceso de escritura de los estudiantes, el grado de atención prestado por los mismos a la audiencia y cómo estos dos factores afectaban a la impresión general sobre la calidad de la escritura. Para analizar los datos se siguió un método que combinaba elementos lingüísticos, psicolingüísticos y sociolingüísticos con el fin de descubrir los patrones argumentativos a nivel estructural (situación - problema - solución - evaluación) y que entendían los escritos como una sucesión de actos de habla (aserción, justificación e inducción). Los resultados muestran que no hubo muchas diferencias en las calificaciones holísticas, si bien se aprecia una mejor calificación para los estudiantes que siguieron las secuencias mencionadas anteriormente y prestaron un mayor nivel de atención a la audiencia. En cualquier caso, la autora plantea que la estructura, aunque es importante, solo es un factor más dentro de los que dotan de calidad a una argumentación. Como diferencias culturales se observó que finlandeses y alemanes usaban de manera menos consistente el orden clásico de argumentación. La principal novedad de este estudio en su momento fue que pasó a analizar textos de carácter argumentativo, cuando hasta entonces la RC se había centrado prácticamente solo en el análisis de escritos de tipo expositivo.

Connor continuó con esta línea de estudio en un trabajo inmediatamente posterior junto a Lauer (1988), en el cual las autoras analizan, en grupos de cincuenta textos, los escritos de carácter persuasivo realizados en su lengua materna por estudiantes de 16 años de enseñanza secundaria procedentes de Estados Unidos, Inglaterra y Nueva Zelanda. Los aspectos analizados fueron la macroestructura, el razonamiento informal (según el análisis de Toulmin, que divide los textos persuasivos en tesis, datos y garantía) y las apelaciones persuasivas. Para ello, un grupo de examinadores externos analizó estas tres variables independientes siguiendo el análisis de Toulmin, siendo la variable dependiente del estudio la calificación holística otorgada por ellos. Los resultados muestran que las calificaciones de los estadounidenses fueron significativamente inferiores en los tres aspectos, mientras que ingleses y neozelandeses mostraron puntuaciones similares entre sí. Esta investigación dio un paso más en relación con la que hemos mencionado

inmediatamente antes, ya que se centraba más el análisis de las características persuasivas y argumentativas de las producciones de los estudiantes. Para las autoras, este tipo de escritos apenas se trabaja con los estudiantes, lo que redunda en una mayor dificultad a la hora de realizar una tarea así. Además, este estudio demuestra que hay diferencias en la escritura entre culturas, pues, aunque la lengua materna era la misma para los tres grupos, los resultados obtenidos por los estudiantes fueron divergentes en función de su cultura.

Al mismo tiempo que se realizaban trabajos prácticos, como los que acabamos de ver, se siguió con el desarrollo de una labor teórica dentro de la RC, con el fin de reforzar y perfeccionar los conceptos en los que se asentaba. Purves (1988) fue uno de estos teóricos. Se centró especialmente en los aspectos retóricos del discurso escrito en general. Para este autor: "we might define rhetoric as the choice of linguistic and structural aspects of discourse – chosen to produce an effect on an audience[5]" (p. 9). Por tanto, el discurso escrito está muy relacionado con la función, influyendo en ella. Purves (1988) también sugiere que hay aspectos de este discurso, como la demanda cognitiva exigida, la organización del texto y la pragmática empleada, que varían entre culturas y afectan a la forma y los contenidos de los textos. Respecto a las capacidades cognitivas, considera que "the differences among rhetorical patterns do not represent differences in cognitive ability, but differences in cognitive style[6]" (p. 19). Según el autor, es en las escuelas de diferentes niveles de enseñanza donde los estudiantes aprenden a escribir siguiendo unas determinadas convenciones, las cuales tienen más relación con la herencia cultural y literaria de la sociedad a la que pertenecen que con la estructura de la lengua en sí. Todos estos aspectos deben ser considerados por la RC, cuya metodología Purves (1988) aún consideraba entonces en período de formación. Por ello, y desde un punto de vista transcultural que en aquellos años empezaba a extenderse dentro de este campo, propuso cinco reglas que todos los estudios de este tipo debían respetar. En primer lugar, consideraba necesario que las circunstancias en las que se produjera la escritura fueran tan similares como resultara posible. A continuación, establecía que la tarea de escritura tenía que ser consistente en cuanto a su función, la relevancia del tema y la demanda cognitiva exigida al estudiante. La tercera regla estipulaba que se debían definir las lenguas en las que se escribía, para dejar constancia de si eran idiomas maternos o extranjeros para los informantes. En cuarto lugar, defendía que las personas que escribían los textos se dedicaran a profesiones similares, ya que el ejercicio de un trabajo podía afectar a la retórica empleada; o, si no, que los diferentes empleos de los escritores fueran descritos y tenidos en cuenta como variable.

[5] "Podemos definir la retórica como la elección de aspectos lingüísticos y estructurales del discurso, elegidos para producir un efecto en una audiencia". La traducción es nuestra.
[6] "Las diferencias entre los patrones retóricos no suponen diferencias en la habilidad cognitiva, sino diferencias en el estilo cognitivo". La traducción es nuestra.

Finalmente, recomendaba igualmente que la educación de los participantes en la muestra tuviera niveles similares.

Este trabajo de Purves (1988) se publicó dentro de una monografía editada por él mismo, que llevaba por título *Writing Across Languages and Cultures. Issues in Contrastive Rhetoric*. Dentro de esta obra se incluían otros trabajos que aportaban aspectos interesantes para el desarrollo de la teoría y la metodología de la RC. Kádár-Fülöp (1988) afirmaba que las literaturas y lenguas europeas han tenido relaciones muy fuertes a lo largo de la historia, por lo que parecían haber desarrollado tradiciones retóricas similares. Sin embargo, esta idea se estaba empezando a discutir en esos momentos con el establecimiento del inglés como lengua franca. Por su parte, Vähäpassi (1988) consideraba que en los centros de enseñanza no se prestaba la suficiente atención a las tareas entregadas a los estudiantes para medir su competencia escrita. Por ello, estimaba oportuno implantar un marco común que fijara qué tareas de escritura había que realizar. Dentro de los requisitos para estas actividades sigue las teorías de Purves (1988) mencionadas más arriba, por las cuales hay que tener en cuenta la exigencia cognitiva del tema, la audiencia y las demandas lingüísticas y retóricas en relación con el tipo de discurso. Un último aspecto que se debe tener en cuenta si se quieren analizar y contrastar los textos escritos por diferentes grupos de hablantes es que las producciones deben ser comparables. El tema de la comparabilidad de los textos había sido tratado también poco antes por Grabe (1987), quien investigó si 15 tipos de textos expositivos escritos en dos lenguas diferentes eran equiparables y presentaban características comunes. El autor realizó este estudio porque, aunque la RC había realizado prácticamente todas sus investigaciones sobre textos de este tipo, estaba muy poco definido lo que era un texto expositivo. Los resultados del análisis mostraron que sí existe un tipo de texto que puede ser llamado expositivo, albergando bajo su denominación diferentes géneros que presentan características similares de manera consistente. Grabe (1987) concluía que este tipo de textos debían ser enseñados a los estudiantes de una forma particular e independiente al aprendizaje de otros tipos textuales.

3.1.2. Críticas a la Retórica Contrastiva y desarrollo de su metodología

La RC tuvo que hacer frente a numerosas críticas desde sus mismos comienzos. El artículo fundacional de Kaplan (1966) ha sido discutido por diferentes razones. Pisanski Peterlin (2009) recoge las principales críticas que ha recibido la disciplina, mencionando el etnocentrismo como

la más relevante. Kachru (1995) fue uno de los críticos en este sentido, añadiendo además que se reducía el inglés a unos patrones normativos basados principalmente en manuales de estilo. En consecuencia, el padre de la RC consideraría la retórica inglesa mejor que las demás. En nuestra opinión no es así, como el propio Kaplan (1966) explica en su texto:

> The English language and its related thought patterns have evolved out of the Anglo-European cultural pattern. The expected sequence of thought in English is essentially a Platonic-Aristotelian sequence, descended from the philosophers of ancient Greece and shaped subsequently by Roman, Medieval European, and later Western thinkers. It is not better nor a worse system than any other, but it is different (p. 12)[7].

Por tanto, estimamos que este autor no sitúa por encima la retórica inglesa. Obviamente le da mayor relevancia, puesto que su caso de estudio es el de universitarios procedentes de diferentes culturas que se deben adaptar a la escritura académica en inglés. En consecuencia, espera que sus pupilos adapten sus patrones culturales a la lengua en la que escriben si quieren tener éxito en ello. De hecho, Connor (1996) afirma que la RC considera los patrones del inglés americano la norma. Todo esto no significa que desdeñe las características retóricas de las culturas de origen de sus alumnos. Es como si se acusara a un profesor de ELE de etnocentrismo por el hecho de enseñar las estructuras propias del español a sus aprendientes[8]. En relación con esto, Trujillo Sáez (2003b) llega a decir que "la RC es, en cierto sentido, un ejercicio de anti-etnocentrismo" (p. 50), ya que en esta disciplina se contempla el texto desde la lógica y la normalidad del otro.

Tantas fueron las críticas vertidas contra este primer trabajo que Kaplan (1987) replanteó sus teorías en numerosas ocasiones. Sin embargo, este debate no consiguió acabar con la disciplina, sino todo lo contrario, produjo una reformulación que llevó al avance de su metodología. En su trabajo "Cultural Thought Patterns Revisited" este investigador admitió parte de las críticas que se habían vertido sobre su investigación original, si bien consideraba válidas algunas de las nociones que había introducido. Otra de las principales acusaciones de las que había sido objeto era sobre su reduccionismo, ya que establecía las características de otros patrones retóricos, como por ejemplo el árabe, a partir de la escritura en inglés de estudiantes procedentes de estos contextos. Respecto a ello, reconoció las carencias de su metodología y la exageración que empleó en ella: "I admit having made the case too strong" (p. 10)[9]. Esto quedó patente con los avances que se estaban dando en estos años en el campo del análisis del discurso y el análisis del texto, tal y como afirman Connor y Kaplan (1987). Asimismo, Kaplan (1987) habla sobre las diferencias

[7] "La lengua inglesa y sus patrones de pensamiento relacionados han evolucionado a partir del patrón cultural angloeuropeo. La secuencia de pensamiento esperada en inglés es esencialmente la secuencia platónico-aristotélica, descendiente de los filósofos de la Antigua Grecia y moldeada subsecuentemente por los pensadores occidentales romanos, medievales y posteriores. No es ni un mejor ni peor sistema que cualquier otro, pero es diferente". La traducción es nuestra.
[8] El ejemplo es nuestro.
[9] "Admito haber dado demasiado importancia al caso". La traducción es nuestra.

entre el discurso oral y el discurso escrito. A este respecto dice que "it also seems likely that the grammar of discourse is different for oral modes and for written modes" (p. 15)[10]. Especialmente se centra en la descripción del proceso de escritura. Este autor afirma que parece probable que se pueda adquirir la escritura sin composición, mientras que ésta no podría ser adquirida, sino solamente aprendida. Por ello, "the non-native speakers does not possess as complete an inventory of possible alternatives, does not recognize the sociolinguistic constraints on those alternatives, and does not recognize what shorts of constraints a choice imposes on the text" (p. 11)[11]. Esto debe tener su reflejo en la acción pedagógica del profesor, quien debe hacer hincapié en estos aspectos y ampliar el inventario lingüístico y sociolingüístico de los aprendientes.

Kaplan (1988) considera tan ligada la RC a la Lingüística del Texto que la coloca como una subdisciplina de ésta. En este trabajo, incluido en la monografía de Purves (1988), dice al respecto de las investigaciones incluidas en este volumen y la muestra empleada en ellas que "there were problems that seemed to be unique to speakers of particular languages […] there were regularities in the English writing of native speakers of English and that there were regularities in the differences between the writing of native speakers and nonnative speakers" (p. 277)[12]. Respecto a cuestiones más teóricas, defiende que el origen de la disciplina siempre tuvo fines pedagógicos, ayudar en la clase de redacción, y no crear un método de enseñanza. Uno de sus principales objetivos es hacer conscientes a profesores y alumnos de las diferencias entre culturas en lo que a las convenciones de escritura se refiere. También reconoce que, aunque en sus orígenes se centró más en el producto de la escritura, no puede dejar de lado el proceso que se realiza a la hora de componer un texto. La RC también debe tener en cuenta ciertos aspectos gramaticales del discurso, la importancia de la audiencia a la que va dirigido un texto, la competencia morfosintáctica, la cultura general y el conocimiento del tema sobre el que se escribe por parte del escritor, los diferentes tipos de escritura y el papel de ésta como fenómeno social. También menciona que es relevante si una lengua da mayor responsabilidad al escritor o al lector.

Este último aspecto nos conduce a las aportaciones que realizó Hinds (1983, 1987) a las bases teóricas de la RC. Su labor se centró en el análisis del papel que desempeñan el emisor y el receptor de un texto, sea éste oral o escrito, a la hora de interpretarlo. Al respecto, Hinds (1987) establece que "there are different expectations with regard to the degree of involvement a reader

[10] "Parece también probable que la gramática del discurso es diferente para el modo oral y el modo escrito". La traducción es nuestra.
[11] "Los hablantes no nativos no poseen un inventario tan completo de las posibles alternativas, no reconocen las constricciones sociolingüísticas de estas alternativas y no reconocen qué tipo de restricciones impone una elección al texto". La traducción es nuestra.
[12] "Había problemas que parecían ser únicos para los hablantes de unas lenguas concretas […] había regularidades en la escritura en inglés de hablantes nativos de inglés y había regularidades en las diferencias entre la escritura de hablantes nativos y no nativos". La traducción es nuestra.

will have, and […] this degree of involvement will depend on the language of the reader" (p. 141)[13]. Como ejemplos, el autor dice que el inglés da una mayor responsabilidad al emisor para que se produzca una comunicación eficiente, mientras que en el japonés este peso recae en el receptor. Considera que estas características de las lenguas se deben a precedentes históricos de gran fuerza y que la predominancia de una tipología u otra tiene muchas implicaciones. Como muestra de estas repercusiones menciona que los hablantes ingleses realizan muchos borradores de un mismo texto y los japoneses solo uno, así como que al escribir en inglés se debe marcar de manera mucho más clara las relaciones de coherencia a lo largo de todo el texto. Esto necesita tener su eco en la labor pedagógica de los profesores cuando enseñan a escribir en una lengua extranjera a sus estudiantes, haciéndoles apreciar de manera consciente estas diferencias. Por ejemplo, si un grupo de aprendientes procede de una cultura en la que a la hora de interpretar un texto se da mayor responsabilidad al lector y escriben en una LE que otorga este papel al escritor, deberán practicar y aprender a usar mecanismos de cohesión que sepan guiar al receptor del texto a la hora de descifrarlo para que la comunicación se produzca de manera efectiva[14].

Otra de las grandes aportaciones de estos años fue la de Mauranen (1993), quien en su trabajo "Contrastive ESP Rhetoric: Metatext in Finnish-English Economic Texts" compara el uso de metatexto en artículos científicos de economía escritos en inglés por hablantes nativos y hablantes no nativos de origen finlandés. Uno de los aspectos relevantes de su estudio es la rigurosa metodología empleada. A pesar de la dificultad para clasificar los subtipos de metatexto (uno de los cuales son los conectores), Mauranen puede establecer a partir de los resultados de su estudio que los escritores finlandeses lo utilizan mucho menos, y, por consiguiente, que emplean menor número de conectores que los escritores nativos, lo que la lleva a concluir que los roles de lector y escritor son diferentes en ambas culturas. Así, el finés sería una lengua más implícita y que daría mayor responsabilidad al lector, en contraste con el inglés, que daría más responsabilidad al escritor. Aunque este estudio de Mauranen es bastante breve (si bien, en realidad, se encuadra dentro de otro estudio de mayor envergadura) ha tenido bastante repercusión y réplicas en el ámbito de la RC, tal y como hemos visto en el capítulo 2 de este trabajo, en gran medida por ser una de las primeras investigaciones que analizaba artículos científicos, lo que después se ha convertido en una fuerte corriente dentro de la disciplina. La importancia de este trabajo también se debe a que analiza el metatexto y los conectores, aspecto que tampoco se había tratado en detalle hasta ese momento y que después ha supuesto una prolija línea de investigación en el campo.

[13] "Hay diferentes expectativas en relación con el grado de implicación que asumirá un lector, y […] este grado de implicación dependerá de la lengua del lector". La traducción es nuestra.
[14] El ejemplo es nuestro.

Todos estos avances dentro de la RC dieron lugar a la primera monografía que intentaba de una manera más metódica dar una base teórica a la disciplina. Connor (1996) fue quien llevó a cabo esta labor. El principal objetivo de este trabajo era establecer una definición de la RC, describiendo sus diferentes aspectos. Para ello, se basaba en el estudio de la historia del campo desde sus orígenes, incluyendo las investigaciones más relevantes realizadas hasta la fecha y el contacto establecido con otras disciplinas. Se cerraba el trabajo con el establecimiento de una metodología más rigurosa, una de las características de la RC más criticada hasta este momento, así como hablando sobre sus implicaciones pedagógicas y dando directrices para las futuras investigaciones. Connor (1996) dice que los estudiantes admiten que traducen de su lengua materna, o al menos lo intentan, cuando se enfrentan a tareas de escritura en lengua extranjera, lo que produce una interferencia que se podría evitar si se aprendiese también a pensar en la L2. Esta transferencia de la L1 se da también en lo referente a los patrones de organización de un texto y a las convenciones retóricas. Estas reflexiones dieron lugar al nacimiento de la RC, que, en este momento y con las críticas y los progresos descritos más arriba, se había convertido en una disciplina más comunicativa, interdisciplinar y multicultural. Por todo ello, esta autora describió la RC en los siguientes términos: "Contrastive Rhetoric is an area of research in second language acquisition that identifies problems in composition encountered by second language writers; by referring to the rhetorical strategies of the first language, attempts to explain them" (p. 5)[15].

En referencia a esos avances, Connor (1996) también menciona que la RC, que partía desde una concepción puramente lingüística, se ha abierto hacia una visión más amplia que incluye en el análisis de la escritura variables cognitivas y socioculturales, lo que para la autora era necesario. Por lo que respecta a aspectos cognitivos se establece que para escribir en una L2 resulta de mayor importancia la competencia escritora que la lingüística. En cuanto a consideraciones socioculturales, la investigadora no obvia que las tendencias generalizadoras a veces no hacen justicia a los diferentes estilos personales de escritura de cada individuo. Para Connor (1996), además de las críticas, han contribuido a este avance los cambios en las teorías de composición escrita, donde se pasó a considerar la naturaleza de la escritura como social e interactiva, y en el análisis del texto, que en aquellos momentos presentaba éste como una entidad completa y dinámica. En relación con esta última disciplina menciona los conceptos de cohesión, coherencia y macroestructura como algunos que han ayudado al progreso a través de la realización de diferentes investigaciones. También afirma que los estudios sobre metadiscurso[16] suponen una

[15] "La RC es un área de investigación en la adquisición de segundas lenguas que identifica los problemas en la composición a los que hacen frente los escritores de L2; refiriéndose a las estrategias retóricas de la L1, intenta explicarlos". La traducción es nuestra.
[16] El concepto de metadiscurso, al igual que el de metatexto, son tratados en mayor profundidad más abajo, en la capítulo 3.2.

corriente en alza. Por otra parte, considera que la creciente discusión sobre retórica en el ámbito académico estadounidense ha hecho avanzar la RC, abriendo sus investigaciones a diferentes tipos de texto, lo que hemos podido apreciar en el capítulo 3.1.1. de este trabajo, así como a diversos géneros, como hemos presentando en el epígrafe 2.2. En las relaciones con el campo de la traducción, Connor (1996) considera que conceptos como la aceptabilidad de un texto, marcada por la audiencia, y la adecuación tienen mucho que ofrecer al trabajo dentro de la RC. Por lo que respecta a la cultura, la autora dice que "a widely accepted definition of culture considers it a set of rules and patterns shared by a given community" (p. 101)[17]. Esta descripción de la cultura permitiría a un individuo formar parte de diferentes grupos culturales, algo que concuerda con las ideas en las que se basa la RC. En relación con ello, la autora considera que los estudios que intentan determinar qué es buena escritura se encuentran en sus fases iniciales y que se deben llevar a cabo más investigaciones sobre ello.

Así pues, cada vez más estudios de RC son interdisciplinares. En sus comienzos se realizaban investigaciones empíricas más rígidas, mientras que en los últimos años han proliferado otro tipo de trabajos, como las reflexiones teóricas acerca de la propia disciplina y los estudios de carácter etnográfico, que incluyen el estudio de las diferentes circunstancias que dan lugar a un determinado producto escrito y son, por consiguiente, de una tipología más cualitativa. Connor (1996) considera que tanto los estudios cuantitativos como los cualitativos son necesarios. En cualquier caso, aquellos siguen representando la principal base de la RC. En numerosas ocasiones se ha criticado estos análisis por fallos en los diseños de investigación. La autora reconoce que un gran número de publicaciones no describen de manera explícita los diferentes pasos realizados durante el análisis, lo cual los convierte en irreplicables. Sin duda, esto se debería corregir. Además, afirma que "it is advisable to collaborate with a native speaker of a language other than your own when doing contrastive studies" (p. 163)[18], con el fin de paliar un posible etnocentrismo, como ocurrió en el artículo fundacional de Kaplan (1966). Otro de los grandes problemas que trata es el de la comparabilidad, lo que la autora denomina como *tertium comparationis* y que tratamos más adelante.

Finalmente, en relación con las implicaciones pedagógicas de la disciplina, Connor (1996) considera que a los aprendientes se les debe instruir en estrategias que les ayuden a cumplir las expectativas de la comunidad discursiva a la que se pretenden adherir. Esto no se debe realizar a través de modelos estáticos, pues la RC considera a partir de este momento la escritura como un proceso. El profesor debe conocer las diferencias existentes en el proceso de escritura y en los

[17] "Una definición ampliamente aceptada de cultura la considera un conjunto de normas y patrones compartido por una comunidad dada". La traducción es nuestra.
[18] "Es aconsejable colaborar con un hablante nativo de una lengua diferente a la tuya cuando se hacen estudios contrastivos en esa lengua". La traducción es nuestra.

textos entre culturas, si quiere enseñar esas estrategias con éxito. A esto le ayudan los diferentes estudios de RC. No obstante, hay que tener en cuenta que alcanzar niveles totales de éxito es prácticamente imposible, pues hay diferencias de criterio a la hora de juzgar los textos.

Trujillo Sáez (2000) menciona tres factores que influyeron decisivamente en este resurgimiento de la RC que acabamos de presentar. En primer lugar, habla del papel que en ello desempeñaron las nuevas investigaciones sobre el proceso de escritura. Como segundo factor sitúa la reaparición de la noción de género en el mundo académico anglosajón. Por último, incluye los avances y mejoras en los planteamientos de los diseños de investigación realizados en los últimos trabajos de la disciplina. Este autor resume estos progresos a la hora de realizar trabajos de RC así:

> Debemos considerar no sólo el nivel textual, sino también el proceso que conduce del deseo o la necesidad de escribir hasta el producto final, las actitudes unidas a la escritura, la enseñanza de la escritura en los colegios, las diferencias entre los géneros y las comunidades de escritores, o las implicaciones ideológicas de la escritura. Si queremos ser realmente explicativos, debemos responder a la complejidad del fenómeno de la escritura desde un enfoque complejo, multidimensional e interdisciplinar. (p. 319)

Como resumen, podemos definir la RC como una disciplina enmarcada dentro de la Lingüística Aplicada que considera que la escritura es un fenómeno cultural y, por lo tanto, presenta convenciones únicas dentro de cada idioma. Esto provoca problemas a aquellos individuos que se enfrentan a la tarea de escribir en una LE, ya que transfieren las convenciones de su L1. Por ello, son necesarios estudios contrastivos que puedan determinar de qué manera se producen estas interferencias. Los estudios deben ser de carácter riguroso y respetar la comparabilidad de los diferentes géneros entre culturas, así como conocer con mayor o menor profundidad las lenguas y culturas presentes en la investigación. Además, se deben aportar análisis cualitativos que redunden en aplicaciones pedagógicas, es decir, tratamientos en el aula que ayuden a los aprendientes de una LE a crear textos adecuados y aceptables por los representantes de la L1.

3.1.3. Hacia la Retórica Intercultural

A pesar de esta labor de teorización y desarrollo de su paradigma, la RC ha seguido recibiendo una gran cantidad de críticas, lo que a su vez ha producido una mayor reflexión de los investigadores pertenecientes al campo y ha abierto nuevos horizontes para la disciplina, como vemos en este subepígrafe.

Dentro de esas nuevas críticas, Zamel (1997) ataca el determinismo que se puede observar en la RC y la visión estática de la cultura, demandando una mayor atención a la variabilidad, la

complejidad y lo impredecible de los textos. Por su parte, Spack (1997) defiende una visión de los estudiantes en la que se les conciba como individuos independientes y no como miembros de un grupo cultural generalizado, dotándoles de características personales y propias. Esto lo critica también Leki (1997), a quien tampoco le parece apropiado que en ocasiones se preste mayor atención a las diferencias existentes entre las lenguas y se obvien las similitudes, lo que lleva a considerarlas algo exótico. Kubota (1999) vuelve a considerar la RC etnocéntrica y la acusa de crear una dicotomía cultural entre Occidente y Oriente. Estas críticas encuentran su respuesta en Connor (2002), con quien coincidimos en sus observaciones, pues, tal y como muestran los progresos que hemos presentado más arriba, "such criticism stems in part from critics' lack of understanding about current perspectives in contrastive rhetoric and changes that have taken place in this area in the past decade" (pp. 493-494)[19]. El estudio de la evolución de la RC nos ha permitido observar que las críticas a esta disciplina se mantienen, en cierta manera, inamovibles, centradas en los trabajos fundacionales y obviando los avances producidos dentro del campo. De hecho, Kubota y Lehner (2004) devuelven la crítica a esta respuesta de Connor (2002) diciendo que "mentions only some of the many arguments that have been advanced questioning the conventional wisdom of contrastive rhetoric – arguments that in fact provide important insights" (p. 9)[20]. Se podría decir que la crítica va y vuelve continuamente de un lado a otro.

En torno al cambio de milenio, Trujillo Sáez (2001b) consideraba que los especialistas en la materia habían sabido resolver con mayor o menor éxito todas las críticas vertidas contra la RC. Sin embargo, estimaba que aún permanecían dos vacíos importantes en sus fundamentos teóricos. Por un lado, esto ocurriría en lo referente al concepto de cultura. Una vez más, se retrocede al artículo original de Kaplan (1966) para afirmar que se interpretó de manera incorrecta la hipótesis del relativismo lingüístico de Sapir-Whorf, pues ésta decía que el lenguaje condicionaba nuestra forma de pensar y nuestra cultura y la interpretación del padre de la RC era lo contrario, es decir, que la cultura condicionaba nuestra escritura. Ying (2000), en cambio, considera que el artículo fundacional no se basó en la hipótesis de Sapir-Whorf, sino en las teorías de Hymes. A este respecto, Matsuda (2001) concluye que Kaplan (1966) se basó en tres conceptos para desarrollar la teoría original de la RC: sintetizó las ideas del análisis contrastivo que imperaba en aquella época, la hipótesis de Sapir-Whorf y las aportaciones del campo de la composición y la retórica, que emergía entonces. Si tenemos en cuenta estas críticas, la disciplina quedaría sin una de sus principales bases teóricas, por lo que Trujillo Sáez (2001b) busca nuevos fundamentos. Para él,

[19] "Este criticismo surge en parte de la falta de comprensión de los críticos hacia las actuales perspectivas de la RC y los cambios que han tenido lugar en esta área en la década pasada". La traducción es nuestra.
[20] "Menciona solo algunos de los muchos argumentos que se han introducido cuestionando el saber convencional de la RC; argumentos que, de hecho, aportan importantes percepciones". La traducción es nuestra.

la cultura es una fuerza directiva que hace que entendamos la realidad según unos parámetros concretos y actuemos en consecuencia. La realidad se organiza en modelos culturales compartidos de forma intersubjetiva por las personas que pertenecen a un grupo social. De esta manera, es obvio que la escritura no es simplemente un hecho lingüístico, sino también cultural, y tiene modelos culturales formados por esquemas cognitivos que se aplican a las tareas de escritura y lectura. En otro trabajo, Trujillo Sáez (2000) describe la escritura así: "no es solo un fenómeno lingüístico sino una fuerza comunicativa de considerable poder" (p. 321). La otra carencia se refiere a la falta de una exposición clara sobre las implicaciones didácticas de la RC. Para el investigador, este campo puede ayudar a la concienciación tanto de las diferencias como de las similitudes existentes entre dos sistemas lingüísticos, características que provocan dificultades y ventajas. Así, afirma que un proceso de concienciación sobre el modelo cultural de escritura de una determinada comunidad discursiva debería ser tenido en cuenta a la hora de desarrollar el currículo de los cursos.

Ya hemos visto como Connor (2002) respondía a diferentes críticas a la RC. Para esta autora otro ataque reciente a la disciplina consiste en que sus presupuestos enseñan a los estudiantes a escribir siguiendo las expectativas de los hablantes nativos en vez de fomentar la expresión de su propia identidad. Ante este planteamiento, Connor (2001) ya había afirmado que no se trata de alienar a los extranjeros cuando escriben en una L2, sino que lo importante es explicarles y educarles en lo que una audiencia determinada espera, ofreciéndoles la posibilidad de elegir a la hora de redactar el texto. Connor (2002) no solo responde a las críticas más recientes vertidas contra la RC, sino que también hace un compendio de los últimos estudios dentro de la disciplina y propone, una vez más, nuevos caminos para ella. Así, recuerda que se han empezado a analizar textos con fines específicos, como los del mundo de los negocios, y en diferentes partes del mundo, extendiéndose el campo de investigación a otros continentes como Europa, África y Asia. Respecto a la idea base de la RC y su metodología, Connor (2002) afirma lo siguiente:

> Although contrastive rhetoric has often defined national cultures in the received mode, researchers in contrastive rhetoric have certainly not interpreted all differences in L2 writing as stemming from the L1 or interference from the national culture. Instead, these researchers have explained such differences in written communication as often stemming from multiple sources, including L1, national culture, L1 educational background, disciplinary culture, genre characteristics, and mismatched expectations between readers and writers. (p. 504)[21]

[21] "Aunque la RC ha descrito habitualmente las culturas nacionales en el modo recibido, es seguro que los investigadores en RC no han interpretado todas las diferencias en la escritura en L2 como nacidas de la L1 o la interferencia de la cultura nacional. En cambio, estos investigadores han explicado habitualmente estas diferencias en la comunicación escrita como provenientes de múltiples fuentes, incluyendo la L1, la cultura nacional, el contexto educativo de la L1, la cultura disciplinaria, las características de los géneros y las desiguales expectativas que tienen lectores y escritores". La traducción es nuestra.

Estos cambios en los objetivos y los métodos de la RC están modificando también el alcance de su impacto en la Lingüística Aplicada, e incluso más allá de esta disciplina. Por ello, y debido a la globalización cada vez más extendida, la autora dice que se deberían realizar progresivamente más estudios que traten la comunicación intercultural. Asimismo, sería interesante implementar investigaciones que analizaran los géneros de manera diacrónica para descubrir patrones de evolución, ya que éstos son dinámicos y fluidos.

Como prueba de estos avances podemos mencionar la monografía editada por Panetta (2001a), de título *Contrastive Rhetoric Revisited and Redefined*. Este volumen recopila diferentes estudios que pretenden abrir los horizontes de la RC, dejando a un lado el campo del inglés como lengua extranjera. Este investigador también considera que esta disciplina debería servir a los profesores de composición escrita y retórica en sus clases, lo que a veces parece una tarea prácticamente imposible por su desconocimiento de las lenguas maternas de sus estudiantes. Panetta (2001b) propone como paliativo preguntar directamente a los aprendientes acerca de sus decisiones retóricas, con el fin de comprender algo más su retórica nativa. Además, considera que la RC se debería añadir al enfoque pedagógico del docente, pero sin sustituir a ningún otro método. Dentro de esta monografía, Bliss (2001) afirma que en el nivel universitario los estudiantes tienen diferentes modos de afrontar tareas como la lectura, la escritura o el pensamiento crítico. Para ello, se basan principalmente en los patrones culturales y lingüísticos de la L1, por lo que es necesaria la instrucción si queremos que tengan éxito. Este acercamiento debe realizarse desde una perspectiva multilingüe y multicultural. Otra aportación de esta publicación es la de Corbett (2001), quien dice que hay ocasiones en las que esta tarea puede producir conflictos en el estudiante, porque a veces se percibe el uso del inglés y su retórica como un acto de colonización y de pérdida de identidad. Esto ocurre cuando hay retóricas, las cuales están unidas a la ideología imbricada en ellas, que entran en conflicto. El aprendiente inicia un proceso de negociación entre ambas culturas y retóricas, procedimiento que en ocasiones resulta doloroso y lleva al escritor a rebelarse ante ello. Como resultado puede dar lugar a unas retóricas ambivalentes y, en casos más extremos, incluso provocar el rechazo a la escritura. Dentro de este volumen también se aboga por un estudio más profundo de nuevas retóricas empleadas por colectivos tradicionalmente marginados, como pueden ser determinadas comunidades negras, de mujeres u homosexuales, lo cual aporta interesantes y nuevas perspectivas a la RC.

Este enfoque crítico con la visión habitual de la retórica se puede observar en el trabajo de Kubota y Lehner (2004), del cual ya hemos mencionado algunos aspectos más arriba. A este respecto dicen que “contrastive rhetoric has tended to construct static, homogeneous, and apolitical images

of the rhetorical patterns of various written languages" (p. 9)[22]. Además, consideran que la enseñanza de los patrones retóricos del inglés que defiende Connor "is strategically promoted to serve a certain purpose or ideology" (p. 15)[23]. Consideran que la RC no lo lleva a cabo de manera consciente y que ni tan siquiera comparte estas visiones políticas, pero, al asumir las convenciones retóricas existentes como el *status quo* y promover su enseñanza, colaboran en la asimilación, el colonialismo y la aculturación de determinados grupos, de quienes consideran deficientes sus lenguas y culturas. Ya hemos visto más arriba como desde su mismo origen con Kaplan (1966), la RC no afirma que ninguna lengua, cultura o convención retórica sea superior a otra, por lo que estas afirmaciones parecen extremas. Es cierto que se trata de aportaciones interesantes y que plantean la incógnita de qué proceso de aculturación se da a la hora de aprender una L2, pero este debate supera los límites de nuestro estudio. Esta posición lleva a Kubota y Lehner (2004) a plantear una nueva versión de la disciplina que llevaría por nombre RC Crítica y enriquecería la visión de la RC tradicional. Sus fundamentos teóricos se definen así:

> By incorporating poststructuralist, postcolonial, and postmodern critiques of language and culture, critical contrastive rhetoric reconceptualizes cultural difference in rhetoric from such perspectives as relations of power, discursive construction of knowledge, colonial construction of cultural dichotomies, and rhetorical plurality brought about by diaspora and cultural hybridity. When put into practice, critical contrastive rhetoric affirms multiplicity of languages, rhetorical forms, and students' identities, while problematizing the discursive construction of rhetoric and identities. (p. 7)[24]

La RC Crítica reevalúa las diferencias culturales aceptadas hasta el momento, así como la educación que las legitima. Anima a los estudiantes a una reflexión crítica sobre las convenciones retóricas establecidas y a explorar nuevas formas, además de invitar a los aprendientes a analizar su propia personalidad en relación con las retóricas de la L1 y la L2. Kubota y Lehner (2004) dejan claro que su disciplina no prescribe ningún método pedagógico, lo que sugieren hacer en contraposición con la RC tradicional, pero recordemos que Kaplan (1988) siempre ha defendido que ésta no es un método de enseñanza. Sin embargo, Kubota y Lehner (2004) se contradicen cuando afirman que "an appropriate starting point for classroom work is for individual students to think about, discuss, and write about how the perceive the ways in which they write –or not- in their first languages and critically bring their perceptions to bear on the work of composing texts

[22] "La RC ha tendido a construir imágenes estáticas, homogéneas y apolíticas de los patrones retóricos de diferentes lenguas escritas". La traducción es nuestra.
[23] "Es estratégicamente promocionada para servir a un cierto propósito o ideología". La traducción es nuestra.
[24] "Al incorporar críticas postestructuralistas, postcoloniales y postmodernas del lenguaje y de la cultura, la RC Crítica reconceptualiza la diferencia cultural en la retórica desde perspectivas como las relaciones de poder, la construcción discursiva del conocimiento, la construcción colonial de las dicotomías culturales y la pluralidad retórica introducida por la diáspora y la mezcla cultural. Puesta en práctica, la RC Crítica afirma la multiplicidad de lenguajes, de formas retóricas y de identidad de los estudiantes, al mismo tiempo que problematiza la construcción discursiva de la retórica y las identidades". La traducción es nuestra.

in another language" (p. 21)[25], lo cual consideramos una aplicación pedagógica. En cualquier caso, esto último convertiría a la RC Crítica en autorreflexiva y no estática. Una última aportación de este trabajo, que por obvia no deja de ser interesante, ya que no ha sido mencionada en la RC de manera suficientemente explícita, reside en el hecho de que la calidad de los textos en L2 muchas veces está directamente relacionada con la habilidad escritora del emisor en su L1 y su competencia general en la L2.

Aunque autores como Trujillo Sáez (2003b) recogen estos avances introducidos, como es el caso del contraste entre las relaciones de poder y de no-poder, esta nueva nomenclatura de RC Crítica no se asentó dentro de la disciplina. A pesar de ello, sus aportaciones fueron recogidas por la RC tradicional y llevaron a Connor (2004) a proponer un nuevo nombre, el de Retórica Intercultural. Esta nueva concepción fue expuesta de manera amplia en una monografía de nombre *Contrastive Rhetoric: Reaching to Intercultural Rhetoric*, editada por la propia Connor, Nagelhout y Rozycki (2008). Para esta investigadora, la RC no es tan inmovilista como algunos investigadores pretenden, pero, a fin de intentar dejar atrás finalmente las críticas que la disciplina siempre ha recibido y para adaptarse a sus nuevas perspectivas teóricas, propone esta nueva denominación. Connor (2008) reconoce que en el futuro la Retórica Intercultural debería tener más en cuenta los factores culturales, sociales y educativos, así como la singularidad del escritor, aspectos por los que, como hemos visto más arriba, ha sido criticada la RC. Junto a ello, se necesita definir de manera más precisa algunas nociones que están presentes en sus estudios, como son las de estilo, organización textual y retórica. La autora coincide con Atkinson (2004) en estimar necesario el respeto en los análisis a la dicotomía existente entre grandes y pequeñas culturas, ya que en un mismo texto se entremezclan varias de ellas como podrían ser la nacional, la académica y la de clase. Además, hace hincapié en que el contraste tiene que ser realizado desde una perspectiva transcultural e intercultural, mostrando la primera las diferencias entre las culturas y la segunda los nexos entre ellas. En relación con este planteamiento, Connor (2008) aclara que "all cultures and social practices are deeply infused and penetrated by other cultural practices. In this sense, the «inter» of intercultural stresses the *connections* raher than the cultural and rhetorical *differences*" (p. 312)[26]. En resumen, las investigaciones futuras deben tener en cuenta las complejidades que entran en juego en la creación de textos. Por ello propuso la nueva

[25] "Un punto de partida apropiado para el trabajo de clase es que los estudiantes piensen, discutan y escriban sobre cómo perciben los modos en los que escriben o no en su L1 y transferir críticamente sus percepciones al trabajo de componer textos en otra lengua". La traducción es nuestra.
[26] "Todas las culturas y las prácticas sociales están profundamente infundidas y penetradas por otras prácticas culturales. En este sentido, el «inter» de intercultural marca las *conexiones* más que las *diferencias* culturales y retóricas". Comillas y cursiva en el original. La traducción es nuestra.

denominación de Retórica Intercultural, a modo de cajón de sastre que recoja todo tipo de estudios que cumplan estos requisitos.

Dentro del mismo volumen, Li (2008) también considera que el cambio de terminología refleja de manera más apropiada la realidad del momento de la disciplina. Respecto al concepto de cultura, afirma que "it is true that the received notion of culture is too simplistic and static to reflect the emerging reality of an interconnected, globalizing, postmodern world. However, the interconnected world does not necessarily create a homogeneous world culture" (p. 16)[27]. Para este autor, la cultura adapta a su sistema lo que recibe de otra, sin necesidad de eliminar sus características anteriores. En los análisis contrastivos hay que determinar cuándo actúa la cultura en el proceso o producto escrito del aprendiente y qué patrón cultural es el que interviene, ya sea consciente o inconscientemente. Añade que, obviamente, resulta difícil describir esta influencia con un método fiable. Así, la Retórica Intercultural debe encontrar el enlace metodológico entre el texto y el contexto en las producciones escritas. Por otra parte, Li (2008) considera que los trabajos de RC siempre se han quedado en lo social y no han pasado a lo político, por lo que la disciplina representa un buen medio de crítica cultural. Sobre el papel de la Retórica Intercultural agrega lo siguiente:

> I tend to think contrastive rhetoric or intercultural rhetoric is a particular perspective that the researcher brings to the examination of ESL writing. It is going to remain a small niche in ESL writing occupied mostly by polyglot researchers, and an even smaller one in composition studies, but it will continue to be a relevant and productive perspective. (pp. 22-23)[28]

Matsuda y Atkinson (2008) también consideran acertado el cambio de nomenclatura, pues se introduce de forma exploratoria y no ortodoxa, además de por presentar un carácter heurístico y poder abrir así nuevos caminos para la disciplina. No obstante, sugieren que con la modificación del término no es suficiente y que se le debe dotar de una buena base teórica. Respecto a si la Retórica Intercultural constituye una disciplina propia expresan sus dudas, ya que no hay una agenda común que proponga qué investigar, lo que repercute en la disparidad de los estudios; ni medios de comunicación académica, como pueden ser revistas científicas o congresos, ni expertos. Si bien estos autores aciertan en aspectos como el hecho de que no haya revistas científicas específicas para este campo de investigación, estimamos que la RC forma una disciplina, ya que sí existen expertos o una agenda de investigaciones relativamente común.

[27] "Es verdad que la noción recibida de cultura es demasiado simplista y estática para reflejar la realidad emergente de un mundo interconectado, globalizante y postmoderno. Sin embargo, el mundo interconectado no crea necesariamente una cultura mundial homogénea". La traducción es nuestra.
[28] "Tiendo a pensar que la RC o Retórica Intercultural es una perspectiva particular que el investigador incluye en el examen de la escritura del inglés como lengua extranjera. Va a permanecer como un campo pequeño dentro de la escritura del inglés como lengua extranjera, ocupado principalmente por investigadores políglotas, e incluso más pequeño dentro de los estudios de composición, pero continuará siendo una perspectiva relevante y productiva". La traducción es nuestra.

Ambos coinciden en que el cambio de nombre se da por las numerosas críticas vertidas contra la RC. Sugieren que el futuro de la Retórica Intercultural pasa, bien por mejorar la definición de cultura y ampliar su espectro e incluir diferentes retóricas y aún más relaciones interdisciplinares, como la retórica comparativa o la educación retórica, bien por diluirse dentro de otro campo de investigación.

En esta publicación de Connor (2008) no solo aparecen aportaciones teóricas en torno a la situación actual de la RC o Retórica Intercultural y sus bases teóricas, sino que también se incluyen otro tipo de aportaciones que muestran los progresos conseguidos por la disciplina en los últimos años en cuanto a su metodología de investigación. Tal es el caso de LoCastro (2008), quien analiza la escritura en inglés de estudiantes universitarios mexicanos. Esta autora parte de la base de que estos aprendientes escriben en contextos académicos en inglés de forma diferente a como lo hacen los nativos. También plantea que si los profesores de inglés conocieran las prácticas de los estudiantes en su L1 y su tradición educativa, podrían enseñarles de manera más eficiente estrategias de escritura. Para investigar estas hipótesis LoCastro (2008) realiza un estudio etnográfico para el cual analiza los textos de los estudiantes. La muestra la componen 46 estudiantes de una universidad privada y 21 de una pública, ambas ubicadas en Puebla. La investigación se desarrolló entre 2000 y 2003 y comprendía los textos escritos por los estudiantes, observaciones de clase, entrevistas con profesores e informantes, diversos documentos y datos de tutorías realizadas con cuatro de los estudiantes participantes en el proyecto. Como resultados se observa que en la escritura en inglés de los estudiantes hispanos hay una coordinación imprecisa, mucha elaboración y poco uso de marcadores cohesivos. Esto es así porque los estudiantes consideran que las frases largas resultan más inteligentes, lo que claramente supone una diferencia en la cultura de escritura entre el español y el inglés. Además, se comprobó que los estudiantes universitarios mexicanos no tenían el nivel de escritura necesario, debido a que no se trabaja en ello en estadios previos, porque los profesores consideran que con la práctica es suficiente. En las clases se presta más atención a la forma y apenas al proceso de escritura en sí. Todo esto desemboca en una mala predisposición a la escritura por parte de los estudiantes. Sin duda, el valor fundamental de este trabajo de LoCastro (2008) reside en el profundo estudio etnográfico realizado que busca aportar datos cualitativos y las causas de por qué la escritura de los estudiantes en una LE es así. Por una razón u otra, esto no se realiza con frecuencia en los estudios de RC, a pesar de que ya Kaplan y Grabe (1996) lo consideraron como una prioridad para las investigaciones.

Otra contribución imprescindible es la de Moreno (2008), para quien, después de tantas investigaciones realizadas en el marco de la RC, ya no se necesita una justificación de la disciplina, sino realizar estudios más rigurosos. En este sentido, plantea que “one thing that can

be done in this direction is to make sure they are comparing what is comparable across cultures" (p. 26)[29]. El tema de la comparabilidad ya había sido tratado por Connor y Moreno (2005), donde las autoras introducen la noción de *tertium comparationis*. En relación con ello, aclaran que "the concept of *tertium comparationis* or common platform of comparison is important at all levels of research: in identifying texts for corpora, selecting textual concepts to be studied in the corpora, and identifying linguistic features that are used to realize these concepts" (p. 155)[30]. Además, establecen que para este tipo de estudios es necesario contar con una gran cantidad de textos en la comparación si lo que queremos es dar mayor validez a nuestras conclusiones. Moreno (2008), otra de las grandes especialistas en RC en España, afirma que cada tipo de pregunta de investigación determinará qué tipo de fuente y de datos se han de comparar. Así, da el ejemplo de que para analizar alguna dificultad concreta de aprendientes de una LE se deben recoger textos suyos y equivalentes e independientes a éstos escritos por nativos de esa misma lengua. Agrega que "the notion of comparability is equated to the concept of *equivalence* and is crucial for designing corpora for contrastive rhetoric studies" (p. 28)[31]. La autora considera que para que dos corpus sean comparables no deben ser exactamente iguales, pero sí similares al máximo grado posible. En ocasiones existen problemas porque esta similitud depende de la persona que la interprete. Los datos recogidos serán comparables si todos los factores contextuales incluidos en el texto pueden ser considerados equivalentes. Dentro de estos aspectos se sitúan el espacio físico y temporal en el que se escribe, los textos previos realizados al producto final, el modo y el canal de comunicación, el contexto retórico en el que se sitúa la acción, el estado emocional y la personalidad de los escritores y sus necesidades comunicativas y motivaciones. La autora otorga especial valor a la intención comunicativa, puesto que esta es la razón última que lleva al escritor a iniciar el proceso comunicativo. Por lo que respecta al espacio en el que se desarrolla la labor, admite que en el caso de producciones escritas el espacio físico no tiene por qué ser tan importante, mientras que el temporal sí, especialmente cuando existe un tiempo límite para la realización de la tarea. Asimismo, cita los factores sexuales y de edad como importantes, ya que esto también aporta diferencias retóricas. Por tanto, "considerable work […] needs to be done to assure that the corpora are really comparable" (p. 32)[32].

[29] "Una cosa que se puede hacer en esta dirección es asegurarse de que lo que comparan es comparable entre culturas". La traducción es nuestra.
[30] "El concepto de *tertium comparationis* o plataforma común de comparación es importante a todos los niveles de investigación: al identificar textos para los corpus, al seleccionar conceptos textuales para ser estudiados en los corpus y al identificar aspectos lingüísticos que normalmente materializan esos conceptos". Cursiva en el original. La traducción es nuestra.
[31] "La noción de comparabilidad es equiparada al concepto de *equivalencia* y es crucial para diseñar corpus en los estudios de RC". Cursiva en el original. La traducción es nuestra.
[32] "Un trabajo considerable debe ser realizado para asegurar que los corpus son realmente comparables". La traducción es nuestra.

En el caso de los estudios contrastivos, Moreno (2008) considera que los corpus deben ser comparables en todos estos factores excepto dos: en el código lingüístico, o cultura escritora, y en la forma y el contenido del texto, es decir, los aspectos lingüísticos, semánticos y retóricos. Ello se debe a que estas características van a ser las analizadas y comparadas para encontrar posibles diferencias y/o similitudes. De esta manera, en este tipo de investigaciones la cultura y el código lingüístico suponen la variable independiente y afectan a la forma y el contenido del texto, que representan la variable dependiente. Además, habría otras variables intervinientes, que serían algunos de esos factores contextuales de los que hemos hablado más arriba. La investigadora también afirma que en los estudios descriptivos no se pueden manipular las variables, por lo que en este caso es especialmente importante diseñar los corpus cuidadosamente, con el fin de controlar estadísticamente todas esas variables intervinientes. En el caso de que se controlen y se mantengan constantes, se podrá decir que los corpus son equivalentes al máximo grado y la comparación establecida es válida. De todos modos, siempre habrá algunos factores incontrolables e imposibles de equiparar, como la idiosincrasia del escritor.

Es en este punto en el que se encuentran los fundamentos de la RC, o, como sus investigadores prefieren llamarla actualmente, la Retórica Intercultural. A partir de lo expuesto, podríamos definir esta nueva denominación como una evolución de la RC que examina diferentes culturas escritas prestando especial atención a los factores sociales, culturales, educativos y personales que participan durante la creación de un texto, además de otorgar una especial relevancia a la metodología de investigación, la cual tiene la comparabilidad como uno de sus valores fundamentales. Consideramos que el término de Retórica Intercultural es aún reciente y necesita más tiempo para asentarse dentro de la Lingüística Aplicada. Ejemplo de ello es el trabajo de Xinghua (2011), quien recientemente ha elaborado un estado de la cuestión en el que incluye algunas de las nuevas directrices de la RC, como, por ejemplo, la inclusión de la teoría de la valoración en las investigaciones para analizar los componentes interpersonales de los textos. Sin embargo, ni siquiera menciona la nomenclatura de Retórica Intercultural, lo que sugiere que el término aún no se encuentra extendido de manera generalizada. Los próximos años e investigaciones mostrarán el camino que tomará esta disciplina.

3.2. Los marcadores discursivos

Si se analiza la bibliografía existente sobre el concepto de *marcadores discursivos*, se puede apreciar que no existe un completo acuerdo entre los especialistas en torno a sus características.

Se trata de un elemento lingüístico aún no definido de forma completa, lo que, según Martín Zorraquino y Montolío Durán (1998) ha dado lugar a una gran diversidad de términos para referirse a ellos. En sus propias palabras:

> Estamos lejos todavía de poder describir y explicar satisfactoriamente la totalidad de las unidades que se suelen incluir bajo la denominación de *marcadores del discurso*; es más, el propio concepto de *marcador del discurso* plantea problemas y dista de estar adecuadamente definido, sobre todo desde el punto de vista gramatical. (p. 13)[33]

Con ello coincide Cortés Rodríguez (1998), quien pide más estudios descriptivos al respecto. Con todo, para las mismas estructuras lingüísticas podemos encontrar nomenclaturas diferentes, como son las ya mencionadas de *marcadores discursivos* o *marcadores del discurso*, u otras como *conectores*, *operadores pragmáticos*, *ordenadores del discurso*, *marcadores textuales*, *metadiscurso* y *metatexto*. Coincidimos con estas autoras en justificar tan alta disparidad terminológica en el hecho de que desde finales del siglo pasado hay cada vez más investigaciones que se centran en el análisis de estos elementos, como hemos podido apreciar en los trabajos mencionados en el capítulo 2 de nuestro estudio. La proliferación de ellos se debe, en parte, a "la necesidad de aplicar los conocimientos que vamos obteniendo sobre estas unidades, tan importantes desde el punto de vista comunicativo, a la enseñanza del español como lengua extranjera" (ob. cit., p. 15). Por ejemplo, Trujillo Sáez (2001a, 2001c, 2002 y 2003a) se decanta por el empleo del término *marcadores del discurso*. Por su parte, Deza Blanco (2007) y Balažic Bulc (2005) prefieren utilizar el concepto *conectores*. En lo referente a investigaciones realizadas sobre textos en inglés, hemos podido apreciar que la nomenclatura empleada era la de *metatexto*, como en los trabajos de Valero-Garcés (1996), Moreno (1997) y Pisanski Peterlin (2005, 2006 y 2007a). A continuación, exponemos qué significa cada uno de estos términos y justificamos el uso que se hace en nuestro estudio de la denominación *marcadores discursivos*.

En el trabajo de Montolío Durán (2001) se puede observar hasta qué punto se usan de manera indistinta algunos términos, pues esta autora emplea tanto la denominación *conectores* como la de *marcadores discursivos* para referirse a las mismas estructuras lingüísticas. En este caso, la autora establece que los conectores pueden cumplir funciones contraargumentativas, causales, consecutivas, aditivas y organizadoras de la información. En cualquier caso, si tenemos en cuenta la clasificación que hace Casado Velarde (1998), parece obvio que los marcadores discursivos configuran una categoría más amplia de elementos que sirven para estructurar el discurso, dentro de la cual los conectores representarían una subcategoría, en relación con la función que cumplen. Con esta opinión coincide Portolés (1998a), quien afirma que "los conectores argumentativos serán, pues, un tipo de marcadores del discurso" (p. 77). En su trabajo, Balažic Bulc (2005) afirma que los conectores tienen la misión de facilitar al oyente o lector la interpretación del texto, pero

[33] Cursiva en el original.

aclara que sin ellos también se puede comprender. Por ejemplo, si al enunciado "La casa es antigua, por eso me encanta" eliminámaros el conector *por eso* resultaría igualmente comprensible, si bien tendría un matiz diferente[34]. Por tanto, para la autora resultan redundantes, lo que los convierte en más difíciles de aprender en una lengua extranjera. Por otro lado, esta investigadora afirma que los conectores presentan una relación con un determinado tipo de discurso y registro, por lo que habría que tenerlos en cuenta al plantear su enseñanza en el aula.

Por lo que respecta al *metatexto*, Pisanski Peterlin (2005) lo define como unidades no formales que sirven para explicitar la organización del texto y facilitar con ello su comprensión al receptor, por lo que son más frecuentes en lenguas que dan la responsabilidad al escritor, según las teorías de Hinds (1983 y 1987). Así pues, el *metatexto* es un concepto que se relaciona con los fundamentos de la Lingüística del Texto, especialmente con la cohesión, que para Connor (1996) es "the use of explicit linguistic devices to signal relations between sentences and parts of texts. Cohesive devices are words or phrases that act as signals to the reader in order to help the reader make connections with what has already been stated or soon will be stated" (p. 83)[35]. Esta autora, quien también menciona la pujanza de las investigaciones sobre estos conceptos, continúa describiendo el término *metadiscurso*, equivalente al de *metatexto*, así:

> The term "metadiscourse" is used to refer to the linguistic material in texts that does not add anything to the propositional content but helps the reader to organize, interpret, and evaluate the information. […] Metadiscourse enables the writer to show the reader how parts of the text are related as well as to express his or her own evaluation of the content and his or her attitude. (p. 94)[36]

Estas definiciones siguen los postulados establecidos al respecto por Halliday (1994). De ellas, se puede deducir que el *metatexto* puede tener forma de palabras o breves expresiones, o incluso estructuras más extensas y complejas, tal y como afirma Moreno (1997). Por tanto, coincidimos con la opinión de Swales (1990), para quien el *metatexto* es un concepto que puede variar, por lo que resulta difícil establecer sus límites. De la misma opinión es Pisanski Peterlin (2007b), para quien "metabesedilo je širok in heterogen koncept" (p. 15)[37], por lo que, en sus estudios, los investigadores solucionan este problema limitando estrictamente el concepto de análisis. Pisanski Peterlin (2007a) llega a calificar el metatexto como imposible de definir, debido a estas características. Esta autora (2007b) afirma que "zdi se, da po desetletju teoretičnega dela prihaja

[34] El ejemplo es nuestro.
[35] "El uso de recursos lingüísticos explícitos para señalizar relaciones entre oraciones y partes de los textos. Los instrumentos de cohesión son palabras o estructuras que actúan como señales al lector y tienen el fin de ayudarlo a realizar conexiones con lo que ya se ha dicho o se dirá pronto". La traducción es nuestra.
[36] "El término «metadiscurso» es usado para referirse al material lingüístico en los textos que no añade nada al contenido preposicional sino que ayuda al lector a organizar, interpretar y evaluar la información. […] El metadiscurso permite al escritor mostrar al lector cómo las partes del texto se relacionan, así como expresar su evaluación del contenido y su actitud". Comillas en el original. La traducción es nuestra.
[37] "El metatexto es un concepto amplio y heterogéneo". La traducción es nuestra.

čas, da se vedenje o metabesedilnosti umesti v širši strokovni prostor in uporabi tudi v praksu, zlasti v pedagoškem okviru, torej pri učenju materinščine, pisanja, tujega jezika, strokovnega jezika itd." (p. 15)[38]. Si tenemos en cuento lo expuesto hasta el momento, podemos afirmar que el concepto de *metatexto* coincide en muchas de sus características con el de *marcadores discursivos*, como vamos a ver a continuación. Una de las diferencias entre ambos reside en el hecho de que aquel es usado en el mundo académico en inglés, mientras que la utilización de *marcadores discursivos* se corresponde con el ámbito hispano.

En nuestro trabajo optamos por la denominación de *marcadores discursivos*. Entendemos este término como equivalente al de *marcadores del discurso*, si bien preferimos el primero por cuestiones estilísticas. Una de sus definiciones más extendidas es la que aporta Portolés (1998b):

> Los marcadores del discurso son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación. (p. 26)

Esta descripción es la que toma Trujillo Sáez (2001a, 2001c, 2002 y 2003a) en sus trabajos, además de las aportaciones de Halliday (1994) para el caso de la lengua inglesa. Trujillo Sáez (2003b) elige el término *marcadores del discurso* por considerarlo más neutro que el de *conectores* a la hora de mostrar su función de conector, es decir, los marcadores discursivos cumplen dos funciones, una de conector y otra pragmática. Coincidimos con Trujillo Sáez (2003b) a la hora de elegir la denominación *marcadores discursivos* en nuestra investigación para respetar ambos aspectos. Para este autor, el hablante usa los marcadores discursivos para reducir el esfuerzo cognitivo que el oyente tiene que realizar para interpretar los enunciados. Asimismo, afirma que su uso es una cuestión de estilo y, por lo tanto, el estudio de estas estructuras en textos escritos representa investigación sobre estilos de escritura. Con esto coincide Cortés Rodríguez (1998), para quien:

> Toda elección de un marcador, como la de cualquier otro fenómeno fónico, gramatical o léxico, puede venir condicionada bien por una serie de circunstancias *estilísticas* –registros más o menos formales–, bien por la pertenencia del hablante a determinado *grupo sociocultural* –nivel de cultura, edad, sexo–, bien por la *tipología textual* –textos narrativos, descriptivos–, bien por la modalidad –oral, escrita, etc.–. (p. 152)[39]

En este mismo sentido se expresa Montolío Durán (2001), para quien no se utilizan los mismos conectores, como ella los denomina, en la lengua oral y en la escrita y su uso difiere "según cuál sea el tipo de texto que se esté elaborando" (p. 42). Como ejemplo, menciona que en los textos

[38] "Parece que después de una década de trabajo teórico llega el momento de situar el comportamiento del metatexto en un espacio especializado más amplio y usarlo de manera práctica, especialmente en un marco pedagógico, es decir, en la enseñanza de la lengua materna, la escritura, la lengua extranjera, la lengua académica, etc.". La traducción es nuestra.
[39] Cursiva en el original.

de tipo expositivo y argumentativo se hace más uso de ellos que en los narrativos y descriptivos. Esto es así porque se quiere guiar al lector a unas conclusiones determinadas, y a este propósito ayudan los conectores de tipo contraargumentativo, consecutivo, aditivo, causal y organizador de la información.

Ya hemos mencionado más arriba que la disparidad terminológica se debe a las numerosas características que entran en juego en la categorización de los marcadores discursivos. Dentro de estas propiedades, Martín Zorraquino y Montolío Durán (1998) sitúan su categorización gramatical, su modo de significar, sus funciones semántico-pragmáticas y sus rasgos supra-segmentales. Martín Zorraquino (1998) sugiere lo siguiente:

> Es tan heterogéneo el conjunto de los elementos implicados –presentan una estructura interna tan diversa; ofrecen tipos de comportamiento distribucional tan desigual, e implican relaciones "semánticas" tan diferentes respecto de los segmentos oracionales en los que inciden– que acometer su estudio gramatical puede parecer una tarea tan utópica como pretender ponerle puertas al campo. (p. 25)[40]

Para esta autora, son elementos que ayudan a construir el discurso, "que orientan el proceso informativo o el procesamiento de la información en el discurso" (p. 30). Desde un punto de vista gramatical, los marcadores discursivos han sufrido modificaciones en cuanto a su categoría de palabra, pudiendo estar formados a partir de adverbios, locuciones adverbiales, interjecciones, conjunciones… En cualquier caso, presentan "una serie de propiedades sistemáticas" (p. 35): generalmente se sitúan en los márgenes de la entidad nuclear, no admiten ni gradación ni cuantificación ni negación, son incompatibles con la coordinación, se pueden acumular en una misma oración de manera congruente, sus rasgos supra-segmentales determinan muchas veces su sentido y tienen una cierta versatilidad distribucional. Pero "la invariabilidad es la propiedad más característica de todos los marcadores del discurso" (p. 45). Por todo ello, Martín Zorraquino (1998) se cuestiona si en realidad los marcadores discursivos no suponen una nueva categoría gramatical.

Los marcadores discursivos han sido estudiados desde diversos puntos de vista, dando lugar a diferentes interpretaciones. Por ejemplo, Portolés (1998a) plantea que para la teoría de la argumentación todos los conectores tienen un sentido argumentativo. Por otro lado, Montolío Durán (1998) los estudia desde la teoría de la relevancia, centrándose en sus características semántico-pragmáticas. Afirma que:

> De acuerdo con la perspectiva relevantista, la utilización de un conector sólo es pragmáticamente adecuada si el hablante puede encontrar, sea en el contexto físico, sea en el lingüístico, sea en la memoria, alguna premisa –alguna información– que explique el porqué de la relación entre las proposiciones relacionadas. (p. 107)

[40] Comillas en el original.

Así pues, los marcadores discursivos no presentan un significado conceptual, susceptible de análisis léxico, sino computacional, es decir, ayudan al procesamiento de la información. Debido a esto último, los no nativos tienen graves problemas a la hora de usar de manera adecuada marcadores discursivos en su LE, ya que no pueden realizar las inferencias apropiadas al no tener tantos conocimientos sobre la lengua. Montolío Durán (2001) menciona "la importancia de conocer bien el significado y las condiciones gramaticales de cada una de estas partículas" (p. 25). Afirma que, dado que sirven para ensamblar un texto, éste será más claro, estará mejor articulado y tendrá mayor cohesión cuando tenga más marcadores discursivos. "Ahora bien, ello es así, en efecto, pero siempre que se haga de estos elementos un uso adecuado" (p. 25). Este pensamiento lleva a veces a los autores a pensar que un texto tiene apariencia culta y formal por el hecho de incluir muchos marcadores discursivos, pero "la presencia de estos elementos conectivos no garantiza la inteligibilidad del texto" (p. 32). Por otra parte, la autora recomienda tener en cuenta la puntuación asociada a los marcadores discursivos, dado que es uno de los principales problemas de los escritores inexpertos. Montolío Durán (2001) concluye que:

> Precisamente, el problema más frecuente que plantea el uso de conectores en los textos de autores insuficientemente entrenados en la elaboración de textos escritos formales es que estos elementos nexivos no son usados con su auténtico significado, sino con otro que erróneamente el autor les ha supuesto. (p. 27)

Otro punto de vista aportado sobre los marcadores discursivos se ha realizado desde la Lingüística del Texto. A este respecto, Casado Velarde (1998) afirma que:

> El punto de contacto –o la transición, si se quiere– entre la lingüística del texto (sic) y los marcadores textuales de un idioma reside en que los idiomas (al menos todos los que se conocen) disponen de estos recursos especiales, más allá de la oración, para expresar lo que venimos denominando sentidos o funciones textuales, organización del discurso, etc. (p. 61)

Este autor realiza una clasificación con base en las funciones textuales y al sentido al que sirven como instrumento de expresión, todo ello desde los presupuestos de la Lingüística del Texto. En esta clasificación se puede ver que hay una gran diversidad de usos discursivos dentro de los marcadores, e incluso que el mismo marcador puede servir para diferentes funciones. No obstante, Casado Velarde (1998) aclara que su clasificación es incompleta, ya que no existen catálogos exhaustivos de marcadores discursivos. Montolío Durán (1998) critica la visión de la perspectiva teórica de la Lingüística del Texto al respecto, pues considera que se centra demasiado en las propiedades de coherencia y de cohesión, que serían las características definitorias del texto. Esta autora plantea que existen estudios posteriores que evidencian que esta perspectiva de los marcadores discursivos como elementos que otorgan cohesión es inexacta.

Una vez expuesto lo anterior, podemos definir los marcadores discursivos como un conjunto de estructuras lingüísticas que quizás formen una categoría gramatical nueva y que, a pesar de estar formados por palabras originarias de diferentes categorías gramaticales, presentan aspectos

comunes entre sí, como son el hecho de que no admiten modificaciones, no aportan contenido proposicional a la oración, aparecen en una posición periférica dentro de la oración y establecen un determinado significado pragmático que guía al lector y le ayuda a procesar la información presente en el texto.

3.3. Otros conceptos relevantes para nuestro estudio

En las páginas anteriores hemos presentado los principales conceptos en torno a los cuales se desarrolla nuestro estudio, la RC y los marcadores discursivos. En este último epígrafe del capítulo "Marco teórico" tratamos otros conceptos que, si bien no suponen la base de esta investigación, tienen relación con ella y, por tanto, resultan relevantes. Primero presentamos el concepto de género y, a continuación, el de comunidad discursiva.

3.3.1. El concepto de género discursivo

Connor (1996) afirma que con la llegada de la década de 1990 el concepto de género pasó a ser un tema relevante dentro del campo de la Lingüística Aplicada. Asimismo, esta autora manifiesta que el análisis de géneros realizado por Swales (1990) ha llegado a ser el más conocido y, por consiguiente, el mejor establecido dentro de la ciencia. Este investigador dedica un gran número de páginas al concepto de género, además de a otras cuestiones, en su obra *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. El autor considera que un método de enseñanza basado en el género puede ser de gran ayuda a la hora de trabajar la competencia comunicativa académica de los estudiantes. Por ello, en esta monografía propone un método de enseñanza del inglés académico.

Por lo que respecta al concepto de género discursivo, Swales (1990) hace una profunda revisión histórica, llegando a la conclusión de que esta denominación se usa con muchos fines, siendo su utilización en numerosas ocasiones inapropiada y demasiado libre, pues queda constreñida a una mera aplicación de fórmulas para constituir un determinado género o a una simplificación extrema del concepto por conveniencia pedagógica. Lo que este autor quiere decir es que hay casos en los que se presenta un género determinado de una manera rígida, estática, atribuyéndole unas determinadas características que aparecen siempre de manera inequívoca en cualquier texto correspondiente a ese género.

Swales (1990) considera que este concepto se puede estudiar desde diferentes disciplinas, tal y como se ha realizado con anterioridad. Así, presenta en su trabajo las diversas maneras en las que ha sido enfocado el género. Critica la visión tradicional de que los géneros discursivos se relacionan de manera directa con el registro. Para este autor, esto solo ocurre de manera indirecta, ya que, tal y como afirma Couture (1986), el registro impone restricciones sintácticas y léxicas al texto, pero es el propio género el que determina las características del texto. Por tanto, es el género discursivo el que se asocia a un registro determinado. Por otro lado, Swales (1990) también menciona el punto de vista que tiene la retórica con respecto al género. En este sentido, siguiendo a Miller (1984), critica el hecho de que esta disciplina se haya centrado demasiado en los tipos de discurso tradicionales y haya obviado otros modelos de discurso más actuales. En cualquier caso, Swales (1990) concluye que se pueden extraer varias conclusiones sobre el género a partir de los estudios realizados sobre él con anterioridad. Una de estas conclusiones sostiene que todo género se encuadra dentro de una comunidad discursiva, concepto que tratamos en el siguiente epígrafe. También menciona su interés por establecer una estructura genérica para el texto en mayor o menor medida, así como el énfasis en la intención comunicativa y la acción social que presenta un determinado género.

Swales (1990) parte de estas ideas para llevar a cabo su propio análisis del género, una vez realizado el cual establece los criterios que presentamos a continuación. Para él, un género es una clase de evento comunicativo, siendo las intenciones comunicativas compartidas el principal criterio que convierte un evento comunicativo en un género, lo que significa que un género tiene un objetivo claro. Otro criterio que establece Swales (1990) se basa en el hecho de que las representaciones del género pueden variar en lo referente a sus rasgos prototípicos, pues a veces las características arquetípicas son generales y en otras ocasiones se trata de pequeños detalles. Por otro lado, hay una racionalidad detrás de un género que aplica una fuerte constricción en lo relacionado con el contenido, el posicionamiento y la forma. Todo ello repercute en que las características e intenciones de un género son perfectamente reconocidas por los miembros establecidos dentro de una misma comunidad discursiva, siendo solo reconocidas parcialmente por las personas aprendices de esta comunidad y no siéndolo por los individuos que no son miembros de ella. En este punto, Swales (1990) aclara que las convenciones relativas a un género, si bien siempre influyen, están en permanente evolución. Por último, afirma que la nomenclatura de géneros dentro de una comunidad discursiva supone una fuente importante de conocimiento y entendimiento. Así, la asignación de nombres a géneros puede a su vez generar conocimiento, mientras que también es posible que existan géneros que, por una razón u otra, aún no tienen nombre. Como ejemplo de nuevos géneros textuales surgidos en los últimos años y que han dado

lugar a nuevos conocimientos podríamos mencionar los tuits[41]. Todas estas características llevan a Swales (1990) a establecer su propia definición de género:

> A genre comprises a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes. These purposes are recognized by the expert members of the parent discourse community, and thereby constitute the rationale for the genre. This rationale shapes the schematic structure of the discourse and influences and constrains choice of content and style. Communicative purpose is both a privileged criterion and one that operates to keep the scope of a genre as here conceived narrowly focused on comparable rhetorical action. In addition to purpose, exemplars of a genre exhibit various patterns of similarity in terms of structure, style, content and intended audience. If all high probability expectations are realized, the exemplar will be viewed as prototypical by the parent discourse community. The genre names inherited and produced by discourse communities and imported by others constitute valuable ethnographic communication, but typically need further validation (p. 58)[42].

Por tanto, podemos ver cómo existe una serie de características comunes que forman un determinado género. La diferencia entre diversos géneros se puede apreciar en parámetros como la complejidad sintáctica, la retórica empleada, la función que desempeñan o el canal de expresión del que se hace uso. Los escritores competentes son conscientes de estas características y de lo que el receptor del texto espera encontrar en él, por lo que es capaz de anticiparse a ello y plasmar estas características en su producción para lograr su objetivo ante el lector. De similar manera, en muchas ocasiones también el lector se anticipa al emisor y según recibe un texto va anticipando su contenido. Con esta descripción, una de las pretensiones de Swales (1990) es ayudar a crear una teoría en la que determinadas disciplinas, entre ellas la RC, no apliquen de una manera lingüísticamente tan cerrada del concepto de género, por lo que ésta había sido criticada en numerosas ocasiones, si bien para Kaplan (2001), los géneros son soluciones convencionales a problemas comunicativos recurrentes, entendiéndolos de manera similar a Swales (1990). Por otra parte, dentro de las nuevas corrientes teóricas de la RC en aquellos años, como la impulsada por Hinds (1987), ya se estaba dando este paso que pedía Swales (1990).

[41] El ejemplo es nuestro.

[42] "Un género es un acontecimiento comunicativo en el que participan individuos que comparten un conjunto de objetivos (comunicativos). Esos objetivos son reconocidos por los miembros expertos de la comunidad discursiva que lo utiliza y, por tanto, constituyen la razón de ser de ese género. Esa razón de ser conforma la estructura esquemática del discurso y condiciona y limita las posibilidades del contenido y el estilo. El objetivo comunicativo es a la vez un criterio fundamental y un criterio cuya función es mantener la perspectiva de un género como aquí se entiende, estrechamente enfocado hacia una acción retórica comparable. Además del mismo objetivo, las muestras de un determinado género pueden presentar diversos patrones, pero serán similares en cuanto a estructura, estilo, contenido y audiencia prevista. Si todas las características con muchas posibilidades de aparecer, aparecen, la muestra de género será considerada como prototípica por la comunidad discursiva. Los géneros heredados, o los producidos por una comunidad discursiva que son importados a otra, constituyen elementos valiosos de comunicaciones etnográficas, pero necesitan ser refrendados dentro de la comunidad que lo importa." La traducción está extraída de los materiales de la asignatura "Competencia discursiva y géneros textuales" del Máster universitario en Lingüística Aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera de la Universidad Nebrija, impartida por Mercedes Gil Martínez.

También hay otros autores que se han dedicado a analizar el concepto de género desde una perspectiva social. Tal es el caso de Berkenkotter y Huckin (1993), quienes establecen cinco criterios en relación con el género. En primer lugar, afirman que los géneros son formas retóricas dinámicas que se desarrollan como respuesta a situaciones recurrentes, tal y como afirma Kaplan (2001), las cuales cambian a lo largo del tiempo en respuesta a las necesidades de los usuarios. A continuación, defienden que el conocimiento de los géneros se produce a partir de la participación en las actividades comunicativas que se dan en la vida diaria y profesional. En tercer lugar, establecen que este conocimiento incluye tanto forma como contenido, además de una serie de temas sobre los que es apropiado escribir dentro de un mismo género. Posteriormente, expresan que a través del uso de estos géneros se constituyen estructuras sociales que son reproducidas al utilizarlos en sus actividades profesionales. Por último, consideran que las convenciones de los géneros son marcadas por las normas y la ideología de una comunidad discursiva. De todo esto se puede llegar a la conclusión de que cuando se aprende un género hay un cierto proceso de aculturación en las personas, procedimiento que es dinámico y social.

Por todo lo expuesto anteriormente, definimos el género como un producto textual que evoluciona con el tiempo, comparte una intención comunicativa y diferentes características (forma, estilo, contenido…) y se enmarca dentro de una comunidad discursiva, realizando una labor social en ella y pudiendo ser comprendido y reconocido por todos aquellos que en ella participan, ya que al ser utilizado ha anticipado las expectativas de la audiencia a la que va dirigida.

Las ideas básicas relacionadas con los géneros discursivos presentadas más arriba se desarrollaron en relación con el inglés como lengua materna, pero podemos afirmar que la gran mayoría de esas ideas se pueden extrapolar al mundo de nuestra lengua y del ELE. Más concretamente, se pueden aplicar a los aprendientes universitarios de español, ya que como dice Connor (1996): "an approach to genre that considers genre knowledge as dynamic, social activity provides a useful framework for describing the process involved in student's learning of disciplinary genre knowledge[43]" (p. 129). Como ya hemos visto, esta misma autora afirma que en los primeros años de la RC, hasta comienzos de la década de los 80, los estudios realizados dentro de esta disciplina se centraron en ensayos expositivos escritos por estudiantes universitarios. A este respecto, también señala que "it is fair to say that although the organization of the expository essay in different cultures has been investigated in numerous studies, some other aspects of exposition

[43] "Un método en el que el conocimiento del género es considerado como una actividad dinámica y social aporta un marco útil para describir el proceso que se da en el aprendizaje de los géneros de las disciplinas entre los estudiantes". La traducción es nuestra.

need further examination[44]" (p. 129). Por ello, en nuestro estudio tomamos como producto textual un género de tipo expositivo-argumentativo, el ensayo, el más analizado en los primeros años de la RC, cuando ésta se desarrollaba en Estados Unidos, pero no así en nuestro país. Coincidimos con Swales (1990) en que el conocimiento del género y su enseñanza a los estudiantes, nativos y no nativos, les ayudará a crear productos textuales que respeten las características mencionadas anteriormente y, en consecuencia, a lograr su objetivo comunicativo.

3.3.2. El concepto de comunidad discursiva

Swales (1990) también trabaja el concepto de comunidad discursiva. Para él no es lo mismo que otro término similar como es el de comunidad de habla. Argumenta que, en primer lugar, son diferentes por el hecho de que la comunidad discursiva generalmente produce textos escritos, eliminando el carácter geográfico y coloquial que predomina en las comunidades de habla. Por otra parte, ésta se relaciona más con la sociolingüística, mientras que el concepto de comunidad discursiva se encuentra más en contacto con la socioretórica. En las comunidades de habla los factores determinantes del comportamiento lingüístico son sociales, en cambio, en las discursivas priman los funcionales. En último lugar, también defiende que las primeras tienen un carácter centrípeto y las segundas, centrífugo, es decir, en las comunidades discursivas los individuos se encuentran separados en diferentes especializaciones. Así, las comunidades de habla consiguen nuevos miembros por nacimiento o adopción, pero las discursivas lo hacen por persuasión, entrenamiento o cualificación.

Una vez establecidas estas diferencias, Swales (1990) propone las características que definen una comunidad discursiva. En primer lugar, tienen unos objetivos públicos comunes acordados de manera escrita o tácita. También disponen de mecanismos de comunicación entre sus miembros, los cuales usan para proveer información y retroalimentación. En esta comunicación con la que intentan lograr sus objetivos, las comunidades discursivas utilizan uno o más géneros, que muchas veces pueden ser propios. Junto a estos géneros propios, y debido a su especialización, presentan un léxico específico. En último lugar, una comunidad discursiva dispone de una base de miembros con un alto nivel de conocimientos para el desarrollo de su labor, así como de otros individuos noveles. Así pues, podemos definir una comunidad discursiva como un grupo de expertos y

[44] "Es justo decir que, a pesar de que la organización del ensayo expositivo en diferentes culturas ha sido investigado en numerosos estudios, algunos otros aspectos de la exposición necesitan mayor análisis". La traducción es nuestra.

principiantes que tienen un objetivo común y que para conseguirlo utilizan instrumentos de comunicación, géneros y léxico colectivos.

Hemos visto cómo las comunidades discursivas no son solo académicas. De hecho, para Swales (1990), quien defiende que estas comunidades y sus expectativas influyen en la manera de ver el mundo, una clase académica no forma aún una comunidad discursiva, excepto cuando se trata de grupos con mucho trabajo realizado. En cualquier caso, afirma que se espera que grupos de estas características puedan constituirla en el futuro, una vez hayan terminado sus estudios y hayan pasado al mundo académico. A este respecto, Mauranen (1993) sugiere que la ciencia y el discurso académico no existen más allá de sus producciones escritas, por lo que están influenciados por la cultura de escritura en la que se circunscriben. Los textos son objetos culturales y "the rhetorical means available to a writter for realising his or her rhetorical strategy are limited by the value and belief systems prevailing in the discourse community which constitutes the social context for the text" (p. 5)[45]. Añade que estos medios retóricos pueden ser similares en diferentes culturas de escritura, pero que su frecuencia de uso y su utilización pueden diferir.

Coincidimos con estas ideas, por lo que el grupo de estudiantes universitarios que analizamos en este trabajo aún no forma una comunidad discursiva. Connor (1990) se hace eco de diferentes estudios dentro de la RC que analizan cómo estos alumnos pueden pasar a formar parte de una, proceso en el cual se aprenden las diferentes convenciones sociales de los diversos géneros y la influencia del contexto en ellos. Así, tal y como afirma Pisanski Peterlin (2014), se espera que estos individuos, una vez terminada su formación, pasen a formar parte de una determinada comunidad discursiva académica. Consideramos que para ello, es necesario formar a los futuros miembros con el fin de que lo consigan, pues, según Bizzell (1982), la escritura de los estudiantes universitarios es una respuesta adquirida a las convenciones del discurso creadas a partir de las formas preferidas de comunicación de una comunidad particular. Además, como Deza Blanco (2006) afirma: "con frecuencia, en las producciones escritas de nuestros alumnos encontramos una secuenciación inadecuada para el contexto comunicativo propuesto, carencias de cohesión o coherencia o una ignorancia de las convenciones de los diferentes tipos de textos" (p. 2). Si deseamos que se incluyan en la comunidad discursiva, en su período de formación universitaria, según Balažic Bulc (2005), tienen que hacer frente al discurso académico, por lo que tendremos que ayudarles en el proceso de corregir estas carencias.

[45] "Los medios retóricos disponibles para un escritor para realizar su estrategia retórica están limitados por los sistemas de valores y creencias que prevalecen en la comunidad discursiva que constituye el contexto social del texto". La traducción es nuestra.

3.4. Resumen de los conceptos teóricos de nuestro estudio

En esta sección de nuestro trabajo hemos desarrollado los conceptos teóricos en torno a los cuales se articula nuestra investigación. En primer lugar hemos repasado la trayectoria de la disciplina de la RC desde sus orígenes, con el artículo fundacional de Kaplan (1966), hasta sus últimas redefiniciones, con el trabajo de Connor, Nagelhout y Rozycki (2008). En este período se han producido numerosos avances dentro del campo. Se ha pasado desde la denominación de Retórica Contrastiva, la cual definíamos como una disciplina dedicada a realizar estudios contrastivos para determinar las diferentes convenciones retóricas entre escrituras con el fin de llevar a cabo una acción pedagógica entre los estudiantes de segundas lenguas, a la nomenclatura de Retórica Intercultural. Esta nueva denominación otorga un mayor papel a los factores sociales, culturales, educativos y personales que influyen en la creación de un texto, y aún necesita tiempo para consolidarse dentro de la comunidad científica. Hemos visto cómo al avance de esta disciplina han contribuido diferentes especialistas, como Hinds (1983, 1987), Purves (1988) y Moreno (2008) a nivel internacional, y Trujillo Sáez (2001a, 2001c, 2002 y 2003a) a nivel nacional. Asimismo, hemos mencionado corrientes críticas que fomentaron esta evolución, como ocurrió con la labor de Kachru (1995) y Kubota y Lehner (2004), entre otros. La Retórica Contrastiva y Retórica Intercultural son disciplinas cruciales para nuestro estudio, ya que contrastamos la escritura de dos grupos de origen diferente, uno formado por hablantes nativos de español y otro por aprendientes eslovenos de esta lengua.

Otro concepto clave de nuestro estudio es el de *marcadores discursivos*. De hecho, Trujillo Sáez (2001c) afirma, refiriéndose a la RC, que "un aspecto normalmente contemplado en estos estudios son los marcadores del discurso" (p. 183). Hemos contrastado esta denominación con otras de características similares, como las de *conectores* o *metatexto*, y hemos aportado las visiones al respecto de expertos como Martín Zorraquino (1998) o Montolío Durán (2001). Asimismo, hemos justificado nuestra elección de la nomenclatura de *marcadores discursivos*, los cuales hemos definido como estructuras que guían al lector a la hora de procesar un texto. En nuestra investigación se analiza el uso de estos elementos por parte de los dos grupos que mencionábamos más arriba.

Por último, nos hemos basado principalmente en las teorías de Swales (1990) para definir los conceptos de género y comunidad discursiva. En primer lugar, hemos establecido que el género es un producto textual con unas intenciones comunicativas y características comunes y compartido por una comunidad discursiva. Ésta la hemos considerado como un grupo de personas con mayor o menor grado de experiencia que comparten objetivos, medios de comunicación,

géneros y léxico. Consideramos que ambos conceptos son relevantes para nuestro estudio, dado que nuestro corpus está creado a partir de textos de un determinado género y producidos por grupos de los cuales se espera que formen parte de una comunidad discursiva en el futuro.

Capítulo 4. ESTUDIO EMPÍRICO

En esta sección de nuestro trabajo describimos el estudio empírico realizado. En primer lugar, planteamos las preguntas de investigación y los objetivos e hipótesis derivados de dichas preguntas. Posteriormente, presentamos el diseño de la investigación, desde su comienzo hasta la recogida de la muestra que conforma el estudio empírico de este trabajo. Dicha muestra se describe en el siguiente subepígrafe. Más tarde, definimos las variables que se tienen en cuenta en el estudio. Finalmente, presentamos los resultados de la investigación, así como su discusión.

4.1. Preguntas de investigación

Las preguntas de investigación que planteamos para nuestro estudio empírico son las siguientes:

1. ¿Cuántos marcadores discursivos emplean en la redacción de un ensayo expositivo-argumentativo de 300 palabras escritores nativos y aprendientes eslovenos de español?
2. ¿Qué tipo de marcadores discursivos emplean en la redacción de un ensayo expositivo-argumentativo escritores nativos y aprendientes eslovenos de español?
3. ¿Existen diferencias en el uso de marcadores discursivos entre hablantes nativos y aprendientes eslovenos de español en la redacción de un ensayo expositivo-argumentativo?
4. ¿Cuáles son las razones de las posibles diferencias existentes en el uso de marcadores discursivos entre hablantes nativos y aprendientes eslovenos de español en la redacción de un ensayo expositivo-argumentativo?

4.2. Objetivos e hipótesis de la investigación

Podemos deducir de las preguntas anteriormente planteadas que el objetivo general de nuestro estudio empírico es establecer cuánto, cómo y por qué usan los marcadores discursivos en la redacción de un ensayo expositivo-argumentativo los aprendientes eslovenos de español. A partir de este objetivo general se incluyen otros objetivos más específicos, como analizar qué tipo de marcadores discursivos emplean, así como la comparación de este uso con el realizado por hablantes nativos de español. Por último, este análisis pretende establecer las causas que

expliquen las posibles diferencias existentes entre un grupo y otro respecto al uso de marcadores discursivos. La investigación tiene estos objetivos con el fin de que sus resultados puedan redundar en futuras aplicaciones didácticas para el uso de los marcadores discursivos en este género textual.

Consideramos que los destinatarios de nuestro trabajo son los aprendientes y docentes de ELE de manera general, si bien de manera más concreta resulta de mayor interés para aquellos originarios de Eslovenia, ya que se contrasta la lengua producida por estudiantes de este país con el uso realizado por hablantes nativos de español. Estimamos que la investigación es de especial relevancia para esta audiencia, pues hasta la fecha no se ha realizado ningún estudio contrastivo de este tipo entre hablantes nativos y aprendientes eslovenos de español.

Por lo que respecta a las hipótesis de la investigación, partimos de que en los textos redactados por los aprendientes eslovenos de español aparecerán menos marcadores discursivos que en los ensayos expositivo-argumentativos escritos por los hablantes nativos, si bien las diferencias no serán significativas. Para plantear esta hipótesis, nos basamos en los resultados de los estudios empíricos previos que hemos analizado en el capítulo 2 de este trabajo. Estas investigaciones tienen, bien el español, bien el esloveno, como una de sus lenguas de análisis o cuentan con grupos de nativos de estos idiomas. En el trabajo de Valero-Garcés (1996) se concluye que los españoles que escriben en inglés hacen menos uso del metatexto. Deza Blanco (2007) establece que los aprendientes taiwaneses de ELE emplean menos conectores que los escritores nativos de español. Por su parte, Pisanski Peterlin (2005, 2006) observa un menor uso de metatexto en escritos en esloveno en comparación con producciones escritas en inglés. Por último, Balažic Bulc (2005) afirma que los estudiantes universitarios eslovenos que escriben en croata emplean menos conectores que los hablantes nativos de esta lengua. Los resultados de estos trabajos nos llevan a plantear nuestra hipótesis; en cualquier caso, como ya hemos indicado, consideramos que las diferencias no serán significativas, ya que existen estudios previos, como los de Moreno (1997) o Trujillo Sáez (2001a, 2002, 2003a), que concluyen que no las hay entre los diversos grupos, excepto en casos muy concretos.

4.3. Diseño de la investigación

Una vez planteados los objetivos de la investigación, el siguiente paso del trabajo fue iniciar el estudio empírico propiamente dicho. Debido a que la mayoría de estudios dentro de la disciplina de la RC presentan estas características, decidimos implementar un tipo de diseño de descripción

focalizada que se centrase en describir el empleo de los marcadores discursivos en un ensayo por parte de hablantes nativos y aprendientes eslovenos de español. Si bien se realiza un análisis predominantemente cuantitativo, consideramos que la investigación presenta una metodología mixta, ya que incluye un análisis cualitativo que pretende explicar las diferencias en el uso de esta categoría entre un grupo y otro. En relación con ello, coincidimos con las siguientes palabras de Connor (1996): "Needless to say, quantifiability of research does not guarantee sound contrastive text research. Too many researchers are satisfied with easy solutions and count cohesive devices mechanichally, without adequate theory and expectations" (p. 97)[46].

Tras decidir el tipo de diseño, se creó la herramienta de recogida de datos que serviría para analizar las producciones escritas de los participantes en la investigación, la cual se recoge en el apartado 7.1 de nuestro trabajo. Tomamos como modelo la actividad empleada por Trujillo Sáez (2001c, p. 172) en su tesis doctoral para la recogida de información procedente de ensayos expositivos. En ella, se pedía a los informantes que presentaran un cambio importante ocurrido en su país de origen en los últimos diez años, explicando sus efectos en la sociedad. Reelaboramos su enunciado para que se adaptase a las circunstancias de nuestra investigación y de sus participantes. Así, propusimos como ejercicio un ensayo expositivo-argumentativo, pues reivindicamos el ensayo de un estudiante como una tarea escritora de la vida real, tal y como afirma Kaplan (1988). El tema fue la opinión del informante acerca del español como lengua mundial, además de una posible comparación con otras lenguas en este ámbito, como, por ejemplo, el inglés. Respecto al asunto del texto, suscribimos las palabras que emplearon Lux y Grabe (1991) para su herramienta de recogida de datos: "This topic, while academically oriented, was sufficiently general so that student writers did not require special background knowledge" (pp. 144-145)[47]. Elegimos este tema por considerarlo de relevancia para los estudios realizados por los participantes en la investigación, así como por no exigir profundos conocimientos acerca del mismo. Debido a que esta herramienta de recogida de datos había sido utilizada en estudios previos de manera similar, estimamos que no era necesaria su validación.

[46] "Huelga decir que el hecho de que una investigación pueda ser cuantificable no garantiza una buena investigación contrastiva de textos. Demasiados investigadores se dan por satisfechos con soluciones fáciles y con contar mecánicamente elementos de cohesión, sin una teoría ni expectativas adecuadas". La traducción es nuestra.

[47] "Este tema, aun presentando una orientación académica, era lo suficientemente general para que los escritores estudiantes no requirieran un conocimiento especial del trasfondo". La traducción es nuestra.

4.4. Descripción de la muestra

La tarea que ha servido como herramienta de recogida de datos fue entregada a los participantes en la investigación como una actividad más de clase, por lo que no eran conscientes de que sus producciones serían utilizadas para realizar esta investigación. Los textos fueron recogidos a lo largo de la última semana de noviembre y la primera de diciembre del año 2015. La muestra de nuestro estudio empírico consta de dos corpus, los cuales describimos a continuación.

El primero de ellos está formado por los ensayos expositivo-argumentativos redactados por un grupo de hablantes nativos, estudiantes de la Facultad de las Artes y las Letras de la Universidad Nebrija de Madrid (España), una universidad privada. Concretamente, el corpus consta de quince textos realizados por sendos participantes; de estos quince, tres se encontraban en el primer curso del Grado de Lenguas Modernas y tenían 18 años de edad. Los otros doce eran estudiantes de segundo curso del Grado de Educación Primaria y tenían 19 años de edad. Todos ellos cursaban la misma asignatura en la universidad mencionada. Se trataba de estudiantes de sexo femenino, excepto en el caso de tres de sexo masculino correspondientes al segundo curso del Grado de Educación Primaria. La muestra se recogió durante una sesión de clase de una hora y veinte minutos, debido a las propias necesidades del grupo. Las producciones fueron anónimas, por lo que no podemos establecer de manera exacta quién es el autor de cada texto. Ello nos ha llevado a identificar los escritos pertenecientes a este corpus con un número, siguiendo esta nomenclatura: "Texto ESP 1". El corpus de producciones de hablantes nativos se incluye en el subepígrafe 7.2. de este trabajo.

El segundo corpus de la muestra está compuesto por los ensayos expositivo-argumentativos escritos por un grupo de aprendientes eslovenos de español de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Liubliana (Eslovenia), una universidad pública. Este corpus está formado por textos realizados por quince estudiantes de la misma asignatura del tercer curso de los estudios de Filología Hispánica. Todas las participantes eran de sexo femenino y tenían 21 años de edad. La tarea fue entregada y realizada por las informantes en casa a lo largo de dos semanas. Su nivel de español fue establecido por una profesora experimentada del Departamento de Lenguas y Literaturas Románicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Liubliana. El nivel de todas era alto, aunque no de manera uniforme. Cada texto correspondiente a esta muestra se identifica siguiendo la nomenclatura "Texto SLO 1". Así, las producciones comprendidas entre Texto SLO 1 y Texto SLO 3 presentan un nivel C2 según lo establecido por el *Marco común europeo de referencia* (en adelante, MCER). Los ensayos de Texto SLO 4 a Texto SLO 10 fueron redactados por aprendientes de un nivel C1 según el MCER. Por último, los escritos de Texto

SLO 11 a Texto SLO 15 fueron realizados por estudiantes de un nivel B2+ según el MCER. El corpus de producciones de aprendientes eslovenos de español se incluye en el subepígrafe 7.3 de este trabajo. Debemos aclarar que, tanto para este corpus como para el de producciones realizadas por hablantes nativos, se respetaron en todo momento las versiones originales de las redacciones, manteniendo los errores en ambos corpus.

4.5. Definición de las variables

En nuestro estudio empírico tenemos en cuenta diferentes variables, las cuales definimos a continuación. En primer lugar presentamos las variables independientes de la investigación. La primera de ellas es el tipo de tarea que supone la herramienta de recogida de datos. Para ello elegimos la redacción de un ensayo expositivo-argumentativo como muchos otros estudios anteriores habían hecho (Trujillo Sáez, 2001c, entre otros), pues lo consideramos como la actividad idónea para operativizar la variable dependiente de nuestra investigación, definida más abajo. Entendemos el ensayo como un género discursivo de tipo expositivo-argumentativo en el cual se presentan unas ideas que ayudan a fundamentar la opinión del autor.

Otra variable independiente es la lengua materna de los informantes. En el caso del primer corpus es el español, mientras que en el segundo grupo de la muestra es el esloveno. Asimismo, la lengua empleada en la realización de la tarea supone otra variable independiente. Todos los participantes en la investigación escribieron en español. En relación con esta variable, hemos observado en el subepígrafe anterior cómo el corpus de textos redactados por eslovenos ha sido producido por aprendientes de español con diferentes niveles. Ésta podría ser una variable interviniente en futuros estudios, aunque en la presente investigación se considera a todos pertenecientes a un nivel alto de ELE, sin tener en cuenta las diferencias entre sus competencias lingüísticas.

Otra variable interviniente en nuestra investigación es la edad. En relación con ella, hemos indicado que se sitúa entre los 18 y los 19 años en el caso de los hablantes nativos y en los 21 en el de los aprendientes eslovenos de español. A pesar de que la diferencia es escasa, estimamos que podría aportar algunas variaciones en las producciones.

Una última variable interviniente es el contexto en el que se ha desarrollado la tarea escrita. Más arriba hemos indicado que el corpus producido por hablantes nativos fue recogido a lo largo de una sesión de clase de una hora y veinte minutos, mientras que el realizado por aprendientes eslovenos de español se creó fuera del aula a lo largo de dos semanas. Consideramos que esta disparidad podría ser la causa de algunos resultados, como veremos más adelante.

Por lo que respecta a la variable dependiente, nuestro estudio empírico solo cuenta con una, la utilización de los marcadores discursivos en el ensayo. Ya hemos visto en el subepígrafe 3.2. de este trabajo que entendemos este concepto como un conjunto de estructuras lingüísticas que establece un determinado significado pragmático que guía al lector y le ayuda a procesar la información presente en el texto.

4.6. Resultados de la investigación

Una vez recogida la muestra, se dio paso al análisis de la variable dependiente en ella. Pisanski Peterlin (2007b) afirma que desde el cambio de milenio los recuentos se suelen realizar con programas informáticos sobre corpus electrónicos, pero en nuestra investigación el recuento de los marcadores discursivos en los ensayos recogidos se realizó de manera manual, ya que se trata de corpus de pequeñas dimensiones. También debemos mencionar que se contabilizaron todos los marcadores discursivos de las categorías seleccionadas, incluso si presentaban errores (fueran éstos de carácter morfológico, sintáctico o pragmático) en su utilización, tanto en el corpus de textos de hablantes nativos como en el corpus de aprendientes eslovenos de español. Procedimos de esta manera porque consideramos que, en el nivel de formación de escritores principiantes en el que se encuentran nuestros informantes, no siempre se tienen conocimientos apropiados acerca del funcionamiento de los marcadores discursivos, y la observación de los usos que hacen de ellos puede ser enriquecedora. De igual manera, tuvimos en cuenta aquellos marcadores discursivos propios de la expresión oral que fueron empleados por los participantes de la investigación a la hora de realizar sus escritos. Estas estructuras aparecen marcadas con el calificativo de "oral" en el análisis de los resultados.

Como parrilla de análisis de corpus creamos una clasificación de los marcadores discursivos que resulta de una adaptación de las propuestas por Casado Velarde (1998, pp. 64-66) y Montolío Durán (2001). Optamos por esta fusión de ambas clasificaciones, porque las dos aportan perspectivas relevantes. La clasificación de Casado Velarde (1998) utiliza la denominación de *marcadores del discurso* y es de gran amplitud. No obstante, por esta misma razón su categorización excede los límites de nuestro estudio, ya que incorpora numerosas categorías y marcadores discursivos más cercanos a la expresión oral que a la escrita y al registro coloquial que al formal, por lo cual no es de esperar que aparezcan en los ensayos de nuestra muestra. Por ello, tenemos en cuenta también la clasificación de Montolío Durán (2001), la cual se centra exclusivamente en los *conectores* (así los denomina la autora) con funciones

contraargumentativas, causales, consecutivas, aditivas y organizadoras de la información, los cuales considera más comunes en la expresión escrita de registro formal. Coincidimos con la autora en esta última información; sin embargo, estimamos que sus categorías podrían resultar escasas para nuestra investigación y decidimos completarlas con otras establecidas por Casado Velarde (1998). Así pues, creamos para nuestro análisis una parrilla propia en la que incluimos diferentes categorías y ejemplos de marcadores discursivos, la cual presentamos a continuación.

PARRILLA DE ANÁLISIS DE CORPUS. CLASIFICACIÓN DE MARCADORES DISCURSIVOS
Aditivos
además (*de*), *aparte de*, *así como*, *asimismo*, *aún más*, *encima* (oral), *es más*, *hasta* (oral), *igualmente*, *incluso*, *por otra parte*, *por otro lado*, *por una parte*, *seguidamente*, *sobre todo*, *también*, *y más* (oral)
Causales
como, *dado que*, *debido a*, *por*, *por ello*, *por eso*, *por esto*, *por lo que*, *porque*, *por razones de*, *ya que*
Conclusivos
concluyendo, *en conclusión*, *en resumen*, *en síntesis*, *para concluir*
Consecutivos
así, así que (oral), *de ahí que*, *en consecuencia*, *entonces* (oral), *por lo que*, *por* (*lo*) *tanto*
Contraargumentativos
a pesar de, *aun así*, *aunque*, *excepto*, *mientras* (*que*), *no obstante*, *pero*, *sin embargo*, *sino* (*que*)
Ejemplificadores
como, *como por ejemplo*, *por ejemplo*
Explicativos
en concreto, *es decir*
Organizadores de la información
en primer lugar, *en segundo lugar*, *finalmente*, *para continuar*, *para empezar*, *para terminar*, *por último*, *primero*
Reforzadores de la información
en realidad, *es cierto que*, *es verdad que*, *indiscutiblemente*, *indudablemente*, *sin duda alguna*, *sin ninguna duda*, *de hecho*
Tematizadores
en cuanto a, *respecto a*

Tabla 2. Parrilla de análisis de corpus. Clasificación de marcadores discursivos.

En la tabla 2 observamos la clasificación realizada de marcadores discursivos que sirven de base para el análisis de los datos recogidos en la muestra. Presenta diez categorías de estas estructuras lingüísticas: marcadores discursivos aditivos, causales, conclusivos, consecutivos,

contraargumentativos, ejemplificadores, explicativos, organizadores de la información, reforzadores de la información y tematizadores. A su vez, cada categoría presenta un número dispar de estructuras que cumplen estas funciones. De esta manera, la parrilla fue aplicada a cada texto perteneciente a nuestra muestra.

Consideramos que esta clasificación abarca un espectro apropiado de funciones para analizar los ensayos redactados por los informantes. Es cierto que se podrían haber incluido en la parrilla más tipos de marcadores discursivos, tal como introductores de la opinión (*a mi parecer*, *en mi opinión*), temporales (*a medida que*, *últimamente*), utilizados para expresar finalidad (*con el fin de*, *para que*) o atenuadores de la información (*a fin de cuentas*, *en cualquier caso*). Sin embargo, decidimos limitar las categorías analizadas a diez, con el fin de mantener asequible la investigación. El criterio que seguimos para seleccionar las subcategorías de marcadores discursivos fue la frecuencia con la que aparecen en las producciones de los estudiantes. Por ejemplo, tan solo se puede encontrar un caso de marcador discursivo atenuador de la información en ambos corpus (concretamente *a fin de cuentas* en Texto SLO 13, el cual, además, es de carácter coloquial).

Por otra parte, es necesario aclarar que en algunas ocasiones resulta de gran complejidad establecer si una estructura es un marcador discursivo o no. Como ya hemos visto en el epígrafe 3.2. de este trabajo, no existe consenso respecto a los marcadores discursivos, por lo que tampoco se ha creado una clasificación definitiva de los mismos. Por tanto, se podrían admitir diferentes criterios al considerar si una determinada estructura es o no marcador discursivo. En el caso de nuestros corpus esto podría ocurrir con expresiones como *más o menos* o *por lo general*, por ejemplo. Por consiguiente, hemos optado por contabilizar como marcadores discursivos solamente aquellos que son aceptados como tales de una manera más amplia por los especialistas en el campo. Asimismo, hemos observado en los textos recogidos que, en ocasiones, se utilizan estructuras oracionales que cumplen la misma función que los marcadores discursivos, en la línea del metatexto que describíamos en la sección 3.2. Si bien cumplen el mismo objetivo que los marcadores discursivos, no las contabilizamos, pues no podemos considerarlo el mismo recurso lingüístico.

Por otro lado, hay determinados marcadores discursivos que pueden cumplir diferentes funciones. Tal es el caso en nuestra parrilla de análisis de *como*, que aparece bajo las funciones causal y ejemplificadora. Ello se debe a que en nuestros corpus de análisis dicha estructura se emplea con ambas intenciones. Lo mismo podría ocurrir con *para concluir*, el cual incluimos como marcador discursivo conclusivo, pero que también funcionaría en otras ocasiones como organizador de la información. En el caso de nuestra muestra solo se utiliza con fines conclusivos, de ahí nuestra decisión de colocarlo solamente en esa categoría.

Una vez realizadas estas aclaraciones, pasamos a mostrar los resultados que arrojó el análisis de la muestra. Primero presentamos los resultados de manera objetiva, sin ninguna interpretación, la cual se realiza más abajo en el apartado 4.7. Los datos recogidos fueron procesados con el programa PSPP. En primer lugar, reflejamos el número de palabras y de marcadores discursivos utilizados en ambos corpus, tanto el producido por hablantes nativos (llamado Corpus ESP) como el realizado por aprendientes eslovenos de español (llamado Corpus SLO).

Corpus ESP	Número de palabras	Número de marcadores discursivos	Corpus SLO	Número de palabras	Número de marcadores discursivos
Texto ESP 1	238	9	Texto SLO 1	438	10
Texto ESP 2	230	7	Texto SLO 2	355	6
Texto ESP 3	302	14	Texto SLO 3	335	13
Texto ESP 4	270	18	Texto SLO 4	341	16
Texto ESP 5	291	18	Texto SLO 5	348	11
Texto ESP 6	307	20	Texto SLO 6	303	18
Texto ESP 7	208	9	Texto SLO 7	306	6
Texto ESP 8	220	13	Texto SLO 8	314	13
Texto ESP 9	267	9	Texto SLO 9	329	15
Texto ESP 10	235	8	Texto SLO 10	380	13
Texto ESP 11	268	11	Texto SLO 11	307	17
Texto ESP 12	219	8	Texto SLO 12	302	15
Texto ESP 13	216	5	Texto SLO 13	388	9
Texto ESP 14	315	10	Texto SLO 14	333	7
Texto ESP 15	273	7	Texto SLO 15	321	12
TOTAL	**3.859**	**166**		**5.105**	**181**

Tabla 3. Número de palabras y de marcadores discursivos de los corpus.

En la tabla 3 se recogen el número de palabras empleado en cada texto, así como la cantidad de marcadores discursivos utilizados en ellos. Se observa que los textos que componen el corpus escrito por los hablantes nativos de español suman un total de 3.859 palabras. De entre ellos, Texto ESP 14 es el que presenta el máximo de palabras, con 315, mientras que Texto ESP 7 tiene

el mínimo, con 208. Esto supone una media de palabras por texto de 257,27. La desviación típica en la producción de palabras es de 36,01. Por su parte, el corpus realizado por los aprendientes eslovenos de español consta de 5.105 palabras en total, lo que conlleva una media de 340 palabras por texto y una desviación típica de 37,88. El máximo de palabras lo representa Texto SLO 1, con 438, y el mínimo Texto SLO 12, con 302. En relación con el empleo de marcadores discursivos, los quince textos que componen la muestra de escritos producidos por hablantes nativos arrojan una cifra total de 166 marcadores discursivos. Texto ESP 6 presenta el máximo, con 20, y Texto ESP 13 el mínimo, con 5. La media de marcadores discursivos producidos en cada texto es de 11,07, con una desviación típica de 4,56. La frecuencia de mayor uso es la de 9 marcadores discursivos, que presenta 3 casos. Por otro lado, los aprendientes eslovenos de español utilizaron en total 181 marcadores discursivos, lo que equivale a un uso medio de 12,07 y una desviación típica de 3,86. Entre las producciones, Texto SLO 6 presenta el mayor uso de marcadores discursivos, con 18, y Texto SLO 2 y Texto SLO 7 el mínimo, con 6 estructuras. La mayor frecuencia de empleo corresponde a los 13 marcadores discursivos, con 3 casos.

A continuación, presentamos de manera más específica la utilización que hicieron los informantes de las diferentes categorías de marcadores discursivos.

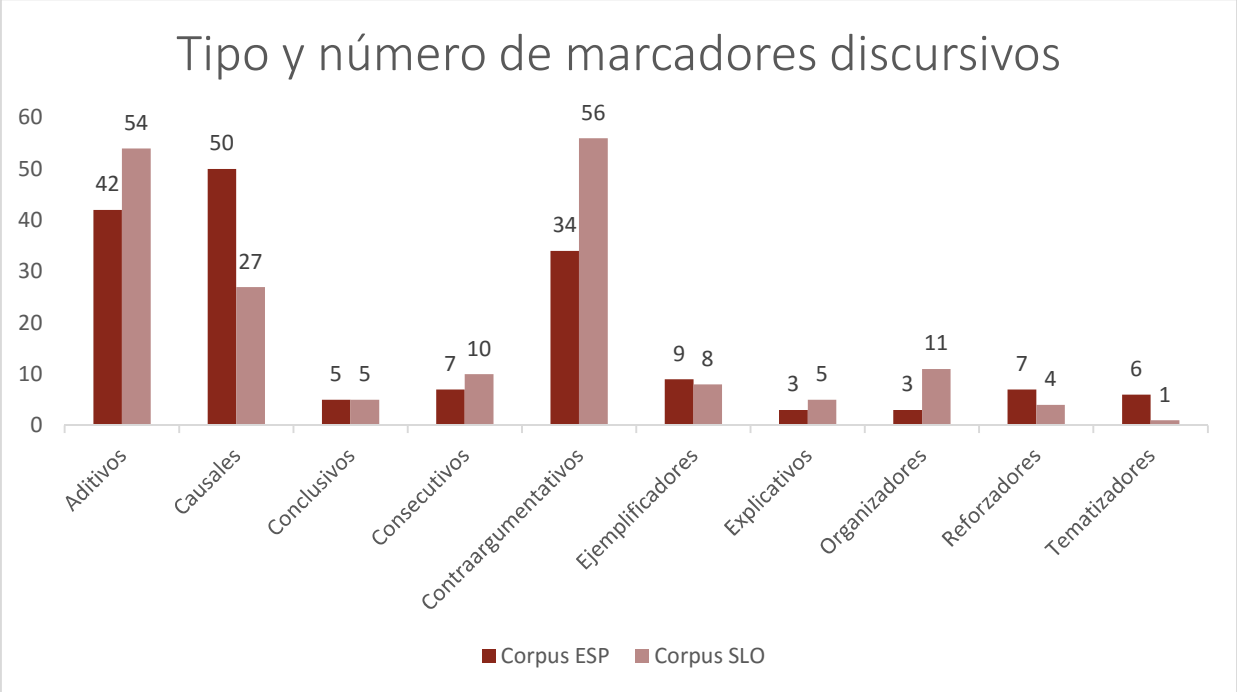


Gráfico 1. Tipo y número de marcadores discursivos empleados.

En el gráfico 1 mostramos el empleo que se hace en los dos corpus de las diferentes categorías de marcadores discursivos seleccionadas para nuestro estudio. En el eje vertical del gráfico se marca el número de ocasiones en el que un tipo de marcador discursivo aparece en los corpus, mientras que el eje horizontal se corresponde con las diferentes categorías de estas estructuras. La barra de

color rojo oscuro se corresponde con el corpus producido por los informantes nativos y la de color rojo claro con los textos realizados por los estudiantes de origen esloveno. En la parte superior de cada barra se pueden observar las cantidades totales empleadas para cada tipo de marcador discursivo. Así, se aprecia que los hablantes nativos usaron 42 marcadores discursivos aditivos, por 54 de los aprendientes eslovenos de español. Por lo que respecta a la categoría de causales, el primer corpus, el de los nativos, presenta 50 entradas, mientras que el segundo corpus, el de los eslovenos, incluye 27. En el caso de los marcadores discursivos de tipo conclusivo ambos coinciden en su número, con 5 presencias. Por otra parte, Corpus ESP presenta 7 estructuras de tipo consecutivo, por las 10 de Corpus SLO. En lo referente a la categoría de contraargumentativos, los números son de 34 y 56, respectivamente. La cantidad empleada de marcadores discursivos ejemplificadores es de 9 por parte de los hablantes nativos y 8 por parte de los aprendientes eslovenos. En cuanto a la categoría de explicativos, se observan 3 en Corpus ESP y 5 en Corpus SLO. Respecto a los organizadores de la información, los números son de 3 en el primer corpus y 11 en el segundo. Los marcadores discursivos que sirven para reforzar la información presentan 7 entradas en el caso de los hablantes nativos y 4 en el de los aprendientes eslovenos. Finalmente, se observan 6 de categoría tematizadora en Corpus ESP y 1 en Corpus SLO. Por tanto, los tipos de marcadores discursivos más empleados son los aditivos, con 96 entre las dos muestras, los contraargumentativos, con 90, y los causales, con 77 casos. En el lado opuesto se sitúan los marcadores discursivos explicativos, con 8 presencias, y los tematizadores, que con 7 suponen los marcadores discursivos menos utilizados en los corpus.

En los siguientes gráficos y tablas se muestra la cantidad de veces que se utilizó en ambos corpus cada estructura que recogía la parrilla de análisis que presentábamos más arriba en la Tabla 2. Los resultados de todas las categorías se presentan por medio de gráficos, y en el caso de los aditivos, de manera excepcional, debido a la gran cantidad de estructuras presentes y para una correcta visualización de los datos, se muestran también en forma de tabla.

A continuación se refleja el uso de los diferentes marcadores discursivos aditivos.

Marcador discursivo aditivo	Corpus ESP	Corpus SLO
además (*de*)	9	6
aparte de	1	0
así como	1	1
asimismo	2	2
aún más	0	1
encima (oral)	0	1
es más	0	1
hasta (oral)	2	0
igualmente	0	1
incluso	2	3
por otra parte	0	3
por otro lado	0	2
por una parte	0	1
seguidamente	1	0
sobre todo	2	1
también	21	31
y más (oral)	1	0

Tabla 4. Uso de los marcadores discursivos aditivos.

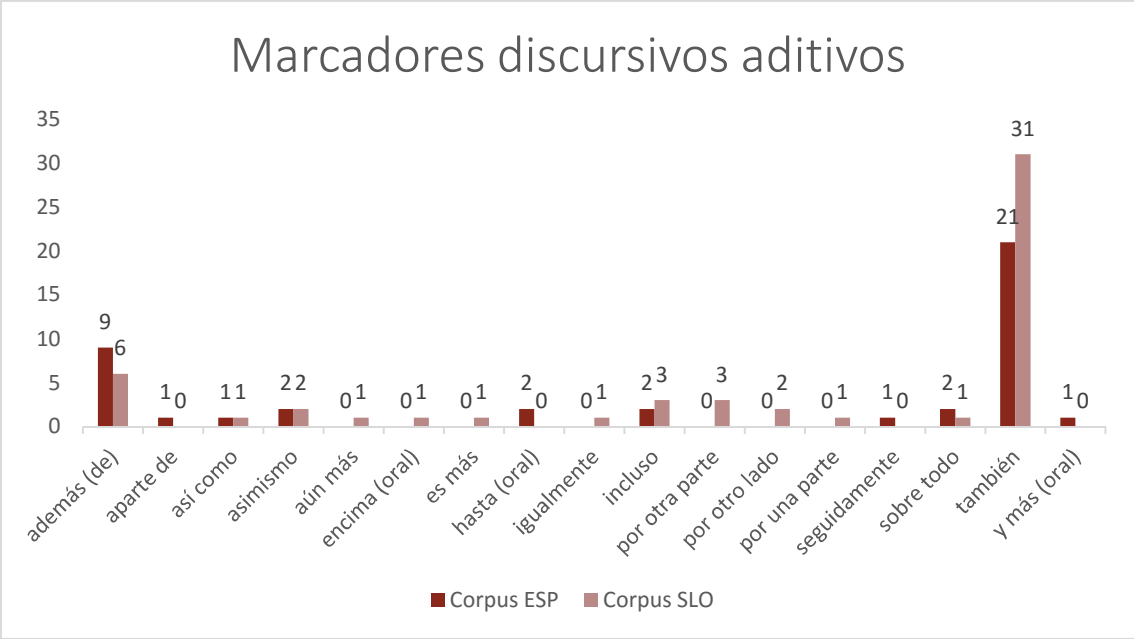


Gráfico 2. Uso de los marcadores discursivos aditivos.

En la Tabla 4 y el Gráfico 2 observamos el empleo que se hace en los dos corpus de los diecisiete marcadores discursivos de tipo aditivo recogidos en nuestra parrilla de análisis de datos. Por lo que respecta a la tabla, en la columna de la izquierda aparece el marcador discursivo concreto, mientras que en la columna central se sitúa el número de casos en Corpus ESP y en la columna de la derecha el de casos en Corpus SLO. En relación con el gráfico, en el eje vertical se encuentra el número de ocasiones en el que un marcador discursivo se utiliza y en el horizontal cada estructura concreta de este tipo. Cada entrada del eje horizontal presenta dos barras, una de color rojo oscuro que corresponde a la muestra de hablantes nativos y otra de color rojo claro que representa la muestra de aprendientes eslovenos de español[48]. Así, entre los marcadores discursivos aditivos el más utilizado es *también*, en 21 ocasiones por los hablantes nativos y en 31 por los aprendientes eslovenos. En segundo lugar se sitúa *además* (*de*), que presenta 9 y 6 casos, respectivamente. En el lado opuesto están *aparte de*, *seguidamente* e *y más* (oral), los cuales aparecen 1 vez en Corpus ESP, y *aún más*, *encima* (oral), *es más*, *igualmente* y *por una parte*, todos ellos con 1 entrada en Corpus SLO.

[48] Esta distribución de los datos es igual en el resto de gráficos que aparecen posteriormente.

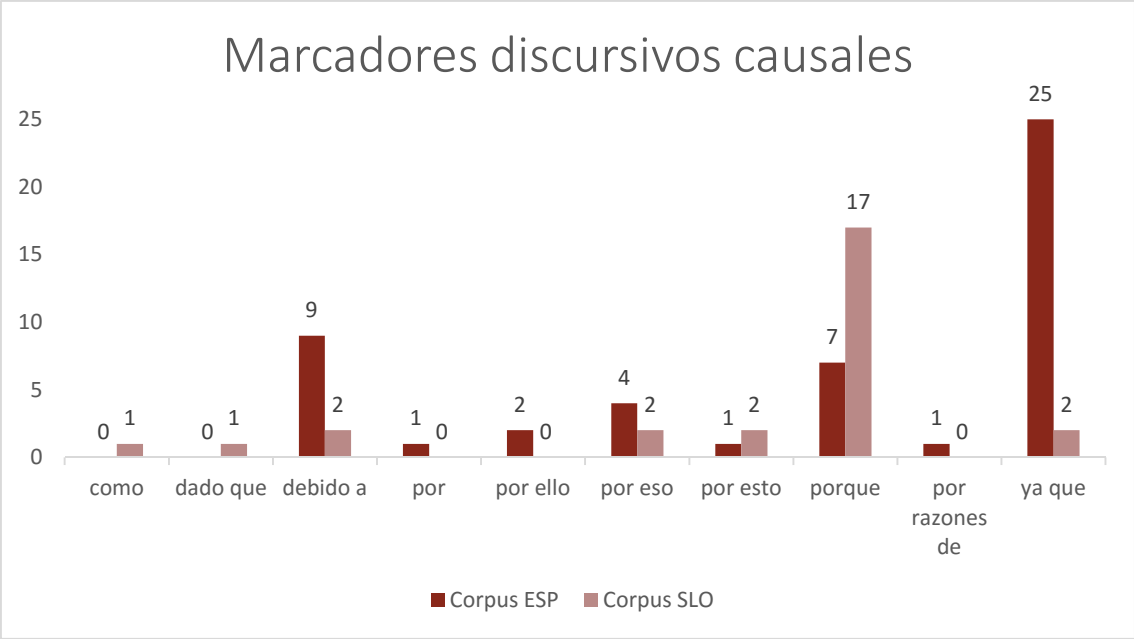


Gráfico 3. Uso de los marcadores discursivos causales.

En el Gráfico 3 tenemos los resultados del uso de los marcadores discursivos causales. De entre las diez estructuras incluidas en esta categoría, las más repetidas en la muestra son *ya que*, 25 veces por los hablantes nativos y 2 por los eslovenos, *porque*, 7 en Corpus ESP y 17 en Corpus SLO, y *debido a*, 9 y 2 veces, respectivamente. En contraste, *por* y *por razones de* aparecen 1 vez en el primer corpus y *como* (con función causal) y *dado que* en 1 ocasión en el segundo corpus.

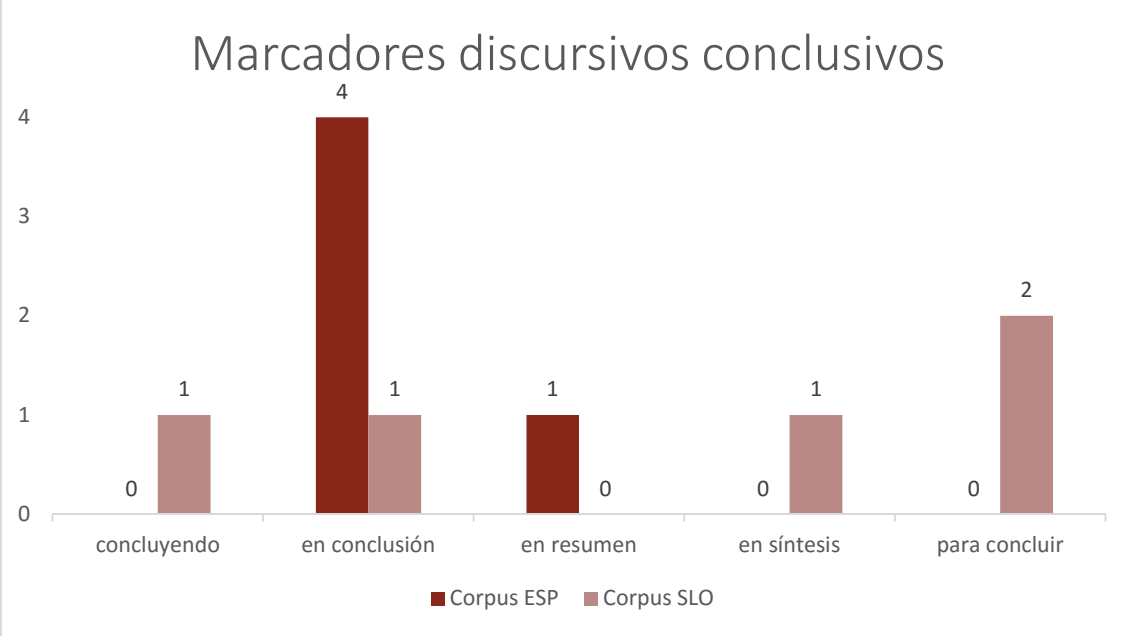


Gráfico 4. Uso de los marcadores discursivos conclusivos.

En el Gráfico 4 encontramos la distribución del uso de los seis marcadores discursivos conclusivos incluidos en nuestra investigación. *En conclusión* es la estructura de este tipo de mayor empleo, con 4 casos entre los hablantes nativos de español y 1 entre los aprendientes

eslovenos. Por otro lado, *en resumen* es utilizado 1 vez por los primeros, mientras que con *concluyendo* y *en síntesis* ocurre lo mismo entre los segundos.

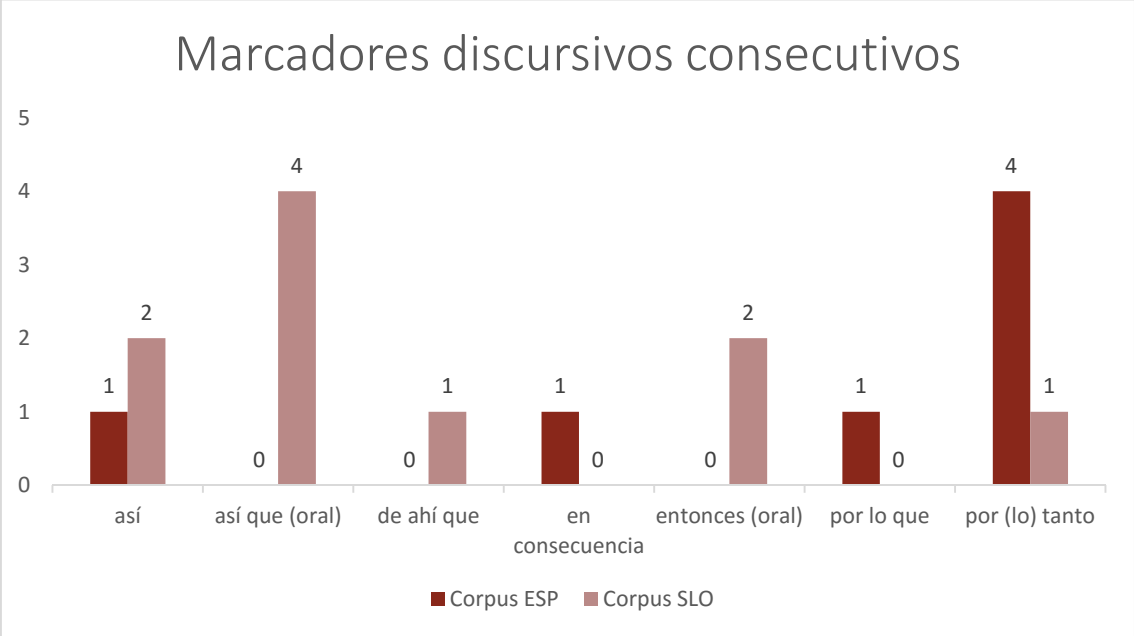


Gráfico 5. Uso de los marcadores discursivos consecutivos.

Lo referente a la categoría de los marcadores discursivos de carácter consecutivo se representa en el Gráfico 5. Observamos que las estructuras más empleadas son *por* (*lo*) *tanto*, con 4 y 1 casos, respectivamente, y *así que* (oral), con 4 entradas por parte de los aprendientes eslovenos. En el polo opuesto tenemos *en consecuencia* y *por lo que*, que aparecen 1 vez en Corpus ESP, y *de ahí que*, que hace lo propio en Corpus SLO.

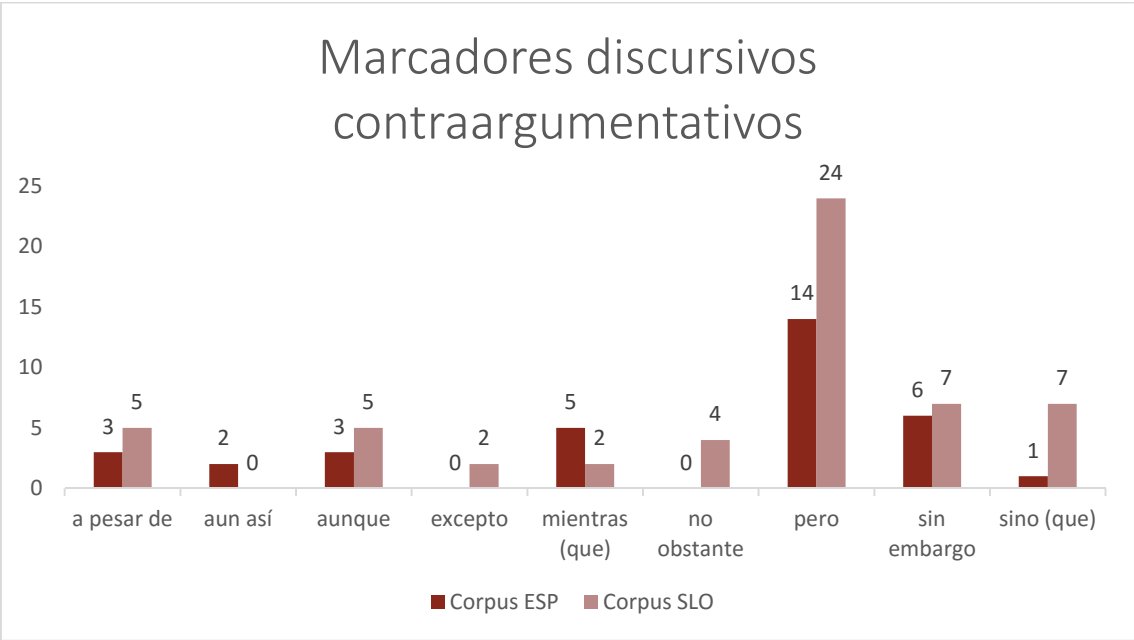


Gráfico 6. Uso de los marcadores discursivos contraargumentativos.

En el Gráfico 6 se representan los casos de las diferentes estructuras de carácter argumentativo utilizadas en la muestra. El máximo corresponde a *pero*, escrito en 14 ocasiones por los hablantes nativos y 24 por los aprendientes eslovenos de español, seguido de *sin embargo*, con 6 y 7 entradas, respectivamente. Por otro lado, el uso mínimo es para *aun así*, utilizado en 2 ocasiones en Corpus ESP, y *excepto*, empleado el mismo número de veces en Corpus SLO.

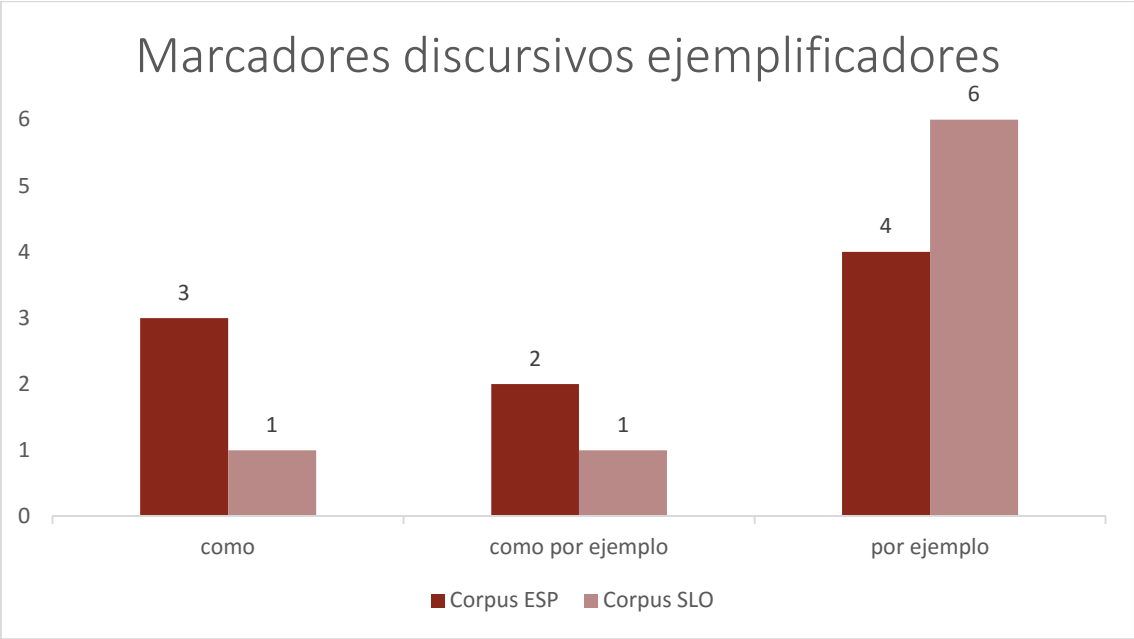


Gráfico 7. Uso de los marcadores discursivos ejemplificadores.

El Gráfico 7 muestra los casos relativos a los marcadores discursivos que cumplen una función ejemplificadora. De las tres estructuras recogidas en nuestra parrilla de análisis de datos, la más repetida es *por ejemplo*, 4 veces en Corpus ESP y 6 en Corpus ESP. En el polo opuesto se sitúa *como por ejemplo*, con 2 y 1 presencias en cada corpus, respectivamente.

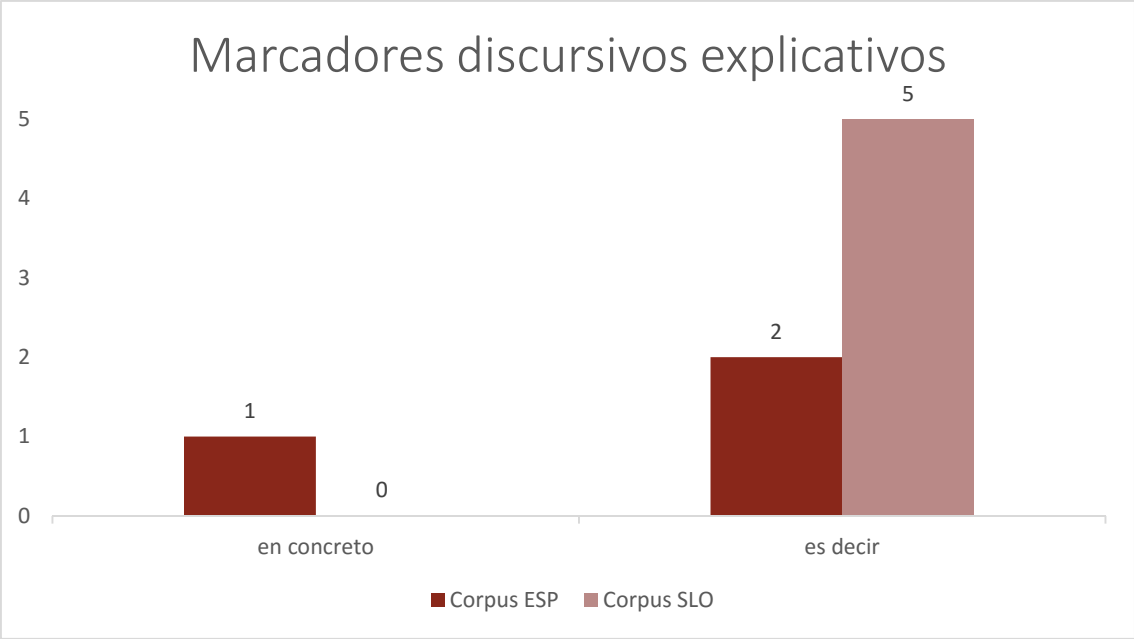


Gráfico 8. Uso de los marcadores discursivos explicativos.

Los resultados de los marcadores discursivos explicativos son recogidos en el Gráfico 8. En esta categoría se presentaban dos estructuras, de las cuales la más usada es *es decir*, con 2 casos entre los hablantes nativos y 5 entre los aprendientes eslovenos de español. Por su parte, *en concreto* fue utilizada en 1 ocasión en el primero de los corpus.

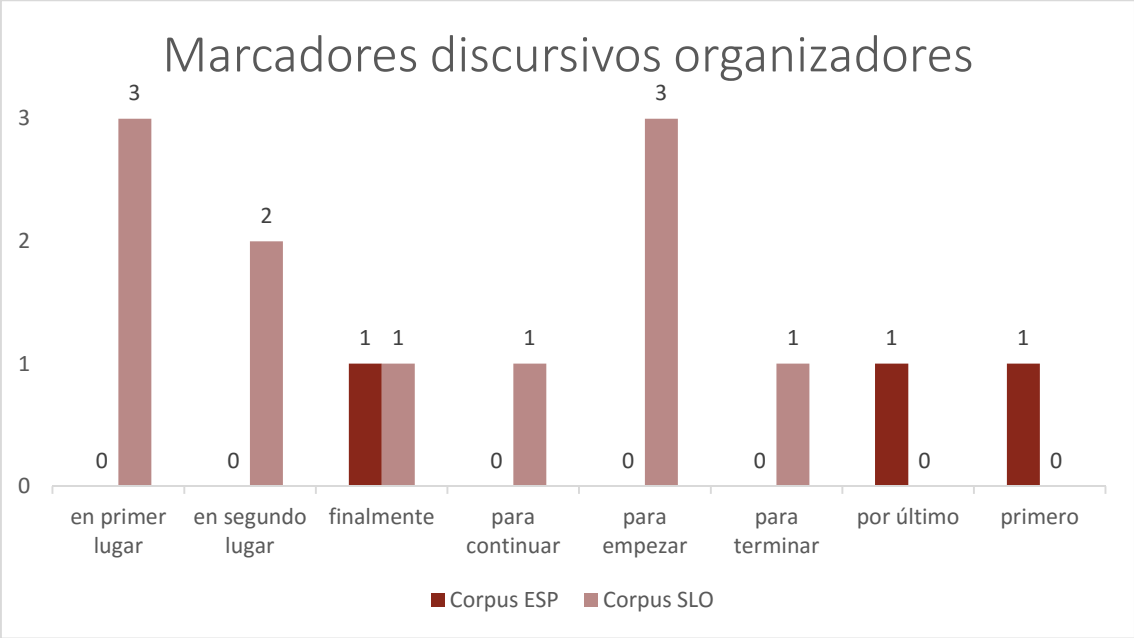


Gráfico 9. Uso de los marcadores discursivos organizadores de la información.

En el Gráfico 9 se muestran los resultados referentes a los marcadores discursivos que cumplen una función organizadora de la información. La primera posición en cuanto a uso le corresponde a *en primer lugar* y *para empezar*, ambos con 3 casos en Corpus SLO. Por otro lado, la última posición la ocupan *por último* y *primero*, mencionados en 1 ocasión en Corpus ESP, y *para*

continuar y *para terminar*, de iguales resultados entre la muestra de aprendientes eslovenos de español.

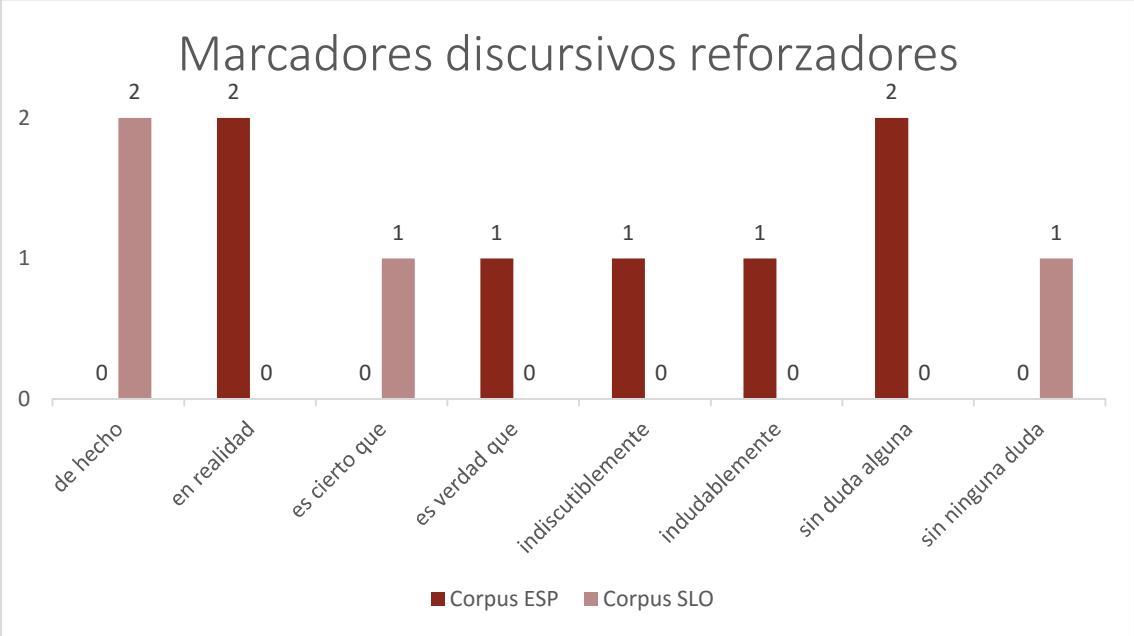


Gráfico 10. Uso de los marcadores discursivos reforzadores de la información.

El Gráfico 10 representa el uso de los marcadores discursivos que tienen una función reforzadora de la información. *En realidad*, *sin duda alguna* y *de hecho* presentan el mayor empleo de ellos, utilizados los dos primeros 2 veces en Corpus ESP y el último en 2 ocasiones en Corpus SLO. El resto de estructuras seleccionadas dentro de esta categoría aparecen en los corpus en 1 ocasión, bien utilizada por los hablantes nativos, como *es verdad que*, *indiscutiblemente* e *indudablemente*, bien empleada por los aprendientes eslovenos de español, como *es cierto que* y *sin ninguna duda*.

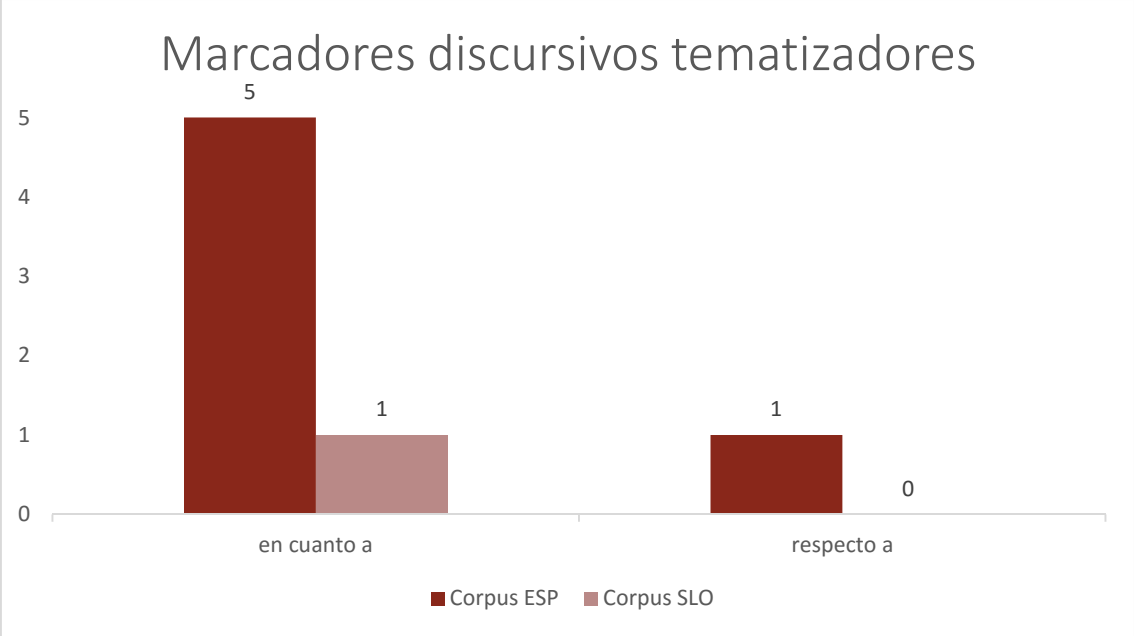


Gráfico 11. Uso de los marcadores discursivos tematizadores.

Finalmente, el Gráfico 11 recoge la información relacionada con la categoría de los tematizadores, la cual solo presentaba dos estructuras en nuestra parrilla de análisis de datos. De ellas, la más empleada es *en cuanto a*, 5 veces en Corpus ESP y 1 en Corpus SLO. Por consiguiente, *respecto a* es el marcador discursivo menos utilizado, con 1 mención por parte de los hablantes nativos de español.

4.7. Discusión de los resultados

En el apartado anterior hemos descrito los resultados de la investigación. En este subepígrafe los interpretamos y discutimos en relación con las preguntas de investigación que establecíamos al principio del capítulo.

Para comenzar, recordamos que la primera pregunta de investigación se enunciaba así: "¿Cuántos marcadores discursivos emplean en la redacción de un ensayo expositivo-argumentativo de 300 palabras escritores nativos y aprendientes eslovenos de español?". Antes de presentar los datos recogidos que corresponden a esta pregunta debemos hacer notar que hay una gran disparidad entre ambos corpus en lo que a la longitud de los textos se refiere. Por un lado, los hablantes nativos realizaron unas producciones escritas con una media de 257,27 palabras, lo que queda relativamente lejos de las 300 exigidas en las instrucciones de la tarea. Por su parte, los aprendientes eslovenos de español se sitúan en el otro extremo, ya que sobrepasaron ampliamente el número de 300 palabras, al ofrecer sus textos una media de 340 por producción escrita. Por tanto, la diferencia entre ambos corpus es importante y, obviamente, afecta a los resultados de los marcadores discursivos empleados por parte de unos y otros informantes. Resulta llamativo que la diferencia de ambos respecto al número exigido sea muy similar, ya que, prácticamente, los hablantes nativos se quedan a tantas palabras de las 300 como los estudiantes eslovenos las exceden en número. La diferencia entre ambas muestras es de 82,73 palabras a favor de los estudiantes eslovenos. Es muy posible que las divergencias se deban a las circunstancias espaciales y temporales en las que se llevó a cabo la tarea, puesto que los universitarios españoles la realizaron en clase, con un tiempo limitado y, por tanto, sin muchas posibilidades de repaso y reescritura, lo cual consideramos que afecta a la longitud de la producción. Por su parte, los aprendientes eslovenos escribieron el ensayo en casa, con mucho tiempo posible de dedicación a ello. Por ello, sería conveniente que en una futura investigación se llevara a cabo la recogida de datos en las mismas circunstancias con el fin de constatar si son éstas las que inciden en la extensión de los escritos.

La respuesta a esta primera pregunta de investigación consiste en las cantidades de 11,07 marcadores discursivos de media en el caso de los hablantes nativos y de 12,07 para los aprendientes eslovenos de español. Nuestra hipótesis previa era que los primeros utilizarían más marcadores discursivos que los segundos, por lo cual esta, en principio, se niega, ya que, si tenemos en cuenta las cifras absolutas, los estudiantes eslovenos utilizan más estas estructuras que los españoles. Estos datos fueron analizados con el programa PSPP, como ya hemos indicado más arriba. Se les aplicó una prueba T de Student de comparación de medias para muestras independientes con el fin de averiguar si las diferencias eran significativas[49]. En el caso del total de los marcadores discursivos, el análisis arroja un valor de 0.522, por lo que no es significativo, tal y como preveía nuestra hipótesis. En cualquier caso, hay que tomar estos datos con cautela. Es cierto que los aprendientes eslovenos de español utilizan más marcadores discursivos, pero no hay que olvidar que éstos emplearon un número de palabras muy superior a los universitarios de España. Teniendo en cuenta la distribución de nuestra muestra, si ambos grupos hubieran escrito 300 palabras de media, los resultados habrían sido de 12,90 marcadores discursivos en Corpus ESP y 10,65 en Corpus SLO, por lo que los hablantes nativos habrían utilizado más estas estructuras y nuestra hipótesis previa se mantendría.

En nuestra opinión, este último supuesto se acercaría a la realidad, pero no podemos obviar los resultados reales de la investigación. Consideramos que la razón de que los aprendientes eslovenos de español hayan utilizado una mayor cantidad de marcadores discursivos reside en el hecho de que sus ensayos son más extensos, y también en que realizaron la tarea en casa, con más tiempo y calma para revisar su escrito y hacer correcciones o añadir texto. Estimamos que esto último incide de manera especial en la aparición de marcadores discursivos, ya que como hemos visto más arriba se trata de unas estructuras que no aportan contenido proposicional, sino que ayudan a organizar la interpretación del texto, y este aspecto se puede mejorar especialmente en una segunda o tercera revisión del escrito. Además, debemos mencionar la amplia tradición existente en lo que a redacción de ensayos se refiere en el sistema educativo esloveno. Se trata de un género al que le dedican numerosas horas de formación ya en la escuela secundaria y que supone una de las tareas de la asignatura de Lengua en la prueba de acceso a la Universidad. Por consiguiente, los estudiantes universitarios eslovenos se encuentran habituados a la producción de este tipo de textos. Por el contrario, los hablantes nativos no reciben una amplia formación específica al respecto, lo que provoca importantes lagunas de diversa índole en su competencia escritora. Podemos observar esto en la gran mayoría de las producciones de Corpus ESP, las cuales son mejorables en muchos aspectos. Así pues, consideramos que esta diferencia entre un

[49] Este mismo tipo de análisis se aplicó a las diferentes categorías de marcadores discursivos que aparecen posteriormente.

grupo y otro en lo referente a la formación en competencia escritora redunda en unos mayores resultados de marcadores discursivos en la muestra de aprendientes eslovenos de español, pues estas estructuras se utilizan de manera más frecuente cuanto mayor es el dominio que se tiene de la producción de textos. De todos modos, para realizar esta afirmación de manera rotunda sería necesario realizar investigaciones de tipo etnográfico al respecto.

Las tres preguntas de investigación restantes cuestionaban sobre el tipo de marcadores discursivos empleados, así como las posibles diferencias existentes en su uso entre hablantes nativos y aprendientes eslovenos, y la razón de estas diferencias, si es que las había. Estas tres preguntas las tratamos de manera integral para cada tipo de marcador discursivo, una vez que hemos respondido a las preguntas de investigación tercera y cuarta para la cifra total de estos recursos lingüísticos. Hemos establecido más arriba las diez categorías de marcadores discursivos que son objeto de análisis en nuestra investigación, que son: aditivos, causales, conclusivos, consecutivos, contraargumentativos, ejemplificadores, explicativos, organizadores de la información, reforzadores de la información y tematizadores.

Hemos visto que los marcadores más utilizados son los aditivos (96), contraargumentativos (90) y causales (77). Consideramos que esta distribución es predecible y razonable, debido a las características del escrito. En un ensayo expositivo-argumentativo lo fundamental es establecer las ideas de las que se quiere hablar, para luego justificarlas y/o rebatirlas. Estas funciones son llevadas a cabo por los marcadores discursivos aditivos en el caso de añadir contenido proposicional, los de tipo causal a la hora de justificar las ideas y los contraargumentativos cuando se quiere refutarlas. En una posición intermedia en cuanto a su uso, con cierta presencia pero relativamente baja en comparación con las tres categorías anteriores, se encuentran los marcadores discursivos consecutivos (17), ejemplificadores (17), organizadores de la información (14), reforzadores de la información (11) y conclusivos (10). Consideramos las cantidades utilizadas también previsibles, ya que, si bien cumplen funciones relevantes dentro de un ensayo expositivo-argumentativo (establecer consecuencias de las ideas, ejemplificar las mismas, estructurar el texto, reforzar el contenido proposicional e introducir las conclusiones, respectivamente), no son las primordiales. Por último, las categorías con menos presencia son las de marcadores discursivos explicativos (8) y tematizadores (7). Creemos que la razón para ello es que las inferencias que se realizan a partir de este tipo de estructuras cumplen una función marginal dentro de un texto como un ensayo expositivo-argumentativo.

El número de marcadores discursivos de tipo aditivo empleados por los hablantes nativos es de 42, mientras que los aprendientes eslovenos de español hacen uso de ellos en 54 ocasiones, lo que supone una mayor cantidad para estos últimos. Estimamos que la razón de ello es la mayor longitud de los ensayos del grupo de eslovenos, así como su realización con mayor tiempo, como

se ha mencionado previamente. La prueba T de Student muestra que las diferencias no son significativas, ya que el valor es de 0.265. Ya hemos visto en el apartado anterior que los marcadores discursivos de este tipo más utilizados por ambos grupos son *también* y *además* (*de*), lo que consideramos natural, al tratarse de las estructuras más frecuentes que cumplen la función de añadir contenido proposicional. Posteriormente se sitúan marcadores comunes, pero no de uso tan frecuente, como son *así como*, *asimismo*, *por otra parte*, *por otro lado*, *sobre todo* e *incluso*. En el caso de los cuatro primeros estimamos que su uso se restringe a un estilo más formal, lo que limita su número. Respecto a los dos últimos se trata de marcadores a partir de los que se realiza una inferencia muy concreta, de ahí que no se utilicen de manera más amplia. En cuanto al resto de estructuras contabilizadas en esta categoría podemos decir que su uso es marginal, lo que resulta predecible debido a que se trata de marcadores discursivos con una frecuencia de empleo más reducida, salvo en el caso de *por una parte*. Además, estructuras como *encima*, *hasta* e *y más* encuentran la explicación de su baja aparición en el hecho de que se trata de marcadores discursivos más propios de la expresión oral que de la escrita de tipo formal.

Por lo que respecta a las estructuras de carácter causal, los hablantes nativos utilizan 50 y los aprendientes eslovenos de español 27, lo que supone prácticamente el doble para aquellos. En consecuencia, la prueba T de Student muestra un valor de 0.036, por lo que la diferencia es significativa. Podemos encontrar la explicación a ello en la gran variación de uso entre nativos y eslovenos de los marcadores *debido a* (9 para los primeros y 2 para los segundos) y, especialmente, *ya que*, si bien queda contrarrestado en parte con el uso de *porque* (17 por 27, respectivamente). La estructura *ya que* aparece en 25 ocasiones en Corpus ESP y tiene solo 2 presencias en Corpus SLO. Así, podemos afirmar que los hablantes nativos utilizan de manera muy habitual esta expresión; de hecho, en determinados casos lo hacen en exceso y de forma repetitiva, como se aprecia en Texto ESP 3, Texto ESP 5 y Texto ESP 8. En cambio, entre los aprendientes eslovenos su uso es residual. Si restáramos buena parte de los *ya que* que emplean los hablantes nativos, las cifras de ambos corpus en cuanto a marcadores discursivos causales se mostrarían más similares. Por otra parte, consideramos lógica la frecuencia de uso tanto de las estructuras que presentan cierta cantidad (*por ello*, *por eso*, *por esto*) como de las de aparición única, debido a sus características.

En el caso de los marcadores discursivos conclusivos no hay diferencias, dado que ambos grupos los utilizan en 5 ocasiones. Por consiguiente, la prueba T de Student da el valor de 1. No obstante, la observación de las diferentes estructuras comprendidas en esta categoría muestra que hay mayor variedad entre los aprendientes eslovenos, que utilizan diferentes marcadores discursivos para cumplir la función conclusiva, que entre los hablantes nativos, quienes, prácticamente, solo se valen de *en conclusión* para ello. Es posible que esto se deba a la amplia difusión y fuerza

comunicativa de este marcador. Los eslovenos solamente hacen uso de él en 1 ocasión, lo que tal vez podría significar un relativo desconocimiento de esta estructura. Los eslovenos presentan una mayor variedad de expresiones a la hora de plasmar esta función en los textos, hecho que podría corroborar lo anteriormente afirmado respecto a *en conclusión*. La estructura de tipo conclusivo más usada en Corpus SLO es *para concluir*, con 2 presencias. Es muy probable que los eslovenos prefieran esta expresión porque se parece más en términos morfológicos a una de uso frecuente en su lengua materna (*za zaključek)*. En cualquier caso, serían necesarias futuras investigaciones más profundas respecto a ello para establecer conclusiones firmes.

En los recursos de tipo consecutivo tampoco se aprecian divergencias importantes en el uso, si bien los eslovenos, con 10 casos, presentan más que los españoles, con 7. Esta pequeña diferencia, que no es significativa, puesto que la prueba T de Student es de un valor de 0.429, se podría deber a la utilización por parte de los aprendientes de origen esloveno de las estructuras *así que* (4 casos) y *entonces* (2). Podemos considerar incorrecto el empleo de estos dos marcadores discursivos en la redacción de un ensayo expositivo-argumentativo, ya que se enmarcan dentro del registro oral. En el caso de *entonces* sugerimos que, prácticamente con total seguridad, su uso se debe a que la expresión correspondiente en la lengua eslovena (*torej*) funciona de manera opuesta, es decir, pertenece más al registro escrito que a la expresión oral. No ocurre lo mismo con *así que*, que en su equivalente esloveno (*tako da*) también predomina en el registro oral, por lo que sería beneficioso realizar una acción pedagógica entre los aprendientes eslovenos en torno a los contextos de uso de este marcador discursivo. Por ejemplo, se podría hacer hincapié en el uso de *por* (*lo*) *tanto* en su lugar, dado que es la estructura más recurrente en Corpus ESP, con 4 presencias.

En nuestra muestra los hablantes nativos presentan 34 marcadores discursivos contraargumentativos, mientras que los aprendientes eslovenos incluyen 56. La diferencia es importante; de hecho, es significativa, pues el valor de la prueba T de Student es de 0.033. Prácticamente todas las estructuras son utilizadas en mayor medida por los eslovenos, con la excepción de *aun así*, con 2 casos entre los nativos y ninguno en Corpus SLO, y *mientras* (*que*), con 5 y 2 apariciones, respectivamente. La disparidad es especialmente fuerte en *pero*, de 17 y 27 casos, y *sino* (*que*), con 1 y 7 presencias. Respecto a esta última estructura, es posible que su utilización sea más frecuente entre los aprendientes eslovenos por tratarse de una expresión que es habitualmente trabajada en la clase de español como lengua extranjera, debido a que su confusión con *pero* por la influencia de la lengua materna (*ampak*) es uno de los errores más habituales en la lengua meta por parte de los estudiantes de este origen. En nuestro corpus tenemos un ejemplo de esta incorrección en Texto SLO 9. En cualquier caso, consideramos que la diferencia tan grande puede residir en la variable interviniente de la edad. Como hemos indicado

en la descripción de la muestra, los hablantes nativos tienen entre 18 y 19 años de edad, mientras que los eslovenos se sitúan en los 21. Así, estos últimos tienen más años de experiencia universitaria y un nivel de madurez intelectual superior. Esto es relevante porque estimamos que la contraargumentación es un recurso discursivo que se va desarrollando con el tiempo y estos dos o tres años de diferencia pueden ser importantes. Asimismo, es probable que la mayor competencia escritora de los aprendientes eslovenos de español que mencionábamos más arriba influya a la hora de incluir más marcadores discursivos contraargumentativos, pues permiten inferencias que dotan de más calidad a la argumentación.

Dentro de la categoría de los marcadores discursivos ejemplificadores en nuestra parrilla de análisis de datos podíamos observar tres estructuras: *como*, *como por ejemplo* y *por ejemplo*. El uso de todas ellas es muy similar en ambas muestras. Por ello, las cifras absolutas de estos marcadores es también de gran parecido, con 9 casos entre los hablantes nativos y 8 entre los aprendientes eslovenos de español. Estos resultados arrojan un valor en el análisis de la prueba T de Student de 0.807 y, en consecuencia, no son significativos. Podríamos decir que los universitarios eslovenos emplean de manera prácticamente óptima estas estructuras, si bien los españoles presentan una mayor variedad en la elección, utilizando *por ejemplo* en 4 ocasiones, *como* en 3 y *como por ejemplo* en 2. Por su parte, en Corpus SLO estos dos últimos marcadores solo tienen 1 presencia, por 6 de *por ejemplo*. Así pues, quizá sería recomendable incidir entre estos alumnos en incluir una mayor variedad de estructuras cuando se quiere establecer una inferencia de tipo ejemplificador.

De características similares son los resultados que presentan los marcadores discursivos explicativos. En el caso de esta categoría, solo aparecen dos estructuras en nuestros corpus y una de ellas, *en concreto*, simplemente 1 vez en los textos producidos por nativos. La otra, *es decir*, presenta 2 apariciones en Corpus ESP y 5 en Corpus SLO. Esto da lugar a unas cifras totales de 3 y 5, respectivamente, y a una diferencia no significativa, con un valor de 0.493 en la prueba T de Student. A partir de estos resultados es obvio que la estructura preferida es la misma para ambos grupos y, aunque los hablantes nativos presentan algo más de variedad, no hay mucho que comentar en relación con la actuación de los aprendientes eslovenos de español.

Las diferencias son más visibles en la categoría de estructuras que sirven para organizar la información. Corpus ESP tiene solo 3 marcadores discursivos de este tipo, por los 11 de Corpus SLO. De todos modos, ello conduce a una diferencia no significativa, ya que el valor que da la prueba T de Student es de 0.067. Es obvio que los aprendientes eslovenos de español usan mucho más este tipo de marcadores discursivos, y además con mayor variedad. Resulta interesante, además, que de las ocho estructuras incluidas en la parrilla de análisis de datos solo una de ellas sea utilizada por ambos grupos, *finalmente*, con 1 presencia en cada corpus. Los universitarios

eslovenos emplean en varias ocasiones *en primer lugar* y *en segundo lugar*, recursos que sorprendentemente no aparecen en los textos producidos por los españoles. Esto, junto a la diferencia en cifras absolutas, quizá podamos explicarlo una vez más con la mayor tradición de escritura de ensayos en el sistema educativo esloveno. Los marcadores discursivos organizadores de la información tienen una presencia en el texto más obvia, ya que su función es exclusivamente guiar al lector en la comprensión del escrito y ayudarle a encontrar las nuevas ideas que se aportan en él, es decir, tienen un propósito únicamente estructurador. Por esto, pueden considerarse como elementos extraños que sobresalen respecto al resto del contenido, de ahí que los escritores con una mayor competencia recurran a ellos en mayor medida. Por otro lado, los aprendientes eslovenos de español incluyen estructuras como *para empezar* (*za začetek)* y *para terminar* (*za zaključek)*, que tienen en común su comienzo con *para* y no aparecen en Corpus ESP en ninguna ocasión. Es posible que la explicación a ello resida en que los marcadores discursivos equivalentes a estos en la lengua eslovena presentan unas características morfológicas similares y todos ellos comienzan con la preposición equivalente a *para*, de igual modo que planteábamos más arriba para el marcador discursivo conclusivo *para concluir*. Debido a este comienzo idéntico, estas estructuras pueden resultarles a los aprendientes eslovenos más sencillas a la hora de ser memorizadas y/o recordadas, lo cual también influiría en su mayor uso. Tal sería el caso del marcador *para continuar*, que aparece en 1 ocasión en Corpus SLO y se usa para establecer una inferencia con intención organizadora, aunque el equivalente esloveno (*za nadaljevanje*) no cumpla esta función de manera habitual.

En cuanto a los marcadores discursivos reforzadores de la información, también observamos en esta categoría una disparidad peculiar en lo que al uso de una determinada estructura se refiere, puesto que ninguna es empleada en ambos corpus. Una posible explicación es que el marcador *es verdad que*, que aparece en 1 ocasión en Corpus ESP, es equivalente a *es cierto que*, de 1 presencia en Corpus SLO. Lo mismo se podría afirmar de *sin duda alguna*, utilizado 2 veces por los hablantes nativos, y *sin ninguna duda*, escrito 1 vez por los aprendientes eslovenos de español. Además, probablemente también influya que estos últimos tan solo hicieron uso de 4 marcadores discursivos de este tipo, por los 7 de los universitarios españoles. En cualquier caso, las diferencias no son significativas, con un valor de 0.455 en la prueba T de Student. Consideramos que el menor uso en Corpus SLO se podría deber a un diferente tipo de discurso, ya que, como hemos visto más arriba, los aprendientes eslovenos hacen ampliamente mayor uso de las estructuras contraargumentativas. Esto podría indicar que prefieren presentar diferentes alternativas respecto al tema, en lugar de reforzar sus proposiciones y hacer prevalecer su opinión, que parecer ser la inclinación de los hablantes nativos. Esto encajaría con los caracteres estereotípicos de ambos grupos y significaría una diferencia entre las retóricas de ambas culturas,

pero para poder afirmarlo con rotundidad serían necesarios estudios concretos al respecto.

Por último, en Corpus ESP observamos 6 marcadores discursivos tematizadores y en Corpus SLO solamente 1. Estas diferencias dan un valor en la prueba T de Student de 0.109, es decir, no son significativas. De las dos estructuras incluidas en nuestra parrilla de análisis de datos, los hablantes nativos hacen uso en 5 ocasiones de *en cuanto a* y en 1 de *respecto a*. El único marcador discursivo empleado por los aprendientes eslovenos de español es *en cuanto a*. Los resultados de esta categoría contrastan con otros analizados más arriba, como los de los marcadores discursivos organizadores de la información. Al igual que en esta categoría, consideramos los tematizadores como recursos peculiares en la redacción de un ensayo expositivo-argumentativo, debido a que su presencia resulta extraña y sobresalen en el conjunto de la producción. Así, sería de esperar que los universitarios eslovenos, de quienes hemos dicho que poseen una mayor competencia escritora, utilizaran más este tipo de marcadores que los hablantes nativos, pero sucede claramente lo contrario. Por tanto, esto podría contradecir nuestro argumento. Una posible explicación de este dato es que los eslovenos se decantan a la hora de añadir contenido proposicional por los marcadores discursivos de tipo aditivo y organizador de la información, categorías en las que hemos visto que superan a los universitarios españoles. Por ejemplo, en Corpus SLO aparecen en varias ocasiones las estructuras aditivas *por otro lado* y *por otra parte*, los cuales no tienen representación en Corpus ESP y que cumplen una función similar a la de los marcadores discursivos tematizadores. Además, quizás estas estructuras no sean tan trabajadas en sus clases de español o les resulten más difíciles debido a que apenas presentan similitudes morfológicas con sus equivalentes en lengua eslovena (*glede*, *kar se tiče*…). Junto a esto, podemos afirmar que el número empleado en Corpus ESP resulta engañoso, ya que en Texto ESP 10 *en cuanto a* se utiliza 2 veces de manera prácticamente consecutiva y, en consecuencia, excesiva, y en Texto ESP 14 sus 2 usos, además de ser de nuevo repetitivos, no son apropiados. En cualquier caso, se necesitan estudios más profundos para establecer conclusiones firmes al respecto.

En resumen, recordamos que la primera pregunta de investigación decía así: "¿Cuántos marcadores discursivos emplean en la redacción de un ensayo expositivo-argumentativo de 300 palabras escritores nativos y aprendientes eslovenos de español?". Hemos visto que los aprendientes eslovenos de español utilizan más marcadores discursivos, al contrario de lo que establecíamos en nuestra hipótesis, pero hemos justificado los resultados con la realización de los ensayos en el aula y la longitud menor de los mismos por parte de los hablantes nativos. Nuestro estudio presentaba tres preguntas de investigación más, enunciadas de la siguiente manera: "¿Qué tipo de marcadores discursivos emplean en la redacción de un ensayo expositivo-argumentativo escritores nativos y aprendientes eslovenos de español?", "¿Existen diferencias en el uso de marcadores discursivos entre hablantes nativos y aprendientes eslovenos de español en la

redacción de un ensayo expositivo-argumentativo?" y "¿Cuáles son las razones de las posibles diferencias existentes en el uso de marcadores discursivos entre hablantes nativos y aprendientes eslovenos de español en la redacción de un ensayo expositivo-argumentativo?". Más arriba hemos dado respuesta a ellas de manera individualizada para cada tipo de marcador discursivo. Dentro de las diferentes categorías de estas estructuras hemos visto que los hablantes nativos superan a los aprendientes eslovenos de español en el empleo de marcadores discursivos causales, ejemplificadores, reforzadores de la información y tematizadores, mientras que tienen inferiores resultados en los tipos aditivos, consecutivos, contraargumentativos, explicativos y organizadores de la información, siendo parejo el uso en ambos grupos en lo referente a los marcadores discursivos conclusivos. También hemos comentado las divergencias existentes entre ambas muestras. Respecto a estas diferencias, hemos visto que no son estadísticamente significativas, tal y como predecíamos en nuestra hipótesis, excepto en el caso de los marcadores discursivos causales y contraargumentativos. Ya hemos explicado a qué se podrían deber estas diferencias, destacando entre las razones el uso (y, en ocasiones, abuso) que los hablantes nativos hacen del marcador discursivo causal *ya que* en el caso de la primera categoría y la mayor edad de los aprendientes eslovenos de español y la consecuente mayor madurez intelectual para desarrollar una contraargumentación más fuerte en el de la segunda. Igualmente hemos analizado otras disparidades, sugiriendo que existen determinadas diferencias retóricas entre ambos grupos y que los universitarios eslovenos disponen de una mayor competencia escritora porque la redacción de ensayos tiene más presencia en su sistema educativo. Asimismo, hemos justificado algunas peculiaridades en la utilización de marcadores discursivos concretos por parte de los aprendientes eslovenos como transferencia de su lengua materna. De estas diferencias se pueden establecer algunas repercusiones didácticas que sería interesante llevar al aula con los estudiantes de Eslovenia, las cuales presentamos en el siguiente capítulo. De todos modos, y si tenemos en cuenta lo reflejado anteriormente, podemos afirmar que, en líneas generales, el empleo de marcadores discursivos que hacen uno y otro grupo es bastante similar. En cualquier caso, como ya hemos establecido más arriba, son necesarios más estudios para poder confirmar nuestras teorías.

Capítulo 5. CONCLUSIONES

En este capítulo presentamos las conclusiones de nuestro trabajo. En primer lugar, analizamos el grado de logro de los objetivos que planteábamos en su introducción. A continuación, planteamos aplicaciones didácticas derivadas de los descubrimientos de nuestro estudio. Seguidamente, establecemos una relación y una comparación entre esta investigación y las presentadas en el estado de la cuestión, así como su asociación con los fundamentos teóricos tratados en el capítulo dedicado al marco teórico. Finalmente, planteamos las limitaciones de nuestro estudio y las futuras líneas de investigación que el trabajo deja abiertas.

En la introducción de este trabajo planteábamos como objetivos de la investigación establecer de qué forma utilizan los aprendientes eslovenos de español de nivel avanzado los marcadores discursivos en un ensayo expositivo-argumentativo en relación con el mismo uso por parte de hablantes nativos de características similares. Hemos visto en el capítulo anterior que los universitarios eslovenos los utilizan más en términos absolutos, pero que estos resultados se deben tomar con cautela debido a la mayor extensión de sus producciones escritas. Asimismo, hemos analizado las diferencias entre un grupo y otro de la muestra respecto a diez categorías de marcadores discursivos. Ya hemos afirmado que no existen diferencias significativas, excepto en el caso de las estructuras de tipo causal, mucho más empleadas por los nativos debido al sobreuso del marcador *ya que*, y en las de tipo contraargumentativo, cuya mayor utilización por parte de los aprendientes eslovenos se podría deber a su edad más elevada y, por consiguiente, su mayor madurez intelectual, o a un estilo retórico diferente. Por todo ello, consideramos que el uso que hacen de los marcadores discursivos los universitarios eslovenos que estudian español se acerca mucho al puesto en práctica por los hablantes nativos, es decir, cumplen en gran medida con las expectativas de la audiencia. Sin embargo, ya hemos visto en la discusión de los resultados que existen pequeñas divergencias sobre las que se podría realizar una acción didáctica.

Así pues, a continuación presentamos algunas implicaciones didácticas derivadas de los resultados de nuestra investigación. Nuestro propósito no es crear una propuesta didáctica en sí, sino sugerir acciones en el aula que podrían redundar en un mejor conocimiento de los marcadores discursivos en español por parte de los aprendientes eslovenos. De forma general, proponemos que en la clase se trabaje desde un punto de vista contrastivo, lo que significa que se comparen productos escritos realizados por nativos y por no nativos. Por ejemplo, se podrían contrastar ensayos expositivo-argumentativos escritos por uno y otro grupo de nuestra propia muestra, o bien elegir textos de otros géneros y de otras características que se adecúen más al contexto de enseñanza. De igual modo, estimamos interesante realizar una comparación entre producciones

escritas en los dos idiomas nativos, es decir, entre textos en español escritos por nativos y sus equivalentes en lengua eslovena. De esta manera, se da a los aprendientes la oportunidad de observar los puntos en común y las diferencias retóricas que presentan ambos idiomas. Se aconseja que este contraste sea realizado de forma activa por los alumnos. Así, se les daría unos minutos para que buscasen dichas similitudes y divergencias. Para ello, en función de las necesidades, se les plantearía unas pautas que les guiasen en la tarea o no. Una vez pasado este tiempo de análisis se realizaría una puesta en común de las equivalencias y disparidades advertidas, incluyendo un debate entre profesor y estudiantes y una observación profunda de las diferentes cuestiones surgidas. Si quedara sin tratar algún aspecto retórico de características diferentes entre ambas lenguas, el profesor llamaría la atención sobre ello y se analizaría en profundidad. Es de gran importancia que para cada elemento en el que haya diferencias se presenten abundantes ejemplos que permitan a los estudiantes apreciar y ser conscientes de esas disparidades. Consideramos que este tratamiento explícito de las diferencias retóricas daría la oportunidad a los aprendientes de progresar en su conocimiento de los patrones de escritura de la lengua meta (en el caso concreto de nuestra investigación, de los marcadores discursivos, pero que se podría aplicar a cualquier elemento lingüístico o textual), repercutiendo positivamente en su competencia escritora en la LE.

En la discusión de los resultados presente en el capítulo anterior hemos resaltado algunas diferencias de uso en determinadas categorías de marcadores discursivos. Entre ellas, hemos situado la mayor utilización que los hablantes nativos hacen de la estructura causal *ya que*, la disparidad en los marcadores conclusivos empleados entre un grupo y otro, la diversidad de estructuras utilizada por los nativos en los de tipo ejemplificador y el mayor uso por parte de éstos de los marcadores discursivos tematizadores. Consideramos que la aplicación didáctica presentada más arriba sería de especial eficacia en estos casos, pues ayudaría a los aprendientes eslovenos a observar la utilización que hacen los hablantes nativos de estos tipos de marcadores discursivos y adecuar sus producciones a ello.

Por último, en el subepígrafe 4.7 también hemos mencionado que el uso por parte de los universitarios eslovenos de determinadas estructuras, como *para concluir*, *para empezar*, *así que* o *entonces*, podría deberse a una transferencia de su lengua materna. El uso de estos marcadores discursivos por parte de los aprendientes no siempre es el más apropiado, bien porque se trata de expresiones que los hablantes nativos evitan, como es el caso de los marcadores que comienzan con *para*, bien porque se corresponden con el registro oral y no el escrito, como ocurre con *así que* o *entonces*. En este caso, también consideramos útil el método de observación de textos originales en español y en esloveno y textos en español producidos por aprendientes eslovenos para analizar las diferencias entre unos y otros en relación con estas estructuras. Con el fin de

mejorar su utilización entre los universitarios eslovenos se les daría la oportunidad de contrastar el uso de estos tipos de marcadores discursivos. Así, se les daría textos de características similares y se les pediría que observasen estas estructuras concretas. El objetivo de ello sería descubrir por qué marcadores discursivos se decantan los hablantes nativos, concluyendo que lo ideal sería utilizar éstos en sus producciones. Por lo que respecta a los marcadores que pertenecen al registro oral y no al escrito, se podrían extraer diferentes ejemplos de los corpus existentes de ambas lenguas para observarlos y llegar así a la conclusión de cuáles pertenecen a un registro y otro.

A continuación, contrastamos nuestros resultados con aquellos obtenidos en las investigaciones presentadas en el estado de la cuestión. Debemos hacer notar que tan solo los comparamos con los hallazgos de estudios que analizaban la escritura en una LE realizada por alguno de los grupos participantes en la investigación, puesto que consideramos que los resultados no serían comparables con trabajos como los de Moreno (1997), Trujillo Sáez (2001a, 2002, 2003a) y Pisanski Peterlin (2005, 2006, 2007a), ya que estos trabajos contrastaban textos escritos en diferentes lenguas, pero siempre realizados por nativos.

En primer lugar, en el estudio de Valero-Garcés (1996) se llegó a la conclusión de que los escritores que producían textos en una lengua extranjera, en este caso hispanohablantes en inglés en artículos de investigación sobre economía, utilizaban menos metatexto. De similares características son los resultados en la investigación de Deza Blanco (2007), quien estableció que los aprendientes taiwaneses de ELE se valían de menor cantidad y variedad de conectores en la redacción de noticias de sucesos. Exactamente a la misma conclusión llega Balažic Bulc (2005), que afirma que los estudiantes universitarios eslovenos que escriben en croata hacen lo propio en la elaboración de sus trabajos académicos. En cambio, nuestra investigación, tiene los resultados opuestos, es decir, los aprendientes eslovenos de español utilizan más marcadores discursivos que los hablantes nativos en la redacción de un ensayo expositivo-argumentativo. Consideramos que la divergencia puede obedecer, como ya hemos explicado, a la mayor extensión de los textos producidos por los universitarios eslovenos. Si ambos grupos hubieran redactado ensayos de la misma longitud, los hablantes nativos probablemente habrían empleado más marcadores discursivos, por lo que nuestros resultados confirmarían los de las investigaciones anteriormente mencionadas.

Por lo que respecta a las causas de las diferencias en el uso de estas estructuras lingüísticas, también coincidimos con lo que afirman estos autores. Así, Valero-Garcés (1996) mencionaba que el menor uso de metatexto podía deberse a una transferencia negativa de las características de su lengua materna por parte de los autores de habla hispana a la hora de escribir en inglés. Deza Blanco (2007) afirmaba que los universitarios taiwaneses no utilizaban determinados conectores por desconocimiento, ya que no se trabajan en el aula lo suficiente. Por su parte,

Balažic Bulc (2005) justificaba algunas diferencias en la transferencia lingüística y la diferencia de uso en relación con el registro del mismo conector en las diferentes lenguas. Además, esta autora establecía que los eslovenos que escribían en croata hacían un uso excesivo de algunos conectores, mientras que de otros su utilización era insuficiente. Se puede observar que estas explicaciones también han sido empleadas en relación con determinados marcadores discursivos en algún momento de nuestra discusión de los resultados.

Por todo ello, consideramos que los resultados de nuestra investigación confirman de manera general los establecidos por estudios previos. Es así también en lo referente a la significatividad de las diferencias. Los únicos trabajos presentados en el estado de la cuestión que incluían este tipo de análisis en relación con los marcadores discursivos eran los de Trujillo Sáez (2001a, 2002, 2003a), quien solo encontraba diferencias significativas en el empleo de una categoría aislada de estas estructuras. Si bien su categorización era de diferentes características a la de nuestra investigación, estimamos que los resultados son similares, ya que en nuestro estudio solo hemos encontrado diferencias significativas en el uso de dos tipos de marcadores discursivos, de las diez categorías analizadas.

Por lo que respecta a la relación de los resultados de nuestra investigación con los fundamentos teóricos en los que se basa, también podemos afirmar que, de alguna manera, concuerda con ellos. En el capítulo 3 de nuestro trabajo hemos recogido que la RC entiende la escritura como un fenómeno cultural que tiene convenciones propias en cada idioma y, en consecuencia genera problemas a los individuos que escriben en una LE, pues transfieren las convenciones de su idioma materno. En nuestra investigación hemos visto que esa transferencia se produce en algunos casos concretos, como en el empleo inapropiado por parte de los aprendientes eslovenos de español de determinados marcadores en cuanto a su registro o la inferencia que se establece a partir de ellos debido a una transferencia negativa del marcador correspondiente en su L1. No obstante, no podemos concluir que los patrones sean de gran diferencia en ambas lenguas, puesto que los universitarios eslovenos utilizan los marcadores discursivos en español de manera satisfactoria en la mayoría de los casos. Serían necesarias futuras investigaciones al respecto que indagaran en las diferencias retóricas entre el español y el esloveno para poder establecer conclusiones firmes.

A lo largo del trabajo ya hemos mencionado algunas de las limitaciones de nuestra investigación. La mayor de ellas se encuentra en las diferentes circunstancias en las que los datos fueron recogidos en cada uno de los corpus. Lamentablemente, en nuestro estudio no tuvimos opción de hacerlo de otra manera, ya que debíamos adaptarnos a las circunstancias de cada grupo. Así, Corpus ESP fue redactado en el aula a lo largo de una sesión de 80 minutos. En cambio, los textos que componen Corpus SLO se elaboraron a lo largo de dos semanas. Es muy probable que estas

diferencias hayan influenciado los resultados de la investigación, ya que no hemos cumplido todos los puntos establecidos por Moreno (2008) para conseguir una comparabilidad al máximo grado posible. De igual modo, otra limitación la representa la desigual extensión de los textos, lo cual modifica los resultados. A este respecto, consideramos especialmente difícil asegurar la consecución de textos de la misma extensión sin adulterar la recogida de datos.

Además, hay otras pequeñas disparidades entre ambas muestras que también podrían haber tenido su influencia en los resultados, si bien consideramos que no son de tanta importancia como las anteriormente mencionadas. En primer lugar, la edad de los informantes no es la misma, con 18 y 19 años en el caso de los hablantes nativos y 21 en el de los aprendientes eslovenos de español. Por otra parte, aunque todos son universitarios, estudian diferentes grados y pertenecen a instituciones de características dispares, pues, mientras que los estudiantes españoles pertenecen a una universidad privada, los eslovenos realizan sus carreras en una universidad pública. Esto podría suponer estudiantes con un diferente nivel socioeconómico y, por ende, con dispares tipos de formación. Otro aspecto que podría incidir en los hallazgos de nuestra investigación es el sexo de los participantes. La gran mayoría son mujeres; de hecho, en el caso de Corpus SLO se trata solamente de personas de sexo femenino. Respecto a esto, debemos hacer notar la práctica imposibilidad de que sea de otra manera, puesto que en Eslovenia la inmensa mayoría de estudiantes de Filología Hispánica son mujeres. Asimismo, debido a las circunstancias de la recogida de datos de Corpus ESP, no fue posible establecer la autoría de cada texto perteneciente a esta muestra. Todos estos aspectos podrían afectar a la validez de nuestros resultados y sería conveniente que en futuras investigaciones se intente que todas las circunstancias sean lo más similares posible en ambos grupos.

Por último, en relación con las limitaciones de nuestro estudio, consideramos que el tamaño de la muestra podría no ser lo suficientemente grande como para que resulte representativa y poder generalizar sus resultados. Cada uno de los corpus que componen nuestra investigación está formado por 15 textos, lo cual estimamos aceptable para establecer conclusiones. En cualquier caso, para dotar de mayor validez a los resultados de la investigación sería necesario contar con una muestra más amplia, si bien, el número de estudiantes universitarios eslovenos de español de nivel avanzado no es excesivamente elevado.

Finalmente, planteamos las líneas de investigación que deja abiertas para el futuro nuestro estudio y cuya realización completaría y enriquecería los resultados de nuestro trabajo. En primer lugar, tal y como hemos mencionado en el párrafo anterior, sería interesante llevar a cabo estudios con muestras mayores, ya que sus resultados gozarían de una mayor validez. Nuestra investigación se ha centrado en el análisis de diez categorías de marcadores discursivos en la redacción de un ensayo expositivo-argumentativo por parte de estudiantes universitarios españoles y eslovenos.

Estimamos que en el futuro sería necesario llevar a cabo estudios similares, pero que podrían ampliar el espectro a diferentes tipos de géneros y a diversos elementos lingüísticos y textuales, así como elevar la cantidad de categorías de marcadores discursivos analizadas, con el fin de comparar los resultados con los de nuestra investigación y, así, poder confirmarlos o rechazarlos.

Por otro lado, creemos que nuestro estudio se podría enriquecer añadiendo un tercer corpus a la investigación, el cual estaría formado por el mismo tipo de textos escritos en esloveno. Estas producciones podrían ser realizadas o no por el mismo grupo de informantes que escribieran en español como lengua extranjera. Asimismo, se necesitaría un análisis profundo de las estructuras equivalentes a los marcadores discursivos en español en la lengua eslovena, además de una comparación entre ambos. Consideramos que de esta manera se podrían analizar de manera más profunda las diferencias retóricas entre una y otra lengua, así como las decisiones que toman los aprendientes eslovenos de español y las posibles transferencias que realizan cuando escriben un texto en la lengua meta.

En nuestra discusión de los resultados hemos afirmado que los estudiantes eslovenos gozan de una mayor experiencia a la hora de realizar ensayos y, de manera más general, producciones escritas que los universitarios españoles. Para poder confirmar esta afirmación serían necesarios estudios etnográficos al respecto, como el realizado por LoCastro (2008). Así, futuras investigaciones deberían abordar cómo se trata la competencia escritora en ambos países en los diferentes estadios de formación educativa, desde la escuela primaria hasta la formación universitaria. Consideramos que sus resultados arrojarían luz sobre las diferencias en el desempeño de tareas escritas por parte de uno y otro grupo.

Un último aspecto que se podría incluir en las investigaciones similares en el futuro es la evaluación de las producciones escritas. Se trata de un tipo de estudio que ya se ha llevado a cabo en varias ocasiones, como en Trujillo Sáez (2001c), y que serviría para constatar qué opinan evaluadores independientes acerca de la producción de los mismos textos por hablantes nativos y aprendientes eslovenos de español. De esta manera, podríamos analizar si las diferencias en el uso de los marcadores discursivos y otros aspectos retóricos inciden en una mejor o peor apreciación de los escritos, con el fin de que las producciones realizadas por los aprendientes eslovenos de español obtengan la mejor recepción posible por parte de una audiencia nativa.

Capítulo 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBEROLA COLOMAR, P., 2002. *El folleto bancario como género: estudio contrastivo inglés-español*. [Tesis doctoral] [en línea] Disponible en: <http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/9781/alberola.pdf?sequence=1> [Accedido 12 de diciembre de 2015].

ATKINSON, D., 2004. Contrasting Rhetorics/Contrasting Cultures: Why Contrastive Rhetoric Needs a Better Conceptualization of Culture. *Journal of English for Academic Purposes*, 3, pp. 277-290.

BALAŽIC BULC, T., 2005. Connectors in Students' Academic Writing in Two Closely Related Languages (on the Case of Slovene and Croatian Language). En: Universidad de Birmingham, 2005. *Proceedings from the Corpus Linguistic Conference Series Vol. 1-2*. Birmingham: Centre for corpus research [en línea] Disponible en: <http://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-artslaw/corpus/conference-archives/2005-journal/ContrastiveCorpusLinguistics/Connectorsinstudentsacademicwriting.doc> [Accedido 30 de noviembre de 2015].

BERKENKOTTER, C. y HUCKIN, T. N., 1993. Rethinking Genre from a Sociocognitive Perspective. *Written Communication*, 10, pp. 475-509.

BIZZELL, P., 1982. Cognition, Convention and Certainty: What we Need to Know about Writing. *Pre/Text*, 3, pp. 213-241.

BLISS, A., 2001. Rhetorical Structures for Multilingual and Multicultural Students. En: Panetta, C. G. ed., 2001a. *Contrastive Rhetoric Revisited and Redefined*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 15-30.

CASADO VELARDE, M., 1998. Lingüística del texto y marcadores del discurso. En: Martín Zorraquino, M.A. y Montolío Durán, E., eds., 1998. *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco-Libros, pp. 55-70.

CONNOR, U., 1984. Recall of Text: Differences between First and Second Language Readers. *TESOL Quarterly*, 18, pp. 239-255.

CONNOR, U., 1987. Argumentative Patterns in Student Essays: Cross-Cultural Differences. En: Connor, U. y Kaplan, R. B., eds., 1987. *Writting Across Languages: Analysis of L2 Text.* Reading: Adisson-Wesley, pp. 57-71.

CONNOR, U., 1996. *Contrastive Rhetoric: Cross-Cultural Aspects of Second-language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

CONNOR, U., 2001. Contrastive Rhetoric Redefined. En: Panetta, C. G. ed., 2001a. *Contrastive Rhetoric Revisited and Redefined*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 75-78.

CONNOR, U., 2002. New Directions in Contrastive Rhetoric. *TESOL Quarterly*, 36 (4), pp. 493-510.

CONNOR, U., 2004. Intercultural Rhetoric Research: Beyond Texts. *Journal of English for Academic Purposes*, 3, pp. 291-304.

CONNOR, U., 2008. Mapping Multidimensional Aspects of Research. Reaching to Intercultural Rhetoric. En: Connor, U., Nagelhout, E. y Rozycki, W. V., eds., 2008. *Contrastive Rhetoric: Reaching to Intercultural Rhetoric*. Filadelfia: John Benjamins B.V., pp. 299-315.

CONNOR, U. y KAPLAN, R. B., eds., 1987. *Writting Across Languages: Analysis of L2 Text.* Reading: Adisson-Wesley.

CONNOR, U. y LAUER, J., a1988. Cross-Cultural Variation in Persuasive Student Writing. En: Purves, A. C., 1988. *Writting Across Languages and Cultures: Issues in Contrastive Rhetoric*. Newbury Park: Sage, pp. 138-159.

CONNOR, U. y McCAGG, P., 1983. Cross-Cultural Differences and Perceived Quality in Written Paraphrases of English Expository Prose. *Applied Linguistics*, 4 (3), pp. 269-268.

CONNOR, U. y MORENO, A. I., 2005. Tertium Comparationis: A Vital Component in Contrastive Research Methodology. En: Bruthiaux, P., Atkinson, D., Eggington, W. G., Grabe, W. y Ramanathan, V., eds. 2005. *Directions in Applied Linguistics: Essays in honor of Robert B. Kaplan*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 153-164.

CONNOR, U., NAGELHOUT, E. y ROZYCKI, W. V., eds., 2008. *Contrastive Rhetoric: Reaching to Intercultural Rhetoric*. Amsterdam: John Benjamins.

CORBETT, J., 2001. Contrastive Rhetoric and Resistance to Writing. En: Panetta, C. G. ed., 2001a. *Contrastive Rhetoric Revisited and Redefined*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 31-46.

CORTÉS RODRÍGUEZ, L., 1998. Marcadores del discurso y análisis cuantitativo. En: Martín Zorraquino, M.A. y Montolío Durán, E., eds., 1998. *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco-Libros, pp. 143-160.

COUTURE, B., 1986. *Functional Approaches to Writing: Research Perspectives*. Londres: Pinter.

DEZA BLANCO, P., 2006. Tres décadas de retórica contrastiva español-inglés. Un poderoso instrumento para mejorar la competencia discursiva escrita de los estudiantes de ELE. *MarcoELE*, 3, pp. 1-24. [en línea] Disponible en: <http://marcoele.com/descargas/3/deza-retoricacontrastiva.pdf> [Accedido 24 de enero de 2016].

DEZA BLANCO, P., 2007. Los conectores en noticias de sucesos. Retórica contrastiva en textos de periodistas españoles y alumnos taiwaneses. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, [en línea] Disponible en: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/circulo/no30/deza.pdf> [Accedido 28 de abril de 2015].

FERNÁNDEZ MARRERO, J.J., 2005. Retórica contrastiva español-portugués y producción de textos escritos formales. En: Instituto Cervantes, 2005. *Actas del II simposio José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera*, [en línea] Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2005/27_fernandez.pdf > [Accedido 2 de septiembre de 2015].

GRABE, W., 1987. Contrastive Rhetoric and Text-Type Research. En: Connor, U. y Kaplan, R. B., eds., 1987. *Writting Across Languages: Analysis of L2 Text.* Reading: Adisson-Wesley, pp. 115-137.

GRABE, W. y REPPEN, R., 1993. Spanish Transfer Effects in the English Writing of Elementary School Students. *Lenguas Modernas*, 20, pp. 113-128.

HALLIDAY, M. A. K., 1994. *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: Edward Arnold.

HINDS, J., 1983. Contrastive rhetoric: Japanese and English. *Text*, 3, pp. 183-195.

HINDS, J., 1987. Reader versus Writer Responsability: a New Tipology. En: Connor, U. y Kaplan, R. B., eds., 1987. *Writting Across Languages: Analysis of L2 Text.* Reading: Adisson-Wesley, pp. 141-152.

JIMÉNEZ RAMÍREZ, J., 2010. Cómo aumentar la calidad de la producción escrita en la clase de E/LE: introducción a la retórica contrastiva mediante las diferencias ortotipográficas. En: ASELE, 2010. *XXI congreso internacional de ASELE. Del texto a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. Salamanca: ASELE, pp. 265-273.

KACHRU, B. B., 1995. Contrastive Rhetoric in World Englishes. *English Today*, 11, pp. 21-31.

KÁDÁR-FÜLÖP, J. 1988. Culture, Writing, and Curriculum. En: Purves, A. C., 1988. *Writting Across Languages and Cultures: Issues in Contrastive Rhetoric*. Newbury Park: Sage, pp. 25-50.

KAPLAN, R. B., 1966. Cultural Thought Patterns in Inter-Cultural Education. *Language Learning*, 16, pp. 1-20.

KAPLAN, R. B., 1972. *The Anatomy of Rhetoric: Prolegomena to a Functional Theory of Rhetoric*. Philadelphia: Center for curriculum development.

KAPLAN, R. B., 1987. Cultural Thought Patterns Revisited. En Connor, U. y Kaplan, R. B., eds., 1987. *Writting Across Languages: Analysis of L2 Text.* Reading: Adisson-Wesley, pp. 9-21.

KAPLAN, R. B., 1988. Contrastive Rhetoric and Second Language Learning: Notes Toward a Theory of Contrastive Rhetoric. En: Purves, A. C., 1988. *Writting Across Languages and Cultures: Issues in Contrastive Rhetoric*. Newbury Park: Sage, pp. 275-304.

KAPLAN, R. B., 2001. Foreword. What in the World is Contrastive Rhetoric? En: Panetta, C. G. ed., 2001a. *Contrastive Rhetoric Revisited and Redefined*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, pp. VII-XX.

KAPLAN, R. B. y GRABE, W., 1996. *Theory and Practice of Writing: An Applied Linguistic Perspective*. Londres: Longman.

KUBOTA, R., 1999. Japanese Culture Constructed by Discourses: Implications for Applied Linguistics Research and English Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 35, pp. 9-38.

KUBOTA, R. y LEHNER, A., 2004. Toward Critical Contrsative Rhetoric. *Journal of Second Language Writing*, 13, pp. 7-27.

LEKI, I., 1997. Cross-Talk: ESL Issues and Contrastive Rhetoric. En: Severino, C., Guerra, J. C. y Butler, J. E., eds., 1997. *Writing in Multicultural Settings*. Nueva York: The Modern Language Association of America, pp. 49-87.

LI, X., 2008. From Contrastive Rhetoric to Intercultural Rhetoric. A Search for Collective Identity. En: Connor, U., Nagelhout, E. y Rozycki, W. V., eds., 2008. *Contrastive Rhetoric: Reaching to Intercultural Rhetoric*. Filadelfia: John Benjamins B.V, pp. 11-24.

LoCASTRO, V., 2008. "Long Sentences and floating Commas". Mexican Students' Rhetorical Practices and the Sociocultural Context. En: Connor, U., Nagelhout, E. y Rozycki, W. V., eds., 2008. *Contrastive Rhetoric: Reaching to Intercultural Rhetoric*. Filadelfia: John Benjamins B.V, pp. 195-217.

LUX, P. y GRABE, W., 1991. Multivariate Approaches to Contrastive Rhetoric. *Lenguas Modernas*, 18, pp. 133-160.

MARTÍN MARTÍN, P., 2000. La retórica contrastiva: nuevas dimensiones en el análisis del discurso escrito. *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, [en línea] Disponible en: <http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20FILOLOGIA/18-2000/11%20%28Pedro%20Mart%C3%ADn%20Mart%C3%ADn%29.pdf> [Accedido 28 de abril de 2015].

MARTÍN MARTÍN, P., 2005. *The Rhetoric of the Abstract in English and Spanish Scientific Discourse. A Cross-Cultural Genre-Analytic Approach*. Berna: Peter Lang.

MARTÍN ZORRAQUINO, M. A., 1998. Los marcadores del discurso desde el punto de vista gramatical. En: Martín Zorraquino, M.A. y Montolío Durán, E., eds., 1998. *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco-Libros, pp. 19-53.

MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. y MONTOLÍO DURÁN, E., eds., 1998. *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco-Libros.

MATSUDA, P. K., 2001. On the Origin of Contrastive Rhetoric: A Response to "The Origin of Contrastive Rhetoric Revisited" by H. G. Ying (2000). *International Journal of Applied Linguistics*, 11, pp. 257-260.

MATSUDA, P. K. y ATKINSON, D., 2008. A Conversation on Contrastive Rhetoric. Dwight Atkinson and Paul Kei Matsuda Talk about Issues, Conceptualizations, and the Futuro of Contrastive Rhetoric. En: Connor, U., Nagelhout, E. y Rozycki, W. V., eds., 2008. *Contrastive Rhetoric: Reaching to Intercultural Rhetoric*. Filadelfia: John Benjamins B.V., pp. 277-298.

MAURANEN, A., 1993. Contrastive ESP Rhetoric: Metatext in Finnish-English Economic Texts. *English for Specific Purposes*, 12, pp. 3-22.

MIKOLIČ JUŽNIČ, T., 2012. A Contrastive Study of Nominalization in the Systemic Functional Framework. *Languages in Contrast*, 12 (2), pp. 251-275.

MILLER, C. R., 1984. Genre as Social Action. *Quarterly Journal of Speech*, 70, pp. 151-167.

MONTOLÍO DURÁN, E., 1998. La teoría de la relevancia y el estudio de los marcadores discursivos. En: Martín Zorraquino, M.A. y Montolío Durán, E., eds., 1998. *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco-Libros, pp. 93-119.

MONTOLÍO DURÁN, E., 2001. *Conectores de la lengua escrita. Contraargumentativos, consecutivos, aditivos y organizadores de la información*. Barcelona: Ariel.

MORENO, A. I., 1997. Genre Constraints Across Languages: Causal Metatext in Spanish and English RAs, *English for Specific Purposes*, 16 (3), pp. 161-179.

MORENO, A. I., 2008. The Importance of Comparable Corpora in Cross-Cultural Studies. En: Connor, U., Nagelhout, E. y Rozycki, W. V., eds., 2008. *Contrastive Rhetoric: Reaching to Intercultural Rhetoric*. Filadelfia: John Benjamins B.V, pp. 25-41.

PANETTA, C. G. ed., 2001a. *Contrastive Rhetoric Revisited and Redefined*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

PANETTA, C. G., 2001b. Understanding Cultural Differences in the Rhetoric and Composition Classroom: Contrastive Rhetoric as Answer to ESL Dilemmas. En: Panetta, C. G. ed., 2001a. *Contrastive Rhetoric Revisited and Redefined*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 3-13.

PÉREZ RUÍZ, L., 2001. *Análisis retórico contrastivo: el resumen lingüístico y médico en inglés y español*. [Tesis doctoral] [en línea] Disponible en: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/141621.pdf> [Accedido 28 de abril de 2015].

PISANSKI PETERLIN, A., 2005. Text-Organising Metatext in Research Articles: an English-Slovene Contrastive Analysis. *English for Specific Purposes*, 24 (2), pp. 307-319.

PISANSKI PETERLIN, A., 2006. Academic Writing: Differences in Rhetorical Conventions and Successful Intercultural Communication. En: Čok, L., ed., 2006. *Bližina drugosti = The Close Otherness*. Universidad de Primorska, pp. 137-146.

PISANSKI PETERLIN, A., 2007a. Grammatical Forms of Text-Organising Metatext: A Slovene-English Contrastive Analysis. *Slovene Linguistic Studies*, [en línea] Disponible en: <http://kuscholarworks.ku.edu/bitstream/handle/1808/4420/sjsls6_separat_pisanski_peterlin.pdf;jsessionid=441AE416E0B50BCA3B632211FD0BB54D?sequence=1> [Accedido 28 de abril de 2015].

PISANSKI PETERLIN, A., 2007b. Raziskave metabesedilnosti v uporabnem jezikoslovju: pregled področja dela in predstavitev raziskovalnega dela za slovenščino. *Jezik in slovstvo*, 52 (3-4), pp. 7-19.

PISANSKI PETERLIN, A., 2009. Kontrastivna retorika. En: Kocijančič-Pokorn, N., ed., 2009. *Sodobne metode v prevodoslovnem raziskovanju*. Liubliana. Universidad de Liubliana, pp. 146-162.

PISANSKI PETERLIN, A., 2014. Academic Discourse in Translation: Trainee Translators' Performance, Experience and Perception of Rhetorical Conventions. *English for Specific Purposes*, 36, pp. 60-73.

PORTOLÉS, J., 1998a. La teoría de la argumentación en la lengua y los marcadores del discurso. En: Martín Zorraquino, M.A. y Montolío Durán, E., eds., 1998. *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco-Libros, pp. 71-91.

PORTOLÉS, J., 1998b. *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.

PURVES, A. C., 1988. *Writting Across Languages and Cultures: Issues in Contrastive Rhetoric*. Newbury Park: Sage.

REID, J., 1992. A Computer Text Analysis of Four Cohesion Devices in Engish Discourse by Native and Nonnative Writers. *Journal of Second Language Writing*, 1 (2), pp. 79-107.

SPACK, R., 1997. The Rhetorical Construction of multilingual students. *TESOL Quarterly*, 31, pp. 765-774.

SUÁREZ, L. y MORENO, A.I., 2008. The Rhetorical Structure of Academic Book Reviews of Literature: an English-Spanish Cross-Linguistic Approach. En: Connor, U., Nagelhout, E. y Rozycki, W. V., eds., 2008. *Contrastive Rhetoric: Reaching to Intercultural Rhetoric*. Filadelfia: John Benjamins B.V, pp. 147-168.

SWALES, J.M., 1990. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

TRUJILLO SÁEZ, F., 2000. Escritura y cultura: la retórica contrastiva. *Pragmalingüística* [en línea] Disponible en: <http://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/cr1.pdf> [Accedido 1 de mayo de 2015].

TRUJILLO SÁEZ, F., 2001a. An Analysis of Argumentative Texts for Contrastive Rhetoric. En: Levey, D., Losey, M. A. y González, M. A., 2001. *English Language Teaching: Changing Perspectives in Context*. Cádiz: Servicio de publicaciones de la Universidad de Cádiz, pp. 493-505.

TRUJILLO SÁEZ, F., 2001b. Implicaciones didácticas de la retórica contrastiva para la enseñanza de lenguas. *Lenguaje y textos*, [en línea] Disponible en: <http://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/retorica_contrastiva.pdf> [Accedido 28 de abril de 2015].

TRUJILLO SÁEZ, F., 2001c. *Retórica contrastiva y expresión escrita: evaluación y estudio de textos en inglés y español.* [Tesis doctoral] [en línea] Disponible en: <http://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/tesis.pdf> [Accedido 28 de abril de 2015].

TRUJILLO SÁEZ, F., 2002. Textos expositivos y narrativos en inglés y español: análisis contrastivo del discurso. En: Muñoz Núñez *et al.*, eds., 2002. *IV congreso de lingüística general*. Cádiz: Servicio de publicaciones de la Universidad de Cádiz, pp. 2.413-2.424.

TRUJILLO SÁEZ, F., 2003a. Culture in Writing: Discourse Markers in English and Spanish Student Writing. En: Departamento de didáctica de la lengua y la literatura, 2003. *Tadea seu lider de amicitia*, Granada: Universidad de Granada, pp. 345-364.

TRUJILLO SÁEZ, F., 2003b. Investigación en retórica contrastiva. Escritura y cultura en conexión. *Mots palabras words*, [en línea] Disponible en: <http://www.ledonline.it/mpw/allegati/mpw0403trujillo.pdf> [Accedido 28 de abril de 2015].

VÄHÄPASSI, A., 1988. The Problem of Selection of Writing Tasks in Cross-Cultural Study. En: Purves, A. C., 1988. *Writting Across Languages and Cultures: Issues in Contrastive Rhetoric*. Newbury Park: Sage, pp. 51-78.

VALERO-GARCÉS, C., 1996. Contrastive ESP Rhetoric: Metatext in Spanish-English Economic Texts. *English for Specific Purposes*, 15 (4), pp. 279-294.

YING, H. G., 2000. The Origin of Contrastive Rhetoric Revisited. *International Journal of Applied Linguistics*, 10, pp. 259-268.

ZAMEL, V., 1997. Toward a Model of Transculturation. *TESOL Quarterly*, 31 (2), pp. 341-352.

Capítulo 7. ANEXOS

En este capítulo presentamos, en primer lugar, la herramienta de recogida de datos descrita en el subepígrafe 4.3. del trabajo, y, a continuación, los corpus recogidos y descritos en el subepígrafe 4.4. A este respecto, primero presentamos los textos redactados por hablantes nativos y, posteriormente, las redacciones realizadas por aprendientes eslovenos de español.

7.1. Herramienta de recogida de datos

Se hizo entrega a todos los participantes en la investigación de un documento con las siguientes instrucciones para realizar la tarea de escritura:

¿Cuál es, en tu opinión, la posición del español como lengua mundial en relación con otras lenguas, como, por ejemplo, el inglés? Escribe un ensayo de aproximadamente 300 palabras en el que hables sobre tu visión personal sobre el tema. Para ello, puedes basarte en diferentes datos, hechos y detalles que consideres necesarios para apoyar tu exposición.
Tienes que realizar la tarea en el plazo de dos semanas. Puedes realizarla a mano o con ordenador, como prefieras. No es necesario que te ayudes de ninguna herramienta para mejorar tu expresión lingüística, lo importante es tu opinión sobre el tema. Una vez escrito el ensayo entrégaselo a la profesora.

7.2. Corpus de textos escritos por hablantes nativos

A continuación presentamos los quince textos recogidos a estudiantes nativos de los Grados de Lenguas Modernas y Educación Primaria de la Facultad de las Artes y las Letras de la Universidad Nebrija de Madrid (España). Este corpus tiene el nombre de Corpus ESP. Los marcadores discursivos seleccionados para el análisis están resaltados en rojo.

Texto ESP 1

El español, también conocido como castellano, es una lengua romance de procedencia latina. Es originaria de Castilla, territorio situado en la península ibérica. Es la segunda lengua más usada después del Chino Mandarín y posee 416 millones de hablantes nativos. También interesa saber que el número de hablantes está directamente relacionado con la internacionalidad de esta lengua, siendo hablada alrededor del mundo, en lugares como Hispanoamérica, Sáhara Occidental, Filipinas, etc.

A la hora de compararlo con lenguas como el inglés en el ámbito de uso académico o internacional, podemos ver que el español pasa a tomar un papel secundario ya que el inglés es el idioma que más hablantes posee alrededor del mundo, aunque no sean nativos. Debido a su facilidad, utilidad, es la lengua de internet y a que la cultura inglesa y americana, etc son mundialmente conocidas y compartidas, su uso no deja de crecer. También debemos mencionar que en estos territorios también se habla y estudia el español, ya que para ellos es su lengua secundaria y su vehículo de aprendizaje y de empleo.

El uso del español también se puede ver en muchas organizaciones internacionales como la ONU, lo cual demuestra que es una lengua de vital importancia. La antigüedad y todos los cambios durante la historia se han sucedido en Castilla, y ahora en España, ha hecho que esta lengua sea lo es hoy, la segunda lengua más usada y estudiada del mundo.

Texto ESP 2

El español, desde hace varios siglos, ha sido una de las lenguas más importantes y significativas del mundo.

Con el paso de los años, las necesidades del mundo han dado paso al inglés como idioma global, dejando un poco en la distancia al español.

Actualmente y tal y como está el mercado, todo parece indicar que el nuevo idioma que va a imperar es el chino.

El español sigue siendo muy importante en nuestra sociedad ya que el número de países hispanohablantes es muy grande, pero también lo son los paises anglohablantes y china, que se trata de un subcontinente y del país más poblado del mundo.

Por eso, me atrevería a decir que el español a día de hoy se encuentra en una tercera posición global.

Ultimamente se está viendo una parte emergente en los paises suramericanos, es por esto que aun se ven ápices de recuperación del español en el mundo.

Gracias al éxodo de otras personas de los paises de centro y Suramérica, ha permitido que el español empiece a globalizarse por todos los paises, y sobre todo en Estados Unidos.

A pesar de que a día de hoy, el español ha perdido peso en el mundo, sigue siendo uno de los idiomas a la orden del día, y poco a poco y con algo de fortuna, podrá volver a ser el idioma más puntero del mundo.

Texto ESP 3

La posición del Español como lengua mundial en relación con otras lenguas, como el inglés, es muy importante sobre todo para los hablantes del Español:

En mi opinión tiene muchas ventajas que el español sea una de las lenguas oficiales, ya que esto quiere decir que en muchos, la gran mayoría de lugares en el mundo van a saber español, por lo tanto nos facilita mucho viajar y poder comunicarnos fuera de España. También es importante resaltar la red internet, si el español se expande en páginas, videos, documentos por internet, constituye un grupo lingüístico entre los usuarios de internet. Resulta muy interesante que a medida que el español se expande, va a ir evolucionando rápidamente, ya que en diferentes sitios se utilizan diferentes frases, palabras, expresiones…

Hoy en día saber idiomas es fundamental para la vida personal, pero, sobre todo, para la laboral, en la que cada vez es más importante conocer una segunda lengua, e incluso, hasta una tercera o más, según la profesión. Y los españoles jugamos con ventaja porque hablamos uno de los idiomas más utilizados en el mundo. El idioma puede abrir puertas, ya que saber más de una lengua representa numerosas ventajas, y no sólo profesionales, Ayuda a romper la barrera cultural y relacionas al viajar, conocer gente de otros países y poder comunicarte con ellos es imprescindible, y el español es muy bueno ya que somos muy amigables e intentamos la mayoría de los hablantes que la gente extranjera lo aprenda de una manera sencilla y fácil

En conclusión, mi opinión es completamente positiva, ya que nos facilita un montón que fuera de españa se hable español, para poder tener comunicación Y sociabilizamos con otras culturas y porque así la gente viene a España a conocerla, lo que indica más turistas, aumento de la economía.

Texto ESP 4

La posición del español como lengua mundial es cada vez más importante. Primero, porque sin duda alguna, el número de hablantes es cada vez mayor y esto se observa en los países sudamericanos y en España, donde la afluencia de extranjeros es enorme.

Respecto a esto, queremos matizar que otro de los motivos el por cual el español es cada vez más importante es debido al turismo. España, por su buen tiempo y su cultura, es motivo suficiente para que millones de extranjeros se planteen el aprender español, además de mudarse a nuestro país.

Además, si contamos el hecho de que España es atrayente por su turismo, tenemos que contar también el que sea vista desde el exterior como una fuente de ingresos potenciales y que en consecuencia, provoque el que miles de inversores aprendan esta lengua. Unamos también, aquellos países en vías de desarrollo como Colombia o Venezuela, donde la atracción es grande también.

Todo esto, va provocando que poco a poco el español respecto a otras vaya ganando una mayor posición.

Seguidamente, otro aspecto que considero que tiene relevancia es la "cercanía" con la que por lo general, contamos los españoles, lo cual provoca que se rompan las barreras culturales y que todos sientan una plena atracción.

Por último, también la posición del español respecto a otras lenguas se ha visto manifestada en las redes sociales, constituyendo el tercer idioma más hablado después del chino y el inglés.

Finalmente, aunque la situación del español se encuentre así eso es algo que sin duda alguna va a cambiar y en unos años va a constituir el idioma más hablado.

Texto ESP 5

En mi opinion, el español como lengua mundial en relación con otras lenguas entender el idioma es más dificil respectivo a otro idioma como por ejemplo el inglés.
La lengua materna en el 2015 es de casi 470 millones de personas que hablan en Español, por ello el español es la segunda lengua materna del mundo.
En España el español esta poco valorado, ya que la gente de las comunidades piensa que es mejor saber el inglés que el español. Pero lo que no se sabe es que nuestro idioma en realidad representa el 15% de la península, el 6% de Mexico y el 10,80 del PIB mundial.
Además, cuanto mejor valorado este un idioma podrá mejorar su industrialización ya que se podra hablar en otros paises.
En el caso del español como primera lengua es hablado por numerosos paises, también hay que mencionar que los títulos universitarios entre los paises de habla hispana con el fin de potenciar el desarrollo, económico, científico y técnico.
En mi punto de vista, el español en otros paises esta mejor valorado que en España, ya que a nosotros nos venden que para tener un futuro tenemos que saber inglés, pero en realidad, también deberíamos seguir aprendiendo nuestro propio idioma, ya que el día de mañana si nosotros no damos importancia podra desaparecer nuestra lengua materna, ya que si no prácticas un idioma, va a pasar que se te va ir olvidando.
En conclusión, vivimos en un mundo donde el idioma que dan más importancia es el ingles, ya que desde pequeños lo estamos hablando y nos dicen que sin el ingles no habrá futuro en ningún lado, ya que lo que quieren es que hablemos en inglés. Por eso esta peor valorado nuestro idioma.

Texto ESP 6

Hoy en día, el español es una lengua que ha conseguido un mayor desarrollo a nivel mundial. Esto es así gracias al aumento del interés por aprender dicha lengua. Ya que en Estados Unidos, por ejemplo, se estén impartiendo clases en español en los colegios.

A pesar de ello, este idioma solo es hablado en España y parte de América del Sur.

Sin embargo, el inglés, por ejemplo, es una lengua muy valorada, ya que te facilita la comunicación en casi todo el mundo. Por ello, es un idioma que se exige en ámbitos profesionales. Y por eso puedes defenderte en cualquier pais con dicho idioma. Debido a la exigencia que supone el inglés, la gente se esfuerza con aprenderlo. Con el español no pasa lo mismo. Ya que si quieres irte a trabajar a Suiza por ejemplo, con el español no vas a ningún lado.

A lo que quiero llegar con esto, es que el español ha experimentado un avance durante los últimos años, pero no el suficiente para que se mundialice. Si eres español, necesitas aprender otro idioma para poder entenderte fuera del pais. Sin embargo siendo inglés, no necesitas mucho más.

Aún así, es importante saber que el español junto con el inglés, el francés y el alemán, son los idiomas más estudiados como lengua extranjera según el Primer informe Berlitz, sobre el estudio del español en el mundo, elaborado en 2005.

También hay estudios que demuestran que el español, es la tercera lengua más utilizada en la red. Además, España es el tercer pais exportador de libros en el mundo.

A pesar de estas evidencias y estudios, yo no tengo la sensación de que el español sea un idioma tan hablado como dicen.

Es verdad que está demostrado y que además, se va mundializando, pero yo no he llegado a notar eso aún.

Texto ESP 7

El español es uno de los idiomas más hablados en el mundo debido al gran número de población hispana y a las personas interesadas en estudiarlo. Ocupa el tercer puesto en los idiomas más hablados, por detrás del inglés y del chino. En las redes sociales se posiciona como el segundo idioma más hablado. Asimismo, ha habido un aumento de la enseñanza del español, millones de personas realizan estudios de español como segunda lengua. China también ha registrado un aumento en el número de estudiantes de español, así como en Japón y en India.

Por razones de demografía mundial, la proporción de hablantes de chino e inglés está descendiendo, mientras que el español está conociendo un aumento moderado pero continuo. Existen indicadores parciales de que la demanda de español ha crecido en los últimos años.

En la actualidad, tres millones y medio de personas poseen empleos directamente relacionados con el español, un millón más que la pasada década. Compartir el español aumenta un 290% el comercio bilateral entre los países hispanohablantes. También son factores de valor económico: la propia enseñanza de la lengua, la industria cultural, el turismo, la arquitectura…

En conclusión, el español es un idioma respaldado por varios países y una gran potencia a nivel mundial.

Texto ESP 8

El español es un idioma que a mi parecer está poco valorado ya que hasta su propio país en algunas regiones, no lo valora.

El ejemplo más claro es Cataluña, un país que ha dado demasiada importancia a su dialecto, hasta el punto de imponerlo como la lengua más importante de la comunidad autónoma.

Creo que es un idioma importante, porque esconde una gran cultura y hay bastantes personas que lo hablan, pero no creo que sea tan importante, como el inglés que más o menos es una lengua mundial, ya que casi todo el mundo, la tiene de apoyo, para comunicarse con personas que hablan otro idioma.

Hay un actualmente una cantidad de 52 millones de hispanos en E.E.U.U. de las cuales un 73% usa el español, además está comunidad es 14ª potencia mundial económica, por lo tanto se ve lo importante que puede llegar a ser el español, hasta en el comercio.

También es importante destacar el español en internet, ya que es la 2ª lengua más hablada en 2 principales redes sociales: Facebook y Twitter. En twitter el español es la segunda lengua más hablada entre países de habla inglesa como Londres o New York, estos datos chocan mucha, ya que nunca podríamos imaginar una expansión tan importante de este idioma y más en países tan importantes.

Texto ESP 9

El español es un idioma hablado frecuentamente alrededor de todo el mundo, siendo así la tercera lengua más hablada a nivel mundial seguida del inglés y del chino.

Hemos de anotar que el español junto a otros días está creciendo notablemente a lo largo de estos últimos años, debido a la población que lo habla como lengua nativa; mientras que la proporción de hablantes de chino e inglés está descendiendo.

En cuanto a las redes; el inglés sigue ocupando su lugar como la lengua más utilizada en Internet, seguido por el chino. El español ocupa el tercer lugar en el ranking, registrando un aumento del 800% en los últimos diez años. El español es el segundo idioma más hablado en Twitter y posee más de 80 millones de hablantes en Facebook.

Es hablado en España, Hispanoamerica, Sáhara Occidental, Guinea Ecuatorial y en parte de Filipinas. Es uno de los seis idiomas oficiales de la Organización de las Naciones Unidas; y así mismo es también idioma oficial en varias de las principales organizaciones políticas-económicas internacionales como por ejemplo la Unión Europea.

Hay un estudio en el cual, dentro de 15 años (2030) el 7,5% de la población mundial será hispanohablante con un total total de 535 millones de personas.

El español es un instrumento esencial para la difusión de los resultados de los estudios científicos relacionados con el hispanismo o con el conjunto del territorio hispanohablante.

Por lo que podemos concluir que el español es una gran potencia a nivel mundial, que es apoyado por otros países debido a la gran importancia que ésta tiene a nivel global.

Texto ESP 10

El español es una de las lenguas que más se habla a nivel mundial debido a que el número de población hispana aumenta bastante el uso de esta lengua. ya que es su lengua nativa.
Las dos primeras idiomas son el inglés y el chino pero están bajando puestos porque el español es estudiado por una gran parte de la población lo está estudiando.
Según un estudio de la Revista Etimología, el español ha subido al segundo lugar como lengua mundial y en Internet ocupa la tercera.
Es el segundo idioma más estudiado en el mundo después del inglés, que mantiene el primer lugar. Además es la lengua oficial de más de 20 países entre los que se encuentran Argentina, Bolivia, Colombia, México, entre otros.
El español en la Red ha experimentado un crecimiento de más del 800% entre los años 2000 y 2011. En cuanto a las redes sociales, los usuarios de Facebook en español es de los más elevados.
En cuanto al español en el ámbito de la ciencia ocupa el noveno puesto en la clasificación mundial y el decimoprimero en la de documentos citados. España presenta un índice de especialización temática superior al mundial en diferentes ramas. El número de revistas científicas españoles se ha multiplicado por cinco desde 1998.
En resumen, el español tiene una gran importancia a nivel mundial y es probable que en un futuro alcance el primer lugar.

Texto ESP 11

El español es la tercera lengua más hablada en todo el mundo, después del inglés y el chino. Además el español en estos momentos está experimentando un incremento en el número de personas que lo hablan como segunda lengua. Indiscutiblemente el inglés es la lengua más hablada, porque si no es la primera lengua del pais casi con total seguridad que sea la segunda lengua, mientras que el chino solo es hablado en paises asiáticos, pero no es muy común encontrar el chino como segunda lengua en otros lugares del mundo. El español es lengua oficial en España, la mayor parte de América del sur y Centroamérica, algunos lugares en las Islas Filipinas, Guinea Ecuatorial y República Árabe Saharaui Democrática. Es hablada como segunda lengua en muchas partes del mundo y cada vez más personas aprenden el español como segunda lengua. Esto ocurre sobre todo en EEUU, debido a la gran cantidad de inmigración del sur al norte del continente americano, hay cada vez más hispanohablantes en el norte de américa, este hecho hace que el español sea más importante en este pais. Esta es la causa por la que cada vez mas estadounidenses decidan aprender el español.

Aunque el inglés es indudablemente la lengua más importante en la actualidad porque es entendida en prácticamente todos los lugares de la Tierra, en mi opinión el español es más importante que el chino. El chino solo se habla en paises asiáticos, es decir, los lugares en los que se hablan pertenecen a una misma "comunidad" mientras que el español es un idioma con una mayor distribución alrededor del mundo.

Texto ESP 12

El español en estos momentos experimenta una clara expansión. Cada vez más y más personas escogen estudiar español como segunda o tercera lengua.

Un claro ejemplo se puede observar en esta universidad. Un gran porcentaje de estudiantes son extranjeros y su principal objetivo, a parte de conocer la cultura española, es aprender español.

El Instituto Cervantes afirma en un informe realizado en 2014 titulado: "El Español: una lengua viva" que ésta lengua, en concreto, es la segunda lengua materna por número de hablantes, tras el chino mandarín.

Es posible que una de las causas de su expansión sea por este dato. En el mundo existen una gran cantidad de personas que hablan español por tanto alguien que hable y pueda desempeñarse correctamente en esta lengua será mucho más competente a la hora de comunicarse.

Sin embargo, el inglés está mucho más extendido por todo el mundo comparado con el español. Las grandes potencias mundiales como USA y UK usan ésta lengua. Además, existen instituciones como el British Council y universidades como Cambridge que ha implantado examenes para medir el nivel de inglés. Han creado un pequeño negocio. En España existe el Instituto Cervantes pero no es tan famoso como las instituciones inglesas.

En conclusión, el español es considerada como una lengua mundial tanto como para nativos como segunda lengua.

Texto ESP 13

Actualmente el español y el hindi están conociendo un aumento moderado, pero continuo sin embargo la proporción de hablantes de chino e inglés están descendiendo por razones de demografía mundial. Si no cambia la tendencia la tendencia, dentro de tres o cuatro generaciones el 10% de la población mundial se entenderá en Español. En 2050, EEUU será el 1º país hispanohablante del mundo.

No podemos olvidar que, actualmente el 6,7% de la población mundial es hispanohablante. Se calcula que el español es la segunda lengua materna del mundo por número de hablantes tras el chino mandarín y el segundo idioma de comunicación internacional. El número de matrículas de español de los cursos del Instituto Cervantes de todo el mundo se multiplicó por trece entre 1993 y 2011, y la demanda sigue creciendo. En el curso 2010-2011, el número de matrículas de español fue un 8% mayor que la del curso anterior. El número de aspirantes a la obtención de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) también experimentó un incremento significativo con 62.293 candidatos inscritos, frente a los 56.982 del curso anterior, lo que supone un aumento del 8,5%.

Estoy convencida de que algún día, el español será la lengua oficial internacionalmente y el inglés bajará muchos peldaños. Pero aún así, debemos fomentar el plurilingüismo.

Texto ESP 14

En mi opinión, el español es una de las lenguas más habladas en el mundo, tenemos casi 450 millones de personas que utilizan el español como lengua materna.

Es una lengua a la cual le interesa a muchos estudiar, favorece mucho las relaciones comerciales en un 290% mientras que el inglés por ejemplo lo hace en un 240%. El español se encuentra entre las primeras cinco lenguas más habladas del mundo, en cuanto a número de países donde es oficial y en cuanto a su extensión geográfica. El inglés también esta casi en la misma posición que el español ya que el interés por viajar o irse a estudiar al extranjero aumenta cada día más y para ello es imprescindible tener un buen nivel de este idioma tanto para ir a EE.UU o a países cuya lengua es utilizada. Esto también te da la posibilidad de encontrar trabajo, nuestras oportunidades laborales se multiplicarán en cuanto dominemos el idioma, tanto en áreas gubernamentales como en empresas multinacionales, sin importar tu campo de trabajo, el inglés al igual que el español te aportará siempre ventajas a la hora de ascender o acceder a otro puesto de trabajo, ayudándote a mejorar tu situación laboral actual.

El hablar un segundo idioma o incluso un tercero siempre te abre más las puertas hacia tu futuro por eso es importante hablar más de una lengua añadiendo que fuera de España las posibilidades de trabajar son mayores que en España tal y como se encuentran las cosas actualmente.

El prestigio de una lengua no solo es consecuencia del número de personas que la comparten, sino de la situación política, económica y social de los países en los que se habla. En EE.UU, los hispanohablantes son casi el 15% de la población, más de 50 millones de personas, y su repercusión política es ya tan fuerte que el voto hispano es determinante electoralmente.

Texto ESP 15

Se dice que la lengua del futuro será el chino, que es la más importante por la gran cantidad de gente que lo habla. Nunca me ha convencido ese argumento, considero que efectivamente el factor más determinante a la hora de establecer una lengua mundial es el número de hablantes, sin embargo, colocaría el chino por debajo del español en un ranking mundial de importancia por su escasa expansión.

Que la lengua española alcance a la inglesa es bastante complicado, se popularizó como la lengua más importante hace bastantes años y debido a eso se ha expandido por todo el mundo, siendo la segunda lengua en la mayoría de las escuelas.

Defiendo por tanto, el inglés como lengua internacional, ya que carece de sentido cortar un proceso de internacionalización que comenzó hace más de 30 años.

El español sin embargo, lo colocaría inmediatamente después del inglés, es una lengua en mi opinión, lo suficientemente extensa tanto como primera y segunda lengua en el mundo. La extensión de Latinoamérica es muy relevante, y en los Estados Unidos, hay una cantidad ingente de personas que hablan o que tienen unas nociones básicas del español.

Otro punto a favor del español como lengua mundial respecto al chino es la grafía, el chino escrito es muy diferente respecto a la mayoría de lenguas del mundo, aprenderlo en américa, en occidente, en áfrica, es decir, países con grafía occidental, resultaría muy laborioso en comparación a aprender una lengua con los que puedes tener detalles en común.

No soy una persona nacionalista, pero defiendo la posición del español por encima del chino en base a argumentos que me convencen.

7.3. Corpus de textos escritos por aprendientes eslovenos de español

En esta sección presentamos los quince textos recogidos a estudiantes eslovenos de Filología Hispánica de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Liubliana (Eslovenia). Este corpus tiene el nombre de Corpus SLO. Los marcadores discursivos seleccionados para el análisis están resaltados en rojo.

Texto SLO 1

Si me baso en mis propias opiniones y especulaciones sobre la posición actual de la lengua castellana, diría que, en relación con el inglés, es más o menos la segunda lengua más hablada. Claro, el chino y el ruso le hacen competencia, pero (así como el inglés) el castellano es hablado tanto como lengua materna como también lengua extranjera.

Alguna vez oí que el castellano es hablado por más de 500.000 personas. Y me atrevería a decir que el número de hablantes seguirá creciendo con el paso de los años, ya que gracias a las telenovelas y otros medios de entretenimiento en el castellano, el interés por la lengua sigue muy vivo.

También si miramos desde la perspectiva histórica, es conocido que los españoles, junto con los ingleses, han tenido un gran imperio al que, entre otras cosas, también exportaban la lengua. Es gracias a esa misma difusión de la lengua a otros territorios conquistados que tanto el castellano como el inglés tienen la posición mundial actual.

Pero algo que me parece curioso, y creo necesario mencionar, es que, históricamente hablando, el dialecto andaluz (en América Latina no hay la distinción entre C, S, Z y en el castellano peninsular sí) fue el que realmente terminó expandiéndose por las colonias.

Y es también curioso que con el pasar de los siglos aquellos territorios que han sido tratados como colonias, después de independizarse han obtenido una gran importancia sobre la lengua. Si nos fijamos en el inglés, existen varias variantes: el de Estados Unidos, el de Canadá, el de Australia y Nueva Zelanda y el de Reino Unido. Pero la variante con más peso ahora es la de Estados Unidos, que unos siglos atrás eran tan solo considerados como un grupo de colonias. Y la misma situación pasa con el castellano. Tenemos aproximadamente tres variantes: el castellano de España (peninsular), el de América Latina y el de Argentina. Y la que ahora más predomina gracias a la influencia de las telenovelas es la variante americana, que antes era tan solo un territorio colonizado.

Y para terminar, si nos fijamos en el dominio digital (el internet) alguna vez leí en alguna parte del mismo que el castellano es la tercera lengua de comunicación entre los usuarios y, como bien se sabe, actualmente hay muchos hispanohablantes en los Estados Unidos (otra vez por razones históricas) y no sé con exactitud si ya el castellano se ha establecido como la lengua cooficial o si eso pasará en un par de años o décadas. Y sería muy interesante ver si en un futuro no muy lejano los Estados Unidos terminan siendo mayoritariamente hispanohablantes.

Texto SLO 2

¿Cuánta gente habla el español? Es la segunda lengua materna del mundo con más de 450 millones de hablantes. Y eso sin tener en cuenta a los estudiantes del español como lengua extranjera. Entonces, ¿cuál es la situación de esta lengua desde una vista global?

El mundo se está convirtiendo en una aldea global en la que todos nos conectamos. Y para hacerlo la mayoría utiliza uno de los siguientes idiomas: el inglés o el español. La lengua siempre ha sido una herramienta esencial que une culturas y naciones de diferentes dimensiones geográficas (el latín, el alemán, el francés …). En el pasado se han considerado lenguas cultas, pero hoy ya no solo son utilizadas por los hombres de las letras sino que se espera que las domine cada individuo. Y a la vista de la economía, el poder y el número de hablantes los más importantes son el chino mandarín y el español.

Me parece esencial que veamos la situación en la que se encuentra el español desde un punto de vista más amplio que solo como la lengua materna. Los hispanohablantes lo utilizan para comunicarse en la vida cotidiana, pero lo que convierte el idioma en una lengua mundial es su importancia en el mundo. Lo estudia cada vez más gente lo que es una muestra implacable de que los países con el español como la lengua oficial crecen económicamente y se están convirtiendo en un jugador cada vez más importante en el mundo. Se puede reforzar este argumento con la comparación con el idioma bengalí: lo hablan casi 200 millones de personas pero desde un punto de vista global no representa un idioma fuerte que pudiera considerarse mundial.

En síntesis lo que intento decir es que el español es un idioma hablado por un enorme número de hablantes tanto como lengua materna como lengua extranjera. Esto indica que es una lengua de gran relieve en la esfera global, lo que puede explicarse con el papel socio-económico de los países de los que proviene. Y según las provisiones creo que puedo asegurar que en las próximas décadas se hará aún más fundamental dominarlo.

Texto SLO 3

Según los datos, el español es la segunda lengua más hablada del mundo, después del chino mandarín, y tiene casi medio millón de hablantes, tanto nativos como los que hablan español como segunda lengua. Sin embargo, el inglés sigue siendo la lengua 'internacional', la que más se usa y que la mayoría de la gente aprende incluso en la escuela primaria.

El español es la tercera lengua extranjera que aprendí, y es una lengua que me encanta. A pesar de no haber tenido clases de español antes de asistir a la Universidad, lo he ido aprendiendo desde pequeña gracias a las telenovelas. Ahora, gracias a las clases en la Universidad, cada día aprendo más. Además, gracias a mi trabajo de guía en la Cueva de Postojna, tengo la oportunidad de poner en práctica lo aprendido y hablar con hablantes nativos. Sin embargo, me sigue sorprendiendo su cara de asombro cuando se dan cuenta de que sí se hablar español. Es un hecho que, por lo menos en Eslovenia, o en mi caso, Croacia, se aprende el alemán, el italiano o el francés como segunda lengua extranjera, mientras que, en la mayoría de los casos, el español es solo una asignatura optativa. Por otro lado, a nadie le parece extraño si hablas inglés. De hecho, esto se ha convertido casi en una obligación, por decirlo así, porque si no hablas inglés, es casi imposible comunicarte con la gente que no hable tu lengua.

Hay un proverbio latino que dice: "Quot linguas calles, tot homines vales", y que en mi opinión es totalmente cierto. Creo que aprender una nueva lengua no nada más ayuda en la comunicación (porque, seamos honestos, se siente muy bien poder hablar en un idioma que no sea el tuyo), sino que también te enriquece como persona. El inglés seguramente va a seguir siendo la lengua mundial número uno, pero el español se está volviendo cada vez más importante, principalmente por los migrantes hispanoamericanos que difunden su lengua por el resto del mundo.

Texto SLO 4

Existen más de seis mil idiomas en el mundo, hablados por números bastante diferentes de personas. Algunos los habla solo una minoría, mientras otros, como el chino mandarino, los habla casi una séptima parte de toda la población humana. Hay muchas razones que explican por qué ciertas lenguas se hablan por mayor número de personas que otras y en este ensayo se va a discutir sobre la posición de la lengua española y sobre algunos razones que quizás explican por qué es uno de los idiomas que está muy alto en la escala mundial de lenguas.

En primer lugar, creo que el porcentaje de personas que hablan el español, que es muy alto, tiene que ver en gran medida con el marco histórico. España fue durante muchos siglos una gran potencia, con una gran cantidad de soberanos influyentes y poderosos que por una parte fortalecieron el estado y promovieron los valores nacionales y por otra parte aspiraron a consolidar el español y fomentar su uso, traduciendo o escribiendo literatura, como por ejemplo el rey Alfonso X. Aún más, ya que los conquistadores y colonizadores españoles fueron unos de los más fuertes a nivel mundial y ocuparon una gran parte de América Latina, se difundió asimismo el idioma español. De ahí que el español no solo se habla dentro de los límites Ibéricos, sino también en el continente americano.

Finalmente, hoy en día, el español es la segunda lengua del mundo según el número de personas nativo hablantes, lo que significa que vale la pena si aprendes este idioma, dado que luego estás capaz de comunicar con la gente en gran parte del mundo. Todavía no alcanza tan alta extensión como el inglés, que es la primera lengua de la comunicación internacional, sin embargo, según las estadísticas su uso va aumentando. No obstante, me parece importante que las naciones y las minorías procuren de preservar su lengua y den enfoque en su estudio, porque la diversidad de idiomas y sus características particulares es lo que hace el mundo especial y más interesante.

Texto SLO 5

Antes de difundirme en la materia de comparando la posición de diferentes idiomas como lenguas mundiales, quiero aclarar lo que para mí es una lengua mundial. Yo la definiría como una lengua con un gran número de hablantes (tanto los nativos como los que la aprenden como idioma extranjero), que tiene estatus de una lengua oficial en varios países y que está usada ampliamente por varios organismos de la sociedad, tomando por ejemplo la EU u otras asociaciones.

Creo que en general el español como lengua mundial está muy cerca de la cumbre ocupada por el inglés como una lengua probablemente más utilizada en el mundo. Tiene un gran número de hablantes nativos por ser la lengua oficial en España y en la mayoría de los países de América Latina, pero también me parece que cada vez más gente quiere aprender español. Como yo lo hablo en un nivel bastante alto, muchas veces, cuando me encuentro con una persona que no habla español, pero sí que la interesan las lenguas, esta persona expresa mucha ansia por estudiarlo o haberlo estudiado antes. Además, frecuentemente cuando uno oye alguien hablando en español, le suena muy bien y como una lengua que sea fácil de aprender (a pesar de que esto no es verdad desde mi punto de vista). Aunque el interés para el español puede estar creciendo, el inglés todavía tiene la posición muy fuerte como lengua mundial. Debería averiguarse el porqué de ser tan hablada globalmente, pero es posible que la historia de las colonizaciones británicas tiene mucho que ver con esto. Sin embargo, esta posición del inglés está cada vez más amenazada por el chino que crece en su número de hablantes tan ferozmente que resultaría bastante difícil hacer las estadísticas.

Teniendo en cuenta todo lo dicho, según mi opinión, el español tiene buenas perspectivas en convertirse en una lengua incluso más popular que hoy en día, pero difícilmente será la lengua más hablada por el inglés todavía siendo enseñada tanto en todo tipo de escuelas como primero idioma extranjero y por el chino con su creciente popularidad.

Texto SLO 6

Del latín vulgar se formaron muchas lenguas romances, entre ellas también el español. El español como lengua materna es la segunda lengua mundial si consideramos el número de personas que la hablan (alrededor de 400 millones de personas). El español es la lengua oficial en España y en numerosos países de la América Central y América del Sur, en aproximadamente 20 países. Es decir, es una lengua de gran importancia a nivel mundial, considerando, por cuántas personas está hablada. Pero la pregunta que aparece es ¿ puede el español llegar a ser la lengua más hablada y conocida en el mundo?

Yo creo que el español está bastante difundido y tiene grande importancia sobre todo en el continente americano. Aunque también hay que mencionar que existe gran diferencia entre el español peninsular y el español latinoamericano. En Europa el español está bien aceptado y admirado, pero temo que en América el español es más bien, en la mayoría desgraciadamente considerado como 'la lengua de los pobres', es decir, que muchas veces se relaciona con las clases sociales bajas. Pero, sin embargo eso no cambia el hecho de que tantas personas lo hablen. Con el desarollo de la industria, también Latino América está llegando a ser más conocida. En mi opinión también la llegada de las famosas telenovelas latinoamericanas está haciendo crecer esta lengua a nivel mundial, porque las telenovelas están transmitidas por numerosas cadenas televisivas por todo el mundo, no solo en los Estados Unidos y en países latinoamericanos, sino también en numerosos países europeos.

Entonces, tomando en cuenta que el español se está difundiendo y desarollando puede que llegue a ser también una lengua hablada por más gente, aunque sigo pensando que el inglés va a ocupar el primer lugar en cuanto al título de la lengua más hablada como segunda lengua.

Texto SLO 7

La lengua de un país de Europa del Sur se ha convertido en una lengua mundial, en la segunda lengua más hablada del mundo, en una de las seis lenguas oficiales de las naciones unidas y según el Instituto *Cervantes español es la segunda lengua de las redes sociales*. De esto podemos dedicar que se trata de una lengua muy diversa con diferentes dialectos que se extienden por todo el mundo incluyendo también África y Asia. Es decir, español es una lengua viva con más de cuatrocientos millones de nativos hablantes. En mi opinión, español es mucho más que una lengua mundial. Es una lengua prometida, una lengua que a muchos alumnos les presenta una afición o un desafío. Con el fenómeno de las telenovelas español se introdujo al mundo como una lengua fácil de aprender y que es lo más importante como una lengua de amor y felicidad. Cada uno que quiere aprender la dicha lengua la relaciona con pasión y con el concepto de "viva la vida". Y por esto, desde mi punto de vista que también represento esta multitud que las telenovelas le dieron una pasión por la vida, español es la lengua del futuro. El interés por el inglés va disminuyendo porque hoy día ya es lógico que cada conoce por lo menos las expresiones y frases básicas. Y ahora es cuando el español interviene y ocupa el lugar de la lengua más popular del mundo. Según CNN Español, hasta el año 2050 el español será la lengua más hablada de los EE.UU. Con esto dicho, podemos hablar del predominio de español en el mundo en todos los niveles. Aunque considero esto un poco radical, la idea de español como lengua número uno en el mundo me hace mucha ilusión y parece que el interés por el español solo va a crecer.

Texto SLO 8

Para empezar, todos sabemos que el español es una lengua muy hablada en el mundo, es en el tercer lugar por el número de los hablantes tras inglés y chino mandarín. También es una lengua mundialmente estudiada como lengua extranjera.

En mi opinión, el número de los estudiantes de esta lengua sigue creciendo, porque está bajando la edad a la que los estudiantes empiezan a aprendir lenguas extranjeras. Por ejemplo, cuando yo estaba en la escuela primaria sólo teníamos inglés y alemán. La semana pasada cuando tuvimos las prácticas en las escuelas primarias en mi otro estudio, me di cuenta de que hoy en día los alumnos de doce, trece y catorce años ya estudian español tres horas por semana. En mi ejemplo, empece a aprendir español en la escuela secundaria, porque en la primaria no tuvimos la posibilidad de aprender español en el curso de asignaturas selectivas.

A mi me parece que la lengua español ocupa el lugar importante en el mundo. Es una lengua hablada, escrita, hay muchas películas y canciones en español mundialmente conocidos, así que creo que no existe ninguna persona que no conociera por lo menos una palabra en español.

Pero por otra parte, a veces me da mucha rabia cuando gente que le gustan las telenovelas (mexicanas!) piensan que español es una lengua fácil, porque conocen todas las palabras de ayí y como ellos no saben que este vocabulario no es muy diverso, se creen nativos.

También es muy importante destacar que mucha gente hispana vive trasladada por todo el mundo y que siguen usando su lengua materna también en el nuevo entorno, así que esto significa que la lengua no se habla sólo en los países en los que tiene orígenes.

Para concluir, español es una lengua viva, representada por el gran número de los hablantes y los estudiantes. Cada día, cada mes y cada año más.

Texto SLO 9

Para empezar, el español es una de las lenguas más importantes del mundo. Es lengua oficial en 20 países e incluso en Estado Libre Asociado de Puerto Rico. Forma parte de las lenguas oficiales de la ONU y de la Unión Europea.

Asimismo, hay muchísimos estudiantes de español. En Estados Unidos el español es, al lado de inglés que es la lengua oficial, la lengua más hablada. En EE.UU. hay muchos emigrantes de los países hispanoamericanos pero no son solo ellos los que hablan español. Creo que también los estadounidenses muestran gran interés en aprender esta lengua.

Para continuar, pienso que el español tiene tanta importancia por diferentes razones: por la música, el baile, los negocios, la política… Me parece que a los jóvenes por el mundo les encanta la música española e hispanoamericana. De hecho, muchas personas aprenden español por la música y la televisión. Los medios de comunicación también influyen a la gente y expanden la lengua por el mundo. Según yo, debido al internet la gente de todas partes pueden seguir a los programas de la radio y la televisión, a pesar de que el programa no se emita en su país.

Igualmente, dicho idioma es muy importante para la política y el turismo. Como ya se ha mencionado el español forma parte de las lenguas oficiales de diferentes organizaciones importantes. Al lado de inglés y chino es la lengua que más gente habla. Según el Informe de Instituto Cervantes hay más de 450 millones de hablantes de español en el mundo (Informe…, 2014: 5).

Si se compara con otras lenguas el español e inglés son las lenguas que se hablan por todas partes del mundo. Por ejemplo, el alemán y el italiano se hablan solamente en Europa o el chino que se habla en China.

Para concluir, quiero señalar que la posición del español en el mundo es muy alta, no solo por muchísimos nativohablantes pero también por los numerosos estudiantes en América y Europa.

Texto SLO 10

El español es una de las lenguas habladas en todas partes del mundo. En suma hay 548 millones de hablantes del español según un informe hecho por el Instituto Cervantes en 2014. De estos más de 85 son nativos y el resto lo habla como una lengua extranjera. Es la lengua oficial en 21 países y en varias organizaciones oficiales como la Organización de las Naciones Unidas. Según el *Ethnologue* el español ocupa el segundo puesto en el mundo por el número de hablantes nativos. No obstante, desde mi punto de vista no es la primera lengua de la comunicación mundial porque la mayoría de la gente sigue comunicando en inglés a pesar de que éste viene después del español en la lista previamente mencionada. Pensando sobre las razones por esta curiosidad he encontrado varias posibles respuestas.

En primer lugar, creo que en la Edad Moderna el uso de las lenguas se difunde a través de la tecnología y los medios. En este aspecto el inglés tiene una gran ventaja en comparación con el español porque es la lengua oficial del Internet, los programas y los ordenadores en general. Por esto todos que se dedican a la tecnología tienen que hablar el inglés. Además la mayoría de las películas y series de televisión se producen en los Estados Unidos y llegan a todas partes del mundo con lo que la gente empieza aprender la lengua lo que infortunadamente no pasa tanto con el español.

En segundo lugar, el inglés es la lengua más común en la esfera del negocio donde en la mayoría de las corporaciones internacionales solo se comunica en esta lengua y uno no puede sobrevivir sin un nivel bastante alto del conocimiento del inglés. El español, por otro lado, no se habla tanto en las empresas mundiales si no se trata de negocios conectados con el mercado hispanohablante.

Concluyendo yo diría que el español tiene mucho potencial para continuar siendo una lengua muy hablada en el mundo pero que desgraciadamente el inglés lo ha adelantado en ciertos aspectos. Sin embargo, todo se puede cambiar si tratamos a acercar la lengua a los extranjeros y sobre todo se lo puede hacer con la literatura que es según mi la fuente más fuerte para la división de la palabra.

Texto SLO 11

El español es una lengua oficial en muchos países por tanto es lengua materna a muchos millones de hablantes. Los estudios demuestran que es el segundo idioma más hablado en el mundo. Ahora hay que preguntarse ¿Por qué es así?

En primer lugar, creo que para tener un rol tan importante en todo el mundo es crucial la ocupación geografica que tiene (ocupa España y casi toda América Latina excepto Brasil).

En segundo lugar, la geografia no basta por eso también es muy importante como expandieron lengua española mediante las telenovelas. Ahora las podemos ver en casi todos los países europeos y en también en otros países como China.

Además ahora vivimos en una época moderna en cual mucha influencia en la vida de un adolescente tiene la música y hay muchas canciones en español que con esos ritmos típicos atraen a la gente para que empieza a aprender el español y saber más sobre la cultura española.

Si ahora salto a la situación en Eslovenia creo que el numero de estudiantes o alumnos en últimos años ha aumentado gracias a incorporar la posibilidad del aprendizaje de lenga española en las primarias, secundarias y los unistitutos. No hay que olvidarse que todavía existen colegios donde los alumnos no tienen la posibilidad de aprender español, por eso creo que el número va seguir creciendo cuando se incorpore también en esos colegios.

En conclusión, mi opinión personal es que español va a tener cada vez un papel más grande. Por ejemplo, en contratos de trabajo porque ya no bastará saber sólo inglés, alemán e italiano sino también otras lenguas en las que español va ser el más conveniente por el hecho de ser el más hablado. También hay que mencionar que cada vez más llegan los españoles a Eslovenia y que sería muy conveniente aprender español también por turismo.

Texto SLO 12

En mi opinión el español es una lengua bastante difundida, pero no como el inglés, que es la más extendida en el mundo- como lengua oficial y también como segunda lengua. No obstante, el español no está muy atrasado en lo que se refiere a su expansión. Tiene una posición muy importante especialmente en países de Latino América y en España donde es la lengua oficial. Además es la segunda lengua materna por número de hablantes.

La gente decide a aprender el español porque es un idioma muy sonoro y no tan duro en comparación con el alemán por ejemplo. Incluso pienso que es fácil de aprender al principio, es decir, no es tan complicado conquistar los elementos básicos del vocabulario y de la gramática para poder comunicar en esta lengua.

Creo que el español está usado mucho en los medios de comunicación-en la televisión, en el internet, en los medios sociales e incluso en la literatura y que así el procentaje de su uso aumenta aún más. Pero me parece que todavía prevalece el inglés en los medios antes mencionados, especialmente en la televisión y en el cine con las películas de Estados Unidos. Y esto me parece muy incorrecto porque existen películas de una cualidad mucho más alta de los directores españoles como Almodóvar o Amenábar y deberían tener un lugar más alto en nuestros programas de televisión.

No obstante, mi opinión es que el español va a expandir en el futuro. Más gente va a aprender este idioma porque es fundamental saber lenguas mundiales mas utilizadas para conseguir los trabajos, en su propio país y fuera de él. Así que pienso que la lengua española será, en los países donde el español no es la lengua oficial, junto con el inglés una asignatura obligatoria ya en la escuela primaria.

Texto SLO 13

Hace unos meses he leído un artículo en Internet sobre los idiomas nativos más hablados del mundo. El hecho de que el español era en la segunda posición, tras del chino mandarín no me ha sorprendido para nada. A fin de cuentas algo menos de cuatrocientos millones de personas hablan como lengua materna el español. Es el idioma oficial de España y de casi todos los países de Suramérica (excepto Brasil) y Centroamérica No deberíamos olvidar de que el español es usado no sólo en los países hispanohablantes sino que también como todos bien sabemos, en los Estados Unidos, especialmente en Sur y en Oeste, vive y trabaja un montón de imigrantes de América del Sur y del Centroamérica que están hablando, escribiendo sólo en la lengua española. Sin ninguna duda puedo proclamar que el español es un idioma mundial. Además de alrededor cuatrocientos millones de los hablantes nativos, hay mucha gente que habla el español o lo está aprendiendo.

Pienso que la importancia del español está creciendo extremadamente rápido. Veo cada vez más oportunidades de aprender español para la gente que no proviene de los países de habla hispana. Me recuerdo muy bien que fue hace quince años mucho más difícil de aprender español en Eslovenia que hoy en día. Hace viente años la gente en mayoría aprendió ingles y alemán, y encima, fue bastante difícil encontrar cursos de español de alta calidad. Ahora puedes aprender español en casi todas las escuelas secundarias, en los cursos, es más lo puedes estudiar en la facultad. Si es el chino mandarín el más hablado como la lengua materna, el ingles es lo más ampliado como segunda lengua en el mundo. Es ciero que el ingles sigue siendo la primera lengua en términos de los negocios, el periodismo, en la zona jurídica, en turismo, la música etc. Creo que el español y el chino mandarín son por el momento los únicos que todavía pueden ser la competencia del ingles en este sentido.

A mí no me preocupa el destino de esta lengua romance tan hermosa y extendida. En mi opinión el uso y la prevalencia del español va a crece diariamente. Así que puedo decir con seguridad que en relación con el español solamente veo un futuro brillante y que no me repiento para nada que soy estudiante del español!

Texto SLO 14

El español es una lengua extendida por todo el planeta y durante toda la historia jugó un gran parte en entendimiento entre diferentes países. Debido a las colonias españolas el lenguaje se expandió ya en el siglo XV y los nativo hablantes tenían que aprender la lengua que reestablecía el poder en sus países. Así el español, entre otros idiomas más extendidos, empezó su camino convirtiendose en una de las lenguas más habladas en el mundo.

Según un informe del Instituto Cervantes hecho en 2014 hay casi 470 millones de personas que hablan el español como lengua materna y si añadimos todas las personas que no tienen el lenguaje como una lengua materna, pero pueden hablar el español o lo estudian, el número excede 548 millones. Es la segunda lengua del mundo por número de hablantes y está en buen camino a convertirse en la primera.

Los datos se pueden ver también en nuestra cultura y el mundo global. Hay muchísimos escritores, actores, directores, deportistas, músicos, científicos, etc. que provienen de los países hispanohablantes. El español tiene un gran impacto sobre la cultura de numerosos países pero el dominio todavía pertenece al inglés que es una lengua más extendida en nuestra cultura. El inglés es como una lengua mundial y es un idioma con el que comunicamos entre nosotros si no hablamos la lengua materna de otras personas. En un país tan pequeño como el nuestro, el inglés formó parte de nuestras vidas ya desde que éramos muy pequeños y es muy difícil imaginar nuestras vidas sin el inglés porque sería muy difícil comunicar en una lengua hablada por menos de tres millones de personas.

Hay que reconocer que el inglés y el español tienen una historia envidiable comparando con el esloveno pero los tres forman parte de una cultura mundial impresionante. Cada una de las lenguas con su impacto tanto el pequeño del esloveno como el grande que lo tienen el español y el inglés hacen nuestro mundo tan interesante y bello.

Texto SLO 15

Para empezar diría que el español es el segundo idioma más hablado en el mundo, justo después del inglés. Lo habla aproximadamente más de 500 millones de personas y es la lengua oficial en España, México y en la mayoría de los países de América Latina, es decir, muchísimos hablantes de español son los nativos. Sin embargo creo que está aumentando tal vez la enseñanza del español como lengua extranjera. Me parece que la gente lo elige no solo por ser bello, sonoro y fácil de aprender, sino también por su alta posición en el mundo, lo que significa que es una lengua internacional y con esto ofrece más opciones profesionales. El idioma hispano como el segundo idioma lo más se estira y se desarrolla en los EE.UU, porque ahí crece la comunidad hispana y con este fuerte grupo étnico este idioma se posiciona en el segundo lugar de las lenguas más habladas.

Lo que me parece importante destacar es que me he dado cuenta de que el español es una lengua muy utilizada en los redes sociales p.ej. en el Facebook, Twitter etc. En mi opinión todavía prevalece el inglés, pero la lengua hispana no está muy lejos.

Los hispanohablantes saben que su lengua ocupa una gran posición mundial y lo que es lo más importante, saben cómo mantenerla. Tienen una rica historia cultural, tanto en la literatura, como en el arte, la música etc. y con esta excelencia quieren continuar en el futuro. Van a hacerlo todo para conservar su lengua romance, aunque eso significa que van a doblar todas las películas y no oír la voz verdadera de Tom Hanks por ejemplo. A pesar de que esto me parece un poco egoísta y horrible para su conocimiento de otras lenguas, por otra parte estoy de acuerdo con ellos, porque saben qué hay que cuidar y cómo hay que hacerlo, algo que a nosotros eslovenos nos falta un poco.



universidad de león

Máster en Lingüística y Enseñanza del español como lengua extranjera

Departamento de Filología Hispánica y Clásica

LA ENSEÑANZA DE LOS MARCADORES DEL DISCURSO EN EL NIVEL C1: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

TEACHING DISCOURSE MARKERS AT C1 LEVEL: A PROPOSAL

Autora: Mónica Manga García
Tutora: Marina Maquieira Rodríguez

Julio 2015

AGRADECIMIENTOS

A mi tutora, Marina, por su inestimable ayuda.

A las profesoras y a la responsable del Centro de Idiomas de la Universidad de León, por “prestarme” a sus alumnos de C1.

A mi familia y a mis amigos, por apoyarme desde el inicio de este máster.

En el idioma está el árbol genealógico de una nación.

Samuel Johnson

RESUMEN

El presente trabajo contiene una propuesta didáctica dirigida a estudiantes de español como lengua extranjera (ELE) con un nivel C1, de acuerdo con el *Marco Común Europeo de Referencia.* En ella se trabajan los marcadores del discurso, unidades lingüísticas que juegan un papel importante en la competencia comunicativa de los alumnos. Somos conscientes de que su aprendizaje puede generar problemas, ya que, entre otras cosas, no transmiten significado conceptual o representacional. Por ello, nuestra propuesta utiliza diversas nociones pragmáticas, aunque estas se encuentran debidamente adaptadas a los alumnos. Por otra parte, el estudio de los marcadores no suele resultar muy motivador, de modo que el hilo conductor de las actividades sigue el argumento de la célebre novela española *La sombra del viento*, de Carlos Ruiz Zafón. Con el objetivo de comprobar la acogida de dichas actividades entre el alumnado, las hemos puesto en práctica en un contexto real de enseñanza.

Palabras clave: español como lengua extranjera, propuesta didáctica, competencia comunicativa, marcadores del discurso, pragmática, literatura.

ABSTRACT

This paper contains a teaching proposal aimed at students of Spanish as a foreign language (ELE) with a C1 level, according to the *Common European Framework of Reference for Languages*. It deals with discourse markers, which are linguistic units playing an important role in the communicative competence of students. We are aware that their learning may create some problems; among other things, they do not convey any conceptual meaning. Because of that, our proposal uses several pragmatic concepts, although these are properly adapted to students. On the other hand, studying discourse markers is not usually very motivating, so that the common thread in all the activities is the plot of the well-known Spanish novel *La sombra del viento*, by Carlos Ruiz Zafón. In order to check the approval of these exercises among students, we have put them into practice in a real teaching context.

Keywords: Spanish as a foreign language, teaching proposal, communicative competence, discourse markers, pragmatics, literature.

ÍNDICE

I. Introducción 1
II. Objetivos 3
III. Marco teórico 4
3.1. Aportaciones de la pragmática al estudio de los marcadores del discurso 4
3.1.1. Teoría de la Argumentación en la Lengua 5
3.1.2. Teoría de la Relevancia 9
3.2. Caracterización general de los marcadores del discurso 14
3.2.1. Introducción 14
3.2.2. Características gramaticales 15
3.2.3. Significado: instrucciones semánticas 19
3.2.4. Definición y clasificación 20
3.3. Los marcadores del discurso y la enseñanza del español como lengua extranjera 23
IV. Propuesta didáctica 26
4.1. Cuestiones preliminares 26
4.1.1. Justificación 26
4.1.2. Tipos de actividades 29
4.1.3. Metodología 30
4.4.4. Materiales 31
4.4.5. Temporalización 31
4.2. Actividades 31
4.3. Puesta en práctica en el aula 49
4.4.1. El centro educativo 49
4.4.2. Características del grupo de alumnos 49
4.4.3. Desarrollo de las sesiones 49
4.4.4. Resultados 50
V. Conclusiones 51
VI. Bibliografía 53
VII. Procedencia de las imágenes 56
VIII. Anexos 58
Anexo I: Fichas explicativas y soluciones 58
Anexo II: Cuestionario utilizado en la puesta en práctica 73

I. INTRODUCCIÓN

No hay duda de que, en los últimos años, la enseñanza de lenguas (no solo del español) ha experimentado un cambio radical. Afortunadamente, ha sido un cambio muy positivo. Con el nacimiento de la Lingüística de la Comunicación, los viejos métodos fueron dando paso al llamado Enfoque Comunicativo, el cual supuso 'dar el salto' de la memorización de la regla gramatical al uso en contexto. Es cierto que lo importante es que exista comunicación, pero debemos intentar que esta sea realmente efectiva. No podemos evitar acordarnos del cuento del príncipe Tenaz, del país de "Iría y lo intentaría" (véase Díaz y Hernández 1993): este era capaz de comunicarse con la princesa pero no conseguía conquistarla con sus palabras. Así pues, ya no solo importa lo estrictamente lingüístico, también es necesario prestar la suficiente atención a otros factores como la intención del emisor y el conocimiento del mundo que poseen los interlocutores. Estos elementos, de cuyo estudio se encarga la Pragmática (entre otros), son esenciales para conseguir que los mensajes sean descodificados de manera acertada.

Efectivamente, el proceso de comunicación no es sencillo, pero la lengua dispone de una serie de 'señales' o 'pistas' que pueden hacer de guía para el destinatario: nos referimos a los marcadores del discurso (en adelante, "MD"). Se trata de piezas que pueden presentar cierta dificultad en su enseñanza-aprendizaje (debido precisamente al hecho de que la información que transmiten es de tipo computacional, y no conceptual), pero forman parte de la competencia comunicativa de cualquier hablante. Como veremos más adelante, muchos alumnos e incluso algunos profesores rechazan su uso, puesto que, además, a menudo consideran que los marcadores son un aspecto de la lengua 'poco divertido'.

En primer lugar, hablaremos de la base teórica sobre la que se sustentan dichas piezas. Veremos brevemente dos de las teorías pragmáticas más influyentes en el estudio de dichas unidades: la Teoría de la Argumentación y la Teoría de la Relevancia. Asimismo, señalaremos los conceptos necesarios para la enseñanza de los marcadores y su posterior asimilación por parte de los alumnos.

En segundo lugar, realizaremos una breve caracterización de las unidades que nos ocupan: comentaremos la dificultad que supone la existencia de numerosas posturas y distintos términos para su designación. También presentaremos sus rasgos gramaticales, su significado (es decir, las instrucciones semánticas que transmiten), su clasificación y algunas definiciones.

Por último, propondremos una serie de ejercicios para su tratamiento en el aula. Con el fin de motivar a los alumnos, hemos decidido vincular todas las actividades siguiendo una misma línea temática: el argumento de *La sombra del viento*, la célebre novela de Carlos Ruiz Zafón. Además, hemos querido comprobar la acogida de nuestra propuesta entre los estudiantes, por lo que la hemos llevado a la práctica con personas de diversas nacionalidades que se encontraban estudiando español en nuestro país.

II. OBJETIVOS

Mediante el presente Trabajo de Fin de Máster nos planteamos los siguientes objetivos:

- Poner de manifiesto la importancia de los MD como parte de la competencia comunicativa de cualquier hablante, ya sea nativo o extranjero.
- Ofrecer a alumnos y profesores un material que dé cuenta del verdadero funcionamiento de estas piezas de manera eficaz, lo cual supone hacer uso de todos los conceptos pragmáticos que veremos a continuación.
- Demostrar que el uso de la literatura puede resultar muy acertado y motivador a la hora de presentar distintos aspectos lingüísticos.

III. MARCO TEÓRICO

3.1. APORTACIONES DE LA PRAGMÁTICA AL ESTUDIO DE LOS MARCADORES DEL DISCURSO

En los años 60 del siglo XX, con el nacimiento de la llamada 'Lingüística de la Comunicación', se produce un cambio profundo en el concepto de lengua existente hasta ese momento. Dicho cambio proporciona una visión mucho más amplia, que entre otras cosas supone lo siguiente:

- se acepta la vinculación de la Lingüística con otras disciplinas, y así es como surgen la Sociolingüística, la Psicolingüística y la Etnolingüística;
- se comienza a prestar atención a la oralidad y con ella a la dimensión interactiva de la lengua, dando lugar al Análisis Conversacional;
- aumenta el interés por el discurso (que se convierte en la unidad de trabajo), por lo que surgen la Lingüística del Texto y el Análisis del Discurso;
- se perfila la función comunicativa de la lengua, de manera que se añaden elementos en el esquema de la comunicación. Ya no solo se presta atención al código, también importan factores como la intención del emisor, los elementos implícitos en el mensaje o el contexto en el que se enmarca la transmisión de información. La preocupación por estos nuevos elementos da lugar a la Pragmática, una disciplina que, según Gutiérrez Ordóñez, "tiene por objeto el estudio del lenguaje en su uso" y "toma en cuenta todos los factores del circuito de la comunicación que pueden intervenir en la configuración del sentido" (1997, p. 19).

De todas estas novedades que acabamos de señalar, las dos últimas fueron especialmente importantes para el surgimiento de estudios particulares sobre los llamados "marcadores del discurso". La Lingüística del Texto, el Análisis del Discurso y la Pragmática (especialmente esta última) proporcionan la base teórica necesaria para el análisis de estas unidades. Así lo afirman Martín Zorraquino y Montolío Durán:

> Como consecuencia de la ampliación del objeto de estudio de la lingüística, cada vez más orientada hacia un enfoque pragmático, […] las nuevas perspectivas del análisis lingüístico conceden prioridad a la descripción y explicación de los fenómenos propios del *uso* frente a los más puramente sistemáticos o estructurales. La construcción y organización del discurso, el análisis de la conversación, la actitud del hablante respecto de lo dicho y en relación con lo que está diciendo, el procesamiento de la información por parte del interlocutor, etc. se han convertido en focos de interés cada vez más importantes y más atendidos por los lingüistas. De este modo, los marcadores del discurso –llamados también *conectores, operadores pragmáticos, ordenadores del discurso, enlaces extraoracionales, elementos de cohesión*, etc.– se han constituido en un ámbito especialmente atrayente para muchos investigadores (1998, p. 9).

Asimismo, Garrido Rodríguez alude a que "puesto que su ámbito [el de los marcadores del discurso] sobrepasa los límites oracionales [véase § 3.2], su estudio se está llevando a cabo desde diferentes perspectivas de base pragmática" (1999, p. 325).

Resulta innegable, pues, la relación existente entre las diferentes teorías pragmáticas y los estudios sobre los marcadores, que desde los años 70 y 80 han dado lugar a multitud de planteamientos. Según Pons Bordería, tal variedad de propuestas ha generado una concepción muy amplia en lo que se refiere a la función de dichas unidades, aunque en casi todas las que se incluyen bajo el rótulo de MD "es posible citar algún empleo en cuyo funcionamiento se podría distinguir un cierto matiz conectivo, continuativo o ilativo" (1998, § II).

El estudio de estas piezas puede abordarse desde varias perspectivas pragmáticas, las cuales atienden a distintas dimensiones del discurso:

Estudio de los marcadores	Dimensiones del discurso
Como mecanismos cohesivos	Estructura verbal
Teoría de la argumentación	
Análisis de la conversación	Acción e interacción
Teoría de la relevancia y enfoque procedimental	Cognición

Tabla 1. Distintas aproximaciones en el estudio de los MD (Garrido Rodríguez 2004, p. 35).

En nuestro trabajo nos centraremos en la Teoría de la Argumentación y la Teoría de la Relevancia, que son dos de las más influyentes. De acuerdo con ambas, los marcadores constituyen pistas o pruebas que nos hacen interpretar los enunciados, aunque bien es cierto que existen diferencias entre estas dos perspectivas. Entre otras cosas, pertenecen a corrientes diferentes: la Teoría de la Argumentación forma parte de la llamada pragmática integrada[1], mientras que la Teoría de la Relevancia se incluye bajo el rótulo de la pragmática cognitiva[2].

[1] De acuerdo con Escandell Vidal, los autores de la Teoría de la Argumentación "proponen una pragmática integrada en la semántica, que solo podrá ocuparse de todo aquello que derive de las propiedades del sistema [lingüístico] mismo. La pragmática así concebida no podrá tratar todo lo que es situacional o conversacional, porque estos son siempre fenómenos que involucran necesariamente elementos extralingüísticos" (1996, p. 106).

[2] La pragmática cognitiva se centra en el oyente y en la interpretación que este hace de los enunciados.

3.1.1. Teoría de la Argumentación en la Lengua

La Teoría de la Argumentación en la Lengua fue formulada por O. Ducrot y J. C. Anscombre en 1983. Según J. Portolés Lázaro, "es una teoría esencialmente semántica. Se preocupa, pues, de cómo se construyen los significados en una lengua" (1998a, p. 73). Su planteamiento principal se basa en que es la propia lengua la que argumenta, es capaz de argumentar por sí misma: "Anscombre y Ducrot mantienen que no se argumenta 'con' la lengua, sino 'en' la lengua. Son los propios elementos lingüísticos, y no los hechos que pudieran representar, los que condicionan por su significación la dinámica discursiva" (*ibíd*. 73). En otro de sus trabajos (1998b, p. 88), Portolés nos muestra el siguiente ejemplo:

(1) a) Manolo ha bebido **un poco**. No debe conducir.

b) Manolo ha bebido **poco**. Puede conducir.

Con ambos enunciados podemos hacer referencia perfectamente al mismo hecho (por ejemplo, que Manolo ha bebido dos copas de vino); es decir, la cantidad ingerida puede ser exactamente la misma. Sin embargo, la conclusión (puede o no puede conducir) varía en función de los elementos lingüísticos que utilicemos. En este caso, depende del cuantificador utilizado.

El ejemplo anterior demuestra que el concepto de argumentación que manejan estos autores no se corresponde con el 'tradicional':

> La argumentación de Ducrot y Anscombre no se corresponde, pues, exactamente con el significado habitual de la palabra. En su teoría cualquier enunciado argumenta –favorece una serie de continuaciones del discurso y dificulta otras– porque ello es inherente a todo significado lingüístico (Portolés 1998b, p. 88).

Así, la argumentación discursiva de Ducrot y Anscombre se aleja bastante de la argumentación lógica: "(…) un emisor hace una *argumentación* cuando presenta un enunciado (o conjunto de enunciados) E_1 (argumentos) para *hacer admitir* otro enunciado (o conjunto de enunciados) E_2 (conclusión)" (Anscombre y Ducrot 1983 *apud* Escandell Vidal 1996, p. 110). El siguiente ejemplo lo muestra con bastante claridad (*ibíd.* 111):

(2) – ¿Está ya la cena?

– **Sí, casi**.

La secuencia resulta contradictoria desde el punto de vista lógico: en la segunda intervención, 'sí' quiere decir que la cena está preparada, pero 'casi' nos indica lo contrario. Desde el punto de vista de la argumentación discursiva, es una secuencia perfectamente posible.

Para poder argumentar, la lengua se sirve de una serie de unidades que guían el discurso. Anscombre y Ducrot distinguen entre 'conectores' y 'operadores'

argumentativos (*apud* Portolés 1998a). Los conectores "vinculan dos o más miembros del discurso "que intervienen en una estrategia argumentativa única" (*ibíd*. 80). Es decir, dentro de una misma argumentación relacionan *pragmáticamente* los argumentos entre sí o con la conclusión:

> Estos elementos ya no se conciben como meros nexos que coordinan o conectan unas oraciones o unas proposiciones con otras, sino como unidades cuya significación está formada por una serie de instrucciones que hace comprender de un modo determinado la relación semántica entre los miembros conectados (*ibíd*. 72).

Por su parte, los operadores afectan a un único miembro discursivo y, aplicados a un contenido, "transforman las potencialidades argumentativas de este contenido" (*ibíd*. 80). Así pues, no conectan enunciados pragmáticamente.

La Teoría de la Argumentación en la Lengua dio lugar a varios conceptos importantes para la comprensión del funcionamiento de los MD. En primer lugar, debemos detenernos en la 'orientación argumentativa'. Portolés se refiere a ella de la siguiente manera: "los enunciados pueden favorecer unas continuaciones del discurso e impedir otras, así que se puede decir que están 'orientados' argumentativamente en una dirección determinada" (1998b, p. 89). Así, existen dos tipos de enunciados; podríamos decir que unos 'caminan' en la misma dirección (los 'coorientados') y otros lo hacen en direcciones diferentes (los 'antiorientados'). Los MD juegan un papel importante aquí, pues "proporcionan por su significación una serie de instrucciones para construir el sentido de los enunciados en los que se encuentran" (Portolés 1998a, p. 79), de manera que "se puede diferenciar entre conectores que antiorientan enunciados y conectores que mantienen la orientación" (*ibíd*. 79).

Otro concepto importante es el de la 'fuerza argumentativa': "los argumentos, además de una orientación determinada, también poseen mayor o menor 'fuerza argumentativa'" (Portolés 1998b, p. 91). Según la teoría de Anscombre y Ducrot, hay argumentos que son más fuertes que otros; podríamos decir que tienen más importancia para el emisor. Los MD pueden presentar dichos argumentos como fuertes o débiles. Es el caso, por ejemplo, del marcador 'con todo' (Portolés 1998b, p. 92):

(3) Luisa es extremadamente trabajadora. **Con todo**, no conseguirá presentar el informe a tiempo.

En este ejemplo, el marcador nos indica que el miembro anterior es un argumento fuerte y nos lleva a la conclusión contraria a la esperada (a partir de "Luisa es extremadamente trabajadora" cabría esperar que Luisa podrá presentar el informe a tiempo, pero 'con todo' nos dice que no será así).

Volviendo al tema de la orientación de los argumentos, es importante señalar que aquellos que están coorientados entre sí pueden ser ordenados en escalas: aquí es donde entra en juego el concepto de las 'escalas argumentativas'. Portolés señala que

> Conforme vayamos ascendiendo en las escalas, la fuerza argumentativa será mayor. Las escalas nacen, pues, de un ordenamiento, según su fuerza argumentativa, de argumentos coordinados para la prosecución del discurso en una dirección determinada" (1998b, p. 96).

Los MD también tienen su papel en este caso, pues unos trabajan dentro de la misma escala, mientras que otros funcionan con escalas distintas. Entre los primeros encontramos el caso de 'es más', del que Portolés nos indica que se encarga de crear una escala argumentativa en la que los argumentos están ordenados de acuerdo a su fuerza, con el objetivo de llevar el discurso por un camino determinado (1998b).

(4) El niño duerme bastante bien. **Es más**, no se despierta en toda la noche.

'Es más' remite a una misma escala en la que el argumento que introduce tiene una fuerza mayor que la del argumento que lo precede. Si pusiéramos en una escala dichos argumentos, el orden podría ser el siguiente:

\+ FUERZA

…

Dormir bastante bien

Dormir bien, normal

…

\- FUERZA

Entre los marcadores que trabajan con escalas distintas encontramos, por ejemplo, el caso de 'además':

(5) Tiene el mejor expediente académico. **Además**, es encantador.

Dos son las escalas que se ponen en relación mediante 'además': una de ellas contiene distintos argumentos relativos a la calidad del expediente académico (tener el mejor expediente, tener un expediente muy bueno, tener un expediente normal, etc.) y la otra se refiere al grado de simpatía de la persona (ser encantador, ser bastante agradable, etc.)

El siguiente concepto fue propuesto por Portolés, aunque tal y como él señala (1998b), se deduce de la teoría de Anscrombre y Ducrot: nos referimos a la 'suficiencia argumentativa'. Según Portolés, algunos argumentos tienen fuerza argumentativa suficiente como para llevar a una conclusión determinada. De nuevo, los MD nos pueden indicar la suficiencia argumentativa de los miembros del discurso que los preceden. Por ejemplo, el marcador 'encima':

(6) ¡No es justo! Tenemos que hacer dos exámenes y, **encima**, un trabajo de veinte páginas.

Esta pieza nos indica que para el emisor el argumento de tener que hacer dos exámenes tiene la suficiente fuerza como para llegar a la conclusión "¡no es justo!"

Por último, hablaremos de los '*topoi'*, elementos muy vinculados a las escalas argumentativas: "un *topos* es una regla general de razonamiento que establece una correspondencia entre dos escalas argumentativas de acuerdo con un tópico (…) Es, pues, una regla general que se supone aceptada por el sentido común, y que tiene un carácter gradual" (Escandell Vidal 1996, p. 125). De esta definición podemos extraer, pues, tres características básicas a las que también hace referencia Portolés (1998a) a través de Ducrot: su carácter general, el hecho de ser compartidos por una comunidad y su naturaleza gradual. Pongamos por ejemplo la siguiente oración:

(7) Sabe mucho. Tiene un doctorado.

En este caso, aparecen dos escalas. Una de ellas es la del saber (saber mucho, saber lo justo, saber poco, etc.), y otra es la del nivel de estudios (tener un doctorado, tener un máster, tener una licenciatura o grado, etc.) El *topos* que las vincula sería: "cuanto más se estudia, más se sabe". No obstante, cabe señalar que el interlocutor siempre puede rechazarlo (Portolés 1998a). Aplicado al ejemplo anterior, alguien podría replicar que no es necesario pasar por la universidad para saber tanto.

3.1.2. Teoría de la Relevancia

Formulada por Sperber y Wilson en 1986, constituye el otro gran punto de anclaje para el funcionamiento de los MD. Este modelo trata de establecer un mecanismo deductivo explícito que dé cuenta de la interpretación pragmática de los enunciados por parte de los seres humanos. Montolío Durán precisa que es una teoría que "sugiere que el procesamiento central de la mente es sumamente eficaz en el tratamiento de la información porque está orientado de un modo específico hacia la búsqueda de la relevancia" (1998, p. 94). Al igual que sucede con cualquier teoría pragmática, la Teoría de la Relevancia se basa en el significado de la oración y la interpretación del enunciado: el significado codificado constituye simplemente una pista, una orientación de lo que el hablante quiere decir realmente. Por otra parte, la interpretación del enunciado (que posee contenidos implícitos asociados) se establece mediante deducción, a partir de dichas pistas u orientaciones.

Observemos el siguiente ejemplo:

(8) A: ¿Vienes al concierto de esta noche?

B: Mañana tengo examen.

El significado codificado en la respuesta de B simplemente nos dice que esa persona va a realizar una prueba durante el día siguiente. Sin embargo, esa no es la única información transmitida: del enunciado "mañana tengo examen" se deduce que esa persona tendrá que estudiar por la noche, y, por consiguiente, no podrá asistir al concierto.

En relación con lo expuesto anteriormente, Montolío (1998) establece tres características básicas dentro de esta teoría:

a. Se aplica a la comunicación humana de manera general. "Pretende explicar también otros tipos de comunicación en los que no intervenga exclusivamente el lenguaje verbal, como puede ser, por ejemplo, el no verbal, o el cinematográfico" (p. 96).

b. Constituye una especie de síntesis de las máximas del Principio de Cooperación de Grice[3], "subsumidas en solo una, la de relación, que indica: 'sea relevante'" (p. 94). No obstante, debemos señalar que el concepto de 'relevancia' es más amplio para Sperber y Wilson: además de ser adecuados al tema, los enunciados deben poseer importancia informativa.

c. Es una teoría inferencial: la interpretación completa de los enunciados no solo consiste en procesar la información que está codificada lingüísticamente; también es necesario conocer los contenidos implícitos del mensaje, la verdadera intención comunicativa del emisor. Así, el receptor pone en marcha una serie de mecanismos que le permiten obtener múltiples inferencias[4]. Tal y como veremos más adelante, solo conservará algunas, y los MD constituyen una ayuda para llevar a cabo dicha tarea.

En relación con esto, Sperber y Wilson afirman que dos son los modelos que intervienen en la comunicación humana:

> El **modelo de código**, según el cual comunicar es codificar (el emisor) o descodificar (el receptor) los fragmentos de código que forman el enunciado; y el **modelo ostensivo-inferencial**, basado en la idea de que la comunicación se realiza a través de señales que el comunicador proporciona a su interlocutor a fin de que este pueda inferir –esto es, interpretar implícitamente– (Montolío1998, p. 95) [la negrita es nuestra].

Como podemos ver, el primer modelo representa la comunicación desde un punto de vista convencional, pues efectivamente se rige por un código con el que se produce

[3] Las cuatro máximas del Principio de Cooperación de Grice son las siguientes: calidad (el emisor debe intentar que su contribución sea verdadera), cantidad (no debe dar ni más ni menos información de la necesaria), relación (debe ser relevante) y manera (se le pide ser claro, es decir, evitar la ambigüedad, ser ordenado, etc.). Véase Grice (1991 [1975]).

[4] Escandell Vidal define la inferencia como "un proceso que 'crea' […] un supuesto a partir de otro; o, visto desde un ángulo distinto, es un tipo de relación que enlaza dos supuestos. Un *supuesto* es cada uno de los pensamientos que un individuo tiene catalogados como representaciones del mundo 'real' (esto es, representaciones diferentes de las opiniones personales, las creencias, los deseos, etc.)" (1996, p. 114).

el proceso de codificación y descodificación (se asocian significantes con significados). Junto a este modelo tradicional, Sperber y Wilson proponen el modelo ostensivo-inferencial, que consiste en atraer la atención del receptor para que este deduzca su intención (Escandell Vidal 1996). El proceso de 'ostensión' se refiere a la producción (por parte del emisor) de una serie de pistas y señales que el destinatario debería ser capaz de interpretar (a veces no lo consigue), mientras que el proceso inferencial constituye la interpretación de un mensaje o contenido a partir de tales pistas. A menudo, estas poseen carácter verbal. Imaginemos que una madre le dice a su hijo lo siguiente cuando llega a casa:

(9) ¿Tú sabes qué hora es?

Para que la comunicación entre ambos tenga éxito, no es suficiente que el destinatario descodifique el mensaje utilizando el código convencional, puesto que la madre no pretende que su hijo le indique la hora que marca el reloj. Tal y como señala Escandell Vidal, la codificación "de un mensaje diferente del que se quiere transmitir" (1996, p. 113) es la pista que hace que el receptor infiera el contenido que se quiere comunicar: 'no son horas de llegar a casa'.

¿Cómo explican Sperber y Wilson el proceso inferencial? Su teoría se basa en el llamado Principio de Relevancia[5], según el cual los seres humanos disponemos, de manera innata, de un mecanismo o sistema cognitivo que nos hace seleccionar determinadas informaciones: informaciones relevantes, esto es, que contienen efectos contextuales. Para determinar la relevancia de una información, es necesario llevar a cabo un trabajo de inferencia, que consiste en la combinación de supuestos nuevos con información ya conocida (el llamado 'contexto cognitivo', que veremos a continuación). Esto conlleva una serie de problemas, a los cuales hace referencia Escandell Vidal (1996):

i. En primer lugar, la relevancia es una propiedad gradual, y no una propiedad "concebible en términos binarios de *sí/no*" (*ibíd*. 118), de tal manera que los mensajes pueden ser más o menos relevantes. En consonancia con esto, Montolío señala que "el enunciado que produzca efectos contextuales mayores será más relevante" (1998, p. 102). Así pues, no serán relevantes enunciados como los siguientes: los que "aportan información ya conocida, y que, por lo tanto, ya constituían tópicos, suposiciones compartidas […]; aquellos que no tienen nada que ver con el tema que se está tratando" (*ibíd*. 102) y, por último, aquellos que transmiten "informaciones que

[5] Enunciado por sus autores de la siguiente manera: "cada acto de comunicación ostensiva comunica la presunción de su propia relevancia óptima" (*apud* Reyes *et al*. 2005 [2000], p. 57).

resultan contradictorias con suposiciones o conocimientos contextuales de mayor evidencia" (*ibíd*. 102).

ii. La relevancia depende del contexto. El contexto de Sperber y Wilson es bastante más amplio que el 'convencional':

> Lo conciben no solo como la información acerca del entorno físico inmediato (contexto físico), o acerca de los enunciados anteriores (contexto lingüístico o cotexto), sino también como un conjunto de premisas o suposiciones instaladas en la memoria o accesibles deductivamente que también participan en la interpretación de un enunciado. Estas suposiciones están constituidas por informaciones de todo tipo: las creencias, los saberes culturales, la competencia sociolingüística, la experiencia de la vida cotidiana, el conocimiento enciclopédico del mundo, los recuerdos personales, las emociones (…), etc. (Montolío 1998, p. 98).

Recordemos el último ejemplo (8):

A: ¿Vienes al concierto de esta noche?

B: Mañana tengo examen.

De manera muy simplificada, en este caso el contexto estaría formado por una serie de suposiciones, creencias, etc. que nos indican, entre otras cosas, que normalmente el día antes de un examen se suele estudiar o repasar para el mismo.

El contexto de un mensaje constituye, pues, un conjunto de supuestos que se emplea a la hora de interpretar dicho mensaje. Sin embargo, tal y como señala Escandell Vidal (1996), no existen criterios fiables que permitan predecir qué contextos en concreto se van a utilizar en la interpretación. Por otro lado, el contexto de cada mensaje forma parte a su vez del conjunto total de supuestos del individuo en cuestión, que está en constante cambio debido a que nos encontramos procesando información continuamente (adquiriendo nuevos conceptos y eliminando otros). En vista de lo anterior, nos planteamos la siguiente pregunta: ¿cómo es posible que la comunicación funcione? Según Sperber y Wilson, para que el proceso comunicativo tenga éxito es necesario que el contexto previsto por el hablante sea idéntico al contexto seleccionado por el oyente. Este elige el que supone que va a ser más relevante, es decir, el contexto que le produce más efectos contextuales.

iii. Por último, la relevancia se mide en términos de productividad: el procesamiento de la información 'relevante' supone siempre un coste o esfuerzo, por lo que tal procesamiento solo se realizará si se espera algún tipo de beneficio. De nuevo, Montolío precisa que "este esfuerzo de procesamiento de un enunciado […] se entiende, en esta teoría, en términos negativos: cuanto más elevado sea el gasto de energía que se emplee, menor será el grado de relevancia del enunciado" (1998, p. 101). Así pues, para ser relevante es necesario equilibrar el coste y el beneficio del enunciado; los efectos contextuales deben ser amplios, mientras que el esfuerzo tendrá que ser mínimo.

En cuanto a la relación entre la Teoría de la Relevancia y los MD, Montolío destaca "la caracterización semántico-pragmática de estas unidades en términos de ayuda o instrucciones para la interpretación […] y, por lo tanto, la definición de los marcadores como elementos de significado computacional" (*ibíd*. 119). Para la escuela Relevantista las piezas lingüísticas transmiten dos tipos distintos de información (*apud* Montolío 1998):

1. *Conceptual* o representacional. Se trata de información léxica que nos informa del contenido proposicional de los enunciados. Las piezas que transmiten esta información pueden descomponerse en rasgos semánticos o semas: sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios. Por ejemplo:

«GATO» «+ animal», «+ mamífero», «+ felino», etc.

2. *Computacional* o procedimental. En este caso, la información es de tipo pragmático, y nos proporciona pistas para interpretar la información léxica que acabamos de mencionar. Los MD pertenecen a este tipo de piezas; tal y como adelantamos en la página 10, nos ayudan a seleccionar inferencias y nos dicen cómo tenemos que interpretar los miembros de los enunciados de cara a la conclusión, la relación que mantienen entre sí: "causa-consecuencia; argumento-contraargumento; hipótesis-consecuencia; nueva información sobre el mismo tema, etc." (Montolío 2001, p. 31). Por ejemplo, si oímos decir:

(9) Marta es la mejor de la clase. **Sin embargo**, suspendió el examen de matemáticas. [Está pasando por una mala época].

Las inferencias que se suelen generar a partir del primer miembro discursivo son del tipo: "Marta estudia mucho", "Marta aprueba todos los exámenes", etc. El marcador 'sin embargo' nos hace restringir las inferencias y quedarnos con la de que aprueba todos los exámenes, que es contraria al segundo miembro ("suspendió el examen de matemáticas). Este constituye el argumento más fuerte de cara a la conclusión ("está pasando por una mala época").

Para cerrar este epígrafe, conviene que expliquemos la presencia de los MD en determinadas secuencias que, sin ser agramaticales, resultan incómodas pragmáticamente. Por ejemplo:

(10) #Tengo sueño, **así que** no me iré a la cama.

Montolío señala que:

> De acuerdo con la perspectiva Relevantista, la utilización de un conector[6] solo es pragmáticamente adecuada si el hablante puede encontrar, sea en el contexto físico, sea en el lingüístico, sea en la memoria, alguna premisa –alguna información– que

[6] E. Montolío utiliza el término 'conector' como sinónimo de 'marcador discursivo'.

> explique el porqué de la relación entre las proposiciones relacionadas (1998, p. 107).

La relación establecida por el MD (relación de causa-consecuencia) choca frontalmente con nuestro conjunto de supuestos: si se tiene sueño, lo esperable es querer ir a la cama para descansar. Por el contrario, nos parecería aceptable que, en lugar de una pieza que indica consecuencia, apareciese otra que indicase oposición ("tengo sueño, **pero** no me iré a la cama").

3.2. CARACTERIZACIÓN GENERAL DE LOS MARCADORES DEL DISCURSO

3.2.1. Introducción

Nos encontramos ante un conjunto de unidades cuya caracterización no resulta del todo sencilla, pues, de acuerdo con Pons Bordería (1998, § II), su estudio plantea una serie de dificultades tales como la existencia de diversas posturas en cuanto a su descripción o el elevado número de términos para designarlas. Martín Zorraquino y Montolío Durán coinciden con Pons Bordería:

> Estamos lejos todavía de poder describir y explicar satisfactoriamente la totalidad de las unidades que se suelen incluir bajo la denominación de *marcadores del discurso;* es más, el propio concepto de marcador del discurso plantea problemas y dista de estar adecuadamente definido, sobre todo desde el punto de vista gramatical (1998, p. 13).

Por el contrario, otros autores (por ejemplo, Vázquez Veiga) consideran que la variedad de puntos de vista resulta muy positiva y enriquece la investigación. En el caso de la lengua española, desde mediados del siglo XX ya podemos encontrar los primeros estudios más o menos concretos sobre MD. Entre ellos destaca la aportación de Gili Gaya (1961), que nos presenta "el primer esbozo de una presentación sistemática de las unidades que nos ocupan" (Martín Zorraquino 1998, p. 22). Estos 'enlaces extraoracionales' (así es como él los denomina) constan de las siguientes características (Gili Gaya [1961], *apud* Martín Zorraquino y Portolés Lázaro 1999):

- son externos a la relación de predicación oracional;
- poseen carácter invariable;
- pertenecen a distintas categorías (conjunciones, frases conjuntivas, interjecciones, etc.);
- presentan versatilidad distribucional en muchos casos;
- poseen peculiaridad significativa (otorgan coherencia a los textos y alcanzan varios valores semánticos en combinación con ciertos rasgos suprasegmentales);
- se pueden adscribir a registros distintos.

Más tarde, con la llegada de los años 70-80 comienza a detectarse un interés cada vez más generalizado en el estudio de estas piezas. Pons Bordería señala que tal interés se remonta al trabajo de Halliday y Hassan, aplicado a la lengua inglesa, de 1976. En el caso del español, Martín Zorraquino y Montolío Durán (1998) establecen la obra de Fuentes Rodríguez, *Enlaces extraoracionales* (1987), como punto de partida para la aproximación de los elementos. A partir de entonces encontramos numerosos trabajos, y, con ellos, una amplia terminología[7].

Pons Bordería (1998) considera que la abundancia de términos contribuye a crear una gran confusión. Explica que en Europa se encuentra muy extendido el término 'conector' (el que él mismo utiliza), mientras que en Estados Unidos se prefiere utilizar 'marcador discursivo' (traducción de *discourse marker*). Este último se popularizó a raíz de la publicación de la obra de Schiffrin (1987), "quien define los marcadores discursivos como una clase que comprende elementos tanto verbales como no verbales" (Pons Bordería 1998 § II). Por último, Pons añade que en Europa dicho término puede encontrarse tanto en el sentido de sinónimo o hiperónimo de 'conector' como en el de hiperónimo de "casi cualquier clase de palabras sin contenido proposicional" (*ibíd*. § II). En el caso concreto de la lengua española, además de 'marcador discursivo/del discurso' y 'conector', podemos encontrar los siguientes términos: 'enlaces conjuntivos', 'enlaces suprarelacionantes', 'operadores', 'expresiones o secuencias conectivas', 'partículas discursivas', etc.

3.2.2. Características gramaticales[8]

Al margen de los problemas de los que acabamos de hablar, existen dificultades en la sistematización gramatical de los MD, que según Martín Zorraquino se deben a su propia naturaleza:

> Es tan heterogéneo el conjunto de los elementos implicados –presentan una estructura interna tan diversa; ofrecen tipos de comportamiento distribucional tan desigual, e implican relaciones 'semánticas' tan diferentes respecto de los segmentos oracionales en los que inciden– que acometer su estudio gramatical puede parecer una tarea tan utópica como pretender ponerle puertas al campo (1998, p. 25).

Son varias las cuestiones a las que esta autora hace referencia. Entre otras cosas, habla de la delimitación de la función gramatical o de la "forma de significar" (*ibíd*. 34). A pesar de tales 'obstáculos', podemos establecer una serie de propiedades.

[7] Sin embargo, en nuestro trabajo adoptaremos los términos propuestos por Portolés Lázaro (1998), Martín Zorraquino (1998) y Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999).

[8] De nuevo, nos centraremos en los trabajos de los autores señalados en la nota anterior, ya que han sido sus propuestas las que hemos tenido en cuenta para elaborar nuestra propuesta. También nos parece interesante la aportación de Martínez Sánchez (2011, pp. 22-23).

a) En primer lugar, los MD desempeñan un papel externo a la oración: "no forman parte del contenido proposicional de la oración en la que comparecen. Representan 'comentarios' o elementos 'enfatizadores' respecto de la estructura oracional" (*ibíd*. 35-36). Así pues, elementos como 'pero' e 'y' no son considerados marcadores de acuerdo con las propuestas de Martín Zorraquino y Portolés[9] (1998, 1999):

(11) Es pequeño **pero** matón.

(12) El niño estudió para el examen, **pero** suspendió.

En estos dos ejemplos, la unidad 'pero' forma parte de la estructura oracional; en concreto, su función es la de coordinar elementos. El *PCIC* sí los incluye bajo el rótulo de MD junto con piezas como 'por último', las cuales, por el contrario, tienen la consideración de marcadores según Martín Zorraquino y Portolés. El siguiente ejemplo aparece en el *PCIC*, dentro del *Inventario de tácticas y estrategias pragmáticas* para el nivel A1 (§ 1.2):

(13) Tengo dos hermanos **y** una hermana.

De nuevo, vemos que la pieza 'y' posee función sintáctica en la oración. Sin embargo, la definición de marcador aportada por el *Diccionario de términos clave de ELE* dice lo siguiente:

> Los marcadores del discurso son unidades lingüísticas invariables cuya función es señalar («marcar») la relación que se establece entre dos segmentos textuales. **Estas unidades no ejercen función sintáctica alguna**, sino que constituyen enlaces supraoracionales que facilitan la cohesión textual y la interpretación de los enunciados [la negrita es nuestra].

Efectivamente, tal definición choca con la visión que se aporta en el *PCIC*, lo cual nos resulta curioso si tenemos en cuenta que ambas son publicaciones del Instituto Cervantes.

En relación con la función externa a la oración[10], los MD presentan las siguientes propiedades:

i. No admiten sustitución por elementos pronominales ni deícticos (Martín Zorraquino 1998, p. 36):

(14) a. Le hablé, **francamente**.

b. *Le hablé, **así**.

[9] Debemos matizar que no se consideran MD en la mayoría de los contextos. En el siguiente ejemplo sí tendrían tal consideración:
– David tiene razón.
– **Pero**, ¿qué te habías creído?

[10] Sabemos que los MD desempeñan tal función, pero nos surge la siguiente pregunta: ¿todas las funciones externas son marcadores? Pongamos por caso las piezas 'lógicamente' y 'francamente'. Fuentes Rodríguez (2009) las clasifica como operador modal y operador enunciativo, respectivamente. Sin embargo, según Gutiérrez Ordóñez (1996), se trata de atributos de modalidad y complementos de verbo enunciativo.

En (14b) la secuencia es agramatical, puesto que 'así' no puede sustituir a 'francamente'.

(15) a. Mi hermano, **claro**, está encantado con su moto.

b. Mi tío, **lo mismo**, con su coche.

(*ibíd*. 37)

Por el contrario, en (15) ninguna de las secuencias resulta agramatical, ya que 'lo mismo' no está sustituyendo a 'claro', sino a parte de la oración ('está encantado').

ii. No admiten gradación ni cuantificación; tampoco pueden ser objeto de la negación (*ibíd*. 38):

(16) a. *Ha ganado, muy **desde luego**.

b. *Ha ganado, **desde luego** del todo.

c. *Ha ganado, no **desde luego**.

iii. No pueden coordinarse entre sí (*ibíd*. 39), tal y como muestra la secuencia agramatical de (17b):

(17) a. **Oye** y **mira** bien lo que te digo.

b. ***Oye** y **mira**, estoy harta de tus tonterías.

Sin embargo, "se pueden coordinar con sintagmas que se sitúan en inciso en el caso de ser adverbios marcadores (por ejemplo 'sin embargo') y carecen de esta posibilidad si se trata de unidades interjectivas (por ejemplo 'hombre')" (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro 1999, p. 4066):

(18) La cultura es, **además y sobre todo**, actualidad [E. Lledó, *Días y libros*, 92]

iv. Poseen cierta movilidad distribucional. Se trata de una propiedad con la que Martín Zorraquino no se muestra muy convencida: "cuanto más individualizado se hace el estudio de los marcadores, la supuesta 'versatilidad' o 'movilidad' distribucional de estos queda más en entredicho" (1998, p. 41). Señala que habitualmente se reconocen tres posiciones para muchos de los MD: inicial, intermedia y final. Sin embargo, también advierte que la movilidad no es posible para todas las unidades y no es válido cualquier tipo, tal y como lo ilustran los siguientes ejemplos, en los que aparecen secuencias agramaticales (*ibíd*. 43):

(19) a. *En la, **claro**, casa de Pedro siempre lo pasamos bien (en la casa de Pedro, **claro,** siempre lo pasamos bien).

b. *Han castigado a mi hijo, **desde luego**, pequeño (han castigado, **desde luego**, a mi hijo pequeño).

En (19) podemos ver que los marcadores no se pueden situar entre un núcleo y las unidades que dependen de él.

En su artículo conjunto, Martín Zorraquino y Portolés (1999) también indican que ciertos MD solo aparecen en la posición inicial de su miembro discursivo, así como otros, aunque tienden a aparecer en tal posición, también pueden encontrarse en el medio o al final de la secuencia.

v. No pueden "ser destacados por perífrasis de relativo" (*ibíd*. 4067). Así, secuencias como la de (20b) resultan agramaticales:

(20) a. Fue **por este motivo** por el que Antonio renunció al premio.

b. *Fue **por consiguiente** por lo que Antonio renunció al premio.

En (20a), la parte destacada no constituye un marcador discursivo.

b) Además de la función externa a la oración, resulta importante la invariabilidad o fijación de los MD, puesto que "se trata de la propiedad que permite determinar el estatuto de marcador discursivo para muchas unidades que pueden funcionar en la lengua con otro valor categorial" (Martín Zorraquino 1998, p. 46). Es decir, permite distinguir los marcadores de los "sintagmas que conservan las capacidades de flexión y combinación de sus miembros" (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro 1999, p. 4060).

(21) a. Puso el billete **en el fondo** (del cajón).

b. **En el fondo**, es un buen hombre.

En los dos ejemplos de (21), solo el segundo contiene un MD. En el primero, la unidad 'en el fondo' admite complementos adyacentes, por lo que no es un marcador.

La invariabilidad constituye el resultado de un proceso de 'gramaticalización'. Unidades como ciertos sintagmas o formas verbales terminan convirtiéndose en marcadores: "pierden su significado conceptual y se especializan en otro de procesamiento" (*ibíd*. 4060). No obstante, debemos advertir que no todos los MD están igualmente gramaticalizados.

c) Algunos marcadores (especialmente los conversacionales) pueden aparecer solos en un turno de palabra:

(22) a. ¿Te gustan las ostras?

b. **Bueno**…

d) Por último, no podemos pasar por alto las vinculaciones de los MD con el resto de unidades en el discurso. Además de relacionar oraciones o párrafos, los marcadores también pueden conectar miembros discursivos que se encuentren dentro de una misma oración (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro 1999, p. 4070):

(23) Mi estupor ante el fenómeno no significa, **no obstante**, ningún tipo de rechazo a los avances de la modernidad [J. Llamazares, en *El País Madrid*, 15-I-1995, 12]

Asimismo, pueden aparecer en miembros del discurso con diferentes categorías léxicas y sintagmáticas (*ibíd*. 4070).

3.2.3. Significado: instrucciones semánticas

En § 3.1 ya comentamos que los MD no transmiten información conceptual, sino procedimental: contienen una serie de instrucciones semánticas que guían al oyente en la interpretación del discurso. Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999) distinguen entre las instrucciones sobre el significado de la conexión, las instrucciones argumentativas y las instrucciones sobre la estructura informativa. Por su parte, Pons Bordería (2000) presenta una propuesta más amplia y completa. En primer lugar, también habla de instrucciones[11] de conexión, aunque dentro de estas distingue entre las argumentativas y las metadiscursivas (las cuales, a su vez, contienen las de estructuración y las de reformulación). Por otra parte, también reconoce instrucciones de modalidad e instrucciones de control de contacto. Todas las que acabamos de mencionar (en ambas propuestas) son perfectamente compatibles entre sí; de hecho, la mayoría de las piezas transmite más de un tipo (véase Pons Bordería 2000).

De acuerdo con las instrucciones de conexión, los MD pueden relacionar dos o más miembros discursivos, o bien pueden afectar a un solo miembro. Cabe señalar que la mayoría responde a ambos usos; podemos citar el ejemplo de 'en definitiva'.

(24) a. La meta final: crear dudas acerca de la independencia profesional, la honestidad informativa y, **en definitiva**, la credibilidad de *El País* [*El País*, 27-I-1996, 10].

b. Se trata de una mujer que al cabo de un año de matrimonio se da cuenta de que, **en definitiva**, ha traicionado todos sus propósitos y toma una drástica decisión con la idea de salvar los restos del naufragio [*ABC*, 7-III-1996].

En cuanto a las instrucciones argumentativas, Zorraquino y Portolés indican que precisamente surgen de la capacidad argumentativa de la lengua. Así, entre otras cosas, los marcadores pueden vincular argumentos coorientados o antiorientados entre sí, y también crear escalas argumentativas (véase § 3.1.1)

[11] En su artículo, Pons Bordería utiliza el término 'función' en lugar de 'instrucción'.

Las instrucciones relativas a la estructura del discurso se refieren en concreto "a la distribución de comentarios" (Martín Zorraquino y Portolés 1999, p. 4076):

(25) La solución es difícil. **De una parte**, el problema es complicado; **de otra**, casi no queda tiempo para resolverlo.

En (25) los marcadores 'de una parte' y 'de otra' vinculan dos miembros del discurso ("el problema es complicado" y "casi no queda tiempo para resolverlo"), que constituyen distintas partes de un mismo comentario.

Las instrucciones de reformulación indican que el hablante no mantiene la misma posición que adoptó inicialmente, o que este ha optado por parafrasear sus palabras para que su interlocutor le entienda mejor (Pons Bordería 2000). El marcador 'es decir' posee tal instrucción:

(26) A partir de la semana que viene llevarás una dieta estricta. **Es decir**, solo podrás comer verdura, pescado hervido y algo de fruta.

Con las instrucciones de modalidad, los marcadores transmiten valores como el acuerdo, el desacuerdo, la intensificación y la atenuación (Pons Bordería 2000). Tal es el caso de 'pero', que en ciertos contextos sí cumple los requisitos para ser considerado marcador (véase nota 9):

(27) **Pero**, ¿qué dices?

Por último, debemos hablar de las instrucciones de control de contacto. Entre otras cosas, regulan la interacción directa entre los interlocutores en la conversación y salvaguardan la imagen de los mismos:

(28) **Oiga**, ya le he dicho que no puede pasar.

3.2.4. Definición y clasificación

Después de haber expuesto las principales características gramaticales de los MD y las instrucciones semánticas que estos contienen, nos parece necesario mostrar la definición aportada por Martín Zorraquino y Portolés Lázaro, puesto que de alguna manera engloba las principales características señaladas:

> Los marcadores del discurso son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional –son, pues, elementos marginales– y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación (1999, p. 4057).

Nos interesa igualmente la definición que aporta Montolío Durán, muy útil a la hora de presentar los marcadores a los alumnos: "entenderemos que los conectores funcionan en un texto como señales de balizamiento que un escritor eficaz va distribuyendo a lo largo de su discurso, a fin de que su lector siga sin esfuerzos ni dificultades el camino interpretativo trazado" (2001, p. 21).

A continuación presentamos la clasificación propuesta por Martín Zorraquino y Portolés (1999, p. 4080-4082), ya que es la que hemos tenido en cuenta a la hora de elaborar nuestra propuesta didáctica. Tal y como señalan los autores, la clasificación se ha elaborado atendiendo mayoritariamente a las funciones discursivas de las unidades.

ESTRUCTURADORES DE LA INFORMACIÓN	COMENTADORES	Pues, pues bien, así las cosas, etc.
	ORDENADORES	En primer lugar/en segundo lugar; por una parte/por otra parte; de un lado/de otro lado, etc.
	DIGRESORES	Por cierto, a todo esto, a propósito, etc.
CONECTORES	CONECTORES ADITIVOS	Además, encima, aparte, incluso, etc.
	CONECTORES CONSECUTIVOS	Por tanto, por consiguiente, por ende, en consecuencia, de ahí, entonces, pues, así, así pues, etc.
	CONECTORES CONTRAARGUMENTATIVOS	En cambio, por el contrario, por contra, antes bien, sin embargo, no obstante, con todo, etc.
REFORMULADORES	REFORMULADORES EXPLICATIVOS	O sea, es decir, esto es, a saber, etc.
	REFORMULADORES DE RECTIFICACIÓN	Mejor dicho, mejor aún, más bien, etc.
	REFORMULADORES DE DISTANCIAMIENTO	En cualquier caso, en todo caso, de todos modos, etc.
	REFORMULADORES RECAPITULATIVOS	En suma, en conclusión, en definitiva, en fin, al fin y al cabo, etc.
OPERADORES ARGUMENTATIVOS	OPERADORES DE REFUERZO ARGUMENTATIVO	En realidad, en el fondo, de hecho, etc.
	OPERADORES DE CONCRECIÓN	Por ejemplo, en particular, etc.
MARCADORES CONVERSACIONALES	DE MODALIDAD EPISTÉMICA	Claro, desde luego, por lo visto, etc.

	DE MODALIDAD DEÓNTICA	Bueno, bien, vale, etc.
	ENFOCADORES DE LA ALTERIDAD	Hombre, mira, oye, etc.
	METADISCURSIVOS CONVERSACIONALES	Bueno, eh, este, etc.

Tabla 2. Clasificación de los MD según Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999).

A continuación, mostramos la clasificación que ofrece el *PCIC*:

CONECTORES	ADITIVOS	Y, también, además, sobre todo, asimismo, etc.
	CONSECUTIVOS	Por eso, entonces, así que, por lo tanto, así pues, etc.
	JUSTIFICATIVOS	Porque, como, es que, puesto que, a causa de, etc.
	CONTRAARGUMENTATIVOS	Pero, aunque, sin embargo, por el contrario, ahora bien, etc.
ESTRUCTURADORES DE LA INFORMACIÓN	ORDENADORES	- Primero, para empezar, etc. - Luego, después, de igual forma, etc. - Por último, en conclusión, bueno, etc.
	COMENTADORES	Pues, pues bien, así las cosas, etc.
REFORMULADORES	EXPLICATIVOS	O sea, es decir, en otras palabras, etc.
	RECAPITULATIVOS	En resumen, en conclusión, en fin, etc.
	RECTIFICATIVOS	Mejor dicho, más bien, etc.
	DE DISTANCIAMIENTO	De todas formas/maneras, en todo caso, etc.
	DIGRESORES	Por cierto, a propósito, en cualquier caso, etc.

OPERADORES DISCURSIVOS	FOCALIZADORES	También, tampoco, en cuanto a, etc.
	DE CONCRECIÓN/ESPECIFICACIÓN	En concreto, en particular, en especial, etc.
	DE REFUERZO ARGUMENTATIVO	Claro, desde luego, de hecho, en efecto, etc.
	DE REFUERZO CONCLUSIVO	Y ya está, y punto, después de todo, etc.
CONTROLADORES DEL CONTACTO	VERBOS DE PERCEPCIÓN	¿Sabes?, ¿ves?, ¿entiendes?, etc.
	ORIGEN IMPERATIVO	Oye/oiga, mira/mire,
	FORMAS EN MODALIDAD INTERROGATIVA	¿No?, ¿eh?, etc.

Tabla 3. Clasificación de los MD según el *PCIC*.

Las dos clasificaciones establecen cinco grandes grupos que, más o menos, poseen las mismas características. En algunos casos, difieren en la distribución de los subgrupos. Por ejemplo, en los 'conectores', ambas contienen 'aditivos', 'consecutivos' y 'contraargumentativos', aunque el *PCIC* añade aquí, además, un grupo llamado 'justificativos'. De igual manera, en los 'reformuladores', el *PCIC* incluye también los 'digresores'.

Asimismo, existen diferencias terminológicas. Por ejemplo, en el caso de los 'operadores', que en Martín Zorraquino y Portolés poseen la etiqueta 'argumentativos', y en el *PCIC* la de 'discursivos'. Lo mismo sucede con el grupo de marcadores de carácter conversacional, precisamente denominados 'conversacionales' por Martín Zorraquino y Portolés y 'controladores del contacto' por el *PCIC*.

Por último, en esta última clasificación es notable la introducción de unidades que Martín Zorraquino y Portolés (y otros muchos autores) no incluyen bajo el rótulo de MD por formar parte de la sintaxis oracional: 'pero', 'y', 'porque', 'también', etc. (véase § 3.2.2).

3.3. LOS MARCADORES DEL DISCURSO Y LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

En § 3.1 hablábamos del surgimiento de la Lingüística de la Comunicación y de lo que ello había supuesto para el estudio de la lengua y la comunicación. Además de

dar lugar a una serie de disciplinas, sentó las bases para el nacimiento del Enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras. Anteriormente imperaba la utilización de estrategias como la mera enseñanza de reglas gramaticales (fuera de todo contexto), la memorización de listados de palabras o la escucha y repetición. Sin embargo, con la llegada de este nuevo enfoque surgió la preocupación por la competencia comunicativa[12], definida por Gutiérrez Ordóñez de la siguiente manera:

> La competencia comunicativa abarca todos aquellos conocimientos que le son necesarios al individuo para desarrollar no sólo enunciados gramaticalmente bien construidos (competencia lingüística), sino mensajes apropiados a las circunstancias de uso y apropiados a los fines para los que se los construye (1997, p. 25).

También el *Diccionario de términos clave de ELE* aporta una definición muy clara al respecto:

> Capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.

En ambos casos se alude al contexto en el que se produce la comunicación: no se trata de dominar las reglas lingüísticas en sí (competencia lingüística), también es necesario que el aprendiz sea capaz de comunicarse atendiendo a dicho contexto, lo cual supone tener en cuenta otras competencias como la pragmática y la discursiva. Al contrario de lo que algunos profesores y alumnos puedan pensar, uno de los elementos necesarios para el desarrollo de las mismas son los MD, que sin duda contribuyen a que el aprendiz consiga comunicarse de manera efectiva. A pesar de la complejidad que entrañan estas partículas, es posible abordar su estudio desde los niveles más iniciales (tal y como recoge el *PCIC*), con la correspondiente adaptación.

Sin embargo, es cierto que la enseñanza-aprendizaje de los marcadores en español ha presentado multitud de problemas desde que se comenzase a prestar atención a esta cuestión. Se trata de problemas interrelacionados entre sí, y los encontramos tanto en los materiales (desde donde afectan directamente a los docentes y los alumnos) como en las propias partículas. En cuanto a los primeros, Nogueira Da Silva (2012) destaca la existencia de abundante bibliografía sobre los MD en el marco de la lingüística teórica. En cambio, en el caso de la lingüística aplicada (concretamente, en la aplicación a la enseñanza del español) no sucede lo mismo. En consecuencia, en muchos casos existe una evidente falta de formación (en el campo de la pragmática, entre otros) por parte de los docentes. Por otro lado, los manuales que se utilizan en el

[12] Fue Dell Hymes quien propuso este concepto en 1972, en su artículo "On Communicative Competence". La competencia comunicativa se divide, a su vez, en distintas competencias: lingüística, sociolingüística, pragmática, sociocultural, etc.

aula también presentan problemas. En primer lugar, a menudo no aparece una caracterización clara de los MD, lo cual complica su reconocimiento frente a otras unidades por parte de alumnos e incluso profesores que no poseen la formación de la que acabamos de hablar (Garrido Rodríguez 1999). Es frecuente, también, su presentación sin un contexto significativo: los marcadores se centran "en la gramática oracional prestando poca o ninguna atención al discurso" (Garrido Rodríguez 1999, p. 325), lo que lleva a la "artificialidad del uso de la lengua" (Nogueira Da Silva 2012, p. 79). Además, este mismo autor señala que los marcadores no se suelen poner en relación con aspectos lingüísticos importantes como, por ejemplo, los registros de lengua (Nogueira Da Silva 2012).

En cuanto a los problemas derivados de los propios MD, destaca la complejidad de la explicación en sí y su posterior entendimiento por parte de los alumnos[13], debido a la ausencia de significado conceptual o representacional (véase § 3.1 y 3.2.3):

> El hecho de que las partículas discursivas no puedan caracterizarse en términos conceptuales permite entender por qué es tan difícil para un hablante no nativo manejar con soltura los conectores y, en general, los marcadores discursivos en una lengua extranjera (Montolío 1998, p. 114).

En relación con esto, Corral Esteve indica que la corrección de los errores también puede resultar complicada, ya que estos "normalmente tienen que ver con cuestiones pragmáticas y no gramaticales" (2009, p. 2), tal y como como venimos señalando a lo largo de este trabajo. Por otra parte, en la enseñanza-aprendizaje tampoco ayuda la diversidad de términos, definiciones y clasificaciones de estas unidades (véase § 3.2).

Como consecuencia de todo lo expuesto anteriormente, el estudio de los MD a menudo genera rechazo por parte de docentes y alumnos:

> Muchas veces no se sabe cómo estudiarlos o enseñarlos, lo que implica su rechazo en las clases de español o aseveraciones del tipo «son partículas que sirven solo para realzar el discurso del hablante», o aun el surgimiento de preguntas del tipo «si, en realidad, los MD son 'denotativamente' superfluos, ¿para qué debemos estudiarlos?» (Nogueira Da Silva 2012, p. 79).

A su favor podemos afirmar que contribuyen a mejorar la competencia comunicativa del aprendiz. Por ello, consideramos que para los docentes resulta indispensable una formación aceptable (al menos) en disciplinas como la pragmática y el análisis del discurso, pues el objetivo es que, independientemente de lo que contengan los manuales utilizados en el aula, los docentes sean capaces de ofrecer a sus alumnos una explicación que realmente les sirva y que se ajuste al uso correcto de estas partículas.

[13] La falta de dominio de estas partículas en los alumnos (incluso en los de nivel avanzado) es un hecho.

IV. PROPUESTA DIDÁCTICA

4.1. CUESTIONES PRELIMINARES

4.1.1. Justificación

En esta cuarta parte de nuestro trabajo presentamos una propuesta didáctica dirigida a estudiantes de español del nivel C1, de acuerdo con el *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas*. Así pues, los marcadores que se trabajarán serán en mayor medida los pertenecientes a este nivel, teniendo en cuenta el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (*PCIC*). Sin embargo, resulta complicado centrarse únicamente en tales piezas, por lo que en algunos ejercicios también aparecen marcadores de los niveles A2, B1, B2 y C2. Esto supone dos ventajas: por un lado los alumnos tienen la oportunidad de repasar las unidades que ya pudieran conocer de cursos anteriores; por otra parte, el conocimiento de estas les podría ayudar a enfrentarse a las nuevas.

En las siguientes cinco tablas mostramos la información que facilita el *PCIC* con respecto al nivel C1 (§ "Tácticas y estrategias pragmáticas"):

CONECTORES	**Aditivos**: *todavía más, más aún, aún más, encima, de igual modo/manera, igualmente* "Le invito a comer, lo acompaño al hospital a ver a su madre y encima no me trae lo que le encargué".	
	Consecutivos: *de ahí, pues, así pues, por consiguiente.* "El consumo de gasolina no deja de subir. De ahí que el gobierno haya decidido aumentar los impuestos".	
	Justificativos: *debido a, a causa de, gracias a, en virtud de, dado que, por culpa de.* "Logró sobrevivir gracias a que llevaba el cinturón de seguridad".	
	Contraargumentativos	**Expresión de contraste entre los miembros**: *por el contrario, al contrario, contrariamente.* "Contrariamente a lo que

		piensan, sé que el equipo ganará".
		Introducción de un argumento contrario: *pese a, ahora bien.* "Yo tengo mucha paciencia. Ahora bien, no me gusta que se rían de mí".
		Matización del primer miembro de la argumentación: *con todo*. "Hace varios años que no lo veo. Con todo, sigo considerándolo un gran amigo".

Tabla 4. Marcadores del discurso ('conectores') para el nivel C1 según el *PCIC*.

ESTRUCTURADORES DE LA INFORMACIÓN	**Ordenadores**	**De inicio**: *antes que nada, bien.*
		De continuidad: *de igual forma / manera / modo...*
		De cierre: *a modo de conclusión...* "A modo de conclusión, podríamos afirmar que..."
	Comentadores: *pues bien*. "Os dije hace algunos días que nos habían aprobado el proyecto. Pues bien, parece que han surgido algunos problemas".	

Tabla 5. Marcadores del discurso ('estructuradores de la información') para el nivel C1 según el *PCIC*.

REFORMULADORES	**Explicativos**: *dicho de otro modo*.
	Recapitulativos: *en resumidas cuentas, a fin de cuentas, al fin y al cabo, después de todo.* "En resumidas cuentas, que quien tuvo que pagar la cena fui yo".
	Rectificativos: *más bien.* "No creo que Marina se haya dejado la luz encendida. Más bien, habrá sido el niño".
	De distanciamiento: *de cualquier manera / forma / modo, en todo caso.*

	"Intentaré salir lo antes posible. En todo caso, no creo que pueda quedar antes de las siete".
	Digresores: *a este respecto, de todas (las) maneras.* "Iremos por donde tú dices. De todas maneras, sigo pensando que esta no es la carretera que lleva a la playa".

Tabla 6. Marcadores del discurso ('reformuladores') para el nivel C1 según el *PCIC*.

OPERADORES DISCURSIVOS	**De refuerzo argumentativo**: *de hecho, en efecto, en el fondo, en realidad, la verdad.* "No sabía nada de lo de Carlota. De hecho, he estado con ella toda la tarde y no me ha comentado nada".
	De refuerzo conclusivo: *y ya está, y punto, y se acabó.* "Me da igual lo que piensen por ahí; visto como me gusta y punto".

Tabla 7. Marcadores del discurso ('operadores discursivos') para el nivel C1 según el *PCIC*.

Es cierto que la información del *PCIC* (tanto para este nivel como para el resto) constituye una guía que debemos tener presente como profesores de E/LE, sobre todo a la hora de seleccionar las piezas con las que vamos a trabajar. Sin embargo, y tal como ya hemos señalado a lo largo del presente trabajo, hemos tomado como punto fundamental de referencia las propuestas de Portolés (1998) y Martín Zorraquino y Portolés (1999), puesto que nos parecen más acertadas y completas (véase § 3.2.2). Además, también nos ha servido de gran ayuda el *Diccionario de partículas discursivas del español* (*DPDE*).

Podemos establecer como objetivo general de nuestra propuesta didáctica la mejora de la competencia comunicativa de los alumnos, de la cual ya hablamos en el capítulo anterior (véase § 3.3). En la definición aportada por el *Diccionario de términos clave de ELE* se hace referencia a la importancia de la competencia sociocultural, por lo que resulta imprescindible el tratamiento de la cultura (en sus distintas variantes[14]) en el aula. En este sentido, nos ha parecido apropiado vincular nuestra propuesta con una obra relativamente reciente de la literatura española: *La sombra del viento*, de Carlos Ruiz Zafón (2001). Se trata de un *best seller* a nivel internacional que consigue combinar perfectamente ciertos hechos históricos acaecidos en España (en concreto,

[14] Para más información, véase el artículo de Lourdes Miquel y Neus Sans, publicado en su momento por la revista *Cable* y reeditado años después por redELE en 2004: "El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua".

el periodo de la guerra civil y la posguerra) con un relato de amor y misterio. A propósito de la obra y su autor, en los ejercicios se incluyen: una entrevista con Ruiz Zafón, un artículo tipo reseña, un fragmento de la novela y algunos datos sobre los personajes principales.

El hecho de presentar una línea temática común para todos los ejercicios permite, por un lado, que estos no aparezcan totalmente descontextualizados. De esta manera, podemos ofrecer a los alumnos una idea sobre cómo se utilizan: pensemos, por ejemplo, en la reseña y el fragmento que acabamos de mencionar, que son materiales reales. Por otra parte, conseguimos acercar a los alumnos a la historia reciente de nuestro país, lo cual puede resultar bastante motivador si se presenta en forma de relato literario. Por último, esperamos que pierdan el miedo a la lectura en español, sin hacer uso de adaptaciones para extranjeros, sobre todo teniendo en cuenta que se encuentran en un nivel avanzado.

4.1.2. Tipos de actividades

Las actividades se encuentran agrupadas en tres bloques que persiguen distintos tipos de objetivos:

- actividades de introducción o "calentamiento", con las que el alumno adquirirá una ligera idea sobre la novela (argumento, contexto histórico en el que se enmarca, etc.) y su autor;

- actividades de reconocimiento, vinculadas a la comprensión auditiva y lectora, donde el alumno identifica las unidades que se están utilizando en el texto para enlazar los argumentos, delimita el valor de las mismas y las agrupa;

- actividades de focalización, con las que se pretende que el alumno centre su atención en el significado de los marcadores y el uso textual de los mismos;

- actividades de puesta en práctica, que buscan la composición textual por parte del alumno.

Así pues, vemos que las destrezas trabajadas son principalmente las escritas (la expresión sobre todo), aunque también se intenta prestar atención a las orales: escuchar una entrevista con Ruiz Zafón y un fragmento de la novela, comentar las respuestas a los ejercicios con el resto de compañeros, etc.

En las actividades encontramos la siguiente tipología de tareas:

- leer un texto y localizar los marcadores presentes en el mismo;

- agrupar y clasificarlos según su valor/significado y señalar este;

- indicar el marcador correcto entre varias opciones;

- ordenar, relacionar y escoger miembros del discurso teniendo en cuenta el marcador utilizado;

- crear una composición textual con los marcadores trabajados y otros que el estudiante sea capaz de manejar.

4.1.3. Metodología

Se recomienda comenzar la propuesta con las actividades de introducción o 'calentamiento' (*a, b* y *c*), con el fin de captar la atención de los alumnos. Posteriormente, habremos de realizar en el aula una o varias sesiones magistrales (a modo de panorámica general sobre los marcadores del discurso), en las que abordaremos buena parte de las cuestiones teóricas de las que hemos hablado en la tercera parte de este trabajo[15]: concepto de marcador discursivo y tipología (según las propuestas de Portolés [1998] y Martín Zorraquino y Portolés [1999]), aspectos pragmáticos como las inferencias y las escalas argumentativas, etc. Para poner en práctica esta primera parte de carácter general, utilizaremos los ejercicios *1-5*, en los que se presentan marcadores claramente distintos desde el punto de vista significativo. Posteriormente, comenzaremos a centrarnos en marcadores concretos, bien sea de manera individual o por parejas. Para ello, tendremos que volver a hacer uso de la lección magistral (fomentando la participación activa del alumnado siempre que sea posible[16]), para presentar toda la información relevante para el entendimiento de dichas piezas. Además, la propuesta didáctica facilita, de manera resumida, ciertos aspectos de la teoría necesarios para comprender el funcionamiento de cada marcador. Después, los alumnos pondrán en práctica lo aprendido mediante los *ejercicios 6-12*. Por último, en el *ejercicio 13* el aprendiz tendrá la oportunidad de demostrar los conocimientos que ha adquirido a lo largo de la unidad, mediante la composición de un pequeño texto.

En cuanto a los métodos utilizados, somos conscientes de que prima el estructural debido a la naturaleza de muchas de las actividades (nos referimos a los clásicos ejercicios de huecos, que, por otro lado, favorecen la automatización del hábito lingüístico), aunque también hemos intentado otorgar cierto protagonismo al enfoque comunicativo.

[15] Por supuesto, siempre explicaremos a los alumnos dichas cuestiones teóricas ofreciendo una visión general y simplificada, que se adapte a sus necesidades y su grado de conocimiento de la lengua.

[16] A este respecto, resulta muy útil la utilización de una presentación Power Point atractiva con un gran número de ejemplos que resulten cercanos y motivadores para los alumnos. Hemos utilizado este recurso en nuestra puesta en práctica de la unidad (véase § 4.3), y ha resultado muy positivo.

4.1.4. Materiales

El principal material de trabajo que utilizaremos son las fotocopias de los distintos ejercicios. Necesitaremos también un ordenador con conexión a internet y proyector, para poder realizar el ejercicio *b* de la fase de introducción. De manera opcional, podemos elaborar una presentación Power Point que ilustre las distintas cuestiones teóricas relativas a los marcadores (véase nota 16).

4.1.5. Temporalización

La duración estimada para la realización del total de ejercicios es de tres horas y cuarenta y cinco minutos aproximadamente. A ello hay que sumarle el tiempo que invierta cada docente en la explicación teórica. Recomendamos dividir la unidad en sesiones de una hora de duración (aproximadamente), con el fin de no sobrecargar demasiado a los estudiantes y facilitarles la adquisición de los conocimientos.

4.2. ACTIVIDADES

CARLOS RUIZ ZAFÓN Y "SU SOMBRA DEL VIENTO"



En esta unidad didáctica...

Vamos a trabajar los **marcadores del discurso** de la mano de uno de los grandes escritores españoles de los últimos tiempos: Carlos Ruiz Zafón. Hablaremos de su primera novela para el público adulto, ***La sombra del viento***, que fue y sigue siendo un éxito editorial en varios países.



a) ¿Qué sabes de este autor? ¿Has leído *La sombra del viento* o alguna de sus otras obras?

b) Observa esta entrevista con C.R. Zafón.



Contesta estas preguntas. Después, comenta las respuestas con el resto del grupo.

- ¿Dónde nació y creció Zafón?
- ¿Qué nos cuenta sobre su familia?
- ¿Por qué le gusta escribir?
- ¿Qué hecho histórico aparece como trasfondo de la novela? ¿Qué consecuencias ha tenido para España?

c) Aquí tienes la sinopsis del libro. ¿Qué te parece?

Un amanecer de 1945 un muchacho es conducido por su padre a un misterioso lugar oculto en el corazón de la ciudad vieja: El Cementerio de los Libros Olvidados. Allí, Daniel Sempere encuentra un libro maldito que cambiará el rumbo de su vida y le arrastrará a un laberinto de intrigas y secretos enterrados en el alma oscura de la ciudad.

Extraído de la cubierta posterior de la novela:
RUIZ ZAFÓN, C. (2001): *La sombra del viento*. Barcelona: Planeta.

¿Qué tipo de novela es? ¿Conoces novelas similares escritas en español?

LOS MARCADORES DEL DISCURSO

Unidades que nos guían en los discursos, igual que las señales de la carretera.

En primer lugar/ en segundo lugar, por una parte/por otra parte, de un lado/de otro lado, etc.

Por cierto, a todo esto, a propósito, etc.

Pues, pues bien, así las cosas, bien, dicho esto, etc.

Además, encima, aparte, incluso, es más, etc.

En cambio, por el contrario, por el contrario, antes bien, sin embargo, no obstante, con todo, etc.

Por tanto, por consiguiente, en consecuencia, de ahí que, así, que, así, entonces, así pues, etc.

En realidad, en el fondo, de hecho, etc.

O sea, es decir, esto es, a saber, en otras palabras, etc.

Mejor dicho, mejor aún, más bien, etc.

Por ejemplo, en particular, en concreto, etc.

En cualquier caso, en todo caso, de todos modos, de todas maneras, etc.

En suma, en conclusión, en definitiva, en fin, al fin y al cabo, en resumidas cuentas etc.

Claro, desde luego, por lo visto, por supuesto, etc.

Bueno, bien, vale, etc.

Hombre, mira, oye, etc.

Bueno, eh, este, ya, sí, etc.





1) Lee el siguiente artículo sobre *La sombra del viento*. Tienes que identificar los marcadores discursivos que aparecen en el texto y sus funciones (añadir información, presentar una conclusión, etc.), y clasificarlos en la tabla de debajo.

Una pista: incluyendo unidades como 'pero' e 'y', en total son 12

No estamos para echar cohetes. Pero tenemos la suerte de conocer bien el arte pirotécnico. A mí la prima de riesgo ya no me dice nada. Los mercados se están marcando un farol, y mientras aprietan las tuercas al españolito medio. Total, que me he refugiado en la literatura (...) Esta vez me he decido por conocer a Carlos Ruiz Zafón, que parece estar catalogado como un fenómeno de la literatura, aunque hasta ahora no había tenido ocasión de leer nada suyo. Estuve indecisa al elegir entre varios títulos, hasta que me decidí por *La sombra del viento*, que lleva millones de ejemplares vendidos y está traducida a muchas lenguas. **Además**, es la ópera prima del autor. Así pues, vale la pena empezar por ahí.

Hace ya una década desde que salió al mercado, y considero que se seguirá vendiendo como un caramelo a la puerta de una escuela. Atrapa al lector desde el primer momento con humor, intriga, suspense... En resumidas cuentas, con un buen argumento. Siempre admiro a quien es capaz de crear un universo propio. Pues ahí está Carlos Ruiz Zafón, que da vida a unos personajes capaces de seguir en otros libros suyos. La saga se completa con *El juego del ángel* y *El prisionero del cielo*. (...) De momento, *La sombra del viento* me ha parecido muy bueno (...)

Se trata de un misterio literario ambientado en la Barcelona de la primera mitad del siglo XX, desde los últimos esplendores del Modernismo a las tinieblas de la posguerra. *La Sombra del Viento* mezcla técnicas de relato de intriga, de novela histórica y de comedia de costumbres, pero es, sobre todo, una tragedia histórica de amor cuyo eco se proyecta a través del tiempo. Con gran fuerza narrativa, el autor entrelaza tramas y enigmas a modo de muñecas rusas en un inolvidable relato sobre los secretos del corazón y el embrujo de los libros, manteniendo la intriga hasta la última página. Hay asesinatos, celos, sexo, amor, maldad y bondad a partes iguales. Personajes muy bien definidos con unos secundarios de lujo que refuerzan la historia, sin hacer perder el hilo argumental. No obstante, es una novela cinematográfica que perdería su fuerza traspasada a otro género, porque no cabe duda de que Carlos Ruiz Zafón ama la literatura y el arte de encadenar frases. Su prosa es limpia y brillante. Más aún, está llena de ingenio. Los diálogos están muy bien resueltos. Y los personajes se dibujan con firmeza, sin titubeos.

¿Es una gran obra? (...) Ni lo sé, ni creo que importe. Por lo pronto, el autor vive bien de sus libros, cosa que resulta impensable en algunos autores de renombre que pasaron olvidados y hoy están en los manuales de literatura. Aporta al género

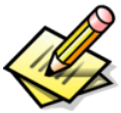
el hecho de recrear una Barcelona determinada, algo que también ha hecho, con notable éxito, Eduardo Mendoza. Así que para los amantes de la intriga es un buen escritor, con muchos recursos. Y solo el tiempo lo situará en el lugar que le corresponda. Pero eso creo que a él le tiene sin cuidado. Afortunadamente.

Adaptado del texto "*La sombra del viento*. Una lectura de verano", de Carmen Bellver en el *blog Diálogo sin fronteras* (Periodista Digital) [http://blogs.periodistadigital.com/dialogosinfronteras.php/2012/07/21/-la-sombra-del-viento-una-lectura-de-ver]

Oponer información	Añadir información	Presentar una conclusión	Comentar	Expresar una consecuencia
	Además			



¿Has tenido muchas respuestas en común con tus compañeros? ¿Qué te ha parecido el texto? Si has leído el libro, ¿crees que es una buena descripción?



2) A continuación tienes varias oraciones relacionadas con el artículo que acabas de leer. En cada una de ellas hay un hueco que tendrás que completar con uno de los marcadores propuestos. Por ejemplo:

Se han vendido millones de ejemplares de *La sombra del viento*. _____ a Zafón se le considere un fenómeno de la literatura.

- Ahora bien,
- Por el contrario,
- **De ahí que**
- De todas maneras,

a. Este libro es un *best seller*. _____ se han vendido millones de ejemplares en todo el mundo.

- Encima,
- Dicho de otro modo,
- Con todo,
- De todas maneras,

b. Hace más de diez años que La sombra del viento salió a la venta. _____ sigue teniendo tanto éxito como el primer día.

- Con todo,
- A modo de conclusión,
- Así pues,
- Dicho de otro modo,

c. La trama no se desarrolla en Madrid. _____ se sitúa en Barcelona.

- Por el contrario,
- De igual modo,
- Así pues,
- Pues bien,

d. Carlos Ruiz Zafón consigue mantener la intriga hasta el final, y, _____, los personajes están muy bien construidos.

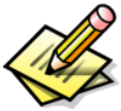
- con todo
- dicho de otro modo
- más bien
- encima

e. En la novela hay asesinatos, celos, sexo, amor, maldad y bondad. _____ hay un poco de todo.

- Más bien
- Al contrario,
- En resumidas cuentas,
- Bien,

f. Los amantes de la intriga creen que Ruiz Zafón pasará a la historia por sus libros. _____ eso solo lo sabremos con el tiempo.

- Por consiguiente,
- De ahí que,
- Ahora bien,
- Más aún,



3) Aquí tienes varios ejemplos de marcadores discursivos (algunos ya han aparecido en los ejercicios anteriores). Si consigues agruparlos por parejas correctamente (en función de su significado) descubrirás los nombres de nueve personajes de la novela. Por ejemplo:

Dicho de otro modo <-> en otras palabras **Daniel Sempere**

Daniel	Dicho de otro modo	Por consiguiente	**Aguilar**
Fermín	Por el contrario	En otras palabras	**Sempere**
Julián	Mejor dicho	Ahora bien	**Romero de Torres**
Tomás	Así pues	En todo caso	**Barceló**
Clara	De cualquier manera	De igual modo	**Aldaya**
Francisco Javier	Antes que nada	Al fin y al cabo	**Coubert**
Beatriz	Pues bien	Más bien	**Carax**
Laín	Después de todo	En primer lugar	**Fumero**
Penélope	Asimismo	Así las cosas	**Aguilar**



Compara tus resultados con los de tu compañero. Después, los comentaremos todos en voz alta.



4) ¿Recuerdas cuál es la función de cada par de marcadores? Por ejemplo:

Dicho de otro modo – en otras palabras → introducir una explicación.

¡RETO! Intenta utilizar diez palabras o menos



5) Lee el siguiente fragmento de *La sombra del viento*. En cada uno de los huecos tienes que colocar uno de los marcadores propuestos. Uno de ellos ya está hecho a modo de ejemplo:

pues bien * no obstante * claro que no * ~~entonces~~ * de hecho * ¿verdad? (x2) * oye

Bea y yo dejamos la universidad bajo un cielo encendido de moretones. Caminábamos sin rumbo fijo, más por acostumbrarnos al paso del otro que por llegar a algún sitio. Nos refugiamos en el único tema que teníamos en común, su hermano Tomás (...)

- _____, de lo que te he dicho antes -dijo de repente, sin venir a cuento-, no le dirás nada a Tomás, _____
- _____, a nadie.

(...)

El encargado partió con gesto ceremonioso. Bea lo observaba, divertida.
- ¿De dónde es ese acento? ¿Jaén?
- Santa Coloma de Gramanet –precisé–. Tú coges poco el metro, _____
- Mi padre dice que el metro va lleno de gentuza y que si vas sola, te meten mano los gitanos.

Iba a decir algo. _____, me callé. Bea rio. Tan pronto llegaron los cafés y la comida me lancé a dar cuenta de todo ello sin pretensiones de delicadeza. Bea no probó bocado. Con ambas manos en torno al tazón humeante me observaba con una media sonrisa, entre la curiosidad y el asombro.
- Y **entonces**, ¿qué es lo que me vas a enseñar hoy que no he visto todavía?
- Varias cosas. _____, lo que te voy a enseñar forma parte de una historia. ¿No me dijiste el otro día que a ti lo que te gustaba era leer?

Bea asintió, arqueando las cejas.
- _____, esta es una historia de libros.

Adaptado de RUIZ ZAFÓN, C. (2001): pp. 214 – 216.



Escucha el fragmento de la novela y corrige tus respuestas. Presta atención a la entonación.



¿Te atreves a interpretar la parte del diálogo con tu compañero?

MÁS AÚN



Lo que se dice a continuación del marcador tiene más fuerza que lo anterior; es más importante para la persona que habla.

1 Pepe, el soltero de oro del grupo, ha sucumbido a los encantos del amor.

2 **MÁS AÚN,** **podría estar pensando en casarse.**

1 2



(El soltero de oro está cambiando sus «buenos» hábitos)



(Ejemplo tomado de www.dpde.es)

1 y 2 son argumentos van en la misma dirección, nos llevan a la misma conclusión (la que está a la derecha).

6) Ordena por medio del marcador *más aún* los siguientes pares de argumentos. Con las oraciones que obtengas podrás conocer un poquito a *Daniel Sempere*. Por ejemplo:



Daniel Sempere es el protagonista / Daniel Sempere es un personaje importante en la novela.
Daniel Sempere es un personaje importante en la novela. Más aún, es el protagonista.

¡CUIDADO! En algunos casos tendrás que introducir cambios (omitir sujetos, por ejemplo).

a. La única fuente de sustento de Daniel y su padre es una pequeña librería que tienen en la plaza de Santa Ana / Daniel y su padre no tienen mucho dinero.

b. Daniel es un joven educado y servicial / Todos los allegados de Daniel solo tienen elogios para él.

c. Es un enamoradizo / Siempre está pensando en chicas.

d. Le gusta hacer de detective / Es un chico muy curioso.

e. Dice que ya no es capaz de acordarse de la cara de su madre / Se lamenta por tener muy pocos recuerdos de su madre.

ASÍ PUES

Lo que viene detrás del marcador (2) es una consecuencia de lo anterior (1).





1 Realizaremos actividades al aire libre.



2 **ASÍ PUES,** es necesario que los niños traigan gorra.

7) Ahora vamos con *Fermín Romero de Torres*. Para averiguar cosas sobre él, tendrás que relacionar una caja de color naranja

con una de color morado, utilizando en el medio el marcador *así pues*. Por ejemplo:

Fermín es muy buena persona. **Así pues**, *siempre está dispuesto a ayudar.*

Fermín ha vivido muchas aventuras y desventuras a lo largo de su vida.

Al principio de la novela, Fermín vivía en la calle y apenas tenía para comer.

No tiene pelos en la lengua, siempre dice lo que piensa.

Es muy buena persona.

Le vuelven loco las mujeres.

ASÍ PUES,

estaba muy delgado y tenía mal aspecto.

siempre está dispuesto a ayudar

sabe dar buenos consejos.

aprovecha la mínima ocasión para ligar.

muchas veces termina metido en líos.



Compara tus resultados con los de tu compañero.



AHORA BIEN

Lo que viene a continuación del marcador (2) elimina alguna de las ideas extraídas de lo dicho anteriormente (1).

1 Nos encantan los gatos

- ~~"Seguro que tienen algún gato"~~ ✗
- "Colaboran con protectoras"
- ...

2 **AHORA BIEN,**

nunca hemos tenido uno en casa.



1 2

Además, el marcador nos indica que 1 y 2 son ideas contrarias, no van en la misma dirección.



8) ¿Te apetece conocer a Beatriz Aguilar? ¡Vamos allá! En la columna de la derecha, escoge la opción adecuada. Por ejemplo:

*Bea Aguilar es la hermana del mejor amigo de Daniel, Tomás. **Ahora bien**, Tomás y ella no tienen una relación muy estrecha.*



Bea Aguilar es la hermana del mejor amigo de Daniel, Tomás.	Ahora bien,	**Tomás y ella no tienen una relación muy estrecha.**
		Tomás y ella son inseparables.
Bea comienza una relación amorosa con Daniel Sempere.	Ahora bien,	al principio de la novela se odiaban.
		al principio de la novela se adoraban.
Daniel creía que Bea era una chica pija y cursi.	Ahora bien,	tras conocerla a fondo, llegó a apreciarla, y mucho.
		tras conocerla a fondo, no quiso saber nada más de ella.
Bea pertenece a la clase media-alta.	Ahora bien,	siempre va presumiendo de su acomodada vida.
		no es para nada prepotente, aunque a veces parezca lo contrario.
Bea estaba prometida con un chico llamado	Ahora bien,	nunca llegó a casarse con él.

Pablo.		se casaron y fueron muy felices.
Parece muy segura de sí misma y decidida.	Ahora bien,	siempre toma sus propias decisiones.
		es su padre quien maneja su vida.

EN CUALQUIER CASO / EN TODO CASO



'En cualquier caso' nos indica que existen varias posibilidades, pero solo tiene importancia la idea que aparece detrás.

Puede que tengamos que vender la casa de la abuela. O puede que no...

- Opción 1: tener que vender la casa
- Opción 2: no tener que vender la casa

EN CUALQUIER CASO,

tenemos que hacer limpieza.



'En todo caso' reemplaza lo dicho anteriormente por lo dicho a continuación, que tiene menos importancia o fuerza para el hablante.

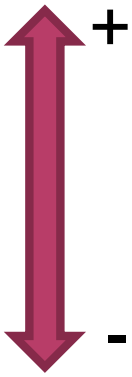
1 Nunca podrá ser ministro.

EN TODO CASO,

2 **conseguirá ser alcalde.**

 (Ser ministro)

 (Ser alcalde)



Si pusiéramos en una escala los cargos políticos, el orden sería más o menos como el que puedes ver a la derecha.



9) El siguiente personaje que vas a conocer es *Julián Carax*...

Relaciona los siguientes enunciados (separados por una barra

inclinada) con los marcadores *en cualquier caso* y *en todo caso*. Por ejemplo:



Para algunos, Julián Carax es el protagonista de *La sombra del viento*; para otros, el protagonista es Daniel. / Tiene bastante importancia en el desarrollo de la novela.

Para algunos, Julián Carax es el protagonista de La sombra del viento; para otros, el verdadero protagonista es Daniel. **En cualquier caso**, *Julián tiene bastante importancia en el desarrollo de la novela.*

a. Daniel Sempere encontró un libro escrito por Julián y a partir de entonces investigó su paradero. No se sabía si realmente había muerto o estaba escondido en algún lugar. / No iba a ser fácil encontrarlo.

b. Julián no es un hombre lúgubre. / Es un poco triste.

c. Fueron muchas las mujeres interesadas en Julián. / Él solo tenía ojos para su amada Penélope.

d. (Tras perder a su amada) no huía del amor. / Procuraba evitarlo.

e. Julián no buscaba destruir su pasado. / Intentaba borrar parte de él.

ES MÁS / ADEMÁS

¿Recuerdas que para explicar 'en todo caso' utilizamos una escala? Las ideas que aparecen antes y después de 'es más' pertenecen a una misma escala; 2 tiene más fuerza (es más importante para el hablante) que 1.

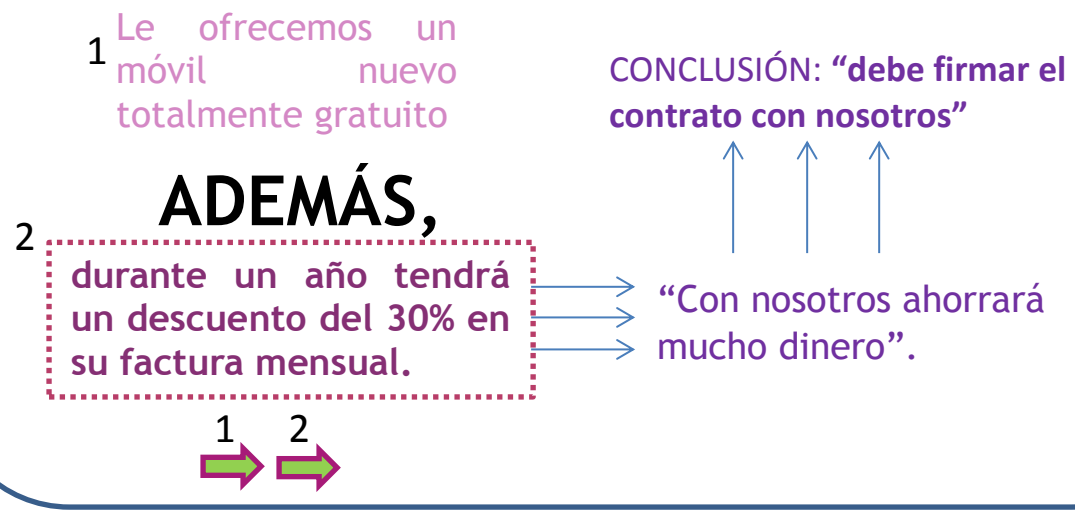
1 Yo creo que Eva es una buena candidata para el puesto.

2 **ES MÁS, yo diría que es la candidata ideal.**

1 2

\+ Ser la candidata ideal
Ser buena candidata
Ser una candidata mediocre
Ser una mala candidata
Ser la candidata ideal
Ser una candidata pésima
\-

1 y 2 van en la misma dirección, llevan a la misma conclusión: "tenemos que contratar a Eva".
Las ideas que relaciona 'además' van en la misma dirección pero pertenecen a escalas diferentes. Los pensamientos que extraemos de 2 nos ayudan a ver la conclusión más fácilmente.



10) Un personaje muy vinculado a Julián Carax es *Laín Coubert*... Podrás saber cosas sobre él si relacionas cada par de enunciados con el marcador correcto (*es más, además*). ¡Para saber cuál es la verdadera relación entre estos dos personajes tendrás que leerte el libro! =)



Un ejemplo:
Laín Coubert es un personaje muy misterioso / Aparece en contadas ocasiones y no se le ve bien el rostro.
Laín Coubert es un personaje muy misterioso. **Es más**, *aparece en contadas ocasiones y no se le ve bien el rostro.*

a. Es un personaje que produce desconfianza. / Es muy siniestro.

b. Es muy siniestro. / No parece nada amigable.

c. Está empeñado en hacer desaparecer todos los libros de Julián. / Consigue destruir varios.

d. Tiene quemaduras y cicatrices en la cara. / Tiene la cara totalmente desfigurada.

e. Lleva siempre puesto un sombrero. / Lleva una gabardina.

ANTES BIEN / SIN EMBARGO



'Antes bien' relaciona dos ideas que pertenecen a la misma escala. La idea que aparece después del marcador (2) tiene más fuerza que la idea anterior (1), y la sustituye.

No trataba a los niños con delicadeza. ✗

ANTES BIEN,

siempre estaba gritándoles. ✓

\+ Pegar
Insultar
...
Ignorar
Tratar con delicadeza
\- Mimar

'Sin embargo' elimina alguno de los pensamientos extraídos de 1, que es contrario a 2.

1 Miguel trabaja en el mejor restaurante de la ciudad

2 **SIN EMBARGO,**

cocina fatal.

a "A Miguel le encanta cocinar"
b "Miguel es buen cocinero" ✗
c ...



11) El último personaje en el que nos vamos a detener es *Javier Fumero*. Escoge entre los marcadores *antes bien* y *sin embargo* para vincular los siguientes pares de oraciones. Por ejemplo:

Javier Fumero no es un personaje principal. / Es un personaje secundario → *Javier Fumero no es un personaje principal. Antes bien, es un personaje secundario.*

a. Fumero es inspector de policía. / No es una persona de fiar.

b. Fermín Romero de Torres y él no se llevan bien. / Se llevan fatal.

c. Fumero es un hombre despiadado. / Cuando era niño no era tan malo.

d. A Fumero no le gusta la gente de izquierdas. / La odia.

e. Fumero aparenta ser una persona firme y decidida. / Es sumamente inseguro.

EN RESUMIDAS CUENTAS

La idea que aparece después del marcador representa una conclusión de todas las ideas anteriores. Estas ideas están ordenadas de menor a mayor fuerza.

Les ofreceremos la mejor habitación del hotel, iremos a buscarlos al aeropuerto…

EN RESUMIDAS CUENTAS,

haremos que pasen unas vacaciones perfectas.

\+ Recoger al cliente en el aeropuerto

Ofrecer la mejor habitación

Ofrecer una habitación normal

…

\-

12) ¿Es Carlos Ruiz Zafón un gran escritor? Aquí tienes varios argumentos que llevan a la conclusión de que sí lo es, con el marcador *en resumidas cuentas*. ¿Cuál es el orden correcto?

Es un gran creador de personajes.

Es capaz de mantener la tensión y la intriga del lector a lo largo de toda la novela.

Posee un extraordinario dominio del lenguaje.



En resumidas cuentas, es un gran escritor

¿Qué otras cualidades crees que debe tener un buen escritor? ¿En qué orden habría que colocarlas?





13) ¿Cuál es tu libro favorito? ¡Cuéntaselo a tu compañero!
Ha llegado la hora de la verdad, el momento de que te enfrentes 'solo' a los marcadores. ¿Cómo? Todo lo que le has contado a tu compañero ahora tienes que plasmarlo en el papel, utilizando los marcadores con los que hemos trabajado y otros que ya conocieras antes.
Puedes tomar como referencia el siguiente esquema:

- Introducción (título, autor, año, temática...)
- Argumento del libro (cosas que ocurren, por orden).
- Personajes (descripción; aspectos positivos y negativos...)
- Estilo literario del autor.
- ¿Merece la pena el libro? ¿Por qué?
- Conclusión.

4.3. PUESTA EN PRÁCTICA EN EL AULA

Con el objetivo de comprobar la acogida que tendría nuestra propuesta en los alumnos de español como lengua extranjera, hemos decidido poner en práctica parte de dicha unidad en un contexto real de enseñanza.

4.3.1. El centro educativo

Se trata del Centro de Idiomas de la Universidad de León, ubicado en pleno centro de la ciudad. En el caso del idioma español, oferta varios tipos de cursos (intensivos, trimestrales, de preparación de los DELE[17], etc.) Tal y como se menciona en su página web[18], dicho centro utiliza un modelo pedagógico de contrastada calidad que forma personas plurilingües y pluriculturales. Para ello, se siguen las directrices marcadas por el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (*MCER*) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (*PCIC*).

4.3.2. Características del grupo de alumnos

El grupo está compuesto por 11 alumnos y alumnas, con edades comprendidas entre los 20 y los 25 años, y responde a las siguientes características:

- presenta cierta diversidad en cuanto a los países de procedencia y las lenguas maternas correspondientes: China (chino), Japón (japonés), Nueva Caledonia (francés) y Reino Unido (inglés);
- todos los alumnos hablan dos lenguas extranjeras como mínimo (incluyendo el español): inglés, noruego, hebreo, portugués, francés, alemán, chino, etc.;
- los alumnos asiáticos llevan unos dos o tres años estudiando español, mientras que los europeos entre seis y ocho (posiblemente debido a la inclusión del idioma en los currículos escolares);
- la mayoría de ellos se encuentra cursando una carrera universitaria perteneciente a la rama de las Humanidades (lenguas modernas).

4.3.3. Desarrollo de las sesiones

Tal y como ya señalamos anteriormente, la duración total estimada es de tres horas y cuarenta y cinco minutos, sin contar con el tiempo necesario para explicar las cuestiones teóricas que sean necesarias. Sin embargo, hemos optado por elegir un número concreto de actividades, con el objetivo de no interferir demasiado en el desarrollo de las clases del grupo. Así pues, hemos realizado una única sesión de dos horas.

[17] Diplomas de Español como Lengua Extranjera, concedidos por el Instituto Cervantes.
[18] http://fgulem.unileon.es/ci/

Hemos comenzado haciéndoles reflexionar acerca del uso de este tipo de partículas, utilizando como base las inferencias pragmáticas y la intencionalidad del emisor. Posteriormente, aportamos una definición general apoyada en la comparación que hace Estrella Montolío (2001) entre los marcadores discursivos y las señales de tráfico (de la cual ya hemos hablado anteriormente). También realizamos una visión general de los distintos tipos de marcadores y su funcionamiento, siguiendo la clasificación de Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999). Para comprobar sus conocimientos sobre esta parte de la unidad, utilizamos los *ejercicios 2, 3 y 4*. Después, comenzamos a centrarnos en marcadores concretos; en este caso seleccionamos *más aún, así pues, en cualquier caso / en todo caso* y *en resumidas cuentas*. De nuevo, presentamos el uso de cada uno de ellos y realizamos los *ejercicios 6, 7, 9* y *12*, respectivamente[19].

4.3.4. Resultados

Tras la puesta en común de las respuestas de cada actividad, pudimos comprobar que los estudiantes realizaban los ejercicios con bastante soltura, a pesar del poco tiempo disponible para la explicación teórica. Por otra parte, elaboramos un pequeño cuestionario (disponible en el Anexo II) en el que pretendíamos recoger sus impresiones acerca de la sesión. A continuación sintetizamos los resultados obtenidos en la mayoría de los casos.

- Reconocieron la utilización de marcadores discursivos con anterioridad a la sesión (aunque el número de piezas utilizadas era reducido) y se mostraron dispuestos a utilizarlos más en el futuro. Asimismo, consideraron importante el uso de los mismos en los estudiantes de español como lengua extranjera.

- En cuanto al grado de dificultad en el uso de ciertos tipos o marcadores concretos, hubo gran variedad de respuestas. Algunos señalaron la relativa facilidad de los conversacionales y de los ordenadores (en concreto los organizadores), mientras que entre los más difíciles se encontraban, por ejemplo, los reformuladores.

- De entre todos los alumnos, solo uno había leído la novela, y el resto ni siquiera la conocía, aunque muchos se mostraron dispuestos a leerla en un futuro. Además, más de la mitad de los alumnos encontró interesante la combinación de los marcadores con un relato literario.

[19] Por supuesto, también realizamos algunos de los ejercicios de la fase de introducción, en concreto el a) y el c).

V. CONCLUSIONES

A lo largo del presente trabajo hemos hablado en varias ocasiones de las dificultades que plantean los MD. Sabemos que algunos problemas se deben a la propia naturaleza de las unidades que nos ocupan: se trata de un conjunto muy heterogéneo cuyos integrantes no transmiten significado conceptual, sino computacional. Por otra parte, y como consecuencia de lo anterior, los investigadores no consiguen ponerse de acuerdo en su caracterización, y así es como encontramos una gran variedad de términos, descripciones y criterios, entre otras cosas. Además, en su aplicación a la enseñanza en el aula no existen muchos trabajos que ofrezcan una respuesta eficaz a las demandas del profesorado y de los propios alumnos.

A pesar de todo lo anterior, creemos que se debe fomentar el uso de los MD en el aula de español. Ya hemos mencionado que forman parte de la competencia comunicativa de los estudiantes (de lengua extranjera o L2): estas unidades contribuyen a que las intervenciones sean más efectivas y ayudan a comprender mejor el input recibido. Asimismo, son importantes en el caso de los nativos, pues también constituyen pistas reveladoras del dominio de la lengua materna. Por desgracia, es sabido que existen hispanohablantes que no conocen realmente el funcionamiento de estas unidades y, por consiguiente, las utilizan de manera errónea o incluso puede que las eviten.

Aunque nuestra propuesta didáctica está pensada para el nivel C1 (o incluso C2), es perfectamente posible empezar a tratar los marcadores desde los niveles iniciales. Como docentes, nuestra tarea es conseguir que los entiendan y los incorporen a su interlengua, aunque al principio no hagan un uso del todo correcto. Es fundamental animarles a utilizarlos y hacerles ser conscientes de su importancia, pues, como ya hemos comentado, en la comunicación no todo gira en torno al código lingüístico. Los MD nos hacen transmitir y comprender mucho más allá de la asociación significante-significado.

Creemos que una buena opción es la vinculación con la literatura. De hecho, consideramos que esta no solo es apropiada para la enseñanza de los marcadores; puede aplicarse a otras muchas áreas en la enseñanza de la lengua y la cultura. Constituye una fuente inagotable de materiales reales, y, además, en muchos casos puede resultar muy motivadora para los alumnos, especialmente en el caso de los aficionados a la lectura.

Sabemos que es poco probable que los investigadores consigan llegar a un acuerdo en cuanto a la caracterización de los MD, pero sí nos gustaría que se

trabajase más en la elaboración de materiales para su enseñanza. Aunque no hemos realizado un análisis de manuales, sabemos que en muchas ocasiones estos no tratan las distintas unidades desde la perspectiva adecuada. Asimismo, también convendría que se editasen más obras destinadas a la formación de docentes en la enseñanza de estas piezas. No obstante, de igual manera que sucede con el aprendizaje autónomo del alumno, el docente debe ser capaz de consultar trabajos teóricos para poder aplicarlos a la realidad del aula.

VI. BIBLIOGRAFÍA

ANSCOMBRE, J.C. y DUCROT, O. *L'argumentation dans la langue*. Lieja: Pierre Mardaga, 1983.

BRIZ GÓMEZ, A., PONS BORDERÍA, S. y PORTOLÉS LÁZARO, J. *Diccionario de partículas discursivas del español* [en línea]. [Consulta: 02/06/2015]. Disponible en: www.dpde.es

BUSTOS GISBERT, J.M. Algunas precisiones en torno a la conexión discursiva y a los conectores textuales. En: *Procedimientos de conexión discursiva en español: adquisición y aprendizaje.* José M. Bustos Gisbert y José J. Gómez Asencio (eds.). Berna: Peter Lang, 2014, pp. 13-47.

CONSEJO DE EUROPA. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [en línea]. Madrid: Ministerio de educación, cultura y deporte, 2002. [Consulta: 29/03/2015]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

CORRAL ESTEVE, C. Algunas propuestas para llevar los marcadores discursivos al aula de ELE. En: *Suplemento marcoELE, 9 (V Encuentro Brasileño de Profesores de Español)* [en línea]. VV.AA. Belo Horizonte: Instituto Cervantes, 2009. [Consulta: 30/04/2015]. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/enbrape/corral_marcadores.pdf

CORTÉS, RODRÍGUEZ, L. Las unidades del discurso oral. En: *Boletín de Lingüística nº 17*, [en línea]. VV.AA. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 2002, pp. 7-29. [Consulta: 05/05/2015]. Disponible en: http://www.redalyc.org/pdf/347/34701702.pdf

DÍAZ, L. y HERNÁNDEZ, M. J. Gramática y comunicación en la clase de español como lengua extranjera. En: *Didáctica del español como lengua extranjera*. *Vol. 1*. Lourdes Miquel y Neus Sans (coords.). Madrid: Fundación Actilibre, 1993, pp. 89-105.

ESCANDELL VIDAL, M. V. *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel, 1996.

ESCANDELL VIDAL. M. V. Aportaciones de la pragmática. En: *Enseñar español como segunda lengua o lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores*. Jesús Sánchez e Isabel Santos (dirs.). Madrid: SGEL, 2004, pp. 179-198.

FUENTES RODRÍGUEZ, C. *Enlaces extraoracionales*. Sevilla: Alfar, 1987.

FUENTES RODRÍGUEZ, C. Los 'marcadores del discurso': ¿una categoría gramatical? En: *Indagaciones sobre la lengua. Estudios de filología y lingüística españolas en memoria de Emilio Alarcos.* Elena Méndez, Josefa Mendoza y Yolanda Congosto (coords.). Sevilla: Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla, 2001, pp. 323-348.

FUENTES RODRÍGUEZ, C. *Diccionario de conectores y operadores del español*. Madrid: Arco/Libros, 2009.

GARRIDO RODRÍGUEZ, M. C. Los conectores pragmáticos en la enseñanza de ELE: argumentación y relevancia. En: *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del X Congreso de ASELE.* Mariano Franco, Cristina Soler, C., Javier de Cos *et al*. (eds.). Cádiz: Servicio de publicaciones de la Universidad de Cádiz, 1999, pp. 323-330.

GARRIDO RODRÍGUEZ, M. C. *Conectores contraargumentativos en la conversación coloquial*. León: Universidad de León, 2004.

GILI GAYA, S. *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Bibliograf, 1961.

GRICE, P. Lógica y conversación. En: *La búsqueda del significado*. VALDÉS VILLANUEVA, L. M. (ed.). Madrid: Tecnos/Universidad de Murcia, 1991 (1975), pp. 511-530.

GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. La periferia verbal (II): complementos de *verbo* enunciativo y atributos de modalidad. En: *Pragmática y gramática del español hablado. Actas del II Simposio sobre Análisis del Discurso Oral*. Antonio Briz (ed.). Valencia: Universidad de Valencia, 1996, pp. 91-108.

GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. Nuevos caminos en la lingüística (aspectos de la competencia comunicativa). En: *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Joaquín Serrano y José Enrique Martínez (coords.): Barcelona: Oikos-Tau, 1997, pp. 11-59.

HALLIDAY, M. A. K., y HASAN, R. *Cohesion in English*. Londres: Longman, 1976.

INSTITUTO CERVANTES. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes - Biblioteca nueva, 2006. [Consulta: 21/05/2015] Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular.

MARTÍN PERIS, E. *et al Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL, 2008. [Consulta: 30/04/2015]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/.

MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. Los marcadores del discurso desde el punto de vista gramatical. En: *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. María A. Martín Zorraquino y Estrella Montolío (coords.). Madrid: Arco/Libros, 1998, pp. 20-53.

MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. y PORTOLÉS LÁZARO, J. Los marcadores del discurso. En: *Gramática descriptiva de la lengua española*. *Vol. 3: Entre la oración y el discurso. Morfología*. Ignacio Bosque y Violeta Demonte (eds.). Madrid: Espasa Calpe, 1999, pp. 4051-4213.

MARTÍNEZ SÁNCHEZ, R. *Conectando texto. Guía para el uso efectivo de elementos conectores en castellano.* Barcelona: Octaedro, 1997.

MARTÍNEZ SÁNCHEZ, R. *Conectores textuales argumentativos: Guía y actividades didácticas para su uso eficaz en ELE*. Barcelona: Octaedro, 2011.

MIQUEL, L. y SANS, N. El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. En: Revista *redELE nº 0.* VV.AA. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2004. [Consulta: 25/04/2015]. Disponible en:

http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9

MONTOLÍO, DURÁN, E. La teoría de la relevancia y el estudio de los marcadores discursivos. En: *Los marcadores del discurso*. *Teoría y análisis*. María A. Martín Zorraquino y Estrella Montolío (coords.). Madrid: Arco/Libros, 1998, pp. 94-119.

MONTOLÍO DURÁN, E. *Conectores de la lengua escrita*. Barcelona: Ariel, 2001.

NOGUEIRA DA SILVA, A. M. Las teorías pragmáticas y los marcadores del discurso. En: *Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura* nº 13. Artarxerxes Modesto y Rodrigo Acosta (eds.). Araras: Revista Icone, 2010. [Consulta: 01/05/2015]. Disponible en: http://www.letramagna.com/artigo11_13.pdf

NOGUEIRA DA SILVA, A. M. Los marcadores del discurso y su introducción en los manuales de E/LE. En: *Philologica Urcitana. Revista Semestral de Iniciación a la Investigación en Filología* nº 7. Francisco Javier Rodríguez Muñoz (ed.). Almería: Universidad de Almería, 2012, pp. 75-95.

PONS BORDERÍA, S. Conexión y conectores: estudio de su relación en el registro formal de la lengua. Valencia: Universidad de Valencia, 1998.

PONS BORDERÍA, S. Los conectores. En: *Cómo se comenta un texto coloquial*. Antonio Briz. (ed.). Barcelona: Ariel, 2000, pp. 193-220.

PORTOLÉS LÁZARO, J. La teoría de la argumentación en la lengua. En: *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Mª Antonia Martín Zorraquino y Estrella Montolío (coords.). Madrid: Arco/Libros, 1998 (a), pp. 71-91.

PORTOLÉS LÁZARO, J. *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel, 1998 (b).

REYES, G., BAENA, E. y URIOS, E. *Ejercicios de pragmática, volumen 1*. Madrid: Arco/Libros, 2000.

RUIZ ZAFÓN, C. *La sombra del viento*. Barcelona: Planeta, 2001.

SANTIAGO GERVÓS, J. Reflexiones teóricas sobre la didáctica de la conexión discursiva". En: *Procedimientos de conexión discursiva en español: adquisición y aprendizaje*. José Mª Bustos Gisbert, y José J. Gómez Asencio (eds.). Berna: Peter Lang, 2014, pp. 127-141.

SANTOS RÍO, L. *Diccionario de partículas*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones, 2003.

SCHIFFRIN, D. *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

SPERBER, D. y WILSON, D. *Relevance. Communication and Cognition*. Oxford: Basil Blackwell, 1986.

VÁZQUEZ VEIGA, N. *Marcadores discursivos de recepción*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones, 2003.

VII. PROCEDENCIA DE LAS IMÁGENES

Las imágenes utilizadas a lo largo del presente trabajo han sido tomadas de las siguientes direcciones web:

http://www.sanropolis.com/la-sombra-del-viento-de-carlos-ruiz-zafon/ [Fecha de acceso: 11/04/2015]

http://www.finanzaspersonales.com.co/trabajo-y-educacion/articulo/las-consecuencias-no-hablar-otro-idioma/49558 [Fecha de acceso: 11/04/2015]

http://www.inadware.com.mx/productos.html [Fecha de acceso: 11/04/2015]

http://www.abc.es/20111116/cultura-libros/abci-zafon-prisionero-201111161613.html [Fecha de acceso: 11/04/2015]

http://search.miarroba.com/#!q=type%3Aimages+pergamino [Fecha de acceso: 11/04/2015]

http://somos.vicencianos.org/mitxel/2014/03/10/leer-para-creer/ [Fecha de acceso: 11/04/2015]

http://icones.pro/es/beos-escribir-imagen-png.html [Fecha de acceso: 11/04/2015]

http://www.abc.es/blogs/libros/crisis-en-el-cementerio-de-los-libros-olvidados-2/ [Fecha de acceso: 11/04/2015]

http://esu-uoft.tumblr.com/ [Fecha de acceso: 11/04/2015]

http://danielsempere.tumblr.com/ [Fecha de acceso: 11/04/2015]

http://huanbao.deviantart.com/art/Beatriz-Aguilar-96066820 [Fecha de acceso: 11/04/2015]

http://platea.pntic.mec.es/~mmotta/web08sfsp/la_sombre_del_viento.htm [Fecha de acceso: 11/04/2015]

http://emanhattan.deviantart.com/art/Lain-Coubert-196127768 [Fecha de acceso: 11/04/2015]

http://www.yomujer.com/la-sombra-del-viento-de-carlos-ruiz-zafon-tiene-banda-sonora/ [Fecha de acceso: 11/04/2015]

http://pixabay.com/es/bloc-de-notas-papel-nota-oficina-263217/ [Fecha de acceso: 11/04/2015]

http://www.aprenderinglesrapidonow.com/como-aprender-en-tiempo-record/ [Fecha de acceso: 09/05/2015]

http://background-kid.com/post-it-transparent-background.html [Fecha de acceso: 21/05/2015]

http://www.blogodisea.com/donde-proviene-simbolo-corazon.html [Fecha de acceso: 17/06/2015]

https://pixabay.com/es/signo-tri%C3%A1ngulo-atenci%C3%B3n-36070/ [Fecha de acceso: 17/06/2015]

https://pixabay.com/es/b%C3%A9isbol-tapa-proyecto-de-ley-40031/ [Fecha de acceso: 17/06/2015]

https://pixabay.com/es/aprobado-bot%C3%B3n-de-verificaci%C3%B3n-151676/ [Fecha de acceso: 17/06/2015]

https://pixabay.com/es/rojo-la-construcci%C3%B3n-de-casa-48600/ [Fecha de acceso: 17/06/2015]

http://www.tenvinilo.com/vinilos-decorativos/vinilo-pizarra-silueta-gato-5783 [Fecha de acceso: 17/06/2015]

http://www.imagui.com/a/sol-dibujo-png-TrepGb4xb [Fecha de acceso: 17/06/2015]

ANEXO I: Fichas explicativas y soluciones

Actividad A	
Tipo	Actividad de introducción.
Objetivos	Introducir el tema de fondo en los ejercicios, la novela *La sombra del viento*, de Carlos Ruiz Zafón.
Destrezas	Expresión oral; comprensión auditiva.
Procedimiento	A modo de calentamiento, se hablará de las preguntas propuestas junto con el profesor. De manera alternativa, primero se puede realizar el ejercicio por parejas y después comentar las respuestas en voz alta con el resto de compañeros (en ese caso la actividad requeriría más tiempo del señalado). Si ninguno de los alumnos conociera al autor ni su obra, el profesor aportará algunos datos básicos.
Duración	5-7 minutos aproximadamente.
Marcadores discursivos	-

Tabla 8. Ficha de la actividad A (página 32).

Actividad B	
Tipo	Actividad de introducción.
Objetivos	Obtener información (en el caso de no poseerla) o completarla sobre el autor y su obra.
Destrezas	Comprensión audiovisual; expresión oral.
Procedimiento	Los alumnos observarán una entrevista realizada a C.R. Zafón (disponible en la dirección web: https://www.youtube.com/watch?v=NY3nC-SAIpw, hasta el minuto 6'52''). Después, contestarán brevemente a las preguntas propuestas (de manera individual) y comentarán las respuestas junto con el profesor. Sería recomendable que este aportara algún dato adicional en relación a la última pregunta (acerca de la Guerra Civil española y la

	posterior etapa franquista).
Duración	15 minutos aproximadamente.
Marcadores discursivos	-

Tabla 9. Ficha de la actividad B (página 32).

Posibles respuestas a la actividad (son de carácter relativamente abierto):

- ¿Dónde nació y creció Zafón?

En Barcelona.

- ¿Qué nos cuenta sobre su familia?

Su padre era muy aficionado a la lectura y le habría gustado ser escritor, aunque le tocó vivir una época difícil (la posguerra española). Terminó dedicándose al mundo de los seguros. Por otro lado, su madre se encargaba del cuidado de la casa y de los niños.

- ¿Por qué le gusta escribir?

A pesar de que su familia no tiene una relación especial con la literatura, desde muy pequeño se ha sentido fascinado por ese campo. Le encantaba contar historias de misterio a sus amigos.

- ¿Qué hecho histórico aparece como trasfondo de la novela? ¿Qué consecuencias ha tenido para España?

La Guerra Civil española. Como consecuencia el país se quedó aislado y estancado, sin evolucionar. Este hecho influyó mucho en la sociedad española y su cultura.

Actividad C	
Tipo	Actividad de introducción.
Objetivos	Adquirir una idea ligera del argumento de la novela (en el caso de que no la hayan leído).
Destrezas	Comprensión escrita; expresión oral.
Procedimiento	Se presenta a los alumnos la sinopsis de *La sombra del viento* para que la lean. A continuación, se comentará con ellos sus impresiones sobre la misma.
Duración	3-5 minutos aproximadamente.
Marcadores discursivos	-

Tabla 10. Ficha de la actividad C (página 33).

Actividad 1	
Tipo	Actividad de reconocimiento.
Objetivos	Reconocer en el texto determinados marcadores del discurso y su función.
Destrezas	Comprensión escrita.
Procedimiento	Se leerá un artículo (tomado y adaptado de un blog) que habla sobre la novela y ofrece una visión un poco más amplia sobre la misma. Los alumnos habrán de localizar en el texto doce marcadores discursivos y clasificarlos en una tabla de acuerdo con su función. Algunas piezas (marcadas más abajo con un asterisco) no son realmente marcadores, tal y como ya hemos señalado a lo largo de este trabajo. Sin embargo, el PCIC los reconoce como tales. Es recomendable que los estudiantes hagan uso del diccionario y/o comenten con el profesor todas las dudas que les puedan surgir al leer el texto.
Duración	20-25 minutos aproximadamente.
Marcadores discursivos	*Pero* (*), *total* (B2), *además* (B1), *así pues* (C1), *en resumidas cuentas* (C1), *pues* (C1), *no obstante* (B2), *más aún* (C1), *y* (*), *así que* (B1).

Tabla 11. Ficha de la actividad 1 (página 35).

Solución al ejercicio:

No estamos para echar cohetes. **Pero** tenemos la suerte de conocer bien el arte pirotécnico. A mí la prima de riesgo ya no me dice nada. Los mercados se están marcando un farol, y mientras aprietan las tuercas al españolito medio. **Total**, que me he refugiado en la literatura (...) Esta vez me he decido por conocer a Carlos Ruiz Zafón, que parece estar catalogado como un fenómeno de la literatura, aunque hasta ahora no había tenido ocasión de leer nada suyo. Estuve indecisa al elegir entre varios títulos, hasta que me decidí por La sombra del viento, que lleva millones de ejemplares vendidos y está traducida a muchas lenguas. **Además**, es la ópera prima del autor. **Así pues**, vale la pena empezar por ahí.

Hace ya una década desde que salió al mercado, y considero que se seguirá vendiendo como un caramelo a la puerta de una escuela. Atrapa al lector desde el primer momento con humor, intriga, suspense... **En resumidas cuentas**, con un buen argumento. Siempre admiro a quien es capaz de crear un universo propio. **Pues** ahí está Carlos Ruiz Zafón, que da vida a unos personajes capaces de seguir en otros libros suyos. La saga se completa con *El juego del ángel* y *El prisionero del cielo*. (...) De momento, *La sombra del viento* me ha parecido muy bueno (...)

Se trata de un misterio literario ambientado en la Barcelona de la primera mitad del siglo XX, desde los últimos esplendores del Modernismo a las tinieblas de la posguerra. *La Sombra del Viento* mezcla técnicas de relato de intriga, de novela histórica y de comedia de costumbres, pero es, sobre todo[20], una tragedia histórica de amor cuyo eco se proyecta a través del tiempo. Con gran fuerza narrativa, el autor entrelaza tramas y enigmas a modo de muñecas rusas en un inolvidable relato sobre los secretos del corazón y el embrujo de los libros, manteniendo la intriga hasta la última página. Hay asesinatos, celos, sexo, amor, maldad y bondad a partes iguales. Personajes muy bien definidos con unos secundarios de lujo que refuerzan la historia, sin hacer perder el hilo argumental. **No obstante**, es una novela cinematográfica que perdería su fuerza traspasada a otro género, porque no cabe duda de que Carlos Ruiz Zafón ama la literatura y el arte de encadenar frases. Su prosa es limpia y brillante. **Más aún**, está llena de ingenio. Los diálogos están muy bien resueltos. **Y** los personajes se dibujan con firmeza, sin titubeos.

¿Es una gran obra? (...) Ni lo sé, ni creo que importe. Por lo pronto, el autor vive bien de sus libros, cosa que resulta impensable en algunos autores de renombre que pasaron olvidados y hoy están en los manuales de literatura. Aporta al género el hecho de recrear una Barcelona determinada, algo que también ha hecho, con notable éxito, Eduardo Mendoza. **Así que** para los amantes de la intriga es un buen escritor, con muchos recursos. **Y** solo el tiempo lo situará en el lugar que le corresponda. **Pero** eso creo que a él le tiene sin cuidado. Afortunadamente[21].

Oponer información	Añadir información	Presentar una conclusión	Comentar	Expresar una consecuencia

[20] 'Sobre todo' es un marcador discursivo para determinados autores (por ejemplo, para Catalina Fuentes es un operador argumentativo). Sin embargo, no lo señalamos en el texto puesto que la propuesta didáctica la hemos diseñado teniendo en cuenta la propuesta de Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999).

[21] Para autores como (…), 'afortunadamente' también constituye un marcador del discurso.

Pero (2) *No obstante*	*Y (2)* *Además* *Más aún*	*Total* *En resumidas cuentas*	*Así pues* *Pues*	*Así que*

Tabla 12. Solución de la actividad 1.

Actividad 2	
Tipo	Actividad de focalización.
Objetivos	Identificar el marcador correcto en cada una de las oraciones.
Destrezas	Comprensión escrita.
Procedimiento	Los alumnos tendrán que leer seis oraciones distintas; dentro de cada una de ellas existe un hueco que tendrán que rellenar con uno de los marcadores propuestos en cada caso. Todas son opciones claramente distintas desde el punto de vista significativo. Se trata de un ejercicio contextualizado que constituye una continuación del anterior, tanto por el contenido como por el carácter general que presenta a la hora de trabajar con los marcadores.
Duración	5 minutos aproximadamente.
Marcadores discursivos	*Dicho de otro modo* (C1)*, con todo* (C1)*, por el contrario* (C1)*, encima* (C1)*, en resumidas cuentas* (C1)*, ahora bien* (C1)*, de todas las maneras* (C1)*, de ahí que* (C1)*, a modo de conclusión* (C1)*, así pues* (C1)*, de igual modo* (C1)*, pues bien* (C1)*, más bien* (C1)*, bien* (C1)*, por consiguiente* (C1)*, más aún* (C1)*.*

Tabla 13. Ficha de la actividad 2 (página 36).

Solución al ejercicio:

a. Este libro es un *best seller*. **Dicho de otro modo (reformulador explicativo)**, se han vendido millones de ejemplares en todo el mundo.

b. Hace más de diez años que La sombra del viento salió a la venta. **Con todo (conector contraargumentativo)**, sigue teniendo tanto éxito como el primer día.

c. La trama no se desarrolla en Madrid. **Por el contrario (conector contraargumentativo)**, se sitúa en Barcelona.

d. Carlos Ruiz Zafón consigue mantener la intriga hasta el final, y, **encima (conector aditivo)**, los personajes están muy bien construidos.

e. En la novela hay asesinatos, celos, sexo, amor, maldad y bondad. **En resumidas cuentas (reformulador recapitulativo)**, hay un poco de todo.

f. Los amantes de la intriga creen que Ruiz Zafón pasará a la historia por sus libros. **Ahora bien (conector contraargumentativo)**, eso solo lo sabremos con el tiempo.

Actividad 3	
Tipo	Actividad de focalización.
Objetivos	Identificar pares de marcadores que presenten el mismo significado.
Destrezas	Comprensión escrita y auditiva; expresión oral.
Procedimiento	Se presenta un cuadro con dieciocho marcadores distintos, con los que tendrán que formar parejas en función de su significado. Los marcadores están asociados con los nombres y apellidos de los principales personajes de la novela. De esta manera, si establecen las parejas de marcadores correctamente podrán conocer las identidades de dichos personajes. A continuación, se les propone que comparen las respuestas entre sí, y por último que las comenten de manera general con todo el grupo, con el fin de trabajar las destrezas de la expresión oral y la comprensión auditiva. El ejercicio se complementa con el siguiente, en el que los alumnos precisamente tendrán que indicar el valor/significado de cada pareja.
Duración	7-10 minutos aproximadamente.
Marcadores discursivos	*Dicho de otro modo* (C1)*, por el contrario* (C1)*, mejor dicho* (B2)*, así pues* (C1)*, de cualquier manera* (C1)*, antes que nada* (C1)*, pues bien* (C1)*, después de todo* (C1)*, asimismo* (nivel no especificado en el PCIC)*, por consiguiente* (C1)*, en otras palabras* (C1)*, ahora bien* (C1)*, en todo caso* (C1)*, de igual modo* (C1)*, al fin y al*

	cabo (C1), *más bien* (C1), *en primer lugar* (B1), *así las cosas* (C2).

Tabla 14. Ficha de la actividad 3 (página 37).

Solución al ejercicio:

Por el contrario – Ahora bien.

Mejor dicho – Más bien.

Así pues – Por consiguiente.

De cualquier manera – En todo caso.

Antes que nada – En primer lugar.

Pues bien – Así las cosas.

Después de todo – Al fin y al cabo.

Asimismo – De igual modo.

Actividad 4	
Tipo	Actividad de focalización.
Objetivos	Identificar la función/el significado de cada par de marcadores obtenido en el ejercicio anterior.
Destrezas	Expresión escrita.
Procedimiento	Una vez corregida la actividad 3, los alumnos tendrán que escribir oraciones que ilustren el significado de cada una de las parejas de marcadores. Se les pide que intenten utilizar menos de diez palabras en cada oración.
Duración	10 minutos aproximadamente.
Marcadores discursivos	*Dicho de otro modo* (C1), *por el contrario* (C1), *mejor dicho* (B2), *así pues* (C1), *de cualquier manera* (C1), *antes que nada* (C1), *pues bien* (C1), *después de todo* (C1), *asimismo* (B2), *por consiguiente* (C1), *en otras palabras* (B2), *ahora bien* (C1), *en todo caso* (C1), *de igual modo* (C1), *al fin y al cabo (C1)*, *más bien* (C1), *en primer lugar* (B1), *así las cosas* (C2).

Tabla 15. Ficha de la actividad 4 (página 38).

Solución al ejercicio (esta es una de las posibles opciones, puesto que se trata de un ejercicio de respuesta más o menos abierta):

- Por el contrario – Ahora bien → *presentar un argumento contrario / que contrasta con lo dicho previamente.*
- Mejor dicho – Más bien → *rectificar sobre lo dicho previamente.*
- Así pues – Por consiguiente → *introducir una consecuencia a partir de lo dicho previamente.*
- De cualquier manera – En todo caso → *indicar que nada impide que se cumpla lo siguiente.*
- Antes que nada – En primer lugar → *presentar primero lo más importante.*
- Pues bien – Así las cosas → *introducir un comentario sobre lo dicho previamente.*
- Después de todo – Al fin y al cabo → *indicar que lo que viene a continuación es más importante.*
- Asimismo – De igual forma → *presentar otro argumento de igual importancia para la conclusión final.*

Actividad 5	
Tipo	Actividad de focalización.
Objetivos	Identificar el marcador necesario para cada caso.
Destrezas	Comprensión escrita y auditiva; expresión oral.
Procedimiento	Los alumnos tendrán que leer un fragmento (ligeramente modificado) de *La sombra del viento*, el cual contiene siete huecos. Los alumnos los completarán utilizando los marcadores propuestos. También se trata de un texto que puede presentar ciertas dificultades, por lo que de nuevo se aconseja animar a los alumnos a que utilicen el diccionario y comenten sus dudas con el profesor. Posteriormente, escucharán el fragmento (disponible en https://soundcloud.com/mon-mg-1/la-sombra-del-viento). El objetivo es que corrijan sus respuestas y presten atención a la entonación y la pronunciación. De manera opcional, se puede animar a los alumnos a que representen la parte del diálogo entre los dos

	personajes.
Duración	20-25 minutos aproximadamente (sin tener en cuenta la representación del diálogo).
Marcadores discursivos	*Pues bien* (C1)*, no obstante* (B2)*, claro que no* (B2)*, entonces* (C1)*, de hecho* (C1)*, ¿verdad?* (B2)*, oye* (A2)*.*

Tabla 16. Ficha de la actividad 5 (página 38).

Solución al ejercicio:

Bea y yo dejamos la universidad bajo un cielo encendido de moretones. Caminábamos sin rumbo fijo, más por acostumbrarnos al paso del otro que por llegar a algún sitio. Nos refugiamos en el único tema que teníamos en común, su hermano Tomás (...)

– **Oye**, de lo que te he dicho antes –dijo de repente, sin venir a cuento–, no le dirás nada a Tomás, **¿verdad?**

– **Claro que no**, a nadie.

(...)

El encargado partió con gesto ceremonioso. Bea lo observaba, divertida.

– ¿De dónde es ese acento? ¿Jaén?

– Santa Coloma de Gramanet –precisé–. Tú coges poco el metro, **¿verdad?**

– Mi padre dice que el metro va lleno de gentuza y que si vas sola, te meten mano los gitanos.

Iba a decir algo. **No obstante**, me callé. Bea rio. Tan pronto llegaron los cafés y la comida me lancé a dar cuenta de todo ello sin pretensiones de delicadeza. Bea no probó bocado. Con ambas manos en torno al tazón humeante me observaba con una media sonrisa, entre la curiosidad y el asombro.

– Y **entonces**, ¿qué es lo que me vas a enseñar hoy que no he visto todavía?

– Varias cosas. **De hecho**, lo que te voy a enseñar forma parte de una historia. ¿No me dijiste el otro día que a ti lo que te gustaba era leer?

Bea asintió, arqueando las cejas.

– **Pues bien**, esta es una historia de libros.

Actividad 6	
Tipo	Actividad de focalización.
Objetivos	Poner en orden argumentos vinculados por el marcador

	más aún.
Destrezas	Comprensión escrita.
Procedimiento	Se ofrecen seis pares de oraciones (argumentos), que hablan sobre uno de los personajes de la novela (Daniel Sempere). Los alumnos tendrán que establecer el orden correcto en cada caso, teniendo en cuenta el marcador discursivo que los vincula.
Duración	5-6 minutos aproximadamente.
Marcadores discursivos	*Más aún* (C1).

Tabla 17. Ficha de la actividad 6 (página 40).

Solución al ejercicio:

a. Daniel y su padre no tienen mucho dinero. **Más aún**, su única fuente de sustento es una pequeña librería que tienen en la plaza de Santa Ana.

b. Daniel es un joven educado y servicial. **Más aún**, todos sus allegados solo tienen elogios para él.

c. Siempre está pensando en chicas. **Más aún**, es un enamoradizo.

d. Es un chico muy curioso. **Más aún**, le gusta hacer de detective.

e. Se lamenta por tener muy pocos recuerdos de su madre. **Más aún**, dice que ya no es capaz de acordarse de su cara.

Actividad 7	
Tipo	Actividad de focalización.
Objetivos	Formar oraciones con el marcador *así pues*, escogiendo las secuencias correctas.
Destrezas	Comprensión escrita; expresión oral.
Procedimiento	Se presentan dos grupos de oraciones (que hablan sobre el personaje Fermín Romero de Torres) señaladas por colores distintos, naranja y morado. Los alumnos tendrán que ir escogiendo una de cada color para poder formar cuatro secuencias con sentido sobre uno de los personajes, utilizando el marcador indicado anteriormente.

	Por último, se anima a comentar los resultados con el compañero, para practicar la expresión oral.
Duración	7-10 minutos aproximadamente.
Marcadores discursivos	*Así pues* (C1).

Tabla 18. Ficha de la actividad 7 (página 40).

Solución al ejercicio:

- Fermín ha vivido muchas aventuras y desventuras a lo largo de su vida. **Así pues**, sabe dar buenos consejos.

- No tiene pelos en la lengua, siempre dice lo que piensa. **Así pues**, muchas veces termina metido en líos.

- Al principio de la novela, Fermín vivía en la calle y apenas tenía para comer. **Así pues**, estaba muy delgado y tenía mal aspecto.

- Le vuelven loco las mujeres. **Así pues**, aprovecha la mínima ocasión para ligar.

Actividad 8	
Tipo	Actividad de focalización.
Objetivos	Formar secuencias con el marcador *ahora bien*.
Destrezas	Comprensión escrita.
Procedimiento	Se presenta el inicio de cinco secuencias (sobre uno de los personajes: Bea Aguilar) que contienen el marcador anteriormente mencionado. Los alumnos tendrán que finalizarlas de manera correcta, escogiendo entre dos opciones distintas.
Duración	5-6 minutos aproximadamente.
Marcadores discursivos	*Ahora bien* (C1).

Tabla 19. Ficha de la actividad 8 (página 42).

Solución al ejercicio:

- Bea comienza una relación amorosa con Daniel Sempere. **Ahora bien**, al principio de la novela se odiaban.

- Daniel creía que Bea era una chica pija y cursi. **Ahora bien**, tras conocerla a fondo, llegó a apreciarla, y mucho.

- Bea pertenece a la clase media-alta. **Ahora bien**, no es para nada prepotente, aunque a veces parezca lo contrario.

- Bea estaba prometida con un chico llamado Pablo. **Ahora bien**, nunca llegó a casarse con él.

- Parece muy segura de sí misma y decidida. **Ahora bien**, es su padre quien maneja su vida.

Actividad 9	
Tipo	Actividad de focalización.
Objetivos	Escoger el marcador correcto para cada par de enunciados.
Destrezas	Comprensión escrita.
Procedimiento	Se presentan cinco pares de oraciones que hablan sobre uno de los personajes (Julián Carax). En cada uno de los cinco casos los alumnos tendrán que escoger el marcador que las vincule correctamente.
Duración	5-6 minutos aproximadamente.
Marcadores discursivos	*En cualquier caso* (B2)*, en todo caso* (C1).

Tabla 20. Ficha de la actividad 9 (página 43).

Solución al ejercicio:

a. Daniel Sempere encontró un libro escrito por Julián y a partir de entonces investigó su paradero. No se sabía si realmente había muerto o estaba escondido en algún lugar. **En cualquier caso**, no iba a ser fácil encontrarlo.

b. Julián no es un hombre lúgubre. **En todo caso**, es un poco triste.

c. Fueron muchas las mujeres interesadas en Julián. **En cualquier caso**, él solo tenía ojos para su amada Penélope.

d. (Tras perder a su amada) no huía del amor. **En todo caso**, procuraba evitarlo.

e. Julián no buscaba destruir su pasado. **En todo caso**, intentaba borrar parte de él.

Actividad 10	
Tipo	Actividad de focalización.
Objetivos	Escoger el marcador correcto para cada par de enunciados.
Destrezas	Comprensión escrita.
Procedimiento	Se presentan cinco pares de oraciones que hablan sobre uno de los personajes de la novela (Laín Coubert). En cada uno de los cinco casos los alumnos tendrán que escoger el marcador que las vincule correctamente.
Duración	5-6 minutos aproximadamente.
Marcadores discursivos	*Es más* (nivel no especificado en el PCIC), *además* (B1).

Tabla 21. Ficha de la actividad 10 (página 45).

Solución al ejercicio:

a. Es un personaje que produce desconfianza. **Es más**, es muy siniestro.

b. Es muy siniestro. **Además**, no parece nada amigable.

c. Está empeñado en hacer desaparecer todos los libros de Julián. **Es más**, consigue destruir varios.

d. Tiene quemaduras y cicatrices en la cara. **Es más**, tiene la cara totalmente desfigurada.

e. Lleva siempre puesto un sombrero. **Además**, lleva una gabardina.

Actividad 11	
Tipo	Actividad de focalización.
Objetivos	Escoger el marcador correcto para vincular oraciones.
Destrezas	Comprensión escrita.
Procedimiento	Se presentan 5 pares de oraciones que hablan sobre uno de los personajes (Javier Fumero). Los alumnos tendrán que vincular dichos pares utilizando uno de los dos marcadores indicados más abajo.
Duración	5 minutos aproximadamente.
Marcadores	*Sin embargo* (nivel B1), *antes bien* (nivel no

discursivos	especificado en el PCIC).

Tabla 22. Ficha de la actividad 11 (página 46).

Solución al ejercicio:

a. Fumero es inspector de policía. **Sin embargo**, no es una persona de fiar.

b. Fermín Romero de Torres y él no se llevan bien. **Antes bien**, se llevan fatal.

c. Fumero es un hombre despiadado. **Sin embargo**, cuando era niño no era tan malo.

d. A Fumero no le gusta la gente de izquierdas. **Antes bien**, la odia.

e. Fumero aparenta ser una persona firme y decidida. **Sin embargo**, es sumamente inseguro.

Actividad 12	
Tipo	Actividad de focalización.
Objetivos	Ordenar argumentos vinculados con el marcador *en resumidas cuentas.*
Destrezas	Comprensión escrita; expresión oral.
Procedimiento	Se presentan tres argumentos que tendrán que ser ordenados correctamente de cara a la conclusión facilitada, introducida por el marcador anteriormente señalado.
Duración	5 minutos aproximadamente.
Marcadores discursivos	*En resumidas cuentas* (C1).

Tabla 23. Ficha de la actividad 12 (página 47).

Solución al ejercicio:

- Es un gran creador de personajes.
- Posee un extraordinario dominio del lenguaje.
- Es capaz de mantener la tensión y la intriga del lector a lo largo de toda la novela.
- **En resumidas cuentas**, es un gran escritor.

Actividad 13	
Tipo	Actividad de puesta en práctica.

Objetivos	Ser capaces de utilizar los marcadores trabajados en la unidad (y otros que se conozcan) de manera autónoma.
Destrezas	Expresión oral y escrita.
Procedimiento	En primer lugar se propone a los alumnos hablar en parejas de sus libros favoritos. Este será el punto de partida para la segunda parte de la actividad, en la que tendrán que realizar una composición textual utilizando un guía que se facilita y la información transmitida al compañero. Habrán de utilizar tantos marcadores (variados) como sea posible.
Duración	60 minutos aproximadamente.
Marcadores discursivos	Todos los trabajados en la unidad, y otros conocidos por los alumnos.

Tabla 24. Ficha de la actividad 13 (página 48).

ANEXO II: Cuestionario utilizado en la puesta en práctica

ENCUESTA ANÓNIMA

¡Muchas gracias por vuestra ayuda! Por último, ¿podríais contestar estas preguntas? Así podré conocer vuestra opinión acerca de lo que hemos trabajado en clase. ¡Gracias!

****

Edad: País:

Lengua materna: Otras lenguas:

Años estudiando español: Ocupación:

****

1. Antes de esta sesión, ¿utilizabas muchos marcadores del discurso cuando hablabas y escribías en español?

2. Después de esta sesión, ¿crees que vas a utilizarlos más? ¿Por qué?

3. ¿Crees que los marcadores del discurso son importantes para un estudiante de español? ¿Por qué?

4. De los marcadores que hemos visto, ¿cuál o cuáles son más difíciles de utilizar para ti? ¿Cuál o cuáles son más fáciles?

5. ¿Conocías la novela *La sombra del viento*? ¿Y a su autor (Carlos Ruiz Zafón)? En caso de que no, ¿te gustaría leerla?

6. ¿Qué te ha parecido la combinación entre esta novela y los ejercicios sobre los marcadores del discurso?

UNIVERSIDAD DE BARCELONA-IL3

MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL
COMO LENGUA EXTRANJERA

Curso 2012-14

Memoria de Máster

LA DIVERSIDAD COGNITIVA EN EL AULA DE ELE

PETRA MARTÍN CERRATO

Tutora: Dra. Cristina Ballesteros Gómez

Septiembre 2014

AGRADECIMIENTOS:

Quisiera expresar mi agradecimiento a mi tutora, Cristina Ballesteros, por su constante revisión y ayuda en el proceso de elaboración de este trabajo.

Y por supuesto, a mi familia, pareja y amigos, por su incuestionable paciencia y aliento.

RESUMEN:

El objetivo del presente estudio es, por un lado, analizar qué tipo de inteligencias, de las propuestas por Howard Gardner (1983) en su obra: *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences,* se necesitan activar para aprender a comunicarse efectivamente en una lengua extranjera y, por otro lado, vincular los diferentes tipos de inteligencia con las competencias, tanto generales como comunicativas, que el MCER reconoce para el aprendizaje integral de una lengua. Para ello, empezaré con una breve descripción histórica del concepto de inteligencia para seguidamente estudiar la conexión entre la teoría de las Inteligencias Múltiples (IM) y la enseñanza de lenguas extranjeras. Posteriormente, reflexionaré sobre las competencias generales y comunicativas en particular, que los alumnos necesitan desarrollar, según el MCER, para lograr un uso efectivo de la lengua meta y finalmente relacionaré las competencias, previamente anunciadas, con las diversas habilidades cognitivas que presenta el alumnado. Una vez recabada dicha información, el siguiente paso será diseñar y elaborar una propuesta de unidad didáctica para el aprendizaje de ELE que contemple los presupuestos de la teoría de Gardner, así como las directrices del MCER para el aprendizaje efectivo de lenguas extranjeras.

Palabras clave: inteligencia, inteligencias múltiples, competencias generales y comunicativas, enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, uso efectivo de la lengua meta.

ABSTRACT:

One the one hand, the aim of this study is to analyze what types of intelligence, from the ones proposed by Howard Gardner (1983) in his book: *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences,* need to be activated to learn to communicate effectively in a foreign language. On the other hand, the study aims at linking the different types of intelligence to the general and communicative competences particularly, that the MCER considers for the integral learning of a foreign language. In order to do so, I will start with a brief historical description of the concept of intelligence and next I will study the connection between the theory of Multiple Intelligences (MI) and foreign language teaching. Later I will reflect on the general and communicative competences that students, according to the CEFR, need to develop in order to use the target language effectively and I will finally relate the competences, previously presented, to the diverse cognitive abilities that students have. Once this information has been collected, the next step will be to design and create a proposal for a teaching unit of ELE learning that considers the guidelines of Gardner's theory as well as the principles of the CEFR for effective foreign language learning.

Key words: intelligence, multiple intelligences, general and communicative competences, foreign language teaching and learning, effective use of the target language.

ÍNDICE:

1. Introducción……7

2. Bases teóricas**:**

2.1. El concepto de inteligencia……8

2.2. La teoría de las IM

2.2.1. Descripción de las IM……9

2.2.2. Principios básicos de las IM……...11

2.3. Implicaciones de la teoría de las IM en la enseñanza

2.3.1. Aplicación de la teoría de las IM a la enseñanza……...12

2.3.2. Estrategias docentes para estimular las diferentes IM……..14

2.4. Influencia de la teoría de las IM en la enseñanza de ELE……15

2.5. El MCER y la diversidad cognitiva en el aula de ELE……16

2.5.1. El uso de la lengua según el MCER……16

2.5.2. Vinculación entre las competencias y las IM……..18

3. Propuesta de trabajo y criterios de elaboración:

3.1. Breve descripción de la UD…….....21

3.2. Criterios de elaboración de la UD……23

4. Unidad didáctica:

4.1. Introducción……25

4.2. Fundamentación teórica……25

4.3. Contextualización

4.3.1. Información sobre el contexto……27

4.3.2. Necesidades objetivas y subjetivas……..29

4.3.3. Lugar que ocupa la UD……...30

4.4.4. Tiempo y distribución del mismo……...30

4.4. Programación de la UD……..31

4.5. Justificación del diseño de las actividades……46

5. Conclusiones……51

6. Bibliografía……53

7. Anexos……...57

“Everyone is a genius.

But if you judge a fish

on its ability to climb a tree,

it will live its whole life believing it is stupid”

(Albert Einstein)

1. INTRODUCCIÓN:

Mi interés por la teoría de las Inteligencias Múltiples (IM) surgió unos meses antes de embarcarme en esta memoria. Durante una sesión formativa en el centro de enseñanza en el que trabajo como profesora de inglés, nos ofrecieron información muy útil referente a los diferentes estilos de aprendizaje y a las diferentes maneras de enseñar y evaluar a los alumnos según sus diferentes estilos cognitivos. A partir de ese momento, empecé a sentir curiosidad por el tema y a leer, por mi cuenta, artículos relacionados con el mismo. Empecé con Sternberg y Grigerenko (1997) para finalmente dar con Howard Gardner y su teoría de las Inteligencias Múltiples. Su visión polifacética del término inteligencia, así como las implicaciones derivadas de su teoría, que ofrece diferentes metodologías y dinámicas de trabajo que incluyen medidas de atención a la diversidad, entre otras cuestiones, me llamaron mucho la atención, y más teniendo en cuenta la presencia, cada vez mayor, de alumnos con necesidades especiales en las aulas en las que ejerzo mi labor como docente.

No fue, sin embargo, hasta que tuve que decidir el tema final de la memoria, a mediados de diciembre de 2013, cuando realmente empecé a investigar concienzudamente sobre los presupuestos de la teoría de Gardner aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras y descubrí, gracias a Arnold y Fonseca en particular, las posibilidades de esta nueva concepción de la enseñanza de idiomas.

Este trabajo, por lo tanto, parte de la idea de que fomentar la diversidad cognitiva, que promueve la teoría de las IM, en el aula de idiomas puede facilitar el proceso de aprendizaje del ELE, puesto que un modelo de enseñanza integral que dé cabida a los diferentes perfiles cognitivos es más eficaz y motivador que uno centrado únicamente en la habilidades lógicas y lingüísticas que presenta el alumnado. En este sentido, el presente trabajo trata de analizar la teoría de las IM de Gardner aplicada a la enseñanza del ELE y asimismo vehicular las competencias generales y comunicativas propuestas por el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para el aprendizaje efectivo de lenguas extranjeras con las diferentes habilidades cognitivas. Todo ello con el fin de diseñar y elaborar una unidad didáctica de ELE que contemple tanto las ideas de Gardner como las directrices de el MCER.

Para ello, empezaré con una breve descripción histórica del término inteligencia para seguidamente explicar la teoría de las IM. Posteriormente comentaré las implicaciones derivadas de la teoría de Gardner en la enseñanza y particularmente detallaré algunas estrategias docentes para estimular las diferentes habilidades cognitivas. Acto seguido, hablaré de la influencia de la teoría de las IM en la enseñanza de ELE y relacionaré las competencias generales y comunicativas que el MCER contempla para el uso eficaz de una lengua con las diferentes IM. Analizadas las bases teóricas, el siguiente paso será explicar en qué consiste la propuesta de trabajo: una unidad didáctica, y los criterios de elaboración de la misma. A continuación, dedicaré un capítulo a

la unidad didáctica en sí. En primer lugar, hablaré de la fundamentación teórica en la que se basa y seguidamente detallaré los factores contextuales que la determinan. Posteriormente destinaré un apartado para la programación de la unidad didáctica y otro para justificar el diseño de las actividades de la propuesta. Por último, expondré las conclusiones finales e incluiré algunas de las actividades más significativas de la unidad didáctica (anexos).

2. BASES TEÓRICAS:

2.1. EL CONCEPTO DE INTELIGENCIA

En 1904, el psicólogo francés, Alfred Binet, y un grupo de colegas, a instancia del ministro de Educación francés, desarrollaron "un método para determinar qué alumnos de enseñanza primaria estaban 'en riesgo' de sufrir fracaso escolar para así ofrecerles atención específica" (Armstrong, 2006: 17). Fruto de dicha investigación, nacieron los primeros test de inteligencia cuya máxima consistía en medir de forma cuantitativa (CI) la inteligencia de los alumnos.

La inteligencia, por lo tanto, se consideraba una cualidad innata y unitaria que se poseía o de la cual se carecía. No obstante, Howard Gardner, neuropsicólogo y profesor de la Escuela Superior de Educación de Harvard, en su obra *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (1983) rompe con los esquemas tradicionales y ofrece una visión polifacética de la misma al afirmar que el término hace referencia al conjunto de capacidades o potenciales, que hasta la fecha se habían relegado a un segundo puesto ya que se consideraban talentos, que las personas poseen en mayor o menor medida para resolver los diferentes tipos de problemas que acontecen en su vida diaria.

Contrariamente a lo que se creía, pues, Gardner afirma que aunque es cierto que existe un factor biológico que las determina, los seres humanos compartimos "potenciales biológicos en bruto" que desarrollamos para podernos relacionar con el entorno (Pons, 2013). De la misma manera, Thomas Armstrong, profesor de educación especial, sostiene que las inteligencias son capacidades cognitivas en sí mismas a las que corresponden diferentes maneras de entender y almacenar la información y que no son inamovibles, puesto que con un debido entrenamiento se pueden desarrollar.

A este respecto, neurofisiólogos como Marian Diamond de la Universidad de California en Berkeley han descubierto que, como resultado del aprendizaje y de la experiencia, pueden producirse cambios fisiológicos en el cerebro tanto beneficiosos como perjudiciales, lo significa que "a lo largo de la vida, podemos continuar desarrollando habilidades mentales más complejas si los entornos son positivos, enriquecedores, estimulantes e interactivos". (Campbell *et al*., 2002: 8)

Esta nueva concepción pragmática y heterogénea del término inteligencia, Gardner (citado por Campbell *et al*., 2002: 4) la define como "la capacidad para resolver problemas cotidianos; la capacidad para generar nuevos problemas para resolver; y la capacidad de crear productos u ofrecer servicios valiosos" a la comunidad, junto con las implicaciones derivadas del mismo supusieron un punto de inflexión para el campo de la enseñanza, ya que pusieron en tela de juicio la supremacía de las habilidades lógico-matemática y lingüística en la educación.

2.2. LA TEORÍA DE LAS IM

2.2.1. DESCRIPCIÓN DE LAS IM

La teoría de las Inteligencias Múltiples, producto de las investigaciones lideradas por Howard Gardner para el Proyecto Zero de Harvard, cuyo objetivo era investigar el potencial humano, entiende que el desarrollo humano es muy complejo y responde a ocho modelos de conocimiento que se traducen en ocho inteligencias bien diferenciadas. En una entrevista, Gardner publicó:

> Estoy siendo un poco provocativo, pero deliberadamente. Si afirmase que existen siete tipos de competencias, la gente diría "Sí, sí". Pero al llamarlas "inteligencias" estoy diciendo que hemos puesto en un pedestal a una diversidad llamada inteligencia, y que en realidad existe una pluralidad de inteligencias, algunas de las cuales nunca habríamos considerado como tales.
>
> (Weinreich-Haste, 1985: 48, citado por Thomas Armstrong, 2006: 20)

Gardner, consciente de la polémica que su proyecto desataría, aportó una base teórica para respaldar su teoría. Es decir, tuvo en cuenta ocho criterios para considerar un conjunto de habilidades como una inteligencia, a saber:

- La posibilidad de ser aislada por daño cerebral.
- Que tenga una historia evolutiva y una plausibilidad evolutiva.
- Contar con una historia de desarrollo propia y conjunto de habilidades distintivas que indiquen un estado final.
- La existencia de *idiot savants* (sabios idiotas), prodigios y otros tipos de individuos excepcionales.
- La posibilidad de ser codificada en un sistema simbólico.
- Que cuente con el apoyo de tareas psicológicas experimentales.

- Que esté respaldada por datos psicométricos.

- La existencia de una aplicación central o conjunto de aplicaciones identificables.

Establecidos los parámetros, Gardner (1995) en su última propuesta reconoce nueve inteligencias: la lingüística-verbal, la lógico-matemática, la musical, la interpersonal, la intrapersonal, la cinética-corporal, la visual-espacial, la naturalista y la existencial, aunque esta última, según Fonseca (2006: 374), no ha sido todavía aplicada a la enseñanza de lenguas y, por este motivo, no se tratará en el presente trabajo.

- **La inteligencia lingüística-verbal**: es la capacidad para comprender y elaborar mensajes tanto escritos como orales y de emplear el lenguaje para conseguir objetivos concretos. Esta inteligencia, pues, comprende la habilidad para manejar los sonidos (la fonética), la estructura (sintaxis), los significados (semántica) y las funciones (pragmática) de las palabras y el lenguaje. Poetas, escritores, oradores, líderes políticos, abogados y periodistas son ejemplos de profesiones en las que destaca la inteligencia lingüística-verbal.

- **La inteligencia lógico-matemática**: es la habilidad de llevar a cabo operaciones matemáticas de manera efectiva, de analizar problemas de una manera lógica y de realizar hipótesis. Esta inteligencia abarca la sensibilidad a las relaciones y patrones lógicos, por ejemplo, de causa y efecto, enunciados y propuestas como "si… entonces", funciones y otras abstracciones afines. También se identifica con el razonamiento científico. Matemáticos, estadistas, economistas, informáticos y científicos son ejemplos de profesiones con una alta inteligencia lógico-matemática.

- **La inteligencia musical:** es la capacidad para percibir, apreciar y componer pautas musicales. Esta inteligencia comprende la sensibilidad al tono, al timbre y al ritmo de una melodía. Músicos, compositores y críticos musicales son ejemplos de perfiles que requieren de una alta inteligencia musical.

- **La inteligencia interpersonal:** se define como una inteligencia social que engloba la capacidad para relacionarse con otras personas, para trabajar cooperativamente y de forma eficaz con ellas o, en otras palabras, para "convivir en armonía" con los demás (Fonseca, 2006: 380). También puede abarcar la sensibilidad a las expresiones faciales, a la voz y a los gestos; la capacidad para discriminar entre muchas clases de signos interpersonales; y la habilidad de responder eficazmente a esas señales de manera pragmática (ej. influir a un grupo de gente a que siga cierto curso de acción). Vendedores, psicólogos,

docentes y actores son algunas de las profesiones en las que despunta la inteligencia interpersonal.

- **La inteligencia intrapersonal:** es la capacidad para conocerse y comprenderse a uno mismo y para poder actuar de acuerdo a nuestras propias emociones. Quienes poseen esta inteligencia, además, son personas independientes, capaces de expresar sus sentimientos, poseen sentido del humor, conocen bien sus fortalezas y debilidades y son capaces de aprender de sus éxitos y de sus fracasos. Psicoterapeutas y líderes religiosos son ejemplos de perfiles que destacan por una alta inteligencia intrapersonal.

- **La inteligencia cinética-corporal:** es la habilidad para emplear partes del cuerpo o su totalidad y de controlar nuestros movimientos somáticos para alcanzar objetivos determinados como, por ejemplo, resolución de problemas o creación de productos. Los inteligentes kinésico-corporales demuestran destreza, coordinación, flexibilidad, velocidad (actores, atletas, bailarines) y un desarrollo de sus habilidades táctiles (ej. artesano, escultor, mecánico, cirujano).

- **La inteligencia visual-espacial:** es la capacidad para crear modelos mentales y para discernir y utilizar pautas tanto en espacios grandes, pilotos y navegantes, cuanto en espacios más reducidos, escultores, artistas gráficos, jugadores de ajedrez. Esta inteligencia también se manifiesta a partir de imágenes, cuadros e ilustraciones.

- **La inteligencia naturalista:** es la habilidad para reconocer, tratar y disfrutar con el mundo natural. También consiste en la capacidad para observar los modelos de la naturaleza, identificar y clasificar objetos, establecer patrones y comprender los sistemas naturales y, por consiguiente, de “distinguir entre las distintas especies de flora y fauna” (Fonseca, 2006: 381). Biólogos, botánicos, arqueólogos, jardineros y físicos son ejemplos de profesiones que requieren de una alta inteligencia naturalista.

2.2.2. PRINCIPIOS BÁSICOS DE LAS IM

Analizadas las múltiples capacidades intelectuales, Gardner (1983) llega a la conclusión de que todos los individuos poseemos todas estas inteligencias de forma potencial y que, de hecho, “todas se interrelacionan para la resolución de problemas cotidianos” (Fonseca, 2006: 374).

Ahora bien, el citado autor también señala que las diferentes inteligencias son independientes entre sí y tienen un ritmo de maduración autónomo, de lo que se deduce que la habilidad en una no garantice la habilidad en las restantes. La teoría de las IM, por lo tanto, afirma que no existen dos personas iguales, es

decir, con la misma combinación de inteligencias, ya que estas están condicionadas por la herencia genética de la persona, su historia vital (experiencias de vida y de aprendizaje), y por sus condiciones de vida en una cultura y una época determinadas.

> Es de suma importancia que reconozcamos y alimentemos todas las inteligencias humanas y todas las combinaciones de inteligencias. Todos somos tan diferentes en parte porque todos poseemos combinaciones distintas de inteligencias. Si reconocemos este hecho, creo que al menos tendremos más posibilidades de enfrentarnos adecuadamente a los numerosos problemas que se nos plantean en esta vida. (Howard Gardner, 1987)

La teoría de Gardner, en definitiva, subraya la existencia de diferentes formas de ser inteligente y hace incluso hincapié "en la rica diversidad con que los individuos manifiestan sus dones dentro de las inteligencias" (Armstrong, 2006: 32). Una persona, por poner un ejemplo, puede ser negada en los deportes pero mostrar su inteligencia cinético-corporal superior haciendo asombrosas manualidades.

2.3. IMPLICACIONES DE LA TEORÍA DE LAS IM EN LA ENSEÑANZA

2.3.1. APLICACIÓN DE LA TEORÍA DE LAS IM A LA ENSEÑANZA

Tal y como he comentado anteriormente, este concepto de inteligencia o capacidades, acuñado por Gardner, "reconoce la diversidad, la existencia de distintas formas de ser que son de igual estatus" (Fonseca, 2006: 374).

Partiendo de esta premisa, la teoría de las IM defiende la diversidad cognitiva en el aula y para ello aboga por una formación integral que permita desarrollar a los alumnos sus capacidades individuales y que, por tanto, se adapte a los diferentes estilos de aprendizaje que estos presentan. Es decir, Gardner, apuesta por una enseñanza que proporcione a los alumnos las herramientas necesarias para "conocer sus capacidades, en vez de verse imposibilitados por sus limitaciones" (Fonseca, 2006: 373), pues considera que "concentrarse de forma exclusiva en las capacidades lingüísticas y lógicas durante la escolaridad formal puede suponer una estafa para los individuos que tienen capacidades en otras inteligencias". (Gardner, 1995: 45)

Adecuar los planteamientos de la teoría de Gardner al campo de la educación, sin embargo, significa realizar grandes cambios en el esquema de la enseñanza tradicional, y para lograrlo es de suma importancia que tanto docentes como alumnos tengan una mentalidad abierta y estén dispuestos a probar una nueva metodología.

Para empezar, es necesario que los profesores sean conscientes de sus propias inclinaciones, ya que tienden a planificar las clases en base a sus inteligencias más desarrolladas. Para ello, Armstrong (2006: 38) sugiere:

> realizar una valoración realista del rendimiento en los diversos tipos de tareas, actividades y experiencias asociadas con cada inteligencia. En lugar de llevar a cabo tareas de aprendizaje artificiales, revise las experiencias reales que ya ha vivido en cada una de las ocho inteligencias.

Una vez conozcan sus propios puntos flacos, los docentes, a fin de ofrecer a los alumnos un aprendizaje integral, tendrán que hacer el esfuerzo de paliarlos recurriendo a diferentes estrategias subsanadoras tales como, el apoyo de colegas, la ayuda de alumnos, utilizando los recursos técnicos que tengan al abasto o perfeccionando sus inteligencias menos desarrolladas. Seguidamente, deberán hacer lo mismo con sus alumnos; pero antes de descubrir y mostrarles sus inclinaciones, o en palabras de Gardner "proclividades" (citado por Armstrong, 2006: 49), en inteligencias específicas es importante, como aconseja Chirstison y como apuntan las investigaciones: "Recent research supports the idea that learners benefit from instructional approaches that help them reflect on their own learning" (Chirstison, 1995-6), que los alumnos entiendan las ideas de la teoría de las IM para que sean conscientes de antemano de que tienen diferentes capacidades y de que se diferencian en su forma de aprender. Este planteamiento, que insta a que el alumno sea muy consciente del proceso de aprendizaje "animándole a que descubra por sí mismo sus preferencias cognitivas y poder así desarrollar sus inteligencias" (García de Celis, 2005) se refleja, de hecho, en la tendencia metodológica actual.

Ahora bien, según Armstrong, no existe en el mercado un "megatest" que ayude a diagnosticar de forma exhaustiva las inteligencias múltiples de los alumnos y, por este motivo, piensa que el mejor medio es la observación ya sea durante la lección, en el tiempo libre, o incluso cuando se portan mal en clase, pues considera que:

> estos malos comportamientos específicos de las distintas inteligencias constituyen una especie de grito pidiendo ayuda, un indicador diagnóstico de cómo necesitan los alumnos que se les enseñe. (Armstrong, 2006: 52)

Las implicaciones derivadas de la teoría de las IM, en resumidas cuentas, han supuesto un paso importante en la consideración de las diferencias individuales y en las diferentes maneras de aprender, de lo que se deduce la importancia de un cambio en el sistema educativo. A este respecto, Gardner junto a otros colegas, como Armstrong, han animado a los centros de enseñanza, tal y como trataré en el siguiente apartado, a buscar diferentes estrategias educativas y pedagógicas, diferentes dinámicas y formas de organizar el aula y, por supuesto, la inclusión de actividades y proyectos significativos que se ajusten a las necesidades de un alumnado heterogéneo.

2.3.2. ESTRATEGIAS DOCENTES PARA ESTIMULAR LAS DIFERENTES IM

> Por tanto, no se deberá guiar a los jóvenes en el aprendizaje por medio de la fuerza y la coacción, sino que se les conducirá a él mediante aquello que resulte placentero a sus mentes a fin de estar en mejores condiciones de descubrir con precisión la inclinación peculiar del genio en cada uno. (Platón, citado por Campbell *et al*., 2002: 196)

La preocupación por hallar un modelo de enseñanza multimodal se remonta, tal y como refleja la cita de Platón, a épocas pasadas. En esta línea, más recientemente han surgido numerosos modelos educativos alternativos con el mismo objetivo: ofrecer atención a las diferencias individuales. El trabajo de Dewey y Montessori, la Sugestopedia, la Respuesta Física Total o el Aprendizaje Cooperativo son algunos ejemplos.

Según Armstrong, la teoría de las IM "abarca principalmente lo que los buenos profesores siempre han hecho en sus clases: ir más allá del texto y de la pizarra para despertar las mentes de los estudiantes" (Armstrong, 2006: 79). O en otras palabras, disponer de "un repertorio de técnicas, herramientas y estrategias más allá de las típicas lingüísticas y lógicas que predominan en las aulas" (Armstrong: 2006: 77). A fin de satisfacer dicho propósito, el citado autor presenta una serie de materiales y métodos básicos, he aquí algunos ejemplos, útiles para desarrollar la totalidad del espectro de inteligencias:

- **Inteligencia lingüística:** conferencias, libros, fichas de trabajo, tormenta de ideas, narración, actividades de escritura, debates, diario personal, grabarse en un casete, utilizar procesadores de texto, lectura individual y lectura en grupo, juegos de palabras, etc.

- **Inteligencia lógico-matemática:** problemas de matemáticas en la pizarra, preguntas socráticas, demostraciones científicas, ejercicios de resolución de problemas lógicos, clasificaciones y categorizaciones, puzles y juegos de lógica, heurística, etc.

- **Inteligencia espacial:** tablas, gráficos, diagramas y mapas, visualización, fotografía, vídeos, diapositivas y películas, metáforas gráficas, pintura, collage y otras artes visuales, bocetos de ideas, símbolos gráficos, mapas mentales y otros organizadores visuales, señales de colores, etc.

- **Inteligencia cinético-corporal:** movimiento creativo, mimo, el teatro en clase, actividades manuales de todo tipo, ejercicios de conciencia física, artesanía, utilización de imágenes cinéticas, cocinar, jardinería y otras actividades que ensucian, respuestas corporales, etc.

- **Inteligencia musical:** cantar, tararear o silbar, poner música grabada, interpretar música en vivo con piano, guitarra u otros instrumentos

musicales, cantar en grupo, crítica musical, ritmos, canciones, raps y coros, música de fondo, discografías, etc.

- **Inteligencia interpersonal:** grupos de cooperación, interacción interpersonal, mediación en conflictos, enseñar a los compañeros, juegos de mesa, aprendizaje (de un oficio), simulaciones, fiestas o reuniones sociales como contexto para aprender, etc.

- **Inteligencia intrapersonal:** estudio independiente, formación al propio ritmo, sentimientos en el aula, proyectos y juegos individualizados, períodos de un minuto de reflexión, el momento de las opciones, formación programada de autoaprendizaje, actividades de autoestima, etc.

- **Inteligencia naturalista:** paseos por la naturaleza, jardinería, mascota en el aula, vídeos y películas sobre naturaleza, herramienta para el estudio de la naturaleza (binoculares, telescopio, microscopio), ecoestudio, plantas para adornar, ventanas al aprendizaje, etc.

2.4. INFLUENCIA DE LA TEORÍA DE LAS IM EN LA ENSEÑANZA DE ELE

La mayoría de personas cuenta con la totalidad del espectro de inteligencias, aunque tal y como hemos visto en los apartados previos, cada individuo presenta características cognitivas particulares. Como resultado, los alumnos aprenden a través de diferentes vías, resultándoles más fácil y estimulantes las dinámicas que se ajustan con sus habilidades cognitivas.

> Cuando los individuos cuenten con oportunidades para aprender utilizando sus capacidades, se manifestarán cambios inesperados y positivos en los niveles cognitivo, emocional, social e incluso físico. (Campbell et al., 2002: 6)

A este respecto, Arnold (1999) subraya la importancia de la motivación e implicación personal como motor de aprendizaje en la clase de idiomas, donde la lengua meta no es solo el contenido que tiene que ser asimilado, sino también el medio a través del cual hay que expresar lo aprendido. A fin de estimular a los aprendices, la autora propone una enseñanza significativa que se relacione personalmente con el alumno, esto es, con su perfil cognitivo, y que tenga un significado para él. En este sentido, la teoría de las IM aplicada a la enseñanza de LE es considerado como:

> un marco que permite al docente de lenguas extranjeras atender tanto la diversidad como la naturaleza holística del alumnado, organizar distintos contextos de aprendizaje que facilitan la comprensión y activación de distintos tipos de memoria y una ayuda para programar y/o diseñar tarea atractivas para el aprendizaje de lenguas. (Fonseca, 2006: 373).

Como subraya la cita, Fonseca propone una clase de idiomas que incluya contextos y dinámicas de aprendizaje heterogéneos y actividades y proyectos significativos o, en otras palabras, una enseñanza que trate las habilidades del alumno de manera holística, es decir, que tenga en cuenta a los alumnos como personas que aprenden no solo con la mentes, sino también con las emociones, pues considera que: “our emotional life is an integral component of the machinery of reason”. (Arnold y Fonseca, 2004: 5)

Según Arnold y Fonseca (2004: 9), es asumible, aunque la teoría de Gardner no estime las habilidades necesarias para aprender una lengua, que la inteligencia más relacionada con el aprendizaje de idiomas sea la lingüística, ya que las personas que destacan en ella piensan en palabras y reflejan una habilidad especial para el uso tanto oral como escrito del lenguaje. Un gran número de personas, sin embargo, no cuentan con una inteligencia lingüística especialmente desarrollada (Fonseca, 2006: 373), con lo cual utilizar otras habilidades como marco para el aprendizaje de una LE es un recurso muy útil y motivador.

2.5. EL MCER Y LA DIVERSIDAD COGNITIVA EN EL AULA DE ELE

Teniendo en cuenta que el uso de programas que consideran “los presupuestos de la teoría de las inteligencias múltiples dentro del aula de lengua extranjera está en consonancia con las exigencias metodológicas actuales” (García de Celis, 2005), este apartado tiene como finalidad comprobar si la política lingüística propuesta por el MCER contempla la diversidad cognitiva en el aula de ELE.

2.5.1. EL USO DE LA LENGUA SEGÚN EL MCER

En 2001, el Consejo de Europa crea el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, en adelante, MCER. Dicho marco surge de la necesidad por fundar las bases comunes para un aprendizaje efectivo de lenguas y, a su vez, “conseguir una mayor unidad entre sus miembros (...) adoptando una acción común en el ámbito cultural” (capítulo 1, apartado 1.2.). Así, el MCER:

> describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para actuar de forma eficaz. (capítulo 1, apartado 1.1.)

Tal y como veíamos previamente en el apartado 2.4. , en una clase de idiomas la lengua meta es al mismo tiempo el contenido a aprender y el instrumento para comunicarse. En este sentido, el MCER, a pesar de estar abierto a nuevas aproximaciones, se inclina por el uso de un enfoque orientado a la acción, que ayude a los aprendientes a desarrollar los procedimientos que les permitan

aprender la lengua al mismo tiempo que aprenden a utilizarla comunicándose (apartado 2.1). De esto se infiere que el MCER considere el uso de la lengua como fruto no únicamente del desarrollo de una competencia comunicativa, sino más bien de la combinación de ésta y de otro tipo de competencias más generales que los diferentes usuarios ponen de manifiesto según sus propósitos o necesidades lingüísticas. Esto es:

> El uso de la lengua- que incluye el aprendizaje- comprende las acciones que realizan las personas, que como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas, en particular.
>
> Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tarea que han de realizar.
>
> El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias. (Capítulo 2, apartado 2.1.)

Pero, qué son exactamente las competencias. Según el MCER, "las competencias son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones". Existen dos tipos de competencias: las generales y las comunicativas. Las primeras son "las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades de lingüísticas", mientras que las segundas son "las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos" (capítulo 2, apartado 2.1.) He aquí una descripción más detallada:

Las competencias generales se componen de los conocimientos (saber), las destrezas y habilidades (saber hacer), la competencia existencial (saber ser) y la capacidad de aprender de una persona (saber aprender).

- **Los conocimientos declarativos** se entienden como "aquellos conocimientos derivados de la experiencia (empíricos) y de un aprendizaje más formal (académicos). Toda la comunicación humana depende de un conocimiento compartido del mundo". (Capítulo 2, apartado 2.1.1.)

- **Las destrezas y habilidades**, aunque se pueden propiciar mediante la adquisición de conocimientos aprendidos, "dependen más de la capacidad para desarrollar procedimientos que de los conocimientos declarativos" en sí. (Capítulo 2, apartado 2.1.1.)

- **La competencia existencial** se refiere al conjunto de las particularidades individuales, las características y las actitudes de la personalidad que tienen que ver, por ejemplo, "con la autoimagen y la

visión que tenemos de los demás y con la voluntad de entablar una interacción social con otras personas". (Capítulo 2, apartado 2.1.1.)

- **La capacidad de aprender**, por su parte, alude a la habilidad que tenemos los seres humanos de "observar y participar en nuevas experiencias y de incorporar conocimientos nuevos a los conocimientos existentes, modificando estos cuando sea necesario". (Capítulo 5, apartado 5.1.4.)

Por otro lado, la competencia comunicativa abarca varios constituyentes, a saber: los lingüísticos, los sociolingüísticos y los pragmáticos que cada uno comprende, en concreto, "conocimientos, destrezas y habilidades". (Capítulo 2, apartado 2.1.2.)

- **Las competencias lingüísticas** incluyen "los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas y, otras dimensiones de la lengua", independientemente de las variaciones sociolingüísticas y de las funciones pragmáticas del lenguaje. (Capítulo 2, apartado 2.1.2.)

- **Las competencias sociolingüísticas** comprenden "el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de una lengua". (Capítulo 5, apartado 5.2.2.)

- **Las competencias pragmáticas**, por último, "tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos" y también están relacionadas con "el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia". (Capítulo 2, apartado 2.1.2.)

2.5.2. VINCULACIÓN ENTRE LAS COMPETENCIAS Y LAS IM

Vistas las competencias, tanto las comunicativas como las generales, que el MCER propone para el aprendizaje integral de una lengua, en este apartado trataré de analizar qué tipos de inteligencias se necesitan activar para desarrollar dichas competencias.

De las competencias generales, entiendo que las dos primeras, esto es, **los conocimientos declarativos** y **las destrezas y habilidades**, no se pueden relacionar exclusivamente con ninguna de las inteligencias múltiples descritas por Gardner pues apelan, bajo mi punto de vista, a todas ellas por igual.

Como he señalado en el apartado anterior, **los conocimientos declarativos** son fruto de la experiencia y del aprendizaje formal de cada individuo. Por consiguiente, cuando aprendemos y usamos una lengua no solo entran en juego los conocimientos relacionados con la lengua y la cultura exclusivamente, sino que también influyen los conocimientos académicos relacionados con el campo educativo, ya sea de tipo científico o técnico, y los conocimientos

académicos y empíricos relacionados con el campo profesional que desempeñe el usuario o alumno de una lengua. Asimismo, el conocimiento empírico relativo a la vida diaria y el conocimiento de los valores y las creencias compartidas por grupos sociales es igual de importante para la realización de actividades de la lengua. (Capítulo 2, apartdo 2.1.1.)

Por lo que respecta a **las destrezas y habilidades,** estas se clasifican en dos grupos: las destrezas y habilidades prácticas y las interculturales. Las primeras se refieren a las capacidades que tienen los individuos para desenvolverse en diferentes ámbitos como, por ejemplo, sociales, de la vida, profesionales, de ocio y aficiones (capítulo 5, apartado 5.1.2.1.) y que requieren, por tanto, de la activación de diferentes capacidades cognitivas. Las segundas, por su parte, necesitan de aptitudes sociales, pues remiten, por ejemplo, a "la capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera" o a "la capacidad de superar relaciones estereotipadas". (Capítulo 5, apartado 5.1.2.2.)

La competencia existencial, por otro lado, considero que sí puede relacionarse tanto con la inteligencia interpersonal cuanto con la inteligencia intrapersonal, puesto que alude a factores sociales. Es decir, **la competencia existencial,** como he adelantado en el apartado anterior, hace referencia a "factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad" que conforman la identidad de cada individuo. Estos factores de actitud y de personalidad, además, inciden no "solo en los papeles que cumplen los usuarios o los alumnos de idiomas en los actos comunicativos, sino también en su capacidad de aprender". (Capítulo 5, apartado 5.1.3.)

En este sentido, **la capacidad de aprender,** en lo que se refiere al uso y al aprendizaje de lenguas, aunque estrechamente relacionada con la competencia existencial y, por lo tanto, con las inteligencias personales, está formada por varios constituyentes como, por ejemplo, "la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, las destrezas fonéticas generales, las destrezas de estudio y las destrezas de descubrimiento y análisis" (capítulo 5, apartado 5.1.4.). Por este motivo, considero que para desarrollar esta competencia se necesitan activar, además de la inteligencia interpersonal y la intrapersonal, la inteligencia lingüística y la musical, pues, tal y como sostiene Fonseca "en el aula de español, esta inteligencia se relaciona con la habilidad de percibir y apreciar el ritmo, el tono, el acento y la melodía en el habla". (Fonseca, 2006: 378)

En cuanto a las competencias comunicativas, estimo que, a pesar de que todas están intrínsecamente relacionadas con la inteligencia lingüístico-verbal, estas también se pueden vincular con otras inteligencias. Por ejemplo, **las competencias lingüísticas,** a mi juicio, también tienen en cuenta la inteligencia musical pues tratan, entre otras cosas, los conocimientos y las destrezas fonológicas de una lengua. **Las competencias socioculturales**, por su parte, entiendo que se pueden relacionar con la inteligencia interpersonal y la intrapersonal, pues hacen referencia a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Por último, **las competencias pragmáticas** considero que, en cierta manera, tratan la inteligencia lógico-matemática si consideramos que

conocer el uso funcional de los recursos lingüísticos según el contexto puede entenderse como: saber analizar y buscar soluciones lógicas a problemas comunicativos.

3. PROPUESTA DE TRABAJO Y CRITERIOS DE ELABORACIÓN:

Descritas las bases teóricas, el objetivo del presente trabajo, como explicaré en este apartado, es la puesta en práctica de dichas bases. Para ello, he considerado oportuno elaborar una unidad didáctica que, bajo los parámetros del enfoque comunicativo por tareas, refleje el uso de la lengua, tal y como el MCER lo concibe, es decir, incluyendo las acciones que realizan las personas que, como agentes sociales, desarrollan toda una serie de competencias tanto generales como comunicativas (capítulo 2, apartado 2.1.). Además, teniendo en cuenta que la naturaleza de la teoría de las IM, que apuesta por una enseñanza personalizada, está en consonancia con la inclinación metodológica actual, esto es, el enfoque por tareas, la propuesta didáctica también evidencia rasgos de esta teoría.

3.1. BREVE DESCRIPCIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

La unidad didáctica, titulada *¡Al rico plato!*, ha sido diseñada para un grupo meta de aprendices de ELE con un nivel B.1, según el MCER. A través de la gastronomía, elemento sociocultural y tema de interés general entre los aprendices, y mediante la elaboración y presentación de una receta culinaria en particular, la propuesta didáctica comprende objetivos de los cuatro ámbitos de aprendizaje. Desde el punto de vista **lingüístico:** que el alumno sea capaz de recordar y/o ampliar léxico relativo a los alimentos y bebidas, platos típicos y recetas de diferentes países, utensilios de cocina, verbos para cocinar y otras acciones relacionadas con otras tareas domésticas, así como observar e identificar tanto el modo imperativo en afirmativo y negativo en diferentes contextos cuanto los pronombres personales que lo acompañan y, a partir de ahí, deducir formas y reglas de uso de ambos aspectos gramaticales; desde el punto de vista **comunicativo**: que el alumno sea capaz de elaborar y presentar una receta de cocina, típica de su país o región de origen, de forma oral y por escrito en situaciones familiares; desde el punto de vista **temático** o **sociocultural**: que el alumno sea capaz de familiarizarse con diversos aspectos socioculturales relacionados con los temas de la unidad: hábitos alimenticios en diferentes culturas y platos típicos de diferentes países o regiones de origen representadas por los alumnos de clase; desde el punto de vista **discente:** que el alumno sea capaz de desarrollar estrategias *metacognitivas*, como por ejemplo, trabajar individualmente y cooperativamente en la realización del trabajo o seleccionar los recursos necesarios para poder abordar las actividades satisfactoriamente; estrategias *cognitivas*, por ejemplo, activar sus conocimientos previos, léxico relacionado con la comida y la forma singular del imperativo afirmativo, o formulación de hipótesis para deducir formas y reglas de uso del modo imperativo en diferentes contextos y situaciones comunicativas, así como estrategias *socio-afectivas,* como por ejemplo, desarrollar una actitud positiva hacia el grupo clase, la lengua meta y el aprendizaje en general.

Siguiendo los parámetros establecidos por el MCER, pues, *¡Al rico plato!* presenta, a partir de situaciones de la vida real, en este caso: elaborar una y

presentar una receta culinaria, todos los contenidos, ya sean pragmáticos (por ejemplo, dar y seguir instrucciones), léxicos (por ejemplo, comida y platos típicos), gramaticales (por ejemplo, conocimientos relativos al uso de la forma negativa del modo imperativo), socioculturales (por ejemplo, costumbres culinarias y hábitos alimenticios en España) o estratégicos (por ejemplo, deducción de los exponentes gramaticales de la forma del imperativo a través de la lectura de unas instrucciones de ejemplo) contextualizados con el fin de ofrecer un aprendizaje natural y significativo en un ambiente de clase motivante y distendido.

A este respecto, la propuesta concibe la enseñanza de la lengua meta a partir de la realización de tareas comunicativas, es decir, unidades de trabajo formadas por diversas actividades de aula que están pedagógicamente estructuradas y encaminadas a la elaboración de un producto (Peris, 2004: 4). Para ello, la unidad toma en consideración dos principios básicos relativos al aprendizaje por tareas, a saber:

> - Hablar una lengua no es codificar y decodificar mensajes (...) ,sino construir conjuntamente con el interlocutor el sentido de los textos (orales y escritos) que se utilizan y se producen.
>
> - Aprender una lengua es ir interiorizando progresivamente las unidades de sus diversos niveles de descripción (el textual, el nocio-funcional, el morfosintáctico, el léxico, el fonético, el grafémico) y sus diferentes usos, mediante su efectiva utilización para comunicarse. (Peris, 2004: 19)

El uso efectivo de una lengua implica, sin embargo, desarrollar todo un conjunto de competencias generales y comunicativas que involucran la activación de diferentes habilidades cognitivas, tal y como refleja el apartado 2.5.1. Por este motivo, *¡Al rico plato!* valiéndose de las ideas de la teoría de Gardner, así como de las directrices de la política lingüística del MCER incluye ejercicios que contemplan la diversidad cognitiva en el aula y que, consecuentemente, apuestan por un aprendizaje individualizado. Ahora bien, siempre teniendo en cuenta que:

> La teoría que procede de la psicología es un arma de doble filo, ya que, si bien aporta una perspectiva complementaria sobre las diferencias individuales, hay que tener también muy presente como los psicólogos no son profesores y, a veces, sus puntos de vista corresponden a una realidad ideal que en ocasiones dista mucho de las limitaciones a las que nos enfrentamos los docentes. (Gallego, 2008: 282)

En esta línea, Arnold y Fonseca (2004: 138) afirman que no se trata de abordar todos los perfiles individuales de las inteligencias múltiples de cada alumno en cada clase, pero sí de ofrecer variedad.

3.2. CRITERIOS DE ELABORACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

Como cualquier otra unidad, *¡Al rico plato!* ha sido creada partiendo de los objetivos generales del currículum y tomando como referencia las orientaciones básicas de la programación didáctica del curso. En este sentido, la propuesta ha tenido en cuenta las características del centro en el que se va a impartir , el nivel del curso que la va a realizar y otros factores contextuales como, por ejemplo, el lugar que ocupa la unidad en el programa, el número de sesiones o la temporalización de las actividades (véase apartado 4 para más información).

Además de criterios objetivos, *¡Al rico plato!* refleja asimismo las necesidades subjetivas del grupo meta al que va dirigida. Así pues, cuestiones tales como finalidades de aprendizaje y estilos y ritmos de aprendizaje también se han considerado para dar forma y contenido a la unidad didáctica. No es de extrañar, entonces, que *¡Al rico plato*! proponga un aprendizaje integral de la lengua sirviéndose de los presupuestos de la teoría de Gardner y de las orientaciones que recoge el MCER, pues ambas tendencias apuestan por una enseñanza heterogénea que inste un uso efectivo de la lengua objeto de estudio.

Para lograr un uso efectivo de la lengua la propuesta opta, como he avanzado previamente, por el enfoque comunicativo mediante tareas, ya que dicho marco facilita la incorporación de actividades reales y significativas en el aula que requieren de la puesta en práctica y desarrollo de las diferentes competencias,y cuya realización implica la activación de diferentes tipos de inteligencia que, tal y como he apuntado en el apartado 2.4., intervienen, según las proclividades en habilidades cognitivas que demuestre el alumnado, en el aprendizaje integral de una lengua extranjera.

El tema y los contenidos, asimismo, se han concretado en función de las necesidades de aprendizaje manifestadas por el grupo meta. Compuesto por 12 jóvenes adultos de edades comprendidas entre los 20 - 35 años y con diferentes nacionalidades, hay alumnos europeos, norteamericanos y asiáticos, el grupo meta es bastante homogéneo en cuanto a objetivos se refiere: todos necesitan la lengua para poderse desenvolver en los intercambios de la vida diaria y para poder optar a un trabajo (mejor) o a estudiar en la lengua objeto de estudio. Por este motivo, tanto el tema como los contenidos, que están contemplados por el plan curricular del instituto cervantes para nivel B1, son de interés general entre los aprendices.

Otras variables objetivas tales como el tipo de curso: español general, dificultad para asimilar las conjugaciones y terminaciones verbales de los verbos en español, así como subjetivas, por ejemplo, diferentes tipos de personalidades, inquietudes, también han estado muy presentes a la hora de diseñar esta unidad didáctica. Todas estas consideraciones, además de las ya apuntadas en los párrafos anteriores de este apartado se desarrollarán en más profundidad en el apartado 4.3.2. de este trabajo.

4. UNIDAD DIDÁCTICA:

4.1. INTRODUCCIÓN

En este apartado me dedicaré a presentar la unidad didáctica. En primer lugar, comentaré los aspectos metodológicos, ya enunciados en el apartado 3, que he tomado en consideración a la hora de diseñar la propuesta, a saber: el enfoque comunicativo mediante tareas, las orientaciones del MCER en cuanto al uso efectivo de una lengua y las directrices de la teoría de Gardner aplicadas a la enseñanza de lenguas. Seguidamente, abordaré los factores del contexto, tales como necesidades objetivas y subjetivas del grupo meta, lugar que ocupa la unidad didáctica en el programa, tiempo disponible y distribución del mismo, a partir de los cuáles he diseñado y programado esta unidad. Por último, detallaré las diferentes partes de la programación de *¡Al rico plato!*: los temas, los objetivos, los contenidos, los exponentes o muestras lingüísticas, las actividades previas y derivadas y la evaluación, para finalizar con una breve justificación del diseño de las actividades.

4. 2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

A la hora de hablar de la fundamentación teórica que respalda a esta propuesta de ELE se hace ineludible la mención al MCER, ya que, como he señalado en el apartado 2.4, dicho marco fue creado con el fin de fundar las bases para un aprendizaje efectivo de las lenguas en todo el territorio europeo.

En este sentido, aunque es cierto que el MCER no se basa en ninguna teoría, se puede apreciar que las ideas principales de la teoría de Gardner guardan coherencia con aspectos fundamentales que el MCER propone para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras:

> Las lenguas modernas se aprenden y se enseñan actualmente de muchas formas. Durante muchos años, el Consejo de Europa ha fomentado un enfoque basado en las necesidades comunicativas de los alumnos y en el uso de los materiales y métodos que les permitan satisfacer esas necesidades y que resulten apropiados para sus características como alumnos. (MCER. Capítulo 6, apartado 6.4.)

La mayoría de los actos comunicativos tienen un propósito determinado. En la vida real cuando un interlocutor se dirige a otro puede ser para saludarlo, pedirle información, invitarle a algún lugar, advertirle de algo, acusarlo, reclamarle algo, etc. En esta línea, Bastidas (1993) señala "la conversación se centra en un objetivo determinado. En términos metodológicos, el enfoque comunicativo promueve operaciones o tareas que los alumnos deben realizar satisfactoriamente".

Así pues, tanto el MCER como la teoría de las IM defienden un enfoque orientado a la acción, ya que Gardner también considera que la forma de

plasmar la comprensión se refleja a través de actuaciones que se puedan observar, criticar y mejorar:

> Centrarse en la actuación provoca de inmediato un importante cambio de perspectiva en el alumno: en lugar de preocuparse por dominar unos contenidos concretos, empieza a pensar en las razones de que se enseñen y en la mejor manera de demostrar públicamente la comprensión que tiene de ellos. (Gardner, 1999: 211)

Con dicho propósito, *¡Al rico plato!* se enmarca dentro del enfoque mediante tareas, que fruto de la evolución del enfoque comunicativo, trajo consigo una nueva visión sobre la naturaleza de la lengua y su aprendizaje, que resultó en una "nueva organización de la intervención didáctica". Es decir, tal y como sostiene Martín Peris (IHTTP, módulo 3, tema 1), el aprendizaje dejó de ser concebido y programado para la comunicación (objetivos) y sobre la comunicación (contenidos), a ser concebido y programado para ser realizado mediante la comunicación (procedimientos o metodología).

Este cambio metodológico se materializó en una nueva organización del programa y las unidades didácticas empezaron a diseñarse y programarse "yendo de las actividades a la lengua", o sea, partiendo de las actividades del uso de la lengua para definir los contenidos del programa, y no a la inversa, como orientaciones metodológicas anteriores, por ejemplo el estructuralismo, venían haciendo. (IHTTP, módulo 3, tema 1)

La incorporación de la tarea o, según Martín Peris (Módulo 3, tema 1), "unidad de trabajo en el aula" como punto de partida a la hora de diseñar y programar las unidades del programa, aparte de facilitar los procesos de comunicación entre los aprendientes, facilitó la "creación en el aula de contextos de uso de la lengua", característica que orientaciones anteriores no facilitaban y que, por tanto, no permitían al usuario activar los "procesos mediante los cuales relacionamos lo que decimos con lo que conocemos acerca del contexto particular de uso" ni lograr así un aprendizaje natural y significativo de la lengua meta.

¡Al rico plato! ha sido diseñada tomando en consideración todas las pautas previamente explicitadas. Por esta razón, se explica que los aspectos que la diferencian sean un reflejo de las características intrínsecas que integran el aprendizaje por tareas: conceder una mayor importancia a los procedimientos, partir de la tarea de aprendizaje comunicativo (presentar una receta de cocina) para definir los contenidos (forma positiva y la negativa del modo imperativo, léxico relacionado con la dieta y la nutrición, en particular, la alimentación, las recetas, platos, y verbos y utensilios para cocinar), facilitar la creación en el aula de contextos de uso de la lengua que posibilitan tanto el estudio de la forma como el análisis del uso de los recursos lingüísticos necesarios para abordar con éxito la tarea: elaborar y presentar una receta culinaria.
La secuenciación de esta unidad didáctica en cuatros fases, asimismo, guarda coherencia con la que Scarino *et al*. (1988) propone para la enseñanza por

tareas. Esto es: en la fase de **motivación**, a través de la visualización de imágenes y lecturas de textos relacionados con la dieta, los alimentos, algunos platos típicos y recetas se pretende despertar el interés y activar los esquemas de conocimiento, tanto lingüísticos como vivenciales, de los aprendientes; seguidamente, en la fase de **input,** mediante el análisis y estudio del tema (comida y recetas) y de los modelos de lengua ofrecidos para ello (ejemplos de recetas culinarias), los alumnos aprenden tanto la forma como el uso correcto de los contenidos; en la tercera fase, la de **práctica**, los alumnos practican aquellos aspectos lingüísticos que presentan mayor dificultad (forma y uso del imperativo) mediante la realización de ejercicios de práctica controlada; finalmente, en la fase de **transferencia,** los alumnos deben ser capaces de activar los nuevos conocimientos y habilidades generales y comunicativas para elaborar y presentar una receta de cocina al resto de compañeros, en una cena informal organizada con dicho propósito.

Este tipo de ordenamiento en cuatro fases, tal y como afirma Martín Peris en el módulo 3, tema 2, permite la incorporación de diferentes tipos de tareas, desde tareas previas y derivadas a la tarea final o producto, que no sólo sirven para facilitar el éxito en la tarea de aprendizaje comunicativo: presentar una receta de cocina, sino también para mejorar, potenciar o enriquecer el aprendizaje de los alumnos en general (Martín Peris 2004: 5). En este sentido, *¡Al rico plato!* presenta una amplia gama de actividades que sirven para potenciar y enriquecer el aprendizaje integral de los alumnos.

Hablar una lengua, como he comentado previamente, conlleva desarrollar toda una serie de competencias generales y lingüísticas que según sea el bagaje cultural y existencial del individuo, así como otras características personales tales como tipo de personalidad y aspectos afectivos y cognitivos, activarán un determinado número y combinación de inteligencias, pues recordemos que según Gardner (1987) no existen dos personas con el mismo perfil cognitivo (véase apartado 2.2.2.). La importancia de las diferencias individuales en el aprendizaje, por consiguiente, es otra de las ideas afines que comparten el MCER y la teoría de las inteligencias múltiples, puesto que, en líneas generales, ambos marcos metodológicos sugieren que “las estrategias elegidas por el individuo para realizar una tarea concreta dependerán de la diversidad de las distintas capacidades para aprender de lo que disponga”. (MCER. Capítulo 2, apartado 2.1.1.)

En definitiva, *¡Al rico plato!* ha sido programada teniendo en cuenta los aspectos, previamente explicitados, que caracterizan a una unidad didáctica típica de un enfoque por tareas, así como los presupuestos de la teoría de Gardner y las orientaciones del MCER en cuanto al aprendizaje efectivo de lenguas, pues considero, al igual que Williams y Burden (1999: 176), que “el sistema lingüístico de un alumno se desarrolla a través de la comunicación subjetiva en la lengua objeto”.

4.3. CONTEXTUALIZACIÓN

Este apartado tiene como objetivo analizar los diferentes factores contextuales que he creído oportuno valorar a la hora de proyectar esta unidad didáctica.

4.3.1. INFORMACIÓN SOBRE EL CONTEXTO

El grupo meta de aprendices al que va dirigida esta unidad está formado, tal y como he anticipado en el apartado 3.2., por 12 jóvenes adultos de edades comprendidas entre los 20 y 35 años que residen, temporalmente o no, en España. Los alumnos asisten a un curso extensivo general de español como lengua extranjera de nivel B1 en una escuela de idiomas situada en el centro de Madrid. Se trata de una institución con una larga tradición educativa en la enseñanza y preparación de exámenes oficiales de ELE, que también ofrece cursos de inglés y alemán.

A pesar de la diversidad lingüística y cultural, recordemos que hay alumnos europeos, norteamericanos y asiáticos, las necesidades de aprendizaje del grupo son bastante semejantes, ya que todos necesitan aprender la lengua para manejarse en los actos comunicativos y sociales que acontecen en la vida diaria y para poder encontrar un trabajo (mejor) o poder cursar estudios en español, como ya he recalcado previamente en el apartado 3.2. Este hecho se refleja y, a su vez, favorece al buen entorno de trabajo y cooperación creado en el aula, que es concebida como un lugar (habilitado con todo tipo de recursos didácticos: ordenador, pizarra, diccionarios, etc.) donde practicar la lengua mediante un aprendizaje formal y comunicativo de la lengua. Este aprendizaje formal, sumado al proceso de inmersión lingüística que los alumnos están experimentando, sin duda les ayudará a acelerar el proceso de adquisición de la lengua meta.

No obstante, también existen diferencias en el grupo, particularmente, respecto a estilos y ritmos de aprendizaje. Las diferencias en cuanto a los estilos de aprendizaje son características que los alumnos han heredado de la trayectoria educativa que han seguido durante el proceso de aprendizaje de otras lenguas extranjeras (la mayoría hablan una o dos lenguas extranjeras) o fruto de sus inclinaciones en diferentes tipos de inteligencias, mientras que las diferencias en cuanto a ritmos de aprendizaje son más bien características intrínsecas y personales de cada individuo.

Dicha diversidad en el aula, sin embargo, lejos de dificultar la labor del docente y, por consiguiente, las de los aprendices, favorece la creación en el aula de situaciones del uso de la lengua en las que mediante el trabajo cooperativo los alumnos puedan aprender los unos de los otros. De esta manera, los alumnos más estructurales y repetitivos (asiáticos) aprenden de los más metódicos y resolutivos (europeos y norteamericanos) y viceversa.

4.3.2. NECESIDADES OBJETIVAS Y SUBJETIVAS

El grupo destinatario presenta unas necesidades de aprendizaje similares a las de cualquier alumno extranjero que reside en España y que necesita la lengua para desenvolverse a diario en diferentes situaciones comunicativas. No es de extrañar, entonces, que tras el análisis de necesidades realizado al inicio de curso se constatará que los alumnos a estas alturas de su proceso de aprendizaje de ELE, han superado el nivel A2, todavía manifiesten dificultades a la hora de recordar las terminaciones de algunos verbos irregulares del presente de indicativo y que, por consiguiente, tengan problemas para reproducir el modo imperativo en afirmativo de algunos verbos. De la misma manera, los resultados del análisis reflejaron que los aprendices tienen algunas dificultades para colocar los pronombres personales enclíticos en el imperativo. La introducción de la forma negativa del imperativo, por otro lado, he considerado que podría ser un marco adecuado para presentar el presente de subjuntivo que es objeto de estudio de la siguiente unidad del programa.

Este tipo de necesidades, las objetivas, se han tenido en cuenta a la hora de programar esta propuesta de unidad didáctica, pero también se han tomado en consideración otro tipo de necesidades, las subjetivas. Para empezar, he optado por abordar los contenidos de la unidad a través de la gastronomía, ya que las conclusiones del análisis de necesidades demostraron que este grupo meta, al igual que la mayoría de aprendices de ELE, se sienten interesados y atraídos por este elemento cultural de la sociedad española. Asimismo aspectos tales como estilos y ritmos de aprendizaje u otras variables afectivas: diferentes tipos de personalidades, motivaciones, inquietudes, han determinado el diseño de esta propuesta. Aparte de los resultados ofrecidos por el análisis de necesidades que los alumnos hicieron antes de iniciar el curso, observar y dialogar con los alumnos durante las primeras semanas de clase, tal y como señala Armstrong (2006) ha sido de gran ayuda para intentar delimitar las inclinaciones en diferentes tipos de inteligencia que presenta el alumnado y poder elaborar, así, una unidad acorde, es decir, que ofrezca variedad de actividades y metodologías que requieran de la activación de diferentes habilidades cognitivas. Cabe señalar, sin embargo, que a estas alturas del curso, recordemos que solo llevamos un par de semanas, todavía no disponemos de datos concluyentes en cuanto a las proclividades en inteligencias múltiples que presenta el alumnado y que, por consiguiente, hay que seguir observando.

Partiendo de estas premisas, pues, *¡Al rico plato!* intenta ofrecer una amplia gama de actividades y propuestas diferentes con la intención de satisfacer una doble finalidad: por un lado, garantizar el aprendizaje integral de los alumnos y, por otro, siguiendo las recomendaciones del MCER y las directrices de la teoría de Gardner intentar “distinguir y comprender las diferencias individuales significativas” que presentan los alumnos para que así la instrucción sea lo más eficaz posible. (Williams, M. y Burden, R. 1999: 97)

4.3.3. LUGAR QUE OCUPA LA UD

La unidad se encuadra dentro del nivel B1, para aquellos alumnos que han superado el nivel A2 y que dan sus primeros pasos en el nivel umbral. Tras una unidad inicial de repaso en la que los alumnos revisan las formas del pasado, a continuación se les presenta *¡Al rico plato!*

Los alumnos en esta etapa de su aprendizaje, segunda unidad del nivel B1, ya habrán tenido su primer contacto con el imperativo y con la colocación de los pronombres enclíticos: contenido gramatical a tratar en esta unidad, pero tan solo con su forma positiva y con algunas colocaciones, por lo que se pretende que consoliden los conocimientos adquiridos en el nivel anterior, al mismo tiempo que conocen nuevos aspectos, la forma negativa del modo imperativo en particular y la colocación de los pronombres que acompañan a esta forma del imperativo.

En muchos manuales consultados el estudio del imperativo negativo se incluye en el nivel A2 (cercano a su final), pero ciñéndonos al plan curricular ofrecido por el Instituto Cervantes, que lo sitúa en el nivel B1, he decidido enmarcar el estudio de dicho elemento gramatical en este nivel. Además, he estimado oportuno aprovechar el estudio de la forma negativa del imperativo para introducir el presente de subjuntivo, que se tratará en más profundidad en la siguiente unidad del programa del curso.

4.3.4. TIEMPO Y DISTRIBUCIÓN DEL MISMO

Esta unidad didáctica está programada para una duración de 7 horas lectivas, distribuidas en 3 sesiones de 2 horas y 1 sesión de 1 hora:

-Los primeros 75 minutos de la sesión inicial se dedicarán a presentar algunos de los temas principales de la unidad, tales como alimentos y bebidas, hábitos alimenticios y platos típicos españoles, para generar/ captar el interés de los alumnos y asimismo activar los esquemas de conocimiento que ya poseen al respecto. Los 45 minutos restantes servirán para presentar un elemento sociocultural, un personaje público español relacionado con el tema principal de la unidad: las recetas, y para que los alumnos puedan repasar y/o ampliar léxico relativo a los verbos para cocinar.

- Durante la segunda sesión, los primeros 15 minutos se destinarán a enseñar el nombre de diversos utensilios de cocina y su función y los 60 minutos restantes a presentar y explicar aisladamente los recursos y formas gramaticales objeto de estudio de la unidad: la 2a persona del singular del modo imperativo en afirmativo y negativo, así como los pronombres personales que acompañan a dicha forma verbal. El resto del tiempo, 45 minutos aproximadamente, servirán para que los alumnos practiquen los aspectos gramaticales que más dificultad presentan: la forma positiva y negativa del modo imperativo y puedan además repasar acciones relacionadas con las tareas del hogar, léxico necesario para realizar satisfactoriamente las siguientes actividades.

- En la tercera sesión, los 30 primeros minutos irán destinados a continuar trabajando los recursos gramaticales más complejos de la unidad, pero en otros contextos comunicativos relacionados con tareas domésticas diferentes a cocinar, léxico, recordemos, ya presentado en la sesión anterior. Los 60 minutos siguientes servirán para presentar y analizar otros usos del modo imperativo, de momento solo lo han utilizado para dar dar instrucciones y consejos, en diferentes situaciones comunicativas. La última media hora se dedicará a trabajar la tarea final, que los alumnos terminarán de elaborar (escribir y cocinar) en casa.

- La última sesión servirá para que los alumnos presenten y expliquen sus recetas al resto de compañeros así como para disfrutar todos juntos de una deliciosa cena en un contexto de aprendizaje diseñado y creado con este propósito: el aprendizaje constructivo mediante muestras de lengua reales.

4.4. PROGRAMACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

Programación de la unidad didáctica

UNIDAD DIDÁCTICA: *¡Al rico plato!*	**Curso:** Español general para adultos	**Nivel:** B1 (según MCER)	**Tiempo de desarrollo:** 7 horas lectivas
• **Producto:**	Elaboración y presentación de una receta de cocina		
• **Temas:**	Alimentos: categorización y procedencia, bebidas, hábitos alimenticios, platos típicos españoles, recetas y otras labores domésticas.		
• **Objetivos:**	• Punto de vista **lingüístico** Que el alumno sea capaz de : - Recordar y /o aprender léxico relativo a los alimentos y bebidas, platos típicos y recetas de diferentes países, utensilios de cocina, verbos para cocinar y otras acciones relacionadas con otras tareas domésticas. - Observar e identificar el modo imperativo en afirmativo y negativo en diferentes contextos, así como los pronombres personales que lo acompañan y, a partir de ahí, deducir formas y reglas d uso de ambos		

	aspectos gramaticales. • Punto de vista **comunicativo** Que el alumno sea capaz de elaborar y presentar una receta de cocina, típica de su país o región de origen, de forma oral y por escrito en situaciones familiares. • Punto de vista **temático o socio-cultural** Que el alumno sea capaz de capaz de familiarizarse con diversos aspectos socioculturales relacionados con los temas de la unidad: hábitos alimenticios diferentes culturas y platos típicos de diferentes países o regiones de origen de los alumnos. • Punto de vista **discente** Que el alumno sea capaz de desarrollar: - Estrategias metacognitivas, como por ejemplo, trabajar individualmente y cooperativamente en la realización del trabajo o leccionar los recursos necesarios para poder abordar las actividades satisfactoriamente. - Estrategias cognitivas, por ejemplo, activar sus conocimientos previos, léxico relacionado con la comida y la forma singular del imperativo afirmativo, o formulación de hipótesis para deducir formas y reglas de uso del modo imperativo en diferentes contextos y situaciones comunicativas. - Estrategias socio-afectivas, como por ejemplo, desarrollar una actitud positiva hacia el grupo clase, la lengua meta y el aprendizaje en general.		
• **Contenidos:**	*Pragmáticos:* -Dar y seguir instrucciones -Hablar de comida y hábitos alimenticios -Realizar sugerencias/ consejos		

	- Dar y recibir órdenes - Dar y recibir invitaciones de manera informal		
	Gramaticales: - Consolidación de los conocimientos relativos al uso de la forma afirmativa (2a persona singular) del imperativo positivo y presentación de la 2a persona del singular del imperativo negativo (introducción del presente de subjuntivo) - Repaso y ampliación de los conocimientos relacionados con los pronombres personales que acompañan al modo imperativo: pronombres enclíticos (imperativo afirmativo) y proclipsis de pronombres (imperativo negativo)		
	Léxicos: Alimentos y bebidas, platos y recetas típicas, hábitos alimenticios, verbos y utensilios para cocinar y otras acciones relacionadas con las tareas del hogar.		
	Socioculturales: - Conocimiento de las costumbres culinarias y hábitos alimenticios en España, así como platos y costumbres de los diferentes países representados por los alumnos en clase. - Familiarización y conocimiento de personajes famosos de la cultura hispanoamericana: Karlos Arguiñano y Andrés Calamaro.		
	Estratégicos: - Deducir los exponentes gramaticales de la forma del imperativo así como la forma y colocación de los pronombres personales que lo acompañan través de la lectura de unas instrucciones de ejemplo. - Comprensión y reflexión sobre los inputs presentados.		

UNIDAD DIDÁCTICA	

• **Exponentes lingüísticos**	*§* No muevas con fuerza la sartén al retirarla del fuego. *§* No la incline*s* mucho hacia abajo. *§* No viert*as* el huevo líquido por la cocina. *§* No lanc*es* la tortilla muy alto. *§* No muev*as* la sartén de sitio mientras la tortilla está en el aire. *§* Y no la part*as* en dos al caer otra vez en la sartén

Actividades	**Breve descripción y justificación**	**Objetivos**	**Duración**	**Destrezas**	**Inteligencias múltiples**	**Dinámicas de trabajo**	**Materiales didácticos**
Act. 1 Pirámide de alimentos	Visualización de una imagen que representa la pirámide de la alimentación saludable. Captar el interés de los alumnos y activar los esquemas de conocimientos previos que tienen respecto al tema: los alimentos y los hábitos alimenticios. Crear, además,	Presentar información sobre dieta y nutrición para que los alumnos puedan activar los esquemas de conocimientos que ya tienen sobre el tema y asimismo puedan conocer nuevo léxico relacionado con la alimentación. Crear situaciones reales, en este caso dar y pedir información, que permitan	15’	Expresión y comprensión oral, o siguiendo al MCER, interacció	Inteligencia visual espacial e inteligencia interpersonal	Primero los alumnos observan la figura y, a continuación, la comentan por parejas: dan y piden información respecto a la misma. Por ejemplo, preguntan qué es, hablan de sus hábitos alimenticios, los comparan con los de la dieta mediterránea, etc.	Imagen de la pirámide de la alimentación saludable ofrecida por la SENC (Sociedad Española de Nutrición Comunitaria) Adaptada de: http://www.vitadelia.com/alimentacion-y-nutricion/la-piramide-alimenticia

	contextos del uso de la lengua que faciliten la comunicación en situaciones familiares.	el desarrollo de la competencia comunicativa.					
Act. 2: La lista de la compra	Resolver una sopa de letras para repasar así léxico relacionado con el tema de la unidad: los alimentos y también el nombre de algunas bebidas.	Activar los esquemas de conocimientos previos relativos al tema de los alimentos y de algunas bebidas.	20’	Comprensión escrita, en el caso de que los alumnos utilicen las pistas proporcionadas para resolver el pasatiempo.	Inteligencia lingüística-verbal particularmente e inteligencia intrapersonal.	De forma individual los alumnos intentan resolver la sopa de letras siguiendo las pistas, descripciones, proporcionadas para ello.	Una sopa de letras con el nombre de 12 comidas y bebidas. Adaptada de: http://marcoele.com/descargas/5/gonzalez_listadelacompra.pdf
Act. 3: Categorización y procedencia	Clasificar los alimentos que aparecen en las actividades anteriores en diferentes categorías, ayudándose para ello de la pirámide de la alimenta	Repasar e introducir léxico relacionado con las categorías de los alimentos (9 en total: carne, pescado, huevos, leches y sus derivados, pan, cereales y pastas,	20'	Interacción.	Inteligencia lógico-matemática, inteligencia visual-espacial, inteligencia naturalista e inteligencias personales (intrapersonal	En primer lugar, los alumnos intentan clasificar los alimentos de las actividades 1 y 2 en las diferentes categorías que ellos mismos, valiéndose de información ya presentada en la	Léxico de las 2 primeras actividades e imagen de la pirámide de alimentos.

	ción saludable (actividad 1). Ampliar dicha información, es decir, añadir más categorías y alimentos, recurriendo a sus conocimientos previos. Por último, clasificar las categorías según su procedencia: animal, vegetal y mineral. Repasar y/o aprender léxico relacionado con las categorías de los alimentos, así como con su procedencia.	legumbres secas, verduras, frutas, grasas, dulces y otras bebidas estimulantes) y con su procedencia: animal, vegetal y mineral. Fomentar el aprendizaje autónomo y asimismo crear situaciones que faciliten el desarrollo de las competencias generales y comunicativas a través del trabajo cooperativo.			al e interpersonal)	unidad, tienen que generar. A continuación, comparan su información para ampliar las categorías que tienen, hasta llegar a 9, y asimismo añaden alimentos a cada una de ellas. Por último, el grupo clase clasifica las categorías de alimentos generadas en tres grandes grupos: origen animal, origen vegetal o origen mineral.	
Act. 4:	Breve descripción e imagen ilustrativa de 7	Repasar e introducir nuevo léxico relaciona	15’	Comprensión escrita; interacción.	Inteligencia visual-espacial e intelig	Tras la lectura general, los alumnos intentan	Pequeñas descripciones e imágenes ilustrativas de 7 platos típicos españoles. Fuente: :

	platos típicos españoles que los alumnos tienen que relacionar entre sí. Repasar y presentar nuevo léxico relacionado con la comida y con platos típicos españoles.	do con un elemento sociocultural objeto de estudio de la unidad, esto es, platos típicos de España, a través de la lectura de pequeñas descripciones. Asimismo crear contextos del uso de la lengua que permitan a los alumnos desarrollar la competencia comunicativa (dar y pedir información) en situaciones familiares.			encias personales (interpersonal e intrapersonal)	relacionar las descripciones con las imágenes de forma individual. Después, comentan en parejas los platos típicos: dan y piden información al respecto.	http://marcoele.com/descargas/12/garcia_saez-ninos-envueltos.pdf
Act. 5: ¡Rico, rico, rico!	A partir de una imagen, el grupo clase interactúa a fin de descubrir quién es el personaje famoso: Karlos Arguiñano. Visualiz	Contextualizar y presentar el tema de las recetas (producto final) a partir de un extracto de un vídeo. Revisar léxico relacionado con los	25'	Interacción; comprensión oral (auditiva) y escrita.	Inteligencia visual-espacial e inteligencias personales (interpersonal e intrapersonal)	En primer lugar, los alumnos comentan en grupo abierto la fotografía de Arguiñano. Por ejemplo, quién es, a qué se dedica, de dónde es, etc. Seguidamente, leen	Fotografía de Karlos Arguiñano. Vídeo extraído de youtube y preguntas sobre el mismo. Adaptada de: http://dotsub.com/view/32aad4b0-1524-4995-856b-cd648e1d6b4e

	ación de un extracto (y contestar a unas preguntas) de uno de los programas de cocina de Aquiñano para repasar y/o introducir nuevo léxico relacionado con el tema principal de la unidad: las recetas, así como estructuras gramaticales necesarias para la realización de la tarea final.	alimentos y asimismo repasar y/o aprender algunos verbos para cocinar y utensilios de cocina, así como diferentes formas verbales. Conocer elementos socioculturales relacionados con la cultura española: un plato típico y un personaje conocido. Fomentar el uso oral de la lengua y la negociación del significado en situaciones familiares.				las preguntas sobre el vídeo y después lo visualizan (2 veces). Por último, comparan y/o amplían la información que tienen al respecto con el grupo clase.	
Act. 6: ¡Ahora a cocinar!	Ejercicio del tipo "relaciona" en el que los alumnos buscan las expresiones sinónimas que se les presentan como	Contextualización y presentación de verbos culinarios. Aprender a utilizar diccionarios monolingües y asimismo	20'	Comprensión escrita.	Inteligencia lingüística-verbal particularmente e inteligencia intrapersonal.	Cada alumno intenta encontrar la expresión equivalente al verbo culinario que se le propone individualmente, utilizando en caso	Ejercicio del tipo "relaciona" Adaptada de: http://espanolparainmigrantes.files.wordpress.com/2010/02/la-tortilla-espac3b1ola.pdf

	propias del mundo culinario. Repasar y ampliar léxico relativo a los verbos para cocinar.	fomentar el aprendizaje autónomo.				necesario un diccionario monolingüe	
Act. 7: ¿Qué utensilios necesito?	Ejercicio en el que el alumno recordará y/o aprenderá el nombre de diversos utensilios de cocina y su función.	Recordar y/o aprender el nombre y función de diferentes utensilios de cocina. Crear situaciones familiares que faciliten el desarrollo de la competencia comunicativa y el trabajo cooperativo.	15’	Interacción	Inteligencia visual-espacial e inteligencia interpersonal.	Por parejas los estudiantes deben averiguar el nombre de los utensilios y su función.	Imágenes de algunos utensilios de cocina. Adaptada de: VVAA (2012): Espacio Joven. Nivel A2.2. Editorial Edinumen
Act. 8: ¡Cocina la tortilla española!	Ejercicio en el que se presenta la receta de la tortilla de patatas y el alumno deberá extraer los exponentes	Extracción y comprensión de las formas correspondientes al imperativo afirmativo y del uso, en este caso dar instrucciones; y de las	30’	Comprensión escrita.	Inteligencia lógico-matemática e inteligencia intrapersonal.	Individualmente los alumnos tratan de aislar los exponentes gramaticales para completar así el cuadro resumen de las formas del imperativo positivo y	Receta de cocina para hacer una tortilla de patatas y cuadro resumen con las formas del imperativo positivo utilizadas en la receta. Adaptada de: VVAA (2012): Espacio Joven. Nivel A2.2. Editorial Edinumen

	relativos a las formas del imperativo afirmativo y a las formas de los pronombres personales enclíticos que acompañan a algunos imperativos.	formas correspondientes a algunos pronombres personales enclíticos para fomentar así el aprendizaje autónomo.				de los pronombres personales enclíticos correspondientes.	
Act. 9: Para dar la vuelta a la tortilla …	Ejercicio sobre la forma singular del imperativo negativo informal y proclisis de algunos pronombres que lo acompañan. Saber identificar y deducir formas y reglas de uso, en este caso dar consejos, de esta forma verbal.	Observare identificar la forma singular del imperativo negativo informal, así como la proclisis de algunos pronombres personales que lo acompañan. Deducir formas y reglas de uso sobre el mismo. Introducir el presente de subjuntivo.	30’	Comprensión escrita	Inteligencia lógico-matemática e inteligencia interpersonal.	Por parejas los alumnos leen los consejos y deducen la forma y reglas de uso del imperativo negativo informal.	6 consejos para dar la vuelta a la tortilla de patatas. Adaptada de: Moreno, C., Hernández, C., y Miki Kondo, C. eds. (2010): En gramática. Nivel B1. Editorial Anaya.
Act. 10: ¡Ahora es	A partir de los ingredientes proporci	Repasar léxico relacionado con los	35’	Comprensión y expresión escrita; interacci	Inteligencia lingüística-verbal	En primer lugar, los alumnos realizan el cálculo	Ingredientes para elaborar croquetas con jamón serrano para 6 personas

tu turno!	onados (para 6 personas) calcular qué cantidades se necesitan de cada uno para 8 personas. Recordar qué verbos de cocina y utensilios necesitas para elaborar croquetas (act.5), pero esta vez con jamón. Escribir la receta siguiendo los modelos de lengua ofrecidos en las actividades 8 y 9 y el vocabulario estudiado a lo largo de la UD.	alimentos, los verbos para cocinar y los utensilios de cocina. Practicar los modelos de lengua previamente estudiados: forma positiva y negativa del modo imperativo.		ón	en particular, inteligencia lógico-matemática, inteligencia intrapersonal e inteligencia interpersonal.	matemático individualmente. A continuación, en grupo abierto los alumnos recuerdan los verbos de cocina y utensilios que aprendieron en la act. 5 (el vídeo). Por último, los alumnos escriben por parejas la receta de cocina utilizando el modo imperativo en las formas positiva y negativa.	
Act. 11: Un, dos, tres… ¡acción**!**	A través de la mímica los alumnos activan los esquemas de	Activar los esquemas de conocimientos previos que los alumnos	15’		Inteligencia cinético-corporal.	Aleatoriamente los alumnos representan para el grupo clase un verbo relacionad	

	conocimientos que ya tienen respecto a las acciones relacionadas con las tareas de la casa, tales como: fregar, barrer, planchar, doblar, tender la ropa, etc.	tienen respecto a algunas acciones relativas a las labores de la casa. Familiarizarse con vocabulario que aparece en la siguiente actividad.				o con las tareas de la casa utilizando la mímica para ello.	
Act. 12: ¡Tareas y más tareas!	Audición de diferentes diálogos que los alumnos tienen que ordenar ayudándose de las imagenes proporcionadas y seguidamente completar frases eligiendo la forma verbal correcta. Repasar y/ o ampliar léxico de la actividad previa:	Repasar y/o ampliar léxico relacionado con las labores del hogar, así como formas verbales ya estudiadas anteriormente: presente de indicativo y el infinitivo.	15-20’	Comprensión oral (auditiva**)**	Inteligencia visual-espacial, inteligencia lingüística-verbal en particular e inteligencia intrapersonal.	Los alumnos ordenan los diferentes diálogos ayudándose de las imágenes de forma individual y seguidamente completan las frases con la forma correcta de los verbos a elegir	Audición de diferentes diálogos relacionados con otras tareas de la casa. Frases a completar con la forma verbal correcta. Adaptada de: Moreno, C., Hernández, C., y Miki Kondo, C. eds. (2010): En gramática. Nivel B1. Editorial Anaya.

	vocabulario relacionado con las tareas del hogar. Asimismo revisar formas verbales ya adquiridas: presente del indicativo y el infinitivo.						
Act. 13: Soy todo oídos...	Ejercicio para practicar formas y recursos previamente explicados: el modo imperativo en afirmativo y negativo informal así como los pronombres personales que los acompañan, con el fin de repasar los contenidos lingüísticos que más dificultad present	Practicar de forma controlada el imperativo positivo y negativo informal para dar consejos sobre labores domésticas.	15'	Expresión escrita.	Inteligencia visual-espacial, inteligencia lingüística-verbal en particular e inteligencia interpersonal.	Por parejas los alumnos completan las frases ayudándose de las imágenes ofrecidas para ello.	Completar frases a partir de imágenes ilustrativas. Adaptada de: Moreno, C., Hernández, C., y Miki Kondo, C. eds. (2010): En gramática. Nivel B1. Editorial Anaya

	an.						
Act. 14: ¡Canta conmigo!	A partir de La Flaca, canción de Andrés Calamaro, que es uno de cantantes de rock más conocidos de Argentina, los alumnos identifican y aprenden el uso del modo imperativo: dar consejos, en un contexto diferente al de las labores de la casa.	Identificar y aprender a usar el modo imperativo para dar consejos, en afirmativo y en negativo, en otro contexto diferente: una relación de pareja.	20'	Comprensión oral (auditiva) y escrita.	Inteligencia musical	Individualmente los alumnos escuchan la canción (2 veces) al mismo tiempo que intentan completar los huecos con la forma verbal correcta del modo imperativo en afirmativo y en negativo.	Canción de la Flaca y ficha con la letra de la misma en la que faltan palabras (verbos en modo imperativo) por completar.
Act. 15: A practicar...	Ejercicio para repasar la forma y el uso de los contenidos lingüísticos ya explicados: el modo imperativo para dar instrucciones y consejos, y asimism	Practicar de forma controlada los diferentes usos del imperativo afirmativo y negativo, a saber: instrucciones, órdenes, consejos e invitaciones, así como las formas y	25’	Comprensión escrita; interacción.	Inteligencia lingüística-verbal en particular e inteligencias personales (inter e intrapersonal)	En primer lugar, los alumnos intentan completar las oraciones de manera individual. Seguidamente, por parejas o grupos de 3, los alumnos comparan y/o amplían la información que tienen al	Completar frases siguiendo el ejemplo proporcionado. Adaptada de: Moreno, C., Hernández, C., y Miki Kondo, C. eds. (2010): En gramática. Nivel B1. Editorial Anaya

	o repasar y/o aprender otros usos del mismo: órdenes e invitaciones de manera informal	usos de los pronombres personales que los acompañan. Crear situaciones familiares que faciliten el desarrollo de la competencia comunicativa y el trabajo cooperativo.				respecto.	
Act. 16: Resumiendo….	Ejercicio para resumir el uso de los contenidos lingüísticos ya explicados anteriormente: el modo imperativo para dar consejos, órdenes, instrucciones e invitar de manera informal.	Aprender a clasificar los diferentes usos del modo imperativo infiriendo la información que proporcionan los contextos	15’	Comprensión escrita.	Inteligencia lógico-matemática, inteligencia lingüística-verbal e inteligencia intrapersonal.	Individualmente los alumnos aprenden a clasificar los diferentes usos del modo imperativo.	Ejercicio del tipo “relaciona”. Adaptada de: Moreno, C., Hernández, C., y Miki Kondo, C. eds. (2010): En gramática. Nivel B1. Editorial Anaya
Act. 17: ¡Cena multic	Tarea final: elaboración y presentación de un plato	Elaborar y presentar una receta de cocina reflejando los	1h 30’	Expresión escrita; expresión y comprensión oral.	Inteligencia lingüística-verbal en particular e	De forma individual, los alumnos presentan su receta y la dan a probar al	Recetas de cocina y platos típicos del país o región de los alumnos; elaborados por ellos mismos.

ultural !	típico del país o región de cada estudiante. Puesta en práctica los conocimientos adquiridos a lo largo del desarrollo de la UD. Crear contextos del uso de la lengua que faciliten la comunicación en situaciones familiares.	contenidos aprendidos durante el desarrollo de la UD. Crear situaciones comunicativas que faciliten el desarrollo de la competencia comunicativa mediante el uso de actividades reales y significativas para los alumnos.			inteligencia intrapersonal.	resto de comensales.	

• Evaluación:	La evaluación se realizará a través de los resultados de aprendizaje obtenidos de la realización de la secuencia de actividades propuestas, y en última instancia, de la consecución de la tarea final, en la que los estudiantes deberán poner en práctica los conocimientos adquiridos a lo largo del desarrollo de la unidad
• Otros: - Previsión de posibles problemas - Actividades alternativas	Posibles problemas: Falta de conocimiento por parte de los alumnos de cómo elaborar platos típicos de sus países, lo que puede provocar cierto rechazo ante la realización final. Dispondrán de la ayuda de las TIC para encontrar información si fuera necesario. Actividades alternativas: Buscar entre todos más modelos de recetas para ayudarlos a elaborar su tarea final.

4.5. JUSTIFICACIÓN DEL DISEÑO DE LAS ACTIVIDADES

¡Al rico plato! ha sido concebida, como ya sabemos, siguiendo el marco propuesto por el enfoque comunicativo de la enseñanza por tareas. Por este motivo, se entiende que las actividades que conforman la misma hayan sido diseñadas y estructuradas tomando como punto de partida la tarea final: elaborar y presentar oral y por escrito una receta de cocina en situaciones comunicativas, pues recordemos que:

> Las tareas **comunicativas** o **finales** contienen **fases** o **pasos** en los cuales los alumnos realizan actividades que les preparan, desde distintos puntos de vista, para la ejecución de la tarea final. Estos puntos de vista coinciden generalmente con los cuatro ámbitos de objetivos que hemos señalado. Es decir, la preparación para la realización de la tarea final puede consistir alternativa o simultáneamente en la capacitación del alumno desde el punto de vista **lingüístico** (aprendizaje de determinados elementos del vocabulario, de la gramática, de la fonética …); desde el punto de vista **comunicativo** (aprendizaje de determinadas nociones o funciones o elementos del discurso, estrategias comunicativas, etc.); desde el punto de vista **temático** o **sociocultural** (familiarización y conocimiento de diversos temas o aspectos socioculturales relacionados con la tarea final); o, finalmente desde el punto de vista **discente** (desarrollo de estrategias *metacognitivas*: planificación del trabajo, selección de recursos, etc.; *cognitivas*: formulación de hipótesis, verificación…; o *socio-afectivas*: creación de un entorno apropiado, desarrollo de actitudes positivas hacia el grupo, hacia la lengua o hacia el aprendizaje, etc.). Toda esta preparación se lleva a cabo mediante tareas **previas, capacitadoras o posibilitadoras.** (Martín Peris, en Zanón 1999)

Las tareas previas/ derivadas constituyen, por lo tanto, subunidades con una cierta autonomía en relación a la tarea final, pero que están unidas coherentemente entre sí y con la propia tarea final, ya que siguiendo a Martín Peris es sin duda esta "la que motiva su concepción y da sentido y fundamento" a la realización de las anteriores. En este sentido, la unidad propuesta presenta todo un conjunto de actividades o toda "una constelación de subtareas", en las que factores que procuramos que intervengan en la tarea final, tales como la interacción entre los aprendientes, el aprendizaje en cooperación y la obtención de un resultado o producto, actúan de la misma manera.

Siguiendo a Scarino *et al.* (1988), tal y como veíamos en el apartado 4.2., las fases o pasos en las que se integran dichas tareas son cuatro: la fase de *motivación*, la fase de *input*, la fase de *práctica* y la fase de *transferencia*. Además de seguir esta clasificación a la hora de diseñar y estructurar las actividades que conforman esta unidad, también he tenido en cuenta otros factores. Por un lado, he intentado que tanto el producto final como las tareas previas garantizaran el desarrollo de la competencia comunicativa en todas sus vertientes, es decir, incluyendo las competencias generales y las comunicativas en particular; he procurado, asimismo que *¡Al rico plato!* tuviera presente la diversidad cognitiva en el aula de ELE, ofreciendo consecuentemente variedad en cuanto a estilos de aprendizaje, tipos de personalidades, dinámicas de trabajo, actividades, preferencias, etc., con la intención de ofrecer una aprendizaje holístico pues, como bien sabemos, no solo aprendemos con la mente, sino también con las emociones. (Arnold y Fonseca, 2004)

Las cuatro primeras actividades de la unidad: la pirámide de alimentos, la lista de la compra, categorización y procedencia de los alimentos y platos típico*s,* conforman la fase de **motivación** en la que se pretende captar/ generar interés en los aprendices y activar los esquemas de conocimientos que estos ya tienen respecto a los contenidos de la unidad, al mismo que estudian nuevo léxico y estructuras relacionadas con el tema principal de esta: los alimentos. Para ello, los alumnos deben desarrollar competencias tanto generales como comunicativas. Entre las primeras se incluyen características personales, tales como, la competencia saber ser y la competencia saber aprender, y conocimientos declarativos, destrezas y habilidades relacionadas con el tema de los alimentos y hábitos alimenticios. Las competencias comunicativas, por su parte, comprenden conocimientos, destrezas y habilidades relativas a: constituyentes lingüísticos como, por ejemplo, léxico para hablar de la alimentación; constituyentes socioculturales, por ejemplo, comparar los hábitos alimenticios propios con los de la dieta mediterránea, y constituyentes pragmáticos, como dar y pedir información sobre la dieta y la alimentación saludable.

A este respecto, la fase inicial también contempla los presupuestos de la teoría de Gardner (1983), pues presenta actividades que requieren, además de la activación de la inteligencia lingüística-verbal, de la de otras habilidades cognitivas. En la primera, por ejemplo, los alumnos deben poner de manifiesto su inteligencia visual-espacial, ya que deben familiarizarse con el tema de los alimentos a partir de una imagen representativa, así como su inteligencia interpersonal al interactuar, esto es, actuar de forma alterna como hablante y como oyente para construir junto a otro interlocutor una conversación mediante la negociación del significado y siguiendo el principio de cooperación de Grice (1975).

La segunda actividad, por su parte, necesita particularmente de la inteligencia lingüística-verbal, pues se trata de una sopa de letras con pistas proporcionadas para que los alumnos puedan resolverla, pero además requiere de habilidades intrapersonales, ya que se pide a los alumnos que individualmente, recurriendo a las estrategias cognitivas que cada uno tenga, solucione el pasatiempo.

En cuanto a la tercera, los alumnos tienen que activar su inteligencia lógico-matemática puesto que deben clasificar los alimentos de las actividades previas en diferentes categorías alimenticias al mismo tiempo que recurren a su inteligencia visual-espacial ya que para poder generar dichas categorías se les pide que tomen como punto de referencia la pirámide de alimentos de la primera actividad. Del mismo modo, los alumnos, valiéndose de sus conocimientos y destrezas relacionadas con la naturaleza, deben ampliar la información de cada una de las categorías que han generado, así como clasificarlas según sea su procedencia en tres grandes grupos: alimentos de origen animal, alimentos de origen vegetal y alimentos de origen vegetal. Así pues, deben activar también su inteligencia naturalista. Las inteligencias personales, por otro lado, son igualmente necesarias para hacer esta actividad, ya que para poder realizarla con éxito tienen que trabajar primero

autónomamente y seguidamente con el grupo clase. Por último, en la cuarta intervienen, una vez más, la inteligencia visual-espacial al tratarse de una actividad en la que los alumnos tienen que relacionar imágenes con descripciones de platos típicos españoles y las inteligencias personales, pues los alumnos deben trabajar tanto individualmente como en parejas.

La segunda fase de la propuesta, por su parte, tiene como objetivo que los alumnos, a través del análisis de diferentes temas principales como, por ejemplo, recetas, verbos para cocinar y utensilios de cocina, y de los modelos de lengua ofrecidos para ello, aprendan tanto la forma como el uso correcto de los contenidos léxicos, gramaticales y pragmáticos en particular, objeto de estudio de la presente unidad. Con este propósito, dicha fase se sirve, al igual que lo hacía la anterior, de las directrices del MCER en cuanto al aprendizaje efectivo de lenguas, así como de la teoría de Gardner, pues contempla los diferentes perfiles cognitivos que presenta el alumnado.

Las actividades previas o derivadas que la integran, por lo tanto, también exigen del alumnado el desarrollo de conocimientos y destrezas relativas al tema principal de la unidad, esto es, las recetas. Las características individuales de cada uno asimismo se contemplan a la hora de abordar cada una de las actividades. En cuanto a las competencias comunicativas, los alumnos también deben desarrollar destrezas y conocimientos relativos a recetas, verbos de cocina, utensilios, el modo imperativo, etc. (competencia lingüística); a elementos socioculturales: un plato típico y un personaje conocido (competencia sociocultural), así como destrezas y conocimientos relativos al uso de la lengua según el contexto, en este caso, dar y seguir instrucciones utilizando para ello el modo imperativo (competencia pragmática).

Por lo que respecta a los perfiles cognitivos considerados en esta fase de **input,** además de contemplar la inteligencia lingüística-verbal en particular, otras habilidades, como en la fase previa, también están presentes. La quinta actividad (Rico, rico, rico), por ejemplo, al tratarse de una fotografía a comentar y de un extracto de un vídeo necesita de la inteligencia visual-espacial al igual que de la inteligencia intrapersonal, pues los alumnos deben utilizar las estrategias de aprendizaje que cada uno tiene para intentar dar respuesta a unas preguntas que se les plantean sobre el vídeo. La inteligencia interpersonal, además, también es necesaria, ya los alumnos deben interactuar con el grupo clase para comparar y/o ampliar la información que han recopilado individualmente sobre el vídeo.

En la sexta actividad (Ahora a cocinar), los alumnos deben utilizar las estrategias que cada uno tenga para resolver la actividad individualmente y, por lo tanto, requieren de su inteligencia intrapersonal, además de la lingüística-verbal que es la que más reflejada aparece en esta actividad. Para realizar la séptima actividad (¿qué utensilios necesito?), los alumnos precisan de sus inteligencias visual-espacial e interpersonal, ya que a través de imágenes de utensilios deben aprender y comentar con sus compañeros el nombre y la función de estos. Finalmente, en las actividades 8 y 9 (Cocina la tortilla española y para dar la vuelta a la tortilla…, respectivamente) los alumnos utilizan su inteligencia lógico- matemática para inferir la forma y las reglas de

uso del modo imperativo, tanto en positivo como en negativo. Las inteligencias personales también están presentes en dichas actividades: la octava precisa de la intrapersonal, pues los alumnos trabajan autónomamente, mientras que la novena al ser una actividad que se realiza por parejas necesita de la interpersonal.

En la tercera fase, la de **práctica,** se pide a los alumnos que practiquen**,** a través de la realización de diferentes actividades derivadas, las formas y recursos previamente explicados con el fin de repasar, principalmente, los contenidos gramaticales que más dificultad presentan: el modo imperativo en sus formas positiva y negativa, así como la forma y colocación de los pronombres personales que acompañan a dicha forma verbal. No obstante, dichas actividades, recordemos, no solo sirven para preparar al alumno para la realización de la tarea final, sino para que aprendan en general. Es por ello que las actividades 11, 12, 13, 15 y 16 tienen como objetivo que los alumnos refuercen y/o amplíen sus conocimientos relativos a otras labores del hogar a la vez que practican diferentes usos del modo imperativo: dar instrucciones, consejos u órdenes o invitar de manera informal.

Para poder abordar todas las actividades que conforman esta fase, los alumnos deben poner de manifiesto, como sucedía en las dos fases anteriores, sus competencias generales y las lingüísticas a fin de de desenvolverse en diferentes contextos y situaciones comunicativas. Así pues, tanto conocimientos y destrezas relacionadas con las tareas del hogar y los diferentes usos del modo imperativo como las particularidades de cada individuo, representadas por la competencia existencial y la capacidad de saber aprender, son necesarias para realizar con éxito estas actividades.

El desarrollo de las competencias lingüísticas, por otro lado, también son de suma importancia, como hemos visto en las dos fases previas. Por consiguiente, los alumnos deben también revelar sus conocimientos y destrezas lingüísticos: acciones relacionadas con otras labores del hogar y diferentes usos del modo imperativo, así como conocimientos y destrezas socioculturales y pragmáticos: cómo dar consejos, instrucciones, órdenes e invitar de manera informal en la lengua meta.

En cuanto a la diversidad cognitiva, la inteligencia lingüística verbal es ineludiblemente, una vez más, la más presente en esta fase de práctica. En la décima actividad (¡Ahora es tu turno!), además de la lingüística-verbal en particular, pues los alumnos deben escribir una receta siguiendo el modelo de lengua ofrecido para ello, los alumnos también necesitan activar sus inteligencias: lógico-matemática (deben ser capaces de calcular las cantidades necesarias de cada ingrediente para 8 personas), intrapersonal (tienen que valerse de sus conocimientos y estrategias personales para realizar el cálculo) e interpersonal (deben trabajar conjuntamente con el grupo clase y también por parejas).

En 1, 2, 3… ¡acción! (actividad 11), se requiere principalmente el desarrollo de la inteligencia cinética-corporal, ya que los alumnos deben representar a través de la mímica acciones relacionadas con otras tareas del hogar: fregar, barrer,

lavar, planchar, tender la ropa, etc. En las actividades 12 y 13 (Tareas y más tareas y soy todo oídos…, respectivamente) los alumnos precisan de sus inteligencias visual- espacial y lingüística-verbal en particular, ya que tienen que ordenar un diálogo y completar frases con la forma verbal correcta, valiéndose de las imágenes ilustrativas ofrecidas para ello. Ahora bien, mientras que la actividad 12 se realiza individualmente y, por lo tanto, precisa de la inteligencia intrapersonal, pues los alumnos deben utilizar las estrategias de aprendizaje que cada uno tiene para abordar satisfactoriamente la actividad, la 13 se hace por parejas y requiere, por consiguiente, de la inteligencia interpersonal.

En ¡Canta conmigo! (actividad 14), se trabaja particularmente la inteligencia musical, pues, tal y como había señalado con anterioridad, se trata de una canción que los alumnos deben escuchar para aprender a dar consejos en otro contexto diferente al tratado en la unidad: cocinar y otras labores domésticas. En la decimoquinta actividad (A practicar…), además de la inteligencia lingüística-verbal, los alumnos deben poner de manifiesto sus capacidades personales, ya que deben ser capaces de completar la actividad individualmente y a continuación deben trabajar cooperativamente, en grupos reducidos, con el fin de comparar y/ o ampliar la información que tenían al respecto. Finalmente, la decimosexta actividad (resumiendo) están presentes la inteligencia lógico-matemática, ya que los alumnos deben clasificar los diferentes usos del modo imperativo utilizando los modelos de lengua ofrecidos para ello) y las inteligencias lingüística- verbal y la intrapersonal particularmente, pues tienen que trabajar individualmente para poder clasificar los diferentes usos del modo imperativo recurriendo para ello a los modelos de lengua ofrecidos como ejemplo.

Por último, la fase **de transferencia** únicamente consta de una actividad, la tarea final en la que los alumnos deben ser capaces de elaborar y presentar una receta, típica de su país o región de origen, de forma escrita y oral en una cena multicultural organizada para dicho propósito. Destrezas y conocimientos previos, como los estudiados a lo largo de la unidad didáctica: especialmente los alimentos, los verbos para cocinar y los utensilios de cocina, las recetas y el modo imperativo en afirmativo y negativo, la forma y usos de los pronombres personales que lo acompañan, son necesarios para abordar con éxito dicha actividad.

Las características personales, por su parte, también se deben poner de manifiesto a la hora de realizarla. Cuestiones tales como estilos y estrategias de aprendizaje, dinámicas de trabajo o tipo de personalidad, por poner algunos ejemplos, también se evidencian durante el desarrollo de ¡una cena multicultural!. Por lo que se refiere a las competencias comunicativas, componentes lingüísticos, como por ejemplo, léxico relacionado con los alimentos, los verbos para cocinar, utensilios de cocina, las recetas, así como el modo imperativo, tal y como he subrayado previamente, también se evidencian en esta fase de transferencia. Componentes socio-lingüísticos relativos a recetas de cocina y componentes pragmáticos, dar y seguir instrucciones, por ejemplo, son del mismo modo ineludibles para la realización del producto final: elaborar y presentar una receta culinaria.

Por lo que respecta a las habilidades cognitivas, se necesitan activar, una vez más: la inteligencia lingüística-verbal particularmente, pues los alumnos deben ser capaces de elaborar por escrito y presentar oralmente una receta de cocina y la inteligencia intrapersonal, ya que deben valerse de sus destrezas y estrategias propias para ser capaces de realizar autónomamente el producto final.

5. CONCLUSIONES:

En definitiva, la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso largo y complejo en el que influyen diferentes factores, entre ellos la motivación.

A pesar de estar genéticamente capacitados para aprender a comunicarnos, no todos los seres humanos tenemos las mismas dotes para la comunicación y, por tanto, no todos aprendemos a comunicarnos en una lengua extranjera con la misma facilidad. Ahora bien:

> Sin desdeñar ninguna de las variables que pueden ser las causantes de este hecho, nuestro planteamiento surge de la firme creencia de que todos somos capaces de aprender si el modelo de aprendizaje es el adecuado. (Fonseca Mora, 2006/7: 373)

En este sentido, considero que el modelo de aprendizaje adecuado es el que motive y permita satisfacer a los alumnos, tanto sus necesidades objetivas cuanto sus necesidades subjetivas. Tal y como hemos visto a lo largo del presente trabajo, existen diferentes formas de ser inteligente y, por lo tanto, diferentes maneras de aprovechar nuestras capacidades para obtener mejor resultados. Motivar a los alumnos no es una cuestión fácil, pero entiendo que mientras más se ajusten las vías de aprendizaje a sus habilidades cognitivas, más motivados se sentirán. O en otras palabras, mientras mejor entiendan, más motivo tendrán para seguir entendiendo y, por consiguiente, para seguir aprendiendo.

Ofrecer un aprendizaje integral que permita desarrollar a los alumnos sus capacidades individuales es el principal objetivo de la propuesta didáctica que he elaborado para el presente trabajo. Para ello, he decidido optar por el enfoque comunicativo de la enseñanza mediante tareas, ya que dicho marco, recordemos, es el ideal para “atender tanto la diversidad como la naturaleza holística del alumnado” pues posibilita la organización de distintos contextos de aprendizaje que facilitan la comprensión y activación de distintos tipos de memoria, así como la programación de tareas atractivas y significativas para el aprendizaje de lenguas. (Fonseca Mora, 2006/7: 373)

Del mismo modo, también he tomado en consideración las orientaciones del MCER (2001) para el aprendizaje efectivo de lenguas, pues estimo, tal y como he señalado a lo largo de este trabajo, que su modelo de enseñanza, que apuesta por una metodología que garantice el desarrollo de la competencia comunicativa y que, a su vez, resulte apropiado para las características y necesidades de cada alumno, está en consonancia con las proposiciones de Gardner (1983), teoría en las que principalmente se sustenta este trabajo.

En conclusión, *La diversidad cognitiva en el aula de ELE* me ha permitido investigar y conocer en más profundidad la naturaleza holística del alumnado y, por consiguiente, las necesidades individuales que cada perfil cognitivo necesita desarrollar para lograr un aprendizaje efectivo de lenguas. A este respecto, *¡Al rico plato!* incluye una amplia variedad de actividades que, además de trabajar la inteligencia lingüística verbal en particular, pues recordemos que es la que más intrínsecamente relacionada está con el aprendizaje de lenguas, pretende integrar y tener muy presente el resto de habilidades cognitivas que presenta el alumnado.

6. BIBLIOGRAFÍA:

- Armstrong, T. (2006): *Inteligencias múltiples en el aula*. Guía práctica para educadores. Barcelona: Paidós.

- Arnold, J. (1999): *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge: University Press.

- Arnold, J y Fonseca, M.C. (2004): *Multiple Intelligence Theory and Foreign Language Learning: A Brain-based Perspective*. UES, International Journal of English Studies. Vol. 4 (1).

- Bastidas, J.A. (1993): *Opciones metodológicas para la enseñanza de idiomas*. Pasto: Ediciones Java.

- Campbell, L., Campbell, B.,y Dickenson, D. (2002): *Inteligencias múltiples. Usos prácticos para la enseñanza y el aprendizaje.* Buenos Aires, Argentina: Editorial Troquel S. A.

- Christison, M. A. (1995-6): "Multiple Intelligences and Second Language Learners", en The Journal of the Imagination in Language Learning and Teaching, vol III. Disponible en: http://www.njcu.edu/CILL/vol3/christison.html [19/06/14]

- Consejo de Europa (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación.* Madrid. MECD-Instituto Cervantes- Grupo Anaya. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf [20/12/2014]

- Fonseca Mora, M.C. (2006): Las inteligencias múltiples en la enseñanza del español: los estilos cognitivos del aprendizaje. Universidad de Huelva. Disponible en: http://www.cervantes-muenchen.de/es/05_lehrerfortb/Actas06-07/2MCFonseca.pdf [22/12/2013]

- Gallego González, S. (2008): "Anatomía de ELE: profesores y alumnos a examen. Las inteligencias múltiples como modelo de autoevaluación". XVIII Congreso de Asele, 2007. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0276.pdf [8/06/14]

-García de Celis, G. (2005): "Inteligencias Múltiples y didáctica de las lenguas extranjeras", *Iberpsicología*: Revista Electrónica de la Federación española de Asociaciones de Psicología, 10 (7) http://www.fedap.es/IberPsicologia/iberpsi10/congreso_lisboa/garcia4/.pdf [22 /12/2013]

- García Muñoz, R. M., y Sáez Garcerán, P. (2011): "Niños envueltos".

- Gardner, H. (1983): *Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligences. London:* Fontana.

- Gardner, H. (1987): *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la realidad.* Barcelona: Paidós.

- Gardner, H. (1995): *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

- Gardner, H. (1999): *Intelligence Reframed Multiple Intelligences for the 21st Century*. Nueva York: Basic Books.

- Grice, H. P. (1975): «Logic and conversation». En P. Cole y J. L. Morgan (eds.). *Syntax and Semantic. Speech Acts.* Nueva York: Academic Press, pp. 41-58.

- Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Biblioteca Nueva. ISBN: 84-9742-615-0. Disponible en línea:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/ [fecha de consulta: 26 /12/2013]

- Martín Peris, E. (2004): "¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?" RedELE, Nº0. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

- Martín, Peris, E. (XXXX): Integración de habilidades y trabajo por tareas y proyectos.

- Moreno, C., Hernández, C., y Miki Kondo, C. eds. (2010): *En gramática*. Nivel B1. Editorial Anaya.

- Ramos Álvazez, A. (2009): "¡Cocina la tortilla española!". Disponible en

http://espanolparainmigrantes.files.wordpress.com/2010/02/la-tortilla-espac3b1ola.pdf

- Pons, V. (2013): "Las inteligencias múltiples en los manuales de ELE". En MarcoELE: revista de didáctica español lengua extranjera. http://marcoele.com/descargas/16/pons-inteligencias_multiples.pdf

[fecha de consulta: 21 /12/2013]

- Scarino, A., D. Vale, P. Mckay y J. Clark (1988): *Australian Language Levels Guidelines*. Commonwealth of Australia, Curriculum Development Centre. Albury, NSW: Renwick Pride Pty. Ltd.

- Sternberg, R.J., Grigorenko, E. (1997): *Intelligence, Heredity and Environment.* Cambridge: Cambridge University Press.

- VVAA (2012): Espacio Joven. Nivel A2.2. Madrid: Editorial Edinumen.

- William, M. y Burden, R. (1999): *Psicología para profesores de idiomas.* Cambridge: Cambridge University Press.

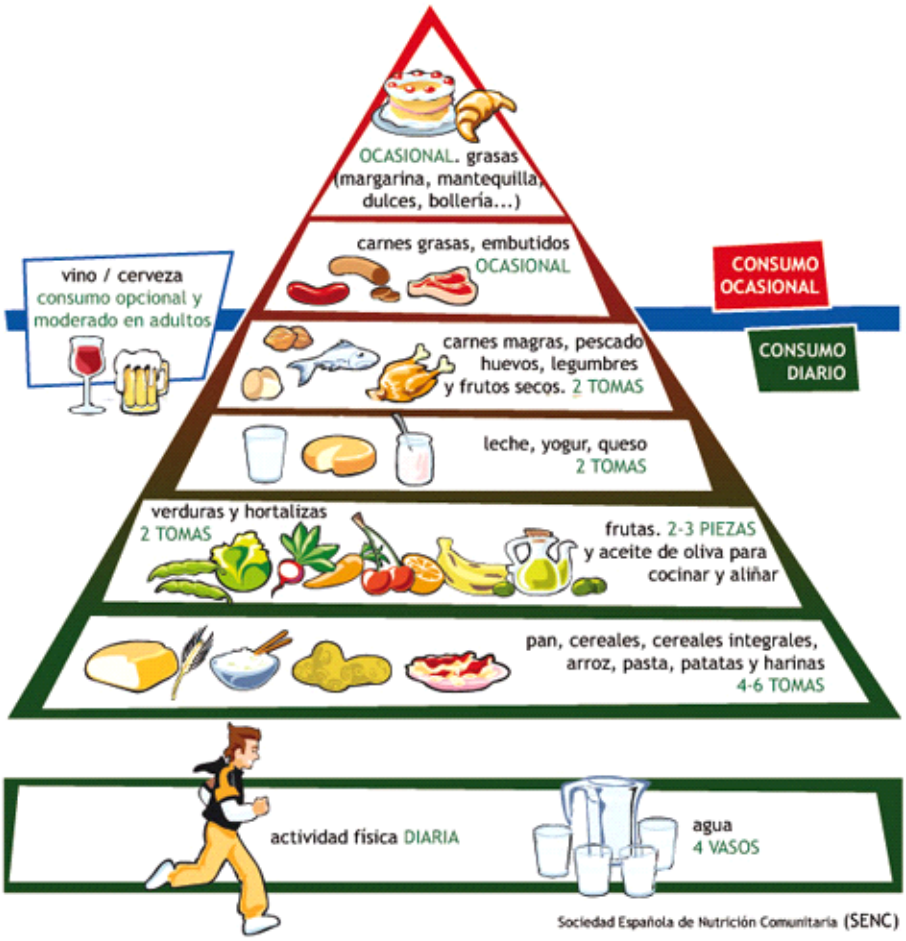
- Zanón, J. (1999): *La enseñanza del español mediante tareas.* Madrid: Edinumen.

7. ANEXOS:

Actividad 1:

Pirámide de alimentos

1. Observa el siguiente gráfico. Luego, comenta con tu compañero para qué sirve.



Es la pirámide de alimentación saludable.

Sí, ya la conocía. Es muy útil porque te indica de forma sencilla el tipo de alimentos necesarios para llevar una dieta equilibrada y su frecuencia de consumo recomendable

Fuente: http://www.vitadelia.com/alimentacion-y-nutricion/la-piramide-alimenticia

Actividad 2:

¡La lista de la compra!

2. ¿Qué necesitamos? Busca en la sopa de letras el nombre de 12 comidas y bebidas. Si te resulta difícil, puedes ayudarte de las siguientes pistas:

C	**O**	**N**	**M**	**H**	**Y**	**E**	**O**	**F**	**W**	**O**	**W**	**V**
A	**R**	**N**	**A**	**R**	**A**	**N**	**J**	**A**	**S**	**I**	**C**	**E**
G	**O**	**K**	**N**	**O**	**A**	**P**	**F**	**E**	**D**	**T**	**V**	**K**
U	**E**	**J**	**N**	**T**	**E**	**F**	**U**	**V**	**T**	**I**	**R**	**Y**
H	**M**	**X**	**A**	**S**	**U**	**Q**	**I**	**E**	**N**	**R**	**A**	**C**
C	**U**	**L**	**C**	**E**	**T**	**A**	**L**	**O**	**C**	**O**	**H**	**C**
E	**P**	**A**	**T**	**E**	**S**	**Y**	**L**	**I**	**M**	**O**	**R**	**O**
L	**D**	**N**	**N**	**W**	**Y**	**E**	**C**	**W**	**Q**	**T**	**E**	**A**
O	**G**	**R**	**I**	**Q**	**C**	**N**	**E**	**U**	**K**	**A**	**V**	**W**
T	**A**	**T**	**I**	**H**	**X**	**A**	**O**	**P**	**Q**	**U**	**F**	**H**
C	**H**	**U**	**E**	**O**	**A**	**P**	**E**	**W**	**J**	**G**	**N**	**Y**
A	**T**	**O**	**E**	**E**	**T**	**A**	**M**	**O**	**T**	**A**	**S**	**O**

1. Es una bebida sin color ni sabor. Su símbolo químico es H_2O.

2. Es una verdura de color rojo, muy famosa. Se usa para hacer una salsa muy rica.

3. Se hace con leche. Hay de muchos tipos, sobre todo en países como Suiza. A los ratones les encanta comerlo.

4. Es una bebida blanca que se saca de animales como la vaca. Es el alimento principal de los bebés.

5. Es una comida que se saca de animales que viven en el mar o en ríos.

6. Fruta redonda muy famosa en España, con mucha vitamina C. Es del color que sale al mezclar rojo con amarillo.

7. Bebida que sale de la uva. Tiene alcohol. En España tenemos de tipo blanco, rosado y tinto.

8. El cacao es un ingrediente de esta comida. Es dulce y muy rico.

9. Es una fruta amarilla y dulce, de forma alargada. En América tiene una prima llamada “banana”.

10 .Se hace con la harina de trigo, de maíz, etc. Se usa para hacer bocadillos.

11. Se saca de los animales como el cerdo, la vaca, la oveja, etc. Con esto se hacen las hamburguesas.

12. Hortaliza de color verde. Es imprescindible en una buena ensalada.

Adaptada de: http://marcoele.com/descargas/5/gonzalez_listadelacompra.pdf

Actividad 3:

Platos típicos españoles

3. ¿Has probado alguno de estos? A continuación, te presentamos información sobre algunos de los platos típicos españoles más conocidos. Une la imagen con la información que le corresponda.

BOQUERONES EN VINAGRE
Tapa típica del sur de España. Pescado marinado en vinagre, ajo y perejil.

CROQUETAS
Alimento originario de Francia, aunque es más popular en España. La base es la bechamel mezclada con otros ingredientes: jamón, pollo, bacalao y verduras.

.

TORTILLA DE PATATAS
O tortilla española. Es un plato a base de huevos y patatas. Es una preparación clásica de la cocina española.

GAZPACHO
Sopa fría originaria de Andalucía. Típica de los meses de verano. Ingredientes: tomates, pepinos, cebollas, ajos, pan, aceite de oliva y vinagre

EMPANADA

Alimento compuesto por masa de pan y levadura. Está rellena de atún, huevo, tomate y otros ingredientes.

ENSALADILLA RUSA

Plato muy popular en la gastronomía española. Plato típico de Rusia. Es una especie de ensalada de patatas con verduras, atún y mayonesa.

CALAMARES A LA ROMANA

También llamados calamares fritos. Plato preparado a base de calamares fritos rebozados en harina. Se sirve como tapa o como plato con una rodaja de limón















◌ *Sí, yo los he probado todos, ¡me encanta la comida española!*

◌ *¿Ah sí? Pues yo no acabo de acostumbrarme, ¡demasiado aceite*

Fuente: http://marcoele.com/descargas/12/garcia_saez-ninos-envueltos.pdf



Actividad 6:

5. Como has podido leer en su biografía, Karlos Arguiñano tiene un programa de televisión en el que enseña sus recetas para poder cocinarlas en casa. A continuación vamos a ver un fragmento de uno de sus programas con el que aprenderemos a cocinar un plato *¡Rico, rico, rico!* Mira y escucha con atención, y contesta a las siguientes preguntas:

Croquetas de pollo y huevo:

http://dotsub.com/view/32aad4b0-1524-4995-856b-cd648e1d6b4e

- ¿Qué ingredientes principales utiliza Karlos en su receta?
- ¿Cómo se llama el plato que ha cocinado en este programa?
- ¿Qué es lo más importante según Karlos para hacer bien la receta?
- ¿Cuánto tiempo es necesario para cocinar el plato?
- ¿Podrías decir si es una receta para invierno o verano? ¿Para la comida o la cena?

Actividad 8:

¡Cocina la tortilla española!

Los ingredientes

Uno de los platos más típicos de la cocina española es *la tortilla de patatas*. Nuestro amigo Karlos Arguiñano nos ha dejado su receta para que aprendamos a cocinar una tortilla en casa. Sigue las instrucciones y consejos. Primero, lee los ingredientes que vas a necesitar y escríbelos en tu cuaderno.



Medio kilo de patatas

6 huevos

2 cebollas

1 vaso de aceite de oliva

Un poco de sal

Ahora lee las instrucciones para cocinar la tortilla con mucha atención.

1. Pela las patatas y **lava** las cebollas.

2. Corta las patatas y las cebollas en pequeños trozos.

3. Bate los huevos en un recipiente.

4. Calienta el aceite y **fríe** las patatas y las cebollas.

5. Remuévelas con una cuchara cada poco tiempo.

6. Cuando ya estén doradas, **quítalas** del fuego, **escurre** el aceite y **mételas** en el recipiente con el huevo.

7. Pon esta mezcla en la sartén con una cucharada de aceite caliente y después de 5 minutos…

8. Vas a hacer un pequeña pausa antes de seguir cocinando para comprobar que entiendes bien todas las instrucciones. Escribe en la columna II de la tabla los infinitivos de los verbos que aparecen en la receta y ordénalos según su terminación, es decir la conjugación a la que pertenecen. Sigue los ejemplos.

I. Conjugación	**II. Infinitivo**	**III. Lo que tienes que hacer tú (Imperativo afirmativo)**	**IV. Terminación imperativo regular**
-ar	**1.** pelar **2.** **3.** **4.** **5.**	**a.** pel***a*** **b.** **c.** **d.** **e.**	**A.**
-er	**6.** remover **7.** **8.**	**f.** remuév***e***las **g.** **h.**	**B.**
-ir	**9.** batir **10.** **11.**	**i.** bat***e*** **j.** **k.**	

Ahora, añade las formas de esos verbos que aparecen en la receta, es decir, los imperativos, en la columna III, manteniendo el orden de las conjugaciones.

Por último, completa la columna IV con la terminación del imperativo de cada conjugación.

Actividad 9:

Para dar la vuelta a la tortilla

El siguiente paso requiere mucho cuidado, así que **toma** nota de los…

6 consejos para "*DAR LA VUELTA A LA TORTILLA*"

Consejo 1	

	 **No muevas** con fuerza la sartén al retirarla del fuego.
Consejo 2	**No la inclines** mucho hacia abajo.
Consejo 3	**No viertas** el huevo líquido por la cocina.
Consejo 4	**No lances** la tortilla muy alto.
Consejo 5	**No muevas** la sartén de sitio mientras la tortilla está en el aire.
Consejo 6	**Y no la partas** en dos al caer otra vez en la sartén.

9. ¿Se ha caído la tortilla al suelo? Seguro que no. Son consejos sobre lo que no debes hacer. Sigue el modelo de la actividad anterior y completa las columnas II y III de la tabla con los verbos correspondientes.

I. Conjugación	**II. Infinitivo**	**III. Lo que NO debes hacer tú (Imperativo negativo)**	**IV. Terminación imperativo**
-ar	**1.** **2.**	**a.** **b.**	**A.**
-er	**3.** **4.**	**c.** **d.**	**B.**
-ir	**5.** **6.**	**e.** **f.**	

¿Cómo se forma el *singular del imperativo negativo* informal? Fíjate en sus terminaciones y escríbelas en la columna IV. Deduce la regla.

Además de que los verbos irregulares mantienen su irregularidad en el imperativo negativo, ¿existe otra relación entre ambos imperativos que te ayude a formar el negativo partiendo del afirmativo? ¡Claro que sí! La regla se llama *¡Ale-hop!*: *La vuelta a la tortilla*. Explica por qué.

Identifica los imperativos que llevan pronombres. ¿Dónde se sitúa el pronombre? ¿A qué nombres sustituyen?

Para terminar, fíjate bien que la tortilla no se ha pegado a la sartén. Del mismo modo, los pronombres no se pegan al imperativo negativo, sino que van separados delante de él. ¡Enhorabuena y buen provecho!

Actividad x:

11. Pero no todo el mundo saber cocinar o hacer el resto de tareas domésticas, algunos necesitan un poco de ayuda. Mira los dibujos y piensa que consejos les darías a los protagonistas de las viñetas.

- Plancha la ropa, pero no _____
- _____
- _____
- _____



UNIVERSIDAD DE GRANADA

TESIS DOCTORAL

Aplicación de la Lexicología Explicativa y Combinatoria a algunas restricciones léxicas (verbo)-sustantivo-(adjetivo) del *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo.*

Propuestas didácticas para el aula de ELE

Doctorando: Germán Avilés Ibáñez

Director: Francisco José Manjón Pozas

Granada, noviembre 2015

VOLUMEN I

A mis hijos Bruno y Mateo,
por enseñarme (a ver) el mundo
cada día

En resumidas cuentas, el mundo no es más que el producto de una acalorada discusión acerca de los límites de la lingüística.

Salvador Elizondo

AGRADECIMIENTOS

La elaboración de una tesis doctoral conlleva siempre un esfuerzo y una gran dedicación y la mía se lleva muchas horas de sueño, algunas ausencias y , por supuesto, no pocas complacencias. Por fortuna, este camino no lo he recorrido solo; me ha acompañado un conjunto de personas a las que quiero manifestarles mi más sincera gratitud.

A mi director de tesis, Paco Manjón, por haber aceptado dirigir este proyecto sin condiciones y por haber sido fuerza de impulso en algunos momentos de caída.

A Lola, por todo; aunque, especialmente, por ser *auriga* de mi vida, y, particularmente, por obligarme a cumplir muchos de mis sueños.

A mis padres, por no necesitar libros para enseñarme tanto y a mis hermanos, por su apoyo constante.

A Rosario Alonso, por *invitarme a pasar.* La responsabilidad de quedarme ha sido mía y solo mía. Gracias, Rosa.

A Marcos y a Vicente, por esas conversaciones tan *cebadas* de contenido. Sí, es verdad, alguna cerveza también ha acompañado nuestros debates sobre el mundo.

A José Manuel López Bracho y a Ángel Velasco, por su disponibilidad y paciencia infinitas en la ayuda técnica de esta tesis.

Y a todos (sería demasiado extensa la nómina completa) los que han estado ahí sin saberlo o sin quererlo, han formado parte de este viaje y me han ayudado a superar no pocos obstáculos. Aquí os lo agradezco.

ÍNDICE

VOLUMEN I

Agradecimientos

Capítulo 1: Introducción y Objetivos..... 28

Capítulo 2: Marco Teórico.....30

2.1 La Lexicología Explicativa y Combinatoria.....30

2.2 La Teoría Sentido-Texto.....30

2.3 Concepto de Colocación.....31

2.4 La Función Léxica.....32

2.4.1. Tipos.....32

2.4.1.1. Funciones Léxicas estándar simples.....32

2.4.1.1.1. Paradigmáticas.....32

2.4.1.1.1.1. Funciones Léxicas Nominales.....33

2.4.1.1.1.2. Funcionales Léxicas Adjetivales.....33

2.4.1.1.2. Sintagmáticas.....33

2.4.1.1.2.1. Funciones Léxicas Adjetivales.....33

2.4.1.1.2.2. Funciones Léxicas Adverbiales.....34

2.4.1.1.2.3. Funciones Léxicas Verbales.....34

2.4.1.2. Funciones Léxicas Complejas.....34

2.4.1.3. Configuración de Funciones Léxicas.....35

2.4.1.4. Funciones Léxicas no estándar.....35

2.4.1.5. Elementos fusionados de Funciones Léxicas.....35

2.5 Los Actantes.....36

2.5.1. Tipos de Actantes.....36

2.5.2. Actantes y participantes.....37

2.6 Diccionario Explicativo y Combinatorio (DEC).....39

2.7 *Dictionnaire Explicatif et Combinatoire du Français Contemporain (DECFC).....39*

2.8 *Diccionario de Colocaciones del Español* (*DICE)*.....*41*
2.9 *REDES* y *Diccionario Combinatorio Práctico del español contemporáneo* (*Práctico*).....44
2.9.1. Diferencias conceptuales entre *Práctico* y *DICE.* Un acercamiento es posible45
2.10 Otras obras combinatorias.....47
2.10.1. *Dictionnaire de Cooccurrences* (DiCo).....47
2.10.2. Dicouèbe.....47
2.10.3. *Lexique Actif du Français* (*LAF*).....47
2.10.4. *Dictionnaire Analytique de la Distribution* (*DAD*).....48
2.10.5. BADELE.3000.....48
2.10.6. CALLEX Y CALLEX-ESP.....48

Capítulo 3: Análisis de nuestro estudio.....50
3.1. Modelo empleado.....50
3.2. Etiqueta semántica.....52
3.3. Régimen.....55
3.3.1. Simple.....56
3.3.2. Doble.....57
3.4. Función Léxica 1.....58
3.4.1. Funciones realizativas.....58
3.4.1.1. Fact ….....59
3.4.1.1.1. Fact 0.....59
3.4.1.1.2. Fact 0/Real 1 ….....59
3.4.1.1.3. Fact 0/CausFact 0 ….....59
3.4.1.1.4. AntiFact 0 ….....59
3.4.1.1.5. AntiFact 0/LiquFact 0 ….....59
3.4.1.1.6. BonFact 0 ….....59
3.4.1.1.7. AntiBonFact 0 ….....59
3.4.1.1.8. MagnFact 0 ….....59
3.4.1.1.9. PredPejorFact 0 ….....60
3.4.1.1.10. MagnFact 0/CausMagnFact 0 ….....60
3.4.1.1.11. Fact 1 ….....60
3.4.1.1.12. Fact 1/Real 2 ….....60

3.4.1.1.13. AntiFact 1 ….60
3.4.1.1.14. BonFact 1 ….60
3.4.1.1.15. MagnFact 1….60
3.4.1.1.16. PredPejorFact 1….60
3.4.1.1.17. Fact 2 ….60
3.4.1.1.18. AntiFact 2 ….60
3.4.1.1.19. AntiBonFact 2….60
3.4.1.1.20. MagnFact 2….60
3.4.1.1.21. Fact 2/Real 1 ….60
3.4.1.2. Real….60
3.4.1.2.1. Real 1 ….61
3.4.1.2.2. Real 1/Real 2….61
3.4.1.2.3. Real 1/Labreal 13….61
3.4.1.2.4. AntiReal 1 ….61
3.4.1.2.5. BonReal 1….61
3.4.1.2.6. AntiBonReal 1 ….61
3.4.1.2.7. MagnReal 1….61
3.4.1.2.8. PreparReal 1….61
3.4.1.2.9. PreparPredPlusReal 1….61
3.4.1.2.10. Real 2….61
3.4.1.2.11. AntiReal 2….61
3.4.1.2.12. MagnReal 2….61
3.4.1.2.13. PreparReal 2….61
3.4.1.2.14. PreparAntiReal 2….61
3.4.1.2.15. MagnAntiReal 2….61
3.4.1.2.16. Real 2/Real 2….61
3.4.1.3. Labreal….62
3.4.1.3.1. Labreal 12….62
3.4.1.3.2. AntiLabreal 12….62
3.4.1.3.3. Labreal 13….62
3.4.1.3.4. AntiLabreal 13….62
3.4.2. Funciones Verbo Soporte….62

3.4.2.1. Func ***62***
3.4.2.1.1. Func 0 *62*
3.4.2.1.2. MagnFunc 0 *62*
3.4.2.1.3. AntiMagnFunc 0 *63*
3.4.2.1.4. Func 0/Real 1 *63*
3.4.2.1.5. Func 1 *63*
3.4.2.1.6. MagnFunc 1 *63*
3.4.2.1.7. Func 2 *63*
3.4.2.2. Oper ***63***
3.4.2.2.1. Oper 1 *63*
3.4.2.2.2. AntiOper 1 *63*
3.4.2.2.3. MagnOper 1 *63*
3.4.2.2.4. Oper 1/Oper 2 *63*
3.4.2.2.5. Oper 1/CausFunc 0 *63*
3.4.2.2.6. Oper 2 … *63*
3.4.2.2.7. AntiOper 2 … *63*
3.4.2.3. Labor ***63***
3.4.2.3.1. Labor 12 *63*
3.4.2.3.2. AntiLabor 12 *64*
3.4.2.3.3. Labor 13 … *64.*
3.4.3. Funciones Fasales 64
3.4.3.1. Incep ***64***
3.4.3.1.1. IncepFunc 0 *64*
3.4.3.1.2. IncepFunc 0/IncepReal 1 *64*
3.4.3.1.3. IncepFunc 0/CausIncepFunc 0 *64*
3.4.3.1.4. IncepMagnFunc 0 *64*
3.4.3.1.5. IncepAntiMagnFunc 0 *64*
3.4.3.1.6. IncepPredMinusFunc 0 *64*
3.4.3.1.7. IncepFunc 1 *64*
3.4.3.1.8. IncepMagnFunc 1 *64*
3.4.3.1.9. IncepAntiMagnFunc 1 *64*
3.4.3.1.10. IncepPredMinusFunc 1 *64*

3.4.3.1.11. AntiIncepFunc 2.....64
3.4.3.1.12. IncepOper 1.....64
3.4.3.1.13. IncepFact 0.....65
3.4.3.1.14. IncepFact 0/CausIncepFact 0.....65
3.4.3.1.15. IncepMagnFact 0.....65
3.4.3.1.16. IncepMagnFact 0/CausIncepMagnFact 0.....65
3.4.3.1.17. IncepFact 1.....65
3.4.3.1.18. IncepReal 1.....65
3.4.3.1.19. IncepReal 1/IncepReal 2.....65
3.4.3.1.20. IncepReal 1/IncepLabreal 12.....65
3.4.3.1.21. IncepReal 2.....65
3.4.3.1.22. IncepReal 2/Labreal 12.....65
3.4.3.1.23. IncepAntiReal 2.....65
3.4.3.1.24. IncepOper 1/Labor 12.....65
3.4.3.1.25. IncepObstr 0.....66
3.4.3.1.26. IncepObstr 1.....66
3.4.3.2. Cont.....66
3.4.3.2.1. ContFact 0 ….....66
3.4.3.2.2. ContFact 1.....66
3.4.3.2.3. ContFunc 0.....66
3.4.3.2.4. ContFunc 0/ContReal 1.....66
3.4.3.2.5. ContFunc 0/PermFunc 0.....66
3.4.3.2.6. ContFunc 1.....66
3.4.3.3. Fin.....66
3.4.3.3.1. FinFunc 0.....66
3.4.3.3.2. FinFunc 0/FinReal 1.....66
3.4.3.3.3. FinFunc 0/LiquFunc 0.....66
3.4.3.3.4. FinFunc 1.....66
3.4.3.3.5. FinFact 0.....67
3.4.3.3.6. FinFact 0/LiquFact 0.....67
3.4.3.3.7. FinFact 1.....67
3.4.3.3.8. FinObstr 0..... 67

3.4.3.3.9. FinReal 1.....67
3.4.4. Funciones Causales.....67
***3.4.4.1. Caus*.....67**
3.4.4.1.1. CausFunc 0.....67
3.4.4.1.2. CausIncepFunc 0.....68
3.4.4.1.3. CausMagnFunc 0.....68
3.4.4.1.4. CausDenuevoFunc 0.....68
3.4.4.1.5. CausAntiFinFunc 0 ….....68
3.4.4.1.6. CausAntiIncepFunc 0 ….....68
3.4.4.1.7. CausPredPlusFunc 0 ….....68
3.4.4.1.8. CausPredMinusFunc 0.....68
3.4.4.1.9. CausFunc 1.....68
3.4.4.1.10. CausFunc 2 ….....68
3.4.4.1.11. CausAntiIncepFunc 2 ….....68
3.4.4.1.12. CausIncepFunc 2 ….....68
3.4.4.1.13. CausMagnFunc 2 ….....68
3.4.4.1.14. CausPredMinusFunc 2.....68
3.4.4.1.15. CausFact 0 ….....68
3.4.4.1.16. CausAntiFact 0 ….....68
3.4.4.1.17. CausDenuevoFact 0 ….....68
3.4.4.1.18. CausMagnFact 0 ….....68
3.4.4.1.19. CausAntiMagnFact 0.....68
3.4.4.1.20. CausIncepFact 0 ….....68
3.4.4.1.21. CausPredMinusFact 0.....68
3.4.4.1.22. CausPredPejorFact 0 ….....68
3.4.4.1.23. CausPredPlusBonFact 0 ….....68
3.4.4.1.24. CausFact 2.....68
3.4.4.1.25. CausDenuevoFact 2 ….....68
3.4.4.1.26. CausPredMinusFact 2 ….....68
3.4.4.1.27. CausPredPejorFact 2 ….....68
3.4.4.1.28. CausPredPlusBonFact 2 ….....68
3.4.4.1.29. CausManif 0 ….....69

3.4.4.1.30. CausAntiManif 0 ….69
3.4.4.1.31. CausMagnManif 0.....69
3.4.4.1.32. CausPredPejor ….69
3.4.4.1.33. CausPredPejorReal 2 ….69
3.4.4.1.34. CausPredPlusMagn ….69
3.4.4.1.35. CausPredPlusAntiMagn.....69
3.4.4.1.36. CausPredPlusAntiMagn 2.....69
3.4.4.1.37. CausPredPlusBon ….69
3.4.4.1.38. CausPredPlusBon 2 ….69
3.4.4.2. Perm.....69
3.4.4.2.1. PermFact 0 ….69
3.4.4.2.2. PermFunc 0.....69
3.4.4.2.3. *PermFunc 2* ….69

3.4.4.3. Liqu.....69
3.4.4.3.1. LiquFunc 0 ….69
3.4.4.3.2. LiquFunc 2 ….69
3.4.4.3.3. LiquFact 0 ….69
3.4.4.3.4. LiquFact 2 ….69
3.4.5. Otras Funciones.....70
3.4.5.1. Porprimeravez.....70
3.4.5.1.1. PorprimeravezCausFact 0 ….70
3.4.5.1.2. PorprimeravezCausFunc 0 ….70
3.4.5.1.3. PorprimeravezReal 1 ….70
3.4.5.2. Definitivamente.....70
3.4.5.2.1. DefinitivamenteFinFunc 0 ….70
3.4.5.2.2. DefinitivamenteLiquFact 0.....70
3.4.5.2.3. *DefinitivamenteFinFact0/ DefinitivamenteLiquFact 0 ….70*
3.4.5.3. Denuevo.....70
3.4.5.3.1. DenuevoFunc 0 ….70
3.4.5.3.2. DenuevoFact 1 ….70
3.4.5.3.3. DenuevoOper 1 ….70

3.4.5.3.4. DenuevoReal 1 ….70
3.4.5.3.5. *DenuevoReal 1/DenuevoReal 2 ….70*
3.4.5.4. Manif....70
3.4.5.4.1. Manif 0....71
3.4.5.4.2. MagnManif 0....71
3.4.5.4.3. AntiMagnManif 0 ….71
3.4.5.4.4. MagnManif 0/CausMagnManif 0....71
3.4.5.4.5. Manif 1 ….71
3.4.5.4.6. Manif 2 ….71
3.4.5.5. Stop....71
3.4.5.5.1. Stop 0....71
3.4.5.5.2. Stop 1 ….71
3.4.5.6. Involv....71
3.4.5.6.1. Involv 1 ….71
3.4.5.7. Excess....71
3.4.5.7.1. Excess 1 ….71
3.4.5.8. Obstr....71
3.4.5.8.1. Obstr 0 ….71
3.4.5.9. Degrad....71
3.4.5.9.1. Degrad 0 ….71
3.4.5.9.2. Degrad 1 ….71
3.4.5.9.3. Degrad 0/CausPredPejor ….71
3.4.5.9.4. Degrad 1/CausPredPejor 2 ….71
3.4.5.10. Pred....71
3.4.5.10.1. Pred_perm....71
3.4.5.10.2. Pred_temp....72
3.4.5.10.3. PredAble....72
3.4.5.10.4. PredPlusMagnFunc 0....72
3.4.5.10.5. PredPlusAntiMagnFunc 0 ….72
3.4.5.10.6. PredPlusMagnFunc 1....72
3.4.5.10.7. PredPlusAntiMagnFunc 1....72

3.4.5.10.8. PredPlusBonContFunc 2 ….72

3.4.5.11. Intentar.....72

3.4.5.11.1. IntentarCausFact 0.....72

3.4.5.11.2. IntentarDenuevoCausFact 0.....72

3.4.5.11.3. IntentarCausPredPlusBonContFact 0.....72

3.4.5.11.4. IntentarLiquFact 0.....72

3.4.5.11.5. IntentarLiquFact 0/IntentarLiquFact 2.....72

3.4.5.11.6. IntentarCausFunc 0 ….72

3.4.5.11.7. IntentarLiquFunc 0 ….72

3.4.5.11.8. IntentarCausPredPlusBonContFunc 2.....72

3.4.5.11.9. IntentarLiquFact 2 ….72

3.4.5.12. V no estándar.....72

3.5. Glosa 1.....73

3.5.1. Funciones realizativas.....73

3.5.1.1. Fact ….....73

3.5.1.1.1. Fact 0.....73

3.5.1.1.2. Fact 0/Real 1.....73

3.5.1.1.3. Fact 0/CausFact 0.....74

3.5.1.1.4. AntiFact 0.....74

3.5.1.1.5. AntiFact0/LiquFact 0.....74

3.5.1.1.6. BonFact 0.....74

3.5.1.1.7. AntiBonFact 0.....74

3.5.1.1.8. MagnFact 0.....74

3.5.1.1.9. PredPejorFact 0.....75

3.5.1.1.10. MagnFact 0/CausMagnFact 0.....75

3.5.1.1.11. Fact 1.....75

3.5.1.1.12. Fact 1/Real 2.....75

3.5.1.1.13. AntiFact 1.....75

3.5.1.1.14. BonFact 1.....76

3.5.1.1.15. MagnFact 1.....76

3.5.1.1.16. PredPejorFact 1.....76

3.5.1.1.17. Fact 2....76
3.5.1.1.18. AntiFact 2....76
3.5.1.1.19. AntiBonFact 2....77
3.5.1.1.20. MagnFact 2....77
3.5.1.1.21. Fact 2/Real 1....77
3.5.1.2. Real....77
3.5.1.2.1. Real 1....77
3.5.1.2.2. Real 1/Real 2....78
3.5.1.2.3. Real 1/Labreal 13....78
3.5.1.2.4. AntiReal 1....78
3.5.1.2.5. BonReal 1....78
3.5.1.2.6. AntiBonReal1....78
3.5.1.2.7. MagnReal 1....79
3.5.1.2.8. PreparReal1....79
3.5.1.2.9. PreparPredPlusReal 1....79
3.5.1.2.10. Real 2....79
3.5.1.2.11. AntiReal 2....79
3.5.1.2.12. MagnReal 2....80
3.5.1.2.13. PreparReal 2....80
3.5.1.2.14. PreparAntiReal 2....80
3.5.1.2.15. MagnAntiReal 2....80
3.5.1.2.16. Real 2/Real 2....80
3.5.1.3. Labreal....81
3.5.1.3.1. Labreal 12....81
3.5.1.3.2. AntiLabreal 12....81
3.5.1.3.3. Labreal 13....81
3.5.1.3.4. AntiLabreal 13....81
3.5.2. Funciones Verbo Soporte....81
3.5.2.1. Func....81
3.5.2.1.1. Func 0....81
3.5.2.1.2. MagnFunc 0....82
3.5.2.1.3. AntiMagnFunc 0....82

3.5.2.1.4. Func 0/Real 1.....82
3.5.2.1.5. Func 1.....82
3.5.2.1.6. MagnFunc 1.....82
3.5.2.1.7. Func 2.....82
3.5.2.2. Oper.....83
3.5.2.2.1. Oper 1.....83
3.5.2.2.2. AntiOper 1.....83
3.5.2.2.3. MagnOper 1.....83
3.5.2.2.4. Oper 1/Oper 2.....83
3.5.2.2.5. Oper 1/CausFunc 0.....84
3.5.2.2.6. Oper 2.....84
3.5.2.2.7. AntiOper 2.....84
3.5.2.3. Labor.....84
3.5.2.3.1. Labor 12.....84
3.4.2.3.2. AntiLabor 12.....84
3.5.2.3.3. Labor 13.....84
3.5.3. Funciones Fasales.....85
3.5.3.1. Incep.....85
3.5.3.1.1. Incep/Func 0.....85
3.5.3.1.2. IncepFunc 0/IncepReal 1.....85
3.5.3.1.3. IncepFunc 0/CausIncepFunc 0.....85
3.5.3.1.4. IncepMagnFunc 0.....86
3.5.3.1.5. IncepAntiMagnFunc 0.....86
3.5.3.1.6. IncepPredMinusFunc 0.....86
3.5.3.1.7. IncepFunc 1.....86
3.5.3.1.8. IncepMagnFunc 1.....86
3.5.3.1.9. IncepAntiMagnFunc 1.....86
3.5.3.1.10. IncepPredMinusFunc 1.....87
3.5.3.1.11. AntiIncepFunc 2.....87
3.5.3.1.12. IncepOper 1.....87
3.5.3.1.13. IncepFact 0.....87

3.5.3.1.14. IncepFact 0/CausIncepFact 0.....87
3.5.3.1.15. IncepMagnFact 0.....87
3.5.3.1.16. IncepMagnFact 0/CausIncepMagnFact 0.....88
3.5.3.1.17. IncepFact 1.....88
3.5.3.1.18. IncepReal 1.....88
3.5.3.1.19. IncepReal 1/IncepReal 2.....88
3.5.3.1.20. IncepReal 1/ IncepLabreal 12.....88
3.5.3.1.21. IncepReal 2.....89
3.5.3.1.22. IncepReal 2/Labreal 12.....89
3.5.3.1.23. IncepAntiReal 2.....89
3.5.3.1.24. IncepOper/Labor 12.....89
3.5.3.1.25. IncpeObstr 0.....89
3.5.3.1.26. IncepObstr 1.....89
3.5.3.2. Cont.....90
3.5.3.2.1. ContFact 0.....90
3.5.3.2.2. ContFact 1.....90.
3.5.3.2.3. ContFunc 0.....90
3.5.3.2.4. ContFunc 0/ContReal 1.....90
3.5.3.2.5. ContFunc 0/PermFunc 0.....90
3.5.3.2.6. ContFunc 1.....90
3.5.3.3. Fin.....91
3.5.3.3.1. FinFunc 0.....91
3.5.3.3.2. FinFunc 0/FinReal 1.....91
3.5.3.3.3. FinFunc 0/LiquFunc 0.....91
3.5.3.3.4. FinFunc 1.....91
3.5.3.3.5. FinFact 0.....91
3.5.3.3.6. FinFact 0/LiquFact 0.....92
3.5.3.3.7. FinFact 1.....92
3.5.3.3.8. FinObstr 0.....92
3.5.3.3.9. FinReal 1.....92
3.5.4. Funciones Causales.....92

3.5.4.1. Caus ***92***

3.5.4.1.1. CausFunc 0 *92*

3.5.4.1.2. CausIncepFunc 0 *92*

3.5.4.1.3. CausMagnFunc 0 *92*

3.5.4.1.4. CausDenuevoFunc 0 *93*

3.5.4.1.5. CausAntiFinFunc 0 *93*

3.5.4.1.6. CausAntiIncepFunc 0 *93*

3.5.4.1.7. CausPredPlusFunc 0 *93*

3.5.4.1.8. CausPredMinusFunc 0 *93*

3.5.4.1.9. CausFunc 1 *93*

3.5.4.1.10. CausFunc 2 *93*

3.5.4.1.11. CausAntiIncepFunc 2 *94*

3.5.4.1.12. CausIncepFunc 2 *94*

3.5.4.1.13. CausMagnFunc 2 *94*

3.5.4.1.14. CausPredMinusFunc 2 *94*

3.5.4.1.15. CausFact 0 *94*

3.5.4.1.16. CausAntiFact 0 *94*

3.5.4.1.17. CausDenuevoFact 0 *94*

3.5.4.1.18. CausMagnFact 0 *95*

3.5.4.1.19. CausAntiMagnFact 0 *95*

3.5.4.1.20. CausIncepFact 0 *95*

3.5.4.1.21. CausPredMinusFact 0 *95*

3.5.4.1.22. CausPredPejorFact 0 *95*

3.5.4.1.23. CausPredPlusBonFact 0 *95*

3.5.4.1.24. CausFact 2 *96*

3.5.4.1.25. CausDenuevoFact 2 *96*

3.5.4.1.26. CausPredMinusFact 2 *96*

3.5.4.1.27. CausPredPejorFact 2 *96*

3.5.4.1.28. CausPredPlusBonFact 2 *96*

3.5.4.1.29. CausManif 0 *96*

3.5.4.1.30. CausAntiManif 0 *97*

3.5.4.1.31. CausMagnManif 0 *97*

3.5.4.1.32. CausPredPejor....97
3.5.4.1.33. CausPredPejorReal 2....97
3.5.4.1.34. CausPredPlusMagn....97
3.5.4.1.35. CausPredPlusAntiMagn....97
3.5.4.1.36. CausPredPlusAntiMagn 2....97
3.5.4.1.37. CausPredPlusBon....98
3.5.4.1.38. CausPredPlusBon 2 98
3.5.4.2. Perm....98
3.5.4.2.1. PermFact 0 98
3.5.4.2.2. PermFunc 0 98
3.5.4.2.3. *PermFunc 2* 98
3.5.4.3. Liqu....98
3.5.4.3.1. LiquFunc 0....98
3.5.4.3.2. LiquFunc 2....99
3.5.4.3.3. LiquFact 0....99
3.5.4.3.4. LiquFact 2 99
3.5.5. Otras Funciones....99
3.5.5.1. Porprimeravez....99
3.5.5.1.1. PorprimeravezCausFact 0 99
3.5.5.1.2. PorprimeravezCausFunc 0 99
3.5.5.1.3. PorprimeravezReal 1 100
3.5.5.2. Definitivamente....100
3.5.5.2.1. DefinitivamenteFinFunc 0....100
3.5.5.2.2. DefinitivamenteLiquFact 100
3.5.5.2.3. DefinitivamenteFinFact 0/DefinitivamenteLiquFact 0....100
3.5.5.3. Denuevo....100
3.5.5.3.1. DenuevoFunc 0....100
3.5.5.3.2. DenuevoFact 1....101
3.5.5.3.3. DenuevoOper 1....101
3.5.5.3.4. DenuevoReal 1....101
3.5.5.3.5. DenuevoReal 1/DenuevoReal 2....101
3.5.5.4. Manif....101

3.5.5.4.1. Manif 0....101
3.5.5.4.2. MagnManif 0 101
3.5.5.4.3. AntiMagnManif 0....102
3.5.5.4.4. MagnManif 0/CausMagnManif 0....102
3.5.5.4.5. Manif 1....102
3.5.5.4.6. Manif 2....102
3.5.5.5. Stop....102
3.5.5.5.1. Stop 0....102
3.5.5.5.2. Stop 1....102
3.5.5.6. Involv....103
3.5.5.6.1. Involv 1....103
3.5.5.7. Excess....103
3.5.5.7.1. Excess 1....103
3.5.5.8. Obstr....103
3.5.5.8.1. Obstr 0....103
3.5.5.9. Degrad....103
3.5.5.9.1. Degrad 0....103
3.5.5.9.2. Degrad 1....103
3.5.5.9.3. Degrad 0/CausPredPejor 103
3.5.5.9.4. Degrad 1/CausPredPejor 2 104
3.5.5.10. Pred....104
3.5.5.10.1. Pred_perm....104
3.5.5.10.2. Pred_temp....104
3.5.5.10.3. PredAble....104
3.5.5.10.4. PredPlusMagnFunc 0....104
3.5.5.10.5. PredPlusAntiMagnFunc 0....104
3.5.5.10.6. PredPlusMagnFunc 1 104
3.5.5.10.7. PredPlusAntiMagnFunc 1 105
3.5.5.10.8. PredPlusBonContFunc 2 105
3.5.5.11. Intentar....105
3.5.5.11.1. IntentarCausFact 0 105
3.5.5.11.2. IntentarDenuevoCausFact 0....105

3.5.5.11.3. IntentarCausPredPlusBonContFact 0 ….105
3.5.5.11.4. IntentarLiquFact 0 ….106
3.5.5.11.5. IntentarLiquFact 0/IntentarLiquFact 2 ….106
3.5.5.11.6. IntentarCausFunc 0….106
3.5.5.11.7. IntentarLiquFunc 0….106
3.5.5.11.8. IntentarCausPredPlusBonContFunc 2….106
3.5.5.11.9. IntentarLiquFact 2 ….106
3.5.5.12. V no estándar….107
3.6. Tipo de restricción….108
3.6.1. Restricciones funcionales….108
3.6.1.1. Cualitativas….108
3.6.1.2. Cuantitativas….108
3.6.2. Restricciones de uso figurado….109
3.6.3. Restricciones léxicas….109
3.7. Función Léxica 2….110
3.7.1. Restricciones funcionales….110
3.7.1.1. Cualitativas….110
3.7.1.2. Cuantitativas….110
3.7.1.2.1. Reducidas….110
3.7.1.2.1.1. AntiMagn_pens….110
3.7.1.2.1.2. AntiMagn_quant….110
3.7.1.2.1.3. AntiMagn_son….110
3.7.1.2.1.4. AntiMagn_tam magnus….110
3.7.1.2.1.5. AntiMagn_temp….110
3.7.1.2.2. Ampliadas….110
3.7.1.2.2.1. Magn_pens….110
3.7.1.2.2.2. Magn_quant….110
3.7.1.2.2.3. Magn_son….110
3.7.1.2.2.4. Magn_tam magnus….110
3.7.1.2.2.5. Magn_temp….110
3.7.1.2.3. Conjuntas….111
3.7.1.2.3.1. AntiMagn_tam magnusAntiVer…. 111

3.7.1.2.3.2. Magn_tam magnusAntiVer.....111
3.7.1.2.3.3. AntiMagn_tam magnusAntiBon.....111
3.7.1.2.3.4. Magn_tam magnusAntiBon.....111
3.7.2. Restricciones de uso figurado.....111
3.7.2.1. Bon.....111
3.7.2.2. AntiBon.....111
3.7.2.3. Pos.....111
3.7.2.4. AntiPos.....111
3.7.2.5. Ver.....111
3.7.2.6. Magn_temp.....111
3.7.2.7. Magn_tam Magnus.....111
3.7.2.8. Magn_quant.....111
3.7.2.9. A no estándar..... 111

3.7.3. Restricciones léxicas.....112
3.7.3.1. Pos.....112
3.7.3.2. AntiPos.....112
3.7.3.3. Ver.....112
3.7.3.4. AntiVer.....112
3.7.3.5. Epit.....112
3.7.3.6. Able.....112
3.7.3.7. MagnAble.....112
3.7.3.8. MagnAntiVerAble.....112
3.7.3.9. Qual.....112
3.7.3.10. A no estándar.....112
3.8. Glosa 2.....112
3.8.1. Restricciones funcionales.....113
3.8.1.1. Cualitativas.....113
3.8.1.1.1. AntiBon.....113
3.8.1.1.2. Bon.....113
3.8.1.2. Cuantitativas.....113
3.8.1.2.1. Reducidas.....113

3.8.1.2.1.1. AntiMagn_pens....113
3.8.1.2.1.2. AntiMagn_quant....113
3.8.1.2.1.3. AntiMagn_son....114
3.8.1.2.1.4. AntiMagn_tam magnus....114
3.8.1.2.1.5. Antimagn_temp....114
3.8.1.2.2. Ampliadas....114
3.8.1.2.2.1. Magn_pens....114
3.8.1.2.2.2. Magn_quant....114
3.8.1.2.2.3. Magn_son....115
3.8.1.2.2.4. Magn_tam magnus....115
3.8.1.2.2.5. Magn_temp....115
3.8.1.2.3. ***Conjuntas....115***
3.8.1.2.3.1. AntiMagn_tammagnusAntiVer....115
3.8.1.2.3.2. Magn_tammagnusAntiVer....115
3.8.1.2.3.3. AntiMagn_tammagnusAntiBon....115
3.8.1.2.3.4. Magn_tammagnus....116
3.8.2. Restricciones de uso figurado....116
3.8.2.1. *Bon....116*
3.8.2.2. AntiBon....116
3.8.2.3. Pos....116
3.8.2.4. AntiPos....116
3.8.2.5. Ver....116
3.8.2.6. Magn_temp....117
3.8.2.7. Magn_tam magnus....117
3.8.2.8. Magn_quant....117
3.8.2.9. A no estándar....117
3.8.3. Restricciones léxicas....117
3.8.3.1. Pos....117
3.8.3.2. AntiPos....117
3.8.3.3. Ver....117
3.8.3.4. AntiVer....118
3.8.3.5. Epit....118

3.8.3.6. Able.....118
3.8.3.7. MagnAble.....118
3.8.3.8. MagnAntiVerAble.....118
3.8.3.9. Qual.....118
3.8.3.10. A no estándar.....118

Capítulo 4: Propuestas didácticas.....119
4.1. Conocimiento del léxico.....119
4.2. Enseñanza del léxico.....120
4.2.1. Enseñanza del léxico desde la Lexicología Explicativa y Combinatoria..... 122
4.3. Nuestras propuestas didácticas.....124
4.3.1. Propuesta 1.....125
4.3.1.1. Actividad 1.....125
4.3.2. Propuesta 2.....129
4.3.2.1. Actividad 2.....129
4.3.3. Propuesta 3.....131
4.3.3.1. Actividad 3.....131
4.3.4. Propuesta 4.....133
4.3.4.1. Actividad 4.....133
4.3.5. Propuesta 5.....135
4.3.5.1. Actividad 5.....135
4.3.5.2. Actividad 6.....137
4.3.6. Propuesta 6.....138
4.3.6.1. Actividad 7.....138
4.3.7. Propuesta 7.....140
4.3.7.1. Actividad 8.....140

Capítulo 5: Conclusiones.....143

VOLUMEN II

Capítulo 6: Datos de nuestro estudio.....148

6.1. Accidentes geográficos y naturales.....149

6.2. Alimentos y comidas.....173

6.3. Animales.....249

6.4. Árboles, plantas y flores.....282

6.5. Bebidas.....292

6.6. Celebraciones.....306

6.7. Ciclos vitales.....328

6.8. Colores.....333

6.9. Componentes del cuerpo humano.....335

6.10. Deportes y juegos.....457

6.11. Disciplinas.....465

6.12. Drogas.....470

6.13. Elementos del mobiliario y enseres domésticos.....473

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías.....492

6.15. Grupos humanos.....623

6.16. Instrumentos musicales.....659

6.17. Materiales y metales.....663

6.18. Medios de comunicación de masas.....674

6.19. Medios de transporte.....694

6.20. Nombres de parentesco.....732

6.21. Núcleos de población.....744

6.22. Objetos de adorno y decoración.....757

6.23. Prendas de vestir y complementos.....763

6.24. Profesiones.....800

6.25. Títulos nobiliarios y clases sociales.....943

6.26. Unidades de tiempo.....948

Bibliografía.....993

Diccionarios.....993
Referencias bibliográficas.....993

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

Nuestro trabajo consta de seis capítulos, de extensión y contenido desiguales; se basa en el ejercicio ampliado de la aplicación de la Lexicología Explicativa y Combinatoria con el fin de presentar un corpus lo suficientemente extenso que pueda contribuir al aprendizaje integral de ciertas unidades léxicas de la lengua española y al empleo y análisis de cualquier usuario interesado en el horizonte combinatorio.

Hasta el momento, los estudios de combinatoria en español son pocos y casi todos están centrados en unidades fraseológicas de cierto rango semántico[1](esto es, su unidad de estudio son las colocaciones y el campo elegido es el de los *Nombres de sentimiento*).

Lo que nosotros proponemos es superar las fronteras terminológicas (restricción vs. colocación) y ampliar el campo de actuación semántica, con el fin de extender los recursos del modelo que Mel'čuk y su equipo ya emplearon el siglo pasado para la confección de obras lexicográficas.

Este estudio solo pretende aportar una serie de datos nuevos y presentar algunas propuestas didácticas ideadas a partir de la compilación de los mismos, con la intención de ser útil al hablante necesitado de material léxico combinatorio ; no desea dirimir conflictos añejos de designación, ni ahondar en la supremacía funcional del modelo seguido en detrimento de otros, ni tan siquiera establecer un patrón definitivo y perfecto que favorezca la competencia léxica.

El armazón en el que se apoya nuestra aportación contiene los siguientes pilares en forma de capítulos :

Este **capítulo 1** busca presentar el proyecto, clarificar su horizonte y dibujar su estructura general.

En el **capítulo 2** analizamos el escenario teórico donde se desarrolla todo nuestro estudio. Rastreamos las nociones básicas de la Lexicología Explicativa y Combinatoria, de la Teoría Sentido-Texto (TST); y la noción de colocación para Mel'čuk y sus seguidores.

Presentamos el concepto de Función Léxica y exponemos la clasificación de las distintas Funciones según los criterios de la TST.

De igual modo, aducimos la figura del actante, así como su caracterización y tipología, contrastándolo con la del participante.

A continuación, nos centramos en el análisis de la lexicografía combinatoria. Encabezan esta taxonomía el *Diccionario Explicativo y Combinatorio* (*DEC*) y su versión francesa, el *Dictionnaire Explicatif et Combinatoire du Français Contemporain (DECFC).* Seguidamente, nos interesamos por el modelo español, esto es, el *Diccionario de Colocaciones del Español* (*DICE*) y por las obras que Ignacio Bosque ha dirigido :*REDES* y *Diccionario combinatorio Práctico del español contemporáneo* (*Práctico*).

1 Vid. Bibliografía del grupo DiCE: http://www.dicesp.com/paginas/index/5

De igual forma, constatamos las diferencias entre *Práctico* y *DICE* y señalamos las vías de acercamiento entre las dos obras.

Práctico es concebido como nuestro centro de operaciones, ya que es nuestra fuente a la hora de configurar el corpus.

El capítulo se cierra con una caracterización concisa de otras obras que apuestan por la combinatoria como criterio operativo : *Dictionnaire de Coocurrences* (*DiCo*), *Dicouèbe, Lexique Actif du Français* (*LAF*),...

En el **capítulo 3** nos detenemos en el Análisis de nuestro estudio. Iniciamos el capítulo mostrando el modelo empleado, y a continuación, escudriñamos cada uno de los elementos que lo conforman : la Etiqueta Semántica, el Régimen, la Función Léxica 1, la Glosa 1, el Tipo de Restricción, la Función Léxica 2 y la Glosa 2.

El **capítulo 4** está reservado a las Aplicaciones didácticas. En primer lugar, establecemos una introducción acerca de la importancia del léxico, la competencia léxico-semántica y el contenido léxico en el aprendizaje de la lengua española. Después incluimos ocho actividades, donde se deja traslucir la importancia del aprendizaje de las restricciones incidiendo en el triple foco : léxico, sintáctico y semántico.

El **capítulo 5** está reservado a las conclusiones finales del estudio. Debemos señalar que las conclusiones aparecen antes que la compilación de los datos por una cuestión de mejor visualización y manejo del trabajo impreso ; esa es la razón también de que incluyamos dos volúmenes.

El **capítulo 6** es el que corresponde a los datos y consituye, junto con el capítulo 3, el núcleo de la aportación de este trabajo de investigación. En él completamos todos los datos de los elementos señalados en el **capítulo 3** tomando como base las restricciones (verbo)-sustantivo-(adjetivo) seleccionadas de *Práctico.* Las veintiséis etiquetas semánticas de las que tomamos las restricciones son : Accidentes geográficos y naturales, Alimentos y comidas, Animales, Árboles, plantas y flores, Bebidas, Celebraciones, Ciclos vitales, Colores, Componentes del cuerpo humano, Deportes y juegos, Disciplinas, Drogas ,Elementos del mobiliario y enseres domésticos, Enfermedades, dolencias y patologías, Grupos humanos, Instrumentos musicales, Materiales y metales, Medios de comunicación de masas, Medios de transporte, Nombres de parentesco, Núcleos de población, Objetos de adorno y decoración, Prendas de vestir y complementos, Profesiones, Títulos nobiliarios y clases sociales y Unidades de tiempo.

Por último, explicitamos la bibliografía, diferenciando dos tipos : diccionarios y referencias bibliográficas.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

En este capítulo presentaremos un repaso sintético de la teoría que sustenta nuestro estudio.

2.1. La Lexicología Explicativa y Combinatoria (LEC)

Es el telón de fondo de nuestro estudio y parte de los siguientes presupuestos[2]:

1. Las lexías[3] constituyen la unidad de base de la lexicología.
2. Una lexía es una entidad trilateral. Contiene[4]:

2.1. un sens (le *signifié* saussurien)

2.2. une forme phonique/graphique (le *significant* saussurien)

2.3. et un ensemble de traits de combinatoire (le syntactique de la théorie Sens-Texte).

3. Esto es, cada lexía debe asociarse a una faceta semántica, sintáctica y léxico-combinatoria.
4. Debe orientar su objetivo a la elaboración de diccionarios.

2.2. La Teoría Sentido-Texto

La Teoría Sentido-Texto (TST) es una teoría formal que parte de la idea de que cada lengua natural puede convertir lo que cada hablante quiere comunicar en textos. De igual modo, cada hablante puede convertir los textos en sentidos[5].

Barrios (2005: 704 y ss.) y Barrios (2006: 351 y ss.) establece una serie de postulados en torno a la TST:

1. La TST considera la orientación de la síntesis más interesante desde el punto de vista de la semántica.
2. La base de la TST es la paráfrasis.
3. La TST es una teoría lexicográfica vinculada a la lingüística general y relacionada con la gramática de dependencias.
4. La TST se sirve de las funciones léxicas[6] para formalizar todas las relaciones sintagmáticas y paradigmáticas de cada unidad léxica[7] y las propone como herramienta eficaz para la traducción, la formalización e incluso el aprendizaje de una lengua.

Como vemos, las posibilidades de las TST son numerosas y dignas de ser aprovechadas.

Para que una lengua natural pueda ser descrita necesita un modelo tipo funcional y está constituido por los siguientes elementos:

2 Seguiremos a Mel'čuk et al.(1995).

3 Para Mel'čuk el concepto de lexía no es más que una formalización y una generalización del concepto de palabra.

4 Mel'čuk et al. (*Ibidem* :15).

5 Mel'čuk (1992: 67 y ss.) utilizará en otro momento *Content* para referirse al significado, *SIGNAL* para el texto y *MAPPING* para el tipo de conexiones que se pueden establecer entre ellos.

6 En nuestro estudio aparecerá también como FFLL.

7 Será consignada como UL en otros momentos.



Figura 1. Modelo Sentido-Texto adaptado de Stela Valente (2002: 158) y Françoise Bacquelaine(2010: 104)

Como se puede apreciar, el punto de partida y de destino son reversibles:

Representación semántica ↔ Representación fonética

Todos los niveles son descritos por distintos lenguajes formales: grafos, árbol de dependencias, cadena de símbolos.

En lo que se refiere a la LEC, solo se centrará en el Nivel Semántico y Sintáctico, excluyendo los demás niveles.

2.3. Concepto de colocación

Uno de los aspectos más analizados de la TST es el concepto de colocación, que aquí es identificada como un frasema.

Mel'čuk[8] (2001, 2006) declara que el *frasema* es la unidad de comunicación de un nativo. En una clasificación posterior (2001: 269) establece los siguientes tipos :

1. El frasema PRAGMÁTICO O PRAGMATEMA, cuya forma y significado son perfectamente transparentes y están bien formados, pero que está fijado en relación con una situación dada.

8 Alonso seguirá a Mel'čuk (1994: 25 y ss.) y aporta otra clasificación más formalizada y matemática.

2. (…) El frasema COMPLETO O EXPRESIÓN IDIOMÁTICA (= UNA EXPRESIÓN COM PLETAMENTE FIJADA) cuyo significado no incluye el significado de ninguno de sus constituyentes.

3. (…) El SEMI-frasema O COLOCACIÓN (= UNA EXPRESIÓN SEMIFIJADA) que está compuesta por dos constituyentes tales que el significado del conjunto incluye el significado de uno de estos constituyentes , pero no el del otro.

4. (…) El CASI-frasema O EXPRESIÓN CASI-IDIOMÁTICA (= UNA EXPRESIÓN CASI-FIJADA), cuyo significado incluye los significados de todos sus constituyentes, pero que tiene, además un significado adicional, es decir, imprevisible.

2.4. La Función Léxica

Mel'čuk (2006 : 22) define la Función Léxica de la siguiente manera :

> Una función léxica [= FL] es una *función* en el sentido matemático del término : una correspondencia **f** que asocia a una unidad léxica L, denominada el *argumento* de **f** , un conjunto de unidades léxicas **f** (L) – el valor de **f** . Dado que esta función sólo opera con unidades léxicas, es natural llamarla *léxica.*
>
> Cada FL **f** está asociada a un sentido ' f ' muy general (que puede , incluso, ser cero) y, al mismo tiempo, a un papel sintáctico profundo. El argumento de una FL **f** para un argumento dado L es un conjunto de unidades léxicas o expresiones libres que pueden realizar **f** [es decir, expresar el sentido 'f '] en lugar de L o junto a L.

2.4.1. Tipos de Funciones Léxicas

En la clasificación de las funciones seguiremos a Mel'čuk (1995: 129 y ss.), Mel'čuk (2001: 283 y ss.), Mel'čuk (2006 : 31 y ss.) y Alonso (1989 : 437 y ss.).

2.4.1.1. Funciones Léxicas estándar simples

2.4.1.1.1. Paradigmáticas[9]

1.-Sinónimo [Syn]

2.-Conversivo [$Conv_{ij}$ [10]]

3.-Antónimo [Anti]

9 Faber (1999: 6 y ss.) presenta una distinción bastante clara de las funciones léxicas paradigmáticas y sintagmáticas:
-Paradigmáticas: asocian con una palabra un conjunto de lexemas que tienen en común un componente de significado básico.
-Sintagmáticas: establecen una relación semántica entre dos lexemas L 1 y L 2 que ocurren en una cadena textual de manera no predecible o cuando la coocurrencia de uno no puede derivarse de las restricciones de selección del otro.

10 Los subíndices hacen referencia a los actantes. Estos serán analizados en el apartado 2.5.

4.- Término contrastivo [Contr]

5.- Epíteto pleonástico [Epit]

6.- Genérico [Gener]

7.-Figurado [Figur]

8.-Derivados sintácticos del nombre [S_0], del verbo [V_0] del adjetivo [A_0] y del adverbio [Adv_0]

2.4.1.1.1.1. Funciones Léxicas Nominales

9.- Derivados semánticos del nombre para el primer, segundo, tercer actante de la palabra llave: S_1 , S_2 , S_3 …

10.- Derivados semánticos del nombre que expresa una circunstancia de instrumento [S_{instr}] de lugar [S_{loc}], de medio [S_{med}], de manera [S_{mod}],y de resultado[S_{res}]

11.- Nombre singular [Sing]

12.- Nombre colectivo [Mult]

13.- Nombre de jefe [Cap]

14.- Nombre de equipo [Equip]

15.- Nombre de origen [Gener]

16.- Nombre de centro [Centr]

17.- Nombre de punto culminante [Culm]

2.4.1.1.1.2. Funciones Léxicas Adjetivales

18.-Derivados semánticos del adjetivo para el primer, segundo, tercer ,... actante de la palabra llave: A_1 , A_2 , $A_{3,...}$

19.-Derivados semánticos adjetivos potenciales: $Able_1$, $Able_2$ ...

20.-Derivados semánticos adjetivos virtuales: $Qual_1$, $Qual_2$ ...

2.4.1.1.2. Sintagmáticas

2.4.1.1.2.1. Funciones Léxicas Adjetivales

21.- Intensificadora [Magn]

22-23.-Comparativas [Plus/Minus]

24.- Confirmatoria [Ver]

25.- Laudatoria [Bon]

26.- Peyorativa [Pejor]

27.- Positiva [Pos]

2.4.1.1.2.2. Funciones Léxicas Adverbiales

28.- Derivados semánticos del adverbio para el primer, segundo, tercer, … actante de la palabra llave: Adv_1, Adv_2, $Adv_{3,...}$

29.-Instrumental [Instr]

30.- Locativa [en el tiempo o en el espacio 'en' (Loc_{in}), 'desplazándose a partir de' (Loc_{ab}), 'desplazándose hacia el interior' (Loc_{ad})]

31.-Consecutiva [Propt]

2.4.1.1.2.3. Funciones Léxicas Verbales

32.- Pred ['ser/estar', verbalizador de las funciones adjetivales]

33-35.- De verbo soporte [$Oper_i$, $Func_i$,$Labor_{ij}$]

36-38.- Realizativas [$Real_i$, $Fact_i$,$Labreal_{ij}$]

39-41.- Fásicas [Incep,Fin, Cont]

42-44.- Causativas [Caus,Liqu, Perm]

45.- De verbo de implicación [Involv]

46.- De verbo de manifestación [Manif]

47.- De verbo de preparación [Prepar]

48.- De verbo de estado próximo [Prox]

49.- De verbo de degradación [Degrad]

50.- De verbo de sonido típico [Son]

51.- De expresión imperativa [Imper]

52.- De verbo resultativo [Result]

53.- De expresión de funcionamiento difícil [Obstr]

54.- De expresión de funcionamiento excesivo [Excess]

55.- De expresión de parada de funcionamiento [Stop]

56.- De expresión de síntoma de un estado [Sympt]

2.4.1.2. Funciones Léxicas Complejas

Una FL compleja se escribe como una cadena de FFLL, pero no es una composición de FFLL:

Ej. $IncepOper_1$ (fuego) ≠ Incep($Oper_1$(fuego)), de lo que deducimos lo siguiente:

No es lo mismo 'abrir fuego' que 'emprender un fuego'

2.4.1.3. Configuración de Funciones Léxicas

Es un conjunto de FFLL que tienen la misma palabra llave, aunque sintácticamente no estén vinculadas entre sí.

Ej. [*Bon + Magn]* (alegría)= paradisíaca; esto es, una intensa [*Magn*] alegría que es muy agradable [*Bon*].

2.4.1.4. Funciones Léxicas no estándar

Son demasiado específicas, poco sistemáticas, poco previsibles, aunque abundan y son importantes en las lenguas.

Las FFLL no estándar son típicas de palabras concretas que pertenecen a aspectos técnicos o culturales[11] de las lenguas: comidas, ropa,...

Barrios (2010:10), siguiendo a Mel'čuk, presenta el siguiente ejemplo: *tal que febrero incluye 29 días (año)= bisiesto.*

Una FL puede ser caracterizada también como semiestándar. Polguère (2002 :52) la define así:

> *Dans ce cas, la formule d'encodage est hybride, incorporant une partie formalisée et une partie qui est une paraphrase en langue naturelle de la composante non-standard du lien de FL*

Barrios *(Ibidem:* 389) aboga por incluir funciones como P*or primera vez* y *Definitivamente* como funciones semiestándar[12] y propone algunos ejemplos en español: inaugurar un museo(*PrimCausFact* $_0$), cerrar un negocio (*DefFinFact* $_0$).

2.4.1.5. Elementos fusionados de valores de Funciones Léxicas

Cuando se da la unión de una FL estándar con otra FL no estándar; aparecen las FFLL mixtas.

Se emplean cuando son necesarios los valores semánticos para distinguir colocaciones no del todo sinónimas.

11 En nuestro estudio aparecerán en todas las etiquetas semánticas seleccionadas.

12 Aunque Barrios para las FFLL *Por primera vez* y *Definitivamente* propone un equivalente latino (*Prim* y *Def*) en nuestro estudio hemos incluido estas FFLL con designación española y sin espacios (*Porprimeravez*). Las razones son las siguientes: hemos preferido distinguir las FFLL estándar de las FFLL semiestándar y de igual forma, mantener siempre una unidad gráfica.

Mel'čuk(2006:33) aduce un ejemplo del inglés :

Magn(opposed): *adamantly, bitterly, consistently, deeply, resolutely,...*

Barrios (2010:10) añade otro en español:

IncepOper $_1$ (amor) = enamorarse

2.5. Los Actantes

El concepto de actante es introducido por Tesnière y la TST lo utiliza en su representación sintáctica.

Barrios (2010: 5) señala la distinción entre argumento y predicado (plano semántico) y actante (plano sintáctico) de la TST y establece las siguientes premisas de las que se parte :

1. Un *predicado* es un significado vinculante que tiene huecos para que otros significados los ocupen y formen significados complejos. Un significado 'S' ('tren', 'lluvia',etc.) que completa los huecos de un predicado 'P' ('ir ', 'caer') es un *argumento* de 'P' (el tren va a ; cayó la lluvia).
2. Los predicados son acciones, procesos , estados, actividades, percepciones, relaciones, propiedades, magnitudes y lugares.
3. Un significado no vinculante es un *término semántico o nombre.*
4. Algunas Unidades Léxicas tienen actantes porque están ligadas a situaciones en las que aparecen. Estos significados se conocen como *cuasipredicados.*
5. No se consideran actantes, sino *participantes* aquellos significados cuya expresión no es necesaria.

2.5.1. Tipos de actantes

Seguiremos a Alonso (2007a y 2007b) y a Mel'čuk (2004a y 2004b) en la clasificación de la tipología actancial.

Encontramos en primer lugar una primera división tripartita :

1. Actante sintáctico profundo (ASintP)[13] :representa las estructuras más generales de modo que son válidas para todas las lenguas.

13 El correlato que utiliza Mel'čuk es: *SemA(L), DSyntA(L), and SSyntA(L)* para los actantes semánticos, sintácticos profundos y sintácticos superficiales, respectivamente.

2. Actante sintáctico superficial (ASintS) : se encarga de establecer las relaciones sintagmáticas de los elementos de la oración.

3. Actante semántico (ASem) : representa la descomposición semántica de la UL. Mel'čuk (2004a: 9) simplifica su caracterización recurriendo al registro informal :

> Informally speaking, a ***semantic actant*** [= SemA] of a LU L that has a predicative meaning (L(; ; ... ;)) corresponds to an argument of (L).

Los actantes aparecen representados en el esquema de régimen y allí también se establece la diátesis, esto es, la relación entre los ASem y los AsintP.

Alonso ofrece un ejemplo del esquema de régimen de *pena :*

> El juez [X] penó con la cárcel [W] a los delincuentes [Y] por atraco [Z]

X ↔I Individuo	Y ↔II Individuo	Z ↔III Hecho	W ↔IV Hecho
1. de N 2. Apos	1. a N 2. para N 3. Apos	1. por N	1. de N 2. entre N 3. de hasta N

Tabla 1. Esquema de régimen de *pena* extraído de Alonso (2007 : 451)

Los números romanos (I, II, III y IV) representan los actantes sintácticos profundos,las letras (X,Y,Z y W), los actantes semánticos[14] y los números arábigos(1, 2 y 3), los actantes sintácticos superficiales.

Los actantes aparecen reflejados en los subíndices de algunas funciones léxicas. El subíndice 1 se corresponde con el primer actante de la palabra llave ; el 2, con el segundo y así sucesivamente.

2.5.2. Actantes y participantes

Alonso diferencia entre actante de una Unidad Léxica L (UL L) y el participante de una situación lingüística designada por L (SIT[L]).

14 Para SanRomán (2009) en su estudio sobre los nombres de emoción, X es un actante semántico que actúa como *experimentador* e Y como *objeto de emoción.* No debe confundirse con el papel semántico denominado *experimentante* por algunos autores. Soto Andión (2011: 176) lo define como "entidad animada o inanimada que experimenta o en que se desarrolla un determinado proceso físico o psicológico".

La situación escapa al mundo real y se basa en el sistema de la lengua a la que pertenece la UL L. Para ilustrar esta diferenciación, pone el ejemplo de la UL (comer) en alemán. En la lengua germánica existen dos UL : *essen* (si come una persona) y *fressen* (si lo hace un animal). La profesora de la Universidad de La Coruña señala que la SIT (*essen*) no es la misma que la SIT (comer), ya que la primera establece unos requisitos sobre los participantes que no se da en la española.

Un actante y un participante no tienen una relación de asociación recíproca ; el actante siempre se corresponde con un participante, pero a la inversa no es obligatorio que se dé esta correspondencia.

Alonso, además, expone la existencia del participante obligatorio de la UL.Sin su presencia no puede existir la situación o la UL L no podría ser L. Los participantes obligatorios pueden ser :

1. Constantes : la definición de L incluye este tipo de participante.
2. Variables: es el representante de su clase semántica, pero puede ser sustituido por otro de su clase.

Barrios (2010 : 7) propone como ejemplo ALQUILAR :

X alquila Y a la persona Z por el dinero W durante el tiempo T

Encontramos como participantes variables a 'X' ,'Y' y 'Z ' ; esto es, puede variar el que alquila, lo que se alquila y a quien se le alquila algo. Pero si no existiera T, la situación no podría existir, o lo que es lo mismo, la UL tendría que ser *vender.*

2.6. Diccionario Explicativo y Combinatorio (DEC)

El DEC es un diccionario ideal, es decir, no tiene en cuenta las premisas de cualquier otra obra lexicográfica en cuanto tiempo, costo, limitaciones editoriales,... y sigue los postulados de la TST; de hecho, nacieron a la vez[15].

Es explicativo porque señala los sentidos de las lexías a través de una definición analítica; es combinatorio porque analiza la combinatoria sintáctica y léxica de cada lexía. La primera está explicitada en el estudio del régimen y la segunda en el de las funciones léxicas.

Luque Durán y Manjón Pozas (1997: 61 y ss.) le adscriben cinco características:

1. Se concibe como una parte integrante de una descripción teórica de una lengua natural dada.
2. El DEC no es un diccionario realizado con vistas a unos fines pedagógicos o enfocado principalmente a facilitar el aprendizaje de una segunda lengua[16].
3. El DEC está orientado, dentro del modelo sentido-texto como un diccionario que estudia y refleja la producción del texto.
4. Un artículo en el DEC se asocia con un solo lexema[17].
5. Un artículo en el DEC comprende tres secciones principales: sección semántica o **definición**, sección sintáctico-combinatoria o **esquema de régimen** y sección léxico-combinatoria o de **funciones léxicas.**

2.7. *Dictionnaire Explicatif et Combinatoire du français Contemporain* (DECFC)

Para la caracterización de esta obra lexicográfica seguiremos a Mel'čuk et al. (1984/1988/1992/1999), Mel'čuk et al. (1995),Giraldo (2003) y Barrios (2006).

1. Es un diccionario elaborado a partir de los presupuestos de la LEC, postulada por la TST.
2. Hasta el momento se han analizado 508 vocablos franceses en todas sus facetas.
3. En la redacción se han seguido los principios de formalidad, coherencia, uniformidad y exhaustividad.
4. Siguen once criterios para delimitar las lexías: interpretación múltiple, diferenciación semántica local/global, de coocurrencia compatible (también llamado criterio de Green-Apresjan), de

15 Luque Durán y Manjón Pozas (1997: 147) señalan el origen de este tipo de diccionarios, que se asocia a un proyecto iniciado por Mel'čuk, Zholkovskij y posteriormente Apresjan. El comienzo fue el estudio de 250 vocablos rusos y después se ha desarrollado en otras lenguas como el polaco, el francés, ...

16 El abultado formalismo teórico del DEC es un obstáculo para la finalidad didáctica.

17 Mel'čuk et al. (1995: 56) hacen una distinción entre lexía, lexema y frasema. El lexema es presentado como *un mot pris dans une seule acception bien déterminée et munie de tous les renseignements qui spécifient totalement son comportement dans un texte.* El frasema es una locución con las mismas características que el lexema y *l*a lexía,en cambio, es la unidad base y genérica de la que parten.

coocurrencia diferencial, de derivación diferencial, de pertinencia lingüística, de coocurrencia con modificadores calificativos, de coocurrencia con cuantificadores, de coocurrencia con negación, de sentido antónimo y de " mauvais état ".

5. La descripción de las lexías se localiza en diez zonas:

5.1. Zona de la entrada

5.2. Zona fonológica

5.3. Zona morfológica

5.4. Zona estilística

5.5. Zona semántica

5.6. Zona sintáctico-combinatoria

5.7. Zona léxico-combinatoria restringida

5.8. Zona de ejemplos

5.9. Zona fraseológica

5.10. Zona de *Nota Bene* (particularidades pragmático-culturales)

Nos centraremos en las más importantes y desarrolladas: zona semántica, sintáctico-combinatoria y léxico-combinatoria:

1. Zona semántica: en ella se encuentra la definición de la lexía en forma proposicional donde aparecen los actantes semánticos de la lexía en cuestión.

2. Zona Sintáctico-combinatoria: donde aparece el Esquema de Régimen de la lexía,mediante el cual se relaciona cada actante semántico (X, Y,etc.) con su correspondiente actante sintáctico (I, II, etc.) y su expresión.

3. Zona léxico-combinatoria: aquí se localizan las Funciones Léxicas paradigmáticas (se corresponden con las distintas relaciones semánticas: sinonimia, antonimia, hiperonimia, etc.) y sintagmáticas (se corresponden con las colocaciones) de la lexía.

2.8. *Diccionario de Colocaciones del Español (DICE)*

Margarita Alonso Ramos dirige el *Diccionario de colocaciones del español* (*DICE*), una obra que, como sabemos, se encuadra en el marco de la Lexicología Explicativa y Combinatoria. Es un diccionario de colocaciones y, de momento, se limita al campo semántico de los nombres de sentimiento. La profesora de la Universidad de La Coruña ha establecido en distintos artículos[18] las características de su vástago lexicográfico. A continuación, establecemos un resumen de las mismas.

Se adopta como unidad lexicográfica la unidad léxica (UL) y se establece un análisis paradigmático. Las informaciones que se aportan son las siguientes:

1. La etiqueta semántica, donde se identifica el significado genérico.
2. La forma proposicional, donde aparecen los participantes.
3. Ejemplos tomados del CREA, Corpus del español, web u obras lexicográficas.
4. Los (cuasi-) sinónimos y (cuasi-)antónimos, que aportan información complementaria.
5. El esquema de régimen, donde se detalla la estructura de los argumentos.
6. Colocaciones y derivados semánticos, clasificados en cinco grupos:
   - 6.1. Atributos de los participantes
   - 6.2. UL+ adjetivo
   - 6.3. Verbo + UL
   - 6.4. UL + verbo
   - 6.5. Nombre de UL

Las colocaciones aparecen descritas semántica y sintácticamente, a través de las Glosas y de las Funciones Léxicas. A continuación se muestra una imagen con los elementos señalados y otras dos con información concreta de la colocación verbo+ ánimo 1 (sentimiento):

18 Alonso Ramos (2004, 2006, 2010, 2012a, 2012b, 2013 y 2015).

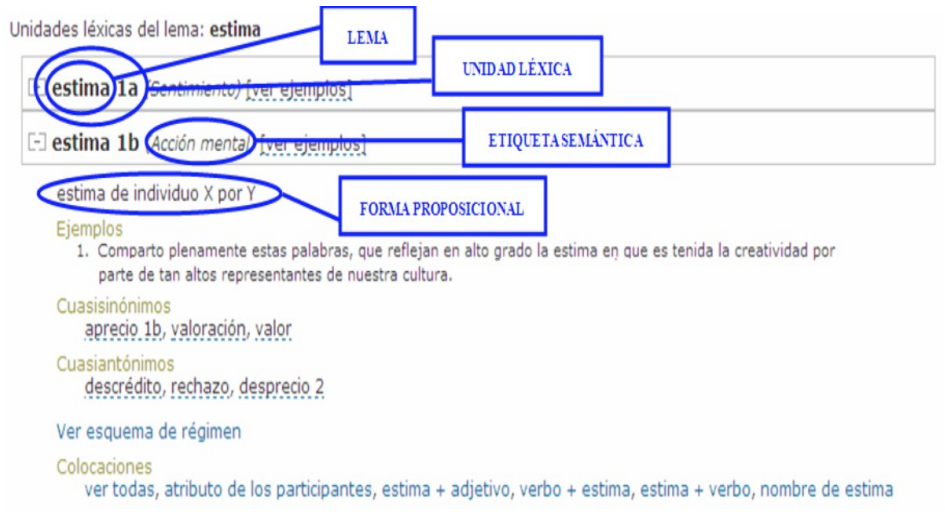


Figura 2. Elementos del *DICE*

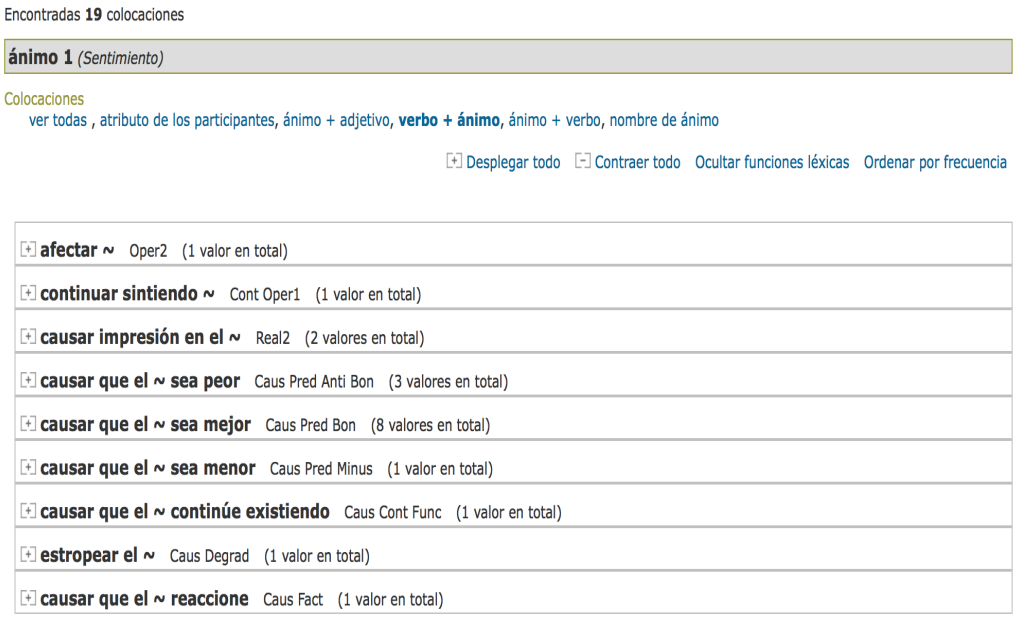


Figura 3. Colocaciones verbo + ánimo 1 (sentimiento)

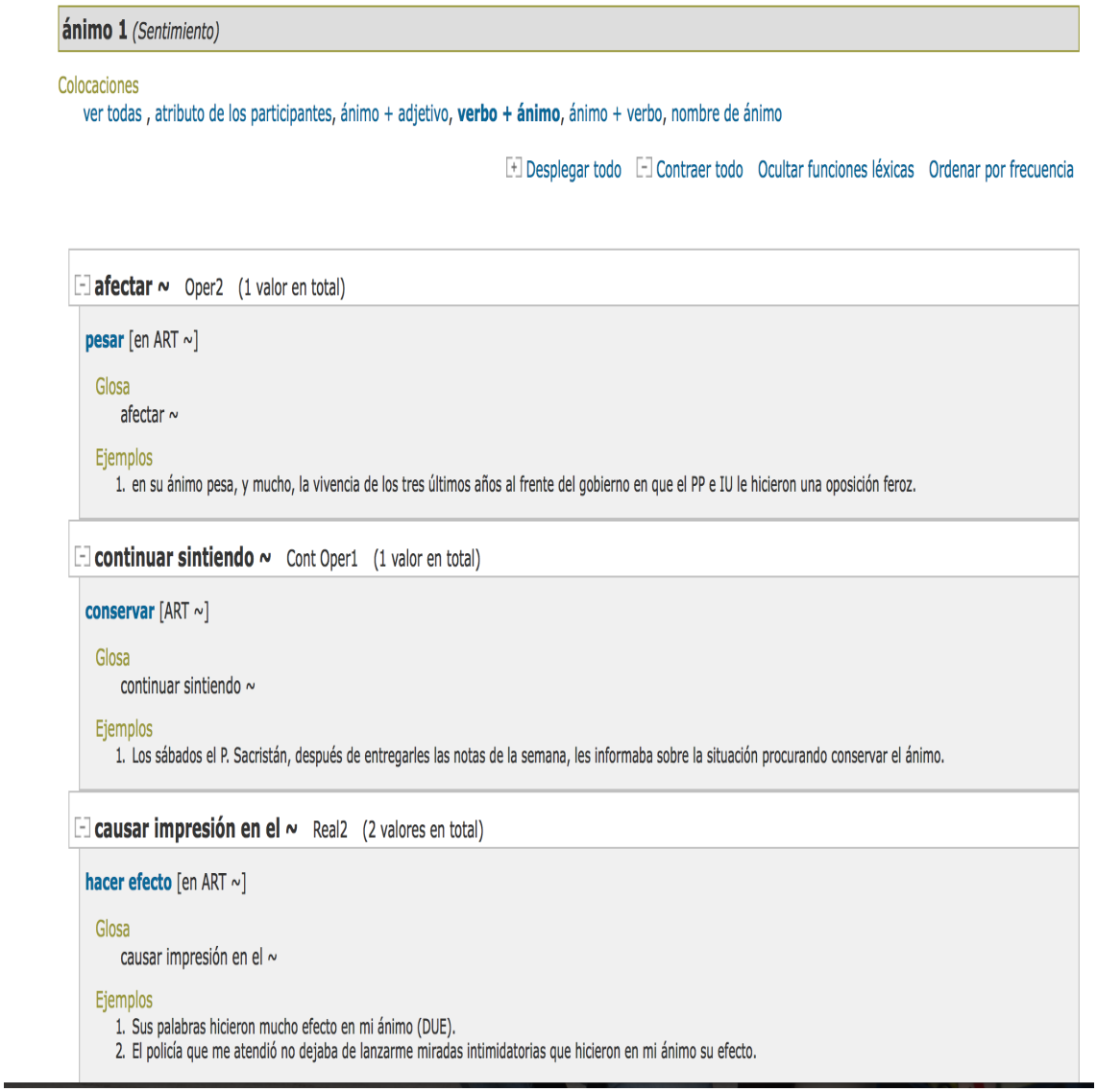


Figura 4.Desarrollo de la información sintáctica, semántica y léxica de algunas colocaciones verbo+ ánimo 1(sentimiento)

2.9. *REDES* y *Diccionario Combinatorio Práctico del español contemporáneo* (*Práctico*)

Bosque (2006: XIII y ss.) establece una serie de coincidencias y diferencias entre *Redes* y *Práctico.*

Principales coincidencias:

1. Las combinaciones que proporcionan *Práctico* y *Redes* no son solo frecuentes, sino naturales para los hablantes nativos.
2. La mayor parte de la información que contienen ambos diccionarios no se encuentra en ninguna obra lexicográfica del español.
3. *Práctico* está elaborado a partir del mismo corpus con el que se preparó *Redes.*
4. En ambos diccionarios se separan los usos físicos y figurados.

Barrios (2007a: 13) ve también una serie de coincidencias entre las dos obras:

> Ambos diccionarios pueden contribuir a la investigación lingüística en general y a las tareas lexicográficas en particular. De un lado la combinatoria ayuda a dilucidar si los sentidos figurados corresponden o no a un significado distinto; de otro sirve para descubrir sentidos ausentes en las definiciones de muchos diccionarios tradicionales; por último es un valioso material de trabajo para investigadores que trabajan en lexicográfica explicativa y combinatoria porque las entradas de ambos diccionarios contienen un número abundante de relaciones léxicas, lo que facilita enormemente la tarea de formalización.

Principales diferencias:

1. *Práctico* no tiene la carga conceptual de *Redes.*
2. *Redes* contiene 8000 entradas y *Práctico* casi 14000.En *Redes* aparecen 200000 combinaciones, mientras que en *Práctico* se localizan 400000.
3. *Práctico* tiene menos ejemplos que *Redes.*
4. En *Práctico* no hay distinción (y sí en *Redes*) entre entradas analíticas y referencias cruzadas. Las entradas de *Práctico* son de tres: simples, genéricas y remisiones.

Como vemos, ni *Redes* ni *Práctico* constituyen diccionarios de colocaciones; son diccionarios combinatorios, nos encontramos en ellos restricciones lingüísticas. De hecho, Bosque rechaza la colocación como unidad fraseológica definitoria de sus obras lexicográficas (2006: XVII):

Algunos diccionarios combinatorios de otras lenguas se presentan como *diccionarios de colocaciones.* A mi entender, esta opción conlleva un riesgo no despreciable: el de asumir que cada combinación contenida en ellos es exactamente una *colocación* y no, en cambio, el resultado de alguna asociación semántica, sintáctica o léxica de otro tipo.

2.9.1. Diferencias conceptuales entre *Práctico* y *DICE*. Un acercamiento es posible

Serra Sepúlveda (2009: 201) establece un primer acercamiento entre las dos obras:

> DICE y REDES[19], aunque distintos en sus planteamientos y objetivos, son diccionarios que se complementan. En primer lugar, no solo son diccionarios combinatorios del español, sino que además explican las combinaciones léxicas a partir de relaciones semánticas; el primero lo hace desde la perspectiva de las "funciones léxicas" de Mel'čuk y el segundo desde la noción de "restricción léxica" de Bosque.

Barrios camina también en esta línea (2010:14):

> Alonso Ramos y Bosque presentan posturas que podrán parecer contrarias. Según la TST, el hablante selecciona la base de la colocación y esta base determina la selección del colocativo- *paseo* elige *dar* y no al contrario- por lo que, según este enfoque, con respecto a la selección léxica solo tiene sentido la dirección de la base al colocativo. Bosque, sin embargo, reclama el papel de los predicados, quienes imponen condiciones semánticas a sus argumentos.

Sin embargo, el problema radica, según la autora, en el empleo del sustantivo *selección* (*Ibidem*: 15):

> cuando Alonso Ramos habla de *selección* alude al proceso del hablante que busca el verbo que acompaña a *paseo* (dar), mientras que cuando Bosque habla de *selección*[20] se refiere al hecho de que cualquier predicado impone ciertas condiciones semánticas a sus argumentos. Las posturas no solo no son contradictorias, sino que, como veremos, son complementarias[21].

19 Recordemos que *Práctico* parte de los mismos postulados que *Redes.*
20 *Vid.* Bosque (2003).
21 *Vid.* Higueras (2005: 485).

Como vemos, las diferencias de dirección no suponen un escollo insalvable para emprender un proyecto común; para ello, de *Práctico* solo nos valdremos de un número seleccionado de sustantivos que pertenecen a unas clases semánticas también escogidas.

Otro obstáculo aparente es la unidad lexicográfica de las dos obras: *Práctico* se centra en restricciones y el *DICE* (siguiendo la TST) en las colocaciones[22].

Con un afán generalizador e inclusivo seguiremos en nuestro proyecto a Barrios (2010: 55):

> De este modo, nuestras *colocaciones* incluyen tanto las *colocaciones* de la lexicografía no melchukiana (combinaciones restringidas en el sentido de Bosque), como las combinaciones del tipo *comer carne* o *llevar sombrero*, que fuera de la TST se ven como combinaciones libres, pero que corresponden a una FL.

Otra de las razones por las que hemos decidido unir las dos tendencias lexicográficas de las obras seleccionadas es la sugerencia que parece dar Bosque en la introducción de *Práctico* (2006: XVIII):

> si los análisis de la relación léxico-sintaxis progresan en los próximos años como es de esperar, ofrecerán seguramente generalizaciones de tipo combinatorio cuya aplicación hará inútil la confección de listas como las que ahora construimos. Otra opción es que los conceptos en los que muchos autores basan a menudo el análisis de las colocaciones ("frecuencia", "preeminencia", "preferencia", etc.) se articulen en el futuro en función de pautas algo más restrictivas. *El desarrollo de las funciones léxicas de la Teoría Sentido-Texto constituye una opción prometedora.*[23]

22 Algunos autores como Ruiz Martínez (2006), Barrios (2007a), Lozano (2010) y Alonso Ramos (2010) establecen la distinción entre estas dos unidades.

23 El subrayado es nuestro.

2.10. Otras obras combinatorias

2.10.1. *Dictionnaire de Cooccurrences* (*DiCo*)[24]

1. Está desarrollada por Alain Polguère e Igor Mel'čuk.
2. No es realmente un diccionario, sino una base de datos.
3. Barrios (2006: 358 y ss.) sintetiza el contenido de la macroestructura y microestructura de esta obra:

> la base de datos File Maker ofrece la posibilidad de trabajar en un formato de fichas, una para cada lexía. Como en el DECFC, el equivalente a una acepción de un diccionario tradicional es una lexía, y el equivalente al lema es un vocablo. Las fichas están numeradas, de modo que aparecen agrupadas las lexías que tienen relación semántica, es decir, aquellas que constituyen un vocablo;(…) En cuanto a su relación con la microestructura del DECFC, la principal diferencia estriba en la sustitución de la definición analítica por la etiqueta semántica y la forma proposicional.

2.10.2. Dicouèbe:

1. Es una interfaz creada con la Universidad de París.
2. Al estar en línea, permite el acceso y la consulta.

24 Este producto y algunos otros se gesta en el Observatorio de Lingüística Sentido-Texto

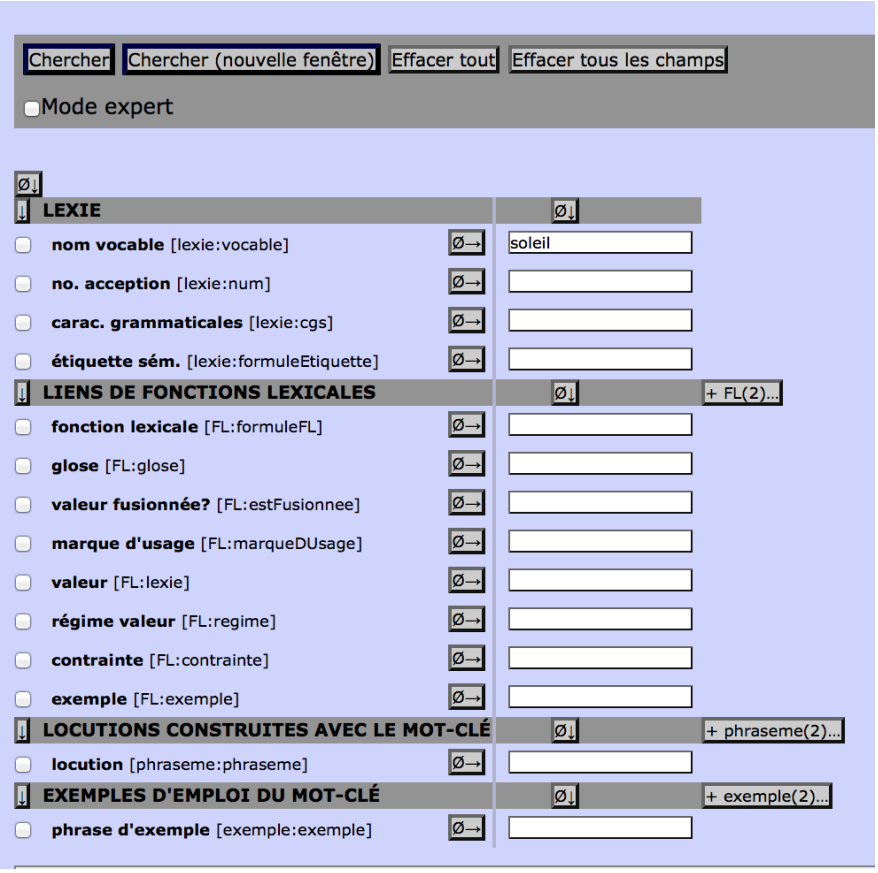


Figura 5. Imagen de Dicouébe en línea. Disponible en: http://olst.ling.umontreal.ca/dicouebe/index.php

2.10.3. *Lexique Actif du Fraçais (LAF)*

1. Está ideado y creado también por Alain Polguère e Igor Mel'čuk.
2. Se genera siguiendo las mismas directrices que el *DiCo.*
3. Está adaptado al público en general.

2.10.4. *Dictionnaire Analytique de la Distribution (DAD)*

1. Está dirigido por Jean Dancette y Christophe Réthoré.
2. Está dirigido al público ligado al área de comercio.
3. Es un diccionario especializado.
4. .Lo integran 350 conceptos y 3500 términos relacionados (francés-inglés).

2.10.5. BADELE.3000

1. Es una base de datos del Español como Lengua Extranjera.
2. Contiene información de los 3300 verbos y 3600 sustantivos más usados del español de España.

3. A partir de la base de datos se formalizaron 9000[25] colocaciones automáticamente y 11000 manualmente.

4. El objetivo era implementar el principio de herencia léxica[26].

2.10.6. CALLEX y CALLEX-ESP

.Es un software creado en el Instituto de Problemas de Transferencia de Información de la Academia de Ciencias de Moscú para el aprendizaje de ruso, inglés y alemán.

.Sus autores principales son Jury Apresjan e Igor Boguslavsky.

1. Permite[27] el conocimiento léxico al tener la capacidad de generar una serie de actividades divididas en tres niveles y en cada uno de los niveles, ocho tipos de ejercicios que el propio sistema corrige.

2. La versión española CALLEX-ESP[28] contiene los 3.500 sustantivos más utilizados del español, y todos los verbos, adjetivos y adverbios con los que cada uno de ellos guarda algún tipo de relación léxica.

25 Barrios y Bello (2011).
26 González Izquierdo (2012) ha desarrollado una interfaz de Badele.3000.
27 González Izquierdo (*Idem*: 14).
28 González Izquierdo (*Idem*: 14).

3. ANÁLISIS DE NUESTRO ESTUDIO

3.1. Modelo empleado

Nuestro estudio toma como base de datos la obra de Bosque (2006); no para formar ninguna lista de colocaciones[29] (recordemos que Bosque huye del término y aboga por el de restricciones léxicas[30]) ,sino para aplicar los focos de atención de la LEC. Para ello, nos hemos basado, aunque solo a nivel sintagmático, en el modelo del *DICE* por un lado, donde se aplica la TST, y en la clasificación de Koike (2001) por otro, donde se especifica el tipo de relación existente entre el adjetivo y el sustantivo en este tipo de combinaciones. A continuación, mostramos un ejemplo tomado del *DICE*, donde se puede ver parte de la información listada de la colocación verbo+agrado 1:

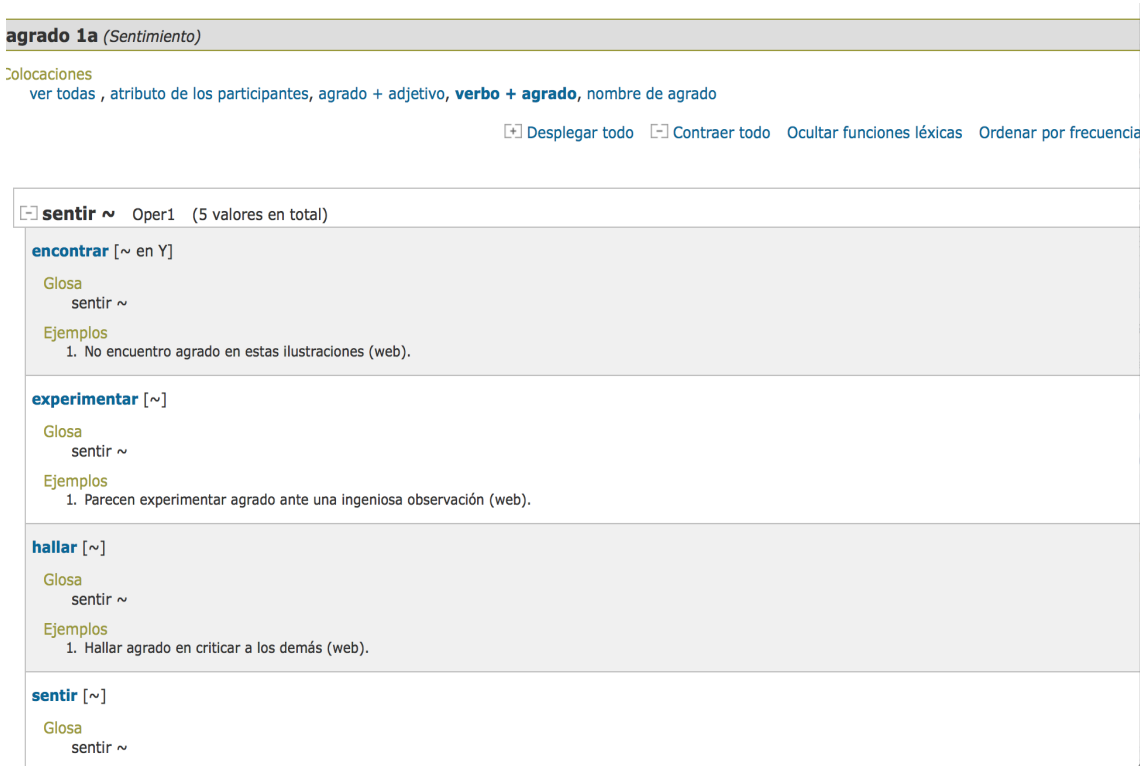


Figura 6. Ejemplo de información contenida en el *DICE*

29 Orol González (2015) recurre también a este diccionario para la elaboración de su estudio.

30 Como sabemos, *Diccionario de Restricciones Léxicas era* el título que se había reservado para la obra lexicográfica *Redes.Vid.* Bosque (2001).

En nuestro estudio hemos dispuesto la información en forma de tabla con dirección a la derecha y a la izquierda, teniendo en cuenta que la UL[31] (que es siempre un sustantivo) asume la posición central y vertebradora. En la primera parte de la tabla, hemos completado la información referente a la restricción verbo-sustantivo, esto es, incluimos la información léxica (F.Léxica 1[32]), sintáctica (Régimen) y semántica (Glosa 1).

Glosa 1	Régimen	F. Léxica 1	Verbo	**U Léxica**
				←

Tabla 2. Información y dirección de las restricciones Verbo-Sustantivo

En la segunda parte, nos centramos en compilar toda la información referente a las restricciones sustantivo-adjetivo: léxica (F.Léxica 2), semántica (Glosa 2) y aquí también analizamos la naturaleza semántica de la combinación (Restricción).

U Léxica	Adjetivo	F. Léxica 2	Restricción	Glosa 2
→				

Tabla 3. Información y dirección de las restricciones Sustantivo- Adjetivo

Aquí representamos el modelo de tabla completa que hemos utilizado en las veintiséis etiquetas semánticas:

Glosa 1	Régimen	F. Léxica 1	Verbo	**U Léxica**	Adjetivo	F. Léxica 2	Restricción	Glosa 2
				←	→			

Tabla 4. Tabla de información y dirección conjuntas de las restricciones seleccionadas

31 Bosque en *Práctico* hace una clasificación de tres tipos de entradas: entradas simples, entradas genéricas y remisiones. Nosotros solo hemos consignado los sustantivos en combinación con adjetivos y verbos de las entradas simples pertenecientes a las etiquetas semánticas que explicitaremos en el siguiente subapartado.

32 Para diferenciar las FFLL verbales y adjetivales y las Glosas correspondientes, hemos utilizado la numeración arábiga 1 y 2.

3.2. Etiqueta Semántica

Blanco Escoda (2010: 160) define de forma sintética el valor de la Etiqueta Semántica:

> De manera informal, podemos decir que una etiqueta semántica es una unidad léxica(lexema o frasema) o un sintagma de una lengua **L** que puede utilizarse como género próximo en la definición analítica de un conjunto relativamente numeroso de unidades léxicas de **L.**

Polguère (2011: 2) señala también la caracterización de la clasificación semántica de las lexías:

> On peut finalment effectuer une classification sémantique des lexies. En effet, ils est important de rappeler que la classification par parties du discours n'est aucunement sémantique et que les propiétés sémantiques partagées par toutes les lexies d'une partie du discours donnée son tellement peu spécifiques qu'elles n'ont guère de pertinence en regard des propiétés grammaticales.

En nuestro trabajo, hacemos referencia a la designación genérica a las que pertenecen los sustantivos de las restricciones extraídas de *Práctico.*

Bosque en *Práctico* (2006: XXXI) señala que

> conviene tener presente, además, que las numerosas clasificaciones de términos y conceptos que han elaborado lexicólogos, semantistas y filósofos han sido establecidas atendiendo a los rasgos que comparten los miembros de cada grupo en función de alguna tipología, no en función de la combinatoria sintáctica de las palabras que los designan. Estos dos criterios no tienen por qué coincidir.

El profesor de la UCM y su equipo llegan a establecer en *Práctico* dieciocho entradas genéricas:
ÁRBOL, BEBIDA, CALZADO, COLOR, CREYENTE, DEPORTE, DÍA, DISCIPLINA, DROGA, ESTABLECIMIENTO, GOLPE, IDIOMA, INSTRUMENTO MUSICAL, MES, MONEDA, RELIGIÓN, ROPA Y TÍTULO NOBILIARIO.

El Instituto Cervantes en su *Plan Curricular* (2006), en el apartado de Nociones específicas, aporta una clasificación de veinte campos nocionales:

1. Individuo: dimensión física
2. Individuo: dimensión perceptiva y anímica
3. Identidad personal
4. Relaciones personales
5. Alimentación
6. Educación
7. Trabajo
8. Ocio
9. Información y medios de comunicación
10. Vivienda
11. Servicios
12. Compras, tiendas y establecimientos
13. Salud e higiene
14. Viajes, alojamiento y transporte
15. Economía e industria
16. Ciencia y tecnología
17. Gobierno, política y sociedad
18. Actividades artísticas
19. Religión y filosofía
20. Geografía y naturaleza

Sin embargo, se advierte en la Introducción del mismo apartado que:

> No cabe duda de que esta manera de parcelar y clasificar el mundo es arbitraria. De hecho, en algunos casos una misma unidad léxica aparece en dos temas, pues no son taxonomías de límites discretos. Se trata de una presentación que ha permitido incorporar los contenidos léxicos necesarios para cumplir los objetivos de cada nivel, pero que debe consultarse, en todo caso, como una lista de carácter orientativo y no como un resultado final e inamovible.

Como vemos, las listas o clasificaciones semánticas adolecen de una exhaustividad taxonómica fundamentada en criterios lingüísticos puros.

Imperan otros de carácter teleológico de aplicación que incardinan la propia idiosincrasia de estos listados.

Nosotros hemos ampliado la lista a veintiséis etiquetas, que mostramos a continuación.

Etiqueta semántica
Accidentes geográficos y naturales
Alimentos y comidas
Animales

Etiqueta semántica
Árboles, plantas y flores
Bebidas
Celebraciones
Ciclos vitales
Colores
Componentes del cuerpo humano
Deportes y juegos
Disciplinas
Drogas
Elementos del mobiliario y enseres domésticos
Enfermedades, dolencias y patologías
Grupos humanos
Instrumentos musicales
Materiales y metales
Medios de comunicación de masas
Medios de transporte
Nombres de parentesco
Núcleos de población
Objetos de adorno y decoración
Prendas de vestir y complementos
Profesiones
Títulos nobiliarios y clases sociales
Unidades de tiempo

Tabla 5. Listado de las Etiquetas Semánticas de nuestro estudio

La motivación de esta clasificación obedece también a razones concretas (didácticas y de rentabilidad combinatoria de ciertas etiquetas) y, como se puede observar, coincide con algunas entradas genéricas de la obra de Bosque y con algunas nociones propuestas por el Instituto Cervantes.

Hemos querido compilar una serie de restricciones que abarquen conceptos de la relación del individuo con la sociedad y su entorno, aunque no hemos excluido totalmente la visión personal del mismo (lo podemos ver en las etiquetas *Componentes del cuerpo humano* y *Enfermedades, dolencias y patologías).*

3.3. Régimen

Alonso Ramos (2015: 106) utiliza un ejemplo para señalar el tratamiento del régimen en el *DICE:*

> Con el esquema de régimen se proporciona de forma sucinta la información sintáctica concerniente a la realización lingüística de los actantes. Así, el actante X de admiración 1 puede realizarse por medio de un sintagma preposicional (la admiración de Juan), por un adjetivo posesivo (su admiración) o por un adjetivo relacional (la admiración nacional). El actante Y se realiza siempre mediante un sintagma preposicional: admiración a/hacia su profesora/ por su trabajo, etc.

En la descripción de la información sintáctica de las combinaciones sustantivo-verbo seguiremos los preceptos del *DICE*, aunque, como ya hemos señalado, solo a nivel sintagmático. Para su mejor compresión, presentamos aquí la nomenclatura, símbolos y consignas que hemos empleado:

1. La UL se representa con ~.
2. La ausencia de actantes se representa con -.
3. ART representa a cualquier determinante.
4. El doble régimen se presenta con /.
5. Si el verbo también tiene un uso pronominal, siempre aparece en primer lugar la enunciación de este régimen.
6. Los actantes y las preposiciones van entre paréntesis.
7. La presencia/ausencia del paréntesis muestra el empleo obligatorio/facultativo de la preposición y del artículo. Nos podemos encontrar con los siguientes casos:
    7.1. (a ART ~) : la preposición rige el empleo obligatorio del artículo.
    7.2. (a) ART ~ : la preposición se puede suprimir; el artículo, no.
    7.3. (a) (ART) ~ : tanto la preposición como el artículo pueden ser suprimidos sin que el sentido se vea afectado.
8. Si hay varios elementos, los actantes siempre van al final.
9. Los corchetes se usan para englobar a dos o más paréntesis obligatorios.
10. Si la UL se usa en plural, se inserta (pl) aunque este paréntesis no suma en el cómputo para el empleo de corchetes, ya que es considerada como una marca gramatical.

En nuestro estudio, hemos identificado dos tipos de régimen (simple y doble), y depende de la naturaleza verbal (pronominal o no) y de la consideración de la función de la UL (sujeto, primer complemento) en el

contexto de la combinación. A continuación, se muestran algunos de los ejemplos de cada tipo para ilustrar estas consideraciones.

3.3.1. Simple:

1. -
2. ~
3. ART ~
4. (ART) ~
5. (de ~)
6. (a) ART ~
7. (a ART ~)
8. (a) (ART) ~
9. (ART) ~ (pl)
10. [(en) (ART) ~]
11. [(de) (ART) ~]
12. [(de) (ART) ~ (pl)]
13. [(con) (ART) ~ (pl)]
14. (con ART ~)
15. (a ART ~)
16. (de ART ~)
17. (en ART ~)
18. (como ~)
19. (a X)
20. (de X)
21. (en X)
22. [(ART) ~ (a X)]
23. (Y)
24. (a Y)
25. (de Y)
26. (en Y)
27. ART ~ (a Y)
28. [(a ART ~) (a Y)]
29. [(de ART ~) (a Y)]

30. [(por ART ~) (a Y)]

31. [(con) (ART) ~ (Y)]

32. [(como ~) (a Y)]

33. [(en) (ART) ~ (Y)]

34. [(ART) ~ (pl) (a Y)]

3.3.2. Doble:

1. -/ART ~
2. -/(a ART ~)
3. ~/ ~ (a Y)
4. (a X)/ ART ~ (a Y)
5. (Y)/ART ~
6. (a ART ~)/ [(a ART ~) (a Y)]
7. (en ART ~)/[(en ART) (Y/a Y)]
8. (a ART ~)/ ART ~ (a Y)
9. (a X)/ART ~ (a Y)
10. (de ART ~)/ [(de ART ~) (a Y)]
11. (contra ART ~)/ [(contra ART ~) (a Y)]

3.4. Función Léxica 1

Con este nombre nos referimos a las funciones léxicas sustantivo-verbo. Lo que sigue es la clasificación que hemos dispuesto por grupos:

3.4.1.Funciones realizativas

Barrios (2010: 107) siguiendo a Mel'čuk establece una primera definición de estas funciones:

> Se denominan FFLL realizativas aquellas que corresponden a ciertos verbos que expresan la consecución de la noción designada por la palabra clave.

En otro estudio (2007b) también aclara que:

> The conclusion is that the meaning 'destination' or 'any normal expectation in the respective situation' is an essential requirement for the arguments of Fact0, IncepFact0, Caus(i)Fact0 and Real1 (and consequently IncepReal1) domains, where 'any normal expectation' must be understood as an expectation of the argument, not of the LF annotation.

Apresjan (2003, 2007 y 2009) ofrece también una clasificación modal de las FFLL realizativas. Además se vale del procesador lingüístico ETAP-3 multilingüe y multifuncional aplicado al inglés y al ruso y basado en la TST donde se expone, entre un torrente de información, esta diferenciación. ETAP-3 viene a ser un traductor automático inglés-ruso.

Al igual que hemos hecho en el Régimen, en este apartado nos limitaremos a caracterizar la Función Léxica 1 y dejaremos para el apartado de Glosa 1 la ejemplificación conjunta de la información gramatical, léxica y semántica.

A continuación, se exponen todas las FFLL sustantivo-verbo que hemos consignado en nuestro estudio, tanto las simples, como las complejas y las dobles[33].

33 Entendemos que algunas restricciones necesitan ser descritas con una doble función, ya sea por influencia sintáctica (uso del morfema *-se*) o porque la situación requiere la doble enunciación. Se tomará como referencia la primera de ellas para su inclusión en los distintos grupos.

3.4.1.1. *Fact*

En esta función, la UL es el sujeto del verbo. Le hemos adjudicado, siguiendo a Barrios (2010) en esta y en funciones sucesivas, valores semánticos como 'hacerse verdad', 'convertirse en un hecho', 'ser llevado a cabo'. Asumen los conceptos de 'finalidad', 'función', 'utilidad' y 'lo esperable'.

3.4.1.1.1. Fact 0[34]

Carece de actantes; la UL asume todo el protagonismo.

3.4.1.1.2. Fact 0/Real 1

Nos encontramos con una primera doble caracterización léxica de la restricción. En la primera, y como ya se ha explicado, la UL actúa de sujeto y en la segunda, es el primer complemento.

3.4.1.1.3. Fact 0/CausFact 0

Aquí acompaña a la función realizativa *Fact* una función causativa; que más adelante analizaremos.

3.4.1.1.4. AntiFact 0

Esta función es una variante de la primera que aparece aquí; es su contraria.

3.4.1.1.5. AntiFact 0/LiquFact 0

Esta doble función es la antónima de *Fact 0/CausFact 0.*

3.4.1.1.6. BonFact 0

Nos encontramos con la primera función compleja. Además, la combinación de funciones pertenece a las categorías adjetival[35] y verbal.

3.4.1.1.7. AntiBonFact 0

Es la contraria de la anterior.

3.4.1.1.8. MagnFact 0

Como vemos, las Funciones complejas con base adjetival-verbal es frecuente y este es otro ejemplo de intensificación verbal. Bosque (2003: 25) ha puesto de manifiesto la necesidad de ampliar los horizontes semánticos de *Magn* como valor intensificador de verbos:

> Magn se aplica en los diccionarios derivados de la TST a los verbos de acción, pero como las acciones no son magnitudes escalares, no está enteramente claro qué quiere decir exactamante, en términos semánticos "intensificar una acción".(...) Si Magn intensifica en unos casos una propiedad, y en otros casos un componente de una acción que constituye una propiedad, parecería razonable especificar cuál es este componente, cómo se obtiene o cuándo es legítimo suponer que existe.

34 En este capítulo no hemos señalado los actantes como subíndices, sino como elemento integrado en la formulación de las FFLL. La razón estriba en mantener el mismo criterio en el corpus (el programa Access no permite este uso) y en el capítulo en el que se explican los datos computados del mismo.

35 Las Funciones Léxicas adjetivales serán analizadas en el apartado 3.7.

3.4.1.1.9. PredPejorFact 0

En este caso y para expresar el grado de la cualidad se recurre a la función *Pred* , que es usada para hacer verbal las funciones adjetivales. De hecho, nunca aparece sola y siempre en combinación con otras FFLL.

3.4.1.1.10. MagnFact 0/CausMagnFact 0

Ampliamos la lista de combinaciones adjetivales-verbales, tanto en su vertiente realizativa como causativa.

3.4.1.1.11. Fact 1

Aquí la acción recae en el primer actante.

3.4.1.1.12. Fact 1/Real 2

A la función anterior le acompaña en este caso una función realizativa, donde el segundo actante asume la acción.

3.4.1.1.13. AntiFact 1

Es la antónima de la anterior.

3.4.1.1.14. BonFact 1

En esta función, como en las dos siguientes, vemos cómo se incorpora el primer actante como objeto la acción verbal respecto a *BonFact 0, MagnFact 0* y *PredPejorFact 0.*

3.4.1.1.15. MagnFact 1

3.4.1.1.16. PredPejorFact 1

3.4.1.1.17. Fact 2

Ahora el segundo actante es el que asume el argumento de la función.

3.4.1.1.18. AntiFact 2

Es la contraria de la anterior.

3.4.1.1.19. AntiBonFact 2

Esta Función y la siguiente es otra variante de *BonFact 0* y *MagnFact 0*, con proyección en el segundo actante.

3.4.1.1.20. MagnFact 2

3.4.1.1.21. Fact 2/Real 1

Aquí se localiza una dualidad actancial y sintáctica. En la primera, la UL asume la función de sujeto y la acción recae en el segundo actante; en la segunda, la UL es el primer complemento y es el primer actante el objeto de la acción.

3.4.1.2. *Real*

Asume la función del primer complemento y representa los conceptos de 'realizar' 'hacer real', 'cumplir cierto requisito o exigencia'.

3.4.1.2.1. Real 1

Es el primer actante el protagonista de la acción verbal.

3.4.1.2.2. Real 1/Real 2

Nos encontramos con una dualidad ,donde se alternan el primer y el segundo actante, respectivamente.

3.4.1.2.3. Real 1/Labreal 13

Aquí se incluye además la última de las funciones realizativas, que veremos más adelante.

3.4.1.2.4. AntiReal 1

Es la contraria de *Real 1.*

3.4.1.2.5. BonReal *1*

De nuevo, la combinación adjetival-verbal se da en esta función para indicar la cualidad de la acción verbal.

3.4.1.2.6. AntiBonReal 1

Es justamente la antónima de la anterior.

3.4.1.2.7. MagnReal 1

La intensificación del grado en la acción verbal se da de nuevo aquí.

3.4.1.2.8. PreparReal 1

Es una función compleja donde *Prepar* tiene el valor de 'preparar para el funcionamiento'.

3.4.1.2.9. PreparPredPlusReal 1

A la función anterior se le añade una intensificación a través del verbalizador *Pred.*

3.4.1.2.10. Real 2

Es ahora en el segundo actante donde reside el destino de la acción verbal.

3.4.1.2.11. AntiReal 2

Es la contraria de la anterior.

3.4.1.2.12. MagnReal 2

La intensificación adjetival se da ahora con el segundo actante.

3.4.1.2.13. PreparReal 2

Es el correlato de *PreparReal 1* con el segundo actante.

3.4.1.2.14. PreparAntiReal 2

Es la antónima de la anterior.

3.4.1.2.15. MagnAntiReal 2

Es la contraria de *MagnReal 2.*

3.4.1.2.16. Real 2/Real 2

El uso doble de esta función se fundamenta en los distintos valores que se le asignan y se expondrá en el ejemplo propuesto en el apartado de Glosa 1.

3.4.1.3. Labreal

Con esta función aparecen dos actantes y desde el punto de vista sintáctico se corresponde con el segundo complemento. Barrios (2010: 168) le asigna el siguiente valor:

> 'hacer lo que se espera que se haga con L', donde L ocupa la tercera posición del verbo.

3.4.1.3.1. Labreal 12

Aparecen el primer y segundo actante como protagonistas de la acción verbal.

3.4.1.3.2. AntiLabreal 12

Es la opuesta de la anterior.

3.4.1.3.3. Labreal 13

Por primera vez aparece el tercer actante y en nuestro estudio se identifica con el destino físico o material de la acción verbal.

3.4.1.3.4. AntiLabreal 13

La anterior también tiene su antónima aquí representada.

3.4.2. Funciones Verbo Soporte

Alonso Ramos (2000:17) y también Louisa Buckingham (2009: 17) hacen un repaso de las designaciones que a este tipo de construcciones les han otorgado los distintos autores : f*ormas descompuestas verbo-nominales* (Dubský),*verbos funcionales* (Solé), *lexías complejas* (Cano), *perífrasis léxicas* (Coseriu), *verbos compuesto*s (Koike), *construcciones verbo-nominales funcionales*(Wotjak), *verbos soporte* (Alonso Ramos), *verbos vicarios* (Mendívil Giró); *verbe support* (equipo de de M. Gross y Mel'čuk), *light verb* (Jespersen) y *verbo liviano* (Masullo).

Alonso Ramos (1997:381) se decanta por los verbos soporte y los define de la siguiente forma:

> *Algunos nombres seleccionan ciertos verbos para formar oraciones completas sin que estos verbos añadan un nuevo sentido léxico.* Estos verbos son conocidos por el término *verbos soportes.*

3.4.2.1. Func

Asume los valores de 'afectar a', 'existir" ,' haber'. La UL tiene la función de sujeto.

3.4.2.1.1. Func 0

Carece de actantes.

3.4.2.1.2. MagnFunc 0

Igual que veíamos con el grupo anterior, la combinación adjetival-verbal en las funciones léxicas complejas es muy usual; aquí se aprecia la intensificación cuantitativa verbal.

3.4.2.1.3. AntiMagnFunc 0

Es la contraria de la anterior.

3.4.2.1.4. Func 0/Real 1

Aquí nos encontramos con la dualidad de las funciones soporte-realizativa, con la participación del primer actante en la segunda función.

3.4.2.1.5. Func 1

Es el correlato de *Func 0* con la inclusión del primer actante.

3.4.2.1.6. MagnFunc 1

Se incluye respecto a la anterior la intensificación adjetival.

3.4.2.1.7. Func 2

Es el otro correlato de *Func 0,*con la inclusión ahora del segundo actante.

3.4.2.2. Oper

Cumple la función de primer complemento, le hemos asignado en el corpus distintos valores en función de la UL. Se incluyen los verbos como *dar, hacer, tener, sentir, echar, tomar, lanzar, estar, soltar, pegar* y todos los que asuman estos valores.

3.4.2.2.1. Oper 1

Es en el primer actante en quien recae la acción verbal.

3.4.2.2.2. AntiOper 1

Es la antónima de la anterior.

3.4.2.2.3. MagnOper 1

Aquí se incluye la intensificación adjetival.

3.4.2.2.4. Oper 1/Oper 2

La doble función lleva aparejado también aquí una dualidad actancial.

3.4.2.2.5. Oper 1/CausFunc 0

Aquí se incluye una función causativa sin actantes que a continuación analizaremos.

3.4.2.2.6. Oper 2

El segundo actante es el objeto de la acción verbal.

3.4.2.2.7. AntiOper 2

Es la antónima de la anterior.

3.4.2.3. Labor

Igual que vimos en *Labreal ,* tiene asignado el segundo complemento de la acción verbal; los valores son los mismos que hemos señalado en *Oper ,* aunque el esquema actancial difiere.

3.4.2.3.1. Labor 12

Es el primer actante el que ocasiona que la acción recaiga en el segundo.

3.4.2.3.2. AntiLabor 12

Es la antónima de la anterior.

3.4.2.3.3. Labor 13

Ahora es el tercer actante el destino de la acción verbal.

3.4.3. Funciones fasales

Describen las fases de un proceso y aparecen combinadas con otras FFLL.

3.4.3.1. Incep

Tiene el valor de 'comenzar'.

3.4.3.1.1. IncepFunc 0

Aquí aparece combinada con la función de verbo soporte; carece de actantes. Como explicábamos antes, cuando aparece *Func,* la UL actúa de sujeto.

3.4.3.1.2. IncepFunc 0/IncepReal 1

La dualidad funcional hace incluir a la función realizativa donde el primer actante es el objeto de la acción; además la UL se corresponde con el primer complemento.

3.4.3.1.3. IncepFunc 0/CausIncepFunc 0

Aquí aparece además la función causal; ambas se muestran sin actantes.

3.4.3.1.4. IncepMagnFunc 0

La intensificación cuantitativa de la acción verbal hace aquí su aparición.

3.4.3.1.5. IncepAntiMagnFunc 0

Es la antónima de la anterior.

3.4.3.1.6. IncepPredMinusFunc 0

La función verbalizadora *Pred* contribuye también a la expresión de la cuantificación.

3.4.3.1.7. IncepFunc 1

Es el primer actante el que aparece como objeto verbal.

3.4.3.1.8. IncepMagnFunc 1

La intensificación cuantitativa se centra ahora en el primer actante.

3.4.3.1.9. IncepAntiMagnFunc 1

Es la contraria de la anterior.

3.4.3.1.10. IncepPredMinusFunc 1

La función verbalizadora *Pred* se focaliza en el primer actante.

3.4.3.1.11. AntiIncepFunc 2

La negación de *IncepFunc* solo aparece en nuestro estudio teniendo al segundo actante como objeto verbal.

3.4.3.1.12. IncepOper 1

La combinación con la función de verbo soporte se centra en el primer actante y la UL actúa se identifica con el primer complemento.

3.4.3.1.13. IncepFact 0

Empezamos con esta la agrupación de funciones fasales con las realizativas. *Fact* tendrá a la UL como sujeto y en este caso carece de actantes.

3.4.3.1.14. IncepFact 0/CausIncepFact 0

Se suma aquí además la función causativa como segundo elemento de esta doble función.

3.4.3.1.15. IncepMagnFact 0

La función adjetiva *Magn* tiene también su protagonismo en esta combinación fasal- realizativa.

3.4.3.1.16. IncepMagnFact 0/CausIncepMagnFact 0

Aquí aparece, además, en la doble función el elemento causativo que amplía el horizonte semántico de la restricción.

3.4.3.1.17. IncepFact 1

El primer actante es ahora el foco de atención.

3.4.3.1.18. IncepReal 1

También nos centramos en el primer actante, pero la UL es el primer complemento.

3.4.3.1.19. IncepReal 1/IncepReal 2

Se añade respecto a la función anterior el segundo actante en el segundo elemento.

3.4.3.1.20. IncepReal 1/IncepLabreal 12

El segundo elemento se centra ahora en la participación del primer y segundo actantes, teniendo en cuenta que la UL se identifica con el segundo complemento verbal.

3.4.3.1.21. IncepReal 2

El objetivo ahora es el segundo actante.

3.4.3.1.22. IncepReal 2/Labreal 12

La función doble ahora apuesta por la combinación fasal/realizativa y por su composición compleja/simple.

3.4.3.1.23. IncepAntiReal 2

Es la antónima de *IncepReal 2.*

3.4.3.1.24. IncepOper 1/Labor 12

Esta combinación apuesta por la funciones soporte: el primer tipo es una función fasal compleja que se centra en el primer actante y tiene a la UL como primer complemento; el segundo ,es una función de verbo soporte simple, donde el primer actante incide sobre el segundo y la UL es el segundo complemento.

3.4.3.1.25. IncepObstr 0

La función fasal forma una función compleja con *Obstr*, una función que explicitaremos después. En este caso carece de actantes y la UL es el sujeto.

3.4.3.1.26. IncepObstr 1

La diferencia respecto a la anterior radica en la presencia del primer actante como destino de la acción verbal.

3.4.3.2. Cont

El valor asignado es 'continuar'.

3.4.3.2.1. ContFact 0

La combinación fasal-realizativa inaugura este grupo; carece de actantes y la UL es el sujeto.

3.4.3.2.2. ContFact 1

Aquí ya aparece el primer actante.

3.4.3.2.3. ContFunc 0

Nos encontramos con el correlato de *ContFact 0*, pero ahora con la representante de las funciones de verbo soporte. Igual que con *Fact 0,* esta función carece de actantes y la UL es el sujeto de la acción verbal.

3.4.3.2.4. ContFunc 0/ContReal 1

Se incluye ahora en este caso de función doble una fasal-realizativa con foco en el primer actante y con la particularidad sintáctica de ser el primer complemento.

3.4.3.2.5. ContFunc 0/PermFunc 0

La diferencia respecto a la anterior es que aparece una función causal que en el grupo siguiente describiremos.

3.4.3.2.6. ContFunc 1

La variación respecto a *ContFunc 0* es la aparición del primer actante.

3.4.3.3. Fin

'Cesar' es el valor asignado.

3.4.3.3.1. FinFunc 0

Esta última función del grupo de las fasales también forma funciones complejas con otras funciones; en este caso, tiene las mismas características que *ContFunc 0.*

3.4.3.3.2. *FinFunc 0/FinReal 1*

Es el correlato de *ContFunc 0/ContReal 1* ya explicado arriba.

3.4.3.3.3. FinFunc 0/LiquFunc 0

Aparece en esta función doble otras de las funciones causales que más adelante explicaremos.

3.4.3.3.4. FinFunc 1

La diferencia con *FinFunc 0* radica en la presencia del primer actante.

3.4.3.3.5. *FinFact 0*

La unión fasal-realizativa será la que domine en estas funciones; como ya hemos analizado, no hay actantes y la UL es el sujeto.

3.4.3.3.6. FinFact 0/LiquFact 0

La variación respecto a la anterior radica en la inclusión de la función causal aún pendiente de analizar.

3.4.3.3.7. FinFact 1

De nuevo, el cambio se aprecia en el protagonismo del primer actante.

3.4.3.3.8. FinObstr 0

La última de las funciones fasales también se une a *Obstr.*

3.4.3.3.9. *FinReal 1*

Para terminar este grupo hemos consignado esta función fasal-realizativa, apreciando el papel del primer actante y teniendo a la UL como primer complemento.

3.4.4. Funciones causales

Mel'čuk (2001: 290) apunta lo siguiente:

> A diferencia de otras FL que no cambian jamás la estructura actancial de la situación descrita por la palabra llave, una FL causativa introduce, por regla general, un nuevo actante: el causante. Este es el actante SintP [= AsintP] I de la FL causativa y, por consiguiente, los actantes de partida de la palabra llave se ven todos desplazados.

Como hemos visto en las fasales, las funciones causativas se combinan con otras funciones y ocupan la primera posición.

3.4.4.1. Caus

Su valor es 'causar'.

3.4.4.1.1. CausFunc 0

Encabeza esta función el grupo de funciones causal-de verbo soporte complejas (con dos y más funciones fusionadas) que tienen la UL como sujeto de la acción verbal. El orden establecido es la numeración de los actantes. Todas ellas ya han sido definidas anteriormente.

Barrios (2008: 297) ve coincidencias en el ámbito de dominio de *Oper* y *CausFunc,* de ahí que establezca las siguientes delimitaciones:

Nuestra propuesta es que *Oper* cubre solo nombres de evento o estado , mientras que *CausFunc* cubre sobre todo nombres de entes, objetos o individuos, aunque también cubre realidades eventivas, como fenómenos atmosféricos o fenómenos humanos adversos.

3.4.4.1.2. CausIncepFunc 0

3.4.4.1.3. CausMagnFunc 0

3.4.4.1.4. CausDenuevoFunc 0

La función *Denuevo* aún no ha sido explicada; lo haremos en el apartado 3.4.5.

3.4.4.1.5. CausAntiFinFunc 0

3.4.4.1.6. CausAntiIncepFunc 0

3.4.4.1.7. CausPredPlusFunc 0

3.4.4.1.8. CausPredMinusFunc 0

3.4.4.1.9. CausFunc 1

3.4.4.1.10. CausFunc 2

3.4.4.1.11. CausAntiIncepFunc 2

3.4.4.1.12. CausIncepFunc 2

3.4.4.1.13. CausMagnFunc 2

3.4.4.1.14. CausPredMinusFunc 2

3.4.4.1.15. CausFact 0

El segundo grupo se corresponde con las funciones realizativas y las que siguen son las combinaciones registradas. La función de la UL y el orden de los actantes es el mismo que en el apartado anterior.

3.4.4.1.16. CausAntiFact 0

3.4.4.1.17. CausDenuevoFact 0

3.4.4.1.18. CausMagnFact 0

3.4.4.1.19. CausAntiMagnFact 0

3.4.4.1.20. CausIncepFact 0

3.4.4.1.21. CausPredMinusFact 0

3.4.4.1.22. CausPredPejorFact 0

3.4.4.1.23. CausPredPlusBonFact 0

3.4.4.1.24. CausFact 2

3.4.4.1.25. CausDenuevoFact 2

3.4.4.1.26. CausPredMinusFact 2

3.4.4.1.27. CausPredPejorFact 2

3.4.4.1.28. CausPredPlusBonFact 2

3.4.4.1.29. CausManif 0

Esta función compleja y las dos siguientes tiene el componente *Manif ;* su definición se encuentra en apartado Otras Funciones. Sí que podemos adelantar que carece de actantes y que la UL funciona como sujeto.

3.4.4.1.30. CausAntiManif 0

Es la antónima de la anterior.

3.4.4.1.31. CausMagnManif 0

Se incluye ahora la intensificación cuantitativa a través de *Magn.*

3.4.4.1.32. CausPredPejor

Esta función y las siguientes cuentan con la función verbalizadora *Pred.* Hacemos notar que cuando solo hay función causal-adjetival y no hay actantes (donde venimos asignando el valor 0 en las funciones anteriores) no se pone subíndice. Para los demás casos sí se incluye el valor correspondiente.

3.4.4.1.33. CausPredPejorReal 2

Aquí se incluye el componente realizativo, que tiene la UL como primer complemento y la acción recae en el segundo actante.

3.4.4.1.34. *CausPredPlusMagn*

3.4.4.1.35. CausPredPlusAntiMagn

3.4.4.1.36. CausPredPlusAntiMagn 2

3.4.4.1.37. CausPredPlusBon

3.4.4.1.38. CausPredPlusBon 2

3.4.4.2. Perm

Tiene el valor de ' permitir'.

En el segundo y tercer grupos de las funciones causales, solo hemos rastreado en nuestro estudio la combinación causal-realizativa y causal-soporte con distintos actantes.

3.4.4.2.1 PermFact 0

3.4.4.2.2. PermFunc 0

3.4.4.2.3. PermFunc 2

3.4.4.3. Liqu

El valor que se le asigna es 'liquidar'.

3.4.4.3.1 LiquFunc 0

3.4.4.4.2. LiquFunc 2

3.4.4.4.3. LiquFact 0

3.4.4.4.4. LiquFact 2

3.4.5. Otras Funciones

La siguiente lista de funciones léxicas no está clasificada por grupos, sino que la constituyen funciones independientes que también constituyen, en la mayoría de los casos, funciones complejas.

3.4.5.1. Porprimeravez

Propuesta por Barrios (2010); esta función incide en la novedad de una acción. Hemos constatado funciones complejas, formadas por elementos causativos-realizativos y de verbo soporte con actantes y sin ellos.

3.4.5.1.1. PorprimeravezCausFact 0

3.4.5.1.2. PorprimeravezCausFunc 0

3.4.5.1.3. PorprimeravezReal 1

3.4.5.2. Definitivamente

Seguimos también a Barrios (2010); si la función anterior se centraba en la 'primera vez que sucede algo' , esta se centra en la última; como vemos, también tiene combinaciones con distintas funciones, aunque en este caso no hemos contado con la presencia de actantes.

3.4.5.2.1. DefinitivamenteFinFunc 0

3.4.5.2.2. DefinitivamenteLiquFact 0

3.4.5.2.3.DefinitivamenteFinFact0/

DefinitivamenteLiquFact 0

3.4.5.3. Denuevo

Barrios (2010) sigue a Polguère (*De nouveau)* para definir léxicamente la reincidencia de una acción; Como en las dos funciones anteriores, vemos la necesidad que tiene esta función de aparecer fusionada con otras y aquí sí apreciamos la aparición de distintos actantes.

3.4.5.3.1. DenuevoFunc 0

3.4.5.3.2. DenuevoFact 1

3.4.5.3.3. DenuevoOper 1

3.4.5.3.4. DenuevoReal 1

3.4.5.3.5. DenuevoReal 1/DenuevoReal 2

En las funciones léxicas siguientes *Manif , Stop, Involv, Excess* ,*Obstr y Degrad* el sujeto de la acción verbal es la UL y son poco abundantes en nuestro estudio. A continuación se muestra el valor semántico que se le da en la TST y los casos encontrados.

3.4.5.4. Manif

'Manifestarse en' .

3.4.5.4.1. Manif 0

3.4.5.4.2. MagnManif 0

3.4.5.4.3. AntiMagnManif 0

3.4.5.4.4. MagnManif 0/CausMagnManif 0

3.4.5.4.5. Manif 1

3.4.5.4.6. Manif 2

3.4.5.5. Stop

'Dejar de funcionar'.

3.4.5.5.1. Stop 0

3.4.5.5.2. Stop 1

3.4.5.6. Involv

'Concernir'.

3.4.5.6.1. Involv 1

3.4.5.7. Excess

'Funcionar de manera excesiva'.

3.4.5.7.1. Excess 1

3.4.5.8. Obstr

'Funcionar con dificultad'.

3.4.5.8.1. Obstr 0

3.4.5.9. Degrad

'Volverse peor'.

3.4.5.9.1. Degrad 0

3.4.5.9.2. Degrad 1

3.4.5.9.3. Degrad 0/CausPredPejor

3.4.5.9.4. Degrad 1/CausPredPejor 2

3.4.5.10. Pred

Como ya se ha mencionado antes, es una función verbalizadora de funciones adjetivales y solo aparece combinado combinada con otras funciones.

3.4.5.10.1. Pred_perm

En esta función y en la siguiente volvemos a seguir a Barrios (2010) en la precisión permanente (p*erm*) y temporal (*temp*) que son empleadas en la descripción con 'ser ' y 'estar', respectivamente.

3.4.5.10.2. Pred_temp

3.4.5.10.3. PredAble

La función adjetival Able tiene el valor de 'tal que puede' ,'tal que se le puede' en la TST.

En los demás casos consignados, el componente de verbo soporte es el que cierra la función compleja y aquí sí nos encontramos con todo un despliegue de los actantes tipificados.

3.4.5.10.4. PredPlusMagnFunc 0

3.4.5.10.5. PredPlusAntiMagnFunc 0

3.4.5.10.6. PredPlusMagnFunc 1

3.4.5.10.7. PredPlusAntiMagnFunc 1

3.4.5.10.8. PredPlusBonContFunc 2

3.4.5.11. Intentar

Es una función semiestándar para Barrios (2010) y siempre se combina con funciones causativas.

3.4.5.11.1. IntentarCausFact 0

3.4.5.11.2. IntentarDenuevoCausFact 0

3.4.5.11.3. IntentarCausPredPlusBonContFact 0

3.4.5.11.4. IntentarLiquFact 0

3.4.5.11.5. IntentarLiquFact 0/IntentarLiquFact 2

3.4.5.11.6. IntentarCausFunc 0

3.4.5.11.7. IntentarLiquFunc 0

3.4.5.11.8. IntentarCausPredPlusBonContFunc 2

3.4.5.11.9. IntentarLiquFact 2

3.4.5.12. V no estándar

En nuestro estudio, hemos reservado la utilización de esta función únicamente para aquellas combinaciones que no se pueden adscribir a ninguna de las funciones anteriormente definidas.

3.5. Glosa 1

En este apartado, se explicita la información semántica, la información en lengua natural que ayuda a descodificar la Función Léxica 1.

Milićević (2009: 7) lo resume de la siguiente forma:

> The first way ,consists in using as an LF name a literal expressions of its meaning; such an expression, called an LF *glose*,is in fact the default, or the most neutral, value of the corresponding LF.

De igual forma, para tener una visión general completa, hemos incluido la información léxica y sintáctica que ya se ha expuesto en capítulos anteriores; el orden que hemos seguido es el mismo del apartado de Función Léxica 1 y de cada tipo aportamos dos ejemplos, salvo que solo se haya podido localizar uno en nuestro corpus.

3.5.1. Funciones realizativas

3.5.1.1. *Fact*

3.5.1.1.1 Fact 0

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Animales	Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	migrar	ñu
Profesiones	Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	trabajar	obrero

3.5.1.1.2. Fact 0/Real 1

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Medios de transporte	Llevar a cabo/Causar que lleve a cabo /ART ~ una actividad propia	-/ART ~	Fact 0/CausFact 0	desplazar(se)	convoy
Componentes del cuerpo humano	Llevar a cabo/Causar que lleve a cabo /ART ~ una actividad propia	-/ART ~	Fact 0/CausFact 0	conservar(se)	esqueleto

3.5.1.1.3. Fact 0/CausFact 0

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Medios de transporte	Llevar a cabo/Causar que lleve a cabo /ART ~ una actividad propia	-/ART ~	Fact 0/CausFact 0	desplazar(se)	convoy
Componentes del cuerpo humano	Llevar a cabo/Causar que lleve a cabo /ART ~ una actividad propia	-/ART ~	Fact 0/CausFact 0	conservar(se)	esqueleto

3.5.1.1.4. AntiFact 0

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Medios de transporte	Hacer ART ~ lo contrario de lo que se espera	-	AntiFact 0	naufragar	ferri
Profesiones	Hacer ART ~ lo contrario de lo que se espera	-	AntiFact 0	lesionar(se)	gimnasta

3.5.1.1.5. AntiFact 0/LiquFact 0

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Elementos del mobiliario y enseres domésticos	Hacer/Causar que/ ART ~ lo contrario de lo que se espera/deje de funcionar	-/ART ~	AntiFact 0/LiquFact 0	romper(se)	espejo
Elementos del mobiliario y enseres domésticos	Hacer/Causar que/ ART ~ lo contrario de lo que se espera/deje de funcionar	-/ART ~	AntiFact 0/LiquFact 0	fragmentar(se)	espejo

3.5.1.1.6. BonFact 0

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Profesiones	Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma satisfactoria	-	BonFact 0	acertar	astrólogo
Profesiones	Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	BonFact 0	vencer	atleta

3.5.1.1.7. AntiBonFact 0

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Unidades de tiempo	Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma insatisfactoria	-	AntiBonFact 0	retrasar(se)	otoño
Profesiones	Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma insatisfactoria	-	AntiBonFact 0	venderse	árbitro

3.5.1.1.8. MagnFact 0

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Elementos del mobiliario y enseres domésticos	Llevar a cabo ART ~ una actividad propia con intensidad	-	MagnFact 0	rebosar	fregadero
Profesiones	Llevar a cabo ART ~ una actividad propia con intensidad	-	MagnFact 0	acelerar	liebre[corredor de atletismo]

3.5.1.1.9. PredPejorFact 0

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Disciplinas	Llevar a cabo ART ~ con dificultad una actividad propia	-	PredPejorFact 0	devaluar(se)	arte
Medios de transporte	Llevar a cabo ART ~ con dificultad una actividad propia	-	PredPejorFact 0	chocar	autobús

3.5.1.1.10. MagnFact 0/CausMagnFact 0

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Medios de transporte	Llevar/Causar que lleve/ a cabo ART ~ una actividad propia con intensidad	-/ART ~	MagnFact 0/CausMagnFact 0	acelerar	autocar
Medios de transporte	Llevar/Causar que lleve/ a cabo ART ~ una actividad propia con intensidad	-/ART ~	MagnFact 0/CausMagnFact 0	acelerar	automóvil

3.5.1.1.11. Fact 1

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Bebidas	Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a X)	Fact 1	subirse a la cabeza(a alguien)	alcohol
Componentes del cuerpo humano	Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a X)	Fact 1	oler	aliento[aire que sale de la boca]

3.5.1.1.12. Fact 1/Real 2

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Componentes del cuerpo humano	Llevar a cabo ART ~/Hacer con ART ~ una actividad propia /que afecta (a alguien)	(a X)/ART ~ (a Y)	Fact 1/Real 2	endurecer(se)	abdomen
Componentes del cuerpo humano	Llevar a cabo ART ~/Hacer con ART ~ una actividad propia /que afecta (a alguien)	(a X)/ART ~ (a Y)	Fact 1/Real 2	fortalecer(se)	abdomen

3.5.1.1.13. AntiFact 1

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Enfermedades,dolencias y patologías	Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	infectar(se)	cicatriz
Prendas de vestir y complementos	Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	enganchar(se)	cremallera

3.5.1.1.14. BonFact 1

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Componentes del cuerpo humano	Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma satisfactoria que afecta (a alguien)	(a X)	BonFact 1	sanar	rodilla
Componentes del cuerpo humano	Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma satisfactoria que afecta (a alguien)	(a X)	BonFact 1	iluminar(se)	rostro[cara de una persona]

3.5.1.1.15. MagnFact 1

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Enfermedades ,dolencias y patologías	Llevar a cabo ART ~ una actividad propia con intensidad que afecta (a alguien)	(a X)	MagnFact 1	complicarse	catarro
Componentes del cuerpo humano	Llevar a cabo ART ~ una actividad propia con intensidad que afecta (a alguien)	(a X)	MagnFact 1	fortalecer(se)	rodilla

3.5.1.1.16. PredPejorFact 1

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Unidades de tiempo	Llevar a cabo ART ~ una mala actividad que afecta (a alguien)	(a X)	PredPejorFact 1	amargar(a alguien)	verano
Unidades de tiempo	Llevar a cabo ART ~ una mala actividad que afecta (a alguien)	(a X)	PredPejorFact 1	estropear(a alguien)	verano

3.5.1.1.17. Fact 2

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Profesiones	Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	interpretar(algo)	solista
Componentes del cuerpo humano	Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(Y)	Fact 2	revelar	olfato
ETIQUETA SEMÁNTICA	**GLOSA 1**	**RÉGIMEN**	**F LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**
Profesiones	Ser objeto ART ~ de la acción de (de alguien)	(de Y)	Fact 2	recibir aplausos	bailaor
Profesiones	Ser objeto ART ~ de la acción (de alguien)	(Y)	Fact 2	cobrar(algo)	cazador[persona]

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Componentes del cuerpo humano	Depender ART ~ (de algo)	(de Y)	Fact 2	depender	feto

3.5.1.1.18. AntiFact 2

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Profesiones	Llevar a cabo ART ~ una	(a Y)	AntiFact 2	timar(a alguien)	curandero

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
	actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)				
Enfermedades, dolencias y patologías	Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a	(a Y)	AntiFact 2	azotar(a alguien)	epidemia

3.5.1.1.19. AntiBonFact 2

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Profesiones	Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que perjudica (a alguien)	(Y)	AntiBonFact 2	perder(algo)	ciclista
Profesiones	Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma satisfactoria que afecta (a algo)	(Y)	AntiBonFact 2	perder(algo)	corredor[deportista

3.5.1.1.20. MagnFact 2

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Animales	Llevar a cabo ART ~ una actividad propia con intensidad que afecta (a algo)	(Y)	MagnFact 2	llenar(un lugar)	rata
Componentes del cuerpo humano	Llevar a cabo ART ~ una actividad propia con intensidad que afecta (a algo)	(Y)	MagnFact 2	impregnar(algo)	sudor

3.5.1.1.21. Fact 2/Real 1

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Accidentes geográficos y naturales	Llevar a cabo ART ~ una acción que afecta (a algo)/Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(Y)/ART ~	Fact 2/Real 1	recorrer	bahía
Accidentes geográficos y naturales	Llevar a cabo ART ~ una acción que afecta (a algo)/Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(Y)/ART ~	Fact 2/Real 1	atravesar	bahía

3.5.1.2 *Real*

3.5.1.2.1. Real 1

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Nombres de parentesco	Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(con ART ~)	Real 1	casarse(con)	novio
Nombres de parentesco	Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(con ART ~)	Real 1	salir(con)	novio

3.5.1.2.2. Real 1/Real 2

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Accidentes geográficos y naturales	Hacer /(a alguien)/lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)/ [(a ART ~) (a Y)]	Real 1/Real 2	arrojar(se)(a)	precipicio
Accidentes geográficos y naturales	Hacer /(a alguien)/lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)/ [(a ART ~) (a Y)]	Real 1/Real 2	lanzar(se)(a)	precipicio

3.5.1.2.3. Real 1/Labreal 13

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Medios de comunicación de masas	Hacer lo que se espera que se haga con ART ~/ Hacer (algo) en ART ~	(en ART ~)/[(en ART ~) (Y/a Y)]	Real 1/Labreal 13	anunciar(se)(en)	folleto

3.5.1.2.4. AntiReal 1

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Profesiones	Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	AntiReal 1	sobornar	árbitro
Profesiones	Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	AntiReal 1	insultar	árbitro

3.5.1.2.5. BonReal 1

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Prendas de vestir y complementos	Hacer lo que se espera que se haga con ART ~ de forma satisfactoria	(de ART ~)	BonReal 1	apoderarse(de)	maillot
Profesiones	Hacer lo que se espera que se haga con ART ~ de forma satisfactoria	(como ~)	BonReal 1	triunfar(como)	presentador

3.5.1.2.6. AntiBonReal 1

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Prendas de vestir y complementos	Hacer lo que se espera que se haga con ART ~ de forma insatisfactoria	ART ~	AntiBonReal 1	perder	maillot

3.5.1.2.7. MagnReal 1

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Alimentos y comidas	Hacer lo que se espera que se haga con ART ~ frecuentemente	[(de) (ART) ~]	MagnReal 1	atiborrarse(de)	sopa
Disciplinas	Hacer lo que se espera que se haga con ART ~ frecuentemente	ART ~	MagnReal 1	dominar	ortografía

3.5.1.2.8. PreparReal 1

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Bebidas	Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	remover	caldo
Prendas de vestir y complementos	Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	limpiar	calzado

3.5.1.2.9. PreparPredPlusReal 1

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Grupos humanos	Preparar más el funcionamiento de ART ~	(a ART ~)	PreparPredPlusReal 1	reforzar	guarnición[tropa]

3.5.1.2.10. Real 2

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Alimentos y comidas	Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	servir	sopa
Alimentos y comidas	Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	repartir	sopa

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Profesiones	Necesitar que ART ~ lleve a cabo una acción	(a) (ART) ~	Real 2	necesitar	administrador
Profesiones	Necesitar que ART ~ lleve a cabo una acción	(a) (ART) ~	Real 2	precisar	administrador

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Medios de transporte	Ser objeto de la acción de ART ~	ART ~	Real 2	esperar	autocar
Profesiones	Ser objeto de la acción de ART ~	(a ART ~)	Real 2	descubrir	autor

3.5.1.2.11. AntiReal 2

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Componentes del cuerpo humano	Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~ (pl)	AntiReal 2	perder	neurona
Enfermedades, dolencias y patologías	Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	sufrir	neurosis

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Prendas de vestir y complementos	Hacer (a alguien) lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	AntiReal 2	robar	bolso
Prendas de vestir y complementos	Hacer (a alguien) lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	AntiReal 2	sustraer	bolso

3.5.1.2.12. MagnReal 2

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Enfermedades,dolencias y patologías	Ser objeto de la gran acción de ART ~	ART ~ (a Y)	MagnReal 2	propagar	herpes
Componentes del cuerpo humano	Ser objeto de la gran acción de ART ~	[(en/de) (ART) ~]	MagnReal 2	empaparse(en/de)	sudor

3.5.1.2.13. PreparReal 2

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Prendas de vestir y complementos	Preparar ART ~ (a alguien)	ART ~ (a Y)	PreparReal 2	ajustar	anillo[sortija]
Prendas de vestir y complementos	Preparar ART ~ (a alguien)	ART ~ (a Y)	PreparReal 2	colocar	anillo[sortija]

3.5.1.2.14. PreparAntiReal 2

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Enfermedades, dolencias y patologías	Preparar para que ART ~ no funcione (en alguien)	ART ~ (a Y)	PreparAntiReal 2	prevenir	estreñimiento
Enfermedades, dolencias y patologías	Preparar para que ART ~ no funcione (en alguien)	(ante ART ~)	PreparAntiReal 2	reaccionar(ante)	estrés

3.5.1.2.15. MagnAntiReal 2

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Enfermedades, dolencias y patologías	Ser objeto de la gran acción inesperada de ART ~	[(de) (ART) ~ (pl)]	MagnAntiReal 2	llenar(se)(de)	hematoma

3.5.1.2.16. Real 2/Real 2

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Unidades de tiempo	Ser objeto de la acción de ART ~/Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)/ART ~ (a Y)	Real 2/Real 2	ajustar(se)(a)	plazo
Unidades de tiempo	Ser objeto de la acción de ART ~/Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)/ART ~ (a Y)	Real 2/Real 2	atener(se)(a)	plazo

3.5.1.3. *Labreal*

3.5.1.3.1. Labreal 12

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Celebraciones	Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(a ART ~) (a Y)]	Labreal 12	invitar(a)	cumpleaños
Celebraciones	Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(por ART ~) (a Y)]	Labreal 12	felicitar(por)	cumpleaños

3.5.1.3.2. AntiLabreal 12

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Elementos del mobiliario y enseres domésticos	Hacer (a alguien) lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	[(de ART ~)(a Y)]	AntiLabreal 12	sacar(de)	cama

3.5.1.3.3. Labreal 13

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Bebidas	Hacer (algo) con ART ~	[(con) (ART) ~(Y)]	Labreal 13	celebrar(con)	champán
Bebidas	Hacer (algo) con ART ~	[(con) (ART) ~]	Labreal 13	festejar(con)	champán

3.5.1.3.4. AntiLabreal 13

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Alimentos y comidas	Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	[(con) (ART) ~(pl)]	AntiLabreal 13	contaminar(se)(con)	hongo[alimento]
Alimentos y comidas	Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	[(con) (ART) ~(pl)]	AntiLabreal 13	intoxicar(se)(con)	hongo[alimento]

3.5.2. Funciones verbo soporte

3.5.2.1. *Func*

3.5.2.1.1.Func 0

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Enfermedades, dolencias y patologías	Existir ART ~	-	Func 0	haber	metástasis
Celebraciones	Existir ART ~	-	Func 0	tener lugar	mitin

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Profesiones	Tener ART ~ discípulos	-	Func 0	formar escuela	profesor
Profesiones	Triunfar ART ~	-	Func 0	tener	autor

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
				éxito	

3.5.2.1.2. MagnFunc 0

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Enfermedades,dolencias y patologías	Existir ART ~ ampliamente	-	MagnFunc 0	contagiar(se)	gripe
Árboles,plantas y flores	Existir ART ~ ampliamente	-	MagnFunc 0	invadir	hierba

3.5.2.1.3. AntiMagnFunc 0

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Alimentos y comidas	Existir ART ~ escasamente	-	AntiMagnFunc 0	escasear	fruta

3.5.2.1.4. Func 0/Real 1

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Celebraciones	Existir ART ~/Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-/ART ~	Func 0/Real 1	celebrar(se)	gala
Celebraciones	Existir ART ~/Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-/ART ~	Func 0/Real 1	celebrar(se)	recepción[celebración]

3.5.2.1.5. Func 1

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Enfermedades, dolencias y patologías	Afectar ART ~ (a alguien)	(a X)	Func 1	afectar(a alguien)	sarna
Enfermedades, dolencias y patologías	Afectar ART ~ (a alguien)	(a X)	Func 1	afectar(a alguien)	síndrome

3.5.2.1.6. MagnFunc 1

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Enfermedades, dolencias y patologías	Existir ART ~ ampliamente (en alguien)	(a X)	MagnFunc 1	subirle(a alguien)	fiebre
Enfermedades, dolencias y patologías	Existir ART ~ ampliamente (en alguien)	(a X)	MagnFunc 1	extender(se)	lesión

3.5.2.1.7. Func 2

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Núcleos de población	Existir ART ~ (en algo)	(en Y)	Func 2	hallarse(en un lugar)	ciudad
Núcleos de población	Existir ART ~ (en algo)	(en Y)	Func 2	situarse(en un lugar)	ciudad

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Profesiones	Dar ART ~ (algo)	(Y)	Func 2	dar{un recital/un concierto}	guitarrista
Nombres de parentesco	Dar ART ~ (a alguien)	(a Y)	Func 2	dar{alegrías/disgustos}	hijo

3.5.2.2. *Oper*

3.5.2.2.1. Oper 1

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Profesiones	Hacer de ~	(de ~)	Oper 1	ejercer(de)	animador
Profesiones	Hacer de ~	(de ~)	Oper 1	oficiar(de)	animador

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Enfermedades, dolencias y patologías	Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	tener	anemia
Enfermedades, dolencias y patologías	Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	tener	anginas

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Componentes del cuerpo humano	Echar ART ~	(ART) ~	Oper 1	soltar	adrenalina
Componentes del cuerpo humano	Echar ART ~	(ART) ~	Oper 1	derramar	adrenalina

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Deportes y juegos	Practicar ART ~	(ART) ~	Oper 1	hacer	motociclismo
Componentes del cuerpo humano	Fortalecer ART ~	(ART) ~	Oper 1	hacer	músculo

3.5.2.2.2. AntiOper 1

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Elementos del mobiliario y enseres domésticos	Abrir la ropa de ART ~ y arrugarla	ART ~	AntiOper 1	deshacer	cama

3.5.2.2.3. MagnOper 1

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Unidades de tiempo	Contar con gran ~	(ART) ~	MagnOper 1	rezumar	experiencia[práctica prolongada]
Enfermedades, dolencias y patologías	Hacer más grande ART ~	(ART) ~	MagnOper 1	acumular	fatiga

3.5.2.2.4. Oper 1/Oper 2

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Nombres de parentesco	Considerarse ART ~/Considerar ART ~ (a alguien)	[(ART) ~/[(ART) ~(a Y)]	Oper 1/Oper 2	considerar(se)	descendiente
Nombres de	Considerarse ART ~/Considerar ART ~	(ART) ~/[(ART) ~(a	Oper 1/Oper	considerar(se)	heredero

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
parentesco	(a alguien)	Y)]	2		

3.5.2.2.5. Oper 1/CausFunc 0

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Nombres de parentesco	Considerarse ART ~/Causar que ART ~ exista	[(ART) ~/~(a Y)]	Oper 1/CausFunc 0	proclamar(se)	descendiente
Nombres de parentesco	Considerarse ART ~/Causar que ART ~ exista	[(ART) ~/~(a Y)]	Oper 1/CausFunc 0	declarar(se)	descendiente

3.5.2.2.6. Oper 2

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Celebraciones	Hacer ART ~ (a alguien)	ART ~ (a Y)	Oper 2	dar	Fiesta
Celebraciones	Hacer ART ~ (a alguien)	ART ~ (a Y)	Oper 2	montar	Fiesta

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Grupos humanos	Formar parte de ART ~	ART ~	Oper 2	engrosar	plantilla[conjunto de empleados]
Grupos humanos	Formar parte de ART ~	(a ART ~)	Oper 2	pertenecer(a)	plantilla[conjunto de empleados]

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Unidades de tiempo	Dar ART ~ (a alguien)	ART ~ (a Y)	Oper 2	conceder	plazo
Unidades de tiempo	Dar ART ~ (a alguien)	ART ~ (a Y)	Oper 2	imponer	plazo

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Componentes del cuerpo humano	Recibir de ART ~	(ART) ~	Oper 2	tomar	pecho
Nombres de parentesco	Recibir de ART ~	(de ART ~)	Oper 2	heredar(de)	antepasado

3.5.2.2.7. AntiOper 2

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Enfermedades, dolencias y patologías	Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiOper 2	coger	pulmonía
Enfermedades, dolencias y patologías	Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiOper 2	agarrar	pulmonía

3.5.2.3. Labor

3.5.2.3.1. Labor 12

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Profesiones	Tener ART ~ (a alguien)	[(como ~) (a Y)]	Labor 12	tener(como)	administrador

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Celebraciones	Hacer (algo) en ART ~	[(en) (ART) ~ (Y)]	Labor 12	sacar(algo)(en)	romería

3.5.2.3.2. AntiLabor 12

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Celebraciones	Hacer lo contrario a dar ART ~ (a alguien)	ART ~ (a Y)	AntiLabor 12	negar	comunión[sacramento]

3.5.2.3.3. Labor 13

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Elementos del mobiliario y enseres domésticos	Hacer (algo) con ART ~	[(en) (ART) ~ (Y)]	Labor 13	hacer(en)	sartén
Alimentos y comidas	Hacer (algo) con ART ~	[(con ART ~)(Y)]	Labor 13	pasar(con)	tentempié

3.5.3. Funciones Fasales

3.5.3.1. *Incep*

3.5.3.1.1. IncepFunc 0

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Nombres de parentesco	Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	nacer	nieto
Unidades de tiempo	Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	avecinarse	noche

3.5.3.1.2. IncepFunc 0/IncepReal 1

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Unidades de tiempo	Empezar ART ~ a existir/Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	-/ART ~	IncepFunc 0/IncepReal 1	iniciar(se)	período
Celebraciones	Empezar ART ~ a existir/Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	-/ART ~	IncepFunc 0/IncepReal 1	comenzar	romería

3.5.3.1.3. IncepFunc 0/CausIncepFunc 0

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Grupos humanos	Empezar ART ~ a existir/Causar que ART ~ empiece a existir	-/(a ART) ~	IncepFunc 0/CausIncepFunc 0	articular(se)	sociedad
Grupos humanos	Empezar ART ~ a existir/Causar que ART ~ empiece a existir	-/(a ART ~)	IncepFunc 0/CausIncepFunc 0	conformar(se)	sociedad

3.5.3.1.4. IncepMagnFunc 0

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Componentes del cuerpo humano	Empezar a existir ART ~ cada vez más	-	IncepMagnFunc 0	multiplicarse	célula
Núcleos de población	Empezar a existir ART ~ cada vez más	-	IncepMagnFunc 0	expandir(se)	ciudad

3.5.3.1.5. IncepAntiMagnFunc 0

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Núcleos de población	Empezar a reducirse ART ~ cada vez más	-	IncepAntiMagnFunc 0	reducir(se)	ciudad
Componentes del cuerpo humano	Empezar a reducirse ART ~ cada vez más	-	IncepAntiMagnFunc 0	disminuir	hormona

3.5.3.1.6. IncepPredMinusFunc 0

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Componentes del cuerpo humano	Empezar a hacerse más pequeña la existencia de ART ~	-	IncepPredMinusFunc 0	dilatar(se)	estómago
Componentes del cuerpo humano	Empezar a hacerse más pequeña la existencia de ART ~	-	IncepPredMinusFunc 0	contraer(se)	estómago

3.5.3.1.7. IncepFunc 1

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Enfermedades, dolencias y patologías	Empezar ART ~ a existir (en alguien)	(a X)	IncepFunc 1	salir	úlcera
Enfermedades, dolencias y patologías	Empezar ART ~ a existir (en alguien)	(a X)	IncepFunc 1	formarse	úlcera

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Enfermedades ,dolencias y patologías	Empezar ART ~ a afectar (a alguien)	(a X)	IncepFunc 1	entrar(a alguien)	fatiga
Enfermedades, dolencias y patologías	Empezar ART ~ a afectar (a alguien)	(a X)	IncepFunc 1	venir(a alguien)	fiebre

3.5.3.1.8. IncepMagnFunc 1

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Enfermedades, dolencias y patologías	Afectar ART ~ (a alguien) de forma cada vez mayor	(a X)	IncepMagnFunc 1	invadir(a alguien)	ansiedad
Enfermedades, dolencias y patologías	Afectar ART ~ (a alguien) de forma cada vez mayor	(a X)	IncepMagnFunc 1	atenazar(a alguien)	ansiedad

3.5.3.1.9. IncepAntiMagnFunc 1

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Componentes del cuerpo humano	Empezar a reducirse ART ~ cada vez más (en alguien)	(a X)	IncepAntiMagnFunc 1	clarear(se)	barba

3.5.3.1.10. IncepPredMinusFunc 1

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Enfermedades, dolencias y patologías	Decrecer las consecuencias de la existencia de ART ~ (en alguien)	(a X)	IncepPredMinusFunc 1	disminuir	infección
Enfermedades, dolencias y patologías	Decrecer las consecuencias de la existencia de ART ~ (en alguien)	(a X)	IncepPredMinusFunc 1	remitir	leucemia

3.5.3.1.11. AntiIncepFunc 2

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Enfermedades, dolencias y patologías	No empezar ART ~ a existir (en alguien)	(de ART ~)	AntiIncepFunc 2	librarse(de)	catarro

3.5.3.1.12. IncepOper 1

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Unidades de tiempo	Empezar a estar en ART ~	[(en) (ART) ~]	IncepOper 1	entrar(en)	racha[periodo de tiempo]

3.5.3.1.13. IncepFact 0

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Medios de transporte	Empezar a llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	IncepFact 0	salir	autocar
Medios de transporte	Empezar a llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	IncepFact 0	zarpar	barco

3.5.3.1.14. IncepFact 0/CausIncepFact 0

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Medios de transporte	Empezar a llevar/causar que lleve / ART ~ una actividad propia	-/ART ~	IncepFact 0/CausIncepFact 0	arrancar	camión
Medios de transporte	Empezar a llevar/causar que lleve / ART ~ una actividad propia	-/ART ~	IncepFact 0/CausIncepFact 0	arrancar	camioneta

3.5.3.1.15. IncepMagnFact 0

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Profesiones	Empezar ART ~ a funcionar cada vez más	-	IncepMagnFact 0	consagrar(se)	cantante
Medios de transporte	Empezar ART ~ a funcionar cada vez más	-	IncepMagnFact 0	correr	carro[coche o automóvil]

3.5.3.1.16. IncepMagnFact 0/CausIncepMagnFact 0

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Medios de transporte	Empezar a ampliar/causar que amplíe/ ART ~ una actividad propia	-/ART ~	IncepMagnFact 0/CausIncepMagnFact 0	acelerar	carro[coche o automóvil]
Medios de transporte	Empezar a ampliar/causar que amplíe/ ART ~ una actividad propia	-/ART ~	IncepMagnFact 0/CausIncepMagnFact 0	acelerar	coche

3.5.3.1.17. IncepFact 1

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Componentes del cuerpo humano	Empezar ART ~ a funcionar (en alguien)	(a X)	IncepFact 1	despertar(se)	olfato

3.5.3.1.18. IncepReal 1

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Alimentos y comidas	Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	IncepReal 1	probar	sopa
Alimentos y comidas	Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	IncepReal 1	probar	paella

3.5.3.1.19. IncepReal 1/IncepReal 2

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Grupos humanos	Empezar a hacer /(a alguien)/lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)/[(en ART ~) (a Y)]	IncepReal 1/IncepReal 2	refugiar(se)(en)	gueto
Grupos humanos	Empezar a hacer /(a alguien)/lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)/[(en ART ~) (a Y)]	IncepReal 1/IncepReal 2	confinar(se)(en)	gueto

3.5.3.1.20. IncepReal 1/IncepLabreal 12

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Deportes y juegos	Empezar a hacer /(a alguien)/lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)/[(a ART ~) (a Y)]	IncepReal 1/IncepLabreal 12	aficionar(se)(a)	alpinismo
Deportes y juegos	Empezar a hacer /(a alguien)/lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)/[(a ART ~) (a Y)]	IncepReal 1/IncepLabreal 12	aficionar(se)(a)	atletismo

3.5.3.1.21. IncepReal 2

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Enfermedades, dolencias y patologías	Empezar a hacer (algo) con ART ~ (a alguien)	ART ~ (a Y)	IncepReal 2	encender	cólera[ira]
Enfermedades, dolencias y patologías	Empezar a hacer (algo) con ART ~ (a alguien)	ART ~ (a Y)	IncepReal 2	despertar	cólera[ira]

3.5.3.1.22. IncepReal 2/Labreal 12

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Grupos humanos	Empezar a ser objeto de la acción de ART ~/Hacer (a alguien)con ART ~ lo que se espera	(en ART ~)/[(en ART ~) (a Y)]	IncepReal 2/Labreal 12	introducir(se)(en)	hermandad[asociación]
Unidades de tiempo	Empezar a ser objeto de la acción de ART ~/Hacer (a algo)con ART ~ lo que se espera	(a ART ~)/[(a ART ~) (a Y)]	IncepReal 2/Labreal 12	ajustar(se)(a)	horario

3.5.3.1.23. IncepAntiReal 2

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Enfermedades,dolencias y patologías	Empezar a ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(en ART ~)	IncepAntiReal 2	caer(en)	locura
Enfermedades,dolencias y patologías	Empezar a ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	IncepAntiReal 2	bordear	paranoia

3.5.3.1.24. IncepOper 1/Labor 12

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Profesiones	Empezar a hacer de ~/Hacer (a alguien) ~	~/~(a Y)	IncepOper 1/Labor 12	hacer(se)	capellán

3.5.3.1.25. IncepObstr 0

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Núcleos de población	Empezar a funcionar ART ~ con dificultad	-	IncepObstr 0	congestionar(se)	ciudad
Núcleos de población	Empezar a funcionar ART ~ con dificultad	-	IncepObstr 0	masificar(se)	urbe

3.5.3.1.26. IncepObstr 1

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Componentes del cuerpo humano	Empezar a funcionar ART ~ con dificultad (en alguien)	(a X)	IncepObstr 1	complicar(se)	embarazo

3.5.3.2. *Cont*

3.5.3.2.1. ContFact 0

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Medios de transporte	Continuar ART ~ funcionando	-	ContFact 0	avanzar	convoy
Medios de transporte	Continuar ART ~ funcionando	-	ContFact 0	navegar	embarcación

3.5.3.2.2. ContFact 1

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Componentes del cuerpo humano	Continuar ART ~ funcionando (en alguien)	(a X)	ContFact 1	fortalecer(se)	músculo

3.5.3.2.3. ContFunc 0

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Alimentos y comidas	Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	madurar	aceituna
Ciclos vitales	Continuar ART ~ su existencia	-	ContFunc 0	transcurrir	adolescencia

3.5.3.2.4. ContFunc 0/ContReal 1

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Unidades de tiempo	Continuar ART ~ existiendo/Continuar haciendo lo que se espera con ART ~	-/ART ~	ContFunc 0/ContReal 1	pasar	noche
Unidades de tiempo	Continuar ART ~ existiendo/Continuar haciendo lo que se espera con ART ~	-/ART ~	ContFunc 0/ContReal 1	pasar	otoño

3.5.3.2.5. ContFunc 0/PermFunc 0

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Ciclos vitales	Continuar ART ~ existiendo/Permitir que ART ~ siga existiendo	-/ART ~	ContFunc 0/PermFunc 0	prolongar(se)	adolescencia

3.5.3.2.6. ContFunc 1

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Enfermedades,dolencias y patologías	Continuar ART ~ existiendo (en alguien)	(a X)	ContFunc 1	quedar(a alguien)	cicatriz
Enfermedades,dolencias y patologías	Continuar ART ~ existiendo (en alguien)	(a X)	ContFunc 1	persistir	tos

3.5.3.3. Fin

3.5.3.3.1. FinFunc 0

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Componentes del cuerpo humano	Dejar ART ~ de existir	-	FinFunc 0	terminar	gestación
Alimentos y comidas	Dejar ART ~ de existir	-	FinFunc 0	faltar	harina

3.5.3.3.2. FinFunc 0/FinReal 1

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Unidades de tiempo	Dejar ART ~ de existir/Dejar de hacer (algo) con ART ~	-/ART ~	FinFunc 0/FinReal 1	cerrar(se)	ciclo[periodo de tiempo]
Unidades de tiempo	Dejar ART ~ de existir/Dejar de hacer (algo) con ART ~	-/ART ~	FinFunc 0/FinReal 1	concluir	ciclo[periodo de tiempo]

3.5.3.3.3. FinFunc 0/LiquFunc 0

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Unidades de tiempo	Dejar /Causar que/ ART ~/ deje/de existir	-/ART ~	FinFunc 0/LiquFunc 0	acabar	época
Grupos humanos	Dejar /Causar que ART ~ de/deje de existir	-/ART ~	FinFunc 0/LiquFunc 0	disolver(se)	manifestación[concentración pública]

3.5.3.3.4. FinFunc 1

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Enfermedades, dolencias y patologías	Dejar ART ~ de existir (en alguien)	(a X)	FinFunc 1	curar(se)	cicatriz
Enfermedades, dolencias y patologías	Dejar ART ~ de existir (en alguien)	(a X)	FinFunc 1	írse(le)(a alguien)	colitis

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Alimentos y comidas	Dejar ART ~ de existir (en algo)	(a X)	FinFunc 1	faltar(le)(a algo)	sal

3.5.3.3.5. FinFact 0

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Medios de transporte	Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	volcar	autobús
Medios de transporte	Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	parar	autocar

3.5.3.3.6. FinFact 0/LiquFact 0

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Medios de transporte	Dejar /Causar que ART ~ de/deje de funcionar	-/ART ~	FinFact 0/LiquFact 0	aparcar	moto
Grupos humanos	Dejar /Causar que /ART ~ /deje /de funcionar	-/(a ART ~)	FinFact 0/LiquFact 0	dispersar(se)	muchedumbre

3.5.3.3.7. FinFact 1

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Componentes del cuerpo humano	Dejar ART ~ de funcionar (en alguien)	(a X)	FinFact 1	fallar	olfato
Componentes del cuerpo humano	Dejar ART ~ de funcionar (en alguien)	(a X)	FinFact 1	fracturar(se)	cadera

3.5.3.3.8. FinObstr 0

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Núcleos de población	Dejar ART ~ de funcionar con dificultad	-	FinObstr 0	descongestionar(se)	ciudad

3.5.3.3.9. FinReal 1

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Unidades de tiempo	Dejar de hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	FinReal 1	terminar	etapa
Unidades de tiempo	Dejar de hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	FinReal 1	zanjar	etapa

3.5.4. Funciones causales

3.5.4.1. *Caus*

3.5.4.1.1. CausFunc 0

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Objetos de adorno y decoración	Causar que ART ~ exista	ART ~	CausFunc 0	tallar	joya
Objetos de adorno y decoración	Causar que ART ~ exista	ART ~	CausFunc 0	cincelar	joya

3.5.4.1.2. CausIncepFunc 0

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Celebraciones	Causar que ART ~ empiece a existir	ART ~	CausIncepFunc 0	abrir	gala
Componentes del cuerpo humano	Causar que ART ~ empiece a existir	ART ~	CausIncepFunc 0	introducir	gen

3.5.4.1.3. CausMagnFunc 0

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Animales	Causar que ART ~ exista cada vez más	(a) ART ~	CausMagnFunc 0	cebar	guarro[animal]
Animales	Causar que ART ~ exista cada vez más	(a) ART ~	CausMagnFunc 0	engordar	guarro[animal]

3.5.4.1.4. CausDenuevoFunc 0

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Ciclos vitales	Causar que ART ~ exista de nuevo	ART ~	CausDenuevoFunc 0	recuperar	niñez
Ciclos vitales	Causar que ART ~ exista de nuevo	ART ~	CausDenuevoFunc 0	revivir	niñez

3.5.4.1.5. CausAntiFinFunc 0

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Unidades de tiempo	Impedir que ART ~ deje de existir	ART ~	CausAntiFinFunc 0	inmortalizar	momento

3.5.4.1.6. CausAntiIncepFunc 0

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Enfermedades, dolencias y patologías	Causar que ART ~ no empiece a existir	ART ~	CausAntiIncepFunc 0	evitar	flato
Enfermedades, dolencias y patologías	Causar que ART ~ no empiece a existir	ART ~	CausAntiIncepFunc 0	evitar	gordura

3.5.4.1.7. CausPredPlusFunc 0

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Unidades de tiempo	Extender	ART ~	CausPredPlusFunc 0	alargar	vacaciones
Unidades de tiempo	Extender	ART ~	CausPredPlusFunc 0	prolongar	vacaciones

3.5.4.1.8. CausPredMinusFunc 0

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Enfermedades,dolencias y patologías	Causar que ART ~ exista cada vez menos	ART ~	CausPredMinusFunc 0	desahogar	estrés
Accidentes geográficos y naturales	Causar que ART ~ exista cada vez menos	ART ~	CausPredMinusFunc 0	talar	selva

3.5.4.1.9. CausFunc 1

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Enfermedades, dolencias y patologías	Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1	generar	neurosis
Enfermedades, dolencias y patologías	Causar que ART ~ exista (en alguien)	(ART) ~ (a X)	CausFunc 1	causar	obesidad

3.5.4.1.10. CausFunc 2

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Enfermedades, dolencias y patologías	Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausFunc 2	infligir	herida
Componentes del cuerpo humano	Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (pl) (a Y)]	CausFunc 2	inyectar	hormona

3.5.4.1.11. CausAntiIncepFunc 2

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Enfermedades, dolencias y patologías	Causar que ART ~ no empiece a existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausAntiIncepFunc 2	evitar	intoxicación
Enfermedades, dolencias y patologías	Causar que ART ~ no empiece a existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausAntiIncepFunc 2	evitar	metástasis

3.5.4.1.12. CausIncepFunc 2

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Componentes del cuerpo humano	Causar que ART ~ empiece a existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausIncepFunc 2	encender	libido
Componentes del cuerpo humano	Causar que ART ~ empiece a existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausIncepFunc 2	despertar	libido

3.5.4.1.13. CausMagnFunc 2

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Componentes del cuerpo humano	Causar que ART ~ exista cada vez más (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausMagnFunc 2	incrementar	libido

3.5.4.1.14. CausPredMinusFunc 2

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Enfermedades, dolencias y patologías	Causar que ART ~ exista cada vez menos (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredMinusFunc 2	frenar	cáncer
Enfermedades, dolencias y patologías	Causar que ART ~ exista cada vez menos (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredMinusFunc 2	reducir	caries

3.5.4.1.15. CausFact 0

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Medios de transporte	Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	conducir	automóvil
Medios de transporte	Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	pilotar	automóvil

3.5.4.1.16. CausAntiFact 0

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Disciplinas	Impedir que ART ~ funcione	ART ~	CausAntiFact 0	descuidar	ortografía
Disciplinas	Impedir que ART ~ funcione	ART ~	CausAntiFact 0	desdeñar	ortografía

3.5.4.1.17. CausDenuevoFact 0

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Núcleos de población	Causar que ART ~ exista de nuevo	ART ~	CausDenuevoFact 0	rehabilitar	ciudad

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Elementos del mobiliario y enseres domésticos	Causar que ART ~ vuelva a ser útil	ART ~	CausDenuevoFact 0	desatascar	fregadero

3.5.4.1.18. CausMagnFact 0

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Componentes del cuerpo humano	Causar que ART ~ funcione cada vez más	ART ~	CausMagnFact 0	subir	voz
Componentes del cuerpo humano	Causar que ART ~ funcione cada vez más	ART ~	CausMagnFact 0	levantar	voz

3.5.4.1.19. CausAntiMagnFact 0

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Componentes del cuerpo humano	Causar que ART ~ funcione cada vez menos	ART ~	CausAntiMagnFact 0	bajar	voz

3.5.4.1.20. CausIncepFact 0

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Medios de transporte	Causar que ART ~ empiece a funcionar	ART ~	CausIncepFact 0	impulsar	barca
Medios de transporte	Causar que ART ~ empiece a funcionar	ART ~	CausIncepFact 0	arrancar	carro[coche o automóvil]

3.5.4.1.21. CausPredMinusFact 0

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Enfermedades, dolencias y patologías	Causar que ART ~ funcione cada vez más	ART ~	CausPredMinusFact 0	frenar	trancazo[resfriado]
Ciclos vitales	Causar que ART ~ funcione cada vez menos	ART ~	CausPredMinusFact 0	retrasar	vejez

3.5.4.1.22. CausPredPejorFact 0

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Componentes del cuerpo humano	Causar que ART ~ funcione peor	ART ~	CausPredPejorFact 0	alterar	digestión
Componentes del cuerpo humano	Causar que ART ~ funcione peor	ART ~	CausPredPejorFact 0	cortar	digestión

3.5.4.1.23. CausPredPlusBonFact 0

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Componentes del cuerpo humano	Causar que ART ~ funcione mejor	ART ~	CausPredPlusBonFact 0	estimular	paladar
Componentes del cuerpo humano	Causar que ART ~ funcione mejor	ART ~	CausPredPlusBonFact 0	educar	paladar

3.5.4.1.24. CausFact 2

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Enfermedades, dolencias y patologías	Causar que ART ~ funcione (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausFact 2	regular	coagulación
Enfermedades, dolencias y patologías	Causar que ART ~ funcione (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausFact 2	vigilar	colesterol

3.5.4.1.25. CausDenuevoFact 2

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Componentes del cuerpo humano	Causar que ART ~ vuelva a ser útil (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausDenuevoFact 2	recolocar	fémur
Componentes del cuerpo humano	Causar que ART ~ vuelva a ser útil (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausDenuevoFact 2	reconstruir	ligamento

3.5.4.1.26. CausPredMinusFact 2

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Enfermedades, dolencias y patologías	Causar que ART ~ funcione cada vez menos (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredMinusFact 2	cauterizar	herida
Enfermedades, dolencias y patologías	Causar que ART ~ funcione cada vez menos (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredMinusFact 2	contrarrestar	sobredosis

3.5.4.1.27. CausPredPejorFact 2

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Componentes del cuerpo humano	Causar que ART ~ funcione peor (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredPejorFact 2	perforar	hígado[órgano vital]

3.5.4.1.28. CausPredPlusBonFact 2

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Componentes del cuerpo humano	Causar que ART ~ esté mejor	ART ~ (a Y)	CausPredPlusBonFact 2	empastar	diente
Componentes del cuerpo humano	Causar que ART ~ funcione mejor (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredPlusBonFact 2	operar	fémur

3.5.4.1.29. CausManif 0

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Componentes del cuerpo humano	Causar que ART ~ se manifieste	(ART) ~	CausManif 0	lucir	calva
Prendas de vestir y complementos	Causar que ART ~ se manifieste	ART ~	CausManif 0	enseñar	calzoncillo

3.5.4.1.30. CausAntiManif 0

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Componentes del cuerpo humano	Causar que ART ~ no se manifieste	ART ~	CausAntiManif 0	tapar	calva
Componentes del cuerpo humano	Causar que ART ~ no se manifieste	ART ~	CausAntiManif 0	ocultar	calva

3.5.4.1.31. CausMagnManif 0

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Componentes del cuerpo humano	Causar que ART ~ se manifieste ampliamente	ART ~	CausMagnManif 0	resaltar	pecho
Componentes del cuerpo humano	Causar que ART ~ se manifieste ampliamente	ART ~	CausMagnManif 0	realzar	pecho

3.5.4.1.32. CausPredPejor

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Unidades de tiempo	Causar que ART ~ sea peor	ART ~	CausPredPejor	desperdiciar	hora
Accidentes geográficos y naturales	Causar que ART ~ sea peor	ART ~	CausPredPejor	contaminar	mar

3.5.4.1.33. CausPredPejorReal 2

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Celebraciones	Llevar a cabo una mala acción que afecta (a alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredPejorReal 2	amargar	guateque
Unidades de tiempo	Llevar a cabo una mala acción que afecta (a alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredPejorReal 2	estropear	velada

3.5.4.1.34. CausPredPlusMagn

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Unidades de tiempo	Causar que ART ~ sea más grande	ART ~	CausPredPlusMagn	prorrogar	legislatura
Unidades de tiempo	Causar que ART ~ sea más grande	ART ~	CausPredPlusMagn	ampliar	período

3.5.4.1.35. CausPredPlusAntiMagn

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Componentes del cuerpo humano	Causar que ART ~ sea más pequeña	ART ~	CausPredPlusAntiMagn	cortar	barba
Componentes del cuerpo humano	Causar que ART ~ sea más pequeña	ART ~	CausPredPlusAntiMagn	mesar	bigote

3.5.4.1.36. CausPredPlusAntiMagn 2

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Componentes del cuerpo humano	Causar que ART ~ sea más pequeña (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredPlusAntiMagn 2	cortar	melena
Componentes del cuerpo	Causar que ART ~ sea más pequeña (en	ART ~ (a Y)	CausPredPlusAntiMagn 2	cortar	pelo

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
humano	alguien)				

3.5.4.1.37. CausPredPlusBon

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Componentes del cuerpo humano	Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	lavar	cara[semblante]
Núcleos de población	Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	rehabilitar	casco[de una ciudad]

3.5.4.1.38. CausPredPlusBon 2

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Componentes del cuerpo humano	Causar que ART ~ esté mejor (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredPlusBon 2	embellecer	cutis
Componentes del cuerpo humano	Causar que ART ~ esté mejor	ART ~ (a Y)	CausPredPlusBon 2	blanquear	diente

3.5.4.2. *Perm*

3.5.4.2.1. PermFact 0

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Medios de transporte	Causar que ART ~ continúe funcionando	ART ~	PermFact 0	desplazar	coche
Grupos humanos	Causar que ART ~ continúe funcionando	(a ART ~)	PermFact 0	mantener	guarnición[tropa]

3.5.4.2.2. PermFunc 0

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Medios de comunicación de masas	Causar que ART ~ continúe existiendo	ART ~	PermFunc 0	archivar	correo electrónico
Unidades de tiempo	Causar que ART ~ continúe existiendo	ART ~	PermFunc 0	revalidar	mandato[período, tiempo]

3.5.4.2.3. PermFunc 2

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Celebraciones	Permitir que ART ~ afecte (a alguien)	ART ~ (a Y)	PermFunc 2	autorizar	comunión[sacramento]

3.5.4.3. *Liqu*

3.5.4.3.1. LiquFunc 0

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Componentes del cuerpo humano	Causar que ART ~ deje de existir	(ART) ~ (pl)	LiquFunc 0	destruir	neurona
Animales	Causar que ART ~ deje de existir	(a) ART ~	LiquFunc 0	abatir	oso

3.5.4.3.2. LiquFunc 2

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Componentes del cuerpo humano	Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	saltar	ojo
Componentes del cuerpo humano	Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	amputar	oreja

3.5.4.3.3. LiquFact 0

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Elementos del mobiliario y enseres domésticos	Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	retirar	cacerola
Medios de transporte	Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	inmovilizar	automóvil

3.5.4.3.4. LiquFact 2

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Componentes del cuerpo humano	Causar que ART ~ deje de funcionar (en alguien)	[(a ART ~)(a Y)]	LiquFact 2	dañar(a)	estómago
Enfermedades, dolencias y patologías	Causar que ART ~ deje de funcionar (en alguien)	[(ART) ~ (a Y)]	LiquFact 2	frenar	hemorragia

3.5.5. Otras Funciones

3.5.5.1 *Porprimeravez*

3.5.5.1.1. PorprimeravezCausFact 0

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Celebraciones	Causar que ART ~ funcione por primera vez	ART ~	PorprimeravezCausFact 0	inaugurar	ceremonia
Celebraciones	Causar que ART ~ funcione por primera vez	ART ~	PorprimeravezCausFact 0	inaugurar	congreso

3.5.5.1.2. PorprimeravezCausFunc 0

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Núcleos de población	Causar que ART ~ empiece a existir	ART ~	PorprimeravezCausFunc 0	fundar	ciudad
Medios de comunicación de masas	Causar que ART ~ empiece a existir	ART ~	PorprimeravezCausFunc 0	fundar	periódico

3.5.5.1.3. PorprimeravezReal 1

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Prendas de vestir y complementos	Hacer por primera vez lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	PorprimeravezReal 1	estrenar	calzado
Prendas de vestir y complementos	Hacer por primera vez lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	PorprimeravezReal 1	probarse	lencería

3.5.5.2. *Definitivamente*

3.5.5.2.1. DefinitivamenteFinFunc 0

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Medios de transporte	Dejar de existir definitivamente	-	DefinitivamenteFinFunc 0	estrellar(se)	aeronave
Enfermedades, dolencias y patologías	Dejar de existir ART ~ definitivamente	-	DefinitivamenteFinFunc 0	extinguir(se)	epidemia

3.5.5.2.2. DefinitivamenteLiquFact 0

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Medios de transporte	Causar que ART ~ deje de funcionar definitivamente	ART ~	DefinitivamenteLiquFact 0	retirar	automóvil
Medios de comunicación de masas	Causar que ART ~ deje de funcionar definitivamente	ART ~	DefinitivamenteLiquFact 0	clausurar	emisora

3.5.5.2.3. DefinitivamenteFinFact 0/

DefinitivamenteLiquFact 0

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Medios de transporte	Dejar /Causar que/ ART ~ /de-funcionar/deje de funcionar/definitivamente	-/ART ~	DefinitivamenteFinFact 0/DefinitivamenteLiquFact 0	estrellar(se)	avión

3.5.5.3. Denuevo

3.5.5.3.1 DenuevoFunc 0

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Árboles, plantas y flores	Volver ART ~ a existir de nuevo	-	DenuevoFunc 0	rebrotar	bambú
Árboles, plantas y flores	Volver ART ~ a existir de nuevo	-	DenuevoFunc 0	reverdecer	caña[planta]

3.5.5.3.2. DenuevoFact 1

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Enfermedades, dolencias y patologías	Llevar a cabo ART ~ una actividad propia nuevamente (en alguien)	(a X)	DenuevoFact 1	abrirse	úlcera

3.5.5.3.3. DenuevoOper 1

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Componentes del cuerpo humano	Tener ART ~ nuevamente	ART ~	DenuevoOper 1	recobrar	aliento[aire que sale de la boca]
Componentes del cuerpo humano	Tener ART ~ nuevamente	ART ~	DenuevoOper 1	recuperar	aliento[aire que sale de la boca]

3.5.5.3.4. DenuevoReal 1

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Unidades de tiempo	Volver a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	DenuevoReal 1	revivir	época
Elementos del mobiliario y enseres domésticos	Volver a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	DenuevoReal 1	rellenar	garrafa

3.5.5.3.5. DenuevoReal 1/DenuevoReal 2

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Grupos humanos	Hacer /(a alguien)/de nuevo lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)/[(en ART ~) (a Y)]	DenuevoReal 1/DenuevoReal 2	reinsertar(se)(en)	sociedad

3.5.5.4. *Manif*

3.5.5.4.1. Manif 0

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Grupos humanos	Manifestarse ART ~	-	Manif 0	manifestar(se)	multitud
Grupos humanos	Manifestarse ART ~	-	Manif 0	manifestar(se)	sociedad

3.5.5.4.2. MagnManif 0

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Grupos humanos	Manifestarse ART ~ de forma enérgica	-/(a ART ~)	MagnManif 0	enardecer(se)	público
Grupos humanos	Manifestarse ART ~ de forma enérgica	-/(a ART ~)	MagnManif 0	encrespar(se)	público

3.5.5.4.3. AntiMagnManif 0

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Grupos humanos	Manifestarse ART ~ de forma tenue	-/(a ART ~)	AntiMagnManif 0	calmar(se)	público

3.5.5.4.4. MagnManif 0/CausMagnManif 0

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Grupos humanos	Manifestarse/Causar que se manifieste / ART ~ de forma enérgica	-/(a ART ~)	MagnManif 0/CausMagnManif 0	enardecer(se)	muchedumbre
Grupos humanos	Manifestarse/Causar que se manifieste / ART ~ de forma enérgica	-/(a ART ~)	MagnManif 0/CausMagnManif 0	levantar(se)	pueblo[conjunto de personas]

3.5.5.4.5. Manif 1

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Enfermedades, dolencias y patologías	Manifestarse ART ~ (en alguien)	(a X)	Manif 1	manifestar(se)	leucemia
Enfermedades, dolencias y patologías	Manifestarse ART ~ (en alguien)	(a X)	Manif 1	manifestar(se)	neumonía

3.5.5.4.6. Manif 2

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Unidades de tiempo	Manifestar ART ~ (algo)	(Y)	Manif 2	demostrar(algo)	experiencia[práctica prolongada]
Unidades de tiempo	Manifestar ART ~ (algo)	(Y)	Manif 2	enseñar(algo)	experiencia[práctica prolongada]

3.5.5.5. *Stop*

3.5.5.5.1. Stop 0

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Medios de transporte	Parar ART ~ de funcionar	-	Stop 0	parar	autobús
Medios de transporte	Parar ART ~ de funcionar	-	Stop 0	frenar	camión

3.5.5.5.2. Stop 1

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Enfermedades, dolencias y patologías	Parar ART ~ de funcionar (en alguien)	(en X)	Stop 1	estancarse	tumor
Enfermedades, dolencias y patologías	Parar ART ~ de funcionar (en alguien)	(en X)	Stop 1	detener(se)	tumor

3.5.5.6. *Involv*

3.5.5.6.1. Involv 1

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Enfermedades, dolencias y patologías	Invadir ART ~ (a alguien)	(de X)	Involv 1	apoderarse(de alguien)	paranoia
Enfermedades, dolencias y patologías	Invadir ART ~ (a alguien)	(a X)	Involv 1	dominar	vértigo

3.5.5.7. Excess

3.5.5.7.1. Excess 1

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Enfermedades, dolencias y patologías	Afectar ART ~ de manera excesiva (a alguien)	(a X)	Excess 1	recrudecer(se)	afección
Enfermedades, dolencias y patologías	Afectar ART ~ de manera excesiva (a alguien)	(a X)	Excess 1	agudizar(se)	artritis

3.5.5.8. Obstr

3.5.5.8.1. Obstr 0

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Componentes del cuerpo humano	Funcionar ART ~ con dificultad	-	Obstr 0	fallar	neurona
Medios de transporte	Funcionar ART ~ con dificultad	-	Obstr 0	calarse	camioneta

3.5.5.9. *Degrad*

3.5.5.9.1. Degrad 0

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Celebraciones	Volverse ART ~ peor	-	Degrad 0	decaer	fiesta
Materiales y metales	Volverse ART ~ peor	-	Degrad 0	oxidar(se)	hierro

3.5.5.9.2. Degrad 1

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Enfermedades, dolencias y patologías	Volverse ART ~ peor (en alguien)	(a X)	Degrad 1	empeorar	tos

3.5.5.9.3. Degrad 0/CausPredPejor

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Celebraciones	Volverse ART ~ peor/Causar que ART ~ sea peor	-/ART ~	Degrad 0/CausPredPejor	ensombrecer(se)	ceremonia
Unidades de tiempo	Volverse ART ~ peor/Causar que ART ~ sea peor	-/ART ~	Degrad 0/CausPredPejor	aguar(se)	día

3.5.5.9.4. Degrad 1/CausPredPejor 2

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Unidades de tiempo	Volverse ART ~ peor /Causar que ART ~ sea peor (para alguien)	(a X)/ART ~ (a Y)	Degrad 1/CausPredPejor 2	aguar(se)	noche
Unidades de tiempo	Volverse ART ~ peor /Causar que ART ~ sea peor (para alguien)	(a X)/ART ~ (a Y)	Degrad 1/CausPredPejor 2	arruinar(se)	noche

3.5.5.10. ***Pred***

3.5.5.10.1. Pred_perm

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Colores	Ser ART ~	~	Pred_perm	ser	ámbar[color]
Colores	Ser ART ~	~	Pred_perm	ser	marrón[color]

3.5.5.10.2. Pred_temp

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Colores	Estar ART ~	~	Pred_temp	estar	ámbar[color]
Enfermedades, dolencias y patologías	Estar en ART ~	[(en) (ART) ~]	Pred_temp	estar(en)	coma[estado psicológico]

3.5.5.10.3. PredAble

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Unidades de tiempo	Ser merecedor de ART ~	(ART) ~ (pl)	PredAble	merecer	vacaciones

3.5.5.10.4. PredPlusMagnFunc 0

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Componentes del cuerpo humano	Hacerse más grande la existencia de ART ~	-	PredPlusMagnFunc 0	crecer	pecho
Accidentes geográficos y naturales	Hacerse más grande la existencia de ART ~	-	PredPlusMagnFunc 0	acentuarse	pendiente[inclinación]

3.5.5.10.5. PredPlusAntiMagnFunc 0

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Componentes del cuerpo humano	Hacerse más pequeña la existencia de ART ~	-	PredPlusAntiMagnFunc 0	disminuir	pecho

3.5.5.10.6. PredPlusMagnFunc 1

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Componentes del cuerpo	Hacerse más grande la existencia de ART ~	(a X)	PredPlusMagnFunc 1	subir	azúcar

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
humano	(en alguien)				

3.5.5.10.7. PredPlusAntiMagnFunc 1

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Componentes del cuerpo humano	Hacerse más pequeña la existencia de ART ~ (en alguien)	(a X)	PredPlusAntiMagnFunc 1	bajar	azúcar

3.5.5.10.8. PredPlusBonContFunc 2

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Enfermedades, dolencias y patologías	Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	(de ART ~)	PredPlusBonContFunc 2	reponerse(de)	catarro
Enfermedades, dolencias y patologías	Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	(de ART ~)	PredPlusBonContFunc 2	mejorar(de)	ciática

3.5.5.11. *Intentar*

3.5.5.11.1. IntentarCausFact 0

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Profesiones	Intentar causar que ART ~ funcione	(a) ART ~	IntentarCausFact 0	buscar	aprendiz
Profesiones	Intentar causar que ART ~ funcione	(a) ART ~	IntentarCausFact 0	contratar	aprendiz

3.5.5.11.2. IntentarDenuevoCausFact 0

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Profesiones	Intentar causar que ART ~ funcione de nuevo	(a) ART ~	IntentarDenuevoCausFact 0	readmitir	empleado
Profesiones	Intentar causar que ART ~ funcione	(a) ART ~	IntentarDenuevoCausFact 0	renovar	portero[guardameta]

3.5.5.11.3. IntentarCausPredPlusBonContFact 0

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Componentes del cuerpo humano	Intentar causar que ART ~ funcione mejor	ART ~	IntentarCausPredPlusBonContFact 0	controlar	instinto
Componentes del cuerpo humano	Intentar causar que ART ~ funcione mejor	ART ~	IntentarCausPredPlusBonContFact 0	controlar	latido

3.5.5.11.4. IntentarLiquFact 0

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Enfermedades, dolencias y patologías	Intentar causar que ART ~ no funcione	ART ~	IntentarLiquFact 0	controlar	raquitismo
Enfermedades, dolencias y patologías	Intentar causar que ART ~ no funcione	ART ~	IntentarLiquFact 0	combatir	sarna

3.5.5.11.5. IntentarLiquFact 0/IntentarLiquFact 2

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Enfermedades, dolencias y patologías	Intentar causar que ART ~ no funcione/(en alguien)	(contra ART ~)/[(contra ART ~) (a Y)]	IntentarLiquFact 0/IntentarLiquFact 2	vacunar(se)(contra)	rubeola
Enfermedades, dolencias y patologías	Intentar causar que ART ~ no funcione/(en alguien)	(de/contra ART ~)/[(de/contra ART ~)(a Y)]	IntentarLiquFact 0/IntentarLiquFact 2	vacunar(se)(de/contra)	sarampión

3.5.5.11.6. IntentarCausFunc 0

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Materiales y metales	Intentar causar que ART ~ exista	ART ~	IntentarCausFunc 0	buscar	diamante
Componentes del cuerpo humano	Intentar causar que ART ~ exista	ART ~	IntentarCausFunc 0	intentar	embarazo

3.5.5.11.7. IntentarLiquFunc 0

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Animales	Intentar liquidar la existencia de ART ~	(ART) ~ (pl)	IntentarLiquFunc 0	buscar	caracol
Enfermedades, dolencias y patologías	Intentar liquidar la existencia de ART ~	ART ~	IntentarLiquFunc 0	medicar	insomnio

3.5.5.11.8. IntentarCausPredPlusBonContFunc 2

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Enfermedades, dolencias y patologías	Intentar causar la mejora de la existencia de ART ~ (en alguien)	(de ART ~)	IntentarCausPredPlusBonContFunc 2	operar(se)(de)	tumor

3.5.5.11.9. IntentarLiquFact 2

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Enfermedades, dolencias y patologías	Intentar causar que ART ~ no funcione (en alguien)	[(de ART ~) (a Y)]	IntentarLiquFact 2	operar(de)	úlcera
Enfermedades, dolencias y patologías	Intentar causar que ART ~ no funcione (en alguien)	[(contra ART ~)(a Y)]	IntentarLiquFact 2	vacunar(contra)	virus

3.5.5.12. V no estándar

ETIQUETA SEMÁNTICA	GLOSA 1	RÉGIMEN	F LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA
Componentes del cuerpo humano	Herir (a alguien)	ART ~ (a Y)	V no estándar	partir(le)(a alguien)	cabeza
Componentes del cuerpo humano	Empezar a tener un pensamiento determinado	[(a ART ~) (a X)]	V no estándar	venir(a)	cabeza

3.6. Tipo de Restricción

Koike (2001: 131) establece la siguiente clasificación:

> Entendemos por colocaciones funcionales sustantivo-adjetivo aquellas coocurrencias léxicas en las que el adjetivo cumple el papel de intensificar cuantitativa o cualitativamente el valor del sustantivo al que modifica. A su vez, pueden diferenciarse dos grupos de adjetivos que funcionan como intensificadores: los adjetivos funcionales que, en su uso literal, indican 'dimensiones físicas', 'cantidad' o 'intensidad' y los adjetivos léxicos que en su uso figurado, se emplean con valor intensificador.

Salvando, de nuevo, las distancias con las colocaciones, seguiremos en parte la distinción que propone Koike para caracterizar las restricciones.

En nuestro estudio hemos diferenciado las restricciones funcionales, léxicas y de uso figurado según el tipo relación que se establece entre el sustantivo y el adjetivo.

Las Función Léxica 2 estará íntimamente ligada al tipo de restricción y será en el apartado siguiente cuando veamos esa relación biunívoca.

Al igual que hicimos en las combinaciones sustantivo-verbo, dejaremos para el apartado de Glosa 2 la ejemplificación conjunta de la información léxica (Función Léxica 2), semántica (Glosa 2) y el Tipo de restricción. Pasamos a desglosar este último:

3.6.1. Restricciones funcionales

El adjetivo solo intensifica al sustantivo cualitativa y/o cuantitativamente y ha perdido su valor léxico.

3.6.1.1. Cualitativas

Hemos separado la intensificación cualitativa positiva y negativa:

1. Fun Cualit –
2. Fun Cualit +

3.6.1.2. Cuantitativas

La cuantificación tiene una vertiente baja (las funciones aparecen con la negación *Anti*) y alta en función de su intensidad:

1. Fun Cuant -
2. Fun Cuant +

Además, hemos consignado restricciones conjuntas (funcionales con intensificación cuantitativa y léxicas/funcionales con intensificación cuantitativa y cualitativa) según la naturaleza de la combinación:

1. Fun Cuant -/AntiVer
2. Fun Cuant +/AntiVer
3. Fun Cuant -/Cualit –

4. Fun Cuant +/Cualit –

3.6.2. Restricciones de uso figurado

El adjetivo tiene un uso trasladado y la combinación adquiere un significado distinto a la suma de los significados del sustantivo y el adjetivo

3.6.3. Restricciones léxicas

El adjetivo conserva su valor y aporta carga semántica a la restricción.

3.7. Función Léxica 2

Como hemos adelantado antes, el tipo de restricción y la función léxica mantienen una relación de interdependencia. A continuación, mostramos la clasificación conjunta y aportaremos los valores asignados por la TST recogidos en Mel'čuk(2001). Como se hizo con las funciones verbales, los ejemplos aparecen recogidos en el apartado de Glosa 2 con la otra información de la restricción.

3.7.1. Restricciones funcionales

Recordamos que estas restricciones, el adjetivo solo intensifica de una forma u otra al sustantivo y la intensificación tiene varias modalidades:

3.7.1.1. Cualitativas

Negativa:

3.7.1.1.1. AntiBon

Es la antónima de *Bon*

Positiva:

3.7.1.1.2. Bon

'Bueno',expresión que se usa como una alabanza estándar codificada por la lengua.

3.7.1.2. Cuantitativas

Hemos distinguido los valores de *Magn* ('muy' 'intenso') : cantidad (*_quant*) ,tiempo(*_temp*), tamaño(*_tam magnus*),señalada esta última por Koike (2001:133) y de nuestra propia cosecha son los valores de peso(*_pens*) y sonido (*_son*).

3.7.1.2.1. Reducidas

La intensidad de estos valores es baja y aparece con la función *Anti:*

3.7.1.2.1.1. AntiMagn_pens

3.7.1.2.1.2. AntiMagn_quant

3.7.1.2.1.3. AntiMagn_son

3.7.1.2.1.4. AntiMagn_tam magnus

3.7.1.2.1.5. AntiMagn_temp

3.7.1.2.2. Ampliadas

3.7.1.2.2.1. Magn_pens

3.7.1.2.2.2. Magn_quant

3.7.1.2.2.3. Magn_son

3.7.1.2.2.4. Magn_tam magnus

3.7.1.2.2.5. Magn_temp

3.7.1.2.3. Conjuntas

Hemos agrupado en este apartado funciones que recogen una doble naturaleza en el tipo de restricción al que pertenecen; por un lado, se precisa la intensificación cuantitativa y se hace notar el componente léxico (en los dos primeros tipos, la función *AntiVer* apunta al exceso innecesario de la intensidad)y por otro, en los dos últimos casos, se explicita la intensificación cuantitativa y la cualitativa negativa.

Fun Cuant -/AntiVer:

3.7.1.2.3.1. AntiMagn_tam magnusAntiVer

Fun Cuant +/AntiVer:

3.7.1.2.3.2. Magn_tam magnusAntiVer

Fun Cuant -/Cualit –:

3.7.1.2.3.3. AntiMagn_tam magnusAntiBon

Fun Cuant +/Cualit –:

3.7.1.2.3.4. Magn_tam magnusAntiBon

3.7.2. Restricciones de uso figurado

En estas restricciones, el adjetivo tiene un uso trasladado y no aparece con el significado habitual; aun así, hemos precisado la función léxica representada.

3.7.2.1 Bon

3.7.2.2. AntiBon

3.7.2.3. Pos

Tiene la consideración de 'evaluación positiva' y se emplea como expresión estándar de la evaluación positiva del primer y segundo actante de la palabra llave.

3.7.2.4. AntiPos

Es la antónima de *Pos.*

3.7.2.5. Ver

Tiene el valor de 'correcto' 'apropiado'.

3.7.2.6. Magn_temp

3.7.2.7. Magn_tam magnus

3.7.2.8. Magn_quant

3.7.2.9. A no estándar

Igual que hicimos con la función *V no estándar,* hemos reservado esta *A no estándar* para recoger la caracterización léxica de aquellas restricciones sustantivo-adjetivo que no pueden ser adscritas a ninguna función tipificada en nuestro estudio.

3.7.3. Restricciones léxicas

En este último tipo de restricciones, el adjetivo conserva su valor léxico:

3.7.3.1. Pos

3.7.3.2. AntiPos

3.7.3.3. Ver

3.7.3.4. AntiVer

3.7.3.5. Epit

Se encarga de señalar un valor inherente o codificado como típico del sustantivo.

3.7.3.6. Able

Tiene el valor de 'tal que puede', 'tal que se le puede'.

3.7.3.7. MagnAble

Constituye una función adjetival compleja encabezada por el intensificador *Magn.*

3.7.3.8. MagnAntiVerAble

La diferencia con la anterior radica en la falta de pertinencia de la combinación.

3.7.3.9. Qual

'Tal que implica *Able'.*

3.7.3.10. A no estándar

3.8. Glosa 2

Como se dijo anteriormente, es en este apartado donde se ofrece la ejemplificación conjunta del tipo de restricción y de la información léxica y semántica de las restricciones sustantivo-adjetivo.

3.8.1. Restricciones funcionales

3.8.1.1. Cualitativas

3.8.1.1.1. AntiBon

ETIQUETA SEMÁNTICA	U LÉXICA	ADJETIVO	F LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
Componentes del cuerpo humano	órgano[parte del cuerpo]	infectado	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Disciplinas	ortografía	mala	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad

3.8.1.1.2. Bon

ETIQUETA SEMÁNTICA	U LÉXICA	ADJETIVO	F LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
Componentes del cuerpo humano	paladar	refinado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Profesiones	autor	predilecto	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad

3.8.1.2. Cuantitativas

3.8.1.2.1. Reducidas

3.8.1.2.1.1. AntiMagn_pens

ETIQUETA SEMÁNTICA	U LÉXICA	ADJETIVO	F LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
Elementos del mobiliario y enseres domésticos	bandeja	ligera	AntiMagn_pens	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al peso
Medios de transporte	camión	ligero	AntiMagn_pens	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al peso

3.8.1.2.1.2. AntiMagn_quant

ETIQUETA SEMÁNTICA	U LÉXICA	ADJETIVO	F LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
Componentes del cuerpo humano	cabello	escaso	AntiMagn_quant	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto a la cantidad
Bebidas	café	ligero	AntiMagn_quant	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto a la cantidad

3.8.1.2.1.3. AntiMagn_son

ETIQUETA SEMÁNTICA	U LÉXICA	ADJETIVO	F LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
Componentes del cuerpo humano	latido	imperceptible	AntiMagn_son	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al sonido
Medios de comunicación de masas	radio[medio de comunicación]	baja	AntiMagn_son	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al sonido

3.8.1.2.1.4. AntiMagn_tam magnus

ETIQUETA SEMÁNTICA	U LÉXICA	ADJETIVO	F LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
Prendas de vestir y complementos	abrigo[prenda de vestir]	corto	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Alimentos y comidas	aceituna	pequeña	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño

3.8.1.2.1.5. Antimagn_temp

ETIQUETA SEMÁNTICA	U LÉXICA	ADJETIVO	F LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
Alimentos y comidas	plátano[fruto]	verde	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Títulos nobiliarios y clases sociales	príncipe	joven	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal

3.8.1.2.2. Ampliadas

3.8.1.2.2.1. Magn_pens

ETIQUETA SEMÁNTICA	U LÉXICA	ADJETIVO	F LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
Medios de transporte	carro[máquina militar]	pesado	Magn_pens	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al peso
Prendas de vestir y complementos	jersey	gordo	Magn_pens	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al peso

3.8.1.2.2.2. Magn_quant

ETIQUETA SEMÁNTICA	U LÉXICA	ADJETIVO	F LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
Celebraciones	banquete	copioso	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
Componentes del cuerpo humano	barba	poblada	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad

3.8.1.2.2.3. Magn_son

ETIQUETA SEMÁNTICA	U LÉXICA	ADJETIVO	F LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
Componentes del cuerpo humano	estornudo	estruendoso	Magn_son	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al sonido
Medios de comunicación de masas	radio[medio de comunicación]	a todo volumen	Magn_son	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al sonido

3.8.1.2.2.4. Magn_tam magnus

ETIQUETA SEMÁNTICA	U LÉXICA	ADJETIVO	F LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
Títulos nobiliarios y clases sociales	aristocracia	gran(de)	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Elementos del mobiliario y enseres domésticos	cacerola	honda	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño

3.8.1.2.2.5. Magn_temp

ETIQUETA SEMÁNTICA	U LÉXICA	ADJETIVO	F LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
Títulos nobiliarios y clases sociales	nobleza	antigua	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Nombres de parentesco	novio	de toda la vida	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal

3.8.1.2.3. Conjuntas

3.8.1.2.3.1. AntiMagn_tammagnusAntiVer

ETIQUETA SEMÁNTICA	U LÉXICA	ADJETIVO	F LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
Prendas de vestir y complementos	solitario[brillante, anillo]	diminuto	AntiMagn_tam magnusAntiVer	Fun Cuant -/AntiVer	Más pequeño de lo conveniente

3.8.1.2.3.2. Magn_tammagnusAntiVer

ETIQUETA SEMÁNTICA	U LÉXICA	ADJETIVO	F LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
Animales	araña	gigante	Magn_tam magnusAntiVer	Fun Cuant +/AntiVer	Más grande de lo conveniente
Núcleos de población	ciudad	inabarcable	Magn_tam magnusAntiVer	Fun Cuant +/AntiVer	Más grande de lo conveniente

3.8.1.2.3.3. AntiMagn_tammagnusAntiBon

ETIQUETA SEMÁNTICA	U LÉXICA	ADJETIVO	F LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
Enfermedades, dolencias y patologías	traumatismo	leve	AntiMagn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant -/Cualit -	De reducida dimensión y con mala cualidad
Enfermedades, dolencias y patologías	tumor	pequeño	AntiMagn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant -/Cualit -	De reducida dimensión y con mala cualidad

3.8.1.2.3.4. Magn_tammagnus

ETIQUETA SEMÁNTICA	U LÉXICA	ADJETIVO	F LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
Unidades de tiempo	noche	interminable	Magn_tam magnus	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Enfermedades, dolencias y patologías	obesidad	acusada	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad

3.8.2. Restricciones de uso figurado

3.8.2.1. Bon

ETIQUETA SEMÁNTICA	U LÉXICA	ADJETIVO	F LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
Componentes del cuerpo humano	calva	ilustre	Bon	Figur	Persona con prestigio
Profesiones	ciclista	legendario	Bon	Figur	Que se ha convertido en una leyenda

3.8.2.2. AntiBon

ETIQUETA SEMÁNTICA	U LÉXICA	ADJETIVO	F LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
Núcleos de población	pueblo[lugar]	fantasmal	AntiBon	Figur	Totalmente vacío
Componentes del cuerpo humano	rostro[cara de una persona]	pétreo	AntiBon	Figur	Rígido como una piedra

3.8.2.3. Pos

ETIQUETA SEMÁNTICA	U LÉXICA	ADJETIVO	F LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
Componentes del cuerpo humano	cerebro[órgano, instrumento]	calculador	Pos	Figur	Persona que tiene todo bajo control
Profesiones	comercial[persona]	con olfato	Pos	Figur	Con habilidades

3.8.2.4. AntiPos

ETIQUETA SEMÁNTICA	U LÉXICA	ADJETIVO	F LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
Componentes del cuerpo humano	ojo	vidrioso	AntiPos	Figur	Que ha llorado o está a punto de llorar
Componentes del cuerpo humano	cabeza	distraída	AntiPos	Figur	Persona descentrada

3.8.2.5. Ver

ETIQUETA SEMÁNTICA	U LÉXICA	ADJETIVO	F LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
Componentes del cuerpo humano	ojo	en órbita	Ver	Figur	Que se mueve en la órbita

3.8.2.6. Magn_temp

ETIQUETA SEMÁNTICA	U LÉXICA	ADJETIVO	F LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
Ciclos vitales	adolescencia	eterna	Magn_temp	Figur	Continuada

3.8.2.7. Magn_tam magnus

ETIQUETA SEMÁNTICA	U LÉXICA	ADJETIVO	F LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
Objetos de adorno y decoración	estatua	faraónica	Magn_tam magnus	Figur	Tan elevada como un faraón
Alimentos y comidas	tarta	monumental	Magn_tam magnus	Figur	Tan grande como un monumento

3.8.2.8. Magn_quant

ETIQUETA SEMÁNTICA	U LÉXICA	ADJETIVO	F LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
Celebraciones	banquete	pantagruélico	Magn_quant	Figur	De una magnitud necesaria para alimentar a un gigante

3.8.2.9. A no estándar

ETIQUETA SEMÁNTICA	U LÉXICA	ADJETIVO	F LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
Núcleos de población	ciudad	invisible	A no estándar	Figur	Desconocida
Prendas de vestir y complementos	corsé	jurídico	A no estándar	Figur	Limitación jurídica

3.8.3. Restricciones léxicas

3.8.3.1. Pos

ETIQUETA SEMÁNTICA	U LÉXICA	ADJETIVO	F LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
Alimentos y comidas	bacalao	fresco	Pos	Léxica	Recién pescado
Profesiones	bailaor	innovador	Pos	Léxica	Que introduce cambios

3.8.3.2. AntiPos

ETIQUETA SEMÁNTICA	U LÉXICA	ADJETIVO	F LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
Unidades de tiempo	otoño	mortecino	AntiPos	Léxica	Tan lúgubre que recuerda a la muerte
Alimentos y comidas	paella	sosa	AntiPos	Léxica	Que le falta sabor

3.8.3.3. Ver

ETIQUETA SEMÁNTICA	U LÉXICA	ADJETIVO	F LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
Unidades de tiempo	otoño	amarillento	Ver	Léxica	De color amarillo
Nombres de parentesco	padre	biológico	Ver	Léxica	Natural

3.8.3.4. AntiVer

ETIQUETA SEMÁNTICA	U LÉXICA	ADJETIVO	F LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
Grupos humanos	jurado	arbitrario	AntiVer	Léxica	Que no actúa con equidad
Nombres de parentesco	madre	de alquiler	AntiVer	Léxica	Antinatural

3.8.3.5. Epit

ETIQUETA SEMÁNTICA	U LÉXICA	ADJETIVO	F LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
Alimentos y comidas	confitura	dulce	Epit	Léxica	Que carece de sal
Accidentes geográficos y naturales	cumbre[cima]	alta	Epit	Léxica	Que tiene una altura considerable

3.8.3.6. Able

ETIQUETA SEMÁNTICA	U LÉXICA	ADJETIVO	F LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
Enfermedades, dolencias y patologías	peritonitis	aquejado(de)	Able	Léxica	Afectado por ART ~
Materiales y metales	plástico	envuelto(en)	Able	Léxica	Forrado de ART ~

3.8.3.7. MagnAble

ETIQUETA SEMÁNTICA	U LÉXICA	ADJETIVO	F LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
Enfermedades, dolencias y patologías	cicatriz	plagado	MagnAble	Léxica	Que tiene muchas ~
Enfermedades, dolencias y patologías	cólera[ira]	poseído(por)	MagnAble	Léxica	Que tiene mucha ~

3.8.3.8. MagnAntiVerAble

ETIQUETA SEMÁNTICA	U LÉXICA	ADJETIVO	F LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
Deportes y juegos	atletismo	adicto(a)	MagnAntiVerAble	Léxica	Que practica en exceso
Deportes y juegos	ciclismo	fanático(de)	MagnAntiVerAble	Léxica	Que practica en exceso

3.8.3.9. Qual

ETIQUETA SEMÁNTICA	U LÉXICA	ADJETIVO	F LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
Enfermedades, dolencias y patologías	estrés	vulnerable(a)	Qual	Léxica	Con tendencia a tener ART ~
Enfermedades, dolencias y patologías	gastritis	propenso(a)	Qual	Léxica	Con tendencia a tener ART ~

3.8.3.10. A no estándar

ETIQUETA SEMÁNTICA	U LÉXICA	ADJETIVO	F LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
Profesiones	obrero	eventual	A no estándar	Léxica	Tipo de obrero
Componentes del cuerpo humano	ojo	claro	A no estándar	Léxica	Tipo de ojo

CAPÍTULO 4: PROPUESTAS DIDÁCTICAS

4.1. Conocimiento del léxico

Aprender el léxico de una lengua constituye un esfuerzo ímprobo y es necesario que el *input* al que se expone al alumno goce de una heterogeneidad externa (distintos medios) e interna (fuentes lingüísticas de diversa índole) que puedan garantizar la identificación, conocimiento y aplicación de las unidades léxicas.

Baralo (2007 : 97) señala lo siguiente:

> una parte importante del conocimiento léxico corresponde a otro entretejido de redes que nos lleva a asociar unas palabras con otras, no solo por las relaciones semánticas paradigmáticas y sintagmáticas (…) sino por asociaciones de otro tipo, más culturales, sociales, idiosincrásicas y basadas en la propia experiencia.

La propia caracterización del lexicón pasa por distintas correspondencias que hacen más interesante y apasionante la tarea de identificación de los procesos de adquisición del léxico.
Baralo (*Ibidem*: 98) aduce más adelante:

> Cuando el hablante selecciona una palabra, sabe también, como parte de su aprendizaje léxico, qué otras palabras pueden aparecer con ella. Se trata del aprendizaje de grupos combinatorios.

La combinatoria léxica, nuestro escenario de análisis y de aplicación, forma parte del conocimiento del léxico que el alumno debe tener y al que debe recurrir en la formación de textos.
Pero para que un alumno alcance un conocimiento del léxico satisfactorio de una lengua (aunque sea nivelado), el profesor también deberá conocer qué caudal léxico deberá facilitar y proponer.
Gómez Molina (2004b: 793 y ss.) postula lo siguiente:

> El profesor procurará presentar todo el contenido léxico objeto de estudio en contextos identificables para que el significado de la expresión completa sea claro en relación con el discurso en el que ocurre (situación + cotexto).

Además establece toda una serie de conceptos relacionados con el contenido léxico que son clave en la elección del *input.* Pasamos a enumerarlos y a comentarlos.

1. Vocabulario receptivo *versus* productivo.

   Un hablante aplica conocimientos activos y pasivos al contenido léxico de una lengua que aprende. Esto es, puede emplear espontáneamente una unidad léxica en un contexto o puede interpretar una unidad cuando se le es presentada en un marco lingüístico determinado.

2. El léxico frecuente se basa en el número de veces que se repiten los vocablos en la mediación o cuantificación de un corpus.

   El criterio de frecuencia a la hora de presentar las unidades léxicas no siempre es eficaz a la hora de establecer el léxico fundamental que un aprendiz de una lengua extranjera debe conocer y usar. A medida que la unidad léxica pierde concreción, pierde también interés cognitivo para el aprendiz.

3. El léxico básico es el conjunto de vocablos habitualmente utilizados en las situaciones de comunicación, orales y escritas, de la vida cotidiana.

   Es el léxico más estable y sólido y aumenta su importancia cuando crece también el *rango* de aplicación (esto es, a distintas áreas, a diferentes núcleos temáticos,...)

4. Léxico específico.

   Este grupo lo conforman unidades léxicas de campos nocionales específicos y lo caracteriza una cualidad imprescindible: la precisión.

5. El vocabulario disponible es el que un hablante puede utilizar inmediatamente según las necesidades derivadas de la producción lingüística.

   Es el primero que se recuerda, el primero que se actualiza y se verbaliza cuando la realidad es presentada. Dentro de este grupo, las palabras más estables son los verbos; después los adjetivos y , por último, los sustantivos.

6. Léxico fundamental.

   Está formado por el léxico básico y disponible.

4.2. Enseñanza del léxico

Como sabemos, los técnicas, directrices y apuestas en la metodología de la enseñanza del léxico han sido múltiples, aunque no todas han gozado de la eficacia y la productividad esperadas.

Gómez Molina (2004: 503) apuesta por lo siguiente:

> Junto a la planificación léxica-selección y gradación- hay que diseñar actividades exclusivas que faciliten tanto la comprensión, retención y utilización de las unidades léxicas como desarrollar estrategias -de aprendizaje y de comunicación- que permitan al alumno incrementar su vocabulario.

Además, el profesor de la Universidad de Valencia propone un modelo didáctico de siete puntos[36] que toma a la palabra nuclear del texto como centro de irradiación. Nos ha parecido interesante por la funcionalidad operativa de cada uno de sus vértices. Pasamos a continuación a desglosarlo y a presentar el contenido de sus elementos.

1. Referentes.

   Aquí se trata de recordar todas las unidades léxicas relacionadas con la(s) palabra(s) nuclear(es) a través de una lluvia de ideas. Se comprobará la comprensión de las unidades generadas utilizándolas en oraciones y mostrando las situaciones comunicativas en las que las emplearían.

2. Agrupaciones conceptuales y funcionales.

   A partir de la información obtenida en el punto anterior se establecen dos tipos de relaciones. Por un lado, las relaciones paradigmáticas(entre aquellas unidades que se refieren a un mismo aspecto o noción mediante asociogramas) y ,por otro, las relaciones sintagmáticas (colocaciones, construcción preposicional de los verbos,...)

3. Relaciones semánticas.

   Aquí es necesario establecer las relaciones de significado. El significado denotativo, connotativo, por ejemplo, de las unidades adquiere una importancia capital en este momento, ya que permite no solo un conocimiento lingüístico, sino cultural, pragmático, sociolingüístico, etc.

4. Lexicogénesis.

   La creación léxica dirige en este punto el rumbo del aprendizaje. Sin olvidar la relación indisoluble del componente gramatical y significativo, se potenciará la formación de palabras a partir de formantes léxicos comunes.

5. Niveles de uso (registros).

   La variación diatópica y diafásica forman parte necesaria del proceso de adquisición del léxico de una lengua. Se tomarán unidades-clave para presentar el uso geográfico (diferencias entre el español de España, Argentina,...) y de estilo (culto, coloquial, jergal,...)

6. Unidades fraseológicas.

   Este punto es una ampliación y un desarrollo del segundo. Aquí las UFS aparecen focalizadas y son el centro de irradiación del conocimiento léxico.

7. Generalización.

   Este punto tiene como objetivo final la incorporación de las unidades léxicas presentadas al lexicón mental del alumno. Para conseguirlo se deben diseñar otras actividades de refuerzo, consolidación e incluso de repetición de estas unidades léxicas.

36 En Gómez Molina (2004a) aparece el modelo actualizado que ya presentó en Gómez Molina (1997).

De capital importancia para nosotros es el punto 6. El interés por el tratamiento y la enseñanza de las colocaciones[37] en la clase de español lengua extranjera (ELE) ha cobrado especial relevancia en los últimos años y no son pocas las propuestas didácticas que han tomado este tipo de unidades fraseológicas como centro de operaciones. Incluso se ha reclamado la necesidad de un diccionario específico de colocaciones para ELE, el deseado DICELE[38].

Aunque la bibliografía es extensa y amplia, en la mayoría de las actividades se apuesta por la repetida identificación y asociación de la base con el colocativo. Este tipo de actividades, aunque refuerzan la naturaleza la unidad léxica, no permite un conocimiento completo de la colocación.

En el apartado siguiente, nos centraremos ya en las actividades que se enmarcan en nuestro modelo de partida.

4.2.1. Enseñanza del léxico desde la Lexicología Explicativa y Combinatoria

Las actividades que nacen en el marco de la TST apuestan por un conocimiento integral de la colocación y se centran en facilitar al alumno información sintáctica, léxica y semántica de estas unidades. Ejemplos de este tipo de propuestas son las contenidas en el portal del DiCE (Figura 7), las todavía experimentales y recién nacidas del proyecto COLOCATE, consignada como herramienta HARenEs[39] (Figura 8) y , por supuesto, las aportadas por Barrios (2005: 707 y ss.).

37 Sirva como ejemplo: De Alba Quiñones (2009), González Grueso (2006) e Higueras García (2007).

38 Ferrando (2009). De igual modo, Alonso (2003) también echa en falta la existencia de obras lexicográficas donde las colocaciones tengan un papel primordial.

39 Una información más detallada la encontramos en: http://www.dicesp.com/app/webroot/files/file/Alonso%20Ramos%20presentación%202013.pdf

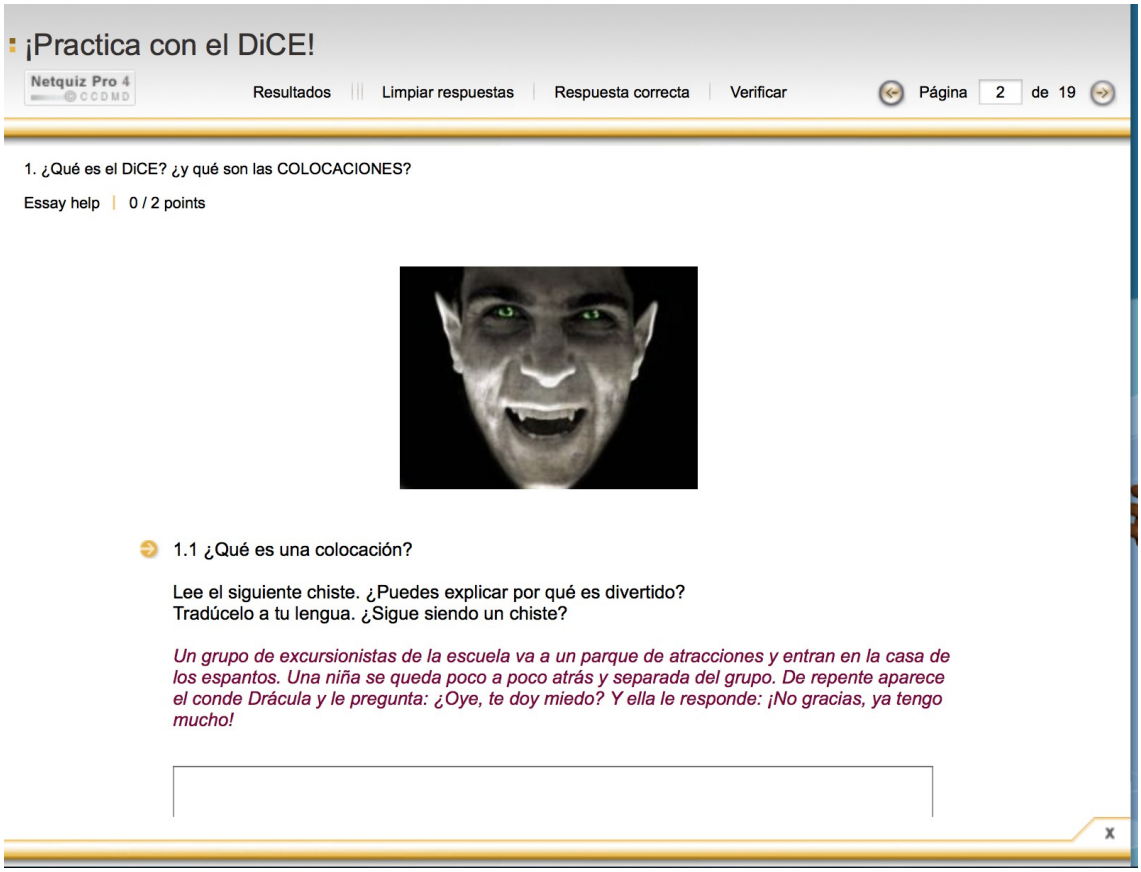


Figura 7. Actividades didácticas del *DICE*

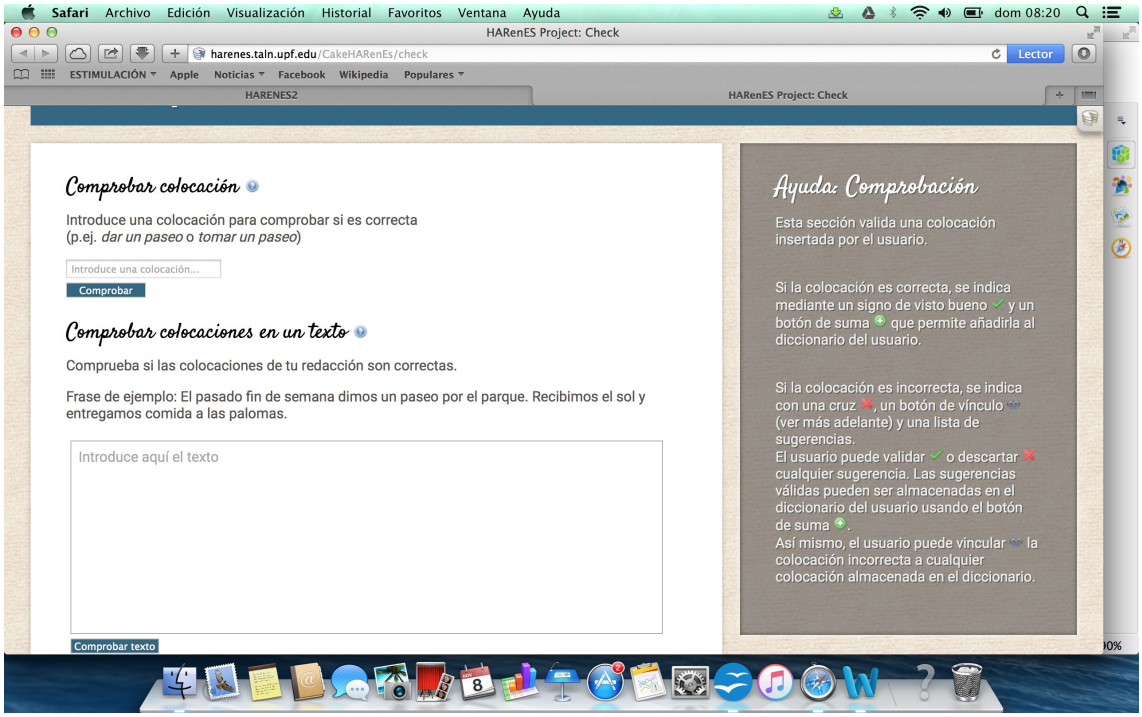


Figura 8. HARenEs, una herramienta para aprender colocaciones del grupo COLOCATE

Sin embargo, todavía queda mucho por hacer y la percepción de la calidad de algunas propuestas no siempre es favorable.

Pérez Serrano (2014) refiere lo siguiente:

> A pesar de que en los últimos años se ha producido un aumento de la bibliografía especializada en las colocaciones léxicas y de su aplicación al aula (Higueras, Ruiz Gurillo, Alonso Ramos) y se han publicado importantísimas obras lexicográficas en esta línea (*Redes*, Práctico, *DICE)* el salto al aula se está produciendo con lentitud y los materiales disponibles para el profesor son escasos y poco refinados.

4.3. Nuestras propuestas didácticas

Las propuestas que presentamos a continuación están diseñadas bajo el amparo de la LEC y las restricciones están extraídas y seleccionadas, como ya se ha indicado para la confección de nuestro estudio, de *Práctico.*A través de las siete propuestas y las ocho actividades, pretendemos dar una visión completa del triple contenido de las restricciones.

Aunque hemos evitado el empleo del metalenguaje teórico que contiene el modelo formal del que partimos, vemos necesaria la figura del profesor como intermediario y guía en la realización y aprovechamiento de las actividades. El nivel de español del que deben disponer los discentes para la realización de las mismas es B2.

4.3.1. PROPUESTA 1

JUSTIFICACIÓN:

En esta primera propuesta, nos centramos en la vertiente sintáctica y en el uso obligatorio o facultativo de la preposición *a* en las restricciones léxicas seleccionadas. Entendemos que el alumno debe aprender también el régimen de estas construcciones para su correcto y perfecto empleo.

ORIENTACIONES DE APLICACIÓN:

El profesor debe hacer un pequeño resumen de las principales reglas del uso forzoso y doble uso de la preposición *a* recogidas en el *Diccionario panhispánico de dudas* (2005).

4.3.1.1. ACTIVIDAD 1

1.- Señala como en el ejemplo si el uso de la preposición *a* es obligatorio u optativo y explica tu elección.

Ejemplo: Consultó (al/el) espejo antes de contestar
Solución:
Uso obligatorio:
Uso opcional.Opciones:
(1) Con preposición: El *espejo* aparece como una persona.
(2) Sin preposición: El *espejo* no aparece como una persona.

a. María *ha dejado* (a/-) su *novio.*
Uso obligatorio/Uso opcional.Opciones:
(1) Con preposición:
(2) Sin preposición:

b. En este bar se busca (a/-) un camarero.
Uso obligatorio:
Uso opcional.Opciones:
(1) Con preposición:
(2) Sin preposición:

c. Tendremos que llamar (a/-) un electricista.
Uso obligatorio/Uso opcional.Opciones:
(1) Con preposición:
(2) Sin preposición:

d. Felipe cuida (a/-) su nieto todos los sábados.
Uso obligatorio:
Uso opcional.Opciones:
(1) Con preposición:
(2) Sin preposición:

e. El camarero atendió pronto (a/-) esa mesa.
Uso obligatorio:
Uso opcional.Opciones:
(1) Con preposición:
(2) Sin preposición:

f. Desde pequeña Claudia admira (a/-) ese actor.
Uso obligatorio:
Uso opcional.Opciones:
(1) Con preposición:
(2) Sin preposición:

g. María cuida (al/el) gato de Pedro cuando él se va de vacaciones.
Uso obligatorio:
Uso opcional.Opciones:
(1) Con preposición:
(2) Sin preposición:

h. Han despedido (a/-) un obrero en mi empresa.
Uso obligatorio:
Uso opcional.Opciones:
(1) Con preposición:
(2) Sin preposición:

i. El pastor debe guardar (a/-) esa oveja enferma antes de que empiece a llover.
Uso obligatorio:
Uso opcional.Opciones:
(1) Con preposición:
(2) Sin preposición:

j. He empezado a trabajar ; tendré que contratar (a/-) un niñero para que cuide a mis dos hijos.
Uso obligatorio:
Uso opcional.Opciones:
(1) Con preposición:
(2) Sin preposición:

k. En esa revista critican demasiado (a/-) escritor.
Uso obligatorio:
Uso opcional.Opciones:
Con preposición:
Sin preposición:

SOLUCIONES

a. María *ha dejado* (a/-) su *novio*.
Uso obligatorio: Se refiere a un individuo concreto.
Uso opcional.Opciones:
(1) Con preposición:
(2) Sin preposición:

b. En este bar se busca (a/-) un camarero.
Uso obligatorio:
Uso opcional.Opciones:
(1) Con preposición:Se refiere a un *camarero* concreto.
(2) Sin preposición: Se refiere a cualquier persona que pueda hacer este trabajo.

c. Tendremos que llamar (a/-) un electricista.
Uso obligatorio: Se refiere a un individuo concreto.
Uso opcional.Opciones:
(1) Con preposición:
(2) Sin preposición:

d. Felipe cuida (a/-) su nieto todos los sábados.
Uso obligatorio : Se refiere a un individuo concreto.
Uso opcional.Opciones:
(1) Con preposición:
(2) Sin preposición:

e. El camarero atendió pronto (a/-) esa mesa.
Uso obligatorio: *Mesa* aparece como un conjunto de personas.
Uso opcional.Opciones:
(1) Con preposición:
(2) Sin preposición:

f. Desde pequeña Claudia admira (a/-) ese actor.
Uso obligatorio:Se refiere a un individuo concreto.
Uso opcional.Opciones:
(1) Con preposición:
(2) Sin preposición:

g. María cuida (al/el) gato de Pedro cuando él se va de vacaciones.
Uso obligatorio:
Uso opcional.Opciones:
(1) Con preposición: Existe una gran proximidad afectiva.
(2) Sin preposición: No existe proximidad afectiva.

h. Han despedido (a/-) un obrero en mi empresa.
Uso obligatorio: Se refiere a un individuo concreto.
Uso opcional.Opciones:
(1) Con preposición:
(2) Sin preposición:

i. El pastor debe guardar (a/-) esa oveja enferma antes de que empiece a llover.
Uso obligatorio:
Uso opcional.Opciones:
(1) Con preposición: Existe una gran proximidad afectiva.
(2) Sin preposición: No existe proximidad afectiva.

j. He empezado a trabajar ; tendré que contratar (a/-) un niñero para que cuide a mis dos hijos.
Uso obligatorio:
Uso opcional.Opciones:
(1) Con preposición: Se refiere a un *niñero* concreto.
(2) Sin preposición: Se refiere a cualquier persona que pueda hacer este trabajo.

k. En esa revista critican demasiado (a/-) escritor.
Uso obligatorio: Se refiere a un individuo concreto.
Uso opcional.Opciones:
(1) Con preposición:
(2) Sin preposición:

4.3.2. PROPUESTA 2

JUSTIFICACIÓN:

Esta actividad está pensada para trabajar los actantes semánticos *X* e *Y.* Las restricciones pueden hacer referencia a un solo actante (X), que es en quien recae la acción del verbo , o a los dos: *X hace algo que afecta a Y.* De lo que se trata es que el alumno sepa diferenciar la existencia de uno o de ambos.

ORIENTACIONES DE APLICACIÓN:

Evitaremos utilizar el término actante y nos situaremos en el de participante[40]. La noción de actante sigue siendo muy teórica y se aleja en este momento de nuestros intereses didácticos. El profesor debe poner ejemplos (se pueden extraer del corpus) para que el alumno vea claramente la diferencia. La distinción le ayudará al alumno a entender mejor la situación que la restricción encierra.

4.3.2.1. ACTIVIDAD 2

En esta actividad tendrás que unir el sustantivo con el verbo que le corresponde y señalar si en la situación creada aparecen uno o dos participantes. Te ayudamos a encontrarlos con nuestras definiciones especiales.

SUSTANTIVO	VERBO
abeja	operar
madre	encarcelar
calzoncillo	palpitar
cicatriz	picar
médico	desaparecer
corazón	parir
juez	curar(se)
estómago	doler
fiebre	atacar
oso	relajar
tisana	asomar

Ejemplo. Sobresalir a alguien una prenda de vestir.

Solución:Calzoncillo asomar. Solo hay un participante afectado: la persona a la que le asoma esta prenda de vestir.

a. Realizar una acción en el quirófano un especialista sanitario.

40 El concepto de participante se iguala aquí al de actante, con el objetivo de facilitar al discente la comprensión del ejercicio. Se deja de lado, por tanto, la diferenciación que se establece en la TST.

b. Dejar de tener temperatura alta.
c. Mejorar el resto de una herida.
d. Tranquilizar a alguien una bebida medicinal.
e. Sentir molestias después de comer.
f. Tener un hijo.
g. Mandar a prisión a alguien la autoridad judicial.
h. Funcionar el órgano que manda la sangre.
i. Agredir a alguien un animal.
j. Atacar a alguien un insecto.

SOLUCIONES:
a. Realizar una acción en el quirófano un especialista sanitario.
Médico operar. Hay dos: el médico y el paciente.
b. Dejar de tener temperatura alta.
Fiebre desaparecer. Solo hay uno: el afectado por la subida de temperatura.
c. Mejorar el resto de una herida.
Cicatriz curar(se). Solo hay uno: el afectado por la cicatriz.
d. Tranquilizar a alguien una bebida medicinal.
Tisana relajar. Solo hay uno: la persona que se ha relajado.
e. Sentir molestias después de comer.
Estómago doler. Solo hay uno: el afectado por el dolor de estómago.
f. Tener un hijo.
Madre parir. Hay dos: la madre y el hijo.
g. Mandar a prisión a alguien la autoridad judicial.
Juez encarcelar. Hay dos: el juez y el preso.
h. Funcionar el órgano que manda la sangre.
Corazón palpitar. Solo hay uno: la persona a la que palpita el corazón.
i. Agredir a alguien un animal.
Oso atacar. Hay dos: el oso y la persona a la que ataca.
j. Atacar a alguien un insecto.
Abeja picar. Hay dos: la abeja y la persona a la que pica.

4.3.3. PROPUESTA 3

JUSTIFICACIÓN:

En este bloque vamos a trabajar dos funciones léxicas, *Oper 1* y *Real 1.* En la primera el verbo ha perdido su sentido y en la segunda lo conserva de forma plena. Es importante que el alumno advierta esa diferencia y compruebe cómo algunas restricciones señalan lo que no significan. El componente léxico aporta esta diferenciación a través de las FFLL.

ORIENTACIONES DE APLICACIÓN:

No es recomendable hablar de FFLL aunque trabajemos con ellas. De nuevo, el empleo de un metalenguaje teórico puede obstaculizar nuestros objetivos. El profesor puede recurrir a ejemplos cotidianos o utilizar los del corpus para ensayar la actividad propuesta. Siempre debemos partir de usos conocidos o muy próximos al alumno (dar las gracias y dar aplausos vs. dar un regalo y dar dinero)

4.3.3.1. ACTIVIDAD 3

En las siguientes oraciones hay combinaciones con verbos disfrazados (no tienen el significado que parece). Tendrás que señalar cuáles son los reales (+) y cuáles no (-):

Ejemplo: Este invierno <u>he cazado</u> un buen <u>constipado</u> (-).

a. Mi prima Paula <u>ha dado luz</u> a <u>mellizos</u> ( ).

b. ¿<u>Tienes</u> un <u>gato</u> ( )? No sabían que te gustaran las mascotas.

c. <u>Arrastro</u> una terrible <u>tos</u> desde noviembre ( ).

d. <u>Hago yudo</u> los lunes y los miércoles( ); algunos fines de semana de invierno también <u>hago</u> <u>alpinismo</u> ( ).

e. <u>Coge</u> un <u>cubierto</u> y acércate a la mesa, Pedro ( ).

f. Ven si puedes; vamos a <u>hacer u</u>na <u>paella</u> este domingo ( ).

g. Estoy un poco preocupado: esta mañana he estado en el médico y me confirmado que <u>he cogido alergia</u> ( ) y que <u>tengo estrés</u> ( ).

h. Tu abuelo <u>tiene dentadura</u> postiza, ¿verdad? ( ).

i. Si no te abrigas bien, vas a <u>pillar</u> un <u>catarro</u> ( ) y es posible que <u>cojas anginas</u> ( ).

j. Las imágenes del documental me han dejado un poco impactado: aparecían niños que t<u>enían desnutrición</u> ( ) y <u>andaban con</u> el <u>mono</u> ( ).

k. Antes de tener calva ( ) ,quiero que me hagan rastas ( ).

l. Luis está muy contento; ha hecho un bingo ( ) y ha ganado 5000 €.

m. Luis ha cogido los aperos ( ) para el campo y ha ido a casa de Enrique, que tiene un utilitario ( ).

SOLUCIONES:

a. Mi prima Paula ha dado luz a mellizos (-).

b. ¿Tienes un gato (+)? No sabían que te gustaran las mascotas.

c. Arrastro una terrible tos desde noviembre (-).

d. Hago yudo los lunes y los miércoles(-); algunos fines de semana de invierno también hago alpinismo (-).

e. Coge un cubierto y acércate a la mesa, Pedro (+).

f. Ven si puedes; vamos a hacer una paella este domingo (+).

g. Estoy un poco preocupado: esta mañana he estado en el médico y me confirmado que he cogido alergia (-) y que tengo estrés (-).

h. Tu abuelo tiene dentadura postiza, ¿verdad? (+).

i. Si no te abrigas bien, vas a pillar un catarro (-) y es posible que cojas anginas (-).

j. Las imágenes del documental me han dejado un poco impactado: aparecían niños que tenían desnutrición (-) y andaban con el mono (-).

k. Antes de tener calva (+) ,quiero que me hagan rastas (+).

l. Luis está muy contento; ha hecho un bingo (-) y ha ganado 5000 €.

m. Luis ha cogido los aperos (+) para el campo y ha ido a casa de Enrique, que tiene un utilitario (+).

4.3.4. PROPUESTA 4

JUSTIFICACIÓN:

Las funciones fasales *IncepFunc 0, ContFunc 0, FinFunc 0, IncepFunc 1, ContFunc 1 y FinFunc 1* son las protagonistas en esta propuesta. Su utilidad radica en la referencia a las distintas etapas de los procesos y acciones a las que hacen referencia.

ORIENTACIONES DE APLICACIÓN:

La actividad, en principio, no debe plantear demasiados problemas; las etapas de un proceso pueden ser equiparadas con las de un ser vivo.

4.3.4.1. ACTIVIDAD 4

En las siguientes oraciones, hay ejemplos de las distintos momentos de las acciones de los verbos; tendrás que señalar qué momento indican: Inicio (I), Continuación (C) o Final (F):

Ejemplo: A tu padre le ha salido bigote (I).

a. Este año ha entrado el otoño mucho antes.

b. Si persiste la tos, tómese este jarabe.

c. Ha crecido mucho el bambú desde la última vez que lo vi.

d. En esa guerra cayeron miles de soldados.

e. Habrás notado que en los dos primeros meses de embarazo aparecen algunas náuseas.

f. Por fin ha cesado la tos.

g. Cierra la ventana; me ha venido un escalofrío terrible.

h. Avanza la tarde y aquí no viene nadie.

i. Con este medicamento desaparecerá la fiebre y se te cortará la hemorragia.

j. Empieza la primavera y se pasan los resfriados.

k. Voy a ir al médico porque me han salido unas ronchas.

l. ¡Madre mía! Parece que fue ayer cuando nació tu nieto y ya se le ha caído el primer diente ¡Qué rápido pasa el tiempo!

m. Continúan las secuelas del accidente después de un año en los supervivientes.

n. Asomaron las primeras lágrimas cuando le informaron de que se le había formado un tumor.

ñ. Cuando empezó la primavera empezó a brotar el bambú.

o. Todavía no han madurado las aceitunas y no podemos empezar la recolección.

SOLUCIONES:

a. Este año ha entrado el otoño mucho antes (I).

b. Si persiste la tos, tómese este jarabe (C).

c. Ha crecido mucho el bambú desde la última vez que lo vi (C).

d. En esa guerra cayeron miles de soldados (F).

e. Habrás notado que en los dos primeros meses de embarazo aparecen algunas náuseas (I).

f. Por fin ha cesado la tos (F).

g. Cierra la ventana; me ha venido un escalofrío terrible (I).

h. Avanza la tarde y aquí no viene nadie (C).

i. Con este medicamento desaparecerá la fiebre (F) y se te cortará la hemorragia (F).

j. Empieza la primavera (I) y se pasan los resfriados (F).

k. Voy a ir al médico porque me han salido unas ronchas (I).

l. ¡Madre mía! Parece que fue ayer cuando nació tu nieto (I) y ya se le ha caído el primer diente (F) ¡Qué rápido pasa el tiempo!

m. Continúan las secuelas del accidente (C) después de un año en los supervivientes.

n. Asomaron las primeras lágrimas (I) cuando le informaron de que se le había formado un tumor (I).

ñ. Cuando empezó la primavera (I) empezó a brotar el bambú (I).

o. Todavía no han madurado las aceitunas (C) y no podemos empezar la recolección.

4.3.5. PROPUESTA 5

JUSTIFICACIÓN:

Nos paramos ahora en el uso figurado de las restricciones sustantivo- verbo.Como veremos después con el uso trasladado de los adjetivos, el conocimiento y uso de este tipo de combinaciones pasa por un proceso de identificación aprendido.

ORIENTACIONES DE APLICACIÓN:

En las siguientes actividades, el alumno deberá identificar el uso figurado y adaptarlo al contexto específico de la oración correspondiente (la Actividad 6 se centra exclusivamente en las unidades léxicas *boca* y *cabeza).*Entre paréntesis, se presenta una pequeña ayuda para reducir las posibilidades de elección. El profesor, una vez realizadas las actividades, deberá explicar los usos trasladados con el objetivo de que el alumno identifique la restricción con su imagen explícita.[41]

4.3.5.1. ACTIVIDAD 5

Elige la opción correcta según el significado de las siguientes construcciones y adáptalo. Entre paréntesis te señalamos dos posibilidades.

entrar (por) el ojo- pegar la oreja- volver la cara-encogerse de hombros-sacar pecho-torcer el rostro-hervir la sangre

Ejemplo: Ese coche descapotable me gustó desde el principio (ojo-cara).

Solución: Ese coche me entró (por) el ojo.

a. Tu hermana no me ha saludado cuando la he visto esta mañana en la cafetería(pecho-cara).

b. Serafín acaba de obtener el carnet de conducir sin suspender ninguna vez; está tan orgulloso que se lo está contando a todo el mundo (pecho-oreja).

c. Enrique no estaba de acuerdo con trabajar el sábado una hora más (rostro-hombros).

d. Estuve atento a la conversación de la mesa de al lado, pero no me enteré de nada (oreja-rostro).

e. Cuando le pregunté a María por el nombre del padre de César mostró desconocimiento (hombros-oreja).

41 López García (2005: 21) resalta el valor del componente visual en el proceso cognitivo : *tampoco se le escapa a nadie que la enseñanza de segundas lenguas ganaría mucho con un método que tuviese presente la correlación del mundo verbal con el mundo visual.*

f. Alejandro se enfadó muchísimo cuando se enteró de que se habían acabado las entradas del concierto en cinco minutos (hombros-sangre).

SOLUCIONES:

a. Tu hermana no me ha saludado cuando la he visto esta mañana en la cafetería (pecho-cara).
Solución: Tu hermana me ha vuelto la cara.
b. Serafín acaba de obtener el carnet de conducir sin suspender ninguna vez; está tan orgulloso que se lo está contando a todo el mundo(pecho-oreja).
Solución: Serafín saca pecho.
c. Enrique no estaba de acuerdo con trabajar el sábado una hora más(rostro-hombros).
Solución: Enrique torció el rostro.
d. Estuve atento a la conversación de la mesa de al lado, pero no me enteré de nada(oreja-rostro).
Solución: Pegué la oreja.
e. Cuando le pregunté a María por el nombre del padre de César mostró desconocimiento(hombros-oreja).
Solución: María se encogió de hombros.
f. Alejandro se enfadó muchísimo cuando se enteró de que se habían acabado las entradas del concierto en cinco minutos(hombros-sangre).
Solución: A Alejandro le hirvió la sangre.

4.3.5.2. ACTIVIDAD 6

Elige la opción correcta según el significado de las siguientes construcciones y adáptalo :

estar alguien/algo en boca de todos-venir a la cabeza-rodar cabezas- quitar algo de la boca a alguien- calentársele a alguien la boca- seguir algo en la cabeza de alguien

Ejemplo: María no puede borrar la imagen del accidente.

Solución: La imagen del accidente sigue en la cabeza de María.

a. Juan iba a decir la respuesta y Miguel lo hizo antes (boca).

b. El jefe les ha dicho a los empleados que los va a despedir si no aparece el dinero (cabeza).

c. Silvia se había quedado embarazada y todos sus compañeros lo comentaban (boca).

d. Miguel estaba muy enfadado con su jefe y lo insultó (boca).

e. Iba paseando por la calle donde conocí a mi novia y me acordé de mi infancia (cabeza).

SOLUCIONES:

a. Juan iba a decir la respuesta y Miguel lo hizo antes (boca).

Solución: Miguel le quitó la respuesta de la boca a Juan.

b. El jefe les ha dicho a los empleados que los va a despedir si no aparece el dinero(cabeza).

Solución: El jefe les ha dicho a los empleados que van a rodar cabezas si no aparece el dinero.

c. Silvia se había quedado embarazada y todos sus compañeros lo comentaban (boca).

Solución: El embarazo de Silvia estaba en boca de todos sus compañeros.

d. Miguel estaba muy enfadado con su jefe y lo insultó (boca).

Solución: A Miguel se le calentó la boca con su jefe.

e. Iba paseando por la calle donde conocí a mi novia y me acordé de mi infancia (cabeza).

Solución: Me vino a la cabeza mi infancia cuando iba paseando por la calle donde conocí a mi novia.

4.3.6. PROPUESTA 6

JUSTIFICACIÓN:

Apostamos ahora por los distintos tipos de cuantificación(peso, cantidad, sonido, tamaño y tiempo) y por su nivel de intensidad. Conocer qué tipo de determinación cuantitativa ejerce el adjetivo sobre el sustantivo enriquece el conocimiento de la restricción y facilita su uso.

ORIENTACIONES DE APLICACIÓN:

En esta actividad, el alumno deberá completar el cuadro con las combinaciones facilitadas e insertarlas en las oraciones según corresponda. Si fuera necesario, el profesor deberá delimitar los tipos de intensificación con ejemplos concretos y cotidianos.

4.3.6.1. ACTIVIDAD 7

Las siguientes combinaciones indican distintos tipos de información. Tendrás que completar las oraciones y el cuadro según el significado que tienen.

TIPOS	NIVEL	COMBINACIONES
Peso Cantidad Sonido Tamaño Tiempo	+ -	las aceitunas pequeñas un latido imperceptible una cacerola honda un príncipe joven un jersey gordo estornudos estruendosos la nobleza antigua el cabello escaso una bandeja ligera un banquete copioso

Ejemplo: Hace mucho frío; tendré que coger un jersey gordo

a. Mi abuelo está muy resfriado; no para de soltar _____.

b. Nos juntamos hoy en casa para comer; necesitaremos _____.

c. Al bisabuelo de Elena no le funciona bien el corazón; tiene _____.

d. En esta ciudad _____ tenía todo el poder.

e. El padre de Samuel tiene _____; a él puede que le pase lo mismo y se quede calvo.

f. Este año ha llovido poco y los olivos tienen todavía _____.

g. Hemos comido mucho; ha sido _____.

h. Espero que el rey tenga una larga vida; tenemos _____.

i. Hay que llevar pocas bebidas a la mesa;coge _____.

TIPOS	+	-
Peso	**Ejemplo: jersey gordo**	
Cantidad		
Sonido		
Tamaño		
Tiempo		

Soluciones:

a. Mi abuelo está muy resfriado; no para de soltar estornudos estruendosos.

b. Nos juntamos hoy en casa para comer; necesitaremos una cacerola honda.

c. Al bisabuelo de Elena no le funciona bien el corazón; tiene un latido imperceptible.

d. En esta ciudad la nobleza antigua tenía todo el poder.

e. El padre de Samuel tiene el cabello escaso; a él puede que le pase lo mismo y se quede calvo.

f. Este año ha llovido poco y los olivos tienen todavía las aceitunas pequeñas.

g. Hemos comido mucho; ha sido un banquete copioso.

h. Espero que el rey tenga una larga vida; tenemos un príncipe joven.

i. Hay que llevar pocas bebidas a la mesa;coge una bandeja ligera.

TIPOS	+	-
Peso	jersey gordo	bandeja ligera
Cantidad	banquete copioso	cabello escaso
Sonido	estornudo estruendoso	latido imperceptible
Tamaño	cacerola honda	aceituna pequeña
Tiempo	nobleza antigua	príncipe joven

4.3.7. PROPUESTA 7

JUSTIFICACIÓN:

Nos fijamos ahora en las restricciones sustantivo-adjetivo de uso metafórico; es muy importante que el alumno identifique estos valores y conozca su uso.

ORIENTACIONES DE APLICACIÓN:

El alumno deberá elegir la opción correcta en función del significado trasladado del adjetivo. Como se vio en las actividades 5 y 6, lo interesante radica en la explicación del uso figurado por parte del profesor una vez que los alumnos hayan elegido la opción. Entre paréntesis aparece se facilita una ayuda semántica.

4.3.7.1. ACTIVIDAD 8

Elige la opción correcta:

Ejemplo: Elisa acaba de recibir una mala noticia. Tiene los ojos... (llenos de lágrimas)

1. vidriosos.

2. penetrantes.

3. de médico.

a. Debo ir al fisioterapeuta. Tengo el brazo...(rígido)

1. en cruz.

2. caído.

3. agarrotado.

b. El novio de mi hermana es inflexible ; es "un cabeza...(que no acepta ningún cambio)

1. lúcida".

2. cuadrada".

3. fría".

c. "No hay peor ciego que el que no quiere ver"; sin duda, la ceguera... es uno de los grandes males de nuestro tiempo (por elección propia)

1. voluntaria.

2. personal.

3. cultural.

d. No había nadie en la ciudad que hemos visitado este fin de semana; no me extraña que digan que es una ciudad …(sin ninguna persona)

1. perdida.

2. fantasmal.

3. abarrotada.

e. En el mes de agosto el Congreso de los Diputados es un desierto...(del gobierno)

1. literario.

2. político.

3. cultural.

f. Hay que vigilar el contenido de los programas infantiles. Sin duda, la televisión para los más jóvenes es un espejo...(para todos)

1. social.

2. mágico.

3. público.

g. Tu prima Encarna no para de hablar; tiene una lengua...(que no piensa antes de hablar)

1. viperina.

2. afilada.

3. ligera.

h. El hermano de Antonio ha sido expulsado del colegio por pegar a otro niño; me han dicho que tiene la mano...(que golpea a alguien con frecuencia)

1. larga.

2. asesina.

3. oculta.

i. Parece que Luis nunca ha hecho nada malo; tiene una rostro …(con bondad)

1. frío.

2. angelical.

3. inmaculado.

j. Cuando a Silvia la llamaron para darle la noticia de la muerte de su abuela contestó con voz...(temblorosa)

1. atronadora.

2. quebrada.

3. aflautada.

SOLUCIONES:

a.brazo agarrotado

b. cabeza cuadrada

c. ceguera voluntaria

d. ciudad fantasmal

e. desierto político

f. espejo público

g. lengua ligera

h. mano larga

i. rostro angelical

j. voz quebrada

5. CONCLUSIONES

Esta tesis no es un trabajo crítico de recensión bibliográfica; es un trabajo de aplicación de un modelo a un corpus para obtener unos datos y extraer un beneficio de ellos.

Aunque hemos aplicado la Lexicología Explicativa y Combinatoria, no hemos buscado generar textos, sino examinar y completar los elementos que componen ciertas unidades como las restricciones para garantizar la composición textual con un mayor conocimiento léxico.

En cuanto a la estructura de nuestra aportación, tenemos que señalar lo siguiente:

Hemos abordado la historiografía lingüística con un criterio preciso y sincrónico; en otras palabras, nos hemos centrado solo en el momento concreto del nacimiento, desarrollo y evolución del modelo del que partimos. Hemos descartado confeccionar una síntesis excesivamente detallada o manifiestamente genérica de las ideas lingüísticas que anteceden a nuestro molde operativo. La razones fundamentales han sido varias, aunque las podemos sintetizar en dos: concentrar todos nuestros esfuerzos en vislumbrar de forma diáfana un horizonte determinado que se ha presentado difuso en algunos puntos y direcciones, pero, sobre todo, hemos preferido dirigir nuestro proyecto a un modelo operativo de actuación que favorezca su aplicabilidad, empleo y rendimiento ulteriores. Ese debe ser, al menos, el objetivo prioritario de un trabajo de investigación que es básicamente explicativo en su concepción, pero cuyas posibilidades de aplicación –creemos- son incontestables

Hemos acercado tendencias con orientaciones dispares a un escenario común y conjunto; las obras que han dirigido y dirigen Margarita Alonso e Ignacio Bosque nunca han estado tan próximas y la actuación de los elementos cuyas estructuras conforman tampoco había sido hasta el momento tan coral y colectiva.

Hemos incluido en el análisis de las obras combinatorias algunas bases de datos, ya que, aunque no gozan de la macroestrucura lexicográfica al uso, pueden servir de referencia y apoyo al usuario ávido de información léxica en la generación de textos propios.

En el *Análisis de nuestro estudio* (**capítulo 3**) hemos querido detallar no solo la descripción de los elementos que lo componen, sino establecer una clasificación *ad hoc* que determine todas las peculiaridades sintácticas, léxicas y semánticas encontradas a partir de la compilación de las restricciones extraídas de la

obra de Bosque. Esto es, hemos dispuesto tipologías internas del Régimen, de la Función Léxica 1, de la Glosa 1, del Tipo de Restricción, de la Función Léxica 2 y de la Glosa 2. El común denominador a todas ellas contiene un prurito clarificador apoyado en una numeración exhaustiva y sistemática.

Hemos ampliado el modelo de partida con la caracterización de Koike en cuanto al tipo de restricciones; nos ha parecido interesante, necesaria y productiva la distinción de las restricciones sustantivo-adjetivo en léxicas y funcionales, y sus posteriores ramificaciones.

En cuanto a las Aplicaciones didácticas (**capítulo 4**), hemos querido aprovechar los datos que nos ha brindado el estudio para presentar algunas propuestas didácticas que pueden ser trabajadas en el aula de ELE. Estas propuestas son concebidas como ejemplos de actividades y en ningún momento hemos pretendido que sean consideradas como ejercicios matrices cerrados en cuanto a la extracción de la información que ha resultado de la compilación. Reclamamos la figura del profesor como guía importante, tanto en la aclaración previa de la actividad como en la posterior explicación de los resultados y de las posibilidades.

Aunque hemos evitado en la medida de lo posible la enunciación de las propuestas con un metalenguaje formal (la TST ha recibido numerosas críticas por este oscurantismo terminológico y los diccionarios combinatorios que han seguido el modelo han sido y son poco recomendados al gran público), sí hemos perseguido en todo momento -y creemos haberlo conseguido- un fortalecimiento cognitivo del contenido tripartito (sintáctico, léxico y semántico) de la Lexicología Explicativa y Combinatoria asociado a las restricciones seleccionadas. Esa es, gran medida, la aportación más relevante de este trabajo.

Las actividades presentadas persiguen la identificación explícita por parte de los discentes de los siguientes aspectos: del carácter prescriptivo o facultativo del régimen preposicional; de la presencia o ausencia de los actantes como elementos necesarios en la consecución de la acción verbal; de la existencia de varias funciones léxicas como ejes paradigmáticos de distintas unidades léxicas y, por supuesto, del aspecto semántico concretado en las actividades de utilización del sentido figurado.

El **capítulo 6**, en el que se localizan los datos del estudio, debe ser considerado uno de los pilares más sólidos del trabajo, no solo por su extensión, sino por la importancia e influencia de su contenido en la constitución de los otros capítulos. A tenor de los datos obtenidos, hemos podido dibujar una imagen más nítida de la naturaleza de las restricciones escogidas en las veintiséis etiquetas semánticas. La profusa investigación nos ha permitod apreciar la heterogeneidad, frecuencia y productividad de las restricciones y su variabilidad en función de la etiqueta a la que pertenecen (*Colores* vs. *Enfermedades, dolencias y*

patologías), con resultados a veces sorprendentes y que, en todo caso, invitan a continuar trabajando y profundizando en muchas de esas etiquetas.

No hemos pretendido configurar un análisis estadístico de las restricciones, ni tan siquiera establecer una jerarquía de la frecuencia de aparición de las mismas, no era nuestro objetivo ni nuestro deseo.
Lo que sí hemos perseguido ha sido mostrar una imagen amplia, completa e integradora de la naturaleza de las restricciones seleccionadas de un corpus. El objetivo de la obra que ha sido fuente de nuestro trabajo aparece sintetizado por su autor[42] en las siguientes palabras:

> Como PRÁCTICO se propone como principal objetivo el de ser útil, confío en que actúe para muchos hablantes a modo de píldora expeledora de lo que está en la punta de su lengua, o como archivador sencillo, oportuno y servicial que pondrá al día y sacará a la luz su ingente almacén de palabras ocultas.

Creemos que esas *palabras ocultas* deben ser conocidas por el hablante con mayor profundidad e intensidad y que nuestro trabajo puede contribuir a adquirir ese conocimiento.

42 Bosque (2006: XIX).

UNIVERSIDAD DE GRANADA

TESIS DOCTORAL

Aplicación de la Lexicología Explicativa y Combinatoria a algunas restricciones léxicas (verbo)-sustantivo-(adjetivo) del *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo.* Propuestas didácticas para el aula de ELE

Doctorando: Germán Avilés Ibáñez

Director: Francisco José Manjón Pozas

GRANADA, noviembre 2015

VOLUMEN II

6. DATOS DE NUESTRO ESTUDIO

A continuación de detallan todos los datos compilados de las veintiséis etiquetas.

6.1. Accidentes geográficos y naturales								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	nacer	arroyo[río]	profundo	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	fluir	arroyo[río]	caudaloso	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	discurrir	arroyo[río]	crecido	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	afluir	arroyo[río]	seco	AntiMagn_quant	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto a la cantidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	recorrer	arroyo[río]	transparente	A no estándar	Léxica	Tipo de arroyo[río]
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	crecer	arroyo[río]	turbio	A no estándar	Léxica	Tipo de arroyo[río]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia con intensidad	-	MagnFact 0	desbordar(se)	arroyo[río]	bullicioso	A no estándar	Léxica	Tipo de arroyo[río]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia con intensidad	-	MagnFact 0	inundar(se)	arroyo[río]	sonoro	A no estándar	Léxica	Tipo de arroyo[río]
Hacer ART ~ lo contrario de lo que se espera	-	AntiFact 0	secar(se)	arroyo[río]	revuelto	A no estándar	Léxica	Tipo de arroyo[río]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	cruzar	arroyo[río]	turbulento	A no estándar	Léxica	Tipo de arroyo[río]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	atravesar	arroyo[río]	agitado	A no estándar	Léxica	Tipo de arroyo[río]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	remontar	arroyo[río]	impetuoso	A no estándar	Léxica	Tipo de arroyo[río]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	bordear	arroyo[río]	serpenteante	A no estándar	Léxica	Tipo de arroyo[río]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	desviar	arroyo[río]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	contener	arroyo[río]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	canalizar	arroyo[río]				
Hacer lo que se espera que	(a/en ART ~)	Real 1	caer(a/en)	arroyo[río]				

6.1. Accidentes geográficos y naturales								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
se haga con ART ~								
Hacer (a algo) lo que se espera que se haga con ART ~	[(a ART ~) (Y)]	Real 2	verter(a)	arroyo[río]				
Llevar a cabo ART ~ una acción que afecta (a algo)/Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(Y)/ART ~	Fact 2/Real 1	recorrer	bahía	abierta	A no estándar	Léxica	Tipo de bahía
Llevar a cabo ART ~ una acción que afecta (a algo)/Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(Y)/ART ~	Fact 2/Real 1	atravesar	bahía	cerrada	A no estándar	Léxica	Tipo de bahía
Llevar a cabo ART ~ una acción que afecta (a algo)/Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(Y)/ART ~	Fact 2/Real 1	cruzar	bahía				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	fondear(en)	bahía				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	recalar(en)	bahía				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	anclar(en)	bahía				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	desembarcar(en)	bahía				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	calar(en)	bahía				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	fluir	cascada	natural	Pos	Léxica	Auténtica
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	desembocar(en algún lugar)	cascada	virgen	Pos	Léxica	Pura
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(en ART ~)	AntiReal 2	caer(en)	cascada	artificial	Pos	Léxica	Falsa

6.1. Accidentes geográficos y naturales

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(en ART ~)	AntiReal 2	precipitarse(en)	cascada	caudalosa	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(en ART ~)	AntiReal 2	desplomarse(en)	cascada	inmensa	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Ser objeto de la acción de ART ~/Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)/ [(en ART ~) (a Y)]	Real 2/Real 2	verter(se)(en)	cascada	gigantesca	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Ser objeto de la acción de ART ~	(en ART ~)	Real 2	propagarse(en)	cascada	enorme	Magn_tam magnusAntiVer	Fun Cuant +/AntiVer	Más grande de lo conveniente
Ser objeto de la acción de ART ~	(en ART ~)	Real 2	llegar(en)	cascada	imponente	Magn_tam magnus	Fun Cualit +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Ser objeto de la acción de ART ~	(en ART ~)	Real 2	lanzarse(en)	cascada	espectacular	Pos	Fun Cualit +	Deslumbrante
Ser objeto de la acción de ART ~	(en ART ~)	Real 2	venir(en)	cascada	vistosa	Pos	Fun Cualit +	Llamativa
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(en ART ~)	AntiReal 2	estallar(en)	cascada	impresionante	Pos	Fun Cualit +	Deslumbrante
				cascada	auténtica	A no estándar	Léxica	Tipo de cascada
				cascada	verdadera	A no estándar	Léxica	Tipo de cascada
				cascada	torrencial	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
				cascada	impetuosa	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
				cascada	tumultuosa	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
				cascada	frenética	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
				cascada	explosiva	Magn_quant	Fun Cualit +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
				cascada	tempestuosa	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
				cascada	abrumadora	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad

6.1. Accidentes geográficos y naturales								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				cascada	inagotable	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
				cascada	interminable	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
				cascada	continua	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
				cascada	ininterrumpida	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
				cascada	larga	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
				cascada	escalonada	A no estándar	Léxica	Tipo de cascada
				cascada	ruidosa	AntiPos	Léxica	Que emite sonidos desagradables
				cascada	peligrosa	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				casquete	polar	A no estándar	Léxica	Tipo de casquete
				casquete	de hielo	A no estándar	Léxica	Tipo de casquete
				casquete	glacial	A no estándar	Léxica	Tipo de casquete
				casquete	antártico	A no estándar	Léxica	Tipo de casquete
				casquete	esférico	A no estándar	Léxica	Tipo de casquete
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	alcanzar	cima	elevada	Epit	Léxica	Alta
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	coronar	cima	alta	Epit	Léxica	Alta
Llegar a ART ~	ART ~	Oper 1	conquistar	cima	inaccesible	AntiPos	Léxica	Inalcanzable
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	tocar	cima	inexpugnable	AntiPos	Léxica	Inalcanzable
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	hollar	cima	inalcanzable	AntiPos	Léxica	Inalcanzable
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	escalar	cima	nevada	A no estándar	Léxica	Tipo de cima
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	atacar	cima	rocosa	A no estándar	Léxica	Tipo de cima

6.1. Accidentes geográficos y naturales								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	subir(a)	cima	escarpada	A no estándar	Léxica	Tipo de cima
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	ascender(a)	cima	absoluta	A no estándar	Léxica	Tipo de cima
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	encaramarse(a)	cima	verdadera	Ver	Léxica	Auténtica
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	trepar(a)	cima	insospechada	A no estándar	Léxica	Tipo de cima
Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART)	IncepReal 1	encumbrar(se)(a)	cima	inusitada	A no estándar	Léxica	Tipo de cima
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	llegar(a)	cima	codiciada	Ver	Léxica	Deseada
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(a ART ~) (a Y)]	Real 2	llevar(a)	cima	anhelada	Ver	Léxica	Deseada
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(a ART ~) (a Y)]	Real 2	conducir(a)	cima	profesional	A no estándar	Figur	Del trabajo
Mantenerse en una situación favorable	(en ART ~)	V no estándar	situar(se)(en)	cima				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	Real 1	bajar(de)	cima				
Mantenerse en una situación favorable	(en ART ~)	V no estándar	mantener(se)(en)	cima				
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	extenderse(a lo largo de)	costa[lugar]	brava	A no estándar	Léxica	Tipo de costa[lugar]
Llevar a cabo ART ~/con ART ~ una actividad propia	-/ART ~	Fact 0/Real 1	bordear	costa[lugar]	abrupta	A no estándar	Léxica	Tipo de costa[lugar]
Llevar a cabo ART ~/con ART ~ una actividad propia	-/ART ~	Fact 0/Real 1	recorrer	costa[lugar]	accidentada	A no estándar	Léxica	Tipo de costa[lugar]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	avistar	costa[lugar]	recortada	A no estándar	Léxica	Tipo de costa[lugar]
Hacer lo que se espera que	ART ~	Real 1	divisar	costa[lugar]	mediterránea	A no estándar	Léxica	Tipo de costa[lugar]

6.1. Accidentes geográficos y naturales								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
se haga con ART ~								
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	acercar(se)(a)	costa[lugar]	italiana	A no estándar	Léxica	Tipo de costa[lugar]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	aproximar(se)(a)	costa[lugar]	levantina	A no estándar	Léxica	Tipo de costa[lugar]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	llegar(a)	costa[lugar]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	arribar(a)	costa[lugar]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	Real 1	alejar(se)(de)	costa[lugar]				
Empezar ART ~ a existir/Causar que ART ~ empiece a existir	-/ART ~	IncepFunc 0/CausIncepFunc 0	abrir(se)	cráter	inmenso	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Empezar ART ~ a existir/Causar que ART ~ empiece a existir	-/ART ~	IncepFunc 0/CausIncepFunc 0	producir(se)	cráter	pequeño	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Empezar ART ~ a existir/Causar que ART ~ empiece a existir	-/ART ~	IncepFunc 0/CausIncepFunc 0	formar(se)	cráter	profundo	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ exista	ART ~	CausFunc 0	provocar	cráter	enorme	Magn_tam magnusAntiVer	Fun Cuant +/AntiVer	Más grande de lo conveniente
Causar que ART ~ exista	ART ~	CausFunc 0	causar	cráter	gran(de)	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	descubrir	cráter	humeante	A no estándar	Léxica	Tipo de cráter
				cráter	volcánico	A no estándar	Léxica	Tipo de cráter
				cráter	submarino	A no estándar	Léxica	Tipo de cráter
				cráter	lunar	A no estándar	Léxica	Tipo de cráter
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	conservar	cuenca	rica	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	proteger	cuenca	amplia	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño

6.1. Accidentes geográficos y naturales								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	preservar	cuenca	alta	A no estándar	Léxica	Tipo de cuenca
Causar que ART ~ sea peor	ART ~	CausPredPejor	contaminar	cuenca	baja	A no estándar	Léxica	Tipo de cuenca
Causar que ART ~ exista de nuevo	ART ~	CausDenuevoFunc 0	recuperar	cuenca	hidrográfica	A no estándar	Léxica	Tipo de cuenca
Causar que ART ~ exista de nuevo	ART ~	CausDenuevoFunc 0	reforestar	cuenca	fluvial	A no estándar	Léxica	Tipo de cuenca
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	atravesar	cuenca	minera	A no estándar	Léxica	Tipo de cuenca
				cuenca	petrolera	A no estándar	Léxica	Tipo de cuenca
				cuenca	lechera	A no estándar	Léxica	Tipo de cuenca
Existir ART ~ ampliamente	-	MagnFunc 0	elevar(se)	cumbre[cima]	alta	Epit	Léxica	Que tiene una altura considerable
Existir ART ~ ampliamente	-	MagnFunc 0	alzar(se)	cumbre[cima]	elevada	Epit	Léxica	Alta
Existir ART ~ escasamente	-	AntiMagnFunc 0	recortar(se)	cumbre[cima]	nevada	Ver	Léxica	Con nieve
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	escalar	cumbre[cima]	borrascosa	Ver	Léxica	Con borrasca
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	alcanzar	cumbre[cima]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	ganar	cumbre[cima]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	hollar	cumbre[cima]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	tomar	cumbre[cima]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	coronar	cumbre[cima]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	ascender(a)	cumbre[cima]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	subir(a)	cumbre[cima]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	encaramar(se)(a)	cumbre[cima]				

6.1. Accidentes geográficos y naturales

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	llegar(a)	cumbre[cima]				
Causar que ART ~ exista de nuevo	ART ~	CausDenuevoFunc 0	reformar	desembocadura	natural	Pos	Léxica	Auténtica
Cambiar ART ~	ART ~	V no estándar	modificar	desembocadura	original	A no estándar	Léxica	Tipo de desembocadura
Cambiar ART ~	ART ~	V no estándar	alterar	desembocadura	actual	A no estándar	Léxica	Tipo de desembocadura
Causar que ART ~ exista de nuevo	ART ~	CausDenuevoFunc 0	recuperar	desembocadura				
Causar que ART ~ exista de nuevo	ART ~	CausDenuevoFunc 0	restituir	desembocadura				
Encaminar ART ~	ART ~	V no estándar	desviar	desembocadura				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	extender(se)	desierto	abrasador	AntiBon	Figur	Que abrasa
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(Y)	Fact 2	cubrir(algo)	desierto	asfixiante	AntiBon	Figur	Que asfixia
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	avanzar	desierto	sofocante	AntiBon	Figur	Que produce sofoco
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	atravesar	desierto	tórrido	Ver	Léxica	Con altas temperaturas
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	cruzar	desierto	polvoriento	Ver	Léxica	Con polvo
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	pisar	desierto	árido	Ver	Léxica	Seco
Llevar a cabo una acción sin obtener resultado	(en ART ~)	V no estándar	predicar(en)	desierto	desolado	Ver	Léxica	Vacío
Llevar a cabo una acción sin obtener resultado	(en ART ~)	V no estándar	clamar(en)	desierto	baldío	Ver	Léxica	Descuidado
Llevar a cabo una acción sin obtener resultado	(en ART ~)	V no estándar	gritar(en)	desierto	yermo	Ver	Léxica	Descuidado
				desierto	inhóspito	AntiPos	Léxica	Incómodo
				desierto	tenebroso	AntiPos	Léxica	Oscuro
				desierto	inmenso	Magn_tam	Fun Cuant +	De gran dimensión en

6.1. Accidentes geográficos y naturales

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
						magnus		cuanto al tamaño
				desierto	extenso	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
				desierto	inabarcable	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
				desierto	vasto	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
				desierto	lejano	A no estándar	Léxica	Tipo de desierto
				desierto	llano	Ver	Léxica	Uniforme
				desierto	uniforme	Ver	Léxica	Uniforme
				desierto	pleno	A no estándar	Léxica	Tipo de desierto
				desierto	cultural	A no estándar	Figur	Despoblado en el ámbito cultural
				desierto	literario	A no estándar	Figur	Despoblado en el ámbito literario
				desierto	político	A no estándar	Figur	Despoblado en el ámbito político
				desierto	económico	A no estándar	Figur	Despoblado en el ámbito económico
				desierto	artístico	A no estándar	Figur	Despoblado en el ámbito artístico
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	cruzar	estrecho[paso geográfico]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	atravesar	estrecho[paso geográfico]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	pasar	estrecho[paso geográfico]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia/Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	-/ART ~	Fact 0/Real 1	cubrir	falda[parte baja de un monte]	de montaña	A no estándar	Léxica	Tipo de falda[parte baja de un monte]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia/Hacer lo	-/ART ~	Fact 0/Real 1	bordear	falda[parte baja de un monte]	de monte	A no estándar	Léxica	Tipo de falda[parte baja de un monte]

6.1. Accidentes geográficos y naturales								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
que se espera que se haga con ART ~								
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia/Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	-/ART ~	Fact 0/Real 1	recorrer	falda[parte baja de un monte]	de cerro	A no estándar	Léxica	Tipo de falda[parte baja de un monte]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(por ART ~)	Real 1	descender(por)	falda[parte baja de un monte]	de volcán	A no estándar	Léxica	Tipo de falda[parte baja de un monte]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(por ART ~)	Real 1	bajar(por)	falda[parte baja de un monte]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(por ART ~)	Real 1	ascender(por)	falda[parte baja de un monte]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(por ART ~)	Real 1	subir(por)	falda[parte baja de un monte]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	abrirse	falla[grieta]	profunda	A no estándar	Léxica	Tipo de falla[grieta]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	moverse	falla[grieta]	geológica	A no estándar	Léxica	Tipo de falla[grieta]
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	surgir	fuente[de agua]	torrencial	Magn_tam magnusAntiVer	Fun Cuant +/Antiver	Más grande de lo conveniente
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	nacer	fuente[de agua]	caudalosa	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	manar	fuente[de agua]	inagotable	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	brotar	fuente[de agua]	interminable	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
				fuente[de agua]	inacabable	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
				fuente[de agua]	fecunda	Pos	Léxica	Fértil
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	cruzar	garganta[paso estrecho]	estrecha	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	atravesar	garganta[paso estrecho]	angosta	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Hacer lo que se espera que	ART ~	Real 1	recorrer	garganta[paso estrecho]	profunda	Magn_tam	Fun Cuant +	De gran dimensión en

6.1. Accidentes geográficos y naturales								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
se haga con ART ~						magnus		cuanto al tamaño
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	visitar	garganta[paso estrecho]	inmensa	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	Real 1	salir(de)	garganta[paso estrecho]	insondable	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a/en ART ~)	Real 1	entrar(a/en)	garganta[paso estrecho]	gran(de)	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
				garganta[paso estrecho]	espectacular	Pos	Léxica	Impresionante
				garganta[paso estrecho]	abrupta	A no estándar	Léxica	Tipo de garganta[paso estrecho]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	abrir(se)(hacia algo)	golfo[accidente geográfico]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	dirigir(se)(a)	golfo[accidente geográfico]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(hacia ART ~)	Real 1	navegar(hacia)	golfo[accidente geográfico]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a/en ART ~)	Real 1	entrar(a/en)	golfo[accidente geográfico]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	recorrer	litoral	rocoso	A no estándar	Léxica	Tipo de litoral
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	visitar	litoral	escarpado	A no estándar	Léxica	Tipo de litoral
Navegar ART ~	ART ~	V no estándar	surcar	litoral	costero	A no estándar	Léxica	Tipo de litoral
Perjudicar ART ~	ART ~	V no estándar	afectar	litoral	marítimo	A no estándar	Léxica	Tipo de litoral
Golpear ART ~	ART ~	V no estándar	azotar	litoral	portuario	A no estándar	Léxica	Tipo de litoral
Irrumpir ART ~	ART ~	V no estándar	invadir	litoral	turístico	A no estándar	Léxica	Tipo de litoral
Aniquilar ART ~	ART ~	V no estándar	devastar	litoral				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	rastrear	litoral				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	peinar	litoral				
Publicitar ART ~	ART ~	V no estándar	promocionar	litoral				

6.1. Accidentes geográficos y naturales								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	viajar(a)	litoral				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	recalar(en)	litoral				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(por ART ~)	Real 1	pasear(por)	litoral				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	pescar(en)	litoral				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	faenar(en)	litoral				
Existir ART ~ ampliamente	-	MagnFunc 0	elevarse	macizo[grupo de montañas]	montañoso	A no estándar	Léxica	Tipo de macizo[grupo de montañas]
Existir ART ~ ampliamente	-	MagnFunc 0	levantarse	macizo[grupo de montañas]	rocoso	A no estándar	Léxica	Tipo de macizo[grupo de montañas]
Existir ART ~ ampliamente	-	MagnFunc 0	alzarse	macizo[grupo de montañas]	imponente	Pos	Léxica	Impresionante
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	atravesar	macizo[grupo de montañas]	peligroso	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	cruzar	macizo[grupo de montañas]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	evitar	macizo[grupo de montañas]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	adentrarse(en)	macizo[grupo de montañas]				
Existir ART ~ ampliamente	-	MagnFunc 0	extenderse	mar	cubierto	A no estándar	Léxica	Tipo de mar
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(Y)	Fact 2	azotar(algo)	mar	ancho	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(Y)	Fact 2	batir(algo)	mar	inmenso	Epit	Léxica	Enorme
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(Y)	Fact 2	embestir(algo)	mar	vasto	Epit	Léxica	Enorme

6.1. Accidentes geográficos y naturales								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(Y)	Fact 2	tragarse(algo)	mar	profundo	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(Y)	Fact 2	devorar(algo)	mar	insondable	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	calmarse	mar	alto	A no estándar	Léxica	Tipo de mar
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	serenarse	mar	bajo	A no estándar	Léxica	Tipo de mar
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	encresparse	mar	revuelto	A no estándar	Léxica	Tipo de mar
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	picarse	mar	agitado	A no estándar	Léxica	Tipo de mar
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	bramar	mar	alborotado	A no estándar	Léxica	Tipo de mar
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	esquilmar	mar	bravío	A no estándar	Léxica	Tipo de mar
Causar que ART ~ sea peor	ART ~	CausPredPejor	contaminar	mar	bravo	A no estándar	Léxica	Tipo de mar
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	surcar	mar	embravecido	A no estándar	Léxica	Tipo de mar
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	sondear	mar	encrespado	A no estándar	Léxica	Tipo de mar
Hacer /(a alguien)/lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)/[(a ART ~) (a Y)]	Real1/Real2	lanzar(se)(a)	mar	enfurecido	A no estándar	Léxica	Tipo de mar
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	zambullirse(en)	mar	impetuoso	A no estándar	Léxica	Tipo de mar
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	bucear(en)	mar	proceloso	A no estándar	Léxica	Tipo de mar
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	flotar(en)	mar	grueso	A no estándar	Léxica	Tipo de mar
Hacer /(a alguien)/lo que se espera que se haga con	(en ART ~)/ [(en ART ~) (a	Real1/Real2	hundir(se)(en)	mar	arbolado	A no estándar	Léxica	Tipo de mar

6.1. Accidentes geográficos y naturales								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
ART ~	Y)]							
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	naufragar(en)	mar	rizado	A no estándar	Léxica	Tipo de mar
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	echarse(a)	mar	en calma	A no estándar	Léxica	Tipo de mar
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	hacerse(a)	mar	apacible	A no estándar	Léxica	Tipo de mar
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real1	internar(se)(en)	mar	sereno	A no estándar	Léxica	Tipo de mar
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	adentrarse(en)	mar	calmado	A no estándar	Léxica	Tipo de mar
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	navegar(en)	mar	calmo	A no estándar	Léxica	Tipo de mar
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(por ART ~)	Real 1	viajar(por)	mar				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	pescar(en)	mar				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	desembocar(en)	mar				
Existir ART ~ ampliamente	-	MagnFunc 0	alzarse	montaña	alta	Epit	Léxica	Elevada
Existir ART ~ ampliamente	-	MagnFunc 0	levantarse	montaña	baja	A no estándar	Léxica	Tipo de montaña
Existir ART ~ ampliamente	-	MagnFunc 0	erguirse	montaña	abrupta	A no estándar	Léxica	Tipo de montaña
Existir ART ~ escasamente	-	AntiMagnFunc 0	recortarse	montaña	escarpada	A no estándar	Léxica	Tipo de montaña
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	subir	montaña	accidentada	A no estándar	Léxica	Tipo de montaña
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	bajar	montaña	rocosa	A no estándar	Léxica	Tipo de montaña
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	escalar	montaña	nevada	Epit	Léxica	Con nieve
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	coronar	montaña	pelada	A no estándar	Léxica	Tipo de montaña
Dar la preferencia a ART ~	ART ~	V no estándar	preferir	montaña	inaccesible	A no estándar	Léxica	Tipo de montaña
Hacer lo que se espera que	(a ART ~)	Real 1	ascender(a)	montaña	inexpugnable	A no estándar	Léxica	Tipo de montaña

6.1. Accidentes geográficos y naturales								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
se haga con ART ~								
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	trepar(a)	montaña	majestuosa	Pos	Léxica	Impresionante
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	Real 1	descender(de)	montaña				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	ir(a)	montaña				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	subir(a)	montaña				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	Real 1	bajar(de)	montaña				
Hacer (algo) con ART ~	[(desde ART ~) (Y)]	Labreal 13	dominar(algo)(desde)	montaña				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	subir	monte	abrupto	A no estándar	Léxica	Tipo de monte
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	escalar	monte	escarpado	A no estándar	Léxica	Tipo de monte
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	bajar	monte	accidentado	A no estándar	Léxica	Tipo de monte
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	descender	monte	rocoso	A no estándar	Léxica	Tipo de monte
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	ir(a)	monte	pelado	A no estándar	Léxica	Tipo de monte
Hacer (algo) con ART ~	(en ART ~)	Labor 13	hacer fuego(en)	monte	alto	A no estándar	Léxica	Tipo de monte
				monte	bajo	A no estándar	Léxica	Tipo de monte
Hacerse más grande la existencia de ART ~	-	PredPlusMagnFunc 0	acentuarse	pendiente[inclinación]	empinada	A no estándar	Léxica	Tipo de pendiente[inclinación]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	bajar	pendiente[inclinación]	extremada	A no estándar	Léxica	Tipo de pendiente[inclinación]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	escalar	pendiente[inclinación]	fuerte	A no estándar	Léxica	Tipo de pendiente[inclinación]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	subir	pendiente[inclinación]	acentuada	A no estándar	Léxica	Tipo de pendiente[inclinación]

6.1. Accidentes geográficos y naturales								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	superar	pendiente[inclinación]	pronunciada	A no estándar	Léxica	Tipo de pendiente[inclinación]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	vencer	pendiente[inclinación]	brusca	A no estándar	Léxica	Tipo de pendiente[inclinación]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	ascender(en)	pendiente[inclinación]	vertiginosa	A no estándar	Léxica	Tipo de pendiente[inclinación]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(por ART ~)	Real 1	trepar(por)	pendiente[inclinación]	leve	A no estándar	Léxica	Tipo de pendiente[inclinación]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(por ART ~)	Real 1	deslizarse(por)	pendiente[inclinación]	ligera	A no estándar	Léxica	Tipo de pendiente[inclinación]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(por ART ~)	Real 1	precipitarse(por)	pendiente[inclinación]	suave	A no estándar	Léxica	Tipo de pendiente[inclinación]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(por ART ~)	Real 1	resbalar(por)	pendiente[inclinación]	tenue	A no estándar	Léxica	Tipo de pendiente[inclinación]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(por ART ~)	Real 1	rodar(por)	pendiente[inclinación]	moderada	A no estándar	Léxica	Tipo de pendiente[inclinación]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(por ART ~)	Real 1	despeñarse(por)	pendiente[inclinación]	gradual	A no estándar	Léxica	Tipo de pendiente[inclinación]
				pendiente[inclinación]	progresiva	A no estándar	Léxica	Tipo de pendiente[inclinación]
				pendiente[inclinación]	sostenida	A no estándar	Léxica	Tipo de pendiente[inclinación]
				pendiente[inclinación]	uniforme	A no estándar	Léxica	Tipo de pendiente[inclinación]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	sobrevolar	pico[cúspide de una montaña]	nevado	Epit	Léxica	Con nieve
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	escalar	pico[cúspide de una montaña]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	alcanzar	pico[cúspide de una montaña]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(hasta ART ~)	Real 1	llegar(hasta)	pico[cúspide de una montaña]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	subir(a)	pico[cúspide de una montaña]				

6.1. Accidentes geográficos y naturales								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	Real 1	bajar(de)	pico[cúspide de una montaña]				
Existir ART ~ ampliamente	-	MagnFunc 0	extender(se)	playa	ancha	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	recorrer	playa	extensa	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	visitar	playa	larga	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	limpiar	playa	vasta	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	bañarse(en)	playa	pequeña	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(por ART ~)	Real 1	pasear(por)	playa	aislada	A no estándar	Léxica	Tipo de playa
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	veranear(en)	playa	recogida	A no estándar	Léxica	Tipo de playa
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	ir(a)	playa	abarrotada	AntiPos	Léxica	Demasiado llena
				playa	concurrida	A no estándar	Léxica	Tipo de playa
				playa	vacía	A no estándar	Léxica	Tipo de playa
				playa	solitaria	A no estándar	Léxica	Tipo de playa
				playa	abandonada	AntiPos	Léxica	Descuidada
				playa	limpia	Pos	Léxica	Cuidada
				playa	sucia	AntiPos	Léxica	Descuidada
				playa	paradisíaca	Bon	Figur	Parecida al paraíso
				playa	perdida	A no estándar	Léxica	Tipo de playa
				playa	nudista	A no estándar	Léxica	Tipo de playa
				playa	privada	A no estándar	Léxica	Tipo de playa
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	abrir(se)	precipicio	hondo	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	Tipo de precipicio
Hacer /(a alguien)/lo que se espera que se haga con	(a ART ~)/[(a ART ~) (a Y)]	Real 1/Real 2	arrojar(se)(a)	precipicio	profundo	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	Tipo de precipicio

6.1. Accidentes geográficos y naturales

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
ART ~								
Hacer /(a alguien)/lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)/[(a ART ~) (a Y)]	Real 1/Real 2	lanzar(se)(a)	precipicio	enorme	Magn_tam magnusAntiVer	Fun Cuant +/AntiVer	Más grande de lo conveniente
Hacer /(a alguien)/lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)/[(a ART ~) (a Y)]	Real 1/Real 2	tirar(se)(a)	precipicio	insondable	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	Tipo de precipicio
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a/en ART ~)	Real 1	caer(se)(a/en)	precipicio	insalvable	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	Tipo de precipicio
Hacer /(a alguien)/lo que se espera que se haga con ART ~	(por ART ~)/ [(por ART ~) (a Y)]	Real 1/Real 2	despeñar(se)(por)	precipicio	insuperable	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	Tipo de precipicio
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	Real 1	salir(de)	precipicio				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(a ART ~) (a Y)]	Labreal 12	condenar(a)	precipicio				
Hacer /(a alguien)/lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)/[(a ART ~) (a Y)]	Real 1/Real 2	asomar(se)(a)	precipicio				
Hacer /(a alguien)/lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)/[(a ART ~) (a Y)]	Real 1/Real 2	abocar(se)(a)	precipicio				
Hacer /(a alguien)/lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)/[(a ART ~) (a Y)]	Real 1/Real 2	encaminar(se)(a)	precipicio				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	subir	puerto[paso entre montañas]	de montaña	Epit	Léxica	Montañoso
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	bajar	puerto[paso entre montañas]	de{primera/segunda/tercera}categoría	A no estándar	Léxica	puerto[paso entre montañas]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	cruzar	puerto[paso entre montañas]	duro	AntiPos	Léxica	Que presenta dificultad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	pasar	puerto[paso entre montañas]	peligroso	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo que se espera que	ART ~	Real 1	atravesar	puerto[paso entre				

6.1. Accidentes geográficos y naturales								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
se haga con ART ~				montañas]				
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	nacer(en un lugar)	río	caudaloso	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
Hacerse más grande la existencia de ART ~	-	ContFunc 0	crecer	río	profundo	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	bajar	río	navegable	A no estándar	Léxica	Tipo de río
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	fluir	río	crecido	A no estándar	Léxica	Tipo de río
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	correr	río	seco	A no estándar	Léxica	Tipo de río
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	discurrir	río	agitado	A no estándar	Léxica	Tipo de río
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	confluir	río	revuelto	A no estándar	Léxica	Tipo de río
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	desembocar(en un lugar)	río	turbulento	A no estándar	Léxica	Tipo de río
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	llevar agua	río	impetuoso	A no estándar	Léxica	Tipo de río
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	ir crecido	río	calmado	A no estándar	Léxica	Tipo de río
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	pasar(por un lugar)	río	serpenteante	A no estándar	Léxica	Tipo de río
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	recorrer(algo)	río	zigzagueante	A no estándar	Léxica	Tipo de río
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	bañar(algo)	río	limpio	Pos	Léxica	Claro
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	bordear(algo)	río	cristalino	Pos	Figur	Que permite ver el fondo
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	serpentear	río	contaminado	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad

6.1. Accidentes geográficos y naturales								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	zigzaguear	río				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	caracolear	río				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	afluir	río				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia con intensidad	-	MagnFact 0	desbordar(se)	río				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	remansarse	río				
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(Y)	AntiFact 2	arrasar(algo)	río				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	remontar	río				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	vadear	río				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	cruzar	río				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	atravesar	río				
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	encauzar	río				
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	desviar	río				
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	canalizar	río				
Hacer /(a alguien)/lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)/ [(en ART ~) (a Y)]	Real 1/Real 2	bañar(se)(en)	río				
Hacer /(a alguien)/lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)/ [(en ART ~) (a Y)]	Real 1/Real 2	sumergir(se)(en)	río				
Hacer /(a alguien)/lo que se espera que se haga con	(en ART ~)/ [(en ART ~) (a	Real 1/Real 2	zambullir(se)(en)	río				

6.1. Accidentes geográficos y naturales								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
ART ~	Y)]							
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	pescar(en)	río				
Existir ART ~ ampliamente	-	MagnFunc 0	extender(se)	sabana	extensa	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Contener ART ~ (algo)	(Y)	Func 2	abarcar(algo)	sabana	enorme	Magn_tam magnusAntiVer	Fun Cuant +/AntiVer	Más grande de lo conveniente
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	recorrer	sabana	inmensa	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	atravesar	sabana	africana	A no estándar	Léxica	Tipo de sabana
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	habitar	sabana	deshabitada	A no estándar	Léxica	Tipo de sabana
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	vivir(en)	sabana	seca	A no estándar	Léxica	Tipo de sabana
Existir ART ~ ampliamente	-	MagnFunc 0	crecer	selva	tropical	A no estándar	Léxica	Tipo de selva
Existir ART ~ ampliamente	-	MagnFunc 0	extenderse	selva	amazónica	A no estándar	Léxica	Tipo de selva
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	cubrir(algo)	selva	verde	A no estándar	Léxica	Tipo de selva
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	cruzar	selva	lluviosa	A no estándar	Léxica	Tipo de selva
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	atravesar	selva	virgen	A no estándar	Léxica	Tipo de selva
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	sobrevolar	selva	inexplorada	A no estándar	Léxica	Tipo de selva
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	explorar	selva	plena	A no estándar	Léxica	Tipo de selva
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	proteger	selva	tupida	A no estándar	Léxica	Tipo de selva
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	defender	selva	frondosa	A no estándar	Léxica	Tipo de selva
Causar que ART ~ exista	ART ~	CausPredMinusFunc 0	talar	selva	exuberante	A no estándar	Léxica	Tipo de selva

6.1. Accidentes geográficos y naturales

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
cada vez menos								
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	penetrar(en)	selva	espesa	A no estándar	Léxica	Tipo de selva
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	adentrarse(en)	selva	densa	A no estándar	Léxica	Tipo de selva
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	internar(se)(en)	selva	enmarañada	A no estándar	Léxica	Tipo de selva
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	aventurarse(en)	selva	intrincada	A no estándar	Léxica	Tipo de selva
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	perderse(en)	selva	laberíntica	A no estándar	Léxica	Tipo de selva
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	Real 1	salir(de)	selva	vasta	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
				selva	profunda	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
				selva	remota	A no estándar	Léxica	Tipo de selva
				selva	oscura	A no estándar	Léxica	Tipo de selva
				selva	cerrada	A no estándar	Léxica	Tipo de selva
				selva	salvaje	Epit	Léxica	Sin domar
				selva	indómita	Epit	Léxica	Sin domar
				selva	inexpugnable	AntiPos	Léxica	Inaccesible
				selva	impenetrable	AntiPos	Léxica	Inaccesible
				selva	inhóspita	AntiPos	Léxica	Incómoda
				selva	agresiva	AntiBon	Fun Cualit -	Que hiere
				selva	inhumana	AntiBon	Fun Cualit -	Falta de humanidad
				selva	devoradora	AntiBon	Fun Cualit -	Que devora
				selva	humana	A no estándar	Figur	Pertenciente al ámbito del hombre
				selva	ciudadana	A no estándar	Figur	Pertenciente al ámbito del ciudadano
				selva	urbana	A no estándar	Figur	Pertenciente al ámbito de la ciudad

6.1. Accidentes geográficos y naturales

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
				selva	burocrática	A no estándar	Figur	Perteneciente al ámbito de la burocracia
				selva	política	A no estándar	Figur	Perteneciente al ámbito de la política
				selva	auténtica	Ver	Léxica	Propia
				selva	verdadera	Ver	Léxica	Propia
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	recorrer	sierra[cordillera montañosa]	nevada	Epit	Léxica	Con nieve
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	visitar	sierra[cordillera montañosa]	rocosa	A no estándar	Léxica	Tipo de sierra[cordillera montañosa]
Ser objeto de la acción de ART ~	(en ART ~)	Real 2	perder(se)(en)	sierra[cordillera montañosa]	escarpada	A no estándar	Léxica	Tipo de sierra[cordillera montañosa]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	vivir(en)	sierra[cordillera montañosa]	abrupta	A no estándar	Léxica	Tipo de sierra[cordillera montañosa]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(por ART ~)	Real 1	pasear(por)	sierra[cordillera montañosa]	alta	A no estándar	Léxica	Tipo de sierra[cordillera montañosa]
				sierra[cordillera montañosa]	baja	A no estándar	Léxica	Tipo de sierra[cordillera montañosa]
Empezar a llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	IncepFact 0	entrar en erupción	volcán	en erupción	A no estándar	Léxica	Tipo de volcán
Empezar a llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	IncepFact 0	hacer erupción	volcán	activo	A no estándar	Léxica	Tipo de volcán
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	erupcionar	volcán	dormido	A no estándar	Léxica	Tipo de volcán
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	explotar	volcán	apagado	A no estándar	Léxica	Tipo de volcán
Parar ART ~ de funcionar	-	Stop 0	dormir	volcán	marino	A no estándar	Léxica	Tipo de volcán
Empezar a llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	IncepFact 0	desperazarse	volcán	submarino	A no estándar	Léxica	Tipo de volcán
Empezar a llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	IncepFact 0	rugir	volcán	nevado	A no estándar	Léxica	Tipo de volcán
Empezar a llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	IncepFact 0	activarse	volcán				

6.1. Accidentes geográficos y naturales								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	despedir(lava)	volcán				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	expulsar(lava)	volcán				
Ser objeto de la acción de ART ~	ART ~	Real 2	hallar	yacimiento	arqueológico	A no estándar	Léxica	Tipo de yacimiento
Ser objeto de la acción de ART ~	ART ~	Real 2	encontrar	yacimiento	paleontológico	A no estándar	Léxica	Tipo de yacimiento
Ser objeto de la acción de ART ~	ART ~	Real 2	descubrir	yacimiento	de fósiles	A no estándar	Léxica	Tipo de yacimiento
Intentar causar que ART ~ funcione	ART ~	IntentarCausFact 0	buscar	yacimiento	mineral	A no estándar	Léxica	Tipo de yacimiento
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	explotar	yacimiento	minero	A no estándar	Léxica	Tipo de yacimiento
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	conservar	yacimiento	petrolífero	A no estándar	Léxica	Tipo de yacimiento
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	proteger	yacimiento	de petróleo	A no estándar	Léxica	Tipo de yacimiento
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	visitar	yacimiento	de gas	A no estándar	Léxica	Tipo de yacimiento
				yacimiento	importante	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				yacimiento	valioso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				yacimiento	rico	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				yacimiento	prehistórico	A no estándar	Léxica	Tipo de yacimiento

6.2. Alimentos y comidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	extender(se)	aceite	fino	Bon	Figur	De buena calidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	derramar(se)	aceite	virgen	Bon	Figur	De buena calidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	desparramar(se)	aceite	puro	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer (a algo) lo que se espera que se haga con ART ~	(Y)	Real 1	empapar (algo)	aceite	refinado	A no estándar	Léxica	Tipo de aceite
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo/alguien)	(a X)	Fact 1	salpicar	aceite	artesano	Pos	Léxica	Casero
Causar que ART ~ funcione	(ART) ~	CausFact 0	echar	aceite	oloroso	A no estándar	Léxica	Tipo de aceite
Causar que ART ~ funcione	(ART) ~	CausFact 0	añadir	aceite	suave	A no estándar	Léxica	Tipo de aceite
Causar que ART ~ funcione	(ART) ~	CausFact 0	verter	aceite	aromático	A no estándar	Léxica	Tipo de aceite
Causar que ART ~ funcione	(ART) ~	CausFact 0	untar	aceite	afrutado	A no estándar	Léxica	Tipo de aceite
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	extraer	aceite	contaminante	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	colar	aceite	tóxico	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	filtrar	aceite	medicinal	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Causar que ART ~ esté mejor	(ART) ~	CausPredPlusBon	refinar	aceite	bronceador	A no estándar	Léxica	Tipo de aceite
Causar que ART ~ sea peor	ART ~	CausPredPejor	adulterar	aceite	lubricante	A no estándar	Léxica	Tipo de aceite
Causar que ART ~ vuelva a ser útil	ART ~	CausDenuevoFact 0	cambiar	aceite	vegetal	A no estándar	Léxica	Tipo de aceite
Tener una actitud afeminada	-	V no estándar	perder	aceite	industrial	A no estándar	Léxica	Tipo de aceite
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	calentar	aceite	sintético	A no estándar	Léxica	Tipo de aceite
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART)~	Real 1	quemar	aceite	de oliva	A no estándar	Léxica	Tipo de aceite
Hacer (algo) en/con ART ~	[(en/con ~) (Y)]	Labreal 13	freír(en/con)	aceite	de girasol	A no estándar	Léxica	Tipo de aceite
Hacer (algo) con ART ~	[(con ~) (Y)]	Labreal 13	cocinar(con)	aceite	de colza	A no estándar	Léxica	Tipo de aceite
Hacer (algo) con ART ~	[(con ~) (Y)]	Labreal 13	untar(con)	aceite	de soja	A no estándar	Léxica	Tipo de aceite

6.2. Alimentos y comidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(con ~)	AntiReal 2	manchar(se)(con)	aceite	de ricino	A no estándar	Léxica	Tipo de aceite
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(de ~)	AntiReal 2	poner(se) perdido (de)	aceite	de coco	A no estándar	Léxica	Tipo de aceite
Hacer (algo) con ART ~	[(con ~) (Y)]	Labreal 13	lubricar (algo) (con)	aceite	de almendra	A no estándar	Léxica	Tipo de aceite
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	madurar	aceituna	negra	A no estándar	Léxica	Tipo de aceite
Dejar ART ~ de existir	-	FinFunc 0	pudrir(se)	aceituna	verde	A no estándar	Léxica	Tipo de aceite
Causar que ART ~ exista	(ART) ~ (pl)	CausFunc 0	producir	aceituna	rellena	A no estándar	Léxica	Tipo de aceite
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	recolectar	aceituna	manzanilla	A no estándar	Léxica	Tipo de aceite
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	recoger	aceituna	{con/sin}hueso	A no estándar	Léxica	Tipo de aceite
Poner a la venta ART ~	(ART) ~ (pl)	V no estándar	comercializar	aceituna	gran(de)	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Introducir en un país ART ~	(ART) ~ (pl)	V no estándar	importar	aceituna	pequeña	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Vender ART ~ a otro país	(ART) ~ (pl)	V no estándar	exportar	aceituna	amarga	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Apretar ART ~ en la prensa	(ART) ~ (pl)	V no estándar	prensar	aceituna				
Quitar el hueso a ART ~	(ART) ~ (pl)	V no estándar	deshuesar	aceituna				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	aderezar	aceituna				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	adobar	aceituna				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	aliñar	aceituna				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	encurtir	aceituna				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~ (pl)	Real 1	saborear	aceituna				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~ (pl)	Real 1	degustar	aceituna				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	pelar	ajo	tierno	A no estándar	Léxica	Tipo de ajo

6.2. Alimentos y comidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	mondar	ajo	seco	A no estándar	Léxica	Tipo de ajo
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	picar	ajo	morado	A no estándar	Léxica	Tipo de ajo
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	machacar	ajo	blanco	A no estándar	Léxica	Tipo de ajo
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	echar	ajo	fuerte	A no estándar	Léxica	Tipo de ajo
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	freír	ajo	suave	A no estándar	Léxica	Tipo de ajo
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	dorar	ajo				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	sofreír	ajo				
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~ (pl)	IntentarCausFact 0	sembrar	ajo				
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~ (pl)	IntentarCausFact 0	cultivar	ajo				
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~ (pl)	IntentarCausFact 0	plantar	ajo				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	cortar	ajo				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	arrancar	ajo				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	recoger	ajo				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	cosechar	ajo				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	tomar	aperitivo	apetitoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	saborear	aperitivo	jugoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	degustar	aperitivo	delicioso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	digerir	aperitivo	suculento	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad

6.2. Alimentos y comidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Preparar ART ~ (a alguien)	ART ~ (a Y)	PreparReal 2	preparar	aperitivo	apetecible	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	poner	aperitivo	buen(o)	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	ofrecer	aperitivo	excelente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	servir	aperitivo	ligero	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Labreal 12	invitar(a)	aperitivo	discreto	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
				aperitivo	pequeño	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
				aperitivo	salado	A no estándar	Léxica	Tipo de aperitivo
				aperitivo	previo	A no estándar	Léxica	Tipo de aperitivo
				aperitivo	dominical	A no estándar	Léxica	Tipo de aperitivo
Hacer ART ~ lo contrario de lo que se espera	-	AntiFact 0	pasarse	asado	rico	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer ART ~ lo contrario de lo que se espera	-	AntiFact 0	quemarse	asado	sabroso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	cocinar	asado	exquisito	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	hacer	asado	jugoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	Real 2	servir	asado	en su punto	Ver	Léxica	Listo para comer
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	preparar	asado	{muy/poco}hecho	A no estándar	Léxica	Tipo de asado
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	poner al fuego	asado				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	hornear	asado				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	comer	asado				
Hacer lo que se espera que se haga	ART ~	Real 1	degustar	asado				

6.2. Alimentos y comidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
con ART ~								
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	acompañar	asado				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	aderezar	asado				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(a ART ~)	PreparReal 1	dar el punto(a)	asado				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	echar	azúcar	blanquillo	A no estándar	Léxica	Tipo de azúcar
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	poner	azúcar	blanco	A no estándar	Léxica	Tipo de azúcar
Tener una comida ~	(ART) ~	Oper 1	llevar	azúcar	moreno	A no estándar	Léxica	Tipo de azúcar
Echar ART ~	(ART) ~	Oper 1	esparcir	azúcar	negro	A no estándar	Léxica	Tipo de azúcar
Causar que ART ~ deje de existir	(ART) ~	LiquFunc 0	derramar	azúcar	mascabado	A no estándar	Léxica	Tipo de azúcar
Hacer (algo) con ART ~	[(con ~)(Y)]	Labreal 13	endulzar(con)	azúcar				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	desalar	bacalao	salado	A no estándar	Léxica	Tipo de bacalao
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	enharinar	bacalao	desalado	A no estándar	Léxica	Tipo de bacalao
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	desmigajar	bacalao	en salazón	A no estándar	Léxica	Tipo de bacalao
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	cocinar	bacalao	fresco	Pos	Léxica	Recién pescado
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	poner en remojo	bacalao	congelado	AntiPos	Léxica	Que hace tiempo que ha sido pescado
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	echar en agua	bacalao	curado	A no estándar	Léxica	Tipo de bacalao
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~	IntentarCausFact 0	pescar	bacalao				
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~	IntentarCausFact 0	capturar	bacalao				
				banderilla[aperitivo]	picante	A no estándar	Léxica	Tipo de banderilla[aperitivo]
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	organizar	barbacoa	tradicional	A no estándar	Léxica	Tipo de barbacoa

6.2. Alimentos y comidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	hacer	barbacoa	típica	A no estándar	Léxica	Tipo de barbacoa
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	preparar	barbacoa	humeante	Epit	Léxica	Que desprende humo
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	instalar	barbacoa				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(a ART ~)(a Y)]	Labreal 12	invitar(a)	barbacoa				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	asistir(a)	barbacoa				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	tomar	barquillo				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	consumir	barquillo				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	comer	barquillo				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	freír	beicon				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	dorar	beicon				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	cortar	beicon				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	añadir	beicon				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	hacer	besamel	suave	A no estándar	Léxica	Tipo de besamel
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	cocinar	besamel	espesa	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	preparar	besamel	ligera	AntiMagn_quant	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto a la cantidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(con Y)	Fact 2	ligar	besamel	cremosa	A no estándar	Léxica	Tipo de besamel
Hacer (algo) con ART ~	[(con ART ~)(Y)]	Labreal 13	mezclar(con)	besamel				

6.2. Alimentos y comidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer (algo) con ART ~	[(con ART ~) (Y)]	Labreal 13	cubrir(con)	besamel				
Hacer (algo) con ART ~	[(con ART ~) (Y)]	Labreal 13	acompañar(con)	besamel				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	limpiar	besugo	congelado	AntiPos	Léxica	Que hace tiempo que ha sido pescado
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	descamar	besugo	al horno	A no estándar	Léxica	Tipo de besugo
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	cocinar	besugo	caro	AntiPos	Léxica	Con alto precio
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	servir	besugo	barato	Pos	Léxica	Con buen precio
Tener ART ~ un alto precio en el mercado	-	V no estándar	estar por las nubes	besugo				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	~	Real 1	tomar	bocado[pequeña porción de comida]	exquisito	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	~	Real 1	comer	bocado[pequeña porción de comida]	apetitoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	~	IncepReal 1	probar	bocado[pequeña porción de comida]	sabroso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				bocado[pequeña porción de comida]	goloso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				bocado[pequeña porción de comida]	jugoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				bocado[pequeña porción de comida]	apetecible	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				bollería[bollos]	industrial	A no estándar	Léxica	Tipo de bollería[bollos]
				bollería[bollos]	variada	A no estándar	Léxica	Tipo de bollería[bollos]
				bollería[bollos]	elaborada	Pos	Léxica	Que ha seguido un proceso especial de elaboración
				bollería[bollos]	artesana	Pos	Léxica	Que ha seguido un proceso especial de elaboración
				bollería[bollos]	casera	Pos	Léxica	Natural

6.2. Alimentos y comidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	ofrecer	bombón	relleno	A no estándar	Léxica	Tipo de bombón
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	regalar	bombón	helado	A no estándar	Léxica	Tipo de bombón
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	comer	bombón	de licor	A no estándar	Léxica	Tipo de bombón
Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	IncepReal 1	probar	bombón	delicioso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	saborear	bombón	exquisito	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	degustar	bombón				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	cocinar	bonito[pez]	enlatado	A no estándar	Léxica	Tipo de bonito[pez]
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	preparar	bonito[pez]	en aceite	A no estándar	Léxica	Tipo de bonito[pez]
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	freír	bonito[pez]	en escabeche	A no estándar	Léxica	Tipo de bonito[pez]
				bonito[pez]	al natural	A no estándar	Léxica	Tipo de bonito[pez]
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	pelar	breva	madura	A no estándar	Léxica	Tipo de breva
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	confitar	breva	dulce	A no estándar	Léxica	Tipo de breva
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	coger	breva				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	recoger	breva				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	hacer	buñuelo	de viento	A no estándar	Léxica	Tipo de buñuelo
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	preparar	buñuelo	relleno	A no estándar	Léxica	Tipo de buñuelo
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	rellenar	buñuelo	exquisito	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad

6.2. Alimentos y comidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	elaborar	buñuelo	rico	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	rebozar	buñuelo	apetitoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	bañar	buñuelo	casero	Pos	Léxica	Natural
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	escurrir	buñuelo				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	freír	buñuelo				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	comer	buñuelo				
Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	IncepReal 1	probar	buñuelo				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	tomar	buñuelo				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	degustar	buñuelo				
Causar que ART ~ sea más pequeña	(ART) ~	PreparReal 1	triturar	cacahuete	salado	A no estándar	Léxica	Tipo de cacahuete
Causar que ART ~ sea más pequeña	(ART) ~	PreparReal 1	moler	cacahuete	rancio	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	tostar	cacahuete				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	freír	cacahuete				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	pelar	cacahuete				
Cubrir de sal ART ~	(ART) ~	V no estándar	salar	cacahuete				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	preparar	canapé[aperitivo]	variado	Pos	Léxica	Distinto
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	servir	canapé[aperitivo]	original	Pos	Léxica	Distinto

6.2. Alimentos y comidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Causar que ART ~ se manifieste	ART ~	CausManif 0	presentar	canapé[aperitivo]	sabroso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Causar que ART ~ se manifieste	ART ~	CausManif 0	disponer	canapé[aperitivo]	rico	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	ofrecer	canapé[aperitivo]	delicioso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	repartir	canapé[aperitivo]	apetecible	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	tomar	canapé[aperitivo]	apetitoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	IncepReal 1	probar	canapé[aperitivo]	exquisito	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	degustar	canapé[aperitivo]	insípido	AntiPos	Léxica	Con poco sabor
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	comer	canapé[aperitivo]	discreto	A no estándar	Léxica	Tipo de canapé[aperitivo]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	echar	canela	fina	A no estándar	Léxica	Tipo de canela
Contener ART ~	(ART) ~	Oper 1	llevar	canela	en rama	A no estándar	Léxica	Tipo de canela
				canela	en polvo	A no estándar	Léxica	Tipo de canela
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~	IntentarCausFact 0	cultivar	caqui[fruto]	verde	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	recolectar	caqui[fruto]	maduro	Magn_temp	Fun Cuant -	De gran dimensión temporal
				caqui[fruto]	pasado	AntiPos	Léxica	Que ha perdido sabor
				caqui[fruto]	podrido	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				caqui[fruto]	duro	A no estándar	Léxica	Tipo de caqui[fruto]
				caqui[fruto]	blando	A no estándar	Léxica	Tipo de caqui[fruto]
				caqui[fruto]	dulce	Epit	Léxica	Sin sal
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	lavar	caracol				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	preparar	caracol				
Preparar el funcionamiento de ART	ART ~ (pl)	PreparReal 1	condimentar	caracol				

6.2. Alimentos y comidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
~								
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~ (pl)	PreparReal 1	aderezar	caracol				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~ (pl)	PreparReal 1	guisar	caracol				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~(pl) (a Y)]	Real 2	repartir	caramelo	masticable	A no estándar	Léxica	Tipo de caramelo
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~(pl) (a Y)]	Real 2	ofrecer	caramelo	relleno	A no estándar	Léxica	Tipo de caramelo
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~(pl) (a Y)]	Real 2	regalar	caramelo	líquido	A no estándar	Léxica	Tipo de caramelo
Arrojar ART ~	(ART) ~(pl)	V no estándar	tirar	caramelo	almendrado	A no estándar	Léxica	Tipo de caramelo
Arrojar ART ~	(ART) ~	V no estándar	lanzar	caramelo	sin azúcar	A no estándar	Léxica	Tipo de caramelo
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	comer	caramelo	balsámico	A no estándar	Léxica	Tipo de caramelo
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	chupar	caramelo	natural	Pos	Léxica	Auténtico
				caramelo	envuelto	A no estándar	Léxica	Tipo de caramelo
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	coger	castaña[fruto]	madura	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	recolectar	castaña[fruto]	pilonga	A no estándar	Léxica	Tipo de castaña[fruto]
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~ (pl)	IntentarCausFact 0	cultivar	castaña[fruto]	asada	A no estándar	Léxica	Tipo de castaña[fruto]
Juntar ART ~	(ART) ~ (pl)	V no estándar	amontonar	castaña[fruto]	caliente	A no estándar	Léxica	Tipo de castaña[fruto]
Causar que ART ~ exista	(ART) ~ (pl)	CausFunc 0	producir	castaña[fruto]				
Vender ART ~	(ART) ~ (pl)	V no estándar	comercializar	castaña[fruto]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~ (pl)	Real 1	pelar	castaña[fruto]				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	asar	castaña[fruto]				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	confitar	castaña[fruto]				

6.2. Alimentos y comidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Cubrir con azúcar glas	(ART) ~ (pl)	V no estándar	glasear	castaña[fruto]				
Someter a ebullición ART ~	(ART) ~ (pl)	V no estándar	cocer	castaña[fruto]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a X)	Fact 1	escocer(los ojos)	cebolla	tierna	Pos	Léxica	Que es fácil de partir
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a X)	Fact 1	hacer llorar	cebolla	cruda	A no estándar	Léxica	Tipo de cebolla
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	pelar	cebolla	fresca	Pos	Léxica	Reciente
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	mondar	cebolla	seca	AntiPos	Léxica	Que ha perdido frescura
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	picar	cebolla	dulce	A no estándar	Léxica	Tipo de cebolla
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	trocear	cebolla	blanca	A no estándar	Léxica	Tipo de cebolla
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	cortar	cebolla	roja	A no estándar	Léxica	Tipo de cebolla
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	caramelizar	cebolla	amarilla	A no estándar	Léxica	Tipo de cebolla
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	freír	cebolla	francesa	A no estándar	Léxica	Tipo de cebolla
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	dorar	cebolla	caramelizada	A no estándar	Léxica	Tipo de cebolla
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	sofreír	cebolla				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	saltear	cebolla				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	pochar	cebolla				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	cocer	cebolla				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	rehogar	cebolla				
Preparar el funcionamiento de ART	(ART) ~	PreparReal 1	mondar	cebolleta	tierna	Pos	Léxica	Que es fácil de partir

6.2. Alimentos y comidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
~								
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	cortar	cebolleta	cruda	A no estándar	Léxica	Tipo de cebolleta
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	picar	cebolleta	fresca	A no estándar	Léxica	Tipo de cebolleta
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	trocear	cebolleta	en vinagre	A no estándar	Léxica	Tipo de cebolleta
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	dorar	cebolleta	dulce	A no estándar	Léxica	Tipo de cebolleta
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	freír	cebolleta	agridulce	A no estándar	Léxica	Tipo de cebolleta
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	pochar	cebolleta				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	comer	cerdo[carne]	ahumado	A no estándar	Léxica	Tipo de cerdo[carne]
Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	IncepReal 1	probar	cerdo[carne]	adobado	A no estándar	Léxica	Tipo de cerdo[carne]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	~	Real 1	consumir	cerdo[carne]				
Hacer (algo)(a alguien) con ART ~	[(con) (ART) ~ (pl)(a Y)]	Labreal 13	alimentar(con)	cereal				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(con) (ART) ~ (pl)]	Real 1	desayunar(con)	cereal				
Contener ART ~	(ART) ~	Oper 1	tener	chicha[carne]				
Hallar ART ~	(ART) ~	V no estándar	encontrar	chicha[carne]				
Extraer ART ~	(ART) ~	V no estándar	sacar	chicha[carne]				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	preparar	chicha[carne]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	tomar	chicha[carne]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a X)	Fact 1	picar	chile	verde	A no estándar	Léxica	Tipo de chile
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~	IntentarCausFact 0	sembrar	chile	colorado	A no estándar	Léxica	Tipo de chile

6.2. Alimentos y comidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~	IntentarCausFact 0	cultivar	chile	piquín	A no estándar	Léxica	Tipo de chile
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~	IntentarCausFact 0	plantar	chile	habanero	A no estándar	Léxica	Tipo de chile
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	consumir	chile	poblano	A no estándar	Léxica	Tipo de chile
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	añadir	chile	seco	A no estándar	Léxica	Tipo de chile
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	rellenar	chile	dulce	A no estándar	Léxica	Tipo de chile
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	rebozar	chile	picante	Epit	Léxica	Que causa escozor en el paladar
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	asar	chile	molido	A no estándar	Léxica	Tipo de chile
				chile	relleno	A no estándar	Léxica	Tipo de chile
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	deshacer(se)	chocolate[alimento]	duro	A no estándar	Léxica	Tipo de chocolate[alimento]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	derretir(se)	chocolate[alimento]	blando	A no estándar	Léxica	Tipo de chocolate[alimento]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	fundir(se)	chocolate[alimento]	fundido	A no estándar	Léxica	Tipo de chocolate[alimento]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a X)	Fact 1	encantar(a alguien)	chocolate[alimento]	en polvo	A no estándar	Léxica	Tipo de chocolate[alimento]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a X)	Fact 1	gustar(a alguien)	chocolate[alimento]	blanco	A no estándar	Léxica	Tipo de chocolate[alimento]
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	AntiReal 1	odiar	chocolate[alimento]	negro	A no estándar	Léxica	Tipo de chocolate[alimento]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	comer	chocolate[alimento]	con leche	A no estándar	Léxica	Tipo de chocolate[alimento]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	añadir	chocolate[alimento]	amargo	A no estándar	Léxica	Tipo de chocolate[alimento]
Esparcir ART ~	(ART) ~	V no estándar	extender	chocolate[alimento]	natural	Pos	Léxica	Auténtico
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	rallar	chocolate[alimento]	tradicional	A no estándar	Léxica	Tipo de chocolate[alimento]
Preparar el funcionamiento de ART	(ART) ~	PreparReal 1	partir	chocolate[alimento]	clásico	Pos	Léxica	Que ha sido elaborado

6.2. Alimentos y comidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
~								según los procedimientos habituales
Hacer (algo) con ART ~	[(en ~)(Y)]	Labreal 13	bañar(en)	chocolate[alimento]	a la taza	A no estándar	Léxica	Tipo de chocolate[alimento]
Hacer (algo) con ART ~	[(con ~)(Y)]	Labreal 13	cubrir(con)	chocolate[alimento]	caliente	A no estándar	Léxica	Tipo de chocolate[alimento]
Hacer (algo) con ART ~	[(con ~)(Y)]	Labreal 13	untar(con)	chocolate[alimento]	espeso	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
Hacer (algo) con ART ~	[(con ~)(Y)]	Labreal 13	rellenar(con)	chocolate[alimento]	de cobertura	A no estándar	Léxica	Tipo de chocolate[alimento]
				chocolate[alimento]	de almendras	A no estándar	Léxica	Tipo de chocolate[alimento]
				chocolate[alimento]	rico	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				chocolate[alimento]	sabroso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				chocolate[alimento]	loco(por)	A no estándar	Léxica	
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	freír	chorizo[embutido]	ibérico	A no estándar	Léxica	Tipo de chorizo[embutido]
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	asar	chorizo[embutido]	de bellota	A no estándar	Léxica	Tipo de chorizo[embutido]
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	cocer	chorizo[embutido]	curado	A no estándar	Léxica	Tipo de chorizo[embutido]
Unir ART ~	(ART) ~	V no estándar	atar	chorizo[embutido]	fresco	A no estándar	Léxica	Tipo de chorizo[embutido]
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	cortar	chorizo[embutido]	seco	A no estándar	Léxica	Tipo de chorizo[embutido]
				chorizo[embutido]	picante	A no estándar	Léxica	Tipo de chorizo[embutido]
				chorizo[embutido]	dulce	A no estándar	Léxica	Tipo de chorizo[embutido]
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	cortar	chuleta[carne]	suculenta	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	sazonar	chuleta[carne]	apetitosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	adobar	chuleta[carne]	de buey	A no estándar	Léxica	Tipo de chuleta[carne]
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	freír	chuleta[carne]	de cordero	A no estándar	Léxica	Tipo de chuleta[carne]
Hacer ART ~ lo contrario de lo que se espera	-	AntiFact 0	pasar(se)	chuleta[carne]	de cerdo	A no estándar	Léxica	Tipo de chuleta[carne]

6.2. Alimentos y comidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	dorar	chuleta[carne]	de vaca	A no estándar	Léxica	Tipo de chuleta[carne]
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	asar	chuleta[carne]	de lechal	A no estándar	Léxica	Tipo de chuleta[carne]
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART	ART ~ (a Y)	Real 2	servir	chuleta[carne]	a la plancha	A no estándar	Léxica	Tipo de chuleta[carne]
				chuleta[carne]	a la brasa	A no estándar	Léxica	Tipo de chuleta[carne]
				chuleta[carne]	a la piedra	A no estándar	Léxica	Tipo de chuleta[carne]
				chuleta[carne]	rebozada	A no estándar	Léxica	Tipo de chuleta[carne]
				chuleta[carne]	empanada	A no estándar	Léxica	Tipo de chuleta[carne]
				chuleta[carne]	jugosa	Pos	Léxica	Tierna
				chuleta[carne]	sabrosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				chuleta[carne]	seca	AntiPos	Léxica	Sin jugo
				chuleta[carne]	vuelta y vuelta	A no estándar	Léxica	Tipo de chuleta[carne]
				chuleta[carne]	{muy/poco/bastante}hecha	A no estándar	Léxica	Tipo de chuleta[carne]
				chuleta[carne]	al punto	A no estándar	Léxica	Tipo de chuleta[carne]
				chuleta[carne]	pasada	AntiPos	Léxica	Que ha perdido sabor
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	comer	churro	rico	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	IncepReal 1	probar	churro	sabroso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	desayunar	churro	crujiente	Pos	Léxica	En su punto
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	merendar	churro	grasiento	AntiPos	Léxica	Pringoso
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	tomar	churro	apetitoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	hacer	churro				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	cocinar	churro				
Preparar el funcionamiento de ART	(ART) ~	PreparReal 1	freír	churro				

6.2. Alimentos y comidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
~								
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	preparar	churro				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	mojar	churro				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~ frecuentemente	[(de) (ART) ~]	MagnReal 1	atiborrar(se)(de)	churro				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~ frecuentemente	[(de) (ART) ~]	MagnReal 1	empachar(se)(de)	churro				
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	madurar	cítrico				
Hacer ART ~ lo contrario de lo que se espera	-	AntiFact 0	pudrir(se)	cítrico				
Hacer ART ~ lo contrario de lo que se espera	-	AntiFact 0	estropear(se)	cítrico				
Hacer ART ~ lo contrario de lo que se espera	-	AntiFact 0	secar(se)	cítrico				
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~	IntentarCausFact 0	plantar	cítrico				
Causar que ART ~ exista	(ART) ~	CausFunc 0	producir	cítrico				
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~	IntentarCausFact 0	cultivar	cítrico				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	consumir	cítrico				
Introducir en un país ART ~	(ART) ~	V no estándar	importar	cítrico				
Vender ART ~ a otro país	(ART) ~	V no estándar	exportar	cítrico				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	confitar	cítrico				
Preparar una confitura con ART ~	(ART) ~	V no estándar	escarchar	cítrico				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	hacer	cocido	suculento	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	preparar	cocido	sabroso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	comer	cocido	en su punto	Ver	Léxica	Listo para comer

6.2. Alimentos y comidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	degustar	cocido	pasado	AntiPos	Léxica	Que ha perdido sabor
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	saborear	cocido	popular	A no estándar	Léxica	Tipo de cocido
Comer ART ~	(de ART ~)	V no estándar	dar cuenta(de)	cocido	tradicional	Pos	Léxica	De toda la vida
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(a) (ART) ~ (a Y)]	Labreal 12	invitar(a)	cocido	madrileño	A no estándar	Léxica	Tipo de cocido
				cocido	maragato	A no estándar	Léxica	Tipo de cocido
				cocido	montañés	A no estándar	Léxica	Tipo de cocido
				cocido	gallego	A no estándar	Léxica	Tipo de cocido
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	rallar	coco[fruto]	dulce	A no estándar	Léxica	Tipo de coco[fruto]
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	abrir	coco[fruto]	rallado	A no estándar	Léxica	Tipo de coco[fruto]
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	partir	coco[fruto]	seco	A no estándar	Léxica	Tipo de coco[fruto]
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	romper	coco[fruto]	natural	Pos	Léxica	Auténtico
				coco[fruto]	deshidratado	A no estándar	Léxica	Tipo de coco[fruto]
				coco[fruto]	fresco	Pos	Léxica	Recién cogido
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	hervir	col	rizada	A no estándar	Léxica	Tipo de col
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	cocer	col	de Bruselas	A no estándar	Léxica	Tipo de col
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	rehogar	col	china	A no estándar	Léxica	Tipo de col
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	cortar	col	roja	A no estándar	Léxica	Tipo de col
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	lavar	col	cruda	A no estándar	Léxica	Tipo de col
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	limpiar	col	hervida	A no estándar	Léxica	Tipo de col
Hacer lo que se espera que se haga	(ART) ~	Real 1	utilizar	colorante	natural	Pos	Léxica	Auténtico

6.2. Alimentos y comidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
con ART ~								
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	usar	colorante	sintético	A no estándar	Léxica	Tipo de colorante
Contener ART ~	(ART) ~	Oper 1	contener	colorante	artificial	AntiPos	Léxica	No natural
Contener ART ~	(ART) ~	Oper 1	llevar	colorante	orgánico	A no estándar	Léxica	Tipo de colorante
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	añadir	colorante	vegetal	A no estándar	Léxica	Tipo de colorante
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	incorporar	colorante	permitido	A no estándar	Léxica	Tipo de colorante
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	AntiReal 1	eliminar	colorante	autorizado	A no estándar	Léxica	Tipo de colorante
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	agregar	colorante	inocuo	Bon	Léxica	Que no hace daño
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	echar	colorante	tóxico	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	poner	colorante	alimenticio	A no estándar	Léxica	Tipo de colorante
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	moler	comino	en polvo	A no estándar	Léxica	Tipo de comino
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	machacar	comino	en grano	A no estándar	Léxica	Tipo de comino
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	añadir	comino				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	agregar	comino				
Hacer (algo) con ART ~	[(con) (ART) ~ (Y)]	Labreal 13	condimentar(con)	comino				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	limpiar	conejo[carne]				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	trocear	conejo[carne]				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	sazonar	conejo[carne]				

6.2. Alimentos y comidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	salpimentar	conejo[carne]				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	guisar	conejo[carne]				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	freír	conejo[carne]				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	cocinar	conejo[carne]				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	asar	conejo[carne]				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	cocer	conejo[carne]				
Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	IncepReal 1	probar	confitura	de fruta	A no estándar	Léxica	Tipo de confitura
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	degustar	confitura	sabrosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	hacer	confitura	rica	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	cocinar	confitura	apetitosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	preparar	confitura	deliciosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	untar	confitura	casera	Pos	Léxica	Natural
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	servir	confitura	suave	Pos	Léxica	Uniforme
				confitura	delicada	Pos	Léxica	Uniforme
				confitura	dulce	Epit	Léxica	Que carece de sal
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	comer	cordero[carne]	asado	A no estándar	Léxica	Tipo de cordero[carne]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	degustar	cordero[carne]	al horno	A no estándar	Léxica	Tipo de cordero[carne]
Hacer lo que se espera que se haga	(ART) ~	Real 1	consumir	cordero[carne]				

6.2. Alimentos y comidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
con ART ~								
Impedir el consumo de ART ~	(ART) ~	V no estándar	prohibir	cordero[carne]				
Aprobar el consumo de ART ~	(ART) ~	V no estándar	permitir	cordero[carne]				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	asar	cordero[carne]				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal1	preparar	cordero[carne]				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal1	guisar	cordero[carne]				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	hacer	cordero[carne]				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal1	sazonar	cordero[carne]				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal1	especiar	cordero[carne]				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	despiezar	cordero[carne]				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	deshuesar	cordero[carne]				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	trocear	cordero[carne]				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	batir	crema[alimento]	de leche	A no estándar	Léxica	Tipo de crema[alimento]
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	filtrar	crema[alimento]	de café	A no estándar	Léxica	Tipo de crema[alimento]
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	colar	crema[alimento]	de almedra	A no estándar	Léxica	Tipo de crema[alimento]
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	espesar	crema[alimento]	de queso	A no estándar	Léxica	Tipo de crema[alimento]
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	preparar	crema[alimento]	de verduras	A no estándar	Léxica	Tipo de crema[alimento]
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	elaborar	crema[alimento]	montada	A no estándar	Léxica	Tipo de crema[alimento]

6.2. Alimentos y comidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	obtener	crema[alimento]	pastelera	A no estándar	Léxica	Tipo de crema[alimento]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	añadir	crema[alimento]	helada	A no estándar	Léxica	Tipo de crema[alimento]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	verter	crema[alimento]	relleno(de)	A no estándar	Léxica	Tipo de crema[alimento]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	agregar	crema[alimento]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	incorporar	crema[alimento]				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	Real 2	servir	crema[alimento]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	emplear	crema[alimento]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	consumir	crema[alimento]				
Hacer (algo) con ART ~	[(con) (ART) ~]	Labreal 13	rellenar(con)	crema[alimento]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	mojar	cruasán	relleno	A no estándar	Léxica	Tipo de cruasán
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	tomar	cruasán	a la plancha	A no estándar	Léxica	Tipo de cruasán
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	desayunar	cruasán	caliente	A no estándar	Léxica	Tipo de cruasán
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	merendar	cruasán	esponjoso	Pos	Léxica	Tierno
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	preparar	cruasán	de hojaldre	A no estándar	Léxica	Tipo de cruasán
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	hornear	cruasán	de mantequilla	A no estándar	Léxica	Tipo de cruasán
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	rellenar	cruasán	duro	AntiPos	Léxica	Pasado
				cruasán	reseco	AntiPos	Léxica	Pasado
Introducir en un país ART ~	(ART) ~	V no estándar	importar	embutido	ibérico	A no estándar	Léxica	Tipo de embutido

6.2. Alimentos y comidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Vender ART ~ a otro país	(ART) ~	V no estándar	exportar	embutido	serrano	A no estándar	Léxica	Tipo de embutido
Causar que ART ~ exista	(ART) ~	CausFunc 0	producir	embutido	de bellota	A no estándar	Léxica	Tipo de embutido
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	elaborar	embutido	crudo	A no estándar	Léxica	Tipo de embutido
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	hacer	embutido	cocido	A no estándar	Léxica	Tipo de embutido
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	curar	embutido	ahumado	A no estándar	Léxica	Tipo de embutido
Separar en paquetes ART ~	(ART) ~	V no estándar	empaquetar	embutido	curado	A no estándar	Léxica	Tipo de embutido
Poner ART ~ en un envase	(ART) ~	V no estándar	envasar	embutido	sabroso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	Real 2	servir	embutido	exquisito	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	Real 2	ofrecer	embutido	grasiento	AntiPos	Léxica	Pringoso
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	comer	embutido	insípido	AntiPos	Léxica	Con poco sabor
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~ frecuentemente	(ART) ~	MagnReal 1	engullir	embutido	correoso	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	consumir	embutido	pasado	AntiPos	Léxica	Que ha perdido sabor
Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	IncepReal 1	probar	embutido	casero	Pos	Léxica	Casero
Preparar el funcionamiento de ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	PreparReal 1	cortar	embutido	industrial	AntiPos	Léxica	Que no ha sido elaborado con mecanismos caseros
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~ frecuentemente	[(de) (ART) ~]	MagnReal 1	hartar(se)(de)	embutido	artesano	Pos	Léxica	Casero
				embutido	tradicional	Pos	Léxica	De toda la vida
				embutido	de matanza	A no estándar	Léxica	Tipo de embutido
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	aliñar	ensalada	mixta	A no estándar	Léxica	Tipo de ensalada
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	condimentar	ensalada	verde	A no estándar	Léxica	Tipo de ensalada
Preparar el funcionamiento de ART	ART ~	PreparReal 1	aderezar	ensalada	campera	A no estándar	Léxica	Tipo de ensalada

6.2. Alimentos y comidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
~								
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	hacer	ensalada	mediterránea	A no estándar	Léxica	Tipo de ensalada
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	preparar	ensalada	tropical	A no estándar	Léxica	Tipo de ensalada
				ensalada	de la casa	A no estándar	Léxica	Tipo de ensalada
				ensalada	fresca	A no estándar	Léxica	Tipo de ensalada
				ensalada	aromática	A no estándar	Léxica	Tipo de ensalada
				ensalada	rica	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				ensalada	sabrosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				ensalada	nutritiva	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				ensalada	ligera	AntiMagn_quant	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto a la cantidad
				ensalada	contundente	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
				ensalada	suave	A no estándar	Léxica	Tipo de ensalada
				ensalada	sana	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				ensalada	saludable	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	comer	ensaladilla	rusa	A no estándar	Léxica	Tipo de ensaladilla
Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	IncepReal 1	probar	ensaladilla	de arroz	A no estándar	Léxica	Tipo de ensaladilla
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	tomar	ensaladilla				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	preparar	ensaladilla				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	hacer	ensaladilla				
Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	IncepReal 1	probar	entrante[aperitivo]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	degustar	entrante[aperitivo]				

6.2. Alimentos y comidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	servir	entrante[aperitivo]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	pedir	entrante[aperitivo]				
Causar que ART ~ empiece a existir	ART ~	CausIncepFunc 0	pedir	entremés[aperitivo]	variado	A no estándar	Léxica	Tipo de entremés[aperitivo]
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	ofrecer	entremés[aperitivo]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	comer	entremés[aperitivo]				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	poner	entremés[aperitivo]				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	servir	entremés[aperitivo]				
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	brotar	espárrago	verde	A no estándar	Léxica	Tipo de espárrago
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	nacer	espárrago	triguero	A no estándar	Léxica	Tipo de espárrago
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	crecer	espárrago	blanco	A no estándar	Léxica	Tipo de espárrago
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	madurar	espárrago	silvestre	A no estándar	Léxica	Tipo de espárrago
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~	IntentarCausFact 0	cultivar	espárrago	fino	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~	IntentarCausFact 0	sembrar	espárrago	grueso	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	cosechar	espárrago	fresco	Pos	Léxica	Recién cogido
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~	IntentarCausFact 0	plantar	espárrago	tierno	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	recolectar	espárrago				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	coger	espárrago				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	cortar	espárrago				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	arrancar	espárrago				

6.2. Alimentos y comidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	despuntar	espárrago				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	comer	fiambre				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	Real 2	servir	fiambre				
Preparar el funcionamiento de ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	PreparReal 1	cortar	fiambre				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	cortar	filete	a la plancha	A no estándar	Léxica	Tipo de filete
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	sazonar	filete	frito	A no estándar	Léxica	Tipo de filete
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	salpimentar	filete	empanado	A no estándar	Léxica	Tipo de filete
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~ (a Y)	PreparReal 1	dorar	filete	crudo	AntiPos	Léxica	Sin cocinar
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~ (a Y)	PreparReal 1	freír	filete	pasado	AntiPos	Léxica	Que ha perdido sabor
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	pasar	filete	{muy/poco/bien}hecho	A no estándar	Léxica	Tipo de filete
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	servir	filete	{muy/poco/bien}cocido	A no estándar	Léxica	Tipo de filete
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	adornar	filete	en su punto	Ver	Léxica	Listo para comer
Causar que ART ~ se manifieste	ART ~	CausManif 0	presentar	filete	al punto	A no estándar	Léxica	Tipo de filete
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	elaborar	flan	de huevo	A no estándar	Léxica	Tipo de flan
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	hacer	flan	de vainilla	A no estándar	Léxica	Tipo de flan
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 2	preparar	flan	chino	A no estándar	Léxica	Tipo de flan
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	comer	flan	con nata	A no estándar	Léxica	Tipo de flan
				flan	rico	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				flan	exquisito	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad

6.2. Alimentos y comidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				flan	sabroso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				flan	apetitoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~ (pl)	IntentarCausFact 0	sembrar	frijol				
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~ (pl)	IntentarCausFact 0	plantar	frijol				
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~ (pl)	IntentarCausFact 0	cultivar	frijol				
Causar que ART ~ exista	(ART) ~ (pl)	CausFunc 0	producir	frijol				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	cosechar	frijol				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	recoger	frijol				
Poner a la venta ART ~	(ART) ~ (pl)	V no estándar	comercializar	frijol				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~ (pl)	Real 1	consumir	frijol				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	cocinar	frijol				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	preparar	frijol				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	preparar	fritura	de pescado	A no estándar	Léxica	Tipo de fritura
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	consumir	fritura	de verdura	A no estándar	Léxica	Tipo de fritura
				fritura	variada	A no estándar	Léxica	Tipo de fritura
				fritura	apetitosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				fritura	sabrosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				fritura	grasienta	AntiPos	Léxica	Pringosa
Existir ART ~ ampliamente	-	MagnFunc 0	abundar	fruta	abundante	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
Existir ART ~ escasamente	-	AntiMagnFunc 0	escasear	fruta	escasa	AntiMagn_quant	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto a la cantidad
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	madurar	fruta	ácida	A no estándar	Léxica	Tipo de fruta
Dejar ART ~ de existir	-	FinFunc 0	pudrir(se)	fruta	amarga	A no estándar	Léxica	Tipo de fruta

6.2. Alimentos y comidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	saborear	fruta	dulce	A no estándar	Léxica	Tipo de fruta
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	paladear	fruta	pasada	AntiPos	Léxica	Que ha perdido sabor
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	degustar	fruta	podrida	AntiBon	Fun Cualit +	Con mala cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	comer	fruta	mustia	AntiPos	Léxica	Que ha perdido frescura
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	desayunar	fruta	perecedera	Epit	Léxica	De duración definida
Causar que ART ~ exista	(ART) ~	CausFunc 0	producir	fruta	madura	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~	IntentarCausFact 0	cultivar	fruta	fresca	Ver	Léxica	Que no ha sido sometida a ningún tratamiento de conservación
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	recoger	fruta	lozana	Ver	Léxica	Que no ha sido sometida a ningún tratamiento de conservación
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	pelar	fruta	verde	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	cortar	fruta	sabrosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	trocear	fruta	apetitosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	exprimir	fruta	exquisita	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Introducir en lata ART ~	(ART) ~	V no estándar	enlatar	fruta	deliciosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Poner a la venta ART ~	(ART) ~	V no estándar	comercializar	fruta	rica	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Introducir en un país ART ~	(ART) ~	V no estándar	importar	fruta	apetecible	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Vender ART ~ a otro país	(ART) ~	V no estándar	exportar	fruta	seca	AntiPos	Léxica	Sin jugo
Asignar el nombre a ART ~	ART ~	V no estándar	identificar	fruta	jugosa	Pos	Léxica	Con jugo
				fruta	carnosa	Pos	Léxica	Con sustancia
				fruta	empalagosa	AntiPos	Léxica	Pesada

6.2. Alimentos y comidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				fruta	insípida	AntiPos	Léxica	Sin sabor
				fruta	en conserva	A no estándar	Léxica	Tipo de fruta
				fruta	escarchada	A no estándar	Léxica	Tipo de fruta
				fruta	abrillantada	A no estándar	Léxica	Tipo de fruta
				fruta	del tiempo	A no estándar	Léxica	Tipo de fruta
				fruta	de la estación	A no estándar	Léxica	Tipo de fruta
				fruta	tropical	A no estándar	Léxica	Tipo de fruta
				fruta	silvestre	A no estándar	Léxica	Tipo de fruta
				fruta	del bosque	A no estándar	Léxica	Tipo de fruta
				fruta	cítrica	A no estándar	Léxica	Tipo de fruta
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	hacer	galleta[pasta horneada]	crujiente	Ver	Léxica	En su punto
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	elaborar	galleta[pasta horneada]	sabrosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	hornear	galleta[pasta horneada]	dura	A no estándar	Léxica	Tipo de galleta[pasta horneada]
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	dorar	galleta[pasta horneada]	blanda	A no estándar	Léxica	Tipo de galleta[pasta horneada]
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	tostar	galleta[pasta horneada]	de chocolate	A no estándar	Léxica	Tipo de galleta[pasta horneada]
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	bañar	galleta[pasta horneada]	de mantequilla	A no estándar	Léxica	Tipo de galleta[pasta horneada]
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	mojar	galleta[pasta horneada]	energética	Pos	Léxica	Que reporta energía al que la consume
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	untar	galleta[pasta horneada]	dietética	Pos	Léxica	Que se ajusta a la dieta
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~ frecuentemente	[(de) (ART) ~]	MagnReal 1	atiborrar(se)(de)	galleta[pasta horneada]	nutritiva	Pos	Léxica	Con nutrientes beneficiosos
				galleta[pasta horneada]	sin azúcar	A no estándar	Léxica	Tipo de galleta[pasta horneada]
				galleta[pasta horneada]	integral	A no estándar	Léxica	Tipo de galleta[pasta horneada]

6.2. Alimentos y comidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				galleta[pasta horneada]	casera	Pos	Léxica	Natural
				galleta[pasta horneada]	artesana	Pos	Léxica	Natural
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	pelar	gamba	pelada	A no estándar	Léxica	Tipo de gamba
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	cocer	gamba	cruda	A no estándar	Léxica	Tipo de gamba
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	freír	gamba	a la plancha	A no estándar	Léxica	Tipo de gamba
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	rebozar	gamba	al ajillo	A no estándar	Léxica	Tipo de gamba
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	saltear	gamba	a la gabardina	A no estándar	Léxica	Tipo de gamba
				gamba	al natural	A no estándar	Léxica	Tipo de gamba
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~ (pl)	IntentarCausFact 0	cultivar	garbanzo				
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~ (pl)	IntentarCausFact 0	sembrar	garbanzo				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	cosechar	garbanzo				
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~ (pl)	IntentarCausFact 0	plantar	garbanzo				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	{echar/poner}en remojo	garbanzo				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	rehogar	garbanzo				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	cocer	garbanzo				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	hervir	garbanzo				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	triturar	garbanzo				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	hacer	gazpacho	frío	A no estándar	Léxica	Tipo de gazpacho
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal1	preparar	gazpacho	fresco	A no estándar	Léxica	Tipo de gazpacho
Preparar el funcionamiento de ART	(ART) ~	PreparReal 1	colar	gazpacho	refrescante	Pos	Léxica	Que produce frescor

6.2. Alimentos y comidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
~								
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	pasar	gazpacho	espeso	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	remover	gazpacho	caldoso	A no estándar	Léxica	Tipo de gazpacho
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	condimentar	gazpacho	picante	A no estándar	Léxica	Tipo de gazpacho
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	probar	gazpacho	fuerte	A no estándar	Léxica	Tipo de gazpacho
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	tomar	gazpacho	suave	A no estándar	Léxica	Tipo de gazpacho
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	saborear	gazpacho	aceitoso	A no estándar	Léxica	Tipo de gazpacho
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	beber	gazpacho	aguado	A no estándar	Léxica	Tipo de gazpacho
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~ frecuentemente	[(de) (ART) ~]	MagnReal 1	atiborrarse(de)	gazpacho	delicioso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(a) (ART) ~]	Real 1	añadir tropezones(a)	gazpacho	rico	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				gazpacho	exquisito	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				gazpacho	suculento	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				gazpacho	sabroso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				gazpacho	apetecible	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				gazpacho	típico	Pos	Léxica	De toda la vida
				gazpacho	tradicional	Pos	Léxica	De toda la vida
				gazpacho	casero	Pos	Léxica	Auténtico
				gazpacho	natural	Pos	Léxica	Auténtico
				gazpacho	de bote	AntiPos	Léxica	Industrial
				gazpacho	andaluz	A no estándar	Léxica	Tipo de gazpacho
				gazpacho	manchego	A no estándar	Léxica	Tipo de gazpacho
				gazpacho	extremeño	A no estándar	Léxica	Tipo de gazpacho

6.2. Alimentos y comidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				gazpacho	nutritivo	Pos	Léxica	Que alimenta
				gazpacho	sustancioso	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~ (pl)	Real 1	comer	golosina	deliciosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~ (pl)	Real 1	zampar(se)	golosina	sabrosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~ frecuentemente	[de (ART) ~ (pl)]	MagnReal 1	atiborrar(se)(de)	golosina	apetitosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				golosina	rica	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				golosina	atractiva	Pos	Léxica	Que llama la atención
				golosina	refrescante	Pos	Léxica	Que produce frescor
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[de (ART) ~ (pl)]	Real 1	comer	gominola				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~ frecuentemente	(de ~ (pl)	MagnReal 1	atiborrar(se)(de)	gominola				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	pelar	granada[fruta]	madura	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	limpiar	granada[fruta]	verde	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	desgranar	granada[fruta]	dulce	A no estándar	Léxica	Tipo de granada[fruta]
				granada[fruta]	ácida	A no estándar	Léxica	Tipo de granada[fruta]
Hacer (algo) con ART ~	[(como ~)(Y)]	Labreal 13	servir(como)	guarnición[alimento]				
Hacer (algo) con ART ~	[(de/con ~)(Y)]	Labreal 13	acompañar(de/con)	guarnición[alimento]				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	hacer	guisado	de carne	A no estándar	Léxica	Tipo de guisado
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	preparar	guisado	de patatas	A no estándar	Léxica	Tipo de guisado
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	cocinar	guisado	de verduras	A no estándar	Léxica	Tipo de guisado
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	condimentar	guisado	de pescado	A no estándar	Léxica	Tipo de guisado

6.2. Alimentos y comidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	comer	guisado	caldoso	A no estándar	Léxica	Tipo de guisado
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	tomar	guisado	seco	A no estándar	Léxica	Tipo de guisado
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	saborear	guisado	caliente	A no estándar	Léxica	Tipo de guisado
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	Real 2	servir	guisado	sabroso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	Real 2	repartir	guisado	exquisito	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				guisado	suculento	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				guisado	tradicional	Pos	Léxica	De toda la vida
				guisado	casero	Pos	Léxica	Natural
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	hacer	guiso	de carne	A no estándar	Léxica	Tipo de guiso
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	preparar	guiso	de patatas	A no estándar	Léxica	Tipo de guiso
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	cocinar	guiso	de verduras	A no estándar	Léxica	Tipo de guiso
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	componer	guiso	de pescado	A no estándar	Léxica	Tipo de guiso
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	aderezar	guiso	caldoso	A no estándar	Léxica	Tipo de guiso
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	condimentar	guiso	seco	A no estándar	Léxica	Tipo de guiso
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	comer	guiso	caliente	A no estándar	Léxica	Tipo de guiso
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	tomar	guiso	sabroso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	saborear	guiso	exquisito	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	Real 2	ofrecer	guiso	apetecible	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad

6.2. Alimentos y comidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	Real 2	dar	guiso	suculento	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	Real 2	servir	guiso	nutritivo	Pos	Léxica	Que alimenta
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	Real 2	repartir	guiso	completo	Pos	Léxica	Que alimenta
				guiso	tradicional	Pos	Léxica	De toda la vida
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~ (pl)	IntentarCausFact 0	cultivar	haba	seca	AntiPos	Léxica	Que ha perdido frescura
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~ (pl)	IntentarCausFact 0	sembrar	haba	fresca	Pos	Léxica	Reciente
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	cosechar	haba	tierna	A no estándar	Léxica	Tipo de haba
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	cocer	haba	de soja	A no estándar	Léxica	Tipo de haba
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	poner a hervir	haba				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	rehogar	haba				
Dejar ART ~ de existir	-	FinFunc 0	faltar	harina				
Existir ART ~	-	Func 0	quedar	harina				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	poner	harina				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	añadir	harina				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	echar	harina				
Hacer (algo) con ART ~	[(con/en ~) (Y)]	Labreal 13	rebozar(con/en)	harina				
Hacer (algo) con ART ~	[(en ~) (Y)]	Labreal 13	cubrir(con)	harina				
Causar que ART ~ exista	(de ~)	CausFunc 0	abastecer(de)	harina				
Causar que ART ~ deje de existir	(de ~)	LiquFunc 0	desabastecer(de)	harina				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	comer	hígado[alimento]				
Preparar el funcionamiento de ART	(ART) ~	PreparReal 1	rebozar	hígado[alimento]				

6.2. Alimentos y comidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
~								
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	freír	hígado[alimento]				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	cortar	hígado[alimento]				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	sazonar	hígado[alimento]				
Desprenderse ART ~	-	V no estándar	caer	higo	chumbo	A no estándar	Léxica	Tipo de higo
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	madurar	higo	seco	A no estándar	Léxica	Tipo de higo
Dejar ART ~ de existir	-	FinFunc 0/FinReal 0	pudrir(se)	higo	verde	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Volverse ART ~ peor	-	Degrad 0	estropear(se)	higo	maduro	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~ (pl)	Real 1	comer	higo	fresco	Pos	Léxica	Recién cogido
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	pelar	higo	blando	A no estándar	Léxica	Tipo de higo
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~ (pl)	Real 1	tomar	higo	relleno	A no estándar	Léxica	Tipo de higo
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	coger	higo	confitado	A no estándar	Léxica	Tipo de higo
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	recoger	higo				
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~ (pl)	IntentarCausFact 0	cultivar	higo				
Vender ART ~ a otro país	(ART) ~ (pl)	V no estándar	exportar	higo				
Causar que ART ~ exista	(ART) ~ (pl)	CausFunc 0	producir	higo				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~ (pl)	Real 1	saborear	higo				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~ (pl)	Real 1	paladear	higo				
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	salir	hongo[alimento]	venenoso	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~ (pl)	IntentarCausFact 0	plantar	hongo[alimento]	comestible	Ver	Léxica	Que se puede comer

6.2. Alimentos y comidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~ (pl)	IntentarCausFact 0	cultivar	hongo[alimento]	inofensivo	Pos	Léxica	Que no hace daño
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~ (pl)	Real 1	comer	hongo[alimento]				
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	[(con) (ART) ~ (pl)(Y)]	AntiLabreal 13	contaminar(se)(con)	hongo[alimento]				
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	[(con) (ART) ~ (pl)(Y)]	AntiLabreal 13	intoxicar(se)(con)	hongo[alimento]				
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~ (pl)	IntentarCausFact 0	cultivar	hortaliza	fresca	Pos	Léxica	Reciente
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~ (pl)	IntentarCausFact 0	sembrar	hortaliza	temprana	A no estándar	Léxica	Tipo de hortaliza
Causar que ART ~ exista	(ART) ~ (pl)	CausFunc 0	producir	hortaliza	de temporada	A no estándar	Léxica	Tipo de hortaliza
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	cosechar	hortaliza	cruda	A no estándar	Léxica	Tipo de hortaliza
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~ (pl)	IntentarCausFact 0	plantar	hortaliza	seca	AntiPos	Léxica	Que ha perdido frescura
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	recoger	hortaliza	transgénica	A no estándar	Léxica	Tipo de hortaliza
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	recolectar	hortaliza				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	pelar	hortaliza				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	cortar	hortaliza				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	trocear	hortaliza				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~ (pl)	Real 1	consumir	hortaliza				
Generar ART ~ una gallina	ART ~	V no estándar	poner	huevo	frito	A no estándar	Léxica	Tipo de huevo
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	cascar	huevo	duro	A no estándar	Léxica	Tipo de huevo
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	romper	huevo	pasado por agua	A no estándar	Léxica	Tipo de huevo
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	batir	huevo	cocido	A no estándar	Léxica	Tipo de huevo
Preparar el funcionamiento de ART	ART ~	PreparReal 1	freír	huevo	revuelto	A no estándar	Léxica	Tipo de huevo

6.2. Alimentos y comidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
~								
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	cocer	huevo	estrellado	A no estándar	Léxica	Tipo de huevo
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	pasar por agua	huevo	al plato	A no estándar	Léxica	Tipo de huevo
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	escaldar	huevo	hilado	A no estándar	Léxica	Tipo de huevo
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	estrellar	huevo	tibio	A no estándar	Léxica	Tipo de huevo
				huevo	huero	A no estándar	Léxica	Tipo de huevo
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	asar	jabalí				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	guisar	jabalí				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	comer	jamón	serrano	A no estándar	Léxica	Tipo de jamón
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	tomar	jamón	york	A no estándar	Léxica	Tipo de jamón
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	saborear	jamón	ibérico	A no estándar	Léxica	Tipo de jamón
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	pedir	jamón	cocido	A no estándar	Léxica	Tipo de jamón
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	Real 2	servir	jamón	curado	A no estándar	Léxica	Tipo de jamón
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	Real 2	poner	jamón	de pata negra	A no estándar	Léxica	Tipo de jamón
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	cortar	jamón	dulce	A no estándar	Léxica	Tipo de jamón
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	partir	jamón	buen(o)	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	trocear	jamón	sabroso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Preparar el funcionamiento de ART	(ART) ~	PreparReal 1	picar	jamón	exquisito	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad

6.2. Alimentos y comidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
~								
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	Real 2	dar	jamón	excelente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	Real 2	ofrecer	jamón	de{tres/cuatro/cinco...}jotas	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	Real 2	regalar	jamón				
Rifar ART ~	(ART) ~	V no estándar	sortear	jamón				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	Labreal 12	invitar(a alguien)(a)	jamón				
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	brotar	judía	verde	A no estándar	Léxica	Tipo de judía
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	crecer	judía	blanca	A no estándar	Léxica	Tipo de judía
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~ (pl)	IntentarCausFact 0	cultivar	judía	pinta	A no estándar	Léxica	Tipo de judía
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~ (pl)	IntentarCausFact 0	sembrar	judía	tierna	A no estándar	Léxica	Tipo de judía
Causar que ART ~ exista	(ART) ~ (pl)	CausFunc 0	producir	judía	fresca	Pos	Léxica	Reciente
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	cosechar	judía	seca	AntiPos	Léxica	Que ha perdido frescura
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~ (pl)	IntentarCausFact 0	plantar	judía				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	recolectar	judía				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	echar en remojo	judía				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	cocer	judía				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	hervir	judía				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	rehogar	judía				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	saltear	judía				
Hacer (a algo) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	Real 2	poner(a algo)	kétchup				

6.2. Alimentos y comidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer (a algo) lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	AntiReal 2	quitar(a algo)	kétchup				
Juntar ART ~	(ART) ~	V no estándar	mezclar	kétchup				
Hacer (a algo) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	Real 2	echar(a algo)	kétchup				
Hacer (a algo) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	Real 2	añadir(a algo)	kétchup				
Hacer (algo) con ART ~	[(con) (ART) ~]	Labreal 13	servir(con)	kétchup				
Hacer (algo) con ART ~	[(con) (ART) ~]	Labreal 13	acompañar(con)	kétchup				
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	madurar	kiwi	verde	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Dejar ART ~ de existir	-	FinFunc 0	pudrir(se)	kiwi	maduro	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Volverse ART ~ peor	-	Degrad 0	estropear(se)	kiwi	fresco	Pos	Léxica	Recién cogido
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~	IntentarCausFact 0	cultivar	kiwi	jugoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	coger	kiwi	blando	A no estándar	Léxica	Tipo de kiwi
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	saborear	kiwi	pasado	AntiPos	Léxica	Que ha perdido sabor
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	paladear	kiwi	podrido	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	degustar	kiwi	duro	A no estándar	Léxica	Tipo de kiwi
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	pelar	kiwi	dulce	A no estándar	Léxica	Tipo de kiwi
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	cortar	kiwi	ácido	A no estándar	Léxica	Tipo de kiwi
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	trocear	kiwi	sabroso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad

6.2. Alimentos y comidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				kiwi	apetitoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	cocinar	lechal	delicioso	Bon	Fun Cualit +	Tipo de lechal
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	asar	lechal	exquisito	Bon	Fun Cualit +	Tipo de lechal
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	preparar	lechal	tierno	Bon	Fun Cualit +	Tipo de lechal
				lechal	suave	Bon	Fun Cualit +	Tipo de lechal
Convertir(se) en sólida ART ~	-	V no estándar	cuajar(se)	leche	en polvo	A no estándar	Léxica	Tipo de leche
Volverse ART ~ peor/Causar que ART ~ sea peor	-/ART ~	Degrad 0/CausPredPejor	cortar(se)	leche	condensada	A no estándar	Léxica	Tipo de leche
Volverse ART ~ peor/Causar que ART ~ sea peor	-/ART ~	Degrad 0/CausPredPejor	agriar(se)	leche	entera	A no estándar	Léxica	Tipo de leche
Elevar la temperatura de ART ~	ART ~	V no estándar	pasteurizar	leche	semidesnatada	A no estándar	Léxica	Tipo de leche
Introducir en una botella ART ~	ART ~	V no estándar	embotellar	leche	desnatada	A no estándar	Léxica	Tipo de leche
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	hervir	leche	descremada	A no estándar	Léxica	Tipo de leche
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	cocer	leche	evaporada	A no estándar	Léxica	Tipo de leche
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	aguar	leche	pasteurizada	A no estándar	Léxica	Tipo de leche
				leche	chocolateada	A no estándar	Léxica	Tipo de leche
				leche	de almendras	A no estándar	Léxica	Tipo de leche
				leche	de coco	A no estándar	Léxica	Tipo de leche
				leche	de soja	A no estándar	Léxica	Tipo de leche
				leche	frita	A no estándar	Léxica	Tipo de leche
				leche	merengada	A no estándar	Léxica	Tipo de leche
				leche	solar	A no estándar	Léxica	Tipo de leche
				leche	limpiadora	A no estándar	Léxica	Tipo de leche
				leche	hidratante	A no estándar	Léxica	Tipo de leche
Preparar el funcionamiento de ART	ART ~	PreparReal 1	cocinar	liebre[animal]				

6.2. Alimentos y comidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
~								
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	comer	liebre[animal]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	comer	lomo[alimento]	adobado	A no estándar	Léxica	Tipo de lomo[alimento]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	degustar	lomo[alimento]	embuchado	A no estándar	Léxica	Tipo de lomo[alimento]
Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	IncepReal 1	probar	lomo[alimento]	fresco	A no estándar	Léxica	Tipo de lomo[alimento]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	tomar	lomo[alimento]	ibérico	A no estándar	Léxica	Tipo de lomo[alimento]
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	adobar	lomo[alimento]	a la plancha	A no estándar	Léxica	Tipo de lomo[alimento]
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	cortar	lomo[alimento]				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	dorar	lomo[alimento]				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	asar	lomo[alimento]				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	cocinar	lomo[alimento]				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	preparar	lomo[alimento]				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	cocer	lomo[alimento]				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	deshuesar	lomo[alimento]				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	saltear	lomo[alimento]				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	preparar	longaniza	picada	A no estándar	Léxica	Tipo de longaniza
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	elaborar	longaniza	adobada	A no estándar	Léxica	Tipo de longaniza

6.2. Alimentos y comidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				longaniza	fresca	A no estándar	Léxica	Tipo de longaniza
				longaniza	picante	A no estándar	Léxica	Tipo de longaniza
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	madurar	mandarina	verde	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Dejar ART ~ de existir	-	FinFunc 0	pudrir(se)	mandarina	madura	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Volverse ART ~ peor/Causar que ART ~ sea peor	-/ART ~	Degrad 0/CausPredPejor	estropear(se)	mandarina	pasada	AntiPos	Léxica	Que ha perdido sabor
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a X)	Func 1	gustar(a alguien)	mandarina	podrida	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a X)	Funct 1	apetecer(a alguien)	mandarina	dulce	A no estándar	Léxica	Tipo de mandarina
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~ (pl)	IntentarCausFact 0	cultivar	mandarina	ácida	A no estándar	Léxica	Tipo de mandarina
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	recoger	mandarina	sabrosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	coger	mandarina	apetitosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Causar que ART ~ exista	(ART) ~ (pl)	CausFunc 0	producir	mandarina	jugosa	Pos	Léxica	Con jugo
Poner a la venta ART ~	(ART) ~ (pl)	V no estándar	comercializar	mandarina	seca	AntiPos	Léxica	Sin jugo
Vender ART ~ a otro país	(ART) ~ (pl)	V no estándar	exportar	mandarina				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	mondar	mandarina				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	pelar	mandarina				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	licuar	mandarina				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	Real 1	saborear	mandarina				
Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	IncepReal 1	catar	manjar	selecto	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	IncepReal 1	probar	manjar	celestial	Bon	Figur	Reservado a la divinidad
Hacer lo que se espera que se haga	ART ~	Real 1	degustar	manjar	de dioses	Bon	Figur	Reservado a la divinidad

6.2. Alimentos y comidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
con ART ~								
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	saborear	manjar	preciado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	paladear	manjar	apreciado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	Real 1	disfrutar(de)	manjar	exquisito	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~ frecuentemente	(de ART ~)	MagnReal 1	dar buena cuenta(de)	manjar	delicioso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				manjar	sabroso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				manjar	suculento	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				manjar	apetitoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	madurar	manzana	verde	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Desprenderse ART ~	-	V no estándar	caer	manzana	madura	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Volverse ART ~ peor	-	Degrad 0	pudrir(se)	manzana	pasada	AntiPos	Léxica	Que ha perdido sabor
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~ (pl)	IntentarCausFact 0	cultivar	manzana	podrida	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	recoger	manzana	apetitosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	coger	manzana	jugosa	Pos	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	recolectar	manzana	sabrosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Causar que ART ~ exista	(ART) ~ (pl)	CausFunc 0	producir	manzana	de la discordia	A no estándar	Figur	De la religión cristiana
Poner a la venta Generar ART ~	(ART) ~ (pl)	V no estándar	comercializar	manzana				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	asar	manzana				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	caramelizar	manzana				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparRea 1	confitar	manzana				

6.2. Alimentos y comidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	saborear	manzana				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	paladear	manzana				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	cortar	manzana				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	comer	mendrugo	de pan	A no estándar	Léxica	Tipo de mendrugo
Comer con otra persona ART ~	ART ~ (con Y)	V no estándar	compartir	mendrugo	duro	AntiPos	Léxica	Rígido
Pedir ART ~ de forma lastimosa	ART ~	V no estándar	mendigar	mendrugo	seco	AntiPos	Léxica	De varios días
Causar que ART ~ exista	ART ~	CausFunc 0	conseguir	mendrugo				
Causar que ART ~ exista	ART ~	CausFunc 0	ganar(se)	mendrugo				
Causar que ART ~ exista	(ART) ~	CausFunc 0	producir	miel	natural	Pos	Léxica	Auténtica
Generar las abejas ART ~	(ART) ~	V no estándar	fabricar	miel	pura	Pos	Léxica	Auténtica
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	elaborar	miel	de flores	A no estándar	Léxica	Tipo de miel
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	recoger	miel	de romero	A no estándar	Léxica	Tipo de miel
Causar que ART ~ exista	(ART) ~	CausFunc 0	obtener	miel	silvestre	A no estándar	Léxica	Tipo de miel
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	saborear	miel	ecológica	Pos	Léxica	Sin elementos artificiales
Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	IncepReal 1	probar	miel	de abejas	A no estándar	Léxica	Tipo de miel
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	paladear	miel	dulce	Epit	Léxica	Sin sal
				miel	rica	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				miel	pringosa	AntiPos	Léxica	Grasienta
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	madurar	mora[fruta]	verde	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Dejar ART ~ de existir	-	FinFunc 0	pudrir(se)	mora[fruta]	madura	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Volverse ART ~ peor	-	Degrad 0	estropear(se)	mora[fruta]	pasada	AntiPos	Léxica	Que ha perdido sabor

6.2. Alimentos y comidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	saborear	mora[fruta]	podrida	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	paladear	mora[fruta]	pocha	AntiBon	Fun Cualit -	Podrida
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	degustar	mora[fruta]	dulce	A no estándar	Léxica	Tipo de mora[fruta]
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~ (pl)	IntentarCausFact 0	cultivar	mora[fruta]	ácida	A no estándar	Léxica	Tipo de mora[fruta]
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	recolectar	mora[fruta]	desabrida	AntiPos	Léxica	Sin apenas gusto
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	coger	mora[fruta]	sabrosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	confitar	mora[fruta]	apetitosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				mora[fruta]	jugosa	Pos	Léxica	Con jugo
				mostaza	suave	A no estándar	Léxica	Tipo de mostaza
				mostaza	fuerte	A no estándar	Léxica	Tipo de mostaza
				mostaza	en grano	A no estándar	Léxica	Tipo de mostaza
				mostaza	amarilla	A no estándar	Léxica	Tipo de mostaza
				mostaza	verde	A no estándar	Léxica	Tipo de mostaza
				mostaza	marrón	A no estándar	Léxica	Tipo de mostaza
				mostaza	francesa	A no estándar	Léxica	Tipo de mostaza
				mostaza	inglesa	A no estándar	Léxica	Tipo de mostaza
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	madurar	naranja[fruta]	verde	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Dejar ART ~ de existir	-	FinFunc 0	pudrir(se)	naranja[fruta]	madura	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Volverse ART ~ peor	-	Degrad 0	estropear(se)	naranja[fruta]	pasada	AntiPos	Léxica	Que ha perdido sabor
Dejar ART ~ de existir	-	FinFunc 0	echar(se)a perder	naranja[fruta]	pocha	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~ (pl)	IntentarCausFact 0	cultivar	naranja[fruta]	dulce	A no estándar	Léxica	Tipo de naranja[fruta]
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	recoger	naranja[fruta]	ácida	A no estándar	Léxica	Tipo de naranja[fruta]

6.2. Alimentos y comidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Causar que ART ~ exista	(ART) ~ (pl)	CausFunc 0	producir	naranja[fruta]	amarga	A no estándar	Léxica	Tipo de naranja[fruta]
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	pelar	naranja[fruta]	desabrida	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	cortar	naranja[fruta]	sabrosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	mondar	naranja[fruta]	apetitosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	PreparReal 1	exprimir	naranja[fruta]	jugosa	Pos	Léxica	Con jugo
				naranja[fruta]	sanguina	A no estándar	Léxica	Tipo de naranja[fruta]
				naranja[fruta]	de zumo	A no estándar	Léxica	Tipo de naranja[fruta]
				naranja[fruta]	de mesa	A no estándar	Léxica	Tipo de naranja[fruta]
Volverse ART ~ peor	-	Degrad 0	agriar(se)	nata	montada	A no estándar	Léxica	Tipo de nata
Volverse ART ~ peor	-	Degrad 0	cortar(se)	nata	batida	A no estándar	Léxica	Tipo de nata
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	formar(se)	nata	líquida	A no estándar	Léxica	Tipo de nata
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	salir	nata				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	montar	nata				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	batir	nata				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	pelar	ñame				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	cortar	ñame				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	trocear	ñame				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	cocinar	ñame				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	cocer	ñame				
Estar elaborada ART ~ (con algo)	(Y)	Func 2	contener(algo)	paella	familiar	Pos	Léxica	Natural
Volverse ART ~ peor	-	Degrad 0	pasarse	paella	casera	Pos	Léxica	Natural

6.2. Alimentos y comidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	Real 2	servir	paella	tradicional	Pos	Léxica	De toda la vida
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	Real 2	poner	paella	valenciana	A no estándar	Léxica	Tipo de paella
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	Real 2	repartir	paella	popular	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	Real 1	hacer	paella	multitudinaria	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
Preparar el funcionamiento de ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	PreparReal 1	preparar	paella	turística	A no estándar	Léxica	Tipo de paella
Preparar el funcionamiento de ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	PreparReal 1	cocinar	paella	campestre	A no estándar	Léxica	Tipo de paella
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	comer	paella	de campaña	A no estándar	Léxica	Tipo de paella
Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	IncepReal 1	probar	paella	de verduras	A no estándar	Léxica	Tipo de paella
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	degustar	paella	de pollo	A no estándar	Léxica	Tipo de paella
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	encargar	paella	de marisco	A no estándar	Léxica	Tipo de paella
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	pedir	paella	mixta	A no estándar	Léxica	Tipo de paella
Causar que ART ~ esté mejor	(con Y)	CausPredPlusBon	acompañar(con algo)	paella	en su punto	Ver	Léxica	Lista para comer
				paella	pasada	AntiPos	Léxica	Que ha perdido sabor
				paella	sosa	AntiPos	Léxica	Que le falta sabor
				paella	salada	AntiPos	Léxica	Que tiene mucha sal
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	fermentar	pan[alimento]	blando	A no estándar	Léxica	Tipo de pan[alimento]
Volverse ART ~ peor	-	Degrad 0	revenir(se)	pan[alimento]	tierno	Pos	Léxica	Del día
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	amasar	pan[alimento]	crujiente	Pos	Léxica	Del día
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	hornear	pan[alimento]	duro	AntiPos	Léxica	Que ha perdido frescura

6.2. Alimentos y comidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	cocer	pan[alimento]	seco	AntiPos	Léxica	Que ha perdido frescura
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	tostar	pan[alimento]	correoso	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	rebanar	pan[alimento]	reciente	Pos	Léxica	Del día
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	rallar	pan[alimento]	de hoy	Pos	Léxica	Del día
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	untar	pan[alimento]	del día	Pos	Léxica	Del día
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	cortar	pan[alimento]	fresco	Pos	Léxica	Recién horneado
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	racionar	pan[alimento]	de ayer	AntiPos	Léxica	Que ha perdido frescura
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(de) (ART) ~]	Real 1	alimentar(se)(de)	pan[alimento]	rallado	A no estándar	Léxica	Tipo de pan[alimento]
				pan[alimento]	tostado	A no estándar	Léxica	Tipo de pan[alimento]
				pan[alimento]	frito	A no estándar	Léxica	Tipo de pan[alimento]
				pan[alimento]	molido	A no estándar	Léxica	Tipo de pan[alimento]
				pan[alimento]	de molde	A no estándar	Léxica	Tipo de pan[alimento]
				pan[alimento]	de barra	A no estándar	Léxica	Tipo de pan[alimento]
				pan[alimento]	de hogaza	A no estándar	Léxica	Tipo de pan[alimento]
				pan[alimento]	de pueblo	A no estándar	Léxica	Tipo de pan[alimento]
				pan[alimento]	payés	A no estándar	Léxica	Tipo de pan[alimento]
				pan[alimento]	de leña	A no estándar	Léxica	Tipo de pan[alimento]
				pan[alimento]	de viña	A no estándar	Léxica	Tipo de pan[alimento]
				pan[alimento]	ácimo	A no estándar	Léxica	Tipo de pan[alimento]
				pan[alimento]	blanco	A no estándar	Léxica	Tipo de pan[alimento]
				pan[alimento]	moreno	A no estándar	Léxica	Tipo de pan[alimento]
				pan[alimento]	negro	A no estándar	Léxica	Tipo de pan[alimento]
				pan[alimento]	candeal	A no estándar	Léxica	Tipo de pan[alimento]

6.2. Alimentos y comidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				pan[alimento]	integral	A no estándar	Léxica	Tipo de pan[alimento]
				pan[alimento]	de trigo	A no estándar	Léxica	Tipo de pan[alimento]
				pan[alimento]	de centeno	A no estándar	Léxica	Tipo de pan[alimento]
				pan[alimento]	de maíz	A no estándar	Léxica	Tipo de pan[alimento]
				pan[alimento]	de avena	A no estándar	Léxica	Tipo de pan[alimento]
				pan[alimento]	de cereales	A no estándar	Léxica	Tipo de pan[alimento]
				pan[alimento]	de mijo	A no estándar	Léxica	Tipo de pan[alimento]
				pan[alimento]	de higo	A no estándar	Léxica	Tipo de pan[alimento]
				pan[alimento]	de leche	A no estándar	Léxica	Tipo de pan[alimento]
				pan[alimento]	dulce	A no estándar	Léxica	Tipo de pan[alimento]
				pan[alimento]	de cebolla	A no estándar	Léxica	Tipo de pan[alimento]
				pan[alimento]	de ajo	A no estándar	Léxica	Tipo de pan[alimento]
				pan[alimento]	de torrija	A no estándar	Léxica	Tipo de pan[alimento]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~ (pl)	Real 1	añadir	pasa	sultana	A no estándar	Léxica	Tipo de pasa
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~ (pl)	Real 1	agregar	pasa	moscatel	A no estándar	Léxica	Tipo de pasa
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~ (pl)	Real 1	echar	pasa	de Corinto	A no estándar	Léxica	Tipo de pasa
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~ (pl)	Real 1	incorporar	pasa	sin pepitas	A no estándar	Léxica	Tipo de pasa
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~ (pl)	Real 1	poner	pasa				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	amasar	masa[alimento]	alimenticia	A no estándar	Léxica	Tipo de masa
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	hervir	masa[alimento]	fresca	A no estándar	Léxica	Tipo de masa
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	escurrir	masa[alimento]	al huevo	A no estándar	Léxica	Tipo de masa
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	cocer	masa[alimento]	al dente	A no estándar	Léxica	Tipo de masa

6.2. Alimentos y comidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	cocinar	masa[alimento]	fina	A no estándar	Léxica	Tipo de masa
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	preparar	masa[alimento]	deliciosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	hacer	masa[alimento]	refrigerada	A no estándar	Léxica	Tipo de masa
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	añadir	masa[alimento]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	comer	masa[alimento]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	cenar	masa[alimento]				
Hacer (algo) con ART ~	[(con) (ART) ~(Y)]	Labreal 13	acompañar(con algo)	masa[alimento]				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	pelar	patata	temprana	A no estándar	Léxica	Tipo de patata
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	cortar	patata	tardía	A no estándar	Léxica	Tipo de patata
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	trocear	patata	vieja	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	hervir	patata	nueva	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	cocer	patata	transgénica	A no estándar	Léxica	Tipo de patata
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	freír	patata	de la huerta	A no estándar	Léxica	Tipo de patata
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	guisar	patata	crujiente	Pos	Léxica	En su punto de fritura
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	asar	patata	sabrosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~ (pl)	PreparReal 1	dorar	patata				
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~ (pl)	IntentarCausFact 0	sembrar	patata				

6.2. Alimentos y comidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~ (pl)	IntentarCausFact 0	plantar	patata				
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~ (pl)	IntentarCausFact 0	cultivar	patata				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~ (pl)	Real 1	comer	patata				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~ (pl)	Real 1	degustar	patata				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	preparar	pato[carne]	laqueado	A no estándar	Léxica	Tipo de pato[carne]
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	cocinar	pato[carne]	a la naranja	A no estándar	Léxica	Tipo de pato[carne]
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	hacer	pato[carne]	confitado	A no estándar	Léxica	Tipo de pato[carne]
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	guisar	pato[carne]	al ajillo	A no estándar	Léxica	Tipo de pato[carne]
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	asar	pato[carne]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	tomar	pato[carne]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	comer	pato[carne]				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	asar	pavo[carne]	relleno	A no estándar	Léxica	Tipo de pavo[carne]
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	rellenar	pavo[carne]	trufado	A no estándar	Léxica	Tipo de pavo[carne]
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	trufar	pavo[carne]	exquisito	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	aderezar	pavo[carne]	sabroso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	comer	pavo[carne]	insípido	AntiPos	Léxica	Con poco sabor
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	cenar	pavo[carne]				
Empezar a hacer lo que se espera	ART ~	IncepReal 1	probar	pavo[carne]				

6.2. Alimentos y comidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
que se haga con ART ~								
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~ (pl)	IntentarCausFact 0	cultivar	pepino				
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~ (pl)	IntentarCausFact 0	sembrar	pepino				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	cosechar	pepino				
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~ (pl)	IntentarCausFact 0	plantar	pepino				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	pelar	pepino				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	cortar	pepino				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	trocear	pepino				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	picar	pepino				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	rallar	pepino				
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	madurar	pera	verde	A no estándar	Léxica	Tipo de pera
Volverse ART ~ peor	-	Degrad 0	pudrir(se)	pera	madura	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Volverse ART ~ peor	-	Degrad 0	estropear(se)	pera	pasada	AntiPos	Léxica	Que ha perdido sabor
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~ (pl)	IntentarCausFact 0	cultivar	pera	podrida	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	recoger	pera	dura	A no estándar	Léxica	Tipo de pera
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	coger	pera	blanda	A no estándar	Léxica	Tipo de pera
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	recolectar	pera	dulce	Epit	Léxica	Tipo de pera
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	pelar	pera	apetitosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	cortar	pera	jugosa	Pos	Léxica	Con jugo
Causar que ART ~ sea más pequeña	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	trocear	pera	blanquilla	A no estándar	Léxica	Tipo de pera

6.2. Alimentos y comidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	confitar	pera	limonera	A no estándar	Léxica	Tipo de pera
				pera	de agua	A no estándar	Léxica	Tipo de pera
				pera	en almíbar	A no estándar	Léxica	Tipo de pera
				pera	en vino	A no estándar	Léxica	Tipo de pera
Volverse ART ~ peor	-	Degrad 0	pudrir(se)	pescado	blanco	A no estándar	Léxica	Tipo de pescado
Volverse ART ~ peor	-	Degrad 0	estropear(se)	pescado	azul	A no estándar	Léxica	Tipo de pescado
Venir ART ~	-	V no estándar	proceder(de un lugar)	pescado	graso	A no estándar	Léxica	Tipo de pescado
Causar que ART ~ funcione	(ART) ~	CausFact 0	capturar	pescado	común	A no estándar	Léxica	Tipo de pescado
Causar que ART ~ funcione	(ART) ~	CausFact 0	extraer	pescado	fresco	Pos	Léxica	Recién pescado
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	limpiar	pescado	congelado	AntiPos	Léxica	Que hace tiempo que ha sido pescado
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	escamar	pescado	enlatado	A no estándar	Léxica	Tipo de pescado
Conservar en frío ART ~	(ART) ~	V no estándar	congelar	pescado	ahumado	A no estándar	Léxica	Tipo de pescado
Cocinar ART ~	(ART) ~	Oper 1	hacer	pescado	salado	A no estándar	Léxica	Tipo de pescado
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	freír	pescado	seco	A no estándar	Léxica	Tipo de pescado
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	hervir	pescado	en conserva	A no estándar	Léxica	Tipo de pescado
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	rebozar	pescado	del día	Pos	Léxica	Del día
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	hornear	pescado	de mar	A no estándar	Léxica	Tipo de pescado
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	asar	pescado	de río	A no estándar	Léxica	Tipo de pescado
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	dorar	pescado	de roca	A no estándar	Léxica	Tipo de pescado
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	cocer	pescado	frito	A no estándar	Léxica	Tipo de pescado
Preparar el funcionamiento de ART	ART ~	PreparReal 1	saltear	pescado	crudo	A no estándar	Léxica	Tipo de pescado

6.2. Alimentos y comidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
~								
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	comer	pescado	hervido	A no estándar	Léxica	Tipo de pescado
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	degustar	pescado	al horno	A no estándar	Léxica	Tipo de pescado
Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	IncepReal 1	probar	pescado	macerado	A no estándar	Léxica	Tipo de pescado
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	saborear	pescado	a la plancha	A no estándar	Léxica	Tipo de pescado
Introducir en un país ART ~	(ART) ~	V no estándar	importar	pescado	rebozado	A no estándar	Léxica	Tipo de pescado
Vender ART ~ a otro país	(ART) ~	V no estándar	exportar	pescado	a la parrilla	A no estándar	Léxica	Tipo de pescado
Colocar ART ~ en paquetes	(ART) ~	V no estándar	empaquetar	pescado	horneado	A no estándar	Léxica	Tipo de pescado
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	AntiReal 1	aborrecer	pescado	a la sal	A no estándar	Léxica	Tipo de pescado
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	AntiReal 1	detestar	pescado	dorado	A no estándar	Léxica	Tipo de pescado
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 1	gustar(le)(a alguien)	pescado	crujiente	A no estándar	Léxica	Tipo de pescado
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(de) (ART) ~(a Y)]	Real 2	alimentar(de)	pescado	cocido	A no estándar	Léxica	Tipo de pescado
				pescado	apreciado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				pescado	fino	A no estándar	Léxica	Tipo de pescado
				pescado	sabroso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				pescado	apetitoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	preparar	picadillo				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	añadir	picadillo				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	picar	pimienta	negra	A no estándar	Léxica	Tipo de pimienta
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	añadir	pimienta	blanca	A no estándar	Léxica	Tipo de pimienta

6.2. Alimentos y comidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	agregar	pimienta	verde	A no estándar	Léxica	Tipo de pimienta
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	incorporar	pimienta	dulce	A no estándar	Léxica	Tipo de pimienta
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	moler	pimienta	gorda	A no estándar	Léxica	Tipo de pimienta
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	triturar	pimienta	en grano	A no estándar	Léxica	Tipo de pimienta
Hacer (algo) con ART ~	[(con) (ART) ~(Y)]	Labreal 13	sazonar(con)	pimienta	molida	A no estándar	Léxica	Tipo de pimienta
Hacer (algo) con ART ~	[(con) (ART) ~(Y)]	Labreal 13	espolvorear(con)	pimienta	picante	A no estándar	Léxica	Tipo de pimienta
				pimienta	fuerte	A no estándar	Léxica	Tipo de pimienta
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	madurar	pimiento	verde	A no estándar	Léxica	Tipo de pimiento
Volverse ART ~ peor	-	Degrad 0	pudrir(se)	pimiento	rojo	A no estándar	Léxica	Tipo de pimiento
Volverse ART ~ peor	-	Degrad 0	estropear(se)	pimiento	amarillo	A no estándar	Léxica	Tipo de pimiento
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~ (pl)	IntentarCausFact 0	cultivar	pimiento	morrón	A no estándar	Léxica	Tipo de pimiento
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~ (pl)	IntentarCausFact 0	sembrar	pimiento	picante	A no estándar	Léxica	Tipo de pimiento
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	recoger	pimiento	choricero	A no estándar	Léxica	Tipo de pimiento
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	recolectar	pimiento	de piquillo	A no estándar	Léxica	Tipo de pimiento
Causar que ART ~ exista	(ART) ~ (pl)	CausFunc 0	producir	pimiento	crudo	A no estándar	Léxica	Tipo de pimiento
Poner a la venta ART ~	(ART) ~ (pl)	V no estándar	comercializar	pimiento	natural	Pos	Léxica	Auténtico
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	pelar	pimiento	asado	A no estándar	Léxica	Tipo de pimiento
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	preparReal 1	cortar	pimiento	seco	A no estándar	Léxica	Tipo de pimiento
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	preparReal 1	trocear	pimiento	relleno	A no estándar	Léxica	Tipo de pimiento
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	preparReal 1	asar	pimiento				

6.2. Alimentos y comidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	preparReal 1	freír	pimiento				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	rellenar	pimiento				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	rehogar	pimiento				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	comer	pincho[trozo de comida que se toma de aperitivo]	de tortilla	A no estándar	Léxica	Tipo de pincho[trozo de comida que se toma de aperitivo]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	tomar	pincho[trozo de comida que se toma de aperitivo]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~ (pl)	Real 1	comer	piñón[semilla del pino]				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	abrir	piñón[semilla del pino]				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	partir	piñón[semilla del pino]				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	machacar	piñón[semilla del pino]				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	tostar	piñón[semilla del pino]				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	coger	piñón[semilla del pino]				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	recoger	piñón[semilla del pino]				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	sacar	piñón[semilla del pino]				
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	madurar	plátano[fruto]	verde	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Volverse ART ~ peor	-	Degrad 0	estropear(se)	plátano[fruto]	maduro	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	pelar	plátano[fruto]	pasado	A no estándar	Léxica	Que perdido sabor
Preparar el funcionamiento de ART	ART ~	PreparReal 1	mondar	plátano[fruto]	podrido	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad

6.2. Alimentos y comidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
~								
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	trocear	plátano[fruto]	pocho	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	flambear	plátano[fruto]	duro	A no estándar	Léxica	Tipo de plátano[fruto]
				plátano[fruto]	blando	A no estándar	Léxica	Tipo de plátano[fruto]
				plátano[fruto]	dulce	A no estándar	Léxica	Tipo de plátano[fruto]
				plátano[fruto]	sabroso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				plátano[fruto]	apetitoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				plátano[fruto]	frito	A no estándar	Léxica	Tipo de plátano[fruto]
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	freír	pollo	de corral	A no estándar	Léxica	Tipo de pollo
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	asar	pollo	asado	A no estándar	Léxica	Tipo de pollo
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	rebozar	pollo	frito	A no estándar	Léxica	Tipo de pollo
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	cocer	pollo	guisado	A no estándar	Léxica	Tipo de pollo
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	rellenar	pollo	a la plancha	A no estándar	Léxica	Tipo de pollo
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	rehogar	pollo	relleno	A no estándar	Léxica	Tipo de pollo
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	picar	pollo				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	trocear	pollo				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	servir	postre	apetitoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	pedir	postre	apetecible	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	tomar	postre	dulce	Epit	Léxica	Con azúcar
Hacer lo que se espera que se haga	(a ART ~)	Real 1	llegar(a)	postre	refrescante	A no estándar	Léxica	Tipo de postre

6.2. Alimentos y comidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
con ART ~								
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	ir(se)(a)	postre	ligero	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
				postre	digestivo	Epit	Léxica	Que ayuda a hacer la digestión
				postre	pesado	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
				postre	contundente	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
				postre	de verano	A no estándar	Léxica	Tipo de postre
				postre	de invierno	A no estándar	Léxica	Tipo de postre
				postre	típico	Pos	Léxica	De toda la vida
				postre	tradicional	Pos	Léxica	De toda la vida
				postre	novedoso	Pos	Léxica	Nuevo
				postre	original	Pos	Léxica	Nuevo
				postre	espectacular	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				postre	llamativo	Pos	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				postre	variado	A no estándar	Léxica	Tipo de postre
				postre	lácteo	A no estándar	Léxica	Tipo de postre
				postre	preferido	Pos	Léxica	Tipo de postre
				postre	favorito	Pos	Léxica	Tipo de postre
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	partir	queso	fresco	A no estándar	Léxica	Tipo de queso
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	cortar	queso	curado	A no estándar	Léxica	Tipo de queso
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	trocear	queso	tierno	A no estándar	Léxica	Tipo de queso
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	picar	queso	semicurado	A no estándar	Léxica	Tipo de queso
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	rallar	queso	ahumado	A no estándar	Léxica	Tipo de queso

6.2. Alimentos y comidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	fundir	queso	de mezcla	A no estándar	Léxica	Tipo de queso
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	espolvorear	queso	de bola	A no estándar	Léxica	Tipo de queso
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	gratinar	queso	de tetilla	A no estándar	Léxica	Tipo de queso
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	comer	queso	de untar	A no estándar	Léxica	Tipo de queso
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	degustar	queso	de gratinar	A no estándar	Léxica	Tipo de queso
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	saborear	queso	manchego	A no estándar	Léxica	Tipo de queso
				queso	del país	A no estándar	Léxica	Tipo de queso
				queso	desgrasado	A no estándar	Léxica	Tipo de queso
				queso	desnatado	A no estándar	Léxica	Tipo de queso
				queso	en aceite	A no estándar	Léxica	Tipo de queso
				queso	fundido	A no estándar	Léxica	Tipo de queso
				queso	rallado	A no estándar	Léxica	Tipo de queso
				queso	sabroso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				queso	salado	A no estándar	Léxica	Tipo de queso
				queso	sin sal	A no estándar	Léxica	Tipo de queso
				queso	rancio	A no estándar	Léxica	Tipo de queso
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~ (pl)	IntentarCausFact 0	cultivar	rábano	picante	A no estándar	Léxica	Tipo de rábano
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~ (pl)	IntentarCausFact 0	sembrar	rábano	fresco	Pos	Léxica	Recién cogido
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	cosechar	rábano	crudo	A no estándar	Léxica	Tipo de rábano
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~ (pl)	IntentarCausFact 0	plantar	rábano	cocido	A no estándar	Léxica	Tipo de rábano
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	picar	rábano				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	rallar	rábano				

6.2. Alimentos y comidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	tomar	rebanada	sabrosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	desayunar	rebanada	tostada	A no estándar	Léxica	Tipo de rebanada
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	comer	rebanada	de pan	A no estándar	Léxica	Tipo de rebanada
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	untar	rebanada	fina	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	mojar	rebanada	gorda	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	cortar	rebanada	gruesa	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	tomar	refrigerio	frugal	AntiMagn_quant	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto a la cantidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	compartir	refrigerio	ligero	AntiMagn_quant	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto a la cantidad
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	servir	refrigerio	pequeño	AntiMagn_quant	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto a la cantidad
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	ofrecer	refrigerio	sabroso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	poner	refrigerio	apetitoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	preparar	refrigerio	improvisado	A no estándar	Léxica	Tipo de refrigerio
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(con ART ~) (a Y)]	Labreal 12	obsequiar(con)	refrigerio	sencillo	A no estándar	Léxica	Tipo de refrigerio
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(a ART ~) (a Y)]	Labreal 12	invitar(a)	refrigerio				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	hacer	refrito	sabroso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	preparar	refrito	apetitoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	elaborar	refrito	buen(o)	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad

6.2. Alimentos y comidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	incorporar	refrito	exquisito	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	añadir	refrito	indigesto	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	agregar	refrito				
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~	IntentarCausFact 0	cultivar	remolacha	de secano	A no estándar	Léxica	Tipo de remolacha
Causar que ART ~ exista	(ART) ~	CausFunc 0	producir	remolacha	de regadío	A no estándar	Léxica	Tipo de remolacha
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	cosechar	remolacha	fresca	A no estándar	Léxica	Tipo de remolacha
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~	IntentarCausFact 0	plantar	remolacha	azucarera	A no estándar	Léxica	Tipo de remolacha
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~	IntentarCausFact 0	sembrar	remolacha	transgénica	A no estándar	Léxica	Tipo de remolacha
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	recoger	remolacha				
				rosca	de pan	A no estándar	Léxica	Tipo de rosca
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	elaborar	roscón	de Reyes	A no estándar	Léxica	Tipo de roscón
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	preparar	roscón	artesanal	Pos	Léxica	Casero
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	hacer	roscón	tradicional	Pos	Léxica	De toda la vida
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	decorar	roscón	clásico	Pos	Léxica	De toda la vida
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	comer	roscón	típico	Pos	Léxica	De toda la vida
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	tomar	roscón	casero	Pos	Léxica	Casero
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	consumir	roscón				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	degustar	roscón				
Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	IncepReal 1	probar	roscón				

6.2. Alimentos y comidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	partir	roscón				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	ofrecer	roscón				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	repartir	roscón				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	servir	roscón				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(a ART ~) (a Y)]	Labreal 12	invitar(a)	roscón				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	comer	rosquilla	casera	Pos	Léxica	Casera
Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	IncepReal 1	probar	rosquilla	artesana	Pos	Léxica	Casera
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	desayunar	rosquilla	tradicional	Pos	Léxica	De toda la vida
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	merendar	rosquilla				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	ofrecer	rosquilla				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 1	pedir	rosquilla				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	poner	rosquilla				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~ frecuentemente	[(de) (ART) ~ (pl)]	MagnReal 1	atiborrar(se)(de)	rosquilla				
Dejar ART ~ de existir (en algo)	(a X)	FinFunc 1	faltar(le)(a algo)	sal	fina	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	conservar(algo)	sal	gorda	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	preservar(algo)	sal	gruesa	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	poner	sal	de mesa	A no estándar	Léxica	Tipo de sal

6.2. Alimentos y comidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	echar	sal	de cocina	A no estándar	Léxica	Tipo de sal
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	añadir	sal	marina	A no estándar	Léxica	Tipo de sal
Necesitar que ART ~ lleve a cabo una acción	(ART) ~	Real 2	necesitar	sal	yodada	A no estándar	Léxica	Tipo de sal
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	verter	sal	falto(de)	AntiMagn_quant	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto a la cantidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	derramar	sal	escaso(de)	AntiMagn_quant	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto a la cantidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	esparcir	sal				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	aportar	sal				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	tomar	sal				
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	AntiReal 1	evitar	sal				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(con) (ART) ~]	Real 1	aderezar(con)	sal				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(de) (ART) ~]	Real 1	rectificar(de)	sal				
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	[(sin) (ART) ~]	AntiReal 1	cocinar(sin)	sal				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~ frecuentemente	[(de) (ART) ~]	MagnReal 1	abusar(de)	sal				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	cortar	salchichón	curado	A no estándar	Léxica	Tipo de salchichón
				salchichón	ibérico	A no estándar	Léxica	Tipo de salchichón
				salchichón	suave	A no estándar	Léxica	Tipo de salchichón
				salchichón	picante	A no estándar	Léxica	Tipo de salchichón
				salchichón	artesano	Pos	Léxica	Casero
				salchichón	típico	Pos	Léxica	De toda la vida

6.2. Alimentos y comidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				salchichón	tradicional	Pos	Léxica	De toda la vida
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	cocinar	salmón[pez]				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	preparar	salmón[pez]				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	escamar	salmón[pez]				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	preparar	salsa[jugo]	de tomate	A no estándar	Léxica	Tipo de salsa[jugo]
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	hacer	salsa[jugo]	rosa	A no estándar	Léxica	Tipo de salsa[jugo]
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	calentar	salsa[jugo]	agridulce	A no estándar	Léxica	Tipo de salsa[jugo]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	añadir	salsa[jugo]	casera	Pos	Léxica	Natural
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	incorporar	salsa[jugo]	de bote	AntiPos	Léxica	Artificial
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	agregar	salsa[jugo]	de sobre	AntiPos	Léxica	Artificial
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	servir	salsa[jugo]	caliente	A no estándar	Léxica	Tipo de salsa[jugo]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	echar	salsa[jugo]	fría	A no estándar	Léxica	Tipo de salsa[jugo]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	verter	salsa[jugo]	fina	AntiMagn_quant	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto a la cantidad
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	mezclar	salsa[jugo]	espesa	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	colar	salsa[jugo]	suave	A no estándar	Léxica	Tipo de salsa[jugo]
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	tamizar	salsa[jugo]	cremosa	A no estándar	Léxica	Tipo de salsa[jugo]
Hacer (algo) con ART ~	[(con) (ART) ~ (Y)]	Labreal 13	acompañar(con)	salsa[jugo]	acompañada(de)	A no estándar	Léxica	Tipo de salsa[jugo]

6.2. Alimentos y comidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer (algo) con ART ~	[(con) (ART) ~ (Y)]	Labreal 13	aderezar(con)	salsa[jugo]				
Hacer (algo) con ART ~	[(con) (ART) ~ (Y)]	Labreal 13	cubrir(con)	salsa[jugo]				
Hacer (algo) con ART ~	[(en) (ART) ~ (Y)]	Labreal 13	mojar(en)	salsa[jugo]				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	limpiar	sepia	congelada	AntiPos	Léxica	Que hace tiempo que ha sido pescada
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	trocear	sepia	frita	A no estándar	Léxica	Tipo de sepia
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	saltear	sepia	a la plancha	A no estándar	Léxica	Tipo de sepia
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	hervir	sepia				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	hacer	sofrito				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	preparar	sofrito				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	elaborar	sofrito				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	incorporar	sofrito				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	añadir	sofrito				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	agregar	sofrito				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	hervir	sopa	fría	A no estándar	Léxica	Tipo de sopa
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	cocer	sopa	caliente	A no estándar	Léxica	Tipo de sopa
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	hacer	sopa	espesa	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	preparar	sopa	caldosa	AntiMagn_quant	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto a la cantidad

6.2. Alimentos y comidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	calentar	sopa	deliciosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	remover	sopa	rica	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	condimentar	sopa	exquisita	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	IncepReal 1	probar	sopa	suculenta	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	tomar	sopa	sabrosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	comer	sopa	apetecible	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	saborear	sopa	tradicional	Pos	Léxica	De toda la vida
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	servir	sopa	casera	Pos	Léxica	Natural
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	repartir	sopa	de sobre	AntiPos	Léxica	Artificial
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~ (con Y)	PreparReal 1	acompañar	sopa	nutritiva	Pos	Léxica	Que alimenta
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~ frecuentemente	[(de) (ART) ~]	MagnReal 1	atiborrarse(de)	sopa	sustanciosa	Pos	Léxica	Que alimenta
				sopa	con tropezones	A no estándar	Léxica	Tipo de sopa
				sopa	con picatostes	A no estándar	Léxica	Tipo de sopa
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	partir	tarta	de cumpleaños	A no estándar	Léxica	Tipo de tarta
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	cortar	tarta	nupcial	A no estándar	Léxica	Tipo de tarta
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	repartir	tarta	ceremonial	A no estándar	Léxica	Tipo de tarta
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 1	distribuir	tarta	conmemorativa	A no estándar	Léxica	Tipo de tarta
Hacer lo que se espera que se haga	ART ~	Real 1	encargar	tarta	enorme	Magn_tam	Fun Cuant	Más grande de lo

6.2. Alimentos y comidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
con ART ~						magnusAntiVer	+/AntiVer	conveniente
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	hacer	tarta	gran(de)	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	preparar	tarta	inmensa	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	adornar	tarta	descomunal	Magn_tam magnusAntiVer	Fun Cuant +/AntiVer	Más grande de lo conveniente
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	comer	tarta	monumental	Magn_tam magnus	Figur	Tan grande como un monumento
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	tomar	tarta	seca	AntiPos	Léxica	Con textura rígida
Hacer chocar ART ~ (a alguien)	ART ~ (a Y)	V no estándar	estrellar	tarta	insípida	AntiPos	Léxica	Sin sabor
				tarta	correosa	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				tarta	sabrosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				tarta	deliciosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				tarta	suculenta	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				tarta	apetitosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				tarta	esponjosa	Pos	Léxica	Con buena textura
				tarta	helada	A no estándar	Léxica	Tipo de tarta
				tarta	casera	Pos	Léxica	Natural
				tarta	artesana	Pos	Léxica	Natural
				tarta	industrial	AntiPos	Léxica	Artificial
				tarta	de{tres/cuatro…}pisos	A no estándar	Léxica	Tipo de tarta
				té	negro	A no estándar	Léxica	Tipo de té
				té	verde	A no estándar	Léxica	Tipo de té
				té	rojo	A no estándar	Léxica	Tipo de té
				té	blanco	A no estándar	Léxica	Tipo de té
				té	moruno	A no estándar	Léxica	Tipo de té
				té	solo	A no estándar	Léxica	Tipo de té
				té	con leche	A no estándar	Léxica	Tipo de té

6.2. Alimentos y comidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				té	con limón	A no estándar	Léxica	Tipo de té
				té	concentrado	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
				té	fuerte	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
				té	ligero	AntiMagn_quant	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto a la cantidad
				té	suave	AntiMagn_quant	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto a la cantidad
				té	helado	A no estándar	Léxica	Tipo de té
				té	frío	A no estándar	Léxica	Tipo de té
				té	caliente	A no estándar	Léxica	Tipo de té
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	tomar	tentempié	ligero	AntiMagn_quant	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto a la cantidad
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	servir	tentempié	pequeño	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	ofrecer	tentempié	sabroso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	poner	tentempié	apetitoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Necesitar que ART ~ lleve a cabo una acción	ART ~	Real 2	necesitar	tentempié	improvisado	A no estándar	Léxica	Tipo de tentempié
Hacer (algo) con ART ~	[(con ART ~) (Y)]	Labor 13	aguantar(con)	tentempié	sencillo	A no estándar	Léxica	Tipo de tentempié
Hacer (algo) con ART ~	[(con ART ~) (Y)]	Labor 13	pasar(con)	tentempié	rápido	A no estándar	Léxica	Tipo de tentempié
Hacer chocar ART ~ (a alguien)	ART ~ (a Y)	V no estándar	estampar	torta[alimento]	casera	Pos	Léxica	Natural
Hacer chocar ART ~ (a alguien)	ART ~ (a Y)	V no estándar	plantar	torta[alimento]	imperial	A no estándar	Léxica	Tipo de torta[alimento]
				torta[alimento]	real	A no estándar	Léxica	Tipo de torta[alimento]
				torta[alimento]	enrollada	A no estándar	Léxica	Tipo de torta[alimento]
				torta[alimento]	de cumpleaños	A no estándar	Léxica	Tipo de torta[alimento]
				torta[alimento]	de bodas	A no estándar	Léxica	Tipo de torta[alimento]

6.2. Alimentos y comidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	hacer	tortilla	de patatas	A no estándar	Léxica	Tipo de tortilla
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	preparar	tortilla	española	A no estándar	Léxica	Tipo de tortilla
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	calentar	tortilla	francesa	A no estándar	Léxica	Tipo de tortilla
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	cuajar	tortilla	paisana	A no estándar	Léxica	Tipo de tortilla
Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	IncepReal 1	probar	tortilla	rellena	A no estándar	Léxica	Tipo de tortilla
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	tomar	tortilla	precocinada	AntiPos	Léxica	Artificial
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	comer	tortilla	congelada	AntiPos	Léxica	Artificial
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	saborear	tortilla	casera	Pos	Léxica	Natural
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	servir	tortilla	jugosa	Pos	Léxica	Con jugo
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	repartir	tortilla	deliciosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~ (con Y)	PreparReal 1	acompañar	tortilla	sabrosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Preparar el funcionamiento de ART ~	(a ART ~)	PreparReal 1	dar(le)la vuelta(a)	tortilla	rancia	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				tortilla	seca	AntiPos	Léxica	Con textura rígida
				tortilla	dura	AntiPos	Léxica	Con textura rígida
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	tomar	turrón	artesanal	Pos	Léxica	Casero
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	comer	turrón	duro	A no estándar	Léxica	Tipo de turrón
Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	IncepReal 1	probar	turrón	blando	A no estándar	Léxica	Tipo de turrón
Hacer lo que se espera que se haga	ART ~	Real 1	degustar	turrón	navideño	A no estándar	Léxica	Tipo de turrón

6.2. Alimentos y comidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
con ART ~								
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	Real 2	ofrecer	turrón				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	poner	turrón				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	hacer	turrón				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	elaborar	turrón				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	cortar	turrón				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	trocear	turrón				
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	madurar	uva	negra	A no estándar	Léxica	Tipo de uva
Dejar ART ~ de existir	-	FinFunc 0	pudrir(se)	uva	blanca	A no estándar	Léxica	Tipo de uva
Volverse ART ~ peor	-	Degrad 0	estropear(se)	uva	moscatel	A no estándar	Léxica	Tipo de uva
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	fermentar	uva	de parra	A no estándar	Léxica	Tipo de uva
Intentar causar que ART ~ funcione	ART ~	IntentarCausFact 0	cultivar	uva	de mesa	A no estándar	Léxica	Tipo de uva
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	recolectar	uva	de vino	A no estándar	Léxica	Tipo de uva
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	vendimiar	uva	seca	A no estándar	Léxica	Tipo de uva
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	recoger	uva	pasa	A no estándar	Léxica	Tipo de uva
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	coger	uva	fresca	Pos	Léxica	Reciente
Causar que ART ~ exista	(ART) ~	CausFunc 0	producir	uva	madura	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Poner a la venta ART ~	ART ~	V no estándar	comercializar	uva	pasada	AntiPos	Léxica	Que ha perdido sabor
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	tomar	uva	podrida	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo que se espera que se haga	(ART) ~	Real 1	comer	uva	dulce	A no estándar	Léxica	Tipo de uva

6.2. Alimentos y comidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
con ART ~								
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	saborear	uva	ácida	A no estándar	Léxica	Tipo de uva
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	paladear	uva	sabrosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	exprimir	uva	apetitosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	pisar	uva	jugosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	prensar	uva				
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	venir	verdura	fresca	Pos	Léxica	Reciente
Dejar ART ~ de existir	-	FinFunc 0	pudrir(se)	verdura	tierna	Pos	Léxica	Reciente
Volverse ART ~ peor	-	Degrad 0	estropear(se)	verdura	cruda	A no estándar	Léxica	Tipo de verdura
Estar ART ~ (en algo)	(Y)	Func 2	acompañar(algo)	verdura	del tiempo	Pos	Léxica	Natural
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~	IntentarCausFact 0	plantar	verdura	congelada	AntiPos	Léxica	Artificial
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~	IntentarCausFact 0	cultivar	verdura	a la plancha	A no estándar	Léxica	Tipo de verdura
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~	IntentarCausFact 0	sembrar	verdura	al vapor	A no estándar	Léxica	Tipo de verdura
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	cosechar	verdura	nutritiva	Pos	Léxica	Que alimenta
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	comer	verdura	alimenticia	Pos	Léxica	Que alimenta
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	tomar	verdura				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	consumir	verdura				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	limpiar	verdura				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	lavar	verdura				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	pelar	verdura				

6.2. Alimentos y comidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	trocear	verdura				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	picar	verdura				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	cortar	verdura				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	cocinar	verdura				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	preparar	verdura				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	asar	verdura				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	cocer	verdura				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	saltear	verdura				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	rehogar	verdura				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	rebozar	verdura				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	freír	verdura				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	Real 2	servir	verdura				
Causar que ART ~ empiece a existir	(ART) ~	Real 1	pedir	verdura				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	añadir	verdura				
Hacer (algo) con ART ~	[(con) (ART) ~(Y)]	Labreal 13	acompañar(con)	verdura				
Dejar /Causar que ART ~ de/deje de existir	-/ART ~	FinFunc 0/LiquFunc 0	agotar(se)	víveres				
Dejar ART ~ de existir	-	FinFunc 0	perecer	víveres				
Volverse ART ~ peor	-	Degrad 0	estropear(se)	víveres				

6.2. Alimentos y comidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Obtener ART ~ con dinero	(ART) ~	V no estándar	comprar	víveres				
Obtener ART ~	(ART) ~	V no estándar	adquirir	víveres				
Guardar ART ~ en un almacén	(ART) ~	V no estándar	almacenar	víveres				
Organizar ART ~	(ART) ~	V no estándar	administrar	víveres				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	Hacer (algo)/(a alguien) con/en ART ~	Real 1	distribuir	víveres				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	Real 2	entregar	víveres				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	Real 2	repartir	víveres				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	Real 2	llevar	víveres				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	Real 2	suministrar	víveres				
Llevar ART ~ de un lugar a otro	(ART) ~	V no estándar	transportar	víveres				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(de) (ART) ~(a Y)]	Labreal 12	abastecer(de)	víveres				
Hacer (algo) con ART ~	[(de) (ART) ~ (Y)]	Labreal 13	cargar(de)	víveres				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(de) (ART) ~]	Real 1	disponer(de)	víveres				
Volverse ART ~ peor/Causar que ART ~ sea peor	-/ART ~	Degrad 0/CausPredPejor	romper(se)	yema[de huevo]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	batir	yema[de huevo]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	cuajar	yema[de huevo]				
Explotar ART ~	ART ~	V no estándar	reventar	yema[de huevo]				
Diferenciar ART ~	ART ~	V no estándar	separar	yema[de huevo]				
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	caducar	yogur	natural	A no estándar	Léxica	Tipo de yogur
Volverse ART ~ peor	-	Degrad 0	pasarse	yogur	de sabores	A no estándar	Léxica	Tipo de yogur

6.2. Alimentos y comidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Volverse ART ~ peor	-	Degrad 0	agriar(se)	yogur	desnatado	A no estándar	Léxica	Tipo de yogur
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	vencer	yogur	descremado	A no estándar	Léxica	Tipo de yogur
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	tomar	yogur	de frutas	A no estándar	Léxica	Tipo de yogur
				yogur	líquido	A no estándar	Léxica	Tipo de yogur
				yogur	sano	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				yogur	nutritivo	Pos	Léxica	Que alimenta
				yogur	cremoso	A no estándar	Léxica	Tipo de yogur
				yogur	enriquecido	Pos	Léxica	Que alimenta
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	pelar	yuca				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	trocear	yuca				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	freír	yuca				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	cocinar	yuca				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	hervir	yuca				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	cocer	yuca				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	aliñar	yuca				
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~ (pl)	IntentarCausFact 0	cultivar	zanahoria				
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~ (pl)	IntentarCausFact 0	sembrar	zanahoria				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	cosechar	zanahoria				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	plantar	zanahoria				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	recolectar	zanahoria				
Conservar en vinagre ART ~	(ART) ~ (pl)	V no estándar	encurtir	zanahoria				

6.2. Alimentos y comidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	cortar	zanahoria				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	pelar	zanahoria				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	trocear	zanahoria				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	rallar	zanahoria				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	trinchar	zanahoria				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	licuar	zanahoria				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	cocer	zanahoria				
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	brotar	zarzamora	madura	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	nacer	zarzamora	pasada	AntiPos	Léxica	Que ha perdido sabor
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	despuntar	zarzamora	podrida	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	crecer	zarzamora	dura	A no estándar	Léxica	Tipo de zarzamora
Volverse ART ~ peor	-	Degrad 0	secar(se)	zarzamora	blanda	A no estándar	Léxica	Tipo de zarzamora
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	madurar	zarzamora	dulce	A no estándar	Léxica	Tipo de zarzamora
Dejar ART ~ de existir	-	FinFunc 0	pudrir(se)	zarzamora	ácida	A no estándar	Léxica	Tipo de zarzamora
Volverse ART ~ peor/Causar que ART ~ sea peor	-/ART ~	Degrad 0/CausPredPejor	estropear(se)	zarzamora	sabrosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~ (pl)	IntentarCausFact 0	sembrar	zarzamora	apetitosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~ (pl)	IntentarCausFact 0	plantar	zarzamora	silvestre	A no estándar	Léxica	Tipo de zarzamora
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	recolectar	zarzamora				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	coger	zarzamora				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	recoger	zarzamora				

6.2. Alimentos y comidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	saborear	zarzamora				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	paladear	zarzamora				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~ (pl)	PreparReal 1	confitar	zarzamora				

6.3. Animales								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	picar	abeja	reina	A no estándar	Figur	Fecunda
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	aguijonear	abeja	obrera	A no estándar	Figur	Neutra
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	tejer	araña	gigante	Magn_tam magnusAntiVer	Fun Cuant +/AntiVer	Más grande de lo conveniente
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	hilar	araña	enorme	Magn_tam magnusAntiVer	Fun Cuant +/AntiVer	Más grande de lo conveniente
Causar que ART ~ deje de existir	(a) ART ~	LiquFunc 0	cazar	araña	espectacular	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ deje de existir	(a) ART ~	LiquFunc 0	atrapar	araña	gran(de)	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
				araña	tenebrosa	AntiPos	Figur	Que infunde miedo
				araña	nocturna	A no estándar	Léxica	Tipo de araña
				araña	de agua	A no estándar	Léxica	Tipo de araña
				araña	venenosa	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				araña	voraz	A no estándar	Léxica	Tipo de araña
				araña	de cristal	A no estándar	Figur	Lámpara ccon forma de araña
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	aletear	ave	cantora	A no estándar	Léxica	Tipo de araña
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	elevarse	ave	migratoria	A no estándar	Léxica	Tipo de araña
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	volar	ave	de paso	A no estándar	Léxica	Tipo de araña
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	revolotear	ave	de corral	A no estándar	Léxica	Tipo de araña
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	sobrevolar(algo)	ave	de campo	A no estándar	Léxica	Tipo de araña
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	planear	ave	rapaz	A no estándar	Léxica	Tipo de araña
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	posarse	ave	de rapiña	A no estándar	Léxica	Tipo de araña
Llevar a cabo ART ~ una actividad	-	Fact 0	anidar	ave	tropical	A no estándar	Léxica	Tipo de araña

6.3. Animales								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
propia								
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	picar	ave	selvática	A no estándar	Léxica	Tipo de araña
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(a Y)	Fact 2	picotear	ave	doméstica	A no estándar	Léxica	Tipo de araña
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	cantar	ave	amaestrada	A no estándar	Léxica	Tipo de araña
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	gorjear	ave				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	trinar	ave				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	graznar	ave				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	resoplar	ballena	asesina	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	nadar	ballena	jorobada	A no estándar	Léxica	Tipo de ballena
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	surcar(las aguas)	ballena				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	Real 1	avistar	ballena				
Causar que ART ~ deje de existir	(a) ART ~	LiquFunc 0	cazar	ballena				
Causar que ART ~ deje de existir	(a) ART ~	LiquFunc 0	capturar	ballena				
Causar que ART ~ exista	(a) ART ~	CausFunc 0	salvar	ballena				
Causar que ART ~ exista	(a) ART ~	CausFunc 0	proteger	ballena				
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	capturar	besugo	fresco	Pos	Léxica	Recién pescado
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	pescar	besugo	crudo	A no estándar	Léxica	Tipo de besugo
Causar que ART ~ deje de existir	(ART) ~	LiquFunc 0	pescar	bonito[pez]	fresco	Pos	Léxica	Recién pescado
Causar que ART ~ deje de existir	(ART) ~	LiquFunc 0	capturar	bonito[pez]	en conserva	A no estándar	Léxica	Tipo de bonito[pez]
Causar que ART ~ exista	(a) ART ~	CausFunc 0	criar	buey	manso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	AntiReal 1	amarrar	buey				

6.3. Animales								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	Real 1	soltar	buey				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	Real 1	llevar	buey				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	rebuznar	burro	de carga	A no estándar	Léxica	Tipo de burro
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	trotar	burro				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	Real 1	cargar	burro				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	Real 1	bajar(se)(de)	burro				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	Real 1	apear(se)(de)	burro				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(de ART ~)	AntiReal 2	caer(se)(de)	burro				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(en) (ART) ~]	Real 1	montar(en)	burro				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(en/a) (ART) ~]	Real 1	subir(se)(en/a)	burro				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(en) (ART) ~]	Real 1	ir(en)	burro				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	relinchar	caballo[animal]	purasangre	A no estándar	Léxica	Tipo de caballo[animal]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	piafar	caballo[animal]	salvaje	A no estándar	Léxica	Tipo de caballo[animal]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	tascar	caballo[animal]	tordo	A no estándar	Léxica	Tipo de caballo[animal]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	galopar	caballo[animal]	a galope	A no estándar	Léxica	Tipo de caballo[animal]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	trotar	caballo[animal]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	correr	caballo[animal]				

6.3. Animales								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	cocear	caballo[animal]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	desbocar(se)	caballo[animal]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	descoyuntar(se)	caballo[animal]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	abrevar	caballo[animal]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	transportar(algo/a alguien)	caballo[animal]				
Causar que ART ~ exista	(a) ART ~	CausFunc 0	criar	caballo[animal]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	Real 1	domar	caballo[animal]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	Real 1	adiestrar	caballo[animal]				
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	AntiReal 1	fustigar	caballo[animal]				
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	AntiReal 1	reventar	caballo[animal]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	Real 1	montar	caballo[animal]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	Real 1	herrar	caballo[animal]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	Real 1	ensillar	caballo[animal]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	Real 1	desensillar	caballo[animal]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a/en ART ~)	Real 1	montar(a/en)	caballo[animal]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	subir(a)	caballo[animal]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	Real 1	bajar(de)	caballo[animal]				

6.3. Animales								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	Real 1	apear(se)(de)	caballo[animal]				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(de ART ~)	AntiReal 2	caer(se)(de)	caballo[animal]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	saltar	cabra	montés	A no estándar	Léxica	Tipo de cabra
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	brincar	cabra	salvaje	A no estándar	Léxica	Tipo de cabra
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	pastar	cabra				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	pacer	cabra				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	triscar	cabra				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	despeñar(se)	cabra				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	balar	cabra				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~ (pl)	Real 1	pastorear	cabra				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	arrear	cabra				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	nadar	cachalote	varado	A no estándar	Léxica	Tipo de cachalote
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	emigrar	cachalote				
Causar que ART ~ deje de existir	(a) ART ~	LiquFunc 0	cazar	cachalote				
Causar que ART ~ deje de existir	(a) ART ~	LiquFunc 0	pescar	cachalote				
Causar que ART ~ deje de existir	(a) ART ~	LiquFunc 0	capturar	cachalote				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	trotar	camello[animal]	sediento	A no estándar	Léxica	Tipo de camello[animal]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	correr	camello[animal]	salvaje	A no estándar	Léxica	Tipo de camello[animal]

6.3. Animales								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	pastar	camello[animal]	lechera	A no estándar	Léxica	Tipo de camello[animal]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	rumiar	camello[animal]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	Real 1	cargar	camello[animal]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	Real 1	ensillar	camello[animal]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	CausFunc 0	criar	camello[animal]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	Real 1	adiestrar	camello[animal]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	montar(en)	camello[animal]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	ir(en)	camello[animal]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	subir(a)	camello[animal]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	Real 1	bajar(de)	camello[animal]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	Real 1	desmontar(de)	camello[animal]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	Real 1	apear(se)(de)	camello[animal]				
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	pescar	cangrejo	de río	A no estándar	Léxica	Tipo de cangrejo
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	coger	cangrejo	de mar	A no estándar	Léxica	Tipo de cangrejo
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	capturar	cangrejo	ermitaño	A no estándar	Léxica	Tipo de cangrejo
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	escaldar	cangrejo				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	cocer	cangrejo				
Volver hacia atrás como ART ~	(como ART ~)	V no estándar	retroceder(como)	cangrejo				
Volver hacia atrás como ART ~	(como ART ~)	V no estándar	ir para atrás(como)	cangrejo				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	saltar	canguro[animal]				

6.3. Animales								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Causar que ART ~ exista	(a) ART ~	CausFunc 0	criar	canguro[animal]				
Intentar liquidar la existencia de ART ~	(ART) ~ (pl)	IntentarLiquFunc 0	buscar	caracol	terrestre	A no estándar	Léxica	Tipo de caracol
Causar que ART ~ deje de existir	(ART) ~ (pl)	LiquFunc 0	coger	caracol	marino	A no estándar	Léxica	Tipo de caracol
Causar que ART ~ deje de existir	(ART) ~ (pl)	LiquFunc 0	recoger	caracol				
Causar que ART ~ deje de existir	(ART) ~ (pl)	LiquFunc 0	cazar	caracol				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	gruñir	cerdo[animal]	ibérico	A no estándar	Léxica	Tipo de cerdo[animal]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	gritar	cerdo[animal]	de pata negra	A no estándar	Léxica	Tipo de cerdo[animal]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	hocicar	cerdo[animal]	de bellota	A no estándar	Léxica	Tipo de cerdo[animal]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	hozar	cerdo[animal]	salvaje	A no estándar	Léxica	Tipo de cerdo[animal]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	revolcarse	cerdo[animal]	silvestre	A no estándar	Léxica	Tipo de cerdo[animal]
Causar que ART ~ deje de existir	(a) ART ~	LiquFunc 0	matar	cerdo[animal]	doméstico	A no estándar	Léxica	Tipo de cerdo[animal]
Causar que ART ~ deje de existir	(a) ART ~	LiquFunc 0	sacrificar	cerdo[animal]				
Causar que ART ~ exista	(a) ART ~	CausFunc 0	criar	cerdo[animal]				
Causar que ART ~ exista cada vez más	(a) ART ~	CausMagnFunc 0	cebar	cerdo[animal]				
Causar que ART ~ exista cada vez más	(a) ART ~	CausMagnFunc 0	engordar	cerdo[animal]				
Capar los órganos de ART ~	(a) ART ~	V no estándar	castrar	cerdo[animal]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	crotorar	cigüeña				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	emigrar	cigüeña				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	volar	cigüeña				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	anidar	cigüeña				
Llevar a cabo ART ~ una actividad	-	Fact 0	nadar	cisne	blanco	A no estándar	Léxica	Tipo de cisne

6.3. Animales								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
propia								
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	deslizarse	cisne	negro	A no estándar	Léxica	Tipo de cisne
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	volar	cisne	hermoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	anidar	cisne	elegante	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	multiplicarse	conejo[animal]	doméstico	A no estándar	Léxica	Tipo de conejo[animal]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	proliferar	conejo[animal]	de granja	A no estándar	Léxica	Tipo de conejo[animal]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	saltar	conejo[animal]	silvestre	A no estándar	Léxica	Tipo de conejo[animal]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	correr	conejo[animal]	de monte	A no estándar	Léxica	Tipo de conejo[animal]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	escabullirse	conejo[animal]	de campo	A no estándar	Léxica	Tipo de conejo[animal]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	roer	conejo[animal]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	mordisquear	conejo[animal]				
Causar que ART ~ exista	(a) ART ~	CausFunc 0	criar	conejo[animal]				
Causar que ART ~ deje de existir	(a) ART ~	LiquFunc 0	cazar	conejo[animal]				
Causar que ART ~ deje de existir	(a) ART ~	LiquFunc 0	desollar	conejo[animal]				
Ocultarse como ART ~	(como ART ~)	V no estándar	esconderse(como)	conejo[animal]				
Alejarse deprisa como ART ~	(como ART ~)	V no estándar	huir(como)	conejo[animal]				
Dar a luz con frecuencia	(como ART ~)	V no estándar	parir(como)	conejo[animal]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	balar	cordero[animal]	recental	A no estándar	Léxica	Tipo de cordero[animal]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	brincar	cordero[animal]	pascual	A no estándar	Léxica	Tipo de cordero[animal]
Causar que ART ~ deje de existir	(a) ART ~	LiquFunc 0	matar	cordero[animal]	lechal	A no estándar	Léxica	Tipo de cordero[animal]

6.3. Animales								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Causar que ART ~ deje de existir	(a) ART ~	LiquFunc 0	sacrificar	cordero[animal]	manso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Causar que ART ~ deje de existir	(a) ART ~	LiquFunc 0	degollar	cordero[animal]				
Causar que ART ~ deje de existir	(a) ART ~	LiquFunc 0	inmolar	cordero[animal]				
Causar que ART ~ deje de existir	(a) ART ~	LiquFunc 0	llevar al matadero	cordero[animal]				
Parir un animal ART ~	(ART) ~	V no estándar	tener	cría[animal]	indefensa	A no estándar	Léxica	Tipo de cría[animal]
Parir un animal ART ~	(a) ART ~	V no estándar	parir	cría[animal]	en cautividad	A no estándar	Léxica	Tipo de cría[animal]
Causar que ART ~ exista	(a) ART ~	CausFunc 0	proteger	cría[animal]				
Causar que ART ~ exista	(a) ART ~	CausFunc 0	cuidar	cría[animal]				
Alimentar un animal ART ~	(a) ART ~	V no estándar	amamantar	cría[animal]				
Alimentar un animal ART ~	(a) ART ~	V no estándar	alimentar	cría[animal]				
Causar que ART ~ deje de existir	(a) ART ~	LiquFunc 0	abandonar	cría[animal]				
Causar que ART ~ deje de existir	(a) ART ~	LiquFunc 0	sacrificar	cría[animal]				
Apoyar ART ~	(a) ART ~	V no estándar	potenciar	cría[animal]				
Apoyar ART ~	(a) ART ~	V no estándar	fomentar	cría[animal]				
Apoyar ART ~	(a) ART ~	V no estándar	favorecer	cría[animal]				
Apoyar ART ~	(a) ART ~	V no estándar	promocionar	cría[animal]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	volar	dragón[animal fabuloso]	enorme	Magn_tam magnusAntiVer	Fun Cuant +/AntiVer	Más grande de lo conveniente
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	luchar	dragón[animal fabuloso]	poderoso	Pos	Léxica	Con poder
Causar que ART ~ deje de existir	(a) ART ~	LiquFunc 0	derrotar	dragón[animal fabuloso]	marino	A no estándar	Léxica	Tipo de dragón[animal fabuloso]
Causar que ART ~ deje de existir	(a) ART ~	LiquFunc 0	cazar	dragón[animal fabuloso]	multicolor	A no estándar	Léxica	Tipo de dragón[animal fabuloso]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	trepar	dragón[reptil]	volador	A no estándar	Léxica	Tipo de dragón[animal fabuloso]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	subir	dragón[reptil]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	barritar	elefante	asiático	A no estándar	Léxica	Tipo de elefante
Llevar a cabo ART ~ una actividad	(Y/a Y)	Fact 2	conducir(algo/a	elefante	africano	A no estándar	Léxica	Tipo de elefante

6.3. Animales								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
propia que afecta (a algo/a alguien)			alguien)					
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	Real 1	adiestrar	elefante	salvaje	A no estándar	Léxica	Tipo de elefante
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	Real 1	domar	elefante	domesticado	A no estándar	Léxica	Tipo de elefante
Causar que ART ~ deje de existir	(a) ART ~	LiquFunc 0	cazar	elefante	amestrado	A no estándar	Léxica	Tipo de elefante
Causar que ART ~ exista	(a) ART ~	CausFunc 0	proteger	elefante	enorme	Magn_tam magnusAntiVer	Fun Cuant +/AntiVer	Más grande de lo conveniente
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(en) (ART) ~]	Real 1	montar(en)	elefante	gigantesco	Magn_tam magnusAntiVer	Fun Cuant +/AntiVer	Más grande de lo conveniente
				flamenco[ave]	rosa	A no estándar	Léxica	Tipo de flamenco[ave]
				flamenco[ave]	rosado	A no estándar	Léxica	Tipo de flamenco[ave]
				flamenco[ave]	andino	A no estándar	Léxica	Tipo de flamenco[ave]
				flamenco[ave]	chileno	A no estándar	Léxica	Tipo de flamenco[ave]
				flamenco[ave]	americano	A no estándar	Léxica	Tipo de flamenco[ave]
				flamenco[ave]	europeo	A no estándar	Léxica	Tipo de flamenco[ave]
				flamenco[ave]	menor	A no estándar	Léxica	Tipo de flamenco[ave]
				flamenco[ave]	mayor	A no estándar	Léxica	Tipo de flamenco[ave]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	aletargarse	galápago	terrestre	A no estándar	Léxica	Tipo de galápago
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	arrastrarse	galápago				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	bucear	galápago				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	desovar	galápago				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	cacarear	gallina	ponedora	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	picotear(algo)	gallina	clueca	A no estándar	Léxica	Tipo de gallina
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	empollar(algo)	gallina	de puesta	A no estándar	Léxica	Tipo de gallina

6.3. Animales

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	cloquear	gallina	de corral	A no estándar	Léxica	Tipo de gallina
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	poner huevos	gallina	autóctona	A no estándar	Léxica	Tipo de gallina
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (algo/a alguien)	(Y/a Y)	Fact 2	picar(algo/a alguien)	gallina	en pepitoria	A no estándar	Léxica	Tipo de gallina
Causar que ART ~ exista	(a) ART ~	CausFunc 0	alimentar	gallina				
Causar que ART ~ exista	(a) ART ~	CausFunc 0	criar	gallina				
Causar que ART ~ sea peor	(a) ART ~	CausPredPejor	desplumar	gallina				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	cantar	gallo[animal]	de pelea	A no estándar	Léxica	Tipo de gallo[animal]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	cacarear	gallo[animal]	de corral	A no estándar	Léxica	Tipo de gallo[animal]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	picar	gallo[animal]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a X)	Fact 1	despertar(a alguien)	gallo[animal]				
Causar que ART ~ sea peor	(a) ART ~	CausPredPejor	desplumar	gallo[animal]				
Causar que ART ~ deje de existir	(ART) ~ (pl)	LiquFunc 0	pescar	gamba	fresca	Pos	Léxica	Recién pescada
Causar que ART ~ deje de existir	(ART) ~ (pl)	LiquFunc 0	capturar	gamba	congelada	AntiPos	Léxica	Que hace tiempo que ha sido pescada
Apoyar ART ~	ART ~	V no estándar	desarrollar	ganadería	bovina	A no estándar	Léxica	Tipo de gamba
Apoyar ART ~	ART ~	V no estándar	fomentar	ganadería	ovina	A no estándar	Léxica	Tipo de gamba
Apoyar ART ~	ART ~	V no estándar	impulsar	ganadería	porcina	A no estándar	Léxica	Tipo de gamba
Reconocer la calidad de ART ~	ART ~	V no estándar	premiar	ganadería	famosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Ser objeto de la acción de ART ~	(ART) ~	Real 2	heredar	ganadería	legendaria	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				ganadería	mítica	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				ganadería	afamada	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				ganadería	local	A no estándar	Léxica	Tipo de ganadería
				ganadería	nacional	A no estándar	Léxica	Tipo de ganadería
				ganadería	autóctona	A no estándar	Léxica	Tipo de ganadería

6.3. Animales								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				ganadería	extensiva	A no estándar	Léxica	Tipo de ganadería
				ganadería	intensiva	A no estándar	Léxica	Tipo de ganadería
				ganadería	brava	A no estándar	Léxica	Tipo de ganadería
				ganadería	mansa	A no estándar	Léxica	Tipo de ganadería
				ganadería	trashumante	A no estándar	Léxica	Tipo de ganadería
				ganadería	productiva	A no estándar	Léxica	Tipo de ganadería
				ganadería	ecológica	A no estándar	Léxica	Tipo de ganadería
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	Real 1	abrevar	ganado	nómada	A no estándar	Léxica	Tipo de ganadería
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	pacer	ganado	trashumante	A no estándar	Léxica	Tipo de ganadería
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	despedigar(se)	ganado	vacuno	A no estándar	Léxica	Tipo de ganadería
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	descarriarse	ganado	ovino	A no estándar	Léxica	Tipo de ganadería
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	diseminar(se)	ganado	porcino	A no estándar	Léxica	Tipo de ganadería
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	Real 1	pastorear	ganado	bovino	A no estándar	Léxica	Tipo de ganadería
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	Real 1	apacentar	ganado	caprino	A no estándar	Léxica	Tipo de ganadería
Causar que ART ~ exista	(a) ART ~	CausFunc 0	criar	ganado	autóctono	A no estándar	Léxica	Tipo de ganadería
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	Real 1	guardar	ganado				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	Real 1	recoger	ganado				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	Real 1	reunir	ganado				
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	AntiReal 1	dispersar	ganado				
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	AntiReal 1	separar	ganado				

6.3. Animales								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	AntiReal 1	atacar	ganado				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	Real 1	diezmar	ganado				
Causar que ART ~ deje de existir	(a) ART ~	LiquFunc 0	aniquilar	ganado				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	maullar	gato	sigiloso	A no estándar	Léxica	Tipo de gato
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	miagar	gato	astuto	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	ronronear	gato	desconfiado	AntiPos	Léxica	Huraño
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	aullar	gato	esquivo	AntiPos	Léxica	Huraño
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	bufar	gato	arisco	AntiPos	Léxica	Huraño
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (algo/a alguien)	(Y/a Y)	Fact 2	arañar(algo/a alguien)	gato	huraño	AntiPos	Léxica	Huraño
Causar que ART ~ deje de existir	(a) ART ~	LiquFunc 0	cazar	gato	mimoso	Pos	Léxica	Cariñoso
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	AntiReal 1	acechar	gato	juguetón	Pos	Léxica	Que le gusta jugar
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	lamerse	gato	sumiso	Pos	Léxica	Obediente
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	acicalarse	gato	hambriento	A no estándar	Léxica	Tipo de gato
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	asearse	gato	famélico	A no estándar	Léxica	Tipo de gato
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	merodear	gato	en celo	A no estándar	Léxica	Tipo de gato
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	tener	gato	pardo	A no estándar	Léxica	Tipo de gato
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	Real 1	domesticar	gato	negro	A no estándar	Léxica	Tipo de gato
Causar que ART ~ exista	(a) ART ~	CausFunc 0	cuidar	gato	atigrado	A no estándar	Léxica	Tipo de gato

6.3. Animales								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Causar que ART ~ exista	(a) ART ~	CausFunc 0	criar	gato	montés	A no estándar	Léxica	Tipo de gato
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	Real 1	educar	gato	de Angora	A no estándar	Léxica	Tipo de gato
Recibir como hijo ART ~	(a) ART ~	V no estándar	adoptar	gato	siamés	A no estándar	Léxica	Tipo de gato
Inocular a ART ~	(a) ART ~	V no estándar	vacunar	gato	persa	A no estándar	Léxica	Tipo de gato
Capar los órganos de ART ~	(a) ART ~	V no estándar	castrar	gato	doméstico	A no estándar	Léxica	Tipo de gato
Destruir los gérmenes de ART ~	(a) ART ~	V no estándar	esterilizar	gato	silvestre	A no estándar	Léxica	Tipo de gato
Causar que ART ~ deje de existir	(a) ART ~	LiquFunc 0	sacrificar	gato	salvaje	A no estándar	Léxica	Tipo de gato
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	AntiReal 1	ahuyentar	gato	callejero	A no estándar	Léxica	Tipo de gato
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	AntiReal 1	espantar	gato	con pedigrí	A no estándar	Léxica	Tipo de gato
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	AntiReal 1	abandonar	gato	de raza	A no estándar	Léxica	Tipo de gato
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	volar	gaviota				
Causar que ART ~ deje de existir	(a) ART ~	LiquFunc 0	pescar	gaviota				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	anidar	gaviota				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	graznar	gaviota				
Causar que ART ~ deje de existir	(a) ART ~	LiquFunc 0	capturar	gorila[mono]	salvaje	A no estándar	Léxica	Tipo de gorila[mono]
Causar que ART ~ exista	(a) ART ~	CausFunc 0	cuidar	gorila[mono]	de montaña	A no estándar	Léxica	Tipo de gorila[mono]
Causar que ART ~ exista	(a) ART ~	CausFunc 0	atender	gorila[mono]	domesticado	A no estándar	Léxica	Tipo de gorila[mono]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	Real 1	amestrar	gorila[mono]	albino	A no estándar	Léxica	Tipo de gorila[mono]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	Real 1	adiestrar	gorila[mono]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	gruñir	guarro[animal]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	hozar	guarro[animal]				

6.3. Animales								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Causar que ART ~ exista	(a) ART ~	CausFunc 0	alimentar	guarro[animal]				
Causar que ART ~ exista cada vez más	(a) ART ~	CausMagnFunc 0	cebar	guarro[animal]				
Causar que ART ~ exista cada vez más	(a) ART ~	CausMagnFunc 0	engordar	guarro[animal]				
Causar que ART ~ exista	(a) ART ~	CausFunc 0	criar	guarro[animal]				
Causar que ART ~ deje de existir	(a) ART ~	LiquFunc 0	sacrificar	guarro[animal]				
Causar que ART ~ deje de existir	(a) ART ~	LiquFunc 0	matar	guarro[animal]				
Comportarse como ART ~	(como ART ~)	V no estándar	trabajar(como)	hormiga	obrera	A no estándar	Léxica	Tipo de hormiga
Comportarse como ART ~	(como ART ~)	V no estándar	almacenar(como)	hormiga	labradora	A no estándar	Léxica	Tipo de hormiga
Comportarse como ART ~	(como ART ~)	V no estándar	ahorrar(como)	hormiga	gigante	Magn_tam magnusAntiVer	Fun Cuant +/AntiVer	Más grande de lo conveniente
Comportarse como ART ~	(como ART ~)	V no estándar	moverse(como)	hormiga	alada	A no estándar	Léxica	Tipo de hormiga
Comportarse como ART ~	(como ART ~)	V no estándar	desfilar(como)	hormiga	con alas	A no estándar	Léxica	Tipo de hormiga
Comportarse como ART ~	(como ART ~)	V no estándar	pulular(como)	hormiga	laboriosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				hormiga	hacendosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				hormiga	invasora	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	hozar	jabalí	fiero	A no estándar	Léxica	Tipo de jabalí
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	olfatear	jabalí	feroz	A no estándar	Léxica	Tipo de jabalí
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	chapotear	jabalí	asustadizo	A no estándar	Léxica	Tipo de jabalí
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a Y)	AntiFact 2	embestir(a alguien)	jabalí	salvaje	A no estándar	Léxica	Tipo de jabalí
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a Y)	AntiFact 2	atacar(a alguien)	jabalí	silvestre	A no estándar	Léxica	Tipo de jabalí
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a Y)	AntiFact 2	dañar(a alguien)	jabalí				

6.3. Animales								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	arrasar(algo)	jabalí				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	gruñir	jabalí				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	resoplar	jabalí				
Causar que ART ~ deje de existir	(a) ART ~	LiquFunc 0	cazar	jabalí				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	Real 1	ahuyentar	jabalí				
Causar que ART ~ deje de existir	(a) ART ~	LiquFunc 0	abatir	jabalí				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	trepar	koala	macho	A no estándar	Léxica	Tipo de koala
				koala	hembra	A no estándar	Léxica	Tipo de koala
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	ulular	lechuza				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	acechar(algo)	liebre[animal]	ágil	Epit	Léxica	Veloz
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	correr	liebre[animal]	veloz	Epit	Léxica	Veloz
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	saltar	liebre[animal]	rápida	Epit	Léxica	Veloz
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	esconderse	liebre[animal]	mecánica	A no estándar	Léxica	Tipo de liebre[animal]
Causar que ART ~ deje de existir	(a) ART ~	LiquFunc 0	cazar	liebre[animal]				
Causar que ART ~ deje de existir	(a) ART ~	LiquFunc 0	perseguir	liebre[animal]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(de Y)	Fact 2	tirar(de algo)	llama[animal]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	cargar(algo)	llama[animal]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	aullar	lobo	feroz	Epit	Léxica	Violento
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	ulular	lobo	salvaje	Epit	Léxica	Violento

6.3. Animales								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo/a alguien)	(Y/a Y)	Fact 2	acechar(algo/a alguien)	lobo	indómito	AntiPos	Léxica	Que no se deja domar
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo/a alguien)	(Y/a Y)	Fact 2	atacar(algo/a alguien)	lobo	indomable	AntiPos	Léxica	Que no se deja domar
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo/a alguien)	(Y/a Y)	Fact 2	devorar(algo/a alguien)	lobo	despiadado	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo/a alguien)	(Y/a Y)	Fact 2	morder(algo/a alguien)	lobo	desalmado	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	Real 1	defender(se)(de)	lobo	rabioso	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				lobo	inofensivo	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				lobo	manso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				lobo	hambriento	A no estándar	Léxica	Tipo de lobo
				lobo	famélico	A no estándar	Léxica	Tipo de lobo
				lobo	voraz	A no estándar	Léxica	Tipo de lobo
				lobo	desnutrido	A no estándar	Léxica	Tipo de lobo
				lobo	depredador	A no estándar	Léxica	Tipo de lobo
				lobo	devorador	A no estándar	Léxica	Tipo de lobo
				lobo	astuto	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				lobo	sagaz	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				lobo	sigiloso	A no estándar	Léxica	Tipo de lobo
				lobo	solitario	A no estándar	Léxica	Tipo de lobo
				lobo	estepario	A no estándar	Léxica	Tipo de lobo
Existir ART ~ ampliamente	-	MagnFunc 0	reproducirse	lombriz	de tierra	A no estándar	Léxica	Tipo de lombriz
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	crecer	lombriz	intestinal	A no estándar	Léxica	Tipo de lombriz
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	avanzar	lombriz				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	arrastrarse	lombriz				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	escarbar(algo)	lombriz				

6.3. Animales								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	airear(la tierra)	lombriz				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo/a alguien)	(Y/a Y)	Fact 2	parasitar(algo/a alguien)	lombriz				
Comportarse como ART ~	[(como ART ~) (Y)]	V no estándar	repetir(algo)(como)	loro	hablador	Epit	Léxica	Que habla y causa gracia
Comportarse como ART ~	(como ART ~)	V no estándar	hablar(como)	loro	parlanchín	Epit	Léxica	Que habla y causa gracia
				loro	dicharachero	Epit	Léxica	Que habla y causa gracia
				loro	charlatán	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				loro	soez	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				loro	grosero	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				loro	malhablado	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				loro	burlón	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				loro	irreverente	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				loro	colorido	Pos	Léxica	Con colores
				loro	vistoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	saltar	mono				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	agarrarse	mono				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	trepar	mono				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(a Y)	Fact 2	subir(se)(a algo)	mono				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	chillar	mono				
Ser objeto de la acción de ART ~	(de ART ~)	Real 2	venir(de)	mono				
Ser objeto de la acción de ART ~	(de ART ~)	Real 2	descender(de)	mono				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	Real 1	espantar	mosca				
Causar que ART ~ deje de existir	(a) ART ~	LiquFunc 0	cazar	mosca				

6.3. Animales								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Causar que ART ~ deje de existir	(a) ART ~	LiquFunc 0	atrapar	mosca				
Causar que ART ~ deje de existir	(a) ART ~	LiquFunc 0	matar	mosca				
Comportarse como ART ~	[(como) ~ (pl)]	V no estándar	caer(como)	mosca				
Comportarse como ART ~	[(como) ~ (pl)]	V no estándar	morir(como)	mosca				
Comportarse como ART ~	[(como) ~ (pl)]	V no estándar	acudir(como)	mosca				
Comportarse como ART ~	[(como) ~ (pl)]	V no estándar	venir(como)	mosca				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	trotar	mulo	de carga	Epit	Léxica	Que transporta alguna carga
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo/alguien)	(Y/a Y)	Fact 2	cocear(algo/a alguien)	mulo	sufrido	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	rebuznar	mulo	manso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	tirar	mulo	terco	Epit	Léxica	Tozudo
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	trabajar	mulo	testarudo	Epit	Léxica	Tozudo
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	arar(algo)	mulo				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	abrevar	mulo				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	cargar	mulo				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	descargar	mulo				
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	AntiReal 1	atar	mulo				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	Real 1	soltar	mulo				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(en) (ART) ~]	Real 1	montar(en)	mulo				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(en) (ART) ~]	Real 1	viajar(en)	mulo				
Hacer lo que se espera que se haga	[(en) (ART) ~]	Real 1	ir(en)	mulo				

6.3. Animales								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
con ART ~								
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	abrir(se)	navaja[molusco]	al natural	A no estándar	Léxica	Tipo de navaja[molusco]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	cerrar(se)	navaja[molusco]	enlatada	A no estándar	Léxica	Tipo de navaja[molusco]
Causar que ART ~ deje de existir	(ART) ~ (pl)	LiquFunc 0	recoger	navaja[molusco]	cruda	A no estándar	Léxica	Tipo de navaja[molusco]
Causar que ART ~ deje de existir	(ART) ~ (pl)	LiquFunc 0	capturar	navaja[molusco]	fresca	A no estándar	Léxica	Tipo de navaja[molusco]
Causar que ART ~ deje de existir	(ART) ~ (pl)	LiquFunc 0	extraer	navaja[molusco]				
Causar que ART ~ deje de existir	(ART) ~ (pl)	LiquFunc 0	mariscar	navaja[molusco]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	cantar	ñacurutú				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	acechar	ñacurutú				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	correr	ñandú				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	rumiar	ñu				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	pastar	ñu				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	migrar	ñu				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	rugir	oso	polar	A no estándar	Léxica	Tipo de oso
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	gruñir	oso	pardo	A no estándar	Léxica	Tipo de oso
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo/a alguien)	(Y/a Y)	Fact 2	engullir(algo/a alguien)	oso	gris	A no estándar	Léxica	Tipo de oso
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo/a alguien)	(Y/a Y)	Fact 2	devorar(algo/a alguien)	oso	panda	A no estándar	Léxica	Tipo de oso
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (sobre alguien)	(sobre Y)	Fact 2	abalanzarse	oso	perezoso	AntiPos	Léxica	Tardo
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	atacar	oso	hormiguero	A no estándar	Léxica	Tipo de oso

6.3. Animales								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	nadar	oso	marino	A no estándar	Léxica	Tipo de oso
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	trepar	oso	arborícola	A no estándar	Léxica	Tipo de oso
Causar que ART ~ deje de existir	(a) ART ~	LiquFunc 0	cazar	oso	de las cavernas	A no estándar	Léxica	Tipo de oso
Causar que ART ~ deje de existir	(a) ART ~	LiquFunc 0	capturar	oso	salvaje	A no estándar	Léxica	Tipo de oso
Causar que ART ~ deje de existir	(a) ART ~	LiquFunc 0	abatir	oso	amaestrado	A no estándar	Léxica	Tipo de oso
Causar que ART ~ exista	(a) ART ~	CausFunc 0	proteger	oso	de peluche	A no estándar	Léxica	Tipo de oso
Causar que ART ~ exista	(a) ART ~	CausFunc 0	conservar	oso	enorme	Magn_tam magnusAntiVer	Fun Cuant +/AntiVer	Más grande de lo conveniente
Causar que ART ~ exista de nuevo	(a) ART ~	CausDenuevoFunc 0	recuperar	oso	ágil	Pos	Léxica	Ligero
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	Real 1	soltar	oso				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	Real 1	liberar	oso				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	Real 1	domar	oso				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	Real 1	amaestrar	oso				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	Real 1	entrenar	oso				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	balar	oveja	mansa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	pastar	oveja	doméstica	A no estándar	Léxica	Tipo de oveja
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	pacer	oveja	churra	A no estándar	Léxica	Tipo de oveja
Causar que ART ~ exista	(a) ART ~	CausFunc 0	cuidar	oveja	merina	A no estándar	Léxica	Tipo de oveja
Causar que ART ~ exista	(a) ART ~	CausFunc 0	apacentar	oveja				
Causar que ART ~ exista	(a) ART ~	CausFunc 0	pastorear	oveja				
Causar que ART ~ exista	(a) ART ~	CausFunc 0	guardar	oveja				

6.3. Animales								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Causar que ART ~ exista	(a) ART ~	CausFunc 0	criar	oveja				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	Real 1	marcar	oveja				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	Real 1	esquilar	oveja				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	Real 1	trasquilar	oveja				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	cantar	pájaro	cantor	A no estándar	Léxica	Tipo de pájaro
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	gorjear	pájaro	exótico	A no estándar	Léxica	Tipo de pájaro
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	piar	pájaro	salvaje	A no estándar	Léxica	Tipo de pájaro
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	trinar	pájaro	multicolor	A no estándar	Léxica	Tipo de pájaro
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	volar	pájaro	colorido	A no estándar	Léxica	Tipo de pájaro
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	planear	pájaro	llamativo	A no estándar	Léxica	Tipo de pájaro
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	anidar	pájaro	migratorio	A no estándar	Léxica	Tipo de pájaro
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	picotear	pájaro	hembra	A no estándar	Léxica	Tipo de pájaro
Causar que ART ~ deje de existir	(a) ART ~	LiquFunc 0	cazar	pájaro	macho	A no estándar	Léxica	Tipo de pájaro
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	volar	pato[animal]	salvaje	A no estándar	Léxica	Tipo de pato[animal]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	nadar	pato[animal]	silvestre	A no estándar	Léxica	Tipo de pato[animal]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	caminar	pato[animal]	real	A no estándar	Léxica	Tipo de pato[animal]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	andar	pato[animal]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad	-	Fact 0	emigrar	pato[animal]				

6.3. Animales								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
propia								
Causar que ART ~ deje de existir	(a) ART ~	LiquFunc 0	cazar	pato[animal]				
Causar que ART ~ deje de existir	(a) ART ~	LiquFunc 0	capturar	pato[animal]				
Causar que ART ~ exista	(a) ART ~	CausFunc 0	criar	pavo[animal]	real	A no estándar	Léxica	Tipo de pavo[animal]
Causar que ART ~ exista cada vez más	(a) ART ~	CausMagnFunc 0	engordar	pavo[animal]				
Causar que ART ~ exista cada vez más	(a) ART ~	CausMagnFunc 0	cebar	pavo[animal]				
Causar que ART ~ exista	(a) ART ~	CausFunc 0	alimentar	pavo[animal]				
Causar que ART ~ deje de existir	(a) ART ~	LiquFunc 0	matar	pavo[animal]				
Causar que ART ~ deje de existir	(a) ART ~	LiquFunc 0	cazar	perdiz	roja	A no estándar	Léxica	Tipo de perdiz
Revelar un secreto	ART ~	V no estándar	levantar	perdiz	silvestre	A no estándar	Léxica	Tipo de perdiz
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	preparar	perdiz	salvaje	A no estándar	Léxica	Tipo de perdiz
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	cocinar	perdiz	estofada	A no estándar	Léxica	Tipo de perdiz
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	guisar	perdiz				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	escabechar	perdiz				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	asar	perdiz				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	rellenar	perdiz				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	ladrar	perro	fiel	Epit	Léxica	Fiel
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	aullar	perro	leal	Epit	Léxica	Fiel
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	gruñir	perro	inofensivo	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	llorar	perro	manso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	gemir	perro	sumiso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	jadear	perro	faldero	A no estándar	Léxica	Tipo de perro
Llevar a cabo ART ~ una actividad	(Y)	Fact 2	olfatear(algo)	perro	astuto	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad

6.3. Animales								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
propia que afecta (a algo)								
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	olisquear(algo)	perro	sagaz	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	husmear(algo)	perro	inteligente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo/a alguien)	(Y/a Y)	Fact 2	morder(algo/a alguien)	perro	imponente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a Y)	AntiFact 2	atacar(a alguien)	perro	peligroso	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a Y)	AntiFact 2	acosar(a alguien)	perro	fiero	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo/a alguien)	(Y/a Y)	Fact 2	lamer(algo/a alguien)	perro	asesino	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	roer(algo)	perro	famélico	A no estándar	Léxica	Tipo de perro
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	obedecer(a alguien)	perro	flaco	A no estándar	Léxica	Tipo de perro
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	acompañar(a alguien)	perro	pulgoso	AntiPos	Léxica	Con pulgas
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	guiar(a alguien)	perro	sarnoso	AntiPos	Léxica	Con sarna
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	tener	perro	rabioso	AntiPos	Léxica	Tener la rabia
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	Real 1	cuidar	perro	en celo	A no estándar	Léxica	Tipo de perro
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	Real 1	criar	perro	desobediente	AntiPos	Léxica	Que no obedece
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	Real 1	adiestrar	perro	obediente	Pos	Léxica	Que obedece
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	Real 1	educar	perro	adiestrado	A no estándar	Léxica	Tipo de perro
Hacer lo que se espera que se haga	(a) ART ~	Real 1	amaestrar	perro	amaestrado	A no estándar	Léxica	Tipo de perro

6.3. Animales								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
con ART ~								
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	Real 1	entrenar	perro	doméstico	A no estándar	Léxica	Tipo de perro
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	Real 1	pasear	perro	salvaje	A no estándar	Léxica	Tipo de perro
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	Real 1	sacar	perro	callejero	A no estándar	Léxica	Tipo de perro
Inocular a ART ~	(a) ART ~	V no estándar	vacunar	perro	abandonado	A no estándar	Léxica	Tipo de perro
Capar los órganos de ART ~	(a) ART ~	V no estándar	castrar	perro	vagabundo	A no estándar	Léxica	Tipo de perro
Destruir los gérmenes de ART ~	(a) ART ~	V no estándar	esterilizar	perro	con pedigrí	A no estándar	Léxica	Tipo de perro
Causar que ART ~ deje de existir	(a) ART ~	LiquFunc 0	sacrificar	perro	de raza	A no estándar	Léxica	Tipo de perro
Causar que ART ~ deje de existir	(a) ART ~	LiquFunc 0	abandonar	perro	de presa	A no estándar	Léxica	Tipo de perro
				perro	guardián	A no estándar	Léxica	Tipo de perro
				perro	sabueso	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				perro	de caza	A no estándar	Léxica	Tipo de perro
				perro	rastreador	A no estándar	Léxica	Tipo de perro
				perro	de rastreo	A no estándar	Léxica	Tipo de perro
				perro	de rescate	A no estándar	Léxica	Tipo de perro
				perro	de ciego	A no estándar	Léxica	Tipo de perro
				perro	de pelea	A no estándar	Léxica	Tipo de perro
				perro	de trineo	A no estándar	Léxica	Tipo de perro
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	nadar	pez	tropical	A no estándar	Léxica	Tipo de pez
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	flotar	pez	exótico	A no estándar	Léxica	Tipo de pez
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	saltar	pez	de colores	A no estándar	Léxica	Tipo de pez
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	aletear	pez	vistoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	remontar{la corriente/el río}	pez	luminoso	A no estándar	Léxica	Tipo de pez

6.3. Animales								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	morder	pez	eléctrico	A no estándar	Léxica	Tipo de pez
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	picar	pez	de río	A no estándar	Léxica	Tipo de pez
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	boquear	pez	de mar	A no estándar	Léxica	Tipo de pez
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	desovar	pez	marino	A no estándar	Léxica	Tipo de pez
Causar que ART ~ deje de existir	(a) ART ~	LiquFunc 0	pescar	pez	de agua dulce	A no estándar	Léxica	Tipo de pez
Causar que ART ~ deje de existir	(a) ART ~	LiquFunc 0	capturar	pez	de agua salada	A no estándar	Léxica	Tipo de pez
Causar que ART ~ deje de existir	(a) ART ~	LiquFunc 0	coger	pez	de fondo	A no estándar	Léxica	Tipo de pez
Causar que ART ~ deje de existir	(a) ART ~	LiquFunc 0	atrapar	pez	abisal	A no estándar	Léxica	Tipo de pez
Causar que ART ~ exista	(a) ART ~	CausFunc 0	criar	pez	venenoso	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				pez	tóxico	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				pez	sabroso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				pez	apreciado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				pez	volador	A no estándar	Léxica	Tipo de pez
				pez	carnívoro	A no estándar	Léxica	Tipo de pez
				pez	depredador	A no estándar	Léxica	Tipo de pez
				pez	voraz	A no estándar	Léxica	Tipo de pez
				pez	cartilaginoso	A no estándar	Léxica	Tipo de pez
				pez	fósil	A no estándar	Léxica	Tipo de pez
Causar que ART ~ exista	(a) ART ~	CausFunc 0	alimentar	pollo				
Causar que ART ~ exista	(a) ART ~	CausFunc 0	criar	pollo				
Causar que ART ~ exista cada vez más	(a) ART ~	CausMagnFunc 0	engordar	pollo				
Causar que ART ~ exista cada vez más	(a) ART ~	CausMagnFunc 0	cebar	pollo				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	croar	rana	saltarina	Epit	Léxica	Que se mueve dando saltos
Llevar a cabo ART ~ una actividad	-	Fact 0	cantar	rana	enorme	Magn_tam magnusAntiVer	Fun Cuant	Más grande de lo conveniente

6.3. Animales								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
propia							+/AntiVer	
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	saltar	rana	pequeña	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Adquirir la cualidad de ART ~	[(en) (ART) ~]	PredAble	convertir(se)(en)	rana	venenosa	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				rana	común	A no estándar	Léxica	Tipo de rana
Existir ART ~ ampliamente	-	MagnFunc 0	proliferar	rata	enorme	Magn_tam magnusAntiVer	Fun Cuant +/AntiVer	Más grande de lo conveniente
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia con intensidad que afecta (a algo)	(Y)	MagnFact 2	inundar(un lugar)	rata	gigante	Magn_tam magnusAntiVer	Fun Cuant +/AntiVer	Más grande de lo conveniente
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia con intensidad que afecta (a algo)	(Y)	MagnFact 2	invadir(un lugar)	rata	común	A no estándar	Léxica	Tipo de rata
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia con intensidad que afecta (a algo)	(Y)	MagnFact 2	infestar(un lugar)	rata	de agua	A no estándar	Léxica	Tipo de rata
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia con intensidad que afecta (a algo)	(Y)	MagnFact 2	rodear(un lugar)	rata	de campo	A no estándar	Léxica	Tipo de rata
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia con intensidad que afecta (a algo)	(Y)	MagnFact 2	llenar(un lugar)	rata	de cloaca	A no estándar	Léxica	Tipo de rata
Comportarse como ART ~	(como ART ~)	V no estándar	huir(como)	rata	de laboratorio	A no estándar	Léxica	Tipo de rata
Comportarse como ART ~	(como ART ~)	V no estándar	matar(como)	rata	experimental	A no estándar	Léxica	Tipo de rata
Comportarse como ART ~	(como ART ~)	V no estándar	morir(como)	rata				
Ser objeto de la acción de ART ~	[(a) (ART) ~]	Real 2	oler(a)	rata				
Hacer (algo) con ART ~	[(con) (ART) ~ (pl)(Y)]	Labreal 13	experimentar(con)	rata				
Hacer (algo) con ART ~	[(en) (ART) ~ (pl)(Y)]	Labreal 13	probar(en)	rata				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo/a alguien)	(Y/a Y)	Fact 2	embestir(algo/a alguien)	res	brava	A no estándar	Léxica	Tipo de res
Llevar a cabo ART ~ una actividad	-	Fact 0	pastar	res	mansa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad

6.3. Animales								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
propia								
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	Real 1	arrear	res				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~ (pl)	Real 1	reunir	res				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	faenar	res				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	Real 1	lidiar	res				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	Real 1	torear	res				
Causar que ART ~ exista cada vez más	(a) ART ~	CausMagnFunc 0	engordar	res				
Causar que ART ~ exista cada vez más	(a) ART ~	CausMagnFunc 0	cebar	res				
Causar que ART ~ exista	(a) ART ~	CausFunc 0	criar	res				
Causar que ART ~ deje de existir	(a) ART ~	LiquFunc 0	sacrificar	res				
Causar que ART ~ deje de existir	(a) ART ~	LiquFunc 0	matar	res				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	nadar	salmón[pez]	fresco	Pos	Léxica	Recién pescado
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	saltar	salmón[pez]	congelado	AntiPos	Léxica	Que hace tiempo que ha sido pescado
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	remontar	salmón[pez]	ahumado	A no estándar	Léxica	Tipo de salmón[pez]
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	pescar	salmón[pez]	marinado	A no estándar	Léxica	Tipo de salmón[pez]
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	sacar	salmón[pez]	enlatado	A no estándar	Léxica	Tipo de salmón[pez]
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	capturar	salmón[pez]	envasado	A no estándar	Léxica	Tipo de salmón[pez]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	comer	salmón[pez]	cocido	A no estándar	Léxica	Tipo de salmón[pez]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	tomar	salmón[pez]	a la plancha	A no estándar	Léxica	Tipo de salmón[pez]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	consumir	salmón[pez]	al horno	A no estándar	Léxica	Tipo de salmón[pez]

6.3. Animales								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Causar que ART ~ exista	(ART) ~	CausFunc 0	criar	salmón[pez]				
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	pescar	sepia	fresca	Pos	Léxica	Recién pescada
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	silbar	serpiente	venenosa	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	picar(a alguien)	serpiente	peligrosa	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	morder(a alguien)	serpiente	inofensiva	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	atacar(a alguien)	serpiente	de agua	A no estándar	Léxica	Tipo de serpiente
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	enroscarse	serpiente	de cascabel	A no estándar	Léxica	Tipo de serpiente
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	arrastrarse	serpiente	marina	A no estándar	Léxica	Tipo de serpiente
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	reptar	serpiente	de coral	A no estándar	Léxica	Tipo de serpiente
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	deslizarse	serpiente				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	serpentear	serpiente				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	esconderse	serpiente				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo/a alguien)	(Y/a Y)	Fact 2	acometer(algo/a alguien)	toro	bravo	A no estándar	Léxica	Tipo de toro
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo/a alguien)	(Y/a Y)	Fact 2	embestir(algo/a alguien)	toro	bravío	A no estándar	Léxica	Tipo de toro
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	correr	toro	de lidia	A no estándar	Léxica	Tipo de toro
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	renquear	toro	de puntas	A no estándar	Léxica	Tipo de toro
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	humillar	toro	brioso	A no estándar	Léxica	Tipo de toro
Dejar ART ~ de existir	-	FinFunc 0	doblar	toro	fogoso	A no estándar	Léxica	Tipo de toro

6.3. Animales								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	coger(a alguien)	toro	noble	A no estándar	Léxica	Tipo de toro
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	cornear(a alguien)	toro	jubillo	A no estándar	Léxica	Tipo de toro
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	bramar	toro	manso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	bufar	toro	romo	A no estándar	Léxica	Tipo de toro
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	mugir	toro	mecánico	A no estándar	Léxica	Tipo de toro
Causar que ART ~ exista	(a) ART ~	CausFunc 0	criar	toro	de campanilla	A no estándar	Léxica	Tipo de toro
Causar que ART ~ exista	(a) ART ~	CausFunc 0	cuidar	toro				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	Real 1	torear	toro				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	Real 1	capear	toro				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	Real 1	lidiar	toro				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	Real 1	encarar	toro				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	Real 1	recibir	toro				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	Real 1	despuntar	toro				
Causar que ART ~ deje de existir	(a) ART ~	LiquFunc 0	picar	toro				
Causar que ART ~ deje de existir	(a) ART ~	LiquFunc 0	matar	toro				
Causar que ART ~ deje de existir	(a) ART ~	LiquFunc 0	banderillear	toro				
Causar que ART ~ deje de existir	(a) ART ~	LiquFunc 0	descabellar	toro				
Ofrecer el torero su faena (a alguien)	ART ~	V no estándar	brindar	toro				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	entrar(a)	toro				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	dar un pase(a)	toro				

6.3. Animales								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Asistir a un evento taurino	(a ART ~ (pl))	V no estándar	ir(a)	toro				
Asistir a un evento taurino	(a ART ~ (pl))	V no estándar	asistir(a)	toro				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	mugir	vaca	lechera	Epit	Léxica	Que da leche
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	cornear(a alguien)	vaca	brava	A no estándar	Léxica	Tipo de vaca
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	pastar	vaca	salvaje	A no estándar	Léxica	Tipo de vaca
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	Real 1	ordeñar	vaca	sagrada	A no estándar	Figur	Símbolo de la fecundidad y la maternidad para los hindúes
Causar que ART ~ deje de existir	(a) ART ~	LiquFunc 0	sacrificar	vaca	loca	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	nadar	yacaré				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo/a alguien)	(Y/a Y)	Fact 2	morder(algo/a alguien)	yacaré				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo/a alguien)	(Y/a Y)	Fact 2	devorar(algo/a alguien)	yacaré				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo/a alguien)	(Y/a Y)	Fact 2	atacar(algo/a alguien)	yacaré				
Causar que ART ~ deje de existir	(a) ART ~	LiquFunc 0	cazar	yacaré				
Causar que ART ~ deje de existir	(a) ART ~	LiquFunc 0	capturar	yacaré				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	rumiar	yak				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	pastar	yak				
Causar que ART ~ exista	(a) ART ~	CausFunc 0	criar	yak				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	relinchar	yegua	salvaje	A no estándar	Léxica	Tipo de yegua
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	galopar	yegua	pura	A no estándar	Léxica	Tipo de yegua
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	trotar	yegua	purasangre	A no estándar	Léxica	Tipo de yegua
Llevar a cabo ART ~ una actividad	-	Fact 0	correr	yegua	mestiza	A no estándar	Léxica	Tipo de yegua

6.3. Animales								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
propia								
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	desbocarse	yegua	torda	A no estándar	Léxica	Tipo de yegua
Montar un caballo a ART ~	(a) ART ~	V no estándar	cubrir	yegua				
Montar un caballo a ART ~	(a) ART ~	V no estándar	montar	yegua				
Dar machos de distinta procedencia a las hembras ~	(a) ART ~	V no estándar	cruzar	yegua				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	Real 1	adiestrar	yegua				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	Real 1	domar	yegua				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	Real 1	herrar	yegua				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	Real 1	ensillar	yegua				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	montar(en)	yegua				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	subir(se)(a)	yegua				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	Real 1	apear(se)(de)	yegua				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	Real 1	bajar(se)(de)	yegua				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	devorar(algo)	zorro	polar	A no estándar	Léxica	Tipo de zorro
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	atacar(algo)	zorro	ártico	A no estándar	Léxica	Tipo de zorro
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	atrapar(algo)	zorro	común	A no estándar	Léxica	Tipo de zorro
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	AntiReal 1	perseguir	zorro	astuto	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	AntiReal 1	acosar	zorro	taimado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad

6.3. Animales								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Causar que ART ~ deje de existir	(a) ART ~	LiquFunc 0	cazar	zorro	depredador	A no estándar	Léxica	Tipo de zorro
Causar que ART ~ deje de existir	(a) ART ~	LiquFunc 0	capturar	zorro				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	Real 1	ahuyentar	zorro				

6.4. Árboles, plantas y flores								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	amarillear	abedul				
Hacer (algo) con ART ~	[(con) (ART) ~ (pl) (Y)]	Labreal 13	repoblar (con)	abedul				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	amarillear	abeto	natural	Pos	Léxica	Auténtico
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	tirar	abeto	artificial	AntiPos	Léxica	Falso
Causar que ART ~ vuelva a existir	ART ~	CausDenuevoFact 0	recoger	abeto	navideño	A no estándar	Léxica	Tipo de abeto
Causar que ART ~ vuelva a existir	ART ~	CausDenuevoFact 0	reciclar	abeto	tradicional	A no estándar	Léxica	Tipo de abeto
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia nuevamente	-	DenuevoFact 0	florecer	acebo	navideño	A no estándar	Léxica	Tipo de acebo
				acebo	espinoso	A no estándar	Léxica	Tipo de acebo
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	amarillear	álamo	machadiano	A no estándar	Léxica	Tipo de álamo
				álamo	blanco	A no estándar	Léxica	Tipo de álamo
				álamo	negro	A no estándar	Léxica	Tipo de álamo
				álamo	amarillo	A no estándar	Léxica	Tipo de álamo
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia nuevamente	-	DenuevoFact 0	descollar	almendro	en flor	A no estándar	Léxica	Tipo de almendro
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia nuevamente	-	DenuevoFact 0	florecer	almendro	florido	A no estándar	Léxica	Tipo de almendro
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	brotar	bambú				
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	nacer	bambú				
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	despuntar	bambú				
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	crecer	bambú				
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	secar(se)	bambú				
Volverse ART ~ peor	-	Degrad 0	ajar(se)	bambú				
Dejar ART ~ de existir	-	FinFunc 0	morir	bambú				
Volver ART ~ a existir de nuevo	-	DenuevoFunc 0	reverdecer	bambú				
Volver ART ~ a existir de nuevo	-	DenuevoFunc 0	rebrotar	bambú				
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~	IntentarCausFact 0	cultivar	bambú				
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~	IntentarCausFact 0	sembrar	bambú				
Causar que ART ~ exista	(ART) ~	CausFunc 0	producir	bambú				

6.4. Árboles, plantas y flores								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	cosechar	bambú				
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~	IntentarCausFact 0	plantar	bambú				
Causar que ART ~ deje de existir	(ART) ~	LiquFunc 0	cortar	bambú				
Causar que ART ~ deje de existir	(ART) ~	LiquFunc 0	arrancar	bambú				
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	nacer	caña[planta]	de azúcar	A no estándar	Léxica	Tipo de caña[planta]
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	brotar	caña[planta]	dulce	A no estándar	Léxica	Tipo de caña[planta]
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	crecer	caña[planta]	de bambú	A no estándar	Léxica	Tipo de caña[planta]
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	secar(se)	caña[planta]				
Dejar ART ~ de existir	-	FinFunc 0	perder(se)	caña[planta]				
Volver ART ~ a existir de nuevo	-	DenuevoFunc 0	reverdecer	caña[planta]				
Volver ART ~ a existir de nuevo	-	DenuevoFunc 0	rebrotar	caña[planta]				
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~	IntentarCausFact 0	cultivar	caña[planta]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	cosechar	caña[planta]				
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~	IntentarCausFact 0	sembrar	caña[planta]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	recoger	caña[planta]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	recolectar	caña[planta]				
Causar que ART ~ deje de existir	(ART) ~	LiquFunc 0	cortar	caña[planta]				
Causar que ART ~ deje de existir	(ART) ~	LiquFunc 0	arrancar	caña[planta]				
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	abonar	caña[planta]				
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	regar	caña[planta]				
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	moler	caña[planta]				
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	quemar	caña[planta]				
				castaño	en flor	A no estándar	Léxica	Tipo de castaño
				castaño	de indias	A no estándar	Léxica	Tipo de castaño
				castaño	dulce	A no estándar	Léxica	Tipo de castaño
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~	IntentarCausFact 0	cultivar	cereal	integral	A no estándar	Léxica	Tipo de cereal
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~	IntentarCausFact 0	sembrar	cereal	transgénico	A no estándar	Léxica	Tipo de cereal

6.4. Árboles, plantas y flores								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	cosechar	cereal	enriquecido	Pos	Léxica	Con más consistencia
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~	IntentarCausFact 0	plantar	cereal	de secano	A no estándar	Léxica	Tipo de cereal
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	recolectar	cereal	de invierno	A no estándar	Léxica	Tipo de cereal
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	recoger	cereal				
Causar que ART ~ deje de existir	(ART) ~	LiquFunc 0	cortar	cereal				
Causar que ART ~ deje de existir	(ART) ~	LiquFunc 0	arrancar	cereal				
Causar que ART ~ deje de existir	(ART) ~	LiquFunc 0	moler	cereal				
Causar que ART ~ deje de existir	(ART) ~	LiquFunc 0	machacar	cereal				
Calentar mucho ART ~	(ART) ~	V no estándar	tostar	cereal				
Guardar en un almacén ART ~	(ART) ~	V no estándar	almacenar	cereal				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia nuevamente	-	DenuevoFact 0	florecer	cerezo				
Existir ART ~ ampliamente	-	MagnFunc 0	extender(se)	césped	cuidado	Pos	Léxica	Atendido
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	crecer	césped	verde	A no estándar	Léxica	Tipo de césped
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	secar(se)	césped	seco	AntiPos	Léxica	Desatendido
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	agostar(se)	césped	alto	AntiPos	Léxica	Desatendido
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~	IntentarCausFact 0	plantar	césped	artificial	AntiVer	Léxica	Artificial
Causar que ART ~ exista de nuevo	(ART) ~	CausDenuevoFunc 0	replantar	césped	natural	Ver	Léxica	Auténtico
Causar que ART ~ deje de existir	(ART) ~	LiquFunc 0	cortar	césped	duro	A no estándar	Léxica	Tipo de césped
Causar que ART ~ deje de existir	(ART) ~	LiquFunc 0	segar	césped	resistente	Pos	Léxica	Fuerte
Causar que ART ~ deje de existir	(ART) ~	LiquFunc 0	arrancar	césped				
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	regar	césped				
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	mojar	césped				
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	empapar	césped				
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	abonar	césped				
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	cuidar	césped				
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	atender	césped				

6.4. Árboles, plantas y flores								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	descuidar	césped				
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	AntiReal 1	pisar	césped				
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~	IntentarCausFact 0	cultivar	chufa				
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~	IntentarCausFact 0	sembrar	chufa				
Causar que ART ~ exista	(ART) ~	CausFunc 0	producir	chufa				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	cosechar	chufa				
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~	IntentarCausFact 0	plantar	chufa				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	recolectar	chufa				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	agitar	cocotero				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	sacudir	cocotero				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	trepar	enredadera				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	subir	enredadera				
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	brotar	enredadera				
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	nacer	enredadera				
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	secar(se)	enredadera				
Volverse ART ~ peor	-	Degrad 0	marchitar(se)	enredadera				
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	agostar(se)	enredadera				
Volver ART ~ a existir de nuevo	-	DenuevoFunc 0	reverdecer	enredadera				
Volver ART ~ a existir de nuevo	-	DenuevoFunc 0	rebrotar	enredadera				
Volver ART ~ a existir de nuevo	-	DenuevoFact 0	florecer	enredadera				
Intentar causar que ART ~ funcione	ART ~	IntentarCausFact 0	plantar	enredadera				
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	cortar	enredadera				
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	arrancar	enredadera				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	trabajar	esparto				
Hacer lo que se espera que se haga con	(ART) ~	Real 1	trenzar	esparto				

6.4. Árboles, plantas y flores								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
ART ~								
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	recolectar	esparto				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	recoger	esparto				
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	brotar	flor	mustia	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Empezar a llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	IncepFact 0	abrir(se)	flor	marchita	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Volverse ART ~ peor	-	Degrad 0	marchitar(se)	flor	primorosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Volverse ART ~ peor	-	Degrad 0	ajar(se)	flor	delicada	AntiPos	Léxica	Frágil
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	agostar(se)	flor	primaveral	A no estándar	Léxica	Tipo de flor
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia nuevamente	-	DenuevoFact 0	reverdecer	flor	fragante	A no estándar	Léxica	Tipo de flor
Echar una planta ART ~	ART ~	V no estándar	echar	flor	olorosa	A no estándar	Léxica	Tipo de flor
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia nuevamente	-	DenuevoFact 0	retoñar	flor	exótica	A no estándar	Léxica	Tipo de flor
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	coger	flor	silvestre	A no estándar	Léxica	Tipo de flor
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	recoger	flor				
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	arrancar	flor				
Causar que ART ~ exista	(ART) ~	CausFunc 0	producir	frutal				
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	crecer	frutal				
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	secarse	frutal				
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~	IntentarCausFact 0	plantar	frutal				
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	regar	frutal				
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	talar	frutal				
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	cortar	frutal				
				germen[semilla o tallo tierno]	de planta	A no estándar	Léxica	Tipo de germen[semilla o tallo tierno]
				germen[semilla o tallo	de trigo	A no estándar	Léxica	Tipo de germen[semilla o

6.4. Árboles, plantas y flores								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				tierno]				tallo tierno]
				germen[semilla o tallo tierno]	de soja	A no estándar	Léxica	Tipo de germen[semilla o tallo tierno]
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	crecer	hierba	fresca	Pos	Léxica	Reciente
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	cubrir(algo)	hierba	seca	AntiPos	Léxica	Desatendida
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	extenderse	hierba	mala	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Existir ART ~ ampliamente	-	MagnFunc 0	invadir	hierba	medicinal	A no estándar	Léxica	Tipo de hierba
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	secar(se)	hierba	aromática	A no estándar	Léxica	Tipo de hierba
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	AntiReal 1	pisar	hierba	silvestre	A no estándar	Léxica	Tipo de hierba
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	cortar	hierba				
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	segar	hierba				
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	arrancar	hierba				
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	regar	hierba				
Causar que ART ~ funcione mejor	ART ~	CausPredPlusBonFact 0	abonar	hierba				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	cosechar	laurel				
Conseguir ganar una competición	ART ~	V no estándar	alcanzar	laurel				
Conseguir ganar una competición	ART ~	V no estándar	lograr	laurel				
Conseguir ganar una competición	ART ~	V no estándar	recibir	laurel				
Imponer (a alguien) una corona de ~ tras ganar una competición	[(con) (ART) ~ (a Y)]	V no estándar	coronar(con)	laurel				
Conseguir ganar una competición	(de ART ~)	V no estándar	gozar(de)	laurel				
				lila	silvestre	A no estándar	Léxica	Tipo de lila
				lila	blanca	A no estándar	Léxica	Tipo de lila
Volverse ART ~ peor	-	Degrad 0	marchitar(se)	loto[planta]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia nuevamente	-	DenuevoFact 0	florecer	loto[planta]				
Causar que ART ~ exista	ART ~	CausFunc 0	plantar	macizo[grupo de plantas]	frondoso	Pos	Léxica	Abundante
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	regar	macizo[grupo de plantas]	seco	AntiPos	Léxica	Desatendido

6.4. Árboles, plantas y flores								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				macizo[grupo de plantas]	exuberante	Pos	Léxica	Abundante
				macizo[grupo de plantas]	cuidado	Pos	Léxica	Atendido
Volverse ART ~ peor	-	Degrad 0	marchitar(se)	malva	loca	A no estándar	Léxica	Tipo de malva
Volverse ART ~ peor	-	Degrad 0	ajar(se)	malva	real	A no estándar	Léxica	Tipo de malva
Empezar a llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	IncepFact 0	florecer	malva				
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	abonar	malva				
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	regar	malva				
Trasladar una planta de un lugar a otro	ART ~	V no estándar	trasplantar	malva				
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~	IntentarCausFact 0	cultivar	manzanilla[planta]				
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~	IntentarCausFact 0	sembrar	manzanilla[planta]				
Causar que ART ~ exista	(ART) ~	CausFunc 0	producir	manzanilla[planta]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	cosechar	manzanilla[planta]				
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~	IntentarCausFact 0	plantar	manzanilla[planta]				
				manzano	florido	A no estándar	Léxica	Tipo de manzano
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~	IntentarCausFact 0	cultivar	mate[planta]				
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~	IntentarCausFact 0	sembrar	mate[planta]				
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~	IntentarCausFact 0	plantar	mate[planta]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	beber	mate[planta]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	tomar	mate[planta]				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	Real 2	pasar	mate[planta]				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	preparar	mate[planta]				
Intentar causar que ART ~ funcione	ART ~	IntentarCausFact 0	cultivar	naranjo				
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	brotar	narciso				
Volverse ART ~ peor	-	Degrad 0	marchitar(se)	narciso				
Empezar a llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	IncepFact 0	florecer	narciso				

6.4. Árboles, plantas y flores								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Intentar causar que ART ~ funcione	ART ~	IntentarCausFact 0	sembrar	narciso				
Intentar causar que ART ~ funcione	ART ~	IntentarCausFact 0	plantar	narciso				
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	abonar	narciso				
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	regar	narciso				
Trasladar una planta de un lugar a otro	ART ~	V no estándar	trasplantar	narciso				
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	brotar	nardo				
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	nacer	nardo				
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	crecer	nardo				
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	secar(se)	nardo				
Volverse ART ~ peor	-	Degrad 0	marchitar(se)	nardo				
Empezar a llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	IncepFact 0	florecer	nardo				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	zarandear	nogal				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	varear	nogal				
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~	IntentarCausFact 0	cultivar	ñame				
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~	IntentarCausFact 0	sembrar	ñame				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	cosechar	ñame				
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~	IntentarCausFact 0	plantar	ñame				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	varear	olivo	verde	A no estándar	Léxica	Tipo de olivo
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	zarandear	olivo	silvestre	A no estándar	Léxica	Tipo de olivo
Imponer (a alguien) una corona de ~ tras ganar una competición	[(con) (ART) ~ (a Y)]	V no estándar	coronar(con)	olivo	de secano	A no estándar	Léxica	Tipo de olivo
				palmera	canaria	A no estándar	Léxica	Tipo de palmera
				palmera	tropical	A no estándar	Léxica	Tipo de palmera
				palmera	datilera	A no estándar	Léxica	Tipo de palmera
				palmera	bucanera	A no estándar	Léxica	Tipo de palmera

6.4. Árboles, plantas y flores								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Intentar causar que ART ~ funcione	ART ~	IntentarCausFact 0	sembrar	parra				
Intentar causar que ART ~ funcione	ART ~	IntentarCausFact 0	plantar	parra				
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	podar	parra				
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	regar	parra				
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	cuidar	parra				
Ser objeto de la acción de ART ~	(a ~)	Real 2	oler(a)	pino	blanco	A no estándar	Léxica	Tipo de pino
				pino	negro	A no estándar	Léxica	Tipo de pino
				pino	albar	A no estándar	Léxica	Tipo de pino
				pino	enano	A no estándar	Léxica	Tipo de pino
				pino	carrasco	A no estándar	Léxica	Tipo de pino
				pino	piñonero	A no estándar	Léxica	Tipo de pino
				pino	silvestre	A no estándar	Léxica	Tipo de pino
				pino	resinero	A no estándar	Léxica	Tipo de pino
				pino	despeluchado	A no estándar	Léxica	Tipo de pino
				pino	resinoso	A no estándar	Léxica	Tipo de pino
				plátano[árbol]	de sombra	A no estándar	Léxica	Tipo de plátano[árbol]
				roble	albar	A no estándar	Léxica	Tipo de roble
				roble	carrasqueño	A no estándar	Léxica	Tipo de roble
				roble	fuerte	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				roble	recio	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	regalar	rosa	natural	Ver	Léxica	Auténtica
				rosa	fragante	Pos	Léxica	Olorosa
				sauce	llorón	A no estándar	Léxica	Tipo de sauce
				sauce	colorado	A no estándar	Léxica	Tipo de sauce
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	brotar	violeta	imperial	A no estándar	Léxica	Tipo de violeta
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	nacer	violeta	africana	A no estándar	Léxica	Tipo de violeta
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	despuntar	violeta	vistosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Existir ART ~ ampliamente	-	ContFunc 0	crecer	violeta	mustia	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad

6.4. Árboles, plantas y flores								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Empezar a llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	IncepFact 0	abrir(se)	violeta	seca	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia nuevamente	-	DenuevoFact 0	retoñar	violeta				
Empezar a llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	IncepFact 0	florecer	violeta				
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	secar(se)	violeta				
Dejar ART ~ de existir	-	FinFunc 0	morir(se)	violeta				
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	agostar(se)	violeta				
Volverse ART ~ peor	-	Degrad 0	ajar(se)	violeta				
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~ (pl)	IntentarCausFact 0	sembrar	violeta				
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~ (pl)	IntentarCausFact 0	plantar	violeta				
Causar que ART ~ deje de existir	(ART) ~ (pl)	LiquFunc 0	cortar	violeta				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~ (pl)	Real 1	coger	violeta				
Causar que ART ~ funcione	ART ~ (pl)	CausFact 0	abonar	violeta				
Causar que ART ~ funcione	ART ~ (pl)	CausFact 0	regar	violeta				
Trasladar una planta de un lugar a otro	ART ~ (pl)	V no estándar	trasplantar	violeta				
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~	IntentarCausFact 0	cultivar	yuca				
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~	IntentarCausFact 0	sembrar	yuca				
Causar que ART ~ exista	(ART) ~	CausFunc 0	producir	yuca				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	cosechar	yuca				
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~	IntentarCausFact 0	plantar	yuca				

6.5. Bebidas

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
Empezar a ser objeto de la acción de ART ~/Hacer (a alguien)con ART ~ lo que se espera	(con ~)/[(con ~) (a Y)]	IncepReal 2/Labreal 12	emborrachar(se)(con)	aguardiente	destilado	A no estándar	Léxica	Tipo de aguardiente
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(con ~)	Real 1	brindar(con)	aguardiente	digestivo	A no estándar	Léxica	Tipo de aguardiente
				aguardiente	fermentado	A no estándar	Léxica	Tipo de aguardiente
				aguardiente	borracho	A no estándar	Léxica	Tipo de aguardiente
Afectar (a alguien)	(a X)	Func 1	subirse a la cabeza(a alguien)	alcohol	concentrado	A no estándar	Léxica	Tipo de alcohol según su graduación
Filtrar ART ~	(ART) ~	V no estándar	destilar	alcohol	a raudales	A no estándar	Léxica	Tipo de líquido con gran cantidad de alcohol
Vender ART ~	(ART) ~	V no estándar	expender	alcohol	empapado(de)	A no estándar	Léxica	Estado producido por el alcohol
Impedir que ART ~ afecte (a alguien)	ART ~ (a Y)	V no estándar	prohibir	alcohol	borracho(de)	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				anís	verde	A no estándar	Léxica	Tipo de anís
				anís	estrellado	A no estándar	Léxica	Tipo de anís
				anís	seco	A no estándar	Léxica	Tipo de anís
				anís	dulce	A no estándar	Léxica	Tipo de anís
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	remover	batido	de frutas	A no estándar	Léxica	Tipo de batido
				batido	energético	A no estándar	Léxica	Tipo de batido
				batido	vitamínico	A no estándar	Léxica	Tipo de batido
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	tomar	biberón				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	Real 2	dar(a alguien)	biberón				
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	AntiReal 1	rechazar	biberón				
Preparar ART ~	ART ~	PreparReal 1	hacer	biberón				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	preparar	biberón				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	calentar	biberón				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	hervir	biberón				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	esterilizar	biberón				
Hacer (algo) (a alguien) con ART ~	[(con) (ART) ~	Labreal 13	alimentar(con)	biberón				

6.5. Bebidas

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
	(a Y)]							
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	beber	brebaje	mágico	Bon	Figur	Con poderes
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	tomar	brebaje	milagroso	Bon	Figur	Que hace milagros
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	ingerir	brebaje	medicinal	A no estándar	Léxica	Tipo de brebaje
Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	IncepReal 1	probar	brebaje	secreto	A no estándar	Léxica	Tipo de brebaje
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	apurar	brebaje	extraño	A no estándar	Léxica	Tipo de brebaje
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	preparar	brebaje	infalible	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	hacer	brebaje				
Esparcir ART ~	(ART) ~	V no estándar	espolvorear	cacao[bebida]	caliente	A no estándar	Léxica	Tipo de cacao[bebida]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	añadir	cacao[bebida]	amargo	A no estándar	Léxica	Tipo de cacao[bebida]
				cacao[bebida]	soluble	A no estándar	Léxica	Tipo de cacao[bebida]
				cacao[bebida]	en polvo	A no estándar	Léxica	Tipo de cacao[bebida]
Llevar a cabo ART ~/con ART ~ una actividad propia	-/ART ~	Fact 0/Real 1	disolver(se)	café	solo	A no estándar	Léxica	Tipo de café
Echar agua a ART ~	ART ~	V no estándar	aguar	café	con leche	A no estándar	Léxica	Tipo de café
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~	IntentarCausFact 0	cultivar	café	cortado	A no estándar	Léxica	Tipo de café
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	recolectar	café	manchado	A no estándar	Léxica	Tipo de café
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	moler	café	capuchino	A no estándar	Léxica	Tipo de café
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	tostar	café	americano	A no estándar	Léxica	Tipo de café
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	colar	café	irlandés	A no estándar	Léxica	Tipo de café
				café	vienés	A no estándar	Léxica	Tipo de café
				café	griego	A no estándar	Léxica	Tipo de café
				café	turco	A no estándar	Léxica	Tipo de café
				café	exprés	A no estándar	Léxica	Tipo de café
				café	en grano	A no estándar	Léxica	Tipo de café

6.5. Bebidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				café	molido	A no estándar	Léxica	Tipo de café
				café	torrefacto	A no estándar	Léxica	Tipo de café
				café	descafeinado	A no estándar	Léxica	Tipo de café
				café	cargado	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
				café	concentrado	A no estándar	Léxica	Tipo de café
				café	fuerte	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
				café	ligero	AntiMagn_quant	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto a la cantidad
				café	suave	AntiMagn_quant	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto a la cantidad
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	preparar	caldo	frío	A no estándar	Léxica	Tipo de caldo
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	elaborar	caldo	caliente	A no estándar	Léxica	Tipo de caldo
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	hacer	caldo	espeso	A no estándar	Léxica	Tipo de caldo
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	colar	caldo	gordo	A no estándar	Léxica	Tipo de caldo
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	hervir	caldo	líquido	A no estándar	Léxica	Tipo de caldo
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	calentar	caldo	nutritivo	Pos	Léxica	Que alimenta
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	condimentar	caldo	sabroso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	remover	caldo	rico	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	beber	caldo	buen(o)	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	tomar	caldo	casero	Pos	Léxica	Auténtico
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	catar	caldo	natural	Pos	Léxica	Auténtico
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	consumir	caldo	suave	A no estándar	Léxica	Tipo de caldo
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	ingerir	caldo	desgrasado	A no estándar	Léxica	Tipo de caldo
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	Real 2	servir	caldo	de pescado	A no estándar	Léxica	Tipo de caldo

6.5. Bebidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	verter	caldo	de carne	A no estándar	Léxica	Tipo de caldo
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	echar	caldo	de pollo	A no estándar	Léxica	Tipo de caldo
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	añadir	caldo	de ave	A no estándar	Léxica	Tipo de caldo
				caldo	vegetal	A no estándar	Léxica	Tipo de caldo
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	tomar	caña[bebida]	de cerveza	A no estándar	Léxica	Tipo de caña[bebida]
Causar que ART ~ empiece a existir	ART ~	CausIncepFunc 0	pedir	caña[bebida]	de sidra	A no estándar	Léxica	Tipo de caña[bebida]
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	poner	caña[bebida]	helada	A no estándar	Léxica	Tipo de caña[bebida]
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	servir	caña[bebida]	fresca	A no estándar	Léxica	Tipo de caña[bebida]
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	ofrecer	caña[bebida]				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	enfriar	cava	excelente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	descorchar	cava	famoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer (algo) con ART ~	[(con ART ~) (Y)]	Labreal 13	festejar(con)	cava	de lujo	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(con ART ~)	Real 1	brindar(con)	cava	joven	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Hacer (algo) con ART ~	[(con ART ~) (Y)]	Labreal 13	celebrar(con)	cava	burbujeante	A no estándar	Léxica	Tipo de cava
				cava	espumoso	A no estándar	Léxica	Tipo de cava
				cava	de aguja	A no estándar	Léxica	Tipo de cava
				cava	brut	A no estándar	Léxica	Tipo de cava
				cava	seco	A no estándar	Léxica	Tipo de cava
				cava	natural	Pos	Léxica	Auténtico
				cava	rosado	A no estándar	Léxica	Tipo de cava
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	fermentar(se)	cerveza	rubia	A no estándar	Léxica	Tipo de cerveza
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	destilar(se)	cerveza	tostada	A no estándar	Léxica	Tipo de cerveza

6.5. Bebidas

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
				cerveza	negra	A no estándar	Léxica	Tipo de cerveza
				cerveza	sin alcohol	A no estándar	Léxica	Tipo de cerveza
				cerveza	artesanal	Pos	Léxica	Casera
				cerveza	tradicional	A no estándar	Léxica	Tipo de cerveza
				cerveza	fermentada	A no estándar	Léxica	Tipo de cerveza
				cerveza	de importación	A no estándar	Léxica	Tipo de cerveza
				cerveza	especial	Pos	Léxica	Singular
				cerveza	mítica	Bon	Figur	Extraordinaria
				cerveza	popular	Pos	Léxica	Conocida
				cerveza	fría	A no estándar	Léxica	Tipo de cerveza
				cerveza	caliente	A no estándar	Léxica	Tipo de cerveza
				cerveza	tibia	A no estándar	Léxica	Tipo de cerveza
				cerveza	{con/sin}espuma	A no estándar	Léxica	Tipo de cerveza
				chacolí	rosado	A no estándar	Léxica	Tipo de chacolí
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	enfriar	champán	espumoso	A no estándar	Léxica	Tipo de champán
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	descorchar	champán	dulzón	A no estándar	Léxica	Tipo de champán
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	destapar	champán	seco	A no estándar	Léxica	Tipo de champán
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	servir	champán	semiseco	A no estándar	Léxica	Tipo de champán
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	verter	champán	brut	A no estándar	Léxica	Tipo de champán
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	AntiReal 1	derramar	champán	francés	A no estándar	Léxica	Tipo de champán
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(con) (ART) ~]	Real 1	brindar(con)	champán				
Hacer (algo) con ART ~	[(con) (ART) ~(Y)]	Labreal 13	celebrar(con)	champán				
Hacer (algo) con ART ~	[(con) (ART) ~]	Labreal 13	festejar(con)	champán				
Hacer (algo) con ART ~	[(con ART ~) (Y)]	Labreal 13	flambear(con)	chinchón	anisado	A no estándar	Léxica	Tipo de chinchón
				chinchón	seco	A no estándar	Léxica	Tipo de chinchón

6.5. Bebidas

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~ (a Y)	PrepaReal 1	preparar	cóctel[bebida]	refrescante	A no estándar	Léxica	Tipo de cóctel[bebida]
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	servir	cóctel[bebida]	sabroso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	pedir	cóctel[bebida]	casero	Pos	Léxica	Natural
Hacer (algo) con ART ~	[(con) (ART) ~]	Labreal 13	flambear(algo)(con)	coñac	francés	A no estándar	Léxica	Tipo de coñac
				coñac	importado	A no estándar	Léxica	Tipo de coñac
				coñac	centenario	A no estándar	Léxica	Tipo de coñac
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	pedir	cortado[café]				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	servir	cortado[café]				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	poner	cortado[café]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	tomar	cortado[café]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	pedir	cubalibre				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	pedir	cubata				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	echar	garrafón				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	servir	garrafón				
				gaseosa	burbujeante	Epit	Léxica	Con burbujas
				gaseosa	refrescante	Epit	Léxica	Que produce frescor
Hacer (algo) en ART ~	[(en ~) (Y)]	Labreal 13	macerar(algo)(en)	ginebra	fuerte	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
				ginebra	seca	A no estándar	Léxica	Tipo de ginebra
				ginebra	ardiente	A no estándar	Léxica	Tipo de ginebra
				ginebra	típica	A no estándar	Léxica	Tipo de ginebra
				ginebra	de garrafón	A no estándar	Léxica	Tipo de ginebra

6.5. Bebidas

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	tomar	granizado[bebida]	refrescante	Epit	Léxica	Que refresca
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	probar	granizado[bebida]	natural	Pos	Léxica	Auténtico
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	beber	granizado[bebida]	artesano	Pos	Léxica	Casero
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	Real 2	poner	granizado[bebida]	de limón	A no estándar	Léxica	Tipo de granizado[bebida]
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	Real 2	servir	granizado[bebida]	de naranja	A no estándar	Léxica	Tipo de granizado[bebida]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	pedir	granizado[bebida]	de café	A no estándar	Léxica	Tipo de granizado[bebida]
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	hacer	granizado[bebida]				
				horchata	de chufa	Epit	Léxica	Con el ingrediente principal
				horchata	valenciana	A no estándar	Léxica	Tipo de horchata
				horchata	alicantina	A no estándar	Léxica	Tipo de horchata
				horchata	fresca	Epit	Léxica	Que refresca
				horchata	refrescante	Epit	Léxica	Que refresca
				horchata	helada	A no estándar	Léxica	Tipo de horchata
				infusión	aromática	A no estándar	Léxica	Tipo de infusión
				infusión	dulce	A no estándar	Léxica	Tipo de infusión
				infusión	amarga	A no estándar	Léxica	Tipo de infusión
				infusión	caliente	Epit	Léxica	Que tiene una temperatura alta
				licor	casero	Pos	Léxica	Natural
				licor	dulce	Epit	Fun Cualit -	Azucarado
				licor	digestivo	Epit	Léxica	Que ayuda al proceso digestivo
				licor	amargo	A no estándar	Léxica	Tipo de licor
				licor	destilado	A no estándar	Léxica	Tipo de licor
				licor	fuerte	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
				licor	suave	AntiMagn_quant	Fun Cuant -	De reducida dimensión en

6.5. Bebidas

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
								cuanto a la cantidad
				licor	generoso	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
				licor	clandestino	AntiPos	Léxica	Secreto
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	beber	litrona	de cerveza	A no estándar	Léxica	Tipo de litrona
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	tomar	litrona	vacía	A no estándar	Léxica	Tipo de litrona
				litrona	llena	A no estándar	Léxica	Tipo de litrona
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	dar(a alguien)	mejunje				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	beber	mejunje				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	tomar	mejunje				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	probar	mejunje				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	mezclar	mejunje				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	hacer	mejunje				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	fermentar	mosto	amargo	A no estándar	Léxica	Tipo de mosto
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	hervir	mosto	dulce	A no estándar	Léxica	Tipo de mosto
Causar que ART ~ exista	(ART) ~	CausFunc 0	producir	mosto	concentrado	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
Ser objeto de la acción de ART ~	(ART) ~	Real 2	conseguir	mosto	casero	Pos	Léxica	Natural
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	manipular	mosto	de uva	A no estándar	Léxica	Tipo de mosto
Cambiar de estado ART ~	ART ~	V no estándar	transformar	mosto	de granada	A no estándar	Léxica	Tipo de mosto
Hacer (algo) con ART ~	[(con) (ART) ~(Y)]	Labreal 13	celebrar(con)	mosto	de cerveza	A no estándar	Léxica	Tipo de mosto
				mosto	de moscatel	A no estándar	Léxica	Tipo de mosto
				mosto	de manzana	A no estándar	Léxica	Tipo de mosto
				naranjada	dulce	A no estándar	Léxica	Tipo de naranjada

6.5. Bebidas

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
				naranjada	amarga	A no estándar	Léxica	Tipo de naranjada
				néctar[bebida]	local	A no estándar	Léxica	Tipo de néctar[bebida]
				néctar[bebida]	selecto	A no estándar	Léxica	Tipo de néctar[bebida]
				néctar[bebida]	divino	Bon	Figur	Relacionado con los dioses
				néctar[bebida]	dulce	A no estándar	Léxica	Tipo de néctar[bebida]
				néctar[bebida]	precioso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				néctar[bebida]	afrodisíaco	Pos	Figur	Que estimula el apetito sexual
				néctar[bebida]	de(los)dioses	Bon	Figur	Relacionado con los dioses
				oporto	aromático	A no estándar	Léxica	Tipo de oporto
				oporto	dulce	A no estándar	Léxica	Tipo de oporto
				oporto	seco	A no estándar	Léxica	Tipo de oporto
				oporto	blanco	A no estándar	Léxica	Tipo de oporto
Ser objeto de la acción de ART ~	[(a) (ART) ~]	Real 2	oler(a)	orujo	digestivo	Epit	Léxica	Que ayuda al proceso digestivo
Hacer (algo) con ART ~	[(en) (ART) ~(Y)]	Labreal 13	macerar(en)	orujo	de hierbas	A no estándar	Léxica	Tipo de orujo
				orujo	de oliva	A no estándar	Léxica	Tipo de orujo
				orujo	de aceituna	A no estándar	Léxica	Tipo de orujo
				orujo	de higos	A no estándar	Léxica	Tipo de orujo
				orujo	de uva	A no estándar	Léxica	Tipo de orujo
				orujo	de cereza	A no estándar	Léxica	Tipo de orujo
				pacharán	de endrinas	A no estándar	Léxica	Tipo de pacharán
				pacharán	navarro	A no estándar	Léxica	Tipo de pacharán
Ser objeto de la acción de ART ~	ART ~	Real 2	encontrar	pócima	mágica	Bon	Figur	Que tiene un efecto milagroso
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	preparar	pócima	milagrosa	Bon	Figur	Que tiene un efecto milagroso
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	tomar	pócima	secreta	A no estándar	Léxica	Desconocida
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	beber	pócima	misteriosa	A no estándar	Léxica	Que encierra un misterio
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	ingerir	pócima	medicinal	Pos	Léxica	Que tiene propiedades beneficiosas para la salud

6.5. Bebidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	dar(a alguien)	pócima	ponzoñosa	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	ofrecer(a alguien)	pócima	venenosa	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				pócima	nociva	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				pócima	vomitiva	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				pócima	intragable	AntiPos	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				pócima	repugnante	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer (algo) con ART ~	[(con) (ART) ~(Y)]	Labreal 13	celebrar(con)	ponche				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	pedir	refresco	de cola	A no estándar	Léxica	Tipo de refresco
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	ofrecer	refresco	de naranja	A no estándar	Léxica	Tipo de refresco
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	abrir	refresco	de limón	A no estándar	Léxica	Tipo de refresco
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	repartir	refresco	embotellado	A no estándar	Léxica	Tipo de refresco
Repartir ART ~ (a alguien)	ART ~ (a Y)	V no estándar	distribuir	refresco	natural	Pos	Léxica	Auténtico
Emitir un anuncio de ART ~	ART ~	V no estándar	anunciar	refresco	exótico	A no estándar	Léxica	Tipo de refresco
Causar que ART ~ exista	ART ~	CausFunc 0	fabricar	refresco	original	Pos	Léxica	Auténtico
				refresco	{con/sin}burbujas	A no estándar	Léxica	Tipo de refresco
				refresco	{con/sin}gas	A no estándar	Léxica	Tipo de refresco
				refresco	sin azúcar	A no estándar	Léxica	Tipo de refresco
				refresco	ligero	AntiMagn_quant	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto a la cantidad
				refresco	sano	Pos	Léxica	Saludable
				refresco	azucarado	A no estándar	Léxica	Tipo de refresco
				refresco	isotónico	A no estándar	Léxica	Tipo de refresco
Hacer (algo) con ART ~	[(con) (ART) ~(Y)]	Labreal 13	bañar(con)	ron	añejo	A no estándar	Léxica	Tipo de ron

6.5. Bebidas

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
Hacer (algo) con ART ~	[(con) (ART) ~(Y)]	Labreal 13	hervir(con)	ron	negro	A no estándar	Léxica	Tipo de ron
				ron	blanco	A no estándar	Léxica	Tipo de ron
				ron	de caña	A no estándar	Léxica	Tipo de ron
				ron	de quemar	A no estándar	Léxica	Tipo de ron
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	escanciar	sidra	achampanada	A no estándar	Léxica	Tipo de sidra
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	descorchar	sidra	embotellada	A no estándar	Léxica	Tipo de sidra
Hacer (algo) con/en ART ~	[(con/en) (ART) ~(Y)]	Labreal 13	empapar(con/en)	sidra	natural	Pos	Léxica	Auténtica
Estar lleno de ART ~	[(de) (ART) ~]	V no estándar	rebosar(de)	sidra	de calidad	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(con) (ART) ~]	Real 1	brindar(con)	sidra	fría	Epit	Léxica	Con temperatura baja
Hacer (algo) con ART ~	[(en) (ART) ~(Y)]	Labreal 13	macerar(en)	sidra	genuina	Ver	Léxica	Auténtica
				sidra	auténtica	Ver	Léxica	Auténtica
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	envejecer	tinto	de reserva	A no estándar	Léxica	Tipo de tinto
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	catar	tinto	de la casa	A no estándar	Léxica	Tipo de tinto
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	embotellar	tinto	de crianza	A no estándar	Léxica	Tipo de tinto
Causar que ART ~ exista	(ART) ~	CausFunc 0	producir	tinto	peleón	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				tinto	joven	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
				tinto	del año	A no estándar	Léxica	Tipo de tinto
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a X)	Fact 1	relajar	tisana				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a X)	Fact 1	calmar	tisana				
				tónica[bebida]	refrescante	Epit	Léxica	Que refresca
				tónica[bebida]	burbujeante	Epit	Léxica	Con muchas burbujas
				tónica[bebida]	de naranja	A no estándar	Léxica	Tipo de tónica[bebida]
				tónica[bebida]	de limón	A no estándar	Léxica	Tipo de tónica[bebida]

6.5. Bebidas

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
				tónica[bebida]	de lima	A no estándar	Léxica	Tipo de tónica[bebida]
				vermú	de grifo	A no estándar	Léxica	Tipo de vermú
Empezar a tener síntomas de embriaguez a causa de ART ~	(a X)	V no estándar	subirse a la cabeza(a alguien)	vino	buen(o)	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Volverse ART ~ peor/Causar que ART ~ sea peor	-/ART ~	Degrad 0/CausPredPejor	aguar(se)	vino	mal(o)	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Volverse ART ~ peor	-	Degrad 0	estropear(se)	vino	peleón	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Volverse ART ~ peor	-	Degrad 0	agriar(se)	vino	afrutado	A no estándar	Léxica	Tipo de vino
Volverse ART ~ peor	-	Degrad 0	picar(se)	vino	a granel	A no estándar	Léxica	Tipo de vino
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	fermentar(se)	vino	blanco	A no estándar	Léxica	Tipo de vino
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(con Y)	Fact 2	{ir/quedar}bien(con algo)	vino	tinto	A no estándar	Léxica	Tipo de vino
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	envejecer	vino	rosado	A no estándar	Léxica	Tipo de vino
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	catar	vino	clarete	A no estándar	Léxica	Tipo de vino
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	airear	vino	de aguja	A no estándar	Léxica	Tipo de vino
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~ frecuentemente	(de ~)	MagnReal 1	emborracharse(de)	vino	fino	A no estándar	Léxica	Tipo de vino
				vino	mosto	A no estándar	Léxica	Tipo de vino
				vino	moscatel	A no estándar	Léxica	Tipo de vino
				vino	dulce	A no estándar	Léxica	Tipo de vino
				vino	de mesa	A no estándar	Léxica	Tipo de vino
				vino	de cocinar	A no estándar	Léxica	Tipo de vino
				vino	de solera	A no estándar	Léxica	Tipo de vino
				vino	cosechero	A no estándar	Léxica	Tipo de vino
				vino	de crianza	A no estándar	Léxica	Tipo de vino
				vino	de reserva	A no estándar	Léxica	Tipo de vino
				vino	de la casa	A no estándar	Léxica	Tipo de vino
				vino	borracho(de)	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
				vino	ciego(de)	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a

6.5. Bebidas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
								la cantidad
				vodka	frío	Epit	Léxica	Con baja temperatura
				vodka	casero	Pos	Léxica	Natural
				vodka	local	A no estándar	Léxica	Tipo de vodka
				vodka	de contrabando	AntiPos	Léxica	Secreto
				whisky	suave	A no estándar	Léxica	Tipo de whisky
				whisky	fuerte	A no estándar	Léxica	Tipo de whisky
				whisky	de reserva	A no estándar	Léxica	Tipo de whisky
				whisky	añejo	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
				whisky	de lujo	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				whisky	de garrafón	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				whisky	nacional	A no estándar	Léxica	Tipo de whisky
				whisky	importado	A no estándar	Léxica	Tipo de whisky
				whisky	de importación	A no estándar	Léxica	Tipo de whisky
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	exprimir	zumo	denso	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	extraer	zumo	viscoso	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	sacar	zumo	consistente	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	licuar	zumo	líquido	AntiMagn_quant	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto a la cantidad
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	destilar	zumo	fluido	AntiMagn_quant	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto a la cantidad
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	escurrir	zumo	acuoso	AntiMagn_quant	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto a la cantidad
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	colar	zumo	aguado	AntiMagn_quant	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto a la cantidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	hacer	zumo	diluido	AntiMagn_quant	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto a la cantidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART	(ART) ~	Real 1	tomar	zumo	inconsistente	AntiMagn_quant	Fun Cuant -	De reducida dimensión en

6.5. Bebidas

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
~								cuanto a la cantidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	beber	zumo	natural	Pos	Léxica	Auténtico
				zumo	de bote	AntiPos	Léxica	Artificial
				zumo	concentrado	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
				zumo	artificial	AntiPos	Léxica	Artificial
				zumo	envasado	A no estándar	Léxica	Tipo de zumo
				zumo	de frutas	A no estándar	Léxica	Tipo de zumo
				zumo	de naranja	A no estándar	Léxica	Tipo de zumo
				zumo	{con/sin}pulpa	A no estándar	Léxica	Tipo de zumo

6.6. Celebraciones

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	celebrar	aniversario	feliz	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	festejar	aniversario	festivo	A no estándar	Léxica	Tipo de aniversario

6.6. Celebraciones

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	conmemorar	aniversario	señalado	A no estándar	Léxica	Tipo de aniversario
Causar que ART ~ exista de nuevo	ART ~	CausDenuevoFunc 0	recordar	aniversario	memorable	Pos	Léxica	Para no olvidar
Causar que ART ~ exista de nuevo	ART ~	CausDenuevoFunc 0	revivir	aniversario	histórico	A no estándar	Léxica	Tipo de aniversario
				aniversario	nuevo	A no estándar	Léxica	Tipo de aniversario
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	celebrar	banquete	nupcial	A no estándar	Léxica	Tipo de banquete
Dar ART ~ (a alguien)	[(ART) ~ (a Y)]	Oper 2	dar	banquete	de boda	A no estándar	Léxica	Tipo de banquete
Dar ART ~ (a alguien)	[(ART) ~ (a Y)]	Oper 2	ofrecer	banquete	de gala	A no estándar	Léxica	Tipo de banquete
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(a ART ~)(a Y)]	Labreal 12	invitar(a)	banquete	inaugural	A no estándar	Léxica	Tipo de banquete
Dar ART ~ (a alguien)	[(con ART ~)(a Y)]	Labor 13	obsequiar(con)	banquete	abundante	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	asistir(a)	banquete	copioso	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
				banquete	generoso	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
				banquete	opíparo	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
				banquete	opulento	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
				banquete	pantagruélico	Magn_quant	Figur	De una magnitud necesaria para alimentar a un gigante
				banquete	exquisito	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				banquete	suculento	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				banquete	soberbio	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				banquete	fastuoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	celebrar	bautismo				
Dar ART ~ (a alguien)	[ART ~ (a Y)]	Oper 2	administrar	bautismo				
Dar ART ~ (a alguien)	[(ART) ~ (a Y)]	Oper 2	impartir	bautismo				
Ser objeto de la acción de ART ~	(ART) ~	Real 2	recibir	bautismo				

6.6. Celebraciones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	celebrar	bautizo	mediático	A no estándar	Figur	Del ámbito de los medios de comunicación
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	festejar	bautizo	electoral	A no estándar	Figur	Del ámbito electoral
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	conmemorar	bautizo	político	A no estándar	Figur	Del ámbito político
Asistir a ART ~	ART ~	Oper 1	tener	bautizo	multitudinario	Pos	Léxica	Con mucha gente
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	presenciar	bautizo	de masas	A no estándar	Figur	De una multitud
Ser objeto de la acción de ART ~	ART ~	Real 2	recibir	bautizo	oficial	Ver	Léxica	Auténtico
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	asistir(a)	bautizo				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	acudir(a)	bautizo				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(a ART ~) (a Y)]	Labreal 12	invitar(a)	bautizo				
Existir ART ~	-	Func 0	tener lugar	boda	civil	A no estándar	Léxica	Tipo de boda
Causar que ART ~ exista	ART ~	CausFunc 0	fijar	boda	religiosa	A no estándar	Léxica	Tipo de boda
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	anunciar	boda	familiar	A no estándar	Léxica	Tipo de boda
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	celebrar	boda	íntima	A no estándar	Léxica	Tipo de boda
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	festejar	boda	solemne	Pos	Léxica	Ceremoniosa
Llevar a cabo el acto sexual	ART ~	Oper 1	consumar	boda	sonada	Pos	Léxica	Llamativa
Llevar a cabo la consecución de la celebración de ART ~	ART ~	Oper 1	efectuar	boda	de oro	A no estándar	Figur	Aniversario quincuagésimo
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	cancelar	boda	de plata	A no estándar	Figur	Aniversario vigésimo quinto
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	anular	boda	de platino	A no estándar	Figur	Aniversario sexagésimo quinto
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	asistir(a)	boda	de diamante	A no estándar	Figur	Aniversario sexagésimo
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ~)	Real 1	ir(de)	boda				

6.6. Celebraciones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Existir ART ~	-	Func 0	tener lugar	ceremonia	brillante	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	transcurrir	ceremonia	vistosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	desarrollar(se)	ceremonia	elegante	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Dejar ART ~ de existir	-	FinFunc 0	culminar	ceremonia	apoteósico	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Volverse ART ~ peor/Causar que ART ~ sea peor	-/ART ~	Degrad 0/CausPredPejor	empañar(se)	ceremonia	rutilante	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Volverse ART ~ peor/Causar que ART ~ sea peor	-/ART ~	Degrad 0/CausPredPejor	ensombrecer(se)	ceremonia	pomposa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	preparar	ceremonia	emotiva	Pos	Léxica	Que produce emoción
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	proyectar	ceremonia	solemne	Epit	Léxica	Elevada
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	planificar	ceremonia	protocolaria	Epit	Léxica	Estructurada
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	organizar	ceremonia	formal	Epit	Léxica	Estructurada
Causar que ART ~ funcione por primera vez	ART ~	PorprimeravezCausFact 0	abrir	ceremonia	sencilla	Pos	Léxica	Modesta
Causar que ART ~ funcione por primera vez	ART ~	PorprimeravezCausFact 0	inaugurar	ceremonia	breve	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Causar que ART ~ deje de funcionar definitivamente	ART ~	DefinitivamenteLiquFact 0	clausurar	ceremonia	agotadora	AntiPos	Léxica	Pesada
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	celebrar	ceremonia	plomiza	AntiPos	Léxica	Pesada
Hacer ART ~	ART ~	Oper 1	realizar	ceremonia	interminable	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Llevar a cabo la consecución de la celebración de ART ~	ART ~	Oper 1	efectuar	ceremonia	larga	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	oficiar	ceremonia	soporífera	AntiPos	Léxica	Pesada
Tener el cargo más importante de ART ~	ART ~	V no estándar	presidir	ceremonia	apagada	AntiPos	Léxica	Deslucida
Intentar causar que ART ~ funcione	ART ~	IntentarCausFact 0	dirigir	ceremonia	deslucida	AntiPos	Léxica	Deslucida
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	presenciar	ceremonia	fría	AntiPos	Léxica	Deslucida

6.6. Celebraciones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	suspender	ceremonia	inaugural	A no estándar	Léxica	Tipo de ceremonia
Causar que ART ~ funcione peor	ART ~	CausPredPejorFact 0	interrumpir	ceremonia	de inauguración	A no estándar	Léxica	Tipo de ceremonia
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	cancelar	ceremonia	de apertura	A no estándar	Léxica	Tipo de ceremonia
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	anular	ceremonia	de clausura	A no estándar	Léxica	Tipo de ceremonia
Causar que ART ~ funcione peor	ART ~	CausPredPejorFact 0	boicotear	ceremonia	oficial	Ver	Léxica	Auténtica
Volver a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	DenuevoReal 1	reanudar	ceremonia	religiosa	A no estándar	Léxica	Tipo de ceremonia
Relatar ART ~	ART ~	V no estándar	transmitir	ceremonia	litúrgica	A no estándar	Léxica	Tipo de ceremonia
Relatar ART ~	ART ~	V no estándar	retransmitir	ceremonia	académica	A no estándar	Léxica	Tipo de ceremonia
Relatar ART ~	ART ~	V no estándar	narrar	ceremonia	conmemorativa	Epit	Léxica	Que recuerda a alguien o algo
Desvelar ART ~	ART ~	V no estándar	descubrir	ceremonia	militar	A no estándar	Léxica	Tipo de ceremonia
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	asistir(a)	ceremonia	castrense	A no estándar	Léxica	Tipo de ceremonia
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	acudir(a)	ceremonia	civil	A no estándar	Léxica	Tipo de ceremonia
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	participar(en)	ceremonia	tradicional	A no estándar	Léxica	Tipo de ceremonia
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(a ART ~) (a Y)]	Labreal 12	invitar(a)	ceremonia	atávica	A no estándar	Léxica	Tipo de ceremonia
				ceremonia	pública	A no estándar	Léxica	Tipo de ceremonia
				ceremonia	privada	A no estándar	Léxica	Tipo de ceremonia
Celebrar ART ~	ART ~	Oper 1	hacer	cóctel[reunión]	de bienvenida	A no estándar	Léxica	Tipo de cóctel[reunión]
Hacer ART ~ (a alguien)	ART ~ (a Y)	Oper 2	dar	cóctel[reunión]	inaugural	A no estándar	Léxica	Tipo de cóctel[reunión]
Hacer ART ~ (a alguien)	ART ~ (a Y)	Oper 2	ofrecer	cóctel[reunión]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	celebrar	cóctel[reunión]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	asistir(a)	cóctel[reunión]				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(a ART ~) (a Y)]	Labreal 12	invitar(a)	cóctel[reunión]				
Ser objeto de la acción de ART ~	ART ~	Real 2	tomar	comunión[sacramento]	primera	A no estándar	Léxica	Tipo de comunión[sacramento]

6.6. Celebraciones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Ser objeto de la acción de ART ~	ART ~	Real 2	recibir	comunión[sacramento]	diaria	A no estándar	Léxica	Tipo de comunión[sacramento]
Alcanzar el sacramento de ART ~	ART ~	Oper 1	hacer	comunión[sacramento]	eclesial	A no estándar	Léxica	Tipo de comunión[sacramento]
Hacer (algo)(a alguien) con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	dar	comunión[sacramento]	eucarística	A no estándar	Léxica	Tipo de comunión[sacramento]
Hacer (algo)(a alguien) con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	impartir	comunión[sacramento]	episcopal	A no estándar	Léxica	Tipo de comunión[sacramento]
Alcanzar el sacramento de ART ~	ART ~	Oper 2	conseguir	comunión[sacramento]	divina	A no estándar	Léxica	Tipo de comunión[sacramento]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	celebrar	comunión[sacramento]	sagrada	A no estándar	Léxica	Tipo de comunión[sacramento]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	festejar	comunión[sacramento]	mística	A no estándar	Léxica	Tipo de comunión[sacramento]
Hacer lo contrario a dar ART ~ (a alguien)	ART ~ (a Y)	AntiLabor 12	negar	comunión[sacramento]				
Permitir que ART ~ afecte (a alguien)	ART ~ (a Y)	PermFunc 2	autorizar	comunión[sacramento]				
Dar ART ~ (a alguien)	ART ~ (a Y)	Oper 2	dar	concierto[función musical]	privado	A no estándar	Léxica	Tipo de concierto[función musical]
Dar ART ~ (a alguien)	ART ~ (a Y)	Oper 2	ofrecer	concierto[función musical]	público	A no estándar	Léxica	Tipo de concierto[función musical]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	celebrar	concierto[función musical]	benéfico	A no estándar	Léxica	Tipo de concierto[función musical]
Almacenar las imágenes y/o el sonido de ART ~	ART ~	V no estándar	grabar	concierto[función musical]	gratuito	A no estándar	Léxica	Tipo de concierto[función musical]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	ir(a)	concierto[función musical]	infantil	A no estándar	Léxica	Tipo de concierto[función musical]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	asistir(a)	concierto[función musical]	navideño	A no estándar	Léxica	Tipo de concierto[función musical]
				concierto[función musical]	inaugural	A no estándar	Léxica	Tipo de concierto[función musical]
				concierto[función musical]	de clausura	A no estándar	Léxica	Tipo de concierto[función musical]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	reunir(se)	congreso	a puerta cerrada	A no estándar	Léxica	Tipo de congreso
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	debatir	congreso	multitudinario	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad	-	Fact 0	aprobar	congreso	acalorado	AntiPos	Léxica	Revuelto

6.6. Celebraciones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
propia								
Preparar el funcionamiento de ART ~	-/ART ~	PreparReal 1	convocar	congreso	nacional	A no estándar	Léxica	Tipo de congreso
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	organizar	congreso	internacional	A no estándar	Léxica	Tipo de congreso
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	auspiciar	congreso	mundial	A no estándar	Léxica	Tipo de congreso
Causar que ART ~ funcione por primera vez	ART ~	PorprimeravezCausFact 0	abrir	congreso	provincial	A no estándar	Léxica	Tipo de congreso
Causar que ART ~ funcione por primera vez	ART ~	PorprimeravezCausFact 0	inaugurar	congreso	anual	A no estándar	Léxica	Tipo de congreso
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	celebrar	congreso	extraordinario	A no estándar	Léxica	Tipo de congreso
Causar que ART ~ deje de funcionar definitivamente	ART ~	DefinitivamenteLiquFact 0	cerrar	congreso	fundacional	A no estándar	Léxica	Tipo de congreso
Causar que ART ~ deje de funcionar definitivamente	ART ~	DefinitivamenteLiquFact 0	clausurar	congreso	inaugural	A no estándar	Léxica	Tipo de congreso
Causar que ART ~ funcione peor	ART ~	CausPredPejorFact 0	boicotear	congreso				
Tener el cargo más importante de ART ~	ART ~	V no estándar	presidir	congreso				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	asistir(a)	congreso				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	presentar(a)	congreso				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	optar(a)	congreso				
Denegar ART ~	ART ~	V no estándar	rechazar	convite	de boda	A no estándar	Léxica	Tipo de convite
Aprobar ART ~	ART ~	V no estándar	aceptar	convite	nupcial	A no estándar	Léxica	Tipo de convite
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	celebrar	convite	oficial	Ver	Léxica	Auténtico
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	organizar	convite				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(a ART ~) (a Y)]	Labreal 12	invitar(a)	convite				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	asistir(a)	convite				

6.6. Celebraciones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	presentarse(en)	convite				
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	AntiReal 1	faltar(a)	convite				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	transcurrir	corrida[espectáculo de toreo]	formidable	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	celebrar	corrida[espectáculo de toreo]	memorable	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	organizar	corrida[espectáculo de toreo]	fantástica	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	montar	corrida[espectáculo de toreo]	extraordinaria	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Tener el cargo más importante de ART ~	ART ~	V no estándar	presidir	corrida[espectáculo de toreo]	interesante	Pos	Léxica	Lucida
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	suspender	corrida[espectáculo de toreo]	lucida	Pos	Léxica	Lucida
Transmitir por televisión	ART ~	V no estándar	televisar	corrida[espectáculo de toreo]	floja	AntiPos	Léxica	Deslucida
Transmitir desde una emisora de radiodifusión	ART ~	V no estándar	retransmitir	corrida[espectáculo de toreo]	mediocre	AntiPos	Léxica	Deslucida
Hacer ART ~ (para alguien)	ART ~ (a Y)	Oper 2	ofrecer	corrida[espectáculo de toreo]	deslucida	AntiPos	Léxica	Deslucida
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	seguir	corrida[espectáculo de toreo]	desigual	AntiPos	Léxica	Desigual
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	completar	corrida[espectáculo de toreo]	dispar	AntiPos	Léxica	Desigual
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	cerrar	corrida[espectáculo de toreo]	inaugural	A no estándar	Léxica	Tipo de corrida[espectáculo de toreo]
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	terminar	corrida[espectáculo de toreo]	tradicional	A no estándar	Léxica	Tipo de corrida[espectáculo de toreo]
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	despachar	corrida[espectáculo de toreo]	de toros	A no estándar	Léxica	Tipo de corrida[espectáculo de toreo]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	asistir(a)	corrida[espectáculo de toreo]	taurina	A no estándar	Léxica	Tipo de corrida[espectáculo de toreo]

6.6. Celebraciones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	Real 1	disfrutar(de)	corrida[espectáculo de toreo]	de rejones	A no estándar	Léxica	Tipo de corrida[espectáculo de toreo]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	actuar(en)	corrida[espectáculo de toreo]	de feria	A no estándar	Léxica	Tipo de corrida[espectáculo de toreo]
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	organizar	cotillón	animado	Pos	Léxica	Interesante
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	celebrar	cotillón	tradicional	A no estándar	Léxica	Tipo de cotillón
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	asistir(a)	cotillón	popular	A no estándar	Léxica	Tipo de cotillón
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(a ART ~) (a Y)]	Labreal 12	invitar(a)	cotillón	navideño	A no estándar	Léxica	Tipo de cotillón
				cotillón	de nochevieja	A no estándar	Léxica	Tipo de cotillón
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	celebrar	cumpleaños	feliz	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	festejar	cumpleaños	triste	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	conmemorar	cumpleaños	esperado	Pos	Léxica	Deseado
Causar que ART ~ exista de nuevo	ART ~	CausDenuevoFunc 0	recordar	cumpleaños	anhelado	Pos	Léxica	Deseado
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(a ART ~) (a Y)]	Labreal 12	invitar(a)	cumpleaños	señalado	Pos	Léxica	Deseado
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(por ART ~) (a Y)]	Labreal 12	felicitar(por)	cumpleaños	especial	Pos	Léxica	Deseado
Existir ART ~	-	Func 0	tener lugar	entierro	privado	A no estándar	Léxica	Tipo de entierro
Existir ART ~	-	Func 0	efectuar(se)	entierro	sencillo	Pos	Léxica	Modesto
Existir ART ~/Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-/ART ~	Func 0/Real 1	celebrar(se)	entierro	digno	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	transcurrir	entierro	modesto	A no estándar	Léxica	Modesto
Celebrar una autoridad ART ~	ART ~	V no estándar	oficiar	entierro	oficial	Ver	Léxica	Auténtico
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	asistir(a)	entierro	fastuoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga	(a ART ~)	Real 1	acudir(a)	entierro	multitudinario	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad

6.6. Celebraciones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
con ART ~								
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	AntiReal 1	faltar(a)	entierro	costoso	A no estándar	Léxica	Tipo de entierro
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ~)	Real 1	ir(de)	entierro	tradicional	A no estándar	Léxica	Tipo de entierro
				entierro	religioso	A no estándar	Léxica	Tipo de entierro
				entierro	civil	A no estándar	Léxica	Tipo de entierro
				entierro	laico	A no estándar	Léxica	Tipo de entierro
				entierro	solemne	Epit	Léxica	ceremonioso
				entierro	frío	AntiPos	Léxica	Protocolario
				entierro	sentido	Epit	Léxica	Emotivo
				entierro	doloroso	Epit	Léxica	Emotivo
				entierro	trágico	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				entierro	largo	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Causar que ART ~ funcione por primera vez	ART ~	PorprimeravezCausFact 0	montar	feria	de teatro	A no estándar	Léxica	Tipo de feria
Empezar a llevar/causar que lleve / ART ~ una actividad propia	-/ART ~	IncepFact 0/CausIncepFact 0	empezar	feria	taurina	A no estándar	Léxica	Tipo de feria
Causar que ART ~ funcione por primera vez	ART ~	PorprimeravezCausFact 0	inaugurar	feria	del libro	A no estándar	Léxica	Tipo de feria
Empezar a llevar/causar que lleve / ART ~ una actividad propia	-/ART ~	IncepFact 0/CausIncepFact 0	abrir(se)	feria	de artesanía	A no estándar	Léxica	Tipo de feria
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	acabar	feria	judicial	A no estándar	Léxica	Tipo de feria
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	concluir	feria	de arte	A no estándar	Léxica	Tipo de feria
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	visitar	feria	musical	A no estándar	Léxica	Tipo de feria
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	acudir(a)	feria	hípica	A no estándar	Léxica	Tipo de feria
				feria	inaugural	A no estándar	Léxica	Tipo de feria
				feria	tradicional	A no estándar	Léxica	Tipo de feria
				feria	infantil	A no estándar	Léxica	Tipo de feria

6.6. Celebraciones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Existir ART ~	-	Func 0	tener lugar	festejo	nupcial	A no estándar	Léxica	Tipo de festejo
Volverse ART ~ peor/Causar que ART ~ sea peor	-/ART ~	Degrad 0/CausPredPejor	aguar(se)	festejo	taurino	A no estándar	Léxica	Tipo de festejo
Volverse ART ~ peor/Causar que ART ~ sea peor	-/ART ~	Degrad 0/CausPredPejor	echar(se) a perder	festejo	conmemorativo	Epit	Léxica	Que recuerda algo
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	celebrar	festejo	inaugural	A no estándar	Léxica	Tipo de festejo
Aprobar ART ~	ART ~	V no estándar	acoger	festejo	popular	A no estándar	Léxica	Tipo de festejo
Causar que ART ~ funcione peor	ART ~	CausPredPejorFact 0	boicotear	festejo	oficial	A no estándar	Léxica	Tipo de festejo
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	arruinar	festejo	íntimo	A no estándar	Léxica	Tipo de festejo
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	reventar	festejo	multitudinario	Pos	Léxica	Con mucha gente
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	preparar	festejo				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	planear	festejo				
Causar que ART ~ funcione mejor	ART ~	CausPredPlusBonFact 0	animar	festejo				
Causar que ART ~ funcione mejor	ART ~	CausPredPlusBonFact 0	amenizar	festejo				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	unirse(a)	festejo				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	sumarse(a)	festejo				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	asistir(a)	festejo				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	celebrar	festival	de cine	A no estándar	Léxica	Tipo de festival
Causar que ART ~ funcione por primera vez	ART ~	PorprimeravezCausFact 0	inaugurar	festival	de teatro	A no estándar	Léxica	Tipo de festival
Causar que ART ~ deje de funcionar definitivamente	ART ~	DefinitivamenteLiquFact 0	clausurar	festival	musical	A no estándar	Léxica	Tipo de festival
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	organizar	festival	de ópera	A no estándar	Léxica	Tipo de festival
Celebrar ART ~	ART ~	Oper 1	realizar	festival	cultural	A no estándar	Léxica	Tipo de festival
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	ganar	festival	benéfico	A no estándar	Léxica	Tipo de festival
Hacer lo que se espera que se haga	(en ART ~)	Real 1	actuar(en)	festival	folklórico	A no estándar	Léxica	Tipo de festival

6.6. Celebraciones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
con ART ~								
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	participar(en)	festival	de verano	A no estándar	Léxica	Tipo de festival
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	asistir(a)	festival	de otoño	A no estándar	Léxica	Tipo de festival
				festival	de primavera	A no estándar	Léxica	Tipo de festival
				festival	de invierno	A no estándar	Léxica	Tipo de festival
				festival	internacional	A no estándar	Léxica	Tipo de festival
				festival	mundial	A no estándar	Léxica	Tipo de festival
				festival	prestigioso	A no estándar	Léxica	Tipo de festival
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	celebrar	festividad	local	A no estándar	Léxica	Tipo de festival
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	conmemorar	festividad	regional	A no estándar	Léxica	Tipo de festival
				festividad	autonómica	A no estándar	Léxica	Tipo de festival
				festividad	nacional	A no estándar	Léxica	Tipo de festival
				festividad	universal	A no estándar	Léxica	Tipo de festival
				festividad	tradicional	A no estándar	Léxica	Tipo de festival
Volverse ART ~ peor/Causar que ART ~ sea peor	-/ART ~(a Y)	Degrad 0/CausPredPejor	ensombrecer(se)	fiesta	espectacular	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Volverse ART ~ peor/Causar que ART ~ sea peor	-/ART ~(a Y)	Degrad 0/CausPredPejor	aguar(se)	fiesta	a lo grande	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Volverse ART ~ peor/Causar que ART ~ sea peor	-/ART ~(a Y)	Degrad 0/CausPredPejor	empañar(se)	fiesta	antológica	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Volverse ART ~ peor/Causar que ART ~ sea peor	-/ART ~(a Y)	Degrad 0/CausPredPejor	desinflar(se)	fiesta	apoteósica	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Volverse ART ~ peor/Causar que ART ~ sea peor	-/ART ~(a Y)	Degrad 0/CausPredPejor	enfriar(se)	fiesta	desenfrenada	Pos	Léxica	Exultante
Volverse ART ~ peor	-	Degrad 0	decaer	fiesta	vibrante	Pos	Léxica	Exultante
Volverse ART ~ peor/Causar que ART ~ sea peor	-/ART ~(a Y)	Degrad 0/CausPredPejor	apagar(se)	fiesta	soberbia	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer /(a alguien)/lo que se espera	(en ART ~)/[(en	Real 1/Real 2	ambientar(se)(en)	fiesta	íntima	A no estándar	Léxica	Tipo de fiesta

6.6. Celebraciones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
que se haga con ART ~	ART ~) (a Y)]							
Hacer ART ~ (a alguien)	ART ~ (a Y)	Oper 2	hacer	fiesta	pequeña	AntiMagn_quant	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto a la cantidad
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	celebrar	fiesta	concurrida	Pos	Léxica	Lucida
Hacer ART ~ (a alguien)	ART ~ (a Y)	Oper 2	dar	fiesta	animada	Pos	Léxica	Lucida
Hacer ART ~ (a alguien)	ART ~ (a Y)	Oper 2	montar	fiesta	lucida	Pos	Léxica	Lucida
Hacer ART ~ (a alguien)	ART ~ (a Y)	Oper 2	organizar	fiesta	de capa caída	AntiPos	Léxica	Deslucida
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~ (a Y)	PreparReal 2	preparar	fiesta	apagada	AntiPos	Léxica	Deslucida
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	guardar	fiesta	deslucida	AntiPos	Léxica	Deslucida
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	AntiReal 1	sacrificar	fiesta	señalada	A no estándar	Léxica	Tipo de fiesta
Estar invitado a ART ~	(ART) ~	Oper 1	tener	fiesta	patronal	A no estándar	Léxica	Tipo de fiesta
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	perderse	fiesta	popular	A no estándar	Léxica	Tipo de fiesta
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	animar	fiesta	de cumpleaños	A no estándar	Léxica	Tipo de fiesta
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	amenizar	fiesta	nacional	A no estándar	Léxica	Tipo de fiesta
Coger ART ~	(ART) ~	Oper 1	prender	fiesta	regional	A no estándar	Léxica	Tipo de fiesta
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	reventar	fiesta	local	A no estándar	Léxica	Tipo de fiesta
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	amargar(a alguien)	fiesta	de guardar	A no estándar	Léxica	Tipo de fiesta
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	asistir(a)	fiesta				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	acudir(a)	fiesta				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	ir(a)	fiesta				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(a ART ~) (a Y)]	Labreal 12	invitar(a alguien) (a)	fiesta				

6.6. Celebraciones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Existir ART ~	-	Func 0	tener lugar	funeral	sentido	Pos	Léxica	Emotiva
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	transcurrir	funeral	emotivo	Pos	Léxica	Emotiva
Hacer ART ~ (a alguien)	ART ~ (a Y)	Oper 2	hacer(a alguien)	funeral	frío	AntiPos	Léxica	Distante
Hacer ART ~ (a alguien)	ART ~ (a Y)	Oper 2	dar(a alguien)	funeral	tenso	AntiPos	Léxica	Distante
Hacer ART ~ (a alguien)	ART ~ (a Y)	Real 2	tributar(a alguien)	funeral	multitudinario	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer ART ~ (a alguien)	ART ~ (a Y)	Real 2	rendir(a alguien)	funeral	impresionante	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Ayudar a cantar ART ~	ART ~	V no estándar	oficiar	funeral	oficial	Ver	Léxica	Auténtico
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	celebrar	funeral	de Estado	A no estándar	Léxica	Tipo de funeral
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	organizar	funeral	solemne	Epit	Léxica	Ceremonioso
Tener el cargo más importante de ART ~	ART ~	V no estándar	presidir	funeral	regio	A no estándar	Léxica	Tipo de funeral
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	pagar	funeral	religioso	A no estándar	Léxica	Tipo de funeral
Estar invitado a ART ~	ART ~	Oper 1	tener	funeral	catedralicio	A no estándar	Léxica	Tipo de funeral
Ser el protagonista de	ART ~	V no estándar	protagonizar	funeral				
Dar cobertura política a ART ~	ART ~	V no estándar	politizar	funeral				
Retrasar ART ~	ART ~	V no estándar	postergar	funeral				
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	prohibir	funeral				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(a ART ~) (a Y)]	Labreal 12	invitar(a)	funeral				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	asistir(a)	funeral				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	acudir(a)	funeral				
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	AntiReal 1	faltar(a)	funeral				
Existir ART ~/Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-/ART ~	Func 0/Real 1	celebrar(se)	gala	benéfica	A no estándar	Léxica	Tipo de gala
Existir ART ~	-	Func 0	tener lugar	gala	solidaria	A no estándar	Léxica	Tipo de gala

6.6. Celebraciones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	organizar	gala	comprometida	Pos	Léxica	Implicada con alguna causa
Dar ART ~ (a alguien)	ART ~ (a Y)	Oper 2	ofrecer	gala	rigurosa	Pos	Léxica	Que sigue fielmente un orden establecido
Causar que ART ~ se manifieste	ART ~	CausManif 0	presentar	gala	solemne	Pos	Léxica	Ceremoniosa
Intentar causar que ART ~ funcione	ART ~	IntentarCausFact 0	dirigir	gala	lírica	A no estándar	Léxica	Tipo de gala
Causar que ART ~ empiece a existir	ART ~	CausIncepFunc 0	abrir	gala	cinematográfica	A no estándar	Léxica	Tipo de gala
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	despedir	gala	televisiva	A no estándar	Léxica	Tipo de gala
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	asistir(a)	gala	nocturna	A no estándar	Léxica	Tipo de gala
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	acudir(a)	gala	veraniega	A no estándar	Léxica	Tipo de gala
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	participar(en)	gala	anual	A no estándar	Léxica	Tipo de gala
				gala	en honor de alguien	A no estándar	Léxica	Tipo de gala
				gala	inaugural	A no estándar	Léxica	Tipo de gala
				gala	de inauguración	A no estándar	Léxica	Tipo de gala
				gala	de apertura	A no estándar	Léxica	Tipo de gala
				gala	de clausura	A no estándar	Léxica	Tipo de gala
Ser objeto de la acción de ART ~	ART ~	Real 2	obtener	graduación[efecto de graduarse]	máxima	A no estándar	Léxica	Tipo de graduación[efecto de graduarse]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	sacar	graduación[efecto de graduarse]	mayor	A no estándar	Léxica	Tipo de graduación[efecto de graduarse]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	alcanzar	graduación[efecto de graduarse]	alta	A no estándar	Léxica	Tipo de graduación[efecto de graduarse]
				graduación[efecto de graduarse]	baja	A no estándar	Léxica	Tipo de graduación[efecto de graduarse]
				graduación[efecto de graduarse]	menor	A no estándar	Léxica	Tipo de graduación[efecto de graduarse]
				graduación[efecto de graduarse]	militar	A no estándar	Léxica	Tipo de graduación[efecto de graduarse]
				graduación[efecto de	académica	A no estándar	Léxica	Tipo de graduación[efecto de

6.6. Celebraciones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				graduarse]				graduarse]
				graduación[efecto de graduarse]	escolar	A no estándar	Léxica	Tipo de graduación[efecto de graduarse]
				graduación[efecto de graduarse]	de honor	A no estándar	Léxica	Tipo de graduación[efecto de graduarse]
Celebrar ART ~	ART ~	Oper 1	hacer	guateque	divertido	Pos	Léxica	Divertido
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	celebrar	guateque	animado	Pos	Léxica	Divertido
Hacer ART ~ (a alguien)	ART ~ (a Y)	Oper 2	dar	guateque	entretenido	Pos	Léxica	Divertido
Hacer ART ~ (a alguien)	ART ~ (a Y)	Oper 2	ofrecer	guateque	a lo grande	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	montar	guateque	concurrido	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	organizar	guateque	antológico	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	preparar	guateque	soso	AntiPos	Léxica	Aburrido
Estar invitado a ART ~	ART ~	Oper 1	tener	guateque	apagado	AntiPos	Léxica	Aburrido
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	perderse	guateque				
Causar que ART ~ funcione mejor	ART ~	CausPredPlusBonFact 0	animar	guateque				
Causar que ART ~ funcione mejor	ART ~	CausPredPlusBonFact 0	amenizar	guateque				
Llevar a cabo una mala acción que afecta (a alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredPejorReal 2	reventar	guateque				
Llevar a cabo una mala acción que afecta (a alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredPejorReal 2	amargar	guateque				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	ir(a)	guateque				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	asistir(a)	guateque				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(a ART ~) (a Y)]	Labreal 12	invitar(a)	guateque				
Preparar ART ~ (a alguien)	ART ~ (a Y)	PreparReal 2	preparar	homenaje	cálido	Epit	Léxica	Emotivo
Preparar ART ~ (a alguien)	ART ~ (a Y)	PreparReal 2	organizar	homenaje	caluroso	Epit	Léxica	Emotivo
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	celebrar	homenaje	cariñoso	Epit	Léxica	Emotivo

6.6. Celebraciones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	constituir	homenaje	afectuoso	Epit	Léxica	Emotivo
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	rendir	homenaje	emotivo	Epit	Léxica	Emotivo
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	brindar	homenaje	entrañable	Epit	Léxica	Emotivo
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	dedicar	homenaje	efusivo	Epit	Léxica	Emotivo
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	tributar	homenaje	fervoroso	Pos	Léxica	Intenso
Hacer ART ~ (a alguien)	ART ~ (a Y)	Oper 2	hacer	homenaje	sentido	Epit	Léxica	Emotivo
Hacer ART ~ (a alguien)	ART ~ (a Y)	Oper 2	ofrecer	homenaje	sincero	Pos	Léxica	Verdadero
Hacer ART ~ (a alguien)	ART ~ (a Y)	Oper 2	dar	homenaje	merecido	Ver	Léxica	Justo
Hacer ART ~ (a alguien)	ART ~ (a Y)	Oper 2	hacer extensivo	homenaje	multitudinario	Pos	Léxica	Con mucha gente
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	prodigar	homenaje	íntimo	A no estándar	Léxica	Tipo de homenaje
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 2	recibir	homenaje	solemne	Pos	Léxica	Ceremonioso
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	participar(en)	homenaje	digno	Ver	Léxica	Justo
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	sumarse(a)	homenaje	apoteósico	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	adherirse(a)	homenaje	póstumo	A no estándar	Léxica	Tipo de homenaje
Hacer ART ~ (a alguien)	[(con ART ~) (a Y)]	Oper 2	obsequiar(con)	homenaje	postrero	A no estándar	Léxica	Tipo de homenaje
Hacer ART ~ (a alguien)	[(en) (ART) ~ (pl) (a Y)]	Oper 2	deshacerse(en)	homenaje				
Celebrar ART ~	ART ~	Oper 1	dar	homilía	dominical	A no estándar	Léxica	Tipo de homilía
Celebrar ART ~	ART ~	Oper 1	lanzar	homilía	anual	A no estándar	Léxica	Tipo de homilía
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	oficiar	homilía	habitual	A no estándar	Léxica	Tipo de homilía
Hacer lo que se espera que se haga	ART ~	Real 1	celebrar	homilía	tradicional	A no estándar	Léxica	Tipo de homilía

6.6. Celebraciones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
con ART ~								
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	pronunciar	homilía	breve	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	leer	homilía	larga	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	escuchar	homilía	sencilla	Pos	Léxica	Modesta
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	acabar	homilía	prolija	AntiPos	Léxica	Enrevesada
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	concluir	homilía	célebre	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Causar que ART ~ empiece a funcionar	ART ~	CausIncepFact 0	abrir	homilía	papal	A no estándar	Léxica	Tipo de homilía
Causar que ART ~ empiece a funcionar	ART ~	CausIncepFact 0	comenzar	homilía				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	escribir	homilía				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	preparar	homilía				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	celebrar	justa[torneo o certamen]	literaria	A no estándar	Léxica	Tipo de justa[torneo o certamen]
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	organizar	justa[torneo o certamen]	poética	A no estándar	Léxica	Tipo de justa[torneo o certamen]
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	convocar	justa[torneo o certamen]	medieval	A no estándar	Léxica	Tipo de justa[torneo o certamen]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	transcurrir	misa	solemne	Epit	Léxica	Ceremoniosa
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	decir	misa	mayor	A no estándar	Léxica	Tipo de misa
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	celebrar	misa	de difuntos	A no estándar	Léxica	Tipo de misa
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	oficiar	misa	del gallo	A no estándar	Léxica	Tipo de misa
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	cantar	misa	de gloria	A no estándar	Léxica	Tipo de misa
Hacer lo que se espera que se haga	ART ~	Real 1	oír	misa	cantada	A no estándar	Léxica	Tipo de misa

6.6. Celebraciones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
con ART ~								
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	perder	misa	negra	A no estándar	Léxica	Tipo de misa
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	AntiReal 1	saltarse	misa				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(a) (ART) ~]	Real 1	ir(a)	misa				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(a) (ART) ~]	Real 1	asistir(a)	misa				
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	AntiReal 1	faltar(a)	misa				
Colaborar en ART ~	(a ART ~)	V no estándar	ayudar(a)	misa				
Existir ART ~	-	Func 0	tener lugar	mitin	electoral	A no estándar	Léxica	Tipo de mitin
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	convocar	mitin	político	A no estándar	Léxica	Tipo de mitin
Celebrar ART ~	ART ~	Oper 1	dar	mitin	concurrido	Pos	Léxica	Con mucha gente
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	celebrar	mitin	caluroso	Pos	Léxica	Con mucha gente
Causar que ART ~ funcione peor	ART ~	CausPredPejorFact 0	reventar	mitin				
Causar que ART ~ funcione peor	ART ~	CausPredPejorFact 0	boicotear	mitin				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	acudir(a)	mitin				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	asistir(a)	mitin				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	participar(en)	mitin				
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	acercar(se)	navidad	feliz	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	avecinar(se)	navidad	emotiva	Pos	Léxica	Emotiva
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	llegar	navidad	cálida	Pos	Léxica	Emotiva
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	transcurrir	navidad	entrañable	Epit	Léxica	Afectuosa
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	celebrar	navidad	añorada	Pos	Léxica	Deseada

6.6. Celebraciones

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	festejar	navidad	mágica	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	conmemorar	navidad	fría	A no estándar	Léxica	Tipo de navidad
Causar que ART ~ exista de nuevo	ART ~	CausDenuevoFunc 0	revivir	navidad	blanca	A no estándar	Léxica	Tipo de navidad
Causar que ART ~ exista de nuevo	ART ~	CausDenuevoFunc 0	evocar	navidad	apoteósica	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				navidad	gloriosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				navidad	solemne	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				navidad	comercial	A no estándar	Léxica	Tipo de navidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	celebrar	pleno[reunión]	legislativo	A no estándar	Léxica	Tipo de pleno[reunión]
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	convocar	pleno[reunión]	municipal	A no estándar	Léxica	Tipo de pleno[reunión]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	solicitar	pleno[reunión]	parlamentario	A no estándar	Léxica	Tipo de pleno[reunión]
Hacer (algo) en ART ~	[(en ART ~) (Y)]	Labreal 13	aprobar(algo)(en)	pleno[reunión]	ordinario	A no estándar	Léxica	Tipo de pleno[reunión]
Hacer (algo) en ART ~	[(en ART ~) (Y)]	Labreal 13	votar(algo)(en)	pleno[reunión]	extraordinario	A no estándar	Léxica	Tipo de pleno[reunión]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	comparecer(en)	pleno[reunión]	urgente	A no estándar	Léxica	Tipo de pleno[reunión]
Empezar ART ~ a existir/Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	-/ART ~	IncepFunc 0/IncepReal1	comenzar	ramadán	sagrado	Ver	Léxica	Con influencia divina
Dejar ART ~ de existir/Dejar de hacer (algo) con ART ~	-/ART ~	FinFunc 0/FinReal 1	finalizar	ramadán				
Dejar ART ~ de existir/Dejar de hacer (algo) con ART ~	-/ART ~	FinFunc 0/FinReal 1	concluir	ramadán				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	observar	ramadán				
Respetar ART ~	ART ~	V no estándar	cumplir	ramadán				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	vivir	ramadán				
Continuar ART ~ existiendo/Continuar haciendo lo que se espera con ART ~	-/ART ~	ContFunc 0/ContReal 1	seguir	ramadán				

6.6. Celebraciones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Respetar ART ~	ART ~	V no estándar	respetar	ramadán				
Festejar ART ~	ART ~	V no estándar	celebrar	ramadán				
Llevar a cabo la celebración de ART ~	ART ~	Oper 1	hacer	ramadán				
Empezar ART ~ a existir/Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	IncepFunc 0/IncepReal1	iniciar	ramadán				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	anunciar	ramadán				
Recitar ART ~	ART ~	V no estándar	dictar	ramadán				
Existir ART ~	-	Func 0	producir(se)	recepción[celebración]	agradable	Pos	Léxica	Amistosa
Existir ART ~	-	Func 0	tener lugar	recepción[celebración]	vistosa	Pos	Léxica	Lucida
Existir ART ~/Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-/ART ~	Func 0/Real 1	celebrar(se)	recepción[celebración]	animada	Pos	Léxica	Con mucha gente
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	organizar	recepción[celebración]	concurrida	Pos	Léxica	Con mucha gente
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	preparar	recepción[celebración]	multitudinaria	Pos	Léxica	Con mucha gente
Causar que ART ~ funcione mejor	ART ~	CausPredPlusBonFact 0	facilitar	recepción[celebración]	fría	AntiPos	Léxica	Protocolaria
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	suspender	recepción[celebración]	protocolaria	Epit	Léxica	Institucional
Retrasar ART ~	ART ~	V no estándar	aplazar	recepción[celebración]	formal	Ver	Léxica	Oficial
Tener el cargo más importante de ART ~	ART ~	V no estándar	presidir	recepción[celebración]	oficial	Ver	Léxica	Oficial
Causar que ART ~ funcione mejor	ART ~	CausPredPlusBonFact 0	amenizar	recepción[celebración]	diplomática	A no estándar	Léxica	Tipo de recepción[celebración]
Causar que ART ~ funcione mejor	ART ~	CausPredPejorFact 0	boicotear	recepción[celebración]	militar	A no estándar	Léxica	Tipo de recepción[celebración]
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(a ART ~) (a Y)]	Labreal 12	invitar(a)	recepción[celebración]	social	A no estándar	Léxica	Tipo de recepción[celebración]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	asistir(a)	recepción[celebración]	tradicional	A no estándar	Léxica	Tipo de recepción[celebración]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	participar(en)	recepción[celebración]				
Preparar el funcionamiento de ART ~	-/ART ~ (a Y)	PreparReal 1/Real 2	encargarse(se)	recepción[celebración]				
Empezar ART ~ a existir/Empezar a hacer lo que se espera que se haga	-/ART ~	IncepFunc 0/IncepReal 1	comenzar	romería	popular	A no estándar	Léxica	Tipo de romería

6.6. Celebraciones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
con ART ~								
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	discurrir	romería	tradicional	A no estándar	Léxica	Tipo de romería
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	llegar	romería	rociera	A no estándar	Léxica	Tipo de romería
Dejar ART ~ de existir	-/ART ~	FinFunc 0/FinReal 1	terminar	romería	campestre	A no estándar	Léxica	Tipo de romería
Dejar ART ~ de existir	-/ART ~	FinFunc 0/FinReal 1	finalizar	romería	rural	A no estándar	Léxica	Tipo de romería
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	organizar	romería	urbana	A no estándar	Léxica	Tipo de romería
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	celebrar	romería	local	A no estándar	Léxica	Tipo de romería
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(de/en) (ART) ~]	Real 1	ir(de/en)	romería	multitudinaria	Pos	Léxica	Con mucha gente
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(de/en) (ART) ~]	Real 1	acudir(a/en)	romería	penitencial	A no estándar	Léxica	Tipo de romería
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	asistir(a)	romería				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	participar(en)	romería				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	peregrinar(en)	romería				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(en) (ART) ~]	Real 1	salir(en)	romería				
Ir a ART ~	[(de) (ART) ~]	Oper 1	estar(de)	romería				
Hacer (algo) en ART ~	[(en) (ART) ~ (Y)]	Labor 12	sacar(algo)(en)	romería				
Empezar ART ~ a existir/Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	-/ART ~	IncepFunc 0/IncepReal 1	empezar	verbena	popular	A no estándar	Léxica	Tipo de verbena
Dejar ART ~ de existir/Dejar de hacer (algo) con ART ~	-/ART ~	FinFunc 0/FinReal 1	acabar	verbena	tradicional	A no estándar	Léxica	Tipo de verbena
Dejar ART ~ de existir/Dejar de hacer (algo) con ART ~	-/ART ~	FinFunc 0/FinReal 1	concluir	verbena	nacional	A no estándar	Léxica	Tipo de verbena
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	organizar	verbena	callejera	A no estándar	Léxica	Tipo de verbena
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	montar	verbena	infantil	A no estándar	Léxica	Tipo de verbena

6.6. Celebraciones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Causar que ART ~ funcione por primera vez	ART ~	PorprimeravezCausFact 0	inaugurar	verbena	universitaria	A no estándar	Léxica	Tipo de verbena
Causar que ART ~ empiece a funcionar	ART ~	CausIncepFact 0	abrir	verbena	teatral	A no estándar	Léxica	Tipo de verbena
Causar que ART ~ funcione mejor	ART ~	CausPredPlusBonFact 0	amenizar	verbena	musical	A no estándar	Léxica	Tipo de verbena
Causar que ART ~ funcione mejor	ART ~	CausPredPlusBonFact 0	animar	verbena	nocturna	A no estándar	Léxica	Tipo de verbena
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	bailar(en)	verbena	noctámbula	A no estándar	Léxica	Tipo de verbena
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	Real 1	ir(se)(de)	verbena	multitudinaria	Pos	Léxica	Con mucha gente
				verbena	concurrida	Pos	Léxica	Con mucha gente
				verbena	animada	Pos	Léxica	Con mucha gente
				verbena	gran(de)	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
				verbena	pequeña	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño

6.7. Ciclos vitales								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Continuar ART ~ existiendo/Permitir que ART ~ siga existiendo	-/ART ~	ContFunc 0/PermFunc 0	prolongar(se)	adolescencia	temprana	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Continuar ART ~ su existencia	-	ContFunc 0	transcurrir	adolescencia	primera	A no estándar	Léxica	Inicial
Dejar ART ~ de existir/Dejar de hacer (algo) con ART ~	-/ART ~	FinFunc 0/FinReal 1	terminar	adolescencia	tierna	Pos	Léxica	Agradable
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	vivir	adolescencia	turbulenta	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	pasar	adolescencia	difícil	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	superar	adolescencia	problemática	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~ sea más grande	ART ~	CausPredPlusMagn	alargar	adolescencia	rebelde	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~ exista de nuevo	ART ~	CausDenuevoFunc 0	evocar	adolescencia	cruel	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~ exista de nuevo	ART ~	CausDenuevoFunc 0	recordar	adolescencia	eterna	Magn_temp	Figur	Continuada
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	llegar(a)	adolescencia	permanente	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
				adolescencia	prolongada	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	llorar	bebé				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	hacer pucheros	bebé				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	berrear	bebé				
Alumbrar ART ~	ART ~	Oper 1	tener	bebé				
Alumbrar ART ~	ART ~	Oper 1	dar a luz	bebé				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	parir	bebé				
Causar que ART ~ empiece a existir	(a ART ~)	CausIncepFunc 0	engendrar	bebé				
Causar que ART ~ empiece a funcionar	(a ART ~)	CausIncepFact 0	adoptar	bebé				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 2	amamantar	bebé				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 2	criar	bebé				
Causar que ART ~ sea mejor	(a ART ~)	CausPredPlusBon	educar	bebé				
Causar que ART ~ sea peor	(a ART ~)	CausPredPejor	malcriar	bebé				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	acunar	bebé				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	mecer	bebé				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	arrullar	bebé				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 2	esperar	bebé				

6.7. Ciclos vitales								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	rondar	cuarentena[cuarenta años]	{bien/mal}llevada	A no estándar	Léxica	Tipo de cuarentena[cuarenta años]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	bordear	cuarentena[cuarenta años]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	pasar	cuarentena[cuarenta años]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	sobrepasar	cuarentena[cuarenta años]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(por ART ~)	Real 1	andar(por)	cuarentena[cuarenta años]				
Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	IncepReal 1	acercar(se)(a)	cuarentena[cuarenta años]				
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	discurrir	infancia	feliz	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Continuar ART ~ existiendo/Continuar haciendo lo que se espera con ART ~	-/ART ~	ContFunc 0/ContReal 1	pasar	infancia	alegre	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	transcurrir	infancia	dichosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Dejar ART ~ de existir	-	FinFunc 0	acabar	infancia	divertida	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Causar que ART ~ se manifieste	ART ~	CausManif 0	recordar	infancia	normal	A no estándar	Léxica	Tipo de infancia
Causar que ART ~ se manifieste	ART ~	CausManif 0	añorar	infancia	placentera	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Causar que ART ~ se manifieste	ART ~	CausManif 0	evocar	infancia	idílica	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Causar que ART ~ exista de nuevo	ART ~	CausDenuevoFunc 0	recuperar	infancia	dorada	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Causar que ART ~ exista de nuevo	ART ~	CausDenuevoFunc 0	revivir	infancia	idealizada	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Causar que ART ~ no se manifieste	ART ~	CausAntiManif 0	olvidar	infancia	desdichada	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Pasar por ART ~	(ART) ~	Oper 1	tener	infancia	desgraciada	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	vivir	infancia	triste	AntiPos	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a X)	Fact 1	marcar	infancia	pobre	A no estándar	Léxica	Tipo de infancia
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a X)	Fact 1	sacudir	infancia	terrible	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	entrar(en)	infancia	difícil	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	Real 1	salir(de)	infancia	traumática	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad

6.7. Ciclos vitales								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	volver(a)	infancia	tormentosa	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~ exista de nuevo	(a ART ~)	CausDenuevoFunc 0	regresar(a)	infancia	trágica	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~ exista de nuevo	(a ART ~)	CausDenuevoFunc 0	retornar(a)	infancia	ingenua	A no estándar	Léxica	Tipo de infancia
Causar que ART ~ exista de nuevo	(a ART ~)	CausDenuevoFunc 0	retroceder(a)	infancia	inocente	A no estándar	Léxica	Tipo de infancia
Causar que ART ~ exista de nuevo	(a ART ~)	CausDenuevoFunc 0	remontarse(a)	infancia	solitaria	AntiPos	Léxica	Desamparada
				infancia	añorada	Pos	Léxica	Recordada con pena
				infancia	irrecuperable	A no estándar	Léxica	Tipo de infancia
				infancia	perdida	A no estándar	Léxica	Tipo de infancia
				infancia	remota	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
				infancia	lejana	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
				infancia	tranquila	Pos	Léxica	Sin sobresaltos
				infancia	turbulenta	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				infancia	tierna	Pos	Léxica	Dócil
Continuar ART ~ existiendo/Continuar haciendo lo que se espera con ART ~	-/ART ~	ContFunc 0/ContReal 1	pasar	juventud	dorada	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	transcurrir	juventud	lozana	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Volverse ART ~ peor	-	Degrad 0	marchitar(se)	juventud	plena	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	vivir	juventud	segunda	A no estándar	Léxica	Otra
Causar que ART ~ exista de nuevo	ART ~	CausDenuevoFunc 0	revivir	juventud	rebelde	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~ se manifieste	ART ~	CausManif 0	evocar	juventud	conflictiva	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~ se manifieste	ART ~	CausManif 0	añorar	juventud	añorada	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Causar que ART ~ se manifieste ampliamente	(ART) ~	CausMagnManif 0	lucir	juventud	lleno(de)	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Causar que ART ~ sea peor	ART ~	CausPredPejor	perder	juventud				
Causar que ART ~ sea peor	ART ~	CausPredPejor	malgastar	juventud				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	emplear	juventud				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	dedicar(a algo)	juventud				
Disfrutar de ART ~	[(de) (ART) ~]	V no estándar	gozar(de)	juventud				
Causar que ART ~ exista de nuevo	(a ART ~)	CausDenuevoFunc 0	volver(a)	juventud				
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	discurrir	niñez	alegre	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad

6.7. Ciclos vitales

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	transcurrir	niñez	dichosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Causar que ART ~ exista de nuevo	ART ~	CausDenuevoFunc 0	recordar	niñez	divertida	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Causar que ART ~ exista de nuevo	ART ~	CausDenuevoFunc 0	añorar	niñez	dorada	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Causar que ART ~ exista de nuevo	ART ~	CausDenuevoFunc 0	evocar	niñez	feliz	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Causar que ART ~ exista de nuevo	ART ~	CausDenuevoFunc 0	recuperar	niñez	normal	A no estándar	Léxica	Sin sobresaltos
Causar que ART ~ exista de nuevo	ART ~	CausDenuevoFunc 0	revivir	niñez	placentera	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Causar que ART ~ no se manifieste	ART ~	CausAntiManif 0	olvidar	niñez	desdichada	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Pasar por ART ~	(ART) ~	Oper 1	tener	niñez	desgraciada	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	vivir	niñez	triste	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	pasar	niñez	pobre	A no estándar	Léxica	Tipo de niñez
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	abandonar	niñez	terrible	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~ exista de nuevo	(a ART ~)	CausDenuevoFunc 0	regresar(a)	niñez	difícil	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~ exista de nuevo	(a ART ~)	CausDenuevoFunc 0	retornar(a)	niñez	traumática	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~ exista de nuevo	(a ART ~)	CausDenuevoFunc 0	retroceder(a)	niñez	trágica	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~ exista de nuevo	(a ART ~)	CausDenuevoFunc 0	remontarse(a)	niñez	solitaria	AntiPos	Léxica	Desamparada
				niñez	irrecuperable	A no estándar	Léxica	Tipo de niñez
				niñez	perdida	A no estándar	Léxica	Tipo de niñez
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma insatisfactoria	-	AntiBonFact 0	adelantar(se)	pubertad	plena	A no estándar	Léxica	Tipo de pubertad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma insatisfactoria	-	AntiBonFact 0	retrasar(se)	pubertad	tardía	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	llegar	pubertad	prematura	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	traspasar	pubertad				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	pasar	pubertad				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	superar	pubertad				
Causar que ART ~ se manifieste	ART ~	CausManif 0	rememorar	pubertad				
Causar que ART ~ se manifieste	ART ~	CausManif 0	recordar	pubertad				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	estar(en)	pubertad				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	llegar(a)	pubertad				

6.7. Ciclos vitales								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	entrar(en)	pubertad				
Causar que ART ~ exista de nuevo	(a ART ~)	CausDenuevoFunc 0	volver(a)	pubertad				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	Real 1	salir(de)	pubertad				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a X)	Fact 1	venir(a alguien)	vejez	achacosa	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a X)	Fact 1	llegar(a alguien)	vejez	bien llevada	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Causar que ART ~ se manifieste	ART ~	CausManif 0	acusar	vejez	llevadera	A no estándar	Léxica	Tipo de vejez
Padecer ART ~	ART ~	V no estándar	sobrellevar	vejez	feliz	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Padecer ART ~	ART ~	V no estándar	llevar	vejez	tranquila	Pos	Léxica	Agradable
Padecer ART ~	ART ~	V no estándar	soportar	vejez	envidiable	Pos	Léxica	Agradable
Padecer ART ~	ART ~	V no estándar	aguantar	vejez	prematura	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Preservar ART ~ /(a alguien)	ART ~/ART ~ (a Y)	V no estándar	asegurar(se)	vejez	a cuestas	AntiPos	Léxica	Pesada
Causar que ART ~ funcione cada vez menos	ART ~	CausPredMinusFact 0	frenar	vejez				
Causar que ART ~ funcione cada vez menos	ART ~	CausPredMinusFact 0	retrasar	vejez				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	entrar(en)	vejez				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	llegar(a)	vejez				
Padecer ART ~	(con ART ~)	V no estándar	cargar(con)	vejez				

6.8. Colores								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Ser ART ~	~	Pred_perm	ser	ámbar[color]				
Estar ART ~	~	Pred_temp	estar	ámbar[color]				
Adquirir la cualidad de ART ~	(en ~)	PredAble	poner(se)(en)	ámbar[color]				
Adquirir la cualidad de ART ~	(en ~)	PredAble	quedar(se)(en)	ámbar[color]				
				azul	marino	A no estándar	Léxica	Tipo de azul
				azul	celeste	A no estándar	Léxica	Tipo de azul
				azul	turquesa	A no estándar	Léxica	Tipo de azul
				azul	cobalto	A no estándar	Léxica	Tipo de azul
				azul	petróleo	A no estándar	Léxica	Tipo de azul
				blanco[color]	inmaculado	A no estándar	Figur	Sin mancha
				blanco[color]	impoluto	A no estándar	Figur	Sin mancha
				blanco[color]	deslumbrante	A no estándar	Figur	Que despide luz
				blanco[color]	luminoso	A no estándar	Figur	Que despide luz
				blanco[color]	nuclear	A no estándar	Figur	Que tiene el blanco la misma potencia que la energía nuclear
				blanco[color]	amarillento	A no estándar	Léxica	Tipo de blanco[color]
				blanco[color]	azulado	A no estándar	Léxica	Tipo de blanco[color]
				blanco[color]	violáceo	A no estándar	Léxica	Tipo de blanco[color]
				blanco[color]	sucio	A no estándar	Léxica	Tipo de blanco[color]
				caqui[color]	militar	A no estándar	Figur	Con el mismo tono que el uniforme militar
				carmesí	aterciopelado	A no estándar	Figur	De gran suavidad
				carmesí	profundo	A no estándar	Figur	De gran intensidad
				gris	marengo	A no estándar	Léxica	Tipo de gris
Ser ART ~	~	Pred_perm	ser	marrón[color]	rojizo	A no estándar	Léxica	Tipo de marrón[color]
Estar ART ~	~	Pred_temp	estar	marrón[color]	dorado	A no estándar	Figur	Semejante al color del oro
Adquirir la cualidad de ART ~	~	PredAble	poner(se)	marrón[color]	grisáceo	A no estándar	Léxica	Tipo de marrón[color]
Adquirir la cualidad de ART ~	~	PredAble	volver(se)	marrón[color]				
Adquirir la cualidad de ART ~	~	PredAble	quedar(se)	marrón[color]				
				púrpura	profundo	A no estándar	Figur	De gran intensidad
				rojo	profundo	A no estándar	Figur	De gran intensidad

6.8. Colores

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
				rojo	carmesí	A no estándar	Léxica	Tipo de rojo
				rojo	incandescente	A no estándar	Figur	Con la tonalidad resultante de la acción del calor

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	palpar	abdomen				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	presionar	abdomen				
Llevar a cabo ART ~/Hacer con ART ~ una actividad propia /que afecta (a alguien)	(a X)/ART ~ (a Y)	Fact 1/Real 2	endurecer(se)	abdomen				
Llevar a cabo ART ~/Hacer con ART ~ una actividad propia /que afecta (a alguien)	(a X)/ART ~ (a Y)	Fact 1/Real 2	fortalecer(se)	abdomen				
Causar que ART ~ no funcione de forma adecuada (a alguien)	(en) ART ~ (a Y)	CausAntiVerLiquFact 0	herir (en)	abdomen				
Ser objeto de la acción de ART ~/Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	(de) ART ~/ (de) ART ~ (a Y)	Real 2/Real 2	operar(se) (de)	abdomen				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	subir	adrenalina				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	fluir	adrenalina				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	circular	adrenalina				
Echar ART ~	(ART) ~	Oper 1	descargar	adrenalina				
Echar ART ~	(ART) ~	Oper 1	liberar	adrenalina				
Echar ART ~	(ART) ~	Oper 1	quemar	adrenalina				
Echar ART ~	(ART) ~	Oper 1	soltar	adrenalina				
Echar ART ~	(ART) ~	Oper 1	derramar	adrenalina				
Echar ART ~	(ART) ~	Oper 1	derrochar	adrenalina				

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Generar ART ~	(ART) ~	Oper 1	acumular	adrenalina				
Generar ART ~	(ART) ~	Oper 1	producir	adrenalina				
Generar ART ~	(ART) ~	Oper 1	crear	adrenalina				
Echar ART ~	(ART) ~	Oper 1	segregar	adrenalina				
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART ~) (a Y)]	CausFunc 2	inyectar	adrenalina				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a X)	Fact 1	oler	aliento[aire que sale de la boca]	mal	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a X)	Fact 1	entrecortar(se)	aliento[aire que sale de la boca]	repulsivo	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a X)	Fact 1	faltar	aliento[aire que sale de la boca]	fétido	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	tomar	aliento[aire que sale de la boca]	enrarecido	AntiPos	Léxica	Viciado
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	cobrar	aliento[aire que sale de la boca]	jadeante	A no estándar	Léxica	Tipo de aliento
Tener ART ~ nuevamente	ART ~	DenuevoOper 1	recobrar	aliento[aire que sale de la boca]	último	A no estándar	Léxica	Tipo de aliento
Tener ART ~ nuevamente	ART ~	DenuevoOper 1	recuperar	aliento[aire que sale de la boca]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 1	echar	aliento[aire que sale de la boca]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 1	exhalar	aliento[aire que sale de la boca]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 1	cortar	aliento[aire que sale de la boca]				
Ser objeto de la acción de ART ~	ART ~	Real 2	perder	aliento[aire que sale de la boca]				
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	contener	anticuerpo	especial	A no estándar	Léxica	Tipo de anticuerpo
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	traer	anticuerpo	específico	A no estándar	Léxica	Tipo de anticuerpo

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	contraer	anticuerpo	selectivo	A no estándar	Léxica	Tipo de anticuerpo
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	desarrollar	anticuerpo	poderoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	Real 2	transmitir	anticuerpo	eficaz	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer ART ~	(ART) ~	Oper 1	fabricar	anticuerpo	neutralizante	A no estándar	Léxica	Tipo de anticuerpo
Hacer ART ~	(ART) ~	Oper 1	producir	anticuerpo	neutralizador	A no estándar	Léxica	Tipo de anticuerpo
Hacer ART ~	(ART) ~	Oper 1	crear	anticuerpo	defensivo	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer ART ~	(ART) ~	Oper 1	generar	anticuerpo	protector	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Causar que ART ~ deje de funcionar (en alguien)	[(ART) ~ (a Y)]	LiquFact 2	atacar	anticuerpo	humano	A no estándar	Léxica	Tipo de anticuerpo
Causar que ART ~ deje de funcionar (en alguien)	[(ART) ~ (a Y)]	LiquFact 2	bloquear	anticuerpo	resistente(a)	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Causar que ART ~ deje de funcionar (en alguien)	[(ART) ~ (a Y)]	LiquFact 2	neutralizar	anticuerpo				
Causar que ART ~ deje de funcionar (en alguien)	[(ART) ~ (a Y)]	CausFact 2	estimular	anticuerpo				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	Real 2	detectar	anticuerpo				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	Real 2	encontrar	anticuerpo				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	Real 2	identificar	anticuerpo				
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	doler	articulación[unión de un hueso]				

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Dejar ART ~ de funcionar (en alguien)	(a X)	FinFact 1	atrofiar(se)	articulación[unión de un hueso]				
Dejar ART ~ de funcionar (en alguien)	(a X)	FinFact 1	bloquear(se)	articulación[unión de un hueso]				
Dejar ART ~ de funcionar (en alguien)	(a X)	FinFact 1	inmovilizar(se)	articulación[unión de un hueso]				
Dejar ART ~ de funcionar (en alguien)	(a X)	FinFact 1	entumecer(se)	articulación[unión de un hueso]				
Dejar ART ~ de funcionar (en alguien)	(a X)	FinFact 1	desencajar(se)	articulación[unión de un hueso]				
Dejar ART ~ de funcionar (en alguien)	(a X)	FinFact 1	entrelazar(se)	articulación[unión de un hueso]				
Dejar ART ~ de funcionar (en alguien)	(a X)	FinFact 1	torcer(se)	articulación[unión de un hueso]				
Dejar ART ~ de funcionar (en alguien)	(a X)	FinFact 1	lesionar(se)	articulación[unión de un hueso]				
Dejar ART ~ de funcionar (en alguien)	(a X)	FinFact 1	romper(se)	articulación[unión de un hueso]				
Causar que ART ~ funcione peor	(a ART ~)	CausPredPejorFact 0	afectar(a)	articulación[unión de un hueso]				
Existir ART ~ (en algo)	(en Y)	Func 2	localizar(se)(en)	articulación[unión de un hueso]				
Necesitar que ART ~ lleve a cabo una acción	(ART) ~	Real 2	necesitar	azúcar	de caña	A no estándar	Léxica	Tipo de azúcar
Causar que ART ~ funcione (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausFact 2	medir	azúcar	de remolacha	A no estándar	Léxica	Tipo de azúcar
Causar que ART ~ funcione (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausFact 2	controlar	azúcar	refinado	A no estándar	Léxica	Tipo de azúcar
Hacerse más grande la existencia de ART ~ (en alguien)	(a X)	PredPlusMagnFunc 1	subir	azúcar	en polvo	A no estándar	Léxica	Tipo de azúcar
Hacerse más pequeña la existencia de ART ~ (en alguien)	(a X)	PredPlusAntiMagnFunc 1	bajar	azúcar	glas	A no estándar	Léxica	Tipo de azúcar

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Causar que ART ~ deje de existir	(ART) ~	LiquFunc 0	eliminar	azúcar	impalpable	A no estándar	Léxica	Tipo de azúcar
Causar que ART ~ deje de existir	(ART) ~	LiquFunc 0	consumir	azúcar	en sangre	A no estándar	Léxica	Tipo de azúcar
Asumir el organismo ART ~	(ART) ~	V no estándar	metabolizar	azúcar				
Destruir el organismo ART ~	(ART) ~	V no estándar	quemar	azúcar				
Guardar el organismo ART ~	(ART) ~	V no estándar	almacenar	azúcar				
Hacer cambiar el organismo ART ~	(ART) ~	V no estándar	transformar	azúcar				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	limpiar	baba				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	quitar	baba				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	soltar	baba				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	echar	baba				
Afectar(a alguien) de forma cada vez mayor	(a X)	IncepMagnFunc 1	crecer	barba	cerrada	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
Empezar ART ~ a afectar (a alguien)	(a X)	IncepFunc 1	salir	barba	poblada	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
Empezar a reducirse ART ~ cada vez más (en alguien)	(a X)	IncepAntiMagnFunc 1	clarear(se)	barba	abundante	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
Causar que ART ~ se manifieste ampliamente	(ART) ~	CausMagnManif 0	dejarse	barba	densa	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	afeitar	barba	salvaje	A no estándar	Léxica	Tipo de barba
Causar que ART ~ deje	ART ~	LiquFunc 0	rasurar	barba	espesa	A no estándar	Léxica	Tipo de barba

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
de existir								
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	apurar	barba	rala	A no estándar	Léxica	Tipo de barba
Causar que ART ~ sea más pequeña	ART ~	CausPredPlusAntiMagn	cortar	barba	escasa	AntiMagn_quant	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto a la cantidad
Causar que ART ~ sea más pequeña	ART ~	CausPredPlusAntiMagn	recortar	barba	hirsuta	A no estándar	Léxica	Tipo de barba
Causar que ART ~ sea más pequeña	ART ~	CausPredPlusAntiMagn	mesar	barba	de chivo	A no estándar	Léxica	Tipo de barba
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	cuidar	barba	larga	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	peinar	barba	de{días/semanas…}	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	arreglar	barba	cuidada	Pos	Fun Cualit +	Esmerada
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	atusar	barba	cana	A no estándar	Léxica	Tipo de barba
Existir ART ~ (en alguien)	(a X)	Func 1	sobresalir	barbilla	puntiaguda	A no estándar	Léxica	Tipo de barbilla
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	levantar	barbilla	respingona	A no estándar	Léxica	Tipo de barbilla
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	subir	barbilla	prominente	A no estándar	Léxica	Tipo de barbilla
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	alzar	barbilla	alta	A no estándar	Léxica	Tipo de barbilla
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	bajar	barbilla	erguida	A no estándar	Léxica	Tipo de barbilla
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	apoyar	barbilla	firme	A no estándar	Léxica	Tipo de barbilla
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	clavar	barbilla	retraída	A no estándar	Léxica	Tipo de barbilla
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	hundir	barbilla				

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	afeitar	barbilla				
Acariciarse ART ~	ART ~	V no estándar	rascarse	barbilla				
Causar que ART ~ exista cada vez más	(ART) ~	CausMagnFunc 0	echar	barriga	gran(de)	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ se manifieste	(ART) ~	CausManif 0	enseñar	barriga	prominente	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ se manifieste	(ART) ~	CausManif 0	exhibir	barriga	ancha	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ se manifieste	(ART) ~	CausManif 0	sacar	barriga	abultada	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ no se manifieste	(ART) ~	CausAntiManif 0	esconder	barriga	llena	A no estándar	Léxica	Tipo de barriga
Causar que ART ~ no se manifieste	(ART) ~	CausAntiManif 0	meter	barriga	vacía	A no estándar	Léxica	Tipo de barriga
Causar que ART ~ exista cada vez más	ART ~	CausMagnFunc 0	llenar	barriga	del avión	A no estándar	Figur	Bodega
Afectar(a alguien) de forma cada vez mayor	(a X)	IncepMagnFunc 1	crecer	bigote	poblado	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Empezar ART ~ a afectar (a alguien)	(a X)	IncepFunc 1	salir	bigote	cano	A no estándar	Léxica	Tipo de bigote
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	llevar	bigote	entrecano	A no estándar	Léxica	Tipo de bigote
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	afeitar	bigote	retorcido	A no estándar	Léxica	Tipo de bigote
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	recortar	bigote				
Causar que ART ~ sea más pequeña	ART ~	CausPredPlusAntiMagn	mesar	bigote				
Torcer mucho ART ~	ART ~	V no estándar	retorcer	bigote				
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	atusar	bigote				
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	peinar	bigote				

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	abrir	boca[parte de la cara]	grande	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	cerrar	boca[parte de la cara]	pequeña	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~ (a Y)	LiquFact 0	callar	boca[parte de la cara]	carnosa	A no estándar	Léxica	Tipo de boca[parte de la cara]
Causar que ART ~ deje de funcionar (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFact 2	partir(le)(a alguien)	boca[parte de la cara]	sensual	A no estándar	Léxica	Tipo de boca[parte de la cara]
Causar que ART ~ deje de funcionar (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFact 2	tapar(le)(a alguien)	boca[parte de la cara]	seca	A no estándar	Léxica	Tipo de boca[parte de la cara]
Causar que ART ~ deje de funcionar (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFact 2	coser(le)(a alguien)	boca[parte de la cara]	pastosa	A no estándar	Léxica	Tipo de boca[parte de la cara]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	llevarse(a)	boca[parte de la cara]				
Ser objeto de lo que se hable	[(en ~) (de Y)]	V no estándar	estar(en)	boca[parte de la cara]				
Anticiparse a decir (algo)	(de ART ~)	V no estándar	quitar(de)	boca[parte de la cara]				
Acordarse (de algo)	(a ART ~)	V no estándar	venir(a)	boca[parte de la cara]				
Salir con la parte delantera	(de ART ~)	V no estándar	salir(de)	boca[parte de la cara]				
Hablar mucho y sin consideración	(de ART ~)	V no estándar	irse(de)	boca[parte de la cara]				
Solicitar	(por ART ~)	V no estándar	pedir(por)	boca[parte de la cara]				
Utilizar improperios al hablar	(a X)	V no estándar	calentárse(le)(a alguien)	boca[parte de la cara]				
Jactarse (de algo)	(a X)	V no estándar	llenárse(le)(a alguien)	boca[parte de la cara]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	llegar(a algún lugar)	brazo	fuerte	Pos	Léxica	Fornido
Hacer lo que se espera	ART ~	Real 1	abrir	brazo	vigoroso	Pos	Léxica	Fornido

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
que se haga con ART ~								
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	cerrar	brazo	fornido	Pos	Léxica	Fornido
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	cruzar	brazo	poderoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	levantar	brazo	potente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	alzar	brazo	robusto	Pos	Léxica	Fornido
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	bajar	brazo	trabajado	Pos	Léxica	Fornido
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	alargar	brazo	musculoso	Pos	Léxica	Fornido
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	estirar	brazo	membrudo	Pos	Léxica	Fornido
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	extender	brazo	escuálido	AntiPos	Léxica	Flaco
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	doblar	brazo	escuchimizado	AntiPos	Léxica	Flaco
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	flexionar	brazo	esmirriado	AntiPos	Léxica	Flaco
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	encoger	brazo	enclenque	AntiPos	Léxica	Flaco
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	apoyar	brazo	raquítico	AntiPos	Léxica	Flaco
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	mover	brazo	débil	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	agitar	brazo	endeble	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Dejar ART ~ de funcionar (en alguien)	(a X)	FinFact 1	romper(se)	brazo	agarrotado	A no estándar	Figur	Rígido
Dejar ART ~ de funcionar (en alguien)	(a X)	FinFact 1	fracturar(se)	brazo	largo	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Dejar ART ~ de funcionar (en alguien)	(a X)	FinFact 1	partir(se)	brazo	corto	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Dejar ART ~ de funcionar (en alguien)	(a X)	FinFact 1	lesionar(se)	brazo	velludo	A no estándar	Léxica	Tipo de brazo
Dejar ART ~ de funcionar (en alguien)	(a X)	FinFact 1	torcer(se)	brazo	en cruz	A no estándar	Figur	No hacer nada para evitar algo
Dejar ART ~ de funcionar (en alguien)	(a X)	FinFact 1	dislocar(se)	brazo	caído	A no estándar	Figur	Estar ocioso
Dejar ART ~ de funcionar (en alguien)	(a X)	FinFact 1	dañar(se)	brazo	armado	A no estándar	Figur	Grupo organizado para el uso de las armas
Dormir en ART ~	(en ART ~)	V no estándar	caer(en)	brazo	político	A no estándar	Figur	Núcleo de una organización política
				brazo	de la ley	A no estándar	Figur	Poder de la Justicia
Empezar a existir ART ~ cada vez más	-	IncepMagnFunc 0	crecer	cabello	rubio	A no estándar	Léxica	Tipo de cabello
Empezar a reducirse ART ~ cada vez más	-	IncepAntiMagnFunc 0	caer(se)	cabello	castaño	A no estándar	Léxica	Tipo de cabello
Llenarse ART ~ de canas	-	V no estándar	encanecer(se)	cabello	moreno	A no estándar	Léxica	Tipo de cabello
Volverse ART ~ peor	-	Degrad 0	estropear(se)	cabello	pelirrojo	A no estándar	Léxica	Tipo de cabello
Volverse ART ~ peor	-	Degrad 0	ensuciar(se)	cabello	cano	A no estándar	Léxica	Tipo de cabello
Rizarse ART ~	-	V no estándar	rizar(se)	cabello	blanco	A no estándar	Léxica	Tipo de cabello
Rizarse ART ~	-	V no estándar	ensortijarse	cabello	plateado	A no estándar	Figur	Con canas
Empezar a existir ART ~ cada vez más	-	IncepMagnFunc 0	encresparse	cabello	de oro	A no estándar	Figur	Rubio
Ponerse de punta ART ~	-	V no estándar	erizar(se)	cabello	dorado	A no estándar	Figur	Rubio
Causar que ART ~ esté mejor (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredPlusBon 2	peinar	cabello	negro	A no estándar	Léxica	Tipo de cabello
Causar que ART ~ esté mejor (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredPlusBon 2	desenredar	cabello	oscuro	A no estándar	Léxica	Tipo de cabello
Causar que ART ~ esté mejor (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredPlusBon 2	domar	cabello	claro	A no estándar	Léxica	Tipo de cabello

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Causar que ART ~ esté mejor (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredPlusBon 2	arreglar	cabello	liso	A no estándar	Léxica	Tipo de cabello
Causar que ART ~ esté mejor (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredPlusBon 2	atusar	cabello	lacio	A no estándar	Léxica	Tipo de cabello
Causar que ART ~ esté mejor (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredPlusBon 2	alisar	cabello	rizado	A no estándar	Léxica	Tipo de cabello
Causar que ART ~ esté mejor (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredPlusBon 2	cardar	cabello	ensortijado	A no estándar	Figur	Ccon forma de sortija
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	-	Real 1	soltar(se)	cabello	sedoso	A no estándar	Figur	Muy suave
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	recoger	cabello	suave	A no estándar	Léxica	Tipo de cabello
Causar que ART ~ esté mejor (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredPlusBon 2	teñir	cabello	brillante	A no estándar	Léxica	Tipo de cabello
Causar que ART ~ esté mejor (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredPlusAntiMagn 2	cortar	cabello	sano	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Causar que ART ~ esté mejor (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredPlusAntiMagn 2	recortar	cabello	espeso	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
Causar que ART ~ esté mejor (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredPlusBon 2	cuidar	cabello	tupido	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
Causar que ART ~ esté mejor (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredPlusBon 2	hidratar	cabello	abundante	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
Ser objeto de la acción de ART ~	ART ~	Real 2	perder	cabello	escaso	AntiMagn_quant	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto a la cantidad
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	mesar	cabello	ralo	A no estándar	Léxica	Tipo de cabello
Injertar ART ~	ART ~ (a Y)	V no estándar	implantar	cabello	fuerte	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Trasladar ART ~ de un donante a otro receptor	ART ~ (a Y)	V no estándar	transplantar	cabello	débil	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(en Y)	AntiFact 2	enredar(se)(en)	cabello	quebradizo	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				cabello	frágil	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				cabello	seco	A no estándar	Léxica	Tipo de cabello
				cabello	graso	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				cabello	con caspa	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				cabello	despeinado	A no estándar	Léxica	Tipo de cabello
				cabello	alborotado	A no estándar	Léxica	Tipo de cabello
				cabello	revuelto	A no estándar	Léxica	Tipo de cabello
				cabello	encrespado	A no estándar	Léxica	Tipo de cabello
				cabello	desaliñado	A no estándar	Léxica	Tipo de cabello
				cabello	suelto	A no estándar	Léxica	Tipo de cabello
				cabello	recogido	A no estándar	Léxica	Tipo de cabello
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a X)	Fact 1	funcionar(le)(a alguien)	cabeza	grande	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	doler(le)(a alguien)	cabeza	enorme	Magn_tam magnusAntiVer	Fun Cuant +/AntiVer	Más grande de lo conveniente
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	mover	cabeza	pequeña	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	volver	cabeza	visible	A no estándar	Figur	Persona representante
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	girar	cabeza	rectora	A no estándar	Figur	Persona con mayor mando
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	erguir	cabeza	principal	A no estándar	Figur	Persona con mayor mando
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	alzar	cabeza	responsable	A no estándar	Figur	Persona con mayor mando
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	elevar	cabeza	bien amueblada	Bon	Figur	Persona lúcida
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	inclinar	cabeza	privilegiada	Bon	Figur	Persona inteligente

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	agachar	cabeza	espléndida	Bon	Figur	Persona inteligente
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	bajar	cabeza	inteligente	Bon	Figur	Persona inteligente
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	reclinar	cabeza	sabia	Bon	Figur	Persona inteligente
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	recostar	cabeza	sensata	Bon	Figur	Persona inteligente
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	apoyar	cabeza	mal amueblada	AntiBon	Figur	Persona descentrada
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	reposar	cabeza	distraída	AntiPos	Figur	Persona descentrada
Hacer finalizar la labor (de alguien)	-	V no estándar	rodar	cabeza	loca	AntiBon	Figur	Persona descentrada
Hacer finalizar la labor (de alguien)	ART ~ (a Y)	V no estándar	cortar	cabeza	hueca	AntiBon	Figur	Persona descentrada
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	asomar	cabeza	llena de pájaros	AntiBon	Figur	Persona descentrada
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	descubrir	cabeza	calenturienta	AntiBon	Figur	Persona obsesionada con el sexo
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	esconder	cabeza	enajenada	AntiBon	Figur	Persona desequilibrada
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	cubrir	cabeza	desequilibrada	AntiBon	Figur	Persona desequilibrada
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	sumergir	cabeza	fría	Pos	Figur	Persona calmada
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	usar	cabeza	serena	Pos	Figur	Persona calmada
Estar receptivo (para algo)	ART ~ (para Y)	V no estándar	tener(para algo)	cabeza	calmada	Pos	Figur	Persona calmada
Necesitar que ART ~ lleve a cabo una acción	ART ~	Real 2	necesitar	cabeza	lúcida	Pos	Figur	Persona lúcida
Aclarar los pensamientos	ART ~	V no estándar	despejar	cabeza	despejada	Pos	Figur	Persona lúcida

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Herir (a alguien)	ART ~ (a Y)	V no estándar	abrir	cabeza	pensante	A no estándar	Figur	Persona que organiza
Herir (a alguien)	ART ~ (a Y)	V no estándar	arrancar	cabeza	calculadora	A no estándar	Figur	Persona qure tiene todo bajo control
Herir (a alguien)	ART ~ (a Y)	V no estándar	partir(le)(a alguien)	cabeza	cuadrada	A no estándar	Figur	Persona con comportamiento inamovible
Herir (a alguien)	ART ~ (a Y)	V no estándar	volar(le)(a alguien)	cabeza	cuadriculada	A no estándar	Figur	Persona con comportamiento inamovible
Acordarse (de algo)	[(a ART ~) (a X)]	V no estándar	venir(a)	cabeza				
Atraer un pensamiento	[(por ART ~) (de X)]	V no estándar	pasar(por)	cabeza				
Atraer un pensamiento	[(por ART ~) (de X)]	V no estándar	rondar(por)	cabeza				
Atraer un pensamiento	[(sobre ART ~) (de X)]	V no estándar	planear(sobre)	cabeza				
Pervivir un pensamiento en la mente (de alguien)	[(en ART ~) (de X)]	V no estándar	seguir(en)	cabeza				
Causar que ART ~ funcione peor	(a ART ~)	CausPredPejorFact 0	afectar(a)	cabeza				
Eliminar un pensamiento	[(de ART ~) (a Y)]	V no estándar	quitar(de)	cabeza				
Eliminar un pensamiento	[(de ART ~) (a Y)]	V no estándar	sacar(de)	cabeza				
Atraer un pensamiento	[(en ART ~) (a X)]	V no estándar	meter(en)	cabeza				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ~)	Real 1	rematar(de)	cabeza				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ~)	Real 1	marcar(de)	cabeza				
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	doler(le)(a alguien)	cadera	ancha	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Dejar ART ~ de funcionar (en alguien)	(a X)	FinFact 1	fracturar(se)	cadera	estrecha	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Dejar ART ~ de funcionar (en alguien)	(a X)	FinFact 1	romper(se)	cadera	alta	A no estándar	Léxica	Tipo de cadera
Dejar ART ~ de funcionar (en alguien)	(a X)	FinFact 1	lesionar(se)	cadera	baja	A no estándar	Léxica	Tipo de cadera
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	mover	cadera				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	menear	cadera				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	contonear	cadera				
Ser objeto de la acción de ART ~	[(de) (ART) ~]	Real 2	operar(se)(de)	cadera				
Causar que ART ~ se manifieste	(ART) ~	CausManif 0	lucir	calva	incipiente	AntiMagn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant -/Cualit -	De reducida dimensión y con mala cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	tener	calva	brillante	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Causar que ART ~ no se manifieste	ART ~	CausAntiManif 0	disimular	calva	esplendorosa	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ no se manifieste	ART ~	CausAntiManif 0	cubrir	calva	ilustre	Bon	Figur	Persona con prestigio
Causar que ART ~ no se manifieste	ART ~	CausAntiManif 0	tapar	calva	lustrosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Causar que ART ~ no se manifieste	ART ~	CausAntiManif 0	ocultar	calva	resplandeciente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	proteger	calva	ostensible	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Sentir vergüenza de ART ~	(de ART ~)	V no estándar	avergonzarse(de)	calva	perceptible	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Empezar ART ~ a existir (en alguien)	-	IncepFunc 1	salir	cana				
Empezar ART ~ a	-	IncepFund 1	aparecer	cana				

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
existir (en alguien)								
Empezar a existir ART ~ cada vez más (en alguien)	-	IncepMagnFunc 1	crecer	cana				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	tener	cana				
Causar que ART ~ no se manifieste	ART ~	CausAntiManif 0	teñir	cana				
Causar que ART ~ no se manifieste	ART ~	CausAntiManif 0	ocultar	cana				
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	AntiReal 1	arrancar	cana				
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	desencajarse	cara[semblante]	bonita	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	demudarse	cara[semblante]	agraciada	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	descomponerse	cara[semblante]	expresiva	Pos	Léxica	Con viveza
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	cambiar(le)(a alguien)	cara[semblante]	inexpresiva	AntiPos	Léxica	Sin viveza
Hacer muecas	(ART) ~	V no estándar	poner	cara[semblante]	sonriente	Pos	Léxica	Contenta
Causar que ART ~ se manifieste	ART ~	CausManif 0	presentar	cara[semblante]	alegre	Pos	Léxica	Contenta
Causar que ART ~ se manifieste	ART ~	CausManif 0	lucir	cara[semblante]	radiante	Pos	Léxica	Contenta
Causar que ART ~ se	ART ~	CausManif 0	mostrar	cara[semblante]	de satisfacción	Pos	Léxica	Contenta

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
manifieste								
Causar que ART ~ se manifieste	ART ~	CausAntiManif 0	esconder	cara[semblante]	amable	Pos	Léxica	Contenta
Causar que ART ~ se manifieste	ART ~	CausAntiManif 0	ocultar	cara[semblante]	seria	AntiPos	Léxica	Seria
Negar el saludo (a alguien)	ART ~ (a Y)	V no estándar	volver	cara[semblante]	adusta	AntiPos	Léxica	Seria
Causar que ART ~ esté mejor (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredPlusBon 2	pintar	cara[semblante]	circunspecta	AntiPos	Léxica	Seria
Causar que ART ~ esté mejor (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredPlusBon 2	maquillar	cara[semblante]	sardónica	AntiPos	Léxica	Sarcástica
Causar que ART ~ esté mejor (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredPlusBon 2	retocar	cara[semblante]	desencajada	AntiPos	Léxica	Descompuesta
Causar que ART ~ esté mejor (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredPlusBon 2	acicalar	cara[semblante]	descompuesta	AntiPos	Léxica	Descompuesta
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	afeitar	cara[semblante]	crispada	AntiPos	Léxica	Descompuesta
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	rasurar	cara[semblante]	lívida	AntiPos	Léxica	Pálida
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	lavar	cara[semblante]	desfigurada	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	desfigurar	cara[semblante]	buena	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				cara[semblante]	mala	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				cara[semblante]	nueva	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
				cara[semblante]	conocida	AntiPos	Léxica	Conocida
				cara[semblante]	famosa	AntiPos	Léxica	Conocida
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	besar(en)	carrillo	prominente	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
				carrillo	saliente	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				carrillo	regordete	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
				carrillo	hinchado	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
				carrillo	lleno	A no estándar	Figur	Persona que come demasiado
				carrillo	sonrosado	A no estándar	Léxica	Tipo de carrillo
				carrillo	colorado	A no estándar	Léxica	Tipo de carrillo
				carrillo	rojo	A no estándar	Léxica	Tipo de carrillo
				carrillo	enrojecido	A no estándar	Léxica	Tipo de carrillo
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	tener	caspa	lleno(de)	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	llevar	caspa	cubierto(de)	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Empezar ART ~ a afectar (a alguien)	(a X)	IncepFunc 1	salir	caspa				
Dejar ART ~ de existir	-	FinFunc 0	desaparecer	caspa				
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	quitar	caspa				
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	combatir	caspa				
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	eliminar	caspa				
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	limpiar	caspa				
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	sacudir	caspa				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	subir	ceja	poblada	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	levantar	ceja	espesa	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	alzar	ceja	tupida	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
Hacer lo que se espera	ART ~	Real 1	enarcar	ceja	densa	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
que se haga con ART ~								la cantidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	arquear	ceja	rala	A no estándar	Léxica	Tipo de ceja
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	fruncir	ceja	prominente	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	arrugar	ceja	protuberante	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Hacer (a alguien) lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	AntiReal 2	abrir	ceja	oscura	A no estándar	Léxica	Tipo de ceja
Hacer (a alguien) lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	AntiReal 2	partir	ceja	clara	A no estándar	Léxica	Tipo de ceja
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	depilar	ceja	cana	A no estándar	Léxica	Tipo de ceja
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	teñir	ceja	canosa	A no estándar	Léxica	Tipo de ceja
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	perfilar	ceja	fina	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	pintar	ceja	arqueada	A no estándar	Léxica	Tipo de ceja
Hacer (a alguien) lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	[(en ART ~) (a Y)]	AntiReal 2	herir(en)	ceja	delgada	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(por ART ~)	AntiReal 2	sangrar(por)	ceja	larga	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
				ceja	corta	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Empezar a existir ART ~ cada vez más	-	IncepMagnFunc 0	multiplicarse	célula	muerta	A no estándar	Léxica	Tipo de célula
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	desarrollarse	célula	maligna	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	proliferar	célula	cancerígena	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	crecer	célula	cancerosa	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Funcionar ART ~ con dificultad	-	Obstr 0	infectar(se)	célula	tumoral	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Funcionar ART ~ con dificultad	-	Obstr 0	dañar(se)	célula	enferma	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~ exista	ART ~	CausFunc 0	cultivar	célula	viva	A no estándar	Léxica	Tipo de célula
Causar que ART ~ exista	ART ~	CausFunc 0	obtener	célula	sana	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Causar que ART ~ exista	ART ~	CausFunc 0	crear	célula	embrionaria	A no estándar	Léxica	Tipo de célula
Causar que ART ~ exista	ART ~	CausFunc 0	conseguir	célula	adulta	A no estándar	Léxica	Tipo de célula
Causar que ART ~ exista cada vez más	ART ~	CausMagnFunc 0	clonar	célula	humana	A no estándar	Léxica	Tipo de célula
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	utilizar	célula	animal	A no estándar	Léxica	Tipo de célula
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	analizar	célula	vegetal	A no estándar	Léxica	Tipo de célula
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	identificar	célula	corporal	A no estándar	Léxica	Tipo de célula
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	matar	célula	cerebral	A no estándar	Léxica	Tipo de célula
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	destruir	célula	nerviosa	A no estándar	Léxica	Tipo de célula
Introducirse en ART ~ con propósito de espionaje, sabotaje o propaganda	(en ART ~)	V no estándar	infiltrar(se)(en)	célula	sanguínea	A no estándar	Léxica	Tipo de célula
				célula	inmunológica	A no estándar	Léxica	Tipo de célula
				célula	muscular	A no estándar	Léxica	Tipo de célula

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				célula	ósea	A no estándar	Léxica	Tipo de célula
				célula	cartilaginosa	A no estándar	Léxica	Tipo de célula
				célula	epitelial	A no estándar	Léxica	Tipo de célula
				célula	fotoeléctrica	A no estándar	Léxica	Tipo de célula
				célula	subversiva	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	fruncir	ceño				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	arrugar	ceño				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	desarrollar(se)	cerebro[órgano,instrumento]	portentoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	funcionar	cerebro[órgano,instrumento]	aventajado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	derretir(se)	cerebro[órgano,instrumento]	atrofiado	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	atrofiar(se)	cerebro[órgano,instrumento]	creativo	Pos	Figur	Persona ingeniosa
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	ejercitar	cerebro[órgano,instrumento]	lógico	Pos	Figur	Persona que aplica la lógica
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	utilizar	cerebro[órgano,instrumento]	calculador	Pos	Figur	Persona que tiene todo bajo control
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	estrujar	cerebro[órgano,instrumento]	criminal	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~ frecuentemente	ART ~	MagnReal 1	exprimir	cerebro[órgano,instrumento]	retorcido	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	oxigenar(se)	cerebro[órgano,instrumento]	calenturiento	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	irrigar	cerebro[órgano,instrumento]	electrónico	A no estándar	Figur	Tipo de cerebro[órgano,instrumento]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	estudiar	cerebro[órgano,instrumento]	humano	A no estándar	Léxica	Tipo de cerebro[órgano,instrumento]
Hacer lo que se espera	ART ~	Real 1	analizar	cerebro[órgano,instrumento]	masculino	A no estándar	Léxica	Tipo de

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
que se haga con ART ~								cerebro[órgano,instrumento]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	explorar	cerebro[órgano,instrumento]	femenino	A no estándar	Léxica	Tipo de cerebro[órgano,instrumento]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	examinar	cerebro[órgano,instrumento]				
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	extirpar	cerebro[órgano,instrumento]				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	donar	cerebro[órgano,instrumento]				
Causar que ART ~ deje de funcionar (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFact 2	dañar	cerebro[órgano,instrumento]				
Causar que ART ~ funcione peor	(a ART ~)	CausPredPejorFact 0	afectar(a)	cerebro[órgano,instrumento]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	llegar(a)	cerebro[órgano,instrumento]				
Empezar ART ~ a afectar (a alguien)	(a X)	IncepFunc 1	salir(le)(a alguien)	chepa	prominente	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Aprovecharse (de alguien)	(de ART ~)	V no estándar	colgarse(de)	chepa				
Sobrepasarse (con alguien)	[(a ART ~) (a X)]	V no estándar	subírse(le)(a)	chepa				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	mover	cintura	fina	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	cimbrear	cintura	de avispa	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	girar	cintura	gruesa	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	romper	cintura	dura	A no estándar	Léxica	Tipo de cintura
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	AntiReal 1	quebrar	cintura	ágil	Pos	Léxica	Que se mueve con facilidad

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	AntiReal 1	destrozar	cintura				
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	AntiReal 1	torcer	cintura				
Comprobar la medida de ART ~	ART ~	V no estándar	medir	cintura				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	abrir	codo				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	cerrar	codo				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	doblar	codo				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	apoyar	codo				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	llevar	coleta	rubia	A no estándar	Léxica	Tipo de coleta
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	lucir	coleta	morena	A no estándar	Léxica	Tipo de coleta
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	hacer	coleta	cana	A no estándar	Léxica	Tipo de coleta
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	cortarse	coleta	encanecida	A no estándar	Léxica	Tipo de coleta
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(con ART ~) (a Y)]	Real 2	peinar(con)	coleta	pequeña	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(con ART ~)	Real 1	ir(con)	coleta	larga	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
				coleta	informal	A no estándar	Léxica	Tipo de coleta
				coleta	de torero	A no estándar	Figur	Coleta que trenzan en un moño los toreros
Hacer lo que se espera	ART ~	Real 1	apoyar	columna[parte del cuerpo]	vertebral	A no estándar	Léxica	Tipo de columna[parte del

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
que se haga con ART ~								cuerpo]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	estirar	columna[parte del cuerpo]	lumbar	A no estándar	Léxica	Tipo de columna[parte del cuerpo]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	desentumecer	columna[parte del cuerpo]	recta	Ver	Léxica	Que no tiene inclinación
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	lesionar(se)	columna[parte del cuerpo]	desviada	AntiVer	Léxica	Torcida
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	dañar(se)	columna[parte del cuerpo]	torcida	AntiVer	Léxica	Torcida
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	fracturar(se)	columna[parte del cuerpo]	fuerte	Pos	Léxica	Firme
				columna[parte del cuerpo]	débil	AntiPos	Léxica	Floja
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a X)	Fact 1	latir	corazón[órgano]	abierto	A no estándar	Léxica	Tipo de corazón[órgano]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a X)	Fact 1	palpitar	corazón[órgano]	fuerte	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a X)	Fact 1	funcionar	corazón[órgano]	débil	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a X)	Fact 1	doler	corazón[órgano]	delicado	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~ vuelva a ser útil	ART ~	CausDenuevoFact 0	oprimir	corazón[órgano]	frágil	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia con intensidad	-	MagnFact 0/CausMagnFact 0	acelerar(se)	corazón[órgano]	activo	Ver	Léxica	Que funciona
Causar que ART ~ funcione mejor (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredPlusBonFact 2	operar	corazón[órgano]	en pleno funcionamiento	Ver	Léxica	Que funciona perfectamente
Trasladar ART ~ de un donante a otro receptor	ART ~	V no estándar	trasplantar	corazón[órgano]				

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(de ~)	AntiReal 2	padecer(de)	corazón[órgano]				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(de ~)	AntiReal 2	sufrir(de)	corazón[órgano]				
Causar que ART ~ deje de funcionar (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFact 2	dañar	córnea	artificial	AntiVer	Léxica	Artificial
Causar que ART ~ funcione peor	ART ~	CausPredPejorFact 0	afectar	córnea	sintética	AntiVer	Léxica	Artificial
Causar que ART ~ funcione peor	ART ~	CausPredPejorFact 0	invadir	córnea	de plástico	AntiVer	Léxica	Artificial
Causar que ART ~ funcione peor	ART ~	CausPredPejorFact 0	cubrir	córnea				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	perder	córnea				
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausFunc 2	implantar	córnea				
Ser objeto de la acción de ART ~	ART ~	Real 2	recibir	córnea				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	donar	córnea				
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	extraer	córnea				
Hacer ART ~ (a alguien)	[(ART) ~ (a Y)]	Oper 2	hacer(a alguien)	cosquillas				
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	tener	cosquillas				
				costado	izquierdo	A no estándar	Léxica	Tipo de costado
				costado	derecho	A no estándar	Léxica	Tipo de costado
				costado	sur	A no estándar	Léxica	Tipo de costado
				costado	norte	A no estándar	Léxica	Tipo de costado
				costado	oriental	A no estándar	Léxica	Tipo de costado
				costado	occidental	A no estándar	Léxica	Tipo de costado
Hacer lo que se espera	ART ~	Real 1	analizar	cromosoma	sexual	A no estándar	Léxica	Tipo de cromosoma

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
que se haga con ART ~								
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	estudiar	cromosoma	humano	A no estándar	Léxica	Tipo de cromosoma
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	descifrar	cromosoma	masculino	A no estándar	Léxica	Tipo de cromosoma
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	identificar	cromosoma	femenino	A no estándar	Léxica	Tipo de cromosoma
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	rastrear	cromosoma				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	aislar	cromosoma				
Ser objeto de la acción de ART ~	ART ~	Real 2	heredar	cromosoma				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	aportar	cromosoma				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(en ART ~) (Y)]	Real 2	localizar(en)	cromosoma				
Estar en ART ~	(en ART ~)	Oper 1	encontrarse(en)	cromosoma				
Estar en ART ~	(en ART ~)	Oper 1	situarse(en)	cromosoma				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	mover	cuello[de una persona o de un animal]	largo	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	estirar	cuello[de una persona o de un animal]	corto	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	reclinar	cuello[de una persona o de un animal]	delgado	AntiMagn_quant	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto a la cantidad
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	AntiReal 1	inmovilizar	cuello[de una persona o de un animal]	estilizado	AntiMagn_quant	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto a la cantidad
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	romper(se)	cuello[de una persona o de un animal]	de jirafa	Magn_tam magnus	Figur	Largo como el del animal
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	partir(se)	cuello[de una persona o de un animal]	flaco	AntiMagn_quant	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto a la cantidad

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	cortar	cuello[de una persona o de un animal]	grueso	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
Causar que ART ~ deje de funcionar (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFact 2	retorcer	cuello[de una persona o de un animal]	robusto	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
Arriesgar la vida	ART ~	V no estándar	apostarse	cuello[de una persona o de un animal]	ancho	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
Arriesgar la vida	ART ~	V no estándar	arriesgar	cuello[de una persona o de un animal]	frágil	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Salvar la vida	ART ~ (a Y)	V no estándar	salvar	cuello[de una persona o de un animal]	fuerte	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer (a alguien) lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	[(de ART ~) (a Y)]	AntiLabreal 12	colgar(de)	cuello[de una persona o de un animal]	dolorido	A no estándar	Léxica	Tipo de cuello[de una persona o de un animal]
Hacer (a alguien) lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	[(a ART ~) (a Y)]	AntiLabreal 12	enrollar(a)	cuello[de una persona o de un animal]				
Hacer (a alguien) lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	[(a ART ~) (a Y)]	AntiLabreal 12	atar(a)	cuello[de una persona o de un animal]				
Hacer (a alguien) lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	[(de/por ART ~) (a Y)]	AntiLabreal 12	agarrar(de/por)	cuello[de una persona o de un animal]				
Hacer (a alguien) lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	[(por ART ~) (a Y)]	AntiLabreal 12	coger(por)	cuello[de una persona o de un animal]				
Causar que ART ~ esté mejor (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredPlusBon 2	limpiar	cutis	terso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Causar que ART ~ esté mejor (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredPlusBon 2	lavar	cutis	arrugado	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Causar que ART ~ esté mejor (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredPlusBon 2	nutrir	cutis	aterciopelado	Bon	Figur	Igual que el terciopelo
Causar que ART ~ esté mejor (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredPlusBon 2	tonificar	cutis	oscuro	A no estándar	Léxica	Tipo de cutis
Causar que ART ~ esté mejor (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredPlusBon 2	exfoliar	cutis	tostado	A no estándar	Léxica	Tipo de cutis
Causar que ART ~ esté mejor (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredPlusBon 2	hidratar	cutis	claro	A no estándar	Léxica	Tipo de cutis
Causar que ART ~ esté mejor (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredPlusBon 2	proteger	cutis	rosado	A no estándar	Léxica	Tipo de cutis
Causar que ART ~ esté mejor (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredPlusBon 2	refrescar	cutis	bronceado	A no estándar	Léxica	Tipo de cutis
Causar que ART ~ esté mejor (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredPlusBon 2	purificar	cutis	trigueño	A no estándar	Figur	Del color del trigo
Causar que ART ~ esté mejor (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredPlusBon 2	cuidar	cutis	sensible	AntiPos	Léxica	Delicado
Causar que ART ~ esté mejor (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredPlusBon 2	conservar	cutis	inmaculado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Causar que ART ~ esté mejor (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredPlusBon 2	arreglar	cutis	graso	AntiPos	Léxica	Con grasa
Causar que ART ~ esté mejor (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredPlusBon 2	alisar	cutis	seco	AntiPos	Léxica	Apagado
Causar que ART ~ esté mejor (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredPlusBon 2	embellecer	cutis	reseco	AntiPos	Léxica	Muy apagado
				cutis	mixto	A no estándar	Léxica	Tipo de cutis
				cutis	resplandeciente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				cutis	luminoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Dejar ART ~ de funcionar (en alguien)	(a X)	FinFact 1	agarrotarse	dedo	afilado	A no estándar	Léxica	Tipo de dedo
Dejar ART ~ de funcionar (en alguien)	(a X)	FinFact 1	entumecer(se)	dedo	largo	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Dejar ART ~ de funcionar (en alguien)	(a X)	FinFact 1	crujir	dedo	grueso	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Desear espantar la mala suerte	ART ~	V no estándar	cruzar	dedo	carnoso	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	levantar	dedo	corto	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	alzar	dedo	raquítico	AntiMagn_tam magnusAntiVer	Fun Cuant -/Cualit -	Más delgado de lo conveniente
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	chasquear	dedo	enclenque	AntiMagn_tam magnusAntiVer	Fun Cuant -/Cualit -	Más delgado de lo conveniente
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	flexionar	dedo	enjuto	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	estirar	dedo	nudoso	AntiPos	Léxica	Con nudos
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	cortar(se)	dedo	robusto	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	romper(se)	dedo	encallecido	AntiPos	Léxica	Con callos
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	fracturar(se)	dedo	descarnado	AntiPos	Léxica	Desagradable
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	infectar(se)	dedo	estilizado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	chamuscar(se)	dedo	fino	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	pillar(se)	dedo	delicado	AntiPos	Léxica	Frágil
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	perder	dedo	acusador	A no estándar	Figur	Con el que se acusa
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	amputar	dedo	tembloroso	A no estándar	Léxica	Tipo de dedo
Hacer (algo) con ART ~	[(con ART ~) (a Y)]	Labreal 13	apuntar(con)	dedo	firme	A no estándar	Léxica	Tipo de dedo
Hacer (algo) con ART ~	[(con ART ~) (a Y)]	Labreal 13	señalar(con)	dedo				
Hacer (algo) con ART ~	(con ART ~)	Labreal 13	contar(con)	dedo				

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	usar	dentadura	sana	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Causar que ART ~ se manifieste	(ART) ~	CausManif 0	exhibir	dentadura	perfecta	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Causar que ART ~ se manifieste	(ART) ~	CausManif 0	mostrar	dentadura	intacta	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	tener	dentadura	buena	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	conservar	dentadura	cuidada	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	mantener	dentadura	limpia	Pos	Léxica	Cuidada
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	perder	dentadura	blanca	Pos	Léxica	Cuidada
Causar que ART ~ exista	ART ~	CausFunc 0	hacer	dentadura	nívea	Pos	Figur	Muy blanca
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	quitar(se)	dentadura	reluciente	Pos	Léxica	Brillante
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausFunc 2	colocar	dentadura	hermosa	Pos	Léxica	Cuidada
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	poner(se)	dentadura	renegrida	AntiPos	Léxica	Sucia
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	apretar	dentadura	amarillenta	AntiPos	Léxica	Sucia
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	arreglar	dentadura	postiza	AntiVer	Léxica	Artificial
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	cuidar	dentadura	nueva	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	lavar	dentadura	de oro	A no estándar	Figur	Con empastes de oro
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	limpiar	dentadura	imperfecta	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	cepillar	dentadura	defectuosa	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	AntiReal 1	estropear	dentadura	mala	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	AntiReal 1	deteriorar	dentadura	descascarillada	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	AntiReal 1	destrozar	dentadura	mellada	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	AntiReal 1	romper	dentadura	rota	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	AntiReal 1	desgastar	dentadura	destrozada	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	examinar	dentadura	cariada	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	revisar	dentadura	poderosa	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
				dentadura	prominente	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
				dentadura	afilada	A no estándar	Léxica	Tipo de dentadura
Empezar ART ~ a existir (en alguien)	(a X)	IncepFunc 1	crecer(le)(a alguien)	diente	afilado	A no estándar	Léxica	Tipo de diente
Empezar ART ~ a existir (en alguien)	(a X)	IncepFunc 1	salir(le)(a alguien)	diente	cortante	A no estándar	Léxica	Tipo de diente
Dejar ART ~ de existir (en alguien)	(a X)	FinFunc 1	caérse(le)(a alguien)	diente	punzante	A no estándar	Léxica	Tipo de diente
Dejar ART ~ de existir (en alguien)	(a X)	FinFunc 1	mellar(se)(le)(a alguien)	diente	acerado	A no estándar	Léxica	Tipo de diente
Dejar ART ~ de existir (en alguien)	(a X)	FinFunc 1	faltar(le)(a alguien)	diente	romo	A no estándar	Léxica	Tipo de diente

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	castañear(le)(a alguien)	diente	postizo	AntiVer	Léxica	Artificial
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	castañetear(le)(a alguien)	diente	molar	A no estándar	Léxica	Tipo de diente
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	rechinar(le)(a alguien)	diente	premolar	A no estándar	Léxica	Tipo de diente
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	crujir(le)(a alguien)	diente	incisivo	A no estándar	Léxica	Tipo de diente
Ser objeto de la acción de ART ~	ART ~ (pl)	Real 2	echar	diente	de leche	A no estándar	Léxica	Tipo de diente
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	perder	diente	canino	A no estándar	Léxica	Tipo de diente
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	romper	diente				
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	cepillar	diente				
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	lavar	diente				
Causar que ART ~ esté mejor (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredPlusBon 2	empastar	diente				
Causar que ART ~ esté mejor (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredPlusBon 2	blanquear	diente				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	apretar	diente				
Hacer (a alguien) lo contrario de lo que se espera que se haga	ART ~ (a Y)	AntiReal 2	clavar	diente				

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
con ART ~								
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	sacar	diente				
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	extraer	diente				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	escarbar(en)	diente				
Llevar a cabo ART ~	ART ~	Oper 1	hacer	digestión	mala	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Dejar de hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	FinReal 1	terminar	digestión	pesada	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	facilitar	digestión	lenta	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	favorecer	digestión	difícil	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	suavizar	digestión	ardua	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	provocar	digestión	laboriosa	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~ funcione peor	ART ~	CausPredPejorFact 0	alterar	digestión	complicada	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~ funcione peor	ART ~	CausPredPejorFact 0	cortar	digestión	buena	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Causar que ART ~ funcione peor	ART ~	CausPredPejorFact 0	dificultar	digestión	fácil	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Causar que ART ~ funcione peor	ART ~	CausPredPejorFact 0	interrumpir	digestión	larga	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Causar que ART ~ esté mejor	(a ART ~)	CausPredPlusBon 0	ayudar(a)	digestión	corta	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Empezar a funcionar ART ~ con dificultad (en alguien)	(a X)	IncepObstr 1	complicar(se)	embarazo	normal	A no estándar	Léxica	Tipo de embarazo
Causar que ART ~ deje de funcionar (en	ART ~ (a Y)	LiquFact 2	interrumpir	embarazo	fácil	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
alguien)								
Causar que ART ~ no empiece a existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausAntiIncepFunc 2	evitar	embarazo	de riesgo	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~ no empiece a existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausAntiIncepFunc 2	prevenir	embarazo	delicado	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Intentar causar que ART ~ exista	ART ~	IntentarCausFunc 0	intentar	embarazo	complicado	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Intentar causar que ART ~ exista	ART ~	CausFunc 0	conseguir	embarazo	difícil	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Intentar causar que ART ~ exista	ART ~	CausFunc 0	lograr	embarazo	problemático	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Corroborar ART ~	ART ~	V no estándar	confirmar	embarazo	precoz	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Causar que ART ~ se manifieste	ART ~	CausManif 0	comunicar	embarazo	tardío	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Causar que ART ~ no se manifieste	ART ~	CausAntiManif 0	ocultar	embarazo	gemelar	A no estándar	Léxica	Tipo de embarazo
Estar embarazada	ART ~	Oper 1	tener	embarazo	múltiple	A no estándar	Léxica	Tipo de embarazo
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	afrontar	embarazo	intrauterino	A no estándar	Léxica	Tipo de embarazo
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	vivir	embarazo	extrauterino	A no estándar	Léxica	Tipo de embarazo
Gozar ART ~	ART ~	V no estándar	disfrutar	embarazo	psicológico	A no estándar	Léxica	Tipo de embarazo
Fingir ART ~	ART ~	V no estándar	simular	embarazo	deseado	Pos	Léxica	Voluntario
Permitir ART ~	ART ~	V no estándar	consentir	embarazo	indeseado	AntiPos	Léxica	Involuntario
Permitir ART ~	ART ~	V no estándar	aceptar	embarazo				
Disuadir de ART ~ (a alguien)	ART ~	V no estándar	desaconsejar	embarazo				
Impedir ART ~	ART ~	V no estándar	prohibir	embarazo				
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	engendrar(se)	embrión	humano	A no estándar	Léxica	Tipo de embrión
Empezar ART ~ a	-	IncepFunc 0	gestar(se)	embrión	animal	A no estándar	Léxica	Tipo de embrión

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
existir								
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	concebir(se)	embrión	híbrido	A no estándar	Léxica	Tipo de embrión
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	desarrollar(se)	embrión				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	formar(se)	embrión				
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	crear(se)	embrión				
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	producir(se)	embrión				
Causar que ART ~ exista	ART ~	CausFunc 0	congelar	embrión				
Causar que ART ~ exista	ART ~	CausFunc 0	conservar	embrión				
Seleccionar ART ~	ART ~	V no estándar	elegir	embrión				
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	destruir	embrión				
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	eliminar	embrión				
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	expulsar	embrión				
Causar que ART ~ exista cada vez más	ART ~	CausMagnFunc 0	clonar	embrión				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	manipular	embrión				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	utilizar	embrión				
Hacer (algo) con ART ~	[(con ART ~)(Y)]	Labreal 13	investigar(con)	embrión				
Hacer (algo) con ART ~	[(con ART ~)(Y)]	Labreal 13	experimentar(con)	embrión				
Causar que ART ~	(a ART ~)	CausPredPejor Fact 0	afectar(a)	embrión				

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
funcione peor								
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	fruncir	entrecejo				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	arrugar	entrecejo				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	marcar	entrecejo				
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	depilar	entrecejo				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a X)	Fact 1	escapárse(le)(a alguien)	eructo	sonoro	A no estándar	Léxica	Tipo de eructo
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	soltar	eructo	silencioso	A no estándar	Léxica	Tipo de eructo
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	echar	eructo	enorme	Magn_tam magnusAntiVer	Fun Cuant +/AntiVer	Más grande de lo conveniente
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	lanzar	eructo	largo	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	AntiReal 1	aguantar	eructo	prolongado	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
Causar que ART ~ no se manifieste	ART ~	CausAntiManif 0	disimular	eructo	pequeño	AntiMagn_quant	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto a la cantidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	escuchar	eructo	desagradable	AntiPos	Léxica	Que disgusta
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	oír	eructo	desconsiderado	AntiPos	Léxica	Que disgusta
				eructo	grosero	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer/con/ART ~ una actividad contraria de la que se espera /que afecta (a alguien)	(a X)/ART ~	AntiFact 1/AntiReal 1	encorvar(se)	espalda	robusta	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer/con/ART ~ una actividad contraria de la	(a X)/ART ~	AntiFact 1/AntiReal 1	arquear(se)	espalda	fuerte	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
que se espera /que afecta (a alguien)								
Hacer/con/ART ~ una actividad contraria de la que se espera /que afecta (a alguien)	(a X)/ART ~	AntiFact 1/AntiReal 1	combar(se)	espalda	ancha	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	doler(le)(a alguien)	espalda	fornida	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	flaquear	espalda	hercúlea	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	apoyar	espalda	prominente	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	erguir	espalda	pronunciada	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	flexionar	espalda	recta	Ver	Léxica	Recta
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	enarcar	espalda	derecha	Ver	Léxica	Recta
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	rascar	espalda	endeble	AntiPos	Léxica	Frágil
Protegerse	ART ~	V no estándar	cubrir(se)	espalda	dolorida	A no estándar	Léxica	Tipo de espalda
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	AntiReal 1	golpear	espalda	torcida	AntiVer	Léxica	Encorvada
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	AntiReal 1	azotar	espalda	arqueada	AntiVer	Léxica	Encorvada
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	AntiReal 1	fustigar	espalda	encorvada	AntiVer	Léxica	Encorvada
Hacer (algo) en ART ~	[(sobre ART	Labreal 13	llevar(sobre)	espalda	cargada	A no estándar	Léxica	Tipo de espalda

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
	~)(Y)]							
Hacer (algo) en ART ~	[(sobre ART ~)(Y)]	Labreal 13	cargar(sobre)	espalda	combada	AntiVer	Léxica	Encorvada
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	AntiReal 1	impactar(en)	espalda	cubierta	A no estándar	Léxica	Tipo de espalda
				espalda	descubierta	A no estándar	Léxica	Tipo de espalda
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	doler(a alguien)	espinazo				
Hacer (a alguien) lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	AntiReal 2	romper	espinazo				
Hacer (a alguien) lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	AntiReal 2	quebrar	espinazo				
Hacer (a alguien) lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	AntiReal 2	partir	espinazo				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	arquear	espinazo				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	doblar	espinazo				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	recorrer	espinazo				
Llevar a cabo/Causar que lleve a cabo /ART ~ una actividad propia	-/ART ~	Fact 0/CausFact 0	conservar(se)	esqueleto	firme	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Apiñar ART ~	-/ART ~	V no estándar	amontonar(se)	esqueleto	férreo	Bon	Figur	Igual de firme que el hierro
Causar que ART ~ exista	ART ~	CausFunc 0	constituir	esqueleto	robusto	Pos	Léxica	Fornido

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Causar que ART ~ exista	ART ~	CausFunc 0	formar	esqueleto	fornido	Pos	Léxica	Fornido
Causar que ART ~ exista	ART ~	CausFunc 0	conformar	esqueleto	recto	Ver	Léxica	Que no tiene inclinación
Causar que ART ~ exista	ART ~	CausFunc 0	montar	esqueleto	pétreo	A no estándar	Léxica	Tipo de esqueleto
Causar que ART ~ exista de nuevo	ART ~	CausDenuevoFunc 0	reconstruir	esqueleto	sólido	A no estándar	Léxica	Tipo de esqueleto
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	desmontar	esqueleto	frágil	AntiPos	Léxica	Endeble
Desenterrar ART ~	ART ~	V no estándar	exhumar	esqueleto	quebradizo	AntiPos	Léxica	Endeble
Enterrar ART ~	ART ~	V no estándar	inhumar	esqueleto	endeble	AntiPos	Léxica	Endeble
Reconocer ART ~	ART ~	V no estándar	identificar	esqueleto	raquítico	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	mover	esqueleto	inconsistente	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	menear	esqueleto	enjuto	AntiPos	Léxica	Seco
Causar que ART ~ funcione mejor	ART ~	CausPredPlusBonFact 0	reforzar	esqueleto	descarnado	AntiPos	Léxica	Seco
Convertirse en ART ~	[(a) (ART)]	V no estándar	reducir(se)(a)	esqueleto	ruinoso	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				esqueleto	desmembrado	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				esqueleto	fósil	A no estándar	Léxica	Tipo de esqueleto
				esqueleto	fosilizado	A no estándar	Léxica	Tipo de esqueleto
				esqueleto	enterrado	A no estándar	Léxica	Tipo de esqueleto
				esqueleto	prehistórico	A no estándar	Léxica	Tipo de esqueleto
				esqueleto	puro	Ver	Léxica	Auténtico
				esqueleto	simple	A no estándar	Léxica	Tipo de esqueleto
				esqueleto	viviente	A no estándar	Léxica	Tipo de esqueleto
				esqueleto	principal	A no estándar	Léxica	Tipo de esqueleto
				esqueleto	completo	Pos	Léxica	Íntegro
				esqueleto	incompleto	AntiPos	Léxica	Falto de piezas

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				esqueleto	organizativo	A no estándar	Figur	Núcleo de la organización
				esqueleto	vertebrador	A no estándar	Figur	Núcleo que rige algo
				esqueleto	sintáctico	A no estándar	Figur	Núcleo de la sintaxis
				esqueleto	narrativo	A no estándar	Figur	Núcleo de la narración
				esqueleto	literario	A no estándar	Figur	Núcleo de la literatura
				esqueleto	musical	A no estándar	Figur	Núcleo de la música
				esqueleto	fílmico	A no estándar	Figur	Núcleo de la película
				esqueleto	cinematográfico	A no estándar	Figur	Núcleo del cine
				esqueleto	arquitectónico	A no estándar	Figur	Núcleo de la arquitectura
				esqueleto	económico	A no estándar	Figur	Núcleo de la economía
				esqueleto	jurídico	A no estándar	Figur	Núcleo del ámbito jurídico
				esqueleto	cibernético	A no estándar	Figur	Núcleo de la cibernética
				esqueleto	celular	A no estándar	Figur	Núcleo de la célula
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	doler(le)(a alguien)	estómago	vacío	A no estándar	Léxica	Tipo de estómago
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	revolvérse(le)(a alguien)	estómago	lleno	A no estándar	Léxica	Tipo de estómago
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	encogérse(le)(a alguien)	estómago	prominente	A no estándar	Léxica	Tipo de estómago
Empezar a hacerse más pequeña la existencia de ART ~	-	IncepPredMinusFunc 0	dilatar(se)	estómago	de punta	A no estándar	Figur	Revuelto
Empezar a hacerse más pequeña la existencia de ART ~	-	IncepPredMinusFunc 0	contraer(se)	estómago	de hierro	Pos	Figur	Resistente como el hierro
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	(Y)	Fact 2	digerir(algo)	estómago	a prueba de bomba	Pos	Figur	Muy resisitente

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
que afecta (a algo)								
Causar que ART ~ sea más pequeño	ART ~	CausPredPlusAntiMagn	reducir	estómago	resistente	Pos	Léxica	Resistente
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(para Y)	Fact 2	tener(para algo)	estómago	delicado	AntiPos	Léxica	Que se resiente con facilidad
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	aliviar	estómago				
Comer un poco para empezar a saciar el hambre	ART ~	V no estándar	engañar	estómago				
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	llenar	estómago				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(de ART ~)	AntiReal 2	padecer(de)	estómago				
Causar que ART ~ funcione peor	(a ART ~)	CausPredPejorFact 0	afectar(a)	estómago				
Causar que ART ~ deje de funcionar (en alguien)	[(a ART ~)(a Y)]	LiquFact 2	dañar(a)	estómago				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	sonar	estornudo	fuerte	Magn_son	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al sonido
Echar ART ~	ART ~	Oper 1	lanzar	estornudo	sonoro	Magn_son	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al sonido
Echar ART ~	ART ~	Oper 1	echar	estornudo	estruendoso	Magn_son	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al sonido
Echar ART ~	ART ~	Oper 1	soltar	estornudo	tremendo	Magn_son	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al sonido
Existir ART ~ (en alguien)	(a X)	Func 1	dar	estornudo				
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	provocar	estornudo				
Intentar ocultar ART ~	ART ~	V no estándar	disimular	estornudo				
Hacer lo contrario de lo	ART ~	AntiReal 1	reprimir	estornudo				

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
que se espera que se haga con ART ~								
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	AntiReal 1	aguantar	estornudo				
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	AntiReal 1	contener	estornudo				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	responder	extremidad	superior	A no estándar	Léxica	Tipo de extremidad
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	desarrollar(se)	extremidad	inferior	A no estándar	Léxica	Tipo de extremidad
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	perder	extremidad	delantera	A no estándar	Léxica	Tipo de extremidad
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	amputar	extremidad	trasera	A no estándar	Léxica	Tipo de extremidad
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	quitar	extremidad	posterior	A no estándar	Léxica	Tipo de extremidad
Causar que ART ~ continúe funcionando	ART ~	PermFact 0	salvar	extremidad	atrofiada	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	levantar	extremidad	desarrollada	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	bajar	extremidad	rota	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	mover	extremidad				
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	partir(se)	fémur				
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	fracturar(se)	fémur				
Llevar a cabo ART ~	(a X)	AntiFact 1	romper(se)	fémur				

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)								
Causar que ART ~ funcione mejor (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredPlusBonFact 2	operar	fémur				
Causar que ART ~ vuelva a ser útil (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausDenuevoFact 2	recolocar	fémur				
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	crecer	feto	humano	A no estándar	Léxica	Tipo de feto
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	formarse	feto	animal	A no estándar	Léxica	Tipo de feto
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	desarrollarse	feto	prematuro	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	medir	feto	a término	Ver	Léxica	Completo
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	pesar	feto	sano	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	nacer	feto	deforme	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	sobrevivir	feto	vivo	A no estándar	Léxica	Tipo de feto
Depender ART ~ (de algo)	(de Y)	Fact 2	depender	feto	muerto	A no estándar	Léxica	Tipo de feto
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	moverse	feto				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	patear	feto				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	oír	feto				
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	proteger	feto				

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	salvar	feto				
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	conservar	feto				
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	mantener	feto				
Causar que ART ~ se manifieste	ART ~	CausManif 0	exponer	feto				
Reconocer ART ~	ART ~	V no estándar	manipular	feto				
Causar que ART ~ sea peor	(a) ART ~	CausPredPejor	dañar	feto				
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	abortar	feto				
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	expulsar	feto				
Volverse ART ~ peor	-	Degrad 0	devaluar(se)	figura[cuerpo,silueta]	estilizada	Pos	Léxica	Delgada
Existir ART ~ (en algo)	(sobre Y)	Func 2	recortarse(sobre algo)	figura[cuerpo,silueta]	agraciada	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Existir ART ~	-	Func 0	perfilar(se)	figura[cuerpo,silueta]	erguida	Pos	Léxica	Derecha
Existir ART ~	-	Func 0	proyectar(se)	figura[cuerpo,silueta]	esbelta	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Existir ART ~	-	Func 0	dibujar(se)	figura[cuerpo,silueta]	armoniosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Causar que ART ~ sea peor	ART ~	CausPredPejor	distorsionar	figura[cuerpo,silueta]	desgarbada	AntiPos	Léxica	Sin gracia
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	realzar	figura[cuerpo,silueta]	deforme	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	visualizar	figura[cuerpo,silueta]	enjuta	AntiPos	Léxica	Seca
Hacer que ART ~ perviva siempre	ART ~	V no estándar	inmortalizar	figura[cuerpo,silueta]	frágil	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				figura[cuerpo,silueta]	delicada	AntiBon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				figura[cuerpo,silueta]	ingrávida	Pos	Léxica	Ligera
				figura[cuerpo,silueta]	voluminosa	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño

6.9. Componentes del cuerpo humano

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
				figura[cuerpo,silueta]	imponente	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
				figura[cuerpo,silueta]	curvilínea	A no estándar	Léxica	Tipo de figura[cuerpo,silueta]
				figura[cuerpo,silueta]	hierática	Pos	Léxica	Solemne
Volverse ART ~ peor	-	Degrad 0	deteriorar(se)	físico[aspecto]	exuberante	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	cuidar	físico[aspecto]	agraciado	Pos	Léxica	Atractivo
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	mejorar	físico[aspecto]	agradable	Pos	Léxica	Atractivo
Ser bien parecido	(ART) ~	Oper 1	tener	físico[aspecto]	atractivo	Pos	Léxica	Atractivo
Ser bien parecido	(ART) ~	Oper 1	poseer	físico[aspecto]	imponente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Causar que ART ~ se manifieste	(ART) ~	CausManif 0	lucir	físico[aspecto]	espectacular	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Arriesgar la vida	ART ~	V no estándar	jugarse	físico[aspecto]				
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	cortar	flequillo	largo	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ sea más grande	(ART) ~	CausPredPlusMagn	dejar(se)	flequillo	corto	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	alzar	flequillo	lacio	A no estándar	Léxica	Tipo de flequillo
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	fijar	flequillo	tieso	A no estándar	Léxica	Tipo de flequillo
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	peinar	flequillo				
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	moldear	flequillo				
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	encrespar(se)	flequillo				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	besar	frente[parte de la cara]	sudorosa	A no estándar	Léxica	Tipo de frente[parte de la cara]

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	secar	frente[parte de la cara]	caliente	A no estándar	Léxica	Tipo de frente[parte de la cara]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	fruncir	frente[parte de la cara]	fría	A no estándar	Léxica	Tipo de frente[parte de la cara]
				frente[parte de la cara]	despejada	A no estándar	Léxica	Tipo de frente[parte de la cara]
				frente[parte de la cara]	amplia	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	doler	garganta[parte del cuerpo]	poderosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	irritar(se)	garganta[parte del cuerpo]	prodigiosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	resecar(se)	garganta[parte del cuerpo]	privilegiada	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	picar	garganta[parte del cuerpo]	versátil	Pos	Léxica	Que se adapta con facilidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	secar(se)	garganta[parte del cuerpo]	humana	A no estándar	Léxica	Tipo de garganta[parte del cuerpo]
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	inflamar(se)	garganta[parte del cuerpo]	animal	A no estándar	Léxica	Tipo de garganta[parte del cuerpo]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	aclarar	garganta[parte del cuerpo]	seca	A no estándar	Léxica	Tipo de garganta[parte del cuerpo]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	afinar	garganta[parte del cuerpo]	delicada	AntiPos	Léxica	Delicada

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	aliviar	garganta[parte del cuerpo]	irritada	A no estándar	Léxica	Tipo de garganta[parte del cuerpo]
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	refrescar	garganta[parte del cuerpo]	roja	A no estándar	Léxica	Tipo de garganta[parte del cuerpo]
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	cuidar	garganta[parte del cuerpo]				
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	proteger	garganta[parte del cuerpo]				
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	abrigar	garganta[parte del cuerpo]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	secar(se)	gaznate				
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	aclarar	gaznate				
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	mojar	gaznate				
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	remojar	gaznate				
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	refrescar	gaznate				
Hacer (a alguien) lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	AntiReal 2	retorcer	gaznate				
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	-	AntiFact 1	doler	gemelo[músculo]				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	lesionar(se)	gemelo[músculo]				
Causar que ART ~ funcione mejor	ART ~	CausPredPlusBonFact 0	trabajar	gemelo[músculo]				
Causar que ART ~	ART ~	CausPredPlusBonFact 0	ejercitar	gemelo[músculo]				

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
funcione mejor								
Causar que ART ~ funcione mejor	ART ~	CausPredPlusBonFact 0	tonificar	gemelo[músculo]				
Causar que ART ~ funcione mejor	ART ~	CausPredPlusBonFact 0	fortalecer	gemelo[músculo]				
Causar que ART ~ funcione mejor	ART ~	CausPredPlusBonFact 0	desarrollar	gemelo[músculo]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	causar(algo)	gen	hereditario	A no estándar	Léxica	Tipo de gen
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	producir(algo)	gen	transmisor	A no estándar	Léxica	Tipo de gen
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	transportar(algo)	gen	humano	A no estándar	Léxica	Tipo de gen
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	transmitir(algo)	gen	animal	A no estándar	Léxica	Tipo de gen
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	determinar(algo)	gen	mutante	A no estándar	Léxica	Tipo de gen
Hacer lo que se espera que se haga con ART	ART ~	Real 1	manipular	gen	anómalo	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Transformar ART ~	ART ~	V no estándar	alterar	gen	defectuoso	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Transformar ART ~	ART ~	V no estándar	modificar	gen	sano	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Transformar ART ~	ART ~	V no estándar	transformar	gen	responsable	A no estándar	Léxica	Tipo de gen
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	dañar	gen	causante	A no estándar	Léxica	Tipo de gen
Causar que ART ~ exista cada vez más	ART ~	CausMagnFunc 0	clonar	gen	implicado	A no estándar	Léxica	Tipo de gen
Ceder ART ~ a otro receptor	ART ~	V no estándar	transferir	gen	receptor	A no estándar	Léxica	Tipo de gen
Cambiar ART ~	ART ~	V no estándar	sustituir	gen	supresor	A no estándar	Léxica	Tipo de gen

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Causar que ART ~ empiece a existir	ART ~	CausIncepFunc 0	introducir	gen	dominante	A no estándar	Léxica	Tipo de gen
Hacer lo que se espera que se haga con ART	ART ~	Real 1	analizar	gen	recesivo	A no estándar	Léxica	Tipo de gen
Hacer lo que se espera que se haga con ART	ART ~	Real 1	investigar	gen	inactivo	A no estándar	Léxica	Tipo de gen
Hacer lo que se espera que se haga con ART	ART ~	Real 1	identificar	gen	específico	A no estándar	Léxica	Tipo de gen
Ser objeto de la acción de ART ~	ART ~	Real 2	encontrar	gen				
Ser objeto de la acción de ART ~	ART ~	Real 2	localizar	gen				
Ser objeto de la acción de ART ~	ART ~	Real 2	descubrir	gen				
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	aislar	gen				
Hacer lo que se espera que se haga con ART	ART ~	Real 1	detectar	gen				
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	poseer	gen				
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	tener	gen				
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	llevar	gen				
Ser objeto de la acción de ART ~	ART ~	Real 2	heredar	gen				
Tener (algo) en ART ~	(en ART ~)	Labor 13	llevar(algo)(en)	gen				
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	amputar	genitales	masculinos	A no estándar	Léxica	Tipo de genitales
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	extirpar	genitales	femeninos	A no estándar	Léxica	Tipo de genitales
Causar que ART ~ sea más pequeña (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredPlusAntiMagn 2	seccionar	genitales				
Causar que ART ~ funcione mejor (en	ART ~ (a Y)	CausPredPlusBonFact 2	operar	genitales				

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
alguien)								
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	tocar	genitales				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	manosear	genitales				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	palpar	genitales				
Hacer (a alguien) lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	AntiReal 2	golpear	genitales				
Causar que ART ~ sea más grande	ART ~	CausPredPlusMagn	completar	genoma	humano	A no estándar	Léxica	Tipo de genoma
Ser objeto de la acción de ART ~	ART ~	Real 2	descifrar	genoma	animal	A no estándar	Léxica	Tipo de genoma
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	conocer	genoma	celular	A no estándar	Léxica	Tipo de genoma
Modificar ART ~	ART ~	V no estándar	cambiar	genoma	de virus	A no estándar	Léxica	Tipo de genoma
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	manipular	genoma	de bacteria	A no estándar	Léxica	Tipo de genoma
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	investigar(en)	genoma	nuclear	A no estándar	Léxica	Tipo de genoma
				genoma	activo	A no estándar	Léxica	Tipo de genoma
				genoma	parental	A no estándar	Léxica	Tipo de genoma
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	empezar	gestación	avanzada	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	continuar	gestación	múltiple	A no estándar	Léxica	Tipo de gestación
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	desarrollarse	gestación	larga	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Dejar ART ~ de existir	-	FinFunc 0	terminar	gestación	complicada	A no estándar	Léxica	Tipo de gestación

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	observar	gestación	difícil	A no estándar	Léxica	Tipo de gestación
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	contemplar	gestación	breve	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	participar(en)	gestación	rápida	A no estándar	Léxica	Tipo de gestación
				gestación	profunda	A no estándar	Léxica	Tipo de gestación
				gestación	dura	A no estándar	Léxica	Tipo de gestación
				gestación	normal	A no estándar	Léxica	Tipo de gestación
Empezar a existir ART ~ cada vez más	-	IncepMagnFunc 0	hincharse	glándula	sudorípara	A no estándar	Léxica	Tipo de glándula
Empezar a existir ART ~ cada vez más	-	IncepMagnFunc 0	inflamarse	glándula	suprarrenal	A no estándar	Léxica	Tipo de glándula
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	segregar	glándula	mamaria	A no estándar	Léxica	Tipo de glándula
Trasladar ART ~ de un donante a otro receptor	ART ~ (a Y)	V no estándar	trasplantar	glándula	sexual	A no estándar	Léxica	Tipo de glándula
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	extirpar	glándula	prostática	A no estándar	Léxica	Tipo de glándula
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausFunc 2	implantar	glándula	endocrina	A no estándar	Léxica	Tipo de glándula
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	afectar	glándula				
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	perjudicar	glándula				
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	tener	glucosa				
Dejar de hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	FinReal 1	consumir	glucosa				

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Dar ART ~	(ART) ~	Oper 1	aportar	glucosa				
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a Y)]	CausFunc 2	inyectar	glucosa				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	metabolizar	glucosa				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	procesar	glucosa				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	absorber	glucosa				
Intentar causar que ART ~ funcione	ART ~	IntentarCausFact 0	medir	glucosa				
Causar que ART ~ exista cada vez menos	ART ~	CausPredMinusFunc 0	reducir	glucosa				
Intentar causar que ART ~ funcione mejor	ART ~	IntentarCausPredPlusBonContFact 0	controlar	glucosa				
Causar que ART ~ funcione mejor	ART ~	CausPredPlusBonFact 0	nivelar	glucosa				
Causar que ART ~ funcione mejor	ART ~	CausPredPlusBonFact 0	normalizar	glucosa				
Causar que ART ~ funcione mejor	ART ~	CausPredPlusBonFact 0	fortalecer	glúteo	firme	Pos	Léxica	Duro
Causar que ART ~ funcione mejor	ART ~	CausPredPlusBonFact 0	tonificar	glúteo	flácido	AntiPos	Léxica	Caído
Causar que ART ~ funcione mejor	ART ~	CausPredPlusBonFact 0	endurecer	glúteo				
Causar que ART ~ funcione mejor	ART ~	CausPredPlusBonFact 0	ejercitar	glúteo				
Causar que ART ~ funcione mejor	ART ~	CausPredPlusBonFact 0	trabajar	glúteo				
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	reventar	grano[erupción en la piel]				
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	sajar	grano[erupción en la piel]				

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Ser objeto de la acción de ART ~	(ART) ~ (pl)	Real 2	tener	grano[erupción en la piel]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a X)	Fact 1	salir(a alguien)	grano[erupción en la piel]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	llevar	greñas	enmarañadas	AntiPos	Léxica	Descuidadas
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	peinar	greñas	largas	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ sea más pequeña	ART ~	CausPredPlusAntiMagn	cortar	greñas	despeinadas	AntiPos	Léxica	Descuidadas
				greñas	revueltas	AntiPos	Léxica	Descuidadas
				greñas	puntiagudas	A no estándar	Léxica	Tipo de greñas
				greñas	tiesas	A no estándar	Léxica	Tipo de greñas
				greñas	sucias	AntiPos	Léxica	Descuidadas
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	atusar(se)	guedeja	rubia	A no estándar	Léxica	Tipo de guedeja
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	peinar(se)	guedeja	blanca	A no estándar	Léxica	Tipo de guedeja
Dejar ART ~ de existir	-	FinFunc 0	caer	guedeja	larga	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
				guedeja	rala	AntiPos	Léxica	Descuidada
				guedeja	alborotada	AntiPos	Léxica	Descuidada
				guedeja	de pelo	A no estándar	Léxica	Tipo de guedeja
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	metabolizar	hígado[órgano vital]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	fabricar	hígado[órgano vital]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera	(a X)	AntiFact 1	inflamar(se)	hígado[órgano vital]				

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
que afecta (a alguien)								
Dejar ART ~ de existir	-	FinFunc 0	reventar	hígado[órgano vital]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia nuevamente	-	DenuevoFact 0	regenerar(se)	hígado[órgano vital]				
Cambiar ART ~ (a alguien)	ART ~ (a Y)	V no estándar	sustituir	hígado[órgano vital]				
Ser objeto de la acción de ART ~	ART ~	Real 2	recibir	hígado[órgano vital]				
Ser incompatible ART ~ en el receptor	ART ~	V no estándar	rechazar	hígado[órgano vital]				
Trasladar ART ~ de un donante a otro receptor	ART ~ (a Y)	V no estándar	trasplantar	hígado[órgano vital]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	afectar	hígado[órgano vital]				
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	destrozar	hígado[órgano vital]				
Causar que ART ~ funcione peor	ART ~	CausPredPejorFact 0	dañar	hígado[órgano vital]				
Causar que ART ~ funcione peor (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredPejorFact 2	perforar	hígado[órgano vital]				
Causar que ART ~ funcione mejor	ART ~	CausPredPlusBonFact 0	cuidar	hígado[órgano vital]				
Causar que ART ~ funcione mejor	ART ~	CausPredPlusBonFact 0	proteger	hígado[órgano vital]				
Ser objeto de la acción de ART ~	[(de) (ART) ~]	Real 2	enfermar(de)	hígado[órgano vital]				
Causar que ART ~ funcione mejor (en alguien)	[(de) (ART) ~ (a Y)]	CausPredPlusBonFact 2	operar(de)	hígado[órgano vital]				
Llevar a cabo ART ~	(Y)	Fact 2	sostener(algo)	hombro	ancho	Magn_tam	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
una actividad propia que afecta (a algo)						magnus		tamaño
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	doler(a alguien)	hombro	amplio	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	mover(se)	hombro	proporcionado	Ver	Léxica	Con proporción
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	cimbrear(se)	hombro	estrecho	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Hacer ART ~ lo contrario de lo que se espera	-	AntiFact 0	entumecer(se)	hombro	firme	Pos	Léxica	Fornido
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	lesionar(se)	hombro	fuerte	Pos	Léxica	Fornido
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	dislocar(se)	hombro	robusto	Pos	Léxica	Fornido
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	fracturar(se)	hombro	fornido	Pos	Léxica	Fornido
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	contusionar(se)	hombro	macizo	Pos	Léxica	Fornido
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	romper(se)	hombro	marcado	Pos	Léxica	Fornido
Mostrar desconocimiento	[(de) (ART) ~ (pl)]	V no estándar	encoger(se)(de)	hombro	atlético	Pos	Léxica	Fornido
				hombro	enclenque	AntiPos	Léxica	Flaco
				hombro	delicado	AntiPos	Léxica	Flaco
				hombro	escuálido	AntiPos	Léxica	Flaco
				hombro	raquítico	AntiPos	Léxica	Flaco
				hombro	esmirriado	AntiPos	Léxica	Flaco
				hombro	cuadrado	A no estándar	Léxica	Tipo de hombro
				hombro	redondo	A no estándar	Léxica	Tipo de hombro
				hombro	redondeado	A no estándar	Léxica	Tipo de hombro

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				hombro	anguloso	A no estándar	Léxica	Tipo de hombro
				hombro	alto	A no estándar	Léxica	Tipo de hombro
				hombro	bajo	A no estándar	Léxica	Tipo de hombro
				hombro	caído	A no estándar	Figur	Estar ocioso
				hombro	encogido	A no estándar	Figur	Eludir responsabilidad
				hombro	vencido	A no estándar	Figur	Estar cansado
				hombro	abatido	A no estándar	Figur	Estar cansado
				hombro	desgarbado	AntiPos	Léxica	Sin gracia
				hombro	desencajado	A no estándar	Léxica	Tipo de hombro
				hombro	dolorido	A no estándar	Léxica	Tipo de hombro
				hombro	bronceado	A no estándar	Léxica	Tipo de hombro
				hombro	moreno	A no estándar	Léxica	Tipo de hombro
				hombro	descubierto	A no estándar	Léxica	Tipo de hombro
				hombro	amigo	A no estándar	Léxica	Tipo de hombro
				hombro	protector	A no estándar	Figur	Persona que protege
				hombro	amable	A no estándar	Figur	Persona amiga
				hombro	cargado(de)	A no estándar	Léxica	Tipo de hombro
				hombro	escurrido(de)	A no estándar	Figur	Eludir responsabilidad
Empezar a existir ART ~ cada vez más	-	IncepMagnFunc 0	aumentar	hormona				
Empezar a reducirse ART ~ cada vez más	-	IncepAntiMagnFunc 0	disminuir	hormona				
Echar ART ~	(ART) ~ (pl)	Oper 1	segregar	hormona				
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (pl) (a Y)]	CausFunc 2	inyectar	hormona				
Causar que ART ~ funcione mejor (en alguien)	[(ART) ~ (pl) (a Y)]	CausPredPlusBonFact 2	regular	hormona				
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera	(a X)	AntiFact 1	desencajar(se)	hueso	fuerte	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
que afecta (a alguien)								
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	descoyuntar(se)	hueso	duro	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	desarticular(se)	hueso	sólido	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	desmembrar(se)	hueso	macizo	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer ART ~ lo contrario de lo que se espera	-	AntiFact 0	crujir	hueso	robusto	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	doler(a alguien)	hueso	recio	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	fracturar(se)	hueso	pétreo	Bon	Figur	Duro como una piedra
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	quebrar(se)	hueso	frágil	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	romper(se)	hueso	quebradizo	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Quitar con los dientes la carne que se ha quedado pegada a un hueso	ART ~	V no estándar	roer	hueso	raquítico	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				hueso	endeble	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	aflorar	instinto	primitivo	A no estándar	Léxica	Tipo de instinto
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	despertar	instinto	primario	A no estándar	Léxica	Tipo de instinto

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	surgir	instinto	natural	A no estándar	Léxica	Tipo de instinto
Empezar a existir ART ~ cada vez más	-	IncepMagnFunc 0	desbocar(se)	instinto	básico	A no estándar	Léxica	Tipo de instinto
Intentar causar que ART ~ funcione mejor	ART ~	IntentarCausPredPlusBonContFact 0	controlar	instinto	visceral	A no estándar	Léxica	Tipo de instinto
Causar que ART ~ funcione mejor	ART ~	CausPredPlusBonFact 0	dominar	instinto	vital	A no estándar	Léxica	Tipo de instinto
Causar que ART ~ funcione mejor	ART ~	CausPredPlusBonFact 0	contener	instinto	atávico	A no estándar	Léxica	Tipo de instinto
Causar que ART ~ funcione mejor	ART ~	CausPredPlusBonFact 0	domar	instinto	maternal	A no estándar	Léxica	Tipo de instinto
Causar que ART ~ funcione mejor	ART ~	CausPredPlusBonFact 0	atemperar	instinto	sexual	A no estándar	Léxica	Tipo de instinto
Causar que ART ~ funcione mejor	ART ~	CausPredPlusBonFact 0	templar	instinto	humano	A no estándar	Léxica	Tipo de instinto
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	reprimir	instinto	animal	A no estándar	Léxica	Tipo de instinto
Causar que ART ~ se manifieste	ART ~	CausManif 0	liberar	instinto	felino	A no estándar	Figur	De gato
Causar que ART ~ se manifieste	ART ~	CausManif 0	desfogar	instinto	gregario	A no estándar	Léxica	Tipo de instinto
Causar que ART ~ se manifieste	ART ~	CausManif 0	expresar	instinto	impulsivo	A no estándar	Léxica	Tipo de instinto
Causar que ART ~ se manifieste	ART ~	CausMagnManif 0	aguzar	instinto	desbocado	A no estándar	Léxica	Tipo de instinto
Causar que ART ~ se manifieste	ART ~	CausMagnManif 0	desarrollar	instinto	indomable	A no estándar	Léxica	Tipo de instinto
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	seguir	instinto	irrefrenable	A no estándar	Léxica	Tipo de instinto
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	AntiReal 1	abandonar(se)(a)	instinto	irreprimible	A no estándar	Léxica	Tipo de instinto
Hacer lo contrario de lo	(a ART ~)	AntiReal 1	dar rienda suelta(a)	instinto	irracional	A no estándar	Léxica	Tipo de instinto

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
que se espera que se haga con ART ~								
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(por ART ~)	AntiReal 2	dejarse llevar(por)	instinto	bajo	AntiPos	Léxica	Ruin
				instinto	puro	Ver	Léxica	Auténtico
				instinto	profundo	A no estándar	Léxica	Tipo de instinto
				instinto	amoroso	A no estándar	Léxica	Tipo de instinto
				instinto	asesino	A no estándar	Léxica	Tipo de instinto
				instinto	criminal	A no estándar	Léxica	Tipo de instinto
				instinto	goleador	A no estándar	Figur	De meter goles
Dejar ART ~ de funcionar (en alguien)	(a X)	FinFact 1	inflamar(se)	intestino	grueso	A no estándar	Léxica	Tipo de intestino
Dejar ART ~ de funcionar (en alguien)	(a X)	FinFact 1	obstruir(se)	intestino	delgado	A no estándar	Léxica	Tipo de intestino
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	afectar	intestino	irritable	AntiPos	Léxica	Delicado
Causar que ART ~ deje de funcionar (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFact 2	dañar	intestino				
Causar que ART ~ deje de funcionar (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFact 2	perforar	intestino				
Atravesar ART ~	ART ~	V no estándar	recorrer	intestino				
Causar que ART ~ funcione mejor	ART ~	CausPredPlusBonFact 0	proteger	intestino				
Causar que ART ~ funcione mejor	ART ~	CausPredPlusBonFact 0	cuidar	intestino				
Trasladar ART ~ de un donante a otro receptor	ART ~ (a Y)	V no estándar	trasplantar	intestino				
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	extirpar	intestino				

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Causar que ART ~ funcione mejor (en alguien)	[(de ART ~) (a Y)]	CausPredPlusBonFact 2	operar(de)	intestino				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(de ART ~)	AntiReal 2	enfermar(de)	intestino				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	abrir	labio	inferior	A no estándar	Léxica	Tipo de labio
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	entreabrir	labio	superior	A no estándar	Léxica	Tipo de labio
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	despegar	labio	carnoso	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	apretar	labio	grueso	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	fruncir	labio	prominente	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	cerrar	labio	abullonado	A no estándar	Léxica	Tipo de labio
Cerrar herméticamente ART ~	ART ~	V no estándar	sellar	labio	fino	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	acercar	labio	delgado	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	chupar(se)	labio	delicado	AntiPos	Léxica	Frágil
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	lamer(se)	labio	sensual	A no estándar	Léxica	Tipo de labio
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	partir(se)	labio	voluptuoso	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	pintar(se)	labio	ardiente	A no estándar	Léxica	Tipo de labio
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	perfilar(se)	labio	cálido	A no estándar	Léxica	Tipo de labio
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(en/con ART ~) (a Y)]	Labreal 12	besar(en/con)	labio	trémulo	A no estándar	Léxica	Tipo de labio

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Ser objeto de la acción de ART ~	(de ART ~)	Real 2	brotar(de)	labio	cortado	A no estándar	Léxica	Tipo de labio
Ser objeto de la acción de ART ~	(de ART ~)	Real 2	salir(de)	labio	leporino	A no estándar	Léxica	Tipo de labio
Interpretar un mensaje mudo de ART ~	(en ART ~)	V no estándar	leer(en)	labio				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a X)	Fact 1	saltárse(le)(a alguien)	lágrima	sincera	A no estándar	Léxica	Tipo de lágrima
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a X)	Fact 1	escapárse(le)(a alguien)	lágrima	fácil	A no estándar	Léxica	Tipo de lágrima
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	asomar	lágrima	a flor de piel	A no estándar	Figur	Que provoca sensibilidad
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	afluir	lágrima	furtiva	A no estándar	Figur	Que se hace a escondidas
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	brotar	lágrima	amarga	A no estándar	Figur	Que implica aflicción
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a X)	Fact 1	asaltar	lágrima	ahogado(en)	MagnAble	Fun Cuant +	Que ha llorado mucho
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	rodar	lágrima	anegado(en)	MagnAble	Fun Cuant +	Que ha llorado mucho
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	correr	lágrima				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	deslizarse	lágrima				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	fluir	lágrima				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a X)	Fact 1	delatar	lágrima				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	derramar	lágrima				

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	verter	lágrima				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	soltar	lágrima				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	dejar caer	lágrima				
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (pl)	AntiReal 1	contener	lágrima				
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (pl)	AntiReal 1	reprimir	lágrima				
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (pl)	AntiReal 1	refrenar	lágrima				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~ frecuentemente	[(en) (ART) ~ (pl)]	MagnReal 1	ahogar(se)	lágrima				
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (pl)	AntiReal 1	tragarse	lágrima				
Limpiar ART ~	ART ~ (pl)	V no estándar	secar	lágrima				
Limpiar ART ~	ART ~ (pl)	V no estándar	enjugar	lágrima				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[ART ~ (pl) (a Y)]	Real 2	arrancar	lágrima				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~ frecuentemente	[(en) (ART) ~ (pl)]	MagnReal 1	estallar(en)	lágrima				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~ frecuentemente	[(en) (ART) ~ (pl)]	MagnReal 1	prorrumpir(en)	lágrima				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~ frecuentemente	[(en) (ART) ~ (pl)]	MagnReal 1	deshacerse(en)	lágrima				

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~ frecuentemente	[(en) (ART) ~ (pl)]	MagnReal 1	anegar(se)(en)	lágrima				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~ frecuentemente	[(en) (ART) ~ (pl)]	MagnReal 1	bañar(se)(en)	lágrima				
Afectar ART ~ de manera excesiva (a alguien)	(a X)	Excess 1	acelerar(se)	latido	del corazón	A no estándar	Léxica	Tipo de latido
Intentar causar que ART ~ funcione mejor	ART ~	IntentarCausPredPlusBonContFact 0	controlar	latido	cardíaco	A no estándar	Léxica	Tipo de latido
Causar que ART ~ funcione cada vez más	ART ~	CausMagnFact 0	elevar	latido	humano	A no estándar	Léxica	Tipo de latido
Causar que ART ~ funcione cada vez menos	ART ~	CausPredMinusFact 0	ralentizar	latido	vital	A no estándar	Léxica	Tipo de latido
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	detener	latido	irregular	A no estándar	Léxica	Tipo de latido
Causar que ART ~ funcione cada vez menos	ART ~	CausPredMinusFact 0	disminuir	latido	rítmico	Ver	Léxica	Normal
Intentar causar que ART ~ funcion	ART ~	IntentarCausFact	acompasar	latido	por minuto	A no estándar	Léxica	Tipo de latido
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	sentir	latido	arrítmico	AntiVer	Léxica	Anormal
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	percibir	latido	constante	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	escuchar	latido	firme	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	oír	latido	incontrolado	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	detectar	latido	tranquilo	A no estándar	Léxica	Tipo de latido
				latido	fuerte	Magn_son	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al sonido

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				latido	largo	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
				latido	agudo	Magn_son	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al sonido
				latido	final	A no estándar	Figur	Anticipo de la muerte
				latido	imperceptible	AntiMagn_son	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al sonido
				latido	anormal	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				latido	último	A no estándar	Figur	Anticipo de la muerte
				latido	poético	A no estándar	Figur	Sensación en la poesía
				latido	electrónico	A no estándar	Figur	Sensación electrónica
				latido	cromático	A no estándar	Figur	Sensación de color
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a x)	AntiFact 1	trabarse	lengua[órgano]	bífida	AntiBon	Figur	Persona mordaz
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	chasquear	lengua[órgano]	afilada	AntiBon	Figur	Persona mordaz
Hacer (a alguien) lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	AntiReal 2	acallar	lengua[órgano]	acerada	AntiBon	Figur	Persona mordaz
Arrancar ART ~ (a alguien)	ART ~ (a Y)	V no estándar	atenazar	lengua[órgano]	mordaz	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer burla (a alguien)	ART ~ (a Y)	V no estándar	sacar	lengua[órgano]	viperina	AntiBon	Figur	Persona mordaz
				lengua[órgano]	larga	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
				lengua[órgano]	ligera	AntiBon	Figur	Persona que habla mucho
				lengua[órgano]				
Causar que ART ~ empiece a existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausIncepFunc 2	excitar	libido	sexual	Epit	Léxica	De sexo
Causar que ART ~	ART ~ (a Y)	CausIncepFunc 2	encender	libido	en alza	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
empiece a existir (en alguien)								la cantidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma satisfactoria que afecta (a alguien)	(a X)	BonFact 1	satisfacer	libido	por los suelos	AntiMagn_quant	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto a la cantidad
Causar que ART ~ empiece a existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausIncepFunc 2	despertar	libido				
Causar que ART ~ exista cada vez más (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausMagnFunc 2	incrementar	libido				
Causar que ART ~ exista cada vez menos (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredMinusFunc 2	atenuar	libido				
Causar que ART ~ exista cada vez menos (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredMinusFunc 2	disminuir	libido				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	romper(se)	ligamento	cruzado	A no estándar	Léxica	Tipo de ligamento
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	partir(se)	ligamento	lateral	A no estándar	Léxica	Tipo de ligamento
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	afectar	ligamento	anterior	A no estándar	Léxica	Tipo de ligamento
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	lesionar(se)	ligamento	externo	A no estándar	Léxica	Tipo de ligamento
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	dañar(se)	ligamento	interno	A no estándar	Léxica	Tipo de ligamento
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	AntiReal 1	machacar	ligamento	vertebral	A no estándar	Léxica	Tipo de ligamento
Ser objeto de la gran acción inesperada de	ART ~	AntiReal 2	destrozar(se)	ligamento	artificial	AntiVer	Léxica	Falso

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
ART ~								
Causar que ART ~ vuelva a ser útil (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausDenuevoFact 2	reconstruir	ligamento	natural	Ver	Léxica	Auténtico
Causar que ART ~ vuelva a ser útil (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausDenuevoFact 2	reparar	ligamento	humano	A no estándar	Léxica	Tipo de ligamento
				ligamento	animal	A no estándar	Léxica	Tipo de ligamento
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	apretar	mandíbula	superior	A no estándar	Léxica	Tipo de mandíbula
				mandíbula	inferior	A no estándar	Léxica	Tipo de mandíbula
				mandíbula	afilada	A no estándar	Léxica	Tipo de mandíbula
				mandíbula	prominente	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
				mandíbula	inflamada	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
				mandíbula	hinchada	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	temblar	mano[parte del cuerpo]	robusta	Pos	Léxica	Fornida
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	agarrotarse	mano[parte del cuerpo]	ruda	AntiPos	Léxica	Tosca
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	tender	mano[parte del cuerpo]	fuerte	Pos	Léxica	Fornida
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	extender	mano[parte del cuerpo]	recia	Pos	Léxica	Fornida
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	alargar	mano[parte del cuerpo]	amplia	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Dar ART ~ (a alguien)	ART ~ (a Y)	Oper 2	ofrecer	mano[parte del cuerpo]	estilizada	Pos	Léxica	Delgada

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Dar ART ~ (a alguien)	ART ~ (a Y)	Oper 2	dar(a alguien)	mano[parte del cuerpo]	esbelta	Pos	Léxica	Delgada
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	estrechar	mano[parte del cuerpo]	delicada	AntiPos	Léxica	Frágil
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	apretar	mano[parte del cuerpo]	candorosa	Pos	Figur	De persona ingenua y pura (niño)
Hacer (a alguien) lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	AntiReal 2	retirar	mano[parte del cuerpo]	temblorosa	AntiPos	Léxica	De persona nerviosa
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	abrir	mano[parte del cuerpo]	suave	AntiPos	Léxica	Blanda al tacto
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	cerrar	mano[parte del cuerpo]	tierna	Pos	Figur	De persona ingenua y pura (niño)
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	mover	mano[parte del cuerpo]	tersa	Pos	Léxica	Sin arrugas
Amenazar (a alguien)	ART ~ (a Y)	V no estándar	levantar(a alguien)	mano[parte del cuerpo]	áspera	AntiPos	Léxica	Insuave
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	alzar	mano[parte del cuerpo]	encallecida	AntiPos	Léxica	Con callos
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	estampar	mano[parte del cuerpo]	callosa	AntiPos	Léxica	Con callos
Hacer (algo) con ART ~	[(con ART ~) (Y)]	Labreal 13	abarcar(con)	mano[parte del cuerpo]	curtida	A no estándar	Léxica	Tipo de mano[parte del cuerpo]
				mano[parte del cuerpo]	enjuta	AntiPos	Léxica	Seca
				mano[parte del cuerpo]	huesuda	AntiPos	Léxica	Seca
				mano[parte del cuerpo]	descarnada	AntiPos	Léxica	Seca
				mano[parte del cuerpo]	agarrotada	A no estándar	Léxica	Tipo de mano[parte del cuerpo]
				mano[parte del cuerpo]	entumecida	A no estándar	Léxica	Tipo de mano[parte del cuerpo]
				mano[parte del cuerpo]	sucia	A no estándar	Léxica	Tipo de mano[parte del cuerpo]
				mano[parte del cuerpo]	limpia	A no estándar	Léxica	Tipo de mano[parte del cuerpo]
				mano[parte del cuerpo]	juntas	A no estándar	Léxica	Tipo de mano[parte del cuerpo]

6.9. Componentes del cuerpo humano

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
				mano[parte del cuerpo]	separadas	A no estándar	Léxica	Tipo de mano[parte del cuerpo]
				mano[parte del cuerpo]	de hierro	A no estándar	Figur	Persona con carácter rígido
				mano[parte del cuerpo]	férrea	A no estándar	Figur	Persona con carácter rígido
				mano[parte del cuerpo]	amiga	A no estándar	Figur	Persona con carácter amistoso
				mano[parte del cuerpo]	protectora	A no estándar	Figur	Persona que protege
				mano[parte del cuerpo]	solidaria	A no estándar	Figur	Persona que ayuda a los demás
				mano[parte del cuerpo]	generosa	A no estándar	Figur	Persona que ayuda a los demás
				mano[parte del cuerpo]	experta	A no estándar	Figur	Persona con experiencia
				mano[parte del cuerpo]	larga	A no estándar	Figur	Ladrón/Persona que agrede con facilidad
				mano[parte del cuerpo]	traicionera	A no estándar	Figur	Traidor
				mano[parte del cuerpo]	asesina	A no estándar	Figur	Asesino
				mano[parte del cuerpo]	siniestra	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				mano[parte del cuerpo]	encubierta	A no estándar	Figur	Persona oculta
				mano[parte del cuerpo]	oculta	A no estándar	Figur	Persona que interviene en un asunto secretamente
				mano[parte del cuerpo]	negra	A no estándar	Figur	Intervención indebida de una persona en algo
				mano[parte del cuerpo]	atado(de)	A no estándar	Figur	Persona que está impedida para llevar a cabo cualquier acción
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~ (pl)	Real 1	dar(se)	mecha[de pelo]	rubia	A no estándar	Léxica	Tipo de mecha[de pelo]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~ (pl)	Real 1	poner(se)	mecha[de pelo]	morena	A no estándar	Léxica	Tipo de mecha[de pelo]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~ (pl)	Real 1	llevar	mecha[de pelo]	pelirroja	A no estándar	Léxica	Tipo de mecha[de pelo]
				mecha[de pelo]	clara	A no estándar	Léxica	Tipo de mecha[de pelo]
				mecha[de pelo]	oscura	A no estándar	Léxica	Tipo de mecha[de pelo]
				mecha[de pelo]	caoba	A no estándar	Léxica	Tipo de mecha[de pelo]
				mecha[de pelo]	de color	A no estándar	Léxica	Tipo de mecha[de pelo]
				mecha[de pelo]	rizada	A no estándar	Léxica	Tipo de mecha[de pelo]

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				mecha[de pelo]	lisa	A no estándar	Léxica	Tipo de mecha[de pelo]
Dejar ART ~ de existir	-	FinFunc 0	caer(se)	mechón	de pelo	A no estándar	Léxica	Tipo de mechón
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	teñir	mechón	de cabello	A no estándar	Léxica	Tipo de mechón
Causar que ART ~ sea más pequeña (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredPlusAntiMagn 2	cortar	mechón	rebelde	AntiPos	Léxica	Difícil de peinar
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	rizar	mechón	rubio	A no estándar	Léxica	Tipo de mechón
Hacer (algo) con ART ~	[(con ART ~)(Y)]	Labreal 13	cubrir(con)	mechón	cobrizo	A no estándar	Léxica	Tipo de mechón
				mechón	rojo	A no estándar	Léxica	Tipo de mechón
				mechón	castaño	A no estándar	Léxica	Tipo de mechón
				mechón	moreno	A no estándar	Léxica	Tipo de mechón
				mechón	blanco	A no estándar	Léxica	Tipo de mechón
				mechón	canoso	A no estándar	Léxica	Tipo de mechón
Necesitar que ART ~ lleve a cabo una acción	ART ~	Real 2	necesitar	médula	ósea	A no estándar	Léxica	Tipo de médula
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	donar	médula	espinal	A no estándar	Léxica	Tipo de médula
Trasladar ART ~ de un donante a otro receptor	ART ~	V no estándar	trasplantar	médula				
Causar que ART ~ funcione mejor (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredPlusBonFact 2	intervenir	médula				
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	sonrojar(se)	mejilla	sonrosada	A no estándar	Léxica	Tipo de mejilla
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	encender(se)	mejilla	colorada	A no estándar	Léxica	Tipo de mejilla

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	arrebolar(se)	mejilla	encendida	A no estándar	Figur	Muy colorada
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	poner	mejilla	arrebolada	A no estándar	Léxica	Tipo de mejilla
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	acercar	mejilla	pálida	A no estándar	Léxica	Tipo de mejilla
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	acariciar	mejilla				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	pellizcar	mejilla				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(en ART ~) (a Y)]	Real 2	besar(en)	mejilla				
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	enredar(se)	melena	larga	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ esté mejor (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredPlusBon 2	peinar	melena	abundante	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ esté mejor (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredPlusBon 2	desenredar	melena	espesa	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
Causar que ART ~ esté mejor (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredPlusBon 2	atusar	melena	densa	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
Causar que ART ~ esté mejor (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredPlusBon 2	alisar	melena	tupida	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
Causar que ART ~ esté mejor (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredPlusBon 2	rizar	melena	frondosa	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
Causar que ART ~ esté mejor (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredPlusBon 2	recoger	melena	exuberante	Pos	Léxica	Muy cuidada
Causar que ART ~ esté mejor (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredPlusBon 2	teñir	melena	encrespada	AntiPos	Léxica	Descuidada

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Causar que ART ~ sea más pequeña (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredPlusAntiMagn 2	cortar	melena	enmarañada	AntiPos	Léxica	Descuidada
Causar que ART ~ esté mejor (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredPlusBon 2	lavar	melena	desmadejada	AntiPos	Léxica	Descuidada
Causar que ART ~ se manifieste	(ART) ~	CausManif 0	exhibir	melena	rebelde	AntiPos	Léxica	Difícil de peinar
Causar que ART ~ se manifieste	(ART) ~	CausManif 0	lucir	melena	suelta	A no estándar	Léxica	Tipo de melena
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	llevar	melena	recogida	A no estándar	Léxica	Tipo de melena
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	tener	melena	al viento	A no estándar	Léxica	Tipo de melena
Empezar ART ~ a existir (en alguien)	(a X)	IncepFunc 1	llegar(a alguien)	menstruación	abundante	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
Empezar ART ~ a existir (en alguien)	(a X)	IncepFunc 1	venir(a alguien)	menstruación	escasa	AntiMagn_quant	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto a la cantidad
Dejar ART ~ de existir (en alguien)	(a X)	FinFunc 1	interrumpir(se)	menstruación	irregular	A no estándar	Léxica	Tipo de menstruación
Dejar ART ~ de existir (en alguien)	(a X)	FinFunc 1	cortar(se)	menstruación	dolorosa	AntiPos	Léxica	Que produce dolor
Dejar ART ~ de existir (en alguien)	(a X)	FinFunc 1	írse(le)(a alguien)	menstruación				
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	tener	menstruación				
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	agarrotar(se)	miembro[parte del cuerpo]	superior	A no estándar	Léxica	Tipo de miembro[parte del cuerpo]
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	dislocar(se)	miembro[parte del cuerpo]	inferior	A no estándar	Léxica	Tipo de miembro[parte del cuerpo]
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera	(a X)	AntiFact 1	anquilosar(se)	miembro[parte del cuerpo]	desproporcionado	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
que afecta (a alguien)								
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	entumecer(se)	miembro[parte del cuerpo]	deforme	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	curar(se)	miembro[parte del cuerpo]	informe	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	perder	miembro[parte del cuerpo]	proporcionado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer (a alguien) lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	AntiReal 2	amputar	miembro[parte del cuerpo]	viril	A no estándar	Léxica	Tipo de miembro[parte del cuerpo]
Trasladar ART ~ de un donante a otro receptor	ART ~ (a Y)	V no estándar	transplantar	miembro[parte del cuerpo]				
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausFunc 2	implantar	miembro[parte del cuerpo]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	mover	miembro[parte del cuerpo]				
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	AntiReal 1	inmovilizar	miembro[parte del cuerpo]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	estirar	miembro[parte del cuerpo]				
Tener ART ~	ART ~ (pl)	Oper 1	tener	moco	espeso	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (pl)	Real 1	limpiar(se)	moco	denso	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (pl)	Real 1	sonarse	moco				
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (pl)	AntiReal 1	sacar(se)	moco				

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Reflexionar demasiado sobre un asunto	(a X)	V no estándar	derretirse	mollera	duro(de)	AntiBon	Figur	Con poca capacidad intelectual
Reflexionar sobre un asunto	ART ~	V no estándar	estrujarse	mollera	cerrado(de)	AntiBon	Figur	Con poca capacidad intelectual
Reflexionar sobre un asunto	ART ~	V no estándar	exprimirse	mollera	escaso(de)	AntiBon	Figur	Con poca capacidad intelectual
Entender (algo)	[(en ART ~) (Y)]	V no estándar	meter(se)(algo)(en)	mollera				
Olvidar (algo)	[(de ART ~) (Y)]	V no estándar	sacar(algo)(de)	mollera				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	romper(se)	morro[parte inferior de la cara]				
Mostrar enfado	ART ~	V no estándar	torcer	morro[parte inferior de la cara]				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(en ART ~)	AntiReal 2	dar(se)(en)	morro[parte inferior de la cara]				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	[(de) ~ (pl)]	AntiReal 2	caer(se)(de)	morro[parte inferior de la cara]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	picar(se)	muela				
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	doler(a alguien)	muela				
Rellenar con pasta el hueco de un diente	ART ~ (a Y)	V no estándar	empastar	muela				
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	extraer	muela				
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	sacar	muela				
Continuar ART ~ funcionando (en alguien)	(a X)	ContFact 1	fortalecer(se)	músculo	lacio	AntiPos	Léxica	Flojo

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Continuar ART ~ existiendo (en alguien)	(a X)	ContFunc 1	desarrollar(se)	músculo	flácido	AntiPos	Léxica	Flojo
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	crecer	músculo	tenso	Pos	Léxica	Fuerte
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	entumecer(se)	músculo	fuerte	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	desentumecer(se)	músculo	de acero	Bon	Figur	Duro como el acero
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	contraer(se)	músculo	activo	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	agarrotar(se)	músculo	paralizado	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	atrofiar(se)	músculo	inerte	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	desgarrar(se)	músculo	longitudinal	A no estándar	Léxica	Tipo de músculo
Fortalecer ART ~	(ART) ~	Oper 1	hacer	músculo	constrictor	A no estándar	Léxica	Tipo de músculo
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	mover	músculo	flexor	A no estándar	Léxica	Tipo de músculo
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	ejercitar	músculo	extensor	A no estándar	Léxica	Tipo de músculo
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	estirar	músculo	aductor	A no estándar	Léxica	Tipo de músculo

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Causar que ART ~ funcione mejor	ART ~	CausPredPlusBonFact 0	calentar	músculo				
Causar que ART ~ funcione mejor	ART ~	CausPredPlusBonFact 0	tonificar	músculo				
Poner rígido ART ~	ART ~	V no estándar	tensar	músculo				
Poner rígido ART ~	ART ~	V no estándar	poner en tensión	músculo				
Aflojar ART ~	ART ~	V no estándar	relajar	músculo				
Causar que ART ~ se manifieste	(ART) ~	CausManif 0	lucir	músculo				
Causar que ART ~ se manifieste	(ART) ~	CausManif 0	exhibir	músculo				
Dejar ART ~ de funcionar (en alguien)	(a X)	FinFact 1	congestionar(se)	nariz	chata	A no estándar	Léxica	Tipo de nariz
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	AntiReal 1	tapar(se)	nariz	roma	A no estándar	Léxica	Tipo de nariz
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	destapar(se)	nariz	afilada	A no estándar	Léxica	Tipo de nariz
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	sangrar	nariz	aguileña	A no estándar	Léxica	Tipo de nariz
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	picar	nariz	respingona	A no estándar	Léxica	Tipo de nariz
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	moquear	nariz	griega	A no estándar	Léxica	Tipo de nariz
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	AntiReal 1	escarbar(en)	nariz	abultada	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Hacer lo contrario de lo que se espera que se	(en ART ~)	AntiReal 1	hurgar(en)	nariz	picuda	A no estándar	Léxica	Tipo de nariz

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
haga con ART ~								
				nariz	prominente	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
				nariz	pronunciada	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
				nariz	puntiaguda	A no estándar	Léxica	Tipo de nariz
				nariz	perfilada	A no estándar	Léxica	Tipo de nariz
				nariz	taponada	AntiPos	Léxica	Congestionada
				nariz	atascada	AntiPos	Léxica	Congestionada
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	funcionar	neurona	cerebral	A no estándar	Léxica	Tipo de neurona
Empezar a llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-/ART ~	IncepFact 0/CausIncepFact 0	activar(se)	neurona	motora	A no estándar	Léxica	Tipo de neurona
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia nuevamente	-	DenuevoFact 0	reactivar(se)	neurona	sensitiva	A no estándar	Léxica	Tipo de neurona
Funcionar ART ~ con dificultad	-	Obstr 0	fallar	neurona	sensorial	A no estándar	Léxica	Tipo de neurona
Causar que ART ~ funcione peor	ART ~ (pl)	CausPredPejorFact 0	dañar	neurona	productora	A no estándar	Léxica	Tipo de neurona
Causar que ART ~ funcione peor	(a) ART ~ (pl)	CausPredPejorFact 0	afectar	neurona	receptora	A no estándar	Léxica	Tipo de neurona
Causar que ART ~ deje de existir	(ART) ~ (pl)	LiquFunc 0	destruir	neurona	transmisora	A no estándar	Léxica	Tipo de neurona
Causar que ART ~ deje de existir	(ART) ~ (pl)	LiquFunc 0	matar	neurona	motriz	A no estándar	Léxica	Tipo de neurona
Causar que ART ~ deje de existir	(ART) ~ (pl)	LiquFunc 0	desintegrar	neurona				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~ (pl)	AntiReal 2	perder	neurona				
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~ (pl)	LiquFunc 0	anular	neurona				

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~ (pl)	LiquFact 0	saturar	neurona				
Causar que ART ~ funcione cada vez más	ART ~ (pl)	CausMagnFact 0	estimular	neurona				
Causar que ART ~ funcione cada vez más	ART ~ (pl)	CausMagnFact 0	ejercitar	neurona				
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	pitar(a alguien)	oído	agudo	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	silbar(a alguien)	oído	fino	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	zumbar(a alguien)	oído	sensible	AntiPos	Léxica	Delicado
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	Fact 1	destaponar(se)	oído	sutil	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	taponar(se)	oído	buen(o)	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Causar que ART ~ funcione mejor	ART ~	CausPredPlusBonFact 0	afinar	oído	prodigioso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Causar que ART ~ funcione mejor	ART ~	CausPredPlusBonFact 0	agudizar	oído	absoluto	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Causar que ART ~ funcione mejor	ART ~	CausPredPlusBonFact 0	aguzar	oído	presto	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Causar que ART ~ funcione mejor	ART ~	CausPredPlusBonFact 0	aplicar	oído	mal(o)	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo que se espera	ART ~	Real 1	poner	oído	agradable(a)	Pos	Léxica	Que proporciona agrado

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
que se haga con ART ~								
Poner atención	(ART) ~	Oper 1	prestar	oído	suave(a)	Pos	Léxica	Que proporciona agrado
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	abrir	oído	duro(de)	AntiBon	Figur	Que no escucha bien
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	ejercitar	oído				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~ (pl)	Real 1	tener	oído				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	perder	oído				
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	martillear	oído				
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	taladrar	oído				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (pl)	Real 1	tapar(se)	oído				
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	llorar(a alguien)	ojo	claro	A no estándar	Léxica	Tipo de ojo
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	congestionar(se)	ojo	oscuro	A no estándar	Léxica	Tipo de ojo
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	nublar(se)	ojo	profundo	A no estándar	Léxica	Tipo de ojo
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera	(a X)	AntiFact 1	empañar(se)	ojo	rasgado	A no estándar	Léxica	Tipo de ojo

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
que afecta (a alguien)								
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	hinchar(se)	ojo	saltón	A no estándar	Léxica	Tipo de ojo
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	inflamar(se)	ojo	vago	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	cegar(se)	ojo	negro	A no estándar	Léxica	Tipo de ojo
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	engañar(a alguien)	ojo	castaño	A no estándar	Léxica	Tipo de ojo
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	delatar(a alguien)	ojo	marrón	A no estándar	Léxica	Tipo de ojo
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	mentir	ojo	azul	A no estándar	Léxica	Tipo de ojo
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	abrir	ojo	zarco	A no estándar	Léxica	Tipo de ojo
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	pelar	ojo	verde	A no estándar	Léxica	Tipo de ojo
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	cerrar	ojo	gris	A no estándar	Léxica	Tipo de ojo
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	entornar	ojo	único	A no estándar	Léxica	Tipo de ojo
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	entreabrir	ojo	bizco	AntiPos	Léxica	Con ojos desviados

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	levantar	ojo	redondo	A no estándar	Léxica	Tipo de ojo
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	alzar	ojo	legañoso	AntiPos	Léxica	Con legañas
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	bajar	ojo	a la virulé	AntiPos	Léxica	Con ojos desviados
Mirar fijamente (algo)	ART ~	Oper 1	clavar	ojo	a la funerala	AntiPos	Léxica	Amoratado a consecuencia de un golpe
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	fijar	ojo	amoratado	AntiPos	Léxica	Amoratado a consecuencia de un golpe
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	desviar	ojo	morado	AntiPos	Léxica	Amoratado a consecuencia de un golpe
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	mantener fijo	ojo	alegre	Pos	Léxica	Persona contenta
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	volver	ojo	triste	AntiPos	Léxica	Persona triste
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	torcer	ojo	luminoso	Pos	Figur	Que desprende luz
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	dirigir	ojo	cristalino	AntiPos	Figur	Que ha llorado o está a punto de llorar
Mostrar ART ~	ART ~ (a Y)	V no estándar	guiñar	ojo	vidrioso	AntiPos	Figur	Que ha llorado o está a punto de llorar
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	saltar	ojo	lloroso	AntiPos	Léxica	Que ha llorado o está a punto de llorar
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	lavar	ojo	chispeante	Pos	Léxica	Vivaz
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	pintar	ojo	expresivo	Pos	Léxica	Vivaz
Gustar (algo/alguien) (a alguien)	[(por ART ~) (a Y)]	V no estándar	entrar(por)	ojo	vivaz	Pos	Léxica	Vivaz
				ojo	vivo	Pos	Léxica	Vivaz
				ojo	inexpresivo	AntiPos	Léxica	Que carece de expresión
				ojo	acechante	A no estándar	Figur	Persona que espera algo

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				ojo	penetrante	A no estándar	Figur	Con fuerza
				ojo	vigilante	A no estándar	Figur	Persona que espera algo
				ojo	perspicaz	A no estándar	Figur	Agudo
				ojo	público	A no estándar	Figur	Conjunto de personas que observan algo
				ojo	crítico	A no estándar	Figur	Conjunto de personas que reivindican algo
				ojo	de médico	A no estándar	Figur	Agudo
				ojo	de águila	A no estándar	Figur	Agudo
				ojo	cínico	AntiBon	Figur	Persona con facilidad para captar una circunstancia
				ojo	de plato	A no estándar	Figur	Persona muy impresionada
				ojo	desorbitado	AntiBon	Figur	Que expresa tanto dolor o asombro que parece salirse de las órbitas
				ojo	en órbita	Ver	Figur	Que se mueve en la órbita
				ojo	extraviado	AntiBon	Figur	Sin globo ocular
				ojo	en blanco	AntiBon	Figur	Sin córnea
Empezar ART ~ a funcionar (en alguien)	(a X)	IncepFact 1	despertar(se)	olfato	agudo	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	embotarse	olfato	fino	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Dejar ART ~ de funcionar (en alguien)	(a X)	FinFact 1	fallar	olfato	sofisticado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	[(de Y) (a X)]	Fact 1	avisar(de algo)	olfato	infalible	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	[(de Y) (a X)]	Fact 1	advertir(de algo)	olfato	certero	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~	(a X)	AntiFact 1	engañar(a alguien)	olfato	acertado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)								
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	ejercitar	olfato	embotado	AntiPos	Léxica	Entumecido
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	usar	olfato	adormecido	AntiPos	Léxica	Entumecido
Causar que ART ~ funcione mejor	ART ~	CausPredPlusBonFact 0	afinar	olfato	comercial	A no estándar	Léxica	Tipo de olfato
Causar que ART ~ funcione mejor	ART ~	CausPredPlusBonFact 0	aguzar	olfato	político	A no estándar	Léxica	Tipo de olfato
Causar que ART ~ funcione mejor	ART ~	CausPredPlusBonFact 0	desarrollar	olfato				
Tener aptitud para percibir (algo)	[(ART) ~ (para Y)]	V no estándar	tener(para algo)	olfato				
Causar que ART ~ se manifieste	(ART) ~	CausManif 0	mostrar	olfato				
Causar que ART ~ se manifieste	(ART) ~	CausManif 0	demostrar	olfato				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(Y)	Fact 2	revelar	olfato				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(Y)	Fact 2	acreditar	olfato				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	perder	olfato				
				órbita[cuenca del ojo]	ocular	Epit	Léxica	Ocular
				órbita[cuenca del ojo]	del ojo	Epit	Léxica	Ocular
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	asomar	oreja	descomunal	Magn_tam magnusAntiVer	Fun Cuant +/AntiVer	Más grande de lo conveniente
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	mover	oreja	gran(de)	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Hacer lo que se espera	ART ~	Real 1	menear	oreja	sobresaliente	Magn_tam	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
que se haga con ART ~						magnus		tamaño
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	aletear	oreja	prominente	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	amputar	oreja	pronunciada	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	arrancar	oreja	protuberante	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ esté mejor (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredPlusBon 2	tatuar	oreja	pequeña	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Estar atento	ART ~	V no estándar	pegar	oreja	exigua	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Estar atento	ART ~	V no estándar	poner	oreja	de soplillo	A no estándar	Figur	Abierta como el instrumento para avivar el fuego
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	parar	oreja	felina	A no estándar	Figur	Como los felinos
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	cortar	oreja	puntiaguda	A no estándar	Léxica	Tipo de oreja
Hacerse digno un torero del reconocimiento de una buena faena con ART ~ del toro	ART ~	V no estándar	merecer	oreja	peluda	A no estándar	Léxica	Tipo de oreja
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	rozar	oreja				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(en ART ~) (Y)]	Real 1	llevar(en)	oreja				
Hacer (a alguien) lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	[(de ART ~) (a Y)]	Labreal 12	tirar(de)	oreja				
Enorgullecerse un torero de haber hecho una buena corrida	(de ART ~)	V no estándar	jalar(de)	oreja				
Reconocer a un torero una buena faena con la	(con ART ~)	V no estándar	premiar(con)	oreja				

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
ART ~ del toro								
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	crecer	órgano[parte del cuerpo]	afectado	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	desarrollar(se)	órgano[parte del cuerpo]	infectado	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	funcionar	órgano[parte del cuerpo]	adulto	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	realizar su función	órgano[parte del cuerpo]	joven	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	fallar	órgano[parte del cuerpo]	vital	A no estándar	Léxica	Tipo de órgano[parte del cuerpo]
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	donar	órgano[parte del cuerpo]	corporal	A no estándar	Léxica	Tipo de órgano[parte del cuerpo]
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	extirpar	órgano[parte del cuerpo]				
Trasladar ART ~ de un donante a otro receptor	ART ~ (a Y)	V no estándar	trasplantar	órgano[parte del cuerpo]				
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausFunc 2	implantar	órgano[parte del cuerpo]				
Causar que ART ~ deje de funcionar (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFact 2	dañar	órgano[parte del cuerpo]				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	lesionar(se)	órgano[parte del cuerpo]				
Causar que ART ~ exista cada vez más	ART ~	CausMagnFunc 0	clonar	órgano[parte del cuerpo]				
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	AntiReal 1	extender(se)(a)	órgano[parte del cuerpo]				
Causar que ART ~ sea peor	(a ART ~)	CausPredPejorFact 0	afectar(a)	órgano[parte del cuerpo]				
Causar que ART ~ funcione mejor	ART ~	CausPredPlusBonFact 0	afinar	paladar	hendido	A no estándar	Léxica	Tipo de paladar

6.9. Componentes del cuerpo humano

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	satisfacer	paladar	refinado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	contentar	paladar	delicado	Pos	Léxica	Exquisito
Causar que ART ~ funcione mejor	ART ~	CausPredPlusBonFact 0	estimular	paladar	exquisito	Pos	Léxica	Exquisito
Causar que ART ~ funcione mejor	ART ~	CausPredPlusBonFact 0	educar	paladar	fino	Pos	Léxica	Exquisito
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	seducir	paladar	privilegiado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Disponer de fino ~	(ART) ~	Oper 1	tener	paladar	selecto	Pos	Léxica	Exquisito
Disfrutar una comida	(a ART ~)	Oper 1	dar gusto(a)	paladar	especial	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				paladar	entendido	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				paladar	educado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				paladar	sencillo	A no estándar	Léxica	Tipo de paladar
				paladar	atrofiado	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				paladar	vulgar	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				paladar	grosero	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				paladar	embotado	AntiPos	Léxica	Bloqueado
				paladar	caprichoso	AntiPos	Léxica	Remilgado
				paladar	exigente	AntiPos	Léxica	Remilgado
				paladar	remilgado	AntiPos	Léxica	Remilgado
				paladar	agradable(a)	Pos	Léxica	Con buen sabor
				paladar	desagradable(a)	AntiPos	Léxica	Con mal sabor
				paladar	sensible(a)	A no estándar	Léxica	Tipo de paladar
				paladar	sabroso(a)	Pos	Léxica	Con buen sabor
Dejar ART ~ de existir	-	FinFunc 0	caerse	paleta[diente incisivo]				
Dejar ART ~ de existir	-	FinFunc 0	faltar	paleta[diente incisivo]				
Explicar el sentido de la forma de ART ~	ART ~ (a Y)	V no estándar	leer	palma[cara interior de la mano]				
Explicar el sentido de la	ART ~ (a Y)	V no estándar	interpretar	palma[cara interior de la				

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
forma de ART ~				mano]				
Causar que ART ~ se manifieste	ART ~	CausManif 0	enseñar	palma[cara interior de la mano]				
Causar que ART ~ se manifieste	ART ~	CausManif 0	extender	palma[cara interior de la mano]				
Ser objeto de la acción de ART ~	(en ART ~)	Real 2	tener(en)	palma[cara interior de la mano]				
Ser objeto de la acción de ART ~	(en ART ~)	Real 2	caber(en)	palma[cara interior de la mano]				
Hacer (algo) con ART ~	[(con ART ~)(Y)]	Labreal 13	golpear(con)	palma[cara interior de la mano]				
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	bajar	párpado	enrojecido	A no estándar	Léxica	Tipo de párpado
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	cerrar	párpado	arrugado	A no estándar	Léxica	Tipo de párpado
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	caer	párpado	abultado	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	abrir	párpado	hinchado	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	entornar	párpado	caído	A no estándar	Léxica	Tipo de párpado
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	mover	párpado	apretado	A no estándar	Léxica	Tipo de párpado
Utilizar algún objeto para mantener abierto ART ~	ART ~	V no estándar	sujetar	párpado	carnoso	A no estándar	Léxica	Tipo de párpado
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	levantar	párpado	superior	A no estándar	Léxica	Tipo de párpado
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	juntar	párpado	inferior	A no estándar	Léxica	Tipo de párpado
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	frotar	párpado	cansado	AntiPos	Léxica	Cansado
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	restregar	párpado	fatigado	AntiPos	Léxica	Cansado

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Causar que ART ~ funcione cada vez menos (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredPlusBonFact 2	maquillar	párpado	pesado	AntiPos	Léxica	Cansado
Causar que ART ~ funcione cada vez menos (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredPlusBonFact 2	pintar	párpado				
Hacerse más grande la existencia de ART ~	-	PredPlusMagnFunc 0	aumentar	pecho	musculoso	Pos	Léxica	Fornido
Hacerse más pequeña la existencia de ART ~	-	PredPlusAntiMagnFunc 0	disminuir	pecho	tatuado	A no estándar	Léxica	Tipo de pecho
Hacerse más grande la existencia de ART ~	-	PredPlusMagnFunc 0	crecer	pecho	firme	Pos	Léxica	Duro
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	caer(se)	pecho	postizo	AntiVer	Léxica	Artificial
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	asomar	pecho	de silicona	AntiVer	Léxica	Artificial
Mostrarse orgulloso (de algo)	(ART) ~	V no estándar	sacar	pecho	grande	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ se manifieste	(ART) ~	CausManif 0	lucir	pecho	pequeño	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ se manifieste	(ART) ~	CausManif 0	enseñar	pecho	abundante	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
Causar que ART ~ se manifieste ampliamente	ART ~	CausMagnManif 0	resaltar	pecho	exuberante	Pos	Léxica	Atractivo
Causar que ART ~ se manifieste ampliamente	ART ~	CausMagnManif 0	realzar	pecho	generoso	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
Dar ART ~ (a alguien)	[(ART) ~ (a Y)]	Oper 2	dar	pecho	plano	A no estándar	Léxica	Tipo de pecho
Recibir de ART ~	(ART) ~	Oper 2	tomar	pecho	envidiable	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	golpear(se)	pecho	bonito	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	tener	pecho	materno	A no estándar	Léxica	Tipo de pecho
Causar que ART ~ no	ART ~	CausAntiManif 0	cubrir	pecho				

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
se manifieste								
Causar que ART ~ no se manifieste	ART ~	CausAntiManif 0	tapar	pecho				
Ser objeto de la acción de ART ~	(a ART ~)	Real 2	aferrarse(a)	pecho				
Hacer (algo) con ART ~	[(a/de ART ~)(Y)]	Labor 13	colgar(a/de)	pecho				
				pelambrera	abundante	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
				pelambrera	rizada	A no estándar	Léxica	Tipo de pelambrera
				pelambrera	hirsuta	AntiPos	Léxica	Dura
				pelambrera	indómita	AntiPos	Léxica	Difícil de peinar
				pelambrera	ensortijada	A no estándar	Léxica	Tipo de pelambrera
				pelambrera	recia	A no estándar	Léxica	Tipo de pelambrera
				pelambrera	brillante	Pos	Léxica	Resplandeciente
				pelambrera	larga	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	quitar	pellejo				
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	lavar	pellejo				
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	limpiar	pellejo				
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	curtir	pellejo				
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	secar	pellejo				
Arriesgar la vida	ART ~	V no estándar	arriesgar	pellejo				
Arriesgar la vida	ART ~	V no estándar	jugarse	pellejo				
Arriesgar la vida	ART ~	V no estándar	apostar	pellejo				
Sacrificarse en	ART ~	V no estándar	dejarse	pellejo				
Perder la vida	ART ~	V no estándar	perder	pellejo				

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Perder la vida	ART ~	V no estándar	costar	pellejo				
Salvar la vida	ART ~	V no estándar	salvar	pellejo				
Salvar la vida	ART ~	V no estándar	conservar	pellejo				
Proteger la vida	ART ~	V no estándar	proteger	pellejo				
Proteger la vida	ART ~	V no estándar	defender	pellejo				
Proteger la vida	ART ~	V no estándar	cuidar	pellejo				
Estar muy delgado	(en ART ~)	V no estándar	estar(en)	pellejo				
Ponerse en el lugar (de alguien)	(en ART ~)	V no estándar	meterse(en)	pellejo				
Ponerse en el lugar (de alguien)	(en ART ~)	V no estándar	ponerse(en)	pellejo				
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	encrespar(se)	pelo	cano	A no estándar	Léxica	Tipo de pelo
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	enredar(se)	pelo	canoso	A no estándar	Léxica	Tipo de pelo
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	ensortijarse	pelo	encanecido	A no estándar	Léxica	Tipo de pelo
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	erizar(se)	pelo	blanco	A no estándar	Léxica	Tipo de pelo
Dejar ART ~ de existir (en alguien)	(a X)	FinFunc 1	caer(se)	pelo	castaño	A no estándar	Léxica	Tipo de pelo
Causar que ART ~ esté mejor (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredPlusBon 2	atusar	pelo	moreno	A no estándar	Léxica	Tipo de pelo
Causar que ART ~ esté mejor (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredPlusBon 2	mesar	pelo	oscuro	A no estándar	Léxica	Tipo de pelo
Causar que ART ~ esté	ART ~ (a Y)	CausPredPlusBon 2	desenredar	pelo	negro	A no estándar	Léxica	Tipo de pelo

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
mejor (en alguien)								
Causar que ART ~ sea más pequeña (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredPlusAntiMagn 2	cortar	pelo	rubio	A no estándar	Léxica	Tipo de pelo
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	rapar	pelo	abundante	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
Causar que ART ~ esté mejor (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredPlusBon 2	teñir	pelo	escaso	AntiMagn_quant	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto a la cantidad
Causar que ART ~ esté mejor (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredPlusBon 2	peinar	pelo	denso	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
Causar que ART ~ esté mejor (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredPlusBon 2	cepillar	pelo	espeso	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
Causar que ART ~ esté mejor (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredPlusBon 2	rizar	pelo	tupido	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
Causar que ART ~ esté mejor (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredPlusBon 2	alisar	pelo	encrespado	AntiPos	Léxica	Descuidado
Causar que ART ~ esté mejor (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredPlusBon 2	ondular	pelo	desmadejado	AntiPos	Léxica	Descuidado
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	perder	pelo	estropajoso	AntiPos	Léxica	Descuidado
				pelo	desmelenado	AntiPos	Léxica	Descuidado
				pelo	rebelde	AntiPos	Léxica	Difícil de peinar
				pelo	dócil	Pos	Léxica	Fácil de peinar
				pelo	moldeable	Pos	Léxica	Fácil de peinar
				pelo	largo	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
				pelo	corto	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
				pelo	ensortijado	A no estándar	Léxica	Tipo de pelo
				pelo	ondulado	A no estándar	Léxica	Tipo de pelo
				pelo	rizado	A no estándar	Léxica	Tipo de pelo
				pelo	lacio	A no estándar	Léxica	Tipo de pelo

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				pelo	liso	A no estándar	Léxica	Tipo de pelo
				pelo	fosco	A no estándar	Léxica	Tipo de pelo
				pelo	postizo	AntiVer	Léxica	Artificial
				pelo	natural	Ver	Léxica	Auténtico
				pelo	artificial	AntiVer	Léxica	Artificial
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	doler(a alguien)	pie[parte del cuerpo]	ancho	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	hacer daño(a alguien)	pie[parte del cuerpo]	estrecho	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	entumecer(se)	pie[parte del cuerpo]	deformado	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	picar(a alguien)	pie[parte del cuerpo]	firme	Pos	Léxica	Fuerte
Contener ART ~ (algo)	(Y)	Func 2	medir(algo)	pie[parte del cuerpo]	renqueante	AntiPos	Léxica	Que se mueve con dificultad
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	oler(a alguien)	pie[parte del cuerpo]	tambaleante	AntiPos	Léxica	Que se mueve con dificultad
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	apestar(a alguien)	pie[parte del cuerpo]	vacilante	AntiPos	Léxica	Que se mueve con dificultad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	levantar	pie[parte del cuerpo]	cavo	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	AntiReal 1	arrastrar	pie[parte del cuerpo]	valgo	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	apoyar	pie[parte del cuerpo]	zambo	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	lesionar(se)	pie[parte del cuerpo]	plano	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	torcer(se)	pie[parte del cuerpo]	descalzo	A no estándar	Léxica	Tipo de pie[parte del cuerpo]
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	fracturar(se)	pie[parte del cuerpo]	calzado	A no estándar	Léxica	Tipo de pie[parte del cuerpo]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	calzar(se)	pie[parte del cuerpo]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	ajustar(se)(a)	pie[parte del cuerpo]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~	Real 1	amoldar(se)(a)	pie[parte del cuerpo]				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(de ART ~)	AntiReal 2	cojear(de)	pie[parte del cuerpo]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	ajar(se)	piel	dorada	A no estándar	Figur	Con el color del oro por el sol
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	resquebrajar(se)	piel	bronceada	A no estándar	Léxica	Tipo de piel
Hacerse vieja ART ~	-	V no estándar	envejecer	piel	morena	A no estándar	Léxica	Tipo de piel
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	secar(se)	piel	oscura	A no estándar	Léxica	Tipo de piel
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	resecar(se)	piel	negra	A no estándar	Léxica	Tipo de piel
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria	(a X)	AntiFact 1	irritar(se)	piel	clara	A no estándar	Léxica	Tipo de piel

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
de la que se espera que afecta (a alguien)								
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	broncear(se)	piel	blanca	A no estándar	Léxica	Tipo de piel
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	tostar(se)	piel	pálida	AntiPos	Léxica	Con falta de color
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	cuidar	piel	nívea	A no estándar	Figur	Blanca como la nieve
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	proteger	piel	de porcelana	A no estándar	Figur	Delicada y blanca como la porcelana
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	curtir	piel	lechosa	A no estándar	Figur	Blanca como la leche
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	tratar	piel	sonrosada	A no estándar	Léxica	Tipo de piel
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	teñir	piel	colorada	A no estándar	Léxica	Tipo de piel
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	untar	piel	enrojecida	A no estándar	Léxica	Tipo de piel
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	lacerar(se)	piel	quemada	A no estándar	Figur	Muy morena
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	tatuar	piel	seca	A no estándar	Léxica	Tipo de piel
Regenerarse ART ~	ART ~	V no estándar	traspasar	piel	grasa	A no estándar	Léxica	Tipo de piel
Regenerarse ART ~	ART ~	V no estándar	cambiar	piel	mixta	A no estándar	Léxica	Tipo de piel
Regenerarse ART ~	ART ~	V no estándar	mudar	piel	fina	A no estándar	Léxica	Tipo de piel
Regenerarse ART ~	(en ART ~)	V no estándar	meter(se)(en)	piel	delicada	AntiPos	Léxica	Frágil
				piel	sensible	AntiPos	Léxica	Frágil
				piel	luminosa	Pos	Figur	Radiante
				piel	suave	Pos	Léxica	Lisa
				piel	sedosa	Pos	Figur	Suave como la seda
				piel	tersa	Pos	Léxica	Sin arrugas
				piel	satinada	Pos	Léxica	Sin arrugas

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				piel	de seda	Pos	Figur	Suave como la seda
				piel	perfecta	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				piel	saludable	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				piel	joven	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
				piel	juvenil	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
				piel	hidratada	Pos	Léxica	Con buen aspecto
				piel	arrugada	AntiPos	Léxica	Con arrugas
				piel	rugosa	AntiPos	Léxica	Con arrugas
				piel	acartonada	AntiPos	Figur	Con la consistencia del cartón
				piel	áspera	AntiPos	Léxica	Insuave al tacto
				piel	curtida	AntiPos	Léxica	Insuave al tacto
				piel	escamosa	A no estándar	Léxica	Tipo de piel
				piel	congestionada	AntiPos	Léxica	Obstruida
				piel	pigmentada	A no estándar	Léxica	Tipo de piel
				piel	cetrina	AntiPos	Léxica	Amarillenta
				piel	segunda	A no estándar	Léxica	Tipo de piel
				piel	muerta	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				piel	humana	A no estándar	Léxica	Tipo de piel
				piel	animal	A no estándar	Léxica	Tipo de piel
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	doler	pierna	larga	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	temblar	pierna	corta	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	flaquear	pierna	delgada	AntiMagn_quant	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto a la cantidad

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia con intensidad	-	MagnFact 0	fortalecer(se)	pierna	gorda	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (pl)	Real 1	abrir	pierna	torcida	AntiPos	Léxica	Desproporcionada
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	subir	pierna	bonita	Pos	Léxica	Proporcionada
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	levantar	pierna	esbelta	Pos	Léxica	Proporcionada
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (pl)	Real 1	separar	pierna	musculosa	Pos	Léxica	Fornida
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (pl)	Real 1	cerrar	pierna	fuerte	Pos	Léxica	Fornida
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	bajar	pierna	agarrotada	AntiPos	Léxica	Que se mueve con dificultad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (pl)	Real 1	juntar	pierna	temblorosa	AntiPos	Léxica	Que se mueve con dificultad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	doblar	pierna	desnuda	A no estándar	Léxica	Tipo de pierna
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (pl)	Real 1	arquear	pierna	ortopédica	AntiVer	Léxica	Artificial
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (pl)	Real 1	cruzar	pierna	de madera	AntiVer	Léxica	Artificial
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	encoger	pierna				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	mover	pierna				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	romper(se)	pierna				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	fracturar(se)	pierna				
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	curar(se)	pierna				
Causar que ART ~ deje	ART ~ (a Y)	LiquFact 2	enyesar	pierna				

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
de funcionar (en alguien)								
Causar que ART ~ deje de funcionar (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFact 2	escayolar	pierna				
Causar que ART ~ deje de funcionar (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFact 2	inmovilizar	pierna				
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	amputar	pierna				
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~ (pl)	CausPredPlusBon	depilar(se)	pierna				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	funcionar	pulmón	sano	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	encharcar(se)	pulmón	enfermo	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	dilatar(se)	pulmón	invadido	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	infectar(se)	pulmón				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (pl)	Real 1	llenar	pulmón				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (pl)	Real 1	henchir	pulmón				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (pl)	Real 1	vaciar	pulmón				
Causar que ART ~ funcione mejor	ART ~ (pl)	CausPredPlusBonFact 0	cuidar	pulmón				
Causar que ART ~	ART ~ (pl)	CausPredPlusBonFact 0	proteger	pulmón				

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
funcione mejor								
Causar que ART ~ funcione peor	ART ~	CausPredPejorFact 0	dañar	pulmón				
Causar que ART ~ funcione peor	ART ~	CausPredPejorFact 0	perjudicar	pulmón				
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	AntiReal 1	afectar(a)	pulmón				
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	temblar(le)(a alguien)	pulso[latido]	firme	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	alterárse(le)(a alguien)	pulso[latido]	rítmico	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	latir(le)(a alguien)	pulso[latido]	constante	Ver	Léxica	Continuo
Tener ART ~ nuevamente	ART ~	DenuevoOper 1	recobrar	pulso[latido]	agitado	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Tener ART ~ nuevamente	ART ~	DenuevoOper 1	recuperar	pulso[latido]	desbocado	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	tomar	pulso[latido]	tembloroso	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				pulso[latido]	débil	Pos	Léxica	De poca fuerza
				pulso[latido]	imperceptible	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				pulso[latido]	trémulo	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	abrir	puño	abierto	A no estándar	Léxica	Tipo de puño
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	cerrar	puño	entreabierto	A no estándar	Léxica	Tipo de puño
Hacer lo que se espera	ART ~	Real 1	apretar	puño	cerrado	A no estándar	Léxica	Tipo de puño

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
que se haga con ART ~								
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	alzar	puño	amenazador	AntiPos	Léxica	Que amenaza
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	levantar	puño	amenazante	AntiPos	Léxica	Que amenaza
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	blandir	puño	fulminante	AntiBon	Figur	Que fulmina algo/ a alguien
Hacer (a alguien) lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	AntiReal 2	enarbolar	puño	de hierro	A no estándar	Figur	Persona estricta
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	esgrimir	puño	poderoso	A no estándar	Figur	Persona poderosa
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	lanzar	puño	recio	Pos	Léxica	Fuerte
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	soltar	puño	robusto	Pos	Léxica	Fuerte
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	AntiReal 1	estrellar	puño	en alto	A no estándar	Figur	Símbolo político
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	AntiReal 1	descargar	puño	izquierdo	A no estándar	Léxica	Tipo de puño
				puño	derecho	A no estándar	Léxica	Tipo de puño
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	fracturar(se)	radio[hueso]				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	partir(se)	radio[hueso]				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	astillar(se)	radio[hueso]				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	romper(se)	radio[hueso]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~ (pl)	Real 1	hacer	rasta	natural	Ver	Léxica	Auténtica

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~ (pl)	Real 1	llevar	rasta				
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (pl)	AntiReal 1	quitar(se)	rasta				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~ (pl)	Real 1	tener	rasta				
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~ (pl)	CausPredPlusBon	lavar	rasta				
Tener ART ~	(ART) ~ (pl)	Oper 1	tener	reflejo[movimiento instintivo]	automático	Ver	Léxica	Natural
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~ (pl)	AntiReal 2	perder	reflejo[movimiento instintivo]	inconsciente	Ver	Léxica	Natural
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	disminuir	reflejo[movimiento instintivo]	institintivo	Ver	Léxica	Natural
				reflejo[movimiento instintivo]	natural	Ver	Léxica	Natural
				reflejo[movimiento instintivo]	puro	Ver	Léxica	Natural
				reflejo[movimiento instintivo]	inmediato	Pos	Léxica	Rápido
				reflejo[movimiento instintivo]	carente(de)	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				reflejo[movimiento instintivo]	rápido(de)	Pos	Léxica	Rápido
				reflejo[movimiento instintivo]	lento(de)	AntiPos	Léxica	Lento
Causar que ART ~ funcione mejor (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredPlusBonFact 2	operar	riñón				
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	extirpar	riñón				
Trasladar ART ~ de un donante a otro receptor	ART ~ (a Y)	V no estándar	trasplantar	riñón				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	donar	riñón				
Ser objeto de la acción	ART ~	Real 2	recibir	riñón				

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
de ART ~								
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	perder	riñón				
Causar que ART ~ funcione peor	(a ART ~)	CausPredPejorFact 0	afectar(a)	riñón				
Dejar ART ~ de existir (en alguien)	-	FinFunc 1/FinReal 1	caer	rizo	rubio	A no estándar	Léxica	Tipo de rizo
Hacerse más grande la existencia de ART ~	-	ContFunc 0	crecer	rizo	claro	A no estándar	Léxica	Tipo de rizo
Causar que ART ~ esté mejor (en alguien)	ART ~ (pl) (a Y)	CausPredPlusBon 2	alisar	rizo	dorado	A no estándar	Léxica	Tipo de rizo
Causar que ART ~ esté mejor (en alguien)	ART ~ (pl) (a Y)	CausPredPlusBon 2	peinar	rizo	moreno	A no estándar	Léxica	Tipo de rizo
Causar que ART ~ esté mejor (en alguien)	ART ~ (pl) (a Y)	CausPredPlusBon 2	moldear	rizo	castaño	A no estándar	Léxica	Tipo de rizo
Causar que ART ~ esté mejor (en alguien)	ART ~ (pl) (a Y)	CausPredPlusBon 2	cortar	rizo	oscuro	A no estándar	Léxica	Tipo de rizo
				rizo	largo	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
				rizo	corto	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
				rizo	apretado	A no estándar	Léxica	Tipo de rizo
				rizo	flojo	A no estándar	Léxica	Tipo de rizo
				rizo	abierto	A no estándar	Léxica	Tipo de rizo
				rizo	elástico	A no estándar	Léxica	Tipo de rizo
				rizo	rebelde	AntiPos	Léxica	Difícil de peinar
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	doler(a alguien)	rodilla	sana	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera	(a X)	AntiFact 1	inflamar(se)	rodilla	bella	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
que afecta (a alguien)								
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	hinchar(se)	rodilla	dolorida	AntiPos	Léxica	Con dolor
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	entumecer(se)	rodilla	amoratada	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma satisfactoria que afecta (a alguien)	(a X)	BonFact 1	curar(se)	rodilla	maltrecha	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma satisfactoria que afecta (a alguien)	(a X)	BonFact 1	sanar	rodilla	lesionada	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia con intensidad que afecta (a alguien)	(a X)	MagnFact 1	fortalecer(se)	rodilla	hinchada	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	lesionar(se)	rodilla				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	romper(se)	rodilla				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	fracturar(se)	rodilla				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	doblar	rodilla				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	flexionar	rodilla				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	apoyar	rodilla				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	hincar	rodilla				

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Causar que ART ~ funcione mejor (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredPlusBonFact 2	operar	rodilla				
Volver a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	DenuevoReal 1	recuperar(se)(de)	rodilla				
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	desfigurar(se)	rostro[cara de una persona]	amable	Pos	Léxica	Afable
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	desencajar(se)	rostro[cara de una persona]	sereno	Pos	Léxica	Tranquilo
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	descomponer(se)	rostro[cara de una persona]	radiante	Pos	Léxica	Con buen aspecto
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	crispar(se)	rostro[cara de una persona]	inmaculado	Pos	Figur	Sin mancha
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	demudar(se)	rostro[cara de una persona]	angelical	Pos	Figur	Que parece de ángel
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	ajar(se)	rostro[cara de una persona]	dulce	Pos	Léxica	Afable
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	cuartear(se)	rostro[cara de una persona]	bonachón	Pos	Léxica	Afable
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera	(a X)	AntiFact 1	transfigurar(se)	rostro[cara de una persona]	humano	A no estándar	Léxica	Tipo de rostro[cara de una persona]

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
que afecta (a alguien)								
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	cambiar(se)	rostro[cara de una persona]	serio	A no estándar	Léxica	Tipo de rostro[cara de una persona]
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	ensombrecer(se)	rostro[cara de una persona]	severo	AntiPos	Léxica	Con mal gesto
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	nublar(se)	rostro[cara de una persona]	adusto	AntiPos	Léxica	Con mal gesto
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	oscurecer(se)	rostro[cara de una persona]	avinagrado	AntiPos	Léxica	Con mal gesto
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma satisfactoria que afecta (a alguien)	(a X)	BonFact 1	iluminar(se)	rostro[cara de una persona]	agrio	AntiPos	Figur	Con mal gesto
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	congestionar(se)	rostro[cara de una persona]	altivo	AntiPos	Léxica	Con mal gesto
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	enrojecer(se)	rostro[cara de una persona]	displicente	AntiPos	Léxica	Con mal gesto
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma satisfactoria que afecta (a alguien)	(a X)	BonFact 1	sonrojar(se)	rostro[cara de una persona]	huraño	AntiPos	Léxica	Con mal gesto
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que perjudica (a alguien)	(a X)	AntiBonFact 1	envejecer(se)	rostro[cara de una persona]	sombrío	AntiPos	Figur	Con mal gesto

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que perjudica (a alguien)	(a X)	AntiBonFact 1	arrugar(se)	rostro[cara de una persona]	amenazador	AntiBon	Léxica	Con mal gesto
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que perjudica (a alguien)	(a X)	AntiBonFact 1	estropear(se)	rostro[cara de una persona]	pétreo	AntiBon	Figur	Rígido como una piedra
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que perjudica (a alguien)	(a X)	AntiBonFact 1	deformar(se)	rostro[cara de una persona]	duro	AntiBon	Léxica	Rígido
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	reflejar(algo)	rostro[cara de una persona]	impenetrable	AntiPos	Figur	Rígido
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a X)	Fact 1	desvelar	rostro[cara de una persona]	risueño	Pos	Léxica	Afable
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a X)	Fact 1	delatar	rostro[cara de una persona]	sonriente	Pos	Léxica	Afable
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	denotar	rostro[cara de una persona]	alegre	Pos	Léxica	Afable
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	inspirar	rostro[cara de una persona]	triste	AntiPos	Léxica	Apesadumbrado
Mostrarse impresionado	(a X)	V no estándar	borrar(se)	rostro[cara de una persona]	taciturno	AntiPos	Léxica	Apesadumbrado
Mostrarse impresionado	(a X)	V no estándar	desdibujar(se)	rostro[cara de una persona]	compungido	AntiPos	Léxica	Apesadumbrado
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	contemplar	rostro[cara de una persona]	lloroso	AntiPos	Léxica	Apesadumbrado
Hacer (a alguien) lo que se espera que se	ART ~ (a Y)	Real 2	mirar	rostro[cara de una persona]	agraciado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
haga con ART ~								
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	ver	rostro[cara de una persona]	bello	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	observar	rostro[cara de una persona]	hermoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	AntiReal 1	esconder	rostro[cara de una persona]	fotogénico	Pos	Léxica	Con buen aspecto
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	AntiReal 1	cubrir	rostro[cara de una persona]	expresivo	Pos	Léxica	Con buen aspecto
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	AntiReal 1	ocultar	rostro[cara de una persona]	pensativo	A no estándar	Léxica	Tipo de rostro[cara de una persona]
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	AntiReal 1	tapar	rostro[cara de una persona]	ensoñador	A no estándar	Léxica	Tipo de rostro[cara de una persona]
Conocer la auténtica identidad (de alguien)	ART ~ (a Y)	V no estándar	descubrir	rostro[cara de una persona]	inexpresivo	AntiPos	Léxica	Impasible
Conocer la auténtica identidad (de alguien)	ART ~ (a Y)	V no estándar	desenmascarar	rostro[cara de una persona]	hermético	AntiPos	Figur	Serio
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	revelar	rostro[cara de una persona]	circunspecto	AntiPos	Léxica	Serio
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	mostrar	rostro[cara de una persona]	impasible	AntiPos	Léxica	Impasible
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	expresar	rostro[cara de una persona]	impertérrito	AntiPos	Léxica	Impasible
Acordarse de ART ~ (de alguien)	ART ~ (a Y)	V no estándar	poner(le)(a alguien)	rostro[cara de una persona]	frío	AntiPos	Figur	Impresionado
Hacer lo que se espera	ART ~	Real 1	recordar	rostro[cara de una persona]	glacial	AntiPos	Figur	Muy impresionado

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
que se haga con ART ~								
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	AntiReal 1	olvidar	rostro[cara de una persona]	apagado	AntiPos	Figur	Apocado
Crear un obra a partir de ART ~	ART ~	V no estándar	esculpir	rostro[cara de una persona]	sonrosado	Pos	Léxica	Con buen aspecto
Crear un obra a partir de ART ~	ART ~	V no estándar	dibujar	rostro[cara de una persona]	lívido	AntiPos	Léxica	Muy pálido
Crear un obra a partir de ART ~	ART ~	V no estándar	pintar	rostro[cara de una persona]	blanquecino	AntiPos	Figur	Pálido
Crear un obra con tono humorístico a partir de ART ~	ART ~	V no estándar	caricaturizar	rostro[cara de una persona]	pálido	AntiPos	Léxica	Pálido
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	acicalar(se)	rostro[cara de una persona]	aceitunado	A no estándar	Figur	Moreno
Causar que ART ~ esté mejor (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredPlusBon 2	enjugar	rostro[cara de una persona]	moreno	A no estándar	Léxica	Tipo de rostro[cara de una persona]
Causar que ART ~ esté mejor (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredPlusBon 2	perfilar	rostro[cara de una persona]	infantil	A no estándar	Léxica	Tipo de rostro[cara de una persona]
Causar que ART ~ esté mejor (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredPlusBon 2	maquillar	rostro[cara de una persona]	joven	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Causar que ART ~ esté mejor (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredPlusBon 2	embellecer	rostro[cara de una persona]	demacrado	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~ esté mejor (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredPlusBon 2	adornar	rostro[cara de una persona]	ajado	A no estándar	Léxica	Tipo de rostro[cara de una persona]
Mostrar agrado	ART ~	V no estándar	dulcificar	rostro[cara de una persona]	afilado	A no estándar	Léxica	Tipo de rostro[cara de una persona]
Mostrar desacuerdo	ART ~	V no estándar	endurecer	rostro[cara de una persona]	anguloso	A no estándar	Léxica	Tipo de rostro[cara de una persona]
Mostrar desacuerdo	ART ~	V no estándar	torcer	rostro[cara de una persona]	aguileño	A no estándar	Léxica	Tipo de rostro[cara de una persona]
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	acariciar	rostro[cara de una persona]	narigudo	A no estándar	Léxica	Tipo de rostro[cara de una persona]

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	refregar	rostro[cara de una persona]	puntiagudo	A no estándar	Léxica	Tipo de rostro[cara de una persona]
Tener (algo) en ART ~	[(en ART ~) (Y)]	Labor 13	llevar(algo)(en)	rostro[cara de una persona]	acartonado	AntiPos	Figur	Rígido
				rostro[cara de una persona]	curtido	AntiPos	Figur	Persona experimentada
				rostro[cara de una persona]	enjuto	AntiPos	Léxica	Delgado
				rostro[cara de una persona]	chupado	AntiPos	Léxica	Delgado
				rostro[cara de una persona]	flaco	AntiMagn_quant	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto a la cantidad
				rostro[cara de una persona]	carnoso	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
				rostro[cara de una persona]	alargado	A no estándar	Léxica	Tipo de rostro[cara de una persona]
				rostro[cara de una persona]	ovalado	A no estándar	Léxica	Tipo de rostro[cara de una persona]
				rostro[cara de una persona]	redondo	A no estándar	Léxica	Tipo de rostro[cara de una persona]
				rostro[cara de una persona]	conocido	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				rostro[cara de una persona]	popular	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				rostro[cara de una persona]	famoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				rostro[cara de una persona]	anónimo	A no estándar	Léxica	Tipo de rostro[cara de una persona]
				rostro[cara de una persona]	auténtico	Ver	Léxica	Auténtico
				rostro[cara de una persona]	verdadero	Ver	Léxica	Auténtico
				rostro[cara de una persona]	masculino	A no estándar	Léxica	Tipo de rostro[cara de una persona]
				rostro[cara de una persona]	femenino	A no estándar	Léxica	Tipo de rostro[cara de una persona]
Hablar en vano	(ART) ~	V no estándar	gastar	saliva	abundante	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
Hablar en vano	(ART) ~	V no estándar	derrochar	saliva	escasa	AntiMagn_quant	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto a la cantidad

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hablar en vano	(ART) ~	V no estándar	malgastar	saliva				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	verter	saliva				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	tragar	saliva				
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	AntiReal 1	escupir	saliva				
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	AntiReal 1	expulsar	saliva				
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	salir(le)(a alguien)	sangre	abundante	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	brotar	sangre	copiosa	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	correr	sangre	densa	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	circular	sangre	espesa	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	fluir	sangre	viscosa	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	manar	sangre	fluida	A no estándar	Léxica	Tipo de sangre
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	recorrer(algo)	sangre	pura	Ver	Léxica	Auténtica
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	salpicar	sangre	fría	A no estándar	Léxica	Tipo de sangre
Hacerse líquida ART ~	-	V no estándar	licuar(se)	sangre	caliente	A no estándar	Léxica	Tipo de sangre
Solidificarse ART ~	-	V no estándar	coagular(se)	sangre	azul	A no estándar	Figur	De linaje noble

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Quedar impresionado	(a X)	V no estándar	helar(se)(a alguien)	sangre	real	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Producir ira (a alguien) (algo)	(a X)	V no estándar	hervir	sangre	noble	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	perder	sangre	limpio(de)	Pos	Léxica	Exculpado de delito de ART ~
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	derramar	sangre	sediento(de)	AntiPos	Léxica	Con deseo de violencia
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	expulsar	sangre	lleno(de)	AntiPos	Léxica	Manchado de ART ~
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	verter	sangre				
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	parar	sangre				
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	quitar	sangre				
Quitar los restos de ART ~	ART ~	V no estándar	limpiar	sangre				
Quitar los restos de ART ~	ART ~	V no estándar	lavar	sangre				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	Real 2	donar	sangre				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	Real 2	dar	sangre				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	Real 2	necesitar	sangre				
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	[(de) (ART) ~ (Y)]	AntiLabreal 13	llenar(de)	sangre				
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	[(de) (ART) ~ (Y)]	AntiLabreal 13	cubrir(de)	sangre				

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	[(de) (ART) ~ (Y)]	AntiLabreal 13	teñir(de)	sangre				
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	[(de) (ART) ~]	AntiReal 1	manchar(se)las manos(de)	sangre				
Empezar ART ~ a existir (en alguien)	(a X)	IncepFunc 1	entrar(a alguien)	sudor	frío	A no estándar	Léxica	Tipo de sudor
Afectar ART ~ de manera excesiva (a alguien)	(a X)	Excess 1	caer(a chorros)	sudor	húmedo	A no estándar	Léxica	Tipo de sudor
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	brotar	sudor	empapado(en/de)	AntiPos	Léxica	Lleno de ART ~
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	correr	sudor				
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	fluir	sudor				
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	manar	sudor				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	deslizarse	sudor				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia con intensidad que afecta (a algo)	(Y)	MagnFact 2	impregnar(algo)	sudor				
Ser objeto de la acción de ART ~	(ART) ~	Real 2	expulsar	sudor				
Ser objeto de la acción de ART ~	(ART) ~	Real 2	derramar	sudor				
Ser objeto de la acción de ART ~	(ART) ~	Real 2	segregar	sudor				
Ser objeto de la acción de ART ~	(ART) ~	Real 2	transpirar	sudor				
Dejar /Causar que ART ~ de/deje de existir	-/ART ~	FinFunc 0/LiquFunc 0	secar(se)	sudor				

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	quitar	sudor				
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	eliminar	sudor				
Intentar causar que ART ~ funcione mejor	ART ~	IntentarCausPredPlusBonContFact 0	controlar	sudor				
Causar que ART ~ no empiece a existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausAntiIncepFunc 2	impedir	sudor				
Ser objeto de la gran acción de ART ~	[(en/de) (ART) ~]	MagnReal 2	empaparse(en/de)	sudor				
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	[(en) (ART) ~]	AntiReal 1	bañarse(en)	sudor				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	[(a) (ART) ~]	AntiReal 2	oler(a)	sudor				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	desgarrar(se)	tendón	muscular	A no estándar	Léxica	Tipo de tendón
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	romper(se)	tendón	rotuliano	A no estándar	Léxica	Tipo de tendón
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	astillar(se)	tendón	extensor	A no estándar	Léxica	Tipo de tendón
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	dañar(se)	tendón	flexor	A no estándar	Léxica	Tipo de tendón
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	lastimar(se)	tendón	supraespinoso	A no estándar	Léxica	Tipo de tendón
Hacer (a alguien) lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	AntiReal 2	cortar	tendón	de Aquiles	A no estándar	Léxica	Tipo de tendón
Hacer (a alguien) lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	AntiReal 2	seccionar	tendón	inflamado	AntiPos	Léxica	Con inflamación
Causar que ART ~	ART ~ (a Y)	CausDenuevoFact 2	recomponer	tendón	dolorido	AntiPos	Léxica	Con dolor

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
vuelva a ser útil (en alguien)								
				tez	morena	A no estándar	Léxica	Tipo de tez
				tez	oscura	A no estándar	Léxica	Tipo de tez
				tez	pálida	AntiPos	Léxica	Con mal aspecto
				tez	blanca	A no estándar	Léxica	Tipo de tez
				tez	clara	A no estándar	Léxica	Tipo de tez
				tez	cetrina	AntiPos	Léxica	Melancólica
				tez	mate	AntiPos	Léxica	Pálida
				tez	aceituna	A no estándar	Figur	Del color de la aceituna
				tez	tostada	A no estándar	Léxica	Morena
				tez	quemada	AntiPos	Léxica	Demasiado oscura
				tez	cobriza	A no estándar	Figur	Del color del cobre
				tez	moruna	A no estándar	Léxica	Tipo de tez
				tez	parduzca	A no estándar	Léxica	Tipo de tez
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	fracturar(se)	tibia[hueso]				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	partir(se)	tibia[hueso]				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	astillar(se)	tibia[hueso]				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	destrozar(se)	tibia[hueso]				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	romper(se)	tibia[hueso]				
Causar que ART ~ funcione mejor (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredPlusBonFact 2	operar	tibia[hueso]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	vibrar	tímpano				
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	estallar	tímpano				

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	explotar	tímpano				
Hacer (a alguien) lo contrario de lo que se espera que se haga con ART	ART ~ (a Y)	AntiReal 2	perforar	tímpano				
Causar que ART ~ deje de funcionar (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFact 2	romper	tímpano				
Causar que ART ~ deje de funcionar (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFact 2	machacar	tímpano				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	lesionar(se)	tobillo				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	torcer(se)	tobillo				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	romper(se)	tobillo				
Causar que ART ~ deje de funcionar (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFact 2	escayolar	tobillo				
Causar que ART ~ deje de funcionar (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFact 2	inmovilizar	tobillo				
Existir ART ~ ampliamente	-	ContFunc 0	crecer	uña	corta	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	romper(se)	uña	larga	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~ (pl)	CausPredPlusBon	cortar	uña	afilada	A no estándar	Léxica	Tipo de uña
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~ (pl)	CausPredPlusBon	limar	uña	felina	A no estándar	Figur	Afilada como la de un felino
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~ (pl)	CausPredPlusBon	pintar	uña	dura	A no estándar	Léxica	Tipo de uña
Causar que ART ~ esté	ART ~ (pl)	CausPredPlusBon	esmaltar	uña	quebradiza	AntiPos	Léxica	Que se rompe con facilidad

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
mejor								
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~ (pl)	CausPredPlusBon	hacer	uña	postiza	AntiVer	Léxica	Artificial
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~ (pl)	CausPredPlusBon	arreglar	uña	sucia	AntiPos	Léxica	Descuidada
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~ (pl)	CausPredPlusBon	cuidar	uña	limpia	Pos	Léxica	Cuidada
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (pl)	AntiReal 1	morderse	uña				
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (pl)	AntiReal 1	comerse	uña				
Hacer (a alguien) lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	[ART ~ (pl) (a Y)]	AntiReal 2	clavar	uña				
Hacer (a alguien) lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	[ART ~ (pl) (a Y)]	AntiReal 2	hincar	uña				
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	AntiReal 1	arrancar	uña				
Empezar ART ~ a afectar (a alguien)	(a X)	IncepFunc 1	salir	vello	púbico	A no estándar	Léxica	Tipo de vello
Dejar ART ~ de existir	-	FinFunc 0	caerse	vello	facial	A no estándar	Léxica	Tipo de vello
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	eliminar	vello	corporal	A no estándar	Léxica	Tipo de vello
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	depilar	vello	erizado	A no estándar	Léxica	Tipo de vello
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	afeitar	vello	de punta	A no estándar	Léxica	Tipo de vello
				vello	femenino	A no estándar	Léxica	Tipo de vello

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				vello	fuerte	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				vello	fino	A no estándar	Léxica	Tipo de vello
				vello	cubierto(de)	AntiPos	Léxica	Lleno de ART ~
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	palpitar	vena[vaso sanguíneo]	abultada	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	hinchar(se)	vena[vaso sanguíneo]	marcada	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	inflamar(se)	vena[vaso sanguíneo]	roja	A no estándar	Léxica	Tipo de vena[vaso sanguíneo]
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	obstruir(se)	vena[vaso sanguíneo]	azul	A no estándar	Figur	De linaje noble
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	obturar(se)	vena[vaso sanguíneo]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	romper(se)	vena[vaso sanguíneo]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	recorrer	vena[vaso sanguíneo]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	conectar	vena[vaso sanguíneo]				
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	AntiReal 1	abrir(se)	vena[vaso sanguíneo]				
Hacer lo contrario de lo	ART ~	AntiReal 1	cortar(se)	vena[vaso sanguíneo]				

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
que se espera que se haga con ART ~								
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	AntiReal 1	seccionar	vena[vaso sanguíneo]				
Tener una cualidad en grado máximo	(por ART ~)	V no estándar	circular(por)	vena[vaso sanguíneo]				
Tener una cualidad en grado máximo	(por ART ~)	V no estándar	correr(por)	vena[vaso sanguíneo]				
Tener una cualidad en grado máximo	(por ART ~)	V no estándar	fluir(por)	vena[vaso sanguíneo]				
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	[(en) (ART) ~ (Y)]	AntiLabreal 13	chutar(se)(en)	vena[vaso sanguíneo]				
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	[(en) (ART) ~ (Y)]	AntiLabreal 13	pinchar(se)(en)	vena[vaso sanguíneo]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	abarcar(algo)	vista[capacidad para ver]	de lince	Bon	Figur	Buena como la de un lince
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	nublar(se)	vista[capacidad para ver]	penetrante	Pos	Léxica	Que impone
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	empañar(se)	vista[capacidad para ver]	portentosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Causar que ART ~ funcione mejor	ART ~	CausPredPlusBonFact 0	agudizar	vista[capacidad para ver]	aguda	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Causar que ART ~ funcione mejor	ART ~	CausPredPlusBonFact 0	aguzar	vista[capacidad para ver]	borrosa	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~ funcione mejor	ART ~	CausPredPlusBonFact 0	afinar	vista[capacidad para ver]	cansada	AntiPos	Léxica	Fatigada
Hacer lo que se espera	ART ~	Real 1	clavar	vista[capacidad para ver]	corto(de)	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
que se haga con ART ~								
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	fijar	vista[capacidad para ver]				
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	AntiReal 1	desviar	vista[capacidad para ver]				
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	AntiReal 1	extraviar	vista[capacidad para ver]				
Causar (algo) desagrado (a alguien)	(a) ART ~	V no estándar	ofender	vista[capacidad para ver]				
Causar (algo) desagrado (a alguien)	(a) ART ~	V no estándar	dañar	vista[capacidad para ver]				
Causar (algo) desagrado (a alguien)	(a) ART ~	V no estándar	molestar	vista[capacidad para ver]				
Causar (algo) desagrado (a alguien)	(a) ART ~	V no estándar	agredir	vista[capacidad para ver]				
Recordar (algo)	ART ~	V no estándar	refrescar	vista[capacidad para ver]				
Causar que ART ~ funcione mejor	ART ~	CausPredPlusBonFact 0	corregir	vista[capacidad para ver]				
Causar que ART ~ funcione mejor	ART ~	CausPredPlusBonFact 0	graduar(se)	vista[capacidad para ver]				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	perder	vista[capacidad para ver]				
Hacer (algo) con ART ~	(con ART ~)	Labreal 13	recorrer(con)	vista[capacidad para ver]				
Hacer (algo) con ART ~	(con ART ~)	Labreal 13	divisar(con)	vista[capacidad para ver]				
Empezar ART ~/Causar que ART ~ /empiece a funcionar cada vez más	-/ART ~	IncepMagnFact 0/IncepMagnReal 1	alzar(se)	voz	portentosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	brotar	voz	prodigiosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	salir	voz	de oro	Bon	Figur	De la misma calidad que el oro

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	surgir	voz	celestial	Bon	Figur	De la misma calidad que abunda en la mansión de los bienaventurados
Dejar ART ~ de funcionar (en alguien)	(a X)	FinFact 1	ahogar(se)	voz	cálida	Pos	Léxica	Agradable
Dejar ART ~ de funcionar (en alguien)	(a X)	FinFact 1	apagar(se)	voz	delicada	Pos	Léxica	Agradable
Dejar ART ~ de funcionar (en alguien)	(a X)	FinFact 1	quebrárse(le)(a alguien)	voz	apacible	Pos	Léxica	Agradable
Dejar ART ~ de funcionar (en alguien)	(a X)	FinFact 1	entrecortar(se)	voz	dulce	Pos	Léxica	Agradable
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	caer en el vacío	voz	reposada	Pos	Léxica	Agradable
Dejar /Causar que ART ~ de/deje de funcionar	-/ART ~	FinFact 0/LiquFact 0	perder(se)	voz	meliflua	Pos	Figur	Dulce como la miel
Causar que ART ~ funcione cada vez más	-	CausMagnFact 0	madurar	voz	clara	Pos	Figur	Agradable
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia con intensidad	-	MagnFact 0	resonar	voz	cristalina	Pos	Figur	Agradable
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia con intensidad	-	MagnFact 0	retumbar	voz	diáfana	Pos	Léxica	Agradable
Empezar ART ~ a existir (en alguien)	(a X)	IncepFunc 1	salir(le)(a alguien)	voz	transparente	Pos	Figur	Agradable
Empezar ART ~ a existir (en alguien)	(a X)	IncepFunc 1	llegar(a alguien)	voz	musical	Pos	Figur	Agradable
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	delatar(a alguien)	voz	cadenciosa	Pos	Léxica	Agradable
Avisar (a alguien)	ART ~	V no estándar	dar	voz	cantarina	Pos	Léxica	Agradable
Elevar ART ~	ART ~	Oper 1	lanzar	voz	siseante	A no estándar	Léxica	Tipo de voz
Elevar ART ~	ART ~	Oper 1	pegar	voz	sonora	Pos	Léxica	Agradable

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Causar que ART ~ funcione cada vez más	ART ~	CausMagnFact 0	elevar	voz	plena	Pos	Léxica	Con todos los registros
Causar que ART ~ funcione cada vez más	ART ~	CausMagnFact 0	subir	voz	aguda	A no estándar	Léxica	Tipo de voz
Causar que ART ~ funcione cada vez más	ART ~	CausMagnFact 0	levantar	voz	alta	A no estándar	Léxica	Tipo de voz
Causar que ART ~ funcione cada vez menos	ART ~	CausAntiMagnFact 0	bajar	voz	penetrante	A no estándar	Léxica	Tipo de voz
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	oír	voz	chillona	AntiPos	Léxica	Desagradable
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	escuchar	voz	estridente	AntiPos	Léxica	Desagradable
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	percibir	voz	atiplada	A no estándar	Léxica	Tipo de voz
Identificar (a alguien)	ART ~	V no estándar	reconocer	voz	aflautada	A no estándar	Figur	De sonido semejante al de la flauta
Identificar (a alguien)	ART ~	V no estándar	identificar	voz	de pito	A no estándar	Léxica	Tipo de voz
Agruparse una serie de personas	ART ~	V no estándar	aglutinar	voz	baja	A no estándar	Léxica	Tipo de voz
Agruparse una serie de personas	ART ~	V no estándar	aunar	voz	firme	Pos	Léxica	Estable
Agruparse una serie de personas	ART ~	V no estándar	concertar	voz	fuerte	A no estándar	Léxica	Tipo de voz
Agruparse una serie de personas	ART ~	V no estándar	conjuntar	voz	grave	A no estándar	Léxica	Tipo de voz
Causar que ART ~ deje de funcionar (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFact 2	silenciar	voz	rotunda	A no estándar	Léxica	Tipo de voz
Causar que ART ~ deje de funcionar (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFact 2	callar	voz	honda	A no estándar	Léxica	Tipo de voz
Causar que ART ~ deje de funcionar (en	ART ~ (a Y)	LiquFact 2	acallar	voz	profunda	A no estándar	Léxica	Tipo de voz

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
alguien)								
Causar que ART ~ deje de funcionar (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFact 2	amordazar	voz	redonda	A no estándar	Léxica	Tipo de voz
Causar que ART ~ deje de funcionar (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFact 2	sofocar	voz	segura	Pos	Léxica	Estable
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	AntiReal 1	desoír	voz	atronadora	AntiPos	Figur	Muy grave
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	AntiReal 1	amortiguar	voz	estentórea	AntiPos	Figur	Muy grave
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	AntiReal 1	tapar	voz	cavernosa	AntiPos	Figur	Muy Grave
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~ frecuentemente	ART ~	MagnReal 1	amplificar	voz	gutural	A no estándar	Léxica	Tipo de voz
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	tener	voz	bronca	A no estándar	Léxica	Tipo de voz
Causar que ART ~ funcione mejor	ART ~	CausPredPlusBonFact 0	afinar	voz	imperativa	AntiPos	Léxica	Que ordena
Causar que ART ~ funcione mejor	ART ~	CausPredPlusBonFact 0	templar	voz	imperceptible	AntiPos	Léxica	Que no se escucha bien
Causar que ART ~ funcione mejor	ART ~	CausPredPlusBonFact 0	modular	voz	inaudible	AntiPos	Léxica	Que no se escucha bien
Causar que ART ~ funcione mejor	ART ~	CausPredPlusBonFact 0	impostar	voz	ahogada	AntiPos	Figur	Que no se escucha bien
				voz	débil	AntiPos	Léxica	Que no se escucha bien
				voz	apagada	AntiPos	Figur	Que no se escucha bien
				voz	quebradiza	AntiPos	Figur	Que no se escucha bien
				voz	áspera	AntiPos	Léxica	Desagradable
				voz	seca	AntiPos	Léxica	Desagradable

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
				voz	acerada	AntiPos	Léxica	Muy Fuerte
				voz	cortante	AntiPos	Figur	Desagradable
				voz	ronca	A no estándar	Léxica	Tipo de voz
				voz	tomada	AntiPos	Léxica	Aquejada
				voz	quebrada	AntiPos	Figur	Temblorosa
				voz	destemplada	AntiPos	Léxica	Aquejada
				voz	desafinada	AntiPos	Léxica	Desagradable
				voz	rota	AntiBon	Figur	Grave
				voz	cacofónica	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				voz	sepulcral	AntiPos	Figur	Lejana
				voz	espectral	AntiPos	Figur	Lejana
				voz	fantasmal	AntiPos	Figur	Lejana
				voz	de ultratumba	AntiPos	Figur	Lejana
				voz	lúgubre	AntiPos	Léxica	Triste
				voz	lastimera	AntiPos	Léxica	Temblorosa
				voz	quejumbrosa	AntiPos	Léxica	Temblorosa
				voz	temblorosa	AntiPos	Léxica	Temblorosa
				voz	vibrante	AntiPos	Léxica	Temblorosa
				voz	trémula	AntiPos	Léxica	Temblorosa
				voz	entrecortada	AntiPos	Léxica	Temblorosa
				voz	insegura	AntiPos	Léxica	Temblorosa
				voz	indecisa	AntiPos	Léxica	Temblorosa
				voz	afectada	AntiPos	Léxica	Aquejada
				voz	altisonante	AntiPos	Léxica	Desagradable
				voz	campanuda	AntiPos	Figur	Muy Fuerte
				voz	hueca	A no estándar	Léxica	Tipo de voz
				voz	discordante	AntiPos	Léxica	Desagradable
				voz	disonante	AntiPos	Léxica	Desagradable
				voz	unánime	A no estándar	Léxica	Tipo de voz

6.9. Componentes del cuerpo humano								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				voz	alarmante	AntiPos	Léxica	Que causa alarma
				voz	de mando	A no estándar	Léxica	Tipo de voz
				voz	pletórico(de)	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	quemar(se)	yema[de los dedos]	arrugada	A no estándar	Léxica	Tipo de yema[de los dedos]
Hacer (algo) con ART ~	[(con ART ~)(Y)]	Labreal 13	tocar(con)	yema[de los dedos]	rugosa	A no estándar	Léxica	Tipo de yema[de los dedos]
Hacer (a alguien) lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	AntiReal 2	seccionar	yugular				
Hacer (a alguien) lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	AntiReal 2	cortar	yugular				
Hacer (a alguien) lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	AntiReal 2	rajar	yugular				
Agredir (a alguien)	(a ART ~)	V no estándar	tirarse(a)	yugular				
Agredir (a alguien)	(a ART ~)	V no estándar	saltar(a)	yugular				
Agredir (a alguien)	(a ART ~)	V no estándar	lanzarse(a)	yugular				
Agredir (a alguien)	(a ART ~)	V no estándar	ir(a)	yugular				

6.10. Deportes y juegos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~ (a Y)	Real 2	enseñar	ajedrez				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	estudiar	ajedrez				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	practicar	ajedrez				
Causar que ART ~ exista cada vez más	ART ~	CausPredPlusFunc 0	potenciar	ajedrez				
Causar que ART ~ exista cada vez más	ART ~	CausPredPlusFunc 0	difundir	ajedrez				
Causar que ART ~ exista cada vez más	ART ~	CausPredPlusFunc 0	promocionar	ajedrez				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	jugar(a)	ajedrez				
Practicar ART ~	~	Oper 1	hacer	alpinismo	mundial	A no estándar	Léxica	Tipo de alpinismo según la participación
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	~	Real 1	practicar	alpinismo	nacional	A no estándar	Léxica	Tipo de alpinismo según la participación
Empezar a hacer /(a alguien)/lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)/[(a ART ~) (a Y)]	IncepReal 1/IncepLabreal 12	aficionar(se)(a)	alpinismo	urbano	A no estándar	Léxica	Tipo de alpinismo según la participación
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	dedicar(se)(a)	alpinismo	de alto nivel	A no estándar	Léxica	Tipo de alpinismo según la participación
				alpinismo	de élite	A no estándar	Léxica	Tipo de alpinismo según la participación
				alpinismo	profesional	A no estándar	Léxica	Tipo de alpinismo según la participación
				alpinismo	amateur	A no estándar	Léxica	Tipo de alpinismo según la participación
				alpinismo	aficionado	A no estándar	Léxica	Tipo de alpinismo según la participación
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	practicar	atletismo	profesional	A no estándar	Léxica	Tipo de atletismo
Causar que ART ~ exista cada vez más	ART ~	CausPredPlusFunc 0	fomentar	atletismo	amateur	A no estándar	Léxica	Tipo de atletismo
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	abandonar	atletismo	de élite	A no estándar	Léxica	Tipo de atletismo
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	dejar	atletismo	adicto(a)	MagnAntiVerAble	Léxica	Que practica en exceso

6.10. Deportes y juegos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	dedicar(se)(a)	atletismo	aficionado(a)	Able	Léxica	Que practica
Empezar a hacer /(a alguien)/lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)/[(a ART ~) (a Y)]	IncepReal 1/IncepLabreal 12	aficionar(se)(a)	atletismo				
Empezar a practicar ART ~	(en ART ~)	V no estándar	hacer pinitos(en)	atletismo				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	jugar(a)	billar	americano	A no estándar	Léxica	Tipo de billar
				billar	profesional	A no estándar	Léxica	Tipo de billar
Conseguir ART ~	(ART) ~	Oper 1	cantar	bingo				
Conseguir ART ~	(ART) ~	Oper 1	hacer	bingo				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	jugar(a)	bingo				
Obtener una victoria	(a ART ~)	V no estándar	ganar(a)	bingo				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	jugar(a)	boliche[juego de bolos]				
Causar que ART ~ funcione mejor	(ART) ~	CausPredPlusBonFact 0	barajar	carta[naipe]	alta	A no estándar	Léxica	Tipo de carta[naipe]
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	Real 2	repartir	carta[naipe]	baja	A no estándar	Léxica	Tipo de carta[naipe]
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	Real 2	dar	carta[naipe]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	sacar	carta[naipe]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	elegir	carta[naipe]				
Hacer trampas	ART ~	V no estándar	trucar	carta[naipe]				
Señalar ART ~	ART ~	V no estándar	marcar	carta[naipe]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	echar	carta[naipe]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	leer	carta[naipe]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	interpretar	carta[naipe]				

6.10. Deportes y juegos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	jugar(a)	carta[naipe]				
Obtener una victoria	(a ART ~)	V no estándar	ganar(a)	carta[naipe]				
Obtenera una derrota	(a ART ~)	V no estándar	perder(a)	carta[naipe]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	practicar	ciclismo	profesional	A no estándar	Léxica	Tipo de ciclismo
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	abandonar	ciclismo	amateur	A no estándar	Léxica	Tipo de ciclismo
Causar que ART ~ exista cada vez más	ART ~	CausPredPlusFunc 0	promover	ciclismo	competitivo	A no estándar	Léxica	Tipo de ciclismo
Empezar a hacer /(a alguien)/lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)/[(a ART ~) (a Y)]	IncepReal 1/IncepLabreal 12	aficionar(se)(a)	ciclismo	recreativo	A no estándar	Léxica	Tipo de ciclismo
				ciclismo	en pista	A no estándar	Léxica	Tipo de ciclismo
				ciclismo	en ruta	A no estándar	Léxica	Tipo de ciclismo
				ciclismo	en carretera	A no estándar	Léxica	Tipo de ciclismo
				ciclismo	de montaña	A no estándar	Léxica	Tipo de ciclismo
				ciclismo	contrarreloj	A no estándar	Léxica	Tipo de ciclismo
				ciclismo	urbano	A no estándar	Léxica	Tipo de ciclismo
				ciclismo	de fondo	A no estándar	Léxica	Tipo de ciclismo
				ciclismo	aficionado(a)	Able	Léxica	Que practica
				ciclismo	amante(de)	MagnAble	Léxica	Que practica mucho
				ciclismo	fanático(de)	MagnAntiVerAble	Léxica	Que practica en exceso
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	jugar(a)	dominó				
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	culminar	escalada[subida por una pendiente]	libre	A no estándar	Léxica	Tipo de escalada[subida por una pendiente]
Practicar ART ~	(ART) ~	Oper 1	hacer	escalada[subida por una pendiente]	ciclista	A no estándar	Léxica	Tipo de escalada[subida por una pendiente]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	practicar	escalada[subida por una pendiente]	artificial	A no estándar	Léxica	Tipo de escalada[subida por una pendiente]
Empezar a hacer /(a alguien)/lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)/[(a ART ~) (a Y)]	IncepReal 1/IncepLabreal 12	aficionar(se)(a)	escalada[subida por una pendiente]	deportiva	A no estándar	Léxica	Tipo de escalada[subida por una pendiente]
				escalada[subida por una	iniciado(en)	Able	Léxica	Que practica ART ~

6.10. Deportes y juegos									
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				pendiente]				
				escalada[subida por una pendiente]	aficionado(a)	Able	Léxica	Que practica ART ~
Hacer (a algo/alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	practicar	esquí	de alta montaña	A no estándar	Léxica	Tipo de esquí
Causar que ART ~ exista cada vez más	ART ~	CausPredPlusFunc 0	promocionar	esquí	alpino	A no estándar	Léxica	Tipo de esquí
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFunc 0	abandonar	esquí	de fondo	A no estándar	Léxica	Tipo de esquí
Hacer /(a alguien)/lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)/[(a ART ~) (a Y)]	IncepReal 1/IncepLabreal 12	aficionar(se)(a)	esquí	náutico	A no estándar	Léxica	Tipo de esquí
				esquí	acuático	A no estándar	Léxica	Tipo de esquí
				esquí	artístico	A no estándar	Léxica	Tipo de esquí
				esquí	extremo	A no estándar	Léxica	Tipo de esquí
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	escuchar	fútbol	vistoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	ver	fútbol	espectacular	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Transmitir desde una emisora de radiodifusión	ART ~	V no estándar	retransmitir	fútbol	imaginativo	Pos	Léxica	Creativo
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(de) (ART) ~]	Real 1	saber(de)	fútbol	elegante	Pos	Léxica	Que tiene elegancia
				fútbol	de calidad	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				fútbol	lento	AntiPos	Léxica	Que aburre
				fútbol	aburrido	AntiPos	Léxica	Que aburre
				fútbol	tosco	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				fútbol	mediocre	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				fútbol	discreto	A no estándar	Léxica	Tipo de fútbol
				fútbol	pobre	A no estándar	Léxica	Tipo de fútbol
				fútbol	sencillo	A no estándar	Léxica	Tipo de fútbol
				fútbol	técnico	A no estándar	Léxica	Tipo de fútbol
				fútbol	elaborado	A no estándar	Léxica	Tipo de fútbol
				fútbol	agresivo	A no estándar	Léxica	Tipo de fútbol

6.10. Deportes y juegos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				fútbol	de ataque	A no estándar	Léxica	Tipo de fútbol
				fútbol	directo	A no estándar	Léxica	Tipo de fútbol
				fútbol	ofensivo	A no estándar	Léxica	Tipo de fútbol
				fútbol	defensivo	A no estándar	Léxica	Tipo de fútbol
				fútbol	conservador	A no estándar	Léxica	Tipo de fútbol
				fútbol	práctico	A no estándar	Léxica	Tipo de fútbol
				fútbol	clásico	A no estándar	Léxica	Tipo de fútbol
				fútbol	moderno	A no estándar	Léxica	Tipo de fútbol
Practicar ART ~	(ART) ~	Oper 1	hacer	gimnasia	rítmica	A no estándar	Léxica	Tipo de gimnasia
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	practicar	gimnasia	artística	A no estándar	Léxica	Tipo de gimnasia
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	ejercitar	gimnasia	deportiva	A no estándar	Léxica	Tipo de gimnasia
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	cultivar	gimnasia	de mantenimiento	A no estándar	Léxica	Tipo de gimnasia
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	dedicar(se)(a)	gimnasia	aeróbica	A no estándar	Léxica	Tipo de gimnasia
				gimnasia	acuática	A no estándar	Léxica	Tipo de gimnasia
				gimnasia	pasiva	A no estándar	Léxica	Tipo de gimnasia
				gimnasia	mecánica	A no estándar	Léxica	Tipo de gimnasia
				gimnasia	terapéutica	A no estándar	Léxica	Tipo de gimnasia
				gimnasia	mental	A no estándar	Léxica	Tipo de gimnasia
				gimnasia	cerebral	A no estándar	Léxica	Tipo de gimnasia
				gimnasia	facial	A no estándar	Léxica	Tipo de gimnasia
				gimnasia	diaria	A no estándar	Léxica	Tipo de gimnasia
				gimnasia	básica	A no estándar	Léxica	Tipo de gimnasia
				gimnasia	elemental	A no estándar	Léxica	Tipo de gimnasia
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	practicar	golf				
Empezar a hacer /(a alguien)/lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)/[(a ART ~) (a Y)]	IncepReal 1/IncepLabreal 12	aficionar(se)(a)	golf				

6.10. Deportes y juegos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	jugar(a)	golf				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	practicar	halterofilia				
Empezar a hacer /(a alguien)/lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)/[(a) (ART) ~(a Y)]	IncepReal 1/IncepLabreal 12	aficionar(se)(a)	halterofilia				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	practicar	hípica				
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	abandonar	hípica				
Empezar a hacer /(a alguien)/lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)/[(a ART ~) (a Y)]	IncepReal 1/IncepLabreal 12	aficionar(se)(a)	hípica				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	ejercitar	montañismo				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	practicar	montañismo				
Empezar a hacer /(a alguien)/lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)/[(a ART ~) (a Y)]	IncepReal 1/IncepLabreal 12	aficionar(se)(a)	montañismo				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	practicar	motociclismo				
Practicar ART ~	(ART) ~	Oper 1	hacer	motociclismo				
Empezar a hacer /(a alguien)/lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)/[(a ART ~) (a Y)]	IncepReal 1/IncepLabreal 12	aficionar(se)(a)	motociclismo				
Traer ART ~	ART ~	V no estándar	sacar	parchís				
Poner en lugar seguro ART ~	ART ~	V no estándar	guardar	parchís				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	jugar(a)	parchís				
Obtener una victoria	(a ART ~)	V no estándar	ganar(a)	parchís				
Obtener una derrota	(a ART ~)	V no estándar	perder(a)	parchís				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	practicar	patinaje	artístico	A no estándar	Léxica	Tipo de patinaje
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(en) (ART) ~]	Real 1	competir(en)	patinaje	acrobático	A no estándar	Léxica	Tipo de patinaje
Empezar a hacer /(a alguien)/lo que se	(a ART ~)/[(a ART ~)	IncepReal 1/IncepLabreal	aficionar(se)(a)	patinaje	sobre hielo	A no estándar	Léxica	Tipo de patinaje

6.10. Deportes y juegos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
espera que se haga con ART ~	(a Y)]	12						
				patinaje	sobre ruedas	A no estándar	Léxica	Tipo de patinaje
				patinaje	olímpico	A no estándar	Léxica	Tipo de patinaje
				patinaje	urbano	A no estándar	Léxica	Tipo de patinaje
				patinaje	profesional	A no estándar	Léxica	Tipo de patinaje
				patinaje	amateur	A no estándar	Léxica	Tipo de patinaje
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	jugar(a)	petanca				
Obtener una victoria	(a ART ~)	V no estándar	ganar(a)	petanca				
Obtener una derrota	(a ART ~)	V no estándar	perder(a)	petanca				
Practicar ART ~	(ART) ~	Oper 1	hacer	senderismo	técnico	A no estándar	Léxica	Tipo de senderismo
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	practicar	senderismo	aficionado	A no estándar	Léxica	Tipo de senderismo
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	realizar	senderismo				
Causar que ART ~ exista cada vez más	ART ~	CausPredPlusFunc 0	promover	senderismo				
Empezar a hacer /(a alguien)/lo que se espera que se haga con ART ~	(a/en ART ~)/[(a/en ART ~) (a Y)]	IncepReal 1/IncepLabreal 12	iniciar(se)(a/en)	senderismo				
Practicar ART ~	ART ~	Oper 1	echar	solitario[juego de cartas]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	jugar	solitario[juego de cartas]				
Obtener una victoria en el juego de ART ~	ART ~	Oper 1	hacer	solitario[juego de cartas]				
				tenis	olímpico	A no estándar	Léxica	Tipo de tenis
				tenis	de mesa	A no estándar	Léxica	Tipo de tenis
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	practicar	vela[deporte]				
Empezar a hacer /(a alguien)/lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)/[(a ART ~) (a X)]	IncepReal 1/IncepLabreal 12	aficionar(se)(a)	vela[deporte]				
				voleibol	de playa	A no estándar	Léxica	Tipo de voleibol
				voleibol	de sala	A no estándar	Léxica	Tipo de voleibol

6.10. Deportes y juegos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	practicar	yudo				
Practicar ART ~	(ART) ~	Oper 1	hacer	yudo				

6.11. Disciplinas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				anatomía[ciencia]	humana	A no estándar	Léxica	Tipo de anatomía según su objeto de estudio
				anatomía[ciencia]	animal	A no estándar	Léxica	Tipo de anatomía según su objeto de estudio
				anatomía[ciencia]	vegetal	A no estándar	Léxica	Tipo de anatomía según su objeto de estudio
				anatomía[ciencia]	masculina	A no estándar	Léxica	Tipo de anatomía según su objeto de estudio
				anatomía[ciencia]	femenina	A no estándar	Léxica	Tipo de anatomía según su objeto de estudio
				anatomía[ciencia]	patológica	A no estándar	Léxica	Tipo de anatomía según su objeto de estudio
				arqueología	moderna	A no estándar	Léxica	Tipo de arqueología
				arqueología	antigua	A no estándar	Léxica	Tipo de arqueología
				arqueología	histórica	A no estándar	Léxica	Tipo de arqueología
				arqueología	medieval	A no estándar	Léxica	Tipo de arqueología
				arquitectura	contemporánea	A no estándar	Léxica	Tipo de arquitectura
				arquitectura	moderna	A no estándar	Léxica	Tipo de arquitectura
				arquitectura	actual	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
				arquitectura	nueva	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
				arquitectura	clásica	A no estándar	Fun Cuant +	Tipo de arquitectura
				arquitectura	monumental	A no estándar	Léxica	Tipo de arquitectura
				arquitectura	funcional	A no estándar	Léxica	Tipo de arquitectura
				arquitectura	singular	A no estándar	Léxica	Tipo de arquitectura
				arquitectura	popular	A no estándar	Léxica	Tipo de arquitectura
				arquitectura	autóctona	A no estándar	Léxica	Tipo de arquitectura
Manifestarse ART ~	-	Manif 0	difundir(se)	arte	actual	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia nuevamente	-	DenuevoFact 0	revalorizar(se)	arte	moderno	A no estándar	Léxica	Tipo de arte

6.11. Disciplinas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Llevar a cabo ART ~ con dificultad una actividad propia	-	PredPejorFact 0	devaluar(se)	arte	contemporáneo	A no estándar	Léxica	Tipo de arte
Causar que ART ~ funcione	(ART) ~	CausFact 0	crear	arte	vanguardista	A no estándar	Léxica	Tipo de arte
Causar que ART ~ funcione	(ART) ~	CausFact 0	cultivar	arte	clásico	A no estándar	Léxica	Tipo de arte
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	practicar	arte	antiguo	A no estándar	Léxica	Tipo de arte
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	comprender	arte	ancestral	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	valorar	arte	popular	A no estándar	Léxica	Tipo de arte
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	apreciar	arte	conceptual	A no estándar	Léxica	Tipo de arte
Causar que ART ~ exista cada vez más	ART ~	CausPredPlusFunc 0	promover	arte	abstracto	A no estándar	Léxica	Tipo de arte
Causar que ART ~ exista cada vez más	ART ~	CausPredPlusFunc 0	incentivar	arte	minimalista	A no estándar	Léxica	Tipo de arte
Causar que ART ~ exista cada vez más	ART ~	CausPredPlusFunc 0	fomentar	arte	original	Ver	Léxica	Auténtico
Causar que ART ~ se manifieste	ART ~	CausManif 0	exponer	arte	genuino	Ver	Léxica	Auténtico
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	coleccionar	arte	puro	Ver	Léxica	Auténtico
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	ejercitarse(en)	arte	auténtico	Ver	Léxica	Auténtico
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	vincular(se)(a)	arte	sublime	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(de) (ART) ~]	Real 1	entender(de)	arte	hermético	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				arte	incomprensible	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				arte	decadente	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				arte	desfasado	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				arte	abigarrado	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				arte	retorcido	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad

6.11. Disciplinas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				arte	rebuscado	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				arte	elaborado	A no estándar	Léxica	Tipo de arte
				arte	sencillo	A no estándar	Léxica	Tipo de arte
				arte	primitivo	A no estándar	Léxica	Tipo de arte
				arte	absorbente	A no estándar	Léxica	Tipo de arte
				arte	dramático	A no estándar	Léxica	Tipo de arte
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	dinamizar	cinematografía	fértil	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	proteger	cinematografía	emergente	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Costear ART ~	ART ~	V no estándar	subvencionar	cinematografía	sólida	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	apoyar	cinematografía	popular	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	estudiar	cinematografía	conocida	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Examinar ART ~	ART ~	V no estándar	revisar	cinematografía	desconocida	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Ejecutar en público ART ~	ART ~	V no estándar	representar	cinematografía	alternativa	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~ frecuentemente	ART ~	MagnReal 1	dominar	cinematografía	exótica	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	dedicarse(a)	cinematografía	actual	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Causar que ART ~ funcione	(a ART ~)	CausFact 0	contribuir(a)	cinematografía	antigua	A no estándar	Léxica	Tipo de cinematografía
				cinematografía	mundial	A no estándar	Léxica	Tipo de cinematografía
				cinematografía	internacional	A no estándar	Léxica	Tipo de cinematografía
				cinematografía	nacional	A no estándar	Léxica	Tipo de cinematografía
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	~	Real 1	practicar	enfermería[rama del saber]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	degustar	gastronomía	del lugar	A no estándar	Léxica	Tipo de gastronomía
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	conocer	gastronomía	autóctona	A no estándar	Léxica	Tipo de gastronomía
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	apreciar	gastronomía	típica	A no estándar	Léxica	Tipo de gastronomía

6.11. Disciplinas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	probar	gastronomía	clásica	A no estándar	Léxica	Tipo de gastronomía
				gastronomía	moderna	A no estándar	Léxica	Tipo de gastronomía
				gastronomía	tradicional	A no estándar	Léxica	Tipo de gastronomía
				gastronomía	familiar	A no estándar	Léxica	Tipo de gastronomía
				gastronomía	popular	A no estándar	Léxica	Tipo de gastronomía
				gastronomía	casera	Pos	Léxica	Natural
				gastronomía	exquisita	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				gastronomía	rica	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				gastronomía	variada	Pos	Léxica	Distinta
Hacer (algo) con ART ~	(a través de ART ~)	Labreal 13	conocer(a través de)	grafología				
				oratoria[rama del saber]	brillante	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				oratoria[rama del saber]	buena	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				oratoria[rama del saber]	exagerada	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				oratoria[rama del saber]	austera	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				oratoria[rama del saber]	mediocre	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				oratoria[rama del saber]	montaraz	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				oratoria[rama del saber]	infame	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				oratoria[rama del saber]	tópica	AntiPos	Léxica	Repetida
				oratoria[rama del saber]	rimbombante	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				oratoria[rama del saber]	clásica	A no estándar	Léxica	Tipo de oratoria[rama del saber]
				oratoria[rama del saber]	parlamentaria	A no estándar	Léxica	Tipo de oratoria[rama del saber]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	aprender	ortografía	mala	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~ (a Y)	Labreal 12	enseñar	ortografía	deplorable	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	AntiReal 1	ignorar	ortografía	buena	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	AntiReal 1	desconocer	ortografía	correcta	Ver	Léxica	Apropiada

6.11. Disciplinas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	saber	ortografía	en condiciones	Ver	Léxica	Apropiada
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~ frecuentemente	ART ~	MagnReal 1	dominar	ortografía	esmerada	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	cuidar	ortografía	cuidadosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Impedir que ART ~ funcione	ART ~	CausAntiFact 0	descuidar	ortografía	meticulosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Impedir que ART ~ funcione	ART ~	CausAntiFact 0	desdeñar	ortografía	tradicional	A no estándar	Léxica	Tipo de ortografía
Impedir que ART ~ funcione	ART ~	CausAntiFact 0	saltarse	ortografía	moderna	A no estándar	Léxica	Tipo de ortografía
Igualar ART ~	ART ~	V no estándar	uniformar	ortografía				
Igualar ART ~	ART ~	V no estándar	unificar	ortografía				
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	[(en) (ART) ~]	AntiReal 1	fallar(en)	ortografía				

6.12. Drogas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	consumir	caballo[droga]				
Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	IncepReal 1	probar	caballo[droga]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	pillar	caballo[droga]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	llevar	caballo[droga]				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	Real 2	suministrar	caballo[droga]				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	Real 2	pasar	caballo[droga]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	dejar	caballo[droga]				
Causar que ART ~ sea peor	(ART) ~	CausPredPejor	adulterar	caballo[droga]				
Causar que ART ~ sea peor	(ART) ~	CausPredPejor	mezclar	caballo[droga]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	meterse	caballo[droga]				
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a Y)]	CausFunc 2	inyectar	caballo[droga]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(a) (ART) ~]	Real 1	engancharse(a)	caballo[droga]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(de) (ART) ~]	Real 1	desengancharse(de)	caballo[droga]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(con) (ART) ~]	Real 1	traficar(con)	caballo[droga]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(con) (ART) ~]	Real 1	trapichear(con)	caballo[droga]				
Preparar ART ~ (a alguien)	ART ~ (a Y)	PreparReal 2	preparar	canuto[cigarrillo de droga]				
Preparar ART ~ (a alguien)	ART ~ (a Y)	PreparReal 2	liar	canuto[cigarrillo de droga]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	encender	canuto[cigarrillo de droga]				
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	apagar	canuto[cigarrillo de droga]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	fumar	canuto[cigarrillo de droga]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (con Y)]	Real 1	compartir	canuto[cigarrillo de droga]				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	Real 2	pasar	canuto[cigarrillo de droga]				

6.12. Drogas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	fumar	chocolate[hachís]				
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~	IntentarCausFact 0	plantar	coca				
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~	IntentarCausFact 0	cultivar	coca				
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~	IntentarCausFact 0	sembrar	coca				
Causar que ART ~ exista	(ART) ~	CausFunc 0	producir	coca				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	ingerir	coca				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	inhalar	coca				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	esnifar	coca				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	ingerir	cocaína	pura	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	inhalar	cocaína	impura	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	esnifar	cocaína				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	cortar	cocaína				
Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	IncepReal 1	probar	costo[hachís]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	fumar	costo[hachís]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	consumir	costo[hachís]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	pillar	costo[hachís]				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	Real 2	pasar	costo[hachís]				
Causar que ART ~ exista	(ART) ~	CausFunc 0	fabricar	éxtasis[droga sintética]	vegetal	A no estándar	Léxica	Tipo de éxtasis[droga sintética]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	fumar	hachís				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	quemar	hachís				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	ingerir	hachís				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	cortar	hachís				
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~	IntentarCausFact 0	cultivar	hachís				
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~	IntentarCausFact 0	sembrar	hachís				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	inyectar(se)	heroína[droga]	pura	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	meter(se)	heroína[droga]	adulterada	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	chutar(se)	heroína[droga]				

6.12. Drogas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~	IntentarCausFact 0	cultivar	marihuana	terapéutica	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~	IntentarCausFact 0	plantar	marihuana	legal	Ver	Léxica	Conforme a la ley
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	podar	marihuana	ilegal	AntiVer	Léxica	Contraria a la ley
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	recolectar	marihuana				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	secar	marihuana				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	regar	marihuana				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	fumar	marihuana				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	fumar	opio				
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~	IntentarCausFact 0	plantar	opio				
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~	IntentarCausFact 0	generar	opio				
Cambiar el estado de ART ~	ART ~	V no estándar	transformar	opio				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	preparar	porro				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	liar	porro				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	rular	porro				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	pasar	porro				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (con Y)	Real 1	compartir	porro				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	encender	porro				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	fumar	porro				
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	apagar	porro				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	meterse	raya[dosis de droga]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	esnifar	raya[dosis de droga]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	aspirar	raya[dosis de droga]				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	preparar	raya[dosis de droga]				

6.13. Elementos del mobiliario y enseres domésticos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	abrir	armario	abarrotado	A no estándar	Figur	Que está completamente lleno
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	cerrar	armario	lleno	A no estándar	Léxica	Tipo de armario
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	AntiReal 1	forzar	armario	vacío	A no estándar	Léxica	Tipo de armario
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	organizar	armario	atestado	A no estándar	Léxica	Tipo de armario
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	ordenar	armario	ordenado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Causar que ART ~ sea peor	ART ~	CausPredPejor	desordenar	armario	desordenado	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Ocupar por completo ART ~	ART ~	V no estándar	llenar	armario	empotrado	A no estándar	Léxica	Tipo de armario
Sacar el contenido de ART ~	ART ~	V no estándar	vaciar	armario	a medida	A no estándar	Léxica	Tipo de armario
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	vestir	armario	metálico	A no estándar	Léxica	Tipo de armario
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	forrar	armario				
Hacer (algo) con ART ~	[(en ART ~)(Y)]	Labreal 13	meter(en)	armario				
Hacer (algo) con ART ~	[(en ART ~)(Y)]	Labreal 13	esconder(en)	armario				
Hacer (algo) con ART ~	[(en ART ~)(Y)]	Labreal 13	guardar(en)	armario				
Hacer (algo) con ART ~	[(de ART ~)(Y)]	Labreal 13	sacar(de)	armario				
Poder contenerse dentro de ART ~	(en ART ~)	V no estándar	caber(en)	armario				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	sentar(en)	banca[asiento]	cómoda	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	recostarse(en)	banca[asiento]	incómoda	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	ocupar	banco[asiento]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	sentar(se)(en)	banco[asiento]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	apoyar(se)(en)	banco[asiento]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	descansar(en)	banco[asiento]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	tumbar(se)(en)	banco[asiento]				

6.13. Elementos del mobiliario y enseres domésticos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	recostar(se)(en)	banco[asiento]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	echar(se)(en)	banco[asiento]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	Real 1	levantar(se)(de)	banco[asiento]				
Ocupar por completo ART ~	ART ~	V no estándar	llenar	bandeja	llena	A no estándar	Léxica	Tipo de bandeja
Sacar el contenido de ART ~	ART ~	V no estándar	vaciar	bandeja	repleta	A no estándar	Léxica	Tipo de bandeja
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	adornar	bandeja	vacía	A no estándar	Léxica	Tipo de bandeja
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	tapar	bandeja	gran(de)	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	destapar	bandeja	pequeña	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Extender aceite u otra materia en sobre ART ~	ART ~	V no estándar	untar	bandeja	honda	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Recoger de ART ~los residuos (de algo)	ART ~	V no estándar	rebañar	bandeja	ligera	AntiMagn_pens	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al peso
Comunicar calor a ART ~	ART ~	V no estándar	calentar	bandeja	pesada	Magn_pens	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al peso
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	llevar	bandeja				
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	retirar	bandeja				
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	coger	bandeja				
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	colocar	bandeja				
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	levantar	bandeja				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	abrir	baúl	antiguo	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	cerrar	baúl	viejo	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Ocupar por completo ART ~	ART ~	V no estándar	llenar	baúl	de los recuerdos	A no estándar	Léxica	Tipo de baúl
Sacar el contenido de ART ~	ART ~	V no estándar	vaciar	baúl	del olvido	A no estándar	Léxica	Tipo de baúl
Hacer (algo) con ART ~	[(de ART ~)(Y)]	Labreal 13	sacar(de)	baúl	lleno	A no estándar	Léxica	Tipo de baúl

6.13. Elementos del mobiliario y enseres domésticos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer (algo) con ART ~	[(de ART ~)(Y)]	Labreal 13	rescatar(de)	baúl	vacío	A no estándar	Léxica	Tipo de baúl
Hacer (algo) con ART ~	[(de ART ~)(Y)]	Labreal 13	recuperar(de)	baúl				
Aparecer (algo) de ART ~	(de ART ~)	V no estándar	surgir(de)	baúl				
Hacer (algo) con ART ~	[(de ART ~)(Y)]	Labreal 13	desempolvar(de)	baúl				
Hacer (algo) con ART ~	[(en ART ~)(Y)]	Labreal 13	guardar(en)	baúl				
Hacer (algo) con ART ~	[(en ART ~)(Y)]	Labreal 13	meter(en)	baúl				
Poner debajo de tierra ART ~	(en ART ~)	V no estándar	enterrar(en)	baúl				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	contener(algo)	botijo	de barro	A no estándar	Léxica	Tipo de botijo
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia con intensidad que afecta (a algo)	(Y)	MagnFact 2	rezumar(algo)	botijo	de cerámica	A no estándar	Léxica	Tipo de botijo
Ocupar por completo ART ~	ART ~	V no estándar	llenar	botijo				
Sacar el contenido de ART ~	ART ~	V no estándar	vaciar	botijo				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(de ART ~)	Real 1	beber(de)	botijo				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	contener(algo)	cacerola	gran(de)	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	tapar	cacerola	profunda	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	abrir	cacerola	honda	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	destapar	cacerola	antiadherente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	cerrar	cacerola				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	calentar	cacerola				
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	retirar	cacerola				
Hacer (algo) con ART ~	[(en ART ~)(Y)]	Labreal 13	cocinar(en)	cacerola				
Hacer (algo) con ART ~	[(en ART ~)(Y)]	Labreal 13	cocer(en)	cacerola				
Hacer (algo) con ART ~	[(en ART ~)(Y)]	Labreal 13	calentar(en)	cacerola				

6.13. Elementos del mobiliario y enseres domésticos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer (algo) con ART ~	[(en ART ~)(Y)]	Labreal 13	hervir(en)	cacerola				
Hacer (algo) con ART ~	[(en ART ~)(Y)]	Labreal 13	bullir(en)	cacerola				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	incorporar(algo)(a)	cacerola				
Hacer (algo) con ART ~	[(en ART ~)(Y)]	Labreal 13	poner(algo)(en)	cacerola				
Hacer (algo) con ART ~	[(en ART ~)(Y)]	Labreal 13	verter(algo)(en)	cacerola				
Ocupar por completo ART ~	ART ~	V no estándar	llenar	cajón	vacío	A no estándar	Léxica	Tipo de cajón
Sacar el contenido de ART ~	ART ~	V no estándar	vaciar	cajón	lleno	A no estándar	Léxica	Tipo de cajón
Causar que ART ~ sea peor	ART ~	CausPredPejor	desordenar	cajón	secreto	A no estándar	Léxica	Tipo de cajón
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	ordenar	cajón	simulado	A no estándar	Léxica	Tipo de cajón
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	abrir	cajón	alto	A no estándar	Léxica	Tipo de cajón
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	cerrar	cajón	bajo	A no estándar	Léxica	Tipo de cajón
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	atorarse	cajón	lateral	A no estándar	Léxica	Tipo de cajón
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	atrancar(se)	cajón	frontal	A no estándar	Léxica	Tipo de cajón
Hacer (algo) con ART ~	[(en ART ~)(Y)]	Labreal 13	guardar(en)	cajón	extensible	A no estándar	Léxica	Tipo de cajón
Hacer (algo) con ART ~	[(en ART ~)(Y)]	Labreal 13	meter(en)	cajón				
Hacer (algo) con ART ~	[(en ART ~)(Y)]	Labreal 13	esconder(en)	cajón				
Hacer (algo) con ART ~	[(en ART ~)(Y)]	Labreal 13	ocultar(en)	cajón				
Hacer (algo) con ART ~	[(en ART ~)(Y)]	Labreal 13	arrinconar(en)	cajón				
Hacer (algo) con ART ~	[(de ART ~)(Y)]	Labreal 13	extraer(de)	cajón				
Hacer (algo) con ART ~	[(de ART ~)(Y)]	Labreal 13	sacar(de)	cajón				
Escarbar en ART ~	(en ART ~)	V no estándar	hurgar(en)	cajón				
Escarbar en ART ~	(en ART ~)	V no estándar	rebuscar(en)	cajón				
Disponer la ropa de ART ~ estirando y doblándola	ART ~	Oper 1	hacer	cama	mullida	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Abrir la ropa de ART ~ y arrugarla	ART ~	AntiOper 1	deshacer	cama	acogedora	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Estar (con alguien) en ART ~	ART ~	V no estándar	compartir	cama	confortable	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad

6.13. Elementos del mobiliario y enseres domésticos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(en) (ART) ~]	Real 1	meter(se)(en)	cama	placentera	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	ir(se)(a)	cama	cómoda	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(en) (ART) ~]	Real 1	quedar(se)(en)	cama	blanda	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(en) (ART) ~]	Real 1	acostar(se)(en)	cama	dura	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	tender(se)(en)	cama	incómoda	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	recostar(se)(en)	cama	destartalada	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	postrar(se)(en)	cama	desvencijada	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(en) (ART) ~]	Real 1	permanecer(en)	cama	funcional	A no estándar	Léxica	Tipo de cama
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	Real 1	levantar(se)(de)	cama	utilitaria	A no estándar	Léxica	Tipo de cama
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	Real 1	salir(de)	cama	de matrimonio	A no estándar	Léxica	Tipo de cama
Hacer (a alguien) lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	[(de ART ~)(a Y)]	AntiLabreal 12	sacar(de)	cama	individual	A no estándar	Léxica	Tipo de cama
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	Real 1	incorporar(se)(de)	cama	separada	A no estándar	Léxica	Tipo de cama
No poder (alguien) conciliar el sueño en ART ~	(en ART ~)	V no estándar	dar vueltas(en)	cama	plegable	A no estándar	Léxica	Tipo de cama
Hacer de ~	(de ~)	Oper 1	servir(de)	cama	adicional	A no estándar	Léxica	Tipo de cama
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(a ART ~)(a Y)]	Labreal 12	llevar(a)	cama	supletoria	A no estándar	Léxica	Tipo de cama
				cama	abatible	A no estándar	Léxica	Tipo de cama
				cama	de agua	A no estándar	Léxica	Tipo de cama
				cama	turca	A no estándar	Léxica	Tipo de cama
				cama	elástica	A no estándar	Léxica	Tipo de cama

6.13. Elementos del mobiliario y enseres domésticos

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	tapizar	canapé[sofá]	cómodo	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	tumbar(se)(en)	canapé[sofá]	confortable	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	recostar(se)(en)	canapé[sofá]	incómodo	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	dormir(en)	canapé[sofá]	abatible	A no estándar	Léxica	Tipo de canapé[sofá]
Estar (con alguien) en ART ~	ART ~	V no estándar	compartir	catre	duro	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	preparar	catre	incómodo	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Disponer la ropa de ART ~ estirando y doblándola	ART ~	Oper 1	hacer	catre	miserable	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	dormir(en)	catre	mugriento	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	tumbar(se)(en)	catre	desvencijado	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	acostar(se)(en)	catre	de campaña	A no estándar	Léxica	Tipo de catre
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	irse(a)	catre				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(de ART ~)	AntiReal 2	caerse(de)	catre				
Causar que ART ~ empiece a funcionar	ART ~	CausIncepFact 0	poner	cobertor				
Causar que ART ~ empiece a funcionar	ART ~	CausIncepFact 0	colocar	cobertor				
Causar que ART ~ empiece a funcionar	ART ~	CausIncepFact 0	extender	cobertor				
Causar que ART ~ empiece a funcionar	ART ~	CausIncepFact 0	doblar	cobertor				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(con ART ~) (a Y)]	Labreal 12	tapar(con)	cobertor				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(con ART ~) (a Y)]	Labreal 12	cubrir(con)	cobertor				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(bajo ART ~)	Real 1	arrebujarse(bajo)	cobertor				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(con ART ~) (a Y)]	Labreal 12	arropar(con)	cobertor				

6.13. Elementos del mobiliario y enseres domésticos

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(con ART ~) (a Y)]	Labreal 12	envolver(en/con)	cobertor				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	amortiguar(algo)	colchón	cómodo	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	sostener(algo)	colchón	incómodo	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	proteger(algo)	colchón	mullido	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer de ~	(de/como ~)	Oper 1	actuar(de/como)	colchón	blando	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer de ~	(de ~)	Oper 1	servir(de)	colchón	duro	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				colchón	amplio	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
				colchón	pequeño	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
				colchón	familiar	A no estándar	Léxica	Tipo de colchón
				colchón	individual	A no estándar	Léxica	Tipo de colchón
				colchón	de aire	A no estándar	Léxica	Tipo de colchón
				colchón	de agua	A no estándar	Léxica	Tipo de colchón
				colchón	amortiguador	A no estándar	Léxica	Tipo de colchón
				colchón	de protección	A no estándar	Léxica	Tipo de colchón
				colchón	de seguridad	A no estándar	Léxica	Tipo de colchón
				colchón	protector	A no estándar	Léxica	Tipo de colchón
				colchón	económico	A no estándar	Figur	Remanente económico
				colchón	financiero	A no estándar	Figur	Remanente financiero
				colchón	de liquidez	A no estándar	Figur	Remanente de liquidez
				colchón	social	A no estándar	Figur	Remanente social
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia con intensidad	-	MagnFact 0	rebosar	copa[vaso con pie]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	llenar	copa[vaso con pie]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART	ART ~	Real 1	vaciar	copa[vaso con pie]				

6.13. Elementos del mobiliario y enseres domésticos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
~								
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	tomar	copa[vaso con pie]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	apurar	copa[vaso con pie]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	AntiReal 1	derramar	copa[vaso con pie]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia con intensidad	-	MagnFact 0	desbordar(se)	copa[vaso con pie]				
Llevar a cabo ART ~/con ART ~ una actividad propia	-/ART ~	Fact 0/Real 1	verter(se)	copa[vaso con pie]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	alzar	copa[vaso con pie]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	levantar	copa[vaso con pie]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(con ART ~)	Real 1	brindar(con)	copa[vaso con pie]				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	regalar	cubertería	completa	Ver	Léxica	acabada
Causar que ART ~ empiece a funcionar	ART ~	CausIncepFact 0	sacar	cubertería	incompleta	AntiVer	Léxica	inacabada
Causar que ART ~ empiece a funcionar	ART ~	CausIncepFact 0	colocar	cubertería	de diario	A no estándar	Léxica	Tipo de cubertería
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	guardar	cubertería	doméstica	A no estándar	Léxica	Tipo de cubertería
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	almacenar	cubertería	de plata	A no estándar	Léxica	Tipo de cubertería
Dar término a ART ~	ART ~	V no estándar	completar	cubertería	lujosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	servir	cubertería	sencilla	A no estándar	Léxica	Tipo de cubertería
Causar que ART ~ empiece a funcionar	ART ~	CausIncepFact 0	poner	cubierto[servicio de mesa]				
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	quitar	cubierto[servicio de mesa]				
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	retirar	cubierto[servicio de mesa]				
Causar que ART ~ empiece a funcionar	ART ~	CausIncepFact 0	llevar	cubierto[servicio de				

6.13. Elementos del mobiliario y enseres domésticos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				mesa]				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	limpiar	cubierto[servicio de mesa]				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	lavar	cubierto[servicio de mesa]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	utilizar	cubierto[servicio de mesa]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	coger	cubierto[servicio de mesa]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	meter	cuchara	de servir	A no estándar	Léxica	Tipo de cuchara
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~ intensamente	ART ~	MagnReal 1	colmar	cuchara	sopera	A no estándar	Léxica	Tipo de cuchara
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~ intensamente	ART ~	MagnReal 1	llenar	cuchara	de madera	A no estándar	Léxica	Tipo de cuchara
Incorporar el contenido de ART ~ (algo)	ART ~	Oper 1	agregar	cuchara	de palo	A no estándar	Léxica	Tipo de cuchara
Incorporar el contenido de ART ~ (algo)	ART ~	Oper 1	añadir	cuchara	de plata	A no estándar	Léxica	Tipo de cuchara
Incorporar el contenido de ART ~ (algo)	ART ~	Oper 1	echar	cuchara				
Hacer (algo) con ART ~	[(con) (ART) ~ (Y)]	Labreal 13	servir(con)	cuchara				
Hacer (algo) con ART ~	[(con) (ART) ~ (Y)]	Labreal 13	comer(con)	cuchara				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	tener	edredón	de plumas	A no estándar	Léxica	Tipo de edredón
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	usar	edredón	sintético	A no estándar	Léxica	Tipo de edredón
Causar que ART ~ empiece a funcionar	ART ~	CausIncepFact 0	poner	edredón				
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	quitar	edredón				
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	retirar	edredón				
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	extender	edredón				
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	recoger	edredón				
Hacer lo que se espera que se haga con ART	(con ART ~)	Real 1	tapar(se)(con)	edredón				

6.13. Elementos del mobiliario y enseres domésticos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
~								
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(bajo ART ~)	Real 1	acurrucar(se)(bajo)	edredón				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	pasar	escoba				
Hacer (algo) con ART ~	[(con) (ART) ~(Y)]	Labreal 13	barrer(con)	escoba				
Usar ART ~ como medio de transporte	[(en) (ART) ~]	V no estándar	montar(en)	escoba				
Usar ART ~ como medio de transporte	[(en) (ART) ~]	V no estándar	volar(en)	escoba				
Usar ART ~ como medio de transporte	(a ART ~)	V no estándar	subir(a)	escoba				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	reflejar(algo)	espejo	reflector	A no estándar	Léxica	Tipo de espejo
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	retratar(algo)	espejo	cóncavo	A no estándar	Léxica	Tipo de espejo
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	mostrar(algo)	espejo	convexo	A no estándar	Léxica	Tipo de espejo
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	devolver(algo)	espejo	refractado	A no estándar	Léxica	Tipo de espejo
Hacer/Causar que/ ART ~ lo contrario de lo que se espera/deje de funcionar	-/ART ~	AntiFact 0/LiquFact 0	romper(se)	espejo	simétrico	A no estándar	Léxica	Tipo de espejo
Hacer/Causar que/ ART ~ lo contrario de lo que se espera/deje de funcionar	-/ART ~	AntiFact 0/LiquFact 0	fragmentar(se)	espejo	multiforme	A no estándar	Léxica	Tipo de espejo
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	brillar	espejo	roto	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	deslumbrar(a alguien)	espejo	oscuro	A no estándar	Léxica	Tipo de espejo
Reflexionar de forma detenida (sobre algo)	(a) ART ~	V no estándar	consultar	espejo	transparente	A no estándar	Léxica	Tipo de espejo
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	ver(se)(en)	espejo	opaco	A no estándar	Léxica	Tipo de espejo
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	mirar(se)(en/a)	espejo	empañado	AntiPos	Léxica	Tipo de espejo
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	proyectar(se)(en)	espejo	esmerilado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer de ~	(de ~)	Oper 1	servir(de)	espejo	picado	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad

6.13. Elementos del mobiliario y enseres domésticos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				espejo	fiel	Bon	Figur	Que muestra tal cual la realidad que se refleja
				espejo	deformante	A no estándar	Léxica	Tipo de espejo
				espejo	multiplicador	A no estándar	Léxica	Tipo de espejo
				espejo	de pared	A no estándar	Léxica	Tipo de espejo
				espejo	retrovisor	A no estándar	Léxica	Tipo de espejo
				espejo	lateral	A no estándar	Léxica	Tipo de espejo
				espejo	portátil	A no estándar	Léxica	Tipo de espejo
				espejo	público	A no estándar	Figur	Modelo para la sociedad
				espejo	simbólico	A no estándar	Figur	Modelo pequeño y representativo
				espejo	mágico	A no estándar	Figur	Que tiene magia
				espejo	humano	A no estándar	Figur	Persona que sirve como modelo
				espejo	social	A no estándar	Figur	Modelo para la sociedad
				espejo	portátil	A no estándar	Léxica	Tipo de espejo
				espejo	público	A no estándar	Figur	Modelo para la sociedad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	contener(algo)	frasco	de cristal	A no estándar	Léxica	Tipo de frasco
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	llenar	frasco	de vidrio	A no estándar	Léxica	Tipo de frasco
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	vaciar	frasco	de plástico	A no estándar	Léxica	Tipo de frasco
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	abrir	frasco	de colonia	A no estándar	Léxica	Tipo de frasco
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	cerrar	frasco	de perfume	A no estándar	Léxica	Tipo de frasco
Asegurar con un precinto ART ~	ART ~	V no estándar	precintar	frasco	de jarabe	A no estándar	Léxica	Tipo de frasco
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	tapar	frasco				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	destapar	frasco				

6.13. Elementos del mobiliario y enseres domésticos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer (algo) con ART ~	[(en ART ~)(Y)]	Labreal 13	guardar(en)	frasco				
Hacer (algo) con ART ~	[(en ART ~)(Y)]	Labreal 13	meter(en)	frasco				
Hacer (algo) con ART ~	[(en ART ~)(Y)]	Labreal 13	conservar(en)	frasco				
Funcionar ART ~ con dificultad	-	Obstr 0	atascar(se)	fregadero				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia con intensidad	-	MagnFact 0	rebosar	fregadero				
Causar que ART ~ empiece a funcionar	ART ~	CausIncepFact 0	instalar	fregadero				
Causar que ART ~ empiece a funcionar	ART ~	CausIncepFact 0	montar	fregadero				
Causar que ART ~ vuelva a ser útil	ART ~	CausDenuevoFact 0	desatascar	fregadero				
Ocupar por completo ART ~	ART ~	V no estándar	llenar	fregadero				
Sacar el contenido de ART ~	ART ~	V no estándar	vaciar	fregadero				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	absorber(algo)	fregona				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	pasar	fregona				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	escurrir	fregona				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	retorcer	fregona				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	agarrar	fregona				
Hacer (algo) con ART ~	[(con ART ~)(Y)]	Labreal 13	limpiar(con)	fregona				
Hacer (algo) con ART ~	[(con ART ~)(Y)]	Labreal 13	secar(con)	fregona				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	abrir	frigorífico				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	cerrar	frigorífico				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	descongelar	frigorífico				

6.13. Elementos del mobiliario y enseres domésticos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer (algo) con ART ~	[(en ART ~) (Y)]	Labreal 13	meter(en)	frigorífico				
Hacer (algo) con ART ~	[(en ART ~) (Y)]	Labreal 13	guardar(en)	frigorífico				
Hacer (algo) con ART ~	[(en ART ~) (Y)]	Labreal 13	conservar(en)	frigorífico				
Hacer (algo) con ART ~	[(en ART ~) (Y)]	Labreal 13	dejar(en)	frigorífico				
Hacer (algo) con ART ~	[(en ART ~) (Y)]	Labreal 13	sacar(de)	frigorífico				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	adornar	frutero[recipiente]	repleto	A no estándar	Léxica	Tipo de frutero[recipiente]
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	decorar	frutero[recipiente]	vacío	A no estándar	Léxica	Tipo de frutero[recipiente]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	llenar	frutero[recipiente]	suntuoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				frutero[recipiente]	recargado	A no estándar	Léxica	Tipo de frutero[recipiente]
				frutero[recipiente]	sencillo	A no estándar	Léxica	Tipo de frutero[recipiente]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	llenar	garrafa				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	vaciar	garrafa				
Volver a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	DenuevoReal 1	rellenar	garrafa				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	Real 1	beber(de)	garrafa				
Hacer (algo) con ART ~	[(en ART ~) (Y)]	Labreal 13	guardar(en)	garrafa				
				jabón	natural	Pos	Léxica	Casero
				jabón	hidratante	Pos	Léxica	Que refresca
				jabón	perfumado	A no estándar	Léxica	Tipo de jabón
				jabón	neutro	A no estándar	Léxica	Tipo de jabón
				jabón	de olor	A no estándar	Léxica	Tipo de jabón
				jabón	de glicerina	A no estándar	Léxica	Tipo de jabón

6.13. Elementos del mobiliario y enseres domésticos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				jabón	de taco	A no estándar	Léxica	Tipo de jabón
				jabón	antiséptico	Pos	Léxica	Que previene las infecciones
				jabón	líquido	A no estándar	Léxica	Tipo de jabón
				jabón	en polvo	A no estándar	Léxica	Tipo de jabón
				jabón	arenoso	A no estándar	Léxica	Tipo de jabón
				jabón	de afeitar	A no estándar	Léxica	Tipo de jabón
				jabón	de tocador	A no estándar	Léxica	Tipo de jabón
				jabón	de baño	A no estándar	Léxica	Tipo de jabón
				jabón	industrial	A no estándar	Léxica	Tipo de jabón
				jabón	de lavadora	A no estándar	Léxica	Tipo de jabón
				jabón	de sastre	A no estándar	Léxica	Tipo de jabón
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	ocupar	litera	cómoda	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Estar (con alguien) en ART ~	ART ~ (con Y)	V no estándar	compartir	litera	incómoda	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	montar	litera	rudimentaria	A no estándar	Léxica	Tipo de litera
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	desmontar	litera	moderna	A no estándar	Léxica	Tipo de litera
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	Real 1	disponer(de)	litera	pequeña	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	Real 1	dotar(de)	litera	grande	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	dormir(en)	litera	amplia	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	subir(a)	litera	estrecha	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	meter(se)(en)	litera	ancha	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
				litera	fija	A no estándar	Léxica	Tipo de litera
				litera	desmontable	A no estándar	Léxica	Tipo de litera
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	poner	manta	eléctrica	A no estándar	Léxica	Tipo de manta

6.13. Elementos del mobiliario y enseres domésticos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	colocar	manta	térmica	A no estándar	Léxica	Tipo de manta
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	extender	manta	de lana	A no estándar	Léxica	Tipo de manta
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	doblar	manta	de viaje	A no estándar	Léxica	Tipo de manta
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	sacudir	manta				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(con ART ~)	Real 1	tapar(se)(con)	manta				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(bajo ART ~)	Real 1	arrebujarse(bajo)	manta				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(con ART ~)	Real 1	arropar(se)(con)	manta				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(con ART ~)	Real 1	cubrir(se)(con)	manta				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en/con ART ~)	Real 1	envolver(se)(en/con)	manta				
Causar que ART ~ empiece a funcionar	ART ~	CausIncepFact 0	poner	mesa	camilla	A no estándar	Léxica	Tipo de mesa
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	quitar	mesa	de operaciones	A no estándar	Léxica	Tipo de mesa
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	levantar	mesa	de estudio	A no estándar	Léxica	Tipo de mesa
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	servir	mesa	de comedor	A no estándar	Léxica	Tipo de mesa
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	Real 1	atender	mesa	de trabajo	A no estándar	Léxica	Tipo de mesa
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	AntiReal 1	desatender	mesa	de noche	A no estándar	Léxica	Tipo de mesa
Guardar ART ~	(ART) ~	V no estándar	reservar	mesa	de luz	A no estándar	Léxica	Tipo de mesa
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	tener	mesa	camarera	A no estándar	Léxica	Tipo de mesa
Consagrar al culto divino ART ~	ART ~	V no estándar	bendecir	mesa	de servicio	A no estándar	Léxica	Tipo de mesa
Tener el lugar más importante de ART ~	ART ~	V no estándar	presidir	mesa	auxiliar	A no estándar	Léxica	Tipo de mesa
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	calzar	mesa	extensible	A no estándar	Léxica	Tipo de mesa
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a/en ART ~)	Real 1	sentar(se)(a/en)	mesa	plegable	A no estándar	Léxica	Tipo de mesa
Hacer lo que se espera que se haga con ART	(de ART ~)	Real 1	levantar(se)(de)	mesa	de centro	A no estándar	Léxica	Tipo de mesa

6.13. Elementos del mobiliario y enseres domésticos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
~								
				mesa	ratona	A no estándar	Léxica	Tipo de mesa
				mesa	de negociaciones	A no estándar	Léxica	Tipo de mesa
				mesa	electoral	A no estándar	Léxica	Tipo de mesa
				mesa	buena	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer (algo) con ART ~	[(en ART ~)(Y)]	Labreal 13	hervir	olla	exprés	A no estándar	Léxica	Tipo de olla
Hacer (algo) con ART ~	[(en ART ~)(Y)]	Labreal 13	cocer	olla	rápida	A no estándar	Léxica	Tipo de olla
Causar que ART ~ empiece a funcionar	ART ~	CausIncepFact 0	poner a {hervir/cocer}	olla	a presión	A no estándar	Léxica	Tipo de olla
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	tapar	olla				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	destapar	olla				
Sacar el contenido de ART ~	ART ~	V no estándar	vaciar	olla				
Ocupar por completo ART ~	ART ~	V no estándar	llenar	olla				
Hacer (algo) con ART ~	[(a ART ~)(Y)]	Labreal 13	echar(a)	olla				
Hacer (algo) con ART ~	[(en ART ~)(Y)]	Labreal 13	meter(en)	olla				
Hacer (algo) con ART ~	[(en ART ~)(Y)]	Labreal 13	mezclar(en)	olla				
Hacer (algo) con ART ~	[(en ART ~)(Y)]	Labreal 13	cocinar(en)	olla				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	poner	paño	frío	A no estándar	Léxica	Tipo de paño
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	colocar	paño	tibio	A no estándar	Léxica	Tipo de paño
Hacer (algo) con ART ~	[(con ART ~)(Y)]	Labreal 13	cubrir(con)	paño	húmedo	A no estándar	Léxica	Tipo de paño
Hacer (algo) con ART ~	[(con ART ~)(Y)]	Labreal 13	secar(con)	paño	seco	A no estándar	Léxica	Tipo de paño
				paño	empapado	A no estándar	Léxica	Tipo de paño
				paño	de cocina	A no estándar	Léxica	Tipo de paño
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	pasar	plumero				

6.13. Elementos del mobiliario y enseres domésticos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer (algo) con ART ~	[(con ART ~) (Y)]	Labreal 13	limpiar(con)	plumero				
Causar que ART ~ empiece a funcionar	ART ~ (pl)	CausIncepFact 0	cambiar	sábana	encimera	A no estándar	Léxica	Tipo de sábana
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~ (pl)	PreparReal 1	lavar	sábana	bajera	A no estándar	Léxica	Tipo de sábana
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~ (pl)	PreparReal 1	planchar	sábana	ajustable	A no estándar	Léxica	Tipo de sábana
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~ (pl)	LiquFact 0	quitar	sábana	de algodón	A no estándar	Léxica	Tipo de sábana
Causar que ART ~ empiece a funcionar	ART ~ (pl)	CausIncepFact 0	poner	sábana	de hilo	A no estándar	Léxica	Tipo de sábana
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~ (pl)	PreparReal 1	estirar	sábana	sintética	A no estándar	Léxica	Tipo de sábana
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~ (pl)	PreparReal 1	desplegar	sábana				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~ (pl)	PreparReal 1	desdoblar	sábana				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~ (pl)	PreparReal 1	doblar	sábana				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~ (pl)	PreparReal 1	plegar	sábana				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~ (pl)	PreparReal 1	airear	sábana				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~ (pl)	PreparReal 1	tender	sábana				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~ (pl)	PreparReal 1	ventilar	sábana				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(entre) ART ~ (pl)	Real 1	meter(se)(entre)	sábana				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en) ART ~ (pl)	Real 1	envolver(se)(en)	sábana				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(con) ART ~ (pl)	Real 1	cubrir(se)(con)	sábana				
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	AntiReal 1	volcar	salero[recipiente para la sal]				
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	AntiReal 1	tirar	salero[recipiente para la sal]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	pasar	salero[recipiente para la sal]				
Causar que ART ~ vuelva a ser útil	ART ~	CausDenuevoFact 0	rellenar	salero[recipiente para la sal]				
Hacer ART ~ lo contrario de lo que se espera	-	AntiFact 0	pegarse	sartén	pequeña	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño

6.13. Elementos del mobiliario y enseres domésticos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	usar	sartén	grande	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	utilizar	sartén	honda	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	llenar	sartén	caliente	A no estándar	Léxica	Tipo de sartén
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	calentar	sartén	humeante	A no estándar	Léxica	Tipo de sartén
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	tapar	sartén	antiadherente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	retirar	sartén				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	fregar	sartén				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	limpiar	sartén				
Hacer (algo) con ART ~	[(en) (ART) ~ (Y)]	Labreal 13	freír(en)	sartén				
Hacer (algo) con ART ~	[(en) (ART) ~ (Y)]	Labreal 13	saltear(en)	sartén				
Hacer (algo) con ART ~	[(en) (ART) ~ (Y)]	Labreal 13	rehogar(en)	sartén				
Hacer (algo) con ART ~	[(en) (ART) ~ (Y)]	Labor 13	hacer(en)	sartén				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	cerrar	tarro				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	tapar	tarro				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	abrir	tarro				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	destapar	tarro				
Hacer (algo) con ART ~	[(en ART ~)(Y)]	Labreal 13	envasar(en)	tarro				
Hacer (algo) con ART ~	[(en ART ~)(Y)]	Labreal 13	conservar(en)	tarro				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia con intensidad	-	MagnFact 0	desbordar(se)	vaso[recipiente]	lleno	A no estándar	Léxica	Tipo de vaso

6.13. Elementos del mobiliario y enseres domésticos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia con intensidad	-	MagnFact 0	rebosar	vaso[recipiente]	vacío	A no estándar	Léxica	Tipo de vaso
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	llenar	vaso[recipiente]	alto	A no estándar	Léxica	Tipo de vaso
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~ frecuentemente	ART ~	MagnReal 1	colmar	vaso[recipiente]	bajo	A no estándar	Léxica	Tipo de vaso
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	servir	vaso[recipiente]	de cristal	A no estándar	Léxica	Tipo de vaso
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	vaciar	vaso[recipiente]	de plástico	A no estándar	Léxica	Tipo de vaso
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	verter	vaso[recipiente]	ornamental	A no estándar	Léxica	Tipo de vaso
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	AntiReal 1	derramar	vaso[recipiente]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	apurar	vaso[recipiente]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	beber	vaso[recipiente]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	tomar	vaso[recipiente]				

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Afectar ART ~ de manera excesiva (a alguien)	(a X)	Excess 1	agudizar(se)	acné	juvenil	A no estándar	Léxica	Tipo de acero
Afectar ART ~ de manera excesiva (a alguien)	(a X)	Excess 1	acentuar(se)	acné				
Afectar ART ~ de manera excesiva (a alguien)	(a X)	Excess 1	recrudecer(se)	acné				
Dejar de afectar ART ~ (a alguien)	(a X)	FinFunc 1	curar(se)	acné				
Decrecer las consecuencias de la existencia de ART ~ (en alguien)	(a X)	IncepPredMinusFunc 1	remitir	acné				
Ser mejores las consecuencias de la existencia de ART ~ (en alguien)	(a X)	PredPlusBonContFunc 1	mejorar	acné				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	sufrir	acné				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	padecer	acné				
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	tener	acné				
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	quitar	acné				
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	vencer	acné				
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	superar	acné				
Causar que ART ~ deje de existir (en	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	curar	acné				

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
alguien)								
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	erradicar	acné				
Intentar causar que ART ~ no funcione	ART ~	IntentarLiquFact 0	afrontar	acné				
Intentar causar que ART ~ no funcione	ART ~	IntentarLiquFact 0	combatir	acné				
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	atajar	acné				
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1/CausFunc 1	provocar	acné				
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1/CausFunc 1	causar	acné				
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1/CausFunc 1	producir	acné				
Afectar ART ~ de manera excesiva (a alguien)	(a X)	Excess 1	agudizar(se)	afección	grave	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Afectar ART ~ de manera excesiva (a alguien)	(a X)	Excess 1	acentuar(se)	afección	seria	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Afectar ART ~ de manera excesiva (a alguien)	(a X)	Excess 1	agravar(se)	afección	fuerte	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Afectar ART ~ de manera excesiva (a alguien)	(a X)	Excess 1	recrudecer(se)	afección	crónica	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Dejar ART ~ de existir (en alguien)	(a X)	FinFunc 1	curar(se)	afección	leve	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Decrecer las consecuencias de la existencia de ART ~ (en alguien)	(a X)	IncepPredMinusFunc 1	aplacar(se)	afección	ligera	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Decrecer las consecuencias de la existencia de ART ~ (en alguien)	(a X)	IncepPredMinusFunc 1	remitir	afección	sin importancia	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Decrecer las consecuencias de la existencia de ART ~ (en alguien)	(a X)	IncepPredMinusFunc 1	mejorar	afección	dolorosa	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Manifestarse ART ~ (en alguien)	(a X)	Manif 1	presentar(se)	afección	contagiosa	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Manifestarse ART ~ (en alguien)	(a X)	Manif 1	manifestar(se)	afección	respiratoria	A no estándar	Léxica	Tipo de afección según la localización
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1	provocar	afección	pulmonar	A no estándar	Léxica	Tipo de afección según la localización
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1	causar	afección	bronquial	A no estándar	Léxica	Tipo de afección según la localización
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1	producir	afección	cardíaca	A no estándar	Léxica	Tipo de afección según la localización
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	vencer	afección	estomacal	A no estándar	Léxica	Tipo de afección según la localización
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	superar	afección	intestinal	A no estándar	Léxica	Tipo de afección según la localización
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	erradicar	afección	renal	A no estándar	Léxica	Tipo de afección según la localización
Causar que ART ~ funcione cada vez menos	ART ~	CausPredMinusFunc 0	afrontar	afección	cutánea	A no estándar	Léxica	Tipo de afección según la localización
Causar que ART ~ funcione cada vez menos	ART ~	CausPredMinusFunc 0	combatir	afección	nerviosa	A no estándar	Léxica	Tipo de afección según la localización
Causar que ART ~ funcione cada vez menos	ART ~	CausPredMinusFunc 0	mitigar	afección	gripal	A no estándar	Léxica	Tipo de afección según la localización
Causar que ART ~ funcione cada vez	ART ~ (a Y)	CausPredMinusFact 2	aliviar	afección				

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
menos (en alguien)								
Preparar para que ART ~ no funcione (en alguien)	ART ~ (a Y)	PreparAntiReal 2	prevenir	afección				
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	atajar	afección				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	contraer	afección				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	adquirir	afección				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	sufrir	afección				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	padecer	afección				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	detectar	afección				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	diagnosticar	afección				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(de ART ~)	AntiReal 2	contagiar(se)(de)	afección				
Intentar causar que ART ~ no funcione	(contra ART ~)	IntentarLiquFact 0	luchar(contra)	afección				
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	(de ART ~)	PredPlusBonContFunc 2	restablecerse(de)	afección				
Ser objeto de la mejora de la	(de ART ~)	PredPlusBonContFunc 2	reponer(se)(de)	afección				

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
existencia de ART ~								
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	(a ART ~)	PredPlusBonContFunc 2	sobreponerse(a)	afección				
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	(de ART ~)	PredPlusBonContFunc 2	recobrarse(de)	afección				
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	(de ART ~)	PredPlusBonContFunc 2	librar(se)(de)	afección				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	padecer	afectación	gran(de)	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	sufrir	afectación	desmedida	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	[(ART) ~ (a Y)]	LiquFunc 2	evitar	afectación	excesiva	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1	suponer	afectación	seria	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
				afectación	grave	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
				afectación	negativa	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				afectación	menor	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
				afectación	leve	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
				afectación	ligera	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
				afectación	eventual	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
				afectación	parcial	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				afectación	orgánica	A no estándar	Léxica	Tipo de afectación según la localización
				afectación	neurológica	A no estándar	Léxica	Tipo de afectación según la localización
				afectación	cerebral	A no estándar	Léxica	Tipo de afectación según la localización
				afectación	hepática	A no estándar	Léxica	Tipo de afectación según la localización
				afectación	medular	A no estándar	Léxica	Tipo de afectación según la localización
				afectación	renal	A no estándar	Léxica	Tipo de afectación según la localización
				afectación	ósea	A no estándar	Léxica	Tipo de afectación según la localización
				afectación	climática	A no estándar	Léxica	Tipo de afectación según la localización
				afectación	medioambiental	A no estándar	Léxica	Tipo de afectación según la localización
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~(a X)]	CausFunc 1	provocar(a alguien)	agarrotamiento	muscular	A no estándar	Léxica	Tipo de afectación según la localización
CauCausar que ART ~ se manifieste	(ART) ~	CausManif 0	manifestar	agarrotamiento	progresivo	A no estándar	Léxica	Tipo de afectación según la localización
tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	presentar	agarrotamiento				
CauCausar que ART ~ se manifieste	(ART) ~	CausManif 0	mostrar	agarrotamiento				
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	tener	agarrotamiento				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	sufrir	agarrotamiento				
Afectar ART ~ (a alguien) de forma cada vez mayor	(a X)	IncepMagnFunc 1	aumentar	alergia	fuerte	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	tener	alergia	grave	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	sufrir	alergia	crónica	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	padecer	alergia	leve	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1	provocar	alergia	transitoria	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X]	CausFunc 1	causar	alergia	respiratoria	A no estándar	Léxica	Tipo de alergia
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1	originar	alergia	alimentaria	A no estándar	Léxica	Tipo de alergia
Afectar ART ~ (a alguien)	[(ART) ~ (a X)]	Func 1	dar	alergia	primaveral	A no estándar	Léxica	Tipo de alergia
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1	producir	alergia				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	desarrollar	alergia				
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	coger	alergia				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	Real 2	diagnosticar	alergia				
Intentar causar que ART ~ no funcione (en alguien)	[ART ~ (a Y)]	IntentarLiquFact 2	tratar	alergia				
Intentar causar que ART ~ no funcione (en alguien)	[(contra ART ~) (a Y)]	IntentarLiquFact 2	vacunar(contra)	alergia				
Empezar ART ~ a existir (en alguien)	(a X)	IncepFunc 1	venir(le)(a alguien)	alucinación	colectiva	A no estándar	Léxica	Tipo de alucinación
Empezar ART ~ a existir (en alguien)	(a X)	IncepFunc 1	dar(le)(a alguien)	alucinación	personal	A no estándar	Léxica	Tipo de alucinación
Hacer lo que se espera que se haga	(ART) ~	Real 1	ver	alucinación	virtual	A no estándar	Léxica	Tipo de alucinación

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
con ART ~								
Sufrir ART ~	(ART) ~	Oper 1	tener	alucinación	acústica	A no estándar	Léxica	Tipo de alucinación
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	sufrir	alucinación	plurisensorial	A no estándar	Léxica	Tipo de alucinación
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	experimentar	alucinación	espacial	A no estándar	Léxica	Tipo de alucinación
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1	provocar	alucinación	auditiva	A no estándar	Léxica	Tipo de alucinación
				alucinación	mística	A no estándar	Figur	Religiosa
				alucinación	delirante	A no estándar	Léxica	Tipo de alucinación
				alucinación	terrible	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				alucinación	simple	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
				alucinación	mera	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
				alucinación	persistente	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
				alucinación	continua	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
				alucinación	ocasional	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Empezar ART ~ a existir (en alguien)	(a X)	IncepFunc 1	sobrevenir(a alguien)	amnesia	total	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	tener	amnesia	absoluta	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	padecer	amnesia	profunda	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	sufrir	amnesia	parcial	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1	provocar	amnesia	ligera	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1	causar(a alguien)	amnesia	leve	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1	producir	amnesia	interesada	A no estándar	Léxica	Tipo de amnesia
Intentar causar que ART ~ no funcione	ART ~	IntentarLiquFact 0	combatir	amnesia	fingida	A no estándar	Léxica	Tipo de amnesia
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	AntiReal 1	fingir	amnesia	deliberada	A no estándar	Léxica	Tipo de amnesia
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	AntiReal 1	aparentar	amnesia	forzosa	A no estándar	Léxica	Tipo de amnesia
Intentar causar que ART ~ no funcione	(contra ART~)	IntentarLiquFact 0	luchar(contra)	amnesia	repentina	A no estándar	Léxica	Tipo de amnesia
				amnesia	aparente	A no estándar	Léxica	Tipo de amnesia
				amnesia	general	A no estándar	Figur	Que afecta a todo el mundo
				amnesia	colectiva	A no estándar	Figur	Que afecta a todo el mundo
				amnesia	histórica	A no estándar	Figur	Que se ha olvidado la historia
				amnesia	frecuente	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
				amnesia	constante	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	provocar	ampolla				
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	levantar	ampolla				
Empezar ART ~ a existir (en alguien)	(a X)	IncepFunc 1	salir(a alguien)	ampolla				
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	romper	ampolla				
Causar que ART ~	ART ~	LiquFunc 0	reventar(se)	ampolla				

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
deje de existir								
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	abrir	ampolla				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	padecer	anemia	aguda	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	sufrir	anemia	severa	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	tener	anemia	fuerte	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1	causar	anemia	perniciosa	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1	ocasionar	anemia	infecciosa	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Intentar causar que ART ~ no funcione (en alguien)	ART ~ (a Y)	IntentarLiquFact 2	tratar	anemia				
Preparar para que ART ~ no funcione (en alguien)	ART ~ (a Y)	PreparAntiReal 2	prevenir	anemia				
Intentar causar que ART ~ no funcione	ART ~	IntentarLiquFact 0	combatir	anemia				
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	tener	anginas				
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	coger	anginas				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	sufrir	anginas				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	padecer	anginas				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~(a Y)]	Real 2	diagnosticar	anginas				

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Intentar causar que ART ~ no funcione (en alguien)	[(ART) ~(a Y)]	IntentarLiquFact 2	tratar	anginas				
Intentar causar que ART ~ no funcione (en alguien)	[(de)(ART) ~(a Y)]	IntentarLiquFact 2	operar(de)	anginas				
Empezar ART ~ a afectar (a alguien)	(a X)	IncepFunc 1	entrar(a alguien)	ansiedad	gran(de)	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Afectar ART ~ (a alguien) de forma cada vez mayor	(a X)	IncepMagnFunc 1	invadir(a alguien)	ansiedad	profunda	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Afectar ART ~ (a alguien) de forma cada vez mayor	(a X)	IncepMagnFunc 1	atenazar(a alguien)	ansiedad	intensa	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Afectar ART ~ (a alguien) de forma cada vez mayor	(a X)	IncepMagnFunc 1	devorar(a alguien)	ansiedad	viva	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Afectar ART ~ (a alguien) de forma cada vez mayor	(a X)	IncepMagnFunc 1	consumir(a alguien)	ansiedad	permanente	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Afectar ART ~ (a alguien) de forma cada vez mayor	(a X)	IncepMagnFunc 1	acosar(a alguien)	ansiedad	mortificante	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Afectar ART ~ (a alguien) de forma cada vez mayor	(a X)	IncepMagnFunc 1	asaltar(a alguien)	ansiedad	incontrolable	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Decrecer las consecuencias de la existencia de ART ~ (en alguien)	(a X)	IncepPredMinusFunc 1	aplacar(se)	ansiedad	verdadera	Ver	Léxica	Propia
Decrecer las consecuencias de la existencia de ART ~ (en alguien)	(a X)	ncepPredMinusFunc 1	disminuir	ansiedad	auténtica	Ver	Léxica	Propia
Afectar ART ~ (a alguien) de forma	(a X)	IncepMagnFunc 1	aumentar	ansiedad	lleno	MagnAble	Léxica	Que tiene mucha ~

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
cada vez mayor								
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	sentir	ansiedad	preso	MagnAble	Léxica	Que tiene mucha ~
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	experimentar	ansiedad				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	sufrir	ansiedad				
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	tener	ansiedad				
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1	producir	ansiedad				
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1	crear	ansiedad				
Empezar ART ~ a afectar (a alguien)	(a X)	IncepFunc 1	dar	ansiedad				
Causar que ART ~ exista cada vez menos (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredMinusFunc 2	calmar	ansiedad				
Causar que ART ~ exista cada vez menos (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredMinusFunc 2	paliar	ansiedad				
Causar que ART ~ exista cada vez menos (en alguien)	ART~ (a Y)	CausPredMinusFunc 2	mitigar	ansiedad				
Causar que ART ~ exista cada vez menos (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredMinusFunc 2	atemperar	ansiedad				
Causar que ART ~ exista cada vez menos (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredMinusFunc 2	templar	ansiedad				
Causar que ART ~ exista cada vez menos (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredMinusFunc 2	aliviar	ansiedad				
Causar que ART ~ exista cada vez menos (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredMinusFunc 2	apaciguar	ansiedad				

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Causar que ART ~ exista cada vez menos (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredMinusFunc 2	atenuar	ansiedad				
Causar que ART ~ no se manifieste	ART ~	CausAntiManif 0	disfrazar	ansiedad				
Intentar causar que ART ~ no funcione (en alguien)	ART~ (a Y)	IntentarLiquFact 2	controlar	ansiedad				
Causar que ART ~ no se manifieste	ART ~	CausAntiManif 0	contener	ansiedad				
Causar que ART ~ no se manifieste	ART ~	CausAntiManif 0	reprimir	ansiedad				
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	vencer	ansiedad				
Causar que ART ~ se manifieste	(ART) ~	CausManif 0	exteriorizar	ansiedad				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	Real 2	detectar	ansiedad				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(por ART ~)	AntiReal 2	dejarse llevar(por)	ansiedad				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	evolucionar	apendicitis	aguda	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	sufrir	apendicitis				
Tener ART ~	~	Oper 1	tener	apendicitis				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	~ (a Y)	Real 2	diagnosticar	apendicitis				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	~ (a Y)	Real 2	detectar	apendicitis				
Hacer (a alguien) lo	~ (a Y)	Real 2	confirmar	apendicitis				

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
que se espera que se haga con ART ~								
Intentar causar que ART ~ no funcione (en alguien)	[(de ~) (a Y)]	IntentarLiquFact 2	operar(de)	apendicitis				
Intentar causar que ART ~ no funcione (en alguien)	[(de ~) (a Y)]	IntentarLiquFact 2	intervenir(de)	apendicitis				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(de ~)	AntiReal 2	enfermar(de)	apendicitis				
Afectar ART ~ de manera excesiva (a alguien)	(a X)	Excess 1	agudizar(se)	artritis	crónica	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Afectar ART ~ de manera excesiva (a alguien)	(a X)	Excess 1	acentuar(se)	artritis	degenerativa	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	sufrir	artritis	incurable	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	padecer	artritis	aguda	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	desarrollar	artritis	leve	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Hacer (a algo/alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	Real 2	diagnosticar	artritis	traumática	A no estándar	Léxica	Tipo de artritis
Causar que ART ~ exista cada vez menos (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredMinusFunc 2	aliviar	artritis	reumatoide	A no estándar	Léxica	Tipo de artritis
Intentar causar que ART ~ no funcione (en alguien)	ART ~ (a Y)	IntentarLiquFact 2	tratar	artritis	reumática	A no estándar	Léxica	Tipo de artritis

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Intentar causar que ART ~ funcione	(contra ART ~)	IntentarCausFact 0	luchar(contra)	artritis	infecciosa	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				atritis	aquejado(de)	Able	Léxica	Que sufre ART ~
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	sufrir	artrosis	aguda	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	padecer	artrosis	degenerativa	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	desarrollar	artrosis				
Hacer (a algo/alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	Real 2	diagnosticar	artrosis				
Hacer (a algo/alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	Real 2	detectar	artrosis				
Intentar causar que ART ~ funcione	ART ~	IntentarCausFact 0	combatir	artrosis				
Intentar causar que ART ~ no funcione (en alguien)	ART ~ (a Y)	IntentarLiquFact 2	tratar	artrosis				
Causar que ART ~ exista cada vez menos (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredMinusFunc 2	aliviar	artrosis				
Preparar para que ART ~ no funcione (en alguien)	ART ~ (a Y)	PreparAntiReal 2	prevenir	artrosis				
Afectar ART ~ de manera excesiva (a alguien)	(a X)	Excess 1	agudizar(se)	asma	infantil	A no estándar	Léxica	Tipo de asma
Afectar ART ~ de manera excesiva (a alguien)	(a X)	Excess 1	acentuar(se)	asma	alérgica	A no estándar	Léxica	Tipo de asma

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Afectar ART ~ de manera excesiva (a alguien)	(a X)	Excess 1	agravar(se)	asma	crónica	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	tener	asma				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	sufrir	asma				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	padecer	asma				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	desarrollar	asma				
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1	provocar	asma				
Intentar causar que ART ~ no funcione	ART ~	IntentarLiquFact 0	combatir	asma				
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	curar	asma				
Intentar causar que ART ~ no funcione (en alguien)	ART ~ (a Y)	IntentarLiquFact 2	tratar	asma				
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	vencer	asma				
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	superar	asma				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	Real 2	diagnosticar	asma				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	Real 2	detectar	asma				
Intentar causar que ART ~ no funcione	(contra ART ~)	IntentarLiquFact 0	luchar(contra)	asma				

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
Afectar (a alguien)	(a X)	Func 1	afectar(a alguien)	bronquitis	crónica	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Afectar (a alguien)	(a X)	Func 1	aquejar(a alguien)	bronquitis	fuerte	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Ser mejores las consecuencias de la existencia de ART ~ (en alguien)	(a X)	PredPlusBonContFunc 1	curar(se)	bronquitis	aguda	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Afectar ART ~ de manera excesiva (a alguien)	(a X)	Excess 1	agudizar(se)	bronquitis	ligera	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Afectar ART ~ de manera excesiva (a alguien)	(a X)	Excess 1	acentuar(se)	bronquitis				
Afectar ART ~ de manera excesiva (a alguien)	(a X)	Excess 1	agravar(se)	bronquitis				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	sufrir	bronquitis				
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	tener	bronquitis				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	padecer	bronquitis				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	contraer	bronquitis				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	Real 2	diagnosticar	bronquitis				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	Real 2	detectar	bronquitis				
Ser objeto de la mejora de la	[(de) (ART) ~]	PredPlusBonContFunc 2	restablecerse(de)	bronquitis				

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
existencia de ART ~								
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	[(de) (ART) ~]	PredPlusBonContFunc 2	recobrarse(de)	bronquitis				
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	[(de) (ART) ~]	PredPlusBonContFunc 2	reponerse(de)	bronquitis				
Empezar ART ~ a existir (en alguien)	(a X)	IncepFunc 1	dar(a alguien)	calambre	fuerte	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Empezar ART ~ a existir (en alguien)	(a X)	IncepFunc 1	entrar(a alguien)	calambre	intenso	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Empezar ART ~ a existir (en alguien)	(a X)	IncepFunc 1	recorrer(a alguien)	calambre	agudo	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Empezar ART ~ a existir (en alguien)	(a X)	IncepFunc 1	sacudir(a alguien)	calambre	doloroso	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1	producir(a alguien)	calambre	suave	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1	provocar(a alguien)	calambre	inesperado	A no estándar	Léxica	Tipo de calambre
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	sentir	calambre				
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	notar	calambre				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	sufrir	calambre				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	soportar	calambre				
Causar que ART ~ no empiece a existir	ART ~	CausAntiIncepFunc 0	evitar	calambre				
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	(de ART ~)	PredPlusBonContFunc 2	recuperar(se)(de)	calambre				
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	formar(se)	cálculo[piedra]	renal	A no estándar	Léxica	Tipo de cálculo[piedra]

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Dejar ART ~ de existir	-	FinFunc 0	disolver(se)	cálculo[piedra]	del riñón	A no estándar	Léxica	Tipo de cálculo[piedra]
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	eliminar	cálculo[piedra]	vesicular	A no estándar	Léxica	Tipo de cálculo[piedra]
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	expulsar	cálculo[piedra]				
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	durar	calentura	veraniega	A no estándar	Figur	Calor veraniego
Decrecer las consecuencias de la existencia de ART ~ (en alguien)	(a X)	IncepPredMinusFunc 1	pasárse(le)(a alguien)	calentura	estival	A no estándar	Figur	Calor veraniego
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1	provocar	calentura	amorosa	A no estándar	Figur	Excitación producida por un sentimiento amoroso
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	tener	calentura				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	sufrir	calentura				
Decrecer las consecuencias de la existencia de ART ~ (en alguien)	(a X)	IncepPredMinusFunc 1	bajar	calentura				
Causar que ART ~ exista cada vez menos (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredMinusFunc 2	sofocar	calentura				
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	avanzar	calvicie	incipiente	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Manifestarse ART ~	-	Manif 0	manifestar(se)	calvicie	avanzada	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Manifestarse ART ~	-	Manif 0	evidenciar(se)	calvicie	pronunciada	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Intentar causar que ART ~ no funcione	ART ~	IntentarLiquFact 0	combatir	calvicie	galopante	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	detener	calvicie	irremisible	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	frenar	calvicie	evidente	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	atajar	calvicie	manifiesta	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	curar	calvicie	ostensible	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ no se manifieste	ART ~	CausAntiManif 0	disimular	calvicie	patente	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ no se manifieste	ART ~	CausAntiManif 0	ocultar	calvicie	hereditaria	A no estándar	Léxica	Tipo de calvicie
Causar que ART ~ no se manifieste	ART ~	CausAntiManif 0	cubrir	calvicie	congénita	A no estándar	Léxica	Tipo de calvicie
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	presentar	calvicie	prematura	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Causar que ART ~ se manifieste	ART ~	CausManif 0	exhibir	calvicie				
Causar que ART ~ se manifieste	ART ~	CausManif 0	ostentar	calvicie				
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1	provocar	calvicie				
Intentar causar que ART ~ no funcione	(contra ART ~)	IntentarLiquFact 0	luchar(contra)	calvicie				
Empezar ART ~ a existir (en alguien)	-	IncepFunc 1	aparecer	cáncer	benigno	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	extender(se)	cáncer	maligno	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	carcomer(a alguien)	cáncer	incipiente	AntiMagn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant -/Cualit -	De reducida dimensión y con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a	(a X)	AntiFact 1	atacar	cáncer	avanzado	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
alguien)								
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	tener	cáncer	galopante	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	sufrir	cáncer	terminal	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	padecer	cáncer	fulminante	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	contraer	cáncer	irreversible	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1	producir	cáncer				
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1	provocar	cáncer				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	desarrollar	cáncer				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	detectar	cáncer				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	diagnosticar	cáncer				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	descubrir	cáncer				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	encontrar	cáncer				
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	extirpar	cáncer				
Causar que ART ~	ART ~ (a Y)	IntentarLiquFact 2	operar	cáncer				

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
deje de existir (en alguien)								
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	curar	cáncer				
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	IntentarLiquFact 2	radiar	cáncer				
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	vencer	cáncer				
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	superar	cáncer				
Intentar causar que ART ~ no funcione	ART ~	IntentarLiquFact 0	combatir	cáncer				
Causar que ART ~ exista cada vez menos (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredMinusFunc 2	frenar	cáncer				
Preparar para que ART ~ no funcione (en alguien)	ART ~ (a Y)	PreparAntiReal 2	prevenir	cáncer				
Intentar causar que ART ~ no funcione	(contra ART ~)	IntentarLiquFact 0	luchar(contra)	cáncer				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(sobre ART ~)	Real 1	investigar(sobre)	cáncer				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	[(de) (ART) ~]	AntiReal 2	morir(de)	cáncer				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	[(por) (ART) ~]	AntiReal 2	fallecer(por)	cáncer				
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a	(Y)	AntiFact 2	pudrir(algo)	caries	dental	A no estándar	Léxica	Tipo de caries

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
alguien)								
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(Y)	AntiFact 2	destrozar(algo)	caries	dentaria	A no estándar	Léxica	Tipo de caries
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1	provocar	caries				
Causar que ART ~ exista cada vez menos (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredMinusFunc 2	reducir	caries				
Causar que ART ~ exista cada vez menos (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredMinusFunc 2	inhibir	caries				
Causar que ART ~ no empiece a existir(en alguien)	ART ~ (a Y)	CausAntiIncepFunc 2	evitar	caries				
Preparar para que ART ~ no funcione (en alguien)	ART ~ (a Y)	PreparAntiReal 2	prevenir	caries				
Causar que ART ~ no empiece a existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausAntiIncepFunc 2	impedir	caries				
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	curar	caries				
Intentar causar que ART ~ no funcione (en alguien)	ART ~ (a Y)	IntentarLiquFact 2	empastar	caries				
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	arreglar	caries				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	padecer	caries				

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	sufrir	caries				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~ (a Y)	Real 2	detectar	caries				
Dejar ART ~ de existir (en alguien)	(a X)	FinFunc 1	curar(se)	catarro	fuerte	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia con intensidad que afecta (a alguien)	(a X)	MagnFact 1	complicarse	catarro	de campeonato	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	coger	catarro	molesto	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	pillar	catarro	terrible	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Transmitir ART ~ (a alguien)	ART ~	V no estándar	contagiar	catarro	simple	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Pasar ART ~ (a alguien)	ART ~ (a Y)	Oper 2	pegar	catarro	ligero	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	tener	catarro	pequeño	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	sufrir	catarro	común	A no estándar	Léxica	Tipo de catarro
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	incubar	catarro	típico	A no estándar	Léxica	Tipo de catarro
Intentar causar que ART ~ no funcione	ART ~	IntentarLiquFact 0	combatir	catarro	propenso	Qual	Léxica	Con tendencia a tener ART ~
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	frenar	catarro				
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	solucionar	catarro				
Causar que ART ~ exista cada vez menos (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredMinusFunc 2	aliviar	catarro				

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	vencer	catarro				
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	superar	catarro				
Intentar causar que ART ~ no funcione	(contra ART ~)	IntentarLiquFact 0	luchar(contra)	catarro				
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	(de ART ~)	PredPlusBonContFunc 2	restablecerse(de)	catarro				
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	(de ART ~)	PredPlusBonContFunc 2	reponerse(de)	catarro				
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	(de ART ~)	PredPlusBonContFunc 2	recobrarse(de)	catarro				
No empezar ART ~ a existir (en alguien)	(de ART ~)	AntiIncepFunc 2	librarse(de)	catarro				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	padecer	ceguera	total	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	sufrir	ceguera	absoluta	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1	producir	ceguera	completa	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1	provocar	ceguera	crónica	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1	causar	ceguera	reversible	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1	originar	ceguera	transitoria	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Intentar causar que ART ~ no funcione	ART ~	IntentarLiquFact 0	combatir	ceguera	temporal	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Preparar para que ART ~ no funcione	ART ~	PreparAntiReal 2	prevenir	ceguera	parcial	AntiMagn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
(en alguien)								
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	vencer	ceguera	nocturna	A no estándar	Léxica	Tipo de ceguera
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	corregir	ceguera	infantil	A no estándar	Léxica	Tipo de ceguera
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(a ART ~)(a X)]	CausFunc 1	conducir(a)	ceguera	juvenil	A no estándar	Léxica	Tipo de ceguera
				ceguera	histórica	A no estándar	Figur	Oscurecimiento histórico
				ceguera	política	A no estándar	Figur	Oscurecimiento político
				ceguera	intelectual	A no estándar	Figur	Oscurecimiento intelectual
				ceguera	mental	A no estándar	Figur	Oscurecimiento mental
				ceguera	cultural	A no estándar	Figur	Oscurecimiento cultural
				ceguera	psicológica	A no estándar	Figur	Oscurecimiento psicológico
				ceguera	colectiva	A no estándar	Figur	Oscurecimiento colectivo
				ceguera	voluntaria	A no estándar	Figur	Oscurecimiento voluntario
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	tener	celulitis	irreductible	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	padecer	celulitis	galopante	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Empezar ART ~ a afectar (a alguien)	(a X)	IncepFunc 1	salir	celulitis	avanzada	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Intentar causar que ART ~ no funcione (en alguien)	[(ART) ~ (a Y)]	IntentarLiquFact 2	tratar	celulitis	incipiente	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ exista cada vez menos (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredMinusFunc 2	reducir	celulitis				

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Causar que ART ~ deje de existir	[(ART) ~ (a Y)]	LiquFunc 0	eliminar	celulitis				
Intentar liquidar la existencia de ART ~	ART ~	IntentarLiquFunc 0	atacar	celulitis				
Causar que ART ~ deje de existir	(con ART ~)	LiquFunc 0	acabar(con)	celulitis				
Empezar ART ~ a afectar (a alguien)	(a X)	IncepFunc 1	salir	chichón	abultado	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Manifestarse ART ~ (en alguien)	(a X)	Manif 1	notar(se)	chichón	gran(de)	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	doler(a alguien)	chichón	enorme	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	hacer(se)	chichón	pequeño	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	producir(a alguien)	chichón	sin importancia	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	conservar	chichón	lleno(de)	MagnAble	Léxica	Que tiene muchos ART ~
Afectar ART ~ de manera excesiva (a alguien)	(a X)	Excess 1	agudizar(se)	ciática	lumbar	Epit	Léxica	De la cadera
Afectar ART ~ de manera excesiva (a alguien)	(a X)	Excess 1	acentuar(se)	ciática	aguda	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	Real 2	diagnosticar	ciática				
Intentar causar que ART ~ no funcione (en alguien)	ART ~ (a Y)	IntentarLiquFact 2	tratar	ciática				
Causar que ART ~	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	curar	ciática				

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
deje de existir								
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	padecer	ciática				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	sufrir	ciática				
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	(de ART ~)	PredPlusBonContFunc 2	mejorar(de)	ciática				
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	(de ART ~)	PredPlusBonContFunc 2	reponer(se)(de)	ciática				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	[(por) (ART) ~]	AntiReal 2	hospitalizar(por)	ciática				
Dejar ART ~ de funcionar (en alguien)	(a X)	FinFact 1	cerrar(se)	cicatriz	profunda	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Dejar ART ~ de existir (en alguien)	(a X)	FinFunc 1	curar(se)	cicatriz	honda	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	abrir(se)	cicatriz	duradera	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	infectar(se)	cicatriz	indeleble	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Continuar ART ~ existiendo (en alguien)	(a X)	ContFunc 1	quedar(a alguien)	cicatriz	imborrable	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	surcar(algo)	cicatriz	grabada	A no estándar	Figur	Que no se olvida

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	-	AntiReal 2	hacer(se)	cicatriz	horrible	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1	dejar	cicatriz	antiestética	AntiPos	Léxica	Con mal aspecto
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	producir	cicatriz	aparatosa	AntiPos	Léxica	Desmedida
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1	causar	cicatriz	ostensible	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ se maniefieste	(ART) ~	CausManif 0	lucir	cicatriz	invisible	Pos	Léxica	Que no se ve
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	conservar	cicatriz	abierta	A no estándar	Léxica	Tipo de cicatriz
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	acumular	cicatriz	emocional	A no estándar	Léxica	Tipo de cicatriz
Causar que ART ~ no se manifieste	ART ~	CausAntiManif 0	borrar	cicatriz	sentimental	A no estándar	Figur	Huella sentimental
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	restañar	cicatriz	residual	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ no se manifieste	ART ~	CausAntiManif 0	tapar	cicatriz	lleno	MagnAble	Léxica	Que tiene muchas ~
Causar que ART ~ no se manifieste	ART ~	CausAntiManif 0	cubrir	cicatriz	plagado	MagnAble	Léxica	Que tiene muchas ~
Causar que ART ~ no se manifieste	ART ~	CausAntiManif 0	disimular	cicatriz				
Causar que ART ~ no se manifieste	ART ~	CausAntiManif 0	esconder	cicatriz				
Causar que ART ~ no se manifieste	ART ~	CausAntiManif 0	ocultar	cicatriz				
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1	provocar	coagulación				
Causar que ART ~ funcione (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausFact 2	favorecer	coagulación				
Causar que ART ~ funcione (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausFact 2	regular	coagulación				

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Causar que ART ~ funcione (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausFact 2	impulsar	coagulación				
Causar que ART ~ funcione (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausFact 2	facilitar	coagulación				
Causar que ART ~ no empiece a existir(en alguien)	ART ~ (a Y)	CausAntiIncepFunc 2	impedir	coagulación				
Causar que ART ~ no empiece a existir(en alguien)	ART ~ (a Y)	CausAntiIncepFunc 2	evitar	coagulación				
Causar que ART ~ exista cada vez menos (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredMinusFunc 2	inhibir	coagulación				
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	formar(se)	coágulo	de sangre	A no estándar	Léxica	Tipo de coágulo
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	crear	coágulo	sanguíneo	A no estándar	Léxica	Tipo de coágulo
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	desarrollar	coágulo	cerebral	A no estándar	Léxica	Tipo de coágulo
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	producir	coágulo	coronario	A no estándar	Léxica	Tipo de coágulo
Ser objeto de la acción de ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	detectar	coágulo				
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	extraer	coágulo				
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	extirpar	coágulo				
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	eliminar	coágulo				
Causar que ART ~ deje de existir (en	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	deshacer	coágulo				

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
alguien)								
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	romper	coágulo				
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	disolver	coágulo				
Existir ART ~ ampliamente	-	MagnFunc 0	propagar(se)	cólera[enfermedad]				
Existir ART ~ ampliamente	-	MagnFunc 0	extender(se)	cólera[enfermedad]				
Existir ART ~ ampliamente	-	MagnFunc 0	contagiar(se)	cólera[enfermedad]				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	contraer	cólera[enfermedad]				
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	tener	cólera[enfermedad]				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	detectar	cólera[enfermedad]				
Preparar para que ART ~ no funcione (en alguien)	ART ~ (a Y)	PreparAntiReal 2	prevenir	cólera[enfermedad]				
Intentar causar que ART ~ no funcione	ART ~	IntentarLiquFact 0	combatir	cólera[enfermedad]				
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	vencer	cólera[enfermedad]				
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	superar	cólera[enfermedad]				
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	curar	cólera[enfermedad]				
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	erradicar	cólera[enfermedad]				

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	atajar	cólera[enfermedad]				
Intentar causar que ART ~ no funcione (en alguien)	[(contra ART ~) (a Y)]	IntentarLiquFact 2	vacunar(contra)	cólera[enfermedad]				
Intentar causar que ART ~ no funcione (en alguien)	(contra ART ~)	IntentarLiquFact 0	luchar(contra)	cólera[enfermedad]				
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	(de ART ~)	PredPlusBonContFunc 2	curar(se)(de)	cólera[enfermedad]				
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	desatar(se)	cólera[ira]	profunda	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Existir ART ~ ampliamente (en alguien)	(de X)	MagnFunc 1	apoderarse(de alguien)	cólera[ira]	irreprimible	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Existir ART ~ ampliamente (en alguien)	(a X)	MagnFunc 1	embargar(a alguien)	cólera[ira]	incontenida	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Decrecer las consecuencias de la existencia de ART ~ (en alguien)	(a X)	IncepPredMinusFunc 1	aplacar(se)	cólera[ira]	verdadera	Ver	Léxica	Verdadera
Decrecer las consecuencias de la existencia de ART ~ (en alguien)	(a X)	IncepPredMinusFunc 1	calmar(se)	cólera[ira]	justa	Ver	Léxica	Propia
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	descargar	cólera[ira]	legítima	Ver	Léxica	Propia
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	desfogar	cólera[ira]	injusta	AntiVer	Léxica	Falsa
Hacer lo que se espera que se haga	ART ~	Real 1	desahogar	cólera[ira]	fingida	AntiVer	Léxica	Falsa

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
con ART ~								
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	expresar	cólera[ira]	divina	A no estándar	Figur	De los dioses
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	liberar	cólera[ira]	popular	A no estándar	Figur	Del pueblo
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~ ampliamente	(ART) ~	MagnReal 1	rezumar	cólera[ira]	ciudadana	A no estándar	Figur	De los ciudadanos
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~ ampliamente	ART ~	MagnReal 1	concentrar	cólera[ira]	colectiva	A no estándar	Figur	De una colectividad
Empezar a hacer (algo) con ART ~ (a alguien)	ART ~ (a Y)	IncepReal 2	encender	cólera[ira]	nacional	A no estándar	Figur	De una nación
Ser objeto de la gran acción de ART ~	ART ~ (a Y)	MagnReal 2	avivar	cólera[ira]	lleno(de)	MagnAble	Léxica	Que tiene mucha ~
Empezar a hacer (algo) con ART ~ (a alguien)	ART ~ (a Y)	IncepReal 2	despertar	cólera[ira]	poseído(por)	MagnAble	Léxica	Que tiene mucha ~
Ser objeto de la gran acción de ART ~	ART ~ (a Y)	MagnReal 2	atizar	cólera[ira]				
Causar que ART ~ no se manifieste	ART ~	CausAntiManif 0	contener	cólera[ira]				
Causar que ART ~ no se manifieste	ART ~	CausAntiManif 0	reprimir	cólera[ira]				
Causar que ART ~ funcione cada vez menos	ART ~	CausPredMinusFact 0	templar	cólera[ira]				
Causar que ART ~ funcione cada vez menos	ART ~	CausPredMinusFact 0	apaciguar	cólera[ira]				

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Causar que ART ~ funcione cada vez menos	ART ~	CausPredMinusFact 0	atemperar	cólera[ira]				
Causar que ART ~ funcione cada vez menos	ART ~	CausPredMinusFact 0	mitigar	cólera[ira]				
Hacer más grande ART ~	[(en) (ART) ~]	MagnOper 1	montar(en)	cólera[ira]				
Hacer más grande ART ~	[(en) (ART) ~]	MagnOper 1	estallar(en)	cólera[ira]				
Hacer más grande ART ~	[(a) (ART) ~]	MagnOper 1	dar rienda suelta(a)	cólera[ira]				
Afectar ART ~ (a alguien) de forma cada vez mayor	(a X)	IncepMagnFunc 1	subir	colesterol	elevado	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Afectar ART ~ (a alguien) de forma cada vez mayor	(a X)	IncepMagnFunc 1	aumentar	colesterol	alto	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Decrecer las consecuencias de la existencia de ART ~ (en alguien)	(a X)	IncepPredMinusFunc 1	disminuir	colesterol	bajo	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Decrecer las consecuencias de la existencia de ART ~ (en alguien)	(a X)	IncepPredMinusFunc 1	bajar	colesterol	sanguíneo	A no estándar	Léxica	Tipo de colesterol
Intentar causar que ART ~ no funcione (en alguien)	ART ~ (a Y)	IntentarLiquFact 2	controlar	colesterol				
Intentar causar que ART ~ no funcione (en alguien)	ART ~ (a Y)	IntentarLiquFact 2	tratar	colesterol				
Causar que ART ~ funcione (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausFact 2	medir	colesterol				
Causar que ART ~	ART ~ (a Y)	CausFact 2	vigilar	colesterol				

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
funcione (en alguien)								
Causar que ART ~ funcione (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausFact 2	mantener	colesterol				
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	tener	colesterol				
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1	producir	colesterol				
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1	causar	colesterol				
Ser objeto de la gran acción de ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	MagnReal 2	elevar	colesterol				
Causar que ART ~ exista cada vez menos (en alguien)	[(ART) ~ (a Y)]	CausPredMinusFunc 2	reducir	colesterol				
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	eliminar	colesterol				
Intentar causar que ART ~ no funcione	ART ~	IntentarLiquFact 0	combatir	colesterol				
Empezar ART ~ a existir (en alguien)	(a X)	IncepFunc 1	dar	cólico	fuerte	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	sufrir	cólico	agudo	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	tener	cólico	nefrítico	A no estándar	Léxica	Tipo de cólico
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	padecer	cólico	estomacal	A no estándar	Léxica	Tipo de cólico
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1	provocar	cólico	intestinal	A no estándar	Léxica	Tipo de cólico
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1	generar	cólico	biliar	A no estándar	Léxica	Tipo de cólico
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1	causar	cólico				
Empezar ART ~ a existir (en alguien)	(a X)	IncepFunc 1	dar(le)(a alguien)	colitis	fuerte	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Empezar ART ~ a afectar (a alguien)	(a X)	IncepFunc 1	entrar(le)(a alguien)	colitis	molesta	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Dejar ART ~ de existir (en alguien)	(a X)	FinFunc 1	írse(le)(a alguien)	colitis	inoportuna	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Dejar ART ~ de existir (en alguien)	(a X)	FinFunc 1	pasársе(le)(a alguien)	colitis	intempestiva	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Existir ART ~ ampliamente (en alguien)	(a X)	MagnFunc 1	agudizar(se)	colitis				
Existir ART ~ ampliamente (en alguien)	(a X)	MagnFunc 1	acentuar(se)	colitis				
Dejar ART ~ de existir (en alguien)	(a X)	FinFunc 1	cortar(se)	colitis				
Dejar ART ~ de existir (en alguien)	(a X)	FinFunc 1	detener(se)	colitis				
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1	causar	colitis				
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	tener	colitis				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	sufrir	colitis				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	padecer	colitis				
Intentar causar que ART ~ no funcione (en alguien)	[(ART) ~ (a Y)]	IntentarLiquFact 2	tratar	colitis				
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	(de ART ~)	PredPlusBonContFunc 2	recuperar(se)(de)	colitis				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	detectar	coma[estado psicológico]	profundo	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Hacer (a alguien) lo	ART ~ (a Y)	Real 2	diagnosticar	coma[estado	irreversible	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
que se espera que se haga con ART ~				psicológico]				
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	provocar	coma[estado psicológico]	vegetativo	A no estándar	Léxica	Tipo de coma[estado psicológico]
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	causar	coma[estado psicológico]	etílico	A no estándar	Léxica	Tipo de coma[estado psicológico]
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	originar	coma[estado psicológico]	diabético	A no estándar	Léxica	Tipo de coma[estado psicológico]
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	sufrir	coma[estado psicológico]	neurológico	A no estándar	Léxica	Tipo de coma[estado psicológico]
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(de ART ~)	AntiReal 2	salir(de)	coma[estado psicológico]	metabólico	A no estándar	Léxica	Tipo de coma[estado psicológico]
Empezar a ser objeto de la acción inesperada de ART ~	[(en) (ART) ~]	IncepAntiReal 2	entrar(en)	coma[estado psicológico]	repentino	A no estándar	Léxica	Tipo de coma[estado psicológico]
Empezar a ser objeto de la acción inesperada de ART ~	[(en) (ART) ~]	IncepAntiReal 2	caer(en)	coma[estado psicológico]	previsible	A no estándar	Léxica	Tipo de coma[estado psicológico]
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	[(de) (ART) ~]	PredPlusContFunc 2	recuperarse(de)	coma[estado psicológico]				
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	[(en) (ART) ~]	PredPlusContFunc 2	encontrarse(en)	coma[estado psicológico]				
Estar en ART ~	[(en) (ART) ~]	Pred_temp	estar(en)	coma[estado psicológico]				
Estar en ART ~	[(en) (ART) ~]	Pred_temp	continuar(en)	coma[estado psicológico]				
Estar en ART ~	[(en) (ART) ~]	Pred_temp	permanecer(en)	coma[estado psicológico]				
Estar en ART ~	[(en) (ART) ~]	Pred_temp	mantener(se)(en)	coma[estado psicológico]				
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	tener	constipado	fuerte	Magn_tam	Fun Cuant	De gran dimensión y

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
						magnusAntiBon	+/Cualit -	con mala cualidad
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	sufrir	constipado	simple	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	padecer	constipado	pequeño	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Dejar ART ~ de existir (en alguien)	(a X)	FinFunc 1	írse(le)(a alguien)	constipado	crónico	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Dejar ART ~ de existir (en alguien)	(a X)	FinFunc 1	pasárse(le)(a alguien)	constipado				
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	coger	constipado				
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	pillar	constipado				
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	cazar	constipado				
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	agarrar	constipado				
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	atrapar	constipado				
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	superar	constipado				
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	vencer	constipado				
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	producir	constipado				
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	causar	constipado				
Preparar para que ART ~ no funcione (en alguien)	ART ~ (a Y)	PreparAntiReal 2	prevenir	constipado				
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	(de ART ~)	PredPlusBonContFunc 2	curar(se)(de)	constipado				
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	(de ART ~)	PredPlusBonContFunc 2	reponer(se)(de)	constipado				

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	(de ART ~)	PredPlusBonContFunc 2	recuperar(se)(de)	constipado				
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	causar(a alguien)	contusión	fuerte	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	producir(a alguien)	contusión	grave	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	provocar	contusión	seria	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	ocasionar(a alguien)	contusión	de pronóstico reservado	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	recibir	contusión	leve	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	sufrir	contusión	pasajera	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	padecer	contusión	ligera	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	presentar	contusión	pequeña	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	tener	contusión	superficial	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (en Y)	Real 2	apreciar	contusión	aparatosa	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	diagnosticar(a alguien)	contusión	múltiple	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(de ART ~)	AntiReal 2	dolerse(de)	contusión	numerosa	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
Ser objeto de la mejora de la	(de ART ~)	PredPlusBonContFunc 2	recuperar(se)(de)	contusión	generalizada	A no estándar	Léxica	Tipo de contusión

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
existencia de ART ~								
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	(de ART ~)	PredPlusBonContFunc 2	curar(se)(de)	contusión	torácica	A no estándar	Léxica	Tipo de contusión
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(de ART ~) (a Y)]	Real 2	atender(a alguien)(de)	contusión	muscular	A no estándar	Léxica	Tipo de contusión
				contusión	cerebral	A no estándar	Léxica	Tipo de contusión
				contusión	aquejado(de)	Qual	Léxica	Que sufre las consecuencias de ART ~
Afectar ART ~ de manera excesiva (a alguien)	(a X)	Excess 1	acentuar(se)	demencia	profunda	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Afectar ART ~ de manera excesiva (a alguien)	(a X)	Excess 1	agravar(se)	demencia	severa	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Afectar ART ~ de manera excesiva (a alguien)	(a X)	Excess 1	agudizar(se)	demencia	avanzada	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Dejar ART ~ de existir (en alguien)	(a X)	FinFunc 1	curar(se)	demencia	acentuada	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Empezar a ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	IncepAntiReal 2	bordear	demencia	exacerbada	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Empezar a ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	IncepAntiReal 2	rozar	demencia	monumental	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	sufrir	demencia	inconcebible	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	padecer	demencia	progresiva	A no estándar	Léxica	Tipo de demencia
Simular ART ~	(ART) ~	V no estándar	fingir	demencia	total	Magn_tam	Fun Cuant	De gran dimensión y

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
						magnusAntiBon	+/Cualit -	con mala cualidad
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1	causar	demencia	leve	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	Real 2	diagnosticar	demencia	moderada	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Asignar como origen de ART ~ (a algo)	[(ART) ~ (a Y)]	V no estándar	atribuir(a algo)	demencia	transitoria	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Citar ART ~ como defensa	(ART) ~	V no estándar	alegar	demencia	aparente	A no estándar	Léxica	Tipo de demencia
Clasificar ART ~	ART ~	V no estándar	tipificar	demencia	senil	A no estándar	Léxica	Tipo de demencia
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(a ART ~) (a X)]	CauFunc 1	arrastrar(a)	demencia	vascular	A no estándar	Léxica	Tipo de demencia
Empezar a ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(en ART ~)	IncepAntiReal 2	desembocar(en)	demencia	política	A no estándar	Figur	De los políticos
Empezar a ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(en ART ~)	IncepAntiReal 2	caer(en)	demencia				
Empezar a ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(en ART ~)	IncepAntiReal 2	rayar(en)	demencia				
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1	producir(a alguien)	dentera				
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1	causar(a alguien)	dentera				
Empezar ART ~ a afectar (a alguien)	(a X)	IncepFunc 1	dar(a alguien)	dentera				
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	tener	dentera				
Empezar ART ~ a afectar (a alguien)	(a X)	IncepFunc 1	producir(se)	derrame	sanguíneo	A no estándar	Léxica	Tipo de derrame
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	sufrir	derrame	cerebral	A no estándar	Léxica	Tipo de derrame

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	tener	derrame	pulmonar	A no estándar	Léxica	Tipo de derrame
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	causar	derrame	pleural	A no estándar	Léxica	Tipo de derrame
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	provocar	derrame	conjuntival	A no estándar	Léxica	Tipo de derrame
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	ocasionar	derrame	sinovial	A no estándar	Léxica	Tipo de derrame
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	motivar	derrame	interno	A no estándar	Léxica	Tipo de derrame
Causar que ART ~ no empiece a existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausAntiIncepFunc 2	evitar	derrame	fuerte	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Intentar causar que ART ~ no funcione (en alguien)	ART ~ (a Y)	IntentarLiquFact 2	controlar	derrame	grave	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~ deje de funcionar (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFact 2	contener	derrame	turbulento	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~ deje de funcionar (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFact 2	frenar	derrame	accidental	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Intentar causar que ART ~ no funcione (en alguien)	ART ~ (a Y)	IntentarLiquFact 2	combatir	derrame				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	sufrir	desmayo	ligero	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	padecer	desmayo	pasajero	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Fingir ART ~	ART ~	V no estándar	simular	desmayo	pequeño	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	causar	desmayo	sin importancia	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~	ART ~ (a X)	CausFunc 1	producir	desmayo	leve	AntiMagn_tam	Fun Cuant -	De reducida dimensión

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
exista (en alguien)						magnus		en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	provocar	desmayo	alarmante	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~ no empiece a existir(en alguien)	ART ~ (a Y)	CausAntiIncepFunc 2	evitar	desmayo	aparatoso	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	(de ART ~)	PredPlusBonContFunc 2	recobrarse(de)	desmayo	fulminante	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	(de ART ~)	PredPlusBonContFunc 2	reponerse(de)	desmayo	repentino	A no estándar	Léxica	Tipo de desmayo
				desmayo	súbito	A no estándar	Léxica	Tipo de desmayo
				desmayo	sorpresivo	A no estándar	Léxica	Tipo de desmayo
				desmayo	imprevisto	A no estándar	Léxica	Tipo de desmayo
				desmayo	casual	A no estándar	Léxica	Tipo de desmayo
				desmayo	fortuito	A no estándar	Léxica	Tipo de desmayo
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	presentar	desnutrición	infantil	A no estándar	Léxica	Tipo de desmayo
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	tener	desnutrición	general	A no estándar	Léxica	Tipo de desmayo
Causar que ART ~ se manifieste	(ART) ~	CausManif 0	mostrar	desnutrición	severa	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	padecer	desnutrición	seria	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	sufrir	desnutrición	grave	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~ no empiece a existir(en alguien)	[(ART) ~ (a Y)]	CausAntiIncepFunc 2	evitar	desnutrición	aguda	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	[(ART) ~ (a Y)]	LiquFunc 2	curar	desnutrición	avanzada	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	[(ART) ~ (a Y)]	LiquFunc 2	eliminar	desnutrición	alarmante	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	[(ART) ~ (a Y)]	LiquFunc 2	abatir	desnutrición	galopante	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	[(ART) ~ (a Y)]	LiquFunc 2	paliar	desnutrición	crónica	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1	provocar	desnutrición	oculta	A no estándar	Léxica	Tipo de desnutrición
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1	causar	desnutrición				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(de ~)	AntiReal 2	morir(de)	desnutrición				
Empezar a ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(en ART ~)	IncepAntiReal 2	caer(en)	desnutrición				
Causar que ART ~ deje de existir	(con ART ~)	LiquFunc 0	acabar(con)	desnutrición				
Causar que ART ~ deje de existir	(con ART ~)	LiquFunc 0	terminar(con)	desnutrición				
Empezar ART ~ a afectar (a alguien)	(a X)	IncepFunc1	sobrevenir(a alguien)	desvanecimiento	leve	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Empezar ART ~ a existir (en alguien)	(a X)	IncepFunc 1	producirse	desvanecimiento	ligero	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	provocar	desvanecimiento	breve	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	causar	desvanecimiento	pequeño	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	sufrir	desvanecimiento	pasajero	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Ser objeto de la	ART ~	AntiReal 2	padecer	desvanecimiento	profundo	Magn_tam	Fun Cuant	De gran dimensión y

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
acción inesperada de ART ~						magnusAntiBon	+/Cualit -	con mala cualidad
Simular ART ~	ART ~	V no estándar	fingir	desvanecimiento	fuerte	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Simular ART ~	ART ~	V no estándar	simular	desvanecimiento	extraño	A no estándar	Léxica	Tipo de desvanecimiento
Afectar ART ~ de manera excesiva (a alguien)	(a X)	Excess 1	complicar(se)	diabetes	crónica	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Afectar ART ~ de manera excesiva (a alguien)	(a X)	Excess 1	agravar(se)	diabetes	severa	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	padecer	diabetes	aguda	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	sufrir	diabetes	incipiente	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	desarrollar	diabetes				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	contraer	diabetes				
Intentar causar que ART ~ no funcione (en alguien)	ART ~ (a Y)	IntentarLiquFact 2	tratar	diabetes				
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	curar	diabetes				
Intentar causar que ART ~ no funcione	ART ~	IntentarLiquFact 0	combatir	diabetes				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	detectar	diabetes				

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	diagnosticar	diabetes				
Preparar para que ART ~ no funcione (en alguien)	ART ~ (a Y)	PreparAntiReal 2	prevenir	diabetes				
Intentar causar que ART ~ no funcione (en alguien)	ART ~ (a Y)	IntentarLiquFact 2	controlar	diabetes				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	[(de) (ART) ~]	AntiReal 2	enfermar(de)	diabetes				
Intentar causar que ART ~ no funcione	(contra ART ~)	IntentarLiquFact 0	luchar(contra)	diabetes				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	sufrir	disfunción	pequeña	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	padecer	disfunción	ligera	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	causar	disfunción	leve	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	provocar	disfunción	tremenda	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	producir	disfunción	grave	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	generar	disfunción	creciente	A no estándar	Léxica	Tipo de disfunción
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	conllevar	disfunción	pulmonar	A no estándar	Léxica	Tipo de disfunción
Intentar causar que ART ~ no funcione	ART ~	IntentarLiquFact 0	combatir	disfunción	renal	A no estándar	Léxica	Tipo de disfunción
Ser mejores las consecuencias de la existencia de ART ~	(a X)	PredPlusBonContFunc 1	mejorar	disfunción	cardíaca	A no estándar	Léxica	Tipo de disfunción

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
(en alguien)								
Ser mejores las consecuencias de la existencia de ART ~ (en alguien)	(a X)	PredPlusBonContFunc 1	moderar	disfunción	inmunológica	A no estándar	Léxica	Tipo de disfunción
				disfunción	hormonal	A no estándar	Léxica	Tipo de disfunción
				disfunción	orgánica	A no estándar	Léxica	Tipo de disfunción
				disfunción	miocárdica	A no estándar	Léxica	Tipo de disfunción
				disfunción	psicológica	A no estándar	Léxica	Tipo de disfunción
				disfunción	visual	A no estándar	Léxica	Tipo de disfunción
				disfunción	eréctil	A no estándar	Léxica	Tipo de disfunción
				disfunción	sexual	A no estándar	Léxica	Tipo de disfunción
				disfunción	orgásmica	A no estándar	Léxica	Tipo de disfunción
				disfunción	eventual	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
				disfunción	crónica	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
				disfunción	irreversible	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				disfunción	interna	A no estándar	Léxica	Tipo de disfunción
				disfunción	logística	A no estándar	Figur	De los medios necesarios
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	sufrir	distensión[estiramiento violento]	muscular	A no estándar	Léxica	Tipo de distensión[estiramiento violento]
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	padecer	distensión[estiramiento violento]	abdominal	A no estándar	Léxica	Tipo de distensión[estiramiento violento]
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	tener	distensión[estiramiento violento]	vascular	A no estándar	Léxica	Tipo de distensión[estiramiento violento]
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	diagnosticar	distensión[estiramiento violento]	de ligamento	A no estándar	Léxica	Tipo de distensión[estiramiento violento]

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	(de ART ~)	PredPlusBonContFunc 2	recuperar(se)(de)	distensión[estiramiento violento]	de tobillo	A no estándar	Léxica	Tipo de distensión[estiramiento violento]
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(de ART ~)	AntiReal 2	resentirse(de)	distensión[estiramiento violento]				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	sufrir	empacho[indigestión]				
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1	provocar	empacho[indigestión]				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	sufrir	enajenación[trastorno]	mental	A no estándar	Léxica	Tipo de enajenación[trastorno]
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	padecer	enajenación[trastorno]	humana	A no estándar	Léxica	Tipo de enajenación[trastorno]
Citar ART ~ como defensa	(ART) ~	V no estándar	alegar	enajenación[trastorno]	política	A no estándar	Figur	De los políticos
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1	provocar	enajenación[trastorno]	cultural	A no estándar	Figur	De la cultura
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1	causar	enajenación[trastorno]	colectiva	A no estándar	Figur	De un colectivo
Causar que ART ~ no empiece a existir (en alguien)	[(ART) ~ (a Y)]	CausAntiIncepFunc 2	impedir	enajenación[trastorno]	transitoria	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	[(bajo) (ART) ~]	AntiReal 2	actuar(bajo)	enajenación[trastorno]	temporal	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Declarar libre (a alguien) por ART ~	[(por) (ART) ~]	V no estándar	absolver(por)	enajenación[trastorno]	momentánea	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Empezar a ser objeto de la acción inesperada de ART ~	[(en) (ART) ~]	IncepAntiReal 2	caer(en)	enajenación[trastorno]	pasajera	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Empezar a ser objeto	(en ART ~)	IncepAntiReal 2	desembocar(en)	enajenación[trastorno]				

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
de la acción inesperada de ART ~								
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	declarar(se)	epidemia	grave	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	desatar(se)	epidemia	pavorosa	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Afectar (a algo/alguien)	(Y/a Y)	Func 2	afectar(a algo/alguien)	epidemia	terrible	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a Y)	AntiFact 2	azotar(a alguien)	epidemia	virulenta	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a algo/a alguien)	(Y/a Y)	AntiFact 2	infestar(algo/a alguien)	epidemia	letal	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a algo/alguien)	(Y/a Y)	AntiFact 2	asolar(algo/a alguien)	epidemia	inexorable	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a algo)	(Y)	AntiFact 2	arrasar(algo)	epidemia	imparable	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Existir ART ~ ampliamente	-	MagnFunc 0	propagar(se)	epidemia	masiva	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Existir ART ~ ampliamente	-	MagnFunc 0	extender(se)	epidemia	infantil	A no estándar	Léxica	Tipo de epidemia
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	avanzar	epidemia				
Existir ART ~ ampliamente	-	MagnFunc 0	recrudecer(se)	epidemia				

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Existir ART ~ ampliamente	-	MagnFunc 0	agudizar(se)	epidemia				
Empezar a hacerse más pequeña la existencia de ART ~	-	IncepPredMinusFunc 0	remitir	epidemia				
Dejar de existir ART ~ definitivamente	-	DefinitivamenteFinFunc 0	extinguir(se)	epidemia				
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	pasar	epidemia				
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	desencadenar	epidemia				
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	causar	epidemia				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	contraer	epidemia				
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	detener	epidemia				
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	frenar	epidemia				
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	parar	epidemia				
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	contener	epidemia				
Causar que ART ~ no empiece a existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausAntiIncepFunc 2	evitar	epidemia				
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	derrotar	epidemia				
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	erradicar	epidemia				
Intentar causar que ART ~ no funcione	ART ~	IntentarLiquFact 0	combatir	epidemia				
Preparar para que	ART ~ (a Y)	PreparAntiReal 2	prevenir	epidemia				

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
ART ~ no funcione (en alguien)								
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	sufrir	epilepsia				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	padecer	epilepsia				
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	tener	epilepsia				
Intentar causar que ART ~ no funcione (en alguien)	ART ~	IntentarLiquFact 0	combatir	epilepsia				
Intentar causar que ART ~ no funcione (en alguien)	ART ~ (a Y)	IntentarLiquFact 2	tratar	epilepsia				
Intentar causar que ART ~ no funcione (en alguien)	ART ~ (a Y)	IntentarLiquFact 2	medicar	epilepsia				
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	curar	epilepsia				
Intentar causar que ART ~ no funcione (en alguien)	ART ~ (a Y)	IntentarLiquFact 2	controlar	epilepsia				
Preparar para que ART ~ no funcione (en alguien)	ART ~ (a Y)	PreparAntiReal 2	prevenir	epilepsia				
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	extender(se)	erupción[lesión de la piel]	cutánea	A no estándar	Léxica	Tipo de erupción[lesión de la piel]
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	provocar	erupción[lesión de la piel]	vírica	A no estándar	Léxica	Tipo de erupción[lesión de la piel]
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	producir	erupción[lesión de la piel]	contagiosa	A no estándar	Léxica	Tipo de erupción[lesión de la piel]
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	causar	erupción[lesión de la piel]	epidémica	A no estándar	Léxica	Tipo de erupción[lesión de la piel]

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	tener	erupción[lesión de la piel]	alérgica	A no estándar	Léxica	Tipo de erupción[lesión de la piel]
Hacer (a alguien) lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	AntiReal 2	contagiar	erupción[lesión de la piel]				
Intentar causar que ART ~ no funcione (en alguien)	ART ~ (a Y)	IntentarLiquFact 2	tratar	erupción[lesión de la piel]				
Empezar ART ~ a existir (en alguien)	(a X)	IncepFunc 1	dar(a alguien)	escalofrío				
Empezar ART ~ a existir (en alguien)	(a X)	IncepFunc 1	venir(a alguien)	escalofrío				
Empezar ART ~ a existir (en alguien)	(a X)	IncepFunc 1	entrar(a alguien)	escalofrío				
Dar ART ~ (a alguien)	(a X)	Func 1	recorrer(a alguien)	escalofrío				
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	tener	escalofrío				
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	sentir	escalofrío				
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	notar	escalofrío				
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (en X)]	CausFunc 1	producir(en alguien)	escalofrío				
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1	provocar	escalofrío				
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1	causar	escalofrío				
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	tener	escarlatina				
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	coger	escarlatina				
Hacer (a alguien) lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	AntiReal 2	pasar	escarlatina				
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	pillar	escarlatina				
Ser objeto de la	ART ~	AntiReal 2	padecer	escarlatina				

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
acción inesperada de ART ~								
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	contraer	escarlatina				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	incubar	escarlatina				
Hacer (a alguien) lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	AntiReal 2	contagiar	escarlatina				
Hacer (a alguien) lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	AntiReal 2	pegar	escarlatina				
Existir ART ~ ampliamente	-	MagnFunc 0	propagar(se)	escarlatina				
Existir ART ~ ampliamente	-	MagnFunc 0	extender(se)	escarlatina				
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	curar	escarlatina				
Intentar causar que ART ~ no funcione	ART ~	IntentarLiquFact 0	combatir	escarlatina				
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	(de ART ~)	PredPlusBonContFunc 2	restablecerse(de)	escarlatina				
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	(de ART ~)	PredPlusBonContFunc 2	reponerse(de)	escarlatina				
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	(de ART ~)	PredPlusBonContFunc 2	recobrarse(de)	escarlatina				
Ser objeto de la	(de ART ~)	PredPlusBonContFunc 2	librar(se)(de)	escarlatina				

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
mejora de la existencia de ART ~								
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	producir	escocedura				
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	causar	escocedura				
Causar que ART ~ exista cada vez menos (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredMinusFunc 2	aliviar	escocedura				
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1	causar	escozor	fuerte	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1	provocar	escozor	profundo	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1	producir	escozor	intenso	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Causar que ART ~ exista cada vez menos (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredMinusFunc 2	aliviar	escozor	ligero	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ no empiece a existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausAntiIncepFunc 2	evitar	escozor	leve	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	sufrir	escozor	constante	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
				escozor	molesto	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	tener	esguince	cervical	A no estándar	Léxica	Tipo de esguince
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	sufrir	esguince	de ligamento	A no estándar	Léxica	Tipo de esguince
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	Antireal 2	padecer	esguince	de tobillo	A no estándar	Léxica	Tipo de esguince
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	diagnosticar	esguince	de rodilla	A no estándar	Léxica	Tipo de esguince

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	producir	esguince	pequeño	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	provocar	esguince	grande	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	causar	esguince	fuerte	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	hacer(se)	esguince	severo	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Dejar ART ~ de existir (en alguien)	(a X)	FinFunc 1	curar(se)	esguince				
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	(de ART ~)	PredPlusBonContFunc 2	mejorar(de)	esguince				
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	(de ART ~)	PredPlusBonContFunc 2	recuperar(se)(de)	esguince				
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	(de ART ~)	PredPlusBonContFunc 2	restablecer(se)(de)	esguince				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	padecer	esquizofrenia	aguda	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	sufrir	esquizofrenia	grave	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Causar que ART ~ se manifieste	(ART) ~	CausManif 0	presentar	esquizofrenia	profunda	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Simular ART ~	(ART) ~	V no estándar	fingir	esquizofrenia	leve	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	Real 2	diagnosticar	esquizofrenia	aparente	A no estándar	Léxica	Tipo de esquizofrenia
Causar que ART ~ deje de existir (en	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	curar	esquizofrenia				

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
alguien)								
Preparar para que ART ~ no funcione (en alguien)	ART ~ (a Y)	PreparAntiReal 2	prevenir	esquizofrenia				
Intentar causar que ART ~ no funcione (en alguien)	ART ~ (a Y)	IntentarLiquFact 2	tratar	esquizofrenia				
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1	causar	esquizofrenia				
Preparar para que ART ~ no funcione (en alguien)	ART ~ (a Y)	PreparAntiReal 2	prevenir	estreñimiento	crónico	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Causar que ART ~ no empiece a existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausAntiIncepFunc 2	evitar	estreñimiento				
Intentar causar que ART ~ no funcione (en alguien)	ART ~ (a Y)	IntentarLiquFact 2	tratar	estreñimiento				
Causar que ART ~ funcione cada vez menos (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredMinusFact 2	aliviar	estreñimiento				
Causar que ART ~ funcione cada vez menos (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredMinusFact 2	reducir	estreñimiento				
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	curar	estreñimiento				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	padecer	estreñimiento				
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	tener	estreñimiento				
Empezar ART ~ a afectar (a alguien)	(a X)	IncepFunc 1	dar(a alguien)	estrés	excesivo	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Empezar ART ~ a afectar (a alguien)	(a X)	IncepFunc 1	acuciar(a alguien)	estrés	fuerte	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Afectar ART ~ de manera excesiva (a alguien)	(a X)	Excess 1	aumentar	estrés	agudo	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Afectar ART ~ de manera excesiva (a alguien)	(a X)	Excess 1	incrementar(se)	estrés	intenso	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Decrecer las consecuencias de la existencia de ART ~ (en alguien)	(a X)	IncepPredMinusFunc 1	disminuir	estrés	severo	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Decrecer las consecuencias de la existencia de ART ~ (en alguien)	(a X)	IncepPredMinusFunc 1	reducir(se)	estrés	crónico	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Decrecer las consecuencias de la existencia de ART ~ (en alguien)	(a X)	IncepPredMinusFunc 1	quitar(se)	estrés	permanente	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1	producir	estrés	diario	A no estándar	Léxica	Tipo de estrés
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1	provocar	estrés	cotidiano	A no estándar	Léxica	Tipo de estrés
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1	causar	estrés	traumático	A no estándar	Léxica	Tipo de estrés
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1	generar	estrés	postraumático	A no estándar	Léxica	Tipo de estrés
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1	originar	estrés	emocional	A no estándar	Léxica	Tipo de estrés
Causar que ART ~ funcione (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausFact 2	favorecer	estrés	profesional	A no estándar	Léxica	Tipo de estrés
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	tener	estrés	laboral	A no estándar	Léxica	Tipo de estrés
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	sentir	estrés	ocupacional	A no estándar	Léxica	Tipo de estrés
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	arrastrar	estrés	ecológico	A no estándar	Léxica	Tipo de estrés
Ser objeto de la acción inesperada de	(ART) ~	AntiReal 2	sufrir	estrés	vulnerable(a)	Qual	Léxica	Con tendencia a tener ART ~

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
ART ~								
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	padecer	estrés				
Causar que ART ~ exista cada vez menos	ART ~	CausPredMinusFunc 0	desahogar	estrés				
Intentar causar que ART ~ no funcione (en alguien)	ART ~ (a Y)	IntentarLiquFact 2	encauzar	estrés				
Intentar causar que ART ~ no funcione (en alguien)	ART ~ (a Y)	IntentarLiquFact 2	canalizar	estrés				
Intentar causar que ART ~ no funcione (en alguien)	ART ~ (a Y)	IntentarLiquFact 2	controlar	estrés				
Causar que ART ~ no empiece a existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausAntiIncepFunc 2	evitar	estrés				
Intentar causar que ART ~ no funcione	ART ~	IntentarLiquFact 0	combatir	estrés				
Causar que ART ~ exista cada vez menos (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredMinusFunc 2	paliar	estrés				
Causar que ART ~ exista cada vez menos (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredMinusFunc 2	aplacar	estrés				
Causar que ART ~ exista cada vez menos (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredMinusFunc 2	aliviar	estrés				
Causar que ART ~ exista cada vez menos (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredMinusFunc 2	rebajar	estrés				
Causar que ART ~ no empiece a existir	ART ~	CausAntiIncepFunc 0	resistir	estrés				

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	superar	estrés				
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	vencer	estrés				
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	perder	estrés				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~ (a Y)	Real 2	diagnosticar	estrés				
Intentar causar que ART ~ no funcione (en alguien)	ART ~ (a Y)	IntentarLiquFact 2	tratar	estrés				
Empezar a ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(en ART ~)	IncepAntiReal 2	caer(en)	estrés				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(a ART ~)	AntiReal 2	sucumbir(a)	estrés				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	[(por)(ART) ~]	AntiReal 2	dejarse llevar(por)	estrés				
Lamentarse por ART ~	[(de) (ART) ~]	V no estándar	quejarse(de)	estrés				
Causar que ART ~ deje de existir	(de ART ~)	LiquFunc 0	salir(de)	estrés				
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	[(de) (ART) ~]	PredPlusBonContFunc 2	curar(se)(de)	estrés				
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	[(de) (ART) ~]	PredPlusBonContFunc 2	librar(se)(de)	estrés				
Preparar para que ART ~ no funcione (en alguien)	(ante ART ~)	PreparAntiReal 2	reaccionar(ante)	estrés				
Causar que ART ~	(con ART ~)	LiquFunc 0	acabar(con)	estrés				

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
deje de existir								
Empezar a ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	IncepAntiReal 2	alcanzar	éxtasis[estado de exaltación o enajenación]	místico	A no estándar	Léxica	Tipo de éxtasis[estado de exaltación o enajenación]
Empezar a ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	IncepAntiReal 2	rozar	éxtasis[estado de exaltación o enajenación]	divino	A no estándar	Léxica	Tipo de éxtasis[estado de exaltación o enajenación]
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	experimentar	éxtasis[estado de exaltación o enajenación]	amoroso	A no estándar	Léxica	Tipo de éxtasis[estado de exaltación o enajenación]
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	provocar	éxtasis[estado de exaltación o enajenación]	religioso	A no estándar	Léxica	Tipo de éxtasis[estado de exaltación o enajenación]
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(a ART ~) (a X)]	CausFunc 1	llevar(a)	éxtasis[estado de exaltación o enajenación]	colectivo	A no estándar	Léxica	Tipo de éxtasis[estado de exaltación o enajenación]
Empezar a ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(a ART ~)	IncepAntiReal 2	llegar(a)	éxtasis[estado de exaltación o enajenación]				
Gozar de ART ~	(de ART ~)	V no estándar	disfrutar(de)	éxtasis[estado de exaltación o enajenación]				
Empezar a ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(en ART ~)	IncepAntiReal 2	caer(en)	éxtasis[estado de exaltación o enajenación]				
Afectar ART ~ de manera excesiva (a alguien)	(a X)	Excess 1	agudizar(se)	faringitis	aguda	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Afectar ART ~ de manera excesiva (a alguien)	(a X)	Excess 1	acentuar(se)	faringitis	crónica	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Afectar ART ~ de manera excesiva (a alguien)	(a X)	Excess 1	agravar(se)	faringitis	incipiente	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Dejar ART ~ de existir	(a X)	FinFunc 1	curar(se)	faringitis	vírica	A no estándar	Léxica	Tipo de faringitis

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
(en alguien)								
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	detectar	faringitis	ligera	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	diagnosticar	faringitis	fuerte	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	(de ART ~)	PredPlusBonContFunc 2	reponerse(de)	faringitis	afectado(de)	Able	Léxica	Afectado por ART ~
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	(de ART ~)	PredPlusBonContFunc 2	restablecerse(de)	faringitis	aquejado(de)	Able	Léxica	Afectado por ART ~
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	(de ART ~)	PredPlusBonContFunc 2	recobrarse(de)	faringitis				
Empezar ART ~ a afectar (a alguien)	(a X)	IncepFunc 1	venir(a alguien)	fatiga	tremenda	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Empezar ART ~ a afectar (a alguien)	(a X)	IncepFunc 1	entrar(a alguien)	fatiga	profunda	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Dejar ART ~ de existir (en alguien)	(a X)	FinFunc 1	pasárse(le)a alguien	fatiga	acusada	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	experimentar	fatiga	acumulada	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	sentir	fatiga	extenuadora	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	acusar	fatiga	vital	A no estándar	Léxica	Tipo de fatiga
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	tener	fatiga	anímica	A no estándar	Léxica	Tipo de fatiga
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	sufrir	fatiga	emocional	A no estándar	Léxica	Tipo de fatiga
Hacer más grande ART ~	(ART) ~	MagnOper 1	acumular	fatiga	mental	A no estándar	Léxica	Tipo de fatiga
Causar que ART ~ se	(ART) ~	CausManif 0	manifestar	fatiga	muscular	A no estándar	Léxica	Tipo de fatiga

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
manifieste								
Causar que ART ~ se manifieste	ART ~	CausManif 0	exteriorizar	fatiga				
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	vencer	fatiga				
Intentar causar que ART ~ no funcione	ART ~	IntentarLiquFact 0	combatir	fatiga				
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1	provocar	fatiga				
Dejar ART ~ de existir (en alguien)	(a X)	FinFunc 1	remitir	fiebre	elevada	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Dejar ART ~ de existir (en alguien)	(a X)	FinFunc 1	aplacar(se)	fiebre	alta	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Decrecer las consecuencias de la existencia de ART ~ (en alguien)	(a X)	IncepPredMinusFunc 1	bajar(le)(a alguien)	fiebre	baja	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant +	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Dejar ART ~ de existir (en alguien)	(a X)	FinFunc 1	írse(le)(a alguien)	fiebre	tropical	A no estándar	Léxica	Tipo de fiebre
Dejar ART ~ de existir (en alguien)	(a X)	FinFunc 1	desaparecer	fiebre	asiática	A no estándar	Léxica	Tipo de fiebre
Empezar ART ~ a afectar (a alguien)	(a X)	IncepFunc 1	venir(a alguien)	fiebre	consumista	A no estándar	Figur	Obsesión por el consumo
Empezar ART ~ a afectar (a alguien)	(a X)	IncepFunc 1	entrar(a alguien)	fiebre	acaparadora	A no estándar	Figur	Obsesión por acapararlo todo
Invadir ART ~ (a alguien)	(de X)	Involv 1	apoderarse	fiebre	inversora	A no estándar	Figur	Obsesión por la inversión
Empezar ART ~ a afectar (a alguien)	(a X)	IncepFunc 1	desatar(se)	fiebre	especuladora	A no estándar	Figur	Obsesión por la especulación
Existir ART ~ ampliamente (en alguien)	(a X)	MagnFunc 1	subirle(a alguien)	fiebre				
Intentar causar que ART ~ no funcione	ART ~	IntentarLiquFact 0	combatir	fiebre				

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	vencer	fiebre				
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	tener	fiebre				
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	sentir	fiebre				
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	contraer	fiebre				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	localizar	fístula	molesta	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	descubrir	fístula	dolorosa	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	presentar	fístula	arteriovenosa	A no estándar	Léxica	Tipo de fístula
Intentar causar que ART ~ no funcione (en alguien)	ART ~ (a Y)	IntentarLiquFact 2	tratar	fístula	anal	A no estándar	Léxica	Tipo de fístula
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	eliminar	fístula				
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	presentar	flacidez	de cuerpo	A no estándar	Léxica	Tipo de flacidez
Causar que ART ~ no empiece a existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausAntiIncepFunc 2	evitar	flacidez	de piel	A no estándar	Léxica	Tipo de flacidez
Intentar causar que ART ~ no funcione (en alguien)	ART ~ (a Y)	IntentarLiquFact 2	controlar	flacidez	muscular	A no estándar	Léxica	Tipo de flacidez
Intentar causar que ART ~ no funcione	ART ~	IntentarLiquFact 0	combatir	flacidez				
Fingir ART ~	ART ~	V no estándar	disimular	flacidez				
Intentar causar que ART ~ no funcione	(contra ART ~)	IntentarLiquFact 0	luchar(contra)	flacidez				
Empezar ART ~ a afectar (a alguien)	(a X)	IncepFunc 1	dar(le)(a alguien)	flato	doloroso	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Empezar ART ~ a afectar (a alguien)	(a X)	IncepFunc 1	entrar(le)(a alguien)	flato	molesto	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1	producir	flato				
Dejar ART ~ de existir (en alguien)	(a X)	FinFunc 1	cesar	flato				
Causar que ART ~ no empiece a existir	ART ~	CausAntiIncepFunc 0	evitar	flato				
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	formarse	flema[mucosidad]				
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	tener	flema[mucosidad]				
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	expulsar	flema[mucosidad]				
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	tener	flemón				
Empezar ART ~ a afectar (a alguien)	(a X)	IncepFunc 1	salir	flemón				
Afectar ART ~ de manera excesiva (a alguien)	(a X)	Excess 1	hinchar(se)	flemón				
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	doler	flemón				
Empezar ART ~ a afectar (a alguien)	(a X)	IncepFunc 1	venir(le)(a alguien)	flojera	mental	A no estándar	Léxica	Tipo de flojera
Empezar ART ~ a afectar (a alguien)	(a X)	IncepFunc 1	entrar(le)(a alguien)	flojera	física	A no estándar	Léxica	Tipo de flojera
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	tener	flojera	de piernas	A no estándar	Léxica	Tipo de flojera
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	sentir	flojera				
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1	provocar	flojera				
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	vencer	flojera				
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	tener	fobia	incurable	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	sufrir	fobia	congénita	A no estándar	Léxica	Tipo de fobia
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	experimentar	fobia	obsesiva	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	curar	fobia	persistente	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	superar	fobia	insoportable	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	vencer	fobia	social	A no estándar	Léxica	Tipo de fobia
Causar que ART ~ se manifieste	ART ~	CausManif 0	manifestar	fobia	intelectual	A no estándar	Léxica	Tipo de fobia
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 2	reconocer	fobia	laboral	A no estándar	Léxica	Tipo de fobia
Causar que ART ~ no se manifieste	ART ~	CausAntiManif 0	disimular	fobia	escolar	A no estándar	Léxica	Tipo de fobia
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	adquirir	fobia				
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	curar	gastritis	severa	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	atajar	gastritis	grave	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Preparar para que ART ~ no funcione (en alguien)	ART ~ (a Y)	PreparAntiReal 2	prevenir	gastritis	ligera	AntiMagn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant -/Cualit -	De reducida dimensión y con mala cualidad
Intentar causar que ART ~ no funcione (en alguien)	ART ~ (a Y)	IntentarLiquFact 2	tratar	gastritis	aguda	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Hacer (a alguien) lo que se espera que se	ART ~ (a Y)	Real 2	detectar	gastritis	crónica	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
haga con ART ~								
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	diagnosticar	gastritis	galopante	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	(de ART ~)	PredPlusBonContFunc 2	reponer(se)(de)	gastritis	propenso(a)	Qual	Léxica	Con tendencia a tener ART ~
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	(de ART ~)	PredPlusBonContFunc 2	mejorar(de)	gastritis	aquejado(de)	Able	Léxica	Afectado por ART ~
Reconocer la existencia de ART ~	ART ~	V no estándar	asumir	gordura	extrema	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Intentar causar que ART ~ no funcione (en alguien)	ART ~ (a Y)	IntentarLiquFact 2	tratar	gordura	excesiva	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Fingir ART ~	ART ~	V no estándar	disimular	gordura	exagerada	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Causar que ART ~ no empiece a existir	ART ~	CausAntiIncepFunc 0	evitar	gordura	adiposa	Epit	Léxica	Grasienta
Intentar causar que ART ~ no funcione	ART ~	IntentarLiquFact 0	combatir	gordura	enfermiza	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	tener	gordura				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	padecer	gota[enfermedad]				
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	tener	gota[enfermedad]				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	sufrir	gota[enfermedad]				
Afectar ART ~ (a alguien)	(a X)	Func 1	afectar	gripe	viral	A no estándar	Léxica	Tipo de gripe
Existir ART ~ ampliamente	-	MagnFunc 0	contagiar(se)	gripe	vírica	A no estándar	Léxica	Tipo de gripe
Decrecer las	(a X)	IncepPredMinusFunc 1	remitir	gripe	estacional	A no estándar	Léxica	Tipo de gripe

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
consecuencias de la existencia de ART ~ (en alguien)								
Afectar ART ~ de manera excesiva (a alguien)	(a X)	Excess 1	agudizar(se)	gripe	epidémica	A no estándar	Léxica	Tipo de gripe
Afectar ART ~ de manera excesiva (a alguien)	(a X)	Excess 1	acentuar(se)	gripe	otoñal	A no estándar	Léxica	Tipo de gripe
Afectar ART ~ de manera excesiva (a alguien)	(a X)	Excess 1	agravar(se)	gripe	invernal	A no estándar	Léxica	Tipo de gripe
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	tener	gripe	contagiosa	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	pillar	gripe	agresiva	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	pasar	gripe	tremenda	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	padecer	gripe	severa	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Empezar a ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	IncepAntiReal 2	incubar	gripe	común	A no estándar	Léxica	Tipo de gripe
Intentar causar que ART ~ no funcione	ART ~	IntentarLiquFact 0	combatir	gripe	intestinal	A no estándar	Léxica	Tipo de gripe
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	curar	gripe	estomacal	A no estándar	Léxica	Tipo de gripe
Causar que ART ~ exista cada vez menos (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredMinusFunc 2	aliviar	gripe	aviaria	A no estándar	Léxica	Tipo de gripe
Intentar causar que ART ~ no funcione/ (en alguien)	(de/contra ART ~)/[(de/contra ART ~) (a Y)]	IntentarLiquFact 0/IntentarLiquFact 2	vacunar(se)(de/contra)	gripe	aviar	A no estándar	Léxica	Tipo de gripe
Ser objeto de la	(de ART ~)	PredPlusBonContFunc 2	mejorar(de)	gripe	porcina	A no estándar	Léxica	Tipo de gripe

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
mejora de la existencia de ART ~								
				gripe	equina	A no estándar	Léxica	Tipo de gripe
				gripe	asiática	A no estándar	Léxica	Tipo de gripe
				gripe	española	A no estándar	Léxica	Tipo de gripe
				gripe	africana	A no estándar	Léxica	Tipo de gripe
Empezar ART ~ a existir (en alguien)	(a X)	IncepFunc 1	formar(se)	hematoma	fuerte	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Empezar ART ~ a existir (en alguien)	(a X)	IncepFunc 1	hacer(se)(a alguien)	hematoma	gran(de)	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Dejar ART ~ de existir (en alguien)	(a X)	FinFunc 1	desaparecer	hematoma	enorme	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	causar	hematoma	doloroso	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	producir	hematoma	múltiples	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	provocar	hematoma	lleno(de)	MagnAble	Léxica	Que tiene muchos ~
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	sufrir	hematoma	pequeño	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ se manifieste	ART ~	CausManif 0	presentar	hematoma	cerebral	A no estándar	Léxica	Tipo de hematoma
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	tener	hematoma	craneal	A no estándar	Léxica	Tipo de hematoma
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	diagnosticar	hematoma	interno	A no estándar	Léxica	Tipo de hematoma
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	apreciar	hematoma	facial	A no estándar	Léxica	Tipo de hematoma
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	curar	hematoma	muscular	A no estándar	Léxica	Tipo de hematoma

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Ser objeto de la gran acción inesperada de ART ~	[(de) (ART) ~ (pl)]	MagnAntiReal 2	llenar(se)(de)	hematoma				
Intentar causar que ART ~ no funcione	ART ~	IntentarLiquFact 0	afrontar	hemofilia	afectado(de)	Able	Léxica	Afectado por ART ~
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	sufrir	hemofilia	enfermo(de)	Able	Léxica	Afectado por ART ~
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	padecer	hemofilia				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~ (a Y)	Real 2	detectar	hemofilia				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~ (a Y)	Real 2	diagnosticar	hemofilia				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	[(de) (ART) ~]	AntiReal 2	morir(de)	hemofilia				
Empezar ART ~ a existir (en alguien)	(a X)	IncepFunc 1	producir(se)	hemorragia	cerebral	A no estándar	Léxica	Tipo de hemorragia
Empezar ART ~ a existir (en alguien)	(a X)	IncepFunc 1	surgir	hemorragia	digestiva	A no estándar	Léxica	Tipo de hemorragia
Dejar ART ~ de existir (en alguien)	(a X)	FinFunc 1	cortar(se)	hemorragia	intestinal	A no estándar	Léxica	Tipo de hemorragia
Dejar ART ~ de existir (en alguien)	(a X)	FinFunc 1	cesar	hemorragia	nasal	A no estándar	Léxica	Tipo de hemorragia
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	padecer	hemorragia	pulmonar	A no estándar	Léxica	Tipo de hemorragia
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1	causar	hemorragia	gástrica	A no estándar	Léxica	Tipo de hemorragia
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1	provocar	hemorragia	vaginal	A no estándar	Léxica	Tipo de hemorragia

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Causar que ART ~ deje de funcionar (en alguien)	[(ART) ~ (a Y)]	LiquFact 2	taponar	hemorragia	menstrual	A no estándar	Léxica	Tipo de hemorragia
Intentar causar que ART ~ no funcione (en alguien)	[(ART) ~ (a Y)]	IntentarLiquFact 2	controlar	hemorragia	masiva	A no estándar	Léxica	Tipo de hemorragia
Causar que ART ~ no empiece a existir (en alguien)	[(ART) ~ (a Y)]	CausAntiIncepFunc 2	disminuir	hemorragia	fuerte	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Causar que ART ~ deje de funcionar (en alguien)	[(ART) ~ (a Y)]	LiquFact 2	frenar	hemorragia	grave	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Causar que ART ~ deje de funcionar (en alguien)	[(ART) ~ (a Y)]	LiquFact 2	detener	hemorragia	severa	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Causar que ART ~ deje de funcionar (en alguien)	[(ART) ~ (a Y)]	LiquFact 2	parar	hemorragia	intensa	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Causar que ART ~ no empiece a existir (en alguien)	[(ART) ~ (a Y)]	CausAntiIncepFunc 2	evitar	hemorragia	incontenible	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	[(de/por) (ART) ~]	AntiReal 2	morir(de/por)	hemorragia	letal	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				hemorragia	fatal	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				hemorragia	pequeña	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
				hemorragia	oculta	A no estándar	Léxica	Tipo de hemorragia
				hemorragia	interna	A no estándar	Léxica	Tipo de hemorragia
Afectar ART ~ de manera excesiva (a alguien)	(a X)	Excess 1	agudizar(se)	hepatitis	galopante	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Afectar ART ~ de manera excesiva (a alguien)	(a X)	Excess 1	acentuar(se)	hepatitis	aguda	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Afectar ART ~ de manera excesiva (a alguien)	(a X)	Excess 1	agravar(se)	hepatitis	crónica	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Dejar ART ~ de existir (en alguien)	(a X)	FinFunc 1	curar(se)	hepatitis	vírica	A no estándar	Léxica	Tipo de hepatitis
Preparar para que ART ~ no funcione (en alguien)	ART ~ (a Y)	PreparAntiReal 2	prevenir	hepatitis	afectado(de)	Able	Léxica	Afectado por ART ~
Hacer (a alguien) lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	AntiReal 2	contagiar	hepatitis	aquejado(de)	Able	Léxica	Afectado por ART ~
Hacer (a alguien) lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	AntiReal 2	transmitir	hepatitis				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	diagnosticar	hepatitis				
Intentar causar que ART ~ no funcione	(contra ART ~)	IntentarLiquFact 0	luchar(contra)	hepatitis				
Intentar causar que ART ~ no funcione	[(contra ART ~) (a Y)]	IntentarLiquFact 2	vacunar(contra)	hepatitis				
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	[(de) (ART) ~]	PredPlusBonContFunc 2	reponer(se)(de)	hepatitis				
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	[(de) (ART) ~]	PredPlusBonContFunc 2	mejorar(se)(de)	hepatitis				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	[(de) (ART) ~]	AntiReal 2	morir(de)	hepatitis				
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a	(a X)	AntiFact 1	doler	herida	leve	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
alguien)								
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	sangrar	herida	de pronóstico reservado	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	infectar(se)	herida	aparatosa	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	abrir(se)	herida	grave	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	supurar	herida	seria	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Empezar ART ~ a afectar (a alguien)	(a X)	IncepFunc 1	salir a la luz	herida	mortal	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Dejar ART ~ de existir (en alguien)	(a X)	FinFunc 1	cicatrizar	herida	mortífera	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	sanar	herida	profunda	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer ART ~ (a alguien)	ART ~ (a Y)	Oper 2	hacer	herida	superficial	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer ART ~ (a alguien)	ART ~ (a Y)	Oper 2	producir	herida	ligera	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausFunc 2	causar	herida	contusa	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausFunc 2	provocar	herida	punzante	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausFunc 2	ocasionar	herida	incisiva	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausFunc 2	infligir	herida	lacerante	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	tener	herida	dolorosa	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	sufrir	herida	traumática	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	recibir	herida	sangrante	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~ se manifieste	ART ~	CausManif 0	presentar	herida	tumefacta	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~ funcione cada vez menos (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredMinusFact 2	lavar	herida	purulenta	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~ funcione cada vez menos (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredMinusFact 2	curar	herida	múltiple	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
Causar que ART ~ funcione cada vez menos (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredMinusFact 2	restañar	herida	numerosa	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
Causar que ART ~ funcione cada vez menos (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredMinusFact 2	coser	herida	extendida	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ funcione cada vez menos (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredMinusFact 2	suturar	herida	personal	A no estándar	Figur	Del individuo
Causar que ART ~ funcione cada vez menos (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredMinusFact 2	cauterizar	herida	del alma	A no estándar	Figur	Del espíritu
Causar que ART ~ deje de funcionar (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFact 2	cerrar	herida				
Causar que ART ~	ART ~ (a Y)	LiquFact 2	obturar	herida				

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
deje de funcionar (en alguien)								
Dar por terminado un asunto que afecta (a alguien)	ART ~ (a Y)	V no estándar	atajar	herida				
Dar por terminado un asunto que afecta (a alguien)	ART ~ (a Y)	V no estándar	saldar	herida				
Causar que ART ~ deje de funcionar (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFact 2	sajar	herida				
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	(de ART ~)	PredPlusBonContFunc 2	recuperarse(de)	herida				
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	(de ART ~)	PredPlusBonContFunc 2	restablecerse(de)	herida				
Escarbar en un asunto escabroso	(en ART ~)	V no estándar	hurgar(en)	herida				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	sufrir	herpes	cutáneo	A no estándar	Léxica	Tipo de herpes
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	tener	herpes	facial	A no estándar	Léxica	Tipo de herpes
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	identificar	herpes	genital	A no estándar	Léxica	Tipo de herpes
Intentar causar que ART ~ no funcione (en alguien)	ART ~ (a Y)	IntentarLiquFact 2	tratar	herpes	oftálmico	A no estándar	Léxica	Tipo de herpes
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	curar	herpes	doloroso	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	causar	herpes				
Causar que ART ~	ART ~ (a X)	CausFunc 1	provocar	herpes				

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
exista (en alguien)								
Hacer (a alguien) lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	AntiReal 2	contagiar	herpes				
Ser objeto de la gran acción de ART ~	ART ~ (a Y)	MagnReal 2	agravar	herpes				
Ser objeto de la gran acción de ART ~	ART ~ (a Y)	MagnReal 2	propagar	herpes				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	contraer	herpes				
Empezar ART ~ a existir (en alguien)	(a X)	IncepFunc 1	entrar(a alguien)	hipo	incontenible	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Empezar ART ~ a existir (en alguien)	(a X)	IncepFunc 1	dar(a alguien)	hipo	persistente	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Dejar ART ~ de existir (en alguien)	(a X)	FinFunc 1	írse(le)(a alguien)	hipo	fuerte	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Causar que ART ~ deje de funcionar (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFact 2	quitar(a alguien)	hipo	leve	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ deje de funcionar (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFact 2	curar	hipo	ligero	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ deje de funcionar (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFact 2	cortar	hipo				
Intentar causar que ART ~ no funcione	ART ~	IntentarLiquFact 0	combatir	hipo				
Causar que ART ~ no se manifieste	ART ~	CausAntiManif 0	aguantar	hipo				
Causar que ART ~ no se manifieste	ART ~	CausAntiManif 0	contener	hipo				
Empezar ART ~ a existir (en alguien)	(a X)	IncepFunc 1	salir(le)(a alguien)	hongo[lesión en la piel]				

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Tener ART ~	(ART) ~ (pl)	Oper 1	coger	hongo[lesión en la piel]				
Hacer (a alguien) lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (pl) (a Y)]	AntiReal 2	contagiar	hongo[lesión en la piel]				
Preparar para que ART ~ no funcione (en alguien)	[(ART) ~ (pl) (a Y)]	PreparAntiReal 2	prevenir	hongo[lesión en la piel]				
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	[(ART) ~ (pl) (a Y)]	LiquFunc 2	curar	hongo[lesión en la piel]				
Intentar causar que ART ~ no funcione (en alguien)	[(ART) ~ (pl) (a Y)]	IntentarLiquFact 2	tratar	hongo[lesión en la piel]				
Empezar ART ~ a existir (en alguien)	(a X)	IncepFunc 1	sobrevenir	infarto	agudo	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Empezar ART ~ a existir (en alguien)	(a X)	IncepFunc 1	dar(a alguien)	infarto	fulminante	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	tener	infarto	mortal	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	sufrir	infarto	de corazón	A no estándar	Léxica	Tipo de infarto
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	padecer	infarto	cerebral	A no estándar	Léxica	Tipo de infarto
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	superar	infarto	de miocardio	A no estándar	Léxica	Tipo de infarto
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	(de ART ~)	PredPlusBonContFunc 2	recuperarse(de)	infarto	cardíaco	A no estándar	Léxica	Tipo de infarto
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	(de ART ~)	PredPlusBonContFunc 2	reponerse(de)	infarto				
Ser objeto de la mejora de la	(a ART ~)	PredPlusBonContFunc 2	sobrevivir(a)	infarto				

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
existencia de ART ~								
Existir ART ~ ampliamente	-	MagnFunc 0	transmitir(se)	infección	ocular	A no estándar	Léxica	Tipo de infección
Existir ART ~ ampliamente	-	MagnFunc 0	contagiar(se)	infección	vaginal	A no estándar	Léxica	Tipo de infección
Existir ART ~ ampliamente	-	MagnFunc 0	propagar(se)	infección	bucal	A no estándar	Léxica	Tipo de infección
Afectar ART ~ de manera excesiva (a alguien)	(a X)	Excess 1	agudizar(se)	infección	grave	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Afectar ART ~ de manera excesiva (a alguien)	(a X)	Excess 1	acentuar(se)	infección	leve	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Afectar ART ~ de manera excesiva (a alguien)	(a X)	Excess 1	agravar(se)	infección	generalizada	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Afectar ART ~ de manera excesiva (a alguien)	(a X)	Excess 1	aumentar	infección	vírica	A no estándar	Léxica	Tipo de infección
Dejar ART ~ de existir (en alguien)	(a X)	FinFunc 1	curar(se)	infección	bacteriana	A no estándar	Léxica	Tipo de infección
Decrecer las consecuencias de la existencia de ART ~ (en alguien)	(a X)	IncepPredMinusFunc 1	remitir	infección	propenso(a)	Qual	Léxica	Con tendencia a tener ART ~
Decrecer las consecuencias de la existencia de ART ~ (en alguien)	(a X)	IncepPredMinusFunc 1	disminuir	infección	aquejado(de)	Able	Léxica	Afectado por ART ~
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	contraer	infección				
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	coger	infección				
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	pillar	infección				
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	tener	infección				

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	desarrollar	infección				
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	ocasionar	infección				
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	producir	infección				
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	atajar	infección				
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	cortar	infección				
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	detener	infección				
Intentar causar que ART ~ no funcione (en alguien)	ART ~ (a Y)	IntentarLiquFact 2	controlar	infección				
Intentar causar que ART ~ no funcione (en alguien)	ART ~	IntentarLiquFact 0	combatir	infección				
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	frenar	infección				
Causar que ART ~ no empiece a existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausAntiIncepFunc 2	evitar	infección				
Preparar para que ART ~ no funcione (en alguien)	ART ~ (a Y)	PreparAntiReal 2	prevenir	infección				
Impedir la transmisión de ART ~	ART ~	V no estándar	aislar	infección				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se	ART ~	Real 2	localizar	infección				

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
haga con ART ~								
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(a ART ~)(a X)]	CausFunc 1	dar lugar(a)	infección				
Hacer invulnerable (a alguien) contra ART ~	(contra ART ~)	V no estándar	inmunizar(contra)	infección				
Intentar causar que ART ~ no funcione	(contra ART ~)	IntentarLiquFact 0	luchar(contra)	infección				
Afectar ART ~ (a alguien)	(a X)	Func 1	afectar(a alguien)	insomnio				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	padecer	insomnio				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	sufrir	insomnio				
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	tener	insomnio				
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1	causar	insomnio				
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1	producir	insomnio				
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1	provocar	insomnio				
Intentar causar que ART ~ no funcione	ART ~	IntentarLiquFact 0	combatir	insomnio				
Intentar causar que ART ~ no funcione (en alguien)	[(ART) ~ (a Y)]	IntentarLiquFact 2	tratar	insomnio				
Intentar liquidar la existencia de ART ~	ART ~	IntentarLiquFunc 0	medicar	insomnio				
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	vencer	insomnio				
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	curar	insomnio				
Ser mejores las	(a X)	PredPlusBonContFunc 1	mejorar	insomnio				

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
consecuencias de la existencia de ART ~ (en alguien)								
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	superar	insomnio				
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	producir(se)	intoxicación	aguda	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Afectar ART ~ (a alguien)	(a X)	Func 1	afectar(a alguien)	intoxicación	mortal	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	detectar	intoxicación	fuerte	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	diagnosticar	intoxicación	grave	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	investigar	intoxicación	severa	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Intentar causar que ART ~ no funcione	ART ~	IntentarLiquFact 0	combatir	intoxicación	leve	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Intentar causar que ART ~ no funcione	ART ~	IntentarLiquFact 0	contrarrestar	intoxicación	ligera	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ no empiece a existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausAntiIncepFunc 2	evitar	intoxicación	sin importancia	A no estándar	Léxica	Tipo de intoxicación
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	sufrir	intoxicación	masiva	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	padecer	intoxicación	múltiple	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	provocar	intoxicación	extraña	A no estándar	Léxica	Tipo de intoxicación
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	causar	intoxicación	rara	A no estándar	Léxica	Tipo de intoxicación

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	originar	intoxicación	etílica	A no estándar	Léxica	Tipo de intoxicación
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	ocasionar	intoxicación	alimentaria	A no estándar	Léxica	Tipo de intoxicación
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	generar	intoxicación	mediática	A no estándar	Figur	De los medios de comunicación
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	[(por) (ART) ~]	AntiReal 2	morir(por)	intoxicación	ideológica	A no estándar	Figur	De las ideas
				intoxicación	informativa	A no estándar	Figur	De la información
Empezar ART ~ a existir (en alguien)	(a X)	IncepFunc 1	dar(a alguien)	jamacuco				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	sufrir	jamacuco				
Afectar ART ~ de manera excesiva (a alguien)	(a X)	Excess 1	agudizar(se)	jaqueca	terrible	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Afectar ART ~ de manera excesiva (a alguien)	(a X)	Excess 1	acentuar(se)	jaqueca	fuerte	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Dejar ART ~ de existir (en alguien)	(a X)	FinFunc 1	pasar(se)	jaqueca	intensa	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Empezar ART ~ existir (en alguien)	(a X)	IncepFunc 1	entrar(a alguien)	jaqueca	insoportable	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Empezar ART ~ a existir (en alguien)	(a X)	IncepFunc 1	dar(a alguien)	jaqueca	frecuente	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	tener	jaqueca				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	sufrir	jaqueca				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	padecer	jaqueca				

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	(de ART ~)	PredPlusContFunc 2	recuperarse(de)	jaqueca				
Afectar ART ~ (a algo)	(a Y)	Func 2	afectar(a algo)	lesión	grave	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Existir ART ~ ampliamente (en alguien)	(a X)	MagnFunc 1	extender(se)	lesión	severa	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Afectar ART ~ de manera excesiva (a alguien)	(a X)	Excess 1	agravar(se)	lesión	seria	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Afectar ART ~ de manera excesiva (a alguien)	(a X)	Excess 1	complicar(se)	lesión	profunda	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Afectar ART ~ de manera excesiva (a alguien)	(a X)	Excess 1	empeorar(se)	lesión	aparatosa	Magn_tam magnus	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiOper 2	hacer(se)	lesión	leve	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	sufrir	lesión	ligera	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	producir(a alguien)	lesión	superficial	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	causar(a alguien)	lesión	curable	A no estándar	Léxica	Tipo de lesión
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	ocasionar(a alguien)	lesión	crónica	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	infligir(a alguien)	lesión	incurable	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	acusar	lesión	irreparable	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	arrastrar	lesión	fatal	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	diagnosticar	lesión	antigua	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Clasificar ART ~	ART ~	V no estándar	tipificar	lesión	larga	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Intentar causar que ART ~ no funcione (en alguien)	ART ~ (a Y)	IntentarLiquFact 2	lavar	lesión	permanente	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	(de ART ~)	PredPlusBonContFunc 2	mejorar(de)	lesión	congénita	A no estándar	Léxica	Tipo de lesión
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	(de ART ~)	PredPlusBonContFunc 2	restablecerse(de)	lesión	traumática	A no estándar	Léxica	Tipo de lesión
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	(de ART ~)	PredPlusBonContFunc 2	recuperar(se)(de)	lesión	interna	A no estándar	Léxica	Tipo de lesión
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	(de ART ~)	PredPlusBonContFunc 2	recobrarse(de)	lesión	cutánea	A no estándar	Léxica	Tipo de lesión
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	(de ART ~)	PredPlusBonContFunc 2	curar(se)(de)	lesión	pulmonar	A no estándar	Léxica	Tipo de lesión
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	[(de ART ~) (a Y)]	PredPlusBonContFunc 2	sanar(de)	lesión	ocular	A no estándar	Léxica	Tipo de lesión
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(de ART ~)	AntiReal 2	empeorar(de)	lesión	cerebral	A no estándar	Léxica	Tipo de lesión
				lesión	medular	A no estándar	Léxica	Tipo de lesión
				lesión	fortuita	A no estándar	Léxica	Tipo de lesión
Afectar ART ~ de manera excesiva (a alguien)	(a X)	Excess 1	agudizar(se)	leucemia	aguda	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Afectar ART ~ de manera excesiva (a alguien)	(a X)	Excess 1	acentuar(se)	leucemia	crónica	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Afectar ART ~ de	(a X)	Excess 1	agravar(se)	leucemia	fulminante	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
manera excesiva (a alguien)								
Decrecer las consecuencias de la existencia de ART ~ (en alguien)	(a X)	IncepPredMinusFunc 1	remitir	leucemia	galopante	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Manifestarse ART ~ (en alguien)	(a X)	Manif 1	manifestar(se)	leucemia	afectado(de)	Able	Léxica	Afectado por ART ~
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	vencer	leucemia				
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	superar	leucemia				
Intentar causar que ART ~ no funcione	ART ~	IntentarLiquFact 0	combatir	leucemia				
Intentar causar que ART ~ no funcione (en alguien)	ART ~ (a Y)	IntentarLiquFact 2	tratar	leucemia				
Causar que ART ~ deje de funcionar (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFact 2	atajar	leucemia				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	detectar	leucemia				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	diagnosticar	leucemia				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	desarrollar	leucemia				
Intentar causar que ART ~ no funcione	(contra ART ~)	IntentarLiquFact 0	luchar(contra)	leucemia				
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	(de ART ~)	PredPlusBonContFunc 2	restablecer(se)(de)	leucemia				
Ser objeto de la	(de ART ~)	PredPlusBonContFunc 2	reponer(se)(de)	leucemia				

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
mejora de la existencia de ART ~								
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	(de ART ~)	PredPlusBonContFunc 2	curar(se)(de)	leucemia				
Dejar ART ~ de existir (en alguien)	(a X)	FinFunc 1	cicatrizar	llaga	abierta	A no estándar	Léxica	Tipo de llaga
Empezar ART ~ a existir (en alguien)	(a X)	IncepFunc 1	abrir(se)	llaga	purulenta	A no estándar	Léxica	Tipo de llaga
Dejar ART ~ de existir (en alguien)	(a X)	FinFunc 1	cerrar(se)	llaga	sangrante	A no estándar	Léxica	Tipo de llaga
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	curar	llaga	profunda	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	sanar	llaga	superficial	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ deje de funcionar (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFact 2	restañar	llaga	dolorosa	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~ deje de funcionar (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFact 2	tapar	llaga	aparatosa	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ deje de funcionar (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFact 2	cubrir	llaga				
Insistir en algún tema incómodo	[(en ART ~) (a Y)]	V no estándar	dar(en)	llaga				
Empezar ART ~ a existir (en alguien)	(a X)	IncepFunc 1	entrar(a alguien)	locura	completa	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Empezar ART ~ a existir (en alguien)	(a X)	IncepFunc 1	dar(a alguien)	locura	absoluta	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Empezar ART ~ a existir (en alguien)	(a X)	IncepFunc 1	venir(a alguien)	locura	total	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Invadir ART ~ (a	(de X)	Involv 1	apoderar(se)(de	locura	soberana	Magn_tam	Fun Cuant	De gran dimensión y

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
alguien)			alguien)			magnusAntiBon	+/Cualit -	con mala cualidad
Invadir ART ~ (a alguien)	(a X)	Involv 1	arrastrar(a alguien)	locura	supina	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	desatar(se)	locura	desorbitada	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Existir ART ~ ampliamente	-	MagnFunc 0	contagiar(se)	locura	exacerbada	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Empezar ART ~ a existir (en alguien)	(a X)	IncepFunc 1	sobrevenir(a alguien)	locura	irrefrenable	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Dejar ART ~ de existir (en alguien)	(a X)	FinFunc 1	írse(le)(a alguien)	locura	irreversible	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~	ART ~	Oper 1	hacer	locura	pequeña	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Llevar a cabo ART ~	ART ~	Oper 1	cometer	locura	imprevisible	A no estándar	Léxica	Tipo de locura
Llevar a cabo ART ~	ART ~	Oper 1	realizar	locura	peligrosa	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Empezar a ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	IncepAntiReal 2	bordear	locura	inofensiva	A no estándar	Léxica	Tipo de locura
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	sentir	locura	colectiva	A no estándar	Figur	De una colectividad
Dejar ART ~ de existir (en alguien)	(a X)	FinFunc 1	curar(se)	locura	contagiosa	A no estándar	Figur	Tan extendida que parece que se contagia
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	superar	locura	fratricida	A no estándar	Figur	Que da lugar al asesinato de un hermano
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	vencer	locura	preso(de)	MagnAble	Léxica	Que está muy afectado por ART ~
Causar que ART ~ no empiece a existir	ART ~	CausAntiIncepFunc 0	ahuyentar	locura				
Empezar a ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(en ART ~)	IncepAntiReal 2	rayar(en)	locura				
Empezar a ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(en ART ~)	IncepAntiReal 2	caer(en)	locura				

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(por ART ~)	AntiReal 2	dejarse llevar(por)	locura				
Causar que ART ~ deje de existir	(de ART ~)	LiquFunc 0	salir(de)	locura				
Afectar ART ~ de manera excesiva (a alguien)	(a X)	Excess 1	agudizar(se)	meningitis	bacteriana	A no estándar	Léxica	Tipo de meningitis
Decrecer las consecuencias de la existencia de ART ~ (en alguien)	(a X)	IncepPredMinusFunc 1	remitir	meningitis	vírica	A no estándar	Léxica	Tipo de meningitis
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	superar	meningitis	fulminante	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	erradicar	meningitis	aquejado(de)	Able	Léxica	Afectado por ART ~
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	combatir	meningitis	aguda	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	atajar	meningitis	grave	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Preparar para que ART ~ no funcione (en alguien)	ART ~	PreparAntiReal 2	prevenir	meningitis				
Hacer (a alguien) lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	AntiReal 2	transmitir	meningitis				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	Real 2	detectar	meningitis				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	Real 2	diagnosticar	meningitis				

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Intentar causar que ART ~ no funcione	(contra ART ~)	IntentarLiquFact 0	vacunar(contra)	meningitis				
Intentar causar que ART ~ no funcione	(contra ART ~)	IntentarLiquFact 0	luchar(contra)	meningitis				
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	[(de) (ART) ~]	PredPlusBonContFunc 2	restablecerse(de)	meningitis				
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	[(de) (ART) ~]	PredPlusBonContFunc 2	recuperarse(de)	meningitis				
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	[(de) (ART) ~]	PredPlusBonContFunc 2	recobrarse(de)	meningitis				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	[(de) (ART) ~]	AntiReal 2	morir(de)	meningitis				
Existir ART ~ ampliamente	-	MagnFunc 0	extender(se)	metástasis	galopante	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	Real 2	detectar	metástasis	afectado(de)	Able	Léxica	Afectado por ART ~
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	Real 2	diagnosticar	metástasis	aquejado(de)	Able	Léxica	Afectado por ART ~
Preparar para que ART ~ no funcione (en alguien)	ART ~ (a Y)	PreparAntiReal 2	prevenir	metástasis				
Causar que ART ~ no empiece a existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausAntiIncepFunc 2	evitar	metástasis				
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1	provocar	metástasis				
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1	producir	metástasis				
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	tener	metástasis				

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	padecer	metástasis				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	sufrir	metástasis				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	desarrollar	metástasis				
Existir ART ~	-	Func 0	haber	metástasis				
Empezar ART ~ a existir (en alguien)	(a X)	IncepFunc 1	entrar(le)(a alguien)	mono[síndrome de abstinencia]				
Dejar ART ~ de existir (en alguien)	(a X)	FinFunc 1	pasárse(le)(a alguien)	mono[síndrome de abstinencia]				
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	tener	mono[síndrome de abstinencia]				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	sufrir	mono[síndrome de abstinencia]				
Causar que ART ~ exista cada vez menos (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredMinusFunc 2	aliviar	mono[síndrome de abstinencia]				
Intentar causar que ART ~ no funcione	ART ~	IntentarLiquFact 0	combatir	mono[síndrome de abstinencia]				
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	superar	mono[síndrome de abstinencia]				
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	vencer	mono[síndrome de abstinencia]				
Causar que ART ~ deje de existir	(de ART ~)	LiquFunc 0	salir(de)	mono[síndrome de abstinencia]				
Tener ART ~	(con ART ~)	Oper 1	estar(con)	mono[síndrome de abstinencia]				
Tener ART ~	(con ART ~)	Oper 1	andar(con)	mono[síndrome de abstinencia]				

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Empezar ART ~ a existir (en alguien)	(a X)	IncepFunc 1	aparecer	náusea	fuerte	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Empezar ART ~ a existir (en alguien)	(a X)	IncepFunc 1	dar(a alguien)	náusea	intensa	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Empezar ART ~ a existir (en alguien)	(a X)	IncepFunc 1	entrar(a alguien)	náusea	profunda	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (pl) (a X)]	CausFunc 1	provocar	náusea	terrible	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (pl) (a X)]	CausFunc 1	producir	náusea	invencible	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (pl) (a X)]	CausFunc 1	causar	náusea	existencial	A no estándar	Figur	De la existencia
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (pl) (a X)]	CausFunc 1	ocasionar	náusea	vital	A no estándar	Figur	De la vida
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (pl) (a X)]	CausFunc 1	originar	náusea				
Tener ART ~	(ART) ~ (pl)	Oper 1	sentir	náusea				
Tener ART ~	(ART) ~ (pl)	Oper 1	experimentar	náusea				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~ (pl)	AntiReal 2	sufrir	náusea				
Tener ART ~	(ART) ~ (pl)	Oper 1	tener	náusea				
Empezar ART ~ a existir (en alguien)	(a X)	IncepFunc 1	venir(a alguien)	náusea				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~ (pl)	AntiReal 2	soportar	náusea				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~ (pl)	AntiReal 2	aguantar	náusea				
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~ (pl)	LiquFunc 0	superar	náusea				
Afectar ART ~ de manera excesiva (a	(a X)	Excess 1	agudizar(se)	neumonía	bacteriana	A no estándar	Léxica	Tipo de neumonía

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
alguien)								
Afectar ART ~ de manera excesiva (a alguien)	(a X)	Excess 1	acentuar(se)	neumonía	vírica	A no estándar	Léxica	Tipo de neumonía
Afectar ART ~ de manera excesiva (a alguien)	(a X)	Excess 1	agravar(se)	neumonía	atípica	A no estándar	Léxica	Tipo de neumonía
Decrecer las consecuencias de la existencia de ART ~ (en alguien)	(a X)	IncepPredMinusFunc 1	remitir	neumonía	crónica	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Manifestarse ART ~ (en alguien)	(a X)	Manif 1	manifestar(se)	neumonía	aguda	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	atajar	neumonía	recurrente	Magn_temp	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Preparar para que ART ~ no funcione (en alguien)	ART ~ (a Y)	PreparAntiReal 2	prevenir	neumonía	grave	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Intentar causar que ART ~ no funcione	ART ~	IntentarLiquFact 0	combatir	neumonía	seria	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer (a alguien) lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	AntiReal 2	contagiar	neumonía	afectado(de)	Able	Léxica	Afectado por ART ~
Hacer (a alguien) lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	AntiReal 2	transmitir	neumonía	aquejado(de)	Able	Léxica	Afectado por ART ~
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	pillar	neumonía				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	detectar	neumonía				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	diagnosticar	neumonía				

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Intentar causar que ART ~ no funcione	(contra ART ~)	IntentarLiquFact 0	luchar(contra)	neumonía				
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	(de ART ~)	PredPlusBonContFunc 2	restablecerse(de)	neumonía				
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	(de ART ~)	PredPlusBonContFunc 2	reponer(se)(de)	neumonía				
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	(de ART ~)	PredPlusBonContFunc 2	mejorar(de)	neumonía				
Intentar causar que ART ~ no funcione (en alguien)	(por ART ~)	IntentarLiquFact 2	hospitalizar(por)	neumonía				
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1	producir	neurosis	obsesiva	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1	provocar	neurosis	angustiosa	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1	crear	neurosis	depresiva	A no estándar	Léxica	Tipo de neurosis
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1	generar	neurosis	traumática	A no estándar	Léxica	Tipo de neurosis
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	sufrir	neurosis	colectiva	A no estándar	Figur	De un colectivo
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	superar	neurosis				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	diagnosticar	neurosis				
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	curar	neurosis				
Causar que ART ~ exista cada vez	ART ~ (a Y)	CausPredMinusFunc 2	sofocar	neurosis				

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
menos (en alguien)								
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	desarrollar	obesidad	acusada	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	padecer	obesidad	marcada	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	acusar	obesidad	grave	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~ exista (en alguien)	(ART) ~ (a X)	CausFunc 1	causar	obesidad	mórbida	A no estándar	Léxica	Tipo de obesidad
Causar que ART ~ exista (en alguien)	(ART) ~ (a X)	CausFunc 1	provocar	obesidad	patológica	A no estándar	Léxica	Tipo de obesidad
Preparar para que ART ~ no funcione (en alguien)	(ART) ~ (a Y)	PreparAntiReal 2	prevenir	obesidad	clínica	A no estándar	Léxica	Tipo de obesidad
Causar que ART ~ no empiece a existir (en alguien)	(ART) ~ (a Y)	CausAntiIncepFunc 2	evitar	obesidad	preocupante	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~ deje de existir	(ART) ~	LiquFunc 0	atajar	obesidad	irreversible	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Intentar causar que ART ~ no funcione (en alguien)	(ART) ~ (a Y)	IntentarLiquFact 2	controlar	obesidad	congénita	A no estándar	Léxica	Tipo de obesidad
				obesidad	crónica	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
				obesidad	localizada	A no estándar	Léxica	Tipo de obesidad
				obesidad	recurrente	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
				obesidad	infantil	A no estándar	Léxica	Tipo de obesidad
Invadir ART ~ (a alguien)	(de X)	Involv 1	apoderarse(de alguien)	paranoia	acusada	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Empezar ART ~ a	(a X)	IncepFunc 1	asaltar(a alguien)	paranoia	fuerte	Magn_tam	Fun Cuant	De gran dimensión y

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
existir (en alguien)						magnusAntiBon	+/Cualit -	con mala cualidad
Empezar ART ~ a existir (en alguien)	(a X)	IncepFunc 1	sobrevenir(le)(a alguien)	paranoia	absoluta	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Dejar ART ~ de existir (en alguien)	(a X)	FinFunc 1	curar(se)	paranoia	general	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Empezar a ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	IncepAntiReal 2	bordear	paranoia	generalizada	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Empezar a ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	IncepAntiReal 2	rozar	paranoia	colectiva	A no estándar	Figur	De un colectivo
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	sufrir	paranoia	imperante	A no estándar	Léxica	Tipo de obesidad
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	tener	paranoia	reinante	A no estándar	Léxica	Tipo de obesidad
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	superar	paranoia	curable	A no estándar	Léxica	Tipo de obesidad
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	(de ART ~)	PredPlusBonContFunc 2	mejorar(de)	paranoia	incurable	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	(de ART ~)	PredPlusBonContFunc 2	recuperar(se)(de)	paranoia				
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	(de ART ~)	PredPlusBonContFunc 2	salir(de)	paranoia				
Empezar ART ~ a existir (en alguien)	(a X)	IncepFunc 1	dar(a alguien)	patatús				
Afectar ART ~ de manera excesiva (a alguien)	(a X)	Excess 1	agravar(se)	peritonitis	aguda	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Decrecer las consecuencias de la existencia de ART ~ (en alguien)	(a X)	IncepPredMinusFunc 1	remitir	peritonitis	grave	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	[(de) (ART) ~]	PredPlusBonContFunc 2	mejorar(de)	peritonitis	afectado(de)	Able	Léxica	Afectado por ART ~
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	[(de) (ART) ~]	PredPlusBonContFunc 2	restablecer(se)(de)	peritonitis	aquejado(de)	Able	Léxica	Afectado por ART ~
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	[(de) (ART) ~]	PredPlusBonContFunc 2	reponer(se)(de)	peritonitis				
Intentar causar que ART ~ no funcione (en alguien)	[(de) (ART) ~ (a Y)]	IntentarLiquFact 2	operar(de)	peritonitis				
Empezar ART ~ a existir (en alguien)	(a X)	IncepFunc 1	dar(a alguien)	pinchazo[sensación corporal]	agudo	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	sufrir	pinchazo[sensación corporal]	hondo	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	sentir	pinchazo[sensación corporal]	profundo	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	notar	pinchazo[sensación corporal]	doloroso	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				pinchazo[sensación corporal]	fuerte	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				pinchazo[sensación corporal]	leve	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
				pinchazo[sensación corporal]	ligero	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
				pinchazo[sensación corporal]	pequeño	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Existir ART ~ ampliamente	-	MagnFunc 0	generalizar(se)	psicosis	aguda	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Existir ART ~ ampliamente	-	MagnFunc 0	extender(se)	psicosis	esquizofrénica	A no estándar	Léxica	Tipo de psicosis
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	aparecer	psicosis	maníaca	A no estándar	Léxica	Tipo de psicosis

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Empezar ART ~ a existir (en alguien)	(a X)	IncepFunc 1	entrar(le)(a alguien)	psicosis	depresiva	A no estándar	Léxica	Tipo de psicosis
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	sufrir	psicosis	mixta	A no estándar	Léxica	Tipo de psicosis
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	padecer	psicosis	paranoica	A no estándar	Léxica	Tipo de psicosis
Intentar causar que ART ~ no funcione (en alguien)	ART ~ (a Y)	IntentarLiquFact 2	tratar	psicosis	persecutoria	A no estándar	Léxica	Tipo de psicosis
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	curar	psicosis	destructiva	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1	crear	psicosis	colectiva	A no estándar	Figur	De un colectivo
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1	generar	psicosis	social	A no estándar	Figur	De una sociedad
Causar que ART ~ exista cada vez más	ART ~	CausMagnFunc 0	fomentar	psicosis	contagiosa	A no estándar	Figur	Que se llega a contagiar
Causar que ART ~ exista cada vez más	ART ~	CausMagnFunc 0	alimentar	psicosis	personal	A no estándar	Léxica	Tipo de psicosis
Causar que ART ~ deje de existir	(con ART ~)	LiquFunc 0	acabar(con)	psicosis				
Intentar causar que ART ~ no funcione	(contra ART ~)	IntentarLiquFact 0	luchar(contra)	psicosis				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiOper 2	coger	pulmonía	fuerte	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiOper 2	agarrar	pulmonía	de cuidado	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiOper 2	pillar	pulmonía	grave	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~ (a Y)	AntiReal 2	contagiar	pulmonía	aguda	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	tener	pulmonía	crónica	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	diagnosticar	pulmonía	afectado(de)	Able	Léxica	Afectado por ART ~
Intentar causar que ART ~ no funcione (en alguien)	ART ~ (a Y)	IntentarLiquFact 2	tratar	pulmonía	aquejado(de)	Able	Léxica	Afectado por ART ~
Intentar causar que ART ~ no funcione (en alguien)	ART ~ (a Y)	IntentarLiquFact 2	medicar	pulmonía				
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	(de ART ~)	PredPlusBonContFunc 2	curar(se)(de)	pulmonía				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(de ART ~)	AntiReal 2	morir(de)	pulmonía				
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	sentir	punzada	repentina	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	notar	punzada	violenta	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	sufrir	punzada	dolorosa	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	tener	punzada	terrible	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				punzada	fuerte	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				punzada	leve	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
				punzada	ligera	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
				punzada	pequeña	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausFunc 2	causar	quemadura	leve	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausFunc 2	provocar	quemadura	ligera	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausFunc 2	dejar	quemadura	grave	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	sufrir	quemadura	de{primer/segundo/tercer}grado	A no estándar	Léxica	Tipo de quemadura
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	curar	quemadura	profunda	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Intentar causar que ART ~ no funcione (en alguien)	ART ~ (a Y)	IntentarLiquFact 2	tratar	quemadura	pequeña	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
				quemadura	total	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
				quemadura	parcial	A no estándar	Léxica	Tipo de quemadura
				quemadura	interna	A no estándar	Léxica	Tipo de quemadura
				quemadura	superficial	A no estándar	Léxica	Tipo de quemadura
				quemadura	externa	A no estándar	Léxica	Tipo de quemadura
				quemadura	de la piel	A no estándar	Léxica	Tipo de quemadura
				quemadura	solar	A no estándar	Léxica	Tipo de quemadura
				quemadura	de cigarro	A no estándar	Léxica	Tipo de quemadura
				quemadura	química	A no estándar	Léxica	Tipo de quemadura
Dejar ART ~ de existir (en alguien)	(a X)	FinFunc 1	reventar	quiste	sebáceo	A no estándar	Léxica	Tipo de quemadura
Empezar ART ~ a existir (en alguien)	(a X)	IncepFunc 1	salir(le)(a alguien)	quiste	benigno	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	encontrar(le)(a alguien)	quiste	maligno	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	extirpar	quiste	cancerígeno	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
deje de existir (en alguien)								
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	quitar	quiste				
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	sajar	quiste				
Hacer (a alguien) lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	AntiReal 2	contagiar	rabia[enfermedad]				
Hacer (a alguien) lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	AntiReal 2	transmitir	rabia[enfermedad]				
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	inocular	rabia[enfermedad]				
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	erradicar	rabia[enfermedad]				
Intentar causar que ART ~ no funcione (en alguien)	[(contra ART ~) (a Y)]	IntentarLiquFact 2	vacunar(contra)	rabia[enfermedad]				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	[(de) (ART) ~]	AntiReal 2	morir(de)	rabia[enfermedad]				
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	atajar	raquitismo	infantil	A no estándar	Léxica	Tipo de raquitismo
Preparar para que ART ~ no funcione (en alguien)	ART ~	PreparAntiReal 2	prevenir	raquitismo	crónico	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Intentar causar que ART ~ no funcione	ART ~	IntentarLiquFact 0	controlar	raquitismo	afectado(de)	Able	Léxica	Afectado por ART ~
Ser objeto de la	(ART) ~	AntiReal 2	padecer	raquitismo				

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
acción inesperada de ART ~								
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	sufrir	raquitismo				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	Real 2	detectar	raquitismo				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	Real 2	diagnosticar	raquitismo				
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	curar	raquitismo				
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	coger	resfriado	común	A no estándar	Léxica	Tipo de resfriado
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	agarrar	resfriado	fuerte	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	atrapar	resfriado	simple	A no estándar	Léxica	Tipo de resfriado
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	pillar	resfriado	ligero	A no estándar	Léxica	Tipo de resfriado
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	tener	resfriado	tonto	A no estándar	Léxica	Tipo de resfriado
Dejar ART ~ de existir (en alguien)	(a X)	FinFunc 1	pasar(se)	resfriado				
Hacer (a alguien) lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	AntiReal 2	pegar	resfriado				
Hacer (a alguien) lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	AntiReal 2	contagiar	resfriado				
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	superar	resfriado				
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	vencer	resfriado				
Ser objeto de la	(de ART ~)	PredPlusBonContFunc 2	curar(se)(de)	resfriado				

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
mejora de la existencia de ART ~								
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	(de ART ~)	PredPlusBonContFunc 2	reponerse(de)	resfriado				
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	(de ART ~)	PredPlusBonContFunc 2	recuperarse(de)	resfriado				
Causar que ART ~ deje de existir	(de ART ~)	LiquFunc 0	salir(de)	resfriado				
Empezar ART ~ a existir (en alguien)	(a X)	IncepFunc 1	dar(a alguien)	retortijón	molesto	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Empezar ART ~ a existir (en alguien)	(a X)	IncepFunc 1	entrar(a alguien)	retortijón	continuo	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	producir(a alguien)	retortijón				
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	causar(a alguien)	retortijón				
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	provocar(a alguien)	retortijón				
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	sentir	retortijón				
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	tener	retortijón				
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	notar	retortijón				
Empezar ART ~ a existir (en alguien)	(a X)	IncepFunc 1	salir	roncha	enorme	Magn_tam magnusAntiVer	Fun Cuant +/AntiVer	Más grande de lo conveniente
Dejar ART ~ de existir (en alguien)	(a X)	FinFunc 1	desaparecer	roncha	gran(de)	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	escocer	roncha	pequeña	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Llevar a cabo ART ~ una actividad	(a X)	AntiFact 1	doler	roncha	roja	A no estándar	Léxica	Tipo de roncha

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
contraria de la que se espera que afecta (a alguien)								
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	picar	roncha	llena(de)	MagnAble	Léxica	Que tiene muchas ~
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (pl) (a X)]	CausFunc 1	producir	roncha				
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (pl) (a X)]	CausFunc 1	causar	roncha				
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (pl) (a X)]	CausFunc 1	provocar	roncha				
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	AntiReal 1	levantar	roncha				
Causar que ART ~ funcione cada vez menos	ART ~	CausPredMinusFact 0	rascar	roncha				
Causar que ART ~ funcione cada vez menos	ART ~	CausPredMinusFact 0	aliviar	roncha				
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	curar	roncha				
Empezar ART ~ a existir (en alguien)	(a X)	IncepFunc 1	entrar(a alguien)	ronquera	fuerte	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	tener	ronquera	severa	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a Y)]	CausFunc 2	causar	ronquera	leve	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	coger	ronquera	ligera	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	curar	ronquera	pequeña	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				ronquera	crónica	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
				ronquera	permanente	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
				ronquera	persistente	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Empezar ART ~ a existir (en alguien)	(a X)	IncepFunc 1	producir(se)	rotura	inesperada	A no estándar	Léxica	Tipo de rotura
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	sufrir	rotura	pequeña	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	padecer	rotura	casual	A no estándar	Léxica	Tipo de rotura
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	arreglar	rotura	accidental	A no estándar	Léxica	Tipo de rotura
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	enmendar	rotura	parcial	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ funcione cada vez menos	ART ~	CausPredMinusFact 0	coser	rotura	completa	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Causar que ART ~ funcione cada vez menos	ART ~	CausPredMinusFact 0	remendar	rotura	fibrilar	A no estándar	Léxica	Tipo de rotura
Causar que ART ~ funcione cada vez menos	ART ~	CausPredMinusFact 0	tapar	rotura	muscular	A no estándar	Léxica	Tipo de rotura
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	provocar	rotura	irreparable	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	causar	rotura	propenso(a)	Qual	Léxica	Con tendencia a tener ART ~
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	(de ART ~)	PredPlusBonContFunc 2	recuperarse(de)	rotura				
Afectar ART ~ de	(a X)	Excess 1	agudizar(se)	rubeola	afectado(de)	Able	Léxica	Afectado por ART ~

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
manera excesiva (a alguien)								
Afectar ART ~ de manera excesiva (a alguien)	(a X)	Excess 1	acentuar(se)	rubeola	aquejado(de)	Able	Léxica	Afectado por ART ~
Ser mejores las consecuencias de la existencia de ART ~ (en alguien)	(a X)	PredPlusBonContFunc 1	remitir	rubeola				
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	erradicar	rubeola				
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	combatir	rubeola				
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	atajar	rubeola				
Hacer (a alguien) lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	AntiReal 2	contagiar	rubeola				
Hacer (a alguien) lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	AntiReal 2	transmitir	rubeola				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	detectar	rubeola				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	diagnosticar	rubeola				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	sufrir	rubeola				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	pasar	rubeola				

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	tener	rubeola				
Intentar causar que ART ~ no funcione/ (en alguien)	(contra ART ~)/ [(contra ART ~) (a Y)]	IntentarLiquFact 0/IntentarLiquFact 2	vacunar(se)(contra)	rubeola				
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	(de ART ~)	PredPlusBonContFunc 2	curar(se)(de)	rubeola				
Existir ART ~ ampliamente	-	MagnFunc 0	propagar(se)	sarampión				
Existir ART ~ ampliamente	-	MagnFunc 0	extender(se)	sarampión				
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	tener	sarampión				
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	coger	sarampión				
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	pillar	sarampión				
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	contraer	sarampión				
Hacer (a alguien) lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	AntiReal 2	contagiar	sarampión				
Hacer (a alguien) lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	AntiReal 2	pegar	sarampión				
Hacer (a alguien) lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	AntiReal 2	pasar	sarampión				
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	(de ART ~)	PredPlusBonContFunc 2	curar(se)	sarampión				
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	ART ~	PredPlusBonContFunc 2	superar	sarampión				
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	erradicar	sarampión				

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Causar que ART ~ no empiece a existir (en alguien)	(contra ART ~)	CausAntiIncepFunc 2	inmunizar(se)	sarampión				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	incubar	sarampión				
Intentar causar que ART ~ no funcione/ (en alguien)	(de/contra ART ~)/[(de/contra ART ~)(a Y)]	IntentarLiquFact 0/IntentarLiquFact 2	vacunar(se)(de/contra)	sarampión				
Tener ART ~	[(con) (ART) ~]	Oper 1	estar(con)	sarampión				
Afectar ART ~ (a alguien)	(a X)	Func 1	afectar(a alguien)	sarna				
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	infectar(a alguien)	sarna				
Existir ART ~ ampliamente	-	MagnFunc 0	propagar(se)	sarna				
Existir ART ~ ampliamente	-	MagnFunc 0	expandir(se)	sarna				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	sufrir	sarna				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	padecer	sarna				
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	coger	sarna				
Hacer (a alguien) lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	AntiReal 2	contagiar	sarna				
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	erradicar	sarna				
Intentar causar que	ART ~	IntentarLiquFact 0	combatir	sarna				

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
ART ~ no funcione								
Intentar causar que ART ~ no funcione (en alguien)	ART ~ (a Y)	IntentarLiquFact 2	controlar	sarna				
Intentar causar que ART ~ no funcione (en alguien)	ART ~ (a Y)	IntentarLiquFact 2	curar	sarna				
Intentar causar que ART ~ no funcione (en alguien)	ART ~ (a Y)	IntentarLiquFact 2	tratar	sarna				
Manifestarse ART ~	-	Manif 0	dejarse ver	secuela	irreversible	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	aparecer	secuela	irreparable	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Existir ART ~ (en algo)	(a Y)	Func 2	afectar(a algo)	secuela	imborrable	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Afectar ART ~ de manera excesiva (a alguien)	(a X)	Excess 1	agravar(se)	secuela	temporal	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Afectar ART ~ de manera excesiva (a alguien)	(a X)	Excess 1	complicar(se)	secuela	transitoria	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Existir ART ~	-	Func 0	quedar	secuela	ligera	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Existir ART ~	-	Func 0	permanecer	secuela	leve	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	continuar	secuela	palpable	A no estándar	Léxica	Tipo de secuela
Existir ART ~ (en algo)	[(ART) ~ (pl) (a Y)]	Func 2	traer consigo	secuela	perceptible	A no estándar	Léxica	Tipo de secuela
Existir ART ~ (en algo)	[(ART) ~ (pl) (a Y)]	Func 2	acarrear	secuela	profunda	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Existir ART ~ (en algo)	[(ART) ~ (pl) (a Y)]	Func 2	traer aparejado	secuela	honda	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Existir ART ~ (en	[(ART) ~ (pl) (a	Func 2	dejar	secuela	arraigada	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión en

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
algo)	Y)]							cuanto al tiempo
Existir ART ~ (en algo)	[(ART) ~ (pl) (a Y)]	Func 2	conllevar	secuela				
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (pl) (a X)]	CausFunc 1	provocar	secuela				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~ (pl)	AntiReal 2	sufrir	secuela				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~ (pl)	AntiReal 2	padecer	secuela				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~ (pl)	AntiReal 2	arrastrar	secuela				
Tener ART ~	(ART) ~ (pl)	Oper 1	percibir	secuela				
Tener ART ~	(ART) ~ (pl)	Oper 1	sentir	secuela				
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	(de ART ~ (pl))	PredPlusBonContFunc 2	recobrarse(de)	secuela				
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	(de ART ~ (pl))	PredPlusBonContFunc 2	recuperarse(de)	secuela				
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	azotar(a alguien)	sida	afectado(de)	Able	Léxica	Afectado por ART ~
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	matar(a alguien)	sida	aquejado(de)	Able	Léxica	Afectado por ART ~
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	contraer	sida				
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	pillar	sida				
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	coger	sida				

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	padecer	sida				
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	tener	sida				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	desarrollar	sida				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	sufrir	sida				
Hacer (a alguien) lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	AntiReal 2	transmitir	sida				
Hacer (a alguien) lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	AntiReal 2	contagiar	sida				
Hacer (a alguien) lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	AntiReal 2	pegar	sida				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	diagnosticar	sida				
Preparar para que ART ~ no funcione (en alguien)	ART ~	PreparAntiReal 2	prevenir	sida				
Causar que ART ~ no empiece a existir	ART ~	CausAntiIncepFunc 0	evitar	sida				
Intentar causar que ART ~ no funcione	ART ~	IntentarLiquFact 0	combatir	sida				
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	erradicar	sida				
Causar que ART ~	ART ~	LiquFunc 0	vencer	sida				

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
deje de existir								
Dejar ART ~ de existir (en alguien)	(a X)	FinFunc 1/LiquFunc 2	curar(se)	sida				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	[(de) (ART) ~]	AntiReal 2	morir(de)	sida				
Empezar ART ~ a existir (en alguien)	(a X)	IncepFunc 1	dar(a alguien)	síncope	cardíaco	A no estándar	Léxica	Tipo de síncope
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	sufrir	síncope	repentino	A no estándar	Léxica	Tipo de síncope
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	ocasionar	síncope				
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	provocar	síncope				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	diagnosticar	síncope				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(de ART ~)	AntiReal 2	morir(de)	síncope				
Afectar ART ~ (a alguien)	(a X)	Func 1	afectar(a alguien)	síndrome	severo	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	atacar(a alguien)	síndrome	agudo	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Existir ART ~ ampliamente	-	MagnFunc 0	propagar(se)	síndrome	grave	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	tener	síndrome	extraño	A no estándar	Léxica	Tipo de síndrome
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	poseer	síndrome	misterioso	A no estándar	Léxica	Tipo de síndrome
Causar que ART ~ se manifieste	ART ~	CausManif 0	mostrar	síndrome	desconocido	A no estándar	Léxica	Tipo de síndrome

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	sufrir	síndrome	nuevo	A no estándar	Léxica	Tipo de síndrome
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	padecer	síndrome				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	experimentar	síndrome				
Ser objeto de la acción de ART ~	ART ~	Real 2	heredar	síndrome				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	dasarrollar	síndrome				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 2	descubrir	síndrome				
Caracterizar ART ~	ART ~	V no estándar	describir	síndrome				
Intentar causar que ART ~ no funcione	ART ~	IntentarLiquFact 0	combatir	síndrome				
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	AntiReal 1	tomar	sobredosis	mortal	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	AntiReal 1	ingerir	sobredosis	letal	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	AntiReal 1	consumir	sobredosis				
Hacer (a alguien) lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	AntiReal 2	dar(a alguien)	sobredosis				
Hacer (a alguien) lo contrario de lo que se	ART ~ (a Y)	AntiReal 2	administrar(a alguien)	sobredosis				

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
espera que se haga con ART ~								
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	recibir	sobredosis				
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	tener	sobredosis				
Causar que ART ~ funcione cada vez menos (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredMinusFact 2	contrarrestar	sobredosis				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	[(por/de) (ART) ~]	AntiReal 2	morir(por/de)	sobredosis				
Empezar ART ~ a existir (en alguien)	(a X)	IncepFunc 1	dar(a alguien)	sofoco	agobiante	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	llevarse	sofoco	angustioso	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	tener	sofoco				
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	causar	sofoco				
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	provocar	sofoco				
Causar que ART ~ exista cada vez menos (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredMinusFunc 2	aliviar	sofoco				
Causar que ART ~ no empiece a existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausAntiIncepFunc 2	evitar	sofoco				
Empezar ART ~ a existir (en alguien)	(a X)	IncepFunc 1	venir(a alguien)	sordera	absoluta	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Empezar ART ~ a existir (en alguien)	(a X)	IncepFunc 1	sobrevenir(a alguien)	sordera	completa	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	atacar(a alguien)	sordera	profunda	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Dejar ART ~ de existir	(a X)	FinFunc 1	curar(se)	sordera	total	Magn_tam	Fun Cuant	De gran dimensión y

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
(en alguien)						magnusAntiBon	+/Cualit -	con mala cualidad
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	tener	sordera	supina	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	padecer	sordera	leve	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	sufrir	sordera	ligera	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ funcione cada vez menos (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredMinusFact 2	corregir	sordera	parcial	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	[(de) (ART) ~]	AntiReal 2	sufrir(de)	sordera	habitual	A no estándar	Léxica	Tipo de sordera
				sordera	secular	A no estándar	Léxica	Tipo de sordera
				sordera	temporal	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
				sordera	permanente	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
				sordera	persistente	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
				sordera	incorregible	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				sordera	crónica	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
				sordera	de por vida	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
				sordera	de nacimiento	A no estándar	Léxica	Tipo de sordera
				sordera	hereditaria	A no estándar	Léxica	Tipo de sordera
				sordera	fingida	AntiVer	Léxica	Falsa
				sordera	falsa	AntiVer	Léxica	Falsa
				sordera	conveniente	A no estándar	Figur	Fingir no escuchar (algo)en función del

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
								beneficio propio
				sordera	oficial	A no estándar	Figur	Fingir una institución no escuchar (algo)
				sordera	gubernamental	A no estándar	Figur	Fingir un gobierno no escuchar (algo)
Afectar ART ~ de manera excesiva (a alguien)	(a X)	Excess 1	agravar(se)	tétanos				
Afectar ART ~ de manera excesiva (a alguien)	(a X)	Excess 1	acentuar(se)	tétanos				
Decrecer las consecuencias de la existencia de ART ~ (en alguien)	(a X)	IncepPreMinusFunc 1	remitir	tétanos				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	diagnosticar	tétanos				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	detectar	tétanos				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	contraer	tétanos				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	coger	tétanos				
Preparar para que ART ~ no funcione (en alguien)	ART ~ (a Y)	PreparAntiReal 2	prevenir	tétanos				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	padecer	tétanos				
Intentar causar que ART ~ no funcione	[(contra ART ~) (a Y)]	IntentarLiquFact 2	vacunar(contra)	tétanos				

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
(en alguien)								
Intentar causar que ART ~ no funcione	(contra ART ~)	IntentarLiquFact 0	luchar(contra)	tétanos				
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	(de ART ~)	PredPlusBonContFunc 2	reponer(se)(de)	tétanos				
Empezar ART ~ a existir (en alguien)	(a X)	IncepFunc 1	dar(a alguien)	tirón[contracción muscular]				
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	tener	tirón[contracción muscular]				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	sufrir	tirón[contracción muscular]				
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	notar	tirón[contracción muscular]				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	padecer	tirón[contracción muscular]				
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	provocar	tirón[contracción muscular]				
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	producir	tirón[contracción muscular]				
Causar que ART ~ no empiece a existir	ART ~	CausAntiIncepFunc 0	evitar	tirón[contracción muscular]				
Empezar ART ~ a existir (en alguien)	(a X)	IncepFunc 1	dar(le)(a alguien)	tortícolis	fuerte	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Empezar ART ~ a existir (en alguien)	(a X)	IncepFunc 1	venir(le)(a alguien)	tortícolis	terrible	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Decrecer las consecuencias de la existencia de ART ~ (en alguien)	(a X)	IncepPredMinusFunc 1	remitir	tortícolis				
Afectar ART ~ de manera excesiva (a alguien)	(a X)	Excess 1	acentuar(se)	tortícolis				

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	diagnosticar	tortícolis				
Intentar causar que ART ~ no funcione (en alguien)	ART ~ (a Y)	IntentarLiquFact 2	tratar	tortícolis				
Causar que ART ~ exista cada vez menos (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredMinusFunc 2	aliviar	tortícolis				
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	tener	tortícolis				
Empezar ART ~ a existir (en alguien)	(a X)	IncepFunc 1	entrar(le)(a alguien)	tos	fuerte	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Empezar ART ~ a existir (en alguien)	(a X)	IncepFunc 1	venir(le)(a alguien)	tos	aguda	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Empezar ART ~ a existir (en alguien)	(a X)	IncepFunc 1	dar(le)(a alguien)	tos	intensa	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Dejar ART ~ de existir (en alguien)	(a X)	FinFunc 1	írse(le)(a alguien)	tos	profunda	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Dejar ART ~ de existir (en alguien)	(a X)	FinFunc 1	pasár(se)(le)(a alguien)	tos	compulsiva	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Dejar ART ~ de existir (en alguien)	(a X)	FinFunc 1	cesar	tos	convulsa	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Continuar ART ~ existiendo (en alguien)	(a X)	ContFunc 1	persistir	tos	continua	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Continuar ART ~ existiendo (en alguien)	(a X)	ContFunc 1	continuar	tos	persistente	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Volverse ART ~ peor (en alguien)	(a X)	Degrad 1	empeorar	tos	irrefrenable	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Ser mejores las consecuencias de la existencia de ART ~ (en alguien)	(a X)	PredPlusBonContFunc 1	aliviar(se)	tos	crónica	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Ser mejores las	(a X)	PredPlusBonContFunc 1	mejorar	tos	bronca	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
consecuencias de la existencia de ART ~ (en alguien)								
Ser mejores las consecuencias de la existencia de ART ~ (en alguien)	(a X)	PredPlusBonContFunc 1	calmar(se)	tos	cavernosa	AntiBon	Figur	Bronca como si viniera del interior de una caverna
Dejar ART ~ de existir (en alguien)	(a X)	FinFunc 1	curar(se)	tos	seca	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Dejar ART ~ de existir (en alguien)	(a X)	FinFunc 1	ceder	tos	perruna	AntiBon	Figur	Bronca como la de un perro
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	tener	tos	asmática	A no estándar	Léxica	Tipo de tos
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	arrastrar	tos	bronquial	A no estándar	Léxica	Tipo de tos
Causar que ART ~ deje de funcionar (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFact 2	aplacar	tos	de pecho	A no estándar	Léxica	Tipo de tos
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	eliminar	tos	productiva	A no estándar	Figur	Señal para alertar (a alguien)(de algo) que surte efecto
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	superar	tos	improductiva	A no estándar	Figur	Señal para alertar (a alguien)(de algo) que no surte efecto
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	vencer	tos	molesta	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	parar	tos	incómoda	AntiBon	Fun Cualit -	Con buena cualidad
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	detener	tos	ligera	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
				tos	leve	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
				tos	blanda	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	coger	trancazo[resfriado]	fuerte	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	agarrar	trancazo[resfriado]	enorme	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	pillar	trancazo[resfriado]	buen(o)	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Hacer (a alguien) lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	AntiReal 2	contagiar	trancazo[resfriado]	de campeonato	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Hacer (a alguien) lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	AntiReal 2	pegar	trancazo[resfriado]	terrible	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	tener	trancazo[resfriado]	molesto	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	sufrir	trancazo[resfriado]				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	incubar	trancazo[resfriado]				
Intentar causar que ART ~ no funcione	ART ~	IntentarLiquFact 0	combatir	trancazo[resfriado]				
Causar que ART ~ funcione cada vez más	ART ~	CausPredMinusFact 0	frenar	trancazo[resfriado]				
Causar que ART ~ funcione cada vez más	ART ~	CausPredMinusFact 0	aliviar	trancazo[resfriado]				
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	(de ART ~)	PredPlusBonContFunc 2	curar(se)(de)	trancazo[resfriado]				
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	(de ART ~)	PredPlusBonContFunc 2	reponer(se)(de)	trancazo[resfriado]				
Ser objeto de la mejora de la	(de ART ~)	PredPlusBonContFunc 2	recuperar(se)(de)	trancazo[resfriado]				

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
existencia de ART ~								
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	(de ART ~)	PredPlusBonContFunc 2	librarse(de)	trancazo[resfriado]				
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	causar	trauma	gran(de)	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	ocasionar	trauma	grave	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	producir	trauma	profundo	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	provocar	trauma	serio	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	vivir	trauma	terrible	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	experimentar	trauma	espantoso	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	sufrir	trauma	considerable	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	padecer	trauma	amargo	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	arrastrar	trauma	angustioso	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	tener	trauma	leve	AntiMagn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant -/Cualit -	De reducida dimensión y con mala cualidad
Causar que ART ~ funcione cada vez menos (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredMinusFact 2	mitigar	trauma	pequeño	AntiMagn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant -/Cualit -	De reducida dimensión y con mala cualidad
Causar que ART ~ no empiece a existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausAntiIncepFunc 2	evitar	trauma	infantil	A no estándar	Léxica	Tipo de trauma
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	suponer	trauma	juvenil	A no estándar	Léxica	Tipo de trauma

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	constituir	trauma				
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	curar	trauma				
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	superar	trauma				
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	(de ART ~)	PredPlusBonContFunc 2	reponerse(de)	trauma				
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	(de ART ~)	PredPlusBonContFunc 2	recuperarse(de)	trauma				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	sufrir	traumatismo	craneoencefálico	A no estándar	Léxica	Tipo de traumatismo
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	padecer	traumatismo	craneal	A no estándar	Léxica	Tipo de traumatismo
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	presentar	traumatismo	facial	A no estándar	Léxica	Tipo de traumatismo
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	causar	traumatismo	nasal	A no estándar	Léxica	Tipo de traumatismo
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	provocar	traumatismo	ocular	A no estándar	Léxica	Tipo de traumatismo
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	producir	traumatismo	torácico	A no estándar	Léxica	Tipo de traumatismo
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	originar	traumatismo	abdominal	A no estándar	Léxica	Tipo de traumatismo
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	generar	traumatismo	costal	A no estándar	Léxica	Tipo de traumatismo
Causar que ART ~ no empiece a existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	CausAntiIncepFunc 2	evitar	traumatismo	lumbar	A no estándar	Léxica	Tipo de traumatismo
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	superar	traumatismo	cervical	A no estándar	Léxica	Tipo de traumatismo

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	diagnosticar	traumatismo	medular	A no estándar	Léxica	Tipo de traumatismo
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	(de ART ~)	PredPlusBonContFunc 2	curar(se)(de)	traumatismo	interno	A no estándar	Léxica	Tipo de traumatismo
				traumatismo	intestinal	A no estándar	Léxica	Tipo de traumatismo
				traumatismo	frontal	A no estándar	Léxica	Tipo de traumatismo
				traumatismo	dorsal	A no estándar	Léxica	Tipo de traumatismo
				traumatismo	fuerte	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
				traumatismo	ligero	AntiMagn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant -/Cualit -	De reducida dimensión y con mala cualidad
				traumatismo	grave	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				traumatismo	leve	AntiMagn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant -/Cualit -	De reducida dimensión y con mala cualidad
				traumatismo	severo	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				traumatismo	general	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
				traumatismo	múltiple	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
				traumatismo	postoperatorio	A no estándar	Léxica	Tipo de traumatismo
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	Antifact 1	castigar(a alguien)	tuberculosis	pulmonar	A no estándar	Léxica	Tipo de traumatismo
Afectar ART ~ de manera excesiva (a alguien)	(a X)	Excess 1	agravar(se)	tuberculosis	incipiente	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Decrecer las consecuencias de la existencia de ART ~ (en alguien)	(a X)	IncepPredMinusFunc 1	remitir	tuberculosis	galopante	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Dejar ART ~ de existir (en alguien)	(a X)	FinFunc 1	curar(se)	tuberculosis	fulminante	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	superar	tuberculosis	afectado(de)	Able	Léxica	Afectado por ART ~
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	atajar	tuberculosis	aquejado(de)	Able	Léxica	Afectado por ART ~
Preparar para que ART ~ no funcione (en alguien)	ART ~	PreparAntiReal 2	prevenir	tuberculosis				
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	erradicar	tuberculosis				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	AntiReal 2	contagiar	tuberculosis				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	AntiReal 2	transmitir	tuberculosis				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	detectar	tuberculosis				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	diagnosticar	tuberculosis				
Intentar causar que ART ~ no funcione (en alguien)	ART ~ (a Y)	IntentarLiquFact 2	tratar	tuberculosis				
Intentar causar que ART ~ no funcione (en alguien)	ART ~ (a Y)	IntentarLiquFact 2	medicar	tuberculosis				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	padecer	tuberculosis				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	[(de) (ART) ~]	AntiReal 2	fallecer(de)	tuberculosis				

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	[(de) (ART) ~]	PredPlusBonContFunc 2	curar(se)(de)	tuberculosis				
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	[(de) (ART) ~]	PredPlusBonContFunc 2	mejorar(se)(de)	tuberculosis				
Existir ART ~ ampliamente (en alguien)	(a X)	MagnFunc 1	crecer	tumor	benigno	Pos	Léxica	Que no reviste gravedad
Existir ART ~ ampliamente (en alguien)	(a X)	MagnFunc 1	extenderse	tumor	maligno	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Existir ART ~ ampliamente (en alguien)	(a X)	MagnFunc 1	progresar	tumor	canceroso	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Existir ART ~ ampliamente (en alguien)	(a X)	MagnFunc 1	avanzar	tumor	grave	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Existir ART ~ ampliamente (en alguien)	(a X)	MagnFunc 1	desarrollarse	tumor	irreversible	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Empezar a existir ART ~ (en alguien)	(a X)	IncepFunc 1	formarse	tumor	incurable	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Existir ART ~ ampliamente (en alguien)	(a X)	MagnFunc 1	reproducirse	tumor	pequeño	AntiMagn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant -/Cualit -	De reducida dimensión y con mala cualidad
Existir ART ~ ampliamente (en alguien)	(a X)	MagnFunc 1	proliferar	tumor	diminuto	AntiMagn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant -/Cualit -	De reducida dimensión y con mala cualidad
Decrecer las consecuencias de la existencia de ART ~ (en alguien)	(a X)	IncepPredMinusFunc 1	disminuir	tumor	localizado	A no estándar	Léxica	Tipo de tumor
Parar ART ~ de funcionar (en alguien)	(en X)	Stop 1	estancarse	tumor	cerebral	A no estándar	Léxica	Tipo de tumor

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Parar ART ~ de funcionar (en alguien)	(en X)	Stop 1	detener(se)	tumor	social	AntiBon	Figur	Que afecta a la sociedad
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	padecer	tumor				
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	tener	tumor				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	detectar	tumor				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	descubrir	tumor				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	encontrar	tumor				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	diagnosticar	tumor				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	localizar	tumor				
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	extirpar	tumor				
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	quitar	tumor				
Intentar causar que ART ~ no funcione (en alguien)	ART ~ (a Y)	IntentarLiquFact 2	radiar	tumor				
Intentar causar que ART ~ no funcione (en alguien)	ART ~ (a Y)	IntentarLiquFact 2	tratar	tumor				
Hacer lo que se espera que se haga	ART ~	Real 1	analizar	tumor				

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
con ART ~								
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	examinar	tumor				
Intentar causar la mejora de la existencia de ART ~ (en alguien)	(de ART ~)	IntentarCausPredPlusBonContFunc 2	operar(se)(de)	tumor				
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	(de ART ~)	PredPlusBonContFunc 2	curar(se)(de)	tumor				
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	(a ART ~)	PredPlusBonContFunc 2	sobrevivir(a)	tumor				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia nuevamente (en alguien)	(a X)	DenuevoFact 1	abrirse	úlcera	crónica	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	reventarse	úlcera	sangrante	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	sangrar	úlcera	maligna	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Empezar ART ~ a existir (en alguien)	(a X)	IncepFunc 1	salir	úlcera	aguda	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Empezar ART ~ a existir (en alguien)	(a X)	IncepFunc 1	formarse	úlcera	infecciosa	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Continuar ART ~ existiendo (en alguien)	(a X)	ContFunc 1	desarrollarse	úlcera				
Dejar ART ~ de	(a X)	FinFact 1	cicatrizar	úlcera				

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
funcionar (en alguien)								
Dejar ART ~ de existir (en alguien)	(a X)	FinFunc 1	desaparecer	úlcera				
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	tener	úlcera				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	padecer	úlcera				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	sufrir	úlcera				
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	arrastrar	úlcera				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	diagnosticar	úlcera				
Preparar para que ART ~ no funcione (en alguien)	ART ~ (a Y)	PreparAntiReal 2	prevenir	úlcera				
Intentar causar que ART ~ no funcione (en alguien)	ART ~ (a Y)	IntentarLiquFact 2	tratar	úlcera				
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	curar	úlcera				
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	(de ART ~)	PredPlusBonContFunc 2	recuperarse(de)	úlcera				
Intentar causar que ART ~ no funcione (en alguien)	[(de ART ~) (a Y)]	IntentarLiquFact 2	operar(de)	úlcera				
Empezar ART ~ a existir (en alguien)	(a X)	IncepFunc 1	salir	urticaria	solar	A no estándar	Léxica	Tipo de urticaria
Decrecer las consecuencias de la existencia de ART ~ (en alguien)	(a X)	IncepPredMinusFunc 1	remitir	urticaria	crónica	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Afectar ART ~ de manera excesiva (a alguien)	(a X)	Excess 1	acentuar(se)	urticaria				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	padecer	urticaria				
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	tener	urticaria				
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	provocar	urticaria				
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	producir	urticaria				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	sufrir	vahído				
Empezar ART ~ a existir (en alguien)	(a X)	IncepFunc 1	dar	vahído				
Causar que ART ~ exista (en alguien)	ART ~ (a X)	CausFunc 1	provocar	vahído				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	padecer	vahído				
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	tener	vahído				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	Real 2	diagnosticar	varicela	afectado(de)	Able	Léxica	Afectado por ART ~
Hacer (a alguien) lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	AntiReal 2	contagiar(a alguien)	varicela	aquejado(de)	Able	Léxica	Afectado por ART ~
Hacer (a alguien) lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	AntiReal 2	transmitir(a alguien)	varicela				
Hacer (a alguien) lo contrario de lo que se	ART ~ (a Y)	AntiReal 2	pegar(a alguien)	varicela				

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
espera que se haga con ART ~								
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	tener	varicela				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	padecer	varicela				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	pasar	varicela				
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	(de ART ~)	PredPlusBonContFunc 2	restablecer(se)(de)	varicela				
Ser objeto de la mejora de la existencia de ART ~	(de ART ~)	PredPlusBonContFunc 2	mejorar(se)(de)	varicela				
Empezar ART ~ a existir (en alguien)	(a X)	IncepFunc 1	entrar(a alguien)	vértigo	espantoso	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Invadir ART ~ (a alguien)	(a X)	Involv 1	invadir(a alguien)	vértigo	horrible	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Invadir ART ~ (a alguien)	(de X)	Involv 1	apoderarse(de alguien)	vértigo	tremendo	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Empezar ART ~ a existir (en alguien)	(a X)	IncepFunc 1	dar(a alguien)	vértigo	verdadero	Ver	Léxica	Propio
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1	causar	vértigo	auténtico	Ver	Léxica	Propio
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1	producir	vértigo	incontrolable	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	experimentar	vértigo	insuperable	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	sentir	vértigo				
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	tener	vértigo				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(ART) ~	AntiReal 2	padecer	vértigo				
Causar que ART ~	ART ~	LiquFunc 0	superar	vértigo				

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
deje de existir								
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	vencer	vértigo				
Invadir ART ~ (a alguien)	(a X)	Involv 1	dominar	vértigo				
Existir ART ~ ampliamente	-	MagnFunc 0	propagar(se)	virus	contagioso	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Existir ART ~ ampliamente	-	MagnFunc 0	extender(se)	virus	peligroso	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Existir ART ~ ampliamente	-	MagnFunc 0	reproducir(se)	virus	dañino	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Existir ART ~ ampliamente	-	MagnFunc 0	contagiar(se)	virus	destructivo	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Empezar ART ~ a existir (en algo)	(en X)	IncepFunc 1	anidar(en algo)	virus	letal	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Empezar ART ~ a existir (en alguien)	(a X)	IncepFunc 1	entrar	virus	mortal	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	infectar(algo)	virus	mortífero	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	atacar(algo)	virus	pernicioso	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	destruir(algo)	virus	inocuo	Pos	Léxica	Que no hace daño
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	eliminar(algo)	virus	inofensivo	Pos	Léxica	Que no hace daño
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	matar(algo)	virus	imparable	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(a Y)	Fact 2	afectar(a algo)	virus	rebelde	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	dañar(algo)	virus	nuevo	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	contraer	virus	desconocido	A no estándar	Léxica	Tipo de virus
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	incubar	virus	humano	A no estándar	Léxica	Tipo de virus
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	meter	virus	animal	A no estándar	Léxica	Tipo de virus
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	inocular	virus	informático	A no estándar	Léxica	Tipo de virus
Hacer (a alguien) lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	AntiReal 2	transmitir	virus				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	detectar	virus				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	descubrir	virus				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	analizar	virus				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	investigar	virus				
Intentar causar que ART ~ no funcione	ART ~	IntentarLiquFact 0	combatir	virus				
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	neutralizar	virus				
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	aniquilar	virus				

6.14. Enfermedades, dolencias y patologías

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	erradicar	virus				
Generar ART ~	ART ~	V no estándar	crear	virus				
Generar ART ~	ART ~	V no estándar	inventar	virus				
Intentar causar que ART ~ no funcione (en alguien)	[(contra ART ~) (a Y)]	IntentarLiquFact 2	vacunar(contra)	virus				
Intentar causar que ART ~ no funcione (en alguien)	(contra ART ~)	IntentarLiquFact 0	luchar(contra)	virus				
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1	producir	vómito				
Causar que ART ~ exista (en alguien)	[(ART) ~ (a X)]	CausFunc 1	provocar	vómito				
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	tener	vómito				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	sufrir	vómito				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	padecer	vómito				
Causar que ART ~ no empiece a existir	ART ~	CausAntiIncepFunc 0	evitar	vómito				
Causar que ART ~ no empiece a existir	ART ~	CausAntiIncepFunc 0	calmar	vómito				
Causar que ART ~ no empiece a existir	ART ~	CausAntiIncepFunc 0	reprimir	vómito				
Causar que ART ~ no empiece a existir	ART ~	CausAntiIncepFunc 0	retener	vómito				
Causar que ART ~ no empiece a existir	ART ~	CausAntiIncepFunc 0	aguantar	vómito				

6.15. Grupos humanos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Empezar a llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	IncepFact 0	asentar(se)	colonia[conjunto de personas o animales]	extranjera	A no estándar	Léxica	Tipo de colonia
Empezar a llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	IncepFact 0	establecer(se)	colonia[conjunto de personas o animales]	antigua	A no estándar	Léxica	Tipo de colonia
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	formar(se)	colonia[conjunto de personas o animales]	reciente	A no estándar	Léxica	Tipo de colonia
Hacerse independiente ART ~	-	V no estándar	independizar(se)	colonia[conjunto de personas o animales]	alejada	A no estándar	Léxica	Tipo de colonia
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	levantar(se)	colonia[conjunto de personas o animales]	última	A no estándar	Léxica	Tipo de colonia
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	abandonar(un lugar)	colonia[conjunto de personas o animales]	primera	A no estándar	Léxica	Tipo de colonia
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	dejar	colonia[conjunto de personas o animales]	numerosa	A no estándar	Léxica	Tipo de colonia
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	perder	colonia[conjunto de personas o animales]	populosa	A no estándar	Léxica	Tipo de colonia
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	vivir(en)	colonia[conjunto de personas o animales]	superpoblada	A no estándar	Léxica	Tipo de colonia
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	residir(en)	colonia[conjunto de personas o animales]	de verano	A no estándar	Léxica	Tipo de colonia
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	Real 1	salir(de)	colonia[conjunto de personas o animales]	de vacaciones	A no estándar	Léxica	Tipo de colonia
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a/de ART ~)	Real 1	migrar(a/de)	colonia[conjunto de personas o animales]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	Real 1	irse(de)	colonia[conjunto de personas o animales]				
Formar parte de ART ~	(de ART ~)	Oper 2	formar parte(de)	colonia[conjunto de personas o animales]				
Formar parte de un ART	(a ART ~)	Oper 2	pertenecer(a)	colonia[conjunto de personas o animales]				
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	durar	éxodo	rural	A no estándar	Léxica	Tipo de éxodo

6.15. Grupos humanos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Empezar ART ~ a existir/Causar que ART ~ empiece a existir	-/ART ~	IncepFunc 0/CausIncepFunc 0	iniciar(se)	éxodo	campesino	A no estándar	Léxica	Tipo de éxodo
Empezar a llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	IncepFact 0	comenzar	éxodo	urbano	A no estándar	Léxica	Tipo de éxodo
Causar que ART ~ exista	ART ~	CausFunc 0	propiciar	éxodo	vacacional	A no estándar	Léxica	Tipo de éxodo
Causar que ART ~ exista	ART ~	CausFunc 0	provocar	éxodo	veraniego	A no estándar	Léxica	Tipo de éxodo
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	frenar	éxodo	estival	A no estándar	Léxica	Tipo de éxodo
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	evitar	éxodo	turístico	A no estándar	Léxica	Tipo de éxodo
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	emprender	éxodo	forzoso	A no estándar	Léxica	Tipo de éxodo
Hacer (a alguien) lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	AntiLabreal 12	condenar(a)	éxodo	obligado	A no estándar	Léxica	Tipo de éxodo
				éxodo	forzado	A no estándar	Léxica	Tipo de éxodo
				éxodo	civil	A no estándar	Léxica	Tipo de éxodo
				éxodo	general	A no estándar	Léxica	Tipo de éxodo
				éxodo	familiar	A no estándar	Léxica	Tipo de éxodo
				éxodo	juvenil	A no estándar	Léxica	Tipo de éxodo
				éxodo	bíblico	A no estándar	Léxica	Tipo de éxodo
				éxodo	intelectual	A no estándar	Léxica	Tipo de éxodo
				éxodo	irremediable	A no estándar	Léxica	Tipo de éxodo
				éxodo	doloroso	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				éxodo	dramático	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				éxodo	trágico	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				éxodo	desesperado	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				éxodo	masivo	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño

6.15. Grupos humanos

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
				éxodo	gigantesco	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
				éxodo	ordenado	A no estándar	Léxica	Tipo de éxodo
				éxodo	silencioso	A no estándar	Léxica	Tipo de éxodo
				éxodo	rápido	A no estándar	Léxica	Tipo de éxodo
Hacer (a alguien) lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	[(a ART ~) (a Y)]	AntiLabreal 12	enviar(a)	frente[en una guerra]	militar	A no estándar	Léxica	Tipo de frente
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	ir(a)	frente[en una guerra]	de guerra	A no estándar	Léxica	Tipo de frente
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	luchar(en)	frente[en una guerra]	de ataque	A no estándar	Léxica	Tipo de frente
				frente[en una guerra]	de defensa	A no estándar	Léxica	Tipo de frente
				frente[en una guerra]	de batalla	A no estándar	Léxica	Tipo de frente
				frente[en una guerra]	común	A no estándar	Léxica	Tipo de frente
				frente[en una guerra]	enemigo	A no estándar	Léxica	Tipo de frente
				frente[en una guerra]	contrario	A no estándar	Léxica	Tipo de frente
				frente[en una guerra]	interno	A no estándar	Léxica	Tipo de frente
				frente[en una guerra]	externo	A no estándar	Léxica	Tipo de frente
				galería[grupo,conjunto]	amplia	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
				galería[grupo,conjunto]	nutrida	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
				galería[grupo,conjunto]	variada	A no estándar	Léxica	Tipo de galería[grupo,conjunto]
				galería[grupo,conjunto]	variopinta	A no estándar	Léxica	Tipo de galería[grupo,conjunto]
				galería[grupo,conjunto]	auténtica	Ver	Léxica	Verdadera
				galería[grupo,conjunto]	nueva	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
				galería[grupo,conjunto]	curiosa	A no estándar	Léxica	Tipo de

6.15. Grupos humanos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
								galería[grupo,conjunto]
				galería[grupo,conjunto]	magnífica	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				galería[grupo,conjunto]	fascinante	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				galería[grupo,conjunto]	particular	A no estándar	Léxica	Tipo de galería[grupo,conjunto]
				galería[grupo,conjunto]	atractiva	Pos	Léxica	Que llama la atención
				galería[grupo,conjunto]	extensa	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
				galería[grupo,conjunto]	peculiar	A no estándar	Léxica	Tipo de galería[grupo,conjunto]
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	forjar(se)	generación[grupo generalmente humano]	primera	A no estándar	Léxica	Tipo de generación[grupo generalmente humano]
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	aglutinar(se)	generación[grupo generalmente humano]	segunda	A no estándar	Léxica	Tipo de generación[grupo generalmente humano]
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	nacer	generación[grupo generalmente humano]	tercera	A no estándar	Léxica	Tipo de generación[grupo generalmente humano]
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	desarrollar(se)	generación[grupo generalmente humano]	última	A no estándar	Léxica	Tipo de generación[grupo generalmente humano]
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	surgir	generación[grupo generalmente humano]	intermedia	A no estándar	Léxica	Tipo de generación[grupo generalmente humano]
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	aparecer	generación[grupo generalmente humano]	sobresaliente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	irrumpir	generación[grupo generalmente humano]	brillante	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Existir ART ~	-	Func 0	suceder	generación[grupo generalmente humano]	aclamada	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Situarse ART ~ en una posición anterior	-	V no estándar	preceder	generación[grupo generalmente humano]	fracasada	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Sobresalir ART ~	-	V no estándar	destacar	generación[grupo generalmente humano]	anterior	A no estándar	Léxica	Tipo de generación[grupo generalmente humano]
Formar parte de ART ~	(de ART ~)	Oper 2	formar parte(de)	generación[grupo generalmente humano]	pasada	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Formar parte de ART ~	(a ART ~)	Oper 2	pertenecer(a)	generación[grupo	reciente	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión

6.15. Grupos humanos								
GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
				generalmente humano]				temporal
				generación[grupo generalmente humano]	sucesiva	A no estándar	Léxica	Tipo de generación[grupo generalmente humano]
				generación[grupo generalmente humano]	venidera	A no estándar	Léxica	Tipo de generación[grupo generalmente humano]
				generación[grupo generalmente humano]	futura	A no estándar	Léxica	Tipo de generación[grupo generalmente humano]
				generación[grupo generalmente humano]	nueva	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
				generación[grupo generalmente humano]	emergente	A no estándar	Léxica	Tipo de generación[grupo generalmente humano]
				generación[grupo generalmente humano]	joven	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
				generación[grupo generalmente humano]	vanguardista	A no estándar	Léxica	Tipo de generación[grupo generalmente humano]
				generación[grupo generalmente humano]	avanzada	A no estándar	Léxica	Tipo de generación[grupo generalmente humano]
				generación[grupo generalmente humano]	cosmopolita	A no estándar	Léxica	Tipo de generación[grupo generalmente humano]
				generación[grupo generalmente humano]	heroica	A no estándar	Léxica	Tipo de generación[grupo generalmente humano]
				generación[grupo generalmente humano]	antagónica	A no estándar	Léxica	Tipo de generación[grupo generalmente humano]
				generación[grupo generalmente humano]	enfrentada(a algo)	A no estándar	Léxica	Tipo de generación[grupo generalmente humano]
				generación[grupo generalmente humano]	perdida	A no estándar	Léxica	Tipo de generación[grupo generalmente humano]
				generación[grupo generalmente humano]	dispersa	A no estándar	Léxica	Tipo de generación[grupo generalmente humano]
				generación[grupo generalmente humano]	parental	A no estándar	Léxica	Tipo de generación[grupo generalmente humano]
				generación[grupo generalmente humano]	poética	A no estándar	Léxica	Tipo de generación[grupo generalmente humano]

6.15. Grupos humanos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				generación[grupo generalmente humano]	creativa	A no estándar	Léxica	Tipo de generación[grupo generalmente humano]
				generación[grupo generalmente humano]	expresiva	A no estándar	Léxica	Tipo de generación[grupo generalmente humano]
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	afluir	gente	normal	A no estándar	Léxica	Tipo de gente
Empezar a llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	IncepFact 0	reunir(se)	gente	corriente	A no estándar	Léxica	Tipo de gente
Empezar a llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	IncepFact 0	juntar(se)	gente	sencilla	A no estándar	Léxica	Tipo de gente
Empezar a llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	IncepFact 0	mezclar(se)	gente	llana	A no estándar	Léxica	Tipo de gente
Empezar a llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	IncepFact 0	congregar(se)	gente	modesta	A no estándar	Léxica	Tipo de gente
Empezar a llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	IncepFact 0	concentrar(se)	gente	humilde	A no estándar	Léxica	Tipo de gente
Empezar a llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	IncepFact 0	agrupar(se)	gente	de la calle	A no estándar	Léxica	Tipo de gente
Hacer ART ~ lo contrario de lo que se espera	-	AntiFact 0	agolpar(se)	gente	de a pie	A no estándar	Léxica	Tipo de gente
Hacer ART ~ lo contrario de lo que se espera	-	AntiFact 0	apelotonar(se)	gente	rica	A no estándar	Léxica	Tipo de gente
Hacer ART ~ lo contrario de lo que se espera	-	AntiFact 0	amontonar(se)	gente	importante	Pos	Léxica	Con influencia
Dejar /Causar que /ART ~ /deje /de funcionar	-/(a ART ~)	FinFact 0/LiquFact 0	dispersar(se)	gente	de posibles	Pos	Léxica	Con influencia
Dejar /Causar que /ART ~ /deje /de funcionar	-/(a ART ~)	FinFact 0/LiquFact 0	desperdigar(se)	gente	inocente	A no estándar	Léxica	Tipo de gente
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	emigrar	gente	buena	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad

6.15. Grupos humanos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	inmigrar	gente	honrada	Ver	Léxica	Íntegra
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	arrastrar	gente	de bien	Pos	Léxica	Con buena reputación
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	atraer	gente	mala	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	movilizar	gente	de mal vivir	AntiPos	Léxica	Que tiene una reputación dudosa
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	conocer	gente	joven	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Empezar a hacer /(a alguien)/lo que se espera que se haga con ART ~	(de ~)/[(de ~) (a Y)]	IncepReal 1/IncepReal 2	llenar(se)(de)	gente	mayor	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Empezar a hacer /(a alguien)/lo que se espera que se haga con ART ~	(de ~)/[(de ~) (a Y)]	IncepReal 1/IncepReal 2	rodear(se)(de)	gente	menuda	A no estándar	Léxica	Tipo de gente
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	tratar{bien/mal}	gente	{con/sin}talento	A no estándar	Léxica	Tipo de gente
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	AntiReal 1	amedrentar(a)	gente	{con/sin}clase	A no estándar	Léxica	Tipo de gente
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(a ART ~)	AntiReal 2	soportar	gentuza	miserable	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(a ART ~)	AntiReal 2	aguantar	gentuza	despreciable	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	[(con) (ART) ~]	AntiReal 1	andar(con)	gentuza	indeseable	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	[(con) (ART) ~]	AntiReal 1	juntarse(con)	gentuza	depravada	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(de/como ~) (a Y)]	Labreal 12	calificar(de/como)	gentuza				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga	[(de ~) (a Y)]	Labreal 12	tildar(de)	gentuza				

6.15. Grupos humanos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
con ART ~								
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(de ~) (a Y)]	Labreal 12	tachar(de)	gentuza				
Causar que ART ~ empiece a funcionar	(a ART ~)	CausIncepFact 0	instalar	guarnición[tropa]	local	A no estándar	Léxica	Tipo de guarnición[tropa]
Causar que ART ~ deje de funcionar	(a ART ~)	LiquFact 0	levantar	guarnición[tropa]	general	A no estándar	Léxica	Tipo de guarnición[tropa]
Causar que ART ~ funcione cada vez más	(a ART ~)	CausMagnFact 0	reforzar	guarnición[tropa]	pequeña	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ deje de funcionar	(a ART ~)	LiquFact 0	retirar	guarnición[tropa]	militar	A no estándar	Léxica	Tipo de guarnición[tropa]
Causar que ART ~ continúe funcionando	(a ART ~)	PermFact 0	mantener	guarnición[tropa]	policial	A no estándar	Léxica	Tipo de guarnición[tropa]
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	AntiReal 1	atacar	guarnición[tropa]				
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	AntiReal 1	asediar	guarnición[tropa]				
Causar que ART ~ empiece a existir	ART ~	CausIncepFunc 0	crear	gueto	urbano	A no estándar	Léxica	Tipo de gueto
Causar que ART ~ empiece a existir	ART ~	CausIncepFunc 0	formar	gueto	suburbial	A no estándar	Léxica	Tipo de gueto
Causar que ART ~ empiece a existir	ART ~	CausIncepFunc 0	hacer	gueto	escolar	A no estándar	Léxica	Tipo de gueto
Causar que ART ~ exista cada vez más	ART ~	CausPredPlusFunc 0	consolidar	gueto	suburbano	A no estándar	Léxica	Tipo de gueto
Causar que ART ~ empiece a existir	ART ~	CausIncepFunc 0	generar	gueto	del extrarradio	A no estándar	Léxica	Tipo de gueto
Causar que ART ~ empiece a existir	ART ~	CausIncepFunc 0	levantar	gueto	residual	AntiPos	Léxica	De sobras
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	destruir	gueto	étnico	A no estándar	Léxica	Tipo de gueto

6.15. Grupos humanos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	quemar	gueto	gitano	A no estándar	Léxica	Tipo de gueto
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	arrasar	gueto	inmigrante	A no estándar	Léxica	Tipo de gueto
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	derrumbar	gueto	judío	A no estándar	Léxica	Tipo de gueto
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	abandonar	gueto	palestino	A no estándar	Léxica	Tipo de gueto
Causar que ART ~ sea peor	ART ~	CausPredPejor	aislar	gueto	marginado	AntiPos	Léxica	Apartado
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	vivir(en)	gueto	marginal	AntiPos	Léxica	Apartado
Formar parte de ART ~	(de ART ~)	Oper 2	formar parte(de)	gueto	violento	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	Real 1	salir(de)	gueto	de lujo	A no estándar	Léxica	Tipo de gueto
Adquirir la cualidad de ART ~	(en ART ~)	PredAble	convertir(se)(en)	gueto	de miseria	A no estándar	Léxica	Tipo de gueto
Hacerse con el dominio de ART ~	(de ART ~)	V no estándar	apropiarse(de)	gueto	mísero	A no estándar	Léxica	Tipo de gueto
Empezar a hacer /(a alguien)/lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)/ [(en ART ~) (a Y)]	IncepReal 1/IncepReal 2	refugiar(se)(en)	gueto	pequeño	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Empezar a hacer /(a alguien)/lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)/ [(en ART ~) (a Y)]	IncepReal 1/IncepReal 2	confinar(se)(en)	gueto	inmundo	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Empezar a hacer /(a alguien)/lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)/ [(en ART ~) (a Y)]	IncepReal 1/IncepReal 2	aislar(se)(en)	gueto	cultural	A no estándar	Léxica	Tipo de gueto
Empezar a hacer /(a alguien)/lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)/ [(en ART ~) (a Y)]	IncepReal 1/IncepReal 2	arrinconar(se)(en)	gueto	social	A no estándar	Léxica	Tipo de gueto
Empezar a hacer /(a alguien)/lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)/ [(en ART ~) (a Y)]	IncepReal 1/IncepReal 2	encerrar(se)(en)	gueto	lingüístico	A no estándar	Léxica	Tipo de gueto

6.15. Grupos humanos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Empezar a hacer /(a alguien)/lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)/ [(en ART ~) (a Y)]	IncepReal 1/IncepReal 2	enclaustrar(se)(en)	gueto	musical	A no estándar	Léxica	Tipo de gueto
				gueto	artístico	A no estándar	Léxica	Tipo de gueto
				gueto	político	A no estándar	Léxica	Tipo de gueto
				gueto	personal	A no estándar	Léxica	Tipo de gueto
				gueto	verdadero	Ver	Léxica	Auténtico
				gueto	auténtico	Ver	Léxica	Auténtico
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	reunir(se)	hermandad[asociación]	profesional	A no estándar	Léxica	Tipo de hermandad[asociación]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	salir en procesión	hermandad[asociación]	religiosa	A no estándar	Léxica	Tipo de hermandad[asociación]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	hacer estación de penitencia	hermandad[asociación]	rociera	A no estándar	Léxica	Tipo de hermandad[asociación]
Causar que ART ~ empiece a existir	ART ~	CausIncepFunc 0	constituir	hermandad[asociación]	santa	A no estándar	Léxica	Tipo de hermandad[asociación]
Causar que ART ~ empiece a existir	ART ~	CausIncepFunc 0	formar	hermandad[asociación]				
Intentar causar que ART ~ funcione	ART ~	IntentarCausFact 0	organizar	hermandad[asociación]				
Intentar causar que ART ~ funcione	ART ~	IntentarCausFact 0	dirigir	hermandad[asociación]				
Tener el cargo más importante de ART ~	ART ~	V no estándar	presidir	hermandad[asociación]				
Ser objeto de la acción de ART ~	(en ART ~)	Real 2	admitir(en)	hermandad[asociación]				
Ser objeto de la acción de ART ~	(en ART ~)	Real 2	entrar(en)	hermandad[asociación]				
Empezar a ser objeto de la acción de ART ~/Hacer (a alguien)con ART ~ lo que se espera	(en ART ~)/ [(en ART ~) (a Y)]	IncepReal 2/Labreal 12	inscribir(se)(en)	hermandad[asociación]				
Empezar a ser objeto de la	(a ART ~)/[(a	IncepReal 2/Labreal 12	apuntar(se)(a)	hermandad[asociación]				

6.15. Grupos humanos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
acción de ART ~/Hacer (a alguien)con ART ~ lo que se espera	ART ~) (a Y)]							
Empezar a ser objeto de la acción de ART ~/Hacer (a alguien)con ART ~ lo que se espera	(en ART ~)/ [(en ART ~) (a Y)]	IncepReal 2/Labreal 12	introducir(se)(en)	hermandad[asociación]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	participar(en)	hermandad[asociación]				
Causar que ART ~ deje de funcionar (en alguien)	[(de ART ~) (a Y)]	LiquFact 2	expulsar(de)	hermandad[asociación]				
Festejar (algo)	(Y)	V no estándar	celebrar(algo)	hinchada[grupo de hinchas]	fiel	Ver	Léxica	Incondicional
Festejar (algo/a alguien)	(Y/a Y)	V no estándar	aplaudir(algo/a alguien)	hinchada[grupo de hinchas]	sufrida	Ver	Léxica	Incondicional
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	volcarse	hinchada[grupo de hinchas]	veterana	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
				hinchada[grupo de hinchas]	local	A no estándar	Léxica	Tipo de hinchada
				hinchada[grupo de hinchas]	radical	AntiPos	Léxica	Extrema
				hinchada[grupo de hinchas]	ultra	AntiPos	Léxica	Extrema
				humanidad[seres humanos]	doliente	A no estándar	Léxica	Tipo de humanidad[seres humanos]
				humanidad[seres humanos]	lesa	A no estándar	Léxica	Tipo de humanidad[seres humanos]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma satisfactoria	-	BonFact 0	ganar	izquierda[organización política]	nueva	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma satisfactoria	-	BonFact 0	triunfar	izquierda[organización política]	vieja	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma insatisfactoria	-	AntiBonFact 0	perder	izquierda[organización política]	radical	AntiPos	Léxica	Extrema
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(con ART ~)	Real 1	pactar(con)	izquierda[organización política]	progresista	Pos	Léxica	Con ideas avanzadas
Hacer lo que se espera	(con ART ~)	Real 1	aliarse(con)	izquierda[organización	marxista	A no estándar	Léxica	Tipo de

6.15. Grupos humanos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
que se haga con ART ~				política]				izquierda[organización política]
Empezar a hacer /(a alguien)/lo que se espera que se haga con ART ~	(hacia ART ~)/ [(hacia ART ~) (a Y)]	IncepReal 1/IncepReal 2	escorar(se)(hacia)	izquierda[organización política]	revolucionaria	A no estándar	Léxica	Tipo de izquierda[organización política]
				izquierda[organización política]	comunista	A no estándar	Léxica	Tipo de izquierda[organización política]
				izquierda[organización política]	socialista	A no estándar	Léxica	Tipo de izquierda[organización política]
				izquierda[organización política]	extrema	AntiPos	Léxica	Extrema
				izquierda[organización política]	moderada	Pos	Léxica	Que actúa con templanza
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	deliberar	jurado	justo	Ver	Léxica	Que actúa con equidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	sopesar(algo)	jurado	imparcial	Ver	Léxica	Que actúa con equidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	pronunciarse	jurado	ecuánime	Ver	Léxica	Que actúa con equidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	resolver(algo)	jurado	equitativo	Ver	Léxica	Que actúa con equidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	tomar una decisión	jurado	objetivo	Ver	Léxica	Que actúa con equidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	decidir(algo)	jurado	neutral	Ver	Léxica	Que actúa con equidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	emitir un fallo	jurado	competente	Ver	Léxica	Profesional
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	fallar	jurado	prestigioso	Pos	Léxica	Con fama
Llevar a cabo ART ~ una	(Y)	Fact 2	dictaminar(algo)	jurado	profesional	Ver	Léxica	Profesional

6.15. Grupos humanos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
actividad propia que afecta (a algo)								
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	dictar(algo)	jurado	aséptico	Ver	Léxica	Que actúa con equidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(por Y)	Fact 2	optar(por algo)	jurado	insobornable	Ver	Léxica	Que actúa con equidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	sentenciar(a alguien)	jurado	injusto	AntiVer	Léxica	Que no actúa con equidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	formular(algo)	jurado	parcial	AntiVer	Léxica	Que no actúa con equidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y/a Y)	Fact 2	otorgar(algo)	jurado	arbitrario	AntiVer	Léxica	Que no actúa con equidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a algo)	(Y)	AntiFact 2	infringir(algo)	jurado	sesgado	AntiVer	Léxica	Que no actúa con equidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	reunir(se)	jurado	tendencioso	AntiVer	Léxica	Que no actúa con equidad
Intentar causar que ART ~ funcione	(a ART ~)	IntentarCausFact 0	convocar	jurado	indulgente	Pos	Léxica	Transigente
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~	IntentarCausFact 0	nombrar	jurado	condescendiente	Pos	Léxica	Transigente
Causar que ART ~ empiece a existir	(a ART ~)	CausIncepFunc 0	instituir	jurado	tolerante	Pos	Léxica	Transigente
Causar que ART ~ deje de existir	(a ART ~)	LiquFunc 0	disolver	jurado	implacable	AntiPos	Léxica	Transigente
Corromper con dádivas a ART ~	(a ART ~)	V no estándar	sobornar	jurado	inflexible	AntiPos	Léxica	Transigente
Tener el cargo más importante de ART ~	ART ~	V no estándar	presidir	jurado	seleccionador	A no estándar	Léxica	Tipo de jurado

6.15. Grupos humanos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Tener el cargo más importante de ART ~	ART ~	V no estándar	encabezar	jurado	calificador	A no estándar	Léxica	Tipo de jurado
Formar parte de ART ~	ART ~	Oper 2	integrar	jurado				
Causar que ART ~ empiece a existir	ART ~	CausIncepFunc 0	componer	jurado				
Causar que ART ~ empiece a existir	(a ART ~)	CausIncepFunc 0	constituir	jurado				
Formar parte de ART ~	(de ART ~)	Oper 2	formar parte(de)	jurado				
				liga[asociación]	monárquica	A no estándar	Léxica	Tipo de liga[asociación]
				liga[asociación]	federal	A no estándar	Léxica	Tipo de liga[asociación]
				liga[asociación]	de naciones	A no estándar	Léxica	Tipo de liga[asociación]
Existir ART ~	-	Func 0	tener lugar	manifestación[concentración pública]	a favor	A no estándar	Léxica	Tipo de manifestación[concentración pública]
Celebrar ART ~	ART ~	Oper 1	hacer	manifestación[concentración pública]	en contra	A no estándar	Léxica	Tipo de manifestación[concentración pública]
Dejar /Causar que ART ~ de/deje de existir	-/ART ~	FinFunc 0/LiquFunc 0	disolver(se)	manifestación[concentración pública]	pública	A no estándar	Léxica	Tipo de manifestación[concentración pública]
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	reventar	manifestación[concentración pública]	masiva	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Intentar causar que ART ~ funcione	ART ~	IntentarCausFact 0	convocar	manifestación[concentración pública]	multitudinaria	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	desconvocar	manifestación[concentración pública]	popular	A no estándar	Léxica	Tipo de manifestación[concentración pública]
Intentar conseguir que ART ~ lleve a cabo una acción	ART ~	IntentarCausFact 0	organizar	manifestación[concentración pública]	pacífica	Pos	Léxica	Que no utiliza la violencia
Festejar ART ~	ART ~	V no estándar	celebrar	manifestación[concentración pública]	violenta	AntiPos	Léxica	Que utiliza la violencia
Tener el cargo más importante de ART ~	ART ~	V no estándar	encabezar	manifestación[concentración pública]	beligerante	A no estándar	Léxica	Tipo de manifestación[concentración

6.15. Grupos humanos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
								pública]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	secundar	manifestación[concentración pública]	silenciosa	A no estándar	Léxica	Tipo de manifestación[concentración pública]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	apoyar	manifestación[concentración pública]	legal	Ver	Léxica	Conforme a la ley
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	asistir(a)	manifestación[concentración pública]	ilegal	AntiVer	Léxica	Contraria a la ley
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	acudir(a)	manifestación[concentración pública]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	participar(en)	manifestación[concentración pública]				
Empezar a llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	IncepFact 0	afluir	muchedumbre	numerosa	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Empezar a llevar/causar que lleve / ART ~ una actividad propia	-/(a ART ~)	IncepFact 0/CausIncepFact 0	agolpar(se)	muchedumbre	inmensa	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Empezar a llevar/causar que lleve / ART ~ una actividad propia	-/(a ART ~)	IncepFact 0/CausIncepFact 0	congregar(se)	muchedumbre	agitada	A no estándar	Léxica	Tipo de muchedumbre
Empezar a llevar/causar que lleve / ART ~ una actividad propia	-/(a ART ~)	IncepFact 0/CausIncepFact 0	concentrar(se)	muchedumbre	exaltada	A no estándar	Léxica	Tipo de muchedumbre
Empezar a llevar/causar que lleve / ART ~ una actividad propia	-/(a ART ~)	IncepFact 0/CausIncepFact 0	reunir(se)	muchedumbre	enardecida	A no estándar	Léxica	Tipo de muchedumbre
Empezar a llevar/causar que lleve / ART ~ una actividad propia	-/(a ART ~)	IncepFact 0/CausIncepFact 0	juntar(se)	muchedumbre	enfervorizada	A no estándar	Léxica	Tipo de muchedumbre
Empezar a llevar/causar que lleve / ART ~ una actividad propia	-/(a ART ~)	IncepFact 0/CausIncepFact 0	agrupar(se)	muchedumbre	extasiada	A no estándar	Léxica	Tipo de muchedumbre
Compartir un espacio reducido	-/(a ART ~)	V no estándar	apelotonar(se)	muchedumbre				

6.15. Grupos humanos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(a Y)	Fact 2	asistir(a algo)	muchedumbre				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	presenciar (algo)	muchedumbre				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(a Y)	Fact 2	acudir(a algo)	muchedumbre				
Dejar /Causar que /ART ~ /deje /de funcionar	-/(a ART ~)	FinFact 0/LiquFact 0	dispersar(se)	muchedumbre				
Dejar /Causar que /ART ~ /deje /de funcionar	-/(a ART ~)	FinFact 0/LiquFact 0	desperdigar(se)	muchedumbre				
Manifestarse/Causar que se manifieste / ART ~ de forma enérgica	-/(a ART ~)	MagnManif 0/CausMagnManif 0	enardecer(se)	muchedumbre				
Manifestarse ART ~	-	Manif 0	manifestar(se)	muchedumbre				
Causar que ART ~ funcione	(a ART ~)	CausFact 0	arrastrar	muchedumbre				
Causar que ART ~ funcione	(a ART ~)	CausFact 0	atraer	muchedumbre				
Causar que ART ~ funcione	(a ART ~)	CausFact 0	llevar	muchedumbre				
Causar que ART ~ funcione	(a ART ~)	CausFact 0	mover	muchedumbre				
Empezar a llevar/causar que lleve / ART ~ una actividad propia	-/(a ART ~)	IncepFact 0/CausIncepFact 0	reunir(se)	multitud	gran(de)	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Empezar a llevar/causar que lleve / ART ~ una actividad propia	-/(a ART ~)	IncepFact 0/CausIncepFact 0	formar(se)	multitud	enorme	Magn_tam magnusAntiVer	Fun Cuant +/AntiVer	Más grande de lo conveniente
Empezar a llevar/causar que lleve / ART ~ una actividad propia	-/(a ART ~)	IncepFact 0/CausIncepFact 0	congregar(se)	multitud	inmensa	Magn_tam magnusAntiVer	Fun Cuant +/AntiVer	Más grande de lo conveniente
Empezar a llevar/causar	-/(a ART ~)	IncepFact	concentrar(se)	multitud	impresionante	A no estándar	Léxica	Tipo de multitud

6.15. Grupos humanos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
que lleve / ART ~ una actividad propia		0/CausIncepFact 0						
Empezar a llevar/causar que lleve / ART ~ una actividad propia	-/(a ART ~)	IncepFact 0/CausIncepFact 0	agolpar(se)	multitud	pequeña	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Empezar a llevar/causar que lleve / ART ~ una actividad propia	-/(a ART ~)	IncepFact 0/CausIncepFact 0	apostar(se)	multitud	agitada	A no estándar	Léxica	Tipo de multitud
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia con intensidad	-	MagnFact 0	abarrotar(un lugar)	multitud	enfervorizada	A no estándar	Léxica	Tipo de multitud
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia con intensidad	-	MagnFact 0	apretar(se)	multitud	entusiasta	A no estándar	Léxica	Tipo de multitud
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia con intensidad	-	MagnFact 0	apiñar(se)	multitud	enardecida	A no estándar	Léxica	Tipo de multitud
Dejar /Causar que /ART ~ /deje /de funcionar	-/(a ART ~)	FinFact 0/LiquFact 0	dispersar(se)	multitud	pletórica	A no estándar	Léxica	Tipo de multitud
Manifestarse ART ~	-	Manif 0	manifestar(se)	multitud	extasiada	A no estándar	Léxica	Tipo de multitud
Empezar a llevar/causar que / ART ~ una actividad propia	-/(a ART ~)	IncepFact 0/CausFact 0	movilizar(se)	multitud	indignada	A no estándar	Léxica	Tipo de multitud
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	abuchear(a alguien)	multitud	gozosa	A no estándar	Léxica	Tipo de multitud
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	aclamar(a alguien)	multitud	exultante	A no estándar	Léxica	Tipo de multitud
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	vitorear(a alguien)	multitud	abigarrada	A no estándar	Léxica	Heterogénea
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	corear(algo)	multitud	vociferante	A no estándar	Léxica	Tipo de multitud

6.15. Grupos humanos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	celebrar(algo)	multitud	vocinglera	A no estándar	Léxica	Tipo de multitud
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo/alguien)	(Y/a Y)	Fact 2	rodear(algo/a alguien)	multitud	pacífica	Pos	Léxica	Prudente
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	arropar(a alguien)	multitud	tranquila	Pos	Léxica	Prudente
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	desfilar	multitud				
Intentar causar que ART ~ funcione	(a ART ~)	IntentarCausFact 0	convocar	multitud				
Intentar causar que ART ~ funcione	(a ART ~)	IntentarCausFact 0	arengar	multitud				
Formar parte de ART ~	(a ART ~)	Oper 2	pertenecer(a)	orden[institución]	de caballería	A no estándar	Léxica	Tipo de orden[institución]
Ser objeto de la acción de ART ~	(en ART ~)	Real 2	ingresar(en)	orden[institución]	sacerdotal	A no estándar	Léxica	Tipo de orden[institución]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	Real 1	salir(de)	orden[institución]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	operar	pandilla	juvenil	A no estándar	Léxica	Tipo de pandilla
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	actuar	pandilla	rebelde	AntiPos	Léxica	Desobediente
Cometer un delito	-	V no estándar	delinquir	pandilla	rival	A no estándar	Léxica	Tipo de pandilla
Causar que ART ~ deje de funcionar	(a ART ~)	LiquFact 0	atacar	pandilla	violenta	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Entrar en conflicto ART ~ (pl)	-	V no estándar	pelear(se)	pandilla	agresora	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~ empiece a existir	ART ~	CausIncepFunc 0	formar	pandilla	peligrosa	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Intentar causar que ART ~ funcione	ART ~	IntentarCausFact 0	organizar	pandilla	criminal	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~	ART ~	CausIncepFunc 0	montar	pandilla	mafiosa	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad

6.15. Grupos humanos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
empiece a existir								
Intentar causar que ART ~ funcione	ART ~	IntentarCausFact 0	reunir	pandilla	callejera	A no estándar	Léxica	Tipo de pandilla
Formar parte de ART ~	ART ~	Oper 2	integrar	pandilla	de barrio	A no estándar	Léxica	Tipo de pandilla
Intentar causar que ART ~ funcione	ART ~	IntentarCausFact 0	capitanear	pandilla	urbana	A no estándar	Léxica	Tipo de pandilla
Intentar causar que ART ~ funcione	ART ~	IntentarCausFact 0	dirigir	pandilla	motorizada	A no estándar	Léxica	Tipo de pandilla
Intentar causar que ART ~ funcione	ART ~	IntentarCausFact 0	liderar	pandilla				
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	detener	pandilla				
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	desarticular	pandilla				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(con ART ~)	Real 1	salir(con)	pandilla				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(con ART ~)	Real 1	divertirse(con)	pandilla				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(en) (ART) ~]	Real 1	ir(en)	pandilla				
Formar parte de ART ~	(a ART ~)	Oper 2	pertenecer(a)	pandilla				
Ser objeto de la acción de ART ~	(a ART ~)	Real 2	unirse(a)	pandilla				
Formar parte de ART ~	(de ART ~)	Oper 2	ser(de)	pandilla				
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	AntiReal 1	enfrentarse(a)	pandilla				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma satisfactoria/insatisfactoria	-	BonFact 0/AntiBonFact 0	salir{vencedor/derrotado}	partido[grupo político]	irreconciliable	A no estándar	Léxica	Tipo de partido[grupo político]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma satisfactoria	-	BonFact 0	triunfar	partido[grupo político]	gobernante	A no estándar	Léxica	Tipo de partido[grupo político]

6.15. Grupos humanos

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
Dejar /Causar que/ ART ~/ deje/de existir	-/ART ~	FinFunc 0/LiquFunc 0	disolver(se)	partido[grupo político]	democrático	A no estándar	Léxica	Tipo de partido[grupo político]
Dejar /Causar que/ ART ~/ deje/de existir	-/ART ~	FinFunc 0/LiquFunc 0	desmembrar(se)	partido[grupo político]	legal	Ver	Léxica	Conforme a la ley
Dejar ART ~ de existir	-	FinFunc 0	derrumbarse	partido[grupo político]	ilegal	AntiVer	Léxica	Contrario a la ley
Dejar /Causar que/ ART ~/ deje/de existir	-/ART ~	FinFunc 0/LiquFunc 0	escorar(se)	partido[grupo político]	político	A no estándar	Léxica	Tipo de partido[grupo político]
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	aglutinar	partido[grupo político]	simpatizante(de/con)	A no estándar	Léxica	Tipo de partido[grupo político]
Causar que ART ~ empiece a existir	ART ~	CausIncepFunc 0	crear	partido[grupo político]				
Causar que ART ~ empiece a existir	ART ~	CausIncepFunc 0	fundar	partido[grupo político]				
Causar que ART ~ exista de nuevo	ART ~	CausDenuevoFunc 0	refundar	partido[grupo político]				
Causar que ART ~ empiece a existir	ART ~	CausIncepFunc 0	formar	partido[grupo político]				
Tener el cargo más importante de ART ~	ART ~	V no estándar	presidir	partido[grupo político]				
Intentar causar que ART ~ funcione	ART ~	IntentarCausFact 0	encabezar	partido[grupo político]				
Causar que ART ~ deje de funcionar	(a ART ~)	LiquFact 0	derrotar	partido[grupo político]				
Dar estado legal (a algo)	ART ~	V no estándar	legalizar	partido[grupo político]				
Hacer que algo pase a la condición de ilegal	ART ~	V no estándar	ilegalizar	partido[grupo político]				
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	abolir	partido[grupo político]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	votar	partido[grupo político]				
Empezar a ser objeto de la acción de ART ~/Hacer (a alguien)con ART ~ lo que se espera	(a ART ~)/[(a ART ~) (a Y)]	IncepReal 2/Labreal 12	afiliar(se)(a)	partido[grupo político]				

6.15. Grupos humanos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Empezar a ser objeto de la acción de ART ~/Hacer (a alguien)con ART ~ lo que se espera	(en ART ~)/ [(en ART ~) (a Y)]	IncepReal 2/Labreal 12	enrolar(se)(en)	partido[grupo político]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(con ART ~)	Real 1	simpatizar(con)	partido[grupo político]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	Real 1	disentir(de)	partido[grupo político]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo/alguien)	(Y/a Y)	Fact 2	vigilar(algo/a alguien)	patrulla	policial	A no estándar	Léxica	Tipo de patrulla
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo/alguien)	(Y/a Y)	Fact 2	controlar(algo/a alguien)	patrulla	militar	A no estándar	Léxica	Tipo de patrulla
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo/alguien)	(Y/a Y)	Fact 2	perseguir(algo/a alguien)	patrulla	paramilitar	A no estándar	Léxica	Tipo de patrulla
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	rastrear(algo)	patrulla	mixta	A no estándar	Léxica	Tipo de patrulla
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo/alguien)	(Y/a Y)	Fact 2	investigar(algo/a alguien)	patrulla	armada	A no estándar	Léxica	Tipo de patrulla
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	explorar(algo)	patrulla	uniformada	A no estándar	Léxica	Tipo de patrulla
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	sobrevolar(algo)	patrulla	de rescate	A no estándar	Léxica	Tipo de patrulla
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	disparar	patrulla	de rastreo	A no estándar	Léxica	Tipo de patrulla
Disparar ART ~ (a algo)	(Y)	Func 2	abrir fuego	patrulla	de refuerzo	A no estándar	Léxica	Tipo de patrulla
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta	(Y/a Y)	Fact 2	atacar(algo/a alguien)	patrulla	de defensa	A no estándar	Léxica	Tipo de patrulla

6.15. Grupos humanos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
(a algo/alguien)								
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	destruir(algo)	patrulla	de vigilancia	A no estándar	Léxica	Tipo de patrulla
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	intervenir	patrulla	acrobática	A no estándar	Léxica	Tipo de patrulla
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	actuar	patrulla	terrestre	A no estándar	Léxica	Tipo de patrulla
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	operar	patrulla	naval	A no estándar	Léxica	Tipo de patrulla
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo/alguien)	(Y)	Fact 2	interceptar(algo/a alguien)	patrulla	aérea	A no estándar	Léxica	Tipo de patrulla
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	emboscar(a alguien)	patrulla	fluvial	A no estándar	Léxica	Tipo de patrulla
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo/alguien)	(Y/a Y)	Fact 2	acordonar(algo/a alguien)	patrulla	fronteriza	A no estándar	Léxica	Tipo de patrulla
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	desarmar(a alguien)	patrulla	callejera	A no estándar	Léxica	Tipo de patrulla
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	sorprender	patrulla	costera	A no estándar	Léxica	Tipo de patrulla
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo/alguien)	(Y/a Y)	Fact 2	localizar(algo/a alguien)	patrulla	vecinal	A no estándar	Léxica	Tipo de patrulla
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo/alguien)	(Y/a Y)	Fact 2	detener(algo/a alguien)	patrulla	a caballo	A no estándar	Léxica	Tipo de patrulla
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	liberar	patrulla	a pie	A no estándar	Léxica	Tipo de patrulla
Llevar a cabo ART ~ una	(a Y)	Fact 2	rescatar	patrulla	motorizada	A no estándar	Léxica	Tipo de patrulla

6.15. Grupos humanos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
actividad propia que afecta (a alguien)								
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	escoltar	patrulla	móvil	A no estándar	Léxica	Tipo de patrulla
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	custodiar	patrulla	rutinaria	A no estándar	Léxica	Tipo de patrulla
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	informar	patrulla	esporádica	A no estándar	Léxica	Tipo de patrulla
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	denunciar	patrulla	nocturna	A no estándar	Léxica	Tipo de patrulla
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	esconder(se)	patrulla	diurna	A no estándar	Léxica	Tipo de patrulla
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	infiltrar(se)	patrulla	incontrolada	AntiPos	Léxica	Sin orden
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	camuflar(se)	patrulla				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	desplegar(se)	patrulla				
Causar que ART ~ empiece a existir	ART ~	CausIncepFunc 0	formar	patrulla				
Causar que ART ~ empiece a existir	ART ~	CausIncepFunc 0	crear	patrulla				
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	movilizar	patrulla				
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	desmovilizar	patrulla				
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	organizar	patrulla				
Causar que ART ~ funcione cada vez más	ART ~	CausMagnFact 0	reforzar	patrulla				

6.15. Grupos humanos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Intentar causar que ART ~ funcione	ART ~	IntentarCausFact 0	dirigir	patrulla				
Intentar causar que ART ~ funcione	ART ~	IntentarCausFact 0	comandar	patrulla				
Intentar causar que ART ~ funcione	ART ~	IntentarCausFact 0	coordinar	patrulla				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	llamar	patrulla				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	avisar	patrulla				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	alertar	patrulla				
Intentar causar que ART ~ funcione	(a ART ~)	IntentarCausFact 0	enviar	patrulla				
Intentar causar que ART ~ funcione	(a ART ~)	IntentarCausFact 0	mandar	patrulla				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	esquivar	patrulla				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(con ART ~)	Real 1	encontrarse(con)	patrulla				
Formar parte de ART ~	ART ~	Oper 2	engrosar	plantilla[conjunto de empleados]	abultada	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Empezar ART ~ a existir/Causar que ART ~ empiece a existir	-/ART ~	IncepFunc 0/CausIncepFunc 0	componer(se)	plantilla[conjunto de empleados]	suficiente	Ver	Léxica	Precisa
Causar que ART ~ empiece a existir	ART ~	CausIncepFunc 0	formar	plantilla[conjunto de empleados]	amplia	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ empiece a existir	(a ART ~)	CausIncepFact 0	juntar	plantilla[conjunto de empleados]	competitiva	A no estándar	Léxica	Tipo de plantilla[conjunto de empleados]
Causar que ART ~ empiece a existir	(a ART ~)	CausIncepFact 0	reunir	plantilla[conjunto de empleados]	sobredimensionada	A no estándar	Léxica	Tipo de plantilla[conjunto de empleados]
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) ART ~	IntentarCausFact 0	contratar	plantilla[conjunto de empleados]	escasa	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ exista	ART ~	CausMagnFunc 0	ampliar	plantilla[conjunto de	insuficiente	AntiMagn_tam	Fun Cuant -	De reducida dimensión en

6.15. Grupos humanos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
cada vez más				empleados]		magnus		cuanto al tamaño
Causar que ART ~ esté mejor	(a ART ~)	CausPredPlusBon	asegurar	plantilla[conjunto de empleados]	ajustada	Ver	Léxica	Precisa
Causar que ART ~ esté mejor	(a ART ~)	CausPredPlusBon	aligerar	plantilla[conjunto de empleados]	fija	A no estándar	Léxica	Tipo de plantilla[conjunto de empleados]
Causar que ART ~ sea más pequeña	ART ~	CausPredPlusAntiMagn	reducir	plantilla[conjunto de empleados]	congelada	A no estándar	Léxica	Tipo de plantilla[conjunto de empleados]
Causar que ART ~ deje de funcionar	(a ART ~)	LiquFact 0	despedir	plantilla[conjunto de empleados]	profesional	A no estándar	Léxica	Tipo de plantilla[conjunto de empleados]
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	dosificar	plantilla[conjunto de empleados]	laboral	A no estándar	Léxica	Tipo de plantilla[conjunto de empleados]
Tener ART ~	(con ART ~)	Oper 1	contar(con)	plantilla[conjunto de empleados]	docente	A no estándar	Léxica	Tipo de plantilla[conjunto de empleados]
Tener ART ~	[(de) (ART) ~]	Oper 1	disponer(de)	plantilla[conjunto de empleados]	policial	A no estándar	Léxica	Tipo de plantilla[conjunto de empleados]
Formar parte de ART ~	(de ART ~)	Oper 2	formar parte(de)	plantilla[conjunto de empleados]				
Formar parte de ART ~	(a ART ~)	Oper 2	pertenecer(a)	plantilla[conjunto de empleados]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo/alguien)	(Y/a Y)	Fact 2	buscar(algo/a alguien)	policía[cuerpo]	militar	A no estándar	Léxica	Tipo de policía[cuerpo]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo/ alguien)	(Y/a Y)	Fact 2	perseguir(algo/a alguien)	policía[cuerpo]	secreta	A no estándar	Léxica	Tipo de policía[cuerpo]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo/ alguien)	(Y/a Y)	Fact 2	vigilar(algo/a alguien)	policía[cuerpo]	municipal	A no estándar	Léxica	Tipo de policía[cuerpo]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	detener(a alguien)	policía[cuerpo]	nacional	A no estándar	Léxica	Tipo de policía[cuerpo]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	dar el alto(a alguien)	policía[cuerpo]	judicial	A no estándar	Léxica	Tipo de policía[cuerpo]

6.15. Grupos humanos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	multar(a alguien)	policía[cuerpo]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	patrullar(algo)	policía[cuerpo]				
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	AntiReal 1	burlar	policía[cuerpo]				
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	AntiReal 1	sortear	policía[cuerpo]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a/ante ART ~)	Real 1	denunciar(a/ante)	policía[cuerpo]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	llamar(a)	policía[cuerpo]				
Dejarse atrapar por ART ~	(a/ante ART ~)	V no estándar	rendirse(a/ante)	policía[cuerpo]				
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	AntiReal 1	huir(de)	policía[cuerpo]				
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	AntiReal 1	escapar(de)	policía[cuerpo]				
Empezar a llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	IncepFact 0	salir	procesión	religiosa	A no estándar	Léxica	Tipo de procesión
Empezar a llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	IncepFact 0	partir	procesión	tradicional	A no estándar	Léxica	Tipo de procesión
Continuar ART ~ funcionando	-	ContFact 0	avanzar	procesión	popular	A no estándar	Léxica	Tipo de procesión
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	recorrer(un lugar)	procesión	solemne	A no estándar	Léxica	Tipo de procesión
Llevar a cabo ART ~ una	(Y)	Fact 2	discurrir(por un lugar)	procesión	emotiva	A no estándar	Léxica	Tipo de procesión

6.15. Grupos humanos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
actividad propia que afecta (a algo)								
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	atravesar(un lugar)	procesión	emocionante	A no estándar	Léxica	Tipo de procesión
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	dirigir(se)(a un lugar)	procesión	larga	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ funcione peor	ART ~	CausPredPejorFact 0	desviar	procesión	lenta	A no estándar	Léxica	Tipo de procesión
Causar que ART ~ funcione peor	ART ~	CausPredPejorFact 0	interrumpir	procesión				
Tener el primer puesto de ART ~	ART ~	V no estándar	encabezar	procesión				
Tener el cargo más importante de ART ~	ART ~	V no estándar	presidir	procesión				
Causar que ART ~ empiece a funcionar	ART ~	CausIncepFact 0	abrir	procesión				
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	cerrar	procesión				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	ver	procesión				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	observar	procesión				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	asistir(a)	procesión				
Gozar de ART ~	(de ART ~)	V no estándar	disfrutar(de)	procesión				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(a Y)	Fact 2	asistir(a a un evento)	público	fervoroso	A no estándar	Léxica	Tipo de público
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	acudir	público	enardecido	A no estándar	Léxica	Tipo de público
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	afluir	público	exaltado	A no estándar	Léxica	Tipo de público

6.15. Grupos humanos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	llenar{la sala/el recinto…}	público	enfervorizado	A no estándar	Léxica	Tipo de público
Empezar a llevar/causar que lleve / ART ~ una actividad propia	-/(a ART ~)	IncepFact 0/CausIncepFact 0	agolpar(se)	público	abigarrado	A no estándar	Léxica	Tipo de público
Compartir un espacio reducido	-/(a ART ~)	V no estándar	apelotonar(se)	público	vociferante	A no estándar	Léxica	Tipo de público
Empezar a llevar/causar que lleve / ART ~ una actividad propia	-/(a ART ~)	IncepFact 0/CausIncepFact 0	congregar(se)	público	vocinglero	A no estándar	Léxica	Tipo de público
Empezar a llevar/causar que lleve / ART ~ una actividad propia	-/(a ART ~)	IncepFact 0/CausIncepFact 0	reunir(se)	público	tumultuoso	A no estándar	Léxica	Tipo de público
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	entregar(se)	público	atento	A no estándar	Léxica	Tipo de público
Llevar a cabo/Causar que lleve a cabo /ART ~ una actividad propia	-/(a ART ~)	Fact 0/CausFact 0	emocionar(se)	público	entregado	A no estándar	Léxica	Tipo de público
Llevar a cabo/Causar que lleve a cabo /ART ~ una actividad propia	-/(a ART ~)	Fact 0/CausFact 0	entusiasmar(se)	público	entusiasta	A no estándar	Léxica	Tipo de público
Llevar a cabo/Causar que lleve a cabo /ART ~ una actividad propia	-/(a ART ~)	Fact 0/CausFact 0	conmocionar(se)	público	caluroso	A no estándar	Léxica	Tipo de público
Manifestarse ART ~ de forma enérgica	-/(a ART ~)	MagnManif 0	caldear(se)	público	encantado	A no estándar	Léxica	Tipo de público
Manifestarse ART ~ de forma enérgica	-/(a ART ~)	MagnManif 0	enardecer(se)	público	extasiado	A no estándar	Léxica	Tipo de público
Manifestarse ART ~ de forma enérgica	-/(a ART ~)	MagnManif 0	encrespar(se)	público	convencido	A no estándar	Léxica	Tipo de público
Manifestarse ART ~ de forma tenue	-/(a ART ~)	AntiMagnManif 0	calmar(se)	público	crítico	A no estándar	Léxica	Tipo de público
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia /que afecta (a alguien)	-/(a ART ~)	Fact 0/Fact 2	divertir(se)	público	difícil	AntiPos	Léxica	Tipo de público
Llevar a cabo ART ~ una	-	Fact 0	gozar	público	frío	AntiPos	Léxica	Tipo de público

6.15. Grupos humanos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
actividad propia								
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia /que afecta (a alguien)	-/(a ART ~)	Fact 0/Fact 2	distraer(se)	público	renuente	AntiPos	Léxica	Tipo de público
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia /que afecta (a alguien)	-/(a ART ~)	Fact 0/Fact 2	entretener(se)	público	entendido	A no estándar	Léxica	Tipo de público
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia /que afecta (a alguien)	-/(a ART ~)	Fact 0/Fact 2	aburrir(se)	público	exigente	A no estándar	Léxica	Tipo de público
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia /que afecta (a alguien)	-/(a ART ~)	Fact 0/Fact 2	cansar(se)	público	unánime	A no estándar	Léxica	Tipo de público
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	bostezar	público	abundante	Magn_tam magnus	Léxica	Tipo de público
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	abuchear(a alguien)	público	numeroso	Magn_tam magnus	Léxica	Tipo de público
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo))	(Y)	Fact 2	gritar(algo)	público	nutrido	Magn_tam magnus	Léxica	Tipo de público
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	aplaudir(a alguien)	público	escaso	AntiMagn_tam magnus	Léxica	Tipo de público
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	ovacionar(a alguien)	público	repleto(de)	Magn_tam magnusAntiVer	Fun Cuant +/Cualit -	Demasiado lleno
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	silbar(a alguien)	público	abarrotado(de)	Magn_tam magnusAntiVer	Figur	Que está completamente lleno
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	vociferar(algo)	público	lleno(de)	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	Lleno
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	participar	público	rebosante(de)	Magn_tam magnusAntiVer	Fun Cuant +/Cualit -	Demasiado lleno

6.15. Grupos humanos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	intervenir	público				
Juntar ART ~	(a ART ~)	V no estándar	aglutinar	público				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	ganarse	público				
Causar que ART ~ deje de funcionar	(a ART ~)	LiquFact 0	evacuar	público				
Causar que ART ~ deje de funcionar	(a ART ~)	LiquFact 0	desalojar	público				
Hacerse más grande la existencia de ART ~	[(de) (ART) ~]	PredPlusMagnFunc 0	rebosar(de)	público				
Hacerse más grande la existencia de ART ~	[(de) (ART) ~]	PredPlusMagnFunc 0	bullir(de)	público				
Dejar /Causar que ART ~ de/deje de existir	-/(a ART ~)	FinFunc 0/LiquFunc 0	extinguir(se)	pueblo[conjunto de personas]	activo	A no estándar	Léxica	Tipo de pueblo[conjunto de personas]
Empezar a llevar/causar que lleve / ART ~ una actividad propia	-/(a ART ~)	IncepFact 0/CausIncepFact 0	concentrar(se)	pueblo[conjunto de personas]	bullicioso	A no estándar	Léxica	Tipo de pueblo[conjunto de personas]
Empezar a llevar/causar que lleve / ART ~ una actividad propia	-/(a ART ~)	IncepFact 0/CausIncepFact 0	reunir(se)	pueblo[conjunto de personas]	hospitalario	Pos	Léxica	Acogedor
Dejar /Causar que ART ~ de/deje de funcionar	-/(a ART ~)	FinFact 0/LiquFact 0	dispersar(se)	pueblo[conjunto de personas]	acogedor	Pos	Léxica	Acogedor
Volverse ART ~ peor/Causar que ART ~ sea peor	-/(a ART ~)	Degrad 0/CausPredPejor	desmembrar(se)	pueblo[conjunto de personas]	abierto	Pos	Léxica	Receptivo
Manifestarse/Causar que se manifieste / ART ~ de forma enérgica	-/(a ART ~)	MagnManif 0/CausMagnManif 0	conmocionar(se)	pueblo[conjunto de personas]	ancestral	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Manifestarse/Causar que se manifieste / ART ~ de forma enérgica	-/(a ART ~)	MagnManif 0/CausMagnManif 0	sublevar(se)	pueblo[conjunto de personas]	autóctono	A no estándar	Léxica	Tipo de pueblo[conjunto de personas]
Manifestarse/Causar que se manifieste / ART ~ de forma enérgica	-/(a ART ~)	MagnManif 0/CausMagnManif 0	levantar(se)	pueblo[conjunto de personas]				

6.15. Grupos humanos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Causar que ART ~ funcione peor	(a ART ~)	CausPredPejorFact 0	conquistar	pueblo[conjunto de personas]				
Causar que ART ~ funcione peor	(a ART ~)	CausPredPejorFact 0	masacrar	pueblo[conjunto de personas]				
Causar que ART ~ funcione peor	(a ART ~)	CausPredPejorFact 0	dividir	pueblo[conjunto de personas]				
Causar que ART ~ funcione peor	(a ART ~)	CausPredPejorFact 0	sojuzgar	pueblo[conjunto de personas]				
Intentar causar que ART ~ funcione	(a ART ~)	IntentarCausFact 0	movilizar(a)	pueblo[conjunto de personas]				
Intentar causar que ART ~ funcione	(a ART ~)	IntentarCausFact 0	mover (a)	pueblo[conjunto de personas]				
Empezar a llevar/causar que lleve / ART ~ una actividad propia	-/(a ART ~)	IncepFact 0/CausIncepFact 0	reunir(se)	realeza[conjunto de familias reales]	española	A no estándar	Léxica	Tipo de realeza
Causar que ART ~ deje de funcionar	(a ART ~)	LiquFact 0	destronar	realeza[conjunto de familias reales]	europea	A no estándar	Léxica	Tipo de realeza
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(con ART ~)	Real 1	emparentar(con)	realeza[conjunto de familias reales]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	seguir(a alguien)	séquito	oficial	Ver	Léxica	Auténtico
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	rodear(a alguien)	séquito	real	A no estándar	Léxica	Tipo de séquito
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	acompañar(a alguien)	séquito	presidencial	A no estándar	Léxica	Tipo de séquito
Formar parte de ART ~	ART ~	Oper 2	componer	séquito	popular	A no estándar	Léxica	Tipo de séquito
Formar parte de ART ~	ART ~	Oper 2	conformar	séquito	numeroso	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Formar parte de ART ~	ART ~	Oper 2	constituir	séquito	nutrido	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Formar parte de ART ~	(de ART ~)	Oper 2	formar parte(de)	séquito	enorme	Magn_tam	Fun Cuant	Más grande de lo

6.15. Grupos humanos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
						magnus	+/AntiVer	conveniente
				séquito	pequeño	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
				séquito	reducido	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
				séquito	selecto	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				séquito	exquisito	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Empezar a llevar/causar que lleve / ART ~ una actividad propia	-/(a ART ~)	IncepFact 0/CausIncepFact 0	reunir(se)	sindicato	nacional	A no estándar	Léxica	Tipo de sindicato
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	negociar(algo)	sindicato	internacional	A no estándar	Léxica	Tipo de sindicato
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	exigir(algo)	sindicato	municipal	A no estándar	Léxica	Tipo de sindicato
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	demandar(algo)	sindicato	local	A no estándar	Léxica	Tipo de sindicato
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	denunciar(algo)	sindicato	mayoritario	A no estándar	Léxica	Tipo de sindicato
Empezar a ser objeto de la acción de ART ~/Hacer (a alguien)con ART ~ lo que se espera	(a ART ~)/[(a ART ~) (a Y)]	IncepReal 2/Labreal 12	afiliar(se)(a)	sindicato	minoritario	A no estándar	Léxica	Tipo de sindicato
Formar parte de ART ~	(a ART ~)	Oper 2	pertenecer(a)	sindicato	estudiantil	A no estándar	Léxica	Tipo de sindicato
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	militar(en)	sindicato	profesional	A no estándar	Léxica	Tipo de sindicato
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(con ART ~)	Real 1	negociar(con)	sindicato	obrero	A no estándar	Léxica	Tipo de sindicato
				sindicato	democrático	Pos	Léxica	Que favorece la intervención del pueblo
				sindicato	independiente	Pos	Léxica	Autónomo

6.15. Grupos humanos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Empezar ART ~ a existir/Causar que ART ~ empiece a existir	-/(a ART ~)	IncepFunc 0/CausIncepFunc 0	articular(se)	sociedad	abierta	Pos	Léxica	Receptiva
Empezar ART ~ a existir/Causar que ART ~ empiece a existir	-/(a ART ~)	IncepFunc 0/CausIncepFunc 0	conformar(se)	sociedad	libre	Pos	Léxica	Independiente
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	aglutinar(a alguien)	sociedad	plural	Pos	Léxica	Que tienen cabida distintas partes
Contener ART ~ (algo)	(de Y)	Func 2	constar(de algo)	sociedad	respetuosa	Pos	Léxica	Considerada
Contener ART ~ (algo)	(de Y)	Func 2	componer(se)(de algo)	sociedad	igualitaria	Pos	Léxica	Que no establece una supremacía de ningún elemento
Empezar a ampliar/causar que amplíe/ ART ~ una actividad propia	-/(a ART ~)	IncepMagnFact 0/CausIncepMagnFact 0	fusionar(se)	sociedad	democrática	Pos	Léxica	Que apuesta por la intervención del pueblo
Empezar a ampliar/causar que amplíe/ ART ~ una actividad propia	-/(a ART ~)	IncepMagnFact 0/CausIncepMagnFact 0	fortalecer(se)	sociedad	equitativa	Pos	Léxica	Que no establece una supremacía de ningún elemento
Volverse ART ~ peor/Causar que ART ~ sea peor	-/(a ART ~)	Degrad 0/CausPredPejor	desmembrar(se)	sociedad	sana	A no estándar	Léxica	Tipo de sociedad
Dejar /Causar que ART ~ de/deje de existir	-/(a ART ~)	FinFunc 0/LiquFunc	desintegrar(se)	sociedad	solidaria	Pos	Léxica	Considerada
Dejar /Causar que ART ~ de/deje de existir	-/(a ART ~)	FinFunc 0/LiquFunc	deshacer(se)	sociedad	civilizada	A no estándar	Léxica	Tipo de sociedad
Llevar a cabo/Causar que lleve a cabo /ART ~ una actividad propia	-	Fact 0/CausFact 0	conmocionar(se)	sociedad	madura	Pos	Léxica	Sólida
Manifestarse ART ~	-	Manif 0	manifestar(se)	sociedad	informada	Pos	Léxica	Que tiene acceso a la información
Volverse ART ~ peor/Causar que ART ~ sea peor	-/(a ART ~)	Degrad 0/CausPredPejor	tambalear(se)	sociedad	clasista	A no estándar	Léxica	Tipo de sociedad
Causar que ART ~	(a ART ~)	CausIncepFunc 0	construir	sociedad	jerarquizada	A no estándar	Léxica	Tipo de sociedad

6.15. Grupos humanos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
empiece a existir								
Causar que ART ~ funcione	(a ART ~)	CausFact 0	organizar	sociedad	rígida	AntiPos	Léxica	Férrea
Causar que ART ~ empiece a existir	(a ART ~)	CausIncepFunc 0	configurar	sociedad	estricta	AntiPos	Léxica	Férrea
Causar que ART ~ empiece a existir	(a ART ~)	CausIncepFunc 0	formar	sociedad	permisiva	Pos	Léxica	Que consiente
Causar que ART ~ empiece a existir	(a ART ~)	CausIncepFunc 0	constituir	sociedad	desigual	AntiPos	Léxica	Que existen diferencias
Intentar causar que ART ~ funcione	(a ART ~)	IntentarCausFact 0	movilizar	sociedad	egoísta	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Intentar causar que ART ~ funcione	(a ART ~)	IntentarCausFact 0	sensibilizar	sociedad	enferma	A no estándar	Léxica	Tipo de sociedad
Causar que ART ~ sea peor	(a ART ~)	CausPredPejor	dividir	sociedad	ignorante	A no estándar	Léxica	Tipo de sociedad
Causar que ART ~ sea peor	(a ART ~)	CausPredPejor	aquejar	sociedad	atrasada	AntiPos	Léxica	Anclada en el pasado
Causar que ART ~ continúe funcionando	(a ART ~)	PermFact 0	transformar	sociedad	culta	A no estándar	Léxica	Tipo de sociedad
Causar que ART ~ continúe funcionando	(a ART ~)	PermFact 0	modernizar	sociedad	desarrollada	Pos	Léxica	Moderna
Causar temor	(a ART ~)	V no estándar	amenazar	sociedad	avanzada	Pos	Léxica	Moderna
Causar que ART ~ funcione peor	(a ART ~)	CausPredPejorFact 0	perjudicar	sociedad	competitiva	A no estándar	Léxica	Tipo de sociedad
Causar que ART ~ funcione peor	(a ART ~)	CausPredPejorFact 0	escandalizar	sociedad	moderna	Pos	Léxica	Moderna
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	impresionar	sociedad	consumista	Pos	Léxica	Tipo de sociedad
Hacer /(a alguien)/lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)/[(a ART ~) (a Y)]	Real 1/Real 2	incorporar(se)(a)	sociedad	ancestral	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Hacer /(a alguien)/lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)/ [(en ART ~) (a Y)]	Real 1/Real 2	insertar(se)(en)	sociedad	tradicional	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal

6.15. Grupos humanos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer /(a alguien)/lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)/ [(en ART ~) (a Y)]	Real 1/Real 2	integrar(se)(en)	sociedad	anquilosada	AntiPos	Léxica	Anclada en el pasado
Formar parte de ART ~	(a ART ~)	Oper 2	pertenecer(a)	sociedad	urbana	A no estándar	Léxica	Tipo de sociedad
Hacer /(a alguien)/de nuevo lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)/ [(en ART ~) (a Y)]	DenuevoReal 1/DenuevoReal 2	reinsertar(se)(en)	sociedad	rural	A no estándar	Léxica	Tipo de sociedad
Hacer /(a alguien)/lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)/[(a ART ~) (a Y)]	Real 1/Real 2	amoldar(se)(a)	sociedad	tribal	A no estándar	Léxica	Tipo de sociedad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(en) (ART) ~]	Real 1	vivir(en)	sociedad	actual	A no estándar	Léxica	Tipo de sociedad
Volverse ART ~ peor/Causar que ART ~ sea peor	-/(a ART ~)	Degrad/CausPredPejor 0	marginar(se)	sociedad	futura	A no estándar	Léxica	Tipo de sociedad
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(en ART ~) (a Y)]	Real 2	presentar(en)	sociedad	comercial	A no estándar	Léxica	Tipo de sociedad
Producir un efecto en ART ~	(en ART ~)	V no estándar	repercutir(en)	sociedad	financiera	A no estándar	Léxica	Tipo de sociedad
				sociedad	estatal	A no estándar	Léxica	Tipo de sociedad
				sociedad	pública	A no estándar	Léxica	Tipo de sociedad
				sociedad	privada	A no estándar	Léxica	Tipo de sociedad
				sociedad	civil	A no estándar	Léxica	Tipo de sociedad
				sociedad	alta	A no estándar	Léxica	Tipo de sociedad
				sociedad	patriarcal	A no estándar	Léxica	Tipo de sociedad
				sociedad	matriarcal	A no estándar	Léxica	Tipo de sociedad
				sociedad	anónima	A no estándar	Léxica	Tipo de sociedad
				sociedad	(de responsabilidad)limitada	A no estándar	Léxica	Tipo de sociedad
				sociedad	cooperativa	A no estándar	Léxica	Tipo de sociedad
				sociedad	instrumental	A no estándar	Léxica	Tipo de sociedad
				sociedad	beneficiosa(para)	Pos	Léxica	Que causa beneficios

6.15. Grupos humanos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	embarcar	tripulación	competente	Ver	Léxica	Que hace eficazmente su labor
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	desembarcar	tripulación	preparada	Ver	Léxica	Que hace eficazmente su labor
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	viajar	tripulación	diligente	Ver	Léxica	Que hace eficazmente su labor
Hacer ART ~ lo contrario de lo que se espera	-	AntiFact 0	sublevar(se)	tripulación	eficiente	Ver	Léxica	Que hace eficazmente su labor
Hacer ART ~ lo contrario de lo que se espera	-	AntiFact 0	amotinarse	tripulación	servicial	Ver	Léxica	Que hace eficazmente su labor
Hacer ART ~ lo contrario de lo que se espera	-	AntiFact 0	insubordinar(se)	tripulación	disciplinada	Ver	Léxica	Que hace eficazmente su labor
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	atender(a alguien)	tripulación	atenta	Ver	Léxica	Que hace eficazmente su labor
Constar ART ~ de partes	-	Func 0	componer	tripulación	insubordinada	AntiPos	Léxica	Que se rebela
Constar ART ~ de partes	-	Func 0	formar	tripulación	de servicio	A no estándar	Léxica	Tipo de tripulación
Empezar a llevar/causar que lleve / ART ~ una actividad propia	-/(a ART ~)	IncepFact 0/CausIncepFact 0	desplegar(se)	tripulación	de cabina	A no estándar	Léxica	Tipo de tripulación
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	reunir	tripulación	civil	A no estándar	Léxica	Tipo de tripulación
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	llevar	tripulación	militar	A no estándar	Léxica	Tipo de tripulación
Causar que ART ~ deje de funcionar	(a ART ~)	LiquFact 0	evacuar	tripulación	de refresco	A no estándar	Léxica	Tipo de tripulación
				tripulación	perteneciente(a)	A no estándar	Léxica	Tipo de tripulación

6.16. Instrumentos musicales

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
				acordeón	solista	A no estándar	Léxica	Tipo de acordeón
				acordeón	diatónico	A no estándar	Léxica	Tipo de acordeón
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	soplar	armónica	cromática	A no estándar	Léxica	Tipo de armónica
				arpa	celta	A no estándar	Léxica	Tipo de arpa
				arpa	criolla	A no estándar	Léxica	Tipo de arpa
				arpa	paraguaya	A no estándar	Léxica	Tipo de arpa
				arpa	de pedales	A no estándar	Léxica	Tipo de arpa
				arpa	birmana	A no estándar	Léxica	Tipo de arpa
				arpa	irlandesa	A no estándar	Léxica	Tipo de arpa
				arpa	africana	A no estándar	Léxica	Tipo de arpa
				arpa	metálica	A no estándar	Léxica	Tipo de arpa
				arpa	convencional	A no estándar	Léxica	Tipo de arpa
				arpa	medieval	A no estándar	Léxica	Tipo de arpa
				arpa	moderna	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
				arpa	cantarina	A no estándar	Léxica	Tipo de arpa
				arpa	melodiosa	A no estándar	Léxica	Tipo de arpa
				bajo[instrumento musical]	continuo	A no estándar	Léxica	Tipo de bajo
				bajo[instrumento musical]	eléctrico	A no estándar	Léxica	Tipo de bajo
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	tocar	batería[instrumento musical]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	sonar	bombo[instrumento musical]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	tocar	bombo[instrumento musical]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	golpear	bombo[instrumento musical]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	percutir	bombo[instrumento musical]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	batir	castañuela				
Hacer (algo) con ART ~	[(con ART ~) (Y)]	Labreal 13	acompasar(con)	castañuela				
				clarinete	solista	A no estándar	Léxica	Tipo de clarinete
				clarinete	bajo	A no estándar	Léxica	Tipo de clarinete

6.16. Instrumentos musicales								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				clarinete	contrabajo	A no estándar	Léxica	Tipo de clarinete
				clarinete	eléctrico	A no estándar	Léxica	Tipo de clarinete
				clarinete	metálico	A no estándar	Léxica	Tipo de clarinete
				clarinete	de viento	A no estándar	Léxica	Tipo de clarinete
				flauta	travesera	A no estándar	Léxica	Tipo de flauta
				flauta	de pico	A no estándar	Léxica	Tipo de flauta
				flauta	dulce	A no estándar	Léxica	Tipo de flauta
				flauta	de caña	A no estándar	Léxica	Tipo de flauta
				gaita	gallega	A no estándar	Léxica	Tipo de gaita
				gaita	asturiana	A no estándar	Léxica	Tipo de gaita
				gaita	escocesa	A no estándar	Léxica	Tipo de gaita
				gaita	bretona	A no estándar	Léxica	Tipo de gaita
				gaita	venezolana	A no estándar	Léxica	Tipo de gaita
				gaita	eléctrica	A no estándar	Léxica	Tipo de gaita
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	rasguear	guitarra	eléctrica	A no estándar	Léxica	Tipo de guitarra
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	rasgar	guitarra	acústica	A no estándar	Léxica	Tipo de guitarra
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	tañer	guitarra	clásica	A no estándar	Léxica	Tipo de guitarra
				guitarra	española	A no estándar	Léxica	Tipo de guitarra
				guitarra	flamenca	A no estándar	Léxica	Tipo de guitarra
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	tañer	lira[instrumento musical]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	pulsar	lira[instrumento musical]				
Hacer (algo) con ART ~	[(con ART ~) (Y)]	Labreal 13	acompañar(con)	lira[instrumento musical]				
Hacer (algo) con ART ~	[(con ART ~) (Y)]	Labreal 13	cantar(con)	lira[instrumento musical]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	pulsar	mandolina				
				oboe	solista	A no estándar	Léxica	Tipo de oboe
				oboe	barroco	A no estándar	Léxica	Tipo de oboe
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	sentarse(a)	órgano[instrumento musical]	barroco	A no estándar	Léxica	Tipo de órgano

6.16. Instrumentos musicales

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
				órgano[instrumento musical]	electrónico	A no estándar	Léxica	Tipo de órgano
				órgano[instrumento musical]	cromático	A no estándar	Léxica	Tipo de órgano
				pandereta	navideña	A no estándar	Léxica	Tipo de pandereta
				pandereta	tradicional	A no estándar	Léxica	Tipo de pandereta
				pandereta	popular	A no estándar	Léxica	Tipo de pandereta
				piano	de cola	A no estándar	Léxica	Tipo de piano
				piano	electrónico	A no estándar	Léxica	Tipo de piano
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	sonar	pito[instrumento que produce sonido]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	oír	pito[instrumento que produce sonido]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	tocar	pito[instrumento que produce sonido]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (pl)	Real 1	chocar	platillos				
				saxofón	solista	A no estándar	Léxica	Tipo de saxofón
				saxofón	tenor	A no estándar	Léxica	Tipo de saxofón
				saxofón	contralto	A no estándar	Léxica	Tipo de saxofón
				saxofón	barítono	A no estándar	Léxica	Tipo de saxofón
				saxofón	prodigioso	A no estándar	Léxica	Tipo de saxofón
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	resonar	tambor	de guerra	A no estándar	Léxica	Tipo de tambor
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	-	Real 1	repicar	tambor	de retirada	A no estándar	Léxica	Tipo de tambor
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia con intensidad	-	MagnFact 0	retumbar	tambor	lejano	A no estándar	Léxica	Tipo de tambor
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia con intensidad que afecta (a algo)	(Y)	MagnFact 2	atronar(algo)	tambor	atronador	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia con intensidad que afecta (a algo)	(Y)	MagnFact 2	anunciar(algo)	tambor	siniestro	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	redoblar	tambor	triunfal	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~ frecuentemente	ART ~	MagnReal 1	aporrear	tambor	batiente	A no estándar	Léxica	Tipo de tambor
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	MagnReal	golpear	tambor	tradicional	A no estándar	Léxica	Tipo de tambor

6.16. Instrumentos musicales								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
frecuentemente		1						
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	zumbar	tambor	típico	A no estándar	Léxica	Tipo de tambor
				tambor	rociero	A no estándar	Léxica	Tipo de tambor
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	sonar	teclado[instrumento musical]	horizontal	A no estándar	Léxica	teclado[instrumento musical]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	sentarse(a)	teclado[instrumento musical]	de piano	A no estándar	Léxica	teclado[instrumento musical]
				teclado[instrumento musical]	eléctrico	A no estándar	Léxica	teclado[instrumento musical]
				trombón	de varas	A no estándar	Léxica	Tipo de trombón según su tamaño
				trombón	tenor	A no estándar	Léxica	Tipo de trombón según su tamaño
				trombón	contralto	A no estándar	Léxica	Tipo de trombón según su tamaño
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	sentarse(a)	violonchelo				

6.17. Materiales y metales								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Necesitar que ART ~ lleve a cabo una acción	(ART) ~	Real 2	necesitar	abono[fertilizante]	natural	A no estándar	Léxica	Tipo de abono[fertilizante]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	echar	abono[fertilizante]	mineral	A no estándar	Léxica	Tipo de abono[fertilizante]
Empezar a ser objeto de la acción de ART ~/Hacer (a algo) lo que se espera	(en ~)/[(en ~) (Y)]	IncepReal 2/Labreal 12	convertir(se)(en)	abono[fertilizante]	orgánico	A no estándar	Léxica	Tipo de abono[fertilizante]
Ser objeto de la acción de ART ~	(de/como ~)	Real 2	servir (de/como)	abono[fertilizante]	agrícola	A no estándar	Léxica	Tipo de abono[fertilizante]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(como ~)	Real 1	utilizar(como)	abono[fertilizante]				
Causar que ART ~ exista	(ART) ~	CausFunc 0	producir	acero	inoxidable	A no estándar	Léxica	Tipo de acero
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	forjar	acero	galvanizado	A no estándar	Léxica	Tipo de acero
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	cortar	acero	puro	A no estándar	Léxica	Tipo de acero
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	pulir	acero	líquido	A no estándar	Léxica	Tipo de acero
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	usar	aerosol	irritante	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	emplear	aerosol	paralizante	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~ exista	(ART) ~	CausFunc 0	producir	aerosol	excitante	A no estándar	Léxica	Tipo de aerosol
Causar que ART ~ exista	(ART) ~	CausFunc 0	fabricar	aerosol	nasal	A no estándar	Léxica	Tipo de aerosol
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	inhalar	aerosol	bucal	A no estándar	Léxica	Tipo de aerosol
Hacer (algo)/(a alguien) con ART ~	[(con) (ART) ~ (Y)]/ [(con) (ART) ~ (a Y)]	Labreal 13	armar(se)(con)	aerosol	industrial	A no estándar	Léxica	Tipo de aerosol
Hacer (algo) con ART ~	[(con) (ART) ~ (Y)]	Labreal 13	rociar(con)	aerosol	eléctrico	A no estándar	Léxica	Tipo de aerosol
Hacer (algo) (a alguien) con ART ~	[(con) (ART) ~ (a Y)]	Labreal 13	pintar(con)	aerosol	insecticida	A no estándar	Léxica	Tipo de aerosol
				aerosol	radioactivo	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~	IntentarCausFact 0	cultivar	algodón	de azúcar	A no estándar	Léxica	Tipo de algodón
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~	IntentarCausFact 0	sembrar	algodón	dulce	A no estándar	Léxica	Tipo de algodón
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~	IntentarCausFact 0	plantar	algodón	en rama	A no estándar	Léxica	Tipo de algodón

6.17. Materiales y metales								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Causar que ART ~ exista	(ART) ~	CausFunc 0	producir	algodón	en bruto	A no estándar	Léxica	Tipo de algodón
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	recolectar	algodón	transgénico	A no estándar	Léxica	Tipo de algodón
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	recoger	algodón	hidrófilo	A no estándar	Léxica	Tipo de algodón
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	cortar	algodón				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	podar	algodón				
Preparar el funcionamiento de ART ~	(ART) ~	PreparReal 1	arrancar	algodón				
Intentar causar que ART ~ funcione	ART ~	IntentarCausFact 0	abonar	algodón				
Intentar causar que ART ~ funcione	ART ~	IntentarCausFact 0	regar	algodón				
Intentar causar que ART ~ funcione	ART ~	IntentarCausFact 0	empapar	algodón				
Intentar causar que ART ~ funcione	ART ~	IntentarCausFact 0	mojar	algodón				
Causar que ART ~ sea peor	ART ~	CausPredPejor	manchar	algodón				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	impregnar	algodón				
Empezar ART ~ a aparecer	-	IncepFunc 0	filtrar(se)	arena	fina	A no estándar	Léxica	Tipo de arena
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	ocultar(algo)	arena	blanca	A no estándar	Léxica	Tipo de arena
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	echar	arena	gruesa	Magn_tam magnus	Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	remover	arena	seca	A no estándar	Léxica	Tipo de arena
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	extraer	arena	mojada	A no estándar	Léxica	Tipo de arena
Hacer (algo)/(a alguien) con/en ART ~	(Y/a Y)	Labreal 13/Labreal 12	enterrar(algo/a alguien)(bajo)	arena	apelmazada	A no estándar	Léxica	Tipo de arena
				arena	ardiente	A no estándar	Léxica	Tipo de arena
				arena	caliente	A no estándar	Léxica	Tipo de arena
				arena	movediza	A no estándar	Léxica	Tipo de arena
				arena	de playa	A no estándar	Léxica	Tipo de arena
				arena	de río	A no estándar	Léxica	Tipo de arena
				arena	natural	Ver	Léxica	Auténtica
				arena	artificial	AntiVer	Léxica	Falsa

6.17. Materiales y metales								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				arena	sepultado(en)	MagnAble	Léxica	Lleno de ~
				arena	enterrado(en)	MagnAble	Léxica	Lleno de ~
				arena	lleno(de)	MagnAble	Léxica	Lleno de ~
				arena	cubierto(de)	MagnAble	Léxica	Lleno de ~
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	extraer	caliza	blanca	A no estándar	Léxica	Tipo de caliza
				caliza	marmórea	A no estándar	Léxica	Tipo de caliza
				caliza	pura	Ver	Léxica	Auténtica
				caliza	nítida	A no estándar	Léxica	Tipo de caliza
				caliza	porosa	A no estándar	Léxica	Tipo de caliza
				caliza	arenisca	A no estándar	Léxica	Tipo de caliza
Dejar ART ~ de existir	-	FinFunc 0	agotarse	carbón	vegetal	A no estándar	Léxica	Tipo de carbón
Dejar ART ~ de existir	-	FinFunc 0	terminarse	carbón	activo	A no estándar	Léxica	Tipo de carbón
Dejar ART ~ de existir	-	FinFunc 0	acabarse	carbón	térmico	A no estándar	Léxica	Tipo de carbón
Causar que ART ~ funcione	(ART) ~	CausFact 0	echar	carbón	animal	A no estándar	Léxica	Tipo de carbón
Causar que ART ~ exista	(ART) ~	CausFunc 0	producir	carbón	mineral	A no estándar	Léxica	Tipo de carbón
Causar que ART ~ funcione	(ART) ~	CausFact 0	sacar	carbón	de leña	A no estándar	Léxica	Tipo de carbón
Causar que ART ~ funcione	(ART) ~	CausFact 0	extraer	carbón	de piedra	A no estándar	Léxica	Tipo de carbón
Causar que ART ~ sea más pequeño	(ART) ~	CausPredPlusAntiMagn	picar	carbón	nacional	A no estándar	Léxica	Tipo de carbón
Introducir en un país ART ~	(ART) ~	V no estándar	importar	carbón	internacional	A no estándar	Léxica	Tipo de carbón
Vender ART ~ a otro país	(ART) ~	V no estándar	exportar	carbón	autóctono	A no estándar	Léxica	Tipo de carbón
Trasladar ART ~	(ART) ~	V no estándar	transportar	carbón				
Trasladar ART ~	(ART) ~	V no estándar	cargar	carbón				
Guardar ART ~	(ART) ~	V no estándar	almacenar	carbón				
Causar que ART ~ deje de existir	(ART) ~	LiquFunc 0	quemar	carbón				
Causar que ART ~ deje de existir	(ART) ~	LiquFunc 0	consumir	carbón				
Trasladar ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	V no estándar	traer	carbón				
				carbono	líquido	A no estándar	Léxica	Tipo de carbono
				carbono	activo	A no estándar	Léxica	Tipo de carbono
				carbono	orgánico	A no estándar	Léxica	Tipo de carbono

6.17. Materiales y metales								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				carbono	puro	Ver	Léxica	Auténtico
Causar que ART ~ vuelva a ser útil	ART ~	CausDenuevoFact 0	reciclar	cartón	ondulado	A no estándar	Léxica	Tipo de cartón
Apiñar ART ~	ART ~	V no estándar	amontonar	cartón	prensado	A no estándar	Léxica	Tipo de cartón
Apiñar ART ~	ART ~	V no estándar	apilar	cartón	hecho(de)	Able	Léxica	Elaborado con ART ~
Existir ART ~	-	Func 0	reposar(en un lugar)	ceniza	funeraria	A no estándar	Léxica	Tipo de ceniza
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	arrojar	ceniza	volcánica	A no estándar	Léxica	Tipo de ceniza
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	echar	ceniza	gris	A no estándar	Léxica	Tipo de ceniza
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	esparcir	ceniza	negra	A no estándar	Léxica	Tipo de ceniza
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	dispersar	ceniza	oscura	A no estándar	Léxica	Tipo de ceniza
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	diseminar	ceniza	fría	A no estándar	Léxica	Tipo de ceniza
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	desparramar	ceniza	polvorienta	A no estándar	Léxica	Tipo de ceniza
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	enterrar(en un lugar)	ceniza	ardiente	A no estándar	Léxica	Tipo de ceniza
Volver a existir (algo) de ART ~	(de ART ~)	V no estándar	renacer(de)	ceniza	humeante	A no estándar	Léxica	Tipo de ceniza
Volver a existir (algo) de ART ~	(de ART ~)	V no estándar	resurgir(de)	ceniza				
Volver a existir (algo) de ART ~	(de ART ~)	V no estándar	surgir(de)	ceniza				
Hacer (algo) con ART ~	[(de) (ART) ~ (Y)]	Labreal 13	cubrir(de)	ceniza				
Hacer (algo) con ART ~	[(a) (ART) ~ (Y)]	Labreal 13	reducir(a)	ceniza				
Hacer (algo) con ART ~	[(en) (ART) ~ (Y)]	Labreal 13	convertir(en)	ceniza				
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	trabajar	cerámica	decorativa	A no estándar	Léxica	Tipo de cerámica
Hacer (algo) con ART ~	[(en ~)(Y)]	Labreal 13	construir(en)	cerámica	artística	A no estándar	Léxica	Tipo de cerámica
				cerámica	típica	A no estándar	Léxica	Tipo de cerámica
				cerámica	popular	A no estándar	Léxica	Tipo de cerámica
				cerámica	artesanal	Pos	Léxica	Casera
Hacer (algo) con/de ART ~	(con/de ~)	Labreal 13	forrar(con/de)	charol				

6.17. Materiales y metales								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Causar que ART ~ exista	(ART) ~	CausFunc 0	extraer	cobre				
Causar que ART ~ exista	(ART) ~	CausFunc 0	producir	cobre				
Necesitar que ART ~ lleve a cabo una acción	(ART) ~	Real 2	detectar	cobre				
Necesitar que ART ~ lleve a cabo una acción	(ART) ~	Real 2	obtener	cobre				
Necesitar que ART ~ lleve a cabo una acción	(ART) ~	Real 2	hallar	cobre				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	utilizar	cobre				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	manipular	cobre				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	emplear	cobre				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	trabajar	cobre				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	fundir	cobre				
Hacer (algo) con ART ~	[(de) (ART) ~(Y)]	Labreal 13	recubrir(de)	cobre				
Causar que ART ~ exista	(ART) ~	CausFunc 0	producir	corcho[material]	natural	Pos	Léxica	Auténtico
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	tratar	corcho[material]	macizo	Pos	Léxica	Puro
Causar que ART ~ vuelva a ser útil	(ART) ~	CausDenuevoFact 0	reciclar	corcho[material]				
Hacer (algo) con ART ~	[(de ~)(Y)]	Labreal 13	forrar(de)	corcho[material]				
Hacer (algo) con ART ~	[(de ~)(Y)]	Labreal 13	revestir(de)	corcho[material]				
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	romper(se)	cristal	transparente	A no estándar	Léxica	Tipo de cristal
Volverse ART ~ peor	-	Degrad 0	resquebrajar(se)	cristal	claro	A no estándar	Léxica	Tipo de cristal
Volverse ART ~ peor	-	Degrad 0	desportillar(se)	cristal	diáfano	A no estándar	Léxica	Tipo de cristal
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	estallar	cristal	nítido	A no estándar	Léxica	Tipo de cristal
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	saltar	cristal	translúcido	A no estándar	Léxica	Tipo de cristal
Volverse ART ~ peor	-	Degrad 0	empañar(se)	cristal	opaco	A no estándar	Léxica	Tipo de cristal

6.17. Materiales y metales								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Volverse ART ~ peor	-	Degrad 0	ensuciar(se)	cristal	oscuro	A no estándar	Léxica	Tipo de cristal
Causar que ART ~ funcione mejor	ART ~	CausPredPlusBonFact 0	blindar	cristal	turbio	A no estándar	Léxica	Tipo de cristal
Causar que ART ~ funcione peor	ART ~	CausPredPejorFact 0	arañar	cristal	velado	A no estándar	Léxica	Tipo de cristal
Causar que ART ~ funcione mejor	ART ~	CausPredPlusBonFact 0	limpiar	cristal	frágil	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				cristal	esmerilado	AntiPos	Léxica	Sin lustre
Hacer (algo) con ART ~	[(de ~)(Y)]	Labreal 13	vestir(de)	cuero	envejecido	A no estándar	Léxica	Tipo de cuero
Hacer (algo) con ART ~	[(de/en ~)(Y)]	Labreal 13	forrar(de/en)	cuero	repujado	A no estándar	Léxica	Tipo de cuero
				cuero	fino	A no estándar	Léxica	Tipo de cuero
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	brillar	diamante	falso	AntiVer	Léxica	Falso
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	tallar	diamante	puro	Pos	Léxica	Natural
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	pulir	diamante	artificial	AntiPos	Léxica	No natural
Causar que ART ~ sea más pequeño	ART ~	CausPredPlusAntiMagn	cortar	diamante	auténtico	Ver	Léxica	Verdadero
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	fundir	diamante	natural	Pos	Léxica	Natural
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	engastar	diamante	valioso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Estudiar el valor de ART ~	ART ~	V no estándar	valorar	diamante	magnífico	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Analizar ART ~	ART ~	V no estándar	examinar	diamante	discreto	A no estándar	Léxica	Tipo de diamante
Poner precio a ART ~	ART ~	V no estándar	cotizar	diamante	de colores	A no estándar	Léxica	Tipo de diamante
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	tener	diamante	líquido	A no estándar	Léxica	Tipo de diamante
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	atesorar	diamante				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	poseer	diamante				
Necesitar que ART ~ lleve a cabo una acción	ART ~	Real 2	obtener	diamante				
Necesitar que ART ~ lleve a cabo una acción	ART ~	Real 2	encontrar	diamante				

6.17. Materiales y metales								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Intentar causar que ART ~ exista	ART ~	IntentarCausFunc 0	buscar	diamante				
Causar que ART ~ exista	ART ~	CausFunc 0	extraer	diamante				
Desear con ansia ART ~	ART ~	V no estándar	codiciar	diamante				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	usar	diamante				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	regalar	diamante				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	ofrecer	diamante				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	aceptar	diamante				
Volverse ART ~ peor	-	Degrad 0	desconchar(se)	escayola[material hecho con yeso]	fresca	A no estándar	Léxica	Tipo de escayola[material hecho con yeso]
Volverse ART ~ peor	-	Degrad 0	desprender(se)	escayola[material hecho con yeso]				
Volverse ART ~ peor	-	Degrad 0	agrietar(se)	escayola[material hecho con yeso]				
Volverse ART ~ peor	-	Degrad 0	resquebrajar(se)	escayola[material hecho con yeso]				
Volverse ART ~ peor	-	Degrad 0	descascarillar(se)	escayola[material hecho con yeso]				
Hacer (a algo) lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~ (a Y)	Real 2	aplicar	escayola[material hecho con yeso]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	hacer	ganchillo				
Dejar /Causar que ART ~ de/deje de existir	-/ART ~	FinFunc 0/LiquFunc 0	fundir(se)	hierro	candente	A no estándar	Léxica	Tipo de hierro
Volverse ART ~ peor	-	Degrad 0	oxidar(se)	hierro	al rojo vivo	A no estándar	Léxica	Tipo de hierro
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	forjar	hierro	forjado	A no estándar	Léxica	Tipo de hierro
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	soldar	hierro	galvanizado	A no estándar	Léxica	Tipo de hierro
Hacer lo que se espera que se haga	ART ~	Real 1	trabajar	hierro	fundido	A no estándar	Léxica	Tipo de hierro

6.17. Materiales y metales								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
con ART ~								
Ser objeto de la acción de ART ~	(ART) ~	Real 2	detectar	hierro	oxidado	AntiPos	Léxica	Que ha perdido propiedades
Ser objeto de la acción de ART ~	(ART) ~	Real 2	obtener	hierro	colado	A no estándar	Léxica	Tipo de hierro
Causar que ART ~ exista	(ART) ~	CausFunc 0	extraer	hierro	acerado	A no estándar	Léxica	Tipo de hierro
Ser objeto de la acción de ART ~	(ART) ~	Real 2	hallar	hierro				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	emplear	hierro				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	manipular	hierro				
Hacer (algo) con ART ~	[(con) (ART) ~ (Y)]	Labreal 13	marcar(con)	hierro				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	pasar	hoja[lámina de papel]	en blanco	A no estándar	Léxica	Tipo de hoja[lámina de papel]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	voltear	hoja[lámina de papel]	en limpio	A no estándar	Léxica	Tipo de hoja[lámina de papel]
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	quitar	hoja[lámina de papel]	limpia	A no estándar	Léxica	Tipo de hoja[lámina de papel]
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	arrancar	hoja[lámina de papel]	alargada	A no estándar	Léxica	Tipo de hoja[lámina de papel]
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	romper	hoja[lámina de papel]	arrugada	AntiPos	Léxica	Descuidada
Causar que ART ~ sea más pequeña	ART ~	CausPredPlusAntiMagn	cortar	hoja[lámina de papel]				
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	AntiReal 1	arrugar	hoja[lámina de papel]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	alisar	hoja[lámina de papel]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	rellenar	hoja[lámina de papel]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	colorear	hoja[lámina de papel]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	fundir	hormigón	armado	A no estándar	Léxica	Tipo de hormigón
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	mezclar	hormigón	fortificado	A no estándar	Léxica	Tipo de hormigón

6.17. Materiales y metales								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Causar que ART ~ exista	(ART) ~	CausFunc 0	fabricar	hormigón				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	cardar	lana	virgen	Pos	Léxica	Pura
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	hilar	lana	cruda	A no estándar	Léxica	Tipo de lana
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	tejer	lana	gruesa	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
				lana	fina	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Rebajarse el valor de ART ~	-	V no estándar	devaluarse	oro	codiciado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Elevarse el valor de ART ~	-	V no estándar	revaluarse	oro	preciado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Necesitar que ART ~ lleve a cabo una acción	(ART) ~	Real 2	detectar	oro	cegador	Bon	Figur	Que brilla con intensidad
Necesitar que ART ~ lleve a cabo una acción	(ART) ~	Real 2	obtener	oro	refulgente	Bon	Figur	Que brilla con intensidad
Causar que ART ~ funcione	(ART) ~	CausFact 0	extraer	oro	de ley	A no estándar	Léxica	Tipo de oro
Necesitar que ART ~ lleve a cabo una acción	(ART) ~	Real 2	hallar	oro	olímpico	A no estándar	Léxica	Tipo de oro
Intentar causar que ART ~ funcione	(ART) ~	IntentarCausFunc 0	buscar	oro				
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	acariciar	oro				
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	conquistar	oro				
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon 0	bruñir	oro				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	emplear	oro				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	manipular	oro				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	fundir	oro				
Hacer (algo) con ART ~	[(de) (ART) ~]	Labreal 13	revestir(de)	oro				
Hacer (algo) con ART ~	[(de) (ART) ~]	Labreal 13	recubrir(de)	oro				
Hacer (algo) con ART ~	[(con/de) (ART) ~]	Labreal 13	bañar(con/en)	oro				
Hacer (algo) con ART ~	[(de) (ART) ~]	Labreal 13	cubrir(de)	oro				

6.17. Materiales y metales

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
				pan[hoja muy fina de metal]	de oro	A no estándar	Léxica	Tipo de pan[hoja muy fina de metal]
				pan[hoja muy fina de metal]	de plata	A no estándar	Léxica	Tipo de pan[hoja muy fina de metal]
				pizarra[mineral]	adusta	A no estándar	Léxica	Tipo de pizarra[mineral]
				pizarra[mineral]	antigua	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
				pizarra[mineral]	natural	Pos	Léxica	Auténtica
				pizarra[mineral]	dura	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				pizarra[mineral]	importada	A no estándar	Léxica	Tipo de pizarra[mineral]
				pizarra[mineral]	tradicional	Pos	Léxica	Típica
				pizarra[mineral]	negra	A no estándar	Léxica	Tipo de pizarra[mineral]
				pizarra[mineral]	gris	A no estándar	Léxica	Tipo de pizarra[mineral]
				pizarra[mineral]	azul	A no estándar	Léxica	Tipo de pizarra[mineral]
				pizarra[mineral]	reluciente	Pos	Léxica	Tipo de pizarra[mineral]
Causar que ART ~ exista	(ART) ~	CausFunc 0	fabricar	plástico	acrílico	A no estándar	Léxica	Tipo de plástico
Causar que ART ~ exista	(ART) ~	CausFunc 0	producir	plástico	inyectado	A no estándar	Léxica	Tipo de plástico
Causar que ART ~ vuelva a ser útil	(ART) ~	CausDenuevoFact 0	reciclar	plástico	sintético	A no estándar	Léxica	Tipo de plástico
Causar que ART ~ vuelva a ser útil	ART ~	CausDenuevoFact 0	reutilizar	plástico	rígido	A no estándar	Léxica	Tipo de plástico
				plástico	duro	A no estándar	Léxica	Tipo de plástico
				plástico	biodegradable	A no estándar	Léxica	Tipo de plástico
				plástico	agrícola	A no estándar	Léxica	Tipo de plástico
				plástico	protector	A no estándar	Léxica	Tipo de plástico
				plástico	envuelto(en)	Able	Léxica	Forrado de ART ~
Ser objeto de la acción de ART ~	(ART) ~	Real 2	detectar	plata[metal]	de ley	A no estándar	Léxica	Tipo de plástico
Ser objeto de la acción de ART ~	(ART) ~	Real 2	obtener	plata[metal]				
Causar que ART ~ exista	(ART) ~	CausFunc 0	extraer	plata[metal]				
Ser objeto de la acción de ART ~	(ART) ~	Real 2	hallar	plata[metal]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	manipular	plata[metal]				
Hacer lo que se espera que se haga	ART ~	Real 1	limpiar	plata[metal]				

6.17. Materiales y metales								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
con ART ~								
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	pulir	plata[metal]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	fundir	plata[metal]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	labrar	plata[metal]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	tallar	plata[metal]				
Hacer (algo) con ART ~	[(con) (ART) ~ (Y)]	Labor 13	revestir(con)	plata[metal]				
Hacer (algo) con ART ~	[(con/de) (ART) ~ (Y)]	Labor 13	bañar(con/de)	plata[metal]				
Hacer (algo) con ART ~	[(en) (ART) ~ (Y)]	Labreal 13	hacer(en)	plata[metal]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	pesar	plomo				
Ser objeto de la acción de ART ~	(ART) ~	Real 2	detectar	plomo				
Ser objeto de la acción de ART ~	(ART) ~	Real 2	obtener	plomo				
Causar que ART ~ exista	(ART) ~	CausFunc 0	extraer	plomo				
Ser objeto de la acción de ART ~	(ART) ~	Real 2	hallar	plomo				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	emplear	plomo				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	manipular	plomo				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	utilizar	plomo				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	fundir	plomo				
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	(con ART ~)	AntiReal 1	contaminar(con)	plomo				
Hacer (algo) con ART ~	[(en) (ART) ~ (Y)]	Labreal 13	realizar(en)	yeso				
Hacer (algo) con ART ~	[(en) (ART) ~ (Y)]	Labreal 13	vaciar(en)	yeso				

6.18. Medios de comunicación de masas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Publicar ART ~	ART ~	V no estándar	emitir	boletín	oficial	A no estándar	Léxica	Tipo de boletín
Publicar ART ~	ART ~	V no estándar	editar	boletín	interno	A no estándar	Léxica	Tipo de boletín
Hacer accesible	ART ~	V no estándar	facilitar	boletín	de prensa	A no estándar	Léxica	Tipo de boletín
Publicar ART ~	ART ~	V no estándar	publicar	boletín	médico	A no estándar	Léxica	Tipo de boletín
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	aparecer	boletín	de campaña	A no estándar	Léxica	Tipo de boletín
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	leer	boletín	meteorológico	A no estándar	Léxica	Tipo de boletín
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	consultar	boletín	informativo	A no estándar	Léxica	Tipo de boletín
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	recoger	boletín	de inscripción	A no estándar	Léxica	Tipo de boletín
Convertir en papel impreso ART ~	ART ~	V no estándar	imprimir	boletín	de noticias	A no estándar	Léxica	Tipo de boletín
Entregar ART ~ a los lectores	ART ~	V no estándar	distribuir	boletín	diario	A no estándar	Léxica	Tipo de boletín
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	acceder(a)	boletín	semanal	A no estándar	Léxica	Tipo de boletín
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	publicar(en)	boletín	mensual	A no estándar	Léxica	Tipo de boletín
				boletín	periódico	A no estándar	Léxica	Tipo de boletín
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	decir(algo)	carta[epístola,escrito]	amable	Pos	Léxica	Agradable
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	llegar	carta[epístola,escrito]	cordial	Pos	Léxica	Agradable
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	escribir	carta[epístola,escrito]	atenta	Pos	Léxica	Agradable
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	redactar	carta[epístola,escrito]	cariñosa	Pos	Léxica	Agradable
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	dictar	carta[epístola,escrito]	apasionada	A no estándar	Léxica	Tipo de carta[epístola,escrito]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	contestar	carta[epístola,escrito]	amorosa	A no estándar	Léxica	Tipo de carta[epístola,escrito]
Ser el primer elemento de ART ~	ART ~	V no estándar	encabezar	carta[epístola,escrito]	perfumada	A no estándar	Léxica	Tipo de

6.18. Medios de comunicación de masas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
								carta[epístola,escrito]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	fechar	carta[epístola,escrito]	fría	AntiPos	Léxica	Desagradable
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	firmar	carta[epístola,escrito]	distante	AntiPos	Léxica	Desagradable
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	falsificar	carta[epístola,escrito]	confidencial	A no estándar	Léxica	Tipo de carta[epístola,escrito]
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	enviar(a alguien)	carta[epístola,escrito]	personal	A no estándar	Léxica	Tipo de carta[epístola,escrito]
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	mandar	carta[epístola,escrito]	particular	A no estándar	Léxica	Tipo de carta[epístola,escrito]
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	remitir	carta[epístola,escrito]	larga	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	publicar	carta[epístola,escrito]	extensa	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	difundir	carta[epístola,escrito]	breve	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	dirigir(a alguien)	carta[epístola,escrito]	dura	AntiPos	Léxica	Reivindicativa
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	echar	carta[epístola,escrito]	enérgica	A no estándar	Léxica	Tipo de carta[epístola,escrito]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	depositar	carta[epístola,escrito]	rotunda	A no estándar	Léxica	Tipo de carta[epístola,escrito]
Distribuir ART ~	ART ~	V no estándar	repartir	carta[epístola,escrito]	de{mi/tu/su…}puño y letra	A no estándar	Léxica	Tipo de carta[epístola,escrito]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	entregar en mano	carta[epístola,escrito]	manuscrita	A no estándar	Léxica	Tipo de carta[epístola,escrito]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	franquear	carta[epístola,escrito]	mecanografiada	A no estándar	Léxica	Tipo de carta[epístola,escrito]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	certificar	carta[epístola,escrito]	urgente	A no estándar	Léxica	Tipo de carta[epístola,escrito]
Ser objeto de la acción de ART ~	ART ~	Real 2	recibir	carta[epístola,escrito]	certificada	A no estándar	Léxica	Tipo de carta[epístola,escrito]

6.18. Medios de comunicación de masas

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	conservar	carta[epístola,escrito]	por correo	A no estándar	Léxica	Tipo de carta[epístola,escrito]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	guardar	carta[epístola,escrito]	notarial	A no estándar	Léxica	Tipo de carta[epístola,escrito]
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	AntiReal 1	tirar	carta[epístola,escrito]	oficial	Ver	Léxica	Auténtica
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	AntiReal 1	quemar	carta[epístola,escrito]	rogatoria	A no estándar	Léxica	Tipo de carta[epístola,escrito]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	responder(a)	carta[epístola,escrito]	de apremio	A no estándar	Léxica	Tipo de carta[epístola,escrito]
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	AntiReal 1	desentenderse(de)	carta[epístola,escrito]	de desahucio	A no estándar	Léxica	Tipo de carta[epístola,escrito]
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	AntiReal 1	deshacerse(de)	carta[epístola,escrito]	de pago	A no estándar	Léxica	Tipo de carta[epístola,escrito]
Unirse a ART ~	(a ART ~)	V no estándar	adherirse(a)	carta[epístola,escrito]	de intenciones	A no estándar	Léxica	Tipo de carta[epístola,escrito]
				carta[epístola,escrito]	de amor	A no estándar	Léxica	Tipo de carta[epístola,escrito]
				carta[epístola,escrito]	de presentación	A no estándar	Léxica	Tipo de carta[epístola,escrito]
				carta[epístola,escrito]	credenciales	A no estándar	Léxica	Tipo de carta[epístola,escrito]
				carta[epístola,escrito]	pastoral	A no estándar	Léxica	Tipo de carta[epístola,escrito]
				carta[epístola,escrito]	de ciudadanía	A no estándar	Léxica	Tipo de carta[epístola,escrito]
				carta[epístola,escrito]	de naturalización	A no estándar	Léxica	Tipo de carta[epístola,escrito]
				carta[epístola,escrito]	de navegación	A no estándar	Léxica	Tipo de carta[epístola,escrito]
				carta[epístola,escrito]	astral	A no estándar	Figur	Gráfico de la posición de los planetas
				carta[epístola,escrito]	de ajuste	A no estándar	Léxica	Gráfico fijo con líneas y colores en televisión

6.18. Medios de comunicación de masas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				carta[epístola,escrito]	magna	A no estándar	Figur	Constitución
Intentar causar que ART ~ funcione	ART ~	IntentarCausFact 0	organizar	chat	de discusión	A no estándar	Léxica	Tipo de chat
Intentar causar que ART ~ funcione	ART ~	IntentarCausFact 0	administrar	chat	animado	Pos	Léxica	Vivo
Intentar causar que ART ~ funcione	ART ~	IntentarCausFact 0	dirigir	chat	aburrido	AntiPos	Léxica	Decaído
Causar que ART ~ exista	ART ~	CausFunc 0	crear	chat	frecuentado	Pos	Léxica	Con mucha gente
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	utilizar	chat				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	entrar(en)	chat				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	conectar(se)(a)	chat				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	meter(se)(en)	chat				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	acceder(a)	chat				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	intervenir(en)	chat				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	participar(en)	chat				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(por ART ~)	Real 1	hablar(por)	chat				
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	(por ART ~)	AntiReal 1	discutir(por)	chat				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(por ART ~)	Real 1	conversar(por)	chat				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(por ART ~)	Real 1	charlar(por)	chat				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	conocerse(en)	chat				
Llevar a cabo ART ~ una	-	Fact 0	llegar	correo	diario	A no estándar	Léxica	Tipo de correo

6.18. Medios de comunicación de masas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
actividad propia								
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma insatisfactoria	-	AntiBonFact 0	retrasar(se)	correo	ordinario	A no estándar	Léxica	Tipo de correo
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	Real 2	enviar	correo	normal	A no estándar	Léxica	Tipo de correo
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	Real 2	mandar	correo	certificado	A no estándar	Léxica	Tipo de correo
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	despachar	correo	urgente	A no estándar	Léxica	Tipo de correo
Portar ART ~	[ART) ~ (a Y)]	V no estándar	traer	correo	oficial	Ver	Léxica	Auténtico
Entregar ART ~ (a alguien)	[ART) ~ (a Y)]	V no estándar	llevar	correo	privado	A no estándar	Léxica	Tipo de correo
Entregar ART ~ (a alguien)	ART ~ (a Y)	V no estándar	repartir	correo	secreto	A no estándar	Léxica	Tipo de correo
Entregar ART ~ (a alguien)	ART ~ (a Y)	V no estándar	distribuir	correo	confidencial	A no estándar	Léxica	Tipo de correo
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	tener	correo	interno	A no estándar	Léxica	Tipo de correo
Ser objeto de la acción de ART ~	(ART) ~	Real 2	recibir	correo	aéreo	A no estándar	Léxica	Tipo de correo
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	recoger	correo	de superficie	A no estándar	Léxica	Tipo de correo
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	abrir	correo	postal	A no estándar	Léxica	Tipo de correo
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	leer	correo	convencional	A no estándar	Léxica	Tipo de correo
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	revisar	correo	electrónico	A no estándar	Léxica	Tipo de correo
Comprobar	ART ~	V no estándar	verificar	correo				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	escribir	correo				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	contestar	correo				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 2	esperar	correo				
Hacer lo que se espera que se	(a ART ~)	Real 1	echar(a)	correo				

6.18. Medios de comunicación de masas

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
haga con ART ~								
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	enviar	correo electrónico	urgente	A no estándar	Léxica	Tipo de correo electrónico
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	mandar	correo electrónico				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	poner(a alguien)	correo electrónico				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 2	recibir	correo electrónico				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	abrir	correo electrónico				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	tener	correo electrónico				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	consultar	correo electrónico				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	mirar	correo electrónico				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	leer	correo electrónico				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 1	escribir	correo electrónico				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 1	contestar	correo electrónico				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 1	responder	correo electrónico				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 1	devolver	correo electrónico				
Causar que ART ~ continúe existiendo	ART ~	PermFunc 0	guardar	correo electrónico				
Causar que ART ~ continúe existiendo	ART ~	PermFunc 0	conservar	correo electrónico				
Causar que ART ~ continúe existiendo	ART ~	PermFunc 0	archivar	correo electrónico				

6.18. Medios de comunicación de masas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	borrar	correo electrónico				
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	eliminar	correo electrónico				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	Real 2	enviar	correspondecia[correo]	abundante	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	Real 2	mandar	correspondecia[correo]	intensa	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	despachar	correspondecia[correo]	amplia	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	cursar	correspondecia[correo]	copiosa	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 2	esperar	correspondecia[correo]	gigantesca	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
Entregar ART ~ a los lectores	ART ~ (a Y)	V no estándar	repartir	correspondecia[correo]	larga	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Entregar ART ~ a los lectores	ART ~ (a Y)	V no estándar	distribuir	correspondecia[correo]	prolija	AntiPos	Léxica	Complicada
Ser objeto de la acción de ART ~	(ART) ~	Real 2	recibir	correspondecia[correo]	voluminosa	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	recoger	correspondecia[correo]	escasa	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	recopilar	correspondecia[correo]	dispersa	AntiPos	Léxica	Sin orden
Editar ART ~	ART ~	V no estándar	publicar	correspondecia[correo]	ocasional	A no estándar	Léxica	Tipo de correspondencia
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	abrir	correspondecia[correo]	esporádica	A no estándar	Léxica	Tipo de correspondencia
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	leer	correspondecia[correo]	oficial	Ver	Léxica	Auténtica
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	contestar	correspondecia[correo]	personal	A no estándar	Léxica	Tipo de correspondencia
Causar que ART ~ funcione mejor	ART ~	CausPredPlusBonFact 0	llevar al día	correspondecia[correo]	íntima	A no estándar	Léxica	Tipo de correspondencia
Causar que ART ~ continúe existiendo	(ART) ~	PermFunc 0	mantener	correspondecia[correo]	privada	A no estándar	Léxica	Tipo de correspondencia

6.18. Medios de comunicación de masas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	cruzar	correspondecia[correo]	confidencial	A no estándar	Léxica	Tipo de correspondencia
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	intercambiar	correspondecia[correo]	clandestina	AntiVer	Léxica	Secreta
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	censurar	correspondecia[correo]	inédita	A no estándar	Léxica	Tipo de correspondencia
				correspondecia[correo]	amorosa	A no estándar	Léxica	Tipo de correspondencia
				correspondecia[correo]	amistosa	A no estándar	Léxica	Tipo de correspondencia
				correspondecia[correo]	familiar	A no estándar	Léxica	Tipo de correspondencia
				correspondecia[correo]	manuscrita	A no estándar	Léxica	Tipo de correspondencia
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(de Y)	Fact 2	informar(de algo/sobre algo)	diario	personal	A no estándar	Léxica	Tipo de diario
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	revelar(algo)	diario	íntimo	A no estándar	Léxica	Tipo de diario
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	declarar(algo)	diario	póstumo	A no estándar	Léxica	Tipo de diario
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	contar(algo)	diario	deportivo	A no estándar	Léxica	Tipo de diario
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	confirmar(algo)	diario	económico	A no estándar	Léxica	Tipo de diario
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	titular(algo)	diario	político	A no estándar	Léxica	Tipo de diario
Publicar ART ~	ART ~	V no estándar	publicar	diario	administrativo	A no estándar	Léxica	Tipo de diario
Publicar ART ~	ART ~	V no estándar	editar	diario	local	A no estándar	Léxica	Tipo de diario
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	leer	diario	provincial	A no estándar	Léxica	Tipo de diario
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	escribir	diario	regional	A no estándar	Léxica	Tipo de diario

6.18. Medios de comunicación de masas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	clausurar	diario	nacional	A no estándar	Léxica	Tipo de diario
				diario	prestigioso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				diario	principal	Pos	Léxica	Importante
				diario	importante	Pos	Léxica	Importante
				diario	serio	Pos	Léxica	Importante
				diario	sensacionalista	AntiPos	Léxica	Que busca crear sensación
				diario	amarillista	AntiPos	Léxica	Que busca crear sensación
				diario	popular	Pos	Léxica	Conocido
				diario	de guerra	A no estándar	Léxica	Tipo de diario
				diario	de viaje	A no estándar	Léxica	Tipo de diario
				diario	testimonial	A no estándar	Léxica	Tipo de diario
				diario	fotográfico	A no estándar	Léxica	Tipo de diario
				diario	privado	A no estándar	Léxica	Tipo de diario
				diario	oficial	Ver	Léxica	Auténtico
				diario	ilegal	AntiVer	Léxica	Que es contrario a la ley
				diario	electrónico	A no estándar	Léxica	Tipo de diario
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	programar(algo)	emisora	de radio	A no estándar	Léxica	Tipo de emisora
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	emitir(algo)	emisora	de televisión	A no estándar	Léxica	Tipo de emisora
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	difundir(algo)	emisora	radiofónica	A no estándar	Léxica	Tipo de emisora
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	transmitir(algo)	emisora	televisiva	A no estándar	Léxica	Tipo de emisora
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	ofrecer(algo)	emisora	clandestina	AntiVer	Léxica	Secreta

6.18. Medios de comunicación de masas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(a Y)	Fact 2	entrevistar(a alguien)	emisora	privada	A no estándar	Léxica	Tipo de emisora
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	comentar(algo)	emisora	pública	A no estándar	Léxica	Tipo de emisora
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	narrar(algo)	emisora	estatal	A no estándar	Léxica	Tipo de emisora
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(sobre Y)	Fact 2	informar(sobre algo)	emisora	independiente	Pos	Léxica	Con voz propia
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	asegurar(algo)	emisora	institucional	A no estándar	Léxica	Tipo de emisora
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	relatar(algo)	emisora	oficial	Ver	Léxica	Auténtica
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	captar	emisora	gubernamental	A no estándar	Léxica	Tipo de emisora
Sintonizar ART ~	ART ~	Oper 1	coger	emisora	universitaria	A no estándar	Léxica	Tipo de emisora
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	sintonizar	emisora	municipal	A no estándar	Léxica	Tipo de emisora
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	oír	emisora	local	A no estándar	Léxica	Tipo de emisora
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	escuchar	emisora	nacional	A no estándar	Léxica	Tipo de emisora
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	cerrar	emisora	autonómica	A no estándar	Léxica	Tipo de emisora
Causar que ART ~ deje de funcionar definitivamente	ART ~	DefinitivamenteLiquFact 0	clausurar	emisora	cultural	A no estándar	Léxica	Tipo de emisora
				emisora	musical	A no estándar	Léxica	Tipo de emisora
				emisora	informativa	A no estándar	Léxica	Tipo de emisora
				emisora	abierta	A no estándar	Léxica	Tipo de emisora

6.18. Medios de comunicación de masas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				emisora	de/por cable	A no estándar	Léxica	Tipo de emisora
				emisora	vía satélite	A no estándar	Léxica	Tipo de emisora
				emisora	virtual	A no estándar	Léxica	Tipo de emisora
				emisora	de onda corta	A no estándar	Léxica	Tipo de emisora
				emisora	de frecuencia modulada	A no estándar	Léxica	Tipo de emisora
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	salir	fascículo	semanal	A no estándar	Léxica	Tipo de fascículo
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	aparecer	fascículo	quincenal	A no estándar	Léxica	Tipo de fascículo
Publicar ART ~	ART ~	V no estándar	editar	fascículo	mensual	A no estándar	Léxica	Tipo de fascículo
Proporcionar el soporte escrito a ART ~	ART ~	V no estándar	redactar	fascículo	promocional	A no estándar	Léxica	Tipo de fascículo
Entregar ART ~ a los lectores	ART ~	V no estándar	entregar	fascículo	coleccionable	A no estándar	Léxica	Tipo de fascículo
Entregar ART ~ a los lectores	ART ~	V no estándar	distribuir	fascículo	atrasado	A no estándar	Léxica	Tipo de fascículo
Recopilar ART ~(pl)	ART ~	Real 1	coleccionar	fascículo				
Coser los pliegos de ART ~	ART ~	V no estándar	encuadernar	fascículo				
Encuadernar en pasta ART ~	ART ~	V no estándar	empastar	fascículo				
Publicar en ART ~	(en ART ~)	V no estándar	publicar(en)	fascículo				
Publicar en ART ~	ART ~	V no estándar	escribir	folletín	televisivo	A no estándar	Léxica	Tipo de folletín
Publicar en ART ~	ART ~	V no estándar	editar	folletín	radiofónico	A no estándar	Léxica	Tipo de folletín
Publicar en ART ~	ART ~	V no estándar	publicar	folletín	por entregas	A no estándar	Léxica	Tipo de folletín
				folletín	sentimental	A no estándar	Léxica	Tipo de folletín
				folletín	rosa	A no estándar	Léxica	Tipo de folletín
				folletín	romántico	A no estándar	Léxica	Tipo de folletín
				folletín	de capa y espada	A no estándar	Léxica	Tipo de folletín
				folletín	lacrimógeno	A no estándar	Léxica	Tipo de folletín
				folletín	decimonónico	A no estándar	Léxica	Tipo de folletín
				folletín	viejo	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
				folletín	barato	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a	(de Y)	Fact 2	informar(de algo)	folleto	extenso	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño

6.18. Medios de comunicación de masas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
algo)								
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	explicar(algo)	folleto	breve	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	indicar(algo)	folleto	de mano	A no estándar	Léxica	Tipo de folletín
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	señalar(algo)	folleto	turístico	A no estándar	Léxica	Tipo de folletín
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	circular	folleto	propagandístico	A no estándar	Léxica	Tipo de folletín
Proporcionar el soporte escrito a ART ~	ART ~	V no estándar	redactar	folleto	publicitario	A no estándar	Léxica	Tipo de folletín
Proporcionar el soporte escrito a ART ~	ART ~	V no estándar	escribir	folleto	informativo	A no estándar	Léxica	Tipo de folletín
Proporcionar el soporte escrito a ART ~	ART ~	V no estándar	componer	folleto	explicativo	A no estándar	Léxica	Tipo de folletín
Dar título a ART ~	ART ~	V no estándar	titular	folleto	divulgativo	A no estándar	Léxica	Tipo de folletín
Revisar ART ~	ART ~	V no estándar	corregir	folleto	de presentación	A no estándar	Léxica	Tipo de folletín
Publicar ART ~	ART ~	V no estándar	editar	folleto	de emisión	A no estándar	Léxica	Tipo de folletín
Publicar ART ~	ART ~	V no estándar	imprimir	folleto	político	A no estándar	Léxica	Tipo de folletín
Publicar ART ~	ART ~	V no estándar	publicar	folleto	electoral	A no estándar	Léxica	Tipo de folletín
Causar que ART ~ continúe existiendo	ART ~	PermFunc 0	autorizar	folleto				
Inscribir ART ~	ART ~	V no estándar	registrar	folleto				
Entregar ART ~ a los lectores	ART ~ (a Y)	V no estándar	repartir	folleto				
Entregar ART ~ a los lectores	ART ~ (a Y)	V no estándar	distribuir	folleto				
Entregar ART ~ a los lectores	ART ~	V no estándar	buzonear	folleto				
Entregar ART ~ a los lectores	ART ~	V no estándar	difundir	folleto				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	enviar	folleto				

6.18. Medios de comunicación de masas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	adjuntar	folleto				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	presentar	folleto				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	mostrar	folleto				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~/ Hacer (algo) en ART ~	(en ART ~)/[(en ART ~) (Y/a Y)]	Real 1/Labreal 13	anunciar(se)(en)	folleto				
Causar que ART ~ funcione	~	CausFact 0	contratar	internet				
Disponer de ~	~	Oper 1	tener	internet				
Causar que ART ~ funcione	(a ~)	CausFact 0	conectar(se)(a)	internet				
Causar que ART ~ deje de funcionar	(de ~)	LiquFact 0	desconectar(se)(de)	internet				
Causar que ART ~ funcione	(en ~)	CausFact 0	meterse(en)	internet				
Causar que ART ~ funcione	(en ~)	CausFact 0	entrar(en)	internet				
Causar que ART ~ deje de funcionar	(de ~)	LiquFact 0	salir(de)	internet				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(por ~)	Real 1	navegar(por)	internet				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ~)	Real 1	bucear(en)	internet				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(en ~)(Y)]	Real 2	buscar(en)	internet				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(en ~)(Y)]	Real 2	encontrar(en)	internet				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(de ~) (Y)]	Real 2	bajar(de)	internet				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(en ~)(Y)]	Real 2	colgar(en)	internet				
Hacer lo que se espera que se	[(en ~)(Y)]	Real 2	publicar(en)	internet				

6.18. Medios de comunicación de masas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
haga con ART ~								
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(por ~)	Real 1	circular(por)	internet				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	abrir(con algo)	periódico	liberal	A no estándar	Léxica	Tipo de periódico
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	contar(algo)	periódico	renovador	A no estándar	Léxica	Tipo de periódico
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	publicar(algo)	periódico	conservador	A no estándar	Léxica	Tipo de periódico
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	difundir(algo)	periódico	efímero	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	mencionar(algo)	periódico	decano	Pos	Léxica	Principal
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	descubrir(algo)	periódico	local	A no estándar	Léxica	Tipo de periódico
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	anunciar(algo)	periódico	nacional	A no estándar	Léxica	Tipo de periódico
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(de Y)	Fact 2	informar(de algo)	periódico	extranjero	A no estándar	Léxica	Tipo de periódico
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	decir(algo)	periódico	de provincias	A no estándar	Léxica	Tipo de periódico
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	investigar(algo)	periódico	prestigioso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo/a alguien)	(Y/a Y)	Fact 2	apoyar(algo/a alguien)	periódico	clandestino	AntiVer	Léxica	Secreto

6.18. Medios de comunicación de masas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo/a alguien)	(Y/a Y)	Fact 2	criticar(algo/a alguien)	periódico	electrónico	A no estándar	Léxica	Tipo de periódico
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	abrir	periódico	digital	A no estándar	Léxica	Tipo de periódico
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	AntiReal 1	cerrar	periódico	mural	A no estándar	Léxica	Tipo de periódico
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	leer	periódico	de hoy	A no estándar	Léxica	Tipo de periódico
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	ojear	periódico	de ayer	A no estándar	Léxica	Tipo de periódico
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	hojear	periódico	retrasado	AntiPos	Léxica	De días anteriores
Causar que ART ~ empiece a existir	ART ~	PorprimeravezCausFunc 0	fundar	periódico				
Publicar ART ~	ART ~	V no estándar	editar	periódico				
Entregar ART ~ a los lectores	ART ~	V no estándar	repartir	periódico				
Entregar ART ~ a los lectores	ART ~	V no estándar	distribuir	periódico				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	escribir(en)	periódico				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en/con ART ~)	Real 1	colaborar(en/con)	periódico				
Hacer referencia (a algo/alguien) en ART ~	(en ART ~)	V no estándar	citar(en)	periódico				
Ser objeto de la acción de ART ~	(en ART ~)	Real 2	venir(en)	periódico				
Ser objeto de la acción de ART ~	(en ART ~)	Real 2	salir(en)	periódico				
Ser objeto de la acción de ART ~	(en ART ~)	Real 2	aparecer(en)	periódico				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	enviar(a)	periódico				
Ser objeto de la acción de ART ~	(en ART ~)	Real 2	figurar(en)	periódico				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	publicar(algo)	prensa	escrita	A no estándar	Léxica	Tipo de prensa

6.18. Medios de comunicación de masas

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	anunciar(algo)	prensa	digital	A no estándar	Léxica	Tipo de prensa
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	denunciar(algo)	prensa	diaria	A no estándar	Léxica	Tipo de prensa
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	comunicar(algo)	prensa	semanal	A no estándar	Léxica	Tipo de prensa
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	hacer público(algo)	prensa	matutina	A no estándar	Léxica	Tipo de prensa
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	publicar(en)	prensa	vespertina	A no estándar	Léxica	Tipo de prensa
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	colaborar(en)	prensa	rosa	A no estándar	Léxica	Tipo de prensa
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a/en ART ~)	Real 1	declarar(a/en)	prensa	del corazón	A no estándar	Léxica	Tipo de prensa
Ser objeto de la acción de ART ~	(en ART ~)	Real 2	aparecer(en)	prensa	amarilla	A no estándar	Léxica	Tipo de prensa
				prensa	especializada	A no estándar	Léxica	Tipo de prensa
				prensa	deportiva	A no estándar	Léxica	Tipo de prensa
				prensa	literaria	A no estándar	Léxica	Tipo de prensa
				prensa	universitaria	A no estándar	Léxica	Tipo de prensa
				prensa	financiera	A no estándar	Léxica	Tipo de prensa
				prensa	económica	A no estándar	Léxica	Tipo de prensa
				prensa	local	A no estándar	Léxica	Tipo de prensa
				prensa	nacional	A no estándar	Léxica	Tipo de prensa
				prensa	internacional	A no estándar	Léxica	Tipo de prensa
				prensa	extranjera	A no estándar	Léxica	Tipo de prensa
				prensa	libre	A no estándar	Léxica	Tipo de prensa
				prensa	independiente	A no estándar	Léxica	Tipo de prensa
				prensa	parcial	A no estándar	Léxica	Tipo de prensa

6.18. Medios de comunicación de masas

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
				prensa	adicta	A no estándar	Léxica	Tipo de prensa
				prensa	gubernamental	A no estándar	Léxica	Tipo de prensa
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	transmitir(algo)	radio[medio de comunicación]	fuerte	Magn_son	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al sonido
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	encender	radio[medio de comunicación]	alta	Magn_son	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al sonido
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	poner	radio[medio de comunicación]	a todo volumen	Magn_son	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al sonido
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	conectar	radio[medio de comunicación]	baja	AntiMagn_son	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al sonido
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	prender	radio[medio de comunicación]				
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	apagar	radio[medio de comunicación]				
Causar que ART ~ funcione mejor	ART ~	CausPredPlusBonFact 0	subir	radio[medio de comunicación]				
Causar que ART ~ funcione mejor	ART ~	CausPredPlusBonFact 0	bajar	radio[medio de comunicación]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	escuchar	radio[medio de comunicación]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	oír	radio[medio de comunicación]				
Hacer (algo) en ART ~	[(en ART ~)(Y)]	Labor 13	dar(en)	radio[medio de comunicación]				
Hacer (algo) en ART ~	[(en ART ~)(Y)]	Labor 13	emitir(en)	radio[medio de comunicación]				
Ser objeto de la acción de ART ~	(en ART ~)	Real 2	aparecer(en)	radio[medio de comunicación]				
Funcionar ART ~ con dificultad	-	Obstr 0	bloquear(se)	red[internet]				
Funcionar ART ~ con dificultad	-	Obstr 0	saturar(se)	red[internet]				
Causar que ART ~ funcione	(a ART ~)	CausFact 0	conectar(se)(a)	red[internet]				
Hacer lo que se espera que se	(por ART ~)	Real 1	navegar(por)	red[internet]				

6.18. Medios de comunicación de masas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
haga con ART ~								
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	bucear(en)	red[internet]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(en ART ~)(Y)]	Real 2	buscar(en)	red[internet]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(de ART ~) (Y)]	Real 2	bajar(se)(de)	red[internet]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(de ART ~) (Y)]	Real 2	descargar(se)(de)	red[internet]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(en ART ~)(Y)]	Real 2	colgar(en)	red[internet]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(a ART ~)(Y)]	Real 2	subir(a)	red[internet]				
Causar que ART ~ funcione por primera vez	ART ~	PorprimeravezCausFact 0	fundar	revista[publicación]	especializada	A no estándar	Léxica	Tipo de revista[publicación]
Publicar ART ~	ART ~	V no estándar	editar	revista[publicación]	monográfica	A no estándar	Léxica	Tipo de revista[publicación]
Publicar ART ~	ART ~	V no estándar	publicar	revista[publicación]	aburrida	AntiPos	Léxica	Tediosa
Intentar causar que ART ~ funcione	ART ~	IntentarCausFact 0	dirigir	revista[publicación]	amena	Pos	Léxica	Divertida
Intentar causar que ART ~ funcione	ART ~	IntentarCausFact 0	organizar	revista[publicación]	didáctica	Pos	Léxica	Que enseña
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	leer	revista[publicación]	fascinante	Pos	Léxica	Emocionante
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	hojear	revista[publicación]	interesante	Pos	Léxica	Que causa interés
Ser objeto de la acción de ART ~	ART ~	Real 2	recibir	revista[publicación]	útil	Pos	Léxica	Que se desprende una utilidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	colaborar(en)	revista[publicación]	periódica	A no estándar	Léxica	Tipo de revista[publicación]
Ser objeto de la acción de ART ~	(en ART ~)	Real 2	aparecer(en)	revista[publicación]	semanal	A no estándar	Léxica	Tipo de revista[publicación]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	suscribirse(a)	revista[publicación]	mensual	A no estándar	Léxica	Tipo de revista[publicación]
Hacer lo contrario de lo que se	(de ART ~)	AntiReal 1	borrar(se)(de)	revista[publicación]	anual	A no estándar	Léxica	Tipo de revista[publicación]

6.18. Medios de comunicación de masas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
espera que se haga con ART ~								
				revista[publicación]	prestigiosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				revista[publicación]	marginal	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				revista[publicación]	musical	A no estándar	Léxica	Tipo de revista[publicación]
				revista[publicación]	médica	A no estándar	Léxica	Tipo de revista[publicación]
				revista[publicación]	literaria	A no estándar	Léxica	Tipo de revista[publicación]
				revista[publicación]	científica	A no estándar	Léxica	Tipo de revista[publicación]
				revista[publicación]	cultural	A no estándar	Léxica	Tipo de revista[publicación]
				revista[publicación]	histórica	A no estándar	Léxica	Tipo de revista[publicación]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	funcionar	televisión	en abierto	A no estándar	Léxica	Tipo de televisión
Dejar /Causar que ART ~ de/deje de funcionar	-/ART ~	FinFact 0/LiquFact 0	estropear(se)	televisión	de pago	A no estándar	Léxica	Tipo de televisión
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	transmitir	televisión	pública	A no estándar	Léxica	Tipo de televisión
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	ver	televisión	privada	A no estándar	Léxica	Tipo de televisión
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	escuchar	televisión	por cable	A no estándar	Léxica	Tipo de televisión
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	poner	televisión	digital	A no estándar	Léxica	Tipo de televisión
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	encender	televisión	analógica	A no estándar	Léxica	Tipo de televisión
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	enchufar	televisión	en color	A no estándar	Léxica	Tipo de televisión
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	conectar	televisión	en blanco y negro	A no estándar	Léxica	Tipo de televisión
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	apagar	televisión	interesante	Pos	Léxica	Que causa interés
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	desconectar	televisión	aburrida	AntiPos	Léxica	Tediosa
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	desenchufar	televisión	entretenida	Pos	Léxica	Amena
Ser objeto de la acción de ART ~	[(en) (ART) ~]	Real 2	aparecer(en)	televisión	educativa	Pos	Léxica	Que enseña
Ser objeto de la acción de ART ~	[(en) (ART) ~]	Real 2	salir(en)	televisión	a todo volumen	Magn_son	Fun Cuant +	De gran dimensión en

6.18. Medios de comunicación de masas								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
								cuanto al sonido
Publicar en ART ~	[(en) (ART) ~]	V no estándar	emitir(en)	televisión	adicto(a)	MagnAble	Léxica	Dedicado en exceso
Publicar en ART ~	[(en) (ART) ~]	V no estándar	echar(en)	televisión				

6.19. Medios de transporte								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	volar	aeronave	civil	A no estándar	Léxica	Tipo de aeronave
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	sobrevolar(algo)	aeronave	comercial	A no estándar	Léxica	Tipo de aeronave
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	despegar	aeronave	militar	A no estándar	Léxica	Tipo de aeronave
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	aterrizar	aeronave	de carga	A no estándar	Léxica	Tipo de aeronave
Empezar a llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	IncepFact 0	partir	aeronave	de guerra	A no estándar	Léxica	Tipo de aeronave
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	accidentar(se)	aeronave	ligera	A no estándar	Léxica	Tipo de aeronave
Dejar de existir definitivamente	-	DefinitivamenteFinFunc 0	estrellar(se)	aeronave	ruidosa	AntiPos	Léxica	Que hace mucho ruido al funcionar
Funcionar ART ~ con dificultad	-	Obstr 0	caer	aeronave	gran(de)	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	transportar	aeronave	rápida	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	tripular	aeronave	siniestrada	A no estándar	Léxica	Tipo de aeronave según su estado
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	pilotar	aeronave	en vuelo	A no estándar	Léxica	Tipo de aeronave
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	circular	autobús	abarrotado	AntiBon	Figur	Que está completamente lleno
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	pasar	autobús	lleno	A no estándar	Léxica	Tipo de autobús
Parar ART ~ de funcionar	-	Stop 0	parar	autobús	vacío	A no estándar	Léxica	Tipo de autobús
Empezar a llevar/causar que lleve / ART ~ una actividad propia	-/ART ~	IncepFact 0/CausIncepFact 0	arrancar	autobús	puntual	Pos	Léxica	Que llega a la hora prevista
Llevar/Causar que lleve/ a cabo ART ~ una actividad propia con intensidad	-/ART ~	MagnFact 0/CausMagnFact 0	acelerar	autobús	impuntual	AntiPos	Léxica	Que no llega a la hora prevista
Llevar/Causar que lleve/ a cabo ART ~ una actividad propia con menos intensidad	-/ART ~	AntiMagnFact 0/CausAntiMagnFact 0	frenar	autobús	lento	AntiPos	Léxica	Que circula despacio

6.19. Medios de transporte								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Dejar /Causar que ART ~ de/deje de funcionar	-/ART ~	FinFact 0/LiquFact 0	aparcar	autobús	rápido	Pos	Léxica	Que circula deprisa
Dejar /Causar que ART ~ de/deje de funcionar	-/ART ~	FinFact 0/LiquFact 0	estacionar	autobús	próximo	A no estándar	Léxica	Tipo de autobús
Empezar a llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	IncepFact 0	salir	autobús	siguiente	A no estándar	Léxica	Tipo de autobús
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma satisfactoria	-	BonFact 0	llegar(a su hora)	autobús	último	A no estándar	Léxica	Tipo de autobús
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma insatisfactoria	-	AntiBonFact 0	retrasarse	autobús	escolar	A no estándar	Léxica	Tipo de autobús
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma insatisfactoria	-	AntiBonFact 0	adelantarse	autobús	municipal	A no estándar	Léxica	Tipo de autobús
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	{cubrir/hacer}un recorrido	autobús	urbano	A no estándar	Léxica	Tipo de autobús
Llevar a cabo ART ~ con dificultad una actividad propia	-	PredPejorFact 0	chocar	autobús	público	A no estándar	Léxica	Tipo de autobús
Llevar a cabo ART ~ con dificultad una actividad propia	-	PredPejorFact 0	colisionar	autobús	discrecional	A no estándar	Léxica	Tipo de autobús
Llevar a cabo ART ~ con dificultad una actividad propia	-	PredPejorFact 0	pinchar	autobús	de línea	A no estándar	Léxica	Tipo de autobús
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	accidentar(se)	autobús	privado	A no estándar	Léxica	Tipo de autobús
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	averiar(se)	autobús	de ida y vuelta	A no estándar	Léxica	Tipo de autobús
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	volcar	autobús	gratuito	A no estándar	Léxica	Tipo de autobús
Ser objeto de la acción de ART ~	ART ~	Real 2	esperar	autobús				
Montarse en ART ~	ART ~	Oper 1	coger	autobús				
Montarse en ART ~	ART ~	Oper 1	tomar	autobús				
Montarse en ART ~	ART ~	Oper 1	pillar	autobús				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiOper 2	perder	autobús				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	Real 1	bajar(de)	autobús				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	Real 1	apearse(de)	autobús				

6.19. Medios de transporte								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	subir(a)	autobús				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(en) (ART) ~]	Real 1	ir(en)	autobús				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(en) (ART) ~]	Real 1	viajar(en)	autobús				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(en) (ART) ~]	Real 1	trasladar(se)(en)	autobús				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	circular	autocar	abarrotado	AntiBon	Figur	Que está completamente lleno
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	pasar	autocar	lleno	A no estándar	Léxica	Tipo de autocar
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	parar	autocar	vacío	A no estándar	Léxica	Tipo de autocar
Dejar /Causar que ART ~ de/deje de funcionar	-/ART ~	FinFact 0/LiquFact 0	aparcar	autocar	lento	AntiPos	Léxica	Que circula despacio
Dejar /Causar que ART ~ de/deje de funcionar	-/ART ~	FinFact 0/LiquFact 0	estacionar	autocar	rápido	Pos	Léxica	Que circula deprisa
Llevar/Causar que lleve/ a cabo ART ~ una actividad propia con menos intensidad	-/ART ~	AntiMagnFact 0/CausAntiMagnFact 0	frenar	autocar	próximo	A no estándar	Léxica	Tipo de autocar
Llevar/Causar que lleve/ a cabo ART ~ una actividad propia con intensidad	-/ART ~	MagnFact 0/CausMagnFact 0	acelerar	autocar	siguiente	A no estándar	Léxica	Tipo de autocar
Empezar a llevar/causar que lleve / ART ~ una actividad propia	-/ART ~	IncepFact 0/CausIncepFact 0	arrancar	autocar	último	A no estándar	Léxica	Tipo de autocar
Empezar a llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	IncepFact 0	salir	autocar	de línea	A no estándar	Léxica	Tipo de autocar
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma satisfactoria	-	BonFact 0	llegar(a su hora)	autocar	escolar	A no estándar	Léxica	Tipo de autocar
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma insatisfactoria	-	AntiBonFact 0	retrasarse	autocar	gratuito	A no estándar	Léxica	Tipo de autocar
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma insatisfactoria	-	AntiBonFact 0	adelantarse	autocar				
Llevar a cabo ART ~ una actividad	-	Fact 0	{cubrir/hacer} un	autocar				

6.19. Medios de transporte								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
propia			recorrido					
Llevar a cabo ART ~ con dificultad una actividad propia	-	PredPejorFact 0	chocar	autocar				
Llevar a cabo ART ~ con dificultad una actividad propia	-	PredPejorFact 0	colisionar	autocar				
Llevar a cabo ART ~ con dificultad una actividad propia	-	PredPejorFact 0	pinchar	autocar				
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	accidentar(se)	autocar				
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	averiar(se)	autocar				
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	volcar	autocar				
Ser objeto de la acción de ART ~	ART ~	Real 2	esperar	autocar				
Montarse en ART ~	ART ~	Oper 1	coger	autocar				
Montarse en ART ~	ART ~	Oper 1	tomar	autocar				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiOper 2	perder	autocar				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	Real 1	bajar(de)	autocar				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	Real 1	apearse(de)	autocar				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	subir(a)	autocar				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(en) (ART) ~]	Real 1	ir(en)	autocar				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(en) (ART) ~]	Real 1	viajar(en)	autocar				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(en) (ART) ~]	Real 1	trasladar(se)(en)	autocar				
Desplazarse haciendo ~	~	Oper 1	hacer	autoestop				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ~)	Real 1	viajar(en)	autoestop				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	andar	automóvil				

6.19. Medios de transporte								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	circular	automóvil				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	mover(se)	automóvil				
Llevar/Causar que lleve/ a cabo ART ~ una actividad propia con intensidad	-	MagnFact 0	correr	automóvil				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	maniobrar	automóvil				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo/alguien)	(Y/a Y)	Fact 2	esquivar(algo/a alguien)	automóvil				
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	averiar(se)	automóvil				
Llevar a cabo ART ~ con dificultad una actividad propia	-	PredPejorFact 0	chocar	automóvil				
Llevar a cabo ART ~ con dificultad una actividad propia	-	PredPejorFact 0	colisionar	automóvil				
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	volcar	automóvil				
Llevar a cabo ART ~ con dificultad una actividad propia	-	PredPejorFact 0	pinchar	automóvil				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	tener	automóvil				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	poseer	automóvil				
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	conducir	automóvil				
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	manejar	automóvil				
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	llevar	automóvil				
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	pilotar	automóvil				
Empezar a llevar/causar que lleve / ART ~ una actividad propia	-/ART ~	IncepFact 0/CausIncepFact 0	arrancar	automóvil				
Llevar/Causar que lleve/ a cabo ART ~ una actividad propia con intensidad	-/ART ~	MagnFact 0/CausMagnFact 0	acelerar	automóvil				
Dejar /Causar que ART ~ de/deje	-/ART ~	FinFact 0/LiquFact 0	parar(se)	automóvil				

6.19. Medios de transporte								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
de funcionar								
Dejar /Causar que ART ~ de/deje de funcionar	-/ART ~	FinFact 0/LiquFact 0	detener(se)	automóvil				
Dejar /Causar que ART ~ de/deje de funcionar	-/ART ~	FinFact 0/LiquFact 0	frenar	automóvil				
Funcionar ART ~ con dificultad	-	Obstr 0	calar(se)	automóvil				
Dejar /Causar que ART ~ de/deje de funcionar	-/ART ~	FinFact 0/LiquFact 0	estacionar	automóvil				
Dejar /Causar que ART ~ de/deje de funcionar	-/ART ~	FinFact 0/LiquFact 0	aparcar	automóvil				
Proteger ART ~	ART ~	V no estándar	blindar	automóvil				
Causar que ART ~ vuelva a ser útil	ART ~	CausDenuevoFact 0	reparar	automóvil				
Causar que ART ~ vuelva a ser útil	ART ~	CausDenuevoFact 0	arreglar	automóvil				
Separar las piezas de ART ~	ART ~	V no estándar	desmontar	automóvil				
Separar las piezas de ART ~	ART ~	V no estándar	desguazar	automóvil				
Separar las piezas de ART ~	ART ~	V no estándar	desvencijar	automóvil				
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	lavar	automóvil				
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	limpiar	automóvil				
Causar que ART ~ empiece a funcionar	ART ~	CausIncepFact 0	poner a punto	automóvil				
Causar que ART ~ empiece a funcionar	ART ~	CausIncepFact 0	revisar	automóvil				
Hurtar ART ~	ART ~	V no estándar	robar	automóvil				
Determinar el emplazamiento de ART ~	ART ~	V no estándar	localizar	automóvil				
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	inmovilizar	automóvil				
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	paralizar	automóvil				
Causar que ART ~ deje de	ART ~	DefinitivamenteLiquFact 0	retirar	automóvil				

6.19. Medios de transporte								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
funcionar definitivamente								
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	subir(a)	automóvil				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	meter(se)(en)	automóvil				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	montar(se)(en)	automóvil				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	entrar(en)	automóvil				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	Real 1	bajar(de)	automóvil				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	Real 1	apear(se)(de)	automóvil				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	Real 1	salir(de)	automóvil				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(de) (ART) ~]	Real 1	cambiar(de)	automóvil				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(en) (ART) ~]	Real 1	viajar(en)	automóvil				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(en) (ART) ~]	Real 1	ir(en)	automóvil				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	despegar	avión	rápido	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	salir	avión	supersónico	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	aterrizar	avión	ligero	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	tomar tierra	avión	nuevo	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	llegar	avión	moderno	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	planear	avión	de lujo	Pos	Léxica	Ostentoso

6.19. Medios de transporte								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	volar	avión	siniestrado	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	sobrevolar(algo)	avión	privado	A no estándar	Léxica	Tipo de avión
Dejar /Causar que/ ART ~ /de funcionar/deje de funcionar/definitivamente	-/ART ~	DefinitivamenteFinFact 0/DefinitivamenteLiquFact 0	estrellar(se)	avión	comercial	A no estándar	Léxica	Tipo de avión
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	averiar(se)	avión	de pasajeros	A no estándar	Léxica	Tipo de avión
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	capotar	avión	militar	A no estándar	Léxica	Tipo de avión
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	pilotar	avión	de combate	A no estándar	Léxica	Tipo de avión
Montarse en ART ~	ART ~	Oper 1	coger	avión	particular	A no estándar	Léxica	Tipo de avión
Montarse en ART ~	ART ~	Oper 1	tomar	avión	civil	A no estándar	Léxica	Tipo de avión
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiOper 2	perder	avión				
Alquilar ART ~	ART ~	V no estándar	fletar	avión				
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	derribar	avión				
Causar que ART ~ exista	ART ~	CausFunc 0	construir	avión				
Causar que ART ~ exista	ART ~	CausFunc 0	fabricar	avión				
Causar que ART ~ exista	ART ~	CausFunc 0	diseñar	avión				
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	abordar	avión				
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	abandonar	avión				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	subir(a)	avión				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	Real 1	bajar(de)	avión				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	Real 1	descender(de)	avión				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	embarcar(en)	avión				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	viajar(en)	avión				

6.19. Medios de transporte								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Dejar /Causar que ART ~ de/deje de funcionar	-/ART ~	FinFact 0/LiquFact 0	hundir(se)	balsa[embarcación]	de salvamento	A no estándar	Léxica	Tipo de balsa[embarcación]
Hacer ART ~ lo contrario de lo que se espera	-	AntiFact 0	ir a la deriva	balsa[embarcación]	salvavidas	A no estándar	Léxica	Tipo de balsa[embarcación]
Hacer ART ~ lo contrario de lo que se espera	-	AntiFact 0	naufragar	balsa[embarcación]	neumática	A no estándar	Léxica	Tipo de balsa[embarcación]
Causar que ART ~ empiece a funcionar	ART ~	CausIncepFact 0	botar	balsa[embarcación]	hinchable	A no estándar	Léxica	Tipo de balsa[embarcación]
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	anclar	balsa[embarcación]	frágil	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~ exista	ART ~	CausFunc 0	fabricar	balsa[embarcación]	estable	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	navegar(en)	balsa[embarcación]	inestable	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~ funcione mejor	(de ART ~)	CausPredPlusBonFact 0	achicar agua(de)	balsa[embarcación]				
Hacer ART ~ lo contrario de lo que se espera	-	AntiFact 0	naufragar	barca	neumática	A no estándar	Léxica	Tipo de barca
Dejar /Causar que ART ~ de/deje de funcionar	-/ART ~	FinFact 0/LiquFact 0	volcar	barca	de pesca	A no estándar	Léxica	Tipo de barca
Dejar ART ~ de existir	-	FinFunc 0	hundir(se)	barca	de remos	A no estándar	Léxica	Tipo de barca
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma insatisfactoria	-	AntiBonFact 0	balancear(se)	barca	de madera	A no estándar	Léxica	Tipo de barca
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	encallar	barca	hinchable	A no estándar	Léxica	Tipo de barca
Dejar /Causar que ART ~ de/deje de funcionar	-/ART ~	FinFact 0/LiquFact 0	escorar(se)	barca	de arrastre	A no estándar	Léxica	Tipo de barca
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma insatisfactoria	-	AntiBonFact 0	zozobrar	barca	de salvamento	A no estándar	Léxica	Tipo de barca
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	navegar	barca	de motor	A no estándar	Léxica	Tipo de barca
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	transportar(algo)	barca	{con/sin}timón	A no estándar	Léxica	Tipo de barca
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	avanzar	barca				
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	amarrar	barca				

6.19. Medios de transporte								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Dejar /Causar que ART ~ de/deje de funcionar	-/ART ~	FinFact 0/LiquFact 0	varar	barca				
Introducir la carga en ART ~	ART ~	V no estándar	cargar	barca				
Causar que ART ~ empiece a funcionar	ART ~	CausIncepFact 0	empujar	barca				
Causar que ART ~ empiece a funcionar	ART ~	CausIncepFact 0	impulsar	barca				
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	abordar	barca				
Dejar /Causar que ART ~ de/deje de funcionar	-/ART ~	FinFact 0/LiquFact 0	anclar	barca				
Dejar /Causar que ART ~ de/deje de funcionar	-/ART ~	FinFact 0/LiquFact 0	fondear	barca				
Dejar /Causar que ART ~ de/deje de funcionar	-/ART ~	FinFact 0/LiquFact 0	atracar	barca				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	Real 1	desembarcar(de)	barca				
Empezar a llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	IncepFact 0	zarpar	barco	de vela	A no estándar	Léxica	Tipo de barco
Empezar a llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	IncepFact 0	partir	barco	de vapor	A no estándar	Léxica	Tipo de barco
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	navegar	barco	de pesca	A no estándar	Léxica	Tipo de barco
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	maniobrar	barco	pesquero	A no estándar	Léxica	Tipo de barco
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma insatisfactoria	-	AntiBonFact 0	atracar	barco	de carga	A no estándar	Léxica	Tipo de barco
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma insatisfactoria	-	AntiBonFact 0	zozobrar	barco	de pasajeros	A no estándar	Léxica	Tipo de barco
Dejar /Causar que ART ~ de/deje de funcionar	-/ART ~	FinFact 0/LiquFact 0	escorar(se)	barco	de guerra	A no estándar	Léxica	Tipo de barco
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma insatisfactoria	-	AntiBonFact 0	balancear(se)	barco	pirata	A no estándar	Léxica	Tipo de barco
Dejar ART ~ de existir	-	FinFunc 0	hundir(se)	barco	de mercancías	A no estándar	Léxica	Tipo de barco

6.19. Medios de transporte								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	capotar	barco				
Hacer ART ~ lo contrario de lo que se espera	-	AntiFact 0	naufragar	barco				
Dejar /Causar que ART ~ de/deje de funcionar	-/ART ~	FinFact 0/LiquFact 0	fondear	barco				
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	recalar	barco				
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	encallar	barco				
Dejar /Causar que ART ~ de/deje de funcionar	-/ART ~	FinFact 0/LiquFact 0	varar(se)	barco				
Causar que ART ~ empiece a funcionar	ART ~	CausIncepFact 0	botar	barco				
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	pilotar	barco				
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	tripular	barco				
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	amarrar	barco				
Introducir la carga en ART ~	ART ~	V no estándar	cargar	barco				
Extraer la carga de ART ~	ART ~	V no estándar	descargar	barco				
Ver ART ~	ART ~	V no estándar	avistar	barco				
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	abordar	barco				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	enrolar(se)(en)	barco				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	usar	bicicleta	estática	A no estándar	Léxica	Tipo de bicicleta
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	utilizar	bicicleta	fija	A no estándar	Léxica	Tipo de bicicleta
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	conducir	bicicleta	plegable	A no estándar	Léxica	Tipo de bicicleta
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	manejar	bicicleta	aerodinámica	A no estándar	Léxica	Tipo de bicicleta
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	controlar	bicicleta	de montaña	A no estándar	Léxica	Tipo de bicicleta
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	preparar	bicicleta	de carreras	A no estándar	Léxica	Tipo de bicicleta
Causar que ART ~ vuelva a ser	ART ~	CausDenuevoFact 0	reparar	bicicleta				

6.19. Medios de transporte								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
útil								
Causar que ART ~ empiece a funcionar	ART ~	CausIncepFact 0	empujar	bicicleta				
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	abandonar	bicicleta				
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	colgar	bicicleta				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(en) (ART) ~]	Real 1	montar(en)	bicicleta				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(en) (ART) ~]	Real 1	circular(en)	bicicleta				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(en) (ART) ~]	Real 1	ir(en)	bicicleta				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(en) (ART) ~]	Real 1	pasear(en)	bicicleta				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(en) (ART) ~]	Real 1	andar(en)	bicicleta				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(en) (ART) ~]	Real 1	correr(en)	bicicleta				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(en) (ART) ~]	Real 1	desplazarse(en)	bicicleta				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	Real 1	subir(a)	bicicleta				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de) ART ~	Real 1	bajar(de)	bicicleta				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(de) (ART) ~]	Real 1	cambiar(de)	bicicleta				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(de) ART ~	AntiReal 2	caer(se)(de)	bicicleta				
Empezar a llevar a cabo ART ~ una actividad propia		IncepFact 0	zarpar	bote[embarcación]	hinchable	A no estándar	Léxica	Tipo de bote[embarcación]
Llevar a cabo ART ~ una actividad	-	Fact 0	navegar	bote[embarcación]	neumático	A no estándar	Léxica	Tipo de

6.19. Medios de transporte								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
propia								bote[embarcación]
Hacer ART ~ lo contrario de lo que se espera	-	AntiFact 0	zozobrar	bote[embarcación]	de remos	A no estándar	Léxica	Tipo de bote[embarcación]
Hacer ART ~ lo contrario de lo que se espera	-	AntiFact 0	naufragar	bote[embarcación]	salvavidas	A no estándar	Léxica	Tipo de bote[embarcación]
Hacer subir ART ~	ART ~	V no estándar	izar	bote[embarcación]				
Causar que ART ~ empiece a funcionar	ART ~	CausIncepFact 0	arriar	bote[embarcación]				
Dejar /Causar que ART ~ de/deje de funcionar	-/ART ~	FinFact 0/LiquFact 0	atracar	bote[embarcación]				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	descargar	bote[embarcación]				
Empezar a llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	IncepFact 0	zarpar	buque	mercante	A no estándar	Léxica	Tipo de buque
Dejar /Causar que ART ~ de/deje de funcionar	-/ART ~	FinFact 0/LiquFact 0	atracar	buque	de guerra	A no estándar	Léxica	Tipo de buque
Dejar /Causar que ART ~ de/deje de funcionar	-/ART ~	FinFact 0/LiquFact 0	recalar	buque	escuela	A no estándar	Léxica	Tipo de buque
Hacer ART ~ lo contrario de lo que se espera	-	AntiFact 0	zozobrar	buque	insignia	A no estándar	Léxica	Tipo de buque
Dejar ART ~ de existir	-	FinFunc 0	hundir(se)	buque	escolta	A no estándar	Léxica	Tipo de buque
Hacer ART ~ lo contrario de lo que se espera	-	AntiFact 0	naufragar	buque	trasatlántico	A no estándar	Léxica	Tipo de buque
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	enrolar(se)(en)	buque	de cabotaje	A no estándar	Léxica	Tipo de buque
Empezar a ampliar/causar que amplíe/ ART ~ una actividad propia	-/ART ~	IncepMagnFact 0/CausIncepMagnFact 0	acelerar	camión	pesado	Magn_pens	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al peso
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	circular	camión	ligero	Anti Magn_pens	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al peso
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	maniobrar	camión	potente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Parar ART ~ de funcionar	-	Stop 0	frenar	camión	blindado	A no estándar	Léxica	Tipo de camión

6.19. Medios de transporte								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Parar ART ~ de funcionar	-	Stop 0	detener(se)	camión	articulado	A no estándar	Léxica	Tipo de camión
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	averiarse	camión	de carga	A no estándar	Léxica	Tipo de camión
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	accidentarse	camión	de mudanzas	A no estándar	Léxica	Tipo de camión
Llevar a cabo ART ~ con dificultad una actividad propia	-	PredPejorFact 0	chocar	camión	de bomberos	A no estándar	Léxica	Tipo de camión
Funcionar ART ~ con dificultad	-	Obstr 0	calarse	camión	militar	A no estándar	Léxica	Tipo de camión
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	conducir	camión	de reparto	A no estándar	Léxica	Tipo de camión
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	llevar	camión				
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	manejar	camión				
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	controlar	camión				
Empezar a llevar/causar que lleve / ART ~ una actividad propia	-/ART ~	IncepFact 0/CausIncepFact 0	arrancar	camión				
Dejar /Causar que ART ~ de/deje de funcionar	-/ART ~	FinFact 0/LiquFact 0	parar	camión				
Dejar /Causar que ART ~ de/deje de funcionar	-/ART ~	FinFact 0/LiquFact 0	estacionar	camión				
Dejar /Causar que ART ~ de/deje de funcionar	-/ART ~	FinFact 0/LiquFact 0	aparcar	camión				
Extraer la carga de ART ~	-/ART ~	V no estándar	descargar	camión				
Introducir la carga en ART ~	-/ART ~	V no estándar	cargar	camión				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	subir(a)	camión				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	Real 1	salir(de)	camión				
Hacer (a algo/alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(en ART ~)(a Y)]	Real 2	transportar(en)	camión				
Hacer (a algo/alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(en ART ~)(a Y)]	Real 2	trasladar(en)	camión				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	viajar(en)	camión				
Empezar a ampliar/causar que amplíe/ ART ~ una actividad	-/ART ~	IncepMagnFact 0/CausIncepMagnFact 0	acelerar	camioneta	de transporte	A no estándar	Léxica	Tipo de camioneta

6.19. Medios de transporte								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
propia								
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	circular	camioneta	de redilas	A no estándar	Léxica	Tipo de camioneta
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	maniobrar	camioneta	de reparto	A no estándar	Léxica	Tipo de camioneta
Parar ART ~ de funcionar	-	Stop 0	frenar	camioneta	de pasajeros	A no estándar	Léxica	Tipo de camioneta
Parar ART ~ de funcionar	-	Stop 0	detener(se)	camioneta	policial	A no estándar	Léxica	Tipo de camioneta
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	averiarse	camioneta	militar	A no estándar	Léxica	Tipo de camioneta
Funcionar ART ~ con dificultad	-	Obstr 0	calarse	camioneta	de guardias	A no estándar	Léxica	Tipo de camioneta
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	conducir	camioneta	abarrotada	A no estándar	Figur	Que está completamente llena
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	llevar	camioneta	llena	A no estándar	Léxica	Tipo de camioneta
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	manejar	camioneta	vacía	A no estándar	Léxica	Tipo de camioneta
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	controlar	camioneta				
Empezar a llevar/causar que lleve / ART ~ una actividad propia	-/ART ~	IncepFact 0/CausIncepFact 0	arrancar	camioneta				
Dejar /Causar que ART ~ de/deje de funcionar	-/ART ~	FinFact 0/LiquFact 0	parar	camioneta				
Dejar /Causar que ART ~ de/deje de funcionar	-/ART ~	FinFact 0/LiquFact 0	estacionar	camioneta				
Dejar /Causar que ART ~ de/deje de funcionar	-/ART ~	FinFact 0/LiquFact 0	aparcar	camioneta				
Extraer la carga de ART ~	ART ~	V no estándar	descargar	camioneta				
Introducir la carga en ART ~	ART ~	V no estándar	cargar	camioneta				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	Real 1	salir(de)	camioneta				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	meter(se)(en)	camioneta				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(en) (ART) ~]	Real 1	llegar(en)	camioneta				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	subir(a)	camioneta				

6.19. Medios de transporte								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	Real 1	bajar(de)	camioneta				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(en) (ART) ~]	Real 1	andar(en)	camioneta				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(en) (ART) ~]	Real 1	circular(en)	camioneta				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(en) (ART) ~]	Real 1	viajar(en)	camioneta				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	navegar	cápsula[nave espacial]	exploradora	A no estándar	Léxica	Tipo de cápsula[nave espacial]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	-	Fact 2	explorar(algo)	cápsula[nave espacial]	espacial	A no estándar	Léxica	Tipo de cápsula[nave espacial]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	viajar	cápsula[nave espacial]	de aterrizaje	A no estándar	Léxica	Tipo de cápsula[nave espacial]
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	aterrizar	cápsula[nave espacial]	de alunizaje	A no estándar	Léxica	Tipo de cápsula[nave espacial]
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	amerizar	cápsula[nave espacial]	de salvamento	A no estándar	Léxica	Tipo de cápsula[nave espacial]
Dejar ART ~ de existir	-	FinFunc 0	estrellar(se)	cápsula[nave espacial]				
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	averiar(se)	cápsula[nave espacial]				
Funcionar ART ~ con dificultad	-	Obstr 0	precipitar(se)	cápsula[nave espacial]				
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	caer	cápsula[nave espacial]				
Llevar a cabo ART ~ con dificultad una actividad propia	-	PredPejorFact 0	chocar	cápsula[nave espacial]				
Dejar ART ~ de existir	-	FinFunc 0	incendiar(se)	cápsula[nave espacial]				
Hacer ART ~ lo contrario de lo que se espera	ART ~	CausFact 0	conducir	cápsula[nave espacial]				
Hacer ART ~ lo contrario de lo que se espera	ART ~	CausFact 0	tripular	cápsula[nave espacial]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	ir(en)	cápsula[nave espacial]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	entrar(en)	cápsula[nave espacial]				

6.19. Medios de transporte								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	Real 1	salir(de)	cápsula[nave espacial]				
Dejar /Causar que ART ~ de/deje de funcionar	-/ART ~	FinFact 0/LiquFact 0	aparcar	caravana[vehículo]				
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	conducir	caravana[vehículo]				
Llevar ART ~ con otro vehículo	ART ~	V no estándar	remolcar	caravana[vehículo]				
Acometer ART ~ (algo)	(Y)	V no estándar	atacar(algo)	carro[máquina militar]	de combate	A no estándar	Léxica	Tipo de carro[máquina militar]
Apoderarse ART ~ (de algo)	(Y)	V no estándar	ocupar(algo)	carro[máquina militar]	blindado	A no estándar	Léxica	Tipo carro[máquina militar]
Reducir ART ~ a cenizas (algo)	(Y)	V no estándar	destruir(algo)	carro[máquina militar]	militar	A no estándar	Léxica	Tipo de carro[máquina militar]
Reducir ART ~ a cenizas (algo)	(Y)	V no estándar	destrozar(algo)	carro[máquina militar]	pesado	Magn_pens	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al peso
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	entrar(en un lugar)	carro[máquina militar]	medio	A no estándar	Léxica	Tipo de carro[máquina militar]
Apoderarse ART ~ (de algo)	(Y)	V no estándar	invadir(algo)	carro[máquina militar]	ligero	Anti Magn_pens	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al peso
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	tomar posición	carro[máquina militar]	en formación	A no estándar	Léxica	Tipo de carro[máquina militar]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	maniobrar	carro[máquina militar]				
Causar que ART ~ exista	ART ~	CausFunc 0	enviar	carro[máquina militar]				
Causar que ART ~ exista	ART ~	CausFunc 0	mandar	carro[máquina militar]				
Causar que ART ~ exista	ART ~	LiquFunc 0	retirar	carro[máquina militar]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	emplear	carro[máquina militar]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	utilizar	carro[máquina militar]				
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	averiar(se)	carro[coche o automóvil]	potente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ con dificultad una actividad propia	-	PredPejorFact 0	chocar	carro[coche o automóvil]	rápido	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Funcionar ART ~ con dificultad	-	Obstr 0	colisionar	carro[coche o automóvil]	moderno	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión

6.19. Medios de transporte								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
								temporal
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	volcar	carro[coche o automóvil]	manejable	Pos	Léxica	Confortable
Empezar ART ~ a funcionar cada vez más	-	IncepMagnFact 0	correr	carro[coche o automóvil]	cómodo	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	tener	carro[coche o automóvil]	práctico	Pos	Léxica	Confortable
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	poseer	carro[coche o automóvil]	lento	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	conducir	carro[coche o automóvil]	viejo	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	manejar	carro[coche o automóvil]	incómodo	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	llevar	carro[coche o automóvil]	de lujo	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Causar que ART ~ empiece a funcionar	ART ~	CausIncepFact 0	arrancar	carro[coche o automóvil]				
Empezar a ampliar/causar que amplíe/ ART ~ una actividad propia	-/ART ~	IncepMagnFact 0/CausIncepMagnFact 0	acelerar	carro[coche o automóvil]				
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	detener	carro[coche o automóvil]				
Causar que ART ~ vuelva a ser útil	ART ~	CausDenuevoFact 0	reparar	carro[coche o automóvil]				
Causar que ART ~ vuelva a ser útil	ART ~	CausDenuevoFact 0	arreglar	carro[coche o automóvil]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(en) (ART) ~]	Real 1	ir(en)	carro[coche o automóvil]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	subir(a)	carro[coche o automóvil]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	Real 1	bajar(de)	carro[coche o automóvil]				
Introducir la carga en ART ~	ART ~	V no estándar	cargar	carro[vehículo o armazón para transportar algo]	de carga	A no estándar	Léxica	Tipo de carro[vehículo o armazón para transportar algo]
Introducir la carga en ART ~	ART ~	V no estándar	llenar	carro[vehículo o	cisterna	A no estándar	Léxica	Tipo de carro[vehículo o

6.19. Medios de transporte								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				armazón para transportar algo]				armazón para transportar algo]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	utilizar	carro[vehículo o armazón para transportar algo]	de la compra	A no estándar	Léxica	Tipo de carro[vehículo o armazón para transportar algo]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	usar	carro[vehículo o armazón para transportar algo]	de supermercado	A no estándar	Léxica	Tipo de carro[vehículo o armazón para transportar algo]
Montarse en ART ~	ART ~	Oper 1	coger	carro[vehículo o armazón para transportar algo]	de la limpieza	A no estándar	Léxica	Tipo de carro[vehículo o armazón para transportar algo]
Montarse en ART ~	ART ~	Oper 1	agarrar	carro[vehículo o armazón para transportar algo]	de niño	A no estándar	Léxica	Tipo de carro[vehículo o armazón para transportar algo]
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	llevar	carro[vehículo o armazón para transportar algo]	de bebé	A no estándar	Léxica	Tipo de carro[vehículo o armazón para transportar algo]
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	empujar	carro[vehículo o armazón para transportar algo]	plegable	A no estándar	Léxica	Tipo de carro[vehículo o armazón para transportar algo]
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	arrastrar	carro[vehículo o armazón para transportar algo]				
Causar que ART ~ funcione	(de ART ~)	CausFact 0	tirar(de)	carro[vehículo o armazón para transportar algo]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	desfilar	carroza	fúnebre	A no estándar	Léxica	Tipo de carroza
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	decorar	carroza	funeraria	A no estándar	Léxica	Tipo de carroza
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	engalanar	carroza	real	A no estándar	Léxica	Tipo de carroza
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	adornar	carroza	de gala	A no estándar	Léxica	Tipo de carroza
Hacer lo que se espera que se	(de ART ~)	Real 1	bajar(de)	carroza	engalanada	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad

6.19. Medios de transporte								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
haga con ART ~								
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	subir(a)	carroza	suntuosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	ir(en)	carroza				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	viajar(en)	carroza				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	pasear(en)	carroza				
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	conducir	carruaje	lujoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	manejar	carruaje	vistoso	Pos	Léxica	Que llama la atención
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	llevar	carruaje	espléndido	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Dejar /Causar que ART ~ de/deje de funcionar	-/ART ~	FinFact 0/LiquFact 0	parar	carruaje	magnífico	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	detener	carruaje	elegante	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Causar que ART ~ vuelva a ser útil	ART ~	CausDenuevoFact 0	reparar	carruaje	típico	A no estándar	Léxica	Tipo de carruaje
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	arreglar	carruaje	turístico	A no estándar	Léxica	Tipo de carruaje
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	preparar	carruaje	fúnebre	A no estándar	Léxica	Tipo de carruaje
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	utilizar	carruaje	deportivo	A no estándar	Léxica	Tipo de carruaje
Arrendar ART ~	ART ~	V no estándar	alquilar	carruaje	antiguo	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Montarse en ART ~	ART ~	Oper 1	tomar	carruaje	viejo	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(en) (ART) ~]	Real 1	trasladar(se)(en)	carruaje	destartalado	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(en) (ART) ~]	Real 1	ir(en)	carruaje	de época	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Hacer lo que se espera que se	[(en) (ART) ~]	Real 1	viajar(en)	carruaje	con capota	A no estándar	Léxica	Tipo de carruaje

6.19. Medios de transporte								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
haga con ART ~								
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	subir(a)	carruaje	descapotable	A no estándar	Léxica	Tipo de carruaje
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	Real 1	bajar(de)	carruaje	descubierto	A no estándar	Léxica	Tipo de carruaje
Causar que ART ~ funcione	(de ART ~)	CausFact 0	tirar(de)	carruaje	de caballos	A no estándar	Léxica	Tipo de carruaje
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(en) (ART) ~]	Real 1	pasear(en)	carruaje				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	andar	coche	potente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	circular	coche	rápido	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	mover(se)	coche	moderno	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia con intensidad	-	MagnFact 0	correr	coche	manejable	Pos	Léxica	Práctico
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	maniobrar	coche	cómodo	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo/a alguien)	(Y/a Y)	Fact 2	esquivar(algo/a alguien)	coche	seguro	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	averiar(se)	coche	lento	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Funcionar ART ~ con dificultad	-	Obstr 0	calar(se)	coche	incómodo	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Funcionar ART ~ con dificultad	-	Obstr 0	renquear	coche	de lujo	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ con dificultad una actividad propia	-	PredPejorFact 0	chocar	coche	lujoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ con dificultad una actividad propia	-	PredPejorFact 0	colisionar	coche	suntuoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	volcar	coche	aparatoso	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	voltear	coche	deportivo	A no estándar	Léxica	Tipo de coche
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	tener	coche	utilitario	A no estándar	Léxica	Tipo de coche
Hacer lo que se espera que se	(ART) ~	Real 1	poseer	coche	familiar	A no estándar	Léxica	Tipo de coche

6.19. Medios de transporte								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
haga con ART ~								
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	conducir	coche	todoterreno	A no estándar	Léxica	Tipo de coche
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	manejar	coche	de caballos	A no estándar	Léxica	Tipo de coche
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	llevar	coche	de época	A no estándar	Léxica	Tipo de coche
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	pilotar	coche	de carreras	A no estándar	Léxica	Tipo de coche
Causar que ART ~ empiece a funcionar	ART ~	CausIncepFact 0	arrancar	coche	blindado	A no estándar	Léxica	Tipo de coche
Empezar a ampliar/causar que amplíe/ ART ~ una actividad propia	-/ART ~	IncepMagnFact 0/CausIncepMagnFact 0	acelerar	coche	oficial	A no estándar	Léxica	Tipo de coche
Causar que ART ~ continúe funcionando	ART ~	PermFact 0	propulsar	coche	particular	A no estándar	Léxica	Tipo de coche
Causar que ART ~ continúe funcionando	ART ~	PermFact 0	desplazar	coche	de alquiler	A no estándar	Léxica	Tipo de coche
Dejar /Causar que ART ~ de/deje de funcionar	-/ART ~	FinFact 0/LiquFact 0	frenar	coche	de empresa	A no estándar	Léxica	Tipo de coche
Dejar /Causar que ART ~ de/deje de funcionar	-/ART ~	FinFact 0/LiquFact 0	parar	coche	de línea	A no estándar	Léxica	Tipo de coche
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	detener	coche	celular	A no estándar	Léxica	Tipo de coche
Dejar /Causar que ART ~ de/deje de funcionar	-ART ~	FinFact 0/LiquFact 0	aparcar	coche	fúnebre	A no estándar	Léxica	Tipo de coche
Dejar /Causar que ART ~ de/deje de funcionar	-/ART ~	FinFact 0/LiquFact 0	estacionar	coche	de bomberos	A no estándar	Léxica	Tipo de coche
Causar que ART ~ empiece a funcionar	ART ~	CausIncepFact 0	abrir	coche	de serie	A no estándar	Léxica	Tipo de coche
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	cerrar	coche	de gran cilindrada	A no estándar	Léxica	Tipo de coche
Llenar ART ~	ART ~	V no estándar	ocupar	coche	nuevo	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Proteger ART ~	ART ~	V no estándar	blindar	coche	viejo	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Causar que ART ~ vuelva a ser	ART ~	CausDenuevoFact 0	reparar	coche	de{primera/segunda}mano	A no estándar	Léxica	Tipo de coche

6.19. Medios de transporte								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
útil								
Causar que ART ~ vuelva a ser útil	ART ~	CausDenuevoFact 0	arreglar	coche	antiguo	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Separar las piezas de ART ~	ART ~	V no estándar	desmontar	coche	sospechoso	AntiPos	Léxica	Que inspira desconfianza
Separar las piezas de ART ~	ART ~	V no estándar	desguazar	coche	de choque	A no estándar	Léxica	Tipo de coche
Separar las piezas de ART ~	ART ~	V no estándar	desvencijar	coche	de bebé	A no estándar	Léxica	Tipo de coche
Arrendar ART ~	ART ~	V no estándar	alquilar	coche	de niño	A no estándar	Léxica	Tipo de coche
Inscribir ART ~	ART ~	V no estándar	matricular	coche				
Autenticar ART ~	ART ~	V no estándar	homologar	coche				
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	lavar	coche				
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	limpiar	coche				
Causar que ART ~ vuelva a ser útil	ART ~	CausDenuevoFact 0	poner a punto	coche				
Causar que ART ~ vuelva a ser útil	ART ~	CausDenuevoFact 0	revisar	coche				
Hurtar ART ~	ART ~	V no estándar	robar	coche				
Determinar el emplazamiento de ART ~	ART ~	V no estándar	localizar	coche				
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	inmovilizar	coche				
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	paralizar	coche				
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	retirar	coche				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	subir(a)	coche				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	meter(se)(en)	coche				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	montar(se)(en)	coche				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	entrar(en)	coche				

6.19. Medios de transporte								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	Real 1	bajar(de)	coche				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	Real 1	apear(se)(de)	coche				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	Real 1	salir(de)	coche				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(de) (ART) ~]	Real 1	cambiar(de)	coche				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(en) (ART) ~]	Real 1	viajar(en)	coche				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(en) (ART) ~]	Real 1	ir(en)	coche				
Continuar ART ~ funcionando	-	ContFact 0	avanzar	convoy	de ayuda	A no estándar	Léxica	Tipo de convoy
Llevar a cabo/Causar que lleve a cabo /ART ~ una actividad propia	-/ART ~	Fact 0/CausFact 0	desplazar(se)	convoy	humanitario	A no estándar	Léxica	Tipo de convoy
Empezar a llevar/causar que lleve / ART ~ una actividad propia	-/ART ~	IncepFact 0/CausIncepFact 0	arrancar	convoy	de refugiados	A no estándar	Léxica	Tipo de convoy
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	llegar	convoy	de alimentos	A no estándar	Léxica	Tipo de convoy
Causar que ART ~ exista	ART ~	CausFunc 0	formar	convoy	militar	A no estándar	Léxica	Tipo de convoy
Causar que ART ~ exista	ART ~	CausFunc 0	componer	convoy	electoral	A no estándar	Léxica	Tipo de convoy
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	organizar	convoy	policial	A no estándar	Léxica	Tipo de convoy
Causar que ART ~ exista cada vez más	ART ~	CausPredPlusFunc 0	promover	convoy	gubernamental	A no estándar	Léxica	Tipo de convoy
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	enviar	convoy	ferroviario	A no estándar	Léxica	Tipo de convoy
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	conducir	convoy				
Defender ART ~	ART ~	V no estándar	proteger	convoy				
Defender ART ~	ART ~	V no estándar	escoltar	convoy				
Acometer ART ~	ART ~	V no estándar	atacar	convoy				
Encubrir ART ~	ART ~	V no estándar	emboscar	convoy				
Acometer ART ~	ART ~	V no estándar	asaltar	convoy				
Presidir ART ~	ART ~	V no estándar	encabezar	convoy				

6.19. Medios de transporte								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Contener ART ~	ART ~	V no estándar	retener	convoy				
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	detener	convoy				
Formar parte de ART ~	(de ART ~)	Oper 2	formar parte(de)	convoy				
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	accidentar(se)	embarcación	pequeña	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	encallar	embarcación	grande	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Dejar ART ~ de existir	-	FinFunc 0	hundir(se)	embarcación	lujosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma insatisfactoria	-	AntiBonFact 0	zozobrar	embarcación	modesta	A no estándar	Léxica	Tipo de embarcación
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma insatisfactoria	-	AntiFact 0	naufragar	embarcación	precaria	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma insatisfactoria	-	AntiBonFact 0	irse a pique	embarcación	legal	Ver	Léxica	Conforme a la ley
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma insatisfactoria	-	AntiBonFact 0	ir a la deriva	embarcación	ilegal	AntiVer	Léxica	Contraria a la ley
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	escorar(se)	embarcación	pirata	AntiVer	Léxica	Contraria a la ley
Empezar a llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	IncepFact 0	zarpar	embarcación	de recreo	A no estándar	Léxica	Tipo de embarcación
Continuar ART ~ funcionando	-	ContFact 0	navegar	embarcación	deportiva	A no estándar	Léxica	Tipo de embarcación
Empezar a llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	IncepFact 0	levar anclas	embarcación	pesquera	A no estándar	Léxica	Tipo de embarcación
Empezar a llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	IncepFact 0	partir	embarcación	comercial	A no estándar	Léxica	Tipo de embarcación
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	anclar	embarcación	patrullera	A no estándar	Léxica	Tipo de embarcación
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	atracar	embarcación	equipada(con algo)	A no estándar	Léxica	Tipo de embarcación
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	amarrar	embarcación				
Dejar /Causar que ART ~ de/deje de funcionar	-/ART ~	FinFact 0/LiquFact 0	varar	embarcación				
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	pilotar	embarcación				

6.19. Medios de transporte								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	dirigir	embarcación				
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	tripular	embarcación				
Alquilar ART ~	ART ~	V no estándar	fletar	embarcación				
Echar al agua ART ~	ART ~	V no estándar	botar	embarcación				
Apoderarse de ART ~	ART ~	V no estándar	interceptar	embarcación				
Apoderarse de ART ~	ART ~	V no estándar	capturar	embarcación				
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	abordar	embarcación				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	equipar	embarcación				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	viajar(en)	embarcación				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	navegar	ferri	diario	A no estándar	Léxica	Tipo de ferri
Empezar a llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	IncepFact 0	zarpar	ferri	semanal	A no estándar	Léxica	Tipo de ferri
Empezar a llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	IncepFact 0	partir	ferri				
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	llegar	ferri				
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	arribar	ferri				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma insatisfactoria	-	AntiBonFact 0	atracar	ferri				
Llevar a cabo ART ~ con dificultad una actividad propia	-	PredPejorFact 0	chocar	ferri				
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	encallar	ferri				
Llevar a cabo ART ~ con dificultad una actividad propia	-	PredPejorFact 0	colisionar	ferri				
Hacer ART ~ lo contrario de lo que se espera	-	AntiFact 0	naufragar	ferri				
Dejar ART ~ de existir	-	FinFunc 0	hundir(se)	ferri				
Montarse en ART ~	ART ~	Oper 1	tomar	ferri				
Montarse en ART ~	ART ~	Oper 1	coger	ferri				

6.19. Medios de transporte								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiOper 2	perder	ferri				
Introducir la carga en ART ~	ART ~	V no estándar	cargar	ferri				
Extraer la carga de ART ~	ART ~	V no estándar	descargar	ferri				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(en) (ART) ~]	Real 1	viajar(en)	ferri				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(en) (ART) ~]	Real 1	ir(en)	ferri				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(en) (ART) ~]	Real 1	cruzar(en)	ferri				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(en) (ART) ~]	Real 1	embarcar(en)	ferri				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(en) (ART) ~]	Real 1	llegar(en)	ferri				
Empezar a llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	IncepFact 0	salir	ferrocarril	metropolitano	A no estándar	Léxica	Tipo de ferrocarril
Empezar a llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	IncepFact 0/CausIncepFact 0	partir	ferrocarril	de cercanías	A no estándar	Léxica	Tipo de ferrocarril
Empezar a llevar/causar que lleve / ART ~ una actividad propia	-/ART ~	IncepFact 0/CausIncepFact 0	arrancar	ferrocarril	subterráneo	A no estándar	Léxica	Tipo de ferrocarril
Continuar ART ~ funcionando	-	ContFact 0	circular	ferrocarril	de alta velocidad	A no estándar	Léxica	Tipo de ferrocarril
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	llegar	ferrocarril	moderno	A no estándar	Léxica	Tipo de ferrocarril
Dejar /Causar que ART ~ de/deje de funcionar	-/ART ~	FinFact 0/LiquFact 0	detener(se)	ferrocarril	confortable	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar/Causar que lleve/ a cabo ART ~ una actividad propia con menos intensidad	-/ART ~	AntiMagnFact 0/CausAntiMagnFact 0	frenar	ferrocarril	eléctrico	A no estándar	Léxica	Tipo de ferrocarril
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma insatisfactoria	-	AntiBonFact 0	descarrilar	ferrocarril	de vapor	A no estándar	Léxica	Tipo de ferrocarril
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo/a alguien)	(Y/a Y)	Fact 2	transportar(algo/a alguien)	ferrocarril				
Llevar a cabo ART ~ una actividad	(Y)	Fact 2	arrastrar(algo)	ferrocarril				

6.19. Medios de transporte								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
propia que afecta (a algo)								
Causar que ART ~ vuelva a ser útil	ART ~	CausDenuevoFact 0	arreglar	ferrocarril				
Causar que ART ~ vuelva a ser útil	ART ~	CausDenuevoFact 0	reparar	ferrocarril				
Causar que ART ~ vuelva a ser útil	ART ~	CausFunc 0	construir	ferrocarril				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(en) (ART) ~]/ [(en) (ART) ~ (a Y)]	Real 1	trasladar(se)(en)	ferrocarril				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(en) (ART) ~]	Real 1	viajar(en)	ferrocarril				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(en) (ART) ~]	Real 1	regresar(en)	ferrocarril				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	subir(a)	ferrocarril				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	Real 1	bajar(de)	ferrocarril				
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	llegar	metro[medio de transporte]				
Continuar ART ~ funcionando	-	ContFact 0	pasar	metro[medio de transporte]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma insatisfactoria	-	AntiBonFact 0	retrasar(se)	metro[medio de transporte]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a X)	Fact 1	transportar(a alguien)	metro[medio de transporte]				
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	ampliar	metro[medio de transporte]				
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	acondicionar	metro[medio de transporte]				
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	modernizar	metro[medio de transporte]				
Causar que ART ~ exista	ART ~	CausFunc 0	construir	metro[medio de transporte]				

6.19. Medios de transporte								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Causar que ART ~ funcione por primera vez	ART ~	PorprimeravezCausFact 0	inaugurar	metro[medio de transporte]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	utilizar	metro[medio de transporte]				
Montarse en ART ~	ART ~	Oper 1	alcanzar	metro[medio de transporte]				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiOper 2	perder	metro[medio de transporte]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(en) (ART) ~]	Real 1	viajar(en)	metro[medio de transporte]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(en) (ART) ~]	Real 1	ir(en)	metro[medio de transporte]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(en) (ART) ~]	Real 1	trasladar(se)(en)	metro[medio de transporte]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	Real 1	apear(se)(de)	metro[medio de transporte]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	subir(se)(a)	metro[medio de transporte]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	Real 1	bajar(se)(de)	metro[medio de transporte]				
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	averiar(se)	moto	de carreras	A no estándar	Léxica	Tipo de moto
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	estropear(se)	moto	deportiva	A no estándar	Léxica	Tipo de moto
Llevar a cabo ART ~ con dificultad una actividad propia	-	PredPejorFact 0	chocar	moto	acuática	A no estándar	Léxica	Tipo de moto
Dejar ART ~ de existir	-	FinFunc 0	estrellar(se)	moto	náutica	A no estándar	Léxica	Tipo de moto
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	conducir	moto				
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	manejar	moto				
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	llevar	moto				
Empezar a ampliar/causar que amplíe/ ART ~ una actividad propia	-/ART ~	IncepMagnFact 0/CausIncepMagnFact 0	acelerar	moto				
Empezar a llevar/causar que lleve / ART ~ una actividad propia	-/ART ~	IncepFact 0/CausIncepFact 0	arrancar	moto				

6.19. Medios de transporte								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Dejar /Causar que ART ~ de/deje de funcionar	ART ~	FinFact 0/LiquFact 0	parar	moto				
Causar que ART ~ de funcionar	ART ~	LiquFact 0	dejar	moto				
Dejar /Causar que ART ~ de/deje de funcionar	-/ART ~	FinFact 0/LiquFact 0	aparcar	moto				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	tener	moto				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	poseer	moto				
Causar que ART ~ vuelva a ser útil	ART ~	CausDenuevoFact 0	reparar	moto				
Causar que ART ~ vuelva a ser útil	ART ~	CausDenuevoFact 0	arreglar	moto				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	revisar	moto				
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	limpiar	moto				
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	lavar	moto				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(en) (ART) ~]	Real 1	montar(se)(en)	moto				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(en) (ART) ~]	Real 1	ir(en)	moto				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(en) (ART) ~]	Real 1	subir(se)(en)	moto				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	Real 1	bajar(se)(de)	moto				
Empezar a llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	IncepFact 0	zarpar	nave[embarcación]	varada	A no estándar	Léxica	Tipo de nave[embarcación]
Empezar a llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	IncepFact 0	partir	nave[embarcación]				
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	arribar	nave[embarcación]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	viajar	nave[embarcación]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad	-	Fact 0	surcar	nave[embarcación]				

6.19. Medios de transporte								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
propia								
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	navegar	nave[embarcación]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	maniobrar	nave[embarcación]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma insatisfactoria	-	AntiBonFact 0	zozobrar	nave[embarcación]				
Dejar /Causar que ART ~ de/deje de funcionar	-/ART ~	FinFact 0/LiquFact 0	escorarse	nave[embarcación]				
Dejar /Causar que ART ~ de/deje de funcionar	-/ART ~	FinFact 0/LiquFact 0	fondear	nave[embarcación]				
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	recalar	nave[embarcación]				
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	encallar	nave[embarcación]				
Dejar /Causar que ART ~ de/deje de funcionar	-/ART ~	FinFact 0/LiquFact 0	varar(se)	nave[embarcación]				
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	volcar	nave[embarcación]				
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	irse a pique	nave[embarcación]				
Hacer ART ~ lo contrario de lo que se espera	-	AntiFact 0	naufragar	nave[embarcación]				
Dejar ART ~ de existir	-	FinFunc 0	hundir(se)	nave[embarcación]				
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	conducir	nave[embarcación]				
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	llevar	nave[embarcación]				
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	controlar	nave[embarcación]				
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	tripular	nave[embarcación]				
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	abandonar	nave[embarcación]				
Demoler ART ~	ART ~	V no estándar	derribar	nave[embarcación]				
Demoler ART ~ con dinamita	ART ~	V no estándar	dinamitar	nave[embarcación]				
Demoler ART ~	ART ~	V no estándar	volar	nave[embarcación]				
Dejar ART ~ de funcionar	ART ~	FinFact 0	tomar(al abordaje)	nave[embarcación]				
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	abordar	nave[embarcación]				

6.19. Medios de transporte								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Introducir la carga en ART ~	ART ~	V no estándar	cargar	nave[embarcación]				
Ponerse al frente de ART ~	ART ~	V no estándar	abanderar	nave[embarcación]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	subir(a)	nave[embarcación]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	embarcarse(en)	nave[embarcación]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	volar	nave[vehículo volador]	aéreo	A no estándar	Léxica	Tipo de nave[vehículo volador]
Empezar a llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	IncepFact 0	despegar	nave[vehículo volador]	espacial	A no estándar	Léxica	Tipo de nave[vehículo volador]
Empezar a llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	IncepFact 0	salir	nave[vehículo volador]	estelar	A no estándar	Léxica	Tipo de nave[vehículo volador]
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	aterrizar	nave[vehículo volador]	militar	A no estándar	Léxica	Tipo de nave[vehículo volador]
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	tomar tierra	nave[vehículo volador]	moderna	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	ascender	nave[vehículo volador]	poderosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	descender	nave[vehículo volador]	extraterrestre	A no estándar	Léxica	Tipo de nave[vehículo volador]
Dejar ART ~ de existir	-	FinFunc 0	estrellarse	nave[vehículo volador]	orbital	A no estándar	Léxica	Tipo de nave[vehículo volador]
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	accidentarse	nave[vehículo volador]	interplanetaria	A no estándar	Léxica	Tipo de nave[vehículo volador]
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	lanzar	nave[vehículo volador]				
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	pilotar	nave[vehículo volador]				
Causar que ART ~ empiece a funcionar	ART ~	CausIncepFact 0	enviar	nave[vehículo volador]				
Encaminar ART ~	ART ~	V no estándar	desviar	nave[vehículo volador]				
Demoler ART ~	ART ~	V no estándar	derribar	nave[vehículo volador]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	Real 1	salir(de)	nave[vehículo volador]				
Hacer lo que se espera que se	(a ART ~)	Real 1	subir(a)	nave[vehículo volador]				

6.19. Medios de transporte								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
haga con ART ~								
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	Real 1	bajar(de)	nave[vehículo volador]				
Establecer comunicación con Demoler ART ~	(con ART ~)	V no estándar	contactar(con)	nave[vehículo volador]				
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	(contra ART ~)	AntiReal 1	impactar(contra)	nave[vehículo volador]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	viajar(en)	nave[vehículo volador]				
Empezar a llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	IncepFact 0	navegar	navío				
Empezar a llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	IncepFact 0	partir	navío				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	surcar(algo)	navío				
Empezar a llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	IncepFact 0	zarpar	navío				
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	amarrar	navío				
Dejar /Causar que ART ~ de/deje de funcionar	-/ART ~	FinFact 0/LiquFact 0	atracar	navío				
Dejar /Causar que ART ~ de/deje de funcionar	-/ART ~	FinFact 0/LiquFact 0	fondear	navío				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	maniobrar	navío				
Dejar ART ~ de existir	-	FinFunc 0	hundir(se)	navío				
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	irse a pique	navío				
Hacer ART ~ lo contrario de lo que se espera	-	AntiFact 0	naufragar	navío				
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	embarrancar	navío				
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	encallar	navío				
Dejar /Causar que ART ~ de/deje de funcionar	-/ART ~	FinFact 0/LiquFact 0	varar(se)	navío				

6.19. Medios de transporte								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Dejar /Causar que ART ~ de/deje de funcionar	-/ART ~	FinFact 0/LiquFact 0	escorar(se)	navío				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma insatisfactoria	-	AntiBonFact 0	zozobrar	navío				
Ver ART ~	ART ~	V no estándar	avistar	navío				
Causar que ART ~ empiece a funcionar	ART ~	CausIncepFact 0	botar	navío				
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	abordar	navío				
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	tripular	navío				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	Real 1	desembarcar(de)	navío				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	embarcar(se)(en)	navío				
Introducir la carga en ART ~	ART ~	V no estándar	cargar	remolque	sencillo	A no estándar	Léxica	Tipo de remolque
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	arrastrar	remolque	complicado	A no estándar	Léxica	Tipo de remolque
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	llevar	remolque	complejo	A no estándar	Léxica	Tipo de remolque
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	soltar	remolque				
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	desenganchar	remolque				
Inscribir ART ~	ART ~	V no estándar	matricular	remolque				
Hacer (algo) con ART ~	[(en ART ~) (Y)]	Labreal 13	enganchar(a)	remolque				
Hacer (algo) con ART ~	[(en ART ~) (Y)]	Labreal 13	transportar(en)	remolque				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	Real 1	bajar(de)	remolque				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	subir(a)	remolque				
Causar que ART ~ funcione	(de ART ~)	CausFact 0	tirar(de)	remolque				
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	llegar	subterráneo[medio de transporte]				

6.19. Medios de transporte								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma insatisfactoria	-	AntiBonFact 0	retrasarse	subterráneo[medio de transporte]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	utilizar	subterráneo[medio de transporte]				
Montarse en ART ~	ART ~	Oper 1	tomar	subterráneo[medio de transporte]				
Montarse en ART ~	ART ~	Oper 1	alcanzar	subterráneo[medio de transporte]				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiOper 2	perder	subterráneo[medio de transporte]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(en) (ART) ~]	Real 1	viajar(en)	subterráneo[medio de transporte]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(en) (ART) ~]	Real 1	ir(en)	subterráneo[medio de transporte]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(en) (ART) ~]	Real 1	trasladar(se)(en)	subterráneo[medio de transporte]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	Real 1	apear(se)(de)	subterráneo[medio de transporte]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	subir(se)(a)	subterráneo[medio de transporte]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	Real 1	bajar(se)(de)	subterráneo[medio de transporte]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	usar	suburbano				
	ART ~	Oper 1	coger	suburbano				
	ART ~	Oper 1	tomar	suburbano				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiOper 2	perder	suburbano				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	subir(se)(a)	suburbano				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	Real 1	bajar(se)(de)	suburbano				
Hacer lo que se espera que se	[(en) (ART) ~]	Real 1	ir(en)	suburbano				

6.19. Medios de transporte								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
haga con ART ~								
Empezar a llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	IncepFact 0	bajar la bandera	taxi	libre	A no estándar	Léxica	Tipo de taxi
Causar que ART ~ empiece a funcionar	(a) ART ~	CausIncepFact 0	llamar	taxi	ocupado	A no estándar	Léxica	Tipo de taxi
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	parar	taxi				
Causar que ART ~ empiece a funcionar	ART ~	CausIncepFact 0	pedir	taxi				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	buscar	taxi				
Ser objeto de la acción de ART ~	ART ~	Real 2	esperar	taxi				
Causar que ART ~ empiece a funcionar	ART ~	CausIncepFact 0	encargar	taxi				
Montarse en ART ~	ART ~	Oper 1	pillar	taxi				
Montarse en ART ~	ART ~	Oper 1	coger	taxi				
Montarse en ART ~	ART ~	Oper 1	tomar	taxi				
Ir con otra/s persona/s en ART ~	[(ART) ~ (con Y)]	V no estándar	compartir	taxi				
Arrendar ART ~	ART ~	V no estándar	alquilar	taxi				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(en) (ART) ~]	Real 1	ir(en)	taxi				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(en) (ART) ~]	Real 1	viajar(en)	taxi				
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	llegar	tren	abarrotado	A no estándar	Figur	Que está completamente lleno
Empezar a llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	IncepFact 0	salir	tren	lleno	A no estándar	Léxica	Tipo de tren
Empezar a llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	IncepFact 0	partir	tren	vacío	A no estándar	Léxica	Tipo de tren
Empezar a llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	IncepFact 0	arrancar	tren	moderno	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Dejar /Causar que ART ~ de/deje	-/ART ~	FinFact 0/LiquFact 0	detener(se)	tren	antiguo	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión

6.19. Medios de transporte								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
de funcionar								temporal
Dejar /Causar que ART ~ de/deje de funcionar	-/ART ~	FinFact 0/LiquFact 0	parar	tren	confortable	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	circular	tren	cómodo	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	recorrer(algo)	tren	incómodo	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma insatisfactoria	-	AntiBonFact 0	retrasar(se)	tren	puntual	Pos	Léxica	Que llega a la hora prevista
Hacer ART ~ lo contrario de lo que se espera	-	AntiFact 0	descarrilar	tren	impuntual	AntiPos	Léxica	Que no llega a la hora prevista
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	encarrilar	tren	de ida y vuelta	A no estándar	Léxica	Tipo de tren
Montarse en ART ~	ART ~	Oper 1	tomar	tren	procedente(de un lugar)	A no estándar	Léxica	Tipo de tren
Montarse en ART ~	ART ~	Oper 1	coger	tren	de pasajeros	A no estándar	Léxica	Tipo de tren
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiOper 2	perder	tren	de mercancías	A no estándar	Léxica	Tipo de tren
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	subir(a)	tren	turístico	A no estándar	Léxica	Tipo de tren
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	Real 1	apear(se)(de)	tren	militar	A no estándar	Léxica	Tipo de tren
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	Real 1	bajar(se)(de)	tren	de juguete	A no estándar	Léxica	Tipo de tren
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(en) (ART) ~]	Real 1	ir(en)	tren	eléctrico	A no estándar	Léxica	Tipo de tren
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(en) (ART) ~]	Real 1	viajar(en)	tren	de largo recorrido	A no estándar	Léxica	Tipo de tren
				tren	de cercanías	A no estándar	Léxica	Tipo de tren
				tren	rápido	A no estándar	Léxica	Tipo de tren
				tren	de alta velocidad	A no estándar	Léxica	Tipo de tren
				tren	lento	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				tren	expreso	A no estándar	Léxica	Tipo de tren

6.19. Medios de transporte								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				tren	discrecional	A no estándar	Léxica	Tipo de tren
				tren	especial	A no estándar	Léxica	Tipo de tren
Funcionar ART ~ con dificultad	-	Obstr 0	calar(se)	utilitario[automóvil]	nuevo	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Llevar a cabo ART ~ con dificultad una actividad propia	-	PredPejorFact 0	chocar	utilitario[automóvil]	moderno	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Llevar a cabo ART ~ con dificultad una actividad propia	-	PredPejorFact 0	colisionar	utilitario[automóvil]	pequeño	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	volcar	utilitario[automóvil]	minúsculo	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	tener	utilitario[automóvil]	popular	A no estándar	Léxica	Tipo de utilitario[automóvil]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	poseer	utilitario[automóvil]	modesto	A no estándar	Léxica	Tipo de utilitario[automóvil]
Obtener ART ~ con dinero	ART ~	V no estándar	comprar	utilitario[automóvil]	original	Ver	Léxica	Auténtico
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	conducir	utilitario[automóvil]	cómodo	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	pilotar	utilitario[automóvil]	práctico	Pos	Léxica	Confortable
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	manejar	utilitario[automóvil]				
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	llevar	utilitario[automóvil]				
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausIncepFact 0	arrancar	utilitario[automóvil]				
Empezar a ampliar/causar que amplíe/ ART ~ una actividad propia	-/ART ~	IncepMagnFact 0/CausIncepMagnFact 0	acelerar	utilitario[automóvil]				
Dejar /Causar que ART ~ de/deje de funcionar	-/ART ~	FinFact 0/LiquFact 0	frenar	utilitario[automóvil]				
Dejar /Causar que ART ~ de/deje de funcionar	-/ART ~	FinFact 0/LiquFact 0	parar	utilitario[automóvil]				
Dejar /Causar que ART ~ de/deje de funcionar	-/ART ~	FinFact 0/LiquFact 0	aparcar	utilitario[automóvil]				
Dejar /Causar que ART ~ de/deje de funcionar	-/ART ~	FinFact 0/LiquFact 0	estacionar	utilitario[automóvil]				

6.20. Nombres de parentesco

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	respetar	abuelo	materno	A no estándar	Léxica	Tipo de abuelo
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	honrar	abuelo	paterno	A no estándar	Léxica	Tipo de abuelo
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	querer	abuelo	viejo	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Hacer (a alguien) lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	AntiReal 1	odiar	abuelo	encantador	Pos	Léxica	Afable
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	cuidar	abuelo	dulce	Pos	Léxica	Afable
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	visitar	abuelo	gruñón	AntiPos	Léxica	Desagradable
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	acompañar	abuelo	cascarrabias	AntiPos	Léxica	Desagradable
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	ayudar	abuelo				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(con ART ~)	Real 1	vivir(con)	abuelo				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(con ART ~)	Real 1	quedar(se)(con)	abuelo				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(con ART ~)	Real 1	reunir(se)(con)	abuelo				
Ser como ART ~	(a ART ~)	V no estándar	parecerse(a)	abuelo				
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	tener	antepasado	ilustre	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Recibir de ART ~	(de ART ~)	Oper 2	heredar(de)	antepasado	famoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Formar parte de ART ~	(a ART ~)	Oper 2	pertenecer(a)	antepasado	notable	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				antepasado	venerable	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				antepasado	conocido	A no estándar	Léxica	Tipo de antepasado
				antepasado	lejano	A no estándar	Léxica	Tipo de antepasado
				antepasado	antiguo	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
				antepasado	remoto	A no estándar	Léxica	Tipo de antepasado

6.20. Nombres de parentesco

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
				antepasado	alejado	A no estándar	Léxica	Tipo de antepasado
				antepasado	cercano	A no estándar	Léxica	Tipo de antepasado
				antepasado	directo	A no estándar	Léxica	Tipo de antepasado
				antepasado	reciente	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
				antepasado	común	A no estándar	Léxica	Tipo de antepasado
				antepasado	humano	A no estándar	Léxica	Tipo de antepasado
				ascendiente[antepasado]	noble	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				ascendiente[antepasado]	notable	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				ascendiente[antepasado]	ilustre	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				ascendiente[antepasado]	directo	A no estándar	Léxica	Tipo de ascendiente
				ascendiente[antepasado]	familiar	A no estándar	Léxica	Tipo de ascendiente
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(Y)	Fact 2	reclamar(algo)	descendiente	directo	A no estándar	Léxica	Tipo de descendiente
Ser objeto ART ~ de la acción (de alguien)	(Y)	Fact 2	heredar	descendiente	inmediato	A no estándar	Léxica	Tipo de descendiente
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	tener	descendiente	desconocido	A no estándar	Léxica	Tipo de descendiente
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	engendrar	descendiente	presunto	A no estándar	Léxica	Tipo de descendiente
Considerarse ART ~	(ART) ~	Oper 1	sentirse	descendiente	único	A no estándar	Léxica	Tipo de descendiente
Considerarse ART ~/ Considerar ART ~ (a alguien)	[(ART) ~/[(ART) ~(a Y)]	Oper 1/Oper 2	considerar(se)	descendiente	natural	Ver	Léxica	Que es el natural
Considerarse ART ~/ Causar que ART ~ exista	[(ART) ~/ ~(a Y)]	Oper 1/CausFunc 0	proclamar(se)	descendiente	auténtico	Ver	Léxica	Que es el natural
Considerarse ART ~/ Causar que ART ~ exista	[(ART) ~/ ~(a Y)]	Oper 1/CausFunc 0	declarar(se)	descendiente	legítimo	Ver	Léxica	Que es el natural
				descendiente	ilegítimo	AntiVer	Léxica	Que no es el natural
				descendiente	ilustre	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				descendiente	famoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				descendiente	digno	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				descendiente	venidero	A no estándar	Léxica	Tipo de descendiente

6.20. Nombres de parentesco								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				descendiente	futuro	A no estándar	Léxica	Tipo de descendiente
				descendiente	femenina	A no estándar	Léxica	Tipo de descendiente
				descendiente	masculino	A no estándar	Léxica	Tipo de descendiente
				descendiente	por vía{materna/paterna}	A no estándar	Léxica	Tipo de descendiente
				descendiente	artístico	A no estándar	Léxica	Tipo de descendiente
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	querer	esposo	querido	A no estándar	Léxica	Que es objeto de afecto
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	cuidar	esposo	amado	A no estándar	Léxica	Que es objeto de mucho afecto
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	respetar	esposo	fiel	Ver	Léxica	Que es como se espera según unas normas sociales en una cultura determinada
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	tener	esposo	infiel	AntiVer	Léxica	Que no es como se espera según unas normas sociales en una cultura determinada
Intentar causar que ART ~ exista	(ART) ~	IntentarCausFunc 0	buscar	esposo	futuro	A no estándar	Léxica	Tipo de esposo
Causar que ART ~ deje de existir	(a ART ~)	LiquFunc 0	abandonar	esposo	actual	A no estándar	Léxica	Tipo de esposo
Causar que ART ~ deje de existir	(de ART ~)	LiquFunc 0	separarse(de)	esposo	anterior	A no estándar	Léxica	Tipo de esposo
Causar que ART ~ deje de existir	(de ART ~)	LiquFunc 0	divorciarse(de)	esposo	flamante	A no estándar	Léxica	Tipo de esposo
Tener ART ~	(ART) ~ (pl)	Oper 1	tener	gemelo	idéntico	Ver	Léxica	Igual
Ser objeto de la acción de ART ~	(ART) ~	Real 2	esperar	gemelo	falso	AntiVer	Léxica	Que no se corresponde con lo que se espera
Parir ART ~	(ART) ~ (pl)	Oper 1	dar a luz	gemelo	univitelino	A no estándar	Léxica	Tipo de gemelo
Parir ART ~	(ART) ~ (pl)	Oper 1	alumbrar	gemelo	verdadero	Ver	Léxica	Que se corresponde con lo que se espera
				gemelo	prematuro	A no estándar	Léxica	Tipo de gemelo
Causar que ART ~ exista	~ (a Y)	CausFunc 0	elegir	heredero	natural	Ver	Léxica	Que es el correspondiente
Causar que ART ~ se manifieste	(a ART ~)	CausManif 0	presentar	heredero	legítimo	Ver	Léxica	Que es el correspondiente

6.20. Nombres de parentesco								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Causar que ART ~ deje de funcionar	(a ART ~)	LiquFact 0	destronar	heredero	universal	A no estándar	Léxica	Tipo de heredero
Causar que ART ~ deje de funcionar	(a ART ~)	LiquFact 0	sustituir	heredero	directo	A no estándar	Léxica	Tipo de heredero
Considerarse ART ~	(ART) ~	Oper 1	sentirse	heredero	actual	A no estándar	Léxica	Tipo de heredero
Considerarse ART ~/ Considerar ART ~ (a alguien)	(ART) ~/[(ART) ~(a Y)]	Oper 1/Oper 2	considerar(se)	heredero	último	A no estándar	Léxica	Tipo de heredero
Causar que ART ~ exista	~ (a Y)	CausFunc 0	declarar(a alguien)	heredero	rico	A no estándar	Léxica	Tipo de heredero
Causar que ART ~ exista	~ (a Y)	CausFunc 0	proclamar(a alguien)	heredero	posible	A no estándar	Léxica	Tipo de heredero
Causar que ART ~ exista	~ (a Y)	CausFunc 0	nombrar(a alguien)	heredero	político	A no estándar	Léxica	Tipo de heredero
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	llevarse{bien/mal/regular}	hermano	pequeño	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	unir(se)	hermano	menor	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Hacer ART ~ lo contrario de lo que se espera	-	AntiFact 0	distanciar(se)	hermano	mediano	A no estándar	Léxica	Que está en medio
				hermano	mayor	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
				hermano	mellizo	A no estándar	Léxica	Tipo de hermano
				hermano	gemelo	A no estándar	Léxica	Tipo de hermano
				hermano	siamés	A no estándar	Léxica	Tipo de hermano
				hermano	leal	Pos	Léxica	Que no traiciona
				hermano	fiel	Pos	Léxica	Que no traiciona
				hermano	inseparable	A no estándar	Léxica	Tipo de hermano
				hermano	{bien/mal}avenidos	A no estándar	Léxica	Tipo de hermano
				hermano	preferido	A no estándar	Léxica	Tipo de hermano
				hermano	de leche	A no estándar	Léxica	Tipo de hermano
				hermano	de sangre	A no estándar	Léxica	Tipo de hermano
				hermano	carnal	Ver	Léxica	Natural
				hermano	adoptivo	AntiVer	Léxica	Antinatural
Dar ART ~ (a alguien)	(a Y)	Func 2	dar{alegrías/disgustos}	hijo	biológico	Ver	Léxica	Natural

6.20. Nombres de parentesco								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	portarse{bien/mal/regular}	hijo	adoptivo	AntiVer	Léxica	Antinatural
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~ (pl)	Real 1	engendrar	hijo	legítimo	Ver	Léxica	Natural según la ley
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~ (pl)	Real 1	concebir	hijo	ilegítimo	AntiVer	Léxica	Antinatural según la ley
Tener ART ~	[(a) (ART) ~ (pl)]	Oper 1	tener	hijo	natural	Ver	Léxica	Natural
Parir ART ~	ART ~	Oper 1	dar a luz	hijo	putativo	AntiVer	Léxica	Antinatural
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	adoptar	hijo	político	AntiVer	Léxica	Antinatural
Ser objeto de la acción de ART ~	ART ~	Real 2	esperar	hijo	predilecto	A no estándar	Léxica	Tipo de hijo
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	perder	hijo	único	A no estándar	Léxica	Tipo de hijo
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART) ~ (pl)	Real 1	criar	hijo	pequeño	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART) ~ (pl)	Real 1	educar	hijo	mayor	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART) ~ (pl)	Real 1	mantener	hijo	menor	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART) ~ (pl)	AntiReal 1	malcriar	hijo	primogénito	A no estándar	Léxica	Tipo de hijo
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART) ~ (pl)	AntiReal 1	consentir	hijo	obediente	Pos	Léxica	Que obedece
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART) ~ (pl)	Real 1	castigar	hijo	desobediente	AntiPos	Léxica	Que no obedece
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART) ~ (pl)	AntiReal 1	desheredar	hijo	díscolo	AntiBon	Léxica	Indomable
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(por) (ART) ~ (pl)]	Real 1	velar(por)	hijo	insubordinado	AntiBon	Léxica	Indomable
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(de) (ART) ~ (pl)]	Real 1	cuidar(de)	hijo	pródigo	A no estándar	Léxica	Tipo de hijo
				hijo	desnaturalizado	AntiVer	Léxica	Antinatural

6.20. Nombres de parentesco								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				hijo	preferido	A no estándar	Léxica	Tipo de hijo
				hijo	consentido	A no estándar	Léxica	Tipo de hijo
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	querer(a alguien)	madre	buena	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	amar(a alguien)	madre	mala	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	cuidar(a alguien)	madre	abnegada	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	educar	madre	cariñosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	parir	madre	tierna	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	criar(a alguien)	madre	perfecta	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(con ART ~)	Real 1	vivir(con)	madre	protectora	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(con ART ~)	Real 1	quedarse(con)	madre	dominante	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Ser objeto de la acción de ART ~	(de ART ~)	Real 2	heredar(de)	madre	irresponsable	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Empezar a ser objeto de la acción de ART ~/Hacer (a alguien)con ART ~ lo que se espera	[(en) (ART) ~/ (en) (ART) ~(a Y)]	IncepReal 2/IncepLabreal 12	convertir(se)(en)	madre	descuidada	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				madre	de familia	A no estándar	Léxica	Tipo de madre
				madre	de alquiler	AntiVer	Léxica	Antinatural
				madre	segunda	AntiVer	Léxica	Antinatural
				madre	de leche	AntiVer	Léxica	Antinatural
				madre	adoptiva	AntiVer	Léxica	Antinatural

6.20. Nombres de parentesco								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				madre	de adopción	AntiVer	Léxica	Antinatural
				madre	natural	Ver	Léxica	Auténtica
				madre	verdadera	Ver	Léxica	Auténtica
				madre	propia	Ver	Léxica	Auténtica
				madre	futura	A no estándar	Léxica	Tipo de madre
				madre	soltera	A no estándar	Léxica	Tipo de madre
				madre	superiora	A no estándar	Léxica	Tipo de madre
Hacer (de)	(de ~)	Oper 1	ejercer(de)	madrina	de boda	A no estándar	Léxica	Tipo de madrina
Hacer (de)	(de ~)	Oper 1	hacer(de)	madrina	de bautizo	A no estándar	Léxica	Tipo de madrina
				madrina	de honor	A no estándar	Léxica	Tipo de madrina
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	amar	marido	fiel	Ver	Léxica	Que es como se espera según unas normas sociales en una cultura determinada
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	querer	marido	infiel	AntiVer	Léxica	Que no es como se espera según unas normas sociales en una cultura determinada
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	cuidar	marido	ideal	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	acompañar	marido	complaciente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	tener	marido	buen	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Intentar causar que ART ~ exista	[(a) (ART) ~]	IntentarCausFunc 0	buscar	marido	mal	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~ deje de existir	(a ART ~)	LiquFunc 0	abandonar	marido	anterior	A no estándar	Léxica	Tipo de marido
Empezar a hacer /(a alguien)/lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	IncepReal 1/Real 2	enamorar(se)(de)	marido	actual	A no estándar	Léxica	Tipo de marido
Empezar a hacer /(a alguien)/lo que se espera que se haga con ART ~	(con ART ~)	IncepReal 1/IncepReal 2	casar(se)(con)	marido	futuro	A no estándar	Léxica	Tipo de marido
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(con ART ~)	Real 1	vivir(con)	marido	nuevo	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal

6.20. Nombres de parentesco								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Causar que ART ~ deje de existir	(de ART ~)	LiquFunc 0	divorciarse(de)	marido	antiguo	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Causar que ART ~ deje de existir	(de ART ~)	LiquFunc 0	separarse(de)	marido				
Dar a luz ~	(ART) ~ (pl)	Oper 1	tener	mellizo	idéntico	Epit	Léxica	De total parecido
Ser objeto de la acción de ART ~	(ART) ~ (pl)	Real 2	esperar	mellizo				
Parir ART ~	(ART) ~ (pl)	Oper 1	dar a luz	mellizo				
Parir ART ~	(ART) ~ (pl)	Oper 1	alumbrar	mellizo				
Intentar causar que ART ~ exista	[(a) (ART) ~]	IntentarCausFunc 0	buscar	mujer[esposa]	fiel	Ver	Léxica	Que es como se espera según unas normas sociales en una cultura determinada
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	amar	mujer[esposa]	infiel	AntiVer	Léxica	Que no es como se espera según unas normas sociales en una cultura determinada
Empezar a hacer /(a alguien)/lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)/[(de ART ~) (a Y)]	IncepReal 1/IncepReal 2	enamorar(se)(de)	mujer[esposa]	futura	A no estándar	Léxica	Tipo de mujer[esposa]
Empezar a hacer /(a alguien)/lo que se espera que se haga con ART ~	(con ART ~)/[(con ART ~) (a Y)]	IncepReal 1/IncepReal 2	casar(se)(con)	mujer[esposa]	actual	A no estándar	Léxica	Tipo de mujer[esposa]
Causar que ART ~ deje de existir/Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	(de ART ~)/[(de ART ~) (a Y)]	LiquFunc 0/LiquFunc 2	separar(se)(de)	mujer[esposa]	anterior	A no estándar	Léxica	Tipo de mujer[esposa]
Causar que ART ~ deje de existir/Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	(de ART ~)/[(de ART ~) (a Y)]	LiquFunc 0/LiquFunc 2	divorciar(se)(de)	mujer[esposa]				
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	nacer	nieto	adorado	A no estándar	Léxica	Tipo de nieto
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	tener	nieto	querido	A no estándar	Léxica	Tipo de nieto
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	cuidar	nieto	predilecto	A no estándar	Léxica	Tipo de nieto
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	acompañar	nieto	favorito	A no estándar	Léxica	Tipo de nieto
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	visitar	nieto	pequeño	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal

6.20. Nombres de parentesco								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				nieto	mayor	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	tener	novio	formal	A no estándar	Léxica	De relación firme y continuada
Intentar causar que ART ~ exista	[(a) (ART) ~]	IntentarCausFunc 0	buscar	novio	de toda la vida	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Ser objeto de la acción de ART ~	[(a) (ART) ~]	Real 2	encontrar	novio	antiguo	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Ser objeto de la acción de ART ~	[(a) (ART) ~]	Real 2	conocer	novio				
Empezar una relación de noviazgo	(ART) ~ (pl)	IncepOper 1	hacerse	novio				
Causar que ART ~ deje de existir	(a ART ~)	LiquFunc 0	dejar	novio				
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFunc 2	quitar(a alguien)	novio				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(con ART ~)	Real 1	casarse(con)	novio				
Causar que ART ~ deje de existir	(con ART ~)	LiquFunc 0	romper(con)	novio				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(con ART ~)	Real 1	salir(con)	novio				
Empezar a hacer /(a alguien)/lo que se espera que se haga con ART ~	(de ~)/[(de ~) (a Y)]	IncepReal 1/IncepReal 2	vestir(se)(de)	novio				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ~)	Real 1	llevar{años/meses…}(de)	novio				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	educar(a alguien)	padre	de familia	A no estándar	Léxica	Tipo de padre
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	criar(a alguien)	padre	adoptivo	AntiVer	Léxica	Antinatural
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	cuidar(a alguien)	padre	biológico	Ver	Léxica	Natural
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(por Y)	Fact 2	velar(por alguien)	padre	natural	Ver	Léxica	Natural

6.20. Nombres de parentesco

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(por Y)	Fact 2	preocuparse(por alguien)	padre	de acogida	AntiVer	Léxica	Antinatural
Ser objeto de la acción de ART ~	(a ART ~)	Real 2	parecerse(a)	padre	putativo	AntiVer	Léxica	Antinatural
Ser objeto de la acción de ART ~	(de ART ~)	Real 2	heredar(de)	padre	santo	A no estándar	Léxica	Tipo de padre
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(con ART ~)	Real 1	vivir(con)	padre	de la Iglesia	A no estándar	Léxica	Tipo de padre
Hacer (de)	[(de) (ART) ~]	Oper 1	ejercer(de)	padre	benévolo	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer (de)	[(de) (ART) ~]	Oper 1	hacer(de)	padre	dulce	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				padre	afectuoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				padre	buen(o)	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				padre	cariñoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				padre	responsable	Pos	Léxica	Entregado
				padre	solícito	Pos	Léxica	Entregado
				padre	severo	AntiPos	Léxica	Intransigente
				padre	riguroso	AntiPos	Léxica	Intransigente
				padre	mal(o)	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				padre	ausente	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				padre	despreocupado	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				padre	irresponsable	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				padre	entregado	Ver	Léxica	Entregado
				padre	protector	Ver	Léxica	Que protege
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	designar	padrino	de boda	A no estándar	Léxica	Tipo de padrino
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	nombrar	padrino	de bautizo	A no estándar	Léxica	Tipo de padrino
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	elegir	padrino	de honor	A no estándar	Léxica	Tipo de padrino
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	tener	padrino				
Hacer (de)	(de ~)	Oper 1	ejercer(de)	padrino				
Hacer lo que se espera que se	(con ART ~)	Real 1	llevarse{bien/mal/regular}	pareja[persona]	estable	Pos	Léxica	Que se mantiene

6.20. Nombres de parentesco								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
haga con ART ~								
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	(con ART ~)	AntiReal 1	discutir	pareja[persona]	fija	Pos	Léxica	Que se mantiene
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(con ART ~)	Real 1	entenderse	pareja[persona]	inestable	AntiPos	Léxica	Que no se mantiene
Intentar causar que ART ~ exista	[(a)(ART) ~]	IntentarCausFunc 0	buscar	pareja[persona]	temporal	A no estándar	Léxica	Tipo de pareja
Ser objeto de la acción de ART ~	[(a)(ART) ~]	Real 2	encontrar	pareja[persona]	actual	A no estándar	Léxica	Tipo de pareja
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	tener	pareja[persona]	antigua	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Constituir ART ~	ART ~	Oper 1	formar	pareja[persona]	homosexual	A no estándar	Léxica	Tipo de pareja
Causar que ART ~ deje de existir	(a ART ~)	LiquFunc 0	dejar	pareja[persona]	heterosexual	A no estándar	Léxica	Tipo de pareja
Causar que ART ~ deje de existir	(a ART ~)	LiquFunc 0	abandonar	pareja[persona]	de novios	A no estándar	Léxica	Tipo de pareja
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(en) (ART) ~]	Real 1	vivir(en)	pareja[persona]	de enamorados	A no estándar	Léxica	Tipo de pareja
Causar que ART ~ deje de existir	[(de) (ART) ~]	LiquFunc 0	cambiar(de)	pareja[persona]	de recién casados	A no estándar	Léxica	Tipo de pareja
Causar que ART ~ deje de existir	(con ART ~)	LiquFunc 0	romper(con)	pareja[persona]	de hecho	A no estándar	Léxica	Tipo de pareja
Causar que ART ~ deje de existir	(con ART ~)	LiquFunc 0	cortar(con)	pareja[persona]	{bien/mal}avenida	A no estándar	Léxica	Tipo de pareja
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(por/en) (ART) ~ (pl) (a Y)]	Labreal 12	agrupar(por/en)	pareja[persona]				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(por/en) (ART) ~ (pl)(a Y)]	Labreal 12	distribuir(por/en)	pareja[persona]				
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	tener	pariente	cercano	A no estándar	Léxica	Tipo de pariente
Ser objeto de la acción de ART ~	ART ~	Real 2	encontrar	pariente	próximo	A no estándar	Léxica	Tipo de pariente
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	reconocer	pariente	lejano	A no estándar	Léxica	Tipo de pariente
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	perder	pariente	carnal	Ver	Léxica	Natural
Intentar causar que ART ~ exista	(a) ART ~	IntentarCausFunc 0	buscar	pariente	sanguíneo	A no estándar	Léxica	Tipo de pariente

6.20. Nombres de parentesco								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	visitar	pariente				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	acoger	pariente				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	Real 1	ver	pariente				
				primo	carnal	Ver	Léxica	Natural
				primo	segundo	A no estándar	Léxica	Tipo de primo
				primo	lejano	A no estándar	Léxica	Tipo de primo
				primo	materno	A no estándar	Léxica	Tipo de primo
				primo	paterno	A no estándar	Léxica	Tipo de primo
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	cuidar	sobrino	político	AntiVer	Léxica	Antinatural
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	visitar	sobrino	carnal	Ver	Léxica	Natural
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	Real 1	ver	sobrino	segundo	A no estándar	Léxica	Tipo de sobrino
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	tener	sobrino	lejano	A no estándar	Léxica	Tipo de sobrino
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	quedar(se)	sobrino	favorito	A no estándar	Léxica	Tipo de sobrino
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	visitar	tío	paterno	A no estándar	Léxica	Tipo de tío
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	tener	tío	materno	A no estándar	Léxica	Tipo de tío
Adquirir la cualidad de ART ~	[(en) (ART) ~]	PredAble	convertir(se)(en)	tío	político	AntiVer	Léxica	Antinatural
				tío	segundo	A no estándar	Léxica	Tipo de tío
				tío	lejano	A no estándar	Léxica	Tipo de tío
				tío	favorito	A no estándar	Léxica	Tipo de tío

6.21. Núcleos de población								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	AntiReal 1	abandonar	aldea	perdida	A no estándar	Léxica	Tipo de aldea
Volver a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	DenuevoReal 1	regresar(a)	aldea	remota	A no estándar	Léxica	Tipo de aldea
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	nacer(en)	aldea	abandonada	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	vivir(en)	aldea	despoblada	A no estándar	Léxica	Tipo de aldea
				aldea	vacía	A no estándar	Léxica	Tipo de aldea
				aldea	en ruinas	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				aldea	natal	A no estándar	Léxica	Tipo de aldea
				aldea	de montaña	A no estándar	Léxica	Tipo de aldea
				aldea	rural	A no estándar	Léxica	Tipo de aldea
				aldea	pequeña	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
				aldea	grande	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
				aldea	en expansión	A no estándar	Léxica	Tipo de aldea
				aldea	global	A no estándar	Léxica	Tipo de aldea
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	visitar	barrio	céntrico	A no estándar	Léxica	Tipo de barrio
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	frecuentar	barrio	periférico	A no estándar	Léxica	Tipo de barrio
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	vivir(en)	barrio	de las afueras	A no estándar	Léxica	Tipo de barrio
Hacer lo que se espera que se haga	(en ART ~)	Real 1	residir(en)	barrio	apartado	A no estándar	Léxica	Tipo de barrio

6.21. Núcleos de población

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
con ART ~								
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	habitar(en)	barrio	alejado	A no estándar	Léxica	Tipo de barrio
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	mudarse(a)	barrio	capitalino	A no estándar	Léxica	Tipo de barrio
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	afincarse(en)	barrio	nuevo	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	asentarse(en)	barrio	viejo	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(por ART ~)	Real 1	pasear(por)	barrio	{con/de}solera	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				barrio	solitario	AntiPos	Léxica	Vacío
				barrio	deshabitado	AntiPos	Léxica	Vacío
				barrio	populoso	AntiPos	Léxica	Poblado
				barrio	bullicioso	AntiPos	Léxica	Ruidoso
				barrio	tranquilo	Pos	Léxica	Apacible
				barrio	rico	Pos	Léxica	Con recursos
				barrio	pobre	AntiPos	Léxica	Necesitado
				barrio	humilde	AntiPos	Léxica	Necesitado
				barrio	marginal	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				barrio	bajo	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				barrio	acogedor	Pos	Léxica	Hospitalario
				barrio	agradable	Pos	Léxica	Hospitalario
				barrio	comercial	A no estándar	Léxica	Tipo de barrio
				barrio	residencial	A no estándar	Léxica	Tipo de barrio
				barrio	obrero	A no estándar	Léxica	Tipo de barrio
				barrio	portuario	A no estándar	Léxica	Tipo de barrio

6.21. Núcleos de población								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				barrio	gótico	A no estándar	Léxica	Tipo de barrio
				barrio	chino	A no estándar	Léxica	Tipo de barrio
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	rehabilitar	casco[de una ciudad]	antiguo	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	mejorar	casco[de una ciudad]	histórico	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	reformar	casco[de una ciudad]	viejo	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	restaurar	casco[de una ciudad]	urbano	A no estándar	Léxica	Tipo de casco[de una ciudad]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	rodear	casco[de una ciudad]	de población	A no estándar	Léxica	Tipo de casco[de una ciudad]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	atravesar	casco[de una ciudad]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	visitar	casco[de una ciudad]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	llegar(a)	casco[de una ciudad]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	acceder(a)	casco[de una ciudad]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(por ART ~)	Real 1	pasear(por)	casco[de una ciudad]				
Existir ART ~ (en algo)	(en Y)	Func 2	hallarse(en un lugar)	ciudad	industrial	A no estándar	Léxica	Tipo de ciudad
Existir ART ~ (en algo)	(en Y)	Func 2	situarse(en un lugar)	ciudad	comercial	A no estándar	Léxica	Tipo de ciudad
Existir ART ~ (en algo)	(en Y)	Func 2	ubicarse(en un lugar)	ciudad	portuaria	A no estándar	Léxica	Tipo de ciudad

6.21. Núcleos de población								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	crecer	ciudad	universitaria	A no estándar	Léxica	Tipo de ciudad
Empezar a existir ART ~ cada vez más	-	IncepMagnFunc 0	expandir(se)	ciudad	deportiva	A no estándar	Léxica	Tipo de ciudad
Empezar a existir ART ~ cada vez más	-	IncepMagnFunc 0	extender(se)	ciudad	turística	A no estándar	Léxica	Tipo de ciudad
Empezar a existir ART ~ cada vez más	-	IncepMagnFunc 0	desarrollar(se)	ciudad	de provincias	A no estándar	Léxica	Tipo de ciudad
Empezar a reducirse ART ~ cada vez más	-	IncepAntiMagnFunc 0	menguar	ciudad	fronteriza	A no estándar	Léxica	Tipo de ciudad
Empezar a reducirse ART ~ cada vez más	-	IncepAntiMagnFunc 0	reducir(se)	ciudad	histórica	A no estándar	Léxica	Tipo de ciudad
Empezar a funcionar ART ~ con dificultad	-	IncepObstr 0	congestionar(se)	ciudad	antigua	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tiempo
Dejar ART ~ de funcionar con dificultad	-	FinObstr 0	descongestionar(se)	ciudad	medieval	A no estándar	Léxica	Tipo de ciudad
Causar que ART ~ empiece a existir	ART ~	PorprimeravezCausFunc 0	fundar	ciudad	amurallada	A no estándar	Léxica	Tipo de ciudad
Causar que ART ~ exista	ART ~	CausFunc 0	levantar	ciudad	principal	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Causar que ART ~ exista	ART ~	CausFunc 0	construir	ciudad	importante	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Causar que ART ~ exista de nuevo	ART ~	CausDenuevoFunc 0	recuperar	ciudad	ilustre	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Causar que ART ~ exista de nuevo	ART ~	CausDenuevoFact 0	rehabilitar	ciudad	pequeña	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	modernizar	ciudad	acogedora	Pos	Léxica	Tranquila
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	destruir	ciudad	apacible	Pos	Léxica	Tranquila
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	aniquilar	ciudad	tranquila	Pos	Léxica	Tranquila
Causar que ART ~	ART ~	LiquFunc 0	arrasar	ciudad	bella	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad

6.21. Núcleos de población								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
deje de existir								
Intentar causar que ART ~ funcione	ART ~	IntentarCausFact 0	gobernar	ciudad	habitable	Pos	Léxica	Que se puede vivir
Intentar causar que ART ~ funcione	ART ~	IntentarCausFact 0	administrar	ciudad	abierta	Pos	Léxica	Cosmopolita
Intentar causar que ART ~ funcione	ART ~	IntentarCausFact 0	regir	ciudad	moderna	Pos	Léxica	Cosmopolita
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	cuidar	ciudad	próspera	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Proveer de cosas necesarias ART ~	ART ~	V no estándar	abastecer	ciudad	rica	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Percibir ART ~	ART ~	V no estándar	dominar	ciudad	vanguardista	Pos	Léxica	Cosmopolita
Percibir ART ~	ART ~	V no estándar	abarcar	ciudad	floreciente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Percibir ART ~	ART ~	V no estándar	divisar	ciudad	bulliciosa	Pos	Léxica	Ambientada
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	visitar	ciudad	animada	Pos	Léxica	Ambientada
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	frecuentar	ciudad	gran(de)	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	recorrer	ciudad	gigantesca	Magn_tam magnusAntiVer	Fun Cuant +/AntiVer	Más grande de lo conveniente
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	AntiReal 1	dejar	ciudad	inabarcable	Magn_tam magnusAntiVer	Fun Cuant +/AntiVer	Más grande de lo conveniente
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	AntiReal 1	abandonar	ciudad	inhóspita	AntiPos	Léxica	Incómoda
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	vivir(en)	ciudad	deshumanizada	AntiPos	Léxica	Ingrata
Hacer lo que se espera que se haga	(en ART ~)	Real 1	habitar(en)	ciudad	desangelada	AntiPos	Léxica	Vacía

6.21. Núcleos de población								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
con ART ~								
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	residir(en)	ciudad	aburrida	AntiPos	Léxica	Tediosa
Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	IncepReal 1	afincar(se)(en)	ciudad	decadente	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	radicarse(en)	ciudad	saturada	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a/de ART ~)	Real 1	mudar(se)(a/de)	ciudad	abarrotada	AntiBon	Figur	Que está completamente llena
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	AntiReal 1	ir(se)(de)	ciudad	abigarrada	A no estándar	Léxica	Tipo de ciudad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(de) (ART) ~]	Real 1	cambiar(de)	ciudad	asfixiante	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(por ART ~)	Real 1	pasear(por)	ciudad	congestionada	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(por ART ~)	Real 1	deambular(por)	ciudad	populosa	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(por ART ~)	Real 1	transitar(por)	ciudad	polucionada	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(por ART ~)	Real 1	circular(por)	ciudad	deshabitada	AntiPos	Léxica	Vacía
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	(en ART ~)	AntiReal 2	perder(se)(en)	ciudad	desierta	AntiBon	Figur	Totalmente vacía
				ciudad	despoblada	AntiPos	Léxica	Vacía

6.21. Núcleos de población								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				ciudad	fantasmal	AntiBon	Figur	Vacía
				ciudad	vacía	AntiPos	Léxica	Vacía
				ciudad	barata	Pos	Léxica	Con nivel de vida asequible
				ciudad	cara	AntiPos	Léxica	Con nivel de vida elevado
				ciudad	ideal	Ver	Léxica	Prototípica
				ciudad	secreta	A no estándar	Figur	Desconocida
				ciudad	imaginaria	A no estándar	Léxica	Tipo de ciudad
				ciudad	mítica	Bon	Figur	Extraordinaria
				ciudad	perdida	A no estándar	Figur	Desconocida
				ciudad	invisible	A no estándar	Figur	Desconocida
				ciudad	natal	A no estándar	Léxica	Tipo de ciudad
				ciudad	con abolengo	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				ciudad	con historia	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Empezar a existir ART ~ cada vez más	-	IncepMagnFunc 0	extender(se)	estado[territorio,población,institución]	democrático	A no estándar	Léxica	Tipo de estado[territorio,población,institución]
Dejar ART ~ de existir	-	FinFunc 0	desmembrar(se)	estado[territorio,población,institución]	de derecho	A no estándar	Léxica	Tipo de estado[territorio,población,institución]
Dejar ART ~ de existir	-	FinFunc 0	desmoronar(se)	estado[territorio,población,institución]	totalitario	A no estándar	Léxica	Tipo de estado[territorio,población,institución]
Hacer que varias cosas dependan del poder central de ART ~	ART ~	V no estándar	centralizar	estado[territorio,población,institución]	confederado	A no estándar	Léxica	Tipo de estado[territorio,población,institución]
Hacer lícito ART ~	ART ~	V no estándar	legitimar	estado[territorio,población,institución]	federal	A no estándar	Léxica	Tipo de estado[territorio,población,institución]
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	defender	estado[territorio,población,institución]	autonómico	A no estándar	Léxica	Tipo de estado[territorio,población,institución]
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	proteger	estado[territorio,población,institución]	independiente	A no estándar	Léxica	Tipo de estado[territorio,población,institución]
Causar que ART ~ sea peor	ART ~	CausPredPejor	desestabilizar	estado[territorio,población,institución]	plurinacional	A no estándar	Léxica	Tipo de estado[territorio,población,institución]
Intentar causar que	ART ~	IntentarCausFact 0	gobernar	estado[territorio,población,institución]	plural	A no estándar	Léxica	Tipo de

6.21. Núcleos de población								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
ART ~ funcione								estado[territorio,población,institución]
Intentar causar que ART ~ funcione	ART ~	IntentarCausFact 0	dirigir	estado[territorio,población,institución]	central	A no estándar	Léxica	Tipo de estado[territorio,población,institución]
Intentar causar que ART ~ funcione	ART ~	IntentarCausFact 0	regir	estado[territorio,población,institución]	centralizado	A no estándar	Léxica	Tipo de estado[territorio,población,institución]
Intentar causar que ART ~ funcione	ART ~	IntentarCausFact 0	administrar	estado[territorio,población,institución]	floreciente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Formar parte de ART ~	(a ART ~)	Oper 2	pertenecer(a)	estado[territorio,población,institución]	dinámico	Pos	Léxica	Progresista
				estado[territorio,población,institución]	avanzado	Pos	Léxica	Progresista
				estado[territorio,población,institución]	fronterizo	A no estándar	Léxica	Tipo de estado[territorio,población,institución]
				estado[territorio,población,institución]	limítrofe	A no estándar	Léxica	Tipo de estado[territorio,población,institución]
				estado[territorio,población,institución]	ilegal	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Existir ART ~ (en algo)	(en Y)	Func 2	situar(se)(en un lugar)	pueblo[lugar]	gran(de)	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Existir ART ~ (en algo)	(en Y)	Func 2	ubicar(se)(en un lugar)	pueblo[lugar]	pequeño	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Existir ART ~ (en algo)	(con Y)	Func 2	lindar(con algo)	pueblo[lugar]	acogedor	Pos	Léxica	Hospitalario
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(con Y)	Fact 2	hermanar(se)	pueblo[lugar]	pintoresco	Pos	Léxica	Estrafalario
Entrar por la fuerza en ART ~	ART ~	V no estándar	invadir	pueblo[lugar]	típico	A no estándar	Léxica	Tipo de pueblo[lugar]
Entrar por la fuerza en ART ~	ART ~	V no estándar	ocupar	pueblo[lugar]	turístico	A no estándar	Léxica	Tipo de pueblo[lugar]
Entrar por la fuerza en ART ~	ART ~	V no estándar	asaltar	pueblo[lugar]	deshabitado	AntiPos	Léxica	Vacío
Cercar ART ~	ART ~	V no estándar	asediar	pueblo[lugar]	desierto	AntiBon	Figur	Totalmente vacío
Cercar ART ~	ART ~	V no estándar	sitiar	pueblo[lugar]	fantasmal	AntiBon	Figur	Totalmente vacío
Hacer lo que se	ART ~	Real 1	frecuentar	pueblo[lugar]	abandonado	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad

6.21. Núcleos de población								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
espera que se haga con ART ~								
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	habitar	pueblo[lugar]	inhóspito	AntiPos	Léxica	Incómodo
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	mudarse(a)	pueblo[lugar]	lejano	A no estándar	Léxica	Tipo de pueblo[lugar]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	afincar(se)(en)	pueblo[lugar]	aislado	A no estándar	Léxica	Tipo de pueblo[lugar]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	vivir(en)	pueblo[lugar]	perdido	A no estándar	Figur	Desconocido
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	residir(en)	pueblo[lugar]	alejado	A no estándar	Léxica	Tipo de pueblo[lugar]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	radicarse(en)	pueblo[lugar]	remoto	A no estándar	Léxica	Tipo de pueblo[lugar]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	morar(en)	pueblo[lugar]	cercano	A no estándar	Léxica	Tipo de pueblo[lugar]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	nacer(en)	pueblo[lugar]	situado(en un lugar)	A no estándar	Léxica	Tipo de pueblo[lugar]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	ir(a)	pueblo[lugar]	antiguo	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
				pueblo[lugar]	medieval	A no estándar	Léxica	Tipo de pueblo[lugar]
				pueblo[lugar]	nuevo	A no estándar	Léxica	Tipo de pueblo[lugar]
				pueblo[lugar]	costero	A no estándar	Léxica	Tipo de pueblo[lugar]
				pueblo[lugar]	marinero	A no estándar	Léxica	Tipo de pueblo[lugar]
				pueblo[lugar]	serrano	A no estándar	Léxica	Tipo de pueblo[lugar]

6.21. Núcleos de población								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				pueblo[lugar]	natal	A no estándar	Léxica	Tipo de pueblo[lugar]
				pueblo[lugar]	procedente(de)	A no estándar	Léxica	Tipo de pueblo[lugar]
				pueblo[lugar]	originario(de)	A no estándar	Léxica	Tipo de pueblo[lugar]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia con intensidad	-	MagnFact 0	florecer	reino[monarquía]	extenso	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia con intensidad	-	MagnFact 0	prosperar	reino[monarquía]	pequeño	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Intentar causar que ART ~ funcione	ART ~	IntentarCausFact 0	gobernar	reino[monarquía]	enorme	Magn_tam magnus	Fun Cuant +/AntiVer	Más grande de lo conveniente
Intentar causar que ART ~ funcione	ART ~	IntentarCausFact 0	dirigir	reino[monarquía]	independiente	A no estándar	Léxica	Con autonomía propia
Causar que ART ~ exista	ART ~	CausFunc 0	establecer	reino[monarquía]	legendario	Bon	Figur	De leyenda
Causar que ART ~ exista	ART ~	CausFunc 0	crear	reino[monarquía]	mítico	Bon	Figur	Extraordinario
Causar que ART ~ exista	ART ~	CausFunc 0	formar	reino[monarquía]	antiguo	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Causar que ART ~ funcione peor	ART ~	CausPredPejorFact 0	dividir	reino[monarquía]	ancestral	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Causar que ART ~ funcione mejor	ART ~	CausPredPlusBonFact 0	unir	reino[monarquía]	imaginario	A no estándar	Figur	Desconocido
Ganar mediante una guerra ART ~	ART ~	V no estándar	conquistar	reino[monarquía]	mágico	Bon	Figur	Con poderes
Volver a tener ART ~	ART ~	V no estándar	recuperar	reino[monarquía]	encantado	A no estándar	Figur	Hechizado
Aniquilar ART ~	ART ~	V no estándar	devastar	reino[monarquía]	celestial	Bon	Figur	Hechizado
Adquirir ART ~	ART ~	V no estándar	heredar	reino[monarquía]	espiritual	A no estándar	Figur	Que rechaza lo material
Pedir ART ~	ART ~	V no estándar	reclamar	reino[monarquía]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	pertenecer(a)	reino[monarquía]				
Ser imagen de ART ~	(a ART ~)	V no estándar	representar(a)	reino[monarquía]				

6.21. Núcleos de población								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Aniquilar ART ~	(con ART ~)	V no estándar	acabar(con)	reino[monarquía]				
Echar de ART ~ (a alguien)	(de ART ~)	V no estándar	expulsar(de)	reino[monarquía]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	vivir(en)	suburbio	urbano	A no estándar	Léxica	Tipo de suburbio
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	residir(en)	suburbio	pobre	A no estándar	Léxica	Tipo de suburbio
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	habitar(en)	suburbio	marginal	A no estándar	Léxica	Tipo de suburbio
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	nacer(en)	suburbio	sucio	AntiPos	Léxica	Descuidado
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	crecer(en)	suburbio	industrial	A no estándar	Léxica	Tipo de suburbio
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	criar(se)(en)	suburbio	residencial	A no estándar	Léxica	Tipo de suburbio
				suburbio	acomodado	A no estándar	Léxica	Tipo de suburbio
				suburbio	apacible	Pos	Léxica	Tranquilo
				suburbio	tranquilo	Pos	Léxica	Tranquilo
Causar que ART ~ exista	ART ~	CausFunc 0	construir	urbanización	lujosa	A no estándar	Léxica	Tipo de urbanización
Causar que ART ~ exista	ART ~	CausFunc 0	edificar	urbanización	pequeña	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ exista	ART ~	CausFunc 0	planificar	urbanización	gran(de)	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ exista	ART ~	CausFunc 0	proyectar	urbanización	situado(en)	Able	Léxica	Que se encuentra en ART ~
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	vigilar	urbanización				

6.21. Núcleos de población								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Tomar posesión de ART ~	ART ~	V no estándar	ocupar	urbanización				
Sacar de ART ~ (a alguien)	ART ~	V no estándar	desalojar	urbanización				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	vivir(en)	urbanización				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	residir(en)	urbanización				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	acceder(a)	urbanización				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	Real 1	salir(de)	urbanización				
Proveer a ART ~ (de algo)	[(de Y) (a ART ~)]	V no estándar	abastecer(de algo) (a)	urbanización				
Existir ART ~ ampliamente	-	MagnFunc 0	crecer	urbe	gran(de)	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Empezar a funcionar ART ~ con dificultad	-	IncepObstr 0	masificar(se)	urbe	gigantesca	Magn_tam magnusAntiVer	Fun Cuant +/AntiVer	Más grande de lo conveniente
Empezar a funcionar ART ~ con dificultad	-	IncepObstr 0	congestionarse	urbe	inmensa	Magn_tam magnusAntiVer	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	AntiReal 1	abandonar	urbe	pequeña	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	AntiReal 1	dejar	urbe	deshumanizada	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~ exista de nuevo	ART ~	CausDenuevoFunc 0	reconstruir	urbe	fría	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~ exista	ART ~	CausFunc 0	construir	urbe	inhóspita	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~	ART ~	CausMagnFunc 0	ampliar	urbe	antigua	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal

6.21. Núcleos de población								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
exista cada vez más								
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	transformar	urbe	histórica	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	modernizar	urbe	moderna	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	surgir	urbe	industrial	A no estándar	Léxica	Tipo de urbe
				urbe	capitalina	A no estándar	Léxica	Tipo de urbe

6.22. Objetos de adorno y decoración								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Causar que ART ~ exista	ART ~	CausFunc 0	realizar	escultura	clásica	A no estándar	Léxica	Tipo de escultura
Causar que ART ~ exista	ART ~	CausFunc 0	hacer	escultura	moderna	A no estándar	Léxica	Tipo de escultura
Causar que ART ~ exista	ART ~	CausFunc 0	esculpir	escultura	contemporánea	A no estándar	Léxica	Tipo de escultura

6.22. Objetos de adorno y decoración								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Causar que ART ~ exista	ART ~	CausFunc 0	crear	escultura	actual	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Causar que ART ~ exista	ART ~	CausFunc 0	concebir	escultura	pequeña	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ exista	ART ~	CausFunc 0	diseñar	escultura	gran(de)	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ exista	ART ~	CausFunc 0	tallar	escultura	monumental	Magn_tam magnus	Figur	Tan grande como un monumento
Causar que ART ~ exista	ART ~	CausFunc 0	modelar	escultura	totémica	A no estándar	Léxica	Tipo de escultura
Causar que ART ~ se manifieste	ART ~	CausManif 0	exhibir	escultura	conmemorativa	A no estándar	Léxica	Tipo de escultura
Causar que ART ~ se manifieste	ART ~	CausManif 0	exponer	escultura	ecuestre	A no estándar	Léxica	Tipo de escultura
Causar que ART ~ exista	ART ~	CausFunc 0	erigir	escultura	urbana	A no estándar	Léxica	Tipo de escultura
Causar que ART ~ exista	ART ~	CausFunc 0	levantar	escultura	virtual	A no estándar	Léxica	Tipo de escultura
Analizar ART ~	ART ~	V no estándar	estudiar	escultura	digital	A no estándar	Léxica	Tipo de escultura
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	observar	escultura				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	contemplar	escultura				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~ frecuentemente	ART ~	MagnReal 1	admirar	escultura				
Empezar ART ~ a existir/Causar que ART ~ empiece a existir	-/ART ~	IncepFunc 0/CausIncepFunc 0	levantar(se)	estatua	monumental	Magn_tam magnus	Figur	Tan grande como un monumento
Empezar ART ~ a existir/Causar que ART ~ empiece a existir	-/ART ~	IncepFunc 0/CausIncepFunc 0	alzar(se)	estatua	gigante	Magn_tam magnusAntiVer	Fun Cuant +/AntiVer	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ exista	ART ~	CausFunc 0	tallar	estatua	colosal	Magn_tam magnus	Figur	Tan grande como el Coloso
Causar que ART ~ exista	ART ~	CausFunc 0	esculpir	estatua	imponente	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Consagrar ART ~ (a algo/a alguien)	ART ~ (a Y)	V no estándar	dedicar(algo/a alguien)	estatua	faraónica	Magn_tam magnus	Figur	Tan elevada como un faraón
Causar que ART ~ exista	ART ~	CausFunc 0	diseñar	estatua	valiosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Causar que ART ~ exista	ART ~	CausFunc 0	idear	estatua	histórica	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal

6.22. Objetos de adorno y decoración								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Causar que ART ~ exista	ART ~	CausFunc 0	erigir	estatua	antigua	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	instalar	estatua	reciente	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	recubrir	estatua	viviente	A no estándar	Léxica	Tipo de estatua
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	poner	estatua	ecuestre	A no estándar	Léxica	Tipo de estatua
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	derribar	estatua	sedente	A no estándar	Léxica	Tipo de estatua
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	destruir	estatua	yacente	A no estándar	Léxica	Tipo de estatua
Causar que ART ~ funcione por primera vez	ART ~	PorprimeravezCausFact 0	inaugurar	estatua	orante	A no estándar	Léxica	Tipo de estatua
				estatua	totémica	A no estándar	Léxica	Tipo de estatua
				estatua	votiva	A no estándar	Léxica	Tipo de estatua
				estatua	conmemorativa	A no estándar	Léxica	Tipo de estatua
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	adornar(algo)	florero				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma satisfactoria que afecta (a algo)	(Y)	BonFact 2	alegrar(algo)	florero				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que perjudica (a algo)	(Y)	AntiBonFact 2	estorbar(algo)	florero				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que perjudica (a algo)	(Y)	AntiBonFact 2	impedir(algo)	florero				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	tapar(algo)	florero				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	ocultar(algo)	florero				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	arreglar	florero				
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	colocar	florero				
Hacer (algo) con ART ~	[(en ART ~)(Y)]	Labreal 13	meter(en)	florero				
Hacer (algo) con ART ~	[(en ART ~)(Y)]	Labreal 13	poner(en)	florero				
Hacer (algo) con ART ~	[(de) (ART) (pl) ~ (Y)]	Labreal 13	llenar(de)	floripondio	enorme	Magn_tam magnusAntiVer	Fun Cuant +/AntiVer	Más grande de lo conveniente
Hacer (algo) con ART ~	[(con) (ART) (pl) ~ (Y)]	Labreal 13	adornar(con)	floripondio	horrible	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad

6.22. Objetos de adorno y decoración								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				floripondio	feo	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				floripondio	horroroso	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				floripondio	indescriptible	A no estándar	Léxica	Tipo de floripondio
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~ (pl)	Real 1	permitir(se)	floritura				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~ (pl)	Real 1	hacer	floritura				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~ (pl)	Real 1	poner	floritura				
Aceptar ART ~	(ART) ~	V no estándar	admitir	floritura				
Existir ART ~	-	Func 0	caber	floritura				
Hacer (algo) con ART ~	[(con) (ART) ~(a Y)]	Labreal 13	asombrar(con)	floritura				
Hacer (algo) con ART ~	[(con) (ART) ~ (a Y)]	Labreal 13	deleitar(con)	floritura				
Hacer (algo) con ART ~	[(con) (ART) ~(Y)]	Labreal 13	adornar(con)	floritura				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	decorar(algo)	fresco[pintura]	famoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	cubrir(algo)	fresco[pintura]	célebre	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Volverse ART ~ peor	-	Degrad 0	deteriorar(se)	fresco[pintura]	inédito	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Causar que ART ~ exista	ART ~	CausFunc 0	pintar	fresco[pintura]	desconocido	A no estándar	Léxica	Tipo de fresco[pintura]
Causar que ART ~ exista	ART ~	CausFunc 0	trazar	fresco[pintura]	antiguo	A no estándar	Léxica	Tipo de fresco[pintura]
Causar que ART ~ exista	ART ~	CausDenuevoFact 0	restaurar	fresco[pintura]	clásico	A no estándar	Léxica	Tipo de fresco[pintura]
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	destruir	fresco[pintura]	preciado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	conservar	fresco[pintura]	magnífico	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Causar que ART ~ se manifieste	ART ~	CausManif 0	exhibir	fresco[pintura]	impresionante	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	mirar	fresco[pintura]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	ver	fresco[pintura]				

6.22. Objetos de adorno y decoración								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~ frecuentemente	ART ~	MagnReal 1	admirar	fresco[pintura]				
Detenerse en ART ~	ART ~	V no estándar	analizar	fresco[pintura]				
Causar que ART ~ funcione	(ART) ~ (pl)	CausFact 0	poner	guirnalda	de flores	A no estándar	Léxica	Tipo de guirnalda
Causar que ART ~ funcione	(ART) ~ (pl)	CausFact 0	colocar	guirnalda	preciosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~ (pl)	Real 1	hacer	guirnalda	bonita	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer (algo) con ART ~	[(con) (ART) ~ (pl)(Y)]	Labreal 13	adornar(con)	guirnalda	fastuosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer (algo) con ART ~	[(con) (ART) ~ (pl)(Y)]	Labreal 13	coronar(con)	guirnalda	vistosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer (a algo) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	poner(a algo)	herradura	de la suerte	A no estándar	Léxica	Tipo de herradura
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	clavar	herradura				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	llevar	herradura				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	arriar	insignia	oficial	Ver	Léxica	Auténtica
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	enarbolar	insignia	acreditativa	Ver	Léxica	Auténtica
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	izar	insignia	famosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	ondear	insignia	conocida	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	conceder	insignia	preciada	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	dar	insignia	meritoria	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	entregar	insignia				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	imponer	insignia				
Ser objeto de la acción de ART ~	ART ~	Real 2	recibir	insignia				

6.22. Objetos de adorno y decoración								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Ser objeto de la acción de ART ~	ART ~	Real 2	obtener	insignia				
Ser objeto de la acción de ART ~	ART ~	Real 2	ganar(se)	insignia				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 1	llevar	insignia				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 1	portar	insignia				
Causar que ART ~ se manifieste	ART ~	CausManif 0	lucir	insignia				
Causar que ART ~ se manifieste	ART ~	CausManif 0	vestir	insignia				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma satisfactoria	-	BonFact 0	resplandecer	joya	auténtica	Ver	Léxica	Auténtica
Causar que ART ~ exista	ART ~	CausFunc 0	diseñar	joya	verdadera	Ver	Léxica	Auténtica
Causar que ART ~ exista	ART ~	CausFunc 0	tallar	joya	falsa	AntiVer	Léxica	Simulada
Causar que ART ~ exista	ART ~	CausFunc 0	cincelar	joya	valiosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Causar que ART ~ exista	ART ~	CausDenuevoFact 0	restaurar	joya	millonaria	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Adulterar ART ~	ART ~	V no estándar	falsificar	joya	preciada	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	adquirir	joya	codiciada	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	AntiReal 1	robar	joya	digna(de algo/de alguien)	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	coleccionar	joya	fabulosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	atesorar	joya	fastuosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	conservar	joya	portentosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	guardar	joya	incomparable	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	llevar	joya	original	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	poner(se)	joya	única	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Causar que ART ~ se manifieste	ART ~	CausManif 0	lucir	joya	deslumbrante	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad

6.22. Objetos de adorno y decoración

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
Causar que ART ~ se manifieste	ART ~	CausManif 0	exhibir	joya	resplandeciente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Causar que ART ~ se manifieste	ART ~	CausManif 0	exponer	joya	rutilante	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Dejar en prenda ART ~	ART ~	V no estándar	empeñar	joya	ostentosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Vender ART ~ en subasta pública	ART ~	V no estándar	subastar	joya	recargada	AntiPos	Léxica	Con demasiados adornos
Apreciar el valor de ART ~	ART ~	V no estándar	valorar	joya	delicada	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Apoderarse una autoridad judicial o administrativa de ART ~	(de ART ~)	V no estándar	incautarse(de)	joya	pequeña	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
				joya	familiar	A no estándar	Léxica	Tipo de joya
				joya	patrimonial	A no estándar	Léxica	Tipo de joya
				joya	personal	A no estándar	Léxica	Tipo de joya
				joya	artística	A no estándar	Léxica	Tipo de joya
				joya	arquitectónica	A no estándar	Léxica	Tipo de joya
				joya	pictórica	A no estándar	Léxica	Tipo de joya
				joya	literaria	A no estándar	Léxica	Tipo de joya
				joya	histórica	A no estándar	Léxica	Tipo de joya
				joya	documental	A no estándar	Léxica	Tipo de joya
				joya	bibliográfica	A no estándar	Léxica	Tipo de joya
				joya	discográfica	A no estándar	Léxica	Tipo de joya
				joya	musical	A no estándar	Léxica	Tipo de joya
				joya	religiosa	A no estándar	Léxica	Tipo de joya

6.23. Prendas de vestir y complementos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	abrochar	abrigo[prenda de vestir]	grueso	Magn_pens	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al peso
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	cerrar	abrigo[prenda de vestir]	fino	AntiMagn_pens	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al peso
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	abotonar	abrigo[prenda de vestir]	largo	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Hacer lo que se espera que haga	ART ~	Real 1	cruzarse	abrigo[prenda de vestir]	corto	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	confeccionar	abrigo[prenda de vestir]	clásico	A no estándar	Léxica	Tipo de abrigo[prenda de vestir]
Causar que ART ~ funcione	(ART) ~	CausFact 0	arreglar	abrigo[prenda de vestir]	de vestir	A no estándar	Léxica	Tipo de abrigo[prenda de vestir]
Hacer (algo) con ART	[(con ART ~) (a Y)]	Labreal 13	arropar(con)	abrigo[prenda de vestir]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a X)	Fact 1	{quedar/estar}(a alguien) {holgado/grande/pequeño}	anillo[sortija]	de pedida	A no estándar	Léxica	Tipo de anillo
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	llevar	anillo[sortija]	de compromiso	A no estándar	Léxica	Tipo de anillo
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	tener	anillo[sortija]	de boda	A no estándar	Léxica	Tipo de anillo
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	lucir	anillo[sortija]	de casado	A no estándar	Léxica	Tipo de anillo
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	escoger	anillo[sortija]	nupcial	A no estándar	Léxica	Tipo de anillo
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	elegir	anillo[sortija]	matrimonial	A no estándar	Léxica	Tipo de anillo
Preparar ART ~ (a alguien)	ART ~ (a Y)	PreparReal 2	ajustar	anillo[sortija]	de{oro/plata/diamantes…}	A no estándar	Léxica	Tipo de anillo
Preparar ART ~ (a alguien)	ART ~ (a Y)	PreparReal 2	colocar	anillo[sortija]	metálico	A no estándar	Léxica	Tipo de anillo
Preparar ART ~ (a alguien)	ART ~ (a Y)	PreparReal 2	poner	anillo[sortija]	mágico	A no estándar	Figur	Que posee poderes
Preparar ART ~ (a alguien)	ART ~ (a Y)	PreparReal 2	encajar	anillo[sortija]				

6.23. Prendas de vestir y complementos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	regalar	anillo[sortija]				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	donar	anillo[sortija]				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	entregar	anillo[sortija]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	ganar	anillo[sortija]				
				bañador	de{una/dos}piezas	A no estándar	Léxica	Tipo de bañador
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	abrochar	bata	de cola	A no estándar	Léxica	Tipo de bata
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	desabrochar	bata	de médico	A no estándar	Léxica	Tipo de bata
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	abrir	bata	de enfermero	A no estándar	Léxica	Tipo de bata
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(con) (ART) ~]	Real 1	trabajar(con)	bata	de trabajo	A no estándar	Léxica	Tipo de bata
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ~)	Real 1	aparecer(en)	bata	de {andar/estar}por casa	A no estándar	Léxica	Tipo de bata
				bata	guateada	A no estándar	Léxica	Tipo de bata
				bata	de seda	A no estándar	Léxica	Tipo de bata
				bata	de felpa	A no estándar	Léxica	Tipo de bata
				bata	de boatiné	A no estándar	Léxica	Tipo de bata
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	abrochar	batín	casero	A no estándar	Léxica	Tipo de batín
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	desabrochar	batín	hospitalario	A no estándar	Léxica	Tipo de batín
				batín	de médico	A no estándar	Léxica	Tipo de batín
				batín	de enfermero	A no estándar	Léxica	Tipo de batín
				bisutería	barata	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad

6.23. Prendas de vestir y complementos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				bisutería	fina	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				bisutería	artesana	Pos	Léxica	Hecha a mano
				bisutería	de plástico	A no estándar	Léxica	Tipo de artesanía
				bisutería	cuidada	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				bisutería	de calidad	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				bisutería	alta	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				bisutería	variopinta	A no estándar	Léxica	Tipo de artesanía
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	arrugar(se)	blusa	lisa	A no estándar	Léxica	Tipo de blusa
Hacer ART ~ lo contrario de lo que se espera	-	AntiFact 0	encoger	blusa	(a/de)rayas	A no estándar	Léxica	Tipo de blusa
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	coser	blusa	de flores	A no estándar	Léxica	Tipo de blusa
Causar que ART ~ exista	ART ~	CausFunc 0	confeccionar	blusa	estampada	A no estándar	Léxica	Tipo de blusa
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	arreglar	blusa	bordada	A no estándar	Léxica	Tipo de blusa
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	ajustar	blusa	transparente	A no estándar	Léxica	Tipo de blusa
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	agrandar	blusa	de algodón	A no estándar	Léxica	Tipo de blusa
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	ensanchar	blusa	de seda	A no estándar	Léxica	Tipo de blusa
Causar que ART ~ exista	ART ~	CausFunc 0	diseñar	blusa	sintética	A no estándar	Léxica	Tipo de blusa
				blusa	de fibra	A no estándar	Léxica	Tipo de blusa
				blusa	de punto	A no estándar	Léxica	Tipo de blusa
				blusa	de manga{larga/corta}	A no estándar	Léxica	Tipo de blusa
				blusa	de media manga	A no estándar	Léxica	Tipo de blusa
				blusa	sin mangas	A no estándar	Léxica	Tipo de blusa
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	calarse	boina				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	ajustarse	boina				

6.23. Prendas de vestir y complementos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	encajarse	boina				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	poner	boina				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	quitar	boina				
Hacer ART ~ lo contrario de lo que se espera	-	AntiFact 0	extraviar(se)	bolso	lleno	A no estándar	Léxica	Tipo de bolso
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	pesar	bolso	abarrotado	A no estándar	Figur	Que está completamente lleno
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	vaciar	bolso	repleto	A no estándar	Léxica	Tipo de bolso
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	llenar	bolso	de mujer	A no estándar	Léxica	Tipo de bolso
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	abrir	bolso	de mano	A no estándar	Léxica	Tipo de bolso
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	cerrar	bolso	deportivo	A no estándar	Léxica	Tipo de bolso
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	llevar	bolso	playero	A no estándar	Léxica	Tipo de bolso
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	portar	bolso	en bandolera	A no estándar	Léxica	Tipo de bolso
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	aferrar	bolso	a cuestas	A no estándar	Léxica	Tipo de bolso
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	agarrar	bolso	al hombro	A no estándar	Léxica	Tipo de bolso
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	perder	bolso	en mano	A no estándar	Léxica	Tipo de bolso
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	soltar	bolso				
Tener ART ~ nuevamente	ART ~	DenuevoOper 1	recuperar	bolso				
Tener ART ~ nuevamente	ART ~	DenuevoOper 1	encontrar	bolso				

6.23. Prendas de vestir y complementos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer (a alguien) lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	AntiReal 2	arrebatar(a alguien)	bolso				
Hacer (a alguien) lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	AntiReal 2	robar	bolso				
Hacer (a alguien) lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	AntiReal 2	sustraer	bolso				
Hacer (a alguien) lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	AntiReal 2	quitar	bolso				
Hacer (algo) con ART ~	[(en ART ~) (Y)]	Labreal 13	llevar(en)	bolso				
Hacer (algo) con ART ~	[(en ART ~) (Y)]	Labreal 13	meter(en)	bolso				
Hacer (algo) con ART ~	[(en ART ~) (Y)]	Labreal 13	guardar(en)	bolso				
Hacer (algo) con ART ~	[(en ART ~) (Y)]	Labreal 13	buscar(en)	bolso				
Hacer (algo) con ART ~	[(en ART ~) (Y)]	Labreal 13	rebuscar(en)	bolso				
Hacer (algo) con ART ~	[(en ART ~) (Y)]	Labreal 13	hurgar(en)	bolso				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(con ART ~)	Real 1	cargar(con)	bolso				
				botín[calzado]	de cuero	A no estándar	Léxica	Tipo de botín[calzado]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	enseñar	braga	de algodón	A no estándar	Léxica	Tipo de braga
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta	(a X)	Fact 1	verse(le)(a alguien)	braga	de lycra	A no estándar	Léxica	Tipo de braga

6.23. Prendas de vestir y complementos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
(a alguien)								
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	bajar	braga	de ganchillo	A no estándar	Léxica	Tipo de braga
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ~)	Real 1	mudar(se)(de)	braga	con bordados	A no estándar	Léxica	Tipo de braga
				braga	con puntillas	A no estándar	Léxica	Tipo de braga
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	lucir	broche	de bisutería	A no estándar	Léxica	Tipo de broche
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	llevar	broche	de pedrería	A no estándar	Léxica	Tipo de broche
Hacer (a algo) lo que se espera que se haga con ART ~	(a Y)	Real 2	poner(a algo)	broche	de fantasía	A no estándar	Léxica	Tipo de broche
Hacer (algo) con ART ~	[(con ART ~) (Y)]	Labreal 13	cerrar(con)	broche	de adorno	A no estándar	Léxica	Tipo de broche
Hacer (algo) con ART ~	[(con ART ~) (Y)]	Labreal 13	terminar(con)	broche	elegante	Pos	Léxica	Sencillo
Hacer (algo) con ART ~	[(con ART ~) (Y)]	Labreal 13	adornar(con)	broche	valioso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				broche	brillante	A no estándar	Léxica	Tipo de broche
				broche	magnífico	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				broche	perfecto	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				broche	extraordinario	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				broche	apoteósico	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				broche	distinguido	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				broche	admirable	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				broche	final	A no estándar	Figur	Término de algo
				broche	de oro	A no estándar	Léxica	Tipo de broche
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	caérse(le)(a alguien)	calcetín	de lana	A no estándar	Léxica	Tipo de calcetín

6.23. Prendas de vestir y complementos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	bajárse(le)(a alguien)	calcetín	de algodón	A no estándar	Léxica	Tipo de calcetín
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma insatisfactoria	-	AntiBonFact 0	oler	calcetín	de fibra	A no estándar	Léxica	Tipo de calcetín
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma insatisfactoria	-	AntiBonFact 0	apestar	calcetín	de hilo	A no estándar	Léxica	Tipo de calcetín
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	coser	calcetín	de goma	A no estándar	Léxica	Tipo de calcetín
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	remendar	calcetín	desparejado	A no estándar	Léxica	Tipo de calcetín
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	zurcir	calcetín	corto	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	subir	calcetín	largo	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Unir dos ART ~	ART ~	V no estándar	emparejar	calcetín	tobillero	A no estándar	Léxica	Tipo de calcetín
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	apretar(le)(a alguien)	calzado	adecuado	Ver	Léxica	Apropiado
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	rozar(le)(a alguien)	calzado	especial	A no estándar	Léxica	Tipo de calzado
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	dar de sí	calzado	cómodo	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	transpirar	calzado	confortable	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	llevar	calzado	ancho	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Hacer lo que se espera que	ART ~	Real 1	poner	calzado	holgado	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en

6.23. Prendas de vestir y complementos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
se haga con ART ~								cuanto al tamaño
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	quitar	calzado	apretado	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	limpiar	calzado	justo	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	cepillar	calzado	inapropiado	AntiVer	Léxica	Impropio
Hacer por primera vez lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	PorprimeravezReal 1	estrenar	calzado	estrecho	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
				calzado	incómodo	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				calzado	resbaladizo	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				calzado	deportivo	A no estándar	Léxica	Tipo de calzado
				calzado	informal	A no estándar	Léxica	Tipo de calzado
				calzado	de vestir	A no estándar	Léxica	Tipo de calzado
				calzón	corto	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
				calzón	largo	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
				calzón	clásico	A no estándar	Léxica	Tipo de calzón
				calzón	deportivo	A no estándar	Léxica	Tipo de calzón
				calzón	de boxeo	A no estándar	Léxica	Tipo de calzón
				calzón	de rayas	A no estándar	Léxica	Tipo de calzón
				calzón	de cuadros	A no estándar	Léxica	Tipo de calzón
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	asomar	calzoncillo	largo	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ se manifieste	ART ~	CausManif 0	enseñar	calzoncillo	juvenil	A no estándar	Léxica	Tipo de calzoncillo

6.23. Prendas de vestir y complementos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	bajar	calzoncillo	de rayas	A no estándar	Léxica	Tipo de calzoncillo
Cambiar de ~	(de ~)	V no estándar	mudar(se)(de)	calzoncillo	estampado	A no estándar	Léxica	Tipo de calzoncillo
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	arrugar(se)	camisa	clásica	A no estándar	Léxica	Tipo de camisa
Hacer ART ~ lo contrario de lo que se espera	-	AntiFact 0	encoger(se)	camisa	de vestir	A no estándar	Léxica	Tipo de camisa
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	remangarse	camisa	de batalla	A no estándar	Léxica	Tipo de camisa
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	coser	camisa	estrafalaria	AntiPos	Léxica	Desaliñada
Causar que ART ~ exista	ART ~	CausFunc 0	confeccionar	camisa	vaquera	A no estándar	Léxica	Tipo de camisa
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	arreglar	camisa	de seda	A no estándar	Léxica	Tipo de camisa
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	ajustar	camisa	de algodón	A no estándar	Léxica	Tipo de camisa
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	agrandar	camisa	sintética	A no estándar	Léxica	Tipo de camisa
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	ensanchar	camisa	de fibra	A no estándar	Léxica	Tipo de camisa
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	estrechar	camisa	(a/de)rayas	A no estándar	Léxica	Tipo de camisa
Causar que ART ~ exista	ART ~	CausFunc 0	diseñar	camisa	(a/de)cuadros	A no estándar	Léxica	Tipo de camisa
				camisa	estampada	A no estándar	Léxica	Tipo de camisa
				camisa	lisa	A no estándar	Léxica	Tipo de camisa
				camisa	de manga{larga/corta}	A no estándar	Léxica	Tipo de camisa
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	arrugar(se)	camiseta	de manga{corta/larga}	A no estándar	Léxica	Tipo de camiseta
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	desteñir(se)	camiseta	sin mangas	A no estándar	Léxica	Tipo de camiseta
Hacer ART ~ lo contrario de lo que se espera	-	AntiFact 0	encoger(se)	camiseta	de tirantes	A no estándar	Léxica	Tipo de camiseta
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	coser	camiseta	oficial	Ver	Léxica	Auténtica
Causar que ART ~ exista	ART ~	CausFunc 0	confeccionar	camiseta	interior	A no estándar	Léxica	Tipo de camiseta

6.23. Prendas de vestir y complementos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Causar que ART ~ exista	ART ~	CausFunc 0	diseñar	camiseta	de algodón	A no estándar	Léxica	Tipo de camiseta
				camiseta	rayada	A no estándar	Léxica	Tipo de camiseta
				camiseta	escotada	A no estándar	Léxica	Tipo de camiseta
				camiseta	sudada	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	poner	campera	de cuero	A no estándar	Léxica	Tipo de campera
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	quitar	campera	de piel	A no estándar	Léxica	Tipo de campera
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	abrochar	campera	de lana	A no estándar	Léxica	Tipo de campera
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	desabrochar	campera	vaquera	A no estándar	Léxica	Tipo de campera
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	llevar	campera	deportiva	A no estándar	Léxica	Tipo de campera
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	usar	campera	de vestir	A no estándar	Léxica	Tipo de campera
Causar que ART ~ se manifieste	ART ~	CausManif 0	lucir	campera				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	poner	capa[prenda]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	enfundar	capa[prenda]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	quitar	capa[prenda]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en/con ART ~)	Real 1	envolver(se)(en/con)	capa[prenda]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(con ART ~)	Real 1	cubrir(con)	capa[prenda]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(con ART ~)	Real 1	abrigar(con)	capa[prenda]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(con ART ~)	Real 1	vestir(con)	capa[prenda]				
Mostrar la auténtica	ART ~ (a Y)	V no estándar	quitar	careta				

6.23. Prendas de vestir y complementos

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
personalidad de alguien								
Mostrar la auténtica personalidad de alguien	ART ~ (a Y)	V no estándar	arrancar	careta				
Mostrar la auténtica personalidad de alguien	ART ~ (a Y)	V no estándar	sacar	careta				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	poner	careta				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	llevar	careta				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	mantener	careta				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(con ART ~)	Real 1	disfrazar(con)	careta				
Esconder la verdadera personalidad bajo ART ~	[(con ART ~) (Y)]	V no estándar	cubrir(con)	careta				
Esconder la verdadera personalidad bajo ART ~	(bajo ART ~)	V no estándar	ocultar(se)(bajo)	careta				
Mostrar la auténtica personalidad de alguien	[(de ART ~) (a Y)]	V no estándar	despojar(de)	careta				
				cazadora[prenda de vestir]	vaquera	A no estándar	Léxica	Tipo de cazadora[prenda de vestir]
				cazadora[prenda de vestir	tejana	A no estándar	Léxica	Tipo de cazadora[prenda de vestir]
				cazadora[prenda de vestir	de cuero	A no estándar	Léxica	Tipo de cazadora[prenda de vestir]
				cazadora[prenda de vestir	deportiva	A no estándar	Léxica	Tipo de cazadora[prenda de vestir]
				cazadora[prenda de vestir	de piel	A no estándar	Léxica	Tipo de cazadora[prenda de vestir]

6.23. Prendas de vestir y complementos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				cazadora[prenda de vestir	de flecos	A no estándar	Léxica	Tipo de cazadora[prenda de vestir]
				cazadora[prenda de vestir	de aviador	A no estándar	Léxica	Tipo de cazadora[prenda de vestir]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	usar	chaleco	salvavidas	A no estándar	Léxica	Tipo de chaleco
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	llevar	chaleco	antibalas	A no estándar	Léxica	Tipo de chaleco
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	Real 2	poner	chaleco	cruzado	A no estándar	Léxica	Tipo de chaleco
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	Real 2	quitar	chaleco				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	Real 2	abrochar	chaleco				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	Real 2	desabrochar	chaleco				
				chándal	escolar	A no estándar	Léxica	Tipo de chándal
				chándal	de batalla	A no estándar	Léxica	Tipo de chándal
				chándal	de faena	A no estándar	Léxica	Tipo de chándal
Contratar ART ~	ART ~	V no estándar	alquilar	chaqué	clásico	A no estándar	Léxica	Tipo de chaqué
Imponer ART ~	ART ~	V no estándar	exigir	chaqué	tradicional	A no estándar	Léxica	Tipo de chaqué
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ~)	Real 1	ir(de)	chaqué	riguroso	A no estándar	Léxica	Tipo de chaqué
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ~)	Real 1	vestir(de)	chaqué	protocolario	A no estándar	Léxica	Tipo de chaqué
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ~)	Real 1	casarse(de)	chaqué				
Hacer lo que se espera que	ART ~	Real 1	abrir	chaqueta	cruzada	A no estándar	Léxica	Tipo de chaqueta

6.23. Prendas de vestir y complementos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
se haga con ART ~								
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	cerrar	chaqueta	abierta	A no estándar	Léxica	Tipo de chaqueta
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	abrochar	chaqueta	abotonada	A no estándar	Léxica	Tipo de chaqueta
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	desabrochar	chaqueta	vaquera	A no estándar	Léxica	Tipo de chaqueta
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	coser	chaqueta	de cuero	A no estándar	Léxica	Tipo de chaqueta
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	arreglar	chaqueta	de pana	A no estándar	Léxica	Tipo de chaqueta
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	acortar	chaqueta				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	alargar	chaqueta				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	lucir	collar	llamativo	Pos	Léxica	Que llama la atención
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	llevar	collar	precioso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	usar	collar	original	Pos	Léxica	Que llama la atención
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	Real 2	colocar	collar	vistoso	Pos	Léxica	Que llama la atención
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	poner(se)	collar	de perro	A no estándar	Léxica	Tipo de collar
Hacer (algo) con ART ~	[(con ART ~) (Y)]	Labreal 13	atar(con)	collar	antipulgas	A no estándar	Léxica	Tipo de collar
Hacer (algo) con ART ~	[(con ART ~) (Y)]	Labreal 13	sujetar(con)	collar	olímpico	A no estándar	Léxica	Tipo de collar
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	llevar	corbata	llamativa	Pos	Léxica	Que llama la atención
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	usar	corbata	original	Pos	Léxica	Genuina

6.23. Prendas de vestir y complementos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Causar que ART ~ se manifieste	(ART) ~	CausManif 0	lucir	corbata	vistosa	Pos	Léxica	Que llama la atención
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	poner	corbata	de seda	A no estándar	Léxica	Tipo de corbata
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	quitar	corbata	de fantasía	A no estándar	Léxica	Tipo de corbata
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	apretar	corbata	elegante	Pos	Léxica	Sencilla
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	aflojar	corbata	hortera	AntiPos	Léxica	De mal gusto
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	anudar	corbata	chillona	AntiPos	Léxica	De mal gusto
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	desanudar	corbata	cantosa	AntiPos	Léxica	De mal gusto
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	arreglar	corbata	extravagante	AntiPos	Léxica	Desaliñada
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	regalar	corbata	estrafalaria	AntiPos	Léxica	Desaliñada
Formar un conjunto de ART ~	(ART) ~	V no estándar	coleccionar	corbata				
Volver a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	DenuevoReal 1	repetir	corbata				
Sustituir ART ~	(de ~)	V no estándar	cambiar(de)	corbata				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ~)	Real 1	ir(de)	corbata				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	enganchar(se)	corchete[broche]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	desenganchar(se)	corchete[broche]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	abrochar	corchete[broche]				
Hacer lo que se espera que	ART ~	Real 1	poner	corchete[broche]				

6.23. Prendas de vestir y complementos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
se haga con ART ~								
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	quitar	corchete[broche]				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	coser	corchete[broche]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	atar	cordón[cuerda fina]	deshilachado	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	desatar	cordón[cuerda fina]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	anudar	cordón[cuerda fina]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	tensar	cordón[cuerda fina]				
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	AntiReal 1	pisar	cordón[cuerda fina]				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	cortar	cordón[cuerda fina]				
Hacer ART ~ lo contrario de lo que se espera	-	AntiFact 0	romper(se)	correa	larga	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	ajustar(se)	correa	corta	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	tensar	correa	tensa	A no estándar	Léxica	Tipo de correa
Sustituir ART ~	ART ~	V no estándar	sustituir	correa	floja	A no estándar	Léxica	Tipo de correa
Sustituir ART ~	ART ~	V no estándar	cambiar	correa	suelta	A no estándar	Léxica	Tipo de correa
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	estirar	correa	de transmisión	A no estándar	Léxica	Tipo de correa
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	alargar	correa	extensible	A no estándar	Léxica	Tipo de correa
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	acortar	correa				

6.23. Prendas de vestir y complementos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer (algo) con ART ~	(de/como ~) (a Y)	Labreal 13	servir(de/como)	correa				
Hacer (algo) con ART ~	(de/como ~) (a Y)	Labreal 13	utilizar(de/como)	correa				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	Real 1	tirar(de)	correa				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	llevar	corsé	ortopédico	A no estándar	Léxica	Tipo de corsé
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	poner	corsé	estético	A no estándar	Léxica	Tipo de corsé
Necesitar que ART ~ lleve a cabo una acción	(ART) ~	Real 2	necesitar	corsé	entallado	A no estándar	Léxica	Tipo de corsé
Ordenar un facultativo el uso de ART ~	ART ~	V no estándar	prescribir	corsé	ajustado	A no estándar	Léxica	Tipo de corsé
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	quitar	corsé	rígido	A no estándar	Léxica	Tipo de corsé
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	Real 1	liberar(se)(de)	corsé	legal	Ver	Léxica	Oficial
				corsé	jurídico	A no estándar	Figur	Limitación jurídica
				corsé	legislativo	A no estándar	Figur	Limitación legislativa
				corsé	protocolario	A no estándar	Figur	Limitación protocolaria
				corsé	ideológico	A no estándar	Figur	Limitación ideológica
				corsé	cultural	A no estándar	Figur	Limitación cultural
				corsé	político	A no estándar	Figur	Limitación política
				corsé	religioso	A no estándar	Figur	Limitación religiosa
				corsé	moral	A no estándar	Figur	Limitación moral
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	enganchar(se)	cremallera				
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta	(a X)	AntiFact 1	salir(se)	cremallera				

6.23. Prendas de vestir y complementos

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
(a alguien)								
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	abrir	cremallera				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	bajar	cremallera				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	soltar	cremallera				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	cerrar	cremallera				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	subir	cremallera				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	abrochar	cremallera				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	correr	cremallera				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	desabrochar	cremallera				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	coser	cremallera				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	atar	delantal	con lamparones	AntiPos	Léxica	Descuidado
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	amarrar	delantal	sucio	AntiPos	Léxica	Descuidado
Hacer (algo) con ART ~	[(con ART ~) (Y)]	Labreal 13	proteger(con)	delantal	de cocina	A no estándar	Léxica	Tipo de delantal
Hacer (algo) con ART ~	[(con ART ~) (Y)]	Labreal 13	cubrir(con)	delantal	de protección	A no estándar	Léxica	Tipo de delantal
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en/con ~)	Real 1	dormir(en/con)	dormilona[camisón]				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	grabar	esclava[pulsera]				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 2	regalar	esclava[pulsera]				

6.23. Prendas de vestir y complementos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Causar que ART ~ se manifieste	ART ~	CausManif 0	lucir	esclava[pulsera]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	llevar	esclava[pulsera]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	poner(se)	esclava[pulsera]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	quitar(se)	esclava[pulsera]				
Contratar ART ~	ART ~	V no estándar	alquilar	esmoquin	clásico	A no estándar	Léxica	Tipo de esmoquin
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ~)	Real 1	vestir(de)	esmoquin	tradicional	A no estándar	Léxica	Tipo de esmoquin
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ~)	Real 1	ir(de)	esmoquin	elegante	Pos	Léxica	Sencillo
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	clavar	espuela				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	picar	espuela				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	poner(se)	espuela				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	quitar(se)	espuela				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	apretar	espuela				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	acortar	falda[prenda de vestir]	recta	A no estándar	Léxica	Tipo de falda[prenda de vestir]
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	alargar	falda[prenda de vestir]	de vuelo	A no estándar	Léxica	Tipo de falda[prenda de vestir]
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	recogerse	falda[prenda de vestir]	vaporosa	A no estándar	Léxica	Tipo de falda[prenda de vestir]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	levantar	falda[prenda de vestir]	evasé	A no estándar	Léxica	Tipo de falda[prenda de vestir]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	agarrar	falda[prenda de vestir]	abombada	A no estándar	Léxica	Tipo de falda[prenda de vestir]

6.23. Prendas de vestir y complementos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	sujetar	falda[prenda de vestir]	tableada	A no estándar	Léxica	Tipo de falda[prenda de vestir]
				falda[prenda de vestir]	de tablas	A no estándar	Léxica	Tipo de falda[prenda de vestir]
				falda[prenda de vestir]	corta	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
				falda[prenda de vestir]	larga	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
				falda[prenda de vestir]	tobillera	A no estándar	Léxica	Tipo de falda[prenda de vestir]
				falda[prenda de vestir]	lisa	A no estándar	Léxica	Tipo de falda[prenda de vestir]
				falda[prenda de vestir]	estampada	A no estándar	Léxica	Tipo de falda[prenda de vestir]
				falda[prenda de vestir]	(a/de)rayas	A no estándar	Léxica	Tipo de falda[prenda de vestir]
				falda[prenda de vestir]	(a/de)cuadros	A no estándar	Léxica	Tipo de falda[prenda de vestir]
				falda[prenda de vestir]	(a/de)lunares	A no estándar	Léxica	Tipo de falda[prenda de vestir]
				falda[prenda de vestir]	clásica	A no estándar	Léxica	Tipo de falda[prenda de vestir]
				falda[prenda de vestir]	extravagante	AntiPos	Léxica	Desaliñada
				falda[prenda de vestir]	estrafalaria	AntiPos	Léxica	Desaliñada
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	vestir	fular	vistoso	Pos	Léxica	Que llama la atención
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	llevar	fular	de colores	A no estándar	Léxica	Tipo de fular
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	poner(se)	fular	estampado	A no estándar	Léxica	Tipo de fular
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	quitar(se)	fular	liso	A no estándar	Léxica	Tipo de fular

6.23. Prendas de vestir y complementos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				fular	de seda	A no estándar	Léxica	Tipo de fular
				fular	clásico	A no estándar	Léxica	Tipo de fular
				fular	elegante	Pos	Léxica	Sencillo
				fular	anudado	A no estándar	Léxica	Tipo de fular
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(bajo ART ~)	Real 1	ocultar(se)(bajo)	gabardina	clásica	A no estándar	Léxica	Tipo de gabardina
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	enfundar(se)(en)	gabardina				
Hacer lo que se espera que se haga con ART	(ART) ~(pl)	Real 1	llevar	gemelo[adorno]	llamativo	Pos	Léxica	Que llama la atención
				gemelo[adorno]	original	Pos	Léxica	Genuino
				gemelo[adorno]	vistoso	Pos	Léxica	Que llama la atención
				gemelo[adorno]	de{oro/plata}	A no estándar	Léxica	Tipo de gemelo[adorno]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	colocar(se)	gorra				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	calzar(se)	gorra				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	encajar(se)	gorra				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	calar(se)	gorra				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	encasquetar(se)	gorra				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	encajar(se)	gorro				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	calar(se)	gorro				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	encasquetar(se)	gorro				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	colocar(se)	gorro				
Hacer lo que se espera que	ART ~	Real 1	calzar(se)	gorro				

6.23. Prendas de vestir y complementos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
se haga con ART ~								
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	arrugar(se)	guayabera				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	remangar(se)	guayabera				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	vestir	hábito[vestidura]				
Ingresar en una orden militar o religiosa	ART ~	V no estándar	tomar	hábito[vestidura]				
Dejar una orden militar o religiosa	ART ~	V no estándar	colgar	hábito[vestidura]				
				impermeable	largo	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
				impermeable	corto	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
				impermeable	transparente	A no estándar	Léxica	Tipo de impermeable
				impermeable	chillón	AntiPos	Léxica	De mal gusto
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	picar	jersey	grueso	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	remangar(se)	jersey	fino	AntiMagn_quant	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto a la cantidad
				jersey	ligero	AntiMagn_pens	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al peso
				jersey	gordo	Magn_pens	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al peso
				jersey	liso	A no estándar	Léxica	Tipo de jersey
				jersey	de rombos	A no estándar	Léxica	Tipo de jersey
				jersey	{a/de}rayas	A no estándar	Léxica	Tipo de jersey
				jersey	de cuello{alto/vuelto/cisne}	A no estándar	Léxica	Tipo de jersey

6.23. Prendas de vestir y complementos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				jersey	de pico	A no estándar	Léxica	Tipo de jersey
				jersey	de lana	A no estándar	Léxica	Tipo de jersey
				jersey	de punto	A no estándar	Léxica	Tipo de jersey
				jersey	de cachemir	A no estándar	Léxica	Tipo de jersey
				jersey	informal	A no estándar	Léxica	Tipo de jersey
				jersey	de batalla	A no estándar	Léxica	Tipo de jersey
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	vestir	lencería	fina	A no estándar	Léxica	Tipo de lencería
Hacer por primera vez lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	PorprimeravezReal 1	probarse	lencería	íntima	A no estándar	Léxica	Tipo de lencería
Causar que ART ~ se manifieste	(ART) ~	CausManif 0	lucir	lencería	interior	A no estándar	Léxica	Tipo de lencería
Causar que ART ~ exista	(ART) ~	CausFunc 0	hacer	lencería	erótica	A no estándar	Léxica	Tipo de lencería
Causar que ART ~ exista	(ART) ~	CausFunc 0	diseñar	lencería	sugerente	A no estándar	Léxica	Tipo de lencería
Emplear el dinero en ART ~	[(en) (ART) ~]	V no estándar	gastar(en)	lencería	provocativa	A no estándar	Léxica	Tipo de lencería
				lencería	femenina	A no estándar	Léxica	Tipo de lencería
				lencería	masculina	A no estándar	Léxica	Tipo de lencería
				lencería	de hogar	A no estándar	Léxica	Tipo de lencería
				lencería	de cama	A no estándar	Léxica	Tipo de lencería
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	ajustar(se)	liga[tira elástica]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	poner(se)	liga[tira elástica]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	subir(se)	liga[tira elástica]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	acreditar(algo)	maillot	de líder	A no estándar	Léxica	Tipo de maillot
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~ de	ART ~	AntiBonReal 1	perder	maillot	de campeón	A no estándar	Léxica	Tipo de maillot

6.23. Prendas de vestir y complementos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
forma insatisfactoria								
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~ de forma satisfactoria	ART ~	BonReal 1	ganar	maillot	de regularidad	A no estándar	Léxica	Tipo de maillot
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~ de forma satisfactoria	(de ART ~)	BonReal 1	apoderarse(de)	maillot	amarillo	A no estándar	Léxica	Tipo de maillot
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma satisfactoria que afecta (a alguien)	(a X)	BonFact 1	quedar{bien/mal}	mantilla	tradicional	A no estándar	Léxica	Tipo de mantilla
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma satisfactoria que afecta (a alguien)	(a X)	BonFact 1	sentar{bien/mal}	mantilla	clásica	A no estándar	Léxica	Tipo de mantilla
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	poner(se)	mantilla	elegante	Pos	Léxica	Sencilla
Hacer por primera vez lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	PorprimeravezReal 1	probar(se)	mantilla	sencilla	Pos	Léxica	Sencilla
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	colocar(se)	mantilla	apropiada	Ver	Léxica	Propia
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	quitar(se)	mantilla	adecuada	Ver	Léxica	Propia
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	arreglar(se)	mantilla	tocado(con)	A no estándar	Léxica	Tipo de mantilla
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	llevar	mantilla				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	usar	mantilla				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	vestir	mantilla				
Causar que ART ~ se manifieste	(ART) ~	CausManif 0	lucir	mantilla				
				mantón	elegante	Pos	Léxica	Sencillo

6.23. Prendas de vestir y complementos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				mantón	bordado	A no estándar	Léxica	Tipo de mantón
				mantón	de seda	A no estándar	Léxica	Tipo de mantón
				mantón	antiguo	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
				mantón	típico	A no estándar	Léxica	Tipo de mantón
				mantón	tradicional	A no estándar	Léxica	Tipo de mantón
				mantón	de Manila	A no estándar	Léxica	Tipo de mantón
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	romper(se)	media[prenda de vestir]	corta	A no estándar	Léxica	Tipo de media[prenda de vestir]
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	caer(se)	media[prenda de vestir]	tobillera	A no estándar	Léxica	Tipo de media[prenda de vestir]
				mocasín	indio	A no estándar	Léxica	Tipo de mocasín
				mocasín	moderno	A no estándar	Léxica	Tipo de mocasín
				mocasín	en cuero	A no estándar	Léxica	Tipo de mocasín
				mocasín	sin suela	A no estándar	Léxica	Tipo de mocasín
				mocasín	de sport	A no estándar	Léxica	Tipo de mocasín
				mono[prenda de vestir]	de trabajo	A no estándar	Léxica	Tipo de mono[prenda de vestir]
				mono[prenda de vestir]	de faena	A no estándar	Léxica	Tipo de mono[prenda de vestir]
				mono[prenda de vestir]	de mecánico	A no estándar	Léxica	Tipo de mono[prenda de vestir]
				mono[prenda de vestir]	de competición	A no estándar	Léxica	Tipo de mono[prenda de vestir]
				mono[prenda de vestir]	de vuelo	A no estándar	Léxica	Tipo de mono[prenda de vestir]
Hacer ART ~ lo contrario de lo que se espera	-	AntiFact 0	encoger	pantalón	corto	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño

6.23. Prendas de vestir y complementos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	desteñir	pantalón	largo	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	remangarse	pantalón	vaquero	A no estándar	Léxica	Tipo de pantalón
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	subir(se)	pantalón	tejano	A no estándar	Léxica	Tipo de pantalón
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	ajustar(se)	pantalón	de pana	A no estándar	Léxica	Tipo de pantalón
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	apretar(se)	pantalón	de algodón	A no estándar	Léxica	Tipo de pantalón
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	ceñir(se)	pantalón	de campana	A no estándar	Léxica	Tipo de pantalón
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	coser	pantalón	de pinzas	A no estándar	Léxica	Tipo de pantalón
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	zurcir	pantalón	deportivo	A no estándar	Léxica	Tipo de pantalón
Causar que ART ~ exista	ART ~	CausFunc 0	confeccionar	pantalón	de vestir	A no estándar	Léxica	Tipo de pantalón
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	arreglar	pantalón	de sport	A no estándar	Léxica	Tipo de pantalón
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	meter	pantalón				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	sacar	pantalón				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	agrandar	pantalón				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	ensanchar	pantalón				
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	estrechar	pantalón				
Unir ART ~ con otras prendas	ART ~	V no estándar	combinar	pareo	socorrido	Pos	Léxica	Que saca de un apuro
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	anudar(se)	pareo				

6.23. Prendas de vestir y complementos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	envolver(se)(en)	pareo				
Hacer (algo) con ART ~	[(en/con) (ART) ~ (Y)]	Labreal 13	bordar(en/con)	pedrería	delicada	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer (algo) con ART ~	[(con) (ART) ~ (Y)]	Labreal 13	realzar(con)	pedrería	fina	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer (algo) con ART ~	[(de) (ART) ~]	Labreal 13	tachonar(de)	pedrería	elegante	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer (algo) con ART ~	[(de) (ART) ~]	Labreal 13	cuajar(de)	pedrería	lujosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer (algo) con ART ~	[(en/con) (ART) ~]	Labreal 13	reclamar(en/con)	pedrería	exclusiva	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				pedrería	de imitación	AntiVer	Léxica	Falsa
				pedrería	de fantasía	A no estándar	Léxica	Tipo de pedrería
				pedrería	refulgente	Pos	Léxica	Que brilla
				pedrería	brillante	Pos	Léxica	Que brilla
				pedrería	resplandeciente	Pos	Léxica	Que brilla
				pedrería	lleno(de)	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
				pedrería	mojado(de)	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a X)	Fact 1	colgar	pendiente[joya]	largo	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Dejar ART ~ de funcionar (en alguien)	(a X)	FinFact 1	caer(se)	pendiente[joya]	corto	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Dejar ART ~ de existir	(a X)	FinFunc 1	romper(se)	pendiente[joya]	precioso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~ (pl)	Real 1	poner(se)	pendiente[joya]	llamativo	Pos	Léxica	Que llama la atención
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (pl)	Real 1	quitar(se)	pendiente[joya]	original	Pos	Léxica	Que llama la atención
Hacer lo que se espera que	(ART) ~ (pl)	Real 1	llevar	pendiente[joya]	vistoso	Pos	Léxica	Que llama la atención

6.23. Prendas de vestir y complementos

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
se haga con ART ~								
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~ (pl)	Real 1	usar	pendiente[joya]	de tuerca	A no estándar	Léxica	Tipo de pendiente[joya]
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~ (pl)	AntiReal 2	perder	pendiente[joya]	de clip	A no estándar	Léxica	Tipo de pendiente[joya]
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (pl) (a Y)]	Real 2	regalar	pendiente[joya]	de bisutería	AntiPos	Léxica	De calidad dudosa
Sustituir ART ~	[(de) (ART) ~ (pl)]	V no estándar	cambiar(de)	pendiente[joya]	de fantasía	A no estándar	Léxica	Tipo de pendiente[joya]
				pendiente[joya]	de imitación	AntiVer	Léxica	Falso
				pendiente[joya]	de{oro/plata}	A no estándar	Léxica	Tipo de pendiente[joya]
				pendiente[joya]	auténtico	Ver	Léxica	Acreditado
				pendiente[joya]	falso	AntiVer	Léxica	Falso
				peto[pieza que se coloca sobre el pecho]	reflectante	A no estándar	Léxica	Tipo de peto[pieza que se coloca sobre el pecho]
				peto[pieza que se coloca sobre el pecho]	fosforecente	A no estándar	Léxica	Tipo de peto[pieza que se coloca sobre el pecho]
				peto[pieza que se coloca sobre el pecho]	protector	A no estándar	Léxica	Tipo de peto[pieza que se coloca sobre el pecho]
				peto[pieza que se coloca sobre el pecho]	antibalas	A no estándar	Léxica	Tipo de peto[pieza que se coloca sobre el pecho]
				peto[pieza que se coloca sobre el pecho]	de armadura	A no estándar	Léxica	Tipo de peto[pieza que se coloca sobre el pecho]
				peto[pieza que se coloca sobre el pecho]	de pantalón	A no estándar	Léxica	Tipo de peto[pieza que se coloca sobre el pecho]
				peto[pieza que se coloca	de caballo	A no estándar	Léxica	Tipo de peto[pieza que

6.23. Prendas de vestir y complementos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				sobre el pecho]				se coloca sobre el pecho]
				peto[prenda de vestir]	vaquero	A no estándar	Léxica	Tipo de peto[pieza que se coloca sobre el pecho]
				peto[prenda de vestir]	de pana	A no estándar	Léxica	Tipo de peto[pieza que se coloca sobre el pecho]
				quimono	oriental	A no estándar	Léxica	Tipo de quimono
				quimono	japonés	A no estándar	Léxica	Tipo de quimono
				quimono	típico	A no estándar	Léxica	Tipo de quimono
				quimono	tradicional	A no estándar	Léxica	Tipo de quimono
				quimono	liso	A no estándar	Léxica	Tipo de quimono
				quimono	estampado	A no estándar	Léxica	Tipo de quimono
				sandalia	de goma	A no estándar	Léxica	Tipo de sandalia
				sandalia	de cuero	A no estándar	Léxica	Tipo de sandalia
				sandalia	de plástico	A no estándar	Léxica	Tipo de sandalia
				sandalia	de paja	A no estándar	Léxica	Tipo de sandalia
				sandalia	de tiras	A no estándar	Léxica	Tipo de sandalia
				sandalia	romana	A no estándar	Léxica	Tipo de sandalia
				sandalia	griega	A no estándar	Léxica	Tipo de sandalia
				sandalia	veraniega	A no estándar	Léxica	Tipo de sandalia
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	brillar	solitario[brillante,anillo]	gran(de)	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	llevar	solitario[brillante,anillo]	pequeño	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ se manifieste	ART ~	CausManif 0	lucir	solitario[brillante,anillo]	enorme	Magn_tam magnusAntiVer	Fun Cuant +/AntiVer	Más grande de lo conveniente
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	tener	solitario[brillante,anillo]	diminuto	AntiMagn_tam magnusAntiVer	Fun Cuant -/AntiVer	Más pequeño de lo conveniente
Hacer (a alguien) lo que se	ART ~	Real 2	regalar	solitario[brillante,anillo]	caro	AntiPos	Léxica	Con alto precio

6.23. Prendas de vestir y complementos

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
espera que se haga con ART ~								
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	engastar	solitario[brillante,anillo]	barato	Pos	Léxica	Con buen precio
				solitario[brillante,anillo]	bonito	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				solitario[brillante,anillo]	precioso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				solitario[brillante,anillo]	espectacular	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	abrochar(se)	sostén[prenda interior]	de aros	A no estándar	Léxica	Tipo de sostén[prenda interior]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	desabrochar(se)	sostén[prenda interior]	con relleno	A no estándar	Léxica	Tipo de sostén[prenda interior]
				sostén[prenda interior]	deportivo	A no estándar	Léxica	Tipo de sostén[prenda interior]
				sostén[prenda interior]	bonito	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				sostén[prenda interior]	atractivo	Pos	Léxica	Que provoca atracción sexual
				sostén[prenda interior]	sensual	Pos	Léxica	Que provoca atracción sexual
				sostén[prenda interior]	pudoroso	A no estándar	Léxica	Tipo de sostén[prenda interior]
				sostén[prenda interior]	de encaje	A no estándar	Léxica	Tipo de sostén[prenda interior]
				sostén[prenda interior]	de fantasía	A no estándar	Léxica	Tipo de sostén[prenda interior]
				sostén[prenda interior]	bordado	A no estándar	Léxica	Tipo de sostén[prenda interior]
				sostén[prenda interior]	liso	A no estándar	Léxica	Tipo de sostén[prenda interior]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	remangarse	sudadera	informal	A no estándar	Léxica	Tipo de sudadera
				sudadera	de batalla	A no estándar	Léxica	Tipo de sudadera
				sudadera	clásica	A no estándar	Léxica	Tipo de sudadera

6.23. Prendas de vestir y complementos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				sudadera	deportiva	A no estándar	Léxica	Tipo de sudadera
				sudadera	con capucha	A no estándar	Léxica	Tipo de sudadera
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	remangar(se)	suéter	grueso	Magn_quant	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
				suéter	fino	AntiMagn_quant	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto a la cantidad
				suéter	ligero	AntiMagn_quant	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto a la cantidad
				suéter	liso	A no estándar	Léxica	Tipo de suéter
				suéter	de rombos	A no estándar	Léxica	Tipo de suéter
				suéter	de cuello{alto/vuelto/cisne}	A no estándar	Léxica	Tipo de suéter
				suéter	de pico	A no estándar	Léxica	Tipo de suéter
				suéter	de lana	A no estándar	Léxica	Tipo de suéter
				suéter	de punto	A no estándar	Léxica	Tipo de suéter
				suéter	de cachemir	A no estándar	Léxica	Tipo de suéter
				suéter	de algodón	A no estándar	Léxica	Tipo de suéter
				suéter	informal	A no estándar	Léxica	Tipo de suéter
				suéter	de batalla	A no estándar	Léxica	Tipo de suéter
				suéter	de vestir	A no estándar	Léxica	Tipo de suéter
				suéter	clásico	A no estándar	Léxica	Tipo de suéter
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	abrochar(se)	sujetador	deportivo	A no estándar	Léxica	Tipo de sujetador
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	desabrochar(se)	sujetador	de aros	A no estándar	Léxica	Tipo de sujetador
				sujetador	con relleno	A no estándar	Léxica	Tipo de sujetador
				sujetador	bonito	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				sujetador	atractivo	Pos	Léxica	Que provoca atracción sexual
				sujetador	sensual	Pos	Léxica	Que provoca atracción

6.23. Prendas de vestir y complementos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
								sexual
				sujetador	provocativo	Pos	Léxica	Que provoca atracción sexual
				tejanos	remendados	A no estándar	Léxica	Tipo de tejanos
				tejanos	lavados a la piedra	A no estándar	Léxica	Tipo de tejanos
				tejanos	desgastados	A no estándar	Léxica	Tipo de tejanos
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	vestir(se)	toga	de abogado	A no estándar	Léxica	Tipo de toga
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	poner(se)	toga	de juez	A no estándar	Léxica	Tipo de toga
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	llevar	toga	de fiscal	A no estándar	Léxica	Tipo de toga
Causar que ART ~ se manifieste	(ART) ~	CausManif 0	lucir	toga	judicial	A no estándar	Léxica	Tipo de toga
Abandonar la carrera profesional	ART ~	V no estándar	abandonar	toga	universitaria	A no estándar	Léxica	Tipo de toga
Abandonar la carrera profesional	ART ~	V no estándar	colgar	toga	protocolaria	A no estándar	Léxica	Tipo de toga
Abandonar la carrera profesional	ART ~	V no estándar	quitar(se)	toga	solemne	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Dejar pasar la promoción profesional	(a ART ~)	V no estándar	renunciar(a)	toga	tradicional	A no estándar	Léxica	Tipo de toga
Abandonar la carrera profesional	(de ART ~)	V no estándar	despojarse(de)	toga	amplia	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
				toga	holgada	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
				toga	arrugada	AntiPos	Léxica	Descuidada
				toga	impecable	Pos	Léxica	Impoluta
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	arrugar(se)	traje	corto	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	abrochar(se)	traje	largo	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño

6.23. Prendas de vestir y complementos

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	desabrochar(se)	traje	cruzado	A no estándar	Léxica	Tipo de traje
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	coser	traje	a medida	A no estándar	Léxica	Tipo de traje
Causar que ART ~ exista	ART ~	CausFunc 0	confeccionar	traje	de chaqueta	A no estándar	Léxica	Tipo de traje
Causar que ART ~ exista	ART ~	CausFunc 0	diseñar	traje	sastre	A no estándar	Léxica	Tipo de traje
				traje	fino	Pos	Léxica	Elegante
				traje	flamante	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				traje	fastuoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				traje	de confección	A no estándar	Léxica	Tipo de traje
				traje	de moda	A no estándar	Léxica	Tipo de traje
				traje	de época	A no estándar	Léxica	Tipo de traje
				traje	sofisticado	A no estándar	Léxica	Tipo de traje
				traje	precioso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				traje	deslumbrante	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				traje	extravagante	AntiPos	Léxica	Desaliñado
				traje	estrafalario	AntiPos	Léxica	Desaliñado
				traje	anodino	AntiPos	Léxica	Insignificante
				traje	de etiqueta	A no estándar	Léxica	Tipo de traje
				traje	de ceremonia	A no estándar	Léxica	Tipo de traje
				traje	ceremonial	A no estándar	Léxica	Tipo de traje
				traje	de gala	A no estándar	Léxica	Tipo de traje
				traje	oficial	Ver	Léxica	Auténtico
				traje	reglamentario	A no estándar	Léxica	Tipo de traje
				traje	de noche	A no estándar	Léxica	Tipo de traje
				traje	militar	A no estándar	Léxica	Tipo de traje
				traje	de batalla	A no estándar	Léxica	Tipo de traje
				traje	de paisano	A no estándar	Léxica	Tipo de traje
				traje	de faena	A no estándar	Léxica	Tipo de traje

6.23. Prendas de vestir y complementos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				traje	deportivo	A no estándar	Léxica	Tipo de traje
				traje	de baño	A no estándar	Léxica	Tipo de traje
				traje	especial	A no estándar	Léxica	Tipo de traje
				traje	protector	A no estándar	Léxica	Tipo de traje
				traje	típico	A no estándar	Léxica	Tipo de traje
				traje	tradicional	A no estándar	Léxica	Tipo de traje
				traje	regional	A no estándar	Léxica	Tipo de traje
				traje	folclórico	A no estándar	Léxica	Tipo de traje
				traje	de luces	A no estándar	Léxica	Tipo de traje
Causar que ART ~ se manifieste	ART ~ (pl)	CausManif 0	lucir	trapo[ropa]				
Conversar sobre ART ~	(de ART ~ (pl))	V no estándar	hablar(de)	trapo[ropa]				
Exigir ART ~ (a alguien)	[(ART) ~ (a Y)]	V no estándar	exigir	uniforme	reglamentario	A no estándar	Léxica	Tipo de uniforme
Exigir ART ~ (a alguien)	[(ART) ~ (a Y)]	V no estándar	imponer	uniforme	oficial	Ver	Léxica	Auténtico
				uniforme	obligatorio	A no estándar	Léxica	Tipo de uniforme
				uniforme	potestativo	A no estándar	Léxica	Tipo de uniforme
				uniforme	facultativo	A no estándar	Léxica	Tipo de uniforme
				uniforme	habitual	A no estándar	Léxica	Tipo de uniforme
				uniforme	característico	A no estándar	Léxica	Tipo de uniforme
				uniforme	tradicional	A no estándar	Léxica	Tipo de uniforme
				uniforme	policial	A no estándar	Léxica	Tipo de uniforme
				uniforme	militar	A no estándar	Léxica	Tipo de uniforme
				uniforme	de guerra	A no estándar	Léxica	Tipo de uniforme
				uniforme	de combate	A no estándar	Léxica	Tipo de uniforme
				uniforme	de camuflaje	A no estándar	Léxica	Tipo de uniforme
				uniforme	de gala	A no estándar	Léxica	Tipo de uniforme
				uniforme	de entrenamiento	A no estándar	Léxica	Tipo de uniforme

6.23. Prendas de vestir y complementos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				uniforme	de trabajo	A no estándar	Léxica	Tipo de uniforme
				uniforme	escolar	A no estándar	Léxica	Tipo de uniforme
				uniforme	veraniego	A no estándar	Léxica	Tipo de uniforme
				uniforme	ridículo	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				vaqueros	desteñidos	A no estándar	Léxica	Tipo de vaqueros
				vaqueros	remendados	A no estándar	Léxica	Tipo de vaqueros
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	transparentarse	velo	espeso	Magn_quant	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión en cuanto a la cantidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo/a alguien)	(Y/a Y)	Fact 2	dejar ver(algo/a alguien)	velo	de gasa	A no estándar	Léxica	Tipo de velo
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo/a alguien)	(Y/a Y)	Fact 2	tapar(algo/a alguien)	velo	ligero	AntiMagn_quant	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto a la cantidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo/a alguien)	(Y/a Y)	Fact 2	ocultar(algo/a alguien)	velo	sedoso	A no estándar	Léxica	Tipo de velo
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo/a alguien)	(Y/a Y)	Fact 2	cubrir(algo/a alguien)	velo	tenue	AntiMagn_quant	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto a la cantidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	llevar	velo	transparente	A no estándar	Léxica	Tipo de velo
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	usar	velo	islámico	A no estándar	Léxica	Tipo de velo
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	levantar	velo	sagrado	A no estándar	Léxica	Tipo de velo
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	descorrer	velo	femenino	A no estándar	Léxica	Tipo de velo
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	quitar(se)	velo	de novia	A no estándar	Léxica	Tipo de velo
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	poner(se)	velo	protector	A no estándar	Léxica	Tipo de velo

6.23. Prendas de vestir y complementos

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	AntiReal 1	rasgar	velo				
Exigir ART ~ (a alguien)	ART ~	V no estándar	imponer	velo				
Hacer ART ~ lo contrario de lo que se espera	-	AntiFact 0	encoger	vestido	a medida	A no estándar	Léxica	Tipo de vestido
Hacer ART ~ lo contrario de lo que se espera	-	AntiFact 0	dar de sí	vestido	escotado	A no estándar	Léxica	Tipo de vestido
Hacer ART ~ lo contrario de lo que se espera	-	AntiFact 0	deshilachar(se)	vestido	largo	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	coser	vestido	corto	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	remendar	vestido	suelto	A no estándar	Léxica	Tipo de vestido
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	zurcir	vestido	entallado	A no estándar	Léxica	Tipo de vestido
Causar que ART ~ exista	ART ~	CausFunc 0	hacer	vestido	de fantasía	A no estándar	Léxica	Tipo de vestido
Causar que ART ~ exista	ART ~	CausFunc 0	diseñar	vestido	encopetado	A no estándar	Léxica	Tipo de vestido
Combinarse ART ~ (con algo)	(con ART ~)	V no estándar	hacer juego(con)	vestido	lujoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				vestido	suntuoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				vestido	extravagante	AntiPos	Léxica	Desaliñado
				vestido	emperifollado	A no estándar	Léxica	Tipo de vestido
				vestido	clásico	A no estándar	Léxica	Tipo de vestido
				vestido	a la moda	A no estándar	Léxica	Tipo de vestido
				vestido	estiloso	Pos	Léxica	Elegante
				vestido	de cóctel	A no estándar	Léxica	Tipo de vestido
				vestido	de etiqueta	A no estándar	Léxica	Tipo de vestido
				vestido	de gala	A no estándar	Léxica	Tipo de vestido
				vestido	de noche	A no estándar	Léxica	Tipo de vestido
				vestido	de fiesta	A no estándar	Léxica	Tipo de vestido

6.23. Prendas de vestir y complementos

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
				vestido	de domingo	A no estándar	Léxica	Tipo de vestido
				vestido	de tirantes	A no estándar	Léxica	Tipo de vestido
				vestido	de volantes	A no estándar	Léxica	Tipo de vestido
				vestido	de cola	A no estándar	Léxica	Tipo de vestido
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	quitar(se)	vestidura	jurídica	A no estándar	Léxica	Tipo de vestido
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	poner(se)	vestidura	sacerdotal	A no estándar	Léxica	Tipo de vestido
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	Real 1	despojar(se)(de)	vestidura	sagrada	A no estándar	Léxica	Tipo de vestido
				vestidura	nupcial	A no estándar	Léxica	Tipo de vestido
				vestidura	antigua	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
				zapatilla	deportiva	A no estándar	Léxica	Tipo de zapatilla
				zapatilla	de andar por casa	A no estándar	Léxica	Tipo de zapatilla
				zapato	de fiesta	A no estándar	Léxica	Tipo de zapatilla
				zapato	de baile	A no estándar	Léxica	Tipo de zapatilla
				zapato	deportivo	A no estándar	Léxica	Tipo de zapatilla
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~ (pl)	Real 1	poner(se)	zarcillo	de bisutería	A no estándar	Léxica	Tipo de zarcillo
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (pl)	Real 1	quitar(se)	zarcillo	de{oro/plata}	A no estándar	Léxica	Tipo de zarcillo
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~ (pl)	Real 1	llevar	zarcillo	de tuerca	A no estándar	Léxica	Tipo de zarcillo
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~ (pl)	Real 1	usar	zarcillo	largo	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~ (pl)	AntiReal 2	perder	zarcillo	precioso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				zarcillo	llamativo	Pos	Léxica	Que llama la atención
				zueco	de madera	A no estándar	Léxica	Tipo de zueco
				zueco	de cuero	A no estándar	Léxica	Tipo de zueco

6.23. Prendas de vestir y complementos								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	llenar	zurrón				
Hacer (algo) con ART ~	[(en ART ~) (Y)]	Labreal 13	meter(en)	zurrón				
Hacer (algo) con ART ~	[(de ART ~) (Y)]	Labreal 13	sacar(de)	zurrón				

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	defender(a alguien)	abogado	especializado	A no estándar	Léxica	Tipo de abogado
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	acusar (a alguien)	abogado	experto	Pos	Léxica	Con experiencia
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	denunciar (a alguien)	abogado	especialista	A no estándar	Léxica	Tipo de abogado
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	recurrir	abogado	preparado	Pos	Léxica	Apto
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	argumentar	abogado	curtido	Pos	Léxica	Con experiencia
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	pedir(algo)	abogado	inexperto	AntiPos	Léxica	Sin experiencia
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	solicitar (algo)	abogado	joven	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	rechazar(algo)	abogado	brillante	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	desestimar (algo)	abogado	astuto	Pos	Léxica	Con habilidades
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	llevar{un caso/un asunto}	abogado	hábil	Pos	Léxica	Con habilidades
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(de Y)	Fact 2	ocuparse(de algo)	abogado	acreditado	Ver	Léxica	Apto
Llevar a cabo ART ~	(Y)	Fact 2	tramitar	abogado	famoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
una actividad propia que afecta (a algo)								
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	cobrar	abogado	influyente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	buscar	abogado	reputado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Necesitar que ART ~ lleve a cabo una acción	(a) (ART) ~	Real 2	necesitar	abogado	defensor	A no estándar	Léxica	Tipo de abogado
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	contratar	abogado	querellante	A no estándar	Léxica	Tipo de abogado
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	designar	abogado	opositor	A no estándar	Léxica	Tipo de abogado
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	recusar	abogado	de oficio	A no estándar	Léxica	Tipo de abogado
Hacer de ~	(de ~)	Oper 1	ejercer (de)	abogado	privado	A no estándar	Léxica	Tipo de abogado
Hacer de ~	(como/de ~)	Oper 1	trabajar (como/de)	abogado	personal	A no estándar	Léxica	Tipo de abogado
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	(con ART ~)	Real 2	hablar (con)	abogado	criminalista	A no estándar	Léxica	Tipo de abogado
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	(con ART ~)	Real 2	tratar (con)	abogado	penalista	A no estándar	Léxica	Tipo de abogado
				abogado	constitucionalista	A no estándar	Léxica	Tipo de abogado
				abogado	laborista	A no estándar	Léxica	Tipo de abogado
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	actuar	acróbata	circense	A no estándar	Léxica	Tipo de acróbata
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	hacer piruetas	acróbata	de circo	A no estándar	Léxica	Tipo de acróbata
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	impresionar(a alguien)	acróbata	del aire	A no estándar	Léxica	Tipo de acróbata
				acróbata	conocido	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				acróbata	afamado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				acróbata	famoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				acróbata	reputado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				acróbata	consumado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	actuar	actor	excepcional	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	sobreactuar	actor	brillante	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	declamar	actor	como la copa de un pino	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	recitar	actor	de raza	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	interpretar(algo)	actor	de pies a cabeza	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	encarnar(a alguien)	actor	notable de fama	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	protagonizar(algo)	actor	famoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	personificar(a alguien)	actor	afamado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	debutar	actor	de éxito	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	estrenar(algo)	actor	de prestigio	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	contratar (a)	actor	de culto	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Causar que ART ~ deje de funcionar	(a ART ~)	LiquFact 0	despedir	actor	consagrado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Reconocer el talento de	(a ART ~)	V no estándar	nominar	actor	reconocido	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
ART ~								
Reconocer el talento de ART ~	(a ART ~)	V no estándar	premiar	actor	célebre	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Reconocer el talento de ART ~	(a ART ~)	V no estándar	galardonar	actor	de escuela	A no estándar	Léxica	Tipo de actor
Reconocer el talento de ART ~	(a ART ~)	V no estándar	homenajear	actor	aficionado	A no estándar	Léxica	Tipo de actor
Reconocer el talento de ART ~	(a ART ~)	V no estándar	admirar	actor	debutante	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Llegar ART ~ a ser reconocido	(como ~)	V no estándar	consagrarse(como)	actor	novel	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
				actor	mediocre	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				actor	irregular	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				actor	desconocido	A no estándar	Léxica	Tipo de actor
				actor	modesto	A no estándar	Léxica	Tipo de actor
				actor	flojo	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				actor	pésimo	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				actor	rígido	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				actor	acartonado	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				actor	estelar	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				actor	oscarizado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				actor	versátil	Pos	Léxica	Con habilidades
				actor	camaleónico	A no estándar	Figur	Con capacidad de adaptación
				actor	de recursos	Pos	Léxica	Con habilidades
				actor	de registros	Pos	Léxica	Con habilidades
				actor	veterano	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
				actor	sólido	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
				actor	profesional	A no estándar	Léxica	Tipo de actor

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				actor	nato	A no estándar	Léxica	Tipo de actor
				actor	principal	A no estándar	Léxica	Tipo de actor
				actor	protagonista	A no estándar	Léxica	Tipo de actor
				actor	de reparto	A no estándar	Léxica	Tipo de actor
				actor	secundario	A no estándar	Léxica	Tipo de actor
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	admistrar(algo)	administrador	buen	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	gestionar(algo)	administrador	excelente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	nombrar	administrador	competente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	designar	administrador	eficiente	Pos	Léxica	Competente
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	elegir	administrador	hábil	Pos	Léxica	Con habilidades
Causar que ART ~ deje de funcionar	(a ART ~)	LiquFact 0	destituir	administrador	experimentado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Necesitar que ART ~ lleve a cabo una acción	(a) (ART) ~	Real 2	necesitar	administrador	de confianza	Pos	Léxica	Que se puede confiar en él
Intentar conseguir que ART ~ lleve a cabo una acción	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	buscar	administrador	fiel	Pos	Léxica	Que se puede confiar en él
Necesitar que ART ~ lleve a cabo una acción	(a) (ART) ~	Real 2	precisar	administrador	incorruptible	Pos	Léxica	Que se puede confiar en él
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(como/de ~)	Real 1	trabajar(como/de)	administrador	oficial	Ver	Léxica	Auténtico
Tener ART ~ (a alguien)	[(como ~) (a Y)]	Labor 12	tener(como)	administrador	formal	Pos	Léxica	Que se puede confiar en él
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	(como ~)	Fact 0	actuar(como)	administrador	nominal	A no estándar	Léxica	Tipo de administrador
				administrador	temporal	A no estándar	Léxica	Tipo de administrador

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				administrador	provisional	A no estándar	Léxica	Tipo de administrador
				administrador	interino	A no estándar	Léxica	Tipo de administrador
				administrador	delegado	A no estándar	Léxica	Tipo de administrador
				administrador	general	A no estándar	Léxica	Tipo de administrador
				administrador	público	A no estándar	Léxica	Tipo de administrador
				administrador	municipal	A no estándar	Léxica	Tipo de administrador
				administrador	civil	A no estándar	Léxica	Tipo de administrador
				administrador	territorial	A no estándar	Léxica	Tipo de administrador
				administrador	judicial	A no estándar	Léxica	Tipo de administrador
				administrador	fiscal	A no estándar	Léxica	Tipo de administrador
				administrador	gerente	A no estándar	Léxica	Tipo de administrador
				administrador	fiduciario	A no estándar	Léxica	Tipo de administrador
				administrador	de bienes	A no estándar	Léxica	Tipo de administrador
				administrador	de fincas	A no estándar	Léxica	Tipo de administrador
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo/alguien)	(Y/a Y)	Fact 2	investigar(algo/a alguien)	agente[persona]	secreto	A no estándar	Léxica	Tipo de agente[persona]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo/alguien)	(Y/a Y)	Fact 2	preguntar(algo/a alguien)	agente[persona]	encubierto	A no estándar	Léxica	Tipo de agente[persona]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(Y/a Y)	Fact 2	detener(a alguien)	agente[persona]	especial	A no estándar	Léxica	Tipo de agente[persona]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	interrogar(a alguien)	agente[persona]	público	A no estándar	Léxica	Tipo de agente[persona]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	infiltrar(se)(en un lugar)	agente[persona]	privado	A no estándar	Léxica	Tipo de agente[persona]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(en Y)	Fact 2	intervenir(en algo)	agente[persona]	federal	A no estándar	Léxica	Tipo de agente[persona]
Intentar causar que ART	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	reclutar	agente[persona]	de policía	A no estándar	Léxica	Tipo de agente[persona]

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
~ funcione								
Adquirir la cualidad de ART ~	[(en) (ART) ~]	PredAble	convertir(se)(en)	agente[persona]	literario	A no estándar	Léxica	Tipo de agente[persona]
Hacer de ~	(de ~)	Oper 1	ejercer(de)	agente[persona]	artístico	A no estándar	Léxica	Tipo de agente[persona]
				agente[persona]	financiero	A no estándar	Léxica	Tipo de agente[persona]
				agente[persona]	económico	A no estándar	Léxica	Tipo de agente[persona]
				agente[persona]	fiscal	A no estándar	Léxica	Tipo de agente[persona]
				agente[persona]	comercial	A no estándar	Léxica	Tipo de agente[persona]
				agente[persona]	judicial	A no estándar	Léxica	Tipo de agente[persona]
				agente[persona]	aduanero	A no estándar	Léxica	Tipo de agente[persona]
				agente[persona]	de viajes	A no estándar	Léxica	Tipo de agente[persona]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	sembrar(algo)	agricultor	local	A no estándar	Léxica	Tipo de agricultor
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	cosechar(algo)	agricultor	humilde	A no estándar	Léxica	Tipo de agricultor
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	cultivar(algo)	agricultor	modesto	A no estándar	Léxica	Tipo de agricultor
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	plantar(algo)	agricultor	rico	A no estándar	Léxica	Tipo de agricultor
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	labrar(algo)	agricultor	pequeño	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	Tipo de agricultor según el tamaño de sus tierras
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	arar(algo)	agricultor	gran	Magn_tam magnus	Fun Cualit +	Tipo de agricultor según el tamaño de sus tierras
Adquirir la cualidad de ART ~	[(en) (ART) ~]	PredAble	convertir(se)(en)	agricultor	profesional	A no estándar	Léxica	Tipo de agricultor
Hacer lo que se espera	(de/como ~)	Real 1	trabajar(de/como)	agricultor				

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
que se haga con ART ~								
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	contratar	albañil				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(como/de ~)	Real 1	trabajar(como/de)	albañil				
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	emplear(como)	albañil				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	presidir(algo)	alcalde	electo	Ver	Léxica	Elegido por el electorado
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	mandar(algo)	alcalde	actual	A no estándar	Léxica	Tipo de alcalde
Dejar de existir definitivamente	-	DefinitivamenteFunc 0	dimitir	alcalde	último	A no estándar	Léxica	Tipo de alcalde
Causar que ART ~ deje de existir	(a ART ~)	LiquFunc 0	cesar(en sus funciones)	alcalde	pasado	A no estándar	Léxica	Tipo de alcalde
Hacer (de)	(de/como ~)	Oper 1	ejercer(de/como)	alcalde	próximo	A no estándar	Léxica	Tipo de alcalde
Hacer (de)	(de/como ~)	Oper 1	actuar(de/como)	alcalde	interino	A no estándar	Léxica	Tipo de alcalde
Hacer (de)	(de ~)	Oper 1	hacer(de)	alcalde	en funciones	A no estándar	Léxica	Tipo de alcalde
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	elegir	alcalde	in pectore	A no estándar	Léxica	Tipo de alcalde
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	nombrar	alcalde	dimisionario	A no estándar	Léxica	Tipo de alcalde
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	designar	alcalde	eficiente	Pos	Léxica	Competente
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(para/como ~)	Real 1	votar(para/como)	alcalde	competente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Adquirir la cualidad de ART ~	[(en) (ART) ~]	PredAble	convertir(se)(en)	alcalde	trabajador	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Empezar ART ~ a existir	(a ART ~)	IncepFunc 0	llegar (a)	alcalde	emprendedor	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				alcalde	flamante	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				alcalde	popular	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				alcalde	impopular	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				alcalde	polémico	AntiPos	Léxica	Que causa recelo
				alcalde	controvertido	AntiPos	Léxica	Que causa recelo
				alcalde	incompetente	AntiPos	Léxica	Que causa recelo
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(en Y)	Fact 2	participar(en algo)	animador	televisivo	A no estándar	Léxica	Tipo de animador
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	contratar	animador	infantil	A no estándar	Léxica	Tipo de animador
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	buscar	animador	deportivo	A no estándar	Léxica	Tipo de animador
Hacer de ~	(de ~)	Oper 1	ejercer(de)	animador	cultural	A no estándar	Léxica	Tipo de animador
Hacer de ~	(de ~)	Oper 1	oficiar(de)	animador	literario	A no estándar	Léxica	Tipo de animador
Hacer de ~	(en ~)	Oper 1	constituirse(en)	animador	radiofónico	A no estándar	Léxica	Tipo de animador
Hacer de ~	(de/como ~)	Oper 1	actuar(de/como)	animador	teatral	A no estándar	Léxica	Tipo de animador
Hacer de ~	(de/como ~)	Oper 1	trabajar(de/como)	animador	de fiesta	A no estándar	Léxica	Tipo de animador
				animador	de juego	A no estándar	Léxica	Tipo de animador
				animador	de circo	A no estándar	Léxica	Tipo de animador
				animador	de feria	A no estándar	Léxica	Tipo de animador
				animador	de programas	A no estándar	Léxica	Tipo de animador
				animador	de televisión	A no estándar	Léxica	Tipo de animador
				animador	principal	A no estándar	Léxica	Tipo de animador
				animador	oficial	A no estándar	Léxica	Tipo de animador
				animador	incansable	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				animador	inagotable	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				animador	divertido	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Intentar causar que ART ~ funcione	(a ART ~)	IntentarCausFact 0	formar	aprendiz	inteligente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Intentar causar que ART ~ funcione	(a ART ~)	IntentarCausFact 0	adiestrar	aprendiz	avispado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Intentar causar que ART ~ funcione	(a ART ~)	IntentarCausFact 0	instruir	aprendiz	talentoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Intentar causar que ART ~ funcione	(a ART ~)	IntentarCausFact 0	aleccionar	aprendiz	excelente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	buscar	aprendiz	aventajado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Necesitar que ART ~ lleve a cabo una acción	(a) (ART) ~	Real 2	necesitar	aprendiz	adelantado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	contratar	aprendiz	avanzado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de/como ~)	Real 1	trabajar(de/como)	aprendiz	modesto	A no estándar	Léxica	Tipo de aprendiz
Adquirir la cualidad de ART ~	[(en) (ART) ~]	PredAble	convertir(se)(en)	aprendiz	rezagado	AntiPos	Léxica	Atrasado
				aprendiz	aplicado	Pos	Léxica	Diligente
				aprendiz	metódico	Pos	Léxica	Diligente
				aprendiz	disciplinado	Pos	Léxica	Diligente
				aprendiz	voluntarioso	Pos	Léxica	Diligente
				aprendiz	indisciplinado	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				aprendiz	díscolo	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				aprendiz	joven	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	decidir(algo)	árbitro	imparcial	Ver	Léxica	Neutral
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	sentenciar(algo)	árbitro	ecuánime	Ver	Léxica	Neutral
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	decretar(algo)	árbitro	neutral	Ver	Léxica	Neutral
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que	(a Y)	Fact 2	amonestar(a alguien)	árbitro	equitativo	Ver	Léxica	Neutral

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
afecta (a alguien)								
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	sancionar(a alguien)	árbitro	objetivo	Ver	Léxica	Neutral
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	expulsar(a alguien)	árbitro	insobornable	Ver	Léxica	Neutral
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	dirigir(algo)	árbitro	justo	Ver	Léxica	Neutral
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	pitar(algo)	árbitro	casero	A no estándar	Léxica	Conocido
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(entre Y)	Fact 2	mediar(entre alguien)	árbitro	injusto	AntiVer	Léxica	Partidista
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma insatisfactoria	-	AntiBonFact 0	venderse	árbitro	tendencioso	AntiVer	Léxica	Partidista
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	nombrar	árbitro	parcial	AntiVer	Léxica	Partidista
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	designar	árbitro	partidista	AntiVer	Léxica	Partidista
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	AntiReal 1	comprar	árbitro	sesgado	AntiVer	Léxica	Partidista
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	AntiReal 1	sobornar	árbitro	polémico	AntiPos	Léxica	Que causa recelo
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	AntiReal 1	insultar	árbitro	conciliador	Pos	Léxica	Que perdona
Hacer de ~	(de ~)	Oper 1	hacer(de)	árbitro	indulgente	Pos	Léxica	Que perdona
Hacer de ~	(de ~)	Oper 1	ejercer(de)	árbitro	contemporizador	AntiPos	Léxica	Parcial
				árbitro	internacional	A no estándar	Léxica	Tipo de árbitro

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				árbitro	político	A no estándar	Léxica	Tipo de árbitro
				arqueólogo	prestigioso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				arqueólogo	famoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				arqueólogo	experto	Pos	Léxica	Con experiencia
				arqueólogo	reputado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	realizar(algo)	arquitecto	famoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	construir(algo)	arquitecto	reconocido	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	restaurar(algo)	arquitecto	notable	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	reformar(algo)	arquitecto	genial	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	remodelar(algo)	arquitecto	polémico	AntiPos	Léxica	Que causa recelo
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	planificar(algo)	arquitecto	innovador	Pos	Léxica	Que introduce cambios
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	idear(algo)	arquitecto	sorprendente	Pos	Léxica	Que sorprende
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	diseñar(algo)	arquitecto	original	Pos	Léxica	Que introduce cambios
Hacer de ~	(como/de ~)	Oper 1	trabajar(como/de)	arquitecto	vanguardista	Pos	Léxica	Que introduce cambios
Hacer de ~	(de ~)	Oper 1	ejercer(de)	arquitecto	municipal	A no estándar	Léxica	Tipo de arquitecto
				arquitecto	urbanista	A no estándar	Léxica	Tipo de arquitecto
				arquitecto	superior	A no estándar	Léxica	Tipo de arquitecto

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				arquitecto	técnico	A no estándar	Léxica	Tipo de arquitecto
				arquitecto	perito	A no estándar	Léxica	Tipo de arquitecto
				arquitecto				
				arquitecto				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	explosionar(algo)	artificiero	policial	A no estándar	Léxica	Tipo de artificiero
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	detonar(algo)	artificiero	experto	Pos	Léxica	Con experiencia
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	desactivar(algo)	artificiero				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	desmontar(algo)	artificiero				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	crear(algo)	artista	eminente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	publicar(algo)	artista	eximio	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	exponer(algo)	artista	brillante	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	actuar	artista	genial	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Empezar a llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	IncepFact 0	forjar(se)	artista	gran	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Ejercer ART ~ predominio (sobre alguien)	(en Y)	V no estándar	influir(en alguien)	artista	preeminente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga	(a ART ~)	Real 2	admirar	artista	virtuoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
con ART ~								
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 2	aplaudir	artista	glorioso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Reconocer el talento de ART ~	(a ART ~)	V no estándar	homenajear	artista	de{primera/segunda}fila	A no estándar	Léxica	Tipo de artista
Reconocer el talento de ART ~	(a ART ~)	V no estándar	premiar	artista	de talla{mundial/internacional/universal}	A no estándar	Léxica	Tipo de artista
Causar que ART ~ se manifieste	(a ART ~)	CausManif 0	presentar	artista	como la copa de un pino	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Adquirir la cualidad de ART ~	[(en) (ART) ~]	PredAble	convertir(se)(en)	artista	fulgurante	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Empezar ART ~ a funcionar cada vez más	-	IncepMagnFact 0	consagrar(se)(como)	artista	singular	Pos	Léxica	Genuino
Hacer de ~	(de ~)	Oper 1	ejercer(de)	artista	atípico	Pos	Léxica	Genuino
				artista	ejemplar	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				artista	de pies a cabeza	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				artista	genuino	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				artista	de talento	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				artista	de raza	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				artista	nato	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				artista	verdadero	Ver	Léxica	Auténtico
				artista	completo	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				artista	consumado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				artista	consagrado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				artista	profesional	A no estándar	Léxica	Tipo de artista
				artista	curtido	Pos	Léxica	Con habilidades
				artista	de recursos	Pos	Léxica	Con habilidades
				artista	veterano	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión

6.24. Profesiones									
GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
								temporal
				artista	renombrado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				artista	exitoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				artista	conocido	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				artista	querido	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				artista	popular	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				artista	célebre	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				artista	famoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				artista	de fama	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				artista	afamado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				artista	nombrado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				artista	reconocido	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				artista	admirado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				artista	adulado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				artista	reputado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				artista	prestigioso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				artista	de prestigio	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				artista	laureado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				artista	cotizado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				artista	de relumbrón	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				artista	destacado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				artista	significativo	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				artista	representativo	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				artista	mítico	Bon	Figur	Extraordinario
				artista	legendario	Bon	Figur	Que se ha convertido en una leyenda
				artista	de culto	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
				artista	desconocido	A no estándar	Léxica	Tipo de artista
				artista	novel	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
				artista	aficionado	A no estándar	Léxica	Tipo de artista
				artista	modesto	A no estándar	Léxica	Tipo de artista
				artista	mediocre	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				artista	prolífico	Pos	Léxica	Con habilidades
				artista	fecundo	Pos	Léxica	Con habilidades
				artista	creativo	Pos	Léxica	Con habilidades
				artista	polifacético	Pos	Léxica	Con habilidades
				artista	comprometido	Pos	Léxica	Que colabora con una causa social
				artista	clásico	A no estándar	Léxica	Tipo de artista
				artista	moderno	A no estándar	Léxica	Tipo de artista
				artista	contemporáneo	A no estándar	Léxica	Tipo de artista
				artista	conceptual	A no estándar	Léxica	Tipo de artista
				artista	abstracto	A no estándar	Léxica	Tipo de artista
				artista	experimental	A no estándar	Léxica	Tipo de artista
				artista	de vanguardia	A no estándar	Léxica	Tipo de artista
				artista	vanguardista	A no estándar	Léxica	Tipo de artista
				artista	plástico	A no estándar	Léxica	Tipo de artista
				artista	gráfico	A no estándar	Léxica	Tipo de artista
				artista	participante	A no estándar	Léxica	Tipo de artista
				artista	invitado	A no estándar	Léxica	Tipo de artista
				arzobispo	nuevo	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
				arzobispo	veterano	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
				arzobispo	primado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				arzobispo	emérito	A no estándar	Léxica	Tipo de arzobispo

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				arzobispo	coadjutor	A no estándar	Léxica	Tipo de arzobispo
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	limpiar	asistenta	responsable	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	fregar	asistenta	cumplidora	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	planchar	asistenta	hacendosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo/a alguien)	(Y/a Y)	Fact 2	cuidar(algo/a alguien)	asistenta	desastrada	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	cocinar	asistenta	irresponsable	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	contratar	asistenta	incumplidora	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Remunerar a ART ~	(a ART ~)	V no estándar	pagar	asistenta	social	A no estándar	Léxica	Tipo de asistenta
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(como/de ~)	Real 1	trabajar(como/de)	asistenta	del hogar	A no estándar	Léxica	Tipo de asistenta
				asistenta	personal	A no estándar	Léxica	Tipo de asistenta
				asistenta	doméstica	A no estándar	Léxica	Tipo de asistenta
				asistenta	por horas	A no estándar	Léxica	Tipo de asistenta
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(como/de ~)	Real 1	trabajar(como/de)	asistente[que realiza labores de ayuda]	fiel	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Tener ART ~	[(de) (ART) ~)	Oper 1	disponer(de)	asistente[que realiza labores de ayuda]	leal	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				asistente[que realiza labores de ayuda]	de confianza	Pos	Léxica	Que se puede confiar en él
				asistente[que realiza labores de ayuda]	competente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				asistente[que realiza labores de ayuda]	eficaz	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				asistente[que realiza labores de ayuda]	eficiente	Pos	Léxica	Competente
				asistente[que realiza	personal	A no estándar	Léxica	Tipo de asistente[que

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				labores de ayuda]				realiza labores de ayuda]
				asistente[que realiza labores de ayuda]	particular	A no estándar	Léxica	Tipo de asistente[que realiza labores de ayuda]
				asistente[que realiza labores de ayuda]	delegado	A no estándar	Léxica	Tipo de asistente[que realiza labores de ayuda]
				asistente[que realiza labores de ayuda]	sanitario	A no estándar	Léxica	Tipo de asistente[que realiza labores de ayuda]
				asistente[que realiza labores de ayuda]	técnico	A no estándar	Léxica	Tipo de asistente[que realiza labores de ayuda]
				asistente[que realiza labores de ayuda]	académico	A no estándar	Léxica	Tipo de asistente[que realiza labores de ayuda]
				asistente[que realiza labores de ayuda]	social	A no estándar	Léxica	Tipo de asistente[que realiza labores de ayuda]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	predecir(algo)	astrólogo				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	augurar(algo)	astrólogo				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	adivinar(algo)	astrólogo				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	pronosticar(algo)	astrólogo				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	vaticinar(algo)	astrólogo				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma satisfactoria	-	BonFact 0	acertar	astrólogo				
Hacer ART ~ lo contrario de lo que se espera	-	AntiBonFact 0	fallar	astrólogo				
Hacer lo que se espera	(a ART ~)	Real 2	preguntar	astrólogo				

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
que se haga con ART ~								
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 2	consultar	astrólogo				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	estudiar(algo)	astrónomo	distinguido	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	investigar(algo)	astrónomo	famoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	observar(algo)	astrónomo	célebre	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	contemplar(algo)	astrónomo	reconocido	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	descubrir(algo)	astrónomo	importante	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	identificar(algo)	astrónomo	gran	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	probar(algo)	astrónomo	aficionado	A no estándar	Léxica	Tipo de astrónomo
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	determinar(algo)	astrónomo	profesional	A no estándar	Léxica	Tipo de astrónomo
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	predecir(algo)	astrónomo	especialista	A no estándar	Léxica	Tipo de astrónomo
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	anunciar(algo)	astrónomo				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que	(sobre Y)	Fact 2	informar(sobre algo)	astrónomo				

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
afecta (a algo)								
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	afirmar(algo)	astrónomo				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	asegurar(algo)	astrónomo				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	calcular(algo)	astrónomo				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	barajar(algo)	astrónomo				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	estimar(algo)	astrónomo				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	especular(con algo)	astrónomo				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	sospechar(algo)	astrónomo				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	creer(algo)	astrónomo				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	suponer(algo)	astrónomo				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	correr	atleta	famoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	saltar	atleta	legendario	Bon	Figur	Que se ha convertido en una leyenda
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	competir	atleta	conocido	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~	-	Fact 0	participar	atleta	importante	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
una actividad propia								
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	concursar	atleta	excepcional	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	BonFact 0	vencer	atleta	destacado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	BonFact 0	ganar	atleta	modesto	A no estándar	Léxica	Tipo de atleta
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	subirse al podio	atleta	discreto	A no estándar	Léxica	Tipo de atleta
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	retirar(se)	atleta	de segunda fila	A no estándar	Léxica	Tipo de atleta
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	abandonar	atleta	veloz	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	seleccionar	atleta	rápido	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Competir con ART ~	(a ART ~)	V no estándar	enfrentarse(a)	atleta	ágil	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				atleta	fuerte	Pos	Léxica	Fornido
				atleta	fornido	Pos	Léxica	Fornido
				atleta	robusto	Pos	Léxica	Fornido
				atleta	potente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				atleta	completo	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				atleta	triunfador	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				atleta	ganador	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				atleta	vencedor	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				atleta	campeón	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				atleta	masculino	A no estándar	Léxica	Tipo de atleta
				atleta	femenina	A no estándar	Léxica	Tipo de atleta
				atleta	profesional	A no estándar	Léxica	Tipo de atleta
				atleta	federado	A no estándar	Léxica	Tipo de atleta
				atleta	aficionado	A no estándar	Léxica	Tipo de atleta
				atleta	olímpico	A no estándar	Léxica	Tipo de atleta

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				atleta	de alto rendimiento	A no estándar	Léxica	Tipo de atleta
				atleta	competitivo	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				atleta	en activo	A no estándar	Léxica	Tipo de atleta
				atleta	retirado	A no estándar	Léxica	Tipo de atleta
				atleta	en forma	A no estándar	Léxica	Tipo de atleta
Triunfar ART ~	-	Func 0	tener éxito	autor	célebre	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma insatisfactoria	-	AntiBonFact 0	fracasar	autor	famoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	citar	autor	afamado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	AntiReal 1	plagiar	autor	de éxito	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	recordar	autor	de fama	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Reconocer el talento de ART ~	(a ART ~)	V no estándar	homenajear	autor	conocido	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Reconocer el talento de ART ~	(a ART ~)	V no estándar	premiar	autor	difundido	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Reconocer el talento de ART ~	(a ART ~)	V no estándar	galardonar	autor	universal	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Reconocer el talento de ART ~	(a ART ~)	V no estándar	aplaudir	autor	destacado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Reconocer el talento de ART ~	(a ART ~)	V no estándar	admirar	autor	renombrado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Valorar el talento de ART ~	(a ART ~)	V no estándar	enjuiciar	autor	prestigioso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Valorar el talento de ART ~	(a ART ~)	V no estándar	criticar	autor	reputado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Menospreciar el talento de ART ~	(a ART ~)	V no estándar	descalificar	autor	laureado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Menospreciar el talento	(a ART ~)	V no estándar	abuchear	autor	celebrado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
de ART ~								
Ser objeto de la acción de ART ~	(a ART ~)	Real 2	descubrir	autor	reconocido	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				autor	distinguido	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				autor	respetado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				autor	cotizado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				autor	consumado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				autor	mítico	Bon	Figur	Extraordinario
				autor	admirado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				autor	incomprendido	A no estándar	Léxica	Sin reconocimiento
				autor	maldito	AntiPos	Léxica	Molesto
				autor	frustrado	AntiPos	Léxica	Sin reconocimiento
				autor	fracasado	AntiPos	Léxica	Sin reconocimiento
				autor	prolífico	Pos	Léxica	Con habilidades
				autor	polifacético	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				autor	brillante	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				autor	excelente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				autor	mediocre	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				autor	discreto	A no estándar	Léxica	Tipo de autor
				autor	de{primera/segunda}fila	A no estándar	Léxica	Tipo de autor
				autor	desconocido	A no estándar	Léxica	Tipo de autor
				autor	anónimo	A no estándar	Léxica	Tipo de autor
				autor	presunto	A no estándar	Léxica	Tipo de autor
				autor	supuesto	A no estándar	Léxica	Tipo de autor
				autor	confeso	A no estándar	Léxica	Tipo de autor
				autor	verdadero	Ver	Léxica	Auténtico
				autor	original	Ver	Léxica	Auténtico
				autor	apócrifo	AntiVer	Léxica	Falso
				autor	ficticio	AntiVer	Léxica	Falso

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				autor	falso	AntiVer	Léxica	Falso
				autor	novel	A no estándar	Léxica	Tipo de autor
				autor	joven	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
				autor	primerizo	A no estándar	Léxica	Tipo de autor
				autor	intelectual	A no estándar	Léxica	Tipo de autor
				autor	material	A no estándar	Léxica	Tipo de autor
				autor	indirecto	A no estándar	Léxica	Tipo de autor
				autor	literario	A no estándar	Léxica	Tipo de autor
				autor	teatral	A no estándar	Léxica	Tipo de autor
				autor	predilecto	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				autor	preferido	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				autor	plagiado	A no estándar	Léxica	Tipo de autor
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	volar	aviador	intrépido	Pos	Léxica	Atrevido
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	pilotar	aviador	valiente	Pos	Léxica	Atrevido
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	aterrizar	aviador	veterano	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	despegar	aviador	bisoño	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	viajar	aviador	militar	A no estándar	Léxica	Tipo de aviador
Maniobrar ART ~	-	Func 0	hacer maniobras	aviador	comercial	A no estándar	Léxica	Tipo de aviador
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo/a alguien)	(Y/a Y)	Fact 2	atender	azafata	de vuelo	A no estándar	Léxica	Tipo de azafata
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(de Y)	Fact 2	informar	azafata	de avión	A no estándar	Léxica	Tipo de azafata
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	llamar	azafata	de tierra	A no estándar	Léxica	Tipo de azafata

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de/como ~)	Real 1	trabajar(de/como)	azafata	de congresos	A no estándar	Léxica	Tipo de azafata
				azafata	de programa	A no estándar	Léxica	Tipo de azafata
				azafata	profesional	A no estándar	Léxica	Tipo de azafata
				azafata	experta	Pos	Léxica	Conocedora de su labor
				azafata	inexperta	AntiPos	Léxica	Desconocedora de su labor
				azafata	con{muchas/pocas}horas de vuelo	A no estándar	Léxica	Tipo de azafata
				azafata	agradable	Pos	Léxica	Gentil
				azafata	atenta	Pos	Léxica	Gentil
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	bailar	bailaor	veterano	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	actuar	bailaor	profesional	A no estándar	Léxica	Tipo de bailaor
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	interpretar	bailaor	aficionado	A no estándar	Léxica	Tipo de bailaor
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	protagonizar	bailaor	gran	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	intervenir	bailaor	excelente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Causar que ART ~ se manifieste	(a ART ~)	CausManif 0	presentar	bailaor	genial	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	estrenar(algo)	bailaor	maravilloso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Ser objeto ART ~ de la acción de (de alguien)	(de Y)	Fact 2	recibir aplausos	bailaor	excepcional	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia nuevamente	-	DenuevoFact 0	volver(a escena)	bailaor	consumado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de	-	BonFact 0	triunfar	bailaor	único	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
forma satisfactoria								
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma insatisfactoria	-	AntiBonFact 1	fracasar	bailaor	de primera	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				bailaor	mediocre	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				bailaor	popular	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				bailaor	reputado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				bailaor	famoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				bailaor	de moda	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				bailaor	de raza	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				bailaor	innovador	Pos	Léxica	Que introduce cambios
				bailaor	elegante	Pos	Léxica	Con gracia
				bailaor	original	Pos	Léxica	Que introduce cambios
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	actuar	bailarín	profesional	A no estándar	Léxica	Tipo de bailarín
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	ensayar	bailarín	veterano	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	interpretar	bailarín	aficionado	A no estándar	Léxica	Tipo de bailarín
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	intervenir	bailarín	destacado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	ofrecer	bailarín	primer	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Suceder a ART ~	(a ART ~)	V no estándar	reemplazar	bailarín	extraordinario	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				bailarín	inmejorable	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				bailarín	único	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				bailarín	admirable	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				bailarín	excepcional	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				bailarín	de moda	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				bailarín	consumado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				bailarín	clásico	A no estándar	Léxica	Tipo de bailarín
				bailarín	moderno	A no estándar	Léxica	Tipo de bailarín
Hacer de ~	~	Oper 1	hacerse	banquero	poderoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ~)	Real 1	trabajar(de)	banquero	influyente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				banquero	de peso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				banquero	gran	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				banquero	principal	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				banquero	conocido	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				banquero	famoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				banquero	importante	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				banquero	respetado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				banquero	destacado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				banquero	afamado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				banquero	competente	Pos	Léxica	Eficiente
				banquero	cualificado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				banquero	prófugo	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				banquero	fugitivo	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				banquero	huido	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				banquero	corrupto	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				banquero	sin escrúpulos	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				banquero	codicioso	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	afeitar(a alguien)	barbero				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	rasurar(a alguien)	barbero				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que	(a Y)	Fact 2	cortar el pelo	barbero				

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
afecta (a alguien)								
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	dar jabón	barbero				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	manejar la tijera	barbero				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	limpiar(algo)	barrendero	municipal	A no estándar	Léxica	Tipo de barrendero
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	barrer(algo)	barrendero	por horas	A no estándar	Léxica	Tipo de barrendero
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	recoger(algo)	barrendero				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(como/de ~)	Real 1	trabajar(como/de)	barrendero				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	recoger(algo)	basurero				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(como/de ~)	Real 1	trabajar(como/de)	basurero				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(de Y)	Fact 2	avisar(de algo)	bedel				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	anunciar(algo)	bedel				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(de Y)	Fact 2	informar(de algo)	bedel				
Decir la hora ART ~ (a alguien)	(a Y)	Func 2	dar la hora	bedel				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que	(a Y)	Fact 2	atender(a alguien)	bedel				

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
afecta (a alguien)								
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(de Y)	Fact 2	encargar(se)(de algo)	bedel				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	desempeñar(algo)	bedel				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(como/de ~)	Real 1	trabajar(como/de)	bedel				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	catalogar(algo)	bibliotecario	eficiente	Pos	Léxica	Competente
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	clasificar(algo)	bibliotecario	ordenado	Pos	Léxica	Riguroso
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	ordenar(algo)	bibliotecario	concienzudo	Pos	Léxica	Riguroso
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	pedir(a)	bibliotecario	desorganizado	AntiPos	Léxica	Desordenado
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	preguntar(a)	bibliotecario	incumplidor	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(como/de ~)	Real 1	trabajar(como/de)	bibliotecario				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	acudir	bombero	forestal	A no estándar	Léxica	Tipo de bombero
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	sofocar(algo)	bombero	voluntario	A no estándar	Léxica	Tipo de bombero
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	extinguir(algo)	bombero				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	apagar(algo)	bombero				

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo/a alguien)	(Y/a Y)	Fact 2	salvar(algo/a alguien)	bombero				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo/a alguien)	(Y/a Y)	Fact 2	rescatar(algo/ a alguien)	bombero				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	intervenir	bombero				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo/a alguien)	(Y/a Y)	Fact 2	desalojar(algo/a alguien)	bombero				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo/a alguien)	(Y/a Y)	Fact 2	encontrar(algo/a alguien)	bombero				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	detectar(algo)	bombero				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	rastrear(algo)	bombero				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	luchar contra el fuego	bombero				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	avisar	bombero				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	llamar	bombero				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	entrenar	boxeador	profesional	A no estándar	Léxica	Tipo de boxeador
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	ejercitarse	boxeador	aficionado	A no estándar	Léxica	Tipo de boxeador
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	golpear(a alguien)	boxeador	olímpico	A no estándar	Léxica	Tipo de boxeador
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que	(a Y)	Fact 2	noquear(a alguien)	boxeador	retirado	A no estándar	Léxica	Tipo de boxeador

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
afecta (a alguien)								
Empezar a llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	IncepFact 0	debutar	boxeador	en activo	A no estándar	Léxica	Tipo de boxeador
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	retirar(se)	boxeador				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma satisfactoria	-	BonFact 0	ganar	boxeador				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma insatisfactoria	-	AntiBonFact 0	perder	boxeador				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	derrotar(a alguien)	boxeador				
Reprender a ART ~	(a ART ~)	V no estándar	amonestar	boxeador				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	augurar(algo)	brujo	malvado	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	pronosticar(algo)	brujo	perverso	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Adquirir la cualidad de ART ~	[(en) (ART) ~]	PredAble	convertir(se)(en algo)	brujo	maléfico	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Adquirir la cualidad de ART ~	[(en) (ART) ~]	PredAble	transformar(se)(en algo)	brujo	mal(o)	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Elevarse ART ~	-	V no estándar	volar	brujo	buen(o)	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~]	AntiReal 1	quemar	brujo	protector	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Tachar de ~ (a alguien)	[(de ~) (a Y)]	V no estándar	acusar(de)	brujo	auténtico	Ver	Léxica	Auténtico
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~]	Real 1	creer(en)	brujo	verdadero	Ver	Léxica	Auténtico
Aparentar la imagen de	(de ~)	V no estándar	disfrazar(de)	brujo				

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
~								
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	sumergir(se)	buceador	profesional	A no estándar	Léxica	Tipo de busceador
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	nadar	buceador	inexperto	AntiPos	Léxica	Sin experiencia
				buceador	aficionado	A no estándar	Léxica	Tipo de busceador
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	sumergirse	buzo[persona]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	zambullirse	buzo[persona]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	hundirse	buzo[persona]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	bucear	buzo[persona]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	emerger	buzo[persona]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	salir	buzo[persona]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	subir	buzo[persona]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	aparecer	buzo[persona]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	asomar	buzo[persona]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	cobrar	cajero	eficaz	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	dar cambio	cajero	rápido	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(como/de ~)	Real 1	trabajar(como/de)	cajero	lento	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo/a alguien)	(Y/a Y)	Fact 2	grabar(algo/a alguien)	cámara[persona]	buen	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo/a alguien)	(Y/a Y)	Fact 2	enfocar(algo/a alguien)	cámara[persona]	excelente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	{captar/registrar}(una imagen)	cámara[persona]	mal	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(como/de ~)	Real 1	trabajar(como/de)	cámara[persona]	profesional	A no estándar	Léxica	Tipo de cámara[persona]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	atender(a alguien)	camarero	profesional	A no estándar	Léxica	Tipo de camarero
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	servir(a alguien)	camarero	amable	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	{traer/llevar}una consumición	camarero	servicial	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	cobrar(a alguien)	camarero	atento	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	buscar	camarero	simpático	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	llamar	camarero	displicente	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de/como ~)	Real 1	trabajar(de/como)	camarero	insolente	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	hacer señas(a)	camarero	antipático	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	pedir(a)	camarero	lento	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	pagar(a)	camarero	rápido	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				camarero	eficiente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	traficar	camello[vendedor de droga]	habitual	A no estándar	Léxica	Tipo de camello[vendedor de droga]

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	vender(droga)	camello[vendedor de droga]	de barrio	A no estándar	Léxica	Tipo de camello[vendedor de droga]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	detener	camello[vendedor de droga]	supuesto	A no estándar	Léxica	Tipo de camello[vendedor de droga]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	arrestar	camello[vendedor de droga]	presunto	A no estándar	Léxica	Tipo de camello[vendedor de droga]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	transportar(algo)	camionero	profesional	A no estándar	Léxica	Tipo de camionero
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	hacer portes	camionero	experto	Pos	Léxica	Con experiencia
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	viajar	camionero	hábil	Pos	Léxica	Con habilidades
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	conducir(un vehículo)	camionero				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	aparcar(un vehículo)	camionero				
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	buscar	camionero				
Necesitar que ART ~ lleve a cabo una acción	(a) (ART) ~	Real 2	necesitar	camionero				
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	contratar	camionero				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(como/de ~)	Real 1	trabajar(como/de)	camionero				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	cuidar(a alguien)	canguro[persona]	ocasional	A no estándar	Léxica	Tipo de canguro[persona]
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	solicitar	canguro[persona]	infantil	A no estándar	Léxica	Tipo de canguro[persona]
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	buscar	canguro[persona]	joven	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Necesitar que ART ~ lleve a cabo una acción	(a) (ART) ~	Real 2	necesitar	canguro[persona]	experto	Pos	Léxica	Con experiencia
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	contratar	canguro[persona]	experimentado	Pos	Léxica	Con experiencia
Hacer de ~	(de ~)	Oper 1	hacer(de)	canguro[persona]	de confianza	Pos	Léxica	Que se puede confiar en él
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(como/de ~)	Real 1	trabajar(como/de)	canguro[persona]	inexperto	AntiPos	Léxica	Sin experiencia
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(como/de ~)	Real 1	servir(como/de)	canguro[persona]	primerizo	AntiPos	Léxica	Sin experiencia
				canguro[persona]	nuevo	AntiPos	Léxica	Sin experiencia
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	actuar	cantante	de ópera	A no estándar	Léxica	Tipo de cantante
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	interpretar(algo)	cantante	lírico	A no estándar	Léxica	Tipo de cantante
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	intervenir	cantante	melódico	A no estándar	Léxica	Tipo de cantante
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	concursar	cantante	clásico	A no estándar	Léxica	Tipo de cantante
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	participar	cantante	pop	A no estándar	Léxica	Tipo de cantante
Empezar ART ~ a funcionar cada vez más	-	IncepMagnFact 0	consagrar(se)	cantante	profesional	A no estándar	Léxica	Tipo de cantante
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma insatisfactoria	-	AntiBonFact 0	desafinar	cantante	aficionado	A no estándar	Léxica	Tipo de cantante
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma insatisfactoria	-	AntiBonFact 0	desentonar	cantante	excelente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a X)	Fact 1	apasionar(a alguien)	cantante	magnífico	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~	(a X)	Fact 1	gustar(a alguien)	cantante	gran	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
una actividad propia que afecta (a alguien)								
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a X)	Fact 1	deleitar(a alguien)	cantante	maravilloso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	aplaudir	cantante	prestigioso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~ frecuentemente	(a ART ~)	MagnReal 1	aclamar	cantante	sensacional	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	AntiReal 1	abuchear	cantante	fabuloso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				cantante	incomparable	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				cantante	buen	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				cantante	extraordinario	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				cantante	discreto	Pos	Léxica	Moderado
				cantante	mediocre	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				cantante	de{primera/segunda}fila	A no estándar	Léxica	Tipo de cantante
				cantante	desconocido	A no estándar	Léxica	Tipo de cantante
				cantante	popular	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				cantante	conocido	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				cantante	famoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				cantante	importante	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				cantante	reconocido	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				cantante	célebre	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	actuar	cantaor	flamenco	A no estándar	Léxica	Tipo de cantaor
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	interpretar	cantaor	clásico	A no estándar	Léxica	Tipo de cantaor
Llevar a cabo ART ~	-	Fact 0	participar	cantaor	popular	A no estándar	Léxica	Tipo de cantaor

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
una actividad propia								
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	intervenir	cantaor	novel	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Ir con ART ~	(a ART ~)	V no estándar	acompañar	cantaor	joven	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Empezar a llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	IncepFact 0	arrancar(se)	cantaor	veterano	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Juntar a ART ~ (con alguien)	[(a) (ART) ~(con Y)]	V no estándar	reunir	cantaor	frío	A no estándar	Léxica	Tipo de cantaor
				cantaor	cerebral	A no estándar	Léxica	Tipo de cantaor
				cantaor	genuino	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				cantaor	de raza	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				cantaor	rancio	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				cantaor	arraigado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				cantaor	puro	A no estándar	Léxica	Tipo de cantaor
				cantaor	purista	A no estándar	Léxica	Tipo de cantaor
				cantaor	ecléctico	A no estándar	Léxica	Tipo de cantaor
				cantaor	gran	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				cantaor	buen	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				cantaor	excelente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				cantaor	genial	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				cantaor	mítico	Bon	Figur	Extraordinario
				cantaor	inmortal	Bon	Figur	Que no muere
				cantaor	respetado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	actuar	cantautor	emblemático	A no estándar	Léxica	Tipo de cantautor
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	interpretar	cantautor	representativo	A no estándar	Léxica	Tipo de cantautor
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	participar	cantautor	característico	A no estándar	Léxica	Tipo de cantautor

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	intervenir	cantautor	iconoclasta	A no estándar	Léxica	Tipo de cantautor
				cantautor	contestatario	A no estándar	Léxica	Tipo de cantautor
				cantautor	rebelde	A no estándar	Léxica	Tipo de cantautor
				cantautor	singular	Pos	Léxica	Genuino
				cantautor	original	Pos	Léxica	Genuino
				cantautor	único	Pos	Léxica	Genuino
				cantautor	especial	A no estándar	Léxica	Tipo de cantautor
				cantautor	romántico	A no estándar	Léxica	Tipo de cantautor
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	mandar(a alguien)	capataz	exigente	AntiPos	Léxica	Despótico
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo/a alguien)	(Y/a Y)	Fact 2	ordenar(algo/a alguien)	capataz	flexible	Pos	Léxica	Permisivo
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	organizar(algo)	capataz	autoritario	AntiPos	Léxica	Despótico
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo/a alguien)	(Y/a Y)	Fact 2	supervisar(algo/a alguien)	capataz	férreo	AntiBon	Figur	Duro
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo/a alguien)	(Y/a Y)	Fact 2	vigilar(algo/a alguien)	capataz	adjunto	A no estándar	Léxica	Tipo de capataz
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	nombrar	capataz				
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	contratar	capataz				
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	elegir	capataz				
Hacer de ~	(de ~)	Oper 1	trabajar(de)	capataz				
Hacer de ~	(de ~)	Oper 1	ejercer(de)	capataz				
Intentar causar que ART	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	nombrar	capellán	castrense	A no estándar	Léxica	Tipo de capellán

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
~ funcione								
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	designar	capellán	militar	A no estándar	Léxica	Tipo de capellán
Empezar a hacer de ~/Hacer (a alguien) ~	~/~(a Y)	IncepOper 1/Labor 12	hacer(se)	capellán	universitario	A no estándar	Léxica	Tipo de capellán
				capellán	penitenciario	A no estándar	Léxica	Tipo de capellán
				capellán	real	A no estándar	Léxica	Tipo de capellán
				capellán	palatino	A no estándar	Léxica	Tipo de capellán
				capellán	católico	A no estándar	Léxica	Tipo de capellán
				capellán	cristiano	A no estándar	Léxica	Tipo de capellán
				capellán	mayor	A no estándar	Léxica	Tipo de capellán
				capellán	magistral	A no estándar	Léxica	Tipo de capellán
				capellán	honorífico	A no estándar	Léxica	Tipo de capellán
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	ordenar(algo)	capitán				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	mandar(algo)	capitán				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	decidir(algo)	capitán				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	organizar(algo)	capitán				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	intervenir(algo)	capitán				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	detener(a alguien)	carabinero				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que	(a Y)	Fact 2	arrestar(a alguien)	carabinero				

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
afecta (a alguien)								
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	capturar(a alguien)	carabinero				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	sospechar(algo)	carabinero				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo/a alguien)	(Y/a Y)	Fact 2	vigilar(algo/a alguien)	carabinero				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	registrar(algo)	carabinero				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	buscar(algo)	carabinero				
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	AntiReal 1	burlar	carabinero				
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	AntiReal 1	sortear	carabinero				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a/ante ART ~)	Real 1	denunciar(a/ante)	carabinero				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	cortar(algo)	carnicero				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	picar(algo)	carnicero				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	trocear(algo)	carnicero				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que	(Y)	Fact 2	filetear(algo)	carnicero				

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
afecta (a algo)								
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	deshuesar(algo)	carnicero				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	destripar(algo)	carnicero				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	descuartizar(algo)	carnicero				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	despiezar(algo)	carnicero				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	pesar(algo)	carnicero				
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	buscar	carpintero	profesional	A no estándar	Léxica	Tipo de carpintero
Necesitar que ART ~ lleve a cabo una acción	(a) (ART) ~	Real 2	necesitar	carpintero	diestro	Pos	Léxica	Con habilidades
Ser objeto de la acción de ART ~	(a) (ART) ~	Real 2	encontrar	carpintero	hábil	Pos	Léxica	Con habilidades
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	contratar	carpintero	tradicional	A no estándar	Léxica	Tipo de carpintero
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(como/de ~)	Real 1	trabajar(como/de)	carpintero				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	llegar	cartero	de correos	A no estándar	Léxica	Tipo de cartero
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	venir	cartero	comercial	A no estándar	Léxica	Tipo de cartero
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	entregar(cartas)	cartero	del banco	A no estándar	Léxica	Tipo de cartero
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	repartir(cartas)	cartero	rural	A no estándar	Léxica	Tipo de cartero

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(como/de)	Real 1	trabajar(como/de)	cartero	urbano	A no estándar	Léxica	Tipo de cartero
				cartero	habitual	A no estándar	Léxica	Tipo de cartero
				cartero	eventual	A no estándar	Léxica	Tipo de cartero
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo/a alguien)	(Y/a Y)	Fact 2	acechar	cazador[persona]	furtivo	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo/a alguien)	(Y/a Y)	Fact 2	vigilar	cazador[persona]	aficionado	A no estándar	Léxica	Tipo de cazador[persona]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo/a alguien)	(Y/a Y)	Fact 2	disparar	cazador[persona]	ocasional	A no estándar	Léxica	Tipo de cazador[persona]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo/a alguien)	(Y/a Y)	Fact 2	matar	cazador[persona]	profesional	A no estándar	Léxica	Tipo de cazador[persona]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo/a alguien)	(Y/a Y)	Fact 2	capturar	cazador[persona]	experto	Pos	Léxica	Con experiencia
Ser objeto ART ~ de la acción (de alguien)	(Y)	Fact 2	cobrar(algo)	cazador[persona]	curtido	Pos	Léxica	Con experiencia
				cazador[persona]	experimentado	Pos	Léxica	Con experiencia
				cazador[persona]	certero	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				cazador[persona]	imprudente	AntiPos	Léxica	Sin experiencia
				cazador[persona]	inexperto	AntiPos	Léxica	Sin experiencia
				cazador[persona]	novato	AntiPos	Léxica	Sin experiencia
				cazador[persona]	solitario	A no estándar	Léxica	Tipo de cazador[persona]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	vigilar(algo)	celador				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	velar(algo)	celador				

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	comprobar(algo)	celador				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	custodiar(algo)	celador				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(de Y)	Fact 2	alertar(de algo)	celador				
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	contratar	celador				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de/como ~)	Real 1	trabajar(de/como)	celador				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	guardar(un lugar)	centinela	armado	A no estándar	Léxica	Tipo de centinela
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	vigilar(un lugar)	centinela	apostado	A no estándar	Léxica	Tipo de centinela
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	velar	centinela	atento	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	hacer guardia	centinela	alerta	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	hacer la ronda	centinela	vigilante	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	patrullar	centinela				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	apostarse	centinela				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(de Y)	Fact 2	alertar(de algo)	centinela				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(de Y)	Fact 2	avisar(de algo)	centinela				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que	(Y/a Y)	Fact 2	disparar	centinela				

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
afecta (a algo/a alguien)								
Hacer ART ~ lo contrario de lo que se espera	-	AntiFact 0	dormir(se)	centinela				
Hacer de ~	(de ~)	Oper 1	hacer(de)	centinela				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(como/de ~)	Real 1	trabajar(como/de)	chapista	profesional	A no estándar	Léxica	Tipo de chapista
				chapista	chapucero	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	conducir	chófer	oficial	A no estándar	Léxica	Tipo de chófer
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	manejar	chófer	particular	A no estándar	Léxica	Tipo de chófer
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de/como ~)	Real 1	trabajar(de/como)	chófer	de alquiler	A no estándar	Léxica	Tipo de chófer
				chupatintas	incompetente	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				chupatintas	negado	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				chupatintas	ineficaz	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				chupatintas	eficiente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				chupatintas	abnegado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				chupatintas	ramplón	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Empezar a llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	IncepFact 0	preparar(se)	ciclista	profesional	A no estándar	Léxica	Tipo de ciclista
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	entrenar	ciclista	de élite	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	correr	ciclista	aficionado	A no estándar	Léxica	Tipo de ciclista
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	pedalear	ciclista	experimentado	Pos	Léxica	Con experiencia
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia con	-	MagnFact 0	esprintar	ciclista	legendario	Bon	Figur	Que se ha convertido en una leyenda

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
intensidad								
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia con intensidad	-	MagnFact 0	avanzar	ciclista	completo	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(Y)	Fact 2	recorrer(algo)	ciclista	versátil	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	circular	ciclista	calculador	Pos	Léxica	Preciso
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	ascender	ciclista	urbano	A no estándar	Léxica	Tipo de ciclista
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	participar	ciclista	de montaña	A no estándar	Léxica	Tipo de ciclista
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma satisfactoria	-	BonFact 0	vencer	ciclista				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma satisfactoria	-	BonFact 0	triunfar	ciclista				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma satisfactoria que afecta (a alguien)	(Y)	BonFact 2	ganar(algo)	ciclista				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma satisfactoria que afecta (a alguien)	(Y)	BonFact 2	liderar(algo)	ciclista				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que perjudica (a alguien)	(Y)	AntiBonFact 2	perder(algo)	ciclista				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(Y)	Fact 2	dirigir(algo)	cineasta	famoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que	(Y)	Fact 2	producir(algo)	cineasta	prestigioso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
afecta (a alguien)								
				cineasta	reputado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				cineasta	popular	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				cineasta	premiado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				cineasta	novel	A no estándar	Léxica	Tipo de cineasta
				cineasta	joven	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
				cineasta	veterano	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
				cineasta	en potencia	A no estándar	Léxica	Tipo de cineasta
				cineasta	autodidacta	A no estándar	Léxica	Tipo de cineasta
				cineasta	genial	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				cineasta	excelente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				cineasta	exquisito	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				cineasta	admirable	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				cineasta	de culto	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				cineasta	polémico	AntiPos	Léxica	Que causa recelo
				cineasta	perseguido	A no estándar	Léxica	Tipo de cineasta
				cineasta	comprometido	Pos	Léxica	Que colabora con una causa social
				cineasta	activista	A no estándar	Léxica	Tipo de cineasta
				cineasta	independiente	A no estándar	Léxica	Tipo de cineasta
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	actuar	cirujano	general	A no estándar	Léxica	Tipo de cirujano
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	intervenir	cirujano	cardiovascular	A no estándar	Léxica	Tipo de cirujano
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	operar(a alguien)	cirujano	plástico	A no estándar	Léxica	Tipo de cirujano
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que	(a Y)	Fact 2	coser(a alguien)	cirujano	estético	A no estándar	Léxica	Tipo de cirujano

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
afecta (a alguien)								
Hacer de ~	(como ~)	Oper 1	trabajar(como)	cirujano	ortopédico	A no estándar	Léxica	Tipo de cirujano
Hacer de ~	(como ~)	Oper 1	actuar(como)	cirujano	vascular	A no estándar	Léxica	Tipo de cirujano
Hacer de ~	(de ~)	Oper 1	ejercer(de)	cirujano	maxilofacial	A no estándar	Léxica	Tipo de cirujano
				cirujano	oncológico	A no estándar	Léxica	Tipo de cirujano
				cirujano	dentista	A no estándar	Léxica	Tipo de cirujano
				cirujano	pediatra	A no estándar	Léxica	Tipo de cirujano
				cirujano	facial	A no estándar	Léxica	Tipo de cirujano
				cirujano	espinal	A no estándar	Léxica	Tipo de cirujano
				cirujano	naval	A no estándar	Léxica	Tipo de cirujano
				cirujano	militar	A no estándar	Léxica	Tipo de cirujano
				cirujano	acreditado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				cirujano	famoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				cirujano	eminente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				cirujano	afamado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				cirujano	desconocido	A no estándar	Léxica	Tipo de cirujano
				cirujano	exitoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				cirujano	de guardia	A no estándar	Léxica	Tipo de cirujano
				cirujano	de urgencia(s)	A no estándar	Léxica	Tipo de cirujano
				cirujano	experto	Pos	Léxica	Con experiencia
				cirujano	hábil	Pos	Léxica	Con habilidades
				cirujano	especializado	A no estándar	Léxica	Tipo de cirujano
				cirujano	experimentado	Pos	Fun Cualit +	Con experiencia
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	oficiar	clérigo	cristiano	A no estándar	Léxica	Tipo de clérigo
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	predicar	clérigo	musulmán	A no estándar	Léxica	Tipo de clérigo
Empezar a hacer lo que	(de/como ~)	IncepReal 1	ordenar(se)(de/como)	clérigo	islámico	A no estándar	Léxica	Tipo de clérigo

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
se espera que se haga con ART ~								
				clérigo	católico	A no estándar	Léxica	Tipo de clérigo
				clérigo	protestante	A no estándar	Léxica	Tipo de clérigo
				clérigo	suní	A no estándar	Léxica	Tipo de clérigo
				clérigo	chiíta	A no estándar	Léxica	Tipo de clérigo
				clérigo	anglicano	A no estándar	Léxica	Tipo de clérigo
				clérigo	conservador	AntiPos	Léxica	Reacio a los cambios
				clérigo	tradicional	A no estándar	Léxica	Tipo de clérigo
				clérigo	reformista	Pos	Léxica	Partidario de los cambios
				clérigo	moderado	Pos	Léxica	Que no es extremista
				clérigo	fundamentalista	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				clérigo	integrista	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				clérigo	radical	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				clérigo	fanático	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				clérigo	extremista	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				clérigo	rigorista	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				clérigo	austero	Pos	Léxica	Sobrio
				clérigo	secularizado	A no estándar	Léxica	Tipo de clérigo
				clérigo	renegado	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				clérigo	ejemplar	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				clérigo	iluminado	A no estándar	Figur	Alumbrado
				clérigo	oficiante	A no estándar	Léxica	Tipo de clérigo
				clérigo	regular	A no estándar	Léxica	Tipo de clérigo
				clérigo	secular	A no estándar	Léxica	Tipo de clérigo
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	preparar(algo)	cocinero	hábil	Pos	Léxica	Con habilidades
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que	(Y)	Fact 2	cortar(algo)	cocinero	experto	Pos	Léxica	Con experiencia

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
afecta (a algo)								
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	adobar(algo)	cocinero	creativo	Pos	Léxica	Con capacidad creativa
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	aderezar(algo)	cocinero	capaz	Pos	Léxica	Con capacidad creativa
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	salpimentar(algo)	cocinero	renovador	Pos	Léxica	Con capacidad creativa
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	elaborar(algo)	cocinero	innovador	Pos	Léxica	Con capacidad creativa
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	confeccionar(algo)	cocinero	famoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	cocinar(algo)	cocinero	prestigioso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	asar(algo)	cocinero	renombrado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	freír(algo)	cocinero	popular	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	cocer(algo)	cocinero	profesional	A no estándar	Léxica	Tipo de cocinero
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	sofreír(algo)	cocinero	aficionado	A no estándar	Léxica	Tipo de cocinero
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	guisar(algo)	cocinero	personal	A no estándar	Léxica	Tipo de cocinero
Llevar a cabo ART ~	(Y)	Fact 2	presentar(algo)	cocinero	particular	A no estándar	Léxica	Tipo de cocinero

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
una actividad propia que afecta (a algo)								
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	adornar(algo)	cocinero	propio	A no estándar	Léxica	Tipo de cocinero
Intentar causar que ART ~ funcione	(de ~/como ~)	IntentarCausFact 0	contratar(de/como)	cocinero	gran	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				cocinero	buen	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				cocinero	mal	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(de Y)	Fact 2	informar(de algo)	comentarista	habitual	A no estándar	Léxica	Tipo de comentarista
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	comunicar	comentarista	diario	A no estándar	Léxica	Tipo de comentarista
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(como/de ~)	Real 1	trabajar(como/de)	comentarista	fijo	A no estándar	Léxica	Tipo de comentarista
				comentarista	asiduo	A no estándar	Léxica	Tipo de comentarista
				comentarista	esporádico	A no estándar	Léxica	Tipo de comentarista
				comentarista	veterano	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
				comentarista	novato	AntiPos	Léxica	Sin experiencia
				comentarista	especializado	A no estándar	Léxica	Tipo de comentarista
				comentarista	político	A no estándar	Léxica	Tipo de comentarista
				comentarista	musical	A no estándar	Léxica	Tipo de comentarista
				comentarista	literario	A no estándar	Léxica	Tipo de comentarista
				comentarista	financiero	A no estándar	Léxica	Tipo de comentarista
				comentarista	taurino	A no estándar	Léxica	Tipo de comentarista
				comentarista	deportivo	A no estándar	Léxica	Tipo de comentarista
				comentarista	televisivo	A no estándar	Léxica	Tipo de comentarista
				comentarista	radiofónico	A no estándar	Léxica	Tipo de comentarista
				comentarista	lúcido	Pos	Léxica	Con criterio

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				comentarista	mordaz	A no estándar	Léxica	Tipo de comentarista
				comentarista	crítico	A no estándar	Léxica	Tipo de comentarista
				comentarista	valiente	Pos	Léxica	Atrevido
				comentarista	ponderado	A no estándar	Léxica	Tipo de comentarista
				comentarista	objetivo	Pos	Léxica	Imparcial
				comentarista	imparcial	Pos	Léxica	Imparcial
				comentarista	independiente	Pos	Léxica	Imparcial
				comentarista	tendencioso	AntiPos	Léxica	Parcial
				comentarista	parcial	AntiPos	Léxica	Parcial
				comentarista	a sueldo(de alguien)	AntiPos	Léxica	Parcial
				comentarista	famoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				comentarista	prestigioso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				comentarista	ilustre	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				comentarista	célebre	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				comentarista	destacado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				comentarista	respetado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				comentarista	admirado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	vender(algo)	comercial[persona]	eficiente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	atender(a alguien)	comercial[persona]	ineficiente	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	promocionar(algo)	comercial[persona]	amable	Pos	Léxica	Agradable
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(como/de ~)	Real 1	trabajar(como/de)	comercial[persona]	atento	Pos	Léxica	Agradable
				comercial[persona]	con olfato	Pos	Figur	Con habilidades
				comerciante	pequeño	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				comerciante	gran	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
				comerciante	mediano	A no estándar	Léxica	Tipo de comerciante
				comerciante	modesto	A no estándar	Léxica	Tipo de comerciante
				comerciante	mayorista	A no estándar	Léxica	Tipo de comerciante
				comerciante	minorista	A no estándar	Léxica	Tipo de comerciante
				comerciante	exportador	A no estándar	Léxica	Tipo de comerciante
				comerciante	rico	A no estándar	Léxica	Tipo de comerciante
				comerciante	próspero	A no estándar	Léxica	Tipo de comerciante
				comerciante	poderoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				comerciante	ávido	A no estándar	Léxica	Tipo de comerciante
				comerciante	honorable	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				comerciante	honesto	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				comerciante	buen	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				comerciante	infractor	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				comerciante	desaprensivo	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				comerciante	industrial	A no estándar	Léxica	Tipo de comerciante
				comerciante	textil	A no estándar	Léxica	Tipo de comerciante
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	frenar	conductor[piloto]	prudente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	acelerar	conductor[piloto]	experimentado	Pos	Léxica	Con experiencia
Ponerse ART ~ nervioso	-	V no estándar	impacientar(se)	conductor[piloto]	seguro	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				conductor[piloto]	ágil	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				conductor[piloto]	agresivo	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				conductor[piloto]	irresponsable	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				conductor[piloto]	temerario	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				conductor[piloto]	inexperto	AntiPos	Léxica	Sin experiencia
				conductor[piloto]	novato	AntiPos	Léxica	Sin experiencia
				conductor[piloto]	novel	AntiPos	Léxica	Sin experiencia

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				conductor[piloto]	principiante	AntiPos	Léxica	Sin experiencia
				conductor[piloto]	inseguro	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				conductor[piloto]	aficionado	A no estándar	Léxica	Tipo de conductor[piloto]
				conductor[piloto]	profesional	A no estándar	Léxica	Tipo de conductor[piloto]
				conductor[piloto]	lento	AntiPos	Léxica	Tardo
				conductor[piloto]	veloz	Pos	Léxica	Pronto
				conductor[piloto]	buen(o)	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				conductor[piloto]	mal(o)	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	planear(algo)	constructor	principal	A no estándar	Léxica	Tipo de constructor
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	edificar(algo)	constructor	importante	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	contratar	constructor	conocido	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	buscar	constructor	gran	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Necesitar que ART ~ lleve a cabo una acción	(a) (ART) ~	Real 2	necesitar	constructor	pequeño	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
				constructor	poderoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				constructor	experimentado	Pos	Léxica	Con experiencia
				constructor	público	A no estándar	Léxica	Tipo de constructor
				constructor	privado	A no estándar	Léxica	Tipo de constructor
				constructor	internacional	A no estándar	Léxica	Tipo de constructor
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	buscar	contable	experto	Pos	Léxica	Con experiencia
Necesitar que ART ~ lleve a cabo una acción	(a) (ART) ~	Real 2	necesitar	contable	inexperto	AntiPos	Léxica	Sin experiencia
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	contratar	contable	eficaz	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera	(como/de ~)	Real 1	trabajar(como/de)	contable	honesto	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
que se haga con ART ~								
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	introducir(algo)	contrabandista	profesional	A no estándar	Léxica	Tipo de contrabandista
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	defraudar	contrabandista	presunto	A no estándar	Léxica	Tipo de contrabandista
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	falsificar	contrabandista	supuesto	A no estándar	Léxica	Tipo de contrabandista
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	detener	contrabandista				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	capturar	contrabandista				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	atrapar	contrabandista				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	procesar	contrabandista				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	perseguir	contrabandista				
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	buscar	contrabandista				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	interceptar	contrabandista				
Trabajar con ART ~	(con ART ~)	V no estándar	colaborar(con)	contrabandista				
Trabajar con ART ~	(con ART ~)	V no estándar	negociar(con)	contrabandista				
Tildar de ~	[(de) (ART) ~(a Y)]	V no estándar	acusar(de)	contrabandista				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	avisar	controlador	aéreo	A no estándar	Léxica	Tipo de controlador
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(con Y)	Real 1	comunicar(se)(con alguien)	controlador	de tierra	A no estándar	Léxica	Tipo de controlador
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(con Y)	Real 1	contactar(con alguien)	controlador	de tráfico	A no estándar	Léxica	Tipo de controlador
Hacer de ~	(como/de ~)	Oper 1	trabajar(como/de)	controlador	de estacionamiento	A no estándar	Léxica	Tipo de controlador

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer de ~	(de ~)	Oper 1	ejercer(de)	controlador				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	ayudar(a alguien)	copiloto	habitual	A no estándar	Léxica	Tipo de copiloto
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(de Y)	Fact 2	avisar(de algo)	copiloto	fiel	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(de Y)	Fact 2	advertir(de algo)	copiloto	atento	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	buscar	copiloto	buen	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Necesitar que ART ~ lleve a cabo una acción	(a) (ART) ~	Real 2	necesitar	copiloto	excepcional	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	contratar	copiloto	mal	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer de ~	(de ~)	Oper 1	ir(de)	copiloto	pésimo	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer de ~	(de ~)	Oper 1	viajar(de)	copiloto				
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(Y)	AntiFact 2	falsificar(algo)	copista	buen	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	copiar(algo)	copista	excelente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	buscar	copista	riguroso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Necesitar que ART ~ lleve a cabo una acción	(a) (ART) ~	Real 2	necesitar	copista	de oficio	A no estándar	Léxica	Tipo de copista
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	contratar	copista	profesional	A no estándar	Léxica	Tipo de copista
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(como/de ~)	Real 1	trabajar(como/de)	copista				
Hacer lo que se espera	(como ~)	Real 1	ganarse la vida(como)	copista				

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
que se haga con ART ~								
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y/a Y)	Fact 2	dirigir(algo/a alguien)	coreógrafo	gran	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y/a Y)	Fact 2	crear(algo/a alguien)	coreógrafo	notable	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	buscar	coreógrafo	excelente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Necesitar que ART ~ lleve a cabo una acción	(a) (ART) ~	Real 2	necesitar	coreógrafo	virtuoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	contratar	coreógrafo	reputado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Reconocer el talento de ART ~	(a ART ~)	V no estándar	aplaudir	coreógrafo	famoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Reconocer el talento de ART ~	(a ART ~)	V no estándar	premiar	coreógrafo	afamado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma satisfactoria	(como ~)	BonFact 0	triunfar(como)	coreógrafo	prestigioso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				coreógrafo	prolífico	Pos	Léxica	Con habilidades
				coreógrafo	veterano	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
				coreógrafo	consagrado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				coreógrafo	legendario	Bon	Figur	Que se ha convertido en una leyenda
				coreógrafo	novel	AntiPos	Léxica	Sin experiencia
				coreógrafo	joven	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(en Y)	Fact 2	participar(en algo)	corredor[deportista]	de fondo	A no estándar	Léxica	Tipo de corredor[deportista]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que	(en Y)	Fact 2	competir(en algo)	corredor[deportista	de velocidad	A no estándar	Léxica	Tipo de corredor[deportista]

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
afecta (a algo)								
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma satisfactoria que afecta (a algo)	(Y)	BonFact 2	ganar(algo)	corredor[deportista	olímpico	A no estándar	Léxica	Tipo de corredor[deportista]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma satisfactoria que afecta (a algo)	(Y)	AntiBonFact 2	perder(algo)	corredor[deportista	buen	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	cruzar la meta	corredor[deportista	mal	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	llegar	corredor[deportista	excelente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer ART ~ lo contrario de lo que se espera	-	AntiFact 0	dopar(se)	corredor[deportista	rápido	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Causar que ART ~ deje de funcionar	(a ART ~)	LiquFact 0	eliminar	corredor[deportista	nato	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Causar que ART ~ deje de funcionar	(a ART ~)	LiquFact 0	descalificar	corredor[deportista				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	mediar	corredor[intermediario]	de bolsa	A no estándar	Léxica	Tipo de corredor[intermediario]
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	buscar	corredor[intermediario]	de exportación	A no estándar	Léxica	Tipo de corredor[intermediario]
Necesitar que ART ~ lleve a cabo una acción	(a) (ART) ~	Real 2	necesitar	corredor[intermediario]	de comercio	A no estándar	Léxica	Tipo de corredor[intermediario]
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	contratar	corredor[intermediario]	de bienes	A no estándar	Léxica	Tipo de corredor[intermediario]
Hacer de ~	(como/de ~)	Oper 1	trabajar(como/de)	corredor[intermediario]	monetario	A no estándar	Léxica	Tipo de corredor[intermediario]
Hacer de ~	(de ~)	Oper 1	ejercer(de)	corredor[intermediario]	bursátil	A no estándar	Léxica	Tipo de corredor[intermediario]
				corredor[intermediario]	inmobiliario	A no estándar	Léxica	Tipo de corredor[intermediario]

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				corredor[intermediario]	de seguros	A no estándar	Léxica	Tipo de corredor[intermediario]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(de Y)	Fact 2	informar(de algo)	corresponsal	permanente	A no estándar	Léxica	Tipo de corresponsal
Destinar a ART ~	(a ART ~)	V no estándar	enviar(a un lugar)	corresponsal	diplomático	A no estándar	Léxica	Tipo de corresponsal
				corresponsal	de guerra	A no estándar	Léxica	Tipo de corresponsal
				corresponsal	de prensa	A no estándar	Léxica	Tipo de corresponsal
				corresponsal	cultural	A no estándar	Léxica	Tipo de corresponsal
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	predicar	cura[persona]	rural	A no estándar	Léxica	Tipo de cura[persona]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	rezar	cura[persona]	de pueblo	A no estándar	Léxica	Tipo de cura[persona]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	{celebrar/decir/cantar} misa	cura[persona]	párroco	A no estándar	Léxica	Tipo de cura[persona]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	bautizar(a alguien)	cura[persona]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	casar(a alguien)	cura[persona]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	dar la extremaunción(a alguien)	cura[persona]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	bendecir(a alguien)	cura[persona]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	confesar(a alguien)	cura[persona]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	absolver(a alguien)	cura[persona]				

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer de ~	~	Oper 1	hacerse	cura[persona]				
Adquirir la cualidad de ART ~	(a ~)	PredAble	meterse(a)	cura[persona]				
Dejar ART ~ de funcionar	(de ~)	FinFact 0	salirse(de)	cura[persona]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	sanar(a alguien)	curandero				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	curar(a alguien)	curandero				
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a Y)	AntiFact 2	estafar(a alguien)	curandero				
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a Y)	AntiFact 2	timar(a alguien)	curandero				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	visitar	curandero				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	ir(a)	curandero				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	acudir(a)	curandero				
Hacer de ~	(de ~)	Oper 1	ejercer(de)	curandero				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	diseñar	decorador	de interiores	A no estándar	Léxica	Tipo de decorador
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	reformar	decorador	de escenarios	A no estándar	Léxica	Tipo de decorador
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que	(Y)	Fact 2	decorar	decorador	teatral	A no estándar	Léxica	Tipo de decorador

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
afecta (a algo)								
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	orientar(a alguien)	decorador	profesional	A no estándar	Léxica	Tipo de decorador
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	aconsejar(a alguien)	decorador	experto	Pos	Léxica	Con experiencia
				decorador	experimentado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				decorador	aficionado	A no estándar	Léxica	Tipo de decorador
				decorador	con{buen/mal}gusto	A no estándar	Léxica	Tipo de decorador
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	entrenar	delantero[jugador]	buen	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	jugar	delantero[jugador]	mal	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	entrar	delantero[jugador]	goleador	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Empezar a llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	IncepFact 0	salir	delantero[jugador]	certero	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	chutar	delantero[jugador]	hábil	Pos	Léxica	Con habilidades
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	disparar(el balón)	delantero[jugador]	efectivo	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	marcar(goles)	delantero[jugador]	eficaz	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	correr	delantero[jugador]	peligroso	A no estándar	Léxica	Tipo de delantero[jugador]
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	fichar	delantero[jugador]	prometedor	Pos	Léxica	Que se espera mucho de él
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	contratar	delantero[jugador]	rápido	Pos	Léxica	Veloz
Traspasar a ART ~	(a ART ~)	V no estándar	ceder	delantero[jugador]	nato	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Traspasar a ART ~	ART ~	V no estándar	traspasar	delantero[jugador]	internacional	A no estándar	Léxica	Tipo de delantero[jugador]
				delantero[jugador]	titular	A no estándar	Léxica	Tipo de delantero[jugador]
				delantero[jugador]	rival	A no estándar	Léxica	Tipo de delantero[jugador]
				delantero[jugador]	con olfato de gol	A no estándar	Léxica	Tipo de delantero[jugador]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	atender(a alguien)	dentista	cotizado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo/a alguien)	(Y/a Y)	Fact 2	revisar(algo/a alguien)	dentista	afamado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo/a alguien)	(Y/aY)	Fact 2	examinar(algo/a alguien)	dentista	gratuito	A no estándar	Léxica	Tipo de dentista
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	ir(a)	dentista	de cabecera	A no estándar	Léxica	Tipo de dentista
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	acudir(a)	dentista	personal	A no estándar	Léxica	Tipo de dentista
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	visitar(a)	dentista	falso	AntiVer	Léxica	Fingido
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	consultar(a)	dentista	homologado	Ver	Léxica	Auténtico
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	asistir(a)	dentista				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	atender(a alguien)	dependiente[persona]	atento	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	ayudar(a alguien)	dependiente[persona]	eficaz	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que	(Y/a Y)	Fact 2	aconsejar(algo/a alguien)	dependiente[persona]	amable	Pos	Léxica	Afable

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
afecta (a algo/a alguien)								
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	orientar(a alguien)	dependiente[persona]	antipático	AntiPos	Léxica	Desagradable
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	vender(algo)	dependiente[persona]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	llamar	dependiente[persona]				
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	buscar	dependiente[persona]				
Necesitar que ART ~ lleve a cabo una acción	(a) (ART) ~	Real 2	necesitar	dependiente[persona]				
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	contratar	dependiente[persona]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(como/de ~)	Real 1	trabajar(como/de)	dependiente[persona]				
Hacer de ~	(de ~)	Oper 1	hacer(de)	dependiente[persona]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma satisfactoria que afecta (a alguien)	(Y)	BonFact 2	lograr	deportista	célebre	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma satisfactoria que afecta (a alguien)	(Y)	BonFact 2	ganar	deportista	famoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma satisfactoria	-	BonFact 0	triunfar	deportista	destacado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que perjudica (a algo)	(Y)	AntiBonFact 2	perder	deportista	gran	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma satisfactoria que	(a Y)	BonFact 2	derrotar(a alguien)	deportista	de élite	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
afecta (a alguien)								
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	competir	deportista	olímpico	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	entrenar	deportista	profesional	A no estándar	Léxica	Tipo de deportista
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	ejercitar(se)	deportista	aficionado	A no estándar	Léxica	Tipo de deportista
Hacer ART ~ lo contrario de lo que se espera	-	AntiFact 0	lesionar(se)	deportista	nacional	A no estándar	Léxica	Tipo de deportista
Empezar a llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	IncepFact 0	debutar	deportista	internacional	A no estándar	Léxica	Tipo de deportista
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	retirar(se)	deportista	disciplinado	Pos	Léxica	Riguroso
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia con intensidad	-	MagnFact 0	esforzar(se)	deportista				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia con intensidad que afecta (a algo)	(Y)	MagnFact 2	mejorar(algo)	deportista				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia con intensidad	-	MagnFact 0	superar(se)	deportista				
Hacer ART ~ lo contrario de lo que se espera	-	AntiFact 0	doparse	deportista				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(en Y)	Fact 2	mediar(en algo)	diplomático	de carrera	A no estándar	Léxica	Tipo de diplomático
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(en Y)	Fact 2	intervenir(en algo)	diplomático	joven	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Llevar a cabo ART ~	(a Y)	Fact 2	representar(a alguien)	diplomático	novel	AntiPos	Léxica	Sin experiencia

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
una actividad propia que afecta (a alguien)								
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(con Y)	Fact 2	negociar(con alguien)	diplomático	veterano	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo/ a alguien)	(Y)	Fact 2	acordar(algo)(con alguien)	diplomático	experimentado	Pos	Léxica	Con experiencia
				diplomático	experto	Pos	Léxica	Con experiencia
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	diseñar	diseñador	profesional	A no estándar	Léxica	Tipo de diseñador
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	idear	diseñador	conocido	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	inventar	diseñador	reputado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	crear	diseñador	famoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	buscar	diseñador	admirado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Necesitar que ART ~ lleve a cabo una acción	(a) (ART) ~	Real 2	necesitar	diseñador	importante	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	contratar	diseñador	buen	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(como/de ~)	Real 1	trabajar(como/de)	diseñador	exquisito	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				diseñador	elegante	Pos	Léxica	Sencillo
				diseñador	creativo	Pos	Léxica	Con habilidades
				diseñador	imaginativo	Pos	Léxica	Con habilidades
Llevar a cabo ART ~	-	Fact 0	llegar	distribuidor[persona]	eficaz	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
una actividad propia								
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma insatisfactoria	-	AntiBonFact 0	tardar	distribuidor[persona]	rápido	Pos	Léxica	Ágil
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	cumplir	distribuidor[persona]	lento	AntiPos	Léxica	Tardo
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	repartir	distribuidor[persona]	habitual	A no estándar	Léxica	Tipo de distribuidor[persona]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	llamar	distribuidor[persona]	ocasional	A no estándar	Léxica	Tipo de distribuidor[persona]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(como/de ~)	Real 1	trabajar(como/de)	distribuidor[persona]				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(con ART ~) (Y)]	Labreal 12	acordar(con)	distribuidor[persona]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	decidir(algo)	editor	deportivo	A no estándar	Léxica	Tipo de editor
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	resolver(algo)	editor	periodístico	A no estándar	Léxica	Tipo de editor
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	corregir(algo)	editor	gráfico	A no estándar	Léxica	Tipo de editor
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	subsanar(algo)	editor	de texto	A no estándar	Léxica	Tipo de editor
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	publicar(algo)	editor	general	A no estándar	Léxica	Tipo de editor
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	encontrar	editor	adjunto	A no estándar	Léxica	Tipo de editor
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	buscar	editor	ejecutivo	A no estándar	Léxica	Tipo de editor

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(como/de ~)	Real 1	trabajar(como/de)	editor	técnico	A no estándar	Léxica	Tipo de editor
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	educar(a alguien)	educador	buen	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	guiar(a alguien)	educador	excelente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	enseñar(algo)	educador	formidable	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	aconsejar(algo)	educador	infatigable	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	ayudar(a alguien)	educador	mal(o)	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	estimular(a alguien)	educador	pésimo	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	formar(a alguien)	educador	social	A no estándar	Léxica	Tipo de educador
Hacer de ~	(de ~)	Oper 1	ejercer(de)	educador	ambiental	A no estándar	Léxica	Tipo de educador
				educador	infantil	A no estándar	Léxica	Tipo de educador
				educador	de menores	A no estándar	Léxica	Tipo de educador
				educador	de adultos	A no estándar	Léxica	Tipo de educador
				educador	escolar	A no estándar	Léxica	Tipo de educador
				educador	extraescolar	A no estándar	Léxica	Tipo de educador
				educador	vocacional	A no estándar	Léxica	Tipo de educador
				educador	nato	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ~)	Real 1	ir(de)	ejecutivo[persona]	máximo	A no estándar	Léxica	Tipo de ejecutivo[persona]

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de/como ~)	Real 1	trabajar(de/como)	ejecutivo[persona]	alto	A no estándar	Léxica	Tipo de ejecutivo[persona]
				ejecutivo[persona]	gran(de)	A no estándar	Léxica	Tipo de ejecutivo[persona]
				ejecutivo[persona]	importante	A no estándar	Léxica	Tipo de ejecutivo[persona]
				ejecutivo[persona]	de moda	A no estándar	Léxica	Tipo de ejecutivo[persona]
				ejecutivo[persona]	agresivo	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	arreglar(algo)	electricista	habilidoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	reparar(algo)	electricista	chapucero	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	llamar	electricista	buen	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	avisar	electricista	rápido	Pos	Léxica	Veloz
Hacer de ~	(como/de ~)	Oper 1	trabajar(como/de)	electricista	lento	AntiPos	Léxica	Tardo
Hacer de ~	(de ~)	Oper 1	ejercer(de)	electricista	eficaz	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Preparar el funcionamiento de ART ~	(para ~)	PreparReal 1	preparar(se)(para)	electricista	manitas	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				electricista	profesional	A no estándar	Léxica	Tipo de electricista
				electricista	aficionado	A no estándar	Léxica	Tipo de electricista
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	trabajar	empleado	fijo	A no estándar	Léxica	Tipo de empleado
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	jubilar(se)	empleado	temporal	A no estándar	Léxica	Tipo de empleado
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	contratar	empleado	a tiempo{completo/parcial}	A no estándar	Léxica	Tipo de empleado
Intentar causar que ART	(a) ART ~	IntentarDenuevoCau	readmitir	empleado	eventual	A no estándar	Léxica	Tipo de empleado

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
~ funcione de nuevo		sFact 0						
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	buscar	empleado	autónomo	A no estándar	Léxica	Tipo de empleado
Necesitar que ART ~ lleve a cabo una acción	(a) (ART) ~	Real 2	necesitar	empleado	por cuenta{ajena/propia}	A no estándar	Léxica	Tipo de empleado
Causar que ART ~ deje de funcionar	(a ART ~)	LiquFact 0	despedir	empleado	eficaz	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Causar que ART ~ deje de funcionar	(a) ART ~	LiquFact 0	echar	empleado	rápido	Pos	Léxica	Pronto
Abrir expediente a ART ~	(a ART ~)	V no estándar	expedientar	empleado	lento	AntiPos	Léxica	Tardo
Abusar ART ~ profesionalmente (de alguien)	(a ART ~)	V no estándar	explotar	empleado	de toda la vida	A no estándar	Léxica	Tipo de empleado
Perseguir ART ~ (a alguien)	(a ART ~)	V no estándar	acosar	empleado	nuevo	A no estándar	Léxica	Tipo de empleado
Reconocer el mérito de ART ~	(a ART ~)	V no estándar	valorar	empleado	antiguo	A no estándar	Léxica	Tipo de empleado
Reconocer el mérito de ART ~	(a ART ~)	V no estándar	apreciar	empleado	veterano	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	pagar	empleado	con experiencia	Pos	Léxica	Con experiencia
Causar que ART ~ funcione mejor	(a ART ~)	CausPredPlusBonFact 0	incentivar	empleado				
Causar que ART ~ funcione mejor	(a ART ~)	CausPredPlusBonFact 0	motivar	empleado				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(como) (ART) ~]	Real 1	entrar(como)	empleado				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma satisfactoria	-	BonFact 0	tener éxito	empresario	destacado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma satisfactoria	-	BonFact 0	triunfar	empresario	exitoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma insatisfactoria	-	AntiBonFact 0	fracasar	empresario	conocido	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma satisfactoria	-	BonFact 0	enriquecer(se)	empresario	prominente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma insatisfactoria	-	AntiBonFact 0	arruinar(se)	empresario	próspero	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	dirigir(algo)	empresario	poderoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	negociar(algo)	empresario	multimillonario	A no estándar	Léxica	Tipo de empresario
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(en Y)	Fact 2	invertir(en algo)	empresario	reconocido	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	acordar(algo)	empresario	boyante	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	pactar(algo)	empresario	emprendedor	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	deliberar	empresario	competitivo	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Contrarrestar ART ~ (algo)	(Y)	V no estándar	rebatir(algo)	empresario	solvente	Pos	Léxica	Autosuficiente
Decalarar a ART ~ como presunto reo	(a ART ~)	V no estándar	procesar	empresario	polémico	AntiPos	Léxica	Que causa recelo
Pronunciar un juez sentencia contra ART ~	(a ART ~)	V no estándar	condenar	empresario	honesto	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Imputar a ART ~	(a ART ~)	V no estándar	acusar	empresario	defraudador	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Extorsionar a ART ~	(a ART ~)	V no estándar	chantajear	empresario	gran	A no estándar	Léxica	Tipo de empresario
				empresario	pequeño	A no estándar	Léxica	Tipo de empresario

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				empresario	mediano	A no estándar	Léxica	Tipo de empresario
				empresario	autónomo	A no estándar	Léxica	Tipo de empresario
				empresario	venido a menos	AntiPos	Léxica	Tipo de empresario
				encantador	de serpientes	A no estándar	Léxica	Tipo de encantador
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	asistir(a alguien)	enfermero	buen	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	atender(a alguien)	enfermero	excelente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	ayudar(a alguien)	enfermero	eficaz	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(en Y)	Fact 2	intervenir(en algo)	enfermero	abnegado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	llamar	enfermero	negligente	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	avisar	enfermero	inexperto	AntiPos	Léxica	Sin experiencia
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de/como ~)	Real 1	trabajar(de/como)	enfermero	descuidado	AntiPos	Léxica	Que no está atento
				enfermero	novato	AntiPos	Léxica	Sin experiencia
				enfermero	experto	Pos	Léxica	Con experiencia
				enfermero	cualificado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				enfermero	especialista	A no estándar	Léxica	Tipo de enfermero
				enfermero	profesional	A no estándar	Léxica	Tipo de enfermero
				enfermero	de guardia	A no estándar	Léxica	Tipo de enfermero
				enfermero	en prácticas	A no estándar	Léxica	Tipo de enfermero
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	seleccionar(a alguien)	entrenador	oficial	A no estándar	Léxica	Tipo de entrenador
Llevar a cabo ART ~	(a Y)	Fact 2	elegir(a alguien)	entrenador	primer	A no estándar	Léxica	Tipo de entrenador

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
una actividad propia que afecta (a alguien)								
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	decidir(algo)	entrenador	segundo	A no estándar	Léxica	Tipo de entrenador
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	exigir(algo)	entrenador	suplente	A no estándar	Léxica	Tipo de entrenador
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	animar(a alguien)	entrenador	sustituto	A no estándar	Léxica	Tipo de entrenador
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	exhortar(a alguien)	entrenador	personal	A no estándar	Léxica	Tipo de entrenador
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	entrenar(a alguien)	entrenador	duro	A no estándar	Léxica	Tipo de entrenador
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	preparar(a alguien)	entrenador	blando	A no estándar	Léxica	Tipo de entrenador
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	buscar	entrenador	eficiente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	encontrar	entrenador	laureado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	elegir	entrenador	experimentado	Pos	Léxica	Con experiencia
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) ART ~	IntentarCausFact 0	contratar	entrenador	excelente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Causar que ART ~ deje de funcionar	(a ART ~)	LiquFact 0	cesar	entrenador	novato	AntiPos	Léxica	Sin experiencia
Sustituir a ART ~	(de ~)	V no estándar	cambiar(de)	entrenador	actual	A no estándar	Léxica	Tipo de entrenador
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de/como ~)	Real 1	trabajar(de/como)	entrenador	anterior	A no estándar	Léxica	Tipo de entrenador
				entrenador	nuevo	AntiPos	Léxica	Sin expriencia

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				entrenador	flamante	AntiPos	Léxica	Sin experiencia
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	escribir	escritor	eminente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	narrar(algo)	escritor	conocido	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	construir(algo)	escritor	reconocido	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	idear(algo)	escritor	famoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	describir(algo)	escritor	reputado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	crear(algo)	escritor	admirado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	imaginar(algo)	escritor	afamado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	ambientar(algo)	escritor	prestigioso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	denunciar(algo)	escritor	destacado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	criticar(algo)	escritor	significativo	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	publicar(algo)	escritor	importante	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	citar	escritor	ilustre	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer ART ~ lo contrario de lo que se espera	-	AntiFact 0	plagiar	escritor	célebre	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Reconocer el talento de ART ~	(a ART ~)	V no estándar	premiar	escritor	favorito	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Reconocer el talento de ART ~	(a ART ~)	V no estándar	homenajear	escritor	predilecto	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Reconocer el talento de ART ~	(a ART ~)	V no estándar	alabar	escritor	preferido	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Reconocer el talento de ART ~	(a ART ~)	V no estándar	admirar	escritor	consagrado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Desprestigiar a ART ~	(a ART ~)	V no estándar	criticar	escritor	apócrifo	AntiVer	Léxica	Falso
Desprestigiar a ART ~	(a ART ~)	V no estándar	descalificar	escritor	novel	AntiPos	Léxica	Sin experiencia
Desprestigiar a ART ~	(a ART ~)	V no estándar	censurar	escritor	aficionado	A no estándar	Léxica	Tipo de escritor
Proteger a ART ~	(a ART ~)	V no estándar	vindicar	escritor	desconocido	A no estándar	Léxica	Tipo de escritor
Proteger a ART ~	(a ART ~)	V no estándar	defender	escritor	primerizo	AntiPos	Léxica	Sin experiencia
				escritor	principiante	AntiPos	Léxica	Sin experiencia
				escritor	experimentado	Pos	Léxica	Con experiencia
				escritor	inexperto	AntiPos	Léxica	Sin experiencia
				escritor	antiguo	Pos	Léxica	Con experiencia
				escritor	actual	A no estándar	Léxica	Tipo de escritor
				escritor	reciente	A no estándar	Léxica	Tipo de escritor
				escritor	tardío	A no estándar	Léxica	Tipo de escritor
				escritor	precoz	A no estándar	Léxica	Tipo de escritor
				escritor	clásico	A no estándar	Léxica	Tipo de escritor
				escritor	moderno	A no estándar	Léxica	Tipo de escritor
				escritor	exitoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				escritor	de éxito	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				escritor	frustrado	AntiPos	Léxica	Sin éxito
				escritor	fracasado	AntiPos	Léxica	Sin éxito
				escritor	perseguido	A no estándar	Léxica	Tipo de escritor

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
				escritor	incómodo	A no estándar	Léxica	Tipo de escritor
				escritor	político	A no estándar	Léxica	Tipo de escritor
				escritor	disidente	A no estándar	Léxica	Tipo de escritor
				escritor	de{primera/segunda/tercera}fila	A no estándar	Léxica	Tipo de escritor
				escritor	buen	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				escritor	interesante	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				escritor	gran	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				escritor	talentoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				escritor	excelente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				escritor	magnífico	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				escritor	discreto	A no estándar	Léxica	Tipo de escritor
				escritor	mediocre	A no estándar	Léxica	Tipo de escritor
				escritor	mal	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				escritor	pésimo	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				escritor	libre	A no estándar	Léxica	Tipo de escritor
				escritor	censurado	A no estándar	Léxica	Tipo de escritor
				escritor	realista	A no estándar	Léxica	Tipo de escritor
				escritor	fantástico	A no estándar	Léxica	Tipo de escritor
				escritor	costumbrista	A no estándar	Léxica	Tipo de escritor
				escritor	naturalista	A no estándar	Léxica	Tipo de escritor
				escritor	modernista	A no estándar	Léxica	Tipo de escritor
				escritor	puntillista	A no estándar	Léxica	Tipo de escritor
				escritor	meticuloso	A no estándar	Léxica	Tipo de escritor
				escritor	parsimonioso	AntiPos	Léxica	Aburrido
				escritor	descriptivo	A no estándar	Léxica	Tipo de escritor
				escritor	sintético	A no estándar	Léxica	Tipo de escritor
				escritor	imaginativo	A no estándar	Léxica	Tipo de escritor
				escritor	original	Ver	Léxica	Auténtico

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				escritor	romántico	A no estándar	Léxica	Tipo de escritor
				escritor	sensible	A no estándar	Léxica	Tipo de escritor
				escritor	elegante	Pos	Léxica	Distinguido
				escritor	refinado	Pos	Léxica	Distinguido
				escritor	extravagante	A no estándar	Léxica	Tipo de escritor
				escritor	vocacional	A no estándar	Léxica	Tipo de escritor
				escritor	aburrido	AntiPos	Léxica	Aburrido
				escritor	tedioso	AntiPos	Léxica	Aburrido
				escritor	vulgar	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				escritor	obsceno	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				escritor	ortodoxo	A no estándar	Léxica	Tipo de escritor
				escritor	heterodoxo	A no estándar	Léxica	Tipo de escritor
				escritor	académico	A no estándar	Léxica	Tipo de escritor
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	trabajar(algo)	escultor	famoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	erigir(una escultura)	escultor	significativo	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	esculpir(algo)	escultor	excelente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	pulir(algo)	escultor	célebre	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	tallar(algo)	escultor	original	Pos	Léxica	Creativo
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	fundir(algo)	escultor	rompedor	Pos	Léxica	Creativo
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	cortar(algo)	escultor	polémico	AntiPos	Léxica	Que causa recelo

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	modelar(algo)	escultor	imaginativo	Pos	Léxica	Creativo
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	crear	escultor	artístico	A no estándar	Léxica	Tipo de escultor
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	realizar	escultor	muralista	A no estándar	Léxica	Tipo de escultor
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	diseñar	escultor	clásico	A no estándar	Léxica	Tipo de escultor
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	exponer	escultor	moderno	A no estándar	Léxica	Tipo de escultor
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	estudiar(algo)	especialista	mundial	A no estándar	Léxica	Tipo de especialista
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	analizar(algo)	especialista	cualificado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	afirmar(algo)	especialista	gran	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	señalar(algo)	especialista	destacado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	destacar(algo)	especialista	eminente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	subrayar(algo)	especialista	reputado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(en Y)	Fact 2	coincidir(en algo)	especialista	reconocido	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	considerar(algo)	especialista	acreditado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	creer(algo)	especialista	prestigioso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	defender(algo)	especialista	distinguido	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	recomendar(algo)	especialista				
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	contratar	especialista				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	llamar	especialista				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	consultar	especialista				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	preguntar	especialista				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	acudir(a)	especialista				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	atender(a alguien)	farmacéutico				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	recetar(algo)	farmacéutico				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	expender(algo)	farmacéutico				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	consultar(a)	farmacéutico				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	encargar(se)	fiscal[jurista]	antidroga	A no estándar	Léxica	Tipo de fiscal[jurista]

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	llevar(un asunto)	fiscal[jurista]	anticorrupción	A no estándar	Léxica	Tipo de fiscal[jurista]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	acusar	fiscal[jurista]	de turno	A no estándar	Léxica	Tipo de fiscal[jurista]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	interrogar	fiscal[jurista]	de guardia	A no estándar	Léxica	Tipo de fiscal[jurista]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	preguntar	fiscal[jurista]	de distrito	A no estándar	Léxica	Tipo de fiscal[jurista]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(Y)	Fact 2	investigar	fiscal[jurista]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	solicitar	fiscal[jurista]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	reclamar	fiscal[jurista]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	pedir	fiscal[jurista]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	proponer	fiscal[jurista]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	argumentar(algo)	fiscal[jurista]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	recurrir(algo)	fiscal[jurista]				
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	elegir	fiscal[jurista]				

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	nombrar	fiscal[jurista]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	estudiar(algo)	físico[persona]	experto	Pos	Léxica	Con experiencia
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	investigar(algo)	físico[persona]	reputado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	proponer(algo)	físico[persona]	conocido	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	demostrar(algo)	físico[persona]	famoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	contratar	físico[persona]	ilustre	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Reconocer el talento de ART ~	(a ART ~)	V no estándar	premiar	físico[persona]	galardonado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Reconocer el talento de ART ~	(a ART ~)	V no estándar	galardonar	físico[persona]	premiado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(como/de ~)	Real 1	trabajar(como/de)	físico[persona]	brillante	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(como/de ~)	Real 1	ejercer(como/de)	físico[persona]	excepcional	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				físico[persona]	eminente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	tratar(a alguien)	fisioterapeuta	personal	A no estándar	Léxica	Tipo de fisioterapeuta
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	atender(a alguien)	fisioterapeuta	particular	A no estándar	Léxica	Tipo de fisioterapeuta
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	masajear(a alguien)	fisioterapeuta	experto	Pos	Léxica	Con experiencia
Llevar a cabo ART ~	(a Y)	Fact 2	cuidar(a alguien)	fisioterapeuta	experimentado	Pos	Léxica	Con experiencia

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
una actividad propia que afecta (a alguien)								
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	supervisar(a alguien)	fisioterapeuta	hábil	Pos	Léxica	Con habilidades
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	ir(a)	fisioterapeuta	diplomado	Pos	Léxica	Con acreditación
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	acudir(a)	fisioterapeuta				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ~)	Real 1	trabajar(de)	fisioterapeuta				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	arreglar(algo)	fontanero	profesional	A no estándar	Léxica	Tipo de fontanero
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	reparar(algo)	fontanero	habilidoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	llamar	fontanero	chapucero	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	avisar	fontanero	buen	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer de ~	(como/de ~)	Oper 1	trabajar(como/de)	fontanero	eficaz	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer de ~	(de ~)	Oper 1	ejercer(de)	fontanero	eficiente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Preparar el funcionamiento de ART ~	(para ~)	PreparReal 1	preparar(se)(para)	fontanero	rápido	Pos	Léxica	Pronto
				fontanero	lento	AntiPos	Léxica	Tardo
				fontanero	caro	AntiPos	Léxica	Con altos precios
				fontanero	barato	Pos	Léxica	Con buenos precios por el
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	examinar(un cuerpo)	forense	eminente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que	(Y)	Fact 2	dictaminar(algo)	forense	experto	Pos	Léxica	Con experiencia

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
afecta (a algo)								
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	certificar(algo)	forense	especializado	A no estándar	Léxica	Tipo de forense
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	calificar(algo)	forense	municipal	A no estándar	Léxica	Tipo de forense
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	determinar(algo)	forense	oficial	A no estándar	Léxica	Tipo de forense
				forense	de policía	A no estándar	Léxica	Tipo de forense
				forense	de turno	A no estándar	Léxica	Tipo de forense
				forense	de guardia	A no estándar	Léxica	Tipo de forense
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo/a alguien)	(Y/a Y)	Fact 2	fotografiar(algo/a alguien)	fotógrafo	profesional	A no estándar	Léxica	Tipo de fotógrafo
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo/a alguien)	(Y/a Y)	Fact 2	retratar(algo/a alguien)	fotógrafo	aficionado	A no estándar	Léxica	Tipo de fotógrafo
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	inmortalizar	fotógrafo	independiente	A no estándar	Léxica	Tipo de fotógrafo
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	buscar	fotógrafo	de prensa	A no estándar	Léxica	Tipo de fotógrafo
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	llamar	fotógrafo	de moda	A no estándar	Léxica	Tipo de fotógrafo
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	contratar	fotógrafo	buen	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(como/de ~)	Real 1	trabajar(como/de)	fotógrafo	excepcional	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				fotógrafo	excelente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				fotógrafo	mediocre	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				fotógrafo	irregular	A no estándar	Léxica	Tipo de fotógrafo
				fotógrafo	creativo	Pos	Léxica	Con habilidades

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				fotógrafo	imaginativo	Pos	Léxica	Con habilidades
				fotógrafo	artístico	A no estándar	Léxica	Tipo de fotógrafo
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(a Y)	Fact 2	atender(a alguien)	frutero				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	despachar	frutero				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	pesar(algo)	frutero				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(como/de ~)	Real 1	trabajar(como/de)	funcionario	municipal	A no estándar	Léxica	Tipo de funcionario
				funcionario	público	A no estándar	Léxica	Tipo de funcionario
				funcionario	estatal	A no estándar	Léxica	Tipo de funcionario
				funcionario	policíaco	A no estándar	Léxica	Tipo de funcionario
				funcionario	de prisiones	A no estándar	Léxica	Tipo de funcionario
				funcionario	eficaz	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				funcionario	rápido	Pos	Léxica	Pronto
				funcionario	experimentado	Pos	Léxica	Con experiencia
				funcionario	experto	Pos	Léxica	Con experiencia
				funcionario	ineficaz	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				funcionario	lento	AntiPos	Léxica	Tardo
				funcionario	perezoso	AntiPos	Léxica	Descuidado
				funcionario	corrupto	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				funcionario	alto	A no estándar	Léxica	Tipo de funcionario
				funcionario	administrativo	A no estándar	Léxica	Tipo de funcionario
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	competir	gimnasta	olímpico	A no estándar	Léxica	Tipo de gimnasta
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	participar	gimnasta	acrobático	A no estándar	Léxica	Tipo de gimnasta
Llevar a cabo ART ~	-	Fact 0	concursar	gimnasta	inexperto	AntiPos	Léxica	Sin experiencia

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
una actividad propia								
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma satisfactoria	-	BonFact 0	vencer	gimnasta	experto	Pos	Léxica	Con experiencia
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma satisfactoria	-	BonFact 0	ganar	gimnasta	joven	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	retirar(se)	gimnasta	ilustre	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer ART ~ lo contrario de lo que se espera	-	AntiFact 0	lesionar(se)	gimnasta	de élite	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				gimnasta	laureado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				gimnasta	mítico	Bon	Figur	Extraordinario
				gimnasta	legendario	Bon	Figur	Que se ha convertido en una leyenda
				gimnasta	veterano	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
				gimnasta	malogrado	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				gimnasta	en activo	A no estándar	Léxica	Tipo de gimnasta
				gimnasta	retirado	A no estándar	Léxica	Tipo de gimnasta
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	escoltar(a alguien)	gorila[guardaespaldas]	de discoteca	A no estándar	Léxica	Tipo de gorila[guardaespaldas]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo/a alguien)	(Y/a Y)	Fact 2	custodiar(algo/a alguien)	gorila[guardaespaldas]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo/a alguien)	(Y/a Y)	Fact 2	vigilar(algo/a alguien)	gorila[guardaespaldas]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo/a alguien)	(Y/a Y)	Fact 2	proteger(algo/a alguien)	gorila[guardaespaldas]				
Hacer lo que se espera	(a ART ~)	Real 1	acudir	guarda	jurado	A no estándar	Léxica	Tipo de guarda

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
que se haga con ART ~								
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	avisar	guarda	de seguridad	A no estándar	Léxica	Tipo de guarda
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	vigilar	guarda	forestal	A no estándar	Léxica	Tipo de guarda
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(como/de ~)	Real 1	trabajar(como/de)	guarda	oficial	Ver	Léxica	Auténtico
				guarda	fronterizo	A no estándar	Léxica	Tipo de guarda
				guarda	nocturno	A no estándar	Léxica	Tipo de guarda
				guarda	armado	A no estándar	Léxica	Tipo de guarda
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	ordenar(algo)	guarda[persona]	civil	A no estándar	Léxica	Tipo de guarda[persona]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	decretar(algo)	guarda[persona]	jurado	A no estándar	Léxica	Tipo de guarda[persona]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo/a alguien)	(Y/a Y)	Fact 2	vigilar(algo/a alguien)	guarda[persona]	forestal	A no estándar	Léxica	Tipo de guarda[persona]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	patrullar	guarda[persona]	municipal	A no estándar	Léxica	Tipo de guarda[persona]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	hacer la ronda	guarda[persona]	nacional	A no estándar	Léxica	Tipo de guarda[persona]
				guarda[persona]	presidencial	A no estándar	Léxica	Tipo de guarda[persona]
				guarda[persona]	costero	A no estándar	Léxica	Tipo de guarda[persona]
				guarda[persona]	real	A no estándar	Léxica	Tipo de guarda[persona]
				guarda[persona]	pretoriano	A no estándar	Léxica	Tipo de guarda[persona]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	tocar(algo)	guitarrista	flamenco	A no estándar	Léxica	Tipo de guitarrista
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que	(Y)	Fact 2	interpretar(algo)	guitarrista	de rock	A no estándar	Léxica	Tipo de guitarrista

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
afecta (a algo)								
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	acompañar(a alguien)	guitarrista	gran	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Dar ART ~ (algo)	(Y)	Func 2	dar{un recital/un concierto}	guitarrista	conocido	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	actuar	guitarrista	famoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	componer(algo)	guitarrista	popular	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				guitarrista	reputado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				guitarrista	afamado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				guitarrista	prestigioso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				guitarrista	legendario	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				guitarrista	carismático	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				guitarrista	destacado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				guitarrista	importante	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				guitarrista	célebre	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				guitarrista	favorito	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				guitarrista	profesional	A no estándar	Léxica	Tipo de guitarrista
				guitarrista	aficionado	A no estándar	Léxica	Tipo de guitarrista
				guitarrista	consagrado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				guitarrista	veterano	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
				guitarrista	novel	AntiPos	Léxica	Sin experiencia
				guitarrista	desconocido	A no estándar	Léxica	Tipo de guitarrista
				guitarrista	primerizo	AntiPos	Léxica	Sin experiencia
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	fundir(algo)	herrero	profesional	A no estándar	Léxica	Tipo de herrero

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	forjar(algo)	herrero	experto	Pos	Léxica	Con experiencia
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(como/de ~)	Real 1	trabajar(como/de)	herrero	novato	AntiPos	Léxica	Sin experiencia
Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(como ~)	IncepReal 1	emplear(se)(como)	herrero				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	estudiar(algo)	historiador	objetivo	Pos	Léxica	Imparcial
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	investigar(algo)	historiador	tendencioso	AntiPos	Léxica	Parcial
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	analizar(algo)	historiador	riguroso	Pos	Léxica	Minucioso
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(en Y)	Fact 2	indagar(en)(algo)	historiador	concienzudo	Pos	Léxica	Minucioso
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	escrutar(algo)	historiador	excelente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	escribir(algo)	historiador	brillante	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	enseñar(algo)	historiador	prestigioso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Dar ART ~ (algo)	(Y)	Func 2	dar una conferencia	historiador	eminente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				historiador	ilustre	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				historiador	conocido	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				historiador	reputado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				historiador	célebre	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				historiador	preclaro	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				historiador	eximio	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				historiador	antiguo	A no estándar	Léxica	Tipo de historiador
				historiador	contemporáneo	A no estándar	Léxica	Tipo de historiador
				historiador	moderno	A no estándar	Léxica	Tipo de historiador
				historiador	falso	AntiVer	Léxica	Fingido
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	construir(algo)	ingeniero	reputado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	planificar(algo)	ingeniero	conocido	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	diseñar(algo)	ingeniero	famoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	fabricar(algo)	ingeniero	ilustre	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	inventar(algo)	ingeniero	galardonado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	patentar(algo)	ingeniero	brillante	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	idear(algo)	ingeniero	excepcional	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	buscar	ingeniero	de caminos	A no estándar	Léxica	Tipo de ingeniero
Necesitar que ART ~ lleve a cabo una acción	(a) (ART) ~	Real 2	necesitar	ingeniero	aeronáutico	A no estándar	Léxica	Tipo de ingeniero
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	contratar	ingeniero	industrial	A no estándar	Léxica	Tipo de ingeniero
Causar que ART ~ deje	(a ART ~)	LiquFact 0	despedir	ingeniero	de telecomunicaciones	A no estándar	Léxica	Tipo de ingeniero

6.24. Profesiones

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
de funcionar								
Necesitar que ART ~ lleve a cabo una acción	(a) (ART) ~	Real 2	requerir	ingeniero	informático	A no estándar	Léxica	Tipo de ingeniero
Necesitar que ART ~ lleve a cabo una acción	(a) (ART) ~	Real 2	precisar	ingeniero	agrónomo	A no estándar	Léxica	Tipo de ingeniero
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(como/de ~)	Real 1	trabajar(como/de)	ingeniero	de minas	A no estándar	Léxica	Tipo de ingeniero
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(como/de ~)	Real 1	ejercer(como/de)	ingeniero	forestal	A no estándar	Léxica	Tipo de ingeniero
				ingeniero	químico	A no estándar	Léxica	Tipo de ingeniero
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	examinar(algo)	inspector				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	investigar(algo)	inspector				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(de Y)	Fact 2	informar(de algo)	inspector				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	expedientar(a alguien)	inspector				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	llamar	inspector				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	avisar	inspector				
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	designar	inspector				
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	elegir	inspector				
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	nombrar	inspector				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(como/de ~)	Real 1	trabajar(como/de)	inspector				

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Adquirir la cualidad de ART ~	[(en) (ART) ~]	PredAble	convertir(se)(en)	inspector				
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	buscar	intérprete[traductor]	competente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Necesitar que ART ~ lleve a cabo una acción	(a) (ART) ~	Real 2	necesitar	intérprete[traductor]	eficaz	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	contratar	intérprete[traductor]	buen	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Causar que ART ~ deje de funcionar	(a ART ~)	LiquFact 0	despedir	intérprete[traductor]	con experiencia	Pos	Léxica	Con experiencia
Hacer de ~	(de ~)	Oper 1	hacer(de)	intérprete[traductor]	experto	Pos	Léxica	Con experiencia
Hacer de ~	(de ~)	Oper 1	actuar(de)	intérprete[traductor]	inexperto	AntiPos	Léxica	Sin experiencia
Hacer de ~	(de ~)	Oper 1	servir(de)	intérprete[traductor]	novel	AntiPos	Léxica	Sin experiencia
				intérprete[traductor]	novato	AntiPos	Léxica	Sin experiencia
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	actuar	intérprete[actor,músico]	profesional	A no estándar	Léxica	Tipo de intérprete[actor,músico]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo/a alguien)	(Y/a Y)	Fact 2	interpretar(algo/a alguien)	intérprete[actor,músico]	aficionado	A no estándar	Léxica	Tipo de intérprete[actor,músico]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	tocar(algo)	intérprete[actor,músico]	teatral	A no estándar	Léxica	Tipo de intérprete[actor,músico]
Reconocer el talento de ART ~	(a ART ~)	V no estándar	premiar	intérprete[actor,músico]	cómico	A no estándar	Léxica	Tipo de intérprete[actor,músico]
Reconocer el talento de ART ~	(a ART ~)	V no estándar	galardonar	intérprete[actor,músico]	dramático	A no estándar	Léxica	Tipo de intérprete[actor,músico]
				intérprete[actor,músico]	televisivo	A no estándar	Léxica	Tipo de intérprete[actor,músico]
				intérprete[actor,músico]	musical	A no estándar	Léxica	Tipo de intérprete[actor,músico]
				intérprete[actor,músico]	reputado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				intérprete[actor,músico]	consumado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				intérprete[actor,músico]	excelente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				intérprete[actor,músico]	destacado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				intérprete[actor,músico]	conocido	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				intérprete[actor,músico]	famoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				intérprete[actor,músico]	brillante	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				intérprete[actor,músico]	excepcional	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				intérprete[actor,músico]	principal	A no estándar	Léxica	Tipo de intérprete[actor,músico]
				intérprete[actor,músico]	secundario	A no estándar	Léxica	Tipo de intérprete[actor,músico]
				intérprete[actor,músico]	predilecto	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	construir(algo)	inventor	autodidacta	A no estándar	Léxica	Tipo de inventor
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	patentar(algo)	inventor	revolucionario	A no estándar	Léxica	Tipo de inventor
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	realizar(algo)	inventor	genuino	Ver	Léxica	Auténtico
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	gestionar(algo)	inventor	peculiar	A no estándar	Léxica	Tipo de inventor
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	crear(algo)	inventor	ingenioso	Pos	Léxica	Hábil
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	idear(algo)	inventor	excéntrico	A no estándar	Léxica	Tipo de inventor
Empezar a ser objeto de la acción de ART ~/Hacer (a algo)con ART ~ lo que se espera	(ART) ~/[(ART) ~ (a Y)]	IncepReal 2/Labreal 12	considerar(se)	inventor	loco	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Empezar a ser objeto de la acción de ART	(ART) ~/[(ART) ~ (a Y)]	IncepReal 2/Labreal 12	proclamar(se)	inventor	esforzado	Pos	Léxica	Persistente

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
~/Hacer (a algo)con ART ~ lo que se espera								
Adquirir la cualidad de ART ~	[(en) (ART) ~]	PredAble	convertir(se)(en)	inventor	astuto	Pos	Léxica	Hábil
				inventor	tenaz	Pos	Léxica	Pertinaz
				inventor	ignorado	A no estándar	Léxica	Tipo de inventor
				inventor	desconocido	A no estándar	Léxica	Tipo de inventor
				inventor	potencial	A no estándar	Léxica	Tipo de inventor
				inventor	insigne	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				inventor	famoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				inventor	gran(de)	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				inventor	superdotado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				inventor	sabio	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				inventor	verdadero	Ver	Léxica	Auténtico
				inventor	auténtico	Ver	Léxica	Auténtico
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	investigar(algo)	investigador	reputado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(en Y)	Fact 2	profundizar(en algo)	investigador	conocido	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	estudiar(algo)	investigador	famoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	analizar(algo)	investigador	ilustre	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(sobre Y)	Fact 2	plantear hipótesis(sobre algo)	investigador	erudito	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	demostrar(algo)	investigador	galardonado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	mostrar(algo)	investigador	veterano	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	presentar(algo)	investigador	novel	AntiPos	Léxica	Sin experiencia
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	resolver(algo)	investigador	brillante	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	dar a conocer(algo)	investigador	excepcional	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	divulgar(algo)	investigador	genial	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma satisfactoria	-	BonFact 0	acertar	investigador	de primera línea	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma insatisfactoria	-	AntiBonFact 0	fracasar	investigador	de prestigio	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				investigador	fecundo	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				investigador	avezado	Pos	Léxica	Con experiencia
				investigador	concienzudo	Pos	Léxica	Minucioso
				investigador	riguroso	Pos	Léxica	Minucioso
				investigador	paciente	Pos	Léxica	Que sabe esperar
				investigador	incansable	Pos	Léxica	Infatigable
				investigador	principal	A no estándar	Léxica	Tipo de investigador
				investigador	adjunto	A no estándar	Léxica	Tipo de investigador
				investigador	de segunda fila	A no estándar	Léxica	Tipo de investigador
				investigador	mediocre	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				investigador	del montón	A no estándar	Léxica	Tipo de investigador
				investigador	medio	A no estándar	Léxica	Tipo de investigador

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	buscar	jornalero	agrícola	A no estándar	Léxica	Tipo de jornalero
Necesitar que ART ~ lleve a cabo una acción	(a) (ART) ~	Real 2	necesitar	jornalero	agrario	A no estándar	Léxica	Tipo de jornalero
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	contratar	jornalero	extranjero	A no estándar	Léxica	Tipo de jornalero
Causar que ART ~ deje de funcionar	(a ART ~)	LiquFact 0	despedir	jornalero	eventual	A no estándar	Léxica	Tipo de jornalero
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(como/de ~)	Real 1	trabajar(como/de)	jornalero				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	dictar sentencia	juez	justo	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	dictaminar(algo)	juez	imparcial	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	fallar	juez	ecuánime	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	sentenciar(a alguien)	juez	equitativo	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	decidir	juez	salomónico	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo/a alguien)	(Y/a Y)	Fact 2	notificar	juez	atinado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	encarcelar	juez	equilibrado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	apuntillar	juez	maldito	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer ART ~ lo contrario de lo que se espera	-	AntiFact 0	prevaricar	juez	injusto	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo contrario de lo que se espera que se	(a ART ~)	AntiReal 1	desobedecer	juez	parcial	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
haga con ART ~								
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	AntiReal 1	desoír	juez	tendencioso	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	AntiReal 1	sobornar	juez	severo	AntiPos	Léxica	Estricto
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	recusar	juez	estricto	AntiPos	Léxica	Estricto
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	impugnar	juez	inflexible	AntiPos	Léxica	Estricto
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	recurrir	juez	implacable	AntiPos	Léxica	Estricto
Hacer de ~	(de ~)	Oper 1	hacer(de)	juez	indulgente	Pos	Léxica	Inclinado a perdonar
Adquirir la cualidad de ART ~	(en/como ~)	PredAble	erigirse(en/como)	juez	benigno	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				juez	permisivo	AntiPos	Léxica	Laxo
				juez	flexible	Pos	Léxica	Conciliador
				juez	laxo	AntiPos	Léxica	Laxo
				juez	conciliador	Pos	Léxica	Conciliador
				juez	arbitrario	AntiPos	Léxica	Sin criterio
				juez	de paz	A no estándar	Léxica	Tipo de juez
				juez	de instrucción	A no estándar	Léxica	Tipo de juez
				juez	de primera instancia	A no estándar	Léxica	Tipo de juez
				juez	ordinario	A no estándar	Léxica	Tipo de juez
				juez	supremo	A no estándar	Léxica	Tipo de juez
				juez	de línea	A no estándar	Léxica	Tipo de juez
				juez	de silla	A no estándar	Léxica	Tipo de juez
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	entrenar	jugador	compulsivo	AntiPos	Léxica	Enfermizo

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma satisfactoria	-	BonFact 0	despuntar	jugador	empedernido	Pos	Léxica	Obstinado
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma satisfactoria	-	BonFact 0	destacar	jugador	redomado	Pos	Léxica	Obstinado
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a) ART ~	Real 1	fichar	jugador	contumaz	Pos	Léxica	Obstinado
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	contratar	jugador	recalcitrante	Pos	Léxica	Obstinado
Proteger a ART ~	(a ART ~)	V no estándar	blindar	jugador	incansable	Pos	Léxica	Obstinado
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) ART ~	IntentarDenuevoCausFact 0	renovar	jugador	asiduo	Pos	Léxica	Obstinado
Traspasar a ART ~	(a ART ~)	V no estándar	traspasar	jugador	declarado	Pos	Léxica	Obstinado
Traspasar a ART ~	(a ART ~)	V no estándar	ceder	jugador	incorregible	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Traspasar a ART ~	(a ART ~)	V no estándar	cesar	jugador	irrecuperable	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~ deje de funcionar	(a ART ~)	LiquFact 0	despedir	jugador	esforzado	Pos	Léxica	Obstinado
Intentar causar que ART ~ funcione	(a ART ~)	IntentarCausFact 0	alinear	jugador	voluntarioso	Pos	Léxica	Obstinado
Intentar causar que ART ~ funcione	(a ART ~)	IntentarCausFact 0	sacar	jugador	lanzado	Pos	Léxica	Obstinado
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	placar	jugador	a medio gas	AntiPos	Léxica	Sin plena forma
				jugador	aficionado	A no estándar	Léxica	Tipo de jugador
				jugador	profesional	A no estándar	Léxica	Tipo de jugador
				jugador	de refresco	A no estándar	Léxica	Tipo de jugador
				jugador	en la reserva	A no estándar	Léxica	Tipo de jugador
				jugador	experto	Pos	Léxica	Con experiencia
				jugador	curtido	Pos	Léxica	Con experiencia
				jugador	bravo	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				jugador	certero	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				jugador	fulgurante	Bon	Figur	Que brilla por su calidad
				jugador	astuto	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				jugador	excelente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				jugador	brillante	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				jugador	hábil	Pos	Léxica	Con habilidades
				jugador	decisivo	Pos	Léxica	Protagonista
				jugador	determinante	Pos	Léxica	Protagonista
				jugador	ofensivo	A no estándar	Léxica	Tipo de jugador
				jugador	defensivo	A no estándar	Léxica	Tipo de jugador
				jugador	competitivo	Pos	Léxica	Valiente
				jugador	conservador	A no estándar	Léxica	Tipo de jugador
				jugador	arriesgado	Pos	Léxica	Valiente
				jugador	arrojado	Pos	Léxica	Valiente
				jugador	valiente	Pos	Léxica	Valiente
				jugador	decidido	Pos	Léxica	Valiente
				jugador	peligroso	AntiPos	Léxica	Que puede ocasionar daño
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	asesorar(a alguien)	jurista	prestigioso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	defender(a alguien)	jurista	experto	Pos	Léxica	Con experiencia
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(por Y)	Fact 2	abogar(por algo)	jurista	destacado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	acusar(a alguien)	jurista	gran	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	consultar(a)	jurista	eminente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ~)	Real 1	trabajar(de)	jurista	de prestigio	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				jurista	de renombre	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				jurista	ilustre	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				jurista	buen(o)	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				jurista	insigne	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	llevar{un caso/un asunto}	letrado	eficaz	Pos	Léxica	Hábil
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	defender(a alguien)	letrado	ilustre	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	acusar(a alguien)	letrado	eminente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	denunciar(algo)	letrado	reputado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	recurrir(algo)	letrado	conocido	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	argumentar(algo)	letrado	acreditado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	presentar un escrito	letrado	famoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	pedir(algo)	letrado	influyente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	solicitar(algo)	letrado	especializado	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que	(Y)	Fact 2	rechazar(algo)	letrado	experto	Pos	Léxica	Con experiencia

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
afecta (a algo)								
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	desestimar(algo)	letrado	especialista	A no estándar	Léxica	Tipo de letrado
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	buscar	letrado	preparado	Pos	Léxica	Con experiencia
Necesitar que ART ~ lleve a cabo una acción	(a) (ART) ~	Real 2	necesitar	letrado	curtido	Pos	Léxica	Con experiencia
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	contratar	letrado	inexperto	AntiPos	Léxica	Sin experiencia
Hacer de ~	(de ~)	Oper 1	ejercer(de)	letrado	joven	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
				letrado	brillante	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				letrado	astuto	Pos	Léxica	Hábil
				letrado	hábil	Pos	Léxica	Hábil
				letrado	defensor	A no estándar	Léxica	Tipo de letrado
				letrado	querellante	A no estándar	Léxica	Tipo de letrado
				letrado	opositor	A no estándar	Léxica	Tipo de letrado
				letrado	criminalista	A no estándar	Léxica	Tipo de letrado
				letrado	penalista	A no estándar	Léxica	Tipo de letrado
				letrado	constitucionalista	A no estándar	Léxica	Tipo de letrado
				letrado	laborista	A no estándar	Léxica	Tipo de letrado
Empezar a llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	IncepFact 0	arrancar	liebre[corredor de atletismo]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia con intensidad	-	MagnFact 0	acelerar	liebre[corredor de atletismo]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	seguir	liebre[corredor de atletismo]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	perseguir	liebre[corredor de atletismo]				

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer de ~	(de/como ~)	Oper 1	actuar(de/como)	liebre[corredor de atletismo]				
Hacer de ~	(de ~)	Oper 1	hacer(de)	liebre[corredor de atletismo]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	escribir(algo)	literato	consagrado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	publicar(algo)	literato	conocido	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				literato	famoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				literato	reputado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				literato	afamado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				literato	prestigioso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				literato	destacado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				literato	significativo	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				literato	importante	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				literato	ilustre	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				literato	insigne	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				literato	excelso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				literato	célebre	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				literato	mítico	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				literato	novel	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				literato	desconocido	A no estándar	Léxica	Tipo de literato
				literato	primerizo	AntiPos	Léxica	Sin experiencia
				literato	buen	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				literato	gran	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				literato	excelente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				literato	genial	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				literato	magnífico	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				literato	favorito	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				literato	mal	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				literato	pésimo	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				literato	prolífico	Pos	Léxica	Con habilidades
				literato	precoz	A no estándar	Léxica	Tipo de literato
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	relatar(algo)	locutor	de radio	A no estándar	Léxica	Tipo de locutor
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	comentar(algo)	locutor	de televisión	A no estándar	Léxica	Tipo de locutor
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	anunciar(algo)	locutor	radiofónico	A no estándar	Léxica	Tipo de locutor
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	explicar(algo)	locutor	televisivo	A no estándar	Léxica	Tipo de locutor
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(de Y)	Fact 2	informar(de algo)	locutor	famoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	precisar(algo)	locutor	popular	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(a Y)	Fact 2	entrevistar(a alguien)	locutor	conocido	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	preguntar(algo)	locutor	ínclito	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	responder	locutor	anónimo	A no estándar	Léxica	Tipo de locutor
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	contestar	locutor	desconocido	A no estándar	Léxica	Tipo de locutor
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	asegurar(algo)	locutor	oficial	A no estándar	Léxica	Tipo de locutor

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	afirmar(algo)	locutor	profesional	A no estándar	Léxica	Tipo de locutor
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	escuchar	locutor	aficionado	A no estándar	Léxica	Tipo de locutor
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	oír	locutor	local	A no estándar	Léxica	Tipo de locutor
				locutor	nacional	A no estándar	Léxica	Tipo de locutor
				locutor	hábil	Pos	Léxica	Con habilidades
				locutor	ameno	Pos	Léxica	Divertido
				locutor	ingenioso	Pos	Léxica	Con habilidades
				locutor	incisivo	A no estándar	Léxica	Tipo de locutor
				locutor	desastroso	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				locutor	aburrido	AntiPos	Léxica	Pesado
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	enseñar(a alguien)	maestro	insigne	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	profesar(en un lugar)	maestro	afamado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Impartir ART ~ clase	(Y)	Func 2	dar clase	maestro	reputado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	seguir	maestro	acreditado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	emular	maestro	prestigioso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(con ART ~)	Real 1	estudiar(con)	maestro	eminente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(con ART ~)	Real 1	aprender(con)	maestro	ínclito	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				maestro	respetado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				maestro	conocido	A no estándar	Léxica	Tipo de maestro
				maestro	querido	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				maestro	aventajado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				maestro	destacado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				maestro	experto	Pos	Léxica	Con experiencia
				maestro	consagrado	Pos	Léxica	Con experiencia
				maestro	consumado	Pos	Léxica	Con experiencia
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	maquillar(a alguien)	maquillador	profesional	A no estándar	Léxica	Tipo de maquillador
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	pintar(a alguien)	maquillador	cualificado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(como/de ~)	Real 1	trabajar(como/de)	maquillador	experto	Pos	Léxica	Con experiencia
				maquillador	aficionado	A no estándar	Léxica	Tipo de maquillador
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	embarcar	marinero	profesional	A no estándar	Léxica	Tipo de marinero
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	desembarcar	marinero	experto	Pos	Léxica	Con experiencia
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	llegar	marinero	curtido	Pos	Léxica	Con experiencia
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	partir	marinero	de reemplazo	A no estándar	Léxica	Tipo de marinero
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	faenar	marinero				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	trabajar	marinero				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	pescar	marinero				
Hacer ART ~ lo contrario de lo que se espera	-	AntiFact 0	naufragar	marinero				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	navegar	marino	experto	Pos	Léxica	Con experiencia
Llevar a cabo ART ~	-	Fact 0	embarcar	marino	profesional	A no estándar	Léxica	Tipo de marino

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
una actividad propia								
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	desembarcar	marino	conocido	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				marino	ilustre	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				marino	legendario	Bon	Figur	Que se ha convertido en una leyenda
				matador[torero]	de toros	A no estándar	Léxica	Tipo de matador[torero]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	reparar	mecánico	de coches	A no estándar	Léxica	Tipo de mecánico
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	arreglar	mecánico	de aviación	A no estándar	Léxica	Tipo de mecánico
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	pulir	mecánico	industrial	A no estándar	Léxica	Tipo de mecánico
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(como/de ~)	Real 1	trabajar(como/de)	mecánico	naval	A no estándar	Léxica	Tipo de mecánico
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	acudir(a)	mecánico	cuántico	A no estándar	Léxica	Tipo de mecánico
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	llevar(el coche)(a)	mecánico	aéreo	A no estándar	Léxica	Tipo de mecánico
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	Real 1	poner(el coche)en manos(de)	mecánico	dental	A no estándar	Léxica	Tipo de mecánico
				mecánico	de confianza	Pos	Léxica	Que se puede confiar en él
				mecánico	especialista	A no estándar	Léxica	Tipo de mecánico
				mecánico	profesional	A no estándar	Léxica	Tipo de mecánico
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	escribir(algo)	mecanógrafo	profesional	A no estándar	Léxica	Tipo de mecánico
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	transcribir(algo)	mecanógrafo	rápido	Pos	Léxica	Eficaz

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	pasar a máquina(algo)	mecanógrafo	lento	AntiPos	Léxica	Ineficaz
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	copiar(algo)	mecanógrafo				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	recetar(algo)	médico	de cabecera	A no estándar	Léxica	Tipo de médico
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	prescribir	médico	de familia	A no estándar	Léxica	Tipo de médico
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	recomendar	médico	especialista	A no estándar	Léxica	Tipo de médico
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	examinar(a alguien)	médico	residente	A no estándar	Léxica	Tipo de médico
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(a Y)	Fact 2	revisar	médico	forense	A no estándar	Léxica	Tipo de médico
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	reconocer(a alguien)	médico	internista	A no estándar	Léxica	Tipo de médico
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(Y)	Fact 2	visitar(a alguien)	médico	de guardia	A no estándar	Léxica	Tipo de médico
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	tratar(a alguien)	médico	de urgencia(s)	A no estándar	Léxica	Tipo de médico
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	operar	médico	experto	Pos	Léxica	Con experiencia
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	consultar	médico	eminente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	preguntar	médico	competente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	acudir(a)	médico	eximio	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	ir(a)	médico	notable	A no estándar	Léxica	Tipo de médico
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(a ART ~) (a Y)]	Labreal 12	llevar(a)	médico	ilustre	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(como/de ~)	Real 1	ejercer(como/de)	médico	prestigioso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				médico	conocido	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				médico	afamado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				médico	reputado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				médico	acreditado	A no estándar	Léxica	Tipo de médico
				médico	colegiado	A no estándar	Léxica	Tipo de médico
				médico	diplomado	A no estándar	Léxica	Tipo de médico
				médico	mediocre	AntiBon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				médico	de segunda fila	A no estándar	Léxica	Tipo de médico
				médico	aficionado	A no estándar	Léxica	Tipo de médico
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	combatir	militar	de carrera	A no estándar	Léxica	Tipo de militar
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	batallar	militar	de{alta/baja}graduación	A no estándar	Léxica	Tipo de militar
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	luchar	militar	de vocación	A no estándar	Léxica	Tipo de militar
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	entrar en acción	militar	experimentado	Pos	Léxica	Con experiencia
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	jurar bandera	militar	experto	Pos	Léxica	Con experiencia
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	ascender	militar	bisoño	AntiPos	Léxica	Sin experiencia

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Reconocer el talento de ART ~	(a) ART ~	V no estándar	condecorar	militar	valeroso	Pos	Léxica	Valiente
Humillar a ART ~	(a) ART ~	V no estándar	degradar	militar	valiente	Pos	Léxica	Valiente
Juntar a ART ~	(a) ART ~	V no estándar	reclutar	militar	en primera línea	A no estándar	Léxica	Tipo de militar
				militar	en la retaguardia	A no estándar	Léxica	Tipo de militar
				militar	en la reserva	A no estándar	Léxica	Tipo de militar
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	desfilar	modelo[profesión]	de pasarela	A no estándar	Léxica	Tipo de modelo[profesión]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	posar	modelo[profesión]	profesional	A no estándar	Léxica	Tipo de modelo[profesión]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	fotografiar	modelo[profesión]	publicitario	A no estándar	Léxica	Tipo de modelo[profesión]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(como/de ~)	Real 1	trabajar(como/de)	modelo[profesión]	aficionado	A no estándar	Léxica	Tipo de modelo[profesión]
				modelo[profesión]	conocido	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				modelo[profesión]	famoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				modelo[profesión]	reputado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	diseñar(algo)	modisto	buen	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	crear(algo)	modisto	excelente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	coser(algo)	modisto	brillante	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	arreglar(algo)	modisto	exquisito	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				modisto	conocido	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				modisto	famoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				modisto	reputado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				modisto	admirado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				modisto	creativo	Pos	Léxica	Con habilidades
				modisto	imaginativo	Pos	Léxica	Con habilidades
				modisto	rompedor	Pos	Léxica	Con habilidades
				modisto	innovador	Pos	Léxica	Con habilidades
				modisto	audaz	Pos	Léxica	Con habilidades
				modisto	atrevido	Pos	Léxica	Con habilidades
				modisto	veterano	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
				modisto	joven	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
				modisto	novel	AntiPos	Léxica	Sin experiencia
				modisto	polémico	AntiPos	Léxica	Que causa recelo
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	atender(a alguien)	mozo	de equipaje	A no estándar	Léxica	Tipo de mozo
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	ayudar(a alguien)	mozo	de espadas	A no estándar	Léxica	Tipo de mozo
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(con Y)	Fact 2	cargar(con algo)	mozo	de mudanza	A no estándar	Léxica	Tipo de mozo
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	llamar	mozo	de cuerda	A no estándar	Léxica	Tipo de mozo
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	avisar	mozo	de almacén	A no estándar	Léxica	Tipo de mozo
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	buscar	mozo	de hotel	A no estándar	Léxica	Tipo de mozo
Necesitar que ART ~ lleve a cabo una acción	(a) (ART) ~	Real 2	necesitar	mozo	de cuadra	A no estándar	Léxica	Tipo de mozo
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	contratar	mozo				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(como/de ~)	Real 1	trabajar(como/de)	mozo				

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	tocar(algo)	músico	buen	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	interpretar(algo)	músico	notable	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	estrenar(algo)	músico	competente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Func 2	dar conciertos	músico	talentoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	conjuntar(se)	músico	brillante	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma satisfactoria	-	BonFact 0	destacar	músico	formidable	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma satisfactoria	-	BonFact 0	triunfar	músico	excelente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma insatisfactoria	-	AntiBonFact 0	fracasar	músico	eminente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	contratar	músico	consumado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer de ~	(de ~)	Oper 1	ejercer(de)	músico	virtuoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer de ~	(de ~)	Oper 1	hacer(de)	músico	mal	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Encaminarse para la profesión de ~	(para ~)	Oper 1	ir(para)	músico	mediocre	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Empezar ART ~ a funcionar cada vez más	-	IncepMagnFact 0	consagrar(se)(como)	músico	de pacotilla	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Adquirir la cualidad de ART ~	[(en) (ART) ~]	PredAble	convertir(se)(en)	músico	popular	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				músico	conocido	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				músico	famoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				músico	destacado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				músico	nombrado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				músico	renombrado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				músico	afamado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				músico	reputado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				músico	reconocido	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				músico	respetado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				músico	laureado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				músico	prestigioso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				músico	distinguido	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				músico	insigne	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				músico	ilustre	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				músico	respetable	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				músico	modesto	A no estándar	Léxica	Tipo de músico
				músico	desconocido	A no estándar	Léxica	Tipo de músico
				músico	aficionado	A no estándar	Léxica	Tipo de músico
				músico	profesional	A no estándar	Léxica	Tipo de músico
				músico	consagrado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				músico	de{primera/segunda}fila	A no estándar	Léxica	Tipo de músico
				músico	ambulante	A no estándar	Léxica	Tipo de músico
				músico	de feria	A no estándar	Léxica	Tipo de músico
				músico	aburrido	AntiPos	Léxica	Monótono
				músico	versátil	Pos	Léxica	Con habilidades
				músico	predilecto	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma satisfactoria que afecta (a alguien)	(Y)	BonFact 2	lograr	nadador	célebre	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~	-	BonFact 0	ganar	nadador	famoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
una actividad propia de forma satisfactoria								
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma insatisfactoria	-	AntiBonFact 0	perder	nadador	destacado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	derrotar(a alguien)	nadador	experimentado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(a Y)	Fact 2	aspirar(a algo)	nadador	rápido	Pos	Léxica	Pronto
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	nadar	nadador	lento	AntiPos	Léxica	Tardo
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	entrenar	nadador	olímpico	A no estándar	Léxica	Tipo de entrenador
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	competir	nadador	profesional	A no estándar	Léxica	Tipo de entrenador
Empezar a llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	IncepFact 0	debutar	nadador	aficionado	A no estándar	Léxica	Tipo de entrenador
Dejar ART ~ de funcionar	-	Finfact 0	retirar(se)	nadador	con clase	A no estándar	Léxica	Tipo de entrenador
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	cumplir	nadador	con futuro	A no estándar	Léxica	Tipo de entrenador
Hacer ART ~ lo contrario de lo que se espera	-	AntiFact 0	rendir(se)	nadador				
				navegante	veterano	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
				navegante	experimentado	Pos	Léxica	Con experiencia
				navegante	experto	Pos	Léxica	Con experiencia
				navegante	profesional	A no estándar	Léxica	Tipo de navegante
				navegante	consumado	Pos	Léxica	Con experiencia
				navegante	ilustre	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				navegante	aficionado	A no estándar	Léxica	Tipo de navegante
				navegante	valiente	Pos	Léxica	Valiente
				navegante	intrépido	Pos	Léxica	Valiente
				navegante	errante	A no estándar	Léxica	Tipo de navegante
				navegante	solitario	A no estándar	Léxica	Tipo de navegante
				navegante	de internet	A no estándar	Léxica	Tipo de navegante
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	pactar(algo)	negociador	hábil	Pos	Léxica	Con habilidades
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	determinar(algo)	negociador	buen	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	acordar(algo)	negociador	experto	Pos	Léxica	Con experiencia
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	disponer(algo)	negociador	férreo	A no estándar	Léxica	Tipo de negociador
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	exigir(algo)	negociador	duro	A no estándar	Léxica	Tipo de negociador
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	reclamar(algo)	negociador	tenaz	Pos	Léxica	Hábil
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	reivindicar(algo)	negociador	correoso	A no estándar	Léxica	Tipo de negociador
				negociador	transigente	A no estándar	Léxica	Tipo de negociador
				negociador	intransigente	A no estándar	Léxica	Tipo de negociador
Empezar a ser objeto de la acción de ART ~/Hacer (a algo)con ART ~ lo que se espera	(en ~)/[(en ~) (a Y)]	IncepReal 2/Labreal 12	convertirse(en)	negociante	nato	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Empezar a ser objeto de	(en ~)/[(en ~) (a	IncepReal 2/Labreal	transformarse(en)	negociante	astuto	Pos	Léxica	Hábil

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
la acción de ART ~/Hacer (a algo)con ART ~ lo que se espera	Y)]	12						
				negociante	hábil	Pos	Léxica	Hábil
				negociante	habilidoso	Pos	Léxica	Hábil
				negociante	avispado	Pos	Léxica	Hábil
				negociante	experimentado	Pos	Léxica	Con experiencia
				negociante	intrépido	Pos	Léxica	Hábil
				negociante	buen	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				negociante	duro	A no estándar	Léxica	Tipo de negociante
				negociante	conflictivo	A no estándar	Léxica	Tipo de negociante
				negociante	sin escrúpulos	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				negociante	implacable	A no estándar	Léxica	Tipo de negociante
				negociante	avaro	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				negociante	pequeño	A no estándar	Léxica	Tipo de negociante
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	buscar	niñero				
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	encontrar	niñero				
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	contratar	niñero				
Hospedar a ART ~	(a ART ~)	V no estándar	alojar	niñero				
Hacer de ~	(de ~)	Oper 1	servir(de)	niñero				
Hacer de ~	(de ~)	Oper 1	oficiar(de)	niñero				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(como ~)	Real 1	trabajar(como)	niñero				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	trabajar	obrero	asalariado	A no estándar	Léxica	Tipo de obrero
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	estar en activo	obrero	fijo	A no estándar	Léxica	Tipo de obrero
Llevar a cabo ART ~	-	Fact 0	estar de baja	obrero	eventual	A no estándar	Léxica	Tipo de obrero

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
una actividad propia								
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	contratar	obrero				
Causar que ART ~ deje de funcionar	(a ART ~)	LiquFact 0	despedir	obrero				
Causar que ART ~ funcione	(a ART ~)	CausFact 0	mantener(en plantilla)	obrero				
Causar que ART ~ deje de funcionar	(a ART ~)	LiquFact 0	dar de baja	obrero				
Causar que ART ~ vuelva a ser útil	(a ART ~)	CausDenuevoFact 0	dar de alta	obrero				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	retribuir	obrero				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	llamar	ordenanza[persona]	servicial	Pos	Léxica	Trabajador
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	contratar	ordenanza[persona]	serio	Pos	Léxica	Riguroso
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(como/de ~)	Real 1	trabajar(como/de)	ordenanza[persona]	profesional	A no estándar	Léxica	Tipo de ordenanza[persona]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	atender(a alguien)	panadero	rico	A no estándar	Léxica	Tipo de panadero
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	despachar(a alguien)	panadero	próspero	A no estándar	Léxica	Tipo de panadero
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	vender(algo)	panadero	humilde	A no estándar	Léxica	Tipo de panadero
Hacer ART ~ (algo)	(Y)	Func 2	hacer pan	panadero	modesto	A no estándar	Léxica	Tipo de panadero
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de/como ~)	Real 1	trabajar(de/como)	panadero	tradicional	A no estándar	Léxica	Tipo de panadero
				panadero	artesano	A no estándar	Léxica	Tipo de panadero
				panadero	experto	Pos	Léxica	Con experiencia

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				panadero	profesional	Pos	Léxica	Con experiencia
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	guiar(el rebaño)	pastor[del ganado]	de ovejas	A no estándar	Léxica	Tipo de pastor[del ganado]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	llevar(el rebaño)	pastor[del ganado]	de cabras	A no estándar	Léxica	Tipo de pastor[del ganado]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	cuidar(el rebaño)	pastor[del ganado]	nómada	A no estándar	Léxica	Tipo de pastor[del ganado]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	presidir(algo)	pastor[eclesiástico]	protestante	A no estándar	Léxica	Tipo de pastor[del ganado]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	rezar	pastor[eclesiástico]	evangélico	A no estándar	Léxica	Tipo de pastor[del ganado]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	orar	pastor[eclesiástico]	de la iglesia	A no estándar	Léxica	Tipo de pastor[del ganado]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	adoctrinar(a alguien)	pastor[eclesiástico]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	predicar	pastor[eclesiástico]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	peinar(a alguien)	peluquero	de señoras	A no estándar	Léxica	Tipo de peluquero
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	cortar el pelo(a alguien)	peluquero	de hombres	A no estándar	Léxica	Tipo de peluquero
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	lavar{el pelo/la cabeza} (a alguien)	peluquero	buen	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	acicalar(a alguien)	peluquero	excelente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				peluquero	creativo	Pos	Léxica	Con habilidades

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				peluquero	rompedor	Pos	Léxica	Con habilidades
				peluquero	de confianza	Pos	Léxica	Que se puede confiar en él
				peluquero	novato	AntiPos	Léxica	Sin experiencia
				peluquero	prestigioso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				peluquero	de renombre	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				peluquero	famoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				peluquero	conocido	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				peluquero	caro	AntiPos	Léxica	Con altos precios
				peluquero	barato	Pos	Léxica	Con buenos precios
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(de Y)	Fact 2	informar(de algo)	periodista	objetivo	Pos	Léxica	Imparcial
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	comunicar(algo)	periodista	imparcial	Pos	Léxica	Imparcial
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(a Y)	Fact 2	entrevistar(a alguien)	periodista	independiente	Pos	Léxica	Imparcial
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	preguntar(algo)	periodista	tendencioso	AntiPos	Léxica	Parcial
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	escribir(algo)	periodista	parcial	AntiPos	Léxica	Parcial
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(sobre Y)	Fact 2	opinar(sobre algo)	periodista	buen	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	denunciar(algo)	periodista	excelente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	cubrir(algo)	periodista	atrevido	Pos	Léxica	Con habilidades

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	investigar(algo)	periodista	osado	Pos	Léxica	Con habilidades
Manifestar un testimonio a ART ~	(a ART ~)	V no estándar	declarar(a)	periodista	profesional	A no estándar	Léxica	Tipo de periodista
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(como/de ~)	Real 1	trabajar(como/de)	periodista	aficionado	A no estándar	Léxica	Tipo de periodista
				periodista	colaborador	A no estándar	Léxica	Tipo de periodista
				periodista	especializado	A no estándar	Léxica	Tipo de periodista
				periodista	de televisión	A no estándar	Léxica	Tipo de periodista
				periodista	de radio	A no estándar	Léxica	Tipo de periodista
				periodista	de prensa escrita	A no estándar	Léxica	Tipo de periodista
				periodista	joven	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
				periodista	inexperto	AntiPos	Léxica	Sin experiencia
				periodista	novel	AntiPos	Léxica	Sin experiencia
				periodista	novato	AntiPos	Léxica	Sin experiencia
				periodista	veterano	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
				periodista	famoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				periodista	afamado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				periodista	curtido	Pos	Léxica	Con experiencia
				periodista	experimentado	Pos	Léxica	Con experiencia
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	atender(a alguien)	pescadero				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	despachar(a alguien)	pescadero				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	ofrecer(algo)	pescadero				

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	mostrar(algo)	pescadero				
Dar ART ~ (algo)	(Y)	Func 2	tener(algo)	pescadero				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	traer(algo)	pescadero				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	conseguir(algo)	pescadero				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de/como ~)	Real 1	trabajar(de/como)	pescadero				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	faenar	pescador	experto	Pos	Léxica	Con experiencia
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	pescar	pescador	avezado	Pos	Léxica	Con experiencia
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	capturar(algo)	pescador	aficionado	A no estándar	Léxica	Tipo de pescador
Irse ART ~ a faenar a la mar	-	Func 0	hacerse a la mar	pescador	profesional	A no estándar	Léxica	Tipo de pescador
				pescador	humilde	A no estándar	Léxica	Tipo de pescador
				pescador	modesto	A no estándar	Léxica	Tipo de pescador
				pescador	artesanal	Pos	Léxica	Casero
				pescador	de caña	A no estándar	Léxica	Tipo de pescador
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	volar	piloto	de avión	A no estándar	Léxica	Tipo de piloto
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	partir	piloto	de coche	A no estándar	Léxica	Tipo de piloto
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	despegar	piloto	de helicóptero	A no estándar	Léxica	Tipo de piloto
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	aterrizar	piloto	de carreras	A no estándar	Léxica	Tipo de piloto

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Aterrizar ART ~	(Y)	Func 2	tomar tierra	piloto	de pruebas	A no estándar	Léxica	Tipo de piloto
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	conducir(algo)	piloto	exitoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	manejar(algo)	piloto	destacado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	pilotar(algo)	piloto	experimentado	Pos	Léxica	Con experiencia
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a algo)	(Y)	AntiFact 2	bombardear(algo)	piloto				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	ayudar(a alguien)	pinche	de cocina	A no estándar	Léxica	Tipo de pinche
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	asistir(a alguien)	pinche				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(como/de ~)	Real 1	trabajar(como/de)	pinche				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	pintar(algo)	pintor[artista]	buen(o)	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	retratar(algo)	pintor[artista]	excelente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				pintor[artista]	prestigioso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				pintor[artista]	conocido	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				pintor[artista]	famoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				pintor[artista]	afamado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				pintor[artista]	reputado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				pintor[artista]	consagrado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				pintor[artista]	significativo	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				pintor[artista]	ilustre	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				pintor[artista]	insigne	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				pintor[artista]	importante	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				pintor[artista]	novel	AntiPos	Léxica	Sin experiencia
				pintor[artista]	primerizo	AntiPos	Léxica	Sin experiencia
				pintor[artista]	desconocido	A no estándar	Léxica	Tipo de pintor[artista]
				pintor[artista]	obsesivo	A no estándar	Léxica	Tipo de pintor[artista]
				pintor[artista]	moderno	A no estándar	Léxica	Tipo de pintor[artista]
				pintor[artista]	contemporáneo	A no estándar	Léxica	Tipo de pintor[artista]
				pintor[artista]	renacentista	A no estándar	Léxica	Tipo de pintor[artista]
				pintor[artista]	barroco	A no estándar	Léxica	Tipo de pintor[artista]
				pintor[artista]	modernista	A no estándar	Léxica	Tipo de pintor[artista]
				pintor[artista]	de corte	A no estándar	Léxica	Tipo de pintor[artista]
				pintor[artista]	retratista	A no estándar	Léxica	Tipo de pintor[artista]
				pintor[artista]	paisajista	A no estándar	Léxica	Tipo de pintor[artista]
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	buscar	pintor[persona que cubre superficies con pintura]	profesional	A no estándar	Léxica	Tipo de pintor[artista]
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	necesitar	pintor[persona que cubre superficies con pintura]	novato	AntiPos	Léxica	Sin experiencia
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) ART ~	IntentarCausFact 0	contratar	pintor[persona que cubre superficies con pintura]	chapucero	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(como/de ~)	Real 1	trabajar(como/de)	pintor[persona que cubre superficies con pintura]	de brocha gorda	A no estándar	Léxica	Tipo de pintor[artista]
Hacer de ~	(de ~)	Oper 1	ejercer(de)	policía[persona]	de incógnito	A no estándar	Léxica	Tipo de policía[persona]
Hacer de ~	(como/de ~)	Oper 1	trabajar(como/de)	policía[persona]	de paisano	A no estándar	Léxica	Tipo de policía[persona]
				policía[persona]	de servicio	A no estándar	Léxica	Tipo de policía[persona]
Dar un discurso de naturaleza política	(Y)	Func 2	dar un mitin	político	de pies a cabeza	A no estándar	Léxica	Tipo de político
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que	(Y)	Fact 2	prometer(algo)	político	de raza	A no estándar	Léxica	Tipo de político

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
afecta (a algo)								
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	cumplir(algo)	político	nato	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que perjudica (a alguien)	(a Y)	AntiBonFact 2	decepcionar	político	de peso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	negociar(algo)	político	agresivo	AntiPos	Léxica	Violento
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	gobernar	político	duro	AntiPos	Léxica	Estricto
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(con Y)	Fact 2	pactar	político	conciliador	Pos	Léxica	Dialogante
				político	flexible	Pos	Léxica	Dialogante
				político	contemporizado	A no estándar	Léxica	Tipo de político
				político	ambicioso	Pos	Léxica	Con pretensiones
				político	trabajador	Pos	Léxica	Cumplidor
				político	cumplidor	Pos	Léxica	Cumplidor
				político	derechista	A no estándar	Léxica	Tipo de político
				político	izquierdista	A no estándar	Léxica	Tipo de político
				político	centrista	A no estándar	Léxica	Tipo de político
				político	populista	A no estándar	Léxica	Tipo de político
				político	conservador	A no estándar	Léxica	Tipo de político
				político	progresista	A no estándar	Léxica	Tipo de político
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	limpiar(algo)	portero[persona que cuida un portal]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	fregar(algo)	portero[persona que cuida un portal]				
Llevar a cabo ART ~	(Y)	Fact 2	vigilar(algo)	portero[persona que				

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
una actividad propia que afecta (a algo)				cuida un portal]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	cuidar(algo)	portero[persona que cuida un portal]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	avisar	portero[persona que cuida un portal]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	llamar	portero[persona que cuida un portal]				
Tener contratado a ART ~	(ART) ~	Oper 1	tener	portero[persona que cuida un portal]				
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	buscar	portero[persona que cuida un portal]				
Necesitar que ART ~ lleve a cabo una acción	(a)(ART) ~	Real 2	necesitar	portero[persona que cuida un portal]				
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	contratar	portero[persona que cuida un portal]				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	parar(algo)	portero[guardameta]	titular	A no estándar	Léxica	Tipo de portero[guardameta]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	entrenar(se)	portero[guardameta]	suplente	A no estándar	Léxica	Tipo de portero[guardameta]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma satisfactoria	-	BonFact 0	destacar	portero[guardameta]	profesional	A no estándar	Léxica	Tipo de portero[guardameta]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	salir	portero[guardameta]	aficionado	A no estándar	Léxica	Tipo de portero[guardameta]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	adelantarse	portero[guardameta]	en la reserva	A no estándar	Léxica	Tipo de portero[guardameta]
Hacer ART ~ lo contrario de lo que se espera	-	AntiFact 0	dudar	portero[guardameta]	excelente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer ART ~ lo contrario de lo que se espera	-	AntiFact 0	vacilar	portero[guardameta]	brillante	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	fichar	portero[guardameta]	hábil	Pos	Léxica	Con habilidades
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	contratar	portero[guardameta]	ágil	Pos	Léxica	Con habilidades
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) ART ~	IntentarDenuevoCausFact 0	renovar	portero[guardameta]	curtido	Pos	Léxica	Con experiencia
Traspasar a ART ~	(a ART ~)	V no estándar	traspasar	portero[guardameta]	experimentado	Pos	Léxica	Con experiencia
Traspasar a ART ~	(a ART ~)	V no estándar	ceder	portero[guardameta]	seguro	Pos	Léxica	Seguro
Causar que ART ~ deje de funcionar	(a ART ~)	LiquFact 0	cesar	portero[guardameta]	fiable	Pos	Léxica	Seguro
Causar que ART ~ deje de funcionar	(a ART ~)	LiquFact 0	despedir	portero[guardameta]	inseguro	AntiPos	Léxica	Inseguro
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	buscar	portero[guardameta]	vacilante	AntiPos	Léxica	Inseguro
Necesitar que ART ~ lleve a cabo una acción	(a) (ART) ~	Real 2	necesitar	portero[guardameta]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	superar	portero[guardameta]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	rebasar	portero[guardameta]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	sorprender	portero[guardameta]				
Causar que ART ~ deje de funcionar	(a ART ~)	LiquFact 0	expulsar	portero[guardameta]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ~)	Real 1	jugar(de)	portero[guardameta]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ~)	Real 1	poner(se)(de)	portero[guardameta]				
Hacer (algo) con ART ~	[(a ART ~)(Y)]	Labreal 13	meter(le)(a)	portero[guardameta]				
Hacer (algo) con ART ~	[(a ART ~)(Y)]	Labreal 13	colar(le)(a)	portero[guardameta]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	llamar	practicante[persona que pone inyecciones]	profesional	A no estándar	Léxica	Tipo de practicante[persona que pone inyecciones]

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	avisar	practicante[persona que pone inyecciones]	buen	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Necesitar que ART ~ lleve a cabo una acción	(a) (ART) ~	Real 2	necesitar	practicante[persona que pone inyecciones]	experto	Pos	Léxica	Con experiencia
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	buscar	practicante[persona que pone inyecciones]	veterano	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	acudir(a)	practicante[persona que pone inyecciones]	novato	AntiPos	Léxica	Sin experiencia
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(como/de ~)	Real 1	trabajar(como/de)	presentador	famoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(como/de ~)	Real 1	ejercer(como/de)	presentador	popular	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(como ~)	IncepReal 1	debutar(como)	presentador	de televisión	A no estándar	Léxica	Tipo de presentador
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(como ~) (a Y)]	Labreal 12	encasillar(a alguien) (como)	presentador	de radio	A no estándar	Léxica	Tipo de presentador
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~ de forma satisfactoria	(como ~)	BonReal 1	triunfar(como)	presentador	nuevo	AntiPos	Léxica	Sin experiencia
				presentador	novato	AntiPos	Léxica	Sin experiencia
				presentador	antiguo	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
				presentador	anterior	A no estándar	Léxica	Tipo de presentador
				presentador	actual	A no estándar	Léxica	Tipo de presentador
				presentador	experimentado	Pos	Léxica	Con experiencia
				presentador	curtido	Pos	Léxica	Con experiencia
				presentador	ágil	Pos	Léxica	Con habilidades
				presentador	aburrido	AntiPos	Léxica	Monótono
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	producir(algo)	productor	gran	A no estándar	Léxica	Tipo de productor

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	vender(algo)	productor	pequeño	A no estándar	Léxica	Tipo de productor
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	distribuir(algo)	productor	principal	A no estándar	Léxica	Tipo de productor
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	financiar(algo)	productor	fuerte	A no estándar	Léxica	Tipo de productor
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	apoyar(algo)	productor	importante	A no estándar	Léxica	Tipo de productor
				productor	agrícola	A no estándar	Léxica	Tipo de productor
				productor	agropecuario	A no estándar	Léxica	Tipo de productor
				productor	textil	A no estándar	Léxica	Tipo de productor
				productor	vitivinícola	A no estándar	Léxica	Tipo de productor
				productor	local	A no estándar	Léxica	Tipo de productor
				productor	nacional	A no estándar	Léxica	Tipo de productor
				productor	internacional	A no estándar	Léxica	Tipo de productor
				productor	mundial	A no estándar	Léxica	Tipo de productor
				productor	cinematográfico	A no estándar	Léxica	Tipo de productor
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	{dar/impartir}clase	profesor	célebre	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	enseñar(algo)	profesor	ilustre	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	explicar(algo)	profesor	prestigioso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	investigar(algo)	profesor	famoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	prestar servicio(a alguien)	profesor	distinguido	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	examinar(a alguien)	profesor	insigne	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	evaluar(a alguien)	profesor	renombrado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	aprobar(a alguien)	profesor	reputado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	suspender(a alguien)	profesor	respetado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	reprobar(a alguien)	profesor	destacado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	castigar(a alguien)	profesor	acreditado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	corregir(a alguien)	profesor	afamado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Tener ART ~ (a alguien)	(Y/a Y)	Func 2	tener a su cargo(algo/a alguien)	profesor	brillante	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	educar(a alguien)	profesor	excelente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Tener ART ~ discípulos	-	Func 0	formar escuela	profesor	buen	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Contar con ART ~	(a) (ART) ~	Oper 1	tener	profesor	competente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Imitar a ART ~	(a ART ~)	V no estándar	emular	profesor	cualificado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	contratar	profesor	experto	Pos	Léxica	Con experiencia
Causar que ART ~ deje	(a ART ~)	LiquFact 0	despedir	profesor	consumado	Pos	Léxica	Con experiencia

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
de funcionar								
Sustituir a ART ~	(a ART ~)	V no estándar	reemplazar	profesor	docto	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	nombrar	profesor	curtido	Pos	Léxica	Con experiencia
Hacer de ~	[(de) (ART) ~]	Oper 1	ejercer(de)	profesor	especializado	A no estándar	Léxica	Tipo de profesor
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(con) (ART) ~(Y)]	Labreal 12	aprender(con)	profesor	notable	A no estándar	Léxica	Tipo de profesor
				profesor	entusiasta	Pos	Léxica	Con iniciativas
				profesor	motivado	Pos	Léxica	Con iniciativas
				profesor	estimulante	Pos	Léxica	Con iniciativas
				profesor	divertido	Pos	Léxica	Divertido
				profesor	entretenido	Pos	Léxica	Divertido
				profesor	mal	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				profesor	pésimo	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				profesor	incompetente	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				profesor	aburrido	AntiPos	Léxica	Monótono
				profesor	deficiente	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				profesor	absentista	AntiPos	Léxica	Que falta con frecuencia
				profesor	falso	AntiVer	Léxica	Fingido
				profesor	asociado	A no estándar	Léxica	Tipo de profesor
				profesor	contratado	A no estándar	Léxica	Tipo de profesor
				profesor	interino	A no estándar	Léxica	Tipo de profesor
				profesor	numerario	A no estándar	Léxica	Tipo de profesor
				profesor	funcionario	A no estándar	Léxica	Tipo de profesor
				profesor	instructor	A no estándar	Léxica	Tipo de profesor
				profesor	titular	A no estándar	Léxica	Tipo de profesor
				profesor	universitario	A no estándar	Léxica	Tipo de profesor
				profesor	emérito	A no estándar	Léxica	Tipo de profesor
				profesor	honorario	A no estándar	Léxica	Tipo de profesor

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				profesor	visitante	A no estándar	Léxica	Tipo de profesor
				profesor	invitado	A no estándar	Léxica	Tipo de profesor
				profesor	permanente	A no estándar	Léxica	Tipo de profesor
				profesor	sustituto	A no estándar	Léxica	Tipo de profesor
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	avisar	programador	informático	A no estándar	Léxica	Tipo de programador
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	llamar	programador	experto	Pos	Léxica	Con experiencia
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	buscar	programador	con experiencia	Pos	Léxica	Con experiencia
Necesitar que ART ~ lleve a cabo una acción	(a) (ART) ~	Real 2	necesitar	programador	novel	AntiPos	Léxica	Sin experiencia
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	contratar	programador	novato	AntiPos	Léxica	Sin experiencia
Hacer de ~	(como/de ~)	Oper 1	trabajar(como/de)	programador	inexperto	AntiPos	Léxica	Sin experiencia
Hacer de ~	(como/de ~)	Oper 1	ejercer(como/de)	programador				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	recetar(algo)	psiquiatra	profesional	A no estándar	Léxica	Tipo de psiquiatra
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	curar(a alguien)	psiquiatra	investigador	A no estándar	Léxica	Tipo de psiquiatra
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	tratar(a alguien)	psiquiatra	experimentado	Pos	Léxica	Con experiencia
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	acertar	psiquiatra	famoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	equivocarse	psiquiatra	de renombre	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	ART ~ (a Y)	Fact 2	recomendar	psiquiatra	estimado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Necesitar que ART ~	(a) (ART) ~	Real 2	necesitar	psiquiatra	destacado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
lleve a cabo una acción								
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	consultar	psiquiatra	reconocido	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	visitar	psiquiatra	prestigioso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(a ART ~)(a Y)]	Labreal 12	enviar(a)	psiquiatra	expeditivo	Pos	Léxica	Pragmático
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	ir(a)	psiquiatra	ilustre	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	acudir(a)	psiquiatra	controvertido	AntiPos	Léxica	Que causa recelo
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(con ART ~)	Real 1	hablar(con)	psiquiatra	excéntrico	AntiPos	Léxica	Que causa recelo
				psiquiatra	polémico	AntiPos	Léxica	Que causa recelo
				psiquiatra	de consulta	A no estándar	Léxica	Tipo de psiquiatra
				psiquiatra	de cabecera	A no estándar	Léxica	Tipo de psiquiatra
				psiquiatra	de guardia	A no estándar	Léxica	Tipo de psiquiatra
				psiquiatra	de profesión	A no estándar	Léxica	Tipo de psiquiatra
				psiquiatra	infantil	A no estándar	Léxica	Tipo de psiquiatra
				psiquiatra	de hospital	A no estándar	Léxica	Tipo de psiquiatra
				publicista	profesional	A no estándar	Léxica	Tipo de publicista
				publicista	experto	Pos	Léxica	Con experiencia
				publicista	creativo	Pos	Léxica	Con iniciativas
				publicista	original	Pos	Léxica	Con iniciativas
				publicista	ocurrente	Pos	Léxica	Con iniciativas
				publicista	conocido	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				publicista	famoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				publicista	afamado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				publicista	reconocido	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				publicista	prolífico	Pos	Léxica	Con iniciativas

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				publicista	influyente	A no estándar	Léxica	Tipo de publicista
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	escribir(algo)	redactor	buen	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	redactar(algo)	redactor	excelente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	revisar(algo)	redactor	reputado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	corregir(algo)	redactor	prestigioso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	buscar	redactor	en prácticas	A no estándar	Léxica	Tipo de redactor
Necesitar que ART ~ lleve a cabo una acción	(a) (ART) ~	Real 2	necesitar	redactor	eventual	A no estándar	Léxica	Tipo de redactor
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	contratar	redactor	fijo	A no estándar	Léxica	Tipo de redactor
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(como/de ~)	Real 1	trabajar(como/de)	redactor				
Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(como/de ~)	IncepReal 1	entrar(como/de)	redactor				
Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(como ~)	IncepReal 1	empezar(como)	redactor				
Empezar a ser objeto de la acción de ART ~	(a ~)	IncepReal 2	llegar(a)	redactor				
Adquirir la cualidad de ART ~	[(en)(ART) ~]	PredAble	convertir(se)(en)	redactor				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(de Y)	Fact 2	informar(de algo)	reportero	profesional	A no estándar	Léxica	Tipo de reportero
Llevar a cabo ART ~	(Y)	Fact 2	comunicar(algo)	reportero	aficionado	A no estándar	Léxica	Tipo de reportero

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
una actividad propia que afecta (a algo)								
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	declarar(algo)	reportero	en prácticas	A no estándar	Léxica	Tipo de reportero
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	relatar(algo)	reportero	gráfico	A no estándar	Léxica	Tipo de reportero
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(a Y)	Fact 2	entrevistar(a alguien)	reportero	de televisión	A no estándar	Léxica	Tipo de reportero
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	preguntar(algo)	reportero	de radio	A no estándar	Léxica	Tipo de reportero
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	investigar(algo)	reportero	de prensa escrita	A no estándar	Léxica	Tipo de reportero
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	descubrir(algo)	reportero	acreditado	A no estándar	Léxica	Tipo de reportero
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(como/de ~)	Real 1	trabajar(como/de)	reportero	experimentado	Pos	Léxica	Con experiencia
Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(como/de ~)	IncepReal 1	entrar(como/de)	reportero	joven	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(como ~)	IncepReal 1	empezar(como)	reportero	novel	AntiPos	Léxica	Sin experiencia
Adquirir la cualidad de (ART) ~	[(a)(ART) ~]	PredAble	llegar(a)	reportero	novato	AntiPos	Léxica	Sin experiencia
Adquirir la cualidad de ART ~	[(en) (ART) ~]	PredAble	convertir(se)(en)	reportero	veterano	Pos	Léxica	Con experiencia
				reportero	famoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				reportero	popular	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				reportero	sagaz	Pos	Léxica	Hábil

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				reportero	eficaz	Pos	Léxica	Efectivo
				reportero	intrépido	Pos	Léxica	Con iniciativas
				reportero	arriesgado	Pos	Léxica	Con iniciativas
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	buscar	restaurador	conocido	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Necesitar que ART ~ lleve a cabo una acción	(a) (ART) ~	Real 2	necesitar	restaurador	prestigioso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	contratar	restaurador	renombrado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de/como ~)	Real 1	trabajar(de/como)	restaurador	experto	Pos	Léxica	Con experiencia
				restaurador	modesto	A no estándar	Léxica	Tipo de restaurador
				restaurador	innovador	Pos	Léxica	Con iniciativas
				restaurador	creativo	Pos	Léxica	Con iniciativas
				restaurador	imaginativo	Pos	Léxica	Con iniciativas
				restaurador	arqueológico	A no estándar	Léxica	Tipo de restaurador
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	rezar	sacerdote[persona que celebra ritos]	gran	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	{decir/celebrar}misa	sacerdote[persona que celebra ritos]	sumo	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	bautizar(a alguien)	sacerdote[persona que consagra su vida a Dios]	joven	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	casar(a alguien)	sacerdote[persona que consagra su vida a Dios]	nuevo	AntiPos	Léxica	Sin experiencia
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	dar la comunión(a alguien)	sacerdote[persona que consagra su vida a Dios]	anciano	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	dar la extremaunción(a alguien)	sacerdote[persona que consagra su vida a Dios]	experimentado	Pos	Léxica	Con experiencia

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	bendecir(a alguien)	sacerdote[persona que consagra su vida a Dios]	católico	A no estándar	Léxica	Tipo de sacerdote[persona que consagra su vida a Dios]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	confesar(a alguien)	sacerdote[persona que consagra su vida a Dios]	ortodoxo	A no estándar	Léxica	Tipo de sacerdote[persona que consagra su vida a Dios]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	absolver(a alguien)	sacerdote[persona que consagra su vida a Dios]	diocesano	A no estándar	Léxica	Tipo de sacerdote[persona que consagra su vida a Dios]
Conferir el sacerdocio (a alguien)	(a ART ~)	V no estándar	ordenar	sacerdote[persona que consagra su vida a Dios]	misionero	A no estándar	Léxica	Tipo de sacerdote[persona que consagra su vida a Dios]
Empezar a ser objeto de la acción de ART ~	(~)	IncepReal 2	hacerse	sacerdote[persona que consagra su vida a Dios]	secular	A no estándar	Léxica	Tipo de sacerdote[persona que consagra su vida a Dios]
Honrar a ART ~	(a ART ~)	V no estándar	beatificar	sacerdote[persona que consagra su vida a Dios]	religioso	A no estándar	Léxica	Tipo de sacerdote[persona que consagra su vida a Dios]
Declarar santo a ART ~	(a ART ~)	V no estándar	canonizar	sacerdote[persona que consagra su vida a Dios]	salesiano	A no estándar	Léxica	Tipo de sacerdote[persona que consagra su vida a Dios]
				sacerdote[persona que consagra su vida a Dios]	franciscano	A no estándar	Léxica	Tipo de sacerdote[persona que consagra su vida a Dios]
				sacerdote[persona que consagra su vida a Dios]	marianista	A no estándar	Léxica	Tipo de sacerdote[persona que consagra su vida a Dios]
				sacerdote[persona que consagra su vida a Dios]	jesuita	A no estándar	Léxica	Tipo de sacerdote[persona que consagra su vida a Dios]
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	contratar	secretario	eficaz	Pos	Léxica	Competente
Tener contratado a ART ~	(ART) ~	Oper 1	tener	secretario	eficiente	Pos	Léxica	Competente
Intentar causar que ART	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	elegir	secretario	ineficiente	AntiPos	Léxica	Incompetente

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
~ funcione								
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	nombrar	secretario	ineficaz	AntiPos	Léxica	Incompetente
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	buscar	secretario	particular	A no estándar	Léxica	Tipo de secretario
Necesitar que ART ~ lleve a cabo una acción	(a) (ART) ~	Real 2	necesitar	secretario	personal	A no estándar	Léxica	Tipo de secretario
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(como/de ~)	Real 1	trabajar(como/de)	secretario	honorífico	A no estándar	Léxica	Tipo de secretario
				secretario	vitalicio	A no estándar	Léxica	Tipo de secretario
				secretario	general	A no estándar	Léxica	Tipo de secretario
				secretario	de Estado	A no estándar	Léxica	Tipo de secretario
				secretario	regional	A no estándar	Léxica	Tipo de secretario
				secretario	ministerial	A no estándar	Léxica	Tipo de secretario
				secretario	judicial	A no estándar	Léxica	Tipo de secretario
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	manifestarse	sindicalista	histórico	Pos	Léxica	Ccuaon experiencia
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	concentrar(se)	sindicalista	veterano	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	reunir(se)	sindicalista	antiguo	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	pedir(algo)	sindicalista	viejo	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	demandar(algo)	sindicalista	joven	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	negociar(algo)	sindicalista	enfervorizado	A no estándar	Léxica	Tipo de sindicalista
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	denunciar(algo)	sindicalista	comprometido	Pos	Léxica	Muy implicado

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	advertir(algo)	sindicalista				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	exigir(algo)	sindicalista				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	reclamar(algo)	sindicalista				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	solicitar(algo)	sindicalista				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	rescatar(a alguien)	socorrista	oficial	A no estándar	Léxica	Tipo de socorrista
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	salvar(a alguien)	socorrista	municipal	A no estándar	Léxica	Tipo de socorrista
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	reanimar(a alguien)	socorrista	voluntario	A no estándar	Léxica	Tipo de socorrista
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	sacar del agua(a alguien)	socorrista	titulado	A no estándar	Léxica	Tipo de socorrista
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo/a alguien)	(Y/a Y)	Fact 2	vigilar(algo/a alguienI)	socorrista				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo/a alguien)	(Y/a Y)	Fact 2	cuidar(algo/a alguien)	socorrista				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo/a alguien)	(Y/a Y)	Fact 2	observar(algo/a alguien)	socorrista				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	llamar	socorrista				

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	avisar	socorrista				
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	buscar	socorrista				
Necesitar que ART ~ lleve a cabo una acción	(a) (ART) ~	Real 2	necesitar	socorrista				
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	contratar	socorrista				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(como/de ~)	Real 1	trabajar(como/de)	socorrista				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	enrolar(se)	soldado	valiente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	alistar(se)	soldado	temerario	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer ART ~ lo contrario de lo que se espera	-	AntiFact 0	movilizar(se)	soldado	aguerrido	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer ART ~ lo contrario de lo que se espera	-	AntiFact 0	amotinarse	soldado	bravo	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer ART ~ lo contrario de lo que se espera	-	AntiFact 0	insubordinarse	soldado	leal	Ver	Léxica	Fiel
Hacer ART ~ lo contrario de lo que se espera	-	AntiFact 0	sublevar(se)	soldado	cobarde	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	desertar	soldado	temeroso	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	pertrechar(se)	soldado	insubordinado	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	armar(se)	soldado	insurrecto	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	conquistar(algo)	soldado	experimentado	Pos	Léxica	Con experiencia

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	atrincherar(se)	soldado	curtido	Pos	Léxica	Con experiencia
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	marchar	soldado	bisoño	AntiPos	Léxica	Sin experiencia
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	avanzar	soldado	veterano	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo/a alguien)	(Y/a Y)	Fact 2	atacar(algo/a alguien)	soldado	profesional	A no estándar	Léxica	Tipo de soldado
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	disparar(a alguien)	soldado	raso	A no estándar	Léxica	Tipo de soldado
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	combatir	soldado	mercenario	A no estándar	Léxica	Tipo de soldado
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo/a alguien)	(Y/a Y)	Fact 2	defender(algo/a alguien)	soldado	rebelde	A no estándar	Léxica	Tipo de soldado
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	retirar(se)	soldado	de refresco	A no estándar	Léxica	Tipo de soldado
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	retroceder	soldado	de reemplazo	A no estándar	Léxica	Tipo de soldado
Dejar ART ~ de existir	-	FinFunc 0	caer	soldado				
Dejar ART ~ de existir	-	FinFunc 0	morir	soldado				
Reunir a ART ~	(a ART ~)(pl)	V no estándar	reclutar	soldado				
Reconocer el talento de ART ~	(a ART ~)(pl))	V no estándar	arengar	soldado				
Reconocer el talento de ART ~	(a ART ~)(pl)	V no estándar	condecorar	soldado				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	interpretar(algo)	solista	vocal	A no estándar	Léxica	Tipo de solista
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	cantar	solista	femenina	A no estándar	Léxica	Tipo de solista
Llevar a cabo ART ~	-	Fact 0	actuar	solista	masculino	A no estándar	Léxica	Tipo de solista

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
una actividad propia								
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	entonar	solista	profesional	A no estándar	Léxica	Tipo de solista
				solista	consagrado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				solista	gran	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				solista	excelente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				solista	internacional	A no estándar	Léxica	Tipo de solista
				solista	nacional	A no estándar	Léxica	Tipo de solista
				solista	principal	A no estándar	Léxica	Tipo de solista
				solista	invitado	A no estándar	Léxica	Tipo de solista
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	hacer trampas	tahúr	consumado	Pos	Léxica	Con experiencia
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	jugar	tahúr	hábil	Pos	Léxica	Con habilidades
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	apostar	tahúr	buen	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	engañar(a alguien)	tahúr				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	timar(a alguien)	tahúr				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	conducir	taxista				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	llevar(a alguien)	taxista				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	recoger(a alguien)	taxista				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	llamar	taxista				
Hacer lo que se espera	(a ART ~)	Real 1	avisar	taxista				

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
que se haga con ART ~								
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(como/de ~)	Real 1	trabajar(como/de)	taxista				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	preguntar(a)	taxista				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	ponerse(al teléfono)	telefonista				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(a Y)	Fact 2	atender(a alguien)	telefonista				
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	contratar	telefonista				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de/como ~)	Real 1	trabajar(de/como)	telefonista				
Hacer de ~	(de) ~	Oper 1	estar(de)	telefonista				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	gestionar(algo)	tesorero				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	llevar{la contabilidad/la gestión}	tesorero				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	informar(algo)	tesorero				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	declarar(algo)	tesorero				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	agregar(algo)	tesorero				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	apuntar(algo)	tesorero				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que	(de Y)	Fact 2	advertir(de algo)	tesorero				

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
afecta (a algo)								
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	dimitir	tesorero				
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	renunciar	tesorero				
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	elegir	tesorero				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	confirmar	tesorero				
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	nombrar	tesorero				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	ratificar	tesorero				
Reemplazar a ART ~	(a ART ~)	V no estándar	sustituir	tesorero				
Hacer de ~	(de ~)	Oper 1	ejercer(de)	tesorero				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma satisfactoria	-	BonFact 0	lucirse	torero	clásico	A no estándar	Léxica	Tipo de torero
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma satisfactoria	-	BonFact 0	brillar	torero	moderno	A no estándar	Léxica	Tipo de torero
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma insatisfactoria	-	AntiBonFact 0	fallar	torero	de casta	A no estándar	Léxica	Tipo de torero
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma insatisfactoria	-	AntiBonFact 0	fracasar	torero	de raza	A no estándar	Léxica	Tipo de torero
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma insatisfactoria	-	AntiBonFact 0	naufragar	torero	exquisito	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Empezar a llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	IncepFact 0	tomar la muleta	torero	brillante	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Empezar a llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	IncepFact 0	tomar la alternativa	torero	artístico	A no estándar	Léxica	Tipo de torero
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	dar la vuelta al ruedo	torero	sobrio	A no estándar	Léxica	Tipo de torero
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma satisfactoria	-	BonFact 0	salir por la puerta grande	torero	elegante	Pos	Léxica	Con buen gusto
Hacer de ~	[(de) (ART) ~]	Oper 1	vestir(se)(de)	torero	alocado	AntiPos	Léxica	Aturdido
				torero	desmadejado	AntiPos	Léxica	Aturdido
				torero	estrafalario	AntiPos	Léxica	Excéntrico
				torero	famoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				torero	conocido	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				torero	popular	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				torero	renombrado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				torero	reputado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				torero	respetado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				torero	decadente	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				torero	discreto	A no estándar	Léxica	Tipo de torero
				torero	mediocre	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				torero	fracasado	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				torero	valiente	Pos	Léxica	Arrojado
				torero	de aguante	A no estándar	Léxica	Tipo de torero
				torero	amanoletado	A no estándar	Léxica	Tipo de torero
Hacer de ~	(como ~)	Oper 1	trabajar(como)	traductor	excelente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer de ~	(de ~)	Oper 1	ejercer(de)	traductor	pulcro	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				traductor	puntilloso	Pos	Léxica	Minucioso
				traductor	meticuloso	Pos	Léxica	Minucioso
				traductor	buen(o)	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				traductor	perfecto	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				traductor	hábil	Pos	Léxica	Con habilidades
				traductor	insigne	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				traductor	famoso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				traductor	conocido	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				traductor	mal(o)	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				traductor	mediocre	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				traductor	discreto	A no estándar	Léxica	Tipo de discreto
Hacer de ~	(como ~)	Oper 1	trabajar(como)	transportista	agrícola	A no estándar	Léxica	Tipo de transportista
				transportista	oficial	A no estándar	Léxica	Tipo de transportista
				transportista	nacional	A no estándar	Léxica	Tipo de transportista
				transportista	aéreo	A no estándar	Léxica	Tipo de transportista
				transportista	de carretera	A no estándar	Léxica	Tipo de transportista
				transportista	eventual	A no estándar	Léxica	Tipo de transportista
				transportista	autónomo	A no estándar	Léxica	Tipo de transportista
				transportista	principal	A no estándar	Léxica	Tipo de transportista
				vendedor	a domicilio	A no estándar	Léxica	Tipo de vendedor
				vendedor	ambulante	A no estándar	Léxica	Tipo de vendedor
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	buscar	vendimiador	temporero	A no estándar	Léxica	Tipo de vendedor
Necesitar que ART ~ lleve a cabo una acción	(a) (ART) ~	Real 2	necesitar	vendimiador	eventual	A no estándar	Léxica	Tipo de vendedor
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	contratar	vendimiador	estacional	A no estándar	Léxica	Tipo de vendedor
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(como/de ~)	Real 1	trabajar(como/de)	vendimiador	emigrante	A no estándar	Léxica	Tipo de vendedor
				vendimiador	ilegal	AntiVer	Léxica	Contrario a la ley
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	curar(a un animal)	veterinario				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que	(a Y)	Fact 2	examinar(a un animal)	veterinario				

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
afecta (a alguien)								
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a Y)	Fact 2	operar(a un animal)	veterinario				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	llamar	veterinario				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	avisar	veterinario				
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	buscar	veterinario				
Necesitar que ART ~ lleve a cabo una acción	(a) (ART) ~	Real 2	necesitar	veterinario				
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	contratar	veterinario				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	ir(a)	veterinario				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	llevar(a)	veterinario				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	acudir(a)	veterinario				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(como/de ~)	Real 1	ejercer(como/de)	veterinario				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	controlar(algo)	vigilante	de seguridad	A no estándar	Léxica	Tipo de vigilante
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	cuidar(algo)	vigilante	de guardia	A no estándar	Léxica	Tipo de vigilante
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	revisar(algo)	vigilante	jurado	A no estándar	Léxica	Tipo de vigilante
Vigilar ART ~ (algo)	(Y)	Func 2	hacer la ronda	vigilante	privado	A no estándar	Léxica	Tipo de vigilante
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	pasear	vigilante	de uniforme	A no estándar	Léxica	Tipo de vigilante

6.24. Profesiones								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de/como ~)	Real 1	trabajar(de/como)	vigilante	uniformado	A no estándar	Léxica	Tipo de vigilante
				vigilante	armado	A no estándar	Léxica	Tipo de vigilante
				vigilante	desarmado	A no estándar	Léxica	Tipo de vigilante
				vigilante	nocturno	A no estándar	Léxica	Tipo de vigilante
				vigilante	diurno	A no estándar	Léxica	Tipo de vigilante
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	plantar	viñador	temporero	A no estándar	Léxica	Tipo de viñador
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	cultivar	viñador	eventual	A no estándar	Léxica	Tipo de viñador
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	regar	viñador	profesional	A no estándar	Léxica	Tipo de viñador
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	podar	viñador	cualificado	A no estándar	Léxica	Tipo de viñador
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	arreglar(el calzado)	zapatero	remendón	A no estándar	Léxica	Tipo de zapatero
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	{cambiar/poner}suelas	zapatero				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(como ~)	Real 1	ejercer(como)	zapatero				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de/como ~)	Real 1	trabajar(de/como)	zapatero				

6.25. Títulos nobiliarios y clases sociales

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
Formar parte de ART ~	(a ART ~)	Oper 2	pertenecer(a)	aristocracia	alta	A no estándar	Léxica	Tipo de aristocracia
Llevar a cabo las funciones de ART ~	(a ART ~)	V no estándar	representar(a)	aristocracia	gran(de)	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Tener relaciones sociales con ART ~	(con ART ~)	V no estándar	codearse(con)	aristocracia	pequeña	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
				aristocracia	antigua	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
				aristocracia	rancia	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
				aristocracia	vieja	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
				aristocracia	anacrónica	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
				aristocracia	decadente	AntiPos	Léxica	Que va perdiendo prestigio
				aristocracia	nueva	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
				aristocracia	emergente	A no estándar	Léxica	Tipo de aristocracia
				aristocracia	dominante	A no estándar	Léxica	Tipo de aristocracia
				aristocracia	represiva	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				aristocracia	reaccionaria	A no estándar	Léxica	Tipo de aristocracia
				aristocracia	capitalista	A no estándar	Léxica	Tipo de aristocracia
				aristocracia	millonaria	A no estándar	Léxica	Tipo de aristocracia
				aristocracia	terrateniente	A no estándar	Léxica	Tipo de aristocracia
				aristocracia	rentista	A no estándar	Léxica	Tipo de aristocracia
				aristocracia	tecnocrática	A no estándar	Léxica	Tipo de aristocracia
				aristocracia	feudal	A no estándar	Léxica	Tipo de aristocracia
				aristocracia	rural	A no estándar	Léxica	Tipo de aristocracia
				aristocracia	agraria	A no estándar	Léxica	Tipo de aristocracia
				aristocracia	campesina	A no estándar	Léxica	Tipo de aristocracia
				aristocracia	local	A no estándar	Léxica	Tipo de aristocracia
				aristocracia	provincial	A no estándar	Léxica	Tipo de aristocracia
				aristocracia	política	A no estándar	Léxica	Tipo de aristocracia
				aristocracia	financiera	A no estándar	Léxica	Tipo de aristocracia
				aristocracia	empresarial	A no estándar	Léxica	Tipo de aristocracia

6.25. Títulos nobiliarios y clases sociales

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
				aristocracia	industrial	A no estándar	Léxica	Tipo de aristocracia
				aristocracia	intelectual	A no estándar	Léxica	Tipo de aristocracia
				aristocracia	militar	A no estándar	Léxica	Tipo de aristocracia
				aristocracia	espiritual	A no estándar	Figur	Que rechaza lo material
				aristocracia	divina	A no estándar	Figur	Extraordinaria
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	aflorar	burguesía	pequeña	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	consolidar(se)	burguesía	alta	A no estándar	Léxica	Tipo de burguesía
Formar parte de ART ~	(de ART ~)	Oper 2	provenir(de)	burguesía	mediana	A no estándar	Léxica	Tipo de burguesía
				burguesía	industrial	A no estándar	Léxica	Tipo de burguesía
				burguesía	urbana	A no estándar	Léxica	Tipo de burguesía
				burguesía	nacional	A no estándar	Léxica	Tipo de burguesía
				burguesía	provinciana	A no estándar	Léxica	Tipo de burguesía
				burguesía	rural	A no estándar	Léxica	Tipo de burguesía
				burguesía	emergente	Pos	Léxica	Que va consolidándose
				burguesía	pujante	Pos	Léxica	Que va consolidándose
				burguesía	naciente	A no estándar	Léxica	Tipo de burguesía
				burguesía	incipiente	A no estándar	Léxica	Tipo de burguesía
				burguesía	ascendiente	Pos	Léxica	Que va consolidándose
				burguesía	floreciente	Pos	Léxica	Con prestigio
				burguesía	triunfante	Pos	Léxica	Con prestigio
				burguesía	decadente	AntiPos	Léxica	Que va perdiendo prestigio
				burguesía	nueva	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
				burguesía	vieja	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
				burguesía	acomodada	A no estándar	Léxica	Tipo de burguesía
				burguesía	adinerada	A no estándar	Léxica	Tipo de burguesía
				burguesía	pudiente	A no estándar	Léxica	Tipo de burguesía
				burguesía	refinada	A no estándar	Léxica	Tipo de burguesía
				burguesía	separatista	A no estándar	Léxica	Tipo de burguesía

6.25. Títulos nobiliarios y clases sociales								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				burguesía	revolucionaria	A no estándar	Léxica	Tipo de burguesía
				burguesía	transformativa	A no estándar	Léxica	Tipo de burguesía
				burguesía	conservadora	A no estándar	Léxica	Tipo de burguesía
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	(a Y)	Real 2	armar	caballero[título de la nobleza]	poderoso	Pos	Léxica	Con poder
Intentar causar que ART ~ funcione (en alguien	[(ART) ~ (a Y)]	IntentarCausFact 2	hacer	caballero[título de la nobleza]	noble	Ver	Léxica	Insigne
				caballero[título de la nobleza]	ilustre	Ver	Léxica	Insigne
				caballero[título de la nobleza	intrépido	Pos	Léxica	Que tiene valentía
				caballero[título de la nobleza	heroico	Pos	Léxica	Famoso por sus hazañas
				caballero[título de la nobleza	valiente	Pos	Léxica	Que tiene valentía
				caballero[título de la nobleza	gran	Pos	Léxica	Con prestigio
				hidalgo[persona de la nobleza]	de sangre	Ver	Léxica	Natural
Causar que ART ~ se manifieste	ART ~	CausManif 0	acreditar	nobleza	natural	A no estándar	Léxica	Tipo de nobleza
Acreditar ~	(ART) ~	Oper 1	tener	nobleza	humana	A no estándar	Léxica	Tipo de nobleza
Causar que ART ~ se manifieste	(ART) ~	CausManif 0	mostrar	nobleza	espiritual	A no estándar	Figur	Que rechaza lo material
Causar que ART ~ se manifieste ampliamente	(ART) ~	CausMagnManif 0	derrochar	nobleza	interior	A no estándar	Léxica	Tipo de nobleza
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	perder	nobleza	alta	A no estándar	Léxica	Tipo de nobleza
Causar que ART ~ deje de funcionar (en alguien)	ART ~ (a Y)	LiquFact 2	quitar	nobleza	gran(de)	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ exista de nuevo	ART ~	CausDenuevoFunc 0	recuperar	nobleza	humilde	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Sacar ART ~ beneficio de su condición	ART ~	V no estándar	aprovechar	nobleza	pequeña	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Apreciar ART ~	ART ~	V no estándar	valorar	nobleza	acreditada	Ver	Léxica	Auténtica
Formar parte de ART ~	(de ART ~)	Oper 2	proceder(de)	nobleza	tradicional	A no estándar	Léxica	Tipo de nobleza
				nobleza	antigua	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
				nobleza	encastada	Ver	Léxica	De casta

6.25. Títulos nobiliarios y clases sociales

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
				nobleza	rancia	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
				nobleza	decadente	AntiPos	Léxica	Que va perdiendo prestigio
				nobleza	nueva	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
				nobleza	provinciana	A no estándar	Léxica	Tipo de nobleza
				nobleza	rural	A no estándar	Léxica	Tipo de nobleza
				nobleza	política	A no estándar	Léxica	Tipo de nobleza
				nobleza	militar	A no estándar	Léxica	Tipo de nobleza
				nobleza	intelectual	A no estándar	Léxica	Tipo de nobleza
				nobleza	hereditaria	Ver	Léxica	De herencia
				nobleza	ociosa	A no estándar	Léxica	Tipo de nobleza
				nobleza	lleno(de)	A no estándar	Léxica	Tipo de nobleza
				príncipe	heredero	Ver	Léxica	De herencia
				príncipe	regente	A no estándar	Léxica	Tipo de príncipe
				príncipe	de cuento	A no estándar	Léxica	Tipo de príncipe
				príncipe	encantado	A no estándar	Figur	Hechizado
				príncipe	joven	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
				proletario	asalariado	A no estándar	Léxica	Tipo de proletario
				proletario	rebelde	A no estándar	Léxica	Tipo de proletario
				proletario	contestatario	A no estándar	Léxica	Tipo de proletario
				proletario	sumiso	A no estándar	Léxica	Tipo de proletario
Recibir (algo)	(ART) ~	Oper 2	adquirir	realeza[dignidad real,magnificiencia]	hereditaria	Ver	Léxica	De herencia
				realeza[dignidad real,magnificiencia]	de sangre	Ver	Léxica	Natural
				realeza[dignidad real,magnificiencia]	revestido(de)	A no estándar	Léxica	Lleno (de)
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	reinar	rey	absoluto	A no estándar	Léxica	Tipo de rey
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	gobernar	rey	constitucional	A no estándar	Léxica	Tipo de rey
Recibir (algo)	(Y)	Oper 2	heredar(algo)	rey	demócrata	Pos	Léxica	Que escucha al pueblo
Hacer ART ~ lo contrario de lo que se	-	AntiFact 0	abdicar	rey	dictatorial	AntiPos	Léxica	Autoritario

6.25. Títulos nobiliarios y clases sociales								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
espera								
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	presidir(algo)	rey	tiránico	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	inaugurar(algo)	rey	totalitario	AntiPos	Léxica	Autoritario
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	proclamar	rey	magnánimo	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	coronar	rey	regente	A no estándar	Léxica	Tipo de rey
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	entronizar	rey	provecto	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	elegir	rey				
Intentar causar que ART ~ funcione	(a) (ART) ~	IntentarCausFact 0	nombrar	rey				
Causar que ART ~ deje de existir	(a ART ~)	LiquFunc 0	deponer	rey				
Causar que ART ~ deje de existir	(a ART ~)	LiquFunc 0	destronar	rey				
Causar que ART ~ deje de existir	(a ART ~)	LiquFunc 0	destituir	rey				
Ser objeto de la acción de ART ~	(en ~)	Real 2	convertir(se)(en)	rey				
Tratar como a la realeza (a alguien)	[(como ART ~) (a Y)]	V no estándar	tratar(como)	rey				
Llevar el tipo de vida de la realeza	(como ART ~)	V no estándar	vivir(como)	rey				
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	gobernar	zar	poderoso	Pos	Léxica	Con poder
Hacer ART ~ lo contrario de lo que se espera	-	AntiFact 0	abdicar	zar				
Causar que ART ~ deje de existir	(a ART ~)	LiquFunc 0	derrotar	zar				
Causar que ART ~ deje de existir	(a ART ~)	LiquFunc 0	deponer	zar				

6.26. Unidades de tiempo

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
Continuar ART ~ existiendo/Continuar haciendo lo que se espera con ART ~	-/ART ~	ContFunc 0/ContReal 1	pasar	año	duro	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	discurrir	año	difícil	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	transcurrir	año	aciago	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Empezar ART ~ a existir/Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	-/ART ~	IncepFunc 0/IncepReal 1	empezar	año	buen(o)	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Dejar ART ~ de existir/Dejar de hacer (algo) con ART ~	-/ART ~	FinFunc 0/FinReal 1	terminar	año	próspero	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a X)	Fact 1	deparar	año	arrollador	A no estándar	Figur	Que arrasa a su paso
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a X)	Fact 1	augurar	año	llevadero	A no estándar	Léxica	Tipo de año
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a X)	Fact 1	presentárse(le)(a alguien)	año	crucial	A no estándar	Léxica	Tipo de año
Causar que ART ~ empiece a existir	ART ~	CausIncepFunc 0	abrir	año	álgido	A no estándar	Léxica	Tipo de año
Causar que ART ~ empiece a existir	(ART) ~	PorprimeravezCausFunc 0	estrenar	año	saliente	A no estándar	Léxica	Tipo de año
Volver a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	DenuevoReal 1	revivir	año	entrante	A no estándar	Léxica	Tipo de año
Festejar ART ~	(ART) ~	V no estándar	jalonar	año	venidero	A no estándar	Léxica	Tipo de año
Festejar ART ~	(ART) ~	V no estándar	celebrar	año	próximo	A no estándar	Léxica	Tipo de año
Tener ART ~ más	(ART) ~ (pl)	Oper 1	cumplir	año	pasado	A no estándar	Léxica	Tipo de año
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	vivir	año	viejo	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Causar que ART ~ no se manifieste	(ART) ~ (pl)	CausAntiManif 0	ponerse	año	sabático	A no estándar	Léxica	Tipo de año
Causar que ART ~ no se manifieste	(ART) ~ (pl)	CausAntiManif 0	quitarse	año	bisiesto	A no estándar	Léxica	Tipo de año
Hacer (a algo) lo que se espera que se haga con ART ~	[(de ~) (pl) (Y)]	Real 2	dotar(de)	año	lunar	A no estándar	Léxica	Tipo de año
Causar que ART ~ exista de nuevo	[(a) (ART) ~]	CausDenuevoFunc 0	remontarse(a)	año	escolar	A no estándar	Léxica	Tipo de año
				año	académico	A no estándar	Léxica	Tipo de año
				año	litúrgico	A no estándar	Léxica	Tipo de año
				año	eclesiástico	A no estándar	Léxica	Tipo de año

6.26. Unidades de tiempo								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				año	santo	A no estándar	Léxica	Tipo de año
				año	de jubileo	A no estándar	Léxica	Tipo de año
				año	jubilar	A no estándar	Léxica	Tipo de año
				año	de gracia	A no estándar	Léxica	Tipo de año
				año	del catapún	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
				año	a cuestas	A no estándar	Figur	Que supone una carga
				año	entrado(en)	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Empezar ART ~ a existir/Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	-/ART ~	IncepFunc 0/IncepReal 1	empezar	centuria[período]	pasada	A no estándar	Léxica	Tipo de centuria[período]
Empezar ART ~ a existir/Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	-/ART ~	IncepFunc 0/IncepReal 1	comenzar	centuria[período]	última	A no estándar	Léxica	Tipo de centuria[período]
Empezar ART ~ a existir/Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	-/ART ~	IncepFunc 0/IncepReal 1	iniciar(se)	centuria[período]	anterior	A no estándar	Léxica	Tipo de centuria[período]
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	transcurrir	centuria[período]	presente	A no estándar	Léxica	Tipo de centuria[período]
Continuar ART ~ existiendo/Continuar haciendo lo que se espera con ART ~	-/ART ~	ContFunc 0/ContReal 1	pasar	centuria[período]	actual	A no estándar	Léxica	Tipo de centuria[período]
Dejar ART ~ de existir/Dejar de hacer (algo) con ART ~	-/ART ~	FinFunc 0/FinReal 1	acabar(se)	centuria[período]	próxima	A no estándar	Léxica	Tipo de centuria[período]
Dejar ART ~ de existir/Dejar de hacer (algo) con ART ~	-/ART ~	FinFunc 0/FinReal 1	finalizar	centuria[período]	venidera	A no estándar	Léxica	Tipo de centuria[período]
Dejar ART ~ de existir/Dejar de hacer (algo) con ART ~	-/ART ~	FinFunc 0/FinReal 1	terminar	centuria[período]	siguiente	A no estándar	Léxica	Tipo de centuria[período]
Dejar de hacer (algo) con ART ~	ART ~	FinReal 1	alcanzar	centuria[período]				
Empezar ART ~ a existir/Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	-/ART ~	IncepFunc 0/IncepReal1	abrir(se)	ciclo[periodo de tiempo]	alterno	A no estándar	Léxica	Tipo de ciclo[periodo de tiempo]
Empezar ART ~ a existir/Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	-/ART ~	IncepFunc 0/IncepReal1	iniciar(se)	ciclo[periodo de tiempo]	nuevo	A no estándar	Léxica	Tipo de ciclo[periodo de tiempo]

6.26. Unidades de tiempo								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Empezar ART ~ a existir/Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	-/ART ~	IncepFunc 0/IncepReal1	empezar	ciclo[periodo de tiempo]	corto	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Continuar ART ~ existiendo/Continuar haciendo lo que se espera con ART ~	-/ART ~	ContFunc 0/ContReal 1	desarrollar(se)	ciclo[periodo de tiempo]	breve	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Dejar ART ~ de existir/Dejar de hacer (algo) con ART ~	-/ART ~	FinFunc 0/FinReal 1	cerrar(se)	ciclo[periodo de tiempo]	largo	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Dejar ART ~ de existir/Dejar de hacer (algo) con ART ~	-/ART ~	FinFunc 0/FinReal 1	concluir	ciclo[periodo de tiempo]	vital	A no estándar	Léxica	Tipo de ciclo[periodo de tiempo]
Dejar ART ~ de existir/Dejar de hacer (algo) con ART ~	-/ART ~	FinFunc 0/FinReal 1	terminar	ciclo[periodo de tiempo]	biológico	A no estándar	Léxica	Tipo de ciclo[periodo de tiempo]
Dejar ART ~ de existir/Dejar de hacer (algo) con ART ~	-/ART ~	FinFunc 0/FinReal 1	cumplir(se)	ciclo[periodo de tiempo]	evolutivo	A no estándar	Léxica	Tipo de ciclo[periodo de tiempo]
Dejar ART ~ de existir/Dejar de hacer (algo) con ART ~	-/ART ~	FinFunc 0/FinReal 1	completar(se)	ciclo[periodo de tiempo]	histórico	A no estándar	Léxica	Tipo de ciclo[periodo de tiempo]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma insatisfactoria	-	AntiBonFact 0	invertir(se)	ciclo[periodo de tiempo]	económico	A no estándar	Léxica	Tipo de ciclo[periodo de tiempo]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma insatisfactoria	-	AntiBonFact 0	adelantar(se)	ciclo[periodo de tiempo]	electoral	A no estándar	Léxica	Tipo de ciclo[periodo de tiempo]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma insatisfactoria	-	AntiBonFact 0	retrasar(se)	ciclo[periodo de tiempo]	escolar	A no estándar	Léxica	Tipo de ciclo[periodo de tiempo]
Continuar ART ~ existiendo (en algo)	(Y)	ContFunc 2	durar(algo)	ciclo[periodo de tiempo]	lectivo	A no estándar	Léxica	Tipo de ciclo[periodo de tiempo]
Llevar a cabo ART ~ una acción que afecta (a algo)/Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(Y)/ART ~	Fact 2/Real 1	atravesar	ciclo[periodo de tiempo]	menstrual	A no estándar	Léxica	Tipo de ciclo[periodo de tiempo]

6.26. Unidades de tiempo								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Llevar a cabo ART ~ una acción que afecta (a algo)/Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(Y)/ART ~	Fact 2/Real 1	superar	ciclo[periodo de tiempo]	reproductivo	A no estándar	Léxica	Tipo de ciclo[periodo de tiempo]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	calcular	ciclo[periodo de tiempo]	vegetativo	A no estándar	Léxica	Tipo de ciclo[periodo de tiempo]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	medir	ciclo[periodo de tiempo]	agrícola	A no estándar	Léxica	Tipo de ciclo[periodo de tiempo]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	programar	ciclo[periodo de tiempo]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	estudiar	ciclo[periodo de tiempo]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	analizar	ciclo[periodo de tiempo]				
Dejar ART ~ de funcionar	-	FinFact 0	abordar	curso[período académico]	académico	A no estándar	Léxica	Tipo de curso[período académico]
Empezar ART ~ a existir/Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	-/ART ~	IncepFunc 0/IncepReal1	empezar	curso[período académico]	escolar	A no estándar	Léxica	Tipo de curso[período académico]
Dejar ART ~ de existir/Dejar de hacer (algo) con ART ~	-/ART ~	FinFunc 0/FinReal 1	terminar	curso[período académico]	básico	A no estándar	Léxica	Tipo de curso[período académico]
Hacer por primera vez lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	PorprimeravezReal 1	inaugurar	curso[período académico]	elemental	A no estándar	Léxica	Tipo de curso[período académico]
Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	IncepReal 1	iniciar	curso[período académico]	avanzado	A no estándar	Léxica	Tipo de curso[período académico]
Causar que ART ~ funcione antes	ART ~	V no estándar	adelantar	curso[período académico]	superior	A no estándar	Léxica	Tipo de curso[período académico]
Causar que ART ~ deje de funcionar	ART ~	LiquFact 0	cerrar	curso[período académico]	especializado	A no estándar	Léxica	Tipo de curso[período académico]
Causar que ART ~ deje de funcionar definitivamente	ART ~	DefinitivamenteLiquFact 0	clausurar	curso[período académico]	intensivo	A no estándar	Léxica	Tipo de curso[período

6.26. Unidades de tiempo								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
								académico]
Dejar ART ~ de existir/Dejar de hacer (algo) con ART ~	-/ART ~	FinFunc 0/FinReal 1	acabar	curso[período académico]	apretado	A no estándar	Léxica	Tipo de curso[período académico]
Causar que ART ~ funcione peor	ART ~	CausPredPejorFact 0	interrumpir	curso[período académico]	a medida	A no estándar	Léxica	Tipo de curso[período académico]
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	impartir	curso[período académico]	presencial	A no estándar	Léxica	Tipo de curso[período académico]
Instruir (a alguien)	ART ~ (a Y)	Oper 2	dar	curso[período académico]	a distancia	A no estándar	Léxica	Tipo de curso[período académico]
Instruir (a alguien)	ART ~ (a Y)	Oper 2	ofrecer	curso[período académico]				
Intentar causar que ART ~ funcione	ART ~	IntentarCausFact 0	dirigir	curso[período académico]				
Intentar causar que ART ~ funcione	ART ~	IntentarCausFact 0	orientar	curso[período académico]				
Intentar causar que ART ~ funcione	ART ~	IntentarCausFact 0	dictar	curso[período académico]				
Intentar causar que ART ~ funcione	ART ~	IntentarCausFact 0	organizar	curso[período académico]				
Causar que ART ~ exista	ART ~	CausFunc 0	crear	curso[período académico]				
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	auspiciar	curso[período académico]				
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	homologar	curso[período académico]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	realizar	curso[período académico]				
Ser objeto de la acción de ART ~	ART ~	Real 2	recibir	curso[período académico]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	aprobar	curso[período				

6.26. Unidades de tiempo								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				académico]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	superar	curso[período académico]				
Continuar ART ~ existiendo/Continuar haciendo lo que se espera con ART ~	-/ART ~	ContFunc 0/ContReal 1	pasar	curso[período académico]				
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	suspender	curso[período académico]				
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	AntiReal 2	perder	curso[período académico]				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART	ART ~ (a Y)	Real 2	remunerar	curso[período académico]				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	asistir(a)	curso[período académico]				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART	(de ART ~)	Real 2	examinar(de)	curso[período académico]				
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	asomar	día	buen(o)	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	despuntar	día	espléndido	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	clarear	día	soleado	A no estándar	Léxica	Tipo de día
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	alborear	día	radiante	A no estándar	Léxica	Tipo de día
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	alumbrar	día	primaveral	A no estándar	Léxica	Tipo de día
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	nacer	día	veraniego	A no estándar	Léxica	Tipo de día
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	amanecer	día	caluroso	A no estándar	Léxica	Tipo de día
Dejar ART ~ de existir	-	FinFunc 0	caer	día	claro	A no estándar	Léxica	Tipo de día
Dejar ART ~ de existir	-	FinFunc 0	declinar	día	brillante	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Dejar ART ~ de existir	-	FinFunc 0	apagarse	día	luminoso	A no estándar	Léxica	Tipo de día
Dejar ART ~ de existir	-	FinFunc 0	morir	día	apacible	Pos	Léxica	Agradable
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	nublarse	día	mal(o)	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Volverse ART ~ peor/Causar que ART ~ sea peor	-/ART ~	Degrad 0/CausPredPejor	aguar(se)	día	de perros	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Volverse ART ~ peor/Causar que ART ~ sea peor	-/ART ~	Degrad 0/CausPredPejor	estropear(se)	día	frío	A no estándar	Léxica	Tipo de día
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	despejarse	día	gris	A no estándar	Léxica	Tipo de día
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que	(a Y)	Fact 2	deparar(a alguien)	día	lluvioso	A no estándar	Léxica	Tipo de día

6.26. Unidades de tiempo								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
afecta (a alguien)								
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	llegar	día	otoñal	A no estándar	Léxica	Tipo de día
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	transcurrir	día	desapacible	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Empezar ART ~ a existir/Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	-/ART ~	IncepFunc 0/IncepReal 1	empezar	día	plomizo	A no estándar	Léxica	Tipo de día
Empezar ART ~ a existir/Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	-/ART ~	IncepFunc 0/IncepReal 1	iniciar	día	ventoso	A no estándar	Léxica	Tipo de día
Dejar ART ~ de existir	-/ART ~	FinFunc 0/FinReal 1	acabar	día	invernal	A no estándar	Léxica	Tipo de día
Dejar ART ~ de existir	-/ART ~	FinFunc 0/FinReal 1	terminar	día	redondo	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Dejar ART ~ de existir	-/ART ~	FinFunc 0/FinReal 1	culminar	día	feliz	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	dedicar(a algo)	día	memorable	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	emplear	día	histórico	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Continuar ART ~ existiendo/Continuar haciendo lo que se espera con ART ~	-/ART ~	ContFunc 0/ContReal 1	pasar	día	fausto	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Causar que ART ~ sea peor	ART ~	CausPredPejor	echar a perder	día	favorable	Pos	Léxica	Apacible
Causar que ART ~ sea peor	ART ~	CausPredPejor	malgastar	día	propicio	Pos	Léxica	Apacible
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	organizar	día	de suerte	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	planificar	día	horrible	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	ganar	día	infausto	AntiBon	Fun Cualit +	Con mala cualidad
Causar que ART ~ sea peor	ART ~	CausPredPejor	perder	día	aciago	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Dejar ART ~ de funcionar (en alguien)	(a X)	FinFact 1	írse(le)(a alguien)	día	vano	AntiPos	Léxica	Perdido
Causar que ART ~ exista de nuevo	ART ~	CausDenuevoFunc 0	recuperar	día	ajetreado	AntiPos	Léxica	Agobiante
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (pl)	Real 1	contar	día	apretado	AntiPos	Léxica	Agobiante
Causar que ART ~ exista de nuevo	ART ~	CausDenuevoFunc 0	recordar	día	turbulento	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~ exista de nuevo	ART ~	CausDenuevoFunc 0	rememorar	día	corto	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Festejar ART ~	ART ~	V no estándar	celebrar	día	largo	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Dar ART ~ (a alguien)	ART ~ (a Y)	Oper 2	conceder(a alguien)	día	interminable	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Dar ART ~ (a alguien)	ART ~ (a Y)	Oper 2	dar(a alguien)	día	señalado	A no estándar	Léxica	Tipo de día

6.26. Unidades de tiempo

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
				día	lejano	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
				día	de hoy	A no estándar	Léxica	Tipo de día
				día	de mañana	A no estándar	Léxica	Tipo de día
				día	festivo	A no estándar	Léxica	Tipo de día
				día	laborable	A no estándar	Léxica	Tipo de día
				día	libre	A no estándar	Léxica	Tipo de día
				día	hábil	A no estándar	Léxica	Tipo de día
				día	natural	A no estándar	Léxica	Tipo de día
				día	de precepto	A no estándar	Léxica	Tipo de día
				día	de autos	A no estándar	Léxica	Tipo de día
Dejar de hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	FinReal 1	cerrar	ejercicio[período contable]	fiscal	A no estándar	Léxica	Tipo de ejercicio[período contable]
Dejar ART ~ de existir/Dejar de hacer (algo) con ART ~	-/ART ~	FinFunc 0/FinReal 1	acabar	ejercicio[período contable]	contable	A no estándar	Léxica	Tipo de ejercicio[período contable]
Empezar ART ~ a existir/Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	-/ART ~	IncepFunc 0/IncepReal1	comenzar	ejercicio[período contable]	presupuestario	A no estándar	Léxica	Tipo de ejercicio[período contable]
Empezar ART ~ a existir/Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	-/ART ~	IncepFunc 0/IncepReal1	abrir	ejercicio[período contable]	próximo	A no estándar	Léxica	Tipo de ejercicio[período contable]
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ~)	Real 1	cambiar(de)	ejercicio[período contable]	siguiente	A no estándar	Léxica	Tipo de ejercicio[período contable]
				ejercicio[período contable]	pasado	A no estándar	Léxica	Tipo de ejercicio[período contable]
				ejercicio[período contable]	actual	A no estándar	Léxica	Tipo de ejercicio[período contable]
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	durar	época	floreciente	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad

6.26. Unidades de tiempo								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	avecinar(se)	época	rutilante	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	-/ART ~	IncepFunc 0/IncepReal 1	empezar	época	esplendorosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Continuar ART ~ existiendo/Continuar haciendo lo que se espera con ART ~	-/ART ~	ContFunc 0/ContReal 1	pasar	época	gloriosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Continuar ART ~ existiendo/Continuar haciendo lo que se espera con ART ~	-/ART ~	ContFunc 0/ContReal 1	atravesar	época	boyante	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	vivir	época	florida	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Volver a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	DenuevoReal 1	revivir	época	dorada	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Dejar /Causar que/ ART ~/ deje/de existir	-/ART ~	FinFunc 0/LiquFunc 0	terminar	época	decadente	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Dejar /Causar que/ ART ~/ deje/de existir	-/ART ~	FinFunc 0/LiquFunc 0	cerrar	época	convulsionada	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Dejar /Causar que/ ART ~/ deje/de existir	-/ART ~	FinFunc 0/LiquFunc 0	acabar	época	confusa	AntiPos	Léxica	Que causa desconcierto
Dejar /Causar que ART ~ de/deje de existir	(a X)	Fact 1	marcar	época	barroca	A no estándar	Léxica	Tipo de época
Establecer hitos	ART ~	V no estándar	jalonar	época	oscura	AntiPos	Léxica	Sin luz
Formar parte de ART ~	(de ART ~)	Oper 2	datar(de)	época	inmemorial	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	IncepReal 1	entrar(en)	época	primitiva	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	IncepReal 1	adentrarse(en)	época	antigua	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Buscar en ART ~	(en ART ~)	V no estándar	bucear(en)	época	remota	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Causar que ART ~ exista de nuevo	(a ART ~)	CausDenuevoFunc 0	retroceder(a)	época	pasada	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Causar que ART ~ exista de nuevo	(a ART ~)	CausDenuevoFunc 0	remontar(se)(a)	época	anterior	A no estándar	Léxica	Tipo de época
Aclimatarse a ART ~	[(a ART ~)/ (a ART ~) (Y/a Y)]	V no estándar	amoldar(se)(a)	época	pretérita	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Aclimatarse a ART ~	[(a ART ~)/ (a ART ~) (Y/a Y)]	V no estándar	adaptar(se)(a)	época	fundamental	A no estándar	Léxica	Tipo de época
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	asistir(a)	época	crucial	A no estándar	Léxica	Tipo de época

6.26. Unidades de tiempo

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
				época	álgida	A no estándar	Léxica	Tipo de época
				época	primera	A no estándar	Léxica	Tipo de época
				época	segunda	A no estándar	Léxica	Tipo de época
				época	última	A no estándar	Léxica	Tipo de época
				época	actual	A no estándar	Léxica	Tipo de época
				época	moderna	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
				época	posterior	A no estándar	Léxica	Tipo de época
				época	clásica	A no estándar	Léxica	Tipo de época
				época	juvenil	A no estándar	Léxica	Tipo de época
				época	navideña	A no estándar	Léxica	Tipo de época
				época	estival	A no estándar	Léxica	Tipo de época
				época	mala	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				época	buena	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	llegar	estación[período de tiempo]	larga	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	comenzar	estación[período de tiempo]	fría	A no estándar	Léxica	Tipo de estación[período de tiempo]
Dejar ART ~ de existir	-	FinFunc 0	terminar	estación[período de tiempo]	calurosa	A no estándar	Léxica	Tipo de estación[período de tiempo]
Continuar ART ~ existiendo/Continuar haciendo lo que se espera con ART ~	-/ART ~	ContFunc 0/ContReal 1	pasar	estación[período de tiempo]	lluviosa	A no estándar	Léxica	Tipo de estación[período de tiempo]
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	transcurrir	estación[período de tiempo]	tormentosa	A no estándar	Léxica	Tipo de estación[período de tiempo]
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	aprovechar	estación[período de tiempo]	primaveral	A no estándar	Léxica	Tipo de estación[período de tiempo]
Estar en ART ~	(en ART ~)	Pred_temp	estar(en)	estación[período de tiempo]	estival	A no estándar	Léxica	Tipo de estación[período de

6.26. Unidades de tiempo

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
								tiempo]
				estación[período de tiempo]	otoñal	A no estándar	Léxica	Tipo de estación[período de tiempo]
				estación[período de tiempo]	invernal	A no estándar	Léxica	Tipo de estación[período de tiempo]
				estación[período de tiempo]	de siembra	A no estándar	Léxica	Tipo de estación[período de tiempo]
				estación[período de tiempo]	de siega	A no estándar	Léxica	Tipo de estación[período de tiempo]
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	durar	estancia[permanencia en un lugar]	corta	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Llevar a cabo ART ~	ART ~	Oper 1	tener	estancia[permanencia en un lugar]	breve	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Causar que ART ~ se manifieste ampliamente	ART ~	CausMagnManif 0	prolongar	estancia[permanencia en un lugar]	fugaz	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Causar que ART ~ se manifieste ampliamente	ART ~	CausMagnManif 0	alargar	estancia[permanencia en un lugar]	larga	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Causar que ART ~ sea más pequeña	ART ~	CausPredPlusAntiMagn	acortar	estancia[permanencia en un lugar]	dilatada	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	aprovechar	estancia[permanencia en un lugar]	reciente	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Gozar de ART ~	(de ART ~)	V no estándar	disfrutar(de)	estancia[permanencia en un lugar]	placentera	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				estancia[permanencia en un lugar]	cómoda	Pos	Léxica	Confortable
				estancia[permanencia en un lugar]	agradable	Pos	Léxica	Confortable
				estancia[permanencia en un lugar]	feliz	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				estancia[permanencia en	fecunda	Pos	Léxica	Productiva

6.26. Unidades de tiempo

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
				un lugar]				
Empezar ART ~ a existir/Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	-/ART ~	IncepFunc 0/IncepReal 1	empezar	etapa	crucial	A no estándar	Léxica	Tipo de etapa
Empezar ART ~ a existir/Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	-/ART ~	IncepFunc 0/IncepReal 1	iniciar(se)	etapa	decisiva	A no estándar	Léxica	Tipo de etapa
Empezar ART ~ a existir/Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	-/ART ~	IncepFunc 0/IncepReal 1	abrir(se)	etapa	fundamental	A no estándar	Léxica	Tipo de etapa
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	transcurrir	etapa	trascendental	A no estándar	Léxica	Tipo de etapa
Continuar ART ~ existiendo/Continuar haciendo lo que se espera con ART ~	-/ART ~	ContFunc 0/ContReal 1	avanzar	etapa	vital	A no estándar	Léxica	Tipo de etapa
Dejar ART ~ de existir/Dejar de hacer (algo) con ART ~	-/ART ~	FinFunc 0/FinReal 1	cerrar(se)	etapa	eliminatoria	A no estándar	Léxica	Tipo de etapa
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	afrontar	etapa	nueva	A no estándar	Léxica	Tipo de etapa
Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	IncepReal 1	emprender	etapa	brillante	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	atravesar	etapa	boyante	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Continuar ART ~ existiendo/Continuar haciendo lo que se espera con ART ~	-/ART ~	ContFunc 0/ContReal 1	pasar	etapa	ilusionante	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	vivir	etapa	azarosa	A no estándar	Léxica	Tipo de etapa
Llevar a cabo ART ~	ART ~	Oper 1	hacer	etapa	contrarreloj	A no estándar	Léxica	Tipo de etapa
Dejar de hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	FinReal 1	cubrir	etapa	larga	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Dejar de hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	FinReal 1	culminar	etapa	prolongada	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Dejar de hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	FinReal 1	superar	etapa	dilatada	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Dejar de hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	FinReal 1	remontar	etapa	avanzada	A no estándar	Léxica	Tipo de etapa
Dejar de hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	FinReal 1	quemar	etapa	pasajera	A no estándar	Léxica	Tipo de etapa
Dejar de hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	FinReal 1	terminar	etapa				
Dejar de hacer lo que se espera que se haga con	ART ~	FinReal 1	zanjar	etapa				

6.26. Unidades de tiempo								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
ART ~								
Dejar una parte de ART ~	ART ~	V no estándar	saltarse	etapa				
Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	IncepReal 1	entrar(en)	etapa				
Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	IncepReal 1	adentrarse(en)	etapa				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(por ART ~)	Real 1	pasar(por)	etapa				
Hacer /(a alguien)/lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)/[(a ART ~) (a Y)]	Real 1/Real 2	amoldar(se)(a)	etapa				
Manifestar ART ~ (algo)	(Y)	Manif 2	demostrar(algo)	experiencia[práctica prolongada]	larga	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Manifestar ART ~ (algo)	(Y)	Manif 2	enseñar(algo)	experiencia[práctica prolongada]	amplia	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Orientar (a alguien) desde ART ~	(Y)	V no estándar	aconsejar(algo)	experiencia[práctica prolongada]	vasta	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Manifestar ART ~ (algo)	(Y)	Manif 2	decir(algo)	experiencia[práctica prolongada]	extensa	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	aflorar	experiencia[práctica prolongada]	gran(de)	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(Y/a Y)	Fact 2	avalar(algo/a alguien)	experiencia[práctica prolongada]	dilatada	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Conseguir ART ~	(ART) ~	Oper 2	adquirir	experiencia[práctica prolongada]	nutrida	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Sumar ART ~	(ART) ~	Oper 1	acumular	experiencia[práctica prolongada]	profunda	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Sumar ART ~	(ART) ~	Oper 1	atesorar	experiencia[práctica prolongada]	rica	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Conseguir ART ~	(ART) ~	Oper 2	ganar	experiencia[práctica prolongada]	vivida	A no estándar	Léxica	Tipo de experiencia[práctica prolongada]
Conseguir ART ~	(ART) ~	Oper 2	obtener	experiencia[práctica prolongada]	sobrada	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Contar con ART ~	(ART) ~	Oper 1	tener	experiencia[práctica	corta	AntiMagn_tam	Fun Cuant -	De reducida

6.26. Unidades de tiempo								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
				prolongada]		magnus		dimensión en cuanto al tamaño
Contar con ART ~	(ART) ~	Oper 1	destilar	experiencia[práctica prolongada]	escasa	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Contar con gran ~	(ART) ~	MagnOper 1	rezumar	experiencia[práctica prolongada]	probada	A no estándar	Léxica	Tipo de experiencia[práctica prolongada]
Tener ART ~	(ART) ~	Oper 1	depositar	experiencia[práctica prolongada]	contrastada	A no estándar	Léxica	Tipo de experiencia[práctica prolongada]
Dar ART ~ (a algo)	(ART) ~ (a Y)	Oper 2	aportar	experiencia[práctica prolongada]	reconocida	A no estándar	Léxica	Tipo de experiencia[práctica prolongada]
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a algo)	(Y)	Fact 2	deparar	experiencia[práctica prolongada]	indudable	A no estándar	Léxica	Tipo de experiencia[práctica prolongada]
Dar ART ~ (a alguien)	(ART) ~ (a Y)	Oper 2	proporcionar	experiencia[práctica prolongada]	demostrable	A no estándar	Léxica	Tipo de experiencia[práctica prolongada]
Hacer (algo)(a alguien) con ART ~	(ART) ~ (a Y)	Real 2	exigir	experiencia[práctica prolongada]	laboral	A no estándar	Léxica	Tipo de experiencia[práctica prolongada]
				experiencia[práctica prolongada]	profesional	A no estándar	Léxica	Tipo de experiencia[práctica prolongada]
				experiencia[práctica prolongada]	acorde(con)	A no estándar	Léxica	Tipo de experiencia[práctica prolongada]
Empezar ART ~ a existir/Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	-/ART ~	IncepFunc 0/IncepReal 1	abrir(se)	fase	final	A no estándar	Léxica	Tipo de fase
Continuar ART ~ existiendo/Continuar haciendo lo que se espera con ART ~	-/ART ~	ContFunc 0/ContReal 1	atravesar	fase	última	A no estándar	Léxica	Tipo de fase
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	alcanzar	fase	crucial	A no estándar	Léxica	Tipo de fase
Empezar ART ~ a existir/Empezar a hacer lo que se	-/ART ~	IncepFunc 0/IncepReal 1	empezar	fase	álgida	A no estándar	Léxica	Tipo de fase

6.26. Unidades de tiempo

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
espera que se haga con ART ~								
Dejar ART ~ de existir/Dejar de hacer (algo) con ART ~	-/ART ~	FinFunc 0/FinReal 1	terminar	fase	terminal	A no estándar	Léxica	Tipo de fase
Dejar ART ~ de existir/Dejar de hacer (algo) con ART ~	-/ART ~	FinFunc 0/FinReal 1	culminar	fase	avanzada	A no estándar	Léxica	Tipo de fase
Dejar ART ~ de existir/Dejar de hacer (algo) con ART ~	-/ART ~	FinFunc 0/FinReal 1	cerrar	fase	irreversible	A no estándar	Léxica	Tipo de fase
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	escalonar	fase	intermedia	A no estándar	Léxica	Tipo de fase
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	ordenar	fase	de laboratorio	A no estándar	Léxica	Tipo de fase
Estar en ART ~	(por ART ~)	Pred_temp	pasar(por)	fase	temprana	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Estar en ART ~	(en ART ~)	Pred_temp	encontrar(se)(en)	fase	inicial	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
				fase	preliminar	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
				fase	incipiente	A no estándar	Léxica	Tipo de fase
				fase	preparatoria	A no estándar	Léxica	Tipo de fase
				fase	introductoria	A no estándar	Léxica	Tipo de fase
				fase	valedera(para)	A no estándar	Léxica	Tipo de fase
				fase	clasificatoria	A no estándar	Léxica	Tipo de fase
				fase	eliminatoria	A no estándar	Léxica	Tipo de fase
Dejar ART ~ de existir	-	FinFunc 0	vencer	fecha	decisiva	A no estándar	Léxica	Tipo de fecha
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	llegar	fecha	perentoria	A no estándar	Léxica	Tipo de fecha
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	aproximarse	fecha	crucial	A no estándar	Léxica	Tipo de fecha
Causar que ART ~ exista de nuevo	ART ~	CausDenuevoFunc 0	recordar	fecha	señalada	A no estándar	Léxica	Tipo de fecha
Causar que ART ~ exista de nuevo	ART ~	CausDenuevoFunc 0	rememorar	fecha	exacta	A no estándar	Léxica	Tipo de fecha
Impedir que ART ~ empiece a existir	ART ~	LiquIncepFunc 0	olvidar	fecha	aproximada	A no estándar	Léxica	Tipo de fecha
Impedir que ART ~ empiece a existir	ART ~	LiquIncepFunc 0	saltarse	fecha	anecdótica	A no estándar	Léxica	Tipo de fecha
Festejar ART ~	ART ~	V no estándar	conmemorar	fecha	histórica	A no estándar	Léxica	Tipo de fecha
Festejar ART ~	ART ~	V no estándar	celebrar	fecha				
Hacer (a algo/alguien) lo que se espera que se	ART ~ (a Y)	Real 2	fijar	fecha				

6.26. Unidades de tiempo								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
haga con ART ~								
Hacer (a algo/alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	asignar	fecha				
Hacer (a algo/alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	marcar	fecha				
Dar ART ~ (a alguien)	ART ~ (a Y)	Oper 2	poner	fecha				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	concertar	fecha				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	acordar	fecha				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	determinar	fecha				
Dar ART ~ (a alguien)	ART ~ (a Y)	Oper 2	dar	fecha				
Dar ART ~ de forma aproximada	ART ~	V no estándar	aventurar	fecha				
Disponer de ART ~	ART ~	Oper 1	tener	fecha				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	cuadrar	fecha				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	encajar	fecha				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	atenerse(a)	fecha				
Causar que ART ~ exista de nuevo	(de ART ~)	CausDenuevoFunc 0	acordarse(de)	fecha				
Continuar ART ~ existiendo/Continuar haciendo lo que se espera con ART ~	-/(ART) ~	ContFunc 0/ContReal 1	pasar	hora	exacta	Ver	Léxica	justa
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	transcurrir	hora	en punto	A no estándar	Léxica	Tipo de hora
Existir ART ~	-	Func 0	ser	hora	precisa	Ver	Léxica	justa
Existir ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	llegar	hora	aproximada	A no estándar	Léxica	Tipo de hora
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (en Y)	Real 1	emplear(en algo)	hora	pasada	A no estándar	Léxica	Tipo de hora
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 1	dedicar(a algo)	hora	punta	A no estándar	Léxica	Tipo de hora
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (en Y)	Real 1	ocupar(en algo)	hora	pico	A no estándar	Léxica	Tipo de hora
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a X)	Fact 1	llevar(a alguien)	hora	temprana	A no estándar	Léxica	Tipo de hora
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a X)	Fact 1	tomar(a alguien)	hora	primera	A no estándar	Léxica	Tipo de hora
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	aprovechar	hora	tardía	AntiPos	Léxica	Más tarde de lo esperado
Causar que ART ~ sea peor	ART ~	CausPredPejor	desperdiciar	hora	última	A no estándar	Léxica	Tipo de hora

6.26. Unidades de tiempo								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	fijar	hora	avanzada	A no estándar	Léxica	Tipo de hora
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	señalar	hora	intempestiva	AntiPos	Léxica	Fuera del tiempo esperado
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	determinar	hora	larga	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	convenir	hora	crítica	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	designar	hora	fatídica	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	cambiar	hora	suprema	A no estándar	Léxica	Tipo de hora
Disponer de reloj	(ART) ~	Oper 1	tener	hora	final	A no estándar	Léxica	Tipo de hora
Dar ART ~ (a alguien)	[(ART) ~ (a Y)]	Oper 2	dar	hora	bruja	A no estándar	Léxica	Tipo de hora
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(ART) ~ (a Y)]	Real 2	pedir	hora	extra	A no estándar	Léxica	Tipo de hora
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	preguntar	hora				
Juntar ART ~	(ART) ~ (pl)	V no estándar	acumular	hora				
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	perder	hora				
Causar que ART ~ vuelva a existir	ART ~	CausDenuevoFunc 0	recuperar	hora				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	contar	hora				
Computar	ART ~	V no estándar	calcular	hora				
Continuar ART ~ existiendo	-/ART ~	ContFunc 0	durar	hora				
Causar que ART ~ vuelva a existir	(de ART ~)	CausDenuevoFunc 0	caer en la cuenta(de)	hora				
Preparar el funcionamiento de ART ~	[(en) (ART) ~]	PreparReal 1	poner(en)	hora				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	fijar	horario	apretado	AntiPos	Léxica	Concentrado
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	establecer	horario	agotador	AntiBon	Léxica	Demoledor
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	marcar	horario	abusivo	AntiBon	Léxica	Demoledor
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	instaurar	horario	leonino	AntiBon	Léxica	Demoledor
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	programar	horario	intempestivo	AntiPos	Léxica	Fuera del tiempo esperado
Cumplir ART ~	ART ~	V no estándar	cumplir	horario	estricto	AntiPos	Léxica	Inflexible
Cumplir ART ~	ART ~	V no estándar	respetar	horario	riguroso	AntiPos	Léxica	Inflexible

6.26. Unidades de tiempo

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
Percibir ART ~	ART ~	V no estándar	observar	horario	flexible	Pos	Léxica	Que se adapta
Incumplir ART ~	ART ~	V no estándar	incumplir	horario	elástico	Pos	Léxica	Que se adapta
Incumplir ART ~	ART ~	V no estándar	saltarse	horario	laxo	Pos	Léxica	Que se adapta
Incumplir ART ~	ART ~	V no estándar	infringir	horario	reducido	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Empezar a ser objeto de la acción de ART ~/Hacer (a algo)con ART ~ lo que se espera	(a ART ~)/[(a ART ~) (a Y)]	IncepReal 2/Labreal 12	ajustar(se)(a)	horario	intensivo	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Ser objeto de la acción de ART ~	(a ART ~)	Real 2	ceñirse(a)	horario	continuado	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Ser objeto de la acción de ART ~	(a ART ~)	Real 2	atenerse(a)	horario	escalonado	A no estándar	Léxica	Tipo de horario
Ser objeto de la acción de ART ~	(por ART ~)	Real 2	regirse(por)	horario	ininterrumpido	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
				horario	continuo	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
				horario	permanente	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
				horario	corrido	A no estándar	Léxica	Tipo de horario
				horario	de verano	A no estándar	Léxica	Tipo de horario
				horario	de invierno	A no estándar	Léxica	Tipo de horario
				horario	laboral	A no estándar	Léxica	Tipo de horario
				horario	escolar	A no estándar	Léxica	Tipo de horario
				horario	comercial	A no estándar	Léxica	Tipo de horario
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	llegar	invierno	frío	Ver	Léxica	Frío
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	venir	invierno	gélido	Ver	Léxica	Frío
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	presentarse	invierno	polar	AntiPos	Léxica	Demasiado frío
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	despuntar	invierno	duro	AntiPos	Léxica	Cruel
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	asomar	invierno	crudo	AntiPos	Léxica	Cruel
Hacer ART ~ lo contrario de lo que se espera	-	AntiFact 0	adelantar(se)	invierno	riguroso	AntiPos	Léxica	Cruel
Hacer ART ~ lo contrario de lo que se espera	-	AntFact 0	anticipar(se)	invierno	severo	AntiPos	Léxica	Cruel
Hacer ART ~ lo contrario de lo que se espera	-	AntiFact 0	retrasar(se)	invierno	bravo	AntiPos	Léxica	Cruel

6.26. Unidades de tiempo								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	avanzar	invierno	implacable	AntiPos	Léxica	Cruel
Volverse ART ~ peor	-	Degrad 0	recrudecerse	invierno	pleno	Ver	Léxica	Verdadero
Continuar ART ~ existiendo/Continuar haciendo lo que se espera con ART ~	-/ART ~	ContFunc 0/ContReal 1	pasar	invierno	auténtico	Ver	Léxica	Verdadero
Dejar ART ~ de existir	-	FinFunc 0	irse	invierno	verdadero	Ver	Léxica	Verdadero
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	transcurrir	invierno	largo	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a X)	Fact 1	visitar	invierno	prolongado	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (algo/alguien)	(Y/a Y)	Fact 2	azotar(algo/a alguien)	invierno	gris	A no estándar	Léxica	Tipo de invierno
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	cernerse	invierno	suave	Pos	Léxica	Agradable
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	Real 1	resguardarse(de)	invierno	tibio	Pos	Léxica	Agradable
				invierno	soleado	Pos	Léxica	Agradable
				invierno	soportable	Pos	Léxica	Agradable
				invierno	llevadero	Pos	Léxica	Agradable
				invierno	moderado	Pos	Léxica	Agradable
				invierno	templado	Pos	Léxica	Agradable
				invierno	pasado	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
				invierno	siguiente	A no estándar	Léxica	Tipo de invierno
				invierno	venidero	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
				invierno	nuclear	A no estándar	Léxica	Tipo de invierno
Disponer de ~	ART ~	Oper 1	tener	jornada	festiva	Pos	Léxica	Festiva
Empezar ART ~ a existir/Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	-/ART ~	IncepFunc 0/IncepReal 1	empezar	jornada	feriada	Pos	Léxica	Festiva
Continuar ART ~ existiendo/Continuar haciendo lo que se espera con ART ~	-/ART ~	ContFunc 0/ContReal 1	pasar	jornada	laborable	A no estándar	Léxica	Tipo de jornada
Dejar ART ~ de existir/Dejar de hacer (algo) con ART ~	-/ART ~	FinFunc 0/FinReal 1	terminar	jornada	laboral	A no estándar	Léxica	Tipo de jornada

6.26. Unidades de tiempo

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
Dejar ART ~ de existir/Dejar de hacer (algo) con ART ~	-/ART ~	FinFunc 0/FinReal 1	acabar	jornada	de trabajo	A no estándar	Léxica	Tipo de jornada
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 1	dedicar(a algo)	jornada	media	A no estándar	Léxica	Tipo de jornada
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (en Y)	Real 1	emplear(en algo)	jornada	parcial	A no estándar	Léxica	Tipo de jornada
				jornada	completa	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
				jornada	partida	A no estándar	Léxica	Tipo de jornada
				jornada	continua	A no estándar	Léxica	Tipo de jornada
				jornada	intensiva	A no estándar	Léxica	Tipo de jornada
				jornada	reducida	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
				jornada	larga	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
				jornada	apretada	AntiPos	Léxica	Dura
				jornada	dura	AntiPos	Léxica	Dura
				jornada	agotadora	AntiPos	Léxica	Dura
				jornada	ajetreada	AntiPos	Léxica	Dura
				jornada	frenética	AntiPos	Léxica	Dura
				jornada	desenfrenada	AntiPos	Léxica	Dura
				jornada	tranquila	Pos	Léxica	Relajada
				jornada	redonda	A no estándar	Léxica	Tipo de jornada
				jornada	decisiva	A no estándar	Léxica	Tipo de jornada
				jornada	de reflexión	A no estándar	Léxica	Tipo de jornada
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	transcurrir	lapso	de tiempo	A no estándar	Léxica	Tipo de lapso
Dejar ART ~ de existir	-	FinFunc 0	concluir	lapso	temporal	A no estándar	Léxica	Tipo de lapso
				lapso	inicial	A no estándar	Léxica	Tipo de lapso
				lapso	semanal	A no estándar	Léxica	Tipo de lapso
				lapso	breve	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño

6.26. Unidades de tiempo

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
				lapso	corto	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
				lapso	intermedio	A no estándar	Léxica	Tipo de lapso
				lapso	extenso	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
				lapso	largo	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
				lapso	pequeño	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
				lapso	gran(de)	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
				lapso	dilatado	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
				lapso	escaso	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
				lapso	limitado	A no estándar	Léxica	Tipo de lapso
Dejar ART ~ de existir/Dejar de hacer (algo) con ART ~	-/ART ~	FinFunc 0/FinReal 1	agotar(se)	legislatura				
Dejar ART ~ de existir/Dejar de hacer (algo) con ART ~	-/ART ~	FinFunc 0/FinReal 1	terminar(se)	legislatura				
Empezar ART ~ a existir/Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	-/ART ~	IncepFunc 0/IncepReal1	abrir	legislatura				
Hacer por primera vez lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	PorprimeravezReal 1	inaugurar	legislatura				
Dejar ART ~ de existir/Dejar de hacer (algo) con ART ~	-/ART ~	FinFunc 0/FinReal 1	cerrar	legislatura				
Dejar ART ~ de existir/Dejar de hacer (algo) con ART ~	-/ART ~	FinFunc 0/FinReal 1	culminar	legislatura				
Causar que ART ~ funcione mejor	ART ~	CausPredPlusBonFact 0	encarrilar	legislatura				
Causar que ART ~ sea más grande	ART ~	CausPredPlusMagn	prorrogar	legislatura				

6.26. Unidades de tiempo								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	abandonar	letargo	invernal	A no estándar	Léxica	Tipo de letargo
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	romper	letargo	veraniego	A no estándar	Léxica	Tipo de letargo
Causar que ART ~ exista	(ART) ~	CausFunc 0	producir	letargo	estival	A no estándar	Léxica	Tipo de letargo
Ser objeto de la acción de ART ~	(de ART ~)	Real 2	despertar(de)	letargo	primaveral	A no estándar	Léxica	Tipo de letargo
Causar que ART ~ deje de existir	(de ART ~)	LiquFunc 0	salir(de)	letargo	navideño	A no estándar	Léxica	Tipo de letargo
Causar que ART ~ deje de existir (en alguien)	[(de ART ~) (a Y)]	LiquFunc 2	sacar(de)	letargo	hondo	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	encontrarse(en)	letargo	profundo	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)	Real 1	dormitar(en)	letargo	permanente	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Empezar a hacer /(a alguien)/lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)/[(en ART ~) (a Y)]	IncepReal 1/IncepReal 2	sumir(se)(en)	letargo	prolongado	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
				letargo	largo	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
				letargo	inicial	A no estándar	Léxica	Tipo de letargo
				letargo	crónico	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
				letargo	coyuntural	A no estándar	Léxica	Tipo de letargo
				letargo	habitual	A no estándar	Léxica	Tipo de letargo
				letargo	cotidiano	A no estándar	Léxica	Tipo de letargo
				letargo	conformista	A no estándar	Léxica	Tipo de letargo
				letargo	musical	A no estándar	Léxica	Tipo de letargo
				letargo	político	A no estándar	Léxica	Tipo de letargo
				letargo	misterioso	A no estándar	Léxica	Tipo de letargo
				letargo	onírico	A no estándar	Léxica	Tipo de letargo
				letargo	angustioso	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				letargo	peligroso	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				letargo	aparente	A no estándar	Léxica	Tipo de letargo
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	transcurrir	lustro	dorado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Dejar ART ~ de existir	-	FinFunc 0	cumplir(se)	lustro	notable	Pos	Léxica	Importante

6.26. Unidades de tiempo

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	vivir	lustro	destacado	Pos	Léxica	Importante
				lustro	espléndido	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				lustro	sensacional	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				lustro	amargo	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				lustro	aciago	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	llegar	madrugada	de ayer	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Continuar ART ~ existiendo/Continuar haciendo lo que se espera con ART ~	-/ART ~	ContFunc 0/ContReal 1	pasar	madrugada	de hoy	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
				madrugada	tranquila	Pos	Léxica	Tranquila
				madrugada	pacífica	Pos	Léxica	Tranquila
				madrugada	fría	A no estándar	Léxica	Tipo de madrugada
				madrugada	oscura	A no estándar	Léxica	Tipo de madrugada
				madrugada	solitaria			
Dejar ART ~ de existir/Dejar de hacer (algo) con ART ~	-/ART ~	FinFunc 0/FinReal 1	agotar(se)	mandato[período, tiempo]	largo	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Dejar ART ~ de existir	-	FinFunc 0	expirar	mandato[período,tiempo]	dilatado	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Dejar ART ~ de existir/Dejar de hacer (algo) con ART ~	-/ART ~	FinFunc 0/FinReal 1	extinguir(se)	mandato[período,tiempo]	nuevo	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Causar que ART ~ continúe existiendo	ART ~	PermFunc 0	revalidar	mandato[período,tiempo]	breve	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	saltarse	mandato[período, tiempo]	fructífero	Pos	Léxica	Útil
Dejar ART ~ de existir	-	FinFunc 0	vencer	mandato[período ,tiempo]	estéril	AntiPos	Léxica	Inútil
Causar que ART ~ sea más pequeño	ART ~	CausPredPlusAntiMagn	acortar	mandato[período ,tiempo]				
Causar que ART ~ sea más pequeño	ART ~	CausPredPlusAntiMagn	acotar	mandato[período ,tiempo]				
Causar que ART ~ continúe existiendo	ART ~	PermFunc 0	prorrogar	mandato[período,				

6.26. Unidades de tiempo

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
				tiempo]				
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	amanecer	mañana[parte del día]	espléndida	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	despuntar	mañana[parte del día]	radiante	Bon	Figur	Que irradia alegría
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	clarear	mañana[parte del día]	resplandeciente	Bon	Figur	Que irradia alegría
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	nublarse	mañana[parte del día]	luminosa	Bon	Figur	Que irradia alegría
Dejar ART ~ de existir	-	FinFunc 0	caer	mañana[parte del día]	deslumbrante	Bon	Figur	Que irradia alegría
Dejar ART ~ de existir	-	FinFunc 0	declinar	mañana[parte del día]	alegre	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	transcurrir	mañana[parte del día]	cálida	Pos	Léxica	Agradable
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	aprovechar	mañana[parte del día]	apacible	Pos	Léxica	Agradable
Gozar de ART ~	ART ~	V no estándar	disfrutar	mañana[parte del día]	despejada	A no estándar	Léxica	Tipo de mañana[parte del día]
Continuar ART ~ existiendo/Continuar haciendo lo que se espera con ART ~	-/ART ~	ContFunc 0/ContReal 1	pasar	mañana[parte del día]	plácida	Pos	Léxica	Agradable
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	desperdiciar	mañana[parte del día]	soleada	A no estándar	Léxica	Tipo de mañana[parte del día]
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	perder	mañana[parte del día]	templada	A no estándar	Léxica	Tipo de mañana[parte del día]
Hacer (algo) con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	dedicar(a)	mañana[parte del día]	tibia	A no estándar	Léxica	Tipo de mañana[parte del día]
Hacer (algo) con ART ~	ART ~ (en Y)	Real 2	emplear(en)	mañana[parte del día]	fría	A no estándar	Léxica	Tipo de mañana[parte del día]
				mañana[parte del día]	lluviosa	A no estándar	Léxica	Tipo de mañana[parte del día]
				mañana[parte del día]	de perros	AntiPos	Léxica	Desagradable
				mañana[parte del día]	desapacible	AntiPos	Léxica	Desagradable
				mañana[parte del día]	sombría	AntiPos	Léxica	Desagradable
				mañana[parte del día]	triste	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad

6.26. Unidades de tiempo

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
				mañana[parte del día]	agitada	AntiPos	Léxica	Desagradable
				mañana[parte del día]	ajetreada	AntiPos	Léxica	Desagradable
				mañana[parte del día]	de locos	AntiPos	Léxica	Desagradable
				mañana[parte del día]	de locura	AntiPos	Léxica	Desagradable
				mañana[parte del día]	movida	AntiPos	Léxica	Desagradable
				mañana[parte del día]	de fiesta	Pos	Léxica	Agradable
				mañana[parte del día]	feriada	Pos	Léxica	Agradable
				mañana[parte del día]	inolvidable	A no estándar	Léxica	Tipo de mañana[parte del día]
Empezar ART ~ a existir/Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	-/ART ~	IncepFunc 0/IncepReal1	empezar	mes	pasado	A no estándar	Léxica	Tipo de mes
Continuar ART ~ existiendo/Continuar haciendo lo que se espera con ART ~	-/ART ~	ContFunc 0/ContReal 1	pasar	mes	próximo	A no estándar	Léxica	Tipo de mes
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	transcurrir	mes	venidero	A no estándar	Léxica	Tipo de mes
Dejar ART ~ de existir	-	FinFunc 0	vencer	mes	que viene	A no estándar	Léxica	Tipo de mes
Dejar ART ~ de existir	-	FinFunc 0	cumplirse	mes	entrante	A no estándar	Léxica	Tipo de mes
Dejar ART ~ de existir	-	FinFunc 0	terminar	mes	siguiente	A no estándar	Léxica	Tipo de mes
Dejar ART ~ de existir	-/ART ~	FinFunc 0/FinReal 1	finalizar	mes	presente	A no estándar	Léxica	Tipo de mes
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	pagar	mes	actual	A no estándar	Léxica	Tipo de mes
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	cobrar	mes	anterior	A no estándar	Léxica	Tipo de mes
Ser objeto (alguien) de la acción de ART ~	ART ~ (a Y)	Real 2	deber	mes	natural	A no estándar	Léxica	Tipo de mes
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	cumplir	mes	buen(o)	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				mes	llevadero	Pos	Léxica	manejable
				mes	duro	AntiPos	Léxica	intransigente
				mes	difícil	AntiPos	Léxica	intransigente
				mes	negro	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				mes	largo	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño

6.26. Unidades de tiempo

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
				mes	corto	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
				mes	de verano	A no estándar	Léxica	Tipo de mes
				mes	veraniego	A no estándar	Léxica	Tipo de mes
				mes	de invierno	A no estándar	Léxica	Tipo de mes
				mes	invernal	A no estándar	Léxica	Tipo de mes
				mes	de primavera	A no estándar	Léxica	Tipo de mes
				mes	primaveral	A no estándar	Léxica	Tipo de mes
				mes	de otoño	A no estándar	Léxica	Tipo de mes
				mes	otoñal	A no estándar	Léxica	Tipo de mes
				mes	frío	A no estándar	Léxica	Tipo de mes
				mes	caluroso	A no estándar	Léxica	Tipo de mes
				mes	apacible	Pos	Léxica	Agradable
				mes	desapacible	AntiPos	Léxica	Desagradable
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	llegar	milenio	último	A no estándar	Léxica	Tipo de milenio
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	transcurrir	milenio	pasado	A no estándar	Léxica	Tipo de milenio
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	durar	milenio	anterior	A no estándar	Léxica	Tipo de milenio
Continuar ART ~ existiendo/Continuar haciendo lo que se espera con ART ~	-/ART ~	ContFunc 0/ContReal 1	pasar	milenio	presente	A no estándar	Léxica	Tipo de milenio
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	acercar(se)	milenio	actual	A no estándar	Léxica	Tipo de milenio
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	avecinar(se)	milenio	próximo	A no estándar	Léxica	Tipo de milenio
Empezar ART ~ a existir/Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	-/ART ~	IncepFunc 0/IncepReal1	empezar	milenio	siguiente	A no estándar	Léxica	Tipo de milenio
Empezar ART ~ a existir/Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	-/ART ~	IncepFunc 0/IncepReal1	comenzar	milenio	venidero	A no estándar	Léxica	Tipo de milenio
Dejar ART ~ de existir/ Dejar de hacer (algo) con ART ~	-/ART ~	FinFunc 0/FinReal 1	acabar	milenio	nuevo	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
Dejar ART ~ de existir/ Dejar de hacer (algo) con ART ~	-/ART ~	FinFunc 0/FinReal 1	terminar	milenio	antiguo	Magn_temp	Fun Cuant +	De gran dimensión temporal
Dejar ART ~ de existir/ Dejar de hacer (algo) con	-/ART ~	FinFunc 0/FinReal 1	finalizar	milenio				

6.26. Unidades de tiempo								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
ART ~								
Dejar de hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	FinReal 1	despedir	milenio				
Ser objeto de la acción de ART ~	ART ~	Real 2	recibir	milenio				
Hacer por primera vez lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	PorprimeravezReal 1	inaugurar	milenio				
Festejar ART ~	ART ~	V no estándar	celebrar	milenio				
Continuar ART ~ existiendo/Continuar haciendo lo que se espera con ART ~	-/ART ~	ContFunc 0/ContReal 1	pasar	minuto	interminable	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	transcurrir	minuto	largo	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	durar	minuto	breve	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Existir ART ~	-	Func 0	tardar	minuto	último	A no estándar	Léxica	Tipo de minuto
Solicitar ART ~ (a alguien)	ART ~ (a Y)	Oper 2	pedir	minuto				
Tener ART ~	ART ~	Oper 1	tener	minuto				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	arañar	minuto				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	contar	minuto				
Dar ART ~ (a alguien)	ART ~ (a Y)	Oper 2	conceder	minuto				
Dar ART ~ (a alguien)	ART ~ (a Y)	Oper 2	dar	minuto				
Tener ART ~	(de ART ~)	Oper 1	disponer(de)	minuto				
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	llegar	momento	actual	A no estándar	Léxica	Tipo de momento
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	transcurrir	momento	presente	A no estándar	Léxica	Tipo de momento
Ser objeto de/Hacer(a alguien)/una mala acción de/con ART ~	-/ART ~ (a Y)	PredPejorReal 2/CausPredPejorReal 2	aguar(se)	momento	pasado	A no estándar	Léxica	Tipo de momento
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	atravesar	momento	eterno	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Continuar ART ~ existiendo/Continuar haciendo lo que se espera con ART ~	-/ART ~	ContFunc 0/ContReal 1	pasar	momento	álgido	A no estándar	Léxica	Tipo de momento
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	vivir	momento	culminante	A no estándar	Léxica	Tipo de momento

6.26. Unidades de tiempo

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	presenciar	momento	cumbre	A no estándar	Léxica	Tipo de momento
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	esperar	momento	candente	A no estándar	Léxica	Tipo de momento
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	captar	momento	delicado	A no estándar	Léxica	Tipo de momento
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	desvelar	momento	especial	A no estándar	Léxica	Tipo de momento
Impedir que ART ~ deje de existir	ART ~	CausAntiFinFunc 0	inmortalizar	momento	irrepetible	A no estándar	Léxica	Tipo de momento
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	asistir(a)	momento	único	A no estándar	Léxica	Tipo de momento
				momento	inolvidable	A no estándar	Léxica	Tipo de momento
				momento	memorable	A no estándar	Léxica	Tipo de momento
				momento	trascendental	A no estándar	Léxica	Tipo de momento
				momento	importante	A no estándar	Léxica	Tipo de momento
				momento	histórico	A no estándar	Léxica	Tipo de momento
				momento	crítico	A no estándar	Léxica	Tipo de momento
				momento	crucial	A no estándar	Léxica	Tipo de momento
				momento	decisivo	A no estándar	Léxica	Tipo de momento
				momento	de la verdad	A no estándar	Léxica	Tipo de momento
				momento	halagüeño	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				momento	ilusionante	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				momento	propicio	A no estándar	Léxica	Tipo de momento
				momento	desolador	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				momento	terrible	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				momento	último	A no estándar	Léxica	Tipo de momento
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	avecinarse	noche	estrellada	A no estándar	Léxica	Tipo de noche
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	acercarse	noche	despejada	A no estándar	Léxica	Tipo de noche
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	avanzar	noche	clara	A no estándar	Léxica	Tipo de noche
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	llegar	noche	iluminada	A no estándar	Léxica	Tipo de noche
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	caer	noche	oscura	A no estándar	Léxica	Tipo de noche
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	transcurrir	noche	nublada	A no estándar	Léxica	Tipo de noche
Dejar ART ~ de existir	-	FinFunc 0	declinar	noche	negra	A no estándar	Léxica	Tipo de noche
Volverse ART ~ peor(para alguien)/Causar que ART	(a X)/ART ~ (a Y)	Degrad 1/CausPredPejor	aguar(se)	noche	sombría	A no estándar	Léxica	Tipo de noche

6.26. Unidades de tiempo

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
~ sea peor (para alguien)		2						
Volverse ART ~ peor(para alguien)/Causar que ART ~ sea peor (para alguien)	(a X)/ART ~ (a Y)	Degrad 1/CausPredPejor 2	arruinar(se)	noche	lúgubre	AntiPos	Léxica	Funesta
Volverse ART ~ peor(para alguien)/Causar que ART ~ sea peor (para alguien)	(a X)/ART ~ (a Y)	Degrad 1/CausPredPejor 2	estropear(se)	noche	cerrada	A no estándar	Léxica	Tipo de noche
Continuar ART ~ existiendo/Continuar haciendo lo que se espera con ART ~	-/ART ~	ContFunc 0/ContReal 1	pasar	noche	profunda	A no estándar	Léxica	Tipo de noche
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	vivir	noche	buena	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				noche	redonda	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				noche	perfecta	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				noche	inolvidable	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				noche	maravillosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
				noche	mala	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				noche	de perros	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				noche	desapacible	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				noche	horrible	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				noche	fría	A no estándar	Léxica	Tipo de noche
				noche	fresca	A no estándar	Léxica	Tipo de noche
				noche	cálida	A no estándar	Léxica	Tipo de noche
				noche	calurosa	A no estándar	Léxica	Tipo de noche
				noche	templada	A no estándar	Léxica	Tipo de noche
				noche	larga	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
				noche	corta	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
				noche	eterna	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
				noche	interminable	Magn_tam magnusAntiBon	Fun Cuant +/Cualit -	De gran dimensión y con mala cualidad
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	entrar	otoño	cálido	A no estándar	Léxica	Tipo de otoño

6.26. Unidades de tiempo								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	llegar	otoño	caliente	A no estándar	Léxica	Tipo de otoño
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	irrumpir	otoño	tibio	A no estándar	Léxica	Tipo de otoño
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	acercar(se)	otoño	amarillento	Ver	Léxica	De color amarillo
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	asomar	otoño	pardo	A no estándar	Léxica	Tipo de otoño
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	avecinarse	otoño	lluvioso	A no estándar	Léxica	Tipo de otoño
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	despuntar	otoño	mortecino	AntiPos	Léxica	Tan lúgubre que recuerda a la muerte
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	alejar(se)	otoño	pasado	A no estándar	Léxica	Tipo de otoño
Continuar ART ~ existiendo/Continuar haciendo lo que se espera con ART ~	-/ART ~	ContFunc 0/ContReal 1	pasar	otoño	próximo	A no estándar	Léxica	Tipo de otoño
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	transcurrir	otoño	movido	A no estándar	Léxica	Tipo de otoño
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma insatisfactoria	-	AntiBonFact 0	adelantar(se)	otoño	tranquilo	A no estándar	Léxica	Tipo de otoño
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma insatisfactoria	-	AntiBonFact 0	anticipar(se)	otoño	turbulento	A no estándar	Léxica	Tipo de otoño
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma insatisfactoria	-	AntiBonFact 0	retrasar(se)	otoño	romántico	A no estándar	Léxica	Tipo de otoño
				otoño	cultural	A no estándar	Léxica	Tipo de otoño
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	durar	período	álgido	A no estándar	Léxica	Tipo de período
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	transcurrir	período	esplendoroso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	avecinar(se)	período	feliz	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Empezar ART ~ a existir/Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	-/ART ~	IncepFunc 0/IncepReal 1	iniciar(se)	período	febril	A no estándar	Léxica	Tipo de período
Dejar ART ~ de existir	-	FinFunc 0	prescribir	período	fecundo	Pos	Léxica	Útil
Dejar ART ~ de existir/Dejar de hacer (algo) con ART ~	-/ART ~	FinFunc 0/FinReal 1	terminar(se)	período	productivo	Pos	Léxica	Útil
Dejar ART ~ de existir	-	FinFunc 0	vencer	período	fértil	Pos	Léxica	Útil
Llevar/Causar que lleve/ a cabo ART ~ una actividad propia con intensidad	-/ART ~	MagnFact 0/CausMagnFact 0	alargar(se)	período	desgraciado	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	IncepReal 1	emprender	período	infausto	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad

6.26. Unidades de tiempo								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Causar que ART ~ funcione por primera vez	ART ~	PorprimeravezCausFact 0	inaugurar	período	luctuoso	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~ vuelva a ser útil	ART ~	CausDenuevoFact 0	reabrir	período	triste	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	concluir	período	trágico	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	zanjar	período	infructuoso	AntiPos	Léxica	Inútil
Causar que ART ~ sea más pequeño	ART ~	CausPredPlusAntiMagn	acortar	período	crucial	A no estándar	Léxica	Tipo de período
Causar que ART ~ sea más grande	ART ~	CausPredPlusMagn	prorrogar	período	esencial	A no estándar	Léxica	Tipo de período
Causar que ART ~ sea más grande	ART ~	CausPredPlusMagn	ampliar	período	fundamental	A no estándar	Léxica	Tipo de período
Causar que ART ~ sea más pequeño	ART ~	CausPredPlusAntiMagn	reducir	período	trascendental	A no estándar	Léxica	Tipo de período
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	atravesar	período	dilatado	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Continuar ART ~ existiendo/Continuar haciendo lo que se espera con ART ~	-/ART ~	ContFunc 0/ContReal 1	pasar	período	prolongado	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	acotar	período	largo	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	estudiar	período	breve	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	investigar	período	fugaz	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	analizar	período	turbulento	AntiPos	Léxica	Revuelto
Hacer /(a alguien)/lo que se espera que se haga con ART ~	(en ART ~)/[(en ART ~) (a Y)]	Real 1/Real 2	meter(se)(en)	período	aproximado	A no estándar	Léxica	Tipo de período
Gozar de ART ~	(de ART ~)	V no estándar	disfrutar(de)	período	histórico	A no estándar	Léxica	Tipo de período
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	asistir(a)	período	laborable	A no estándar	Léxica	Tipo de período
Causar que ART ~ deje de existir	(a ART ~)	LiquFunc 0	dar fin(a)	período	vigente	A no estándar	Léxica	Tipo de período
Formar parte de ART ~	(de ART ~)	Oper 2	datar(de)	período				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	Real 1	proceder(de)	período				
Dejar ART ~ de existir	-	FinFunc 0	llegar	plazo	ajustado	AntiPos	Léxica	Con escaso margen
Dejar ART ~ de existir	-	FinFunc 0	terminar	plazo	justo	A no estándar	Léxica	Tipo de plazo

6.26. Unidades de tiempo								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Dejar ART ~ de existir	-	FinFunc 0	agotar(se)	plazo	apretado	AntiPos	Léxica	Con escaso margen
Dejar ART ~ de existir	-	FinFunc 0	caducar	plazo	estricto	AntiPos	Léxica	Con escaso margen
Dejar ART ~ de existir	-	FinFunc 0	vencer	plazo	exacto	Ver	Léxica	Preciso
Dejar ART ~ de existir	-	FinFunc 0	prescribir	plazo	inflexible	AntiPos	Léxica	Con escaso margen
Dejar ART ~ de existir	-	FinFunc 0	expirar	plazo	apremiante	AntiPos	Léxica	Con escaso margen
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	abarcar	plazo	perentorio	A no estándar	Léxica	Tipo de plazo
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	transcurrir	plazo	escaso	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a X)	Fact 1	acuciar(a alguien)	plazo	breve	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia que afecta (a alguien)	(a X)	Fact 1	agobiar(a alguien)	plazo	exiguo	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	establecer	plazo	insuficiente	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ sea más pequeño	ART ~	CausPredPlusAntiMagn	acotar	plazo	dilatado	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Dar ART ~ (a alguien)	ART ~ (a Y)	Oper 2	dar	plazo	largo	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Dar ART ~ (a alguien)	ART ~ (a Y)	Oper 2	conceder	plazo	suficiente	A no estándar	Léxica	Tipo de plazo
Dar ART ~ (a alguien)	ART ~ (a Y)	Oper 2	imponer	plazo	flexible	A no estándar	Léxica	Tipo de plazo
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	cumplir	plazo	aproximado	A no estándar	Léxica	Tipo de plazo
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	AntiReal 1	incumplir	plazo	vigente	A no estándar	Léxica	Tipo de plazo
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	AntiReal 1	rebasar	plazo	legal	Ver	Léxica	Conforme a la ley
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	AntiReal 1	sobrepasar	plazo				
Causar que ART ~ empiece a existir	ART ~	CausIncepFunc 0	abrir	plazo				
Causar que ART ~ empiece a existir	ART ~	CausIncepFunc 0	iniciar	plazo				

6.26. Unidades de tiempo								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Causar que ART ~ sea más pequeño	ART ~	CausPredPlusAntiMagn 0	acortar	plazo				
Causar que ART ~ sea más grande	ART ~	CausPredPlusMagn	estirar	plazo				
Causar que ART ~ sea más grande	ART ~	CausPredPlusMagn	alargar	plazo				
Causar que ART ~ sea más grande	ART ~	CausPredPlusMagn	extender	plazo				
Causar que ART ~ sea más grande	ART ~	CausPredPlusMagn	prorrogar	plazo				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	apurar	plazo				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	negociar	plazo				
Ser objeto de la acción de ART ~/Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)/ART ~ (a Y)	Real 2/Real 2	ajustar(se)(a)	plazo				
Ser objeto de la acción de ART ~/Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)/ART ~ (a Y)	Real 2/Real 2	atener(se)(a)	plazo				
Ser objeto de la acción de ART ~/Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)/ART ~ (a Y)	Real 2/Real 2	ceñir(se)(a)	plazo				
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	llegar	primavera	espléndida	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	venir	primavera	alegre	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	empezar	primavera	feliz	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	acercar(se)	primavera	esplendorosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	avecinarse	primavera	exuberante	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	irrumpir	primavera	hermosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	despuntar	primavera	radiante	Bon	Figur	Que brilla
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	florecer	primavera	brillante	Bon	Figur	Que brilla
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	pasar	primavera	resplandeciente	Bon	Figur	Que brilla
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	transcurrir	primavera	multicolor	A no estándar	Léxica	Tipo de primavera
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma insatisfactoria	-	AntiBonFact 0	adelantar(se)	primavera	florida	Ver	Léxica	Llena de flores
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma insatisfactoria	-	AntiBonFact 0	anticipar(se)	primavera	deslumbrante	Bon	Figur	Que brilla
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma insatisfactoria	-	AntiBonFact 0	retrasar(se)	primavera	luminosa	Bon	Figur	Que brilla
Estar en ART ~	(en ART ~)	Oper 1	entrar(en)	primavera	mágica	Bon	Figur	Que tiene hechizo

6.26. Unidades de tiempo

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
				primavera	pletórica	Pos	Léxica	Fértil
				primavera	lluviosa	A no estándar	Léxica	Tipo de primavera
				primavera	seca	A no estándar	Léxica	Tipo de primavera
				primavera	pasada	A no estándar	Léxica	Tipo de primavera
				primavera	próxima	A no estándar	Léxica	Tipo de primavera
				primavera	siguiente	A no estándar	Léxica	Tipo de primavera
				primavera	tardía	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
				primavera	temprana	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
				primavera	eterna	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
				primavera	estrenada	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
				primavera	nueva	A no estándar	Léxica	Tipo de primavera
				primavera	marcada(por algo)	A no estándar	Léxica	Tipo de primavera
				primavera	revuelta	A no estándar	Léxica	Tipo de primavera
				primavera	democrática	A no estándar	Léxica	Tipo de primavera
				primavera	económica	A no estándar	Léxica	Tipo de primavera
				primavera	artística	A no estándar	Léxica	Tipo de primavera
				primavera	cinematográfica	A no estándar	Léxica	Tipo de primavera
				primavera	cultural	A no estándar	Léxica	Tipo de primavera
				primavera	deportiva	A no estándar	Léxica	Tipo de primavera
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	durar	prórroga	indefinida	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Llevar/Causar que lleve/ a cabo ART ~ una actividad propia con intensidad	-/ART ~ (a Y)	MagnFact 0/CausMagnFact 0	extender(se)	prórroga	temporal	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Dar ART ~ (a alguien)	ART ~ (a Y)	Oper 2	conceder	prórroga	suficiente	Ver	Léxica	Precisa

6.26. Unidades de tiempo								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Denegar ART ~ (a alguien)	ART ~ (a Y)	AntiOper 2	denegar	prórroga	insuficiente	AntiVer	Léxica	Escasa
Denegar ART ~ (a alguien)	ART ~ (a Y)	AntiOper 2	rechazar	prórroga	forzosa	AntiPos	Léxica	Obligatoria
Necesitar que ART ~ lleve a cabo una acción	ART ~ (a Y)	Real 2	pedir	prórroga	automática	A no estándar	Léxica	Tipo de prórroga
Necesitar que ART ~ lleve a cabo una acción	ART ~ (a Y)	Real 2	solicitar	prórroga	opcional	A no estándar	Léxica	Tipo de prórroga
Ser objeto de la acción de ART ~	ART ~	Real 2	obtener	prórroga	presupuestaria	A no estándar	Léxica	Tipo de prórroga
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	tramitar	prórroga	médica	A no estándar	Léxica	Tipo de prórroga
				prórroga	técnica	A no estándar	Léxica	Tipo de prórroga
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	venir	racha[periodo de tiempo]	buena	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	llegar	racha[periodo de tiempo]	favorable	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Continuar ART ~ existiendo/Continuar haciendo lo que se espera con ART ~	-/ART ~	ContFunc 0/ContReal 1	pasar	racha[periodo de tiempo]	espectacular	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Dejar ART ~ de funcionar (en alguien)	(a X)	FinFact 1	interrumpir(se)	racha[periodo de tiempo]	exitosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Dejar ART ~ de funcionar (en alguien)	(a X)	FinFact 1	cortar(se)	racha[periodo de tiempo]	ganadora	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Dejar ART ~ de existir/ Dejar de hacer (algo) con ART ~	-/ART ~	FinFunc 0/FinReal 1	terminar	racha[periodo de tiempo]	mala	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Dejar ART ~ de existir/ Dejar de hacer (algo) con ART ~	-/ART ~	FinFunc 0/FinReal 1	acabar	racha[periodo de tiempo]	negativa	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	torcer(se)	racha[periodo de tiempo]	adversa	AntiPos	Léxica	Contraria
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	truncar(se)	racha[periodo de tiempo]	desastrosa	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	quebrar(se)	racha[periodo de tiempo]	nefasta	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Llevar a cabo ART ~ una actividad contraria de la que se espera que afecta (a alguien)	(a X)	AntiFact 1	romper(se)	racha[periodo de tiempo]	pésima	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Estar en ART ~	ART ~	Oper 1	llevar	racha[periodo de tiempo]	deportiva	A no estándar	Léxica	Tipo de racha[periodo de tiempo]
Estar en ART ~	ART ~	Oper 1	atravesar	racha[periodo de tiempo]	goleadora	A no estándar	Léxica	Tipo de racha[periodo de tiempo]
Ser objeto de la acción inesperada de ART ~	ART ~	Oper 2	arrastrar	racha[periodo de tiempo]	económica	A no estándar	Léxica	Tipo de

6.26. Unidades de tiempo

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
								racha[periodo de tiempo]
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	aprovechar	racha[periodo de tiempo]	alcista	A no estándar	Léxica	Tipo de racha[periodo de tiempo]
Causar que ART ~ sea peor	ART ~	CausPredPejor	desaprovechar	racha[periodo de tiempo]				
Causar que ART ~ funcione	ART ~	CausFact 0	enderezar	racha[periodo de tiempo]				
Estar en ART ~	[(en) (ART) ~]	Oper 1	estar(en)	racha[periodo de tiempo]				
Estar en ART ~	[(en) (ART) ~]	Oper 1	seguir(en)	racha[periodo de tiempo]				
Empezar a estar en ART ~	[(en) (ART) ~]	IncepOper 1	entrar(en)	racha[periodo de tiempo]				
Estar en ART ~	(por ART ~)	Oper 1	pasar(por)	racha[periodo de tiempo]				
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	AntiReal 1	demorarse	rato	mal(o)	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	tardar	rato	buen(o)	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Continuar ART ~ existiendo/Continuar haciendo lo que se espera con ART ~	-/ART ~	ContFunc 0/ContReal 1	pasar	rato	breve	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Pasar ART ~ (para alguien)	ART ~	Oper 1	llevar	rato	ameno	Pos	Léxica	Agradable
Llevar a cabo alguna acción para que pase ART ~	(ART) ~	Oper 1	hacer	rato	agradable	Pos	Léxica	Agradable
Disponer de ART ~ libre	(ART) ~	Oper 1	tener	rato	divertido	Pos	Léxica	Agradable
				rato	alegre	Pos	Léxica	Agradable
				rato	entretenido	Pos	Léxica	Agradable
				rato	largo	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
				rato	aburrido	AntiPos	Léxica	Desagradable
				rato	libre	A no estándar	Léxica	Tipo de rato
				rato	ocupado	A no estándar	Léxica	Tipo de rato
				rato	de ocio	A no estándar	Léxica	Tipo de rato
				rato	de trabajo	A no estándar	Léxica	Tipo de rato
Hacer una pausa	ART ~	Oper 1	tomar(se)	recreo	largo	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño

6.26. Unidades de tiempo								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	salir(a)	recreo	corto	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	ir(a)	recreo	breve	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	Real 1	entrar(de)	recreo	personal	A no estándar	Léxica	Tipo de recreo
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(de ART ~)	Real 1	volver(de)	recreo	particular	A no estándar	Léxica	Tipo de recreo
				recreo	privado	A no estándar	Léxica	Tipo de recreo
Continuar ART ~ existiendo/Continuar haciendo lo que se espera con ART ~	-/ART ~	ContFunc 0/ContReal 1	pasar	segundo	eterno	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	transcurrir	segundo	interminable	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	durar	segundo	breve	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	tardar	segundo	imperceptible	A no estándar	Léxica	Tipo de segundo
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	esperar	segundo				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (pl)	Real 1	contar	segundo				
Ser objeto de la acción de ART ~	ART ~	Real 2	ganar	segundo				
Ser objeto de la acción de ART ~	ART ~	Real 2	perder	segundo				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	arañar	segundo				
Tener ART ~ de más con respecto (a alguien)	ART ~ (a Y)	Oper 2	sacar de {ventaja/diferencia}	segundo				
Tener ART ~ de más con respecto (a alguien)	ART ~ (a Y)	Oper 2	llevar(a alguien)	segundo				
Disponer de ART ~ libre	ART ~	Oper 1	tener	segundo				
Disponer de ART ~ libre	(de ART ~)	Oper 1	disponer(de)	segundo				
Empezar ART ~ a existir/Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	-/ART ~	IncepFunc 0/IncepReal1	empezar	semana	pasada	A no estándar	Léxica	Tipo de semana
Empezar ART ~ a existir/Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	-/ART ~	IncepFunc 0/IncepReal1	iniciar(se)	semana	anterior	A no estándar	Léxica	Tipo de semana
Empezar ART ~ a existir/Empezar a hacer lo que se	-/ART ~	IncepFunc 0/IncepReal1	arrancar	semana	última	A no estándar	Léxica	Tipo de semana

6.26. Unidades de tiempo

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
espera que se haga con ART ~								
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	transcurrir	semana	presente	A no estándar	Léxica	Tipo de semana
Dejar ART ~ de existir/Dejar de hacer (algo) con ART ~	-/ART ~	FinFunc 0/FinReal 1	acabar	semana	próxima	A no estándar	Léxica	Tipo de semana
Dejar ART ~ de existir/Dejar de hacer (algo) con ART ~	-/ART ~	FinFunc 0/FinReal 1	finalizar	semana	siguiente	A no estándar	Léxica	Tipo de semana
Empezar ART ~ a existir/Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	-/ART ~	IncepFunc 0/IncepReal1	comenzar	semana	santa	A no estándar	Léxica	Tipo de semana
Dejar ART ~ de existir/Dejar de hacer (algo) con ART ~	-/ART ~	FinFunc 0/FinReal 1	terminar	semana				
Dejar ART ~ de existir	-/ART ~	FinFunc 0/	acabar(se)	siglo	pasado	A no estándar	Léxica	Tipo de siglo
Empezar ART ~ a existir/Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	-/ART ~	IncepFunc 0/IncepReal1	empezar	siglo	presente	A no estándar	Léxica	Tipo de siglo
Dejar ART ~ de existir/Dejar de hacer (algo) con ART ~	-/ART ~	FinFunc 0/FinReal 1	terminar	siglo	anterior	A no estándar	Léxica	Tipo de siglo
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	discurrir	siglo	próximo	A no estándar	Léxica	Tipo de siglo
Continuar ART ~ existiendo/Continuar haciendo lo que se espera con ART ~	-/ART ~	ContFunc 0/ContReal 1	pasar	siglo	lejano	A no estándar	Léxica	Tipo de siglo
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	transcurrir	siglo	venidero	A no estándar	Léxica	Tipo de siglo
Dejar de hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	FinReal 1	cerrar	siglo	actual	A no estándar	Léxica	Tipo de siglo
Causar que ART ~ exista de nuevo	ART ~	CausDenuevoFunc 0	revivir	siglo	esplendoroso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Existir ART ~	(de ART ~)	Func 0	datar(de)	siglo	dorado	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Causar que ART ~ exista de nuevo	(a ART ~)	CausDenuevoFunc 0	remontarse(a)	siglo	glorioso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(con ART ~)	Real 1	ir(con)	siglo	aciago	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				siglo	funesto	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				siglo	interminable	Magn_tam magnusAntiver	Fun Cuant +/Antiver	Más grande de lo conveniente
				siglo	crucial	A no estándar	Léxica	Importante
Continuar ART ~ existiendo/Continuar haciendo lo que se espera con ART ~	-/ART ~	ContFunc 0/ContReal 1	pasar	tarde	despejada	A no estándar	Léxica	Tipo de tarde
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	avanzar	tarde	templada	A no estándar	Léxica	Tipo de tarde

6.26. Unidades de tiempo								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	transcurrir	tarde	soleada	A no estándar	Léxica	Tipo de tarde
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	discurrir	tarde	luminosa	A no estándar	Léxica	Tipo de tarde
Dejar ART ~ de existir	-	FinFunc 0	declinar	tarde	plácida	Pos	Léxica	Agradable
Dejar ART ~ de existir	-	FinFunc 0	caer	tarde	tranquila	A no estándar	Léxica	Tipo de tarde
Oscurecerse ART ~	-	V no estándar	nublarse	tarde	apacible	Pos	Léxica	Agradable
Aclararse ART ~	-	V no estándar	despejarse	tarde	alegre	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer (algo) con ART ~	ART ~ (a Y)	Labreal 13	dedicar(a algo)	tarde	magnífica	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer (algo) con ART ~	ART ~ (a Y)	Labreal 13	destinar(a algo)	tarde	esplendorosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	aprovechar	tarde	inolvidable	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Gozar de ART ~	ART ~	V no estándar	disfrutar	tarde	sombría	A no estándar	Léxica	Tipo de tarde
Causar que ART ~ sea peor	ART ~	CausPredPejor	perder	tarde	lluviosa	A no estándar	Léxica	Tipo de tarde
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	ocupar	tarde	fría	A no estándar	Léxica	Tipo de tarde
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	emplear	tarde	desapacible	AntiPos	Léxica	Desagradable
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	librar	tarde	triste	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				tarde	agitada	A no estándar	Léxica	Tipo de tarde
				tarde	movida	A no estándar	Léxica	Tipo de tarde
				tarde	ajetreada	A no estándar	Léxica	Tipo de tarde
				tarde	de locos	AntiPos	Léxica	Alterada
				tarde	de perros	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				tarde	de fiesta	A no estándar	Léxica	Tipo de tarde
				tarde	libre	A no estándar	Léxica	Tipo de tarde
				tarde	feriada	A no estándar	Léxica	Tipo de tarde
				tarde	de toros	A no estándar	Léxica	Tipo de tarde
Empezar ART ~ a existir/Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	-/ART ~	IncepFunc 0/IncepReal1	abrir	temporada	breve	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Hacer por primera vez lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	PorprimeravezReal 1	inaugurar	temporada	larga	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Empezar ART ~ a existir/Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	-/ART ~	IncepFunc 0/IncepReal1	comenzar	temporada	tranquila	Pos	Léxica	Agradable

6.26. Unidades de tiempo								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Dejar ART ~ de existir	-/ART ~	FinFunc 0/FinReal 1	terminar	temporada	apacible	Pos	Léxica	Agradable
Dejar ART ~ de existir	-/ART ~	FinFunc 0/FinReal 1	finalizar	temporada	sin sobresaltos	Pos	Léxica	Agradable
Causar que ART ~ deje de funcionar definitivamente	ART ~	DefinitivamenteLiquFact 0	clausurar	temporada	agitada	A no estándar	Léxica	Tipo de temporada
Continuar ART ~ existiendo/Continuar haciendo lo que se espera con ART ~	-/ART ~	ContFunc 0/ContReal 1	pasar	temporada	movida	A no estándar	Léxica	Tipo de temporada
				temporada	nueva	AntiMagn_temp	Fun Cuant -	De reducida dimensión temporal
				temporada	próxima	A no estándar	Léxica	Tipo de temporada
				temporada	pasada	A no estándar	Léxica	Tipo de temporada
				temporada	anterior	A no estándar	Léxica	Tipo de temporada
				temporada	alta	A no estándar	Léxica	Tipo de temporada
				temporada	baja	A no estándar	Léxica	Tipo de temporada
Empezar ART ~ a existir/Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	-/ART ~	IncepFunc 0/IncepReal1	empezar	trienio	próximo	A no estándar	Léxica	Tipo de trienio
Empezar ART ~ a existir/Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	-/ART ~	IncepFunc 0/IncepReal1	comenzar	trienio	pasado	A no estándar	Léxica	Tipo de trienio
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	arrancar	trienio	último	A no estándar	Léxica	Tipo de trienio
Empezar ART ~ a existir/Empezar a hacer lo que se espera que se haga con ART ~	-	IncepFunc 0	iniciar(se)	trienio	presente	A no estándar	Léxica	Tipo de trienio
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	transcurrir	trienio	actual	A no estándar	Léxica	Tipo de trienio
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia	-	Fact 0	suceder(se)	trienio	siguiente	A no estándar	Léxica	Tipo de trienio
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (pl)	Real 1	acumular	trienio	anterior	A no estándar	Léxica	Tipo de trienio
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~ (pl)	Real 1	sumar	trienio	en curso	A no estándar	Léxica	Tipo de trienio
Dejar ART ~ de existir/Dejar de hacer (algo) con ART ~	-/ART ~	FinFunc 0/FinReal 1	terminar	trienio	triunfal	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Dejar ART ~ de existir/Dejar de hacer (algo) con ART ~	-/ART ~	FinFunc 0/FinReal 1	acabar	trienio	glorioso	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Dejar ART ~ de existir/Dejar de hacer (algo) con ART ~	-/ART ~	FinFunc 0/FinReal 1	finalizar	trienio	de oro	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Ser objeto de la acción de ART ~	[(por) (ART) ~ (pl)]	Real 2	cobrar(por)	trienio	constitucional	A no estándar	Léxica	Tipo de trienio

6.26. Unidades de tiempo								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(por) (ART) ~ (pl) (a Y)]	Real 2	pagar(por)	trienio	liberal	A no estándar	Léxica	Tipo de trienio
				trienio	municipal	A no estándar	Léxica	Tipo de trienio
				trienio	negro	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				trienio	catastrófico	AntiBon	Fun Cualit -	Con mala cualidad
				trienio	de servicio	A no estándar	Léxica	Tipo de trienio
				trienio	de experiencia	A no estándar	Léxica	Tipo de trienio
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	llegar	vacaciones	buenas	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	aproximarse	vacaciones	de campeonato	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	empezar	vacaciones	magníficas	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Dejar ART ~ de existir/Dejar de hacer (algo) con ART ~	-/ART ~	FinFunc 0/FinReal 1	terminar	vacaciones	extraordinarias	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	transcurrir	vacaciones	de ensueño	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	durar	vacaciones	de película	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Existir ART ~ (para alguien)	(a X)	Func 1	corresponder(a alguien)	vacaciones	inolvidables	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	pedir	vacaciones	tranquilas	Ver	Léxica	Sin alteraciones
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(ART) ~	Real 1	tomarse	vacaciones	accidentadas	AntiPos	Léxica	Alteradas
Disponer de ART ~	(ART) ~ (pl)	Oper 1	tener	vacaciones	largas	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Necesitar que ART ~ lleve a cabo una acción	(ART) ~ (pl)	Real 2	necesitar	vacaciones	cortas	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Ser merecedor de ART ~	(ART) ~ (pl)	PredAble	merecer	vacaciones	pequeñas	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	interrumpir	vacaciones	breves	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en cuanto al tamaño
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	programar	vacaciones	a medida	A no estándar	Léxica	Tipo de vacaciones
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	preparar	vacaciones	merecidas	A no estándar	Léxica	Tipo de vacaciones
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	planificar	vacaciones	próximas	A no estándar	Léxica	Tipo de vacaciones

6.26. Unidades de tiempo								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	organizar	vacaciones	pasadas	A no estándar	Léxica	Tipo de vacaciones
Reducir ART ~	ART ~	CausPredMinusFact 0	acortar	vacaciones	últimas	A no estándar	Léxica	Tipo de vacaciones
Extender ART ~	ART ~	CausPredPlusFunc 0	alargar	vacaciones	veraniegas	A no estándar	Léxica	Tipo de vacaciones
Extender ART ~	ART ~	CausPredPlusFunc 0	prolongar	vacaciones	estivales	A no estándar	Léxica	Tipo de vacaciones
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	AntiReal 1	anticipar	vacaciones	invernales	A no estándar	Léxica	Tipo de vacaciones
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	AntiReal 1	adelantar	vacaciones	navideñas	A no estándar	Léxica	Tipo de vacaciones
Hacer lo contrario de lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	AntiReal 1	retrasar	vacaciones	escolares	A no estándar	Léxica	Tipo de vacaciones
Modificar ART ~	ART ~	V no estándar	cambiar	vacaciones	parlamentarias	A no estándar	Léxica	Tipo de vacaciones
Gozar de ART ~	ART ~	V no estándar	disfrutar	vacaciones				
Continuar ART ~ existiendo/Continuar haciendo lo que se espera con ART ~	-/ART ~	ContFunc 0/ContReal 1	pasar	vacaciones				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	ART ~	Real 1	contar	vacaciones				
Gozar de ART ~	[(de) (ART) ~]	V no estándar	disfrutar(de)	vacaciones				
Gozar de ART ~	[(de) (ART) ~]	V no estándar	gozar(de)	vacaciones				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(de) (ART) ~]	Real 1	irse(de)	vacaciones				
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	[(de) (ART) ~]	Real 1	volver(de)	vacaciones				
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(de) (ART) ~ (a Y)]	Real 2	mandar(de)	vacaciones				
Existir ART ~	-	Func 0	tener lugar	velada	agradable	Pos	Léxica	Agradable
Ser objeto de/Hacer(a alguien)/una mala acción de/con ART ~	-/ART ~ (a Y)	PredPejorReal 2/CausPredPejorReal 2	frustrar(se)	velada	apacible	Pos	Léxica	Agradable
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	amenizar	velada	tranquila	Pos	Léxica	Agradable
Causar que ART ~ esté mejor	ART ~	CausPredPlusBon	animar	velada	mágica	Bon	Figur	Con hechizo
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	organizar	velada	maravillosa	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	preparar	velada	inolvidable	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Causar que ART ~ funcione peor	ART ~	CausPredPejorFact 0	aguar	velada	memorable	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Llevar a cabo una mala acción que afecta (a alguien)	ART ~ (a Y)	CausPredPejorReal 2	estropear	velada	encantadora	Bon	Figur	Con encanto

6.26. Unidades de tiempo								
GLOSA 1	**RÉGIMEN**	**F. LÉXICA 1**	**VERBO**	**U LÉXICA**	**ADJETIVO**	**F. LÉXICA 2**	**RESTRICCIÓN**	**GLOSA 2**
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	interrumpir	velada	entrañable	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Causar que ART ~ funcione peor	ART ~	CausPredPejorFact 0	deslucir	velada	diferente	A no estándar	Léxica	Tipo de velada
Gozar de ART ~	(de ART ~)	V no estándar	disfrutar(de)	velada	excitante	Bon	Fun Cualit +	Con buena cualidad
Gozar de ART ~	(de ART ~)	V no estándar	gozar(de)	velada	sorprendente	A no estándar	Léxica	Tipo de velada
Hacer lo que se espera que se haga con ART ~	(a ART ~)	Real 1	asistir(a)	velada	de fiesta	A no estándar	Léxica	Tipo de velada
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(a ART ~) (a Y)]	Real 2	invitar(a alguien)(a)	velada	literaria	A no estándar	Léxica	Tipo de velada
Hacer (a alguien) lo que se espera que se haga con ART ~	[(a ART ~) (a Y)]	Real 2	convocar(a alguien)(a)	velada	musical	A no estándar	Léxica	Tipo de velada
				velada	flamenca	A no estándar	Léxica	Tipo de velada
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	llegar	verano	caluroso	Ver	Léxica	Con altas temperaturas
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	venir	verano	tórrido	Ver	Léxica	Con altas temperaturas
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	interrumpir	verano	ardiente	AntiBon	Figur	Que arde
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	empezar	verano	asfixiante	AntiBon	Figur	Que produce asfixia
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	aproximarse	verano	sofocante	AntiBon	Figur	Que produce sofoco
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	asomar	verano	abrasador	AntiBon	Figur	Que abrasa
Empezar ART ~ a existir	-	IncepFunc 0	despuntar	verano	achicharrante	AntiBon	Figur	Que achicharra
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	avanzar	verano	adormecedor	A no estándar	Léxica	Tipo de verano
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma insatisfactoria	-	AntiBonFact 0	adelantar(se)	verano	lánguido	A no estándar	Léxica	Tipo de verano
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma insatisfactoria	-	AntiBonFact 0	anticipar(se)	verano	tenue	A no estándar	Léxica	Tipo de verano
Llevar a cabo ART ~ una actividad propia de forma insatisfactoria	-	AntiBonFact 0	retrasar(se)	verano	tibio	A no estándar	Léxica	Tipo de verano
Dejar ART ~ de existir/ Dejar de hacer (algo) con ART ~	-/ART ~	FinFunc 0/FinReal 1	irse	verano	suave	A no estándar	Léxica	Tipo de verano
Dejar ART ~ de existir/ Dejar de hacer (algo) con ART ~	-/ART ~	FinFunc 0/FinReal 1	terminar	verano	tormentoso	A no estándar	Léxica	Tipo de verano
Dejar ART ~ de existir/ Dejar de hacer (algo) con ART ~	-/ART ~	FinFunc 0/FinReal 1	agonizar	verano	corto	AntiMagn_tam magnus	Fun Cuant -	De reducida dimensión en

6.26. Unidades de tiempo

GLOSA 1	RÉGIMEN	F. LÉXICA 1	VERBO	U LÉXICA	ADJETIVO	F. LÉXICA 2	RESTRICCIÓN	GLOSA 2
								cuanto al tamaño
Continuar ART ~ existiendo/Continuar haciendo lo que se espera con ART ~	-/ART ~	ContFunc 0/ContReal 1	pasar	verano	largo	Magn_tam magnus	Fun Cuant +	De gran dimensión en cuanto al tamaño
Continuar ART ~ existiendo	-	ContFunc 0	transcurrir	verano	pasado	A no estándar	Léxica	Tipo de verano
Ser objeto de la acción de ART ~	ART ~	Real 2	recibir	verano	próximo	A no estándar	Léxica	Tipo de verano
Causar que ART ~ deje de existir	ART ~	LiquFunc 0	despedir	verano	último	A no estándar	Léxica	Tipo de verano
Ser objeto de la acción de ART ~	ART ~	Real 2	esperar	verano	polar	A no estándar	Léxica	Tipo de verano
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	organizar	verano	ártico	A no estándar	Léxica	Tipo de verano
Preparar el funcionamiento de ART ~	ART ~	PreparReal 1	planificar	verano	antártico	A no estándar	Léxica	Tipo de verano
Llevar a cabo ART ~ una mala actividad que afecta (a alguien)	(a X)	PredPejorFact 1	amargar(a alguien)	verano	austral	A no estándar	Léxica	Tipo de verano
Llevar a cabo ART ~ una mala actividad que afecta (a alguien)	(a X)	PredPejorFact 1	estropear(a alguien)	verano	musical	A no estándar	Léxica	Tipo de verano
Gozar de ART ~	(de ART ~)	V no estándar	disfrutar(de)	verano	cultural	A no estándar	Léxica	Tipo de verano
				verano	deportivo	A no estándar	Léxica	Tipo de verano
				vigilia[víspera de un evento]	pascual	A no estándar	Léxica	Tipo de vigilia[víspera de un evento]
				vigilia[víspera de un evento]	de plegaria	A no estándar	Léxica	Tipo de vigilia[víspera de un evento]
				vigilia[víspera de un evento]	de oración	A no estándar	Léxica	Tipo de vigilia[víspera de un evento]
				vigilia[víspera de un evento]	de Navidad	A no estándar	Léxica	Tipo de vigilia[víspera de un evento]
				vigilia[víspera de un evento]	de festivo	A no estándar	Léxica	Tipo de vigilia[víspera de un evento]
				vigilia[víspera de un evento]	electoral	A no estándar	Léxica	Tipo de vigilia[víspera de un evento]

BIBLIOGRAFÍA

DICCIONARIOS

ALONSO RAMOS, M. (2005): *Diccionario de colocaciones del español.* http: //www.dicesp.com/

BOSQUE MUÑOZ, I. (dir.) (2006): *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo.* Madrid: SM.

BOSQUE MUÑOZ, I. (dir.) (2004): *Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo.* Madrid: SM.

MELČUK, I. ET AL. (1984/1988/1992/1999) (4 vols.): *Dictionnaire Explicatif et Combinatoire du Français Contemporain. Recherches lexico-sémantiques I-IV.* Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. (2005): Diccionario panhispánico de dudas. Madrid: Santillana. Disponible en: http://lema.rae.es/dpd/srv/search?id=ctMgM8Bp2D6ELPuNfg

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO RAMOS, M. (2015): "El Diccionario de Colocaciones del Español: una puesta al día ". *Estudios de Lexicografía,* 5: 103- 122. Disponible en: http://www.grupolys.org/biblioteca/Alo2015a.pdf

ALONSO RAMOS, M. (2013): "Colocaciones, diccionario y corpus de aprendices", en M. Casas Gómez (dir.) y R. Vela Sánchez (ed.), *Eugenio Coseriu, in memoriam, XIV Jornadas de Lingüística.* Cádiz: Servicio de publicaciones Universidad de Cádiz, 57-71. Disponible en: http://www.dicesp.com/app/webroot/files/file/Colocaciones,%20diccionario%20y%20corpus%20de%20aprendices.pdf

ALONSO RAMOS, M. (2012 a): "Naturaleza semántica de las colocaciones verbales", en J. Apresjan,I. Boguslavsky, M-C L'Homme, L. Iomdin, J. Milicevic, A. Polguère y L. Wanner (eds.), *Meaning, Texts*

and other Exciting Things, Festschrift in Honour of Igor Mel'čuk. Moscow: Jazyki slavjanskoj kultury,15-29.

Disponible en : http://www.ruslang.ru/doc/melchuk_festschrift2012/Ramos.pdf

ALONSO RAMOS, M. (2012 b): "Explorando la frecuencia léxica para el *Diccionario de colocaciones del español* ", en Jiménez Juliá et al. (eds.), *Cum corde et in nova grammatica: Estudios ofrecidos a Guillermo Rojo.* Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela,19-40. Disponible en:

http://www.dicesp.com/app/webroot/files/file/Alonso%20Ramos%202012%20frecuencias%20DiCE.pdf

ALONSO RAMOS, M. (2010): "No importa si la llamas colocación o no, descríbela", en C. Mellado et al. (eds.), *La fraseografía del S. XXI: Nuevas propuestas para el español y el alemán.* Berlin: Frank & Timme, Berlin,55-80. Disponible en: http://www.dicesp.com/app/webroot/files/file/Alonso%202010(1).pdf

ALONSO RAMOS, M. (2007a): "Actantes y colocaciones". *Nueva Revista de Filología Hispánica,* 55:2, 435-458.

ALONSO RAMOS, M. (2007b): "Towards the Synthesis of Support Verb Constructions:Distribution of Syntactic Actants between the Verb and the Noun ", en Leo Wanner (ed.), *Selected Lexical and Grammatical Issues in Meaning-Text Theory. In Honour of Igor Mel'čuk. Studies in Language Companion Series,* 84. Amsterdam: John Benjamins, 93-133. Disponible en: http://www.grupolys.org/biblioteca/Alo2007e.pdf

ALONSO RAMOS, M. (2006): "Glosas para las colocaciones en el Diccionario de Colocaciones del Español", en M. Alonso Ramos (ed.) , *Diccionario y Fraseología.* La Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Coruña, Anejo de la Revista de Lexicografía, pp. 59. Disponible en: http://www.grupolys.org/biblioteca/Alo2006a.pdf

ALONSO RAMOS, M. (2004): "Elaboración del *Diccionario de colocaciones del español y sus aplicaciones",* en P. Bataner y J. de Cesaris (eds.), *De Lexicografía. Actes del I Simposium Internacional de Lexicografía.* Barcelona: IULA y Edicions Petició, 149-162.

ALONSO RAMOS, M. (2003): "Un vacío en la enseñanza del léxico del español como lengua extranjera: las colocaciones léxicas", en A. Braasch y C. Povlsen (eds.), *Proceedings of the Tenth EURALEX Internacional Congress, EURALEX 2002,*551-561.Disponible en:

http://www.euralex.org/elx_proceedings/Euralex2002/059_2002_V2_Margarita%20Alonso%20Ramos_Un%20vacio%20en%20la%20ensenanza%20del%20lexico%20del%20espanol%20como%20lengua%20ex.pdf

ALONSO RAMOS, M. (2000): "Verbos de apoyo, funciones léxicas y traducción automática". *Revista de Lexicografía* ,1999-2000, 6: 155-177.

ALONSO RAMOS, M. (1998): *Étude sémantico-syntaxique des constructions à verbe support,* Thèse présentée à la Faculté des études supérieures. Montréal: Université de Montréal.

ALONSO RAMOS, M. (1997): "Coocurrencia léxica y descripción lexicográfica del verbo DAR: hacia un tratamiento de los verbos soportes". *Zeitschrift fur romanische philologie* , vol. 113, nº 3: 380-417.

ALONSO RAMOS, M. (1994): "Hacia una definición del concepto de colocación: de J. R. Firth a I. A. Mel'čuk ». *Revista de Lexicografía,* 1 : 9-28.

ALONSO RAMOS, M. (1989): "Aproximación a un nuevo modelo lexicográfico: el Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain. Recherches lexico-sémantiques de Igor Mel'cuk". *Verba*, 16: 421-450.

APRESJAN, J.D. (2009): "The Theory of Lexical Functions: An Update".Disponible en : http://meaningtext.net/mtt2009/01-JApresjan.pdf

APRESJAN, J.D. y GLOVINSKAJA M.J. (2007): Two projects: English ECD and Russian Production Dictionary. Disponible en : http://cl.iitp.ru/bibitems/LF_in_ETAP.pdf

APRESJAN J.D, BOGUSLAVSKY, I. M., IOMDIN , L. L.; TSINMAN, L. L., LAZURSKY, A.,SANNIKOV, V. y SIZOV,V.(2003): "Lexical Functions as a Tool of ETAP-3". Disponible en: http://cl.iitp.ru/bibitems/LF_in_ETAP.pdf

BACQUELAINE, F. (2010): "La théorie Sens- Texte: histoire, théorie et applications", en A. M. Brito (Organização), *Gramática: história, teorias, aplicações.* Porto: Faculdade de Letras, Universidade do Porto, 99-114. Disponible en: http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8310.pdf

BARALO OTTONELLO, M. (2007): "Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas", en *Actas del Programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera 2006-2007.* Munich: Instituto Cervantes, 384-399.

BARRIOS RODRÍGUEZ, Mª A. y BELLO, L. (2011): “False Paraphrase Pairs in Spanish for Verbs and Verb+ Noun Collocations”. *Procesamiento del Lenguaje Natural*, 46, marzo 2011: 107-112. Disponible en:

http://journal.sepln.org/index.php/pln/article/view/850

BARRIOS RODRÍGUEZ, Mª A. (2010):"El dominio de las funciones léxicas en el marco de la Teoría Sentido-Texto". *Estudios de Lingüística del español (EliEs)*,30:1-477. Publicación de la tesis doctoral. Disponible en http://elies.rediris.es/elies30.

BARRIOS RODRÍGUEZ, Mª A. (2008): “Glosas de la Función Léxica *CausFunc* en la combinatoria del español”, en *El diccionario como puente entre las lenguas y culturas del mundo. Actas del II Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica.* Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 293-298.Disponible en: http://docplayer.es/416704-Glosas-de-la-funcion-lexica-causfunc-en-la-combinatoria-del-espanol.html

BARRIOS RODRÍGUEZ,Mª A. (2007a): «Diccionarios combinatorios del español: diferencias y semejanzas entre *Redes* y *Práctico*». R*edELE. Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera.* Disponible en: http://www.mec.es/redele/revista11/AuxiliadoraBarrios.pdf

BARRIOS RODRÍGUEZ, Mª A. (2007b): “The Domain of the Lexical Functions Fact 0, CausFact 0 and Real 1”. Disponible en: http://meaningtext.net/mtt2007/proceedings/08BarriosFinal.pdf

BARRIOS RODRÍGUEZ, Mª A. (2006): “Macroestructura y microestructura de un diccionario explicativo y combinatorio: diferencias con respecto a un diccionario común”. *Revista Española de Lingüística (RSEL)*, 36, 2006, 349-398.

BARRIOS RODRÍGUEZ, Mª A. (2005): “El aprendizaje de las colocaciones del español: CALLEX, una propuesta multimedia”, en A. Álvarez et al. (eds.), *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE,* Oviedo, 22-25 de septiembre de 2005, 703-712.

BUCKINGHAM, L. (2009): *Las construcciones con verbo soporte en un corpus de especialidad.* Studien zur romanischen Sprachwissenschaft und interkulturellen Kommunikation. Frankfurt am Main: Peter Lang.

BOSQUE, I. (2003): “La direccionalidad en los diccionarios combinatorios y el problema de la selección léxica”. *Lingüística Teórica: anàlisi i perspectivas,* I, 13-58.

BOSQUE, I. (2001): “Bases para un diccionario de restricciones léxicas”. *Moenia,* 7: 11-52.

DE ALBA QUIÑONES, V. (2009): “Las colocaciones. Una propuesta didáctica de aprendices de español”, en J.M. García Platero y Mª Auxiliadora Castillo Carballo (coords.), *Investigación lexicográfica para la enseñanza de lenguas.* Málaga: Universidad de Málaga, Servicio de Publicaciones, 107-126.

DE MIGUEL, E. (2008): “Construcciones con verbos de apoyo en español. De cómo entran los nombres en la órbita de los verbos” en I. Olza Moreno, M.Casado Velarde y R. González Ruiz (eds.), *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL).*Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. Departamento de Lingüística hispánica y Lenguas modernas. Disponible en:http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/21070/1/Construcciones%20con%20verbos%20de%20apoyo%20en%20español.pdf

BLANCO ESCODA, X. (2010): “Etiquetas semánticas de hecho como género próximo en la definición lexicográfica”. *Quaderns de Filologia. Estudis lingüístics,* Vol. XV: 159-178.

FABER, P. (1999): “Funciones léxicas y su aplicación en la traducción". Ponencia presentada en las *V Jornadas Internacionales sobre el estudio y la enseñanza del léxico*. Granada: Universidad de Granada. 11 pp.

FERRANDO, V. (2009): “Hacia un diccionario de colocaciones para estudiantes de ELE”, en J.M. García Platero y Mª Auxiliadora Castillo Carballo (coords.), *Investigación lexicográfica para la enseñanza de lenguas.* Málaga: Universidad de Málaga, Servicio de Publicaciones, 166-184.

GÓMEZ MOLINA, J.R. (2004a): “La subcompetencia léxico-semántica”, en J. Sánchez Lobato J. e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la Formación de Profesores.* Madrid: SGEL, 491-510.

GÓMEZ MOLINA, J. R. (2004b): “Los contenidos léxico-semánticos”, en J. Sánchez Lobato J. E I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la Formación de Profesores.* Madrid: SGEL, 789-811.

GÓMEZ MOLINA (1997): “El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica”. *Reale,* 7:69-92.

GONZÁLEZ GRUESO, F. D. (2006): “Las colocaciones en la enseñanza del español de los negocios, *MarcoEle. Revista de didáctica,* 2. Disponible en: http://www.marcoele.com/descargas/2/gonzalez-colocaciones_espanol_negocios.pdf

GONZÁLEZ IZQUIERDO, A. (2012): *Interfaz de BADELE.3000.* Trabajo Fin de Carrera. Disponible en: http://oa.upm.es/10946/1/pfc.pdf

GIRALDO,J.J.(2003): ”La Teoría Sentido Texto”, en Seminario *Léxico, Terminología y Discurso Especializado.* Institut Universitari de Lingüís tica Aplicada, marzo de 2003. Disponible en: http://www.iula.upf.edu/materials/030313giraldo.pdf

HIGUERAS GARCÍA, M. (2007): *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera.* Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Centro de Investigación y Documentación Educativa.

HIGUERAS GARCÍA, M. (2005): “Necesidad de un diccionario de colocaciones para aprendientes de ELE” , en M. Castillo. et al. (eds.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE.* Sevilla: Universidad de Sevilla,480-490.

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español.* Disponible en: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

KOIKE, K. (2001): *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico.* Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, Takushoku University.

LÓPEZ GARCÍA, Á. (2005): *Gramática cognitiva para profesores de español L2.* Madrid: Arco/Libros.

LOZANO, Y. (2010): “Diccionarios combinatorios: una herramienta imprescindible para los traductores” en L. González et al. (coords.), Actas del IV Congreso “ El español, lengua de traducción ”. Madrid: Esletra, 479-483. Disponible en : http://cvc.cervantes.es/lengua/esletra/pdf/04/050_lozano.pdf

LUQUE DURÁN. J.D. Y MANJÓN POZAS, F.J. (1997): “Los diccionarios explicativo-combinatorios de la Escuela Semántica de Moscú-Montreal”, en J.D. Luque Durán y A. Pamies Bertrán (eds.), *Problemas de Lexicología y Lexicografía.* Granada*:* Granada Lingüística y Método Ediciones.

LUQUE DURÁN, J.D. Y MANJÓN POZAS, F. J. (1996) : “Un ejemplo de diccionario explicativo-combinatorio del español ”, en J.D. Luque Durán y F.J. Manjón Pozas (eds.), *Estudios de Lexicología y creatividad léxica, III Jornadas sobre estudio y enseñanza del léxico In memoriam Leocadio Martín Mingorance.* Granada: Lingüística y Método Ediciones.

MELČUK, I. (2006): “Colocaciones en el diccionario”, en M. Alonso Ramos (ed.), *Diccionarios y fraseología.* Anexos de Revista de Lexicografía. A Coruña: Servicio de Publicaciones Universidade da Coruña, 11-43.

MELČUK, I. (2004a): “Actants in semantics and syntax I: Actants in semantics”. *Linguistics,* 42:1, 1-66.

MELČUK, I. (2004b): “Actants in semantics and syntax II: Actants in syntax”. *Linguistics,* 42:2, 247-291.

MELČUK, I. (2001): “Fraseología y diccionario en la lingüística moderna”, en I. Uzcanga et al. (eds.) . *Presencia y renovación de la lingüística francesa.* Salamanca: Universidad de Salamanca, 267-310.

MELČUK, I., CLAS, A. y POLGUÈRE, A. (1995). *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire.* Lovaina la Nueva: Duclot.

MELČUK, I. (1992): “Semantic primitives from the Viewpoint of the Meaning-Text Linguistic Theory ”. *Quaderni di semantica,* a X, 1, giugno, 65-102.

MILIĆEVIĆ, J. (2009) :“ Lexical Functions and Paraphrasing Rules as a Bridge between L1 and L2 ” en *Online Proceedings of the Conference 'First and Second Languages. Exploring the Relationship in Pedagogy-related Contexts' .* Disponible en: http://www.meaningtext.net/mtt2013/proceedings_MTT13.pdf

OROL GONZÁLEZ,A.(2015) : “Construcción de una lista de colocaciones para medir la competencia colocacional”,e-*Aesla.*Centro Virtual Cervantes, 1. Disponible en: http://www.grupolys.org/biblioteca/Oro2015a.pdf

PÉREZ SERRANO, M. (2014): “Análisis de errores colocacionales en un corpus de aprendientes de ELE”. *MarcoELE. Revista de didáctica español como lengua extranjera,* 19. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/19/perez-colocaciones.pdf

POLGUÈRE, A. (2011): “Classification sémantique des lexies fondée sur le paraphrasage”. *Cahiers de lexicologie* ,98: 197-211.

POLGUÈRE, A. (2002): “ Modélisation des liens lexicaux au moyen des fonctions lexicales” *TALN,* Nancy, 24-27 juin. Disponible en: http://www.loria.fr/projets/JEP-TALN/actes/TALN/tutoriels/Tutoriel02.pdf

RUIZ MARTÍNEZ, A.M. (2006): “REDES. Diccionario combinatorio del español contemporáneo como herramienta para la enseñanza del léxico en L2”.*Lingüística en la Red,* IV, 11 pp. Disponible en :

http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_21092006.pdf

SANROMÁN VILAS, B. (2009): “Del sentido a la expresión: los actantes en una clase de predicados nominales”, en L. Fant , J. Falk, M. Bernal y F. Ferrando Melià (eds.). *Actas del II Congreso de*

Hispanistas y Lusitanistas Nórdicos: Actas do II Congresso de Hispanistas e Lusitanistas Nórdicos, Estocolmo: Universidad de Estocolmo, 246-259.Disponible en:http://www.dicesp.com/app/webroot/files/file/SanRomán%202009a.pdf

SERRA SEPÚLVEDA, S. (2009): "Las restricciones de selección en los diccionarios generales de lengua española". *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*, tomo XLIV, Nº 2, pp. 187-213. Disponible en:http://www.scielo.cl/pdf/bfilol/v44n2/art07.pdf

SOTO ANDIÓN, X. (2011): "El experimentante: aproximación semántico-sintáctica". *Boletín de Filología,* Tomo XLVI, 2, 167-196.

STELA VALENTE, R. La "Lexicologie explicative et combinatoire" dans le traitement des unités lexicales spécialisées. Thèse. Université de Montréal, 2002. Disponible en:

https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6732/these.pdf

La creación léxica en el ámbito del enoturismo y su inclusión en obras lexicográficas y en manuales de español para fines específicos

Máster Universitario en Español e Inglés como Segunda Lengua / Lengua extranjera

Autora: Carolina Sabater Abad
Tutora: Isabel Santamaría Pérez

Alicante 2016

A mi tutora, Isabel Santamaría,
por su gran profesionalidad.
A mis padres, por animarme siempre a seguir adelante.
A mi hermana y a Nachi, por ser tan incondicionales.

RESUM

Davant les noves realitats que se succeeixen contínuament, la llengua espanyola, mitjançant els diferents recursos lexicogenètics, anomena nous vocables que són els neologismes. Aquest estudi pretén analitzar quin és el procés de creació lèxica més habitual en la llengua espanyola dins de l'àmbit específic del turisme i, més en concret, del turisme del vi des d'un punt de vista sincrònic. Per això, hem seleccionat un corpus de 45 neologismes en aquest camp a través dels quals comprovarem el procés de formació neològica més habitual. De la mateixa manera, volem examinar la presència d'aquestes veus neològiques en les obres lexicogràfiques, així com, la seua incorporació als manuals d'espanyol per a estrangers específics del turisme. Finalment, verificarem també la seua freqüència i l'any d'aparició a Internet per a valorar l'ús social que se li dóna a aquests termes. Els resultats obtinguts indiquen que la inclinació de la creació lèxica en espanyol s'orienta, en àmbits especialitzats com l'enoturisme, cap a l'ús dels cultismes.

Paraules clau: enoturisme, creació lèxica, neologismes en ELE, turisme del vi, composició culta.

RESUMEN

Ante las nuevas realidades que se suceden continuamente, la lengua española, a través de diferentes recursos léxico-genéticos, nombra nuevos vocablos que son los neologismos. Este estudio pretende analizar cuál es el proceso de creación léxica más habitual en la lengua española dentro del ámbito específico del turismo y, más en concreto, del turismo del vino desde un punto de vista sincrónico. Para ello, hemos seleccionado un corpus de 45 neologismos en dicho campo mediante los cuales comprobaremos el proceso de formación neológica más habitual. De igual modo, queremos examinar la presencia de estas voces neológicas en las obras lexicográficas, así como, su incorporación a los manuales de español para extranjeros específicos de turismo. Finalmente, verificaremos también su frecuencia y año de aparición en Internet para valorar el uso social que se le da a estos términos. Los resultados obtenidos indican que la inclinación de la creación léxica en español se orienta, en ámbitos especializados como el enoturismo, hacia el uso de los cultismos.

Palabras clave: enoturismo, creación léxica, neologismos en ELE, turismo del vino, composición culta.

ABSTRACT

To the new realities that occur continuously, the Spanish language, through various lexical-genetic resources, names new words that are neologisms. This study aims to analyse which is the most common process of lexical creation in the Spanish language within the specific field of tourism, in particular, wine tourism from a synchronic point of view. To this end, we have selected a corpus of 45 neologisms in this field whereby we will check the most common process of neologistical formation. Similarly, we want to examine the presence of these voices in lexicographical works, as well as their incorporation into Spanish manuals for foreigners specifically regarding the area of tourism. Finally, we will also check their frequency and year of occurrence on the Internet to assess the social use given to these terms. The results obtained indicate that the inclination of the lexical creation in Spanish is oriented, in specialised areas like wine tourism, to the use of non-native compound words.

Key words: wine tourism, lexical creation, neologisms in ELE, non-native compound words.

ÍNDICE

1. Introducción 8
1.1. Objetivos 11
1.2. Metodología 13
1.3. Estructura del trabajo 17
2. Estado de la cuestión 19
2.1. Neología y neologismos: definición y delimitación. 19
2.2. Clasificación de los neologismos 22
2.3. Obras lexicográficas ante el neologismo 24
2.4. Valor de un diccionario como instrumento de aprendizaje 29
3. Análisis de los neologismos 37
3.1. Descripción del corpus 37
3.2. Presencia de neologismos en obras lexicográficas seleccionadas. 50
3.2.1. Diccionarios monolingües (ver anexo 2) 52
3.2.2. Diccionarios monolingües de aprendizaje (ver anexo 3) 54
3.2.3. Diccionarios específicos de turismo (ver anexo 4) 56
3.2.4. Diccionarios de neologismos (ver anexo 5) 59
3.3. Presencia de neologismos en manuales ELE. 64
3.4. Año y frecuencia de aparición del corpus en Internet. 66
3.5. Resultados del análisis 78
3.5.1. Creación léxica 78
3.5.2. Diccionarios. 82
3.5.3. Manuales ELE. 83
3.5.4. Internet. 83
4. Conclusiones 85
5. Bibliografía 89
6. Anexos 94

1. Introducción

> "El seguimiento de un neologismo, su hoja de ruta, indica por dónde pasan los intereses de la sociedad, los valores imperantes, sus descubrimientos. Sirve para contar la historia porque él mismo indica la dirección de la mirada."
> Anaine (2009)

Este trabajo que presentamos es el resultado de un estudio sobre la creación léxica y su incorporación a obras lexicográficas y manuales en el turismo y, más en concreto, en el enoturismo. Analizaremos nuestra lengua en un ámbito y momento determinados, es decir, desde un punto de vista sincrónico. A través del mismo, conjugamos dos campos apasionantes como son la lengua y el ocio en el turismo y vemos cómo los dos van de la mano. Existe una realidad simbiótica entre ambos ya que el turismo da vida a una lengua y la lengua da realidad al turismo. Así pues, ante los rápidos cambios que experimenta nuestro mundo, "la lengua solo tiene una salida: incorporar un elemento léxico en su sistema que dé cuenta de cada concepto" (Guerrero 1995:7).

Acabada la carrera de Traducción e Interpretación de Francés por la Universidad de Alicante, decidí continuar mis estudios de pedagogía en dicha lengua, así fue como, poco a poco, me introduje en el mundo de la docencia en niveles de secundaria y bachiller en la Comunidad Valenciana. Al cabo de un par de años y para ampliar mi formación y con ella mis perspectivas laborales, me dispuse a empezar este máster que hoy, con la consecución de su correspondiente asignatura Trabajo Final de Máster, llega a su fin. Han sido dos años de descubrimientos docentes, de interesantes clases maestras que invitaban a la reflexión, de creatividad y de esfuerzo y, sobre todo, de razonar cuál es o debería ser la tarea del profesor, en nuestro caso, profesor de Español como Lengua Extranjera. Por ello, es aquí donde me gustaría resaltar la siguiente cita que ha ido calando en nosotros, alumnos, y que puede resumir dicha tarea: "Tell me and I forget, teach me and I may remember, involve me and I learn"[1] (Confucio, 312-230 A.C. Citado en Zun, 2012).

[1] *Cuéntame y olvidaré, enséñame y puede que recuerde, involúcrame y aprenderé.* Traducción propia.

La elección del tema de este trabajo viene dada por la necesidad de nuevos términos en un ámbito que cada vez va teniendo más relevancia. En principio, este estudio iba a ir orientado al análisis de la creación léxica en el campo del turismo en general, pero, a medida que íbamos profundizando en el mismo, vimos una fuente inagotable de neologismos más específicos en el turismo del vino, también llamado enoturismo. Éste entremezcla dos actividades económicas dispares: el turismo y la producción del vino, ambas con un importante peso para la economía española actual. Por este motivo, porque nos entusiasma la idea de aunar lengua y vino, por ser un asunto que cada día tiene más adeptos y por ser también una parcela de ocio que, en los últimos años, ha generado nuevas realidades con su consiguiente creación léxica, hemos elegido este tema. Prueba de ello, es la creciente oferta hotelera, gastronómica, de turismo rural y ecológico que se ha producido en torno a bodegas y viñedos. Sin ir más lejos, últimamente, hemos asistido a la creación de nuevas denominaciones de origen y, especialmente, a la proliferación de las llamadas Rutas del Vino, por ejemplo, la de Alicante.

El vino siempre ha sido un elemento clave dentro de nuestra cultura pero es con la creación en 1994 de la Asociación Española de Ciudades del Vino (ACEVIN) cuando éste adquiere más relevancia. En el año 2000 la Secretaría General de Turismo elabora y presenta el Plan Integral de Turismo Español 2000-2006 (PICTE), en el que podemos destacar que uno de sus objetivos era trabajar en el diseño de la oferta de productos turísticos y en su creación y desarrollo con la finalidad de avanzar en la diversificación y la desestacionalización de la actividad turística española. En la actualidad, se sigue promoviendo la puesta en valor del vino como producto turístico a través del Plan de Turismo 2020 donde, entre sus líneas estratégicas, se observa la promoción y creación de experiencias y vivencias para un turista cada vez más dinámico, al tiempo que fomenta el desarrollo socioeconómico de las zonas vitivinícolas. Así, la Secretaria General de Turismo (2000) define la Ruta del Vino como:

> (…) la integración bajo un mismo concepto temático de los recursos y los servicios turísticos de interés existentes y potenciales, de una zona vitivinícola, planteados desde la autenticidad

> y la vocación vivencial, con el fin de construir un producto desde la identidad propia del destino, de facilitar la comercialización conjunta de toda la zona y de garantizar el nivel de satisfacción de la demanda, impulsando así el desarrollo económico-social integral de la misma.

Las Rutas del Vino de España suman un total de 22 rutas, 16 están certificadas y 6 en proceso de certificación.

El sector del turismo del vino, que brinda además grandes oportunidades para el desarrollo económico de las regiones, ha impulsado el turismo rural. La evolución del turismo en España ha estado basada en el producto de sol y playa que, de acuerdo con Baños (1998:88), "tiene como principales características su carácter masivo, escasa especialización de los productos y orientación a segmentos de demanda de clase social media-baja". Mientras que el enoturismo trata de dar respuesta a nuevas tendencias y da la posibilidad de que otros sectores se desarrollen, así como que los que practican este tipo de turismo lo hagan de manera activa. De este modo, Elías (2012:36) denomina turismo activo "aquel en el que el turista tiene interés por interactuar, conocer y apreciar la naturaleza y la cultura de sus anfitriones, con una actitud y compromiso de respetar y participar en la conservación de esos recursos". Para Beltrán (2010:51) el enoturismo: "Se trata de un turismo de calidad lejos de las aglomeraciones, que promueve un cultivo hedonista de la persona combinando tradición y modernidad con naturaleza, arte y una buena mesa."

Este sector, que en los últimos años está teniendo numerosos discípulos, necesitó en su momento y aún sigue necesitando nombrar nuevas realidades que se van generado como consecuencia de los cambios y de su apogeo. Para ello, la lengua dispone de diferentes mecanismos que nos permiten crear nuevas palabras y la neología es la disciplina que se encarga de estudiar esas creaciones léxicas. Una característica importante de las lenguas es su evolución. Las lenguas, como elementos vivos y dinámicos, nacen, cambian, dejan descendencia y se subdividen desde todos los niveles: fonético, gramatical y léxico-semántico. Una lengua en la que no se producen estos cambios o esta evolución es una lengua muerta, como ocurre actualmente con el latín. Isabel Santamaría (2016:203) dice lo siguiente sobre la creación léxica del español:

> El español no es ahora más innovador o más permeable a la innovación léxica que antes, sino que responde a las necesidades de una sociedad que ha cambiado en los últimos años, y esos

> cambios han venido acompañados de la creación de nuevas palabras para designar nuevas realidades.

En consecuencia, la unión de la neología junto con el ámbito lúdico del enoturismo nos ha parecido una combinación perfecta para desarrollar nuestro trabajo. Así, en el presente estudio trataremos, por una parte, de hacer una aproximación a la creación léxica del español en el ámbito del turismo del vino y, por otra, también comprobaremos cómo dichos términos seleccionados se incorporan o no en obras lexicográficas diversas y en manuales de Español como Lengua Extranjera[2]. Para ello, a través de un corpus seleccionado de 45 términos, analizaremos y extraeremos conclusiones sobre los resultados obtenidos. Asimismo, en el estado de la cuestión, estudiaremos aspectos de la neología desde el punto de vista de lingüistas, lexicógrafos y diccionaristas.

1.1. Objetivos

Como ya hemos comentado anteriormente, la lengua evoluciona y la creación léxica es la expresión más clara de dicha evolución. En los últimos años, los lenguajes de especialidad como la economía, la medicina, la informática e incluso la política, entre otros, han experimentado una importante renovación e innovación. El turismo también ha creado numerosos términos que a día de hoy están incorporados en el lenguaje habitual, por ejemplo: *bungalow* y *camping.* Sin embargo, en este estudio nos vamos a centrar en una parte específica del turismo: el enoturismo.

De esta manera, nos planteamos como **objetivo general** de nuestro trabajo observar cuál es el mecanismo o procedimiento de creación léxica más habitual en el campo del turismo del vino en el español actual.

Para alcanzar nuestro objetivo general y comprobar la difusión de estas voces y su nivel de implantación en la lengua, nos hemos planteado **objetivos específicos**:

[2] A partir de ahora los llamaremos manuales ELE.

- Valorar la presencia de estas voces neológicas en diccionarios, verificando si los diferentes recursos lexicográficos, tanto diccionarios generales como específicos del ámbito, dan cuenta de estas innovaciones y las registran.
- Comprobar si los manuales de ELE específicos del turismo recogen este tipo de léxico.
- Explorar su nivel de difusión en Internet a través de la frecuencia y año de aparición.
- Valorar la permeabilidad del ámbito académico respecto al uso social de este corpus neológico, considerando su presencia en Internet.

Como punto de partida a nuestro estudio, podemos plantear las siguientes cuestiones:

Con respecto a los formantes cultos en el ámbito científico, cabe destacar que este lenguaje está formado básicamente por componentes greco-latinos y es que según Moral Lozano (20009:1): "El legado lingüístico de las lenguas clásicas en general y del griego en particular a la lengua española es innegable al mismo tiempo que valioso". Si existe un área concreta donde esa herencia es especialmente perceptible, ésta es la medicina. Las lenguas clásicas, principalmente el griego, introdujeron un sistema de creación de terminología científica que el mundo occidental ha valorado y conservado. Por este motivo, nuestro estudio pretende comprobar si, al igual que ocurre en ámbitos como la medicina, en otros sectores menos específicos como el que nos ocupa, el proceso de creación léxica se genera principalmente mediante los cultismos.

En cuanto al campo del léxico del turismo en general, podemos observar como los extranjerismos son frecuentemente adaptados o incorporados a nuestra lengua. Calvi (2001:1)[3] dice que "La marcada dimensión internacional del turismo repercute inevitablemente sobre el léxico que lo caracteriza, constituido frecuentemente por internacionalismos, la mayoría de origen anglosajón.". Medina López (1998:32) afirma que "la presencia del inglés es muy fuerte en los nombres de los centros hoteleros de las zonas más turísticas, que presentan a menudo, por ejemplo, los elementos *garden* y *park*." Asimismo, se observa que la adopción de extranjerismos, especialmente del inglés, es significativa en el turismo deportivo (*trekking*, *rafting* y *windsurf*).

[3] Artículo traducido por Germana D'Amico y Chiara Pasquini, del III capítulo del volumen de M. V. Calvi, *Il linguaggio spagnolo del turismo*, Viareggio, Baroni, 2000.

Sin embargo, hoy en día, en el ámbito del turismo se aprecia una inclinación distinta, podemos ver una preferencia por los aspectos culturales también a nivel lingüístico, por ello, percibimos el uso de palabras de tipo tradicional y local. Calvi afirma también que "en el lenguaje del turismo se registra una marcada tendencia a privilegiar cultismos y registros elevados" (2001:2).

En cuanto a los diccionarios, podemos presuponer que los que funcionan en línea, por su formato, tendrán una mayor predisposición a la actualización de términos. Sin embargo, con respecto a los que funcionen en papel, creemos que el proceso de reajustar nuevas palabras será más largo y tedioso, por ello, serán menos proclives a la actualización.

1.2. Metodología

La metodología empleada ha sido cuantitativa y cualitativa. La primera nos permite, a través de las gráficas y de los datos numéricos, la cuantificación y el tratamiento de nuestros resultados. Mientras que la cualitativa valora aspectos que no son susceptibles de cuantificación. Por otra parte, destacamos el enfoque exploratorio, ya que éste hace posible que indaguemos sobre la situación general de la creación léxica en el ámbito del enoturismo.

Asimismo, los resultados planteados son la consecuencia de un análisis descriptivo, metodología que nos posibilita indagar pormenorizadamente en nuestros casos de estudio. Se ha realizado un examen de la situación de dichos términos en distintas obras lexicográficas, manuales ELE e Internet.

El estudio se ha llevado a cabo en las siguientes fases:

- Configuración de un corpus de términos que desde el punto de vista intuitivo hemos considerado neológicos.

- Cribado de neologismos siguiendo el criterio lexicográfico mediante la consulta en el Diccionario de la Real Academia Española[4] en su versión en línea.
- Verificación de su aparición en otras obras lexicográficas de diferente tipo: monolingües, de aprendizaje, especializadas y neológicas.
- Verificación de presencia en manuales ELE.
- Comprobación de su uso en Internet y año de aparición[5].
- Análisis de la formación de estos términos.

Con respecto a la configuración del corpus, es necesario comentar que la tarea de delimitar términos exclusivamente del turismo del vino no ha sido fácil, ya que éstos muchas veces se entremezclaban con otros campos ajenos al mismo debido a la gran diversificación del fenómeno turístico. Por esta razón, podemos hablar de vocablos referidos al turismo pero también a otros campos como el gastronómico, el cultural, el deportivo, el de los transportes, etc. Prueba de ello es que en nuestra selección de palabras, tenemos términos pertenecientes a la enología pero también al campo de la hospedería, éstos son: *casa-bodega*, *hoteles-bodega* y *cortijo-lagar*; así como, relativos también al ámbito cultural: *bodega-museo*.

Cabe destacar que los términos inicialmente seleccionados han sido extraídos de páginas web asociadas a las rutas del vino de diversas denominaciones de origen, páginas web de turismo rural, de bodegas, de venta online de productos relacionados con el mundo del vino y de blogs especializados. Para poder determinar si se trataba de unidades neológicas, las hemos cribado siguiendo el criterio propuesto por Cabré[6] (2004:3) que afirma que la no inclusión de dichos términos en los diccionarios de referencia hace que los podamos plantear como neologismos. También Alvar, autor de *El Diccionario de voces del español actual* y del *Nuevo diccionario de voces del uso actual*, admite que se apoyó en la aparición o no de las nuevas voces en el DRAE para determinar su carácter neológico, pues "se entiende que el diccionario académico es el punto de referencia incuestionable" (Hernández 2006:117). Por ello, en nuestro trabajo hemos considerado como diccionario de referencia la versión online del DRAE y hemos estimado neologismo los términos que no aparecen en el mismo.

[4] A partir de ahora la llamaremos DRAE.
[5] A fecha de 29-04-20016.
[6] Nos parece interesante destacar en este punto la labor de Teresa Cabré por su valiosa aportación al mundo de la neología, siendo una de las creadoras del Observatorio de Neología (OBNEO) y su directora durante 25 años.

El siguiente paso consistió, por una parte, en comprobar, mediante la consulta de obras lexicográficas de diverso tipo, si las voces identificadas como neológicas aparecían en los diccionarios monolingües, de aprendizaje, especializados y de neologismos (anexos 2, 3, 4, 5); y, por otra parte, si éstas aparecían en los manuales de ELE (anexo 6). A continuación, a través del buscador *Google*, vemos su frecuencia de uso y el año de aparición con el fin de contrastar si el ámbito académico de las obras lexicográficas es sensible al uso social que se le da a nuestro corpus en los medios electrónicos (anexo 7).

Finalmente, hacemos el análisis pormenorizado de los términos neológicos seleccionados basándonos en la clasificación de Cabré (2004:10-11). Hemos utilizados en dicho trabajo los criterios de creación léxica de esta autora y hemos catalogado nuestro corpus según el recurso utilizado para su formación (anexo 1). Los diferentes tipos de neologismos, según Cabré, se codifican de la manera siguiente:

Neologismo de forma (F)	
sufijación	FSUF
prefijación	FPRE
interferencias entre sufijación y prefijación	FPRSU
composición	FCOM
composición culta	FCULT
lexicalización	FLEX
conversión sintáctica	FCONV
sintagmación	FSINT
siglación	FTSIG
acronimia	FTACR
abreviación	FTABR
variación	FVAR
Neologismo sintáctico	SINT
Neologismo semántico	S
Préstamo	M/AM (préstamo y préstamo adaptado, respectivamente)
Otros	A

Con respecto a los neologismos formados por prefijación, hemos considerado cualquier unidad que contenga alguna de las formas propuestas también por Cabré (2004:13) en la siguiente tabla:

a-, an-	di-	meta-	tras-
ab-	di-, dia-	mono-	sin-, sim-, sil-
ana-	diazo-	metoxi-	sobre-
anfi-	e-	no-, no	sub-
ante-	dis-	multi-	sulf-, sulfo
anti-	eu-	neo-	supra-
apo-	endo-	nitr-, nitro-	super-
archi-	epi-	nitros-, nitroso-	trans-
azoxi-	eso-	ob-	tri-
bajo-	ex-	oxo-	ultra-, ultra
benz-, benzo-	extra-	pan-	uni-
bi-, bis-	ex-, exo-	oxi-	vice-
bien-	fuera-	para-	yuxta-
carboxi-	hemi-	peri-	
casi-	hidroxi-	platini-	
cata-	hiper-	pluri-	
ceto-	in-, im-, i-	poli-	
circun-, circum-	infra-	post-, pos-	
cis-	inter-	pre-	
con-, com-, co-	intra-	pro-	
contra-, contra	mal-	re-	
des-	menos-	semi-	

A continuación, explicaremos otras consideraciones tenidas en cuenta para el análisis:

- Para los casos en que los neologismos pueden estar creados tanto por prefijación como por sufijación (ej.: *antigoteo*, *monovarietal*), siempre hemos registrado el último proceso, bien la sufijación o la prefijación.
- Para la formación de neologismos cultos, se considerarán FCULT aquéllos que contengan un formante etiquetado en la *Taula de formants cultes* (http://www.iula.upf.edu/rec/cpt/formants/tf_i.htm) como forma prefijada o forma sufijada.
- En nuestra búsqueda de neologismos, hemos desestimado los extranjerismos no adaptados, ya que el propósito de este estudio es ver las herramientas internas que tiene nuestra lengua para generar nuevas palabras.

1.3. Estructura del trabajo

El presente estudio se organiza a través de la siguiente estructura. Tras la introducción y la exposición de nuestra metodología, pasaremos a desarrollar el estado de la cuestión. En este apartado, trataremos puntos relacionados con nuestro trabajo, en primer lugar, hablaremos de neología y neologismos, veremos algunas definiciones propuestas en algunos diccionarios y por varios autores. A continuación, veremos las diversas clasificaciones o tipologías de neologismos haciendo especial hincapié en la propuesta por Cabré ya que será dicha clasificación la empleada en nuestro análisis. Seguidamente, trataremos los distintos puntos de vista de ciertos diccionarios y diccionaristas hacía el neologismo. Acabaremos el punto del estado de la cuestión valorando la importancia del diccionario como instrumento de aprendizaje.

El siguiente paso en nuestra investigación es el análisis de los resultados. En primer lugar, describiremos los procedimientos de creación léxica obtenidos, después veremos su presencia en los diccionarios monolingües, de aprendizaje, específicos de turismos y en el de neologismos. A continuación, observaremos su presencia en manuales ELE y el año de aparición de estos términos y su frecuencia de uso en

Internet. Por último, analizaremos los resultados obtenidos en cada aspecto, es decir, en el apartado de la creación léxica, de los diccionarios, de los manuales ELE y de Internet.

Finalmente, tenemos la conclusión donde valoramos los resultados de una forma más general. Las páginas finales quedan reservadas para la bibliografía y los anexos.

2. Estado de la cuestión

En este apartado vamos a estudiar aspectos de la neología y de los diccionarios que repercuten directamente en el objeto de nuestro estudio. Así, entre otras cuestiones, analizaremos las diferentes definiciones que se le dan a los términos "neología" y "neologismo" y plantearemos la difícil tarea de clasificar estas nuevas voces, ya que hay varios tipos de catalogación propuestos por diferentes lingüistas. Desde el punto de vista de los diccionarios, comprobaremos la posición de algunos diccionaristas con respecto a los nuevos vocablos y consideraremos las obras lexicográficas como instrumentos indispensables en las clases de lengua extranjera.

2.1. Neología y neologismos: definición y delimitación.

En primer lugar, cabría hacer la distinción entre los términos "neologismo" y "neología", por ello, vamos a recurrir a dos de los diccionarios que hemos empleado para el análisis terminológico de este trabajo. Así pues, el DRAE define neologismo como "vocablo, acepción o giro nuevo en una lengua" y el *Diccionario de Uso del Español* de María Moliner[7] lo define como "palabra o expresión recién introducida en una lengua". Por otra parte, el término neología viene definido en el DRAE como "proceso de formación de neologismos", mientras que el DUE no lo incluye entre sus entradas. Cabe destacar aquí la interpretación de estos vocablos que dan Azorín y Sánchez (2016:16): "El proceso mediante el cual se crea un recurso lingüístico nuevo, no existente con anterioridad en la lengua, recibe el nombre de *neología*; mientras que el recurso creado, que puede ser léxico, sintáctico, fónico, etc., se conoce como *neologismo*." También Otaola (2004:65) se refiere a neologismo como "el proceso por el que el cambio lingüístico provoca la aparición de forma y sentidos nuevos". De esta manera, entendemos que el neologismo aparece cuando se crea o se forma otra palabra

[7] A partir de ahora lo llamaremos DUE.

desde el punto de vista estructural, o bien cuando se le asigna un nuevo significado, así como la incorporación de extranjerismos a la lengua materna. Por ello y después de leer estas definiciones, podemos decir que la diferencia fundamental es que la neología es el proceso de formación de nuevas unidades léxicas y el neologismo el producto de ese proceso.

En la introducción del presente estudio, hemos comentado la importancia de los neologismos en una lengua ya que le dan vitalidad y dinamismo formando parte, asimismo, de la evolución de sus hablantes. No obstante, no todo han sido halagos hacia dichos términos, muchos especialistas se plantean qué pasaría con nuestra lengua si se populariza el uso de todos los nuevos términos que van apareciendo cada día. Si miramos atrás, desde la época clásica, todos los elementos que se consideraban corruptores de la armonía y del equilibrio de la lengua, como los extranjerismos, eran condenados. Actualmente, sigue habiendo expertos como Grijelmo (1997:407) que ven en estas nuevas incorporaciones léxicas, sobre todo en los extranjerismos, un peligro y una posibilidad de deterioro del lenguaje. Para Grijelmo (1997:407), algunos neologismos son necesarios, otros innecesarios y, finalmente, otros son "neologismos destructivos". En este último tipo, acusa principalmente a los medios de comunicación (periódicos, radio y televisión) de carecer de criterio y de aceptar términos que conllevan a la desaparición de "palabras propias –algunas de ellas muy antiguas– para dejar paso a palabras ajenas, símbolo de una triste colonización cultural" (Grijelmo 1997:407). Para Fernández (2004:35), el problema aparece cuando:

> (…) las nuevas tecnologías, la generalización de las actividades deportivas, la economía mundial y tantas otras fuentes, con la ayuda eficacísima de los medios de comunicación, derraman términos a raudales sobre nuestra lengua y nos quedamos sin asideros para movernos sin zozobrar en el océano de las palabras.

Sin embargo y con todas las advertencias de los autores citados anteriormente, no debemos olvidar que la lengua es un sistema simbólico que representa realidades, por ello, si dichas realidades son cambiantes, la lengua ha de serlo también. De no ser así, si no tuviera la capacidad de adaptarse o de evolucionar con sus hablantes, ésta, al no satisfacer las necesidades de sus hablantes, acabaría por desaparecer. Siempre con moderación, la capacidad innovadora y creativa del lenguaje es un signo positivo para el

idioma, y el neologismo "administrado adecuadamente, empleado con equilibrio y presidido su uso por el principio de necesidad" no tiene por qué suponer "un obstáculo para el buen devenir de nuestro sistema lingüístico", sino que al contrario, contribuirá favorablemente a su renovación, "enriquecimiento y perfecto desarrollo" (Vilches 2006:403-404).

Otra de las cuestiones que nos ocupa, es reconocer cuándo o cómo un término es considerado neologismo. Para ello, Cabré (1993:445) propone una serie de parámetros que no son excluyentes y que determinan el carácter neológico de una unidad léxica:

- la diacronía*:* una unidad es neológica si ha aparecido en un período reciente;
- la lexicografía*:* una unidad es neológica si no aparece en los diccionarios;
- la inestabilidad sistemática: una unidad es neológica si presenta signos de inestabilidad formal (morfológicos, gráficos o fonéticos) o semántica;
- la psicología*:* una unidad es neológica si los hablantes la perciben como una unidad nueva.

Y dice un poco más adelante: "Los neólogos, por lo general, priorizan el parámetro de la lexicografía para determinar la neologicidad de una unidad léxica"(Cabré 1993:445).

Por su parte, autores como Auger y Rousseau (1984:445) proponen que para saber si una lengua tiene realmente necesidad de incorporar nuevos términos hay que atenerse también a su valor sociolingüístico, es decir, hay que observar la frecuencia del uso del término, su disponibilidad, su comprensión, el juicio positivo o negativo por parte del usuario, su difusión en el interior y en el exterior del campo al cual hace referencia, etc. Este valor sociolingüístico es una de las cinco condiciones a las que debe someterse un neologismo para ser aceptado lingüísticamente. Las otras cuatro son: la conformidad con las estructuras fonológicas y ortográficas de la lengua general estándar; la amplitud semántica evitando provocar alusiones desagradables o connotaciones despectivas; el valor de integración a la lengua según el plano sintagmático, el plano paradigmático y el plano transformacional; y la no coexistencia del neologismo con otra palabra que denote la misma noción. Estos cinco criterios son también los que Guerrero (1995:14-15) contempla para considerar un término neologismo.

Finalmente, podemos decir que estamos muy de acuerdo con lo que Santamaría (2008:107) dice sobre el hecho de que los hablantes mismos de una lengua son quienes deciden sobre el desarrollo de una nueva unidad léxica. Según ella, un neologismo, antes de formar parte del léxico, atraviesa diferentes fases intermedias. Primero es evidente que se crea la nueva entidad, después esta nueva forma vive junto con la forma original, de esta manera, ambas variaciones léxicas conviven hasta el punto en que los hablantes decidan una sola denominación y será ésta la que finalmente se mantenga en el léxico de la lengua. No obstante, esto no quiere decir que esta denominación automáticamente sea aceptada por la Real Academia de la Lengua y que, por consiguiente, aparezca en el diccionario.

2.2. Clasificación de los neologismos

Podemos decir que según la causa que justifique la creación de nuevos términos, vamos a señalar dos tipos diferentes de neologías: la denominativa y la estilística. La neología denominativa es aquélla que da nombre a objetos o conceptos nuevos, a nuevas realidades o a ideas originales. Según Guerrero (1995:17), "este tipo de creación suele estar presidido por el principio de analogía, que impone recursos de fuerte poder evocador, tales como prefijos, sufijos, procedimientos de composición, etc.". Por otro lado, tenemos la neología estilística que es la que no se basa en el criterio de necesidad, sino que está caracterizada por la facultad de creación y de expresión subjetiva del individuo donde los recursos estilísticos juegan un gran papel. Alvar (2005:5) dice lo siguiente de este tipo de neologismos:

> Los neologismos estilísticos son creaciones individuales que no pretenden ir más allá, de ahí su carácter efímero, y su valor para caracterizar la expresión de su creador. La necesidad de los neologismos se pone en entredicho cuando su creación viene a chocar con palabras que ya están en la lengua, o cuando su función termina en el contexto en que se ha empleado, por muy eficaz que pueda ser comunicativamente en ese momento. Para no sobrecargar la lengua de nuevas formaciones, sobre todo pensando en la eficacia de la comunicación, debe buscarse un equilibrio entre las necesidades expresivas individuales y las designativas de la colectividad.

Para Cabré *et al.* (2002:163-165) se pueden distinguir, a su vez, otros dos tipos de neología: la espontánea y la planificada. La neología espontánea puede ser

consecuencia de "un acto inconsciente por parte del hablante, que forma una nueva unidad sin darse cuenta de que se trata de una unidad no codificada en las obras lexicográficas", o bien resultado de la creación de "una nueva unidad para llamar la atención del destinatario". Por el contrario, la neología planificada tiene como objetivo dotar a una lengua de recursos de expresión y de comunicación propios, es decir, de preservar una lengua, y para ello usa como base las nociones de norma y genuinidad lingüística (Esteban 2008:148-149).

Con respecto a la clasificación de los neologismos, tenemos que destacar que no es una tarea sencilla ya que existen diferentes clasificaciones, puesto que la neología está condicionada por factores multidimensionales y complejos y no se reduce a categorías simples. La clasificación que hemos hecho en nuestro estudio está basada en la que propone Cabré (2004:10-11) ya que son muchos los especialistas que coinciden con dicha propuesta. Así pues, nosotros los codificaremos de la siguiente manera:

- Como neologismos de forma (F): sufijación (FSUF), prefijación (FPRE), composición (FCOM), composición culta (FCULT), sintagmación (FSINT) y acronimia (FTACR).
- Como neologismo semántico (S).
- Como préstamo adaptado, en nuestro caso, del francés (AMF).

Si empezamos hablando de los neologismos internos, podemos destacar que éstos son creados a partir de la propia lengua utilizando elementos que pertenecen al sistema lingüístico. Dentro de este tipo de neologismo, tenemos que distinguir la neología formal de la neología semántica o de sentido, pues ambas son consideradas procedimientos neológicos internos pero presentan distintos modos de proceder. Asimismo, son muchos los autores que han hecho esta distinción entre neología de forma y de sentido. Guerrero (1995:19) nos habla de diferentes clasificaciones propuestas por otros autores, por ejemplo, J.Bastuji habla de neologismo ordinario como la unidad provista de forma y sentido nuevos, y el neologismo de sentido para la acepción nueva ya constituida. H. Pottier-Navarro también distingue entre neología formal y semántica: en la formal debe haber un elemento formal nuevo y puede presentar una suave o fuerte innovación semántica; mientras que en la neología semántica no hay un elemento formal nuevo. Lenoble habla de neologismo de sentido

cuando un nuevo sentido es atribuido a una palabra existente y de neologismo forma cuando se crea una palabra cuyo significado y significante es completamente nuevo.

En consecuencia, en nuestro trabajo consideraremos la neología formal como un mecanismo de creación de significantes nuevos a partir de elementos que pertenecen al sistema morfológico de la lengua en cuestión, o también a sistemas extranjeros antiguos del latín o del griego donde la composición y derivación son los procesos más habituales. La neología semántica constituye igualmente un mecanismo de creación de nuevas voces, pero a partir de la generación de nuevos significados en términos ya existentes en nuestra lengua. Por otra parte, en la clasificación de nuestro trabajo y siguiendo las recomendaciones de Cabré (2006:50), no vamos a considerar el neologismo sintáctico como un neologismo de forma ya que "(…) se trata de una combinación nueva de lexemas que da paso a una unidad polilexemática nueva".

En el lado contrario, serán considerados como neologismos externos todos los que se creen fuera de los límites de la lengua y mediante elementos ajenos al sistema lingüístico, como sucede con los préstamos, los extranjerismos y las creaciones *ex-nihilo*[8]. Estas últimas creaciones léxicas son, según Guerrero (1995:24), posibles aunque poco frecuentes debido a su difícil aceptación general. Únicamente podemos hablar de un neologismo creado *ex-nihilo* cuando "se mantiene la conciencia del proceso creador". Lo que diferencia, por tanto, este tipo de neologismos de los anteriores es que la motivación de su creación sólo existe para el autor.

2.3. Obras lexicográficas ante el neologismo

Somos conscientes de los diversos criterios de clasificación neológica que existen aunque, como hemos visto anteriormente, hemos optado por la propuesta por Cabré (2004:10-11). A continuación, vamos a tratar otro de los puntos no menos controvertidos, los neologismos en las obras lexicográficas. Según Azorín (2003:107): *"*Uno de los capítulos problemáticos de la historia de la lexicografía española es, sin duda, el que concierne a la incorporación de neologismos en los diccionarios generales de la lengua".

[8] Expresión latina traducida que significa: por de la nada o desde la nada.

Dicha tarea plantea muchas cuestiones como: criterios de la academia, uso y demanda social, extranjerismos, tecnicismos, aperturismo frente conservadurismo, novedad, necesidad o prestigio, durabilidad de un neologismo, etc. A través de este punto, intentaremos ver cómo esbozan o cómo estudian estos aspectos algunos lexicógrafos o lingüistas.

Alvar (2006:10-11) trata algunas de estas cuestiones y sobre el tema de los neologismos dice lo siguiente:

> En la lengua hay palabras tradicionales, otras de nuevo cuño, extranjerismos. Todas nos afectan y no podemos esconder la cabeza bajo el ala para ignorarlas. Más aún ¿cuántos términos técnicos no utilizamos todos? ¿Cómo renunciar a ellos si los periódicos, las emisiones orales, la propia conversación nos fuerza a un léxico de economía, de informática, de psicología que hace unos años no existía?

Para ver el impacto que un neologismo puede tener en nuestros días y cómo se planteó su introducción al diccionario académico, tenemos que ir más allá, es decir, al momento en que alguna palabra se introdujo en la obra lexicográfica. Para ello, basándonos en el ejemplo que nos da Alvar (2006:10-11) con la palabra *jardín*, los no lingüistas no podemos dudar de que este término, tan usado y tan incorporado a nuestro día a día, no sea español. Sin embargo, fue un préstamo incluido en el diccionario que sirvió para diferenciar el término *huerto*, ya que no es lo mismo *huerto* que *jardín*. Para Alvar (2006:10), este neologismo "resultó útil y las ordenaciones significativas se establecieron con rigor".

Por otra parte, hay una gran cantidad de palabras nuevas que nacen cada día a través de cualquiera de los mecanismos de formación que hemos explicado anteriormente. La cuestión que se plantea es la necesidad de incluirlas o no en el diccionario. Realmente es un asunto complicado ya que no se puede saber si ese término será tan efímero como lo será su uso, si será fruto de una moda pasajera o si, por el contrario, se extenderá ampliamente como lo hizo en su momento la palabra *jardín*. Como ha dicho Dubuc (1999:143), "se puede considerar que existe un neologismo

mientras no desaparezca, para el conjunto de usuarios a quienes concierne la utilización de dicha palabra, el efecto de asombro causado por la innovación léxica".

Con respecto al hecho de tener una actitud aperturista o, por el contrario, cerrada en el tema de la inclusión de los neologismos en los diccionarios, cabe decir que cada diccionario manifiesta y refleja una visión diferente de la neología. Cada diccionario tiene filtros diversos para tal fin, líneas editoriales y propósitos diferentes, así como las actitudes de los lexicógrafos que también influyen en el producto final. Por ello, cada obra lexicográfica tratará la inclusión de la creación léxica de manera diferente. Si hablamos de la Real Academia de la Lengua Española, siempre se le ha atribuido una actitud conservadora al respecto, basándose en un concepto de norma culta en el que predomina sobre todo el peso de la tradición literaria, entendida como modelo de lengua, y menos el uso de los hablantes. Mientras que otros diccionaristas como Vicente Salvá[9], tuvieron una postura más abierta y moderna acerca de la naturalización de las voces y expresiones de reciente creación. Así pues, para Salvá (1988:711-712) existen dos criterios básicos para su inclusión:

> Dos vicios deben huirse igualmente en toda lengua viva: incurren en uno los que están tan aferrados a los escritores clásicos que nos han precedido, que no creen pura y castiza una voz si no está autorizada por ellos; y el otro, que es el más frecuente, como que se hermana mucho con la ignorancia, consiste en adoptar sin discreción nuevos giros y nuevas voces, dando a las cosas que ya conocieron y llamaron por su nombre nuestros antepasados, aquel con a que nuestros vecinos les place designarlas ahora. Para hablar con pureza el castellano conviene evitar uno y otro escollo; y pues nuestra lengua debe a la latina gran parte de su riqueza, de ella pueden tomarse las palabras de que tuviéramos una absoluta necesidad, acomodándolas a la inflexión y genio del español [...] Con menos recelo pueden adoptarse las palabras que para las ciencias y artes se requieran, o hayan empleado ya los escritores de otras naciones, sacadas de la lengua griega, que es el depósito universal de las nomenclaturas técnicas.

A pesar de estos dos principios básicos que comenta Salvá, éste no deja de reconocer que es el uso lo que finalmente legitimará una voz o un giro. Hablará de la "ley irresistible de uso" (1988:711) ante la cual han de claudicar las normas que se

[9] Es considerado el lexicógrafo, en lengua castellana, mejor preparado del siglo XIX y el que elevó esta disciplina a la modernidad al dotarla de una metodología de trabajo basada en una escrupulosa rigurosidad y precisión.

intentan imponer desde las instancias competentes. Cuando habla de uso también habla de "la autoridad de los escritores más distinguidos" (1988:711). Por ello, el criterio que utiliza para determinar un término como neologismo es el uso generalizado que se haga de dicha palabra y que ese uso forme parte también del repertorio de los escritores reputados.

Si bien es cierto que aunque la teoría de Salvá está inspirada en una concepción de la lengua diacrónica y nuestro estudio se centra en su estado sincrónico, esta opinión nos sirve para constatar que actualmente muchos expertos coinciden con el principio de uso para considerar un neologismo como tal. Podemos nombrar a Santamaría (2016:221) que, con respecto a los extranjerismos, dice lo siguiente: “Es el uso el que debería determinar la presencia de extranjerismos en el diccionario, si la Academia quiere que estas voces formen parte de la nomenclatura de su obra más representativa...”.

El DUE es un diccionario innovador y destaca por ser diferente a los del mercado. Manuel Seco (1998:11-12) lo dice así en la presentación "la irrupción del Diccionario de uso en el paisaje lexicográfico español supuso una revolución. Era algo auténticamente nuevo y original". Ofrece catálogos de sinónimos y palabras afines al pie de numerosas entradas, informa sobre los mecanismos de construcción y el régimen preposicional adecuados en cada caso, da informaciones sobre el contexto de la comunicación y, especialmente, revisa todas las definiciones tradicionalmente heredadas del diccionario académico. Y es que según Guerrero (1995:348): “Entre las características propias que lo han hecho diferente cabe destacar su intención permanente de ir siempre un poco más allá de lo ofrecido por la Academia.” Con respecto al tema de la neología, la autora (Moliner 1998:19) deja claro su punto de vista sobre los neologismos en la presentación de su obra:

> En cuanto a neologismos de lenguaje general, teniendo en cuenta que la Academia acaba por dar entrada en el léxico oficial a todos los que, sometidos a la prueba de una espera más o menos larga, a veces excesivamente larga, se acreditan de adiciones estables al habla, ha parecido que no debían excluirse de un diccionario 'de uso' los que ya llevan en esa espera un tiempo prudencial.

Este carácter aperturista hacia la neología queda comprobado en nuestro trabajo ya que, como veremos en la parte del análisis del corpus, el DUE incluye varios de los neologismos propuestos en el campo del enoturismo.

Para hacer el análisis de nuestro corpus, hemos seleccionado varios diccionarios, como veremos en el punto 4.3. La elección de los mismos viene dada porque cada uno tiene unas finalidades y principios diferentes. Por un lado, hemos elegido el DRAE por ser el académico, el diccionario normativo por excelencia. Los diccionarios académicos reflejan el punto de vista de sus autores sobre la corrección o incorrección de los términos, excluyendo en su caso palabras que no se consideran correctas. Como hemos dicho en puntos anteriores, esta obra lexicográfica es la que hemos tomado como referencia para considerar un vocablo como neologismo. Por otro lado, también hemos seleccionado diccionarios descriptivos ya que reflejan la lengua tal como se usa, sin entrar a valorar la posible corrección o incorrección de los términos, entre los cuales tenemos: el *Diccionario Salamanca de la Lengua Española*[10] y el *Diccionario de español para extranjeros para la enseñanza de la lengua española*[11]. Asimismo, para nuestro análisis contamos con el DUE y el *Diccionario Clave de uso del español actual* de SM[12] que pueden considerarse en un punto intermedio entre los descriptivos y los normativos.

Con respecto a los neologismos en los diccionarios seleccionados, el DSLE en su prólogo (2006) dice que el usuario encontrará "los neologismos actuales más frecuentes, con la pronunciación más extendida en el español si todavía no están completamente integrados en la lengua". En cuanto al DUE (2007), comenta lo siguiente sobre la inclusión de voces y acepciones al diccionario:

> La tipología de las inclusiones es my diversa: derivados de otras palabras, invenciones léxicas, préstamos de otras lenguas, términos que abandonan ámbitos especializados o socialmente restringidos para pasar a la lengua común, et., con amplio criterio a la hora de aceptar voces extranjeras, usos coloquiales, argot, siglas, etc.

[10] A partir de ahora lo llamaremos DSLE.
[11] A partir de ahora lo llamaremos DIPELE.
[12] A partir de ahora lo llamaremos DUEA.

Por su parte y con respecto a estos nuevos términos, el DUEA (2002) dice que en el diccionario "se incluyen numerosos neologismos empleados asiduamente en la lengua diaria y en los medios de comunicación (antidopaje, chat, bífidus, cibercafé)."

Por último, comentaremos que resulta curioso hablar de neologismos en los diccionarios, ya que muchos autores utilizan el criterio de exclusión de un diccionario para valorar un término como neologismo o no. Así lo hace Cabré (2004:3) y, en consecuencia, nosotros lo hemos aplicado al presente estudio como veremos en la parte empírica del trabajo. Podemos decir que cuando un neologismo entra en un diccionario, se empieza a producir aquéllo que Guerrero y Pérez Lagos (2005:347) llaman proceso de "desneologización". Sin embargo, no es menos cierto que cuando una nueva voz aparece en un diccionario, ésta no pierde del todo su carácter neológico inmediatamente, sino que lo sigue conservando durante un tiempo. Guilebert[13] señala que la media de vida de un neologismo es de diez años, después de este tiempo estará completamente integrado en el léxico.

2.4. Valor de un diccionario como instrumento de aprendizaje

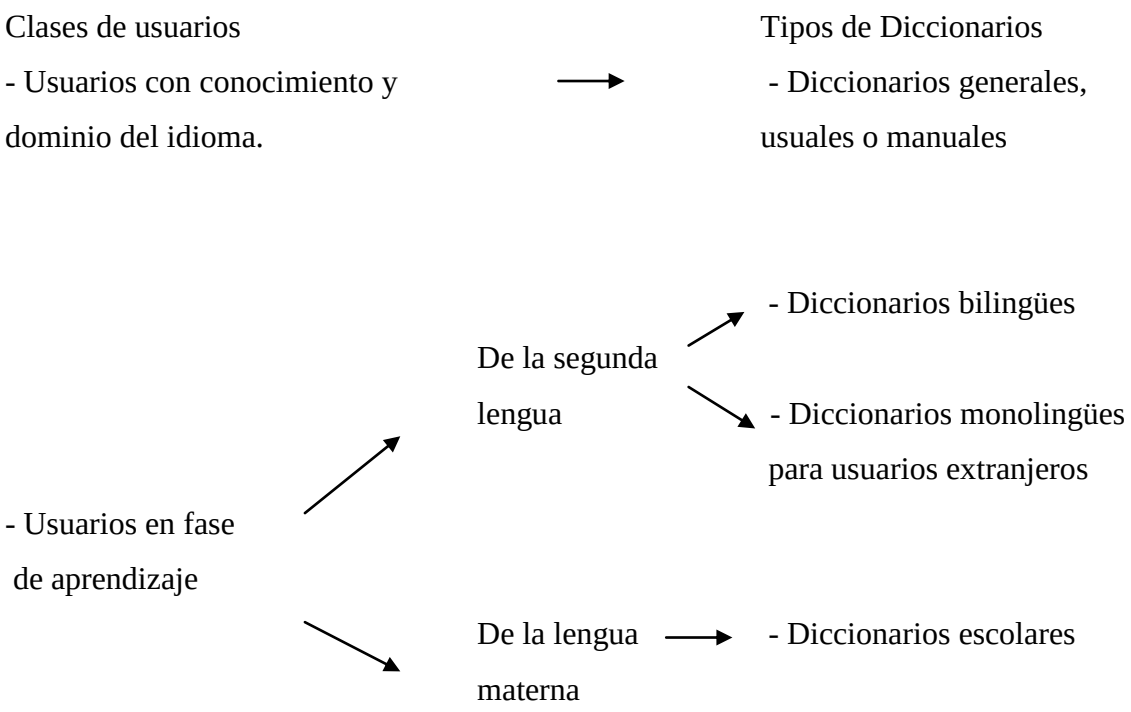
La competencia léxica es la capacidad para relacionar formas con significados, y saber utilizarlos adecuadamente. Conocer una palabra implica comprender su forma y significado, pero también sus usos metafóricos, saber pronunciarla y escribirla correctamente, así como con qué palabras combina (relaciones sintagmáticas), qué otras palabras podrían haber aparecido en su lugar (relaciones paradigmáticas) y saber utilizarla de forma adecuada en un contexto. Para adquirir dicha competencia, los diccionarios son, quizá, una de las mejores herramientas.

Podemos hablar de una gran variedad de diccionarios, entre los cuales, destacamos los monolingües, bilingües, de aprendizaje, de sinónimos y antónimos, específicos, ideológicos, etc. Cada uno de ellos tiene unas características concretas y están dirigidos a públicos determinados según edad y nivel de lengua. Por ejemplo, los diccionarios monolingües de aprendizaje de español se dirigen a un público adulto con

[13] En su artículo "neologie" del Grand Larousse de la Langue Française.

un nivel de lengua mínimo de B2[14]. En este caso, se presupone que el usuario del diccionario tiene que tener unos conocimientos y unas competencias previas de dicha lengua para su uso. Del mismo modo, los diccionarios escolares bilingües están dirigidos a jóvenes en niveles iniciales de una lengua extranjera. También hay otros con muchos gráficos y dibujos que resultan muy pedagógicos para la comprensión del léxico para niños.

A continuación ofrecemos una clasificación muy general que hace Hernández (1991:193) sobre usuarios y tipos de diccionarios. De dicha clasificación excluye diccionarios especializados, como los de rimas, ortográficos, de dudas, etc., cuya finalidad es mucho más específica:



La importancia de los diccionarios en el aprendizaje tanto de la lengua materna como de lenguas extranjeras es sabida por todos, pero ¿por qué no aprovechamos al máximo los recursos que nos facilita el diccionario? Hernández en su artículo (1991:191) hace una crítica extensiva a editoriales, a docentes y a las administraciones educativas. A las primeras, porque no siguen las recomendaciones pedagógicas que los expertos sugieren y siguen viendo al diccionario como un producto comercial más que

[14] Nivel avanzado descrito en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

como una herramienta didáctica que se vende, con eso, ya tienen cubiertas sus expectativas. A los profesores, porque no enseñamos a nuestros alumnos ni a usar ni a extraer el potencial que tiene un diccionario, tanto para el aprendizaje de su lengua materna como de lenguas extranjeras, bien por falta de tiempo en la programación anual o porque carecemos de una buena preparación lexicológica; muchas veces, el diccionario en las clases es simplemente un elemento decorativo al que se recurre muy poco. Finalmente, Hernández (1991:194-195) se muestra crítico también con las administraciones educativas, ya que éstas no favorecen en sus planes curriculares el uso generalizado de dichas obras lexicográficas. En Francia, por ejemplo, por disposición ministerial se estipula que los alumnos en todo el periodo de escolarización tengan en sus manos una gramática francesa y un diccionario de la lengua francesa, mientras que en España el diccionario es un recurso que se menciona varias veces en los curriculums educativos de lenguas maternas y extranjeras pero que, en ningún caso, se hace hincapié en él.

Los docentes tenemos la tarea de dar a conocer a nuestros alumnos una preciada herramienta que, bien usada, favorece la adquisición y el dominio, en nuestro caso, del español y, sobre todo, es necesario romper con la idea que tienen muchos estudiantes de que el diccionario es una lista alfabética de palabras. Hernández (1991:190) dice lo siguiente del mismo:

> (…) no aspira a describir el sistema de una lengua, ni mucho menos pretende definir los significados de las palabras, pretensión, por otra parte, utópica; su misión es la de proporcionar a los hablantes, para decirlo llanamente, las palabras existentes y los usos verificados, que constituyen un ingente *corpus* imposible de memorizar, con la necesaria información lingüística -y también extralingüística- que le permita la descodificación de los mensajes que recibe y la codificación de nuevos enunciados que desee emitir.

Además, insiste en la necesidad del uso del diccionario en la edad escolar para que los estudiantes empiecen a adquirir cierta autonomía en su aprendizaje y a desarrollar estrategias de comprensión propias; por ello, Hernández (1991:194) afirma lo siguiente:

> Tendrían que ser, pues, los diccionarios escolares las obras más mimadas por la lexicografía teórica y por la lexicografía práctica, pues de ellos y de una adecuada metodología de su uso dependerá que los alumnos puedan seguir enriqueciendo autónomamente su competencia lingüística, tanto en su lengua materna como en una segunda lengua, y se conviertan en usuarios capaces de extraer de cualquier tipo de obra lexicográfica todo su potencial informativo.

Después de haber leído estas apreciaciones de Hernández sobre el hecho de que el diccionario potencia el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de lenguas y siendo ésta, la autonomía del alumno y de su aprendizaje, un punto importante en las leyes educativas[15] de enseñanza obligatoria en nuestro país, no deja de sorprendernos, en cierto modo, su escasa potencialidad por parte de dichas administraciones.

Muchas veces a los docentes se nos olvida que los diccionarios no son sólo instrumentos de consulta sino que, además, pueden ser también una forma alternativa para presentar el vocabulario de nuevas unidades en clase, nos pueden servir para preparar ejercicios, por ello, vamos a citar algunas actividades orientadas a la práctica del orden alfabético que propone Fontanillo (1983):

1. Alfabetizar la clase de modo que se asignen una letra y un número a cada alumno.
2. Hacer preguntas directas acerca de la situación de cada letra.
3. Ordenar listas de nombres comunes.
4. Ordenar los nombres propios y los apellidos de los compañeros de clase.
5. Asignar un número a cada letra, de modo que se construyan mensajes numéricos cifrados.

Si, como hemos dicho anteriormente, los diccionarios son herramientas fundamentales para adquirir una buena competencia léxica, éstos son indispensables en las lenguas de especialidad. Éstas, según Cabré (1993:148), "poseen terminologías propias, además de otros rasgos lingüísticos (fundamentalmente sintácticos y estilísticos), pragmáticos y funcionales que las caracterizan". Es por ello que uno de los principios básicos que deben poseer dichas lenguas es la ausencia absoluta de

[15] Real Decreto de Educación 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículum básico de Educación Primaria y Real Decreta de Educación 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículum básico de Educación Secundaria Obligatoria.

ambigüedad, ya que su finalidad es la de designar conceptos u objetos y delimitar objetivamente su realidad como tal.

Volviendo al tema que nos ocupa en nuestro trabajo, consideramos el lenguaje del vino como una lengua de especialidad. Así Sánchez Nieto e Ibáñez (2006:4) consideran la lengua de la vid y el vino de la siguiente manera: "Expresión y portadora del saber vitivinícola e instrumento básico de comunicación entre los especialistas del sector (viticultores, enólogos, ingenieros agrónomos, catadores, sumilleres, etc.) y entre éstos y el público no especializado". Es, por lo tanto, un tema que atañe tanto a especialistas como a los no especialistas del sector.

Pero ¿qué es lo que entendemos por diccionario especializado?, según Josefa Gómez de Enterría (2000:107):

> Debe ser un repertorio que contenga los términos específicos de un ámbito temático determinado, porque se ocupa de un metalenguaje que no constituye la totalidad de la lengua común, y además debe aportar la información descriptiva sobre esos términos, proporcionando también en ocasiones la orientación de carácter normativo.

A lo largo del siglo XX y con respuesta al importante avance científico y a la revolución tecnológica que se da en todo el mundo, los diccionarios de especialidad alcanzan un desarrollo nunca antes visto que prueba no sólo su productividad, sino también muestra las características y la naturaleza de éstos así como su forma y soporte. Actualmente, podemos decir que el neologismo no es solamente una solución para el avance en el campo de las ciencias y de las innovaciones tecnológicas, es también una manera de caracterizar las señas de identidad de una sociedad en un momento histórico determinado. A través del análisis del nuevo léxico podemos ver la historia social de una lengua, ya que los neologismos reflejan cambios en el funcionamiento de una sociedad. Así lo comenta Rosa Estopá (2010:110) citando a Adelstein y a Kuguel en su artículo: "Presenta una jerarquía en la cual los neologismos ocupan un lugar especial: expresan los cambios producidos en una sociedad". Con respecto al soporte, cabe

mencionar la proliferación en la red[16] de repertorios lexicográficos que son muy útiles en las clases de ELE facilitando su fácil manejo.

Hoy en día, los diccionarios especializados siguen siendo los más publicados y es que cada vez más nuestra sociedad tiende a la especialización, podemos hablar de diccionarios con una gran diversidad temática como, por ejemplo: medicina, botánica, salud, arquitectura, economía y finanzas, turismo, medio ambiente, entre otros. Así Cabré (2005) constata que la importancia de este lenguaje de especialización se debe a tres factores clave:

> En primer lugar, al nuevo papel que juega hoy la lingüística aplicada en el marco de la lingüística en general; en segundo lugar, a las necesidades sociales en materia de plurilingüismo, y en tercer lugar, a la importancia que la sociedad actual concede a las especialidades.

Está claro que los diccionarios específicos tiene una misión muy concreta, y que como tal, depende de una serie de factores no sólo lingüísticos sino también extralingüísticos; por ello, Gómez de Enterría (2000:115) nombra tres aspectos básicos que, según Quemada, éstos deben cumplir:

> 1) Instrumento de comunicación para unos usuarios delimitados por un ámbito de especialidad o por varios, 2) conjunto documental del ámbito, área o subárea de especialización y 3) producto técnico y comercial condicionado por los medios tecnológicos y mecánicos disponibles, pero también por una estrategia comercial concreta[17].

Al igual que los diccionarios generales pueden utilizarse en clase como recursos pedagógicos, los diccionarios específicos también son una buena herramienta para planificar y crear actividades. Gómez de Enterría (2000:115) propone las siguientes actividades según los distintos niveles de los alumnos:

[16] Mención especial cabe hacer aquí a Internet, ya que se ha convertido en un recurso imprescindible en las clases de lengua y, más aún, en las de fines específicos. Internet permite, tanto al alumno como al profesor, acceder a todo tipo de recursos lingüísticos, institucionales, académicos, etc., pudiendo así encontrar información referida a un término determinado en su uso.

[17] QUEMADA, B., "Notes sur lexicographie et dictionnairique" en *Cahiers de lexicologie*, 51, 1987, pp. 229-242, citado por GÓMEZ DE ENTERRÍA, Josefa "Los diccionarios especializados y la enseñanza de ELE", Centro Virtural Cervantes, Actas XI, 2000, p. 110.

En los niveles más elementales:

- Técnicas para la utilización de los diccionarios: valorar la diferencia que existe entre los diccionarios de ordenación alfabética y sistemática.
- Estrategias para deducir el significado de los términos que pertenecen simultáneamente a la lengua general y a la especializada.
- Reconocimiento de términos específicos del ámbito temático que han pasado a la lengua común.
- Estrategias para el reconocimiento de palabras clave, sinónimos, antónimos, términos genéricos, etc.
- Identificación de palabras formadas con determinados sufijos/sufijoides, prefijos/prefijoides, palabras compuestas con formantes comunes muy recurrentes en un sector determinado, etc.
- Reconocimiento de los formantes más comunes de origen culto: composición grecolatina.

En los niveles superiores:

- Empleo del diccionario especializado para ir del término a la definición.
- De la definición al término con su posterior comprobación en el diccionario. (Esta actividad debe hacerse en parejas).
- Formación del campo conceptual de un término dado.
- Empleo correcto del vocabulario específico inserto en las estructuras discursivas de diversos documentos auténticos: descripción de una gráfica, argumentación sobre un diagrama de barras, explicación de las conclusiones sobre un esquema, etc.
- Explotación del valor interidiomático del léxico especializado propio de un ámbito o sector determinado.
- Empleo del diccionario de carácter pluridisciplinar con valor normativo para cotejar las posibles adaptaciones o naturalizaciones de los términos prestados.
- Comparación de términos específicos de creación reciente en varias lenguas. (Tomados de la prensa especializada).

- Explotación de las analogías que ofrecen los tecnicismos en las diversas lenguas y observación de las regularidades más frecuentes. Comprobación de la correspondencia semántica que, por lo general, se produce en el vocabulario especializado entre una y otra lengua. Aplicación de los rasgos contrastivos que pueden presentarse entre las diversas lenguas.
- Análisis y reflexión sobre los procedimientos neológicos más empleados para la formación del vocabulario especializado.
- Análisis y reflexión sobre las asociaciones de tipo semántico para la formación del nuevo léxico.
- Comprobación en los diccionarios onomasiológicos de la presencia de los términos que constituyen el mismo campo léxico: sinónimos, antónimos, términos genéricos.

Estas actividades propuestas, como docentes, nos han de hacer reflexionar sobre la utilidad que se le puede dar a un diccionario en la enseñanza ELE y para fines específicos.

3. Análisis de los neologismos

En este apartado, detallaremos el corpus neológico que hemos seleccionado, lo clasificaremos según los mecanismos de creación utilizados y, posteriormente, veremos si dichos términos aparecen registrados en los diccionarios y manuales ELE. De igual manera, comprobaremos su año de aparición y frecuencia en Internet. Por último, analizaremos los resultados obtenidos con respecto a la creación léxica, a las obras lexicográficas, a los manuales ELE y a Internet. Todo ello con el fin de comprobar si el uso real de estas unidades se refleja en las obras lexicográficas o académicas.

3.1. Descripción del corpus

A continuación vamos a analizar los 45 neologismos seleccionados relativos al turismo enológico. Describiremos la categoría gramatical, el mecanismo de formación, la estructura y, finalmente, propondremos una definición para cada término. Mención especial cabe hacer en este apartado a los mecanismos de formación, puesto que es el objetivo de nuestro trabajo. Por ello, analizaremos en cada término la manera a través de la cual dicha palabras se ha formado.

1- *Antigoteo*:
CATEGORÍA GRAMATICAL: adjetivo.
MECANISMO DE FORMACIÓN: neologismo formado a través de la derivación mediante la adición del prefijo griego *anti-* (opuesto o contrario a algo) y el término *goteo*.
ESTRUCTURA: anti-goteo.
DEFINICIÓN: Cualidad del objeto que se pone en el cuello de la botella para evitar el goteo.

2- *Biosostenible*:

CATEGORÍA GRAMATICAL: adjetivo.

MECANISMO DE FORMACIÓN: neologismo formado por composición culta con el prefijo griego *bio-* que significa *vida* y el adjetivo *sostenible*.

ESTRUCTURA: bio-sostenible.

DEFINICIÓN: Cualidad para mantener el equilibrio objetivo frente a cambios que pueden producirse por la acción del hombre o bien de la naturaleza.

3- *Bodega-museo*:

CATEGORÍA GRAMATICAL: sustantivo.

MECANISMO DE FORMACIÓN: neologismo formado por composición, está compuesto por los sustantivos *bodega* y *museo* que están unidos por un guión.

ESTRUCTURA: bodega-museo.

DEFINICIÓN: Bodega reformada y habilitada para la visita de exposiciones, degustaciones, etc., en el ámbito del turismo rural y del enoturismo.

4- *Bodega semienterrada*:

CATEGORÍA GRAMATICAL: adjetivo.

MECANISMO DE FORMACIÓN: es una estructura sintáctica lexicalizada formada por el sustantivo *bodega* y el adjetivo *semienterrada*.

ESTRUCTURA: bodega-semienterrada.

DEFINICIÓN: Bodega que no está enterrada completamente, podríamos decir que está casi o a medias enterrada.

5- *Burricleta*:

CATEGORÍA GRAMATICAL: sustantivo.

MECANISMO DE FORMACIÓN: neologismo formado por la combinación de segmentos de palabras. Es un acrónimo formado por el lexema *–burr-* que proviene del sustantivo *burro* y el final *–cleta* de *bicicleta*, unidos por la vocal *i*.

ESTRUCTURA: burri-cleta.

DEFINICIÓN: Vehículo parecido a la bicicleta con el que se pedalea sin esfuerzo, acerca las personas a la naturaleza con una vocación conciliadora, divulgativa y contemplativa.

6- Casa-bodega:

CATEGORÍA GRAMATICAL: sustantivo.

MECANISMO DE FORMACIÓN: neologismo formado por composición con los sustantivos *casa* y *bodega* unidos por un guión.

ESTRUCTURA: casa-bodega.

DEFINICIÓN: Casa situada entre viñedos y que ha sido reformada o habilitada para alojamiento, visitas, degustaciones y espectáculos.

7- *Cata-degustación*:

CATEGORÍA GRAMATICAL: sustantivo.

MECANISMO DE FORMACIÓN: neologismo formado por composición con los sustantivos *cata* y *degustación* unidos por un guión.

ESTRUCTURA: cata-degustación.

DEFINICIÓN: Sesión práctica en la que se prueban vinos o productos gastronómicos de una determinada zona. Están pensadas para disfrutar y conocer a fondo el producto, sus aspectos sensoriales y organolépticos, y también historia, variedades, procesos de elaboración, propiedades nutritivas, usos culinarios, etc.

8- *Champanera*:

CATEGORÍA GRAMATICAL: sustantivo.

MECANISMO DE FORMACIÓN: neologismo semántico. Este neologismo ha modificado su significado con el paso de los años.

ESTRUCTURA: champanera.

DEFINICIÓN: Recipiente que originalmente se diseñó, como su nombre indica, para poner champán pero con el tiempo cada vez se utiliza más para poner otro tipo de bebidas como pueden ser, por ejemplo, los vinos rosados o de aguja que necesitan servirse muy fríos para poder disfrutar de su sabor.

9- *Cicloruta*:

CATEGORÍA GRAMATICAL: sustantivo.

MECANISMO DE FORMACIÓN: neologismo formado por composición con los sustantivos *ciclo* y *ruta*.

ESTRUCTURA: ciclo-ruta.

DEFINICIÓN: Corredor exclusivo construido para el tránsito de ciclistas y triciclos, se encuentra sobre los andenes y separadores de corredores estratégicos y cuya función es proveer un modo alternativo de transporte.

10- *Cortijo-lagar*:

CATEGORÍA GRAMATICAL: sustantivo.

MECANISMO DE FORMACIÓN: neologismo compuesto formado por los sustantivos *cortijo* y *lagar* unidos por un guión.

ESTRUCTURA: cortijo-lagar.

DEFINICIÓN: Complejo turístico rural creado para acercar la naturaleza a sus visitantes.

11- *Cuerpo-volumen*:

CATEGORÍA GRAMATICAL: sustantivo.

MECANISMO DE FORMACIÓN: neologismo compuesto formado por los sustantivos *cuerpo* y *volumen* unidos por un guión.

ESTRUCTURA: cuerpo-volumen.

DEFINICIÓN: Parámetro que se utiliza para valorar la calidad de un vino. Estas palabras pueden ir por separado porque se puede analizar sólo el cuerpo o sólo el volumen de un vino, pero irán siempre juntas para realizar un examen gustativo del vino.

12- *Ecobodega*:

CATEGORÍA GRAMATICAL: sustantivo.

MECANISMO DE FORMACIÓN: neologismo formado por composición culta con el prefijo *eco-* y el sustantivo *bodega*. El prefijo *eco-* proviene de *ecología*, del griego *okologie* formado de *oikos* (casa) y *logie* (estudio), por lo tanto, el sustantivo *ecología* se refiere al estudio del hábitat.

ESTRUCTURA: eco-bodega.

DEFINICIÓN: Lugar donde se guarda y se cría el vino integrando las técnicas tradicionales de elaboración de vino, sistemas que incluyen condiciones de sustentabilidad y consideraciones amigables al medio ambiente.

13- *Enodestino*:

CATEGORÍA GRAMATICAL: sustantivo.

MECANISMO DE FORMACIÓN: neologismo formado por composición culta con el prefijo griego *eno-* (vino) y el sustantivo *destino.*

ESTRUCTURA: eno-destino.

DEFINICIÓN: Lugar destinado a la realización de catas, rutas y cualquier otra actividad para grupos con el vino como hilo conductor.

14- *Enófilo*:

CATEGORÍA GRAMATICAL: adjetivo.

MECANISMO DE FORMACIÓN: neologismo formado por composición culta con el prefijo griego *eno-* (vino) y el sufijo latino *-filo* (amigo).

ESTRUCTURA: eno-filo.

DEFINICIÓN: Persona aficionada a la degustación del vino.

15- *Enogastronomía*:

CATEGORÍA GRAMATICAL: sustantivo.

MECANISMO DE FORMACIÓN: neologismo formado por composición culta con el prefijo griego *eno-* (vino) y el sustantivo *gastronomía*.

ESTRUCTURA: eno-gastronomía.

DEFINICIÓN: Unión de la enología y de la gastronomía referido a un territorio.

16- *Enografía*:

CATEGORÍA GRAMATICAL: sustantivo.

MECANISMO DE FORMACIÓN: neologismo formado por composición culta con el prefijo griego *eno-* (vino) y el sufijo griego *-grafía* (campo de estudio).

ESTRUCTURA: eno-grafia.

DEFINICIÓN: Estudio y descripción de los diferentes tipos de vinos.

17- *Enokit*:

CATEGORÍA GRAMATICAL: sustantivo.

MECANISMO DE FORMACIÓN: neologismo formado por composición culta con el prefijo griego *eno-* (vino) y el anglicismo *kit* definido por el DRAE como: conjunto de productos y utensilios suficientes para conseguir un determinado fin, que se comercializan como una unidad.
ESTRUCTURA: eno-kit.
DEFINICIÓN: Sistema para elaborar vino en la propia casa, incluye todo lo necesario para hacer vinos caseros.

18- *Enopack*:
CATEGORÍA GRAMATICAL: sustantivo.
MECANISMO DE FORMACIÓN: neologismo formado por composición culta con el prefijo griego *eno-* (vino) y *pack* (anglicismo no reconoció en el DRA).
ESTRUCTURA: eno-pack.
DEFINICIÓN: Paquete de enoturismo que puede incluir, entre otras opciones: visita a una bodega, degustación, comida y alojamiento.

19- *Enópata:*
CATEGORÍA GRAMATICAL: sustantivo.
MECANISMO DE FORMACIÓN: neologismo formado por composición culta con el prefijo griego *eno-* (vino) y el sufijo griego *-pata* (sufrimiento).
ESTRUCTURA: eno-pata.
DEFINICIÓN: Persona loca o enferma por el vino.

20- *Enoterapia*:
CATEGORÍA GRAMATICAL: sustantivo.
MECANISMO DE FORMACIÓN: neologismo formado por composición culta con el prefijo griego *eno-* (vino) y el sustantivo *terapia*.
ESTRUCTURA: eno-terapia.
DEFINICIÓN: Tipo de tratamiento de belleza que se aplica para el cuidado de la piel, el bienestar y la relajación que aúna las técnicas de los balnearios y spa con las propiedades antioxidantes de las uvas y el vino.

21- *Enotienda*:
CATEGORÍA GRAMATICAL: sustantivo.

MECANISMO DE FORMACIÓN: neologismo formado por composición culta con el prefijo griego *eno-* (vino) y el sustantivo *tienda*.
ESTRUCTURA: eno-tienda.
DEFINICIÓN: Establecimiento donde se pueden encontrar y comprar todos los productos relativos al vino.

22- *Enoturismo*:
CATEGORÍA GRAMATICAL: sustantivo.
MECANISMO DE FORMACIÓN: neologismo formado por composición culta con el prefijo griego *eno-* (vino) y el sustantivo *turismo*.
ESTRUCTURA: eno-turismo.
DEFINICIÓN: Turismo dedicado a potenciar y gestionar la riqueza vitivinícola de una determinada zona.

23- *Experiencia multisensorial:*
CATEGORÍA GRAMATICAL: sustantivo.
MECANISMO DE FORMACIÓN: es una estructura sintáctica lexicalizada formada por *experiencia* (sustantivo) y *multisensorial* (adjetivo).
ESTRUCTURA: experiencia-multisensorial.
DEFINICIÓN: Capacidad de estimular más de un sentido.

24- *Fermentación maloláctica*
CATEGORÍA GRAMATICAL: sustantivo.
MECANISMO DE FORMACIÓN: es una estructura sintáctica lexicalizada formada por *fermentación* (sustantivo) y *maloláctica* (adjetivo).
ESTRUCTURA: fermentación-maloláctica.
DEFINICIÓN: Transformación biológica que determina el acabado de un vino. En este proceso disminuye la acidez y el gas carbónico que se libera es el responsable de los vinos de aguja.

25- *Gastrobar*:
CATEGORÍA GRAMATICAL: sustantivo.

MECANISMO DE FORMACIÓN: neologismo formado por composición culta con el prefijo *gastro-* y el sustantivo *bar*.
ESTRUCTURA: gastro-bar.
DEFINICIÓN: Bar-restaurante que procura acercar la alta cocina a las clases más populares sirviendo tapas de autor a precios asequibles (wikipedia).

26- *Guardaviñas*:
CATEGORÍA GRAMATICAL: sustantivo.
MECANISMO DE FORMACIÓN: neologismo compuesto formado por el lexema del verbo *guardar* y el sustantivo *viñas*. Se puede encontrar también este neologismo en singular (*guardaviña*) pero es más habitual verlo en plural.
ESTRUCTURA: guarda-viñas.
DEFINICIÓN: Construcciones de pequeños chozos para refugio de los labradores que cuidaban de la vid durante todo el año. (http://www.condedebadaran.com/rutas/ruta-guardavinas-badaran).

27- *Hotel-bodega*:
CATEGORÍA GRAMATICAL: sustantivo.
MECANISMO DE FORMACIÓN: neologismo compuesto formado por los sustantivos *hotel* y *bodega* unidos por un guión.
ESTRUCTURA: hotel-bodega.
DEFINICIÓN: Hotelería con encanto de tamaño reducido que en muy pocos casos supera las 25 habitaciones, con una decoración esmerada y vistas de los viñedos circundantes desde los dormitorios.

28- *Maderizado*:
CATEGORÍA GRAMATICAL: participio pasado y adjetivo.
MECANISMO DE FORMACIÓN: neologismo formado por derivación con el lexema *madera* y el sufijo *–izado* que nos indica que es relativo a la madera.
ESTRUCTURA: mader-izado.
DEFINICIÓN: Cualidad de un vino con exceso de sabor u olor a madera. Típico de algunos vinos oxidados.

29- *Microoxigenación*:

CATEGORÍA GRAMATICAL: sustantivo.

MECANISMO DE FORMACIÓN: neologismo culto formado por el prefijo griego *micro-* (pequeño) y el sustantivo *oxigenación*.

ESTRUCTURA: micro-oxigenación.

DEFINICIÓN: Proceso en la elaboración del vino mediante el cual la masa del vino absorbe pequeñas cantidades de oxígeno y se oxida de forma controlada.

30- *Monovarietal*:

CATEGORÍA GRAMATICAL: adjetivo.

MECANISMO DE FORMACIÓN: neologismo formado por derivación con el prefijo *mono-* que indica cantidad de uno y el adjetivo *varietal*.

ESTRUCTURA: mono-varietal.

DEFINICIÓN: Vino elaborado con una sola variedad de uva.

31- *Oxímetro*:

CATEGORÍA GRAMATICAL: sustantivo.

MECANISMO DE FORMACIÓN: neologismo culto formado por *oxi* de la palabra oxígeno y por el sufijo griego *-metro* (medida).

ESTRUCTURA: oxi-metro.

DEFINICIÓN: Instrumento para medir el nivel de oxígeno en líquidos y soluciones acuosas.

32- *Polifenol*:

CATEGORÍA GRAMATICAL: sustantivo.

MECANISMO DE FORMACIÓN: neologismo formado por derivación con el prefijo griego *poli-* que significa abundancia y el sustantivo *fenol* que es un alcohol derivado del benceno, obtenido por destilación de los aceites de alquitrán.

ESTRUCTURA: poli-fenol.

DEFINICIÓN: Grupo de sustancias químicas encontradas en plantas (wikipedia).

33- *Portacatavinos*:

CATEGORÍA GRAMATICAL: sustantivo.

MECANISMO DE FORMACIÓN: neologismo compuesto que está formado por el lexema *porta* (del verbo *portar*) y por el sustantivo *catavinos*.

ESTRUCTURA: porta-catavinos.

DEFINICIÓN: Bandeja especial para poner en la mesa, en cuyo centro se coloca la botella que se va a probar y, a su alrededor, las copas de cata. (Según la empresa Consumer).

34- *Portacopas*:

CATEGORÍA GRAMATICAL: sustantivo.

MECANISMO DE FORMACIÓN: neologismo formado por composición con el lexema *porta* (del verbo *portar*) y el sustantivo plural *copas*.

ESTRUCTURA: porta-copas.

DEFINICIÓN: Utensilio diseñado para el disfrute, la comodidad y la seguridad del catador en las degustaciones, o para los participantes en eventos donde la copa sea compañera necesaria. El *portacopas* permite llevar la copa siempre consigo, al mismo tiempo que deja libres las manos.

35- *Posabotellas*:

CATEGORÍA GRAMATICAL: sustantivo.

MECANISMO DE FORMACIÓN: neologismo formado por composición con el lexema del verbo *posar* y el sustantivo plural *botellas*.

ESTRUCTURA: posa-botellas.

DEFINICIÓN: Utensilio muy simple que sirve para posar las botellas en la mesa mientras se bebe y no dejar manchas del goteo del vino. (http://vivancoculturadevino.es/blog/2015/11/11/accesorios-amantes-del-vino/).

36- *Postgusto*:

CATEGORÍA GRAMATICAL: sustantivo.

MECANISMO DE FORMACIÓN: neologismo formado por derivación con el prefijo *post-* (después de) y el sustantivo *gusto*.

ESTRUCTURA: post-gusto.

DEFINICIÓN: Aroma y sabor que permanece en la garganta y en la vía retronasal después de tragar el vino.

37- *Retrogusto*:
CATEGORÍA GRAMATICAL: sustantivo.
MECANISMO DE FORMACIÓN: neologismo formado por composición culta con el prefijo *retro-* (después de) y el sustantivo *gusto*.
ESTRUCTURA: retro-gusto.
DEFINICIÓN: Conjunto de sensaciones que deja el vino después de probarlo.

38- *Retronasal*:
CATEGORÍA GRAMATICAL: adjetivo.
MECANISMO DE FORMACIÓN: neologismo formado por composición culta con el prefijo *retro-* (después de) y el adjetivo *nasal*.
ESTRUCTURA: retro-nasal.
DEFINICIÓN: Perteneciente o relativo a los aromas percibidos cuando el vino se encuentra en la boca o después de ser tragado. Se deben a la impresión en el sentido del olfato de moléculas volátiles del vino que alcanzan el centro olfativo a través del conducto nasofaríngeo.

39- *Semidulce*:
CATEGORÍA GRAMATICAL: adjetivo.
MECANISMO DE FORMACIÓN: neologismo formado por derivación con el prefijo *semi-* (medio o casi) unido al adjetivo *dulce*.
ESTRUCTURA: semi-dulce.
DEFINICIÓN: Cualidad de un vino con un contenido en azúcares residuales de 30 a 50 gr/l.

40- *Semiseco*:
CATEGORÍA GRAMATICAL: adjetivo.
MECANISMO DE FORMACIÓN: neologismo formado por derivación con el prefijo *semi-* (medio o casi) unido al adjetivo *seco*.

ESTRUCTURA: semi-seco.
DEFINICIÓN: Cualidad de un vino con un contenido en azúcares residuales de 15 a 30 gr/l.

41- *Turbidímetro*:
CATEGORÍA GRAMATICAL: sustantivo.
MECANISMO DE FORMACIÓN: neologismo formado por el sustantivo *turbo* y el formante culto -*metro* (medida).
ESTRUCTURA: turbid-i-metro.
DEFINICIÓN: Instrumento para detectar la turbidez de líquidos y soluciones acuosas.

42- *Varietal*:
CATEGORÍA GRAMATICAL: adjetivo.
MECANISMO DE FORMACIÓN: del francés *variétal*, es un préstamo adaptado ortográficamente.
ESTRUCTURA: varietal.
DEFINICIÓN: Vino elaborado con solo un tipo de uva o que al menos contiene el 85 % de esta variedad.

43- *Vinacha:*
CATEGORÍA GRAMATICAL: sustantivo.
MECANISMO DE FORMACIÓN: neologismo formado *vino* y por el sufijo despectivo –*acha*
ESTRUCTURA: vin-acha.
DEFINICIÓN: Vino barato y de mala calidad.

44- *Vinómetro*:
CATEGORÍA GRAMATICAL: sustantivo.
MECANISMO DE FORMACIÓN: neologismo formado por composición culta con el sustantivo *vino* y el sufijo griego -*metro* (medida).
ESTRUCTURA: vino-metro.
DEFINICIÓN: Aparato con aspecto de termómetro que sirve para medir la graduación alcohólica de los caldos. (Según la empresa Consumer).

45- *Vinoterapia*:

CATEGORÍA GRAMATICAL: sustantivo.

MECANISMO DE FORMACIÓN: neologismo formado por composición con la unión de los sustantivos *vino* y *terapia*.

ESTRUCTURA: vino-terapia.

DEFINICIÓN: Tipo de tratamiento de belleza que se aplica para el cuidado de la piel, el bienestar y la relajación que aúna las técnicas de los balnearios y spa con las propiedades antioxidantes de las uvas y el vino.

Cabe decir que antes de distribuir estos neologismos según su formación (ver anexo 1), hemos comprobado si dichos términos aparecían o no en los diccionarios propuestos. Como hemos comentado en otros puntos de nuestro estudio, el criterio previo que hemos tomado para decidir si una forma es neológica o no ha consistido en verificar si la unidad en cuestión figuraba en nuestro repertorio lexicográfico de referencia, DRAE, de modo que si el candidato a neologismo estaba consignado en este repertorio, quedaba descartado de ser neologismo porque se considera que ya ha perdido el estatus de unidad léxica nueva.

Con respecto a la clasificación de los neologismos según su creación interna o externa, es necesario destacar que hemos desestimado los extranjerismos no adaptados, ya que el propósito de este estudio es ver las herramientas que hay dentro nuestra lengua para generar nuevas palabras al margen de los préstamos no adaptados. Observamos el término *varietal* que es una adaptación ortográfica de la palabra francesa “variétal”.

En el siguiente gráfico circular, observamos los diferentes recursos que la lengua española ha tenido en cuenta para crear los neologismos de nuestro corpus. Donde:

FPRE: neologismo de forma por prefijación.

FSUF: neologismo de forma por sufijación.

FCOM: neologismo de forma por composición.

FCULT: neologismo de forma por cultismo.

FSINT: neologismo de forma por sintagmación.

FTACR: neologismo por acronimia.

S: neologismo semántico.

AMF: préstamo adaptado del francés.

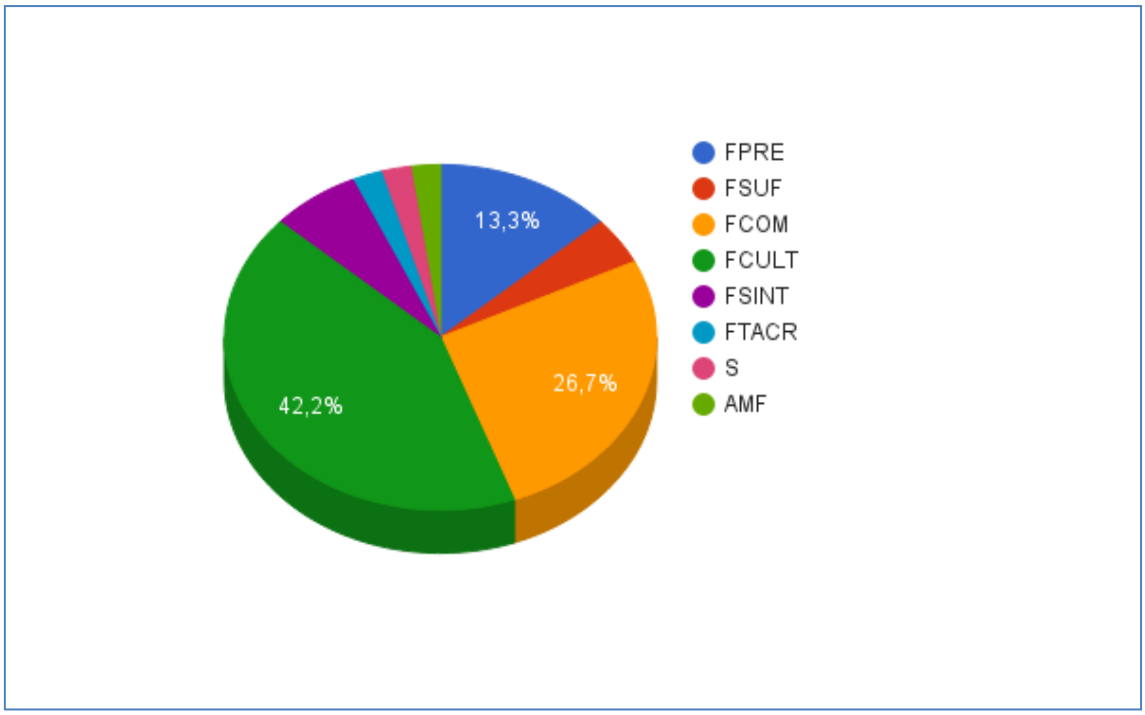


Gráfico 1. Clasificación de los neologismos según el recurso usado para su formación.

Vemos que lo más destacado es que la mayoría de nuestro corpus, un 42,2%, está formado a través de cultismos (FCULT), entre los cuales podemos citar los siguientes: *biosostenible, ecobodega, enodestino, enófilo, enogastronomía, enografía, enokit,* etc. También es significativo el segundo porcentaje, un 26,7% de palabras que aparecen son compuestas (FCOM), por ejemplo: *bodega-museo, casa-bodega, cata-degustación* y *cicloruta,* entre otras. Finalmente, señalamos el 13,3% de formación de términos a través de prefijos (FPRE): *antigoteo, monovarietal, polifenol,* etc. El resto de los datos, como por ejemplo, los neologismos formados por sufijación, por acronimia o a través de préstamo adaptado, son poco representativos.

3.2. Presencia de neologismos en obras lexicográficas seleccionadas

En este estudio hemos incluido también objetivos específicos, dentro de los cuales está la verificación del corpus seleccionado en diferentes obras lexicográficas:

especializadas, monolingües, de aprendizaje y neológicas. En primer lugar, veremos la clasificación general de la aparición de nuestro corpus en dichos diccionarios para, de este modo, ver su grado de aceptación en los mismos. Después, comprobaremos la inclusión de nuestros términos en las obras lexicográficas seleccionadas dentro de cada tipo de diccionario específico.

Con respecto a los diccionarios monolingües, vamos a analizar el DRAE, el DUE y diccionarios.com. Dentro de los de aprendizaje, veremos el DSLE, el DUEA y el DIPELE. En cuanto a los diccionarios de turismo seleccionados, éstos son: el diccionario en línea www.poraqui.net, el *Diccionario de Términos del Turismo francés-español, espagnol-français* de Marina Aragón[18] y el *Diccionario de Turismo* de Jordi Montaner[19]. Por último, el diccionario de neologismos seleccionado es OBNEO[20].

En el siguiente gráfico de barras, hemos distribuido en el eje horizontal los diccionarios y en el eje vertical el total de neologismos analizados. Asimismo, las barras representativas en colores diferentes marcarán el total de neologismos analizados (en color claro) y el total de neologismos registrados (en color oscuro):

[18] A partir de ahora lo llamaremos diccionario de Marina Aragón.
[19] A partir de ahora lo llamaremos diccionario de Jordi Montaner.
[20] Observatorio de Neologismos de Barcelona.

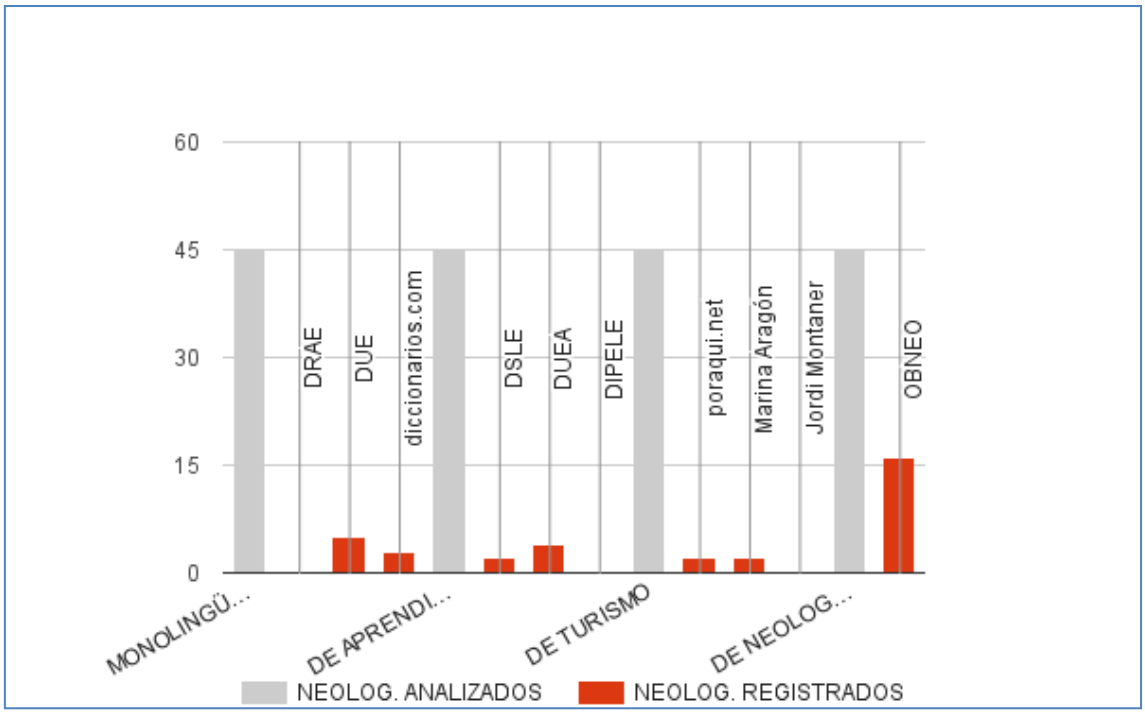


Gráfico 2. Clasificación general de la aparición de neologismos en todos los diccionarios seleccionados.

A grandes rasgos, podemos observar la escasa aparición de nuestro corpus en las obras lexicográficas seleccionadas, a excepción del diccionario de neologismos OBNEO. A continuación detallaremos más pormenorizadamente la inclusión o no de nuestros términos en cada tipo de diccionario.

3.2.1. Diccionarios monolingües (ver anexo 2)

El DRAE es el diccionario normativo español más representativo y, además, es considerado como el principal diccionario y autoridad de consulta del castellano, por ello, su elección para nuestro estudio. Como hemos dicho en otros apartados, esta obra lexicográfica es nuestra referencia para determinar si el término en concreto es neologismo o no, por lo cual, en esta tabla no aparece ninguno de los neologismos que hemos considerado como tales en dicha obra.

Por otra parte, tenemos la tercera edición del DUE incluido para el análisis de nuestro corpus por ser considerado uno de los diccionarios monolingües más característico en lengua española. Muchos lingüistas lo sitúan en un punto intermedio entre los descriptivos y los normativos. Éste incluye los siguientes términos de nuestro corpus:

- ***Antigoteo*:** (invar.) adj. Que evita el goteo: "Cafetera con sistema antigoteo".
- ***Champanera*:** 2.f. Recipiente con hielo donde se coloca la botella de champán en el momento de tomarla.
- ***Enografía*:** (de "eno-" y "grafía") f. Parte de la enología que describe los distintos vinos.
- ***Semiseco*:** 2 adj.y n. m. Se aplica a los vinos, y especialmente al cava, que no son ni dulces ni secos.
- ***Varietal*:** 2 m. Vino elaborado con una sola variedad de uva o con una mezcla en la que predomina un tipo de uva.

Finalmente, para el análisis de estos neologismos hemos escogido el diccionario en línea www.diccionarios.com. Éste es un portal de Larousse Editorial que publica diccionarios, enciclopedias y obras de referencia con las marcas Larousse y Vox. La elección de esta obra lexicográfica para nuestro trabajo viene dada porque desde su creación, junio 2000, este portal no ha dejado de crecer y, hoy en día, se ha convertido en una herramienta importante para los usuarios de español en la red. En cuanto al diccionario se refiere, destacamos que conforma una de las ofertas más variadas en el mundo virtual, así incluye: diccionarios bilingües, de sinónimos y antónimos, ideológico, específico del español para extranjeros, adecuados según niveles educativos (primaria y secundaria), incorpora también un conjugador verbal, etc. Para analizar nuestro corpus, nos hemos centrado en la versión monolingüe que ofrece, de este modo, vemos que registra algunos de nuestros términos seleccionados:

- ***Enografía*:** *s.f.* ENOLOGÍA Parte de la enología que estudia la descripción de los vinos.
- ***Semiseco*:** *adj/ s.m.* ENOLOGÍA Se refiere al cava o al vino que están preparados para tener un gusto entre el dulce y el seco.
- ***Vinacha*:** *s.f.* despectivo. Bebida alcohólica de mala calidad que se obtiene del zumo de uva fermentado.

En el siguiente gráfico de barras, hemos distribuido en el eje horizontal los diccionarios y en el eje vertical el número total de neologismos analizados. Asimismo,

las barras representativas en colores diferentes marcarán el total de neologismos analizados (en color claro) y el total de neologismos registrados (en color oscuro):

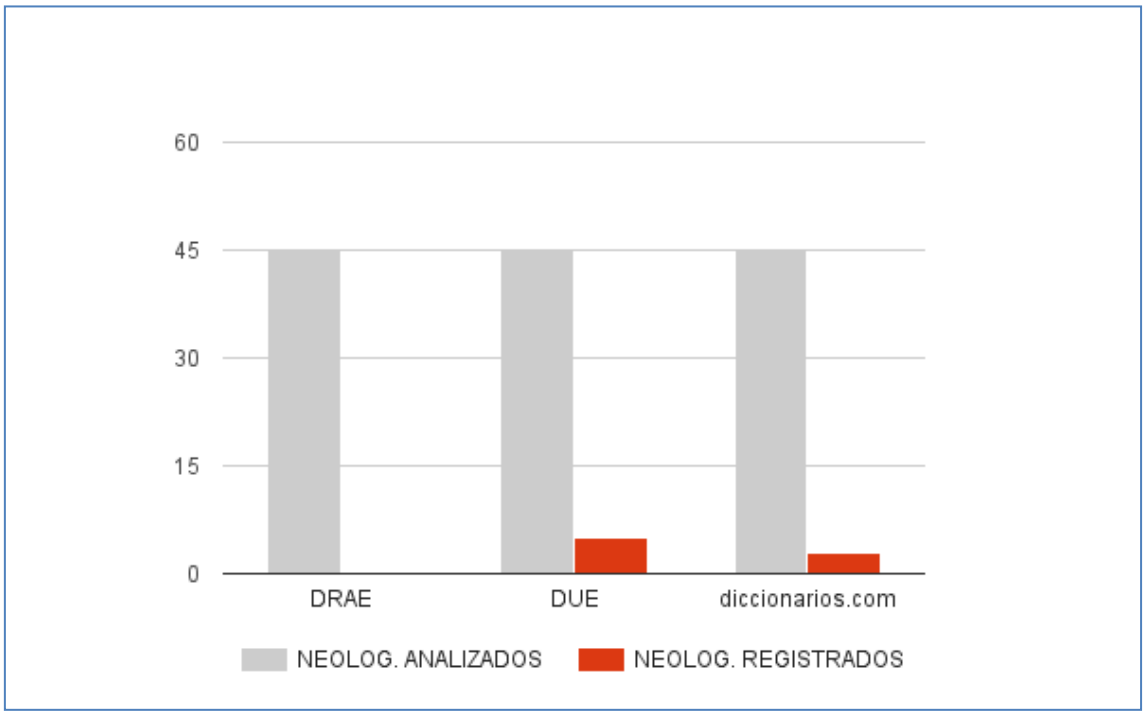


Gráfico 3. Aparición de los neologismos en diccionarios monolingües.

Como vemos en el gráfico, con respecto a los diccionarios monolingües, el DUE es el que más actualiza los términos nuevos con un total de 5 neologismos de los 45 analizados.

3.2.2. Diccionarios monolingües de aprendizaje (ver anexo 3)

Los diccionarios monolingües españoles de aprendizaje están elaborados para estudiantes no nativos. Estos diccionarios están pensados para ayudar al estudiante de español a resolver sus dudas, tanto de significado como gramaticales. Con su uso, los estudiantes forman su conciencia lingüística, se enfrentan a textos auténticos en lengua meta, realizan ejercicios de comprensión, amplían vocabulario y tendrán siempre la posibilidad de aprender más cosas sobre la palabra que motivó su consulta.

Hemos escogido las siguientes obras lexicográficas por ser las más conocidas y utilizadas por los alumnos de nivel avanzado[21] que estudian esta lengua: el DSLE, el DUEA y el DIPELE.

El DSLE sólo registra los siguientes términos:

- ***Enografía*****:** s. f. (no contable). Ciencia que se dedica a la descripción de los diferentes tipos de vinos: En la nueva facultad de Enología se estudia *enografía*.
- ***Vinacha*****:** s. f. (no contable) coloquial; peyorativo. Vino de mala calidad.

El DUEA introduce estas voces:

- ***Antigoteo*****:** adj.inv. Que evita el goteo o la caída de un líquido: *una cafetera con sistema "antigoteo".*
- ***Enografía*****:** s.f. Estudio y descripción de los diferentes tipos de vinos: Según un estudio de "enografía", los vinos del sur son más suaves que los del norte.
- ***Retrogusto*****:** s.m. Conjunto de sensaciones que deja el vino después de saborearlo.
- ***Varietal*****:** adj.inv. Referido a un vino que procede de una sola variedad de uva.

Mientras que el DIPELE no admite ninguna de nuestras palabras.

En el siguiente gráfico de barras, hemos distribuido en el eje horizontal los diccionarios seleccionados y en el eje vertical el total de neologismos analizados. Asimismo, las barras representativas en colores diferentes marcarán el total de neologismos analizados (en color claro) y el total de neologismos registrados (en color oscuro):

[21] Partiendo de de los niveles establecidos en el Marco de Referencia Europeo, nos estamos refiriendo a los niveles B2, C1 y C2.

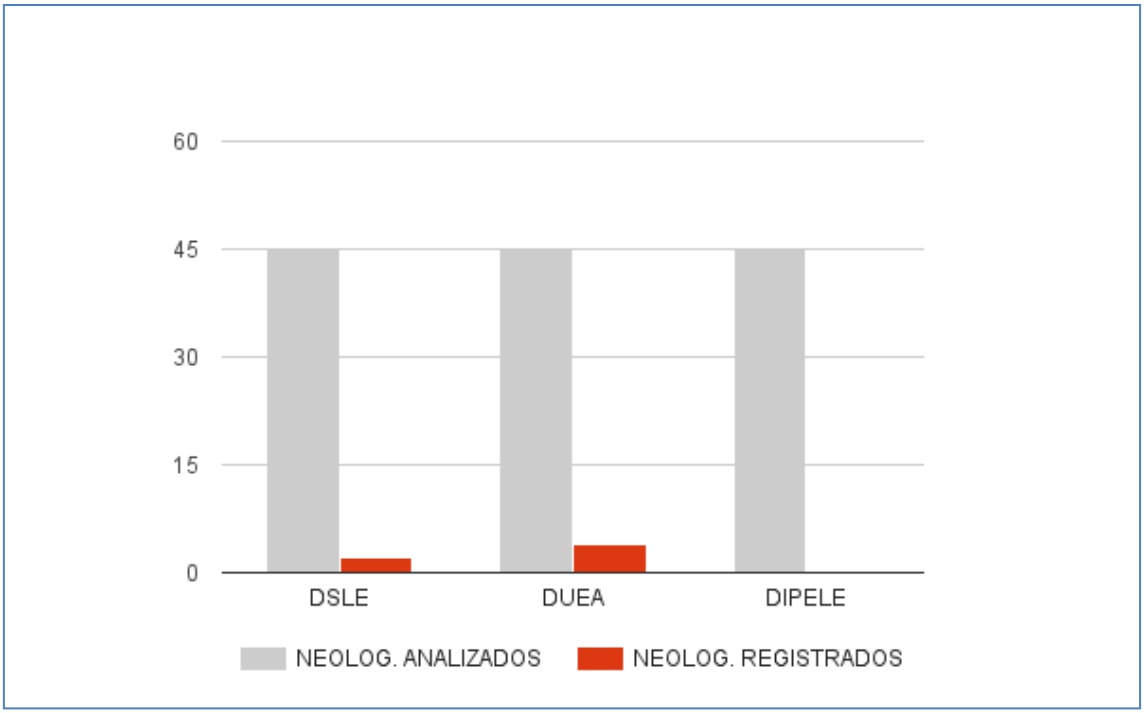


Gráfico 4. Aparición de los neologismos en diccionarios monolingües de aprendizaje.

Vemos que son muy pocas las palabras de nuestro corpus registradas por estos diccionarios. Podemos destacar que el DUEA, con 4 de nuestros términos, es el que más neologismos incluye.

3.2.3. Diccionarios específicos de turismo (ver anexo 4)

Los diccionarios específicos del ámbito del turismo son siempre obras de referencia para extranjeros o profesionales del turismo que enfocan su carrera profesional hacia dicho sector.

Www.poraqui.net es un portal de turismo y hostelería bastante completo que incluye: glosario turístico, directorio de enlaces, noticias y artículos relacionados con el turismo. Hemos elegido este diccionario-glosario en línea no sólo para ver si aparecen algunos de nuestros neologismos, sino también para comprobar si hay una mayor actualización de nuevos términos en los diccionarios en línea que en los de formato papel.

Hemos analizado otras dos obras lexicográficas específicas de turismo en formato papel. Así pues, tenemos el *Diccionario de Términos del Turismo francés-español, espagnol-français* de Marina Aragón[22] y el Diccionario de Turismo de Jordi Montaner[23]. El primero es una obra lexicográfica especializada en términos de campos semánticos referidos al turismo que va desde la hostelería y la restauración hasta la gestión, el marketing, el derecho y los seguros, incluyendo vocablos de campos relacionados como los de la cultura, los espectáculos, los deportes, el clima, el paisaje o la salud. Es un buen instrumento para el amplio espectro de profesionales del sector turístico y de la traducción, así como para estudiantes de Turismo, en sus diferentes grados de especialización. Con respecto al segundo diccionario, el de Jordi Montaner, es una obra que recopila de una forma concisa, sintética y de fácil manejo, todos aquellos vocablos que también están relacionados directa o indirectamente con la actividad turística o que puedan ser de interés y utilidad para estudiantes, profesores, profesionales del sector y estudiosos de la materia.

El Diccionario de turismo online www.poraqui.net introduce y define los términos de la siguiente manera:

- ***Enoturismo*:** Término formado sobre la palabra griega "oinos" (vino) designa el tipo de turismo cuyo centro de interés es la cultura del vino: visitas a bodegas y viñedos, cata de vinos, etc. El ayuntamiento riojano de Aldeanueva de Ebro ha patentado la marca "enoTurismo". La marca, única en España y autorizada por la Oficina de Patentes del Ministerio de Ciencia y Tecnología en marzo de 2005, confiere a este Ayuntamiento el derecho exclusivo a utilizarla con fines económicos.
- ***Vinoterapia*:** Tratamientos estéticos basados en las propiedades antioxidantes de los polifenoles presentes en el vino y en el hollejo de la uva.

Traducciones:

Ing. Vinotherapy, wine therapy

Fr. Vinothérapie (f)

Al. Vinotherapie (f)

[22] A partir de ahora lo llamaremos diccionario de Marina Aragón.
[23] A partir de ahora lo llamaremos diccionario de Jordi Montaner.

Con respecto al diccionario de Marina Aragón, éste admite y define los términos siguientes:

- ***Enófilo*: f** REST[24] oenophile (connaisseur en vins et passionné de cette science; V. enólogo.

- ***Semiseco*:** (vino, cava) REST demi-sec El cava semiseco es muy adecuado para el cotillón de Fin de Año; V. seco, dulce, brut.

Por otra parte, el diccionario de Jordi Montaner no admite ninguno de los términos de nuestro corpus.

En el siguiente gráfico de barras, hemos distribuido en el eje horizontal los diccionarios seleccionados y en el eje vertical el total de neologismos analizados. Asimismo, las barras representativas en colores diferentes marcarán el total de neologismos analizados (en color claro) y el total de neologismos registrados (en color oscuro):

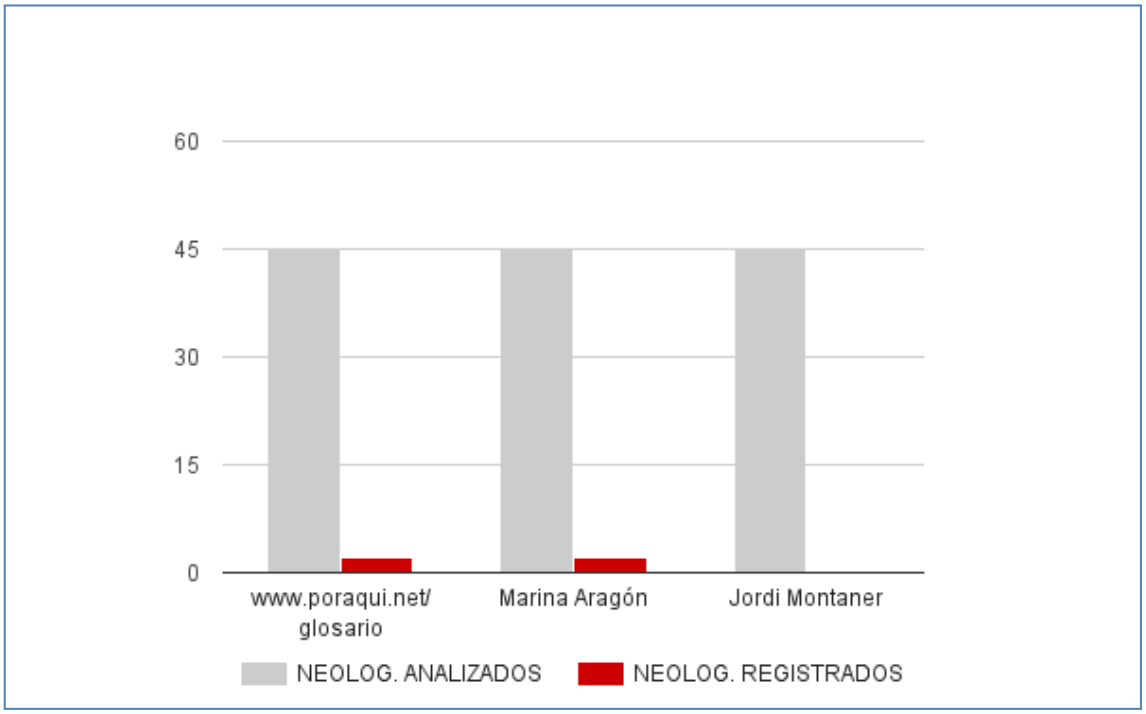


Gráfico 5. Aparición de los neologismos en diccionarios específicos de turismo.

En este gráfico, verificamos que casi ninguno de los diccionarios específicos de turismo incluye los neologismos seleccionados.

[24] Abreviatura de restauración.

3.2.4. Diccionarios de neologismos (ver anexo 5)

El Observatorio de Neología de Barcelona (OBNEO)[25], ubicado en el Institut Universitari de Lingüística Aplicada (IULA) de la Universitat Pompeu Fabra desde 1994, fue uno de los grupos pioneros en los trabajos sistemáticos de detección y análisis de neologismos. Nació a finales de los ochenta con el objetivo de contribuir a la actualización léxica mejorando los diccionarios generales existentes para el catalán y el español con datos procedentes del uso social de la lengua. Está dedicado a los neologismos procedentes de los medios de comunicación catalanes y españoles, y su objetivo principal es difundir los nuevos vocablos documentados en ambos idiomas.

El servicio que presta OBNEO puede ser útil no sólo para lingüistas, sino también para todo tipo de estudiantes o profesionales para cuya actividad sea importante el uso correcto o preciso de la lengua (periodistas, editores, traductores, escritores, profesores…), así como también profesionales especializados que deseen consultar neologismos aparecidos en su campo, como el técnico, económico, informático, etc.

Después de efectuar una búsqueda, aparecen todos los ejemplos encontrados del neologismo buscado procedentes de los medios de comunicación, dentro del contexto en el que ha aparecido. También aparece otra información como la categoría gramatical, la marca tipográfica, el tipo de neologismo, la fuente donde se ha documentado el neologismo y la fecha. Hoy en día, podemos decir que OBNEO es más que un proyecto, es una unidad de transferencia y de desarrollo que ofrece servicios, crea recursos y coordina varias redes de observatorios de neología en el mundo.

En este apartado, hemos comprobado si nuestros términos están registrados en el diccionario de neologismo online OBNEO. A continuación, especificamos el contexto en el que aparecen:

- ***Antigoteo***: aparecen 5 artículos donde figura el término, citaremos aquí 3 de dichos ejemplos:

[25] OBNEO trabaja con una metodología de vaciado diseñada para el trabajo neológico con una serie de recursos principalmente en línea.

antigoteo *m*, FPRE
El bidón dorado de Panzer Gold fue desarrollado según el concepto de producto Premium por ofrecer valor agregado tanto en sus características técnicas como en el formato de presentación: fue desarrollado para ser apilable y tiene un pico *antigoteo*. A1, 21/01/2006
antigoteo *adj*, FPRE
Llevan un vertedor *antigoteo* en acero y silicona que evitan que el líquido se derrame y puedan limpiarse en lavavajillas. EP, 27/02/2008
antigoteo *m*, FPRE
Estuche portavinos de cuero, con cierre que incluye sacacorchos estilo espejo de acero, corcho-tapón de vino y collar *antigoteo*. Gestión, 20/04/2014

- ***Bodega-museo*:**

bodega-museo *f*, FCOM
...tiene tres pisos de comedores decorados con muebles de época, además de otras joyas, como una pinacoteca contemporánea y una *bodega-museo que data de 1875... EP, 08/11/1995

- ***Casa-bodega*:**

casa-bodega *f*, FCOM
Hoy en día es posible visitar la destilería más antigua de Chile y conversar con el mismo Eduardo Mulet, quien abre las puertas de su *casa-bodega* para relatar sus historias de familia, del valle y su pisco. X1, 31/05/2014

- ***Enófilo*:**

enófilo *m i f*, FCULT
Una empresa de embutidos y una distribuidora de vinos y licores se unieron para agasajar a sus amigos *enófilos* ofreciéndoles una noche de maridaje. P1, 21/12/2007

- ***Enogastronomía*:** aparecen 4 artículos donde figura el término, citaremos aquí 3 de dichos ejemplos:

enogastronomía *f*, FCULT
En su opinión, se trata de una edición «viva, participativa y que explora nuevos mundos» y como ejemplo citó que por primera vez se ha puesto en marcha una sección denominada 'Gastro FÀCYL', con la que se reconoce una de las «señas de identidad» de la Comunidad Autónoma, su valiosa *enogastronomía*. DIABUR, 01/05/2015

enogastronomía *f*, FCULT
En su opinión, se trata de una edición «viva, participativa y que explora nuevos mundos» y como ejemplo citó que por primera vez se ha puesto en marcha una sección denominada 'Gastro FÀCYL', con la que se reconoce una de las «señas de identidad» de la Comunidad Autónoma, su valiosa *enogastronomía*. DP, 01/05/2015

enogastronomía *f*, FCULT
Habrá propuestas de naturaleza, turismo rural y activo, así como *enogastronomía*,

incorporando una ruta urbana por Zamora para divulgar su riqueza arquitectónica en estilo románico", indicó. OZ, 01/10/2015

- ***Enoturismo*:** aparecen 50 artículos donde figura el término, citaremos aquí 3 de dichos ejemplos:

enoturismo *m*, FCULT
Este año puede ser el más apropiado para insistir en ese fenómeno del que tanto se habla: el *enoturismo*, un invento que se agiganta en rentabilidad, precisamente en períodos de recesión. NC, 03/11/2009

enoturismo *m*, FCULT
Hay que tener en cuenta que esta carretera es utilizada por numerosas empresas relacionadas con la construcción, así como graveras y, lo que es más destacable, por las nuevas bodegas que se están instalando en la zona con instalaciones dedicadas al *enoturismo* como es el caso de Bodega Valbusenda. OZ, 22/01/2010

enoturismo *m*, FCULT
Bodegas, catas de vino y una buena comida son las claves del *enoturismo*. MA2, 21/03/2010

- ***Gastrobar*:** aparecen 13 artículos donde figura el término, citaremos aquí 3 de dichos ejemplos:

gastrobar *m*, FTACR
La modesta taberna de siempre y los *gastrobares*. LE, 21/01/2012

gastrobar *m*, FTACR
Comercio reserva un ala entera del mercado de Gisbert para montar *gastrobares* y cafeterías MUR2, 01/04/2012

gastrobar *m*, FTACR
Lo que encontramos aquí es un *gastrobar* de hotel, cuya oferta de tapeo no superará los 30€ por cabeza, en forma de una carta de tapas nacida de la cabeza de alguien que sabe muy bien lo que hace en Barcelona, 01/04/2013

- ***Microoxigenación*:**

microoxigenación *f*, FPRE
En cambio, si el vino se deposita en una barrica vieja o en un recipiente de acero inoxidable, la falta de porosidad (...) impide que se produzca la *microoxigenación necesaria y, (...) el rojo se destruye y el amarillo pervive demasiado tiempo ásper LV, 09/12/1995

- ***Monovarietal*:**

monovarietal *adj*, FPRE
Se nos criticaba con razón que hacíamos muchos vinos *monovarietales*. Nosotros

siempre hemos manejado las variedades por separado, tanto en la fermentación como en la crianza. LV, 20/09/2007

monovarietal *adj*, FPRE
Las Bodegas de Santo Tomás, ya en la Baja California, son la excepción que confirma la regla, con vinos densos, de alta graduación, entre los que destacan los reservas *monovarietales* de uva Barbera (la cepa original proviene de Monferrato, Italia). LV, 12/07/2008

monovarietal *adj*, FPRE
[...] los asistentes pudieron catar el blanco Baloiro (palomino y doña blanca) y los tintos, todos *monovarietales* Mencía, Viñademoya, Baloiro y Viñademoya Leiros. DL, 21/05/2009

- ***Polifenol*:** aparecen 9 artículos donde figura el término, citaremos aquí 3 de dichos ejemplos:

polifenol *m*, FPRE
Polifenoles: reconocidos como antioxidantes naturales que previenen el estrés oxidativo y, por tanto, protegen contra enfermedades cardiovasculares. X1, 10/07/2009

polifenol *m*, FPRE
En la piel y las pepitas de la uva se encuentran numerosos compuestos antioxidantes (*polifenoles*) cuya cantidad depende de la variedad de uva, del terreno y de las condiciones climáticas, pero sobre todo de las prácticas de cultivo. Triodos, 01/01/2011

polifenol *m*, FPRE
Matico. Use el agua en el que ha hervido dos hojas de matico para cicatrizar heridas. El matico tiene un alto contenido de *polifenoles*. P1, 01/04/2012

- ***Postgusto*:**

postgusto *m*, FPRE
Y en boca deja una sensación aterciopelada como consecuencia del binomio madera-vino, además de un *postgusto* larguísimo, característico de cualquier vino de la bodega. NC, 21/05/2010

postgusto *m*, FPRE
Aromático y equilibrado, con una buena acidez y un agradable *postgusto* herbáceo, frutal y floral. Sabor..., 01/03/2013

- ***Retrogusto*:** aparecen 4 artículos donde figura el término, citaremos aquí 3 de dichos ejemplos:

retrogusto *m*, FCULT
Esa tarde, del extenso menú me decanté por la sopa hot & sour, picante, con un *retrogusto* ácido perfectamente balanceado. M3, 07/04/2011

retrogusto *m*, FCULT
Como postre, un biscocho de ruibarbo con helado de vainilla sobre teja de

almendra; exquisito, con esa acidez y dulzura, y un granizado de almendras, de gusto delicado y muy sabroso, cuyo perfume almendrado permanece en el *retrogusto*. M3, 07/07/2011

retrogusto *m*, FCULT
Bien equilibrado en boca, con buena acidez y agradable *retrogusto* frutal. Sabor..., 01/03/2013

- *Retronasal*:

retronasal *adj*, FCULT
Su final es largo y con excelente recuerdo *retronasal*. Gestión, 06/06/2014

retronasal *m*, FCULT
En boca es muy envolvente, con gran frescura (una de las principales características de los viñedos de altura) y vuelve a recordar a sabores de fresa ácida en *retronasal*. DP, 21/07/2015

- *Semidulce*:

semidulce *adj*, FPRE
Mantiene su color pajizo pálido con matices verdosos y aromas incisivos a hierbas del bosque y ciertos balsámicos frescos, con una nota *semidulce* y amarga a la vez y cierta persistencia gustativa. Sabor..., 01/03/2012

- *Varietal*:

varietal *adj*, FSUF
Además, a través de la reconversión *varietal* de algunas parcelas e, incluso, del cambio de cultivo, se mejorarán las producciones y se evitarán daños como el de la pinyolada. LE, 15/03/2006

varietal *m*, FSUF
Los esperados *varietales* 2011, Castaño Macabeo Chardonnay, Castaño Monastrell en su versión rosado, y Dominio Macabeo ya están en el mercado y prometen ser un éxito. MUR2, 29/11/2011

- *Vinoterapia*: aparecen 10 artículos donde figura el término, citaremos aquí 3 de dichos ejemplos:

vinoterapia *f*, FCOM
Ciudad del Vino, con bodega, viñedo, sala de banquetes, sala de catas y aula de investigación, spa *vinoterapia* Caudalie, el jardín del chef, salón, biblioteca, auditorio con capacidad para 100 personas, bar cafetería y vinoteca, dos restaurantes. EP, 13/07/2013

vinoterapia *f*, FCOM
Envolturas varias, como la chocolaterapia y la *vinoterapia*, también son indicadas para la nutrición y hidratación de los tejidos. dDONA, 01/01/2014

vinoterapia *f*, FCOM
Hay desde helados saborizados hasta tratamientos de *vinoterapia* en hoteles de lujo, canales de TV exclusivos y aplicaciones de smartphone para calificar cada botella. A2, 17/04/2014

En el siguiente gráfico circular, veremos representado en colores diferentes el total de neologismos registrados (en color oscuro) y el total de neologismos no registrados (en color claro):

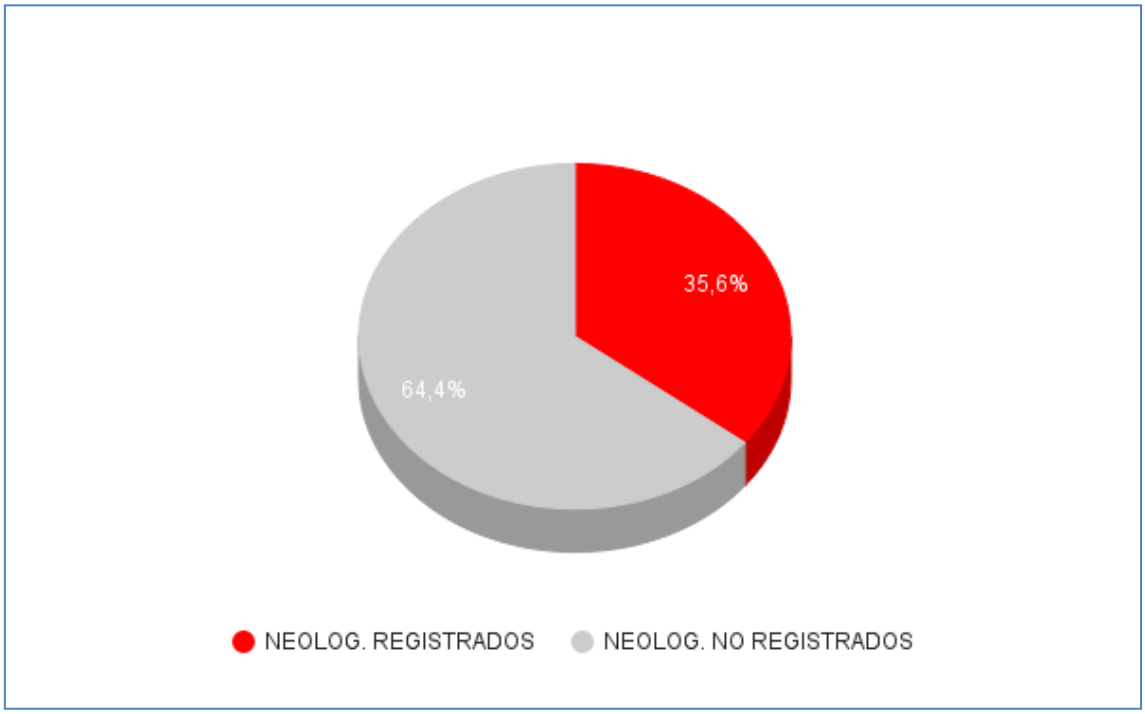


Gráfico 6. Aparición de los neologismos en el diccionario de neologismos.

Al ser un diccionario específico de neologismos, observamos que hay muchos términos de nuestro corpus registrados, sobre todo, en comparación con el resto de obras lexicográficas estudiadas anteriormente. De un total de 45 palabras, OBNEO registra 16, es decir, un 35,6 %.

3.3. Presencia de neologismos en manuales ELE

Nos proponemos en este punto comprobar si nuestro corpus está incluido en manuales ELE, para ello, hemos seleccionado los siguientes: *El español en el hotel*, *Cinco Estrellas*, *Hotel.es*, *Servicios turísticos* de la colección *El Español por Profesione*s y *Temas de turismo*. Los tres primeros manuales son ediciones diferentes

del *Español en el hotel*, así podremos ver si con el paso del tiempo se incorpora alguno de nuestros neologismos en las distintas publicaciones. Los otros dos manuales tienen finalidades diversas, por un lado, *Servicios turísticos* va dirigido a estudiantes relacionados con el sector y, por otro lado, *Temas de turismo* está planteado para la superación del Certificado Superior del Español del Turismo.

El español en el hotel es un manual dirigido al estudiante de español en general y al futuro profesional del turismo y de la hostelería. No se trata de un método, sino de un manual con fines específicos que presenta una serie de situaciones reales ante las que el estudiante deberá reaccionar para comunicarse. El nivel de conocimiento previo de la lengua es medio y puede utilizarse tanto para el aprendizaje individual como en clase (incluye ejercicios interactivos). Por otra parte, tenemos *Cinco Estrellas, español para turismo* que es una edición posterior del manual descrito antes y que tiene prácticamente sus mismas características, basándose a su vez en situaciones habituales de empleados turísticos.

La última versión del *Español en el hotel* del año 2011 es *Hotel.es*. Este nombre nos indica la trayectoria y la fuerte impacto que Internet ha tenido en el ámbito del turismo. Dicho manual está destinado igualmente a estudiantes de español que quieren realizar prácticas en empresas o a profesionales que trabajan en la hostelería. Esta versión se diferencia de las anteriores en que las situaciones que se plantean en el hotel son más variadas y van acompañadas de actividades para practicarlas, hay un repertorio más amplio de documentos reales, se incluyen ejercicios sobre aspectos gramaticales aparecidos en audiciones o textos, se da más importancia a los contenidos pragmáticos e interculturales, se proponen actividades de reflexión y fijación del léxico, se han desarrollado lecturas que acompañan cada unidad e incluido actividades de reflexión previas y de interacción posterior, cada unidad de la primera parte se cierra con una tarea final relacionada con los aspectos trabajados en ella. Por lo tanto, vemos la evolución de estas tres ediciones de la editorial Sgel hacia una perspectiva pedagógica comunicativa y de acción.

Otro de los manuales seleccionados es *Servicios turísticos* de la colección *El Español por Profesione*s también de la editorial Sgel. En este caso, la editorial propone una colección de cursos de español con fines profesionales donde encontramos *Servicios turísticos*, el cual está dirigido a los estudiantes que, incluso conociendo la lengua, desean profundizar en determinados conceptos relacionados con el turismo o dominar el correspondiente vocabulario específico. Las características generales de la colección son: contenidos de nivel intermedio, presencia de contextos profesionales y empleo de un vocabulario específico. Además los libros incluyen un glosario multilingüe.

Por último, tenemos *Temas de turismo* de la editorial Edinumen. Éste es un manual específico para la preparación del Certificado Superior del Español del Turismo. El libro consta de 10 unidades didácticas relacionadas con los temas más representativos del sector turístico y al final de cada unidad hay un apartado con actividades recopilatorias. Podemos observar su metodología comunicativa ya que también se incluyen dos temas para llevar a cabo dos tareas: montar un SPA y organizar un itinerario turístico. Al final del libro se ofrece un modelo de examen para que los estudiantes se familiaricen con el modelo de prueba que tendrán que superar.

Estos manuales que acabamos de describir no incorporan ningún término de nuestro corpus seleccionado (ver anexo 6).

3.4. Año y frecuencia de aparición del corpus en Internet.

Otro de nuestros objetivos específicos es el nivel de difusión en Internet del corpus propuesto a través de la frecuencia y año de aparición. Mediante el análisis anterior de los diccionarios y manuales ELE junto con este apartado, podremos valorar la permeabilidad del ámbito académico respecto al uso social de nuestros términos considerando su presencia en Internet.

Internet es también visto como un inmenso corpus textual especializado que contiene miles de millones de páginas sobre los más diversos temas y en muchísimas

lenguas, de modo que puede utilizarse para comprobar el uso real de esas propuestas en el corpus textual determinado. Por ello, hemos utilizado esta herramienta para, en primer lugar, buscar los términos neológicos y, a posteriori, analizar el año de aparición y la frecuencia de dichos vocablos a través del buscador *Google* (ver anexo 7).

A continuación, proponemos los contextos en los cuales hemos encontrado nuestras voces neológicas:

1- *Antigoteo*:

Lámina antigoteo para vino (5 uds.). (http://www.deblancoatinto.com/es/372-lamina-antigoteo-para-vino-5-uds.html).

2- *Biosostenible*:

Bodegas FG desarrolla su producción dentro de un marco *biosostenible* y bajo las estrictas exigencias de la Agricultura Ecológica. (http://www.bodegasfranciscogomez.es/es/nuestros-vinos.html).

3- *Bodega-museo*:

Visita en Logroño la *bodega-museo* Ontañón. (http://turismodevino.com/359/visita-en-logroo-a-bodega-museo-ontan/**).**

4- *Bodega semienterrada*:

En 1998, Joan Sabaté, su mujer Elisabeth Lissner y sus hijos David y Andreu adquirieron una finca situada en el término municipal de Tivissa, a los pies del Montalt, a unos 500 metros de altitud sobre el nivel del mar, cerca del encantador pueblecito templario de Llabería, y construyeron allí una *bodega semienterrada* en la ladera del valle. (http://vitaclia.es/bodega/serra-de-llaberia).

5- *Burricleta*:

La propuesta incluye el alquiler de la *burricleta*, visita guiada en la bodega y cata de tres vinos. (http://burricleta.com/en/node/870).

6- Casa-bodega:

Es así como la nueva familia propietaria asume la responsabilidad de valorizar este lugar pletórico de historia significativa, cuyo patio, corazón de la casa-bodega -que disfrutaron personajes de la talla de Juan Carlos Dávalos- ha sido, y seguirá siendo, el espacio de cordiales reuniones, en torno a un rico torrontés y a la sombra de la parra. (http://www.bodegaisasmendi.com/familia.php).

7- *Cata-degustación*:

Desde La Viña del Ensanche queremos anunciarle nuestra próxima *cata-degustación* de Bodegas Parxet. (http://www.lavinadelensanche.com/cata-degustacion-de-bodegas-parxet/).

8- *Champanera*:

Esta *champanera* se presenta en dos tamaños, de una o dos botellas de capacidad. (http://larazon.bodegapersonal.es/accesorios/48-champanera-transparente-popywine-terrace.html).

9- *Cicloruta*:

La *'Cicloruta* enoturística del jerez' alcanza ya el medio centenar de inscripciones. (http://www.diariodejerez.es/article/jerez/1639690/la/cicloruta/enoturistica/jerez/alcanza).

10- *Cortijo-lagar*:

El Patriarcal un antiguo *cortijo-lagar* convertido en casa rural de estilo rústico y calidad superior en la D.O.Montilla-Moriles. (http://www.viajerosdelvino.com/enoturismo/tipo_2/hoteles).

11- *Cuerpo-volumen*:

El examen gustativo es realizado sobre la base de los siguientes parámetros: Franqueza, no interferencia de gustos- olores ajenos. *Cuerpo-volumen*. Armonía o equilibrio. Persistencia o duración de la sensación. Varía entre los 2- 3 segundos de un vino corto y los 20 segundos de un vino extraordinario. Sensación final:

calidad global. (http://www.navarrawine.com/conocer_disfrutar_vino/conocer-disfrutar-vino+nociones-cata_estimulos-gustativos.aspx).

12- *Ecobodega*:

La *ecobodega* "La Morenilla" es una pequeña empresa agraria familiar dedicada exclusivamente al cultivo ecológico, situada en la Ribera del Júcar, al sur de la provincia de Cuenca, nuestro vino orgánico "Amador Parreño" está elaborado combinando el tradicional saber hacer y las más modernas técnicas enológicas de elaboración, respetando las normas del cultivo ecológico. (http://lamorenilla.com/es/).

13- *Enodestino*:

El *enodestino* principal en Andalucía pasa sin duda por Jerez, en las bodegas González Byass (200.000 visitantes al mes), seguidas de las enovisitas a las bodegas de Domecq (100.000 visitas). (http://www.tintablanca.es/turistasvino.html).

14- *Enófilo*:

Es el *enófilo*, el conocedor de vinos, el que aplaude o abuchea, de pié o cómodamente sentado a la obra de arte. (http://enobaires.blogspot.com.es/2013/09/de-enologos-sommeliers-y-enofilos-un_22.html).

15- *Enogastronomía*:

La consejera de Cultura defiende la *enogastronomía* como recurso clave y estratégico para el turismo en Castilla y León. (http://www.europapress.es/castilla-y-leon/noticia-consejera-cultura-defiende-enogastronomia-recurso-clave-estrategico-turismo-castilla-leon-20150324194250.html**).**

16- *Enografía*:

También ofrecemos cursos de cata para todas aquellas personas que estén interesadas y que sientan una enorme pasión por los morapios, por lo que las puertas de nuestra casa siempre están abiertas a todos los públicos interesados en la *enografía*. (http://www.delicatessenonline.es/blog/bodega-dona-felisa-calidad-y-excelencia-en-nuestros-vinos.html).

17- *Enokit*:

Enokit contiene todos los elementos necesarios para que usted elabore en su casa 12 botellas de vino tinto garnacha ecológico de excelente calidad. (http://elaboratuvino.com/producto-enokit).

18- *Enopack*:

Enopack Visita a Bodega para 2 personas incluye: Visita a bodega con cata, cata comentada de dos vinos, la visita es a la bodega y al viñedo y regalo botella de vino. (http://www.viajerosdelvino.com/enopacks).

19- *Enópata:*

No lo sé exactamente, hace muchos años que mis amigos y conocidos, me llaman así, hubo una época en que cuando iba a las ferias vinícolas, llevaba una ristra de sumilleres y aficionados colgados de mi chepa, imagino que querían aprender a catar "por contacto", recuerdo que todos ellos me llamaban *enópata*. (http://enopata.blogspot.com.es/2008/11/entrevista-al-enpata-por-paco-alonso.html).

20- *Enoterapia*:

Además de limpiar el organismo humano, el vino contiene sustancias antioxidantes que ayudan a contrarrestar los efectos de envejecimiento que acarrean los radicales libres. El resultado es la técnica conocida como enoterapia, que consiste en aplicar los compuestos de la uva y la parra en tratamientos para la piel, los cuales ayudan a tonificarla y mantenerla joven. (http://www.altonivel.com.mx/enoterapia,-algunos-beneficios-del-vino-

.html?searched=trabajo&advsearch=exactphrase&highlight=ajaxSearch_highlight+ajaxSearch_highlight1).

21- *Enotienda*:

Bodegas Martínez Lacuesta ofrece en la *enotienda*, abierta de 8 a 14 horas en días laborales y los sábados previa cita, todo lo necesario para aprender a catar y a disfrutar del vino. (http://www.martinezlacuesta.com/es/enoturismo/enotienda).

22- *Enoturismo*:

¿Qué se hace cuando se hace *enoturismo*? la verdad es que muchas cosas, y no todas debemos vincularlas necesariamente al vino... a fin de cuentas hablamos de un estilo de turismo de calidad, en medios rurales y con un hilo conductor en las actividades: el gusto por las cosas buenas (que no caras necesariamente) y lo que nos ofrece la tierra y transforma el hombre. (http://turismodevino.com/enoturismo/).

23- *Experiencia multisensorial:*

Gastronomía, vino, destilados y artistas plásticos se unen en esta *experiencia multisensorial*.
(https://letrasentrevinos.wordpress.com/2015/05/22/gastronomia-vino-destilados-y-artistas-plasticos-se-unen-en-esta-experiencia-multisensorial/).

24- *Fermentación maloláctica*

Una de las novedades importantes que hemos introducido en la elaboración de nuestro nuevo Torre de Oña Reserva es la llamada *fermentación maloláctica* en barrica. (http://www.torredeona.com/la-voz-del-vino/la-fermentacion-malolactica-en-barrica/).

25- *Gastrobar*:

En una atmósfera de taberna familiar, el *gastrobar* DANNY'S le ofrece las mejores tapas tradicionales de la cocina española,

en formato creativo, y una escogida oferta de vinos por copas. (http://dannysgastrobar.com/web/).

26- *Guardaviñas*:

Los guardaviñas, también llamados chozos, constituyen una seña típica del paisaje de los viñedos riojanos. Construidos en piedra, sin argamasa, y de estructura circular abovedada y rematada en un falso arco, poseen una única puerta orientada al sur que los preserva de las inclemencias del tiempo. (https://www.geocaching.com/geocache/GC3WKWH_el-guardavinas-del-monte-cantabria).

27- *Hotel-bodega*:

A los pies de la montaña de Montserrat, este hotel-bodega ubicado en una finca del siglo XVI cuenta con 12 habitaciones con vistas a las viñas y al monte. (http://www.huffingtonpost.es/2014/10/10/hoteles-entre-vinedos_n_5964184.html).

28- *Maderizado*:

Podemos encontrarnos un vino *maderizado*, generalmente en los vinos blancos que presentan un color más oscuro de lo normal, con una fase olfativa muy plana, que no presenta ningún atributo y cuyo sabor resulta acidulado. (http://www.directoalpaladar.com/enologia/los-principales-defectos-del-vino).

29- *Microoxigenación*:

La *microoxigenación* es una parte esencial de la maduración de los vinos, especialmente de los vinos tintos. Influye en la estructura de los taninos, la sensación bucal, los elementos aromáticos y el color. (http://es.nomacorc.com/blog/2015/03/microoxigenacion-durante-el-proceso-de-envejecimiento-cuando-y-por-que/).

30- *Monovarietal*:

Bodega Sebirán estrena vino *monovarietal* de Tardana y vuelve a retar a sus seis chefs preferidos. (http://www.sevi.net/es/3465/21/8680/Bodega-Sebir%C3%A1n-

estrena-vino-monovarietal-de-Tardana-y-vuelve-a-retar-a-sus-seis-chefs-preferidos-thebig6challenge-thebig6reloaded.htm).

31- *Oxímetro*:

Oxímetro portátil impermeable con microprocesador dotado de calibración y compensación de temperatura automáticos. (http://www.scientificon.com/oximetro-portatil-para-enologia.html).

32- *Polifenol*:

Así se pensó que los efectos beneficiosos del vino en la salud humana, para enfermedades cardiovasculares y otras enfermedades crónicas, se debían a su contenido de alcohol y de *polifenoles*. (http://www.medwave.cl/link.cgi/Medwave/PuestaDia/Cursos/3321ver=sindiseno).

33- *Portacatavinos*:

*Recorrido vinícola gastronómico por las bodegas y establecimientos de la Ruta del Vino de Yecla. Precio: 5 euros/persona y copa & portacatavinos de la Ruta del Vino de Yecla: 3 euros. (*http://www.rutadelvinoyecla.com/index.php/es/noticias/1-noticias/231-diadelenoturista).

34- *Portacopas*:

Precio de entrada: 15 euros (incluye la degustación de cuatro vinos, cuatro pinchos elaborados por la Cocina de Alex Múgica, una copa de cristal y el *portacopas*). (http://www.tastingspain.es/blog/la-noche-del-vino-regresa-a-pamplona).

35- *Posabotellas*:

El *posabotellas* de Vacu vin protege la mesa de marcas y rasguños e impide la formación de gotas sobre la mesa. El borde flexible permite que el *posabotellas* permanezca adherido a la botella. (https://www.socialvinum.net/posabotellas-vacuvin).

36- *Postgusto*:

Postgusto largo y persistente con un ligero amargor varietal que le proporciona amplitud en la boca. (http://www.ecatas.com/es/vinos/1144).

37- *Retrogusto*:

Entrada amplia. Paso de boca sabroso, con mucho volumen. Buen equilibrio, taninos suaves. Largo. *Retrogusto* de fruta roja y especias de buena madera. (http://www.comprar-bebidas.com/es/vinos/400-vino-vina-salceda- crianza-75cl-6-u.html).

38- *Retronasal*:

Hay dos vías posibles de acceso para detectar los aromas: - La vía nasal directa, mediante la inspiración por la nariz. - La vía *retronasal*, que es la que pasa por la rinofaringe (Parte de la faringe situada sobre el velo del paladar y detrás de las fosas nasales). (http://www.catadelvino.com/blog-cata-vino/la-via-nasal-y-la-retronasal-en-el-aroma-del-vino-y-su-cata).

39- *Semidulce*:

Este vino *semidulce* es fresco y afrutado. Obtenido a partir de los mostos flor de las uvas y siguiendo un proceso totalmente natural, cualquier momento es idóneo para saborearlo. (http://www.maset.com/catalogsearch/result/?q=semidulce+tinto+maset+del+lle%C3%93).

40- *Semiseco*:

Ya hemos dicho que lo que hace al vino tal es la conversión de los azúcares (localizados en la uva y en las levaduras) en alcohol. Pero esta transformación no se realiza al 100%; hay una cantidad de azúcar que no fermenta. Dependiendo de esta cantidad podemos dividir los vinos en: secos, abocados, semisecos, semidulces, dulces y dulces naturales. (http://www.tierradevino.com/articulos/art07.htm).

41- *Turbidímetro*:

Hanna presenta en este video el funcionamiento de su *turbidímetro* especial para vinos, que además de medir la turbidez, es capaz de analizar la estabilidad proteica del vino mediante un rápido y sencillo test Bentocheck que viene con el equipo. (https://www.youtube.com/watch?v=aEei0oMEDLg).

42- *Varietal*:

El primer escalón de nuestro portafolio es la línea *varietal*, la cual presenta vinos jóvenes y balanceados, poderosamente expresivos y con frutas frescas. (http://www.santahelena.cl/esp/wines/varietal/carmenere/).

43- *Vinacha:*

Lo de Kimo es un timo, lo que hacen en su pueblo es sacar la *vinacha* invendible por agria y casposa poniéndole la etiqueta de un vino de éxito, aprovechándose del trabajo de los demás. (http://ianasagasti.blogs.com/mi_blog/2011/02/manipulaci%C3%B3n-de-un-plum%C3%ADfero-de-la-corte-sobre-el-txakol%C3%AD.html).

44- *Vinómetro*:

Vinómetro que realiza la lectura por capilaridad, indicando el grado de alcohol que contiene el vino. Se suministra con ilustraciones e instrucciones de uso en el blíster. (http://www.lamagrande.com/articulos-para-vino/247-vinometro.html).

45- *Vinoterapia*:

Los diversos productos cosméticos y tratamientos de *vinoterapia* basados en las virtudes de la uva son un tesoro para el bienestar. Deja que tu piel se empape de las propiedades de este jugoso néctar. (http://www.webconsultas.com/belleza-y-bienestar/terapias-alternativas/beneficios-de-la-vinoterapia-13387).

A continuación, haremos el análisis de nuestros términos con respecto a su frecuencia y año de aparición. Para ello, hemos utilizado el buscador *Google* de Internet

donde nuestros parámetros han sido: búsqueda en cualquier país, páginas en español, cualquier fecha y todos los resultados. Para analizar el año aproximado de aparición de estas palabras, hemos ido acotando los años por intervalos.

En el siguiente gráfico de líneas, hemos distribuido en el eje horizontal los años y en el eje vertical el total de neologismos aparecidos en Internet. De este modo, podemos analizar el año aproximado en el que nuestros términos se empiezan a ver en la red.

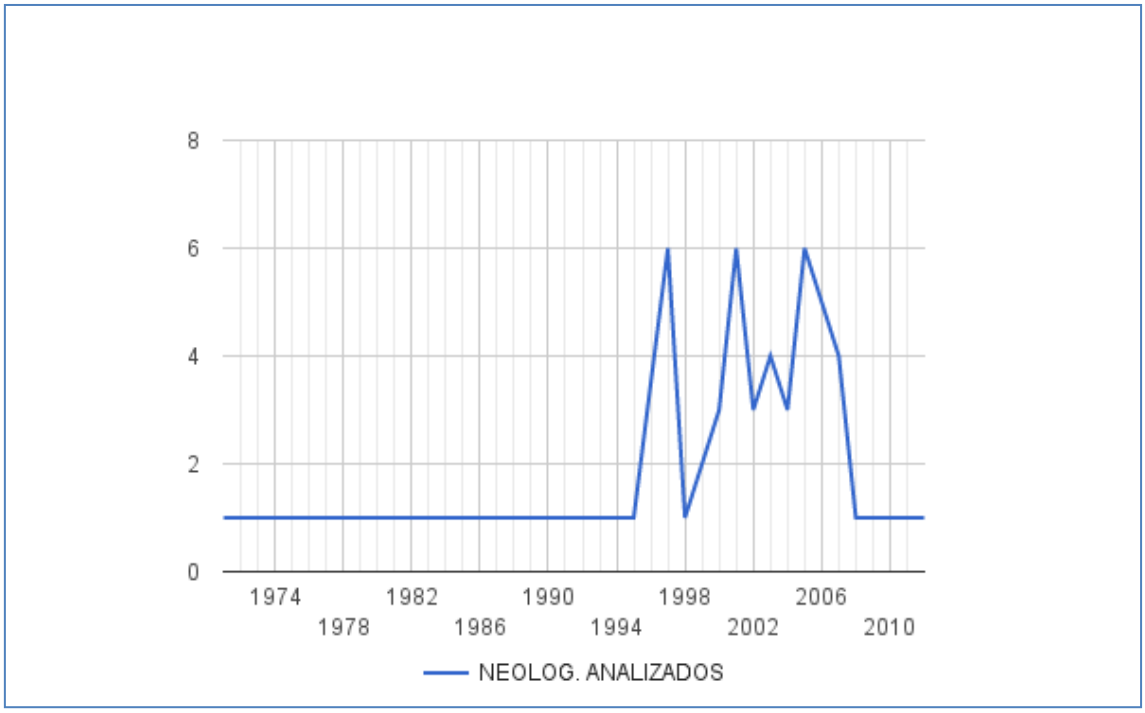


Gráfico 7. Año de aparición del corpus en Internet.

De un modo general, podemos subrayar la aparición de la mayoría de nuestros neologismos entre los años 1996 y 2006. Es en esta década donde muchos de nuestros términos empiezan a manifestarse en Internet.

Con respecto a los picos que observamos, el primero es relativo a 1997 donde se empiezan a ver palabras como: *maderizado*, *postgusto*, *retrogusto*, *retronasal*, *semidulce* y *semiseco*, todas ellas relacionadas con tipos de vino y su apreciación olfativa y gustativa. Después, en el año 2001, advertimos otro pico en la gráfica, es en este año en el que surgen en Internet los siguientes términos de nuestro corpus: *burricleta*, *cata-degustación*, *enodestino*, *enoterapia*, *enotienda* y *gastrobar*.

Observamos que en esta época empiezan a aparecer los términos relativos al turismo del vino con el formante culto *eno-*. El último pico lo tenemos en 2005 donde vuelven a aparecer otras de nuestras 6 palabras: *antigoteo*, *cortijo-lagar*, *cuerpo-volumen*, *enopack*, *enópata* y *vinacha*.

Seguidamente, vamos a valorar la frecuencia de nuestras voces en Internet. En el siguiente gráfico de barras, hemos distribuido en el eje horizontal la frecuencia numérica y en el eje vertical la cantidad de neologismos.

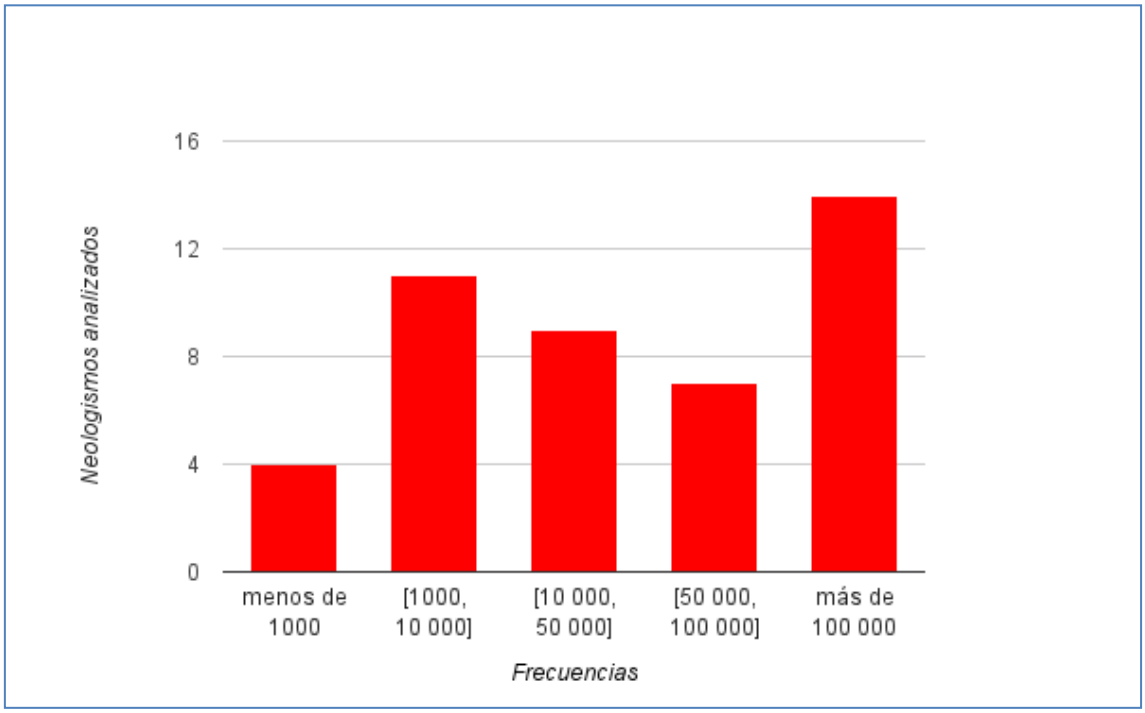


Gráfico 8. Frecuencia de aparición del corpus en Internet.

En el gráfico observamos que la barra más alta es la que hace referencia a neologismos que aparecen con una mayor frecuencia (más de 100.000 resultados). Éstos son: *antigoteo*, *casa-bodega*, *cicloruta*, *enogastronomía*, *enoturismo*, *gastrobar*, *monovarietal*, *oxímetro*, *postgusto*, *retrogusto*, *semidulce*, *semiseco*, *varietal* y *vinoterapia*. En este punto, cabe hacer una mención especial al término *gastrobar* con un total de 476.000 resultados o apariciones en Internet, a *enoturismo* con 475.000 y a *varietal* con 432.000.

La siguiente barra más significativa es la que incluye los términos con una frecuencia de entre 1000 y 10.000 resultados, alcanzando un total de 11 palabras. Y, por último, con respecto a la barra de menor frecuencia (menos de 100 resultados), podemos subrayar que son 4 términos los que están registrados, entre los cuales, destacamos por su menor impacto en Internet: *portacatavinos* (229 resultados) y *enokit* (207).

3.5. Resultados del análisis

3.5.1. Creación léxica

A través de los datos obtenidos y centrándonos en el proceso de creación léxica, hemos comprobado que todos los términos seleccionados, excepto uno, se han formado a partir de la creación léxica interna, es decir, con recursos lingüísticos de la propia lengua. El único neologismo externo identificado en nuestro corpus es *varietal* que aparece como un préstamo adaptado del francés.

Por otra parte, también podemos comprobar que de los 45 neologismos de nuestro corpus, 18 se han formado mediante composición culta. Por ello, constatamos que, en nuestro estudio, es la composición culta el recurso más utilizado para la creación léxica en el ámbito del enoturismo o turismo del vino. Asimismo, Adelstein (1998:12) detalla algunas razones por las que la composición culta es un recurso tan empleado en la formación de neologismos; este autor, afirma que "(…) los términos formados a partir de elementos cultos (…) son económicos (…); son precisos, y son altamente apropiados ya que la articulación entre la precisión y la economía da lugar a un mensaje efectivo en lo que hace a su intención".

Resulta sorprendente la productividad del prefijo *eno-*, en nuestro corpus contamos con 9 términos creados a partir del mismo. Estos neologismos están formados por composición culta, *eno-* proveniente del griego *oînos* que está incluido en la *Taula de formants cultes* propuesta por Cabré (2004:14) y en la que nos hemos basado para catalogarlos como compuestos cultos. De este modo, de entre estos neologismos, podemos distinguir, por una parte, los que se componen añadiendo *eno-* a una palabra independiente como son, por ejemplo: *enodestino, enogastronomía, enokit, enopack, enoterapia, enotienda* y *enoturismo*. En nuestro caso, todos los términos son

sustantivos, de este modo, si hacemos la descomposición de los mismos, éstos seguirían la estructura: *eno*+sustantivo. Y, por otra parte, tenemos los términos *enófilo, enografía* y *enópata,* de los que quizá podríamos hablar plenamente de composición a la manera culta, ya que la parte final del término es otro compuesto culto que se une al prefijo y que tampoco puede funcionar de manera autónoma en la lengua.

Con respecto al resto de formantes cultos *bio-, eco-, gastro-, micro-, retro-* y el sufijo *–metro,* destacamos el término *biosostenible* que es adjetivo a diferencia del resto que son sustantivos. Todas estas formaciones se presentan soldadas gráficamente aunque sea la primera vez que convivan en esa forma, este hecho posiblemente corrobora el asentamiento de ese procedimiento en la lengua.

Los formantes cultos que se añaden al inicio de palabra, tienen muchas de las características de los prefijos ya que no implican cambio de categoría gramatical y muestran su imposibilidad de funcionar como forma libre. De hecho, a pesar de las numerosas similitudes de este tipo de formantes con los prefijos y de la dificultad que supone en muchos casos delimitar el terreno al que respectivamente pertenecen, según García (2001:48) "no parece necesario, y por tanto tampoco aconsejable, plantear la existencia de una categoría intermedia entre la composición y la prefijación.".

Después de analizar los compuestos cultos y, hacer especialmente hincapié en los formados a partir de *eno-*, lo que nos planteamos es si este formante está sólo aportando unos rasgos significativos determinados o si, por el contrario, añade algún tipo de connotación positiva condicionada por el valor específico que la sociedad ha concedido a *eno-*. Efectivamente, existen diversos estudios que asocian el uso de formantes cultos al lujo o a características con cierto prestigio social. Tal y como señalan García Palacios y Pascual Rodríguez (1993), determinadas palabras (o incluso determinados mecanismos de formación) poseen un "halo connotativo" que va mucho más allá de lo meramente denotativo. En esta misma línea, Guerrero y Pérez (2012:33) señalan que el uso frecuente para crear nuevas palabras a través de la composición culta tiene la siguiente explicación: "La razón parece fácil: cumple con una de las principales características del lenguaje humano, la economía, pero sobre todo, responde a las

necesidades de prestigio que la sociedad actual requiere." De esta manera y a modo de ejemplo, nos sirven dos términos de nuestro corpus como son *enoterapia* y *vinoterapia*, ambos significan lo mismo pero observamos en el primero ese halo connotativo del que hablan García Palacios y Pascual Rodríguez y que le da prestigio.

El segundo mecanismo más productivo en nuestro estudio es el de composición (FCOM). Según Alemany (1920:262-263):

> Dos condiciones se requieren para la formación del vocablo compuesto, una lógica y otra gráfica. En virtud de la primera se funden en la mente dos ideas, para designar una nueva; y en virtud de la segunda, se juntan en la escritura las voces que designan dichas ideas. Así *noroeste* no designa *el norte* y *el oeste*, sino el punto intermedio entre aquellos dos, y que por no tener vocablo propio con que expresarlo, nos valemos de la fusión en una de las voces que sirven para la denominación de aquéllos.

Podemos decir que la gramática tradicional denominó a este tipo de composición como propia o perfecta, a diferencia de la considerada por Buenafuentes de la Mata como imperfecta (2010) que es la de tipo sintagmático. De esta manera, la composición léxica se caracteriza por ser el resultado de la unión gráfica, morfológica y semántica de dos bases, ambas de origen patrimonial. En nuestro corpus contamos, por una parte con las palabras compuestas por dos sustantivos: *cicloruta* y *vinoterapia*; y por otro lado, las que están formadas por verbo+sustantivo: *guardaviñas, portacatavinos, portacopas* y *posabotellas*.

Asimismo, mención especial cabe hacer a las palabras compuestas formadas por guión, este tipo de formaciones se conciben morfológicamente como un fenómeno híbrido: por un lado, su cercanía a la sintaxis hace que muchos de estos compuestos sean considerados como compuestos sintagmáticos o incluso como creaciones ocasionales; por otro, la presencia del guión implica la unión conceptual de los dos elementos, por lo que actúan como compuestos léxicos (Buenafuentes de la Mata 2013:253). En la *Ortografía de la lengua española* (RAE 2010:411), se habla así del guión:

> Gracias a la naturaleza en cierto modo dual del guión, que une a la vez que separa, existe además la posibilidad de utilizar este signo para formar determinado tipo de compuestos, en

> los que se unen dos palabras entre las que se establece un estrecho vínculo semántico, a la vez que conservan cierta independencia referencial.

Con respecto a nuestros neologismos, hay 6 que están unidos mediante un guión, éstos son: *bodega-museo, casa-bodega, cata-degustación, cortijo-lagar*, *cuerpo-volumen* y *hoteles-bodega*; su estructura es siempre la misma: sustantivo-sustantivo. Observamos como el campo de los neologismos se distingue por una fuerte inestabilidad ya que muchas de estas formas todavía no se han estabilizado y admiten varias ortografías. Así, muchos de nuestros compuestos formados con guión aparecen con o sin éste en diferentes textos y es que como reconocía Cabré (1993:445): uno de los parámetros que se contemplan para determinar el carácter neológico de una unidad léxica es la inestabilidad sistemática (inestabilidad formal o semántica). Consideramos que el tiempo se encargará de convertir a una de esas soluciones en la definitiva.

El siguiente procedimiento de creación léxica en nuestro estudio es el de prefijación, contamos con 6 neologismos formados por prefijación, lo que según la estadística supone un 13,3% del total, de los cuales podemos decir que el prefijo *semi-* es el más productivo ya que de estos 6 términos, 2 están formados con este prefijo. Las voces que le siguen son los adjetivos *dulce* y *seco*.

El resto de creación léxica se produce mediante otros procesos de formación que en nuestro estudio revisten menos importancia por ser menos utilizados, asimismo, contamos con estructuras sintácticas lexicalizadas: *bodega semienterrada, experiencia multisensorial* y *fermentación maloláctica*; todas ellas femeninas. También tenemos dos términos formados por sufijación: *maderizado* (adjetivo) y *vinacha* (sustantivo), este último sufijo *–acha* destaca por su carácter despectivo. Y, finalmente, cabe nombrar el acrónimo *burricleta*, el neologismo semántico *champanera* y el préstamo adaptado del francés *varietal.*

Con respecto al préstamo, podemos decir que a lo largo de la realización de nuestro corpus, hemos observado la aportación que la lengua francesa hace al léxico vinícola español y que, al incluirse en nuestra obra lexicográfica de referencia, no hemos considerado como neologismos adaptados. Así, el DRAE define *sumiller* en su

primera acepción: "1. m. y f. En los grandes hoteles, restaurantes, etc., persona encargada del servicio de licores", e indica también que proviene del francés *sommelier*. Otro término es *buqué*, definido por la academia en su primera acepción como: "1. m. Aroma de los vinos de buena calidad" y que viene del francés *bouquet*. Por otra parte, también hemos observado otros préstamos no adaptados de nuestro país vecino, Francia, que se han incorporado al léxico español en este mismo sector, por ejemplo *vin du terroir*[26], pero que no hemos incluido en el corpus porque lo que realmente nos interesaba analizar era la capacidad creativa interna de nuestra lengua para generar neologismos.

Finalmente, destacamos que hay un importante grupo de especializaciones aplicadas al término *turismo* y es que aunque no hemos incluido la formación *turismo del vino*, verificamos que a través de la preposición de + sustantivo se forman una gran cantidad de unidades léxicas relacionadas con el ámbito del turismo y siempre vinculadas a aspectos motivacionales, podemos destacar: turismo de aventura, de sol y playa, de salud, así como en nuestro tema *turismo del vino.*

3.5.2. Diccionarios

Podemos destacar que son muy pocos los términos de nuestro corpus los que aparecen en los distintos diccionarios seleccionados. Además, observamos que estas obras lexicográficas no siguen ningún tipo de tendencia al incluir estos términos, por ejemplo, podríamos esperar algún criterio determinado, es decir, la inclusión de palabras formadas por composición culta ya que como hemos visto es la creación léxica más habitual, sin embargo, no es el caso.

Somos conscientes de que la lexicografía tiene la difícil tarea de cumplir una doble función codificadora y descodificadora a la vez. Los diccionarios no deben dar cuenta de todas las voces que pueden crearse mediante los mecanismos de formación de palabras, pero sí que deberían, en la medida de lo posible, facilitar las herramientas que permitan a los hablantes poderlas construir o interpretar. Por este motivo, creemos que es necesario que aparezcan en los repertorios lexicográficos no sólo la explicación

[26] *Vino de la tierra o de la zona*. Traducción *Larousse*.

pertinente de afijos cultos y patrimoniales, sino también las unidades que se utilizan frecuentemente en la composición; este hecho, especialmente en diccionarios de aprendizaje, facilitaría la tarea a los aprendientes de la lengua.

Observamos que los diccionarios DRAE y el DUE incluyen en sus entradas de manera alfabética los prefijos y sufijos cultos que nosotros hemos considerado en nuestro trabajo como formantes cultos, así pues, *bio-*, *eco-*, *gastro-*, *micro-*, *retro-*, y *–metro* aparecen descritos como prefijos o sufijos de procedencia latina o griega. No obstante, nos llama la atención que nuestro formante culto latino más prolífico, *eno-*, no esté descrito en el DRAE y sí en el DUE, dato que indica una visión más aperturista de este último. El hecho de que estos componentes aparezcan en las entradas, y no sólo recopilados en los prólogos de dichas obras lexicográficas, facilita enormemente la tarea tanto del aprendiente de español como del nativo que consulta los diccionarios.

3.5.3. Manuales ELE

Con respecto a los manuales ELE de turismo seleccionados para este estudio, la no inclusión de dichos términos nos llama la atención. Quizá por ser un vocabulario centrado en un tipo de turismo muy específico es el motivo por el cual éstos no se incorporan a los manuales. Observamos que las modificaciones que se hacen de unas ediciones a otras en los manuales de Concha Moreno y Martina Tuts son más bien de estilo y de formato que lingüísticas, llegando a utilizar los mismos textos o muy parecidos en todas las versiones. También subrayamos que los manuales ELE seleccionados ponen al estudiante en situaciones concretas relacionadas con el sector turístico con estructuras semánticas y léxico determinados, por ejemplo: en una cafetería, en un aeropuerto, en una ciudad, en un restaurante, en un hotel, etc.; y dejan a un lado el aspecto léxico de turismo que estamos estudiando, el enoturismo.

3.5.4. Internet

En cuanto a la frecuencia y año de aparición de nuestro corpus en Internet, observamos que hay una década determinada en la que dichos términos surgen en la red,

ésta va de 1996 a 2006. Comprobamos que éstos llevan diez años apareciendo con cierta frecuencia, por ello, nos sorprende no sólo que no se hayan actualizado en los diccionarios seleccionados para nuestro estudio, sino que tampoco aparezcan en los específicos de turismo incluyendo los de formato papel y en línea.

Nos llama la atención el término *enoturismo* que siendo tan habitual hoy en día, como demuestra su frecuencia en Internet, no esté registrado en diccionarios o manuales ELE; teniendo además en cuenta que su año de aparición en Internet fue el 1971. También podemos destacar que los formantes cultos con *eno-* empiezan a aparecer a partir del los años 2000 y 2001.

Por último, destacamos que las palabras compuestas las podemos ver de diferentes formas en Internet: separadas, juntas, con guión o si éste. Es el caso, por ejemplo, del término *portacatavinos*, de ahí su escasa frecuencia de aparición como palabra compuesta sin separaciones y sin guiones, siendo el término que menos resultados obtiene. Volvemos a reivindicar en este punto el hecho de la inestabilidad sistemática como uno de los principios básicos para determinar el carácter neológico de una palabra.

4. Conclusiones

A raíz de los resultados obtenidos en este trabajo y teniendo en cuenta que hemos desestimado los extranjerismos no adaptados, podemos afirmar que es la composición culta (FCULT) la herramienta de creación léxica más productiva en el ámbito del enoturismo. Como hemos visto, el uso habitual del prefijo culto *eno-* imprime un cierto prestigio al sector del turismo del vino. Por ello, por su carácter multidisciplinar, la neología no sólo debe abordarse desde el punto de vista de la lingüística, sino que va más allá, puesto que intervienen otros factores estilísticos, sociolingüísticos y psicolingüísticos en la producción y en la interpretación de los nuevos términos. Por este motivo, se debe plantear como un concepto interdisciplinar. Viendo el numeroso grupo de neologismos creados a partir de formantes cultos, se observa que la creación de palabras en el campo del turismo del vino se corresponde también con la formación de lenguajes específicos como el de la medicina, entre otros.

El mundo de la vid y el vino no es nuevo, sin embargo, lo que sí parece innovador es redescubrirlo desde otros puntos de vista, por ejemplo, desde el arte, la cultura, el ocio, el turismo, etc. Estas nuevas perspectivas que se le quieren dar, llevan adheridas una especie de hedonismo revestido de cierto renombre y elegancia, así pues, para designar dichas realidades se utiliza con tanta asiduidad un formante culto que imprime eso que hemos dicho: prestigio. En consecuencia, a través de estos neologismos se le da al sector del turismo del vino un cierto reconocimiento. Podemos decir que hemos pasado de ser un país que vivía básicamente del "turismo de sol y playa" que, como hemos comentado antes, era específico para una parte de la sociedad con un nivel socioeconómico medio-bajo, a otro tipo de turismo más elitista que comprende sectores sociales más exclusivos.

El segundo proceso de creación léxica de nuestro corpus ha sido el formado por composición, en este caso destacamos la fuerte inestabilidad de dichos términos ya que

los hemos visto escritos de muchas maneras: con guiones, separados y juntos. Pensamos que será el tiempo quien dará la normalidad y la normatividad a dichas palabras.

Con respecto a la creación del corpus, en la descripción metodológica de nuestro trabajo ya hemos comentado que el hecho de delimitar términos exclusivamente del turismo del vino ha sido una tarea complicada. Estas palabras muchas veces se entremezclaban con otros campos ajenos al mismo debido a la gran diversificación del fenómeno turístico. Un ejemplo de ello es que en nuestra selección tenemos algunos términos pertenecientes a la enología, pero también al campo de la hospedería: *casa-bodega*, *hoteles-bodega* y *cortijo-lagar*; así como relativos también al ámbito cultural: *bodega-museo*. Por ello, podemos pensar que la escasa inclusión de estas voces en los diccionarios y manuales específicos se debe a la diversificación del sector del turismo. Este condicionante hace que sea difícil abarcar todos los campos de este ámbito dentro del mismo diccionario, o que sea complicado tratar un tema tan específico dentro de un manual ELE. Asimismo, observamos una cierta tendencia a la creación de glosarios más acotados que incluyen sectores más específicos y delimitados, como hace el centro de terminología de la lengua catalana (TERMCAT). Éste ofrece en su página web gran cantidad de diccionarios específicos clasificados en los siguientes grupos: ciencias humanas, ciencias de la vida y de la salud, ciencias jurídicas y económicas, deportes e industria y tecnología.

En cuanto a la frecuencia y al año de aparición de nuestro corpus en Internet, podemos valorar la poca permeabilidad del ámbito académico respecto al uso social de nuestros neologismos, considerando su presencia en Internet. Hay muchos de los términos neológicos que llevan activos más de diez años y siguen sin contemplarse en las obras lexicográficas, ni siquiera en los específicos de turismo. Podríamos comentar la situación de cada uno pero, en realidad, el término que más nos sorprende es *enoturismo*. Por su frecuencia (una de las más elevadas) y por su año de aparición en Internet (1971), nos llama la atención su poca incidencia en los diccionarios seleccionados, siendo tan sólo registrada en el de turismo en línea *Poraqui.net* y en el de neologismos OBNEO. Otra palabra a subrayar es *gastrobar* que, con 476.000 resultados, es el término de nuestro corpus que más veces aparece en Internet y solamente está recopilado por OBNEO. Por otra parte, tenemos la palabra *vinoterapia* que, si bien es cierto que en cuanto a frecuencia tiene menos incidencia que los dos

anteriores, lleva apareciendo en Internet desde el año 2000. Hoy en día, casi todo el mundo sabe de qué se habla cuando surge este término en una conversación; sin embargo, su registro en los diccionarios es escaso.

En un principio y como hipótesis de partida de nuestro estudio, nos planteábamos que, por sus características, los diccionarios en línea parecían más asequibles o con mejor predisposición hacia la actualización de términos. Teníamos la sensación de que dichos diccionarios, al contrario que los de papel, dejaban de tener un contenido inamovible. Por ello, el hecho de referirnos a su actualización más rápida y viva que los de formato en papel y, sin embargo, destacamos la poca presencia de nuestros términos en las obras lexicográficas de estas características.

Otro de los aspectos interesantes es la labor que realizan los observatorios neológicos. Su exhaustiva recopilación de voces nuevas en los medios de comunicación facilita el trabajo no sólo a los nativos o estudiantes de ELE con la codificación y descodificación de textos, sino que, al recoger las palabras nuevas que no están en los diccionarios generales, los lingüistas y académicos de la lengua, pasado un tiempo prudencial, pueden ver cómo y hacia dónde deriva un neologismo, y así determinar si se podrá o no incorporar al resto de obras lexicográficas. Por ello, remarcamos el papel de estos observatorios que funcionan como una base temporal de nuevos términos, durante la cual están sometidos a un análisis social y académico. Además, con la estabilización y expansión de las redes de observatorios de neología, se pueden abrir nuevas investigaciones que versen sobre los movimientos de la lengua, las relaciones que mantienen las lenguas entre ellas y cada una con sus hablantes.

Finalmente y haciendo referencia a nuestro objetivo principal, queremos destacar que los neologismos formados con elementos cultos no sólo adquieren prestigio, sino también un cierto internacionalismo. Es por ello que proporcionan un carácter interidiomático ya que estos formantes son comunes a un gran número de lenguas, circunstancia que facilita la comprensión de los términos. Sobre este hecho, podríamos abrir una línea de investigación que tratara de analizar los procedimientos de creación léxica más habituales de las otras lenguas románicas cercanas al español. A

partir de esta investigación, comprobaríamos si el predominio del uso de los afijos cultos se extiende al resto de lenguas, dado su carácter globalizador e internacional. Asimismo, siendo España uno de los grandes países productores de vino, se podría valorar el peso que nuestra lengua tiene en otros idiomas. Como también podríamos, dentro de una década, volver a analizar este corpus seleccionado para nuestro estudio y valorar el estado de neologicidad que dichos términos tienen en ese momento, viendo así la evolución y el comportamiento de estas palabras.

5. Bibliografía

Obras lexicográficas

(2002): *Diccionario Clave de Uso del Español*. Madrid: SM.

(2006): *Diccionario Salamanca de la lengua española.* Salamanca: Santillana.

MOLINER RUIZ, M.a (2007): *Diccionario de uso del español.* (3.ª ed.). Madrid: Gredos.

Real Academia Española (2014): *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). Madrid: Espasa Calpe.

ALVAR EZQUERRA, Manuel (2011): *Diccionario de español para extranjeros para la enseñanza de la lengua española*. Barcelona: Vox.

ARAGÓN COBO, Marina (2009): *Diccionario de términos del turismo: francés-español, español-francés*. Barcelona: Ariel.

MONTANER MONTEJANO, Jordi (1998): *Diccionario de turismo*. Madrid: Síntesis.

Obras lexicográficas en línea

Poraqui.net disponible en: http://www.poraqui.net

Diccionarios.com disponible en: http://www.diccionarios.com

Observatori de neologia disponible en: http://obneo.iula.upf.edu/bobneo/index.php

Real Academia Española disponible en: http://www.rae.es

Manuales ELE

AGUIRRE BELTRÁN, Blanca (2003): *Servicios turísticos*. Madrid: Sgel.

MORENO GARCÍA, Concha y TUTS, Martina (1994): *El español en el hotel*. Madrid: Sgel.

MORENO GARCÍA, Concha y TUTS, Martina (2009): Cinco *estrellas, curso de español para turismo.* Madrid: Sgel.

MORENO GARCÍA, Concha y TUTS, Martina (2011): *Hotel.es.* Madrid: Sgel.

ROSA DE JUAN, Carmen *et al.*, (2008): *Temas de turismo.* Madrid: Edinumen.

Referencias bibliográficas

ADELSTEIN, Andreína (1998): "Banalización de términos con formantes de origen grecolatino". *Actas del V Simposio Iberoamericano de Terminología-Riterm*, pp., 12-17.

ALEMANY BOLUFER, José (1920): "Tratado de la formación de palabras en la lengua castellana", *Librería general de Victoriano Suárez*, núm., 48.

ALVAR EZQUERRA, Manuel (2005): "El neologismo: caracterización, formación y aceptabilidad", *Actas V Jornadas de Metodología y Didáctica de la Lengua Española: el neologismo*. Cáceres: Universidad de Extremadura, pp., 39-66.

ALVAR EZQUERRA, Manuel (2006): "Los diccionarios académicos y el problema de los neologismos". Biblioteca Virtual Universal. Descargado en www.biblioteca.org.ar.

ANAINE, Susana (2009): "La discusión de los neologismos", *Ñ. Revista de cultura. Clarín*, núm., 286, pp., 6-8.

ANDREU GUERRERO, Rosario, VERDÚ ALBERT, Lorena (2008): "Turismo enológico en Alicante: la Ruta del Vino en el municipio de Pinoso". *Cuadernos de Turismo*, núm., 30, pp., 35-61.

AUGER, Pierre y LOUIS Rousseau (1984): *Metodología de la investigación terminológica.* (Traducción de María Teresa Cabré). Barcelona: Departamento de Cultura de la Generalitat de Catalunya.

AZORÍN FERNÁNDEZ, Dolores y SÁNCHEZ MANZANARES, Carmen (2016): "Los diccionarios de neologismos del español actual. A propósito del diccionario NEOMA". En FERNÁNDEZ AZORÍN, Dolores y SÁNCHEZ MANZANARES, Carmen. *Estudios de Neología del Español*, pp., 13-44. Murcia: Universidad de Murcia (en prensa).

AZORÍN FERNÁNDEZ, Dolores (2003): "Neologismos incorporados por Salvá en el nuevo diccionario de la lengua castellana". Proyecto BFF2002-02442 del Ministerio de Ciencia y Tecnología y al Proyecto "Construcciones paratácticas en español. Modelos cognitivos y procesos de tipología sintagmática" del Programa Séneca 2000 de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *ELUA*, pp., 17.

BAÑOS CASTIÑEIRA, Carlos J. (1998): "La oferta turística complementaria en los destinos turísticos alicantinos: implicaciones territoriales y opciones de diversificación". *Investigaciones Geográficas*, núm., 19, pp., 85-103.

BELTRÁN, Rocío (2010): "Enoturismo y traducción". En: IBÁÑEZ, Miguel *et al.* (Eds.): *Vino, lengua y traducción*. Valladolid: Universidad de Valladolid, pp., 47-61.

BUENAFUENTES DE LA MATA, Cristina (2013): "Tratamiento lexicográfico de los compuestos léxicos y cultos en los diccionario del español". *Revista de Filología Española*, vol., 93, núm., 2 (RFE) XCIII, pp., 241-271.

BUENAFUENTES DE LA MATA, Cristina (2010): *La composición sintagmática en español*. San Millán de la Cogolla: Cilengua.

CABRÉ I CASTELLVÍ, María Teresa (1993): *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones.* Barcelona: Editorial Antártida / Empuries.

CABRÉ I CASTELLVÍ, María Teresa (2005): "Recursos lingüísticos en la enseñanza de lenguas de especialidad". Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra, (http://cvc.cervantes.es/lengua/aeter/conferencias/cabre.htm).

CABRÉ I CASTELLVÍ, María Teresa. *et al*. (2002): "Evaluación de la vitalidad de una lengua a través de la neología: a propósito de la neología espontánea y de la neología planificada". *Lèxic i neologia*, Institut de Lingüística Aplicada, Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

CABRÉ I CASTELLVÍ, María Teresa (2006): "La clasificación de neologismos: una tarea compleja". *Alfa: revista de lingüística*, vol., 50, núm., 2.

CABRÉ I CASTELLVÍ, María Teresa (2004): *Metodología del trabajo en neología: criterios, materiales y procesos*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Institut Universitari de Lingüística Aplicada.

CALVI, María Vittoria (2001): "El léxico del turismo". *Cultura e intercultura en la enseñanza del español a extranjeros*.

DUBUC, Robert. (1999): *Manual de terminología.* Trad. de Ileana Cabrera. Chile: RIL editores.

ELÍAS PASTOR, Luis Vicente (2006): *El Turismo del vino: otra experiencia del ocio.* Bilbao: Universidad de Deusto.

ESTOPÀ BAGOT, Rosa, (2016). Neología especializada: términos médicos en la prensa española. En FERNÁNDEZ AZORÍN, Dolores y SÁNCHEZ MANZANARES, Carmen. *Estudios de Neología del Español*, pp., 109-129. Murcia: Universidad de Murcia (en prensa).

ESTEBAN ASENCIO, Laura (2008): "Neologismos y prensa". *AnMal Electrónica*, núm., 25, pp., 145-165.

FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ , Maximiliano (2004): *La incorporación de neologismos al español actual. Extranjerismos y nuevas acepciones*. Ávila: Universidad Católica de Ávila.

FONTANILLO MERINO, Enrique (1983): *Cómo utilizar los diccionarios*. Madrid: Anaya.

GARCÍA PALACIOS, Joaquín y PASCUAL RODRÍGUEZ José A. (1993): "Las sutiles mediaciones de la derivación aplicadas al incordio". *Universitas Tarraconensis*, núm., 24, pp., 211-239.

GÓMEZ DE ENTERRÍA SÁNCHEZ, Josefa (2000): "Los diccionarios especializados y la enseñanza de ELE". *Centro Virtural Cervantes*, Actas XI, pp., 105-122.

GRIJELMO, Álex (1997): *El estilo del periodista*. Madrid: Taurus.

GUERRERO RAMOS, Gloria y PÉREZ LAGOS, Fernando (2012): "¿Es la composición culta, en la actualidad, el procedimiento más productivo para la creación de neologismos?". *Terminàlia*, núm., 6, pp., 26-36.

GUERRERO RAMOS, Gloria (1995): *Neologismos en el español actual*. Cuadernos de la Lengua Española. Madrid: Arco Libros.

GUERRERO RAMOS, Gloria, *et al.,* (2005): "Renovación léxica y diccionario: el nuevo Moliner". *ELUA*, Estudios de Lingüística, núm., 19, pp., 193-222.

HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, Humberto (1991): "De la teoría lexicográfica al uso del diccionario: el diccionario en el aula". *Montesa y Garrido (eds.)*, Málaga: Actas del III Congreso Nacional de ASELE, pp., 189-200.

HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, Humberto (2006): "Neologismos, medios de comunicación y lexicografía. Por unas necesarias interrelaciones". En Vilches Vivancos, F. (Ed.). *Creación neológica y nuevas tecnologías*, pp., 167-188.

LÓPEZ-GUZMÁN GUZMÁN, Tomás y SÁNCHEZ CAÑIZARES, Sandra. (2008): "La creación de productos turísticos utilizando rutas enológicas". *Pasos, Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, vol., 6, núm., 2, pp., 159-171.

MEDINA LÓPEZ, Javier (1998): *La formación de palabras en el español actual*. Madrid: Arcos Libros.

MOLINER RUIZ, M.a (1966-1967): *Diccionario de uso del español.* 1. a ed. Madrid: Gredos. *(Moliner-66).*

MOLINER RUIZ, M.a (1998): *Diccionario de uso del español.* 2. a ed. Madrid: Gredos. *(Moliner-98).*

MORAL LOZANO, María de la Sierra (2009): "Algunas aportaciones sobre el vocabulario médico de procedencia griega". *Instituto de estudios Giennenses*, vol., 61, núm., 2, pp., 31-59.

OTAOLA OLANO, Concepción (2004): *Lexicología y semántica léxica: teoría y aplicación a la lengua española*. Madrid: Ediciones Académicas.

Realiter IULATERM (1997): *Taula de formants cultes.* Barcelona: IULA-UPF, Sèrie Materials, 1. ISBN 84-477-0620-6.

Real Academia Española (2009): *Nueva Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010): *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros.

SALVÁ PÉREZ, Vicente (1988): *Gramática de la Lengua Castellana* 2 vols., edición de Margarita Lliteras. Madrid: Arco/Libros.

SÁNCHEZ NIETO, María Teresa e IBÁÑEZ RODRÍGUEZ, Miguel (2006): *El lenguaje de la vid y el vino y su traducción*. Valladolid: Universidad de Valladolid, pp., 85-100.

SANTAMARÍA PÉREZ, Isabel (2008): "La difusión de los neologismos científicos y técnicos: el caso de 'familia'". *Español actual: Revista de español vivo*, núm., 90, pp., 107-112.

SANTAMARÍA PÉREZ, Isabel (2016): Neologismos prestados en el nuevo diccionario académico. En FERNÁNDEZ AZORÍN, Dolores y SÁNCHEZ MANZANARES, Carmen. *Estudios de Neología del Español*, pp., 203-227. Murcia: Universidad de Murcia (en prensa).

SECO REYMUNDO, Manuel (1998): "Presentación", en: MOLINER, M.a, págs. XI-XII.

SECRETARIA GENERAL DE TURISMO (2000): *Propuesta para la asistencia técnica para el desarrollo del estudio de definición del producto "Rutas del Vino de España".* Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Industria, Turismo y Comercio.

VILCHES VIVANCOS, Fernando (coord.) (2006): *Creación neológica y nuevas tecnologías*. Jornadas sobre la Creación Neológica y el Periodismo oral y escrito. Madrid: Dykinson, pp., 259-310.

Wikipedia. La enciclopedia libre (en línea): https://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Portada.

6. Anexos

Anexo 1- Clasificación de los neologismos según el recurso usado para su formación

Recursos usados	Casos reportados	Número
Neologismo de forma por prefijación (FPRE)	*Antigoteo, monovarietal, polifenol, postgusto, semidulce, semiseco*	6
Neologismo de forma por sufijación (FSUF)	*Maderizado, vinacha*	2
Neologismo de forma por composición (FCOM)	*Bodega-museo, casa-bodega, cata-degustación, cicloruta, cortijo-lagar, cuerpo-volumen, guardaviñas, hoteles-bodega, portacatavinos, portacopas, posabotellas, vinoterapia*	12
Neologismo de forma por composición culta (FCULT)	*Biosostenible, ecobodega, enodestino, enófilo, enogastronomía, enografía, enokit, enopack, enópata, enoterapia, enotienda, enoturismo, gastrobar, microoxigenación, retrogusto, retronasal, turbidímetro, oxímetro, vinómetro*	19
Neologismos de forma por sintagmación (FSINT)	*Bodega semienterrada, experiencia multisensorial, fermentación maloláctica*	3
Neologismo de forma por acronimia (FTACR)	*Burricleta*	1
Neologismo semántico (S)	*Champanera*	1
Préstamo adaptado del francés (AMF)	*Varietal*	1

Anexo 2- Diccionarios monolingües

Diccionarios monolingües	DRAE	DUE	http://www.diccionarios.com
Antigoteo	✖	✔	✖
Biosostenible	✖	✖	✖
Bodega-museo	✖	✖	✖
Bodega semienterrada	✖	✖	✖
Burricleta	✖	✖	✖
Casa-bodega	✖	✖	✖
Cata-degustación	✖	✖	✖
Champanera	✖	✔	✖
Cicloruta	✖	✖	✖
Cortijo-lagar	✖	✖	✖
Cuerpo-volumen	✖	✖	✖
Ecobodega	✖	✖	✖
Enodestino	✖	✖	✖
Enófilo	✖	✖	✖
Enogastronomía	✖	✖	✖
Enografía	✖	✔	✔
Enokit	✖	✖	✖
Enopack	✖	✖	✖
Enópata	✖	✖	✖
Enoterapia	✖	✖	✖
Enotienda	✖	✖	✖
Enoturismo	✖	✖	✖
Experiencia mulitsensorial	✖	✖	✖
Fermentación maloláctica	✖	✖	✖
Gastrobar	✖	✖	✖
Guardaviñas	✖	✖	✖
Hotel-bodega	✖	✖	✖
Maderizado	✖	✖	✖
Microoxigenacin	✖	✖	✖
Monovarietal	✖	✖	✖
Oxímetro	✖	✖	✖
Polifenol	✖	✖	✖

Portacatavinos	✖	✖	✖
Portacopas	✖	✖	✖
Posabotellas	✖	✖	✖
Postgusto	✖	✖	✖
Retrogusto	✖	✖	✖
Retronasal	✖	✖	✖
Semidulce	✖	✖	✖
Semiseco	✖	✔	✔
Turbidímetro	✖	✖	✖
Varietal	✖	✔	✖
Vinacha	✖	✖	✔
Vinómetro	✖	✖	✖
Vinoterapia	✖	✖	✖

Anexo 3- Diccionarios monolingües de aprendizaje

Diccionarios monolingües de aprendizaje	DSLE	DUEA	DIPELE
Antigoteo	✖	✔	✖
Biosostenible	✖	✖	✖
Bodega-museo	✖	✖	✖
Bodega semienterrada	✖	✖	✖
Burricleta	✖	✖	✖
Casa-bodega	✖	✖	✖
Cata-degustación	✖	✖	✖
Champanera	✖	✖	✖
Cicloruta	✖	✖	✖
Cortijo-lagar	✖	✖	✖
Cuerpo-volumen	✖	✖	✖
Ecobodega	✖	✖	✖
Enodestino	✖	✖	✖
Enófilo	✖	✖	✖
Enogastronomía	✖	✖	✖
Enografía	✔	✔	✖
Enokit	✖	✖	✖
Enopack	✖	✖	✖
Enópata	✖	✖	✖
Enoterapia	✖	✖	✖
Enotienda	✖	✖	✖
Enoturismo	✖	✖	✖
Experiencia multisensorial	✖	✖	✖
Fermentación maloláctica	✖	✖	✖
Gastrobar	✖	✖	✖
Guardaviñas	✖	✖	✖
Hotel-bodega	✖	✖	✖
Maderizado	✖	✖	✖
Microoxigenación	✖	✖	✖
Monovarietal	✖	✖	✖
Oxímetro	✖	✖	✖
Polifenol	✖	✖	✖
Portacatavinos	✖	✖	✖
Portacopas	✖	✖	✖

Posabotellas	✖	✖	✖
Postgusto	✖	✖	✖
Retrogusto	✖	✔	✖
Retronasal	✖	✖	✖
Semidulce	✖	✖	✖
Semiseco	✖	✖	✖
Turbidímetro	✖	✖	✖
Varietal	✖	✔	✖
Vinacha	✔	✖	✖
Vinómetro	✖	✖	✖
Vinoterapia	✖	✖	✖

Anexo 4- Diccionarios especializados de turismo

Diccionarios especializados de turismo	http://www.poraqui.net/glosario	Diccionario de Marina Aragón	Diccionario de Jordi Montaner
Antigoteo	✖	✖	✖
Biosostenible	✖	✖	✖
Bodega-museo	✖	✖	✖
Bodega semienterrada	✖	✖	✖
Burricleta	✖	✖	✖
Casa-bodega	✖	✖	✖
Cata-degustación	✖	✖	✖
Champanera	✖	✖	✖
Cicloruta	✖	✖	✖
Cortijo-lagar	✖	✖	✖
Cuerpo-volumen	✖	✖	✖
Ecobodega	✖	✖	✖
Enodestino	✖	✖	✖
Enófilo	✖	✔	✖
Enogastronomía	✖	✖	✖
Enografía	✖	✖	✖
Enokit	✖	✖	✖
Enopack	✖	✖	✖
Enópata	✖	✖	✖
Enoterapia	✖	✖	✖
Enotienda	✖	✖	✖
Enoturismo	✔	✖	✖
Experiencia enogastronómica	✖	✖	✖
Fermentación maloláctica	✖	✖	✖
Gastrobar	✖	✖	✖
Guardaviñas	✖	✖	✖
Hotel-bodega	✖	✖	✖
Maderizado	✖	✖	✖
Microoxigenación	✖	✖	✖
Monovarietal	✖	✖	✖
Oxímetro	✖	✖	✖
Polifenol	✖	✖	✖

Portacatavinos	✖	✖	✖
Portacopas	✖	✖	✖
Posabotellas	✖	✖	✖
Postgusto	✖	✖	✖
Retrogusto	✖	✖	✖
Retronasal	✖	✖	✖
Semidulce	✖	✖	✖
Semiseco	✖	✔	✖
Turbidímetro	✖	✖	✖
Varietal	✖	✖	✖
Vinacha	✖	✖	✖
Vinómetro	✖	✖	✖
Vinoterapia	✔	✖	✖

Anexo 5- Diccionario de neologismos

Diccionario de neologismos	OBNEO (http://obneo.iula.upf.edu/bobneo/index.php)
Antigoteo	✔
Biosostenible	✖
Bodega-museo	✔
Bodega semienterrada	✖
Burricleta	✖
Casa-bodega	✔
Cata-degustación	✖
Champanera	✖
Cicloruta	✖
Cortijo-lagar	✖
Cuerpo-volumen	✖
Ecobodega	✖
Enodestino	✖
Enófilo	✔
Enogastronomía	✔
Enografía	✖
Enokit	✖
Enopack	✖
Enópata	✖
Enoterapia	✖
Enotienda	✖
Enoturismo	✔
Experiencia multisensorial	✖
Fermentación maloláctica	✖
Gastrobar	✔
Guardaviñas	✖
Hotel-bodega	✖
Maderizado	✖
Microoxigenación	✔
Monovarietal	✔
Oxímetro	✖
Polifenol	✔
Portacatavinos	✖
Portacopas	✖
Posabotellas	✖

Postgusto	✔
Retrogusto	✔
Retronasal	✔
Semidulce	✔
Semiseco	✖
Turbidímetro	✖
Varietal	✔
Vinacha	✖
Vinómetro	✖
Vinoterapia	✔

Anexo 6- Manuales de ELE específicos para el turismo

Manuales ELE específicos de turismo	*El español en el hotel*	*Cinco Estrellas, español para turismo*	*Hotel.es*	*Servicios turísticos*	*Temas de turismo*
Antigoteo	✖	✖	✖	✖	✖
Biosostenible	✖	✖	✖	✖	✖
Bodega-museo	✖	✖	✖	✖	✖
Bodega semienterrada	✖	✖	✖	✖	✖
Burricleta	✖	✖	✖	✖	✖
Casa-bodega	✖	✖	✖	✖	✖
Cata-degustación	✖	✖	✖	✖	✖
Champanera	✖	✖	✖	✖	✖
Cicloruta	✖	✖	✖	✖	✖
Cortijo-lagar	✖	✖	✖	✖	✖
Cuerpo-volumen	✖	✖	✖	✖	✖
Ecobodega	✖	✖	✖	✖	✖
Enodestino	✖	✖	✖	✖	✖
Enófilo	✖	✖	✖	✖	✖
Enogastronomía	✖	✖	✖	✖	✖
Enografía	✖	✖	✖	✖	✖
Enokit	✖	✖	✖	✖	✖
Enopack	✖	✖	✖	✖	✖
Enópata	✖	✖	✖	✖	✖
Enoterapia	✖	✖	✖	✖	✖
Enotienda	✖	✖	✖	✖	✖
Enoturismo	✖	✖	✖	✖	✖
Experiencia *multisensorial*	✖	✖	✖	✖	✖
Fermentación maloláctica	✖	✖	✖	✖	✖
Gastrobar	✖	✖	✖	✖	✖
Guardaviñas	✖	✖	✖	✖	✖
Hotel-bodega	✖	✖	✖	✖	✖
Maderizado	✖	✖	✖	✖	✖
Microoxigenación	✖	✖	✖	✖	✖
Monovarietal	✖	✖	✖	✖	✖
Oxímetro	✖	✖	✖	✖	✖

Polifenol	✖	✖	✖	✖	✖
Portacatavinos	✖	✖	✖	✖	✖
Portacopas	✖	✖	✖	✖	✖
Posabotellas	✖	✖	✖	✖	✖
Postgusto	✖	✖	✖	✖	✖
Retrogusto	✖	✖	✖	✖	✖
Retronasal	✖	✖	✖	✖	✖
Semidulce	✖	✖	✖	✖	✖
Semiseco	✖	✖	✖	✖	✖
Turbidímetro	✖	✖	✖	✖	✖
Varietal	✖	✖	✖	✖	✖
Vinacha	✖	✖	✖	✖	✖
Vinómetro	✖	✖	✖	✖	✖
Vinoterapia	✖	✖	✖	✖	✖

Anexo 7- Frecuencia y año de aparición en Internet

Corpus	Frecuencia	Primer testimonio
Antigoteo	Aproximadamente 384.000 resultados	2005
Biosostenible	Aproximadamente 10.700 resultados	2009
Bodega-museo	Aproximadamente 18.400 resultados	2007
Bodega semienterrada	Aproximadamente 806 resultados	2003
Burricleta	Aproximadamente 19.500 resultados	2001
Casa-bodega	Aproximadamente 245.000 resultados	2008
Cata-degustación	Aproximadamente 20.600 resultados	2001
Champanera	Aproximadamente 56.500 resultados	2002
Cicloruta	Aproximadamente 178.000 resultados	2000
Cortijo-lagar	Aproximadamente 2.340 resultados	2005
Cuerpo-volumen	Aproximadamente 11.000 resultados	2005
Ecobodega	Aproximadamente 3.110 resultados	2003
Enodestino	Aproximadamente 4.770 resultados	2001
Enófilo	Aproximadamente 13.600 resultados	2000
Enogastronomía	Aproximadamente 128.000 resultados	1998
Enografía	Aproximadamente 2.510 resultados	2003
Enokit	Aproximadamente 207 resultados	2004
Enopack	Aproximadamente 1.300 resultados	2005
Enópata	Aproximadamente 5.410 resultados	2005
Enoterapia	Aproximadamente 2.700 resultados	2001
Enotienda	Aproximadamente 8.300 resultados	2001
Enoturismo	Aproximadamente 475.000 resultados	1971
Experiencia	Aproximadamente 3.110	2007

enogastronómica	resultados	
Fermentación Maloláctica	Aproximadamente 87.400 resultados	1995
Gastrobar	Aproximadamente 476.000 resultados	2001
Guardaviñas	Aproximadamente 16.200 resultados	2002
Hotel-bodega	Aproximadamente 59.600 resultados	2004
Maderizado	Aproximadamente 4.040 resultados	1997
Microoxigenación	Aproximadamente 10.800 resultados	1999
Monovarietal	Aproximadamente 105.000 resultados	1991
Oxímetro	Aproximadamente 350.000 resultados	2012
Polifenol	Aproximadamente 69.300 resultados	1999
Portacatavinos	Aproximadamente 229 resultados	2007
Portacopas	Aproximadamente 99.400 resultados	2004
Posabotellas	Aproximadamente 12.100 resultados	2007
Postgusto	Aproximadamente 115.000 resultados	1997
Retrogusto	Aproximadamente 141.000 resultados	1997
Retronasal	Aproximadamente 88.600 resultados	1997
Semidulce	Aproximadamente 153.000 resultados	1997
Semiseco	Aproximadamente 260.000 resultados	1997
Turbidímetro	Aproximadamente 79.900 resultados	2003
Varietal	Aproximadamente 432.000 resultados	1987
Vinacha	Aproximadamente 3.940 resultados	2005
Vinómetro	Aproximadamente 689 resultados	2002
Vinoterapia	Aproximadamente 162.000 resultados	2000

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Facultad de Traducción e Interpretación

Máster Universitario en Español y su Cultura: Desarrollos profesionales y empresariales

El show televisivo como herramienta didáctica en el aula de ELE/L2 para el aprendizaje del español coloquial

Trabajo Fin de Máster realizado por Alba Rodrigo Martín de Lucía

Dirigido por María Elena Curbelo Tavío

Las Palmas de Gran Canaria

2015-2016

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Facultad de Traducción e Interpretación

Máster Universitario en Español y su Cultura: Desarrollos profesionales y empresariales

El show televisivo como herramienta didáctica en el aula de ELE/L2 para el aprendizaje del español coloquial

Trabajo Fin de Máster realizado por
Alba Rodrigo Martín de Lucía

Dirigido por
María Elena Curbelo Tavío

Las Palmas de Gran Canaria

2015-2016

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN 7
2. LA LENGUA ORAL COLOQUIAL 11
2.1. DEFINICIÓN 11
2.2. RASGOS DE LA LENGUA COLOQUIAL 13
2.3. EL LENGUAJE NO VERBAL 21
2.4. IMPORTANCIA DEL CONTEXTO 24
3. EL MUNDO DE LOS *SHOWS* TELEVISIVOS 26
3.1. DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LOS *SHOWS* TELEVISIVOS 26
3.2. EL *TALK SHOW* Y EL *DATING SHOW* 27
3.3. EL LENGUAJE DE LOS *SHOWS* TELEVISIVOS 29
3.4. POSIBLES APLICACIONES DIDÁCTICAS 31
4. DOS *SHOWS* DISTINTOS: *EL DIARIO* Y *MUJERES Y HOMBRES Y VICEVERSA* 32
4.1. LOS *DATING SHOWS* Y LOS *TALK SHOWS* EN ESPAÑA 32
4.2. *MUJERES Y HOMBRES Y VICEVERSA* 35
4.3. *EL DIARIO* 36
5. PROPUESTA DIDÁCTICA 37
5.1 PRELIMINARES 37
5.1.1. Breve justificación de su interés y utilidad 37
5.1.2. Entorno y situación de enseñanza 38
5.1.3. Necesidades objetivas y subjetivas 39
5.1.4. Aprendizajes que desarrollará el alumno 40
5.2. OBJETIVOS 41
5.3. COMPETENCIAS 42
5.4. CONTENIDOS 43
5.5. METODOLOGÍA 45
5.6. SECUENCIACIÓN DE ACTIVIDADES 45
5.7. EVALUACIÓN 62
6. CONCLUSIONES 63
7. BIBLIOGRAFÍA 65
8. ANEXOS 71
8.1. ANEXO I: ACTIVIDADES DE LA UNIDAD DIDÁCTICA 71
8.2. ANEXO II: RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE LA TAREA FINAL 109
8.3. ANEXO III: VÍDEOS USADOS EN LA UNIDAD DIDÁCTICA 110

1. INTRODUCCIÓN

Después de casi noventa años de la publicación de *El español coloquial* de Werner Beinhauer, los estudios y el interés por definir y enseñar el español coloquial en las aulas de ELE/L2 han aumentado considerablemente, ya que como expone Briz (1997, p.19), el dominio de una lengua se manifiesta también en el dominio de los registros lingüísticos, esto es, en que los hablantes sean capaces de utilizar la lengua de forma adecuada al contexto comunicativo en que se encuentran.

En este trabajo queremos demostrar cómo los *shows* televisivos son recursos didácticos idóneos para enseñar las principales características del español oral coloquial a estudiantes Erasmus franceses de nivel B2 que se encuentran en situación de inmersión lingüística en Las Palmas de Gran Canaria.

Hemos elegido este tema porque consideramos que los alumnos extranjeros no solamente deben conocer el español estándar sino también el español coloquial, registro que, normalmente, no les enseñan en su país de origen, y por el que sienten un gran interés, puesto que es el que necesitan para comunicarse con la sociedad hispana en sus vidas cotidianas.

Asimismo, se ha escogido este asunto porque, a pesar de que cada vez son más numerosos los estudios lingüísticos acerca de este nivel de habla, no existen todavía muchos materiales didácticos innovadores de los que pueda servirse el docente de ELE/L2 para trabajarlo. Por este motivo, queremos enseñarlo utilizando como herramientas dos programas de televisión, esto es, un *talk show*, *El diario*, y un *dating show*, *Mujeres y hombres y viceversa*, pues los discentes deben enfrentarse al estudio del registro coloquial a través de discursos orales reales que les resulten motivadores (Briz 2002, p. 20).

La importancia de enseñar y aprender el español coloquial en el aula de ELE/L2 se encuentra recogida tanto en el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) como en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC).

El MCER es un documento elaborado por el Consejo de Europa que describe cuáles son las destrezas y los conocimientos que el alumnado necesita para comunicarse correctamente en una lengua, así como los niveles de dominio de la lengua en que este debe situarse según sus conocimientos y habilidades, siendo todos estos elementos comunes para todas las lenguas en Europa.

Este documento indica que, desde el nivel B2, los discentes pueden expresarse en una lengua de forma apropiada a la situación y a la persona a la que se dirigen, adquiriendo, de este modo, un mayor control sobre el registro y los modismos. De esta manera, todas las competencias que conforman la competencia comunicativa, es decir, las competencias lingüísticas, las sociolingüísticas y las pragmáticas, contribuyen a que el alumnado sea capaz de alcanzar tal fin a través de la presentación de contenidos relativos al registro coloquial que permitan adquirirlo. Asimismo, en las competencias generales, manifiesta la importancia de conocer la forma de mantener relaciones personales en la vida cotidiana y de acompañar el discurso lingüístico con el lenguaje no verbal correspondiente según el contexto comunicativo (2002, pp. 100-101, p. 118).

Por su parte, el PCIC es una obra diseñada por el Instituto Cervantes que concreta todos los aspectos presentados en el MCER aplicándolos a la enseñanza del español como lengua extranjera. Este documento establece que el alumno de nivel B2 como agente social es capaz de manejar adecuadamente las fuentes de información que requiera para obtener detalles y precisiones mediante la interacción con las personas que disponen de la información que necesita en la vida cotidiana, puesto que tiene en cuenta tanto la situación de comunicación como a sus interlocutores para adaptar el registro y el nivel de formalidad a las distintas circunstancias. Además, es capaz de participar en distintos tipos de situaciones sociales y actuar según las convenciones propias de la comunidad en que se integre, ya que dispone de recursos lingüísticos y no lingüísticos que le capacitan para desenvolverse en interacciones sociales. Asimismo, intercambia opiniones, experiencias personales, sentimientos y deseos en torno a temas de interés personal o general porque es capaz de participar en una conversación mostrando habilidades de cooperación (2006, pp.19-21).

Como hablante intercultural, este estudiante identifica aspectos de la vida social de los países hispanos, referidos en este caso a las relaciones personales, con el fin de considerar las similitudes y las diferencias respecto a la cultura de origen y abrir la perspectiva intercultural (2006, pp. 28-29).

Para la realización de esta investigación, previamente se ha seleccionado y leído la bibliografía relacionada no solo con los rasgos coloquiales del español, sino también aquella que versa sobre el uso de la televisión y de los *shows* televisivos en el aula, en particular en la clase de ELE/L2. Además, hemos visto programas de *El diario* y de *Mujeres y hombres y viceversa* con el fin de comprobar que son herramientas útiles para

enseñar los principales rasgos del lenguaje oral coloquial a los estudiantes extranjeros, en nuestro caso, a alumnos franceses de nivel B2. Incluso hemos escogido, de todo lo visto, aquello que es pertinente y adecuado para los contenidos que nos proponemos impartir, dando como resultado la propuesta didáctica presentada al final de este trabajo.

Nuestro trabajo está organizado en seis apartados: en los tres primeros apartados que siguen a esta introducción presentamos el marco teórico de esta investigación y el estado de la cuestión, esto es, la definición y las principales características y aspectos que conforman el español oral coloquial, la definición y los rasgos comunes de los *shows* televisivos y, dentro de estos, las características más relevantes de los *dating shows* y de los *talk shows*, centrándonos, en concreto, en los aspectos que identifican a *El diario* y a *Mujeres y hombres y viceversa*, así como su presencia en la televisión española; en el cuarto apartado se expone la unidad didáctica, dirigida a los alumnos franceses de nivel B2 durante diez sesiones, con la que se demuestra que estos *shows* televisivos son aptos para enseñar el español en su variante oral coloquial en el aula de ELE/L2, ya que permite a los estudiantes familiarizarse con la producción y la comprensión de este registro gracias a la realización de una serie de actividades elaboradas con fragmentos procedentes de estos dos programas de televisión; en el quinto apartado se recogen las conclusiones del trabajo; y, en el último, aparecen las referencias bibliográficas que han ayudado a la configuración del mismo.

Finalmente, se han añadido tres anexos: en uno se incluyen las actividades tal y como se le entregarán al alumnado en la clase; en otro, se ha añadido la rúbrica que nos sirve para evaluar la expresión oral de los alumnos en la tarea final de la unidad y en el último se recogen los enlaces a los vídeos usados para el desarrollo de la unidad didáctica.

2. LA LENGUA ORAL COLOQUIAL

2.1. DEFINICIÓN

Werner Beinhauer (1985, p.9), uno de los primeros lingüistas en manifestar un gran interés por la lengua coloquial, define esta como:

> El habla tal como brota, natural y espontáneamente en la conversación diaria, a diferencia de las manifestaciones lingüísticas conscientemente formuladas, y por tanto más cerebrales, de oradores, predicadores, abogados, conferenciantes etc., o las artísticamente moldeadas y engalanadas de escritores, periodistas o poetas.

El lenguaje coloquial es un registro o nivel de habla que se incluye dentro de las variedades diafásicas de la lengua y es empleado por los hablantes en situaciones relacionadas con la vida cotidiana. Como señala Cascón (1995, p.12), es utilizado por todos los hispanohablantes, pero no todos lo emiten de la misma forma, sino que se modifica en función de variables como la edad, el sexo, la cultura y la educación, etc. y la procedencia geográfica de cada uno de ellos. De manera que, en la configuración del lenguaje coloquial confluyen las variantes diafásicas, diatópicas y diastráticas de la lengua.

No obstante, no es fácil delimitar el concepto de lenguaje coloquial ya que, como comenta Narbona (1989, p.152), no nos estamos refiriendo a la lengua sino a una de sus formas de uso. Por ello, al concepto "coloquial" se le han asimilado, a lo largo del tiempo, una serie de adjetivos que no resultan acertados, como ocurre con *popular*, *vulgar*, *conversacional* y *oral*, entre otros. Ello se ha debido a que no existía un acuerdo unánime entre los lingüistas acerca de su significado. A ello se añade, según Cascón (1995, p.11), la utilización un tanto arbitraria de los sustantivos *lenguaje*, *lengua* o *habla* para nombrarlo.

El adjetivo *popular* no es adecuado, puesto que hace referencia a un nivel de lengua relacionado con las variedades diastráticas, mientras que el registro coloquial es un nivel de habla, derivado de las variedades diafásicas. La lengua popular suele ser utilizada por hablantes con un nivel sociocultural bajo, por lo que no podemos aplicar el concepto de "coloquial" únicamente a este nivel de lengua, ya que también los hablantes con un nivel sociocultural medio y alto lo emplean cuando los elementos de la situación comunicativa en que se encuentran así lo requieren. Es cierto que, como muestran

Fernández Colomer y Albelda Marco (2008, p.26), los hablantes que poseen un nivel sociocultural más bajo solamente se sirven de este nivel de habla, puesto que su falta de educación y cultura les impide adecuarse a las situaciones más formales.

También resulta incorrecta la identificación de lo coloquial con lo *vulgar*, pues este último adjetivo alude al uso incorrecto de la lengua española en cualquiera de sus niveles lingüísticos, esto es, en el léxico, la morfología, la ortografía, etc., lo cual es considerado inaceptable; mientras que la lengua coloquial es un nivel de habla aceptado socialmente en situaciones cotidianas donde lo vulgar puede o no estar presente, dependiendo del nivel sociocultural del hablante.

Tampoco podemos emplear el término *conversacional* como sinónimo de coloquial, puesto que, a pesar de que la conversación es la modalidad discursiva prototípica en la que encontramos el lenguaje coloquial, esta puede ser emitida con un registro formal (Garrido Rodríguez 2000, p.368). Asimismo, no podemos aplicar el concepto *oral* al registro coloquial, una de las posibles manifestaciones de este registro, porque lo podemos hallar en textos escritos, como ocurre en los mensajes de texto de *WhatsApp,* en redes sociales como *Facebook* e incluso en obras literarias como *Historias del Kronen* de José Ángel Mañas, por citar algunos ejemplos.

Fernández Colomer y Albelda Marco (2008, p.27) consideran que *familiar* y *espontáneo* son calificaciones más acertadas para configurar el lenguaje coloquial. El concepto *familiar* se asemeja a coloquial en el sentido de que es un lenguaje natural, corriente y sencillo, pero no como un registro hablado únicamente entre personas conocidas, ya que, como señala Briz (1996, p.25), el hablante utiliza el registro coloquial con personas desconocidas adecuándose a la situación. Por ejemplo, la conversación entablada entre dos personas, que no se conocen, en un ascensor. Además, podemos relacionar el lenguaje coloquial con la *espontaneidad* porque este tiene entre sus características la falta de preparación. Sin embargo, no lo podemos calificar como un registro simple o pobre, pues, como hemos explicado previamente, la riqueza y la complejidad con la que se emplee, dependerá del nivel sociocultural de cada hablante.

2.2. RASGOS DE LA LENGUA COLOQUIAL

Teniendo en cuenta que, como ya se ha mencionado, no todos los hablantes transmiten el mismo lenguaje coloquial, enunciaremos aquellos rasgos más comunes entre los hispanohablantes.

Briz (1996, p.30-31) presenta una serie de rasgos primarios y rasgos coloquializadores o situacionales que caracterizan el registro coloquial.

a) Rasgos primarios:

- La ausencia de preparación en la elaboración del discurso.
- El fin de la comunicación suele ser interpersonal, ya que las personas se comunican para socializarse con los demás sin tener la intención de obtener nada a cambio.
- El tono es informal, derivado de las características señaladas anteriormente.

b) Rasgos coloquializadores o situacionales:

- La relación de igualdad entre los interlocutores, ya sea social, relativa a la profesión, a la clase social, etc., como ocurre entre dos profesores, o funcional, es decir, el rol que desempeñan en una determinada situación, como sucede entre dos pacientes, un profesor y un alumno, que se encuentran en la sala de espera de un hospital.
- Un alto grado de conocimientos y experiencias compartidas entre los interlocutores, como observamos, por ejemplo, en la conversación entre una madre y una hija.
- El espacio en el que se lleva a cabo la interacción es familiar y cotidiano, como se ilustra en un parque, en el mercado, en la casa de un vecino, etc.
- La temática tratada no es especializada sino cotidiana. Además, se pueden abordar dos o más temas al mismo tiempo.

Si alguno de estos factores no aparece, no quiere decir que no se trate de una manifestación perteneciente al registro coloquial, sino que constituye una manifestación coloquial no prototípica (Gaviño Rodríguez 2008, p.20).

Nuestro estudio está centrado en el lenguaje oral coloquial, por lo que, siguiendo a Briz (1998, p.42), vamos a presentar las características de la conversación, modalidad discursiva prototípica en la que se manifiesta el registro coloquial oral (Ambjoern 2008, p.2):

- Se realiza cara a cara, esto es, en presencia.
- Es inmediata.
- La toma de turnos no está decidida de antemano, sino que los turnos pueden solaparse e incluso robarse.
- Es cooperativa, puesto que se desarrolla gracias a la intervención del emisor y oyente que aportan sus opiniones sobre un tema tratado.
- Es dinámica, ya que conversan emisor y oyente alternándose los turnos de habla de forma inmediata.

Nuestra propuesta está dividida en los distintos niveles que conforman la lengua, siguiendo la clasificación ofrecida por Briz (1996, p.46): fónico, morfosintáctico y léxico-semántico.

- Nivel fónico

Según Fernández Colomer y Albelda Marco (2008, p.68), es necesario indicar a los estudiantes que algunos de los fenómenos fónicos propios del registro coloquial oral, enumerados a continuación, no se trasladan a la escritura.

- Alargamientos vocálicos y consonánticos realizados con una intención, como servir de apoyo para la organización de la información que se quiere transmitir (*Pueeees cuando Juan se lo dijo…),* mantener el turno de palabra (*yyyyy que sepas que yooo…*), modificar la fuerza con la que se emite una palabra o enunciado *(¡Qué bueeeno!)* o mostrar la actitud del que habla (*¡Síííí, estoy deseando que vengan!*), o sin ninguna intención, por ejemplo, para rellenar una pausa (*mm…no estoy seguro*) (Gaviño Rodríguez 2008, p.38).
- Elisiones vocálicas y consonánticas, como observamos en *Me perdío* en lugar de *Me he perdido*. Es necesario entrar en contacto con este fenómeno para comprender las conversaciones cotidianas entre españoles.

- Debilitación y/o caída de la *-d-* intervocálica en participios en *–ado, --ido*: *despertao* en lugar de *despertado* y *venío* en vez de *venido*.
- Eliminación de fonemas o sílabas interiores o finales: *pa'* en lugar de *para*.
- Monoptongaciones: *pos* en lugar de *pues*.
- Aspiración de la *–s* en posición final de palabra o de sílaba: *tomateh* en lugar de *tomates* y *mohca* en lugar de *mosca*.
- Entonación: Porroche Ballesteros (1990, p.260) aconseja la explicación de la entonación en el lenguaje coloquial porque el significado de una palabra o de un enunciado puede variar dependiendo de la entonación con la que se pronuncie. Muchos de estos fenómenos de entonación no solo se producen en el registro informal sino también en el formal.
    - La modificación de la entonación que emplea el hablante cuando transmite un enunciado nos permite saber cuál es la actitud con la que lo está transmitiendo, esto es, alegría, sorpresa, tristeza... Normalmente, la entonación ascendente suele expresar alegría o sorpresa, mientras que la entonación descendente, disgusto, indiferencia, etc. En el siguiente ejemplo la exclamación tiene el valor de sorpresa:

      (A) - *Viene tu madre a visitarte.*
      (B) -*¡¡No me digas!!*

      No obstante, Rivas Zancarrón y Gaviño Rodríguez (2009, p.63) consideran que resulta difícil descifrar su verdadera actitud, pues, a veces, el hablante juega con el cambio de entonación para ocultar sus verdaderas intenciones, expresar ironía, etc.
    - En ocasiones la entonación utilizada en determinados enunciados no se corresponde con la función de las estructuras sintácticas. En el siguiente ejemplo se muestra cómo la interrogativa con *qué* no indica pregunta sino asombro:

      (A) - *Son doscientos mil euros.*

      (B) - *¿Qué me estás contando?*

- La entonación también sirve para realizar topicalizaciones, es decir, colocar en primer lugar aquel elemento que nos interesa resaltar en nuestro discurso, alterando, de este modo, el orden básico de la oración.

  (A) - *¿A qué estás jugando?*

  (B) - *Al escondite.*

- La entonación permite distinguir cuándo se formulan preguntas que no esperan respuesta por parte del emisor, es decir, preguntas retóricas: *¿Es que estás sordo?* Formulada en el contexto en que una madre llama a su hijo para que se levante de la cama y este no le presta atención.
- La entonación suspendida permite dejar, aparentemente, una oración inacabada sintácticamente, ya que su sentido se completa a través de la entonación ascendente, lo que se denomina como entonación intensificada: *Me hace una gracia*↑; la entonación también permite dejar las oraciones incompletas, lo que se conoce como entonación truncada: *Como siga lloviendo*→.

- Aumento de la velocidad, propio de un registro conversacional y despreocupado.

- Nivel morfosintáctico

A continuación, enumeramos los rasgos coloquiales pertenecientes a este nivel según Fernández Colomer y Albelda Marco (2008, p.70):

- Creación de palabras a través de sufijos, tales como *-ito* (*pequeñito*), *-ico* (*olorcico*), *-ón* (*a*) (*ligón*), *-ote* (*pequeñote*), etc.; y de prefijos, como *super-* (*superconocido*), *requete-* (*requetebueno*), etc.
- Anacolutos: *Yo… me gusta la leche condensada*.
- Pronombres dativos superfluos: *No te me asustes*.
- Vocativos propios de un ámbito informal: *hombre*, *tío*/*a*, *macho*…
- Imperativos gramaticalizados con función de llamar la atención del oyente: *oye*, *fíjate*, *escúchame*, *mira*, etc.
- Sintagmas prepositivos intensificadores: *un aburrimiento de día*.

- Uso de tiempos verbales desviados: empleo del presente por el pasado, como observamos en *Estoy esperando a María desde hace media hora y luego me dice que no viene*; utilización del presente por el futuro, como ocurre en *Vamos a Madrid la semana que viene.*
- Interjecciones cuyo significado depende del contexto en el que se expresen: ¡*hala*! ¡*jopetas*!,…
- Exclamaciones propias del registro coloquial cuyo significado depende del contexto en el que aparezcan: *¡Me cagüen la leche*!
- Reguladores fáticos con los que se comprueba si se mantiene el contacto con la persona con la que se está conversando: *¿No? ¿Verdad?*
- Marcadores discursivos con múltiples funciones en el registro coloquial: conclusivos (*y eso*, *y punto*, etc.), consecutivos (*pues*), introductores de argumentos, contraargumentos, de oraciones explicativas (*es que*, *lo que pasa es que*, *encima*, etc.). También, hay otros marcadores como *bueno* e incluso *pues* que adquieren diferentes valores en el lenguaje coloquial. Por ejemplo, funcionan como una partícula de apertura del discurso de un hablante: *Pues estoy deseando que vengan mis padres, ¿y tú?*; *Bueno, vamos a empezar la clase*; y como partícula de cierre del discurso del hablante: *Pues nos vemos mañana*; *Bueno, hasta mañana*.
- *Que* e *y* se convierten en nexos polivalentes: *Que yo quería hacer Medicina que me lo recomendó mi madre*; *Y luego me dicen que no escucho…*
- Cambios en el orden básico de las palabras de la oración (sujeto + verbo + complemento). Estas alteraciones responden a la actitud del hablante, esto es, coloca en primer lugar aquello sobre lo que quiere llamar la atención del oyente, como sucede en *Con Carmen yo no me voy a mi casa* (complemento + sujeto + verbo). Por ello, se ha denominado orden pragmático (Castellano Alemán 2008, p.38).
- Empleo abundante del estilo directo: *Carmen, que iba conmigo sentada, coge a María y le dice "¡Hola!"*.
- Algunas construcciones sintácticas habituales en el registro coloquial: *estar/ser para* + infinitivo (*estar para el arrastre*); estructuras encabezadas por *y dale*: *y dale nada más que decir tonterías todo el día…*; imperativo gerundiano (*erre que erre*); verbo + *como* (*estar como un queso*); verbo + *más*/*menos que* + sintagma u oración (*ser más feo que Picio*); *no* + verbo + *ni* + sustantivo (*no*

pegar ni con cola); oraciones consecutivas variadas (*de* + sustantivo/adjetivo/adverbio + *que*: *Estaba tan lleno de gente que no cabía un alfiler*), (*un* + sustantivo + *que*: *Estaba de un humor que no te podías arrimar a él*), etc.

- Uso de los relativos simples en lugar de los compuestos: *El libro que estaba sobre la mesa era de María.*
- Preferencia por los participios analógicos: *elegido, imprimido*.
- Empleo de perífrasis de futuro en lugar del futuro simple: *Voy a comer mañana con María.*
- Tendencia a usar estructuras sintácticas simples como la coordinación (*Estoy estudiando hasta morir y quiero descansar y dormir*) y yuxtaposición (*Estoy contenta. Me voy pa' Sevilla mañana*). Ello genera una sintaxis concatenada con acumulación de enunciados y parcelada.
- Elipsis frecuentes, ya que el contenido elidido es sobreentendido por los hablantes a través del contexto o del conocimiento y experiencia compartida con los hablantes con los que están manteniendo la conversación. Por ejemplo, en un contexto en el que varios universitarios están conversando sobre la nueva profesora, uno pregunta a otro *¿y tú?* Y el otro responde *¿Sobre…sobre la nueva profesora?* Elidiendo, de este modo, *¿Qué opino sobre…?* Por tanto, es un fenómeno de economía contextual, como señala Vigara Tauste (2005, p.204).
- Digresiones: *Trabajo en una tienda de ropa y me toman por una chica pequeñita. Porque, claro, si trabajase como aboga' otro gallo cantaría, pero, quizás los abogaos no son tan viejos como creemos…*
- Redundancia basada en repeticiones y reelaboraciones del discurso: *Creo que me cambiaré de carrera, bueno no, creo que seguiré en la mía y después me cambiaré.*
- Rodeos explicativos: *Yo creo que todo el mundo quiere a los animales. Bueno, quizás algunos los quieren y a otros no les gustan, pero no sé…seguro que todos piensan que son seres magníficos…*

- Nivel léxico-semántico

Es en el nivel léxico-semántico donde aflora un mayor número de coloquialismos. Según Fernández Colomer y Albelda (2008, p.77) encontramos los siguientes rasgos coloquiales:

- Unidades fraseológicas: locuciones verbales (*cargar con el muerto*), adjetivas (*de cachondeo*), adverbiales (*al pie de la letra*), nominales (*mosquita muerta*) y determinativas con valor intensificador (*mazo de simpático).*
- Refranes: *perro ladrador, poco mordedor*.
- Metáforas coloquiales: *ser una mosquita muerta*.
- Símiles: *estar hecho añicos*.
- Palabras comodín: *hacer*, *cosa*, *tema*, etc.
- Proformas: estas sustituyen a sintagmas, no poseen contenido léxico propio y su referente lo determina su antecedente o la situación comunicativa. Por ejemplo, los pronombres *esto, eso* y *aquello.*
- Frecuencias o preferencias léxicas: *joder (*molestar*).*
- Especializaciones semánticas: *cascar* (contar alguna noticia de la que te acabas de enterar).
- Tacos: *coño*.
- Léxico argótico y jergal: *madero* (agente de policía).
- Tecnicismos: *pen drive* (ámbito de la informática), *ébola* (ámbito de la medicina); y extranjerismos: *baguette*.
- Acortamientos léxicos, normalmente empleados por los jóvenes: *insti* (instituto).
- Muletillas o palabras parásito: *¿vale?*
- Onomatopeyas: *miau* (cuando te niegas a hacer algo que dice otra persona).
- Creaciones léxicas: *birra* (cerveza).

Aparte de los rasgos señalados, en el registro oral coloquial aparecen otros fenómenos que influyen en cualquiera de los niveles mencionados previamente como la intensificación, la atenuación y las construcciones eco.

La intensificación es un recurso lingüístico que sirve para incrementar el significado de lo que decimos. Es una estrategia utilizada en la conversación en función de nuestros intereses. Por ejemplo, tal y como explica Gaviño (2008, p.136-141), en el

nivel fónico actúa por medio de la entonación (*Pero bueno, ¡qué cara tiene la gente!*), el alargamiento de sonidos (*Estoy hartaaaa*), etc.; en el nivel morfosintáctico, a través del empleo de prefijos (*¡Eres superguapo!*) y de sufijos *(¡Qué chiquitín!*) tanto en sustantivos como en adjetivos, adverbios y verbos, y a partir de estructuras sintácticas que poseen un valor intensificador en sí mismas (*Está para mojar pan*, *Está como un queso*); y en el nivel léxico, a través del uso de palabras con mayor significatividad que otras (*horror* en lugar de *miedo*) o bien a partir de palabras, pertenecientes a las categorías gramaticales anteriores, que poseen un valor intensificador en sí mismas (*barbaridad*). Aquí hemos señalado los fenómenos más frecuentes, pero hay que tener en cuenta que la casuística es mayor.

La atenuación es otra estrategia utilizada en la conversación coloquial cuyo fin es suavizar aquello que decimos e incluso no responsabilizarnos de ello para no dañar nuestra imagen ni la de la otra persona. Normalmente, cuanto mayor es la relación de familiaridad entre los hablantes menos se emplean las estrategias atenuantes, salvo en los casos en los que se trate un tema delicado. Gaviño (2008, p.144) considera que este fenómeno tiene tres objetivos: suavizar la fuerza ilocutiva del acto de habla (*Yo creo que deberíamos largarnos*); mitigar el papel de los participantes *tú*/*yo* (*No quería reclamar por miedo. Uno no sabe qué es lo que tiene que hacer*), así como el de los no participantes *él*/*ella*/*ellos*/*as* y sus características (*Esa niña está gordita*). Al igual que ocurre con la intensificación, hemos indicado algunos de los fenómenos más frecuentes para atenuar, aunque la casuística es mucho más diversa.

Las construcciones-eco consisten en la repetición de las palabras dichas por el hablante en el turno de palabra inmediatamente posterior al turno en el que se emiten estas por primera vez. Como comenta Gaviño Rodríguez (2008, p.151), una de sus funciones principales es mostrar acuerdo con el hablante que transmite esas palabras para que continúe hablando:

(A) - *Carmen me ha cogío dinero sin permiso. ¡Vaya cara tiene!*

(B) - *Sí. ¡Vaya cara tiene!*

2.3. EL LENGUAJE NO VERBAL

Cuando conversamos en situaciones cotidianas, el lenguaje verbal que empleamos, en este caso, el lenguaje oral coloquial, se acompaña, en muchas ocasiones, del lenguaje no verbal, utilizado de forma voluntaria o involuntaria, siendo esta última la más frecuente. Incluso podemos comunicarnos empleando únicamente el lenguaje no verbal, como sucede cuando nos despedimos de alguien levantando el brazo y extendiendo la mano de un lado para otro. De ahí que Poyatos (1994, p.129-134) hable de la gran relación existente entre el lenguaje verbal y los signos no verbales, ya que es difícil comunicar sin combinar a la vez ambos lenguajes. Además, muchos de estos signos no verbales no son universales y, por tanto, varían de una lengua a otra. De manera que, para ser competente comunicativamente en otra lengua no solamente hay que comprender el lenguaje verbal sino también el no verbal, tal y como explica Sánchez Benítez (2009, p.1).

Por esta razón, los alumnos en el aula de ELE/L2 necesitan adquirir los conocimientos necesarios para evitar malinterpretaciones e incluso malestar en sí mismos a causa de la incomprensión del significado de estos signos cuando mantienen una conversación con hispanoparlantes. Ello supone la inserción del lenguaje no verbal en la enseñanza del español a lo largo de cada uno de los niveles indicados por el *Marco común europeo de referencia*.

Cestero (2004, p.598) menciona cómo estos signos no verbales poseen una o varias funciones en una misma conversación:

- Matizar o agregar información al contenido o sentido de un enunciado verbal. Ello se consigue al especificar o reforzar el contenido o sentido a través del tono, pues este indica un significado u otro dependiendo de cómo se transmita. Por ejemplo, el enunciado interrogativo *¿Qué me estás contando?* emitido con un tono elevado, manifiesta que el hablante no está conforme con lo que la otra persona ha expresado; confirmándolo a partir de gestos, como el pulgar levantado hacia arriba con la mano cerrada respondiendo al enunciado verbal *¿Quieres que vayamos a tomar unas birras?*; debilitándolo, a través de la sonrisa y la emisión del enunciado verbal con un tono bajo y pausado para comunicar algo que puede afectar o herir como *¡Joder, es que no lo haces bien!*; contradiciéndolo, como ocurre cuando fruncimos el entrecejo, indicando enfado,

junto con un tono elevado expresando *¿Te parece gracioso?*; y emitir un enunciado verbal como *¡Qué requeteguapo es tu hijo!* con un sentido distinto al que se transmite literalmente, a través del uso de un tono bajo y con cierta tensión articulatoria en la cara.

- Transmitir información de forma solitaria, como ocurre cuando pedimos a los alumnos silencio colocando el dedo índice delante de nuestra boca, o acompañados de signos verbales, como sucede cuando nos hacemos daño y, junto con la interjección *¡Ay!*, emitimos el enunciado *¡Madre mía qué daño!*
- Regular la conversación por medio de pausas, alargamiento de sonidos finales, como en *puesssss cáscalo yaaaaa*, descenso del tono, fijación de la mirada, etc. para mantener o ceder el turno de palabra.
- Impedir la presencia de vacíos conversacionales producidos por desconocimiento u olvido del lenguaje verbal. Por ejemplo, el uso de onomatopeyas o gestos para evitar los silencios en el discurso, ya que nos ayudan a explicar aquella palabra que no sabemos o cuyo nombre no recordamos, tal y como sucede cuando una persona con sus dedos crea un corazón o emite las onomatopeyas *pum pum*, imitando el sonido de este órgano del cuerpo humano, para que lo comprendan en la interacción.
- Favorecer conversaciones simultáneas, como ocurre cuando una persona está hablando por teléfono y a la vez está comunicándose por gestos con otra persona que se encuentra en su mismo espacio físico.

En el lenguaje no verbal podemos distinguir distintos tipos de sistemas, esto es, el paralingüístico y el quinésico, que actúan a la vez que se emite el lenguaje verbal, y el proxémico y el cronémico, que influyen sobre los anteriores o actúan de forma independiente aportando información social y cultural.

El paralenguaje, según Ciarra Tejada (2010, p.6), está formado por cualidades y modificadores fónicos como el tono, el timbre, la intensidad y los tipos de voz. Por ejemplo, cuando probamos por primera vez una comida y emitimos un enunciado como *Está riquísimo*, este expresará agrado o desagrado dependiendo del tono, del tipo de voz, de la intensidad, etc. con la que lo transmitamos. Este sistema también está compuesto por sonidos fisiológicos y emocionales como la risa, el lloro o el eructo cuyos significados en una conversación o situación pueden cambiar de una cultura a

otra. Por ejemplo, los chinos suelen eructar cuando están sentados en un restaurante con amigos, puesto que es un indicio de que la comida les ha gustado y la han digerido bien; sin embargo, los españoles lo consideran como un acto de mala educación.

Por último, está constituido por elementos cuasi-léxicos, es decir, combinaciones únicamente de vocales o de consonantes o incluso de ambas con valor funcional pero con escaso contenido léxico. Se trata de onomatopeyas como *miau* para indicar que no vas a hacer algo que te han pedido que hagas, interjecciones como *¡ay!* para expresar dolor, emisiones sonoras como roncar, silbar, etc. y otros sonidos como *uff* para mostrar alivio o *uau* para manifestar asombro.

Asimismo, hay que tener en cuenta que los silencios y las pausas comunican, siendo algunas de sus principales intenciones ceder el turno de palabra e introducir un nuevo acto comunicativo verbal (Muñoz López 2008, p.22).

La quinésica conforma los movimientos y las posturas corporales que adoptamos, tanto emisor como receptor, cuando entablamos una conversación. Estos elementos aportan gran información al emisor sobre cuáles son las actitudes que manifiesta el receptor ante lo que él dice en la conversación y viceversa. Cestero (2004, p.602) distingue tres tipos de elementos quinésicos: en primer lugar, los gestos tanto faciales (realizados con la boca, los ojos, etc.) como corporales (realizados con las piernas, los brazos, el pecho, etc.); sin embargo, normalmente cuando llevamos a cabo alguna acción, se ponen en funcionamiento varios órganos del cuerpo humano. En segundo lugar, incluye las maneras en que se realizan los gestos y las posturas que los acompañan. Hay que tener en cuenta, no obstante, que hay gestos propios de cada cultura, por ejemplo, en la española cuando pedimos la vez en un supermercado levantando el brazo y el dedo índice de la mano. En tercer lugar, distingue las posturas adoptadas por nuestro cuerpo que pueden funcionar como signos comunicativos independientes. Cestero (2004, p.602) añade que la mirada y el contacto corporal también son importantes.

La proxémica aglutina las concepciones y las creencias que tienen los individuos de cada cultura acerca del concepto de espacio y el uso y la distancia que tienen que guardar cuando se relacionan socialmente o intercambian información con otra persona. Este aspecto es de suma importancia en la enseñanza del lenguaje no verbal en una clase de ELE/L2, puesto que no todas las culturas tienen el mismo concepto. Por ejemplo, los europeos del norte, véase ingleses, finlandeses, franceses, etc., guardan mayor distancia

cuando entablan una conversación, mientras que los españoles o los hispanoamericanos suelen acercarse más a su interlocutor. Por tanto, si un europeo del norte mantiene una conversación con un español y no conoce su concepto de espacio y distancia, puede verse invadido por este, al igual que el español puede sentirse rechazado al ver que el otro retrocede cuando él interviene.

Ello comporta la pérdida de concentración en la conversación, rompiéndose, de este modo, la comunicación (Ciarra Tejada 2010, p.5). Asimismo, el concepto de espacio y la distancia mantenida en una conversación varían dentro de la propia cultura española en función del entorno, pues las personas que han crecido en un entorno rural suelen admitir distancias de proximidad mayor que los que han nacido en núcleos urbanos (Briz 2008, p.163).

No nos vamos a detener en la cronémica, ya que su influencia y resultados interesan en menor medida en nuestro estudio.

Por todo lo anterior, consideramos de gran importancia introducir el aprendizaje del lenguaje no verbal en el aula de ELE/L2 para que el alumno adquiera la lengua meta en su totalidad, pues, como indica Flora Davis (1976, p.21), las palabras no representan ni siquiera la mitad del mensaje emitido, sino que es la comunicación no verbal la que constituye los cimientos sobre los que se construyen las relaciones humanas.

En este sentido, se recomienda la integración, de forma gradual, de estos signos no verbales en cada uno de los niveles indicados por el MCER desde el comienzo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

2.4. IMPORTANCIA DEL CONTEXTO

En el apartado anterior hemos comentado la gran importancia de enseñar el lenguaje no verbal en la clase de ELE/L2 como aspecto importante para comprender el español coloquial. Sin embargo, el contexto en el que se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje también es muy significativo cuando nos planteamos enseñar este nivel de habla, puesto que no todos los discentes, en niveles intermedios, tienen la necesidad de adquirirlo de forma inmediata.

Cuando enseñamos la lengua española en el país del discente, en nuestro caso, en Francia o en cualquier región francófona, el único contacto que tiene con la realidad

española es el aula, pues fuera de ella se comunica en la lengua oficial del país, el francés, o en otras lenguas no oficiales como el occitano, el provenzal… e incluso en lenguas minoritarias como el árabe, el catalán, etc. El entorno no propicia, por consiguiente, el aprendizaje del español coloquial, ya que los alumnos franceses no lo consideran necesario al no hablarlo ni escucharlo en su quehacer diario. En esta situación el profesor debe introducir los aspectos lingüísticos coloquiales más destacados de forma gradual, ejemplificándoselos él mismo o sirviéndose de recursos orales encontrados en la red y de recursos escritos como obras literarias o conversaciones de redes sociales o aplicaciones móviles con los que ilustrárselos. De manera que los alumnos aprenden, normalmente, aquello que el docente les presenta en la clase.

Ocurre de una manera muy diferente en una situación de inmersión lingüística, es decir, cuando la enseñanza del español se lleva a cabo en cualquier país de habla hispana, en nuestro caso, a franceses en España, donde el alumnado, al estar en contacto con el español coloquial todos los días, necesita y exige su aprendizaje (Fernández Colomer y Albelda 2008, p.42), ya que se encuentra con la dificultad de enfrentarse a la conversación cara a cara y con el problema añadido de no comprender, ni lo que le están diciendo, ni la conversación de sus amigos españoles (García Valle y Ricós Vidal 1996, p.364). En estas circunstancias el docente tiene mayor número de herramientas y de recursos con los que trabajar este nivel de habla, puesto que nada más salir a la calle convive con la lengua coloquial empleada por los hablantes nativos. Además, gran parte de los programas emitidos por televisión, como los *shows* televisivos, herramienta didáctica que utilizaremos en nuestro estudio para el aprendizaje de la lengua oral coloquial, se sirven de este registro.

Por tanto, en este caso, los estudiantes aprenden no solo aquello que el profesor les presenta en el aula sino aquello que escuchan por sí mismos en su vida cotidiana.

3. EL MUNDO DE LOS *SHOWS* TELEVISIVOS

A pesar de la importancia de Internet en nuestros días, sobre todo en lo que concierne a las redes sociales, la televisión sigue siendo uno de los medios de comunicación más vistos y utilizados por la sociedad, ya que, al unir imagen y palabra, no solo entretiene e informa, sino que también atrae (Marques Branco y Balbino de Amorim 2003, p.976).

Bravo (1997, p.188) indica que la televisión es una herramienta idónea para enseñar español en el aula de ELE/L2 porque motiva al estudiante gracias a su formato audiovisual; le facilita la comprensión de la lengua meta, puesto que le permite obtener información a través del lenguaje no verbal y del contexto en el que se lleva a cabo el acto comunicativo; lo enfrenta a la velocidad de emisión de la lengua en situaciones reales; lo acerca y le aporta información sobre las distintas variedades y los registros lingüísticos de la lengua española e incluso lo ayuda a practicar la comprensión auditiva con materiales reales fuera de la clase, incrementando el aprendizaje autónomo.

En este sentido, el uso de programas televisivos en el aula de ELE/L2 garantiza una gran cantidad de ventajas en el aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua. Por ello, en este trabajo, vamos a emplear dos programas televisivos para enseñar la lengua oral coloquial, ya que reflejan adecuadamente este registro transmitido por hispanohablantes en contextos cotidianos.

3.1. DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LOS *SHOWS* TELEVISIVOS

Denominamos *shows* televisivos a los programas que presentan la realidad cotidiana convertida en un espectáculo, ya que, normalmente, la intimidad de sus protagonistas es observada o escuchada y, a veces, valorada por los telespectadores. Estos programas poseen un formato híbrido porque incluyen rasgos de diferentes géneros como la entrevista, el debate, el reportaje testimonial y de investigación y el docudrama (Cáceres 2001, p.4). Esta indefinición genérica provoca que los estudiosos no coincidan en su nomenclatura y en su clasificación, pues algunos denominan a todo el conjunto como *reality shows* (Arango Forero 2003, p.6); otros distinguen entre *reality shows*, debates y *talk shows*, divididos cada uno en subgéneros según contengan mayor número de características procedentes del debate, de las entrevistas, del reportaje,...

(Cueva Orna 2004, p.57); otros diferencian los *magazines*, los *docushows* o docudramas y los *infoshows*, introduciendo dentro de este último el debate, el *reality show* y el *talk show* (Gómez Martín 2006, pp.1-5), entre otras clasificaciones.

A pesar de que cada *show* televisivo posee rasgos propios, comparten algunas de las características enunciadas a continuación:

- Los protagonistas son personas anónimas y corrientes, próximas a la realidad cotidiana de los televidentes (Baladrón y Losada 2012, p.54).
- La audiencia participa en el destino de los protagonistas al votar por internet, llamar por teléfono o enviar mensajes de texto.
- La intimidad y la vida privada de los participantes son el centro de interés.
- La presencia del morbo es obligatoria para atraer la atención de los telespectadores, ya que, como señala Maestre Delgado (2005, p.2), lo peor que puede suceder es que no ocurra nada.
- Estos programas transmiten una falsa apariencia de realidad ante el público pues, a pesar de que lo vivido por los participantes es real, se encuentran en un contexto ficticio, en donde todos los elementos están manipulados para crear un efecto que aumente los niveles de audiencia (Maestre Delgado 2005, p.2). Incluso la dirección de estos *shows* televisivos pide a veces a los protagonistas que se comporten de una determinada manera. No obstante, esto no invalida nuestro propósito, el estudio del lenguaje oral coloquial emitido por los participantes, porque ellos no son actores y, por tanto, no recitan de memoria aquello que dicen, sino que lo transmiten de forma espontánea (Ruiz Fajardo 2010, p.64).
- Estos *shows* son presentados por un hombre o una mujer que conduce las conversaciones y, en definitiva, el desarrollo del programa hacia aquellas situaciones que provocan mayor expectación para el público.

3.2. EL *TALK SHOW* Y EL *DATING SHOW*

Para nuestro trabajo, nos vamos a centrar en las características de dos de estos formatos, en las del *dating show*, un subgénero del *reality show* (Cueva Orna 2004, p.73), y en las del *talk show*, puesto que son los tipos de programas que vamos a utilizar para enseñar el lenguaje oral coloquial a los alumnos franceses en el aula de ELE/L2.

El *dating show* es un programa de citas cuyo objetivo es formar parejas de ambos sexos. La finalidad de las personas que conquistan a esa mujer u hombre ideal es ganar una cita con ellos y, a la larga, convertirse en su pareja fuera del programa.

Además de las características compartidas con otros *shows* televisivos, Maestre Delgado (2005, p.2) indica que el *dating show* posee los siguientes rasgos del *reality*:

- Los concursantes, habitualmente, son jóvenes, y en muchas ocasiones, sin estudios, aunque, dependiendo del tipo de programa, este aspecto puede estar sujeto a cambios.
- Este tipo de programas está construido bajo el formato de un concurso, pues cada candidato tiene que competir con el resto para conseguir una cita con la persona a la que pretende.
- La emisión puede ser diurna o nocturna, indistintamente. Sin embargo, aquellos *dating shows* que transmiten contenidos, generalmente sexuales, no apropiados para menores de edad, son emitidos en horarios nocturnos.
- Los telespectadores pertenecen a todas las edades, aunque predomina la audiencia joven.

El *talk show*, por su parte, es un género televisivo que agrupa varios tipos de programas, esto es, debates políticos, entrevistas a personas famosas y a personas desconocidas. En este trabajo vamos a analizar la variante del *talk show* en la que se entrevista a personas anónimas que quieren solucionar problemas sociales, sexuales, familiares, amorosos, profesionales… acaecidos en sus vidas cotidianas. Al igual que el resto de este tipo de programas, se caracteriza por un formato híbrido, ya que está construido a partir de la estructura del debate basada en la conversación, pero con la temática de los *reality shows*, esto es, la vida privada y la participación del público (Danilova 2008, pp.139-140).

Las características que diferencian a esta variante del *talk show* del resto de *shows* televisivos son las siguientes (Danilova 2008, p.140):

- La audiencia pertenece a la misma clase socioeconómica que los invitados que relatan sus problemas, ya que se sienten identificados con ellos y ven reflejados, en la temática que cuentan, sus propios conflictos. No obstante, esta identificación se logra también a través del escenario, pues este adquiere un

ambiente familiar. Por ejemplo, el plató suele asemejarse a una sala de estar que consta de varios sillones, a veces, acompañados de mesas pequeñas, etc.

- La identificación de los telespectadores con los protagonistas y con sus dificultades incrementa la credibilidad del programa y de lo acontecido en él.
- Las temáticas tratadas por los invitados pueden llegar a influir en los propios sentimientos de los televidentes debido a su alto contenido emocional. Sin embargo, los temas no siempre son conflictivos y dramáticos sino también alegres, como sucede con las proposiciones matrimoniales.
- Los invitados no solamente reciben opiniones del público que está presente en el plató o del que llama o envía mensajes a través del móvil o las redes sociales, como sucede en el resto de *shows* televisivos, sino que, a veces, reciben valoraciones de profesionales, esto es, de psicólogos, educadores, abogados, …
- Se emite a diario en franjas diurnas.
- Los telespectadores pertenecían frecuentemente al sexo femenino, aunque hay cada vez más hombres y jóvenes que ven este tipo de programas.

Las intervenciones de los invitados, que cuentan sus experiencias el mismo día en el plató, suelen girar sobre una temática común, aunque las entrevistas no tienen nada que ver unas con otras. Además, estos no pueden opinar sobre las historias contadas por otros participantes ni hablar entre ellos (Jiménez Iglesias 2010, p.33).

La principal diferencia entre el *dating show* y el *talk show* es que este último no se presenta como un concurso en el que los participantes consiguen un premio final gracias a sus acciones en el programa, sino que son personas que cuentan sus problemas íntimos con el único fin de solucionarlos. Además, como explica Cueva Orna (2004, p.57), los *dating shows* ponen a estas personas en situaciones límite porque estas están dispuestas a humillarse y exhibirse con tal de ser populares o ganar una cita.

3.3. EL LENGUAJE DE LOS *SHOWS* TELEVISIVOS

La televisión es un medio de comunicación que transmite diferentes tipos de lenguajes (visual, verbal, no verbal…). No obstante, el lenguaje verbal junto con el visual son los que más llaman la atención de los telespectadores y los que aumentan los niveles de audiencia, puesto que son los que les permiten comprender la temática tratada y sentirse atraídos por las imágenes que visualizan.

Anteriormente, el lenguaje formal era el registro predominante en la televisión. Sin embargo, con la aparición de las cadenas privadas y, por tanto, de los *shows* televisivos, se ha incrementado el empleo del registro informal del lenguaje, ya que la función de estos programas es entretener. Por ello, la principal semejanza entre ambos formatos televisivos, el *dating* y el *talk show*, es el uso del lenguaje oral coloquial, pues tanto los participantes como, a veces, los presentadores, se comunican con un habla espontánea y corriente.

Al inicio de ambos programas, los concursantes o invitados utilizan un registro algo más formal porque saben que están siendo grabados y que sus palabras van a ser escuchadas por gran cantidad de personas debido a que cuentan con un destinatario doble, el interlocutor directo y la audiencia (Danilova 2008, p.145). De manera que, aparentemente, intentan cuidar su dicción y su léxico. No obstante, conforme el programa avanza, su lenguaje va siendo más informal y coloquial, puesto que trasmiten un discurso improvisado y realizado sobre la marcha. Por esta razón, como señala Danilova (2008, p.145), se definen como programas conversacionales informales.

Aunque estos programas organizan previamente el orden de los turnos de habla, estos pueden no ser respetados, ya que, en ocasiones, varias personas hablan a la vez, provocando un gran alboroto en el plató. Estas situaciones suelen producirse cuando los concursantes se sienten atacados por la audiencia o por el presentador y quieren justificarse; cuando quieren dar su opinión de forma inmediata… (Danilova 2008, p.145).

Asimismo, el léxico empleado por los participantes en los *dating shows* y en los *talk shows* a veces roza lo vulgar en aquellos contextos en que la vida privada o los problemas personales tratados son llevados al límite tanto por el conductor del programa como por el público.

En definitiva, el lenguaje oral coloquial emitido en estos dos tipos de programas nos permite ilustrar a los alumnos en el aula de ELE/L2 las características principales del español coloquial, así como enseñarles a acceder y a participar en una conversación perteneciente a este tipo de registro.

3.4. POSIBLES APLICACIONES DIDÁCTICAS

Como ya hemos mencionado, los *shows* televisivos constituyen herramientas didácticas muy útiles para un profesor de ELE/L2 porque le permiten explicar y ejemplificar aspectos concretos de la lengua española a partir de materiales reales.

Estos programas no solamente sirven como recurso para enseñar los rasgos que definen el español coloquial y para introducir al alumno en la conversación propia de este registro, cuya aplicación didáctica se mostrará posteriormente en esta investigación, sino que también pueden ser utilizados para presentar otros aspectos lingüísticos en el aula. Por ejemplo, el docente puede acercar a los discentes a las diferentes variedades diatópicas del español en España (canario, andaluz, extremeño, etc.) e incluso del español de América, de forma general o específica, a través de *shows* en los que el presentador y/o los participantes procedan de diferentes zonas geográficas de habla hispana y mantengan el acento característico de cada uno de los territorios.

Hay programas que están únicamente protagonizados por personas jóvenes. De modo que el docente puede extraer algunos de sus fragmentos para que los discentes conozcan y comprendan el significado de las palabras, expresiones y refranes pertenecientes a la jerga juvenil.

Dependiendo de la temática del *show* televisivo, este puede funcionar como fuente introductora de referentes culturales relacionados con el gobierno y la política, la música, etc.; y de aspectos socioculturales propios de la cultura hispana, esto es, cómo son las relaciones profesionales, sentimentales y familiares entre los españoles,…

Además, estos programas pueden servir como vehículo para explicar diferentes aspectos gramaticales. Por ejemplo, para ilustrar en qué contextos y de qué manera se utilizan los diferentes tiempos verbales, es decir, en aquellos *shows* en los que los participantes cuentan anécdotas, los alumnos observarán que emplean diversos tiempos de pasado; en aquellos en los que hablan sobre las características que debe reunir su pareja ideal, comprobarán el uso del presente, etc. Incluso, el docente puede eliminar la voz de estos diálogos para que los creen a partir de las formas verbales que ellos crean oportunas, teniendo siempre en cuenta el contexto en el que se llevan a cabo. Asimismo, pueden aprender y discernir entre adjetivos positivos y negativos (Martínez de Jesús *et al.* 2011, p.50).

4. DOS *SHOWS* DISTINTOS: *EL DIARIO* Y *MUJERES Y HOMBRES Y VICEVERSA*

4.1. LOS *DATING SHOWS* Y LOS *TALK SHOWS* EN ESPAÑA

Los *dating shows* y los *talk shows* llegan a España de la mano de las cadenas privadas que forman parte de la televisión en nuestro país desde el año 1989.

Los dos primeros *dating shows* transmitidos en España fueron *Vivan los novios*, en emisión desde 1991 hasta 1994, y *Contacto con tacto*, que estuvo en parrilla entre los años 1992 y 1994, ambos de la emisora privada *Telecinco*.

Vivan los novios, conducido por Andoni Ferreño, Arancha del Sol y Natalia Estrada, presentaba a un candidato o candidata que debía elegir a su pareja sin verla, pues estaban separados por una mampara que hacía las veces de pared, guiándose únicamente por las respuestas de los tres pretendientes. Una vez hecha la elección, los presentadores gritaban "¡Muro atrás!" y entonces se conocía, al fin, la recién formada pareja, premiada con un viaje por parte del programa.

Para el programa *Contacto con tacto,* Telecinco se inspiró en un formato americano. En él, los pretendientes, dos hombres y tres mujeres, se reunían en plató para comentar las citas previas que habían tenido. El objetivo era que los chicos intentasen adivinar cuál de las chicas había pronunciado una frase, con doble sentido, acerca de la cita. El acierto llevaba consigo la asignación de un corazón de peluche. Las parejas creadas obtenían también, como premio, un viaje al Caribe.

Sin duda, *Contacto con tacto* fue el precursor de *Mujeres y hombres y viceversa*, uno de los programas que nos va a servir para la elaboración de la propuesta didáctica.

Telecinco, Antena 3 y *Cuatro* siguen siendo hoy las cadenas privadas que han presentado más *dating shows*. A continuación, presentamos algunos de los más famosos y actuales junto con la fecha en que se emiten o se han emitido en televisión.

Telecinco

- *La hora de los corazones solitarios* (2004).
- *Me gustas tú* (2005).
- *Mujeres y hombres y viceversa* (2008-actualidad).

- *I love Escassi* (2010).

Antena 3

- *Dobles parejas* (1996).
- *Confianza ciega* (2002).
- *X ti* (2003).
- *Estoy por ti* (2005).
- *Casados a primera vista* (2015-actualidad).

Cuatro

- *Amor en la red* (2006).
- *Granjero busca esposa* (2008-2011).
- *Elígeme* (2009).
- *Tienes un minuto* (2011).
- *¿Quién quiere casarse con mi hijo?* Se estrenó en 2012 y, a partir de este, se ha ido emitiendo sucesivamente cada año.
- *¿Quién quiere casarse con mi madre?* (2013).
- *Un príncipe para…* (2013-2014).
- *Adán y Eva* (2014-actualidad).
- *Un príncipe para tres princesas* (2016).
- *Primeras citas…a ciegas* o *First Dates* (2016).

El origen del *talk show* en España se encuentra en los programas de debate de los años ochenta. Algunos precursores de la variante de *talk show* elegida en este trabajo, es decir, de los relatos autobiográficos, son los programas *Hablando se entiende la gente*, emitido entre 1990 y 1993 en *Telecinco*, junto con su versión juvenil *Hablando se entiende la basca*, emitido entre 1991 y 1993, y *Cita con la vida*, emitido entre 1993 y 1996 en *Antena 3*. Sin embargo, *Ana* fue el primer *talk show*, de relato autobiográfico, propiamente dicho (Gómez Martín 2006, p.3).

Ana, procedente de *El programa de Ana* transmitido por la cadena *Telemadrid*, se estrenó en 1996 en la emisora *Telecinco*. Este programa entrevistaba a personas anónimas sobre distintos problemas acontecidos en sus vidas privadas. Como

consecuencia de su gran éxito, sirvió de modelo para el resto de *talk shows* que se configuraron y se han ido configurando hasta el momento.

Telecinco, Antena 3, La 1 de Televisión Española y, sobre todo, las emisoras autonómicas, son las cadenas, tanto públicas como privadas, que más formatos de este tipo han estrenado. A continuación, presentamos algunos de los más famosos y más actuales junto con la fecha en que se emiten o se han emitido en televisión.

Telecinco

- *Díselo a Jordi* (2007).

Antena 3

- *Nunca es tarde* (1995).
- *El diario de Patricia* o *El diario* (2001-2011).

La 1 de Televisión Española

- *Digan lo que digan* (1997).
- *Entre todos* (2013-2014).

Cadenas autonómicas

- *Esta es mi gente* (*ETB*, 1999-2006).
- *Cuéntanos tu historia* (*13TV*, 2010-2011).
- *La mañana tiene arreglo* (*Canal Sur TV*, 2011-2014).
- *La tarde aquí y ahora* (*Canal Sur TV*, 2009- actualidad).
- *La guagua* (*RTVC*, 1999-2004).

Asimismo, existieron programas muy parecidos a los *talk shows* de relato autobiográfico como *Sorpresa ¡Sorpresa!*, transmitido entre 1996 y 1999 en *Antena 3*, *Hay una carta para ti*, transmitido entre 2002 y 2004 en la misma cadena, y *Hay una cosa que te quiero decir*, transmitido entre 2012 y 2015 en *Telecinco*. En ellos, las personas llamaban al programa para que estos invitasen a uno de sus familiares, amigos o vecinos con el que solucionar problemas o para darles una sorpresa. Su principal diferencia, respecto a los *talk shows* de relato autobiográfico, es que habitualmente asistían personas famosas para sorprender a los invitados.

En los dos siguientes apartados presentaremos y mostraremos las características de los dos *shows* televisivos que emplearemos para enseñar los rasgos del español oral coloquial a los alumnos en el aula de ELE/L2.

4.2. *MUJERES Y HOMBRES Y VICEVERSA*

Mujeres y hombres y viceversa, presentado por Emma García, es uno de los *dating shows* más vistos actualmente en la televisión española. Se emite de lunes a viernes desde las 12:45 hasta las 14:30 en *Telecinco* y desde las 09:00 hasta las 10:15 en *Divinity*, aunque en esta última se transmiten programas anteriores.

Este programa selecciona a una serie de "tronistas", normalmente dos chicos y dos chicas sin pareja, que se encargan de decidir si quieren conocer o no a los pretendientes que vienen a conquistarlos tras haber escuchado sus presentaciones. Aquellos que son escogidos como pretendientes, conocen a su "tronista" por medio de citas, grabadas fuera del programa, y que son comentadas por una serie de "ganchos" y "asesores del amor" durante su emisión. De este modo, los pretendientes compiten entre ellos para ser los elegidos por los "tronistas" como sus parejas formales. Además, ambos tienen que cumplir una serie de reglas, esto es, no mantener contacto entre ellos fuera del programa ni flirtear con personas ajenas al programa, pues de no ser así son expulsados. La dirección del programa descubre a menudo el incumplimiento de estas reglas a través de confidencias anunciadas por los "ganchos", los "asesores del amor", antiguos participantes del programa o el público. El paso del "tronista" y de los pretendientes por el programa termina cuando el "tronista" elige a uno de sus pretendientes como pareja formal. De manera que otro "tronista" y otros pretendientes ocupan sus puestos.

Emma García es la encargada de la correcta organización y ejecución del programa durante su grabación, ya que ella presenta a los "tronistas" y a sus pretendientes, gestiona sus turnos de habla, el orden de los contenidos, los temas, etc. A veces también actúa como consejera ayudando a que aclaren sus sentimientos.

4.3. *EL DIARIO*

El diario fue uno de los *talk shows* con mayor audiencia en la televisión española. Su objetivo era entrevistar a personas anónimas acerca de sus problemas, relacionados con la temática del día prefijada con antelación por el programa, con el fin de resolverlos. Primero fue presentado por Patricia Gaztañaga, después por Juan y Medio y, por último, por Sandra Daviú, aunque fueron muchos más los conductores que pasaron por este programa durante las vacaciones de verano. Este era emitido de lunes a viernes a las 19:00 de la tarde.

La estructura de *El diario* se asemeja a la de una entrevista informativa, pues, primero, la presentadora introduce el tema del día; después, presenta al invitado y explica el porqué de su presencia; luego, le formula una serie de preguntas para que la audiencia comprenda su problema; y por último, la entrevista finaliza cuando se encuentra alguna solución o cuando la continuación de la conversación ya no interesa al público. También la audiencia puede expresar su opinión sobre algunos de los problemas que exponen los invitados, yendo al programa o llamando por teléfono (Danilova 2008, p.144).

Los invitados son de dos tipos: aquellos que van al programa por voluntad propia porque quieren solucionar sus problemas y aquellos que llegan por sorpresa sin saber cuál va a ser su función y sin ni siquiera tener conocimiento de que van a ser grabados por la televisión, puesto que, normalmente, suelen ser los detonantes de los problemas del primer tipo de invitados (Danilova 2008, p.143).

Los presentadores son los que se encargan de que este programa funcione correctamente. En este sentido, dirigen la temática de las conversaciones, culpando o defendiendo al invitado, ya que, además de lo que cuenta, se informan previamente sobre su familia y su ambiente; intentan que los participantes expliquen sus problemas de forma clara para que la audiencia pueda comprenderlos; dramatizan los asuntos contados e incluso confrontan a dos personas por sorpresa para llamar la atención de la audiencia; gestionan los turnos de palabra cuando los invitados son varios; expresan sus opiniones y sentimientos acerca de determinados temas, etc. De manera que los presentadores de *El diario* más que meros entrevistadores son participantes activos en la interacción (Danilova 2008, p.147).

5. PROPUESTA DIDÁCTICA

UNIDAD DIDÁCTICA: *LOS SHOWS TELEVISIVOS… ¿QUÉ NOS ENSEÑAN?*

5.1 PRELIMINARES

5.1.1. Breve justificación de su interés y utilidad

La unidad didáctica que aquí se presenta como parte de la programación de la Enseñanza del español como lengua extranjera, está dirigida al alumnado de nivel B2 y planificada para su desarrollo a lo largo de dos semanas, es decir, diez sesiones de sesenta minutos cada una. No obstante, esta unidad no se ha llevado a la práctica previamente.

Su interés y utilidad vienen dados por el hecho de que se trabajarán contenidos del PCIC relativos al español coloquial, registro que los estudiantes, y más aún aquellos que se encuentran en inmersión lingüística, deben conocer, comprender y utilizar en situaciones de la vida cotidiana, según indica el MCER. Además, estos contenidos son presentados de forma motivadora, ya que los adquirirán mediante el empleo de materiales reales, en este caso, dos programas de televisión: un *talk show*, llamado *El diario* y el *dating show Mujeres y hombres y viceversa*.

Esta unidad puede ejecutarse al inicio o hacia la mitad del curso académico, pues hay que tener en cuenta que el alumnado al que va dirigida no suele haber aprendido ni estudiado nada relativo al español coloquial en su país de origen. De manera que, necesitan familiarizarse con él lo antes posible para ser capaces de integrarse en su nuevo ambiente diario y adecuar la lengua correctamente al entorno comunicativo.

No todos los contenidos propuestos pertenecen al nivel B2, sino que algunos forman parte de niveles superiores debido a que los alumnos van a entrar en contacto con ellos en su realidad cotidiana al encontrarse, como ya mencionamos, en situación de inmersión lingüística. Asimismo, en el estudio de la lengua deberán incluirse contenidos de niveles inferiores, algunos de los cuales quizás no hayan aprendido con anterioridad ni adquirido en sus ciudades de origen.

5.1.2. Entorno y situación de enseñanza

Esta unidad didáctica está destinada a un grupo de dieciséis alumnos franceses, diez chicas y seis chicos, con edades comprendidas entre los diecinueve y los veintitrés años, procedentes de tres ciudades francesas: Toulouse, Montpellier y Lyon. Estos estudiantes son alumnos Erasmus que están cursando un año de sus carreras en la universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Las carreras universitarias en las que se encuentran matriculados son Administración y Dirección de Empresas, Ciencias Jurídicas, Traducción e Interpretación, Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Turismo y Filología Inglesa. Alcanzaron el nivel B1 de español en sus respectivas ciudades; unos, por medio de academias, y otros, mediante la realización de cursos en sus universidades.

El programa Erasmus de la universidad de Las Palmas permite a los estudiantes extranjeros aprender español durante cinco horas a la semana, así como conocer y enriquecerse de la cultura del país y, en concreto, de la de Las Palmas de Gran Canaria, una ciudad con una gran y variada riqueza cultural gracias a sus diversos museos, teatros, parques e, incluso, a su gastronomía.

Este alumnado procede, en general, de familias con un nivel cultural alto y de clase media-alta. Motivados por sus profesores universitarios o por sus padres, muchos de ellos han venido a esta ciudad para aprender español y conseguir, de este modo, un trabajo cualificado, una vez que finalicen sus estudios universitarios.

El centro en el que se enseña español a estos alumnos es la Facultad de Traducción e Interpretación. El edificio de Humanidades, en el que se encuentra radicada la facultad, es muy céntrico, puesto que se sitúa en el corazón de la capital. Cuenta con un equipo de gobierno compuesto por la decana, los vicedecanos de organización académica, de relaciones internacionales y de calidad, y la secretaria. Además, dispone de profesorado cualificado para cada una de las titulaciones impartidas, es decir, el Grado en *Traducción e Interpretación: Inglés - Alemán* o *Inglés - Francés* y la Doble titulación en *Traducción e Interpretación: Inglés – Alemán/ Inglés – Francés*; las licenciaturas anteriores que están siendo extinguidas por los grados; el Máster en *Español y su Cultura: Desarrollos Profesionales y Empresariales* y el Máster en *Traducción Profesional y Mediación Intercultural*; y, por último, el Doctorado en *Español y su Cultura*.

En lo que se refiere a la enseñanza del español como lengua extranjera, esta universidad no solamente enseña español a alumnos de nivel B2 sino también de nivel A1, A2 y B1. No obstante, no cuenta con clases destinadas a los niveles C1 ni C2 de español. Asimismo, es centro examinador de los exámenes del DELE (Diplomas de Español como Lengua Extranjera) y del CCSE (Conocimientos Constitucionales y Socioculturales de España), dirigido este último a aquellos que quieran obtener la nacionalidad española.

La universidad posee un número suficiente de aulas equipadas con ordenadores con conexión wifi y cañones e, incluso, algunas tienen pizarra digital. Dispone de cuatro aulas de informática con ordenadores disponibles para los alumnos, un aula de interpretación y otra de audiovisuales. Además, cada uno de los profesores cuenta con un despacho, normalmente compartido, en la última planta del edificio. Otros servicios que encontramos son la biblioteca, la copistería y la cafetería.

Nuestra aula, en concreto, es muy luminosa y espaciosa. Cuenta con mesas de pala para los discentes, una mesa y una silla para el profesor, un tablón de anuncios y una pizarra blanca con rotuladores. Además, dispone de ordenador, proyector, altavoces y material escolar (cartulinas, folios, tijeras, etc.). Nuestro curso la ocupa de lunes a viernes desde las 19:00 hasta las 20:00 horas.

5.1.3. Necesidades objetivas y subjetivas

Las necesidades objetivas de estos estudiantes son las siguientes:

- Necesidades sociales: estos alumnos necesitan profundizar en el aprendizaje del español estándar pero también familiarizarse con el registro coloquial para desenvolverse con naturalidad y eficacia en todas las situaciones de la vida cotidiana, establecer nuevas relaciones y comunicarse con sus compañeros y profesores españoles durante su estancia universitaria en Gran Canaria.

- Necesidades textuales: en esta unidad se trabajará, sobre todo, la variedad oral de la lengua, en concreto, la conversación, aunque se podrían utilizar otros géneros discursivos. Por tanto, los contenidos girarán en torno al aprendizaje del español coloquial.

- Necesidades lingüísticas: trabajaremos los contenidos lingüísticos que marca el instituto Cervantes para el nivel B2, pero siempre adaptados a los intereses de los alumnos con el fin de captar su atención e incrementar su motivación.

- Necesidades culturales: como estudiantes jóvenes que son, les interesa comprender lo que se dice en las canciones españolas y en los medios de comunicación de masas, como la televisión; conocer los lugares de fiesta y de diversión tales como las playas y los lugares de ocio, pero también los edificios y monumentos culturales de la ciudad, de la región…

Una vez que conozcamos a los alumnos y analicemos sus necesidades subjetivas a través de un cuestionario que se les pasará en las primeras clases, las actividades planteadas podrán variar, pues se tendrán en cuenta sus intereses reales. Sin embargo, seguramente, una de sus necesidades subjetivas inmediatas será poder comprender y comunicarse sirviéndose del español coloquial durante su estancia en la isla, ya que es el que emplea la sociedad en su quehacer diario. Por esta razón, los alumnos necesitan aprender y utilizar un registro acorde al contexto en el que se encuentran.

5.1.4. Aprendizajes que desarrollará el alumno

Al final de esta unidad, los alumnos conocerán los principales rasgos que definen la conversación coloquial. Además, serán capaces de comprenderla y de producirla porque la tarea final consiste en que los estudiantes, por parejas, entablen una conversación coloquial, sobre la temática tratada en los programas de televisión *El diario* y *Mujeres y hombres y viceversa*, empleando los elementos caracterizadores de este registro, vistos y trabajados en el aula. No se tratará de una conversación espontánea, puesto que los alumnos dispondrán de un breve periodo de tiempo para prepararla. No obstante, los familiarizará con la modalidad discursiva que van a escuchar en su entorno cotidiano e, incluso, les servirá para incluir dichos rasgos en sus conversaciones con el fin de que resulten más auténticas. Asimismo, el resto de discentes tendrá que prestar atención a las conversaciones de los demás compañeros para identificar los aspectos coloquiales que emplean. Para ello, adquirirán todos los objetivos, las competencias y los contenidos propuestos a continuación.

5.2. OBJETIVOS

Los objetivos de esta unidad, tomados del PCIC, son los que se presentan en la siguiente tabla:

Objetivos	
El alumno como agente social	**El alumno como hablante intercultural**
1.1.1. Manejar con cierta soltura las fuentes de información de uso frecuente que requiera para la realización de las transacciones y obtener detalles y precisiones mediante la interacción con las personas que disponen de la información que necesita. 1.2.1. Participar adecuadamente en distintos tipos de situaciones sociales y actuar según las convenciones propias de la comunidad en que se integre en cuanto a visitas, comidas y bebidas, aceptación y rechazo de invitaciones, saludos, etc. 1.2.2. Intercambiar opiniones, puntos de vista, experiencias personales, sentimientos y deseos en torno a temas de interés personal.	2.4.1. Identificar aspectos de la vida social de los países hispanos, referidos a las condiciones de vida y de organización social, a las relaciones personales, a la identidad colectiva o al estilo de vida, con objeto de considerar el alcance de las similitudes y diferencias respecto a la cultura de origen y abrir gradualmente la perspectiva intercultural.

5.3. COMPETENCIAS

Las competencias que los alumnos van a trabajar en esta unidad, tomadas del MCER, son las que se exponen a continuación.

Dentro de las competencias generales, el alumnado desarrollará el conocimiento sociocultural y la consciencia intercultural, ya que se pretende que comprenda y respete las diferencias y las similitudes existentes entre España y su país de origen respecto al uso de fórmulas de saludo no verbales, el concepto y el uso del espacio en contextos coloquiales y la presencia de muestras de afecto en público.

Dentro de la competencia comunicativa, los estudiantes trabajarán la competencia lingüística, la sociolingüística y la pragmática. Los alumnos adquirirán la competencia lingüística gracias al desarrollo de la competencia léxica, puesto que aprenderán frases hechas y expresiones y verbos relacionados con las citas amorosas y con el amor; la competencia gramatical porque conocerán y aprenderán a usar aspectos gramaticales tales como el presente de indicativo con valor de pasado, los imperativos lexicalizados, las oraciones interrogativas para preguntar por el suceso de acontecimientos y el superlativo absoluto; y a la competencia fonológica, pues los discentes se familiarizarán con la aspiración y la pérdida de fonemas consonánticos así como con la reducción de dos vocales iguales en una misma palabra.

La competencia sociolingüística la lograrán gracias al empleo de los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, como el uso y elección del saludo, y a las diferencias de registro, ya que los alumnos entrarán en contacto con el lenguaje coloquial, comprendiendo, de este modo, sus diferencias respecto al lenguaje formal.

La competencia pragmática la conseguirán a partir del desarrollo de la competencia discursiva, puesto que los alumnos organizarán y estructurarán el discurso lingüístico de forma acorde al registro en que este se encuentre; y mediante la competencia funcional porque serán capaces de llevar a cabo una serie de funciones en un contexto coloquial, esto es, saludar, pedir información, narrar o contar una anécdota, dirigirse a alguien e, incluso, tranquilizar y expresar sorpresa.

5.4. CONTENIDOS

Los contenidos de esta unidad didáctica, tomados del PCIC, son los siguientes:

Componente gramatical		**Componente cultural**	
Gramática	**Pronunciación y prosodia**	**Saberes y comportamientos socioculturales**	**Habilidades y actitudes interculturales**
- Presente de indicativo con valor de pasado. - Imperativos lexicalizados. - Oraciones interrogativas referidas a acontecimientos sucedidos. - Superlativo absoluto.	- Pérdida generalizada de la «d» en posición intervocálica y final. - Aspiración de la «s» implosiva o final de sílaba. - Eliminación de fonemas consonánticos entre vocales iguales y reducción de vocales iguales en una misma palabra.	- Conocimiento de fórmulas para saludar (elementos no verbales) y concepción y uso del espacio. - Conocimiento de convenciones sociales y de comportamientos relacionados con las muestras de afecto en público.	- Percepción de diferencias y similitudes culturales: distinciones y parecidos entre las fórmulas no verbales para saludar y el concepto y uso del espacio en España y en Francia; diferencias y similitudes respecto a las muestras de afecto en público entre la cultura de origen del alumno y la española.

Componente nocional	**Componente pragmático-discursivo**		
Nociones específicas	**Funciones**	**Géneros discursivos y productos textuales**	**Tácticas y estrategias pragmáticas**
- Sentimientos y estados de ánimo. - Carácter y personalidad.	- Saludar. - Pedir información. - Narrar o contar una anécdota. - Dirigirse a alguien. - Tranquilizar y consolar. - Expresar sorpresa.	- Conversaciones cara a cara. - Redacción de anécdotas.	- Uso del estilo directo en lugar del estilo indirecto. - Ampliación del dominio del presente al pasado. - Intensificación del discurso a partir de prefijos, superlativo absoluto por repetición y sufijos aumentativos y diminutivos. - Marcadores discursivos *pues* y *bueno* como estructuradores de la información. - Marcadores discursivos e interrogativo neutro (valor fático-apelativo): verbos de percepción ¿*sabes*? ¿*ves*? ¿*entiendes*? como controladores del contacto. - Marcadores del discurso: *oye*, *mira*, *escúchame* como controladores del contacto. - Frases hechas y metáforas oracionales.

5.5. METODOLOGÍA

La metodología empleada será el enfoque por tareas, pues la unidad consta de una serie de subtareas, principalmente, tareas de apoyo lingüístico y tareas comunicativas, con las que los alumnos adquirirán los conocimientos, las habilidades y las actitudes necesarias para llevar a cabo y afrontar la tarea final, que engloba todo lo que se ha trabajado a través de estas subtareas. Además, con este método de aprendizaje los discentes desarrollarán las cuatro destrezas lingüísticas tradicionales: comprensión oral y escrita y expresión oral y escrita.

Esta metodología pretende que el alumnado se comunique con la lengua extranjera para poder aprenderla, tal y como sucede en las situaciones de aprendizaje natural. El discente será el protagonista de su propio aprendizaje, participando y adquiriendo un papel activo en el aula, mientras que el profesor actuará como una especie de guía que le proporcionará los recursos necesarios para que pueda cumplir sus objetivos comunicativos, y analizará sus necesidades, seleccionando solo aquello que el estudiante necesite para comunicarse.

El espacio usado para desarrollar la unidad didáctica será el aula cuyas mesas son de pala y, por tanto, móviles, de tal forma que se incrementa la actividad comunicativa. Asimismo, se trabajará tanto en equipo como de forma individual.

5.6. SECUENCIACIÓN DE ACTIVIDADES

Esta unidad se llevará a cabo en diez sesiones de sesenta minutos cada una de ellas. En ellas se realizarán tareas variadas, que permitirán a los alumnos adquirir las capacidades necesarias para enfrentarse a la tarea final con éxito. A continuación, aparecen las tareas divididas por sesiones y, en los Anexos, las actividades tal cual se presentarán a los discentes.

Sesión 1

El profesor expondrá el tema, los objetivos y la tarea final de la unidad didáctica. La explicación durará aproximadamente diez minutos.

- **Tarea 1 (tarea comunicativa)**

Destrezas: expresión escrita, comprensión oral y expresión oral.
Trabajo en parejas y en gran grupo junto con el profesor.
Duración: 10 minutos.
Materiales: fotocopia de la actividad, utensilios de escritura y pizarra blanca con rotuladores.

En parejas, realizarán una lluvia de ideas acerca del conocimiento que tienen sobre el lenguaje coloquial. Después, se pondrá en común entre toda la clase, escribiendo el profesor en la pizarra todo aquello que se les ha ocurrido. De esta forma, empezarán a familiarizarse con el tema en el que se centrará la unidad. Esta lluvia de ideas será entregada al profesor para evaluar el proceso.

- **Tarea 2 (tarea de apoyo lingüístico y comunicativa)**

Destrezas: expresión oral, expresión escrita y comprensión oral.
Trabajo individual, en parejas y en gran grupo.
Duración: 35 minutos.
Materiales: fotocopia de la actividad, utensilios de escritura, ordenador, proyector, pizarra blanca y fragmentos de *El diario* y *Mujeres y hombres y viceversa*.

Esta tarea se compone de tres partes:

a) Primera parte

Duración: 15 minutos.

El docente les repartirá dos tablas en las que se recogen varias fórmulas verbales para saludar en contextos coloquiales. Los alumnos, de forma individual, tendrán que escuchar y subrayar los saludos que oigan en los fragmentos extraídos de los programas. Hay que tener en cuenta que estos fragmentos no los verán sino que solo los oirán. Después de escucharlos dos veces, se corregirá entre todos.

b) Segunda parte

Duración: 15 minutos.

A continuación, en parejas, los estudiantes deberán clasificar tanto los saludos anteriores que han escuchado como los que no han escuchado en “saludos informales” o “menos informales” e indicar las situaciones en que pueden ser empleados. Una vez terminado, se pondrá en común entre todos.

c) Tercera parte

Duración: 5 minutos.

Los alumnos comentarán oralmente al resto de compañeros si conocen otras fórmulas verbales para saludar en contextos coloquiales que sean distintas a las que han escuchado en las actividades anteriores.

- **Tarea 3 (tarea de apoyo lingüístico y comunicativa)**

Destrezas: comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita.
Trabajo en parejas y en gran grupo.
Duración: 45 minutos.
Materiales: fotocopias de las actividades, utensilios de escritura, fragmentos de *El diario* y *Mujeres y hombres y viceversa*, pizarra blanca, ordenador y proyector.

Esta tarea se compone de cuatro partes:

a) Primera parte

Duración: 5 minutos.

Esta actividad consiste en preguntarles, de forma oral, qué otro tipo de elementos, además de las expresiones verbales, los españoles utilizan para saludar. De este modo, se les quiere familiarizar con el uso de gestos empleados en contextos

coloquiales, que serán abordados de manera pormenorizada en las siguientes partes de esta tarea.

Sesión 2

b) Segunda parte de la tarea 3

Duración: 20 minutos.

A los discentes se les reparte una hoja con diferentes situaciones de saludo entre las personas, por ejemplo, saludo entre la presentadora y un invitado de 78 años, y una serie de imágenes con gestos. Los estudiantes, en parejas, tienen que relacionar esas situaciones con los gestos que creen que se podrían utilizar en cada una de ellas. Después comprobarán si han acertado al visualizar los fragmentos de *El diario* y *Mujeres y hombres y viceversa*.

c) Tercera parte de la tarea 3

Duración: 10 minutos.

A continuación, los alumnos tienen que reflexionar y responder, de forma oral, si en la cultura francesa se utilizarían los mismos gestos que se han empleado en las situaciones anteriores. Asimismo, deben indicar si ocurre lo mismo en la comunidad árabe y china que vive en Francia. De este modo, comprobarán las similitudes y diferencias existentes entre la cultura española y la cultura de origen respecto al uso de gestos cuando saludamos.

d) Cuarta parte de la tarea 3

Duración: 10 minutos.

Esta actividad consiste en preguntar a los alumnos, de forma oral, por qué creen que los españoles mantienen tanta cercanía cuando saludan a una persona, incluso si esta es desconocida. Además, tendrán que explicar si en su cultura ocurre lo mismo o

no. De esta forma, comprobarán las similitudes y diferencias existentes entre la cultura española y la cultura de origen en cuanto al uso y concepto del espacio y la proximidad.

- **Tarea 4 (tarea de apoyo lingüístico y comunicativa)**

Destrezas: comprensión escrita, expresión oral, comprensión oral y expresión escrita.
Trabajo individual, en gran grupo y en grupos de tres personas.
Duración: 60 minutos.
Materiales: fotocopias de las actividades, utensilios de escritura, ordenador, pizarra blanca con rotuladores, proyector y fragmento de *El diario*.

Esta tarea se compone de cinco partes:

a) Primera parte

Duración: 10 minutos.

Esta actividad consiste en repartir a los alumnos dos transcripciones de dos conversaciones extraídas de *El diario*, con el fin de que se familiaricen con las características de la conversación coloquial y la comprendan, pues tienen que responder, de forma individual, a una serie de preguntas acerca de la temática de dicha conversación. Esta actividad será entregada al profesor para que pueda evaluar el proceso. El docente les explicará, si es necesario, el significado de aquellos signos transcritos que no entiendan.

b) Segunda parte

Duración: 10 minutos.

Con esta actividad se pretende hacer consciente al alumno del uso del estilo directo en lugar del indirecto cuando se cuenta una anécdota en una conversación coloquial. Para ello, se le presentarán dos fragmentos extraídos de las transcripciones de las conversaciones anteriores donde se muestra este fenómeno y se le preguntará, de forma oral, si le parece extraña la manera en que cuentan un hecho pasado, cómo y por qué lo hacen así.

Sesión 3

c) Tercera parte de la tarea 4

Duración: 10 minutos.

Teniendo en cuenta todo lo visto en la sesión anterior acerca del uso del estilo directo en lugar del indirecto cuando se cuenta una anécdota en una conversación coloquial, los alumnos, individualmente, deben rescribir los fragmentos de la segunda parte de la tarea a estilo indirecto, tal y como los encontrarían en el registro formal. Una vez que lo terminen, lo entregarán al profesor para que pueda evaluar el proceso.

d) Cuarta parte de la tarea 4

Duración: 20 minutos.

A continuación, los estudiantes reciben la transcripción de una conversación coloquial procedente de *El diario*. Individualmente, deben escucharla y completarla con las formas verbales que faltan. Después, contestarán, oralmente, a dos preguntas para hacerles conscientes de cómo en el lenguaje coloquial se cuentan sucesos que han ocurrido en el pasado utilizando el presente, puesto que el presente de indicativo puede tener valor de pasado.

e) Quinta parte de la tarea 4

Duración: 15 minutos.

Los discentes, en grupos de tres personas, pondrán en práctica el uso del estilo directo en lugar del indirecto y el uso del presente por el pasado para contar una anécdota de forma oral. Uno de ellos será el presentador, que les preguntará por acontecimientos sucedidos y los otros dos contarán una anécdota cada uno, tal y como han visto en el programa *El diario*.

- **Tarea 5 (tarea de apoyo lingüístico)**

Destrezas: expresión oral y comprensión oral.

Trabajo en gran grupo.
Duración: 15 minutos.
Materiales: fotocopias de la actividad.

Con esta actividad, los alumnos serán conscientes de tres fenómenos fonológicos producidos comúnmente en el lenguaje coloquial, esto es, la pérdida de la «d» en posición intervocálica y final, la aspiración de la «s» implosiva o a final de sílaba y la eliminación de consonantes que se encuentran entre vocales iguales, reduciéndose estas últimas a una, con el fin de que comprendan mejor las conversaciones coloquiales. En primer lugar, el profesor les presentará un esquema de estos tres fenómenos y se los explicará brevemente. Después, los estudiantes, de forma oral, pondrán ejemplos de esos tres fenómenos y comentarán a sus compañeros y al profesor si han escuchado a hispanohablantes emplear alguno de esos tres fenómenos, cuándo y dónde. El profesor les aclarará que no son prototípicos de algunas zonas de España y les explicará cuáles se encuentran en el dialecto canario.

Sesión 4

- **Tarea 6 (tarea de apoyo lingüístico)**

Destrezas: comprensión oral y expresión oral.
Trabajo en cuatro grupos de cuatro personas.
Duración: 10 minutos.
Materiales: cartones, ordenador, proyector, pizarra blanca, fragmento de *El diario* y utensilios de escritura.

Esta actividad consiste en jugar al bingo, pero con palabras que representan los tres fenómenos fonológicos vistos en la sesión anterior. Los alumnos, en grupos de cuatro personas, tienen que elegir un cartón y tachar aquellas palabras que escuchen en una conversación extraída de *El diario*. También deberán apuntar cuál de los tres fenómenos se encuentra en cada una de las palabras según lo que ellos hayan escuchado. El primer grupo que tache todas las palabras de su cartón y explique correctamente qué fenómeno se encuentra en cada una de las palabras, gana.

- **Tarea 7 (tarea de apoyo lingüístico)**

Destrezas: comprensión escrita y expresión escrita.
Trabajo en parejas.
Duración: 10 minutos.
Materiales: fotocopia de la actividad y utensilios de escritura.

Esta actividad consiste en presentar unas viñetas tomadas del programa *Mujeres y hombres y viceversa* en las que aparecen algunos de los fenómenos fonológicos explicados. Los alumnos, en parejas, tendrán que reescribir esas conversaciones coloquiales utilizando un registro formal. Una vez terminado, lo entregarán al profesor.

- **Tarea 8 (tarea de apoyo lingüístico)**

Destrezas: comprensión oral.
Trabajo individual.
Duración: 20 minutos.
Materiales: fotocopia de la actividad, utensilios de escritura, proyector, ordenador, pizarra blanca y tres fragmentos de *Mujeres y hombres y viceversa*.

Los estudiantes van a escuchar y visualizar tres citas extraídas del programa *Mujeres y hombres y viceversa*. A la vez que las ven y las escuchan, tendrán que subrayar aquellas expresiones y verbos que oigan y unir cada nube de expresiones con la cita con la que se corresponda, según se hayan utilizado esas expresiones y verbos en una cita u otra. Una vez terminada, se corregirá entre todos. Esta actividad tiene como objetivo que los alumnos se familiaricen con expresiones y verbos relacionados con el amor y con las citas empleados en conversaciones coloquiales.

- **Tarea 9 (tarea de apoyo lingüístico)**

Destrezas: expresión escrita y expresión oral.
Trabajo en cuatro grupos de cuatro personas.
Duración: 10 minutos.
Materiales: fotocopia de la actividad y utensilios de escritura.

En grupos de cuatro personas los alumnos tienen que unir cada expresión y cada verbo relacionados con el amor y las citas, vistos en los vídeos anteriores, con su significado. El primer grupo que una de forma correcta cada expresión con su significado, será el ganador. Una vez terminado, se pondrá en común entre todos.

- **Tarea 10 (tarea de apoyo lingüístico)**

Destrezas: expresión escrita.
Trabajo individual.
Duración: 10 minutos.
Materiales: fotocopia de la actividad y utensilios de escritura.

El alumno, de forma individual, tiene que completar unas oraciones con las expresiones vistas en la actividad anterior. Le pueden servir de ayuda las imágenes que aparecen al lado de cada una de las oraciones porque están relacionadas con las expresiones que debe utilizar. El estudiante ha de tener en cuenta que, a veces, tendrá que conjugar el verbo en relación con el tiempo verbal empleado en la oración previa. Una vez terminada, será entregada al docente.

Sesión 5

- **Tarea 11 (tarea comunicativa)**

Destrezas: expresión escrita, expresión oral y comprensión oral.
Trabajo en parejas.
Duración: 20 minutos.
Materiales: fotocopia de la actividad, utensilios de escritura y fotocopia con expresiones y verbos relacionados con el amor y las citas, entregada en la tarea 9.

En parejas, tienen que imaginar que han tenido una cita con una persona famosa. Deben escribir todo lo que ocurrió en ella utilizando las expresiones y los verbos vistos en las actividades anteriores. Después, la contarán de forma oral y breve al resto de compañeros. Una vez terminada la actividad, entregarán la versión escrita al docente.

- **Tarea 12 (tarea comunicativa)**

Destrezas: comprensión oral y expresión oral.
Trabajo en gran grupo.
Duración: 10 minutos.
Materiales: fotocopia de la actividad.

En las citas proyectadas en la tarea 8 se ha visto que los españoles se dan besos y muestras de cariño en público cuando están conociendo a una persona como pareja. Ahora los alumnos deben explicar de forma oral si en su país ocurre lo mismo tanto en la cultura francesa como en la cultura árabe y china que vive en Francia.

- **Tarea 13 (tarea de apoyo lingüístico)**

Destrezas: expresión oral y comprensión oral.
Trabajo en gran grupo.
Duración: 20 minutos.
Materiales: fotocopia de la actividad.

En las tres citas visualizadas en la tarea 8, los alumnos han escuchado palabras como *solita*, *cerquita*, *cosita*, *poquito*, *pasito*, *anillito* y *guapetona*. El docente preguntará oralmente a los alumnos si conocen esas palabras y qué significan. Después, les preguntará por qué creen que aparecen con esas terminaciones y qué diferencia creen que hay entre *–ito*/ *-ita* y *–ón*/*-ona*. A continuación, les entregará y les explicará brevemente un esquema con algunos de los prefijos y sufijos que funcionan como recursos de intensificación indicando aumento o pequeñez en el registro coloquial. De esta forma, se pretende que los alumnos se familiaricen con algunas de las herramientas utilizadas por los hablantes en el lenguaje coloquial para intensificar sus discursos lingüísticos.

- **Tarea 14 (tarea de apoyo lingüístico)**

Destrezas: expresión oral y expresión escrita.
Trabajo en parejas.

Duración: 10 minutos.
Materiales: fotocopia de la actividad, esquema con algunos de los prefijos y sufijos que funcionan como recursos de intensificación y utensilios de escritura.

Los discentes, en parejas, tienen que buscar en una sopa de letras sustantivos y adjetivos utilizados en el lenguaje coloquial para titular una serie de fotografías. Además, tienen que tener en cuenta que aparecen intensificados, es decir, construidos con algunos de los recursos que indican aumento o pequeñez explicados en el esquema de la tarea anterior. Una vez terminada, será corregida entre todos.

Sesión 6

- **Tarea 15 (tarea de apoyo lingüístico)**

Destrezas: expresión escrita, comprensión oral y expresión oral.
Trabajo en gran grupo.
Duración: 15 minutos.
Materiales: fotocopia de la actividad y utensilios de escritura.

El profesor les preguntará a los alumnos cómo definirían en una palabra las tres citas que han visto en la tarea 8. Ellos utilizarán un sustantivo o un adjetivo intensificado para definir cada cita y los anotarán en tres papeles distintos que doblarán y entregarán al docente de forma anónima. A continuación, el profesor leerá en voz alta cada uno de los papeles y el resto de alumnos tendrá que adivinar quiénes los han escrito. Después, cada alumno explicará por qué les ha asignado esos sustantivos o adjetivos intensificados.

- **Tarea 16 (tarea de apoyo lingüístico)**

Destrezas: comprensión escrita y expresión escrita.
Trabajo individual.
Duración: 15 minutos.
Materiales: fotocopia de la actividad y utensilios de escritura.

A los alumnos se les entregará una serie de conversaciones con frases hechas extraídas de *El diario*. Deben inferir el significado de estas frases hechas a través del contexto en el que se insertan y marcar la opción correcta. Una vez terminado, se corregirá en el aula. Gracias a esta actividad, comprenderán mejor las conversaciones coloquiales, puesto que los españoles utilizan frecuentemente frases hechas en ellas.

- **Tarea 17 (tarea de apoyo lingüístico)**

Destrezas: comprensión escrita y expresión escrita.
Trabajo en parejas.
Duración: 10 minutos.
Materiales: fotocopia de la actividad, conversaciones con frases hechas de la tarea anterior y utensilios de escritura.

En parejas tienen que imaginar que están en el trabajo ante su jefe y que le están contando los hechos presentados en las conversaciones de la tarea anterior porque les han sucedido a ellos. Deben reescribir las frases hechas anteriores empleando un lenguaje más formal. Una vez terminada, la entregarán al docente.

- **Tarea 18 (tarea comunicativa)**

Destrezas: expresión oral y comprensión oral.
Trabajo individual y en gran grupo.
Duración: 20 minutos.
Materiales: fotocopia de la tarea 16 con las conversaciones en que aparecían las frases hechas.

El alumno elegirá una de las frases hechas vistas anteriormente. Después, pensará en una anécdota que esté relacionada con esa frase hecha y la contará de forma oral y breve a sus compañeros. Ellos tendrán que adivinar la frase hecha que se esconde tras esa anécdota.

Sesión 7

- **Tarea 19 (tarea comunicativa y de apoyo lingüístico)**

Destrezas: expresión oral, comprensión oral, comprensión escrita y expresión escrita.
Trabajo en parejas y en gran grupo.
Duración: 40 minutos.
Materiales: fotocopia de la actividad, utensilios de escritura, conversaciones de *El diario*, ordenador, proyector y pizarra blanca con rotuladores.

Esta tarea se compone de dos partes:

a) Primera parte

Duración: 20 minutos.

En parejas tienen que escuchar las conversaciones del programa *El diario* y explicar por escrito cuáles son las funciones de los marcadores discursivos *pues* y *bueno* en el lenguaje coloquial.

b) Segunda parte

Duración: 20 minutos.

Una vez que han escuchado y apuntado las funciones que creen que tienen los marcadores *bueno* y *pues*, en gran grupo, van a hacer un debate en el que cada pareja va a aportar sus conclusiones de forma oral acerca de las funciones de estos marcadores.

- **Tarea 20 (tarea comunicativa)**

Destrezas: expresión oral y comprensión oral.
Trabajo en parejas.
Duración: 20 minutos.
Materiales: fotocopia de la actividad.

En parejas, van a imaginar que están hablando en el parque con amigos. Tienen que expresar su opinión acerca de la gente que asiste de invitada a programas como *El diario* o como *Mujeres y hombres y viceversa*. Uno estará a favor y el otro, en contra. Tienen que iniciar y finalizar sus argumentos utilizando los marcadores discursivos *bueno* y *pues*.

Sesión 8

- **Tarea 21 (tarea de apoyo lingüístico)**

Destrezas: expresión oral y comprensión oral.
Trabajo individual y en gran grupo.
Duración: 25 minutos.
Materiales: fotocopia de la actividad, utensilios de escritura, conversación del programa *Mujeres y hombres y viceversa*, ordenador, proyector y pizarra blanca con rotuladores.

Esta tarea se compone de dos partes:

a) Primera parte

Duración: 10 minutos.

Con esta actividad los alumnos se familiarizarán con los verbos de percepción que funcionan como controladores del contacto en el lenguaje coloquial. En primer lugar, el profesor les preguntará cuáles son los significados de esas palabras, en qué contextos las utilizarían y si creen que tienen el mismo significado en el lenguaje coloquial. Los estudiantes responderán oralmente al profesor y al resto de compañeros.

b) Segunda parte

Duración: 15 minutos.

Después, escucharán una conversación del programa *Mujeres y hombres y viceversa* en el que una chica canaria utiliza algunos de los verbos anteriores funcionando como controladores del contacto. Los alumnos, de forma individual, deben

subrayar aquellos que escuchen y comentar oralmente a sus compañeros cuáles creen que son sus significados cuando se emplean en el lenguaje coloquial.

- **Tarea 22 (tarea de apoyo lingüístico)**

Destrezas: expresión escrita y expresión oral.
Trabajo en parejas y en gran grupo.
Duración: 20 minutos.
Materiales: fotocopia de la actividad y utensilios de escritura.

El docente les entregará unas viñetas en las que los verbos vistos en la tarea anterior funcionan, en algunas ocasiones, como verbos de percepción y, en otras, como controladores del contacto en una conversación. En parejas, deben apuntar en qué bocadillos las partículas anteriores realizan una función u otra. Después, explicarán oralmente a sus compañeros el porqué de su elección.

- **Tarea 23 (tarea de apoyo lingüístico)**

Destrezas: expresión oral y comprensión oral.
Trabajo en gran grupo.
Duración: 15 minutos.
Materiales: fotocopia de la actividad.

Los alumnos imaginarán que tienen que hablar con su jefe y con su profesor. Deben explicar oralmente cómo se dirigirían a ellos para llamar su atención y poder entablar una conversación. La finalidad de esta actividad es que vean cuál es la diferencia entre utilizar un registro u otro cuando nos dirigimos a las personas en un contexto formal frente al contexto informal que será visto en la siguiente tarea.

Sesión 9

- **Tarea 24 (tarea de apoyo lingüístico)**

Destrezas: expresión oral, comprensión oral y expresión escrita.
Trabajo individual y en gran grupo.
Duración: 15 minutos.
Materiales: fotocopia de la actividad, utensilios de escritura, conversaciones de *El diario* y *Mujeres y hombres y viceversa*, ordenador, proyector y pizarra blanca.

Los estudiantes escucharán, de forma individual, tres conversaciones extraídas de los dos programas televisivos e intentarán entresacar las formas utilizadas en el lenguaje coloquial para dirigirse y llamar la atención de una persona. Una vez terminada, se corregirá la actividad. Después, los alumnos deberán decir oralmente qué forma verbal se utilizaba en los tres fragmentos anteriores para dirigirse y llamar la atención del oyente, con el objetivo de que ellos la utilicen y la comprendan en sus conversaciones coloquiales.

- **Tarea 25 (tarea de apoyo lingüístico)**

Destrezas: expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita.
Trabajo en parejas y en gran grupo.
Duración: 15 minutos.
Materiales: fotocopia de la actividad y utensilios de escritura.

En parejas, tienen que apuntar en qué bocadillos de las viñetas, repartidas por el docente, las partículas de la tarea anterior, esto es, los imperativos, sirven para dirigir y llamar la atención y en qué bocadillos no tienen esa función. Luego, explicarán a sus compañeros, de forma oral, el porqué de esa elección.

- **Tarea 26 (tarea de apoyo lingüístico)**

Destrezas: expresión oral y comprensión escrita.
Trabajo en gran grupo.

Duración: 15 minutos.
Materiales: fotocopia de la actividad.

El docente preguntará a los alumnos si conocen otros imperativos que pierdan su valor léxico cuando se emplean en el lenguaje coloquial. Después, les repartirá otras dos viñetas que muestran otros dos imperativos lexicalizados empleados en el lenguaje coloquial. Entre todos leerán las dos viñetas y tendrán que explicar de forma oral cuáles creen que son los significados de esos imperativos.

- **Primera parte de la tarea final**

Destrezas: expresión oral, comprensión oral y expresión escrita.
Trabajo en parejas y en gran grupo.
Duración: 75 minutos.
Materiales: fotocopia de todas las actividades de la unidad y utensilios de escritura.

En los últimos quince minutos de la sesión, el profesor explicará en qué consiste la tarea final de la unidad. Luego, los estudiantes, en parejas, deberán repasar los contenidos que han visto a lo largo de la unidad para incorporarlos en la conversación coloquial que tendrán que representar ante el resto de sus compañeros en la siguiente sesión.

Sesión 10

- **Segunda parte de la tarea final**

Duración: 60 minutos

En esta sesión, las ocho parejas expondrán sus conversaciones coloquiales ante sus compañeros y el profesor. A lo largo y al final de cada una de ellas, el resto de alumnos detectarán e indicarán, oralmente, los rasgos coloquiales que ha utilizado cada pareja en sus conversaciones.

5.7. EVALUACIÓN

A continuación, se presentan los procedimientos y los criterios de evaluación que van a ser utilizados para evaluar esta unidad didáctica.

Procedimientos de evaluación

- Observación del alumnado en el aula:

Se comprobará si asiste a clase, si participa en las actividades del aula y si es capaz de abrirse y respetar las costumbres y la cultura hispana a través de las tareas propuestas.

- Análisis de las producciones del alumnado:

Se valorará la tarea final que realicen, pero también aquellas tareas que efectúen en el aula y aquellas que sean entregadas al docente. Por tanto, se evalúa tanto el producto final como el proceso. Para evaluar la expresión oral en la tarea final, se utilizará la rúbrica que está incluida en los Anexos.

Criterios de evaluación

Los criterios de evaluación de esta unidad se exponen a continuación.

El alumno es capaz de:

- Saludar de forma adecuada en un contexto coloquial.
- Contar una anécdota acerca de una situación de la vida cotidiana.
- Pedir información sobre acontecimientos sucedidos en un contexto coloquial.
- Dirigirse a alguien en una situación de la vida cotidiana.
- Expresar sorpresa en un contexto coloquial.
- Tranquilizar y consolar a alguien en un contexto coloquial.
- Identificar y considerar las diferencias y similitudes acerca del empleo de elementos no verbales y del concepto y uso del espacio cuando se saluda en un contexto informal así como la muestra de afecto en público en la cultura hispana frente a la cultura de origen.

6. CONCLUSIONES

Como hemos señalado a lo largo de esta investigación, es muy importante que los alumnos de nivel B2, en este caso de nacionalidad francesa, aprendan cuáles son los principales rasgos del español oral coloquial, tal y como se expone en el MCER y en el PCIC, ya que es imprescindible hacerles conscientes, y más si están en inmersión lingüística, de cómo deben adecuarse lingüísticamente a la situación en la que se encuentran, además de ser capaces de comprender y de producir este registro.

Debido a la importancia de incorporar el aprendizaje del lenguaje oral coloquial en nuestras programaciones docentes, es necesario buscar materiales reales que permitan y faciliten dicha enseñanza, pero, sobre todo, que motiven al alumnado, como ocurre con los *shows* televisivos. Gracias al estudio y a la revisión de referencias bibliográficas acerca de las posibles definiciones, las características y la enseñanza del español coloquial en el aula de ELE/L2, al uso de la televisión como medio para que los estudiantes comprendan y produzcan este registro, y a la elaboración de la unidad didáctica presentada con la ayuda de dos *shows* televisivos, *El diario* y *Mujeres y hombres y viceversa*, hemos verificado que este tipo de programas son herramientas idóneas para enseñar el español oral coloquial, puesto que nos permiten acercarles la realidad hablada por los hispanohablantes en contextos de su vida cotidiana.

A pesar de que no hemos podido impartir la unidad didáctica que hemos diseñado y, por ende, no hemos obtenido resultados acerca de su funcionamiento en el aula, prevemos que será un éxito, puesto que los estudiantes se sentirán atraídos por los contenidos abordados, al escucharlos continuamente en su quehacer diario, y por la forma de presentarlos, esto es, a través de dos programas de televisión. Además, con la impartición de esta unidad, pretendemos que adquieran un hábito de aprendizaje autónomo basado en la puesta en práctica de aquello que han aprendido en la clase, pues podrán seguir viendo estos programas en televisión o en internet, una vez finalizada la unidad. De este modo, mejorarán su producción y comprensión del registro coloquial.

En definitiva, con este trabajo, hemos querido aportar nuestro pequeño grano de arena a los estudios lingüísticos y a los materiales didácticos que ya han sido realizados y creados para enseñar los rasgos del español coloquial en el aula de ELE/L2, que, por suerte, cada vez van siendo más abundantes e interesantes para los docentes.

7. BIBLIOGRAFÍA

Ambjoern, Lone. Enseñanza y aprendizaje de la competencia conversacional en español: planteamientos del problema y propuestas de solución. En *RedELE* 13 [en línea]. 2008 [consulta: 08-04-2016]. Disponible en http://goo.gl/0HWa6N.

Arango Forero, Germán. Realities: de la tele-verdad a la tele-realidad. En *Revista Palabra-Clave* 9 [en línea]. 2003 [consulta: 12-03-2016]. Disponible en http://goo.gl/ywHbNB.

Baladrón Pazos, Antonio J., Losada Díaz, José C. Audiencia juvenil y los líderes de la terrealidad. En *Revista de Estudios de Juventud* 96 [en línea]. 2012. 51-69 [consulta: 12-03-2016]. Disponible en http://goo.gl/7HlNfv.

Beinhauer, Werner. *El español coloquial*. Madrid: Gredos, 1985.

Briz Gómez, Antonio. *El español coloquial: situación y uso*. Madrid: Arco/Libros, 1996.

———. Español coloquial para extranjeros. En *Actas del XXXII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español. Español: uniendo culturas* [en línea]. 1997 [consulta: 08-04-2016]. Disponible en http://goo.gl/900ufd.

———. *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática*. Barcelona: Ariel, 1998.

———. *El español coloquial en la clase de E/LE un recorrido a través de los textos*. Madrid: SGEL, 2002.

———. *Saber hablar*. Madrid: Aguilar, 2008.

Briz Gómez, Antonio, Grupo Val.Es.Co. *Corpus de conversaciones coloquiales.* Madrid: Arco/Libros, 2002.

Bravo Bosch, María Cristina. La televisión y E/LE: Presente y futuro. En *Actas del VIII Congreso Internacional de la ASELE* [en línea]. 1997 [consulta 12-03-2016]. Disponible en http://goo.gl/na4xNh.

Cáceres, María Dolores. La mediación comunicativa: el programa Gran Hermano. En *ZER Revista de Estudios de Comunicación* 11 [en línea]. Bilbao: UPV/EHU, 2001. 143-166 [consulta: 12-03-2016]. Disponible en http://goo.gl/huYVl4.

Cascón Martín, Eugenio. *Español coloquial: rasgos, formas y fraseología de la lengua diaria*. Madrid: Edinumen, 1995.

Castellano Alemán, Ángela. El registro coloquial en la enseñanza de la lengua materna. En *El Guiniguada* 17. Ed. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 2008. 31-44.

Cestero Mancera, Ana María. La comunicación no verbal. En *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE).* J. Sánchez Lobato (dir.) *et al*. Madrid: SGEL, 2004. 593-616.

Ciarra Tejada, Alazne. El lenguaje no verbal. Utilidad y dificultades de su enseñanza en el aula de E/LE. Reflexión y propuesta didáctica. Proyecto final de máster. En *RedELE* 11 [en línea]. 2010 [consulta: 13-02-2016]. Disponible en http://goo.gl/6huc9x.

Consejo de Europa. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Madrid: MECD – Anaya, 2002.

Cueva Orna, María Germania. *Los reality shows: "su atractivo"*. Tesis de licenciatura [en línea]. Quito – Ecuador: Universidad Internacional Sek, 2004 [consulta: 12-03-2016]. Disponible en http://goo.gl/5qEGy7.

Danilova, Oxana. El *talk show*: una entrevista particular. En *Boletín Hispánico Helvético* 12 [en línea]. Lausanne: Université de Lausanne, 2008 [consulta: 12-03-2016]. Disponible en http://www.sagw.ch.

Davis, Flora. *La comunicación no verbal* [en línea]. 1976 [consulta: 13-02-2016]. Disponible en https://goo.gl/fhdNER.

Fernández Colomer, María José, Albelda Marco, Marta. *La enseñanza de la conversación coloquial*. Madrid: Arco/Libros, 2008.

García Valle, Adela, Ricós Vidal, Amparo. El español hablado en la clase de extranjeros: problemas y métodos. En *Pragmática y gramática del español hablado*. Briz Gómez *et al* (eds.). Valencia: Universidad de Valencia, 1996. 363-367.

Garrido Rodríguez, M. ª del Camino. ¿Qué español coloquial enseñar en las clases de E/LE? En *Actas del XI Congreso Internacional de la ASELE. ¿Qué Español Enseñar? Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros* [en línea]. 2000 [consulta: 08-04-2016]. Disponible en http://goo.gl/KDdD1X.

Gaviño Rodríguez, Victoriano. *Español coloquial. Pragmática de lo cotidiano*. Cádiz: Universidad de Cádiz, 2008.

Gómez Martín, Mónica. Los nuevos géneros de la neotelevisión. En *Área abierta. Revistas Científicas Complutenses* 13 [en línea]. 2006 [consulta: 12-03-2016]. Disponible en http://goo.gl/cnFSH0.

Instituto Cervantes. *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español.* Madrid: Instituto Cervantes - Biblioteca Nueva, 2006.

Jiménez Iglesias, Estefanía. *Talk show y audiencia: los procesos de recepción de un género de telerrealidad*. Tesis doctoral [en línea]. 2010 [consulta: 12-03-2016]. Disponible en https://goo.gl/DVeh1s.

Maestre Delgado, Daniel. *Reality shows*: el verdadero cerdo mediático. En *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación* 25, 2 [en línea]. 2005 [consulta: 12-03-2016]. Disponible en https://goo.gl/Qo3Jby.

Marques Branco Sanches, Geane María, Amorim Barbieri Durão, Adja Balbino De. La televisión y la enseñanza de español como lengua extranjera en Brasil ¿por qué no? En *Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE* [en línea]. 2003 [consulta: 12-03-2016]. Disponible en http://goo.gl/T0YLJk.

Martínez de Jesús, Ricardo *et al*. El español en la telebasura. En *Materiales para la clase de ELE 2011. Nivel B2* [en línea]. 2011.39-69 [consulta: 12-03-2016]. Disponible en http://goo.gl/xFT6UL.

Muñoz López, José Juan. Integración de la comunicación no verbal en la clase de ELE. Memoria de máster. En *RedELE* 9 [en línea]. 2008 [consulta: 13-02-2016]. Disponible en http://goo.gl/kyTTEm.

Narbona Jiménez, Antonio. *Sintaxis española: nuevos y viejos enfoques.* Barcelona: Ariel, 1989.

Porroche Ballesteros, Margarita. La variedad coloquial como objeto de estudio en las clases de español lengua extranjera. En *Actas del primer congreso nacional de ASELE (Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera)*. R. Fente Gómez (ed.) *et al*. Granada: Universidad de Granada, 1990. 255-264.

Poyatos, Fernando. *La comunicación no verbal I. Cultura, lenguaje y conversación.* Madrid: Istmo, 1994.

Rivas Zancarrón, Manuel, Gaviño Rodríguez, Victoriano. *Tendencias fonéticas en el español coloquial.* Hildesheim: Olms, 2009.

Ruiz Fajardo, Guadalupe. Televisión en el aula de español como lengua extranjera, o cómo llevar a clase muestras auténticas de lengua. En *MarcoELE* 11 [en línea]. 2010 [consulta: 12-03-2016]. Disponible en http://goo.gl/3hzrUI.

Sánchez Benítez, Gema. La comunicación no verbal. En *MarcoELE* 8 [en línea]. 2009 [consulta: 13-02-2016]. Disponible en http://goo.gl/kbeOuF.

Vigara Tauste, Ana María. *Morfosintaxis del español coloquial: esbozo estilístico.* Madrid: Gredos, 2005.

FUENTES DE LAS IMÁGENES

Figura 1: http://goo.gl/doMrvy

Figura 2: http://goo.gl/v8ey6z

Figura 3: http://goo.gl/x3PKBa

Figura 4: http://goo.gl/FBSDYc

Figura 5: http://goo.gl/xMkooq

Figura 6: http://goo.gl/K5dzFD

Figura 7: http://goo.gl/BkU8Ho

Figura 8: http://goo.gl/GHtsr5

Figura 9: http://goo.gl/PxaJaU

Figura 10: http://goo.gl/mYOACG

Figura 11: http://goo.gl/Sp7uR

Figura 12: http://goo.gl/qYPnHI

Figura 13: http://goo.gl/wnPQm3

Figura 14: http://goo.gl/wjzCYa

Figura 15: http://goo.gl/q6FlQX

Figura 16: https://goo.gl/I6UaoS

Figura 17: http://goo.gl/nm8Xgp

Figura 18: https://goo.gl/0Ur0G7

Figura 19: http://goo.gl/ee1BuV

Figura 20: https://goo.gl/xOwRv4

Figura 21: https://goo.gl/XKMyMh

Figura 22: http://goo.gl/nCI7uo

Figura 23: https://goo.gl/XpM7v3

Figura 24: http://goo.gl/37Ccif

Figura 25: http://goo.gl/NAWVTO

Figura 26: http://goo.gl/XBgIBT

Figura 27: https://goo.gl/E3Hcdc

Figura 28: http://goo.gl/n65nHW

Figura 29: https://goo.gl/d3eADF

Figura 30: https://goo.gl/39iqul

Figura 31: http://goo.gl/8roX2z

Figura 32: http://goo.gl/tOLxjk

Figura 33: http://goo.gl/rSt8X5

Figura 34: http://goo.gl/y2P4rT

Figura 35: http://goo.gl/F3n8X2

Figura 36: http://goo.gl/To0OK5

Figura 37: https://goo.gl/eHq9e3

Figura 38: https://goo.gl/udD5pm

Figura 39: http://goo.gl/eEgX10

Figura 40: http://goo.gl/iH1HGn

Figura 41: http://goo.gl/Me92mB

Figura 42: http://goo.gl/PTSm2z

Figura 43: http://goo.gl/MRPXMd

Figura 44: https://goo.gl/fwdVSl

Figura 45: https://goo.gl/ZaqRXz

Figura 46: http://goo.gl/oNT8gD

Figura 47: http://goo.gl/PTSm2z

Figura 48: http://goo.gl/q6FlQX

Figura 49: http://goo.gl/W64YR9

Figura 50: http://goo.gl/en00Pz

Figura 51: http://goo.gl/bPR9Vb

Figura 52: http://goo.gl/sj6x0x

Figura 53: http://goo.gl/Egs5cS

Figura 54: http://goo.gl/i2UHGt

Figura 55: http://goo.gl/4fh3B6

Figura 56: http://goo.gl/2pLejV

Figura 57: http://goo.gl/hdFOjP

Figura 58: http://goo.gl/H1ypBS

Figura 59: http://goo.gl/W64YR9

Figuras 60 y 61: http://goo.gl/98cSZW

Figura 62: http://goo.gl/R1hz2c

Figura 63: http://goo.gl/POrx0a

Figura 64: http://goo.gl/y8L1Pk

Figura 65: https://goo.gl/pIAgVA

Figura 66: http://goo.gl/Tz6Tjf

Figura 67: http://goo.gl/906nh1

8. ANEXOS

8.1. ANEXO I: ACTIVIDADES DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

TAREA 1

¿Qué es el lenguaje coloquial? ¿Qué sabes acerca de él? ¿En qué situaciones se utiliza? Para dar respuesta a estas preguntas, realiza una lluvia de ideas con un compañero. Después, la pondréis en común con el resto de compañeros y con el profesor y se la entregarás al profesor.



TAREA 2

a) ¿Cómo saludamos en contextos coloquiales informales? Escucha y subraya las formas de saludo empleadas en los siguientes fragmentos de dos programas de televisión muy conocidos en España, *El diario* y *Mujeres y hombres y viceversa*. Ten en cuenta que no oirás tres de los saludos de las tablas siguientes. Después de escuchar el audio dos veces, se corregirá entre todos.

¡Buenas!	**¿Cómo estáis, rubias?**	**¡Naaau!**
¡Hola, guapa! ¿Cómo estás?	**¿Qué tal te va?**	**¡Cuánto tiempo, Carmen! Me alegro de verte**

¡Hombreee! ¿Qué tal todo?	**¡Hola, Bernardo! ¿Qué tal estás? Bienvenido. ¡Hombre, siéntate!**
¡Buenas tardes! ¿Cómo estás? ¡Ay hija! Te voy a dar un beso	
¡Buenos días, Rafaela!	

Conversaciones extraídas de:

http://goo.gl/YdsTNZ
http://goo.gl/q6FlQX
http://goo.gl/en00Pz
http://goo.gl/ON9Gg0
http://goo.gl/tBN7xJ

b) En parejas, clasificad, teniendo en cuenta lo que habéis escuchado, todos los saludos anteriores en “saludos informales” o “menos informales” e indicad la situación o las situaciones en las que pueden ser utilizados. Una vez terminado, se pondrá en común entre todos.

Saludos informales	**Situaciones en las que se utilizan los saludos informales**	**Saludos menos informales**	**Situaciones en las que se utilizan los saludos menos informales**

c) ¿Conoces otras formas de saludo informales? ¿Cuáles? Coméntalo oralmente al resto de tus compañeros.

TAREA 3

a) Cuando los españoles saludan a otras personas no solamente utilizan expresiones verbales sino también otro tipo de elementos. ¿Cuáles crees que son? Coméntalo oralmente al resto de tus compañeros.

b) En parejas, observad las imágenes de gestos empleados por los españoles cuando saludan a otra persona, ¿cuáles crees que se han utilizado en las siguientes situaciones? Tened en cuenta que se puede usar más de un gesto en cada situación y que dos de ellos no son empleados. Después, comprobaréis si habéis acertado o no, ya que visualizaremos estas situaciones en *El diario* y *Mujeres y hombres y viceversa*.

1. Saludo entre la presentadora y un invitado de 78 años.

2. Saludo entre una chica joven y un chico que quiere conquistarla.

3. Saludo entre un hermano y una hermana que no se ven desde hace mucho tiempo.

4. Saludo entre dos amigas que no se ven desde hace ocho años.

5. Saludo de un matrimonio hacia la presentadora y la audiencia.

6. Saludo entre un hombre y una mujer que son cibernovios pero que no se conocen en persona.

7. Saludo de una invitada a la audiencia.

8. Saludo entre un chico joven, su ex novia y el novio actual de esta.

9. Saludo entre dos amigos de sexo masculino.

10. Saludo entre dos compañeros de sexo masculino.

www.twitportadas.info

Fig. 1

Situaciones extraídas de:

http://goo.gl/tBN7xJ
http://goo.gl/YdsTNZ
http://goo.gl/q6FlQX
http://goo.gl/jmXy0D
https://goo.gl/sSwkyz
https://goo.gl/l1QC6W
http://goo.gl/dyaNMp
http://goo.gl/4GHiZ4
http://goo.gl/n18sFa



Fig. 2



Fig. 3



Fig. 4



Fig. 5



Fig. 6



Fig. 7



Fig. 8



Fig. 9



Fig. 10



Fig. 11

c) En vuestro país, si os encontrarais en las situaciones anteriores, ¿se utilizarían los mismos gestos que en España? ¿Por qué? ¿Y en la comunidad árabe y china que vive en Francia? Coméntalo al resto de tus compañeros.



Fig. 12



Fig. 13

d) Presta atención a la cercanía que mantienen las personas cuando se saludan en los vídeos anteriores, tanto si son personas que se conocen como personas que no se conocen. ¿Por qué crees que se mantiene tan poca distancia entre ellos? ¿En tu cultura se mantendría la misma cercanía o habría más distancia? Explícalo oralmente a tus compañeros.



Fig. 14

TAREA 4

a) *El diario* es un programa de televisión en el que las personas cuentan problemas que les ocurren en sus vidas cotidianas con sus amigos, sus familiares, su pareja, sus vecinos, etc.; es decir, la presentadora pide información a los invitados y ellos se la cuentan. Lee la transcripción de dos conversaciones[1] extraídas de este programa y responde a las preguntas. Después, la entregarás al profesor.

En la primera conversación, dos amigas, llamadas Amparo y Tania, no se ven desde hace ocho años.



Fig. 15

[1]Las conversaciones de esta unidad han sido transcritas utilizando el sistema de transcripción empleado en Antonio Briz Gómez, Grupo Val.Es.Co. *Corpus de conversaciones coloquiales*. Madrid: Arco/Libros, 2002.

Conversación

[…]

Presentadora: se fue Tania a Sevilla y/ ¿qué pasó al año?↓

Amparo: pues que mi madre me dijo un día/ así de repente: *mañana, no vas al colegio*↑

P: ¡ahí va!

A: y le dije a ella yo: *¡uy! ¿por qué?*↑ y dijo: *porque no vas al colegio*↑ y/ claro/ pues yo estaba sorprendida porque era raro que mi madre me dijera que no fuera al colegio↑ y al día siguiente/ pues/ me llevó con el coche con ella y nos paramos en una gasolinera

P: ¿y quién estaba?

A: ¡Tania!

Conversación extraída de:
http://goo.gl/q6FlQX

- ¿Por qué Amparo no fue al colegio?

  _____

- ¿Cuándo no fue Amparo al colegio?

  _____

- ¿Cuál es la actitud de la presentadora cuando Amparo le dice que no fue al colegio?

  _____

En la segunda conversación, dos cibernovios, Vanesa y Enrique, aún no se conocen. Por esta razón, Enrique quiere saber si ella está enamorada de él o no.



Fig. 16

Conversación

[…]

Presentadora: tú estás seguro de tus sentimientos/ pero/ desconfías un poco de los suyos/ ¿por qué?↓

Enrique: porque en varias ocasiones hemoos queridoo quedar paraa conocernos yy/ bueno// en una ocasión/ ee ella see hizo daño en unn deedo deel pie y no pudimos conocernos/ (en) otra ocasióon/ cogió una infeccióon de orina y tampocoo pudimos conocernos/ pero sí que se fue a un concierto del Barrio/ se fuee a otros sitios también / yy ¡estamos a veinte minutos dee de distancia!↑ ¡en coche! y yo siempre le dije en una ocasión: *si por si tú te vas al concierto deel Barrio/ pues/ podemos vernos creo aunque sea cinco minutos y conocernos*↑

P: es decir que/ ¿siempre te pone excusas/ Enrique?↑

E: Sí

Conversación extraída de:
https://goo.gl/I6UaoS

- ¿Está enamorado Enrique de Vanesa? ¿Y Vanesa de Enrique? ¿Por qué?

  _____

- ¿Por qué no han quedado Enrique y Vanesa? ¿Cuáles han sido los motivos?

  _____

- ¿Vanesa y Enrique viven muy lejos?

  _____

b) ¿No te resulta extraña la manera en que cuentan un hecho pasado en ambas conversaciones? ¿Por qué? ¿Cómo lo hacen? Coméntalo al resto de compañeros.

Amparo: **pues que mi madre me dijo un día/ así de repente: *mañana no vas al colegio***↑

[…]

A: **y le dije a ella yo: *¡uy! ¿por qué?***↑ **y dijo: *porque no vas al colegio***↑

Enrique: […] **y yo siempre le dije en una ocasión: *si por si tú te vas al concierto deel Barrio/ pues/ podemos vernos creo aunque sea cinco minutos y conocernos***↑

c) ¿Serías capaz de escribir esos fragmentos en estilo indirecto, tal y como los encontraríamos en un registro formal? Ten en cuenta que al pasar al estilo indirecto no tienen que aparecer todos los elementos lingüísticos que aparecen en una conversación coloquial. Una vez terminado, lo entregarás al profesor.

Fig. 17

d) Escucha el siguiente fragmento extraído de una conversación entre Sofía, una invitada, y la presentadora del programa *El diario* y completa los huecos vacíos con las formas verbales que escuches. Después, lo corregiremos entre todos.



Fig. 18

Antes de escuchar la conversación, ten en cuenta que Sofía ha ido al programa para contar la mala experiencia que tuvo con María, una compañera de trabajo.

Presentadora: teníam tenemos a Sofía y a Sergio que quieren hablar con una persona en concreto/ con María/ ee/ ambos tienen una historia con ella↑/ vamos a empezar contigo Sofía

Sofía: vale

P: _____↓

S: pues/ yo_____ a María en el local de estriptis donde yo _____/ ella _____ allí a través de un amigo y así _____ todo↑

P: _____una relación m/ intuyo que de compañeras↑

S: sí/ bueno/ más de compañeras/ ella_____ su trabajo/ yo estaba haciendo el mío/ pero sí algo hablábamos de vez en cuando y tal

Fragmento extraído de:

https://goo.gl/0Ur0G7

Responde oralmente a las siguientes preguntas:

- ¿Con qué tiempo verbal has rellenado los huecos vacíos?
- Si están contando una anécdota que ya ha ocurrido, ¿por qué utilizan ese tiempo verbal?

e) ¡Ahora es vuestro turno! En grupos de tres personas, uno de vosotros será el presentador y los otros dos contarán una anécdota de forma oral. Debéis seguir el esquema de las conversaciones vistas y leídas, de modo que utilicéis el estilo directo en lugar del indirecto y el uso del presente en lugar del pasado.



Fig. 19

TAREA 5

¿Por qué no entendemos algunas veces el español oral coloquial? Presta atención a los tres esquemas siguientes y contesta a las siguientes preguntas oralmente y lo comprenderás.

¡ATENCIÓN! Estos fenómenos se utilizan en el español oral coloquial, pero no cuando escribimos. Además, no son empleados por todos los hispanohablantes.



Fig. 20

Eliminación de consonantes que se encuentran en el interior de palabra. Normalmente están situadas entre dos vocales iguales, reduciéndose ambas a una sola vocal	Ejemplos: - P***a'*** en vez de *para*. - ***To'*** en vez de *todo*.
Aspiración de la consonante *s* cuando está situada al final de sílaba o de palabra	Ejemplos: - Aspiración de *s* al final de sílaba: mo***h****ca* en vez de *mosca.* - Aspiración de *s* al final de palabra: *tomate****h*** en vez de *tomate****s***.
Pérdida de la consonante *d* cuando se encuentra situada entre vocales o al final de una palabra	Ejemplos: - Pérdida de *d* entre vocales:*He termi****nao*** *mis deberes.* - Pérdida de *d* al final de palabra: *No tenemos libert****á****.*

- ¿Sois capaces de poner otros ejemplos de los tres fenómenos anteriores?

- ¿Habéis escuchado a hispanohablantes que empleen estos fenómenos? ¿Quiénes? ¿Cuándo? ¿Dónde?

TAREA 6

¡Vamos a jugar al bingo! Cada grupo, de cuatro personas, tiene que elegir uno de los siguientes cartones. Después, vamos a escuchar un fragmento del programa *El diario* en el que un hombre andaluz cuenta cómo ha sido infiel a su mujer. Tenéis que ir tachando las palabras que escuchéis de vuestro cartón y apuntar el fenómeno, de los explicados anteriormente, que aparece en cada una de esas palabras. El primer grupo que tache todas las palabras de su cartón y explique correctamente de forma oral qué fenómeno encontramos en cada una de las palabras, gana.

He sido	**Pues**	**Agobiado**
Para	**Bastante**	**Ha pasado**

Ha enterado	**Altos y bajos**	**He estado**
Ha escuchado	**Para**	**Mismas**

Agobiado	**A gusto**	**Para**
Somos	**Mes**	**Días**

Para	**He mantenido**	**He negado**
Está	**Redes**	**Ha pasado**

Palabras extraídas de:

http://goo.gl/Rd1r2J

TAREA 7

Mujeres y hombres y viceversa es un programa de citas entre personas jóvenes en las que uno de ellos intenta conquistar al otro. En parejas, ¿seríais capaces de transformar las siguientes conversaciones extraídas del programa *Mujeres y hombres y viceversa* a un registro más formal? Si no comprendéis el significado de alguna de las palabras, preguntad al profesor. Una vez terminado, lo entregaréis al profesor.



Fig. 21

Conversación extraída de:

http://goo.gl/kGSDWa

En registro formal:

_____

_____



Fig. 22



Fig. 23

Conversación extraída de:
http://goo.gl/ndu125

En registro formal:

_____

_____

TAREA 8

¿Sabes qué significa tener una cita? Presta atención a las tres citas que tiene Ruth con sus pretendientes, subraya las expresiones y los verbos relacionados con el amor que escuches y une cada nube con la cita que se corresponde. Después, lo corregiremos entre todos.

Citas extraídas de: http://goo.gl/d67u7q

Ir sobre ruedas
Ponerse roja
Quedarse cortada
Dar cosa
Volverse loco
Ligar con alguien

Engancharse de alguien
Regalar los oídos
Tener mucho morro
Sentirse agobiado
Ser un empalagoso
Tirar los trastos
Vender la moto

Ser agua pasada
Molar alguien
Quitarse a alguien de la cabeza
Saber mal
Pasar página



Fig. 24



Fig. 25



Fig. 26

TAREA 9

En grupos de cuatro personas tenéis que unir cada expresión y cada verbo relacionados con el amor y las citas con su significado. El primer grupo que los una de forma correcta con su significado, será el ganador. Después, se corregirá entre todos.

Ir sobre ruedas	**Dar vergüenza**
Ponerse rojo/a	**Perder la razón**
Quedarse cortado/a	**No ser capaz de hacer algo por vergüenza**
Dar cosa	**Olvidar a alguien**
Volverse loco/a	**No sentirse bien por algún suceso ocurrido**
Ser agua pasada	**Formar parte del pasado**
Molar alguien	**Comenzar de nuevo**
Quitarse a alguien de la cabeza	**Estar enamorado/a de alguien**
Saber mal	**No tener vergüenza**
Pasar página	**Agradar a alguien**
Engancharse de alguien	**Ser demasiado cariñoso**
Regalar los oídos	**Estar abrumado**
Tener mucho morro	**Desarrollarse algo adecuadamente**
Sentirse agobiado	**Dar vergüenza**
Ser un empalagoso	**Flirtear**
Tirar los trastos	**Parecer guapo/a una persona**
Ligar con alguien	**Halagar a alguien**
Vender la moto	**Engañar**

TAREA 10

Completa las siguientes oraciones con algunas de las expresiones o verbos vistos en la actividad anterior. Te pueden servir de ayuda las imágenes porque están relacionadas con las expresiones y verbos que debes utilizar. Ten en cuenta que a veces tendrás que conjugar el verbo. Una vez terminada, se la entregarás al profesor.

Ayer Ruth tuvo una cita con Fran. La cita _____.



Fig. 27

Ruth está muy triste porque no puede _____ con Iván.



Fig. 28

Iván regaló a Ruth un viaje a París. Por esta razón, Ruth _____con él.



Fig. 29

Ruth tiene mucho curro para mañana, de modo que, no puede quedar con Iván porque _____ muy _____.



Fig. 30

Iván le está _____ a Ruth porque está contándole mentiras.



Fig. 31

TAREA 11

¡Ahora os toca a vosotros! En parejas, imaginad que habéis tenido una cita con una persona famosa. Escribid todo lo que ocurrió en ella, utilizando las expresiones y los verbos vistos en las actividades anteriores. Después, la contaréis de forma oral y breve al resto de compañeros. Finalmente, entregaréis la versión escrita al profesor.



Fig. 32

TAREA 12

En las citas de Ruth hemos visto que los españoles se dan besos y muestras de cariño en público cuando están conociendo a una persona como pareja. Pero… ¿en otras culturas sucede lo mismo? ¿En la cultura francesa, árabe y china de Francia sucede lo mismo que en España? Coméntalo oralmente al resto de tus compañeros.



Fig. 33

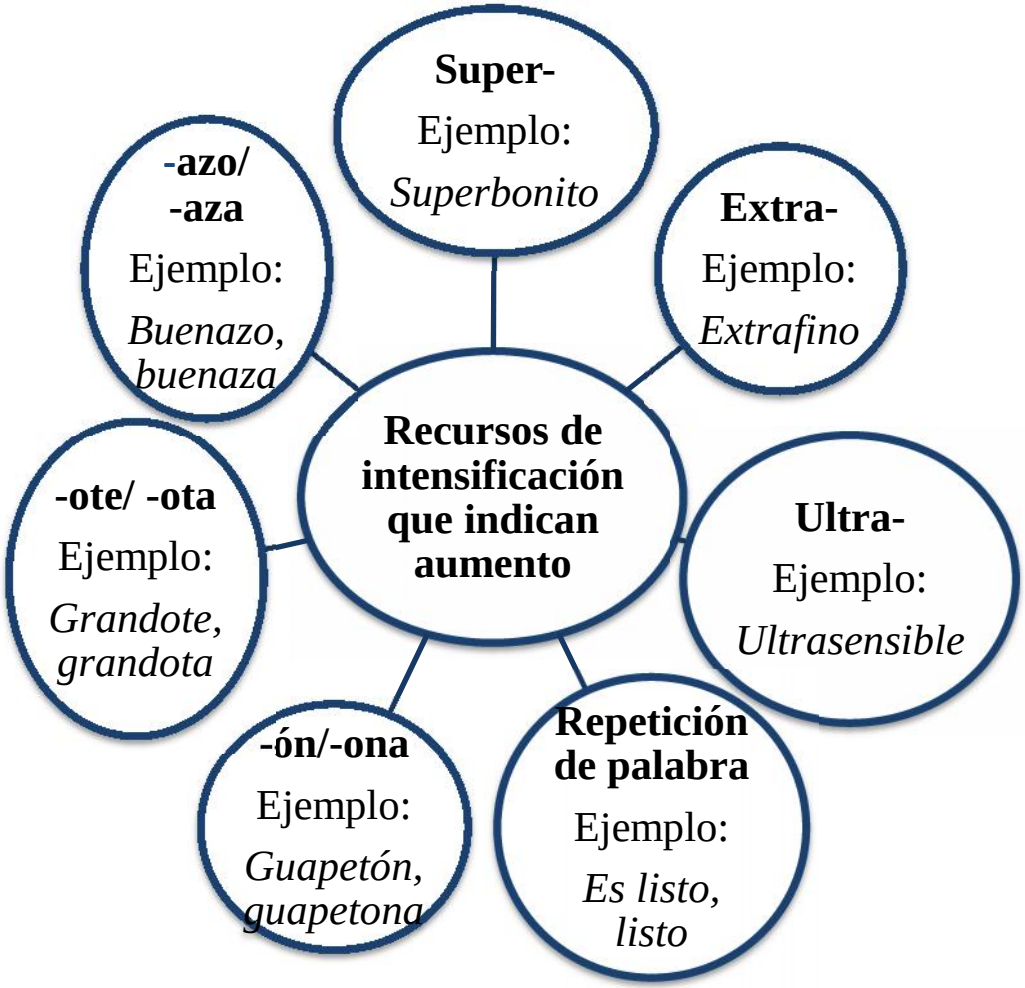
TAREA 13

En las tres citas de Ruth hemos escuchado palabras como *solita, cerquita, cosita, poquito, pasito, anillito* y *guapetona*. ¿Conoces estas palabras? ¿Qué significan? ¿Por qué crees que aparecen con las terminaciones *–ito* / *-ita*? ¿Qué diferencia hay con el sufijo *–ón*/*-ona* de *guapetona*? ¿Qué crees que indican estas terminaciones? Coméntalo al resto de tus compañeros y al profesor.



Fig. 34

Presta atención al siguiente esquema en el que aparecen algunos recursos de intensificación que utilizan frecuentemente los españoles cuando hablan en su día a día para reforzar las palabras y los enunciados que transmiten.


Recursos de intensificación que indican aumento
Super-
Ejemplo:
Superbonito
-azo/ -aza
Ejemplo:
Buenazo, buenaza
Extra-
Ejemplo:
Extrafino
-ote/ -ota
Ejemplo:
Grandote, grandota
Ultra-
Ejemplo:
Ultrasensible
-ón/-ona
Ejemplo:
Guapetón, guapetona
Repetición de palabra
Ejemplo:
Es listo, listo


-ito/-ita
Ejemplo:
Anillito, pequeñita
Recursos de intensificación que indican pequeñez
-illo/-illa
Ejemplo:
Trabajillo, contentilla

TAREA 14

En parejas, buscad en la siguiente sopa de letras sustantivos y adjetivos utilizados en el lenguaje coloquial para titular las siguientes fotografías. Tened en cuenta que aparecen intensificados, es decir, construidos con algunos de los recursos que indican aumento o pequeñez explicados en el esquema anterior. Después, lo corregiremos entre todos.

M	E	G	Ñ	I	O	X	X	O	Z
X	U	Ñ	V	U	S	V	E	Z	Y
L	J	Q	N	Z	O	J	B	N	W
U	R	K	O	T	I	T	O	M	S
H	O	T	J	M	V	M	T	U	G
M	L	I	G	O	R	N	F	U	U
N	L	A	M	N	E	O	W	O	A
R	I	Z	W	I	N	D	P	K	P
H	S	O	V	G	R	I	Y	F	E
M	E	G	J	O	E	B	V	D	T
K	B	T	O	T	P	U	Ñ	T	O
K	X	F	V	E	U	S	I	O	N
S	Ñ	L	G	R	S	E	B	B	A
X	Ñ	G	R	P	Y	G	E	U	Y
Ñ	G	V	P	T	H	X	J	J	E

kokolikoko.com



Fig. 35



Fig. 36



Fig. 37



Fig. 38

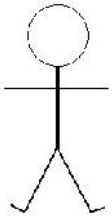


Fig. 39



Fig. 40



Fig. 41

TAREA 15

¿Cómo definirías las tres citas de Ruth, que hemos visto anteriormente, con una sola palabra? Ten en cuenta que debes utilizar un sustantivo o un adjetivo intensificado. Escribirás tres respuestas, una por cada cita, en las siguientes notas de forma anónima. Después, el profesor las leerá en voz alta y el resto de alumnos intentará adivinar quién las ha escrito. Finalmente, el alumno explicará oralmente ante el resto de estudiantes por qué les ha asignado esos sustantivos o adjetivos intensificados a las citas.

Ejemplo: *La primera cita de Ruth me ha parecido superbonita*.

El pretendiente de Ruth me ha parecido que estaba muy subidito.

Primera cita

Segunda cita

Tercera cita

TAREA 16

¿Por qué es difícil entender a los españoles cuando hablan con sus amigos y familiares en la vida diaria? Porque utilizan muchas frases hechas como las siguientes, extraídas de fragmentos de *El diario*. Intentad inferir su significado a través de la situación presentada en este programa y marcad la opción correcta. Después, se corregirá entre todos.



Fig. 42

"Ser uña y carne" significa:

- Ser inseparables.
- Vivir en la misma casa.
- Ser la persona preferida de alguien.

"Ser el ojito derecho" significa:

- Ser el hijo mayor.
- Ser la persona preferida de alguien.
- Ser el hijo menor.

"No ser trigo limpio" significa:

- Ser buena persona.
- Ser mala persona.
- Ser un falso.

“Estar entre la espada y la pared” significa:

- Estar en una situación difícil.
- No tener buena relación con alguien.
- Estar cansado de hacer algo.

La semana pasada **estaba en una nube**. Sin embargo, ahora me siento avergonzado porque he sido infiel a mi mujer. Así que **he metido la pata**.



Fig. 43

“Estar en una nube” significa:

- Encontrarse anímicamente muy bien.
- Estar despistado.
- No enterarse de nada.

“Meter la pata” significa:

- No tener razón.
- Equivocarse.
- Estar avergonzado.

Mi hermana y su novio **viven en los mundos de Yupi** porque siempre están de fiesta. Por el contrario, yo **tengo los pies en la tierra**.



Fig. 44

“Vivir en los mundos de Yupi” significa:

- Ser optimista.
- Vivir ajeno a la realidad.
- No tener trabajo.

“Tener los pies en la tierra” significa:

- Vivir pensando de forma fantástica.
- Ser consciente de cómo es el mundo real.
- No hacerse ilusiones.



Me he quedado de piedra cuando Mercedes me ha dicho que yo no le gustaba porque a mí sí me parecía guapa. **Me he quedado hecho polvo.**

Fig. 45

“Quedarse de piedra” significa:

- Estar asombrado.
- Estar triste.
- Estar agobiado.

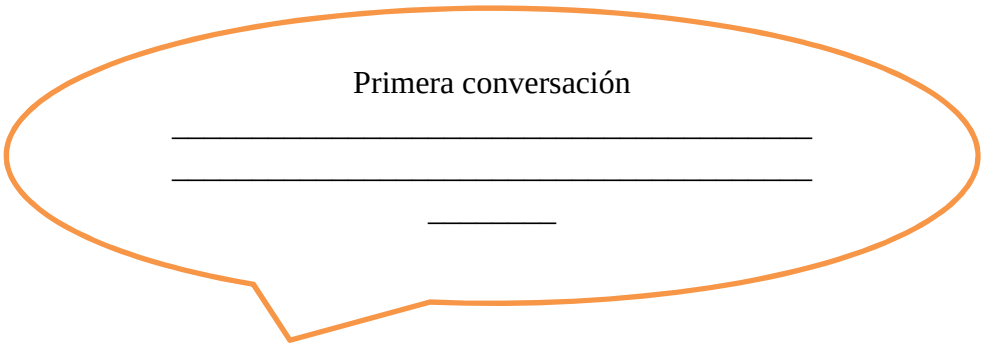
“Quedarse hecho polvo” significa:

- No poder caminar.
- Estar afectado anímicamente.
- Estar alegre.

Frases hechas extraídas de:
http://goo.gl/pazr2d
http://goo.gl/Rd1r2J
https://goo.gl/y8mpZK
https://goo.gl/vQaAnk

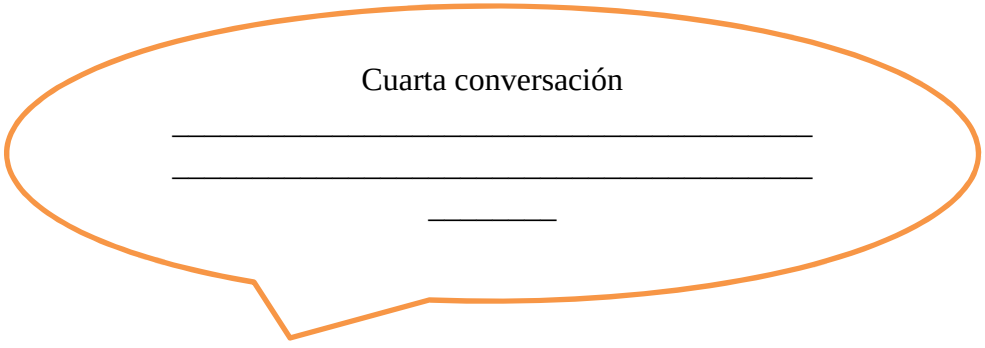
TAREA 17

En parejas, imaginad que estáis en el trabajo ante vuestro jefe y que le estáis contando los hechos presentados en las conversaciones anteriores porque os han ocurrido a vosotros. ¿Sois capaces de rescribir las frases hechas anteriores empleando un lenguaje más formal? Una vez terminado, lo entregaréis al profesor.









TAREA 18

Elige una de las frases hechas vistas anteriormente. Piensa en una anécdota que esté relacionada con esa frase hecha. La contarás, de forma oral, a tus compañeros y ellos tendrán que adivinar la frase hecha que se esconde tras esa anécdota.

Ejemplo: *La semana pasada me enteré de algo que me dejó boquiabierto porque mi madre había perdido todo el dinero, que había ganado, en la lotería.*

La frase hecha que se esconde es *quedarse de piedra.*



Fig. 46

TAREA 19

a) En parejas, escuchad los fragmentos extraídos del programa *El diario* y explicad cuáles creéis que son las funciones de los marcadores discursivos *bueno* y *pues* en el lenguaje coloquial. Cada marcador tiene dos funciones en estos fragmentos así que sus funciones se repiten en algunas conversaciones. Como no vamos a escuchar enteras todas las conversaciones, leeréis primero de qué trata cada una para que os resulte más fácil entenderla, aunque algunas ya han aparecido en otras actividades.

Madre e hija están enfadadas con su hijo y hermano, pero quieren solucionar esta situación.



Fig. 47

Función de *Bueno*: _____

Función de *Bueno*: _____

Dos amigas no se ven desde hace ocho años. En el programa se reencuentran.



Fig. 48

Función de *Pues*: _____

Función de *Pues*: _____

Función de *Bueno*: _____

Dos amigos están enfadados con Marcos, un tercer amigo, porque este no quiso salir con ellos cuando tenía novio.



Fig. 49

Función de *Pues*: _____

Función de *Pues*: _____

La vida de Ayo consiste en salir por la noche y ligar con las mujeres, pero ya no quiere tener esa vida.

Función de *Bueno*: _____



Fig. 50

Conversaciones extraídas de:
http://goo.gl/pazr2d
http://goo.gl/q6FlQX
http://goo.gl/W64YR9
http://goo.gl/en00Pz

b) Una vez que habéis escuchado y apuntado las funciones que creéis que tienen los marcadores *bueno* y *pues*, vamos a hacer un debate en el que cada pareja va a aportar sus conclusiones oralmente. Después, el profesor os dirá cuáles son las respuestas correctas.

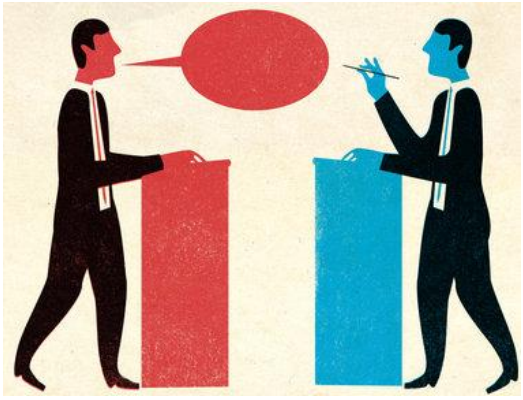


Fig. 51

TAREA 20

En parejas, tenéis que imaginar que estáis hablando en el parque con amigos. Vais a hablar acerca de qué pensáis sobre la gente que asiste de invitada a programas como *El diario* o como *Mujeres y hombres y viceversa.* Uno estará a favor y el otro, en contra. No olvidéis iniciar y finalizar vuestros argumentos utilizando los marcadores discursivos *bueno* y *pues*.



Fig. 52

¡Recuerda!

Bueno y ***pues*** funcionan como partículas que introducen y cierran el discurso de un hablante.

Ejemplos:

- *Bueno, vamos a empezar la clase, chicos.* (*Bueno* introduce el discurso).
- *Pues ayer me encontré a María en el parque. ¿Tú no la viste?* (*Pues* introduce el discurso).
- *Bueno, mañana nos vemos. ¡Hasta luego!* (*Bueno* cierra el discurso).
- *Pues mañana quedamos, María. Adiós*. (*Pues* cierra el discurso).

TAREA 21

a) ¿Cuál es el significado de estas palabras? ¿En qué contextos las utilizarías? ¿Crees que en el lenguaje coloquial tienen el mismo significado? Coméntalo con tus compañeros de forma oral.

¿Sabes?	**¿Ves?**	**¿Entiendes?**

b) Escucha el siguiente fragmento del programa *Mujeres y hombres y viceversa* en el que una chica canaria está hablando con la persona a la que está conquistando, y rodea las palabras anteriores que escuches. Después, comenta a tus compañeros cuál crees que son sus significados cuando se utilizan en el lenguaje coloquial.



Fig. 53
Fragmento extraído de:
http://goo.gl/Egs5cS

TAREA 22

En parejas, indicad en qué bocadillos las partículas anteriores funcionan como verbos de percepción y en qué bocadillos como controladores del contacto en una conversación, es decir, para comprobar si el oyente está escuchando y comprendiendo al interlocutor. Explicad, oralmente, a vuestros compañeros el porqué de vuestra elección.

1. Te he explicado lo que debes hacer. **¿Entiendes tu tarea?**

2. Sí, pero estoy harta de recibir órdenes. No quiero que me des ninguna orden. **¿Me entiendes?**



Fig. 54

3. Estoy ilusionado con algunas de mis pretendientas, pero no de todas. **¿Sabes?**

4. **¿Sabes qué pienso yo?**



Fig. 55

5. **¿Ves algo?**

6. No veo nada. Me estoy mareando.



7. **¿Ves?** Tenía razón. No puedo taparte los ojos porque te mareas.

Fig. 56

¡RECUERDA! En el lenguaje coloquial, ***¿sabes? ¿Ves? ¿Entiendes?*** no son preguntas que esperan una respuesta. Cuando un hablante mantiene una conversación con otro, utiliza estas partículas para comprobar si el oyente lo está escuchando y comprendiendo.

TAREA 23

Imaginad que tenéis que hablar con vuestro jefe. ¿Cómo os dirigiríais a él para llamar su atención? ¿Y si en lugar de vuestro jefe fuera vuestro profesor? Expresad vuestra opinión al resto de compañeros en voz alta.



Fig. 57



Fig. 58

TAREA 24

¿Creéis que se utilizan las mismas formas para dirigirse y llamar la atención de una persona en un contexto coloquial? Escuchad las siguientes conversaciones extraídas de los programas *El diario* y *Mujeres y hombres y viceversa* e intentad localizar esas formas. Después, lo corregiremos entre todos.



Fig. 59

¿Qué partícula utiliza la presentadora para llamar la atención de Marcos y dirigirse a él?

Respuesta: _____



Fig. 60

¿Qué partícula utiliza Maite, la madre de una de las tronistas, para dirigirse y llamar la atención del hombre que se ha dirigido a ella?

Respuesta: _____



Fig. 61

¿Qué partícula utiliza Iván, un tronista, para dirigirse y llamar la atención de Maite?

Respuesta: _____

¿Qué forma verbal han utilizado en los tres fragmentos anteriores para dirigirse y llamar la atención del oyente? Coméntalo, de forma oral, al profesor y a tus compañeros.

Conversaciones extraídas de:
http://goo.gl/W64YR9
http://goo.gl/98cSZW

TAREA 25

En parejas, indicad en qué bocadillos los imperativos anteriores sirven para dirigirse y llamar la atención de una persona y en qué bocadillos no tienen esa función. Después, explicad a vuestros compañeros por qué habéis tomado esa decisión.



Fig. 62

3. **Mira**, tenemos que hablar.



4. Primero **escúchame** a mí.

Fig. 63

6. **Oye**, tú eres un niño para enamorarte.



5. **Oye** el latido de mi corazón.

Fig. 64

¡RECUERDA! En el lenguaje coloquial, ***oye, escúchame*** y ***mira*** son imperativos sin valor léxico. El hablante los utiliza para dirigirse y llamar la atención de la persona con la que quiere conversar.

TAREA 26

¿Conoces otros imperativos que pierden su valor léxico cuando se emplean en el lenguaje coloquial? ¿Cuáles crees que son los significados de los siguientes imperativos? Ten en cuenta que en la primera imagen, la chica que está llorando ha perdido una carrera de atletismo, y en la segunda imagen es el cumpleaños de la mujer. Coméntalo oralmente al resto de tus compañeros y al profesor.



Fig. 65



Fig. 66

TAREA FINAL

Como tarea final de esta unidad didáctica, en parejas, imaginad que habéis quedado para tomar algo porque ambos os tenéis que contar una anécdota que os ha sucedido. La anécdota de uno de vosotros estará relacionada con la familia o con los amigos, como las que hemos visto en el programa *El diario*, mientras que la anécdota del otro estará relacionada con una cita que habéis tenido, similar a las que hemos observado en *Mujeres y hombres y viceversa*. Recordad que es una conversación coloquial y, por tanto, debéis utilizar los rasgos característicos de este discurso que hemos visto: saludos, estilo directo, uso del presente por el pasado, los marcadores discursivos *pues* y *bueno*, frases hechas, expresiones y verbos relacionados con el amor y las citas, recursos de intensificación, etc.

Tendréis diez minutos para pensar qué vais a decir y para repasar los rasgos característicos de la conversación coloquial que hemos estudiado. No tendréis más tiempo porque este tipo de discurso, como dijimos, es espontáneo. Después, la representaréis ante el resto de compañeros, quienes tendrán que detectar y apuntar los rasgos coloquiales que utilizáis para después comentarlos al profesor y al resto de alumnos.



Fig. 67

8.2. ANEXO II: RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE LA TAREA FINAL

	1	2	3
Pronunciación y fluidez	No reconoce ninguno de los tres fenómenos fonológicos, propios del lenguaje coloquial, vistos en la unidad. Además, no habla claro.	Reconoce, a veces, alguno(s) de los tres fenómenos fonológicos, propios del lenguaje coloquial, vistos en la unidad. Además, a veces, habla claro.	Reconoce los tres fenómenos fonológicos, propios del lenguaje coloquial, vistos en la unidad. Además, habla claro la mayor parte del tiempo.
Vocabulario	No emplea el vocabulario aprendido en la unidad (frases hechas, expresiones y verbos relacionados con el amor, los sentimientos, el carácter y la personalidad).	Emplea a veces el vocabulario aprendido en la unidad (frases hechas, expresiones y verbos relacionados con el amor, los sentimientos, el carácter y la personalidad).	Emplea el vocabulario aprendido en la unidad (frases hechas, expresiones y verbos relacionados con el amor, los sentimientos, el carácter y la personalidad).
Gramática	No utiliza ninguno de los rasgos gramaticales vistos en la unidad: el estilo directo y el presente con valor de pasado para contar anécdotas, los imperativos lexicalizados para dirigirse a alguien, expresar sorpresa y tranquilizar a alguien, el superlativo absoluto para intensificar el discurso y las oraciones interrogativas para pedir información sobre acontecimientos sucedidos.	Utiliza, a veces, algunos de los rasgos gramaticales vistos en la unidad: el estilo directo y el presente con valor de pasado para contar anécdotas, los imperativos lexicalizados para dirigirse a alguien, expresar sorpresa y tranquilizar a alguien, el superlativo absoluto para intensificar el discurso y las oraciones interrogativas para pedir información sobre acontecimientos sucedidos.	Utiliza todos los rasgos gramaticales vistos en la unidad: el estilo directo y el presente con valor de pasado para contar anécdotas, los imperativos lexicalizados para dirigirse a alguien, expresar sorpresa y tranquilizar a alguien, el superlativo absoluto para intensificar el discurso y las oraciones interrogativas para pedir información sobre acontecimientos sucedidos.
Lenguaje no verbal	No utiliza los gestos ni tiene en cuenta el concepto y el uso del espacio cuando saluda.	Utiliza los gestos pero no tiene en cuenta el concepto y el uso del espacio cuando saluda o viceversa.	Utiliza los gestos y tiene en cuenta el concepto y el uso del espacio cuando saluda.
Estrategias pragmáticas	No estructura la información con *pues* ni *bueno*, ni emplea los interrogativos neutros *¿sabes? ¿ves? ¿entiendes?* como controladores del contacto ni intensifica el discurso con sufijos aumentativos ni diminutivos.	A veces estructura la información con *pues* y *bueno*, emplea los interrogativos neutros *¿sabes? ¿ves? ¿entiendes?* como controladores del contacto e intensifica el discurso con sufijos aumentativos y diminutivos.	Durante todo el discurso estructura la información con *pues* y *bueno*, emplea los interrogativos neutros *¿sabes? ¿ves? ¿entiendes?* como controladores del contacto e intensifica el discurso con sufijos aumentativos y diminutivos.

8.3. ANEXO III: VÍDEOS USADOS EN LA UNIDAD DIDÁCTICA

Tarea	Páginas webs[2]	Minutos seleccionados
Tarea 2 a)	http://goo.gl/YdsTNZ	01:55-02:00
	http://goo.gl/q6FlQX	Primer vídeo: 00:00-00:19; 01:27-01:40 Segundo vídeo: 02:23-03:14
	http://goo.gl/en00Pz	Segundo vídeo: 00:00-00:03
	http://goo.gl/ON9Gg0	00:00-00:26
	http://goo.gl/tBN7xJ	Segundo vídeo: 00:00-00:10
Tarea 3 b)	http://goo.gl/tBN7xJ	Segundo vídeo: 00:00-00:10; 04:08-04:25
	http://goo.gl/YdsTNZ	01:20-01:24
	http://goo.gl/q6FlQX	Segundo vídeo: 02:30-03:10
	http://goo.gl/jmXy0D	00:00-00:26
	https://goo.gl/sSwkyz	02:51-03:00
	https://goo.gl/l1QC6W	00:00-00:22
	http://goo.gl/dyaNMp	Tercer vídeo: 00:31-00:40
	http://goo.gl/4GHiZ4	01:11-01:45
	http://goo.gl/n18sFa	00:00-00:10

[2] Todas las páginas webs que se presentan han sido consultadas el día 25 de abril de 2016.

Tarea	Páginas webs	Minutos seleccionados
Tarea 4 a)	http://goo.gl/q6FlQX	Primer vídeo: 02:58-03:21
	https://goo.gl/I6UaoS	00:14-01:02
Tarea 4 d)	https://goo.gl/0Ur0G7	01:09-01:38
Tarea 6	http://goo.gl/Rd1r2J	00:00-04:16
Tarea 7	http://goo.gl/kGSDWa	00:15-00:23
	http://goo.gl/ndu125	03:02- 03:10
Tarea 8	http://goo.gl/d67u7q	Fragmentos completos de: - La cuarta cita de Ruth y Ángel - La segunda cita de Ruth y Fran - La primera cita de Ruth y Facu
Tarea 16	http://goo.gl/pazr2d	Fragmentos completos
	https://goo.gl/y8mpZK	
	http://goo.gl/Rd1r2J	
	https://goo.gl/vQaAnk	
Tarea 19 a)	http://goo.gl/pazr2d	Primer vídeo: 00:00-00:13 Tercer vídeo: 01:56-02:15
	http://goo.gl/q6FlQX	Primer vídeo: 00:00-00:10; 01:46-03:09
	http://goo.gl/W64YR9	Segundo vídeo: 00:00-00:07; 06:30-06:38
	http://goo.gl/en00Pz	Segundo vídeo: 00:29-00:40
Tarea 21 b)	http://goo.gl/Egs5cS	Fragmento completo
Tarea 24	http://goo.gl/W64YR9	Segundo vídeo: 00:00-00:03
	http://goo.gl/98cSZW	01:15-01:21; 01:36-01:43

APROXIMACIÓN AL REGISTRO COLOQUIAL EN EL AULA DE ELE

Máster Universitario en Formación de Profesores de Español

Presentado por:

Dª. BÁRBARA BELMONTE ORTEGA

Dirigido por:

D. JAIRO JAVIER GARCÍA SÁNCHEZ

Alcalá de Henares, a 27 de junio de 2016

D. Jairo Javier García Sánchez

CERTIFICA:

Que el trabajo titulado: "Aproximación al registro coloquial en el aula de ELE", ha sido realizado bajo mi dirección por la alumna Dª Bárbara Belmonte Ortega

Alcalá de Henares, a 24 de junio de 2016



Firmado: Jairo Javier García Sánchez

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría dedicar este Trabajo Fin de Máster a mi tutor D. Jairo Javier García Sánchez por su dedicación y ayuda constante.

A todos los profesores que han pasado por las aulas del Máster Universitario en Formación de Profesores de Español por compartir sus saberes y experiencias y abrirme las puertas del conocimiento a un mundo que me apasiona y al que me encantaría poder dedicarme.

A mis compañeros de viaje Juan Manuel y Alejandra, porque sin vosotros esta aventura no habría sido lo mismo.

A mi familia, por apoyarme en todas mis decisiones y no dejar que me rindiera nunca. Y de un modo muy especial, a mi abuela, la fuerza que me hace luchar cada día para alcanzar mis metas.

ÍNDICE

I. Introducción…….…….5

II. Marco teórico

1. La variación lingüística…….……9
2. La variedad diafásica……...…..…10
   2.1. Tipos de registro……...…11
   2.2. El registro coloquial……...…...14
      2.2.1. Definiciones y confusión terminológica……14
      2.2.2. Manifestación del registro coloquial: canal oral y escrito….17
         2.2.2.1. La conversación coloquial…….…..20
      2.2.3. Rasgos lingüísticos del registro coloquial…….….21
3. El registro coloquial en ELE……25
   3.1. El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* y el registro coloquial……25
   3.2. El *Plan curricular del Instituto Cervantes* y el registro coloquial…26
   3.3. ¿Por qué enseñar el registro coloquial en la clase de ELE?.....30
   3.4. ¿Cuándo enseñar el registro coloquial en clase de ELE?.....32
   3.5. ¿Qué enseñar? ¿Cómo enseñar el registro coloquial en la clase de ELE? ¿Qué materiales utilizar?.....34

III. Propuesta didáctica

1. Introducción……..39
2. Actividades……...43

IV. Conclusiones…….…….....71

V. Referencias bibliográficas…….....74

Anexos:

Anexo I. Materiales para las actividades……77

Anexo II. Guía del profesor……...……102

Anexo III. Claves de las actividades……..107

I. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Fin de Máster (TFM) titulado «Aproximación al registro coloquial en el aula de ELE» aborda un tema que ha estado en muchas ocasiones relegado a un segundo plano en el mundo del español como lengua extranjera, nos referimos al registro coloquial.

Parece obvio que cuando un hablante aprende una lengua que no es la suya lo hace con el objetivo fundamental de poder comunicarse con hablantes de esa LE. Para lograr este objetivo, es fundamental que el aprendiz adquiera un buen dominio de esa lengua y esto solo se puede conseguir acercando al estudiante toda la riqueza (lingüística, sociolingüística, pragmática, etc.) que ella posee. De este modo, si nuestro objetivo como profesores de español como lengua extranjera es formar a alumnos competentes con una competencia comunicativa que les permita emplear la lengua de forma eficaz y adecuada en cualquier situación comunicativa, no podemos pasar por alto la enseñanza de las distintas variedades diafásicas y en concreto del español coloquial, puesto que es el uso de la lengua más empleado por los hablantes en su día a día.

Así pues, el objetivo principal que persigue este trabajo es mostrar la importancia que posee introducir la enseñanza del registro coloquial en el aula de ELE. Otro de los objetivos que se pretende alcanzar es realizar un recorrido teórico sobre los aspectos que consideramos más relevantes de la variedad diafásica y, en concreto, del registro coloquial con el fin de que esta información pueda servir a todos aquellos profesores que quieran indagar sobre este aspecto para trabajarlo en sus aulas. Asimismo, un tercer objetivo que se persigue es la elaboración de una propuesta didáctica en la que se realice una aproximación a algunos rasgos del registro coloquial que se pueden trabajar en el aula de ELE.

De este modo, el trabajo se ha estructurado en torno a dos partes, una teórica, formada por tres bloques, y otra práctica. Por lo que respecta a la parte teórica, antes de introducirnos en la variación diafásica, pensamos que era importante dedicar un apartado a la descripción de algunas nociones sobre la variación lingüística. Para la elaboración de este primer bloque se han tenido en cuenta el *Diccionario de términos clave de ELE* (2008) y los trabajos de Moreno Fernández (2010), Gaviño Rodíguez (2008), Coseriu (1981) y Fernández Colomer y Albelda Marco (2008).

El segundo bloque se centra en la variedad diafásica y está formado por dos apartados que se han denominado «Tipos de registros» y «El registro coloquial». Algunos de los trabajos que se han tenido en cuenta para la elaboración de este bloque han sido los de Albelda Marco y Fernández Colomer (2006), Gaviño Rodríguez (2008), Moreno Fernández (2010), Briz Gómez (2010), Fernández Colomer y Albelda Marco (2008), Fernández González (2013) y Briz Gómez y el Grupo Val.Es.Co. (2002). En el apartado «Tipos de registro» se han comentado los rasgos situacionales y primarios que definen a los registros y se hablado de la escala gradual en la que estos se localizan. Tras analizar de forma general los tipos de registro, nos hemos centrado en el coloquial. En este segundo apartado se ha realizado un breve recorrido sobre las definiciones de este registro propuestas por Beinhauer (1929), Lorenzo Criado (1977), Vigara Tauste (2005), García Rodríguez (2015) y Briz Gómez (2010). Asimismo, en este punto también se ha tratado la confusión terminológica que envuelve al registro coloquial. El segundo punto que se recoge dentro del apartado sobre el registro coloquial, está centrado en las formas en las que este se puede manifestar. Por otra parte, dentro de este punto se ha incluido un subapartado vinculado con la conversación coloquial. Por último, se ha incluido una clasificación de los rasgos lingüísticos clasificados por niveles propuestos por los autores antes mencionados.

El tercer bloque se centra en el registro coloquial en ELE y se divide en distintos apartados. En los dos primeros, se ha analizado qué se dice en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002) y en el *Plan curricular del instituto Cervantes* (2006) sobre el registro estudiado. En el tercer apartado, se han analizado las razones señaladas por estudiosos como Briz Gómez (2002), Laguna Campos y Porroche Ballesteros (2006) y Fernández Colomer y Albelda Marco (2006) sobre la importancia de introducir el registro coloquial en la clase de español. Por otra parte, se ha comentado cuándo proponen las obras de referencia para la enseñanza de lenguas antes comentadas y las de otros autores introducir el registro coloquial en la enseñanza de español como lengua extranjera. Por último, se ha hablado sobre qué contenidos introducir, cómo se puede enseñar y qué materiales se pueden utilizar para que los estudiantes se familiaricen con el registro coloquial; para ello hemos tenido en cuenta los trabajos de Porroche Ballesteros (1998), Briz Gómez (2002), Albelda Marco y Fernández Colomer (2006), Laguna Campos y Porroche Ballesteros (2006) y García Rodríguez (2015).

Por lo que respecta a la parte práctica, se ha incluido un total de setenta y dos ejercicios distribuidos en treinta y nueve actividades que tienen como objetivo que los estudiantes tengan un primer contacto con el registro coloquial y conozcan y sepan emplear y comprender diversos aspectos que caracterizan a este registro en las distintas situaciones cotidianas en las que se puedan encontrar. A través de las actividades propuestas, los estudiantes pueden poner en práctica todas las destrezas lingüísticas y trabajar en diversas agrupaciones.

La propuesta se divide en tres partes diferenciadas. En la primera parte, se trabaja con los rasgos situacionales y primarios del registro coloquial. Por otro lado, la segunda y la tercera parte están centradas en el registro coloquial en la escritura y en la oralidad respectivamente y en ellas se han introducido diversos rasgos que caracterizan al registro coloquial como la derivación apreciativa, los acortamientos léxicos, las estrategias interaccionales, los gestos, etc. Los contenidos que se recogen en la propuesta se enmarcan en el nivel C1, sin embargo será el profesor el que decida en última instancia con qué grupos y niveles quiere trabajar las actividades planteadas.

Por otro lado, a lo largo de la propuesta se recogen actividades de inicio o motivación, actividades de práctica controlada y actividades de aplicación o de práctica libre. Asimismo, se han introducido diversos juegos y contenido teórico que aparece en distintas tablas. Por otra parte, se ha intentado en todo momento que los materiales fueran reales y estuvieran contextualizados. De este modo, se han introducido numerosas muestras de lengua reales extraídas del *CREA*, también se ha trabajado con la transcripción de una conversación coloquial del *Corpus de conversaciones coloquiales* (2002) de Briz Gómez y el Grupo Val.Es.Co., con una canción y con diversas imágenes cómicas de *Mr. Wonderful*. Asimismo, los estudiantes deben visualizar diferentes vídeos sobre los gestos, las estrategias interaccionales y los marcadores del discurso y podrán también trabajar con diccionarios como el *Diccionario de la Lengua Española* y el *Diccionario de Gestos Españoles* de Victoriano Gaviño. Por otra parte, también se han creado algunos materiales para trabajar diferentes contenidos. Finalmente, cabe destacar que la propuesta va acompañada de tres anexos en los que se han incluido los materiales necesarios para llevar a cabo distintas actividades, una guía para el profesor y las claves de los ejercicios que tienen respuesta cerrada.

Es importante tener en cuenta que la finalidad de este trabajo no es realizar un análisis minucioso y exhaustivo de todos los aspectos relacionados con el registro coloquial así como tampoco lo es trabajar todos estos rasgos en la propuesta didáctica. Como se ha comentado en líneas anteriores, lo que se pretende con este trabajo es ofrecer una visión sobre los aspectos que consideramos que cualquier profesor interesado en llevar el registro coloquial al aula de ELE debe conocer y realizar una propuesta en la que se trabajen algunos de los rasgos que caracterizan a este registro. De este modo, esperamos que este trabajo, además de servir de ayuda a todas aquellas personas que se dedican a la enseñanza del español como lengua extranjera, fomente el interés para continuar investigando sobre este aspecto tan importante y, en muchas ocasiones, tan marginado en los programas de lenguas extranjeras.

II. MARCO TEÓRICO

1. LA VARIACIÓN LINGÜÍSTICA

Tal y como refleja el *Diccionario de términos clave de ELE,* «se entiende por variación lingüística el uso de la lengua condicionado por factores de tipo geográfico, sociocultural, contextual o histórico» (Martín Peris 2008). Moreno Fernández (2010: 15) señala que «las variedades son manifestaciones lingüísticas que corresponden a factores externos a la lengua». Concretamente, los agentes extralingüísticos que provocan que las lenguas no sean estáticas y uniformes son el tiempo, el espacio, el estrato sociocultural de los hablantes y el contexto comunicativo o la situación en la que un hablante emplea la lengua. De este modo, se observa que existen cuatro tipos de variedades: la variación histórica o diacrónica, la variación geográfica o diatópica, la variación sociocultural o diastrática y la variación funcional o diafásica. A cada una de las tres últimas variaciones le corresponde, según Gaviño Rodríguez (2008: 17) que cita a su vez a E. Coseriu (1981: 301), tres tipos de unidades lingüísticas: las unidades sintópicas o dialectos, las unidades sinstráticas o niveles de lengua (sociolectos) y las unidades sinfásicas o estilos de lengua (registro).

De este modo, «una lengua histórica no es nunca un solo sistema lingüístico, sino un diasistema compuesto por un conjunto más o menos complejo de dialectos, niveles y estilos de lengua» (Gaviño Rodríguez 2008: 17). Sin embargo, a pesar de todas las variedades que puede presentar una lengua, cuando nos comunicamos, somos capaces de identificarla como una única lengua y no como lenguas diferentes, por lo que podríamos decir que «la lengua es una unidad en su variedad» (Fernández Colomer y Albelda Marco 2008: 11).

2. LA VARIEDAD DIAFÁSICA

En las siguientes líneas, vamos a centrarnos en la variedad vinculada a nuestro tema de trabajo, la variedad diafásica. Como se ha comentado en el apartado anterior, esta variedad está relacionada con la situación comunicativa y se corresponde con los grados de mayor o menor formalidad de una lengua. Concretamente, llamamos variedad diafásica al uso particular que hace el hablante de su lengua dependiendo de las circunstancias en las que tiene lugar la comunicación (Albelda Marco y Fernández Colomer 2006). Como hablantes, no hacemos el mismo uso de la lengua en todas las situaciones y contextos. Así pues:

> Todos los hablantes de una lengua tomamos rápidamente conciencia de la adecuación o no de determinados usos lingüísticos a las situaciones comunicativas concretas, de modo que según cada contexto comunicativo, seleccionamos unos usos y desechamos otros, en virtud de la mayor o menor adecuación de estos (Gaviño Rodríguez 2008: 18).

Estos usos que hacemos de la lengua son los denominados *registros* o *estilos de lenguas*. Por otra parte, no debemos pasar por alto que:

> en los intercambios comunicativos, los hablantes hacen un uso concreto de la lengua, resultado de la combinación de unas determinadas características dialectales, sociolectales y situacionales. En la elección de las formas lingüísticas, los rasgos de la situación comunicativa son los últimos en actuar y en este sentido, se puede afirmar que el registro es un tipo de variedad que asume e integra las otras formas de variación (Fernández Colomer y Albelda Marco 2008: 13).

Así pues, podemos decir que las variedades de la lengua están muy interrelacionadas, en tanto que, como señalan Fernández Colomer y Albelda Marco (2008), los rasgos sociolingüísticos, es decir, la variación dialectal y sociolectal, delimitan el perfil del hablante, ya que lo inscriben en una determinada variedad del español, por ejemplo español peninsular de nivel alto, y, asimismo, establecen sus posibilidades de expresión. Dentro de este panorama, el tipo de discurso favorecerá el empleo de un determinado registro. Por último, señalan las autoras mencionadas que la situación o el contexto comunicativo determinará los parámetros de variación que estarán presentes en cada intercambio comunicativo.

Moreno Fernández (2010: 20-21) también habla de esta interrelación cuando señala que el concepto de *registro* o de *estilo* hace referencia «a los modos diferentes de adecuar el uso de un dialecto y un sociolecto a una circunstancia comunicativa determinada, de manera que puede hablarse de una mayor o menor formalidad, de un mayor o menor cuidado en el uso de la lengua, que deriva en estilos diferentes».

De este modo, los hablantes deben adecuarse a la situación comunicativa en la que se encuentran. Así pues, como señala Briz Gómez (2010: 15-16), «cualquier hablante conoce las reglas de situación que marcan las conductas lingüísticas y extralingüísticas, y tales conocimientos se activan en mayor o menor grado en sus actos diarios de comunicación para lograr su máxima adecuación a la situación precisa en que tiene lugar». De este modo, un entrevistador no se comunica de la misma forma con un entrevistado que con su grupo de amigos. Por otra parte, señala el mismo autor que la falta de adecuación entre el uso de la lengua y la situación en la que se encuentra el hablante provoca desajustes, no informativos, sino de la conducta lingüística esperada en esa situación. Este hecho puede provocar conflictos y ruptura de expectativas entre los interlocutores o los participantes del acto comunicativo. Asimismo, debemos destacar que «a diferencia de otras variaciones de la lengua que suelen ser constantes en cada hablante (dialecto y nivel de lengua), el registro es una variedad dinámica. Un mismo hablante variará de registro tantas veces como la situación comunicativa lo requiera» (Fernández Colomer y Albelda Marco 2008: 14). Sin embargo, en este punto hay que señalar que, aunque se trate de una variedad dinámica, posee unos límites que vienen impuestos por el nivel de lengua de cada individuo: a mayor nivel de lengua, mayor dominio de registros. De este modo, un hablante con un nivel de lengua alto, es decir, un hablante instruido, tendrá mayor facilidad para adecuar su uso de la lengua a las situaciones en las que se encuentre, tanto formales como informales. Sin embargo, un hablante con un nivel de lengua bajo tendrá más dificultades para construir discursos de carácter formal (Albelda Marco y Fernández Colomer 2006). No obstante, como señala Briz Gómez (2010), hasta el hablante de nivel de lengua más bajo intentará adecuar su modo de habla en ciertos contextos comunicativos, por ejemplo en la consulta del médico.

2.1. Tipos de registro

Tras estas líneas generales sobre la variedad diafásica, vamos a centrarnos ahora de forma más concreta en los tipos de registros. Cuando hablamos de registros, normalmente distinguimos dos tipos: el formal y el informal o coloquial. No obstante, los límites entre lo formal y lo informal son difusos, ya que, como señala Fernández González (2013: 7), «la diversidad de situaciones propicia un continuum, que impide establecer comportamientos estancos». De este modo, no podemos hablar de registros

aislados, sino que, como dice Briz Gómez (2010: 16) «el registro formal y el informal podrían ser entendidos como dos extremos imaginarios dentro del continuum de habla, extremos no entendidos tanto como límites a uno y otro lado del continuum, sino como cortes más o menos arbitrarios en el mismo». Entre estos límites imaginarios del continuum se sitúan otros registros denominados por Briz Gómez *registros intermedios*. Por otra parte, debemos destacar que «tal distinción gradual +/- formal y +/- informal y, así pues, la existencia de modalidades intermedias se pone de manifiesto […] en la propia actuación y conducta de los usuarios en ciertos contextos comunicativos» (Briz Gómez 2010: 17). De este modo, se observa que no existen únicamente dos registros delimitados (formal e informal), sino que estos se localizan en una escala gradual.

Como se ha señalado en el apartado anterior, el hablante deberá emplear un registro u otro dependiendo del contexto comunicativo en el que se encuentre. Así pues, «el empleo de un registro u otro en una determinada situación comunicativa se entiende por términos de adecuación» (Fernández Colomer y Albelda Marco 2008: 14). De este modo, el empleo de un registro demasiado informal de un trabajador hacia su jefe en una reunión de trabajo podría considerarse como una falta de respeto. De la misma manera, «el empleo de un registro demasiado formal en la conversación entre dos amigos podría considerarse por alguno de ellos como un trato frío o distante» (Fernández Colomer y Albelda Marco 2008: 15).

Por otra parte, es importante señalar qué características definen a los registros. Según Briz Gómez (2002) y el Grupo Val.Es.Co., los registros se definen por dos tipos de rasgos, los rasgos situacionales y los rasgos primarios. Los primeros «son externos a la lengua y determinan el tipo de variedad lingüística que se debe emplear. Por su parte, los rasgos primarios actúan a posteriori, definen dicha variedad en cuanto hecho comunicativo» (Albelda Marco y Fernández Colomer 2006: 4). Los rasgos situacionales son cuatro. En primer lugar, el tipo de relación social y funcional entre los interlocutores hace referencia a la relación que poseen los hablantes en lo que respecta a su nivel sociocultural, su profesión, la jerarquía que hay entre ellos, etc.; cuanto menor sea la igualdad social y funcional entre los hablantes, más formal será el contexto comunicativo, mientras que cuanto mayor sea esta igualdad, más informal será la situación comunicativa. El segundo rasgo situacional está relacionado son la relación vivencial de proximidad o de distancia entre los hablantes. Si hay conocimiento mutuo entre los participantes y una experiencia común compartida, el grado de informalidad de

la situación comunicativa será mayor que si los interlocutores no se conocen y no poseen una experiencia común compartida, es decir, presuposiciones comunes. Por otra parte, el tercer rasgo situacional está vinculado con el marco de interacción, es decir, el espacio físico en el que tiene lugar la comunicación y la relación que los hablantes tienen con este lugar. Si el espacio resulta familiar para los interlocutores, la situación comunicativa será mucho más informal que si no es conocido por estos. El último rasgo situacional tiene que ver con el contenido enunciativo. En las situaciones más formales, los temas tratados suelen ser especializados, mientras que en las situaciones más informales se tratan temas cotidianos o no especializados.

Por otro lado, los rasgos primarios son tres. El primero está vinculado con la finalidad de la interacción; esta puede ser transaccional, cuando se persigue un objetivo concreto o interpersonal, cuando la finalidad de la comunicación es hablar por hablar, es decir, socializarse. En las situaciones más formales, la finalidad suele ser transaccional, mientras que en las informales, la finalidad normalmente es interpersonal. El segundo rasgo tiene que ver con la presencia o ausencia de planificación en el discurso. En algunas situaciones formales, el discurso está planificado, por ejemplo en las entrevistas, frente a esto, las interacciones coloquiales suelen ser más espontáneas. Finalmente, el último rasgo primario tiene que ver con el tono, este rasgo es «el resultado final de todos los rasgos anteriores. Hace referencia explícitamente al tipo de registro, y por tanto, a su grado de formalidad o informalidad» (Albelda Marco y Fernández Colomer 2006: 5). De este modo, el tono puede ser formal o informal.

Una vez comentadas las características que definen los registros, podemos utilizar las palabras de las autoras Albelda Marco y Fernández Colomer para resumir brevemente los rasgos que caracterizan los dos extremos del continuum, el registro formal y el coloquial. Sin embargo, hay que tener en cuenta que no todas las situaciones estarán caracterizadas por estos rasgos, ya que, como se ha señalado anteriormente, los registros se pueden graduar, de manera que «a mayor presencia de factores situacionales informales, mayor coloquialidad; y del mismo modo, cuantos más factores situacionales formales, mayor formalidad» (Albelda Marco y Fernández Colomer 2006: 5). Dicho esto, los rasgos que caracterizan una situación formal prototípica y una informal prototípica son:

> El registro formal presentará mayoritariamente los siguientes rasgos: relación social y/o funcional de desigualdad entre los interlocutores, relación vivencial de distancia, marco de interacción no familiar o no cotidiano, temática especializada, finalidad transaccional,

> planificación discursiva y tono formal. Por su parte, el registro informal se caracterizará prototípicamente por los rasgos contrarios: relación social y/o funcional de igualdad entre los interlocutores, relación vivencial de proximidad, marco de interacción familiar o cotidiano, temática no especializada y/o cotidiana, finalidad interpersonal, ausencia de planificación y tono informal (2006: 5).

2.2. El registro coloquial

2.2.1. Definiciones y confusión terminológica

Tras comentar los diferentes usos que un hablante puede hacer de la lengua dependiendo de la situación comunicativa en la que se encuentre, vamos ahora a centrarnos en el registro coloquial. El primero en hablar de este registro fue Werner Beinhauer en 1929, que definió el lenguaje coloquial como:

> el habla tal como brota, natural y espontáneamente en la conversación diaria, a diferencia de las manifestaciones lingüísticas conscientemente formuladas, y por tanto más cerebrales, de oradores, predicadores, abogados, conferenciantes, etc., o las artísticamente moldeadas y engalanadas de escritores, periodistas o poetas (Beinhauer 1991: 9).

Asimismo, señaló que:

> Es error muy común confundir el lenguaje cotidiano que se habla, con la lengua también cotidiana, pero escrita o impresa, de comerciantes o periodistas, la utilidad de cuyo conocimiento no pretendemos negar. Sin embargo, al tratar de lenguaje coloquial nos referimos únicamente a la lengua viva conversacional. Por cuanto sus medios expresivos no constan tan sólo de elementos sintáctico-estilísticos por un lado, y de vocablos y giros, o sea de elementos lexicológicos, por el otro; a todos ellos se agregan los medios dinámicos de entonación, gesto y mímica (Beinhauer 1991: 9).

Unos años más tarde, en 1977, Lorenzo Criado definió el español coloquial como:

> el conjunto de usos lingüísticos registrables entre dos o más hispanohablantes, conscientes de la competencia de su interlocutor o interlocutores, en una situación normal de la vida cotidiana, con utilización de los recursos paralingüísticos o extralingüísticos, aceptados y entendidos, pero no necesariamente compartidos, por la comunidad en que se producen (Lorenzo Criado 1977: 172, en Briz Gómez 2010: 28).

Así pues, Lorenzo Criado defiende que el español coloquial se da en forma de diálogo en una situación cotidiana entre dos o más hispanohablantes que comparten un mismo código lingüístico y extralingüístico que les permite entenderse. Este mismo autor propone unas constantes y unas variables. Las constantes, elementos que siempre van a estar presentes en el español coloquial, están determinadas por «la presencia física de uno o más interlocutores, con cuya atención, iniciativa o reactiva cuenta el hablante, y el marco espacial y temporal que sirve de referencia a toda la comunicación» (Lorenzo Criado 1977: 173, en Briz Gómez 2010: 28). Por otra parte, las variables a las que hace referencia Lorenzo Criado, que pueden estar presentes en mayor o menor

grado, son «la experiencia común, que varía según el grado de convivencia de los hablantes y que presenta implicaciones lingüístico-comunicativas (presencia de pronombres / proverbos con función anafórica, perspectiva de presente), su carácter deíctico, su egocentrismo, etc.» (Lorenzo Criado 1977: 173-175, en Briz Gómez 2010: 28).

En 1992 Ana María Vigara Tauste definió el español coloquial como «el empleo común que hacen de un determinado sistema lingüístico los hablantes de una determinada sociedad (la española) en sus actos cotidianos de comunicación» (Vigara Tauste 2005: 35). Asimismo, esta autora señala que:

> la conversación (o coloquio) no es, en suma, sino una forma de interacción verbal puntual, determinada por tres características que le son consustanciales: la *actualización oral*, su *inmediatez* y la *interdependencia dinámica de todos los elementos* en el proceso de comunicación (Vigara Tauste 2005: 38).

El problema que plantean las definiciones anteriores es, como señala Briz Gómez, que:

> a pesar de las novedades que tales aproximaciones presentan y de la exhaustividad en la descripción de los elementos que entran en juego en una interacción, dejan de caracterizar y reconocer el registro coloquial como tal y, en algún caso, favorecen la confusión entre un tipo de discurso, la conversación, y la modalidad de uso (coloquial) que en ésta puede emplearse (Briz Gómez 2010: 28).

De este modo, debemos buscar una definición en la que un nivel de habla como es el registro coloquial no se confunda con un tipo de discurso oral como la conversación.

García Rodríguez (2015: 2-3) define el registro coloquial como:

> propio del léxico, de las expresiones o del nivel de uso que se caracteriza por la inmediatez, la escasa o nula planificación de los mensajes que se producen y la cercanía en el trato de las personas que participan en la comunicación. Suele darse en situaciones distendidas, aunque no se descarta su presencia (limitada) en otros contextos. […] Podemos añadir que el discurso oral es el que más suele utilizarse cuando hacemos referencia a lo *coloquial*; sin embargo, también puede aparecer en textos escritos.

Así pues, debe quedar claro que registro coloquial y conversación no son sinónimos. Finalmente, no podemos pasar por alto la definición del registro coloquial que propone Briz Gómez (2010: 29-30). Este autor destaca que, cuando hablamos de registro coloquial, debemos tener en cuenta las siguientes ideas:

> - El español coloquial es un registro, nivel de habla, un uso determinado por la situación comunicativa, por las circunstancias de la comunicación; - No es dominio de una clase social, sino que, […] caracteriza las realizaciones de todos los hablantes de una lengua. Es cierto que es el único registro que dominan los hablantes de nivel sociocultural bajo, medio-bajo, pero en absoluto les es exclusivo; -No es uniforme, ya que varía según las características dialectales y

> sociolectales de los usuarios […]; -Refleja un sistema de expresión que, más que una simplificación del registro formal o del uso escrito, es la continuación y desarrollo del modo pragmático de la comunicación humana; -Además de ser oral y de que pueda reflejarse en manifestaciones en el texto escrito, está marcado con rasgos como el de la cotidianidad, informalidad y espontaneidad, entendido este último como ausencia de planificación; - Aparece en varios tipos de discurso, si bien es en la conversación, como uso más auténtico del lenguaje, donde también más auténticamente se manifiesta esta modalidad lingüística.

Desde que se comenzara a hablar sobre el registro coloquial, el término *coloquial* se ha visto envuelto en una destacable confusión terminológica, ya que se ha identificado con diversos conceptos como *jerga*, *habla popular*, *vulgar*, *conversacional*, etc. De este modo, a pesar de que en el registro coloquial podemos encontrar términos propios de los conceptos mencionados, no podemos pensar que todos estos conceptos son equivalentes y, por tanto, no podemos emplearlos como si fueran sinónimos. Las jergas o tecnolectos «son lenguajes de especialidad, diferentes terminologías empleadas por un grupo de personas […] por razones sociales, culturales, gremiales o profesionales» (Fernández Colomer y Albelda Marco 2008: 25). Ejemplos de jerga podría ser la jerga de los profesores o la jerga de los médicos. Por otra parte, el habla popular hace referencia a un nivel de la lengua (popular o bajo), mientras que, como hemos señalado anteriormente, el registro coloquial es un nivel de habla. De este modo, como señalan Fernández Colomer y Albelda Marco (2008), el habla popular hace referencia a un tipo de sociolecto, es la variedad lingüística empleada por los hablantes que poseen un nivel sociocultural bajo. Frente a esto, el registro coloquial es empleado por hablantes de cualquier nivel sociocultural (bajo - medio - alto). Por otra parte, señala Briz Gómez (2010: 26) que el término *vulgar* hace referencia a «ciertos usos incorrectos, anómalos o al margen de la *norma estándar* y de las *normas regionales*, resultantes de un nivel de lengua bajo». Por este motivo, no podemos emplear el término *vulgar* como equivalente a *coloquial*, ya que el español coloquial no es un uso incorrecto de la lengua española, sino «un uso socialmente aceptado en situaciones cotidianas de comunicación, no vinculado en exclusiva a un nivel de lengua determinado y en el que vulgarismos y dialectos aparecen en función de las características de los usuarios». Por último, ya se ha señalado en líneas anteriores que no podemos utilizar el término *conversacional* para referirnos al registro coloquial, ya que la conversación es una modalidad discursiva.

De este modo, debemos tener claras qué características definen al registro coloquial para evitar confundirlo con otros conceptos.

2.2.2. Manifestación del registro coloquial: canal oral y escrito

Como se ha señalado en líneas anteriores, una de las confusiones más expandidas sobre el registro coloquial es su identificación con el canal oral, concretamente con la conversación. En este apartado vamos a ver que este registro no solo se puede manifestar de forma oral, sino también a través del canal escrito.

Tradicionalmente se ha identificado el registro formal con la escritura y el informal con la oralidad, sin embargo, esta idea no es acertada. La oralidad y la escritura son canales de comunicación que, como señalan Fernández Colomer y Albelda Marco (2008: 16), «se encuentran tan próximos que se considera que las diferencias entre ellos solo son graduables». Así pues, como destaca Briz Gómez (2010: 18):

> admitir una serie de diferencias polares entre una transmisión oral y una transmisión escrita, es decir, entre la vocalidad o producción y recepción de un mensaje por el canal fónico y la producida u obtenida por el canal gráfico, respecto a la planificación a que pueden estar sometidos, en cuanto al tiempo de ejecución de los mismos, etc., no significa afirmar que entre el discurso oral y el discurso escrito existe una oposición tajante.

Fernández Colomer y Albelda Marco (2008: 16) señalan que las principales características de la oralidad son «el canal fónico, la inmediatez comunicativa, la espontaneidad, la fugacidad, la dependencia respecto a un espacio, a un tiempo y a un contexto concretos». Por otra parte, estas mismas autoras indican que los rasgos de la escritura son: «canal gráfico, distancia comunicativa, planificación, permanencia, no dependencia a un espacio, tiempo y contexto concretos». Como se puede observar, estas definiciones no reflejan la idea de que el registro coloquial se manifieste únicamente de forma oral ni que el formal se dé solo a través de la escritura. Esto se debe, como se acaba de señalar, a que oral y escrito son canales de expresión y, a pesar de que no podemos negar que «existe una tendencia a que lo escrito sea más formal y lo oral más informal», ambos registros se pueden manifestar tanto a través de la oralidad como de la escritura. También habla de este aspecto Gaviño Rodríguez (2008: 21) cuando señala que:

> no hay ningún obstáculo para que tanto un registro formal como uno informal puedan presentarse en las lenguas como usos manifestables tanto en el canal oral como en el escrito. Así, pues, la vinculación de la informalidad con el habla y la formalidad con la escritura es un prejuicio del que hay que deshacerse rápidamente si queremos tener una visión real de la manifestación coloquial.

Ejemplos de manifestaciones escritas formales son los textos académicos, las herencias, las cartas de motivación o los exámenes. Por otra parte, entre las muestras del registro formal en el canal oral están los discursos de los políticos, los debates, las

entrevistas, las ponencias académicas, los juicios, etc. Por lo que respecta a lo oral informal, la manifestación prototípica es la conversación coloquial, aunque también aparece en retransmisiones de deportes, tertulias televisivas, películas, series, etc. Por último, como muestras de lo oral escrito tenemos los chats, las cartas familiares, las notas personales o las postales. Así pues, de la combinación de los registros y de los canales surgen cuatro posibilidades: lo formal escrito, lo formal oral, lo informal escrito y lo informal oral. De este modo, como se ha destacado en líneas anteriores, «los registros son independientes de su canal de expresión» (Fernández Colomer y Albelda Marco 2008: 20).

Otro aspecto que podemos destacar es que en muchas ocasiones estas realizaciones no se producen de forma natural y surgen de este modo:

> imitaciones intencionadas de estos registros o tentativas fallidas por expresarse en un registro que no se domina. Así, en muchas obras literarias se reproducen diálogos o descripciones en tono informal con una finalidad estilística o humorística. Del mismo modo, podemos apreciar un intento de lograr un registro formal, por ejemplo, en una instancia a un organismo redactada por una persona con un nivel de lengua bajo (Fernández Colomer y Albelda Marco 2008: 19).

Esta idea se vincula con lo que se dijo al principio del trabajo, y es que el nivel de lengua de cada individuo determinará la capacidad de cada hablante para emplear un registro u otro dependiendo de las circunstancias en las que se encuentre.

A propósito de la escala gradual que se ha señalado anteriormente relacionada con la combinación de los registros y los canales de comunicación (formal escrito, formal oral, informal escrito e informal oral), Llamas Saíz (2005: 403) en su artículo «Discurso oral y discurso escrito: una propuesta para enseñar sus peculiaridades lingüísticas en el aula de ELE» realiza una clasificación muy interesante en la que vincula los parámetros que, según ella, «miden las condiciones de comunicación y que pueden servir para caracterizar los extremos de la oralidad y la escritura así como todas las graduaciones intermedias» con las características lingüísticas, paralingüísticas y textuales de los discursos orales y escritos. Para entender la clasificación, señala que:

> la presencia o ausencia de cada uno de los factores se indica con el signo (+) o (-) respectivamente. Como puede verse, están caracterizados los dos extremos: lo oral coloquial (tomando la conversación como su modalidad prototípica) y lo escrito formal (tomando como modalidad prototípica la prosa expositiva), pero téngase en cuenta que pueden darse casos intermedios en los que un factor propio del discurso oral esté presente en un discurso escrito o viceversa. Evidentemente, el presente cuadro no persigue la exhaustividad sino que se ofrece a modo de propuesta para ejemplificar la estrecha relación entre los parámetros comunicativos y las propiedades lingüísticas de los discursos (2005: 406).

La clasificación es la siguiente:

Oral	Escrito
Espontaneidad	
+ Desorganización de las partes	- Organización de las partes
Ausencia de conectores que articulen las partes. Cambios frecuentes de tema. Anacolutos. Presencia de rodeos explicativos, reelaboraciones (*digo*, *bueno*, *o sea*, etc.), autocorrecciones (que pueden afectar al léxico y a la gramática). Alto grado de redundancia, repeticiones literales. Faltas de concordancia. Ausencia de marcas gramaticales (por ejemplo, preposiciones). Sencillez en la construcción de las oraciones: falta de trabazón sintáctica (dominio de coordinación y yuxtaposición, oraciones breves, voz activa). Léxico común, poco intenso semánticamente.	Presencia de conectores que señalan el orden de las partes y su relación lógica. Los cambios de tema son menos frecuentes y han de señalarse. Construcción correcta de la frase. Ausencia de autocorrecciones. Ausencia de repeticiones literales, redundancias, etc. Ausencia de errores de concordancia. Complejidad en la construcción de las oraciones: fuerte trabazón sintáctica (dominio de la subordinación). Léxico apropiado, preciso y adecuado.
Copresencia de los interlocutores	
Referencia a los elementos de la realidad mediante deícticos del tipo *aquí*, *allí*, *entonces*, etc. Se corrige, se matiza, se aclara lo dicho, puesto que el emisor puede reaccionar ante la actitud del receptor. Uso de gestos que acompañan o sustituyen a la comunicación verbal.	Las marcas deícticas han de tener una referencia clara y explícita en el texto. No se puede corregir lo escrito en función de nuestro interlocutor. El lector solamente comprenderá el texto en función de la palabra.
Conocimiento mutuo de los interlocutores y saber compartido	
Elipsis. Implicaturas. Ironía.	Necesidad de que aparezca explícitamente todo o casi todo lo que quiere comunicarse para evitar malentendidos.
Participación emocional	
Entonación expresiva, tendencia a la intensificación, a la exageración (hipérboles, sufijos aumentativos, exclamaciones, fraseología, etc.), a la redundancia con fines expresivos. Presencia de relatos. Estilo directo. Orden de palabras marcado. Referencia a la primera persona: el YO como centro. Léxico valorativo.	Ausencia de marcas expresivas. Ausencia de relatos. Ausencia de estilo directo. Estructuras impersonales: *pasiva-refleja*, *terceras personas*, etc.
Dialoguicidad	
Presencia del TÚ. Abundancia de referencias a la segunda persona. Frecuencia de modalidades apelativas (interrogaciones, imperativos). Estrategias para enfatizar o atenuar lo dicho.	Ausencia de referencias a la segunda persona. Ausencia de modalidades apelativas.
Cooperación	
Manifestación del acuerdo (*bien*, *vale*, *claro*), de la mera recepción (*sí*, *sí*; *ya*, *ya*). Se ayuda al interlocutor a encontrar la expresión justa.	Quien escribe no cuenta con la ayuda del interlocutor para ir construyendo su discurso.
Finalidad interpersonal	
Menor coherencia. Reguladores fáticos: *¿no?*, *¿verdad?*, *sí*, *ya*, *claro*, *de acuerdo*, *mira*, *fíjate*, etc.	Mayor coherencia. Ausencia de reguladores fáticos.
Cotidianidad	
Reducción y selección del léxico común. Empleo de unidades polisémicas.	Selección de un léxico preciso. No aparecen expresiones propias del registro

Expresiones coloquiales.	coloquial.
Relación de igualdad social y/o funcional entre los interlocutores	
Registro informal.	Registro formal.

(Llamas Saíz 2005: 406-408).

De este modo, a través de esta clasificación se pueden observar los rasgos que caracterizan a las manifestaciones prototípicas del canal oral y del escrito (lo oral coloquial y lo escrito formal). Sin embargo, como la propia autora señala y como se ha comentado a lo largo de este apartado, hay que tener en cuenta que, en muchas ocasiones, rasgos propios del discurso oral aparecerán en el discurso escrito y viceversa (oral formal y escrito coloquial).

2.2.2.1. La conversación coloquial

Como se ha comentado en diversas ocasiones, la conversación coloquial es la modalidad discursiva en la que más frecuentemente se manifiesta el registro coloquial, es la manifestación más prototípica de lo oral coloquial. Así pues, se hace necesario comentar de forma breve cuáles son sus características principales.

En primer lugar, como se señaló en puntos anteriores, no debemos confundir el término *conversacional* con el registro coloquial, ya que la conversación es una modalidad discursiva, mientras que lo coloquial es un tipo de registro.

Briz Gómez (2010) señala que la conversación se caracteriza por ser una interlocución en presencia, es decir, se da normalmente cara a cara. Además, es inmediata, actual, puesto que se realiza en el aquí y ahora. Por otra parte, los interlocutores intervienen de forma libre, ya que la toma de turno no está predeterminada, también es dinámica, puesto que hay alternancia de turnos inmediata y es cooperativa en relación con los temas que se tratan y las intervenciones de los hablantes. La conversación coloquial se caracteriza, además de por estos aspectos, por una serie de rasgos primarios y de rasgos coloquializadores propuestos por Briz Gómez y el Grupo Val.Es.Co. Entre los rasgos primarios se encuentran la ausencia de planificación, es decir, la conversación coloquial se desarrolla de forma espontánea. Por otra parte, la conversación coloquial tiene, normalmente, un propósito interpersonal, es decir, la finalidad es la comunicación socializadora y el tono empleado es el informal. En cuanto a los rasgos coloquializadores o situacionales, la relación entre los interlocutores es de igualdad social o funcional. El segundo rasgo tiene que ver con la

relación vivencial de proximidad, los interlocutores poseen conocimiento mutuo y experiencia común compartida. Por otra parte, el marco de interacción es no marcado, es decir, la conversación coloquial se suele dar en espacios cotidianos para los interlocutores y, por último, la temática tratada normalmente no es especializada.

Asimismo, Briz Gómez (2010: 33) distingue entre conversaciones coloquiales prototípicas y conversaciones coloquiales periféricas. Así pues señala que:

> una conversación no preparada, con fines interpersonales, informal, que tiene lugar en un marco de interacción familiar, entre iguales (sociales o funcionales) que comparten experiencias comunes y en la que se habla de temas cotidianos, es coloquial prototípica. Si hay ausencia de alguno de estos cuatro últimos rasgos, si bien neutralizada por otro(s), la conversación se considera coloquial periférica.

De este modo, un ejemplo de conversación coloquial prototípica podría ser una conversación entre dos amigos que se encuentran en un bar. Por otra parte, un ejemplo de conversación coloquial periférica podría ser la de un recepcionista de un hotel y la del encargado de la limpieza, ya que «si bien se aparta del prototipo, dada la ausencia en este caso de la relación de igualdad, puede ser coloquial si uno o varios de los rasgos coloquializadores son capaces de nivelar o neutralizar dicha ausencia» (Briz Gómez 2010: 33).

Por último, Fernández Colomer y Albelda Marco (2008: 22) hablan de la importancia que posee llevar al aula de ELE la enseñanza de la conversación coloquial, ya que, como señalan «la conversación coloquial es la forma básica de comunicación social». Asimismo, defienden que:

> deriva de manera natural del modo pragmático de comunicación humana y social que se adquiere progresivamente por el simple contacto lingüístico entre las personas. No requiere de un proceso formal y sistemático de enseñanza/aprendizaje cuando la persona se desenvuelve en un preciso contexto lingüístico y cultural. De ahí que cuando una lengua es aprendida secundariamente y de forma ajena al contexto lingüístico en que se habla, deban enseñarse explícitamente los rasgos discursivos y las constantes que caracterizan dicha conversación coloquial. Los aprendices de segundas lenguas que se encuentran inmersos en contextos de habla de la LE adquieren algunos de estos comportamientos lingüísticos de forma natural. […] Sea cual sea la ubicación geográfica del estudiante, conviene siempre instruirles en estos aspectos para ayudarles a adquirir una mayor competencia del idioma y acompañarles en su aprendizaje natural de este.

2.2.3. Rasgos lingüísticos del registro coloquial

En el apartado «2.1. Tipos de registro», se señalaron los rasgos situacionales y primarios que caracterizan al registro coloquial. Asimismo, en el apartado anterior se ha añadido la clasificación de Llamas Saíz de las características lingüísticas,

paralingüísticas y textuales más destacables de los discursos orales y escritos. A continuación, se van a destacar algunos de los rasgos lingüísticos clasificados por niveles más característicos del registro coloquial.

Por lo que respecta al nivel fonético-fonológico, García Rodríguez (2015: 5) señala que uno de los factores más relevantes es la entonación, y es que, «el modo en que nos expresamos puede variar el significado de los mensajes que producimos». Por otra parte, un segundo rasgo que debemos destacar de este nivel son los alargamientos fónicos, que según el mismo autor «se utilizan para aumentar la carga significativa de una palabra, disminuir el valor negativo de los mensajes y expresar asombro (un ejemplo sería: *¿cómooo?*, cuándo nos comunican una noticia que nos produce asombro)» (García Rodríguez 2015: 17). Estos alargamientos vocálicos y consonánticos sirven también como apoyo para pensar lo que se va a decir a continuación, por ejemplo *mm*. Asimismo, otros rasgos que caracterizan al registro coloquial y que se incluyen en este nivel son las vacilaciones fonéticas, las pérdidas y las adiciones de sonidos, fenómenos que surgen como consecuencia de la relajación articulatoria. Podríamos poner como ejemplo la pérdida de la "d" intervocálica en participios como *lava(d)o*. También son características del registro coloquial la supresión de sílabas en palabras como *pa(ra)*, las abreviaciones, como por ejemplo *bici* de *bicicleta*, *peli* de *película* o *boli* de *bolígrafo* y las monoptongaciones como *pos* de *pues*. Un último rasgo que no podemos pasar por alto es la frecuente presencia de una pronunciación marcada o enfática en muchas conversaciones coloquiales. Estas pronunciaciones, según señala Briz Gómez (2010: 50), «añaden información. Así, sílabas, palabras, enunciados enteros se ven acompañados de marcas suprasegmentales que actúan de refuerzos argumentativos, refuerzos intensificadores de actitud o de lo dicho», por ejemplo: *era TONTO*.

En segundo lugar, dentro del nivel morfosintáctico, Briz Gómez (2010: 50-52) incluye los conectores pragmáticos, los intensificadores, los atenuantes, los deícticos y las relaciones temporales y aspectuales. Por lo que respecta a los conectores pragmáticos, señala que «se trata de fórmulas que vinculan semántica y pragmáticamente el antes con el después, lo dicho con lo que se sigue diciendo o se va decir». Algunos ejemplos de conectores pragmáticos son: *es que*, *pero*, *sin embargo*, *así pues*, *con que*, *bueno*, etc. Por otra parte, señala que también hay marcadores que «controlan y regulan el contacto», por ejemplo *¿eh?*, *¿sabes?*, *¿verdad?*, etc., a estos

marcadores, Fernández Colomer y Albelda Marco (2008) los denominan apéndices interrogativos o fático-apelativos. Por lo que respecta a los intensificadores, Briz Gómez (2010: 53) los define como «estrategias retóricas de dar (a entender) más de lo que realmente se dice, de manipular realzando los enunciados con finalidades diferentes». En cuanto al uso de atenuantes en la conversación coloquial, señala Briz Gómez (2010: 55) que «es, antes que norma de conducta social (cortesía), una estrategia conversacional vinculada a la relación interlocutiva, que mitiga la fuerza ilocutiva de una acción o la fuerza significativa de una palabra, de una expresión». Elementos de intensificación y de atenuación pueden ser los términos formados con sufijos despectivos, diminutivos o aumentativos, como *calorcito*, *feíllo*, etc. Por otra parte, Fernández Colomer y Albelda Marco (2008) incluyen en este nivel la presencia de exclamaciones con valores expresivos como *¡Madre mía!* en el registro coloquial. Asimismo, estas autoras y García Rodríguez señalan que el orden de los elementos que constituyen las oraciones se puede alterar «para remarcar u otorgar más importancia a un elemento que a otro (*Eso no lo veo yo muy fiable*)» (García Rodríguez 2015: 17). Por último, este autor incluye como otro de los rasgos propios del registro coloquial «la elisión de algunos elementos en los enunciados, así como las oraciones inacabadas, [que] no impiden la comprensión de los mensajes emitidos, ya que el contexto u otros factores (entonación, gesticulación, etc.) mantienen el entendimiento completo».

En cuanto al nivel léxico-semántico, Briz Gómez (2010) y García Rodríguez (2015) hablan de la existencia de un léxico argótico propio del registro informal formado por términos como *enrrollarse*, *bocata*, *guay*, *finde*, etc. También se habla en este nivel del uso de frecuencias léxicas, que tiene que ver con el empleo de unos términos en detrimento de otros, como por ejemplo *sitio* por *lugar*, *dejar* por *permitir* o *hacer* por *realizar*. Asimismo, es propio de este registro el empleo de refranes, metáforas cotidianas como *ser un perro*, y unidades fraseológicas como las locuciones *pagar el pato*, *hecho y derecho* o *a cien por hora*. Además, son muy comunes los acortamientos léxicos como *bici* de *bicicleta*, el empleo de proformas, «palabras comodín con sobrecarga semántica, que por su valor abstracto y/o por su referencia contextual sirven para aludir a otros términos, expresiones o enunciados más específicos» (Fernández Colomer y Albelda Marco 2008: 78), como por ejemplo *cosa*, *hacer*, *tener*, etc. y, en ocasiones, la presencia de tacos.

Finalmente, García Rodríguez (2015: 18) incluye el nivel pragmático-discursivo y dentro de este señala, en primer lugar, los constantes solapamientos en los turnos de habla que se dan en las conversaciones. Por otra parte, habla también de un aspecto que se ha comentado en líneas anteriores, la importancia que posee la entonación para interpretar los mensajes de forma adecuada. Asimismo, defiende que en las conversaciones coloquiales, «la gesticulación es abundante y aporta información adicional, incluso más relevante que el propio significado de las palabras (como por ejemplo fruncir el ceño cuando lo que nos están comunicando nos parece extraño)». Los signos no verbales pueden ser gestuales y paralingüísticos. Dentro de los gestuales, Fernández Colomer y Albelda Marco (2008) hablan de los faciales y los movimientos corporales. Por otra parte, entre los signos paralingüísticos se encuentran los vocálicos, como *¡ay!*, los consonánticos, como *mm*, los combinados, como por ejemplo *uff*, y los onomatopéyicos, como *buaa*. Finalmente, García Rodríguez (2015) destaca el empleo de fórmulas de cortesía para minimizar una orden, atenuar una ofensa, etcétera.

Cabe destacar que la recopilación de los rasgos lingüísticos organizados por niveles que caracterizan al español coloquial que se ha realizado en este apartado no es una descripción exhaustiva y cerrada de las características lingüísticas del español coloquial, sino una enumeración de las regularidades lingüísticas que la crítica ha señalado como más relevantes de este registro.

3. EL REGISTRO COLOQUIAL EN ELE

En los puntos que conforman este apartado, se van a analizar diversos aspectos relacionados con el registro coloquial en el mundo de ELE. Concretamente, vamos a tratar de señalar qué referencias aparecen en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* y en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* sobre el registro estudiado. Asimismo, se intentará señalar qué razones han dado algunos estudiosos para trabajar en el aula de ELE con el registro coloquial e intentaremos, de este modo, explicar por qué es importante introducirlo en los cursos de español. También comentaremos cuándo señalan las obras antes mencionadas y algunos de los encargados del estudio del registro coloquial en ELE que hay que introducir el estudio de este registro en el aula. Y por último, trataremos de señalar qué y cómo se puede enseñar y qué materiales se pueden emplear para que el proceso de enseñanza/aprendizaje del registro coloquial resulte exitoso.

3.1. El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*[1] (2002) y el registro coloquial

Si analizamos el *MCER*, podemos observar que las diferencias de registro se recogen en la competencia sociolingüística. Esta competencia es una de las tres que constituyen las competencias comunicativas de la lengua de las que habla el *MCER* (competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas).

La competencia sociolingüística «comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua» (Consejo de Europa 2002: 116-119). Dentro de esta competencia, encontramos los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de sabiduría popular, las diferencias de registro y el dialecto y acento. Por lo que respecta a las diferencias de registro, el apartado comienza con la definición del término *registro*. A este respecto, se señala que dicho término «se utiliza para referirse a las diferencias sistemáticas existentes entre las variedades de la lengua utilizadas en distintos contextos» y se diferencia el solemne, el formal, el neutral, el informal, el familiar y el íntimo.

[1] En adelante *MCER*.

Asimismo, se hace referencia que hasta el nivel B1 lo apropiado es enseñar «un registro relativamente neutral», mientras que en los niveles superiores (B2, C1 y C2) pueden introducirse registros más formales o más corrientes. Así pues, por lo que respecta a la escala de descriptores que aparece en la competencia sociolingüística, los autores del *MCER* señalan que:

> la parte inferior de la escala comprende sólo marcadores de relaciones sociales y normas de cortesía. Desde el nivel B2, se ve que los usuarios son capaces de expresarse adecuadamente en una lengua que es sociolingüísticamente apropiada a las situaciones y a las personas implicadas, y comienzan a adquirir la capacidad de abordar la variedad del habla, además de un grado mayor de control sobre el registro y los modismos.

De este modo, si observamos la escala de descriptores podemos ver que en el nivel B1, el aprendiz «sabe llevar a cabo una gran diversidad de funciones lingüísticas, utilizando los exponentes más habituales de esas funciones en un registro neutro». Sin embargo, en el nivel B2 ya es capaz de seguir «con cierto esfuerzo el ritmo de los debates, e interviene en ellos aunque se hable con rapidez y de forma coloquial». Asimismo, en el nivel C1 «reconoce una gran diversidad de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro; sin embargo, puede que necesite confirmar detalles esporádicos, sobre todo, si el acento es desconocido». Además, en este nivel «comprende las películas que emplean un grado considerable de argot y de uso idiomático». Finalmente, en el nivel C2 tiene, entre otras cosas, «un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales, y sabe apreciar los niveles connotativos del significado».

Así pues, según el *MCER*, es en los niveles superiores (C1 y C2) cuando los aprendices de lenguas extranjeras adquieren los conocimientos necesarios para poder emplear y reconocer el registro coloquial de forma adecuada. Sin embargo, comenzarán a aproximarse a este registro a partir del B2.

3.2. El *Plan curricular del Instituto Cervantes*[2] (2006) y el registro coloquial

En la introducción de los «Objetivos generales» del *PCIC* se habla de tres dimensiones desde la perspectiva del aprendiente de la lengua: el alumno como agente social, el alumno como hablante intercultural y el alumno como aprendiente autónomo. En primer lugar, se señala que el alumno como agente social «ha de conocer los

[2] En adelante *PCIC*.

elementos que constituyen el sistema de la lengua y ser capaz de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación que se dan en la interacción social» (Instituto Cervantes 2006 III: 14). Por lo que respecta al alumno como hablante intercultural, «ha de ser capaz de identificar aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes». Por último, el alumno como aprendiente autónomo, «ha de hacerse gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento del español más allá del propio currículo, en un proceso que pueda prolongarse a lo largo de toda la vida».

Es en la dimensión de agente social donde vamos a encontrar referencias al registro coloquial. En esta dimensión, «se describen en total tres objetivos, el primero relacionado con las transacciones, el segundo con las interacciones sociales y el tercero con los textos que el alumno procesa en un sentido amplio» (Instituto Cervantes 2006 III: 18).

En cuanto a la relación de objetivos de los niveles, debemos destacar que en la de los niveles A1 y A2 no encontramos referencia alguna al registro coloquial. Frente a esto, en la relación de objetivos de los niveles B1 y B2 sí aparecen diversas alusiones a este registro que aumentan en la relación de los objetivos de los niveles C1 y C2. De este modo, por lo que respecta al objetivo de llevar a cabo transacciones habituales y corrientes en la vida cotidiana, en el nivel B1 se dice que cuando los aprendices alcanzan este nivel «se comunican adecuadamente en un registro neutro, aunque con suficiente flexibilidad como para adaptarse a diferentes situaciones» (Instituto Cervantes 2006 II: 20). Por otra parte, en el nivel B2 se señala que los alumnos «consideran el efecto que producen sus comentarios y tienen en cuenta tanto la situación de comunicación como a sus interlocutores para adaptar el registro y el nivel de formalidad a las distintas circunstancias». Asimismo, los alumnos que alcanzan un nivel C1 «disponen de un repertorio de recursos lingüísticos y no lingüísticos lo suficientemente amplio y rico como para comunicarse con fluidez y naturalidad, casi sin esfuerzo» (Instituto Cervantes 2006 III: 20), también «cuentan con un repertorio léxico extenso y preciso que les permite expresar matices de significado eliminando ambigüedades y confusiones». Además, «utilizan el registro adecuado a cada tipo de situación y se desenvuelven de forma coherente y consistente en distintos registros». Por último, los estudiantes que alcanzan un nivel C2 «disponen de recursos lingüísticos y no

lingüísticos, así como de conocimientos declarativos suficientes como para hacer frente a todo tipo de situaciones, incluso imprevistas, y a las complicaciones en las que se puedan ver envueltos», «se expresan con precisión, propiedad y facilidad en el uso de la lengua y son capaces de transmitir matices sutiles de significado» y «se desenvuelven sin problemas en distintos registros y tienen un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales».

En segundo lugar, por lo que respecta al objetivo de participar en interacciones sociales dentro de la comunicad social, laboral o académica en la que se integre, los alumnos que alcanzan un nivel B1 «tienen suficientes recursos lingüísticos y no lingüísticos como para desenvolverse y comportarse adecuadamente en las situaciones sociales en las que participen» (Instituto Cervantes 2006 II: 21) Por su parte, los estudiantes que obtienen el nivel B2 «disponen de recursos lingüísticos y no lingüísticos que les capacitan para desenvolverse en interacciones sociales sin grandes dificultades». Por otra parte, los aprendices que alcanzan un nivel C1:

> son capaces de adaptarse con precisión al contexto, a las intenciones y a los interlocutores. Reconocen registros; son capaces de captar el sentido implícito de lo que oyen o leen, puesto que comprenden la carga connotativa de modismos, frases hechas y expresiones coloquiales, aunque puede que necesiten confirmar detalles, sobre todo si el acento es desconocido (Instituto Cervantes 2006 III: 21).

Por su parte, los estudiantes que alcanzan el nivel C2 «tienen un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales y saben apreciar los niveles connotativos del significado», «son conscientes de las implicaciones de carácter sociolingüístico y sociocultural en el uso de la lengua por parte de los hablantes nativos y saben reaccionar en consecuencia» y «conversan cómoda y adecuadamente en todo tipo de situaciones de la vida social y personal».

En tercer lugar, por lo que respecta al objetivo de desenvolverse con textos orales y escritos sobre temas relacionados con sus intereses, con sus gustos y preferencias y con su campo de especialidad, podemos destacar que los alumnos que alcanzan un nivel B1 «son capaces de enfrentarse a textos auténticos producidos por hablantes nativos, en un nivel de lengua estándar» (Instituto Cervantes 2006 II: 23). Por su parte, los estudiantes que alcanzan un nivel B2, «son capaces de procesar textos que pueden estar enunciados en cualquier tipo de habla», aunque «pueden ver limitada la capacidad de procesamiento por el ruido excesivo de fondo, una estructuración inadecuada del discurso o un uso idiomático de la lengua». Asimismo, «comprenden

películas y obras de teatro siempre que se emplee el registro de lengua estándar». Por otra parte, los estudiantes que alcanzan un nivel C1:

> son capaces de reconocer una amplia gama de expresiones idiomáticas y coloquiales y de apreciar cambios de registro, lo cual les permite asistir a conversaciones de terceras personas y comprender películas y obras de teatro, identificando pormenores, sutilezas, actitudes y relaciones implícitas entre los hablantes (Instituto Cervantes 2006 III: 23).

Por último, los aprendices que alcanzan un nivel C2 «pueden enfrentarse a cualquier tipo de texto, transmitido oralmente o por escrito, recibido de forma directa o retransmitido», también «pueden comprender cualquier tipo de habla, incluso a la velocidad rápida propia de los hablantes nativos, tanto en conversaciones cara a cara como en discursos retransmitidos», «comprenden conferencias y presentaciones especializadas aunque contengan un alto grado de coloquialismos, regionalismos o terminología poco habitual», y, por último, podemos destacar que:

> en cuanto a la lengua escrita, comprenden e interpretan de forma crítica prácticamente cualquier tipo de texto, incluidos los abstractos y de estructura compleja o textos literarios y no literarios con muchos coloquialismos. Aprecian distinciones sutiles de estilo y significado, tanto implícito como explícito (Instituto Cervantes 2006 III: 23).

De este modo, a pesar de que según esta obra se puede introducir el registro coloquial en el nivel B1, observamos que no es hasta el nivel B2 y, sobre todo, hasta los niveles C1 y C2 cuando los aprendices adquieren un buen dominio de dicho registro.

Por otra parte, debemos destacar que también se hace referencia a la variedad diafásica en otros apartados del *PCIC*, por ejemplo en la introducción del apartado de «Funciones». Concretamente, lo que se menciona en este punto es que:

> La mayor parte de los exponentes responden a muestras de lengua oral y se ha optado por un registro neutro o estándar hasta B1 (con el fin de facilitar su uso en contextos de comunicación diversos). La presentación de las marcas de registro (coloquial, formal) se inicia en B2 y es abundante en C1 y C2. De hecho, en lo que respecta al *tenor* (grado de formalidad en los tratamientos, cambios de código, etc.), la selección de los exponentes se encuentra determinada a partir de B2. De este nivel en adelante, se entiende que el inventario debe proporcionar los recursos que el alumno precisa para desenvolverse en los diferentes contextos que se describen en los objetivos generales de los Niveles de referencia para el español. El resto de los rasgos del contexto que define el registro, esto es, el *campo* (léxico específico de acuerdo con el tema tratado y la esfera de actividad en que tenga lugar la interacción) y el *modo* (mayor o menor grado de planificación del discurso según el canal —oral o escrito— utilizado), se toman como bases determinantes para la selección y presentación de los exponentes en los niveles C1 y C2, especialmente en este último (Instituto Cervantes 2006 III: 171).

Asimismo, a través de las siguientes líneas vemos que también se hace referencia a la importancia de llevar al aula las estrategias conversacionales y las convenciones que rigen los intercambios comunicativos, tanto formales como informales:

> A partir del nivel C1 se parte de la idea de que el alumno ha de ser capaz de desenvolverse tanto en contextos en los que se emplea un grado de formalidad menor —mayor relación de proximidad entre los participantes, menor grado de planificación, mayor afinidad interpersonal, mayor saber compartido, etc.—, lo que implica un mayor dominio de estrategias conversacionales relacionadas con la cortesía verbal (recursos de intensificación, atenuación, etc.), como en contextos que requieren un grado de formalidad mayor —menor relación de proximidad, menor saber compartido, menor cotidianeidad, mayor grado de planificación—, lo que exige el conocimiento de las convenciones por las que se rige el intercambio comunicativo y de los saberes compartidos entre los miembros de la comunidad discursiva, y, en definitiva, un alto grado de desarrollo de la competencia funcional. En todo caso, a partir del nivel B2 se inicia la presentación de exponentes que incluyen expresiones idiomáticas y frases hechas (Instituto Cervantes 2006 III: 172).

Por otra parte, se habla de la adecuación al contexto comunicativo en la introducción del apartado de «Tácticas y estrategias pragmáticas». Una de las ideas principales que aparecen en este punto es que:

> aprender a usar una lengua extranjera supone aprender a categorizar e interpretar las situaciones y las relaciones sociales tal y como las categorizan e interpretan los hablantes nativos; implica también aprender a interactuar de manera adecuada en función del contexto y del interlocutor, de acuerdo con esquemas de actuación y recursos propios de la comunidad de hablantes a la que se accede (Instituto Cervantes 2006 III: 262).

De este modo, y como veremos más adelante, no es suficiente con llevar la variedad estándar al aula de ELE si queremos que los aprendices logren adecuarse y emplear la lengua de forma adecuada en todos los contextos en los que se puedan encontrar.

3.3. ¿Por qué enseñar el registro coloquial en la clase de ELE?

Según el *Diccionario de términos clave de ELE*, se conoce como competencia comunicativa:

> la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en que tiene lugar la comunicación (Martín Peris 2008).

Por otro lado, como se observa en las siguientes líneas, también se hace referencia a la competencia comunicativa en el *MCER*:

> la competencia comunicativa comprende varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. […] Las competencias lingüísticas incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones. […] Las competencias sociolingüísticas se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. […] El componente sociolingüístico afecta considerablemente a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas,

> aunque puede que los integrantes a menudo no sean conscientes de su influencia. Las competencias pragmáticas tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. También tienen que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia (Consejo de Europa 2002: 13-14).

De este modo, si se tiene en cuenta a qué hace referencia la competencia comunicativa, es posible deducir que para lograr que nuestros estudiantes se conviertan en hablantes competentes no basta con llevar al aula únicamente contenido gramatical, así como tampoco es suficiente con llevar un único registro, sino que es tarea obligatoria del docente hacer conscientes a los estudiantes de los diferentes usos que pueden hacer de la lengua dependiendo de las circunstancias en las que se encuentren. Para alcanzar este objetivo consideramos que es necesario enseñar, además de otros contenidos, el registro coloquial.

Son diversos los autores que han hablado sobre la importancia de llevar al aula de ELE este registro.

Briz Gómez (2002: 18) defiende que «el dominio de una lengua se manifiesta también en la correcta adecuación del uso con la situación y con el entorno comunicativo». Por otra parte, Laguna Campos y Porroche Ballesteros (2006: 692) defienden que el dominio de una lengua extranjera

> implica, por lo menos, el aprendizaje de la variedad coloquial, entre otras razones, porque, frente a los dialectos y sociolectos que dependen de las características propias del usuario, los registros vienen determinados por la situación de uso, por el contexto comunicativo, y son utilizados, por lo tanto, por todos los hablantes nativos en mayor o menor medida, dependiendo de la competencia lingüística que hayan llegado a adquirir.

Asimismo, Fernández Colomer y Albelda Marco (2008: 41) defienden que «la inclusión del registro informal en los contenidos de la enseñanza de la lengua extranjera proporciona un aprendizaje de la lengua más rico y amplio». Además, defienden que, a través de la enseñanza/aprendizaje de los registros formal e informal, «el aprendiz adquiere un dominio de las distintas variedades de la lengua para que en la vida real tenga la posibilidad de elegir la más conveniente, sin encontrarse sujeto a la única variedad que conoce».

De este modo, una idea queda clara y es que, como hemos señalado anteriormente, para crear alumnos competentes que sean capaces de comunicarse de forma cómoda y segura con nativos en cualquier situación comunicativa, debemos conseguir que nuestros estudiantes logren dominar las distintas variedades diafásicas y

sean capaces de emplear la lengua de forma adecuada en los distintos contextos comunicativos en los que se puedan ver envueltos. Así pues, como señalan Fernández Colomer y Albelda Marco (2008: 38) «la enseñanza y el aprendizaje de la lengua resultarían incompletos si no se trabajara con uno de los dos registros, formal e informal, y más aún, si se omitiera este último, por ser la variedad de uso más frecuente».

3.4. ¿Cuándo enseñar el registro coloquial en clase de ELE?

En qué momento introducir el registro coloquial en clase de ELE es otro de los temas sobre los que la crítica ha reflexionado no en pocas ocasiones. Como vimos en apartados anteriores, el *MCER* opta por llevar al aula «un registro relativamente neutral» (Consejo de Europa 2002: 117) hasta el nivel B1 e introducir otros registros en los niveles B2, C1 y C2. Así pues, mientras que un estudiante de nivel B2 «sabe llevar a cabo una gran diversidad de funciones lingüísticas, utilizando los exponentes más habituales de esas funciones en un registro neutro» (Consejo de Europa 2002: 119), otro de nivel B2 ya es capaz de seguir «con cierto esfuerzo el ritmo de los debates, e interviene en ellos aunque se hable con rapidez y de forma coloquial». Sin embargo, el *MCER* defiende que es a partir del C1 cuando el alumno reconoce «una gran diversidad de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro; sin embargo, puede que necesite confirmar detalles esporádicos, sobre todo, si el acento es desconocido». Aun así, no será hasta el nivel C2 cuando adquiera «un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales».

Por su parte, el *PCIC* difiere un poco del *MCER* cuando señala que los aprendices que adquieren un nivel B1 «se comunican adecuadamente en un registro neutro, aunque con suficiente flexibilidad como para adaptarse a diferentes situaciones» (Instituto Cervantes 2006 II: 20), ya que el *MCER* no habla de adaptación a distintos contextos comunicativos en este nivel. Como se señaló en apartados anteriores, según el *PCIC*, los estudiantes de B2 «consideran el efecto que producen sus comentarios y tienen en cuenta tanto la situación de comunicación como a sus interlocutores para adaptar el registro y el nivel de formalidad a las distintas circunstancias». Por otra parte, los de nivel C1 «utilizan el registro adecuado a cada tipo de situación y se desenvuelven de forma coherente y consistente en distintos registros» (Instituto Cervantes 2006 III:

20). Asimismo, los estudiantes que adquieren un nivel C2 «se desenvuelven sin problemas en distintos registros y tienen un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales».

De este modo, vemos que, mientras que el *MCER* propone introducir el registro coloquial en el nivel B2, el *PCIC* señala que se pueden introducir algunos aspectos relacionados con la adecuación al contexto en el B1. A pesar de esto, ambas obras coinciden cuando señalan que es en los niveles superiores (C1 y C2) cuando los aprendices logran adquirir un buen dominio de esta variedad.

Laguna Campos y Porroche Ballesteros (2006: 692) defienden que «debemos enseñar español coloquial a nuestros alumnos, pero pensamos que sólo en niveles avanzados del conocimiento de nuestra lengua, una vez que dominan el español estándar». Por otra parte, Garrido Rodríguez (2003: 331) defiende que:

> es evidente que un alumno de nivel inicial no posee aún los suficientes recursos como para afrontar el aprendizaje y el uso de este registro. Es obvio, por tanto, que debe ser a partir del nivel intermedio cuando el profesor debe proporcionar al alumno los medios, los recursos y las técnicas que le permitan aprender y utilizar esta variedad del español.

Sin embargo, más importante que el domino del español estándar consideramos que es el contexto en el que se encuentren nuestros estudiantes. Estos pueden hallarse en un contexto de inmersión lingüística si estudian español en un país de habla hispana o pueden acudir a clases de español en sus países de origen. Como es lógico, los estudiantes que se encuentren en un país de habla hispana van a tener que enfrentarse diariamente a multitud de situaciones reales en las que tengan que emplear la lengua que están aprendiendo. Por el contrario, es posible que los que estudian en otros países únicamente utilicen la lengua española en el aula con sus compañeros y el docente. De este modo, consideramos que para decidir cuándo introducir el registro coloquial en nuestras aulas es muy importante tener en cuenta lo que se acaba de señalar, ya que es un aspecto que puede influir en gran medida en la decisión.

Así pues, creemos que si el grupo de estudiantes se encuentra en su país de origen, sería conveniente introducir algunos rasgos del registro coloquial en el nivel B1 y profundizar en su estudio en los niveles B2, C1 y C2 hasta lograr que los estudiantes adquieran un buen domino de la variedad diafásica. Si por el contrario los estudiantes se encuentran en un país de habla hispana pensamos que sería conveniente introducir algunos elementos en niveles anteriores para que, al menos, sean conscientes de que no existe únicamente una variedad, sino que se van a encontrar con distintos usos de la

lengua en la calle, y, sobre todo, despertar su interés hacia este registro que muy probablemente deseen conocer para poder emplear en sus comunicaciones con los nativos.

Así pues, apoyamos la opinión de Fernández Colomer y Albelda Marco (2008: 41-42), que señalan lo siguiente:

> teniendo en cuenta el *MCER*, proponemos que el registro informal sea trabajado ligeramente en el nivel B1 y con mayor intensidad a partir del B2. No obstante, si las características del grupo de estudiantes lo permiten, se recomienda introducir algunos aspectos coloquiales en niveles anteriores y, por supuesto, si los estudiantes lo solicitan. Así se puede hacer, por ejemplo, en aquellos grupos que se han trasladado al país de la lengua extranjera y van a establecerse en él, puesto que necesitan inminentemente desarrollar una vida social, o en clases de alumnos en edad escolar o universitaria y, especialmente, si se encuentran en el país de la lengua extranjera.

Asimismo, también coincidimos con García Rodríguez (2015: 6) cuando dice que:

> los alumnos deben permanecer en contacto con lo coloquial desde niveles iniciales, aunque no será hasta el B1-B2 cuando se empieza a estudiar de manera explícita. Sobre todo, tendremos que tener en cuenta el contexto en que se encuentra el estudiante: no es lo mismo estar aprendiendo español en un país de habla hispana que acudir a clases de lengua española en un país extranjero.

3.5. ¿Qué enseñar? ¿Cómo enseñar el registro coloquial en la clase de ELE? ¿Qué materiales utilizar?

Otros de los aspectos que han sido investigados por los estudiosos del mundo de ELE están vinculados con qué enseñar, qué materiales emplear y cómo llevar al aula el registro coloquial.

Porroche Ballesteros (1988 259-262) habló de la necesidad de enseñar en las clases de español para extranjeros algunos rasgos del registro coloquial como la entonación, la velocidad en el habla de los nativos o la abreviación de algunos sustantivos. Por lo que respecta al nivel léxico, reivindicó el estudio de los modismos, de las fórmulas lingüísticas, de algunos procedimientos de formación de palabras o de palabras que adquieren un significado especial en el registro coloquial. Por último, dentro del nivel morfosintáctico señaló la importancia de enseñar, por ejemplo, cómo se expresa el ruego y el mandato o los plurales expresivos como *tiene muchos dineros*. Asimismo, señaló que los materiales que se pueden emplear para enseñar el registro coloquial «pueden ser muy variados: textos espontáneos registrados en cinta sonora,

películas en las que predomine el español coloquial, algunas series televisivas españolas, artículos de periódico y revistas, cómics, folletos de propaganda política…».

Algunos años después, Briz Gómez (2002: 19-20) reivindicó la enseñanza de las conversaciones coloquiales, ya que defiende que son un material muy rico a través del cual se puede:

> describir, explicar y reflexionar sobre algunas estructuras lingüísticas, fónicas, sintácticas, léxico-semánticas, vinculadas a una situación […] y siempre entendidas como estrategias conversacionales. El porqué y el para qué de una expresión; cómo mantener la atención del interlocutor, cómo regular los turnos. Cómo se manifiestan ciertas estrategias de producción, recepción y conexión de los mensajes; sea el caso de las técnicas de atenuación, de intensificación, de los recursos de entonación (la prominencia entonativa), del orden pragmático de las palabras, de los procedimientos fóricos y exofóricos, de la elipsis, del empleo de los conectores, a menudo mecanismos de inicio, continuación y cierre de los enunciados, etc.

Asimismo, señala que para estudiar el registro coloquial se puede comenzar con materiales escritos como las «cartas familiares, textos literarios o periodísticos que reproducen o imitan de algún modo el registro coloquial». Sin embargo, como acabamos de señalar, defiende que el material más eficaz para la enseñanza del registro coloquial son los discursos orales, sobre todo las conversaciones, ya que señala que «es el único modo de incorporar otras realidades no estrictamente lingüísticas, como la quinésica, la proxémica, etc.».

Albelda Marco y Fernández Colomer (2006: 5-7) apoyan esta idea de llevar al aula conversaciones coloquiales para enseñar a los estudiantes el registro coloquial. Así pues, en sus trabajos señalan algunas de las ventajas de esta modalidad discursiva. De este modo, defienden que en la conversación real:

> se pueden encontrar los fenómenos de habla con que se enfrentan nuestros estudiantes en intercambios comunicativos reales: solapamientos de habla, variedades en la curva de entonación, entonaciones expresivas, alargamientos fonéticos, contextualización de la interjecciones, identificación de ironías, elementos paralingüísticos (risas, gritos), interrupciones, desambiguación de malentendidos, equivocaciones y reinicios, etc.

Asimismo, otra de las ventajas de las que hablan acerca de las conversaciones coloquiales son las numerosas muestras de la cultura hispana que se manifiestan a través de ellas:

> las conversaciones reales revelan gran cantidad de aspectos cotidianos de la cultura de una lengua concreta, que indirectamente los estudiantes pueden aprender: valores, horarios, determinados modos de ver la vida, carácter, formas de trabajar, modos de emplear el tiempo libre, costumbres, situaciones que requieren cortesía y formas de expresarla, situaciones que resultan conflictivas o pueden amenazar la imagen de los interlocutores y, por supuesto, los grados de formalidad que cada situación supone en función de los rasgos situacionales.

Por otra parte, en su trabajo también comentan algunos aspectos que el docente debería tener en cuenta a la hora de llevar el registro coloquial al aula de ELE. Así pues, señalan que «sería conveniente que el profesor se habituara a indicar a los estudiantes el tipo de registro (formal o informal) al que se adscriben las formas y estructuras que trabajan». Al mismo tiempo, defienden que «cuando solicitemos a nuestros alumnos producir discursos deberíamos señalarles los parámetros situacionales en los que se enmarcan. Así pues, no será lo mismo elaborar un discurso dirigido a un interlocutor desconocido / conocido, con un tema especializado / no especializado, etc.».

Otros autores también han señalado algunos aspectos sobre cómo se debería enseñar el registro coloquial en el aula de ELE. Laguna Campos y Porroche Ballesteros (2006: 693-694) hablan de distintas fases por las que los estudiantes deben pasar para lograr adquirir un buen conocimiento de este registro. De este modo, señalan que:

> el dominio del español coloquial por parte de nuestros alumnos exige una serie de fases que van desde un período de acercamiento y comprensión de textos coloquiales [orales o escritos], un período de uso receptivo en el que el profesor debe presentar y delimitar lo que quiere enseñar asegurándose de que los alumnos comprendan las partes más importantes del texto, hasta un período productivo en el que los estudiantes, ante una situación determinada, sean capaces de usar los mecanismos coloquiales aprendidos. Para llegar a este período productivo, es necesario pasar por una fase intermedia en la que se realizan ejercicios de imitación o repetición más o menos cerrados para que el alumno automatice y asimile los conocimientos transmitidos. Nos referimos a ejercicios formales como transformación de enunciados, microconversaciones y prácticas de entonación expresiva, ejercicios de creatividad y de simulación en los que los alumnos produzcan diálogos, discutan sobre temas diversos y representen distintas situaciones.

Por su parte, García Rodríguez (2015: 20-21) propone trabajar con las ideas claves de los distintos niveles lingüísticos (léxico, fonético, morfosintáctico, etc.) con materiales reales, como por ejemplo artículos periodísticos, programas de televisión, audios acompañados de transcripciones (si son necesarias), correos electrónicos, obras literarias, cartas o anuncios publicitarios. Asimismo, señala que:

> las actividades que propongamos deben estar enfocadas a la acción y a la reflexión; sin embargo, tenemos que ir mezclando tareas de recepción (sobre todo A1, A2, B1) con otras de producción (B1-B2-C1-C2). Asimismo, sería conveniente que la mayoría de ejercicios estuvieran contextualizados y con alguna finalidad real: escribir un correo electrónico a un amigo/a, mantener conversaciones con personas nativas, elaborar entre todos una felicitación de cumpleaños para un/a compañero/a de clase, etc. […] Con esto no queremos decir que no tengamos que realizar actividades de estructuración, puesto que en determinados momentos pueden ser de gran utilidad para fijar las formas aprendidas, pero no deben ser frecuentes.

En nuestra opinión, la enseñanza del registro coloquial se puede realizar a través de diferentes contenidos y materiales. Por lo que respecta a qué enseñar, consideramos que se pueden trabajar diversos aspectos que se han comentado a largo de este trabajo como los rasgos del registro coloquial (situacionales y primarios), las características de

los canales oral y escrito que pueden aparecer en las manifestaciones informales, los rasgos de la conversación coloquial, los rasgos lingüísticos que caracterizan al registro coloquial de los distintos niveles (fonético-fonológico, morfosintáctico, léxico-semántico y pragmático-discursivo). También se puede llevar al aula algunos rasgos del lenguaje no verbal como los gestos, o rasgos paralingüísticos como las risas y las estrategias interaccionales, y culturales, como la interrupción de los turnos, los solapamientos, la distancia interpersonal, etcétera.

Nuestro objetivo final es que los estudiantes conozcan y sepan emplear la variedad diafásica, es decir, que sean capaces de comprender y de utilizar la lengua de forma adecuada dependiendo del contexto en el que se encuentren. Para ello, pensamos que es muy importante trabajar con diversos materiales auténticos y contextualizados. De este modo, consideramos que la enseñanza del registro coloquial se puede realizar a través de conversaciones coloquiales, correos electrónicos, cartas, anuncios, artículos periodísticos, películas, series, canciones, tertulias televisivas, notas, postales, felicitaciones, etcétera.

Asimismo, para conseguir que nuestros estudiantes adquieran un buen dominio del registro coloquial, opinamos que es necesario realizar actividades de tipología variada. De este modo, es fundamental trabajar con distintas situaciones para que los estudiantes consigan entender y emplear la lengua de forma adecuada junto a sus compañeros y más tarde en el mundo real. Asimismo, consideramos que se deberían alternar las actividades en las que los aprendices deban extraer rasgos del registro coloquial mediante un proceso de reflexión (por ejemplo a través del contraste de un texto formal y otro informal), con momentos en los que el profesor ofrezca a los estudiantes contenidos teóricos que después los aprendices deban trabajar con la elaboración de diversas actividades. Por último, pensamos que es conveniente que haya actividades en las que se trabajen las cuatro destrezas para que el aprendizaje resulte más productivo y dinámico.

De esta forma, consideramos que, a través de la enseñanza de la variedad diafásica en el aula de ELE, y sobre todo del registro coloquial, los aprendices de español podrán adquirir un dominio del español muy completo y, por tanto, una competencia comunicativa que les permitirá desenvolverse de forma exitosa sean cuales sean las circunstancias de la situación comunicativa en las que puedan encontrarse

cuando viajen a países de habla hispana o en cualquier otro lugar en el que deban emplear el español para comunicarse.

Así pues, a lo largo de estas páginas se ha pretendido fundamentalmente defender la importancia de incluir el registro coloquial en los programas de ELE y realizar un recorrido sobre los aspectos que consideramos más relevantes sobre este registro, como la importancia de no confundirlo con otros términos, sus características, las diferentes formas en las que se puede manifestar, las características de la conversación coloquial, etc., ya que consideramos que esta información puede resultar muy útil para todos aquellos docentes interesados en trabajar este registro en sus clases.

III. PROPUESTA DIDÁCTICA

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo del apartado anterior se ha intentado demostrar, entre otros aspectos, la importancia de introducir la variedad diafásica en el aula de ELE, y en concreto el registro coloquial, para que los estudiantes logren adquirir un conocimiento pleno de la lengua española y puedan, de este modo, comprender y utilizar la lengua de forma adecuada en todas las situaciones en las que se puedan encontrar. Con el fin de ayudar a alcanzar este objetivo, se ha diseñado una propuesta didáctica que se puede llevar al aula para trabajar algunos aspectos relacionados con el registro estudiado en este trabajo.

Dicha propuesta está diseñada para estudiantes de cualquier perfil que estén cursando el nivel C1 de español, ya que los contenidos que se trabajan se enmarcan en este nivel. Sin embargo, esto no quiere decir que las actividades no puedan llevarse a grupos de otros niveles. Como se comentó en el apartado anterior, creemos que hay diversos factores que pueden favorecer la inclusión del registro coloquial en niveles más bajos, por ejemplo si el grupo de estudiantes se encuentra en inmersión en un país de habla hispana. Así pues, no se debe descartar la opción de trabajar la propuesta o alguna de las actividades que la conforman en niveles anteriores.

En cuanto a la estructura de la propuesta, se han creado treinta y nueve ejercicios, algunos de ellos con varios subapartados, distribuidos en tres partes. La primera parte, denominada «Para empezar», está centrada en los rasgos (situacionales y primarios) del registro coloquial. La segunda parte se denomina «El registro coloquial en la escritura» y la tercera, «El registro coloquial en la oralidad». En estas partes, se trabajan diversos elementos del registro coloquial a partir de distintos textos escritos y orales.

En las tres partes se han insertado actividades de inicio o motivación, que tienen como objetivo despertar el interés de los estudiantes y activar sus esquemas de conocimientos, actividades prácticas de respuesta cerrada, mediante las cuales los aprendices trabajan los contenidos que se van presentando y otras de aplicación, cuya finalidad es que los estudiantes practiquen los conocimientos adquiridos de forma más libre. Asimismo, a lo largo de la propuesta se han introducido diversos juegos, ya que consideramos que el componente lúdico es muy importante en el aula de ELE para

conseguir crear un clima afectivo en el que los estudiantes se sientan cómodos, trabajen en equipos, pongan en práctica sus conocimientos y, al mismo tiempo, aprendan más.

Por otra parte, el enfoque que se ha intentado adoptar en la mayor parte de la propuesta ha sido el comunicativo, ya que, como se ha comentado, la finalidad es que los estudiantes sepan emplear el registro coloquial en distintas situaciones comunicativas. Sin embargo, cabe destacar que algunos ejercicios tienen un enfoque más tradicional.

Además de actividades prácticas, se han introducido diversos contenidos teóricos que consideramos necesarios para que lo estudiantes puedan realizar los ejercicios planteados. Estos aparecen en diversas tablas a lo largo de la propuesta. El encargado de explicar estos contenidos será el docente, que podrá añadir información que considere relevante para que sus estudiantes logren comprender la teoría y realizar las actividades con éxito.

Por otra parte, como se comentó en el apartado anterior, consideramos que para que el proceso de enseñanza / aprendizaje resulte exitoso es necesario trabajar con materiales auténticos y contextualizados. Así pues, para conseguir que los estudiantes logren comprender la importancia del contexto para emplear un registro u otro así como algunos elementos relacionados con el registro coloquial, se han incluido diversas muestras de lengua reales.

De este modo, un gran número de ejemplos con los que los estudiantes tienen que trabajar se han extraído del *Corpus de Referencia del Español Actual* (*CREA*). Asimismo, se ha incluido un fragmento de la transcripción de una conversación coloquial real que forma parte del *Corpus de conversaciones coloquiales* de Antonio Briz y el Grupo Val.Es.Co. Concretamente, el fragmento seleccionado pertenece a la conversación [ML.84.A.1] y se ha trabajado de la intervención 68 a la 159. Cabe destacar que, a pesar de que se han mantenido los signos de transcripción, hemos decidido suprimir algunas intervenciones que no aportaban ninguna información y entorpecían la comprensión del texto, para, de este modo, evitar el agobio de los estudiantes ante un material con el que probablemente no hayan trabajado nunca. Otra de las muestras de lengua reales que se han incluido ha sido la canción *Princesas* del grupo español Pereza. Asimismo, se han insertado dos viñetas cómicas de *P8ladas* creadas por Laura Santolaya y diversas imágenes de la marca española *Mr. Wonderful*

en las que aparecen distintas locuciones verbales. Por otra parte, se ha propuesto la visualización de tres vídeos, uno para trabajar las estrategias interaccionales, otro para trabajar los gestos y un tercer vídeo extraído de la página web www.profedeele.es para trabajar con los marcadores del discurso. Además, los estudiantes también podrán trabajar con diccionarios que se encuentran en la red, concretamente con el *Diccionario de la Lengua Española* de la Real Academia Española y con el *Diccionario de Gestos Españoles* dirigido por Victoriano Gaviño. Así pues, es conveniente que la clase esté equipada con un ordenador y un proyector y que los estudiantes lleven sus móviles a clase y puedan conectarse a internet.

Por otra parte, cabe destacar que, ante la dificultad para encontrar muestras de correos electrónicos formales e informales, hemos optado por crearlas nosotros a partir de muestras personales que han sido adaptadas. Asimismo, para trabajar de forma contextualizada las interjecciones y la derivación apreciativa se han creado diversas viñetas con el programa *Pixton* y una conversación de *Whatsapp*.

A través de las actividades propuestas, los estudiantes pueden poner en práctica todas las destrezas lingüísticas (comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita e interacción oral y escrita). Por otra parte, se recogen diferentes tipos de agrupaciones, ya que se han incluido actividades individuales, para realizar por parejas, en grupos y en grupo clase abierta.

Como se ha podido comprobar en el marco teórico de este trabajo, el registro coloquial posee una gran cantidad de elementos que lo caracterizan. Sin embargo, hay que tener en cuenta que es casi imposible producir actividades para practicar todos estos rasgos en un trabajo de estas características. De este modo, lo que se ha querido hacer en la propuesta presentada no es trabajar todo lo relacionado con lo coloquial, sino realizar un acercamiento a algunos rasgos del registro coloquial que pensamos pueden interesar a los estudiantes de español como lengua extranjera. Concretamente, los contenidos que se han incluido han sido: los rasgos situacionales y primarios del registro coloquial, la derivación apreciativa, los acortamientos léxicos, las locuciones verbales, algunos verbos propios del registro coloquial, las características de la conversación coloquial, algunas notas sobre la pronunciación enfática y la entonación en la conversación, las interjecciones propias, los marcadores del discurso, algunas estrategias interaccionales como el habla simultánea, las interrupciones y los solapamientos y la importancia de los gestos en la conversación.

Cabe destacar que hay dos opciones para llevar la propuesta al aula: el docente puede elegir trabajarla de forma completa o bien puede centrarse en un contenido y realizar las actividades relacionadas con ese contenido.

Por último, la propuesta didáctica se completa con tres anexos que aparecen al final del trabajo. En el primer anexo se recogen los materiales necesarios para la elaboración de diversas actividades propuestas. El segundo anexo es una guía para el profesor en la que se han insertado comentarios que debe tener en cuenta para el desarrollo de distintas actividades. Por último, en el tercer anexo aparecen las claves de las preguntas que tienen respuestas cerradas.

2. ACTIVIDADES

I. PARA EMPEZAR

1. Reflexionad sobre las siguientes cuestiones:

1.1. ¿Os comunicáis de la misma forma en todos los contextos? (con vuestros padres, amigos, en el trabajo, etc.) ¿Qué diferencias encontráis?



1.2. ¿Qué aspectos tenéis en cuenta cuando empleáis la lengua? Realizad una lluvia de ideas en la pizarra con vuestras respuestas.

1.3. ¿Cómo se denomina el uso de la lengua que hace un hablante dependiendo de las circunstancias en las que tiene lugar la comunicación, es decir, dependiendo del contexto en el que se encuentra? ¿Cuáles conocéis?

2. Lee los siguientes enunciados sobre el registro coloquial y señala si son verdaderos o falsos. Después, por parejas, comparad vuestras respuestas y explicad por qué habéis seleccionado una opción u otra.

		V	F
1	El registro coloquial solo se da en la conversación.		
2	Los términos *coloquial* y *vulgar* son sinónimos.		
3	El registro coloquial puede aparecer en textos escritos.		
4	El registro coloquial es un uso incorrecto de la lengua.		
5	Solo los hablantes sin estudios emplean el registro coloquial.		
6	El empleo del registro coloquial está determinado por la situación comunicativa.		

3. El registro coloquial se define por una serie de rasgos. Observa la tabla y presta atención a la explicación del profesor[3].

3.1. Lee los siguientes contextos y señala qué registro (formal o informal) crees que emplean los participantes.

[3] La tabla con los rasgos situacionales y los rasgos primarios se encuentra en el Anexo I.

Situación 1:
María y su cuñada se acaban de encontrar en la carnicería y están planificando la comida de Navidad.

Situación 2:
Noelia forma parte del departamento de recursos humanos de una cadena de supermercados y está realizando una entrevista de trabajo a un aspirante para el puesto que ha quedado vacante.

Situación 3:
Alejandra y Manuel acaban de salir del cine y están comentando qué les ha parecido la nueva película de Alejandro Amenábar.

Situación 4:
Marcos y otros padres se encuentran en una reunión que ha convocado el tutor de sus hijos para hablar sobre las distintas actividades que se realizarán fuera del aula a lo largo del curso.

Situación 5:
Clara ha llamado a su madre para decirle que ha aprobado el último examen del máster.

Situación 6:
Sergio está escribiendo una postal a sus padres contándoles cómo lo está pasando en su viaje de fin de curso.

Situación 7:
Adrián está en comisaría poniendo una denuncia porque le han robado la cartera en el mercado.

Situación 8:
Juan ha ido al despacho de su profesor de matemáticas porque no está de acuerdo con la nota del examen final.

***Situación 1*: Informal**	**Situación 5:**
Situación 2:	**Situación 6:**
Situación 3:	**Situación 7:**
Situación 4:	**Situación 8:**

3.2. Por parejas, señalad qué rasgos de los que aparecen en la tabla sobre el «Registro coloquial» aparecen en las situaciones del ejercicio anterior que habéis clasificado como informales o coloquiales.

- ***Ejemplo*:**

- **Situación 1*:***

María y su cuñada se acaban de encontrar en la carnicería y están planificando la comida de Navidad.

En primer lugar, hay relación de igualdad social entre las interlocutoras, puesto que son cuñadas. De este modo, comparten conocimientos sobre sus vidas. Por otra parte, la conversación tiene lugar en un marco que les resulta familiar, la carnicería. Asimismo, el tema del que hablan no es especializado. Por otro lado, la finalidad de la conversación no es vender algo, sino que hablan por hablar. Como se acaban de encontrar, podemos afirmar que el diálogo no estaba preparado, sino que ha surgido de forma espontánea. Por último, podemos suponer que el tono empleado es informal.

4. **Ahora, piensa en dos situaciones en las que el registro utilizado por los participantes sea el informal o coloquial y una en la que se deba emplear el registro formal. Después, léelas en voz alta para que tus compañeros adivinen cuáles son las situaciones coloquiales y cuál la formal. ¡Recuerda que no es obligatorio que aparezcan todos los rasgos del registro coloquial para que la situación sea coloquial!**



II. EL REGISTRO COLOQUIAL EN LA ESCRITURA

5. **La clase está llena de carteles en los que aparecen los nombres de distintos tipos de textos escritos. En la pizarra, hay otros dos carteles en los que pone *Registro coloquial* y *Registro formal*. Levántate y clasifica los tipos de textos según el registro que se deba emplear en ellos. ¡Ten en cuenta que es posible que en alguno se pueda usar ambos registros! (clasifica estos en medio de ambas fichas)[4].**



6. **Ahora, por parejas, imaginad quién podría ser el emisor y el receptor de cada uno de los textos del ejercicio anterior.**

• ***Ejemplo*:**
- **Texto académico:** el emisor podría ser un investigador y el receptor un público que conoce el tema del que se habla.

- **Artículo de opinión:**
- **Postal:**
- **Mensaje en una red social o chat:**
- **Herencia:**
- **Carta de motivación:**
- **Carta familiar:**
- **Examen:**

[4] El material necesario para realizar esta actividad se recoge en el Anexo I.

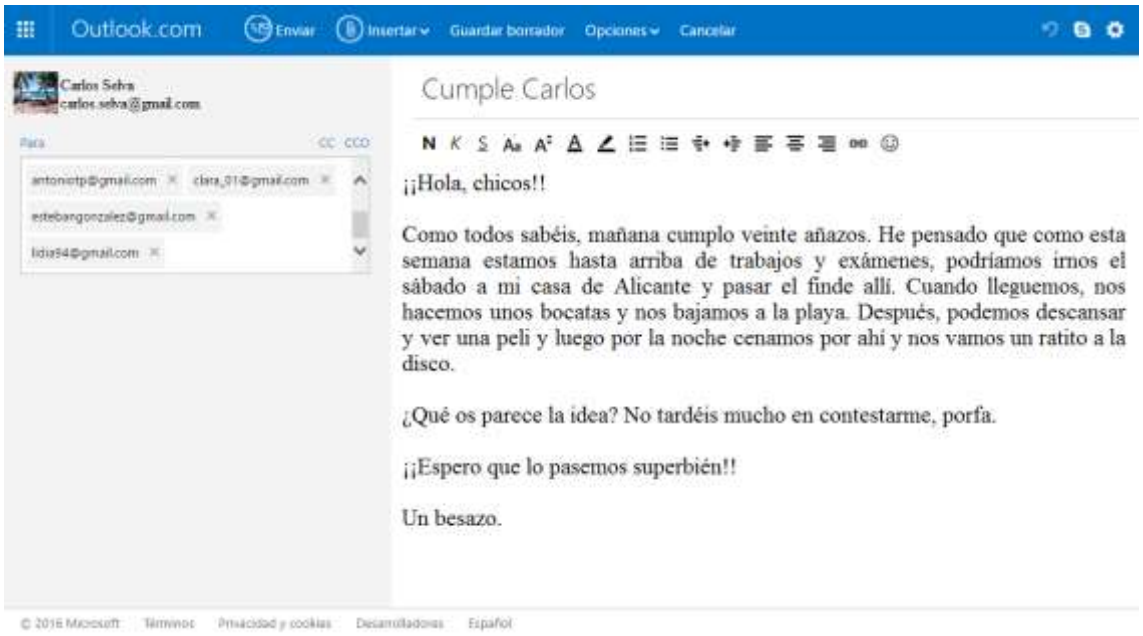
- **Correo electrónico:**
- **Nota:**
- **Cómic:**

6.1. Después de realizar la actividad anterior, ¿piensas que es importante tener en cuenta quiénes son los participantes para emplear un registro u otro?

¡! No debemos pensar que el registro coloquial aparece únicamente en los discursos orales ya que, como acabamos de ver, puede estar presente en numerosos textos escritos. De este modo, no podemos identificar el registro coloquial con el canal oral ni el formal con el escrito. Asimismo, es muy importante tener en cuenta a quién va dirigido el texto, ya que este aspecto influye en la selección del registro.

7. Lee los siguientes textos y responde las preguntas:





7.1. ¿De qué tipo de texto se trata? ¿Qué elementos te han ayudado a averiguarlo?

7.2. ¿Quiénes crees que son los emisores? ¿Y los receptores?

7.3. ¿De qué trata cada texto?

7.4. ¿Aparece el mismo registro en ambos textos?

7.5. ¿En alguno de los dos textos el emisor ha empleado el registro coloquial? ¿Qué rasgos de la tabla del registro coloquial aparecen?

7.6. ¿Además de estos rasgos, observas alguna otra diferencia entre los textos? En grupos de tres, señalad todos aquellos elementos que os llamen la atención y que penséis que son propios del registro coloquial.

DERIVACIÓN APRECIATIVA

Además de los rasgos situacionales y primarios que ya conoces, el registro coloquial posee algunas **características lingüísticas** muy interesantes. Una de ellas es la creación de palabras a través de la adición de sufijos y prefijos a palabras que en el español estándar no llevan estos elementos.

- *Prefijo*: conjunto de letras (afijo) que se añade al inicio de una palabra.
- *Sufijo*: conjunto de letras (afijo) que se añade al final de una palabra.

8. Entre todos, intentad responder las siguientes preguntas: ¿Ha escrito Carlos alguna palabra en su correo que contenga algún sufijo o prefijo?

¿De qué prefijo o sufijo se trata? ¿Si le quitas estos elementos cambia el significado de la palabra?

9. **A continuación, lee y completa la siguiente tabla teniendo en cuenta las palabras que has encontrado en el correo:**

En el registro coloquial es frecuente emplear un tipo de sufijos y de prefijos denominados apreciativos.

Existen diferentes tipos de sufijos y de prefijos apreciativos. Los más frecuentes son los:

- Aumentativos → indican mayor tamaño:
  - Sufijo -……
  - Prefijo ……-
- Diminutivos → indican menor tamaño:
  - Sufijo -……

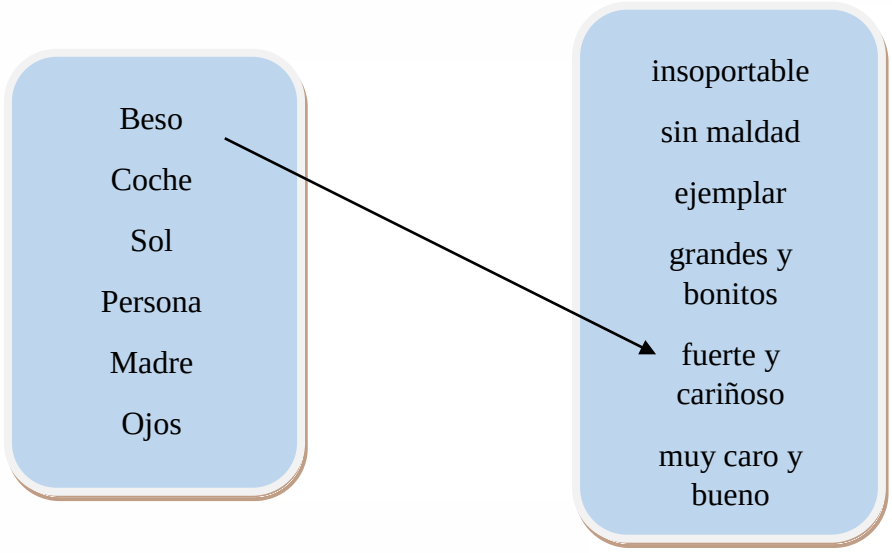
Además de indicar tamaño, los sufijos y los prefijos apreciativos se emplean para intensificar (los aumentativos) o para atenuar (los diminutivos). Así pues, a través del empleo de estos elementos, un emisor puede expresar su actitud ante lo que dice, es decir, puede mostrar su opinión.

10. **Lee los siguientes enunciados y sustituye los elementos subrayados por una palabra que contenga el sufijo *–azo/a.***

• ***Ejemplo*:**
- Te mando un <u>beso</u> y espero que te pongas bien pronto. Te mando un *besazo* y espero que te pongas bien pronto.
- Estaba de pie al lado de un <u>coche</u> negro y parecía esperar a alguien.
- En la Plaza de España, bastante solitaria bajo el <u>sol</u> de las cinco de la tarde, se encuentra uno de los monumentos que mejor representan el espíritu de la vieja ciudad.
- Fue una <u>madre</u> con todas las letras a tal punto que no permitió que su hijo Diego cancelara las funciones del estadio Luna Park para estar con ella.
- "Don Agustín", comentó un vecino, "era una persona honrada, valiente y generosa. Era una <u>persona buena</u>. A más de una persona nos ha dado medicinas

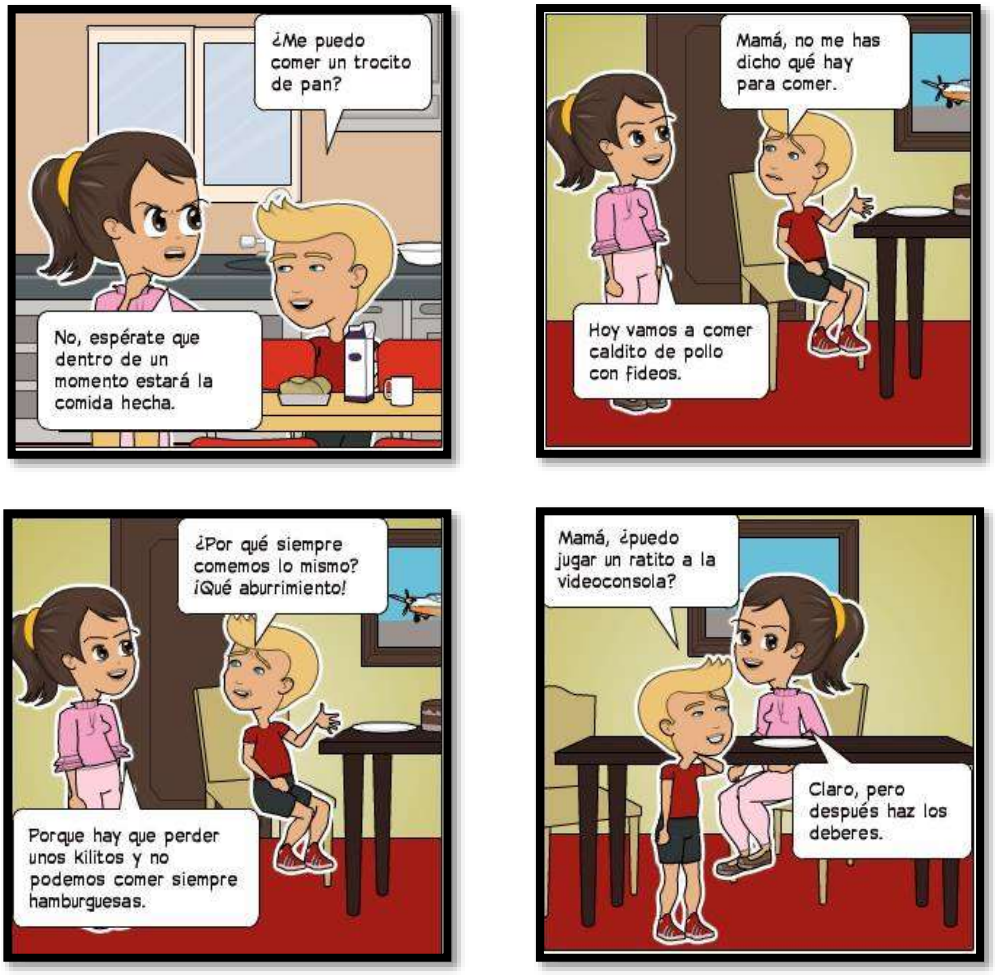
cuando las hemos necesitado y a muchos ni les cobraba”
- Allí estaba Rebeca, que impacta por su altura y sus ojos verdes.

10.1. En las palabras anteriores, el sufijo *–azo* aporta distintos significados. A continuación, relaciona los términos de ambas columnas para construir el significado que poseen las palabras con sufijo de la actividad anterior y escríbelos en la tabla.



Palabra con sufijo	Definición
Besazo	*Beso fuerte y cariñoso*

11. Lee las siguientes viñetas:



11.1. ¿Qué sufijo se repite? En parejas, pensad si en todos los casos el sufijo aporta el mismo significado a la palabra.

11.2. Clasifica las palabras que contienen sufijos dependiendo de si este hace referencia al tamaño o si tiene un valor expresivo.

Tamaño	**Valor expresivo (atenúan o intensifican)**

12. ¿Qué prefijo aparece en la siguiente conversación de *Whatsapp*? ¿Qué expresa el emisor a través del empleo de este prefijo? ¿Podrías sustituir el prefijo por un adverbio sin que el significado varíe demasiado?



ACORTAMIENTOS LÉXICOS

Otro de los rasgos lingüísticos del registro coloquial es el acortamiento léxico. Es un procedimiento mediante el cual se crean nuevas palabras a partir de la eliminación de alguna sílaba de otra palabra. El significado de ambas palabras es el mismo.

Normalmente, se eliminan las sílabas finales, pero también hay casos en los que se suprimen las iniciales.

13. ¿Aparece algún acortamiento en el correo de Carlos?

14. Lee los siguientes enunciados y en parejas subrayad aquellas palabras que penséis que son acortamientos léxicos. ¡Tened en cuenta que en cada oración aparece uno!

- ***Ejemplo***: Se puede participar con cualquier tipo de bici en la carrera del sábado.

- El propietario del súper ignora las causas que pudieron motivar el atentado.
- Este finde tengo pensado ir al pueblo a visitar a mis abuelos.

- El bus pasaba por el mismo sitio y hora todos los días.
- El profe de matemáticas se ha pasado mandando deberes.
- Ayer Julián tuvo un accidente con la moto y está ingresado en el hospital.
- Casi siempre escribo con la tele puesta.

14.1. ¿A partir de qué palabras piensas que se han formado los acortamientos anteriores?

• ***Ejemplo*: bici → bicicleta**

15. Teniendo en cuenta los ejemplos de la actividad anterior, por parejas, intentad construir acortamientos léxicos a partir de los siguientes términos:

• ***Ejemplo*: por favor → porfa**
- Fotografía →
- Colegio →
- Discoteca →
- Película →
- Universidad →
- Bolígrafo →
- Cumpleaños →

16. A continuación, escribe un breve relato en el que aparezcan, al menos, cuatro acortamientos de los que han aparecido en las actividades anteriores. Después, léeselo a tus compañeros.

17. Juego: *¡Dale la vuelta!* Encima de la mesa tienes diversas cartas. En algunas de ellas aparecen acortamientos y en otras las sílabas que se han suprimido para formar estos acortamientos. Haced equipos de cuatro personas (dos contra dos). Por turnos, levantad dos cartas hasta que logréis formar todas

las palabras. La pareja que consiga completar más palabras, será la ganadora[5].

LOCUCIONES

- Una locución es una agrupación más o menos fija de palabras con un significado que no es la suma de los elementos que la componen.
- En el español coloquial se emplean diversos tipos de locuciones, nosotros nos vamos a centrar en las locuciones verbales (aparece un verbo que se conjuga).

18. **En el correo de Carlos aparece una locución verbal, ¿cuál? Intenta averiguar su significado (puedes consultar en internet).**

19. **En las siguientes imágenes aparecen diversas locuciones verbales. En grupos de tres comentad si conocéis el significado de alguna de ellas.**



20. **En los siguientes enunciados aparecen las locuciones verbales de las imágenes anteriores. Léelos e intenta completar la tabla con la locución verbal a la que hace referencia cada significado.**

- *Ana: - ¿Me quieres? - Jaime: - No te quiero, te amo, ¡estoy colado por ti!*

[5] El material para llevar a cabo esta actividad se encuentra en el Anexo I.

- Tengo muchas ganas de que llegue el viernes para irnos a París. ¡Lo vamos a pasar pipa!
- Lo siento mucho por llegar tarde, ayer me acosté a las doce y esta mañana me he quedado frito.
- José no ha hecho las cosas como las tenía que hacer, ha metido la gamba y ahora tiene que pagar las consecuencias.
- Me han dicho que este sábado hay una fiesta en casa de Rocío y que va a ser la caña.
- Mercedes nunca hace caso a nadie, siempre va a su bola.

• ***Ejemplo*:** - **Estar colado/a por alguien** → estar enamorado
- Ser estupendo →
- No hacer caso a nadie →
- Actuar de forma inoportuna / equivocarse →
- Quedarse dormido →
- Pasarlo genial →

21. **Juego: *¡La locución oculta!* La clase se divide en dos grupos. En cada turno, un miembro del grupo coge una ficha y tiene que intentar que alguno de los miembros de su equipo adivine la locución verbal que aparece en la ficha. Para ello, debe comenzar diciendo una palabra que ayude a sus compañeros a adivinar la locución y continuar diciendo otras cada vez que alguien de su equipo diga una locución que no es. No puede hacer gestos ni decir las palabras que aparecen escritas en la tarjeta. Para comprobar que no dice ninguna de estas palabras, un miembro del equipo contrario mirará la ficha y avisará al profesor en el caso de que se incumpla la regla. Los miembros del equipo tienen que adivinar la locución en un minuto. Si no la adivinan, pierden el turno y el equipo contrario juega con la misma carta. Gana el equipo que más locuciones consiga adivinar[6].**

22. **En parejas, imaginad una situación en la que dos participantes puedan emplear el registro coloquial en uno de los tipos de texto escrito que vimos en la actividad 5 (p. e.: *Jorge le ha mandado un mensaje por Facebook a***

[6] El material para realizar este juego se encuentra en el Anexo I.

Héctor pidiéndole ayuda para el examen del jueves. Jorge le ha contestado que hoy no puede quedar porque está de vacaciones en Sevilla, pero vuelve el martes**). Cuando hayáis creado la situación, entregadle al profesor vuestras hojas. Después, os repartirá otra en la que aparecerá una situación creada por algunos de vuestros compañeros. Leedla y, teniendo en cuenta todo lo que hemos visto y trabajado hasta ahora sobre el registro coloquial (rasgos del registro coloquial, derivación apreciativa, acortamientos, etc.) elaborad un texto que se corresponda con la situación que os ha tocado. Después, representadlo en clase ante vuestros compañeros.**

III. EL REGISTRO COLOQUIAL EN LA ORALIDAD

Recuerda: el registro coloquial puede aparecer tanto en textos escritos como orales.

23. En la sopa de letras aparecen ocho medios en los que frecuentemente se emplea el registro coloquial. ¡Tienes cinco minutos para encontrarlos todos!

Z	E	T	T	O	W	D	M	B	R	Z	Z	G	Z	B	W
W	P	Q	Z	E	D	C	O	S	J	E	E	E	E	D	O
Q	U	A	C	U	X	I	N	E	W	A	O	G	Y	K	O
I	B	E	Y	P	P	H	Ó	R	Q	P	U	O	Z	N	A
M	L	N	X	N	A	I	L	I	P	V	I	I	T	W	Y
L	I	F	T	U	A	D	O	E	O	U	O	Z	J	U	V
Z	C	I	E	W	E	A	G	E	C	Z	E	T	U	D	Y
F	I	Y	V	I	D	E	O	B	L	O	G	E	O	E	I
F	D	F	C	A	N	C	I	Ó	N	D	Z	R	D	T	R
P	A	P	E	L	Í	C	U	L	A	A	K	T	U	V	L
Z	D	J	E	G	I	S	V	R	Z	C	I	U	Q	H	X
B	O	B	S	Z	U	N	C	R	T	E	C	L	A	M	O
C	O	N	V	E	R	S	A	C	I	Ó	N	I	P	Z	W
U	E	Q	A	Y	U	L	P	O	E	M	C	A	Q	E	V
A	Z	V	O	K	Y	R	M	W	Z	S	U	E	A	U	L
R	U	H	R	A	R	U	I	E	D	E	O	E	U	E	C

23.1. ¿Se te ocurre algún otro tipo de discurso oral en el que se pueda emplear el registro coloquial?

23.2. ¿Conoces alguna serie, película, canción, etc. española en la que se emplee el registro coloquial?

24. A continuación, vamos a escuchar la canción *Princesas* del grupo español Pereza[7]. Sin mirar la letra de la canción, intenta descubrir qué le pasa y cómo se siente el protagonista. Comenta tus opiniones con tu compañero.

24.1. Después, vuelve a escuchar la canción e imagina cómo son físicamente el protagonista y las princesas a las que hace referencia y dibújalos en una hoja. Compara tu dibujo con el de tu compañero para ver si os los imagináis igual.

24.2. Vuelve a escuchar la canción sin mirar la letra y anota en una hoja todos los verbos que escuches. Después, en parejas, leed la letra e intentad completar los huecos con los verbos que faltan. Estos huecos se corresponden con verbos propios del registro coloquial. Después, volved a escuchar la canción y comprobad si habéis acertado.

[7] La letra de la canción se encuentra en el Anexo I.

24.3. Ahora que tienes la canción completada, busca en el *DLE* (http://www.rae.es/) los verbos coloquiales y elige el significado que mejor se corresponda con el sentido que tienen en la canción.

Verbo	Definición en la canción

24.4. Después, formula cinco preguntas distintas con los verbos anteriores (p. e.: *¿Te gusta charlar sobre literatura?*). A continuación, levántate y realiza las preguntas a dos compañeros distintos. Finalmente, comparte las respuestas ante el resto de tus compañeros (p.e.: *A Marcos no le gusta charlar sobre literatura. En cambio, a Francisco sí*).

24.5. Si te ha gustado la canción puedes jugar en casa a completarla mientras la escuchas en esta página de canciones ¡Intenta llegar hasta el nivel Experto! [http://es.lyricstraining.com/play/pereza/princesas/HI4Vxsi2ZI]

LA CONVERSACIÓN COLOQUIAL

- Es la manifestación más prototípica de lo oral coloquial. Es decir, es la modalidad discursiva en la que más frecuentemente se manifiesta el registro coloquial.
- Los rasgos de la conversación son los siguientes:
  - Interlocución en presencia (se da cara a cara)
  - Inmediata (se da en el aquí y ahora)
  - Toma de turno no predeterminada
  - Dinamismo conversacional (el emisor y el receptor intercambian los papeles)
  - Cooperativa (diversas intervenciones)
- Para que una conversación sea coloquial debe tener los rasgos conversacionales anteriores y los rasgos primarios y situacionales que vimos en la tabla del registro coloquial. Sin embargo, hay que tener en cuenta que hay conversaciones más coloquiales que otras. De este modo, que alguno de los rasgos de la tabla del registro coloquial no aparezca no quiere decir que la conversación sea formal.

25. Imagina que mientras vas por la calle un hombre que no conoces te pregunta cómo llegar a la oficina de correos con un tono formal (p. e.:

***Perdone, señorita, ¿podría decirme cómo puedo llegar a la oficina de correos?*) ¿te sorprendería que te hablara así?**

¿Y si en lugar de un desconocido te hubiera hecho la misma pregunta y con el mismo tono tu mejor amigo? ¿te habría sorprendido? ¿por qué?

¡! Es muy importante tener en cuenta el **contexto comunicativo** (interlocutores, lugar, etc.) para usar la lengua de forma adecuada. Del mismo modo que no es adecuado emplear el registro coloquial en todos los contextos, tampoco lo es emplear el formal.

26. Andrés y Blanca son novios y se encuentran en un campamento. Al parecer, Andrés está agobiado y Blanca, como no sabe qué le pasa a su pareja, está preocupada. Así pues, decide hablar con él para que le cuente qué le sucede.



26.1. ¿Qué rasgos situacionales de los que aparecen en la tabla del registro coloquial están presentes en la situación comunicativa descrita? ¿crees que la conversación entre ambos será formal o informal?

26.2. Antes de leer la conversación entre Andrés y Blanca, coméntale a tu compañero qué piensas que le sucede a Andrés.

- **En la conversación aparecen diversos signos. Esto se debe a que estamos ante una transcripción de una conversación real. Antes de leer la conversación, presta atención a la ficha sobre los «Signos fundamentales del sistema de transcripción de Val.Es.Co.»[8].**

[8] En el Anexo I se ha incluido los signos fundamentales del sistema de transcripción de Val.Es.Co.

26.3. Lee la conversación. Después, en grupos de tres hablad sobre lo que habéis leído y realizad un resumen (*¿Qué les pasa a Blanca y a Andrés? ¿de qué hablan? ¿cómo se sienten (felices, tristes, enfadados, etc.)? , etc.*)[9].

LA ENTONACIÓN Y LA PRONUNCIACIÓN ENFÁTICA

En la conversación coloquial se emplean diversos recursos fónicos que son imprescindibles tener en cuenta para interpretar de forma adecuada el discurso, ya que sirven para transmitir información, estructurar la información, etc. Algunas de estas estrategias son la entonación y la pronunciación enfática.

- **A lo largo de la conversación, habrás observado que aparecen diversas flechas y palabras en mayúscula. Estos signos hacen referencia a la entonación y a la pronunciación enfática. A continuación, tu profesor va a leer un fragmento de la conversación entre Andrés y Blanca. Estate atento a cómo interpreta los signos mencionados.**

27. ¡Ahora es vuestro turno! En parejas, debéis repetir el fragmento que acabáis de escuchar y grabarlo con el móvil. Después, escuchad los audios y decidid qué pareja se ha acercado más a la lectura del profesor.

27.1. Como has podido observar, la entonación y la pronunciación son estrategias muy importantes en la conversación, ya que aportan información, estructuran la conversación, muestran la actitud del hablante, etc. A continuación, intenta responder las siguientes preguntas:

27.1.1. ¿Qué expresa Andrés a través de la pronunciación enfática marcada en negrita?

15 Blanca: yo creo que no vamos bien porque tú no quieres§

16 Andrés: § **PERO→//**
17 **PORQUE– PORQUE YO NO QUIERO**/ ¡bah!// mira§

a) Que está de acuerdo con Blanca.

b) Que no está de acuerdo con Blanca.

[9] La conversación se encuentra en el Anexo I.

27.1.2. ¿Qué actitud muestra Blanca en la siguiente intervención? (ten en cuenta la entonación y la pronunciación enfática)

Blanca: [si]/ si– es que no me cuentas nada/ no me cuentas–/ te veo todo el rato↓ igual estás superbién conmigo↑¿no? y con todo el mundo↓ y de repente te encierras↑ tío↑ yo no sé qué te pasa↑ si es que tienes algún problema en casa o algo↑ tío↑/ y de repente te encierras y ya no quieres hablar / ya no me diriges la palabra↑ te vas solo↑ tío↑/ y tengo que ir por ahí como una idiota a ver dónde estás/// yo qué sé↓ me parece un poco mal

Andrés: es [que→]

Blanca: [porque] TÍO SI TIENES ALGÚN PROBLEMA CUÉNTAMELO E INTENTARÉ AYUDARTE↑

a) Está agobiada y quiere que su novio le cuente qué le pasa para poder ayudarlo.

b) Quiere que su novio le cuente lo que le pasa, aunque le da igual que esté mal.

27.1.3. ¿Qué signo ortográfico podría aparecer al final de la intervención de Andrés?

Andrés: A NOSOTROS Y A TODO LO DEMÁS/// MIRA→ no lo sé / mis amigos→/ tú→/ mi casa→/ los estudios→

a) Punto final.

b) Puntos suspensivos.

- ¿Qué función desempeña la entonación mantenida o suspendida en este ejemplo?

28. A lo largo de la conversación aparece, en dos ocasiones, un elemento que es muy frecuente en las conversaciones coloquiales: la interjección. Lee la siguiente tabla e intenta completarla con los dos ejemplos de la conversación entre Blanca y Andrés.

INTERJECCIONES

- Las interjecciones son palabras que sirven para expresar sentimientos, mostrar la actitud del hablante y llamar la atención del interlocutor.
- Suelen aparecer entre exclamaciones
- Sintácticamente funcionan como una oración independiente con significado completo.
- Una misma interjección puede tener diversos valores (significados) dependiendo del contexto en el que aparezca.
- Hay dos grandes tipos de interjecciones: las que no derivan de otras palabras (p. e. ……, …….., *¡eh!*, *¡uf!*, *¡uy!*, etc.) y las que proceden de otras palabras (sustantivos, adjetivos…) (p. e. *¡cuidado!*, *¡ojo!*, *¡hombre!*, *¡genial!*, etc.).

28.1. A continuación, busca en el *DLE* (http://www.rae.es/) el significado de las dos interjecciones que aparecen en la conversación y selecciona el valor que más se adecua a lo que quieren transmitir los emisores.

Interjección	Significado en la conversación

28.2. Marta y Helena son dos amigas que están en el gimnasio. En parejas, leed las viñetas en voz alta y marcad todas las interjecciones que encontréis.


¡Eh! Mira todo el peso que puedo levantar.
¡Hala! Yo no puedo coger ni cinco kilos.
¡Uy! ¡Qué daño!
¡Bah! No ha sido para tanto.
Me acabo de acordar de que tengo cita en la peluquería dentro de veinte minutos.
¡Hala! Pues vamos a ducharnos ya.
¡Uy! Pensaba que estaba vacío.
No te preocupes.
¿Venimos mañana otra vez?
¡UF! ¡Qué va! Estoy supercansada.
¡UF! Siempre me haces lo mismo, vienes un día y al día siguiente me dejas sola.

28.2.1. En parejas, comentad qué significados creéis que tienen las interjecciones que habéis marcado. ¡Fijaos bien en los contextos donde aparecen!

28.2.2. Relaciona cada interjección con la función comunicativa que desempeña:

• ***Ejemplo***: muestra indiferencia → ¡Bah!
- Denota dolor físico →
- Denota cansancio →
- Denota vergüenza →
- Muestra sorpresa →
- Denota fastidio / molestia →
- Llamar la atención del otro →
- Meter prisa →

29. Juego: *¡Caza la interjección!* Debéis hacer dos equipos y formar dos filas a tres metros de la pizarra. En la pizarra hay ocho fichas con las interjecciones que se han visto en la actividad anterior. En cada turno, el profesor os enseñará la imagen de un emoticono. Los que estáis primeros en la fila debéis ir hasta la pizarra y coger la ficha de la interjección que se corresponda con la imagen que os ha enseñado el profesor. Después, el jugador que haya cogido la ficha correcta tendrá que decir qué función comunicativa desempeña esa interjección teniendo en cuenta la imagen. Si se equivoca, el miembro del equipo contrario podrá ganar el punto si acierta la función. Gana el equipo que más relaciones correctas entre la imagen, la interjección y la función comunicativa consiga hacer[10].

¡! Como ya sabes, la conversación coloquial surge de forma espontánea, es decir, no es un discurso planificado. Algunas muestras de esta falta de planificación son la estructura aparentemente desorganizada de las oraciones, las numerosas repeticiones, las autocorrecciones, etc. A pesar de esto, los hablantes, cuando se comunican a través de conversaciones coloquiales, no tienen problemas de comprensión. Esto se debe a que hay algunos elementos que proporcionan cohesión al discurso y hacen que estos sean inteligibles. Uno de estos elementos son los **marcadores del discurso**.

[10] El material para llevar a cabo este juego se encuentra en el Anexo I.

30. A continuación, vas a ver un vídeo en el que se explican los distintos tipos de marcadores del discurso que existen en español[11]. Mientras ves el vídeo, completa la siguiente tabla:

MARCADORES DEL DISCURSO

- Son elementos que ayudan a …… el texto.

TIPOS

- Organizadores:

Nos ayudan a …… la información, empezar y finalizar el ……, enumerar o presentar ……

Tipos de organizadores:

1. …… → Pues, dicho esto

Dan continuidad al discurso. Más usados en la lengua oral.

2. Ordenadores → ……....., por un lado, por otro lado, ……..

Ordenan el texto y pueden ser de apertura, de continuidad o de cierre.

3. Digresores → A propósito, por cierto, otra cosa

Introducen ……. al margen, sin tanta relación con el texto.

- …….

Conectan de forma lógica dos o más partes del discurso. Son muy importantes en el proceso de argumentación.

1. Aditivos → además, encima, incluso

…… más información.

2. …… → Por eso, así que, por lo que

Introducen la consecuencia del miembro anterior.

3. Contraargumentativos → ……., ahora bien, sin embargo, ……...

Sirven para mostrar una oposición o contraste.

- Reformuladores

Sirven para introducir …… información sobre el …… tema, para explicar, dar o restar importancia a ciertos hechos o ……. Decir lo mismo pero en otras palabras.

1. …… → o sea, es decir, en otras palabras, dicho de otro modo

No solo explican, introducen nuevos argumentos que afectan a la información anterior.

2. Rectificativos → mejor dicho, ……., digo

Corrigen o modifican algunos datos de la información anterior.

3. Distanciadores → de todos modos, de todas manera, en cualquier caso

…… importancia al argumento anterior.

4. ……. → Total, en fin, al fin y al cabo, en resumidas cuentas, en definitiva.

[11] Se trata de un vídeo sobre los marcadores del discurso extraído de http://www.profedeele.es/2014/02/marcadores-discursivos-conectores.html. En la tabla se recoge la información del vídeo, aunque se ha modificado un tipo. El denominado en el vídeo "de relleno" lo hemos nombrado "metadiscursivo", puesto que consideramos que estos marcadores no solo se emplean para rellenar silencios.

Introducen una conclusión o sirven de cierre.

- ……

Aporta más datos al texto, reforzando y concretando el tema principal.

1. De refuerzo → en realidad, en el fondo, de hecho

Aportan más …… y detalles.

2. De concreción → ……., en concreto

Sirven para dar ejemplos y concretar la información.

- Conversacionales

Se dirigen a un …… y se usan para matizar la ……., llamar la atención, llenar pausas, expresar ……..

1. De …… → claro, sin duda, desde luego

Se usan para presentar un hecho como obvio.

2. Fuente del mensaje →……., según parece, al parecer.

Presentan la información de manera indirecta.

3. De interacción → mira, oye, ¿no?, ¿verdad?

Llaman la ……. de nuestro interlocutor.

4. Metadiscursivos → ya, bueno, bien, eh, sí.

Se usan para llenar pausas en una conversación.

También tienen otros valores dependiendo del contexto en el que aparezcan.

30.1. En grupos de tres, pensad en los marcadores del discurso que conocéis y añadid alguno en la tabla anterior. Después, cread un breve diálogo como los que aparecen en el vídeo. Debéis incluir, al menos, tres marcadores, uno de ellos debe estar mal empleado. Después, cada grupo reproducirá su mini diálogo y el resto de compañeros deberá averiguar cuál es el marcador equivocado e intentará corregirlo.

- ***Ejemplo***:

  Antonio: Oye, ¿vais a venir a mi cumpleaños?

  Clara: Claro, yo iré aunque llueva.

  Mónica: Yo termino de trabajar a las ocho, por ejemplo llegaré un poco tarde.

Mónica ha empleado el argumentativo de concreción *por ejemplo* en lugar del conector consecutivo *por lo que*.

31. Andrés y Blanca han empleado distintos marcadores del discurso en su conversación. Identifica los que aparecen en las oraciones 9, 17, 21, 36, 38, 42, 45, 47, 49, 52, 55, 60, 66 y clasifícalos teniendo en cuenta la tabla anterior.

Marcador discursivo	Tipo
9)	
17)	
21)	
36)	
38)	
42)	
45)	
47)	
49)	
52)	
55)	
66)	

31.1. Hay un marcador que se repite en numerosas ocasiones, ¿cuál?

¡! Como has podido observar, en español existen algunos marcadores conversacionales de interacción que tienen la forma de imperativo de verbos de percepción (***mira***, ***oye***, etc.). Es importante saber que estos marcadores no actúan como verbos, sino que tienen otros significados. Así pues, cuando un hablante dice «*Mira, yo te quiero*», no quiere que su interlocutor realice la acción de mirar, sino que emplea este marcador, por ejemplo, para llamar la atención del interlocutor. Asimismo, el hecho de que el emisor se refiera al interlocutor con *mira* indica que los participantes se conocen y tienen confianza, es decir, que existe una relación de igualdad entre ambos. Si los interlocutores no se conocieran, la conversación no sería coloquial y no emplearían *mira* sino *mire*.

32. A continuación, vas a ver una escena de la serie de televisión española *La que se avecina*. Se trata de una serie humorística de gran éxito que gira en torno a las relaciones y vivencias cotidianas de una comunidad de vecinos que viven en la urbanización «Mirador de Montepinar»[12].

¿Te ha llamado la atención algún aspecto? ¿Cómo hablan los vecinos? ¿Respetan los turnos de palabra? ¿Se entiende todo lo que dicen?

[12] El vídeo se puede encontrar en el siguiente enlace: [http://www.telecinco.es/laqueseavecina/temporadas/temporada-08/t08xc04/morosos-Montepinar_2_1886355161.html]

ESTRATEGIAS INTERACCIONALES

Uno de los rasgos de la conversación coloquial es la toma de turno no predeterminada, es decir, los participantes no tienen un orden para intervenir como el que existe, por ejemplo, en las entrevistas. Por este motivo, son muy frecuentes las interrupciones, el habla simultánea y la ausencia de pausas entre una intervención y otra. Estas estrategias forman parte de nuestra cultura comunicativa, por lo que no hay que interpretarlas como faltas de respeto.

Existen diversos mecanismos para interrumpir y robar el turno de palabra, por ejemplo las interjecciones y los marcadores conversacionales.

33. **¿Alguna vez has participado en una conversación coloquial con hablantes nativos de español? ¿te llamó la atención algunas de las estrategias conversacionales que emplearon? ¿cuáles?**
    En tu cultura comunicativa, ¿es de mala educación interrumpir y hablar a la vez en las conversaciones coloquiales?

34. **En la conversación de Andrés y Blanca aparecen numerosos solapamientos, es decir, los hablantes hablan de forma simultánea en distintas ocasiones. Esta estrategia aparece marcada con los signos «[ ]». Asimismo, también encontramos diversas intervenciones que se suceden de forma inmediata, es decir, no hay una pausa entre una y otra, esto aparece marcado con el signo §. A continuación, vais a leer entre todos la conversación. Debéis tener en cuenta los signos anteriores, de modo que cuando aparezcan los corchetes, hablaréis los dos a la vez y cuando aparezca el otro signo no haréis descanso entre la intervención de uno y la del otro.**

35. **Blanca y Andrés no han decidido qué hacer con su relación. En parejas, imaginad que uno es Blanca y el otro, Andrés. Tenéis que continuar la conversación y llegar a una conclusión (p.e. *solucionar vuestros problemas, daros un tiempo, romper definitivamente, hacer un viaje solos, etc.)*. Después, contad a vuestros compañeros qué habéis decidido hacer. ¡Recuerda emplear los rasgos lingüísticos del registro coloquial y las estrategias conversacionales que has aprendido!**

COMUNICACIÓN NO VERBAL

En la comunicación coloquial hay una fuerte presencia de gestos y movimientos corporales que pueden tener diversas funciones (añadir información, comunicar, estructurar la información, etc.).

Existen diversos tipos, los más importantes son los:

- **Emblemas**: sustitución de palabras por gestos (p.e. hacer el gesto de cortar con las manos para pedir unas tijeras).
- **Ilustradores**: ilustran lo que se dice (p. e. mostrar con las manos la estatura de un niño).
- **Reguladores**: movimientos del habla que mantienen y regulan el intercambio comunicativo (p.e. indicar al hablante que continúe).
- **Expresivo-afectivos**: gestos que se realizan sobre todo con la cara y que transmiten expresiones (p. e. abrir mucho los ojos para dar énfasis a algo)

36. A continuación, vas a ver un vídeo en el que los participantes emplean diversos gestos. ¿Dónde se encuentran los hablantes? ¿qué tipo de gesto de los que has visto en la tabla anterior predomina en el vídeo? [13]

36.1. Vuelve a ver el vídeo y apunta en una hoja los conceptos a los que hacen referencia los gestos. Después, comparte tus respuestas con tu compañero y añade aquellos conceptos que no hayas sabido identificar.

36.2. A continuación, vas a ver el vídeo una tercera vez. Completa la intervención final de la camarera sustituyendo los gestos por palabras:

A ver, a ver, lo que sí les pido es un poco de ……, ¿eh?. Cuando yo termine de ……., le traigo a usted su ……., que tiene un poquito de …….. . Y antes le llevo a usted su ……., que va a pagar con …… . Y después bajo un poquito el ……., que están ustedes todos …….. . Y luego le llevo a usted sus dos ……. , porque no tienen …… y tampoco tienen que ……. . ¿No es así? ¿No ven como hablando se entiende la …….. ?

[13] El vídeo se encuentra en el siguiente enlace: **https://www.youtube.com/watch?v=IEGamVBeeOc**

36.3. ¿Conoces algún otro gesto que utilicen los hablantes nativos de español? ¿Cuándo hablas en tu lengua empleas muchos gestos? ¿Conoces alguno que sea igual en tu cultura que en la española?

37. En internet hay un *Diccionario de Gestos Españoles*[14]. Entra y busca tres gestos que te parezcan interesantes. Después, crea un contexto en el que se puedan emplear los gestos que has escogido y represéntalo en clase. Tus compañeros deberán adivinar los gestos que has utilizado y qué función o significado tienen.

38. Tu profesor te ha dado una pegatina y un contexto (A o B). Lee el contexto y piensa qué rasgos del registro coloquial de los que ya conoces (*palabras derivadas, acortamientos léxicos, locuciones verbales, entonación, interjecciones, marcadores, estrategias conversacionales, gestos*…) podrías emplear para desarrollar la situación que te ha tocado[15].

Después, ¡levántate de tu asiento! La clase se ha convertido en un bar de copas. Pasea al ritmo de la música hasta que escuches que el volumen baja. Ahora, busca a un compañero que lleve una pegatina de distinto color a la tuya y habla con él (recuerda tu contexto).

39. ¿Recuerdas el cuestionario que hiciste al principio? Vuelve a realizarlo y compara tus respuestas. ¿Ha cambiado alguna?

		V	F
1	El registro coloquial solo se da en la conversación.		
2	Los términos *coloquial* y *vulgar* son sinónimos.		
3	El registro coloquial puede aparecer en textos escritos.		
4	El registro coloquial es un uso incorrecto de la lengua.		
5	Solo los hablantes sin estudios emplean el registro coloquial.		
6	El empleo del registro coloquial está determinado por la situación comunicativa.		

[14] El *Diccionario de Gestos Españoles* se encuentra en el siguiente enlace: http://www.coloquial.es/es/diccionario-de-gestos-espanoles/

[15] El material para realizar esta actividad está en el Anexo I.

IV. CONCLUSIONES

A través de las páginas que conforman este trabajo, se ha intentado realizar un recorrido teórico de los aspectos que consideramos más relevantes acerca del registro coloquial para luego centrarnos en este registro y su vinculación con el español como lengua extranjera. A partir de los contenidos tratados a lo largo del trabajo se ha llegado a diversas conclusiones que es necesario recoger en las siguientes líneas.

En primer lugar, se ha podido comprobar que la variedad diafásica se corresponde con el uso de la lengua que realiza un hablante dependiendo de la situación comunicativa en la que se encuentre. Así pues, se ha insistido en la importancia de la adecuación de la lengua al contexto. Por otra parte, se ha mencionado que, a pesar de que el registro tiene unos límites que vienen impuestos por el nivel de lengua de cada hablante, es una variedad dinámica, ya que hasta el hablante menos instruido intentará emplear un registro u otro dependiendo de las circunstancias en las que tenga lugar la comunicación. Asimismo, se ha demostrado que los registros no están claramente delimitados, sino que se sitúan en una escala gradual. Así pues, dependiendo de los rasgos situacionales que estén presentes, una situación comunicativa podrá ser más o menos formal o más o menos informal.

Por otra parte, por lo que respecta al registro coloquial se ha podido observar que es el uso de la lengua más empleado por los hablantes en su día a día. Asimismo, se han comentado los diversos rasgos que lo caracterizan. En cuanto a los rasgos situacionales, el registro coloquial se caracteriza por la relación de igualdad social o funcional entre los interlocutores, por la relación vivencial de proximidad, se suele emplear en un marco de interacción familiar o cotidiano y la temática suele ser no especializada. Por otra parte, los rasgos primarios que lo definen son la finalidad interpersonal, la ausencia de planificación y el tono informal.

También se ha podido comprobar que los términos *jerga*, *habla popular*, *vulgar* y *conversacional* no son sinónimos de *coloquial*. Las jergas son lenguas de especialidad. Por otra parte, el habla popular es un tipo de sociolecto, un nivel de lengua. El término *vulgar* hace referencia a un uso de la lengua incorrecto. Por último, la conversación es una modalidad discursiva, mientras que el registro coloquial es un nivel de habla.

Asimismo, se ha demostrado que la identificación que tradicionalmente se ha realizado entre el registro coloquial y el canal oral y entre el registro formal y el canal escrito no es acertada. Los registros pueden manifestarse tanto de forma oral como de forma escrita. Prueba de esto son las diversas muestras de manifestaciones orales formales como los discursos políticos o las entrevistas y los ejemplos de manifestaciones en las que aparece el registro coloquial a través del canal escrito como las cartas familiares o los correos electrónicos.

Por otra parte, se ha analizado la manifestación más prototípica de lo oral coloquial, la conversación coloquial. Esta se caracteriza, además de por los rasgos primarios y situacionales propios del registro coloquial, por una serie de rasgos conversacionales tales como la interlocución en presencia, la inmediatez, la toma de turno no predeterminada, el dinamismo conversacional y la cooperación en cuanto a los temas y las intervenciones de los hablantes.

Es importante destacar que en el marco teórico de nuestro trabajo se ha incluido una clasificación de diversos rasgos lingüísticos característicos del español coloquial por niveles. Sin embargo, hay que tener en cuenta que esta lista no es definitiva y, por lo tanto, podrían añadirse otros elementos en futuros trabajos de investigación sobre el registro coloquial.

Asimismo, se ha podido observar qué se recoge en el *MCER* y en el *PCIC* sobre el registro analizado. A este respecto, cabe destacar que el *MCER* incluye las diferencias de registro en la competencia sociolingüística y aboga por introducir el registro coloquial a partir del nivel B2. Por otra parte, el *PCIC* habla de este registro cuando trata la dimensión social y, a pesar de que se encuentran algunas referencias sobre la adecuación al contexto en el B1, no es hasta el B2 cuando estas referencias comienzan a ser más abundantes.

Por otro lado, también se ha intentado señalar diversas razones que muestran la importancia de introducir el registro coloquial en el aula de ELE. De este modo, si tenemos en cuenta las definiciones de la competencia comunicativa que se incluyen en nuestro trabajo, se deduce la necesidad de introducir este registro, además de muchos otros contenidos, para lograr hacer de nuestros estudiantes hablantes competentes de español capaces de emplear un registro u otro dependiendo de la situación en la que tenga lugar la comunicación.

Otro de los puntos que se han tratado ha sido el momento en el que se debería incluir la enseñanza del registro coloquial en la clase de español y se ha llegado a la conclusión de que un aspecto determinante es el contexto en el que se encuentren los aprendices. De este modo, si el grupo de alumnos estudia español en un país de habla no hispana, sería conveniente introducir algunos rasgos del registro coloquial en el nivel B1 y continuar con su estudio en los niveles siguientes. Si por el contrario los estudiantes se encuentran en un contexto de inmersión en un país de habla hispana, podrían introducirse elementos característicos del registro coloquial en niveles anteriores, puesto que es muy probable que tengan que usar la lengua en multitud de situaciones comunicativas diferentes, muchas de ellas cotidianas.

Por otra parte, se han mencionado algunos contenidos que podrían trabajarse en el aula de ELE, como por ejemplo los rasgos situacionales y primarios que caracterizan al registro coloquial, las características de la conversación coloquial, distintos rasgos lingüísticos así como elementos del lenguaje no verbal y las estrategias interaccionales de la conversación en España. Estos contenidos deben trabajarse con materiales auténticos y contextualizados, mediante diversas actividades orientadas a la acción que permitan a los aprendices poner en práctica los nuevos conocimientos y otras que promuevan la reflexión sobre algún contenido concreto. Asimismo, es importante que a través de los diferentes ejercicios, se pongan en práctica todas las destrezas lingüísticas y que se fomente tanto el trabajo individual como el cooperativo, así pues, es conveniente que haya actividades con distintas agrupaciones.

Para llevar a la práctica estas anotaciones, se ha presentado una propuesta didáctica a través de la cual se ha intentado realizar una aproximación de algunos rasgos que caracterizan al registro coloquial comentados a lo largo del marco teórico. Es importante tener en cuenta que, como se acaba de comentar, se trata de una aproximación y no de una propuesta en la que se trabajen todos los rasgos del español coloquial. Así pues, puede resultar muy interesante que dicha propuesta se complete con otros contenidos y ejercicios en trabajos posteriores.

De este modo, la conclusión fundamental que se extrae de las páginas que ocupan este trabajo es que la enseñanza de la variedad diafásica en el aula de ELE y concretamente del registro coloquial es fundamental para que los aprendices logren adquirir un dominio de la lengua que les permita comunicarse y comprender a los hablantes de español en cualquier situación en la que puedan encontrarse.

V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albelda Marco, M. y Fernández Colomer, Mª. J. (2006): «La enseñanza de los registros lingüísticos en E/LE. Una aplicación a la conversación coloquial», *MarcoELE. Revista de Didáctica*, 3, pp. 1-31.

Beinhauer, W. (1991) (1964, 1ª ed.): *El español coloquial*, Madrid: Gredos.

Briz Gómez, A y Grupo Val.Es.Co. (2002): *Corpus de conversaciones coloquiales*, Madrid: Arco/Libros.

Briz Gómez, A. (2002): *El español coloquial en la clase de E/LE un recorrido a través de los textos*, Madrid: SGEL.

Briz Gómez, A. (2010) (1996, 1ª ed.): *El español coloquial: Situación y uso*, Madrid: Arco/Libros.

Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, evaluación*, Instituto Cervantes-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid: Anaya.

Coseriu, E. (1981): «La lengua funcional», *Lecciones de lingüística general*, Madrid: Gredos, pp. 287-315 en Gaviño Rodríguez, Victoriano (2008): *Español coloquial. Pragmática de lo cotidiano*, Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

Fernández Colomer, Mª. J. y Albelda Marco, M. (2008): *La enseñanza de la conversación coloquial*, Madrid: Arco/Libros.

Fernández González, V. (2013): «La enseñanza del léxico del español coloquial en el aula de E/LE», Trabajo Fin de Máster, Castillo Carballo, M. A. (dir.), Universidad de Sevilla: Depósito de Investigación Universidad de Sevilla.

García Rodríguez, J. (2015): «Teoría y práctica del español coloquial en el aula de ELE», *RedELE: Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, 27, pp. 1-27.

Garrido Rodríguez, M. C. (2003): «El español coloquial en la enseñanza de E/LE: utilización de los medios de comunicación», Perdiguero Villareal, H. (coord.) y Álvarez, A. (coord.), *Medios de comunicación y enseñanza del español como*

lengua extranjera: actas del XIV Congreso Internacional de ASELE, Burgos, 2004, pp. 330-343.

Gaviño Rodríguez, V. (2008): *Español coloquial. Pragmática de lo cotidiano*, Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, 3 vols., Madrid: Biblioteca Nueva.

Laguna Campos, J. y Porroche Ballesteros, M. (2006): «Gramática del español coloquial para estudiantes de EL2», Balmaseda Maestu, E. (coord.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, Logroño 27-30 de septiembre de 2006, Vol.2, 2007, pp. 691-704.

Llamas Saíz, C. (2005): «Discurso oral y discurso escrito: una propuesta para enseñar sus peculiaridades lingüísticas en el aula de ELE», Álvarez, A. y otros eds., *La Competencia Pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Actas XVI Congreso Internacional de la ASELE*, Oviedo, pp. 402-411.

Lorenzo Criado, E. (1977): «Consideraciones sobre la lengua coloquial (constantes y variables)» en Lapesa, Rafael (coord.): *Comunicación y lenguaje*. Madrid: Karpos, pp. 161-180 (visto) en Briz Gómez, Antonio (2010): *El español coloquial: Situación y uso*, Madrid: Arco/Libros.

Martín Peris, E. (dir.) (2008): *Diccionario de términos clave de ELE*, Madrid: SGEL. Disponible en línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele [consulta: 18 de abril de 2016 y 1 de junio de 2016].

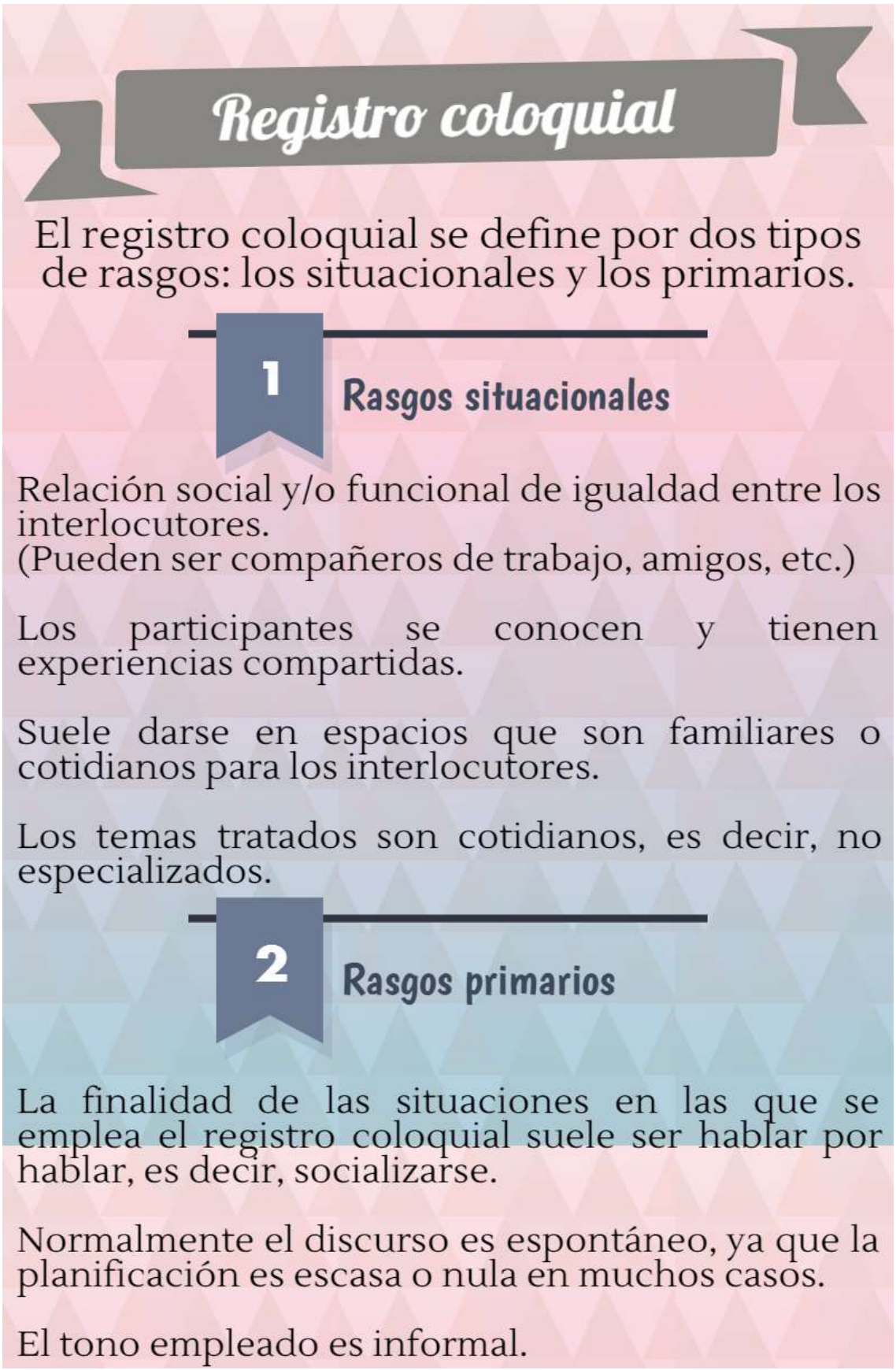
Moreno Fernández, F. (2010): *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*, Madrid: Arco/Libros.

Porroche Ballesteros, M. (1988): «La variedad coloquial como objeto de estudio en las clases de español lengua extranjera», Fente Gómez, R. y otros eds., *Primeras Jornadas Pedagógicas*, Madrid, pp. 225-264. Publicado también en ASELE (1998): *El Español como lengua extranjera. Aspectos generales: edición facsimilar de las actas de las primeras Jornadas Pedagógicas y del Primer Congreso Nacional de ASELE*, Málaga.

Vigara Tauste, A. M. (2005) (1992, 1ª ed.): *Morfosintaxis del español coloquial. Esbozo estilístico*, Madrid: Gredos.

ANEXO I. MATERIALES PARA LAS ACTIVIDADES

ANEXO ACTIVIDAD 3:



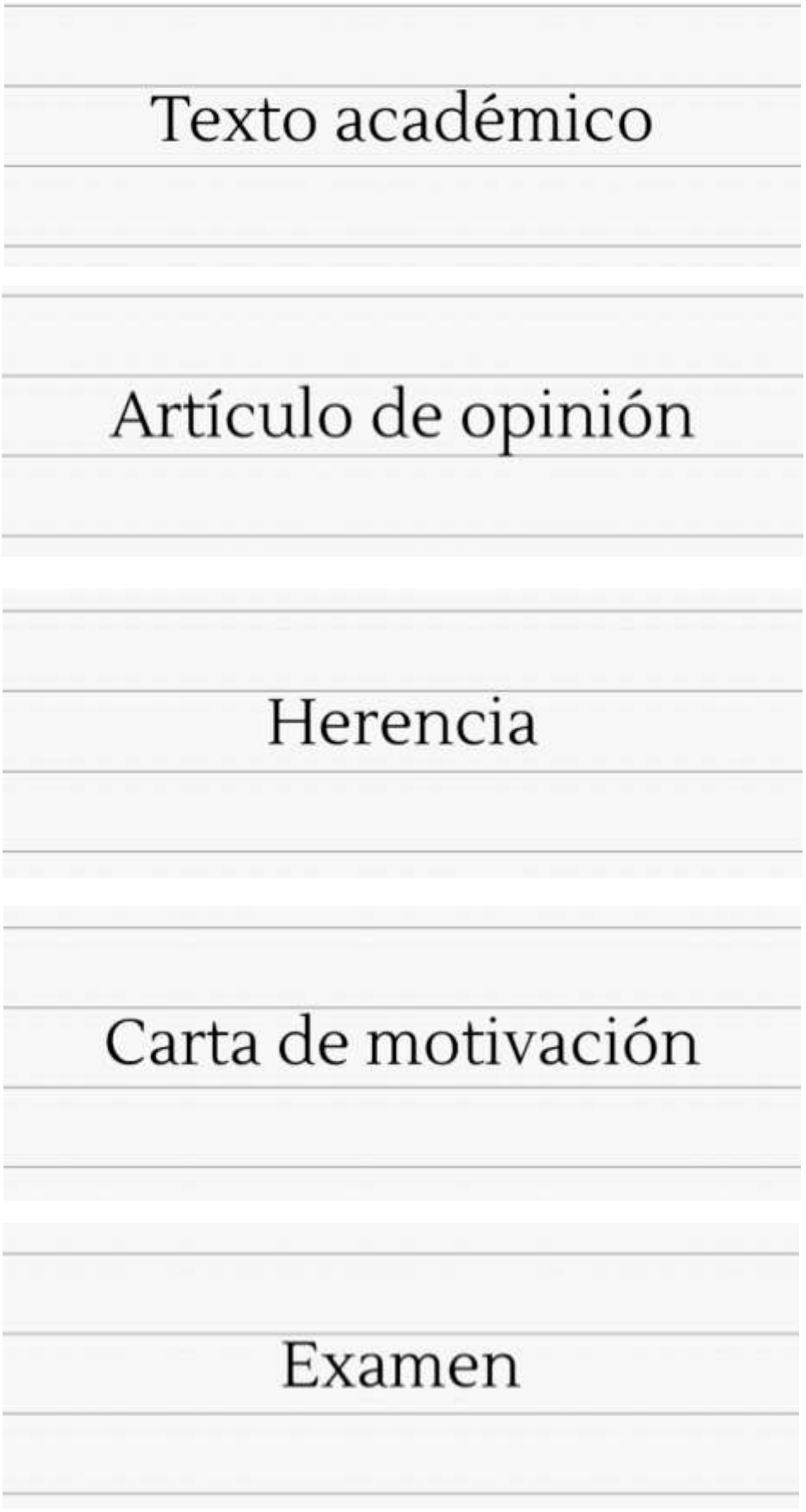
ANEXO ACTIVIDAD 5:

- **FICHAS PARA PEGAR EN LA PIZARRA:**





- **FICHAS PARA PEGAR ALREDEDOR DEL AULA:**



Correo electrónico

Carta familiar

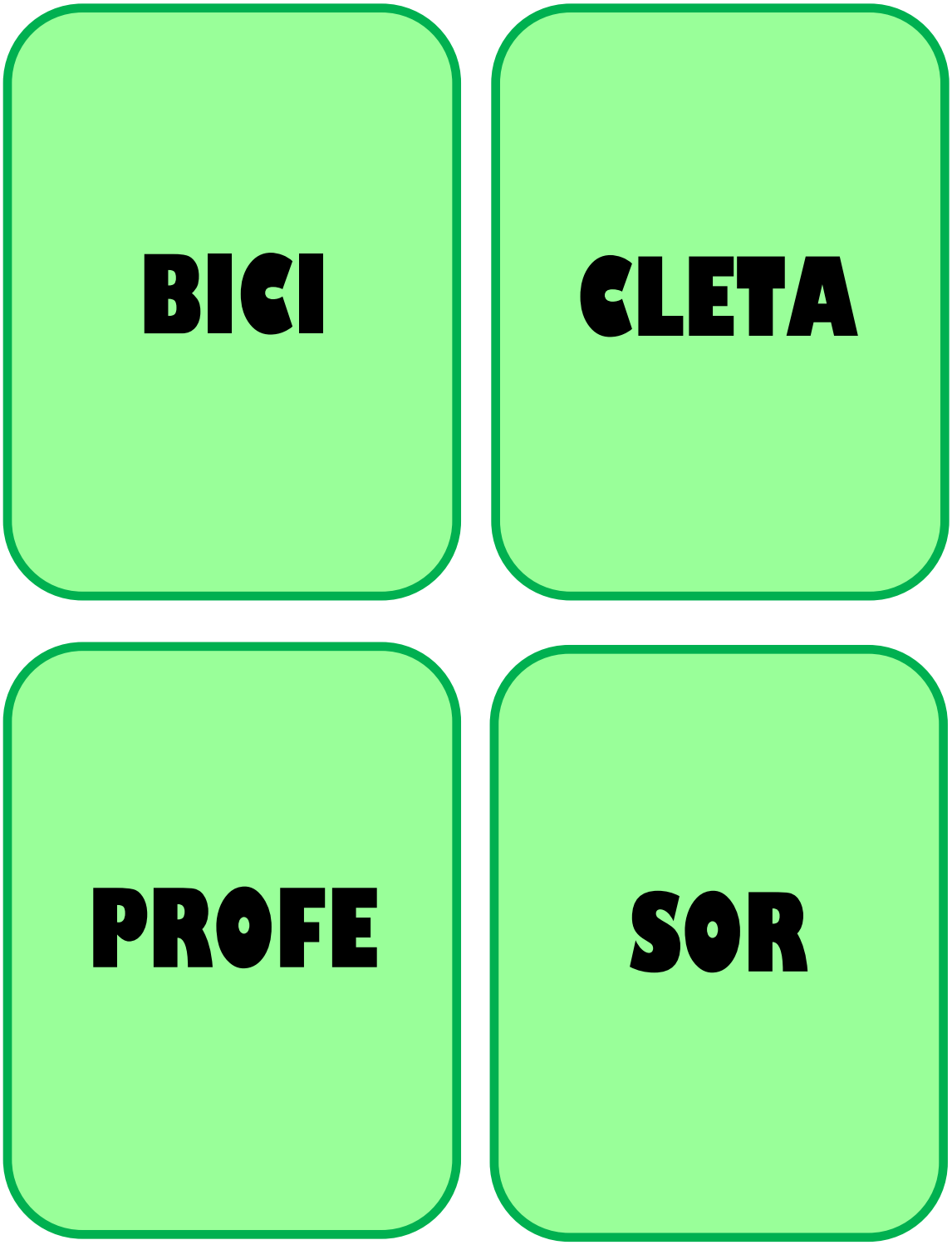
Postal

Nota

Cómic

Mensaje en una red social o chat

ANEXO ACTIVIDAD 17:



SÚPER

MERCADO

MOTO

CICLETA

FOTO

GRAFÍA

AUTO

BUS

COLE

GIO

DISCO

TECA

PELI

CULA

FINDE

SEMANA

UNI

VERSIDAD

PORFA

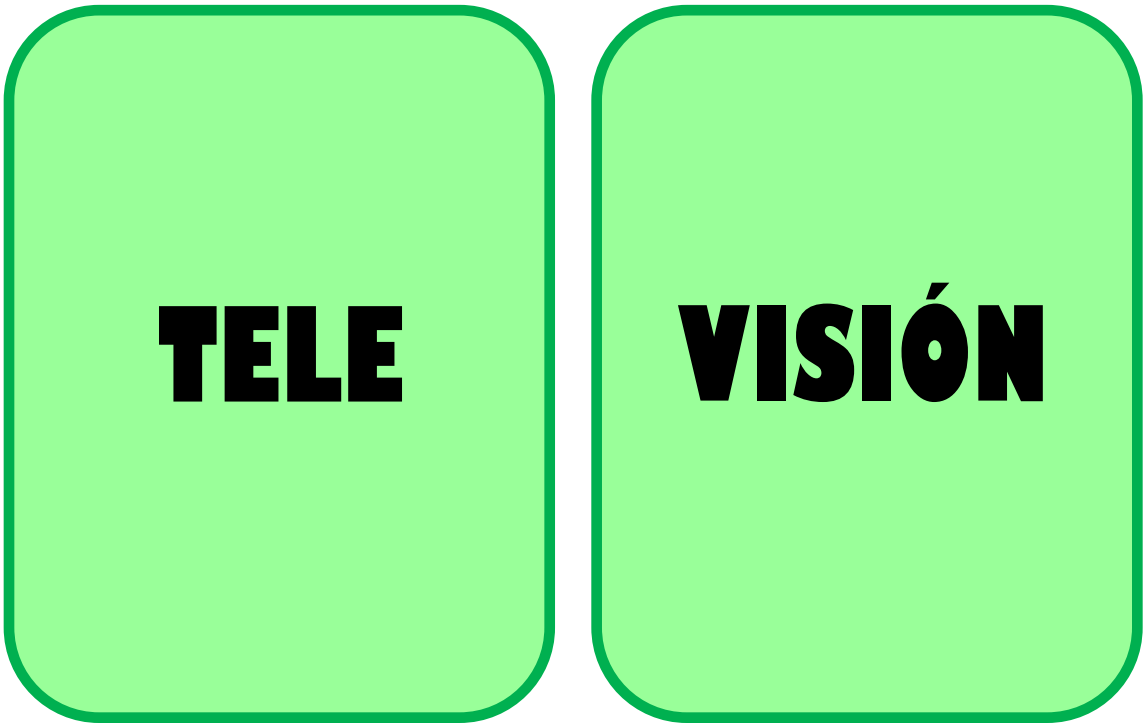
VOR

BOLI

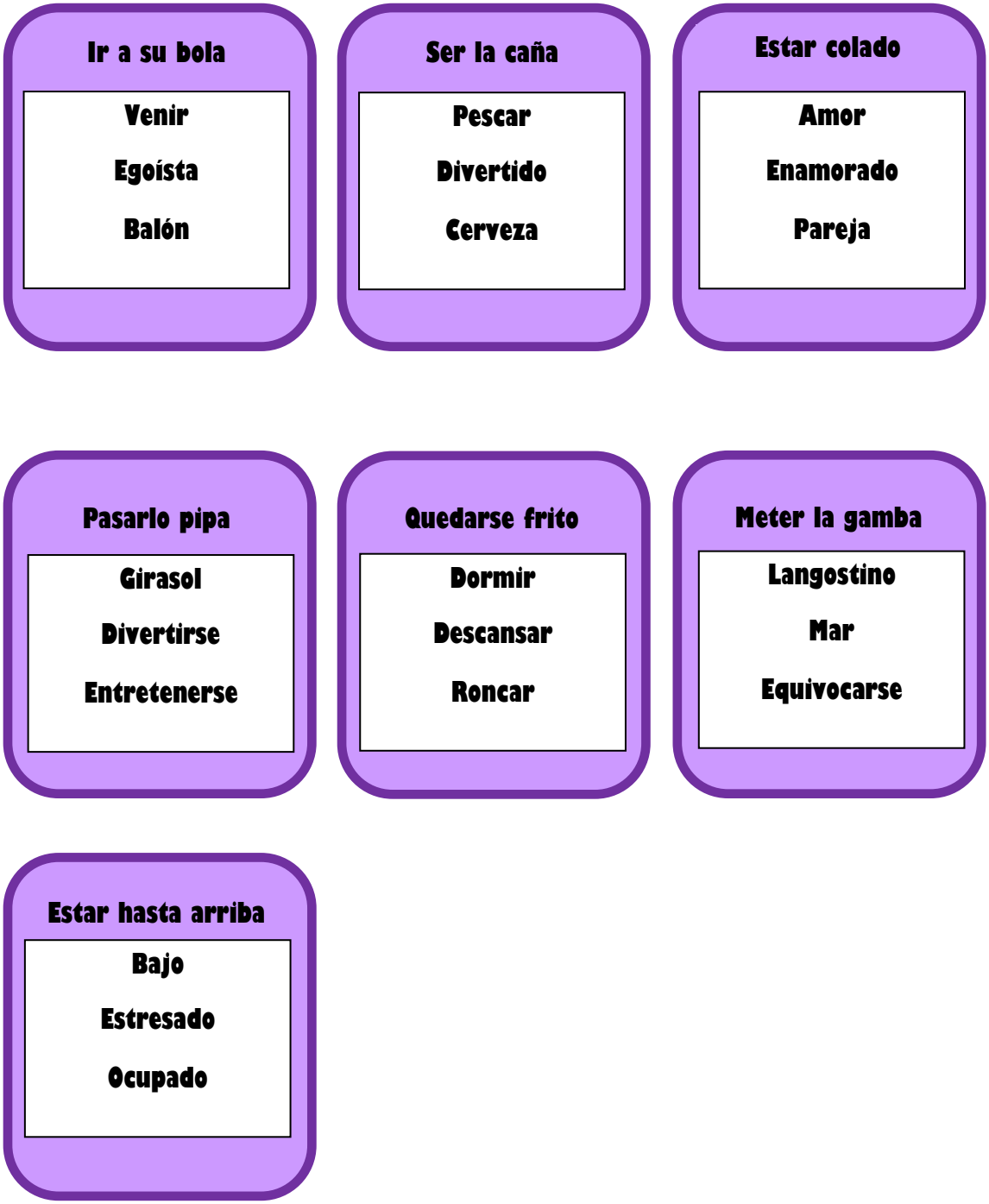
GRAFO

CUMPLE

AÑOS


TELE
VISIÓN

ANEXO ACTIVIDAD 21:



ANEXO ACTIVIDAD 24:

PRINCESAS

Sigo buscando una sonrisa de repente en un bar
una calada de algo que me pueda …….
una película que consiga hacerme llorar, ajá

Cambiar un "no me creo nada" por "te quiero, chaval"
cualquier excusa, una chorrada, es buena para brindar
soltar en una carcajada todo el aire y después respirar

Sentirme como una colilla entre unos labios al fumar
colgarme de cualquiera que le guste trasnochar
qué inoportuno fue decirte "me tengo que ……"
pero que bien estoy ahora

No quiero volver a hablar
de princesas que buscan
tipos que coleccionar
a los pies de su cama
eres algo que he olvidado ya

Ando silbando me paro con la gente a …….
me tomo algo, sonrío y me lo vuelvo a tomar
escucho música y me …… a bailar

Sigo …… cuando veo mi cara en el as
últimamente las cosas cambian cada vez más
a veces pienso que algo malo viene detrás

Me siento como una colilla entre unos labios al fumar
me cuelgo de cualquiera que le guste trasnochar
qué inoportuno fue decirte "me tengo que largar"
pero qué bien estoy ahora

No quiero volver a hablar
de princesas que buscan
tipos que coleccionar
a los pies de su cama
eres algo que he olvidado ya

Sigo buscando una sonrisa de repente en un bar
una calada de algo que me pueda colocar
una película que consiga hacerme llorar
de princesas que buscan
tipos que coleccionar
algo que coleccionar
a los pies de su cama eres algo…

No quiero volver a hablar
de princesas que buscan
tipos que coleccionar
a los pies de su cama
eres algo que he olvidado ya.

ANEXO ACTIVIDAD 26:

En Val.Es.Co., los signos fundamentales del sistema de transcripción son los siguientes[16]:

:	Cambio de voz.
A:	Intervención de un interlocutor identificado como A.
?:	Interlocutor no reconocido.
§	Sucesión inmediata, sin pausa apreciable, entre dos emisiones de distintos interlocutores.
=	Mantenimiento del turno de un participante en un solapamiento.
[	Lugar donde se inicia un solapamiento o superposición.
]	Final del habla simultánea
-	Reinicios y autointerrupciones sin pausa.
/	Pausa corta, inferior al medio segundo.
//	Pausa entre medio segundo y un segundo.
///	Pausa de un segundo o más.
(5'')	Silencio (lapso o intervalo) de 5 segundos; se indica el número de segundos en las pausas de más de un segundo, cuando sea especialmente significativo.
	Entonación ascendente.
	Entonación descendente.
	Entonación mantenida o suspendida.
Cou	Los nombres propios, apodos, siglas y marcas, excepto las convertidas en «palabras-marca» de uso general, aparecen con la letra inicial en mayúscula[17].
PESADO	Pronunciación marcada o enfática (dos o más letras mayúsculas).
pe sa do	Pronunciación silabeada.
(( ))	Fragmento indescifrable
((siempre))	Transcripción dudosa.
((…))	Interrupciones de la grabación o de la transcripción.

[16] Las incorrecciones gramaticales (fónicas, morfosintácticas y léxicas) no aparecen marcadas por lo general. Así pues, según el usuario del corpus (p. e., si este es utilizado por un estudiante de español como segunda lengua), puede ser recomendable el soporte explicativo del profesor.

[17] Los antropónimos y topónimos no se corresponden por lo general con los reales.

(en)tonces Reconstrucción de una unidad léxica que se ha pronunciado incompleta, cuando pueda perturbar la comprensión.

pa'l Fenómenos de fonética sintáctica entre palabras, especialmente marcados.

°( )° Fragmento pronunciado con una intensidad baja o próxima al susurro.

h Aspiración de «s» implosiva.

(RISAS, TOSES, GRITOS…) Aparecen al margen de los enunciados. En el caso de las risas, si son simultáneas a lo dicho, se transcribe el enunciado y en nota a pie se indica «entre risas».

aa Alargamientos vocálicos.

nn Alargamientos consonánticos.

¿¡ !? Interrogaciones exclamativas.

¿ ? Interrogaciones. También para los apéndices del tipo «¿no?, ¿eh?, ¿sabes?».

¡ ! Exclamaciones.

És que se pareix a mosatros: Fragmento de conversación en valenciano. Se acompaña de una nota donde se traduce su contenido al castellano.

Letra cursiva: Reproducción e imitación de emisiones. Estilo directo, característico de los denominados relatos conversacionales.

Notas a pie de página: Anotaciones pragmáticas que ofrecen información sobre las circunstancias de la enunciación. Rasgos complementarios del canal verbal. Añaden informaciones necesarias para la correcta interpretación de determinadas palabras (la correspondencia extranjera de la palabra transcrita en el texto de acuerdo con la pronunciación real, siglas, marcas, etc.), enunciados o secuencias del texto (p. e., los irónicos), de algunas onomatopeyas; del comienzo de las escisiones conversacionales, etc.

ANEXO ACTIVIDAD 26.3.:

Blanca: ¿qué haces aquí solo↓ tío ↓?

Andrés: nada/ nada§

Blanca: § ¡uy! ¿qué te pasa?

Andrés: no lo sé/ no lo sé

Blanca: tío// yo no te quiero agobiar peroo/ me gustaría que me dijeras lo que te pasa

Andrés: es que NO/ es/ soy YO y– y– y/ soy YO y– y/ no quiero meterte

Blanca: pero yo quiero que me metas (3")

Andrés: mira↓ no lo sé/ cre– es que no no no– es que ya no estoy seguro de nada

Blanca: pero ¿de qué? ¿de lo de salir conmigo?

Andrés: no lo sé

Blanca: pero ¿lo quieres dejar?

Andrés: NO QUIERO DEJARLO// PERO/ RECONÓCELO/ NO VAMOS/ BIEN

Blanca: yo creo que no vamos bien porque tú no quieres§

Andrés: § PERO→// PORQUE– PORQUE YO NO QUIERO/ ¡bah!// mira§

Blanca: § no sé/ ¿yo he hecho algo mal? es por algo que yo→§

Andrés: § NO/ si– yo sé que el problema soy yo y ya está

Blanca: bueno↓ escúchame un momento↓ escúchame un momento/ escúchame §

Andrés: § vale bi[en/ vale]

Blanca: [si]/ si– es que no me cuentas nada/ no me cuentas–/ te veo todo el rato↓ igual estás superbién conmigo↑¿no? y con todo el mundo↓ y de repente te encierras↑ tío↑ yo no sé qué te pasa↑ si es que tienes algún problema en casa o algo↑ tío↑/ y de repente te encierras y ya no quieres hablar / ya no me diriges la palabra↑ te vas solo↑ tío↑/ y tengo que ir por ahí como una idiota a ver dónde estás/// yo qué sé↓ me parece un poco mal

Andrés: es [que→]

Blanca: [porque] TÍO SI TIENES ALGÚN PROBLEMA CUÉNTAMELO E INTENTARÉ AYUDARTE↑

Andrés: con la gente puedo estar muy bien/ pero contigo no/ no me sirve esa sonrisa dee *¡hola qué tal! ¿cómo estás? bien↓ ¡qué divertido es todo!*// NO PUEDO MENTIRTE ASÍ

Blanca: ya… PERO BUENO– PERO/ PERO ES QUE ALGO TE DEBE PASAR ¿NO?/ algo te– tie– o sea§

Andrés: §mira/ no lo sé↓ es que/ es TODO y no es nada/ [pero=]

Blanca: [pero si es que]

Andrés:= SE ME JUNTAN LAS COSAS// llega un momento que vas aguantando y que las cosas se juntan y que dices/ *PUES NO/ TENGO QUE PARARME/ Y– Y DECIDIR*

Blanca: pero ¿te refieres a nosotros?

Andrés: A NOSOTROS Y A TODO LO DEMÁS/// MIRA→ no lo sé / mis amigos→/ tú→/ mi casa→/ los estudios→

Blanca: vale/ entonces ¿qué quieres?/ ¿qué es lo que quieres?

Andrés: °(no lo sé)° (4")

Blanca: pues yo/ es que/ no sé/ yo es que/ yo sí que estoy segura

Andrés: pe–¿ESTÁS SEGURA?/ ¿SEGURO?/ o sea ¿lo tienes claro?

Blanca: sí

Andrés: °(pues yo no)°§

Blanca: § yo creo que te lo he demostrado/ que estoy bastante segura §

Andrés: § mira↓ yo te quiero// y cre– y creo que lo SABES/// pero NO/ no puedo DEMOSTRÁRTELO↓ o sea no– no puedo dedicarte todo lo que tú necesitas

Blanca: pero si yo no te pido que me lo demuestres

Andrés: pero§

Blanca: §por lo menos ahora↓ si–/ si ahora tienes algún problema pues vale↓ pues no me lo demuestres// si– si– si tú ahora→ si yo no quiero agobiarTE/ yo no quiero que estés ahí diciéndome *te quiero* todo el día→ y que estés diciéndome cosas bonitas y todo ESO…// pero– por lo menos si tienes un problema me gustaría que confiaras en mí↓ ya como amiga/ °(además que)° es que no sé qué decirte↓ °(Andrés)°§

Andrés: § es que mira↓ / hay veces que estoy contigo↑/ y– y– y siento que– que tengo que dedicarle tiempo a otra gente/ que– que tengo que estar con mis amigos→/ que tengo que estar con mis padres→/ y hay veces que estoy con ellos y pienso§

Blanca: §pero ¿QUÉ'S– que yo te acaparo demasiado?

Andrés: no§

Blanca: § ¿es que te quito mucho tiempo?§

Andrés: § no yo SÉ que debería darte más tiempo↓ del que te doy

Blanca: pero si yo no te pido más tiempo↓ yo lo que te pido es que estés SEGURO/ porque si no estás seguro pues/ oye↓ si quieres lo dejamos ¿me entiendes? yo no lo quiero dejar/ yo por mí ya sabes que/ yo te quiero mucho y yo↑/ o sea– si ya sabes que por mí NO/ pero si tú/ ves que necesitas un tiempo/ o– yo qué sé o que no estás seguro de que me quieras→/ o/ es que no lo SÉ/ entonces ya eso es lo que tú pienses

ANEXO ACTIVIDAD 29:



(¡Bah!: Indiferencia)



(¡Uy!: Dolor físico)



(¡Uy!: Vergüenza)



(¡Uf!: Cansancio)



(¡Uf!: Fastidio/enfado)



(¡Hala!: Meter prisa)



(¡Hala!: Sorpresa)



(¡Eh!: Apelación)


¡Bah!


¡Uy!

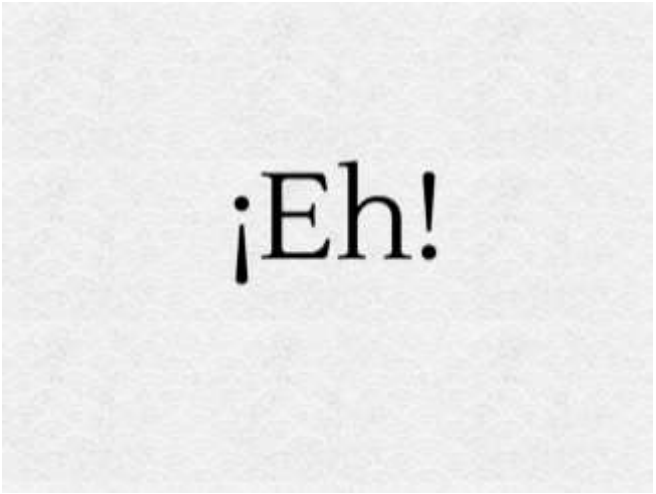

¡Uy!


¡Uf!


¡Uf!


¡Hala!


¡Hala!


¡Eh!

ANEXO ACTIVIDAD 38:

A)

Estás en España estudiando un máster y esta noche tus compañeros y tú habéis decidido ir a tomar algo a un bar de copas para celebrar que habéis acabado todos los exámenes. De repente, te encuentras con un amigo de tu país que no sabías que estaba en España. Pregúntale por qué está aquí, qué hace, dónde vive, cuándo vino y hasta cuándo se queda, cuéntale tus novedades, qué estás haciendo, cómo te has adaptado al país, qué tal con la gente, etc. Antes de despediros, puedes proponerle algún plan para veros otro día y hacer algo interesante.

B)

La semana pasada llegaste a España porque tenías una entrevista de trabajo. La entrevista no fue muy bien, por lo que has decidido quedarte unas semanas más para hacer turismo y buscar trabajo en otro sitio, ya que te encantaría quedarte en España. Como no conoces a nadie, has contactado con dos españoles por internet que viven en tu zona y has quedado en un bar de copas para conocerlos. Mientras estás esperándolos te encuentras con un amigo de tu país que no te acordabas de que estaba en España. Os alegráis mucho de veros y empezáis a hablar en español. Le preguntas qué tal le va el máster, qué tal con los compañeros, etc. También le cuentas qué haces tú en España, dónde estás viviendo, qué planes tienes, etc.

ANEXO II. GUÍA DEL PROFESOR

En este apartado se incluyen algunos comentarios sobre distintas actividades que el profesor debería tener en cuenta para llevarlas al aula de forma adecuada.

Actividad 1:

Para introducir el registro coloquial, el profesor formula una serie de preguntas para que los estudiantes reflexionen y contesten de forma oral.

Actividad 2:

A través de esta actividad, el profesor puede observar qué conocimientos poseen los estudiantes sobre el registro coloquial. La idea de esta actividad es que los aprendices realicen el cuestionario antes de trabajar con los rasgos del registro coloquial y vuelvan a realizarlo al final de la propuesta. De esta forma, los estudiantes pueden comprobar por ellos mismos si algunas ideas que tenían sobre el registro coloquial han cambiado a lo largo de la propuesta y, de este modo, reflexionar sobre lo que han aprendido.

Actividad 3:

Después de activar los esquemas de conocimientos de los estudiantes, el docente explica los rasgos que definen el registro coloquial para que los aprendices puedan realizar las actividades posteriores teniendo en cuenta la información proporcionada. En el Anexo I aparece una tabla con los rasgos que el profesor puede repartir y utilizar para explicar las características. Si lo considera, puede suprimir la terminología (situacionales y primarios) y explicar únicamente los rasgos. Es conveniente que relacione la explicación con la lluvia de ideas realizada en la actividad 1, ya que pueden haber mencionado algún aspecto de los que aparecen recogidos en la tabla.

Actividad 5:

Se trata de una actividad de inicio o motivación para introducir la segunda parte de la propuesta en la que se va a tratar el registro coloquial en la escritura. El profesor pega en la pizarra dos tarjetas, en una pone «Registro coloquial» y en la otra, «Registro formal» (Anexo I). Alrededor de las paredes de la clase coloca otras tarjetas en las que aparece el nombre de distintos tipos de textos escritos (Anexo I). Los estudiantes tienen que coger las fichas y clasificarlas en la pizarra según se emplee el registro coloquial o el formal. Deben tener en cuenta que puede haber textos en los que pueda emplearse

ambos registros (p. e. el correo electrónico), estos ejemplos los pueden pegar entre las dos tarjetas.

Actividad 7:

Esta actividad sirve para introducir las actividades posteriores en las que se van a trabajar algunos rasgos lingüísticos del registro coloquial. De este modo, a través de las preguntas que aparecen en esta actividad, el docente puede guiar un poco a sus estudiantes para que presten atención a los elementos que aparecen en el correo. Asimismo, puede apuntar en la pizarra los elementos lingüísticos que los estudiantes marquen para luego referirse a ellos en las actividades posteriores.

Actividad 9:

El profesor explica la derivación apreciativa con la ayuda de las tablas que aparecen en la propuesta de actividades para que los estudiantes puedan realizar las actividades posteriores.

Actividad 17:

El profesor debe llevar un juego de cartas por cada cuatro alumnos para que el juego se pueda desarrollar.

Actividad 21:

El docente debe llevar impresas las tarjetas que aparecen en el Anexo I para que se pueda realizar el juego.

Actividad 24:

El profesor debe proporcionar a cada estudiante la letra de la canción con los huecos que se encuentra en el Anexo I.

Actividad 26:

Antes de leer la conversación, el profesor debe comentar que se trata de la transcripción de una conversación real. Asimismo, debe explicar los signos del sistema de transcripción de Val.Es.Co. para que los estudiantes no se agobien y sepan cómo leer la conversación. Después de comentar estos rasgos, el docente lee un fragmento de la conversación para que los estudiantes se familiaricen con los signos y sepan

interpretarlos. Antes de la lectura individual, puede pedir a dos voluntarios que lean el fragmento que acaban de escuchar.

Actividad 26.3:

Después de la lectura individual, el profesor distribuye la clase en grupos de tres y, cuando los estudiantes tengan los resúmenes hechos, pide a un grupo que lo lea. Después, pregunta al resto de grupos si están de acuerdo con el resumen de sus compañeros, si han entendido otra cosa, etc.

Actividad 29:

El profesor debe recortar las tarjetas de las interjecciones y pegarlas en la pizarra. Asimismo, tiene que recortar las imágenes de los emoticonos. Se distribuye la clase en dos equipos. Cada equipo forma una fila, de modo que se forman dos filas paralelas. Los primeros estudiantes de la fila se colocan a unos tres metros de la pizarra. El profesor tiene las imágenes de distintos emoticonos. El juego consiste en que, en cada turno, el profesor debe mostrar una imagen y un miembro de cada equipo tiene que correr a la pizarra y coger la ficha con la interjección que se corresponde con la imagen. Después, el estudiante que haya conseguido coger la ficha correcta debe decir qué función tiene la interjección teniendo en cuenta el emoticono al que hace referencia. Si no acierta, habrá rebote y el miembro del equipo contrario podrá ganar el punto si acierta la función comunicativa. Cuando terminen el turno, los dos estudiantes que acaban de participar se ponen al final de la fila. Gana el equipo que más relaciones correctas entre la imagen, la interjección y la función comunicativa consiga hacer.

Actividad 30:

Para hacer esta actividad, el profesor debe poner el vídeo en la clase. De este modo, los alumnos podrán rellenar la tabla donde aparece la información teórica sobre los marcadores del discurso. Por otra parte, el profesor puede ir parando el vídeo y pedir voluntarios que lean los ejemplos y diálogos que aparecen para que sea más dinámico. Si cree que los alumnos se pueden agobiar haciendo las dos cosas (completando el cuadro y representando los diálogos) puede poner el vídeo dos veces.

Actividad 32:

Antes de poner el vídeo, el profesor puede preguntar a los estudiantes si alguna vez han visto la serie y qué les parece. Después, pone el vídeo hasta el minuto 1, ya que después

aparecen diversas expresiones malsonantes que no se van a trabajar en nuestra propuesta.

Actividad 33:

A través de esta actividad, el profesor puede generar un pequeño debate en el que sus estudiantes comenten qué aspectos relacionados con la cultura comunicativa española les llaman más la atención, dificultan la comprensión de la conversación, etc. Asimismo, puede vincular las estrategias conversacionales que emplean los hablantes nativos de español con las estrategias que emplean nuestros estudiantes cuando hablan en su lengua.

Actividad 34:

El profesor puede comenzar leyendo la conversación junto con otro estudiante y cada dos intervenciones, cambian los interlocutores, de modo que todos los estudiantes pueden participar. Al realizar la actividad en voz alta, el profesor puede ayudar a los aprendices a realizar las estrategias comentadas de forma adecuada.

Actividad 38:

Para propiciar la conversación y hacer que esta surja de forma más natural, la idea es que el profesor convierta la clase en un bar de copas. Así pues, para crear el ambiente, puede poner música de fondo y repartir vasos con alguna bebida refrescante entre los estudiantes. Antes de esto, dejará un tiempo a los aprendices para que lean sus contextos y piensen en elementos del registro coloquial que pueden poner en práctica en esa situación comunicativa. Al principio, la música estará fuerte y los estudiantes tendrán que pasear por la clase como si estuvieran en un bar de copas. Después, el profesor bajará el volumen de la música y cada estudiante *A* tendrá que hablar con un estudiante *B* durante 10-15 min. El profesor puede ir paseando alrededor de las parejas mientras escucha lo que dicen. Cuando terminen la conversación, cada estudiante volverá a su sitio y el profesor preguntará a cada pareja qué contenidos de los vistos a lo largo de las actividades sobre el registro coloquial han empleado a lo largo de la conversación. De este modo, planteará preguntas como: *¿habéis empleado alguna locución verbal? ¿cuál?, ¿ha habido solapamientos en vuestra conversación?, ¿qué marcadores del discurso habéis empleado?,* etc. Las preguntas van dirigidas a la pareja, por lo que ambos pueden comentar qué elementos han empleado en la conversación que acaban de

tener. A través de esta actividad, los estudiantes no solo practican la interacción oral, sino que mediante las preguntas posteriores, pueden reflexionar sobre los contenidos que han empleado para mantener la conversación.

Actividad 39:

Esta actividad permite reflexionar sobre algunos aspectos generales del registro coloquial trabajados a lo largo de las actividades. A través de la comparación entre las respuestas que pusieron antes de sumergirse en el registro coloquial y las respuestas que marquen una vez realizadas todas las actividades, pueden comprobar si se equivocaron en alguna y reflexionar sobre lo que han aprendido.

ANEXO III. CLAVES DE LAS ACTIVIDADES[18]

PARTE I. PARA EMPEZAR:

1.3.

– Registro – De forma general, se les puede decir que hay dos: el formal y el informal o coloquial. Sin embargo, a través de las actividades propuestas los alumnos verán que los registros son graduales, de forma que habrá contextos más o menos coloquiales y más o menos formales (esto se practica en la actividad 3.2.).

2.

		V	**F**
1	El registro coloquial solo se da en la conversación.		X
2	Los términos *coloquial* y *vulgar* son sinónimos.		X
3	El registro coloquial puede aparecer en textos escritos.	X	
4	El registro coloquial es un uso incorrecto de la lengua.		X
5	Solo los hablantes sin estudios emplean el registro coloquial.		X
6	El empleo del registro coloquial está determinado por la situación comunicativa.	X	

3.1.

Situación 1: Informal	Situación 5: Informal
Situación 2: Formal	Situación 6: Informal
Situación 3: Informal	Situación 7: Formal
Situación 4: Formal	Situación 8: Formal

3.2.

- **Situación 3:** Alejandra y Manuel acaban de salir del cine y están comentando qué les ha parecido la película de Alejandro Amenábar.

En primer lugar, hay relación de igualdad entre los hablantes. Por otra parte, el hecho de que vayan juntos al cine nos hace pensar que hay conocimiento mutuo y una experiencia

[18] Únicamente se incluyen las claves de las actividades que tienen respuestas cerradas.

común compartida. En tercer lugar, el marco de interacción, es decir, el espacio físico en el que tiene lugar la comunicación, no es desconocido para los interlocutores. Asimismo, podríamos decir que el tema del que hablan no es especializado. Por otra parte, la finalidad es socializarse, comentar algo de forma no planificada y con un tono informal.

- **Situación 5:** Clara ha llamado a su madre para decirle que ha aprobado el último examen del máster.

En primer lugar, la relación entre Clara y su madre es de igualdad social. Asimismo, al ser madre e hija entendemos que poseen conocimientos mutuos y una experiencia común compartida. En cuanto al marco de interacción, no sabemos dónde se encuentra la interlocutora. La temática es cotidiana. Por otra parte, la finalidad es interpersonal, es decir, no hay un propósito transaccional. Asimismo, no se trata de una conversación planificada. Por último, el tono empleado es informal.

- **Situación 6:** Sergio está escribiendo una postal a sus padres contándoles cómo lo está pasando en su viaje de fin de curso.

Como en el ejemplo anterior, la relación entre Sergio y sus padres es de igualdad y poseen conocimiento mutuo y experiencias compartidas. Por otra parte, no hay marco de interacción, ya que el emisor y los receptores no se encuentran en el mismo espacio. Sin embargo, la temática no es especializada, ya que habla de un viaje. Además, la finalidad es interpersonal, informar a sus padres de cómo lo está pasando. Por otro lado, aunque puede que haya algún grado de planificación al tratarse de una postal, no creemos que este grado sea muy alto. Por último, el tono empleado será informal.

PARTE II: EL REGISTRO COLOQUIAL EN LA ESCRITURA

5.

REGISTRO COLOQUIAL	REGISTRO FORMAL
Carta familiar	Texto académico
Postal	Artículo de opinión
Nota	Herencia
Cómic	Carta de motivación
Mensaje en una red social o chat	Examen
Correo electrónico	

7.

7.1. Son correos electrónicos. Elementos que ayudan a reconocer este tipo de texto son la estructura, los correos de los emisores y de los destinatarios, el asunto, etc.

7.2. El primer correo está escrito por Beatriz y la receptora es Sara. Son profesora y alumna; El segundo correo está escrito por Carlos y los receptores son sus amigos.

7.3. En el primer correo, Beatriz realiza una consulta a su profesora Sara sobre el trabajo final y la justificación de sus faltas.

En el segundo correo, Carlos les cuenta a sus amigos qué ha pensado hacer para celebrar su cumpleaños.

7.4. No. En el primer correo se ha empleado un registro formal, mientras que en el segundo, el registro empleado ha sido el coloquial.

7.5. Sí, en el correo de Carlos. En primer lugar, existe relación de igualdad social entre Carlos y los destinatarios, ya que son sus amigos. Por otra parte, todos ellos se conocen y tienen experiencias compartidas. La temática es cotidiana, ya que se trata de una invitación a un cumpleaños. Así pues, la finalidad es informar a sus amigos qué ha pensado hacer para celebrar su cumpleaños. Por otra parte, al ser un texto escrito hay cierta planificación, sin embargo, esta planificación es mucho menor que en el otro correo. Por último, el tono empleado es informal.

8.

Añazos, ratito, besazo y superbién / Se trata de los sufijos *–azo* e *–ito* y del prefijo *super-* / Sí que se producen algunos cambios.

9.

Sufijo *–azo* / Prefijo *super-* / Sufijo *–ito/a*

10.

Cochazo / Solazo / Madraza / Buenazo / Ojazos

10.1.

Palabra con sufijo	**Definición**
Besazo	*Beso fuerte y cariñoso*
Cochazo	Coche muy caro y bueno

Solazo	Sol insoportable
Buenazo	Hombre sin maldad
Madraza	Madre ejemplar
Ojazos	Ojos grandes y bonitos

11.1.

Se repito el sufijo *–ito*. No aporta el mismo significado en todos los ejemplos.

11.2.

Tamaño	**Valor expresivo**
Trocito	Caldito / Kilitos / Ratito

12.

Aparece el prefijo *super-* / A través del empleo del prefijo, el hablante intensifica lo que dice / Se puede sustituir por el adverbio *muy*.

13.

Finde / Peli / Disco / Porfa

14.

Bici / Súper / Finde / Bus / Profe / Moto / Tele

14.1.

Bicicleta / Supermercado / Fin de semana / Autobús / Profesor / Motocicleta / Televisión

15.

Porfa / Foto / Cole / Disco / Peli / Uni / Boli / Cumple

18.

Estar hasta arriba (*de trabajos y exámenes*), significa tener muchos trabajos y exámenes.

20.

• *Ejemplo*: - Estar enamorado → Estar colado/a por alguien
- Ser estupendo → ser la caña
- No hacer caso a nadie → ir a tu bola
- Actuar de forma inoportuna / equivocarse → meter la gamba
- Quedarse dormido → quedarse frito
- Pasarlo genial → pasarlo pipa

PARTE III: EL REGISTRO COLOQUIAL EN LA ORALIDAD

23.



24.2.

Colocar / Largar / Charlar / Pongo / Flipando

24.3.

Verbo	**Definicion en la canción**
Colocar	**«5. tr. coloq.** Dicho del alcohol o de una droga: Causar un estado eufóric o a alguien» (*DLE*, 2014).
Largar(se)	**«6. prnl. coloq.** Dicho de una persona: Irse o ausentarse con presteza o d isimulo» (*DLE*, 2014).

Charlar	**«2. intr. coloq.** Hablar mucho, sin sustancia o fuera de propósito» (*DLE*, 2014).
Ponerse	**«43. prnl. coloq**. Dedicarse a algo o, especialmente, comenzar a hacerlo » (*DLE*, 2014)
Flipar	**«2. intr. coloq.** Esp. Estar o quedar maravillado o admirado» (*DLE*, 2014).

25.

A través de estas preguntas, el profesor puede introducir la importancia que posee tener en cuenta las circunstancias comunicativas para emplear la lengua de forma adecuada. De este modo, puede comentar que el hecho de que un desconocido nos hable con un tono formal no nos produce extrañeza, en cambio, si lo hace una persona con la que tenemos confianza podríamos pensar que le sucede algo con nosotros.

26.1.

En primer lugar, hay relación de igualdad social entre los interlocutores, ya que son novios. Asimismo, existe una relación vivencial de proximidad, ya que se conocen y comparten experiencias. En tercer lugar, están en un espacio cotidiano, en un campamento. Por último, el tema del que hablarán será cotidiano. De este modo, la conversación será informal.

27.1.1.

b) Que no está de acuerdo con Blanca.

27.1.2.

a) Está agobiada y quiere que su novio le cuente qué le pasa para poder ayudarlo.

27.1.3.

b) Puntos suspensivos.

-Señala el final de una enumeración.

28.

¡Uy! / ¡Bah!

28.1.

Interjección	Significado en la conversación
¡Uy!	Denota asombro
¡Bah!	Muestra indiferencia

28.2.

¡Eh! / ¡Hala! / ¡Uy! / ¡Bah! / ¡Hala! / ¡Uy! / ¡Uf! / ¡Uf!

28.2.2.

• ***Ejemplo***: muestra indiferencia → ¡Bah!
Denota dolor físico → ¡Uy!
Denota cansancio → ¡Uf!
Denota vergüenza → ¡Uy!
Muestra sorpresa → ¡Hala!
Denota fastidio / molestia → ¡Uf!
Llamar la atención del otro → ¡Eh!
Meter prisa → ¡Hala!

30.

MARCADORES DEL DISCURSO

- Son elementos que ayudan a interpretar el texto.

TIPOS

- Organizadores:

Nos ayudan a estructurar la información, empezar y finalizar el discurso enumerar o presentar conclusiones.

Tipos de organizadores:

4. Comentadores → Pues, dicho esto

Dan continuidad al discurso. Más usados en la lengua oral.

5. Ordenadores → En primer lugar, por un lado, por otro lado, finalmente

Ordenan el texto y pueden ser de apertura, de continuidad o de cierre.

6. Digresores → A propósito, por cierto, otra cosa

Introducen comentarios al margen, sin tanta relación con el texto.

- Conectores

Conectan de forma lógica dos o más partes del discurso. Son muy importantes en el proceso de argumentación.

4. Aditivos → además, encima, incluso

Añaden más información.

5. Consecutivos → Por eso, así que, por lo que

Introducen la consecuencia del miembro anterior.

6. Contraargumentativos → aunque, ahora bien, sin embargo, en cambio

Sirven para mostrar una oposición o contraste.

- Reformuladores

Sirven para introducir más información sobre el mismo tema, para explicar, dar o restar importancia a ciertos hechos o resumirlos. Decir lo mismo pero en otras palabras.

5. Explicativos → o sea, es decir, en otras palabras, dicho de otro modo

No solo explican, introducen nuevos argumentos que afectan a la información anterior.

6. Rectificativos → mejor dicho, más bien, digo

Corrigen o modifican algunos datos de la información anterior.

7. Distanciadores → de todos modos, de todas manera, en cualquier caso

Quitan importancia al argumento anterior.

8. Recapitulativos → Total, en fin, al fin y al cabo, en resumidas cuentas, en definitiva.

Introducen una conclusión o sirven de cierre.

- Argumentativos

Aporta más datos al texto, reforzando y concretando el tema principal.

3. De refuerzo → en realidad, en el fondo, de hecho

Aportan más más argumentos y detalles.

4. De concreción → Por ejemplo, en concreto

Sirven para dar ejemplos y concretar la información.

- Conversacionales

Se dirigen a un interlocutor y se usan para matizar la información llamar la atención, llenar pausas, expresar opiniones

5. De evidencia → claro, sin duda, desde luego

Se usan para presentar un hecho como obvio.

6. Fuente del mensaje →Por lo visto, según parece, al parecer.

Presentan la información de manera indirecta.

7. De interacción → mira, oye, ¿no?, ¿verdad?

Llaman la atención de nuestro interlocutor.

8. Metadiscursivos → ya, bueno, bien, eh, sí.

Se usan para llenar pausas en una conversación.

También tienen otros valores dependiendo del contexto en el que aparezcan.

31.

9 Andrés: mira↓ no lo sé/ cre– es que no no no– es que ya no estoy seguro de nada

17 PORQUE– PORQUE YO NO QUIERO/ ¡bah!// mira§

21 Blanca: bueno↓ escúchame un momento↓ escúchame un momento/ escúchame §

36 Blanca: ya… PERO BUENO– PERO/ PERO ES QUE ALGO TE DEBE
37 PASAR ¿NO?/ algo te– tie– o sea§

38 Andrés: §mira/ no lo sé↓ es que/ es TODO y no es
39 nada/ [pero=]

42 aguantando y que las cosas se juntan y que dices/ *PUES NO/ TENGO QUE*
43 *PARARME/ Y– Y DECIDIR*

45 Andrés: A NOSOTROS Y A TODO LO DEMÁS/// MIRA→ no lo sé / mis
46 amigos→/ tú→/ mi casa→/ los estudios→

47 Blanca: vale/ entonces ¿qué quieres?/ ¿qué es lo que quieres?

49 Blanca: pues yo/ es que/ no sé/ yo es que/ yo sí que estoy segura

52 Andrés: °(pues yo no)°§

55 Andrés: § mira↓ yo te quiero// y cre– y creo que lo SABES/// pero NO/ no
60 Blanca: §por lo menos ahora↓ si–/ si ahora tienes algún problema pues
66 Andrés: § es que mira↓ / hay veces que estoy

Marcador discursivo	Tipo
9) mira	Conversacional de interacción
17) mira	Conversacional de interacción
21) bueno	Conversacional metadiscursivo
36) bueno	Conversacional metadiscursivo
38) mira	Conversacional de interacción

42) pues	Organizador comentador
45) mira	Conversacional de interacción
47) entonces	Conector consecutivo
49) pues	Conector consecutivo
52) pues	Conector consecutivo
55) mira	Conversacional de interacción
66) mira	Conversacional de interacción

31.1.

Mira

36.

Los participantes se encuentran en un bar / Predominan los emblemas. Los participantes sustituyen en numerosas ocasiones sus palabras por gestos.

36.1.

Los gestos del vídeo sustituyen a las siguientes palabras: la cuenta, la tortilla, un chupito, conducir, prisa, tarjeta, aire acondicionado, helada, cafés, paciencia, helados, gente.

36.2.

A ver, a ver, lo que sí les pido es un poco de paciencia, ¿eh?. Cuando yo termine de hacer la tortilla, le traigo a usted su chupito, que tiene un poquito de prisa. Y antes le llevo a usted su cuenta, que va a pagar con tarjeta. Y después bajo un poquito el aire acondicionado, que están ustedes todos helados. Y luego le llevo a usted sus dos cafés, porque no tienen prisa y tampoco tienen que conducir. ¿No es así? ¿No ven como hablando se entiende la gente?

Enseñanza de la cortesía verbal a través del pronombre *usted/es* a alumnado marroquí de E/LE: Propuesta de innovación educativa

ÍNDICE

1. Introducción: La cortesía y su manifestación verbal (pág. 1)
2. La cortesía verbal en español y en árabe marroquí (pág. 2)
2.1. *Usted* y su equivalente en árabe marroquí (pág. 3)
3. El caso del aprendiz marroquí. Contexto y problemática (pág. 4)
4. Cortesía en el aula de ELE: aproximación a su tratamiento (pág. 5)
4.1. La importancia de enseñar la cortesía verbal en ELE (pág. 7)
4.2. Dificultades que conlleva la enseñanza de la cortesía en el aula de ELE (pág. 8)
5. Enseñanza de la cortesía verbal a alumnado marroquí a través del pronombre *usted*/*es*: Propuesta de innovación educativa (pág. 8)
5.1. Orientaciones didácticas para el tratamiento del pronombre *usted*/*es* en el aula de ELE (pág. 8)
5.2. Actividades de lengua propuestas (pág. 10)
6. Conclusiones (pág. 12)
Referencias bibliográficas (pág. 13)
ANEXO 1 Actividades de lengua propuestas para el tratamiento de *usted*/*es* (pág. 15)

1. Introducción: La cortesía y su manifestación verbal

Hablar de competencia comunicativa y lo que ello abarca supone también hablar de cómo, dónde y cuándo expresar un acto de habla cortés (a nivel sociopragmático) y de cómo hacer un uso gramatical correcto del pronombre *usted*/*es* (a nivel lingüístico). El Instituto Cervantes, a través de su *Plan Curricular* (2006), define la cortesía como "el conjunto de estrategias destinadas a evitar o mitigar las tensiones que aparecen cuando el hablante se enfrenta a un conflicto creado entre sus objetivos y los del destinatario".

Los estudios pioneros acerca de la cortesía parten del modelo de R. Lakoff (1973, apud Instituto Cervantes, 2006), que sigue dos reglas principales: *ser claro* (comunicarse de forma eficiente) y *ser cortés* (tener en cuenta la naturaleza interpersonal del intercambio y reducir toda fuente de conflicto y confrontación). La misma idea de claridad plantea el "principio de cooperación" de H. P. Grice a través de sus estudios sobre las implicaturas conversacionales: "make your conversational contribution such as is required, at the stage at wich it occurs, by the accepted purpose or direction of the talk exchange in wich you are engaged" (1975: 45-47). Y también en la misma línea, el modelo de cortesía de G. Leech (1983 apud Instituto Cervantes, 2006) establece la diferencia entre *ser cortés* o expresar creencias corteses que causan un efecto positivo al oyente, y *ser descortés* o expresar creencias descorteses que son desfavorables para el oyente.

El modelo de cortesía de P. Brown y S. Levinson (1978, 1987), -y cuyas ideas pueden consultarse también en castellano a través de los minuciosos estudios de Kerbrat-Orecchioni, 2004-, sugiere la cortesía como una proyección de la imagen de uno mismo sobre los demás: una *imagen negativa*, cuando el emisor aspira a ser libre para actuar sin imposiciones; o una *imagen positiva*, cuando hay aspiración de aprobación y aprecio de parte de los demás;. En este sentido, la cortesía es el medio de satisfacer los" deseos de imagen" del destinatario y de uno mismo, produciéndose un beneficio mutuo entre los interactantes de acuerdo a los aspectos socioculturales de su propia comunidad. Las recientes investigaciones realizadas por Hernández Flores (2004) en situaciones comunicativas entre interactantes españoles confirman la función de la cortesía como herramienta para mitigar amenazas a la imagen y tratar de realzarla en una "búsqueda del equilibrio de la imágenes de hablante y destinatario (…) igualmente válida para otras sociedades, culturas o grupos sociales por referirse a aspectos muy básicos de la interacción social" (2004: 106).

Por su parte, Briz (2004) incide en la definición del concepto de cortesía y establece una diferencia entre la *cortesía codificada*, que es estrictamente social, a menudo de carácter ritual y convencional, "cuyo fin es la cortesía por la cortesía" (*pág*. 68) y confundida a menudo con los buenos modales, con la educación y con los correctos patrones de comportamiento; y la *cortesía interpretada*, que entiende como actividad o contribución lingüística mediante la cual se intenta conseguir un fin.

En cuanto a su dimensión social, la cortesía existe en todas las sociedades humanas como elemento de armonía durante la interacción, como "comportamientos de urbanidad que permiten mantener un mínimo de armonía entre los interactantes, a pesar de los riesgos de conflictos inherentes a toda interacción" (Kerbrat-Orecchioni 2004: 39). Sin embargo, las manifestaciones varían según los grupos sociales; así, como señala Havertake (2004: 55), "las clases socioeconómicas menos privilegiadas muestran una predilección por la cortesía positiva inclinándose a establecer lazos de solidaridad grupal" y, por el contrario, las clases elevadas "tienden a orientarse hacia el distanciamiento interpersonal, concediendo valor especial a la cortesía negativa". La solidaridad a la que apunta Havertake es definida por Briz (2004: 80) en términos de relaciones de "proximidad y simetría entre los interlocutores" según una mayor o menor interacción que viene dada por el mayor o menor grado de relaciones de proximidad por contacto, por afinidad, por experiencias o conocimientos comunes, etcétera.

Sin embargo, la variedad no está sólo en las clasificaciones y distinciones acerca del concepto de cortesía sino también en las diferentes formas a través de las cuales se manifiesta: mediante el lenguaje no verbal (expresión corporal, gestos, miradas, etc.), mediante el tono y el ritmo (elementos suprasegmentales del lenguaje) o mediante el lenguaje verbal a través de expresiones ideomáticas y fraseológicas, apelativos, fórmulas rituales, ect. Ello nos obliga a establecer una noción simplificada del concepto de cortesía y delimitarla como herramienta de trabajo en aras de su correcta transmisión y enseñanza En este sentido nos centraremos en la cortesía verbal, es decir, en hablar con cortesía y claridad mientras proyectamos una imagen positiva y favorecemos la imagen de nuestro receptor.

La cortesía verbal se manifiesta mediante una serie de estrategias lingüístico-verbales[1] o recursos "suavizadores" o "atenuantes" (Kerbrat-Orecchioni, 2004) que regulan y normativizan las relaciones y los comportamientos derivados de la convivencia social y a través de cuya presencia y fuerza se evalúa el grado de cortesía, sin que necesariamente una menor presencia de atenuantes implique un menor grado de cortesía (*cf.* Briz, 2004). Este conjunto de reglas y normas se manifiesta lingüísticamente en "una serie de fórmulas de las que el hablante puede echar mano en cada situación, aun estando a menudo llenas de insinceridad" (Cascón Martín, 2000: 53).

2. La cortesía verbal en español y en árabe marroquí

La cortesía como fenómeno social se ve condicionada por factores y variables muy similares en en la cultura hispana y en la cultura árabe marroquí.: el grado de confianza, de cercanía y de familiaridad e intimidad entre los interlocutores así como el de solidaridad y respeto; el contexto o situación comunicativa y la formalidad en ella exigida; y el objetivo comunicativo del diálogo (interpersonal o transaccional), sexo del emisor, la edad[2] y sexo del destinatario; la jerarquía, poder o rango social de los interactantes, su procedencia, su ocupación; la situación comunicativa o escenario y el ámbito en el que tiene lugar (público o privado); el tipo de la interacción (mixta o "inter pares") y carácter (formal o informal) de la misma (Ardila, 2003; Blas Arroyo[3], 1994-1995; Briz, 2004; Herrero Muñoz-Cobo, 2008; Asociación de Academias de la Lengua Española, 2010).

[1] Sobre la cortesía no verbal y la importancia de enseñar los códigos no verbales de cortesía en ELE remitimos al trabajo de Níkleva Dimitrinka (2009) .

[2] El aprendiz de español tiene también que aprender que lo habitual es tutear a su interlocutor si se dan unas circunstancias favorables para ello, ya que el hecho de tratarlo de *usted* puede llegar a resultar inapropiado al hacerle sentir quizá demasiado estimado en su edad (Asociación de Academias de la Lengua Española, 2010).

[3] En su estudio empírico sobre los usos de *tú y* usted en la Comunidad Valenciana. señala que cuanto más próximos en edad se encuentran los interlocutores mayor es el equilibrio lingüístico de la interacción.

Los actos de habla y funciones que propician manifestar atención, estimación o respeto hacia un individuo o individuos son muy similares en la lengua y cultura española y en la marroquí. En la clasificación de los actos de habla que presenta Garrido Rodríguez (2005: 313), basada en la de Leech (1983) y también recogida por otros autores como S. Gutiérrez (1996: 71) y V. Escandell (1996: 144-145), los actos de habla que favorecerían un trato cortés en ambas lenguas y culturas serían los *actos de habla sociales*, es decir, aquellos que apoyan la cortesía y que se manifiestan en acciones como agradecer, felicitar, anunciar, saludar, despedirse, tranquilizar, animar, desear, hacer promesas, juramentos y cumplidos, dar el pésame, etc.; y los *actos de habla competitivos*, los que entran en conflicto directo con la cortesía y se dan en las acciones de ordenar, pedir, preguntar, solicitar, rogar, etc. A diferencia de los *actos de habla indiferentes*, que ni apoyan ni entran en conflicto con la cortesía (en acciones como informar, afirmar, anunciar o decir); y de los *actos de habla conflictivos*, que van directamente contra el mantenimiento de la relación entre los interlocutores (en acciones de amenazar, acusar, reñir, maldecir, insultar, etc.).

En su dimensión geográfica, Sifianou (1992 apud Havertake, 2004: 56) concluye que la cultura española es más bien de corte positivo, al igual que las culturas mediterráneas, entre las cuales incluiríamos (quizás con cierta reserva en algún aspecto) a la marroquí, que, pese a su posición geográfica y a estar fuertemente influenciada por la cultura francesa, representa una sociedad mucho más tradicional y jerarquizada que hace un uso ritualizado de las formas de tratamiento en un sentido de diferenciación de estratos y niveles sociales y de clara división entre el espacio privado y familiar y el espacio público, de manera más seria que en la cultura de la sociedad española. Presenta tratos de cortesía positiva cuando la interacción se da entre iguales; y de cortesía positiva o negativa entre individuos de diferente rango (Herrero Muñoz-Cobo, 2008). En este sentido las formas de tratamiento adquieren un papel fundamental en las relaciones sociales de la sociedad marroquí, cuyo su uso incorrecto puede conllevar a falsas interpretaciones o malos entendidos socio-culturales que a la larga crean tensiones y falsas imágenes que a veces desembocan en estereotipos (*cf.* Herrero Muñoz-Cobo, 2008).

2.1. *Usted* y su equivalencia en árabe marroquí

En el español peninsular la diferencia de uso entre *tú*/*usted* (cuyo origen etimológico, -forma derivada de *vuesa merced-*, puede consultarse en Alarcos Llorach, 1995: 76-77) y *vosotros*/*ustedes* se mantiene aunque con variaciones en la frecuencia de uso, por ejemplo, *ustedes* es la forma habitual en algunas regiones de Andalucía y en las Islas Canarias, donde no se distingue tratamiento entre la confianza y el respeto y en las islas de La Gomera, El Hierro y La Palma se tiende al uso de *vosotros* para el tratamiento de confianza en detrimento de *ustedes*, pudiendo también alternarse ambas formas (Asociación de Academias de la Lengua Española, 2010).

En el español de América Latina, la confusión de *tú* y *vos* y la total eliminación de *vosotros* ha originado un uso diferente con ha dado casi total preeminencia a *usted*. La forma *vosotros* carece de presencia si no es ciertos actos ceremoniales o litúrgicos. Tampoco se emplea el pronombre clítico (dativo y acusativo) *os*, que es sustituido por su forma átona *vosotros*; y el posesivo vuestro presenta un uso muy limitado (Asociación de Academias de la Lengua Española, 2010).

En el dialecto marroquí las fórmulas de cortesía tienen morfología nominal y suelen hacer referencia a la nobleza, rango o posición social y a los lazos familiares y de consanguinidad. Entre estas formas apelativas, las equivalentes al pronombre *usted* son[4]: *sīdi* / *si*, *lālla*, *ḅḅa sīdi*, *šrīf*, *ḥāžž*, *ŭstād*, *mūlāy*, *dŭktūr* y *mʕəlləm.* Todas ellas vendrían a corresponder a la intención de

---

En cuanto al género, (*ibíd*.: 35) explica que "se aprecia una leve inclinación a marcar una mayor deferencia hacia el interlocutor femenino", lo cual significa un mayor uso de *usted* cuando el destinatario es una mujer, y también cuando es una mujer el emisor, como ya apuntaban Brown y Levinson al decir que las mujeres son más corteses que los hombres y que el sexo es sólo uno de los parámetros relevantes en cualquier situación, potencialmente irrelevante cuando se trata de situaciones particulares (1978, 1987: 29-30).

[4] La transcripción árabe utilizada es la utilizada entre arabistas, tomada a su vez del Alfabeto Fonético Internacional (API) con ciertas variaciones.

trato de deferencia de un interlocutor hacia otro y podrían equipararse a *usted*. Muchas de ellas tienen un doble sentido y pueden ser empleadas tanto de manera literal como de manera figurada en un tratamiento de cortesía; en la diferenciación de Herrero Muñoz-Cobo (2008) estaríamos hablando de formas neutras y formas connotativas: neutras cuando se refieren a la identidad estable del oyente; connotativas cuando se emplean como fórmula de cortesía, respeto o deferencia.

Tabla 1. Equivalentes de *usted* en árabe marroquí:

Término	**Significado recto**	**Fórmula de tratamiento**
sīdi* / *si	mi señor	señor, don
lālla	señora	señora, doña, abuela
ḅḅa sīdi	abuelo	señor, distinguido, abuelo
šrīf*, fem. *šrīfa*, pl. *šŭrfa	jerife	señor, distinguido
ḥāžž*, fem. *ḥāžža*, pl. *ḥŭžžāž	peregrino (que ha realizado la peregrinación a la Meca[5])	señor, caballero
ŭstād*, fem. *ŭstāda*, pl. *ʔāsātīd	catedrático, profesor	señor
mūlāy*, fem. *mūlāt(i)*, pl. masc. *mwālīn*, pl. fem. *mwālīyāt	santo, patrón	señor, don
dŭktūr*, fem, *dŭktūra*, pl. *dkātūra	doctor, doctorado	doctor, señor
mʕəlləm*, fem. *mʕəllma*, pl. *mʕəllmīn	maestro	señor, jefe

Fuente: Elaboración propia.

3. El caso del aprendiz marroquí de español. Contexto y problemática.

Pueden encontrarse, de manera general, dos tipos de aprendices marroquíes de español: los que lo estudian como primera lengua extranjera y los que lo estudian como segunda o tercera. De manera más particular la diferenciación geográfica parece también influir, condicionar y definir en el tipo de aprendiente; así, en España encontramos alumnos inmigrantes de edad adulta que aprenden español por necesidad inmediata y con fines sociales o laborales[6] mientras que, en el extranjero, concretamente en Marruecos, el alumnado aprende con fines académicos, extraformativos o incluso lúdicos, o por vínculos familiares y, además suele presentar un bilingüismo inherente debido a la situación lingüística del país alauí (cf. Moscoso, 2003 para una visión más detallada de la situación lingüística marroquí).

La distinción entre estos dos grupos nos parece relevante ya que unos y otros no presentan, lógicamente, el mismo proceso cognitivo: el estudiante del primer grupo carece a menudo de

[5] Quinto pilar del Islam.

[6] Para una visión más detallada, y quizá un poco pesimista, sobre este grupo de aprendizaje y sus condicionantes y circunstancias en España remitimos a El-Madkouri (1995), quien trata muy acertadamente las dificultades lingüísticas, cognitivas y metodológicas del aprendiz adulto marroquí y, sin embargo, no trata los aspectos pragmáticos y culturales.

una base lingüística en una lengua latina o basada en caracteres gráficos diferentes al árabe (en algunos casos incluso están desalfabetizados) pero se encuentra en un proceso de inmersión directa en el país cuya lengua aprende, por tanto es más fácil que adquiera en primer lugar una competencia pragmática y cultural del uso de la cortesía, antes que un uso correcto a nivel lingüístico de los pronombres y otros mecanismos a ella destinados. Por su parte, el aprendiz del segundo grupo presenta una mayor facilidad en la adquisición de la competencia lingüística y la competencia socio pragmática ya que suelen tener ya unos conocimientos, más o menos sólidos, en lengua y cultura francesa y, por tanto, nociones lingüísticas, pragmáticas y culturales de una lengua europea, hasta el punto de que, en mi experiencia docente en el extranjero he podido constatar que los estudiantes marroquíes de nivel universitario y de enseñanza privada tienden al uso de *señor, señora* como calco semántico del francés *monsieur, madame*.

En el aula de ELE, y con cualquiera de los dos tipos de aprendiz, nuestra práctica docente tratará, por un lado, de ajustar y adaptar el uso contextual de la cortesía expresada en español con *usted* y de la expresada en árabe marroquí a través de los apelativos de tratamiento de respeto asignados a tal efecto y entre los que no hay, como hemos visto, una equivalencia directa con *usted*; y, por otro, ayudar a solventar las principales dificultades a las que se enfrentará el aprendiz marroquí en el plano lingüístico, concretamente con la presencia o ausencia de *usted*, con su posición dentro de la frase, con la concordancia morfológica que exige su empleo, y con las diferencias de uso y sentido en función de las variedades diatópicas (dialectos meridionales peninsulares, canario, español de Hispanoamérica). Para salvar estas dificultades y formar alumnos competentes en español, la enseñanza implícita o explícita del pronombre *usted* y sus implicaciones resulta recomendable y necesaria.

4. Cortesía en el aula de ELE: aproximación a su tratamiento

El MCER (2002: 119) ofrece una referencia para la enseñanza de la cortesía en ELE y determina las normas de cortesía que debe conocer, reconocer, entender y emplear el aprendiente, las situaciones comunicativas en las que se hará manifiesta, la manera en la que se le dotará de esta estrategia y los descriptores que marcarán el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje. El Marco, -que se aleja de la interpretación literal del "principio de cooperación" de Grice-, establece (2002: 116-117) la siguiente clasificación de las normas de cortesía y los actos comunicativos que pueden trabajarse en la clase de ELE:

• Cortesía «positiva»; por ejemplo: – Mostrar interés por el bienestar de una persona, etc. – Compartir experiencias y preocupaciones, «charla sobre problemas», etc. – Expresar admiración, afecto, gratitud, etc. – Ofrecer regalos, prometer futuros favores, hospitalidad, etc.

• Cortesía «negativa»; por ejemplo: – Evitar el comportamiento amenazante (dogmatismo, órdenes directas, etc.). – Expresar arrepentimiento, disculparse por comportamiento amenazante (corrección, contradicción, prohibiciones, etc.). – Utilizar enunciados evasivos, etc. (por ejemplo: «Creo que...», preguntas cortas de confirmación, etc.).

• Uso apropiado de «por favor», «gracias», etc.

• Descortesía (incumplimiento deliberado de las normas de cortesía); por ejemplo: – Brusquedad, franqueza. – Expresión de desprecio, antipatía. – Queja fuerte y reprimenda. – Descarga de ira, impaciencia. – Afirmación de la superioridad.

En cuanto a los descriptores que propone, en A1 son *descriptores de adecuación sociolingüística* que tratan al aprendiz competente como capaz de establecer "contactos sociales básicos utilizando las fórmulas de cortesía más sencillas y cotidianas relativas a saludos, despedidas y presentaciones" con expresiones como "por favor", "gracias" o "lo siento" (MCER, 2002: 119). En A2 son *descriptores conversacionales* que evalúan el uso que hace el aprendiz de "fórmulas sencillas y cotidianas para saludar y dirigirse a otras personas" (*pág.* 77). En los niveles B1 y B2 los descriptores son *de adecuación lingüística*: en B1 el aprendiz "es consciente de las normas las de cortesía más importantes y actúa adecuadamente" mientras que en B2 "se expresa con convicción, claridad y cortesía en un registro formal o informal que sea adecuado a la situación y a la persona o personas implicadas (*pág.* 119) Desde el nivel B2 que entiende que "los usuarios son capaces de expresarse adecuadamente en una lengua que es sociolingüísticamente apropiada a las situaciones y a las personas implicadas", empezando a ser capaces de comprender las variedades de la lengua, los registros y los modismos (*pág*. 118).

Por su parte, el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (2006) trata la cortesía en sus apartados, 5-Funciones, 6-Tácticas y estrategias pragmáticas, 11-Saberes y comportamientos socioculturales y, muy brevemente, en el apartado 2-Gramática; establece los contenidos específicos para cada nivel de manera más detallada que el MCER y prescinde de la diferenciación *cortesía positiva - cortesía negativa*, que pasan a tratarse como *cortesía verbal atenuadora* y *cortesía verbal valorizante*, respectivamente. La *cortesía verbal atenuadora* se trata en todos los niveles en el apartado 6-Tácticas y estrategias pragmáticas, al igual que que las nociones culturales relacionadas con los ámbitos personal y público que figuran en el apartado 11-Saberes y comportamientos socioculturales, así:

En A1 se presenta la atenuación del papel del hablante o del oyente a través del desplazamiento pronominal de la 2ª persona a 3ª persona, el verbo *creer*, la forma *por favor* y el uso de *usted* /*es* para mostrar respeto social o distancia afectiva frente al interlocutor y su uso en las variedades peninsulares meridionales, el canario, y el español de América del Sur.

En A2 se trata el desplazamiento pronominal de la 1ª persona y se profundiza en los actos perlocutivos y los actos fáticos a través de peticiones corteses, estructuras con la partícula *se* y con el verbo *haber* en oraciones impersonales y el imperativo. En el apartado 2-Gramática, en el subapartado de 13.1 se trata, concordancia de la oración simple se trata la concordancia del pronombre de tratamiento *usted* /*es*.

En B1-B2 se amplían las situaciones comunicativas en las que predomina la cortesía verbal atenuadora con actos de habla para aconsejar o criticar; se profundiza la atenuación del papel del hablante y el oyente mediante los desplazamientos pronominales de la 1ª (B2) y la 2ª persona (B1), los usos impersonales los valores de los tiempos verbales para expresar cortesía. Se incluyen los enunciados para introducir actos amenazantes, los actos de habla indirectos, fórmulas rituales, reparaciones y minimizadores; además se incorpora la cortesía valorizante a través de la intensificación por repetición, los halagos, los cumplidos y los piropos.

En C1-C2, en el apartado de conducta interaccional se sistematizan y amplían los contenidos de los niveles precedentes sobre la cortesía verbal atenuadora: atenuación del papel del hablante y el oyente (desplazamientos de 1ª y 2ª persona), la atenuación de los actos amenazadores y la atenuación dialógica. Cortesía verbal valorizante: Se añaden los eufemismos y se profundiza en la intensificación cortés halagos, y en los halagos, cumplidos y los piropos y en las fórmulas de la cortesía verbal escrita.

La explicación teórica y la aplicación práctica en las directrices del MCER y del PCIC parecen estar mejor enfocadas en éste último, que entiende la cortesía como un recurso o estrategia discursiva más que no como una norma de comportamiento social y además no se basa ciegamente en las nociones de cortesía positiva y cortesía negativa sino en la idea de cortesía atenuadora (Landone, 2009).

Bani y Nevado (2004) comentan que sería de utilidad que la presentación de los contenidos sobre la cortesía fuera más armónica y consistente y que su tratamiento se realizara cuando el alumno tenga un nivel intermedio/avanzado en el proceso de aprendizaje de la lengua y servirían, a modo de resumen, para recordar y fijar los mecanismos lingüísticos principales relacionados con el concepto de cortesía.

Para presentar los contenidos sociopragmáticos en el aula de ELE pueden destacarse recursos como películas de cine español lo más realistas posibles; la reflexión comparativa como recurso para clasificarlos e interiorizarlos; y dinámicas como juegos de rol que favorezcan la interactuación en distintos actos de habla para ponerlos en práctica y sistematizarlos (De Pablos Ortega, 2005).

Sin duda, cuanto más definida y unánime sea la concepción de cortesía verbal, bien en su aspecto valorizante bien en su aspecto atenuador, más fácil será adaptarla a cada nivel, programarla dentro del currículo y tratarla eficazmente en el aula de ELE, sin perjuicio de que se trabaje desde los niveles básicos, ya que la cortesía o nivel de competencia socio-pragmática no tiene por qué estar reñida con el nivel lingüístico si los materiales y dinámicas están bien seleccionados y/o adaptados al nivel del grupo.

4.1. La importancia de enseñar la cortesía verbal en ELE

El carácter individual de las estrategias para expresar cortesía, que son de uso libre y consciente por parte del emisor, implica que, si este emisor es aprendiz de la lengua, debe ser instruido en los mecanismos de uso fundamental (Briz, 2005-2006). La enseñanza de la cortesía verbal en el aula de ELE es imprescindible, además, por otros varios motivos:

1º. Formar a hablantes competentes en español incluye que sean competentes desde un punto de vista sociocultural y para ello es esencial reducir conflictos y malentendidos por diferencias conceptuales y procedimentales de este tipo ya que, si bien el concepto de cortesía tiene un carácter universal, la manera en la que cada cultura la manifiesta no tiene este carácter global, así "de una sociedad a otra, los comportamientos de cortesía varían considerablemente, tanto cuantitativa como cualitativamente" (Kerbrat-Orecchioni, 2004: 48), de esta manera se hace necesario dedicar una parte del currículo a su tratamiento explícito para evitar los frecuentes malentendidos interétnicos que conlleva el uso incorrecto de normas de cortesía, sobre todo cuando se hace una interpretación literal de las mismas (MCER, 2002). La armonía en la conversación sólo se mantiene cuando hay intención de comprensión por ambas partes y conciencia de las diferencias culturales del otro; en este sentido Brown y Levinson (1987: 36) ya señalaban que:

> [e]ven minor differences in interpretive strategies carried over from a first to a second language (…) can lead to misunderstandings and cross-group stereotyping of interactional style, there is (…) no inherent contradiction between this evidence of the pervasive effects of linguistic and cultural differences and our own insistence on underlying universal (or 'generic') propierties of the linguistic construction of utterances, which we see as deriving from universal constraints on human interaction.

2º. Es vital proveer al estudiante de un *input* adecuado y ayudarle a regularlo tras la observación de un fenómeno socio-pragma-lingüístico. Escandell Vidal (2004 apud Landone, 2009: 8) señala la diferencia de *input* que recibe el hablante nativo con relación a la que recibe el aprendiente de español; parece claro que el primero tiene una ventaja inherente debido a su experiencia vital en el entorno en la lengua materna. El hablante extranjero no ha disfrutado de esa inmersión natural que le permite recrear nuevas situaciones en las que manifestar cortesía verbal. Landone (2009: 7-9) concluye, que la enseñanza de cortesía verbal es verdaderamente posible y útil en la clase de ELE.

3º. Pese al trato de reconocimiento teórico dado en el MCER (2002) y en el PCIC (2006), la escasa presencia de actividades relacionadas con la cortesía en los materiales y manuales de ELE y la falta de unanimidad para seleccionar las funciones comunicativas en las actividades sobre cortesía hace necesario presentarla y trabajarla dando de forma concreta y explícita los contenidos y normas socio pragmáticas a los estudiantes de español (De Pablos Ortega, 2005). Esta falta de unanimidad entre los manuales de español implica diferencias notables a la hora del tratamiento de la cortesía. Así, el análisis realizado en los materiales "Intercambio I", "Intercambio II", "Ele I", "Ele II", "Abanico", "Rápido", "Itinerarios por el español I" e "Itinerarios por el español II" por Bani y Nevado (2004) muestra que estos materiales carecer de indicaciones, explicaciones y ejemplificaciones y suficientemente amplias; los ejercicios no presentan una adecuada contextualización y algunos descuidan el aspecto comunicativo al centrarse demasiado en la morfología y el uso.

4º. Además, otros profesores, investigadores y entendidos se han visto ya anteriormente en la necesidad de contemplar la cortesía verbal en su práctica docente, así: Havertake (2004), quien expone la dificultad para expresar agradecimiento de aprendices holandeses; o Anja Grimm (2014), que señala la de los aprendientes germanoparlantes en la entonación de las formas de la cortesía del imperativo. Otros han propuesto interesantes y muy útiles actividades, como Caldero Cornejo (2009), que ofrece una serie de ejercicios para B1-B2 centrados el uso del imperativo para peticiones y algunos atenuantes minimizadores en el español peninsular.

Por tanto, si entendemos que la competencia comunicativa del aprendiz incluye también una competencia socio-pragmática que le permita valerse de estrategias y mecanismos con los que manifestar cortesía verbal , y que en gran medida es responsabilidad del docente administrar,

adaptar y regular estos recursos, el hecho de incluir y dedicar parte de la programación curricular al tratamiento de la cortesía verbal en la clase de español como segundo idioma, con aprendientes de cualquier lengua materna, se hace bastante necesario.

4.2. Dificultades que conlleva la enseñanza de la cortesía en el aula de ELE

Probada su necesaria transmisión como contenido explícito dentro de la programación didáctica, la enseñanza de la cortesía en ELE entraña algunas dificultades que impiden fijar un modelo único y estable de cortesía a enseñar en clase de español como segunda lengua, entre ellas damos cuenta de las que señala Landone (2009): variaciones interculturales, derivadas de la pertenencia de los individuos a diferentes grupos sociales, profesionales, políticos, religiosos, etc.; variaciones intraculturales como la diferencia generacional, la diferencia sexual entre hombres y mujeres, las diferencias en cuantos al nivel económico y educativo, en cuanto a ámbito laboral o profesional, etc.; y la variaciones individuales, dependientes de la subjetividad de cada individuo, de su actitud, sentimientos, estado de ánimo y forma de interactuar.

De Pablos Ortega (2005), que ha trabajado la cortesía con aprendientes estadounidenses por medio del agradecimiento, señala algunos aspectos concretos a tener en cuenta para tratar contenidos sociopragmáticos como la cortesía en el aula de ELE: el nivel de competencia lingüística no es directamente proporcional al nivel de competencia sociopragmática, la posible falta de equivalencia en las convenciones sociales y de normas de actuación en la cultura de la lengua de origen y de la segunda lengua, y los elementos relacionados con el lenguaje no verbal (paralenguaje y kinésica).

La dificultad que puede implicar el hecho de que el docente no conozca la lengua materna o de uso habitual, y por tanto la cultura, del alumnado puede ser más o menos grave en función del grado de cercanía que exista entre ambas. Moreno Cabrera (2000 apud Hernández Flores, 2015), lo entiende como un requisito casi imprescindible; quizá resulte un planteamiento demasiado exagerado pero de algún modo cierto ya que ello supone un recurso más que útil que permite al docente un campo más amplio de trabajo y facilita su labor al poder partir este de una base comparativa que le permita no solo explicar detalles y sutilezas de la cultura meta sino también empatizar y comprender mejor las reacciones y asociaciones de los aprendices.

5. Enseñanza de la cortesía verbal a alumnado marroquí a través del pronombre *usted*/*es*: Propuesta de innovación educativa

5.1. Orientaciones didácticas para el tratamiento del pronombre *usted*/*es* en el aula de ELE.

La enseñanza de la cortesía en ELE mediante el tratamiento de *usted* debe ocupar un lugar en la programación ya que su uso presenta cierta complejidad en cuanto a gramática e implicaciones, significación, distribución y variantes geográficas. Fernández Torres (2015) defiende una mayor información en lo que respecta a la diferenciación entre *tú* y *usted* y propone la pragmática como eje central de los métodos de enseñanza en ELE, no sin razón ya que la herramienta fundamental que es el PCIC (2006) presenta los usos de *usted* en A1 (6-Tácticas y estrategias pragmáticas, subapartado 3.1.) para mostrar respeto social o distancia afectiva frente al interlocutor; su uso en el español de España con las variantes de los dialectos meridionales y el canario, que emplean la forma *ustedes* para la 2.ª persona del plural en total detrimento de las formas *vosotros* /*as*; y en su empleo en el español de Hispanoamérica, que tiende a emplearse en contextos de desconocimiento, jerarquía, distancia social o diferencias de sexo o edad. En A2 (2-Gramática, subapartado 13.1.) se trata la concordancia del pronombre de tratamiento *usted* /*es* en la oración simple, por un lado; y, por otro, la tendencia a la colocación pospuesta de los determinantes (p.e. *la casa de ustedes*) y pronombres posesivos (p.e. *la casa suya*) en Hispanoamérica (subapartado 5). En C2 (6-Tácticas y estrategias pragmáticas, subapartado 3.2.) se presenta el empleo de *usted* con valor afectivo dirigido niños en el español de Hispanoamérica.

En el inventario de funciones (apartado 5) *usted*/*es* aparece de manera más o menos explícita en los diferentes actos de habla propuestos en el *Plan*, excepto en A1, donde no se especifican funciones lingüísticas (pese a tratarse, como acabamos de exponer, el pronombre de cortesía en

el apartado 6-Tácticas y estrategias pragmáticas) pero sí puede incluirse en las generales. Las funciones que establece el *Plan Curricular* y que incluyen o implican de alguna manera el uso de *usted*/*es* son:

A1:
(1.1.) Identificar, (1.2.) Pedir información, (1.3.) Dar información, (1.4.) Pedir confirmación.

A2:
(1.1.) Identificar, (1.2.) Pedir información, (1.3.) Dar información, (1.4.) Pedir confirmación (3.1.) Preguntar por gustos e intereses, (4.3.) Pedir objetos de forma atenuada, (5.2.) Responder a un saludo, (5.3.) Dirigirse a alguien, (5.4.) Presentar a alguien de manera formal, (6.1.) Establecer la comunicación y reaccionar, (6.3.) Preguntar por una persona y responder, (6.5.) Preguntar, en una conversación telefónica, si se puede dejar un recado.

B1:
(1.1.) Identificar, (1.2.) Pedir información, (1.3.) Dar información, (1.4.) Pedir confirmación (5.4.) Presentar a alguien, (5.6.) Preguntar por la necesidad de una presentación, (5.10) Disculparse, (5.13) Responder a un agradecimiento, (6.1.) Establecer la comunicación y reaccionar, (6.3.) Preguntar por una persona y responder, (6.4.) Pedir una extensión habitación y responder.

B2:
(1.1.) Identificar, (1.2.) Pedir información, (1.3.) Dar información, (1.4.) Pedir confirmación (1.2.) Pedir información con prudencia, (1.3.) Dar información, (4.7.) Responder a una orden, petición o ruego, (5.4.) Presentar a alguien, (5.10) Disculparse, (6.3.) Preguntar por una persona y responder, (6.4.) Pedir una extensión habitación y responder, (6.8.) Introducir el tema del relato y reaccionar, (6.24) Conceder la palabra en conversaciones cara a cara y telefónicas, presentaciones públicas.

C1:
(1.1.) Identificar, (1.2.) Pedir información, (1.3.) Dar información, (1.4.) Pedir confirmación
(4.1.) Dar una instrucción de forma atenuada, (4.2.) Pedir un favor de forma atenuada, (4.5.) Rogar, (4.13.) Proponer y sugerir, (4.23.) Ofrecerse para hacer algo, (5.4.) Presentar a alguien, (5.12.) Agradecer, (5.21.) Despedirse, (6.3.) Pregunta por un apersona y responder, (6.4.) Pedir una extensión o habitación y responder, (6.5.) Preguntar si se puede dejar un recado, (6.8.) Introducir el tema del relato y reaccionar, (6.21.) Interrumpir.

C2:
(1.1.) Identificar, (1.2.) Pedir información, (1.3.) Dar información, (1.4.) Pedir confirmación
(4.14.) Ofrecer e invitar, (4.15.) Solicitar confirmación de una propuesta previa, (4.16.) Aceptar una propuesta, ofrecimiento o invitación, (5.3.) Dirigirse a alguien, (5.4.) Presentar a alguien, (5.5.) Responder a una presentación, (5.6.) Preguntar por la necesidad de una presentación, (5.7.) Solicitar ser presentado, (5.8.) Dar la bienvenida a alguien, (5.9.) Responder a una bienvenida, (5.10.) Disculparse, (5.12.) Agradecer, (5.13.) Responder a un agradecimiento, (5.14.) Dar el pésame, (5.16.) Felicitar, (5.17.) Formular buenos deseos, (6.8.) Introducir el tema del relato y reaccionar, (6.19.) Cerrar una digresión, (6.20.) Rechazar un tema o aspecto del tema, (6.21.) Interrumpir, (6.22.) Indicar que se puede reanudar el discurso, (6.23.) Pedir a alguien que guarde silencio, (6.24.) Conceder la palabra.

La dificultades propias que presenta el tratamiento del pronombre *usted*/*es* para estudiantes marroquíes son fundamentalmente de dos tipos: de corte pragmalingüístico y de corte geográfico.

A nivel pragmalingüístico, podemos dar como generalidades algunas pautas y directrices de uso común para facilitar el aprendizaje y uso de *usted*/*es* a nuestros alumnos:

• Utilizamos *usted* /*es* con personas mayores y/o de rango superior que no conocemos.

• Utilizamos *usted* /*es* en espacios como la comisaría, el banco, el Ayuntamiento, en el juzgado, una conferencia, etc.

• Mediante la presencia de *usted*/*es* reforzamos o enfatizamos, del mismo modo que lo haría el pronombre *tú*.

• Cuando *usted*/*es* tiene presencia explícita en el enunciado, normalmente lo colocamos antes o después del verbo (como lo haríamos con otro pronombre personal).

• *Usted* concuerda con el verbo 3ª persona singular; *ustedes* concuerda con la 3ª persona del plural.

• *Usted*/*es* concuerda con determinantes y pronombres posesivos de 3ª persona (*su*, *sus*, *suyo*, *suya*, *suyos*, *suyas*).

A nivel diatópico será conveniente que el alumnado comprenda que en otras variedades del español *usted*/*es* experimenta variaciones de uso que deben conocer y aceptar como parte de la diversidad lingüística de la lengua que aprenden, sin la mínima necesidad de que las reproduzcan en sus locuciones. Parece normal que un mismo docente tienda a transmitir el modelo lingüístico, pragmático y cultural de cortesía que él conoce, el que utiliza con mayor adecuación y corrección: el suyo propio; quizá, por tanto, la visión que dará de los demás usos y variantes será inevitablemente más parcial y menos realista. La única manera de suplirlo adecuadamente es a través de material auténtico, contextualizado y real como pueden ser fragmentos muy bien seleccionados de cine o televisión, además de situaciones reales de uso, como animar a los estudiantes a que se hablen de *usted* entre ellos o a que hablen al profesor, que llamen a un servicio de información durante la clase para hacer alguna consulta "real" bajo supervisión del docente, o que pregunten algo sencillo en un organismo oficial.

De este modo, expuesta la situación y los posibles obstáculos, la metodología más adecuada que proponemos para presentar y trabajar contenidos socio pragmalingüísticos parte de la necesidad de dar nociones y pautas atendiendo a un proceso que incluye una fase básica de presentación y observación, una posterior y necesaria puesta en práctica y una fase vital de producción, siempre mediante la contextualización real -e inevitablemente algo más figurada dentro del aula-. El PCIC (2006) propone, *grosso modo*, los pasos de: observación, comparación, clasificación, deducción, transferencia y práctica.

La fase de observación resulta elemental y permite la toma de contacto y progresiva integración del aprendiz en el fenómeno; así, Brown y Levinson (1987: 55) ya señalaban que "anthropologists routinely make inferences about the nature of social relationships by observations of their international quality". En este sentido, G. Kasper (1996 apud Landone, 2009: 10) señala la observación meticulosa del fenómeno socio-pragma-lingüístico en cuestión como fase previa esencial para el comienzo del desarrollo de la competencia en el alumno, que de este modo toma conciencia de dicho fenómeno y establece relaciones de semejanza con su cultura.

La contextualización debe mantenerse en cualquiera de estas fases y ha de ser lo más realista y verídica posible, con materiales reales y auténticos y de nivel adecuado al nivel del aprendiz, que de alguna manera favorezcan poner en práctica recursos de cortesía verbal con receptores claramente merecedores de este trato.

5.2. Actividades de lengua propuestas

Las actividades de lengua y tareas propuestas, que figuran en el Anexo 1, se agrupan en los tres niveles establecidos por el MCER y el PCIC (A1-A2, B1-B2 y C1-C2), siguen básicamente los enfoques comunicativo y por tareas, son de carácter tanto receptivo como productivo y tratan de combinar el razonamiento inductivo y el deductivo, con la transmisión implícita de los contenidos gramaticales y la aproximación pragmático-cultural como base del proceso. Tratamos de aportar un componente más real y práctico de uso de *ustede*/*es*, combinando contextos, actos de habla y funciones lo más reales posible; para ello, los materiales y herramientas utilizados han sido imágenes, vídeos, dinámicas utilizadas son vídeos y extractos sonoros reales, diálogos, juegos de rol, completado de espacios y conjugación, desarrollo de ideas, unión de conceptos, relación de imágenes y significados, transformaciones verbales y nominales de *tú* a *vosotros* y de la 3ª persona de *ustede*/*es* a la 2ª , etc. La agrupación de los alumnos durante la puesta en práctica de las actividades da pie a una agrupación por parejas o grupos pese a que algunas se realizan primero individualmente.

Hemos clasificado las actividades en tres tipos según las fases de presentación (a través de la observación), práctica (para su clasificación y deducción) y producción (para su interiorización

y sistematización); asimismo se indica el nivel y, brevemente, el contenido gramatical previo necesario para que tenga repercusión y utilidad, los objetivos perseguidos y contenidos pragmáticos y lingüísticos que básicos que abarca, el desarrollo dinámico de la actividad en sí y los materiales necesarios. Se incluye una temporización aproximada suponiendo un grupo de 10 aprendices.

El objetivo principal ha sido el de dinamizar las situaciones formales que requieren manifestar cortesía o trato de respeto y sistematizar el uso de *usted*/*es* mediante actividades de lengua en contextos concebidos para incitar al trato de respeto entre interlocutores entre los que hay una clara distancia social (en cuanto a la edad y/o posición laboral o profesional), a menudo dos desconocidos que entablan un diálogo con una finalidad funcional determinada, normalmente en forma de petición, pregunta, ruego o consejo. La variedad diatópica utilizada es la central septentrional y la variante meridional del español de la Península Ibérica, evitando entrar en complejidades más profundas con el canario o el español de América del sur. Nos hemos ceñido al carácter formal y oral de la interacción y hemos tomado como modelo las variables de contexto y situación que trataban Ardila (2003), Blas Arroyo, (1994-1995), Briz (2004) o Herrero Muñoz-Cobo (2008); hemos tratado de poner en juego uno de los recursos verbales de la cortesía positiva de la que hablan Kerbrat-Orecchioni o Landone; hemos seleccionado cuidadosamente los contextos y entornos de uso lo más reales y concretos posible que incitan al uso de criterios de deferencia, respeto y tacto conversacional especialmente con el uso de *usted*/*es*, hacia destinatarios claramente definidos y con la finalidad comunicativa evidente de preguntar, pedir o responder cortésmente; así, las situaciones e interacciones que hemos recreado han sido: situaciones académicas (alumno-profesor), situaciones laborales (superior-subordinado), situaciones comerciales (vendedor-cliente, banquero-cliente), situaciones con profesionales liberales (médicos y sanitarios, jueces, abogados, notarios, etc.), situaciones con funcionarios del servicio público (bomberos, policía, etc.) y privado de los ámbitos gubernamentales, situaciones con desconocidos en espacios públicos (calle, parque) y situaciones con miembros de la realeza e instituciones religiosas.

Para la elaboración de loc contenidos funcionales de las actividades hemos tomado como referente las funciones que propone el Instituto Cervantes (2006); así, en A1-A2 nos centramos en funciones como indentificar, dirigirse a alguien, pedir y dar información, establecer la comunicación y reaccionar; preguntar en una conversación, saludar y responder a un saludo; en B1-B2 se trabajan las funciones de pedir y dar información, reaccionar y preguntar en una conversación, responder a un agradecimiento, establecer la comunicación y reaccionar, responder a un agradecimiento; preguntar por una persona, y responder, y disculparse; y en C1-C2, las de dirigirse a alguien, pedir y dar información, reaccionar, preguntar en una conversación, dar instrucciones de forma atenuada, pedir un favor de forma atenuada, proponer y sugerir; agradecer, despedirse, preguntar por un apersona, y responder.

Además del tratamiento a nivel socio pragmático, hemos tratado de incidir en la parte lingüística haciendo una propuesta de actividades de lengua encaminadas a ofrecer una visión del empleo de *usted*/*es* en lo relativo a su presencia o ausencia en la oración o enunciado y en cuanto a su coordinación con el verbo, con determinantes y con pronombres. También se tiene en cuenta (en la última actividad de cada bloque) la variedad de uso de *usted* en Andalucía y sus particularidades en la conjugación y la coordinación.

Aunque concebidas para alumnado marroquí, no son actividades exclusivas para una nacionalidad sino que podrían utilizarse en cualquier clase de ELE según su temática. Únicamente se ha tenido como requisito prescindir tanto de cualquier contenido sexual explícito o de índole muy personal o íntima que pueda incomodar al alumnado como de referencias religiosas que puedan llevar a debate. También, según su nivel, pueden ser adaptadas para aprendientes de niveles inmediatamente inferior o superior, en función de sus conocimientos previos.

6. Conclusiones

Las dificultades concretas para el aprendiz marroquí de español para asimilar y sistematizar el correcto uso de *usted*/*es* vienen determinadas, más que a nivel pragmático (el alumno marroquí de español ya conoce los casos y situaciones donde manifestar cortesía verbal), a nivel lingüístico: por la falta de correspondencia directa de *usted*/*es* en árabe (lo cual tampoco suponen un problema insalvable ni que impida la correcta comprensión del contenido), por la interferencia de los calcos del francés *madame* y *monsieur*, por la complejidad gramatical que entraña el pronombre *usted*/*es* en español (concordancia de verbos determinantes y pronombres posesivos y, a nivel ilocutivo, la carga semántica de omitir o no el pronombre y su posición antepuesta, pospuesta al verbo o en otro lugar de la oración o enunciado), así como por sus variantes diatópicos. Se hace por tanto necesario preparar contenidos en la programación destinados a dotar a estos aprendices de las herramientas necesarias y facilitar y estimular su práctica en contextos de uso lo más verídicos posible con destinatarios e intenciones comunicativas cuidadosamente escogidos y mediante actividades dinámicas, motivadoras y originales que se encuentren dentro de sus ámbitos de interés. Recomendamos que no sean actividades muy intensas ni extensas y que se secuencien en fases de observación, práctica y uso reales, tanto de forma oral como escrita, y que sean integradas gradualmente a lo largo de todo el currículo.

Estimamos que la correcta conjugación de estos puntos podrá facilitar al aprendiz marroquí la correcta comprensión del empleo del pronombre de cortesía *usted*/*es*, adecuarlo a su lengua, practicarlo y volverlo a producir eficazmente en situaciones pragmático-culturales de la lengua meta.

Referencias bibliográficas

ALARCOS LLORACH, Emilio (1995): *Gramática de la lengua española*, Madrid Real Academia Española Madrid, Espasa Calpe.

GARRIDO ARDILA, Juan Antonio (2003): "Variables socio pragmáticas de contextualización y niveles de concreción de la cortesía en castellano e inglés". En *Sociedad y Discurso*, 4, 1-15. Disponible en Web: file:///C:/Users/samsanggood/Downloads/769-2148-1-PB.pdf [Consulta: 14 mayo 2016]

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2010): *Nueva gramática de la lengua española*. I y II, Madrid, Asociación de Academias de la Lengua Española.

BANI Sara y NEVADO Almudena (2004): "Aproximación a la cortesía verbal en manuales de E/LE" [en línea]. En *Artifara*, 4. Disponible en Web: http://www.cisi.unito.it/artifara/rivista4/testi/cortesia.asp [Consulta: 22 junio 2016].

BLAS ARROYO, José Luis (1994-1995): "Tú y usted: dos pronombres de cortesía en el español actual, datos de una comunidad peninsular". En *Estudios de Lingüística Universidad de Alicante* (*E.L.U.A*), 10, 21-44. Disponible en Web: http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/6380 [Consulta: 29 mayo 2016].

BRIZ, Antonio:

_ (2005-2006) "Atenuación y cortesía verbal en la conversación coloquial: su tratamiento en la clase de ELE" [En línea]. En *Universidad de Valencia, Grupo Val. Es.Co,* 227-255. Disponible en Web: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2005-2006/02_briz.pdf [Consulta: 15 abril 2016]

_ (2004). "Cortesía verbal codificada y cortesía verbal interpretada en la conversación", en Bravo, D. y Briz A. (eds.), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Barcelona, Ariel lingüística, 69-74.

BROWN Penelope y LEVINSON Stephen (1978, 1987): *Politeness. Some Universarls in Language Usage*, Cambridge, Cambridge University Press.

CALDERO CORNEJO, Juan Antonio (2009): "La cortesía en los actos de habla de especial importancia en el aprendizaje de E/LE" [en línea]. En *Biblioteca de Recursos Electrónicos E-Excellence*. Disponible en Web: http://www.liceus.com/bonos/docobj2004/v73t56nmemoria_juan_antonio_caldero.pdf [Consulta: 27 mayo 2016].

CASCÓN MARTÍN, Eugenio (2000): *Español coloquial. Rasgos, formas y fraseología de la lengua diaria*, Madrid, Edinumen.

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [en línea]. Traducción del inglés realizada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional. Disponible en Web: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [Consulta: mayo, junio y julio de 2016].

DE PABLOS ORTEGA, Carlos (2005): "La enseñanza de aspectos sociopragmáticos en el aula de ELE". En *XVI Congreso Internacional ASELE*, 515, 118. Disponible en Web: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0515.pdf [Consulta: 9 junio 2016]

DIAS LAURIDO, Eliana (2006): "Sociolingüística: Cortesía – El uso de tú y usted". En *Norte Científico, - Periódico anual técnico-científico do CEFET-RR*, 1, (1), 51-58. Disponible en Web: http://wilikit.ifrr.edu.br/SISTEMAS/revista/index.php/revista/article/view/29/30 [Consulta: 7 junio 2016]

EL-MADKOURI, Mohamed (1995): "La lengua española y el inmigrante marroquí". En *Didáctica (Lengua y Literatura)*, Publicaciones Universidad Complutense de Madrid, 7, 355-362.

FERNÁNDEZ TORRES, Alba María (2015): "La cortesía verbal en el marco de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) para alumnos coreanos". Trabajo Final de Máster. Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en Web

(https://ddd.uab.cat/pub/trerecpro/2016/hdl_2072_257655/Alba_Maria_Fernandez_Torres_TFM.pdf [Consulta: 17 junio 2016]

GARRIDO RODRÍGUEZ, Mª del Camino (2005): "Cortesía y actos de habla en la enseñanza de E/LE" [En línea]. En *XVI Congreso Internacional de ASELE*, 308-317. Disponible en Web: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0308.pdf [Consulta: 22 abril 2016]

GRICE, Herbert Paul (1975): "Logic and conversation". En P. Cole y J. L. Morgan (eds.). *Syntax and Semantic. Speech Acts*, 41-58. Nueva York: Academic Press. Disponible en Web: https://edge.edx.org/asset-v1:Brown+CSCI2951-K+2015_T2+type@asset+block/grice75.pdf [Consulta: 14 mayo 2016]

GRIMM, Anja (2014): "El tratamiento de la cortesía en el PCIC aplicado a la enseñanza de ELE a germanoparlantes" [En línea]. En *Academiaedu.com*. Disponible en Web: https://www.academia.edu/10652451/El_tratamiento_de_la_cortes%C3%ADa_en_el_PCIC_aplicado_a_la_ense%C3%B1anza_de_ELE_a_germanohablantes [Consulta: 11 junio 2016]

HAVERTAKE, Henke. (2004): "El análisis de la cortesía comunicativa: categorización pragmalingüística de la cultura española", en Bravo, D. y Briz A. (eds.), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Barcelona, Ariel lingüística, 55-65.

HERNÁNDEZ FLORES, Nieves. (2004): "La cortesía como la búsqueda del equilibrio de la imagen personal", en Bravo, D. y Briz A. (eds.), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Barcelona, Ariel lingüística, 95-108.

HERRERO MUÑOZ-COBO, Bárbara (2008): "Las formas de tratamiento en árabe marroquí: lengua e identidad". En *EDNA*, 12, 3-103.

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid, Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva. Disponible en Web:http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm [Consulta: mayo, junio y julio de 2016].

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. (2004): "¿Es universal la cortesía?", en Bravo, D. y Briz A. (eds.), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Barcelona, Ariel lingüística, 39-54.

LANDONE, Elena (2009): "Reflexiones sobre la cortesía verbal en la enseñanza/aprendizaje de ELE" [En línea]. En *MarcoELE, Revista de didáctica ELE*, 8, 1-14: Disponible en Web: http://marcoele.com/descargas/8/landone_cortesia.pdf [Consulta: 14 marzo 2016]

NIKLEVA, Dimitrinka Georgíeva. (2009): "La cortesía en la enseñanza del español como lengua extranjera: recursos no verbales: aplicación de los códigos semióticos" [el línea]. En *MarcoELE, Revista de didáctica ELE*, 9, 1-14. Disponible en Web: http://marcoele.com/la-cortesia-en-la-ensenanza-del-ele/ [Consulta: 13 junio 2016]

MOSCOSO GARCÍA, Francisco (2003): "Situación lingüística en Marruecos: árabe marroquí, bereber, árabe estándar, lenguas europeas", en *Al-Andalus Magreb*, 10, 1-21. Disponible en Web: http://revistas.uca.es/index.php/aam/article/view/800 [Consulta: 2 junio 2016].

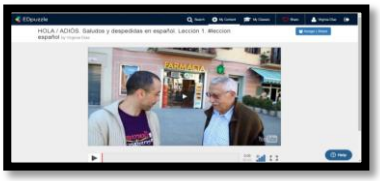
PRÉMARE, A. L. de: *Dictionnaire arabe-francais (Établi sur la base de fichiers, ouvrages, enquetes, manuscrits, études et documents divers par A. L. de Prémare et collaborateurs)*, tt. I-XII. L'Harmattan, Paris, 1993-1999.

ANEXO 1

Actividades de lengua propuestas para el tratamiento de *usted*/*es*

NIVEL A1-A2

Actividad 1. Vídeo sobre saludos.
- Tipo: Actividad de presentación.
- Nivel: **A1** acceso.
- Contenido gramatical previo necesario: Nociones de *ser* y *estar*.
- Objetivos: Saludar y responder a un saludo; diferenciar entre el saludo formal y el saludo informal, repasar y sistematizar la dicotomía *ser-estar*.
- Contenidos: Saludos y fórmulas de cortesía verbal básica (*hola*, *qué tal*, etc.); usos básicos de *ser* y *estar* (caracterización y situación o estado temporal).
- Desarrollo: Tras la visualización del vídeo dos veces, (una tercera si los alumnos quieren) el profesor pregunta al grupo adónde va a salir el protagonista y si conocen esa calle, cómo son y cómo y dónde están las personas a las que saluda en el vídeo, haciendo hincapié en la persona mayor, a quien el protagonista se dirige de usted, y se volviendo a proyectar el vídeo justo en esa parte (0' 35''). En grupo, pensarán otros posibles saludos a esta persona en concreto.
-Materiales necesarios: Vídeo https://edpuzzle.com/media/57746fb63cfdf58b29d53adb (2' 43'') y pizarra.
- Temporización aproximada: 15-20 min.



Actividad 2. Situaciones.
- Tipo: Actividad de práctica.
- Nivel: **A1** acceso.
- Contenido gramatical previo necesario: Saludos formales e informales, presente de indicativo regular.
- Objetivos: Dirigirse a alguien; establecer la comunicación y reaccionar presentar situaciones y contextos habituales que lleven al uso de *usted*; relacionar información escrita y visual.
- Contenidos: Saludos e interactuaciones sencillas en situaciones de cierta formalidad.
- Desarrollo: Cada alumno de manera individual une la imagen con el diálogo y luego se corrige en grupo, haciendo que por parejas reproduzcan cada diálogo y lo continúen con una o dos intervenciones más.
- Materiales necesarios: Actividad impresa y pizarra.
- Temporización aproximada: 10-12 min.

● **Une cada imagen con el diálogo correspondiente. Después, con tu compañero, representadlo y continuadlo:**

a  b  c  d  e 

■ Buenas tardes, ¿qué tal?, ¿es usted la señora García?
● Buenas, sí, menos mal que llega usted a tiempo, hay una avería y parece muy grave.

■ Disculpe, señora, ¿le ayudo a cruzar?
● Claro, muchas gracias, ¡qué chico tan amable!

■Oiga, se le ha caído la cartera.
●Oh, gracias, es usted muy amable, señorita.

■ Hola, buenos días, le traigo una carta certificada.
● Buenos días, muchas gracias. ¿Dónde firmo?

■ Hola, buenas, perdone, ¿a qué hora abre el museo del Prado.
● Hola, buenas tardes, sí, mire, abre a las 10 de lunes a viernes.

Actividad 3. ¿Tú o usted?
- Tipo: Actividad de práctica. 
- Nivel: **A1** acceso.
- Contenido gramatical previo necesario: Sujeto y predicado, pronombres personales de sujeto, presente simple regular, usos básicos de *ser* y *estar* (caracterización y situación o estado temporal); pronombres y adverbios interrogativos.
- Objetivos: Dirigirse a alguien y establecer la comunicación; presentar la diferencia entre el pronombre informal y el de cortesía, en singular y plural y en función del destinatario; introducir los verbos irregulares *hacer*, *decir*, *pedir*, *saber*, *tener*, *cerrar*, y *poder* en presente; presentar las nociones de CD y CI.
- Contenidos: Coordinación en presente de indicativo con los pronombres *tú*/*vosotros*/*usted*/ *ustedes* y los pronombres complemento directo e indirecto.
- Desarrollo: Se completa el cuadro individualmente o por parejas y se corrige en grupo. La actividad da lugar a repasar la conjugación en presente de indicativo a través de los pronombres propuestos.
- Materiales necesarios: Actividad impresa y pizarra.
-Temporización aproximada: 15-20 min.
● Indica cómo te dirigirías a la/s siguientes personas y escoge la pregunta correcta de las dos posibilidades de la tercera columna:

Receptor o destinatario	Tú / Vosotros Usted / Ustedes	¿Por favor,…
El médico 	*usted*	me haces una receta? me hace una receta? ✓
Mi amigo Pablo	*tú*	me deja un boli? me dejas un boli? ✓
Los padres de Pablo		me llevan a casa? me lleváis a casa?
Un policía 		sabe dónde está el museo Thyssen? sabes dónde está el museo Thyssen?
La encargada de la biblioteca 		me dice dónde está la sala de lectura? me dices dónde está la sala de lectura?
El empleado del banco 		me dices qué hora es? me dice qué a qué hora es?
Mis compañeros de clase de la universidad		saben cuándo es el examen? sabéis cuándo es el examen?
Mis profesores de la universidad		nos dicen cómo será el examen? nos decís cómo será el examen?
La vecina anciana del quinto piso 		cierras la puerta? cierra la puerta?
La profesora del colegio de mi hijo		puede hablar con mi hijo? puedes hablar con mi hijo?
Los bomberos		tienen que venir inmediatamente. tenéis que venir inmediatamente.
El cartero 		tienes alguna carta para mí? tiene alguna carta para mí?

Actividad 4. Disculpe, ¿puede…?

- Tipo: Actividad de producción.
- Nivel: **A1** acceso.
- Contenido mínimo gramatical previo: Saludos y despedidas; dirigirse a alguien y establecer la comunicación y reaccionar; presente simple de indicativo regular e irregular; nociones de CD y CI aislados; pronombres y adverbios interrogativos.
- Objetivos: Hacer preguntas o solitudes empleando *disculpe /por favor, ¿puede…?* Y responderlas con el mismo grado de cortesía.
- Contenidos: Estructura *disculpe /por favor, ¿puede (usted)…?*
- Desarrollo: Imagen por imagen, se completa individualmente y en la corrección un alumno hace de destinatario y responde a la pregunta, p.e. bocadillo 1: *Hola, por favor, ¿puede decirme la hora?*; otro alumno: *sí, señorita, claro, son las cinco y veinte.*
- Materiales necesarios: actividad impresa y pizarra.
- Temporización aproximada: 15-20 min.

● **¿Dónde ocurren las siguientes situaciones?, ¿quiénes hablan? Completa cada bocadillo con una pregunta o solicitud adecuada empleando *tú* o *usted*:**



Actividad 5. Vídeo-quiz

- Tipo: Actividad de presentación.
- Nivel: **A2** plataforma.
- Contenido mínimo gramatical previo: Presente de indicativo.
- Objetivos: Comprender la información básica aportada en un texto audiovisual sencillo; pregunta y responder; corregir errores de cultura general; reconocer el uso de *usted* en el español de Hispanoamérica.
- Contenidos: cultura general acerca de geografía, nacionalidades e idiomas; sistematización de *usted* con presente de indicativo.
- Desarrollo: Tras la visualización del vídeo el profesor incitará a una lluvia de ideas sobre las respuestas que dan los entrevistados en el vídeo, repitiendo la estructura de la pregunta y aportando la correcta y explicando cómo en Hispanoamérica se emplea *usted/es* de manera habitual.
-Materiales necesarios: Vídeo https://edpuzzle.com/media/577476dc3cfdf58b29d53f50 (2’ 49’’) y pizarra.
-Temporización aproximada: 12-15 min.



Actividad 6

- Tipo: Actividad de práctica.
- Nivel: **A2** plataforma.
- Contenido mínimo gramatical previo: Adjetivos gentilicios y nacionalidades, *ser* y *estar* en relación al origen y la nacionalidad.
- Objetivos: Sistematizar el uso de *ser* para nacionalidad y origen, de *estar* para la localización, y de *usted*/*es* con el presente de indicativo; hacer preguntas y respuestas directas.
- Contenidos: Preguntas directas y cerradas y respuestas sobre idiomas y ubicación de países.
- Desarrollo: Se deja un par de minutos para que, individualmente o por parejas, unan las preguntas de la columna izquierda con las respuestas de la derecha, relacionadas con el vídeo de la actividad anterior para poner en práctica las estructuras lingüísticas que aparecen en el mismo. Después se corrige entre todos y el profesor utiliza las preguntas de manera real para preguntar a los estudiantes, variando algunos elementos para no repetir.
- Materiales necesarios: Actividad impresa y pizarra.
-Temporización aproximada: 10-12 min.

● **Relaciona cada enunciado con su respuesta correspondiente:**

1. ¿Sabe qué idioma hablan en Brasil?	a. Sí, claro, ella es española.
2. ¿Sabe dónde está Argentina?	b. Sólo un poco.
3. ¿Usted habla inglés?	c. No, somos de Segovia, ¿y usted?
4. ¿Su mujer habla español?	d. Claro, hablan brasileño.
5. ¿Sabe alguna palabra en español?	e. Sí, en América del Sur.
6. ¿Puede decirme en qué continente está España?	f. Creo que en Europa.
7. ¿Son ustedes de Madrid?	g. Sí, conozco algunas.

Actividad 7. Ahora presenta usted.

- Tipo: Actividad de producción.
- Nivel: **A2** plataforma.
- Contenido mínimo gramatical previo: Presente de indicativo regular e irregular; pronombres y adverbios interrogativos.
- Objetivos: Formular preguntas directas y abiertas sobre idiomas, nacionalidades y localización de países, y responder las del compañero.
- Contenidos: Adverbios y pronombres interrogativos, preguntas y respuestas sobre idiomas y países.
- Desarrollo: Cada alumno piensa en tres posibles preguntas a modo de presentador (como en el vídeo proyectado) y elige un compañero a quien hacérselas. Una vez terminada, el alumno entrevistado hará sus tres preguntas a otro y así sucesivamente.
- Materiales necesarios: Pizarra.
-Temporización aproximada: 25-30 min.

● **Imagina que eres el presentador del concurso y prepara 5 preguntas dirigiéndote a un compañero, que tendrá que responderlas como concursante o entrevistado.**

P.e. -*¿Habla usted chino?*

- *No.*
- *¿De dónde es usted?*
- *De Chile.*
- *¿Ustedes los chilenos hablan francés? ...*

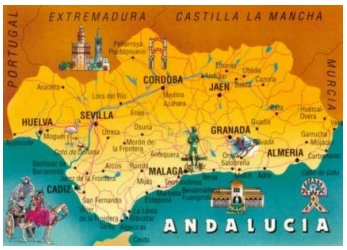
Actividad 8

- Tipo: Actividad de presentación y/o práctica.
- Nivel: **A2** plataforma.
- Contenido mínimo gramatical previo: Uso de la forma *usted*/*es* con futuro simple de indicativo en el español peninsular central y septentrional.
- Objetivos: Conocer el uso del plural *ustedes* en los dialectos meridionales y su concordancia en 2ª p. plural en determinantes y pronombres; sistematizar el uso del futuro simple de indicativo tanto para el trato formal como para el informal.
- Contenidos: Variante diatópica meridional peninsular en el uso de *ustedes* con verbos; futuro simple de indicativo.
- Desarrollo: Tras explicar (o recordar[7]) la coordinación en el sur de España de *ustedes* con 2ª p. pl., los alumnos transformarán de manera individual las frases de 3ª a 2ª persona. La corrección se realiza en grupo utilizando el mapa para ubicar cada sitio famoso del que se habla.
- Materiales necesarios: Actividad impresa y pizarra.
-Temporización aproximada: 12-15 min.

● Transforma las frases como en el ejemplo cambiando la 3ª persona por la 2ª como si estuvieras en el sur de España; después sitúa cada provincia en el mapa:

E.j.: Ustedes visitarán la Giralda de Sevilla → *Ustedes visitaréis la Giralda de Sevilla*

• Ustedes conocerán la mezquita de Córdoba →
• ¿Irán a Huelva para ver el monumento a Colón? →
• Ustedes conocerán la Alhambra de Granada →
• ¿Dan ustedes un paseo por el puerto de Cádiz? →
• ¿Preguntarán si está abierta hoy la catedral de Málaga? →
• ¿Tendrán tiempo para ir a la alcazaba de Almería? →
• Montarán en barco en el Guadalquivír →



Actividad 9. Información turística.

- Tipo: Actividad de producción.
- Nivel: **A2** plataforma.
- Contenido mínimo gramatical previo: Presente de indicativo; *se* como partícula impersonal.
- Objetivos: Recrear un diálogo empleando *usted* conjugado con el verbo *poder*; solicitar y verificar información por teléfono.
- Contenidos: Verbo *poder* en forma personal y en forma impersonal con la partícula *se*, petición de información en una conversación.
- Desarrollo: Por parejas se impulsara a la creación de diálogos en los que un alumno será el o la teleoperadora y el otro será quién llame para solicitar una de las informaciones propuestas.
- Materiales necesarios: Actividad impresa y pizarra.
-Temporización aproximada: 20-25 min.

● Pregunta a la teleoperadora si puedes realizar alguna de las siguientes actividades en las provincias andaluzas que ya conoces:



P.e. *¿En el puerto de Cádiz se puede pasear? Sí, usted puede pasear por el puerto.*
¿En Málaga se puede esquiar? No, usted no puede esquiar en Málaga, puede esquiar en Granada…

• Ir al museo del Prado
• Visitar el Camp Nou
• Comer marisco
• Montar en camello

[7] El contenido de esta actividad figura en el PCIC en el inventario de Tácticas y estrategias pragmáticas (6, subapartado 3.1.) para el nivel A1.

• Beber sidra
• Comer paella
• Bañarse en la Malagueta
• Entrar en las cuevas de Altamira
• Ver un acueducto romano
• Tomar gazpacho

NIVEL B1-B2

Actividad 10. Diálogos con taxista y camarero.
- Tipo: Actividad de presentación.
- Nivel: **B1** umbral.
- Contenido mínimo gramatical previo: Tiempos verbales del indicativo; formas de la interrogación.
- Objetivos: Interactuar en situaciones habituales en la ciudad; comprender el uso de la forma *usted*/*es* en contextos concretos, conocer el léxico empleado en estos contextos; sistematizar la intervención en situaciones de pregunta-respuesta mediante preguntas y peticiones;
- Contenidos: Situaciones dialógicas cliente-taxista y cliente-camarero; *querer*¸ *desear*, *poder*; afirmaciones y negaciones de refuerzo mediante los adverbios *sí* y *no*; vocabulario y estructuras relativas a estas a estas situaciones.
- Desarrollo: Lectura interpretativa por parejas ante el grupo, tras lo cual, con las aportaciones del grupo el docente hará en la pizarra una relación de los verbos que aparecen en los diálogos, analizando su sujeto, tiempo verbal y razón de uso.
- Materiales necesarios: Actividad impresa y pizarra.
-Temporización aproximada: 15-20 min.

* Diálogo 1



■ Taxista: Buenos días, caballero. ¿Adónde va?
● Cliente: Hola, buenos días. Si es tan amable, me gustaría ir al centro, a la calle San Lleida número 5.
■ Taxista: Por su puesto. Puede colocar su maleta en el maletero si lo desea.
● Cliente: No, no hace falta, es sólo un maletín de trabajo, no se moleste.
■ Taxista: Suba entonces y póngase cómodo.
● Cliente: Gracias, muy amable.

*Diálogo 2



● Cliente: Disculpe, ¿puede traernos la cuenta?
■ Camarero: Claro, ¿no van a tomar postre?
Cliente: Postre no pero si puede traernos dos cafés, por favor…
■ Camarero: Por su puesto, ¿los quieren solos o con leche?
● Cliente: Traiga uno solo para mí y uno con leche para la señorita.
■ Camarero: Enseguida. ¿Desean algo más?
● Cliente: Sí, perdone, ¿se puede puede pagar con tarjeta?
■ Camarero: Sí, sí, caballero, no se preocupe, ahora mismo les traigo todo.
● Cliente: Gracias, muy amable.

Actividad 11. Diálogos con policía, abogado y farmacéutica.
- Tipo: Actividad de práctica.
- Nivel: **B1** umbral.
- Contenido mínimo gramatical previo: Tiempos verbales del indicativo.
- Objetivos: Interiorizar el uso de *usted*/*es* en situaciones formales de uso; conocer algunos ejemplos de léxico específico en situaciones formales.
- Contenidos: Conjugación de *usted*/*es* en diferentes tiempos verbales; léxico específico en situaciones con fuerzas y cuerpos de seguridad (policía), profesionales de actividades liberales (abogado, farmacéutico).
- Desarrollo: Cada alumno completa el diálogo de forma individual y después lo corrigen escenificando por parejas y continuándolo de manera improvisada hasta inventar un final.
- Materiales necesarios: Actividad impresa y pizarra.
-Temporización aproximada: 30-35 min.

● **Completa los diálogos con los verbos, pronombres y posesivos necesarios:**



● Agente: Buenos días, señorita, ¿ _____ (saber) usted que está prohibido estacionar temporalmente en esta zona?
■ Conductor: ¡Ay!, señor agente, _____ (disculpar), no he visto los pivotes.
● Agente: ¿ _____ (ser) usted tan amable de enseñarme _____ permiso de circulación y la documentación del vehículo?
■ Conductor: Por supuesto, señor agente, aquí _____ (tener).
● Agente: Muchas gracias. Veo que está todo en regla. Ahora _____ (esperar) un momento, por favor, que vamos a realizar____ un control de alcoholemia.
● Conductor: Claro, agente.

● Abogado: ¿Entonces ustedes _____ (ver) al acusado aquella noche robar _____ coche?
■ Cliente: Sí, sí.
● Abogado: ¿_____ (estar) ustedes seguros de que era él y no otro?
■ Cliente: Sí, sí, lo _____ (estar).
● Abogado: Muy bien, entonces vamos redactar los hechos para que _____ (presentar) la denuncia.



■ Clienta: Por favor, ¿tiene alguna crema para dolores musculares?
● Farmacéutica: Sí, _____ (mirar), tengo estas dos, que son bastante buenas.
■ Clienta: ¿ _____ (poder) decirme qué precio tienen?
● Farmacéutica: Ésta son 6,90 euros y ésta otra, 7,20.
■ Clienta: De acuerdo, me llevo la de 7,20. ¿ _____ (tener) para pagar con tarjeta?
● Farmacéutica: Sí, claro, _____ (venir) por aquí.
■ Clienta: Gracias _____ (ser) usted muy amable.



Actividad 12. Juego de rol.
- Tipo: Actividad de producción.
- Nivel: **B1** umbral.
- Contenido mínimo gramatical previo: Tiempos verbales del indicativo; preguntas directas abiertas y cerradas.
- Objetivos: Ampliar los las situaciones formales que exigen cortesía; relacionar contextos a través de una imagen y un texto; interactuar produciendo explicaciones y respuestas formales con *usted/es* de forma implícita o explícita.
- Contenidos: Situaciones formales con fuerzas y cuerpos de seguridad (policía), profesionales de actividades liberales (médico) y desconocidos de otras profesiones y cargos (dependiente, personal de servicios de información, aeropuerto, aerolínea; políticos y cargos religiosos).
- Desarrollo: Se dejan unos minutos para que cada alumno realice individualmente la actividad, ofreciéndoles el vocabulario que demanden, y después se corrige en grupo aportando cada uno de ellos su respuesta.
- Materiales necesarios: Actividad impresa y pizarra.
-Temporización aproximada: 20-25 min.

● Une cada imagen con la adecuada y después completa inventando una respuesta como en el ejemplo:



Ej.:
0. Buenos días, ¿qué tal se encuentra hoy?...
- *Muy bien, mejor que ayer, gracias, doctora.*

1.  2.  3.  4. 

5.  6.  7.  8. 

Buenos días, ¿qué tal se encuentra hoy?... (0)
Le gradezco mucho su invitación, señor presidente…
Disculpe, caballero parece que está usted sentado en el asiento equivocado…
Es usted muy amable señor obispo…
Señorita, por favor me gustaría probarme una talla más de este modelo…
Buenas tardes, le llamo de Vodafone para ofrecerle una nueva oferta…
Supongo que saben ustedes que está prohibido beber en la calle...
Disculpe, necesito que me enseñe su tarjeta de embarque…
Perdone, señor agente, nosotros sólo estamos aquí jugando al fútbol…

Actividad 13. Cliente de la compañía Moviselgo modo irónico *on*.
- Tipo: Actividad de presentación.
- Nivel: **B2** avanzado.
- Contenido mínimo gramatical previo: Seseo, tiempos verbales del indicativo y principales del subjuntivo.
- Objetivos: Reconocer el seseo; identificar el español de Hispanoamérica; sistematizar el uso de *usted*/*es* en una situación dialogada de petición de información; entender la ironía; comprender el enfado.
- Contenidos: *Usted*/*es* en llamadas de operadores de telefonía, léxico relativo al telemarketing (recepcionistas, auxiliar, analista, de ventas, quejas, reclamaciones, etc.); expresión de ironía y aceptación del estado de enfado.
- Desarrollo: A través de la participación grupas el docente preguntará a los alumnos que resuman el contenido del vídeo respondiendo a por qué está enfadado el cliente, qué personas intervienen en la conversación, cómo se dirigen los unos a los otros y cómo termina la llamada.
-Materiales necesarios: Fragmento audio https://www.youtube.com/watch?v=G0KisoxpgnA (3' 39'') y pizarra.
-Temporización aproximada: 12-15 min.



Actividad 14. De *tú* a *usted*.
- Tipo: Actividad de práctica.
- Nivel: **B2** avanzado.
- Contenido mínimo gramatical previo: Tiempos verbales del indicativo y principales del subjuntivo; uso de *usted*/*es* y sus implicaciones en la coordinación de verbos, determinantes y pronombres.

- Objetivos: Sistematizar el uso de *usted*/*es* y sus concordancia con verbos, determinantes y pronombres de 3ª persona; reflexionar sobre los enunciados relacionados con el vídeo de la actividad anterior.
- Contenidos: Léxico relativo al telemarketing (recepcionistas, auxiliar, analista, de ventas, quejas, reclamaciones, etc.); expresión de ironía y aceptación de estado de enfado.
- Desarrollo: De manera individual, cada alumno transformará las frases, que incluyen cambios de 2ª a 3ª persona en verbos, determinantes y pronombres en enunciados relacionados con el vídeo de la actividad anterior. La corrección se realiza en grupo con las aportaciones de cada uno.
- Materiales necesarios: Actividad impresa y pizarra.
-Temporización aproximada: 12-15 min.

● **Trasforma de *tú* a *usted* como en el ejemplo y después añade el pronombre:**

Ej.: Buenos días, ¿eres tú el titular de la línea? → Buenos días, ¿es usted el titular de la línea?

▪ ¿Me puedes decir tu nombre, por favor? →
▪ Te llamo para ofrecerte una promoción →
▪ Te informo que mi número de empleada es el 35591212 →
▪ Disculpa, ¿puedes pasar con el departamento de reclamaciones? →
▪ Por favor, ¿me puedes dar el número de atención al cliente? →
▪ ¿Para qué departamento trabajas tú? →
▪ Un momento, no te retires de la línea →
▪ Disculpa por la espera →
▪ ¿Tú estarías interesado, don Gabriel? →
▪ Toma, ésta es tu factura →
▪ Si quieres hablar conmigo tienes que identificarte →
▪ Aquí tienes, ésta es tu tarjeta y éste es tu código →
▪ Toma, aquí tienes la tuya→
▪ Por favor, enséname los tuyos →

Actividad 15. Diálogos con dependiente de concesionario, azafata y catedrático.

- Tipo: Actividad de producción.
- Nivel: **B2** avanzado.
- Contenido Mínimo gramatical previo: tiempos verbales del indicativo y principales del subjuntivo; uso de *usted*/*es* y sus implicaciones en la coordinación de verbos, determinantes y pronombres.
- Objetivos: Producir situaciones dialogadas formales que lleven al uso de *usted*/*es*; interiorizar su coordinación con verbos, determinantes y pronombres; conocer y utilizar el vocabulario concreto propuesto.
- Contenidos: Uso de *usted*/*es* y sus implicaciones de manera autónoma; léxico específico concerniente a las situaciones propuestas.
- Desarrollo: Por parejas, el docente deja unos minutos para que preparen por escrito uno de los diálogos propuestos y después lo representan ante la clase. La corrección será realizada oralmente por el docente tras las exposiciones y por escrito llevándose los diálogos. Los dos diálogos restantes pueden realizarlos como actividad para casa.
- Materiales necesarios: Actividad impresa y pizarra.
-Temporización aproximada: 25-30 min.

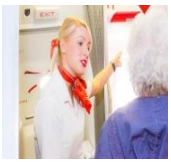
● **Elabora tres diálogos libremente utilizando, como única condición, las palabras del cuadro. Después representa uno de ellos delante de tus compañeros:**



elevalunas eléctrico, cierre centralizado, ABS, pagar a plazos, garantía

▪ Vendedor: Hola, buenos días, ¿le gusta el coche?
• Cliente:

▪ Vendedor:
•Cliente:
▪ Vendedor:
•Cliente:
▪ Vendedor:
•Cliente:
▪ Vendedor:
•Cliente:



baño, comida, despegar, aterrizar, mareo, marearse

▪Azafata: Señora, debe dejar su equipaje de mano en ese compartimento.
•Pasajera:
▪ Azafata:
•Pasajera:
▪ Azafata:
•Pasajera:
▪ Azafata:
• Pasajera:
▪ Azafata:
• Pasajera:



Examen, fecha, contenidos, evaluación, recuperación

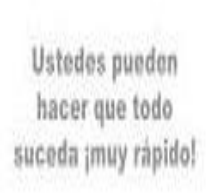
▪ Profesor: Supongo que ya habéis empezado a estudiar…
• Estudiante 1:
▪ Profesor:
• Estudiante 1:
▪ Profesor:
• Estudiante 2:
▪ Profesor:
• Estudiante 2:
▪ Profesor:
• Estudiante 2:

Actividad 16. De 3ª persona a 2ª persona.
- Tipo: Actividad de presentación y práctica.
- Nivel: **B1-B2**.
- Contenido mínimo gramatical previo: Tiempos verbales del indicativo y principales del subjuntivo; uso de *usted*/*es* y sus implicaciones en la coordinación de verbos, determinantes y pronombres; nociones sobre geografía y variedades dialectales.
- Objetivos: Presentar y conocer el desplazamiento de 3ª persona plural a 2ª con el pronombre *ustedes* que tiene lugar en los dialectos meridionales peninsulares.
- Contenidos: Conjugación del pronombre *ustedes* con el verbo en 2ª persona del plural como rasgo dialectal andaluz.
- Desarrollo: El docente deja unos minutos para que los alumnos completen individualmente la actividad y después se corrige en grupo aportando cada uno una solución.
- Materiales necesarios: actividad impresa y pizarra.

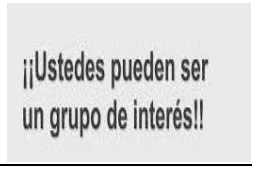
-Temporización aproximada: 10-12 min.

● **En los siguientes carteles, transforma la 3ª persona plural por la 2ª en los verbos asociados a usted, como habitualmente hacen los andaluces.**

P.e.: *a) Ustedes podéis hacer que todo suceda muy rápido*

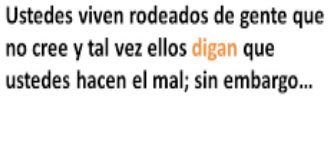
a 

b 

c 

d 

e 

f 

g 

h 

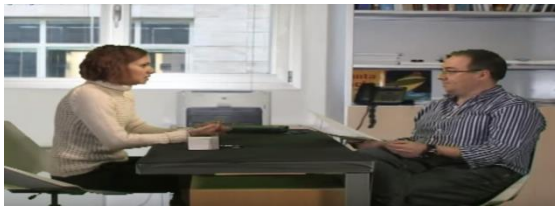
i 

j 

NIVEL C1-C2

Actividad 17. Entrevista de trabajo.

- Tipo: Actividad de presentación.
- Nivel: **C1** dominio operativo eficaz.
- Contenido mínimo gramatical previo: Tiempos verbales del indicativo y del subjuntivo.
- Objetivos: Conocer el desarrollo de una entrevista de trabajo; expresarse con cortesía a través de *usted*/*es* y sus implicaciones frente a un entrevistador; conocer y utilizar léxico relativo al mundo laboral.
- Contenidos: condicional: Uso de *usted*/*es* en el ámbito laboral; uso de vocabulario relacionado con las condiciones laborales.
- Desarrollo: Tras la visualización del vídeo el docente preguntará al grupo de alumnos algunas cuestiones de comprensión como para qué puesto se presenta Carla, qué documentos lleva a la entrevista, qué experiencia, capacidades y conocimientos tiene, cuáles serán las condiciones del trabajo y del contrato y cómo termina la entrevista; y resolverá las dudas que puedan surgir en cuanto a vocabulario o la situación.
- Materiales necesarios: Actividad impresa y vídeo https://edpuzzle.com/media/5779360f3cfdf58b29d88cb5 (2 26'') y pizarra.
-Temporización aproximada: 10-15 min.



Actividad 18. De *tú* a *usted*.

- Tipo: Actividad de práctica.
- Nivel: **C1** dominio operativo eficaz.
- Contenido mínimo gramatical previo: Tiempos verbales del indicativo y del subjuntivo; empleo de *usted*/*es*; léxico relacionado con el mundo laboral;
- Objetivos: Transformar de *tú* a *usted* y sistematizar su empleo *usted* en situaciones laborales formales; expresarse correcta y adecuadamente durante una entrevista de trabajo; responder preguntas sobre la experiencia laboral y los conocimientos.
- Contenidos: Uso *usted* en situaciones laborales formales, concretamente en una entrevista de trabajo; condicional simple para expresar hipótesis; léxico relacionado con el tema propuesto; actitud adecuada en la situación propuesta.
- Desarrollo: Tras dejar al grupo de alumnos unos minutos para completar la actividad individualmente, se corrige haciendo una puesta en común entre todos o preguntando uno a uno.
- Materiales necesarios: actividad impresa y pizarra.
-Temporización aproximada: 10-12 min.

●**Transforma de *tú* a *usted* y de singular a plural las siguientes frases como en el ejemplo:**

Ej.: Buenos días, ¿cómo puedo ayudarte? → *Buenos días, ¿cómo puedo ayudarle?*

▪ Me gustaría hacerte unas preguntas, por favor, siéntate→
▪ ¿Has tenido algún problema para encontrar el hotel?
▪ ¿Has traído tus documentos?
▪ Ya veo que te graduaste en gerencia hostelera→
▪ Háblame un poco de ti →
▪ ¿Cuál es tu mayor cualidad? →
▪ ¿Y la tuya? →
▪ ¿Fue en tu estancia en Berlín cuando aprendiste a hablar alemán? →
▪ Dime, ¿cuáles son tus conocimientos de informática? →
▪ Te voy a contar un poco cuáles serían tus tareas →
▪ Sería encargada de gestionar las reservas en línea →

▪ Deberás informar a los tuyos →
▪ Tu horario laboral sería de 20 horas semanales, ¿te parece bien? →
▪ ¿Te interesa el puesto? →

Actividad 19. Juego de roles en diálogos con policía, director de banco y decano.
- Tipo: Actividad de producción.
- Nivel: **C1** dominio operativo eficaz.
- Contenido mínimo gramatical previo: tiempos verbales del indicativo y del subjuntivo; empleo de *usted*/*es* en contextos formales.
- Objetivos: Producir diálogos/conversaciones formales en contextos formales y con un fin concreto.
- Contenidos: Interactuación en situaciones formales en la comisaría, en el banco y en la universidad; vocabulario relacionado con dichos contextos.
- Desarrollo: Tras dar las instrucciones, el profesor agrupa a los alumnos por parejas o tríos para que estos interactúen ante los demás compañeros en forma de diálogo o conversación en las situaciones propuestas tras una mínima preparación previa que no incluye necesariamente redactar el diálogo antes de representarlo. Los alumnos podrán demandar el vocabulario que necesiten
- Materiales necesarios: Actividad impresa y pizarra.
-Temporización aproximada: 20-25 min.

● **En parejas o pequeños grupos, escenificad las siguientes situaciones de la manera más real y espontánea posible y realizando cada uno su rol**.

• En la comisaría, un ciudadano denuncia la pérdida de su DNI. 

•  Reunidos con el director del banco, una pareja solicita un préstamo.

• Reunido con el decano, un estudiante solicita la revisión de un examen. 

Actividad 20. Discurso político.
- Tipo: Actividad de presentación.
- Nivel: **C2** maestría.
- Contenido mínimo gramatical previo: C1; imperativo afirmativo y negativo; léxico cultural específico sobre política española.
- Objetivos: Reconocer el uso de *usted*/*es* en un discurso político; reconocer los elementos y estructuras de nivel avanzado; ampliar los conocimientos culturales y el léxico en política general española; valorar la diversidad ideológica y política..
- Contenidos: Imperativo afirmativo y negativo; vocabulario de índole política; discurso político.
- Desarrollo: Tras la visualización del vídeo, que podrá ser reproyectado y pausado a petición de los alumnos, se hará una relación de las cosas que, según el político ponente, no hay que olvidar y a las que hay que sonreír. Intentando limitar para que no derive en diferencias ideológicas, animaremos a los aprendices a que aporten, dirigiéndose a usted cosas que no se deben olvidar en la vida en general, y cosas a las que hay que sonreír.
- Materiales necesarios: Vídeo https://www.youtube.com/watch?v=FjK18zHr59w (1’ 00’’) y pizarra.
-Temporización aproximada: 10-12 min.



Actividad 21. Reportero por un día.

- Tipo: Actividad de práctica.
- Nivel: **C2** maestría.
- Contenido mínimo gramatical previo: C1; vocabulario específico sobre política.
- Objetivos: Elaborar preguntas con *usted* en función de una respuesta dada en un contexto formal; interesarse por el ámbito político como parte de la cultura y ésta a su vez como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje; conocer y utilizar léxico específico relativo al ámbito político.
- Contenidos: Diálogo con preguntas directas para formular con *usted*.
- Desarrollo: El profesor deja unos minutos para que cada alumno, individual y libremente, complete la entrevista y posteriormente se corrige en grupo con las aportaciones cada uno de ellos.
- Materiales necesarios: Actividad impresa y pizarra.
-Temporización aproximada: 12-15 min.

● **Escribe las preguntas a las respuestas para completar la entrevista:**

■ Reportero:
●Político: Sí, y espero obtener mejor la confianza de los votantes.
■Reportero:
●Político: No, aún no lo he preparado.
■Reportero:
●Político: Por supuesto que iré.
■Reportero:
●Político: En ese tema no quiero entrar.
■Reportero
●Político: No, no estoy para nada de acuerdo.
■Reportero
●Político: A usted, no hay de qué.



Actividad 22. Elabore su discurso.

- Tipo: Actividad de producción.
- Nivel: **C2** maestría.
- Contenido mínimo gramatical previo: C1; dominio de los tiempos verbales del indicativo y del subjuntivo.
- Objetivos: Producir textos escritos y orales basados en ideas personales; realizar recomendaciones y consejos; valorar la diversidad ideológica y política.
- Contenidos: Vocabulario de índole política; discurso y lenguaje político.
- Desarrollo: Se visualiza el vídeo dos veces y se examinará dónde se hace uso de la forma *usted* o alguna de sus implicaciones. Tras ello, se hará una puesta en común de supuestas medidas y promesas políticas para después pedir al a los aprendices que elaboren, individualmente y por escrito, un breve discurso político ambientado en España (o en Marruecos u otro país si prefieren), pidiendo siempre respeto al tratar cualquier tema. Después cada uno de ellos leerá su discurso en alto ante los demás. El docente realizará una breve corrección tras cada exposición.
- Materiales necesarios: Vídeo https://www.youtube.com/watch?v=anUNV5g0oxk (1'01''), actividad impresa y pizarra.
-Temporización aproximada: 30-40 min.

● **Tras visualizar el discurso final del candidato A.R. a la presidencia del gobierno en período de elecciones, elabora tu propio discurso dirigiéndote de usted a los votantes que quieres atraer y haciendo las propuestas que consideres. Los demás compañeros podrán hacerte preguntas acerca de tus propuestas electorales:**

Puedes utilizar los siguientes comienzos de frase:

(Ustedes) tienen que…
(Ustedes) son…
(Ustedes) tienen…
(Ustedes) pueden…
Estoy convencido de que (ustedes)…
(Ustedes) tienen la suerte de haber…
(Ustedes) deben…



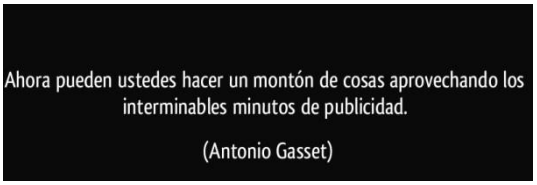
Actividad 23. Citas célebres.

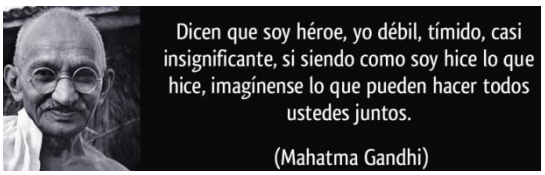
- Tipo: Actividad de presentación y práctica.
- Nivel: **C1-C2**.
- Contenido mínimo gramatical previo: C1; dominio de los tiempos verbales del indicativo y del subjuntivo.
- Objetivos: Reconocer el lenguaje elocuente de las citas y máximas y el empleo de *usted* en ellas; conocer algunas frases célebres de personajes y personalidades conocidas; reconocer y practicar el desplazamiento verbal de 3ª a 2ª persona cuando se utiliza *ustedes*.
- Contenidos: Uso de *usted* en citas célebres de políticos, activista y pensadores.
- Desarrollo: Como se presupone ya un nivel de maestría no se considera necesario dejar tiempo preparatorio para completar la actividad por tanto se realizará de manera grupal con las intervenciones y aportaciones del grupo de aprendientes tras la previa puesta en escena del docente, que preguntará si conocen a los personajes de las imágenes y qué hicieron de importante. La corrección se realizará en el acto por parte de unos a otros y guiados por el docente.
- Materiales necesarios: Actividad impresa y pizarra.
-Temporización aproximada: 15-20 min.

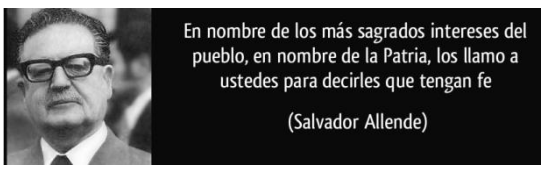
● **En las siguientes imágenes frases célebres de personajes conocidos transforma la 3ª persona plural por la 2ª para utilizar *ustedes* como en Andalucía y Canarias.**

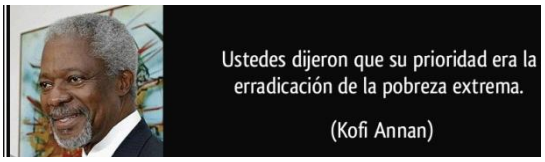


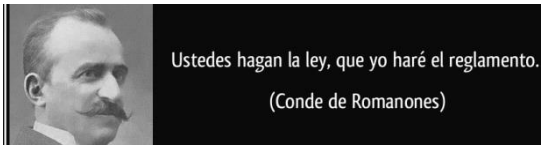
P.e.: ***Juzgad*** *por ustedes mismos si* ***pertenecéis*** *a los esclavos del ayer o a los hombres libres del mañana.*

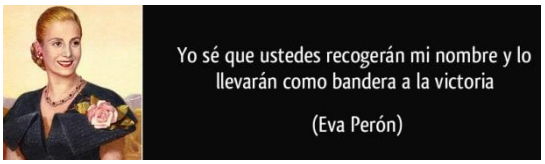


















Actividad 23. Desarrolla una cita.
- Tipo: Actividad de producción.
- Nivel: **C1-C2**.
- Contenido mínimo gramatical previo: C1; dominio de los tiempos verbales del indicativo y del subjuntivo.
- Objetivos: Expresarse por escrito con coherencia, cohesión y adecuación en función de una idea propuesta.
- Contenidos: Producción escrita a desarrollar desde una de las citas de la actividad anterior.
- Desarrollo: escoger y escribir individualmente una cita de la actividad anterior y escribir un texto posicionándose a favor o en contra e indicando las razones, aportando ejemplos y argumentos en la medida de lo posible y dirigiendo el texto a un hipotético *usted*/*es*. El docente corregirá cada producción de manera individual fuera del aula.
- Materiales necesarios: Actividad impresa.
-Temporización aproximada: 20-25 min.

Recursos y herramientas empleadas en la elaboración de las actividades:

- Storyboard.com: http://www.storyboardthat.com/
-Edpuzzle.com: https://edpuzzle.com/classes/56313c8507d1edd5374f36c4
- Banco de imágenes de Google.
-Banco de imágenes de Microsoft Word
- Recursos audiovisuales:

https://edpuzzle.com/media/57746fb63cfdf58b29d53adb
https://edpuzzle.com/media/577476dc3cfdf58b29d53f50
https://www.youtube.com/watch?v=G0KisoxpgnA
https://edpuzzle.com/media/5779360f3cfdf58b29d88cb5
https://www.youtube.com/watch?v=FjK18zHr59w
https://www.youtube.com/watch?v=anUNV5g0oxk

Centro Universitario CIESE Fundación Comillas

UC UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

Máster universitario en enseñanza de Español como Lengua Extranjera
CIESE-Comillas – UC
Año académico 2014-2015

EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN EL AULA DE ELE A TRAVÉS DEL USO DE IMÁGENES

Trabajo realizado por: Elena Olavarri González

Dirigido por: Virginia González García

Índice de contenidos

LISTA DE ABREVIATURAS **1**

LISTA DE TABLAS **1**

LISTA DE GRÁFICOS **1**

Introducción **2**

Capítulo 1 — Marco teórico **4**

1. La competencia intercultural 4

1.1. Definición y terminología 4
1.2. Proceso de desarrollo del concepto de CI 5
1.2.1. De la competencia lingüística a la competencia comunicativa 5
1.2.2. La competencia sociocultural 7
1.2.3. Más allá del concepto de competencia comunicativa 8
1.3. Aproximación teórica al concepto de competencia intercultural 9
1.3.1. La noción de *hablante intercultural* 11
1.4. Modelos de aprendizaje de la competencia intercultural 14
1.4.1. Enfoque de las destrezas sociales [*The Social Skills Approach*] 14
1.4.2. Enfoque holístico [*The Holistic Approach*] 15
1.5. La situación actual del concepto de CI 16

2. Las imágenes como recurso didáctico 16

2.1. ¿Una meta por alcanzar? 17
2.2. El uso de imágenes en el aula de ELE 18
2.3. Tipología de actividades con imágenes 20
2.3.1. Descripción de imágenes 21
2.3.2. Interpretación de imágenes 21
2.3.3. Creación de imágenes 22
2.3.4. Creación de imágenes mentales 23
2.4. El uso de imágenes para el desarrollo de la CI 23

Capítulo 2 — Investigación: Perspectivas docentes **26**

1. Objetivos y preguntas de investigación 26

2. Metodología 27

2.1. Elaboración del cuestionario 27
2.2. Aplicación del cuestionario 30

3. Resultados e interpretación 30

Capítulo 3 — Propuesta didáctica 39

1. Justificación y descripción de la propuesta 39

2. *La competencia intercultural en el aula de ELE: una propuesta a través del uso de imágenes. Guía didáctica para docentes* 41

Conclusiones 52

Bibliografía 54

Anexo I: Cuestionario 57

Anexo II: Resultados del cuestionario 61

RESUMEN

El presente trabajo pretende abordar la situación actual del concepto de competencia intercultural en la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua desde un punto de vista tanto teórico como práctico. Para ello nos hemos propuesto, en primer lugar, investigar cuáles son las implicaciones teóricas de dicha noción y en qué medida han sido interiorizadas por los docentes de ELE/L2. En segundo lugar, hemos decidido proponer su desarrollo práctico en el aula a través del uso de actividades basadas en imágenes, por considerarlas especialmente adecuadas para este propósito. Así mismo, hemos considerado interesante acercarnos, aunque sea de forma tangencial, al ámbito de la alfabetización visual y sus implicaciones en el aula de ELE/L2.

ABSTRACT

The aim of this paper is to tackle the concept of Intercultural Competence and its current importance to the Spanish as a Foreign/Second Language teaching process, both in a theoretical and in a practical way. In order to accomplish this task we will first investigate the theoretical implications of this notion and how they have been interiorized by the Spanish as a Foreign/Second Language teachers. The second portion of this essay will propose the practical development of the IC concept through the use of image-based activities, as they might be especially adequate for this purpose. In addition to this, it has been considered compelling to examine, even if in a superficial manner, the area of visual literacy and its implications for the classroom.

Palabras clave: competencia intercultural; imágenes; alfabetización visual; perspectivas docentes.

Keywords: intercultural competence; images; visual literacy; teacher's perceptions.

LISTA DE ABREVIATURAS

CC	Competencia comunicativa
CI	Competencia intercultural
ELE/L2	Español como lengua extranjera/segunda lengua
L2	Segunda lengua
LE	Lengua extranjera
MCER	*Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2001)
PCIC	*Plan curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006)
TFM	Trabajo de fin de Máster

LISTA DE TABLAS

Tabla 1: Componentes de la CCI, basado en Byram et al. (2002).
Tabla 2: El alumno como hablante intercultural, basado en el *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006).
Tabla 3: Componentes de la CI según los encuestados.
Tabla 4: Medias de uso de algunos recursos visuales.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Pregunta de clasificación del entrevistado, experiencia docente.
Gráfico 2: Pregunta de clasificación del entrevistado, tipo de centro en el que trabaja.
Gráfico 3: Importancia del concepto de CI según los encuestados.
Gráfico 4: Materiales utilizados para el desarrollo de la CI.
Gráfico 5: Opiniones de los encuestados acerca de la CI.
Gráfico 6: Frecuencia de uso de algunos recursos visuales.
Gráfico 7: Opiniones acerca de la presencia de las imágenes en el aula y fuera de ella.

Introducción

Si nos preguntaran qué caracteriza al mundo actual, sin duda señalaríamos que uno de los rasgos distintivos de las sociedades modernas es el multiculturalismo. El flujo migratorio, el trasvase de información a través de los medios de comunicación y la disolución de las fronteras gracias a Internet; el acceso a todo tipo de artefactos culturales, la demanda vertiginosa de informaciones nuevas y la multitud de opciones que se presentan ante nuestros ojos de forma continuada. Todo ello hace que cada individuo esté rodeado y configurado por múltiples culturas, lo que es necesario aprender a identificar y compartir con aquello que nos rodea.

Mucho se ha escrito acerca del papel de la Educación como medio fundamental para el desarrollo de los individuos como seres sociales capaces de vivir, convivir y aprender unos de otros. No por mero afán de hacernos «mejores», sino porque es considerado un objetivo necesario para lograr que nuestro crecimiento sea estable, en vistas del rumbo que parece tomar el progreso de la humanidad.

En el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras, esta pretensión se traduce en el concepto de competencia intercultural. Dicha noción viene apoyada por el Consejo de Europa a través de su *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2001) y, en el ámbito concreto del ELE/L2, se ve reflejada al ser incluida como uno de los puntos fundamentales del *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006).

En el presente trabajo nos proponemos ahondar en las percepciones que los docentes de ELE/L2 tienen acerca de esta noción de competencia intercultural. Nuestro ánimo surge del convencimiento de que para lograr el desarrollo de dicha dimensión entre los alumnos de lenguas extranjeras/segundas lenguas se necesita, en primer lugar, de un docente concienciado y consciente de las implicaciones de la misma.

Consideramos que se trata de un concepto complejo y difícil de sistematizar, por lo que hemos querido concretar nuestra actuación en el ámbito de la enseñanza del español como LE/L2 proponiendo el uso de las imágenes como un recurso didáctico especialmente adecuado para el desarrollo de la competencia intercultural de los aprendientes. Para ello, era necesario investigar también la presencia que tiene hoy lo

visual en el marco de la práctica docente y proponer pautas para lograr una explotación adecuada de este tipo de recurso a la hora de llevar a cabo actividades que sirvan para potenciar el desarrollo de dicha competencia.

En el primer capítulo de este TFM abordaremos el marco teórico en el que va a sustentarse el cuerpo de nuestra investigación. En primer lugar, nos hemos propuesto explicar el concepto de competencia intercultural desde un punto de vista diacrónico, ya que consideramos que es importante entender cómo ha ido evolucionando la teoría de la enseñanza de LE/L2 a lo largo de las décadas hasta hacer de esta noción un punto fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así mismo, creemos fundamental para su mejor entendimiento incluir un desarrollo expositivo de las características y componentes de dicho concepto

En segundo lugar, prestaremos atención al uso de la imagen como recurso didáctico, partiendo de la presencia de lo visual en el ámbito educativo en general para centrarnos, después, en el uso concreto de las imágenes en el aula de ELE/L2. De la misma manera, describiremos una tipología de actividades para la explotación didáctica de este tipo de recurso que nos ayudará a tratar de establecer por qué y en qué manera resulta adecuada la simbiosis entre el desarrollo de la CI de los alumnos y el uso de imágenes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras/segundas.

El siguiente capítulo estará dedicado por entero a la investigación empírica que nos proponemos llevar a cabo y que nos permitirá, a través de la aplicación de un cuestionario, analizar las opiniones de los docentes de ELE/L2 acerca de algunas de las cuestiones directamente relacionadas con el apartado teórico del trabajo. Además de explicar la metodología y el proceso de recogida de datos, realizaremos un comentario extensivo de los resultados y de sus posibles implicaciones para el ámbito de la didáctica del español como segunda lengua/lengua extranjera.

Por último, incluiremos un tercer capítulo en el que, a partir de las hipótesis propuestas en el marco teórico y de los resultados obtenidos en la investigación, crearemos una propuesta didáctica. Nuestro objetivo es que este instrumento didáctico sirva para facilitar a los docentes de ELE/L2 la puesta en práctica en el aula de procesos de desarrollo de la competencia intercultural de sus alumnos y estará orientado tanto a

quienes se encuentran aún formándose como a aquellos que ya cuentan con una mayor experiencia docente.

Capítulo 1 — Marco teórico

1. La competencia intercultural

1.1. Definición y terminología

La enseñanza de la competencia intercultural ha alcanzado una relevancia, para muchos, central en el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras y segundas lenguas en el transcurso de las cuatro últimas décadas (Trujillo, 2001). Sin embargo, es difícil definir qué implica exactamente esta noción, dado que podemos encontrar una gran diversidad interpretativa acerca de dicho concepto. Así pues, pese al auge que parece haber experimentado la CI en el marco de la metodología para la enseñanza de las LE/L2, encontrar una definición y significación exacta de dicha competencia sigue siendo motivo de debates y desacuerdos entre los teóricos (O'Dowd, 2003).

Dada esta problemática, hallamos que el término de competencia intercultural puede ser aplicado en diferentes contextos con significados igualmente variables, aunque relacionados. Basándonos en las propuestas de Fantini (2005: 1) y Deardorff (2004, citado en Deardorff 2006: 248), podríamos definir de forma breve la esencia del concepto de competencia intercultural como el conjunto de habilidades necesarias para conducirse de forma efectiva y apropiada al interactuar con otros que son lingüística y culturalmente diferentes a nosotros mismos, a través de los propios conocimientos, habilidades y actitudes interculturales. En cuanto al significado que tienen en esta definición los términos *efectivo* y *apropiado*, Fantini especifica que *efectivo* tiene que ver con la visión que se tiene de la cultura de acogida desde el punto de vista del foráneo, mientras que *apropiado* se relaciona con la forma en que la cultura de acogida percibe la actuación del extranjero (Fantini, 2005: 1).

En línea con la versatilidad de la noción de CI, también observamos un número significativo de variantes terminológicas que hacen referencia al mismo concepto o a distintas partes de él. Según señalan Fantini y Tirmizi (2006: 11), en el ámbito de la comunicación intercultural se utiliza cada vez con más frecuencia el término de *competencia comunicativa intercultural*, propuesto por Byram (1997 citado en Byram,

2009). Pero existen otros nombres también en uso que nos remiten al espíritu que se deja sentir durante los encuentros interculturales. Ejemplo de ello son las siguientes etiquetas: comunicación transcultural, comunicación intercultural, conciencia intercultural, competencia global, sensibilidad intercultural, competencia internacional, multiculturalismo o etnorrelativismo, entre otros.

En los siguientes apartados profundizaremos más en la noción de CI y en su relación con la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente del español como lengua extranjera.

1.2. Proceso de desarrollo del concepto de CI

1.2.1. De la competencia lingüística a la competencia comunicativa

El interés por la dimensión cultural ya existe en la tradición de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras: hablamos de la llamada *Landeskunde* en Alemania, *Civilisation* en Francia o *Background Studies* en Gran Bretaña (Byram y Fleming, 2001: 10. Oliveras, 2000: 32). Está presente, también, en los métodos audiolingüísticos y audiovisuales que surgieron a partir de 1945 en Norte América y en la Europa Occidental (Steele y Suozzo, 1994; Puren, 1998, citados en Byram y Fleming 2001: 10). Sin embargo, todos estos sistemas sufrían una «tendencia a aislar el aprendizaje de idiomas como sistema gramatical de la provisión de información sobre uno o más de los países en que se hablaba» (Byram y Fleming, 2001: 10), es decir, existía una primacía indiscutible del aprendizaje de la gramática de la lengua extranjera sobre los aspectos culturales del país o países hablantes de dicha LE.

Para entender el concepto de competencia intercultural hemos de partir, primero, del desarrollo de la gramática generativa-transformacional, que rompe con el precedente del estructuralismo y que nació a principios de los años 60 de la mano de Noam Chomsky. Gracias a esta concepción de la lingüística fueron surgiendo, de forma sucesiva, los conceptos de competencia (García Santa-Cecilia, 2002: 1): competencia lingüística, primero y competencia comunicativa, después. Ambos conceptos se basan en la dicotomía chomskiana competencia/actuación (*competence-perfomance*) (1985, citado en Oliveras, 2000: 18 y García Santa-Cecilia, 2002: 1) o, por decirlo de otro modo, conocimiento/manifestación (Trujillo, 2001).

En el marco de este binomio, hemos de entender «*competencia* como el conocimiento que hablante y oyente tienen de su lengua y *actuación* como el uso práctico que hacen de la lengua en situaciones concretas» (Oliveras, 2000: 18). Esta conceptualización marcó el camino de la enseñanza de segundas lenguas, en tanto que el objetivo de la educación es el desarrollo de la *competencia*, es decir, del conocimiento de los aprendientes, con el fin de que estos logren una buena *actuación* a la hora de poner en práctica el uso de la lengua extranjera.

Mientras que la competencia lingüística solo contemplaba la interiorización de las reglas del lenguaje por parte del alumno, la competencia comunicativa fue un paso más allá: «tanto **Hymes** (1972) como **Campbell** y **Wales** (1970)[…]proponen una noción más amplia, la de competencia comunicativa»[1] (Oliveras, 2000: 19) ya que, como reacción a la idea chomskiana de competencia lingüística (Oliveras, 2000: 22), la competencia comunicativa pone la lengua en relación también con la realidad social y cultural, a través de la llamada competencia sociolingüística o contextual (Oliveras, 2000: 19. García Santa-Cecilia, 2002: 1). De este modo, en la enseñanza de lenguas extranjeras/segundas lenguas se pasó de la enseñanza puramente centrada en lo lingüístico a un panorama en el que las relaciones entre lenguaje y realidad irían cobrando mayor relevancia, a partir del surgimiento del llamado *enfoque comunicativo* a partir de los años 70 (García Santa-Cecilia, 2002: 1).

Uno de los modelos más representativos que define la competencia comunicativa es el de Canale y Swain (1980, citado en Trujillo, 2001 y Oliveras, 2000: 23) que trasciende ya el simple conocimiento formal del lenguaje. Esta definición establece cuatro sub-competencias que quedan enmarcadas dentro de la CC: la competencia gramatical o lingüística, que busca el desarrollo de la corrección formal; la competencia discursiva, que se centra en los procesos de coherencia y cohesión del discurso; la competencia sociolingüística, en términos de adecuación al contexto social y, por último, la competencia estratégica, que comprende aquellos mecanismos necesarios para asegurar el buen desarrollo del proceso comunicativo.

[1] El énfasis procede de la fuente original.

1.2.2. La competencia sociocultural

Van Ek (1984, citado en Trujillo, 2001 y Oliveras, 2000: 24), por su parte, propone un modelo de competencia comunicativa más orientado a la aplicación didáctica (Oliveras, 2000: 24).

Este autor establece seis subcomponentes para la competencia comunicativa, ya que a las cuatro sub-competencias propuestas por Canale y Swain añade dos más: la competencia sociocultural y la competencia social. La competencia sociocultural pone en relación la competencia lingüística en una lengua extranjera con los marcos de conocimiento propios de la comunidad de habla a la que pertenece dicha lengua. La competencia social, por otra parte, está menos orientada a lo lingüístico y más a la personalidad del aprendiente, ya que se define, por un lado, como el deseo de interactuar con otros, lo que implica motivación, actitud y auto-confianza y, por otro, como la habilidad para hacerlo a través de cualidades como la empatía o la capacidad para manejar situaciones sociales (Van Ek, 1986). Este autor hace hincapié, además, en el hecho de que estos seis sub-componentes de la competencia comunicativa no se encuentran aislados entre sí, sino que se solapan unos con otros (Oliveras, 2000: 24).

Aunque había supuesto un avance respecto a modelos anteriores, la noción de competencia sociocultural, entendida como un sub-componente de la competencia comunicativa, quedó superada por el concepto de competencia intercultural. Con el desarrollo del modelo de CI, la cultura dejó de ser considerada como una pequeña porción complementaria a otras, ya que «el concepto de competencia intercultural va más allá del concepto de competencia sociocultural como parte integrante de la competencia comunicativa» (Oliveras, 2000: 32). De este modo, la CI toma en cuenta la gran importancia del aspecto cultural en la enseñanza de lenguas y no solo comprende ya marcos cognitivos compartidos o habilidades de interacción, sino que abarca conocimientos, actitudes y destrezas diversos (Oliveras, 2000: 32).

En resumen, podemos decir, como señala Foncubierta (2009: 973), que la orientación hacia una competencia intercultural en el aula de LE/L2 «no debe entenderse como un nuevo enfoque o método didáctico, sino más bien como una revisión del concepto de competencia comunicativa». En nuestra opinión, el concepto de *competencia comunicativa intercultural*, acuñado por Byram (1997 citado en Byram,

2009), es el que pone más claramente de manifiesto esta evolución, ya que incide en el hecho de que la CI es una ampliación del concepto de competencia comunicativa y no un enfoque independiente. Sin embargo, consideramos que el término de *competencia intercultural* está más extendido en el ámbito docente, por lo que hemos decidido utilizarlo a lo largo de este trabajo para no mover al lector a confusión.

1.2.3. Más allá del concepto de competencia comunicativa

El principal progreso que supone el concepto de competencia intercultural con respecto al de competencia comunicativa radica en el hecho de que se presta más atención al aprendiente y a «sus necesidades al relacionarse con otra cultura o con personas de otras culturas» (Oliveras, 2000: 33). En la introducción a los objetivos generales del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006) se apunta también a una necesidad de revisión de los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje de las LE, tras la trayectoria evolutiva del concepto de CC a partir de los años 70:

> Los treinta años transcurridos desde la definición del *nivel umbral* hasta la publicación del *MCER* en 2001 han permitido ahondar en la reflexión sobre las implicaciones de la idea misma de *uso social* de la lengua, el alcance del concepto de competencia comunicativa y, en definitiva, la necesidad de ampliar el enfoque de los objetivos en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras. (Instituto Cervantes, 2006).

Como señala Oliveras (2000: 33-34), podemos identificar cuatro razones fundamentales que han llevado a replantearse el concepto de competencia comunicativa:

a) Una necesidad de dar mayor importancia al aspecto sociocultural en la enseñanza y en el aprendizaje de una lengua.
b) La competencia comunicativa se basa en la idea de un *hablante ideal*, pero el alumno tiene un bagaje cultural propio que debe ser tenido en cuenta.
c) El aspecto cultural, tradicionalmente, se centra solo en la cultura extranjera estudiada, pero es necesario introducir también la cultura del alumno; introducir aspectos interculturales es básico.
d) La formación en lenguas extranjeras se ha centrado en el aspecto cognitivo de aprender una nueva lengua, mientras que se han subestimado los aspectos emocionales.

En 2001, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2001) contempla ya el uso social de la lengua y una dimensión intercultural, además de la dimensión del aprendizaje de la lengua en su sentido más estricto.

1.3. Aproximación teórica al concepto de competencia intercultural

Pese a que existen numerosos acercamientos teóricos al concepto de competencia intercultural, el modelo más aceptado a día de hoy es el propuesto por Michael Byram. Este autor parte del modelo de Van Ek (Oliveras, 2000: 33) —del que ya hemos hablado en líneas anteriores— y se ha convertido en punto de referencia para el aprendizaje intercultural tras haber sido puesto en práctica de forma extensiva durante casi dos décadas (O'Dowd, 2003). Es también el modelo adoptado por el Consejo de Europa, que introduce la llamada *dimensión intercultural* entre los objetivos de la enseñanza de lenguas (Byram, Gribkova y Starkey, 2002: 4).

Para Byram, «la competencia intercultural no se limita a la adquisición del conocimiento de la cultura extranjera sino que es necesario desarrollar también destrezas y actitudes para poder entender y relacionarse con hablantes de otros países» (Vinagre, 2014). La propuesta de Byram supone un avance desde el concepto tradicional de cultura en el aula de lenguas extranjeras que, como ya hemos visto, se limitaba a considerar la cultura como el conjunto de tradiciones y productos culturales de la lengua meta. Según Byram (Byram et al., 2002: 12-13), la competencia intercultural abarca cinco aspectos o *saberes*, que nos recuerdan en cierto modo a *los cuatro pilares de la educación* propuestos por Delors en 1996[2]:

a) *savoir-être* o saber ser (actitudes interculturales): curiosidad, apertura y disposición para creer más en otras culturas y ser más críticos con la propia.

b) *savoirs* o saberes (adquisición de nuevos conceptos): sobre los grupos sociales y sus productos y prácticas tanto en el propio país como en aquel

[2] Jacques Delors, en *el Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (1996), pág. 91, señalaba los siguientes conocimientos como fundamentales para el aprendizaje a lo lago de la vida: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos* y *aprender a ser*.

del interlocutor, así como conocimiento de los procesos generales que se dan en la interacción social e individual.

c) *savoir apprendre/faire* o saber aprender/hacer (habilidades de descubrimiento e interacción): habilidad para adquirir nuevos conocimientos sobre una cultura y sobre las prácticas culturales y para operar con el conocimiento, las actitudes y las destrezas, bajo las limitaciones que se producen en las situaciones de comunicación e interacción en tiempo real.
d) *savoir comprendre* o habilidades para interpretar y relacionar: la habilidad para interpretar un documento o acontecimiento propio de otra cultura, de explicarlo y relacionarlo con documentos y acontecimientos de la cultura propia.
e) *savoir s'engager* o conciencia cultural crítica: se trata de la habilidad para evaluar, de forma crítica y basándose en criterios específicos, las perspectivas, prácticas y productos pertenecientes tanto a la propia cultura y el propio país como a aquellos de los otros.

Conocimientos	*Savoirs*
Actitudes	*Savoir être*
Habilidades	*Savoir apprendre/faire*
	Savoir comprendre
Conciencia crítica	*Savoir s'engager*

Tabla 1: Componentes de la CCI, basado en Byram et al. (2002)

Los cinco componentes forman parte de la competencia intercultural. Como señalan Byram et al. (2002), la competencia intercultural se basa solo parcialmente en los conocimientos declarativos, que se corresponderían con el primer *savoir*, de manera que en el proceso de enseñanza-aprendizaje es necesario tener también en cuenta y prestar atención a las otras tres categorías (Byram et al. 2002: 17).

En el *MCER* (Consejo de Europa, 2001: 99-106) se recogen solo cuatro *savoirs*, a los que se hace referencia en el quinto apartado dedicado a las competencias del usuario o alumno: *saber* (*savoir*), *saber ser* (*savoir être*) y, tomándolos de manera separada, *saber aprender* (*savoir apprendre*) y *saber hacer* (*savoir faire*). Esto se debe a que el *Marco* no contempla el *saber comprender* como una dimensión autónoma y, además, sigue el modelo propuesto por Byram y Zarate en 1994, que después fue

ampliado por Byram añadiendo el quinto saber: *savoir s'engager*, más orientado a la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación obligatoria (Byram, 2009: 322).

1.3.1. La noción de *hablante intercultural*

En este punto, resulta interesante señalar el concepto de *hablante intercultural* propuesto por Byram y Zarate (1994, citado en Kramsch, 1998: 23), que está directamente relacionado con la segunda de las razones para el cuestionamiento de la CC que recogíamos en el apartado anterior. Dicha razón era que la competencia comunicativa se basaba en la idea de un *hablante ideal* y dejaba de lado el bagaje cultural propio del alumno.

El modelo de *hablante intercultural* supera la idea tradicional del hablante nativo como portador de una norma que debe ser el ideal a alcanzar por el aprendiente de idiomas, ya que se considera que «la idea de un hablante nativo, un idioma, y una cultura nacional es[…]una falacia» (Kramsch, 1998: 33). Las razones que argumenta Kramsch para defender esta postura, que derriba el mito del hablante nativo, se pueden resumir en el párrafo siguiente:

> la mayor parte de la gente del mundo pertenece a más de una comunidad discursiva. Conocen y usan más de un idioma: el idioma de casa y el de la escuela, el idioma del trabajo y el del cónyuge extranjero, el idioma del colega inmigrante y el del socio extranjero […] sería más lógico ver a los hablantes como personas que van adquiriendo a lo largo de su vida toda una gama de normas de interpretación que utilizan consciente y cuidadosamente según los diversos contextos sociales en que viven y con las cuales llegan a entender el mundo que les rodea. Kramsch (1998: 33).

En la sociedad actual, caracterizada por el multiculturalismo, el concepto de hablante nativo monolingüe y monocultural queda obsoleto, ya que tanto el hablante nativo como el no nativo pertenecen, al menos de forma potencial, a más de una comunidad discursiva. Hoy en día es común incluso la mezcla de lenguajes o cambios de código (*code-switching*) en muchos contextos y comunidades, según demuestran Kramsch y Whiteside (2008, citados en Godwin-Jones, 2013: 2).

Por tanto, la competencia que necesita adquirir un hablante para ser un usuario competente de un idioma «no es la capacidad de hablar y escribir según las reglas de la academia y la etiqueta de sólo un grupo social» (Kramsch, 1998: 33), sino que debe ser

capaza de operar «en las fronteras que dividen a varios idiomas o variedades de idiomas, maniobrando su pasaje por las aguas turbulentas de los malentendidos transculturales» (Le Page y Tabouret-Keller, 1985 citado en Kramsch, 1998: 33-34): esta es, precisamente, la caracterización del *hablante intercultural*.

Este modelo del alumno como hablante intercultural se plantea como uno de los objetivos generales que constituyen el primer punto de los niveles de referencia del *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006) y refleja algunas de las competencias generales recogidas en el *MCER* (Consejo de Europa, 2001). Este objetivo está interrelacionada con los otros dos, que son el del «alumno como *agente social*» y el del «alumno como *aprendiente autónomo*». Estas tres dimensiones están planteadas desde el punto de vista del aprendiente de una lengua y dan cuenta de sus necesidades, a través de un enfoque amplio alejado de lo puramente lingüístico (Instituto Cervantes, 2006).

La dimensión que nos ocupa aquí, la del alumno como hablante intercultural, comprende seis apartados de desarrollo a través del aprendizaje de la lengua que, en este caso concreto, es el español: 1) visión de la diversidad cultural; 2) papel de las actitudes y los factores afectivos; 3) referentes culturales; 4) normas y convenciones sociales; 5) participación en situaciones interculturales; 6) papel de intermediario intercultural. A su vez, cada uno de estos aspectos se divide en tres estadios de desarrollo o fases: a) fase de aproximación; b) fase de profundización; c) fase de consolidación.

Dadas las restricciones a la longitud del presente trabajo, no nos extenderemos aquí en referirnos al contenido exacto de cada sub-apartado, puesto que aparece recogido de forma extensiva en el *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006). Solo expondremos los objetivos generales que corresponden a cada estadio de desarrollo de cada uno de los sub-componentes, según aparecen recogidos en dicho documento.

Para el desglose detallado de cada objetivo, remitimos al lector al texto, al que puede acceder *online* a través de la referencia *web* citada en el apartado de bibliografía.

a) Fase de **APROXIMACIÓN**	b) Fase de **PROFUNDIZACIÓN**	c) Fase de **CONSOLIDACIÓN**
1) Visión de la diversidad cultural		
Tomar conciencia de la diversidad cultural y de la influencia de la propia identidad cultural en la percepción de otras culturas en general y de aquellas de los países hispanos en particular.	Aceptar la diversidad cultural y acercarse a las culturas de los países hispanos desde una visión más amplia y menos condicionada por la propia identidad cultural.	Aprovechar la diversidad cultural como fuente de enriquecimiento de la propia competencia intercultural.
2) Papel de las actitudes y los factores afectivos		
Identificar las motivaciones, actitudes y factores afectivos personales en relación con otras culturas en general y aquellas de los países hispanos en particular.	Fortalecer las motivaciones, la sensibilidad y la apertura hacia otras culturas, en particular hacia las de los países hispanos.	Desarrollar un control consciente de las actitudes y factores afectivos personales en relación con otras culturas en general y con aquellas de los países hispanos en particular.
3) Referentes culturales		
Familiarizarse con los referentes culturales más conocidos y de mayor producción universal de España e Hispanoamérica.	Alcanzar una visión matizada de los referentes culturales de España e Hispanoamérica.	Incorporar a la propia cultura una visión amplia y crítica de los referentes culturales de España e Hispanoamérica.
4) Normas y convenciones sociales		
Identificar y valorar, a partir de la propia experiencia en la LC1, las características, normas y convenviones básicas de la vida social de los países hispanos.	Analizar y ponderar diferentes aspectos de las características distintivas, las normas y convenciones de la vida social de los países hispanos.	Adoptar una perspectiva intercultural, crítica y comprensiva de los valores, actitudes y comportamientos que se dan en la vida social de los países hispanos.
5) Participación en situaciones interculturales		
Desenvolverse en situaciones interculturales muy básicas.	Desenvolverse en situaciones interculturales no excesivamente complejas.	Desenvolverse con fluidez en situaciones interculturales complejas y delicadas.
6) Papel de intermediario cultural		
Tomar conciencia de la propia capacidad para actuar como intermediario cultural entre la cultura propia y las de los países hispanos.[3]	Incorporar estrategias encaminadas a desarrollar el papel de intermediario cultural entre la propia cultura y las de los países hispanos.	Asumir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y las de los países hispanos.

Tabla 2: El alumno como hablante intercultural, basado en el PCIC (Instituto Cervantes, 2006. Objetivos generales)

El hecho de que un hablante posea conocimiento lingüístico sobre una LE/L2 no significa que tenga también un conocimiento cultural relacionado con esa lengua y, más importante, no impide que se produzcan malentendidos interculturales entre los hablantes de diferentes culturas. A esta misma conclusión apunta Oliveras, para quien «la competencia intercultural, pues, no se adquiere sola, requiere un aprendizaje. Las

[3] En el original del *PCIC*, en este apartado, se señala «las de España y los países hispanos». Ya que en el apartado 4 se utiliza solo «países hispanos» como término global que engloba a España y los países de Hispanoamérica, hemos considerado este desdoblamiento como un error de redacción.

habilidades y conocimientos socioculturales deben incluirse desde el inicio del aprendizaje e ir avanzando paulatinamente de forma integrada en el aprendizaje de la lengua extranjera» (2000: 106). Es decir, que para ser un *hablante intercultural* competente es imprescindible adquirir ciertos elementos que van más allá del conocimiento formal de la lengua que se está aprendiendo.

1.4. Modelos de aprendizaje de la competencia intercultural

En este apartado, revisaremos los modelos más importantes de aprendizaje de la CI, basándonos en lo descrito por Oliveras en su estudio del año 2000 (Oliveras, 2000: 35-40). La autora señala dos modelos de aprendizaje de la competencia «(inter)cultural», que describiremos a continuación: se trata del *enfoque de las destrezas sociales* y del *enfoque holístico*.

1.4.1. Enfoque de las destrezas sociales [*The Social Skills Approach*][4]

Este enfoque busca proporcionar al aprendiente herramientas que le permitan desenvolverse de forma adecuada en los encuentros interculturales a los que tenga que hacer frente, en términos de adecuación a las normas y convenciones sociales vigentes en el país de acogida. Lo que se intenta es que el hablante de la L2 sea capaz de simular el comportamiento de los miembros de la comunidad en la que se pretende integrar. Por tanto, este enfoque atiende principalmente a cuestiones de comunicación no verbal (el paralenguaje, la quinésica, la proxémica, la cronémica) y otros aspectos pragmáticos como los mecanismos de cortesía, las estructuras y estilos del discurso, las relaciones sociales y las normas situacionales, etc.

Según este modelo, el aprendiente debe adquirir un conocimiento teórico muy amplio no solo de aquella cultura a la que pretende acercarse, sino de todas las situaciones concretas que se le puedan presentar. El estudiante «debe aprenderse un repertorio de fórmulas de comportamiento y dejar la propia cultura y personalidad de lado» si quiere tener éxito en su actuación. Además, en este enfoque no se contempla el desarrollo de estrategias que ayuden a prevenir el choque cultural o a tratar los conflictos emocionales que es común que surjan en las situaciones de contacto entre culturas (A. Aarup Jensen, 1995 citado en Oliveras, 2000: 36).

[4] Basado en Oliveras (2000: 35).

1.4.2. Enfoque holístico [*The Holistic Approach*] [5]

Este modelo, en cambio, se aleja del punto de vista puramente instrumental del *enfoque de las destrezas sociales* y se basa en el desarrollo de destrezas que permitan al aprendiente una comprensión general de las diferentes culturas, en relación también con su propia realidad cultural. Estas destrezas más generales están «relacionadas con los aspectos afectivos que desempeñan un papel importante en el contacto cultural» (Oliveras, 2000: 36), permitiendo reducir el etnocentrismo y modificando las actitudes hacia los otros (Murphy, 1988 citado en Oliveras, 2000: 36).

Oliveras destaca tres aspectos importantes en relación con este enfoque:

a) El papel de la personalidad y la identidad: según este modelo, es importante que la persona sea capaz de seguir siendo ella misma durante el encuentro intercultural.
b) El desarrollo de la empatía: se trata de lograr «ponerse en el lugar del otro», es decir, de relativizar la propia cultura.
c) El *actor intercultural*: se persigue que el aprendiente sea capaz de actuar como un mediador entre las culturas en contacto.

Para Meyer (1991, citado en Oliveras 2000, 38) existen tres etapas diferenciadas en el proceso de desarrollo de la competencia intercultural:

a) *Nivel monocultural*: la cultura extranjera se ve desde el prisma de las normas, valores, interpretaciones y reglas de la propia cultura, es decir, este nivel se basa en una interpretación etnocéntrica de la cultura *del otro*.
b) *Nivel intercultural*: uno está situado en un punto intermedio entre su propia cultura y la cultura extranjera y es capaz de hacer comparaciones entre ambas y de explicar las diferencias culturales.
c) *Nivel transcultural*: en este nivel la persona es capaz de actuar como mediadora cultural, ya que se sitúa a cierta distancia, por encima de las culturas implicadas. El mediador «utiliza principios internacionales de cooperación y comunicación».

[5] Basado en Oliveras (2000: 36).

Este enfoque ha sido el más desarrollado y el que ha contado con un mayor apoyo, según señala Oliveras (2000, 36). Dadas las características que propugna dicho modelo, podemos afirmar que es precisamente en el enfoque holístico en el que se puede sustentar el concepto de competencia intercultural en toda su magnitud.

1.5. La situación actual del concepto de CI

Como afirma Trujillo (2001) «el contexto de la enseñanza de idiomas, por su carácter dialógico y realmente interactivo, es un lugar y un momento ideal para el desarrollo de una concepción de la competencia intercultural más compleja y de mayor valor educativo». Además, según Kramsch (1998: 36):

> los estudiantes de idiomas extranjeros ocupan un lugar privilegiado para fijarse en las diferencias, las rupturas de expectativas, en los fenómenos culturales extranjeros que encuentren. Como apunta Zarate, pueden ofrecer una «relectura» de los signos habituales, una nueva percepción de lo familiar y lo no familiar.

Sin embargo, la teoría apunta a que la competencia intercultural no es aún un componente fijo y universalmente aceptado en el aprendizaje de lenguas, sino que resulta un objetivo difícil de incluir en la práctica educativa. Esto es así a pesar de lo idóneo que pueda resultar el contexto del aula de lenguas extranjeras y del respaldo que ha recibido desde instituciones como el Consejo de Europa, con el *MCER* o, en Estados Unidos, desde las políticas propuestas por el Consejo Americano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (ACTFL) (Godwin-Jones, 2013: 1. Fernández y Pozzo, 2014: 38).

No hemos encontrado ningún análisis extensivo de la situación actual de esta problemática en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera. Por tanto, uno de los puntos fundamentales del presente trabajo será ahondar en las percepciones del profesorado de ELE/L2 para tratar de determinar: qué entienden los docentes por competencia intercultural, qué importancia otorgan a su desarrollo en el aula, si efectivamente tratan de potenciar de forma activa este proceso y a través de qué medios lo hacen.

2. Las imágenes como recurso didáctico

El segundo punto de este trabajo está dedicado a revisar la situación actual de lo visual en la educación y, en especial, al uso de la imagen como recurso didáctico en el

aula de ELE y a su potencial para trabajar el desarrollo de la competencia intercultural de los alumnos.

2.1. ¿Una meta por alcanzar?

Parece que, en los últimos años, la creación de actividades con imágenes para su uso en el aula se ha visto incrementada, «aprovechando su gran valor para el desarrollo de estrategias de expresión gracias a su capacidad para producir reacciones, sensaciones o recuerdos en el receptor de las mismas» (Sánchez, 2009: 1). Sin embargo, varios autores han puesto de manifiesto que el uso de la imagen como medio didáctico no es aún una práctica común en el aula de lenguas extranjeras, sino que continúa siendo, en la mayoría de los casos, un elemento adyacente y carente de valor en sí mismo, mientras que el texto predomina indefectiblemente como el instrumento de aprendizaje por excelencia en dichas enseñanzas (Goldstein, 2013; Kress, 2002; Pérez, 2004).

La paradoja residiría en que, fuera del aula, nuestros alumnos están inmersos en un mundo en el que prima de forma indiscutible lo visual, en tanto que a día de hoy y gracias al auge de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación nos encontramos ante «una nueva era de conocimiento, la del «pensamiento visual» (Pérez, 2004: 52), lo que afecta no solo a las generaciones más jóvenes de «nativos digitales» sino a todos los miembros de la sociedad, independientemente del grupo de edad al que pertenezcan.

Siguiendo esta línea de pensamiento, Mª Amor Pérez afirmaba en su libro (Pérez, 2004), ya hace más de una década, que hemos alcanzado el momento en el que el aprendizaje de las lenguas debe acomodarse a una cultura en la que ya no prima lo verbal. Esto no implica, desde luego, una intención de restar mérito o reducir de algún modo el uso del texto como medio de enseñanza-aprendizaje en el aula de lenguas extranjeras. Lo que proponía era, en definitiva, legitimar el uso de la imagen como recurso didáctico *per se* y no como un elemento accesorio, que es precisamente la categoría que históricamente ha ostentado en el aprendizaje de idiomas (Goldstein, 2013).

Esta misma autora hace referencia en su obra (Pérez, 2004) a la dificultad que suele acarrear la implementación sistemática en el currículo de propuestas educativas

innovadoras, ya que «en muchas escuelas y centros de enseñanza es difícil admitir otros sistemas o formatos para la expresión, producción y distribución del saber que no tengan como signo principal la escritura y la lectura del lenguaje verbal» (Pérez, 2004: 52).

Sin embargo, en nuestra opinión, podríamos afirmar que a día de hoy nos encontramos ante un panorama mucho más positivo en relación con la situación de lo visual en la educación: por ejemplo, aumentan los estudios que abogan por la inclusión de la alfabetización visual en los currículos educativos. También en el campo de la enseñanza de lenguas encontramos que, gracias al auge en la utilización de los entornos virtuales de aprendizaje, las redes sociales y los blogs como herramienta educativa, el estatus de las imágenes —que son una parte fundamental de todos ellos— está ganando prestigio en el terreno del aula.

Poniendo de nuevo lo anterior en relación con el tema de este TFM, consideramos necesario investigar en profundidad en qué medida los medios visuales y audiovisuales están presentes en el aula de Español como Lengua Extranjera y qué importancia les otorgan nuestros docentes, para poder determinar en qué punto del camino nos encontramos.

2.2. El uso de imágenes en el aula de ELE

Debido a las limitaciones en la extensión del presente trabajo y a que nuestra propuesta didáctica se centrará en el uso de imágenes fijas como recurso didáctico, no nos extenderemos en este apartado teórico con cuestiones relativas a la explotación didáctica de imágenes en movimiento. Sin embargo y ya que uno de nuestros propósitos es averiguar más acerca de la utilización de los recursos visuales en el aula, que incluyen ambos tipos de imágenes, veremos que en el apartado de investigación no se ha precisado tal distinción.

En primer lugar, es necesario señalar que en los últimos años encontramos un gran impulso teórico en el uso de las imágenes y de la visualización en el aula de lenguas extranjeras y, especialmente, del ELE, de la mano de autores como Jane Arnold, José Manuel Foncubierta y Ben Goldstein. Pasando al uso de las imágenes en un sentido práctico, Goldstein (2012) señala que, en el aula de lenguas extranjeras, una

imagen puede potencialmente servir para varias cosas. Por un lado, puede ser un elemento decorativo, un complemento visual o un complemento del texto; para el autor, estas son las funciones más habituales que cumplen las imágenes en la clase de lenguas extranjeras. Sin embargo, como apunta después, una imagen también puede ser objeto de análisis y personalización, funcionar como un signo, símbolo o icono de algo que se sitúa más allá de lo visual y, así mismo, puede ofrecer al alumno una forma de subversión.

Las tres últimas funciones que puede ostentar la imagen —objeto de análisis, signo que traspasa lo visible y herramienta de subversión— son las que pueden ofrecernos una alternativa más interesante en el aula de ELE. Por tanto, son también aquellas a las que debemos dirigir nuestra atención y consolidar como práctica docente habitual, puesto que conducen a un aprendizaje significativo por parte del alumno y, bien utilizadas, al ejercicio del pensamiento crítico.

Como apunta Foncubierta (2013b), la introducción en el aula de actividades basadas en imágenes —en las que estas no cumplen la función de ser solo un simple complemento— revierte de diferentes maneras en beneficio del alumno, en tanto que supone un medio didáctico capaz de:

1) Activar canales de comprensión, no solo el lingüístico.
2) Disparar la atención y mantenerla.
3) Liberar al alumno del miedo a una única respuesta correcta.
4) Motivar una secuencia de actividades.
5) Proporcionar oportunidades y argumentos con los que participar en el aula.
6) Conectar con la visión del mundo y las competencias generales del alumno.

Por su parte, Jane Arnold (Arnold, Puchta y Rinvolucri, 2012: 13) nos habla de los beneficios que puede reportar a los estudiantes el uso de imágenes mentales en el aula de lenguas extranjeras:

1) Incrementar las destrezas cognitivas del alumno y su creatividad.
2) Mejorar su comprensión lectora y auditiva

3) Proporcionarles cosas que decir o escribir.

4) Capacitarlos para recordar mejor lo que han aprendido.

5) Aumentar su motivación.

6) Reforzar el concepto que tienen de sí mismos.

7) Ayudarlos a concentrar su atención.

Teniendo en cuenta esto, resulta innegable el hecho de que la explotación de imágenes como recurso didáctico es una herramienta que alberga gran potencial en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras. En el capítulo tercero de este trabajo, en el que se desarrollará la investigación empírica, veremos que uno de los objetivos propuestos es averiguar qué beneficios destacan los docentes de entre los que aporta el uso de imágenes como recurso didáctico en el aula.

2.3. Tipología de actividades con imágenes

Goldstein propone y desarrolla en su libro (Goldstein, 2013), con amplios ejemplos, una tipología de actividades para trabajar con imágenes que comprende cuatro categorías:

a) Descripción de imágenes.

b) Interpretación de imágenes.

c) Creación de imágenes.

d) Creación de imágenes mentales.

Esta categorización resulta muy útil a la hora de crear nuestras propias actividades, ya que nos proporciona unas pautas previas sobre los modos en que podemos explotar las imágenes y la visualización según el resultado que queramos obtener por parte de los alumnos o las destrezas que queramos que desarrollen. Además, estos diferentes grupos de actividades, o su combinación, permiten al alumno ejercitarse en distintas competencias y aprender a acercarse a las imágenes de diferentes formas, contribuyendo así, también, a su alfabetización visual.

A continuación haremos una descripción más detallada de esta tipología de actividades a partir de la obra de Goldstein (2013):

2.3.1. Descripción de imágenes

Se trata del tipo de ejercicios de corte más tradicional de los cuatro expuestos aquí. Las descripciones de imágenes se pueden explotar de muchas maneras y sirven como base para crear un sinfín de actividades. Entre las que nos propone el autor (Goldstein, 2013) encontramos, por ejemplo, las siguientes: los alumnos oyen una descripción y eligen, de entre una serie de imágenes, aquella que se corresponda mejor con lo que acaban de oír. Por parejas, un alumno tiene que describir una imagen a su compañero, quien la tiene que dibujar, intercambiando después los papeles.

También se puede invitar a los alumnos a corregir una descripción dada por el profesor, a describir la mitad de una imagen a partir de su otra mitad dada, a describir una imagen desde el punto de vista de uno de los personajes que aparecen en ella o a ir encadenando descripciones de una misma imagen como en el llamado *juego del teléfono*, entre otras.

Por último, consideramos que puede resultar interesante mostrar una imagen a los alumnos en la que aparezca representada una escena cotidiana normal en la cultura o culturas de la lengua meta, como una comida o una reunión de amigos, y pedirles que describan qué es lo que ven en ella, guiándolos de forma que se den cuenta de las diferencias entre las realidades sociales de su cultura de origen y aquellas de la lengua que están aprendiendo.

2.3.2. Interpretación de imágenes

En este tipo de actividades los alumnos no tienen que describir lo que ven en la imagen, sino ir más allá, interpretando y lanzando sus propias hipótesis a partir del material visual que se les presenta: como afirma Goldstein (2013: 46) «aquí se les pide [a los alumnos] que miren más allá del marco e interactúen con él en un nivel más profundo (dicho de otro modo, que «se apropien de la imagen»)».

Citando a John Callow (2005, citado en Goldstein 2013: 46), establece que existen tres perspectivas a la hora de ver una imagen, que denomina lo *afectivo*, lo *composicional* y lo *crítico*:

> Aquí lo «afectivo» reconoce el papel de la persona y su reacción personal y sensual ante una imagen. Lo segundo, lo «composicional» se inclina hacia la forma en que los distintos elementos y signos aportan significado dentro de la estructura formal de la imagen. Lo tercero, la perspectiva «crítica», subraya la importancia de adoptar una postura social crítica para entender una imagen. (Goldstein, 2013: 46).

Es decir, que lo afectivo comprende el plano más personal a la hora de interpretar una imagen, en el que entran en juego las reacciones más inmediatas, la valorización estética o las decisiones creativas tanto en la interpretación como en la creación de objetos visuales. La dimensión composicional, que se orienta a cómo se compone la imagen, incluye elementos semióticos, composicionales y contextuales. Por último, la perspectiva crítica busca, desde una visión socialmente comprometida, promover un enfoque socialmente justo y equitativo a la hora de entender las imágenes (Callow, 2005: 13). Cuando se pide a los estudiantes que interpreten una imagen, todos ellos partirán inconscientemente de estas tres perspectivas.

2.3.3. Creación de imágenes

Este tipo de actividades implican enormemente a los alumnos, ya que son ellos mismos los encargados de crear sus propias imágenes. De este modo, estarán más motivados al saber que son los dueños de su propio trabajo, que además será expuesto ante los demás compañeros. Podrán, así mismo, desarrollar su creatividad y el hecho de producir sus propios materiales les moverá a volcarse más en la actividad, ya que tienen que poner en ella una parte de sí mismos.

Por ejemplo, Aoife Butler (Butler, 2013), profesora de primaria en Limerick, ha llevado a cabo un interesante proyecto de investigación-acción en el que demuestra que el hecho de crear sus propias imágenes y utilizarlas como punto de partida para la composición escrita tiene un impacto muy positivo en la motivación de los alumnos de primaria a la hora de practicar esta destreza. Según demuestra la autora, esto se debe a que los alumnos están más implicados y tienen más ideas sobre las que escribir al tratarse de imágenes que han creado ellos mismos.

Goldstein destaca especialmente, en relación con este apartado, la necesidad de alentar a aquellos alumnos que no se sienten cómodos dibujando porque consideran que no tienen las habilidades técnicas suficientes para ello. El autor propone animar a los

alumnos a que creen algo por sí mismos, aunque sean simples monigotes esquemáticos (Goldstein, 2013: 97). Estamos totalmente de acuerdo con el autor en el hecho de que hay que prestar especial atención a este aspecto, para garantizar que nuestros estudiantes se sientan cómodos en el aula.

2.3.4 Creación de imágenes mentales

La estrecha relación entre cognición e imagen es inherente al pensamiento humano y, como señala Stevick (citado en Arnold et al., 2012: 12), el lenguaje y las imágenes mentales están íntimamente ligados, en una relación bidireccional. Así, una palabra puede evocar una imagen en nuestra mente en la misma medida en que nosotros podemos describir una imagen mental.

Como ya hemos señalado, el uso de la visualización en el aula de lenguas puede reportar enormes beneficios a los alumnos que experimentan con ella. Sin embargo, tal y como explica Arnold, es necesario prestar atención al hecho de que no todos los alumnos son iguales. En nuestras clases encontraremos, por ejemplo, estudiantes de tipo visual, de tipo auditivo o de tipo cinestésico y no todos estarán igualmente sensibilizados o predispuestos a la hora de trabajar con imágenes mentales (Arnold et al., 2012: 30-31).

Es por ello que, como docentes, hemos de prestar atención a las diferentes necesidades de nuestros alumnos y ayudarles en las dificultades que puedan surgir. Por ejemplo, como señala la autora, es una buena idea comenzar con actividades breves y simples que ayuden a desarrollar la capacidad de visualización en aquellos estudiantes que lo necesiten. También es importante que el lenguaje utilizado sea adecuado al nivel de los alumnos, para que estos puedan seguir las guías propuestas por el profesor. (Arnold et al., 2012: 35-36).

2.5. El uso de imágenes para el desarrollo de la CI

Las múltiples formas de acercarse a una imagen, de entenderla, describirla e interpretarla están marcadas, indefectiblemente, por la persona que mira: su bagaje cultural, sus experiencias previas, su personalidad, etc. Como señala Goldstein (2013), puede (y podemos decir que suele) suceder que, cuando presentamos una imagen a nuestros alumnos, estos la vean de maneras diferentes a como nosotros la recibimos,

porque la «están mirando desde una perspectiva cultural diferente o porque la ven desde un ángulo personal diferente» (Goldstein, 2013: 8).

Es esta subjetividad a la hora de *ver* una imagen (y entendemos aquí todos los procesos de acercamiento, entendimiento e interpretación), la que hace del uso de imágenes en el aula un recurso tan enriquecedor, sobre todo porque las múltiples respuestas de cada persona ante una misma imagen «conducen a una interesante especulación y contribuyen a la concienciación intercultural» (Goldstein, 2013: 9).

Además, dado que no hay una respuesta unívoca ante lo que uno ve e interpreta en una imagen, no existe una respuesta incorrecta: «La respuesta incorrecta contribuirá a disminuir la autoestima del estudiante, creando tensión, y, como consecuencia, le hará cometer más errores» (Soler-Espiauba, 2008). Pero, si hacemos que los alumnos sean conscientes de que todo acercamiento a una imagen es subjetivo, contribuiremos a crear un ambiente más positivo en el aula, al tiempo que disminuirá su ansiedad y se producirá un descenso de su filtro afectivo.

Por otro lado, siguiendo de nuevo a Foncubierta (2013a), podemos afirmar que el uso de imágenes para la enseñanza de lenguas «nos permite ahondar en el desarrollo de los contenidos de lengua (objetividad), a la vez que profundizamos en asuntos que tienen un impacto también en el ser individual (subjetividad). Hablar de aquello que nace de nosotros es significativo y relevante» y, por tanto, susceptible de dejar una impronta más honda en el alumnado. Este tipo de aprendizaje experiencial es un instrumento potente para el desarrollo de la autoconciencia, así como de percepciones sobre otros países (Byram et al., 2002: 14).

Los profesores Eduardo Encabo Fernández e Isabel Jerez Martínez lanzaban a los lectores la siguiente reflexión: «Dado que las culturas se han convertido en predominantemente visuales, por qué no enseñar y aprender idiomas y culturas extranjeras empleando representaciones visuales, al mismo tiempo que se produce un compromiso con cuestiones interculturales» (Encabo y Jerez, 2013).

Estos autores escriben sobre la necesidad de fomentar la reflexión de los docentes —de todos los contextos aunque en especial de los que se dedican a la didáctica de lenguas extranjeras— sobre el tratamiento de la interculturalidad en el aula

y la presencia de lo visual como recurso didáctico acorde con la vida actual. Su propuesta se concreta en el uso de los álbumes ilustrados para desarrollar, a un tiempo, la alfabetización visual de los alumnos y el desarrollo de su CI. En este documento hacen también un interesante repaso de los proyectos más importantes que han tenido lugar en Europa en relación con la alfabetización visual para la educación intercultural. Nuestro trabajo se hace eco, en gran medida, de las mismas inquietudes que los profesores Encabo y Jerez recogen en este artículo.

Como docentes, ayudar a nuestros alumnos a desarrollar su competencia intercultural no significa transmitirles información sobre un país extranjero, sino:

a) ayudarles a entender cómo tiene lugar la interacción intercultural,
b) cómo las identidades sociales forman parte de toda interacción,
c) cómo las percepciones que tenemos de otras personas y las percepciones que esas personas tienen sobre nosotros influyen en el éxito de la comunicación
d) y de qué manera pueden averiguar por sí mismos más sobre las personas con las que se están comunicando (Byram et al., 2002: 14).

Por su parte, Oliveras (2000: 107) también destaca lo relativo a la reflexión sobre la propia cultura, a las relaciones entre diferentes culturas y al entendimiento de la cultura extranjera como elementos fundamentales del aprendizaje intercultural. Además de esto, incluye los «sistemas [cognitivos] convergentes y divergentes, y las dimensiones psicológicas de la interacción entre miembros de diferentes culturas» (Oliveras, 2000: 107).

En cuanto a la forma de llevar a la práctica del aula estos objetivos, Ben Goldstein (Goldstein, 2013) propone dos actividades que trabajan de manera específica contenidos relacionados con la competencia intercultural: *Estereotipos* (Goldstein, 2013: 140-141), y *Choque cultural* (Goldstein, 2013: 160-161)[6].

[6] Basándonos en la tipología de actividades propuesta por este autor, que ya hemos expuesto en apartados anteriores, daremos una muestra más amplia de actividades para el desarrollo de la CI en la propuesta didáctica de este trabajo.

Byram (2009: 331), por su parte, señala la necesidad de que los docentes de lenguas extranjeras planifiquen su enseñanza de manera que esta incluya objetivos, materiales y métodos destinados a desarrollar los elementos específicos de la competencia intercultural. Como marco para ello, apunta a las competencias que aparecen especificadas en la noción de hablante intercultural, de las que ya hemos hablado anteriormente.

A lo largo de este apartado hemos ido viendo, por tanto, las teorías que servirán de punto de partida a la investigación de este trabajo. Para ello, hemos realizado un desarrollo expositivo del concepto de CI y hemos dedicado un segundo apartado a tratar la situación de lo visual en el aula y, en especial, de las imágenes en el aula de ELE/L2. Para concluir este marco, hemos incorporado algunos apuntes teóricos que ayudan a sustentar la idea de una de integración de ambos conceptos.

Capítulo 2 — Investigación: Perspectivas docentes

1. Objetivos y preguntas de investigación

Como hemos ido observando, el hilo conductor de este trabajo es el desarrollo de la competencia intercultural de los alumnos de ELE/L2 a través del uso de imágenes. Desde nuestro punto de vista, es en el docente en quien recae en primer lugar la tarea de trasladar el tratamiento de esta competencia al aula. Como apunta Oliveras (2000: 101), para fomentar el desarrollo de la competencia intercultural de los alumnos que aprenden otra lengua, es fundamental que los docentes sean conscientes de la necesidad de dicha competencia. El rol del profesor de lenguas extranjeras es desarrollar habilidades, actitudes y conciencia de los distintos valores, tanto como lo es potenciar el conocimiento de una cultura o de un país en particular (Byram et al. 2002: 13).

Nuestros objetivos de investigación responden a la necesidad de analizar las percepciones de los docentes de ELE/L2 acerca del concepto de competencia intercultural, determinar el grado, los fines y el modo de presencia de lo visual en el aula y examinar el nivel de aceptación de una relación entre ambas. Para ello, a lo largo del marco teórico han ido surgiendo y hemos ido planteando distintas preguntas de investigación, a las que trataremos de dar respuesta en este segundo capítulo:

- ¿Qué componentes del concepto de CI destacan los docentes de ELE/L2 y en qué medida y a través de qué recursos tratan de potenciar de forma activa su proceso de aprendizaje?

- ¿Qué beneficios destacan estos docentes de entre los que aporta el uso de imágenes como recurso didáctico y con qué frecuencia y qué recursos visuales utilizan en sus clases?

- ¿En qué medida, partiendo de su experiencia docente, consideran útil y adecuado abordar el desarrollo de la CI a través del uso de imágenes?

2. Metodología

Para responder a estas cuestiones nos decantamos por realizar una investigación de carácter descriptivo transversal, que pudiera dar cuenta de las percepciones de la población objetivo, en el momento actual, sobre el tema que hemos expuesto. Ya que dicha población estaría compuesta por los profesores de español como lengua extranjera/segunda lengua de todo el mundo y no es posible definir un marco de muestreo, se ha seguido una técnica de muestreo no probabilístico.

Se elaboró como instrumento de recogida de datos un cuestionario mixto, en su mayor parte compuesto por preguntas cerradas pero en el que también hubo lugar para la recogida de datos de carácter cualitativo, con preguntas abiertas que permitieran a los profesores una mayor libertad de respuesta. La utilización de este tipo de herramienta de investigación resultaba la más pertinente en nuestro caso, ya que por su fácil aplicación y su adecuación para el análisis estadístico nos iba a permitir llegar a un número elevado de docentes y analizar sus repuestas para obtener una muestra de datos que fuera lo suficientemente representativa para dar respuesta a las preguntas planteadas.

2.1. Elaboración del cuestionario

El cuestionario se compone de cuatro apartados bien diferenciados, cada uno de los cuales se ha presentado en una página diferente a la hora de difundir la herramienta en el formato de cuestionarios de Google. Se realizó una primera versión del

cuestionario, que fue validada por dos docentes de ELE de amplia experiencia[7], lo que resultó de gran ayuda a la hora de redactar la versión final, que se adjunta en el Anexo I[8].

En el documento encontramos, en primer lugar, cinco preguntas de clasificación del entrevistado, que son las siguientes:

- ¿Cuántos años lleva ejerciendo la docencia de ELE/L2?
- ¿Tiene el español como lengua materna?
- ¿Dónde enseña español?
- ¿En qué tipo de centro trabaja?
- ¿Posee formación específica en didáctica de LE/L2?

La segunda parte del cuestionario se centra en recoger los datos relativos al concepto de CI. La primera pregunta pretende recabar información sobre qué significa para los docentes el término competencia intercultural. Decidimos que fuera una pregunta abierta para no condicionar las respuestas de los docentes y especificamos que no era necesaria una respuesta extensa para no desalentar a los encuestados y tratar de conseguir el mayor número de contestaciones posible.

La segunda pregunta del cuestionario es de opción múltiple de una sola respuesta y está destinada a obtener información sobre cómo de importante consideran los docentes el desarrollo de la CI de los alumnos en el aula, en comparación con otros elementos del proceso de enseñanza/aprendizaje. La tercera pregunta se divide a su vez en dos: en primer lugar, una pregunta de *sí o no*, para determinar en qué medida los docentes tratan de forma explícita el desarrollo de la competencia intercultural en su práctica docente. En segundo lugar, si la respuesta a la primera parte ha sido afirmativa, se pide al encuestado que responda a una pregunta de respuesta abierta sobre el tipo de recursos que utiliza para llevar a cabo dicho desarrollo.

[7] Begoña García Migura (Institut des langues vivantes, Université Catholique de Louvain) y Virginia González García (profesora de la Universidad de Valencia y tutora de este TFM).

[8] En este documento se han separado mediante una línea los saltos de página para representar visualmente cómo aparecían distribuidas las preguntas en el cuestionario online.

La última pregunta de este bloque está basada en los resultados obtenidos por las profesoras Fernández y Pozzo (2014) en un proyecto dedicado a analizar las perspectivas de los docentes de ELE sobre el lugar que ocupa el concepto de CI en sus clases. Hemos presentado cinco de las conclusiones a las que llegaron las profesoras —aquellas que consideramos más relevantes— para tratar de establecer en qué medida los encuestados están de acuerdo o en desacuerdo con dichas premisas. La intención de esta pregunta no es otra que partir de los resultados expuestos en el artículo y tratar de hacerlos llegar a un número más amplio de docentes para obtener una respuesta más representativa.

El siguiente bloque de preguntas se centra en la presencia de lo visual en el aula. Con la pregunta número cinco se busca establecer y relacionar entre sí en qué medida los profesores utilizan varios recursos visuales y audiovisuales, mediante la selección de respuesta en una escala de frecuente/a veces/casi nunca/nunca. Se incluye también un apartado de respuesta abierta en el que los docentes pueden incluir otros recursos visuales que utilizan y que no aparecen recogidos previamente. La sexta pregunta del cuestionario está diseñada para relacionar las creencias de los profesores encuestados acerca de la presencia que tienen las imágenes en el aula, por un lado, y la que tienen en el día a día de los alumnos, por otro. Las dos se basan en una respuesta de opción múltiple, que presenta una gradación de muy baja/baja/media/alta/muy alta.

La última cuestión de este bloque está dividida en varios apartados: primero, se pregunta a los encuestados si utilizan en sus clases actividades basadas en el uso de imágenes (es decir, en las que la imagen sea el centro de la actividad), a lo que eligen en una respuesta de *sí/no*. Después:

a) Si la respuesta es negativa, los encuestados pasan al primer apartado, en el que pueden elegir varias opciones de una pregunta de opción múltiple (con posibilidad de añadir una respuesta libre), que indaga sobre las razones que tienen los docentes para no utilizar este tipo de actividades en sus clases.

b) Si la respuesta es positiva, se pasa al segundo apartado en el que, primero, señalan los motivos por los que utilizan actividades basadas en imágenes y, después, eligen qué elementos del proceso de

enseñanza/aprendizaje abordan mediante el uso de este tipo de actividades. En ambos casos se incluye la posibilidad de introducir una respuesta libre.

El último bloque es el más breve: se trata de dos preguntas de opción múltiple, a través de las cuales se pretende determinar en qué medida los docentes consideran la explotación didáctica de imágenes un buen recurso para el desarrollo de la CI y un medio que ofrece mayores posibilidades para ello que otros. Para terminar, se ofrece un espacio a los encuestados para que puedan escribir cualquier comentario relacionado con el cuestionario.

1.3. Aplicación del cuestionario

Para la aplicación del cuestionario, nos decidimos por la difusión a través de internet, mediante el uso de la herramienta de *Google formularios*. Esta plataforma permite una rápida difusión online, además de ofrecer una apariencia atractiva y una mayor comodidad a la hora de entregar la respuesta, ya que el formulario lo hace de forma automática al finalizar y no es necesario enviarlo manualmente por correo u otros canales.

El enlace al cuestionario online se difundió a través de las listas de correo de FORMESPA, ELE Asia-Pacífico, ELEBRASIL y ELEUK, en varias páginas de Facebook especializadas en la enseñanza del español como lengua extranjera y también de forma directa entre nuestro círculo de contactos.

2. Resultados e interpretación

El cuestionario fue respondido por 119 profesores de español como lengua extranjera/segunda lengua. Aunque haya casos en los que alguno de los encuestados no respondió a todas las preguntas, al haber obtenido un amplio número de respuestas, solo señalaremos este hecho cuando haya una variación mayor a 5. En el Anexo II se adjuntan los gráficos que recogen los resultados de cada respuesta.

Según los datos obtenidos, los encuestados responden al siguiente perfil:

La mayor parte de los docentes encuestados tiene una amplia experiencia como profesor de español LE/L2. Un 33% dice llevar ejerciendo la docencia de ELE/L2 entre

10 y 20 años, un 29% entre 5 y 10, un 18% entre 2 y 5 y, por último, un 11% es profesor de ELE/L2 desde hace más de 20 años y un 9% desde hace menos de 2 años.



Gráfico 1: Pregunta de clasificación del entrevistado, experiencia docente.

Así mismo, la mayoría de estos docentes tiene el español como lengua materna (64%) y formación específica en didáctica de LE/L2 (90%). Por otro lado, un 81% ejerce la docencia en países de habla no-hispana (por tanto, en el ámbito del español como lengua extranjera), con lo que solo el 19% de los encuestados es profesor en países de habla hispana, o contexto de enseñanza de segundas lenguas.

Por último, en cuanto al tipo de centro en el que ejercen la docencia, un 35% trabaja o ha trabajado como docente de ELE en el contexto universitario, un 20% en centros privados, un 19% en colegios y un 16% en institutos. Un 10% añadió otra respuesta en el apartado *otros*, en el que se mencionan, por ejemplo, las siguientes: «En línea», «Empresas», «Instituto Cervantes», «Centros culturales públicos», «Clases particulares», «ONG». En el siguiente gráfico observamos que, aunque prima el ámbito universitario, la muestra representa prácticamente todos los contextos de enseñanza:

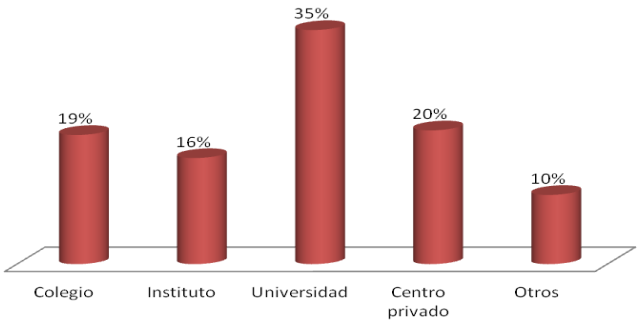


Gráfico 2: Pregunta de clasificación del entrevistado, tipo de centro en el que trabajan.

A la primera pregunta de la siguiente sección respondieron 102 de los 119 docentes encuestados. Al ser una pregunta de tipo abierto, hemos obtenido una amplia

muestra de respuestas acerca de los componentes de la CI. No obstante, se pueden resumir en cinco apartados:

Orientadas a la apertura hacia otras culturas
○ Flexibilidad y apertura mental, empatía y respeto hacia otras culturas, identificando, entendiendo y valorando las diferencias y siendo consciente de que ninguna cultura es superior a otras.
Orientadas hacia un uso instrumental de la interculturalidad
○ Capacidad de adaptarse a la cultura de la lengua meta, adoptar una identidad que parte de la cultura de la lengua que se aprende y de las pautas culturales que rigen el comportamiento de los hablantes nativos. ○ Habilidad para no provocar situaciones incómodas o tensas, no hacer cosas que resulten groseras, en el contexto de la cultura extranjera. ○ Los aspectos pragmáticos y socio-pragmáticos de la lengua: lenguaje no verbal, registro, turnos de palabra, tradiciones, costumbres, comidas locales…
Orientadas hacia el aprendiente como mediador
○ Capacidad/habilidad del aprendiente de interactuar y mediar de forma efectiva con personas de diferentes culturas o desenvolverse en situaciones de comunicación intercultural. Estas situaciones se producen frecuentemente en la sociedad actual, que se caracteriza por la pluriculturalidad.
Orientadas al diálogo entre culturas
○ Capacidad de ver y evaluar la propia cultura desde un punto de vista diferente. ○ Capacidad para comparar distintas culturas y enriquecerse con las similitudes y las diferencias.
Orientadas hacia la reflexión sobre la propia cultura y sobre uno mismo
○ Conocimiento sobre la propia cultura o culturas y reflexión sobre ella(s); autoanálisis y capacidad de cambio. ○ Las distintas formas de ser y de entender el mundo.

Tabla 3: Componentes de la CI según los encuestados.

En nuestra opinión, esta gama de respuestas da muestra de la pluralidad de interpretaciones que existen entre los docentes ELE/L2 acerca del concepto de CI. Observamos que al unir las distintas respuestas de los encuestados obtenemos un esquema que presenta muchas similitudes con el modelo de los cinco componentes de la CI postulado por Byram (1997, citado en Byram, 2009). Hemos de señalar, también, que la mayor parte de las respuestas de los docentes estaban relacionadas con el segundo tipo (*uso instrumental*) y, en menor medida, con el primero (*apertura hacia otras culturas*).

En cuanto a la importancia que tiene la competencia intercultural en el marco de la enseñanza del ELE/L2, comparada con la enseñanza de otros elementos como la gramática, el léxico, la expresión oral, etc. un 53% de los encuestados la señaló como

muy importante y un 44% como *importante*, mientas que solo un 2% lo consideraría un elemento *poco importante* y un 1% *no importante*. En nuestra opinión, esto demuestra que el desarrollo de la competencia intercultural de los alumnos en el aula de ELE/L2 es un aspecto muy relevante para los docentes y uno de los elementos clave para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

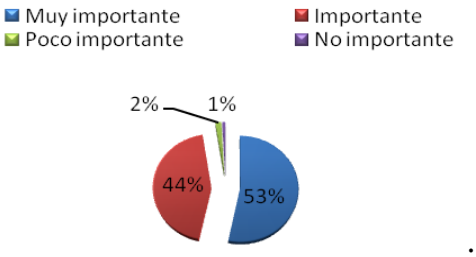


Gráfico 3: Importancia del concepto de CI según los encuestados.

También nos preguntábamos, en el primer capítulo de este TFM, si efectivamente los profesores de ELE/L2 trataban de potenciar el desarrollo de esta competencia de forma activa en sus clases. Según muestran las respuestas obtenidas, la gran mayoría de los encuestados (un 92%) afirma tratar el desarrollo de la CI de sus alumnos de forma explícita en el aula. En relación con esta pregunta, el apartado siguiente fue contestado por 103 de los encuestados, que mencionaron diversos materiales o tipos de material que utilizan para trabajar dicha competencia. Sus respuestas aparecen representadas en la siguiente gráfica, que pretende dar una muestra aproximada de la frecuencia con la que han sido mencionadas las diferentes respuestas:

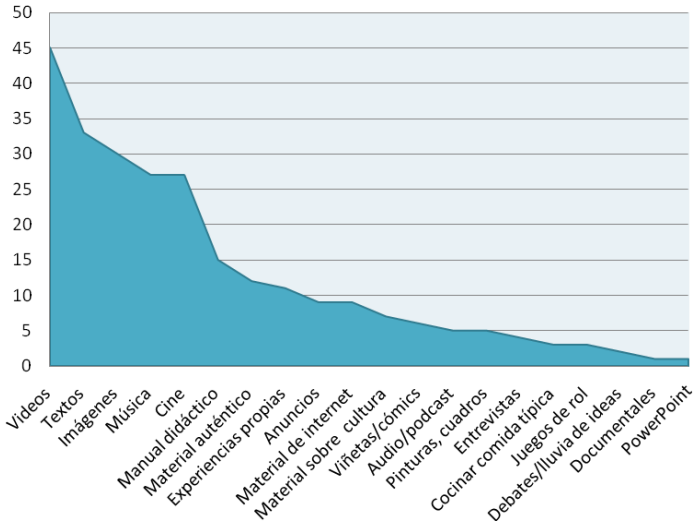


Gráfico 4: Materiales utilizados para el desarrollo de la CI.

Entre los recursos más mencionados se encuentran el video —en el que se especificó a veces como fuente *Youtube* y las charlas *TED*— los textos —tanto literarios como procedentes de periódicos y revistas— las imágenes —en las que se destacó el uso de fotografías y aquellas imágenes que representasen estereotipos— la música y el cine, en el que se incluyen tanto películas como cortometrajes.

Además de esto, se aludió con bastante frecuencia al uso del manual didáctico y a la utilización de material auténtico «que refleje aspectos culturales» y «situaciones *reales*». También se señalan las experiencias propias, tanto del alumno como del profesor, como base para el tratamiento de la CI en el aula.

En menor medida, encontramos el uso de anuncios, tanto audiovisuales como impresos, los materiales extraídos de internet —en especial de *Facebook* y *Pinterest*— y aquellos materiales sobre la cultura española e hispanoamericana, como los que hablan sobre fiestas y costumbres. Por último, se mencionaron también los siguientes recursos: viñetas y cómics, audios y *podcast*, pinturas y cuadros, entrevistas, actividades en las que se cocina comida típica, juegos de rol, debates y lluvia de ideas, documentales[9] y *PowerPoint*.

Las respuestas a los enunciados de la cuarta pregunta aparecen representadas en el siguiente gráfico:

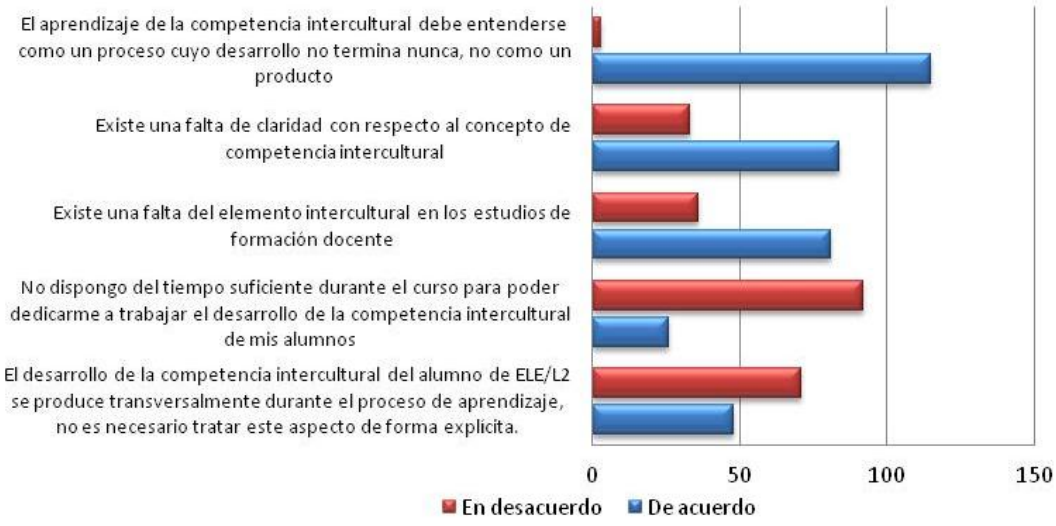


Gráfico 5: Opiniones de los encuestados acerca de varias proposiciones relacionadas con la CI.

[9] No se ha incluido en *cine* porque solo se menciona una vez.

Según los datos aportados, podemos afirmar que prácticamente todos los docentes encuestados (98%) consideran la adquisición de la CI como un proceso de desarrollo cuyo aprendizaje dura toda la vida y no como un simple conjunto de saberes. Del mismo modo, una amplia mayoría (72%) está de acuerdo con la proposición que señala la falta de claridad con respecto al concepto de CI y la falta del elemento intercultural en la formación docente (69%). La mayor parte de las respuestas (78%) apuntan a un desacuerdo sobre el enunciado que trata sobre un posible problema de falta de tiempo por parte del docente, con lo que se demuestra que los encuestados no se encuentran con esta barrera a la hora de trabajar el desarrollo de la CI de sus alumnos en el aula.

En cuanto a la última proposición, nos encontramos con un rango de respuestas más igualado, con un 40% de encuestados de acuerdo y un 60% en desacuerdo, lo que de todos modos nos permite afirmar que la mayoría de los docentes no considera cierto que el desarrollo de la CI de los alumnos en el aula de ELE/L2 se produzca de forma transversal y no sea necesario tratarlo de forma explícita.

Una vez analizadas las respuestas de las dos primeras secciones del cuestionario, llegamos al bloque dedicado a la presencia de los recursos visuales en el aula de ELE/L2. Los datos recogidos en la pregunta número 5 nos han servido para confeccionar el siguiente gráfico, en el que aparecen representadas las frecuencias de uso de los recursos visuales y audiovisuales propuestos en el cuestionario:

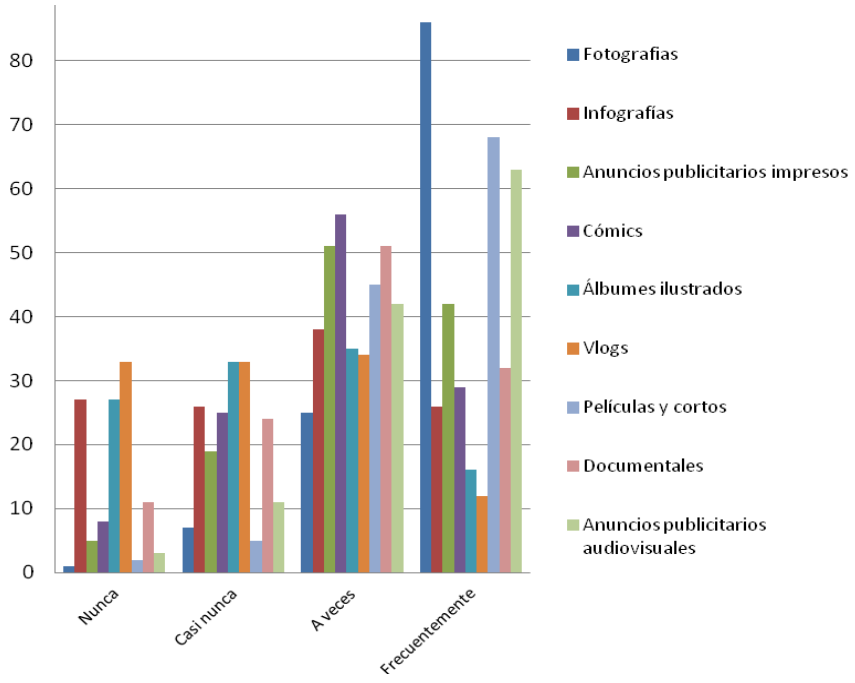


Gráfico 6: Frecuencia de uso de algunos recursos visuales.

Observamos que la mayoría de los encuestados utiliza frecuentemente, sobre todo, fotografías, películas y cortos y anuncios publicitarios audiovisuales. En un grado menor de frecuencia, destacan los cómics, los anuncios publicitarios impresos y los documentales. En el apartado *casi nunca*, destacan los *vlogs* y los álbumes ilustrados y, por último, la mayoría ha afirmado que nunca usa *vlogs*, infografías y álbumes ilustrados. Hemos analizado las medias de uso de estos recursos con el objetivo de confeccionar la siguiente tabla, que muestra los diversos tipos de material ordenados según su mayor o menor uso por parte de los docentes de ELE/L2:

1º	Fotografías	3,64
2º	Películas y cortos	3,49
3º	Anuncios publicitarios audiovisuales	3,38
4º	Anuncios publicitarios impresos	3,12
5º	Cómics	2,90
6º	Documentales	2,88
7º	Infografías	2,53
8º	Álbumes ilustrados	2,36
9º	*Vlogs*	2,23

Tabla 4: Medias de uso de algunos recursos visuales.

En el apartado dedicado a *otros* hemos obtenido 33 respuestas, entre las que destacan: revistas y periódicos, arte (museos, galerías, teatros, trabajos artesanales…), *PowerPoint*, vídeo (video clases, videos caseros, videoclips musicales, informativos,

entrevistas), redes sociales (Facebook), series de televisión, juegos *online*, señales, símbolos y emoticonos.

Hemos de señalar aquí que varios de los encuestados han mostrado confusión entre el término *vlog* —utilizado para referirse a los vídeo-blogs —y el ya extendido blog; consideramos un error por nuestra parte no haber hecho ninguna especificación en el cuestionario, ya que se trata de un término de uso menos generalizado. Así mismo, aunque en menor medida, alguno de los docentes señaló que desconocía la acepción del término *infografía*.

La siguiente pregunta —número 6— pretendía esclarecer cuál es la percepción de los docentes acerca de la presencia de las imágenes en el aula, por un lado, y fuera de ella, por otro. Este gráfico nos muestra cómo, pese a que la importancia otorgada a la presencia de las imágenes fuera del aula es mayor, también es muy relevante la importancia que se considera que tienen en el aula de ELE/L2:

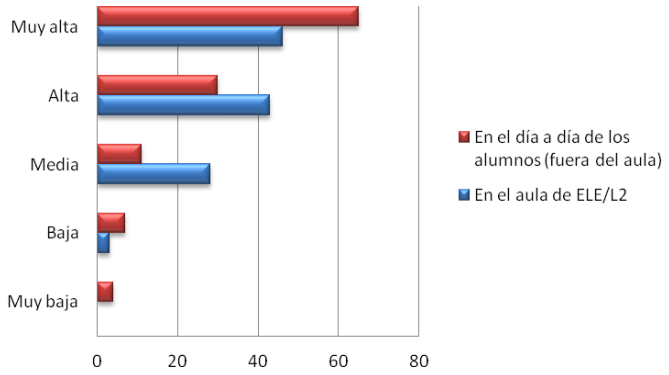


Gráfico 7: Opiniones acerca de la presencia de las imágenes en el aula y fuera de ella.

En relación con esto, el propósito de la pregunta número 7 era determinar en qué medida los profesores de español LE/L2 utilizan en su práctica docente actividades que se basan en el uso de imágenes. La respuesta no puede ser más clara: un 95% de los encuestados afirma utilizar en sus clases actividades de este tipo. En nuestra opinión, esto mostraría un avance con respecto a la situación que ostentaba lo visual en el aula hace una década.

En cuanto al 5% (6 de los encuestados) que afirmó no utilizar actividades basadas en el uso de imágenes, el 22% señaló que *requiere mayor esfuerzo* y *nunca me lo había planteado*; el 11% seleccionó *creo que mis alumnos van a aprender menos* y

no conozco materiales de este tipo. Por último, en cuanto a la posibilidad de añadir *otros*, los docentes especificaron lo siguiente: «hay otros recursos más dinámicos e interesantes», «más las imágenes del libro didáctico» y «no hay recursos disponibles en la escuela».

Por otro lado, de entre los docentes que afirmaron recurrir a este tipo de actividad, un 33% señaló que lo hace para motivar a sus alumnos, un 28% asegura que potencia la creatividad de los aprendientes, el 18% porque considera fácil encontrar buenas actividades basadas en imágenes y el 13% opina que es una forma de hacer algo diferente. Un 10% añadió otras opciones, entre las que señalamos las siguientes:

- Ayudan a la visualización y a la asociación de conceptos a imágenes, así como al proceso de comprensión y aprendizaje.
- Facilitan la percepción de aspectos culturales.
- Son útiles y eficaces con los niveles más elementales, ya que son de fácil comprensión.
- Forman parte de nuestro día a día y de la forma de comunicación actual de los adolescentes.
- Estimulan la expresión oral, son la mejor forma de explicar vocabulario y hacen la clase divertida.
- Forman parte del programa de la escuela/es obligatorio.

Los datos obtenidos a través de la siguiente pregunta, en la que se pedía a los encuestados que señalaran qué componentes trabajan mediante el uso de estas actividades, muestran lo siguiente: el 27% trabaja *conocimientos, habilidades y actitudes interculturales* y el 26% *léxico*; el 18% *cuestiones de pragmática*; el 17% *gramática* y el 9% *pronunciación*. El 3% que añadió una respuesta (11 encuestados) afirmó utilizarlas para trabajar: actividades comunicativas de la lengua, en especial la producción y la expresión oral; tipos y géneros textuales (descripción y narración, estructurar un discurso) y la interpretación visual.

Por último, hemos observado que un 90% de los profesores encuestados considera que la descripción, la interpretación, la creación y la visualización de imágenes son un buen recurso para tratar el desarrollo de la competencia intercultural de los alumnos en el aula, mientras que un 9% afirma no haberse planteado nunca esta idea y solo un 1% cree que no son un recurso adecuado. Siguiendo la misma línea, un 83%

de los docentes opina que las imágenes ofrecen posibilidades que otros recursos no ofrecen para desarrollar la CI de los alumnos en las clases de ELE/L2, un 14% afirma no saber y únicamente un 3% considera que no ofrecen mayores posibilidades. Por tanto, partiendo de la experiencia de los docentes encuestados, podemos afirmar que los diferentes tipos de actividades basados en imágenes son un recurso muy apropiado para tratar el desarrollo de la CI a través de la práctica docente.

En cuanto a la información recogida en el último apartado, en el que se daba la oportunidad a los encuestados de realizar cualquier comentario de forma libre, hemos recogido ideas muy interesantes acerca de lo expuesto hasta ahora. Parafraseamos aquellas ideas que están en relación más directa con el desarrollo de nuestro trabajo:

En primer lugar, se han señalado dos aspectos problemáticos importantes con respecto al concepto de CI: que es abstracto y difícil de concretar en el aula con los estudios que existen acerca del tema y que sería necesario un esquema para conectar de forma explícita las competencias interculturales con las competencias clave del currículo. Se ha apuntado también al hecho de que la adquisición de la CI depende de la capacidad de pensamiento crítico de los alumnos. Esto nos parece muy interesante, puesto que consideramos que se trata de una relación bidireccional: como señalábamos en el capítulo 1, uno de los componentes de la CI es el desarrollo de la conciencia crítica, al tiempo que esa conciencia crítica es un instrumento clave para el desarrollo de la CI.

Así mismo, la dificultad de encontrar materiales disponibles sobre este tema orientados a la didáctica de ELE o la falta de formación o de profundidad en el tratamiento de este tema en la formación de profesores, han sido dos de los temas concretados. Por último, uno de los encuestados afirma utilizar *PowerPoint* con audio y video en sus clases, como única forma de mantener la concentración de los alumnos jóvenes.

Capítulo 3 — Propuesta didáctica

1. Justificación y descripción de la propuesta

En vista de la información obtenida tras el análisis del cuestionario aplicado a los docentes de ELE, que demuestra el gran interés en trabajar en el aula el desarrollo de

la CI de los alumnos y la complejidad a la hora de llevarlo a cabo, hemos decidido orientar nuestra propuesta didáctica a la creación de una breve guía docente.

El propósito de dicha guía será servir como documento de apoyo, material complementario o punto de partida para aquellos profesores interesados en llevar a la práctica del aula el desarrollo de esta competencia. Consideramos que puede ser una herramienta de notable utilidad también en el marco de la formación del profesorado de ELE/L2, así como de otras lenguas extranjeras/segundas lenguas.

En primer lugar, se presenta una sección dedicada a exponer el concepto de competencia intercultural, basándonos en los datos obtenidos a través de la primera parte del cuestionario y en la bibliografía consultada para el desarrollo del marco teórico de este trabajo. Después, se hace lo propio con la presencia del elemento visual en el aula. El propósito de estas dos secciones es servir como punto de referencia para abordar ambos conceptos y reflexionar sobre el tipo de recursos utilizados en el aula y su potencial didáctico, así como para proporcionar algunas guías de explotación de los mismos.

En segundo lugar, presentamos cuatro propuestas prácticas, basadas en una clasificación de ejercicios que sigue la tipología de actividades con imágenes utilizada por Goldstein (2013), que hemos explicado previamente. Con ellas pretendemos ofrecer una muestra de cómo integrar el desarrollo de los componentes de la CI en actividades que potencien también otros contenidos propios del proceso de enseñanza-aprendizaje de la LE/L2. Para su elaboración, se han consultado las directrices propuestas en el *PCIC*, con el ánimo de orientar los contenidos de las actividades a los niveles de referencia del *MCER*.

Hemos considerado importante, así mismo, incluir en la guía una reflexión sobre la dificultad de evaluar el desarrollo de la competencia intercultural de los alumnos, ya que consideramos que se trata de un punto que necesita aún de una mayor investigación. Dada su complejidad, no hemos podido desarrollar este tema en nuestro trabajo, pero proponemos a los docentes que exploren las posibilidades de reflexión que las preguntas abiertas pueden ofrecer a los alumnos y, así mismo, que potencien las oportunidades de autoevaluación en los aprendientes.

El desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE

GUÍA DIDÁCTICA PARA DOCENTES

UNA PROPUESTA A TRAVÉS DEL USO DE IMÁGENES

Elena Olavarri González

Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera

CIESE-Comillas

Índice de contenidos

La competencia intercultural 1

Lo visual en el aula 3

Actividades:.....5

Descripción de imágenes.....6

Interpretación de imágenes.....7

Creación de imágenes.....8

Visualización.....9



Aunque el concepto de *competencia intercultural* pueda parecer complejo, el siguiente esquema resume de forma clara las cuatro dimensiones que lo componen y los tipos de *saber* que integran cada una:

Conocimientos	Saber
Actitudes	Saber ser
Habilidades	Saber aprender/hacer
	Saber comprender
Conciencia crítica	Saber comprometerse

Compromiso de la CCI, Byram, M., Gribkova, B. y Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: a practical introduction for teachers*. Consejo de Europa

- SABER: adquisición de nuevos conceptos sobre los grupos sociales y sus productos y prácticas -tanto en el propio país como en aquel del interlocutor- así como adquisición de conocimiento acerca de los procesos generales que se dan en la interacción social e individual.

- SABER SER: actitudes interculturales, curiosidad, apertura y disposición para creer más en otras culturas y ser más críticos con la propia.

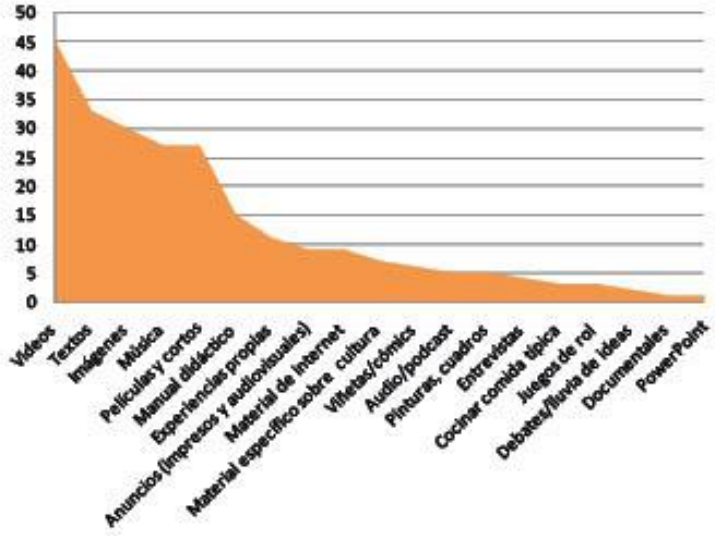
- SABER APRENDER/HACER: habilidad para adquirir nuevos conocimientos sobre una cultura y sus prácticas culturales y para operar con el conocimiento, las actitudes y las destrezas, bajo las limitaciones que se producen en las situaciones de comunicación e interacción en tiempo real.

- SABER COMPRENDER: habilidad para interpretar un documento o acontecimiento propio de otra cultura, de explicarlo y relacionarlo con documentos y acontecimientos de la cultura propia.

- SABER COMPROMETERSE: se trata de la habilidad para evaluar, de forma crítica y basándose en criterios específicos, las perspectivas, prácticas y productos pertenecientes tanto a la propia cultura y el propio país como a aquellos de otros.

¿QUÉ TIPO DE RECURSOS PUEDO UTILIZAR PARA TRABAJAR EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL?

Además de los recursos que ofrece el libro de texto, puedes utilizar muchísimos materiales para potenciar el ejercicio de la competencia intercultural por parte de tus alumnos, al tiempo que practican la lengua española. Una encuesta realizada a 119 docentes de ELE mostró que estos son los recursos más utilizados para ello, ¡aunque te animamos a que pruebes todos los que se te ocurran!



1

EL HABLANTE INTERCULTURAL

El modelo del alumno como *hablante intercultural* es uno de los objetivos generales que se contemplan en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, además del «alumno como agente social» y el «alumno como aprendiente autónomo». Con estas tres dimensiones se sitúa al aprendiente en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta dimensión del alumno como hablante intercultural comprende seis apartados, que es necesario desarrollar a través del aprendizaje de la lengua:

1) Visión de la diversidad cultural.
2) Papel de las actitudes y los factores afectivos.
3) Referentes culturales.
4) Normas y convenciones sociales.
5) Participación en situaciones interculturales.
6) Papel de intermediario intercultural.

El contenido de cada uno de estos apartados aparece detallado en los «Objetivos generales» del *Plan Curricular*.

En la sociedad actual, caracterizada por el multiculturalismo, el concepto de hablante nativo monolingüe y monocultural queda obsoleto: tanto el hablante nativo como el no nativo pertenecen, al menos de forma potencial, a más de una comunidad discursiva. Por tanto, podemos decir que gracias a este modelo del hablante intercultural se supera la idea tradicional del hablante nativo como portador de una norma que debe ser el ideal a alcanzar por el aprendiente de idiomas y se presta atención a qué es lo que necesitan realmente aquellos que aprenden una lengua extranjera o segunda lengua.

PARA SABER MÁS

Byram, M. y Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía*. Editorial Edinumen, Colección Cambridge de didáctica de lenguas.

Byram, M., Gribkova, B. y Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: a practical introduction for teachers*. Consejo de Europa. Disponible en [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_dimintercult_En.pdf]

Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf]

Instituto Cervantes. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm]

Oliveras, Á. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Editorial Edinumen, Colección memorias y actas.

Trujillo, F. (2001). "Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: de la competencia lingüística a la competencia intercultural". Comunicación presentada en el *Congreso Nacional Inmigración, Convivencia e Interculturalidad*. Disponible en [http://www.ugr.es/~ftsaez/aspectos/objetivos.pdf]





A día de hoy, lo visual tiene una presencia muy fuerte en nuestra vida diaria: móviles, ordenadores, carteles publicitarios, televisores... Sobre todo entre los jóvenes, aunque no solo, se dedica una buena porción de tiempo al día a la utilización de plataformas en las que lo visual tiene un peso importante, como facebook, whatsapp, twitter o instagram, entre muchas otras. Es por ello que, como docentes, resulta interesante detenerse a reflexionar sobre el uso que pueden tener en el aula las actividades que se basan en recursos visuales.

La introducción en el aula de actividades basadas en imágenes -en las que estas no cumplen la función de ser solo un simple complemento- revierte de diferentes maneras en beneficio del alumno, ya que sirve para:

- Activar canales de comprensión, no solo el lingüístico.
- Disparar la atención y mantenerla.
- Liberar al alumno del miedo a una única respuesta correcta.
- Motivar una secuencia de actividades.
- Proporcionar oportunidades y argumentos con los que participar en el aula.
- Conectar con la visión del mundo y las competencias generales del alumno.

Foncubierta, J.M, "Imágenes mentales y visualización: ejercicios para el desarrollo de algunas estrategias". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, Nº 13.

Existe un gran número de recursos basados en lo visual que podemos utilizar en la práctica docente. Algunos son de uso más común, como las fotografías, las películas y los cortos o los anuncios publicitarios. Los cómics y los documentales, por ejemplo, se utilizan con menos frecuencia en el aula, aunque también suelen estar presentes.

Otros, como las infografías, los álbumes ilustrados o los video-blogs, son recursos menos habituales, pero que cuentan con un gran potencial para la enseñanza de lenguas extranjeras.

Algunos recursos visuales para llevar a clase:



Tipos de actividades basadas en imágenes



Esta categorización resulta muy útil a la hora de crear nuestras propias actividades, ya que nos proporciona unas pautas previas sobre los modos en que podemos explotar las imágenes y la visualización según el resultado que queramos obtener por parte de los alumnos o las destrezas que queramos que estos desarrollen.

Además, estos diferentes grupos de actividades, o su combinación, permiten al alumno ejercitarse en distintas competencias y aprender a acercarse a las imágenes de diferentes formas, contribuyendo así, también, a su alfabetización visual.

En el apartado *Actividades* veremos en qué consisten y un ejemplo de cada una de ellas.

Goldstein, B. (2013). *El uso de imágenes como recurso didáctico*. Editorial Edinumen.

Buscadores de imágenes

Google imágenes https://www.google.es/imghp

Flickr https://www.flickr.com/

Pinterest https://www.pinterest.com/

Instagram https://instagram.com/

Buscador de Creative Commons http://search.creativecommons.org/

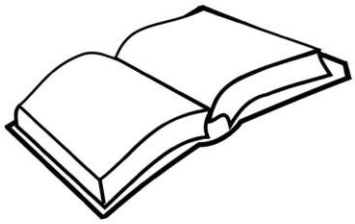
Editores de imágenes

Photoshop Express Editor http://www.photoshop.com/tools?wf=editor

Pixlr https://pixlr.com/editor/

Sumo Paint http://www.sumopaint.com/app/

Otros



Youtube https://www.youtube.com/

Charlas TED en español

http://lomejordeted.blogspot.com.es/

https://tedinspanish.wordpress.com/

Herramientas para crear infografías

https://infogr.am/es

http://piktochart.com/

Para saber más

Arnold, J., H. Puchta y Rinvolucri, M. (2012). *¡Imagínate...! Imágenes mentales en la clase de español.* Editorial SGEL.

Foncubierta, J.M. (2013). "Imágenes mentales y visualización: ejercicios para el desarrollo de algunas estrategias". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, nº 13. Disponible en [http://www.nebrija.com/revista-linguistica/imagenes-mentales-y-visualizacion]

Goldstein, B. (2013). *El uso de imágenes como recurso didáctico.* Editorial Edinumen, Colección Cambridge de didáctica de lenguas.

Pérez, M.A. (2004). *Los nuevos lenguajes de la comunicación: enseñar y aprender con los medios.* Ediciones Paidós Ibérica.

Sánchez, G. (2009). "El uso de las imágenes en la clase de E/LE para el desarrollo de la expresión oral y escrita". *Suemplementos MarcoELE*, nº 8. Disponible en [http://marcoele.com/descargas/china/g.sanchez_imagenes.pdf]

DESCRIPCIÓN DE IMÁGENES

Son los ejercicios de corte más tradicional de los cuatro expuestos aquí, pero hay muchas formas de explotarlos en el aula y sirven como base para crear un sinfín de actividades: trabajar a partir del audio de una descripción es un ejercicio muy común, aunque también puede ser el profesor quien lea el texto necesario para la actividad. Es muy interesante, así mismo, pedir a los estudiantes que describan una imagen desde el punto de vista de uno de los personajes que aparecen en ella, tanto de forma oral como por escrito. Para trabajar por parejas, es muy útil que los alumnos describan una imagen a su compañero y este la tenga, por ejemplo, que dibujar.

Para trabajar la competencia intercultural puede resultar también interesante mostrar a los aprendientes una imagen en la que aparezca representada una escena cotidiana normal en la cultura o culturas de la lengua meta, como una comida o una reunión de amigos, y pedirles que describan qué es lo que ven en ella, guiándolos de forma que se den cuenta de las diferencias entre las realidades sociales de su cultura de origen y aquellas propias de la lengua que están aprendiendo.

INTERPRETACIÓN DE IMÁGENES

En este tipo de actividades no hay que describir solo lo que se ve en la imagen, sino que es necesario ir un paso más allá e interpretar y lanzar hipótesis a partir del material visual que se nos presenta. Para ello, nuestros alumnos partirán de tres perspectivas en las que, de forma inconsciente, todos nos basamos cuando interpretamos una imagen: lo *afectivo*, lo *composicional* y lo *crítico*.

Lo afectivo comprende el plano más personal del individuo, en el que entran en juego las reacciones más inmediatas, la valorización estética o las decisiones creativas, tanto en la interpretación como en la creación de objetos visuales. La dimensión composicional, que se orienta a cómo se compone la imagen, incluye elementos semióticos, composicionales y contextuales y, por último, la perspectiva crítica busca promover un enfoque socialmente justo y equitativo a la hora de entender las imágenes, desde una visión socialmente comprometida. Estas tres dimensiones encajan muy bien con los componentes de la CI que necesitamos desarrollar.

CREACIÓN DE IMÁGENES

Este ejercicios implica enormemente a los alumnos, ya que son ellos mismos los encargados de crear sus propios materiales. De este modo, estarán más motivados al saber que son los dueños de su propio trabajo, que además será expuesto ante los demás compañeros. Podrán, así mismo, desarrollar su creatividad, planificar el proceso de creación y volcarse en la actividad,al poner en ella una parte de sí mismos.

Las imágenes se pueden crear en forma de dibujos, aunque hoy en día es muy común que los alumnos dispongan de dispositivos para realizar sus propias fotografías de forma sencilla, como ocurre con los teléfonos móviles o las tabletas, lo que también aumenta la motivación de los estudiantes.

VISUALIZACIÓN

El uso de la visualización en el aula de lenguas extranjeras puede reportar enormes beneficios a los alumnos que experimentan con ella. Este tipo de ejercicio consiste en guiar a los alumnos a través de una imagen mental, que ellos tienen que imaginar mientras el docente la va describiendo. Al comenzar a utilizarlas con un grupo de alumnos, estas actividades resultarán más sencilla para aquellos estudiantes de tipo visual; podemos empezar con actividades más breves y simples, que ayuden a desarrollar la capacidad de visualización en aquellos estudiantes que lo necesiten.

También es muy importante que el lenguaje utilizado sea adecuado al nivel de los alumnos, para que estos puedan seguir las guías propuestas por el profesor.

Los siguientes ejemplos son una propuesta de cómo se puede utilizar esta tipología de actividades basadas en imágenes para potenciar los contenidos de la competencia intercultural, que ya hemos visto en el primer apartado de esta guía didáctica.

Antes de pasar a las actividades,hay que señalar el hecho de que resulta aún complicado establecer una forma de evaluación para la competencia intercultural.

Consideramos que puede ser interesante proporcionar a los alumnos herramientas que les faciliten la reflexión acerca de las dimensiones interculturales a las que se han aproximado en las tareas: estos instrumentos pueden ser, simplemente, preguntas abiertas acerca de las percepciones que han tenido sobre determinados aspectos una vez realizado el ejercicio, o también como parte de la autoevaluación final de un tema.

Descripción de imágenes

OBJETIVOS:

Practicar las destrezas de comprensión, expresión e interacción oral.
Repasar el léxico relativo a las nociones cuantitativas, cualitativas y espaciales utilizado para la descripción de habitaciones y personas y para hablar de aficiones.
Practicar el presente del verbo *gustar*.
Familiarizarse con la macrofunción descriptiva de lugares y personas.
Tomar consciencia de la diversidad cultural.
Reflexionar sobre las propias actitudes hacia realidades de diferentes culturas.
Analizar algunos referentes culturales relacionados con diferentes países.
NIVEL ESPECÍFICO RECOMENDADO: A partir de A2 según el *Marco Común Europeo de Referencia*.
TEMPORALIZACIÓN: 25'
DINÁMICAS: grupo-clase; trabajo en parejas; trabajo individual.

1) Se reparte a cada estudiante una ficha con las siguientes fotografías:





Todas las imágenes pertenecen a la serie fotográfica "Where children sleep", realizada por el fotógrafo James Mollison, que nos ha dado permiso para utilizarlas en esta propuesta. La serie completa puede verse en su página web: http://jamesmollison.com/books/where-children-sleep/

2) Se insta al grupo a que lance hipótesis sobre quiénes son estos niños, de dónde son, qué habitación le corresponde a cada uno y por qué. Se pueden anotar en la pizarra aquellas ideas que se consideren interesantes y se pueden debatir con los estudiantes.

3) Se describen las imágenes siguiendo los textos de ejemplo, que pueden ser modificados según las necesidades específicas de los alumnos. Se explica a los estudiantes que deben relacionar la fotografía de cada niño con la habitación que le corresponda. Al finalizar la actividad, se pedirá a los estudiantes que comenten si las respuestas han concididio con sus hipótesis o en qué cosas han cambiado:

- ¡Hola! Me llamo Juan David, tengo 10 años y soy de Medellín, Colombia. Tengo el pelo negro y los ojos grandes y marrones. Mi habitación es de color verde, porque es mi color preferido. Lo que más me gusta hacer es tocar la guitarra y jugar al fútbol con mis amigos.

- Yo me llamo Li. Soy una niña morena y delgada y también tengo 10 años. Vivo con mi familia en Pekín, China. Mi habitación es pequeña y de color blanco. Tengo muchos muñecos y dibujos en las paredes y me gusta muchísimo bailar.

- ¡Hola a todos! Mi nombre es Jivan y soy pequeño, solo tengo 4 años. Tengo el pelo castaño y los ojos negros. Soy de Nueva York, en los Estados Unidos. Tengo una habitación muy grande y ordenada. No me gustan los deportes pero me gusta pintar cuadros de colores.

- Mi nombre es Jazzy. También tengo 4 años y vivo en los Estados Unidos, en Kentucky. Soy rubia y tengo el pelo rizado. Mi mamá dice que soy muy guapa, he ganado muchos concursos de belleza. Lo que más me gusta es jugar con mis amigos y con mi perro, ¡quiero ser veterinaria!

4) Ahora se pide a los alumnos que trabajen en parejas. Cada miembro de la pareja tiene que describirle a su compañero cómo es su habitación o cómo era su habitación cuando era pequeño. Después, los estudiantes se cambian de lugar y cada uno le cuenta a su nuevo compañero lo que ha aprendido de su anterior pareja.

Interpretación de imágenes

OBJETIVOS:
Practicar las destrezas de expresión e interacción oral y de expresión escrita.
Practicar la macrofunción narrativa.
Repasar léxico relativo al mundo laboral y las profesiones: nociones específicas relacionadas con el trabajo.
Afianzar conocimientos sobre los comportamientos y saberes socioculturales relacionados con el trabajo.
Repasar las funciones utilizadas para expresar opinión, actitudes y conocimientos.
Analizar normas y convenciones sociales.
Tratar distintos referentes culturales.
Explorar los factores afectivos, potenciando la empatía al mirar desde el punto de vista de otra persona.
NIVEL ESPECÍFICO RECOMENDADO: B1-B2 según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.*
TEMPORALIZACIÓN: 40'
DINÁMICAS: grupo-clase; trabajo individual; pequeños grupos de 3-4 alumnos.

Hemos elegido la siguiente fotografía solo como ejemplo para el ejercicio. Cualquier imagen susceptible de diversas interpretaciones y en la que haya más de un personaje puede servir para realizar este tipo de actividad. Además, diferentes imágenes pueden servir para practicar léxico de distintos campos semánticos.

1) Pide a los alumnos que observen atentamente la siguiente imagen:



Imagen obtenida de: https://www.flickr.com/photos/ansesgob/10174543533/in/photostream/
Longchamp, Buenos Aires, Argentina.

Realiza una lluvia de ideas con el grupo-clase y apunta en la pizarra todas aquellas que consideres interesantes para el posterior desarrollo de la actividad. Algunas de las guías que puedes utilizar para dirigir esta primera parte son las siguientes: ¿quiénes son estas personas? ¿dónde están? ¿qué están haciendo? ¿os parece que hay algún problema? ¿por qué?

2) Explícales a tus alumnos características del mundo laboral en España u otros países de Hispanoamérica, como los horarios, el tipo de jornada, los roles de los distintos cargos, la figura del funcionario, etc. A partir de tu explicación, da a tus alumnos unas breves pautas sobre la fotografía, por ejemplo: las dos chicas han olvidado rellenar uno de los formularios y le piden al trabajador que haga la vista gorda. El hombre no puede hacer nada, pero no quiere sonar antipático. Pregunta a tus alumnos si esta situación se daría en su país y cómo creen que se solucionaría.

3) Ahora, pide a cada estudiante que elija uno de los personajes que aparecen en la imagen y trate de imaginar una historia a partir de lo que le has contado y lo que ve en la fotografía o de alguna experiencia propia en algún país de habla hispana. Pídeles que observen atentamente los rostros de los personajes, sus expresiones y aquello que los rodea. Puedes pedirles a tus alumnos que escriban una redacción a partir de lo que han imaginado o que simplemente redacten un pequeño guion que les ayude a recordar la historia.

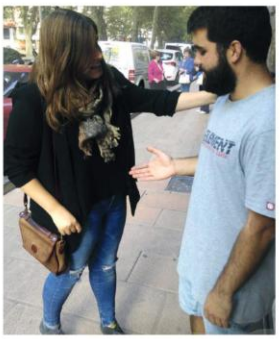
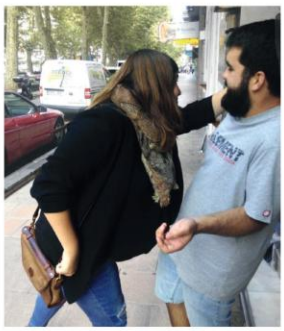
4) Después, por parejas o en pequeños grupos de 3 o 4, cada estudiante cuenta a los demás la historia que ha imaginado y el resto de sus compañeros aportan su propio punto de vista sobre la misma. Esto es especialmente enriquecedor cuando se trata de grupos multiculturales de alumnos, puesto que las interpretaciones y los matices sobre una misma historia serán mucho más variados.

Creación de imágenes

OBJETIVOS:
Practicar las destrezas de interacción oral, expresión oral y expresión escrita.
Repasar el uso del gerundio perifrástico.
Repasar las funciones utilizadas para expresar opinión, actitudes y conocimientos.
Analizar y comparar normas y convenciones sociales.
Practicar el papel de mediador en situaciones interculturales.
Fomentar el trabajo cooperativo.
NIVEL ESPECÍFICO RECOMENDADO: **B1 según el *Marco Común Europeo de Referencia*.**
TEMPORALIZACIÓN: **90'**
DINÁMICAS: **grupo-clase; grupos de 3-4 alumnos.**

Las imágenes utilizadas para esta actividad han sido tomadas con la cámara de un teléfono móvil, tal y como se sugiere que hagan los estudiantes en el desarrollo de la tarea. Aquí, hemos tratado de representar un malentendido que tiene lugar a la hora de presentarse, cuando una de las partes suele hacerlo dando la mano, mientras que la otra saluda con dos besos.

1) Muestra a tus alumnos las siguientes imágenes:

Pregunta a los estudiantes si pueden identificar qué es lo que está pasando en las imágenes.

Puedes utilizar las siguientes preguntas como guía: ¿Qué le pasa a los personajes? ¿qué están haciendo? ¿están teniendo algún tipo de conflicto?¿podéis identificar por qué se está produciendo? ¿habéis vivido alguna vez esta situación u otra parecida? ¿Cómo creéis que se resolverá el malentendido?

2) Divide a los alumnos en grupos de 3 o 4. Pide a cada grupo que piense en un malentendido de este tipo: pueden pensar en algo que les haya pasado a ellos, en la anécdota contada por alguna persona, o simplemente usar su imaginación.

Cuando hayan decidido sobre qué conflicto van a trabajar, cada grupo tiene que planear una secuencia de imágenes que sirva para representarlo, como la que nosotros hemos utilizado en las imágenes de ejemplo. Se puede sugerir a los componentes de cada grupo que diseñen un pequeño guion gráfico o *storyboard* que sirva como base para su secuencia fotográfica.

3) Los miembros de cada grupo toman las fotografías que consideren necesarias, siendo ellos los modelos de las mismas. En caso de no disponer de medios, dibujan las viñetas a mano. Después, se pide a los estudiantes que preparen una pequeña presentación para sus compañeros en la que expliquen cuál es y en qué consiste el malentendido cultural. Para ello, pueden proyectar las imágenes en un *PowerPoint*, pegarlas en una cartulina, mostrar los dibujos al resto de alumnos, etc.

4) Los alumnos que, en cada caso, actúen como espectadores, deben analizar los malentendidos presentados por sus compañeros, debatir por qué se producen, como podrían evitarse y proponer posibles soluciones para resolverlos.

Visualización

OBJETIVOS:
Practicar las destrezas de comprensión oral, comprensión lectora, expresión oral, interacción oral y expresión escrita.
Repasar el uso de conectores y marcadores textuales.
Practicar la macrofunción narrativa.
Fomentar la visión de la diversidad cultural.
Reflexionar sobre la existencia de estereotipos y generalizaciones.
Tomar consciencia de las propias actitudes hacia otras culturas.
NIVEL ESPECÍFICO RECOMENDADO: A partir de B2 según el *Marco Común Europeo de Referencia*.
TEMPORALIZACIÓN: una sesión de 45'.
DINÁMICAS: grupo-clase; trabajo en parejas; trabajo individual; grupos de 3-4 alumnos.

1) Pide a tus alumnos que cierren los ojos y se relajen. A continuación, léeles el siguiente texto, adaptado de un artículo de Rosa Montero publicado en El País en mayo de 2005. Asegúrate de que el ritmo es lo suficientemente pausado para que puedan imaginar la historia:

> Estamos en el comedor de una universidad alemana. Una alumna alta, rubia y de ojos claros, compra su menú en el mostrador de autoservicio y después se sienta en una mesa. Entonces se da cuenta de que ha olvidado los cubiertos y se levanta para cogerlos. Al regresar a su mesa, descubre a un chico negro, probablemente subsahariano por su aspecto, que está sentado en su sitio y está comiendo de su bandeja. Primero, la chica se siente desconcertada y molesta; pero rápidamente piensa "seguro que no conoce nuestro sentido de la intimidad y de la propiedad privada" y, después, reflexiona: "aunque a nosotros el menú de estudiante nos parezca barato, igual él no tiene suficiente dinero para comprarlo". De este modo, la alemana decide sentarse frente al chico y sonreírle, a lo que él contesta también con una amplia sonrisa.
>
> A continuación, la joven empieza a comer de la bandeja intentando aparentar normalidad y comparte la comida, con toda generosidad y cortesía, con el chico negro. Así, él se come la ensalada, ella la sopa. Ambos toman del mismo plato de estofado hasta acabarlo y, de postre, uno se come el yogur y la otra la pieza de fruta. La escena está llena de sonrisas educadas, tímidas por parte del muchacho, alentadoras y comprensivas por parte de ella. Acabado el almuerzo, la alemana se levanta para comprar un café.
>
> Entonces descubre, en la mesa vecina detrás de ella, su propio abrigo colocado sobre el respaldo de una silla y una bandeja de comida intacta.

2) Suavemente, pide a los estudiantes que abran los ojos. A continuación, puedes lanzar alguna de las siguientes preguntas al grupo-clase para un comentario en común:

¿Cómo os habéis sentido escuchando esta historia? ¿Os ha sorprendido el final? ¿Os habéis sentido identificados con alguno de los personajes? ¿Qué creéis que pasa después de que la chica se dé cuenta de su error? Deja que los alumnos lean la historia; para ello, puedes darles una copia del artículo original: http://elpais.com/diario/2005/05/17/ultima/1116280802_850215.html.

Antes de pasar al siguiente punto, es interesante hacer las siguientes preguntas: ¿Por qué creéis que ocurre este malentendido? ¿cómo se podría haber evitado? [Es importante que los alumnos noten que los personajes no hablan entre ellos en ningún momento durante la historia].

3) Ahora, por parejas, pide primero a los alumnos que comenten los siguientes puntos: ¿Qué os parece la actuación de la chica? ¿Y la del chico? ¿Habríais hecho lo mismo si fueseis ella? ¿Y si fueseis él? ¿Conocéis alguna historia que os recuerde a esta? ¿Qué pasó? Al terminar, cada alumno cuenta qué habría hecho su compañero en ese caso y por qué.

Según el narrador ¿cómo se siente la chica al inicio de la historia? ¿Qué hace después de la sorpresa inicial? ¿Cómo creéis que van cambiando sus sentimientos y cómo se siente cuando descubre lo que ha pasado? Se ponen en común las respuestas con el grupo-clase y se anotan las ideas clave en la pizarra.

4) En grupos de tres, los alumnos reflexionan desde el punto de vista del chico: ¿Qué creéis que pensó cuando una desconocida se sentó a su mesa? ¿también se sintió "desconcertado y agredido"? ¿cómo creéis que se sintió en los distintos momentos de la historia?

Cada grupo pone en común su reflexión con el grupo clase. Mientras, vamos de nuevo tomando nota en la pizarra de las palabras clave que vayan surgiendo, si es posible sin borrar las anteriores.

5) Ahora, se pide a los alumnos que, de nuevo, lean el texto. A continuación, se dan las siguientes instrucciones:

Normalmente, una anécdota se estructura en tres partes: introducción, nudo y desenlace ¿Podéis señalar estas partes en la historia? ¿Qué elementos se utilizan para marcar el desarrollo de la acción? ¿Qué tiempo verbal predomina en el texto? Los estudiantes trabajan de forma individual y se pone en común con toda la clase.

Por último, se pide a cada alumno que escriba su propia versión de la historia, pero esta vez contada desde el punto de vista del chico. Es importante señalar que pueden tomar como modelo la estructura de esta anécdota y utilizar las palabras y expresiones anotadas en la pizarra.

Conclusiones

A lo largo de este TFM hemos tratado de profundizar en la problemática que rodea al concepto de competencia intercultural y hemos expuesto algunas nociones teóricas relativas al tratamiento de lo visual como recurso didáctico en el aula de español lengua extranjera/segunda lengua. Así mismo, hemos abordado las posibilidades didácticas del uso de las imágenes y su potencial para lograr el desarrollo de la competencia intercultural de los aprendientes de ELE/L2.

A través del análisis de un cuestionario, que ha sido respondido por 119 profesores de ELE/L2, hemos ahondado en las percepciones que estos docentes tienen sobre la importancia de la noción de CI en el proceso de enseñanza-aprendizaje y acerca de los modos de implementar su desarrollo en el aula. Así mismo, hemos explorado sus consideraciones en cuanto a la utilización de diversos recursos visuales en el aula y, en especial, del uso de imágenes y de su relación con el desarrollo de la competencia intercultural de los alumnos.

En cuanto a nuestra aportación práctica, dado que el foco de este TFM era investigar acerca de las percepciones de los docentes de ELE/2 sobre el concepto de CI y el uso de lo visual en el aula, decidimos crear una breve guía didáctica para docentes de ELE/L2. El objetivo de esta propuesta era servir como punto de partida y orientar a los profesores de español LE/L2, tanto en activo como en formación, a la hora de llevar a la práctica actividades orientadas al desarrollo de la CI de los alumnos de español como lengua extrajera/segunda lengua.

Para concluir este trabajo, podemos afirmar que la noción de competencia intercultural es, efectivamente, un elemento de gran relevancia para los docentes de español como lengua extranjera/segunda lengua. Sin embargo, a la luz de los datos analizados en el apartado de investigación, se trata de un concepto que no está aún interiorizado en su totalidad por parte de los profesores de ELE, entre los que prima una concepción fragmentaria del mismo. Queda, por tanto, mucho camino que recorrer todavía hasta su completa sistematización e integración como punto clave en el marco de la práctica docente y de la formación de profesores de ELE/L2.

Por otro lado, teniendo en cuenta las respuestas de los encuestados, parece posible afirmar que la brecha entre la presencia de lo visual en el día a día de los

alumnos y su papel en el aula se ha visto reducida a lo largo de los últimos años. No obstante, nos encontramos aún con materiales de tipo visual explotados por debajo de sus posibilidades como recurso didáctico y, en especial, como elemento base para tratar el desarrollo de la CI en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata de un sector aún por desarrollar, a partir del cual se pueden diseñar nuevas propuestas de aula enfocadas a la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua.

Otra de las cuestiones que consideramos importantes, a la luz de los datos obtenidos, es la necesidad de investigar sobre la creación de herramientas de evaluación para el desarrollo de la CI, que permitan al docente tomar una mayor consciencia del punto en el que se encuentran sus alumnos y ellos mismos con respecto a dicha competencia. Así mismo, creemos que es necesario aún estudiar de qué manera pueden integrarse al currículo de forma sistematizada los distintos componentes que conforman la noción de competencia intercultural, de manera que se facilite el desarrollo de la labor docente en este campo.

Esperamos que este trabajo haya resultado de interés y haya servido para arrojar algo de luz sobre la consideración actual del concepto de competencia intercultural entre los docentes de español LE/L2 y sobre el uso de los recursos visuales en el aula. Así mismo, confiamos en que se realicen futuras investigaciones que den respuesta a los interrogantes que aún quedan por resolver en este ámbito.

Bibliografía

Arnold, J., H. Puchta y Rinvolucri, M. (2012). ¡*Imagínate…! Imágenes mentales en la clase de español*. Madrid: SGEL.

Butler, A. (2013). "Beyond the moment photographed: From visual to text". *Irish Teacher's Journal*, *1*(1), pp. 100-114. [Consulta: 01 agosto 2015].Disponible en: <http://www.into.ie/ROI/Publications/IrishTeachersJournal/2013/IrishTeachersJournal2013.pdf>

Byram, M. y Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Edinumen.

Byram, M., Gribkova, B. y Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: a practical introduction for teachers*. División de Política Lingüística, Consejo de Europa. [Consulta: 17 de junio 2015]. Disponible en: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_dimintercult_En.pdf>

Byram, M. (2009). "Intercultural Competence in Foreign Languages: The Intercultural Speaker and the Pedagogy of Foreign Language Education". En D. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 321-332). Thousand Oaks: Sage.

Callow, J. (2005). "Literacy and the visual: Broadening our vision". *English Teaching: Practice and Critique*, *4*(1), pp. 6-19. [Consulta: 16 de julio 2015]. Disponible en: <http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/2004v4n1art1.pdf>

Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. [Consulta: 01 junio 2015]. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf>

Deardorff, D. K. (2006). "Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization". *Journal of Studies in International Education*, (10), pp. 241-266. [Consulta: 05 junio 2015]. Disponible en <http://www.tru.ca/__shared/assets/Identification-and-Assessment-Intercultural-Competence29342.pdf>

Delors, J. (1996). "Los cuatro pilares de la educación". En *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp. 91-104).

Encabo, E., & Jerez, I. (2013). Lingüística aplicada y alfabetización visual. El desarrollo de la competencia intercultural. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, (13). [Consulta: 29 junio 2015]. Disponible en <http://www.nebrija.com/revista-

linguistica/linguistica-aplicada-y-alfabetizacion-visual-el-desarrollo-de-la-competencia-intercultural>

Fantini, A. (2005). "About Intercultural Communicative Competence: A Construct". *World Learning Publications*, (1), apéndice E. [Consulta: 22 junio 2015]. Disponible en <http://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?filename=4&article=1001&context=worldlearning_publications&type=additional>

Fantini, A. y Tirmizi, A. (2006). "Exploring and Assesing Intercultural Competence". *World Learning Publications*, (1). [Consulta: 20 junio 2015]. Disponible en <http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning_publications/1>

Fernández, S. y Pozzo, M. I. (2014). "La competencia intercultural como objetivo en la clase de ELE". *Diálogos latinoamericanos*, (22), pp. 27-45. [Consulta: 11 junio 2015]. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/162/16230854004.pdf>

Foncubierta, J. M. (2009). "Comunicación intercultural: creencias, valores y actitudes en la enseñanza del español". En *Actas del XIX Congreso internacional de la ASELE*, 2, pp. 969-980. [Consulta: 06 junio 2015]. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0969.pdf>

Foncubierta, J. M. (2013a). "Alfabetización visual, uso de imágenes y recursos para la enseñanza". En *Encuentro de profesores de español en Escandinavia.* Estocolmo: Editorial Edinumen.

Foncubierta, J. M. (2013b). "Imágenes mentales y visualización: Ejercicios para el desarrollo de algunas estrategias". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, (13). [Consulta: 28 junio 2015]. Disponible en <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/imagenes-mentales-y-visualizacion>

García Santa-Cecilia, Á. (2002). "Bases comunes para una Europa plurilingüe: *Marco común europeo de referencia para las lenguas*". En *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2002*. [Consulta_ 05 junio 2015]. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_02/garcia/p03.htm>

Godwin-Jones, R. (2013). "Integrating intercultural competence into language learning through technology". *Language Learning & Technology*, *2*(17), pp. 1-11. [Consulta: 16 julio 2015]. Disponible en <http://llt.msu.edu/issues/june2013/emerging.pdf>

Goldstein, B. (2012). "El poder de la imagen: el uso de las imágenes en la clase de ELE". *Mosaico*, (29), pp. 19-23.

Goldstein, B. (2013). *El uso de imágenes como recurso didáctico.* Madrid: Edinumen.

Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Biblioteca nueva: Madrid. [Consulta: 03 junio 2015]. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm>

Kramsch, C. (1998). "El privilegio del hablante intercultural". En M. Byram y M. Fleming (Eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía* (pp. 23-37). Madrid: Edinumen.

Kress, G. (2002). "English for an Era of Instability: Aesthetics, ethics, creativity and design". *English in Australia*, (134). [Consulta: 10 junio 2015]. Disponible en <http://www.aate.org.au/documents/item/513>

O'Dowd, R. (2003). "Understanding the "other side": intercultural learning in a Spanish-English e-mail exchange". *Language Learning & Technology*, *7*(2), pp.118-144. [Consulta: 17 junio 2015]. Disponible en <http://www.llt.msu.edu/vol7num2/pdf/odowd.pdf>

Oliveras, Á. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.

Pérez, M. A. (2004). *Los nuevos lenguajes de la comunicación: Enseñar y aprender con los medios*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Sánchez, G. (2009). "El uso de las imágenes en la clase de E/LE para el desarrollo de la expresión oral y escrita". *Suplementos marcoELE*(8). [Consulta: 28 junio 2015]. Disponible en <http://marcoele.com/descargas/china/g.sanchez_imagenes.pdf>

Soler-Espiauba, D. (2008). "Los factores emocionales en la enseñanza del E/2L. El trasvase intercultural". En *Actas del XIX Congreso Internacional de la ASELE. El profesor de español LE/L2* (pp. 819-834).

Trujillo, F. (2001). "Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: de la competencia lingüística a la competencia intercultural". Comunicación presentada en el Congreso Nacional *Inmigración, Convivencia e Interculturalidad*. [Consulta: 14 julio 2015]
Disponible en <http://www.ugr.es/~ftsaez/aspectos/objetivos.pdf>

Van Ek, J.A. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning. Volume I: Scope*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Vinagre, M. (2014). "El desarrollo de la competencia intercultural en los intercambios telecolaborativos". *RED: Revista de Educación a Distancia*, (41).

Anexo I: Cuestionario

Perspectivas docentes: la competencia intercultural y el uso de imágenes en el aula de ELE/L2

¿Cuántos años lleva ejerciendo la docencia de ELE/L2?
Menos de 2 Entre 10 y 20
Entre 2 y 5 Más de 20
Entre 5 y 10

¿Tiene el español como lengua materna?

- ○ Sí
- ◉ No

¿Dónde enseña español?

- ◉ En un país de habla hispana
- ○ En un país que no es de habla hispana

¿En qué tipo de centro trabaja?

- ☐ Colegio
- ☐ Instituto
- ☐ Universidad
- ☐ Centro privado
- ☐ Otro:

¿Posee formación específica en didáctica de lenguas extranjeras/segundas lenguas?

- ○ Sí
- ○ No

---

1. Si tuviera que definir brevemente el concepto de "competencia intercultural", ¿qué componentes del mismo destacaría? No es necesaria una respuesta extensa.

2. ¿Qué importancia tiene para usted la competencia intercultural como elemento dentro de la enseñanza del español como LE/L2 (comparado con la enseñanza de gramática, vocabulario, expresión oral, escrita, etc.)?

- ○ Muy importante
- ○ Importante
- ○ Poco importante

- ○ No importante

3. ¿Alguna vez trata el desarrollo de la competencia intercultural de sus alumnos de forma explícita en el aula de ELE/L2?

- ○ Sí
- ○ No

En caso afirmativo, ¿qué tipo de materiales utiliza para ello?

4. Señale si está de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones:

	De acuerdo	En desacuerdo
El desarrollo de la competencia intercultural del alumno de ELE/L2 se produce transversalmente durante el proceso de aprendizaje, no es necesario tratar este aspecto de forma explícita.	○	○
No dispongo del tiempo suficiente durante el curso para poder dedicarme a trabajar el desarrollo de la competencia intercultural de mis alumnos.	○	○
Existe una falta del elemento intercultural en los estudios de formación docente.	○	○
Existe una falta de claridad con respecto al concepto de competencia intercultural.	○	○
El aprendizaje de la competencia intercultural debe entenderse como un proceso cuyo desarrollo no termina nunca, no como un producto.	○	○

5. ¿Con qué frecuencia utiliza en sus clases los siguientes recursos didácticos?

	Frecuentemente	A veces	Casi nunca	Nunca
Infografías	○	○	○	○
Películas y cortos	○	○	○	○
Anuncios publicitarios impresos	○	○	○	○
Vlogs	○	○	○	○
Fotografías	○	○	○	○
Anuncios publicitarios audiovisuales	○	○	○	○
Documentales	○	○	○	○
Álbumes ilustrados	○	○	○	○
Cómics	○	○	○	○

Otros recursos visuales:

6. Según su experiencia, valore la presencia que tienen las imágenes en estos dos contextos:

	Muy baja	Baja	Media	Alta	Muy alta
En el aula de ELE/L2	○	○	○	○	○
En el día a día de los alumnos (fuera del aula)	○	○	○	○	○

7. ¿Utiliza en sus clases actividades basadas en el uso de imágenes?

- ○ Sí
- ○ No

En caso negativo, diría que esto se debe a...

- ☐ Nunca me lo había planteado
- ☐ No conozco materiales de este tipo
- ☐ Requiere mayor esfuerzo

- [ ] Creo que mis alumnos van a aprender menos
- [ ] Otro:

En caso afirmativo, lo hace porque...

- [ ] Potencia la creatividad de mis alumnos
- [ ] Es una forma de hacer algo diferente
- [ ] Creo que es fácil encontrar buenas actividades basadas en imágenes
- [ ] Para motivar a mis alumnos
- [ ] Otro:

Y las utiliza para trabajar...

- [ ] Conocimientos, habilidades y actitudes interculturales
- [ ] Gramática
- [ ] Pronunciación
- [ ] Cuestiones de pragmática
- [ ] Léxico
- [ ] Otro:

---

8. ¿Considera que la descripción, la interpretación, la creación o la visualización mental de imágenes son un buen recurso para mejorar la competencia intercultural de los alumnos?

- ○ Sí
- ○ No
- ○ Nunca me lo había planteado

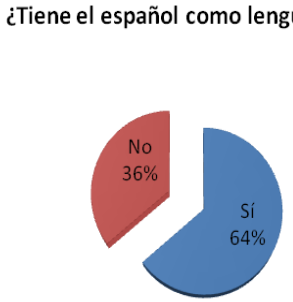
9. ¿Cree que las imágenes ofrecen posibilidades que no ofrecen otros recursos para desarrollar la competencia intercultural de los alumnos?

- ○ Sí
- ○ No
- ○ No lo sé

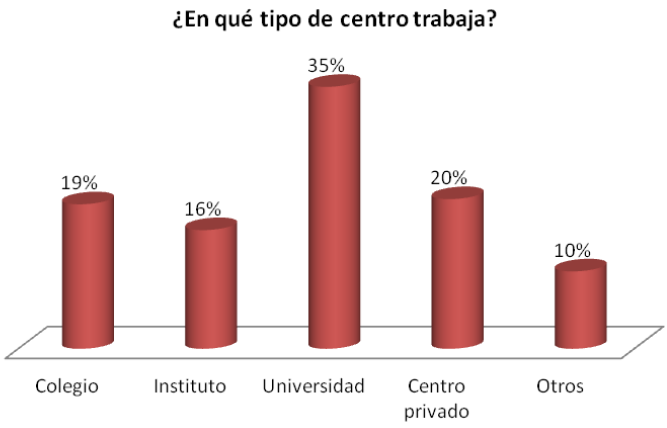
Por último, si es tan amable, utilice el siguiente espacio en blanco en caso de que desee escribir cualquier observación relacionada con este cuestionario.

Anexo II: Resultados del cuestionario

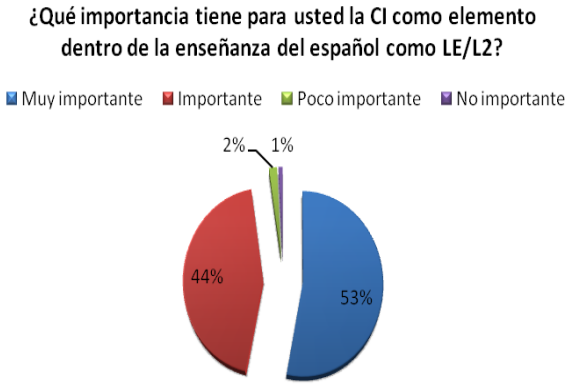


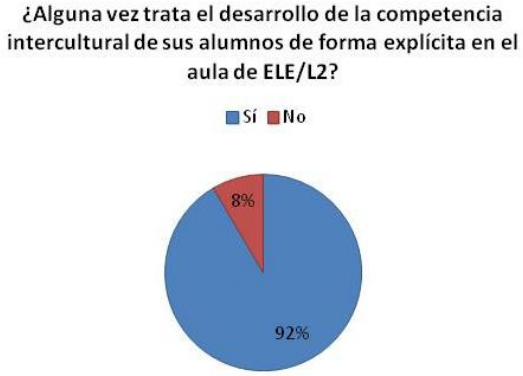


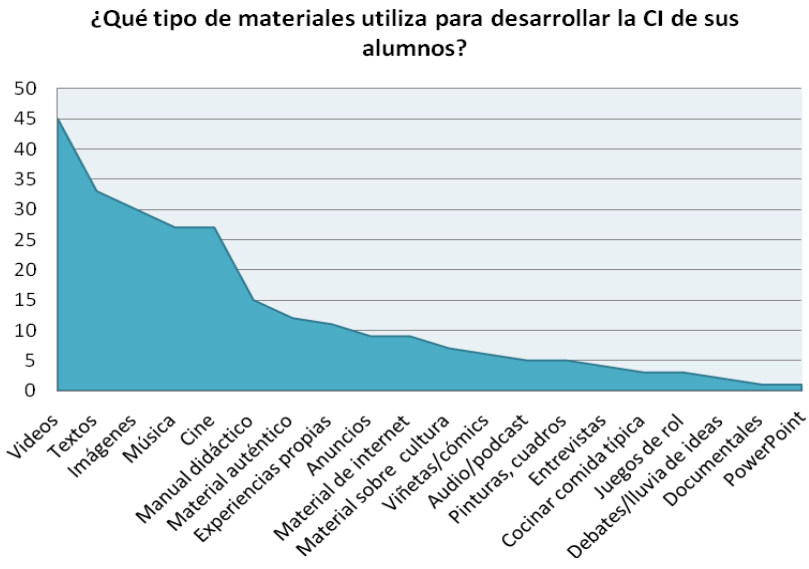




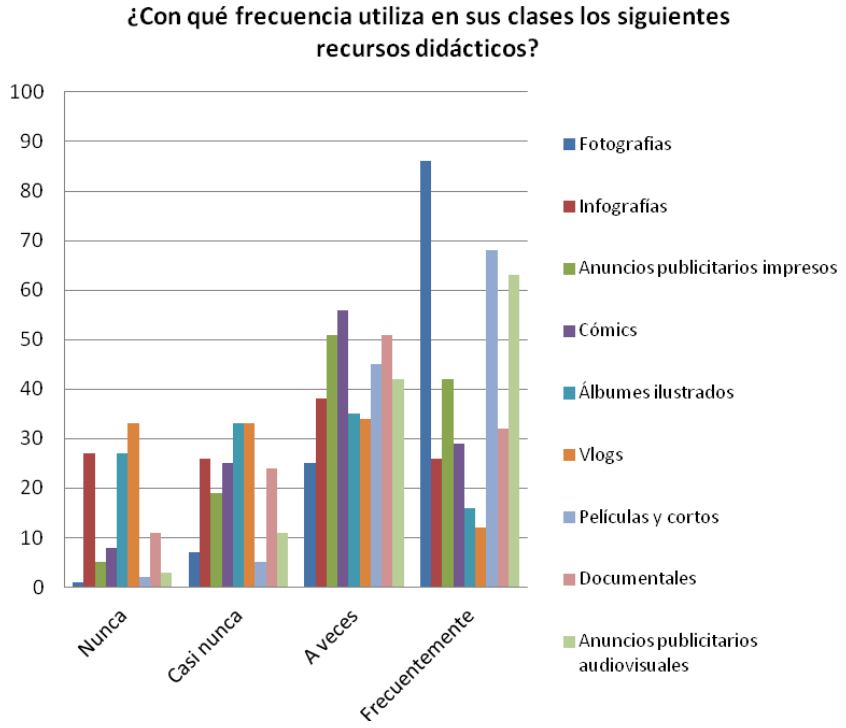

¿Posee formación específica en didáctica de lenguas extranjeras/segundas lenguas?
Sí
No
10%
90%


¿Qué importancia tiene para usted la CI como elemento dentro de la enseñanza del español como LE/L2?
Muy importante
Importante
Poco importante
No importante
2%
1%
44%
53%

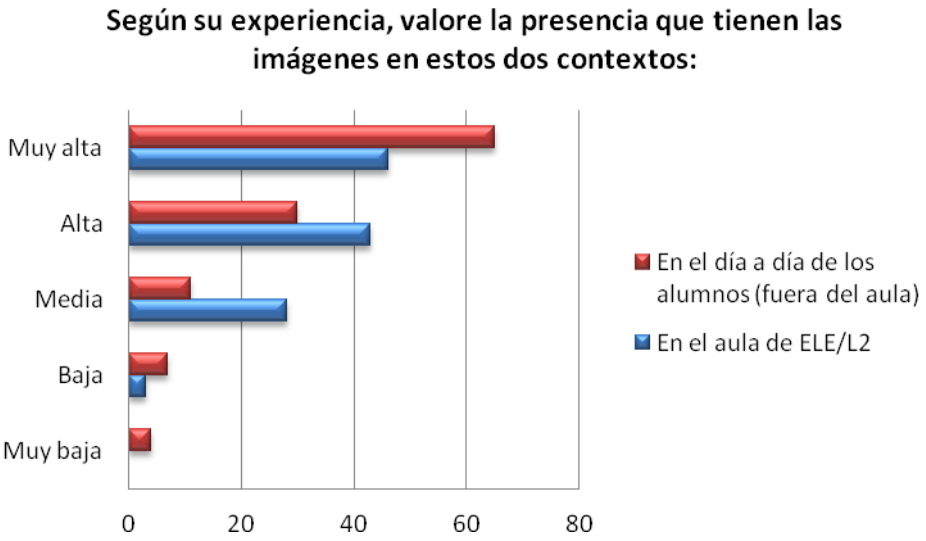

¿Alguna vez trata el desarrollo de la competencia intercultural de sus alumnos de forma explícita en el aula de ELE/L2?
Sí
No
8%
92%


¿Qué tipo de materiales utiliza para desarrollar la CI de sus alumnos?
50
45
40
35
30
25
20
15
10
5
0
Vídeos
Textos
Imágenes
Música
Cine
Manual didáctico
Material auténtico
Experiencias propias
Anuncios
Material de internet
Material sobre cultura
Viñetas/cómics
Audio/podcast
Pinturas, cuadros
Entrevistas
Cocinar comida típica
Juegos de rol
Debates/lluvia de ideas
Documentales
PowerPoint

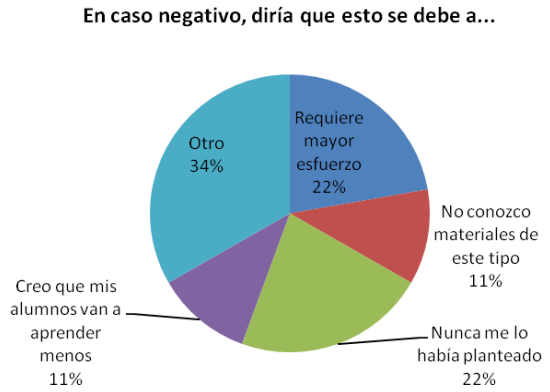

Señale si está de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones:
El aprendizaje de la competencia intercultural debe entenderse como un proceso cuyo desarrollo no termina nunca, no como un producto
Existe una falta de claridad con respecto al concepto de competencia intercultural
Existe una falta del elemento intercultural en los estudios de formación docente
No dispongo del tiempo suficiente durante el curso para poder dedicarme a trabajar el desarrollo de la competencia intercultural de mis alumnos
El desarrollo de la competencia intercultural del alumno de ELE/L2 se produce transversalmente durante el proceso de aprendizaje, no es necesario tratar este aspecto de forma explícita.
0
50
100
En desacuerdo
De acuerdo


¿Con qué frecuencia utiliza en sus clases los siguientes recursos didácticos?
100
90
80
70
60
50
40
30
20
10
0
Nunca
Casi nunca
A veces
Frecuentemente
Fotografías
Infografías
Anuncios publicitarios impresos
Cómics
Álbumes ilustrados
Vlogs
Películas y cortos
Documentales
Anuncios publicitarios audiovisuales

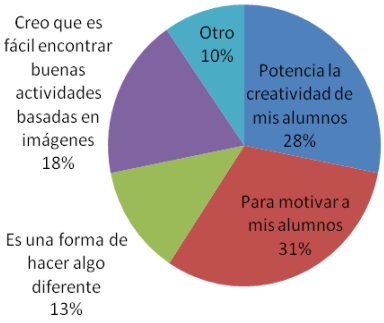
Media de uso de los recursos visuales		
1º	Fotografías	3,64
2º	Películas y cortos	3,49
3º	Anuncios publicitarios audiovisuales	3,38
4º	Anuncios publicitarios impresos	3,12
5º	Cómics	2,90
6º	Documentales	2,88
7º	Infografías	2,53
8º	Álbumes ilustrados	2,36
9º	*Vlogs*	2,23



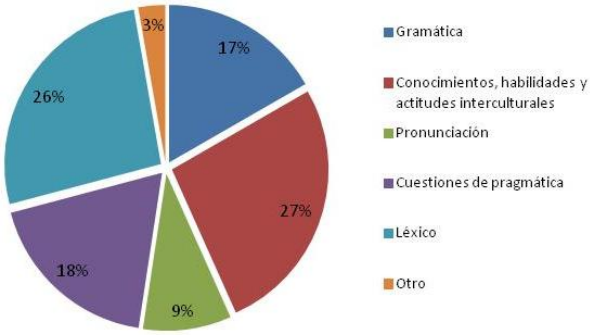




En caso afirmativo, lo hace porque...



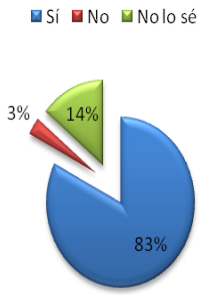
Y las utiliza para trabajar...



¿Considera que la descripción, la interpretación, la creación o la visualización mental de imágenes son un buen recurso para mejorar la competencia intercultural de los alumnos?



¿Cree que las imágenes ofrecen posibilidades que no ofrecen otros recursos para desarrollar la competencia intercultural de los alumnos?





Propuesta de intervención estratégica en la expresión oral de sinohablantes a partir del manual *¿Sabes? 1*

Memoria de Máster realizada por Natalia Alarcón Mosquera

Tutora: Olga Cruz Moya

MÁSTER UNIVERSITARIO EN ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Propuesta de intervención estratégica en la expresión oral de sinohablantes a partir del manual *¿Sabes? 1*

Natalia Alarcón Mosquera
Profesora titular del Programa Español en Toledo
Fundación de la Universidad de Castilla - La Mancha

Natalia Alarcón es licenciada en Filología Hispánica (2002-2007) y ha cursado los estudios de Experto en Español como segunda lengua: enseñanza y aprendizaje en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (2011). Ha ejercido como lectora en la Shanghai International Studies University de Shanghái (2010) y desde 2012 trabaja como profesora titular de E/LE en el Programa Español en Toledo de la Fundación de la Universidad de Castilla – La Mancha donde principalmente imparte docencia a estudiantes de origen chino y norteamericano. Actualmente compagina esta actividad con la labor docente en los cursos de E/LE dirigidos a estudiantes Erasmus que organiza el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Castilla-La Mancha en Ciudad Real.

RESUMEN

El justificado objetivo de potenciar la responsabilidad y la autonomía en el aprendiente de E/LE está íntimamente ligado a la necesitad de saber cómo aprenden nuestros estudiantes y qué estrategias utilizan para desenvolverse en las diferentes situaciones comunicativas que se les plantean dentro y fuera del aula. Asumiendo que es nuestra labor como docentes facilitar al alumnado el acceso a los mecanismos que puedan ayudarles a aprender a aprender, en el presente estudio nos hemos centrado en el entrenamiento estratégico aplicado al desarrollo de la expresión oral en sinohablantes a través de un manual dirigido a este tipo de estudiantes: *¿Sabes? 1*. Concretamente, tras una revisión bibliográfica de los fundamentos teóricos relacionados con la materia, en nuestro trabajo hemos diseñado una secuencia de actividades de componente estratégico para integrar en cada una de las tareas de expresión de oral de las doce unidades del libro, excepto en la primera, que dedicaremos al diagnóstico del uso de estrategias por parte del alumno, y en la última, en la que se ofrecen herramientas para evaluar el entrenamiento.

Palabras clave: Estrategias de aprendizaje, entrenamiento estratégico, sinohablantes, expresión e interacción oral, manual *¿Sabes?* 1.

ABSTRACT

The aim of enhancing responsibility and autonomy in SFL learners is closely connected with the importance of knowing how our students learn and what strategies these use to cope in various communicative situations both inside and outside the classroom. Assuming it is our job as teachers to facilitate students access to mechanisms which can help them learn to learn, in this study we have focused on strategy training in order to help Chinese speakers improve their speaking skills by means of *¿Sabes? 1,* a textbook specifically designed for Chinese-speaking students. More precisely, after a literature review of the theoretical framework, we designed a sequence of learning strategy activities to be integrated in each of the speaking tasks included in the 12 units of the book, with the exception of the first one, which looks at how students use language strategies, and unit 12, in which training assessment tools are provided.

Key words: Learning strategies, strategy training, Estrategias de aprendizaje, Chinese-speakers students, oral production.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN 7

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN 9

3. MARCO TEÓRICO 13

3.1. La expresión oral en segundas lenguas 13

3.1.1. Modelo de expresión oral 13

3.1.2. La expresión oral en sinohablantes 15

3.1.2.1. Posibles dificultades para sinohablantes en la expresión oral 18

3.1.2.1.1. Dificultades lingüísticas 18

3.1.2.1.2 Dificultades pragmáticas 21

3.2. Las estrategias de aprendizaje 22

3.2.1 Breve recorrido por el estudio de las estrategias de aprendizaje 24

3.2.2. Las estrategias de aprendizaje en sinohablantes 28

3.2.3. El entrenamiento estratégico 34

4. PROPUESTA DE ENTRENAMIENTO ESTRATÉGICO PARA INTEGRAR EN *¿Sabes? 1* 36

4.1. Descripción y análisis de *¿Sabes? 1* 36

4.2. Propuesta de actividades 38

4.2.1. Unidad 1: Toma de contacto con el componente estratégico 40

4.2.2. Unidad 2: Presentación de la estrategia de activación del léxico 42

4.2.3 Unidad 3: Práctica y expansión de la estrategia de activación del léxico y anticipación de las características de la interacción 43

4.2.4. Unidad 4: Presentación del uso de circunloquios 44

4.2.5. Unidad 5: Práctica y expansión del uso de circunloquios 45

4.2.6. Unidad 6: Repaso de estrategias 46

4.2.7. Unidad 7: Presentación de la estrategia de petición de ayuda 47

4.2.8. Unidad 8: práctica y expansión de la estrategia de petición de ayuda 48

4.2.9. Unidad 9: Presentación de la estrategia de evaluación 49

4.2.10. Unidad 10: Práctica y expansión de la estrategia de evaluación 50

4.2.11. Unidad 11: Repaso de estrategias 51

4.2.12. Unidad 12: Evaluación del entrenamiento estratégico 51

5. CONCLUSIONES 52

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 54

ANEXO I. Cuestionario sobre estrategias de aprendizaje utilizado por Sánchez (2009). Versiones española y china 60

ANEXO II. Actividades de expresión oral de *¿Sabes? 1* sobre las que se ha diseñado el entrenamiento estratégico 66

ANEXO III. Cuestionario sobre el uso de estrategias asociadas a la expresión oral. Versiones española y china 70

ANEXO IV. Diseño de la secuencia de actividades de la unidad 2 74

ANEXO V. Diseño de la secuencia de actividades de la unidad 3 75

ANEXO VI. Diseño de la secuencia de actividades de la unidad 4 76

ANEXO VII. Diseño de la secuencia de actividades de de la unidad 5 77

ANEXO VIII. Diseño de la secuencia de actividades de la unidad 7 78

ANEXO IX. Diseño de la secuencia de actividades de de la unidad 8 79

ANEXO X. Diseño de la secuencia de actividades de la unidad 9 80

ANEXO XI. Diseño de la secuencia de actividades de la unidad 10 81

Índice de figuras

Figura 1. Posibles dificultades fónicas para sinohablantes que estudian ELE 19

Figura 2. Estrategias de Li añadidas por Sánchez al cuestionario de Oxford 30

Figura 3. Estrategias de Rao añadidas por Sánchez al cuestionario de Oxford 30

Figura 4. Estrategias de Sánchez añadidas al cuestionario de Oxford 30

Figura 5. Estrategias cognitivas más empleadas en la investigación de Sánchez 31

Figura 6. Estrategias añadidas al cuestionario de Oxford dentro de las veinte más utilizadas 32

Figura 7. Ejemplo de panel sobre el que colocar las estrategias impresas en papel adhesivo 42

1. INTRODUCCIÓN

En las aulas de E/L2 españolas empieza a ser cada vez más habitual encontrar un perfil muy específico; nos referimos a aquellos estudiantes sinohablantes que, después de concluir la educación secundaria en su país, se trasladan a la península con el fin de adquirir un dominio suficiente del idioma que después les permita cursar sus estudios superiores en universidades españolas. En concreto, los estudiantes de origen chino del Programa *Español en Toledo* de la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM) con los que hemos estado en contacto tienen el plazo de un curso académico para adquirir un nivel B1 según lo establecido por el convenio existente entre las instituciones de envío y acogida, hecho que supone todo un reto para alumnos y profesores dado que, en su mayoría, parten de un nivel de competencia en la lengua meta de A1 a pesar de que acreditan haber cursado 600 horas de estudio del idioma en China.

Las limitaciones temporales sumadas a la dificultad que entraña el aprendizaje de E/LE a los estudiantes sinohablantes (Lu, 2008) dan lugar a que una de las piezas clave del nuevo paradigma de la enseñanza de E/LE como es el desarrollo de la competencia estratégica, se convierta en algo fundamental en el contexto descrito en el párrafo anterior en tanto que posibilitará el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad del aprendiz. Al cabo, como señala Santos Gargallo (1999, citado por Pinilla, 2004) el componente estratégico será el responsable del éxito de la competencia comunicativa de un hablante de lengua extranjera a la hora de intentar aproximarse al habla de un nativo.

Los numerosos y acertados estudios en torno a las estrategias de aprendizaje han dado lugar a que este componente goce de una presencia cada vez mayor en los manuales de E/LE que siguen el enfoque comunicativo como muestran *ELE Actual* (2001)*, Gente* (2004) o *Procesos y recursos* (1999) , En estos nuevos libros para el alumno es apreciable igualmente un mayor equilibrio en el tratamiento de las diferentes actividades comunicativas superando así la prioridad de destrezas como la expresión escrita en detrimento de la expresión oral que abundaba en los manuales de corte más tradicional.

De lo anterior podría desprenderse que una buena formación en estrategias por parte del docente acompañada de una de las obras citadas anteriormente que potenciase su uso podría servirnos como punto de partida para introducir el entrenamiento estratégico en el aula en niveles iniciales. Sin embargo, en el caso sinohablante, tiene cabida una

razonable duda sobre la pertinencia de usar métodos puramente comunicativos con un alumnado acostumbrado a recibir una fuerte formación estructural en lo que al aprendizaje de segundas lenguas se refiere. No es nuestra intención defender la vuelta al método tradicional, sobrada y afortunadamente superado para la mayoría de docentes de E/LE, pero sí llamar la atención sobre lo positivo que puede resultar proporcionar al estudiante una transición armónica hacia un modelo de enseñanza que *a priori* puede resultarle ajeno. Por este motivo, son muchos los docentes que, como nosotros, apuestan por obras adaptadas en las que no sólo se consideran los factores lingüísticos del grupo al que están dirigidos, sino que también tienen en cuenta su cultura de aprendizaje (Cortazzi y Jin, 1996). Éste es el caso de *¿Sabes?*, un manual de E/LE dirigido a sinohablantes que combina el método tradicional con el enfoque comunicativo.

La experiencia de aula con *¿Sabes?* 1 nos dice que, a pesar de las carencias que se señalarán en el apartado dedicado a la descripción de la obra, este manual puede facilitar enormemente la labor del profesor en el aula y servir como punto de referencia a los estudiantes en caso de que se quiera usar como complemento de otro tipo de actividades más comunicativas o, como es el caso que nos ocupa, estratégicas. De esta manera, el hecho de que en ninguna de las actividades del libro se trate el componente estratégico sumado a la utilidad que, por otros motivos, implica su uso en clase nos ha conducido a asumir el reto de diseñar un entrenamiento estratégico que pueda integrarse en las páginas de *¿Sabes?1*.

Hemos decidido limitar nuestro trabajo al entrenamiento de aquellas estrategias más rentables para la expresión oral por dos motivos principalmente: el escaso tratamiento que esta actividad comunicativa recibe en el manual que nos ocupa, pues, salvo en contadas excepciones, solo aparece un ejercicio al final de cada unidad y, por otro lado, la dificultad que expresarse o interaccionar oralmente suele suponer a la mayoría de los estudiantes de lenguas extranjeras debido a la inmediatez que la caracteriza y a la gran influencia que, a diferencia de lo que ocurre la mayoría de las veces que leemos o escribimos, tienen otros factores que escapan a lo estrictamente lingüístico como son la seguridad en uno mismo o el contexto.

Una vez descrito el germen del presente proyecto, nos gustaría concluir este apartado introductorio con una cita de Pinilla (2004: 886) que fue clave para nosotros a la hora de delimitar el ámbito de nuestro trabajo estratégico:

Es necesario introducir en los programas curriculares y en los métodos de enseñanza-aprendizaje de ELE diferentes actividades que potencien el comportamiento estratégico de nuestros estudiantes y que les ayuden a resolver, por sí solos, esos inevitables problemas que van surgiendo en sus interacciones.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Tal y como veremos en el marco teórico que sustenta nuestro trabajo, desde la década de los 60 la literatura en torno a las estrategias de aprendizaje en la enseñanza de E/LE ha ido creciendo de manera exponencial; no obstante, en este apartado nos ceñiremos a la revisión bibliográfica más reciente sobre el tema que nos ocupa: el desarrollo de la expresión oral en sinohablantes a través de las estrategias de aprendizaje y su integración en manuales dirigidos a este alumnado.

Después de una exhaustiva búsqueda, hemos encontrado pocas investigaciones específicas dedicadas a este asunto, razón que nos ha llevado a ampliar el abanico y revisar la bibliografía relativa al uso de estrategias para el desarrollo de la expresión oral en lenguas extranjeras sin atender a grupos monolingües específicos. En relación a la adaptación de manuales de E/LE para introducir el componente estratégico, los resultados de nuestra búsqueda han gozado del mismo éxito ya que existen pocas investigaciones al respecto y ninguna de ellas se ajusta a manuales que aúnen el método tradicional con el enfoque comunicativo, como es el caso de *¿Sabes? 1*, la obra sobre la que desarrollamos nuestro trabajo.

En el ámbito de las estrategias de aprendizaje en sinohablantes que estudian E/LE nos limitaremos a citar aquí los estudios de Sánchez (2008 y 2009) dado que constituyen una pieza fundamental en el soporte teórico de nuestro trabajo y serán tratados con más profundidad en sucesivos apartados.

González (2009) realiza un estudio de casos con el objetivo de determinar cuáles son las estrategias de comunicación oral (ECO) más habituales entre estudiantes de E/LE sinófonos de nivel A1, así como de arrojar algo de luz a la duda sobre la pertinencia de llevar a cabo un entrenamiento estratégico explícito en el aula. En su investigación participaron 48 estudiantes de la Universidad Tecnológica Nanyang, en Singapur, que realizaron un cuestionario dividido en dos partes: en la primera se incluye una

adaptación del *Oral Communication Strategy Inventory* del Nakatani (2006) mientras que en la segunda, las preguntas están orientadas a conocer las creencias de los estudiantes sobre el uso de estrategias, así como sobre su posible entrenamiento en el aula. Por otro lado, la autora también realizó un cuestionario sobre el uso y valoración de las ECO de las profesoras de E/LE del centro.

Tras el análisis de resultados, González expone que, durante la expresión oral, los estudiantes hacen un mayor uso de las estrategias de reducción y de alteración del mensaje y de las no-verbales y un menor uso de las de abandono del mensaje. Por otro lado, durante la comprensión oral, usan con mayor frecuencia las estrategias de negociación del significado y las no-verbales y, con menos, las de oyente menos activo. En relación a las creencias de los alumnos sobre el componente estratégico, el 100% de los encuestados coincide en señalar como positivo el empleo de ECO, aunque esa unanimidad no se mantiene a la hora de posicionarse sobre la necesidad de llevar el entrenamiento estratégico al aula en tanto que sólo un 66% lo considera pertinente.

A pesar del resultado de la última parte de la investigación, González considera necesario introducir el entrenamiento estratégico e integrado en el currículo basándose en los resultados obtenidos en la primera parte de la encuesta y en la opinión favorable que sobre este asunto tienen las profesoras. Sin embargo, como ella misma señala, es necesario tener en cuenta las limitaciones de este estudio ya que se llevó a cabo empleando un único método de recogida de datos y fue realizado con solo un grupo de estudiantes.

En el ámbito del inglés, Yun Chen y Megan Short (2010) realizan una investigación sobre el uso de estrategias durante actividades de expresión oral. En ella participan estudiantes de origen chino que cursan sus estudios en la Universidad de Tasmania (Australia) a los que se les realiza una encuesta orientada a extraer información acerca de cuáles son las barreras con las que se encuentran a la hora de emplear la expresión oral y qué estrategias son las más recurrentes para solventarlas. Según los autores, las primeras consistirían en la falta de vocabulario, la dificultad para comprender el lenguaje coloquial, la distancia cultural y la falta de seguridad que, inevitablemente, disminuye su capacidad de tomar riesgos. Para afrontar estas dificultades, los autores señalan que la mayoría de los estudiantes recurre a las estrategias de compensación y

advierten igualmente de la importancia de tener en cuenta la tradición educativa del alumnado, tal y como veremos en el siguiente apartado de nuestro trabajo.

An Mei y Nathalang S. (2010) siguieron la estela de Aiqun Li (2005) al estudiar la relación entre la frecuencia, tipo y efectividad del uso de estrategias en función del nivel de interlengua de los estudiantes. En su estudio participan estudiantes sinohablantes de inglés de niveles inicial y avanzado de la Universidad de Guizhou que, además de completar un cuestionario, realizan tareas de producción oral monogestionadas y poligestionadas mientras son observados por las autoras. Del análisis de resultados se desprende que el empleo de estrategias es mayor en las tareas de interacción y que el nivel de interlengua no influye en el uso de estrategias de negociación y paráfrasis, usadas frecuentemente por todos los participantes. Sin embargo, se constató que los estudiantes de nivel avanzado, hacen un mayor uso de las estrategias de generalización y aproximación.

En cuanto a la relación entre el desarrollo de la expresión oral y el uso de estrategias, Del Risco (2008) lleva a cabo una investigación con estudiantes internacionales de la Universidad de Ciego de Ávila en Cuba con el objetivo de descubrir si el fomento del uso de estrategias implica una mejora en el desarrollo de la competencia oral en E/LE. A través de cuestionarios, la autora analiza la frecuencia de uso de estrategias de expresión oral por un lado y, por otro, el grado de interés, la motivación y los hábitos de estudio mientras que se sirve de la observación directa de pruebas orales para determinar el grado de la relación que existe entre los datos ofrecidos por las encuestas y el nivel de dominio de la destreza. Tras el análisis de los resultados, Del Risco concluye que "la falta de motivación, esfuerzo, interés, hábitos de estudio y el uso poco frecuente de las estrategias de aprendizaje son los factores que pueden influir en el bajo nivel [de competencia] alcanzado".

En relación con el tercer aspecto de nuestro estudio, la integración del componente estratégico en manuales de E/LE, Benito (2006) lleva a cabo un análisis del componente estratégico de 19 manuales de E/LE que siguen un enfoque comunicativo: *Abanico, A fondo, Así me gusta, Aula Internacional, Eco, Español en acción, Es español, Método Everest de español para extranjeros, Nuevo ELE, Nuevo español sin fronteras, Nuevo Ven, Planeta, Primer plano, Prisma, Procesos y recursos, Puesta a punto, Sueña, Ventilador* y *Vuela*. Para su estudio, elabora una parrilla estrategias divididas en tres

grandes grupos (de planificación, de compensación y de control) como base para analizar el tipo de interacciones ofrecidas en los diferentes métodos y las actividades de expresión oral propuestas. Del análisis de resultados se desprende que el tratamiento de las estrategias de planificación es ligeramente superior al del resto aunque, pese a ello, dista mucho de asemejarse al que recibe la interacción escrita. Con todo, Benito señala que el tratamiento del componente estratégico en las actividades orales es claramente insuficiente en la mayoría de los manuales a excepción de *Gente* y *Procesos y recursos,* que hacen un seguimiento constante y explícito del mismo, y advierte de un especial desinterés por el tema que nos ocupa en las obras dirigidas a niveles iniciales. Por todo ello, la autora invita a la renovación o ampliación de los materiales vigentes a fin de conceder al tratamiento estratégico la importancia que merece.

Dado que en nuestro trabajo se centra en la adaptación de un manual dirigido a sinohablantes que combina el método tradicional y el enfoque comunicativo y que nuestra propuesta estratégica pasa necesariamente por dotar a las actividades del libro de un componente más comunicativo, nos parece pertinente incluir en este apartado los estudios de Rao (2002), cuya investigación tiene el doble objetivo de señalar cuáles son las percepciones de los estudiantes sobre las tareas comunicativas y las no comunicativas y qué dificultades encuentran en el uso exclusivo de las primeras.

Para la recogida de datos, Rao se sirvió de una encuesta y de entrevistas semiestructuradas en las que participaron treinta estudiantes de inglés de Jiangxi Normal University de China. El cuestionario constaba de tres grandes apartados: en la primera parte se aborda la visión general que los participantes tienen acerca de los dos tipos de actividades; en la segunda se incluyen actividades comunicativas y no comunicativas y en la última, preguntas acerca de las dificultades de los estudiantes en las tareas comunicativas. Del análisis de los resultados el autor concluye que los estudiantes sinohablantes no mantienen la creencia de que las actividades no comunicativas son más efectivas que las que sí lo son, sino que más bien se muestran favorables a una combinación de ambos enfoques. Por otro lado, Rao llama la atención sobre el hecho de que los participantes no sienten rechazo hacia la innovación en el aula *per se.* En un estudio de 2006 del mismo autor titulado "Understanding Chinese Students' Use of Language Learning Strategies from Cultural and Educational Perspective", Rao afirma sobre el tema que nos ocupa que:

> English teachers should avoid going to extremes in adopting teaching methods in the English classroom, and Chinese learners of English should diversify their learning strategies so that they can select appropriate learning strategies for various learning tasks.
>
> (Rao, 2006: 501)

3. MARCO TEÓRICO

3.1. La expresión oral en segundas lenguas

Como señala Pinilla (2004), la expresión oral es "una de las actividades de comunicación que se pueden desarrollar durante un acto comunicativo y mediante la misma procesamos, transmitimos, intercambiamos y negociamos información con uno o varios interlocutores". De esta manera, cuando hablamos de esta destreza en nuestro trabajo, atendemos a aquellas situaciones comunicativas en las que el hablante produce textos orales monogestionados, tales como un discurso o una exposición, y poligestionados (Cassany, 1994), como aquellos en las que colabora con otros actuando como hablante y oyente (conversación, entrevista, debate, etc.).

3.1.1. Modelo de expresión oral

En cuanto al modelo de expresión oral, hay que señalar que desde los años setenta han sido muchas y variadas las propuestas que se han vertido y que, en líneas generales, todas ellas consideran la implicación de los niveles de conocimiento semántico, sintáctico, morfológico y fonológico en este proceso (Mackey, 1970; Fromkin, 1971; Butterworth, 1985; Dell, 1986; Levelt, 1989; Garrett, 1990; Donald, 1991; Levelt et al., 1999, citados por Khan, 2010).

En el presente estudio nos decantamos por el modelo de Levelt debido a la gran aceptación que ha tenido dentro de la comunidad psicolingüística su división de la producción oral en tres etapas: planificación o conceptualización, codificación lingüística o formulación y articulación. En la primera etapa, tal y como señala Anula (1998, citado por Moreno Fernández, 2002), el hablante elige el contenido que quiere comunicar adaptado a un modelo de discurso y a sus conocimientos, esto es, elabora una representación no lingüística a partir de una planificación o conceptualización; en la

etapa de codificación, la representación "preverbal" anterior adquiere un código lingüístico mediante un proceso de codificación gramatical y fonológica iniciado sobre las unidades léxicas adecuadas. En la última epata, dicha codificación se articula con la puesta en funcionamiento de los sistemas articulatorios.

Si bien parece existir común acuerdo en la aceptación de lo anterior, los especialistas se dividen a la hora de determinar si estas tres etapas se disponen de manera lineal, como señaló Merril Garret en la década de las ochenta, o en paralelo, según se defiende desde el *modelo de activación interactivo* liderado por, entre otros, Stemberger (Moreno Fernández, 2002). Es este último modelo el más respaldado en tanto que defiende una relación inmediata entre el léxico y la sintaxis mediante la cual el hablante accede a los dos niveles en una sola operación -dándose relaciones bidireccionales y permite explicar aspectos difícilmente tratables desde el procesamiento en serie como las sustituciones de palabras de distinta categoría gramatical relacionadas por derivación o las semejanzas entre errores de secuenciación y sustitución de palabras. De esta manera, los errores característicos de la producción de la L1 serían posibles también en la producción de la L2 y se añadirían a aquellos que tienen lugar cuando dos lenguas entran en contacto.

> El proceso de producción del lenguaje se inicia cuando el hablante formula una intención –o un conjunto de objetivos-de lo que quiere decir. Esta intención se transmite al componente del sistema de memoria donde se almacena la información lingüística, en el cual activa una serie de unidades semánticas y pragmáticas; la intención se transmite al sistema del lenguaje en forma de fragmentos (*chuncks)* que se corresponden con cláusulas o, pudiera ser, con oraciones o proposiciones. El sistema del lenguaje pone en marcha entonces una serie de procesos a través de los cuales se accede (i.e. se seleccionan de cara a la producción) las unidades lingüísticas apropiadas, o pretendidas, que se corresponden con la intención.
>
> (Stemberger, 1985, citado por Moreno Fernández, 2002)

Para explicar el proceso de producción oral en su totalidad es necesario atender a otros factores implicados más allá de la presencia de los planos fónico, sintáctico y discursivo, tal y como señaló Jakobson (1981) en su influyente esquema sobre los factores y las funciones básicas. Según el autor, la comunicación se da en un determinado contexto por medio de un tipo de contacto específico y utilizando un código concreto cuyos ejes vertebradores son el emisor, el receptor y el mensaje. Cada

uno de estos factores se corresponde con una de las funciones básicas de la comunicación verbal: si el discurso está centrado en el contexto, primará la función referencial; cuando el foco está puesto en el contacto, aparece la función fática; si la comunicación se orienta al código, surge la metalingüística y, cuando la importancia radica en el emisor, el receptor o el mensaje, tienen lugar las funciones emotiva, conativa o poética respectivamente.

Por último, no podemos dejar de atender a factores fundamentales de la producción oral que escapan al terreno lingüístico como son aquellos relacionados con los participantes y la situación comunicativa y que son resumidos por Dell Hymes (1974) a través de la fórmula nemotécnica SPEAKING:

S *Seeting:* ambiente

P *Participants*: participantes

E *Ends*: fines (objetivos y resultados)

A *Art characteristicis:* forma del mensaje y tema

K *Key*: clave (fuerza ilocutiva)

I *Instrumentalities*: canal y código

N *Norms*: normas de interpretación

G *Genre:* tipo de acto de habla

A modo de conclusión de este apartado, podemos decir que la expresión oral implica diferentes y complejos conocimientos interrelacionados sin los cuales la comunicación oral podría no tener éxito; como señala el *Diccionario del Instituto Cervantes* (en línea), supone:

> no sólo un dominio de la pronunciación, del léxico y la gramática de la lengua meta, sino también unos conocimientos socioculturales y pragmáticos. Consta de una serie de microdestrezas, tales como saber aportar información y opiniones, mostrar acuerdo o desacuerdo, resolver fallos conversacionales o saber en qué circunstancias es pertinente hablar y en cuáles no.

De esas microdestrezas se desprende la necesidad de añadir a la lista anterior los conocimientos asociados con la comprensión oral que tienen lugar en la interacción

entre dos o más interlocutores, esto es, la comprensión y el procesamiento y la interpretación de lo escuchado (Baralo, 2000).

3.1.2. La expresión oral en sinohablantes

Somos conscientes del peligro que entraña el título de este apartado, ya que podría desprenderse de él que establecer un conjunto características comunes a aquellos estudiantes sinófonos es posible, pues sabemos que no lo es. La diversidad de la República Popular de China es tan amplia que llevar a cabo tal empresa sería inviable y, por otro lado, para elaborar una descripción algo más precisa aún sería necesario atender a factores individuales extralingüísticos como la edad o la motivación e intralingüísticos a los que no vamos a hacer alusión a fin de evitar excedernos demasiado. Asimismo, no queremos caer en el maniqueísmo que supondría contraponer al estudiante occidental con el oriental y que nos podría situar equivocadamente en el plano que Arriaga (2013: 84) critica:

> [...] el problema es que caracterizar de forma binaria al aprendiente chino frente al occidental, como se ha querido hacer muchas veces, además de derivar en una visión polarizada, podría llevar a implicar la asociación de un tipo de práctica de estudio y de enseñanza como superior a la otra, como si hubiera un "aprendiente ideal", o un método perfecto, que deberíamos tener claro que no hay.

Sin embargo, creemos pertinente tener en cuenta algunas consideraciones generales que nos ayuden a contextualizar nuestro trabajo y, al mismo tiempo, contribuir al cuestionamiento de algunas (falsas) creencias que a lo largo de los años el mundo de la enseñanza de lenguas extranjeras ha mantenido sobre el estudiante sinófono. Así, basándonos en nuestra experiencia docente con este tipo de estudiantes, coincidimos plenamente con las apreciaciones de Couto (2011: 146):

> Tras nuestra experiencia personal de enseñanza de español en China compartimos la opinión de muchos autores, Biggs y Watkins, entre otros, que como nosotros han vivido en dicho país y han podido llegar a conocer de primera mano todas estas características. [...] Creemos que muchas de las características otorgadas a este tipo de alumnado (pasivo en clase, sin interés, desmotivado, poco crítico, tímido, etcétera.) no son del todo correctas. En muchos casos son generalizaciones o juicios vistos desde el ángulo occidental. Para entender al alumno chino se debe entender su cultura, su sociedad e

> incluso su historia y política. Sólo de esta manera podremos hacer juicios de valor acertados.

La reivindicación de poner el foco en la cultura de aprendizaje de nuestro alumnado que clama la autora tiene su origen en Cortazzi y Jin (1996) quienes, después de revisar exhaustivamente el funcionamiento del sistema educativo chino y analizar aspectos controvertidos como la ausencia de preguntas dentro del aula o la pasividad de los estudiantes, concluyen que las experiencias previas en clases de idiomas de estos estudiantes definen y limitan las posibilidades metodológicas dentro del aula.

Sánchez (2008) también se acerca a esa cultura académica a través del análisis de los elementos que componen el método empleado en las clases de idiomas en China que le lleva a concluir que se trata de un método ecléctico que combina algunos elementos del tradicional (el empleo de la traducción) y el Audiolingual (la consolidación de conocimientos basada en la repetición).

En un estudio posterior relacionado con la implantación del enfoque comunicativo en el aula de E/LE para sinófonos, Couto (2012) recoge una síntesis sobre la literatura relacionada con la cultura de aprendizaje que reproducimos a continuación por su carácter ilustrativo:

- Muchas de las características generales de los alumnos chinos (excesiva timidez, pasividad dentro del aula, ausencia de preguntas e intervenciones espontáneas, tendencia a la memorización y repetición, máximo respeto hacia profesor) están estereotipadas, vistas desde una óptica occidental desde la cual no se terminan de comprender debido a una actitud etnocentrista.

- La implantación del enfoque comunicativo en China sólo se logrará si se tienen en cuenta factores propios del contexto educativo (tipología de exámenes, preocupación por la "pérdida de la cara", respeto hacia los profesores y demás alumnos, hábitos educativos) y se llega a un modelo ecléctico en el que se combine lo ya conocido con lo nuevo; un aspecto que nos parece interesante, tratado por Sánchez, es el hecho de que en China existe la tendencia de pasar por ciertos filtros todo lo proveniente de Occidente fusionándolo con lo ya existente.

- Los hábitos educativos y las estrategias de aprendizaje propios de este tipo de alumnos vienen dadas, en cierta manera, no sólo por cuestiones culturales, sino también por aspectos administrativos (como la importancia de los exámenes en la educación), por hábitos educativos de la lengua materna (como la repetición y la memorización que se promueve a lo largo de toda la enseñanza primaria para una correcta asimilación del idioma chino y sus caracteres) y por cuestiones políticas (como la obligación de enseñanzas morales dentro del aula).

- Autores que han estudiado a alumnos chinos en contextos diferentes, por ejemplo en Australia o Inglaterra, muestran cómo los alumnos explican las dificultades con las que se toparon. Uno de los aspectos más destacables es que los alumnos no saben qué se espera de ellos en clase y por eso no son capaces de formar parte de la interacción comunicativa. Esto demuestra que es muy importante explicar de forma explícita los pasos que se van a seguir en cada actividad y cuáles serán los objetivos a conseguir. Sánchez (2008) añade la importancia de explicar de forma explícita la activación de estrategias de aprendizaje que se consigue con cada tipo de actividad, para que el alumno entienda el propósito final de la misma.

3.1.2.1. Posibles dificultades para sinohablantes en la expresión oral

La necesidad de acercarnos con cautela a lo que conocemos como "aprendiz sinohablante" señalada al inicio de este capítulo goza de similar aplicación en el subapartado que nos ocupa. Si bien el sentido común nos dice que la gran distancia entre una lengua aislante como el chino y otra flexiva como el español puede dar lugar a frecuentes errores producidos por transferencia de la lengua materna (LM) que afectan a todos los niveles lingüísticos, sería un gran error reducir las dificultades del aprendizaje de la lengua meta al análisis contrastivo entre ésta y su LM sin tener en cuenta la interlengua en la que se encuentra de cada estudiante, amén de otros factores individuales y extralingüísticos. Sin embargo, una vez más, creemos necesario ofrecer unas breves pinceladas sobre las dificultades potenciales que podría encontrar nuestro alumnado atendiendo a la distancia comunicativa entre el español y el chino tomando como referencia fundamental los estudios de Cortés (2002).

3.1.2.1.1. Dificultades lingüísticas

Nivel fónico

A pesar de que los fonemas del español y del chino no son tan diferentes como a *priori* podría pensarse, el docente ha de tener en cuenta que los sonidos **/s/, /θ/, l/,** /ɾ **/ y /r/ /p/, /t/, /k/, /b/, /d/ y /g/** del español pueden ser de difícil producción, e incluso percepción, por parte de los estudiantes de origen chino.

POSIBLES DIFICULTADES	**CAUSAS**
Distinguir los fonemas/s/ y /θ/	El sonido /θ/ no existe en chino.
Distinguir los fonemas l/, /ɾ/	Los sonidos / l/ y /ɾ/ son alófonos en chino
Producir el sonido /r/	No existe en chino.
Distinguir los fonemas /p/, /t/, /k/ de su correlato sonoro: /b/, /d/ y /g/	En chino todas las oclusivas son sordas

Figura 1: Posibles dificultades fónicas para sinohablantes que estudian ELE (Cortés, 2002)

Por otro lado, el hecho de que el chino sea una lengua tonal también puede suponer un obstáculo en el ámbito de la prosodia para el aprendiz sinohablante a la hora de enfrentarse a la acentuación y entonación del español. El frecuente ritmo *staccato* que suelen mantener este tipo de estudiantes en los niveles iniciales deriva de la dificultad para agrupar los sonidos en grupos fónicos debido a su tendencia a pronunciar sílaba por sílaba.

Nivel ortográfico

Aunque en nuestro trabajo nos dedicaremos exclusivamente a la expresión oral, estimamos oportuno a fin de tener una visión de conjunto mencionar brevemente las dificultades que suelen encontrarse nuestros estudiantes en las actividades comunicativas que requieren de la expresión escrita. De esta manera, en el plano ortográfico nos encontramos con que los problemas asociados a la percepción y pronunciación de determinados sonidos del español se repiten, de manera lógica, en la escritura.

Nivel morfosintáctico

Como señala Cortés (2002), el hecho de que las categorías gramaticales en chino gocen de una versatilidad mucho mayor que en español da lugar a que nuestros estudiantes puedan cometer errores de producción del tipo **la comida es muy importancia* en los

que seleccionan un sustantivo en lugar de un verbo. En el caso de sustantivos y adjetivos, además, se aprecian dificultades a la hora de marcar el género y el número debido a que en su lengua materna no existe la marca del primero (sí de sexo) y el número solo se especifica en determinados casos ya que el contexto y los determinantes numerales dan cuenta de ello; por este motivo no es nada infrecuente encontrarse con producciones carentes de concordancia del tipo **mis compañeras son vago*. También por influencia materna, además de lo señalado, existe cierta tendencia a la anteposición del adjetivo al sustantivo, así como a la colocación de un sustantivo delante de otro sustantivo para modificarlo (**Yo soy China estudiante*). En cuanto al artículo, tanto definido como indefinido, su no existencia en chino da lugar a un recurrente uso nulo o inapropiado del mismo.

Mención especial merece el caso del verbo por la distancia formal que existe entre una y otra lengua. Mientras el verbo español cuenta con una parte fija (la raíz), que tiene la información semántica, y otra variable (la desinencia), que porta el contenido gramatical, el chino presenta una única parte fija y recurre al uso de adverbios o partículas aspectuales o modales para transmitir la información gramatical. Esta gran diferencia se plantea como un verdadero reto para los estudiantes sinohablantes a la hora de conjugar un verbo o seleccionar el modo o el tiempo adecuados. En consonancia con lo señalado en relación a sustantivos y adjetivos, cabe señalar que existe también cierta tendencia a no mantener la concordancia entre el sujeto y el verbo.

Por último, señalamos la construcción de oraciones de relativo no sólo en niveles iniciales sino también en intermedios. Como señala Cortés (2002): la construcción de las oraciones de relativo especificativas es radicalmente distinta de la española, ya que la oración adjetiva se antepone a lo que en español llamamos antecedente, (por ejemplo: īnt jēn pǐ jàu tsǎu tàu t yé ŋ/, que literalmente se traduce por **Hoy mañana más temprano llegado alumnos*). Por otra parte, en chino no existen equivalentes de los pronombres relativos *que, quien*, etc., y los sinohablantes tienden a omitirlos en español, (*Hay muchos alumnos están resfriados). La distancia entre las dos lenguas en este aspecto suele tener como consecuencia la presencia de errores en la construcción de este tipo de oraciones o el recurso a la estrategia de evitación a través de la formulación de oraciones simples.

El análisis contrastivo señala otras diferencias en el plano morfosintántico que también pueden causar dificultades a nuestros estudiantes así como otras que suelen suponer un obstáculo para la mayoría de estudiantes de E/LE, no sólo para el estudiante de origen chino, como la reduplicación del objeto indirecto, no obstante, nos hemos limitado a reproducir las que consideramos más relevantes.

Nivel léxico- semántico

En este nivel son tan abundantes como específicas las dificultadas originadas por la transferencia de la L1, por este motivo apuntaremos brevemente las más destacables por su recurrencia: es frecuente la confusión entre los verbos *haber* y *tener,* así como en *decir* y *hablar* (**El habla que hoy hace mucho calor*) y *muy* y *demasiado* (**Ese coche es demasiado barato*), que suelen usarse indistintamente debido a que cada se corresponden con una única palabra en chino.

3.1.2.1.2 Dificultades pragmáticas

En el ámbito de la Pragmática, Roncero (2011) arroja luz sobre algunas de las diferencias conceptuales en este ámbito que el profesor debería tener en cuenta; tal es el caso del verbo "jugar" que en chino se asocia a cualquier tipo de actividad de tiempo libre y puede dar lugar a que un estudiante adulto produzca enunciados como el siguiente, que en español podrían tener una connotación sexual: **Esta tarde he ido a jugar con mi amiga*. El autor llama la atención también sobre la importancia de la imagen pública, que a diferencia del carácter individual que posee en países como España, en China es social y recíproca, así como sobre el papel fijo que cada interlocutor tiende a mantener en la interacción en chino y que repercute, entre otros aspectos, en los turnos de habla. En este sentido, Pérez (2010) habla de transferencia pragmática al señalar que estudiantes taiwaneses tienden a introducir en sus interacciones una marca discursiva al finalizar su turno de habla para dar paso a la acción del oyente, algo poco usual en español. Roncero (2011) hace referencia en el último apartado de su artículo a la ambigüedad en la producción que tiene como consecuencia que la responsalibidad de comprender el mensaje recaiga más en el receptor que en el encargado de producir dicho mensaje.

En líneas generales, Roncero concluye que la base de todo lo anterior radica en los diferentes objetivos comunicativos que parece existir entre oriente y occidente:

> El objetivo de la comunicación en Occidente es intercambiar opiniones y aprender de los demás, mientras que en Oriente el objetivo es establecer relaciones de interés con otras personas. Esto no quiere decir que no se intercambien opiniones en Oriente, o que no haya gente interesada en Occidente. No obstante, la tendencia parece seguir este patrón. En la clase de español en un contexto sinófono vamos a ser testigos de las consecuencias de este tipo de sistema de comunicación. El profesor debe ser responsable y enseñar conceptos básicos de interacción en español en un contexto hispanohablante. Por ejemplo, si bien entre los sinohablantes es común preguntar en la primera reunión acerca del trabajo, el sueldo, la familia, e incluso sobre lo que has pagado por ciertos servicios como el de un café, un hotel o un billete de avión, en Occidente esto es prácticamente inconcebible e inaceptable. Este tipo de comportamiento, típico en las sociedades confucionistas debido a la necesidad de establecer relaciones de interés, no es válido en un contexto occidental. Esta responsabilidad recae en el profesor, que no sólo debe explicar a hablar correctamente, sino también indicar en qué situaciones se puede hablar correctamente. (Roncero, 2011: 44)

3.2. Las estrategias de aprendizaje

Son muchas y variadas las definiciones que se han hecho a lo largo de la historia sobre el término "estrategias", así pues, consideramos pertinente para introducir este apartado reproducir las características comunes que han encontrado los diferentes estudiosos que han abordado este ámbito antes de exponer brevemente las distintas fases por las que ha pasado el tratamiento del componente estratégico desde que fuera incluido por Canale y Swain (1980) como una subcompetencia más dentro de la competencia comunicativa. Fernández (2004: 412) las define como:

> operaciones mentales, mecanismos, técnicas, procedimientos, planes, acciones concretas que se llevan a cabo de forma potencialmente consciente y que movilizan los recursos para maximizar la eficacia tanto en el aprendizaje como en la comunicación.

Lessard- Clouston (1997) recoge en el siguiente listado una serie de características que la mayoría de los autores coinciden en señalar como inherentes a las estrategias de aprendizaje:

- son generadas por el estudiante
- son pasos que siguen los estudiantes en el proceso de aprendizaje
- mejoran el aprendizaje de la lengua y ayudan a desarrollar la competencia lingüística
- pueden ser visibles (comportamientos, pasos que siguen, técnicas que emplean) o no visibles (pensamientos, procesos mentales)
- incluyen la información y la memoria (conocimiento de vocabulario, reglas
- gramaticales)
- permiten al estudiante ser más autónomo
- amplían el papel de los docentes de lengua
- se orientan hacia un problema
- incluyen muchos aspectos, no solamente el cognitivo
- pueden enseñarse
- son flexibles
- reciben la influencia de una variedad de factores

Por todo ello, es positivo que los estudiantes se acerquen a ellas de manera explícita y aprendan a diferenciar las más rentables de las menos así como aquellas que son más pertinentes que otras en según qué actividades. Como señala Rubin (1985, citado por Richards y Lockhart, 2008) por medio de una mejor comprensión y regulación de sus estrategias de aprendizaje, los alumnos pueden aspirar a:

- adquirir información sobre su propio enfoque de aprendizaje.
- Aprender a elegir estrategias apropiadas para una tarea o propósito de aprendizaje.
- Aprender a utilizar estas estrategias en una clase, en el estudio o en un empleo.
- Aprender a utilizar estrategias específicas para la lectura, la escucha o la conversación.
- Poder definir estrategias para mejorar la memoria en el aprendizaje de lenguas.
- Aprender cómo transferir eficazmente conocimientos sobre el lenguaje y la comunicación de una lengua a otra.
- Aprender a utilizar los recursos sabiamente.

- Poder tratar los errores de forma eficaz.

Presentadas las características generales que rodean al término "estrategias de aprendizaje", aprovechamos este apartado introductorio para traer a colación la controvertida división entre estrategias de comunicación y de aprendizaje que arroja la literatura especializada. En líneas generales, las de comunicación han sido tradicionalmente entendidas como planes potencialmente conscientes establecidos por el estudiante para resolver problemas comunicativos (Pinilla, 2001). Más adelante, estas estrategias dejaron de verse restringidas a su carácter reparador y empezaron a tener relación con cualquier aspecto relacionado con la comunicación. Las estrategias de aprendizaje, por su parte, no operarían directamente en la comunicación, sino en el aprendizaje. Como ilustra Fernández (2004): "la distinción […] sólo dependería de la intención del aprendiz: si se pide una aclaración o si se pregunta cómo se llama algo para resolver una situación de comunicación o si se pregunta para aprender ese elemento que falta". Para el trabajo que nos ocupa, al igual que Fernández y otros autores, damos esta dicotomía por superada en tanto que consideramos que las estrategias de comunicación son rentables para el aprendizaje.

3.2.1 Breve recorrido por el estudio de las estrategias de aprendizaje

Pinilla (1994) diferencia tres etapas en el tratamiento del componente estratégico en la historia de la enseñanza de segundas lenguas: fase lingüística o descriptiva, fase de transición y fase cognitiva o explicativa. En la primera, las estrategias fueron entendidas como elementos que cubrían una función compensatoria o reparadora de fallos en la comunicación entre interlocutores a partir de la cooperación (Tarone, 1980), no obstante, este enfoque fue descartado por no tener en cuenta el componente estratégico en aquellas otras situaciones en las que la comunicación con el interlocutor no es inmediata. En la etapa de transición, el enfoque psicolingüístico ocupa el lugar del interaccional y las estrategias empiezan a ser concebidas como planes mentales que utiliza el aprendiente en el momento en el que percibe que puede tener que enfrentarse a un problema comunicativo (Faerch y Kasper, 1983). En la fase explicativa, esos *planes mentales* se abordan desde una perspectiva cognitiva; dentro de esta última etapa cabe destacar la aportación de Bialystok (1990), que identifica dos tipos de estrategias bien diferenciadas: por un lado, aquellas basadas en el conocimiento lingüístico y, por otro, en el control del propio conocimiento.

De obligada presencia en el tema que nos ocupa son también los estudios de O'Malley y Chamot (1990) y Rebecca Oxford (1990), de los que podría decirse forman parte de una fase posterior a las anteriores en la que lo que se pretende ya no es definir el concepto sino realizar una taxonomía. Los primeros establecen tres tipos de estrategias: las metacognitivas, en las que el aprendiz reflexiona sobre el propio proceso de aprendizaje, su planificación y autoevaluación; las cognitivas, basadas en la manipulación de la información nueva para aprenderla; y, por último, las socioafectivas, que radican en la interacción y la cooperación como elementos positivos para el aprendizaje:

- Metacognitivas:
    - Atención selectiva.
    - Planificación.
    - Monitorización.
    - Evaluación.
- Cognitivas:
    - Repetición.
    - Organización.
    - Elaboración.
    - Transferencia.
    - Inferencia.
    - Deducción.
    - Visualización.
    - Sumario
- Socioafectivas:
    - Cooperación.
    - Preguntas de clarificación.
    - Hablarse a sí mismo

Oxford divide las estrategias en directas e indirectas, siendo las primeras aquellas en las que se trabaja directamente la lengua meta y se activan los procesos mentales y las segundas, aquellas que encuadran y sostienen el aprendizaje. En las primeras, encontramos las de memoria, las cognitivas y las de compensación; las tres tienen una relación directa con la lengua meta en tanto que permiten almacenar y recuperar información, comprender y producir la L2 y compensar las posibles deficiencias respectivamente. En las estrategias indirectas, que no tienen una relación explícita con

la lengua meta, la autora incluye las metacognitivas, que permiten preparar y controlar las situaciones de aprendizaje; las afectivas, que favorecen el control de las emociones; y las sociales, que implican la interacción y la cooperación para facilitar el aprendizaje.

- Directas
    - De memoria:
        - Crear asociaciones mentales (agrupar, relacionar con lo conocido, contextualizar, etc.).
        - Asociar con imágenes y sonidos.
        - Repaso
        - Actuar
    - Cognitivas:
        - Practicar (repetir, práctica formal/natural, etc.).
        - Recibir y enviar mensajes (extraer la idea principal, comunicar a través de diferentes recursos, etc.).
        - Analizar y razonar
        - Inventar recursos para organizar la información recibida y poder utilizarla.
    - Compensatorias:
        - Adivinar el sentido a partir de claves lingüísticas o extralingüísticas.
        - Superar carencias.
- Indirectas
    - Metacognitivas:
        - Enfocar y delimitar lo que se va a aprender
        - Ordenar y planear (organizar el estudio, formular los objetivos, planear lo necesario para ejecutar una tarea, etc.).
        - Evaluar el aprendizaje
    - Afectivas:
        - Reducir la ansiedad.
        - Animarse.
        - Controlar las emociones.

- Sociales:
    - Pedir aclaraciones, verificaciones o correcciones
    - Interactuar con los demás
    - Empatizar con los demás

A pesar de que las aportaciones de Oxford a este campo son de gran valor, sus propuestas han sido criticadas por adolecer de cierto etnocentrismo al no tener en cuenta las culturas de aprendizaje (Cortazzi y Jin, 1996), tal y como veremos en el siguiente apartado.

Otro de los autores destacables en este campo es Cohen (1996); su aportación es especialmente significativa para nuestro trabajo en tanto que centra su estudio en la expresión oral. Cohen mantiene la división de estrategias que establecieron los autores anteriores en congnitivas, metacognitivas, sociales y afectivas y en su clasificación distingue entre estrategias de aprendizaje y de uso atendiendo, además, a la fase en la que son usadas: antes, durante o después de la tarea. Al igual que Cohen, Nakatani (2005) también elaboró un inventario de estrategias asociadas a la expresión oral. A fin de estudiar el uso que sus estudiantes hacían de las mismas durante la interacción oral, distinguió entre estrategias asociadas a la expresión y estrategias de comprensión.

El MCER (2002) también dedica un apartado al tema que nos ocupa; a tenor de la definición que aparece del término *estrategias* y de la posterior clasificación propuesta, podemos afirmar que el *Marco* centra su análisis en lo que en la introducción de este capítulo llamamos "estrategias de comunicación"

> Las estrategias son un medio que utiliza el usuario de la lengua para movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación que hay en el contexto y completar con éxito la tarea en cuestión de la forma más completa o más económica posible, dependiendo de su finalidad concreta.

Dicho documento ofrece una serie de descriptores de estrategias cuya clasificación atiende a tres factores: la actividad comunicativa, la fase metacognitiva en la que tienen lugar (planificación, ejecución, control y corrección) y el nivel de competencia. Lamentablemente, el *Marco* señala que no existen descriptores posibles para el A1, aunque sí pueden encontrarse para el resto de niveles. Si bien no hemos encontrado en la obra ninguna explicación que justifique esta ausencia, entendemos que se debe a la

consideración por parte de los autores de que el componente estratégico requiere de un dominio de los elementos básicos de la lengua y, por tanto, no es pertinente incluirlo en el nivel de acceso.

Sobre este controvertido asunto ante el que los estudiosos no consiguen ponerse de acuerdo, nuestra postura entronca con autores como Chamot (2004):

> Learning strategy instruction should not be postponed until intermediate or advanced level courses because beginners also need strategies that can make their language learning more successful and increase their motivation for further study.

y Rodríguez (2004: 113):

> En esto influye, sin duda, la "infantilización" en la que se ve inmerso el estudiante con todavía poco nivel en una lengua. Es como si tuviera que partir prácticamente de cero en sus dinámicas interpersonales, lo que lógicamente cuesta mucho y representa un gran desgaste. Mayor razón entonces para utilizar cuántas más estrategias posibles a su alcance para superar esta situación.

3.2.2. Las estrategias de aprendizaje en sinohablantes

Como señalábamos en el estado de la cuestión del presente trabajo, son numerosas las investigaciones sobre el uso de estrategias de aprendizaje en estudiantes chinos de inglés y, lamentablemente, muchas menos las que conciernen al español. Dentro de este último grupo, los estudios de Sánchez (2009) son lectura obligatoria. En su investigación, el autor tiene el objetivo de identificar el uso de estrategias de estudiantes sinohablantes de E/LE pertenecientes a diferentes contextos educativos; más concretamente a alumnos de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái (SISU), del Instituto Cervantes de Pekín y de la Universidad de Tianjin (estos últimos, de intercambio en España). En definitiva, como él mismo señala en su introducción, lo que pretende es arrojar algo de luz sobre la controvertida disyuntiva: Cuando hablamos de estrategias, "¿qué es más relevante, la cultura china de aprendizaje (tradición educativa) o las condiciones específicas del entorno de enseñanza (hábitos cognitivos, currículo)".

Para llevar a cabo su estudio, el autor utiliza como base el *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL) por tratarse del cuestionario más utilizado en este tipo de

investigaciones e incluye las aportaciones de Li Xiuping (2004), Rao Zhenzhui (2007) y el propio Sánchez. La modificación del SILL propuesta por el autor surge ante el hecho de que el de Oxford no tiene en cuenta aspectos relevantes de la cultura de aprendizaje sinohablante y, en las investigaciones en las que se ha aplicado, ha arrojado datos tan paradójicos como el hecho de que las estrategias de memoria propuestas por la autora han quedado en último lugar, en contra de lo que pudiera esperarse en un entorno chino.

Los dos autores chinos eliminan algunas de las estrategias poco o nada utilizadas en el ámbito sinohablante y añaden otras vinculadas a este contexto. En concreto, del inventario de Li Xiuping, recogidas bajo el nombre "Estrategias activas de memoria basadas en las culturas de herencia confucionista", Sánchez selecciona aquellas que se ha demostrado tienen un mayor uso en estudiantes chinos que las que Oxford incluye dentro de sus estrategias de memoria. Se encuentran en los ítems comprendidos entre el número 65 y el 71, ambos incluidos, del cuestionario de Sánchez. Para agruparlos, Li recurre a una clasificación diferente a la de Oxford, de esta manera, cinco de ellas se encuentran dentro de las estrategias de aprendizaje por repetición (65, 66, 67, 68 y 71), una, dentro de creación de imágenes (34) y otra en la categoría de repaso (70).

Estrategias de Li añadidas por Sánchez:

65. (39 AR) Presto atención a conjuntos de frases y colocaciones que acompañan a la palabra.
66. (27 AR) Puedo usar las palabras correcta y eficazmente después de memorizarlas.
67. (13 AR) Hago listas de vocabulario de las palabras nuevas.
68. (40 AR) Uso estrategias de aprendizaje mecánico todo el tiempo desde que empecé a aprender inglés.
69. (34 CIM) Agrupo palabras en campos léxicos.
70. (18 REP) Hago repasos organizadas y regulares de las palabras que he memorizado.
71. (21 AR) Hago ejercicios de deletrear palabras con mi compañero o alguien con un nivel similar al mío.

AR: estrategias de aprendizaje por repetición; CIM: estrategias de creación de imágenes mentales; REP: estrategias de repaso.

Figura 2: Estrategias de Li añadidas por Sánchez al cuestionario de Oxford (Sánchez, 2009)

De entre las propuestas por Rao, que mantiene la clasificación de Oxford, Sánchez recoge estrategias de tipo afectivo, cognitivo y social (60, 57 y 58, respectivamente) y asociadas a la memoria (55, 56, 58 y 59).

Estrategias de Rao añadidas por Sánchez:

54. (70. AFE) Evito desanimarme por malos resultados de los exámenes.
55. (64. MEM) Repaso sistemáticamente el vocabulario, textos y anotaciones antes del examen.
56. (3. MEM) Recuerdo la ortografía de las palabras al pronunciarlas regularmente.
57. (25. COG) Analizo la estructura gramatical de las oraciones.
58. (10. MEM) Escribo una palabra repetidamente para recordarla.
59. (11. MEM) Leo una palabra repetidamente para recordarla.
60. (78. SOC) Pido ayuda a mi profesor cuando tengo dificultades.

Figura 3: Estrategias de Rao añadidas por Sánchez al cuestionario de Oxford (Sánchez, 2009)

Asimismo, el autor añade tres más de su propia elaboración (de la 51 a la 53); dos de ellas vinculadas a las estrategias de memoria (51 y 52) y una metacognitiva (53). El cuestionario en español y en chino puede consultarse en el anexo I del presente trabajo.

Elaboradas y añadidas por Sánchez:

51. (MEM) Una vez que conozco todas las palabras de una oración, pero aún no capto su idea principal, la entiendo mejor si la memorizo y la repito mentalmente, intentando encontrar su sentido.
52. (MEM) Cuando encuentro una oración complicada y finalmente la entiendo, me gusta repetirla y memorizarla para comprenderla en profundidad.
53. (comb. Rao, 65. MET; Li, 23AR) Hago muchos ejercicios repetitivos de gramática y léxico antes de los exámenes.

Figura 4: Estrategias de Sánchez añadidas al cuestionario de Oxford (Sánchez, 2009)

Así las cosas, de las 21 estrategias añadidas al cuestionario de Oxford, 11 se encontrarían entre las 20 más utilizadas por todos los participantes, lo cual nos conduce una vez más a la necesidad de tener en cuenta la cultura de aprendizaje del grupo meta. Por otro lado, cabe señalar que existen diferencias significativas en la frecuencia de uso de estrategias por parte de los tres grupos implicados tanto en las estrategias añadidas como en el resto de categorías, hecho que nos lleva a, al menos, cuestionar el lugar que debe ocupar el contexto en el aprendizaje de segundas lenguas. En este sentido, el caso de las estrategias cognitivas en el estudio de Sánchez es bastante ilustrativo ya que, como puede apreciarse, su uso es mucho mayor en los estudiantes de inmersión que en los de lengua extranjera:

Estrategias cognitivas dentro de las veinte más utilizadas		SH	IC	ES
11	Intento hablar como un nativo	23	24	4
12	Practico los sonidos del español	11	14	13
18	Antes de leer un texto leo detenidamente, lo miro por encima rápidamente.	34	48	19
22	Procuro no traducir palabra por palabra	29	46	14

Figura 5: Estrategias cognitivas más empleadas en la investigación de Sánchez (2009)[1]

El análisis de los datos también arroja similitudes en el uso de estrategias por parte de los tres grupos de participantes, como sucede en la estrategia *Practico los sonidos del español* del cuadro anterior y también en algunas de las estrategias añadidas más utilizadas:

Estrategias añadidas dentro de las veinte más utilizadas		SH	IC	ES
54	(añ-AFEC) Evito desanimarme por malos resultados en los exámenes.	7	15	25
55	(añ-MEM) Repaso sistemáticamente el vocabulario, textos y anotaciones antes de los exámenes	5	16	47
56	(añ-MEM) Recuerdo la ortografía de las palabras al pronunciarlas regularmente.	3	7	29
57	(añ-COG) Analizo la estructura gramatical de las oraciones	1	27	43
59	(añ-AR) Leo una palabra repetidamente para recordarla	15	17	34
60	(añ-SOC) Pido ayuda a mi profesor cuando tengo dificultades	26	20	36
61	(añ-AFE) Me animo constantemente para aprender bien.	16	9	16
62	(añ-COG) Presto atención a varios significados de la palabra nueva	9	18	8
64	(añ-COG) Escucho al profesor y tomo notas simultáneamente.	2	2	9

[1] Las estrategias más empleadas tienen una puntuación comprendida entre los números 1 y 20, mientras que las menos se encuentran entre el 53 y el 70.

65	(añ-AR) Presto atención a conjuntos de frases y colocaciones que acompañan a sus palabras.	4	10	17
72	(añ-COG) Utilizo el inglés para estudiar español.	19	53	18

Figura 6: Estrategias añadidas al cuestionario de Oxford dentro de las veinte más utilizadas (Sánchez: 2009)

Con todo, a pesar de las similitudes destacadas en color verde, se mantiene la variabilidad presente a lo largo de todo el cuestionario, siendo especialmente llamativo el contraste entre los estudiantes de la Universidad de Shanghái y aquellos que estudian en España (resaltado en naranja en el cuadro). En este sentido, Sánchez defiende que:

> las diferencias entre los usos de estrategias de aprendizaje según las características principales de tres tipos de instituciones de enseñanza distintas demostrarían, provisionalmente al menos, que son las condiciones propias de un currículo determinado que comprende contenidos, metodología y evaluación, los factores que mejor explican la actitud, comportamiento y expectativas de los aprendices chinos, y no tanto una supuesta cultura china de aprendizaje que, de existir, no puede sostenerse como un conjunto de elementos culturales directamente contrarios (*vg*., el esfuerzo) a la autonomía del aprendizaje. (Sánchez, 2009: 27)

Aunque hay que destacar el carácter provisional de las conclusiones de Sánchez, tal y como él mismo advierte, de lo expuesto hasta ahora podemos deducir que, como ya ocurriera en apartados anteriores, intentar agrupar un conjunto de rasgos –en este caso relacionados con la competencia estratégica- bajo la etiqueta del "estudiante chino", es una tarea casi inviable si no atendemos a otros factores como el contexto, la motivación o el nivel del alumno. Sin embargo, conscientes de que será labor de cada docente descubrir cuáles son las estrategias que usan sus alumnos, una vez más, creemos pertinente ofrecer una visión general de este asunto para enmarcar nuestro estudio.

En este sentido, como denominadores comunes en cualquier contexto destacamos los siguientes aspectos: cuanto mayores son los niveles de competencia y motivación, mayor es el uso de estrategias; el entorno de inmersión favorece el uso de más estrategias que el de lengua extranjera; las mujeres las emplean con mayor frecuencia

que los hombres y, por último, el nivel de competencia del estudiante aumenta si el aprendizaje de estrategias está aplicado a actividades concretas.

De manera más específica, Sánchez (2008) realiza una síntesis de los estudios realizados hasta el 2008 sobre el uso de estrategias de estudiantes chinos de inglés en China: Z. Rao (2007); D. Chang (2003); Y. Chang (2003); Bremmer (1997); S. Deng (2002); Chou (2002); Y. Lai (2005); Nisbet (2002); en Singapur: Goh y Kwah (1997); en Estados Unidos: Holt (2005), en Corea del Sur: Lee y Oxford (2008) y de estudiantes de español en Taiwan: Fan (2005). Tras analizar los datos de todas las investigaciones, Sánchez elabora un listado con las diez estrategias del inventario de Oxford más empleadas:

45. SOC. Si no entiendo algo en español/inglés, le pido al interlocutor que repita o hable más despacio.

32. MET. Presto atención cuando alguien habla en español/inglés.

29. COM. Si no recuerdo o no sé una palabra en español, trato de utilizar palabras o frases que signifiquen lo mismo

24. COM. Intento adivinar el significado de las palabras extrañas.

12. COG. Practico los sonidos del español/inglés.

10. COG. Leo o escribo las palabras nuevas varias veces

33. MET. Trato de averiguar cómo ser un mejor aprendiz de español/inglés.

21. COG. Busco el significado de algunas palabras descomponiéndolas en partes para comprenderlas.

19. COG. Busco palabras en mi idioma parecidas a las del español/inglés.

18. COG. Antes de leer un texto detenidamente, lo miro por encima rápidamente.

42. AFE. Noto cuando me pongo nervioso al estudiar o usar el español/inglés

A modo de conclusión, Sánchez afirma que las investigaciones realizadas ponen de manifiesto un mayor uso de las estrategias compensatorias y metacognitivas seguidas de las cognitivas. No obstante, insistimos en la necesidad de interpretar esta

información general con precaución, especialmente si tenemos en cuenta que en los estudios anteriormente citados se empleó el cuestionario de Oxford sin ninguna modificación o añadidura adaptada al aprendiz sinohablante.

3.2.3. El entrenamiento estratégico

Muchos de los autores que han investigado el componente estratégico han realizado estudios sobre cuál sería la mejor manera de desarrollar esta competencia en el alumnado. En este sentido, Oxford (1990) señala que existen tres tipos de entrenamiento: despertar la consciencia (*awareness training*), entrenamiento en sesiones independientes (*One-Time Strategy Training*) y entrenamiento a largo plazo (*Long-Term Strategy Training*). El primero, compatible con los otros dos, vendría a ser el primer acercamiento hacia el tema que nos ocupa y, por tanto, estaría marcado por su carácter ameno y motivador; el segundo consiste en la práctica de estrategias específicas de manera explícita e integrada con el currículo y el último sería similar al anterior con la diferencia de que tendría una duración mayor y, en consecuencia, permitiría abarcar la práctica de más estrategias.

Sobre la pertinencia de usar uno u otro, cabe decir que la mayoría de los estudiosos se decanta por el entrenamiento a largo plazo por ser el más beneficioso:

> Despite some setbacks (O´Malley, 1987; Wenden, 1987), and some reservations (Dörnyei, 1995; Lam & Wong, 2000), learner strategy instruction (or "training") appears to be effective in promoting successful learning if it is carried out over lengthy periods of time and if it includes a focus on metacognition (Macaro, 2006: 321).

En relación al método a seguir para llevar a cabo el entrenamiento, destacamos el modelo "Cognitive Academic Language Learning Approach" (CALLA) de Chamot y O'Malley (1994), que está dividido en seis fases circulares: preparación, presentación, práctica, autoevaluación, expansión y evaluación.

La fase de preparación consiste en el descubrimiento de las estrategias que utiliza el alumnado en cuestión y puede realizarse a través de cuestionarios adaptados al grupo o no adaptados (como es el caso del citado *Strategy Inventory for Language Learning* de Oxford) o debates en plenaria después de realizar una tarea concreta. En la siguiente fase, el profesor se encargaría de presentar las estrategias, explicar aquellas que sean

nuevas, preguntar a los estudiantes si las han utilizado alguna vez y, en caso afirmativo, cómo lo han hecho. En la tercera parte del entrenamiento, el alumnado practica con nuevas estrategias y es animado por el profesor a emplear lo aprendido en las prácticas sucesivas. En la cuarta fase, los estudiantes autoevalúan el empleo de sus estrategias inmediatamente después de la práctica a través de cuestionarios, diarios de aprendizaje o entrevistas. En la fase de expansión, los estudiantes transfieren el empleo de estrategias a actividades nuevas, combinándolas y creando un inventario de aquellas que les resultan más útiles. Por último, el profesor evalúa el uso de estrategias por parte de sus alumnos y el impacto que esto ha tenido en su competencia comunicativa.

Aunque ha sido éste el modelo más extendido, también destacamos los propuestos por Oxford (1990), Grenfell y Harris (1999), el *Styles and Strategies-Based Instruction SSBI* de Cohen (1998) y Cohen y Weaver (2005), así como las consideraciones de distintos autores como Ellis (1994), Macaro (2006), o Rodríguez (2004). Como denominador común de la mayoría de ellos en relación con el entrenamiento estratégico destacamos los siguientes aspectos:

- La necesidad de descubrir qué estrategias utilizan nuestros alumnos antes de llevar a cabo la instrucción propiamente dicha (presente en todos los modelos excepto en el de Oxford).
- La instrucción explícita en estrategias a fin de facilitar su comprensión.
- La necesidad de conceder a la fase de práctica una duración lo suficientemente amplia que posibilite el uso autónomo de las estrategias y su posterior transferencia a otras situaciones.
- La importancia de la autoevaluación a fin de que el estudiante recapacite sobre el funcionamiento y la utilidad de las estrategias así como sobre el propio que de ellas hace: La evaluación del proceso es un paso imprescindible para su adquisición (Ellis, 1994).
- El papel de la motivación es fundamental a la hora de concienciar a los estudiantes sobre la importancia del entrenamiento estratégico.

4. PROPUESTA DE ENTRENAMIENTO ESTRATÉGICO PARA INTEGRAR EN *¿Sabes? 1*

4.1. Descripción y análisis de *¿Sabes? 1*

El manual *¿Sabes? 1* de la editorial Sgel está dirigido a estudiantes sinófonos que se sitúan dentro del nivel A1.1 según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2001). El material didáctico fue concebido con el propósito de aunar el método tradicional y el enfoque comunicativo a fin de ofrecer las herramientas lingüísticas y culturales que los estudiantes chinos necesitan para desenvolverse con autonomía en el mundo hispanohablante, según señalan sus autoras en el prólogo.

El libro del alumno consta de doce unidades didácticas que se subdividen en diez epígrafes: diálogo (对话), dictado (听写), practica los verbos (注意听并写下来), comprensión lectora (注意听并写下来), producción escrita (笔头作业), fonética (语音), expresión oral (口语互动), cultura (文化), gramática (语法), y vocabulario (词汇表). Cada cuatro unidades, además, se ofrece una unidad de repaso, así como un anexo al final con las transcripciones de todas las grabaciones.

Según las autoras, en cada unidad se ha dado importancia a elementos propios del aprendizaje de sinohablantes como la fonética, la gramática deductiva o actividades de dictados y comprensión lectora sin desatender aspectos del enfoque comunicativo como las prácticas orales, la interacción y la interculturalidad. No obstante, el análisis un poco más exhaustivo de la obra desprende un claro predominio del método tradicional en detrimento del comunicativo por los siguientes motivos:

En el primer apartado de cada lección se presentan los contenidos de la unidad en forma de diálogo que el alumno ha de leer y escuchar sin tener que realizar ninguna otra actividad al respecto, acto seguido se presenta la gramática y se ofrecen actividades de corte estructural para practicar los contenidos gramaticales y léxicos seguidos de un dictado. En cuanto a las actividades comunicativas, cabe destacar que, en su mayoría, se presentan más como un ejercicio de práctica semicontrolada de los contenidos lingüísticos ya que apenas se aprecia una intención comunicativa en su contextualización a pesar de que se sitúen dentro de los géneros textuales que describe el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) para el nivel A1:

- Géneros de transmisión oral:

- Conversaciones cara a cara
- Informales y formales
- Transaccionales

- Géneros de transmisión escrita

- Billetes
- Cartas, faxes, mensajes electrónicos
- Formales: formularios, pedidos, confirmaciones, reclamaciones, solicitud de trabajo...
- Personales: agradecimiento, excusa, invitación, experiencias, puntos de vista...
- Cartas de restaurantes y menús
- Carteles
- Diccionarios y tesauros
- Folletos informativos o publicitarios
- Formularios
- Horarios
- Notas y mensajes.

En relación con la destreza que nos ocupa, la expresión oral, cada unidad ofrece un único ejercicio al final en el que se presentan varias preguntas relacionadas con el tema de la lección que el profesor ha de formular a cada estudiante para que responda. Solo encontramos una variación en la undécima unidad, donde aparece una simulación en la que el estudiante, a partir de unas pautas dadas, debe actuar como paciente e interactuar con su profesor, que hará las veces de médico. En un porcentaje muy bajo, e en algunos de los ejercicios de práctica guiada se invita a los alumnos que conversen acerca de una tarea en la que, por lo general, han tenido que ofrecer información personal. Sin embargo, en ninguna de ellas es necesario llevar a cabo dicha interacción para resolver la actividad. Estas actividades pueden consultarse en el anexo II

De lo anterior se desprende que la obra no llega a completar una parte de sus objetivos: la de introducir al estudiante en el modelo comunicativo propiamente dicho. No obstante, ello no implica que no se trate de un manual de gran utilidad para el aula por

dos motivos principalmente: por un lado, la traducción al chino de todos los enunciados del libro y del glosario de vocabulario al final de cada unidad suponen una gran ayuda sobre todo si tenemos en cuenta que en muchos casos no existe otra L2 común en el aula como el inglés que pueda servir de puente entre el profesor y el alumnado y, por otro, la adaptación de los contenidos a la metodología a la que el estudiante está acostumbrado, concediendo importancia a los dictados y a las repeticiones, por ejemplo.

Con la afirmación anterior no pretendemos defender la vuelta al método tradicional por el simple hecho de que sea la metodología a la que nuestros estudiantes están acostumbrados, sino simplemente nos gustaría poner el foco en la idea de que el aprendizaje centrado en el alumno necesariamente ha de considerar los hábitos y las creencias que los propios alumnos tienen sobre el aprendizaje de idiomas, tal y como defendimos en el apartado dedicado a la cultura de aprendizaje de nuestro marco teórico. En este sentido, consideramos que *¿Sabes? 1* puede ser un buen complemento sobre el que diseñar otras propuestas más comunicativas, al menos como punto de partida para el desarrollo de un aprendizaje significativo que potencie la autonomía y, como en el caso que nos ocupa, el desarrollo de la competencia estratégica.

4.2. Propuesta de actividades

La propuesta que presentamos a continuación está inspirada en el modelo de entrenamiento CALLA así como en el resto de consideraciones de otros autores que hemos recogido en el marco teórico de nuestro trabajo. El entrenamiento se distribuye a lo largo de las doce unidades del manual: comienza con una primera fase de descubrimiento y concluye con la evaluación por parte del docente; en el proceso intermedio del entrenamiento, en líneas generales, se practica una misma estrategia a lo largo de dos unidades: en la primera se presenta la estrategia en cuestión y se ofrece una actividad de práctica y en la segunda se practica nuevamente dentro de un contexto diferente a fin de fomentar la transferencia de su uso. Después de cada secuencia de actividades, incluimos un cuestionario de autoevaluación para que cada estudiante recapacite sobre la importancia de la estrategia en cuestión y reflexione sobre el uso que hace de ella.

Exceptuando las fases de descubrimiento y evaluación de las unidades primera y última, el resto de actividades que proponemos están diseñadas para ser integradas en los ejercicios de expresión oral de la unidad correspondiente del manual. No obstante,

dadas las carencias del libro descritas en el apartado anterior, en la mayoría de las ocasiones hemos asumido la tarea previa de modificar ligeramente las actividades de *¿Sabes?1* para dotarlas de un carácter más comunicativo con el fin de que ello posibilite una mayor transferencia del uso de estrategias a otras situaciones dentro y fuera del aula. Así pues, la secuencia de actividades que presentamos en los sucesivos subapartados sigue la siguiente estructura:

1) Descripción de la actividad del libro en la que vamos a integrar una secuencia de tareas estratégicas.
2) Adaptación de la actividad del libro a un contexto más comunicativo si procede. En la mayoría de los casos, la modificación consiste en la transformación de la conversación semicontrolada con el profesor que propone el libro en una simulación de práctica libre.
3) Descripción de las actividades de componente estratégico
4) Autoevaluación del alumnado:

En las unidades 6 y 11 hemos considerado oportuno incluir el repaso explícito de las estrategias practicadas en unidades anteriores a fin de favorecer que los estudiantes interioricen la importancia de su empleo. No obstante, queremos llamar la atención sobre el hecho de que esta revisión se puede hacer de manera constante en el aula a medida que se van aprendiendo estrategias nuevas. Por ejemplo, la estrategia de anticipación de léxico que presentamos en las unidades 2 y 3 podría seguir repasándose hasta el final del libro si el profesor deja un tiempo de preparación a los alumnos antes de la realización de la actividad en cuestión y, de manera explícita, les anima a emplear dicha estrategia.

Por último, queremos terminar este apartado introductorio haciendo mención a las estrategias afectivas ya que, a pesar de que no hemos incluido el entrenamiento explícito de ninguna de ellas, consideramos que deben tener una presencia constante a lo largo de todo el proceso. Así pues, animamos al docente a que, de manera transversal, invite a los estudiantes a relajarse antes de realizar cualquier actividad de producción y a felicitarse cuando hayan realizado un buen trabajo. Sería positivo igualmente que entre las estrategias a presentar en la unidad 1 estuviesen incluidas algunas de ellas.

4.2.1. Unidad 1: Toma de contacto con el componente estratégico

La actividad de expresión oral de la primera unidad (p. 26) entronca con las conversaciones cara a cara transaccionales establecidas por el PCIC para el nivel A1.El ejercicio consiste en una práctica semicontrolada en la que se pide al alumno que hable sobre él y responda a las preguntas del profesor; las preguntas no aparecen de manera explícita pero sí se enuncian los temas a tratar: las lenguas que habla el alumno, su nacionalidad, el nombre y el apellido.

Nuestra propuesta para esta primera unidad radica en el acercamiento del alumno a la importancia del componente estratégico; de ahí que, a diferencia de lo que haremos en las sucesivas unidades, nos limitemos a ofrecer algunas consideraciones para cubrir las fases de descubrimiento y presentación que la mayoría de los estudiosos establecen como primeros pasos de la instrucción estratégica.

Dado que nuestro trabajo se centra en la expresión creemos necesario que la fase de descubrimiento esté orientada al diagnóstico del uso que nuestros estudiantes hacen de las estrategias de aprendizaje asociadas a esta actividad comunicativa. Aunque para la recogida de datos conviene utilizar más de un instrumento, nosotros proponemos el empleo del cuestionario y dejamos a elección del profesor la utilización de otras herramientas como la entrevista o el diario de aprendizaje. En el anexo II puede encontrarse un modelo de cuestionario sobre el uso de algunas estrategias relacionadas con la expresión oral diseñado por nosotros. Para la elaboración de dicha encuesta se han revisado las taxonomías de los autores tratados en el marco teórico del presente trabajo y se han seleccionado aquellas estrategias cuyo empleo pueda estar relacionado con la expresión oral.

Para la fase de reflexión, el profesor ha de llevar al aula tarjetas autoadhesivas con dibujos que reflejen las estrategias que, a tenor de los datos arrojados por el cuestionario, quieran trabajarse a lo largo del curso. Sería conveniente que cada dibujo fuese acompañado de un breve enunciado como apoyo (por ejemplo, una cara pensativa y el siguiente enunciado escrito en español y en chino: “pienso qué palabras voy a necesitar antes de hablar”). El profesor entrega un paquete de dibujos autoadhesivos a cada estudiante y les pide que los clasifique en función del momento en el que se usa cada estrategia: antes de hablar, mientras se habla o después de hablar. Una vez hecha esa clasificación individual, en pequeños grupos tendrán que decidir el grado de

importancia que cada estrategia tiene. Acto seguido el profesor colocará en la pared una gran cartulina dividida en tres columnas verticales correspondientes con las fases metacognitivas (en el lenguaje del aula: antes de hablar, mientras hablamos, después de hablar), en la parte superior aparecerá el signo positivo (+) y en la inferior en el negativo (-) y en plenaria pedirá a los alumnos que lleguen a un acuerdo sobre dónde colocar cada pegatina atendiendo no sólo a la fase en la que se activa dicha estrategia sino a su grado de relevancia. Es necesario advertir a los estudiantes que no hay una respuesta única y que un mismo lugar puede estar ocupado por diferentes estrategias

	ANTES DE HABLAR	**MIENTRAS HABLAMOS**	**DESPUÉS DE HABLAR**
+	 Pienso en las palabras que voy a necesitar. 我想我需要的话		
+			
+/-			
-			
-			

Figura 7: Ejemplo de panel sobre el que colocar las estrategias impresas en papel adhesivo (fuente: elaboración propia).

Esta cartulina servirá como punto de referencia para el resto de sesiones en las que se aborde el componente estratégico ya que permitirá a los estudiantes identificar la estrategia que se está trabajando y cuestionar, en caso de que sea necesario, la relevancia asignada en esta primera sesión modificando su lugar en el panel si se estima conveniente.

Recomendamos que, para esta primera toma de contacto, se trabaje con un número reducido de estrategias no superior a cinco a fin de no abrumar al estudiante. A lo largo

del curso, una vez que los estudiantes se hayan familiarizado con el entrenamiento estratégico y si el profesor lo considera oportuno, puede ampliar el inventario.

4.2.2. Unidad 2: Presentación de la estrategia de activación del léxico

La actividad de expresión oral de la unidad (p. 39) entronca con las conversaciones cara a cara transaccionales establecidas por el PCIC para el nivel A1. El ejercicio consiste en una práctica semicontrolada en la que cada estudiante ha de responder a las mismas preguntas formuladas por el profesor. Al igual que en el resto de unidades, profesor y alumno reciben los temas a tratar, que en este caso son: direcciones de correo electrónico de sus amigos, sus profesiones, sus números de teléfono y sus lugares de trabajo:

Para introducir el componente estratégico proponemos convertir el ejercicio del libro en una actividad de vacío de información a través de una simulación e introducir un ejercicio previo dirigido a activar los recursos lingüísticos necesarios que permita llevar a cabo la tarea principal: Al inicio de la secuencia, el profesor entrega una tarjeta a cada alumno con una personalidad ficticia en la que aparece la información personal que se ha trabajado en las unidades 1 y 2 (nacionalidad, edad, profesión, lenguas, número de teléfono, etc.) y una ficha en la que se detalla la información que tienen que conseguir de sus compañeros (el nombre del compañero que es enfermero, por ejemplo). Antes de llevar a cabo la interacción, el docente dejará un tiempo a los alumnos para que escriban una pequeña lista con los recursos lingüísticos que van a necesitar les pedirá que señalen en la gran cartulina de estrategias de la unidad 1 la imagen correspondiente con la estrategia que van a utilizar a fin de explicitar su uso.

Después de realizar la actividad, se invita a los alumnos a debatir sobre la importancia del uso de esta estrategia y a cambiar su lugar en la cartulina (en la escala que mide el grado de utilidad) si lo consideran oportuno. Acto seguido, los estudiantes realizarán una encuesta para autoevaluar el uso que han hecho de la estrategia y valorar de manera individual su grado de importancia. El diseño de la secuencia de actividades de esta unidad puede consultarse en el anexo IV.

4.2.3 Unidad 3: Práctica y expansión de la estrategia de activación del léxico y anticipación de las características de la interacción

La actividad de expresión oral (p. 51) de esta unidad posibilita aún menos que las anteriores una explotación comunicativa en tanto que el enunciado se limita a indicar lo siguiente: "Explica a tu profesor dónde están las personas/ los lugares / los objetos". Entendemos que se trata de una actividad de práctica controlada en la que se espera que el docente muestre una foto a los alumnos y haga preguntas sobre la localización de los elementos que la conforman en sintonía con las conversaciones cara a cara breves que establece el PCIC para el nivel A1, no obstante, al no haber una guía didáctica a disposición del profesor, no podemos constatarlo.

Así las cosas, a fin de poder trabajar el componente estratégico en este apartado nuestra propuesta consiste en, por un lado, transformar este ejercicio en una actividad de vacío de información y, por otro, practicar de nuevo la estrategia relacionada con la activación del léxico y presentar la de anticipación de los conocimientos acerca del género textual. Para ello, el profesor dividirá la clase en dos grupos y entregará un plano individual de la zona en la que tienen lugar las clases. A partir de las indicaciones escritas que entregue el profesor, los estudiantes del grupo A deberán ubicar en el plano determinados establecimientos mientras que los del grupo B hacen lo mismo con establecimientos diferentes. Una vez hecho esto, el docente llamará la atención sobre la parte superior del plano de A en la que aparecerán escritos los nombres de los establecimientos que B ha tenido que ubicar su mapa y viceversa en el caso de B y les explicará que el objetivo de la actividad consiste en preguntar a compañeros del grupo contrario para saber dónde se encuentran esos lugares advirtiéndoles que no podrán hacer más de una pregunta a un mismo compañero.

Antes de dar paso a la actividad, el profesor pedirá a los alumnos que reflexionen sobre cómo sería esa conversación en China invitándoles a imaginar que están perdidos en una calle de su ciudad y tienen que solicitar ayuda a un desconocido. Para animar la lluvia de ideas en plenaria, la profesora puede comenzar preguntando si directamente dirían: "*¿Dónde está…?"* o el primer paso sería llamar la atención del viandante; cuando los estudiantes respondan, el profesor escribirá esta fase en la pizarra acompañada de un exponente funcional como, por ejemplo, "perdone" y pedirá a los alumnos que propongan las siguientes partes de esa conversación para escribir sus

aportaciones. Una vez concluida la lluvia de ideas, el docente remitirá a la gran cartulina de la pared para que los estudiantes identifiquen la estrategia que están utilizando.

Asimismo, para reforzar el uso de la estrategia practicada en la unidad anterior y fomentar su transferencia a otras situaciones, consideramos conveniente que el profesor vuelva a aplicarla aquí dejando un tiempo previo a la realización de la tarea para que los alumnos escriban una pequeña lista con los recursos que previsiblemente van a necesitar para llevar a cabo la actividad.

Una vez realizada la actividad de vacío de información, se invita a los alumnos a debatir sobre la importancia del uso de la estrategia nueva y a buscar otras situaciones en las que su empleo pueda ser rentable. Acto seguido, de manera individual, los estudiantes completan un cuestionario de autoevaluación sobre el empleo de esta estrategia. El diseño de la secuencia de actividades de esta unidad puede consultarse en el anexo V.

4.2.4. Unidad 4: Presentación del uso de circunloquios

La actividad oral de esta unidad (p. 63) se corresponde con las conversaciones informales cara a cara sobre personas que establece el PCIC para el nivel A1. En sintonía con lo visto en unidades anteriores, se trata de un ejercicio de práctica semicontrolada en el que se pide al alumno que responda a las preguntas del profesor, en este caso, sobre los miembros de su familia. Para integrar nuestra aportación estratégica en esta unidad no sería necesario modificar la actividad del libro, a diferencia de lo que hemos hechos en las lecciones anteriores, ya que en esta ocasión consideramos más conveniente incluir el entrenamiento en la primera parte de la unidad debido a la naturaleza compensatoria de la estrategia con la que queremos trabajar: el uso de circunloquios.

De esta manera, después de la práctica controlada del léxico relacionado con la descripción de personas que aparece en la página 60, presentaremos a nuestros estudiantes la estrategia en cuestión a partir del clásico juego "¿Quién es?", de uso habitual en manuales de lenguas extranjeras para la práctica de estos contenidos lingüísticos y, al mismo tiempo, actividad de práctica estratégica implícita en sí misma. En pequeños grupos, cada estudiante deberá describir a un compañero de clase y el resto de miembros del grupo intentará adivinar de quién se trata. Concluido el juego, el docente remitirá a la gran cartulina de la pared para que los estudiantes identifiquen la

estrategia y les preguntará que otros recursos se pueden emplear cuando no recordamos la palabra que queremos decir y tomará nota de las propuestas de los alumnos en la pizarra. Si en la lluvia de ideas no aparece la traducción al inglés o el empleo de gestos, el docente añadirá estas opciones y preguntará a los estudiantes si utilizan algunas de ellas y cuáles les parecen más rentables. Como es habitual, después del breve debate, cada estudiante realiza la encuesta de autoevalución.

No hemos creído necesario llevar a cabo una presentación exhaustiva del resto de estrategias compensatorias, que sólo se expondrán brevemente en la lluvia de ideas previa a la autoevaluación, ya que se ha demostrado que los estudiantes de nivel inicial recurren a ellas con frecuencia. Por el contrario, sí consideramos pertinente profundizar en el uso de circunloquios a pesar de las limitaciones lingüísticas de nuestros estudiantes a fin de motivarles a que recurran a ella de manera consciente a medida que van ampliando sus conocimientos sobre la lengua. Tal y como hemos hecho en las anteriores, el diseño de la secuencia de actividades de esta unidad puede consultarse en el anexo VI.

4.2.5. Unidad 5: Práctica y expansión del uso de circunloquios

La actividad oral (p. 81) de esta unidad se corresponde con las conversaciones breves cara a cara que establece el PCIC para el nivel A1 en tanto que se solicita al alumno que responda a las preguntas del profesor en relación a sus gustos sobre comidas, bebidas y restaurantes.

A fin de poder practicar la estrategia presentada en la unidad anterior en un contexto comunicativo diferente para posibilitar su transferencia, proponemos transformar la actividad oral de *¿Sabes?* en un *role play* en parejas en el que un estudiante haga las veces de cliente y el otro, de camarero, recurriendo así al género de conversaciones transaccionales breves del PCIC para el nivel que nos ocupa. El profesor entregará al alumno/cliente una tarjeta con el nombre de un plato y explicará que, durante su conversación, el cliente tiene que preguntar al camarero por esa comida sin decir su nombre. Esto es, el *role play* nos permitiría adaptar a una situación comunicativa el juego de las palabras prohibidas y practicar la estrategia relacionada con el uso de circunloquios.

Antes de realizar la actividad, el docente remitirá a la gran cartulina para que los estudiantes identifiquen la estrategia con la que van a trabajar y dejará unos minutos para que preparen el resto de la conversación antes de representarla en clase. Después, el profesor entregará nuevas tarjetas y cambiará las parejas y los roles para que todos los estudiantes representen al camarero y al cliente.

Para terminar, se debate en plenaria sobre la importancia del uso de la estrategia en cuestión y se invita a los alumnos a buscar otras situaciones en las que su empleo pueda ser rentable. Como último paso, los estudiantes realizan un cuestionario de autoevaluación. El diseño de la secuencia de actividades de esta unidad puede consultarse en el anexo VII.

4.2.6. Unidad 6: Repaso de estrategias

Con el objetivo de hacer que el aprendizaje estratégico sea lo más significativo posible y evitar, pues, que suponga una práctica meramente anecdótica consideramos oportuno realizar un repaso explícito de las estrategias que hemos vista hasta ahora coincidiendo con la mitad del manual. Para ello, una vez más, proponemos transformar la conversación semidirigida con el profesor que propone el libro (p.93), que en esta unidad gira en torno a los gustos y aficiones del alumno, en un ejercicio más comunicativo y motivador sirviéndonos de nuevo del *role play*. Así, el objetivo de la actividad será que los estudiantes lleven a cabo una conversación transaccional dentro de los límites establecidos por el PCIC para el nivel A1 en la que concierten una cita para realizar una actividad de ocio en su tiempo libre.

Una vez hechos los agrupamientos y explicada la actividad, el profesor señalará la cartulina y pedirá a los alumnos que identifiquen las estrategias que han trabajado en clase hasta ahora clasificándolas en la fase metacognitiva correspondiente; después de escribir sus respuestas en la pizarra, el docente dejará unos minutos para que los alumnos puedan poner en práctica las estrategias de planificación de manera individual y acto seguido hará una puesta en común. Antes de que cada pareja represente la conversación que han preparado, el profesor llamará la atención de nuevo sobre la otra estrategia asociada al uso de circunloquios y advertirá a los estudiantes que, si olvidan alguna palabra, intenten ponerla en práctica.

4.2.7. Unidad 7: Presentación de la estrategia de petición de ayuda

La actividad de expresión oral de esta unidad (p.103) entronca con las conversaciones breves cara a cara que el PCIC establece para el nivel A1; concretamente, en el enunciado se solicita al alumno que responda a las preguntas del profesor sobre sus hábitos. Para introducir el componente estratégico proponemos transformar la actividad en un *role play* en parejas.

El profesor explicará a los alumnos que van a hacer un ejercicio de simulación en parejas en el que uno de los estudiantes hará las veces de periodista y el otro de entrevistado. Para contextualizar la actividad, el docente invitará a imaginar a los alumnos/periodistas que tienen que realizar una encuesta sobre los hábitos de la gente joven y a los alumnos entrevistados, que están paseando tranquilamente por la calle. El profesor pedirá a los "periodistas" que salgan de clase unos minutos y, una vez a solas con los alumnos entrevistados, entregará un breve listado con vocabulario previsiblemente nuevo relacionado con actividades cotidianas y les explicará que durante su conversación deberán utilizar al menos una de esas palabras. Después de dejar el tiempo que considere oportuno para que los estudiantes se familiaricen con el vocabulario nuevo, el docente explicará a los alumnos que están dentro del aula que, si sus compañeros les piden aclaración, podrán reformular lo que han dicho o incluso traducirlo al chino. Acto seguido, los alumnos/periodistas volverán al aula y realizarán la actividad. Después de esto, se hará una puesta en común en plenaria dirigida a que los alumnos/periodistas deduzcan el motivo por el que han tenido que salir de clase.

Tal y como hemos hecho en el resto de secuencias, llegados a este punto se remitirá a la gran cartulina para que los estudiantes identifiquen la estrategia que deberían de haber utilizado o bien acaban de utilizar y se debatirá sobre la necesidad o no de cambiar el lugar que se le otorgó en la unidad 1. Para terminar, los estudiantes completarán un cuestionario de autoevaluación sobre la importancia y el uso de la estrategia en cuestión. El diseño de la secuencia de actividades de esta unidad puede consultarse en el anexo VIII.

4.2.8. Unidad 8: práctica y expansión de la estrategia de petición de ayuda

Al igual que en el resto de unidades, la actividad de expresión oral de esta unidad (p.113) consiste en un ejercicio de práctica semicontrolada en la que solicita al estudiante que responda a las preguntas del profesor, en este caso, sobre el clima de su

país. Para practicar la estrategia presentada en la unidad anterior nos serviremos de las pautas del propio ejercicio, que divide la entrevista en ocho subtemas (el clima en primavera, invierno, otoño, verano, norte, oeste, sur, y este) y dividiremos la clase en ocho pequeños grupos al que asignaremos un tema respectivamente. El profesor explicará que cada grupo deberá preparar una breve exposición en la que expliquen cómo es el clima en China y en España en el período o lugar asignado y les dirá que para preparar la parte de España él mismo pasará por cada grupo para darles la información necesaria.

A fin de llevar una práctica estratégica explícita, antes de comenzar la actividad, el profesor, mientras señala la gran cartulina, les advertirá que deben estar atentos porque para llevar a cabo el ejercicio van a necesitar recurrir al uso de una estrategia. Acto seguido, el docente pasará por cada uno de los grupos y ofrecerá la información necesaria pronunciando algunas partes de su discurso a un ritmo normal, esto es, a un ritmo no adaptado a su nivel y que, por tanto, dificulte su comprensión. Después de pasar por todos los grupos, se hará una puesta en común remitiendo a la gran cartulina de nuevo para que los estudiantes identifiquen la estrategia y se invitará a los estudiantes a buscar otras situaciones en las que su empleo pueda ser rentable.. Antes de continuar con la tarea de clase, los estudiantes completarán el cuestionario de autoevaluación correspondiente. El diseño de la secuencia de actividades de esta unidad puede consultarse en el anexo IX.

Somos conscientes de que este tipo de entrenamiento podría interferir negativamente en el desarrollo de la actividad en cuestión -la exposición sobre el clima en China y España- por dos motivos: Por un lado, el hecho de advertirles que iban a necesitar recurrir a la gran cartulina podría desviar su atención del objetivo de la actividad y, por otro, el tiempo de preparación de la exposición se vería interrumpido por el ejercicio estratégico. No obstante, defendemos este tipo de intervención a pesar de los daños colaterales señalados en tanto que consideramos que la práctica en un contexto real del uso de estrategias (un ejercicio de clase en el que es necesario solicitar la ayuda del profesor) y el análisis explícito de su uso inmediatamente después posibilitará que en un futuro el estudiante sinohablante, poco demandante de ayuda por lo general, interiorice esta práctica y la pueda aplicar en otras actividades comunicativas dentro y fuera del aula. Si el profesor lo considera oportuno, después de la práctica estratégica puede ampliar el tiempo de preparación de la actividad propiamente dicha.

4.2.9. Unidad 9: Presentación de la estrategia de evaluación

Al igual que en el resto de unidades, la actividad de expresión oral de esta unidad (p.130) consiste en un ejercicio de práctica semicontrolada en el que el estudiante ha de responder a las preguntas del profesor en relación a su vivienda. Para dotar a la actividad de un contexto más comunicativo e intentar motivar a los alumnos, proponemos transformar el ejercicio en un *role play* por parejas. Apoyándonos en los textos del apartado de comprensión lectora en los que aparecen diferentes anuncios de alquileres de pisos, el profesor pedirá a los alumnos que imaginen que van a alquilar uno con su compañero para el próximo curso y para ello tienen que mantener una conversación en la que expresen sus gustos y preferencias e intenten llegar a un acuerdo.

Después del tiempo de preparación que el profesor considere necesario, cada pareja representará su conversación en plenaria mientras el docente graba sus producciones con una grabadora[2] sin ser visto, a ser posible. Si el material disponible en el aula lo permite y, si no, en la siguiente sesión, el profesor entregará a cada estudiante su grabación correspondiente acompañada de un cuestionario de evaluación de su producción adaptado a los criterios que establece el MCER para la interacción oral en el nivel A1. Cuando los alumnos hayan terminado, se hará una puesta en común sobre los resultados del cuestionario y se les pedirá que, teniendo en cuenta los aspectos a mejorar identificados por ellos mismos en la encuesta, repitan de nuevo la actividad intentando aplicar los cambios que estimen necesarios. Se les advertirá que en esta ocasión no van a ser grabados sino que tendrán que volver a completar el cuestionario inmediatamente después de realizar su producción a fin de poner en práctica una de las estrategias de la gran cartulina.

Cuando hayan terminado, el profesor remitirá a los alumnos a la gran cartulina de la pared para que identifiquen la estrategia que acaban de utilizar y abrirá un debate en plenaria sobre la importancia de esta estrategia. Por último, cada estudiante completará el correspondiente cuestionario de autoevaluación sobre el uso de la estrategia en cuestión. El diseño de la secuencia de actividades de esta unidad puede consultarse en el anexo X.

[2] Conviene que el profesor tenga la autorización previa del alumnado (verbal o escrita) antes de llevar a cabo la grabación.

4.2.10. Unidad 10: Práctica y expansión de la estrategia de evaluación

En esta unidad la actividad de expresión oral (p.143) radica en una conversación cara a cara breve sobre las compras. Al igual que en las anteriores, se solicita al alumno que responda a las preguntas de su profesor sobre el tema de la unidad: los tipos de productos de las tiendas en China y sus precios.

Para practicar con la estrategia presentada en la sesión anterior proponemos una secuencia similar a la de la unidad nueve: transformar el ejercicio del libro en un *role play* y grabar la producción. El profesor dividirá a los estudiantes en parejas y les invitará a imaginar que están en una tienda de ropa; uno de ellas será el cliente y otro el dependiente. Después del tiempo de preparación, cada pareja presentará su simulación al resto de compañeros, que será grabada por el profesor. Conviene que el profesor intente esconder la grabadora a fin de que los estudiantes no se sientan intimidados.

Una vez realizadas todas las intervenciones (o en la siguiente sesión si el aula no dispone de los medios necesarios), el profesor entregará cada grabación al alumno correspondiente y repetirá el mismo procedimiento que el indicado en la secuencia anterior con una única variación: después de la repetición de la actividad oral, los estudiantes no han de completar el cuestionario de nuevo, sino autoevaluarse mentalmente.

Llegados a esta parte de la secuencia, se localizará la estrategia en la gran cartulina y se invitará a los alumnos a buscar otras situaciones en las que su empleo pueda ser rentable. Como último paso, los estudiantes realizan el cuestionario de autoevaluación. El diseño de la secuencia de actividades de esta unidad puede consultarse en el anexo XI.

4.2.11. Unidad 11: Repaso de estrategias

Esta unidad es la única en todo el manual que incluye una actividad de interacción oral entre compañeros en un contexto comunicativo (p. 159): un *role play* en el que se solicita que el estudiante A haga las veces de médico y B, de paciente. Así las cosas, consideramos que, a diferencia de las unidades anteriores, en este caso no es necesario llevar a cabo ninguna adaptación de la actividad para poder introducir nuestro entrenamiento estratégico.

En esta unidad proponemos una secuencia de repaso de las estrategias vistas hasta ahora similar a la de la unidad 6. Una vez hechos los agrupamientos y explicada la actividad, el profesor señalará la cartulina y pedirá a los alumnos que identifiquen las estrategias que han trabajado en clase hasta ahora y escribirá sus respuestas en la pizarra clasificando cada estrategia en la fase metacognitiva correspondiente. Acto seguido, el docente dejará unos minutos para que los alumnos puedan poner en práctica las estrategias de planificación de manera individual para después preparar la actividad en parejas. Antes de que cada grupo represente su simulación, el profesor remitirá a los estudiantes a la pizarra y recordará brevemente el uso y la rentabilidad de cada una de ellas para, por último, invitarles a utilizarlas en la fase correspondiente.

4.2.12. Unidad 12: Evaluación del entrenamiento estratégico

En sintonía con las anteriores, la actividad de expresión oral de esta unidad (p. 173) entronca con las conversaciones breves cara a cara sobre temas personas que el PCIC establece para el nivel A1. En el ejercicio se solicita al alumno que responda a las preguntas del profesor sobre los lugares que ha visitado (países, ciudades, medios de transporte, visitas realizadas)

Para llevar a cabo la última fase del entrenamiento estratégico, la evaluación por parte del docente, volveremos a transformar la actividad propuesta en *¿Sabes?* en una simulación: El profesor dividirá a los estudiantes en parejas y les invitará a imaginar que acaban de volver de sus últimas vacaciones y han quedado con su compañero para hablar de sus respectivos viajes. Los estudiantes dispondrán de tiempo para preparar la actividad –individualmente y en parejas- y después realizarán la simulación delante del resto de sus compañeros. Durante esta secuencia, el profesor no remitirá a la cartulina ni hará alusión alguna a las estrategias sino que se limitará a evaluar a los alumnos (con la mayor discreción posible) a través de una parrilla diseñada para tal efecto. Como señalan Wenden y Rubin (1987), los criterios de evaluación que rijan esa parrilla han de girar en torno a tres aspectos: el aumento de la precisión de los alumnos a la hora de realizar las tareas, el empleo automático de las estrategias presentadas y practicadas en clase y la capacidad de transferencia de dichas estrategias a otras situaciones por parte de los alumnos.

5. CONCLUSIONES

El presente trabajo fue concebido bajo la necesidad de buscar herramientas que nos permitieran fomentar la autonomía en el aprendizaje y el desarrollo de la expresión oral de nuestros estudiantes sinohablantes. Llegados a este punto, aunque somos conscientes de que abrir la puerta de nuestro conocimiento al componente estratégico ya nos ha permitido alcanzar gran parte de ese objetivo general, creemos conveniente revisar si hemos logrado cumplir el resto de objetivos específicos que nos propusimos al principio:

- Investigar sobre la relación entre el desarrollo de la expresión oral en sinohablantes a través de las estrategias de aprendizaje.

Si bien no hemos encontrado abundante literatura circunscrita a este ámbito, sí podemos decir que aprender, por un lado, cuáles son los procesos y factores implicados en la expresión oral y, por otro, cuál es la naturaleza de las estrategias de aprendizaje y cómo se llevan al aula nos ha permitido asentar unas bases sólidas sobre las que procesar las escasas investigaciones en las que el desarrollo de la expresión oral de sinohablantes y el entrenamiento estratégico se abordan conjuntamente. Nos referimos especialmente a los estudios de Oxford (1990), O'Malley y Chamot (1990), Nakatani (2006) y Sánchez (2008 y 2009), que han sido punto de referencia y fuente de inspiración a lo largo de todo el proceso de diseño del entrenamiento estratégico, sobre todo en la fase de elaboración de nuestro propio cuestionario de uso de estrategias.

- Diseñar actividades estratégicas dirigidas al desarrollo de la expresión oral que sean susceptibles de ser integradas en el manual *¿Sabes? 1*.

A este respecto, los estudios de Cortazi y Jin (1996) nos han ayudado a fundamentar nuestra creencia sobre la necesidad de atender a la cultura de aprendizaje de nuestros estudiantes y es por ello que nos propusimos trabajar con *¿Sabes? 1* y no con ningún otro manual a pesar de que, como hemos venido diciendo a lo largo de todo el trabajo, es una obra con importantes carencias comunicativas. Cabe decir que con las orientaciones de Chamot y O'Malley (1994) a propósito del entrenamiento estratégico y el análisis pormenorizado del manual que nos ocupa hemos logrado diseñar una intervención estratégica que contempla todas las fases descritas en CALLA.

A lo largo de este trabajo hemos caminado sobre una línea frágil y a veces imprecisa ya que era nuestra intención alejarnos de las falsas creencias que existen en torno al estudiante sinohablante y, al mismo tiempo, ofrecer una visión general del mismo que nos ayudase a contextualizar nuestro estudio. La literatura sobre este asunto consultada y sintetizada en el marco teórico de nuestro trabajo nos ha ayudado a entender que, si bien es cierto que es difícil y quizás un poco estéril intentar caracterizar al "aprendiz chino" sin atender a importantes factores como el contexto o la motivación, no podemos desdeñar la importancia que considerar la cultura de aprendizaje de nuestros alumnos supone para el buen desarrollo de un curso.

En sintonía con lo anterior, la revisión bibliográfica también nos ha permitido entender que, a pesar de que puedan existir patrones comunes en lo que al empleo de estrategias se refiere, es *conditio sine qua non* que el docente descubra cuáles son las que usan sus estudiantes antes de llevar a cabo ningún tipo de entrenamiento. Atendiendo a este factor, la pregunta es obligada: ¿Sería positivo llevar al aula las actividades que proponemos en el cuerpo de nuestro trabajo teniendo en cuenta que han sido diseñadas sin atender a un grupo concreto? Creemos y esperamos que sí.

Dado que nuestro objetivo inicial era acompañar a profesores y alumnos en la transición hacia una clase más estratégica, las propuestas didácticas de las páginas anteriores están orientadas a la práctica de estrategias de alta rentabilidad que, creemos, pueden ser explicadas sin mucha dificultad para los alumnos. Además, el hecho de que se hayan diseñado para ser integradas en un manual específico facilita su compatibilidad con otras prácticas estratégicas que el profesor considere oportunas a tenor del análisis de los datos sobre el empleo de estrategias de sus alumnos. Por otro lado, en tanto que la mayoría de nuestras secuencias se enmarcan dentro de una actividad de simulación, las prácticas de estrategias son fácilmente intercambiables si el docente opta por alterar el orden propuesto.

Sin embargo, somos conscientes de que sin una evaluación del entrenamiento estratégico que aquí proponemos, nuestro trabajo queda incompleto. A fin de ser lo más constructivos posible, optamos por asumir esta limitación como un reto a superar en el futuro y anotamos como pendiente llevar al aula estas actividades para evaluar su efectividad y recoger todos los datos necesarios que nos ayuden a mejorar el entrenamiento.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anula Rebollo, A., 1998. *El abecé de la psicolingüística*. Madrid: Arco/Libros.

Arriaga Agrelo, N., 2013. La enseñanza del español en China y el perfil del estudiante chino de español. *Tinta China Didáctica*, 4, pp. 17-19.

Baralo, M., 2000. El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE. *Carabela,* 47, pp. 5-36.

Benito Ullán, Ma. C., 2006. Tratamiento de la interacción en el aula ELE: Análisis de manuales. *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE. Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE*, Logroño, pp. 351-364. [en línea] http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0351.pdf [fecha de acceso: julio de 2015]

Bremmer, S., 1997. Language learning strategies and language proficiency: causes or outcomes? *Perspectives*, 9, pp. 6-35.

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G., 1994. *Enseñar lengua.* Barcelona: Graó.

Chamot, A. U., & O'Malley, J. M., 1994. *The CALLA handbook: How to implement the Cognitive Academic Language Learning Approach*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Chamot, A. U., 2004. Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*. [en línea] http://e-flt.nus.edu.sg/v1n12004/chamot.pdf [fecha de acceso: junio de 2015]

Chang, Daniel Y., 2003. *English language learning strategies and style preferences of traditional and nontraditional students in Taiwan*. Tesis doctoral. (PhD). University of South Dakota.

Chang, Yu-Ping, 2003. *Factors affecting language learning strategy choice. A study of EFL senior high school students in Taiwan*. Tesis doctora (PhD) Texas A&M University.

Chen, Y., & Short, M., 2010. Oral English, culture, and strategies: Propellers and road-blockers in learning for Chinese international students. *Proceedings from Cultures of Learning: Teaching Matters 2010 Conference.* Launceston, pp. 3-13.

[en línea] http://www.utas.edu.au/__data/assets/pdf_file/0009/167391/Chen.pdf [fecha de acceso: julio de 2015]

Chou, Yu-Chen, 2002. *An exploratory study of language learning strategies and the relationship of these strategies to motivation and language proficiency among EFL Taiwanese technological and vocational college students*. Tesis doctoral (PhD). University of Iowa.

Cohen, A.D. 1996. Second language learning and use strategies: Clarifying the issues. *CARLA Working Paper Series 3*, University of Minnesota [en línea] http://www.carla.umn.edu/strategies/resources/sbiclarify.pdf [fecha de acceso: junio de 2015].

Cohen, A.D., 1998. *Strategies in learning and using a second language*. Londres: Longman.

Cortazzi, M. y L. Jin, 1996. Cultures of learning: Languages classrooms in China. H. Coleman (ed.). *Society and the Language Classroom.* Cambridge: Cambridge University Press, pp. 169-206.

Cortés Moreno, M., 2002. Dificultades lingüísticas de los estudiantes chinos en el aprendizaje del ELE. *Carabela*, 52, p. 77-98

Couto, M.S., 2010. Alumnos chinos, ¿solos o acompañados?, *SinoELE,* 10, pp. 118-126. [en línea] http://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES1011/EPES_I_118-126.pdf [fecha de acceso: julio de 2015]

Couto, M. S. (2012). *Prácticas orales en la clase de español de TFSU (Tianjin, China)* Trabajo fin de máster. Universidad Nebrija. [en línea] http://www.sinoele.org/images/Revista/6/Suplementos/soledadcouto.pdf [fecha de acceso: junio de 2015]

Consejo de Europa, 2001. Ed. española, 2002. Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: MEC y Anaya. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ [Fecha de acceso: junio de 2015]

Diccionario de términos clave de ELE, Centro Virtual Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/ [Fecha de acceso: junio de 2015]

Del Risco Machado, R., 2008. *Desarrollo de la competencia comunicativa oral en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma español como segunda lengua*. Tesis doctoral (PhD). Universidad de Granada. [en línea] http://hera.ugr.es/tesisugr/17664895.pdf [fecha de acceso: junio de 2015]

Ellis, R., 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Pres

Fan, Blanca Wen-Ting., 2005. *Diferencias del nivel lingüístico y del sexo en el uso de estrategias de aprendizaje de español de los alumnos taiwaneses de la Universidad Providence*. Trabajo de fin de máster. Universidad Providence.

Fernández López, S., 2004. Las estrategias de aprendizaje. J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, (eds). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid. SGEL, pp. 411-433.

Goh, C., y Kwah, P, 1997. Chinese ESL Students' Learning Strategies: A Look at Frequency, Proficiency and Gender». *Hong Kong Journal of Applied Linguistics,* 2, pp.24-53. [en línea] http://www.independentlearning.org/uploads/100836/LI05051.pdf [fecha de acceso: junio de 2015]

González Ruiz, C., 2009. El uso de estrategias de comunicación oral en un contexto asiático. *Actas del I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP*). [Celebrado en Manila en 2009]. [en línea] http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/11_investigaciones_04.pdf [fecha de acceso: junio de 2015]

Grenfell, M., & Harris, V., 1999. *Modern languages and learning strategies: In theory and practice*. Londres: Routledge.

Holt, K., 2005. *English proficiency of Chinese students and strategies of language learning*. Trabajo de fin de master. University of Kansas.

Hymes, D., 1974: *Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Instituto Cervantes, 2006. *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan curricular del Instituto Cervantes*. Publicaciones del Instituto Cervantes.

Jakobson, R., 1981. *Ensayos de lingüística general*. 2ª ed.Barcelona: Seis Barral.

Khan, S., 2010. *Strategies and spoken production on three oral communication tasks: A study of high and low proficiency EFL learners*. Tesis doctoral (PhD). Universidad Autónoma de Barcelona.

Lee, K. y Oxford, R., 2008: Understanding EFL Learners' Strategy Use and Strategy Awareness. *The Asian EFL Journal*, 10 (1), pp. 7-31. [en línea] http://70.40.196.162/March_2008_EBook.pdf#page=7 [fecha de acceso: junio de 2015]

Lai Ying-Chun, 2005. *Language learning strategy use and language proficiency for English as a foreign language (EFL) Learners in Taiwan*. Tesina; University of Southern California.

Lessard-Clouston, M., 1997. Language Learning Strategies: An Overview for L2 Teachers. *The Internet TESL Journal. Vol III,* 12. [en línea] http://iteslj.org/Articles/Lessard-Clouston-Strategy.html [Fecha de acceso: mayo de 2015]

Levelt, W.J.M., 1989. Speaking: From intention to articulation. Cambridge, MA: MIT Press.

Li, A., 2005. A Look at Chinese ESL Students' Use of Learning Strategies in Relation to Their English Language Proficiency, Gender and Perceived Language Difficulties – A Quantitative Study. *Proceedings of the Independent Learning Association Conference Inaugural*. Manukau Institute of Technology, Auckland. [en línea] http://www.independentlearning.org/uploads/100836/LI05051.pdf [fecha de acceso: junio de 2015]

Li, X., 2004) An analysis of Chinese EFL learners' beliefs about the role of rote learning in vocabulary learning strategies. Tesis Doctoral (PhD).Universidad de Sunderland.

Lu, J., 2008: Distancia interlingüística: partida de reflexiones metodológicas del español en el contexto chino. *México y la Cuenca del Pacífico*, 11, pp. 45-56. [en línea] http://www.mexicoylacuencadelpacifico.cucsh.udg.mx/sites/default/files/Distancia%20interlig%C3%BC%C3%ADstica%20-%20Partida%20de%20reflexiones%20metodol%C3%B3gicas%20del%20espa%C3%B1ol%20en%20el%20contexto%20chino.pdf [fecha de acceso: junio de 2015]

Macaro, E., 2006. Strategies for language learning and for language use: revising the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 90(3), pp. 320-337.

Mei, A. y Nathalang, S., 2010. Use of Communication Strategies by Chinese EFL Learners. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 3, pp. 110-125. [en línea] http://www.celea.org.cn/teic/91/10091708.pdf [fecha de acceso: junio de 2015]

Moreno Fernández, F., 2002. *Producción, expresión e interacción oral*. Madrid: Arco/ Libros.

Nakatani, Y., 2006. Developing an Oral Communication Strategy Inventory. *The Modern Language Journal*, 90 (2), pp. 151-168.

Nisbet, D., 2002. *Language Learning Strategies and English Proficiency of Chinese University Students.* Tesis doctoral (PhD). Regent University.

O'Malley J.M. & Chamot A. 1990. *Learning strategies in second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.

Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House /Harper Collins.

Pinilla, R., 1994. Recursos comunicativos en las conversaciones Hablante Nativo/Hablante no Nativo. *Problemas y Métodos en la enseñanza de ELE. Actas del IV Congreso Internacional ASELE*. Madrid. [en línea] http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0163.pdf [fecha de acceso: mayo de 2015]

Pinilla R., (2001). Estrategias de comunicación: una revisión cronológica del término. *Forma: formación de formadores 1: gramática y comunicación*. Madrid: SGEL, pp. 71-94.

Pinilla Gómez, R., 2004 (a). Las estrategias de comunicación. En: J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua / lengua extranjera*. Madrid. SGEL, pp. 435-446.

Pinilla Gómez, R., 2004 (b). La expresión oral. En: J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua / lengua extranjera*. Madrid: SGEL, pp. 879-897.

Pérez Ruiz, J. 2010. Estrategias esenciales de producción de los turnos de apoyo verbales en estudiantes de ELE. Resultados preliminares. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 8. [en línea] http://www.nebrija.com/revista-linguistica/estrategias-esenciales-de-produccion-de-los-turnos-de-apoyo-verbales-en-estudiantes-de-ele-resultados-preliminares [Fecha de acceso: junio de 2015]

Rao, Zhenhui, 2002. Chinese students' perceptions of communicative and non-communicative activities in EFL classroom. *System,* 30, pp. 85–105.

Rao, Zhenhui, 2006. Understanding Chinese Students' Use of Language Learning Strategies from Cultural and Educational Perspective. *Journal of multilingual and multicultural development*, 6, pp. 491-508. [en línea] http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.126.2127&rep=rep1&type=pdf [fecha de acceso: junio de 2015]

Richards, J. y Lockhart, C., 2008: *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Rodríguez Rodríguez, M., 2004. Las estrategias afectivas y sociales en el aprendizaje de L2. *Forma: formación de formadores 7: estrategias en el aprendizaje de E/LE*. Madrid: SGEL, pp. 125-148.

Roncero, L. (2011) La competencia pragmática en chino y español en la clase de E/LE en Taiwán: diferencias conceptuales, imagen pública y ambigüedad. *Sinoele,* 4, pp. 34-45. [en línea] http://www.sinoele.org/index.php/revista/numeros/sinoele-4 [fecha de acceso: junio de 2015]

Sánchez Griñán, A., 2008. *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo.* Tesis Doctoral (PhD). Universidad de Murcia. [en línea] http://www.tesisenred.net/handle/10803/10944;jsessionid=E3D29875E221ECDD46B94FBD4940DB07.tdx1 [fecha de acceso: mayo de 2015]

Sánchez Griñán, A., 2009: Estrategias de aprendizaje de alumnos chinos de español. *MarcoELE,* 8. [en línea] http://marcoele.com/descargas/china/sanchez-grinan_estrategias.pdf [fecha de acceso: mayo de 2015]

Stemberger, J.P., 1985. Un modelo de activación interactivo de la producción del lenguaje. F. Valle, F. Cuetos, J.M. Igoa y S. del Viso (eds.), *Lecturas de Psicolingüística 1, Comprensión y producción del lenguaje*, Madrid: Alianza, pp. 353-392.

TARONE, E., 1980. Communication strategies, foreign talk, and repair in interlanguage. *Language Learning,* 30 (2), pp. 417-431.

Libros de texto citados:

Lin Ding, W., (*et al)*, 2010. *¿Sabes? 1. Curso de español para estudiantes chinos.* Madrid: SGEL

López, E., Rodríguez, M., Topolevsky, M., 1999. *Procesos y recursos.* Madrid: Edinumen

Martín Peris, E. y Sans, N. 2004. *Gente 1.Nueva edición.* Barcelona: Difusión

Palencia R., Borobio, V., 2011. *ELE Actual A1*. Madrid: SM.

ANEXO I

Cuestionario sobre estrategias de aprendizaje utilizado por Sánchez (2009). Versión española

El siguiente cuestionario mide la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje que utilizas o puedes utilizar para aprender español. Nos ayudará a conocerte mejor y a mejorar la enseñanza. Esperamos que el estudio de los resultados pueda ser beneficioso para tu aprendizaje. ¡Muchas gracias por tu tiempo!

Hombre_____ Mujer_____. Años de estudio de español: .....
Valora con 1, 2, 3, 4, 5 cada una de las estrategias siguientes (1 = nunca, 2 = ocasionalmente, 3 = de vez en cuando, 4 = a menudo, 5 = siempre)

PARTE A (ESTRATEGIAS DE MEMORIA)
1. Relaciono los contenidos nuevos con lo que ya sé. 1 2 3 4 5
2. Utilizo palabras nuevas en las frases que construyo, de manera que pueda recordarlas…… 1 2 3 4 5
3. Relaciono el sonido de una palabra con una imagen o dibujo para ayudarme a recordarla..... 1 2 3 4 5
4. Recuerdo una palabra nueva creando una imagen mental de una situación en que se puede utilizar la palabra..... 1 2 3 4 5
5. Utilizo rimas para recordar palabras nuevas..... 1 2 3 4 5
6. Utilizo láminas o fichas (flashcards) para recordar nuevas palabras..... 1 2 3 4 5
7. Exteriorizo físicamente las palabras nuevas..... 1 2 3 4 5
8. Repaso las lecciones a menudo…..... 1 2 3 4 5
9. Recuerdo las palabras nuevas por el lugar donde aparecen en la página, en la pizarra, o en las señales de la calle..... 1 2 3 4 5

PARTE B (ESTRATEGIAS COGNITIVAS)
10. Leo o escribo las palabras nuevas varias veces..... 1 2 3 4 5
11. Intento hablar como un nativo..... 1 2 3 4 5
12. Practico los sonidos del español..... 1 2 3 4 5
13. Utilizo las palabras que conozco de distintas formas..... 1 2 3 4 5
14. Empiezo conversaciones en español..... 1 2 3 4 5
15. Veo la televisión o vídeos (programas o películas) y escucho música en español. 1 2 3 4 5
16. Leo por placer en español..... 1 2 3 4 5
17. Escribo notas, mensajes, cartas o informes en español. …..... 1 2 3 4 5
18. Antes de leer un texto detenidamente, lo miro por encima rápidamente..... 1 2 3 4 5
19. Busco palabras en mi idioma parecidas a las del español..... 1 2 3 4 5
20. Intento encontrar normas o patrones en español..... 1 2 3 4 5
21. Busco el significado de algunas palabras descomponiéndolas en partes para comprenderlas..... 1 2 3 4 5

22. Procuro no traducir palabra por palabra..... 1 2 3 4 5
23. Hago resúmenes de la información que escucho o leo en español..... 1 2 3 4 5

PARTE C (ESTRATEGIAS DE COMPENSACIÓN)
24. Intento adivinar el significado de las palabras extrañas..... 1 2 3 4 5
25. Me ayudo de los gestos cuando no me sale una palabra..... 1 2 3 4 5
26. Me invento palabras nuevas cuando no conozco las
apropiadas en español…….. 1 2 3 4 5
27. Leo sin buscar el significado de todas las palabras..... 1 2 3 4 5
28. Intento adivinar lo que otra persona dice..... 1 2 3 4 5
29. Si no recuerdo o no sé una palabra en español, trato de utilizar
palabras o frases que signifiquen lo mismo..... 1 2 3 4 5

PARTE D (ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS)
30. Trato de encontrar tantas formas como puedo para usar el español..... 1 2 3 4 5
31. Me fijo en mis errores y uso esa información como ayuda para mejorar..... 1 2 3 4 5
32. Presto atención cuando alguien habla en español..... 1 2 3 4 5
33. Trato de averiguar cómo ser un mejor aprendiz de español..... 1 2 3 4 5
34. Planifico mi horario para tener suficiente tiempo para estudiar..... 1 2 3 4 5
35. Busco a otras personas para hablar en español..... 1 2 3 4 5
36. Busco oportunidades para leer en español..... 1 2 3 4 5
37. Tengo claros los objetivos para mejorar mis habilidades en español..... 1 2 3 4 5
38. Reflexiono sobre mi progreso en el estudio de español..... 1 2 3 4 5

PARTE E (ESTRATEGIAS AFECTIVAS)
39. Procuro relajarme cuando estoy tenso al emplear el español..... 1 2 3 4 5
40. Me doy ánimos para hablar en español incluso cuando
temo cometer errores……..... 1 2 3 4 5
41. Me recompenso a mí mismo cuando lo hago bien..... 1 2 3 4 5
42. Noto cuando me pongo nervioso al estudiar o usar el español..... 1 2 3 4 5
43. Anoto en un diario mis sentimientos sobre el aprendizaje del español..... 1 2 3 4 5
44. Hablo con alguien sobre cómo me siento al aprender español..... 1 2 3 4 5

PARTE F (ESTRATEGIAS SOCIALES)
45. Si no entiendo algo en español, le pido al interlocutor que repita o hable más
despacio……..... 1 2 3 4 5
46. Pido a los hablantes nativos que me corrijan cuando hablo..... 1 2 3 4 5
47. Practico el español con otros estudiantes..... 1 2 3 4 5
48. Solicito la ayuda de los hablantes nativos..... 1 2 3 4 5
49. Hago preguntas en español.…..... 1 2 3 4 5
50. Intento comprender la cultura hispana..... 1 2 3 4 5

PARTE G (ESTRATEGIAS AÑADIDAS)

51. Una vez que conozco todas las palabras de una oración, pero aún no capto su idea principal, la entiendo mejor si la memorizo y la repito mentalmente, intentando encontrar su sentido……..... 1 2 3 4 5

52. Cuando encuentro una oración complicada y finalmente la entiendo, me gusta repetirla y memorizarla para comprenderla en profundidad..... 1 2 3 4 5

53. Hago muchos ejercicios repetitivos de gramática y léxico antes de los exámenes……..... 1 2 3 4 5

54. Evito desanimarme por malos resultados de los exámenes..... 1 2 3 4 5

55. Repaso sistemáticamente el vocabulario, textos y anotaciones antes del examen……..... 1 2 3 4 5

56. Recuerdo la ortografía de las palabras al pronunciarlas regularmente..... 1 2 3 4 5

57. Analizo la estructura gramatical de las oraciones..... 1 2 3 4 5

58. Escribo una palabra repetidamente para recordarla…..... 1 2 3 4 5

59. Leo una palabra repetidamente para recordarla..... 1 2 3 4 5

60. Pido ayuda a mi profesor cuando tengo dificultades..... 1 2 3 4 5

61. Me animo constantemente para aprender bien..... 1 2 3 4 5

62. Presto atención a varios significados de la palabra nueva..... 1 2 3 4 5

63. Analizo las reglas gramaticales y los detalles lingüísticos..... 1 2 3 4 5

64. Escucho al profesor y tomo notas simultáneamente. 1 2 3 4 5

65. Presto atención a conjuntos de frases y colocaciones (combinaciones frecuentes como alta fidelidad, prestar atención, guardar un secreto) que acompañan a la palabra. ……..... 1 2 3 4 5

66. Puedo usar las palabras correcta y eficazmente después de memorizarlas.... 1 2 3 4 5

67. Hago listas de vocabulario de las palabras nuevas. 1 2 3 4 5

68. Uso estrategias de aprendizaje por repetición todo el tiempo desde que empecé a estudiar español.…..... 1 2 3 4 5

69. Agrupo palabras en campos léxicos..... 1 2 3 4 5

70. Hago revisiones regulares de las palabras que he memorizado..... 1 2 3 4 5

71. Hago ejercicios de deletrear palabras con mi compañero o alguien con un nivel similar al mío…..... 1 2 3 4 5

72. Utilizo el inglés para estudiar español..... 1 2 3 4 5

¿Practicas alguna otra estrategia cuando estudias español?

.....

.....

Cuestionario sobre estrategias de aprendizaje utilizado por Sánchez (2009) con los ítems de Oxford (del 1 al 50) y los añadidos (del 51 al 72). Versión china.

此问卷调查是为了了解中国学生在学习西班牙语时所用的学习策略，以便教师在今后地教学中可以根据中国学生的特点，进一步改善教学方法。请选择最符合你实际情况的选项，切勿按照你认为『你应该如何』或『别人会怎样』来选择回答。这些叙述并无所谓的对或错。非常感谢您的支持和配合！

□女 □男 你学西班牙语有多少年？____

以下是有关学习西班牙语的叙述。请仔细阅读每一项叙述，然后作答：1. 代表我从来不会这样做, 2. 代表我通常不会这样做, 3. 代表我有时会这样做，有时不会这样做, 4. 代表我通常会这样做, 5. 代表我总是会这样做

1 学新的单字时，我会把新学的东西联想到已学过的部份。……1 2 3 4 5
2 我用新学的单字造句，以加深记忆。……1 2 3 4 5
3 我把西班牙语单字的发音与其相关的形象或图形联想，以帮助记忆。……1 2 3 4 5
4 我藉着想像使用某个西班牙语字的可能状况，来记忆那个字。……1 2 3 4 5
5 我运用相类似的发音来记忆西班牙语生字。……1 2 3 4 5
6 我使用单字卡来背西班牙语生字。……1 2 3 4 5
7 我会以实际操作的方式来记忆生字。……1 2 3 4 5
8 我时常复习西班牙语功课。……1 2 3 4 5
9 我靠西班牙语单字或片语出现在书上，黑板上，或标志上的位置来记忆。……1 2 3 4 5
10 我会反复练习说或写西班牙语生字。……1 2 3 4 5

11 我尝试说得像以西班牙语为母语的人一样。……1 2 3 4 5
12 我练习西班牙语发音。……1 2 3 4 5
13 我以不同的用法练习我所学的西班牙语。……1 2 3 4 5
14 我常以西班牙语交谈。……1 2 3 4 5
15 我看西班牙语发音的电视节目或电影，或收听西班牙语广播。……1 2 3 4 5
16 我阅读西班牙语书刊以自娱。……1 2 3 4 5
17 我用西班牙语写笔记、书信、或报告。……1 2 3 4 5
18 我会先快速浏览一遍文章内容然后再从头仔细阅读。……1 2 3 4 5
19 我会寻找西班牙语与中文之间的相同和相异处。……1 2 3 4 5
20 我尝试找出西班牙语的句型。……1 2 3 4 5
21 我把一个西班牙语生字分解成几个我认得的部份（如字首或字根）,以找出它的意义。……1 2 3 4 5
22 在西班牙语会话或阅读西班牙语时，我避免逐字翻译。……1 2 3 4 5
23 我将我所听到的和读到的西班牙语作成摘要笔记。……1 2 3 4 5

24 我遇到不熟悉的西班牙语字时，我会猜一猜它的意思。……1 2 3 4 5
25 在西班牙语会话中，若我想不起某个字，我会使用手势或动作来表达。……1 2 3 4 5
26 当我不知道适切的西班牙语字时,我会自己造字来表达
（如用 bola de aire来表达汽球globo）……1 2 3 4 5

27 在阅读西班牙语时，我不会每个字都去查字典。 1 2 3 4 5
28 我会去猜测别人下一句要说的西班牙语。 1 2 3 4 5
29 当我想不出某个西班牙语字时，我会使用意义相近的字或词。 1 2 3 4 5

30 我会找各种方式来运用我所学的西班牙语。 1 2 3 4 5
31 我会留意自己的西班牙语错误，并把它改进。 1 2 3 4 5
32 当别人说西班牙语时，我会特别留意听。 1 2 3 4 5
33 我试着找出如何学好西班牙语的方式。 1 2 3 4 5
34 我会订立作息表，迫使自己有足够的时间研习西班牙语。 1 2 3 4 5
35 我会留心寻访可以用西班牙语交谈的对象。 1 2 3 4 5
36 我会寻觅时机多阅读西班牙语。 1 2 3 4 5
37 我有明确的目标，改进我的西班牙语技能。 1 2 3 4 5
38 我会考量自己学习西班牙语的进展。 1 2 3 4 5

39 每当我感到害怕使用西班牙语时，我会设法使自己心情放松。 1 2 3 4 5
40 即使畏惧犯错，我仍会鼓励自己说西班牙语。 1 2 3 4 5
41 每当我的西班牙语表现良好，我会奖励自己。 1 2 3 4 5
42 当我读西班牙语或说西班牙语的时候，我会注意自己是否紧张。 1 2 3 4 5
43 我会在学习日志上记录学习西班牙语的感想。 1 2 3 4 5
44 我会和别人讨论自己学西班牙语的感受。 1 2 3 4 5

45 假如在西班牙语会话中，我有听不懂的地方，我会要求对方说慢一点或重说一遍。 1 2 3 4 5
46 说西班牙语时，我会要求对方改正我的错误。 1 2 3 4 5
47 我会与其他同学练习西班牙语。 1 2 3 4 5
48 我会向讲西班牙语的人请求帮助。 1 2 3 4 5
49 我会用西班牙语向别人问问题。 1 2 3 4 5
50 我会学习西班牙语系国家的文化。 1 2 3 4 5

51. 有的时候虽然我知道句子中每个单词的意思，但却无法掌握整个句子的含义。这个时候如果我背下来这个句子然后不断在脑海里重复它并试图体会它的含义，会对我理解这个句子有很大帮助。 1 2 3 4 5
52. 当我找到一个非常复杂的句子并充分理解后，我会不断重复并背住这个句子从而加深理解。 1 2 3 4 5
53. 考试前我会反复做很多语法及生词的练习。 1 2 3 4 5
54. 我经常鼓励自己不要因为考试成绩不好而灰心丧气。 1 2 3 4 5
55. 考试前我系统地复习生词表、课文和课堂笔记。 1 2 3 4 5
56. 我通过其发音规则记忆生词的拼写。 1 2 3 4 5
57. 我通过分析句子的语法结构理解一个复杂的句子。 1 2 3 4 5
58. 我通过不断重复地用笔默写单词来记忆它们。 1 2 3 4 5
59. 我通过不断重复地用口读单词来记忆它们。 1 2 3 4 5
60. 我遇到问题时会去请求老师的帮助。 1 2 3 4 5
61. 我不时给自己打气，以便能够持之以恒，尽自己最大努力学好这门语言。 1 2 3 4 5
62. 查字典时，我留意一个生词的多个含义及其相关的应用举例。 1 2 3 4 5
63. 在学习西班牙语时，我留意有关语法的分析和语言学的细节。 1 2 3 4 5
64. 多数时候我会听老师讲课并记笔记。 1 2 3 4 5
65. 我留意一个单词可以组成的词组和组合。 1 2 3 4 5
66. 当我记住了一些单词后就能正确有效地使用它们。 1 2 3 4 5

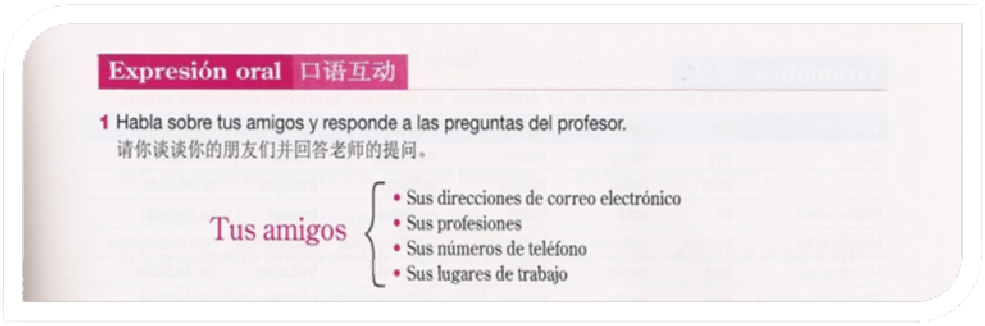
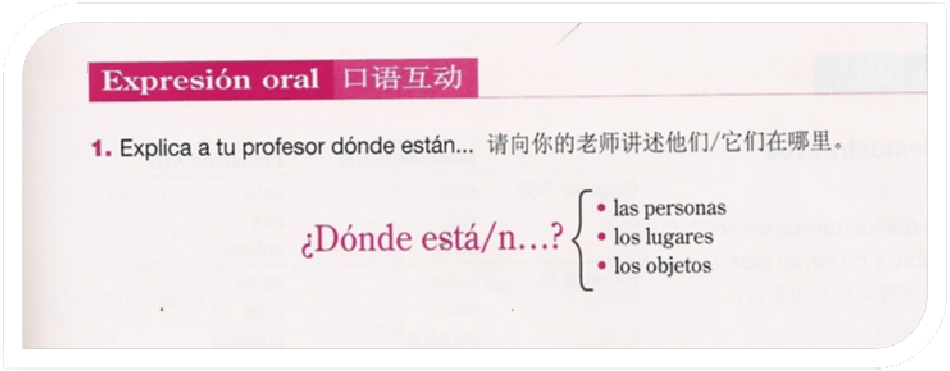
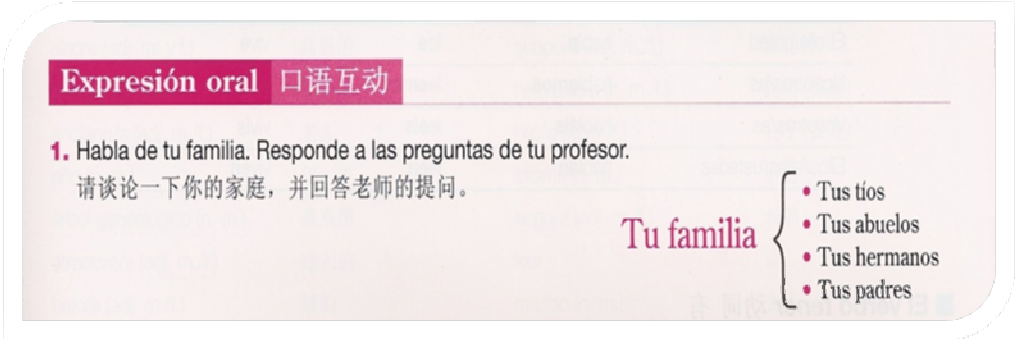
67. 我把我遇到的新生词列成生词表。 ……1 2 3 4 5
68. 自从我开始学习西班牙语的时候，就一直采用死记硬背的策略
(如，不断重复；借助中西文意义对照的生词表记忆等)。 ……1 2 3 4 5
69. 我把单词按类别分组（如，动物，器具，蔬菜等）。 ……1 2 3 4 5
70. 我对已经记住的新生词进行定期和有计划的复习。 ……1 2 3 4 5
71. 我与同学或其他西班牙语水平相近的人进行口头拼写练习。 ……1 2 3 4 5
72. 我用英语帮助我学习西班牙语。 ……1 2 3 4 5

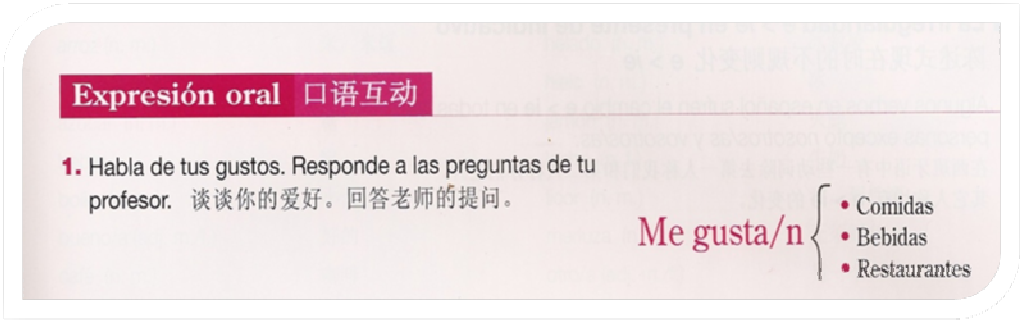
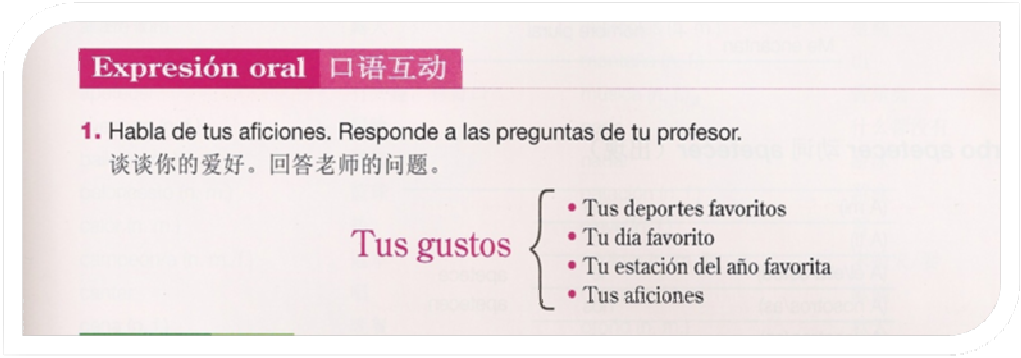
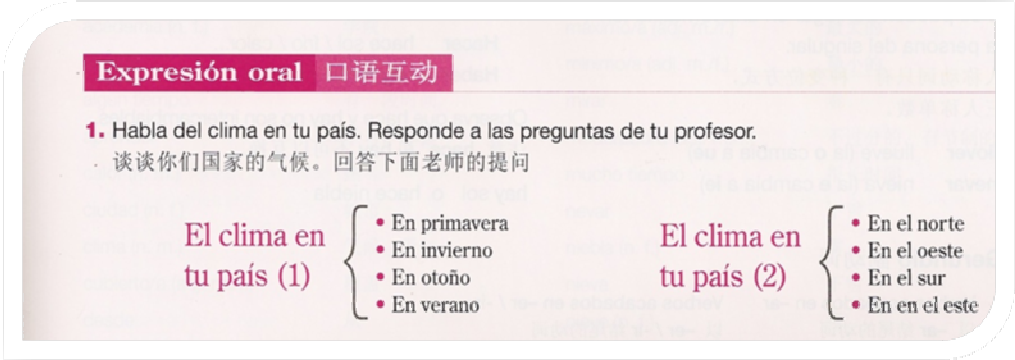
除了以上所提的学习策略，你自己学西班牙语时还使用些什么其他的方法或策略？
……
……

谢谢！

ANEXO II

Actividades de expresión oral de *¿Sabes? 1* sobre las que se ha diseñado el entrenamiento estratégico

Unidad 2	
Unidad 3	
UNIDAD 4	

UNIDAD 5	
UNIDAD 6	
UNIDAD 7	
UNIDAD 8	

UNIDAD 9

Comprensión lectora 注意听并写下来

1. Lee los siguientes anuncios de pisos. 阅读下面的租房广告。

Piso bajo 40 m², 1 habitación, cocina grande. Zona muy tranquila. 850 € al mes	Ático nuevo 60 m², 2 habitaciones, baño, cocina. Edificio nuevo con ascensor. 870 € al mes
Piso 80 m², 2 habitaciones, salón 22 m², amplia terraza, muy luminoso. 950 € al mes	Piso 88 m², 3 habitaciones, 2 baños. Muy buena zona. 1000 € al mes

Expresión oral 口语互动

1. Describe tu casa. Responde a las preguntas de tu profesor.
描述一下你的家。回答老师的提问。

Tu casa
- Tus habitaciones
- Tu salón
- Tu comedor y tu cocina
- Tu dormitorio

UNIDAD 10

Expresión oral 口语互动

1. Habla de las compras en tu país.
Responde a las preguntas de tu profesor.
谈谈你们国家的购物情况。
回答老师的提问。

Ir de compras en tu país
- productos
- tiendas
- precios

UNIDAD 11

Expresión oral 口语互动

1. Habla sobre lo que haces cuando te sientes mal.
Responde a las preguntas de tu profesor.
说说你感觉不舒服时怎样做。回答师的提问。

Cuando te encuentras mal en tu país...
- ¿A dónde vas?
- ¿Qué haces?
- ¿Cómo pides cita al médico?
- ¿Dónde compras medicina?

2. Simulación. 假设场景。

Por parejas. 两人一组。

- A) Eres un médico que visita por primera vez a un paciente. Hazle estas preguntas y otras que consideres adecuadas. Responde a las que te haga el paciente.
你是个医生，第一次出诊看一位病人，向他提出下列问题以及你认为该提的问题。回答病人的提问。

Médico
- ¿Qué te duele?
- ¿Cuándo te sientes peor?
- ¿Desde cuándo te pasa?
- ¿Te duele continuamente?

- B) Eres una persona que tiene mucho dolor de estómago y va a visitar a un médico. Hazle estas preguntas y otras que consideres adecuadas. Responde a lo que te pregunte el médico.
你是个病人，胃痛得厉害，前去看医生。向他提出下列问题以及你认为该提的问题。回答医生的提问。

El paciente
- Me duele mucho el estómago.
- Por las mañanas.
- Desde hace tres días.
- Sí, sí.

UNIDAD 12

Expresión oral 口语互动

1. Habla de los lugares que has visitado. Responde a las preguntas de tu profesor

Lugares que has visitado y cómo has llegado hasta allí
- países
- ciudades
- medios de transporte
- visitas realizadas

ANEXO III

Cuestionario sobre el uso de estrategias asociadas a la expresión oral.

Versión española

¿Qué haces cuando tienes que hablar español?

Antes de hablar

1- ¿Antes de hablar en español piensas en las palabras más importantes que vas a necesitar?

2- ¿Piensas en cuáles son las características de la conversación que vas a tener?

3- Si no sabes cómo decir algunas de esas palabras en español, ¿piensas en otra manera de poder comunicarlas sin tener que interrumpir la conversación para buscar en el diccionario (gestos, palabras similares?

4- ¿Intentas tranquilizarte respirando hondo o de alguna otra forma?

Mientras hablas con otra persona

5- Mientras hablas en español, ¿empleas expresiones que no tienen mucho significado pero te ayudan a ganar tiempo mientras piensas ("bueno", "pues")?

6- Intentas explicar las palabras que no conoces o has olvidado con otras palabras con el fin de no interrumpir la conversación para buscar en el diccionario (por ejemplo: no recuerdas la palabra "tomate" intentas explicarlo así: "*es una verdura roja y redonda, la uso para ensaladas…")*

7- Cuando no estás seguro de haber entendido lo que otra persona te ha dicho, ¿le pides que te lo explique con otras palabras?

8- Cuando no estás seguro de haber entendido lo que otra persona te ha dicho, ¿le pides que te lo explique con un ejemplo?

9- ¿Pides ayuda a otras personas para expresar lo que quieres decir?

10- ¿Pides que te hablen un poco más despacio?

11- ¿Intentas entender lo que te dicen a partir de algunas palabras aunque no entiendas todas las palabras que la otra persona utiliza?

12- Cuando hablas con otra persona, ¿intentas deducir el significado de las palabras que esa persona utiliza y no conoces relacionándolas con las que sí conoces?

13- ¿Dices con tus propias palabras lo que ha dicho la otra persona para comprobar si lo has entendido?

14- ¿Piensas sobre qué puede decir la otra persona basándote en lo que habéis hablado hasta ahora?

15- ¿Haces gestos para expresar que no comprendes?

16- ¿Te fijas en los gestos de la otra persona?

17- ¿Aceptas que es normal cometer errores?

18- ¿Te atreves a hablar aunque no estés seguro de si vas a cometer errores?

19- Mientras hablas, ¿tratas de mantener la calma?

Después de hablar

20- ¿Prestas atención a los gestos de la otra persona para asegurarte de que te está entendiendo/ te ha entendido?

21- ¿Evalúas cómo ha sido tu intervención y analizas los aspectos positivos y negativos?

22- ¿Te das ánimos después de haber hablado con alguien?

23- ¿Eres consciente de tu progreso?

24- ¿Hablas con otros sobre tus dificultades para hablar español?

Cuestionario sobre el uso de estrategias asociadas a la expresión oral.

Versión china.

你讲西语时都做什么?

讲西语前

1- 讲之前你会想出将会用到的重点词汇吗?

2-你会在心里准备好对话内容吗？

2- 如果你不知道这些词汇中的某一些,你会尽量用其他办法来表达,而不用停下查词典吗(用手势、近义词)?

和对方用西语交流时

4- 你通过深呼吸来使自己镇定还是用什么其他方式？

5- 讲西语时,你会用一些虽没有实质意义却帮助给出时间想下面要说的话的词吗(如"**bueno**", "**pues**")?

6- 想不起来某词时,为了不停下查词典,你会试着解释该词吗?(例如你想不起"**tomate**"这个词,你会用西语解释"**es una verdura roja y redonda, la uso para ensaladas...**")

7- 如果不确实是否明白对方的话,你会让他用其它词解释一下吗?

8- 如果不确实是否明白对方的话,你会让他举例解释一下吗?

9- 你会求他人帮你表达你想说的话吗?

10- 你会求他人慢点儿说吗?

11- 虽然没听懂全部,你也会利用已经听懂的词来尽量理解对方的话吗?

12- 当你和别人交流时,你会用学过的词和不懂的词联系起来帮助猜出对方话的意思吗**?**

13- 你会根据当时已经说的内容猜测对方大概要说的话吗**?**

14-你会用自己的话重复一遍别人说的东西来验证你是真的理解了吗？

15- 你会用手势表示你没听懂吗**?**

16- 你会注意对方的手势吗**?**

17- 你会接受犯错是可以的,是不可避免的吗**?**

西语交流后

18- 你会注意对方表情或手势来推断他是否在明白你说的话或他是否已经明白

19-如果你不确定你是否会犯错时，你还敢于说话吗？

20-当你在说话时，你会尽量保持镇静吗？

你的话**?**

21- 你会总结评估自己本次对话的水平并找出优缺点吗**?**

22- 每次同别人交流后你会做自我鼓励吗**?**

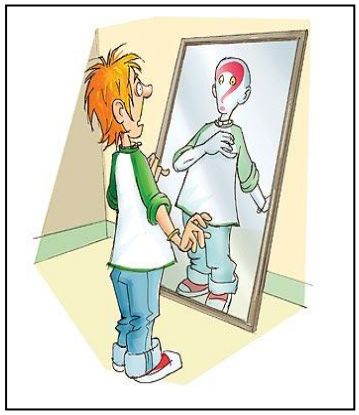
23-你会意识到自己的进步吗？

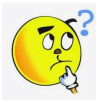
24- 你会和别人说你讲西班牙语时遇到的困难吗？

ANEXO IV

Diseño de la secuencia de actividades de la unidad 2

1- Lee la ficha que te va a dar tu profesor sobre tu nueva identidad.





a) Escribe una lista con las palabras o estructuras que vas a necesitar para realizar B.

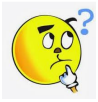
¿Eres (alemán)?



b) Pregunta a tus compañeros y escribe el nombre de la persona que…

Característica	**Nombre de compañero/a**
Es francés/francesa	
Tiene 68 años	
Es médico	
Habla japonés	
Tiene 5 años	
Es futbolista	

c) AUTOEVALUACIÓN: Mira a la cartulina de la pared y responde a las preguntas



- ¿qué estrategia has utilizado en *a*?
-
- ¿Crees que te ha ayudado a realizar *b*?
-
- ¿Sueles utilizar esta estrategia en clase o fuera de clase?
-

ANEXO V

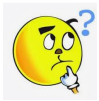
Diseño de la secuencia de actividades de la unidad 3



1. **Ubica los siguientes lugares en el plano del centro histórico de Toledo que te va a entregar tu profesor siguiendo las instrucciones que encontrarás en el plano.**

ESTUDIANTE A
-biblioteca universitaria -farmacia -mercado -sala de conciertos

ESTUDIANTE B
-biblioteca pública -librería -cine -centro comercial Luz de Tajo



a) Imagina que estás en tu ciudad y tienes que preguntar por los lugares que aparecen en la tarjeta del grupo contrario (A o B) a una persona, ¿cómo lo harías? ¿Qué palabras o estructuras utilizarías?

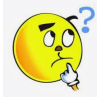
1º Llamar la atención de la persona: "Perdone", _____, _____

_____



b) Pregunta a diferentes compañeros del grupo contrario dónde están los lugares que aparecen sin localizar en tu mapa y colócalos donde corresponda

c) AUTOEVALUACIÓN: Mira a la cartulina de la pared y responde a las preguntas



- ¿qué estrategia has utilizado en *a*?
-
- ¿Crees que te ha ayudado a realizar *b*?
-
- ¿Crees que puede ayudarte a hablar español?
-
- ¿En qué otras situaciones crees que puede ser positivo utilizar esta estrategia?
- *Preguntar por información personal (unidad 2), preguntar por lugares,* _____, _____,

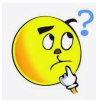
  _____

ANEXO VI
Diseño de la secuencia de actividades de la unidad 4

1- Describe a un compañero de clase sin decir su nombre. Tus compañeros deben adivinar de quién se trata.



b) AUTOEVALUACIÓN: Mira a la cartulina de la pared y responde a las preguntas



- ¿qué estrategia has utilizado en el ejercicio 1?
-
- ¿Sueles utilizar esta estrategia en clase o fuera de clase?
-
- ¿Qué otras estrategias utilizas cuando quieres decir algo y no recuerdas alguna palabra?

ANEXO VII

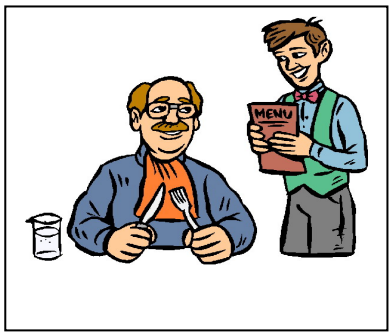
Diseño de la secuencia de actividades de de la unidad 5



1. Tú compañero y tú vais a simular una conversación en un restaurante, elegid quién será el cliente y quién el camarero. Sigue las instrucciones de tu profesor.

-Tu compañero y tú tenéis unos minutos para preparar vuestra conversación.

-Presentad vuestra conversación al resto de compañeros.



b) Debate en grupo: Mira a la cartulina de tu pared y habla con el resto de la clase.

c) Vuelve a realizar la actividad cambiando de rol con el compañero que te diga tu profesor.



d) AUTOEVALUACIÓN: Mira a la cartulina de la pared y responde a las preguntas:

- ¿qué estrategia has utilizado en el ejercicio 1?
-
- ¿Crees que puede ayudarte a aprender español?
-
- ¿En qué otras situaciones crees que puede ser positivo utilizar esta estrategia?
-

ANEXO VIII
Diseño de la secuencia de actividades de la unidad 7

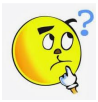


1. **Tú compañero y tú vais a simular una entrevista en la calle sobre los hábitos de la gente joven, elegid quién será el periodista y quién el entrevistado. Sigue las instrucciones de tu profesor.**



- Los periodistas deben preparar sus preguntas fuera de clase mientras los entrevistados se preparan dentro de clase.

a) **DESPUÉS DE LA CONVERSACIÓN: Periodistas, ¿por qué creéis que habéis tenido que salir fuera de clase? Los estudiantes entrevistados pueden ayudar a los periodistas a descubrir la respuesta.**



b) **AUTOEVALUACIÓN: Mira a la cartulina de la pared y responde a las preguntas**

- ¿qué estrategia tenían que utilizar los estudiantes periodistas en el ejercicio 1?
-
- ¿Sueles utilizar esta estrategia en clase o fuera de clase?
-
- ¿Qué palabras o expresiones puedes utilizar para pedir ayuda a la persona con la que hablas?
- *¿Puedes repetir?,* _____
  _____
  _____

ANEXO IX
Diseño de la secuencia de actividades de de la unidad 8

1. **El clima en China y en España: en pequeños grupos vais a preparar una pequeña exposición sobre el clima en relación con uno de los siguientes temas:**

   1. en el norte 2. en el sur 3. en el este 4. en el oeste

   5. en primavera 6. en verano 7. en otoño 8. en invierno

Vuestro profesor pasará por cada grupo para daros la información correspondiente sobre el clima en España y ayudaros a preparar vuestro trabajo. Después tenéis que presentar vuestra exposición al resto de compañeros.

a) **¿Has utilizado alguna estrategia cuando la profesora os ha dado la información sobre el clima en España? Mira a la gran cartulina y comenta con el resto de la clase tus impresiones.**



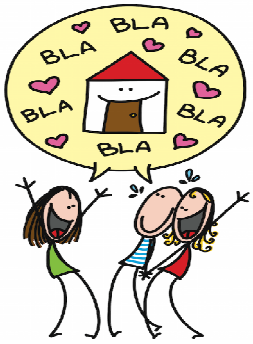
b) **AUTOEVALUACIÓN: Mira a la cartulina de la pared y responde a las preguntas**

- ¿qué estrategia has utilizado en el ejercicio 1?
-
- ¿Crees que puede ayudarte a aprender español?
-
- ¿En qué otras situaciones crees que puede ser positivo utilizar esta estrategia?

ANEXO X
Diseño de la secuencia de actividades de la unidad 9

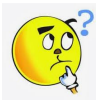


1. **Tu compañero y tú queréis alquilar uno juntos para el próximo curso: Mirad los anuncios del ejercicio de comprensión lectora y comentad cuáles son vuestros gustos y preferencias.**



-Yo prefiero el piso con piscina porque me gusta mucho nadar.

-A mí también me gusta pero es muy caro…

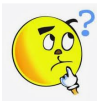


a) **Escucha tu conversación y completa el cuestionario que te va a entregar tu profesor.**



b) **Repite la conversación de 1 teniendo en cuenta las respuestas de *a* y vuelve a completar el cuestionario: ¿Los resultados son diferentes? ¿En qué han cambiado?**

c) **AUTOEVALUACIÓN: Mira a la cartulina de la pared y responde a las preguntas.**



- ¿Qué estrategia has utilizado en *a*?
-
- ¿Evalúas los aspectos negativos de tu intervención después de realizar un ejercicio de clase?
-
- ¿Evalúas los aspectos positivos de tu intervención después de realizar un ejercicio de clase?
-

ANEXO XI
Diseño de la secuencia de actividades de la unidad 10



1. Tu compañero y tú vais a simular una conversación en una tienda de ropa; uno de vosotros será el dependiente y otro el cliente.



- Preparad vuestra conversación durante unos minutos; después tenéis que presentarla al resto de compañeros.



a) Escucha de nuevo tu conversación en la grabación que te va a entregar tu profesor y evalúate mentalmente: ¿Qué crees que has hecho bien y qué cosas piensas que necesitas mejorar?

b) AUTOEVALUACIÓN: Mira a la cartulina de la pared y responde a las preguntas



- ¿qué estrategia has utilizado en *a*?
-
- ¿Crees que puede ayudarte a aprender español?
-
- ¿En qué otras situaciones crees que puede ser positivo utilizar esta estrategia?



UNIVERSITAT DE BARCELONA

Facultad de Educación

PROGRAMA DE DOCTORADO EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LITERATURA

Línea de investigación: Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas en Contextos Plurilingües

TESIS DOCTORAL:

Efectos de distintos tipos de podcast en la fluidez oral de estudiantes universitarios taiwaneses de español lengua extranjera

Du-Lu Paul Hsiao

Directores: Dr. Joan-Tomàs Pujolà Font

Dra. Natalia Fullana Rivera

Tutor: Dr. Joan Perera Parramon

Septiembre de 2015

Resumen

Esta investigación estudia los efectos que tienen dos tipos de podcast: Podcast Guionizados (PG) y Podcast Libres (PL) en la fluidez oral de estudiantes universitarios taiwaneses de español lengua extranjera (LE) nivel B1 durante un semestre académico. Los participantes de PG (N = 19) producen 21 episodios siguiendo un guión predeterminado por el profesor. Los participantes de PL (N = 20) producen 21 episodios sin estar sujetos a ningún guión predeterminado. A partir de un diseño cuasi experimental que cuenta con cuatro herramientas: 1) pruebas de acceso léxico, 2) pruebas de narrativas orales, 3) pruebas de la evaluación de la fluidez oral y 4) cuestionarios, para recoger tanto datos cuantitativos como cualitativos antes y después de la implementación didáctica de los podcast en el curso en cuestión. Se analiza el comportamiento de los diversos elementos que componen a los PG y PL: duración, número de intervenciones, medidas temporales, temática, cuestiones técnicas y las tres dimensiones de la fluidez oral de los participantes: fluidez cognitiva, fluidez temporal y fluidez perceptiva.

Los hallazgos de la presente investigación, que contribuyen y complementan a los resultados todavía incipientes y divergentes sobre la implementación de dichas herramientas, sugieren que los PG favorecen a la producción de episodios más consistentes en cuanto al seguimiento de las pautas técnicas, a la producción de una longitud media de enunciados superior a PL, a la producción de una duración de pausas silenciosas inferior a PL y contribuyen a la realización de la prueba de acceso léxico de manera más automatizada.

Asimismo, encontramos que la duración de las despedidas en los episodios de PL son más largas que PG y que ambos grupos se caracterizan en la producción de podcast del tipo diálogo mediante intervenciones repetidas para PG y repartidas para PL. Finalmente, cabe destacar que los participantes sin distinción de grupo mantienen, en general, una actitud positiva en cuanto a la implementación de los podcast en el proceso de aprendizaje de español LE. La presente investigación concluye presentando algunas implicaciones didácticas y ofrece varias líneas para investigaciones futuras.

Palabras clave: podcast, aprendizaje de lenguas asistido por ordenador, integración de las TIC, español lengua extranjera, fluidez oral.

Abstract

The present dissertation assesses the effects of two types of podcasts: Scripted Podcast (PG) and Non -scripted Podcast (PL) on oral fluency of Taiwanese university students of Spanish as a Foreign Language (FL) in B1 level during one semester. PG participants (N = 19) produced 21 podcasts following a script made by the teacher and PL participants (N = 20) also produced 21 podcasts without any script. The primary data were collected at two times (before and after producing podcasts) based on this quasi experimental research design that involved collection of four materials: 1) lexical access, 2) narrative task, 3) fluency ratings and 4) questionnaires. We evaluated different elements in PG and PL: length, number of interventions, topic, temporal variables and post-productions issues and, three dimensions of oral fluency: cognitive fluency, temporal fluency and perceptive fluency. The results show that in some respects participants of PG made greater gains, both in terms of cognitive and temporal fluency, than PL participants. There was also significant difference in the quality of podcasts on PG and in the length of the fade out on PL. This outcome also shows that, in general, most of the participants have a positive attitude toward the use of podcasts in the learning process. The current dissertation concludes by suggesting a number of implications for teaching and further research.

Key words: podcast, computer assisted language learning, integration of ICT, Spanish foreign language, oral fluency.

AGRADECIMIENTOS

La presente investigación es el resultado de cuatro años de arduo trabajo que no se hubiera completado sin el apoyo de muchas personas que la hicieron posible. Quisiera aprovechar esta ocasión para expresar mis más sinceros agradecimientos.

En primer lugar, agradecer profundamente a mis directores el Dr. Joan-Tomàs Pujolà Font y la Dra. Natalia Fullana Rivera.

El Dr. Joan-Tomàs me mostró su apoyo incondicional desde el primer momento y sin dudarlo, hace ya más de 5 años y medio, cuando ni siquiera era yo alumno de la Universidad de Barcelona, en un correo electrónico en el que le expresaba mi interés en trabajar con las TIC para la enseñanza de español como lengua extranjera. Posteriormente, sus valiosas enseñanzas en la asignatura de metodología de la investigación y de las TIC durante mis estudios en el Máster en Investigación en Didáctica de la Lengua y Literatura y su diligencia como director de mi tesina de máster hicieron posible que continuara realizando mi tesis doctoral en estos últimos 4 años. En lo personal, quisiera agradecerle su paciencia, amabilidad, disponibilidad, pertinentes observaciones para hacer de éste un mejor trabajo y su contribución a mi formación como investigador. Le estaré siempre agradecido y, en especial, por sus palabras de ánimo cuando estuve apunto de irme obligado a prestar el servicio militar durante mi segundo año del doctorado.

La Dra. Natalia Fullana, quien aportó grandes ideas como jurado del tribunal durante mi defensa de tesina de máster y que se incorporó un año más tarde para ofrecerme su inmensa ayuda con una parte muy importante de la tesis doctoral. Con ella he aprendido muchísimo en la asignatura de metodología de investigación y en el curso de seminario sobre estadística. Desde el primer día del máster y a lo largo de estos últimos años con la tesis doctoral, ha mostrado su total disposición en aclarar por Skype mis repetidas dudas sobre estadística y fluidez oral en cualquier momento del año pese a la diferencia de horario entre Barcelona y Taipéi. En lo personal, quisiera expresar mi admiración y respeto por el esfuerzo, casi sobrehumano, que ha hecho durante este último año en las tutorías presenciales en Barcelona a pesar de padecer molestias físicas importantes. Finalmente, desearle mucha salud para que pueda continuar formando a excelentes investigadores.

Al Dr. Joan Perera, quien siempre ha estado pendiente de mí desde mis estudios en el máster y durante mi formación como doctor. Agradecer también a todos los profesores del Departamento de Didáctica de la Lengua y Literatura de los que en algún momento tuve la ocasión de recibir sus palabras y alientos de ánimo: Elisa Rosado, Miquel Llobera, Francisco Cantero, Juli Palou.

A mis compañeros de profesión en Taiwán: Enrique Amador, Rachid Al Lamarti, Eduardo Moreno y José Moreno, quienes siempre estuvieron allí escuchando y compartiendo mis preocupaciones en este largo recorrido como investigador. Un especial agradecimiento también a mi profesor y amigo Lin Yuen-hong por sus ideas y críticas constructivas. A mis compañeros de la Universidad Nacional de Taiwán y la Universidad de Tamkang.

Por último, quiero agradecer a mi familia en general por haber estado conmigo en los momentos difíciles tanto en lo personal como en lo profesional. No quiero irme sin agradecer a una persona muy especial en mi vida, Mila Vieco, quien ha estado a mi lado desde el primer día, gracias por todo.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS V
ÍNDICE DE TABLAS XI
ÍNDICE DE FIGURAS XV
ABREVIATURAS XVII
CAPÍTULO 1 1
INTRODUCCIÓN 1
CAPÍTULO 2 7
MARCO TEÓRICO 7
2.1. PLANTEAMIENTOS DEL ALAO 7
2.2. LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN EL CURRÍCULO DE LENGUAS EXTRANJERAS 10
2.3. LOS PODCAST: DEFINICIÓN Y EXPANSIÓN 17
2.4. LOS PODCAST EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR 19
2.5. LOS PODCAST EN PROYECTOS EDUCATIVOS 22
2.6. LOS PODCAST EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS 25
2.6.1. LOS PODCAST PARA EL DESARROLLO DE LAS DESTREZAS ORALES 28
2.7. LA FLUIDEZ ORAL 38
2.7.1. DEFINICIONES CUALITATIVAS DE LA FLUIDEZ ORAL 38
2.7.1.1. La fluidez concebida por los exámenes oficiales de lenguas 42
2.7.2. DEFINICIONES CUANTITATIVAS DE LA FLUIDEZ ORAL 44
2.8. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS DE LA FLUIDEZ ORAL 54
2.8.1. TÉCNICAS DE ELICITACIÓN DE MUESTRAS ORALES 58
2.8.2. TIEMPO DE REACCIÓN 60
2.8.3. INVESTIGACIONES DEL TIEMPO DE REACCIÓN EN LE 61
2.9. MODELO DE FLUIDEZ ORAL 64
2.9.1. FLUIDEZ COGNITIVA 65
2.9.2. FLUIDEZ TEMPORAL 66
2.9.3. FLUIDEZ PERCEPTIVA 67
CAPÍTULO 3 69
OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN 69
CAPÍTULO 4 75
METODOLOGÍA 75
4.1. PARADIGMA DE LA INVESTIGACIÓN 75

4.2. CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN **ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.**
4.2.1. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN TAIWÁN **ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.**
4.2.2. CONTEXTO DE LA INSTITUCIÓN 77
4.2.3. PERFIL DE LOS PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN 80
4.3. IMPLEMENTACIÓN DIDÁCTICA DE LOS PODCAST 82
4.3.1. SESIÓN TÉCNICA-TALLER 82
4.3.2. INTRODUCCIÓN DE LOS PODCAST 83
4.3.3. INTRODUCCIÓN DE *AUDACITY* 84
4.3.4. INTRODUCCIÓN DE IVOOX 85
4.3.5. DISEÑO Y SECUENCIACIÓN DIDÁCTICA DE LOS PODCAST 86
4.3.5.1. Distribución de Podcast Guionizados y Podcast Libres 86
4.3.5.2. Dinámica de los Podcast Guionizados 87
4.3.5.3. Estructura y contenido de los Podcast Guionizados 89
4.3.5.4. Dinámica de los Podcast Libres 90
4.3.5.5. Estructura y contenido de los Podcast Libres 90
4.3.5.6. Episodio final sobre la intervención didáctica de los podcast 92
4.4. CRITERIOS DE EVALUACIÓN 92
A. *DURACIÓN DE LOS PODCAST* 93
B. *FRECUENCIA DE INTERVENCIONES* 93
C. *TEMÁTICA* 93
D. *CUESTIONES TÉCNICAS* 93
E. *PUNTUALIDAD EN LA ENTREGA DE LOS PODCAST* 94
F. *RAZONAMIENTO DE LOS COMENTARIOS* 95
G. *AMPLIACIÓN DE INFORMACIÓN* 95
H. *SUGERENCIAS* 95
I. *PUNTUALIDAD EN LA ENTREGA DE LOS COMENTARIOS* 95
4.5. HERRAMIENTAS DE RECOGIDA DE DATOS 98
4.5.1. DISTRIBUCIÓN POR PARTICIPANTES EN CADA PRUEBA 98
4.5.2. PRUEBA DE ACCESO LÉXICO 100
4.5.2.1. Diseño del material para la prueba de acceso léxico 100
4.5.2.2. Procedimiento para recoger los datos de la prueba de acceso léxico 102
4.5.3. PRUEBA DE NARRATIVAS ORALES 104
4.5.3.1. Procedimiento para recoger los datos de las narrativas orales 105
4.5.3.2. Criterios de transcripción en español y en chino 106
4.5.3.3. Medidas temporales de las narrativas orales 108
4.5.4. PRUEBA DE LA EVALUACIÓN DE LA FLUIDEZ ORAL 109
4.5.4.1. Diseño de la evaluación de la fluidez oral 110
4.5.4.2. Pilotaje de las pruebas de evaluación de la fluidez oral 111
4.5.4.3. Procedimiento para la recogida de los datos de evaluación de la fluidez oral. 112
4.5.5. EL CUESTIONARIO 113
4.5.5.1. Diseño del Pre y Post cuestionario 114

4.5.5.2. Pilotaje del cuestionario 116
4.5.5.3. Procedimiento de recogida de los datos del cuestionario 116
4.5.5.4. Procedimiento de recogida de los datos del episodio final 117
4.6. ORGANIZACIÓN DE LOS DATOS 117
4.6.1. ORGANIZACIÓN DE LOS DATOS DE LOS PODCAST 117
4.6.2. ORGANIZACIÓN DE LOS DATOS DE LA PRUEBA DE ACCESO LÉXICO 118
4.6.3. ORGANIZACIÓN DE LOS DATOS DE LAS NARRATIVAS ORALES 119
4.6.4. ORGANIZACIÓN DE LOS DATOS DE EVALUACIÓN DE LA FLUIDEZ ORAL 119
4.6.5. ORGANIZACIÓN DE LOS DATOS DEL CUESTIONARIO 120
4.6.6. ORGANIZACIÓN DE LOS DATOS DEL EPISODIO FINAL 120
4.7. ANÁLISIS PRELIMINAR DE LOS DATOS 120
4.7.1. ANÁLISIS PRELIMINAR DE LOS DATOS DE LOS PODCAST 121
4.7.2. ANÁLISIS PRELIMINAR DE LA PRUEBA DE ACCESO LÉXICO 123
4.7.3. ANÁLISIS PRELIMINAR DE LAS MEDIDAS TEMPORALES DE LA FLUIDEZ ORAL 125
4.7.4. ANÁLISIS PRELIMINAR DE LAS EVALUACIONES DE LA FLUIDEZ ORAL 127
4.7.5. ANÁLISIS PRELIMINAR DE LOS DATOS DEL CUESTIONARIO 131
4.7.6. ANÁLISIS PRELIMINAR DEL CONTENIDO DEL ÚLTIMO EPISODIO 132
CAPÍTULO 5 135
RESULTADOS 135
5.1. RESULTADOS DE LOS PODCAST 135
A) *DURACIÓN DE LOS PODCAST* 136
B) *NÚMERO DE INTERVENCIONES* 137
C) *MEDIDAS TEMPORALES EN LOS PODCAST* 138
D) *EVALUACIÓN DE LOS PODCAST* 141
E) *DINÁMICA DE LAS INTERVENCIONES* 142
F) *TEMÁTICA* 143
G) *TIPOLOGÍA DE LOS PODCAST* 144
H) *CUESTIONES TÉCNICAS DE LOS PODCAST* 146
I) *COMENTARIOS SOBRE LOS PODCAST* 148
5.2. RESULTADOS DE LA FLUIDEZ ORAL ANTES DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA 154
5.2.1. RESULTADOS DE LA FLUIDEZ COGNITIVA ANTES DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA 154
5.2.2. RESULTADOS DE LAS MEDIDAS TEMPORALES ANTES DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA 159
5.2.3. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DE LA FLUIDEZ ORAL ANTES DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA 161
5.3. RESULTADOS DE LA FLUIDEZ ORAL DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA 162

5.3.1 RESULTADOS DE LA FLUIDEZ COGNITIVA DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA 163
5.3.2. RESULTADOS DE LAS MEDIDAS TEMPORALES DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA 165
5.3.3. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DE LA FLUIDEZ ORAL DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA 169
5.4. RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS 170
5.5. RESULTADOS CUALITATIVOS DEL EPISODIO FINAL 176
CAPÍTULO 6 185
DISCUSIÓN 185
6.1. CARACTERÍSTICAS DE LOS PODCAST GUIONIZADOS Y PODCAST LIBRES 185
6.2. CARACTERÍSTICAS DE LA FLUIDEZ ORAL DESPUÉS DE LA IMPLEMENTACIÓN DIDÁCTICA DE LOS PODCAST 200
CAPÍTULO 7 211
CONCLUSIONES 211
BIBLIOGRAFÍA 223
ANEXOS 233

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.
Los enfoques del ALAO según Bax, 2003 8

Tabla 2.
Integración de las TIC en el aula de Vallance et al., 2009 15

Tabla 3.
Ventajas y desventajas del audio por Scottish Council for Educational Technology, 1994 20

Tabla 4.
Contenidos de los podcast en el contexto universitario de Nie, 2006 24

Tabla 5.
Medidas temporales consideradas en los estudios sobre fluidez oral 53

Tabla 6.
Comparativa de los estudios de la fluidez oral en cuanto al número de participantes y muestras orales recogidas 56

Tabla 7.
Asignaturas de español LE en NTU 78

Tabla 8.
Curso del primer semestre donde se hace la implementación didáctica 79

Tabla 9.
Número de podcast producidos y distribución por subgrupos de PG y PL 87

Tabla 10.
Dinámica del primer y segundo Podcast Guionizado. 88

Tabla 11.
Pautas para la elaboración de podcast PG y PL 91

Tabla 12.
Rúbrica del docente para evaluar los podcast y los comentarios 97

Tabla 13.
Resumen de la distribución por participantes en las pruebas 100

Tabla 14.
Definición de las medidas temporales consideradas por el presente estudio 108

Tabla 15.
Muestras orales evaluadas por los jueces en español LE y chino L1 del grupo PG y PL 109

Tabla 16.
Prueba de normalidad de la duración de los tres episodios de podcast para el grupo PG y el PL. 121

Tabla 17.
Prueba de normalidad de las intervenciones de los tres episodios de podcast para el grupo PG y PL 122

Tabla 18.
Prueba de normalidad de las cuatro medidas temporales de la fluidez oral de los tres episodios de podcast para el grupo PG y PL 123

Tabla 19.
Prueba de normalidad de los datos cognitivos en español y chino antes (pre) y después (post) de la intervención didáctica de los grupos PG y PL 125

Tabla 20.
Prueba de normalidad de los datos temporales en español y chino antes (pre) y después (post) de la intervención didáctica de los grupos PG y PL 126

Tabla 21.
Prueba de normalidad de los datos perceptivos en español y chino en la etapa inicial (pre) y etapa final (post) para PG y PL 131

Tabla 22.
Comentarios escritos sobre los episodios de podcast 150

Tabla 23
Listado de comentarios positivos sobre los podcast 151

Tabla 24
Listado de comentarios negativos sobre los podcast 152

Tabla 25
Listado de comentarios neutros sobre los podcast 153

Tabla 26.
La media del Tiempo de Reacción (TR) en ms, la desviación estándar (DS) y el coeficiente de variación (CV) en chino L1 y español LE de los grupos PG y PL antes de la intervención didáctica 155

Tabla 27.
Correlación entre el CV y el TR como proceso de automaticidad en chino L1 y español LE del grupo Podcast Guionizados y Podcast Libres antes de la intervención didáctica 156

Tabla 28.
Resumen del análisis de regresión lineal simple del Tiempo de Reacción (TR) y Coeficiente de variación (CV) 157

Tabla 29.
Media (M) y desviación estándar (DS) de las medidas temporales para Podcast Guionizados y Podcast Libres antes de la intervención didáctica 159

Tabla 30.
Media (M) y desviación estándar (DS) de la evaluación de la fluidez oral entre Podcast Guionizados y Podcast Libres en una escala de 6 puntos (1 = Nada fluido… y 6 = Muy fluido) antes de la intervención didáctica 162

Tabla 31.
La media del Tiempo de Reacción (TR) en ms, la desviación estándar (DS) en msy el coeficiente de variación (CV) en español LE entre los grupos Podcast Guionizados y Podcast Libres después de la intervención didáctica 163

Tabla 32.
Correlación entre el CV y la DS como proceso de automaticidad entre Podcast Guionizados y Podcast Libres en español LE después de la intervención didáctica 164

Tabla 33.
Media (M) y desviación estándar (DS) Media (M) y desviación estándar (DS) de las medidas temporales para Podcast Guionizados y Podcast Libres después de la intervención didáctica 166

Tabla 34.
Media (M) y desviación estándar (DS) de la evaluación de la fluidez oral en español LE entre Podcast Guionizados y Podcast Libres en español LE después de la intervención 169

Tabla 35.
Percepción de los participantes sobre la implementación de los podcast en orden ascendente en función de la media de valoración 171

Tabla 36.
Percepción de los participantes sobre el aprendizaje de la fluidez oral en orden ascendente en función de la media 174

Tabla 37.
Comentarios orales sobre la implementación didáctica de los podcast 177

Tabla 38.
Listado de comentarios positivos sobre la implementación de los podcast 178

Tabla 39.
Listado de comentarios negativos sobre la implementación de los podcast 180

Tabla 40.
Listado de comentarios neutros sobre la implementación de los podcast 182

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.
Modelo de fluidez oral según Segalowitz, 2010 68

Figura 2.
Transcriber (izquierda) y Praat (derecha) 107

Figura 3.
Distancia euclidiana entre los jueces estrictos (A)
y no estrictos (B) en chino L1 129

Figura 4.
Distancia euclidiana entre los jueces estrictos (A)
y no estrictos (B) en español LE 130

ABREVIATURAS

ALAO: Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador

ACTFL: Consejo Americano para las Lenguas Extranjeras

AH: At a home university

B: Coeficiente estandarizado Beta

b: Coeficiente no estandarizado

CV: El coeficiente de variación

DELE: Diploma de español como lengua extranjera

DS: La desviación estándar

ELE: Español lengua extranjera

EMD: Escalado multidimensional

IM: Intensive summer immersion

IMPALA: Informal Mobile Podcasting And Learning Adptation

L1: Lengua materna (chino-mandarín)

L2: Segunda lengua

LE: Lengua extranjera

M: La media

MCERL: Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación

MOE: Ministerio de Educación de Taiwán

MT1: Velocidad de habla en palabras por minuto

MT2: Duración media de pausa silenciosa superior a 400 milisegundos

MT3: Velocidad de articulación en palabras por minuto

MT4: Longitud media de enunciados en palabras

N: Número total de participantes o de muestras orales

n: Número de participantes o de muestras orales

NTU: Universidad Nacional de Taiwán

OPI: Oral Proficiency Interview

PAI: Pronunciation Attitude Inventory

p: Valor de la probabilidad

PG: Podcasts guionizados

PL: Podcasts Libres

R: Coeficiente de correlación de Spearman

r: Efecto de magnitud

SA: Study abroad

SE: Error típico

SIG: Valor significativo

SPEAK: Speaking Proficiency English Assessment Kit

TIC: Tecnologías de la Información y Comunicación

TKU: Universidad de Tamkang

TR: Tiempo de Reacción

U: U de Mann- Whitney

Z: Z de Wilcoxon Signed Ranks error estándar

CAPÍTULO 1

Introducción

El Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador (ALAO) en el campo de la adquisición de lenguas extranjeras (LE) es una disciplina que ha generado un amplio abanico de investigaciones que exploran la forma de integrar las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el aula de lenguas extranjeras con el objetivo de contribuir al desarrollo del proceso de aprendizaje (Fotos y Browne, 2004; Levy, 1997, 2006; McCarthy, 2005).

Concretamente, en la integración de los podcast, archivos de audio que son producidos y alojados en Internet para posteriormente ser descargados por los aprendices de lenguas extranjeras en sus dispositivos móviles (Edirisingha, Rizzi, Nie y Rothwell, 2007; Lewin, 2009), se ha encontrado que dicha herramienta es una fuente de input y output para difundir material auténtico dentro y fuera de clase, para el desarrollo de las destrezas orales –comprensión auditiva y producción oral– y para promover el aprendizaje colaborativo (Ducate y Lomicka, 2009; Huann y Thong, 2006; Fernández, 2011; Godwing-Jones, 2005). Los estudios y los proyectos educativos (Ducate y Lomicka, 2009; IMPALA, 2006; Hsiao y Vieco, 2012; O'Bryan y Hegelheirmer, 2007) que han implementado el podcast para el desarrollo de las estrategias de la comprensión auditiva (McQuillian, 2006; McCarthy, 2005) y de la pronunciación (O'Bryan y Hegelheirmer, 2007) se han llevado a cabo dentro de una sola tipología de podcast –producidos por el profesor– y sus aportaciones hasta la fecha sobre el comportamiento de los elementos que componen los episodios producidos por los estudiantes son limitados.

A pesar de que dichos estudios y proyectos implementan los podcast a modo de material complementario para potenciar las destrezas orales, no se han llegado a demostrar sus posibles efectos sobre dichas destrezas después de su intervención didáctica. Los resultados obtenidos de los mencionados estudios y proyectos educativos son todavía incipientes y divergentes. Motivados por este limitado estado de la cuestión y por la creencia de su potencial en la mejora de la producción oral, la presente investigación intenta determinar los efectos de distintos tipos de podcast en la fluidez oral de estudiantes universitarios taiwaneses de español LE nivel B1.

Para ello, se ha implementado una secuenciación didáctica de los podcast durante el primer semestre (18 semanas consecutivas) del curso optativo de Español como Lengua Extranjera III nivel B1 en la Universidad Nacional de Taiwán (NTU) que cuenta con la participación de 39 estudiantes taiwaneses divididos en dos grupos: Podcast Guionizados (PG = 19) y Podcast Libres (PL = 20). En el primer grupo, los participantes producen tres episodios en función de una estructura predeterminada por el profesor, guiando a los participantes a crear sus episodios integrados al contenido funcional, gramatical y comunicativo del currículo correspondiente (Graham, 2011; Levy, 2006). En el segundo grupo, los participantes producen tres episodios sin estar sujetos a ningún guión predeterminado y tienen la total libertad de producir sus episodios acorde a sus propias decisiones. Las pautas técnicas para la producción de podcast (Adbous, Camarena y Facer, 2009; RECAP Limited, 2006) son las únicas normas a las que deben ceñirse ambos grupos.

Con el fin de observar los efectos de los distintos podcast en la fluidez oral de los participantes, se sigue el modelo que propone Segalowitz (2010), concebido desde tres dimensiones, A) fluidez cognitiva: que se define en este estudio como el Tiempo de Reacción (TR) en que los participantes realizan las pruebas del tipo acceso léxico. B) Fluidez temporal: que se define mediante las cuatro medidas temporales características que establece el presente estudio –1. Velocidad de habla, 2. Duración media de pausas silenciosas superiores a los 400 milisegundos (ms), 3. Velocidad de articulación y 4. Longitud media de enunciados–. C) Fluidez perceptiva: que se define con las valoraciones subjetivas que hace un grupo de jueces (N = 101) sobre las muestras orales de los participantes recogidas antes y después de la implementación didáctica.

Por todo lo dicho, se trata de un estudio cuya intención es contribuir a ampliar una nueva perspectiva sobre las características que pueden generar distintos tipos de podcast y los efectos que pueden tener éstos en la fluidez oral de los participantes después de la implementación didáctica de los podcast.

Para ello, el Capítulo 2 presenta el marco teórico con el que nos nutrimos de los conceptos teóricos[1] que fundamentan la presente investigación. Se hace una exposición general del desarrollo del ALAO y de su integración (Graham, 2011; Levy, 2006; Vallance, Vallance y Matsui, 2009) en las aulas de LE para alcanzar la etapa de normalización (Bax, 2003, 2011; Bax y Chamber, 2006). También repasamos en el Capítulo 2 la integración de los podcast en la educación superior y su uso para el desarrollo de las destrezas lingüísticas (Ducate y Lomicka, 2011; Hsiao y Vieco 2012; McBride, 2009; McQuillian, 2006; O'Bryan y Hegelheirmer, 2007; Thorne y Payne, 2005). Posteriormente, reunimos la definición de la fluidez oral cualitativa (Ejzenberg, 2008; Freed, 2000; Lennon, 1990) y cuantitativamente

[1] Ver en anexo 1 el listado de algunos términos inherentes al ALAO y la fluidez oral traducidos del inglés al español por el investigador.

(Lennon, 2000; Derwing y Munro 2013; Freed, Segalowitz y Dewey, 2004; Kormos y Dénes, 2004; Segalowitz, 2010) y las consideraciones metodológicas para su investigación, las técnicas de elicitación de muestras orales y concluimos con el modelo de fluidez oral que la presente investigación adopta para desarrollar el estudio.

El Capítulo 3 aborda el objetivo general y las preguntas de investigación. La primera pregunta de investigación pretende caracterizar los diversos elementos que componen a los dos tipos de podcast: PG y PL. La segunda pregunta tiene como objetivo explorar el comportamiento de la fluidez oral de los participantes antes de la implementación didáctica de los podcast. La tercera pregunta pretende observar las posibles mejoras en la fluidez oral después de dicha implementación. La cuarta y última pregunta explora la actitud que muestran los participantes sobre el uso de los podcast y sobre la adquisición de la fluidez oral.

El Capítulo 4 describe la metodología de esta tesis. Se describe el tipo de estudio en el cual se enmarca nuestra investigación y presentamos el contexto en donde se desarrolla el trabajo, el perfil de los participantes y, posteriormente, la implementación didáctica de los podcast. Este capítulo termina describiendo las herramientas de recogida de datos, su organización y el análisis preliminar de los datos obtenidos para determinar qué tipo de pruebas estadísticas aplicar.

El Capítulo 5 presenta los resultados obtenidos de los podcast y de la fluidez oral. En primer lugar, informa sobre el comportamiento de los diversos elementos (duración, número de intervenciones, medidas temporales, evaluación, dinámica, temática, tipología, cuestiones técnicas, comentarios) que componen los episodios de PG y PL. En segundo lugar, expone los resultados de las tres dimensiones de la fluidez oral (fluidez cognitiva, fluidez temporal y fluidez perceptiva) antes y después de la implementación didáctica de los podcast.

Finalmente, dicho capítulo concluye presentando los resultados de los cuestionarios sobre la implementación didáctica de los podcast y sobre la adquisición de la fluidez oral, que se complementa con los resultados cualitativos del episodio final de podcast.

El Capítulo 6 tiene como objetivo principal fundamentar los resultados obtenidos con las teorías y los estudios analizados en el marco teórico. Comienza discutiendo los resultados obtenidos de los diversos elementos en los distintos tipos de podcast PG y PL y, posteriormente, discute los resultados de las tres dimensiones de la fluidez oral.

El Capítulo 7 expone las conclusiones en función del orden de las preguntas de investigación y realiza sugerencias sobre las implicaciones didácticas, las limitaciones y las líneas futuras de investigación que se podrían realizar en estudios posteriores. Por último, ofrecemos la bibliografía consultada durante el proceso de esta investigación. Los anexos se presentan en formato digital (CD) por la cantidad de información que generan.

CAPÍTULO 2

Marco Teórico

En el presente capítulo establecemos el estado de la cuestión de nuestra investigación que se fundamenta con los diversos estudios relacionados con el campo del Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador (ALAO), con especial atención a aquellos sobre la integración de las Tecnologías de la Comunicación y de la Información (TIC) en el proceso de enseñanza/aprendizaje de Lenguas Extranjeras (LE), concretamente en la integración de los podcast en el currículo. Posteriormente, hacemos un recorrido por diversos estudios sobre la definición del concepto de la fluidez oral de hablantes no nativos. Por último, prestamos atención al modelo de fluidez oral en el que el presente estudio se apoya para llevar a cabo la metodología y el desarrollo de la investigación.

2.1. Planteamientos del ALAO[2]

Warschauer (1996) plantea tres fases para describir el recorrido del Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador (ALAO). La primera fase, la conductista y concebida en los años 50 e implementada entre los años 60 y 70, consiste en material de práctica y repetición en el que el ordenador presenta un estímulo al que el aprendiz da una respuesta. La segunda fase, comunicativa, se basa en el método comunicativo y el énfasis está en usar el idioma más que el análisis de la lengua. La tercera fase, integradora, el ALAO incorpora dos herramientas esenciales: la tecnología multimedia, que permite manejar una gran variedad de contenidos (CD-ROM, gráficos, vídeos, sonidos, animación y textos) e Internet, que ofrece un entorno de aprendizaje dentro y fuera del aula.

[2] El Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador (ALAO) es el uso que haremos del término inglés *Computer-Assisted Language Learning* (CALL). Optamos por este uso porque nos interesa enfocar nuestra perspectiva desde el aprendizaje. Sin embargo, no es inusual encontrarse en la literatura existente el término Enseñanza de Lenguas Asistido por Ordenador (ELAO).

Dicho recorrido histórico del ALAO parece no satisfacer a Bax (2003), quien hace una crítica del planteamiento de Warschauer (1996) y Warschauer y Meskill (2000) y propone otra concepción para analizar el ALAO. Este autor prefiere hablar de "enfoques" en vez de "fases" (Tabla 1) y sugiere tres clasificaciones: el enfoque restrictivo, el enfoque abierto y el enfoque integrado.

Tabla 1.
Los enfoques del ALAO según Bax (2003, p. 21)

Content	**Type of task**	**Type of student activity**	**Type of feedback**	**Teacher roles**	**Teacher attitudes**	**Position in curriculum**	**Position in lesson**	**Physical position of computer**
Restricted CALL Language system	Closed drills Quizzes	Text reconstruction Answering closed questions Minimal interaction with other students	Correct/Incorrect	Monitor	Exaggera-ted Fear or awe	Not integrated into the syllabus	Whole CALL lesson	Separated computer lab
Open CALL System and Skill	Simulations Games CMC	Interacting with the computer Occasional interaction with other students	Focusing on linguistic skill development Open flexible	Monitor Facilitator	Exaggera-ted Fear or awe	Toy Not integrated into the syllabus	Whole CALL lesson	Separated computer lab Perhaps devoted to languages
Integrated CALL Integrated language Skill works Mixed skill	CMC e-mail WP	Frequent interaction with other students Some interaction with computer	Interpreting, evaluating, commenting, simulating thought	Facilitator Manager	Normal part of teaching	Tool for learning Normali-zed integrated into the syllabus	Smaller part of each lesson	In every classroom, on every desk, in every bag

Según la conceptualización del autor, el primer enfoque se basa principalmente en el aprendizaje constructivista que implica el uso de programas de ejercicios de práctica y de repetición. Aquí el ordenador analiza la respuesta del estudiante y da retroalimentación mediante dos opciones: correcta o incorrecta.

Por la naturaleza de la tipología de ejercicios que encontramos en la fase inicial, Bax (2003) prefiere hablar del enfoque restrictivo puesto que:

> The term 'Restricted' is more satisfactory since it allows us to refer not only to a supposed underlying theory of learning but also to the actual software and activity types in use at the time, to the teacher's role, to the feedback offered to students and to other dimensions all were relatively restricted, but not all were behaviorists (Box, 2003, p. 20).

El segundo enfoque que propone Bax (2003) tiene una relativa apertura en todas las dimensiones (ejercicios, interacción entre estudiantes y profesor). El autor sostiene que, en dicho enfoque, el aprendizaje obtiene una retroalimentación entre los estudiantes y los ordenadores u ocasionalmente entre los propios estudiantes y, el papel que tiene el profesor pasa de monitor a facilitador "the second approach, which I term 'Open CALL', since it is relatively open in all dimensions from the feedback given to students, to the software types, to the role of the teacher" (p. 20). El tercer enfoque que propone el autor hace hincapié en el uso auténtico de la lengua en contextos sociales. Aquí los estudiantes interactúan y reciben retroalimentación no solo de los ordenadores, sino frecuentemente también de otros estudiantes y el papel del profesor cobra cada vez menos protagonismo para convertirse también en guía y facilitador del proceso de aprendizaje. Para Bax (2003), las características intrínsecas que presenta el tercer enfoque (1. La interacción entre ordenadores, alumnos y profesores, 2. Las TIC integradas al currículo, 3. El profesor como facilitador en el proceso de aprendizaje, 4. Las TIC como otro instrumento más en el aula) son fundamentales para definir el concepto de *normalización*, que será cuando el ALAO sea tan normal como usar cuadernos y libros en el aula de lenguas "The end goal for CALL is plan for this normalized state and then move toward it-indeed this offers and structures our entire agenda for the future of CALL" (p. 24).

Así pues, el concepto de normalización dentro del enfoque integrador que plantea Bax (2003, 2011; Bax y Chambers, 2006) es una filosofía que pretende conseguir el ALAO, donde las herramientas digitales van cobrando la misma importancia que las herramientas habituales (los libros de texto y material de la instrucción) para alcanzar el proceso de normalización en la enseñanza/aprendizaje de una lengua. Esta integración de las herramientas digitales supone también una implementación coherente de los recursos digitales en el currículo de la enseñanza como el papel de los centros educativos, la formación del profesor y la predisposición del alumno.

Si tenemos en cuenta la idea anterior, creemos que resulta importante conocer, por un lado, la integración de las TIC en el currículo de lenguas extranjeras, qué se entiende por integración de los recursos digitales y, por otro lado, cómo se implementan en las aulas, concretamente, los podcast en el aprendizaje para el desarrollo de las competencias lingüísticas.

2.2. La integración de las TIC en el currículo de lenguas extranjeras

Como mencionamos anteriormente, la etapa de normalización (Bax, 2003, 2011) estará completa cuando integremos coherentemente los recursos digitales en el aula. A continuación vamos a ver en la literatura cómo se define este concepto para alcanzarlo. Diversos estudios que han tratado el tema de la integración de las TIC en el currículo de LE (Fotos y Browne, 2004; Levy, 1997; McCarthy, 1999) entienden este concepto de maneras divergentes. Por un lado, Levy (2006) sostiene que la integración de las TIC ha de entenderse holísticamente y está compuesta a partir de tres puntos de vista: el del profesor, el del alumno y el de la institución, los cuales son elementos más importantes para la integración coherente de los ordenadores en las aulas.

Esto es lo que Levy (2006) denomina poner en juego los elementos en un conjunto para la integración del ALAO: "The question of integration really relates to the ways in which the various elements influencing the use of the new technology in language learning are brought together and managed in order to create a successful CALL environment" (p. 228). El primer punto de vista implica por parte del profesor implementar las TIC en el currículo que posteriormente se compaginan con los materiales tradicionales en las clases habituales; las TIC pasan a formar una parte del proceso de aprendizaje. Este mismo autor afirma que este punto de vista responde mejor a los modelos de currículos semi-abiertos, ya que "Our view is that a middle path is both possible and advisable. The advantage of a middle-path is a curriculum devised not as a prescription, but rather as a guide or template, where is considerable room to move within it as far as the specific content is concerned" (p. 29).

El segundo punto de vista definido por Levy (2006) como *Integración horizontal*, considera la integración desde el punto de vista de los alumnos. Aquí implica tener en cuenta la predisposición, la experiencia y el conocimiento de los alumnos, sin olvidar comprender lo que pueden o no asumir. Para el autor, la integración horizontal permite a los profesores usar diferentes herramientas informáticas apropiadas para cada nivel. En este sentido, Hubbard (2004) apunta a que los profesores que emplean las TIC en sus aulas deben ser conscientes de las habilidades que poseen los estudiantes y determinar si necesitan algún tipo de formación.

El último punto de vista definido como *Integración vertical* hace referencia a las políticas sobre el uso de las herramientas informáticas a nivel institucional. En líneas similares, Barr y Gillespie (2003; en Levy, 2006) afirman que la institución debe velar por todo el recurso informático para lograr con éxito la integración "adequate technical resources and management that is keen to integrate computer technology into all aspects of university life is a key factor in their success" (p. 32).

Otra manera de entender la integración de las TIC en el currículo de LE y similar a las perspectivas de Levy (2006) la encontramos en el estudio de Graham (2011), quien define tres niveles para su integración: 1) Integración a nivel institucional, 2) Integración a nivel departamental e 3) Integración del profesor. En el primer nivel se tienen en cuenta las decisiones que las instituciones educativas toman en relación al uso de las TIC, los recursos, la gestión y la adquisición de equipos informáticos. El segundo nivel se centra en el trabajo de los miembros del departamento para que formulen sus propias políticas de integración de las TIC en su programación. El último nivel, al igual que Levy (2006), concierne a la formación del profesorado sobre el uso de las TIC dentro del aula para garantizar una integración coherente.

Como hemos podido ver, los tres niveles por los que aboga Graham (2011) y la visión holística de Levy (2006) promueven, de alguna forma, el concepto de Bax (2003, 2011) para alcanzar la normalización. No obstante, Graham (2011) también reconoce que las limitaciones en los tres niveles pueden restringir la integración y, como consecuencia, no en todas las sociedades gozan del mismo nivel de normalización en el aula de lenguas. Por otro lado, la definición del *ordenador invisible* que propone Gros (2000) es otra manera de concebir la integración de las TIC en el currículo. La autora entiende este concepto de manera similar al de Bax (2003) como el momento "en el cual el ordenador pasará a integrarse en el aula cuando ya no se hable de él, cuando sea algo invisible y lo observemos con la misma naturalidad que a los bolígrafos o cuadernos" (p. 11).

Tanto la normalización que propone Bax (2003) como la invisibilidad de las tecnologías en el aula que sugiere Gros (2000) deberán ser el objetivo final para la integración de las TIC en el currículo y, para conseguirlo, Bax (2011, pp. 11-12) sugiere seguir estos dos pasos: 1) *Need Audit*, que hace referencia a una evaluación de las necesidades del contexto y en la toma de

decisiones para realizar propuestas innovadoras. 2) *Learning Plan*, para establecer las formas en las que la innovación propuesta debería tener en cuenta estos cinco elementos: 1) el acceso al conocimiento, 2) la participación y la interacción, 3) la intervención de expertos, 4) el andamiaje y 5) el diseño y el análisis. Según el mismo autor, estos dos pasos aportarían un marco de progresión controlada que identificaría los obstáculos para la integración y la normalización.

Pese a los pasos que sugiere Bax (2003) para alcanzar la etapa de normalización, Levy (2006) sostiene que no son lo suficientemente amplios para interpretar el ALAO en el aula, ya que su conceptualización parece reducirse a una interpretación que solamente se limita al uso de las herramientas digitales dentro del aula, en vez de interpretarlo desde una visión holística:

> We diverge from scholars such as Bax (2003), who seems to reduce CALL to classroom linkage. We see that CALL is given a broad interpretation that reaches well beyond classrooms language teaching. It involves research and development of a wide range of products including online course, programs, tutors and tools. Also includes the use of generic tools for language learning such as email, chat and audio (Levy, 2006, p. 9).

Según Levy (2006), la interpretación que concibe Bax (2003) sobre el ALAO solo tiene en cuenta los elementos dentro del aula: uso de algún medio digital que compagine con los materiales tradicionales (libros de textos). Pero, para este autor (Levy, 2006), la integración de dichos materiales digitales ha de implicar el establecimiento de un marco pedagógico que permita el desarrollo de dichos materiales dentro y fuera del aula, teniendo en cuenta la integración horizontal y vertical.

Los pasos que conlleva el desarrollo de un marco pedagógico son importantes para alcanzar la integración de las TIC y, tal como Rogers (1995) sostenía, la integración de los medios digitales no solo implica nuevo conocimiento, sino que puede ser expresada en términos de persuasión o implementación.

Rogers (1995) señala cinco atributos de las innovaciones que podrían influir en su nivel de adopción: *relative advantage, compatibility, complexity, triability* y *observability.* Estos atributos aportan de manera escalonada criterios que posteriormente adopta Bax (2003) como base para desarrollar siete etapas clave para la normalización en el contexto del ALAO:

> 1. Early Adopters. A few teachers and schools adopt the technology out of curiosity.
> 2. Ignorance/skepticism. However, most people are skeptical, or ignorant of its existence.
> 3. Try once. People try it out but reject it because of early problems. They can't see its value; it doesn't appear to add anything of 'relative advantage'.
> 4. Try again. Someone tells them it really works. They try again. They see it does in fact have relative advantage.
> 5. Fear/awe. More people start to use it, but still there is (a) fear, alternating with (b) exaggerated expectations.
> 6. Normalizing. Gradually it is seen as something normal.
> 7. Normalization. The technology is so integrated into our lives that it becomes invisible 'normalized'.
>
> (Bax, 2003, p. 24)

Además de las aportaciones de Levy (2006), Bax (2003, 2011) y Graham (2011), consideramos oportuno tomar en consideración el concepto de *articular los principios pedagógicos* para la integración de las TIC de Vallance, Vallance y Matsui (2009). Al igual que Rogers (1995), aunque sus propuestas no eran precisamente para el aprendizaje de una lengua, estos autores (Vallance et al., 2009) mencionan cuatro características relevantes que tienen los medios digitales para definir su integración coherente en el aula: Actividades, Integración, Colaboración y Espacio compartido, las cuales son factores clave para la integración de las TIC en el currículo de la enseñanza y aprendizaje (ver Tabla 2 a continuación).

Tabla 2.
Integración de las TIC en el aula de Vallance et al. (2009, p.5).

Characteristics	Key factors	Description
Activities	Flexible	Be flexible enough to address different learning styles (Jordan and Follman, 1993; Sandholtz et al., 1997)
	Pedagogy	Focus on the quality of teaching and types of learning as many studies in many technology integrating tend to concentrate merely on the practical advantages (Knipe y Lee, 2002)
	Opportunities for learning	A key factor to success of synchronous inter-networking is the instructor's skill in creating opportunities for interaction (BECTA, 2003)
Integration	A constructive environment	Use technology to create constructivist environment which supported higher level thinking skills (Hesselbring, Barron y Risko, 2000)
	Integration	Training in the integration of technology into the curriculum is nearly always more helpful than basic technology skill training alone (Parr, 2003)
	Adding value	If ICT is used in learning then it should be done with intention of adding value to good tasks. That is, the technology should make these take even more worthwhile (Towndrown and Vallance, 2004)
Collaboration	Collaboration	Collaboration among students (Sivin-Kachala y Bialo, 1996)
	Cooperation	Use cooperative learning models (Sandholtz et al., 1997)
	Communication	Increase communication between instructor and students (Jordan y Follman, 1993)
Shared spaces	Shared space	The activities, learning context and shared space should aim to meet the five qualities within a knowledge construction, constructive learning environment: 1) instructors supporting instructors; 2) dialogues; 3) reflections; 4) observing best practice; 5) taking risks (Jonassen, Peck y Wilson, 1999)
	Making connection	Related skill to real-life situation (Jordan y Follman, 1993)

De los once factores clave que mencionan los autores, destacamos la flexibilidad, el trabajo cooperativo, la comunicación entre el alumnado y el profesor, el espacio compartido, el aprendizaje constructivista y la integración. Vallance et al. (2009) entienden que la integración de las TIC tiene un valor añadido a la motivación e innovación que favorece al proceso de aprendizaje de manera colaborativa, en el cual los estudiantes comparten, interactúan y cooperan para alcanzar los objetivos de la instrucción –factores importantes para el aprendizaje– enriqueciendo dicho proceso.

Taylor y Gitsaki (2004) opinan y entienden la integración de las TIC en el aula como un reto. Los autores sostienen que uno de los mayores problemas para la integración de las TIC en las aulas viene a raíz de la escasa estructura pedagógica, curricular y sobreabundancia de material que encontramos en la web. Estos mismos autores apuntan a que el desafío es emplear dichos materiales de la red cuando no hay un plan de estudios subyacente, en el sentido de que no se explicita en ningún marco pedagógico la enseñanza de lenguas a través de los medios informáticos.

Estas últimas dos perspectivas (Vallance et al., 2009; Taylor y Gitsaki, 2004) sobre el concepto de la integración de las TIC en el currículo suponen una oportunidad y un desafío. Puesto que, por un lado, dichas herramientas digitales permiten enriquecer el proceso de aprendizaje dentro del aula (aprendizaje colaborativo, cooperativo, flexibilidad), reflejando todo lo dicho hasta ahora sobre la visión holística de Levy (2006) y las perspectivas de Graham (2001) para alcanzar la etapa de la normalización (Bax, 2003, 2011). Por otro lado, no están exentas de consideraciones pedagógicas y metodológicas (formación del profesor y sobreabundancia de material).

Entre las herramientas digitales que se integran en el aula de LE encontramos el uso de los podcast[3] para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Aunque en sus inicios los podcast fueron creados para usos de entretenimiento y no pensados específicamente para el aprendizaje de una lengua, las características que poseen, sobre todo, que permiten una colaboración y cooperación en la puesta en práctica de las destrezas lingüísticas en su proceso de producción y construcción, son consideradas potenciales para el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras (O'Bryan y Hegelheirmer, 2007). Dadas estas características que ayudan al proceso de aprendizaje de una LE, a continuación repasamos la definición de esta herramienta en el contexto social y cómo se implementa en el contexto educativo, concretamente en el aprendizaje de una LE.

2.3. Los podcast: definición y expansión

El término podcast es un neologismo que está formado por dos palabras: *ipod* y *broadcast*; sin embargo, el elemento *pod* en el término no supone precisamente poseer un reproductor de la marca *iPod* para escuchar los podcast (Campbell, 2005; Kaplan-Leiserson, 2005; Meng, 2005; Selingo, 2006), puesto que pueden ser producidos en una variedad de reproductores digitales. *Wikipedia* en español (agosto 2015, párrafo 1) lo define como "distribución de archivos multimedia mediante un sistema de redifusión que permite suscribirse y usar un programa que lo descarga para que el usuario lo escuche". A modo de resumen, tomamos la definición de Rosell-Aguilar (2009), quien define los podcast como "a series of regularly update media files that can be placed on a number of devices and are distributed over the Internet via subscription service" (p. 4).

[3]El uso de la palabra "podcast" en el presente estudio será invariable en número gramatical. Ver más en www.fudeu.es (fundación patrocinada por la Agencia Efe y asesorada por la RAE).

Esta idea de distribuir archivos de audio por Internet no es nada novedosa. De hecho, las descargas de audio siempre han sido una práctica común y corriente tanto en el contexto social como en el educativo. Lo que diferencia el podcast o podcasting[4] del resto de archivos digitales de audio o vídeo es "the ease of publication, ease subscription, and ease of use across multiple platforms" (Campbell, 2005, p. 34). En otras palabras, con la ayuda del Really Simple Syndication [5] (RSS), el usuario puede recibir y descargar de forma automatizada los episodios de podcast más recientes y escucharlos en un ordenador, en un reproductor MP3 o en un teléfono inteligente. Jordan (2007) define el proceso de subscripción como "the ability to be syndicated, subscribed to, and downloaded automatically when the content is added" (párrafo 3), mientras que Villano (2008) lo define como "a digital file-sharing activity" (párrafo 1).

Esta facilidad de subscripción hace que la popularidad de los podcast haya ido en aumento desde su comienzo en el año 2004. Muestra de ello es la decisión que tomaron los editores del *New Oxford American Dictionary* para nombrar "*Podcast*" como la palabra del año 2005 en Estados Unidos. La palabra fue elegida como reflejo del aumento de archivos digitales de audio en Internet de diversa índole que pueden abarcar temas como educación, recetas de cocina, conversaciones, notas culturales. Ya en un estudio mercadotécnico realizado por Lewin (2009), el número de usuarios de podcast a nivel mundial en el 2009 sobrepasó los 17,4 millones y estimaba que para el 2013 la cifra alcanzaría los 37,6 millones de usuarios. En agosto de 2015, una búsqueda a través de *Google* da 225 millones de entradas con el término podcast (y en aumento).

[4]Trataremos en este estudio la palabra *podcasting* como un sustantivo en español.
[5]Se utiliza para difundir información actualizada a usuarios que se han suscrito a una fuente de contenidos.

Edirisingha, Rizzi, Nie y Rothwell (2007) atribuyen la popularidad de esta herramienta web 2.0[6] y su auge principalmente a tres tendencias que favorecen su crecimiento:

> First, it is being used increasingly as a supplementary or alternative means of delivering content by the media. A second supportive trend for podcasting is the increase in MP3 player ownership and the use of MP3 player to listen digital sound. A third supportive trend for podcasting is the increasing availability of free software and tools to create podcast and distribute them on Internet, and to download and playback on MP3 players. (Edirisingha et al., 2007, p. 88).

Otro de los factores que ha ayudado a difundir su popularidad es la expansión de las bandas anchas de Internet, las cuales permiten al usuario una mayor velocidad y agilidad en la subida y en la descarga de archivos digitales (Schlosser y Burmeister, 2006) como también de las aplicaciones gratuitas (*Audacity*) de edición y grabación de archivos de audio de manera intuitiva.

Así, la expansión y la popularidad de los podcast en el contexto social está marcadas tanto por un crecimiento acelerado e importante como una gran variedad de temas de diversa índole que son considerados en la educación superior potenciales para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

2.4. Los podcast en la educación superior

Encontramos que el uso del material auditivo en la educación superior no es novedoso y nos muestra que se ha utilizado sobre todo en la educación a distancia (Clark y Walsh, 2004; Edirisingha et al., 2007; Lee y Chan, 2007; Lee y Tynan, 2008).

[6] Una herramienta web 2.0 permite a los usuarios interactuar y colaborar entre sí como creadores de contenido en un espacio virtual.

Durbridge (1984), citado en Lee y Chan (2007), indica que los efectos que ejerce el material auditivo en la motivación, factor clave para el proceso de aprendizaje, pueden actuar como puente invisible, acortando la brecha comunicativa que separa al profesor del alumno. En el estudio del Scottish Council for Educational Technology (1994) ya se distinguía una lista de las ventajas y desventajas del material auditivo en la enseñanza superior (ver Tabla 3 las ventajas y desventajas del audio):

Tabla 3.
Ventajas y desventajas del audio por Scottish Council for Educational Technology (*1994, p. 24*).

Strengths of audio	**Weaknesses of audio**
The equipment is cheap and robust. It is also widespread and familiar. Audiotapes are easy, quick and cheap to produce and update. As a result there is a high degree of author control. They are interesting, personal and intimate. They can be used to provide human contact and advice. They can be used to incorporate sounds and music and can be a powerful stimulus to the imagination. They can be used more effectively that print to talk learners through a passage and to document discussions, case Studies and language pronunciation at work. They are convenient to use. There is a large degree of learner control. They can be recorded on by the learner and returned to the tutor to provide feedback.	Access to a place is necessary, restricting portability. Complex branching and routing is difficult. The information conveyed is intangible and, as a result, learners require concentration to absorb facts. It is difficult to absorb complex information, e.g. a logical argument may be hard to follow and will need confirmation from print or another visual medium for maximum effect. It can be difficult to find the relevant point of a tape. They cannot necessarily be used everywhere without headphones, e.g. in a library.

De acuerdo con dicha institución, el material auditivo tiene el potencial de transmitir sentimientos, activar la motivación de un aprendiz y ofrece una forma innovadora y original al contexto de aprendizaje. En comparación con los materiales de soporte físico (fotocopias y libros de texto), el material auditivo favorece la retención de las ideas generales de un argumento u opinión –aunque también requiere del oyente un esfuerzo de concentración para seguir el hilo argumentativo puesto que la información es intangible–.

En este sentido, Clark y Walsh (2004) encuentran que las ventajas del material auditivo para el aprendizaje pueden radicar en el efecto "*cocktail party*" (p. 4), ya que permite a los oyentes concentrarse en el discurso de un solo hablante aunque exista una multitud de personas y mucho ruido de fondo. Añaden además que la capacidad humana de comprensión auditiva es "an astoundingly efficient skill" (p. 4), puesto que somos capaces de entender de 10 a 15 fonemas por segundo en un diálogo en directo, y de 40 a 50 fonemas por segundo en un registro de audio susceptible de manipulación (el usuario puede ralentizar, detener y reiniciar) y permite realizar otras tareas de forma simultánea, siendo un material que puede pasar desapercibido al integrarlo con otras actividades de nuestra vida cotidiana.

Aunque el material auditivo aporte algunas ventajas en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una LE, en el contexto académico ha sido desestimado en años recientes por la creencia popular de que la comprensión auditiva no es sinónimo de aprendizaje (Clark y Walsh, 2004; Lee y Chan, 2007; Scottish Council for Educational Technology, 1994). No obstante, hoy en día, con el surgimiento de los podcast, la expansión de Internet y la facilidad de crear archivos digitales de sonido con las herramientas software (Schlosser y Burmeister, 2006), han hecho que este recurso digital web 2.0 esté ganando cada vez más terreno, sobre todo en la educación superior, atraída por los beneficios que pueden aportar para las distintas formas de aprendizaje (Clark y Walsh, 2004; Edirisingha et al., 2007; Huann y Thong, 2006; Lee y Chan, 2007; Naismith, Lonsdale, Vavoula y Sharples, 2005; Rosell-Aguilar, 2007; Salmon y Nie, 2008).

Como hemos podido ver en este apartado, las características intrínsecas del material auditivo hacen que el uso de los podcast en la educación superior se centre en las ventajas que puede aportar al proceso de aprendizaje. Así pues, varios proyectos educativos comienzan a arrojar luz sobre su naturaleza y su implementación a nivel universitario.

2.5. Los podcast en proyectos educativos

En Inglaterra, encontramos el proyecto de Edirisingha et al. (2007), quienes emplean diversos podcast para el contexto académico superior como parte de un proyecto de investigación a nivel nacional conocido como *Informal Mobile Podcasting and Learning* (IMPALA). Dicho proyecto pretende reforzar la comprensión de los alumnos en las clases mediante la integración de podcast, empleándolos como una herramienta complementaria de la instrucción. Los resultados empíricos de este proyecto, que cuenta con la participación de 20 profesores y 500 alumnos, muestran algunos ejemplos de podcasting en distintas asignaturas. Además, ofrece un modelo pedagógico con sus pautas para integrar de forma coherente los podcast en la educación superior. En el modelo que proponen Edirisingha et al. (2007) se identifican tres características clave de los podcast que pueden favorecer el aprendizaje de los estudiantes "la flexibilidad y la opcionalidad, la accesibilidad del conocimiento mediante la discusión y el aprendizaje informal" (p. 87).

La primera se refiere a la flexibilidad y a la opcionalidad que pueden otorgar los podcast a los aprendices "muchos estudiantes indicaron que la flexibilidad que ofrecen los podcast permite, de alguna manera, al alumnado escuchar lo que les interesa, cuándo y dónde quieren" (Edirisingha et al., 2007, p. 96). La segunda característica se basa en la suposición de que los podcast tienen el potencial de activar el conocimiento tácito mediante el aprendizaje colaborativo. Conocimiento tácito es una forma de conocimiento que se adquiere en el proceso (Sternberg y Caruso 1985, p. 146). IMPALA también refuerza la idea del aprendizaje informal para estimular el proceso de adquisición de los alumnos y sugiere que el uso de los podcast brinda oportunidades de aprendizaje fuera del contexto académico, ya que "muchos estudiantes de IMPALA aprecian la posibilidad de escuchar los podcast en casa, puesto que permite el aprendizaje formal en un contexto más relajado" (Edirisingha et al., 2007, p. 101).

Esta última característica hace referencia al proceso de aprendizaje en un contexto informal, por ejemplo, en casa o mientras esperan el autobús. Otro ejemplo de proyecto con los episodios de podcast lo encontramos en Japón. Los estudiantes recién ingresados de inglés como lengua extranjera (EFL, por sus siglas en inglés) de la Osaka Jogakuin College escucharon una sola tipología de podcast producidos por los profesores en sus *iPods* para completar sus respectivas tareas de comprensión auditiva en casa (McCarty, 2005). Aquí los estudiantes debían identificar el mensaje del audio, deducir las características de los hablantes y argumentar con sus propias palabras el contenido auditivo.

También encontramos que en la University of Wisconsin-Madison comenzaron a experimentar en 2006 en el diseño de materiales auditivos para los estudiantes. El proyecto denominado *Engage Podcasting Adaptation Award* revela que esta iniciativa ayudó a los profesores y a los alumnos a crear, con relativa facilidad, varios episodios de una sola tipología de podcast (entrevistas); y los alumnos expresaron su agrado a dichos materiales como complemento de la instrucción reglada (University of Wisconsin-Madison, 2007).

Tras el éxito de la iniciativa de la Osaka Jogakuin College y la University of Wisconsin-Madison, otros centros académicos de estudios superiores como la Stanford University y la Berkeley University en Estados Unidos se asociaron con la plataforma educativa *iTunes U* en el 2006-2007 para difundir contenidos audio-visuales que favorecieran el proceso de aprendizaje de lenguas (Rosell-Aguilar, 2007). En el momento de escribir el estado de la cuestión de la presente investigación (2013-2015), más de 110 universidades de todo el mundo están asociadas con dicha plataforma como la Beijing Open University, la Cambridge University, la Harvard University, la University of Tokyo, la UCLA, la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona, la Universidad de Vigo y la Universidad de Valladolid.

La mayoría de estos podcast disponibles en dicha plataforma de Internet (*iTunes U*) tienen como propósito difundir información y contenidos académicos tanto por y para los profesores como por y para los alumnos. En la Tabla 4 (a continuación), Nie (2006) resume algunos contenidos que tienen los podcast alojados en dicha plataforma.

Tabla 4.
Contenidos de los podcast en el contexto universitario de Nie (2006, p. 6).

Tutor Initiated Podcast	**Student Initiated Podcast**
-Entire lectures	-Reflections on an activity
-Visiting lectures	-Summary of key idea/theory
-Pre lecture material	-Discussion between two or more students of a pertinent issue/idea/theory
-Seminar discussion	-Interview a specialist in a specific field
-Supplementary topics that you may not have time to cover in the lecture	-Interview other students
-Authentic audio material	-Podcast to encourage peer evaluation
-Feedback to student on assignments	
-Provide pronunciation of technical language or relevant sound	
-Interactive podcast with task/questions and links to WWW sites	

En su análisis, Nie (2006) observa que los propósitos de los podcast en la educación superior pueden reforzar, de alguna forma, la idea de esta nueva práctica –podcasting–, las teorías existentes de aprendizaje como la conductista, la constructivista y las distintas formas de aprendizaje, como la situacional, la colaborativa, la cooperativa, la informal y la asistida (Edirisingha et al., 2007; Naismith et al., 2005).

Estas formas de aprendizaje que pueden generar los podcast dialógicos –que se construyen a partir de los diálogos entre hablante y oyente–, son para Huann y Thong (2006), quienes parten desde la perspectiva de aprendizaje socio-cultural concebida por Vygotsky (1978), potenciales para favorecer el aprendizaje colaborativo, factor clave en el proceso de aprendizaje de una LE.

En su estudio, estos autores (Huann y Thong, 2006), observan que los estudiantes en grupos implicados en la construcción y producción de los podcast mejoran su destreza comunicativa, manejo del tiempo y resolución de problemas, fundamentales para el aprendizaje colaborativo.

Entre otros autores que han implementado dichos materiales digitales (Abdous, Camarena y Facer, 2009; Edirisingha et al., 2007; Lee y Tynan, 2008), nos recuerdan que los podcast también se emplean para reducir la ansiedad, el sentimiento de aislamiento en la educación a distancia y para aumentar el sentido de pertenencia de una comunidad de aprendizaje. Además, los estudios de los autores mencionados apuntan a que los podcast ofrecen una forma diferente de aprendizaje, teniendo en cuenta que algunos estudiantes prefieren el aprendizaje mediante la audición como material de instrucción. Tal como señalan Clark y Walsh (2004, p. 5), la comprensión auditiva es más fácil que la lectora porque "escuchar es instintivo, pero leer y escribir no lo son". En líneas similares, Salmon y Nie (2008) sostienen que esta herramienta digital satisface mejor a los aprendices auditivos puesto que se acomoda a esa particular forma de aprendizaje.

Habiendo visto hasta ahora las características y el contenido que aportan los podcast en los proyectos educativos a nivel universitario, a continuación observamos de qué manera son implementados en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

2.6. Los podcast en el aprendizaje de lenguas extranjeras

Como se ha mencionado antes, los podcast son considerados en la educación superior como una fuente para difundir material auténtico dentro y fuera de clase, para la práctica de la comprensión auditiva y la producción oral, como material de complemento de la instrucción, para la reducción de la ansiedad, para activar el aprendizaje colaborativo y cooperativo en el proceso de aprendizaje en general y, en particular, para las lenguas extranjeras (Ducate y

Lomicka, 2009; Fernández, 2011; Godwing-Jones, 2005; Lord, 2008; McBride, 2009; McQuillian, 2006; O'Bryan y Hegelheirmer, 2007; Rosell-Aguilar, 2007; Sze, 2006; Thorne y Payne, 2005).

En el particular caso de los podcast, como cualquier medio tecnológico emergente, Godwing-Jones (2005) afirma que esta herramienta digital (al igual que el Skype) provee oportunidades únicas para el aprendizaje de lenguas, entendiéndose como una herramienta que nos permite realizar de forma diferente e innovadora tareas que solemos hacer habitualmente: esperar el autobús o el metro mientras se escucha un podcast. Además de brindar a los aprendices esta sensación de hacer una rutina diaria de manera diferente, el uso del podcast permite compaginar dicha rutina diaria con el proceso de aprendizaje, puesto que saca provecho de las acciones habituales de los aprendices "many students already own portable mp3 players and routinely download content that they listen to during downtime or transition time between activities" (Thorne y Payne, 2005, p. 386).

Un ejemplo de implementación de los podcast como fuente de material auténtico para potenciar el proceso de aprendizaje de una LE lo encontramos en la Duke University, en Carolina del Norte (Estados Unidos). Dicha universidad realiza un proyecto sobre la integración de los podcast en sus clases de español LE de nivel inicial, proporcionando a sus estudiantes del primer año un equipo reproductor digital de sonido de la marca *iPod* de 20-gigabytes, para escuchar las grabaciones de las clases, ejemplos de pronunciación, ejercicios de comprensión auditiva o canciones e incluso comentarios del profesor que podían ser descargados desde el sitio oficial del centro educativo en *iTunes U.* Dicho proyecto aporta, de manera complementaria, los materiales de la instrucción para que los estudiantes puedan continuar de lleno la práctica de la lengua meta fuera de clase de manera auténtica.

El factor de autenticidad del material en clases de lenguas extranjeras es para Bear (2006) una oportunidad que puede proporcionar a los estudiantes acceso a fuentes auténticas de audio de casi todos los géneros (noticias, deportes, salud, ciencia, política, actualidad, religión, lenguas) y comenta que "teachers can take advantage of podcast as a basis for listening comprehension exercises, as a means of generating conversation based on student's reaction to podcast" (párrafo 2). En este sentido, Rosell-Aguilar (2007) también cree que el podcasting permite un input auténtico de material en el proceso de aprendizaje de lenguas:

> Podcasting can provide access to a large amount of authentic input, as well to teaching materials of varying quality that have different approaches to language learning behind them (depending on the content provider): from behaviorist to cognitive constructivist and communicative approaches, situated learning, and lifelong learning. (Rosell-Aguilar, 2007, p. 473).

Los podcast como material auténtico en la educación superior representan también un recurso rico en input (O'Bryan y Hegelheirmer, 2007). Los autores reconocen que el input refuerza la instrucción en los contextos educativos al exponer a los aprendices a un modo alternativo del material convencional (libros de texto). No obstante, a pesar del potencial que puede tener el material auténtico en clases, Rosell-Aguilar (2007) apunta en uno de sus trabajos, donde analiza y evalúa los podcast alojados en Internet, que gran parte de este material digital disponible carece de un diseño metodológico y, por tanto, "having the technical know-how does not necessarily imply a pedagogic know-how" (p. 486). El autor concluye que, al igual que en las primeras fases del ALAO, la mayoría de los episodios de podcast se centran en los aspectos tecnológicos (uso frecuente de la tecnología como práctica y repetición sin obtener retroalimentación alguna) y se alejan de los pedagógicos (no están integrados al contenido del currículo).

En líneas similares, McQuillian (2006) también menciona que, como cualquier tecnología emergente utilizada con el fin del aprendizaje de lenguas, siempre existe el riesgo de replicar lo habitual con las tecnologías existentes. Esto es lo que llama "old wine into new bottles" (p. 18). Haciéndose eco de esto, Rosell-Aguilar (2007, 2009) y O'Bryan y Hegelheirmer (2007) opinan que el potencial y la efectividad de los podcast en las clases de lenguas extranjeras dependerán siempre de los objetivos de la instrucción y abogan por la construcción de podcast centrados en la pedagogía más que en el simple uso de algún medio digital para el proceso de aprendizaje.

Por lo dicho antes, podemos concluir en este apartado que, aunque los podcast se caracterizan por brindar oportunidades únicas en el aula de LE, por la autenticidad de los contenidos, por la flexibilidad con la que permiten aprender una LE y por la capacidad de fomentar el aprendizaje colaborativo y cooperativo en clase, su verdadero potencial dependerá siempre de una implementación coherente con lo que se pretende desarrollar a fin de potenciar las destrezas lingüísticas.

2.6.1. Los podcast para el desarrollo de las destrezas orales

Como ejemplo de programas de educación que emplean los podcast para el desarrollo de las distintas estrategias de la comprensión auditiva encontramos el trabajo de O'Bryan y Hegelheirmer (2009). Los autores llevan a cabo en la Iowa State University, un programa donde los aprendices emplean varios episodios de podcast producidos por los profesores. Basado en la enseñanza de la comprensión auditiva (Field, 2008; Mendelsohn, 2006; Richards, 1985), dicho proyecto pretende enseñar a los estudiantes universitarios no nativos de inglés estrategias para mejorar su comprensión auditiva durante su estancia académica en la universidad.

De estas estrategias, destacamos que los podcast se emplean para la identificación de aspectos lingüísticos, determinar el contenido del material auditivo, formular hipótesis, hacer suposiciones y sacar deducciones de lo que escuchan. Asimismo, dichos episodios de podcast tienen como fin capacitar a los estudiantes para distinguir los diferentes sonidos, detectar palabras clave, reconocer los principales patrones sintácticos y determinar la función comunicativa de las expresiones o frases. El estudio denominado *Academic Listening Strategies Podcast* cuenta con un amplio perfil de estudiantes de catorce países que fueron instruidos durante un curso de quince semanas para desarrollar la comprensión auditiva y ayudarles a adquirir y a poner en práctica las estrategias necesarias. Otros programas (Carillo Cabello, 2007; Djoudi, 2009; Guikema, 2007; Romeo y Hubbard, 2011) similares a los de O'Bryan y Hegelheirmer (2009) también ponen en práctica distintas estrategias para la enseñanza de la comprensión auditiva en clases de LE incorporando los podcast.

Dichos programas proporcionan durante el proceso de aprendizaje episodios de podcast con distintas estrategias para que el aprendiz pueda comprender el mensaje auditivo como, por ejemplo, el reconocimiento de fonemas, sílabas, palabras clave, frases y para practicar la pronunciación. En este sentido, McBride (2009) sostiene que cuando los estudiantes de una lengua extranjera escuchan podcast responden a una serie de preguntas que activan de modo *top-down* y *bottom-up.* Según el autor, el primer modo responde a la información básica del podcast (tema, presentador, lugar) mientras que el segundo modo responde a la comprensión del mensaje oral (ideas, contenido). Este mismo autor considera que los podcasts pueden actuar como un potenciador para promover la comprensión auditiva en los distintos niveles de lengua, entendiéndose como un andamiaje para que los estudiantes de un nivel de lengua puedan apoyarse en algo tangible y alcanzar el siguiente nivel de comprensión.

Por su parte, McQuillian (2006) cree que la producción y construcción de los podcast es ideal para que los estudiantes de nivel intermedio puedan mejorar su comprensión auditiva y alcanzar el siguiente nivel de esta destreza:

> I see the podcasting as the key to helping second language students who have reached an intermediate level of fluency through taking a few courses in the school… By providing lots of easy, intermediate listening material that students enjoy, podcasting can take those student to a more advance level (McQuillian, 2006, p. 18).

Una línea en común entre los mencionados trabajos (McQuillian, 2006; McBride, 2009; O'Bryan y Hegelheirmer, 2009) es la implementación de los podcast (los podcast son producidos en su mayoría por los mismos profesores y no por los alumnos, quienes solamente los descargan en sus dispositivos móviles para ser escuchados dentro y fuera del aula) en el aula pero solo centrada en la enseñanza de la comprensión auditiva sin ir más allá de los contenidos culturales, gramaticales ni léxicos, desempeñando un papel como complemento en el proceso de aprendizaje de una LE.

Por su naturaleza, encontramos mayoritariamente trabajos que implementan esta herramienta digital para el desarrollo de la producción oral (Ducate y Lomicka, 2009; Lord, 2008; McQuillian, 2006; Sze, 2006; Travis y Joseph, 2009). Por ejemplo, McQuillian (2006) utiliza el *iPod* para fomentar la adquisición de idiomas y sus aprendices realizan distintos tipos de podcast con la ayuda del profesor (entrevistas a hablantes nativos y no nativos, monólogos, episodios de radio) para desarrollar la producción oral de estudiantes de nivel intermedio-avanzado y explotar la expresión oral de forma significativa (Swain, 1985).

En un estudio de caso (Travis y Joseph, 2009) también emplean una serie de podcast auténticos que produce el profesor con el fin de mejorar la pronunciación de estudiantes de EFL de nivel intermedio-avanzado. Según sus datos estadísticos, no se percibe una mejora en la pronunciación de los estudiantes al finalizar el proyecto.

No obstante, notan un aumento de motivación entre los participantes ante la implementación de los podcast para el desarrollo de la pronunciación. Los participantes se muestran satisfechos por la manera innovadora (uso de los podcast) para mejorar su propia pronunciación.

Sze (2006), quien recopila en un trabajo descriptivo varios estudios que se llevaron a cabo durante los inicios de los podcast en el campo de la enseñanza del inglés (2005-2007), sostiene que las actividades de producción oral mediante distintas tipologías de podcast producidos por el profesor (radionovelas, simulación de radio, entrevistas) ayudan a desarrollar la pronunciación y la entonación de los aprendices.

Importantes son también los trabajos de Lord (2008) y Ducate y Lomicka (2009), autores que documentan proyectos enfocados a la pronunciación mediante los podcast, que emplean diversas tareas de producción oral que refuerzan la pronunciación y mejoran la actitud del aprendiz en clase de lengua.

En el estudio de Lord (2008), diecinueve estudiantes universitarios en clase de fonética de español LE, grabaron distintos tipos de podcast que comprendían prácticas de los sonidos /r, l/, lecturas cortas y reflexiones personales sobre la pronunciación de cada aprendiz durante un semestre. En dicho estudio, además de usar el cuestionario *Pronunciation Attitude Inventory* –*PAI*– (Elliot, 1995) para evaluar la actitud de los aprendices con respecto a la pronunciación, un grupo de tres evaluadores (un hablante nativo de español y dos angloparlantes con nivel avanzado de español graduados de filología hispánica con conocimientos profundos de pronunciación y fonología) puntuaron la pronunciación de los aprendices que grabaron episodios de podcast.

Ninguno de los jueces conocía previamente a los participantes (N = 19) del proyecto. Tanto la actitud como la pronunciación fueron sometidas a una pre-evaluación y una post-evaluación y los resultados indican que los participantes valoraron con una actitud positiva el proyecto en ambas etapas. Aunque la actitud hacia la pronunciación es positiva, no obstante, el estudio no determina el efecto de las herramientas digitales en el grado de la pronunciación de los aprendices (en este caso, la pronunciación de las vibrantes en español).

Por su parte, Ducate y Lomicka (2009) examinaron varios tipos de podcast para determinar si había una mejora en la pronunciación de veintidós alumnos universitarios de nivel intermedio en clase de alemán y francés como LE. Dicho estudio consta de un total de ocho podcast; cinco de ellos, dirigidos por el profesor, se enfocan en la pronunciación mediante un guión predeterminado y los otros tres, de producción libre y sin guión se enfocan en la creatividad. El estudio de los autores (Ducate y Lomicka, 2009) también incluye los resultados del pre y post cuestionario PAI de Elliot (1995) y concluye que la pronunciación de los estudiantes en cuanto al acento y la comprensión no refleja mejoras significativas.

Los resultados arrojados en el estudio sugieren que hacer podcasting y repetir las grabaciones de forma aislada no es suficiente para mejorar la pronunciación durante un semestre académico, resultados similares a los de Travis y Joseph (2009). Los autores abogan por una práctica consistente y constante fuera de clase para reforzar esta destreza oral. Asimismo recomiendan un desarrollo significativo de la pronunciación con los podcast (producción de podcast solamente para practicar la pronunciación), considerando que el tiempo es un factor clave para una mejora de la pronunciación.

Además del uso de los podcast para el desarrollo de las destrezas orales, también encontramos algunos trabajos para la producción escrita. Lu (2009) nos proporciona un ejemplo para potenciar la producción escrita con los podcast en la enseñanza del inglés como segunda lengua (L2) mediante las transcripciones completas, las transcripciones parciales y los dictados en un contexto cultural próximo al de la presente investigación. En su estudio de caso de diseño cualitativo llevado a cabo por la autora durante 28 días consecutivos, Lu (2009) observa a un participante de 23 años de edad que ha estudiado inglés como L2 durante los últimos 10 años en academias de lenguas extranjeras. Dicho sujeto transcribe a la semana un podcast de 200 palabras aproximadamente.

Durante los primeros tres días, la tarea se centra en la transcripción del audio de forma colectiva, entre el profesor y el sujeto, mientras que el resto de los días de la semana la tarea se centra en la comprensión lectora y la producción oral mediante la repetición de algunos segmentos del podcast. La investigadora realiza un seguimiento minucioso de las transcripciones durante los tres primeros días, indicando al sujeto en el texto con un color diferente al de la fuente las palabras incorrectas o todavía por transcribir.

Para recoger los datos, la autora emplea un diario de aprendizaje donde el sujeto reflexiona y plasma de forma subjetiva las dificultades y los beneficios tras haber trabajado con los podcast. De acuerdo al análisis del diario del participante, las dificultades en la transcripción recaen “when he encountered instances of liaison, such as “of up” in “of up to” and such instances of assimilations as the joined sound of “based this” (p. 359). Asimismo, mediante la repetición de algunos segmentos del podcast, el sujeto indica que logra de forma efectiva, en varias ocasiones, distinguir los efectos de la contracción que impedían la comprensión del mensaje oral al inicio del proyecto.

En líneas similares al trabajo de Lu (2009), puntualizamos el trabajo de Hsiao (2012), cuyas características son similares a la implementación de los podcast de la presente investigación como el tipo de participantes; sinohablantes de español LE de nivel B1 y el contexto de la institución académica. Dicho estudio (Hsiao, 2012) explora algunas reflexiones de estudiantes taiwaneses en su proceso de aprendizaje de español LE mediante la transcripción y producción de podcast.

El autor realiza un exhaustivo análisis de los diarios de aprendizaje de cinco estudiantes universitarios que escuchan cuatro podcast e intenta responder a la siguiente pregunta: ¿qué aspectos del proceso de aprendizaje pueden reflejarse mediante la transcripción y producción de los podcast?

El procedimiento se divide en dos partes: 1) El input se obtiene mediante cuatro podcast de distinta temática. Una vez que los participantes se los descargan a sus dispositivos móviles, comienzan primero con la fase de transcripción colectiva (el profesor hace un seguimiento de la transcripción y da su feedback a los participantes una vez que acaban la transcripción). 2) El output se obtiene mediante la producción de cuatro podcast.

Una vez transcrita la última versión y, teniendo en cuenta la comprensión general del texto transcrito (comprensión lectora), los participantes realizan en grupos un podcast de 5 minutos aproximadamente en relación con el tema que previamente han escuchado y transcrito. Según las reflexiones generales del trabajo, entre los aspectos afectivos destacan la motivación y la actitud positiva; y, entre los factores cognitivos, sobresalen el "reconocimiento de falsas particiones en la palabra, las reflexiones en su propio proceso de aprendizaje y las estrategias de aprendizaje empleadas" (Hsiao, 2012, p. 45).

Entre las primeras reflexiones recogidas mediante los diarios de aprendizaje se ha visto que, pese a la dificultad que conlleva la transcripción, los participantes expresaron en su mayoría una opinión positiva e indicaron que "la transcripción les ha sido útil" para reactivar y reforzar aquellas palabras aprendidas (Hsiao, 2012, p. 53).

Uno de los mayores problemas o dificultades en esta actividad fue la identificación de frases y palabras coloquiales. Muchos participantes reflejan en sus diarios de aprendizaje el gran esfuerzo por entender el sentido de frases coloquiales y la frustración a veces sufrida, acompañada de un sentimiento de ansiedad por no comprender dichas frases. Ante tales dificultades, sin embargo, podría decirse que la impresión general que han mostrado los estudiantes con respecto a esta actividad es bastante positiva (Hsiao, 2012, p. 55).

Asimismo, el estudio de Hsiao (2012) ha llegado a reunir algunas reflexiones en la integración de los podcast en el proceso de aprendizaje. En primer lugar, se han podido reflejar algunas ventajas intrínsecas mediante las transcripciones para el aprendizaje de español LE. Algunos estudiantes reflejan en sus diarios que los podcast ofrecen una ventaja relacionada con el control sobre su aprendizaje en el momento oportuno y lugar preciso, es decir, dentro y fuera de un contexto de aprendizaje, resultados similares a los obtenidos de O'Bryan y Hegelheirmer (2009).

Del mismo modo, los estudiantes mencionan que los podcast también pueden ofrecer un canal alternativo para el entendimiento de aspectos culturales de la lengua meta y se ha visto a esta herramienta digital como colaborativa y social, permitiendo a los alumnos compartir, crear y producir, tanto de forma autónoma como en conjunto, materiales auténticos que pueden estimular su producción oral (Hsiao, 2012, p. 57).

Finalmente, los participantes indican que los podcast han podido ofrecer una exposición real de la lengua y un contacto con las dificultades que pueden encontrarse ante un mensaje oral auténtico, haciendo referencia a los materiales auténticos que Thorne y Payne (2005) destacan.

En otro trabajo similar, Hsiao y Vieco (2012) recogen las impresiones y las valoraciones de alumnos filipinos del Instituto Cervantes en Manila al enfrentarse por primera vez a estos materiales reales alojados en la red. Las actividades para trabajar estos podcast en clase han sido diseñadas dentro de un marco didáctico (integrado con los objetivos del currículo) con el fin de alcanzar el objetivo general: reforzar las cuatro destrezas en un curso intensivo de tres horas diarias durante diez días consecutivos. Los estudiantes escuchan un podcast y posteriormente lo transcriben de forma colectiva con el profesor y realizan una lectura con las ideas generales. Posteriormente, producen en grupos un podcast con algunos de los temas tratados en el episodio que escuchan previamente.

Según las primeras reflexiones del estudio, los podcast ofrecen diversas posibilidades para reforzar la comprensión lectora y la producción escrita (Hsiao y Vieco, 2012, p. 30). También se los ha visto como una fuente de motivación para los alumnos pese a las dificultades en la comprensión auditiva y en la fase de transcripción al comienzo del proyecto.

Una de las primeras reflexiones a la que llegan es la actitud positiva que tienen los alumnos sobre esta herramienta digital como material de complemento para reforzar el curso en cuestión, puesto que les permite compaginar con sus actividades cotidianas, por ejemplo: el autobús, el metro o mientras esperan a que les atienda el médico, dato que se asemeja a las conclusiones de Goodwing-Jones (2005) sobre la noción de *listening on the go*.

Con respecto a las destrezas que consideran los participantes como las más beneficiadas por el proyecto, se encuentran "la comprensión auditiva y la comprensión lectora" (Hsiao y Vieco, p. 38) como las destrezas más valoradas.

Hasta aquí se han expuesto diversos trabajos que durante las últimas décadas han tratado de definir a los podcast, su difusión en el contexto social, su implementación en el ámbito educativo superior, sobre todo, para el aprendizaje de LE y su potencial para el desarrollo de las destrezas orales: comprensión auditiva y producción oral.

A partir de todo lo dicho anteriormente, vemos que los podcast en el contexto social son unas herramientas en constante crecimiento por la expansión de las bandas anchas y gracias a las aplicaciones gratuitas de fácil manejo para su producción (Edirisingha et al., 2007; Rosell-Aguilar, 2009). Su implementación en el campo de la enseñanza, en general, permite la difusión de material auténtico (Bear, 2006; Thorne y Payne, 2005), la cual favorece el proceso de aprendizaje de los estudiantes ofreciendo opcionalidad, flexibilidad y accesibilidad (Edirisingha et al., 2007). Su implementación en la enseñanza de LE supone el desarrollo de las destrezas orales; comprensión auditiva (Fernández, 2011; McQuillian, 2006; O'Bryan y Hegelheirmer, 2009) y producción oral (Ducate y Lomicka, 2009; McQuillian, 2006; Sze, 2006).

Entre los estudios disponibles que analizan los podcast en la producción oral (Ducate y Lomicka, 2009; Lord, 2008; McQuillian, 2006; Sze, 2006) vemos que, por su naturaleza, son producidos por los profesores e implementados en las aulas con el fin de mejorar la producción oral, especialmente, en la pronunciación. No obstante, no se presta demasiada atención a los efectos que pueden tener en la producción oral, concretamente, en la fluidez oral de los participantes después de su implementación.

No hemos encontrado estudios –en el momento de planificar la investigación de esta tesis– que presenten el comportamiento de los podcast (cuánto duran, número de intervenciones, cómo evalúa el docente los podcast) y los posibles efectos que pueden generar al producir distintos tipos de podcast en la fluidez oral tras su implementación didáctica. Ante este hecho y con la idea de que dichas herramientas tienen un gran potencial para el desarrollo de la fluidez oral de los aprendices de una LE, a continuación definimos esta dimensión lingüística según se ha tratado en la literatura.

2.7. La fluidez oral

Encontramos que los estudios (Ejzenberg, 2000; Freed, 2000; Lennon, 1990) definen la fluidez oral de diversas maneras según la perspectiva en que se investiga. A nivel cualitativo, los estudios definen la fluidez oral respondiendo a preguntas como: *¿qué se entiende por fluidez cuando alguien dice que un hablante de una LE es fluido en su discurso oral?* (Segalowitz, 2010, p. 36). A nivel cuantitativo, las investigaciones definen esta dimensión mediante diversas medidas temporales de la fluidez oral.

2.7.1. Definiciones cualitativas de la fluidez oral

Entre los trabajos clásicos desde el punto de vista cualitativo sobre la fluidez oral encontramos la aportación de Fillmore (1979), quien enfatiza la importancia de distinguir entre "HOW people speak their language and HOW WELL people speak their language" (p. 92), e identifica cuatro dimensiones de la fluidez de hablantes nativos. La primera es la habilidad de habla continua por un período largo con pocas pausas, concretamente se refiere a la capacidad de rellenar el tiempo del habla con un mínimo de pausas silenciosas o llenas. La segunda dimensión es la habilidad de hablar coherente, razonadamente y producir frases semánticas y sintácticas congruentemente.

La tercera dimensión se centra en la habilidad de emitir enunciados acordes al contexto en el que se encuentra el interlocutor. La última dimensión es la habilidad de creatividad e imaginación en el uso del lenguaje para expresar ideas nuevas, metáforas, frases, expresiones hechas, chistes y jugar con las palabras. Hay que tener en cuenta que las cuatro dimensiones que aporta Fillmore (1979) pueden hacer referencia al ámbito de lenguas en general en hablantes nativos.

En el ámbito de LE, encontramos la definición que aportan Pawley y Synder (1983), quienes entienden la fluidez oral como la habilidad de un hablante no nativo para producir "fluidez prolongada durante el discurso" (p. 191). Esta definición ha servido posteriormente como base para el trabajo de Rehbein (1987), que la define como "la capacidad de planificar y pronunciar los enunciados casi de forma simultánea por un hablante de una lengua extranjera" (p. 102).

Otra definición la podemos encontrar en Lennon (1990), que propone dos cuestiones para definir la fluidez oral "en un sentido más amplio y en otro más restringido[7]" (p. 388). La primera cuestión abarca la competencia oral y correspondería a la máxima competencia de un hablante de lengua extranjera "en el sentido de que la fluidez oral es igual a tener una velocidad en la manifestación oral como la de un hablante nativo" (p. 390). La definición en un sentido más restringido de Lennon (1990) permite a Schmidt (1992) redefinir el concepto aportado previamente, quien sugiere que la fluidez oral es "un proceso automático que no requiere de mucha atención ni esfuerzo para producir el discurso oral" (p. 358).

[7] Trataremos el sentido restringido en otro apartado que presentan las escalas de evaluación de la fluidez oral en exámenes oficiales.

En trabajos más recientes, destacamos el artículo de Koponen y Riggenbach (2000). Los autores ofrecen una definición de la palabra fluidez oral desde dos perspectivas: lingüística y didáctica. Sostienen que, por una parte, desde la lingüística se asocia la palabra fluidez "con nociones de rapidez y automaticidad" (p. 6).

En consonancia con esta definición, en alemán y en ruso la palabra fluidez tiende a referirse al habla de un hablante no nativo como fluido. En francés, sueco y finlandés suelen emplear este término para referirse a flujo. Tanto en unas lenguas como en otras, ambos autores aseguran que el denominador común que subyace como concepto metafórico desde el campo de la lingüística es "lenguaje en movimiento" (p. 7). Por otra parte, desde la didáctica, la fluidez oral es vista como una competencia lingüística caracterizada por la suavidad en el uso del lenguaje de un hablante no nativo (Koponen y Riggenbach, 2000). Dentro de esta misma perspectiva, ambos autores también distinguen las actividades para el desarrollo de la fluidez: aquellas que se llevan a cabo *in situ* en clase para conseguir la fluidez con las actividades que son orientadas para lograr la precisión, siendo la primera actividad enfocada en el uso espontáneo de la lengua y la segunda enfocada en el uso normativo de la lengua.

La definición que proponen ambos autores está relacionada con factores como la habilidad de dominar conectores del habla, la organización, la coherencia y la automaticidad que subyacen en el proceso de la adquisición de la fluidez oral. De características similares a la definición de competencia lingüística, Ejzenberg (2000) define la fluidez oral empleando la metáfora de malabarismo, en la cual "todos los elementos que se lanzan al aire son los componentes lingüísticos en el sentido más estricto de la palabra" (pp. 287-288). Para entender cómo funciona el malabarismo en la fluidez oral, Ejzenberg (2000) sugiere hacer una separación importante entre fluidez y competencia, aunque reconoce que muchas veces los dos constructos (la fluidez y la competencia) son interdependientes entre sí. Finaliza su estudio definiendo la fluidez oral como una manera de mantener "el flujo del aire" (p. 311).

Ese mismo año, Freed (2000)[8] obtiene varias definiciones de la fluidez oral en su trabajo mediante la aportación de un grupo de jueces evaluadores que la definen tras haber escuchado muestras orales de los participantes. Algunos conceptos que llega a reunir a partir de la percepción de los jueces evaluadores para definir la fluidez oral son "amplio repertorio léxico, precisión gramatical, acento, claridad de la voz, ritmo de habla y articulación, escasez de vacilaciones, tono de la voz y capacidad para producir palabras a un ritmo rápido" (p. 261). El resultado de su estudio confirma una vez más que definir la fluidez oral "es entrar en un constructo amplio más allá de pausas y vacilaciones" (p. 262).

En definitiva, las definiciones cualitativas que acabamos de exponer sobre la fluidez oral nos hacen pensar que este constructo, en la mayoría de casos, se usa para referirse a la habilidad de expresar las mismas ideas tanto en una LE como en una lengua materna (L1) con flujo, suavidad, precisión, competencia o la habilidad de hablar con poco o casi sin acento pronunciado en una LE (Ejzenberg, 2000; Koponen y Riggenbach, 2000; Kormos y Dénes, 2004; Lennon, 1990; Rehbein, 1987).

Asimismo, observamos que estas definiciones que encontramos en la literatura fundamentan, de alguna forma, las escalas de las evaluaciones de la fluidez oral en los exámenes oficiales. Esto es lo que Lennon (1990) define como la fluidez en un sentido más restringido o concebida también desde la perspectiva didáctica según Koponen y Riggenbach (2000). A continuación observamos de qué manera es concebida la definición de la fluidez oral en el ámbito de la evaluación de lenguas extranjeras.

[8] Aunque Freed (2000) conduce un estudio tanto a nivel cualitativo como cuantitativo de la fluidez oral, en el presente apartado solo presentamos las definiciones cualitativas.

2.7.1.1. La fluidez concebida por los exámenes oficiales de lenguas

En el apartado anterior (2.7.1.) vimos que la definición cualitativa que ofrece Lennon (1990) abarca dos sentidos: uno amplio y otro restringido. En este último, el autor sugiere que la fluidez hace referencia a un componente utilizado presumiblemente aislable de competencia oral, sobre todo en exámenes orales y en los criterios de los exámenes de ubicación de niveles, ya que la fluidez "es más bien una impresión por parte del oyente de que los procesos psicolingüísticos de planificación del habla y de producción están funcionando con facilidad y eficacia" (p. 391). En este sentido restringido, Lennon (1990) sugiere que la fluidez es la máxima escala para evaluar la producción oral de una LE.

Por su parte, Koponen y Riggenbach (2000), indican que la fluidez oral vista desde una perspectiva didáctica implica poner en juego factores como la habilidad de dominar componentes del habla espontánea, la organización del discurso, la coherencia de lo que produce y la automaticidad en que el hablante realiza su discurso oral. En este sentido, encontramos las pruebas como las del *American Council on the teaching of foreign languages* (ACTFL) y su prueba para evaluar la habilidad funcional de las lenguas *Oral Proficiency Interview* (OPI) y la prueba de actuación oral *Speaking Proficiency English Assessment Kit* (SPEAK) que conciben la fluidez en una escala analítica de 0 a 3, donde *0 es nada fluido* y *3 es muy fluido*:

> 0 Utterances halting, fragmentary and incoherent.
> 1 Utterances halting and often incomplete except in a few stock remarks and responses. Sentences are, for the most part, disjoined and restricted in length.
> 2 Sign of developing attempts at using cohesive devices, especially conjunctions. Utterances may still be hesitant but are gaining in coherent, speedy and length.
> 3 Utterances, whilst occasionally hesitant, are characterized by evenness and flow hindered, very occasionally, by groping, rephrasing and circumlocutions. Inter-sentential connectors are used effectively as fillers.
>
> (SPEAK, 2013, p. 9).

En líneas similares, la fluidez oral es concebida en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL) como uno de los aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada junto con el alcance, la corrección, la interacción y la coherencia (Consejo de Europa, 2001, pp. 32-33). La definición del término proporcionada por dicho marco es "la capacidad de articular, de seguir adelante y de desenvolverse bien cuando se llega a un callejón sin salida" (p. 125). El criterio empleado por el MCERL hace referencia al uso de la lengua asociado con flujo, fluidez o continuidad[9]*:*

> **C2**. Se expresa mediante un discurso amplio y seguido con una **fluidez natural sin esforzarse ni dudar**. Se detiene sólo para considerar las palabras más adecuadas con las que expresar sus pensamientos o para buscar un ejemplo o explicación adecuada.
> **C1**. **Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo**. Sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar la fluidez natural del discurso.
> **B2**. Se comunica a menudo **espontáneamente mostrando una fluidez de expresión** notable incluso en períodos más largos y complejos.
> **B2**. Produce un discurso con **un ritmo bastante regular**, aunque puede dudar mientras busca estructuras y expresiones; **provoca pocas pausas largas**. Participa en la conversación con un grado de **fluidez y espontaneidad** que hace posible la interacción habitual con hablantes nativos sin producir tensión en ninguno de los interlocutores.
> **B1**. Se expresa con relativa facilidad. A pesar de algunos problemas al formular su discurso, que dan como resultado pausas y callejones sin salida, es posible **seguir adelante** con eficacia sin ayuda.
> **B1**. Es capaz de **mantener su discurso**, aunque sean muy evidentes las pausas para ordenar la gramática, y el léxico para corregirse; sobre todo, **en períodos largos** de producción libre.
> **A2**. Se hace entender en intervenciones breves, aunque resulten **muy evidentes las pausas, las dudas iniciales** y la reformulación.
> **A2**. Construye frases sobre temas cotidianos con facilidad suficiente como para desenvolverse en breves intercambios, a pesar de tener dudas muy evidentes y **tropiezos en el comienzo**.
> **A1**. Se desenvuelve con enunciados muy breves, aislados, preparados, y **con muchas pausas** para buscar expresiones, articular palabras menos habituales y salvar la comunicación.
>
> (MCERL, p. 126).

[9] El resaltado en negrita es nuestro.

Encontramos que el Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE) también se fundamenta del sentido restringido que aporta Lennon (1990) y de los componentes que sugieren Koponen y Riggenbach (2000). Dicho diploma concibe el constructo de la fluidez en sus pruebas de interacción oral como *"*pertinencia, cantidad, frecuencia, longitud de las pausas, rellenos, falsos comienzos, velocidad, relación de todo ello con la transmisión de significados y con la comprensión del mensaje" (*Manual del examinador*, pp. 24-25).

2.7.2. Definiciones cuantitativas de la fluidez oral

Los diversos estudios (Lennon, 1990; Derwing, y Munro, 2013; Freed, 2000; Freed et al., 2004; Kormos y Dénes, 2004; Segalowitz y Freed, 2004; Riggenbach, 1991) que investigan la fluidez oral emplean un amplio abanico de medidas temporales (velocidad de habla, velocidad de articulación, pausas llenas, pausas silenciosas, longitud de enunciados, total de palabras, repeticiones y salidas en falso) cuantificables para determinar las características de esta dimensión lingüística.

Ante esta realidad, creemos pertinente presentar la definición de dichas medidas temporales, es decir, cómo interpretan los autores las características temporales de la fluidez oral en sus investigaciones para posteriormente explorar qué medidas se tienen en consideración en cada estudio.Empezando por la velocidad de habla, Lennon (1990) define esta medida como la rapidez con la que el hablante no nativo produce su discurso durante 1 minuto en palabras, incluyendo las auto-correcciones y las pausas silenciosas y llenas. Dicho autor define cada palabra como una "Unidad-T", que es una oración principal y todas sus oraciones subordinadas. Por su parte, Towell, Hawkings y Bazergui (1996) la definen como la rapidez en producir una muestra oral en sílabas en segundos durante el tiempo que dura la muestra oral.

La definición de Freed (2000), Freed et al. (2004) y Segalowitz y Freed (2004) para la velocidad de habla se asemeja a la de Lennon (1990), y la interpretan como la rapidez en que un hablante produce un número total de palabras habladas en un tiempo fijado (segmentos de 45 segundos que han sido extraídos entre el minuto 7 y 12 de muestras orales con una duración de 20 a 30 minutos aproximadamente). Kormos y Dénes (2004) recogen la definición de Riggenbach (1991) y la definen como la velocidad en que un hablante produce el total de sílabas que dura la muestra oral (60 segundos), incluyendo las pausas llenas y las pausas silenciosas.

En Iwashita, Brown, McNamara y O'Hagan (2008) siguen las recomendaciones de Ortega, Iwashita, Rabie y Norris (1999) y definen esta medida temporal como la velocidad o la rapidez en que un hablante produce el total de sílabas durante un tiempo determinado. En estudios más recientes de Derwing, Rossiter, Munro y Thompson (2004, 2006) y Derwing y Munro (2013) encontramos que la definición de la velocidad de habla es la misma que encontramos en Lennon (1990) y Freed (2000), siendo la velocidad en producir palabras, incluyendo las pausas silenciosas y las pausas llenas en un tiempo determinado.

Por lo que respecta a la velocidad de articulación, también encontramos que es divergente, así pues, observamos que Lennon (1990) la entiende como la velocidad de articular palabras durante el discurso oral excluyendo todo tipo de pausas (llenas y silenciosas). En cambio, Towell et al. (1996) la definen como la media de sílabas que se producen en una muestra oral y el punto de corte mínimo de pausas silenciosas lo establecen en 0,2 segundos. Freed (2000) y Segalowitz y Freed (2004) definen la velocidad de articulación al igual que Lennon (1990), como la media de palabras que se producen por debajo de las pausas silenciosas que no superan los 0,4 segundos.

Por su parte, Kormos y Dénes (2004) conciben la velocidad de articulación como la media de sílabas producidas en 60 segundos que dura una muestra oral. Iwashita et al., (2008) también emplean como criterio la media de sílabas producidas en un discurso oral –60 segundos–. En el estudio de Derwing et al. (2004, 2006) y Derwing y Munro (2013), los autores definen la velocidad de articulación como el número de palabras que se producen entre pausas silenciosas inferiores a 0,4 segundos.

En cuanto a las pausas, encontramos que Lennon (1990) las define como interrupciones llenas, interrupciones silenciosas, porcentaje de pausas y total de interrupciones. En su estudio se entiende que las interrupciones silenciosas son silencios que se producen por encima de los 0,4 segundos y las interrupciones llenas como aquellas articulaciones como *hmm, eh, ohh*. En Freed (2000), Segalowitz y Freed (2004), Derwing et al. (2004, 2006) y Derwing y Munro (2013) las pausas también se dividen en dos tipos de interrupciones: llenas y silenciosas. Las primeras las conciben como silencios que se producen con rellenos del tipo articulatorio (*um, ah*) y las segundas tienen que ver con los silencios que superan los 0,4 segundos. Iwashita et al. (2008) amplían el margen de tiempo para las pausas, entendiéndose como interrupciones silenciosas con un margen de 1000 milisegundos (1 segundo).

Encontramos también que la medida reparaciones es considerada en algunas de las investigaciones. Por ejemplo, Lennon (1990) define esta medida como el porcentaje de autocorrecciones que hace el participante por Unidad-T (una oración principal con sus oraciones subordinadas). Iwashita et al. (2008) entienden las reparaciones como la repetición completa o parcial de una palabra, frase o sílaba exacta que se ha producido previamente. Además, las salidas en falso también son tomadas en cuenta. Dichos autores toman esta definición que sugerían Freed (2000) y Segalowitz y Freed (2004) en sus estudios.

Finalmente, Derwing et al. (2004, 2006) y Derwing y Munro (2013) consideran esta medida como las reparaciones que están relacionadas con las autocorrecciones y las salidas en falso. En este último trabajo, los autores aúnan la definición de esta medida temporal en base a los trabajos de Lennon (1990) y Riggenbach (1991).

Así pues, encontramos una diversidad de definiciones sobre las medidas temporales en la literatura y, a continuación, reflejamos cuáles de ellas se consideran potenciales que caracterizan esta dimensión lingüística en los diversos estudios que investigan la fluidez oral.

El estudio que aporta Lennon (1990) es una buena manera de comenzar a revisar en la literatura existente las investigaciones a nivel cuantitativo que examinan la fluidez oral de una LE mediante medidas temporales. El autor realiza un estudio donde examina varias muestras de la producción oral con el fin de indicar objetivamente algunos rasgos característicos temporales de esta dimensión lingüística. En su investigación establece una serie de medidas cuantificables[10] y observa la evolución de la fluidez oral de aprendices de una LE. La operalización de esta dimensión lingüística se basa en un total de doce variables cuantificables relacionadas con la fluidez oral (ver Tabla 5 las medidas temporales).

Lennon (1990) concluye en su estudio que las medidas temporales más características de la fluidez oral pueden recaer en la velocidad de habla en palabras por minuto y el número de pausas llenas; silencios producidos mediante sonidos dubitativos o extra lingüísticos: *ehh*, *mmh*. Además, el descenso de número de pausas silenciosas es una medida potencial que caracteriza a un hablante fluido. En cambio, apunta a que las repeticiones y las pausas llenas parecen estar estrechamente relacionadas entre sí y podrían estar reflejando una serie de estrategias donde los participantes planifican sus discursos orales en vez de reflejarse como características de la fluidez oral.

[10] A partir de aquí, todas las traducciones del inglés al español de las medidas temporales son del investigador. Ver más en anexo 1 para las traducciones de los términos del inglés al español.

En definitiva, sus resultados sugieren que la velocidad de habla en palabras, las pausas llenas y las pausas silenciosas son medidas para caracterizar la fluidez oral a nivel cuantitativo. Años más tarde, Towell et al. (1996) intentan definir cuantitativamente la fluidez oral a partir de un estudio similar al de Lennon (1990). La investigación estudia las muestras orales recogidas en dos momentos distintos (pre y post) y tiene en cuenta un total de cuatro variables temporales. Sus datos muestran que el mejor indicador de la fluidez oral no es el resultado de una reducción a nivel cuantitativo de la cantidad de pausas realizadas, ni el incremento de velocidad en el discurso, sino que es el incremento de alcance y las pausas, es decir, que la velocidad de articulación y el número de sílabas entre pausas son medidas que caracterizan a un hablante fluido. El estudio concluye que la longitud media de enunciados producidos es el indicador más característico para referirse a un mayor grado de fluidez oral.

Encontramos que Freed (2000) también intenta definir la fluidez oral a nivel cuantitativo, estableciendo varias medidas temporales. La autora intenta identificar los atributos de la fluidez oral en dos grupos de estudiantes de francés como LE. El estudio cuenta con la participación de 30 estudiantes universitarios donde la primera mitad de los aprendices se encuentra en un contexto de inmersión lingüística, mientras que la otra mitad está en un contexto de no inmersión lingüística. Con el fin de alcanzar su objetivo, la autora selecciona siete marcadores temporales relacionados con la fluidez de un discurso oral. Tras el estudio, la autora indica que las variables temporales que mejor pueden caracterizar el habla de un hablante son el número de pausas llenas y silenciosas y la longitud de enunciados. Con estas características, según la autora, el hablante emite un discurso sin interrumpir y, consecuentemente, la producción oral suele ser más larga y percibida por un oyente como un discurso fluido de un hablante no nativo.

Otra característica potencial como indicador de la fluidez oral es el empleo de expresiones lingüísticas y reformulaciones[11] con el fin de ordenar su discurso oral (Freed, 2000). Este hallazgo hace reflexionar a la autora y concluye indicando que estos resultados muestran que esta dimensión lingüística abarca un sentido más amplio y que, relacionarlo solamente con aspectos temporales como las pausas llenas y silenciosas, las vacilaciones, las autocorrecciones y la duración del habla, sería escaso. De alguna forma, las conclusiones de Freed (2000) también se acercan a las que ya aportaba Lennon (1990) en su respectiva investigación. Según este último autor, definir esta dimensión lingüística en función de las medidas temporales es limitado, puesto que la fluidez oral también implica la percepción de un oyente.

La evaluación de la fluidez oral mediante la percepción de oyentes evaluadores también la encontramos en Kormos y Dénes (2004). Ambas autoras exploran la percepción que tienen profesores nativos y profesores no nativos a fin de distinguir entre aprendices de una LE con habla fluida y no fluida. En su estudio recogen las muestras orales de dos grupos de estudiantes (N = 16) húngaros de distintos niveles para ser comparados posteriormente. Asimismo, hacen una correlación en la medición temporal (compuesta por ocho aspectos temporales, ver en Tabla 5 las medidas temporales) y lingüística con los resultados de los jueces externos, los profesores nativos y los profesores no nativos.

Por un lado, los resultados del estudio indican que la fluidez oral está estrechamente relacionada con la variable velocidad de articulación. Por otro lado, las variables longitud media de enunciados en sílabas producidas entre pausas superiores a 0,25 segundos y la velocidad de habla también son consideradas como marcadores de la fluidez oral.

11 Hay estudios que demuestran que los hablantes de una L2 -de menor fluidez- recurren al uso de *prefabricated chunks of speech* para crear una impresión falsa de fluidez oral. Esto puede deberse a una transferencia de su L1. El uso de estas muletillas, según los autores, supone un inconveniente a la hora del análisis puesto que, de alguna forma, maquilla la verdadera fluidez oral del hablante (Towell et al., 1996, p.112).

En cuanto a la variable media de pausas, aunque también está ligada a un discurso fluido, ambas autoras reconocen que su relación no ejerce tanto peso en comparación con las primeras dos variables temporales. Lo mismo sucede con las variables número de pausas llenas y silenciosas y número de repeticiones y salidas en falso, que no son calificadas por los jueces oyentes como marcadores potentes en la percepción de la fluidez oral.

El estudio que aportan Segalowitz y Freed (2004) también es un buen ejemplo de un estudio empírico que intenta desvelar las características de una producción oral fluida y no fluida mediante medidas temporales. Siguiendo las líneas similares del estudio de Freed (2000), en esta ocasión Segalowitz y Freed (2004) investigan el papel que pueden desempeñar tres variables en la adquisición de la fluidez oral: 1) el contexto de aprendizaje del español como segunda lengua, 2) la interacción de éste con factores cognitivos y 3) el contacto individual que tiene cada sujeto durante su aprendizaje con la LE.

El estudio cuenta con un total de 40 participantes que tienen el inglés como L1 y aprenden el español en dos contextos diferentes: contexto de no inmersión (*at home*, AH) y contexto de inmersión (*stay abroad*, SA) y tiene en cuenta cuatro índices temporales (ver Tabla 5 las medidas temporales). Los resultados muestran que los estudiantes que aprenden español LE en un contexto de inmersión lingüística (SA) adquieren mejoras más significativas en su fluidez oral en términos de variables temporales como la velocidad de habla y la longitud de enunciados que aquellos estudiantes de un contexto de no inmersión (AH). Los autores sugieren y enfatizan en su estudio la prioridad de estudiar en conjunto las variables de contexto, contacto con la lengua meta y factores cognitivos para dar una definición de la fluidez oral y evitar la investigación de estas variables de manera aislada (Segalowitz y Freed, 2004).

De tal modo que ese mismo año, los autores (Freed, Segalowitz y Dewey, 2004) exploran el papel que pueden desempeñar los tres tipos de variables en la adquisición de la fluidez oral: contexto, cognición y contacto. Para esta ocasión, los tres autores estudian la adquisición de la fluidez oral en 28 hablantes de inglés y estudiantes de francés en tres contextos diferentes[12]: no inmersión (AH), programa de inmersión intensivo de verano (*intensive summer immersion* IM) e inmersión (SA). Los autores adoptan el constructo de la fluidez oral entendiéndose principalmente como una dimensión temporal que se puede medir y operacionalizan la noción de la fluidez oral con nueve variables temporales (ver Tabla 5). Los autores concluyen que los marcadores temporales que mejor caracterizan a la fluidez oral de un hablante de L2 en los participantes de un contexto de inmersión lingüística (IM) se encuentran la velocidad de habla y la longitud de enunciados, resultados similares a los obtenidos en los estudios previos de Freed (2000) y Segalowitz y Freed (2004). Los autores también encontraron que estos mismos marcadores temporales tienen una relación significativa con la variable *contact*, a medida que aumenta el contacto con su lengua meta en IM, los participantes hablan con mayor velocidad y producen más palabras.

Iwashita et al. (2008) también estudian la fluidez oral a nivel cuantitativo. Los autores analizan 200 muestras orales de estudiantes de inglés como segunda lengua recogidas previamente a través de cinco técnicas de elicitación de datos, que van desde dar una opinión hasta crear un diálogo. Las variables temporales de la fluidez oral que analiza la investigación consisten en siete índices (ver Tabla 5). Los resultados se asemejan a otros estudios que investigan la fluidez oral a nivel cuantitativo (Freed et al., 2004; Kormos y Dénes, 2004; Segalowitz y Freed, 2004).

[12] En el aula formal, en un programa intensivo de inmersión y en el extranjero.

Por ejemplo, tres de las variables analizadas: velocidad de habla, pausas silenciosas y total de pausas son las que más caracterizan a la fluidez oral según la percepción de un grupo de evaluadores que califican las muestras orales de los participantes.

De características similares también encontramos un trabajo (Derwing y Munro, 2013) que estudia a nivel cuantitativo las características de la fluidez oral en una LE. Dicho datos son los resultados de un estudio longitudinal llevado a cabo entre sinohablantes y eslavos en un contexto de inmersión para explorar el desarrollo de la fluidez oral a lo largo de 7 años. A diferencia de la mayoría de estudios transversales que hemos presentado hasta el momento, los mencionados autores recogen datos en diversos momentos del estudio longitudinal: a los 2 meses de empezar su inmersión, 2 años después y 5 años más tarde.

Entre los resultados más relevantes del estudio está la relación significativa entre la percepción de los oyentes evaluadores con las variables temporales velocidad de habla y pausas. Los jueces califican de manera subjetiva a aquellas muestras orales con más fluidez caracterizadas por su velocidad de habla (las muestras orales con mayor rapidez) y por la disminución de interrupciones. Los autores concluyen en su estudio que las calificaciones subjetivas y los juicios sobre la fluidez oral se basan mayoritariamente en aspectos temporales de la producción oral como la velocidad de habla, las pausas, la longitud de enunciados entre pausas llenas y silenciosas como se observa en la siguiente Tabla 5.

Tabla 5.
Medidas temporales consideradas en los estudios sobre fluidez oral.

Estudios	**Medidas temporales**									
	Velocidad de habla	Velocidad de articulación	Vacilaciones	Repeticiones y reparaciones	Auto correcciones	Pausas llenas	Pausas silenciosas	Longitud de enunciados	Total de palabras	Porcentaje de Unidad-T
Lennon (1990)	X	X			X	X	X	X		X
Towell et al. (1996)	X	X	X					X		
Freed (2000)	X	X		X	X	X		X		
Kormos y Dénes (2004)	X	X				X	X	X		
Freed et al. (2004)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Iwashita et al. (2008)	X	X		X	X	X	X	X		
Segalowitz y Freed, (2004)	X			X		X	X	X	X	
Derwing y Munro. (2013)	X	X				X	X	X		

Podemos apreciar en la Tabla 5 que el número de marcadores temporales que se emplea en cada estudio varía considerablemente. Por ejemplo, Lennon (1990) emplea hasta diez distintas medidas temporales en su estudio, mientras que en el primer estudio conducido por Segalowitz y Freed, (2004) solamente consideran seis medidas características de la fluidez oral. No obstante, pese a que los estudios emplean distintas medidas temporales, observamos previamente que los resultados de los estudios coinciden o se asemejan. Así, todos los resultados arrojados por los estudios (Derwing et al., 2004, 2006; Derwing y Munro 2013; Freed, 2000; Freed et al., 2004; Segalowitz y Freed, 2004) que acabamos de reflejar coinciden, de alguna manera, con los de Lennon (1990) con respecto a las medidas temporales características de la fluidez oral de diferentes estudios. Entre ellas vemos que la velocidad de habla, la velocidad de articulación, las pausas tanto silenciosas como llenas, la longitud media de enunciados y las reparaciones se reflejan de un estudio a otro.

2.8. Consideraciones metodológicas de la fluidez oral

Las medidas temporales que caracterizan a la fluidez oral de un hablante no nativo presentadas en el apartado anterior (2.7.2) divergen de la perspectiva de Luoma (2004). La autora realiza una observación importante con respecto a algunos problemas que encuentra en varios estudios que se interesan por el carácter cuantitativo relacionado con las variables de tiempo para definir la fluidez oral de un hablante no nativo, indicando que:

> Is natural to want to think about fluency as being characterized by an absence of undue hesitation or excessive pauses, etc. However, whereas hesitations and pauses are amenable to quantitative, physical measurements of the speaker's speech, the notion of "undue" and "excessive" are more qualitative and subjective, and they tell us more perhaps about the listener than about the speaker (Luoma, 2004, p. 88).

Para Luoma (2004), el problema radica en que muchos estudios caracterizan la fluidez oral con fenómenos de pausa o vacilaciones desde un punto de vista subjetivo, a partir de la evaluación subjetiva de un oyente. No obstante, la autora sugiere que dichos fenómenos también pueden ser características fisiológicas (estado de nerviosismo, ansiedad, incertidumbre) de un hablante.

Precisar la definición de la fluidez oral mediante diversas características de las medidas temporales, sin tomar en cuenta las características fisiológicas y la divergente interpretación de cada una de ellas, supone para Kormos (2006) inconsistencia en su investigación. La autora indica que "los investigadores no han sido consistentes en la forma en que definen las medidas temporales" (p. 162). Por ejemplo, encontramos que la definición de la medida temporal *pausas silenciosas* varía en diversos estudios, la cual puede ser concebida como una interrupción silenciosa entre los 200ms. (0,2 segundos) a los 1000ms. (1 segundo).

Como ya sugería Riggenbach (1991), las pausas menores a 400 milisegundos (0,4 segundos) se enmarcan dentro de una fluidez normal y no reflejan titubeos de un hablante. Esta misma autora considera que las pausas que duren menos de 400 milisegundos (0,4 segundos) tienen que ver generalmente con pausas articulatorias y no como dimensiones de vacilación. En este sentido, Grosjean (1980) consideraba las pausas por debajo de los 0,4 segundos como "micro-pausas" y no es reflejo de una falta de fluidez en el discurso oral, sino que puede considerarse como un comportamiento habitual que se produce mientras el hablante realiza sus discursos, sobre todo, para organizar la distribución de intervenciones orales.

La variabilidad en que se interpretan las pausas silenciosas también se extiende a otras medidas temporales. Observamos que algunos autores miden la velocidad de habla en sílabas por segundo (Iwashita et al., 2008; Kormos y Dénes, 2004; Towell et al., 1996) mientras que otros autores la miden en palabras por minuto (De Jong, Schoonen, y Hulstijn, 2009a;

Derwing et al., 2004, 2006; Derwing y Munro, 2013; Ejzenberg, 2000; Freed et al., 2004; Freed, 2000; Lennon, 1990). Del mismo modo, los trabajos varían en el tamaño de las muestras orales recogidas, el número de participantes y las veces en que fueron recogidas las muestras orales en distintos momentos como se refleja en la siguiente tabla comparativa.

Tabla 6.
Comparativa de los estudios de la fluidez oral en cuanto al número de participantes y muestras orales recogidas.

Tipo de estudio	Estudios	Número de muestras orales recogidas	Número de veces en la recogida	Número de participantes
Transversal	Iwashita et al. (2008) Ejzenberg (2000) Segalowitz y Freed (2004) Freed (2000) Freed et al. (2004) Kormos y Dénes (2004) Lennon (1990)	200 46 80 30 28 16 4	1 vez 1 vez 2 veces 2 veces 2 veces 1 vez 1 vez	50 46 40 15 14 16 4
Longitudinal	Derwing y Munro (2013)*	70	3 veces	22

Nota: *el estudio longitudinal de 7 años de Derwing y Munro (2013) sufrió un cambio de comportamiento de los grupos durante sus experimentos en Derwing et al. (2004, 2006). Tuvieron problemas causados por la mortalidad experimental, pasando de 40 participantes en sus dos estudios previos a solo 22 en el último.

La divergencia de los estudios que podemos observar en la Tabla 6 nos muestran las distintas aproximaciones que realizan los autores para definir la fluidez oral de una LE. Hay estudios que enfocan la fluidez desde la perspectiva de percepción oral, siendo un grupo de evaluadores quienes escuchan las muestras orales para determinar la fluidez de dichas muestras. Por ejemplo, uno de los primeros estudios que emplea esta perspectiva es el estudio de Lennon (1990). En dicho estudio cuenta con la participación de 4 participantes que tienen el alemán como L1 y el inglés como LE y quienes se encuentran en un contexto de inmersión lingüística (Inglaterra). Las muestras de la fluidez oral son evaluadas al principio y al final de los seis meses que dura el curso de inmersión.

Pese a que todos los participantes tuvieran un nivel avanzado en su LE antes de comenzar con la inmersión, los jueces evaluadores, según su percepción, observan que la fluidez oral de los participantes mejora al final del curso.

En años posteriores, Towell et al. (1996) intentan abordar un estudio similar al de Lennon (1990). Para su investigación, los tres autores evalúan a 12 estudiantes entre 18 y 19 años que tienen el inglés como L1 y estudian el francés como LE al inicio del curso. Emplean también un grupo de jueces oyentes francófonos que puntúan desde su percepción subjetiva la fluidez de las muestras orales.

El uso de jueces evaluadores para calificar la fluidez oral también se puede encontrar en trabajos más recientes. En Derwing et al. (2004, 2006) los autores exploran dos dimensiones de la producción oral: acento y fluidez de 20 sinohablantes (chino-mandarín) y 20 hablantes eslavos (rusos y ucranianos) adultos durante los primeros 12 meses de su estancia en Canadá.

El estudio pretende ver si existe una relación entre estas dos dimensiones con el tiempo que pasan expuestos ambos colectivos al inglés como LE en sus rutinas habituales. Para ello, un grupo de oyentes evaluadores nativos de inglés escuchan las muestras orales de los participantes en 3 momentos diferentes: al inicio del proyecto, 2 meses después y 10 meses después de haber recogido la primera muestra oral. Una vez recogidas las muestras en distintos tiempos, el grupo de jueces escucha y evalúa de forma subjetiva la fluidez oral de las muestras orales. Estos dos estudios (Derwing et al., 2004, 2006) conducidos por los autores desembocan en un estudio longitudinal de 7 años en Derwing y Munro (2013). En este último estudio, dos grupos de oyentes evaluadores: nativos hablantes de inglés y estudiantes de inglés con un nivel de competencia superior califican las muestras orales de los dos mismos colectivos en Derwing et al. (2004, 2006) en 3 momentos con una escala de 9 puntos para evaluar tres dimensiones: comprensión, fluidez y acento.

Dicho estudio sufre una mortalidad en sus muestras recogidas, ya que muchos de los participantes abandonaron el estudio antes de concluir la investigación y solamente cuentan con 22 participantes de los 40 al inicio.

De forma similar, Freed (2000) recoge, al inicio y al final del proyecto, muestras orales de todos los participantes basándose en los criterios de los exámenes del ACTFL y su prueba para evaluar la habilidad oral de lenguas OPI. Estas muestras son posteriormente sometidas a un análisis subjetivo por seis evaluadores oyentes que puntúan con una escala lineal de 7 puntos (*1: nada fluido* y *7: muy fluido*) las muestras correspondientes de ambos grupos.

Además de esta perspectiva subjetiva (evaluación de la fluidez oral), puntualizamos los diversos contextos en los que las muestras orales de la fluidez oral son recogidas: en contexto de inmersión lingüística, no lingüística y en programas intensivos de verano (Freed et al., 2004 y Segalowitz y Freed, 2004), y las diferentes técnicas de elicitación en distintas lenguas (L1 y LE) que se aplican en distintos tiempos: al inicio (pre) y al final (post) del proyecto (Derwing y Munro, 2013; Kormos y Dénes, 2004; Kormos, 2006; Lennon, 1990; Towell et al., 1996).

2.8.1. Técnicas de elicitación de muestras orales

En Derwing y Munro (2013) encuentran que las técnicas de elicitación de las muestras orales de los estudios sobre la fluidez oral varían enormemente, desde el uso con textos de lectura, viñetas y entrevistas. Por ejemplo, en la elicitación de muestras orales con textos, los participantes leen en voz alta un texto y se graba su producción oral en vídeo o audio. Esta tarea, al menos en el estudio sobre la fluidez oral, es la que goza de más popularidad por su fácil administración (Derwing y Munro, 2013; Freed, 2000; Iwashita et al., 2008; Kormos y Dénes, 2004; Segalowitz y Freed, 2004).

Aquí los participantes no necesitan conceptualizar lo que dicen, ni se requiere que los participantes formulen conceptos abstractos que impliquen una planificación en el uso de la lengua. En cambio, es la poca naturalidad con la que producen el discurso oral, ya que siguen un patrón determinado por un texto.

También encontramos otras técnicas como las producciones orales semi-espontáneas (Freed, 2000; Iwashita et al., 2008), en donde el participante describe una imagen a partir de un estímulo dado mediante fotografías, viñetas o fragmentos de películas (Iwashita et al., 2008). Aquí el participante describe, narra y cuenta la historia que ve ante sus ojos y los investigadores limitan a los participantes a hablar para obtener muestras orales en la mayoría de los casos sin ofrecerles frases o palabras determinadas para la construcción de su discurso. Otra de las técnicas para elicitar los datos orales que pretende estudiar la fluidez oral son las pruebas de reconstrucción (Iwashita et al., 2008; Kormos y Dénes, 2004). Aquí el estímulo se le presenta al sujeto en forma de lectura o de audición en su lengua materna y posteriormente debe reproducirlo.

El sujeto no cuenta con ningún estímulo físico (imágenes o texto) en el momento que realiza su producción oral, forzando a emplear la información que su memoria es capaz de retener. Los discursos espontáneos también se encuentran entre las técnicas de elicitación. El sujeto aquí debe hablar sobre un tema de alguna experiencia que ha vivido, siendo éste el estímulo. Los discursos orales espontáneos también se han visto como muestras orales de mucha fiabilidad, puesto que en la vida cotidiana, la mayor parte de nuestra habla se produce de forma espontánea (Segalowitz y Freed, 2004; Derwing et al., 2004; Derwing y Munro, 2013). Algunos de sus inconvenientes pueden estar relacionados con el poco control que puede ejercer el investigador sobre lo que el sujeto intenta producir, haciendo variar las muestras orales en su análisis por la incorporación de elementos innecesarios del habla oral.

Otra técnica de elicitación de muestras orales que encontramos en la literatura sobre la fluidez oral es el uso mediante programas informáticos para obtener datos del tipo *prompt responses* (Jiang, 2013). El análisis para esta última técnica implica la obtención del Tiempo de Reacción (TR) de los participantes ante estímulos léxicos, gráficos o auditivos en su L1 y LE.

Tal como indican Gass y Alison (2007, p. 22), estos tipos de respuestas "do not involve spontaneous, communicative language production, but rather present participant with stimuli which they must then respond to in some way". Una de las medidas que se usan en este tipo pruebas[13] es TR, que mide el tiempo en que los participantes responden ante un estímulo presentado mediante pruebas del tipo acceso léxico o decisión léxica, pruebas del tipo *Stroop*[14] o pruebas del tipo asociación de palabras.

2.8.2. Tiempo de Reacción

Además de las muestras orales, otro tipo de datos que se recolectan para investigar la fluidez oral es el Tiempo de Reacción (TR). Citando las palabras de Jiang (2013) el TR "refers to any empirical study in which a research question is answered through the measurement and analysis of the amount of time individuals take in responding to a stimulus on performing a task" (p.2). Tal como indica el autor, el TR se recoge mediante distintas tareas o pruebas de estímulo acceso léxico, decisión léxica, asociación de palabras y efecto *Stroop* (Dalrymple-Alford, 1968; Preston y Lambert, 1969). La mayoría de estas pruebas se realizan con programas informáticos[15] donde los participantes deciden si la palabra que aparece en la pantalla es de uso real en la lengua o deciden a qué categoría semántica pertenece; animada o inanimada, pulsando una de las dos teclas (si se realiza en un ordenador) o uno de los dos

[13] La traducción de los nombres de las pruebas al español son del investigador.
[14] Prueba en donde una palabra está escrita con una tinta de un color que difiere del color expresado.
[15] Existen varios programas informáticos que permiten obtener en milisegundos el TR de los participantes: E-prime, PsyScope y DMDX. Este último está diseñado para recoger de forma precisa el tiempo de reacción del participante ante estímulos del tipo audio, imágenes o vídeo en ordenadores. Las pruebas se ejecutan mediante un guión que se ha programado previamente. El guión contiene información del tipo de estímulo, tiempo que ha de durar el estímulo, tipo de respuesta que se espera conseguir del participante y cuándo debe comenzar a guardar el TR.

botones (si se realiza en una consola del laboratorio) lo más rápido posible. Sin importar qué tipo de prueba sea, el objetivo principal de este tipo de investigaciones es medir cuán rápido los participantes responden ante el estímulo que se les presenta. El tiempo que los participantes toman en responder al estímulo se le conoce como tiempo de reacción o tiempo de respuesta (Jiang, 2013) y, generalmente, se mide en milisegundos desde el momento en que se presenta el estímulo hasta el momento en el que el participante reacciona. Los datos del TR se basan en la premisa de que, observando el tiempo que toma el participante para responder a diferentes estímulos, se podría uno preguntar de qué manera está implicado en el proceso cognitivo y los mecanismos en el aprendizaje de una lengua extranjera.

2.8.3. Investigaciones del Tiempo de Reacción en LE

Las investigaciones sobre el Tiempo de Reacción (TR) en hablantes de una segunda lengua (L2) comienzan en el campo de la psicología. Cattell (1887) realiza una de las primeras investigaciones donde compara la cantidad de tiempo que emplea un individuo en nombrar una imagen en su LE y la traducción de esta palabra en su lengua materna (L1), con el fin de estudiar la asociación de ideas.

Muchos años más tarde, los estudios sobre el TR en dicho campo se diversifican en distintas líneas de investigación. Por un lado, hay estudios que emplean el TR para medir el predominio de una lengua sobre la otra entre hablantes bilingües (Johnson, 1953; Lambert, Havelka y Gardner, 1959). Por otro lado, existen estudios que emplean el TR para investigar el efecto *Stroop* entre los bilingües (Dalrymple-Alford, 1968; Preston y Lambert, 1969). Finalmente, un cambio metodológico ocurrido en los años 80 produce que el TR se use en este campo con pruebas del tipo acceso léxico, asociación de palabras y pruebas semánticas del tipo *Stroop* (Caramazza y Brones, 1980; Ehri y Ryan, 1980).

En cuanto a las investigaciones del TR en el campo de la adquisición de una LE, podemos observar que comienzan a surgir estudios varios años más tarde. Uno de los primeros trabajos lo aporta Muchisky (1983) para investigar si el desarrollo de la producción lectora en una LE implica el uso de mecanismos de codificación fonológica de una L1 en condiciones distintas. Es, a partir de aquí, cuando aparecen varias investigaciones empíricas que toman como referencia el estudio de Muchisky (1983) para recoger el TR de un hablante en su L1 y LE mediante pruebas del tipo acceso léxico y decisión léxica (Favreau y Segalowitz, 1983; Jiang, 2002; Jiang, 2004; Segalowitz y Freed, 2004; Tzelgov, Henik, Sneg y Baruch, 1996), como también investigaciones que emplean el TR para el desarrollo del conocimiento léxico (Segalowitz, Watson y Segalowitz, 1995).

Tal como vemos en Favreau y Segalowitz (1983), los autores emplean el TR para operar el proceso de automatización mediante pruebas del tipo decisión léxica. La investigación compara el TR de dos grupos de hablantes bilingües de inglés y de francés que deciden individualmente en ambas lenguas si el estímulo principal que aparece en el centro de la pantalla es de uso real en la lengua (por ejemplo, *APPLE; OPPLE*). Al mismo tiempo, en la parte inferior de la pantalla, se muestra un segundo estímulo con el fin de influir en el TR de los participantes. Este segundo estímulo también tiene como función la de mostrar la categoría a la cual pertenece el estímulo principal (*fruit*), la de mostrar una categoría distinta (*animal*) o la de ejercer como estímulo de control sin ninguna categoría semántica (*ohoooo*).

El estudio sugiere que cuando el segundo estímulo está semánticamente relacionado con el estímulo principal (*APPLE*) y el estímulo secundario (*fruit*) mantienen un vínculo los participantes muestran más rapidez en su TR en decidir si el estímulo es real o no. En el caso opuesto, cuando el segundo estímulo no tiene ninguna relación con el principal, existe un efecto de ralentización en el TR de los participantes.

En otros trabajos (Segalowitz y Freed, 2004) la elicitación de los datos del TR se adquiere mediante pruebas del tipo acceso léxico. En estas pruebas el participante debe hacer una distinción semántica en su L1 y LE de las palabras "animadas" (por ejemplo, abuelo, caballo), que implican nacer, crecer, reproducirse y morir o palabras "inanimadas" (por ejemplo, mesa, coche), que implican por su naturaleza un objeto físico, en concreto la propiedad de una cosa. El estudio cuenta con 40 participantes hablantes nativos del inglés que estudian español LE en dos contextos diferentes: en inmersión y no inmersión.

Los autores realizan estas pruebas en ambas lenguas antes y después del curso de inmersión y, posteriormente, contrastan los datos. Los resultados muestran que en algunos aspectos los alumnos en el contexto SA realizaron mayores ganancias, tanto en términos de fenómenos temporales y vacilación y en la competencia oral, que los estudiantes en el contexto AH.

Ante esta diversidad metodológica para investigar la fluidez oral, Segalowitz (2010) sugiere usar una serie de criterios que unifiquen tanto la recolección y el análisis de datos como también las características individuales del discurso oral de una L1 para investigar este constructo "There is certainly a need to standardize data collection and analysis procedures, to increase sample size, and to take greater account of general individual differences on oral performance as revealed in L1 speech" (p. 41).

Así, aboga por enfocar esta dimensión desde la perspectiva de la ciencia cognitiva, ya que "a cognitive science perspective on L2 fluency, then, would be one looks at fluency from the vantage point of all the disciplines mentioned above" (p.6). Dicho enfoque está integrado bajo un modelo compuesto por tres dimensiones: cognitiva, temporal y perceptiva, esenciales para el desarrollo de nuestra investigación.

2.9. Modelo de fluidez oral

Segalowitz (2010) propone como modelo el uso de la ciencia cognitiva para estudiar la fluidez oral que difiere con respecto a los trabajos que hemos presentado a nivel cualitativo y cuantitativo por dos razones importantes:

> First, a cognitive science approach will be broader, encompassing phenomena usually not covered by any single-discipline approach. Second, a cognitive science approach will (ideally) be more integrative than a single-discipline approach insofar as it aims to bring together the insights of it various component disciplines, in order to reveal a more global view that cannot be achieved by any one discipline alone (Segalowitz, 2010, p. 7).

Dicho modelo está compuesto concretamente por tres dimensiones fundamentales que lo integran: 1) fluidez cognitiva, 2) fluidez temporal y 3) fluidez perceptiva[16]. El mismo autor sugiere enfocar esta dimensión lingüística de forma global, integrando estos tres aspectos como respuesta al abanico de perspectivas que investigan la fluidez oral en la literatura de forma independiente y aislada en cada aspecto, sin poder ofrecer unos criterios sólidos en su investigación. Para Segalowitz (2010), su modelo está interrelacionado entre sí, ya que unificando estas tres dimensiones se estaría estudiando la fluidez oral desde varias disciplinas a la misma vez, de manera más enriquecedora, puesto que estudiarla desde un solo punto de vista sería demasiado simplista. Por ello indica, por una parte, que la fluidez cognitiva permite entender, de alguna manera, el proceso que subyace en la producción de las medidas temporales, las cuales reflejan las características del hablante. Por otra parte, la fluidez perceptiva nos informa de la percepción que tiene un oyente sobre las características de una muestra oral.

[16] La traducción de las tres dimensiones de la fluidez al español es del investigador.

Por ello, consideramos que el modelo es relevante en la investigación de la fluidez oral por dos motivos principales: 1) hay que destacar que el modelo que propone Segalowitz (2010) es el más reciente en este campo; al menos en el momento de la realización de este estudio y aúna los distintos enfoques, perspectivas y técnicas que han tratado este tema en un solo modelo. 2) Por otro lado, dicho modelo es considerado por Jiang (2013), uno de los trabajos más completos para su investigación. Partiendo de estas premisas, a continuación exponemos las definiciones de las tres dimensiones del mencionado modelo.

2.9.1. Fluidez cognitiva

Segalowitz (2010) entiende el primer aspecto de la fluidez oral como "the speaker's ability to efficiently mobilize and integrate the underlying cognitive processes responsible for producing utterances with the characteristics that they have" (p. 48). Ello supone que el proceso cognitivo que subyace en un hablante es el primer mecanismo o "engranaje" que se activa para la planificación, la coordinación y la integración para una posterior producción oral. El autor sostiene que estos mecanismos han de ejecutarse rápida y eficazmente, de manera que garanticen lo que el hablante pretende producir a su debido tiempo y mantener en movimiento el flujo del discurso.

Según el autor (Segalowitz, 2010), los principales procesos para la activación de estos mecanismos implican tanto el tiempo de planificación del discurso oral como el tiempo que conlleva en la búsqueda de léxico en el repertorio lingüístico y el uso correcto de las formas gramaticales. De tal modo que todos estos mecanismos en conjunto juegan un papel fundamental para una producción fluida. En este sentido, el autor ve necesario el proceso cognitivo porque muestra, sobre todo, de qué forma la fluidez se ejecuta mediante la integración de dichos procesos.

2.9.2. Fluidez temporal

Esta segunda variable tiene que ver con los diversos aspectos temporales en la producción oral que presentamos previamente (apartado 2.7.2) como las pausas, las vacilaciones, las repeticiones y las reparaciones gramaticales. En todas esas investigaciones se percibe que algunas medidas temporales se extienden de un trabajo a otro como las más potenciales de la fluidez oral.

Ante este hecho, Segalowitz (2010) considera que "One hopes, however, that research will narrow down the list of potential features to a small set of critical items" (p. 48) y determina que algunas de las medidas temporales que pueden tomarse en cuenta para esta segunda variable son "The set of objectively determined timing, pausing/hesitation, and repair features of the utterance, reflecting the impact of the cognitive fluency" (p. 49). De alguna manera, las medidas de la fluidez oral de un hablante que pretende caracterizar Segalowitz (2010) en la fluidez temporal se fundamentan de los trabajos previos en la literatura. De modo que algunas de las medidas temporales que identifica el autor como potenciales para caracterizar la fluidez temporal son: velocidad (habla y articulación), pausas (llenas y silenciosas), reparaciones (gramaticales/salidas en falso), las cuales también las encontramos en la gran mayoría de los trabajos que investigan la fluidez oral (Derwing y Munro, 2013; Freed, 2000; Iwashita et al., 2008; Kormos y Dénes, 2004; Lennon, 1990; Segalowitz y Freed, 2004).

2.9.3. Fluidez perceptiva

Esta última variable hace referencia al conjunto de criterios que pueden tener tanto un oyente evaluador nativo de una lengua como un oyente no nativo de una lengua hacia la producción oral de un sujeto "has to do with the interferences listeners makes about a speaker's cognitive fluency based on their perception of utterance fluency" (Segalowitz, 2010, p. 48).

Esto equivale a los juicios de valor subjetivos que tiene el oyente evaluador con respecto a las impresiones que pueda tener al escuchar una muestra oral de un sujeto (Lennon, 1990). En algunos trabajos (por ejemplo, en Freed, 2000 y en Lennon, 1990) los oyentes realizan una descripción cualitativa de las muestras orales en función de la impresión que les causa escuchar la fluidez oral de los participantes.

En otras investigaciones (Ejzenberg, 2000; Segalowitz y Freed, 2004) proponen un listado de criterios y escalas de puntos para que los oyentes evalúen dichas muestras orales, puntuando la fluidez oral de los participantes en función de los criterios establecidos. Los resultados en la mayoría de los trabajos (Derwing y Munro, 2013; Freed, 2000; Kormos y Dénes, 2004; Segalowitz y Freed, 2004; Segalowitz, 2010) ponen en evidencia que aspectos como las pausas y las vacilaciones ocupan un peso importante en la percepción de la fluidez oral y tal como indica el autor (Segalowitz, 2010, p. 49) "perceived fluency is the fluency that is ascribed by a listener to a speaker, based on impressions drawn from hearing speech samples produced by the speaker".

Bajo el modelo (Figura 1), el autor (Segalowitz, 2010) indica que al enfocar la fluidez oral con las tres dimensiones que propone, se obtiene una forma más rica y matizada acerca de esta dimensión lingüística en comparación con una visión independiente o aislada que estudia este constructo como una característica en función de los aspectos temporales, percepción del oyente y diversos contextos.

En definitiva, el trabajo de Segalowitz (2010) y su modelo compuesto por las tres dimensiones ponen de relevancia la importancia de integrar factores como el proceso cognitivo del hablante, los aspectos temporales en su producción oral y la percepción del oyente para investigar esta dimensión lingüística, los cuales creemos que se deben tener en cuenta para responder a la pregunta que nos planteamos al inicio del apartado 2.7 (*¿qué se entiende por fluidez cuando alguien dice que un hablante de una LE es fluido en su discurso oral?*).

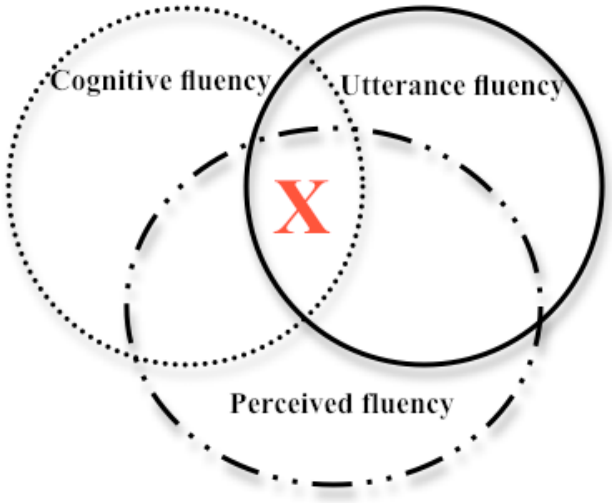


Figura 1. Modelo de fluidez oral según Segalowitz (2010)

CAPÍTULO 3

Objetivos y preguntas de investigación

En este capítulo se formulan los cuatro objetivos específicos y las cuatro preguntas de investigación que motivan a la realización del presente estudio. Partiendo de los estudios analizados en el Capítulo 2 del marco teórico sobre la integración de los podcast en el proceso de enseñanza/aprendizaje LE, observamos que la mayoría de los podcast producidos por los profesores se implementan con el fin de complementar el desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas, sobre todo, para las destrezas orales. Encontramos trabajos (Clark y Walsh, 2004; Ducate y Lomicka, 2009; Edirisingha et al., 2007; Lee y Chan, 2007) que tienen como objetivo mejorar la pronunciación oral y estudios (Godwing-Jones, 2005; Hsiao, 2012; McQuillian, 2006; O'Bryan y Hegelheimer, 2007) que buscan con su implementación estrategias para el desarrollo de la comprensión oral en clases de LE. Dichos materiales digitales son también implementados como fuente de material auténtico para la presentación de aspectos culturales y como complemento de la instrucción reglada (Fernández, 2011; Rosell-Aguilar, 2007; Thorne y Payne, 2005).

No obstante, los resultados arrojados son limitados y carecen de una descripción minuciosa de las características que supone producir episodios de podcast en función de su tipología. Además, los estudios tampoco determinan los efectos que pueden llegar a producir los distintos tipos de podcast en la producción oral de los participantes tras su intervención didáctica. Ante esta realidad y con el objetivo de contribuir con una aportación innovadora y complementar a estos hallazgos incipientes y divergentes sobre la implementación de los podcast en el proceso de aprendizaje de una LE, los objetivos y las preguntas de investigación del presente estudio abordan los efectos que pueden tener dos tipos de podcast: Podcast Guionizados (PG) y Podcast Libres (PL) en la fluidez oral de un grupo de aprendices de español como LE.

El primer tipo de podcast (PG) está determinado por un guión que incluye unas pautas ofrecidas por el profesor. Aquí los participantes han de ajustarse a dichos criterios para producir sus episodios. En cambio, en la tipología de PL, los participantes toman sus propias decisiones para producir sus episodios.

Así pues, **el objetivo general** de la presente investigación es: *Determinar los efectos de los Podcast Guionizados (PG) y de los Podcast Libres (PL) en la fluidez oral de estudiantes universitarios taiwaneses de español LE nivel B1*.

Del objetivo general se desglosan los siguientes objetivos específicos:

Analizar los distintos elementos que conforman los Podcast Guionizados (PG) y los Podcast Libres (PL).

Caracterizar el grado inicial de la fluidez cognitiva, temporal y perceptiva de los participantes del estudio.

Comparar los efectos de los Podcast Guionizados (PG) y de los Podcast Libres (PL) en el grado de la fluidez oral de los participantes al finalizar el estudio.

Determinar la actitud sobre el uso de los podcast y sobre la fluidez oral de los aprendices del estudio.

Una vez explicados el objetivo general y los específicos del estudio, nos hacemos las siguientes preguntas de investigación:

Primera pregunta de investigación

> *¿Qué elementos caracterizan los episodios de los podcast producidos por los grupos PG y PL?*

Como se observó en el Capítulo 2, muchos de los podcast producidos por los profesores se implementan en el aula de LE con el fin de explotar aspectos culturales para el desarrollo de alguna destreza lingüística (Ducate y Lomicka, 2009; Godwing-Jones, 2005; O'Bryan y Hegelheirmer, 2007) pero no llegan a caracterizar o detallar los elementos que puedan surgir posteriormente en función de su tipología tras su integración. Por ello, la primera pregunta de investigación recoge una **descripción de dichos elementos**, concretamente analiza la duración del podcast, el número de intervenciones, los temas tratados, el tiempo de habla por participante, la tipología de podcast, la dinámica, los comentarios recibidos y las cuestiones técnicas (edición, música y alojamiento en la red) que pueden generar los episodios de Podcast Guionizados (PG) y Podcast Libres (PL) producidos por los participantes.

Segunda pregunta de investigación

> *¿Cómo se comporta la fluidez cognitiva, temporal y perceptiva en el español de los estudiantes universitarios taiwaneses al inicio del estudio?*

Vimos en el capítulo del marco teórico que, por un lado, un buen número de investigaciones estudian la fluidez oral desde diversas dimensiones de manera aislada (Derwing et al., 2004, 2006; Derwing y Munro, 2013; Freed, 2000; Freed, et al., 2004; Iwashita et al., 2008; Kormos y Dénes, 2004; Lennon, 1990).

Por otro lado, dichos estudios varían en la forma de aproximarse metodológicamente y de operacionalizar los distintos indicadores temporales. A raíz de ello, surgen propuestas como el modelo de Segalowitz (2010) que intenta unificar las distintas dimensiones de la fluidez oral. Dicha unificación aborda tres aspectos de la fluidez oral: fluidez cognitiva, fluidez temporal y fluidez perceptiva. En consecuencia, la segunda pregunta de investigación pretende conocer el grado inicial de la fluidez oral en español de los participantes bajo el modelo que propone Segalowitz (2010) **antes de la implementación** de los podcast para poder comprobar posteriormente si su uso repercute en la consecución de un mayor grado de fluidez oral de los participantes.

Tercera pregunta de investigación

> *¿Qué mejoras se observan en el grado de la fluidez cognitiva, temporal y perceptiva tras la implementación de los PG y PL en el curso de español LE?*

Los hallazgos de los estudios realizados hasta la fecha sobre el uso de los podcast para el desarrollo de las destrezas lingüísticas –principalmente el aprendizaje de la pronunciación– apuntan a que no se observa una diferencia significativa en la pronunciación de los participantes pero su actitud hacia dicha pronunciación es positiva (Ducate y Lomicka, 2009; O'Bryan y Hegelheirmer, 2007). Asimismo, son limitados los estudios que observan las posibles mejoras que pueden tener los podcast en la fluidez oral de los participantes, ya que en su mayoría son implementados como fuente de material auténtico y complementario de la instrucción (Edirisingha et al., 2007; Lee y Chan, 2007; Salmon y Nie, 2008). Por ello, la tercera pregunta de investigación tiene como objetivo comprobar si, de algún modo, los distintos tipos de podcast repercuten en el grado de la fluidez oral –fluidez cognitiva, temporal y perceptiva– en español de los participantes de la investigación **después de su implementación**.

En vista de que el estudio cuenta con la participación de dos grupos que han pasado por un proceso de aprendizaje tras implementar distintos tipos de podcast, comparamos los efectos en el grado de la fluidez oral entre los dos grupos (PG y PL) e intra grupal (pre-post). Para ello se siguen las recomendaciones metodológicas de Segalowitz (2010) y Jiang (2012) para estudiar la fluidez cognitiva (Tiempo de Reacción de los participantes en la prueba de acceso léxico).

Además, se tienen en cuenta las consideraciones metodológicas a nivel cuantitativo de Freed, Segalowitz y Dewey (2004), Kormos y Dénes (2004) y Segalowitz y Freed (2004) para analizar los indicadores característicos de la fluidez temporal (velocidad de habla, articulación, pausas, enunciados) en los PG y PL. Finalmente, para comprobar los efectos de los podcast en la fluidez perceptiva, que se mide con las valoraciones subjetivas de evaluadores sobre la fluidez oral de una muestra oral, se adoptarán las consideraciones metodológicas que sugieren Derwing et al. (2004, 2006) Derwing y Munro (2013) y Freed (2000).

Cuarta pregunta de investigación

> *¿Qué actitud muestran los participantes hacia el uso de los podcast en la intervención didáctica para el desarrollo de la fluidez oral?*

Generalmente encontramos que la actitud sobre el uso de los podcast en el aprendizaje de una lengua extranjera en la etapa final tiende a ser positiva en los participantes (Edirisingha et al., 2007; Huann y Thong, 2006; Lee y Chan, 2007). Concretamente, hemos observado que la actitud hacia el desarrollo de la pronunciación tras el uso de los podcast también sugiere que los participantes mantienen una actitud positiva con respecto a la importancia de su aprendizaje (Ducate y Lomicka, 2009; O'Bryan y Hegelheirmer, 2007).

Al igual que en estas investigaciones, la cuarta pregunta de investigación tiene como objetivo **explorar la actitud de todos los participantes hacia el uso de los podcast después de su implementación**. Para conocer la actitud sobre el uso de los podcast se adapta el cuestionario de podcast de Edirisingha et al. (2007) y, para conocer la actitud hacia la percepción de la fluidez oral, se adapta el cuestionario de pronunciación de Elliot (1995). Por último, en un intento de explicar y complementar los resultados de los dos cuestionarios, se realiza un análisis de contenido (Cohen et al., 2007) de los comentarios, las valoraciones y las reflexiones de los 39 episodios de audio grabados por los participantes después de la implementación didáctica de los podcast en el curso de español LE.

CAPÍTULO 4

Metodología

En el presente capítulo empezamos describiendo el paradigma de nuestra investigación, el cual se enmarca dentro de un estudio cuantitativo bajo un diseño cuasi experimental. Presentamos las decisiones que se han tomado para determinar el tipo de estudio, el contexto donde se desarrolla el presente trabajo, el diseño de la secuenciación didáctica de los podcast y su implementación en el curso en cuestión y las diversas herramientas de investigación para la recogida de datos. A continuación, presentamos la organización de todos los datos y, posteriormente, se realiza un análisis estadístico preliminar para verificar su comportamiento y comprobar si cumplen con la ley de normalidad. Finalmente, tras realizar las pruebas de normalidad pertinentes, determinamos el tipo de pruebas estadísticas que aplicamos a los datos recogidos.

4.1. Paradigma de la investigación

Los objetivos planteados y las preguntas de investigación que de éstos se desprenden, enmarcan la tesis dentro del paradigma cuantitativo y constituye un estudio cuasi experimental con un diseño pre-post que "permite a los investigadores determinar de inmediato los efectos del tratamiento" (Mackey y Gass 2005, p. 149). En nuestro caso, pretendemos determinar los efectos del podcast en la fluidez oral de estudiantes taiwaneses de español LE en un contexto de no inmersión lingüística. El carácter cuasi experimental del estudio lo determinan los dos grupos de que ha dispuesto el investigador durante la recogida de datos. Dichos grupos reciben un tratamiento (intervención didáctica de los podcast) para posteriormente medir las posibles diferencias en algún aspecto del aprendizaje (fluidez oral).

En este sentido, Cohen, Manion y Morrison (2011) indican que hay que considerar los siguientes factores para su desarrollo: (i) el diseño y método de recolección de datos, (ii) el tipo de datos obtenidos en distintos momentos: al inicio (pre) y al final (post) de la investigación, (iii) la validez de los datos y (iv) el tipo de análisis que se haga de éstos.

4.2. Contexto de investigación

A continuación, describimos los contextos donde se han recogido los datos para desarrollar este trabajo de investigación: tanto el contexto de la enseñanza del español LE en Taiwán como el de la institución donde se lleva a cabo la implementación didáctica de los podcast y los participantes de la investigación.

4.2.1. La enseñanza del Español como Lengua Extranjera en Taiwán

Aprender una lengua extranjera en Taiwán es sumamente importante, sobre todo, el inglés, que se enseña como asignatura obligatoria en la educación secundaria. En general, los estudiantes empiezan a estudiar inglés como asignatura obligatoria en el primer año de la secundaria, entre los 11 y 13 años de edad y, para la gran mayoría, es la primera lengua extranjera que adquieren. No obstante, además del inglés, en 1997 el Ministerio de Educación de Taiwán (MOE) lanzó un programa para promocionar la enseñanza de otras lenguas extranjeras como el japonés, francés, alemán, español, coreano, latín y ruso. El idioma español tiene relevancia especial, sobre todo en el sector político, económico y en la educación superior (Blanco, 2011; Santacana Feliu, 2002) y ocupa una posición privilegiada en el ámbito universitario gracias tanto a la creación de Departamentos de Español o Departamentos de Lengua y Literatura Españolas como a estudios de grado de cuatro años donde los títulos equivalen a la licenciatura en España[17].

[17] En Taiwán hay cuatro universidades con departamentos de español: Universidad de Tamkang, Universidad de Fu-Jen, Universidad Providence, Universidad Wenzao.

En términos generales, la metodología que se utiliza en estas universidades ha ido evolucionando durante los años, desde la influencia del confucianismo, que en cierto sentido está unida a la tradición china de memorización y repetición (Zhang, 2007), hasta otros enfoques metodológicos como el método tradicional de gramática y traducción, el directo y el audiovisual. Todo depende en gran parte del profesor, pero el método comunicativo va ganando cada vez más terreno y popularidad entre los profesores y estudiantes (Fisac, 2000).

Fuera del ámbito académico, también existen varias academias privadas de lenguas extranjeras (por ejemplo, Chinese Institute of European Language CIEL, Taipéi Language Institute TLI, The Language Training y Testing Center LTTC y EUMEIA Language Center) –algunas de ellas acreditadas (EUMEIA, CIEL) por el Instituto Cervantes– que ofrecen cursos de español como lengua extranjera y realizan exámenes del Diploma del Español como Lengua Extranjera (DELE).

4.2.2. Contexto de la institución

La investigación para esta tesis doctoral se ha desarrollado en la Universidad Nacional de Taiwán (NTU), adonde acuden estudiantes de todo el país. Es considerada como la primera y más importante universidad del país por relevancia y ocupa el puesto número 76 (año 2014/15) según la *QS World University Rankings*. El investigador trabaja en este centro desde el 2011 impartiendo clases de español LE, tanto a estudiantes de primer año de carrera como a estudiantes del último año. El plan general de las asignaturas de español LE se enmarca dentro de la licenciatura y consiste en los cursos mostrados en la Tabla 7:

Tabla 7.
Asignaturas de español LE en NTU.

Nombre de curso y nivel	Horas a la semana	Total de semestres	Créditos por semestre
Español LE I (A1)	4	2	3
Español LE II (A2)	4	2	3
Español **LE III (B1)**	**3**	**2**	**3**
Español LE IV (B2)	4	2	3
Conversación I (A1)	1	1	1
Conversación II (A2)	1	1	1
Conversación III (B1)			
Conversación IV (B2)	1	1	1
Lecturas selectas de literatura española y latinoamericana I (B2)	1 3	1 3	1 1
Lecturas selectas de literatura española y latinoamericana II (B2)	3	3	1
Cultura clásica española I (B2)	2	1	1
Cultura clásica española II (B2)	2	1	1
Cultura contemporánea española I (B2)	2	1	1
Cultura contemporánea española II (B2)	2	1	1

Nota: la investigación se desarrolla en el primer semestre de la asignatura español LE III (sombreado) que cuenta con tres horas semanales y tres créditos cada semestre.

La investigación se lleva a cabo en el primer semestre del curso Español LE III correspondiente al nivel B1 según los criterios establecidos por el MCERL. La duración del curso es de 48 horas en 16 semanas; dos semanas menos de lo habitual a causa de dos fiestas nacionales (Fiesta Lunar y Día Nacional). Cada una de las 3 horas de clase tiene un descanso de 10 minutos. El libro de texto empleado tanto en el primer como en el segundo semestre es *Prisma Progresa* B1 de la editorial Edinumen. Las clases en las que está basada esta investigación comenzaron el 12 de septiembre del 2013 y acabaron el 10 de enero del 2014. Presentamos a continuación en la Tabla 8 el curso del semestre académico en cuestión:

Tabla 8.
Curso del primer semestre donde se hace la implementación didáctica.

Número de semanas	Fecha	Número de horas lectivas	Unidad
Semana 1	12 de septiembre de 2013	3	Sesión técnica del proyecto *podcast*
Semana 2*	19 de septiembre de 2013	0 (Fiesta Lunar)	Fiesta
Semana 3	26 de septiembre de 2013	3	Unidad 1
Semana 4	3 de octubre de 2013	3	Unidad 1 Unidad 2
Semana 5*	10 de octubre de 2013	0 (Día Nacional)	Fiesta
Semana 6	17 de octubre de 2013	3	Unidad 2 Unidad 3
Semana 7	24 de octubre de 2013	3	Unidad 3
Semana 8	31 de octubre de 2013	3	Unidad 3 Unidad 4
Semana 9	7 de noviembre de 2013	3	Unidad 4
Semana 10	14 de noviembre de 2013	3	Unidad 4 Unidad 5
Semana 11	21 de noviembre de 2013	3	Unidad 5
Semana 12	28 de noviembre de 2013	3	Unidad 1, 2, 3 4 y 5
Semana 13	5 de diciembre de 2013	3	Unidad 5 y 6
Semana 14	12 de diciembre de 2013	3	Unidad 6
Semana 15	19 de diciembre de 2013	3	Unidad 7
Semana 16	26 de diciembre de 2013	3	Unidad 8
Semana 17	2 de enero de 2014	3	Unidades del 1 al 8
Semana 18	9 de enero de 2014	3	Examen final

*En las semanas 2 y 5 no hay clases por las celebraciones de fiestas nacionales.

Dicho curso está compuesto por un total de 16 sesiones lectivas de tres horas, en donde la primera sesión (Semana 1), de tres horas, se dedica a la introducción del curso español LE con de los podcast. Las sesiones posteriores, también de tres horas cada una, se desarrollan según lo establecido por el currículo y en función del nivel correspondiente.

4.2.3. Perfil de los participantes de la investigación

Los participantes son 39 estudiantes universitarios de español LE (B1) con una media de edad de 21,5 años. Tienen como lengua materna (L1) el chino mandarín y están en el tercer año de la carrera de Filología inglesa. Con el fin de conocer el perfil lingüístico de los participantes, se administró un cuestionario (ver anexo 2 con el cuestionario con sus apartados), adaptado de Freed et al. (2004), que explora el orden cronológico en el aprendizaje de lenguas extranjeras, la frecuencia con que practican las cuatro destrezas en español y el uso habitual que hacen de las herramientas digitales (IMPALA, 2006). De acuerdo a los resultados de dicho cuestionario, que se comentará de manera extensa en el apartado 5.4, por orden cronológico en el aprendizaje de LE, la primera de las lenguas extranjeras que aprenden nuestros participantes es el inglés; el español aparece en la mayoría de ellos como la segunda o tercera LE que aprendieron. La forma y la frecuencia en que practican las cuatro destrezas en español (comprensión oral, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita) se llevan a cabo, en su mayoría, dentro de clase de 1 a 3 veces por semana.

De las destrezas, destacamos que la práctica de la producción oral la realizan con los compañeros mediante actividades que propone el profesor: diálogos, entrevistas, descripción de viñetas y hablar o contar sobre algún tema en concreto (la familia, el trabajo, la comida). En algunas ocasiones, practican dicha destreza fuera de clase mediante intercambios de lengua con estudiantes internacionales de países hispanohablantes. La forma más frecuente de practicar la comprensión auditiva es a través de canciones en español. Los participantes afirman que escuchan, al menos, de 1 a 3 veces por semana alguna canción de cantantes populares. El resto de las destrezas (expresión escrita y comprensión lectora) las practican solamente en clase en función de las instrucciones del libro de texto.

En cuanto al uso de las herramientas digitales, observamos que estamos ante participantes que navegan por internet mediante dispositivos móviles (tabletas y smartphones) con una media aproximada de 18 horas semanales. El momento del día que pasan más horas navegando es por la noche, antes de acostarse. Muchas de las actividades que realizan es conectarse a las redes sociales para escribir (en chino), leer mensajes y escuchar música. Escribir en los blogs también forma parte de sus hábitos, al igual que compartir y subir vídeos. Navegar por internet suele estar unido estrechamente con su proceso de aprendizaje, sobre todo para la búsqueda de información mientras realizan sus tareas académicas. Muchos aseguran que la fuente de información que se puede obtener desde internet complementa y enriquece, de alguna forma, sus actividades formales. A pesar de que todos poseen dispositivos móviles inteligentes, hemos comprobado que nunca habían escuchado un podcast hasta participar en este proyecto durante el curso de español LE III, ya que no tienden a descargar archivos de audio a sus dispositivos para ser escuchados posteriormente.

Para esta investigación, originalmente se contó con 41 estudiantes al principio de la investigación, pero a causa de la muerte experimental, como se comenta en el apartado 4.5.1., a mitad de curso 2 participantes abandonan el proyecto. Por ello se divide a los 39 participantes restantes en dos grupos según figuran en el orden de la lista de matrícula, siendo los primeros 19 alumnos de la lista los que conforman el grupo Podcast Guionizados (PG) y los últimos 20 alumnos los que forman el grupo Podcast Libres (PL). La elección de dichos participantes para cada grupo (PG y PL) se produce mediante el muestreo no aleatorio de conveniencia, es decir, se ha elegido a los participantes de cada grupo desde un grupo ya existente.

4.3. Implementación didáctica de los podcast

Tras exponer el contexto de investigación, a continuación describimos la implementación didáctica de los podcast en el curso en cuestión (Español LE III primer semestre). Dicha implementación sigue los criterios presentados en el Capítulo 2 del marco teórico sobre la incorporación de las TIC en el currículo de LE, concretamente, alude a la integración holística (perspectiva del alumno, profesor e institución) que propone Levy (2006). Por todo lo dicho antes, presentamos a continuación los pasos pertinentes para la implementación coherente de las TIC, en nuestro caso, empezando con una sesión técnica-taller, en la cual el investigador presenta los elementos técnicos que precisan de conocimientos básicos para la producción y construcción de los podcast.

4.3.1. Sesión técnica-taller[18]

La sesión técnica-taller para los alumnos tuvo lugar durante la primera semana de clase antes de la intervención didáctica de los podcast. Dicha sesión hace alusión a las instrucciones de estudios previos (Chan, Chen y Döpel, 2010; Edirinsingha, 2006; Edirinsingha et al., 2007; Lomicka y Lord, 2011) de cuestiones relevantes que deben considerarse previamente en la producción y construcción de podcast para el aprendizaje de LE. De esta forma, esta sesión de tres horas se dividió en tres partes: 1) Introducción de los podcast, 2) Introducción del programa de edición de audio *Audacity*, e 3) Introducción de iVoox plataforma digital donde se albergan los podcast (ver anexo 3 con el PDF que se usó para su presentación).

[18] Sesiones técnicas de 30 minutos se repiten a lo largo de todo el proyecto (cada dos semanas y media) para recordar a los participantes las instrucciones que deberán de tomar y seguir antes de producir sus podcast.

4.3.2. Introducción de los podcast

La sesión introductoria de los podcast dura un total de tres horas. La primera parte con una hora de duración está enfocada hacia los conceptos teóricos de los podcast, concretamente se centra en las características básicas que componen los podcast. Una vez presentadas estas características se procede a explicar uno de los componentes más importantes de un podcast, el formato Really Simple Syndication (RSS) que permite sindicar y compartir contenido en la web.

Esta primera sesión teórica acaba con la presentación de la tipología que pueden tener los episodios de podcast: diálogos entre dos o más personas, entrevistas de programas de radio y televisión y *roleplays*. Los distintos tipos de podcast hacen referencia al discurso en que los participantes se desenvuelven durante la producción y la construcción de sus podcast (Cebeci y Tekdal, 2006; Edirinsingha, 2006; Edirinsingha et al., 2007).

En la tipología de diálogo, los participantes tienen la libertad de intervenir en el momento que ellos crean oportuno, asemejándose a las intervenciones espontáneas e improvisadas en un diálogo habitual. Podría considerarse aquí que la interacción oral es abierta, sin la necesidad de esperar el turno de habla de cada interlocutor. En la tipología de entrevistas los participantes intervienen solo en su momento correspondiente en función de preguntas y respuestas. Por último, en los podcast del tipo *roleplay* los participantes interpretan el papel de un personaje y son actores que realizan un discurso. Dicho discurso transcurre en función del orden de los turnos de habla establecidos previamente. Se considera aquí que la interacción es semi-abierta, puesto que rige un grado de organización en las intervenciones. Una vez hecha la introducción de los podcast, se procede a explicar a los participantes las herramientas básicas que se usarán durante el proyecto en cuestión para completar el proceso de producción y construcción de cada uno de los episodios de podcast:

1. Un micrófono conectado a un ordenador
2. *Audacity* (programa de grabación y edición de audio)
3. El guión predeterminado (en el caso de los PG) y el guión libre (en el caso de los PL) en *Google docs*
4. Música legal para ser descargada (Jamendo.com)
5. iVoox (plataforma virtual para albergar y hacer comentarios de los podcast)

Concluida esta primera parte teórica, se procede a realizar un primer contacto con los podcast. Concretamente, los alumnos escuchan un podcast realizado por Héctor Rubén de la Universidad de Cagliari[19]. Posteriormente mediante una lluvia de ideas se conduce a la realización de una puesta en común con el resto de los compañeros para explorar las estructuras que componen un podcast: *fade in*[20], entradilla, música, presentación, introducción, turno de palabras, *fade out*, despedida.

4.3.3. Introducción de *Audacity*

En la segunda parte de la sesión, también de una hora de duración, se presenta el software *Audacity* (Mobbs, Salmon y Edirinsingha, 2008) para la grabación de archivos de audio. Se informa de que también es el software que se empleará para la construcción y la producción de los podcast durante la implementación didáctica. Se exponen las funciones propias que tiene: grabación en directo, exportar los archivos de audio a formato MP3 o formato WAV y añadir efectos de sonido. Además, se presentan los botones más relevantes para la grabación de audio (grabar, detener, pausar) y también las herramientas de uso más frecuentes para la edición del archivo de audio como: cortar, pegar, copiar, volver, expandir y disminuir. Al finalizar la presentación sobre *Audacity*, los alumnos pasan a la práctica.

[19] http://www.ivoox.com/podcast-podcast-español LEunica-facolta-lingue-e-letterature-stra_sq_f138388_1.html.
[20] Efecto de edición musical cuando el volumen de la canción va disminuyendo (*fade out*) o aumentando (*fade in*) poco a poco hasta desaparecer.

Primero escriben en un folio los puntos más importantes durante las últimas vacaciones de verano y, posteriormente, los desarrollan hablando, siguiendo las instrucciones y las pautas para la construcción de podcast que se enumeran en RECAP Limited (2006). Dicha institución sugiere hacer una presentación del podcast y de los miembros del grupo y, recomienda eliminar los posibles ruidos de fondo y emplear efectos de sonido. A continuación, en sus ordenadores individuales se descargan e instalan *Audacity*. Se colocan sus cascos y ajustan el volumen del micrófono para comenzar a grabar su primer podcast sobre las últimas vacaciones. Finalmente, guardan el archivo de audio con su número de matrícula universitaria en el escritorio del ordenador y se exporta en formato MP3.

Hemos decidido emplear esta extensión en vez de WAV u otras opciones, ya que el archivo resulta de menor tamaño y, por tanto, más práctico a la hora de alojar los podcast en la plataforma digital. Una incidencia significativa que tuvo lugar durante la fase de exportación fue la obtención de archivos MP3. Aunque *Audacity* sea compatible con el formato de archivos MP3, tuvimos que realizar modificaciones antes de exportar los archivos de audio con dicha extensión, es decir: descargar e instalar el *LAME MP3* desde la misma página de *Audacity* para poder guardar el proyecto creado o editado. Una vez instalado *LAME* se pudo exportar de manera satisfactoria a MP3 el archivo de audio.

4.3.4. Introducción de iVoox

La última hora de esta sesión técnica comienza con la presentación de la plataforma virtual iVoox[21]. Se recuerda a los participantes que dicha plataforma es la que emplearán para albergar aquellos podcast que vayan produciendo y construyendo durante la implementación. En esta sesión de contacto, se pide a todos los participantes que accedan a la página principal de iVoox con una cuenta y contraseña creada previamente por el investigador para cargar sus

[21] http://www.ivoox.com

archivos de audio que fueron grabados en la segunda parte de la sesión con *Audacity*. Al mismo tiempo que se carga el archivo, los participantes rellenan por escrito en la misma plataforma digital un breve resumen del contenido del podcast: título, información del audio, categoría, palabras clave, género e idioma. No obstante, durante esta tarea se produjo un colapso en la plataforma iVoox por la cantidad de archivos de audio que se estaban subiendo de manera simultánea. Para solventar este incidente, los participantes tuvieron que completar esta tarea desde casa.

4.3.5. Diseño y secuenciación didáctica de los podcast

Una vez que se ha presentado la sesión técnica-taller con los instrumentos digitales que servirán para que los participantes construyan, diseñen y distribuyan sus episodios de podcast, presentamos el diseño y la secuenciación didáctica que está compuesta por dos tipos de podcast: Podcast Guionizados (PG) y Podcast Libres (PL) .

4.3.5.1. Distribución de Podcast Guionizados y Podcast Libres

El primer grupo (PG) está formado por un total de 7 subgrupos (3 participantes por subgrupo) que producen 3 podcast [22] por subgrupo a lo largo del semestre (ver Tabla 9 con la distribución de los grupos y el número de podcast producidos). Cada subgrupo de PG tiene la responsabilidad de producir, construir, distribuir, escuchar y comentar los diversos episodios de podcast creados por sus compañeros. La producción y construcción de sus podcast está predeterminada por un guión con pautas que ha facilitado el investigador previamente en *Google Docs* (ver anexo 4 con un ejemplar del guión) que han de seguir los participantes de PG para construir sus episodios. Dichas pautas remiten en cierta medida al estudio de Ducate y Lomicka (2009) y Levy (2006), en el cual se incorporan a este tipo de podcast funciones comunicativas, contenido gramatical y contenido léxico relacionado con la unidad lectiva

[22] La muerte experimental de dos participantes de PG no influyó en el número de podcast producidos.

estudiada previamente, realizando una retroalimentación de la lengua meta como sugiere Swain (1985). Además del guión, se adjunta un listado de marcadores discursivos para expresar sus opiniones, acuerdo y desacuerdo. Dicho guión cuenta con una estructura –o parrilla– para que los podcast sean producidos bajo una entradilla, una breve introducción del programa y de los participantes, argumento y despedida.

El segundo grupo (PL) está formado por un total de 7 subgrupos (hay un subgrupo que cuenta con 2 participantes y el resto con 3 participantes) que producen 3 podcast por subgrupo. El grupo PL toma sus propias decisiones para producir y construir sus podcast a lo largo del proyecto (ver anexo 5 con ejemplo de plantilla usado por grupo PL). Únicamente se les impuso que tuvieran en cuenta las cuestiones presentadas en el apartado 4.3.1 sobre el diseño de los podcast (entradilla, duración, cuestiones técnicas y alojamiento de los podcast) y las sugerencias de Mobbs et al. (2008) y RECAP Limited (2006).

Tabla 9.
Número de podcast producidos y distribución por subgrupos de PG y PL.

PG	**PL**
Número de Podcast Guionizados por subgrupo	**Número de Podcast Libres por subgrupo**
Subgrupo 1 produce 3 podcast Subgrupo 2 produce 3 podcast Subgrupo 3 produce 3 podcast Subgrupo 4 produce 3 podcast Subgrupo 5 produce 3 podcast Subgrupo 6 produce 3 podcast Subgrupo 7 produce 3 podcast	Subgrupo 1 produce 3 podcast Subgrupo 2 produce 3 podcast Subgrupo 3 produce 3 podcast Subgrupo 4 produce 3 podcast Subgrupo 5 produce 3 podcast Subgrupo 6 produce 3 podcast Subgrupo 7 produce 3 podcast
Total de PG producidos **21** podcast	Total de PL producidos **21** podcast
Total de podcast producidos por ambos grupos = **42**	

4.3.5.2. Dinámica de los Podcast Guionizados

La dinámica de los PG[23] consiste en dos tareas principales, la de construir/producir sus podcast en 4 días hábiles y la de escuchar/comentar los podcast producidos por sus compañeros también en 4 días hábiles.

[23] Ver anexo 6 para el resto de los podcast del grupo PG.

Como se puede observar en la Tabla 10, los participantes en grupos de 3, (la primera columna de izquierda a derecha) crean y producen su primer podcast bajo un nombre específico (segunda columna) y lo suben a iVoox en un plazo de cuatro días para que los participantes (tercera columna) puedan escuchar y escribir sus comentarios correspondientes también en un margen de cuatro días. Esta dinámica se repite, pero a la inversa, dos semanas después aproximadamente (al acabar una unidad lectiva), los mismos participantes en grupos de 3 que escucharon y escribieron los comentarios en iVoox (quinta columna), deben ahora construir y producir su primer podcast y subirlo a iVoox bajo un nombre determinado (sexta columna) para que, de este modo, sus compañeros de la séptima columna (los que produjeron un podcast hace dos semanas) lo escuchen y escriban los comentarios pertinentes en iVoox.

Tabla 10.
Dinámica del primer y segundo Podcast Guionizado.

Número de *podcast*	Tema	Función	Gramática	Número de *podcast*	Tema	Función	Gramática
***Podcast* 1** 3 de octubre	Los mercados nocturnos en Taiwán	Presentar aspecto cultural Expresar cortesía	Presente: regulares irregulares	***Podcast* 2** 24 de octubre	Las aventuras de un viaje en Taiwán	Contar anécdotas del pasado	Pasados: indefinido imperfecto
PRODUCIR	NOMBRE DE *PODCAST*		COMENTAR		PRODUCIR	NOMBRE DE *PODCAST*	COMENTAR
PG 1 PG 2 PG 3	PG123P1		PG 4 PG 5 PG 6	**DOS SEMANAS MÁS TARDE**	PG 4 PG 5 PG 6	PG456P1	PG 1 PG 2 PG 3 PG 21
PG 7 PG 8 PG 9	PG789P1		PG 10 PG 11 PG 12	**DOS SEMANAS MÁS TARDE**	PG 10 PG 11 PG 12	PG101112P1	PG 7 PG 8 PG 9 PG 20
PG 13 PG 14 PG 15	PG131415P1		PG 16 PG 17 PG 18	**DOS SEMANAS MÁS TARDE**	PG 16 PG 17 PG 18	PG161718P1	PG 13 PG 14 PG 15 PG 19
PG 19 PG 20 PG 21	PG192021P1		PG 4 PG 11 PG 18				

Nota: PG1 = participante 1 de grupo PG; PG123P1 = nombre del primer podcast producido por los participantes 1, 2 y 3 del grupo PG.

4.3.5.3. Estructura y contenido de los Podcast Guionizados

Para la preparación de sus tareas correspondientes, tanto los subgrupos que producen como los que comentan se reúnen con el profesor en tres sesiones técnicas a modo de repaso, siendo la duración de cada una de ellas de treinta minutos y siempre después de acabar una unidad lectiva, aproximadamente cada dos semanas. Una vez que se les recuerdan las instrucciones y los criterios que han de seguir, los subgrupos trabajan fuera del aula y buscan información relacionada con el tema. Para llevar a cabo la construcción y la producción de los PG, las tareas de los estudiantes se distribuyen en tres fases principales.

En primer lugar, en grupos de tres buscan y seleccionan la información. Aquí los participantes eligen todos aquellos datos relevantes para el argumento siguiendo un guión preparado por el profesor que se basa en el contenido comunicativo de la unidad lectiva en curso. Estos contenidos comunicativos que están integrados con todas las lecciones (de la Unidad 1 a la Unidad 8) aprendidas previamente en clase son: expresar cortesía, contar y describir anécdotas y costumbres, dar instrucciones y consejos, hablar del pasado, preguntar, dudar, resumir, conceder permiso, convencer, persuadir, dar instrucciones, dar consejos, ofrecer algo, expresar deseos, animar a alguien, expresar probabilidad y lamentarse. Seleccionada la información, los miembros del grupo distribuyen el orden de las intervenciones y escogen el tipo de intervención que quieren realizar para el podcast, ya sea diálogo, *roleplay* o entrevista. En segundo lugar, el trabajo consiste en completar el guión predeterminado que incorpora los contenidos comunicativos facilitados por el profesor en un documento en *Google docs* (ver anexo 4) para su posterior fase de grabación y edición. En tercer lugar, los participantes publican dichos podcast en iVoox y escriben una pequeña descripción del programa.

En líneas generales, el contenido de los tres episodios de PG consta de presentaciones por parte de los participantes de una breve anticipación de los temas que tratarán en el programa: lugares, fiestas, tradiciones populares, cultura y sociedad de Taiwán. Dichos temas son presentados desde el punto de vista de los propios estudiantes. Además, realizan una serie de consejos y recomendaciones para oyentes de la comunidad internacional que tienen planes de viajar por esta isla, proporcionando algunas expresiones y modismos en chino más frecuentes. Finalmente, cada uno de los miembros hace una breve despedida.

4.3.5.4. Dinámica de los Podcast Libres

La dinámica que siguen los PL es la misma que la establecida para el grupo PG: todos los participantes tienen 4 días para realizar la tarea que les corresponde en esa semana, producir el podcast, almacenarlo en iVoox, para ser escuchados y finalmente dejar sus comentarios.

4.3.5.5. Estructura y contenido de los Podcast Libres

Para la construcción y producción de los PL[24], los participantes se reúnen con el profesor en tres sesiones técnicas, siendo la duración de cada una de ellas de treinta minutos y siempre después de acabar una unidad lectiva. Del mismo modo que PG, los que producen PL trabajan fuera del aula y buscan información relacionada con el tema. La construcción y producción de los PL se distribuyen también en tres fases principales. Primero, en grupos de tres buscan y seleccionan información relevante para el argumento del episodio según el tema que decidan presentar, es decir, ellos tienen la total libertad de elegir el tema del que quieren hablar. En ningún momento se les sugiere hablar de algún tema predeterminado como en el caso de los PG. Una vez seleccionada la información, los miembros del grupo distribuyen el orden de las intervenciones y la tipología (diálogos, entrevistas, *roleplay*).

[24] Ver anexo 6 para el resto de los podcast del grupo PL.

En segundo lugar, mediante un documento en *Google docs* (ver anexo 5), los miembros de PL plasman los puntos que deciden desarrollar, el tema, las funciones comunicativas, el contenido léxico y toda la información relevante para la producción de sus podcast. Por último, publican dicho podcast en iVoox y escriben una pequeña descripción del programa. En cuanto al contenido de los PL, todos los episodios son producidos desde el punto de vista de los propios estudiantes que desarrollan los temas con total libertad.

En líneas generales, la estructura de los PL consiste en la presentación de los participantes sobre el tema de libre elección que van a tratar y su información personal. Las intervenciones de cada participante se distribuyen según lo establecido y, al final, realizan una despedida. Se enfatiza que en todo momento se siga la estructura presentada durante la sesión técnica. A continuación observamos las pautas de producción para cada grupo de podcast en la Tabla 11.

Tabla 11.
Pautas para la elaboración de podcast PG y PL.

Podcast Guionizados (PG)	Podcast Libres (PL)
• Recopilación de información • Seguimiento del tema y del guión predeterminado con la ayuda de material de apoyo. • Fase de grabación-edición • Publicación de los PG en iVoox	• Recopilación de información • Elección libre del tema y elaboración de su propio guión sin contar con ningún material de apoyo. • Fase de grabación-edición • Publicación de los PL en iVoox

Tanto el contenido de los episodios de PG como el de los de PL están integrados conforme con el nivel de español LE de los estudiantes. Entre algunas de las funciones comunicativas (nivel B1) que se integran en los dos tipos de podcast destacamos las de presentar, preguntar y dar información de aspectos culturales de su propio país. También puntualizamos algunos referentes para expresar cortesía, describir y contar anécdotas, hablar del pasado, dar instrucciones, expresar deseos, expresar probabilidad, valorar y opinar.

Todos los episodios de podcast se realizan al concluir cada unidad lectiva y entre los aspectos gramaticales se tiene en cuenta el presente de indicativo y el subjuntivo. Como se indica en el apartado 4.2.2., la implementación de los podcast empezó el 9 de septiembre de 2013 y finalizó el 10 de enero de 2014.

4.3.5.6. Episodio final sobre la intervención didáctica de los podcast

La función del último episodio (de unos 10 minutos aproximadamente) tiene como objetivo recoger la experiencia didáctica del proyecto de podcast implementado en el curso español LE III. Dicho episodio difiere del resto de los episodios previos, ya que se produce de forma individual y es diferente a la intervención didáctica de los podcast puesto que no está sujeto a ningún guión predeterminado, por tanto, no se somete al mismo tipo de análisis –que presentamos a continuación en el apartado 4.4– ni tampoco se espera que el resto de los compañeros realicen comentarios, sino que se realiza un análisis de contenido (Cohen et al., 2007) de los comentarios de forma oral sobre las impresiones, las valoraciones, la experiencia y las reflexiones.

4.4. Criterios de evaluación

Aquí reflejamos los elementos que componen los podcast que tiene en cuenta el investigador/profesor para evaluar la implementación didáctica de los podcast y para responder a nuestra primera pregunta de investigación. Dichos elementos incluyen: A) *la duración en minutos de cada episodio*, B) *la frecuencia de intervenciones*, C) *los temas tratados*, D) *las cuestiones técnicas* (proceso de edición) y E) *la puntualidad con que entregan los episodios*. También se tienen en cuenta para la evaluación F) *los comentarios* que dejan los oyentes tras escuchar un episodio de podcast, G) *la ampliación o corrección de información* si se considera oportuno, H) *las sugerencias* para futuros podcast y I) *la puntualidad* en la entrega de comentarios.

A. *Duración de los podcast*

Todos los episodios de podcast que producen ambos grupos (PG y PL) siguen las recomendaciones que proponen Rosell-Aguilar (2007) y Cebeci y Tekdal (2006) y Chan et al. (2010). Los autores sugieren un corte mínimo de 10 minutos y un corte máximo de 15 minutos con respecto a la duración de los podcast dedicados para el aprendizaje de lenguas. Bajo estas sugerencias, el presente estudio adapta este margen para evaluar la duración de dichos episodios por los dos grupos.

B. *Frecuencia de intervenciones*

La distribución y el reparto de las intervenciones de cada participante son cuestiones que se tienen en cuenta a la hora de evaluar los podcast. Con el fin de incentivar la participación de cada uno de los miembros que producen y construyen el podcast, así como para evitar que posibles miembros queden rezagados por su poca intervención (O'Bryan y Hegelheirmer, 2009), cada grupo debe repartirse los turnos de habla de forma equitativa.

C. *Temática*

La evaluación de la temática varía en función del tipo de podcast producido. Por ejemplo, la evaluación del grupo PG se centra en torno a los temas relacionados con las unidades previas que han estudiado en clase. Aquí se evalúa la concordancia entre la temática de los podcast con los temas tratados en el libro desde la perspectiva del alumno. A diferencia de PG, el grupo PL tiene la libertad de elegir un tema y no siguen ninguna temática preestablecida.

D. *Cuestiones técnicas*

Parte de la evaluación de todos los podcast de ambos grupos –PG y PL– se enfoca en las cuestiones técnicas que incluyen los siguientes aspectos: la ubicación de grabación, la edición de los podcast y su alojamiento en la plataforma virtual (Chan et al., 2010; Edirinsingha et al.,

2007; Lomicka y Lord, 2011). La ubicación en la que fueron grabados los podcast es un aspecto relevante que se considera a la hora de su evaluación. Por ejemplo, se tienen en cuenta los podcast grabados en una ubicación exterior (ambiente abierto como en el pasillo de la universidad y cafeterías) y aquellos que han sido grabados en una ubicación interior (ambiente cerrado como en una habitación o un laboratorio).

Otro aspecto técnico que se somete a evaluación es el proceso de edición de las grabaciones con *Audacity* para eliminar posibles ruidos exteriores o parte del discurso oral, ajustar el volumen de grabación del micrófono, agregar efectos de sonido (uso de entradilla o despedida con música) o cualquier edición del audio que los miembros crean conveniente. Finalmente, la evaluación técnica se centra en la información sobre el podcast que cada grupo aloja en la plataforma iVoox. Este aspecto hace referencia a la descripción textual que debe llevar cada podcast alojado en dicha plataforma. La información deberá ayudar a los oyentes (internautas) a hacerse una idea del contenido auditivo que escucharán posteriormente en sus dispositivos móviles. En concreto, se evalúa si los podcast poseen: título, descripción, categoría (historia, deporte, cultura, ciencia, música y ocio), palabras clave (mercados nocturnos y Año Nuevo Chino) e idioma (castellano, inglés y chino).

E. ***Puntualidad en la entrega de los podcast***

Durante la intervención didáctica también se tiene en cuenta el margen de tiempo en que cada subgrupo debe producir, construir y alojar sus podcast en la plataforma virtual correspondiente. Como se ha explicado en el apartado anterior (4.3.5.2) cada subgrupo cuenta con un plazo de cuatro días hábiles para cumplir este proceso una vez finalizada la unidad didáctica.

F. ***Razonamiento de los comentarios***

La evaluación de los comentarios escritos se lleva a cabo en función del razonamiento que cada participante deja escrito tras escuchar un podcast. Aquí se tienen en cuenta las opiniones personales de los oyentes que expresan su acuerdo o desacuerdo con respecto a la información que proporciona cada episodio de podcast. También se valoran de manera positiva aquellas críticas de carácter constructivo con el fin de mejorar en la producción y la construcción del resto de los podcast.

G. ***Ampliación de información***

Otra dimensión que se tiene cuenta a la hora de evaluar los comentarios son aquellas aportaciones que informan de manera más detallada sobre la temática del podcast que han escuchado previamente. Se valoran los comentarios que rectifiquen, aclaren o añadan información con respecto al episodio de podcast que han escuchado. Además de la información, también se valoran los comentarios que realizan correcciones gramaticales (género y número) o aspectos de pronunciación y entonación.

H. ***Sugerencias***

Además de las críticas constructivas, se valoran positivamente aquellos comentarios escritos donde los oyentes sugieren o recomiendan aspectos que ellos mismos creen relevantes para mejorar en la producción de futuros podcast.

I. ***Puntualidad en la entrega de los comentarios***

Al igual que se tiene en cuenta la puntualidad para producir y construir los podcast, también se considera importante el margen de tiempo que deben cumplir los participantes en escuchar los podcast y dejar sus comentarios por escrito acerca de lo que han escuchado.

Dichos participantes tienen cuatro días hábiles desde que se alojan los podcast en la plataforma virtual, para descargar, escuchar y dejar sus comentarios. Para la evaluación de cada uno de estos elementos de PG y PL, el investigador recurre a una rúbrica (Tabla 12) compuesta de dos partes: *Evaluación de los podcast* y *Evaluación de los comentarios*. En la primera parte encontramos cinco aspectos que hacen referencia a las dimensiones de los podcast que oscilan entre 0 (mínima) y 2 (máxima), dando un resultado total entre 0 a 10 puntos por cada episodio de podcast. La elección de la puntuación (0-1-2) se basa en función del cumplimiento en la producción de los podcast. Por ejemplo, empezando por el primer aspecto *Duración,* la máxima puntuación corresponde a aquellos episodios cuyo tiempo mínimo de duración oscila entre los 10 y 15 minutos. La puntuación mínima es para aquellos episodios con una duración menor o mayor al establecido. En el segundo aspecto *Intervenciones*, la mínima puntuación corresponde a los episodios donde interviene activamente un solo miembro, mientras que la máxima a aquellos episodios donde las intervenciones están repartidas equitativamente.

En el tercer aspecto *Temática*, la puntuación mínima para PG radica en seguir otros temas establecidos por el currículo; en cambio, la máxima puntuación correspondería al seguimiento de dichos temas. En cuanto a las *Cuestiones técnicas*, la mínima se otorga a aquellos episodios que no tienen en cuenta los aspectos técnicos como el volumen del micrófono, la ubicación de la grabación y su edición, mientras que la máxima puntuación correspondería al seguimiento de estas cuestiones. Finalmente, la puntuación mínima para la *Puntualidad* corresponde a los episodios que se entregan fuera del plazo establecido y la máxima para los que cumplen con el plazo (4 días hábiles).

En la segunda parte encontramos 4 aspectos que hacen referencia a la evaluación de los comentarios y su puntuación también oscila para cada aspecto entre 0 (mínimo) y 2 puntos (máximo), dando un resultado total entre 0 y 8 puntos por cada comentario.

En el primer aspecto *Razonamiento*, la mínima de puntuación corresponde a aquellos comentarios donde no se refleja la opinión del oyente, mientras que la máxima se otorga a los comentarios donde se puede observar un razonamiento de las opiniones. En el segundo aspecto *Ampliación*, la mínima de puntuación se otorga a los comentarios que no contribuyen con información adicional, en cambio la máxima de puntuación hace referencia a aquellos comentarios que amplían con información adecuada. El tercer aspecto se centra en las *Sugerencias*; aquí se otorga la máxima de puntuación a los comentarios que contribuyen con sugerencias o recomendaciones para mejorar la producción de futuros podcast y la mínima a los que omiten críticas constructivas.

Tabla 12.
Rúbrica del docente para evaluar los podcast y los comentarios.

Evaluación de los podcast	**Puntuación**
1. Duración de los podcast. Los episodios cumplen con el margen de tiempo de tiempo establecido.	0-1-2
2. Frecuencia de intervenciones. En los episodios se reparten adecuadamente el turno de habla de cada miembro del grupo.	0-1-2
3. Temática. Los PG siguen la temática establecida por el guión. Los temas tratados en los PL se sitúan en cuestiones culturales de Taiwán desde su propia perspectiva.	0-1-2
4. Cuestiones técnicas. Los podcast producidos tienen en cuenta los aspectos técnicos como la ubicación, edición y alojamiento.	0-1-2
5. Puntualidad. Cumplimiento del plazo de entrega.	0-1-2
Total	Entre 0 y 10
Evaluación de los comentarios por escrito	
1. Razonamiento. Justificación de los comentarios con fundamentos.	0-1-2
2. Ampliación. Añadir información correcta.	0-1-2
3. Sugerencias. Recomendaciones y sugerencias para los próximos podcast.	0-1-2
4. Puntualidad. Cumplimiento del plazo de entrega.	0-1-2
Total	Entre 0 y 8

Una vez presentado el contexto de investigación, el perfil de los participantes y la implementación didáctica de los podcast en el curso en cuestión, presentamos las herramientas de investigación que nos han servido para recoger los datos del presente estudio.

4.5. Herramientas de recogida de datos

Para este trabajo, entre las diversas herramientas disponibles para recoger datos en el área de adquisición de segundas lenguas (Cohen y Macaro, 2010; Cohen et al., 2011), se han seleccionado las siguientes con el fin de observar el grado de fluidez oral de los participantes antes y después de la implementación didáctica de los podcast explicada anteriormente: pruebas de acceso léxico en chino y español, narrativa oral en chino y español, tarea de evaluación de la fluidez oral en chino y español por parte de jueces y un cuestionario sobre la percepción del uso de los podcast en clases de español LE y su actitud sobre la adquisición de la fluidez oral.

4.5.1. Distribución por participantes en cada prueba

Los participantes de la prueba de acceso léxico son del mismo grupo de estudiantes del curso divididos previamente en dos subgrupos: PG y PL (apartado 4.2.3). Por una parte, en el grupo PG, la prueba de acceso léxico en español pre (antes de la implementación didáctica) y post (después de la implementación didáctica), cuenta con 19 participantes que realizan dicha prueba –dos participantes abandonan el proyecto a mitad del curso–. En cuanto al grupo PL, 20 participantes realizan la prueba de acceso léxico al inicio y al final. Para la prueba de acceso léxico en chino, 39 participantes (19 participantes PG y 20 participantes PL) realizan la prueba.

Los participantes de la prueba de narrativa oral son del mismo grupo de estudiantes del curso divididos previamente en dos subgrupos: PG y PL. En la fase pre-post narrativa oral en español, solamente 37 muestras orales se toman en cuenta (PG = 18, PL = 19). Dos participantes de PG abandonan y uno no produce nada. Uno de PL no produce nada durante la prueba. En cuanto a los participantes de pre-narrativa oral en chino, 39 participantes realizan la tarea (19 participantes PG y 20 participantes PL).

El grupo de participantes de evaluación de la fluidez oral en chino lo conforman un grupo de 87 jueces, mientras que en español lo conforman un grupo de 101 jueces que evalúan las muestras orales de ambas lenguas (77 muestras orales en español y 42 muestras en chino). Dichos jueces son estudiantes del Departamento de Español de la Universidad de Tamkang (TKU). La diferencia en el número de jueces se debe a que, tras la pausa de la evaluación en español, 14 jueces no volvieron y abandonaron dicha evaluación. Los criterios para poder desempeñar la tarea de evaluador fueron los siguientes: 1) ser estudiantes taiwaneses de español y que tuvieran un nivel C1 según el MCERL, 2) estar en el último año de carrera de filología hispánica y 3) no haber salido de Taiwán para estudiar en algún país hispanohablante previamente.

Los participantes del cuestionario son del mismo grupo de estudiantes del curso divididos previamente en dos subgrupos: PG y PL. En el pre-cuestionario, 39 participantes (PG = 19, PL = 20) realizan el cuestionario y en el post-cuestionario 39 participantes (PG = 19, PL = 20) completan dicho cuestionario. Dos participantes de PG abandonan la intervención didáctica de los podcast (los mismos que abandonan la prueba de acceso léxico). Finalmente, contamos con la participación de 39 participantes (PG = 19, PL = 20) que producen el último episodio de audio tras la intervención didáctica de los podcast. En la Tabla 13 resumimos la distribución de los participantes por cada prueba.

Tabla 13.
Resumen de la distribución por participantes en las pruebas.

Tipo de prueba	**Participantes en cada grupo**		
	Podcast Guionizados (PG)	Podcast Libres (PL)	Total de participantes
Prueba de acceso léxico español (pre)	19	20	39
Prueba de acceso léxico español (post)	19	20	39
Prueba de acceso léxico chino (pre)	19	20	39
Prueba de narrativa oral español (pre)	18	19	37
Prueba de narrativa oral español (post)	18	19	37
Prueba de narrativa oral chino (pre)	19	20	39
Cuestionario (pre)	19	20	39
Cuestionario (post)	19	20	39
Episodio final	19	20	39

Nota: dos participantes de PG abandonan la prueba acceso léxico español (pre). Tres participantes de PG y uno de PL no producen nada en español LE (pre). Dos participantes abandonan el post cuestionario (los mismos que abandonan la prueba acceso léxico).

4.5.2. Prueba de acceso léxico

Uno de los materiales que se emplean en la presente investigación es una prueba del tipo acceso léxico que mide el Tiempo de Reacción (TR) de los participantes con 105 estímulos léxicos en distintos momentos –antes y después de la intervención didáctica (pre-test)– y en distintas lenguas –chino y español–. Con esto se pretende recoger datos para alcanzar nuestro segundo y tercer objetivo de investigación y así observar el nivel de fluidez cognitivo con el que parten los participantes de cada grupo –PG y PL– al inicio y al final de la intervención didáctica de los podcast.

4.5.2.1. Diseño del material para la prueba de acceso léxico

El material hardware para el diseño de dicha prueba se realiza en un portátil Mac con un sistema virtual de Windows XP y con la ayuda del software DMDX para elaborar el guión o el script (Foster y Foster, 2003) que permite recoger el Tiempo de Reacción. El guión es un archivo de texto (Word o WordPad) con las indicaciones e instrucciones para que el DMDX lo ejecute durante la prueba. En el diseño del guión (ver anexo 7 con el diseño de la prueba en español LE y chino L1) se tienen en cuenta las recomendaciones de Segalowitz y Freed (2004) y Jiang (2004) en cuanto al tipo de estímulo que se presenta al participante.

En nuestro caso, los participantes deben reaccionar ante una serie de palabras/estímulos que se distinguen semánticamente por ser palabras "animadas" o "inanimadas" en español y en chino. Se entienden como "animados" en esta investigación todos los sustantivos que, por su naturaleza, poseen una vida biológica e implican la capacidad de nacer, brotar, crecer, reproducirse y morir. Mientras que se entiende por "inanimados" todos aquellos sustantivos que, por su naturaleza, tienen que ver con un objeto físico, en concreto, la propiedad de una cosa.

Dichas palabras/estímulos son los mismos para cada lengua, es decir, que la versión en chino equivale a la traducción literal de los sustantivos en español. En definitiva, el corpus en español de 105 palabras (ver anexo 8 con el listado de las 105 palabras en español LE y chino L1) se recoge a través de los glosarios de 5 manuales didácticos[25] ajustados al nivel B1 según el Plan Curricular del Instituto Cervantes y acorde al MCERL, mientras que la versión en chino-mandarín es la traducción equivalente de las palabras en español, ya que no se cuenta con ninguna referencia sobre el uso de los sustantivos para cada nivel de lengua.

El DMDX reproduce cada 3 segundos una palabra/estímulo, es decir, que el participante tiene ese margen de Tiempo de Reacción para decidir el significado del estímulo. En caso de que los participantes no respondan, se procede automáticamente a producir el siguiente estímulo y, por defecto, se guarda el estímulo no respondido bajo respuestas no válidas, ya que supera los 3 segundos del Tiempo de Reacción del corte máximo. El corte mínimo para el Tiempo de Reacción son aquellos estímulos respondidos por debajo de los 0,3 segundos (300 milisegundos).

[25] *ELE Actual* B1 (Ediciones SM, 2012), *Prisma Progresa* B1 (Ediciones Edinumen, 2003), *Mañana 3*: Libro del alumno B1 (Ediciones ANAYA, 2007), *Preparación al Diploma de Español Nivel Inicial* B1 (Ediciones Edelsa 2010) y *Sueña 2* B1: Libro del alumno (Ediciones ANAYA, 2006).

Para obtener el Tiempo de Reacción se emplea la tecla *shift* derecha para las palabras animadas y la tecla *shift* izquierda para las inanimadas. Estos dos comandos se han puesto con un formato llamativo de color rojo para captar la atención de los participantes y recordarles cuáles deben ejecutar durante toda la prueba y las teclas que han de pulsar para hacer la distinción semántica de las palabras. Así pues, el diseño de la prueba de acceso léxico para la obtención del Tiempo de Reacción se resume en las siguientes características:

1) La prueba de acceso léxico comienza con un ensayo de 5 palabras que no aparecen en la prueba definitiva ni tampoco cuentan para su posterior análisis estadístico.

2) La prueba definitiva de 105 palabras, tanto en chino como en español, se presenta de forma aleatoria en grupos de 4 palabras, de manera que no se presentan las palabras en orden alfabético ni se presentan más de cinco palabras con el mismo significado.

3) El participante pulsa una de las dos teclas según el significado de la palabra, siendo *shift* izquierdo para las palabras inanimadas y *shift* derecho para las palabras animadas.

4.5.2.2. Procedimiento para recoger los datos de la prueba de acceso léxico

A continuación detallamos el procedimiento seguido para recoger los datos de la prueba de acceso léxico y las fechas en las que se recogen. En primer lugar, se realiza de forma individual en el despacho del investigador para evitar interferencias entre los participantes. Se elabora un horario personal para todos los participantes y se les envía una notificación en la que se les informa de la fecha y la hora de encuentro. Si algún participante se presenta con retraso a su prueba de acceso léxico, puede ser atendido una vez que los demás hayan realizado la prueba.

Cuando el participante llega al despacho, el investigador realiza una breve conversación para proporcionar un ambiente relajado, pregunta cómo se encuentra el participante, formulando preguntas de contacto en español (mismo procedimiento, pero con preguntas en chino mandarín durante la prueba en L1) que tienen como función permitir que el participante se acostumbre a la situación.

A continuación, el investigador informa al participante de que realizará dos pruebas de acceso léxico: primero en español y luego en chino-mandarín. Para la prueba en español, el participante ve en el monitor del portátil una serie de palabras (mismo procedimiento, pero en caracteres del chino mandarín para la prueba en chino L1) de los que deberá hacer una distinción semántica entre "animadas" e "inanimadas". Se le comunica que debe pulsar la tecla *shift* derecha si la palabra que ve ante sus ojos la considera "animada" y la tecla *shift* izquierda si la considera "inanimada". Tras la explicación se procede a un ensayo de 5 palabras que permite al participante acostumbrarse a la situación. Una vez acabado el ensayo, el investigador le recuerda al participante que, a continuación, deberá hacer lo mismo pero con más palabras; no se le informa de la cantidad de palabras para no alarmarle. Se vuelve a preguntar al participante si necesita un poco de tiempo antes de comenzar la prueba definitiva y se le dan de nuevo las instrucciones para la realización de la prueba definitiva. Una vez el participante da luz verde, se procede a la presentación de la prueba definitiva de acceso léxico en español.

Finalizada la prueba definitiva, se guardan inmediatamente las respuestas del Tiempo de Reacción en una carpeta bajo un código que lo identifica dentro del grupo al que pertenece –PG o PL–. Todos los participantes realizan la prueba en un mismo ordenador, primero en versión española y, posteriormente, tras un descanso de 3 a 5 minutos, en chino mandarín.

La administración de la prueba de pre-acceso léxico en español y pre-acceso léxico en chino se realizó durante los días 16, 17 y 18 de septiembre del 2013, mientras que la prueba de post-acceso léxico español tuvo lugar durante los días 9 y 10 de enero del 2014. La duración media de la prueba en español es de 5 minutos y 3 minutos en chino.

Como ya se menciona en el apartado 4.5.1, se produce muerte experimental con dos participantes de PG que abandonan el proyecto/el curso a mitad del semestre, por tanto no se consideran sus resultados tanto al inicio (pre) como al final (post) de la prueba de acceso léxico.

4.5.3. Prueba de narrativas orales

Otro material que se emplea en la presente investigación es una tarea de narrativa oral para obtener muestras de la producción oral de los 39 participantes de la investigación. Con esto se pretende recoger datos de los participantes para alcanzar nuestros segundo y tercer objetivos de investigación y que hacen referencia a la segunda dimensión temporal del modelo de fluidez oral (Segalowitz, 2010). En nuestro estudio, la producción oral se recoge mediante pruebas semi espontáneas, las cuales se obtienen de un estímulo dado (Freed, 2000; Iwashita et al., 2008), concretamente a partir de la viñeta “La importancia de tener amigos” de Quino (ver anexo 9 con la viñeta de Quino). Aquí los participantes observan la imagen y, a continuación, narran la historia de la viñeta que ven ante sus ojos, primero en español (escuchar en anexo 10 las muestras orales en español LE) y luego en chino (escuchar en anexo 11 las muestras orales en chino L1) sin que el investigador ofrezca frases o palabras determinadas para la construcción de sus discursos. Además, con el fin de recoger la naturalidad de las muestras orales y minimizar el efecto de familiaridad que pudieran haber tenido los participantes previamente con la imagen, optamos por dicha viñeta de Quino, puesto que en Taiwán solamente se conoce al autor por el personaje de Mafalda.

4.5.3.1. Procedimiento para recoger los datos de las narrativas orales

A continuación presentamos el procedimiento seguido para recoger los datos de la narrativa oral durante las dos etapas: antes de iniciar la intervención didáctica de los podcast y tras su finalización. Se recogen las muestras orales en español (fase pre y post) y en chino (fase pre) de forma individual (Freed, 2000; Iwashita et al., 2008) con el programa *Audacity*. En el despacho, el investigador informa al participante de que, a continuación, verá en el monitor del portátil una serie de viñetas y que deberá narrar la historia, primero en español y, posteriormente, tras un descanso de tres a cinco minutos en chino.

Antes de comenzar con la recogida definitiva de narrativa oral, el investigador realiza un ensayo de un minuto en ambas lenguas permitiendo al participante acostumbrarse a la situación con otra viñeta. Finalizado el ensayo y, antes de comenzar con la narrativa oral definitiva, el investigador organiza los materiales: preparación de *Audacity* y cronómetro. Se vuelve a preguntar al participante si se encuentra listo para esta prueba y, una vez que su respuesta es afirmativa, se da comienzo a la recogida de la muestra definitiva de la narrativa oral. Por las limitaciones del estudio (el investigador cuenta con un margen muy apretado de tiempo para recoger los datos) se deja que el participante narre la historia durante cinco minutos aproximadamente, pero no se fuerza a que la realice durante dicho margen de tiempo. En el caso de que termine antes, se detiene la grabación. Si termina fuera de tiempo, solamente se seleccionan los primeros dos minutos.

Dicho procedimiento sigue los criterios para analizar las muestras orales en Segalowitz y Freed (2004) para investigar la fluidez oral. Aunque los autores recogen cada muestra oral durante 20 a 30 minutos mediante la *Oral Proficiency Interview* (OPI), solamente extraen 2 minutos en cada fase (pre-post) para analizar las medidas temporales de los primeros 90 segundos de ese margen de tiempo.

La recogida de las muestras orales en español y en chino, antes de la implementación de los podcast, se realizó durante los días 16, 17 y 18 de septiembre del 2013 con una duración de 15 minutos aproximadamente. Mientras que la narrativa en español, después de la implementación de los podcast, tuvo lugar durante los días 9 y 10 de enero del 2014 con una duración de 10 minutos. Del mismo modo que ocurre con la prueba de acceso léxico, se produce muerte experimental en la narrativa oral: dos participantes de PG abandonan y uno no produce nada; asimismo, un participante de PL no produce nada durante la prueba.

4.5.3.2. Criterios de transcripción en español y en chino

En nuestro caso particular, realizamos la transcripción ortográfica del español determinando/segmentando auditivamente los primeros 90 segundos (Segalowitz y Freed, 2004) de cada muestra oral recogida en las pruebas de las narrativas orales y luego se plasman por escrito. Utilizamos el espacio en blanco para delimitar la palabra en español, es decir, en nuestras transcripciones en español (ver anexo con 12 las transcripciones en español LE y en chino L1) se clasifican como palabras todo elemento que se encuentra entre espacios.

En cuanto al chino-mandarín, el criterio de transcripción aplicado al chino será el 字 *zi.* En el contexto sinófono, cuando un profesor pide a sus alumnos una redacción de cierta cantidad de palabras, es el 字 *zi* el que se considera como unidad de palabra y el que se tiene en cuenta. Así que, nuestra investigación utilizará 字 *zi* para referirse a un sinograma, el cual corresponde siempre a una sílaba y lo transcribimos en chino tradicional[26].

[26] Los caracteres chinos tradicionales son el conjunto de caracteres de escritura del idioma chino anterior al proceso de simplificación llevado a cabo por el gobierno de la República Popular China en la segunda mitad del siglo XX. Son también los sinogramas oficiales del gobierno de Taiwán. Puesto que nuestra investigación se realiza en un contexto universitario en Taiwán, emplearemos la escritura de los caracteres chinos tradicionales.

Las transcripciones en español y en chino se realizan con dos programas informáticos gratuitos: *Transcriber* (Barras, Geoffrois, Wu y Liberman, 1998) y *Praat* (Boersma y Weenink, 2013). El primero (imagen de la izquierda en la Figura 2) permite realizar una transcripción en el mismo archivo de sonido y segmentarlo, mientras que *Praat* (imagen de la derecha en la Figura 2) permite ver con láminas de espectrogramas el análisis fonético de la muestra oral de los participantes y, sobre todo, observar con precisión el tiempo en segundos y las pausas como se observa en las siguientes imágenes de la Figura 2:

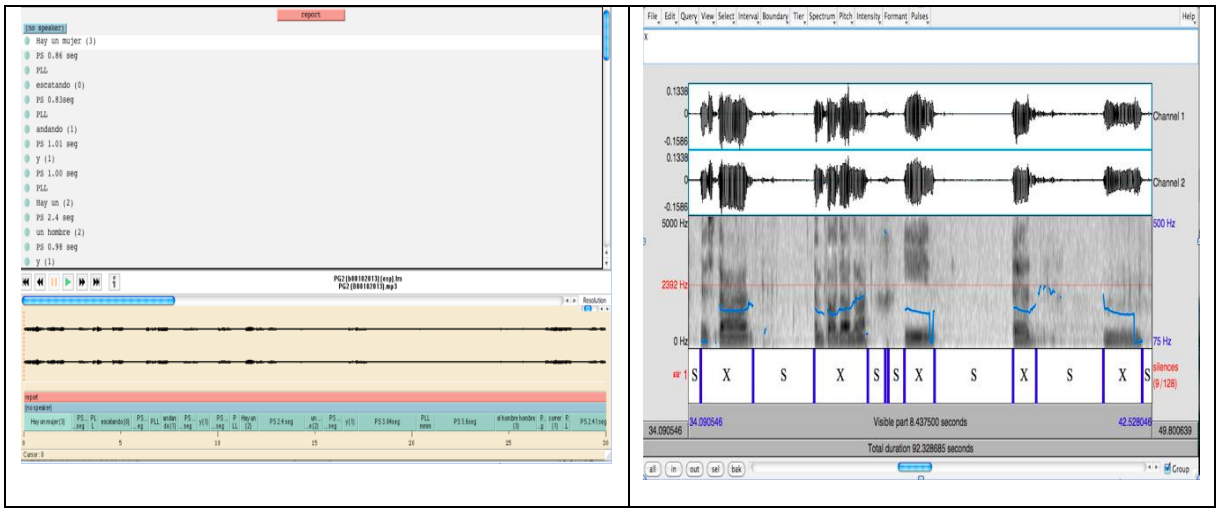


Figura 2. Transcriber (izquierda) y Praat (derecha).

A modo de ejemplo (Figura 2) se presenta un fragmento de transcripción obtenido en la fase del inicio de la prueba de narrativa oral (pre) en español para medir las pausas silenciosas y las pausas llenas. Como mencionamos recientemente, *Praat* calcula automáticamente las pausas silenciosas con una *X* y los sonidos con una *S*, pero se tuvieron que ajustar los intervalos de tiempo, la parte de sonido y silencio, puesto que *Praat* no siempre detecta el sonido de fondo en el sonido de una producción oral.

4.5.3.3. Medidas temporales de las narrativas orales

Al igual que en los estudios de la fluidez oral, nuestra investigación opera las medidas temporales siguiendo los criterios adoptados por Derwing et al. (2004; 2006), Kormos y Dénes (2004), Riggenbach (1991). Se consideran en el presente trabajo las siguientes medidas temporales: velocidad de habla en palabras por minuto, duración media de pausas silenciosas superiores a 400 milisegundos, velocidad de articulación en palabras por minuto y longitud media de enunciados (ver Tabla 14 para las medidas temporales que se consideran en el presente estudio).

Tabla 14.
Definición de las medidas temporales consideradas por el presente estudio.

Denominación en la bibliografía	**Denominación en la presente investigación[27]**	**Definición**	**Cálculo matemático (fórmula)**
Velocidad de habla por minuto en	Velocidad de habla en palabras por minuto (MT1)	Es la rapidez con la que el participante expresa las palabras a lo largo de su discurso narrativo, incluyendo las pausas silenciosas, llenas, auto-correcciones.	Se aplica una regla de 3 con los siguientes datos: Número total palabras - Duración total narrativa en minutos X (número palabras en un minuto a calcular) - 1 minuto
Media de pausas silenciosas	Duración media de pausas silenciosas superiores a 400 ms (MT2)	Interrupción silenciosa superior a 0,4 segundos que se produce en un discurso narrativo.	Se calcula con los siguientes datos: División de la duración total de las pausas entre el número de veces.
Velocidad de articulación	Velocidad de articulación en palabras por minuto (MT3)	Es la rapidez con la que el participante expresa sus palabras en un discurso narrativo excluyendo las pausas silenciosas y las repeticiones.	Se calcula con los siguientes datos: División del total de palabras entre el tiempo en segundos que articulan y multiplicado por 60.
Longitud media de enunciados	Longitud media de enunciados en palabras (MT4)	Es la media de palabras de los enunciados emitidos (se producen por encima de los 0,4 segundos) por el participante en su discurso narrativo.	Se calcula con los siguientes datos: División del total de palabras entre el número total de enunciados.

[27] Se consideran los caracteres en chino mandarín para definir las medidas temporales en chino (L1).

Nota: Véase de nuevo anexo 1 para las traducciones de los términos del inglés al español.

Las medidas temporales adoptadas por el presente estudio (MT1, MT2, MT3 y MT4) para su análisis provienen de las muestras orales que se obtuvieron previamente en la prueba de la narrativa oral. Dichas medidas se consideran tanto para observar el comportamiento durante los primeros 90 segundos en cada uno de los 42 episodios de podcast de PG y PL como para observar la fluidez oral durante los primeros 25 segundos (Derwing y Munro, 2013) de las 77 muestras orales de los participantes de PG y PL.

4.5.4. Prueba de la evaluación de la fluidez oral

Otro de los materiales que se emplean en la presente investigación son las evaluaciones subjetivas por parte de un grupo de jueces que califican la fluidez oral de todas las muestras orales en español (ver anexo 13 con la evaluación en español LE) y chino (ver anexo 14 con la evaluación en chino L1) de los participantes. Se opta por este instrumento para investigar la dimensión perceptiva del modelo de fluidez oral de Segalowitz (2010) y, sobre todo, para alcanzar nuestro segundo y tercer objetivo de investigación. Las muestras orales en español (escuchar en anexo 15) y en chino (escuchar en anexo 16) provienen de los primeros 25 segundos (Derwing y Munro, 2013) de las narrativas orales recogidas previamente. En la siguiente Tabla 15 se pueden observar el total de las muestras orales evaluadas en español y en chino de los dos grupos PG y PL.

Tabla 15.
Muestras orales evaluadas por los jueces en español LE y chino L1 del grupo PG y PL.

Muestras orales	**Grupo PG**	**Grupo PL**
Muestras español LE-pre	18	18
Muestras español LE-post	19	19
Muestras chino L1-Pre	19	20
Muestras control	Español LE 3	Chino L1 1
Total de muestras evaluadas	117	

A excepción de las cuatro muestras control (en el apartado 4.5.4.3. se detallan las características de las muestras control), las muestras orales en español y en chino recogidas en distintas etapas –pre y post– se obtienen mediante la narrativa oral. Además de las muestras orales recogidas, destacamos que el total de muestras orales valoradas en español por los 101 jueces, incluidas las 3 muestras control, asciende a 7,777 (101 jueces X 77 muestras orales) y en chino a 3,480 (87 jueces X 40 muestras orales) muestras valoradas. También cabe puntualizar, como se comentó anteriormente, que el número de jueces evaluadores difiere en español y en chino. La principal razón se debe al abandono de 14 jueces tras la pausa. Dichos jueces no volvieron al recinto de evaluación tras haber acabado la primera parte (evaluación de las muestras orales en español) con una pausa de 5 minutos.

4.5.4.1. Diseño de la evaluación de la fluidez oral

En nuestro caso, tomamos como referencia estudios previos (Derwing y Munro, 2013; Ejzenberg, 2000; Freed, 2000) para construir nuestra prueba de percepción de la fluidez oral en formato papel. Optamos por una escala de 6 puntos para forzar al grupo de evaluadores a calificar las muestras orales en español y chino de forma más precisa (Dörnyei, 2010) y solamente especificamos los valores extremos, siendo *1 = Nada fluido* y *6 = Muy fluido*. A diferencia del trabajo de Freed (2000) que no ofrece ninguna definición de la fluidez oral a los jueces evaluadores, en el presente estudio seguimos las recomendaciones de Derwing et al. (2004).

Estos autores especifican qué aspectos deben ignorarse a la hora de evaluar la fluidez oral. “The flow of the language—does the person have problems finding words, using a lot of ums and ahs, or pauses, or do the words come easily? Don’t worry about the grammar mistakes—that doesn't matter” (p. 23). Además de los aspectos gramaticales, el presente estudio ignora los aspectos léxicos, centrándose solamente en aspectos y nociones temporales.

Por otra parte, siguiendo las recomendaciones de Freed (2000), en nuestro estudio permitiremos que los jueces evaluadores observen el estímulo (la misma viñeta que se ha usado para la prueba de narrativa oral), con el cual se recogen las muestras orales.

4.5.4.2. Pilotaje de las pruebas de evaluación de la fluidez oral

El pilotaje se hizo el 18 de diciembre del 2013 con las muestras recogidas en español pre (N = 37) y en chino pre (N = 39) con un grupo piloto de jueces evaluadores/estudiantes (N = 6) del Departamento de Español de la Universidad de Fu-Jen, Taipéi con un nivel de español LE equivalente al C1, mismo nivel que los jueces evaluadores (estudiantes del Departamento de Español de la Universidad de Tamkang, Taipéi). Este pilotaje nos sirve para comprobar la calidad del audio de las muestras orales, el tiempo estimado para su realización, los posibles errores en la concordancia/sincronización entre las muestras orales producidas con las opciones que ofrecíamos en las hojas en papel de la prueba de percepción de la fluidez oral.

A continuación se indican las observaciones más relevantes. El tiempo aproximado para la realización del pilotaje son 32 minutos, unos 12 minutos más de lo previsto inicialmente. Ello se debe a que algunas muestras orales no se editan dentro del margen de los 25 segundos y su producción sobrepasa el tiempo estimado: pista 17 y pista 31 en L1. Asimismo, puesto que cada muestra oral va acompañada de un *jingle* de 3 segundos, el tiempo real entre cada producción está entre los 25 y 30 segundos. Además, hay que añadir el tiempo (cercano a los 3 minutos) de las 7 muestras control que se incluyen en la prueba del pilotaje. En cuanto a la calidad de las muestras orales, hay que resaltar que la mayoría se pueden escuchar de manera correcta, exceptuando la pista 2 y la pista 18 por exceso de volumen. Antes de realizar la prueba, los jueces evaluadores muestran incomprensión del término fluidez oral y tenemos que recurrir a la traducción al chino mandarín verbalmente y reflejar en papel las instrucciones y la definición.

Como precaución, se imprimen 6 copias inmediatamente en papel con las instrucciones y con la imagen-viñeta de Quino que se usa para recoger las muestras orales y se reparten de forma individual para la referencia de los jueces evaluadores en todo momento. Una vez que los seis jueces tienen en sus manos las instrucciones en papel se procede a realizar un último repaso de la definición, al mismo tiempo que se enfatiza que no se toman en cuenta los errores gramaticales ni léxicos en la evaluación. También se les recuerda que tendrán que marcar de forma subjetiva en las escalas que aparecen en la parte derecha de la hoja de evaluación. Se procede a realizar la prueba piloto empezando con tres ejemplos.

Terminado el ensayo, el investigador procede a enumerar oralmente cada una de las muestras, segundos antes de que se reproduzca la muestra oral a fin de que los jueces evaluadores concuerden en lo que escuchan con lo que califican, ejemplo: pista 2. La prueba piloto empieza reproduciendo primero las muestras orales en español LE (N = 37) y luego las muestras orales en chino L1 (N = 39). A mitad de la prueba se hace un descanso de 5 minutos. En ambas lenguas se incorporan muestras control: cinco muestras control en español de cinco hablantes nativos y dos muestras control en chino de dos hablantes no nativos.

4.5.4.3. Procedimiento para la recogida de los datos de evaluación de la fluidez oral.

Las muestras orales que se usan en la evaluación de la fluidez oral se recogen previamente mediante la prueba de las narrativas orales. Para dicha evaluación solo se emplean los primeros 25 segundos de cada muestra oral (Derwing y Munro, 2013). En la evaluación en español LE, se pasan las muestras orales pre-post conjuntamente y, de forma aleatoria, intercaladas al azar y, posteriormente, tras un descanso de 10 minutos, se realiza la pasación de las muestras en chino L1.

En ambas lenguas se incorporan un total de cuatro muestras control: tres muestras de hablantes nativos de español (dos varones y una mujer) y una muestra control en chino de un hablante no nativo de chino para ver si los evaluadores realizan de forma correcta la calificación subjetiva.

Antes de comenzar con la evaluación, se realiza una explicación al grupo de jueces sobre la tarea que realizarán –escuchar muestras orales en español y en chino y evaluar subjetivamente con las escalas otorgadas–. Seguimos las recomendaciones de Derwing y Munro (2013) con respecto a los aspectos que se deben tomar en cuenta y los que se deben ignorar. Para calificar, tienen que marcar de 1 a 6 puntos tal y como aparecen a la derecha de la hoja de evaluación, siendo *1=Nada fluido* y *6=Muy fluido* (ver anexo 13). Posteriormente a la explicación de estas instrucciones, se procede a la realización de 3 pistas de ensayo que son de otros hablantes que tienen el español como segunda lengua no incluidos en el estudio. Con la ayuda del micrófono, el investigador dicta el número de la muestra oral producida para cerciorarse de que los participantes sigan correctamente en todo momento las producciones orales y marquen en la casilla correspondiente la muestra oral escuchada.

Al concluir la pasación de las muestras en español se realiza una pausa y, posteriormente, se realiza la evaluación de las muestras orales en chino que también sigue el mismo procedimiento que la pasación en español. La administración de las evaluaciones de las muestras orales se llevó a cabo el día 10 de enero en un tiempo aproximado de 55 minutos.

4.5.5. El cuestionario

Hemos diseñado un cuestionario en español para determinar la actitud sobre el uso de los podcast y sobre sus efectos en la fluidez oral de los participantes sin distinción del grupo al que pertenecen con el objetivo de responder a nuestra cuarta pregunta de investigación. Para ello, el cuestionario está dividido en dos apartados: Pre-cuestionario y Post-cuestionario.

4.5.5.1. Diseño del Pre y Post cuestionario

El pre-cuestionario lo componen tres apartados (ver de nuevo anexo 2 y sus apartados correspondientes). El primer apartado A tiene la función de recoger información del perfil lingüístico de los participantes (lenguas extranjeras que aprendieron por orden cronológico, la forma y frecuencia en la práctica de las cuatro destrezas lingüísticas), mientras que el segundo apartado B recoge información sobre la tendencia de uso de los medios digitales (uso de internet, actividades que realizan y uso de los podcast). Los resultados de los primeros dos apartados se reflejan en 4.2.3. El tercer apartado C está adaptado de Elliott (1995) y de Díaz Blue (2008).

Aunque el cuestionario de dichos autores está diseñado para medir la actitud hacia la pronunciación oral, en nuestro caso se ha adaptado para conocer la actitud de los participantes hacia la fluidez oral en español LE antes y después de la intervención didáctica de los podcast. Los ítems siguen las recomendaciones de Dörnyei (2003) sobre el uso de las escalas con números pares y las preguntas están formuladas para medir su actitud mediante respuestas del tipo Likert con 6 puntos de respuesta (1=*Totalmente de acuerdo, 2=Parcialmente de acuerdo, 3=De acuerdo, 4=Tengo mis reservas, 5=Parcialmente en desacuerdo, 6=Totalmente en desacuerdo*).

Puntualizamos aquí que las escalas de evaluación empleadas en el cuestionario son inversas a las escalas de la prueba para evaluar la percepción de la fluidez oral, en donde *1=Nada fluido* y *6=Muy fluido* (ver anexo 13 con el ejemplar de la evaluación de fluidez oral). Los primeros 10 ítems del apartado C intentan recoger las opiniones de los estudiantes sobre la importancia de tener una buena fluidez oral en español. Así pues, hay ítems que hacen referencia a la actitud y a la percepción que tienen sobre esta dimensión lingüística.

Los ítems del 11 al 15 intentan recoger las opiniones de los estudiantes en cuanto a las variables para la adquisición de la fluidez oral, como en la práctica con algún compañero o con el profesor para mejorar esta dimensión. Al centrarse este trabajo en el uso de los podcast, se formulan además 5 ítems sobre la repercusión del uso de las tecnologías en la fluidez oral en español LE. Así, encontramos ítems que hacen referencia a la incorporación de aplicaciones web 2.0 para practicar la fluidez oral dentro y fuera de clase.

Pasadas 18 semanas se administra el post-cuestionario que tiene como objetivo conocer la actitud de los participantes hacia la fluidez oral en español al finalizar el primer semestre (ver anexo 2 de nuevo y sus apartados correspondientes). Dicho cuestionario está compuesto también por tres apartados. El apartado A adaptado de IMPALA (2006) intenta conocer el uso que han hecho los participantes de los podcast durante el semestre. El apartado B de 14 ítems del tipo Likert tiene el objetivo de observar la percepción y la actitud de los participantes sobre la implementación de los podcast en el curso. Finalmente, el apartado C (mismos ítems que el tercer apartado de pre-cuestionario) tiene la función de volver a observar la actitud de los participantes sobre la fluidez oral tras la implementación de los podcast.

En ambos cuestionarios se adjuntan instrucciones donde el investigador hace una breve presentación del tema del estudio, la finalidad del cuestionario y las intenciones de lo que se iba a hacer. Asimismo, hemos puesto a disposición la opción de recibir las conclusiones de los resultados del estudio como una manera de agradecer la colaboración en la recogida de datos por parte de los participantes y hemos enfatizado en las instrucciones en ambos cuestionarios que, en todo el proceso, los datos se van a tratar de forma confidencial y anónima.

4.5.5.2. Pilotaje del cuestionario

El pilotaje se hizo de dos maneras: presencial y virtual. De forma presencial con 10 alumnos de perfil similar a los del estudio de febrero a junio del 2013 para comprobar la comprensión de las preguntas y corregir algunos conceptos poco precisos y de forma virtual con profesores de español LE en Taiwán. Destacamos los cambios más relevantes del pre y post-cuestionario tras el pilotaje: A) creación de un párrafo introductorio con los objetivos de cada apartado. Aquí se informa a todos los participantes de la finalidad de esta sección y también se enfatiza que los datos y la información recogidos serán tratados de forma confidencial y anónima. B) Se intenta que en cada pregunta solo haya un elemento que interrogar para no causar confusión en el participante. C) En general, por razones contextuales, se siguen las recomendaciones de Dörnyei (2003) donde las escalas de Likert son pares, con un total de 6 puntos: *1=Totalmente de acuerdo, 2=Parcialmente de acuerdo, 3=De acuerdo, 4=Tengo mis reservas, 5=Parcialmente en desacuerdo* y *6=Totalmente en desacuerdo*. De ese modo, se fuerza a los alumnos a dar una respuesta más precisa con el uso de las escalas.

4.5.5.3. Procedimiento de recogida de los datos del cuestionario

La administración del pre-cuestionario corresponde a la fecha de 19 de septiembre del 2013, mientras que la administración del post-cuestionario se realiza el 9 de enero del 2014. La administración de ambos cuestionarios se lleva a cabo en el aula presencialmente y en soporte papel con una duración de 10 minutos aproximadamente. También se produce muerte experimental en el post cuestionario. Dos participantes de PG (los mismos que abandonan en las pruebas de acceso léxico y narrativa oral) abandonan a mitad del curso.

4.5.5.4. Procedimiento de recogida de los datos del episodio final

Siguiendo la dinámica del curso, en esta ocasión, se pide a los participantes que construyan y produzcan un episodio de aproximadamente 10 minutos en español sobre la implementación de los podcast en el curso con *Audacity* y lo almacenen en iVoox durante cuatro días hábiles (del 13 al 17 de enero del 2014). Una vez almacenados todos los episodios, el investigador realiza un análisis de contenido siguiendo las recomendaciones de Cohen et al. (2007) y sin distinción del grupo (PG o PL) al que pertenecen para complementar los datos descriptivos de los cuestionarios.

4.6. Organización de los datos

Describimos a continuación el procedimiento para realizar la organización de los datos de los podcast (duración, intervenciones, medidas temporales) y los datos de la prueba de acceso léxico, de la narrativa oral y de la evaluación de la fluidez oral en chino y en español.

4.6.1. Organización de los datos de los podcast

Los datos cuantitativos (ver anexo 17 los elementos cualitativos de los podcast) de los podcast provienen de los primeros 90 segundos (Segalowitz y Freed, 2004) de los 42 episodios (21 x 2) producidos por ambos grupos PG y PL en la implementación didáctica.

Se tienen en cuenta los siguientes elementos: A) *la media de duración* de los podcast producidos en grupo, B) *el número de intervenciones* que realizan los participantes en los episodios, C) *las cuatro medidas temporales*: la velocidad de habla en palabras por minuto (MT1), la duración media de pausas silenciosas superiores a 400 ms (MT2), la velocidad de articulación en palabras por minuto (MT3) y la longitud media de enunciados en palabras (MT4) de la producción en cada de uno de los podcast (Derwing et al., 2006; Freed, y Segalowitz, 2004; Kormos y Dénes, 2004; Lennon, 1990; Riggenbach, 1991; Segalowitz, 2010) y, finalmente, D) *la evaluación* de los podcast que realiza el investigador.

Todas estas medidas cuantitativas se ingresan en una matriz del SPSS v.18 para Windows y se procede a realizar las pruebas de normalidad. Se presentan los resultados del análisis en el apartado 4.7.1. En cuanto a los datos cualitativos de los 42 episodios de PG y PL, la presente investigación realiza un análisis de contenido (Cohen et al., 2007) a los siguientes elementos: E) *la dinámica* de intervenciones, F) *la temática*, G) *la tipología*, H) *las cuestiones técnicas* y I) *los comentarios* sobre los podcast.

4.6.2. Organización de los datos de la prueba de acceso léxico

Por lo que respecta a la prueba de acceso léxico, los datos son la media del TR, la desviación estándar (*DS*) y el coeficiente de variación (*CV*) de 78 participantes (39 participantes antes y 39 participantes después de la intervención didáctica); todos estos datos también se ingresan en la matriz del SPSS. Siguiendo los criterios de Jiang (2013) para ingresar los datos del TR, tras importar del Excel a la matriz del SPSS el TR en milisegundos, se añade previamente una columna en el SPSS que indica si el estímulo ha sido respondido de forma correcta o incorrecta; las etiquetas son: *1* para los estímulos correctos y *2* para los incorrectos y valores perdidos (*missing values*) y/o los valores no válidos, estímulos que hayan sido respondidos por debajo de los 0,3 segundos (equivocaciones) y por encima de los 3 segundos (no respondidos).

Una vez codificados, los datos obtenidos en la prueba de acceso léxico en español LE y chino L1 se someten a la prueba de normalidad y se presentan los resultados del análisis preliminar en el apartado 4.7.2.

4.6.3. Organización de los datos de las narrativas orales

Para analizar la narrativa oral se consideran los primeros 25 segundos de cada narrativa oral, elicitada de 74 participantes (37 participantes antes y 37 participantes después de la intervención didáctica de los podcast) con la viñeta de Quino.

Además, las medidas que consideramos en los podcast son las mismas para la codificación de la narrativa oral, a saber: MT1 (velocidad de habla en palabras por minuto), MT2 (duración media de pausas silenciosas superiores a 400 ms), MT3 (velocidad de habla en palabras por minuto) y MT4 (longitud media de enunciado en palabras). Una vez ingresados los datos en una matriz del SPSS v.18 para Windows se procede a realizar las pruebas de normalidad y se presentan los resultados del análisis preliminar en el apartado 4.7.3.

4.6.4. Organización de los datos de evaluación de la fluidez oral

Como se mencionó en el apartado 4.5.1., los jueces que evalúan las muestras orales en español, incluidas las 3 muestras control (N = 77) son 101 jueces, mientras que para evaluar las muestras orales en chino (N = 40) son 87 jueces. Esta diferencia se debe a que varios de ellos abandonan la evaluación tras la pausa realizada entre ambas pruebas. Todos los resultados de las calificaciones de los jueces evaluadores en español y en chino mandarín se ingresan en matrices distintas del SPSS. Una vez creadas las columnas y las filas correspondientes a los participantes y al grupo al que pertenecen, se ingresan los datos de evaluación del grado de fluidez de cada juez en una columna independiente para comprobar su consistencia interna con el coeficiente alfa de Cronbach.

Ingresados los datos de evaluación de la fluidez oral en español y chino a sus matrices correspondientes, se procede a realizar las pruebas de normalidad y se presentan los resultados del análisis preliminar en el apartado en el apartado 4.7.4.

4.6.5. Organización de los datos del cuestionario

Los resultados de todos los ítems, del tipo Likert, que componen el pre-cuestionario (N = 39) y el post-cuestionario (N = 39) sobre la percepción de la fluidez oral y sobre el uso de los podcast durante la intervención didáctica se ingresan en una matriz del SPSS para comprobar su consistencia interna con el coeficiente alfa de Cronbach y se presentan los resultados preliminares en el apartado 4.7.5.

4.6.6. Organización de los datos del episodio final

Se emplea el análisis de contenido (Cohen et al., 2007) para explorar los comentarios orales de los 39 episodios realizados por los participantes sobre la intervención didáctica de los podcast en el curso de español LE en su último episodio que complementan a los datos de los dos cuestionarios (actitud sobre los podcast y actitud sobre la fluidez oral).

4.7. Análisis preliminar de los datos

A continuación realizamos el análisis preliminar de los datos cuantitativos de los 42 episodios de podcast producidos (duración, número de intervenciones, medidas temporales y evaluación) por ambos grupos PG y PL y de los datos de la fluidez oral (acceso léxico, medidas temporales y evaluación de la fluidez oral) de los participantes con el test de normalidad Shapiro-Wilk (n <50) y las medidas de dispersión: media, desviación estándar, curtosis y asimetría.

Este primer análisis tiene el objetivo de visualizar las distribuciones de valores, detectar posibles errores en la codificación o entrada de los datos para tomar una decisión con respecto al tipo de pruebas estadísticas que se realizarán, paramétricas o no paramétricas y para dar respuesta a las cuatro preguntas de investigación. Por último, establecemos el nivel de significación de alfa a 0,05.

4.7.1. Análisis preliminar de los datos de los podcast

Como se indicó en 4.6.1., se consideran los siguientes elementos para el análisis preliminar de los 42 episodios (recordamos que tanto PG como PL cuentan con 7 subgrupos que producen 3 episodios: 7 X 3 = 21 X 2 = 42) de podcast producidos por PG y PL: A) la duración, B) el número de intervenciones, C) las cuatro medidas temporales de la fluidez oral y D) la evaluación del docente de los podcast.

Dichos datos reflejan el comportamiento de los primeros 90 segundos de cada uno de los episodios. En primer lugar, los resultados arrojados por la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk (Tabla 16) muestran que los valores de dos variables no están distribuidos normalmente: la duración (en minutos) del Podcast 1 del grupo PL (p = ,018) y la del Podcast 2 del grupo PG (p = ,017). Asimismo, observamos que los valores de la asimetría y de la curtosis se alejan de 0 y superan el nivel recomendado de > +/-1 (Larson-Hall, 2010) para la distribución normal de los datos en el Podcast 1 de los grupos PG y PL, el Podcast 2 del grupo PL y el Podcast 3 del grupo PG.

Tabla 16.
Prueba de normalidad de la duración de los tres episodios de podcast para el grupo PG y el PL.

		Descriptivos				Shapiro-Wilk		
	Grupo	Media	DS	Asimetría	Curtosis	Estadístico	Gl.	Sig.
Duración de Podcast 1	PG	11,88	2,51	-,356	-1,309*	,947	7	,703
	PL	11,77	2,29	-2,041*	4,851*	,968	7	,018*
Duración de Podcast 2	PG	11,84	1,97	2,031*	4,701*	,763	7	,017*
	PL	10,86	2,17	,398	-,921	,933	7	,575
Duración de Podcast 3	PG	12,39	2,77	-,280	-1,811*	,865	7	,167
	PL	11,68	2,56	,261	-,701	,971	7	,906

Nota: * valor p < 0,05= los valores no están distribuidos normalmente. *Sig.*=significación.

En cuanto al comportamiento de los datos del segundo elemento de los podcast, número de intervenciones en los tres episodios de ambos grupos, vemos en la Tabla 17 que los valores de la asimetría y de la curtosis también superan el nivel recomendado de > +/-1 (Larson-Hall, 2010) en el número de intervenciones del Podcast 2 (PL) y del Podcast 3 (PG).

Tabla 17.
Prueba de normalidad de las intervenciones de los tres episodios de podcast para el grupo PG y PL.

		Descriptivos				Shapiro-Wilk		
	Grupo	Media	DS	Asimetría	Curtosis	Estadístico	Gl.	Sig.
Intervenciones en Podcast 1	PG	7,71	4,42	,250	,607	,939	7	,629
	PL	11,63	4,69	-,060	-,158	,980	7	,960
Intervenciones en Podcast 2	PG	10, 14	5,58	,603	,467	,944	7	,676
	PL	10,43	4,86	-,451	-1,289*	,939	7	,626
Intervenciones en Podcast 3	PG	9	4,47	-,329	-1,158*	,909	7	,390
	PL	9,57	2,29	-,071	-,130	,972	7	,915

Nota: * valor $p < 0,05$= los valores no están distribuidos normalmente. *Sig.*=significación.

Asimismo, sometemos a la prueba de normalidad las cuatro medidas temporales de los tres episodios producidos por los grupos PG y PL: 1) velocidad de habla en palabras por minuto (MT1), 2) duración media de pausas silenciosas superiores a 400 ms (MT2), 3) velocidad de articulación en palabras por minuto (MT3) y 4) longitud media de enunciados en palabras (MT4) de los primeros 90 segundos de los podcast.

Según los resultados de la Tabla 18, la MT1 para ambos grupos muestra que los datos no están distribuidos normalmente, ya que su valor de significación está por debajo de $p < 0,05$. Tampoco se encuentra una distribución normal para las medidas MT2 ($p = ,014$) y MT3 ($p = ,012$).

Tabla 18.
Prueba de normalidad de las cuatro medidas temporales de la fluidez oral de los tres episodios de podcast para los grupos PG y PL.

		Descriptivos				Shapiro-Wilk		
	Grupo	Media	DS	Asimetría	Curtosis	Estadístico	Gl.	Sig.
Velocidad de habla (palabras/minuto)	PG	32,94	3,94	1,139*	1,168*	,876	7	,013*
(MT1)	PL	33,12	6,51	,225	-,310	.885	7	,042*
Duración media de pausa silenciosa (superior a 400 ms)	PG	,42	,05	,169	-,476	,873	7	,014*
(MT2)	PL	,61	,19	,536	,057	,953	7	,419
Velocidad de articulación (palabras/minuto)	PG	35,04	3,91	1,390*	1,839*	,875	7	,012*
(MT3)	PL	36,57	9,46	,327	-,192	,959	7	,521
Longitud media de enunciados (palabras)	PG	6,78	1,49	,033	,037	,983	7	,961
(MT4)	PL	5,10	1,50	,306	,545	,960	7	,549

Nota: * valor $p < 0,05$= los valores no están distribuidos normalmente. *Sig.*=significación.

Teniendo en cuenta que hemos encontrado que, en la mayoría de los casos, los datos de los elementos de los podcast (duración de los podcast, número de intervenciones, medidas temporales y evaluación del profesor) no están distribuidos normalmente y que la *n* de cada grupo es inferior a 30, rechazamos la hipótesis de que los datos cumplen con el supuesto de normalidad y decidimos el uso de pruebas no paramétricas, ya que son más apropiadas para responder a la primera pregunta de nuestra investigación, concretamente, observar si el comportamiento de los elementos entre los dos grupos difiere con la prueba U de Mann-Whitney y con la prueba Friedman para ver diferencias de los elementos intra (pre-post) el Podcast 1, Podcast 2 y Podcast 3 del mismo grupo.

4.7.2. Análisis preliminar de la prueba de acceso léxico

Siguiendo las recomendaciones de Jiang (2013), antes de comenzar a analizar los datos de dicha prueba de acceso léxico, el autor sugiere eliminar las respuestas incorrectas, teniendo en cuenta para el análisis estadístico solo las respuestas correctas. El punto de corte mínimo para descartar las respuestas incorrectas se establece en un tiempo de respuesta inferior a 300 milisegundos.

En cuanto al punto de corte máximo, se establece un tiempo de respuesta superior a 3 segundos, que en nuestro estudio significa que el participante no respondió a un ítem determinado (ver apartado 4.6.2.). Para examinar los resultados obtenidos se tienen en cuenta la media (*M*) del Tiempo de Reacción (TR), la desviación estándar (*DS*) y el coeficiente de variación (*CV*) en español LE y en chino L1 y se establece el nivel de significación de alfa a 0,05. Tras la realización de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, como se observa en la Tabla (19), vemos que los valores del *CV* en español LE obtenidos al inicio del estudio del grupo PG (p = ,021) no están distribuidos normalmente. Tampoco encontramos una distribución normal en la media del TR obtenida al final del estudio en el grupo PL (p = ,017). En cuanto al comportamiento de los datos de acceso léxico en chino L1, la Tabla 19 muestra que la media del TR y la *DS* del grupo PG tampoco presentan una distribución normal, ya que los valores de significación están por debajo de $p < 0,05$.

Finalmente, encontramos que los datos del *CV* en chino L1 para el grupo PL (p = ,001) tampoco están distribuidos normalmente. Asimismo, observamos que valores de la asimetría y de la curtosis de dichos datos se alejan de 0 y superan el nivel recomendado de > +/-1 (Larson-Hall, 2010). Por todo ello, rechazamos la hipótesis de que los datos cumplen con el supuesto de normalidad y consideramos más apropiado aplicar pruebas no paramétricas también para dar respuesta a la segunda y tercera pregunta de investigación, en concreto, para ver diferencias de la fluidez cognitiva entre los dos grupos (PG y PL), el análisis estadístico con la prueba de U de Mann-Whitney y para ver la diferencia intra (pre-post) cada grupo antes y después de la intervención didáctica con la prueba de Wilcoxon Signed Ranks. Por último, utilizamos la correlación de Spearman para observar si se cumple el proceso de automaticidad en la realización de la prueba en español LE y en chino L1.

Tabla 19.
Prueba de normalidad de los datos cognitivos en español y chino antes (pre) y después (post) de la intervención didáctica de los grupos PG y PL.

		Descriptivos				Shapiro-Wilk		
	Grupo	Media	DS	Asimetría	Curtosis	Estadístico	Gl.	Sig.
Media de TR español pre	PG	1,39	2,29	,072	-,599	,968	19	,737
	PL	1,43	2,05	-,317	,197	.958	20	,512
DS español pre	PG	4,88	8,32	-,760	,197	,937	19	,229
	PL	5,19	7,01	-,274	,244	,966	20	,660
CV español pre	PG	,35	,04	1,009*	-,171	,880	19	,021*
	PL	,43	,03	,350	,506	,966	20	,659
Media de TR español post	PG	1,33	2,10	,396	-,757	,947	19	,344
	PL	1,33	1,83	,285	,-1,198*	,914	20	,017*
DS español post	PG	4,46	1,01	-,662	-,696	,909	19	,072
	PL	4,57	6,52	-,179	-,094	,974	20	,836
CV español post	PG	,31	,05	-,074	,155	,950	19	,398
	PL	,32	,04	,186	,364	,964	20	,636
Media de TR chino pre	PG	,84	1,78	1,835*	3,453*	,791	19	,001*
	PL	,84	1,21	,528	,660	,968	20	,707
DS chino	PG	2,71	1,04	1,706	4,485*	,850	19	,007*
	PL	3,12	8,06	,703	-,054	,947	20	,323
CV chino	PG	,31	,07	,743	1,056	,943	19	,304
	PL	,36	,05	1,920*	3,863*	,963	20	,009*

Nota: * valor $p < 0,05$= los valores no están distribuidos normalmente. *Sig.*=significación.

4.7.3. Análisis preliminar de las medidas temporales de la fluidez oral

Las medidas temporales de fluidez oral coinciden con las cuatro que se consideran para analizar los podcast (apartado 4.7.1). En primer lugar, se obtiene la media de las cuatro medidas temporales en español LE y en chino L1 de los primeros 25 segundos de la narrativa oral (ver Tabla 20 a continuación) para estudiar la distribución de los datos.

Tabla 20.
Prueba de normalidad de los datos temporales en español y chino antes (pre) y después (post) de la intervención didáctica de los grupos PG y PL.

		Descriptivos				Shapiro-Wilk		
	Grupo	Media	DS	Asimetría	Curtosis.	Estadístico	Gl.	Sig.
Velocidad de habla (palabras/minuto) español LE pre (MT1)	PG	38,40	15,57	,434	,707	,926	18	,162
	PL	37,46	12,91	,281	1,157	,938	19	,246
Duración media de pausa silenciosa (superior a 400 ms) español LE pre (MT2)	PG	1,68	,60	1,497*	3,281*	,885	18	,032*
	PL	1,62	,56	,415	,939	,947	19	,350
Velocidad de articulación (palabras/minuto) español LE pre (MT3)	PG	78,91	18,40	,198	,281	,946	18	,360
	PL	80,94	19,86	1,921*	-1,039*	,957	19	,521
Longitud media de enunciados (palabras) español LE pre (MT4)	PG	2,05	,55	1,231*	,233	,972	18	,040*
	PL	2,10	0,55	-,114	-,727	,979	19	,925
Velocidad de habla (palabras/minuto) español LE post (MT1)	PG	43,46	11,52	,234	-,675	,973	18	,847
	PL	41,88	8,88	-,631	,086	,946	19	,331
Duración media de pausa silenciosa (superior a 400 ms) español LE post (MT2)	PG	1,30	,31	1,664*	3,628*	,851	18	,009*
	PL	1,33	,41	,869	,639	,919	19	,106
Velocidad de articulación (palabras/minuto) español LE post (MT3)	PG	85,12	16,05	,437	1,939	,952	18	,457
	PL	81,59	15,17	,651	,937	,967	19	,706
Longitud media de enunciados (palabras) español LE post (MT4)	PG	2,11	,49	-,123	,910	,948	18	,391
	PL	2,08	,39	1,062*	,615	,914	19	,029*
Velocidad de habla (caracteres/minuto) chino L1 pre (MT1)	PG	167,37	35,99	-,179	,216	,968	18	,760
	PL	186,59	47,60	1,511*	3,070*	,870	19	,015*
Duración media de pausa silenciosa (superior a 400 ms) chino L1 pre (MT2)	PG	1,09	,41	,941	,466	,927	18	,175
	PL	,91	,22	,834	,163	,927	19	,152
Velocidad de articulación (caracteres /minuto) chino L1 pre (MT3)	PG	217,93	30,99	,210	,612	,963	18	,664
	PL	241,38	56,59	1,532*	2,499*	,860	19	,010*
Longitud media de enunciados (caracteres) chino L1 pre (MT4)	PG	11,11	2,67	,301	,247	,935	18	,239
	PL	12,92	,55	2,919*	9,933*	,692	19	,000*

Nota: * valor $p < 0,05$= los valores no están distribuidos normalmente; *Sig.*=significación.

Tras la realización de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, se muestra que no todos los datos cumplen con el supuesto de normalidad. Concretamente, la duración media de pausas silenciosas (MT2) y la longitud media de enunciados (MT4) en español para el grupo PG no presentan una distribución normal ($p < 0,05$).

Del mismo modo, encontramos que la distribución de los datos al final del estudio (post) de la duración media de pausas silenciosas (MT2) y la longitud media de enunciados (MT4) en español para los grupos PG y PL son inferiores a $p < 0,05$.

En cuanto a las medidas temporales en chino L1, encontramos que la velocidad de habla (MT1), la velocidad de articulación (MT3) y la longitud media de enunciados (MT4) del grupo PL tampoco están distribuidos normalmente ($p < 0,05$). Además de que los datos no presentan una distribución normal, se observa que los valores de la asimetría y de la curtosis se alejan de 0 y superan el nivel recomendado de > +/-1 (Larson-Hall, 2010).

El comportamiento de los datos nos hace considerar el uso de pruebas no paramétricas para responder a la segunda y tercera pregunta de nuestra investigación, a saber: observar si la fluidez temporal entre los dos grupos (PG y PL) es diferente con la prueba U de Mann-Whitney y con la prueba Wilcoxon Signed Ranks para ver posibles diferencias intra (pre-post) cada grupo antes y después de la intervención didáctica.

4.7.4. Análisis preliminar de las evaluaciones de la fluidez oral

Antes de comenzar con el análisis de las evaluaciones obtenidas por parte del grupo de jueces, se comprueba la consistencia interna de las escalas otorgadas por dichos jueces en ambas lenguas: chino (N = 87) y español (N = 101) con el coeficiente alfa de Cronbach. En nuestro caso, comprobamos que el grado de fiabilidad interna de ambas pruebas de percepción de la fluidez oral en chino L1 y en español LE es muy elevado (α= 0,953 y α= 0,987, respectivamente). Asimismo, se tiene en cuenta la media de la puntuación que se obtiene de las tres muestras control en español: M = 5,14 (DS = 0,58). Dicha media indica que los jueces realizan la prueba de fluidez oral de manera satisfactoria (*1 Nada fluido… 6 Muy fluido*).

La valoración media de los 87 jueces a la única muestra control en chino es de: *M* = 2,17 (*DS* = 1,20), lo que también indica que estaban atentos a la hora de realizar dicha prueba e identifican al hablante no nativo en L1.

Por otro lado, aunque la tercera dimensión (fluidez perceptiva) no tiene como objetivo distinguir entre jueces estrictos y no estrictos, hemos intentado controlar esta posible variable por si podría afectar a los resultados de los análisis posteriores. Para ello, recurrimos al uso de la distancia euclidiana como sugieren Bongaerts, Summeren, Planken y Schils (1997). Se emplea el escalado multidimensional (EMD) para determinar la existencia de jueces estrictos y no estrictos, calculando con la distancia euclidiana mediante el comando ALSCAL[28] del SPSS y ver si hay similitudes o diferencias entre la puntuación dada por los jueces. Para cuantificar la posible distancia entre los jueces estrictos y no estrictos se aplica el criterio de +/-1,5 *DS*. A aquellos jueces que tienen -1,5 *DS* en la media de evaluación en la distancia euclidiana se les considera estrictos y a aquellos jueces que tienen +1,5 *DS* en la media de evaluación se les considera no estrictos. Cada punto en la Figura 3 representa la distancia euclidiana de la puntuación de los jueces en la percepción de la fluidez oral en chino L1.

[28] Solamente se ingresan los datos de los primeros 100 jueces para el análisis puesto que el comando ALSCAL del SPSS solo permite ingresar 100 variables.

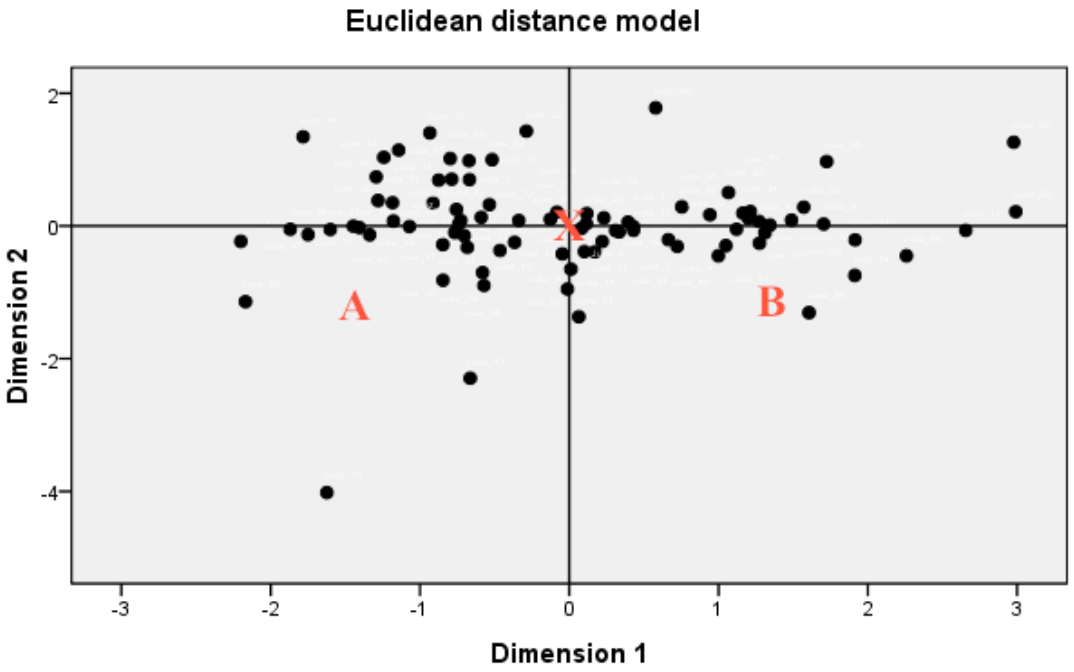


Figura 3. Distancia euclidiana entre los jueces estrictos (A) y no estrictos (B) en chino (L1).

Para facilitar la interpretación del diagrama de dispersión, se han añadido tres signos de color rojo de referencia: *A* a la izquierda del diagrama que representa a los jueces estrictos, *B* a la derecha que representa a los jueces no estrictos y *X* en el centro que representa la distancia media entre los estrictos y no estrictos. El diagrama de dispersión sugiere que la distancia de evaluación entre los jueces estrictos y no estrictos no es homogénea. Para cuantificar la posible distancia entre estos dos tipos de jueces se aplica el criterio de +/-1,5 *DS* y se contabilizan un total de 22 jueces no estrictos y 65 estrictos en chino.

Para determinar si hay diferencias entre las puntuaciones asignadas por los jueces no estrictos y las asignadas por los jueces estrictos se aplica el test de Mann-Whitney, que indica que dichas diferencias no son significativas (*U* 688,5, *p* = ,796, *r* = -,25). Estos resultados permiten tener a un único grupo de jueces, ya que el comportamiento no es significativamente diferente.

En la Figura 4, se pueden ver los valores otorgados por el grupo de jueces en español LE los puntos en el diagrama de dispersión (*A*, representa a los jueces estrictos; *B*, representa a los jueces no estrictos y *X*, representa la distancia media entre los estrictos y no estrictos, en el centro del diagrama) se pueden ver los valores otorgados por los jueces en español.

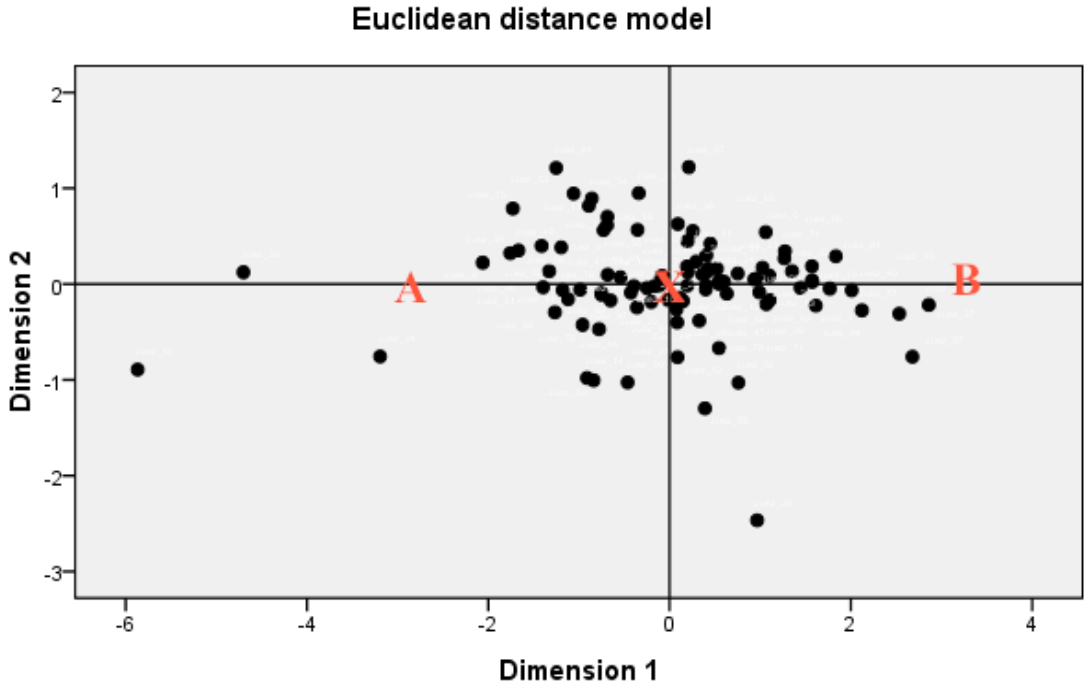


Figura 4. Distancia euclidiana entre los jueces estrictos (A) y no estrictos (B) en español LE.

Siguiendo el procedimiento adoptado para distinguir entre jueces estrictos y no estrictos en la fluidez oral en chino, se aplica el criterio de +/-1,5 *DS* para cuantificar la posible distancia entre estos dos tipos de jueces. Se contabilizan un total de 20 jueces no estrictos y 80 jueces estrictos y, según los resultados del test U de Mann-Whitney, dichas diferencias no son significativas (*U* 650,0, *p* = ,196, *r* = -,26). Por ello, contamos también con un único grupo de jueces para examinar la percepción de la fluidez oral en español. A continuación se realizan las pruebas de normalidad de los datos perceptivos con la prueba Shapiro-Wilk. Se emplea la puntuación que se obtiene en las muestras orales en español (pre-post) y chino (pre) como se muestra en la Tabla 21.

Tabla 21.
Prueba de normalidad de los datos perceptivos en español y chino en la etapa inicial (pre) y etapa final (post) para PG y PL.

						Shapiro-Wilk		
	Grupo	Media	DS	Asimetría	Curtosis	Estadístico	Gl.	Sig.
Español pre	PG	2,38	,77	,705	-,591	,918	18	,118
	PL	2,43	,54	,272	-,202	,970	19	,770
Chino pre	PG	4	,47	-1,039*	,891	,903	18	,045*
	PL	3.92	,44	,091	,426	,978	19	,919
Español post	PG	2,81	,64	1,370*	,921	,955	18	,031*
	PL	2,95	,61	,434	,393	,960	19	,580

Nota: * valor $p < 0,05$= los valores no están distribuidos normalmente; *Sig.*=significación.

Los resultados de dicha prueba sugieren que no todos los datos cumplen con el supuesto de normalidad. En concreto, observamos que los datos de percepción de la fluidez oral en chino L1 y español LE (post) para el grupo PG no están distribuidos normalmente ($p < 0,05$). Además, se observa que los valores de la asimetría y de la curtosis se alejan de 0 y superan el nivel recomendado de > +/-1 (Larson-Hall, 2010).

Teniendo en cuenta los resultados anteriores se decide aplicar de nuevo las pruebas no paramétricas para responder a la segunda y tercera pregunta de la presente investigación, concretamente para observar una posible diferencia en la fluidez perceptiva entre los dos grupos (PG y PL) empleamos el test U de Mann-Whitney y la prueba Wilcoxon Signed Ranks para observar una posible diferencia intra (pre-post) cada uno de los grupos antes y después de la implementación didáctica de los podcast.

4.7.5. Análisis preliminar de los datos del cuestionario

En primer lugar se examina la fiabilidad interna de los 20 ítems (apartado A) del tipo Likert que componen el cuestionario sobre la percepción de la fluidez oral. Para ello, se recurre al coeficiente alfa de Cronbach para observar la consistencia interna y, según el análisis examinado, se obtiene una fiabilidad satisfactoria muy elevada ($\alpha = 0,861$).

Para el apartado B del cuestionario sobre la percepción del uso de los podcast durante la implementación se obtiene una fiabilidad muy satisfactoria también (α= 0,922). Tras comprobar la fiabilidad interna, procedemos a realizar un análisis descriptivo (*M* y *DS*) de los ítems sobre la percepción del uso de los podcast y de la fluidez oral por parte de los estudiantes al inicio y al final de la intervención didáctica.

4.7.6. Análisis preliminar del contenido del último episodio

Para el análisis del último episodio creemos apropiado aplicar el análisis de contenido (Cohen et al., 2007) puesto que nos interesa explorar los datos cualitativos generados en los 39 episodios finales que producen individualmente los participantes (N = 39) tras la intervención didáctica de los podcast. Dicho análisis nos permite reducir la cantidad de datos cualitativos para que puedan ser comprensibles (p. 475).

Siguiendo los criterios de los autores, en nuestro caso, hacemos una reducción de los datos orales recogidos del episodio final con el fin de obtener una retroalimentación (comentarios, reflexiones, opiniones) de cada participante sobre la implementación y complementar así la información de los datos de los cuestionarios. Así pues, siguiendo las recomendaciones de Cohen et al. (2007) para el presente análisis preliminar definimos las palabras y las frases como *unidad de análisis* para valorar los comentarios orales que producen los participantes en su episodio final desde dos *categorías*: 1) categoría de visión en general, en la que implica comentarios sobre el proyecto y 2) categoría de visión en particular, en la que implica opiniones desde su propia perspectiva sobre la intervención de los podcast.

Definida la unidad de análisis y las perspectivas que valorar, procedemos a la creación de *códigos*, abreviaturas de palabras en mayúscula y en negrita, que nos permiten categorizar la unidad de análisis de las dos categorías.

Entre los códigos, empleamos la abreviatura **POSI**, para referirnos a las unidades de análisis con valoraciones positivas; la abreviatura **NEGA** indica las unidades negativas; y **NEU**, las unidades que no expresan ninguna de las valoraciones anteriores, por ejemplo: *en los mercados nocturnos se pueden regatear* [29] . Los códigos obtenidos nos permiten posteriormente realizar un análisis cualitativo para reflejar las principales características, los factores clave, las cuestiones relevantes, los conceptos inherentes de la experiencia de los podcast implementados y para intentar responder nuestra cuarta pregunta de investigación.

29 Se refleja tal cual un ejemplo de comentario de los oyentes.

CAPÍTULO 5

Resultados

Este capítulo presenta, en primer lugar, los resultados obtenidos de los 42 episodios de podcast producidos por los grupos Podcast Guionizados (PG = 21) y Podcast Libres (PL = 21) en español lengua extranjera (LE). Posteriormente, se presentan los resultados de los participantes obtenidos en las tres dimensiones de la fluidez oral: 1) datos cognitivos de la prueba de acceso léxico en español LE y en chino L1, 2) las cuatro medidas temporales de las narrativas orales en español LE y en chino L1 y 3) las evaluaciones de la fluidez oral en español LE y en chino L1 obtenidas por 101 y 87 jueces, respectivamente. Finalmente, el capítulo concluye presentando los resultados de los cuestionarios administrados antes y después de la intervención didáctica sobre el uso de los podcast y sobre la fluidez oral, los cuales se complementan con los resultados cualitativos de los 39 episodios individuales del último podcast.

5.1. Resultados de los podcast

Como se menciona en el apartado 4.7.1., el análisis de los podcast proviene de los primeros 90 segundos obtenidos de los 42 episodios de podcast que producen los grupos Podcast Guionizados (PG = 21) y Podcast Libres (PL = 21) –cada uno de estos dos grupos cuenta con siete subgrupos de tres participantes– a lo largo del primer semestre académico de 18 semanas. El resultado de dicho análisis nos permite observar el comportamiento y caracterizar los diversos elementos que componen a los episodios de distinta tipología de podcast. En primer lugar, exponemos los resultados cuantitativos de los episodios de PG y PL que hacen referencia a los siguientes elementos: A) *duración de los podcast*, B) *número de intervenciones*, C) *medidas temporales de la fluidez oral en los podcast*. Establecemos el nivel de significación de alfa a 0,05 para los resultados arrojados por las pruebas estadísticas.

En segundo lugar, examinamos los resultados cualitativos de los episodios de PG y PL que hacen referencia a los siguientes elementos: E) *dinámica de las intervenciones*, F) *temática*, G) *tipología de los podcast*, H) *cuestiones técnicas de los podcast* y I) *comentarios sobre los podcast*.

A) *Duración de los podcast*

La duración (en minutos) de los episodios de podcast entre el grupo PG (M = 12,03, DS = 2,41) y el grupo PL (M = 11,41, DS = 2,73) nos indica que ambos grupos producen sus podcast dentro de las recomendaciones sugeridas en la sesión técnica. Aunque la duración de PG es ligeramente superior a PL, la prueba U de Mann-Whitney indica que no existe ninguna diferencia significativa entre PG y PL (U = 20,332, p = 0,619, r = 0,204) con respecto al primer elemento.

Si miramos la duración (en segundos) de la entradilla –*fade in*– entre PG y PL, observamos que la entradilla musical del grupo PG (M = 15,21, DS = 1,11) en sus tres podcast producidos es también ligeramente más larga que la entradilla de PL (M = 14,43, DS = 1,17). De nuevo, no se comprueba una diferencia significativa entre ambos grupos con respecto a la entradilla (U = 3,010, p = 0,516, r = 0,267). En cambio, encontramos que el grupo PG (M = 11,70, DS = 0,71) hace despedidas –*fade out*– más cortas que PL (M = 14,39, DS = 0,82).

La prueba U Mann-Whitney indica que sí existe una diferencia significativa entre ambos grupos, siendo el grupo PL el que realiza despedidas musicales más largas que el grupo PG (U = 12,120, p = 0,051, r = 0,808), con lo cual sugiere que la tipología de podcast influye en la duración de la musiquilla que acompaña a los episodios en la despedida.

Para comprobar si existe una diferencia significativa en la media de duración intra grupal (pre-post) de PG en sus tres episodios (Podcast 1, *M*= 12,57, *DS* = 2,51 vs Podcast 2, *M* = 11,44, *DS* = 1,97 vs Podcast 3 *M*= 12,04, *DS* = 2,77) empleamos la prueba Friedman. Según los resultados, no se encuentra una diferencia significativa (χ^2 = 0,226, *df* = 2, *p* = 0,891) en la duración de los tres episodios del grupo PG. Sucede lo mismo con la duración intra grupal de PL en sus tres episodios (Podcast 1, *M* = 12,30, *DS* = 2,96 vs Podcast 2, *M* = 10,54, *DS* = 2,17 vs Podcast 3 *M* = 11,34, *DS* = 2,54). Se comprueba con el test de Friedman que no existe una diferencia significativa (χ^2 = 2,572, *df* = 2, *p* = 0,286) en la duración de los tres episodios del grupo PL.

B) ***Número de intervenciones***

Otro elemento a analizar son las intervenciones que se producen en cada episodio: la frecuencia de veces con la que cada participante interviene durante los primeros 90 segundos del discurso oral. Aunque encontramos que el grupo PG (*M* = 8,95, *DS* = 4,71) hace una media inferior de intervenciones que PL (*M* = 10,48, *DS* = 4,08), la prueba U de Mann-Whitney muestra que no es significativa la diferencia entre PG y PL (*U* = 163,001, *p* = 0,255, *r* = 0,119).

Para comprobar si existe una diferencia significativa en la media de intervenciones intra grupal (pre-post) de PG en sus tres episodios (Podcast 1, *M* = 7, *DS* = 4,42, vs Podcast 2, *M* = 9, *DS* = 4,47, vs Podcast 3 *M* = 10, *DS* = 5,58) recurrimos de nuevo a la prueba de Friedman. Dicha prueba muestra que no hay ninguna diferencia significativa en la media de intervenciones entre los tres episodios de PG (χ^2 = 0,968, *df* = 2, *p* = 0,619) ni en los tres episodios de PL (χ^2 = 0,511, *df* = 2, *p* = 0,771). A este respecto, la tipología de podcast no parece influir en el número de intervenciones de los participantes durante los primeros 90 segundos de discurso oral en los episodios de podcast.

C) *Medidas temporales en los podcast*

Las cuatro medidas temporales en los podcast también provienen de los primeros 90 segundos de los 42 episodios producidos por ambos grupos PG (N = 21) y PL (N = 21) en español LE. Dichas medidas son:

Definición	*Abreviatura*
1) Velocidad de habla (palabras/minuto)	(MT1)
2) Duración media de pausas silenciosas (> 400 milisegundos)	(MT2)
3) Velocidad de articulación (palabras/minuto)	(MT3)
4) Longitud media de enunciados (en palabras)	(MT4)

Los resultados descriptivos entre los dos grupos muestran que la velocidad de habla en palabras por minuto (MT1) de los episodios del grupo PG es apenas más baja que PL (*M* = 32,94 palabras/min, *DS* = 3,39 vs *M* = 33,12 palabras/min, *DS* = 6,51) y la duración media de pausas silenciosas superiores a 400 ms del grupo PG (MT2) también es ligeramente inferior a PL (*M* = 420 ms, *DS* = 050 ms vs *M* = 610 ms, *DS* = 190 ms).

Encontramos que la velocidad de articulación en palabras por minuto (MT3) de los episodios del grupo PG es un tanto inferior a PL (*M* = 35,04 palabras/min, *DS* = 3,91 vs *M* = 36,57 palabras/min, *DS* = 9,46) y la longitud media de palabras por minuto (MT4) es un poco superior a PL (*M* = 6,78 palabras, *DS* = 1,42 vs *M* = 5,10 palabras, *DS* = 1,50). Aunque los resultados descriptivos muestran que las cuatro medidas temporales de los episodios entre PG y PL difieren ligeramente, la prueba U de Mann-Whitney establece que no hay diferencias significativas en la velocidad de habla en palabras por minuto –MT1– ni en la velocidad de articulación –MT3–, ya que superan el nivel de significación (*U* = 24,001, *p* = 1,000, *r* = -0.017 y *U* =22,000, *p* = 0,805, *r* = -0.085, respectivamente).

En cambio, se comprueba con el mismo test que sí existen diferencias significativas (*U* = 22,501, *p* = 0,041, *r* = -0,082) en la duración media de pausas silenciosas (MT2), siendo los episodios del grupo PL donde se encuentra una mayor duración en pausas silenciosas próximas o superiores a 400 ms pese a producir ligeramente más palabras por minuto incluyendo las pausas silenciosas que PG. Este resultado sugiere que la tipología de podcast PL puede tener un efecto mayor en la duración de pausas silenciosas superiores a 400 ms que en los episodios producidos por el grupo PG.

Los resultados de la misma prueba muestran que también hay una diferencia significativa (*U* = 17,589, *p* = 0,03, *r* = -0,25) en la longitud media de enunciados (MT4) entre PG y PL, entendiéndose, en este caso, que la tipología de podcast puede tener un mayor grado de efecto en la producción de palabras en enunciados superiores a 400 ms, de tal manera que los episodios del grupo PG poseen una longitud media de enunciados más larga que PL aunque su velocidad de habla y articulación en palabras por minuto es inferior a PL.

En cuanto a los resultados descriptivos de las cuatro medidas temporales intra grupal de PG (pre-post), los resultados muestran que dicho grupo aumenta ligeramente la velocidad de habla en palabras por minuto (MT1) conforme produce sus tres podcast (Podcast 1, *M* = 30,90 palabras/min, *DS* = 29,46 vs Podcast 2, *M* = 34,6 palabras/min, *DS* = 27,40 vs Podcast 3, *M* = 34,14 palabras/min, *DS* = 25,17) y se observa que la duración media de pausas silenciosas superiores a 400 ms (MT2) apenas se incrementa en sus tres episodios (Podcast 1, *M* = 390 ms, *DS* = 240 ms vs Podcast 2, *M* = 400 ms, *DS* = 170 ms vs Podcast 3, *M* = 400 ms, *DS* = 190 ms). Por lo que respecta a la velocidad de articulación en palabras por minuto (MT3), también observamos un incremento sutil conforme PG produce los tres podcast (Podcast 1, *M* = 33,55 palabras/min, *DS* = 33,01 vs Podcast 2 palabras/min, *M* = 37,06 *DS* = 30,09 vs Podcast 3, *M* = 35,88 palabras/min, *DS* = 27,52).

Finalmente, vemos que aumenta muy ligeramente la longitud media de enunciados (MT4) en cada uno de sus episodios (Podcast 1, *M* = 5 palabras, *DS* = 2,71 vs Podcast 2, *M* = 6 palabras, *DS* = 2,75 vs Podcast 3, *M* = 6,1 palabras, *DS* = 2,69). Comprobamos si existe una diferencia significativa en las cuatro medidas temporales intra grupal de PG con la prueba de Friedman. Según los resultados, dichas medidas no se diferencian de manera significativa (χ^2 = 2,981 , *df* = 6, *p* = 0,616) en cada uno de los tres episodios producidos a lo largo de la implementación didáctica.

Por parte de PL, encontramos que la velocidad de habla en palabras por minuto (MT1) tiende a disminuir conforme produce cada uno de sus tres podcast (Podcast 1, *M* = 35,21 palabras/min, *DS* = 31,53 vs Podcast 2, *M* = 32,00 palabras/min, *DS* = 22,22 vs Podcast 3, *M* = 31,67 palabras/min, *DS* = 28,99). En cuanto a la duración media de pausas silenciosas superiores a 400 ms (MT2), los resultados descriptivos sugieren un sutil incremento en la duración mientras producen sus podcast (Podcast 1, *M* = 50 ms, *DS* = 35 ms vs Podcast 2, *M* = 70 ms, *DS* = 49 ms vs Podcast 3, *M* = 70 ms, *DS* = 50 ms) y la velocidad de articulación en palabras por minuto (MT3) tiende a disminuir en cada uno de sus tres episodios (Podcast 1, *M* = 39,71, *DS* = 39,45 vs Podcast 2, *M* = 34,67 *DS* = 26,45 vs Podcast 3, *M* = 33,13, *DS* = 22,67). Finalmente, vemos que la longitud media de enunciados (MT4) en cada uno de los podcast apenas aumenta con respecto a los podcast posteriores (Podcast 1, *M* = 4, *DS* = 1,21 vs Podcast 2, *M* = 4,3, *DS* = 2,4 vs Podcast 3, *M* = 4,7, *DS* = 1,9).

Para observar si las cuatro medidas temporales difieren intra grupal de PL, aplicamos de nuevo la prueba de Friedman. Los resultados de dicha prueba tampoco sugieren que existan diferencias significativas (χ^2 = 1,927 , *df* = 6, *p* = 0,791) en el comportamiento de las cuatro medidas temporales de PL en los tres podcast que producen.

D) *Evaluación de los podcast*

En este apartado se presentan los resultados obtenidos mediante la evaluación que realiza el investigador de los 42 episodios de podcast producidos por los grupos PG (N = 21) y PL (N = 21) y la evaluación de los comentarios de forma escrita por los participantes siguiendo la rúbrica para la evaluación de los elementos que componen a los podcast (ver Tabla 12, Capítulo 4) tras la intervención didáctica.

La evaluación de los podcast (mínimo 0 puntos y máximo 10 puntos) sugiere que los episodios de PG obtienen una puntuación mayor a PL (M = 7,97, DS = 0,92 vs M = 5,03, DS = 1,19) en los tres episodios (Podcast 1, Podcast 2, Podcast 3). Como se ha mencionado anteriormente en el Capítulo 4, aquí el investigador evalúa las cuestiones técnicas, la duración del podcast, la puntualidad de entrega y el seguimiento de las pautas para la post-producción de los podcast según las recomendaciones de RECAP Limited (2006). Los resultados descriptivos sugieren que los episodios de PG muestran una mayor consistencia en el seguimiento de las instrucciones técnicas en su proceso de producción.

Con la prueba de Kruskal-Wallis comprobamos que sí existe una diferencia significativa en la puntuación de los episodios de PG y PL (χ^2 = 3,852, df = 6, p = 0,051), siendo el grupo PG el que obtiene una puntuación más alta que PL, lo que sugiere que la tipología de podcast puede influir en la consistencia para la producción de los episodios. Con respecto a la evaluación de los comentarios, recordamos que el investigador evalúa los comentarios escritos por los estudiantes sobre 8 puntos en función del razonamiento (fundamentando los comentarios), ampliación de información (añadir, corroborar o corregir la información del podcast), sugerencias (recomendaciones a tener en cuenta para futuros podcast) y puntualidad de entrega (cuatro días hábiles).

La media de puntuación obtenida por el grupo PG (*M* = 7,60, *DS* = 3,21) y PL (*M* = 7,40, *DS* = 1,33) nos indica que la mayoría de los participantes de ambos grupos han realizado correctamente cada uno de los aspectos evaluados. Con la misma prueba de Kruskal-Wallis comprobamos que no hay diferencias significativas en la puntuación obtenida para la evaluación de los comentarios (χ^2 = 3,17, *df* = 6, *p* = 0,31), lo que nos sugiere que la puntuación otorgada por el investigador no difiere en la evaluación de comentarios.

Presentados los resultados cuantitativos que obtenemos de los 42 episodios de podcast que producen los dos grupos PG y PL, a continuación exponemos los resultados cualitativos que incluyen los siguientes elementos: E) *dinámica de las intervenciones*, F) *temática*, G) *tipología*, H) *cuestiones técnicas* y I) *comentarios sobre los podcast.*

E) *Dinámica de las intervenciones*

La dinámica de intervenciones durante los primeros 90 segundos de los 42 episodios de podcast que producen ambos grupos puede clasificarse en dos categorías: 1) *intervenciones repetidas*, e 2) *intervenciones repartidas*.

En la primera categoría los participantes intervienen siguiendo el mismo orden en todos los episodios que producen, repitiéndose también en los podcast posteriores. Con la segunda categoría, el orden de las intervenciones de los participantes puede variar y se reparten las intervenciones en cada uno de sus podcast. La categoría de intervenciones repetidas las podemos encontrar en PG (n = 18) y sucede cuando las presentaciones o las introducciones de los podcast las realiza el mismo participante. Por ejemplo, el participante del grupo PG que “toma las riendas” en el discurso oral durante los primeros 90 segundos, suele también ser el mismo que encontramos en los episodios posteriores, repitiéndose el orden en que interviene.

Este hecho genera que otros participantes se limiten a escuchar o a esperar su turno de palabra, el cual muchas veces se produce pasados los primeros 90 segundos del podcast. Encontramos que esta dinámica implica que el número de intervenciones por participante varíe ampliamente durante este margen de tiempo.

La otra dinámica de intervención la encontramos en la mayoría de los episodios del grupo PL (n = 19). Aquí los participantes no tienden a repetir el orden de las intervenciones para producir sus episodios de podcast, sino que se reparten los turnos de intervenciones en la realización de presentaciones o de introducciones de todos los episodios, contando con la participación de distintos participantes. Esta dinámica supone que las intervenciones estén repartidas de manera más equitativa durante los primeros 90 segundos en los tres episodios de podcast.

F) *Temática*

Observamos que la temática adoptada por los grupos PG y PL en sus episodios puede deberse a las instrucciones dadas a cada grupo o en función de la fecha. En el caso del grupo PG, que produce sus episodios en función del contenido comunicativo, cultural, funcional y gramatical de la unidad didáctica, observamos que la mayoría de los episodios que producen (n = 17) se inspiran en los temas que el material didáctico ofrece. Así pues, encontramos en dicho grupo que en el Podcast 1 incorpora la descripción de las características generales en presente de indicativo en torno a la cultura de los mercadillos como el Rastro de Madrid y el mercadillo nocturno de *Shilin* en Taipéi (Unidad 1 de *Prisma Progresa* B1), los objetos que se pueden adquirir, la cultura del regateo, la gastronomía, los horarios de apertura, de cierre y la ubicación.

También, el Podcast 2 cuenta algún viaje empleando los tiempos del pasado de indicativo en torno a las vacaciones (Unidad 2 de *Prisma Progresa* B1), los medios de transporte para el viaje, las comidas y los lugares visitados en el viaje. En el Podcast 3 los participantes realizan sugerencias y recomendaciones con el imperativo en torno al cuidado del medio ambiente (Unidad 3 de *Prisma Progresa* B1).

En cambio, el grupo PL (n = 19) no está sujeto a ninguna restricción temática; las únicas instrucciones recibidas son las consideraciones técnicas (las mismas que PG sobre el uso del micrófono, auriculares y un programa para editar la grabación), observamos que desarrolla una gran variedad de temas, que abarcan desde noticias de la actualidad hasta el aprendizaje de una lengua. Además, encontramos que la temática de los episodios de PL puede ir en función del momento o fecha en que fueron producidos. Por ejemplo, dado que el momento de producir Podcast 2 y Podcast 3 fue en torno a las Fiestas de Navidad (finales de diciembre del 2013) y las Fiestas del Año Nuevo Chino (finales de enero del 2014), los participantes de dicho grupo se decantan por la temática de fiestas navideñas y fiestas de primavera para producir dichos episodios, incorporando el presente de indicativo y subjuntivo.

G) *Tipología de los podcast*

Con la tipología nos referimos al tipo de discurso en que los dos grupos PG y PL producen sus episodios de podcast, en este caso, diálogos, entrevistas y *roleplay*. Comprobamos que, de los 21 podcast producidos por PG, 18 podcast se ciñen al tipo diálogo, dos podcast al tipo *roleplay* y un podcast al tipo entrevista. En el grupo PL, de los 21 podcast producidos, once podcast se ciñen al tipo diálogo, siete son del tipo entrevista y tres son de tipo *roleplay*. Este último grupo parece haber empleado, más de dos veces, cada una de las tipologías, mientras que en PG la mayoría de sus episodios son del tipo diálogo.

En la tipología de diálogos tanto del grupo PG como PL, encontramos que los participantes se respetan mucho sus turnos de habla. Durante este margen de tiempo, el oyente simplemente produce gestos de asentimiento empleando pausas llenas como los "*mmm*, *ehh*, risas".

Este hecho hace que en los episodios producidos por los dos grupos se tiendan a ocasionar pocos solapamientos. En la tipología de entrevistas de ambos grupos, observamos que los participantes producen su discurso en el momento oportuno, solamente cuando deben responder a alguna pregunta, de tal modo que existen pocas interrupciones espontáneas o improvisaciones con comentarios sobre algún aspecto del discurso.

Las reducidas improvisaciones o interrupciones espontáneas que hacen los grupos PG y PL transcurren en la tipología *roleplay* y, dentro de los parámetros de cortesía esperables en este contexto cultural, donde tradicionalmente hemos sido inculcados (estudiantes taiwaneses) desde los primeros años de la educación obligatoria a respetar el turno de habla de un interlocutor y evitar realizar comentarios de desacuerdo para respetar la imagen (*face-saving*) del hablante (Liu, 2001).

Otro elemento que encontramos frecuentemente en la tipología de los podcast en PG y PL son los elementos extralingüísticos como pueden ser la risa, las carcajadas o los suspiros. El recurso de dichos elementos en el discurso de los estudiantes asiáticos es un fenómeno mucho más complejo que no abarca nuestro estudio, pero que, en muchas ocasiones, éstos prefieren elementos no agresivos que indiquen desacuerdo o ruptura comunicativa a la negociación frente a lo dicho por el interlocutor (Blanco, 2011; Liu, 2001; Sánchez Griñán, 2006).

Así pues, encontramos que en los podcast de ambos grupos apenas se realizan auto-correcciones gramaticales[30] por el resto de los miembros, sino simplemente producen un exceso de asentimientos.

H) *Cuestiones técnicas de los podcast*

Se presentan los resultados de los 42 episodios de podcast producidos por PG (N = 21) y PL (N = 21) sobre el análisis con respecto a las cuestiones técnicas como el uso adecuado del volumen de los micrófonos, la música, la ubicación para su grabación, la edición de los episodios y su alojamiento en la plataforma virtual.

Encontramos que los 21 episodios de podcast del grupo PG emplean música de diversos géneros descargada de http://www.jamendo.com (plataforma de descarga legal de música gratuita) que acompañan en la entradilla (*fade-in*) y en la despedida (*fade-out*) de sus episodios. En algunos episodios (n = 17), la música que acompaña al podcast da la clave del tema que van a tratar, por ejemplo, el sonido del mar en los episodios relacionados con las vacaciones y los viajes. En el caso del grupo PL, se observa también que varios episodios (n = 18) emplean música para la entradilla o la despedida.

Hay episodios de PG (n = 12) y PL (n = 8) que se aferran a la misma canción o melodía en todos sus podcast y episodios de podcast que varían de tema musical. Cuando recurren al uso de la música, se puede observar que los podcast del grupo PG (n = 16) suelen realizar sus intervenciones sin música de fondo, es decir, no mezclan la música con su discurso oral. La música solamente aparece al inicio, entre pausas breves y al final de los episodios a modo de *jingle*. En cambio, podemos encontrar que en los podcast del grupo PL (n = 17) tienden a solapar la música de fondo mientras producen su discurso.

[30] Sí se producen auto-correcciones en los comentarios de forma escrita como veremos en el apartado 5.5.

Aquí hablan al mismo tiempo que reproducen la música, generando que, en ocasiones, el nivel del volumen de la música sea mayor que el discurso que producen; ello dificulta así su comprensión cuya repercusión se pudo notar en la evaluación de los podcast del grupo PL (subapartado D).

En cuanto a la ubicación, teniendo en cuenta el poco ruido de fondo percatado en los podcast de PG, consideramos que se producen en lugares cerrados (ejemplo: en la clase o en la habitación), mientras que el ruido de fondo percatado en los podcast del grupo PL, apunta a que producen sus episodios en un contexto abierto (ejemplo: en el pasillo o en la cafetería). En los podcast (n = 15) producidos por este último grupo se puede notar una alta presencia de ruidos de fondo que en muchas ocasiones dificulta la comprensión de sus discursos. Estos ruidos ambientales provienen de gente hablando por los pasillos, el eco de carcajadas o ruido de portazos. Dado que estos ruidos son frecuentes, algunos participantes de PL tienden a hablar alto para hacerse escuchar, hecho que dificultó el proceso de análisis de pausas silenciosas con el programa *Praat*. Así se tuvieron que ajustar los intervalos de sonido y silencio aunque dicho programa detectara automáticamente el tipo de sonido.

Siguiendo las recomendaciones para la edición de los podcast (Edirisingha et al., 2007; Mobbs et al., 2008; RECAP Limited, 2006), todos los episodios debían de pasar por un proceso de edición para eliminar los posibles ruidos de fondo o ajustar el volumen de algún fragmento con la ayuda de *Audacity*. A pesar de ello, no todos los podcast de ambos grupos pasaron por este proceso. Concretamente, se pudo comprobar mediante los espectrogramas del programa *Praat* que 14 episodios de PG y 8 episodios de grupo PL pasaron por un proceso de post-producción.

El resto de los podcast de ambos grupos se produjeron sin pasar por dicho proceso y se alojaron directamente en la plataforma correspondiente. Alojados los episodios en iVoox, encontramos que varios podcast (n = 12) del grupo PL no llevaban ninguna ficha informativa –por defecto, iVoox recomienda rellenar dichas fichas para los oyentes– haciendo referencia al tema y al contenido.

De los episodios que llevaban información, observamos que 5 de ellos "pegan" en la ficha el texto que les ha servido para producir el podcast, mientras que el resto (n = 9) cumplieron con las recomendaciones de detallar la información de los podcast. Para subsanar esta incidencia, el investigador pidió al grupo que volviera a rellenar las fichas y detallar con la información pertinente para cada uno de los doce episodios.

En cuanto a los podcast alojados por el grupo PG, encontramos que 18 episodios contaron con una breve información sobre el audio. Alguna de esta información es una descripción del contenido de los podcast como podemos ver en el siguiente ejemplo: *La tema de este podcast es sobre los objetos que podemos comprar en el Rastro de Madrid. Vamos a hablar de regatear y la comida para comer. Comparamos con el mercadillo de Shilin de Taipéi* (Podcast 1 del grupo PG).

De algún modo, los problemas técnicos como el ajuste de volumen, la duración de musiquilla y los ruidos de fondo que encontramos en ambos grupos, pero sobre todo en PL, se reflejan en los comentarios cualitativos que presentamos en el siguiente subapartado.

I) *Comentarios sobre los podcast*

Creemos que la producción de un podcast no se completa sin la retroalimentación de un oyente, por ello, a continuación se incluyen los resultados cualitativos sobre los comentarios escritos que realizan los participantes de los grupos PG y PL tras escuchar los episodios que producen sus compañeros.

El análisis de dichos comentarios escritos se presenta siguiendo las recomendaciones de Cohen et al. (2007) para el análisis de contenido. Así pues, categorizamos los comentarios en la siguiente lista de la Tabla 22 en función de razonamientos positivos (POSI), negativos (NEGA) y neutros (NEU). En este último comentario el oyente refleja su propia opinión o comparte su propia experiencia sobre algún suceso pero sin llegar a determinar su agrado o no del podcast. Dichos comentarios se recogen desde una visión general, los cuales implican valoraciones de carácter holístico sobre la intervención didáctica y una visión particular, en donde el oyente implica opiniones desde su propio punto de vista. Nuestra unidad de análisis son las frases.

Tabla 22.
Comentarios escritos sobre los episodios de podcast.

Visión general	*Visión particular*
Comentario 1 (PG) El podcast es cerca de nuestra vida. **NEU** **Comentario 2 (PL)** Los contextos tienen relación con nuestros vidas y nuestras cosas favoritas. **POSI** **Comentario 3 (PL)** Además, algunos asuntos eran sucesos que estaba ocurriendo. **POSI** **Comentario 4 (PG)** En primer lugar, habéis hablado de no solo las comidas y los puestos, sino el tamaño y el horario. **NEU** **Comentario 5 (PL)** Para la tema, la música es buena pero demasiado larga lol…**NEGA** **Comentario 6 de (PL)** A veces su música de fondo fue muy fuerte, tapa su voz, por consiguiente las voces no están muy claros! **NEGA** **Comentario 7 (PL)** Es como una conversación casual cono los amigos. Tiene mucha interacción y suena natural y fluido. **POSI** **Comentario 8 (PG)** Cada uno de los tres contó un cuento de viaje por tres medios de transporte. **NEU** **Comentario 9 (PG)** Tres compañeros hablan de su propia opinión y experiencia de tres ciudades donde vive y estudia. **NEU** **Comentario 10 (PL)** Quizás podéis hacerlo en una habitación más tranquila o intentar bajar la voz del micrófono :D. **NEGA** **Comentario 11 (PL)** Pues, la música en el inicio es buena, pero muy larga XDDDD Si no, creo que este podcast es perfecto! **NEGA** **Comentario 12 (PL)** Algunos tonos no son correctos. Por ejemplo, la palabra "pais" por "país". Si podéis ser más cuidados, mejoraréis mucho el podcast :) **NEGA**	**Comentario 1 (PG)** Nos gustaba comparar las diferencias del norte de Taiwán y sur. **POSI** **Comentario 2 (PL)** Creo que el podcast es muy atractiva para mí porque tengo algunas experiencias similares. **POSI** **Comentario 3 (PL)** Por último, el defecto es la música de fondo. Creo que la música interfiere el diálogo un poco. **NEGA** **Comentario 4 (PL)** Pienso que es mejor hacer podcast en un sitio más tranquilo :) **NEGA** **Comentario 5 (PG)** Creo que vuestro voz es un poco bajo, pero es uno bueno podcast :) **NEGA** **Comentario 6 (PG)** Tengo experiencia que fue a Tailandia por las prácticas en un laboratorio por dos meses hace dos años. Antes de llegando a Tailandia, no supe nada cómo hablar tailandés, incluso no pude communicar con el taxista. **NEU** **Comentario 7 (PG)** Algo más (respuestas personales): cuanto se trata del mercado nocturno, los granizados también son típico. Siempre se sirven con fruta, leche condensada, judías negras o verdes. **NEU** **Comentario 8 (PL)** Cuando fui a viajar en la ciudad de Vancouver**,** me pareció este ciudad era la ciudad más hermosa del todo el mundo. **NEU** **Comentario 9 (PL)** Creo que han hecho muy bien. Hay pocas cosas que pueden mejorar. Por ejemplo, a veces hablan como el inglés: "in" Taiwan. Pero no es muy serio, buen trabajo. **NEGA** **Comentario 10 (PG)** Me gusta el podcast porque habéis hablado de no solo las comidas y los puestos, sino el tamaño y el horario. **POSI** **Comentario 11 (PL)** Me gusta porque tres compañeros hablan de su propia opinión y experiencia de tres ciudades donde vive y estudia. **POSI**

Nota: Se plasman tal cual los comentarios escritos por los participantes.
Visión general: valoraciones de carácter holístico sobre la intervención didáctica.
Visión particular: valoraciones de carácter personal sobre la intervención didáctica.
POSI = positivo, NEGA = negativo, NEU = neutro.
PG = Podcast Guionizados, PL = Podcast Libres.

En general, la mayoría de los podcast producidos por ambos grupos reciben comentarios positivos, negativos y neutros por parte de los oyentes tanto de una visión general como de una visión en particular. En primer lugar, encontramos que los comentarios con razonamientos positivos implican palabras tales como *interacción*, *compartir* o *comparación* como se refleja en la Tabla 23.

Tabla 23.
Listado de comentarios positivos sobre los podcast.

Positivos (POSI)	
Palabras	**Número de comentario y categoría**
Comparación de aspectos culturales	Comentario 1 visión particular
Relación con nuestras cosas favoritas	Comentario 2 visión general
Experiencia similiar	Comentario 2 visión particular
Interacción en el podcast	Comentario 7 visión general
Compartir experiencia	Comentario 10 visión particular
Ampliar información	Comentario 11 visión particular

Nota: palabras y número de comentario recogidos en la Tabla 22.

Las razones por las cuales muchos oyentes se decantan por un comentario positivo pueden deberse a que se sienten identificados con los temas (viajes, gastronomía, mercadillos) tratados en los distintos episodios de podcast de ambos grupos. Dichos temas parecen tener una relación directa con la propia experiencia vivida por el oyente, ya que se contrastan algunos aspectos culturales (El mercado nocturno de *ShiLin* en Taipéi con el mercado de El Rastro en Madrid) que les permiten dar a conocer las diferencias y las similitudes.

La segunda razón de su agrado tiene relación con la forma en que interactúan (turno de palabras, orden de preguntas y respuestas, dinámica, música, tono de voz) los participantes en sus podcast y que genera una sensación de agrado a los oyentes. La tercera razón de las valoraciones positivas deriva de la ampliación de información sobre algún aspecto del tema tratado, por ejemplo: los horarios de apertura/cierre de los mercadillos y de los medios de transporte.

Los oyentes se muestran agradecidos por la nueva información que proporcionan sus compañeros en los podcast, ya que les permite estar, de alguna forma, actualizados. Así pues, los comentarios positivos se ciñen a aquellos podcast en donde el oyente se siente identificado con un suceso similar de la historia que escuchan.

Por lo que se refiere a los comentarios negativos, encontramos que sus razonamientos negativos implican palabras tales como *voz baja*, *entonación* o *ubicación* como se refleja en la Tabla 24:

Tabla 24.
Listado de comentarios negativos sobre los podcast.

Negativos (NEGA)	
Palabras	**Número de comentario y categoría**
Interferencia de música	Comentario 3 visión particular
Ubicación	Comentario 4 visión particular
Voz baja	Comentario 5 visión particular
Música demasiado largo	Comentario 5 visión general
Volumen de música	Comentario 6 visión general
Uso de otras lenguas	Comentario 9 visión particular
Entonación	Comentario 12 visión general

Nota: palabras y número de comentario recogidos en la Tabla 22.

Observamos, en primer lugar, que las valoraciones menos positivas de los podcast son aquellos comentarios en torno a las cuestiones técnicas. Concretamente, los oyentes comentan que han detectado solapamientos entre el discurso oral y la música, que a veces es muy alta e impide la comprensión del mensaje que pretenden transmitir. El exceso de tiempo musical o la ubicación (podcast grabados en ambiente exterior con ruidos de fondo) donde son grabados los podcast también son factores para que los oyentes valoren negativamente los episodios. En segundo lugar, identificamos que los comentarios negativos se relacionan con el uso de otras lenguas o la entonación incorrecta de palabras en español. En concreto, aquellos podcast en donde los participantes emplean palabras en inglés en vez del español (ejemplo: *in* por *en* o *yea* por *sí*, *vale*) son, de algún modo, calificados también con

comentarios negativos. Asimismo, la entonación también puede ser un factor para recibir un comentario negativo. Los oyentes reflejan en sus comentarios la importancia de distinguir el tono de las sílabas fuertes y débiles en palabras como *pais* por *país*. En general, los comentarios negativos se ciñen a los podcast que prescinden de un proceso de post-producción para eliminar los ruidos de fondo, el ajuste del volumen y de voz. También puede deberse a la corrección de algún aspecto de la lengua que aprenden, en nuestro caso, con la entonación apropiada o con el uso apropiado de palabras en español.

En cuanto a los comentarios con valoraciones neutras, encontramos que los razonamientos implican palabras tales como *historia* o *descripción* como se refleja en la Tabla 25:

Tabla 25.
Listado de comentarios neutros sobre los podcast.

Neutros (NEU)	
Palabras	**Número de comentario y categoría**
Historias	Comentario 7 visión general
Experiencias y opinión	Comentario 9 visión general
Añadir información	Comentario 7 visión particular
Opinión personal	Comentario 8 visión general
Descripción	Comentario 1 visión general

Nota: palabras y número de comentario recogidos en la Tabla 22.

Los comentarios con valoraciones neutras son aquellos en los que el oyente refleja su propia opinión o comparte su propia experiencia sobre algún suceso pero sin llegar a determinar su agrado o no del podcast. Observamos que dichos comentarios son anécdotas que ofrece el oyente tras escuchar el podcast, en concreto, estos comentarios neutros están llenos de facetas personales, experiencias o simplemente opinan contrastando el contenido del podcast desde su punto de vista. Otra característica de las valoraciones neutras son las descripciones a modo de síntesis del podcast que escuchan. Aquí, el oyente no hace referencia a su agrado o no, sino que realiza un breve resumen del contenido: lugares que presentan, información de los participantes e idea general.

5.2. Resultados de la fluidez oral antes de la intervención didáctica

Tras comprobar que el comportamiento de los elementos cuantitativos y cualitativos de los 42 episodios de podcast que producen los grupos PG y PL se comportan de manera diferente en función de su tipología, a continuación examinamos los resultados de las tres dimensiones de la fluidez oral: fluidez cognitiva, temporal y perceptiva.

Para observar los posibles efectos que pueden tener la implementación de distintos tipos de podcast (PG y PL) en los tres aspectos que componen la fluidez oral: cognitiva, temporal y perceptiva de los participantes después de su intervención didáctica, es imprescindible conocer las características que todos poseen en su fluidez oral en chino L1 y español LE antes de dicha intervención y, de ahí que, en primer lugar nos centremos en determinar el comportamiento de la fluidez cognitiva, temporal y perceptiva en español de los aprendices. Establecemos el nivel de significación alfa 0,05 para los resultados arrojados por las pruebas estadísticas.

5.2.1. Resultados de la fluidez cognitiva antes de la intervención didáctica

Como se menciona en el Capítulo 4, originalmente se cuenta con la participación de 41 participantes, pero debido a la muerte experimental (2 participantes de PG abandonan a mitad del curso) la prueba de acceso léxico cuenta con los datos de 39 participantes (PG = 19, PL = 20) en chino L1 y español LE al inicio de la intervención didáctica de los podcast. La media del Tiempo de Reacción (TR), la desviación estándar (*DS*) en milisegundos y el coeficiente de variación (*CV*) entre 0 y 1 –esta última medida nos servirá para comprobar el proceso de automaticidad como veremos a continuación– de los participantes de PG y de PL en la prueba de acceso léxico en chino L1 y en español LE se muestra en la Tabla 26.

Tabla 26.
La media del Tiempo de Reacción (TR) en ms, la desviación estándar (DS) en ms y el coeficiente de variación (CV) en chino L1 y español LE de los grupos Podcast Guionizados y Podcast Libres antes de la intervención didáctica.

Grupo	**N**	**L1**			**Español LE**		
		M de TR	*DS*	*CV*	*M* de TR	*DS*	*CV*
Podcast Guionizados	19	842,62 ms	271 ms	0,31	1397,39 ms	488 ms	0,35
Podcast Libres	20	841,39 ms	312 ms	0,36	1430,80 ms	519 ms	0,43

Nota: N = número total de participantes en la prueba de acceso léxico español LE.
Ms = milisegundos.

En dicha tabla encontramos que la media del TR en ms en chino L1 de PG es mayor que PL (*M* = 842,62 ms vs *M* = 841,39 ms) y además PG tiene una menor variabilidad que PL en la realización de la prueba de acceso léxico (*DS* = 271 ms vs *DS* = 312 ms y *CV* = 0,31 vs *CV* = 0,36). En cuanto a español LE, se puede observar que la media del TR de PG es inferior a PL (*M* =1397,39 ms vs *M* = 1430,80 ms). Asimismo, los participantes de PG muestran menor variabilidad que PL (*DS* = 488 ms vs *DS* = 519 ms y *CV* = 0,35 vs *CV* = 0,43).

Para comprobar si existe una diferencia significativa en la media del TR en ms en chino L1 y en español LE entre ambos grupos antes de la intervención didáctica, recurrimos a la prueba no paramétrica de U de Mann-Whitney. Las variables dependientes son la media del TR en ms, la *DS* y el *CV* y el factor grupo de podcast (PG y PL). Los resultados en ambas lenguas, chino L1 y español LE, no muestran diferencias significativas (*U* = 195,000, *p* = 0,531, *r* = -0.061 y *U* = 200,000, *p* = 0,43, *r* = -0.040, respectivamente) entre los dos grupos antes de la intervención didáctica. Por todo ello podemos pensar que PG y PL son grupos equiparables y homogéneos que parten con el mismo nivel de fluidez cognitiva tanto en chino L1 como en español LE.

El hecho de que no se observen diferencias significativas entre ambos grupos antes de la intervención didáctica es importante puesto que, si queremos ver si al final de la implementación de distintos tipos de podcast pueden existir diferencias o no, es imprescindible partir con el mismo nivel de fluidez cognitiva, es decir, que los dos grupos sean lo más homogéneos posibles.

Dentro de la fluidez cognitiva también comprobamos si se cumple o no el proceso de automaticidad (Segalowitz, 2010) en la realización de la prueba acceso léxico en chino L1 y español LE de los participantes de los grupos PG y PL. Para ello, sometemos los valores del *CV* y la media del TR en ms de ambas lenguas al test de correlación de Spearman. En la Tabla 27 se observa la correlación entre estas dos variables en chino L1 y español LE de ambos grupos.

Tabla 27.
Correlación entre el CV y el TR en ms como proceso de automaticidad en chino L1 y español LE del grupo Podcast Guionizados y Podcast Libres antes de la intervención didáctica.

Grupo	N	**Automaticidad en chino L1**	**Automaticidad en español LE**
		Correlación de Spearman entre *CV* y *DS*	Correlación de Spearman entre *CV* y *DS*
Podcast Guionizados	19	0,37	-0,17
Podcast Libres	20	0,56	-0,45

Nota: Una correlación positiva es indicio de automaticidad (Segalowitz, 2010).
N = número total de participantes en prueba de acceso léxico español LE.

Por un lado, vemos que los resultados de la correlación en chino L1 para los participantes de PG y PL es positiva (sombreado amarillo) con un grado de relación moderado pero no significativo (r = 0,37, n = 19, p = 0,11 y r = 0,56, n = 20, p = 0,09, respectivamente). Por otro lado, los resultados de la correlación son negativos y no significativos con un grado de relación bajo en español LE para ambos grupos –PG y PL– (r = -0,17, n = 19, p = 0,46 y r = -0,45, n = 20, p = 0,40, respectivamente).

Según los resultados de las correlaciones, en primer lugar vemos que se cumple el proceso de automaticidad tanto para los participantes de PG como para los participantes de PL en chino L1, ya que una correlación positiva es indicio de automaticidad, entendiéndose que durante la realización de la prueba de acceso léxico en su lengua materna, a los participantes de ambos grupos les lleva menor esfuerzo y atención acertar las respuestas correctas, generando un resultado más consistente en el *CV* y un TR en ms inferior. Por otro lado, observamos que no se cumple el proceso de automaticidad para ninguno de los dos grupos en español LE, puesto que se obtiene una correlación negativa. Estos resultados son importantes, puesto que nos dan indicios de que ambos grupos parten con el mismo nivel de automaticidad en su chino L1 y español LE antes de la intervención didáctica y son grupos equiparables.

Dentro de la fluidez cognitiva también comprobamos la relación entre chino L1 y español LE. Con el fin de observar si el comportamiento en la realización de la prueba acceso léxico de la fluidez cognitiva en español LE de ambos grupos puede verse reflejado a través de su chino L1 antes de la intervención didáctica, se realizan los siguientes análisis estadísticos. Primero, se hacen regresiones en las puntuaciones de la media del TR en ms y del *CV* entre chino L1 y español LE. La variable independiente para esta prueba es chino L1 mientras que la variable dependiente es español LE. Los resultados se muestran en la siguiente Tabla 28.

Tabla 28.
Resumen del análisis de regresión lineal simple del Tiempo de Reacción (TR) y Coeficiente de variación (CV) en chino L1.

Variable	***B***	***SE***	***B***	***Sig.***
TR L1-LE	,755	,200	,528	,001*
CV L1-LE	,155	,092	,266	,101

Nota: *b* = coeficiente no estandarizado; *SE* = error típico; *B* = coeficiente estandarizado Beta y, *Sig* = *valor $p < 0,05$.

Por un lado, vemos que el resultado de la regresión del TR es significativo entre chino L1 y español LE y, por tanto, su ecuación de regresión pronóstico de la media del TR quedaría de la siguiente manera:

Pronóstico en la media del TR de L2 = 779,227 + 0,755 *media de TR en L1*

La ecuación de regresión del TR indica que, por cada segundo que incrementa la media del TR en ms en chino L1, le corresponde 0,755 segundos a la media del TR para español LE. Por otro lado, en cuanto a la regresión del *CV* entre chino L1 y español LE, no es necesaria una ecuación puesto que los resultados indican que la relación del *CV* entre ambas lenguas no es significativa (p = 0,106).

Segundo, usando la ecuación anterior y los valores reales de chino L1 se procede a obtener los valores residuales de la media del TR. Para ello, se sustraen los valores del pronóstico de la media del TR en ms en español LE de sus valores reales en español LE. En cuanto a los valores residuales del *CV* no se calculan, puesto que la regresión que se obtuvo previamente no es significativa. Por último, se someten los valores residuales de la media del TR en español LE y el *CV* a la correlación de Spearman.

Según el análisis estadístico, la correlación de los participantes de PG entre estas dos variables –residuales del TR en ms y del *CV*– es débil y no significativa (r = 0,042, n = 19, p = 0,851). En cuanto a los participantes de PL, la correlación entre estas dos variables tampoco es significativa (r = -0,236, n = 20, p = 0,311). Los resultados de estos datos nos sugieren que el comportamiento de los datos de la fluidez cognitiva –la media del TR y el *CV*– en español LE antes de la intervención didáctica para los participantes de ambos grupos no se caracteriza por el comportamiento de la fluidez cognitiva en chino L1.

5.2.2. Resultados de las medidas temporales antes de la intervención didáctica

Los datos de la fluidez temporal antes de la intervención de los podcast se obtienen mediante 39 muestras orales en chino L1 (PG = 19, PL = 20) y 37 muestras orales en español LE (PG = 18, PL = 19). Merece la pena recordar aquí que las cuatro medidas temporales de la fluidez oral provienen de los primeros 25 segundos de las muestras orales recogidas antes de la intervención didáctica, las cuales coinciden con las cuatro medidas que se consideran para analizar las medidas temporales de los 42 episodios de podcast (apartado 5.1).

La media y la *DS* en chino L1 y español LE de las cuatro medidas temporales que se obtienen antes de dicha intervención de ambos grupos se puede observar en la Tabla 29.

Tabla 29.
Media (M) y desviación estándar (DS) de las medidas temporales para Podcast Guionizados y Podcast Libres antes de la intervención didáctica.

Grupo	**Medidas temporales**	**Chino L1 (N = 39)**		**Español LE (N = 37)**	
		M	*DS*	*M*	*DS*
Podcast Guionizados	MT1[a]	167,37	35,99	38,40	15,57
	MT2[b]	1090 ms	410 ms	1680 ms	600 ms
	MT3[c]	217,93	30,99	78,91	18,40
	MT4[d]	11,11	2,67	2,05	0,55
Podcast Libres	MT1[a]	186,59	47,60	37,46	12,91
	MT2[b]	910 ms	220 ms	1620 ms	560 ms
	MT3[c]	241,38	56,59	80,94	19,86
	MT4[d]	12,92	0,55	2,10	0,55

Nota: N = número total de participantes que realizan la prueba de narrativa oral.
a = velocidad de habla (palabras/minuto)
b = duración de pausas silenciosas (> 400 ms)
c = velocidad de articulación (palabras minuto)
d = longitud media de enunciados (en palabras)

Por un lado, observamos en chino L1 que la velocidad de habla en palabras por minuto (MT1) de PG es inferior a PL (*M* =167,01 palabras/min vs *M* = 186,59 palabras/min), entendiéndose que producen menos palabras por minuto en chino excluyendo las pausas silenciosas que PL.

Asimismo, observamos que PG también tienen una velocidad de articulación en palabras por minuto (MT3) inferior a PL (*M* = 217,94 palabras/min vs *M* = 241,39 palabras/min), lo que supone que PG produce menos palabras por minuto incluyendo las pausas silenciosas que PL. En cuanto a la duración media de pausas silenciosas (MT2), los resultados muestran que dicha duración es un tanto superior en PG que en PL (*M* = 1090 ms vs *M* = 910 ms). Por último, se observa que los participantes de PG producen una longitud media de enunciados (MT4) un tanto inferior a PL (*M* = 11,11 palabras vs *M* = 12,92 palabras). Este primer bloque de resultados temporales en chino L1 supone que los participantes del grupo PL producen ligeramente más palabras por minuto incluyendo y excluyendo las pausas silenciosas, haciendo que su longitud media de enunciados en palabras sea un poco superior a PG y generando que la duración de pausas silenciosas sea un tanto menor que PG.

A pesar de esta ligera diferencia, comprobamos con la prueba de Mann-Whitney que las cuatro medidas en chino L1 entre PG y PL superan el nivel de significación (*U* =149,000, *p* = 0,112, *r* = -0.248, *U* = 196,000, *p* = 0,175, *r* = -0.057, *U* = 145,000, *p* = 0,090, *r* = -0.264 y *U* = 193,000, *p* = 0,667, *r* = -0.067, respectivamente) que establece el presente estudio, lo cual indica que la fluidez temporal en chino L1 de ambos grupos no se diferencia de manera significativa y son equiparables en el grado de la fluidez oral de su lengua materna.

Por lo que respecta al comportamiento de las cuatro medidas temporales en español LE de ambos grupos antes de la intervención didáctica, encontramos que PG tiene casi la misma velocidad de habla (MT1) que PL (*M* = 38,41 palabras/min vs *M* = 37,47 palabras/min) y también en su velocidad de articulación (MT3) que PL (*M* = 78,91 palabras/min vs *M* = 80,94 palabras/min).

En cuanto a la duración de pausas silenciosas (MT2), los datos muestran que PG y PL tienen una media de duración prácticamente igual (*M* = 1680 ms vs *M* = 1620 ms). Finalmente, encontramos que el grupo PL produce también una longitud media de enunciados prácticamente igual que PG (*M* = 2,05 palabras vs *M* = 2,10 palabras).

Comprobamos con el mismo test de Mann-Whitney que las cuatro medidas en español LE entre PG y PL superan el nivel de significación (*U* =171,000, *p* = 0,607, *r* = -0.094, *U* = 172,000, *p* = 0,613, *r* = -0.081, *U* = 167,000, *p* = 0,581 , *r* = -0.103 y *U* = 170,000, *p* = 0,574, *r* = -0.089, respectivamente), lo cual nos indica que ambos grupos también parten con un grado de fluidez temporal homogénea y muy similar en español LE.

5.2.3. Resultados de la evaluación de la fluidez oral antes de la intervención didáctica

El número de jueces que evalúan las 39 muestras orales en chino L1 (PG = 19, PL = 20) y las 37 muestras orales en español LE (PG = 18, PL = 19) en una escala de 6 puntos (*1 = Nada fluido* y *6 = Muy fluido*) es distinto antes de la intervención didáctica debido a la muerte experimental, puesto que 14 jueces no volvieron tras la realización de una pausa que se hizo entre la evaluación en español LE y chino L1. Las valoraciones obtenidas del mismo grupo en la evaluación de la fluidez oral en chino L1 provienen de 87 jueces y en español LE de 101 jueces tras haber escuchado los primeros 25 segundos de las muestras orales recogidas previamente en la prueba narrativa oral[31]. En la Tabla 30 vemos que la media de la puntuación obtenida por el grupo PG y PL en chino L1 (*M* = 4,00 vs *M* = 3,92) es prácticamente igual y, también en español LE (*M* = 2,38 vs *M* = 2,43).

[31] Recordamos que no se hace distinción entre jueces estrictos y no estrictos tras comprobar que las valoraciones no se diferencian estadísticamente (ver apartado 4.7.4 Capítulo 4).

Tabla 30.
Media (M) y desviación estándar (DS) de la evaluación de la fluidez oral entre Podcast Guionizados y Podcast Libres en una escala de 6 puntos (1 = Nada fluido… y 6 = Muy fluido) antes de la intervención didáctica.

Grupo	**Muestras orales chino L1 antes de la intervención (N= 41)**		**Muestras orales español LE antes de la intervención (N = 37)**	
	M	*DS*	*M*	*DS*
Podcast Guionizados	4,00	0,47	2,38	0,77
Podcast Libres	3,92	0,44	2,43	0,54

Nota: N = número de muestras orales evaluadas antes de la intervención didáctica.

Comprobamos con la prueba U de Mann-Whitney que no hay una diferencia significativa en chino L1 entre PG y PL, puesto que supera el nivel de significación (U = 175,000, p = 0,524, r = -0,139) que establece el estudio. Este hecho sugiere que ambos grupos, como sería de esperar, se perciben con el mismo nivel de fluidez oral en chino L1. La misma prueba U de Mann-Whitney muestra que tampoco hay una diferencia significativa entre los dos grupos en la evaluación en español LE (U = 193,000, p = 0,778, r = -0,671). Por todo ello, se demuestra que PG y PL son grupos equiparables por lo que respecta a su grado de fluidez oral en español LE según la evaluación de los 101 jueces evaluadores.

5.3. Resultados de la fluidez oral después de la intervención didáctica

Tras caracterizar la fluidez cognitiva, temporal y perceptiva de los grupos PG y PL antes de la intervención didáctica de los podcast, a continuación exponemos las posibles mejoras tras dicha intervención en las tres dimensiones de la fluidez oral de ambos grupos. Establecemos el nivel de significación alfa 0,05 para los resultados arrojados por las pruebas estadísticas.

5.3.1 Resultados de la fluidez cognitiva después de la intervención didáctica

En primer lugar, examinamos los resultados de la prueba de acceso léxico entre los grupos PG y PL y, posteriormente, examinamos los resultados intra grupal (pre-post) de PG y PL después de haber pasado por la intervención didáctica de los podcast.

Como se mencionó en el apartado 5.2, se cuenta con los datos de 39 participantes en las dos etapas (antes y después). La media del Tiempo de Reacción (TR), la desviación estándar (*DS*) en milisegundos, y el coeficiente de variación (*CV*) –entre 0 y 1– entre los grupos PG y PL en la prueba de acceso léxico en español LE se muestran en la Tabla 31.

Tabla 31.
La media del Tiempo de Reacción (TR) en ms, la desviación estándar (DS) en ms y el coeficiente de variación (CV) en español LE entre los grupos Podcast Guionizados y Podcast Libres después de la intervención didáctica.

Grupo	**N**	**Español LE**		
		M	***DS***	***CV***
Podcast Guionizados	19	1330,49 ms	446 ms	0,31
Podcast Libres	20	1337,80 ms	457 ms	0,32

Nota: N = número de participantes en la prueba de acceso léxico en español LE.

En dicha tabla se puede observar que la media del TR en español LE entre PG y PL tras la intervención didáctica de los podcast es casi igual (*M* = 1337,49 ms vs *M* = 1339,80 ms). Para comprobar si existe una diferencia significativa en la media del TR en español LE entre ambos grupos después de pasar por dicha intervención recurrimos a la prueba no paramétrica de U de Mann-Whitney. Las variables dependientes son la media del TR, la *DS* y el *CV* y el factor grupo de podcast (PG y PL). Los resultados no muestran diferencias significativas (*U* = 180,000, *p* = 0,779, *r* = -0.044) entre ambos grupos y ello sugiere que la producción de distintos tipos de podcast no influye en el TR para la realización de la prueba de acceso léxico después de la intervención didáctica con dichas herramientas digitales.

Encontramos que la media del TR intra grupal de PG (*M* = 1330,49 ms vs *M* = 1397,39 ms) y PL (*M* = 1337,80 ms vs *M* = 1430,80 ms) después de la intervención didáctica es ligeramente inferior a la media del TR antes de la intervención de los podcast. Comprobamos con el test de Wilcoxon Signed Ranks que existe una diferencia significativa en la media del TR intra grupal para PG (*Z* = -2,281, *p* = 0,024, *r* = -0,506) y PL (*Z* = -2,516, *p* = 0,011, *r* = -0,550) después de pasar por el proceso de intervención de los podcast. Ello supone que ambos grupos realizan la prueba de acceso léxico con una mayor velocidad que al inicio de la intervención.

En cuanto a los resultados del proceso de automaticidad (Segalowitz, 2010) en la realización de la prueba léxica después de la intervención de los podcast, en donde ambos grupos partían con el mismo nivel (apartado 5.2.1), podemos observar en la Tabla 32 que el grupo PG obtiene una correlación positiva con un grado de relación bajo (sombreado amarillo) entre el *CV* y el *DS* (*r* = 0,18, n = 19, *p* = 0,48), mientras que en PL la correlación sigue siendo negativa con un grado de relación bajo también (*r* = -0,39, n = 20, *p* = 0,41).

Tabla 32.
Correlación entre el CV y la DS como proceso de automaticidad entre Podcast Guionizados y Podcast Libres en español LE después de la intervención didáctica.

Grupo	**N**	**Automaticidad en español LE**
		Correlación de Spearman entre *CV* y *DS*
Podcast Guionizados	19	0,18
Podcast Libres	20	-0,39

Nota: Una correlación positiva sugiere indicios de automaticidad (Segalowitz, 2010).
N = número de participantes en la prueba de acceso léxico en español LE.

Los resultados de la correlación positiva entre los valores del *CV* y de la *DS* suponen que, después de pasar por la intervención didáctica de los podcast, el proceso de automaticidad se produce en el grupo PG, el cual implica la realización de la prueba de acceso léxico con mayor grado de consistencia y rapidez tras dicha implementación.

Los datos intra grupal de PG sugieren que pasan de obtener una correlación negativa (r = -0,17) antes de la intervención didáctica a una correlación positiva (r = 0,18) después de dicha intervención. En cambio, los resultados de la correlación negativa entre los mismos valores que observamos en el grupo PL, suponen que después de la implementación de los podcast, no se produce el proceso de automaticidad en dicho grupo, puesto que siguen manteniendo una correlación negativa antes (r = -0,45) y después (r = -0,39) de la intervención didáctica. Estos resultados, tanto del grupo PG como del grupo PL, indican que la tipología de podcast puede, de alguna forma, desarrollar el grado de automaticidad en PG, entendiéndose que los participantes hacen la prueba de acceso léxico de manera más rápida y consistente después de haber partido con un nivel homogéneo y equiparable de automaticidad en español LE antes de la intervención didáctica como se observó en el apartado 5.2.1.

5.3.2. Resultados de las medidas temporales después de la intervención didáctica

Los resultados de las cuatro medidas temporales provienen de los primeros 25 segundos obtenidos de las muestras orales producidos por ambos grupos PG y PL en la prueba narrativa oral en español LE después de la intervención didáctica de los podcast. Dichas medidas son:

Definición	***Abreviatura***
1) Velocidad de habla (palabras/minuto)	(MT1)
2) Duración media de pausas silenciosas (> 400 milisegundos)	(MT2)
3) Velocidad de articulación (palabras/minuto)	(MT3)
4) Longitud media de enunciados (en palabras)	(MT4)

Se obtienen 37 muestras orales (PG = 18, PL = 19) en español LE después de la intervención didáctica, ya que 2 participantes de PG abandonaron a mitad de curso. En la Tabla 33 se puede observar el comportamiento de las cuatro medidas temporales entre los grupos PG y PL después de la intervención didáctica de los podcast.

Tabla 33.
Media (M) y desviación estándar (DS) Media (M) y desviación estándar (DS) de las medidas temporales para Podcast Guionizados y Podcast Libres después de la intervención didáctica.

Grupo	**N**	**Medidas temporales**	**Español LE (N = 37)**	
			M	***DS***
Podcast Guionizados	18	MT1[a]	43,46	11,52
		MT2[b]	1300 ms	310 ms
		MT3[c]	85,12	16,05
		MT4[d]	2,11	0,49
Podcast Libres	19	MT1[a]	41,88	8,88
		MT2[b]	1330 ms	410 ms
		MT3[c]	81,59	15,17
		MT4[d]	2,08	0,39

Nota: N = número total de participantes que realizan la prueba de narrativa oral.
a = velocidad de habla (palabras/minuto)
b = duración de pausas silenciosas (> 400 ms)
c = velocidad de articulación (palabras minuto)
d = longitud media de enunciados (en palabras)

Encontramos que, después de la intervención didáctica de los podcast, la velocidad de habla en palabras por minuto (MT1) y la velocidad de articulación también en palabras por minuto (MT3) de PG es un poco mayor a PL (*M* = 43,46 palabras/min, vs *M* = 41,88 palabras/min, *M* = 85,12 palabras/min vs *M* = 81,59 palabras/min, respectivamente), entendiéndose que PG produce ligeramente un poco más de palabras por minuto incluyendo y excluyendo las pausas silenciosas que PL. En cuanto a la duración de pausas silenciosas (MT2), los datos muestran que apenas hay diferencia entre PG y PL (*M* = 1300 ms vs *M* = 1330 ms) entre ambos grupos. Finalmente, encontramos que el grupo PG produce una longitud media de enunciados en palabras prácticamente igual que PL (*M* = 2,11 palabras vs *M* = 2,08 palabras).

Este bloque de resultados de español LE supone que, después de la intervención didáctica de los podcast, el grupo PG produce más palabras por minuto con y sin pausas silenciosas al final de la intervención que PL –antes de la intervención, PL poseía una mayor velocidad de articulación en palabras que PG como se puede observar en la Tabla 29 sobre el comportamiento temporal antes de la intervención–.

Asimismo, los descriptivos también sugieren que, después de dicha intervención, la duración de pausas silenciosas superior a 400 ms (MT2) de PG es prácticamente igual que PL (*M* = 1300 ms vs *M* = 1330 ms). Ello supone que PG produce una longitud media de enunciados (MT4) tan parecida como PL (*M* = 2,11 palabras vs *M* = 2,08 palabras) –antes de la intervención, la duración media de pausas silenciosas en PG también era prácticamente igual que PL (*M* = 1680 ms vs *M* = 1620 ms) y, PL producía también una longitud media de enunciados casi igual que PG (*M* = 2,10 palabras vs *M* = 2,05 palabras)–.

La prueba de U Mann-Whitney corrobora que sí hay una diferencia significativa (*U* = 180,500, *p* = 0,050, *r* = -0,047) en la velocidad de habla (MT1) y también significativa (*U* = 164,009, *p* = 0,021, *r* = -0,078) en la velocidad de articulación (MT3) entre ambos grupos, lo cual sugiere que la intervención de podcast con guión (PG) contribuye la producción de palabras por minuto incluyendo y excluyendo las pausas silenciosas (MT1 y MT3, respectivamente). Los resultados de la misma prueba confirman que no hay una diferencia significativa en la duración de pausas silenciosas (MT2) ni en la longitud media de enunciados (MT4) entre ambos grupos, ya que superan el nivel de significación (*U* = 168,500, *p* = 0,536, *r* = -0.098 y *U* = 172,500, *p* = 0,623, *r* = -0.078, respectivamente).

Por lo que respecta al comportamiento de las cuatro medidas temporales intra grupales (pre-post) de PG y PL, encontramos que la velocidad de habla en palabras por minuto (MT1) después de la intervención didáctica de PG (*M* = 43,46 palabras/min vs *M* = 38,40 palabras/min) y de PL (*M* = 41,88 palabras/min vs *M* = 37,46 palabras/min) es más alta que la obtenida antes de dicha intervención. Comprobamos que el test de Wilcoxon Signed Ranks plantea una diferencia significativa en dicha medida solo para PG (*Z* = -2,463, *p* = 0,012, *r* = -0,526), mientras que PL supera el nivel de significación (*Z* = -3,175, *p* = 0,514, *r* = -0,853).

La duración de las pausas silenciosas (MT2) después de la intervención sugiere que PG (*M* = 1300 ms vs *M* = 1680 ms) y PL (*M* = 1330 ms vs *M* = 1620 ms) producen una menor duración de pausas silenciosas superior a 400 ms. No obstante, no se comprueba que dicha diferencia sea significativa, ya que ambos grupos superan el nivel de significación de *(Z* = -4,824, *p* = 0,730, *r* = -0,68). En la velocidad de articulación en palabras por minuto (MT3), encontramos que los descriptivos muestran que PG (*M* = 85,12 palabras/min vs *M* = 78,91 palabras/min) y PL (*M* = 81,59 palabras/min vs *M* = 80,94 palabras/min) aumentan después de la intervención de los podcast. Comprobamos con el test de Wilcoxon Signed Ranks que dicha medida solo es significativa en PG (*Z* = -1,852, *p* = 0,051, *r* = -0,421), mientras que PL supera el nivel de significación (*Z* = -1,796, *p* = 0,193, *r* = -0,728). Finalmente, encontramos que la longitud media de enunciados (MT4) intra grupal de PG es prácticamente igual que al inicio de la intervención (*M* = 2,11 palabras vs *M* = 2,05 palabras) y también en PL (*M* = 2,08 palabras vs *M* = 2,10 palabras). El mismo test de Wilcoxon Signed Ranks confirma que no se plantean diferencias significativas intra grupales (*Z* = -1,624, *p* = 0,248, *r* = -0,521 y *Z* = -2,006, *p* = 0,096, *r* = -0,738), lo que supone que, tanto la producción de podcast por el grupo PG como la producción de podcast por el grupo PL, después de la intervención didáctica, la fluidez oral de los participantes con respecto a dicha medida temporal no cambia de manera significativa.

5.3.3. Resultados de la evaluación de la fluidez oral después de la intervención didáctica

Los 101 jueces evaluaron 37 muestras orales en español LE (PG = 18, PL = 19) obtenidas después de la intervención didáctica en una escala de 6 puntos (*1 = Nada fluido* y *6 = Muy fluido*) y no es el objetivo de este trabajo ver si hay diferencias entre grupos de jueces estrictos y no estrictos.

En la Tabla 34 vemos la media de puntuación otorgada por los 101 jueces en la evaluación sobre la percepción de la fluidez oral en español LE de los grupos PG y PL después de la intervención didáctica.

Tabla 34.
Media (M) y desviación estándar (DS) de la evaluación de la fluidez oral en español LE entre Podcast Guionizados y Podcast Libres en español LE después de la intervención.

Grupo	**Muestras orales español LE después de la intervención (N = 37)**	
	M	***DS***
Podcast Guionizados	2,81	0,64
Podcast Libres	2,95	0,61

Nota: N = número de muestras orales evaluadas después de la intervención didáctica.

Los descriptivos muestran que la media de valoración que otorgan los 101 jueces en la percepción de la fluidez oral después de la intervención con los podcast PL es mínimamente superior a PG (M = 2,95 vs M = 2,81). La prueba U de Mann-Whitney muestra que no hay una diferencia significativa (U = 180,00, p =0,854, r =-0,674), por lo que tras la intervención didáctica de uno u otro tipo de podcast (PG y PL) no influye de manera significativa en las valoraciones subjetivas de los 101 jueces.

En cuanto a los resultados intra grupal (pre-post) de PG y PL, observamos que las valoraciones de la percepción de la fluidez oral después de la intervención de los podcast del grupo PG (M = 2,81 vs M = 2,38) y del grupo PL (M = 2,95 vs M = 2,43) no son tan superiores a las valoraciones obtenidas al inicio de dicha intervención.

Comprobamos con el test de Wilcoxon Signed Ranks que existe una diferencia significativa intra grupal de PG (Z = -2,396, p = 0,017, r = -0,567) y PL (Z = -3,300, p = 0,001, r = -0,557), por lo que sugiere que la producción de episodios de podcast con guión (PG) y de podcast libres (PL) ayuda a que las valoraciones de los jueces sean más altas que las otorgadas al inicio de la intervención de los podcast.

Una vez presentados los resultados obtenidos en las tres dimensiones de la fluidez oral (cognitiva, temporal y perceptiva) después de la intervención didáctica, observamos que el grupo PG muestra más automaticidad que el grupo PL. Asimismo, vemos que PG tiene más efectos sobre la fluidez temporal que PL en la velocidad de habla y articulación y, finalmente, no se encuentra una diferencia significativa entre PG y PL en las valoraciones de la fluidez perceptiva que otorgan los jueces evaluadores. En el siguiente apartado presentamos los resultados que conciernen al cuestionario sobre el uso de los podcast y sobre la adquisición de la fluidez oral.

5.4. Resultados de los cuestionarios

Exponemos los resultados arrojados sobre la actitud de todos los participantes sin distinción de grupo sobre el uso de dichas herramientas digitales para el desarrollo de la fluidez oral. En primer lugar, examinamos los resultados de los 14 ítems (ver anexo 2) del tipo Likert de 6 puntos de la escala, donde *1 = totalmente de acuerdo* y *6 = totalmente en desacuerdo* sobre el uso de los podcast[32]. Dichos resultados cuentan con los datos de 39 participantes (PG = 19, PL = 20) que completan el cuestionario después de la implementación; dos participantes de PG abandonan a mitad de la intervención didáctica. La presentación de los ítems se realiza en un orden ascendente en función de la media que otorgan los participantes.

[32] La puntuación de evaluación del cuestionario es inversa a la puntuación de evaluación de la percepción de la fluidez oral, donde *1 = nada fluido* y *6 = Muy fluido*.

Un primer análisis descriptivo indica que la puntuación media de los 14 ítems otorgada por los participantes al cuestionario es de 2,98 (*DS* = ,768), lo que supone que su actitud se sitúa entre los puntos de la escala 1 *totalmente de acuerdo* y 2 *parcialmente de acuerdo*, reflejando una percepción relativamente positiva sobre la implementación de los podcast en el curso en cuestión. La media de cada ítem en la Tabla 35 sugiere que los participantes respondieron con los puntos de la escala entre el: *1 = totalmente de acuerdo* y el *4 = tengo mis reservas*, a las afirmaciones sobre el uso de los podcast en el curso.

Tabla 35.
Percepción de los participantes sobre la implementación de los podcast en orden ascendente en función de la media de valoración.

Ítem	Afirmación	*M*	*DS*
12.7	Creo que los 3 podcast son útiles para mejorar mi español LE	2,51	,952
12.11	Creo que los podcast son un buen recurso para aprender español LE	2,73	,901
12.4	Me motivan los podcast para seguir aprendiendo español LE	2,78	,988
12.8	Creo que la información sobre Taiwán y España es útil	2,90	,860
12.14	Creo que me gustaría seguir usando podcast para aprender español LE	2,93	,932
12.1	Me gusta escuchar los podcast	2,93	1,212
12.12	Creo que después del proyecto mi fluidez oral ha mejorado	2,95	,924
12.5	Me gusta la cantidad de podcast producidos	2,95	1,117
12.13	Creo que me gustaría seguir usando podcast para mejorar mi fluidez oral	3,10	1,020
12.10	Creo que comprendo el contenido de los podcast	3,10	1,070
12.6	Me gustan los podcast más que los materiales tradicionales	3,12	1,053
12.3	Me gusta escribir los comentarios	3,20	1,188
12.2	Me gusta producir los podcast	3,24	1,090
12.9	Creo que es fácil usar los podcast	3,29	1,188

Nota: puntos de la escala, 1 = totalmente de acuerdo; 2 = parcialmente de acuerdo; 3 = de acuerdo; 4 = tengo mis reservas; 5 = parcialmente en desacuerdo; 6 = totalmente en desacuerdo. Una media baja es una mejor valoración.

Por un lado, los participantes responden con *1 = totalmente de acuerdo* y *2 = parcialmente de acuerdo* a la utilidad de los tres episodios de podcasts como un buen recurso didáctico (ítem 12.7, *M* = 2,51 e ítem 12.11, *M* = 2,73) para su proceso de aprendizaje de español LE.

El uso de dicho material digital parece tener efectos positivos para despertar la motivación durante el aprendizaje de español LE (ítem 12.4, *M* = 2,78), sobre todo, si los episodios de podcast pueden aportar información actualizada (ítem 12.8, *M* = 2,90) de algún aspecto cultural del país de origen y de la lengua meta: tradiciones, fiestas populares y gastronomía. A los participantes les gusta escuchar los podcast (ítem 12.1, *M* = 2,93) después de pasar por esta experiencia didáctica y consideran subjetivamente que su fluidez oral mejora (ítem 12.12, *M* = 2,95) tras producir tres podcast durante la intervención.

Por otra parte, los resultados descriptivos muestran que los participantes puntúan entre la escala *3 = de acuerdo* y *4 = tengo mis reservas* al uso de los podcast como un instrumento didáctico para seguir mejorando su propia fluidez oral en español LE (ítem 12.13, *M* = 3,10). Asimismo, los datos sugieren que el contenido de los episodios no siempre es fácil de comprender (ítem 12.10, *M* = 3,10) y, por ello, su preferencia del uso de los podcast sobre los materiales tradicionales, como los libros de texto, tiende a ser moderada (ítem 12.6, *M* = 3,12). Encontramos que las cuestiones técnicas para producir los podcast y escribir los comentarios por parte de los oyentes, se encuentran entre los ítems menos valorados positivamente, entendiéndose que los participantes mantienen una actitud moderada con respecto a la producción (ítem 12.2, *M* = 3,24) y en dar retroalimentación (escribir comentarios en español) tras escuchar un episodio de podcast (ítem 12.3, *M* = 3,20). Finalmente, observamos que la percepción sobre el manejo y uso de los podcast (ítem 12.9, *M* = 3,29), que implica seguir los pasos técnicos para la producción y edición, no es tarea fácil para los participantes.

En segundo lugar, examinamos los resultados de los 20 ítems (ver anexo 2) que requieren una respuesta en una escala del tipo Likert de 6 puntos[33] con respecto a la percepción de la fluidez oral de los participantes. Dichos ítems se administran mediante el cuestionario dos veces: antes y después (pre-post) de la intervención didáctica de los podcast.

Los resultados, que se presentan en un orden ascendente en función de la media obtenida en ambos cuestionarios, cuentan con los datos de 39 participantes (PG =19 y PL = 20), ya que dos participantes de PG abandonan a mitad de curso.

Un primer análisis descriptivo indica que la media de puntuación de los 20 ítems sobre la fluidez oral antes (pre) y después (post) de la intervención de los podcast es prácticamente igual (*M* = 2,23, *DS* = ,408 vs *M* = 2,27, *DS* = ,471, respectivamente). De acuerdo al test de Wilcoxon Signed Rank, no se comprueba una diferencia significativa entre las puntuaciones obtenidas sobre la percepción de la fluidez oral antes y después de la implementación de los podcast. Este primer resultado sugiere que, además de que los participantes de ambos grupos (PG y PL) mantienen una actitud positiva con respecto a la adquisición de la fluidez oral mediante la intervención de los podcast, dicha actitud no difiere de manera significativa después de pasar por el proceso de intervención.

En cuanto a las valoraciones que se obtienen en cada uno de los ítems por parte de los participantes, observamos en la Tabla 36 en orden ascendente en función de la media obtenida (sin distinción de fase antes y después de la implementación de los podcast), que las valoraciones también responden entre los puntos: *1 = totalmente de acuerdo* y *4 = tengo mis reservas*.

[33] Se consideran las mismas puntuaciones de evaluación que las del cuestionario, entendiéndose que una media inferior es una percepción más positiva.

Tabla 36.
Percepción de los participantes sobre el aprendizaje de la fluidez oral en orden ascendente en función de la media.

Ítem	Afirmación	*M*	*DS*
1	Quiero mejorar mi fluidez oral cuando hablo	1,08	,712
3	Admiro la fluidez de un nativo hablante	1,35	,848
13	Interesa el progreso de fluidez	1,44	,445
12	Quiero saber hablar con fluidez	1,45	,567
7	Mejor fluidez mejor me entienden	1,60	,805
2	Quiero que mi fluidez sea parecida a la de un nativo	1,62	,908
17	El profesor habla con fluidez en clase	1,73	,581
10	Es importante aprender la fluidez oral	1,74	,962
18	Quiero practicar fluidez con compañero	1,78	,836
16	Imitación para aprender la fluidez	1,99	,855
9	Es más importante comunicar mensaje que tener fluidez	2,08	1,150
4	Importante hablar con fluidez con un nativo	2,22	1,078
20	Quiero practicar fluidez con material en Internet	2,25	1,094
14	Usar TIC para fluidez	2,29	1,243
15	Se debe enseñar fluidez en clase	2,33	1,298
6	Buena fluidez no es tan importante como gramática	2,41	1,499
19	Quiero practicar fluidez con CD español LE	2,51	1,574
5	Ponerse nervioso mala fluidez	2,83	1,680
11	Soy capaz de aprender fluidez	3,39	1,781
8	Mala fluidez ridículo para un nativo	3,46	1,907

Nota: puntos de la escala, 1 = totalmente de acuerdo; 2 = parcialmente de acuerdo; 3 = de acuerdo; 4 = tengo mis reservas; 5 = parcialmente en desacuerdo; 6 = totalmente en desacuerdo. Una media baja es una mejor valoración.

Los tres primeros ítems mejor valorados conciernen al deseo que expresan los participantes por mejorar su propia fluidez oral en el momento de realizar sus discursos orales en español LE (ítem 1, *M* = 1,08), a la admiración que les causa al notar la fluidez oral que posee un hablante nativo de español (ítem 2, *M* = 1,35) y al interés en el progreso (ítem 3, *M* = 1,44) que puedan hacer de su fluidez oral durante el proceso de aprendizaje. Dicho interés genera su deseo de conocer las técnicas y las estrategias (ítem 12, *M* = 1,45) para mejorar su fluidez oral. Así pues, sus interlocutores comprenderán mejor sus discursos orales (ítem 7, *M* = 1,60).

Los resultados también sugieren que los participantes muestran su deseo por tener una fluidez similar a la de un hablante nativo (ítem 2, *M* = 1,62) y, para conseguirlo, están de acuerdo en que es importante que el profesor de español LE hable fluido en clase (ítem 17, *M* = 1,73) para adquirirla de manera correcta (ítem 10, *M* = 1,74). Dicha adquisición de la fluidez oral puede recaer en la práctica con sus compañeros (ítem 18, *M* = 1,78) o en las estrategias de imitación (ítem 16, *M* = 1,99). Por ello, encontramos que la media de puntuación sobre el uso de las tecnologías (ítem 20, *M* = 2,25; ítem 14, *M* = 2,29) y el uso de los materiales tradicionales (ítem 19, *M* = 2,51), como los CDs en los libros de texto, es inferior[34] para practicar la fluidez oral con respecto a la práctica que conlleva una interacción personal con los compañeros o con el profesor. Finalmente, observamos que los participantes mantienen una actitud prudente en relación a la capacidad de poder adquirir una fluidez oral adecuada durante su proceso de aprendizaje (ítem 19, *M* = 3,39).

Estos resultados (cuestionario sobre uso de podcast y cuestionario sobre la fluidez oral) apuntan a que estamos ante participantes que consideran importante hablar de forma fluida y desean que su fluidez oral en español LE sea lo más parecida a un nativo hispanohablante aunque consideran que, en ocasiones, su mala fluidez oral pueda parecer ridícula. No obstante, el mal dominio de esta dimensión lingüística les puede causar cierto nerviosismo y, por ello, consideran que cuanto mejor es el dominio de la fluidez oral, mejor se harán entender ante sus interlocutores. También son participantes que piensan que la fluidez oral es tan importante como la gramática. Asimismo, mantienen una actitud positiva con respecto a los factores, en concreto, con los medios digitales, con los materiales no específicos de español LE en Internet y con la imitación, que pueden favorecer la mejora de la fluidez oral de la lengua meta.

[34] Mientras mayor es la media, menor es la percepción sobre la fluidez oral.

No obstante, los datos indican que los participantes consideran que la práctica de forma presencial con sus compañeros y con el profesor puede favorecer la mejora de la fluidez oral, es decir, que la preferencia en el aprendizaje de la fluidez oral se inclina por la interacción personal.

A modo de complementar los resultados de los dos cuestionarios: actitud sobre el uso de los podcast y sobre la fluidez oral que acabamos de examinar, exponemos los resultados de los comentarios de forma oral sobre la implementación didáctica de los podcast individualmente y sin distinción de grupo recogidos en el episodio final

5.5. Resultados cualitativos del episodio final

Los resultados del episodio final provienen de 39 grabaciones de audio de 10 minutos aproximadamente que realizan los participantes después de la intervención didáctica de los podcast comentando su experiencia personal. Seguimos las recomendaciones de Cohen et al. (2007) para el análisis de contenido. Así pues, categorizamos el contenido en la siguiente lista (Tabla 37) en función de razonamientos positivos (POSI), negativos (NEGA) y neutros (NEU) desde una visión general, que implican valoraciones desde un carácter holístico sobre la intervención didáctica y una visión particular, que implican opiniones desde su propio punto de vista, en la cual la unidad de análisis son las frases.

Tabla 37.
Comentarios orales sobre la implementación didáctica de los podcast.

Visión general	*Visión particular*
Comentario 1 (PL) El podcast es muy útil y esencial asimismo para nosotros en lo que podemos practicar más en todos modos de aprendizajes cuales son escribir, escuchar, leer, hablar y comprender. **POSI**	**Comentario 1 (PL)** Disfruté mucho este ejercicio; creo que es muy útil para practicar la habilidad auditiva en español. **POSI**
Comentario 2 (PG) Es más útil y efectivo que un libro solo. **POSI**	**Comentario 2 (PG)** No estoy seguro de que podamos hablar o conversar claro, rápido y fluido por ahora. **NEU**
Comentario 3 (PL) Es una buena manera para acostumbrarse a hablar español fluido. **POSI**	**Comentario 3 (PG)** Creo que la experiencia sobre el podcast era muy difícil con audacity. **NEGA**
Comentario 4 (PG) Este curso es más que supone un reto que los otros cursos que tomé antes. **NEU**	**Comentario 4 (PL)** Estoy segura de que no tengo confianza para hablar fluido. **NEGA**
Comentario 5 (PG) El refuerzo es muy interesante y estimulante. **POSI**	**Comentario 5 (PL)** ¡Qué felicidad! Este curso dame nueva experiencia muy divertida para aprender español. **POSI**
Comentario 6 (PL) Se entablan discusiones animadas. **NEU**	**Comentario 6 (PG)** Yo aprendo muchas palabras que no he sabido antes. **POSI**
Comentario 7 (PG) Es tan complicado porque las ideas y las temas son nuevas. **NEGA**	**Comentario 7 (PL)** En totalmente el ejercicio era divertido. Espero tener muchos ejercicios como éste para mejorar y perfeccionar en el futuro mi hablar fluido. **POSI**
Comentario 8 (PL) Hacer el podcast era desafiante en pocos días pero no tenía mucho tiempo. **NEGA**	**Comentario 8 (PL)** Supongo que escribiré mejor el guión si tengo confianza en mi gramática. **NEU**
Comentario 9 (PG) La parte de hablar es conectado a las partes de escribir y leer. Después escribí y leí las frases, la parte de hablando fluido se hace un poco fácil. **POSI**	**Comentario 9 (PG)** En mi opinión, la experiencia sobre el podcast era difícil pero muy interesante. **NEU**
Comentario 10 (PL) Aprendes a entender y expresar fluidamente lo que quieres y construir frases. **POSI**	**Comentario 10 (PL)** No está un curso para estudiantes vagos porque hay que hacer muchas tareas / deberes. **NEGA**
	Comentario 11 (PG) Aprendí mucho con los podcast, mi vocabulario ha mejorado. Para mí era útil e interesante porque aprendí nuevas ideas que otras personas de otros países tienen. Lo recomendaré para aprender español. **POSI**
	Comentario 12 (PG) Me encanta las discusiones que tuvimos haciendo el podcast. **POSI**
	Comentario 13 (PG) Creo que fueron un poco rápido para nosotros. **NEGA**

	Comentario 14 (PL) Este curso de podcast ayúdame mucho para entender español más y hablar más rápido. **POSI** **Comentario 15 (PL)** Creo que es muy útil para aprender más español en un tiempo corto. **POSI** **Comentario 16 (PG)** Creo que las pronunciaciones y los acentos eran difíciles. **NEGA**

Nota: Son transcripciones directas sin modificación gramatical ni léxica.
Visión general: valoraciones de carácter holístico sobre la intervención didáctica.
Visión particular: valoraciones de carácter personal sobre la intervención didáctica.
POSI = positivo, NEGA = negativo, NEU = neutro.
PG = Podcast Guionizados, PL = Podcast Libres.

Los participantes realizan comentarios positivos, negativos y neutros tanto de una visión general como de una visión en particular. En primer lugar, encontramos que los comentarios con razonamientos positivos implican palabras tales como *efectivo, experiencia* o *interesante* como se refleja en la Tabla 38:

Tabla 38.
Listado de comentarios positivos sobre la implementación de los podcast.

Positivos (POSI)	
Palabras	**Número de comentario y categoría**
Útil	Comentario 1 visión general
Efectivo	Comentario 2 visión general
Buena manera	Comentario 3 visión general
Experiencia	Comentario 5 visión particular
Interesante y estimulante	Comentario 5 visión general
Adquisición de vocabulario	Comentario 6 visión particular
Divertido	Comentario 7 visión particular
Coherencia	Comentario 9 visión general
Expresar fluidamente	Comentario 10 visión general
Generador de discusión	Comentario 12 visión particular
Recurso de ayuda	Comentario 14 visión particular
Intensivo	Comentario 13 visión particular

Nota: palabras y número de comentario recogidos en la Tabla 37.

La utilidad que encuentran los participantes en la intervención de los podcast durante el curso de español LE recae principalmente en la puesta en práctica de las cuatro destrezas lingüísticas con dichas herramientas digitales. Los participantes consideran que el proceso de producción de los podcast potencia, sobre todo, el desarrollo de la comprensión auditiva y la producción de una buena fluidez oral. Estas valoraciones también pueden verse reflejadas en los resultados del cuestionario sobre el uso de los podcast (ítems 12.7 y 12.13) y sobre la fluidez oral (ítems 20 y 14), en donde los participantes perciben positivamente la utilidad de los tres episodios de podcast para aprender su lengua meta y para desarrollar su propia fluidez oral.

Otro razonamiento positivo de la intervención didáctica es la adquisición del nuevo vocabulario o el reciclaje del vocabulario aprendido previamente. Los participantes agradecen el hecho de poder aprender nuevas palabras mediante la producción de los podcast o de poder reactivar aquellas palabras y frases mientras escuchan los episodios que producen sus compañeros. Creemos que este hecho genera que los participantes se sientan motivados durante su aprendizaje de español LE con los podcast, como se muestran en las valoraciones del cuestionario sobre el uso de esta herramienta (ítem 12.4). Encontramos que los comentarios positivos pueden también girar en torno a la dinámica de interacción y el contenido que genera la producción de los podcast. Los estudiantes gustan de las discusiones que producen con sus mismos compañeros en función del tema y del contenido. Creen que la interacción con la que llevan a cabo las intervenciones en los episodios es importante para adquirir la fluidez oral y el contraste del contenido cultural entre países son factores clave para una valoración positiva sobre la implementación de los podcast en el curso en cuestión, como también se hace notar en dicho cuestionario (ítem 12.8).

Asimismo, los participantes de esta investigación comentan que la intervención de los podcast es útil para mejorar su fluidez oral en español LE en poco tiempo y es más efectivo que el uso de los libros de texto habituales. Estas afirmaciones aluden, de algún modo, a las valoraciones positivas obtenidas en el cuestionario sobre la fluidez oral, en las cuales encontramos que los participantes valoran más positivamente el uso de estas herramientas digitales para el desarrollo de esta dimensión lingüística que el material tradicional –CDs y libros de texto– (ítems 9 y 12.6). A modo de contrastar las palabras clave en los comentarios orales que acabamos de examinar del episodio final con las que encontramos por escrito en los resultados de los podcast (apartado 5.1.), vemos que *Experiencia*, *Interacción* y *Contenido cultural* son aspectos positivos que tienen un peso importante durante nuestra implementación con este tipo de herramientas digitales.

En cuanto a los comentarios de carácter negativo que encontramos en el episodio final, observamos que implican palabras tales como *Poca confianza* o *Tiempo* como se refleja en la Tabla 39:

Tabla 39.
Listado de comentarios negativos sobre la implementación de los podcast.

Negativos (NEGA)	
Palabras	**Número de comentario y categoría**
Difícil	Comentario 3 visión particular
Complicado	Comentario 7 visión general
Poca confianza	Comentario 2 y 4 visión particular
Vagos	Comentario 10 visión particular
Rápido	Comentario 13 visión particular
Pronunciación y entonación	Comentario 16 visión particular
Tiempo	Comentario 8 visión general

Nota: palabras y número de comentario recogidos en la Tabla 37.

Los comentarios de carácter negativo sobre la implementación de los podcast se centran en aspectos técnicos en relación con el uso de las aplicaciones para producir los episodios. Los participantes manifiestan que se encuentran en ocasiones con serias dificultades ante el manejo de dichas aplicaciones (*Audacity*, iVoxx) para la edición de sus archivos de audio. Estas cuestiones técnicas también las encontramos en las valoraciones –menos positivas– que hacen los participantes en los cuestionarios sobre el uso de los podcast, apuntando a que el proceso de post-producción es una tarea que les requiere mucho tiempo y ante la poca familiaridad con el uso de estas aplicaciones, como resultado, muchos podcast no pasan por este proceso de edición como deberían e indican las instrucciones en Mobbs et al. (2008) y RECAP Limited (2006). Tal como vemos en las valoraciones de los participantes, los dos últimos ítems peor valorados tienen que ver con el agrado en el proceso de producción por cuestiones técnicas (ítems 12.2 y 12.9).

También observamos que los comentarios negativos pueden estar relacionados con la poca comprensión de los oyentes sobre las ideas que pretenden transmitir sus compañeros en los podcast. Esta incomprensión puede radicar en el contenido o también en la escasa precisión a la hora de transmitir conceptos más abstractos. Reflejo de esta dificultad lo encontramos en las valoraciones que hacen los participantes en el cuestionario (ítem 12.10) sobre el uso de los podcast, en las cuales mantienen una actitud prudente con respecto a la comprensión de los temas tratados en algunos episodios de PG y PL. Una pronunciación o entonación incorrecta de las palabras y de las frases en la producción de sus episodios también puede ser causa de comentarios negativos. Los participantes manifiestan que, al no estar habituados a producir de manera consecutiva un discurso oral en español, cometen errores de entonación, por lo que se sienten con poca confianza e incapaces de adquirir una buena fluidez oral tal como se muestra en las valoraciones del cuestionario sobre la fluidez oral (ítem 8).

Finalmente, encontramos que el factor tiempo puede tener repercusiones negativas en la implementación de los podcast. Los estudiantes apuntan que los cuatro días hábiles para producir los podcast es un margen de tiempo muy limitado y, por ello, mantienen una actitud prudente con respecto a la producción de dichos podcast. Entre las palabras clave que coinciden tanto en los comentarios escritos que realizan los participantes después de escuchar un episodio de podcast (apartado 5.1.) como las del episodio final se encuentran *Pronunciación, Entonación* y *Dificultades técnicas*. Estas cuestiones menos positivas parecen trascender durante la intervención de los podcast.

Por lo que respecta a los comentarios con valoraciones neutras, encontramos que implican palabras tales como *opinión o suposiciones* como se refleja en la Tabla 40:

Tabla 40.
Listado de comentarios neutros sobre la implementación de los podcast.

Neutros (NEU)	
Palabras	**Número de comentario y categoría**
Suposiciones Descripciones Opinión Hipótesis	Comentario 4 y 8 visión general Comentario 6 visión general Comentario 6 visión particular Comentario 8 visión particular

Nota: palabras y número de comentario recogidos en la Tabla 37.

En primer lugar, los comentarios neutros que encontramos en el episodio final giran en torno a las descripciones que hacen los oyentes desde su propio punto de vista sobre las características de los podcast que producen. Aquí el participante cuenta e informa oralmente de lo que hace durante el proceso de producción, los temas tratados y la dinámica en que intervienen en el discurso con el resto de los compañeros.

En segundo lugar, observamos que los comentarios neutros aluden a frases cuya valoración se refiere a suposiciones e hipótesis que hacen los participantes tras haber pasado por el proceso de intervención didáctica de los podcast. El análisis de contenido muestra que los participantes suponen que, gracias a esta experiencia, entenderán mejor la gramática y mejorarán su producción escrita. Por lo que respecta a las palabras clave que coinciden en los comentarios escritos y en los comentarios orales del último episodio, encontramos que las valoraciones de *Opinión general, personal* y *Descripción* se repiten a la hora de expresar valoraciones neutras sobre la implementación didáctica de los podcast.

Hemos podido observar que, de manera general, los participantes sin distinción de grupo muestran una actitud positiva con respecto al uso de los podcast para el aprendizaje de español LE y consideran importante la adquisición de la fluidez oral. También encontramos que las valoraciones negativas sobre el uso de los podcast pueden deberse, sobre todo, a las cuestiones técnicas que surgen en el proceso de producción o a la mala pronunciación de alguna palabra en concreto. Piensan que el profesor debe enseñar estrategias para adquirir la fluidez oral y prefieren la práctica de esta dimensión lingüística interactuando con sus compañeros y con las TIC que con los materiales habituales. Finalmente, las valoraciones neutras que encontramos giran en torno a comentarios que hacen referencia a las opiniones generales sobre los podcast y sobre la implementación didáctica.

CAPÍTULO 6

Discusión

En este capítulo se fundamenta el comportamiento de los resultados del presente estudio con teorías de los diferentes temas tratados en esta tesis. En primer lugar, discutimos los resultados obtenidos de los distintos elementos (duración, número de intervenciones, dinámica, temática, tipología) que caracterizan a dos tipos de podcast que producen los participantes: Podcast Guionizados (PG) y Podcast Libres (PL). Paralelamente, se argumentan qué efectos tienen dichas características en la implementación didáctica de los podcast para el aprendizaje de español LE, contrastándose con los resultados de los cuestionarios y de los datos cualitativos del último episodio. Finalmente, discutimos los resultados de la fluidez oral: fluidez cognitiva, temporal y perceptiva de los participantes después de pasar por la intervención didáctica de los podcast.

6.1. Características de los Podcast Guionizados y Podcast Libres

Los resultados de nuestra investigación, que conciernen al comportamiento de la duración de los podcast, encuentran que la media de duración de los episodios de ambos grupos no se diferencia de manera significativa y se sitúa dentro del parámetro recomendado de 10 a 15 minutos de podcast dedicados al aprendizaje de LE. Dicho comportamiento correspondería al seguimiento de las pautas que el investigador ha predeterminado en la intervención didáctica para ambos grupos PG y PL, siguiendo las recomendaciones de Cebeci y Tekdal (2006) y Chan et al. (2010) y que tiene implicaciones didácticas desde dos puntos de vista: el del oyente y el del hablante.

Por un lado, estamos de acuerdo con los estudios mencionados, ya que dicho margen beneficia al oyente lo que Clark y Walsh (2004) denominan como el efecto *cocktail* (p. 4), en el cual se discriminan los sonidos de fondo, concentrándose en el discurso oral, en nuestro caso, en el audio de los podcast producidos. Creemos que la concentración que conlleva durante este margen de tiempo sobre el discurso oral puede contribuir a que el oyente/aprendiz de una LE responda a una serie de cuestiones que activan de modo *top-down* y *bottom-up* sobre la idea, el mensaje y la información inherente de los podcast que escucha (McBride, 2009), factores importantes para el desarrollo y la enseñanza de la comprensión auditiva (Field, 2008; Mendelsohn, 2006; Richards, 1985). Estas estrategias de procesamiento de información sobre los podcast pueden verse reflejadas en algunos comentarios de manera escrita y oral de valoraciones neutras que realizan los oyentes tras escuchar los podcast, las cuales giran en torno a una descripción o resumen de las ideas principales que pretenden transmitir los podcast que construyen sus compañeros.

Por otro lado, consideramos que el margen de tiempo para producir los podcast en nuestro estudio también favorece al hablante, en este caso estudiantes de español LE, al desarrollo de la capacidad de sintetizar información relevante, puesto que están limitados a informar de lo que consideran más significativo del contenido en un determinado margen de tiempo. Dado el efecto que puede tener este elemento *duración* en el oyente y en el hablante a nivel didáctico, desde aquí sugerimos que los podcast dedicados a la adquisición de lenguas tengan en cuenta el margen de tiempo de unos 10 a 15 minutos aproximadamente para la obtención de unos resultados óptimos en el proceso de adquisición de una LE.

Asimismo, consideramos importante destacar que nuestro estudio permite confirmar que el uso de la música que recomiendan en Mobbs et al. (2008) ameniza, de algún modo, el contenido de los podcast, generando que los aprendices muestren una predisposición sobre el uso de dicho recurso digital para el aprendizaje de español LE. Tal como hemos visto en los resultados del cuestionario y de los comentarios sobre el uso de los podcast, tanto escritos como orales, los participantes valoran positivamente los podcast implementados en el curso en cuestión y, entre algunos de los factores, destacan que la dinámica en que se producen y la música que emplean favorece a la motivación de seguir escuchando podcast dedicados al aprendizaje de español LE de manera innovadora como ya sugerían en Edirisingha et al. (2007) en su estudio.

Consideramos importante resaltar que el proyecto educativo de Edirisingha et al. (2007) y las investigaciones que aportan Rosell-Aguilar (2007) y Thorne y Payne (2005), caracterizan a los podcast por la posibilidad de conocer y contrastar contenidos culturales, permitiendo un input auténtico del contenido general y ofreciendo un enfoque diferente en el proceso de aprendizaje, lo que genera que los aprendices otorguen una valoración, casi siempre, positiva sobre su implementación en el aula.

Como dato curioso y de manera tangencial, nuestro estudio muestra que la duración de la despedida (*fade out*) de los podcast PL conlleva la producción de una despedida más larga que PG, entendiéndose que producen un podcast con una despedida musical más extensa. De modo que, los participantes que no siguen ninguna instrucción predeterminada tienden a prolongar la duración en la despedida con música que se extiende del tiempo recomendado por Mobbs et al. (2008) y RECAP Limited (2006) y que, en ocasiones, suele causar valoraciones negativas en los comentarios que dejan escritos los oyentes tras escuchar los podcast.

Encontramos que los participantes comentan que el excesivo uso de música provoca una sensación interminable en la duración de los podcast y aburrimiento, el cual muchas veces contribuye al abandono de escuchar podcast.

Otro de los elementos que componen a los podcast es el número de intervenciones que realizan los participantes dentro de los primeros 90 segundos. Aunque hemos visto en los resultados descriptivos que la media de intervenciones de PL es ligeramente mayor que PG (*M* = 10,48, *DS* = 4,08 vs *M* = 8,95, *DS* = 4,71) nuestro estudio concluye que el tipo de podcast no afecta de manera significativa a la frecuencia de intervenciones y tiende a ser homogéneo para PG y PL. Este resultado es notable, puesto que hasta la fecha los proyectos educativos (Clark y Walsh, 2004; Ducate y Lomicka, 2009; Edirisingha et al., 2007; Hsiao y Vieco, 2012; Lee y Chan, 2007) que implementan los podcast como innovación didáctica no llegaban a analizar las consecuencias de dicha implementación debido a que, en su gran mayoría, emplean una sola tipología que es producida por el profesor como herramienta complementaria de la instrucción para reforzar alguna destreza lingüística, sobre todo para la comprensión auditiva (McBride, 2009).

Pese a que no se hayan encontrado diferencias significativas en el número de intervenciones, nuestro estudio revela que la dinámica en que se producen puede variar en función de la tipología de podcast. Así pues, encontramos que los PG tienden a producir intervenciones *repetidas*, mientras que en PL las intervenciones suelen ser *repartidas*.

Ello implica que, bajo unas pautas determinadas, los participantes de PG tienden también a mantener una estructura fija en el momento de realizar sus intervenciones en sus episodios posteriores que producen, repitiendo el orden de intervención por los participantes. Mientras que, al no contar con ninguna estructura predeterminada, los participantes de PL suelen realizar intervenciones repartidas de manera equitativa.

A nivel didáctico, las intervenciones repartidas contribuyen a que todos los miembros del grupo PL participen de manera más activa, lo que es más favorable para la práctica de la producción oral, puesto que brinda la oportunidad a todos los participantes del grupo a intervenir en más ocasiones que las intervenciones repetidas donde es el mismo participante quien toma las riendas en la mayoría de los casos, muestra de ello es la media obtenida entre ambos grupos con respecto a la media de intervenciones que se menciona previamente (PG = 8,95 y PL =10,48).

Asimismo, consideramos que las intervenciones repartidas ayudan también a fomentar un entorno de discusión que la mayoría de participantes valoran positivamente en los comentarios escritos tras escuchar los episodios y sobre la implementación didáctica de los podcast. Tal como hemos visto en el Capítulo 5 de Resultados, los participantes gustan de la dinámica en que se producen las intervenciones y muestran una actitud, en general, positiva de su uso en clase de español LE, puesto que consideran que las intervenciones se desarrollan de manera auténtica y divertida para adquirir nuevos conocimientos como vocabulario, frases y expresiones. En este sentido, Godwing-Jones (2005) sugiere que los podcast proveen oportunidades únicas para reforzar de forma innovadora tareas de producción oral que suelen hacer habitualmente los aprendices en clase, añadiendo también autenticidad del material para el aprendizaje de una LE (Bear, 2006; Thorne y Payne, 2005).

Nuestro estudio también revela que el modo en que los participantes se desenvuelven durante la intervención difiere un poco del trabajo de McQuillian (2006), quien observa que sus aprendices producen podcast alternando monólogos, entrevistas y episodios de radio (radionovelas). En nuestro caso, encontramos que la mayoría de los participantes del grupo PG se decantan por episodios del tipo diálogo.

Este hecho supone que los participantes de dicho grupo optan por esta tipología en función de las instrucciones dadas por el docente durante la sesión técnica antes de iniciar la intervención didáctica y siguiendo el orden de presentación: 1) diálogos, 2) entrevistas y 3) *roleplay*. En este sentido, los episodios de PG tienden a desarrollarse en función del orden de las instrucciones y de la conveniencia a la hora de elegir la tipología de sus episodios y optan por lo seguro, eligiendo casi siempre podcast del tipo diálogo, conducta similar a los resultados obtenidos por Ros, Mardomingo y Pujolà (2001) y Ros y Mardomingo (2004), en el sentido de que los estudiantes a distancia eligen trayectorias más accesibles y seguras para realizar sus tareas desde la web aunque en estos dos estudios no se implementan los podcast.

Por lo que respecta a las implicaciones didácticas de los podcast de tipología diálogo en el aprendizaje de una LE, creemos que puede tener implicaciones a partir desde dos perspectivas: 1) en las distintas formas de aprendizaje y 2) en el contexto cultural. La primera implicación de los podcast de tipología diálogo refuerza la idea del aprendizaje colaborativo, cooperativo e informal como sugiere Nie (2006), puesto que durante la producción de los podcast los participantes pasan por un proceso de discusión, puesta en común de ideas y toma de decisiones fuera del aula que desemboca en episodios de podcast. Tal como indican Huann y Thong (2006), los podcast promueven el aprendizaje colaborativo, relevante en el proceso de aprendizaje (Vallance et al., 2009; Vygotsky, 1978). Según los autores (Huann y Thong, 2006), los estudiantes que se implican y se comprometen en la producción de los podcast mejoran sus destrezas comunicativas, resolución de problemas y puesta en común de ideas para producir su discurso oral, acercándose a la idea de lo que Dale (1969) calificaba como factores del aprendizaje activo, el cual se genera entre los alumnos.

Este último autor sostenía que el 70% del aprendizaje lo adquirimos mediante el hablar (dar una charla o discusiones entre grupo) y un 90% lo adquirimos a través del decir y hacer como practicar, ensayar y simular. En este sentido, creemos que la producción de los podcast del tipo diálogo –al igual que el resto de las tipologías– promociona tanto el aprendizaje colaborativo como el aprendizaje activo, ya que permite poner en desarrollo los aspectos como la mejora de destrezas, la resolución de problemas y la puesta en común que sostienen los autores mencionados, los cuales no se han tenido suficientemente en cuenta hasta la fecha en las investigaciones y en los proyectos educativos que implementan los podcast, puesto que en su mayoría los podcast son implementados como material complementario producido por el docente y no por el alumno.

La segunda perspectiva supone implicaciones culturales con respecto a la conducta sobre el aprendizaje de los estudiantes de nuestro contexto. Consideramos que las características de los PG, que siguen unas pautas predeterminadas, pueden ayudar a subsanar la conducta que suele tener una buena parte de estudiantes taiwaneses en su proceso de aprendizaje, en el cual tienden a mostrar una actitud de aprendizaje pasiva en algunos momentos durante dicho proceso y que en muchas ocasiones dependen de unas órdenes o estructura para completar sus tareas correspondientes. En este sentido, los PG permiten guiar bajo una estructura a la realización de tareas determinadas, en nuestro caso, en la construcción de podcast que integra el contenido curricular. Abdous et al. (2007) nos recordaban en su estudio que los podcast ofrecen opciones para los distintos tipos de aprendices en clase, puesto que hay estudiantes que muestran más dependencia y otros más autónomos con respecto a su proceso de aprendizaje.

En cuanto a los podcast de PL, vale la pena indicar que aunque no podemos determinar si la conducta de los aprendices del estudio de McQuillian (2006), quienes alternan entre podcast del tipo monólogos, entrevistas y radionovelas, es en función de algunas instrucciones dadas[35], sí que podemos afirmar que la conducta de los participantes de PL coincide relativamente con sus aprendices, puesto que también alternan todas las tipologías presentadas para producir sus episodios correspondientes. Creemos que la conducta que tiene PL en alternar distintas tipologías de podcast en el proceso de producción implica, de alguna manera, la puesta en práctica de distintos tipos de producción oral; desde entrevistas, diálogos hasta *roleplay*. Tal como señalan en Edirisingha et al. (2007) y en McQuillian (2006), los podcast permiten a los aprendices la puesta en práctica de distintos tipos de producción oral, los cuales contribuyen a enriquecer y diversificar el proceso de adquisición de una LE.

Como resumen sobre el modo en que se desenvuelven los grupos PG y PL, podemos considerar que el primer tipo de podcast favorece aquellos estudiantes que dependen en algún momento de su aprendizaje de unas instrucciones, mientras que PL encaja mejor al proceso de aprendizaje de estudiantes más autónomos, contribuyendo a la práctica de diversos tipos de producción oral.

Dichas conductas sobre la tipología de los podcast también se reflejan en la elección de la temática. Nuestra investigación pone de manifiesto que los temas tratados se desarrollan según dos alternativas: 1) en función de las instrucciones impuestas por el docente y 2) en función del momento en que son producidos. Así pues, por un lado, encontramos que el grupo PG, que debe de seguir unas instrucciones predeterminadas y producir sus episodios en función del contenido de la unidad didáctica que previamente estudian, los temas están relacionados y se inspiran en el componente cultural, comunicativo, funcional y gramatical de

[35] En su estudio no hemos podido comprobar si los alumnos recibieron algún tipo de instrucciones durante la implementación de los podcast.

dichas unidades. A este respecto, la integración del contenido en los podcast implica para muchos de los participantes una buena manera de recibir retroalimentación y refuerzo de lo que aprenden previamente como encontramos en las valoraciones positivas de los comentarios escritos y orales que hacen referencia a esta cuestión. A los participantes les gustan los podcast puesto que permiten reciclar y consolidar aquellos contenidos estudiados en clase mediante la práctica de las destrezas lingüísticas, sobre todo, de la comprensión auditiva y producción oral, relevantes si consideramos que ello puede poner en desarrollo las funciones comunicativas, culturales y gramaticales, elementos a considerarse para la integración de las TIC en el currículo que propone Levy (2006).

Tal como sostiene el autor, la integración ha de enfocarse desde una visión holística (*Integración vertical* y *horizontal*), en donde el papel del profesor (*Integración vertical*) determina qué contenido cultural, tema, función gramatical y comunicativa debe tenerse en cuenta en la integración de dichas herramientas digitales para que su uso, como afirma Bax (2003, 2011), sea normalizado o, como observa Gros (2000), para que su implementación en el aula sea invisible, siendo empleada como otra herramienta más para reactivar o repasar el contenido de la instrucción reglada para la adquisición de una LE (Swain, 1985). Por todo lo dicho anteriormente sobre los PG, estamos de acuerdo con estos autores (Levy, 2006; Bax, 2011) y reivindicamos desde nuestra investigación una mayor atención al uso del contenido que selecciona el profesor con el fin de que los participantes puedan producir episodios de podcast coherentes con lo que aprenden en el aula, imprescindible si lo que queremos es conseguir una integración de las herramientas digitales.

Por otro lado, en cuanto a los episodios de PL, que no están sujetos a ninguna instrucción predeterminada, encontramos que la temática de sus episodios se desarrolla sobre los acontecimientos de la actualidad o la proximidad de algún evento popular (Fiestas del fin de Año). Este hallazgo notable supone que, al no regirse por ninguna instrucción predeterminada, los participantes del curso en cuestión no optan por temáticas de cualquier índole, sino que se aprovechan de los eventos culturales con los que están familiarizados o próximos a la fecha como temática central para producir sus episodios.

Consideramos, pues, que esta libertad relativa en los PL, ofrece en su proceso de aprendizaje características como la opcionalidad y la flexibilidad para el desarrollo de los temas que más se ajustan a su agrado, lo que ayuda a que durante el proceso se muestren motivados sobre el uso de los podcast dedicados a la adquisición de una LE. Edirisingha et al. (2007) y Godwing-Jones (2005) ya identificaban dichas características, apuntando a que la producción de los podcast permite a los aprendices hablar o escuchar lo que les interesa, cuándo les interesa y dónde les interesa, activando el conocimiento tácito, el cual se adquiere durante el proceso que muchas veces es colaborativo.

Otra de las características culturales, aunque no tan novedosa, que encontramos dentro de los diálogos, entrevistas y *roleplay* es el exceso de mutua cortesía o pocas interrupciones que se producen entre los interlocutores mientras hacen sus episodios a modo de diálogo, generando en ocasiones un silencio, tal vez incómodo en otros contextos según se interprete. Tal como comprobamos en nuestro estudio y como hacen notar otros autores (Blanco, 2011; Liu, 2001; Sánchez Griñán, 2008) que estudian el comportamiento de sinohablantes en clases de LE (Estados Unidos) y el estilo de aprendizaje de sinohablantes de español LE (Taiwán), el silencio durante el diálogo es interpretado en un contexto chino como una muestra de respeto hacia el interlocutor y no como muestra de desconocimiento (aunque no siempre) o falta de interés como tiende a pensarse muchas veces en un contexto universitario angloparlante (Liu,

2001). En este sentido, podemos pensar que el silencio o las reducidas interrupciones que se producen en los episodios de ambos grupos es, según Liu (2001), una forma de salvaguardar la imagen del interlocutor (*face-saving*) para evitar caer en ridículo por algún comentario impertinente. Además del silencio, otro rasgo que hallamos en nuestro estudio es el uso extendido de elementos extralingüísticos como las risas y las pausas llenas (*ehh, mmh*) en los distintos tipos de podcast, que son consideradas por la autora como alternativas para evitar rupturas bruscas (Liu, 2001) entre los interlocutores. Es importante señalar que, aunque no nos es posible determinar si el uso frecuente de estos rasgos (risas, pausas llenas, silencios) en los episodios están relacionados con la intención de evitar rupturas como sugiere Liu (2001), sí que podemos afirmar que en nuestra investigación se emplea como un recurso a modo de respuesta y asentimiento de algún comentario mediante sonidos dubitativos (*ehh, mmh*). Para revisar estos rasgos (risas, pausas llenas), la conducta de los estudiantes sinohablantes y el estilo de aprendizaje, recomendamos dedicar más tiempo a revisar los trabajos de Liu (2001), Blanco (2011) y Sánchez Griñán (2008).

A nivel didáctico, creemos que estos rasgos culturales pueden tener implicaciones desde el punto de vista, más bien, del docente que se encuentra en nuestro contexto. Como hemos mencionado antes, algunos estudiantes de este contexto cultural se destacan por mostrar una actitud pasiva con respecto a su proceso de aprendizaje y el silencio o las risas son rasgos comunes que podemos percibir en nuestras aulas. Por ello, desde nuestro estudio reivindicamos que el docente debe ser consciente e interpretar estos rasgos meramente como un comportamiento habitual de dichos estudiantes y no como falta de respeto, atención o interés hacia el docente, sino como una muestra de respeto para salvaguardar la imagen del interlocutor o evitar romper la armonía de la situación.

Aparte de las cuestiones culturales que debe considerar el docente sobre el estilo de aprendizaje y el comportamiento de los estudiantes que hemos observado a partir de las características de PG y PL, otro elemento importante que consideramos en la implementación didáctica es la evaluación que realiza el docente sobre los podcast que han producido los participantes. En este sentido, nuestra investigación abre y añade una nueva perspectiva a la mayoría de los proyectos educativos como el IMPALA (Edirisingha et al., 2007), el *Engage Podcasting Adaptation Award* (University of Wisconsin-Madison, 2007) el de Hsiao y Vieco, (2012) y el de O'Bryan y Hegelheirmer (2007) que implementan los podcast en la educación superior, ya que en dichos proyectos solamente recogen valoraciones desde la perspectiva del alumno con respecto a su uso y, prescinden de unos criterios de evaluación que realiza el docente con respecto al producto final realizado por los participantes.

Una explicación a la posible divergencia entre nuestro estudio y los mencionados se debe a que, en estos últimos, implementan podcast en proyectos educativos que son producidos por los mismos profesores y no por los alumnos y, por tanto, no se llega a analizar el producto final de dicha implementación con los podcast. Asimismo, se emplean los podcast meramente como material de complemento que en ocasiones se alejan de la idea de integración curricular. Ello supone que al final de la implementación solamente se recojan las impresiones, valoraciones, evaluaciones de los estudiantes pero no las del docente sobre las características de la producción por parte del aprendiz, puesto que previamente no ha habido ningún proceso de producción.

En cuanto a las valoraciones de los estudiantes de dichos estudios y proyectos sobre la implementación de los podcast, tanto cualitativa como cuantitativamente, observamos que tienden a mantener generalmente actitudes positivas con respecto al uso de dichas herramientas, al igual que los resultados de la presente investigación. Sin embargo, hemos comprobado que valoraciones de carácter negativo y neutro no se consideran en la gran mayoría de los mencionados estudios previamente.

En la presente investigación, por lo general, la actitud que muestran los participantes es positiva y coincide con las características que se identifican en diversos estudios (Abdous et al., 2009; Edirisingha et al., 2007; Rosell-Aguilar, 2007; Thorne y Payne, 2005) sobre su potencial para el proceso de aprendizaje de una LE. Observamos que los motivos de las valoraciones positivas en nuestro estudio pueden deberse a que los podcast permiten la posibilidad de conocer y contrastar contenidos culturales de forma innovadora e informal. Como ya mencionamos previamente, Rosell-Aguilar (2007) y Thorne y Payne (2005) consideran que los podcast permiten un input auténtico del contenido general y ofrecen un enfoque diferente en el proceso de aprendizaje. En líneas similares, Godwing-Jones (2005) sugiere también que los podcast aportan autenticidad como material de aprendizaje de una LE.

A pesar de que, de manera global, los participantes valoran positivamente los episodios que escuchan, varios de ellos describen percepciones negativas, sobre todo, en los fallos técnicos encontrados en la producción de los episodios del grupo PL. Este hecho permite confirmar también los resultados obtenidos en la evaluación por parte del docente, en donde los episodios de PL obvian el proceso de edición que recomiendan en Edirisingha et al. (2007), Mobbs et al. (2008) y RECAP Limited (2006) y cuya evaluación obtenida es significativamente inferior que PG.

En este sentido, como señala Hubber (2004) los profesores deben ser conscientes de si los alumnos necesitan formación técnica o no para completar de manera coherente la integración de las TIC en el aula. Recordamos que, en nuestro caso, tanto PG como PL, han pasado por mini sesiones técnicas días antes de producir los podcast, pero hemos notado que al ser de carácter libre, condiciona de alguna manera el seguimiento de las pautas técnicas en su producción. Concretamente, según los resultados de la evaluación, la mayoría de los episodios de PL carecen del proceso de post-producción, sobre todo, en la eliminación de ruidos de fondo, en el ajuste del volumen del micrófono o en el excesivo uso de la música de fondo, lo que provoca un solapamiento entre la voz y la música y, en ocasiones incomprensión del podcast por parte de los oyentes por dichos ruidos como se ha podido observar en el apartado de cuestiones técnicas y comentarios del Capítulo 5.

Las valoraciones negativas también se ciñen con las dificultades técnicas en la producción de los episodios, concretamente en la producción y en la descarga para ser escuchados posteriormente. Este hecho nos permite cuestionar las afirmaciones de Schlosser y Burmeister (2006) y los resultados obtenidos en el proyecto educativo de University of Wisconsin-Madison (2007) en donde se considera que el uso, la producción y el manejo de los podcast es relativamente fácil. Si bien, los podcast de dichos proyectos son producidos solamente por el profesor como hemos mencionado previamente. En esta línea, Fotos y Browne (2004) y Hubbard (2004) apuntan a que la integración de las TIC en el aula conlleva combinar varios elementos, entre ellos, determinar en nuestros aprendices si poseen alguna habilidad con respecto al uso y manejo de las herramientas digitales.

Del mismo modo, Levy (2006) considera importante la *Integración horizontal*, la cual implica tener en cuenta la predisposición, la experiencia y el conocimiento de lo que pueden o no pueden asumir los aprendices para delimitar las herramientas apropiadas y su posterior formación digital continua (Graham, 2011). Por ello, consideramos que, para una implementación exitosa de los podcast en el aula de LE, son necesarios tanto un curso de formación previo para los aprendices como una promoción continua de su uso por parte del profesor. Si estamos convencidos de que el podcast es una herramienta beneficiosa para el desarrollo de las destrezas orales (comprensión oral y producción oral) no podemos negar que su implementación tendrá no solo beneficios para el proceso de aprendizaje de los participantes, sino también para la calidad de la enseñanza del español LE. Si no fomentamos su continuo uso o formación, la integración de dicha herramienta se verá mermada y no generará su potencial como ha sido considerado (Clark y Walsh, 2004; Lee y Chan, 2007) en el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, nuestra investigación pone de manifiesto que los episodios producidos por el grupo PG obtienen una valoración del investigador significativamente más alta que los producidos por PL. Ello supone que los episodios producidos por PG son, de alguna manera, más consistentes o, al menos, siguen las recomendaciones técnicas de Mobbs et al. (2008) y RECAP Limited (2006) para la producción de podcast dedicados al aprendizaje de una LE y pueden tener efectos desde dos puntos de vista didácticos. En primer lugar, al igual que las implicaciones que puede tener el modo en que producen los podcast (diálogos, entrevistas y *roleplay*) y la elección de la temática en el proceso de aprendizaje de una LE, consideramos que los PG se acercan más al estilo de aprendizaje que se observa en el respeto y en la obediencia que muestran los participantes de nuestro contexto hacia la figura del profesor y se acomoda mejor a estudiantes que dependen más de unas instrucciones estructuradas (Blanco, 2011; Sánchez Griñán, 2008).

En segundo lugar, la dinámica de los PL, al no estar sujetos a unas pautas predeterminadas, producen sus episodios tomando con más ligereza las instrucciones técnicas que generan en algunas ocasiones valoraciones negativas que pueden repercutir de manera perjudicial a la comprensión por parte de los oyentes. Si bien, consideramos que dicha dinámica beneficia a estudiantes con un estilo de aprendizaje autónomo.

Por todo lo dicho hasta ahora, estamos de acuerdo que los resultados de las características tanto de PG como de PL tienen distintos grados de implicaciones didácticas relevantes para el proceso de aprendizaje de español LE. Hemos podido observar que la producción por parte de los aprendices de distintas tipologías de podcast conlleva también distintos grados de implicación didáctica desde diversos puntos de vista. Consideramos que los resultados de nuestra investigación aportan datos relevantes que hasta ahora no se habían analizado sobre las consecuencias de la intervención didáctica con los podcast, de modo que a continuación discutimos los efectos que tienen los podcast en la fluidez oral tras su implementación.

6.2. Características de la fluidez oral después de la implementación didáctica de los podcast

Después de la experiencia con la implementación de los podcast en el curso de español LE para observar los posibles efectos en la fluidez oral de los participantes, podemos afirmar que el modelo que propone Segalowitz (2010), compuesto por tres dimensiones: fluidez cognitiva, fluidez temporal y fluidez perceptiva, nos ha permitido caracterizar la fluidez oral en chino L1 y en español LE de los participantes antes y después de la intervención didáctica de los podcast y, posteriormente, contrastar el grado de fluidez entre los grupos PG y PL e intra grupal (pre-post).

Antes de comenzar a discutir los resultados obtenidos en las tres dimensiones de la fluidez oral de los grupos PG y PL tras dicha implementación, consideramos importante resaltar que hasta el momento no hay nada parecido en la bibliografía de estudios que se centren en los efectos de una intervención didáctica de los podcast en la fluidez oral de LE ya que, en su mayoría son estudios que se llevan a cabo en contextos de inmersión lingüística (Derwing y Munro, 2013; Iwashita et al., 2008; Kormos y Dénes, 2004; Riggenbach, 1991; Segalowitz y Freed, 2004) y sin la intervención de ninguna herramienta digital. Asimismo, nuestra investigación sobre la fluidez oral es importante también, puesto que, como hemos mencionado en el marco teórico, la mayoría de las investigaciones que estudian dicho constructo se centran en participantes que están aprendiendo inglés como L2/LE. En cambio, la presente investigación considera la L1 de los participantes, que es chino mandarín y la LE, que es español.

Dentro de la fluidez cognitiva hemos explorado, tal como sugieren numerosos autores (De Jong, Gruenhout, Shoonen y Hulstijn, 2013, 2015; Derwing et al., 2006; Segalowitz, 2010), si el comportamiento de la L1 de los participantes en la realización de la prueba léxica pudiera reflejarse en su LE y determinar si ambas lenguas tienen alguna relación. Este hecho nos permitiría considerar o descartar si entre los factores del comportamiento de la fluidez cognitiva en LE podría derivarse de su propia L1. Como pudimos comprobar en el apartado 5.2.1., los cálculos estadísticos de la prueba acceso léxico entre la L1 y la LE de los participantes en nuestro contexto muestran que los resultados en una u otra lengua no mantienen una relación directa. En concreto, no hemos encontrado que el comportamiento de la fluidez cognitiva en chino L1 se refleje en español LE antes de la intervención didáctica de los podcast en ninguno de los dos grupos PG y PL.

Nuestros resultados difieren con los estudios que menciona Segalowitz (2010), quien encuentra una relación entre la L1 y la LE de los aprendices. Cabe destacar aquí que dichos resultados se refieren a participantes que han recibido instrucción formal en contextos de inmersión lingüística, al contrario que nuestro estudio donde los aprendices sólo están expuestos a la LE en un contexto de aprendizaje formal. También, a diferencia de Segalowitz (2010), hemos obviado los cálculos estadísticos de los resultados entre chino L1 y español LE después de la intervención didáctica de los podcast y comprobar una posible relación entre ambas lenguas tras dicha implementación ya que, por un lado, como se ha mencionado previamente, si queremos caracterizar la fluidez oral de los participantes, uno de los objetivos establecidos nos hace considerar o descartar otros posibles factores como el comportamiento de la L1 sobre la LE. Por otro lado, consideramos que si se hubieran tomado en cuenta los datos de ambas lenguas solo al final de la implementación de los podcast, no nos hubiera sido posible determinar en qué medida si entre los factores causantes del comportamiento de los aprendices en español LE se debe a la intervención didáctica de los podcast o a las características que se reflejan en chino L1.

Dentro de la fluidez cognitiva también hemos explorado el proceso de automaticidad (Segalowitz, 2010), entendiéndose como un proceso en donde el participante realiza la prueba de acceso léxico con menor esfuerzo y atención, lo que implica obtener un coeficiente de variación (CV) más consistente y un Tiempo de Reacción (TR) inferior. En nuestra investigación se demostró que, después de la intervención didáctica de los podcast se produce el proceso de automaticidad en los participantes del grupo PG, es decir, los participantes de PG suelen ser más rápidos y consistentes que los participantes de PL en sus respuestas de la prueba de acceso léxico. Así, este primer grupo reconocía una serie de palabras con mayor velocidad que PL y, al mismo tiempo, eran constantes con sus respuestas correctas o incorrectas.

Nuestros resultados obtenidos en un contexto de aprendizaje formal extienden y coinciden con los estudios previos realizados en otros contextos de aprendizaje (Segalowitz y Freed, 2004; Segalowitz, 2010). En dichos estudios, los autores encontraron el proceso de automaticidad en la L2 de un grupo de aprendices de inglés, quienes además de poseer una mejor capacidad de respuesta en la prueba de acceso léxico, también poseían un mayor grado de fluidez oral. En nuestro caso, como veremos a continuación, los resultados apuntan a que los podcast de PG contribuyen, de cierta manera, a que los participantes de dicho grupo, además de tener una mejor capacidad de respuesta, también posean un mayor grado de fluidez temporal.

Pese a que solamente se haya encontrado una mayor automaticidad en PG y no en PL, podemos afirmar, de manera general, que el TR intra grupal después de la intervención es significativamente inferior, lo que nos confirma que los participantes responden de manera más rápida a los estímulos en la realización de la prueba léxica con respecto al inicio. Creemos que, por un lado, este hallazgo es relevante puesto que, hasta la fecha, no hemos encontrado estudios que investiguen el uso de los podcast en la fluidez oral, en particular sus efectos después de la implementación didáctica en el proceso de automaticidad, sino que encontramos que, en su mayoría, se centran en el desarrollo de la pronunciación (Ducate y Lomicka, 2009; Lord, 2008; Travis y Joseph, 2009), en el desarrollo de estrategias para la comprensión auditiva (McBride, 2009; McQuillian, 2006) o en la percepción sobre el uso de los podcast en el aula (IMPALA, 2006; Hsiao y Vieco, 2012). A nivel didáctico, consideramos que las pautas y el seguimiento de un guión en los podcast PG contribuyen a que los participantes reconozcan más rápido palabras en español LE, generando mejores respuestas en la prueba léxica –distinción entre las palabras animadas e inanimadas– al final de la implementación didáctica.

Tal como podemos observar en el Capítulo 5 de nuestro estudio, el uso de distintos tipos de podcast parece tener distintos efectos en el grado de la fluidez temporal de los participantes. Así, comprobamos en los primeros 25 segundos analizados de las narrativas orales, que los participantes de PG producen más palabras por minuto incluyendo y excluyendo pausas silenciosas que los de PL, comportamiento similar al que encontramos en los primeros 90 segundos de los episodios de podcast de PG (apartado 5.1, sección C *Medidas temporales en los podcast*). Dicho comportamiento es característico de un mayor grado de fluidez temporal de acuerdo con los estudios que sostienen numerosos autores que han investigado la fluidez temporal (De Jong et al., 2013, 2015; Derwing y Munro, 2013; Freed et al., 2004; Kormos y Dénes, 2004; Lennon, 1990; Riggenbach, 1991; Segalowitz, 2010).

Como ya se comentó anteriormente, no se comprobó una posible relación entre chino L1 y español LE en la prueba de acceso léxico de la fluidez cognitiva con las pruebas estadísticas realizadas. Sin embargo, teniendo en cuenta los datos por separado –fluidez cognitiva y fluidez temporal– sí que podemos observar que, después de la intervención didáctica de los podcast, el uso de los podcast guionizados conlleva un mayor grado de fluidez temporal en PG que en PL. Así como hemos encontrado que el uso de los podcast guionizados parece tener un mayor grado de fluidez cognitiva –proceso de automaticidad– y lo mismo sucede si consideramos la fluidez temporal –mayor producción de palabras incluyendo y excluyendo pausas silenciosas en PG que en PL. Este hecho estaría en línea con estudios recientes encontrados hasta el momento (De Jong et al., 2013, 2015) que realizan correlaciones entre ambas dimensiones para determinar si existe alguna relación entre la fluidez cognitiva y la fluidez temporal.

Específicamente, el comportamiento de las cuatro medidas temporales de PG después de la intervención didáctica conlleva beneficios que favorecen al proceso de aprendizaje de una LE, ya que al haber sido preparados previamente bajo una estructura y un guión, estos podcast contribuyen a la producción de discurso más extensa que en PL, haciendo que posean una longitud media de enunciados en palabras también más larga. Mientras que en los podcast libres, que son producidos de manera más improvisada y sin ninguna estructura predeterminada, los participantes tienden a producir menos palabras y la duración de sus pausas silenciosas son más largas que en PG. Este hecho supone que el tipo de planificación de tareas (libre o con guión) puede afectar a la producción de palabras en el discurso oral como se observa en Derwing et al. (2004), quienes sugieren que la fluidez oral puede comportarse diferente en función de distintas tareas, en su caso, narrativas orales, monólogos y entrevistas. Por tanto, en nuestro estudio las tareas de producción de PG presumiblemente contribuyen a un mayor grado de fluidez temporal que las tareas de producción de PL.

Conviene indicar aquí que, a partir de los hallazgos obtenidos en el comportamiento de las cuatro medidas temporales para PG y PL, nuestro estudio coincide con los estudios de De Jong et al., (2013, 2015); Kormos y Dénes, (2004); Segalowitz y Freed, (2004), quienes consideran la velocidad de habla, la velocidad de articulación, la duración media de pausas silenciosas y la longitud media de enunciados como medidas relevantes para caracterizar el grado de fluidez temporal de hablantes no nativos. Además de que coinciden nuestras medidas temporales con dichos estudios, también el seguimiento de nuestra metodología para investigar la fluidez oral se ve corroborado porque hemos elegido los primeros 25 segundos, que es normalmente la duración de las producciones orales que la mayoría de los estudios sobre la fluidez oral tienen en cuenta (Derwing et al., 2004; Iwashita et al., 2008; Kormos y Dénes, 2004; Towell et al., 1996).

Si bien, quedaría comprobar en futuros estudios con más detenimiento si el comportamiento de otras medidas temporales que no se consideran en el presente estudio (duración y frecuencia de pausas llenas, repeticiones, salidas en falso, enunciado de mayor longitud producido en una muestra oral determinada, velocidad de habla limpia) pudieran también reflejar las características de un grado de fluidez temporal y, asimismo, si variarían los resultados en función de la duración seleccionada de la narrativa oral analizada.

Como se mencionó en el estado de la cuestión, otra dimensión de la fluidez oral es la fluidez perceptiva. En nuestro caso la fluidez perceptiva se ha medido mediante las evaluaciones subjetivas que realiza un grupo de 101 jueces sobre los primeros 25 segundos de las narrativas orales en español LE recogidas después de la intervención didáctica de los podcast. Recordamos que el perfil lingüístico de los jueces coincide con el de los participantes: poseen el chino como L1 y son hablantes no nativos de español LE nivel C1 y evalúan con una escala de 6 puntos donde *1 = nada fluido* y *6 = muy fluido* las muestras orales tras la intervención didáctica.

En nuestro estudio, hemos comprobado que los jueces evalúan el grado de fluidez oral de forma similar para los grupos PG y PL. Ello implica que, desde el punto de vista perceptivo, la creación de un tipo de podcast u otro no repercute en cómo perciben el grado de fluidez oral. Es decir, desde la perspectiva del oyente, la creación tanto de PG como de PL no tiene los beneficios que se han observado en la fluidez cognitiva y fluidez temporal. En principio, descartamos que estos resultados se deban al comportamiento de los jueces, ya que el hecho de ser jueces estrictos y no estrictos no influye en las evaluaciones otorgadas, todos identificaron a los grupos control en chino y español y, como se observó también en el apartado 4.7.4., su alto grado de consistencia interna y entre-jueces es muy satisfactorio, por tanto, podemos decir que el comportamiento de los jueces es fiable.

El hecho de que no haya diferencia en la evaluación de los jueces se podría deber, primero, a que las diferencias que se daban a favor del grupo PG son relativamente superiores a PL en el TR de la prueba de acceso léxico (*M* = 1330,49 ms vs *M* = 1337,80 ms, respectivamente) de la fluidez cognitiva y las cuatro medidas temporales (MT1 = 43,46 vs 41,88 palabras/minuto; MT2 = 1300 ms vs 1330 ms; MT3 = 85,12 vs 81.59 palabras/minuto; MT4 = 2,11 vs 2, 09 palabras, respectivamente) de la fluidez temporal. En otras palabras, las diferencias que se observan en la fluidez cognitiva y en la fluidez temporal a favor de PG no son suficientemente perceptibles para nuestro grupo de jueces que son hablantes no nativos de español LE. En este sentido, cabría la posibilidad de pensar si tuviéramos un grupo de hablantes nativos como jueces evaluadores, a lo mejor encontraríamos valoraciones diferentes y que sí detectaran esta pequeña diferencia a favor de PG como hemos observado para la fluidez cognitiva y temporal.

En relación con lo expuesto en el párrafo anterior, Major (2007) señala que los hablantes no nativos tienden a mostrarse más estrictos a la hora de valorar aprendices (hablantes no nativos de la lengua meta) que los hablantes nativos. Reflejo de ello lo vemos en nuestros resultados, tanto de PG como de PL, tras la implementación didáctica de los podcast, donde ambos grupos obtuvieron una evaluación un tanto inferior (*M* = 2,81 vs *M* = 2,95, respectivamente). Asimismo, consideramos que otro de los factores para otorgar dicha evaluación puede recaer en que los jueces también comparten la misma L1 que los participantes y son del mismo perfil lingüístico, aprendices universitarios de español LE nivel C1, por lo que, de alguna forma, contribuye a que den una evaluación más estricta a dichas muestras orales, conclusiones similares a las que se encontraron en Derwing y Munro (2013).

Aunque no se haya encontrado una diferencia en la fluidez perceptiva entre PG y PL, sí que los jueces perciben con una mejora el antes y el después de la intervención didáctica de los podcast, ya que son significativas las valoraciones intra grupal en PG y en PL. Ello confirma que, después de que los aprendices hayan participando en la intervención didáctica con podcast, los jueces perciben las muestras orales con un grado de fluidez oral más alto que las del inicio de la intervención didáctica. Este hecho estaría de acuerdo con las mejoras intra grupales que percibimos en la fluidez cognitiva y temporal presentadas previamente.

Por otro lado, aunque no nos es posible determinar qué factores llevan a los jueces a dar una valoración más alta a las muestras orales intra grupal como Derwing y Munro (2013), quienes encontraron que los jueces percibían con más fluidez aquellos aprendices (eslavos L1) con mayor predisposición a tener contacto lingüístico con miembros fuera de su propia comunidad durante los primeros meses, creemos que sí podemos pensar que entre los factores fundamentales que contribuyen a una valoración más alta por parte de los jueces evaluadores ha sido la implementación de los podcast y el propio proceso de aprendizaje durante las últimas 18 semanas.

Al igual que los hallazgos de los datos cognitivos y temporales, pensamos que este último hallazgo sobre la evaluación de la fluidez oral es incipiente puesto que, hasta la fecha, no hemos encontrado estudios que investiguen el uso de los podcast sobre la fluidez perceptiva, sino solo estudios transversales y longitudinales que miden la fluidez oral aplicando otros procedimientos. Así pues, nuestro estudio diverge del de Derwing y Munro (2013) con respecto al diseño de la investigación, ya que emplean dos grupos de jueces (nativos y no nativos) para calificar las muestras orales de dos grupos de aprendices: chinos y eslavos en tres momentos diferentes (a los dos meses, dos años después y siete años más tarde del inicio de aprendizaje de la lengua meta en un contexto de inmersión).

También nuestro estudio difiere del de Freed et al. (2004), quienes valoran muestras orales de aprendices en diversos contextos de aprendizaje: inmersión, instrucción formal únicamente y estancia e instrucción formal en el país de la lengua meta.

En cuanto a los resultados generales obtenidos en la fluidez oral en las tres dimensiones, consideramos que, al haber un mayor efecto de los PG en las primeras dos dimensiones, fluidez cognitiva y temporal, concluimos que esta tipología de podcast favorece al desarrollo de la fluidez oral de estudiantes universitarios de español LE de nuestro contexto. En primer lugar, el tener un guión predeterminado creemos que contribuye a un grado de automatización en la fluidez cognitiva y en una mayor capacidad de reconocer palabras en dicha prueba. En segundo lugar, vistos los efectos que tienen los podcast guionizados en las medidas temporales, en donde producen un discurso con mayor grado de fluidez oral –entendiéndose que en la velocidad de habla y en la velocidad de articulación es superior y con una duración menor de pausas silenciosas– abogamos por su uso para así desarrollar un mayor grado de fluidez oral en los aprendices de español LE. En cuanto a la fluidez perceptiva, si bien desde el punto de vista del oyente se produce una mejora en el grado de fluidez oral intra grupal con el uso de una tipología de podcast u otra, no se observa dicha mejora a favor del grupo PG como hemos visto y comentado acerca de la fluidez cognitiva y temporal de PG vs. PL.

CAPÍTULO 7

Conclusiones

La última parte de esta tesis está formada por las conclusiones generales a las que hemos llegado a partir de los resultados y su discusión. Como hemos explicado en la introducción, el objetivo de la presente investigación *es determinar los efectos de los Podcast Guionizados (PG) y de los Podcast Libres (PL) en la fluidez oral de estudiantes universitarios taiwaneses de español LE nivel B1*. Para alcanzar el objetivo mencionado, a lo largo de estos cuatro cursos académicos que dura la presente investigación hemos diseñado una secuenciación didáctica con dos tipos de podcast, PG y PL, hemos estudiado el comportamiento de dichos podcast, hemos recogido datos en chino L1 y en español LE de la fluidez cognitiva, temporal y perceptiva antes y después de implementar dicha secuenciación. Finalmente hemos analizado, tanto a nivel cuantitativo como cualitativo, los diversos elementos que componen a los podcast y los datos de las tres dimensiones de la fluidez oral de los participantes de nuestra investigación. Tal como se dijo en el Capítulo 4, el estudio ha contado con la participación de 39 estudiantes universitarios de español LE nivel B1 que fueron divididos previamente en dos grupos: PG = 19 y PL = 20, mediante el muestreo no aleatorio de conveniencia.

A partir de los resultados incipientes y relevantes obtenidos en el presente estudio después de dicha implementación didáctica, hemos podido demostrar en el Capítulo 5 una serie de características de los dos distintos tipos de podcast, PG y PL, sus efectos en las tres dimensiones de la fluidez oral –cognitiva, temporal y perceptiva– así como algunas implicaciones didácticas en el proceso de aprendizaje y enseñanza de una LE, concretamente en español LE, que hasta el momento las investigaciones (Clark y Walsh, 2004; Huann y Thong, 2006; Lee y Chan, 2007; Nie 2006; Rosell-Aguilar, 2009; O'Bryan y Hegelheimer, 2007) y los proyectos educativos (Abdous et al., 2009; Ducate y Lomicka, 2009; Edirisingha

et al., 2007; Hsiao y Vieco, 2012) que implementan dicha herramienta digital no habían contemplado. Así, nuestro estudio es un análisis de las características de los podcast producidos por los participantes y sus consecuencias didácticas después de la implementación. Este hecho hace que la presente investigación difiera un tanto de los trabajos existentes en la bibliografía y añade una perspectiva original a los estudios mencionados previamente en el marco teórico, puesto que, en su mayoría, son proyectos educativos que implementan los podcast pero sin llegar a medir y analizar sus efectos en la fluidez oral, puesto que son producidos por los profesores y no por los estudiantes como en nuestro caso.

A continuación exponemos las conclusiones de nuestra tesis doctoral en función de las preguntas de investigación.

Primera pregunta de investigación

> *¿Qué elementos caracterizan a los episodios de los podcast producidos por los grupos PG y PL?*

Los elementos que caracterizan a los episodios de los podcast para ambos grupos PG y PL son la duración de los podcast dentro del margen recomendado para podcast dedicados al aprendizaje de una LE, el número de intervenciones realizadas por los participantes durante los primeros 90 segundos, la dinámica de las intervenciones dentro del margen establecido, la evaluación de los podcast que realiza el investigador, la temática tratada en los episodios, la tipología de los podcast y las cuestiones técnicas. Nuestro estudio muestra que dichos elementos se comportan de manera diferente según la tipología de podcast como vemos a continuación.

De entre los elementos más destacables que se comportan de forma diferente en los episodios producidos por ambos grupos está la duración de la despedida –*fade out*. En los episodios de PL encontramos que las despedidas, que suelen ir acompañadas de música, son más extensas, lo contrario de lo que se ha encontrado en los episodios de PG y, que han sido valorados por los participantes del contexto de esta investigación, a veces, menos positiva, lo que no siempre es percibido como positivo desde el punto de vista del oyente. Si nos centramos en el grado de fluidez temporal de los participantes observado en estos episodios (1. Velocidad de habla en palabras por minuto, 2. Duración media de pausas silenciosas superiores a 400 milisegundos, 3. Velocidad de articulación en palabras por minuto y 4. Longitud media de enunciados en palabras), nuestro estudio muestra que el grupo PG produce en sus episodios una duración media de pausas silenciosas superiores a 400 ms menor que en PL, de modo que en los episodios de PG se produce una longitud media de enunciados en palabras más larga que en PL.

Otro elemento que se comporta de forma diferente entre ambos grupos es el seguimiento de las cuestiones técnicas. Podemos afirmar que los episodios de PG son más consistentes que los episodios de PL en el seguimiento de las instrucciones técnicas durante el proceso de post-producción como se refleja en los comentarios, tanto escritos como orales, que hacen los participantes y de la evaluación que realiza el profesor de los podcast.

En cuanto a la tipología de podcast, observamos que los episodios de PG se caracterizan por podcast del tipo diálogo con pocas interrupciones, solapamientos y respeto hacia el turno de habla de cada interlocutor. En cambio, los episodios de PL se caracterizan por episodios de varios tipos: diálogos, entrevistas y *roleplay* aunque también encontramos una mutua cortesía en los turnos de habla donde aparecen rasgos extralingüísticos como risas, carcajadas y silencios que caracterizan a los episodios de ambos grupos.

Así pues, hemos comprobado que la dinámica en que intervienen los participantes en PG consiste en que tienden a repetir el mismo turno de intervención en los episodios posteriores, mientras que en PL los participantes se reparten los turnos durante los primeros 90 segundos del discurso oral.

Por todo lo dicho hasta ahora, emergen otras aportaciones relevantes que complementan a la bibliografía existente. En primer lugar, no existen, hasta el momento, investigaciones de podcast que estudien sus posibles efectos en la fluidez oral de los aprendices. Tampoco se ha tenido en cuenta la caracterización de los elementos (duración, temática, número de intervenciones, cuestiones técnicas) de distintos tipos de podcast. Finalmente, cabría ver qué pasaría en estudios futuros con participantes de otros niveles de competencia y si se mantendrían estas características que encontramos en la presente investigación.

Segunda pregunta de investigación

> *¿Cómo se comporta la fluidez oral cognitiva, temporal y perceptiva en el español de los estudiantes universitarios taiwaneses al inicio del estudio?*

El estudio revela que el comportamiento de la fluidez oral que tienen los participantes de esta investigación antes de la implementación didáctica de los podcast es homogéneo y equiparable. Es decir, al iniciar el estudio ambos grupos poseen el mismo grado de fluidez oral en las tres dimensiones cognitiva, temporal y perceptiva en español LE, así como en chino L1.

Por lo que se refiere a la fluidez cognitiva, nuestro estudio revela que todos los participantes muestran una automatización en chino L1 y no en español LE en la prueba de acceso léxico. Referente a la fluidez temporal, ambos grupos producen un número similar de palabras por minuto incluyendo y excluyendo pausas silenciosas, una longitud media de enunciados pareja y una duración media de pausas silenciosas superiores a 400 ms similar tanto en chino L1

como en español LE. A nivel perceptivo, los jueces coinciden en sus evaluaciones con la misma puntuación de un grado de fluidez que podríamos considerar bajo en español LE y relativamente alto para chino L1.

Este hecho –que todos los participantes partan del mismo nivel– nos indica que esta homogeneidad observada en el comportamiento de la fluidez oral al inicio de la intervención didáctica de los podcast, nos permite observar en la siguiente pregunta de investigación que el aumento del grado de la fluidez oral se pueda atribuir a la intervención didáctica implementada.

Tercera pregunta de investigación

> *¿Qué mejoras se observan en el grado de la fluidez cognitiva, temporal y perceptiva tras la implementación de los PG y PL en el curso de español LE?*

Las mejoras que se observan en la fluidez oral se refieren tanto a las mejoras entre grupos PG y PL e intra grupal (antes y después de la intervención didáctica). Por lo que se refiere a las mejoras entre grupos, hemos comprobado que, después de la implementación de los podcast, los participantes que producen episodios de PG desarrollan el proceso de automaticidad en español LE. En cambio, no se ha podido observar el mismo proceso de automaticidad en los participantes de PL. También hemos encontrado que los participantes de PG tienen un mayor grado de fluidez temporal que los participantes de PL en términos de palabras por minuto incluyendo y excluyendo pausas silenciosas. Respecto a la fluidez perceptiva, no se ha comprobado que los jueces valoren de forma diferente el grado de fluidez perceptiva entre las muestras orales de los participantes de PG y PL. Por tanto, el hecho de producir episodios de podcast PG conlleva mejoras significativas en el grado de fluidez oral cognitiva y temporal, pero no así en el grado de fluidez oral perceptiva.

En segundo lugar, y por lo que respecta a las mejoras intra grupales, tanto en PG como en PL, muestran un mayor grado de fluidez oral en las tres dimensiones: cognitiva, temporal y perceptiva. Así, se concluye que en la realización de la prueba de acceso léxico tienen un Tiempo de Reacción (TR) más rápido y en la narrativa oral producen más palabras por minuto excluyendo e incluyendo pausas silenciosas, una mayor longitud media de enunciados y disminuyen la duración media de pausas silenciosas. Finalmente, desde el punto de vista del oyente, se ha demostrado que los jueces evaluadores perciben las muestras orales de ambos grupos más fluidas que al inicio de la intervención didáctica.

Por todo ello, podemos concluir que nuestra investigación complementa a la bibliografía existente sobre los estudios de la fluidez oral, especialmente, en la caracterización del comportamiento de la fluidez cognitiva, temporal y perceptiva mediante una intervención de los podcast.

Cuarta pregunta de investigación

> *¿Qué actitud muestran los participantes hacia el uso de los podcast en la intervención didáctica para el desarrollo de la fluidez oral?*

La presente investigación ha demostrado que los participantes mantienen una actitud positiva con respecto al uso de los podcast durante el proceso de aprendizaje de español LE. Hemos podido comprobar que los participantes consideran que el contenido tratado en los podcast es una fuente de motivación extra para seguir aprendiendo de manera innovadora y auténtica. Pese a que, de manera global, la actitud es positiva sobre el uso de esta herramienta digital, también hemos encontrado que el mal manejo de las cuestiones técnicas puede generar valoraciones negativas sobre su implementación. En especial, nuestro estudio revela que la mayoría de los participantes muestran una actitud positiva, sobre todo, en los episodios de PG, que siguen toda una estructura y tienen unas valoraciones positivas por la consistencia en

el seguimiento de las cuestiones técnicas, que pueden motivar a los alumnos y repercutir favorablemente en el desarrollo de la fluidez oral. En cambio, al tener en cuenta futuras investigaciones, el hecho de que PL hace despedidas mucho más largas y que se toma con más ligereza las cuestiones técnicas, no siempre se valora tan positivo como PG, generando posiblemente un efecto negativo en el desarrollo de la fluidez oral. Por último, hemos encontrado que los participantes mantienen también una actitud positiva con respecto a la adquisición de la fluidez oral antes y después de la implementación didáctica de los podcast. Todas las conclusiones expuestas previamente en nuestro estudio conllevan también toda una serie de implicaciones didácticas que se comentan a continuación.

7.1. Implicaciones didácticas

Hemos visto en el Capítulo 6 algunas de las implicaciones a partir de los resultados y de las conclusiones de esta investigación que acabamos de exponer. A continuación, sugerimos propuestas que complementan y pueden considerarse en el ámbito de la enseñanza de español LE en general y, en particular, en nuestro contexto de sinohablantes. En primer lugar, debido al mayor grado de efecto que tienen los episodios de PG –consistencia en el seguimiento de las instrucciones técnicas– y en la fluidez oral –evidencias de automaticidad, una mayor producción de palabras y una longitud de enunciados mayor–, reivindicamos que el uso de los podcast para la enseñanza de español LE con hablantes sinohablantes se desarrolle bajo un modelo controlado, marcado por unas pautas predeterminadas e integrando los contenidos curriculares.

En segundo lugar, consideramos que el desarrollo de este tipo de proyectos (producción y construcción de los podcast) pone en desarrollo las destrezas lingüísticas: expresión y comprensión oral, expresión y comprensión escrita e interacción oral. No menos importante es el desarrollo de competencias de aprendizaje autónomo, colaborativo y activo como la búsqueda de la información, la discriminación y la selección de noticias de valor e interés, el trabajo en grupo, la distribución y la organización del tiempo, así como la interacción y la cooperación del grupo por el bien de una comunidad de aprendizaje.

En tercer lugar, consideramos que hay que tener en cuenta la disposición y el conocimiento tecnológico que poseen los participantes. Por ello, creemos necesaria una continuidad de la formación técnica durante la realización de cualquier tipo de integración de las tecnologías, puesto que no podemos asumir que, pese a que la mayoría de los aprendices posean los últimos dispositivos móviles, los usen de forma coherente en su proceso de aprendizaje.

En cuarto lugar, consideramos relevante la evaluación de la fluidez oral mediante los podcast por parte de los jueces, en nuestro caso, ya sean profesores o evaluadores hablantes nativos o no nativos. Los resultados muestran que no hay una diferencia entre el uso de una tipología u otra de podcast. Ello nos hace pensar también que, como se indicó en el apartado 4.5.4., el constructo de la fluidez oral es muy complejo, por ello, a la hora de evaluar y ver la eficacia que tiene el uso de dichas herramientas digitales en la fluidez oral, también sería pertinente proporcionar un entrenamiento a los jueces y evaluadores para que estén de acuerdo en qué diferentes aspectos deben tener en cuenta en el momento de evaluar la fluidez oral y que las diferencias que se observan en las medidas más objetivas (medidas temporales) también se puedan reflejar en las evaluaciones más subjetivas por parte de cada evaluador. Todo esto nos permitiría observar con más detenimiento si una tipología de podcast es más efectiva para el desarrollo de la fluidez oral.

7.2. Limitaciones de la investigación

Hemos de señalar que esta investigación presenta algunas limitaciones. Dado que utilizamos una metodología cuantitativa bajo un diseño cuasi experimental, no se contó con un grupo control de participantes que pudiera servirnos para determinar si una tipología de podcast u otra tiene más beneficios a la hora de desarrollar un grado de fluidez oral mayor en español LE. Del mismo modo, tampoco se contó con un grupo control de jueces hablantes nativos que pudieran evaluar las muestras orales de los participantes del proyecto con el fin de observar la falta de diferencias significativas entre los dos grupos de podcast.

En segundo lugar, creemos que para poder generalizar los resultados del presente estudio necesitaríamos ampliar la muestra de participantes de diferentes niveles de competencia en español LE y también realizar una implementación tardía y observar si las ganancias que se han observado en la fluidez oral del grupo PG se mantienen al cabo de medio año.

Tampoco hemos podido correlacionar los datos obtenidos en los episodios de los podcast con los obtenidos en las tres dimensiones de la fluidez oral para determinar si existe una relación entre los grupos de datos, ni realizar cálculos de las ganancias en las tres dimensiones de los dos grupos y observar qué tipo de podcast contribuye a una mayor ganancia en el TR, en las cuatro medidas temporales y en las valoraciones de los jueces. Aunque sería recomendable realizar dichos cálculos, debemos recordar lo que la presente investigación pretendía desde sus inicios: *Determinar los efectos de los Podcast Guionizados y Podcast Libres en la fluidez oral de los estudiantes*, por lo que hacer dichos cálculos se desviaba un tanto del objetivo principal de nuestra investigación.

Creemos que otra de las limitaciones gira en torno al margen del tiempo seleccionado de los episodios de los podcast de PG y PL de las narrativas orales de los participantes. Si bien, los estudios existentes se centran en los primeros 25 segundos de producción de diferentes tareas orales, creemos que se podría haber analizado la producción total de los 42 podcast producidos, ya que en estos episodios hay diferentes intervenciones de participantes para poder reflejar así la producción individual, es decir, caracterizar la producción individual de cada uno de los participantes. Finalmente, quedaría por comprobar como hacen en De Jong et al. (2015) si el uso de sílabas en vez de palabras para caracterizar la fluidez oral de los participantes tiene el mismo comportamiento en las medidas temporales que hemos hallado en nuestro estudio.

Pese a las limitaciones aquí señaladas, pensamos que los resultados y las conclusiones presentadas anteriormente contribuyen a complementar los pocos estudios que existen sobre la implementación de los podcast para desarrollar las destrezas orales y, en especial, sobre los efectos que estos puedan tener en la fluidez oral LE.

7.3. Líneas futuras de investigación

Esta tesis abre diferentes líneas futuras de investigación a partir de los resultados no concluyentes. En primer lugar, sugerimos la realización de investigaciones cualitativas bajo un diseño descriptivo que profundicen con más detenimiento en las características de los episodios de podcast producidos por participantes de distintos niveles de competencia de español LE (inicial, intermedio y avanzado) para explorar más a fondo el comportamiento de los elementos de los podcast (duración, número de intervenciones, cuestiones técnicas).

En segundo lugar, sugerimos también un estudio longitudinal de la fluidez oral de dos semestres académicos bajo un diseño experimental, con un grupo experimental y otro grupo control para explorar la evolución de esta dimensión lingüística durante este período de tiempo, así como la administración de un post-test unos meses más tarde de la finalización de dicho estudio.

También consideramos relevante el uso de distintos grupos de jueces –hablantes nativos y no nativos– en la valoración de las muestras orales con el fin de determinar qué factores contribuyen al grado de fluidez oral de los aprendices de LE, como hacen en Derwing y Munro (2013). Además, sugerimos comprobar la relación entre las distintas dimensiones de la fluidez oral: cognitiva, temporal y perceptiva. En este sentido, cabría también la posibilidad de realizar trabajos en donde se correlacionen los resultados de la actitud sobre el uso de los podcast con los datos de las tres dimensiones de la fluidez oral y así explorar si la percepción de un hablante puede tener una posible relación con la fluidez cognitiva, temporal y perceptiva.

Si bien nuestro estudio ha seguido metodológicamente las pautas que siguen otros estudios al seleccionar los primeros 25 segundos de una producción oral para la evaluación de la fluidez oral y los primeros 90 segundos de los podcast, sería interesante observar qué pasaría si seleccionando otras partes de la narrativa oral (medio, final) o considerando la narrativa en su totalidad se obtendrían los mismo resultados y realizar una comparación con los datos obtenidos en la presente investigación. Asimismo, se podrían llevar a cabo estudios en donde se investigue la relación entre tema y fluidez oral para explorar hasta qué punto la familiaridad de un tema puede influir en el grado de fluidez oral de los aprendices y determinar así otros factores importantes que puedan contribuir al desarrollo de la fluidez oral (De Jong y Perfetti, 2011).

A pesar de las limitaciones y de las implicaciones didácticas que de ella se derivan, creemos que esta investigación aporta datos incipientes, notables y relevantes para la implementación de las herramientas digitales en el aula de LE y para las investigaciones sobre la fluidez oral en LE en un contexto de aprendizaje formal, porque son campos de estudio poco explorados, en el caso del contexto de aprendizaje del español LE por sinohablantes.

Creemos que la tipología de podcast que el presente estudio implementa, se puede además ampliar a otros aspectos de la producción oral –pronunciación, complejidad léxica y sintáctica y precisión gramatical– así como el resto de las destrezas lingüísticas: comprensión auditiva y lectora y expresión escrita. A partir de ello, se podrá averiguar si las conclusiones de nuestro estudio se pueden extender a otros contextos semejantes, lo que conllevaría la aplicación de este conocimiento en un diseño más consciente y eficaz de los podcast para el desarrollo de la adquisición de una LE.

BIBLIOGRAFÍA

Adbous, M., Camarena, M., & Facer, B. (2009). MALL Technology: Use of academic podcasting in the foreign language classroom. *ReCALL, 21* (1), 76.

Barras, C., Geoffrois, E., Wu, Z., & Liberman, M. (1998). *First International Conference on Language Resources and Evaluation* (LREC), 1373-1376.

Bax, S. (2011). Normalisation revisited: the effective use of technology in language education. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching 1*, (2), 1-15.

Bax S., & Chambers A. (2006). Making CALL work: towards normalization. *System 34*, (4), 465-479.

Bax, S. (2003). CALL, past, present, future. *System*, 31, 13-28.

Bear, K. (2006). Introduction to English learning podcast. *About.com: English as 2nd Second Language.* Dispinible en: http://esl.about.com/od/englishlistening/a/intro_podcast.htm

Blanco, J. (2011). Dificultades lingüísticas de los sinohablantes en el nivel inicial: tipología, causa y posibles soluciones. *SinoELE Monográfícos*, 95-108.

Boersma, P., & Weenink, D. (2013): Praat: doing phonetics by computer [Computer program].
Disponible en: http://www.praat.org/

Bongaerts, T., Planken, B., & Schils, E. (1997). Age and ultimate attainment in the pronunciation of a foreign language. *Studies in Second Language Acquisition, 19*, 447-465.

Cambpell, G. (2005). There's something in the air: Podcasting in education. *Educause Review, 40* (6), 32-47.

Caramazza, A., & Brones, I. (1980). Semantic classification by bilinguals. *Canadian Journal of Psychology, 34*, (1), 77-81.

Carillo Cabello, A. (2007). *Playback and selective listening in an intermediated Spanish Course.* CALICO 2007, San Marcos, TX.

Carttell, J. M. (1887). Experiments on the association of ideas. *Mind, 12*, 68-74.

Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua.* Barcelona: Graó.

Cebeci, Z., & Tekdal, M. (2006). Using podcasts as audio learning objects. *Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects. 2*, 47-57.

Clark, D., & Walsh, S. (2004). *iPod-learning.* Brighton, UK: Epic Group.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). Research methods in education. New York: Routledge.

Cohen, D., & Macaro, E. (2010). *Language learner strategies: thirty years of research and practice*. Oxford : Oxford University Press.

Consejo Americano para las Lenguas Extranjeras (ACTFL). Disponible en www.actflproficiencyguidelines2012.org

Consejo de Europa (2001) Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, Instituto Cervantes para la traducción en español: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002). Disponible en : http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf.

Chan, W., Chen, I., & Döpel, M. (2010). Podcasting in Foreign Language Learning. In Mike, L., Francoise, B., Claire, B. & Osamu, T. (Eds.) WorldCALL: *International Perspectives on Computer-Assisted Language Learning.* Routledge.

Chao, Y., R. (1983). *A project for General Chinese.* Beijing: Shangwu

Chimombo, M. (1986). Evaluating compositions with large classes. *ELT Journal, 40*,(1), 20-26.

Dale, E. (1969). Audio-Visual Methods in Teaching. *Holt, Rinehart & Winston*, New York.

Dalrymple-Alford, E. C. (1968). Interlingual interference in a color-naming task. *Psychonomic Science, 10*, 215-216.

De Jong, N. H., Steinel, M. P., Florijn, A., Schoonen, R., & Hulstijn, J. H. (2015). Second language fluency: Speaking style or proficiency? Correcting measures of second language fluency for first language behavior. *Applied Psycholinguistics, 36*, 223–243.

De Jong, N. H., Steinel, M. P., Florijn, A., Schoonen, R., & Hulstijn, J. H. (2013). Linguistic skills and speaking fluency in a second language. *Applied Psycholinguistics, 34*, 893–916.

De Jong, N. H. (2012). Facets of speaking proficiency. *Studies in Second Language Acquisition, 2012, 34,* 5-34.

De Jong, N. H &. Perfett, C. A. (2011). Fluency Training in the ESL Classroom: An Experimental Study of Fluency Development and Proceduralization. *Language Learning, 61-2*. 533–568.

De Jong, N. H., Schoonen, R., & Hulstijn, J. (2009a). *Fluency in L2 is related to fluency in L1*. Actas del VII Simposio Internacional en Bilingüismo, Utrecht, Holanda.

De Jong, N. H., & Wempe, T. (2009b). Praat script to detect syllable nuclei and measure speech rate automatically. *Behavior research Methods, 41*, 385-390.

Derwing, T., & Munro, M. (2013). The Development of L2 Oral Language Skills in Two L1 Groups: A 7-Year Study. *Language Learning, 63*, 163-185.

Derwing, T., Rossiter, M., Munro, M., & Thomson, R. (2006). English pronunciation and fluency development in Mandarin and Slavic speakers. *System, 34*, 183-193.

Derwing, T., Rossiter, M., Munro, M., & Thomson, R. (2004). Second language fluency: Judgments on different tasks. *Language Learning, 54*, 655-679.

Díaz Blue, G. (2008). *Student Attitudes towards Spanish pronunciation.* Paper presented at the Arizona Language Association conference, Phoenix, AZ.

Djoudi, M. (2009). Listening Comprehension of Languages with Mobile Devices. Marriott and Torres (Eds.), *Handbook of Research on E-Learning Methodologies for Language Acquisition*, 352-365.

Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in second language research: construction, administration, and processing.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Ducate, L., & Lomicka, L. (2009). Podcasting: An Effective Tool for Honing Language Students' Pronunciation? *Language Learning & Technology, 13 (3),* 66-86 Duke University Center for Instructional Technology (2005). *Duke iPod First Year Experience Final Evaluation Report.*

Durbridge, N. (1984). *Media in course design, No.9, audio cassettes. The role of technology in distance education.* Kent, UK: Crom Helm.

Edirinsingha, P., Rizzi, C., Nie, M., & Rothwell, L. (2007). Podcasting to provide teaching and learning support for an undergraduate module on English language and communication. *The Turkish Online Journal of Distance Education, 8 (3),* 87-107. Disponible en https://tojde.anadolu.edu.tr/tojde27/articles/article_6.htm

Edirinsingha, P. (2006). *The "double life" of an i-Pod: A case study of a educational potential of new technologies.* Educa 2006, Berlin, Germany. Disponible en https://hdl.handle.net/2381/406

Ehri, L., & Ryan, E. B. (1980). Performance of bilinguals in a picture-word interference task. *Journal of Psycholinguistic Research, 9*, 321-326.

Ejzenberg, R. (2000). The juggling Act of Oral Fluency: A Psycho-Sociolinguistic Metaphor. In H. Riggenbach (Eds.), *Perspectives on Fluency*, 287-313. University of Michigan Press.

Elliott, A. R. (1995). Foreign language phonology: Field independence, attitude, and the success of formal instruction in Spanish pronunciation. *Modern Language Journal, 79*, 530-542.

E-Prime. Disponible en www.step.psy.cmu.edu

Favreau, M., & Segalowitz, N. (1983). Automatic and controlled processing in the first and second language reading of fluent bilinguals. *Memory and Cognition, 11*, 575-574.

Fernández, C. (2011). Four L2 Learning Objectives to Guide Podcast Design. In Abdous, M. & Facer, B (Eds.), *Academic Podcasting and Mobile Assisted Language Learning: Applications and Outcomes*, 21-36. Information Science Reference (ISC) Global.

Field, J. (2008). *Listening in the Language Classroom.* Cambridge University Press.

Fillmore, C. (1979). On fluency. In C. Fillmore, D. Kempler & W. S.-. Wang (Eds.), *Individual differences in language ability and language behavior*, 85-101. New York: Academic Press.

Fisac, T. (2000). La enseñanza del español en Asia Oriental. En *Anuario del Instituto Cervantes*. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_00/fisac/p05.htm - np33

Foster, K. I., & Foster, J. C. (2003). DMDX: A Window display program with millisecond accuracy. *Behavior Research Methods, Instruments and Computers, 35*, 116-124.

Fotos, S., & Browne, C. (2004). *New Perspectives on CALL Second Language Classrooms.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Freed, B., Segalowitz, N., & Dewey, D. (2004). Context of learning and second language fluency in French: Comparing regular classroom, study abroad, and intensive domestic immersion programs. *Studies in Second Language Acquisition, 26*, 275-301.

Freed, B. (2000). Is Fluency, Like Beauty, in the Eyes (and Ears) of the Beholder? In H. Riggenbach (Eds.), *Perspectives on Fluency*, 243-265. University of Michigan Press.

Freed, B. (1995). What makes us think that students who study abroad become fluent? In F. Freed (Eds.), *Second language acquisition in a study abroad context*, 123-148. Amsterdam: Benjamin.

Gass, S., & Alison, M. (2007). *Data elicitation for second and foreign language research*. Mahwa, N.J.: Lawrence Erlbaum Associated.

Godwing-Jones, R. (2005). Skype and podcasting: Disruptive Technologies for language learning. *Language Learning and Technology, 9*(3), 9-12.

Graham, D. (2011). Integrating ICT into language teaching. Module 2.1 in Davies G. (ed.) *Information and Communications Technology for Language Teachers (ICT4LT)*, Slough, Thames Valley University. Disponible en: http://www.ict4lt.org/en/en_mod2-1.htm

Grellet, F. (1981). *Developing Reading Skills: A practical guide to reading comprehension exercises.* Cambridge: C.U.P.

Gros, B. (2000). *El ordenador invisible: hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Grosjean, F. (1980). Linguistic structure and performance structures: Studies in pause distribution. In H. W. Dechert and M. Raupach, (Eds.), *Temporal variables in speech: Studies in honor of Frieda Goldman-Eisler*, 91-106. The Hague: Mouton.

Guikema, J. P. (2007). *Beyond the "Wow" factor: Putting the iPod to the test in language learning.* CALICO 2007, San Marcos, TX.

Hsiao, D. L. (2012). Reflexiones de estudiantes taiwaneses en la transcripción y producción de podcast. *SinoELE, 6.*

Hsiao, D. L., y Vieco, M. (2012) El podcast bien entendido en un curso intensivo es más divertido. *MarcoELE, 13.*

Huann, T. Y., & Thong, M. K. (2006). *Audioblogging and podcasting in education.* Disponible en: http://edublog.net/astinus/mt/files/docs/Literature Review on audioblogging and podcasting.pdf

Hubbard, P. (2004). Learner training for effective use of CALL. In S. Fotos y C. Browne (Eds.), *New Perspectives on CALL for Second and Foreign Language Classrooms.* 45-48. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

IMPALA. (2006). *Informal Mobile Podcasting And Learning Adaptation.* Disponible en *http://www.impala.ac.uk/outputs/resources.html*

iTunes U, (2012). En *iTunes U*. http://www.apple.com/es/education/itunes-u/

Iwashita, N., Brown, A. McNamara, T., & O'Hagan, S. (2008). Assessed levels of second language speaking proficiency: How distinct? *Applied Linguistics, 29*, 24-49.

Jiang, N. (2012). *Conducting Reaction Time Research in Second Language Studies.* Routledge, London.

Jiang, N. (2004). Morphological insensitivity in second language processing. *Applied Psycholinguistics, 25*, 603-634.

Jiang, N. (2002). Form-meaning mapping in vocabulary acquisition in a second language. *Studies in Second Language Acquisition, 24*, 617-637.

Johnson, G. B. (1953). Bilingualism as measured by a reaction time technique and the relationship between a language and a no language intelligence quotient. *Journal of Genetic Psychology, 82*, 3-9.

Jordan, M. (2007). What a podcast is and everything you need to know about podcasting. *The American Chronicle.* Disponible en: http://www.americanchronicle.com/articles/viewArticle.asp?articleID=47099

Kaplan-Leiserson, E. (2005). *Trend: Podcasting and Learning.* Contribution posted on the Edupod blog. Dispinible en: http://www.astd.org/LC/2005/0605_kaplan.htm

Kleiman, G. (1975). Speech recording in reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 14*, 323-339.

Koponen, M., & Riggenbach, H. (2000). Varying Perspectives of Fluency. In H. Riggenbach (Eds.), *Perspectives on Fluency*, 5-24. University of Michigan Press.

Kormos, J. (2006). *Speech production and second language acquisition.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Kormos, J., & Dénes, M. (2004). Exploring measures and perceptions of fluency in the speech of second language learners. *System,* 32, 145-164.

Krashen, S. (1985). *The input hypothesis.* London: Longman.

Lambert, W. E., Havelka, J., & Gardner, R. C. (1959). Linguistic manifestation of bilingualism, *America Journal of Psychology, 72*, 77-82.

Larson-Hall, J. (2010). *A guide to do statistics in second language research using SPSS.* New York; London: Routledge.

Lee, M. J., & Tynan, B. (2008). Podcast and distance learning. In Salmon and Edirisingha (Eds.), *Podcasting for Learning Universities,* 93-102. Open University Press.

Lee, M. J.W., & Chan, A. (2007). Reducing the effects of isolation and promoting inclusivity for distance learners through podcasting. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE,* 8(1):85-104.

Lennon, P. (2000). The lexical element in spoken second language fluency. In H. Riggenbach (Eds.), *Perspectives on Fluency*, 25-42. University of Michigan Press.

Lennon, P. (1990). Investigating fluency in EFL: A quantitative approach. *Language Learning*, *40*, 387–417.

Levy, M. (2006). *CALL dimensions: options and issues in computer-assisted language learning.* Mahwah, N.J : Lawrence Erlbaum Associates.

Levy, M. (1997). *Computer-Assisted language learning: Context and conceptualization*. Oxford: Clarendon Press.

Lewin, J. (2009). Podcasting goes mainstream. *Podcasting News: New Media Update.*

Liu, J. (2001). *Asian students´classroom communication patterns in U.S. universities: an emic perspective.* Ablex. U.S.A.

Lomicka, L., & Lord, G. (2011). Podcasting – Past, Present and Future: Applications of Academic Podcasting In and Out the Language Classroom. In B. R. Facer & M. Abdous (Eds.) *Academic Podcasting and Mobile Assisted Language Learning: Applications and Outcomes*, 1-20. Hershey, New York.

Long, M. H. (1996). The role of linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of research on language acquisition, Vol. 2: Second language acquisition,* 413-468. New York: Academic Press.

Lord, G. (2008). Podcasting communities and second language pronunciation. *Foreign Language Annals*, *41*(2), 364-379.

Louma, S. (2004). *Assessing speaking.* Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Lu, J. A. (2009). Podcasting as a next generation teaching resource. In M. Thomas (Eds.). *Web 2.0 and second language learning,* 350-365. New York: Information Science.

Mackey, A., & Gass, S. (2005). *Second Language Research: Methodology and Design*. Routledge.

Manual del examinador de DELE nivel A2. (2011). Instituto Cervantes.

Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

Major, R. (2007). Identifying a foreign accent in a unfamiliar labguage. *SSLA, 29,* 539-556. Cambrigde University Press.

McBride, K. (2009). Podcast and second language learning: Promoting listening comprehension and intercultural competence. In Abraham, L. B., & William, L. (Eds.), *Electronic discourse in language learning and language teaching,* 153-167. Amsterdam: John Benjamin's.

McCarthy, B. (1999). Integration: the sine qua non of CALL. *CALL-EJ online*. Vol. 1, No. 2.

McCarthy, S. (2005). Spoken Internet to go: Popularization through podcasting. *JALT CALL*, 1(2),67-74.

McQuillan, J. (2006). El iPod en la educación: el potencial para la adquisición del lenguaje. Parte del libro blanco del iPod en Educación. Apple. Disponible en: http://www.lmi.ub.es/cursos/2007unizar/c3/documentos/N3762_iPod_WP_ES_L1.pdf

Mendelsohn, D. (2006). Learning how to listen using strategies. In E. Uso-Juan & A. Martinez-Flor (Eds.) *The current trends in the development and teaching of the four language skills*, 1-15. New York: Mouton de Gruyter.

Meng, P. (2005). *Podcasting and Vodcasting: a white paper, Definitions, discussions and implications.* University of Missouri IAT services. Disponible en: http://www.edmarketing.apple.com/adcinstitute/wpcontent/Missouri_Podcasting_White_Paper.pdf

Ministerio de Educación de Taiwán, MOE http://english.moe.gov.tw/ct.asp?xItem=7813&ctNode=783&mp=1En

Mobbs, M., Salmon, G., & Edirisingha, P. (2008). How to create podcasts-practitioner's guide. In G. Salmon & P. Edirisingha (Eds.), *Podcasting for Learning Universities*, 188-204. Open University Press.

Morley, J. (1991). Listening comprehension in second/foreign language instruction. In M. Celce-Murcia (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language*, 81-106. Boston, MA: Heinle & Heinle.

Muchisky, D. M. (1983). Relationship between speech and reading among second language learners. *Language Learning, 33*(1), 77-102.

Muñoz, C. (2000). *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona, Paidós.

Naismith, L., Lonsdale, P., Vavoula, G., & Sharples, M. (2005). Literature review in Mobile Technologies and learning. *Futurelab.* Disponible en: http://www.futurelab.org.uk/resources/mobile-technologies-and-learning-literature-review

Nie, M. (2006). The potential use of Mobile/handheld device, audio/podcasting materials in higher education. *IMPALA Project.* Disponible en: http://www.impala.ac.uk/outputs/resources.html

Nunan, D. (1989). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, (traducción al castellano de Ma. González Davies), Cambridge, Cambridge University Press.

O'Bryan, A., & Hegelheirmer, V. (2009). Mobile Technologies, Podcasting and Language Education. In Thomas, M. (Eds.), *Handbook of Research in Web 2.0 and Second Language Learning*, 331-349. Hershey, PA: IGI Global.

O'Bryan, A., & Hegelheirmer, V. (2007). Integrating CALL into the classroom: The role of podcasting in an ESL listening strategies course. *ReCALL, 19*(2), 162-180.

Ortega, L., Iwashita, L., Rabie, S., & Norris, J. (1999). *A Multi-lingual Comparison of Syntactic Complexity Measures and their Relationship to Foreign Language Proficiency*. Honolulu, Hawaii: University of Hawaii, National Foreign Language Resource Center.

Pattison, P. (1987). *Developing Communication Skills.* Cambridge.

Pawley, A., & Syder, F. (1983). Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativalike fluency. In J.C. Richards and R.W. Schimidt (Eds.), *Language and Communication,* 191-226. New York: Longman.

Preston, M., & Lambert, W. (1969). Interlingual interference in a bilingual version of the Stroop color-work task. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 8*, 295-301.

Sánchez Griñán, A.J. (2008). Estrategias de aprendizaje de alumnos chinos de español. *MarcoELE*, (9).

RECAP (Russell Educational Consultancy and Productions) 2005-2011. "Exploring the educational potential of podcasting". Disponible en: http://recap.ltd.uk/podcasting.html

Rehbein, J. (1987). On fluency in second language speech. In H. W. Dechert & M. Raupach (Eds.) *Psycholinguistics model of production,* 97-105. Norwood, N.J.: Ablex.

Richards, J. (1985). *The Context of Language Teaching*. Cambridge.

Riggenbach, H. (1991). Toward to understanding of fluency: A microanalysis of non-native speaker conversation. *Discourse Process, 14*, 423-441.

Rogers, E. (1995). *Diffusion of Innovations*. New York: Free Press.

Romeo, K., & Hubbard, Ph. (2011). Pervasive CALL Learner Training for Improving Listening Proficiency. In Levy, Blin, Siskin y Takeuchi (Eds.), *WorldCALL: International Perspectives on Computer-Assisted Language Learning*, 215-229.

Ros i Solé C., & Mardomingo, R. (2004). Trayectorias: A new model for online task-based learning. *ReCall, 16* (1), 145-157. Cambridge University Press.

Ros i Solé C., Mardomingo, R. & Pujolà, J. (2001). Trayectorias: Una tarea para fomentar la autonomía en el aprendizaje en la red. In *Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones de ELE. Proceeding from ASELE,* Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.

Rosell-Aguilar, F. (2009). Podcasting for language learning: Re-examining the potential. In L. Lomicka & G. Lord (Eds.), *The next generation: Social networking and online collaboration in foreign language learning*, 13-34. San Mateo, TX: CALICO.

Rosell-Aguilar, F. (2007). 'Top of the Pods-In Search of a Podcasting "Podagogy" for Language Learning'. *Computer Assisted Language Learning*, 20:5, 471-492.

Rossiter, M. D., Derwing, T., & Jones, V. (2008). Is a picture worth a thousand words? *TESOL Quarterly, 42*, 325-329.

Salmon, G., & Edirisingha, P. (2008). *Podcasting for Learning Universities.* Open University Press.

Salmon, G., & Nie, M. (2008) Doubling the life of iPods. In Salmon & Edirisingha (Eds.), *Podcasting for Learning Universities,* 1-11. Open University Press.

Santacana Feliu. R. (2002). *El español en el entorno cultural chino: el caso de Taiwán*. Centro Virtual Cervantes, Biblioteca ELE: Actas del XIII, 782-791.

Schlosser, A., & Burmeister, L. (2006). Audio in online courses: beyond podcasting. *World Conference on E-learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education*. Disponible en: http://www.nova.edu/~burmeist/audio_online.html

Schmidt, R. (1992). Psychological mechanisms underlying second language fluency. *Studies in Second Language Acquisition, 14*, 357-385.

Scottish Council for Educational Technology (1994). Audio. In *Technologies in Learning.* Glasgow: SCTE.

Segalowitz, N. (2010) *Cognitive Bases of Second Language Fluency.* Routledge, UK.

Segalowitz, N., & Freed, B. (2004). Context, contact, and cognition in oral fluency acquisition: Learning Spanish in At Home and Study Abroad Contexts. *Studies in Second Language Acquisition, 26,* 173-199.

Segalowitz, N., Watson, V., & Segalowitz, S. (1995). Vocabulary Skill: Single-case assessment of automaticity in second language word recognition. *Applied Psycholinguistics, 19*(1), 53-67.

Segalowitz, N., & Segalowitz, S. (1993). Skilled performance, practice, and the differentiation of speed-up from automatization effects: Evidence from second language word recognition. *Applied Psycholinguistics, 14*(3), 369-385.

Segalowitz, N., & Herbert, M. (1990). Phonological recoding in the first and second language reading of skilled bilinguals. *Language Learning, 40*(4), 503-538.

Seligno, J. (2006). Student and teachers, From K to 12, hit the podcast. *New York Times.* http://www.nytimes.com/2006/01/25/technology/techspecial2/25podcast.html

Sternberg, J., & Caruso, R. (1985). Practical modes of knowing, In E. Eisner (Eds.), *Learning and Teaching the Ways of Knowing: 84th Yearbook of the National Society for the Study of Education.* Chicago: University of Chicago Press.

Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Gass and Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publisher.

Sze, P. (2006). Developing student's listening and speaking Skill through ELT podcast. *Education Journal, 34*, 115-134.

Tavakoli, P., & Shehan, P. (2005). Strategic planning, task structure, and performance testing. In R. Ellis (Eds.), *Planning and task performance in a second language,* 239-273. Amsterdam: John Benjamin.

Taylor, R., & Gitsaki, C. (2004). Teaching well and loving it. In S. Fotos y C. Browne (Eds.), *New Perspectives on CALL for Second Language Classrooms,* 131-147. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Thorne, S., & Payne, J. (2005). Evolutionary trajectories, Internet-mediate expression, and language education. *CALICO Journal, 22*(3), 385-386.

Travis, P., & Joseph, F. (2009). Improving Learner's Speaking Skills with Podcast. In Thomas, M. (Eds.), *Handbook of Research in Web 2.0 and Second Language Learning,* 313-330. Hershey, PA: IGI Global.

Towell, R., Hawkins, R., & Bazergui, N. (1996). The development of fluency in advance learners of French. *Applied Linguistic, 17*, 84-119.

Tzelgov, J., Henik, A., Sneg, R., & Baruch, O. (1996). Unintentional word reading via the phonological route: The Stroop effect with cross-script homophones. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition, 22*, 336-349.

University of Wisconsin-Madison. (2007). *2006 Engage Podcasting Adaptation Award: The voice of faculty and students.* Disponible en: http://engage.wisc.edu/podcasting/index.html

Vallance, M., Vallance, K., & Matsui, M. (2009). Criteria for the Implementation of Learning Technologies. En M. Thomas. (Eds.), *Handbook of research on Web 2.0 and second language learning*. 1-20. Hershey, New York: Information science reference.

VanPatten, B. (2003). *From input to output: A teacher's guide to second language acquisition.* New York: McGraw-Hill.

Villano, M. (2008). Building better podcast. *T.H.E. Journal.* Disponible en: http://thejournal.com/articles/2008/01/01/building-a-better-podcast.aspx

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.* Cambridge: Harvard University Press.

Warschauer, M., & Meskill, C. (2000). Technology and second language learning. In J. Rosenthal (Eds), *Handbook of undergraduate second language education* (pp. 303-318). Mahwah, NJ.

Warschauer, M. (1996). Computer-Assisted language learning: An introduction. In S. Fotos (Eds.), *Multimedia language teaching.* 3-20. Tokyo: Logos International.

Wikipedia. *La enciclopedia libre.* Disponible en: http://es.wikipedia.org

Williams, R. (1986). Top ten principles for teaching reading. In *ELT Journal, 40, 1*, 36-52.

Zhang, J. (2007). A cultural look at information and Communications Technologies. En Eastern education. *Educational Technology Research and Development,* 55(3), 301-314.

ANEXOS

Anexo1	256
Anexo 2	258
Anexo 3	278
Anexo 4	287
Anexo 5	292
Anexo 6	296
Anexo 7	302
Anexo 8	307
Anexo 9	316
Anexo 10	317
Anexo 11	317
Anexo 12	318
Anexo 13	513
Anexo 14	515
Anexo 15	518
Anexo 16	518
Anexo 17	519

Universitat de Barcelona

Universitat Pompeu Fabra Barcelona

MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

CURSO 2013 - 2015

El interpensamiento en la práctica reflexiva conjunta entre una formadora y una docente de ELE noveles

Paula Novillo Navarro

Trabajo final de máster

Dirigido por el Dr. Joan-Tomàs Pujolà

Junio de 2015

RESUMEN

La práctica reflexiva se muestra como un modelo adecuado para la formación de profesores de idiomas autónomos, críticos y reflexivos sobre su propia práctica. En los últimos años ha crecido el interés académico sobre este modelo y sus beneficios en la práctica docente, y con él la necesidad de valorar también las dificultades para su aplicación fuera del ámbito formativo. En este proceso de aprendizaje reflexivo se erige como pilar fundamental el diálogo con compañeros y formadores mediante el cual pensamos y aprendemos de forma conjunta o *interpensamos* (Mercer, 2001). En este estudio indagamos en estos procesos de práctica reflexiva individual y conjunta con el doble objetivo de observar los procesos de la conversación que promueven la reflexión y generan el *interpensamiento* entre una docente de ELE y una formadora, ambas noveles, enmarcada en un contexto informal de mentoría, y de identificar los beneficios y las dificultades de esta experiencia de aprendizaje a partir de la perspectiva de la docente. Para ello se han llevado a cabo dos ciclos reflexivos: el individual de la docente y el conjunto de la docente y la formadora, y se han analizado los encuentros realizados mediante la técnica de recuerdo estimulado, así como las entrevistas de cierre de ambos ciclos. Los resultados muestran la *pregunta*, la *observación*, la *propuesta* y la *reflexión* como mecanismos favorables para promover la reflexión de la docente, así como la necesidad de incorporar y sistematizar en la práctica profesional un modelo de aprendizaje reflexivo que pueda conciliarse con una carga laboral del docente por lo común excesiva. Los resultados aconsejan introducir procesos de práctica reflexiva conjunta, que se muestran esenciales en la construcción conjunta de conocimiento.

Palabras clave: Práctica reflexiva, formación de profesores de idiomas, interpensamiento.

ABSTRACT

Reflective practice is seen to be an appropriate approach in the training of autonomous, critical and reflective language teachers. In recent years the academic interest in the benefits to teaching practice of taking such an approach has grown significantly - as, concomitantly, has the need to assess the difficulties faced upon when applying this approach to professional practice. In this reflective learning process, dialogue with colleagues and trainers becomes essential, as it is through this dialogue that we think and learn together or *interthink* (Mercer, 2001). In this study we investigate reflective practice, in both its individual and joint aspects. The purpose is twofold: to observe the processes in the conversation between a novice teacher and a novice teacher trainer which encourage reflection and generate *interthinking* in an informal mentoring context; and to identify the benefits and drawbacks of this reflective learning experience from the teacher's own perspective. For these purposes two reflective cycles were performed: the teacher's individual cycle; and the teacher and teacher trainer's joint cycle. Through these cycles, analyses were carried out of both the mentoring sessions conducted using *stimulated recall*, and the interviews done at the end of both cycles. The findings of this study show that *question*, *observation*, *proposal* and *reflection* proved useful in encouraging the teacher's own reflection, and also demonstrate the need to include, integrate and systematize reflective practice processes within the teacher's existing professional practice. This should be supplemented by joint reflective practice processes, which are seen to be essential for the joint creation of knowledge.

Keywords: Reflective practice, language teacher training, interthinking.

A la memoria de mi hermana, que fue una maestra entregada, un modelo de dedicación y compromiso con los valores que representa la educación pública de calidad.

Te recuerdo, Amanda, siempre.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, mi más sincero agradecimiento al Dr. Joan-Tomàs Pujolà por su apoyo y confianza desde el principio. He de agradecerle también todo el tiempo que me ha dedicado, sus ideas, esas conversaciones de las que he aprendido y disfrutado.
Este trabajo es el resultado de un proceso de *interpensamiento* creativo y productivo, y, por tanto, también suyo.

Un trabajo que tampoco sería el mismo de no haber contado con la participación activa de MJAL, la docente, compañera y amiga que aceptó embarcarse en este proyecto sin condiciones. Su tiempo y su buen hacer lo han hecho posible.

Debo darle las gracias también a la Dra. Elisa Rosado por sus consejos, su cercanía y sus ánimos.

Son muchas, por lo demás, las personas a las que tengo que agradecer que, de una forma u otra, hayan contribuido a hacer de este viaje una travesía más apacible y llevadera: a *las niñas de la alegría* y a los compañeros de *Trafalgar*, que conforman este círculo familiar de complicidad y apoyo tan necesario. También a Yasmina y a Jorge, por su disponibilidad para ayudarme a materializar algunas de mis ideas.

Y muy especialmente a mis padres, por su cariño y apoyo siempre incondicionales, y a mi padre, además, por regalarme su mirada crítica y su tiempo.

A todos ellos, GRACIAS.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN……1

1. MARCO TEÓRICO……..4
1.1. La práctica reflexiva……..4
1.1.1. La práctica reflexiva en la formación del profesor..……5
1.1.2. Los ciclos reflexivos……8
1.2. Interpensamiento y el lenguaje como forma social de pensamiento……10
1.2.1. El papel del formador en el proceso de interpensamiento…….13

2. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN……15

3. METODOLOGÍA……...16
3.1. Metodología de la investigación…….….16
3.2. Contexto de la investigación……18
3.2.1. Situación comunicativa de la docente y la formadora……..19
3.3. Los ciclos reflexivos……20
3.3.1. Ciclo reflexivo individual……..20
3.3.2. Ciclo reflexivo conjunto……22
3.4. Instrumentos y métodos aplicados en la recogida de datos……..……..24
3.4.1. Instrumentos y métodos aplicados en el ciclo individual……..24
3.4.2. Instrumentos y métodos aplicados en el ciclo conjunto……26
3.5. Método de análisis……...29
3.5.1. Método de análisis de los encuentros……29
3.5.1.1. Definición de las unidades de análisis……..…...….31
3.5.1.2. Fases del análisis…….. 32
3.5.1.3. Estructura del análisis……...32
3.5.2. Método de análisis de las entrevistas…….33
3.5.3. Sistema de transcripción……33

4. ANÁLISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS……...35
4.1. Análisis de los encuentros entre formadora y docente…….35
4.1.1. Análisis del encuentro 1……35
4.1.2. Análisis del encuentro 3…….40
4.1.3. Análisis del encuentro 5…….44
4.2. Análisis de las entrevistas de cierre de los ciclos reflexivos…….49
4.2.1. Cierre del ciclo reflexivo individual……..49
4.2.2. Cierre del ciclo reflexivo conjunto……50

5. DISCUSIÓN……53

6. CONCLUSIONES……...60

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS……64

ANEXOS…….……71

Anexo 1: Cronograma…….71
Anexo 2: Entrevistas de cierre de los ciclos reflexivos……...72
Anexo 3: Tabla de observación……...74
Anexo 4: Leyenda de las tablas del macroanálisis secuencial…….75
Anexo 5: Tablas del macroanálisis secuencial de los encuentros 1, 3 y 5……..76
Anexo 6: Transcripciones secuencias microanálisis de los encuentros 1, 3 y 5……..85
Anexo 7: Transcripciones entrevistas de cierre de los ciclos reflexivos…….90
Anexo 8: Datos brutos cuantificación reacciones de los encuentros 1, 3 y 5……..97
Anexo 9: Síntesis de los resultados del análisis de los encuentros 1, 3 y 5…….98

INTRODUCCIÓN

Una de las competencias[1] clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras, según el modelo de competencias del profesorado del Instituto Cervantes (2012), es la de *desarrollarse profesionalmente como profesor* (p. 8). Esta competencia implica a su vez una serie de competencias específicas, entre ellas la de *analizar y reflexionar sobre la práctica docente* (p. 11). Para adquirir esta competencia se debe, por tanto, promover la formación de profesores conscientes de su práctica y capaces de reflexionar sobre ella. En este sentido, la práctica reflexiva se muestra como un modelo adecuado para la formación de profesores de lenguas segundas y extranjeras autónomos, críticos y reflexivos sobre su propia práctica.

La práctica reflexiva es uno de los modelos formativos que parte de la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje, concepción (Coll, 1996) que entiende el aprendizaje como "un proceso de construcción del conocimiento a partir de los conocimientos y de las experiencias previas, y la enseñanza como una ayuda a este proceso de construcción" (p. 161). Este modelo de aprendizaje reflexivo o realista (en términos de Melief, Tigchelaar & Korthagen, 2010) "apunta hacia la integración de la persona con sus experiencias personales, los conocimientos teóricos y sus experiencias en la práctica del aula, y ello a través de la reflexión" (p. 29). En los últimos años no son pocos los autores (Korthagen, 2001; Pollard, 2002; Perrenoud, 2004; Esteve, Melief & Alsina, 2010) que han investigado sobre este modelo y sus beneficios en la práctica docente. Reflexionar sobre la propia práctica es esencial para llegar a ser conscientes de la misma y facilitar su posterior transformación: sin esa reflexión no serán posibles ni el cambio ni la mejora. De ahí, su interés para la sociedad, la comunidad educativa y las administraciones públicas e instituciones interesadas en construir una educación con grados de calidad cada vez más altos. No obstante, también es necesario reflexionar a su vez sobre este enfoque y hacerlo desde una perspectiva crítica para poder valorar no solo los beneficios que conlleva, sino también las dificultades que implica ponerlo en práctica teniendo en cuenta la realidad del contexto laboral habitual del docente.

[1] Ante las distintas interpretaciones que existen del término *competencia*, cabe señalar que el Instituto Cervantes entiende las competencias del profesor de lenguas segundas y extranjeras como "un saber actuar complejo o la aplicación de saberes para dar una respuesta eficaz a las situaciones a las que se enfrenta en su actividad profesional" (2012, p. 7).

Las inquietudes nacidas de mi propio aprendizaje reflexivo han sido la razón de llevar a cabo esta investigación. Inquietudes que parten de dos elementos fundamentales: mi experiencia como docente de ELE y la realización posterior del Máster en Formación de Profesores de español como lengua extranjera de la Universidad de Barcelona y la Universidad Pompeu Fabra. Este último ha sido el catalizador de un *aprender a desaprender* los hábitos no fundamentados y las creencias no cuestionadas desde un prisma crítico-reflexivo, y de un *aprender a consolidar* aquello que el aprendizaje de la teoría y de la práctica nos hace intuir que se ha hecho con acierto y nos reafirma en que el sentido común y la intuición del profesor también desempeñan un papel importante en su quehacer docente.

En este proceso reflexivo particular se erige como pilar fundamental el diálogo con compañeros y formadores que aportan esa visión externa siempre necesaria, esa otra perspectiva tan valiosa que completa el proceso de reflexión sobre la propia práctica. Es este el diálogo a través del cual pensamos y aprendemos de forma conjunta, es decir, a través del cual *interpensamos*[2] (Mercer, 2001). De esta forma se pone de relieve no solo el potencial de la práctica reflexiva individual, sino también el de la conjunta. Ahora bien, ni todos los docentes que reflexionan son practicantes reflexivos (Perrenoud, 2004), ni toda interacción oral resulta reflexiva y productiva por el mero hecho de serlo. Entonces, ¿cómo podemos ayudar a los docentes en su aprendizaje reflexivo? y ¿de qué manera podemos hacerlo a través del diálogo?

En el presente trabajo indagamos en estos procesos de práctica reflexiva individual y conjunta con el doble objetivo de observar los procesos de la conversación que promueven la reflexión y generan el interpensamiento en la práctica reflexiva conjunta entre una docente y una formadora, ambas noveles, enmarcada en un contexto informal de mentoría, y de identificar los beneficios y las dificultades de esta experiencia de aprendizaje reflexivo a partir de la perspectiva de la docente.

En este trabajo se presenta el estudio de una acción formativa de acompañamiento pedagógico que he llevado a cabo en colaboración con una docente de ELE novel a la que he acompañado en su propio proceso de práctica reflexiva adoptando el rol de formadora. Este estudio se enmarca en una investigación más amplia en la que se han llevado a cabo tres ciclos reflexivos: el ciclo reflexivo individual de la docente, el ciclo reflexivo conjunto de la docente y

[2] En este trabajo emplearemos los términos *interpensar* e *interpensamiento*, traducciones de los términos originales *interthink* e *interthinking* de Neil Mercer (2001), aunque estos no estén aceptados por la Real Academia Española.

la formadora, y el ciclo reflexivo individual de la formadora, este último como parte del ciclo reflexivo conjunto. Debido a la naturaleza de este trabajo y a las limitaciones que conlleva, hemos acotado el estudio a los dos ciclos en los que participa la docente.

El trabajo consta de seis capítulos. En el primero exponemos los fundamentos teóricos en los que el trabajo se enmarca, estructurados a partir de dos ejes fundamentales: la práctica reflexiva (apartado 1.1) y el concepto de interpensamiento y el lenguaje como forma social de pensamiento (apartado 1.2).

En el segundo capítulo presentamos los objetivos y las preguntas de investigación a las que pretendemos dar respuesta.

En el tercer capítulo damos cuenta de la metodología en la que se basa esta investigación (apartado 3.1), describimos el contexto en el que se enmarca (apartado 3.2), los ciclos reflexivos llevados a cabo (apartado 3.3), los instrumentos y métodos aplicados en la recogida de datos (apartado 3.4), y los métodos de análisis empleados (apartado 3.5).

En el cuarto capítulo se presentan los resultados de dos tipos análisis diferentes: el análisis de los encuentros entre la docente y la formadora (apartado 4.1) y el análisis de las entrevistas de cierre de los dos ciclos reflexivos llevados a cabo (apartado 4.2).

En el quinto capítulo se procede a la discusión de los resultados obtenidos y, finalmente, en el sexto y último capítulo presentamos las conclusiones que hemos extraído a partir de dichos resultados.

1. MARCO TEÓRICO

Este primer capítulo recoge los fundamentos teóricos del presente trabajo, estructurados a partir de dos ejes fundamentales: la práctica reflexiva (1.1) y el concepto de interpensamiento y el lenguaje como forma social de pensamiento (1.2).

1.1. La práctica reflexiva

Cuando se habla de la práctica reflexiva (en adelante, PR) como práctica educativa es inevitable hacer referencia a John Dewey (1933) y a Donald Schön (1983, 1987) como referentes en este ámbito. Dewey (1933; en Farrell, 2012) entiende el pensamiento reflexivo como "active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it and the further conclusions to which it tends" (p. 9), y lo diferencia del pensamiento rutinario, que conlleva actos guiados por impulso, tradición o autoridad (p. 9). Al contrario que el rutinario, el pensamiento reflexivo implica un esfuerzo consciente y voluntario, de forma que, según Dewey, las creencias de los docentes tendrían como base la evidencia y la racionalidad.

Schön (1983) recogería posteriormente esta base conceptual de Dewey para diferenciar la 'reflexión *sobre* la práctica', la que se lleva a cabo después de la acción, de la 'reflexión *en* la práctica', la reflexión durante la acción. La reflexión en la práctica implica una conversación entre el profesional y el entorno a través de la cual se obtienen los datos que conducirán a la reformulación y creación de nuevos significados, y a la elaboración de planes de acción como consecuencia (Farrell, 2012). Por tanto, entendemos que la perspectiva de reflexión de Dewey, que supone un conocimiento basado en la racionalidad y la evidencia, difiere de la de Schön, que comporta un conocimiento basado en la intuición como resultado directo de la práctica (Abkari, 2007). Debemos advertir que en la literatura sobre la PR son frecuentes las referencias a la confusión existente en torno a la definición de *reflexión* (Korthagen, 2001; Abkari, 2007; Walsh, 2011; Farrell, 2012). Korthagen (2001) señala que lo interesante de esta confusión es que no tiene tanto que ver con una cuestión de tipo cognitivo-psicológico sino sociopedagógico, pues las diferentes definiciones del concepto están relacionadas con diferentes creencias sobre lo que es importante en educación y en la formación del profesorado (p. 57).

Desde el marco psicológico sobre el desarrollo cognitivo profesional, Williams y Burden (1997) también hacen referencia a la necesidad de reflexionar por parte de los profesores en el camino hacia la concienciación: "We also believe that as part of the process of education, teachers themselves should maintain a continuous process of personal reflection, within which they become aware of the personal and cultural values and beliefs that underpin their own and other people's actions" (p. 7).

A la reflexión *en* la práctica (introspectiva) y la reflexión *sobre* la práctica (retrospectiva), podemos sumar la reflexión *para* la práctica, es decir, "la reflexión prospectiva sobre la planificación y los conocimientos didácticos antes de la práctica docente" (Pujolà, 2010, p. 136). Estrechamente relacionadas con estos tres tipos de reflexión estarían las siguientes concepciones del profesorado: la visión del profesorado como estudiante que aprende (Dewey, 1933; en Latorre, 2003), como práctico reflexivo (Schön, 1983) y como investigador (Stenhouse, 1975). De esta manera, a través del desarrollo de la PR se integrarían teoría y práctica, lo que conduciría sin duda a un crecimiento profesional del profesorado. Tal y como señala Dewey (1933; en Farrell 2012), "growth comes from a 'reconstruction of experience', and by reflecting on these experiences we can reconstruct our own approaches to teaching" (p. 14).

1.1.1. La práctica reflexiva en la formación del profesorado

Hoy en día son muchos los programas de formación que en mayor o menor medida incluyen la PR, e incluso figura como asignatura en los planes de estudio de la Universidad Alfonso X el Sabio (García - Faure, 2015). La cuestión que se nos presenta a este respecto es la de dilucidar qué estrategias se emplean para promover el aprendizaje reflexivo en los docentes, cómo se emplean y en qué momento de la formación del profesorado se incluyen. Como apunta Walsh (2011), son pocos los docentes, tanto en su formación inicial como en la continua, a los que se les enseña realmente cómo llevar a cabo la PR, "most of teachers have experienced being told to reflect on their practice (...). But very few, I suggest, are given the tools and skills needed to do just that and to make reflection a part of a teacher's professional life" (p. 137). De la misma forma que reflexionar no implica necesariamente un aprendizaje reflexivo, no todos los modelos de formación desembocan necesariamente en este tipo de aprendizaje. Entonces, ¿qué características deberían tener los modelos de formación que fomentan el aprendizaje reflexivo del docente?

Según Esteve (2004b), los modelos de formación basados en la PR son "una propuesta alternativa y realista para la formación de profesorado que puede llegar a establecer un puente de unión entre la realidad del docente, las disciplinas teóricas y la investigación en el aula, siempre desde la vertiente práctica y de conexión con la experiencia de cada uno" (p. 9). Y, de acuerdo con esta visión, la autora establece algunas características básicas de un proceso de formación dirigido a fomentar una práctica reflexiva crítica:

- Explorar la naturaleza de la enseñanza-aprendizaje de lenguas a través de la observación y posterior interpretación,
- con la ayuda de técnicas concretas y apropiadas para cada situación,
- en las mismas aulas donde tiene lugar el proceso de enseñanza,
- por parte de los mismos docentes. (p. 9)

Según Esteve (2004b), la clave está en llevar a cabo un modelo "que parta de la persona misma y no del saber teórico" (p. 9), que refleje la realidad de las experiencias del docente. De esta forma, el docente se forma "dando significado a unos contenidos y no recibiendo esos contenidos ya impregnados de significado" (p. 10). Estos son aspectos fundamentales que el formador debe tener en cuenta en el proceso formativo, tal y como apuntan Malderez y Bodóczky (1999): "the mentor's main responsibility is to train mentees in this process, this linking of theories and practice in personally significant ways, rather than to train specific teaching behaviour" (p. 16).

Por tanto, podríamos decir que en un modelo de formación basado en la PR habría que promover y desarrollar esas tres concepciones del profesorado que hemos mencionado antes:

- como profesional inmerso en un proceso de aprendizaje permanente (*lifelong learning*)[3], que revisa y está al día de los contenidos teórico-prácticos y sabe extraer de ellos la información pertinente para poder aplicarla después en el aula (partiendo siempre de las necesidades que surjan de la misma práctica);
- como práctico reflexivo, que cuenta con la reflexión como herramienta y es capaz de reflexionar sobre lo que quería hacer, sobre lo que realmente ha hecho y sobre el resultado de ello (Perrenoud, 2004), y

[3] Para más información sobre este concepto, se puede consultar: http://uil.unesco.org/es/portal/areas-de-trabajo/politicas-y-estrategias-de-aprendizaje-a-lo-largo-de-toda-la-vida/news-target/lifelong-learning/358914624be27164f17990376c1e6f06/

- como investigador que sabe cómo observar todo aquello que ocurre en el aula desde una perspectiva crítica y analizarlo consecuentemente.

Además de los aspectos que deben contemplar los modelos de formación basados en la PR, compartimos la observación de Esteve (2004b) acerca de que también deben darse ciertos requisitos por parte de los docentes que sigan estos modelos de formación:

- sentir la necesidad real de iniciar cambios,
- perder el respeto al saber teórico y entenderlo como una parte intrínseca de su formación,
- y contemplar la investigación en minúscula y entenderla como un instrumento de ayuda para la mejora de la propia práctica docente. (*ibíd*, p. 19)

Para poder promover estas tres concepciones del profesorado en los docentes, huelga decir que los formadores deberían reflejarlas en su propia práctica, de forma que haya una coherencia pedagógica.

Wallace (1991) propone la siguiente representación del modelo reflexivo:

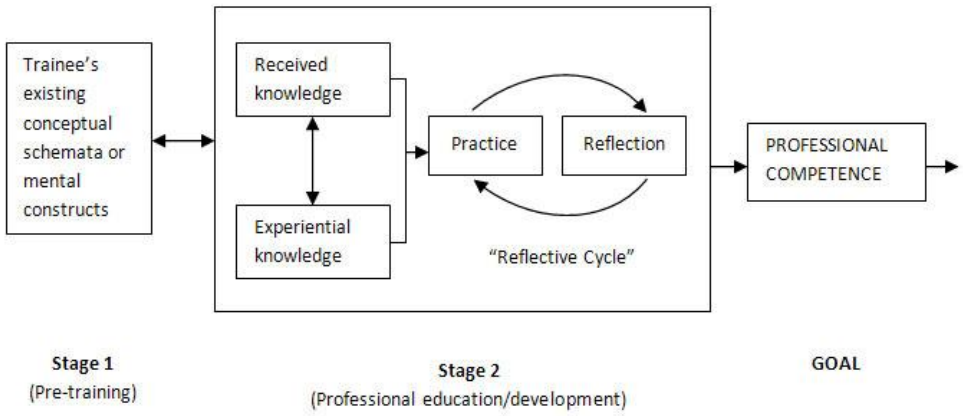


Figura 1. Modelo reflexivo de Wallace (1991)

El autor establece dos etapas en el proceso de desarrollo educativo y profesional del docente: la Etapa 1, en la que se presupone la existencia de un bagaje inicial del formando (que puede encontrarse en un momento de formación inicial o continua) con respecto a sus constructos o esquemas mentales, y la Etapa 2, correspondiente al proceso de desarrollo educativo y profesional en sí. En esta etapa se enfatizan dos elementos clave: el 'conocimiento recibido' (*received knowledge*), entendido como los contenidos teóricos necesarios para la profesión (p. 14) y el 'experiencial' (*experiential knowledge*), entendido como el conocimiento que nace de la

práctica. La relación entre ambos radica en que el contenido del *conocimiento recibido* puede enseñarse y aprenderse de forma *experiencial* empleando las técnicas adecuadas. El modelo reflexivo entiende que esta relación es recíproca, es decir, el formando reflexiona sobre el conocimiento recibido en el marco de la experiencia en el aula para que esta experiencia pueda retroalimentarse a su vez con las sesiones en las que se da dicho conocimiento.

Por tanto, el ciclo reflexivo hace referencia al proceso continuo de reflexión entre ambos tipos de conocimiento en el contexto de la práctica profesional. En esta representación hay que entender la práctica como foco central del conocimiento y del proceso reflexivo. Este ciclo conducirá potencialmente a que el docente adquiera la competencia profesional. Por último, desde esta perspectiva, la flecha que sale de este último cuadro indica que este punto del modelo formativo, que puede implicar adquirir una certificación profesional, no es un punto de llegada sino de partida.

En definitiva, este modelo formativo, además de proporcionar conocimientos sobre la didáctica y la pedagogía, aspira a desarrollar la autonomía del docente haciendo de la reflexión *en*, *sobre* y *para* la práctica un hábito consciente e integrado de forma sistemática en la práctica docente.

1.1.2. Los ciclos reflexivos

Las tres concepciones del profesorado que hemos mencionado en el apartado anterior se corresponden con un enfoque que implica la intersección de tres vértices clave a partir de la observación de la propia práctica (van Lier, 1996; en Esteve, 2004a, p. 111): la *teoría*, la *práctica* y la *investigación*.

Como hemos señalado en el apartado 1.1, la PR facilita la integración de la teoría y la práctica. La investigación constituye, por tanto, el tercer vértice de esta intersección. Recogemos entonces la pregunta que plantea Esteve (2011): "¿cómo ayudar a desarrollar la mirada investigadora hacia el aula?" (p. 31). La autora señala que la clave radica en ayudar a quienes se están formando a llevar a cabo los llamados *ciclos reflexivos*. Un ciclo reflexivo es "un *itinerario formativo*[4] que presenta unas fases bien diferenciadas y sistematizadas de reflexión, las cuales han de conducir en su conjunto a la construcción de un conocimiento didáctico propio

[4] Todas las cursivas y entrecomillados de las citas textuales que se incluyen en este trabajo son de los originales.

fundamentado" (p. 31). Es importante señalar que en el ciclo reflexivo se debe marcar un objetivo específico y alcanzable, y documentar la experiencia mediante diferentes instrumentos como diarios o portafolios. Para ejemplificar uno de los modelos de ciclos reflexivos existentes, presentamos el modelo ALACT de Korthagen (2001, p. 44) que hemos tomado como referencia en el marco de este trabajo (como veremos en los apartados 3.3.1 y 3.3.2) y que consta de cinco fases, cuyas iniciales conforman el nombre del modelo:

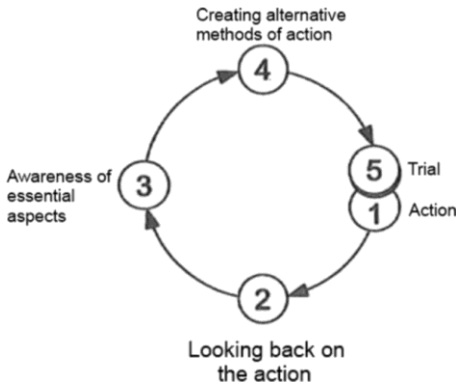


Figura 2. Modelo ALACT de Korthagen (2001)

Acción o experiencia (1), volver la mirada hacia la acción (2), tomar conciencia y determinar los aspectos importantes de la propia actuación (3), buscar y preparar comportamientos alternativos para actuar (4) y comprobar su eficacia en una nueva situación (5) (Melief, Tigchelaar & Korthagen, 2010, p. 32). Esta nueva situación iniciaría un nuevo ciclo y así sucesivamente. Según Esteve, Ràfols y Busquets (2006), la eficacia de la PR se consigue cuando el ciclo reflexivo deja de realizarse a nivel formativo para incorporarse de forma sistemática y continuada al ejercicio profesional del docente. Por tanto, la sistematicidad y continuidad del ciclo son esenciales, se haga de forma individual o colectiva. En este sentido, y como expondremos a lo largo de este trabajo, queremos señalar la PR conjunta como un enriquecimiento de esa mirada investigadora del docente mediante la interacción con compañeros o formadores, por la importancia que tiene la verbalización de las reflexiones por parte del docente en su proceso de aprendizaje.

En el marco de este trabajo entendemos la PR como un proceso de aprendizaje en el que confluyen las formas de reflexión *en*, *sobre* y *para* la práctica, que se lleva a cabo de forma consciente y sistemática con el objetivo de tomar conciencia acerca de la propia práctica docente,

para después poder transformarla en función de los objetivos específicos que se marquen en los ciclos reflexivos realizados a propósito y dentro de un determinado contexto laboral o formativo del docente. Partiendo de esta concepción de la PR, coincidimos con Latorre (2003) cuando señala que "en la capacitación de los docentes se deben crear las condiciones que revitalicen y consideren la enseñanza como espacio de reflexión, discusión y análisis" (pp. 16-17).

1.2. Interpensamiento y el lenguaje como forma social de pensamiento

El interpensamiento (Mercer, 2001; Littleton & Mercer, 2013) es un proceso por el cual, a través del habla, no solo interactuamos sino que, además, creamos conocimiento conjunto o compartido: "by using spoken language, people are able to think creatively and productively together. We call this process 'interthinking' to emphasize that people do not use talk only to inter*act*, they inter*think*" (Littleton & Mercer, 2013, p. 1). Desde esta perspectiva, en el discurso que se genera en la interacción oral, el lenguaje no se entiende como un medio de representación de las ideas de los interlocutores, sino como un medio de construcción de conocimiento compartido. Se concibe que el conocimiento se construye socialmente y, por tanto, el lenguaje se entiende como forma social de pensamiento (Mercer, 1997).

Mercer (1997, 2001, 2004) ha trabajado de forma colaborativa con otros investigadores durante las últimas dos décadas en el desarrollo de este constructo[5]. Littleton y Mercer (2013), ambos psicólogos, inciden en que el aprendizaje y la resolución de problemas han sido tratados en psicología como procesos individuales cuando realmente se trata de procesos sociales y principalmente comunicativos. Los autores se basan en investigaciones de diferentes disciplinas para explicar los procesos que se ponen en marcha mediante el interpensamiento y cómo se crea conocimiento y entendimiento en colaboración. Sus investigaciones se basan principalmente en las interacciones entre profesor-alumno y alumno-alumno, enmarcadas en contextos educativos con niños, aunque ellos mismos sugieren que se pueden llevar a cabo con personas de cualquier edad que desempeñen un trabajo colaborativo (p. 103).

No obstante, como indican Littleton y Mercer (2013), no siempre el interpensamiento se lleva a cabo con éxito o resulta productivo, "two heads are not always better than one, and we need to understand how and why that is the case" (p. 2). Para poder entender el *cómo* y el *porqué*

[5] Para más información sobre estas investigaciones, se puede consultar la página web del proyecto *Thinking Together*: http://thinkingtogether.educ.cam.ac.uk/

tenemos que tener presentes "las bases socioculturales del pensamiento humano"[6] y el uso del lenguaje como herramienta cultural y cognitiva, es decir, como medio de comunicación social y, a la vez, como medio de pensamiento individual (p. 11). En este sentido, los autores resaltan la importancia de la relación entre el pensamiento individual y el colectivo, y señalan la *teoría de la mente*[7] y la *metacognición*[8] como conceptos clave en esta relación: "they allow us to jointly instigate the practical cycles of planning, acting, reflecting and re-planning by which we solve problems, share knowledge and construct new joint understandings" (p. 11). De ahí la importancia de las aportaciones de la teoría sociocultural, basada en el legado de Vygotsky (1978), que estableció la relación entre la interacción social y el desarrollo cognitivo individual. Cabe destacar en este sentido la relevancia del concepto de *mediación* y el uso, la organización y estructura del lenguaje como medios fundamentales de la misma (Lantolf & Thorne, 2007). La perspectiva sociocultural pone de relieve la posibilidad de que el éxito o el fracaso educativo pueden determinarse por la calidad del diálogo educativo más que por la capacidad individual del alumno o de la habilidad del profesor (Mercer, 2004, p. 139). Esta visión es compartida también por autores que han incidido en la importancia del papel del formador en este modelo formativo basado en la PR, entre otros Randall y Thornton (2001): "We believe, following Vygotsky (...), that new understanding and knowledge is not solely an individual entity, but it is a social entity, created through discussion" (pp. 3-4).

Basándose en resultados de sus investigaciones, Littleton y Mercer (2013) no solo señalan la existencia de esa relación entre la interacción social y el desarrollo cognitivo individual, sino que resaltan también el papel crucial del lenguaje en el desarrollo y mantenimiento de dicha relación: "language links cooperative activity with individual cognition: on the one hand, people are able to think collectively; and on the other, such collective activities impact upon the development and process of individuals' thinking" (p. 10). En este sentido, y partiendo del concepto de *Zona de Desarrollo Próximo*[9] (ZDP) de Vygotsky (1978), Mercer (2001) presenta el concepto de *Zona*

[6] Las traducciones de la obra de K. Littleton y N. Mercer, *Interthinking. Putting talk to work* (2013) que aparecen en este trabajo son todas nuestras.

[7] Este concepto hace referencia a "la habilidad para comprender y predecir la conducta de otras personas, sus conocimientos, sus intenciones y sus creencias (Premack & Woodruff, 1978; en Tirapu-Ustárroz, Pérez-Sayes, Erekatxo-Bilbao & Pelegrín-Valero, 2007, p. 479).

[8] El *Diccionario de términos clave de ELE* (Martín Peris *et al*., 2008) define este concepto como "la capacidad de las personas para reflexionar sobre sus procesos de pensamiento y la forma en que aprenden".

[9] A través del concepto de ZDP, Vygotsky (1978) representa que el límite de la capacidad de una persona para aprender o resolver problemas se puede ampliar si otra persona le proporciona la ayuda cognitiva adecuada.

de Desarrollo Intermental (ZDI) como espacio de comunicación compartido entre el profesor y el alumno, creado sobre la base contextual de sus conocimientos y sus objetivos comunes. Littleton y Mercer (2013) aluden a que el concepto de ZDI capta mejor que la ZDP la esencia temporal, dinámica y dialógica del proceso por el cual profesor y alumnos "se esfuerzan por construir y ampliar la base de un conocimiento común en el que se sustenten sus actividades" (p. 110). El énfasis en ese 'compartido' es necesario aquí, pues si la labor del docente es esencial en el desarrollo del alumno, se entiende que el éxito del mismo es un logro conjunto, dado que es el resultado de un proceso de interpensamiento.

Este 'espacio dialógico', tal y como lo denominan Littleton y Mercer (2013), se reconstituye constantemente a lo largo del diálogo. Si el diálogo es fructífero y la calidad de este espacio se mantiene, el profesor hará posible que el alumno alcance nuevos niveles de conocimiento. Si, por el contrario, el diálogo no favorece su mantenimiento, la ZDI desaparece y la asociación de andamiaje se detiene (Mercer, 2001). La ZDI ayuda a conceptualizar la manera en la que las personas que colaboran conjuntamente usan el lenguaje para "viajar juntos del pasado al futuro" (Littleton & Mercer, 2013, p. 111), es decir, para representar cómo se construye nuevo conocimiento compartido a partir de los conocimientos y experiencias previos. Para ello, Mercer (2001) señala una serie de estrategias al respecto como *recapitular*, *suscitar*, *repetir*, *reformular*, *exhortar* (a pensar o recordar), así como estrategias para crear continuidad tales como referirse a la experiencia previa compartida, crear cohesión, repetir y sustituir palabras. Aquí la continuidad de la experiencia compartida, entendida como el desarrollo de dicho espacio dialógico a través del tiempo, desempeña un papel esencial. Para este autor, combinando el análisis de ambos tipos de estrategias empleadas por los profesores, "podremos ver con más claridad cómo se emplea el lenguaje para poder entender la experiencia de una manera conjunta y coherente a lo largo del tiempo" (Mercer, 2001, p. 89).

Como resultado del proyecto de investigación SLANT[10], en el que Mercer colaboró, se identificaron tres tipos de conversación: *conversación disputativa*, *conversación acumulativa* y *conversación exploratoria* (Littleton & Mercer, 2013). La *conversación disputativa* se caracteriza por el razonamiento individualizado, la aseveración, la reafirmación constante de las propias opiniones y el rechazo a aceptar los puntos de vista del otro. En la *conversación*

[10] SLANT: *Spoken Language and New Technology*. Para más información se puede consultar el trabajo de R. Wegerif y P. Scrimshaw (1997).

acumulativa se complementan las aportaciones del otro añadiendo información, pero sin juicio crítico; las diferencias de opinión apenas se perciben, se expresa aceptación y apoyo para construir comprensión, conocimiento e identidad compartidos. La *conversación exploratoria* es aquella en la que los interlocutores tratan las opiniones de los demás desde un enfoque crítico y constructivo, y hacen propuestas para su consideración conjunta. Estas se rebaten o apoyan de forma razonada, se ofrecen alternativas y se persigue el acuerdo como base para el progreso conjunto (Mecer, 2001, p. 131). La conversación exploratoria es la que presupone el desarrollo de la conciencia metacognitiva y estimula las capacidades de la teoría de la mente (Littleton & Mercer, 2013, p. 98) y, por tanto, la forma dialógica más efectiva de interpensamiento (p. 105).

1.2.1. El papel del formador en el proceso de interpensamiento

Mercer (2001) afirma que los docentes deben ser conscientes de las estrategias que emplean en el diálogo con sus alumnos y de su intención al emplearlas, e indica que este enfoque es útil para examinar su propia práctica. Es más, señala que si, además de crear y mantener las ZDI, tenemos en cuenta la manera de emplear el lenguaje, podemos redefinir el papel del docente:

> El enseñante no es un simple instructor o facilitador del aprendizaje (...), sino que es el creador potencial de una "comunidad de indagación" en el aula, donde los estudiantes pueden desempeñar un papel compartido, activo y reflexivo en el desarrollo de su propia comprensión. Los estudiantes aprenden a pensar conjuntamente bajo la orientación de su enseñante. (pp. 204-205)

Por tanto, para fomentar dicha concienciación sobre las estrategias que los docentes emplean en el diálogo y entender "cómo se utiliza la conversación para dar cuerpo a las representaciones de la realidad y a las interpretaciones de la experiencia" (Mercer, 1997, p. 12) para sacarle el máximo provecho al proceso de interpensamiento, estos deben empezar por observar y analizar su propia práctica.

En este sentido, nos han resultado valiosas las aportaciones de trabajos como los de Esteve (2007) y Carretero (2004) con respecto a la identificación de las estrategias pedagógico-discursivas que promueven la construcción conjunta de conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la observación de la forma en la que los docentes emplean el lenguaje en la interacción con los alumnos. Ambas autoras abordan sus estudios desde una

perspectiva socioconstructivista, basada en los postulados de la teoría sociocultural. También cabe mencionar el trabajo de Walsh (2011) en relación con el enfoque del discurso en el aula como PR, en el que se muestran extractos de conversaciones entre investigadores y docentes, en los que estos últimos reflexionan sobre su práctica. El autor muestra cómo estas conversaciones ayudan a los docentes en el proceso de concienciación sobre su propia práctica y resalta la importancia del papel de la interacción en el proceso de aprendizaje y en el desarrollo profesional del docente. Por último, destacamos también los trabajos de Malderez y Bodóczky (1999) y Randall y Thornton (2001) en cuanto al papel de los formadores en este modelo de aprendizaje reflexivo. Malderez y Bodóczky (1999) presentan una serie de recursos para la formación de mentores, diseñados en base a los principios de la PR. Por su parte, Randall y Thornton (2001) inciden en la importancia de la formación de profesores de lenguas capaces de reflexionar de forma crítica sobre su propia práctica y en el papel de la conversación en la construcción de conocimiento.

Nos gustaría, por último, señalar la pertinencia de unir la PR con el concepto de interpensamiento en el marco de este trabajo, pues entendemos que el diálogo entre docentes en formación y formadores es el elemento esencial para crear un conocimiento compartido que les ayude en el proceso de concienciación sobre su propia práctica y su posible transformación posterior. Como señala Walsh (2011), pedir a los docentes que centren el proceso de reflexión en su propio discurso en el aula resulta un medio mucho más efectivo para promover la PR; “reflective practice can be enhanced by making classroom discourse the main focus of the reflection” (p. 137).

2. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Dada la necesidad de promover la formación de profesores autónomos, críticos y reflexivos sobre su propia práctica, en esta investigación partimos del objetivo general de poner de relieve la importancia de incluir la PR en la formación de una docente de español como lengua extranjera (ELE) novel, enmarcada en este caso particular en un contexto informal de mentoría y llevada a cabo por una formadora igualmente novel dentro de su propio proceso de aprendizaje reflexivo.

Con el propósito de abordar esta investigación desde una perspectiva crítico-reflexiva sobre este modelo formativo y puesto que este parte de las propias experiencias y conocimientos del docente, nos planteamos los siguientes objetivos concretos:

1. Observar los procesos de la conversación que promueven la reflexión y generan el interpensamiento en la práctica reflexiva conjunta.
2. Identificar los beneficios y las dificultades de esta experiencia de aprendizaje reflexivo a partir de la perspectiva de la docente en formación.

Teniendo en cuenta estos objetivos, las preguntas de investigación a las que pretendemos dar respuesta a través de nuestra investigación son las que exponemos a continuación.
Dado que la reflexión es la clave para integrar las experiencias personales y profesionales y los conocimientos teóricos de la docente, la primera pregunta que nos planteamos es:

1. ¿Qué mecanismos emplea la formadora para promover la reflexión de la docente en los encuentros realizados mediante la técnica de recuerdo estimulado?

Además, partiendo de la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje (Coll, 1996), para entender los mecanismos que se dan en el proceso de interpensamiento (Mercer, 2001) dentro de un contexto socialmente construido y culturalmente organizado, nos planteamos esta segunda pregunta:

2. ¿Qué mecanismos en los niveles lingüístico y psicológico y qué características en el nivel cultural se dan en la interacción entre docente y formadora?

En la formulación de esta segunda pregunta partimos de los tres niveles de análisis que establece Mercer (2001): el nivel *lingüístico*, el nivel *psicológico* y el nivel *cultural* para describir y evaluar el discurso oral en cualquier actividad colaborativa; en nuestro caso la conversación que se genera entre la docente y la formadora noveles en los encuentros realizados mediante la técnica de recuerdo estimulado, enmarcados en un contexto informal de mentoría.

Finalmente, para alcanzar una perspectiva más completa sobre los procesos de PR llevados a cabo, nos planteamos esta tercera y última pregunta, teniendo en cuenta la opinión de la docente sobre este modelo formativo y sobre cómo ha repercutido esta acción formativa de acompañamiento pedagógico en su práctica docente:

3. ¿Qué aspectos de los procesos de práctica reflexiva llevados a cabo suponen una transformación según la docente?

Esta información ayudará a valorar los posibles beneficios y dificultades asociados a la implementación de estos procesos de PR en este contexto concreto.

3. METODOLOGÍA

En los apartados que conforman este capítulo detallamos la metodología de investigación utilizada en este trabajo (3.1), describimos el contexto de la investigación (3.2) y los ciclos reflexivos llevados a cabo (3.3), exponemos los instrumentos y métodos aplicados en la recogida de datos (3.4) y, en último lugar, describimos los métodos de análisis empleados (3.5).

3.1. Metodología de la investigación

Como hemos avanzado en la introducción, este estudio se enmarca en una investigación más amplia en la que se han llevado a cabo tres ciclos reflexivos diferentes: el ciclo reflexivo individual de la docente, el ciclo reflexivo conjunto de la docente y la formadora, y el ciclo reflexivo individual de la formadora (como parte del ciclo reflexivo conjunto). Debido a la naturaleza de este trabajo y las limitaciones que conlleva, hemos decidido acotar este estudio a los dos ciclos en los que participa la docente y no incluir el análisis del ciclo reflexivo individual

de la formadora. Detallaremos los ciclos reflexivos de la docente más adelante en el apartado 3.3 y sus correspondientes subapartados.

Esta investigación se define como un estudio de caso abordado desde un enfoque cualitativo (Dörnyei, 2007) dentro de los parámetros de la investigación-acción (en adelante, IA), entendida como "indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión" (Latorre, 2003, p. 24). Partiendo de la base de que uno de los ejes principales de nuestro estudio es la PR, consideramos apropiado abordar nuestra investigación desde la IA. Como señala Wallace (1991), "'research' of this kind is simply an extension of the normal reflective practice of many teachers, but it is slightly more rigorous and might conceivably lead to more effective outcomes" (p. 57). Desde esta perspectiva, y partiendo de los procesos de PR conjunta como base de este estudio, en los que ambas observan y analizan su propia práctica, contemplamos las figuras de la docente y de la formadora como investigadoras de su propia práctica, cuyos objetivos de investigación se centran en aspectos concretos y susceptibles de transformación que han observado en el transcurso de su labor docente.

La concepción de estudio de caso de la que partimos es la de Stake (1995; en Dörnyei, 2007), que lo define como "the study of the particularity and complexity of a single case" (p. 151), entendido en este contexto como un caso particular en el que dos docentes de ELE en formación adoptan los roles de formadora y docente para llevar a cabo ciclos reflexivos en un contexto informal de mentoría. La peculiaridad de este caso se determina por el concepto de simetría y el contexto informal en el que se enmarca, como describiremos más adelante.

La importancia de la intersección entre los conceptos de *teoría*, *práctica* e *investigación* (van Lier, 1996) que señalamos en el primer capítulo se puede relacionar en el marco de la IA con el triángulo de Lewin (1964; en Latorre, 2003, p. 24). Este incluye la intersección de tres conceptos clave para el desarrollo profesional del docente: *acción*, *investigación* y *formación*. Desde este enfoque se entiende que la investigación, además de una metodología para encontrar respuestas a una problemática determinada, es un modelo de formación continua. En el hecho de contemplar dichas intersecciones subyace nuestra voluntad de romper con las dicotomías tradicionales entre enseñanza-investigación, teoría-práctica y saber-hacer (Wallace, 1991; Latorre, 2003), y consideramos que los procesos de PR e IA son una buena base para ello.

Así pues, teniendo en cuenta las características de la IA y la naturaleza cualitativa del estudio de caso, los resultados a los que llegamos a través del presente trabajo son específicos de este caso concreto y, por tanto, no generalizables (Wallace, 1991, 1998; Dörnyei, 2007). Estos tienen ese carácter práctico que revertirá a su vez en la transformación y potencial mejora de la práctica profesional de la docente y de la formadora, y en sus propios contextos profesionales.

3.2. Contexto de la investigación

Esta investigación se enmarca en un contexto informal de mentoría, no se lleva a cabo en un marco institucional aunque hayamos contado con la colaboración de dos centros educativos para la grabación de distintas sesiones como exponemos más adelante.

La docente que ha colaborado en la misma, de 25 años, es licenciada en Traducción e interpretación por la Universidad Pompeu Fabra y actualmente compagina los estudios del Máster en Formación de Profesores de español como lengua extrajera de la Universidad de Barcelona y la Universidad Pompeu Fabra, con su trabajo como profesora de ELE en una academia privada de Barcelona. La docente lleva trabajando en esta academia desde finales de junio de 2014, por lo que al inicio de este estudio contaba con seis meses de experiencia docente. Además de profesora de ELE y compañera del máster, esta forma parte del círculo más cercano a la formadora. Esta relación de amistad surge en el transcurso del máster, a partir del que se conocen y en el que han trabajado juntas en doce ocasiones, la mayoría de ellas junto con otros compañeros. De hecho, entenderse bien trabajando juntas fue decisivo para proponerle participar en este estudio. Cabe señalar también que la docente en cuestión tiene un gran potencial reflexivo y una gran capacidad de aprendizaje, como se demuestra en su excelente desempeño en el máster.

Por otra parte, la formadora, de 34 años, es licenciada en Traducción e interpretación por la Universidad de Granada y realiza el máster anteriormente mencionado. Esta ha trabajado como profesora de ELE durante seis años consecutivos en distintos contextos educativos (educación secundaria, superior y educación no formal de personas adultas) en Reino Unido y, aunque ha asistido a algunas jornadas de formación, nunca ha ejercido como formadora.

Consideramos importante destacar estos datos aquí para que se pueda entender mejor el tipo de relación simétrica que se da en esta investigación, así como para tener en cuenta el grado de conocimientos previos compartidos. Para definir el significado de *simetría* en el marco de

nuestra investigación, recogemos las palabras de Esteve (2007) al respecto: "la simetría a la que nos referimos hace referencia a la creación de un contexto común con una distribución equilibrada de derechos y obligaciones, lo que lleva a alcanzar una base común compartida en la que también influyen factores como el respeto y la afectividad" (p. 9). Tal y como señala la autora, esta acepción de simetría no se debe confundir con el concepto de *igualdad*. La simetría hace referencia al discurso en la interacción social y la igualdad a factores de tipo no discursivo como puede ser la edad, factores de tipo social, los roles que se desempeñan, etc. (Carretero, 2004, p. 116).

Por último, cabe señalar aquí la posición escéptica que adoptó la docente respecto de la efectividad de los procesos de PR cuando se establecieron las funciones que llevaría a cabo en los ciclos reflexivos, lo que supone un aspecto interesante a tener en cuenta por el reto adicional que dicha actitud supone en el marco de la investigación.

Como hemos avanzado al principio de este apartado, aunque la investigación no esté enmarcada en un contexto institucional, el centro educativo donde trabaja la docente y EICA (Espai d'Inclusió i Formació Casc Antic)[11], centro este último donde ha llevado a cabo el pilotaje de los materiales que ha creado para su trabajo final de máster (TFM), autorizaron la grabación de las clases que después empleamos para realizar los ciclos reflexivos individual y conjunto respectivamente.

3.2.1. Situación comunicativa de la docente y la formadora

Consideramos importante también describir la situación comunicativa de la docente y la formadora para tener una perspectiva completa del contexto en el que se enmarca este estudio. Para empezar, las reglas básicas de la interacción, entendidas como las convenciones o normas sociales que operan en los diferentes tipos de interacción (Mercer, 2001), se presuponen compartidas por la docente y la formadora, dado el grado de solidaridad[12] y el conocimiento previo resultante de las experiencias personales y académicas compartidas; sin olvidar que, además, comparten la misma cultura. Asimismo, se dan ciertos principios y valores compartidos como el respeto mutuo, la responsabilidad, la valoración crítica y constructiva de las propuestas e

[11] Para más información acerca de la institución se puede consultar su página web: http://www.bcn.cat/barcelonainclusiva/es/fitxa_espai_dinclusio_i_formacio_casc_antic_395.html

[12] Briz (2004) establece que el término *solidaridad* hace referencia a las relaciones de proximidad y simetría entre los interlocutores.

ideas, y la libertad para expresarlas. Se trata, por tanto, de una situación comunicativa especial, no institucional, basada en una relación simétrica de proximidad en la que no hay una jerarquía establecida ni se presupone relación de poder alguna.

3.3. Los ciclos reflexivos

Exponemos a continuación la naturaleza y el objetivo de dos de los tres ciclos reflexivos que se han llevado a cabo en el marco de esta investigación. Como mencionamos antes, en este trabajo presentamos el estudio de los dos ciclos reflexivos en los que participa la docente: el ciclo reflexivo individual de la docente (3.3.1) y el ciclo reflexivo conjunto de la docente y la formadora (3.3.2).

3.3.1. Ciclo reflexivo individual

La realización del ciclo reflexivo individual tiene un doble objetivo: el propio de la docente -fomentar la autonomía del alumno- y el de la formadora-investigadora, que no es otro que el de iniciar a la docente en la PR y en las prácticas investigadoras del aula en preparación para el ciclo reflexivo conjunto. Este primer ciclo se llevó a cabo del 11 al 30 de enero, como se puede observar en el cronograma (ver Anexo 1). Como hemos mencionado en el apartado 1.1.2, partimos del modelo ALACT (Korthagen, 2001) como base para el diseño de los ciclos reflexivos llevados a cabo. Las fases de las que consta el ciclo reflexivo individual son estas:

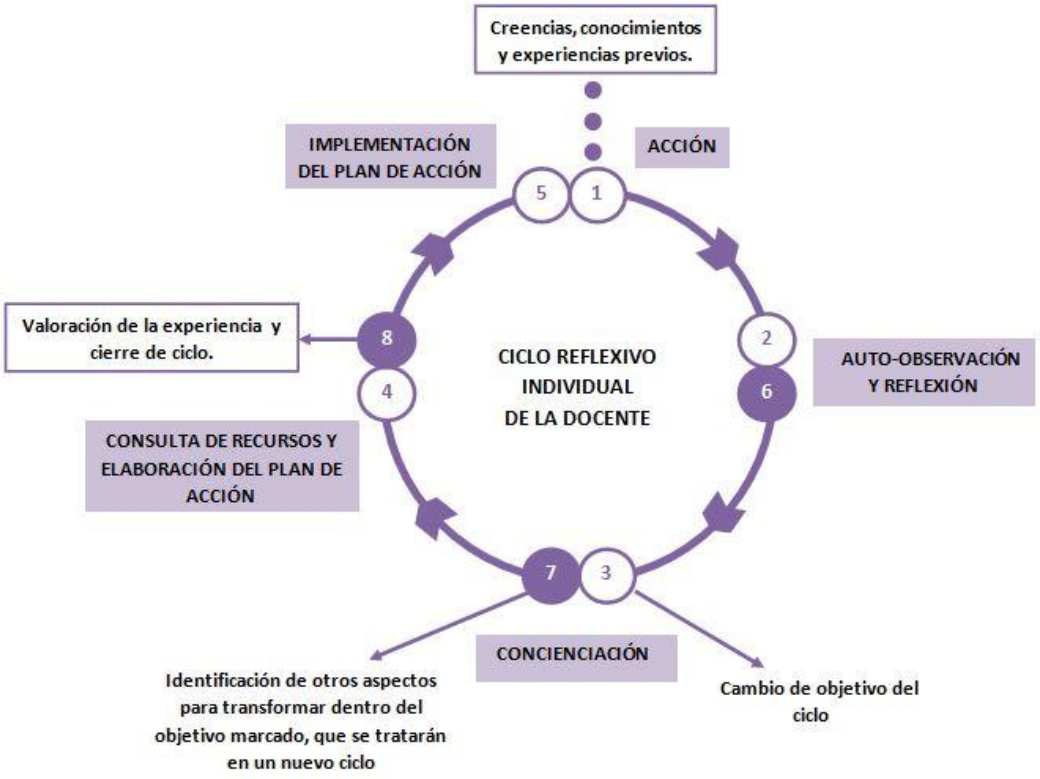


Figura 3. Ciclo reflexivo individual de la docente

La representación de este ciclo reflexivo comporta dos ciclos superpuestos. Los números de las fases con el fondo blanco corresponden al primer ciclo y los números con el fondo morado, al segundo. Los nombres de las fases se representan en mayúsculas y los textos en minúscula dentro de la fase 'concienciación' hacen referencia a la información correspondiente a dicha fase en cada ciclo. Además, aparecen dos cuadros con distinta información: por una parte, las creencias, conocimientos y experiencias previos de la docente, que van acompañados de tres puntos morados que representan que el origen de dichos elementos es anterior a la realización del ciclo; y, por otra, la valoración de la experiencia y el cierre de ciclo. Estos cierres de ciclo no deben entenderse como cierres definitivos en el proceso de formación, sino como cierres de ciclo en esta experiencia formativa particular.

Como preparación para este ciclo reflexivo, únicamente se le proporcionó a la docente el trabajo de Esteve *et al.* (2006), pues los autores explican de una forma muy clara y sucinta los principios de la PR y describen de igual forma el modelo ALACT (Korthagen, 2001).

3.3.2. Ciclo reflexivo conjunto

El ciclo reflexivo conjunto es el objeto de análisis de esta investigación. Como mencionamos antes, en este ciclo confluyen a su vez otros dos: uno, el de la docente (su segundo ciclo reflexivo, esta vez enmarcado dentro de un proceso de PR conjunta), cuyo objetivo es observar la secuenciación de los materiales que ha creado y pilotado para su TFM y su implementación en el aula; el otro, el ciclo reflexivo de la formadora, cuyo objetivo es fomentar la capacidad reflexiva de la docente y, con ello, su aprendizaje autónomo. Este segundo ciclo se llevó a cabo del 24 de febrero al 11 de marzo, como se puede observar en el cronograma (ver Anexo 1). Las fases de las que consta el ciclo son las siguientes:

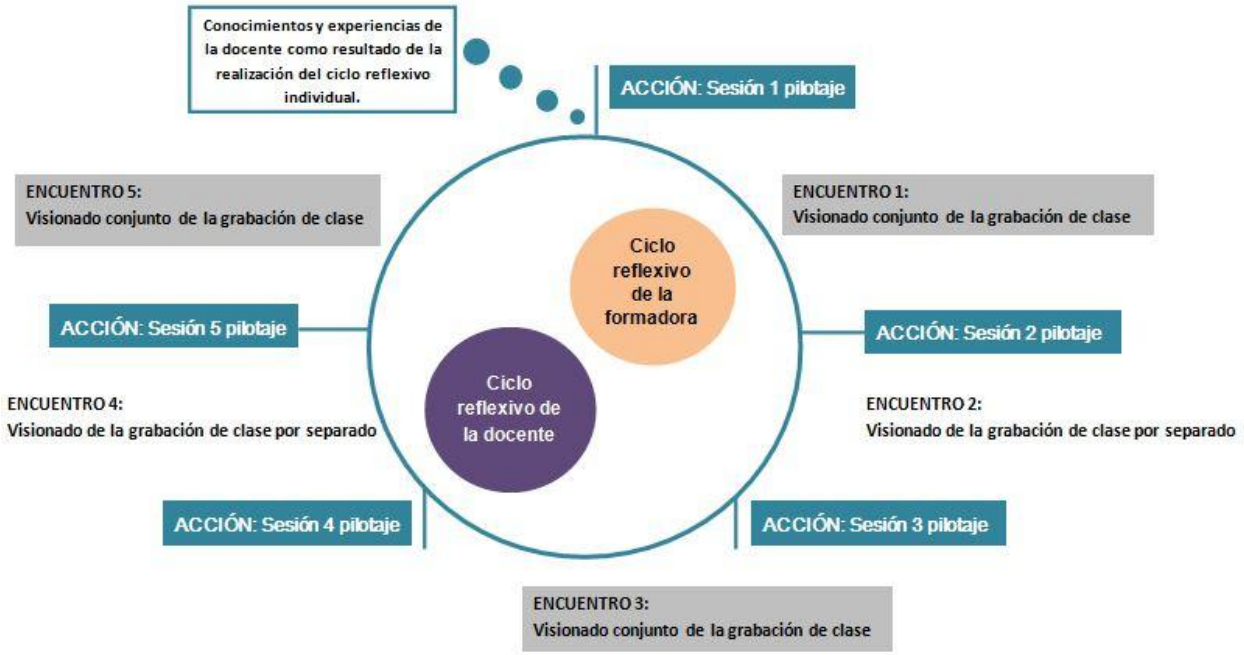


Figura 4. Ciclo reflexivo conjunto

En un principio, en la planificación de este ciclo contemplamos realizar tres encuentros durante el pilotaje de la unidad didáctica de la docente. Sin embargo, en la primera sesión tuvo lugar un conflicto en el aula, en el que dos de los alumnos del grupo discutieron y hubo que mediar para que no llegaran a las manos. Dicha situación cambió el curso de los planes iniciales, pues fue la propia docente la que sugirió llevar a cabo el encuentro al día siguiente para poder analizar la

sesión, idear conjuntamente algunas estrategias que pudieran ayudarla no solo con respecto a los materiales y a la secuenciación, sino también a la gestión del aula, y así trazar el plan de acción pertinente. Este hecho hizo necesaria una modificación del diseño inicial del ciclo. Después del primer encuentro, la docente sugirió llevar a cabo uno tras cada sesión, por lo que finalmente fueron cinco encuentros en lugar de los tres previstos inicialmente. Por ello, la configuración final de este ciclo es un tanto especial, pues cada una de las cinco fases que comienzan con cada sesión del pilotaje engloba a su vez las fases que conforman un ciclo reflexivo común: acción, observación y reflexión, concienciación, elaboración de un plan de acción y su implementación.

Por último, presentamos a continuación la experiencia formativa de la docente a lo largo de los dos ciclos reflexivos realizados, esta vez representada de forma tal que pueda reflejar la idea de que el proceso de aprendizaje no es circular sino espiral (Korthagen, 2001; Esteve, 2011) y longitudinal. Esta idea ya la reflejaron Argyris y Schön (1974, en Farrell, 2012) a través del concepto *double-loop learning*, que representa el tipo de proceso de aprendizaje en el que el pensamiento y la práctica se hacen explícitos y, por tanto, accesibles (p. 12).

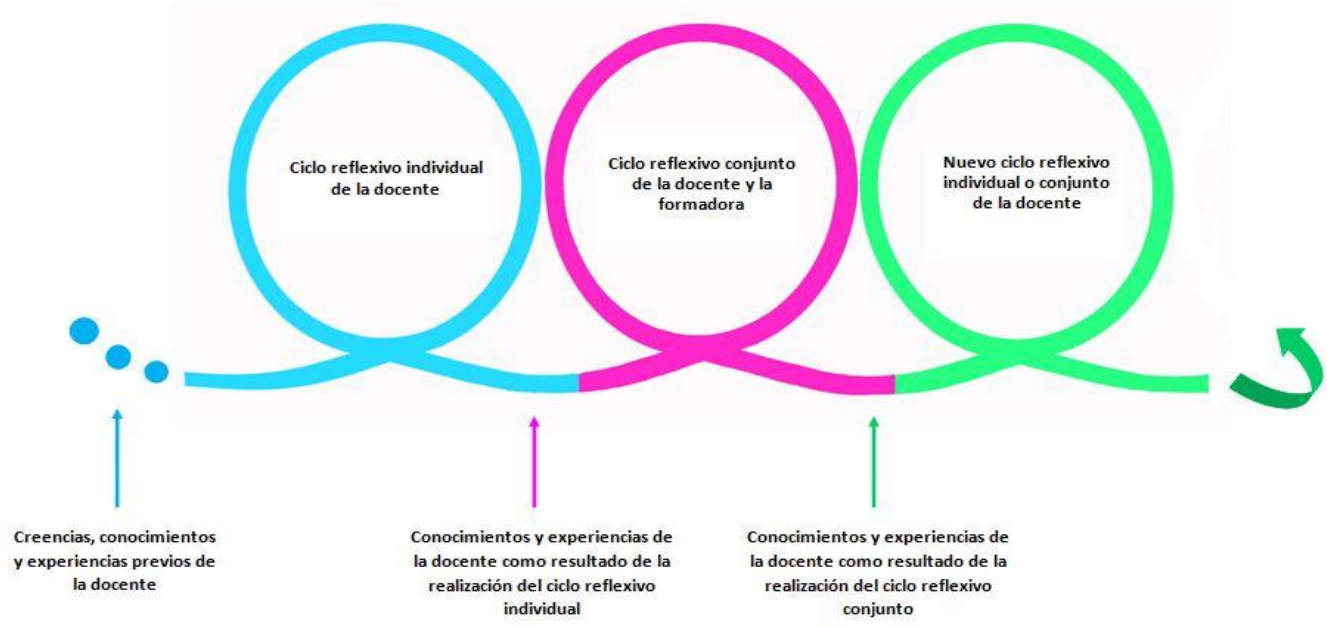


Figura 5. Experiencia formativa de la docente

3.4. Instrumentos y métodos aplicados en la recogida de datos

A continuación exponemos los instrumentos y métodos aplicados en la recogida de datos en cada uno de los ciclos reflexivos llevados a cabo. Dichos instrumentos se emplean para recoger datos de distinta índole: datos directamente observables y datos secundarios o introspectivos. La variedad en el uso de instrumentos y métodos aplicados en la recogida de datos parte de la naturaleza cualitativa de esta investigación.

En el ciclo reflexivo individual	En el ciclo reflexivo conjunto
– Grabaciones en vídeo de las clases y auto-observación – Diario oral de la docente – Diario escrito de la formadora – **Entrevista de cierre de ciclo**	– Grabaciones en vídeo de las clases y hetero-observación – Preguntas guía – **Grabaciones en audio de los encuentros** – **Transcripciones de las secuencias seleccionadas en los encuentros 1, 3 y 5** – Diario escrito de la formadora – **Entrevista de cierre de ciclo**

Tabla 1. Instrumentos y métodos aplicados en la recogida de datos en cada uno de los ciclos

Serán objeto de análisis en el marco de este trabajo los instrumentos y métodos marcados en negrita en la Tabla 1. El resto se exponen porque son necesarios para el desarrollo del estudio y, por tanto, para una mejor comprensión del engranaje del mismo.

3.4.1. Instrumentos y métodos aplicados en la recogida de datos del ciclo individual

En este ciclo reflexivo se emplean los siguientes instrumentos y métodos en la recogida de datos: las grabaciones en vídeo de las clases y la auto-observación, el diario oral de la docente, el diario de la formadora y la entrevista de cierre del ciclo reflexivo individual, como describimos a continuación.

Grabaciones en vídeo de las clases

Para llevar a cabo la auto-observación (Cambra, 1992), la docente se grabó en la academia de idiomas en la que trabaja con una cámara de vídeo digital. La duración total de las grabaciones de clases es de 11 horas. Si observamos el cronograma (ver Anexo 1), vemos que las grabaciones se inician en la semana 3 y que en la 4 no se realizó ninguna, pues en esa semana la docente impartió clases particulares a una alumna que, al ser esta menor de edad, no se grabaron. La auto-observación es esencial para la consecución del objetivo en este ciclo, pues desarrollar esta práctica de manera sistemática ayudará a la docente en el proceso de concienciación sobre su propia tarea docente. Como señala Schratz (1992; en Richards y Lockhart, 1998), "las grabaciones audiovisuales son instrumentos poderosos para aguzar la competencia auto-reflexiva del profesor, al que enfrenta con una visión fiel y 'objetiva' de lo que sucede en la clase" (p. 19).

Diario de la docente

El diario de la docente es oral o hablado (Richards & Lockhart, 1998) y libre, pues no se le proporcionaron preguntas guía para estructurar las reflexiones. De esta manera, la formadora pudo observar la forma de verbalizar y estructurar las reflexiones que adoptaba la docente. El diario consta de nueve grabaciones de una duración total de 44 minutos, que fueron transcritas para facilitar a la formadora la realización del análisis de necesidades de la docente, como explicamos a continuación.

Diario de la formadora

En este caso el diario es escrito, consta de seis páginas en las que la formadora incluye sus reflexiones tras la audición del diario de la docente. La formadora tiene un doble objetivo al respecto: llevar a cabo un análisis de las necesidades de la docente con vistas a la realización del ciclo reflexivo conjunto, en el que observa aspectos como la capacidad reflexiva de la docente o sus procesos de autorregulación, y prepararse en su papel como formadora.

Entrevista de cierre del ciclo reflexivo individual

Tras finalizar el ciclo reflexivo individual se llevó a cabo una entrevista semi-estructurada con cinco preguntas abiertas (ver Anexo 2A) con el objetivo de recabar información sobre la experiencia del ciclo reflexivo individual desde la perspectiva de la docente y así poder evaluar el modelo de PR seguido en este caso concreto. Esta entrevista tiene una duración de 6,5 minutos y fue transcrita para su posterior análisis (ver Anexo 7A). La entrevista es una de las técnicas

más empleadas para recoger datos en la investigación social (Latorre, 2003) y según Kvale (2011), "proporciona un acceso único al mundo vivido de los sujetos, que describen en sus propias palabras sus actividades, experiencias y opiniones" (p. 9). Además, nos permiten comparar ambos ciclos, ya que las preguntas de la entrevista correspondiente al ciclo individual se vuelven a formular en la entrevista correspondiente al ciclo conjunto.

Debido a la naturaleza del presente trabajo, y puesto que la realización de este ciclo reflexivo individual tiene como objetivo iniciar a la docente en los procesos de PR y en las prácticas investigadoras del aula en preparación para el ciclo reflexivo conjunto, de los instrumentos de recogida de datos anteriormente mencionados solo será objeto de análisis la entrevista de cierre del ciclo.

3.4.2. Instrumentos y métodos aplicados en la recogida de datos del ciclo conjunto

Los instrumentos y métodos empleados para la recogida de datos que se emplean en este segundo ciclo reflexivo son los siguientes: la hetero-observación, las grabaciones en vídeo de las clases, las grabaciones en audio de los encuentros entre la docente y la formadora, el diario de la formadora y la entrevista de cierre del ciclo reflexivo conjunto, como describimos a continuación.

Hetero-observación

En respuesta al deseo explícito de la docente, la formadora llevó a cabo la hetero-observación directa no participativa (Cambra, 1992) de las clases correspondientes al pilotaje. Para ello, elaboramos una tabla acorde con el objetivo de la docente en este ciclo reflexivo (ver Anexo 3). Este instrumento tiene como objetivo recopilar información para usarla "como base para un diálogo constructivo entre ambas partes, en tanto que ofrecen dos perspectivas de un mismo acontecimiento que son susceptibles de ser contrastadas y discutidas" (Esteve, 2004a, p. 13).

Grabaciones en vídeo de las clases

La formadora se encargó de grabar las cinco sesiones correspondientes al pilotaje de la unidad didáctica de la docente que tuvo lugar en EICA del 24 de febrero al 9 de marzo. Estas se realizaron con una cámara de vídeo digital y tienen una duración total de 7,5 horas. En las

grabaciones solo se puede ver a la docente para preservar el anonimato de cuatro alumnos menores de edad en el grupo de clase.

Grabaciones de los encuentros entre la docente y la formadora

Los audios de los encuentros tras las sesiones del pilotaje entre la docente y la formadora los grabó esta última y tienen una duración total de 9 horas, contando con la grabación del encuentro de prueba sobre la planificación de los materiales de la docente. Después se transcribieron las secuencias seleccionadas en cada uno de los encuentros para su análisis posterior (ver Anexo 6). Como se puede ver en la Figura 4 (p. 22), en el ciclo reflexivo conjunto se llevaron a cabo dos tipos de encuentro distintos: los encuentros 1, 3 y 5, que se realizaron mediante la técnica de recuerdo estimulado (Barrios, 2004) o *stimulated recall* (Dörnyei, 2007; Walsh, 2011), en los que la docente y la formadora visionaron la grabación de la sesión de forma conjunta y compartieron sus reflexiones al respecto, y los encuentros 2 y 4, para los que la formadora y la docente llevaron a cabo el visionado de la grabación y las reflexiones posteriores por separado, para después comentarlas en el encuentro.

El recuerdo estimulado es "una técnica de investigación diseñada para obtener datos sobre los procesos cognitivos del profesor en el transcurso de su actividad docente sin que el instrumento empleado interfiera con la actuación del individuo" (Barrios, 2004, p. 40). Este conlleva el visionado de la grabación de algún momento de la clase con un compañero o amigo crítico, se comenta y esa conversación se graba también. Según Walsh (2011) "stimulated recall is a potentially very powerful approach that has much to offer reflective practice" (p. 157). Dörnyei (2007) hace una serie de recomendaciones para llevarlo a cabo, entre las que incluye: no dejar pasar más de dos días entre la clase y el visionado, emplear una grabación en vídeo preferiblemente y fomentar la aportación voluntaria de datos por parte del informante. No obstante, esta técnica también tiene sus inconvenientes, pues es probable que los pensamientos que verbaliza la docente vengan estimulados por el momento mismo del visionado y no representen verdaderamente los momentos interactivos del aula (Barrios, 2004).

Al igual que en el ciclo reflexivo individual, la formadora llevó a cabo un análisis de necesidades previo a la realización de los encuentros con la docente. Para ello, grabó un encuentro de prueba de 1 hora y 5 minutos de duración que se llevó a cabo dos días antes del comienzo del pilotaje y se centró en la unidad didáctica creada por la docente para su TFM. Dada la doble naturaleza del rol de formadora-investigadora, el propósito de este análisis de

necesidades también fue doble: las necesidades de la docente y las del propio proceso de los encuentros. De esta manera la formadora pudo comprobar las necesidades y dudas de la docente con respecto a los materiales y su implementación, y observar la interacción para así determinar qué estrategias tendría que emplear en los encuentros posteriores, tanto para hacer fluir la interacción como para cumplir sus objetivos en este ciclo.

Preguntas guía

En este ciclo se le proporcionaron a la docente unas preguntas guía con el objetivo de darle un modelo para facilitar la reflexión sobre su propio proceso cognitivo (Carandell, Keim & Tigchelaar, 2010) y de comprobar si cumplen su función o si, por lo contrario, entorpecen el proceso de reflexión de la docente. Para ello decidimos adaptar las preguntas para confeccionar los informes de clase de Richards y Lockhart (1998, p. 18):

1. ¿Cuáles fueron los principales objetivos de la clase?
2. ¿Qué hice para intentar cumplirlos?
3. ¿Qué problemas encontré y cómo los resolví?
4. ¿Cuáles fueron las partes más productivas de la clase? ¿Por qué?
5. ¿Cuáles fueron las menos productivas? ¿Por qué?

Diario de la formadora

En este segundo ciclo también se trata de un diario escrito y consta de dieciséis páginas en las que la formadora incluye sus reflexiones tras la realización de cada encuentro. Las entradas correspondientes se estructuran siguiendo un mismo patrón: las reflexiones correspondientes a las impresiones inmediatas tras el encuentro, las reflexiones sobre las impresiones tras escuchar el audio y la planificación de posibles estrategias para el siguiente encuentro.

Entrevista de cierre del ciclo reflexivo conjunto

Al igual que en el ciclo reflexivo individual, tras finalizar este otro se llevó a cabo una entrevista semi-estructurada con doce preguntas abiertas (ver Anexo 2B) con los mismos objetivos que la entrevista del ciclo individual. Esta entrevista tiene una duración de 21 minutos y ha sido transcrita para su posterior análisis (ver Anexo 7B).

De este ciclo serán objeto de análisis las grabaciones de los encuentros 1, 3 y 5 llevados a cabo mediante la técnica de recuerdo estimulado -al ser estos el tipo de encuentro que la docente

identificó como más productivo-, las transcripciones de las secuencias seleccionadas en cada uno de ellos y la entrevista de cierre de ciclo.

3.5. Método de análisis

En nuestra investigación hemos seguido dos tipos de métodos de análisis distintos, el *Análisis del discurso sociocultural* (*Sociocultural discourse analysis,* Mercer, 2004; Littleton & Mercer, 2013) para los encuentros entre la docente y la formadora, a través del que pretendemos dar respuesta a las dos primeras preguntas de investigación (ver capítulo 2), y el *Análisis de contenido* (Cohen, Manion & Morrison, 2011) para las entrevistas de cierre de los ciclos reflexivos, a través del cual pretendemos dar respuesta a la tercera y última pregunta.

3.5.1. Método de análisis de los encuentros

El método de análisis empleado para los encuentros es el *Análisis del discurso sociocultural* (en adelante, ADSC), metodología que ha sido desarrollada en las últimas dos décadas por Mercer (1997, 2001, 2004) junto con otros investigadores para analizar la interacción oral profesor-alumno y alumno-alumno principalmente. Este está basado en la perspectiva sociocultural del lenguaje, del pensamiento y de la interacción social, y, en particular, en la concepción del lenguaje de Vygotsky (1978; en Mercer, 2004) como herramienta cultural y psicológica (p. 137). Littleton y Mercer (2013) señalan que en este enfoque sociocultural del análisis del discurso subyace el interés por entender el uso del lenguaje como forma social de pensamiento, como herramienta para construir y compartir conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje (p. 13). Asimismo, cabe señalar que la aplicación de este método sirve no solo para analizar el proceso educativo que subyace en la interacción, sino también los resultados del aprendizaje que conlleva (Mercer, 2004).

Para llevar a cabo el análisis, hemos consultado también los trabajos de Albelda y Briz (2010) y Briz (2004), cuyas aportaciones nos han servido de gran ayuda para identificar los mecanismos de atenuación en el nivel psicológico del análisis, así como de base conceptual en el ámbito de la cortesía junto con el trabajo de Kerbrat-Orecchioni (2004). También el de Calsamiglia y Tusón (2007) para completar el sistema de transcripción empleado en el este estudio.

El ADSC contempla tres niveles de análisis para describir y evaluar el discurso oral en cualquier actividad colaborativa: los niveles *lingüístico*, *psicológico* y *cultural*. Estos tres niveles de análisis se relacionan con el valor de un enunciado que depende, según Kerbrat-Orecchioni (2004), de su contenido (nivel lingüístico), de su formulación (nivel psicológico) y de su contexto situacional y cultural (nivel cultural).

A continuación explicamos qué aspectos se analizan en cada nivel y los ejemplificamos a través de los tipos de conversación que señalamos en el apartado 1.2:

Nivel lingüístico: en este nivel se tiene en cuenta el tipo de intercambio que se da en la construcción de la conversación, es decir, se analiza si los interlocutores responden y reaccionan ante el discurso del otro y cómo lo hacen. Por ejemplo, la *conversación exploratoria* tipifica el discurso que combina retos y petición de aclaraciones con respuestas que proporcionan explicaciones y justificaciones.

Nivel psicológico: en este nivel se observa cómo se expresan los intereses y las preocupaciones de los hablantes a través de la forma en la que interactúan, de los temas que discuten y de los problemas o cuestiones que surgen. Por ejemplo, la *conversación acumulativa* refleja más las preocupaciones por mantener la solidaridad y la confianza y menos por alcanzar los mejores resultados posibles, no se percibe en ella el conflicto constructivo (entendido como un espacio abierto de intercambio de ideas), y requiere una repetición y confirmación constantes de las ideas y opiniones de los interlocutores.

Nivel cultural: este nivel implica algunas consideraciones acerca de los tipos de eventos en los que se da el habla, el tipo de reglas conversacionales básicas (ver apartado 3.2.1), las instituciones en las que se da la interacción y el tipo de razonamiento que se valora y propicia en estas. Según Mercer (2001), por lo general presuponemos que nuestros interlocutores no solo comparten las reglas básicas, sino también "otros supuestos sobre valores, propósitos y maneras de categorizar la información que son importantes para construir un marco de referencia compartido" (p. 65). Por ejemplo, *la conversación exploratoria* puede describirse como una herramienta cultural para el razonamiento colectivo, y sus reglas básicas comportan una serie de principios como responsabilidad, claridad, juicio crítico constructivo y receptividad a propuestas bien justificadas.

Antes de presentar el análisis de los encuentros, definimos las unidades de análisis y los conceptos empleados en el marco de esta investigación, y explicamos las distintas fases y su estructura.

3.5.1.1. Definición de las unidades de análisis y de los conceptos empleados

Las unidades de análisis y los conceptos empleados en el estudio son las siguientes:

Secuencia es la unidad de análisis correspondiente al periodo de la grabación que *se inicia* bien por parte de la docente (a partir de un estímulo del visionado) o por parte de la formadora (a partir de las anotaciones de la observación de la sesión, de la reacción implícita de la docente ante algún estímulo del visionado o de la propia reacción ante algún estímulo que le suscita el visionado), *continúa* con un mecanismo empleado por la formadora para promover la reflexión de la docente, que a su vez inicia una cadena de reacciones, y *finaliza* cuando se reinicia la grabación.

Cadena de reacciones es el conjunto de reacciones correlativas expresadas oralmente por las interlocutoras, que se inicia siempre tras el mecanismo empleado por la formadora para promover la reflexión de la docente.

Reacciones son las acciones que configuran las intervenciones de las interlocutoras. Se han identificado quince reacciones que no se han predeterminado, sino que han emergido de la observación y del estudio de los datos de los encuentros: *aclaración*, *acuerdo*, *aprobación*, *desacuerdo*, *duda*, *explicación*, *justificación*, *observación*, *pregunta*, *propuesta*, *reafirmación*, *recapitulación*, *reformulación*, *reflexión* y *réplica*. A cada una de ellas le hemos adjudicado una abreviatura y una breve definición aclaratoria de su función (ver Anexo 4).

Segmento es un tramo de la cadena compuesto de una o varias reacciones.

Cadena segmentada es una cadena de reacciones compuesta por segmentos pertenecientes a distintos momentos de un mismo encuentro o de distintos encuentros.

3.5.1.2. Fases del análisis

El análisis de los encuentros se ha realizado en tres fases diferentes:

1. Se analizaron los audios de los encuentros para detectar las secuencias en las que la formadora promueve la reflexión de la docente y mediante qué mecanismo lo hace, y determinar quién inicia la secuencia y por qué razón o mediante qué estímulo.

2. Se codificó el contenido de la cadena de reacciones para identificar las categorías que representan las reacciones y así elaborar la cadena para observar cómo se construye la conversación. Después cuantificamos la aparición de cada una e identificamos posibles patrones sistemáticos a lo largo de la interacción.

3. Se seleccionó una secuencia de cada encuentro para su transcripción y posterior microanálisis en los niveles lingüístico, psicológico y cultural, y se seleccionó un segmento representativo de la cadena de reacciones para ejemplificarlo. El criterio de selección de las secuencias y segmentos representativos de cada encuentro viene determinado no solo por aspectos observados en las intervenciones de la docente, sino también por aquellos que la formadora ha identificado como aspectos susceptibles de mejora en su ciclo reflexivo individual.

Estos procesos se encuentran reflejados en las tablas del Anexo 5.

3.5.1.3. Estructura del análisis

El análisis se ha llevado a cabo en dos niveles: nivel *macro* (texto) y nivel *micro* (palabra) (Walsh, 2011, p. 100). En el nivel macro del análisis se tiene en cuenta la unidad comunicativa en su conjunto y en el nivel micro se lleva a cabo un análisis más detallado de una secuencia particular. El análisis secuencial en el nivel macro podría entenderse como un nivel de análisis intermedio entre los dos anteriores.

El análisis de los tres encuentros sigue la misma estructura: comienza con el *macroanálisis* en el que se expone qué ocurre en el encuentro en líneas generales, qué ideas surgen y los temas tratados. Después continúa con el *macroanálisis secuencial* en el que se muestra el número de secuencias en las que se promueve la reflexión, quién inicia la secuencia, el mecanismo empleado por la formadora para promover la reflexión de la docente, las reacciones que predominan en las intervenciones de las interlocutoras y los patrones observables. Finalmente se

muestra el *microanálisis* de la secuencia seleccionada en los niveles lingüístico, psicológico y cultural, ejemplificado con un segmento de la cadena de reacciones correspondiente a esa secuencia.

3.5.2. Método de análisis de las entrevistas

Para llevar a cabo el análisis de las entrevistas hemos seguido el método del *Análisis de contenido* (Cohen *et al.*, 2011). Para ello, hemos realizado la codificación del contenido en base a la información que se recoge mediante las preguntas que se repiten en ambos ciclos y las que se refieren solo al ciclo reflexivo conjunto. En este proceso se ha observado la frecuencia y la importancia de los diferentes temas y las relaciones que se crean entre los distintos fragmentos. Por tanto, las categorías que hemos identificado emergen de los datos, no son predeterminadas. Estas se exponen en el apartado 4.2, correspondiente a este análisis. De esta forma, completamos el análisis de los encuentros con el análisis de aquellos datos que no son directamente observables y aportan información valiosa sobre los procesos de autorregulación de la docente, su capacidad metarreflexiva, y los beneficios y las dificultades que ha supuesto esta experiencia de aprendizaje reflexivo para la docente desde su propia perspectiva.

Aun siendo conscientes de la necesidad de incluir el estudio de la fiabilidad de la codificación llevada a cabo en ambos tipos de análisis, así como de otros datos que resultan del análisis de contenido (Davey, Gugiu & Coryn, 2010), hemos de señalar que no se han podido realizar por una cuestión de tiempo. No obstante, consideramos hacerlo en el futuro para poder dotar de una mayor fiabilidad a nuestro estudio.

A continuación presentamos el sistema de transcripción que hemos seguido, y con este apartado cerramos este tercer capítulo.

3.5.3. Sistema de transcripción

Antes de presentar el sistema de transcripción empleado en nuestra investigación, describimos brevemente el procedimiento que hemos seguido para transcribir los archivos de audio que hemos recopilado a lo largo de la misma.

Las transcripciones se realizaron con Express Scribe (NCH Software, s.f.), un programa informático diseñado para asistir en las transcripciones de grabaciones de audio a texto. Con respecto al diario oral de la docente, las transcripciones se fueron realizando a medida que la docente las iba enviando. Por otra parte, las transcripciones de las secuencias de los encuentros se realizaron después de escuchar el audio por segunda vez, tras haberlas identificado y seleccionado. Finalmente, las transcripciones de las entrevistas se realizaron unos días después de llevar a cabo cada una de ellas. En todos los casos, tras realizar una primera transcripción más general, se dejó pasar un periodo mínimo de una semana para después escuchar de nuevo los audios y hacer una segunda transcripción más detallada a fin de marcar aspectos como el discurso simultáneo o el énfasis verbal, y poder hacer así una revisión en general.

Como hemos comentado antes, en el análisis de los encuentros entre la docente y la formadora nos basamos en los estudios de Mercer (1997, 2001, 2004) y Littleton y Mercer (2013), por lo que también seguimos las convenciones que estos autores emplean en las transcripciones de sus estudios. Además, hemos completado el sistema de transcripción con otras convenciones que proponen Calsamiglia y Tusón (2007, pp. 350-351). En el formato de las transcripciones que hemos seguido no reflejamos aspectos como la duración de las pausas (salvo en un caso concreto) ni los rasgos prosódicos (distintos de aquellos que puedan indicar los símbolos de entonación interrogativa y exclamativa o el énfasis) al no considerarlos relevantes para los objetivos del análisis en cuestión. Las convenciones que hemos seguido para realizar las transcripciones son las siguientes:

- el discurso se ha normalizado ortográficamente teniendo en cuenta que ni la docente ni la formadora tienen una variedad lingüística muy marcada, ni se trata de un aspecto pertinente para el análisis;
- las iniciales en mayúsculas identifican a la docente (DOC) y a la formadora (FOR);
- las líneas aparecen numeradas a la izquierda, antes de cada intervención;
- los puntos suspensivos representan los falsos comienzos o el discurso inacabado;
- los comentarios sobre aspectos que sean significativos y pertinentes para el contexto en que se enmarca el discurso, se representan entre paréntesis ( );
- los sonidos paralingüísticos como *mhm* (asentimiento) o *puf* (énfasis) se incluyen cuando tienen una función comunicativa que es significativa en el marco del análisis;
- las palabras que se enfatizan verbalmente aparecen resaltadas en *cursiva*;

- cuando se da el discurso simultáneo, las secuencias que se solapan se marcan con un corchete de apertura [; y
- si no se percibe con claridad lo que se dice, se indica con un signo de cierre de interrogación entre paréntesis: (?).

Además, para mantener el anonimato de los alumnos, los hemos identificado únicamente con la inicial del nombre.

4. ANÁLISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS

En este capítulo presentamos los resultados del análisis de los encuentros entre la docente y la formadora (4.1), a través de los que pretendemos dar respuesta a nuestras dos primeras preguntas de investigación (ver capítulo 2), y los resultados del análisis de las entrevistas de cierre de ciclo (4.2) para dar respuesta a la tercera y última pregunta.

4.1. Análisis de los encuentros entre formadora y docente

Como hemos expuesto en el apartado 3.5.1.3, la estructura del análisis de los encuentros es la siguiente: *macronálisis*, *macroanálisis secuencial* y *microanálisis*.

4.1.1. Análisis del encuentro 1

Este primer encuentro tuvo lugar el 25 de febrero, al día siguiente de la primera sesión del pilotaje, y tiene una duración de 2 horas y 12 minutos. En este encuentro hay dos partes claramente diferenciadas: una en la que se lleva a cabo el visionado conjunto de la grabación y otra en la que, una vez finalizado este, la docente y la formadora comparan las notas que han tomado respectivamente sobre la sesión y sus reflexiones posteriores. En líneas generales, en el encuentro surgen ideas para mejorar la secuenciación, tales como la contextualización de la unidad, las transiciones y las instrucciones. Además, se esboza conjuntamente un plan de acción con estrategias de cambio con respecto a la gestión del conflicto surgido en la sesión (dinámicas de trabajo entre alumnos, la actitud de la docente y la toma de decisiones con una mayor

seguridad). Por otra parte, se da la reflexión conjunta sobre el procedimiento del encuentro en sí y la negociación de los términos en los que llevarlo a cabo la próxima vez para su mayor aprovechamiento.

Los temas que surgen a partir de los estímulos que suscita el visionado a la docente son variados: la gestión del aula en general, dentro de lo que destacan la gestión del espacio con respecto a su posición en el aula y a aspectos del lenguaje no verbal como los gestos o la postura, la gestión de la pizarra y las instrucciones. Además, son recurrentes las referencias al tema de la secuenciación de las actividades, sobre todo con respecto a la transición entre actividades y a su contextualización, y las referencias al material como objetivo principal de la docente.

En el macroanálisis secuencial (ver Tabla 1 en Anexo 5), en este encuentro se observan 12 secuencias en las que se promueve la reflexión por parte de la formadora, de las cuales 4 están iniciadas por una reflexión de la docente como resultado de un estímulo de la grabación y las otras 8 las inicia la formadora a partir de las anotaciones de la observación de la sesión, de la reacción implícita de la docente ante algún estímulo del visionado (gestos, por ejemplo) o de la propia reacción ante algún estímulo que le suscita el visionado. Los mecanismos mediante los que la formadora promueve la reflexión de la docente en este encuentro son: preguntas de tipo introspectivo y retrospectivo y una reflexión sobre una experiencia personal. En este encuentro predomina la pregunta y, en concreto, de tipo introspectivo.

Con respecto al discurso de la formadora, como se observa en la Figura 6[13], predominan las muestras de reafirmación hacia la docente, las observaciones, las propuestas, las reformulaciones y las preguntas, ya sean para suscitar la retrospección por parte de la docente como *¿aquí cómo te sientes cuando la ves entrar?*, *¿y ahí qué piensas?, ¿cómo te sientes aquí?, ¿tenías el recuerdo de que había salido así?,* o para promover la introspección a partir de las inquietudes que manifiesta durante el visionado, como *¿qué piensas que se podría hacer?*; *¿qué habrías hecho en ese caso?*; *¿cómo ves que ha salido esto?*; *¿por qué?; ¿en qué sentido?; ¿qué ves de positivo?*

Con respecto al discurso de la docente, como se observa en la Figura 6, las reacciones predominantes son las reflexiones que verbaliza, las propuestas de mejora del material y su implementación, las justificaciones a la implementación que llevó (o no pudo llevar) a cabo en la sesión y las muestras de aprobación. Además, se dan preguntas también por parte de la docente,

[13] Los datos brutos de los que extraemos los resultados de los gráficos correspondientes a los encuentros 1, 3 y 5 se recogen en el Anexo 8.

normalmente en función de petición de aclaración (*¿la actividad de las neveras?*), confirmación (*¿verdad?*) u opinión (*¿te gusta cómo es?*), o sobre el procedimiento en sí (*¿te comento lo que he pensado con esta actividad?*).

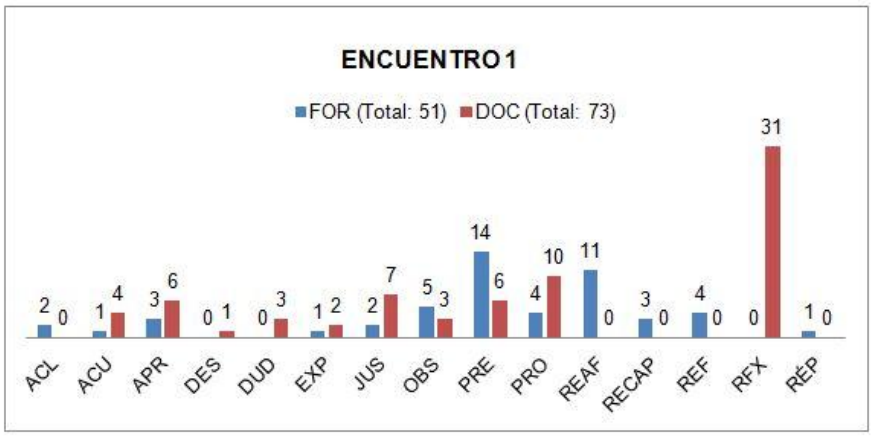


Figura 6. Frecuencia de las reacciones en el encuentro 1

Con respecto a los patrones que se observan en este encuentro, todas las secuencias contienen la reflexión explícita de la docente. De hecho, todas las cadenas de reacciones de las secuencias que vienen precedidas de una pregunta comienzan con una reflexión explícita (RFX) de la docente exceptuando la secuencia 8, cuya cadena la inicia con una pregunta; la reflexión explícita se da tras la aclaración por parte de la formadora. Además, en este encuentro la cadena de reacciones correspondiente a la secuencia 12 es una cadena segmentada, es decir, está compuesta por segmentos de distintas secuencias pertenecientes a dos encuentros diferentes. Si observamos la cadena de reacciones de esta secuencia en la Tabla 1 (ver anexo 5), vemos que es la única que viene precedida de una reflexión. Su cadena correspondiente está compuesta por dos reacciones de la docente a la reflexión de la formadora: una aprobación (APR) y una observación (OBS), pero no se da la reflexión explícita (RFX) hasta la secuencia 18 del encuentro 3.

Para llevar a cabo el microanálisis en los niveles lingüístico, psicológico y cultural, hemos seleccionado la secuencia 5 (ver Anexo 6A), enmarcada en un momento de la clase en el que la docente indica a una de las alumnas adolescentes que se siente al lado de la otra alumna con la que comparte lengua materna. La secuencia comienza a partir de una reflexión sobre un estímulo que provoca ese momento del visionado de la grabación: *Yo aquí no sé si es bueno para ella o aquí la estoy destrozando a la pobre* (aludiendo al cambio de sitio). Ante esta reflexión, la

formadora le formula una pregunta de tipo introspectivo: *¿Por qué a ella en concreto?* (línea 2), a la que sucede la cadena de reacciones expuesta en la Tabla 1.

En el nivel lingüístico, si observamos la secuencia seleccionada, además de elementos fáticos (Calsamiglia & Tusón, 2007) como *mhm*, *sí*, *ya*, las primeras cuatro intervenciones de la formadora son preguntas: *¿por qué a ella en concreto?* (línea 2); *Y al cambiarlas, ¿qué pensaste?* (línea 16); *Claro, pero ¿una vez que ya las juntas y empiezan a trabajar?* (línea 23); *¿Y qué podríamos haber hecho?* (línea 25). Tras esta primera parte en la que la dinámica de la interacción se basa en las preguntas de la formadora y las consecuentes reflexiones de la docente, la interacción se caracteriza por las propuestas de la formadora sobre con quién sentar a la alumna más conflictiva (líneas 66-73) y cómo plantearlo (líneas 77-79), y las justificaciones por parte de la docente ante el desacuerdo con estas sugerencias: *el problema es que […]* (líneas 81-82), *yo no los puedo poner juntos porque […]* (líneas 84-85). Ante el desacuerdo, la formadora replica apoyando su sugerencia: *sería también interesante ver cómo ellos intentan encauzar la actividad* (línea 86) *y si tiene un efecto o no en ella* (línea 88), y finalmente la secuencia concluye en un acuerdo (líneas 91- 100).

En el nivel psicológico, con respecto al discurso de la formadora, se perciben muestras de reafirmación como *yo veo muy lógico lo que tú piensas* (línea 28); *son cosas que se nos hubieran escapado a cualquiera por lo que va a pasar luego* (líneas 33-34); *bueno, son cosas que tienes que pensar muy rápido* (línea 61); así como una serie de atenuantes como *quizá* (línea 36). *igual* (línea 39), *a lo mejor* (línea 70). Además, en diferentes ocasiones la formadora marca el pronombre personal 'yo' (líneas 28, 63, 92), mecanismo que indicaría una forma de expresar la restricción en la opinión[14], y, a su vez, también aparecen mecanismos relacionados con la despersonalización de elementos de la enunciación (Albelda & Briz, 2010) como el uso del *nosotros* inclusivo: *¿Y qué podríamos haber hecho?* (línea 25). En el discurso de la docente se perciben las preguntas de seguimiento a sus afirmaciones (Mercer, 2001) del tipo *¿no?* y *¿sabes?* (líneas 12, 14 y 59), muestras de duda o incertidumbre[15] como *no sé* (líneas 1, 26, 51 y 53), *igual* (7 y 76), *a lo mejor* (líneas 10 y 14) y *quizá* (línea 91) y peticiones directas de opinión como *¿tú cómo lo ves?* (línea 27).

[14] Mediante este mecanismo la formadora restringe explícitamente la opinión a su propia persona (Albelda & Briz, 2010. p. 247).

[15] Según Albelda y Briz (2010, p. 246) se trata de procedimientos dirigidos a representar falta de certeza o seguridad respecto a lo expresado, para no responsabilizarse o para responsabilizarse menos del contenido de lo dicho.

En el nivel cultural cabe señalar que en este encuentro no se da ninguna variación en las reglas básicas de la interacción (ver apartado 3.2.1), el grado de solidaridad se mantiene y si se da un mayor control sobre la conversación por parte de alguna de las interlocutoras, se debe a la naturaleza de las intervenciones que conforman las secuencias del encuentro o a los temas que surgen. En las secuencias en las que la formadora promueve las reflexiones de la docente, la ocupación del turno de habla es mayor por parte de esta última (líneas 3-15; 41-54); y en las secuencias en las que la docente formula preguntas a la formadora como *¿tú cómo lo ves?* (línea 27), la formadora ejerce una mayor ocupación del turno de habla. A partir de esta pregunta la dinámica cambia, siendo la formadora quien ocupa un mayor turno de habla (líneas 28-40) y la docente quien interviene con respuestas o elementos fáticos como *mhm*, *sí*, y *ya* (líneas 30, 35, 38, 41). Más adelante, la docente verbaliza una nueva reflexión: *Ya, pensaba, ¿con quién?* (línea 41), lo que hace que vuelva a cambiar la dinámica.

Algunos de los mecanismos señalados en el análisis se aprecian en el siguiente segmento de la secuencia seleccionada (líneas 25-40). Se marcan en negrita los ejemplos destacados en el nivel psicológico del microanálisis y se incluyen las abreviaturas correspondientes a la cadena de reacciones:

FOR: ¿Y qué **podríamos** haber hecho? (PRE)
DOC: Puf... echar a Y (PRO); **no lo sé, no lo sé, es que ¿qué?, es que**, (DUD) **¿tú cómo lo ves?** (PRE)
FOR: Bueno, si... **Yo veo muy lógico lo que tú piensas** (REAF), están hablando de un sitio a otro; por lo tanto, voy a ver si poniéndolas juntas se reduce este..., [¿no?,
[Sí
este ruido, tal; pero si ves que haces una actividad juntas [y la cosa no funciona (RECAP)
[y que no...
son..., a ver, **son cosas que se nos hubieran escapado a cualquiera por lo que va a pasar luego**, [**está claro**, (REAF)
[Mhm
pero **quizá** ir probando pequeños gestos, decir, bueno, pues "cambiamos de pareja, chicos". Entonces, [pruebas
[Sí
cómo poniendo a Y o a la otra con otra pareja, qué pasa (PRO); **igual** no funciona tampoco, pero si no probamos… (REAF)

4.1.2. Análisis del encuentro 3

El tercer encuentro se llevó a cabo el 5 de marzo, dos días después de la tercera sesión del pilotaje y tiene una duración de 2 horas y 43 minutos. En este encuentro se perciben algunas diferencias con respecto a la estructura del primero; por una parte, el encuentro comienza con las indicaciones de la formadora sobre la libertad de la docente para establecer la dinámica de interacción que crea que va a ser más productiva para ella (*hacemos lo mismo, tú cuando quieras pararlo, tal… y lo vamos un poco haciendo conforme tú quieras*) y, por otra, no hay dos partes diferenciadas como ocurrió en el primero, pues en este la formadora formula tres preguntas a la docente con respecto a las impresiones tras la sesión y tras el encuentro (*bueno, entonces, ¿cómo lo has visto?, ¿cuáles son tus impresiones?*; *¿y tenías las mismas impresiones antes de verlo?*). En líneas generales, en este encuentro ya no surge la necesidad de centrarse en la gestión del aula con respecto al comportamiento de los alumnos adolescentes, por lo que la mayor parte de este se centra en mejorar la unidad didáctica y su implementación.

Además de lo relativo a los materiales diseñados por la docente, los temas que surgen en las reflexiones provocadas por los estímulos de la grabación de clase están relacionados con cuestiones que ya han surgido en los dos encuentros anteriores: las instrucciones, los objetivos de la sesión, la atención especial que le presta a los alumnos adolescentes, el cambio de dinámicas que se propician al cambiar de sitio a los alumnos y los cambios que se perciben con respecto a los planes de acción trazados anteriormente (gestión del aula en relación con los alumnos adolescentes, la toma de decisiones con una mayor seguridad, etc.).

En el macroanálisis secuencial (ver Tabla 2 en Anexo 5) observamos que en este encuentro hay 18 secuencias en las que se promueve la reflexión por parte de la formadora, de las cuales 8 están iniciadas por una reflexión de la docente como resultado de un estímulo de la grabación y las otras 10 las inicia la formadora a partir de las anotaciones de la observación de la sesión, de la reacción implícita de la docente ante algún estímulo del visionado (gestos, por ejemplo) o de la propia reacción ante algún estímulo que le suscita el visionado. Los mecanismos mediante los que la formadora promueve la reflexión de la docente en este encuentro son: preguntas de tipo introspectivo y retrospectivo, una reflexión sobre el tipo de aprendizaje de uno de los alumnos o diferentes observaciones sobre el material y su implementación en el aula. Como se observa en la Tabla 2, en este encuentro hay un menor número de preguntas para promover la retrospección

puesto que la docente responde a los estímulos que le suscita el visionado en mayor medida que en el encuentro 1, sin la necesidad de que la formadora le dé el pie. Al igual que en el encuentro 1, la pregunta es el mecanismo que predomina para promover la reflexión de la docente y, en concreto, la de tipo introspectivo.

Con respecto al discurso de la formadora, como se observa en la Figura 7, las reacciones que predominan son las observaciones, las muestras de aprobación y reafirmación, las propuestas, las recapitulaciones y las preguntas dirigidas bien a suscitar la retrospección por parte de la docente como *¿qué pensabas?* o *¿qué te ha dado el pie para explicarlo?* o la introspección a partir de las inquietudes que manifiesta durante el visionado como *¿cómo ves que ha salido esto?*, *¿cómo lo habrías sacado?*, *¿crees que has conseguido el objetivo ahí?*, *¿cuál sería el problema de dejarlo así?*, *¿qué acabas de hacer?, ¿has pensado en alguna manera de hacerlo?* o *¿cómo se puede gestionar esto?*

Con respecto al discurso de la docente, como se observa en la Figura 7, las reacciones que predominan son las reflexiones que le suscita el visionado de la grabación y las que promueve la formadora, así como las propuestas de mejora del material y su implementación, y las justificaciones que estas conllevan. Además, también aparecen las observaciones a las propuestas y observaciones de la formadora, así como las muestras de aprobación de las mismas. Por último, en este encuentro la docente también formula una serie de preguntas directas a la formadora en distintos momentos del encuentro: *¿tú cómo lo ves?*, *¿queda un poco pegote?*, *¿tú tienes una opción?*, *¿qué otros ejemplos se te ocurren con 'bolsa'?* o *¿crees que funciona aunque no se haga el gráfico?*

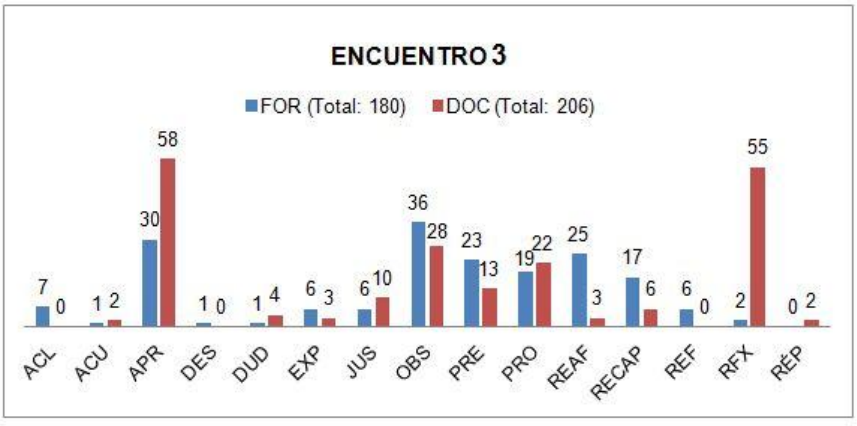


Figura 7. Frecuencia de las reacciones en el encuentro 3

Con respecto a los patrones que se observan en este encuentro, todas las secuencias contienen la reflexión explícita de la docente y todas las cadenas de reacciones de las secuencias que vienen precedidas de una pregunta comienzan con la reflexión explícita (RFX) de esta, exceptuando la secuencia 3, cuya cadena se inicia con una justificación; la reflexión explícita se da en la última intervención de la docente en esta secuencia. Las cadenas de reacciones de las secuencias que vienen precedidas de una observación comienzan con la aprobación de la observación por parte de la docente (APR) y siguen con su reflexión (RFX), excepto la cadena de la secuencia 17, que comienza directamente con una reflexión; no hay aprobación explícita. La cadena de reacciones de la secuencia 8 también viene precedida de una observación, pero es una cadena segmentada, contiene cuatro segmentos pertenecientes a distintos momentos del encuentro en los que la docente reacciona a la observación de la formadora. La reflexión explícita aparece en el último segmento. Además, en estas cadenas de reacciones observamos que todas las primeras intervenciones de la formadora son preguntas. Por tanto, el patrón predominante sería: Observación: APR RFX → PRE.

Para llevar a cabo el microanálisis en los niveles lingüístico, psicológico y cultural, hemos seleccionado la secuencia 14 (ver Anexo 6B), enmarcada en un momento de la sesión en el que se está llevando a cabo la puesta en común de una de las actividades; la docente está recogiendo en la pizarra la información que le dan los alumnos. Esta comienza a partir de un gesto de negación de la docente tras visionar este momento de la sesión, ante el que la formadora le formula una pregunta de tipo introspectivo: *¿por qué?* (línea 1), a la que sucede la cadena de reacciones expuesta en la Tabla 2 (ver Anexo 5).

En el nivel lingüístico, como se observa en la secuencia seleccionada, a partir de la pregunta que suscita la reflexión: *¿por qué?* (línea 1) se da una cadena de reacciones en las que la formadora emplea mecanismos como la pregunta: *¿cómo se puede hacer para que quede un poquito más, bueno, estructurado o claro?* (líneas 4-5) y la contextualización del momento de la puesta en común en el que quiere que la docente centre la atención: *[...] te retrotraes al texto, que, vale, vale, pero…"¿es igual que el texto?¿Qué texto? Espérate, que nos pongamos en cuestión"* (líneas 10-16) como mecanismo de elicitación. La docente da la respuesta: *Mirar el gráfico* (línea 22) y la formadora la aprueba con *ya está* (línea 23). A partir de este momento, la interacción se caracteriza por la negociación sobre cómo llevar a cabo la propuesta de la

formadora a partir de su planteamiento (líneas 40-41), en la que se dan unas serie de justificaciones a la propuesta (líneas 43-44; 60; 106-108) o a las preguntas (líneas 90-91) y recapitulaciones (líneas 52; 76-78; 110) por parte de la formadora; y las observaciones (líneas 53 y 63), propuestas (líneas 65-67 y 98) y la reflexión (líneas 82-85) por parte de la docente. Finalmente se llega a un acuerdo sobre la propuesta y su implementación: *quizá al final, sí. Sí, porque así ya hablamos de todo eso* (línea 105).

En el nivel psicológico sigue presente el uso de atenuantes por parte de la formadora como se puede apreciar en el uso del condicional acompañado de la despersonalización de la enunciación con el uso del *nosotros* inclusivo: *lo que tendríamos que plantearnos es* (línea 40), *vamos a aprovechar que el texto tiene su gráfico* (línea 80). Asimismo se dan mecanismos de indeterminación de la cantidad: *es como que interrumpe un poco* (línea 43); la restricción en la opinión al marcar el *yo* (línea 10), acompañado también de la expresión de duda: *yo creo* (línea 46), *quizás si* (línea 47), *no sé cómo lo ves* (línea 115); la reformulación como minimización del desacuerdo que precede: *o sea, que está bien…* (línea 34); así como acciones concesivas[16] (Albelda y Briz, 2010) como *tiene sentido, ¿vale?, pero…* (línea 4), *vale, vale, pero…* (líneas 10-11), *claro, pero…* (líneas 19 y 28) o *es perfecto, ¿eh?, pero…* (línea 47). Sin embargo, en esta secuencia se presentan algunas diferencias con respecto a otros encuentros como el uso de imperativo en *saca partido a lo que has hecho en el texto* (líneas 19-20), *no tienen que recordar el texto* (línea 21); y otras marcas que representan un discurso más prescriptivo como *sacas la hoja* (línea 29), *dices…* (línea 29, 57, 103), *pones…* (línea 100) o *hay que pensar* (línea 90). No obstante, siguen apareciendo las muestras de aprobación y reafirmación (líneas 4, 39, 47 y 113).

Con respecto al discurso de la docente, en este se dan preguntas de seguimiento como *¿no?* (líneas 2, 53, 65, 84) y marcadores de expresión de duda o incertidumbre como *quizá* (líneas 6 y 105) *yo creo* (líneas 65 y 69), *se puede…* (línea 98). Por otra parte, además de las aprobaciones, en este encuentro se dan también muestras de reafirmación por parte de la docente como *muy buena idea, la verdad que sí* (línea 74); *genial, muy buena idea, no lo había pensado* (línea 82); *está guay* (línea 87) y *genial* (línea 117).

En el nivel cultural cabe señalar que en este encuentro no se da ninguna variación en las reglas básicas de la interacción, el grado de solidaridad se mantiene y, por los aspectos

[16] Acciones que contrarrestan desacuerdos y discrepancias con el interlocutor en las que primero se establece la concesión (aprobación) y después se expresa la disconformidad o viceversa (p. 247).

relacionados con el empaquetamiento de las reacciones mencionadas en el microanálisis del nivel psicológico, se percibe que las ideas se siguen expresando clara y abiertamente.

Algunos de los mecanismos mencionados en el análisis se pueden apreciar en el siguiente segmento de la secuencia seleccionada (líneas 1-23). Se marcan en negrita los ejemplos destacados en el nivel psicológico del microanálisis y se incluyen las abreviaturas correspondientes a la cadena de reacciones:

FOR: ¿Por qué? (tras ver un gesto de negación de la docente) (PRE)
DOC: Ha quedado como muy inconcreto todo, **¿no?** (risas), era como "¿qué hago yo ahora con esto?" (RFX)
FOR: **Tiene sentido, ¿vale?** (REAF), **pero** ¿cómo se puede hacer para que quede un poquito más, bueno, estructurado o claro? (PRE)
DOC: Proponer -si no se hace esto tal cual- proponer **quizá** una serie de preguntas que tengan que contestar, "dónde compra la mayoría", "dónde no compra nadie", "dónde ta-ta-tá"; o escribirlo en la pizarra, ir escribiendo cuántas personas compran… (PRO)
[**No sé.** (DUDA)
[No, pero
FOR: eh...**yo, yo, yo vi lo que querías hacer, ¿eh?** (REAF), y tú te retrotraes al texto, que, **vale, vale**, **pero**... ["¿es igual que el texto?" (OBS)
[¿Para qué?
DOC: Ya… (APR)
FOR: "¿Qué texto? Espérate, que nos [pongamos
[ya
en cuestión". (OBS)
DOC: Ah, ¿recordar antes el texto? (PRE) Claro, es que se supone que eso se hace en una sola sesión. (JUS)
FOR: **Claro** (APR), **pero** no recuerdas el texto, es que, precisamente… (ruido de papeles) **saca partido** a lo que has hecho en el texto, que precisamente (busca entre los papeles) es que en tu texto ya tienes un gráfico, **no tienen que recordar** el texto. (PRO)
DOC: Mirar el gráfico. (RECAP)
FOR: Ya está. (APR)

4.1.3. Análisis del encuentro 5

El quinto y último encuentro se llevó a cabo el 10 de marzo, un día después de la última sesión, y tiene una duración de 1 hora y 45 minutos. Este encuentro sigue la misma estructura que el tercero, no hay dos partes diferenciadas como en el primero y se cierra con un par de preguntas sobre las impresiones de la docente sobre la sesión. Cabe destacar que los temas tratados en este encuentro están relacionados exclusivamente con los materiales y su

implementación. En esta última sesión hubo ciertas actividades que no funcionaron bien y los intercambios de este encuentro se centran en buscar ideas para mejorarlas, tanto en lo que respecta al diseño de las actividades como a su implementación en el aula. En este encuentro, los estímulos de la grabación a los que responde la docente se relacionan con este tema y no con la gestión del aula, salvo en contadas excepciones.

En el macroanálisis secuencial (ver Tabla 3 en Anexo 5) observamos que en este encuentro hay 12 secuencias en las que se promueve la reflexión de la docente, de las cuales 3 están iniciadas por una reflexión de esta como resultado de un estímulo de la grabación y las otras 9 las inicia la formadora a partir de las anotaciones de la observación de la sesión, de la reacción implícita de la docente ante algún estímulo del visionado (gestos, por ejemplo) o de la propia reacción ante algún estímulo que le suscita el visionado. Los mecanismos mediante los que la formadora promueve la reflexión de la docente en este encuentro son: preguntas de tipo introspectivo y retrospectivo, propuestas y observaciones sobre los materiales y su implementación en el aula. Si observamos la Tabla 3, el mecanismo central para promover la reflexión es la pregunta y, en particular, de tipo introspectivo como *¿por qué no lo ves tan fácil?*, *¿crees que habría funcionado bien la actividad?* y, en general, predomina la pregunta *¿qué podrías haber hecho?* (o su variación impersonal *¿qué se podría haber hecho?*). El número de preguntas dirigidas a promover la retrospección de la docente en este encuentro, como *¿qué esperabas que te dijeran ahí?* o *¿qué tenías en mente?*, es menor que el de las que promueven la introspección. Por tanto, observando los mecanismos para promover la reflexión de la docente, en este encuentro, al igual que en los encuentros 1 y 3, predomina la pregunta y, en concreto, la de tipo introspectivo.

Con respecto al discurso de la formadora, como se observa en la Figura 8, las reacciones que predominan son las muestras de aprobación, las observaciones, las propuestas y las preguntas.

Con respecto a las intervenciones de la docente, como se observa en la Figura 8, además de las muestras de aprobación y las reflexiones que verbaliza, se dan las observaciones y las justificaciones. Además, cabe señalar que en este encuentro es recurrente la formulación de preguntas. Si observamos las secuencias en la Tabla 3 (ver Anexo 5), son preguntas las dos primeras intervenciones de la docente en la secuencia 2; las tres primeras de la secuencia 3 y la mitad de sus intervenciones en las secuencias 8 y 9. Este aspecto se representa en el siguiente

segmento de la secuencia 3. La cadena de preguntas por parte de ambas aparece resaltada en negrita:

FOR: Y aquí, cuando dicen *le*, que identifican con 'usted', **¿qué se podría haber hecho… para que lo vieran más claro?**
DOC: **¿Qué tienes en mente?** (risas)
FOR: No, quiero que me lo digas tú, piénsalo (risas). Tú has dicho 'qué *te* pongo', ['tú', [Sí bien; 'qué *le* pongo' lo identifican con 'usted', vale.
DOC: Sí
FOR: **¿Qué se podría haber hecho para… para que lo vean, así, claro?**
DOC: **¿Aparte de escribirlo en la pizarra, dices?**
FOR: No, pero de momento no hay nada escrito, [¿no? [Sí **¿Alguna idea?**
DOC: **¿No es nada relacionado con la tercera persona? ¿Sí?**

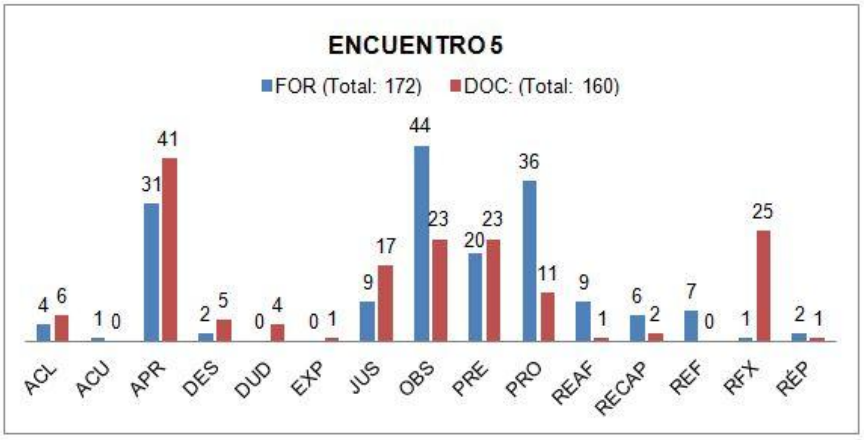


Figura 8. Frecuencia de las reacciones en el encuentro 5

Con respecto a los patrones que se observan en este encuentro, no todas las secuencias contienen la reflexión explícita de la docente, como es el caso de las secuencias 2 y 3. Todas las cadenas de reacciones de las secuencias que vienen precedidas de una pregunta comienzan con la reflexión explícita (RFX) de la docente, exceptuando las secuencias 4 y 11 en las que esta se da en la segunda y tercera intervención de la docente respectivamente. Las cadenas de reacciones de las secuencias que vienen precedidas por una propuesta comienzan bien con la aprobación por parte de la docente (APR), como es el caso de la secuencia 1, o bien con el desacuerdo (DES) con la misma, como es el caso de la secuencia 10. La única cadena de reacciones precedida de

una observación no sigue el mismo patrón predominante del encuentro 3 en este tipo de secuencias, pues esta se inicia directamente con la reflexión de la docente (RFX) y la primera intervención de la formadora no es una pregunta (PRE), sino una observación (OBS).

Para llevar a cabo el microanálisis en los niveles lingüístico, psicológico y cultural, hemos seleccionado la secuencia 2 (ver Anexo 6C), enmarcada en un momento de la sesión en el que la docente está dando las instrucciones de una de las actividades. Esta viene iniciada por la formadora, que detiene la grabación y formula una pregunta de tipo introspectivo a la docente: *¿qué podrías haber hecho?* (línea 4), a la que sucede la cadena de reacciones expuesta en la Tabla 3.

En el nivel lingüístico, como se observa en la secuencia seleccionada, la formadora, tras formular una pregunta muy abierta y no haber respuesta de la docente (razón por la que en esta ocasión se señala la duración de la pausa en la transcripción), contextualiza y reformula la pregunta inicial (líneas 4-6). La reacción de la docente sigue en la misma línea que hemos señalado en el segmento anterior, es decir, responde con una pregunta (líneas 7 y 9), ante lo que la formadora explicita la propuesta (líneas 11-12). Ante una observación de la docente al respecto (línea 13), la formadora justifica el porqué de la propuesta (líneas 14-17) y la docente recapitula los pasos que recoge de la misma (línea 18). Después, la formadora hace una observación sobre las instrucciones de la docente (líneas 19-21) y reformula la razón expuesta anteriormente (líneas 23-24). Más adelante, la docente hace una observación sobre el enunciado de la actividad -que hace referencia explícita al uso de 'tú' y 'usted'- (línea 25), la formadora comienza su observación y ambas la concluyen al mismo tiempo (líneas 26-27). La docente, después de solicitar confirmación al respecto (línea 28), valora la observación de forma positiva (línea 28). Finalmente la formadora concluye recordando el objetivo de su propuesta mediante su justificación (línea 29), la docente lo aprueba y reinicia el visionado de la grabación (línea 31).

En el nivel psicológico, con respecto al discurso de la formadora, en esta secuencia se emplea un menor número de atenuantes, como se observa en la forma de dirigirse a la docente: *¿qué **podrías** haber hecho?* (línea 4); *les **estás** diciendo [...]* (línea 21); *si les **preguntas**...*(línea 23); ***centras** la atención y les **haces** pensar un poco* (línea 29); es decir, no se emplean mecanismos de despersonalización, aunque esta vez emplea preguntas de seguimiento como *¿no?* (líneas 17, 21, 24). Además, siguen estando presentes los mecanismos de indeterminación

de la cantidad: *un poco* (líneas 24 y 29) y las acciones concesivas, como *ya, pero ahí no han…* (línea 26).

Con respecto al discurso de la docente, en este siguen apareciendo las preguntas de seguimiento como *¿no?* (líneas 18 y 28) y, aunque no se perciben marcas de expresión de duda o incertidumbre, sus respuestas se emiten en forma interrogativa (líneas 7 y 9), como hemos señalado anteriormente. Por otra parte, no se perciben acciones concesivas, puesto que en las intervenciones que comienzan con *pero* (línea 25 y 28) la docente no establece la concesión con adverbios como *sí* o *ya*. No obstante, sigue habiendo muestras de reafirmación hacia las propuestas de la formadora como *sí, es una buena idea* (línea 28).

En el nivel cultural, en este encuentro, al igual que hemos mencionado en este nivel en los encuentros anteriores, no se da ninguna variación en las reglas básicas de la conversación, el grado de solidaridad se mantiene y las ideas se siguen expresando clara y abiertamente. De hecho, en este encuentro hay más secuencias en las que se da un mayor número de réplicas (secuencias 1 y 3) y de desacuerdos (secuencias 2, 8, 10 y 11), sin que estos impliquen un cambio en el ambiente distendido del mismo.

Algunos de los mecanismos anteriormente mencionados se pueden apreciar en el siguiente segmento de la secuencia seleccionada (líneas 14-31). Se marcan en negrita los ejemplos destacados en los niveles psicológico y cultural del microanálisis, y se incluyen las abreviaturas correspondientes a la cadena de reacciones:

FOR: A ver si ellos identifican la diferencia y pueden decir mmm… no te digo que te vayan a decir "uno habla de *tú* y otro habla de *usted*", pero, a su manera, a ver qué diferencias pueden ver... Y de ahí ya, como que les **estás concienciando** un poco de lo que... de lo que trata, **¿no?** (JUS)
DOC: Qué diferencia hay, uno es 'tú', otro 'usted', más otros ejemplos del texto, **¿no?** (RECAP)
FOR: Mhm. (La docente apunta) [Porque
[Mhm
les **estás diciendo** directamente que uno es 'tú' y uno es 'usted', **¿no?** (OBS)
DOC: Sí (APR)
FOR: Entonces, si les **preguntas**…, a ver cómo lo ven ellos o si ven la diferencia o cómo… cómo están de... en ese tema, **¿no?**, **un poco**. (REF)
DOC: **Pero** entonces, el enunciado en sí… (DES)
FOR: **Ya, pero** ahí no han... ellos ya... [a lo mejor ni… no lo han leído (OBS)
[ni lo han leído… ya (OBS)
DOC: **Pero** el enunciado lo dejo así, digamos, **¿no?** (PRE) **Sí... Sí, es una buena idea** (apunta). (REAF)

FOR: Más que nada por... **centras** la atención en eso y les **haces** pensar **un** [**poco**. (JUS)
[Mhm
DOC: Vale (reinicia la grabación). (APR)

En el Anexo 9 recogemos una síntesis de los resultados presentados hasta el momento.

4.2. Análisis de las entrevistas de los cierres de ciclo

Las categorías que hemos identificado en el análisis de ambas entrevistas son las siguientes: estructura y formato de las reflexiones (1), dificultades a la hora de llevar a cabo el ciclo reflexivo (2), repercusión de la realización del ciclo en su labor docente (3), opinión sobre los procesos de PR (4) y opinión sobre los diferentes tipos de encuentros (5).

Esta última categoría que señalamos corresponde únicamente a los datos extraídos de la entrevista de cierre del ciclo reflexivo conjunto -ciclo en el que se han llevado a cabo los encuentros-, pues consideramos que aporta información relevante al estudio sobre la eficacia de los distintos tipos de encuentros llevados a cabo y sus posibles inconvenientes.

4.2.1. Cierre del ciclo reflexivo individual

La entrevista correspondiente al cierre del ciclo individual se llevó a cabo el 9 de febrero y tiene una duración de 6,5 minutos. Esta consta de cinco preguntas abiertas (ver Anexo 2A), diseñadas para obtener información de distinta naturaleza; las dos primeras preguntas están dirigidas a obtener información sobre la forma en la que la docente estructuró las reflexiones en este primer ciclo y las tres últimas a obtener información sobre el ciclo en general: las dificultades que haya podido experimentar en su realización, la repercusión que llevar a cabo el ciclo reflexivo individual haya podido tener o no en algún aspecto de su práctica docente y su opinión acerca de estos procesos de práctica reflexiva una vez realizado el ciclo. La transcripción de esta entrevista se recoge en el Anexo 7A.

1. *Estructura y formato de las reflexiones*: La docente realizó una serie de anotaciones previas de los temas sobre los que quería reflexionar a partir de las ideas que fue anotando tras terminar cada clase y aquellas que anotó tras realizar el visionado de la grabación. Con respecto al formato, la docente considera que las reflexiones orales no han quedado muy estructuradas.

2. *Dificultades a la hora de llevar a cabo el ciclo reflexivo*: La docente señala que las dificultades que ha experimentado principalmente son la falta de tiempo, el esfuerzo que conlleva y la dificultad para elegir un tema como objetivo para el ciclo reflexivo. Con respecto a este último punto, la docente señala que hacer el ciclo con otra persona le habría ayudado a la hora de detectar alguna carencia, para saber cómo mejorar. Ante la falta de acompañamiento en el proceso, indica que ha comentado sus dudas con compañeras de trabajo, aunque de manera rápida e informal.

3. *Repercusión de la realización del ciclo en su labor docente*: La docente señala que cree que llevar a cabo el ciclo reflexivo le ha hecho mejorar la clase en relación con el objetivo marcado para este y que le ha hecho acostumbrarse a verse grabada.

4. *Opinión sobre los procesos de PR*: La docente opina que estos procesos de PR son positivos, que pueden ayudar a mejorar mucho, aunque le parecen difíciles de llevar a la práctica "porque requieren bastante esfuerzo [...], como que requiere tiempo y lo acabo viendo que no tiene, o sea, me falta la practicidad diaria, aunque luego sí que es verdad que la recompensa es grande, ¿no?, o sea, es decir, que realmente sí aprendes, pero se me hace pesado" (ver Anexo 7A, líneas 119 y 126-128).

4.2.2. Cierre del ciclo reflexivo conjunto

La entrevista correspondiente al cierre del ciclo conjunto se llevó a cabo el 11 de marzo y tiene una duración de 21 minutos. Esta consta de doce pregunta abiertas (ver Anexo 2B), de las cuales cinco coinciden con las de la entrevista de cierre del ciclo individual y están igualmente diseñadas para obtener información de distinta índole: sobre la forma en la que se estructuraron las reflexiones, las preguntas guía que se le proporcionaron, los distintos tipos de encuentros, y también sobre las dificultades que haya podido experimentar al llevar a cabo este segundo ciclo, la posible repercusión del mismo en algún aspecto de su práctica docente y su opinión acerca de estos procesos de práctica reflexiva una vez realizados ambos ciclos. La transcripción de esta entrevista se recoge en el Anexo 7B.

1. *Estructura y formato de las reflexiones*: Para este ciclo la docente realizó las reflexiones por escrito porque las ha utilizado también para la elaboración de su TFM. Estas reflexiones las

ha estructurado mediante una lluvia de ideas antes de realizar el visionado de la grabación a partir de las anotaciones que había hecho tras la clase, a las que luego añadió las ideas que surgieron del visionado. Además, la docente señala que las reflexiones por escrito quedan más organizadas. Con respecto a las preguntas guía (ver apartado 3.3.2), proporcionadas para estructurar las reflexiones con vistas a la realización de los encuentros 2 y 4, le han servido de ayuda "en tanto que te añaden más cosas en que pensar" (ver Anexo 7B, línea 54), "para tener una visión global" (línea B-84), "para hilarlo todo" (línea B-93). No obstante, indica que no le habría funcionado estructurar las reflexiones basándose solo en ellas. Por tanto, las preguntas guía no le han entorpecido el proceso de reflexión, pero habría necesitado preguntas más concretas sobre su objetivo en este ciclo. Al preguntarle si las ha tenido en cuenta para los encuentros 1, 3 y 5, indica que quizá de forma inconsciente, "porque al final, te abre una vía, una manera de pensar" (B-164).

2. *Dificultades a la hora de llevar a cabo el ciclo reflexivo*: La docente señala que la dificultad que ha experimentado en este ciclo ha sido el tiempo que ha requerido llevarlo a cabo.

3. *Repercusión de la realización del ciclo en su labor docente*: La docente indica que llevar a cabo este ciclo le ha ayudado a mejorar los materiales a partir de las ideas y de la visión de la formadora: "que te pregunten cosas (...) te acaba ayudando a sacar cosas que llevas dentro" (línea B-312); "que alguien esté contigo, tomándose el tiempo de verlo y de hablar de ello, al final estás pensando más sobre lo que estás haciendo, ¿no? Y como cuando lo ves reflejado en otra persona te das más cuenta de las cosas que sí y que no, ¿no?" (líneas B-312-314). Además, señala que entrar en la dinámica que se crea a través de la realización del ciclo genera una nueva rutina que considera importante a la hora de llevar a cabo las reflexiones. Esta nueva dinámica le ha hecho exigirse más en su trabajo y darle un mayor grado de formalidad.

4. *Opinión sobre los procesos de PR*: Tras la realización del ciclo conjunto, la docente opina que estos procesos de PR son muy útiles, que le han ayudado mucho, sobre todo por la comodidad y seguridad que le aporta tener la visión y la opinión de otra persona en este momento inicial de su carrera profesional como docente: "Los encuentros te dan una visión de otra persona, me parece fundamental, y más cuando estás en este proce… bueno, siempre estás aprendiendo, ¿no?, pero sobre todo al principio o ahora en el momento en que me encuentro yo,

que contar con la opinión de otra persona… pues es un lujo, imagínate" (líneas B-219-222); "me han ayudado mucho, sobre todo, eso, teniendo a otra persona al lado, claro" (líneas B-343-344).

Además, aunque considera que son procesos que llevamos a cabo constantemente en cualquier ámbito, comenta que llevarlos a cabo le ha generado una dinámica, un hábito a partir de explicitarlos y sistematizarlos. Con respecto a si cree viable llevar a la práctica estos procesos de PR, la docente comenta que se pueden llevar a la práctica, pero de una forma "mucho más ligera" (líneas B-376-377) si tenemos en cuenta la realidad del contexto laboral actual, y apunta que ve posible hacerlo como un curso especializado que cuente con el acompañamiento de un tutor o similar: "como me lo imagino ahora sería como cuando haces un curso de cualquier cosa, pues, en lugar de que te den contenidos, eres tú propiamente con un tutor o con una persona o con lo que sea, haciendo este proceso, ¿no?" (líneas B-371-374). No obstante, piensa que haber llevado a cabo los ciclos reflexivos le va a ayudar a interiorizar ciertas conductas, aunque sea de forma inconsciente.

5. *Opinión sobre los tipos de encuentro*: La docente señala que los dos tipos de encuentros le parecen útiles, pero cree que los que se han llevado a cabo a través de la técnica de recuerdo estimulado le han ayudado más, pues permiten comentar todo más detalladamente: "yo creo que verlo juntas" (línea B-237), "porque al estar viéndolo y compartiendo el mirar la pantalla y tal (...), como que lo estás viviendo todo más cercano (...), lo paras '¿te has dado cuenta de lo que han dicho ahora?'", tal, lo rebobinas, y de otra manera es como '¿pero te acuerdas que después de la actividad dice tal?' (...) se pierde un poquito más" (líneas B-239-250). No obstante, piensa que visionar las grabaciones por separado puede resultar más práctico porque estos encuentros son más cortos.

A continuación procedemos a la discusión de los resultados obtenidos.

5. DISCUSIÓN

Los resultados que se desprenden del análisis de los encuentros entre la docente y la formadora (ver Anexo 9), realizado con el objetivo de observar los procesos de la conversación que promueven la reflexión y generan el interpensamiento en la PR conjunta, indican que a lo largo de los 3 encuentros se dan 42 secuencias en las que la formadora promueve la reflexión de la docente, secuencias iniciadas por parte de ambas. La formadora aprovecha las intervenciones espontáneas de la docente ante los estímulos que le suscita el visionado de la grabación para promover su reflexión y la explicitación de la misma, pues, como señalamos en el apartado 1.1.2, la verbalización es esencial en el proceso de concienciación sobre la propia práctica previo a su posterior transformación. En los casos en los que la docente no responde ante un estímulo de grabación, sea de forma explícita o implícita (con gestos o sonidos paralingüísticos), la formadora promueve su reflexión a partir de las anotaciones de la observación de la sesión o de la propia reacción ante algún estímulo que le suscita el visionado.

De los cuatro mecanismos empleados por la formadora en este proceso de suscitación de la reflexión de la docente, la pregunta se erige como el mecanismo más empleado y, más en concreto, la pregunta de tipo introspectivo. Como señala Esteve (2007), desde estos primeros niveles de concienciación sobre la propia práctica, las preguntas pueden hacer avanzar a la docente hacia niveles superiores "en los que va entreviendo cómo puede avanzar mejor en el aprendizaje" (p. 5). La propia docente alude a este aspecto en la entrevista de cierre del ciclo conjunto: "a partir de, pues, que te den ideas, que te den otra visión, que te pregunten cosas (...) te acaba ayudando a sacar cosas que llevas dentro" (ver Anexo 7B, líneas 310-312). En cuanto al modelo de preguntas, aunque las de tipo retrospectivo son inferiores en número, la técnica de recuerdo estimulado ha resultado ser favorable para propiciarlas. De hecho, la docente comenta que este tipo de encuentros le han ayudado más porque la sesión se puede comentar más al detalle, y de la otra forma le cuesta más retrotraerse al momento de la sesión (ver Anexo 7B, líneas 237-268).

Por otra parte, la reflexión por parte de la formadora -empleada como mecanismo para promover la reflexión de la docente-, aunque se ha empleado en menor medida que la pregunta y la observación, comporta una de las dos cadenas segmentadas de los encuentros, elementos que nos han aportado un dato relevante e interesante para el estudio: la continuidad del discurso a lo

largo de los encuentros. Esta continuidad muestra que la ZDI se ha mantenido a lo largo de los encuentros. La primera cadena segmentada (secuencia 12, encuentro 1), precedida de la reflexión de la formadora, muestra que la reflexión de la docente no se hace explícita hasta la secuencia 18 del encuentro 3, mientras que la segunda cadena segmentada (secuencia 8, encuentro 3), precedida de una observación de la formadora, muestra que la reflexión de la docente se explicita en el cuarto segmento señalado, más de una hora después del inicio de la cadena. Este dato también revela que la no existencia de una reflexión explícita inmediata (como muestran las cadenas segmentadas) o la no existencia de reflexión explícita (como muestran las secuencias 2 y 3 del encuentro 5) no significa que no se haya suscitado la misma, ni es indicador de un proceso de interpensamiento menos productivo. Por último, la propuesta como mecanismo para promover la reflexión de la docente muestra que es un mecanismo susceptible de propiciar la producción de secuencias complejas en las que se entrelazan intervenciones con combinaciones de reacciones más diversas, como es el caso de la secuencia 1 del encuentro 5.

Con respecto a los mecanismos que se dan en el nivel lingüístico, aquellos que predominan en el discurso de la formadora se corresponden en su mayoría con las estrategias que propone Mercer (2001) para construir nuevo conocimiento compartido a partir de los conocimientos y experiencias previos, menos la de *repetir*, que no se identificó como reacción: *recapitular*, *suscitar* (mediante las preguntas, observaciones y propuestas), *reformular* y *exhortar a pensar o recordar* (mediante las preguntas principalmente). La coincidencia en el resto de estrategias indica que estas son aplicables al tipo de interacción docente-formadora. Además de estos mecanismos, predominan las muestras de aprobación y reafirmación hacia la docente, consideradas esenciales para mantener un clima afectivo favorable en el desarrollo de la interacción y, por tanto, para mantener la ZDI.

Con respecto al discurso de la docente, la recurrencia de las reflexiones explícitas muestra que el objetivo de la formadora -el de promoverlas- ha sido alcanzado, y las justificaciones son indicadoras de un discurso elaborado que deja entrever el razonamiento por parte de la docente, lo que aporta información valiosa a la formadora para saber cómo ayudarla y así reforzar las estrategias con este fin, o redefinirlas si es necesario. Por último, el discurso de ambas refleja mecanismos compartidos: las *muestras de aprobación*, las *observaciones*, las *propuestas* y las *preguntas*, que son los mecanismos compartidos más recurrentes en el nivel lingüístico a lo largo de los tres encuentros. Estos resultados, aunque enmarcados en una interacción entre docente-

formadora y no entre docente-alumno, tienen algunos puntos en común con los resultados de otros estudios que identifican la pregunta como uno de los "instrumentos de mediación más idóneos" (Esteve, 2007, p. 5), entre otros el de Carretero (2004), con cuyos resultados coinciden los nuestros al señalar también como esenciales en el proceso otros procedimientos discursivos tales como dar muestras de aprobación y solicitar que se razone o justifique una opción. Como señala Esteve (*ibíd*., p. 7), dar muestras de aprobación ayuda a favorecer la autoconfianza y a crear empatía (capacidad estrechamente relacionada con la teoría de la mente, concepto fundamental en la relación entre el pensamiento individual y el colectivo, como resaltamos en el apartado 1.2), a la vez que pedir que se razone o justifique una opción ayuda a entender los procesos mentales seguidos por el alumno, en nuestro caso la docente en formación.

En el nivel psicológico, los mecanismos que predominan en la formadora están estrechamente relacionados con los mecanismos que predominan, en este mismo nivel, en la docente: estos reflejan la inseguridad que podría haberle causado el hecho de que la sesión no saliera tan bien como esperaba y denotan la necesidad de una interacción inmediata que responda a sus dudas y, por tanto, le dé seguridad. Este aspecto nos advierte de la necesidad de alternar la indagación con la aportación directa de información por parte de la formadora. Por tanto, las muestras de reafirmación de la formadora son esenciales para mantener el clima afectivo de la interacción (y la simetría) y para ayudar a mantener la autoestima de la docente, sobre todo tras las sesiones que son especialmente difíciles.

Además de las muestras de reafirmación, los atenuantes están presentes a lo largo del discurso de la formadora en los tres encuentros, y predominan en aquellas secuencias que reflejan sus intentos por reducir una posible tensión o por evitar que la docente entienda sus observaciones como una suerte de desafío o crítica, acto "potencialmente amenazador para su imagen[17] positiva (su amor propio)" (Kerbrat-Orecchioni, 2004, p. 42). Por parte de la docente, estas muestras de reafirmación hacia la formadora aparecen a partir del encuentro 3, lo que también refleja su necesidad de salvaguardar la imagen. En este sentido, la diferencia radica en que la docente se centra más en salvaguardar su propia imagen, mientras que la formadora, más que de la suya, se centra en salvaguardar principalmente la de la docente, ya que el papel que

[17] Goffman (1967) indica que la comunicación es una puesta en escena donde los actores exhiben una imagen de ellos mismos que se esfuerzan en preservar a través de la interacción y que describe su comportamiento en la misma. Son formaciones imaginarias que los interlocutores se hacen de su propio lugar y del lugar del otro; estos están obligados a salvar a la vez su imagen y la de su destinatario.

desempeña implica una recurrencia de observaciones con respecto a sus materiales y la implementación en el aula. Como señalan Albelda y Briz (2004), "la cortesía en el ámbito discursivo pretende conseguir la colaboración de los interlocutores y el desarrollo armónico o sin tensiones de la conversación" (p. 238), ya se trate de la cortesía de tipo normativo o de cortesía estratégica[18]. Según los autores, en ambos casos actúa como herramienta de relación social (*ibíd.*, p. 238). No obstante, dependiendo de los encuentros y de la interacción que se crea en ellos, la formadora emplea un menor número de atenuantes o, como en el caso del encuentro 3, usa el imperativo y otras marcas más propias de un discurso prescriptivo. Además, en el quinto y último encuentro se observa un mayor número de desacuerdos y réplicas por parte de la formadora, que no están proporcionalmente relacionados con el número de atenuantes empleados. Briz (2004) señala que, sobre todo al tener en cuenta las reacciones de nuestros interlocutores, los filtros evaluadores de la cortesía se convierten también en filtros de interpretación de la misma, lo que conlleva una definición y redefinición del tratamiento de la cortesía: "dicho estadio de evaluación ya no es solo mental, sino relacional, social" (p. 86). El hecho de que esta sea una relación simétrica de proximidad, construida sobre la base de un gran número de experiencias previas compartidas, facilita dicha interpretación y posterior redefinición. Littleton y Mecer (2013) afirman que hay aspectos de situaciones auténticas que pueden ejercer una influencia importante en el comportamiento, como que los miembros de un equipo hayan trabajado juntos antes, que es el caso que nos ocupa.

En el nivel cultural, puesto que el tipo de evento en el que se enmarca la interacción no cambia en el transcurso de los encuentros, las reglas básicas de la conversación de las que parten las interlocutoras (ver apartado 3.2.1), así como el grado de solidaridad, se mantienen a lo largo de los mismos. Las características que se observan en este nivel a través de los encuentros analizados muestran que la relación es una relación simétrica auténtica, cuyas bases no resultan alteradas por los desacuerdos y las réplicas que se dan en la interacción. No obstante, todos estos aspectos no están reñidos con la necesidad de salvaguardar las respectivas imágenes que antes hemos mencionado, pues es precisamente el grado de solidaridad alto el que, por un lado, permite que las ideas se expresen clara y abiertamente y, por otro, indica la necesidad de

[18] Según Briz y Albelda (2004), la cortesía normativa es aquella derivada de una norma social de comportamiento y la estratégica es la empleada por los hablantes para asegurarse el logro de algún objetivo. Ambos tipos se enmarcan dentro de la cortesía verbal o lingüística (p. 238).

modalización del discurso. Las interlocutoras se conocen muy bien y saben cómo pueden sentirse y reaccionar en la interacción, es decir, se presupone una evaluación correcta del conjunto del contexto situacional y cultural (Briz, 2004). Al fin y al cabo, "el fin último de toda interacción es lograr el acuerdo, la aceptación lingüística (y social) del otro" (p. 84). Es importante señalar a este respecto que en nuestra investigación no solo observamos si se da el acuerdo entre las interlocutoras, sino también si se produce el desacuerdo. Las réplicas y los desacuerdos que se dan en la interacción son marcas de lo que Littleton y Mercer (2013) denominan "conflicto constructivo" (p. 22). En este conflicto constructivo se incluyen también los matices de reto de algunas secuencias en las que se piden justificaciones, aclaraciones y explicaciones de las observaciones y propuestas por parte de ambas interlocutoras. Las reacciones que conforman este tipo de conflicto y el hecho de que se compartan las ideas clara y abiertamente muestran que el razonamiento compartido se hace visible en la interacción entre docente y formadora.

Teniendo estos resultados en cuenta, se puede decir que las conversaciones entre la docente y la formadora a lo largo de los encuentros representan un tipo de interacción que se corresponde con la *conversación exploratoria* (ver apartado 1.2) porque, aunque se dan las secuencias de transmisión de información y las expresiones de apoyo y aceptación que caracterizan la *conversación acumulativa*, las aportaciones de las interlocutoras se abordan de forma crítico-constructiva y se razonan. Además, aunque se den desacuerdos y en algunos casos se intente proteger la individualidad como ocurre en la *conversación disputativa*, las distintas perspectivas se complementan, no compiten ni se niegan. Estos desacuerdos entre la docente y la formadora serían del tipo que identifican Littleton y Mercer (2013) como "healthy disagreements" (p. 38).

Por último, como hemos señalado en el apartado 1.2.1, el logro que se alcanza a través del interpensamiento puede reflejarse en el proceso y en el resultado. En este caso, el resultado observable se muestra en el éxito de las estrategias trazadas en los planes de acción conjuntos para la mejor gestión del aula y en las modificaciones que la docente ha realizado en los materiales tras los encuentros con la formadora. Así, el conocimiento construido a partir de la conversación se ha aplicado con posterioridad al diseño de los materiales y de la guía didáctica de su TFM.

Los resultados que se han obtenido del análisis de las entrevistas de cierre de los ciclos reflexivos evidencian que las preguntas guía proporcionadas a la docente en el ciclo reflexivo conjunto no han hecho variar la estructura de sus reflexiones con respecto al ciclo reflexivo

individual. Aunque dichas preguntas le han servido para tener una visión de conjunto, no le habrían bastado como única guía al no contener preguntas más específicas sobre su objetivo concreto. Por el contrario, el formato de las reflexiones sí ha cambiado de un ciclo a otro: en el primero son orales, y en el segundo escritas porque las ha utilizado también para la elaboración de su TFM. Estos aspectos muestran que la docente ha seleccionado un formato adecuado a sus intereses y necesidades en cada caso, y que las preguntas guía conforman una base que debe especificarse con preguntas sobre el objetivo concreto que el docente establezca para el ciclo reflexivo.

Entre las dificultades que ha encontrado en la realización del ciclo individual, la docente señala el tiempo y el esfuerzo que conlleva su realización, además de la dificultad que entraña la elección de un tema como objetivo del ciclo. Estos aspectos coinciden con aquellos que dificultan la iniciación del docente en la PR según Esteve (2004a) y van Lier (1996; en Esteve, 2004a): el factor tiempo y el contenido de la reflexión (p. 85). Los docentes tienen que saber por dónde empezar al inicio de su aprendizaje reflexivo, "solo así podrán ser conscientes de lo que sucede en su ámbito de actuación y, tras analizar el problema, iniciar acciones pedagógicas para solucionarlo" (*ibíd*., p. 85). En cuanto al ciclo reflexivo conjunto, la dificultad identificada por la docente es el tiempo que conlleva su realización. Por ello, se hace necesaria una reconsideración de la forma en la que llevar a cabo los encuentros mediante la técnica de recuerdo estimulado, de forma que se minimice el volumen de datos y el tiempo empleado. Una alternativa que consideramos adecuada, porque aúna la PR con la observación de los procesos discursivos pedagógicos, es la utilización del sistema SETT[19] de Walsh (2011), en el que se graban unos quince minutos de clase y no clases enteras. En esta línea existen nuevas investigaciones como la de Gregersen y MacIntyre (2015), que presentan el método *idiodynamic self-reflection* como herramienta para la investigación y la enseñanza, mediante el que los docentes en formación inicial miden su propio nivel de ansiedad, confianza o motivación -entre otros- mientras llevan a cabo el visionado de la grabación de su actuación.

[19] El sistema *Self-Evaluation of Teacher Talk* está diseñado para que los profesores evalúen y analicen sus interacciones con los alumnos como medio para mejorar su propia práctica y fomentar la práctica reflexiva. Para más información se puede consultar el trabajo de Walsh (2006), *Investigating Classroom Discourse*.

Con respecto a los resultados acerca de las repercusiones que en su labor docente ha tenido la realización de los ciclos reflexivos, consideramos que son significativos en el marco de esta investigación teniendo en cuenta que la docente partía de una posición escéptica con respecto a la PR. Incide la docente, por lo demás, en que el acompañamiento de la formadora en el ciclo reflexivo conjunto le ha aportado seguridad, apreciación que refleja la importancia de la PR conjunta en los comienzos del desarrollo profesional docente. La docente ya lo menciona en su ciclo reflexivo individual, como puede observarse en este extracto de la última reflexión de su diario oral: "Quizá más que reflexionar uno mismo o buscar información o verte en vídeo tantas veces, quizá es como más ameno y más fácil comentarlo con gente del entorno que se dedique a lo mismo (...). Siempre como que a través de la interacción con otra persona pues es más fácil".

En los resultados de este análisis se constata igualmente el impacto positivo que ha tenido no solo la auto-observación, que ha permitido a la docente distanciarse de su propia práctica para observarla desde una perspectiva más objetiva (Carandell *et al*., 2010), sino también la hetero-observación, por el cambio de actitud en el proceso con respecto a ser observada. De esta forma se demuestra la importancia de "abrir el aula" (Cambra, 1992; Esteve *et al*., 2006) a compañeros o a formadores y reflexionar conjuntamente sobre lo que allí ocurre con vistas a la concienciación sobre la propia práctica y su transformación.

Por último, los datos reflejan que la docente considera que estos procesos de PR fomentan su capacidad reflexiva, con lo que se demuestra además que ha alcanzado un nivel superior de reflexión, la metarreflexión. La docente comenta que la realización de los ciclos reflexivos implica la interiorización de ciertas conductas, y que la explicitación y sistematización de estos procesos le han generado una nueva dinámica. Estas afirmaciones denotan que no es suficiente reflexionar sobre la práctica, sino que es necesario sistematizarla para que sea realmente eficaz, tal y como apuntamos en el apartado 1.1.2.

6. CONCLUSIONES

A partir de los resultados presentados en el capítulo anterior y atendiendo a las preguntas de investigación planteadas en nuestro estudio, podemos llegar a las siguientes conclusiones:

Con respecto a la primera pregunta de investigación (*¿Qué mecanismos emplea la formadora para promover la reflexión de la docente en los encuentros realizados mediante la técnica de recuerdo estimulado?*), podemos decir que *la pregunta* se erige como mecanismo predominante empleado por la formadora para promover la reflexión de la docente, aunque la *reflexión*, la *observación* y la *propuesta* se revelan como mecanismos también productivos en este proceso. En este sentido, cabe señalar que el hecho de que no haya una reflexión explícita -o no se produzca esta de forma inmediata tras el mecanismo empleado- no demuestra que la reflexión no se haya promovido ni es indicador de un proceso de interpensamiento menos productivo, tal como demuestra la continuidad en el discurso que se manifiesta a través de las cadenas segmentadas detectadas.

En relación con la segunda pregunta de investigación (*¿Qué mecanismos en los niveles lingüístico y psicológico y qué características en el nivel cultural se dan en la interacción entre docente y formadora?*), este estudio muestra que los mecanismos predominantes en el nivel lingüístico por parte de la formadora coinciden en gran parte con las estrategias que propone Mercer (2001) para construir nuevo conocimiento compartido a partir de los conocimientos y experiencias previos, lo que indica que estos mecanismos generan, efectivamente, el interpensamiento en la interacción entre docente y formadora. Por otra parte, la recurrencia de reflexiones explícitas de la docente muestra que la formadora ha alcanzado su objetivo de promover la reflexión, y la verbalización de las mismas refleja un paso esencial en el proceso de concienciación de la docente sobre su propia práctica.

Los mecanismos que en el nivel psicológico predominan en el discurso de la formadora vienen determinados por los del de la docente y se muestran necesarios para mantener el clima afectivo de la interacción, independientemente del grado de solidaridad alto entre ambas y del conflicto constructivo que se da en la interacción. Estos mecanismos indican que la cortesía se emplea como herramienta de relación social para conseguir un desarrollo favorable de la interacción.

Las características identificadas en el nivel cultural muestran que la relación entre la docente y la formadora es una relación simétrica auténtica, lo cual es un aspecto esencial para que pueda darse un proceso de interpensamiento productivo.

Los mecanismos de la conversación en los niveles lingüístico y psicológico y sus características en el nivel cultural reflejan, en su conjunto, que la conversación entre la docente y la formadora comparte rasgos con la conversación exploratoria, que es la forma dialógica más efectiva de interpensamiento (Littleton & Mercer, 2013).

Por tanto, se puede afirmar que los procesos de la conversación entre las interlocutoras en la PR conjunta promueven de hecho la reflexión y generan el interpensamiento productivo.

Con respecto a la tercera y última pregunta de investigación (*¿Qué aspectos de los procesos de práctica reflexiva llevados a cabo suponen una transformación según la docente?*), observamos que el hecho de haber alcanzado sus objetivos en ambos ciclos ha cambiado la opinión inicial de la docente sobre los procesos de PR. Además, el acompañamiento de la formadora en el ciclo reflexivo conjunto le ha aportado seguridad, elemento que refleja la importancia de llevar a cabo procesos de PR conjunta, sobre todo en los estadios iniciales del desarrollo profesional docente. Por tanto, el papel de la interacción -del diálogo entre docente y formadora- se revela esencial en el proceso de PR como paso de la regulación externa a la autorregulación. Y en este sentido, los datos nos confirman que las pautas que se le proporcionen al docente en el inicio de los procesos de PR deben adaptarse a su grado de autonomía y a su potencial reflexivo, pues no se trata de (re)conducir al docente hacia la manera en la que los formadores quieran que reflexione, sino de fomentar y sacar provecho de la suya propia.

En este proceso de PR conjunta, la técnica de recuerdo estimulado se revela efectiva para promover la reflexión de la docente y generar un interpensamiento productivo, pero se hace necesaria una reconsideración de su implementación que minimice el volumen de datos y el tiempo empleado. De hecho, el tiempo que implica llevar a cabo estos procesos de PR fuera del ámbito formativo se revela como la principal dificultad observada por la docente. Consideramos, por tanto, que los centros educativos deberían tener en cuenta la realidad del contexto laboral habitual de los docentes y, en consecuencia, contemplar la inclusión de estos procesos de PR como un aspecto más de la carga laboral del profesorado.

Por todo ello, se hace patente la necesidad de encontrar un modelo de PR que ayude al docente en el proceso de concienciación sobre su propia práctica y su posterior transformación, y

que no solo se lleve a cabo en el periodo de su formación inicial sino que se sistematice y se incorpore a la práctica profesional, sobre todo en los estadios iniciales de su desarrollo profesional. Para ello, deberían tenerse en cuenta la realidad de la situación laboral habitual de los docentes y los factores que dificultan los procesos de PR, como son el tiempo y el esfuerzo que conlleva llevarlos a cabo. Dicho modelo debería incluir procesos de PR conjunta, que se muestran esenciales en la construcción conjunta de conocimiento.

Como mencionamos en el apartado 3.1, los resultados de nuestra investigación no son generalizables, más aún cuando la construcción conjunta de conocimiento se basa en la concepción del contexto como fenómeno de naturaleza dinámica y temporal que se crea de nuevo en cada interacción entre interlocutores. A este estudio se añade, además, la especificidad de su contexto, lo que dificulta la posibilidad de extrapolar estos resultados a otras situaciones de mentoría en el ámbito de la formación de profesores de lenguas segundas y extranjeras. Aun así, consideramos que estos resultados pueden aportar información sobre los procesos que promueven la reflexión y su explicitación, y que generan el interpensamiento en la PR conjunta en los encuentros realizados mediante la técnica de recuerdo estimulado; y permiten conocer la opinión de una docente sobre esta experiencia de aprendizaje reflexivo en un contexto laboral generalizable a muchos otros docentes. Docentes que podrán así valorar los beneficios y las dificultades que pueden ir asociados a estos procesos de PR.

Otra limitación que presenta nuestra investigación es el volumen de datos recogido para un trabajo académico de esta naturaleza. Si bien es cierto que la conversación construida entre la docente y la formadora a lo largo de los cinco encuentros tiene el potencial de mostrar cómo se ha ido construyendo conocimiento compartido en el proceso más claramente que si se hubiera tratado de una conversación más breve, también su extensión conlleva dificultades en cuanto al volumen de datos recogidos, a la complejidad del análisis de los mismos y al tiempo empleado. De ahí que finalmente se haya mostrado el análisis de solo tres de los cinco encuentros, aquellos correspondientes al tipo de encuentro que la docente ha considerado más productivo, si bien ha hecho notar que el otro tipo de encuentros puede resultar más práctico porque conlleva menos tiempo.

A pesar de estas limitaciones, podemos decir que hemos alcanzado los objetivos marcados en el estudio y hemos podido dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas.

Consideramos, por lo demás, que en futuras investigaciones sería interesante estudiar cómo se podría implementar una acción formativa en la línea de la que hemos presentado en este estudio, que cuente con una figura de acompañamiento de los docentes noveles en su incorporación al centro de trabajo; lo que en inglés se denomina *induction*. Una acción formativa inicial que pueda llevarse a cabo teniendo en cuenta las necesidades del docente y las características de su contexto laboral concreto. De esa forma también podríamos observar el tipo de interacción que se da en un contexto institucional y comprobar si la conversación que se construye en este es favorable para promover la reflexión y generar el interpensamiento o no, y por qué motivos.

Para concluir, se suele decir que "dos cabezas piensan mejor que una" porque juntas reúnen más experiencias y conocimientos que cada una por separado, pero lo que no se dice es que ese conocimiento solo es realmente útil si se comparte, y, además, de una forma activa, creativa y productiva; es decir, si esas dos cabezas *interpiensan*. "Meaning is like an electric spark that occurs only when two different terminals are hooked together" (Volosinov, 1986; en Wegerif, 2001, p. 1).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Akbari, R. (2007). Reflections on reflection: A critical appraisal of reflective practices in L2 teacher education. *System*, *35*, 192-207. Recuperado de http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X07000267

Albelda, M., & Briz, A. (2010). Aspectos pragmáticos. Cortesía y atenuantes verbales en las dos orillas a través de muestras orales. En M. Aleza & J. M. Enguita (Coords.), *La lengua española en América: normas y usos actuales* (pp. 237-260). Valencia: Universidad de Valencia. Recuperado de http://www.uv.es/aleza/Cap.%205.%20EA%20Prag.pdf

Argyris, C., & Schön, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Barrios, M. E. (2004). El contraste entre la planificación de clases y la enseñanza interactiva en la intervención docente autónoma de futuros maestros de inglés durante las Prácticas de Enseñanza. *Porta Linguarum*, *2*, 31-55. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1129839.pdf

Bravo, D., & Briz, A. (Coords.). (2004). *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español.* Barcelona: Ariel.

Briz, A. (2004). Cortesía verbal codificada y cortesía verbal interpretada en la conversación. En D. Bravo & A. Briz (Coords.), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español* (pp. 67-93). Barcelona: Ariel. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2136973

Calsamiglia, H., & Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

Carretero, A. (2004). *El Discurso contingente como herramienta pedagógica para favorecer la coconstrucción de la docencia en la clase de alemán/LE para adultos en un nivel de principiantes: un estudio en la investigación-acción* (Tesis doctoral). Universitat Pompeu Fabra, Barcelona. Recuperado de http://hdl.handle.net/10803/7579

Cambra, M. (1992). Les observacions de classes al servei de la didàctica de la llengua estrangera. *Temps d'Educació*, *8*, 333-354. Recuperado de http://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/download/140351/246238

Carandell, Z., Keim, L., & Tigchelaar, A. (2010). Herramientas para fomentar procesos de autorregulación. En O. Esteve, K. Melief & A. Alsina (Coords.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (pp. 65-96). Barcelona: Octaedro.

Cohen L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. 7ª Ed. Nueva York: Routledge.

Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de psicología*, *69*, 153-178. Recuperado de http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61321/88955

Davies, J. W., Gugiu, P. C., & Coryn, C.L. (2010). Quantitative Methods for Estimating the Reliability of Qualitative Data. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation, 6*(13), 140-162. Recuperado de http://journals.sfu.ca/jmde/index.php/jmde_1/article/view/266

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.

Esteve, O. (2004a). La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente. En D. Lasagabaster & J. M. Sierra (Eds.), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas* (pp. 79-118). Barcelona: ICE/Horsori.

Esteve, O. (2004b). Nuevas perspectivas en la formación de profesorado de lenguas. Hacia un aprendizaje reflexivo o aprender a través de la práctica. *Actas de l' Erste Tagung zur Didaktik für Spanisch und Deutsch als Fremdsprache*. Bremen: Instituto Cervantes.

Recuperado de http://bremen.cervantes.es/Ensenanza/ActasBremen/Nuevas%20perspectivas%20pdf.

Esteve, O. (2007). El discurso indagador: ¿Cómo co-construir conocimiento? *La Educación Superior hacia la Convergencia Europea: Modelos basados en el aprendizaje*. Recuperado de http://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/_media/materials/practica_reflexiva/eines/discurs_indagador_mondragon.pdf

Esteve, O. (2011). Desarrollando la mirada investigadora en el aula. La práctica reflexiva: herramienta para el desarrollo profesional como docente. En U. Ruiz Bikandi (Coord.), *Lengua castellana y literatura, investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 29-47). Barcelona: Graó.

Esteve, O., Ràfols, J., & Busquets, O. (2006). La pràctica reflexiva: una modalitat de formació del professorat. *Guix. Elements d'Acció Educativa*, *323*, 11-15. Recuperado de http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/practicareflexiva/lapracticareflexiva.pdf

Esteve, O.; Melief, K., & Alsina, A. (Coords.). (2010). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado.* Barcelona: Octaedro.

Farrell, T. (2012). Reflecting on Reflective Practice: (Re) Visiting Dewey and Schön. *TESOL Journal, 3.1*, 7-16. Publicación anticipada en línea. doi: 10.1002/tesj.10

García-Faure, S. (2015). La Práctica Reflexiva ya es una asignatura [Mensaje en un blog]. Recuperado de http://www.practicareflexiva.pro/2015/04/la-practica-reflexiva-ya-es-una-asignatura/

Gregersen, T., & MacIntyre, P. (2015). Increasing Teacher Motivation through Idiodynamic Self-reflection: Exposure, Experience, and Efficacy. *Resumen de las sesiones del Congreso anual de AAAL y ACLA/CAAL*. Toronto: American Association for Applied Linguistics (AAAL) y L'Association canadienne de linguistique appliquée/Canadian Association of Applied Linguistics (ACLA/CAAL). Recuperado de http://convention2.allacademic.com/one/aaal/aaal15/

Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual: Essays on face-to-face*. New York: Anchor Books.

Instituto Cervantes. Dirección Académica (2012). *Modelo de competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Recuperado de http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf

Kerbrat-Orecchioni, C. (2004). ¿Es universal la cortesía? En D. Bravo & A. Briz (Coords.), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español* (pp. 39-53). Barcelona: Ariel. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2136813

Korthagen, F. (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Londres: LEA.

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2007). Sociocultural Theory and Second Language Learning. En B. van Patten & J. Williams (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition* (pp. 201-224). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. Recuperado de http://www.academia.edu/3695958/Lantolf_J._and_Thorne_S._L._2007_._Sociocultural_Theory_and_Second_Language_Learning._In._B._van_Patten_and_J._Williams_eds._Theories_in_Second_Language_Acquisition_pp._201-224_._Mahwah_NJ_Lawrence_Erlbaum

Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (Eds.). (2004), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Barcelona: ICE: Horsori.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, *2*, 34-46.

Littleton, K., & Mercer, N. (2013). *Interthinking. Putting talk to work*. Oxon: Routledge.

Malderez, A., & Bodóczky, C. (1999). *Mentor Courses. A resource book for trainer-trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Martín Peris, E. *et al*. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL.

Melief, K., Tigchelaar, A., & Korthagen, F. (2010). Aprender de la práctica. En O. Esteve, K. Melief & A. Alsina (Coords.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (pp. 19-37). Barcelona: Octaedro.

Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos.* Barcelona: Paidós.

Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes*. Barcelona: Paidós.

Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice*, *1*(2), 137-168. Recuperado de http://www.equinoxpub.com/journals/index.php/JALPP/article/view/17970/14187

NCH Software (s.f.). Express Scribe (Versión 5.70) [Programa informático]. Disponible en http://www.nch.com.au/scribe/es/

Perrenoud, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.

Pollard, A. (Ed.). (2002). *Readings for Reflective Teaching*. Nueva York: Continuum.

Pujolà, J.T. (2010). Los primeros pasos reflexivos en la formación inicial de maestros de inglés: una asignatura de didáctica antes de las prácticas. En O. Esteve, K. Melief & A. Alsina (Coords.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (pp. 131-152). Barcelona: Octaedro.

Randall, M., & Thornton, B. (2001). *Advising and Supporting Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J., & Lockhart, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Edinumen.

Ruiz Bikandi, U. (Coord.). (2011), *Lengua castellana y literatura, investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó.

Schratz, M. (1992). Researching while teaching: an action research in higher education. *Studies in Higher Education, 17*(1), 81-95.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books Inc.

Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.

Tirapu-Ustárroz, T., Pérez-Sayes, G., Erekatxo-Bilbao, M., & Pelegrín-Valero, C. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente? *Revista de neurología*, *44*(8), 479-489. Recuperado de http://neurologia.com/pdf/web/4408/x080479.pdf

Van Dijk, T. (Comp.). (2000). *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II: Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.

Van Lier, L. (1996). Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy and authenticity. *Applied linguistics and language study*. New York: Longman.

Volosinov, V. N. (1986). *Marxism and the philosophy of language*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Wallace, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers: a reflective approach.* Cambridge: Cambridge University Press.

Wallace, M. (1998). *Action Research for Language Teachers.* Cambridge: Cambridge University Press.

Walsh, S. (2006). *Investigating Classroom Discourse*. London: Routledge.

Walsh, S. (2011). *Exploring Classroom Discourse. Language in Action*. Abingdon: Routledge.

Wegerif R. (2001). Applying a Dialogical Model of Reason in the Classroom. En R. Joiner, D. Faulkner, D. Miell, & K. Littleton (Eds.), *Rethinking Collaborative Learning*. Free association Press. Recuperado de https://thinkingtogether.educ.cam.ac.uk/publications/chapters/wegerif_2001_dialogical_model.pdf

Wegerif, R., & Scrimshaw, P. (1997). *Computers and Talk in the Primary Classroom*. Clevedon: Multilingual Matters.

Williams, M., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for Language Teachers: a social constructivist approach.* Cambridge: Cambridge University Press.

ANEXOS

Anexo 1: Cronograma

CRONOGRAMA							
ACTIVIDADES	FECHAS 2015						
	Enero (11-30)				Febrero (24)	Marzo (11)	
	S2	S3	S4	S5	S4	S1	S2
	CICLO REFLEXIVO INDIVIDUAL				CICLO REFLEXIVO CONJUNTO		
Reflexiones DOC							
Grabación clase							
Reflexiones FOR							
Pilotaje materiales DOC y observación FOR							
Encuentros							

S: Semana

DOC: Docente

FOR: Formadora

Anexo 2: Entrevistas de cierre de los ciclos reflexivos

A. Preguntas cierre del ciclo reflexivo individual

1. Al llevar a cabo las reflexiones, ¿tenías algunos aspectos pensados de antemano para estructurarlas?
En caso afirmativo, ¿cuáles?, ¿por qué elegiste esos aspectos y no otros?
Si no, ¿en qué pensabas a la hora de hacerlas?

2. Y, al ver los vídeos ¿en qué te fijaste?, ¿tenías algunos aspectos pensados de antemano?
En caso afirmativo, ¿cuáles?, ¿por qué elegiste esos aspectos y no otros?
Si no, ¿cómo llevaste a cabo la observación? ¿En qué pensabas?

3. ¿Has encontrado alguna dificultad a la hora de realizar el ciclo reflexivo?
En caso afirmativo, ¿cuál(es)? ¿Cómo la(s) has solucionado?
Si no, ¿cómo has compensado la falta de apoyo en el proceso?

4. ¿Podrías destacar algún aspecto en el que llevar a cabo el ciclo reflexivo te haya ayudado en el desempeño de tu labor docente?
Si, en caso contrario, no percibes que te haya ayudado en ningún aspecto, ¿a qué crees que se debe?

5. Después de concluir este primer ciclo, ¿qué opinas sobre estos procesos de práctica reflexiva?

B. Preguntas cierre del ciclo reflexivo conjunto

1. ¿Por qué preferiste que estuviera presente en el pilotaje?

2. En este ciclo conjunto, ¿has llevado a cabo las reflexiones de forma oral como hiciste en el ciclo individual?
En caso afirmativo, ¿por qué?
Si no, ¿por qué has decidido cambiar la forma de hacerlas? ¿Te ha resultado mejor así?

3. Al llevar a cabo las reflexiones, ¿te han servido de ayuda las preguntas de guía?
En caso afirmativo, ¿en qué sentido te han ayudado? ¿Añadirías algún aspecto o alguna pregunta que no esté, que hayas echado en falta o que te hayas hecho regularmente a la hora de reflexionar?
Si no, ¿por qué crees que no te han ayudado? ¿Crees que, por el contrario, te han limitado el caudal de ideas que pudieras tener o te han entorpecido el proceso de reflexión de alguna forma?

4. Estas preguntas guía estaban pensadas para estructurar las reflexiones antes de ver el vídeo por separado. ¿Las utilizaste también a la hora de estructurar tus reflexiones antes de hacer los encuentros en los que vimos los vídeos juntas?
En caso afirmativo, ¿por qué?
Si no, ¿cómo llevaste a cabo las reflexiones en esta ocasión? ¿En qué pensabas?

5. A la hora de ver los vídeos ¿en qué te fijaste?, ¿tenías algunos aspectos pensados de antemano?
En caso afirmativo, ¿cuáles?, ¿por qué elegiste esos aspectos y no otros?
Si no, ¿cómo llevaste a cabo la observación? ¿En qué pensabas?

6. ¿Te ha ayudado de alguna manera llevar a cabo los encuentros para conseguir tu objetivo?
Si es así, ¿en qué manera?
Si no, ¿por qué crees que no te han ayudado?

7. De los diferentes tipos de encuentros que hemos tenido (haciendo el visionado juntas o por separado), ¿crees que alguno te ha ayudado más que otro?
Si es así, ¿cuál? ¿Por qué?
Si no, ¿a qué crees que se debe?

8. Antes de llevar a cabo los encuentros de forma oficial, hemos tenido otros encuentros informales en los que hemos hablado del material o de otros aspectos relacionados con tu trabajo fin de máster, ¿has percibido alguna diferencia entre este tipo de encuentros y los 'oficiales'?
En caso afirmativo, ¿cuál(es)? ¿A qué puede deberse?
En caso negativo, ¿crees que los informales o los formales han sido más fructíferos de alguna forma?

9. ¿Has encontrado alguna dificultad a la hora de realizar este segundo ciclo reflexivo?
En caso afirmativo, ¿cuál(es)? ¿Cómo la(s) has solucionado?
Si no, ¿a qué crees que se debe?

10. ¿Podrías destacar algún aspecto en el que llevar a cabo el ciclo reflexivo te haya ayudado en el desempeño de tu labor docente?
Si, en caso contrario, no percibes que te haya ayudado en ningún aspecto, ¿a qué crees que se debe?

11. ¿Crees que te ha ayudado de alguna forma llevar a cabo el primer ciclo reflexivo individual para realizar el segundo?
Si es así, ¿en qué aspectos?
Si no, ¿qué estrategias has empleado para realizar este segundo ciclo en comparación con el primero?

12. Después de concluir este segundo ciclo, ¿qué opinas sobre estos procesos de práctica reflexiva?

Anexo 3: Tabla de observación

CENTRO: EICA **OBSERVADORA**: Paula Novillo
FECHA:
UNIDAD 3: Hacemos la compra
SESIÓN___:
Nº ALUMNOS:

ACTIVIDAD	TRANSICIÓN	OBSERVACIONES

Anexo 4: Leyenda de las tablas del macroanálisis secuencial

REACCIONES	SIGNIFICADO	DEFINICIÓN[1]
ACL	ACLARACIÓN	Acción de hacer un enunciado claro o perceptible ante una duda.
ACU	ACUERDO	Acción de indicar consenso ante algo.
APR	APROBACIÓN	Acción de asentir o aceptar.
DES	DESACUERDO	Acción de indicar disconformidad ante algo.
DUD	DUDA	Acción de indicar vacilación o indecisión.
EXP	EXPLICACIÓN	Acción definitoria de un contenido, no precedida necesariamente de duda.
JUS	JUSTIFICACIÓN	Acción de probar una causa, acción o razón.
OBS	OBSERVACIÓN	Acción de hacer una indicación o comentario sobre algo.
PRE	PREGUNTA	Interrogación que se hace para que la interlocutora proporcione una información determinada o para promover la reflexión de la docente.
PRO	PROPUESTA	Proposición o idea que manifiestan las interlocutoras para mejorar los materiales o su implementación en el aula.
REAF	REAFIRMACIÓN	Acción que refuerza una propuesta, observación o reflexión.
RECAP	RECAPITULACIÓN	Acción de recordar sumaria y ordenadamente lo que se ha manifestado con extensión.
REF	REFORMULACIÓN	Acción de explicar de forma distinta o más extensa para hacer entender el contenido y/o el sentido en que debe interpretarse algo que ya se ha dicho.
RFX	REFLEXIÓN	Acción de verbalizar la concienciación sobre un pensamiento determinado.
RÉP	RÉPLICA	Acción de responder oponiéndose a lo que se propone u observa con argumentos.

Indica que la pregunta es de tipo retrospectivo

Indica que la pregunta es de tipo introspectivo

Identifica la secuencia del encuentro seleccionada para el microanálisis

Identifica el segmento de la secuencia seleccionada empleado para ejemplificar el microanálisis

Indica que la intervención tiene lugar en un momento posterior al de la secuencia analizada

RFX Indica el momento en el que tiene lugar la reflexión de la docente en una cadena segmentada

Indica que las reacciones de FOR (formadora) y DOC (docente) se dan al mismo tiempo

[1] Definiciones adaptadas del *Diccionario de la Real Academia Española*.

Anexo 5: Tablas del macroanálisis secuencial de los encuentros 1, 3 y 5

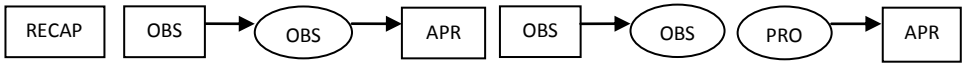
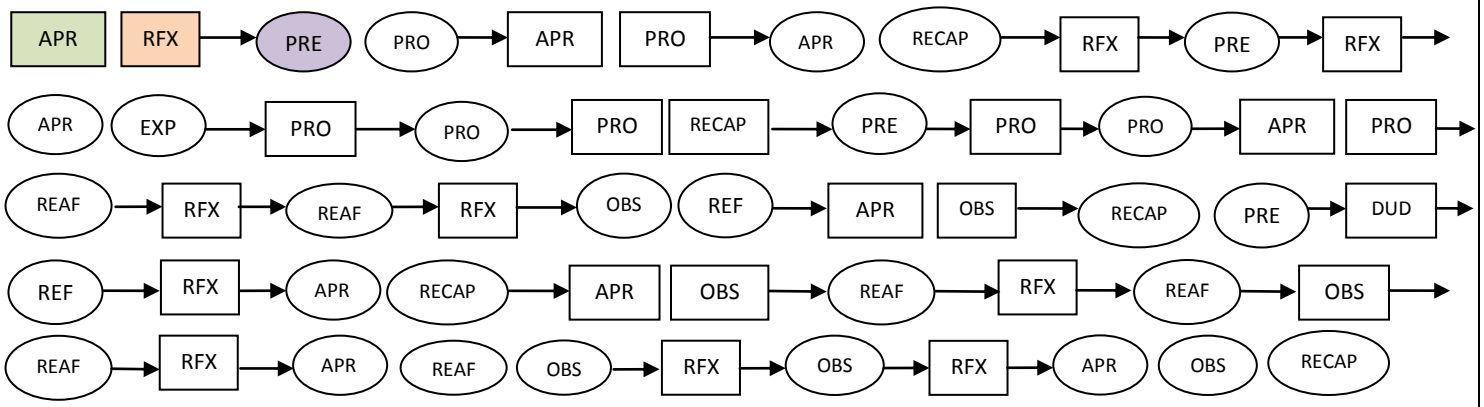
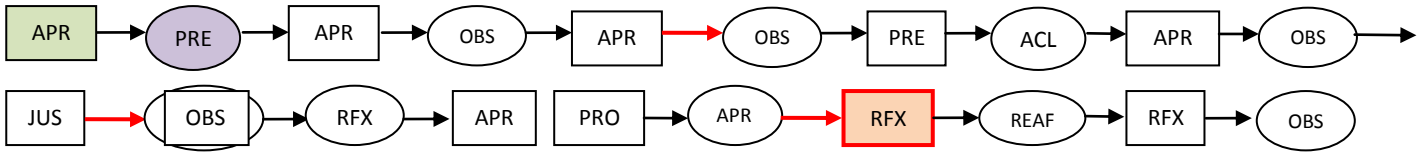
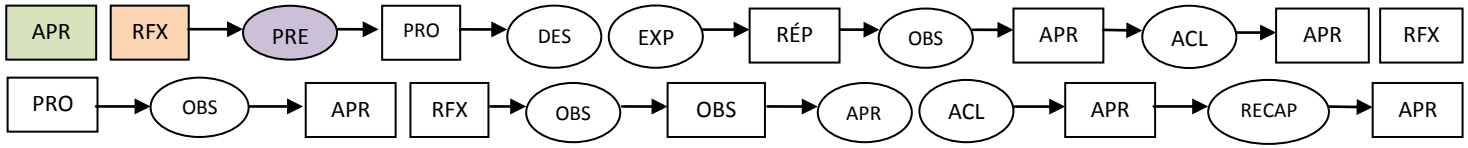
Tabla 1: Macroanálisis secuencial - Encuentro 1

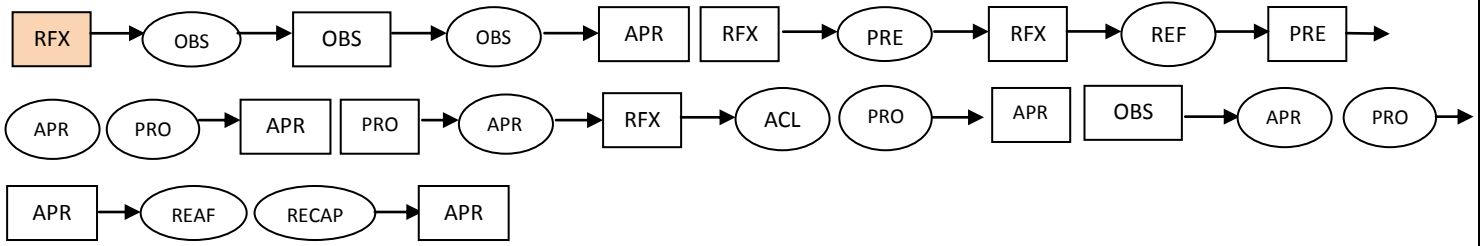
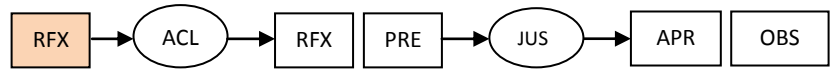
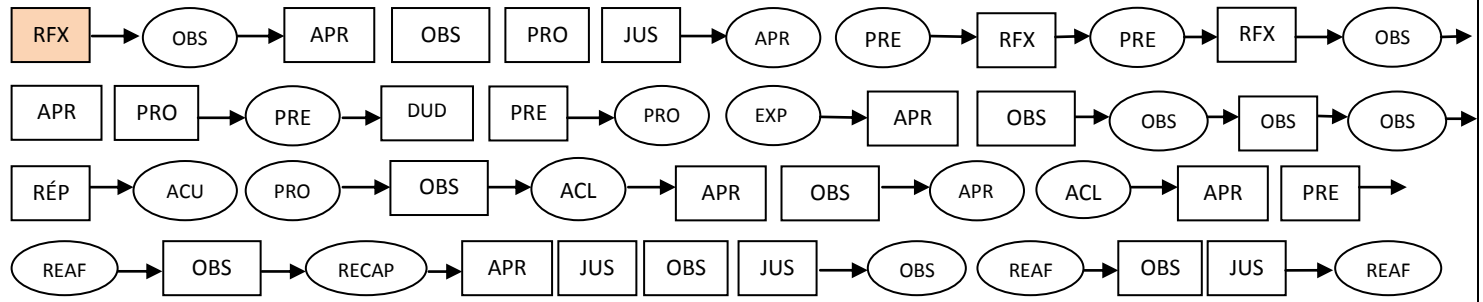
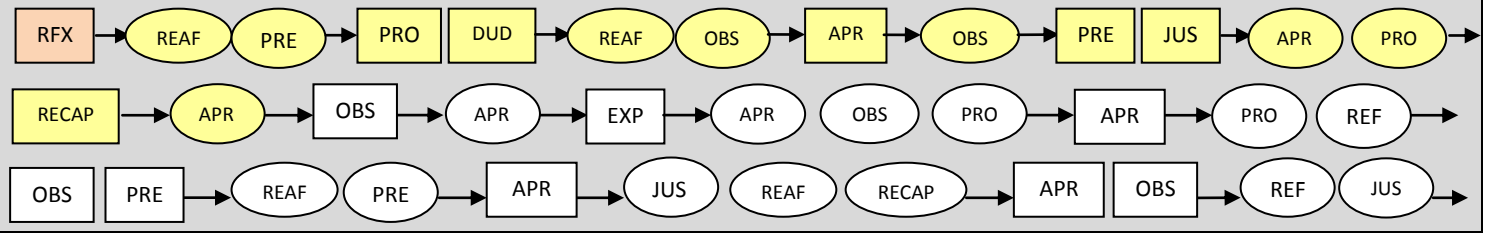
SEC.	QUIÉN INICIA LA SEC.	MECANISMO DE *FOR* PARA PROMOVER LA REFLEXIÓN DE *DOC*	CADENA DE REACCIONES
1 (00:06:00)	DOC	PREGUNTA	RFX → JUS → OBS → PRE → ACU
2 (00:11:08)	FOR	PREGUNTA	RFX → PRE → EXP → OBS → RFX
3 (00:19:46)	DOC	PREGUNTA	RFX → REAF → PRO → PRE → PRO → JUS → JUS → APR
4 (00:21:50)	FOR	PREGUNTA	RFX → PRE → DUD → JUS → PRE → PRO → APR
5 (00:24:19)	DOC	PREGUNTA	RFX → PRE → EXP → REAF → RFX → PRE → RFX → PRE → RFX → PRE → PRO DUD → PRE → REAF → RECAP → REAF → PRO → REAF → APR → RFX → DUD → APR → RECAP APR → JUS → REAF → ACU → PRO → ACU → REAF → PRO → DES → RÉP → PRE ACL → EXP → APR → ACU → RECAP → APR → ACU → RFX → OBS → RFX

6 (00:36:41)	FOR	**PREGUNTA**	RFX
7 (00:59:55)	DOC	**PREGUNTA**	RFX → PRO → OBS → REAF
8 (01:10:00)	FOR	**PREGUNTA**	PRE → ACL → RFX → REF → APR → RFX
9 (01:15:46)	FOR	**PREGUNTA**	RFX → PRO → OBS → APR → RFX
10 (01:35:08)	FOR	**PREGUNTA**	RFX → REF → RFX
11 (01:40:50)	FOR	**PREGUNTA**	RFX → PRE → RFX → OBS → PRE → PRE → REF → RFX → JUS → PRO → PRE → RFX → PRO → REAF → APR → PRO → OBS → APR → RFX → PRO → JUS → PRE → RFX → JUS → PRE → PRE → REF → REAF → RFX → REAF → RFX → PRE → RFX → APR → PRO → RFX → JUS
12 (02:08:01)	FOR	**REFLEXIÓN**	APR → OBS → RFX **(Sec. 18 / Encuentro 3)**

Tabla 2: Macroanálisis secuencial – Encuentro 3

SEC.	QUIÉN INICIA LA SEC.	MECANISMO DE *FOR* PARA PROMOVER LA REFLEXIÓN DE *DOC*	CADENA DE REACCIONES
1 (00:02:11)	FOR	**PREGUNTA**	RFX → RFX → RFX → REAF → APR
2 (00:04:18)	DOC	**PREGUNTA**	RFX → REAF → ACL → EXP → JUS → APR
3 (00:06:58)	FOR	**PREGUNTA**	JUS → OBS → APR → JUS → APR → RFX → REAF
4 (00:19:13)	FOR	**PREGUNTA**	RFX → PRO → APR → JUS → PRE → ACL → EXP
5 (00:25:49)	DOC	**PREGUNTA**	RFX → APR → PRE → RFX → APR → RFX → OBS → REF → PRE → RFX → PRE → RFX → PRE → OBS → RFX → APR → RFX → PRO → DUD → PRO → OBS → APR → EXP → APR → OBS → PRE → PRO → PRO → APR → RECAP → APR → RFX → RECAP → APR → PRE → RECAP → APR → RFX → PRO → PRE → RECAP → ACL → PRO → PRE → APR → RECAP → APR → PRE → PRO → APR → RECAP → OBS → REAF → OBS

			
6 (00:36:25)	DOC	**REFLEXIÓN**	
7 (00:41:59)	DOC	**OBSERVACIÓN**	
8 (01:00:29; 01:09:24 01:23:23; 02:18:22)	FOR	**OBSERVACIÓN**	
9 (01:03:05)	FOR	**OBSERVACIÓN**	

10 (01:10:48)	DOC	**PREGUNTA**	
11 (01:19:50)	FOR	**PREGUNTA**	
12 (01:24:00)	DOC	**PREGUNTA**	
13 (01:31:33)	DOC	**PREGUNTA**	
14 (01:48:04)	DOC	**PREGUNTA**	

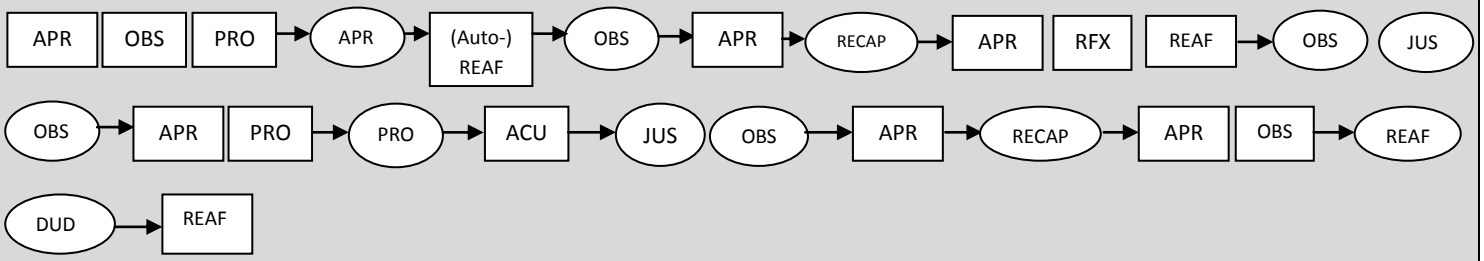
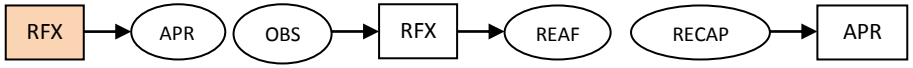
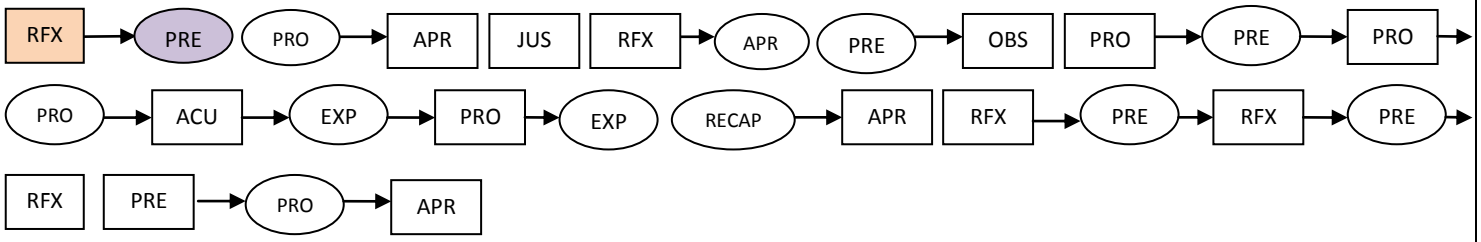
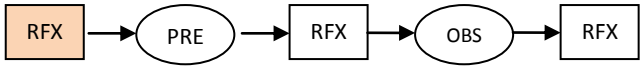
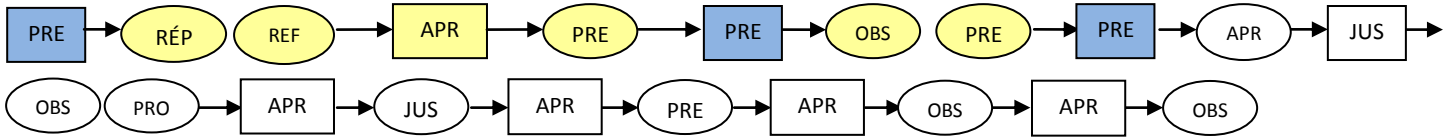
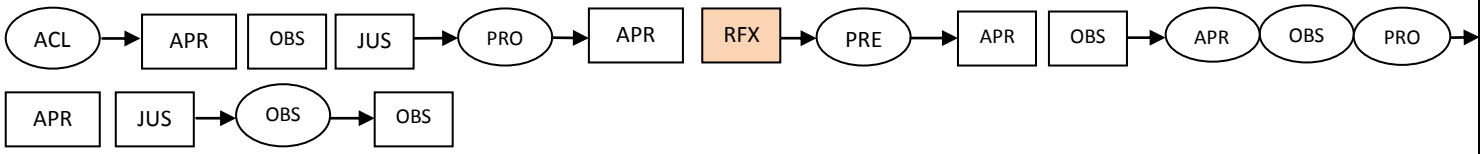
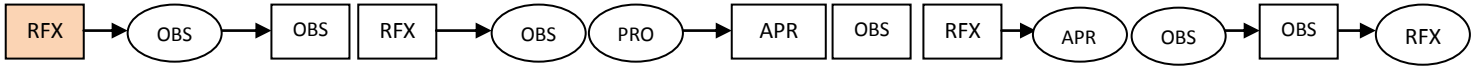
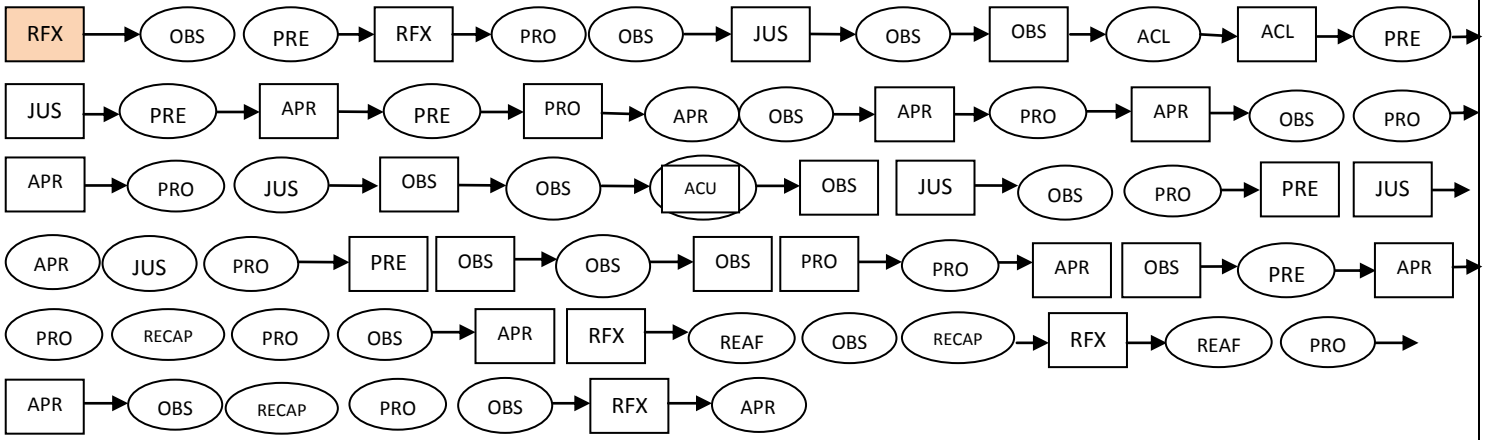
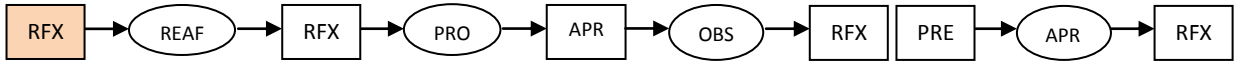
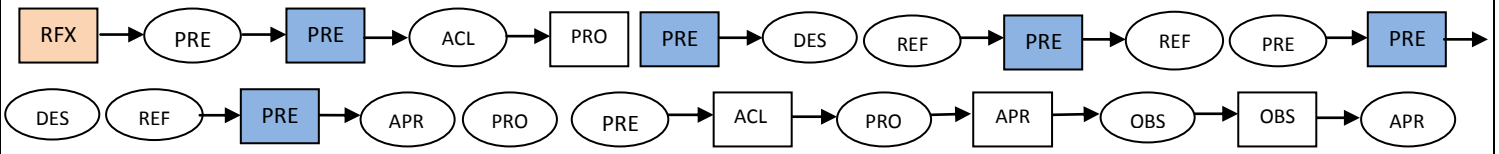
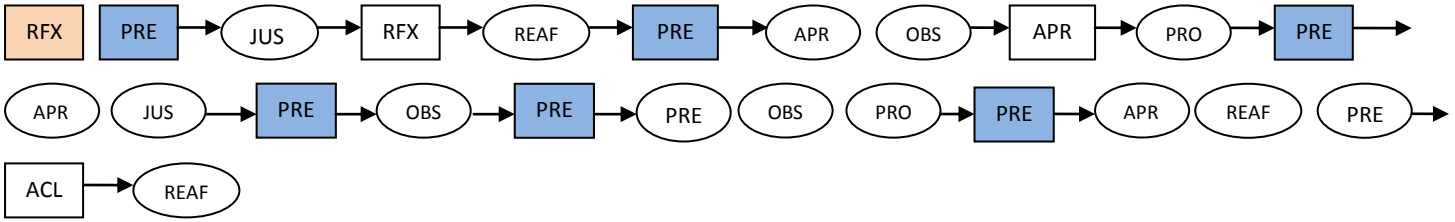
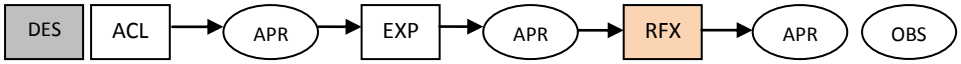
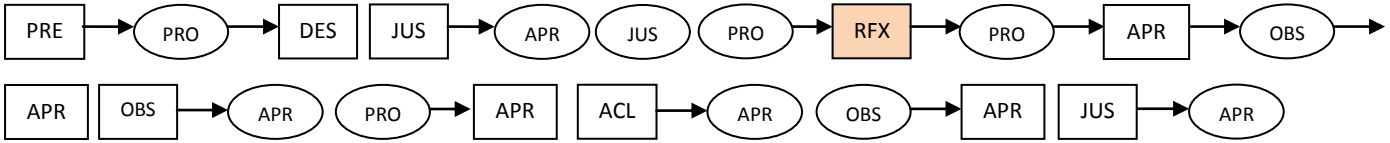
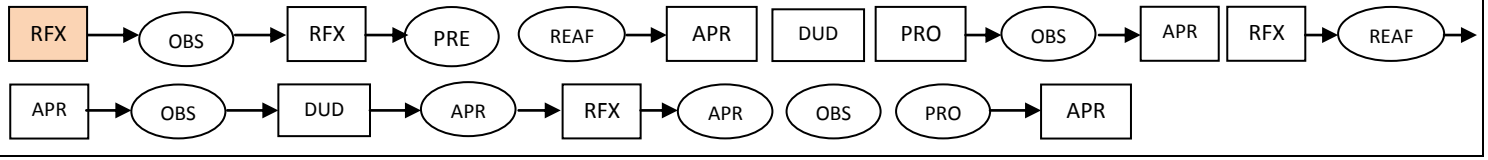
			
15 (01:57:03)	FOR	**PREGUNTA**	
16 (01:59:28)	FOR	**PREGUNTA**	
17 (02:03:29)	FOR	**OBSERVACIÓN**	
18 (02:41:37)	FOR	**PREGUNTA**	

Tabla 3: Macroanálisis secuencial - Encuentro 5

SEC.	QUIÉN INICIA LA SEC.	MECANISMO DE *FOR* PARA PROMOVER LA REFLEXIÓN DE *DOC*	CADENA DE REACCIONES
1 (00:07:14)	DOC	**PROPUESTA**	APR → RFX → PRE → RFX → PRE → PRO → JUS → REF → PRE → PRE → PRO → APR → OBS → PRO → DUD → PRO → APR → OBS → JUS → PRO → APR → RECAP → DUD → OBS → JUS → REF → OBS → APR → PRO → PRE → PRO → APR → OBS → REAF → OBS → PRO → JUS → PRO → ACL → PRE → APR → OBS → OBS → OBS → APR → OBS → APR → RECAP → PRO → APR → JUS → APR → PRO → JUS → PRO → DES → JUS → PRO → APR → RFX → APR → PRO → APR → REF → PRO → APR → OBS → OBS → DES → JUS → RÉP → RÉP → APR → OBS → JUS → PRO → OBS → APR → ACL → RECAP → PRO → RECAP → OBS → APR
2 (00:32:15)	FOR	**PREGUNTA**	PRE → APR → OBS → PRE → PRO → OBS → JUS → RECAP → OBS → APR → REF → DES → OBS → PRE → REAF → JUS → APR

3 (00:37:46)	FOR	**PREGUNTA**	
4 (00:41:20)	FOR	**PREGUNTA**	
5 (00:46:47)	FOR	**PREGUNTA**	
6 (00:53:28)	FOR	**PREGUNTA**	
7 (01:04:27)	FOR	**PREGUNTA**	

8 (01:12:52)	FOR	**PREGUNTA**	
9 (01:20:10)	DOC	**PREGUNTA**	
10 (01:26:40)	FOR	**PROPUESTA**	
11 (01:28:50)	FOR	**PREGUNTA**	
12 (01:42:36)	DOC	**OBSERVACIÓN**	

Anexo 6: Transcripciones de las secuencias del microanálisis

A: Transcripción de la secuencia del encuentro 1

DOC: Yo aquí no sé si es bueno para ella o aquí la estoy destrozando a la pobre.
FOR: ¿Por qué… a ella en concreto?
DOC: Como no sé cómo es la relación entre las [dos…
[Mhm
Yo creo que es un poco tóxica, como que se atraen, pero es tóxica también
FOR: Mhm
DOC: Yo pensaba, igual si la pongo al lado, como está más tranqui de tener a la o… más por Y que por ella, ¿eh?
FOR: Ya... No, claro...
DOC: A ver si así se... bueno, están las dos ahí, a lo mejor se hacen bromas ellas con esto, ¿no?, aunque se estén riendo del material, pero por lo menos que estén interaccionando, [¿sabes?
[Mhm
Yo pensaba cuando les dé las neveras a lo mejor ni que se rían, ¿sabes? de "ay, esta familia, mira, eh, tal, no sé" Pero no (risas)...
FOR: Y, al cambiarlas, ¿qué pensaste?
DOC: Eso y, por favor, ponerlas a las dos a un ladito porque es que tenía a una a la derecha y la otra a la izquierda, al lao mío,
FOR: Sí
DOC: hablando, y era como la barrera...
FOR: No, y…
DOC: "¿Qué veis en la imagen?" (emitido con distinto tono y dicho con sorna)
FOR: Claro, pero ¿una vez que ya las juntas y empiezan a trabajar?
DOC: Veo que esto no tiene solución...
FOR: ¿Y qué podríamos haber hecho?
DOC: Puf, echar a Y; no lo sé, no lo sé, es que ¿qué?, es que (chasquido), ¿tú cómo lo ves?
FOR: Bueno, si... Yo veo muy lógico lo que tú piensas, están hablando de un sitio a otro; por lo tanto, voy a ver si poniéndolas juntas se reduce este...., [¿no?
[Sí
este ruido, tal; pero si ves que haces una actividad juntas [y la cosa no funciona
[y que no…
son..., a ver, son cosas que se nos hubieran escapado a cualquiera por lo que va a pasar luego, [está claro,
[Mhm
pero quizá ir probando pequeños gestos, decir, bueno, pues "cambiamos de pareja, chicos". Entonces, [pruebas
[Sí
cómo poniendo a Y o a la otra con otra pareja, qué pasa; igual no funciona tampoco, pero si no probamos...
DOC: Ya, pensaba ¿con quién?
FOR: Mhm
DOC: Con el chino no la puedo poner,
FOR: Ya
DOC: lo veo claramente después de con los perros (con *los perros* hace referencia a un comentario de Y al alumno chino sobre que en China comen perros); con K y con M están todo el rato diciéndose cosas y yo ya sabía que había habido movida con ellos, también porque, pues, son adolescentes; chicos, chicas, viven ellas en centros de chicas, ellos en centros de chicos, la cultura también, ¿no?, [suya
[Mhm
no sé... Y con los otros dos, [que
[Yo
son ultra espabilados y súpero bue... la otra se los come también, vamos. O no, o se pelean también, es que...
FOR: Claro, pero por eso el probar.
DOC: Ya
FOR: [Eh…
[Yo es que como
DOC: que me vi muy poca movi... muy pocas opciones, [¿sabes?
[Mhm
FOR: Bueno, son cosas que tienes que pensar muy [rápido
[Sí
también. Yo estoy de acuerdo, no la habría puesto con ninguno de los adolescentes de su misma lengua,
DOC: Mhm
FOR: habría probado a ponerla a ver qué tal con el filipino o el... [amm
[el nepalí
el nepalí.
DOC: B o P (risas). [Sí, a ver qué...
[Y a lo mejor las pones
FOR: y no funciona, [a lo mejor
[Ya
tampoco funciona, pero si no…
DOC: Ya…
FOR: [Y es como
[Igual probar
hacerlo también como un poco lúdico, no "te [estoy
[Ya
intentando separar", sino "venga, pues vamos a cambiar de [pareja"
[Ya
DOC: El problema que a la próxima sesión, por ejemplo, o sea, yo ya sé lo que opinan P y B de ella,

FOR: Mhm
DOC: o sea, yo no los puedo poner juntos porque es que están hartos de ella, o sea no... (chasquido)
FOR: Mhm, sería también interesante ver cómo ellos intentan encauzar la actividad
DOC: ¿con ella?
FOR: Sí, y si tiene un efecto o no en ella
DOC: Sí
FOR: porque a lo mejor ellos quieren... ellos está claro que quieren trabajar.
DOC: Sí… Quizá si los junto... se puede probar...
FOR: Yo creo que es una cuestión de ir probando, [¿no?,
[Sí
y de ver cuál es la mejor combinación, o si realmente esta chica no... no hay... si hay que pensar en otro tipo de estrategia.
DOC: Sí
FOR: Pero bueno, un pequeño gesto quizá es ese,
DOC: Sí
FOR: ir cambiando la pareja.
DOC: Sí, voy a intentar a ver cómo... Por favor, que venga más gente a la próxima clase, que venga un poquito más de buena energía (risas).
FOR: Mhm; a ver también cómo… cómo lo han vivido esto ellos y con qué actitud vienen.
DOC: Pero yo te digo que si no viene Y, yo me doy con un canto en los dientes, ¿eh?

B: Transcripción de la secuencia del encuentro 3

FOR: ¿Por qué? (tras ver un gesto de negación de la docente)
DOC: Ha quedado como muy inconcreto todo, ¿no? (risas), era como "¿qué hago yo ahora con esto?"
FOR: Tiene sentido, ¿vale?, pero ¿cómo se puede hacer para que quede un poquito más, bueno, estructurado o claro?
DOC: Proponer -si no se hace esto tal cual- proponer quizá una serie de preguntas que tengan que contestar, “dónde compra la mayoría”, “dónde no compra nadie”, “dónde ta-ta-tá”; o escribirlo en la pizarra, ir escribiendo cuántas personas compran... [No sé.
[No, pero
FOR: eh...yo, yo, yo vi lo que querías hacer, ¿eh?, y tú te retrotraes al texto, que, vale, vale, pero... ["¿es igual que el texto?"
[¿para qué?
DOC: Ya...
FOR: “¿Qué texto? Espérate, que nos [pongamos
[ya
en cuestión”.
DOC: Ah, ¿recordar antes el texto? Claro, es que se supone que eso se hace en una sola sesión.
FOR: Claro, pero no recuerdas el texto, es que, precisamente… (ruido de papeles) saca partido a lo que has hecho en el texto, que precisamente (busca entre los papeles) es que en tu texto ya tienes un gráfico, no tienen que recordar el texto.
DOC: Mirar el gráfico
FOR: Ya está
DOC: Claro, de aquí es este gráfico (señalando la actividad de la que se está hablando en la hoja)
FOR: Claro
DOC: La idea es que hagan el gráfico y lo comparen
FOR: Claro, pero bueno, no han hecho el gráfico, entonces tú dices "¿es igual que el texto?" No, sacas la hoja (se oye ruido de hojas), dices "¿recordáis el texto?, vamos… ¿miramos el gráfico?"
DOC: Sí
FOR: "¿Es igual?"
DOC: Entonces... (escribe)
FOR: O sea, que está [bien
[aunque
DOC: no se haga el gráfico,
FOR: Mhm
DOC: ¿tú crees que funciona aunque no se haga el [gráfico?
[Sí
FOR: Lo que tendríamos que plantearnos es, ¿lo hacemos cuando ya todos hayan hablado?
DOC: Ya
FOR: ¿No? Porque si no es como que interrumpe un poco y ya has metido el texto, entonces ellos, en sus cabezas deben estar "espérate, 'texto', eh, [¿cuál?
[ya
ah, sí, el texto, vale, pero qué...", ¿mhm? Entonces, yo creo que relacionar contenidos con otros pasados es perfecto, ¿eh?, pero, quizá, si tú sacas el texto y señalas el gráfico, [no tienen ya
[es suficiente
que pensar en si decía el texto, qué [decía,
[ya
el gráfico está clarísimo.
DOC: Pero habría que hacerlo uno por uno, ¿no?, porque si no, luego se pierde.
FOR: Eso es lo que digo que hay que [pensar,
[Sí
¿lo haces después de cada intervención de cada grupo? o, cuando han terminado, decir... entonces ya sacas el texto y dices "bueno, según nuestros resultados, ¿se parecen a los del [texto?"
[Mhm
Porque aquí no... aquí no habla de verdura, frutas, por [separado,
[Claro
aquí está todo junto.
DOC: Que, de hecho, lo han dicho ellos.
FOR: Mhm
DOC: Yo creo que sale más natural después de cada uno porque si luego cada uno tiene resultados diferentes, es como... eso ayuda también a explicarlo, ¿no?, a decir "ah, no, no, tal, pues la fruta..."
FOR: Perfecto..
DOC: Yo creo que sí
FOR: Pero me [entiendes
[Sí
cuando te digo que señales el [gráfico, no...
[Sí,
DOC: muy buena idea, la verdad que [sí
[así
FOR: no se... no se bloquean pensando "Dios, no me acuerdo, ¿qué decía el texto?"; alguno sí, obviamente, porque además V lo dice "bueno, no es exactamente igual, porque tal..."
DOC: Sí
FOR: Pero para el resto... Bueno, vamos a aprovechar que el texto tiene su [gráfico
[Sí
DOC: Sí, sí, genial; muy buena idea, no lo había pensado. No, además que yo aquí misma me daba cuenta que yo no sabía muy bien qué hacer con esto (risas). Eso, y que me estaba pasando de tiempo, ¿no?, porque ya llevo treinta minutos..., bueno, no, porque tenía que ser una hora con esto.

FOR: Mhm
DOC: Vale, bien, está guay.
FOR: Vamos a que veas cómo pasa (continúan visionando la grabación en la puesta en común de la actividad que están comentando y cuando acaba, la paran de nuevo).
Por eso te preguntaba, hay que pensar si lo quieres decir después o, como el texto habla en [general,
[Ya
que cada uno diga qué le ha salido en [sus resultados
[Sí
y quizá pue… fíjate, aquí ya tienes en la pizarra puesto 'Grupo 1: verduras', 'Grupo 2: carne', 'Grupo 3: [fruta'
[Claro
DOC: se puede poner 'Súper, no sé qué, no sé qué: 3'
FOR: O poner, por ejemplo, te han dicho "Las verduras...mm...ganan las tiendas de barrio", pues pones al lado 'las tiendas de barrio'; en el Grupo 2: la carne, las tienda... también ha salido las tiendas de barrio, 'las tiendas de barrio'; Grupo 3: fruta, bueno, de todo un poco, vale. ¿Qué predomina?, ¿qué sale más? Las tiendas de barrio; entonces ahora dices "vemos el gráfico del texto, ¿coinciden los hábitos de [compra?"
[Sí
DOC: Quizá al final, sí. Sí, porque así ya hablamos [de todo eso
[porque ellos lo dicen
FOR: "bueno, pero es que, claro, aquí hablan de muchas cosas; nosotros hablamos de cosas específicas", que está muy bien la reflexión, ¿eh?
DOC: Sí, sí, sí
FOR: Es perfecto que haya salido esa [reflexión
[Sí,
DOC: sí, sí, vamos, es la que buscaba.
FOR: [Totalmente, claro
[(Risas)
FOR: No sé cómo lo ves, si lo ves [que...
[Sí
DOC: sí, sí; genial (escribe).

C: Transcripción de la secuencia del encuentro 5

DOC (voz de la grabación): Vamos a mirar los textos otra vez y vamos a ver ehh en qué diálogo hablan de 'tú' y en qué diálogo hablan de 'usted'. Conocéis, ¿no?, la diferencia... (En este momento la formadora para la grabación).

FOR: Aquí, ¿qué podrías haber hecho? (Pausa 3'') Tú has dicho "vamos a ver en qué diálogo hablan de 'tú' y en qué diálogo hablan de 'usted'" (Pausa 3'') ¿Se te ocurre algo para no darles directamente... la respuesta?

DOC: Como poner la difere... ¿un ejemplo con la diferencia?

FOR: No, o por eje... Sí, pero sin decir "aquí hablan de 'tú' y aquí hablan de 'usted'"

DOC: ¿Qué diferencia hay entre los dos? [No…

[Pones

FOR: un ejemplo, lo que te decía, un ejemplo de... el que quieras, "qué *le* pongo" y "qué *te* pongo", a ver si saben por dónde va sin decirle que uno es 'tú' y otro es 'usted'.

DOC: Entonces ya le estoy diciendo cuál es... Ah, bueno, que hay dos diferentes.

FOR: A ver si ellos identifican la diferencia y pueden decir umm… no te digo que te vayan a decir "uno habla de 'tú' y otro habla de 'usted'", pero, a su manera, a ver qué diferencias pueden ver... Y de ahí ya, como que les estás concienciando un poco de lo que... de lo que trata, ¿no?

DOC: Qué diferencia hay, uno es 'tú', otro 'usted', más otros ejemplos del texto, ¿no?

FOR: Mhm. (La docente apunta) [Porque

[Mhm

les estás diciendo directamente que uno es 'tú' y uno es 'usted', ¿no?

DOC: Sí

FOR: Entonces, si les preguntas... a ver cómo lo ven ellos o si ven la diferencia o cómo… cómo están de... en ese tema, ¿no?, un poco.

DOC: Pero entonces, el enunciado en sí...

FOR: Ya, pero ahí no han... ellos ya... [a lo mejor ni… no lo han leído

[ni lo han leído… ya

DOC: Pero el enunciado lo dejo así, digamos, ¿no? Sí... Sí, es una buena idea (apunta).

FOR: Más que nada por... centras la atención en eso y les haces pensar un [poco.

[Mhm

DOC: Vale (reinicia la grabación).

Anexo 7: Transcripciones de las entrevistas de cierre de los ciclos reflexivos

A: Transcripción de la entrevista de cierre del ciclo reflexivo individual

INV: Al llevar a cabo las reflexiones,
DOC: Mhm
INV: ¿tenías algunos aspectos pensados de antemano para estructurarlas?
DOC: ¿Para estructurar las [reflexiones?
[Mhm
Bueno, ¿te refieres si pensaba en lo que iba a decir antes?
INV: Sí,
DOC: Sí
INV: o alguna cosa que tú pensabas para [estructurarlas,
[Claro
cómo llevarlas a [cabo...
[Más o menos
DOC: tenía como las ideas y, de hecho, me hice algunas anotaciones.
INV: ¿Cuáles?
DOC: Pues del tema que quería hablar, por ejemplo, o al acabar la clase enseguida me lo apuntaba para que no se me olvidase porque, además, la reflexión no la he hecho justo después de la clase.
INV: Mhm
DOC: Entonces, para que tuviera un poquito un orden, pero eran como palabras, ¿eh?, [o... los títulos
[Vale, ¿y me puedes dar algún
INV: ejemplo de algún aspecto del que tú quisieras hablar?
DOC: ¿De lo que yo anotaba?
INV: Aparte de los temas, es decir, pues "me he apuntado para estructurármelo que quería pensar en...no sé...algo, no en el tema en sí,
DOC: ¿Sí?
INV: sino... ¿o te refieres a que todo han sido aspectos que surgían de la observación?
DOC: Aspectos, anotaba aspectos antes de verme en el vídeo; por ejemplo, yo en clase misma me daba cuenta, porque en clase… yo ya estaba haciendo la clase pensando en que luego me iba a [observar
[Claro
o en el tema que yo quería trabajar, entonces, si yo veía que había escrito los objetivos en un sitio de la pizarra que no era muy claro o que se me solapaba con otros usos de la pizarra, pues yo misma ya al acabar la clase me anotaba como "ojo, escribir en el lado derecho los objetivos", porque eso me servía a mí para acordarme de ese momento, ¿no?, aunque tampoco reflexionaba mucho más, simplemente lo pensaba y luego al hacer la reflexión tenía esos puntos y a partir de eso pues ya..
INV: Vale, entonces…
DOC: lo desarrollaba.
INV: tú has estructurado las reflexiones a partir de las anotaciones que has tomado después de verte en los vídeos.
DOC: Sí
INV: Vale, pero [no…
[Aunque
DOC: creo que no han quedado tampoco muy estructuradas las reflexiones, que a veces me sentía que iba ahí ['uuuuh',
[Bueno,
de un lado a [otro..
[dependiendo
INV: de cómo te venía
DOC: Sí
INV: Vale, bien. Bueno, ya me has contestado a los aspectos de los vídeos [también,
[Vale
según tú llevaras en mente... Y en la semana que hiciste de observación para detectar el tema del que querías tratar...
DOC: ¿Sí?
INV: ¿Ahí tenías alguna cosa pensada? ¿Alguna....?
DOC: Sí, claro, antes de empezar pensaba hacer el tema de las correcciones, también pensé el tema de la secuenciación… Lo que pasa que me parecían como aspectos muy difíciles, que se me hacía a mí muy difícil para yo sola hacer todo el proceso reflexivo y demás. Y, de hecho, el tema que elegí era un poco lo que había observado y un poco de mis ideas que ya tenía en [mente
[Mhm

del tema de los objetivos, que en realidad no es que lo viera claramente en el [vídeo.
[Mhm
De hecho, en el vídeo como que hay tantas cosas que cuesta mucho decidir algo, ¿no?
INV: Vale. ¿Has encontrado alguna dificultad a la hora de realizar el ciclo reflexivo?
DOC: Sí.
INV: [¿Cuál?
[Sí
¿Cuáles?
DOC: Pues... encontrar el momento para realmente desconectar de todo y reflexionar, o centrarte en esto, ¿no?, también un poco por llevar un ritmo de vida un poco acelerado, con muchas cosas... Elegir el tema, que lo he comentado ahora un poquito, ¿no?, elegir lo que quería mejorar porque es como más fácil si otra persona te dice alguna carencia que [tienes,
[Mhm
pero tú como que lo ves demasiado o yo me sentía como incapaz de poder hacerlo, o sea, era como “cuánto trabajo me voy a dar con este proceso reflexivo”, ¿no? Como que tampoco tenía ganas, digo "si me meto en un tema muy complicado, después… [puf...
[Mhm

me voy a perder en ello". Y en saber cómo mejorar también, ¿no?, es que al estar tú sola haciéndolo, pues… [puf…
[Mhm
no sabes muy bien, como que vas dando [tumbos
[Sí
sin saber muy bien, ¿no?
INV: ¿Y cómo has compensado esa falta de apoyo en el proceso?
DOC: Pues lo he comentado con gente, con las compañeras un poco, aunque es complicado porque si las compañeras tampoco se encuentran en un momento muy reflexivo, pues yo qué sé...se diluye, ¿no? Además, estás ahí en la sala de profes, que si el café, que si no sé qué, que si uno va a hacer un cigarro, que si se acaba la pausa...como que tampoco es un momento muy [tranquilo,
[Mhm
es muy informal y muy rápido. Pero bueno, así y ya está y poco más. En realidad...muchas carencias yo creo que han quedado allí (risas).
INV: ¿Podrías destacar algún aspecto en el que llevar a cabo este ciclo reflexivo te haya podido ayudar en el desempeño de tu labor docente?
DOC: ¿Algún aspecto en el que me haya ayudado... [el ciclo reflexivo?
[Si lo hay…
Sí. Bueno, de… de… o sea, realmente, yo creo que me ha hecho mejorar la clase, es decir, con el tema de los objetivos y la autorregulación del alumno sabiendo lo que va a aprender y tal, yo creo que ha sido como una excusa para centrarme en algo que llevaba dejando pasar mucho tiempo.
INV: Mhm
DOC: Así algo pequeñito, algo sencillo, pero decir "bueno, ahora me centro en esto", y también que me he acostumbrado a [verme
[Mhm
grabada, que al principio me daba mucho miedo y luego ya era como...tal, ¿no? Y también me lo he pasado bien viendo las grabaciones porque justamente se han grabado un par de clases pues bastante divertidas, entonces está bien, ¿no?, tenerlo ahí...
INV: Vale. Y después de concluir este primer ciclo, ¿qué opinas sobre estos procesos de práctica reflexiva?
DOC: Ummm... Me parecen positivos y que pueden ayudar a mejorar mucho, te pueden ayudar mucho, pero sigo un poco viéndolos como que es complicado encajarlo en el día a día…
INV: Mhm
DOC: Porque requieren, aunque sea lo mínimo, ya requiere bastante esfuerzo porque ver una clase ya son dos horas, no siempre tienes que verla entera -depende de lo que estés haciendo-, pero bueno, ya implica que si la grabación, que si pasar la grabación al ordenador, bueno, que si pedir si puedes grabarte, preparar la cámara y que esté funcionando bien, todos los aspectos técnicos, verlo, hacer una autocrítica, buscar información... Como [que
[Mhm
requiere tiempo y lo acabo viendo que no tiene, o sea, me falta la practicidad diaria, aunque luego sí que es verdad que la recompensa es grande, ¿no?, o sea, es decir, que realmente sí que aprendes, pero se me hace pesado.
INV: Mhm, gracias.
DOC: Nada.

B: Transcripción de la entrevista de cierre del ciclo reflexivo conjunto

INV: Bueno, pues vamos a cerrar el ciclo conjunto y, bueno, el proyecto conjunto en general. La primera pregunta que te quería hacer era ¿por qué preferiste que estuviera presente en el pilotaje?
DOC: ¿Durante las clases?
INV: Sí
DOC: Porque si tú lo ves de primera mano, es como que estás más metida ahí, ¿no?, para saber que está pasando con ese grupo…
INV: Mhm
DOC: Ves más cómo está...cómo está yendo [todo
[Mhm
y, quizás, si lo ves en vídeo, para empezar si lo hubieras visto en vídeo, nunca hubieras visto las caras de los alumnos
INV: Mhm
DOC: o esas pequeñas cosas que van pasando en el momento. Entonces, me parece bastante más completo si estás allí.
INV: Vale. En este ciclo conjunto, ¿has llevado a cabo tus reflexiones de manera oral como hiciste en el ciclo individual?
DOC: No
INV: ¿Cómo lo has [hecho?
[Bueno,
DOC: oral, contigo.
INV: No, las tuyas [propias.
[Yo sola
DOC: Por escrito.
INV: Vale. Y, ¿por qué has decidido cambiar la forma de hacerlas?
DOC: Porque en este caso, yo voy a utilizar esas reflexiones también, entra un poco dentro de… antes mis reflexiones eran -a ver, cómo lo digo-, las reflexiones orales eran para luego yo mejorar eso. En este caso eran para una mejora que va a quedar plasmada por escrito en un tra...en un TFM
INV: Mhm
DOC: Entonces lo iba a necesitar más adelante por escrito.
INV: Para no tener que transcribirlo...
DOC: Claro
INV: Mhm
INV: Y ¿te ha ido [mejor así?
[Eh, era…utilidad
DOC: Ummm, sí.
INV: ¿Mejor por escrito?
DOC: Yo creo que sí, porque la sensación que tengo es que las organizas un poquito más.
INV: Mhm
DOC: O porque, cuando es oral y estás tú sola, puf, te vas yendo mucho.
INV: Mhm
DOC: Y luego a lo mejor no te escuchas tanto; en cambio, si las tengo por escrito, luego las paso, luego las no sé qué... las tengo ahí. De hecho, hice un primer... unas por escrito, luego ver el vídeo y otra vez...Como más completo.
INV: Vale
DOC: Sí. Pero igual también tiene que ver con lo que yo voy a hacer luego con eso a lo [mejor,
[Mhm
que no es solo para mí, sino que se.. no sé...
INV: Vale. Al llevar a cabo estas reflexiones tuyas, ¿te han servido de ayuda las preguntas guía que te di?
DOC: *Claro*, me han servido de ayuda en tanto que te añaden más cosas en que pensar. Es verdad que las preguntas guía, pues, estaban estructuradas de una manera diferente a como yo lo he estructuraba.
INV: Mhm. ¿Y en qué se diferencia?
DOC: Las preguntas guía era como más para verlo en su totalidad la clase.
INV: Mhm
DOC: O para elegir los momentos, pero como algo 'tún-tún', el más productivo, el menos, [¿no?
[Mhm
No me acuerdo exactamente de todas.
INV: Mhm
DOC: Claro, yo lo estaba haciendo como por actividades.
INV: Mhm
DOC: Bueno, ha dado la casualidad, o por lo que sea, que yo lo estaba estructurando de manera diferente, pero, bueno, está bien porque te hace dar otra visión también.
INV: Vale, es decir, [que…
[O sea, te hace tener.
no te ha… no te ha impedido o entorpecido el proceso de reflexión de alguna manera, ¿o sí?
DOC: No. A ver, yo creo que ha sido un poco un [añadido
[Vale
a mi proceso de reflexión, como que yo he seguido haciéndolo como yo lo hago…
INV: Mhm
DOC: y después, para poder sintetizarlo, cuando ya tenía todo hecho, como era algo en conjunto, porque si tú pides cuál ha sido el momento más productivo, tal, cual..., primero tienes que tener la visión de todo el vídeo,
INV: Mhm
DOC: pero yo voy viendo el vídeo y voy apuntando todo el rato cosas que yo voy viendo al momento, [¿no?
[Mhm
Entonces, eso sirve como para tener una visión global.
INV: Vale
DOC: O sea, que es un añadido.

INV: Vale
DOC: Quizá… ¿Puedo añadir una cosa?
INV: Sí, claro.
DOC: Que quizá a mí no me hubiera funcionado solo con esas preguntas [guía,
[Mhm
como que yo necesito tenerlo, ir haciéndolo más en concreto; pero luego funciona bien para hilarlo todo.
INV: Entonces, ¿añadirías algún aspecto o alguna pregunta que hayas echado en falta, que no esté, o que tú hayas hecho regularmente a la hora de reflexionar?
DOC: ¿Tienes las preguntas guía a mano?
INV: Sí
DOC: Quizá necesito un [momento…
[Sí
verlas.
INV: Digamos que son estas.
DOC: A ver..
INV: ¿Cuáles fueron [los principales
[los principales objetivos
de la clase; qué hice para intentar [cumplirlos..
[Vale
DOC: Esas dos son las más complicadas…
INV: Mhm
DOC: Bueno, la primera de los objetivos no, quizá no, pero la de qué hice para cumplirlos... Y es la que te pone más contra la pared.
INV: Mhm, o sea, que es la que te hace realmente pensar, ¿no?, en...ver cómo llegas a eso, ¿o la que [te entorpece?
[o la que te
DOC: hace sentir peor, digamos (risas).
INV: Porque ahí es donde te das cuenta de lo que hiciste o lo que no.
DOC: Claro
INV: Vale
DOC: Claro
INV: (siguiendo con la lectura de las preguntas guía) ¿Qué problemas encontré, cómo los resolví?
DOC: Vale, bien
INV: ¿Cuáles fueron las partes más productivas de la clase y por qué? ¿Cuáles fueron las menos y por qué?
DOC: Sí, estas dos últimas, que son las que más me acordaba, son las que más me gustaron.
INV: Mhm, vale.
DOC: Sobre todo, también, adaptándolo a la secuenciación y esto, ¿no? Que también luego imagino que depende.
INV: Claro, entonces, con respecto a la manera en la que tú has llevado a cabo tus reflexiones, ¿echas en falta alguna pregunta o algún aspecto que tú hayas llevado a cabo de forma regular y no esté aquí?
DOC: A ver, quizá, puesto que cuando tú haces un ciclo, te centras en algo [concreto
[Mhm
siempre, quizá preguntas más concretas de la [secuenciación,
[Mhm
que a lo mejor era lo que nos centrábamos ahora.
INV: Eso, mhm, [vale.
[quizá
DOC: algo más…como imagino que cada vez tendrás que adaptar a lo que se está mirando.
INV: Claro, que eso es lo que tú has hecho aparte de tener en cuenta estas [preguntas.
[Sí
Vale.
DOC: Eso es lo que se me ocurre ahora.
INV: No, muy bien, vale. Vale. Estas preguntas [guía
[Mhm
estaban pensadas para estructurar las reflexiones antes de ver el vídeo por separado, [¿no?
[Mhm
¿Estas mismas preguntas las utilizaste también, o las pensaste, a la hora de estructurar tus reflexiones antes de hacer los encuentros cuando veíamos el vídeo juntas?
DOC: ¿Una vez que ya sabía las preguntas?
INV: Porque primero… el primero [no
[Sí
porque lo hicimos [conjunto,
[Sí
en el segundo encuentro ya sí las [tenías
[Sí
y el tercero lo volvimos a hacer conjunto.
DOC: Mhm
INV: ¿Ahí las tuviste en cuenta o no?
DOC: Quizá de manera consciente no, pero sí.
INV: Mhm
DOC: Igual sí, ¿no? Porque al final te abre como una vía, una manera de pensar y si ves que si te funciona, luego es como "ah, mira, esto es lo que mejor ha [funcionado,
[Mhm
esto lo que no". Yo creo que sí, porque además sí que me doy cuenta de que en algún momento me comentas o que yo te digo "las preguntas, tal, ¿las contestamos?" Y tú me dices, "ya las has contestado"
INV: Mhm, claro...
DOC: A lo largo de tal...
INV: Mhm, vale.

DOC: Creo recordar, vamos...
INV: Sí. Entonces, a la hora de ver los vídeos, ¿tenías pensados algunos aspectos de [antemano?
[Sí
Y ¿cuáles son, en qué te fijaste?
DOC: Antes de ver los vídeos, ¿en qué me había fijado?
INV: O al ver los vídeos, en qué te fijabas particularmente... ¿O ya llevabas pensado ciertas cosas a las que te ibas a fijar?, ¿o surgieron otras en las que no habías pensado y te suscitaron esas reflexiones?
DOC: A ver, teniendo en cuenta que yo me centraba… Siempre como que empezaba mi reflexión… Me gusta antes del vídeo la… individu..., cuando lo tengo fresco hacer una lluvia de ideas porque también, teniendo en cuenta, por una parte, en general todo -me anoto cuatro cosas de esto tal, esto cual, cuidado esto, cuidado lo otro-, pero luego me he centrado mucho en la secuenciación.
INV: Mhm
DOC: Entonces, yo creo que desde el momento en el que estás haciendo la clase, estás viendo cómo está funcionando, ya estás pensando… que lo haces, das las instrucciones y dices "um, no, esto tendría que ser así", que ya es un poco tarde, ¿no?, porque ya no puedes cambiar porque es un lío, pero ya te das cuenta en el momento. Entonces, por ejemplo, digamos que, de cara a la secuenciación, yo ya iba con mis ideas de "ay, pues esto, antes hay que hacer una pre-actividad de esto, esto lo otro, ti-ti-ti-ti-ti", apuntadas, pero luego, cuando ves el vídeo, te salen otra vez más [ideas,
[Mhm
más cuestiones, o ves cosillas, a lo mejor ves cosas más positivas que han funcionado y dices "ah, pues esto sí, incluirlo, esto no".
INV: Entonces, me estás diciendo que realmente ves productivo el hecho de ver el vídeo...
DOC: Mucho, además que te acostumbras.
INV: Mhm
DOC: El primero es como un drama y luego ya pues te vas acostumbrando y lo naturalizas bastante, ¿no? Dices "bueno, pues esto… esto es lo que hay".
INV: Entonces, ¿notas una diferencia en cuanto a ver los vídeos en el primer ciclo y a ver los vídeos ya en el segundo ciclo?
DOC: Sí.
INV: En ese sentido…
DOC: Bueno, en el segundo ciclo como que lo veía con más… sin juzgarme tanto a lo [mejor.
[Mhm
Bueno, como viendo lo que está bien y lo que está mal, ¿no?, pero a lo… sin, umm, boicotearme tanto a mí misma, [¿no?
[Mhm
Mentalmente, decir "¡Dios, qué horrible!"
INV: Vale. ¿Te ha ayudado de alguna manera llevar a cabo los encuentros para conseguir tu objetivo?
DOC: ¡Claro!
INV: ¿En qué sentido?
DOC: Pues que los encuentros te dan una visión de otra persona, me parece fundamental, y más cuando estás en este proce... bueno, siempre estás aprendiendo, ¿no?, pero sobre todo al principio o ahora en el momento en que me encuentro yo, que contar con la opinión de otra persona… pues que es un lujo, imagínate...
INV: Vale.
DOC: Y mucho más tener a alguien que no hacerlo yo sola, aunque haciéndolo sola también sacas algo porque lo [piensas,
[Mhm
pero ya si tienes a alguien... bueno, es más cómodo de alguna manera, [¿no?
[Mhm
O, es más… te sientes menos insegura.
INV: Mhm, vale. Hemos llevado a cabo, digamos, dos tipos de encuentros.
DOC: Sí
INV: Uno en el que hemos visto juntas el vídeo de la clase y otro en el que lo hemos visto por separado y luego nos hemos juntado.
DOC: Mhm
INV: De esos dos tipos de encuentros que hemos tenido, ¿crees que alguno te ha ayudado más que el otro?
DOC: Yo creo que verlo juntas.
INV: ¿Por qué?
DOC: Porque al estar viéndolo y compartiendo el mirar la pantalla y tal, como que es igual que cuando tú asistes a la clase, como que lo estás viviendo todo más cercano... No sé, como que lo ves más, que esto… van surgiendo...aunque es verdad que aun viéndolo juntas a mí me da por escribir yo sola [primero…
[Mhm
Eso es verdad... Pero...bueno, no sé, la verdad que las dos, porque lo otro luego lo comentas y te acuerdas porque has visto el vídeo hace poco, ¿no?, pero quizá, si estás viendo el vídeo y tal, es como lo paras "¿te has dado cuenta de lo que han dicho ahora?", tal, lo rebobinas, y de la otra manera es como "¿pero te acuerdas que después de la actividad dice tal?" Es como [puf...
[Claro
Sí o no, pero se pierde un poquito [más.
[Mhm
Aunque es verdad que puede resultar más práctico que cada una se lo vea y que los encuentros sean más cortos...
INV: Mhm, claro, depende de cuál sea la prioridad, [¿no?
[Claro
Porque, de hecho, después del primer encuentro, decidimos hacer el segundo por separado, pero luego tú incluso sugeriste que el tercero lo lleváramos a cabo como el primero, ¿no?, viéndolo [juntas.
[Mhm

Por eso te preguntaba, ¿no?, porque quizá te había su... te había parecido de alguna manera que podría ser más [productivo
[Mhm
verlo juntas, porque me imagino que, si no, habrías sugerido llevar a [cabo
[Sí
el resto como el segundo, [¿no?,
[Mhm
por separado.
DOC: Como que te da...puedes comentar más al detalle, a lo mejor.
INV: Vale. Antes de llevar a cabo los encuentros de forma, digamos, oficial, ya habíamos tenido otros encuentros informales en los que hemos hablado del material o de otros aspectos relacionados con tu trabajo, ¿no? ¿Has percibido alguna diferencia entre este tipo de encuentros y los que llamamos más 'oficiales'?
DOC: Bueno, la verdad que no... ¿A lo mejor centrarse más en el tema? Porque sabes, si es el encuentro formal sabes que estás por este tema... Y en el otro, pues, a lo mejor, no sé, ¿eh?, me imagino, ahora no tengo el ejemplo concreto en la cabeza, pero me imagino que si es más informal pues es más… pues ahora "un momento, que voy a por las patatas", y cambias un poco, [¿no?,
[Mhm
de tema y tal. En cambio, si es algo como más establecido, es como "no, ahora es esto y no hablamos con nadie más y no hacemos otra [cosa",
[Mhm
como que te centras más.
INV: Vale
DOC: Pero no, en este caso tampoco mucha diferencia...
INV: Vale, que no por el hecho de tener la grabación, el tener establecido que es para ambos trabajos...
DOC: Yo creo que no.
INV: Vale, [bien
[No,
DOC: de hecho, la grabación, cuando oímos lo que estamos diciendo, que a veces decimos "bueno, tenemos que tener un poquito de cuidado, ¿no?", porque esto es algo… formal, "no podemos hablar aquí como en cualquier lugar", ¿no?
INV: Hablando ya de este segundo ciclo reflexivo, en general, ¿has encontrado alguna dificultad a la hora de llevarlo a cabo?
DOC: ¿El ciclo reflexivo?
INV: Sí.
DOC: El tiempo, como en el primero. Bueno, que requiere tiempo.
INV: Mhm, nada más que eso, que una cuestión temporal...
DOC: Sí, yo creo que sí. Bueno, también el hecho de a lo mejor de haber hecho el ciclo… de alguna manera ha influido previamente a la creación de los materiales como para tomártelo un poco más en serio. Aunque igual, en sí, ya también hubiera sido algo..., pero a lo mejor, es decir, "uy, y encima vamos a hacer el ciclo, voy a tener que reflexionar sobre esto, realmente tengo que pensármelo, la clase, prepararla bien, esto, lo otro..." Quizá sí que te aumenta un grado el nivel de formalidad al hacer las cosas.
INV: Mhm. Pero, cuando dices que te afecta a tu trabajo de creación es positivamente...
DOC: Sí, a exigirte un poquito más…
INV: Mhm, vale. ¿Podrías destacar algún aspecto en el que llevar a cabo el ciclo reflexivo te haya ayudado en el desempeño de tu labor docente, a la hora de hacer tu trabajo…
DOC: Bueno, pues tener más ideas, acabar mejorando los materiales, ¿no?, a partir de, pues, que te den ideas, que te den otra visión, que te pregunten cosas que a lo mejor te hag… te acaba ayudando a sacar cosas que llevas dentro... Que alguien esté contigo, tomándose el tiempo de verlo y de hablar de ello, al final, estás pensando más sobre lo que estás haciendo, [¿no?
[Mhm
Y como cuando lo ves reflejado en otra persona te das más cuenta de las cosas que sí y que no, ¿no?, que dices... También el tener las grabaciones, el tener la dinámica de hago la clase y voy a ver la grabación al día siguiente, a los dos días o tal, cuando se pueda, pero quizá si yo no hubiera hecho el ciclo, me hubiera grabado igual, pero a lo mejor todavía no habría visto ninguna de las [grabaciones...
[Mhm
Lo hubiera ido dejando, ¿no?, como que te crea una [rutina,
[Mhm
que es muy importante, a la hora de hacer esto es muy importante que sea algo fresco, ¿no?, reciente, cuando [tú
[Mhm
lo reflexionas… Eso sí...
INV: Y ¿crees que te ha ayudado, de alguna manera, hacer primero el ciclo individual para luego hacer el segundo ciclo conjunto?
DOC: El miedo escénico, quizá me ha ayudado, ¿no? El, eso, que va a estar la cámara y te va a estar [grabando…
[Mhm
Quizá eso sí que me ha ayudado, como que ya te acostumbras a la cámara y es como "bueno, pues, me están grabando"
INV: Mhm
DOC: Eso sí.. Bueno, la rutina esta de después, tal… sí.
INV: Como entrar en la dinámica, [¿no?
[Sí
DOC: Sí, sí...
INV: Vale. Y, bueno, para concluir, después de finalizar este segundo ciclo…
DOC: Mhm
INV: ¿Qué opinas sobre estos procesos de práctica reflexiva?
DOC: A ver, opino que son muy útiles, la verdad que me han ayudado mucho, sobre todo eso, teniendo a otra persona al lado, claro. También es como, son procesos que yo creo que quien más quien menos los hacemos [constantemente
[Mhm

en nuestro día a día… con la práctica docente y con casi cualquier aspecto de nuestras vidas, [¿no?
[Mhm
Entonces es un poco, pues explicitarlos y sistematizarlos para sacarle más partido, [¿no?
[Mhm
Entonces, la verdad es que sí, que me ha parecido muy útil y a mí me ha ayudado mucho.
INV: Mhm
DOC: Incluso, a ver, he notado una cosa y es que, en las últimas reflexiones yo ya reflexionaba pensando "esto se lo voy a explicar así a Paula" o "esto, ahora no lo veo, tal, pero bueno, no pasa nada, luego lo hablo con [Paula"...
[Mhm
Como que también te genera esa... esa dinámica o ese hábito, [¿no?
[Mhm
Y está guay, también te da seguridad, sí. Sigo viendo el problema del [tiempo…
[Mhm
que esto era como algo un poco excepcional, de vamos a ver qué sale y tal, pero nos ha requerido bastante [tiempo..
[Mhm
Bueno, tú lo sabes, que tienes todo el [material grabado, ¿no?
[Mhm
INV: Y, entonces, ¿tú crees que esto sería posible, de alguna manera, sistematizarlo y llevarlo a la práctica, fuera ya de esto, de este trabajo que hemos hecho conjunto?
DOC: A ver...Yo no sé, sabes que no sé mucho de la práctica reflexiva, pero como me lo imagino ahora sería como cuando haces un curso de cualquier cosa, pues, en lugar de que te den contenidos, eres tú propiamente con un tutor o con una persona o con lo que sea, haciendo este proceso, ¿no? [Como
[Mhm
que lo veo que realmente dices "ahora voy a dedicarle tiempo a esto". También yo creo que se puede llevar la práctica reflexiva al día a día, pero de una forma mucho más ligera...
INV: Mhm
DOC: Teniendo en cuenta la realidad que hay laboral, [¿no?
[Mhm
De algo mucho más…, que también si tú haces esta práctica reflexiva, yo creo que ahora después de haber hecho esto, yo voy a interiorizar ciertas conductas, aunque yo no me dé [cuenta,
[Mhm
pero te amplía... Igual que cuando hemos hecho una asignatura en el máster, luego me hace ver ciertas cosas, ¿no?, igual que hemos hecho la asignatura de evaluación y yo ahora mismo, aunque me sienta un poco pez en evaluación, hay cosas ya que me [salen
[Sí
o que las pienso, [¿no?
[Mhm
Entonces un poquito en este sentido sí que creo que es útil, que crea, bueno, crea la *práctica* [*reflexiva*...
[Mhm
la capacidad de reflexionar sobre tal..., pero para que sea realmente que vayas a mejorar algo concreto y trabajarlo de verdad, yo creo que necesita [tiempo.
[Mhm
Y que está muy bien, que si fuera planteado como cursos y tal, o como, bueno, como terapias iba a decir... bueno, pero como un curso especializado, ¿no?, en plan "yo como profesor siento que tengo estas [carencias,
[Mhm
en lugar de apuntarme a un curso de no sé qué sobre este tema, me apunto con alguien que es capaz de acompañarme en este proceso para mejorarlo"; eso sí que lo [veo,
[Mhm
que puede ser útil, [sí.
[Mhm
INV: Muy bien. Pues ya está, muchas gracias.
DOC: Nada
INV: Ya hemos terminado.
DOC: Muy bien.

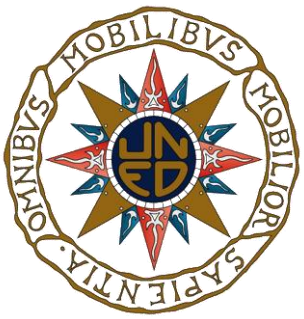
Anexo 8: Datos brutos de la cuantificación de las reacciones de los encuentros 1, 3 y 5

REACCIONES	ENCUENTRO 1		ENCUENTRO 3		ENCUENTRO 5		TOTAL FOR	TOTAL DOC	TOTAL FOR Y DOC
	FOR	DOC	FOR	DOC	FOR	DOC			
ACL	2	0	7	0	4	6	13	6	19
ACU	1	4	1	2	1	0	3	6	9
APR	3	6	30	58	31	41	64	105	169
DES	0	1	1	0	2	5	3	6	9
DUD	0	3	1	4	0	4	1	11	12
EXP	1	2	6	3	0	1	7	6	13
JUS	2	7	6	10	9	17	17	34	51
OBS	5	3	36	28	44	23	85	54	139
PRE	14	6	23	13	20	23	57	42	99
PRO	4	10	19	22	36	11	59	43	102
REAF	11	0	25	3	9	1	45	4	49
RECAP	3	0	17	6	6	2	26	8	34
REF	4	0	6	0	7	0	17	0	17
RFX	0	31	2	55	1	25	3	111	114
RÉP	1	0	0	2	2	1	3	3	6

Anexo 9: Síntesis de los resultados del análisis de los encuentros 1, 3 y 5

Encuentros	Nº Sec. / Iniciada por	Procesos para promover la reflexión	Mecanismos predominantes en el nivel lingüístico		Mecanismos predominantes en el nivel psicológico		Características en el nivel cultural
			FOR	DOC	FOR	DOC	
Encuentro 1	12 Sec. 12 con cadena segmentada **DOC** (4) **FOR** (8)	▪ Pregunta (11; 4 retrospectivas y 7 introspectivas) ▪ Reflexión (1)	PRE (14) REAF (11) OBS (5) PRO (4) REF (4)	RFX (31) PRO (10) JUS (7) APR (6) PRE (6)	▪ Atenuantes: - Despersonalización - Restricción de la opinión ▪ Muestras de reafirmación	▪ Expresión de duda e incertidumbre ▪ Petición de opinión ▪ Preguntas de seguimiento	▪ El control de la conversación por parte de las interlocutoras varía según sea el tipo de las intervenciones o de los temas que surgen en la interacción.
Encuentro 3	18 Sec. 8 con cadena segmentada **DOC** (8) **FOR** (10)	▪ Pregunta (13; 3 retrospectivas y 10 introspectivas) ▪ Reflexión (1) ▪ Observación (4)	OBS (36) APR (30) REAF (25) PRE (23) PRO (19) RECAP (17)	APR (58) RFX (55) OBS (28) PRO (22) PRE (13) JUS (10)	▪ Atenuantes: - Acciones concesivas - Despersonalización - Expresión de duda - Indeterminación de la cantidad - Reformulación como minimización del desacuerdo - Restricción de la opinión ▪ Muestras de reafirmación ▪ Uso imperativo y otras marcas de discurso más directivo	▪ Expresión de duda e incertidumbre ▪ Petición de opinión ▪ Preguntas de seguimiento ▪ Muestras de reafirmación	▪ Las ideas se expresan clara y abiertamente.
Encuentro 5	12 **DOC** (3) **FOR** (9)	▪ Pegunta (9; 2 retrospectivas y 7 introspectivas) ▪ Observación (1) ▪ Propuesta (2)	OBS (44) PRO (36) APR (31) PRE (20)	APR (41) RFX (25) OBS (23) PRE (23) JUS (17)	▪ Atenuantes: - Acciones concesivas - Indeterminación de la cantidad ▪ Muestras de reafirmación ▪ Preguntas de seguimiento	▪ Muestras de reafirmación ▪ Preguntas de seguimiento ▪ Respuestas en forma interrogativa	▪ El número de desacuerdos o réplicas no influye en el ambiente distendido del encuentro.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA



Facultad de Filología

Departamento de Lengua Española y Lingüística General

Trabajo de Fin de Máster en

Formación de Profesores de Español como Segunda Lengua

(Des)cortesía del español en la tradición donjuanesca a través del contraste amo-criado y su aplicación didáctica en el aula de ELE/EL2

MARÍA JOSÉ MOSQUERA CARBALLO

TUTORA: Dra. Sonia Núñez Puente

Febrero de 2016

DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA DE TRABAJO ACADÉMICO

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Fecha:

9 de febrero de 2016

Quien suscribe:

Apellidos y nombre: MOSQUERA CARBALLO MARÍA JOSÉ
D.N.I: 44079506Y

Hace constar que es el autor del trabajo:

(Des)cortesía del español en la tradición donjuanesca a través del contraste amo-criado y su aplicación didáctica en el aula de ELE/EL2

Y manifiesta su responsabilidad en la realización del mismo, en la interpretación de Datos y en la elaboración de conclusiones. Manifiesta asimismo que las aportaciones intelectuales de otros autores utilizados en el texto se han citado debidamente.

En este sentido,

DECLARA:

- ✓ Que el trabajo remitido es un documento original y no ha sido publicado con anterioridad, total o parcialmente, por otros autores.
- ✓ Que el abajo firmante es públicamente responsable de sus contenidos y elaboración, y que no ha incurrido en fraude científico o plagio.
- ✓ Que si se demostrara lo contrario, el abajo firmante aceptará las medidas disciplinarias o sancionadoras que correspondan.

Fdo.

AGRADECIMIENTOS:

A mi familia, por su amor, su fe y su apoyo incondicionales.

A mi tutora, por su paciencia y su apoyo en el proceso.

A la Dra. Dª. Ana S. Pérez-Bustamante, por su generosidad y sus aportaciones.

Al dramaturgo Jesús Campos García, por su tiempo y su bondad.

Al gran maestro, mi vecino el dramaturgo José Luis Alonso de Santos y su mujer, Marga Piñero, por todo.

1. INTRODUCCIÓN 3

1.1. Justificación. 3

1.2. Objetivos. 6

1.3. Metodología. 7

2. MARCO CONCEPTUAL 9

2.1. La pragmática en la enseñanza de L2/LE 10

2.1.1) Implicaturas 12

2.1.2) Los actos de habla 14

2.2. La (des)cortesía y su función en la comunicación en español 16

2.2.1) Cortesía positiva y negativa 17

2.2.2) Interlengua y pragmática intercultural en la E/A de una L2 19

2.3. Teatro, escritura dramática y enseñanza de español lengua extranjera 21

2.3.1) El lugar y el papel del teatro y la literatura dramática en el aula de ELE 22

2.3.2) Actualidad del mito de Don Juan: implicaciones y productividad docente 28

2.3.3) Evolución de la relación amo-criado en la tradición donjuanesca: implicaciones 32

3. MARCO PRÁCTICO 36

3.1. Reflexiones sobre el recorrido del enfoque socio-pragmático aplicado al aula de ELE. 36

3.2. Cuestionarios para profesores y aprendices de español L2 en los niveles B2 y C1. 39

3.2.1) Premisa teórica y cuestionario de investigación 40

3.2.2) La hipótesis 1 40

3.2.3) Método y limitaciones 1 41

3.2.4) Informantes 1 42

3.2.5) Corpus 1: la encuesta a los estudiantes de ELE 43

3.2.6) Análisis de los datos 43

3.2.7) Premisa teórica 2 y cuestionario de investigación 2 49

3.2.8) La hipótesis 2 50

3.2.9) Informantes 2 50

3.2.10) Método y delimitaciones 2 50

3.2.11) Corpus 2: la encuesta a los profesores de ELE 51

3.2.12) Análisis de los datos 52

3.2.13) Conclusiones 61

3.3. (Des)cortesía en español según el análisis de actos de habla exhortativos en un corpus de enunciados extraídos de obras de la tradición donjuanesca. 62

3.4. 62

3.4.1) El acto de habla de la petición 62

3.4.2) La hipótesis 3 66

3.4.3) Estudios previos de la petición en textos literarios y su potencialidad para ser explotados en el aula de ELE. 67

3.4.4) El corpus 3 68

3.4.5) El modelo de análisis 3 70

3.4.6) El análisis de los datos 3 71

3.4.7) Conclusiones 98

3.5. Implantación de un modelo didáctico para la instrucción en las estrategias que rigen el uso del acto de habla de la petición en la lengua española peninsular en un curso acreditado por el SACIC. 100

3.5.1) Descripción de la tarea 103

3.5.2) Planificación temporal 105

3.5.3) Desarrollo de las actividades 106

3.5.4) Observaciones 108

4. CONCLUSIONES 110

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS i

7. TABLA DE SIGLAS E ÍNDICE DE CUADROS, FIGURAS Y TABLAS vii

8. ANEXOS ..... a

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación.

En este trabajo intentaré profundizar en la enseñanza/aprendizaje de la cortesía con alumnos de español lengua extranjera, nivel B2-C1 del MCER. El motivo es ayudar a los aprendices a entender que este aspecto de la pragmática y una adecuada relación social son conceptos que, lingüísticamente hablando, se dan la mano. Afirman F. Orletti y L. Mariottini (2010:15) que "una acción verbal no es cortés o descortés en sí sino que adquiere dichos valores en las interpretaciones y en las acciones de respuesta de los interlocutores". Queda claro en este enunciado su pertinencia en la enseñanza de ELE, donde conviene abordar el tema de forma contrastiva puesto que como afirma Escandell (1998:9) "no todas las culturas emplean las mismas formas o estrategias ni se rigen por los mismos principios".

Si los alumnos no trabajan la competencia sociocultural, ¿cómo lograr entonces una mínimamente aceptable integración en la sociedad de la lengua meta? Necesariamente se producirán estereotipos y malentendidos tanto por parte del aprendiz que pretende integrarse como del nativo que lo acoge. Urge por tanto hacer reflexionar a quien pretenda desarrollar una exitosa interacción en la sociedad española peninsular sobre lo fundamental que resulta adquirir una cierta habilidad pragmática y es precisamente esto lo que me ha animado a profundizar en el estudio de la (des)cortesía, dado que es sin duda una de las llaves para evitar el temido conflicto sociocultural. Para ello, estimo interesante el acercarnos a ciertos actos de habla específicos del español peninsular que nos permitan distinguir la norma social cortés que de ellos se desprende. Si nuestra primera intención es que nuestros aprendices terminen el curso mínimamente capacitados para adaptar su discurso a las distintas situaciones comunicativas a que se tengan que enfrentar, debemos plantearnos de forma responsable pero también realista la pregunta, ¿qué cortesía enseñar cuando ya está bien entrado el siglo XXI?

La segunda idea que vertebra mi propuesta es tratar de describir la evolución de la (des)cortesía verbal del español peninsular, focalizando mi interés en la escritura dramática, y más concretamente en el reflejo de la interacción (des)cortés en el acto de habla de la petición tal y como aparece en los diálogos (monólogos en algún caso) entre el personaje de Don Juan y su criado a lo largo de los siglos.

Como se puede apreciar en esta justificación de mi trabajo, he tratado de reunir y contrastar distintas manifestaciones culturales y literarias desde una perspectiva socio-histórica y multidisciplinar abarcando ámbitos como la literatura, la sociolingüística, la pragmática intercultural o la lingüística aplicada. El objetivo es ilustrar el hecho de que los hábitos lingüísticos de la sociedad española vienen mostrando una tendencia creciente hacia lo que unos llaman agresividad, otros llaman descortesía y otros, entre los que me encuentro, simplemente el reflejo de la sistematización de ciertas estructuras comunicativas en estrategias globales. Como bien afirma Cristobalina Moreno:

> Casi se puede afirmar que el estudio de los cambios en el tratamiento y en los sistemas de cortesía de las comunidades de habla es el estudio de los avances de las sociedades humanas (Moreno, M. C., 2006:410).

No soy la primera en afirmar que comparar diferentes tipos de acto de habla desde un punto de vista intercultural en distintas comunidades lingüísticas nos brinda la oportunidad de apreciar qué diferencias se dan en el modo de comunicarse los hablantes de esas culturas. Sin embargo, este trabajo sí podría distinguirse por tratarse de un estudio contrastivo diacrónico de aspectos socio-pragmáticos conectados con la (des)cortesía y el acto de habla de la petición tal y como quedan reflejados en distintas versiones en lengua española del mito de Don Juan. Como se podrá constatar, no estoy presentando un estudio científico comparativo de la (des)cortesía verbal en el discurso teatral desde una visión pragmalingüística teórica sino que se propondrán, a partir de ese estudio, algunas actividades destinadas a que el alumno sea consciente y desarrolle poco a poco su consciencia pragmática, aprendiendo por ejemplo a identificar las circunstancias concretas que llevan a un hablante nativo de español peninsular estándar a hacer una petición, además de las estrategias y recursos lingüísticos utilizados para ello. En consecuencia, creo que justifica este apartado de la memoria el convencimiento de que recoger y analizar las preferencias sociopragmáticas, los recursos lingüísticos y las estrategias identificadas para la realización concreta del acto de habla de la petición tal y como quedan reflejadas en textos de distintas épocas puede ser de gran ayuda para el profesor de ELE en tanto que muestra cómo el uso de la lengua ha ido modelando poco a poco la cortesía verbal en el español peninsular desde el Renacimiento hasta nuestros días[1]. El fin último claro está, lograr una

[1] En este estudio y por razones de economía no se incluirá la realización de las peticiones en otras variantes del español, ciñénDonos solamente al español peninsular.

competencia comunicativa más eficaz porque, como sugiere Lakoff (1990:34), la cortesía no es sino ese sistema que crean los hablantes de una comunidad lingüística dada para reducir al mínimo las interacciones conflictivas.

Para ello también se presentan en esta memoria, aparte de la valoración de los datos recopilados a partir de las distintas obras dramáticas, dos trabajos de campo que refrendarán en buena parte nuestras hipótesis: el primero es el análisis de los resultados de dos cuestionarios en el que han participado alrededor de un centenar de profesores de español L2 y un grupo de alumnos alemanes pertenecientes a los niveles B2 y C1 del MCER; el segundo es una reflexión didáctica a partir de las conclusiones extraídas después de haber trabajado con este mismo grupo de alumnos, tanto en el aula como fuera de ella, la tarea que propongo como cierre de la parte práctica de este trabajo. Para elaborarla he tratado de seguir en la medida de lo posible los dictados de la instrucción explícita tal y como los refleja Romero Betancourt (2012), buscando un modelo de secuencia didáctica adaptable con algunas ideas prácticas y realistas que favorezcan el desarrollo de las diferentes habilidades pragmáticas y en consecuencia, la competencia comunicativa del alumno de español.

El resultado de estos trabajos pretende demostrar por un lado que detrás de cada uso del acto de habla de la petición subyace una suerte de conciencia sociocultural que lo motiva. Así mismo se busca dejar bien patente que dominar la norma y sus posibles transgresiones facilitará en todo caso al aprendiz de ELE el desenvolverse con éxito en sus experiencias comunicativas con nativos españoles. La parte menos amable de estos resultados es que una vez más se constatará que algo sigue fallando en nuestras aulas a la hora de hacer despertar en los alumnos tácticas pragmalingüísticas que los ayuden a evaluar una situación comunicativa dada para así ayudarlos a utilizar con acierto las estrategias de realización de los distintos actos de habla.

Por todo ello espero que este trabajo pueda ser considerado como una humilde aunque entusiasta contribución al entendimiento entre los hablantes nativos de español peninsular y las demás comunidades de habla existentes en las distintas sociedades.

1.2. Objetivos.

Dado el enfoque pragmático de este trabajo de investigación, encuadrado en la enseñanza /aprendizaje de una lengua extranjera, trato en él de plantear una reflexión acerca de la conveniencia por parte de los aprendices de español de adquirir de forma efectiva una de las herramientas más eficaces con que pueden contar a la hora de conseguir la competencia comunicativa adecuada a cada situación del uso de la lengua meta y que no es otra que la competencia pragmática.

Convencida de la trascendencia de esta destreza lingüística y, tal y como he justificado, siguiendo los dictados de la teoría pragmática ampliada en el marco de la teoría de los actos de habla, se podría establecer como objetivo general de la presente memoria el de ponderar el estado de la cuestión acerca del grado de inclusión (así como la conveniencia de esta) con que cuenta la pragmática en el aula de español L2 a la luz de los estudios más recientes sobre el tema. Apoyándome en ellos he considerado el acto de habla de la petición para reflexionar acerca de la (des)cortesía en el español peninsular con el fin de contribuir modestamente a acabar con el estereotipo del español descortés. Y es que pocos actos lingüísticos reflejan de modo tan neto la solidaridad entre los hablantes, concentran tanta carga cultural en sí mismos o varían tanto de una cultura a otra. Dicho de modo más simple, realizar peticiones de forma exitosa contribuirá en buena manera a que los aprendices interactúen con los nativos peninsulares de un modo adecuado. A partir de esta idea he tratado de acomodar una propuesta didáctica que persigue ser lo más realista posible a la hora de acercar de modo eficaz el componente pragmático al ámbito profesional seleccionado en el estudio, en este caso los cursos intensivos de español de los Centros Acreditados del Instituto Cervantes.

Como objetivos específicos podríamos proponer los siguientes:

- ✓ proporcionar el soporte teórico en los estudios que ya existen sobre la cortesía para la enseñanza del español como lengua extranjera, revelando algunos principios comunicativos y socioculturales con que cuenta esta lengua para desenvolverse de forma cortés;
- ✓ Analizar el componente socio-pragmático de la (des)cortesía en lengua española desde un enfoque diacrónico;

- ✓ valorar las características comunicativas que se pueden hallar en el discurso dramático en el ámbito de los avances verificados por los estudios de la pragmática;
- ✓ ponderar de qué opciones los profesores de ELE pueden disponer para que el aprendizaje del alumno sea competente desde el punto de vista de la comunicación de manera global.
- ✓ tratar de sensibilizar al aprendiz acerca del uso de la lengua, para que aprenda qué mecanismos lingüísticos o qué valores socio-pragmáticos encierran situaciones comunicativas concretas del español;
- ✓ examinar cómo dichas situaciones se realizan de manera diferenciada y sujetas a un sistema distinto de normas en las diferentes sociedades y culturas;
- ✓ concienciar a los alumnos sobre los peligros de la transferencia de estas normas nativas a la lengua meta para evitar futuros errores pragmáticos, con especial atención al tratamiento de los pronombres "tú y usted" en la lengua y cultura española peninsular;
- ✓ integrar en la instrucción, por parte del profesor de ELE, los mecanismos lingüísticos que en español presenta el acto de habla de la petición, sus códigos pragmáticos o convenciones formulaicas;
- ✓ instruir asimismo al alumno para que trabaje el reconocimiento de la petición y los contextos apropiados en que debe producirse (o no) y de ese modo sea capaz de establecer relaciones comunicativas satisfactorias;
- ✓ sugerir ideas realistas para favorecer este tipo de aprendizaje en el aula de ELE dentro del ámbito de los cursos que imparten los centros acreditados del Instituto Cervantes.

1.3. Metodología.

Como ya he adelantado en la justificación, la metodología para poder realizar este proyecto ha tenido que ser abordada necesariamente de manera multidisciplinar, si bien por motivos de economía me he ceñido a una división en tres partes bien diferenciadas.

En la primera parte (introducción) y tras abordar brevemente el estado de la cuestión en cuanto a la pragmática intercultural en el aula de ELE, se justifica la presente memoria proponiendo un análisis de las preferencias sociopragmáticas de los hablantes de español peninsular a lo largo de los siglos, un análisis que se apoya en textos donde se han

identificado usos concretos de los actos de habla directivos y que nos lleva a formular los objetivos de este trabajo. A continuación se describe la metodología que se ha seguido para poder realizar la investigación y, ya en la segunda parte de la memoria (el marco conceptual), se lleva a cabo la presentación y discusión de un escenario teórico muy general que sitúe este estudio epistemológicamente en el marco tanto de la literatura como de la pragmática y la cortesía en el ámbito de la adquisición y enseñanza del español como segunda legua.

En la tercera parte de la memoria se presentan distintos trabajos de campo que favorecen la discusión acerca de la conveniencia y las dificultades de volcar de forma práctica en determinadas modalidades de la enseñanza de español L2 aquellos principios teóricos que por su relevancia han sido incluidos en el apartado conceptual. Este gran bloque práctico está subdividido a su vez en tres subapartados: el primero analiza los resultados de dos cuestionarios a los que han respondido tanto alumnos como profesores de español LE en los niveles B2 y C1 del MCER acerca tanto de sus hábitos lingüísticos y de aprendizaje como de la instrucción en relación a la perspectiva teórica analizada; el segundo es una reflexión que parte de los resultados de analizar algunos actos de habla exhortativos en español en un corpus de enunciados extraídos de obras de la tradición donjuanesca de distintas épocas. En tercer y último lugar se incluye el diseño de un modelo didáctico para la instrucción en las estrategias que rigen el uso del acto de habla de la petición en la lengua española peninsular. Para ello se propondrá un modelo con la figura de Don Juan como recurso básico para la instrucción del aprendiz, a la vez que se recogerá la experiencia de haber llevado a la práctica la tarea propuesta en un curso supervisado por el SACIC en El Puerto de Santa María (Cádiz). En este sentido, se presenta el escenario de que ha estado compuesto este último trabajo de campo así como se especifican y discuten los resultados. Para finalizar, se presentan las conclusiones globales a las que se ha llegado y se aportan algunas indicaciones didácticas resultado de este estudio que espero puedan ser de interés para la comunidad educativa en futuras investigaciones.

2. MARCO CONCEPTUAL

Este apartado lo constituyen tres secciones con las que pretendo acotar al máximo los campos teóricos que estudian los procesos implicados en los aprendizajes pragmáticos en clase de ELE sin por ello descuidar la solidez de los fundamentos a partir de los cuales elaborar propuestas útiles y realistas para el aula. El motivo no es otro que encontrar una orientación útil para el profesor, que cuente con herramientas teóricas sencillas que le faciliten el trabajo de "traducir" la teoría para llevarla a la práctica con eficacia a la hora de despertar en sus alumnos una verdadera conciencia y competencia pragmáticas en L2.

Buscando este fin, la primera sección de este paraguas conceptual establecerá la base teórica que conduzca a esa necesaria reflexión acerca de la conveniencia de la introducción de la enseñanza de la pragmática en el entorno de la E/A de una LE. Es decir, que se proponen y justifican unas nociones básicas que permitan valorar cómo se puede contribuir a que el alumno vaya adquiriendo las diferentes tácticas y estrategias pragmáticas que favorecen el uso de la lengua en contexto.

Una vez argumentada la conveniencia de este enfoque, la segunda sección de este apartado teórico repasará algunos postulados fundamentales de la tradición cortesiológica y asimismo presentará los rasgos que se observan como comunes a la hora de aproximarse a lo que se entiende por cortesía en la cultura española peninsular. Esto nos ayudará a acercarnos a la justificación de relacionar la literatura y la enseñanza de español como lengua extranjera, tratando de plasmar las posibilidades que la escritura literaria puede abrir a la hora de trabajar la competencia pragmática en el aula de ELE y fuera de ella.

Tomando todo esto en cuenta, para este marco conceptual he querido partir de las investigaciones ya existentes acerca de la competencia pragmática, un componente que desde los estudios de Bachman[2] ha venido siendo considerado como esencial dentro de la competencia comunicativa. Cabe recalcar la perfecta vigencia de sus afirmaciones décadas después de haber teorizado sobre este asunto y decir que la competencia pragmática "se refiere a las relaciones entre signos y referentes [pero][3] también a las relaciones entre los usuarios de la lengua y contexto de comunicación" (Bachman, 1990 a través de C. Figueras,

[2] uno de los primeros en hablar de competencia pragmática como tal y que, como ya hicieron antes estudiosos como Canale y Swain (1980)[2].

[3] El corchete es mío.

2015). En este sentido coincide con Hymes[4] cuando afirma que "la competencia comunicativa se relaciona con saber «cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma», es decir, se trata de la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados"[5].

Reflexionando mínimamente acerca de ambas afirmaciones, podemos observar cómo en efecto competencia pragmática y competencia comunicativa están forzosamente interconectadas, siendo la CP un componente esencial de la CC[6].

En el entorno ELE, el estudio de la pragmática lleva ya más de una década de tímida introducción gracias en especial a trabajos como los de Bravo, D. y Antonio Briz (2004), De Pablos Ortega, C. (2005), Escandell Vidal, V. (2004), Moreno Fernández, F. (2007), Pons Bordería, S. (2005) o Portolés, J. (2004) por citar algunos de los más relevantes de los últimos años y, a pesar de que no va desencaminada Figueras cuando afirma que "se requieren más estudios contrastivos del español con otras lenguas" (Figueras, C., 2015), la realidad es que tanto en monografías, cursos, manuales y webs educativas como en las propias aulas, cada vez es más abundante y común el tratamiento de la cuestión pragmática en el ámbito de la enseñanza del español L2/C2.

2.1. La pragmática en la enseñanza de L2/LE

Al hilo de lo ya reflejado, podemos afirmar en este punto que una metodología basada en el enfoque comunicativo ha de tener entre sus herramientas más básicas el perfeccionamiento de la competencia pragmática, a fin de que el aprendiz de una L2 consiga la máxima productividad comunicativa en sus intercambios. En este aspecto, es el profesor de idiomas el que ha de jugar un papel fundamental al recurrir a la pragmática para conseguir del alumno producciones contextualizadas adecuadas que tengan en cuenta en un mismo nivel aspectos tanto lingüísticos como extralingüísticos.

Las últimas décadas han visto cómo el estudio de la pragmática[7] ha ido tomando poco a poco mayor relevancia dentro del marco de la ASL, en buena parte a raíz de los avances

[4] Hymes, 1971 tal y como lo cita el Diccionario de términos clave de ELE del CVC en su definición de la competencia comunicativa.

[5] Diccionario de términos clave de ELE del CVC.

[6] A diferencia de otros teóricos, Hymes sitúa la competencia sociolingüística al nivel de la competencia pragmática pero también incluye en la misma subdivisión de la competencia comunicativa a las competencias lingüística y psicolongüística.

tanto en el estudio de la competencia comunicativa como de la E/A de idiomas. Además, la implantación del enfoque comunicativo en este ámbito obligó de alguna manera a la comunidad docente a revisar desde la base no pocos principios metodológicos que vertebraban su forma de entender la enseñanza de una lengua. Como afirma Escandell Vidal (2004) "se ha puesto de relieve la necesidad de tomar en cuenta a los participantes en la comunicación y su entorno para poder ofrecer una caracterización completa de los fenómenos [lingüísticos]". En este contexto, en la introducción a los objetivos generales del PCIC[8] ya se advertía de que:

> Los treinta años transcurridos desde la definición del *nivel umbral* hasta la publicación del *MCER* en 2001 han permitido ahondar en la reflexión sobre las implicaciones de la idea misma de *uso social* de la lengua, el alcance del concepto de competencia comunicativa y, en definitiva, la necesidad de ampliar el enfoque de los objetivos en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Avanzando en la lectura de esta introducción comprobamos cómo, desde su enfoque integrador, centrado en la acción[9] y con el alumno como "agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo", desde el PCIC se nos propone una organización curricular dividida en los componentes gramatical, cultural, de aprendizaje y pragmático discursivo, este último objeto de nuestro interés y subcategorizado a su vez en los elementos siguientes:

- Funciones
- tácticas y estrategias pragmáticas (aquí se incluye la cortesía)
- géneros discursivos y productos textuales

En este trabajo defendemos lo irrenunciable de dar hoy la misma importancia en la enseñanza de una L2 a la pragmática como la que se ha venido dando a factores como puedan ser el léxico o a la gramática dado que, para que la comunicación se produzca con éxito, no basta con conocer de una lengua su código y reglas de organización sino también

[7] En este estudio seguiremos la definición de Pragmática tal como la define Escandell Vidal (1996: "La pragmática es, por tanto, una disciplina que toma en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje, precisamente todos aquellos factores a los que no puede hacer referencia un estudio puramente gramatical: nociones como las de emisor, destinatario, intención comunicativa, contexto verbal, situación o conocimiento del mundo van a resultar de capital importancia".

[8] Consultar el apartado Bibliografía para los datos de edición.

[9] Como ya lo hiciera antes el MCER.

otros elementos extralingüísticos que completen el proceso comunicativo[10]. Dicho de otro modo, hace falta tomar en cuenta los significados no explícitos pero igualmente importantes que pueden tener las producciones de un emisor en una lengua dada. Estos significados a que nos referimos y que han venido siendo estudiados desde una perspectiva pragmática conforman un nivel comunicativo paralelo, el llamado proceso *ostensivo-inferencial* que introdujeron como tal en sus investigaciones Sperber y Wilson. Estos mismos afirmaban que:

> El emisor produce un estímulo que hace mutuamente manifiesto para sí mismo y para el oyente que, mediante dicho estímulo, el emisor tiene intención de hacer manifiesto o más manifiesto para el oyente un conjunto de supuestos (Sperber y Wilson, 1994: 83).

Es decir que el hablante, sin obligación de recurrir al código, se comunica a partir de lo que se conoce como *ostensión*, que entendemos como una suerte de estímulo o llamada sobre el oyente, quien a su vez debe concluir a través del *proceso inferencial* lo que el emisor pretende comunicarle. Es aquí donde entraría en juego la *Teoría de la Relevancia* según las máximas de la cual, toda comunicación intencionadamente realizada comunicaría de un modo automático o, dicho en otras palabras, estaría dotada de relevancia *per se* (Sperber y Wilson, 1994: 198).

Para cerrar este apartado sobre la importancia de incluir el elemento pragmático en clase de ELE y ponerlo en relación con el tema de este estudio, se hace necesario dar unas breves pinceladas acerca de algunos principios y fenómenos recogidos dentro de la pragmática y que permitieron en su día este acercamiento. Esta clasificación nos servirá a su vez y en primer lugar para situar las nociones fundamentales que se encuentran implicadas en el manejo de las estrategias de la cortesía. En segundo lugar, nos guiarán hacia su aplicación práctica dentro de su paradigma en español peninsular.

2.1.1) Implicaturas

Como ya hemos adelantado en el apartado anterior, son diversos los factores implicados en el estudio de la pragmática, si bien con el fin de delimitar los objetivos que de esta rama mejor se aplican al campo de la E/A de ELE, nos vamos a centrar en los ya

[10] Piénsese en la Semiótica o la Sociolingüística.

mencionados procesos de inferencia dado que, como apunta Escandell Vidal: (2004), "la tarea central de la Pragmática es explicar cómo es posible comunicar más de lo que se dice literalmente. Pues bien, la respuesta clave se halla en los procesos de inferencia".

Según los planteamientos de la autora, si el hablante logra comunicar por medio de elementos que no solamente tienen cabida dentro de lo estrictamente lingüístico es por el hecho de que el receptor interpreta las producciones que le llegan no solo a través de del aporte realizado por estrategias propias del componente semiótico como podría ser la descodificación, sino que además recurre a los procesos de inferencia. Por medio de este mecanismo cognitivo, se interconectan las "representaciones interiorizadas" con las "representaciones (externas) de tipo lingüístico". De esta interconexión nacen las *implicaturas*, "ese plus que descubrimos en la interpretación." (Ibíd.).

Son las implicaturas las que permiten que exista comunicación en un diálogo relámpago como este entre dos amigos si uno está por ejemplo dentro de un coche cuando el semáforo se pone en ámbar y el otro le pregunta:

— ¿Milwaukee?
— ¡Suegros!

Sin tener en cuenta el contexto y la situación comunicativa, la palabra "Milwaukee" no haría referencia a una sala de conciertos de Cádiz (ni, por extensión, a una propuesta de planes de ocio) sino a una ciudad estadounidense y la palabra "suegros", daría pie a que la comunicación resultase fallida de no ser por las representaciones interiorizadas que se ponen en funcionamiento y que nos llevarían a entender que la propuesta es rechazada (si están mis suegros en casa, no puedo sino atenderlos, de modo que no podré asistir al concierto). Pero no se quedaría ahí lo transmitido puesto que al ofrecer como excusa de no asistir una razón como la propuesta, comunicamos una idea de responsabilidad, cariño o compromiso, por ejemplo. Qué informaciones debe procesar el receptor (y cuáles no) en este tipo de intercambios nos lleva de nuevo a los trabajos de Sperber y Wilson y su *principio de relevancia*:

> Un acto de ostensión conlleva una garantía de relevancia, y que este hecho, al que denominamos principio de relevancia, hace manifiesta la intención que hay detrás de la ostensión. Nosotros creemos que este principio de relevancia es lo que se necesita para

> hacer que el modelo inferencial de la comunicación sea explicativo (Sperber y Wilson, 1994: 68).

Si esto es así, aplicado al ámbito de la enseñanza de idiomas parece más que justificada la necesidad que tiene el profesor de español de conocer en profundidad aquellas unidades básicas de la comunicación, estructuras formulaicas (estandarizadas o no) y en general todas aquellas acciones lingüísticas y extralingüísticas susceptibles de conllevar una intención y por ende, de comunicar. De entre estos elementos –y con más razón si atendemos al carácter de aplicación práctica para el entorno educacional que proponemos en este estudio– podemos destacar los *actos de habla*.

2.1.2) Los actos de habla

La teoría de los actos de habla se puede resumir como el intento de explicar cómo se pueden realizar acciones a partir de palabras (Félix-Brasdefer, 2012:59). En consecuencia, los actos de habla serían acciones comunicativas tan cotidianas como son entre otras sugerir, ordenar, pedir o saludar. A pesar de los años transcurridos[11] desde que la filosofía del lenguaje formulara las reglas básicas involucradas en este tipo de acciones, sus máximas permanecen perfectamente vigentes[12] y en este sentido cabe sintetizar los supuestos de Austin y Searle en palabras de Escandell del siguiente modo:

> Mientras que Austin pone el énfasis en la idea de acción, Searle se centra más en el carácter convencional de los actos de habla y en las relaciones entre forma lingüística y acto de habla. (Escandell Vidal, 2004).

Dado que es la petición la acción objeto de estudio de esta memoria, el siguiente paso es encuadrar este ámbito dentro de la clasificación clásica que de los actos de habla se suele manejar entre los investigadores de la materia. Esta división de la acción la introdujo Searle en 1975 proponiendo cinco tipos fundamentales[13]:

[11] Los trabajos de Austin, Grice o Searle vieron la luz en la décadas de los 50 y 60 del siglo pasado.

[12] No ha lugar en este trabajo a numerar las valiosas críticas y aportaciones de otros teóricos a las teorías de los pioneros en teoría pragmática. Para profundizar en el tema, remitimos al volumen de Agustín Vera Luján y Mercedes Blanco Rodríguez: Cuestiones de pragmática en la enseñanza del español como 2L, Madrid, Arco-Libros, 2014.

[13] Searle, 1975 a través de Vera Luján y Blanco Rodríguez, 2014.

–*Actos asertivos*. Mediante esta acción el hablante asevera o corrige algo, si bien el grado de certeza varía.

–*Actos directivos*. El hablante guía o pretende obligar al receptor para que realice una acción.

–*Actos compromisivos*. El emisor se compromete a realizar una acción que es asumida bien como obligatoria o porque se lo propone.

–*Actos declarativos*. Mediante esta acción, quien emite el mensaje trata de modificar el estado de una entidad ya sea concreta u abstracta, normalmente en virtud de una autoridad recibida.

–*Actos expresivos*. Se expresa a través de ellos el estado anímico.

Consecuentemente, la petición queda insertada dentro de los actos de tipo directivo y es aquí donde el profesor de idiomas debe tomar conciencia de la importancia creciente de sensibilizar al aprendiz acerca de la necesidad de trabajar las estrategias que le permitan adecuar su discurso al del hablante nativo, adecuando sus usos y costumbres propias a los de la lengua meta, sin que ello implique claro está renunciar a los rasgos culturales identatarios que le son propios.

En el diseño de la instrucción, no se pueden dejar fuera los elementos de tipo pragmático que de un modo u otro deciden el que un acto de habla sea o no adecuado. La cuestión fundamental que se le plantea al profesor en estos casos es, ¿puede enseñarse la pragmática de una lengua?

La evidencia de que la respuesta es un sí rotundo la encontramos en los cada vez más abundantes trabajos de investigación que han concluido que aquellos aprendices que han recibido información metapragmática en clase (actos de habla, marcadores del discurso y rutinas pragmáticas varias) superan con diferencia a los que no la han recibido en cuanto al éxito a la hora de comunicarse (Figueras, C. 2015) y si esto es así, ¿qué debemos enseñar como profesores en relación al acto de habla de la petición?

Contestar a esta pregunta fundamental pasa sin duda por hacer un ejercicio de reflexión y profundización en primer lugar en cuanto a la estructura del acto objeto de estudio. Es decir, conocer qué elementos del discurso permiten expresar correctamente una sugerencia, una invitación o una petición pero habrá que ir con cuidado e incidir sobre los

diferentes tipos de expresiones lingüísticas que son de uso común entre los hablantes nativos a la hora de utilizar tales esquemas y lograr así la competencia deseada (Solís Casco, 2005).

Tras esta breve aproximación a dos de los aspectos más relevantes dentro del estudio de la pragmática aplicada a la enseñanza de idiomas solo nos resta analizar el que es objeto último de este estudio, la cortesía. Si los actos de habla y las implicaturas son de utilidad a la hora de catalogar la intención del hablante, la cortesía "estudia los parámetros que determinan la *distancia social* y sus manifestaciones lingüísticas" (Escandell Vidal, 2004). Veamos pues cuál es su papel en la comunicación en español.

2.2. La (des)cortesía y su función en la comunicación en español

Siendo la cortesía[14] una estrategia pragmática fundamental y una vez argumentada la conveniencia de un enfoque metodológico que la tenga en cuenta, esta segunda sección del apartado teórico revisa algunos postulados fundamentales de la tradición cortesiológica y asimismo presenta aquellos rasgos que se observan como comunes a la hora de aproximarse a lo que se entiende por cortesía en la cultura española peninsular, en especial la preferencia hacia la valorización de la imagen del interlocutor, en detrimento muchas veces como ya veremos de la mitigación de las posibles amenazas a la imagen.

Tratar de explicar el funcionamiento de los actos de habla de la petición en la comunicación recurriendo a los fundamentos de la teoría de la cortesía nos lleva irremediablemente a reflexionar acerca de los posibles efectos (des)corteses que puedan conllevar ciertas estrategias utilizadas en el español peninsular que permitan lograr los fines comunicativos deseados. Si damos por válidas las afirmaciones de Barros García cuando afirma que:

> Por lo general, predominan los actos de habla dirigidos al refuerzo de las relaciones sociales entre los interlocutores –los denominados actos de cortesía valorizadora o actos corteses valorizadores– frente a aquellos actos destinados a proteger al individuo de las posibles amenazas que conlleva la comunicación –esto es, los actos de cortesía mitigadora o actos corteses mitigadores (Barros García, 2010).

[14] En este trabajo se entenderá siempre que nos referimos tanto a la cortesía verbal como a la no verbal, así como a la escrita.

Tendremos necesariamente que, por medio de la instrucción, hacer que el alumno profundice en los saberes acerca de los posibles recursos[15] de que se sirve la sociedad de habla española peninsular a la hora de pedir puesto que cada sociedad cuenta con tácticas específicas para la realización de los distintos actos de habla.

2.2.1) Cortesía positiva y negativa

La producción de actos de habla (des)corteses como la petición es un aspecto fundamental a la hora de realizar esa valorización de la imagen y en este sentido, es innegable que dominar al menos algunas de las estrategias comunicativas y elementos sociológicos y contextuales a que se suele recurrir en el español peninsular para hacer peticiones se traducirá en una gran productividad en el área que nos ocupa de la E/A de español peninsular a extranjeros.

Como línea básica de investigación se ha venido reflexionando con recurrencia acerca de la interconexión que se observa entre la *distancia social* y las *intenciones comunicativas*. Esto se debe principalmente a que acciones e intenciones toman parte de manera equitativa en las distintas interactuaciones comunicativas concretas entre hablante y oyente. Además, como apunta Escandell Vidal:

> Las acciones no tienen todas la misma repercusión sobre las relaciones entre los interlocutores: no es lo mismo prometer que amenazar; ambas acciones se refieren a un acto futuro del emisor con relación al destinatario, pero con la diferencia crucial y evidente de que en el caso de la promesa dicho acto es positivo o favorable para el destinatario, mientras que en el caso de la amenaza las consecuencias son negativas. De modo semejante, pedir algo supone, en mayor o menor medida, imponer una obligación al interlocutor, y esta imposición puede tener sus costes sociales (Escandell Vidal, 2004).

Asimismo, en las comunicaciones concretas entre hablante y destinatario hay que tener en cuenta, aparte de la intención, la distancia social, me explico: lograr una adecuada competencia comunicativa pasaría por enseñar al aprendiz a elegir entre distintas fórmulas tomando en cuenta qué distancia se da entre los interlocutores. Sigo a Edeso Natalías (2005:248) cuando propone que este factor "se constituye a través de dos dimensiones

[15] Hablamos claro está de estrategias verbales, no verbales y paraverbales.

[que][16] suelen representarse en dos ejes de coordenadas conocidos como el eje de familiaridad y el eje de jerarquía".

A grandes rasgos podemos apuntar que el eje de jerarquía vendría determinado por una "relación vertical" entre interlocutores atendiendo tanto a atributos físicos como puedan ser la edad, el sexo o las relaciones de parentesco, como al rol que los interlocutores juegan en la sociedad[17]. Atributos y roles generarán pues "relaciones simétricas" o "relaciones asimétricas" .En cuanto al eje de familiaridad, se trata de una relación simétrica marcada por "relaciones horizontales" que atienden al mayor o menor grado de conocimiento previo entre interlocutores (Escandell Vidal, 2005).

Por último, en la distinción entre actos de habla corteses y no corteses cabe sumar un último condicionante, resultante de la "interactividad" en el uso de un determinado acto. Barros García lo expone de la siguiente forma:

> Si no produce algún tipo de beneficio para el interlocutor, se considerará como un acto no cortés. Los actos no corteses se subdividen, a su vez, en actos no descorteses y en actos descorteses: los primeros son neutros en lo que respecta a la expresión intrínseca de cortesía y los segundos denotan o enuncian negatividad del hablante hacia el oyente, es decir, no quieren atender a los deseos de imagen del otro interlocutor, sino más bien todo lo contrario, denigrarla o deteriorarla (Barros García, 2010).

En el caso de los actos de habla objeto de estudio en este trabajo, las peticiones, las investigaciones han demostrado ampliamente que los parámetros seguidos por el hablante evaluarían de algún modo aquello que es más o menos beneficioso para el oyente y esto es algo que varía enormemente entre las distintas culturas. Será en el bloque práctico de la memoria donde analizaremos estas afirmaciones.

Quiero cerrar este apartado dedicado a las variables teóricas a tener en cuenta a la hora de abordar el concepto de la (des)cortesía recordando que el profesor de español como L2 ya no está solo en el proceso de llevar la teoría a la práctica. Con la publicación hace casi una década del Plan Curricular del Instituto Cervantes se dio un paso adelante a la hora de proponer la cortesía como un cúmulo de estrategias y técnicas pragmáticas que en

[16] El corchete es mío.

[17] Roles claro está que pueden influir en la comunicación (no puede ser igual dirigirse al jefe que a un sobrino, por ejemplo).

el Plan aparecen sistematizadas en forma de inventario organizado siguiendo los parámetros del Marco Común de Referencia Europeo. Desde un enfoque integrador y generalizante, lo que se persigue es la "rentabilidad pedagógica" y pese al todavía enorme margen de mejora, no cabe duda de que el PCIC es una herramienta de gran valor para que el profesor de ELE disponga de parámetros de comparación que le faciliten el trabajo diario tanto de planificación previa como para el aula.

2.2.2) Interlengua y pragmática intercultural en la E/A de una L2

El aprendiz de una L2, como hablante de una lengua y poseedor de una cultura determinadas, aborda las producciones del tipo que sea en la lengua meta desde un enfoque si ya no opuesto, sí que ciertamente distanciado. Esta distancia favorece el hecho de que las convenciones de la L1 afecten de manera diríase que inconsciente a la hora de enfrentarse a un interlocutor nativo de la L2, derivando en muchos casos en interpretaciones negativas e incluso en conflictos comunicativos que hacen que el nativo tache al aprendiz de descortés o a la inversa, que el aprendiz juzgue los parámetros escogidos por el nativo como poco adecuados. Esta bidireccionalidad en la transferencia pragmática hace de ella un elemento clave de la comunicación humana dado que se refleja en todos los niveles que se ponen en juego a la hora de interactuar. En este contexto, la relación entre la comunicación intercultural y la pragmática resultará de incalculable valor para el docente en tanto que ambas disciplinas consideran que determinados elementos extralingüísticos de la comunicación son de tanto interés en nuestro campo de acción como los tradicionalmente considerados como fundamentales. Hablamos de las similitudes y las disimilitudes en materia sociocultural.

En este contexto nacen los estudios en materia de pragmática interlingüística, nacida de la combinación de los estudios sobre teoría pragmática y de la adquisición de segundas lenguas. La pragmática interlingüística tendría como fin tal como la define Kasper el aprender a usar la lengua meta y no cómo funciona esta:

> The study of the development and use of strategies for linguistic action by nonnative speakers. (…)Unlike other areas of second language study, which are primarily concerned with acquisitional patterns of interlanguage knowledge over time, the great majority of studies in ILP has not been developmental. Rather, focus is given to the ways NNSs' pragmalinguistic and sociopragmatic knowledge differs from that of native speakers (NSs)

> and among learners with different linguistic and cultural backgrounds. To date, ILP has thus been primarily a study of second language use rather than second language learning (Kasper, 1997:150).

En su obra, Kasper diferencia además dos clases de transferencia pragmática, la pragmalingüística y la sociopragmática. Traídas estas disciplinas al ámbito de la cortesía, la primera trataría de explicar los procesos mediante los cuales los valores corteses inherentes a la L1 del aprendiz son volcados o influyen en la percepción y producción correspondiente en L2, la segunda se ocuparía de los procesos externos del contexto.

En el entorno ELE y a pesar de que se da un tímido despertar en el estudio sobre el fenómeno de la transferencia, las investigaciones acerca de los procesos de transferencia pragmática continúa siendo un campo en cierta medida virgen (Galindo, 2005 a través de Figueras, 2015). El aprendiz de ELE "se enfrenta a un problema o situación nueva con un conjunto mental ya existente de creencias y conocimientos (…) determinados por [un] conocimiento culturalmente específico" (Figueras, C: 2015).

Siguiendo el concepto de *language transfer* de Selinker, Figueras apunta en su análisis[18] que en la comunicación intercultural podemos hablar de transferencia pragmática *negativa* y *positiva*. Hablamos de transferencia positiva cuando el patrón pragmático de la L1 facilita la adquisición de una estrategia dada en L2 mientras que la negativa llevaría a producciones inadecuadas (Figueras, 2015). Recogiendo las conclusiones de Escandell Vidal, esta autora propone trabajar la interferencia a través de un *proceso secundario de auto-regulación,* mecanismo que implicaría la construcción de una representación de la situación comunicativa que incluyese un máximo posible de detalles sociales. ¿Qué se consigue de esta forma? Lo que se persigue es la adecuada monitorización de las reacciones comunicativas ya que si el aprendiz es consciente de las diferencias socioculturales que regulan las producciones en una L2, la probabilidad de lograr la adecuación social en dicha lengua será muy alta (Escandell Vidal, 2009).

Sin embargo, desarrollar una adecuada competencia pragmática no es sencillo y a la falta de tiempo se suman problemas como la transmisión del *input* (por insuficiente o por inapropiado) o el insuficiente o defectuoso equipamiento de las aulas por citar algunas de las dificultades más urgentes. Aún con todo, existe amplia literatura que apoya la idea de la

[18] Consultar bibliografía.

conveniencia de instruir en pragmática L2 a los alumnos y en este sentido los universales pragmáticos que postulara Kasper a finales de los 90 siguen plenamente vigentes. En el ámbito de ELE, los trabajos entre otros de Albelda Marco (2003), Bernal (2007), Briz (2004) o Escandell (2005, 2009, 2010) así lo refrendan.

Defender la inclusión de una perspectiva intercultural para ayudar tanto al profesor en el diseño de su trabajo como al discente a la hora de entender que aprender una L2 implica todo un proceso de comunicación intercultural global no nos impide reconocer que este protocolo no está exento de dificultades: el grado de input cultural con que cuenta un interlocutor a la hora de interpretar lo que se le comunica implica siempre una interferencia. De hecho, muchas veces el grado de fijación de las representaciones culturales de un aprendiz actúa como un mecanismo que bloquea la comunicación precisamente por no coincidir con las representaciones de la C2. Se entiende así que las posibilidades de fracaso ante una interpretación inadecuada se multiplican (Escandell Vidal, 2009).

Concluida la exposición de la conveniencia de incluir actividades que trabajen competencias pragmáticas en los trabajos del profesor de español como lengua extranjera, solo nos resta aportar algunos datos que permitan responder a la cuestión fundamental acerca del modo de transmitir las estrategias que conduzcan a la competencia pragmática en clase de ELE, temas que trataremos en mayor profundidad en el apartado primero del marco práctico de este trabajo.

2.3. Teatro, escritura dramática y enseñanza de español lengua extranjera

Ya hemos visto cómo la interactuación entre los interlocutores de una misma lengua y cultura o de culturas y lenguas diferentes son factores identatarios del individuo y en este sentido, cabe afirmar que "el estudio de los cambios en el tratamiento y en los sistemas de cortesía de las comunidades de habla es el estudio de los avances de las sociedades humanas" (Moreno, María C., 2006:410). Además, en los puntos anteriores hemos intentado reflejar cómo dentro de cada lengua podemos observar todo un entramado de estrategias globales implicadas en la realización de los distintos actos de habla. Como quiera que en este trabajo de investigación uno de los objetivos principales es analizar el componente socio-pragmático de la (des)cortesía en el español desde un enfoque

diacrónico –análisis que nos permitirá comprobar en qué medida los hábitos lingüísticos de la sociedad española han venido experimentando una tendencia creciente hacia la sistematización de ciertas estructuras comunicativas– y en el convencimiento de que todo aprendiz debe conocer tales hábitos y estrategias a fin de lograr una competencia pragmática aceptable, entendemos que el siguiente paso es justificar los recursos que permitan al docente transmitir estos saberes. Esto es algo que, como ya hemos dicho anteriormente, no es tarea sencilla ni mucho menos rápida de alcanzar.

Con este objetivo presente, en los apartados siguientes nos apoyaremos en distintas investigaciones que defiendan este enfoque a través del trabajo con textos extraídos de obras dramáticas en la clase de ELE y estudiaremos a continuación las implicaciones y productividad docente de recurrir a un auténtico mito de la literatura hispánica y universal. Esto no solo nos ayudará a responder a los objetivos planteados sino que además nos guiará hacia la parte práctica de esta investigación. En ella y tras una breve presentación del estado de la cuestión y sus posibles inconvenientes de aplicación en el aula de ELE, se propondrá un modelo didáctico con la literatura en general y la figura de Don Juan en particular como recurso básico para la instrucción. Esperamos de este modo que el aprendiz se familiarice, de un modo lúdico pero provechoso, con las estrategias que rigen el uso del acto de habla indirecto de la petición en la lengua española peninsular. En definitiva, se trata de plantear un modelo que ayude al discente en el manejo de las destrezas lingüísticas básicas ajustándose a las directrices y parámetros establecidos para su nivel meta.

2.3.1) El lugar y el papel del teatro y la literatura dramática en el aula de ELE

En el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (*MCER*) se especifica lo siguiente:

> Las literaturas nacionales y regionales contribuyen de forma importante a la herencia cultural europea, que el Consejo de Europa considera "un patrimonio común valioso que hay que proteger y desarrollar". Los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos. Se espera que muchas secciones del Marco de referencia resulten adecuadas para las preocupaciones de los profesores de literatura de todos los niveles y que sean útiles a la hora de lograr que los objetivos y métodos sean más transparentes (2002: 60).

Por consiguiente, se impone en este punto presentar algunos de los criterios más importantes que se manejan a la hora de justificar el empleo en el aula de este tipo de discurso, que reduciremos por razones del tema y objetivos de este estudio a la escritura dramática. La razón es sencilla: encontramos en los trabajos que exploran la explotación didáctica de esta modalidad literaria un tipo de metodología que puede ser a la vez motivadora, activa, constructiva y global mientras se da un lugar prominente a la expresión oral y a la interacción.

Para Nicolás Román (2011), recurrir al texto narrativo y a la dramatización en un contexto de E/A de segundas lenguas refrenda los principios del método *Communicative Language Learning* (CLL) en tanto que los aprendices, motivados de manera intrínseca al trabajar en grupo, se convierten en protagonistas de su aprendizaje, que pasa a ser activo y por ende significativo al brindarles la posibilidad de aprender en un contexto que imita[19] el uso real de la lengua meta, superando concepciones más estrechas de la metodología tradicional enfocadas al puro conocimiento lingüístico.

Por su parte y en su ponencia sobre *aprendizaje cooperativo*, Cassany (2011) habla de cinco componentes en la cooperación que, llevados al ámbito de un taller teatral en clase de ELE, podrían justificarse de este modo:

1. Interdependencia positiva. Los alumnos tienen claro que existe un objetivo común para todos los participantes.

2. Interacción cara a cara estimuladora o constructiva.

3. *Técnicas de comunicación interpersonal y de pequeño grupo.* Destrezas sociales.

4. Responsabilidad individual y grupal. El alumno es responsable de su cometido.

5. Control metacognitivo del grupo. Todo el grupo analiza sus aportaciones, proponiendo mejoras a todos los niveles.

Bajo el paraguas del enfoque comunicativo, el profesor de una L2 pretende que al finalizar el curso el aprendiz sea capaz de desenvolverse en situaciones concretas y realicen un uso real del español peninsular. Luego el papel del docente responderá a la exigencia de elaborar material que resulte motivador, auténtico y actualizado. En este sentido, la explotación de los recursos que nos ofrecen las TIC no encuentran rival de importancia

[19] Escandell Vidal, 2006:215.

pero, pasadas ya dos décadas del siglo XXI, nos encontramos que no en todos los contextos ni en todos los países donde se enseña un idioma extranjero vamos a poder hacer libre uso de los distintos recursos tecnológicos; a la hora de encontrar una actividad multidisciplinar y adaptable a todos los contextos, el teatro se presenta como un recurso que simula lo auténtico, está disponible para cualquiera y se puede adaptar a todos los niveles.

Trasladadas todas estas premisas al ámbito de la instrucción en el español como L2, comprobamos que existe amplia evidencia documental de que recurrir al uso de la literatura[20], a los textos literarios de corte dramático e incluso a la dramatización[21] son opciones altamente productivas. En efecto, estas prácticas ganan poco a poco defensores y es de esperar que, contando con la correcta preparación metodológica por parte del docente y siempre y cuando se elaboren cuidadosamente actividades concretas enmarcadas en el enfoque por tareas que defiende el aprendizaje cooperativo y por ende el EC, este recurso pueda ser disfrutado por cada vez más aprendices y es que como apuntan estudiosos como Tejerina, García Hoz o Navarro Solano:

> A través de la dramatización cuando los alumnos disfrutan del aprendizaje de una nueva lengua en un contexto más natural, espontáneo y real, y cuya finalidad, al igual que en el caso de la Lengua y la Literatura, es el fomento de la escritura creativa, la descripción de emociones y sensaciones a partir de la memoria sensorial y afectiva, la experimentación fonética, la creación de ritmos, y el fomento y la mejora de la lectura expresiva, las improvisaciones para mejorar la comunicación así como el recitado y confección de textos narrativos (García Hoz, 1996 a través de Onieva, 2011:162).

> (…) el valor educativo de la dramatización proviene de las aportaciones que ésta hace al currículo escolar transmitiendo valores, mejorando las habilidades comunicativas, expresivas y creativas en diferentes áreas, así como el desarrollando de diferentes formas artísticas". (Navarro Solano, 2003:183)

[20] Herrero Figueroa, Araceli: "La enseñanza de la literatura. Una propuesta comparatística de aplicación en las aulas". Estudios sobre didácticas de las lenguas y sus literaturas: "diversidad cultural, plurilingüismo y estrategias de aprendizaje", Servicio de Publicaciones, Universidad de La Laguna, 2010, págs. 237-251.

[21] Barroso García, C. y Fontecha López, M.: "La importancia de las dramatizaciones en el aula de ELE: una propuesta concreta de trabajo en clase". Actas del X Congreso Internacional de ASELE, (Cádiz, 22- 25 de septiembre de 1999), Cádiz, Universidad de Cádiz, 2000, págs. 107-113.

> Juegos, [que][22] toman a menudo la forma de teatro, Donde el propio cuerpo es el instrumento de exploración creativa, el medio de expresión y comunicación. El término más genérico para denominar este tipo de juego, que evocan a formas de teatro, es juego dramático, con él Mantovani (1993) designa una forma de dramatización colectiva que incluye el juego espontáneo, pero que es coordinado por un adulto para que el grupo (…) invente, cree e improvise a partir de temas y personajes elegidos por ellos mismos, sin la presencia de espectadores. En España, hemos incorporado este término como sinónimo de dramatización, que Tejerina define en el marco escolar como «práctica organizada en la escuela, la cual usa el lenguaje dramático con la finalidad de estimular la creación y como medio educativo para favorecer el pleno desarrollo de la persona (Tejerina, 1994:8 a través de Navarro Solano, 2003:184).

> La dramatización nos ofrece en la clase de lengua extranjera una nueva teoría, un método nuevo de enseñanza. Se trata de una técnica que, usada junto a otras, nos facilita el desarrollo y adquisición de determinadas destrezas lingüísticas, en especial las orales (Pérez Gutiérrez, 2004).

Del mismo modo que encontramos innumerables estudios y monografías alabando las bondades de la aplicación de este enfoque, así mismo debemos reconocer que es cierto que los criterios de aplicación de textos de corte dramático en el entorno del E/A de una L2 todavía no están del todo sistematizados, entre otras cosas porque no existe unanimidad acerca de cómo elegir un texto, en qué contenidos hacer hincapié o sobre cómo abordar su explotación en términos de tiempo real a él dedicado a lo largo del curso.

De entre los trabajos recientes que analizan los obstáculos que presenta el uso del teatro a la hora de enseñar español L2 en las aulas me han llamado la atención los de Ibinga, M., por haber recopilado los datos de su estudio en un lugar tan exótico para nosotros como es Gabón. Analizando la situación general de las aulas de ELE tanto públicas como privadas de varios centros de su país, Ibinga llega a conclusiones que se nos antojan universales y así, a pesar de que casi el 100% de profesores y hasta un 70% del alumnado gabonés estarían de acuerdo en introducir el teatro en las aulas, por parte de los discentes se nombran amenazas a esta metodología no tradicional entre otras el miedo al ridículo, al bloqueo o al estrés que les produce expresarse ante los demás. Por parte de los docentes, los inconvenientes más citados fueron la falta de formación en técnica teatral y de explotación didáctica de textos, las aulas masificadas o la falta de sesiones de que poder disponer para estos cometidos (Ibinga, M., 2008).

[22] El corchete es mío.

Otro punto de polémica que se ha planteado de forma recurrente a la hora de justificar el uso de la literatura y sus posibilidades a la hora de trabajar la competencia pragmática en el aula de ELE (y fuera de ella) es el fuerte componente de ficción con que cuenta la literatura dramática. Nos gusta en este sentido la afirmación de Sánchez Lobato cuando dice que "el texto literario constituye, antes que cualquier otra cosa, una muestra real de lengua, con la misma vocación comunicativa que cualquier otra" (Sánchez Lobato, 1993: 61-62). Por otra parte, Escandell Vidal (1996:208) trata de responder a la cuestión "sobre el modo y la medida en que la comunicación literaria se aparta de los principios establecidos para regular los usos cotidianos del lenguaje" y recoge las siguientes palabras de Austin:

> [En el discurso literario][23] el lenguaje no se usa en serio, sino en modos (…) que son dependientes de su uso normal (…) caen dentro de la doctrina de las decoloraciones del lenguaje (Austin, 1962:63).

Entendidos como "piezas de comunicación" (Escandell:1996) los discursos ficcionalizados[24], sin dejar de responder a la espectacularidad que les es inherente, pretenden reflejar como hemos dicho una cierta espontaneidad en el comportamiento discursivo de los personajes que en ellos intervienen, un tratamiento que como manifiesta Escandell se aparta diametralmente de los "usos parásitos del lenguaje, que no son "en serio" o no constituyen "su uso normal pleno" [porque] están suspendidas las condiciones normales de referencia" que decía Austin con estas palabras:

> En la comunicación literaria no están vigentes las reglas de adecuación (…), tampoco la referencia funciona del mismo modo en que lo hace en el empleo corriente. Sin embargo (…) los lectores *sabemos de antemano* que no cabe esperar que se satisfagan los principios que rigen los intercambios cotidianos (Escandell Vidal, 1996:209).

Y:

> Los enunciados de la obra literaria no tienen las mismas propiedades ilocutivas que sus correlatos de la comunicación "normal" (…) pero no por ello los actos resultan incompletos o defectuosos. (…) Los [actos de habla] que aparecen como tales son representaciones de actos de habla [y en consecuencia] no deben utilizarse los criterios de

[23] El corchete es mío.

[24] "se finge la comunicación, (…) la existencia de un emisor y un destinatario, (…) acciones y personajes, (…) una actividad ilocutiva…" Escandell Vidal, (1996:215)

> verdad habituales [y] tenemos que inferir cuál es la situación en que [el mensaje][25] debe integrarse (Escandell Vidal, 1996:211).

Es decir que para la autora, se invierte el sentido que comúnmente es inherente a la inferencia, haciendo que a partir del texto debamos inferir el contexto y en este sentido, adoptamos una perspectiva pragmática que nos permite "adoptar puntos de vista renovadores [y][26] poner de relieve que las obras literarias no son una realidad tan alejada del lenguaje cotidiano".

Aun con todos los inconvenientes citados, entendemos que en el "entorno mágico del aula" el teatro[27] es un género literario óptimo para la explotación del código lingüístico, paralingüístico y no verbal, "propicia el desarrollo de la expresividad corporal y esto es sumamente importante para introducir, siempre de forma lúdica y en el contexto de esta aula especial, elementos pragmáticos y sociolingüísticos" (Hidalgo, 2012). Elementos como la gestualidad quedan fuera por norma general de los diálogos de corte cultural de los manuales de ELE. Sin embargo, la integración de aspectos no verbales de la comunicación en las distintas modalidades de actividad dramática pierde su sesgo más bien teórico para presentarse de forma contextualizada:

> Es imprescindible conocer las connotaciones que todos estos elementos tienen en la comunicación. Para ello la creación de actividades de improvisación y reflexión en el taller de teatro se presentan muy adecuadas. El análisis de los personajes de la obra dramática, las situaciones, sus comportamientos dentro del contexto de la obra son adecuados para enseñar y hacer reflexionar sobre sus usos a los estudiantes (Hidalgo, 2012: 24).

Dicho de forma neta, proveer al aprendiz del input que supone un texto dramático original en la lengua meta resultará de lo más motivador para él porque se va a dar cuenta por un lado de que es capaz de tratar textos originales con sus expresiones lexicalizadas en contexto. Por otro, tendrá la posibilidad de acercarse al plano fónico de manera real, dentro del marco de su uso concreto y de forma mucho más lúdica.

Vista la conveniencia de este enfoque, pasamos ya a dar algunas razones bien fundamentadas de por qué en los trabajos prácticos de esta memoria es Don Juan el elegido

[25] Los corchetes son míos.

[26] El corchete es mío.

[27] Cuando hablamos de actividades dramáticas y teatro estamos considerando, como Hidalgo (2012) la naturaleza del drama en su doble condición de texto y espectáculo.

tanto para extraer conclusiones de las implicaciones lingüísticas que el uso del español genera como para motivar a través del mito a los alumnos en el aula de ELE.

2.3.2) Actualidad del mito de Don Juan: implicaciones y productividad docente

Las múltiples "reencarnaciones" y "metamorfosis" (Pérez-Bustamante, 1995) acaecidas al que es sin duda alguna uno de los grandes mitos de la literatura española y universal, nos permiten hoy contar con una suerte de *continuum* literario único y de incalculable valor a la hora de diseñar una aplicación didáctica que se pretenda productiva para el aula de ELE. Y es que escasos son los personajes que puedan facilitar al profesor el estudiar de forma lúdica la evolución en el tiempo de algunas de las macro-estrategias y tendencias discursivas que ha ido experimentando el español peninsular de una forma tan completa pues todas las épocas cuentan con una versión acerca del mito, entre otros motivos porque "hay en el personaje una capacidad de sugestión que hace que renazca incansablemente de sus cenizas para reemprender una y otra vez su carrera veloz de cazador maldito" Pérez-Bustamante, A.S. (1998:7).

No es sencillo dar un porqué al enigma de esta irresistible atracción ajustándose a unas pocas líneas de modo que se impone sintetizar una interpretación de Don Juan que trate de arrojar algo de luz sobre el misterio de por qué casi cuatrocientos años después sigue vivo el Burlador en España y fuera de ella. Para empezar, contamos como dato irrefutable con que tanto las refundiciones literarias como las representaciones de Don Juan, ya sea que hayan tomado para su reelaboración o para una puesta en escena una versión más clásica o una reinterpretada, siguen contando con el entusiasmo y el aplauso tanto del lector como del respetable. ¿Acaso reside su hechizante popularidad en la rima trepidante que le aportó Zorrilla, tal vez en las peripecias sin fin, o en la gracia y picardía del malvado seductor que es Don Juan? Los especialistas continúan sin llegar a una conclusión determinante que explique por qué su magnetismo supera las fronteras tanto del tiempo como del espacio, fascinando aún hoy a todo aquel que se acerca a su figura. Propongo a continuación recoger algunas de las interpretaciones que más sugerentes me han parecido con el ánimo de siempre de contagiar mi propia fascinación por el mito español. Como se verá, los hay que se apoyan en el texto para justificar el éxito, otros en el personaje y otros en el mito.

Empezamos con José Monleón, quien opina que el Tenorio "daba al público exactamente lo que soñaba: vivir como pecadores y subir a los cielos." (Monleón, J., 1998). Gerald Brenan por su parte da en el clavo cuando apunta que Don Juan:

> (…) es un símbolo del poder vital del hombre (…) Es el corruptor, el destructor, y la clave de sus acciones es el orgullo, pero posee una cualidad que siempre ejercerá seducción sobre los seres humanos: su energía (Brenan, G. 1986).

Otro modo muy interesante de acercarse al porqué de que autores de todos los tiempos, países y estilos de escritura hayan querido y sigan queriendo reescribir el mito es pensar en "el cierre de una obra" tal como lo define Romera Castillo (2013) ya que el cierre "es una suerte de talismán que produce una cadena de textualidades diferentes al pasar de autor a autor y de cultura en cultura". En un estudio anterior ya recoge este estudioso la dilatada y particularísima singladura del mito desde que Tirso[28] "pusiese las bases del *Donjuanismo*" afirmando que "su fantasma recorrería el mundo de la literatura y el teatro universales, dándole cada creador su sello y matiz peculiar" (Romera, 2011).

Al acercarnos al personaje de Don Juan y en contra de lo que cabría esperar advertimos que no todo en él son atributos negativos; Don Juan es franco cuando se enfrenta a la falsa virtud, a la falta de transparencia moral e hipocresía de la época, celebrando en cada peripecia que narra o avatar que sufre los placeres de la vida, por ilícitos que estos sean o más daño que inflija en los demás. Citando a J.A. Marina, Pérez-Bustamante (1995:402) aborda la significación del mito a partir de la definición que da el filósofo de lo que es el ingenio, aplicándole como atributo inherente a este concepto la capacidad de "liberar a la inteligencia de la realidad que la oprime", fragmentándola en elementos sin contexto, de modo que las cosas "pierden su seriedad, su trascendencia, dejan de ser una amenaza". En esta misma línea años después escribe la autora que:

> Don Juan Tenorio tiene salidas para todo, se escurre de cualquier peligro o dificultad como puede, bien afrontándolo, bien huyendo. Es prototipo de cierta clase de libertad presente en los títulos de algunas versiones italianas y francesas: un libertino, un disoluto. Su conducta es una continua devaluación de los valores que articulan su entorno social. No siente respeto por nada ni por nadie: ni por los sentimientos de las mujeres, ni por la honra

[28] No entraremos aquí en la polémica sobre la autoría de "EL Burlador…". Emplazamos al lector al volumen de Pérez-Bustamante (1998). Ver para ello el apartado Bibliografía.

> de los hombres, ni por el poder temporal ni por la justicia de Dios. (Pérez-Bustamante, A.S., 1998:9).

Italia, Francia, Inglaterra y hasta Rusia han sucumbido a su españolísimo embrujo y para hacernos una idea solamente de parte de la bibliografía que Don Juan ha generado, quisiera recomendar la recopilación que propone Pérez-Bustamante (1998) en el volumen del que es editora[29]. De lo que no hay duda es que el mito ha traspasado fronteras y junto a recreaciones literarias de autores tan importantes como Molière, Merimée, Dumas, Byron, Bernard Shaw, Apollinaire, Derek Walcott, E.T.A. Hoffmann o José Saramago, encontramos la celebérrima ópera de Mozart e innumerables revisitaciones cinematográficas y pictóricas que ofrecen su rendido homenaje a Don Juan. En su estudio sobre el Siglo de Oro español, Hill apuntaba que:

> Don Juan sexual achievements do express a kind of bacchanalian urge that audiences doubtless find attractive. (…) Don Juan is the confidence-man par excellence and (…) however unpleasant, provides endless fascination in drama. (…) Don Juan is one of the earliest examples of the romantic urge for the fullest posible experience of life, an indomitable human will unchecked by any forces either human or superhuman though his motives are far from admirable. Don Juan shows steadfast courage both in pursuing his goals and in accepting ultímate responsibility for his own actions (Hill, P.G., 1989:416)

Y dice Becerra Suárez que:

> It can be seen as natural that these writers should pay attention to this theme if we take into account their understanding of mythology: myths provide them with a path leading to a knowledge of reality which can be dealt with from metaphysical, transcendental, and symbolic perspectives. I am not referring to classic mythology, but, rather, to a number of "characters" to be found in all literatures, related to themes such as decadence or melancholy. (…) Myths can be adapted to the philosophical attitudes of each author and act as a channel for his thoughts (Becerra Suárez, 2011:2).

¿Héroe, villano o como afirma Pérez-Bustamante, prototipo de heroísmo negativo? La personalidad de este verdadero autócrata en perpetuo conflicto es compleja y con los siglos ha ganado en intensidad. Tanto es así que, despojando al mito del tono moral o erótico, temas algo desgastados para nuestra época, podría decirse que Don Juan seguirá representando como pocos personajes lo han hecho, lo hacen o lo harán los impulsos de la

[29] Pérez-Bustamante, A.S. (1998). Ver apartado bibliografía.

pasión, encarnando de este modo la tentación y el desafío de vivir la vida al límite. O, como tan magistralmente sugiere Pérez-Bustamante:

> Creo que si Don Juan nos sigue hoy interesando como un problema vivo, y no como una reliquia, es precisamente porque desde el Romanticismo, es decir, desde que se abre la Edad Contemporánea, el problema de Don Juan salta de la esfera teológica a la esfera existencial, somos cada vez más conscientes de que el fondo de su mito es el conflicto entre el principio de realidad (causalidad, finalidad, temporalidad) y la compulsión instintiva a negar este principio (Pérez-Bustamante, A.S., 1998:12).

Al hilo de esta pequeña conclusión ya podemos enlazar nuestra reflexión sobre la vigencia del donjuanismo con el objetivo fundamental de esta memoria. Cuando me decanté por el estudio de la transferencia de las estrategias que comporta el componente pragmático a aprendices de ELE, concretamente a partir del análisis de las interactuaciones (des)corteses del acto de habla de la petición tenía muy claro que, como aprendiz de una lengua extranjera como yo misma soy, aparte del análisis sincrónico de estas realizaciones del español en un momento dado de su evolución, se necesita conocer la evolución de estos fenómenos pragmáticos a lo largo de su historia.

Ya vimos más arriba cómo las obras literarias no son una realidad alejada del lenguaje cotidiano y que, pese a no contar con las mismas propiedades ilocutivas que sus correlatos de la comunicación normal[30], los actos de habla en ella reflejados pueden ser considerados como verdaderas *representaciones* de los actos de habla realizados en la comunicación cotidiana. Tomando esto en cuenta y el hecho evidente de no existir otro modo mejor de acceso a cómo era el uso del español de siglos pasados, se entenderá mejor mi elección de la figura de Don Juan como eje que vertebre la perspectiva histórica de mi estudio.

Pero no quisiera dar por zanjado el apartado teórico de la investigación sin incluir unos apuntes que describan brevemente cuál ha sido el recorrido literario que el devenir de los siglos ha dibujado en la senda de la figura del donaire en la tradición donjuanesca. El motivo es de índole estrictamente práctico y es que es precisamente en los diálogos amo-criado donde más fácilmente podemos encontrar ejemplos del acto de habla de la petición y la problemática lingüística que a raíz de su realización se genera. Por otro lado, entiendo

[30] Consultar bibliografía en el punto anterior.

que por lo general, exceptuando al amo y al criado, una vasta mayoría de personajes en las distintas obras que vamos a llevar a estudio son más bien bidimensionales[31] y representantes del mismo estamento social al que pertenece el Burlador; incluirlos no sería ni práctico ni rentable. En aras pues de una mayor adecuación al discurso real de cada época, la figura del gracioso es la escogida para alcanzar los distintos objetivos que nos hemos marcado en este estudio.

2.3.3) Evolución de la relación amo-criado en la tradición donjuanesca: implicaciones sociopragmáticas

En este apartado trataré de aproximarme al tratamiento de la relación entre la figura de Don Juan y su criado en la literatura dramática española desde una perspectiva diacrónica. Comienza este estudio en los siglos de Oro, pasará por los siglos XVIII y XIX para terminar con una mirada sobre la etapa contemporánea (siglo XX y lo que va del XXI). Esto ha sido así porque, amén de que abrir el abanico que permitiese incluir un número mayor de versiones sobrepasaría el alcance de esta memoria está el hecho de que el objetivo de la misma es simplemente incluir una obra por cada contexto histórico específico, en este caso renacentista, barroco, moderno y contemporáneo. Es esta última etapa del donjuanismo la que más nos interesa desde el punto de vista sociopragmático, porque en este corpus[32] las muestras recogidas para hacer la contrastiva, como veremos más adelante, reflejan el uso de la petición de un modo muy aproximado a como se hace en nuestros días.

La recogida de ejemplos comienza con la obra atribuida a Tirso y termina con la original versión de Jesús Campos García, donde se aborda el mito teniendo en cuenta la alteración social derivada del papel de la mujer en la sociedad occidental de nuestros días. Nos interesa detenernos en este punto para hacer notar acerca de las versiones escogidas que:

> Las primeras propenden a exaltar, idealizar o ennoblecer el mito, y que las segundas, mucho más numerosas, propenden a deshacerlo. (…) la historia tiende a la vulgaridad y

[31] En este sentido ya decía Hill en su volumen que Other tan Don Juan, most of the characters are simple (…), stock figures that might appear in any Spanish drama". (Hill, P.G., 1989:415)

[32] Por razones obvias hemos acotado el corpus con versiones exclusivamente escritas en español peninsular para poder profundizar en la evolución en las realizaciones del acto de habla de la petición.

> al avulgaramiento, (…) otras invierten el punto de vista y escogen como protagonista al criado, o a Don Luis Mejía o, más a menudo, a la mujer (Pérez-Bustamante, A.S., 1998:14).

Al llevar a cabo el escrutinio de ejemplos de distintas realizaciones del acto de habla de la petición en las obras seleccionadas y como ya hemos apuntado en el apartado anterior, hemos acotado nuestra selección decantándonos por las interacciones entre los distintos criados (en este caso y por orden cronológico Catalinón, Camacho, Ciutti y Saturnino/Ciutti) con su amo a lo largo de cinco siglos. Aquí nos hemos permitido una desviación o licencia en el estudio para que en la última obra elegida sea del discurso de Inés y no del de un criado de donde seleccionemos las réplicas lingüísticas en sus diálogos con el Burlador: la ambivalencia entre la Doña Inés y el Don Juan de Campos García era demasiado tentadora desde el punto de vista socio-pragmático como para dejarla fuera de juego.

Ya sea doña Inés o un criado quien dialogue con Don Juan, lo que es realmente relevante es que en las relaciones entre estos personajes y Don Juan se establece una suerte de *pulso* donde la fuerza va pasando con el devenir de los siglos desde el amo hacia el criado y, ya en época contemporánea, a la mujer, caracteres que a priori habían sido siempre secundarios e incluso a veces bidimensionales. En este pulso el criado como veremos llega a hablar de igual modo que lo hace su señor y viceversa, lo cual implica una idea de ascenso hacia un papel protagónico en la obra que bien podría ser considerado como reflejo del cambio social consustancial al vivido por las sociedades occidentales en las últimas décadas.

En este sentido, no es necesario analizar en profundidad "La sombra del Tenorio" de Alonso de Santos –versión por cierto que para reflejar la petición en el siglo XX hemos escogido para nuestras investigaciones– para darnos cuenta del ascenso o por lo menos de la equiparación social que acaba por experimentar la figura del criado sin el cual, no ya fallaría la estructura de la obra sino que la misma no podría existir tal y como el mito ha sido abordado por el autor.

En el caso de Doña Inés en la obra de Campos, su dominio es explícito; tanto por su trascendencia en la trama como por su presencia en escena y en consecuencia por el volumen textual que este personaje genera, podríamos incluso afirmar que es ella quien dirige y ese poder está perfectamente asumido por parte del mismísimo Don Juan.

Retrotrayéndonos en el tiempo y partiendo de las épocas áureas en adelante comprobamos sin embargo que pocos son los criados y/o graciosos que llevan el peso de las intrigas en el drama, aunque en algunos casos sí que resultan imprescindibles[33].

Para este trabajo hemos tenido muy en cuenta la clasificación que de la figura del gracioso hace el investigador Manuel Arango (1980) quien caracteriza a este tipo de personaje dramático como poseedor de un código moral más bien noble y realista que se complace en gastar bromas prosaicas, cuya fuerza residiría en el contraste con el protagonista y que por lo general no monologa en el tablado. Alfredo Hermenegildo distingue además diversas connotaciones preponderantes en los comportamientos dramáticos en la figura del gracioso entendida de modo generalizador, pues ya sabemos que, aunque mayormente prototípicos, no hay dos graciosos que resulten idénticos. Estas categorías fluctúan entre el rol de ponente-asistente u oponente-contrapeso del señor y un rol carnavalesco, imperativo, ejecutor, portador de signos conjuntivos, informante, metateatral o vario (Hermenegildo, 1995, p. 20-22). Estos rasgos pueden estar todos presentes en un mismo gracioso o solo mostrarse algunos de ellos en sus intervenciones.

Algo que sí es común (y esto es algo que con el transcurso de los años se ha ido generalizando) es que el discurso del gracioso es el que más se acerca al del uso coloquial concreto que escuchamos hoy en la calle, aquel que quisiéramos transmitir a nuestros aprendices para que sean al menos capaces de identificar las situaciones concretas de realización de los distintos actos de habla porque, como apunta Hermenegildo, "frente al discurso oficial, glorificador de los estamentos dominantes, la visión carnavalesca del mundo tiende a igualar por abajo, a rebajar, a acercar a la tierra" (Hermenegildo, A., 1992). Perfectas palabras estas para enlazar ya con la parte experimental de esta memoria, si bien no quisiera cerrar este acercamiento a la relación amo-criado en la literatura del donjuanismo español sin analizar antes cómo las interconexiones y la dependencia que una figura ejerce sobre la otra evolucionan a lo largo de los siglos y de las refundiciones del mito.

Dice Pérez-Bustamante que la "complementariedad" entre ambos caracteres "funciona desde *El Burlador de Sevilla*" (Pérez-Bustamante, 1995:398) pero que el panorama es muy otro con el cambio de época; basta tomar de muestra la versión zorrillesca y

[33] Baste recordar sino al Tristán de Lope.

comprobar la escasa presencia escénica reservada a Ciutti. Citando a Fernández Cifuentes apunta la autora que Ciutti ya no es un reflejo de la voz de la conciencia de Don Juan, quedando patente "el cambio de *epísteme* o mentalidad":

> La contradicción, el temor, la duda, el arrepentimiento, proceden ahora del propio Don Juan, que no necesita de un criado que le haga de conciencia porque tiene la conciencia interiorizada (Fernández Cifuentes, 1993[34] a través de Pérez-Bustamante, 1995:399).

Habrá que esperar al siglo XX para encontrar algo de entidad en la figura del criado de Don Juan, momento en que Jacinto Benavente o Torrente Ballester revisitan esta figura para reinventar a sus Donjuanes, culminando este rescate de la figura del gracioso con el Ciutti de José Luis Alonso de Santos, un perdedor que vuelca en su relación con el mito las implicaciones y consecuencias de su fracaso vital: a fuerza de admirar a su señor lo acaba convirtiendo en una presencia intangible de forma que ya "Don Juan es más que presencia (…) sombra, ideal inalcanzable e inalcanzado" (Pérez-Bustamante, 1995:400). Analizada la relación de ambos en conjunto, la autora concluye que el amo vendría a personificar la "libertad desligada" mientras que el criado representaría la religación afectiva, social y moral a la realidad: "Juntos, pueden quizá reconstruir la totalidad del ser humano con su religación real y su paradójico deseo de desligación" (Ibíd. 405).

Con esta hermosa conclusión y una vez presentadas las bases teóricas que nos ayuden a encontrar posibles aplicaciones que la escritura literaria puede abrir a la hora de trabajar la competencia pragmática en el aula de ELE, doy paso al apartado experimental de este trabajo, en la esperanza siempre de que mis hipótesis susciten interés y faciliten el que muchas más obras teatrales sean sometidas a este tipo de acercamiento pragmático en trabajos posteriores.

[34] Fernández Cifuentes, L. (ed.) *"José Zorrilla: Don Juan Tenorio"*, Barcelona, Crítica, 1993.

3. MARCO PRÁCTICO

3.1. Reflexiones sobre el recorrido del enfoque socio-pragmático aplicado al aula de ELE.

> Con respecto al fenómeno de la cortesía verbal, lo primero que debe señalarse es la inexistencia de un consenso en el abordaje del mismo: saber para algunos, norma para otros, comportamiento social para algunos más. Esto es grave, ya que el modo de introducción en la metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje y la orientación del los materiales didácticos que se construyan para tal fin dependerán de la postura que asuma el profesor (Simon, C. 2011:66).

A la hora de conectar la teoría con la práctica en el aula de ELE, se impone antes reflexionar sobre los procesos implicados en la adquisición y desarrollo de la competencia pragmática y su implicación tanto para el docente como para el aprendiz. Es decir, valorar cómo estos procesos influyen al proceso general de enseñanza/aprendizaje entre otros motivos porque "la interculturalidad plantea una propuesta de diálogo horizontal que resulta enriquecedor y deseable entre diversas culturas" Simon, C. (2011:56).

Según los estudios de Brown y Levinson (1987), los miembros de una sociedad reclaman para sí mismos al interactuar lingüísticamente una imagen pública con dos vertientes que se complementan una a otra; la vertiente negativa (que implicaría un deseo de libertad de acción) y una positiva (que implicaría el deseo de ser aceptado y que los demás "compartan" sus deseos. Según este modelo, existirían distintos actos de habla que pondrían en peligro la imagen de los interlocutores y entre ellos están los actos directivos. Como podremos comprobar en nuestro primer trabajo de campo, una inadecuada competencia sociocultural lleva irremediablemente al prejuicio y al malentendido. A la hora de entender "al otro", se impone pues trabajar en clase desde un enfoque pragmático y dentro de él, darle el énfasis que le corresponde a la subcategoría sociocultural pues solo a través de ella podremos lograr que el aprendiz de español peninsular se comunique de un modo satisfactorio. No tengo tiempo aquí para profundizar en los procesos de la transferencia pragmática pero debe quedar claro que, a la hora de enseñar, este elemento habrá de ser muy tenido en cuenta porque el alumno extranjero, al usar la lengua meta, siempre va a recurrir a las convenciones de su lengua materna. En el caso concreto con el grupo de alemanes con el que he llevado a cabo los trabajo de campo, me llamó la atención

que cuando se comunicaban entre ellos en español, los enunciados producidos por sus compañeros les parecían siempre adecuados, pero no lo serían desde luego a oídos de un nativo. Aquí es donde el papel del profesor juega un papel decisivo, buscando el error para hacer reflexionar a sus alumnos y evitar no solo la inadecuación sino también la fosilización. Dice Figueras siguiendo a Bou (1998) que:

> Estudiar la transferencia pragmática implica hoy en día llevar a cabo una investigación empírica interdisciplinar. Por una parte, es preciso estar al día en la investigación de ASL. Por otra, son necesarios el conocimiento y la práctica de la teoría pragmática (Figueras, 2015:5).

Con esta preocupación nace la pragmática interlingüística en la década de los 80 del siglo pasado, una disciplina que para este trabajo es de particular relevancia especialmente por su estudio de tres factores fundamentales a la hora de estudiar las variables que influyen en el proceso de adquisición de una lengua, como son:

1. *La competencia lingüística*. Los autores no están de acuerdo en cuanto al nivel necesario por parte del aprendiz a la hora de evitar la transferencia.
2. *La información cultural*. Elemento fundamental a la hora de inhibir la transferencia.
3. *La duración de la estancia en la comunidad L2*. Se está estudiando acerca de la incidencia real de este parámetro a la hora de promocionar un alumno la transferencia en sus producciones.

Luego a falta de un consenso claro entre los especialistas, ¿qué vías concretas podemos abrir los profesores a la hora de aplicar metodológicamente el enfoque intercultural y pragmático en nuestras aulas de ELE? Esta problemática ya la formuló Escandell Vidal del siguiente modo:

> La interacción real requiere habitualmente intercambios comunicativos más complejos y más elaborados de lo que suele reflejarse en los materiales de enseñanza. El resultado es que los aprendices reciben como input unas pautas de interacción muy simplificadas, que raras veces son adecuadas a las situaciones reales. La raíz de la inadecuación puede no estar tanto en la transferencia de fórmulas de la L1 como en la transferencia de sus estrategias globales. Este es un aspecto tradicionalmente desatendido y que, sin embargo, resulta de la mayor importancia para mantener una interacción fluida y sin malentendidos (Escandel Vidal, 2008:12).

Traída esta nueva teoría de la comunicación al campo de la pragmática lingüística, se comprobó que el aprendiz de una lengua extranjera como ya hemos dicho más arriba se enfrentaría al complejo escollo de interpretar la intención real del hablante en sus diferentes enunciados, unas producciones además cuyo significado pragmático viene determinado por principios que regulan los distintos comportamientos sociales. Enseñar una lengua conlleva pues enseñar a analizar las distintas relaciones sociales tal y como lo haría un nativo para así ser capaz el aprendiz de adaptar su comportamiento lingüístico. El problema es que sin una adecuada formación por parte del profesor, detectar la inadecuación pragmática no es sencillo.

En el apartado teórico he intentado reflejar la importancia de la pragmática en cuanto atañe al uso de la lengua pero se necesita obligatoriamente darle un giro práctico a esta investigación para que el profesor interesado encuentre una vía sistemática –apoyada siempre en datos científicos– para tomar las decisiones correctas al elegir no solo el input a través del cual favorecer en sus alumnos el desarrollo de la competencia pragmática, sino también el modo de proponerlos en el aula. Dentro de los fenómenos a trabajar dentro de este ámbito se ha elegido el de la cortesía verbal porque es un campo donde resulta especialmente peligroso el desencuentro cultural, principalmente alrededor de las peticiones. En cuanto al modo de llevarlo a la práctica (por ejemplo en casos como el estudiado en esta memoria donde se ha trabajado con un grupo monocultural de adolescentes/adultos jóvenes que ya llevan varios años de aprendizaje de ELE) resultaría especialmente rentable echar mano de la instrucción directa, donde la resolución de problemas llevará al alumno a reflexionar sobre la clase de situaciones a las que se va a tener que enfrentar, dónde va a estar el conflicto socio-comunicativo y de qué modo resolverlo.

3.2. Cuestionarios para profesores y aprendices de español L2 en los niveles B2 y C1. Análisis de resultados.

Analizaremos a continuación los resultados del primer trabajo de campo de que consta este segundo gran bloque de mi memoria, el marco práctico. He dividido la consulta en dos partes y se han utilizado dos tipos de herramientas de obtención de datos con el fin de disponer de dos corpus diferentes de análisis: el primero lo forman las respuestas que un grupo de 12 estudiantes alemanes han dado a un cuestionario (ver anexo 6) que preparé expresamente para ellos durante el período de prácticas del Máster para el cuál escribo esta memoria. Se trata de 5 preguntas que les pasé a través de la aplicación Whatsapp[35] mientras realizaban un curso de español L2 en un centro acreditado del instituto Cervantes en El Puerto de Santa María en Cádiz. El segundo corpus son las respuestas que 97 profesores de ELE repartidos por muy diversas zonas del mundo han reflejado en un cuestionario (ver Anexo 8) que recibieron a través de Google Docs (ver Anexo 7) en la página de Facebook que tiene el grupo[36]. Lo que se busca es ponderar qué importancia se da a la enseñanza de estrategias para realizar peticiones en el aula de ELE. Un último objetivo es asimismo valorar los prejuicios y presunciones en que caemos muchas veces los docentes en relación al grado de asimilación que de este tipo de estrategias pragmáticas presentan nuestros alumnos.

Siendo uno de los objetivos de esta memoria comprobar que al ponerse en contacto dos culturas diferentes surgen dificultades en un ámbito tan fundamental para el buen entendimiento como es la cortesía verbal en las situaciones diarias de la comunicación, analizaremos mediante el primer corpus qué nivel de competencia o grado de adecuación pragmática y cortesiológica tienen estos aprendices de ELE de nivel B2 y C1 en relación con las estrategias de cortesía necesarias para realizar una petición en español peninsular. La razón que justifica este primer cuestionario hay que buscarla en nuestra idea de que los estudiantes de ELE de niveles altos todavía no reciben suficiente preparación a la hora de conocer las estrategias empleadas para realizar peticiones.

[35] Ver apartado Anexos, Anexo 5.
[36] https://www.facebook.com/groups/redprofesele/

3.2.1) Premisa teórica y cuestionario de investigación

Ya hemos estudiado cómo la (des)cortesía se revela de muy distintas formas según pertenezcan los interlocutores a una u otra cultura (Bravo, 2004: 48). Se impone pues conocer los códigos culturales de la lengua meta para entablar comunicaciones satisfactorias y evitar malentendidos. Al hacer las preguntas que incluyo a continuación al grupo de aprendices alemanes lo que pretendo es valorar el estado de la cuestión en un grupo de aprendices concreto con unos parámetros sociopragmáticos muy diferentes a los que rigen en la cultura del español peninsular. Como otros investigadores antes, las preguntas que me planteé fueron las siguientes:

– ¿De qué modo se produce la realización del acto de habla de la petición por parte del grupo de aprendices alemanes dependiendo de las distintas situaciones cotidianas que exigen su uso? ¿Tienen en cuenta a su interlocutor?

– ¿Qué tipo de obstáculos encuentran a la hora de hacer una petición a un nativo peninsular? ¿Recurren a sus parámetros culturales a la hora de ser corteses o tratan de adecuarse a los parámetros de la lengua meta?

3.2.2) La hipótesis 1

En el apartado teórico de este trabajo hemos visto cómo la bibliografía especializada demuestra que las estrategias utilizadas por los nativos de una lengua a la hora de realizar los actos de habla varían de una comunidad a otra, razón suficiente para que desde el entorno ELE se le preste la atención necesaria. Este trabajo está enfocado en parte a analizar qué concepto de cortesía es el más manejado a la hora de realizar el acto de habla de la petición en español peninsular y a cuál están recurriendo nuestros alumnos de ELE en los niveles B2 y C1 en la realidad. Solo así seremos capaces los docentes de alcanzar el objetivo de conseguir una instrucción eficaz a la hora de despertar en los alumnos las estrategias que rigen los actos de habla de forma adecuada a cada situación comunicativa.

Planteadas estas preguntas de investigación, mi hipótesis no puede ser otra que la de demostrar cómo al contactar las culturas española y alemana surgen obstáculos al buen entendimiento entre los interlocutores ya que estamos hablando de dos sociedades cuyas realizaciones puntuales del acto de habla de la petición son ciertamente distintas. Asimismo

parto de la creencia de que el español resulta para un alemán algo impositivo a la hora de pedir y desde luego más directo, recurriendo mucho menos a estrategias de atenuación. Los resultados de este cuestionario creo que pueden confirmar el concepto de que la imagen social española es de afiliación (confianza) mientras que el de la imagen social alemana es de privacidad (distanciamiento y respeto). Para un español, los germanohablantes tienden a una cortesía desproporcionada en casi todas las situaciones y sin embargo el clásico "¡Pásame la sal!" resultaría ciertamente descortés para un alemán, incluso en un registro coloquial dado que como veremos, los alemanes recurren a "bitte!" en las peticiones para mitigar el impacto negativo. Desde luego, es posible instruir a los discentes alemanes para que aprendan a usar sin miedo el imperativo en este tipo de contexto informal e incluso que prescindan del "bitte!". Aunque el problema aquí estaría además de en adecuar las estructuras lingüísticas al nuevo contexto de la C2, en adecuar también la prosodia. Siebold (2008: 39) dice que "en alemán, un imperativo se puede suavizar con partículas modales, pero se realiza siempre con entonación descendente mientras que en español es la entonación ascendente, casi interrogativa, la que contribuye a mitigar los imperativos". Es decir, que en temas de cortesía, en la enseñanza de ELE hay que trabajar en todos los niveles lingüísticos[37].

3.2.3) Método y limitaciones 1

Como ya he dicho antes, para demostrar mi hipótesis creé un breve cuestionario que distribuí a los alumnos a través del grupo de Whatsapp que compartíamos como clase. En total, 12 alumnos (8 mujeres y 4 hombres) respondieron a las cuestiones acerca de cómo pedirían algo en una reunión según el grado de confianza con el interlocutor y también cuál era su visión general del grado de (des)cortesía de los nativos peninsulares. De modo que tras rellenar sus datos[38] como informantes[39] respondieron a 5 preguntas diseñadas por mí aunque deudoras en cuanto a estructura y contenido en gran parte a la excelente investigación que sobre esta cuestión realizó Camilla Petterson (2012) quien a su vez cita a Hernández Flores (2002), Saiz Pérez (2004) y Riverol (2010). También quiero dejar constancia de que haber recurrido al método del cuestionario a alumnos y profesores

[37] El PCIC incluye la entonación en el apartado de Pronunciación (Inventario 2.1 - 2.4).

[38] Ver las plantillas tanto para alumnos como para profesores en los Anexos 1 y 3 con sus resultados en los Anexos 2 y 4.

[39] Se reflejan parámetros de edad, sexo, nacionalidad, formación ELE (profesores), lugar de estudio de ELE (estudiantes) años de experiencia docente (profesores) y estancias en España (aprendices).

se lo debo a los valiosísimos trabajos de investigación que sobre el ámbito de la sociopragmática y con la cortesía como campo específico realizaron entre otros estudiosos Contreras (2004) y Bernal (2007)[40]. El método de los cuestionarios nos convence para abordar el uso de los actos de habla porque las cuestiones son siempre sencillas, al encuestado le resulta fácil entender qué se le pregunta y no tienen que hacer un esfuerzo especial de reflexión para responder. Soy consciente de la parte negativa que este método puede presentar en cuanto a la validez de lo que se responde pues siempre hay quien escribe lo primero que le viene a la cabeza o lo que es peor, algo diferente a lo que en realidad diría en la lengua hablada. En este sentido y qué duda cabe lo apropiado sería haber recurrido a la grabación.

3.2.4) Informantes 1

Dada la organización y estructura de los cursos de español para extranjeros que se imparte en la academia de idiomas que es centro acreditado del Instituto Cervantes en El Puerto de Santa María[41] , solo respondieron a nuestro cuestionario 12 alumnos alemanes con edades comprendidas entre los 16 y los 18 años, con una distribución de género de 8 mujeres y 4 hombres. Como ya se ha dicho, estos informantes realizaban en el momento del cuestionario un curso de español de una semana en España si bien era su primera visita a nuestro país para todos ellos salvo para dos que lo habían visitado en fines de semana esporádicos con su familia. Su relación con el español ha sido a través de la asignatura de español como segunda lengua extranjera que, tras siete años de estudio a razón de dos horas semanales, les ha impartido siempre profesorado nativo alemán. Esto es interesante a la hora de comprobar posibles interferencias de la L1 en la L2 en cuestiones pragmáticas y a la vez, ha permitido que el cuestionario fuese realizado íntegramente en español pues todos tenían un nivel a partir de B2. Dadas las características de este estudio he decidido no detenerme en las posibles diferencias que el parámetro sexo puede establecer en los resultados y así mismo lamento no tener muestras que reflejen la variable edad pues dadas las características del grupo esta era muy homogénea (16-18 años).

[40] Consultar apartado Bibliografía.
[41] El centro está situado en la calle Ave del Paraíso, nº6.

3.2.5) Corpus 1: la encuesta a los estudiantes de ELE

El cuadro siguiente (cuadro 1)[42] recoge en resumen las preguntas que respondieron por Whatsapp[43] los aprendices. Como se apreciará, el lenguaje está adaptado al nivel de los alumnos porque entiendo que el tema no es sencillo y no interesaba complicar la cuestión con complejas elaboraciones metalingüísticas:

1) ¿Alguna vez has pensado en el concepto de "cortesía"? ¿Qué crees que es?
2) En la vida diaria todos utilizamos la cortesía. Intenta dar un par de ejemplos de situaciones normales en que tú la utilices.
3) Al hablar con la gente utilizamos mucho la cortesía. Piensa en con quién la usas tú:
a) con unos sí pero con otros creo que no
b) con ninguno
c) con todos
4) Ahora ordena esta lista según con quién eres tú más cortés a diario:
a) Abuelos b) Padres c) Hermanos d) Pareja e) Familiares jóvenes f) Familiares mayores g) Amigos/as h) Desconocidos i) Autoridades
5) Ahora que ya has visto que utilizas la cortesía para comunicarte todos los días, ¿Para qué crees que es importante al relacionarte con los demás?

Cuadro 3.1 Encuesta a los alumnos alemanes de español L2 de niveles B2-C1.

3.2.6) Análisis de los datos

Para el análisis de los datos nos hemos basado en la investigación de Petterson (2012:20) quien cita a Hernández Flores (2002: 237-243) a la hora de organizar las categorías cortesiológicas que faciliten sintetizar las razones de utilizar la cortesía en las distintas situaciones de comunicación; nos referimos a las categorías del *comportamiento*, una segunda que responde a la finalidad de facilitar las *relaciones* con los demás y otra última que responde al deseo de sentirse y/o resultar educado ante los demás, nos referimos a la *educación*. Teniendo esto en cuenta presentamos una primera tabla de resultados, que se corresponde con la pregunta 1) del Cuadro 1 y que está organizada a su vez en tres

[42] Se puede analizar con más detalle en el apartado Anexos de este trabajo, (anexo 6).
[43] Se puede ver una imagen del grupo creado en el apartado Anexos, (anexo 5).

columnas: la columna de la izquierda responde a las categorías que explican la finalidad de cada uso de la cortesía; la columna del medio refleja la cantidad de menciones (y su porcentaje correspondiente) que han dado los informantes para cada categoría y por último la columna de la derecha, que incluye a grandes rasgos las razones aducidas por los alumnos, organizadas como es lógico atendiendo a cada categoría cortesiológica:

CATEGORÍAS	NÚMERO Y PORCENTAJE DE MENCIONES	EXPLICACIÓN
Comportamiento	10 (83%)	Mostrar consideración, ser respetuosos, escuchar a los demás, ser atentos, disculparse, ser amables, no interrumpir, no meterse en la vida privada de otros, comportarse de forma positiva, mostrar respeto, ser correcto, no juzgar a los demás
Relaciones	2 (17%)	Resultar agradable a los demás, hacer amigos
Educación	0 (0%)	-

Tabla 3.1 ¿Alguna vez has pensado en el concepto de "cortesía"? (12 informantes)

Por razones de extensión no he realizado este cuestionario a nativos españoles y, aprovechando los abundantes estudios previos sobre el tema, he hecho la comparativa con los resultados de los análisis que en su investigación de la cortesía entendida por los alemanes realizó Contreras (2004). En este sentido llama la atención cómo el grupo de germanohablantes no aduce razones que tengan como base la educación recibida para explicar el porqué de ser corteses, algo que, como demuestra la investigación de Contreras[44], muestra ya una importante diferencia con el comportamiento comunicativo de los españoles, quienes "enfatizan en la actitud frente a los demás, en la importancia de las relaciones sociales con el fin de transmitir amabilidad y simpatía y alegrar así la vida a los demás (Contreras, 2004:372-374). También Bravo (2005: 33-34) defiende la cortesía entendida por los españoles como "una actividad comunicativa cuya finalidad propia es quedar bien con el otro […]".

En la segunda pregunta "En la vida diaria todos utilizamos la cortesía. Intenta dar un par de ejemplos de situaciones normales en que tú la utilices", lo primero que cabe

[44] Contreras (2004:12) cita a su vez los trabajos de Bravo (1996, 1999) y de Hernández (2002) acerca de la imagen social y el comportamiento comunicativo de los españoles.

resaltar es que las respuestas recibidas por parte de los 12 alumnos alemanes refrendan el análisis de la investigación de Contreras doce años después[45] y en este sentido, se comprueba cómo alemanes y españoles entienden la cortesía de forma notablemente distinta. En la tabla he agrupado las respuestas siguiendo a Contreras pues encuentro más productivo y económico reflejar los aspectos más enfatizados por los informantes en sus respuestas que reproducir exactamente las mismas. Se puede asimismo comprobar cómo hay más menciones que informantes, esto es debido a que dos de ellos adujeron más de un motivo que me pareció interesante dejar reflejado ya que respondió: "Cuando hay cola en una tienda o en un cine".

ACCIONES	MENCIONES	DÓNDE	MENCIONES
Al hablar	3 (23%)	En todas partes	3 (20%)
Al saludar	3 (23%)	En los transportes públicos	4 (26%)
Ceder asiento	1 (7%)	En las tiendas	3 (20%)
Ceder el paso	2 (15%)	En el Instituto	2 (13%)
Ayudar	1 (7%)	En el médico	2 (13%)
No interrumpir	1 (7%)	En casa	0 (0%)
Pedir una dirección	1 (7%)	En casa de familiares	0 (0%)
Hacer cola	1 (7%)	En casa de amigos	1 (6%)

Tabla 3.2 En la vida diaria todos utilizamos la cortesía. Intenta dar un par de ejemplos de situaciones normales en que tú la utilices (12 informantes)

Contrastando los resultados de esta segunda pregunta con los resultados de la misma hecha a los españoles por Contreras (2004) no parece muy arriesgado afirmar que en efecto la percepción de la cortesía en ambas culturas es evidente. En primer lugar llama la atención que la acción cortés de ayudar a alguien solo haya tenido una mención (7%) cuando, formulada la misma cuestión por Contreras al grupo de españoles, la investigadora dice que "para la mayoría de los encuestados, la cortesía está relacionada con la educación" (Íbid., 339). Podríamos ya en este punto afirmar con la autora que el concepto de cortesía

[45]Hay que comentar aquí que la categorización de las respuestas en el análisis de Contreras no coincide exactamente pues nosotros seguimos a Petterson (2012), si bien hemos reducido el número de acciones.

negativa de Brown y Levinson (1987) "sí podría coincidir con el carácter alemán, pero no con el español, que se asemeja al concepto de afiliación":

> Los españoles perciben la cortesía como una actitud, una forma de dirigirse a los demás y la asocian con el trato y la amabilidad frente a los demás para facilitar las relaciones, en cambio, los alemanes la perciben como una manera demostrar respeto y recibir respeto de los demás (Contreras, 2004:382).

En la tercera pregunta "¿Con quién usas tú la cortesía?" hemos reducido a tres las categorías porque en este punto y dada la edad de los encuestados, entendí que iba a ser contraproducente para los resultados el diferenciar una cuarta categoría que Contreras ha definido como "Con todos pero con unos más que con otros". Los resultados son muy claros:

CATEGORÍAS	MENCIONES
Con unos sí pero con otros creo que no	3 (25%)
Con todos	9 (75%)
Con ninguno	0 (0%)

Tabla 3.3 "¿Con quién usas tú la cortesía?" (12 informantes)

Tanto los alemanes entrevistados en esta encuesta como los españoles entrevistados por Contreras responden de forma muy similar, con apenas diferencias de peso en los porcentajes: la inmensa mayoría utilizan la cortesía con todos, siendo tan solo un 25% los que la utilizan "con unos sí pero con otros creo que no". Ningún informante de los dos grupos ha respondido no usar la cortesía.

En la pregunta 4) "Ahora ordena esta lista según con quién eres tú más cortés a diario: a) Abuelos b) Padres c) Hermanos d) Pareja e) Familiares jóvenes f) Familiares mayores g) Amigos/as h) Desconocidos i) Autoridades" estos han sido los resultados:

CATEGORÍAS	MENCIONES
Abuelos	4(33%)
Padres	1(8%)
Hermanos	0(0%)
Pareja	0(0%)
Familiares jóvenes	0(0%)
Familiares mayores	2(16%)
Amigos/as	1(8%)
Autoridades	3(24%)
Desconocidos	1(16%)

Tabla 3.4 Con quién eres tú más cortés a diario.

Los resultados son ciertamente interesantes puesto que comprobamos no sin cierta sorpresa que los jóvenes encuestados relacionan más el concepto de cortesía con los abuelos que con los representantes de la autoridad, que es la segunda categoría más elegida. No ocurre así con los padres, considerados como en el mismo nivel que refleja la categoría "amigos" tanto para españoles como para alemanes. Los abuelos son los abuelos en la mayoría de las culturas, o por lo menos esto mismo reflejan los resultados del cuestionario de Contreras a su grupo de informantes españoles. En cuanto a la cortesía utilizada con familiares jóvenes, la pareja y los hermanos, apenas hay diferencias sensibles entre españoles y alemanes, siendo del 0% en nuestro grupo para las tres categorías. La razón no puede ser otra que el hecho de que en este tipo de relaciones las situaciones comunicativas se dan siempre dentro de un registro informal, coloquial de la lengua.

Vamos ya con la última pregunta de este primer corpus de cuestionarios, "¿para qué crees que es importante al relacionarte con los demás?". En las categorías, seguimos casi al pie de la letra salvo pequeñas modificaciones a Contreras, quien cita a su vez como inspiración a Hernández Flores (2002:242). Estos son los resultados y sus porcentajes:

CATEGORÍAS	MENCIONES
Ayudar y ofrecer ayuda	1 (8%)
Pedir por favor	0 (0%)
Considerar/respetar gustos y voluntades	0 (0%)
Tener atenciones o detalles, escuchar problemas y opiniones	3 (25%)
Saludar, ofrecer, pedir con cuidado en las formas en general	0 (0%)
Estar pendiente de los deseos o reacciones, tratar de usted	0 (0%)
Considerar/respetar opiniones, ceder asiento o puerta, decir cosas de forma agradable, no insultar, cuidar la lengua, preguntar por sus asuntos, hacer compañía, agradecer	7 (58%)
Dar conversación, felicitar, visitar, ceder la palabra, hacer cumplidos, no contradecir, no interrumpir, abrir la puerta.	1(8%)

Tabla 3.5 "¿Para qué crees que es importante al relacionarte con los demás?".

Si contrastamos estos resultados con los reflejados por la tabla de Contreras, lo que se infiere puede resultar muy sorprendente: lo que más llama la atención es el porcentaje en la categoría de "considerar las opiniones de los demás" pues es inferior a un 20% en los españoles y casi de un 60% en el grupo de alemanes[46]. En cuanto a la categoría de "tener atenciones" los españoles apenas se decantaron por ella, siendo prácticamente de un 0% mientras que nuestro grupo de alemanes supera el porcentaje del 20% en este apartado. Esto es muy interesante para el objetivo de este estudio porque, como bien afirman Petterson, Contreras o Bravo, este dato demostraría la importancia que se da en la cultura alemana a "escuchar a las otras personas en cuanto a sus problemas o/y opiniones" (Petterson, 2012:29). Curiosamente sucede a la inversa y con los mismos porcentajes

[46] Como se habrá comprobado, no aproximamos con decimales por motivos de claridad y parecernos poco relevante para este tipo de resultados. Asimismo, al comparar nuestras encuestas con el trabajo de Contreras se suele redondear en este trabajo atendiendo a fines eminentemente prácticos. El documento entero puede consultarse en la web que se cita en el apartado Bibliografía de esta memoria.

prácticamente en la categoría de "saludar, pedir con cuidado". Todo esto derivaría en la interferencia y los temidos malos entendidos.

Como pequeña conclusión y consciente de que estoy tal vez generalizando en demasía, creo que puedo confirmar la tesis de Contreras cuando afirma que "los españoles perciben la cortesía como una actitud, una forma de dirigirse a los demás y la asocian con el trato y la amabilidad frente a los demás para facilitar las relaciones, en cambio, los alemanes la perciben como una manera de mostrar respeto y recibir respeto de los demás" (Contreras, 2004:382). Podemos pasar ya a la segunda parte de este trabajo de campo con cuestionarios, estudiando el segundo corpus que hemos preparado a partir de una encuesta a 93 profesores de ELE.

Como ya adelantamos al principio de este segundo apartado del marco práctico de este trabajo, este segundo corpus son las respuestas que 97 profesores de ELE repartidos por muy diversas zonas del mundo han reflejado en un cuestionario que recibieron a través de Google Docs (ver Anexo 7) en la página de Facebook que tiene el grupo[47]. Lo que se busca es ponderar qué importancia se da a la enseñanza de la pragmática así como al uso de las estrategias que permiten realizar peticiones en el aula de ELE.

3.2.7) Premisa teórica 2 y cuestionario de investigación 2

Una vez comprobada la hipótesis de que la diferencia de culturas y la interferencia desde una lengua materna sobre una L2 en el campo de la pragmática es un hecho demostrado y que la importancia que merece en el aula de ELE es tan grande como la que se ha venido dando a aspectos como la fonética o la gramática, solo resta conocer el estado de la cuestión en cuanto a si en efecto esa importancia está encontrando eco en las aulas y manuales de ELE. Porque podemos teorizar eternamente acerca de cómo formar hablantes competentes que dominen las estrategias para la realización de los distintos actos de habla en español peninsular pero, si los docentes no nos hacemos responsables de la respuesta a la pregunta clave: ¿son de verdad objetivo en la instrucción en clase de ELE estas estrategias?, el esfuerzo de los investigadores resultará siempre interesante pero dudosamente productivo.

[47] https://www.facebook.com/groups/redprofesele/

3.2.8) La hipótesis 2

Mi hipótesis es que los profesores son conscientes de la importancia de la cuestión pragmática pero todavía no se han salvado del todo obstáculos como pueden ser el tiempo disponible para profundizar en las sesiones o la falta de material adecuado. En este sentido trataré de realizar un análisis contrastivo cruzando mis resultados con los del trabajo de Franco Martínez (2014). Además, considero que la gran mayoría de profesores asume en sus alumnos unas estrategias pragmáticas que en realidad no tienen.

3.2.9) Informantes 2

Como ya señalé en la entradilla, este segundo corpus lo forman las respuestas que han dado a otras cinco preguntas 97 profesores de ELE repartidos por muy diversas zonas del mundo. El cuestionario (se puede consultar el documento completo en el Anexo 8) fue diseñado enteramente por mí aunque es ciertamente deudor del realizado por Franco Martínez (2014), quien cita a su vez los trabajos e hipótesis que acerca de los cuestionarios de aceptabilidad han realizado Martínez-Flor y Usó-Juan (2011:60). Estos 97 docentes han reflejado sus opiniones en un cuestionario que recibieron a través de Google Docs[48] en la página de Facebook que tiene el grupo[49]. Lo que se busca es ponderar el estado de la cuestión en cuanto a la enseñanza de estrategias para realizar peticiones en el aula de ELE. En el presente estudio participan sujetos nativos de España, profesores de ELE que, tras haber rellenado con las distintas variables de tipo sociolingüístico[50] susceptibles de influir en los resultados, realizaron el cuestionario.

3.2.10) Método y delimitaciones 2

Ya hemos comentado cómo el método de los cuestionarios nos parece el mejor dentro de las limitaciones para este tipo de estudios y para este segundo corpus nuevamente me he limitado a tan solo cinco preguntas; el formato de tres de ellas es de tipo selección múltiple y dos de desarrollo. Es lo más aconsejado para este tipo de

[48] El cuestionario está disponible online en la web https://docs.google.com/forms/d/1hOr9DZCsimZo7SAlH4MIkBFocfqn4cEEY3iYSnGdNyo/viewform y en el apartado Anexos, (anexo ¿)

[49] https://www.facebook.com/groups/redprofesele/

[50] Ver apartado Anexos, (anexo 2 y 4). Se reflejan parámetros de edad, sexo, lugar de nacimiento, formación ELE y años de docencia.

cuestionarios en los diferentes tutoriales que acerca de este modo de realizar encuestas a desconocidos recomiendan los expertos[51]: preguntas breves, muy sencillas, fáciles de responder y que no exijan excesiva reflexión. En cuanto a las dificultades, son las mismas que las encontradas para el cuestionario a los alumnos (pasado a través de Whatsapp) y por este motivo no me detendré más en ello.

3.2.11) Corpus 2: la encuesta a los profesores de ELE

En el cuadro siguiente quedan recogidas las preguntas a que dieron respuesta virtual los profesores[52]:

1) La cortesía en español es importante a la hora de lograr una comunicación satisfactoria. ¿Sueles incluir aspectos de la cortesía en clase de ELE?

- ○ Sí, con regularidad.
- ○ Nunca, no lo creo necesario.
- ◉ De pasada y sin ser consciente, tal vez.

2) En el aula de ELE, ¿dedicas tiempo a algún tipo de acto de de habla indirecto del tipo "¡qué frío hace en este salón!, ¿no?" para expresar una petición o una orden?

- ○ Sí.
- ○ No.
- ○ De pasada y sin ser consciente, tal vez.

3) ¿Dirías que hay poco material en general para trabajar en clase este tipo de acto de habla o al revés, crees que están incluidos temas en relación directa con la pragmática?

- ○ Sí que hay suficientes.
- ○ Me gustaría que hubiera más.
- ○ No perdería tiempo en estos aspectos ni en los culturales en cursos cortos.

4) Si has practicado este tipo de acto de habla en clase, ¿podrías describir brevemente la actividad?

[51] http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/gl/software/software-general/704-crear-cuestionarios-en-linea-con-google-docs-y-sites

[52] Puede verse el texto del documento entero en la sección de Anexos de este trabajo, (anexo 8).

5) Si tus alumnos están invitados en casa de alguien y la comida está sosa, ¿cómo crees que pedirían en su interlengua a un desconocido en la mesa que les pasases un salero?

Cuadro 3.2 Encuesta a los profesores de español L2 de niveles B2-C1.

3.2.12) Análisis de los datos

Dado que la naturaleza de esta encuesta es de estadística simple, me ha parecido más apropiado recurrir a los gráficos circulares[53] [54] que a los cuadros a la hora de reflejar las respuestas de los profesores dado que se incluyen menos de seis categorías y cuando esto es así, esta es la opción que encuentro más productiva. Tras este apunte paso a analizar los resultados de la primera pregunta de selección múltiple a los profesores "La cortesía en español es importante a la hora de lograr una comunicación satisfactoria. ¿Sueles incluir aspectos de la cortesía en clase de ELE?":

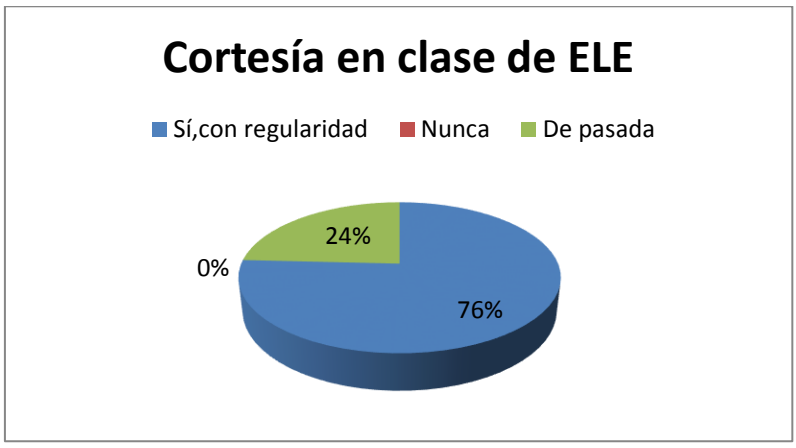


Figura 3.1 ¿Sueles incluir aspectos de la cortesía en clase de ELE? 97 informantes.

Con esta primera pregunta se inicia la reflexión acerca de la presencia de la pragmática en la instrucción por parte de los profesores de ELE así como de la enseñanza de las estrategias para la correcta realización del acto de habla de las peticiones en el aula. La estadística es muy clara, resultando como dato muy positivo el que ninguno de los

[53] Todas las figuras y gráficos de este trabajo son de elaboración propia.

[54] La utilidad de este tipo de figura viene avalada entre otros organismos oficiales por la Organización de las Naciones Unidas, institución que publicó en el año 2009 un sencillo manual donde describe cuándo y de qué modo representar estadísticas con claridad; consultar apartado Bibliografía para más detalle.

encuestados considere como no necesaria la inclusión de la pragmática entre las enseñanzas básicas del español L2. Sin embargo y a pesar de que el porcentaje de docentes que sí le dedica tiempo de clase al tema es ciertamente elevado (72 de 97 informantes), aún así que todavía casi un 25% (23 de 97 informantes) lo haga "de pasada y sin ser consciente" resultado muy revelador acerca del estado de la cuestión. Es posible que esto sea debido a las razones que expusimos en la hipótesis como la falta de tiempo, la necesidad de adecuar los contenidos didácticos que preparan a un manual dado o, lo que sería una tercera y menos afortunada opción, la falta de formación específica en estos aspectos lingüísticos fundamentales. A la hora de contrastar mis resultados con los de Franco (2014), podemos comprobar la casi coincidencia en los porcentajes con un 78% de profesores que sí dedican tiempo a la pragmática en clase de ELE y un 11% que no lo hace nunca. Otro 11% reconoce que tal vez lo haga "de pasada y sin tener consciencia de ello".

En la pregunta 2) "En el aula de ELE, ¿dedicas tiempo a algún tipo de acto de habla indirecto del tipo "¡qué frío hace en este salón!, ¿no?" para expresar una petición o una orden?", encontramos que la discrepancia entre los profesores aumenta y así, aunque 53 de ellos (55,8%) afirma dedicar tiempo a tan importante parte de la pragmática como es la petición, todavía más de un 30% de los encuestados (31 informantes de 97) reconoce que si lo hace es de pasada y sin ser consciente de ello, sumándose a este dato negativo el que hasta un 11% de los docentes reconozca no dedicarle tiempo alguno en sus sesiones a este tipo de estrategias corteses:

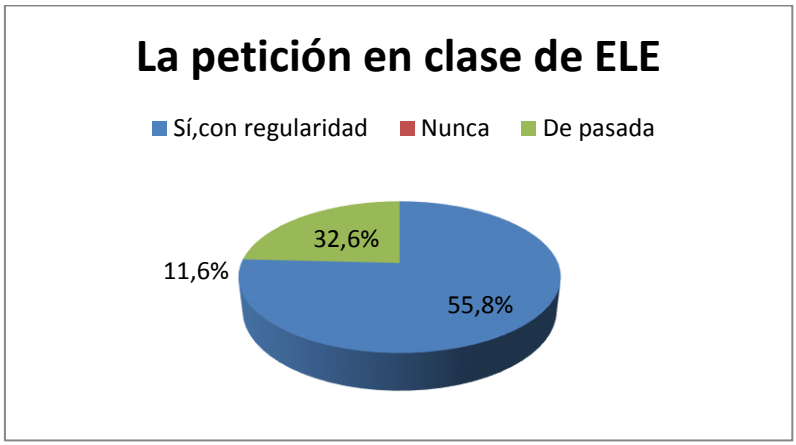


Figura 3.2 En el aula de ELE, ¿dedicas tiempo al acto de habla de la petición?

Es decir, que se puede afirmar a grandes rasgos que casi la mitad de los profesores de español L2 todavía no considera tan importante enseñar este tipo de estrategias a los

alumnos, priorizando aspectos lingüísticos como la gramática o la pronunciación. Cruzando estos datos con los de Franco, podemos observar que un 78% afirma dedicarle tiempo a la cuestión mientras que un 17% no lo hace por considerar que ya están preparados a partir de las estrategias presentes en su lengua materna. Hay que advertir sin embargo que la pregunta de Franco era de tipo más general preguntando acerca de los actos de habla indirectos de forma global, sin especificar ninguno. El baile entre sus resultados y los míos en esta pregunta podría muy bien explicarse debido a esta no especificación en el tipo de acto indirecto, por falta de tiempo u otro motivo. El hecho es que vuelve a quedar claro que si bien los docentes ya están por lo general muy concienciados con la necesidad de tomarse la pragmática "en serio", si se me permite la licencia, todavía queda trabajo por hacer y en este sentido me uno a Franco cuando afirma que "sólo se detienen a desarrollar estas cuestiones en contextos donde son necesarias estrategias de cortesía sin atender a las situaciones donde estas prácticas exceden de formales" (Franco, 2014:51).

La pregunta 3 de este trabajo, "¿dirías que hay poco material en general para trabajar en clase este tipo de acto de habla o al revés, crees que están incluidos temas en relación directa con la pragmática?", ha ofrecido los siguientes resultados estadísticos:



Figura 3.3 En el aula de ELE, ¿dedicas tiempo al acto de habla de la petición?

Estos resultados son algo desalentadores si pensamos que 84 de los 95 informantes manifestó un deseo expreso de recibir más apoyo en clase de ELE por parte de los manuales y material de aula en general en que apoyarse a la hora de instruir en cuestiones pragmáticas y culturales. En el trabajo de Franco el porcentaje fue de un 67%. Nuestra hipótesis en este sentido vuelve a verse refrendada por la opinión de los profesores, quedando patente que si bien ellos son conscientes de su papel activo en el proceso de

enseñanza, hoy por hoy y tal como vienen diseñados los materiales de ELE en muchas ocasiones no es posible plantear cuestiones del ámbito sociocultural o pragmalingüísticos.

Pasamos ya a las dos últimas preguntas de este segundo corpus del primer trabajo de campo de la memoria, el cuestionario a profesores de ELE. Son dos preguntas de desarrollo que como se puede ver ante el desajuste entre la cantidad de informantes (53 profesores admitieron trabajar en clase la petición) y la de respuestas recogidas (40), confirman lo que los especialistas en este tipo de consultas aconsejan, que es tratar de prescindir de esta tipología de pregunta porque no es fácil que la gente se "anime" ni a reflexionar ni a escribir demasiado ni muy claro. Además, me he encontrado con la dificultad de que, dada la diversidad en las respuestas he tenido que clasificarlas por categorías, aunque creo que reflejan bien el contenido del grueso de los datos recogidos[55]. Con estas respuestas he elaborado dos gráficos de columna que permitirán valorar más fácilmente los resultados. Las categorías para la pregunta 4 "Si has practicado este tipo de acto de habla en clase, ¿podrías describir brevemente la actividad?" son las siguientes: 1) debates 2) juegos de rol 3) vídeos 4) manuales 5) expresión escrita 6) teatro y la misma ha arrojado los siguientes porcentajes:

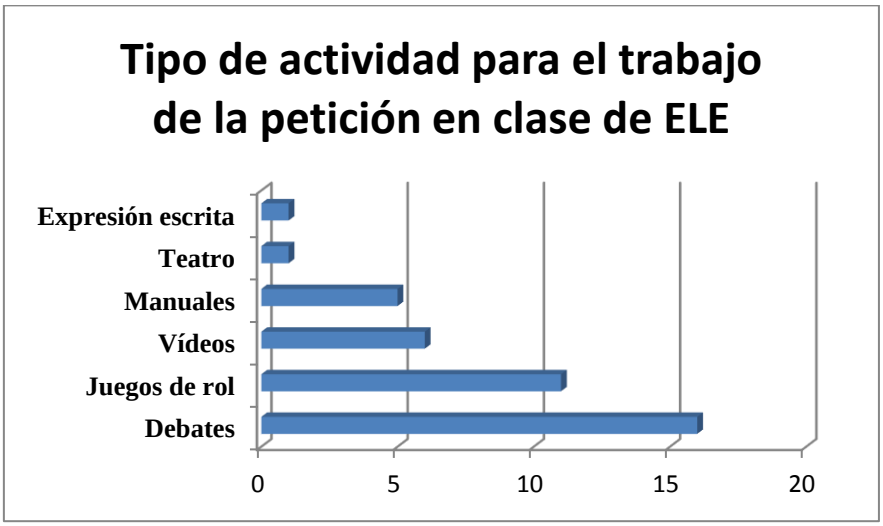


Figura 3.4 Tipo de actividades realizadas para trabajar la petición en clase de ELE.

Como hemos apuntado más arriba, con las 40 respuestas recogidas para esta cuarta pregunta a los profesores de ELE hemos elaborado una tabla de categorías de elaboración propia que permitiera condensar las opiniones de los docentes sin faltar al rigor. Como muestra la figura 4, un 40% de los profesores opta por debatir con sus alumnos las

[55] La totalidad de las respuestas puede consultarse en el apartado Anexos al final de este trabajo.

diferencias que se producen en las diferentes situaciones comunicativas según van surgiendo en clase cada día. Algunos ejemplos citados han sido "pedir a un alumno que cierre la puerta", o "trabajar el comportamiento verbal y no verbal que difiere en mayor medida de la propia cultura". Nos ha gustado en este sentido la respuesta de una profesora con alumnos italianos que ha respondido lo siguiente: "A veces simplemente les cuento algo que me ha pasado ese día y les explico cómo se siente un hispanohablante, y luego compartimos experiencias". Los juegos de rol son la segunda gran apuesta de los docentes, con un 27,5% de las respuestas. Este eficaz método de trabajar las estrategias pragmáticas es utilizado de muy diversas formas para trabajar la petición y así, algunos ejemplos llamativos son "role-play con distintas situaciones comunicativas, formales e informales", "conversaciones telefónicas", "organizar una fiesta" o "juegos de rol para trabajar la solidaridad con el hablante". Estas respuestas y las anteriores, aparte de mostrar la preparación en el ámbito de la pragmática mostrada en el metalenguaje utilizado por los informantes, muestran además cómo el enfoque comunicativo está perfectamente implantado ya en las aulas de ELE pues sumando los porcentajes de ambas categorías, comprobamos cómo un 67,5% del profesorado lo practica con normalidad. Los vídeos son un método muy eficaz a la hora de introducir las diferencias que se pueden dar entre las distintas lenguas y culturas a la hora de comunicarse; un 15% de nuestros informantes recurre a ellos para trabajar la petición. La cuarta categoría habla del uso de los manuales de ELE para trabajar los actos de habla indirectos, recurriendo a ellos un 12,5% de los docentes. Mucho menor es el uso del teatro en la instrucción del tema, con tan solo un 2,5 de los encuestados que han hablado de este recurso, el mismo porcentaje que recurre a actividades de expresión escrita.

La quinta y última pregunta de nuestra encuesta a los profesores dice así: "Si tus alumnos están invitados en casa de alguien y la comida está sosa, ¿cómo crees que pedirían en su interlengua a un desconocido en la mesa que les pasasen un salero[56]?". Somos conscientes de que en un principio puede parecer extraño que interroguemos a los profesores acerca de cómo pedirían algo sus alumnos y se impone una breve justificación. Muchas veces los docentes consideramos que nuestros alumnos dominan determinados aspectos lingüísticos y estrategias comunicativas concretas que en realidad desconocen o sobre las que se están limitando a volcar las estrategias de su lengua materna. Esto es así

[56] Por razones de espacio se especificó en un post en el muro de Facebook perteneciente al grupo de profesores de ELE que tuvieron la amabilidad de rellenar mi cuestionario que se trataba de un contexto informal, entre gente con la que ya se presupondría una confianza y trato de "tú" en la cultura española peninsular.

porque su grado de adaptación a la cultura de la lengua meta no es todavía el esperado. Creo que esta hipótesis se va a ver confirmada por esta última quinta pregunta, que podríamos llamar "pregunta trampa" pero que no tiene otra intención que la de hacer reflexionar al profesor acerca de sus convicciones y en especial de lo urgente de dedicar tiempo de clase real a estas cuestiones: si recurrimos a contrastar lo que los profesores creen que dirían sus alumnos con lo que realmente se ha demostrado que dicen o dirían en la realidad, vamos a comprobar cómo el docente da por asimiladas en los alumnos las estrategias que más generalizadas están en el español peninsular a la hora de realizar una petición cuando en realidad está probado que no es así. Para demostrar esta hipótesis nos apoyaremos para las nociones teóricas en los trabajos de Blum-Kulka, House y Kasper (1989) y para la práctica en el artículo de Alonso Pérez-Ávila (2005), quien realizó un interesante estudio acerca de la petición en la interlengua de alumnos de español L2 de muy diversas nacionalidades. En cuanto a la forma de reflejar los resultados de esta quinta y última pregunta, una vez más me he decantado por elaborar un gráfico de columnas donde queden resumidas las respuestas en cinco categorías en total. Estas categorías han sido elaboradas por mí y estimo reflejan de manera aceptable los datos recogidos[57]. Son las siguientes[58]: a) condicional b) presente c) condicional + por favor d) presente + por favor e) otros. Antes de continuar con la gráfica sería oportuno aclarar que en la categoría e) quedan recogidas aquellas realizaciones del acto de habla de la petición que, a pesar de haber sido reflejadas así por un profesor, sin embargo no prueban el nivel B2-C1 que se supone tienen los alumnos de este estudio (respuestas del tipo "Creo que con un gesto, haciendo que echan sal a la comida"). Entiendo que se trata de un mal diseño del test puesto que los alumnos de niveles intermedio y avanzado ya cuentan sobradamente con estrategias verbales que les faciliten realizar un uso aceptable de las peticiones con nativos españoles. En consecuencia he decidido no dedicarles una categoría del tipo "gestos" aunque no me ha parecido oportuno tampoco eliminarlas del corpus. Aclarado este punto veamos qué han dicho los profesores sobre el tema. La pregunta ha sido respondida por un total de 71 informantes, es decir que 24 de ellos han decidido no dejar una respuesta para esta pregunta:

[57] En los anexos se encuentra el documento al completo donde están reflejadas todas las respuestas reales a esta pregunta 5.

[58] Donde se lee presente debe entenderse presente de indicativo; donde se lee condicional debe entenderse que nos estamos refiriendo al condicional simple.

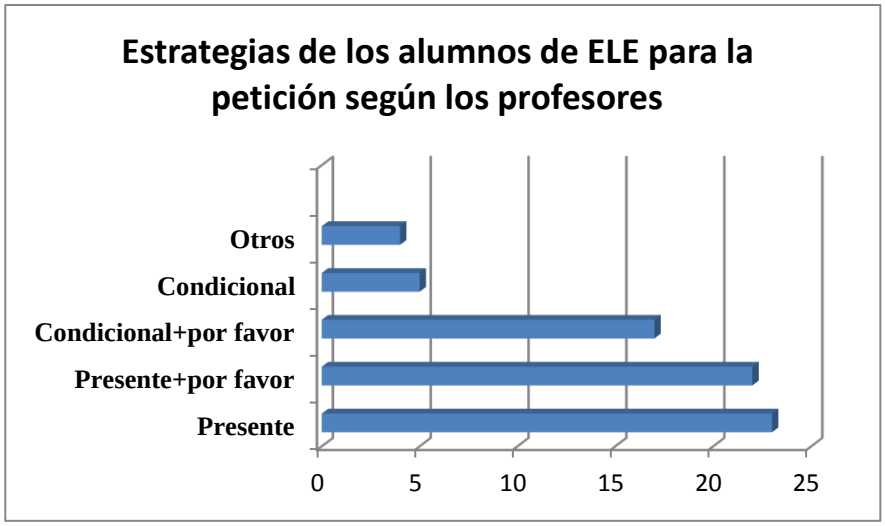


Figura 3.5 Estrategias para realizar los aprendices la petición según la creencia de los profesores de ELE.

Blum-Kulka, House y Kasper (1989) comparan en su investigación la realización del acto de habla de la petición entre nativos y hablantes procedentes de una C2 desde tres ámbitos bien delimitados: las estrategias de realización, la estructura interna del acto y la perspectiva desde la cual se realiza una petición concreta. No nos detendremos en exceso en el ámbito de la perspectiva porque en la petición, apenas se observan diferencias de interés para este trabajo de campo. Esto es así porque en la vasta mayoría de culturas la realización de la petición implica (o debería buscarlo al menos) un dominio del oyente: si seguimos a Brown y Levinson cuando consideran la petición como una auténtica "amenaza a la imagen", si no se buscara mitigar la amenaza el acto de pedir resultaría ciertamente impositivo. Nos da la razón el estudio de Alonso Pérez-Ávila cuando saca de sus comparativas la conclusión de que "los nativos españoles utilizan una estrategia directa en el 20% de los casos, mientras que estudiantes procedentes de ciertas nacionalidades no formulan un acto directo en ningún ejemplo". De este modo podemos enlazar con el elemento estratégico, donde el estudio de Alonso (ibíd.) arroja el significativo dato de que en una situación comunicativa como la propuesta en el cuestionario, los informantes nativos se decantarían por ilocuciones indirectas estandarizadas en español y que son consideradas como corteses de forma general. En cuanto a la estructura interna, Alonso destaca en su estudio "la ausencia de uso de la marca de cortesía por parte de los nativos españoles". Es decir, que el uso del condicional bastaría como modificador de intensificación impositiva a la hora de marcar cortesía y los casos en que un extranjero

recurriese a ambos marcadores corteses en un contexto como el propuesto habría que considerarlo transferencia de la lengua materna al español.

Observando la Figura 5, resulta significativo comprobar que un 32,3% de los profesores del corpus 2 estima que sus alumnos recurrirían, en una situación comunicativa semejante, al uso de una interrogación con el verbo conjugado en presente de indicativo y sin marcador de cortesía. Un segundo grupo (un 30,9% de los docentes) considera que los alumnos extranjeros escogerían en su mayoría realizar una pregunta de nuevo con el verbo en presente de indicativo pero esta vez incluyendo el marcador de cortesía "por favor". El tercer grupo (un 23% de informantes) cree que la estructura usada por sus aprendices para realizar la petición incluiría el uso del condicional más la marca de cortesía "por favor". Solamente el condicional como modificador de la intensificación impositiva lo ha reflejado un 7% de los encuestados.

¿Qué podemos inferir de estos porcentajes? Teniendo en cuenta los supuestos teóricos anotados y el trabajo de Alonso, creo que se sostiene mi hipótesis de que los profesores de español en una amplia mayoría sobrestiman el nivel de competencia pragmática en sus alumnos (a la hora de pedir al menos) puesto que realizando la suma correspondiente, para alumnos extranjeros en niveles B2 y C1 del MCER más de un 63% de sus docentes estima que sus producciones se igualarían a las de un español nativo, recurriendo al uso del imperativo o del verbo en presente de indicativo (con o sin la marca cortés "por favor") a la hora de hacer una petición en contextos de distancia social media/baja. Se podría afirmar que tal vez el primer grupo de informantes (ese 32,3% de profesores que espera el uso del presente de indicativo en las producciones de sus discentes) ha confundido el contexto comunicativo propuesto y donde decía "situación informal" interpretaron tal vez "con gente de muchísima confianza, familiares cercanos, etc.", en cuyo caso sí se aceptaría como el más extendido el uso de la oración interrogativa con el verbo en presente de indicativo o en imperativo sin marca de cortesía pero únicamente por parte de un español nativo, raramente por parte de un aprendiz aunque esté en un nivel intermedio alto. Pero esta opción no me convence porque en situaciones comunicativas de distancia social baja entre los interlocutores en español peninsular sin duda se recurriría al uso del imperativo con un enunciado del tipo "pásame la sal, por fa/por favor/anda…". Parece más ajustado pensar que en efecto este primer grupo de profesores sobrestima las competencias sociopragmáticas de sus alumnos puesto que propuestas del tipo "Por favor, sal" o "Me pasas la sal" que hemos encontrado en el corpus

requerirían por parte del alumno haber vivido en situación de inmersión lingüística unos años[59] cuando menos o haber recibido instrucción explícita continuada en las cuestiones pragmáticas.

El segundo porcentaje más elevado (un 30,9%, recordemos) lo encontramos en la categoría que refleja el uso del presente –siempre dentro de una pregunta– más el marcador cortés "por favor" a la hora de realizar una petición. Sin duda es esta una estrategia habitual de hacer una petición para un nativo pero, una vez más, encuentro que se sobrestima la competencia pragmática de los alumnos pues obtener producciones así por parte de los aprendices en estos niveles una vez más implicaría que estos hubiesen recibido instrucción explícita continuada en cuanto a estrategias pragmáticas de cortesía, algo que, como mi trabajo viene demostrando, no es tan habitual como sería deseable. De todos modos podría atribuirse este desajuste a un mal diseño del test por no haber diferenciado las respuestas por niveles de competencia pues no es lo mismo un nivel B2 que un C1 en estas cuestiones.

La tercera categoría, con un 23% de resultados, es a mi modo de ver la propuesta más ajustada a la realidad[60] de los alumnos de los niveles escogidos a la hora de realizar el acto de habla indirecto de la petición. Esto es así porque muestra la inevitable transferencia de la lengua materna al español y el alumno recurre a las estrategias que son propias de su cultura de origen. Por último, la opción de usar solamente el condicional creo que no refleja una vez más la realidad de la competencia pragmática de los alumnos: los estudios que hemos citado para comentar este cuestionario muestran cómo la gran mayoría de culturas que recurrirían a este modo verbal a la hora de pedir, recurrirían asimismo al marcador cortés "por favor" u otro de similares características (Alonso, 2004).

Queda pendiente por investigar las (pocas) alusiones que los profesores hacen a la cortesía no verbal y asimismo los pocos de entre ellos que estiman el uso del tratamiento "usted" en lugar de "tú" por parte de los alumnos en una supuesta petición en situación de distancia social media/baja, aunque esto último creo que no hace sino reforzar mi hipótesis

[59] No olvidemos que se trata de alumnos con nivel máximo C1 y que hay amplia bibliografía que demuestra cómo el grado de competencia lingüística está interrelacionado con la producción de los actos de habla indirectos.

[60] . En este sentido resulta interesante comparar este porcentaje de "23% de respuestas acertadas" con el porcentaje de profesores que han hecho un máster ELE (34%) y conocer si haber profundizado en este tipo de cuestiones les ha valido cuando menos para ser realistas en cuanto a la competencia pragmática de sus alumnos.

de las erróneas asunciones por parte de los docentes de ELE en general en cuanto a la competencia pragmática de sus alumnos.

3.2.13) Conclusiones

Este primer trabajo de campo tenía como objetivo en primer lugar explorar el grado de concienciación pragmática por parte de un grupo de aprendices alemanes de ELE en los niveles B2 y C1, datos de especial interés en cuanto a la relación que estos pueden tener a la hora de asimilar las distintas estrategias corteses usadas a la hora de mitigar las posibles consecuencias negativas del rechazo en español. Mi hipótesis planteaba que en general, estos alumnos todavía no procesaban el acto de habla indirecto de forma adecuada y sobre todo, que la temida interferencia se produce a la hora de aplicar estrategias lingüísticas desde la cultura materna a la cultura objeto, fenómeno este que, independientemente del nivel lingüístico de los aprendices, no puede ser obviado en la instrucción. Para demostrar estos puntos he comparado tanto los datos de estudios previos como los recogidos por mí a través de los cuestionarios. De este modo se ha puesto en relación el grado de adecuación de los usos pragmáticos tanto de estudiantes de ELE como de nativos en diferentes situaciones inventadas. Además, con el fin de determinar qué prioridad real se le está concediendo por parte de los docentes a la enseñanza de las estrategias pragmáticas de la cortesía en general y del acto de habla de la petición en particular planteé la hipótesis de que los profesores no tienen por lo general consciencia real del grado de dominio que tienen sus alumnos con respecto a estas estrategias. Creo que mi estudio demuestra que se confirman las hipótesis planteadas pues además de detectarse problemas de adecuación a las situaciones comunicativas por parte de los alumnos, en cuanto a la instrucción en el acto de habla de la petición en el aula de ELE según los profesores los estudiantes utilizarían, en una situación de distancia social moderada, estrategias de cortesía equiparables a las de un nativo peninsular y sin embargo y como se ha visto, los estudios en la materia muestran que, hablando siempre de modo muy general y con la máxima cautela, los no nativos suelen utilizar más mitigadores y modificadores de intensificación impositiva que acompañen a la petición.

En relación a la situación de la enseñanza de las estrategias pragmáticas de la cortesía en general y de la petición en particular en el entorno ELE, creo que este análisis confirma los resultados de trabajos previos que muestran cómo, si bien la didáctica de este

tipo de elementos pragmáticos goza de buena salud en cuanto a la formación y dedicación de los profesores de ELE, se advierte sin embargo que el camino a recorrer en este ámbito todavía es largo si escuchamos la opinión de los profesores cuando analizan los materiales (si es que los hay) o cómo está organizada en sus respectivos centros la instrucción.

3.3. (Des)cortesía en español según el análisis de actos de habla exhortativos en un corpus de enunciados extraídos de obras de la tradición donjuanesca.

Uno de los objetivos de esta memoria es analizar el acto de habla de la petición enfocando el estudio desde una perspectiva diacrónica. Trataremos de acercarnos a la cuestión a partir de diferentes enunciados extraídos de obras dramáticas españolas insertadas en la tradición donjuanesca, para identificar a partir de ellos –cuando las hay– las estrategias de cortesía elegidas a la hora de mitigar el efecto impositivo de este tipo de acto de habla en situaciones comunicativas similares a lo largo de varios siglos de lengua española. Pero antes de proceder al escrutinio conviene establecer la pertinencia de este enfoque de mi trabajo, analizando la codificación prototípica que los estudiosos de la pragmática han atribuido al acto de pedir algo y que todo aprendiz de una lengua extranjera debe trabajar. En resumen, dado que el objeto de estudio del presente trabajo es el acto de habla de la petición, vamos a tratar de caracterizar primero las estrategias y estructuras en las que este elemento pragmático se realiza. Complementariamente, presentaré los trabajos que me han servido de inspiración a la hora de diseñar este estudio diacrónico.

3.3.1) El acto de habla de la petición

Ya hemos visto cómo las distintas comunidades de habla cuentan con estrategias exclusivas a la hora de mantener relaciones comunicativas armónicas entre los hablantes. En este sentido, enseñar a los aprendices de ELE a dominar las fórmulas y recursos pragmáticos que establece la (des)cortesía a la hora de realizar una petición es insoslayable si queremos que los discentes aprendan cómo no resultar descorteses para sus interlocutores (o juzgarlos así a ellos). Si no lo hacemos, ¿cómo podremos evitar el choque cultural que se produce en un restaurante por ejemplo cuando un español pide algo con enunciados como este?:

–"Para beber me vas a traer… ¡una cerveza!"

Existe abundante bibliografía basada en el estudio de los actos de habla exhortativos desde muy diferentes enfoques, ya analizando su estructura, ya contrastando su uso entre distintas lenguas o bien facilitando material para el aula de ELE. Sin embargo, la naturaleza de esta memoria nos obliga a poner límites a la hora de reflejar estas opiniones, de modo que tanto por la metodología empleada como por su claridad he seleccionado los trabajos de Escandell Vidal (1994), Havertake (1994) y los clásicos de Austin y Searle, pioneros en el tema.

Como discípulo de Austin, ya vimos en el apartado teórico cómo Searle realizó una trascendental clasificación de los actos de habla, estableciendo asimismo que la petición se encuentra dentro del acto que él llamo de tipo *exhortativo.* En este sentido, dice Havertake (1994:148) que "son (…) las exhortaciones las que encierran una amenaza inherente a la imagen negativa del interlocutor (…) El deseo del individuo de que otros no invadan su territorio intencional para reducir o impedir su libertad de acción". Los actos de *sugerir* y de *ordenar* pertenecerían pues a esta categoría, si bien no se puede dejar de lado al analizar las modalidades de la exhortación el hecho de que la intensidad ilocutiva que presentan es susceptible de fluctuar de situación a situación o de un hablante a otro por ejemplo. Es en este momento donde los filósofos del lenguaje apuntan la diferencia entre los actos de habla *directos* y los *indirectos*, que podríamos diferenciar atendiendo al hecho de si su fuerza ilocutiva se corresponde o no con la atribuida a la forma gramatical que lo expresa. Esto explicaría por ejemplo que mediante una oración interrogativa se pueda impartir una orden, pudiendo llegar a estandarizarse la fuerza ilocucionaria de un acto indirecto a base de su uso continuado en una sociedad lingüística. Así ocurre en el clásico "¿me pasas la sal?" que ha servido para el primer trabajo de campo de esta memoria. En casos como este, existe una diferencia entre lo que se denomina la *fuerza ilocutiva primaria*, marcada por indicadores gramaticales como el verbo y la *fuerza ilocutiva secundaria,* la cual marca en realidad el acto de habla que intenta realizar el emisor.

Escandell Vidal (1994:9) distingue en este punto entre tres componentes fundamentales a la hora de realizar una petición:

a) *El núcleo*. O secuencia mínima que expresa la petición. En el ejemplo de arriba es "Me vas a traer una cerveza".

b) *Los apelativos*. O elementos a los que se puede recurrir para "llamar la atención" del oyente. ("¡Eh!", "¡oiga!", etc.). Pueden no aparecer o aparecer varios.

c) *Los apoyos*. Son secuencias a las que puede recurrir el emisor si pretende modificar el impacto de sus peticiones, ya sea para mitigar la imposición o al contrario, para "agravar la fuerza del acto".

Con el objetivo de presentar en un golpe visual las estrategias pragmáticas a las que puede recurrir un interlocutor nativo español a la hora de realizar una petición, he elaborado un cuadro que refleja estos elementos de la pragmática según los define la bibliografía especializada que he seleccionado (Escandell Vidal (1994) o Haverkate (1994), y que van a conformar como se verá las distintas categorías que utilizo en mis análisis:

CATEGORÍAS	MODALIDADES			EJEMPLOS
1.Apelativos	1.1 Título o función			Comandante
	1.2 Nombre, apellido, apodo…			Jiménez, Andrés
	1.3 Término tierno, Término ofensivo			Bobo, cariñín
	1.4 Pronombre			Tú
	1.5 Elemento para llamar la atención			¡Oye!
2.Núcleo	2.1 Perspectiva	Hacia oyente		Puedes coger…
		Hacia hablante		Puedo ir…
		Impersonal		Se puede…
	2.2 Estrategia	Imperativo		Coge…
		Realizativo explícito		Le digo que lo haga…
		Realizativo modificado		Debo pedirle que...
		Deseo		Me gustaría que...
		Sugerencia		¿Qué tal si…
		Condición preparatoria		¿Está ocupado…
		Indirecta		Estoy que no oigo…
	2.3Modificadores	Mitigadores	Interrogativo	¿Podrás llevarme…
			Negación	No puedes llevarme...
			Aspecto	Estoy pensando que...
			Tiempo	Quería saber si…
			Marcas corteses	Por favor
			Lítotes	¿Hay patatitas?
			Mitigadores	Tal vez puedas…
			Acuerdo	Me acercas y ya yo te..
		Intensificadores	Amplificadores	¡Aclara el asunto!
			Repeticiones	¡Largo!, ¡fuera!
			Énfasis	Coge TUS cositas
			Cierre	¡y listo!
3.Apoyos	3.1 Mitigadores	Preparatorios		Quisiera rogarte que...
		Compromiso previo		¿Me puedes ayudar?
		Justificación		Perdí el bus y…
		Desarme		Entiendo tu prisa…
	3.2 Intensificadores	Insulto		¡Corre, cobarde!
		Amenaza		… o vas a ver mi cara!

Tabla 3.6 Estrategias para pedir

3.3.2) La hipótesis 3

Enlazando los planteamientos teóricos anteriores acerca del acto de habla de la petición con la hipótesis que se va a plantear para este segundo estudio del trabajo, interesa recordar cómo para Brown y Levinson (1987) las estrategias de la cortesía en un entorno comunicativo no tendrían otro fin que tratar los deseos de imagen social del emisor, quedando la imagen del receptor de esas mismas estrategias afectados. Sin embargo, varios estudios empíricos que han utilizado informantes nativos españoles han sacado interesantes conclusiones que se opondrían o por lo menos matizarían esta postura de los clásicos. Me ha parecido especialmente riguroso y adecuado a mis objetivos el trabajo de Iglesias Recuero (2001), quien demuestra cómo en la realización de las peticiones del español peninsular se tiende a utilizar formas directas sin que esa opción tenga por qué ser valorada como descortés, echando por tierra la generalizada creencia de que cuanto más indirecta sea la estrategia utilizada para pedir, más cortés va a resultar un enunciado.

Mi hipótesis va dirigida hacia estos mismos principios que plantea Iglesias porque estoy convencida de que, en un intercambio comunicativo concreto en español peninsular, cuando recurrimos a un acto directivo que encierra una petición no sólo buscamos reparar los efectos que pueda producir la imposición que esta conlleva pensando en nuestra propia imagen social: también buscamos favorecer la imagen de nuestro receptor. En efecto, vamos a ver a lo largo del siguiente análisis diacrónico peticiones directas que son portadoras de estrategias de cortesía aun cuando no vienen apoyadas por mitigadores de ningún tipo. Me ha parecido interesante abordar el estudio de las estrategias corteses de la petición en distinta épocas de la historia del español desde una perspectiva socio-histórica y socio-lingüística porque como afirma Moreno, C. (2006:414) "en los estudios diacrónicos [las][61] obras representan todo el espectro social en cada periodo de la evolución del sistema de cortesía del español" y pueden acercarse a dar una respuesta a la pregunta "¿de qué forma ha venido evolucionando la codificación lingüística de la (des)cortesía en las peticiones a lo largo de los siglos en español peninsular?" de manera aceptable.

[61] El corchete es mío.

3.3.3) Estudios previos de la petición en textos literarios y su potencialidad para ser explotados en el aula de ELE.

La posible relevancia de una perspectiva histórica como la adoptada en esta memoria aparece magníficamente defendida y documentada en Iglesias Recuero (2010:370). Por razones de espacio citaremos como muestra su reproducción de las palabras de Eelen cuando dice que:

> Las teorías de la cortesía son también productos sociales e históricos y, como tales, están fundamentadas (…) en las concepciones socialmente condicionadas de las relaciones interpersonales y de las normas que regulan tales interacciones (Eelen, 2001 a través de Iglesias, 2010:371).

Existen numerosos estudios contrastivos modernos que profundizan en el tema de la cortesía estratégica en literatura la mayoría de los cuales se los debemos al programa EDICE[62]: aparte del ya citado artículo de María Cristobalina Moreno (2005) que justifica con claridad neta el estudio de la pragmática histórica, hay que traer a la memoria el trabajo de Iglesias Recuero (2010:369) sobre cortesía y peticiones en el siglo XVI. La monografía de L. Rossowová (2013) da un paso más y profundiza en las peticiones en el español peninsular del siglo XIX. Ambos trabajos adoptan una perspectiva histórica muy novedosa en este campo. En cuanto a la aplicación didáctica de estas cuestiones, no podemos obviar los artículos de Grande Alija (2006) y de Solís (2005) dedicado el primero a la cortesía como reguladora de las relaciones sociales y el segundo basado en el tratamiento de la pragmática en el aula de ELE, artículos de que sin duda es deudora la presente investigación. Barros García (2008) propone una batería de actividades para el aula de ELE adaptables según las circunstancias reales del entorno clase y pone así su grano de arena en la elaboración de material, de forma similar a como lo hace Moreda Leirado (2013; 2014), con sus análisis de los marcadores discursivos en la interlengua de portugueses aprendices de español y de la oralidad fingida como herramienta para trabajar la pragmática en el aula. Por último, quiero citar las propuestas que sobre pragmática y discurso dramático hizo en su día Mateo Martínez (1990) ya que, aunque no fueron concebidas para el ámbito ELE en

[62] Tal como reza la presentación del programa en su web, "El Programa EDICE (Estudios sobre el Discurso de la Cortesía en Español) es una red internacional de proyectos de investigación con base en Suecia que pone el foco en aspectos lingüísticos, sociales y culturales del español y todas sus variantes, particularmente todo lo relacionado con el fenómeno de la cortesía y nociones sociopragmáticas relacionadas (tales como identidad e imagen sociocultural)." Disponible en http://edice.org/acerca-del-programa/

concreto, resultan todavía hoy muy adecuadas. Sin embargo, apenas encontramos estudios contrastivos sobre la variación diacrónica de los actos de habla directivos en textos teatrales y muy escasos los que estudian sus posibles aplicaciones en el aula de ELE.

3.3.4) El corpus 3

Aún a sabiendas de que el tipo de enfoque que doy a este trabajo presenta limitaciones metodológicas realmente importantes (tanto las situaciones como el contenido proposicional en las muestras del corpus adolecen de una suficiente variación, no contamos con informantes vivos, las obras están escritas en verso en su mayoría y además los ejemplos de las interacciones son en realidad reflejo de lo que ideó un autor en su momento histórico[63]), aún con todo creo que es posible a pesar de ello inferir interesantes conclusiones sobre el uso particular del acto de habla de la petición en cada época estudiada, aunque sea de forma muy generalizada y trabajando por razones de espacio solamente sobre la variedad estándar. Para fundamentar la defensa de las posibilidades de la explotación pragmática de textos dramáticos con trabajos recientes, procede incluir en esta pequeña introducción las cuatro propiedades básicas que distingue Iglesias (2010:373) a la hora de resaltar qué convierte a un texto histórico en algo especialmente valioso para enfoques como el del presente estudio. Son estas:

1) *Verosimilitud.* El público de la época tenía por fuerza que distinguir en el texto un código y una modalidad verbal (y no verbal) adecuados. La conducta de los personajes también debía de ser fácilmente identificable; pensemos por ejemplo en el gracioso o en el criado de las obras que vamos a analizar, que suponen –y reflejan– el contrapunto social con todo lo que esto conlleva. En este sentido, la cortesía (o su falta) es un mecanismo fundamental a la hora de caracterizar.

2) *Naturaleza discursiva.* Al igual que en los intercambios comunicativos reales, en las interacciones de la literatura dramática los personajes negocian los actos de habla que van a producir y su adecuación a la norma.

3) *La variedad de situaciones y de valores sociales en juego.* Como en la vida real, en las obras están representados interactuando diversos grupos sociales con sus intereses muchas veces encontrados, generándose un sinfín de implicaciones lingüísticas.

[63] En este sentido afirma Iglesias (2010:373) que "lo que nos ofrece el autor son conductas previamente interpretadas y depuradas en función de una serie de criterios y convenciones artísticas".

4) Su relación dialéctica con las ideologías sociales. Aparte de quedar reflejada la ideología del momento, también las obras eran generadoras de la percepción social.

Planteada ya la "necesidad y la posibilidad del estudio histórico de las manifestaciones lingüísticas de la cortesía[64] (…) siempre que se manejen con prudencia filológica e histórica", reconociendo en las diferentes interacciones de una obra simplemente "representaciones de la imagen" que un grupo social concreto tiene de sí mismo más que la reproducción exacta de la realidad (Iglesias Recuero, S., 2010:369-374) podemos pasar en este momento a presentar el corpus objeto de análisis, constituido por los actos de habla de la petición en cinco obras españolas insertas en la tradición donjuanesca que abarcan desde el siglo XVII hasta nuestros días. He tratado de abarcar una selección variada que represente de algún modo la totalidad de las refundiciones que hasta ahora se han hecho del mito de Don Juan, atendiendo a principios de originalidad, estética, conceptualización de la temática donjuanesca y sobre todo respondiendo a la representatividad lingüística de cada época. En este sentido vamos a encontrar desde versiones con un genuino Burlador –como pueden ser las de Tirso, Zorrilla o Zamora– a las que encarnan el mito "en Donjuanes con otros apellidos y diversas circunstancias, pero siempre deudores explícitos del Tenorio" (Pérez-Bustamante, 1998) como son las versiones de Alonso de Santos y Campos García. Como bien anota esta investigadora, "las primeras propenden a exaltar, idealizar o ennoblecer el mito, y (…) las segundas, mucho más numerosas, propenden a deshacerlo". Espero con ello que mi análisis suponga una visión panorámica sobre la evolución del donjuanismo desde una perspectiva diferente como es la evolución lingüística y que, además de rendirle pleitesía, esta memoria pueda contribuir a la fascinación general por el truhán más encantador y universal de nuestra rica tradición literaria.

Las tres primeras obras a partir de las que voy a realizar el escrutinio de secuencias donde quedan reflejados los actos de habla de la petición, extraídas de las conocidas como "comedias donjuanescas", son *El Burlador de Sevilla y convidado de piedra* (1630?) atribuida a Tirso de Molina, *No hay plazo que no se cumpla ni deuda que no se pague* (1713) de Antonio de Zamora, *Don Juan Tenorio* (1844) de José Zorrilla, *La sombra del Tenorio* (1994) de José Luis

[64] Desgraciadamente las características de este trabajo limitan mi análisis de la (des)cortesía en el español peninsular a la variedad estándar, dejando fuera el factor fundamental de la variación puesto que como es bien sabido, los diferentes grupos socio-culturales de una misma comunidad de habla cuentan con muy diversas estrategias lingüísticas a todos los niveles.

Alonso de Santos y *La burladora de Sevilla y el Tenorio del siglo XXI* (2009) de Jesús Campos García. Las cinco obras pertenecen al género dramático pero solamente las tres primeras tratan de representar las peripecias de un aristócrata por burlar a las damas valiéndose de la ayuda de su criado, principalmente. El ambiente en estas tres piezas es el típico aristocrático de ciudad pero con cabida para las clases más humildes. Las dos últimas, ambientadas en los siglos XX y XXI respectivamente en nada tienen que ver en tanto a su contextualización con las anteriores puesto que son interpretaciones del mito desde el punto de vista del criado-actor en la obra de Alonso y desde el punto de vista de una Inés contemporánea, en la obra de Campos. Lo que resulta relevante para este estudio es la clase social de los protagonistas de los diálogos seleccionados y su modo de interactuar verbalmente según la época a la que representan.

3.3.5) El modelo de análisis 3

Como bien apunta Iglesias (2010:375), la perspectiva desde la cual se va a trabajar con los datos que conforman este corpus no permite asumir un método de trabajo que no integre en sus premisas el concepto del factor tiempo (como sería el caso del modelo de Brown y Levinson) por el evidente problema de "caer en el anacronismo". Se impone pues una mirada de corte más sociológico que psicológico, que tenga en cuenta "los factores sociales y discursivos que intervienen en las interacciones verbales" en cada época. De modo que los conceptos de cortesía, imagen y distancia social que tomaremos como modelo serán los de Escandell, dado que para esta autora:

> La intención no es, como vimos, el único tipo de relación básica que se establece entre los elementos de la comunicación. Hay que tener en cuenta también la que une a emisor y destinatario, es decir, la distancia social. Los estudios sobre esta relación y sus repercusiones sobre el modo en que usamos la lengua se agrupan bajo la denominación genérica de estudios de cortesía (Escandell Vidal, 1994:10).

De esta manera, no dejamos fuera de juego los "derechos y obligaciones sociales" ni los "objetivos de la interacción" vigentes en cada época concreta de que habla Iglesias (2010:375): en las secuencias seleccionadas para el corpus, se puede comprobar cómo no solo el concepto de imagen determina las producciones del acto de habla; estas están asimismo condicionadas por unas obligaciones inherentes al hecho de formar parte de un grupo sociolingüístico concreto en una época determinada. Por poner un ejemplo, si tomásemos la clasificación que hace Havertake (1994) de las estrategias implicadas en la

realización de un acto descortés[65], es decir aquel "cuyo objeto ilocutivo no sirve para beneficiar al interlocutor", estaríamos dejando al margen esos derechos y objetivos de que estamos hablando.

A la hora de clasificar las peticiones más arriba, ya he dicho que he seguido el trabajo de Escandell Vidal (1994) porque me parece muy claro, a la vez que riguroso. En cuanto a cómo aparecen representados los elementos de cada enunciado, he seguido a Iglesias Recuero (2010) quien cita a su vez los análisis de Blum-Kulka, House y Kasper (1989).

3.3.6) El análisis de los datos 3

Esta memoria se limita, por propia naturaleza, solamente a analizar la evolución diacrónica del acto de habla de la petición tal y como lo reflejan distintas secuencias extraídas de los diálogos entre amo y criado en las obras seleccionadas. Al estudiar este tipo de relaciones conviene antes recordar la distinción entre las relaciones de *simetría* y de *asimetría* por lo que estas pueden implicar, lingüísticamente hablando. Además y según vamos a ver, para analizar el léxico, las estructuras y las estrategias de la petición desde el siglo XVII a nuestros días difícilmente podremos prescindir de este concepto. Los ejemplos hablan por sí solos y en los enunciados seleccionados veremos que la mayoría de las peticiones que van de amo a criado encierran un uso del imperativo y sin mitigadores de la imposición: en las comedias donjuanescas de los siglos XVII, XVIII y XIX la relación amo-criado es siempre de asimetría, mientras que en las de los siglos XX y XXI la relación es de simetría; en el caso de *La burladora de Sevilla* esto es comprensible puesto que a Inés (alumna de Juan) se la tiene que considerar situada en el mismo nivel que Juan (profesor), pero esto no es así en la obra de Alonso de Santos, donde el actor-criado monologa/dialoga con una Sor Inés que, a pesar de estar alejada de él en el plano socioeconómico, esto no impide que la lingüística de los textos refleje que el criado trata ya en ocasiones a la dama como situada en su mismo nivel a todos los efectos.

En este estudio interesan especialmente los actos exhortativos impositivos que de algún modo codifiquen la cortesía, sea en el grado que sea, partiendo de la hipótesis de que al realizar este tipo de actos el emisor busca su beneficio pero teniendo en cuenta también

[65] Recordemos que estas cuatro estrategias son 1) se realiza el acto directamente sin mostrar cortesía; 2) Se realiza el acto mostrando cortesía positiva; 3) Se realiza el acto mostrando cortesía negativa; 4) Se realiza el acto indirectamente.

salvaguardar la imagen negativa de su destinatario, de modo que no se sienta amenazado. Sin embargo, como ya he apuntado, no por ello se va a dejar fuera de análisis ningún enunciado realizado usando el imperativo crudo (sin mitigación), puesto que estimo que el español peninsular no busca con su uso excluir la imagen positiva del interlocutor, resultando "jerárquico" o "demasiado directo" Rossowová (2013:82). En este sentido, disiento de esta autora, quien define los imperativos crudos en la petición como "no (…) necesariamente descorteses, en algunos casos no ofenden y se pueden justificar en ciertos contextos, pero corteses no son, ya que son demasiado directos".

Al no disponer de espacio para representar un número elevado de ejemplos de cada una de las estructuras y estrategias pragmáticas que para la petición están catalogadas, he decidido incluir solamente los intercambios conversacionales que, de acuerdo con el objetivo de este apartado de mi trabajo, más se repiten en el conjunto de las cinco comedias o aquellas que fundamenten mejor nuestras hipótesis para este segundo trabajo de la memoria. Asimismo analizo las tendencias presentes en los distintos usos y estrategias lingüísticas desde el marco de la (des)cortesía verbal. Espero que, al ser mucho lo que queda sin resolver y por profundizar, al menos sí sirva para suscitar interrogantes para otros investigadores en análisis comparativos con estas mismas o con otras obras dramáticas.

Siguiendo el modelo de Iglesias Recuero (2010), cada ejemplo viene numerado y con el nombre del autor al final, de modo que sea más cómoda tanto la consulta como el análisis generalizador que se realiza antes y después de las distintas muestras. Dada la diferencia tanto cuantitativa como cualitativa de la presencia de la petición en las obras modernas que se van a estudiar en este corpus, separaremos en dos el análisis (los tres dramas históricos por un lado y los dos contemporáneos por otro) por motivos de claridad en la defensa de las distintas hipótesis.

El alcance de la incidencia de conceptos como el estatus o el poder –y con ellos, la distancia que se crea– ha de ser analizado desde una perspectiva diferente a la que aplicaríamos hoy día. Esto es así porque, en la sociedad del Siglo de Oro y hasta bien entrado el siglo XX, los estamentos estaban claramente definidos y en consecuencia, el hecho de manifestar lingüísticamente esta diferencia no implicaba en absoluto atacar la imagen del interlocutor si este último estaba inserto en un escalón más bajo. Como ofrece Iglesias en su estudio:

> El derecho al respeto de la imagen propia y ajena no tenían en principio carácter universal, esto es, no afectaban por igual a todos los miembros de la sociedad, sino que se definían en función del estatus –heredado o adquirido–, de los papeles sociales y del contenido y los objetivos de la interacción. Las clases aristocráticas esperaban siempre, no sólo de sus subordinados, sino también de sus iguales y aún de sus superiores, muestras de respeto y deferencia, puesto que el respeto y la deferencia eran un reflejo simbólico de la legitimidad de su estatus privilegiado y de su superioridad natural (Iglesias Recuero, 2010:392).

Para los parámetros sociales del Siglo de Oro, del Barroco y del siglo XIX, la aristocracia tenía en su imagen el reflejo de su posición en la jerarquía social. Es lo que Iglesias denomina una "legitimada descortesía" puesto que es lo "esperable" en sujetos pertenecientes a las clases dominantes. Así lo vemos en los siguientes ejemplos, donde predomina el mandato expresado mediante imperativos desnudos, sin ayuda de mitigadores, como vemos en todos los enunciados del (1) al (7) por ejemplo. Asimismo, en el núcleo de diversas peticiones dentro de las relaciones asimétricas en las obras clásicas encontramos que, si bien se recurre al uso del imperfecto como estrategia de mandato indirecto, aparecen acompañando apoyos intensificadores, como es el insulto "borracho" en (11). En el ejemplo (25) llama la atención el uso de la oración impersonal negativa, sin apoyos. En muchas ocasiones además encontramos apelativos, normalmente de amo a criado que lo llama por su nombre como en los ejemplos (5) y (6).

Sin embargo y a poco que nos fijemos, cuando se trata de enunciados que salen del criado al amo, la situación cambia y el uso de los mitigadores es profuso. Por ejemplo, conjugando el verbo "querer" en imperfecto de subjuntivo (ejemplos (20) y (21)) o utilizando la sugerencia, como en (18). Llama en este punto la atención el diálogo del ejemplo (31), donde podemos encontrar un amortiguador de tiempo marcado por una perífrasis de estructura "querer+infinitivo" dentro de una oración interrogativa que busca ser una petición indirecta; de no tratarse de una relación de asimetría, no hay duda de que lo esperable dentro del habla del grupo social al que pertenece Catalinón sería algo del estilo: "¡no me diga usted lo que tengo que hacer!" Asimismo se expresa la directriz a través de mitigadores corteses como son los realizativos "suplicar" o "rogar", ejemplos (22) y (23). Cuando vemos en los ejemplos que un criado no recurre a los mitigadores y recurre al imperativo sin apoyos como en (8), (10), (15), (17), (19) y (24), a pesar de que las clasificaciones que hoy día manejamos clasificarían estos actos como directivos, queda siempre de modo patente por el contexto que en realidad se trata de beneficiar al receptor, ya sea su amo u otro señor. Iglesias (2010:378) habla de tres tipos principales de situaciones

comunicativas en que el criado utiliza el imperativo al dirigirse al señor, produciéndose enunciados que encierran tanto un consejo –los más abundantes, por razones obvias– (ejemplos (17), (19), (20)), como una advertencia (ejemplo (24)) o una situación urgente (ejemplo (8)). Yo iría un poco más allá y añadiría un cuarto tipo de situación, que implicaría por parte del criado un deseo de intensificar el compromiso, como en el ejemplo (10). De modo que en contra de la teoría de otros estudiosos[66], estoy con Iglesias (Ibíd.) cuando afirma que este hecho no sería indicativo de simetría en la interrelación amo-criado de las comedias clásicas españolas; y si no, baste ver como muestra cuáles son los apelativos a los que recurren constantemente los criados cuando se dirigen al señor, siempre de respeto. En este corpus lo vemos en los ejemplos (5), (6), (8), (14), (18), (20). Otro modo de soslayar esta hipótesis es comprobar cómo, cuando las situaciones son complicadas desde el estatus que ocupa el criado, el acto de amortiguar el efecto impositivo de la petición hay que alambicarlo de modo casi podríamos decir que forzado: ejemplos (18), (21), (22) y (23). En estos ejemplos ya vimos que se recurre a realizativos como "rogar" o "suplicar", verbos que, como apunta la investigadora "por una parte son deferenciales (y menos impositivos: dejan el cumplimiento del consejo o de la petición a la voluntad del destinatario) y, por otra, indican la implicación afectiva del hablante".

(1)

Octavio a un criado. ¿Prisión? Pues, ¿por qué ocasión?/Decid que entre. (Tirso, 43)

(2)

Don Diego a Butarelli. Y excusad conversación importuna. (…) Vais perdonado: /dejadme, pues. (Zorrilla, 22)

(3)

Don Juan a Camacho. Pues ya que estoy libre, vamos/ haciendo cuatro visitas/ a las comadres del barrio (Zamora, 19)

[66] No tengo tiempo de pararme a discutir las diferentes teorías pero Silvia Iglesias Recuerdo profundiza en el tema en Iglesias, (2010:378-9).

(4)

Don Juan a Catalinón. Esas dos yeguas prevén, pues acomodadas son. (Tirso, 62)

(5)

D. Luis. ¿Gastón?

Gastón. ¿Señor?

D. Luis. Ven acá. (Zorrilla, 39)

(6)

D. Juan. ¿Ciutti?

Ciutti. ¿Señor?

D. Juan. Ven aquí. (Zorrilla, 40)

(7)

Don Diego a Camacho. Tu, Camacho, /queda de guarda de vista/ de ese humano monstruo, en tanto/ que yo vengo. (Zamora, 28)

(8)

Catalinón: Señor, detente, /que aquí está el duque, inocente (…)

Don Juan: Disimula (Tirso, 72)

(9)

Don Luis a Pascual. A querer tú ayudarme, /más que la vida salvarme/puedes. (Zorrilla, 50)

(10)

Pascual a Don Luis. Dadlo por asegurado. (Zorrilla, 51)

(11)

Don Juan a Camacho. Borracho, solo ahora falta que tu des tu voto (…) (Zamora, 29)

(12)

Don Juan a Catalinón. Los dos aquesta noche tenemos que hacer. (Tirso, 79)

(13)

Don Juan a Catalinón. Sirviendo, jugando estás, / y si quieres ganar luego, / haz siempre, porque en el juego/ quien más hace, gana más. (Tirso, 80)

(14)

Catalinón a Don Juan. Digo que de aquí adelante/ lo que me mandes haré, / y a tu lado forzaré/ un tigre y un elefante; / guárdese de mí un prior/ que si me mandas que calle, y le fuerce, he de forzalle/ sin réplica, mi señor. (Tirso, 80)

(15)

Camacho a Don Juan. No riñamos por eso. (Zamora, 29)

(16)

Don Juan a Camacho. Si has de andarme (…) mareando (…) quédate ó te descalabro. (Zamora, 29)

(17)

Pascual a Don Luis. Mirad que así de doña Ana/ tenéis el honor vendido. (Zorrilla 53)

(18)

Pascual a Don Luis. Señor don Luis, eso pasa/ de terquedad, y es capricho/ que dejar os aconsejo, / y os irá bien. (Zorrilla 54)

(19)

Pascual a Don Luis. No habléis más. / Yo os conozco desde niños, / y sé lo que son cariños, / ¡por vida de Barrabás! (Zorrilla, 55)

(20)

Catalinón a Don Juan. ..Y tú, señor, eres / langosta de las mujeres; / ¡y con público pregón!/ Porque de ti se guardara, / cuando a noticia viniera/ de la que doncella fuera, / fuera bien se pregonara: / "Guárdense todos de un hombre, / que a las mujeres engaña, / y es el burlador de España." (Tirso, 83)

(21)

Catalinón a Don Juan. Ir de noche no quisiera/ por esa calle cruel. (Tirso, 84)

(22)

Fabio a Fresneda. Que os suplique me ha mandado/ cierta dama que en su casa/ para haceros un encargo/ os dejéis ver entre hoy/ y mañana. (Zamora, 29)

(23)

Fabio a Fresneda. Y porque es razón cuidar de vuestro regalo, que admitáis os ruego estos cien escudos (Zamora, 29)

(24)

Pascual a Don Luis. Oid: mi cuarto es sobrado/ para los dos: dentro de él/ quedad; mas palabra fiel/ dadme de estaros callado. (Zorrilla, 55)

(25)

Don Juan a Ciutti. Mas no hay ya en ello que hablar: ¿mis encargos has cumplido? (Zorrilla, 59)

Sin embargo, en estas tres comedias donjuanescas se advierte que no solo el criado recurre a las amortiguaciones y, sorprendentemente, aparecen también en boca de los señores aun en situaciones de clara asimetría en que ellos siguen manteniendo el poder. Si nos fijamos en el ejemplo (9), Don Luis no está ordenando a su criado de una forma común como hemos visto en los demás ejemplos, no le pide que le prepare algo o le ordena que cumpla un cometido cualquiera; lo que necesita Don Luis es que su criado le asista en su estrategia por defenderse de la terrible burla de su amigo Don Juan y eso supone pedir a su criado una misión secreta de carácter casi ilícito pues necesita quedarse a solas con su dama esa noche por un tiempo. La estrategia pragmática utilizada es modificar el núcleo apoyándose en un mitigador que minimiza la imposición por medio del uso del verbo "querer" en una condicional ilocutiva, transformando la petición en indirecta y tal que se diría que el amo dependiese de las decisiones del criado y no a la inversa como marca la distancia social de la época: "a querer tú ayudarme…". El ejemplo (13) es muy diferente en su forma porque, a pesar de utilizar el imperativo, el hecho de que siga una justificación al mandato mitiga el impacto impositivo, convirtiendo la orden en un acto subordinado que busca persuadir por medio del consejo o de la argumentación: "Haz siempre, porque (…) quien más hace más gana". Don Juan persigue sus intereses malévolos pero necesita de la asistencia de su criado, sin el cual no podrá conseguir engañar a Doña Ana, de modo que parece en este punto favorecer la imagen de Catalinón mostrando una suerte de afecto a través del consejo. Pero a esto, como queda demostrado, se recurre las menos de las veces y no se puede por tanto hablar de simetría en estas relaciones; esa solidaridad obedece únicamente a la necesidad que tiene el amo de encontrar un cómplice para lograr sus fines.

Buscando ejemplos de simetría en las tres obras clásicas, estos pueden hallarse abundantemente en las relaciones entre jóvenes aristócratas o de jóvenes a mayores con un poder superior, ya sea por posición en la familia, amistad, cargo público, estatus social, sexo o rango. La explicación una vez más hay que buscarla como bien apunta Iglesias en que el comportamiento cortés hacía a la persona elevada y si la imagen decimos era algo fundamental en los estamentos más altos de la sociedad, no se podía menos que recurrir a

los patrones lingüísticos y comportamentales que marcaba el protocolo de la época para las clases poderosas[67]. Lo primero que nos llama la atención –aunque es del todo esperable– es el hecho de que al contrario de lo que sucedía en las relaciones asimétricas entre amo y criado, apenas vamos a encontrar en los siguientes ejemplos actos directivos que expresen la petición a través del imperativo sin apoyos. Como indica Iglesias, el hecho de pertenecer al mismo grupo en la escala social prácticamente impide la orden, teniendo necesariamente el emisor que recurrir al consejo o a la sugerencia si lo que quiere es pedir o lograr algo de alguien porque de ese modo "los emisores no esperan el cumplimiento por obediencia impuesta, sino por persuasión de la voluntad ajena" (Ibíd., 383). ¿A qué elementos se recurría pues en estos siglos a la hora de realizar el acto de habla de la petición, ya sea de manera implícita o explícita? Desde luego a los apelativos respetuosos, ya sea a través del nombre propio del interlocutor como del apelativo "señor". El fin es el de mostrar afecto y cortesía típica del canon humanista:

(26)

Don Juan a Isabela. Dame, duquesa, la mano. (Tirso, 35)

(27)

Rey a Don Pedro. Don Pedro Tenorio, a vos/ esta misión os encargo. (Tirso, 36)

(28)

Don Juan a Don Pedro. Tío y señor, mozo soy y mozo fuiste; / y pues que de amor supiste, / tenga disculpa mi amor. (Tirso, 37)

(29)

Lucía a Don Juan. Idos, hidalgo, / en mal hora; / ¿quién pensáis/ que vive aquí? (Zorrilla, 72)

[67] Iglesias cita en la bibliografía de su trabajo varios manuales de cortesía en los que se apoya a la hora de argumentar el habla de la gente de "buena crianza". (Iglesias, 2010).

(30)

Don Gonzalo a Filiberto. Aquí podéis esperar/ al Rey y tened por cierto, / que os he, Señor Filiberto, / de asistir (…) (Zamora, 15)

(31)

Don Juan a Catalinón. Si te pregunta quién soy, /di que no sabes.

Catalinón a Don Juan. ¡A mí!...!/¿Quieres advertirme aquí/lo que he de hacer? (Tirso, 56)

Como se puede comprobar en estos primeros ejemplos, la simetría es de igual índole entre jóvenes aristócratas (26), (29), de tío a sobrino (28), entre pares nobles (27) o de noble mayor a joven (30), de hombre a mujer (26) o a la inversa (29, 32).

(32)

Doña Ana a Don Juan. Pues sois prudente y cortés/ y su amigo, dadle luego/ al marqués este papel; (Tirso, 78)

(33)

Si estimas, como es razón, / mi amor y mi voluntad, / y si tu amor fue verdad, / muéstralo en esta ocasión. / Porque veas que te estimo, / ven esta noche a la puerta, / que estará a las once abierta, / donde tu esperanza, primo, / goces, y el fin de tu amor. /Traerás, mi gloria, por señas/ de Leonorilla y las dueñas/ una capa de color. .....

(34)

Filiberto al Rey. A vuestros pies: / celebrado invicto Alfonso el Onceno/ (…) llega un noble forastero/ a pedir que le escuchéis. (Zamora, 16)

(35)

Don Gonzalo a la abadesa. Lo creo; mas las razones/ abreviemos: entregadme/ a esa dueña, y perdonadme/ mis mundanas opiniones. (Zorrilla, 93)

(36)

Doña Inés a Don Juan. ¡Don Juan!, ¡don Juan!, yo lo imploro/ de tu hidalga compasión/ o arráncame el corazón, / o ámame, porque te adoro. (Zorrilla, 109)

(37)

(Don Juan a Doña Inés) Brígida, al momento/ pasad a ese otro aposento, / y perdonad, Inés bella, / si solo me importa estar. (Zorrilla, 110)

(38)

Don Diego a Don Juan. Traidor, Dios te dé el castigo/ que pide delito igual. (Tirso, 82)

(39)

Don Pedro a Don Juan. ¿Atreveráste a bajar/ por ese balcón? (Tirso, 38)

(40)

Filiberto al Rey. Y supuesto, / que sabido el agresor, / solo resta hacerme bueno/ el Campo que pido: otra/ vez, a vuestras plantas puesto, / la súplica revalido. (Zamora, 18)

(41)

Doña Ana a Don Juan. ¿La llave de mi jardín dónde está? (Zamora, 20)

(42)

Si son las disculpa esas, / que alegáis, precioso es que, / solo por ser vuestras, mientan (Zamora, 20)

(43)

Don Juan a Dios. Yo, Santo Dios, creo en Ti: / si es mi maldad inaudita, / tu piedad es infinita... / ¡Señor, ten piedad de mí! (Zorrilla, 176)

(44)

Doña Inés al cortejo fúnebre. (…) y las celestes venturas/ en que los justos están, /empiecen para don Juan/ en las mismas sepulturas. (Zorrilla, 178)

(45)

Don Diego a Don Juan. Verte más cuerdo querría, / más bueno y con mejor fama. (Tirso, 81)

Aparte de los apelativos que muchas veces son de sumisión (ejemplos (26) al (30), (32), (34) encontramos en abundancia en las tres primeras obras a análisis intensificadores que ayudan a recalcar esa idea de afectividad, cercanía social, cortesía natural en la clase alta, etc. Otra estrategia que abunda es el uso de condicionales ilocutivas las cuales, si bien encierran un consejo o sugerencia, parecen por medio de esta estrategia pragmática querer dejar decidir al interlocutor el cumplir (o no) la propuesta (ejemplos ((33), (37), (42), (43). Se trata desde luego de aplicar una estrategia de la llamada cortesía negativa, dado que al

realizar un movimiento del núcleo deíctico de tiempo quedaría establecida una distancia simbólica entre los hablantes y en consecuencia, los actos impositivos quedan suavizados porque se deja de invadir la esfera del interlocutor: el uso del condicional muestra que el emisor ve la petición como hipotética, aunque esta queda expresada explícitamente. Es este un mecanismo similar al empleo por parte del locutor de oraciones explicativas, considerados en este caso actos de apoyo en forma de enunciados justificativos. Así en (28), (32), (33), (36), (37), (40) y (44). Como se podrá comprobar, este recurso es el más utilizado y desde luego habla por sí solo de los motivos que están detrás de esta estadística y que no son otros que cuidar la imagen propia y la del interlocutor a la hora de pedir, algo como hemos dicho, "esperable" y "natural" (Iglesias, 2010) en gente de elevada posición en estos siglos anteriores al gran cambio que se produciría en la sociedad española desde la segunda mitad del siglo XIX en adelante. Otro recurso cortés muy abundante es recurrir al uso de realizativos deferenciales como son los verbos "pedir" (ejemplos (34) y (49) y "suplicar" (34) y (40); se trata de demandar de manera explícita para que la posición de sumisión adoptada con respecto al destinatario quede bien marcada. Además, este tipo de ruego urgente si nos fijamos depende de circunstancias externas al hablante, quien escoge mostrarse dependiente con respecto al oyente, quien a su vez se siente valorado. De forma similar a como ocurre con el uso del verbo "querer" a la hora de pedir, los realizativos pretenden indagar sobre la disponibilidad del oyente, de tal suerte que más que una petición parece tratarse de una invitación, resultándole por ello más fácil al oyente el hecho de negarse.

De manera muy diferente se comportan las construcciones indirectas en condicional. Estas resultan mucho menos impositivas y expresan un deseo de apariencia hipotética, sin incluir al interlocutor en la petición (45). Algo similar ocurre con el uso de oraciones interrogativas (39) y (41) si bien hay una diferencia clara entre estos dos ejemplos puesto que en el primero, cuando Don Pedro pide a Don Juan que baje por el balcón mediante un enunciado tal que "¿Atreveráste a bajar/ por ese balcón?" lo que está haciendo es utilizar modificadores que mitiguen el impacto del mandato, una petición que, si bien es urgente, al acarrear una carga de tanto peligro para la integridad física del interlocutor, no queda más solución que mitigar la orden. Para ello, además de elegir una oración interrogativa, Don Pedro recurre al tiempo verbal en futuro, un ejemplo que también observamos en (33). En cuanto al segundo ejemplo que refleja el uso de una oración interrogativa (41), vemos que doña Ana ve su honor comprometido y por razones de decoro social y estatus, no puede reconocer que nada menos que un burlador como es Don

Juan tiene la llave de su jardín. De ahí un enunciado interrogativo ("¿La llave de mi jardín dónde está?") utilizado como estrategia para realizar una petición de forma indirecta (la urgencia debería haberle hecho decir "¡Dadme la llave!").

Se puede dar el caso de usar la primera persona del plural de un verbo para mostrar cortesía al interrumpir al interlocutor (por hastío o, como es el caso en este ejemplo, por premura (35)); además, se intensifica el efecto cortés por medio del realizativo "disculpar". Así es también en el ejemplo (37), donde ese "disculpad" parece justificar el uso del imperativo que es consecuencia de la urgencia. Otra manera cortés en este caso de esconder una suerte de maldición dentro de la petición, es formular un deseo, como en (38) "Dios te dé el castigo…". La misma estrategia pero con una finalidad bien distinta es el ejemplo (44), con una dulce Inés implorando piedad para su amado.

Hemos dicho al principio de este análisis que los imperativos podría decirse que no tenían reflejo en las producciones lingüísticas que se producían entre sujetos afectados por una relación de simetría pero la realidad es que en el corpus vemos cómo hay excepciones: se dan ciertos momentos, incluso en la vida de un noble, donde la preocupación y la urgencia que produce una situación en que tiene parte (mayor o menor) el destinatario, lo llevan a formular sus enunciados recurriendo al uso del más eficaz de los tiempos verbales a la hora de pedir, que es el imperativo. En el corpus tenemos varios ejemplos y, como podemos observar, por norma general vienen apoyados por formulaciones que expresan interés o afecto. Así los ejemplos (46), (47), (48) donde el imperativo tiene la finalidad de acelerar la acción por la urgencia, intentar evitar el desastre o dar un consejo, respectivamente. Aunque no siempre es así y en diversas ocasiones el imperativo no se apoya en amortiguador alguno, véanse sino los ejemplos (49) y (59) donde, a pesar de tratarse de una relación de simetría, la norma social y la imagen del interlocutor no se respeta. Sin embargo, no es de extrañar que se "olviden" los interlocutores de formas más respetuosas si pensamos que en ambos casos se trata de la escena final entre Don Juan y la estatua, quien le pide que le dé la mano para llevárselo a los infiernos. De hecho, podemos ir más allá afirmando que Don Juan es expresamente descortés en esta situación para marcar su desprecio y, sobre todo, la distancia sobre un muerto al que, si ya no respetó en vida, todavía menos lo hace en la muerte. Al no recurrir Don Juan al uso de, por ejemplo, verbos realizativos, la orden es directa, se espera su cumplimiento por obediencia, nunca por persuasión y por lo tanto resulta, para la época y circunstancias, claramente amenazadora para la imagen de la estatua pues en ningún de las

tres obras aparecen mecanismos de dulcificación en estas últimas interacciones de los dramas… ¿qué mejor ejemplo del lenguaje como acción que este?

(46)

Don Juan. ¿A dónde vais, doña Inés?

Doña Inés. Dejadme salir, don Juan. (Zorrilla, 106)

(47)

Doña Inés a Don Juan. Callad, por Dios, ¡oh, don Juan!, / que no podré resistir/ mucho tiempo sin morir, / tan nunca sentido afán. (Zorrilla, 108)

(48)

Don Diego a Mota. Volved la espada a la vaina, / que la mayor valentía/ es no tratar de las armas.
Mota a Don Diego. ¿Cómo al marqués de la Mota/ hablan ansí? (Tirso, 89)

(49)

Don Juan a Don Gonzalo. Ya he cenado, haz que levanten/ la mesa
Don Gonzalo a Don Juan. Dame esa mano (…)/ La mano dame. (Tirso, 128)

(50)

Don Juan a la estatua. ¡Aparta, piedra fingida! / Suelta, suéltame esa mano (…) (Zorrilla, 176)

Parece este buen momento para introducir en este escrutinio las dos últimas obras dramáticas de las que extraer las secuencias que conforman este corpus. Antes debo apuntar que en *La Sombra del Tenorio*, la versión donjuanesca de Alonso, el actor-criado, Saturnino Morales, dialoga con una interlocutora silenciosa, Sor Inés, entre los monólogos escénicos que protagoniza. Cuenta asimismo la obra con un entremés, dialogando entonces

Satur con el público acerca de la rifa de un jamón. En el prólogo de la edición que manejo, de Clásicos Castalia, explica Andrés Amorós que es el actor un viejo cómico que vive en los años 60 españoles sus postreras horas. Como veremos, al final de la vida confunde realidad con ficción en un soberbio cierre donde brilla el maestro Alonso con la táctica del teatro dentro del teatro. En cuanto a la versión de Campos, *La Burladora de Sevilla*, como bien indica el título refleja ya la profunda alteración social que se deriva de la actitud emergente de la mujer en nuestra sociedad, y que nos lleva a casi poder aseverar que en muchas ocasiones esta nueva actitud se corresponde con un repliegue por parte de este Don Juan del siglo XXI. Esta u otra similar es la dialéctica mental que ha llevado a Campos a dar la vuelta al esquema burlador-burlada y en los ejemplos vamos a conocer a una auténtica burladora que tiene en su lenguaje un arma con que combatir siglos de burlas y sumisiones.

Pero, ¿qué ha sucedido en España para que durante tres siglos apenas hayamos podido distinguir una evolución en la norma cortés y sin embargo, con la llegada de la revolución industrial y en especial con el cambio de siglo del XIX al XX las diferencias sean tan marcadas y evidentes? La revolución industrial supuso una transformación cualitativa y universal, a partir de la cual no solo se transformaron las técnicas de la producción sino que la sociedad quedaría marcada para siempre, entre otras cosas con la llegada de las corrientes revolucionarias que impulsaban el concepto de la educación libre. Dicho de forma más sencilla, se fueron prefijando los valores culturales y sociales tal como hoy los conocemos en occidente[68]. Ninguna transformación social antes había resultado de tanto impacto para las relaciones lingüísticas y en concreto para los sistemas de tratamiento y cortesía, a los cuales no olvidemos que debemos considerar como reflejo del avance de una sociedad humana (Moreno, C. 2006:410). Veamos pues qué implicaciones lingüísticas genera el avance de los siglos en cuanto a las estrategias pragmáticas utilizadas a la hora de realizar las peticiones.

En primer lugar, al observar con detalle los enunciados de Satur, salta a la vista que para ser los años 60 el siglo XX español, ciertamente no se está manejando un lenguaje excesivamente coloquial y el actor-criado se dirige a Sor Inés, su monja cuidadora en el hospital donde acabará muriendo, siempre con respeto y manteniendo los elementos pragmáticos de la imagen propia y de su interlocutora así como la distancia social que hay

68 Ver en Baldó Lacomba, Marc, 1993: La revolución industrial, Madrid, Síntesis.

entre ellos. Es cierto que contamos con el inconveniente metodológico de que, al ser monologada la práctica totalidad de la obra, no disponemos más que de los ejemplos registrados en este corpus para mostrar la petición en *La Sombra*… pero aún así encuentro significativo que solo en un caso se aleje Satur de las estrategias que marca la cortesía, en el ejemplo (76). Ello nos recuerda que, problemas metodológicos aparte, en estos casos es imprescindible atender a la variación desde una perspectiva sociolingüística que nos evite caer en errores[69].

Como decíamos, esa distancia social y ese cuidado por el concepto de *face* de Brown y Levinson están muy marcados en todos los ejemplos, recurriendo el actor-criado en esta relación de asimetría a mitigadores de diversa etiología y así encontramos apelativos de respeto en (69), (70), (77), (78), (81), (82). Además, se recurre a distintos intensificadores que ayudan a apoyar esa idea de cortesía esperable en una relación de simetría entre personas de edad avanzada, donde una además probablemente sitúa a la otra en un escalón superior en la sociedad al que él ocupa, algo que no se aleja de la realidad en la percepción social de los años 60 españoles. Al igual que ocurría en las comedias de los siglos anteriores, el uso de las condicionales ilocutivas sigue vigente en las relaciones de simetría, vistiendo la petición de sugerencia, dejando que sea el interlocutor quien decida si cumplir con lo que se le está proponiendo (72), (76). Sin embargo, al comparar estos ejemplos con los ejemplos (33), (37), (42), (43) de las obras clásicas, comprobamos cómo lo indirecto de la petición se simplifica enormemente.

En cuanto a recurrir a las oraciones explicativas como estrategia pragmática que sirva de apoyo para realizar enunciados justificativos lo vemos en los ejemplos (79), (80). Estas secuencias modernas fácilmente las podemos contrastar con los anteriores ejemplos (28 (32), (33), (36), (37), (40) y (44) de las obras clásicas y ver cómo, si bien este uso responde todavía al deseo de cuidar la imagen propia y la de Sor Inés suavizando el efecto de la petición, se puede advertir sin embargo que ya no es el elemento pragmático más abundante a la hora de realizar el acto de habla de pedir. Es decir, que se habría ido perdiendo con los siglos en las relaciones de simetría la necesidad de justificar su realización aunque eso no impide que la imagen del otro no siga siendo tenida en cuenta. Los ejemplos (79), (80) son interesantes además porque son las únicas que incluyen como apoyo para

[69] Errores en los que caeremos sin duda si valoramos que no se han tenido en cuenta a la hora de la valoración parámetros tan importantes como son la gestualidad o la entonación, decisión que he tomado por no contar con sus correlatos en las épocas reflejadas en las tres obras anteriores.

intensificar el efecto cortés los realizativos "perdonar" y "disculpar" y si nos fijamos, están ahí porque Satur no habla ahora con Sor Inés sino con el respetable de modo que ha cambiado al uso de un registro más formal. ¿Podemos afirmar que este tipo de recurso cae en desuso con los siglos? Yo creo que sí y varias son las razones que podrían alegarse pero la que parece más razonable es que, con el devenir de los siglos y la evolución de las sociedades los sistemas de tratamiento y cortesía han evolucionado también y lo que antes era esperable y natural hoy se ha simplificado notablemente, tanto si los interlocutores ocupan una posición elevada como si no. En cuanto al uso de realizativos como son los verbos "necesitar" y "pedir" (69), estos responden a la misma intención que se escondía detrás de los ejemplos (34), (40) y (49) que no es otra que la de pedir explícitamente, poniendo especial hincapié en recalcar la posición de respeto adoptada en este caso por Satur al pedir a Sor Inés algo tan delicado como pedir su intercesión por él ante las almas del cielo.

Bien distinto es el ejemplo (70), donde Satur, evitando todo tipo de imposición y excluyendo a su interlocutora de la petición, expresa un deseo que esconde una petición indirecta, dando a entender que su cooperación no le va a costar nada. Esto lo consigue recurriendo a una construcción indirecta en condicional, "quisiera", conjugada en un imperfecto de subjuntivo cuya clara apariencia hipotética habla por sí misma. En este sentido poco o nada difiere del ejemplo (45) extraído de la obra de Tirso, escrita más de tres siglos antes. Algo similar pero con matices ocurre al utilizar una interrogativa en (71), donde "¿has visto mis puños?" suple con mitigadores la imposición que supondría "Busca mis puños". Esto tiene su explicación en el hecho de que el actor-Don Juan no puede ahora pedir al actor-criado con tanta ligereza que realice sus deseos o cumpla sus órdenes primero porque no es su criado (solo en el escenario) y segundo porque aunque lo fuese, parece que la norma cortés tiende a finales del siglo XX (cuando fue escrita la obra) a tratar a la servidumbre ya con una tenue preocupación por su imagen, algo como vimos impensable en los siglos anteriores. De todos modos, los ejemplos (74) y (75) hablan de un Don Juan-actor que se extralimita de sus poderes y por pedir de forma directa mediante el imperativo "Satur tráeme esto" es criticado y recordado con amargura.

Y ya que mencionamos el uso del imperativo desnudo, un tiempo verbal que, como vimos al analizar las relaciones de simetría en las obras clásicas, apenas sí tenía su reflejo en las producciones lingüísticas que se producían, es interesante comprobar cómo en los

ejemplos de *La Sombra*…son por lo general situaciones de preocupación por el interlocutor las que dan pie al uso del que hoy por hoy es en español peninsular el tiempo verbal más utilizado: ejemplos (76 a 82). Como en las obras clásicas analizadas, estos ejemplos de *La Sombra*… vienen apoyados por formulaciones que expresan respeto, interés o afecto; eso sí, el ejemplo (76) difiere de los demás en que el imperativo tiene la finalidad de acelerar la acción por la urgencia, con un "que no mire" rayano en la imposición: Satur se va a quedar en paños menores y le urge que la hermana no lo presencie, ya sea por pudor, decoro o respeto hacia ella. Ya los demás ejemplos incluyen apelativos: "hermana"; "Sor Inés" (77), (78), (81), (82); en algunos de estos ejemplos ((77), (81)) se da el caso de encontrar el uso de la primera persona del plural en presente de indicativo pero con idea de futuro, para marcar la cortesía al combinar la petición con incluir al interlocutor en una acción que no está dentro de las que este tiene encomendadas: en el primer caso Satur invita a Sor Inés a que la acompañe simplemente escuchándolo en su sueño final de convertirse por primera y última vez en Don Juan y en el segundo ejemplo, le pide que escuche maitines con él porque no quiere estar solo, el tiempo se le escapa. Dar idea de futuro resulta ser un recurso muy eficaz para la petición no impositiva puesto que con esta estrategia, lo que queda implícito es más bien un comportamiento por parte del oyente en el que el hablante pareciera no tener responsabilidad. Algo similar a lo que ocurre con el ejemplo (73), en que Satur explica a Sor Inés las características de los buenos actores a través de un "los demás han de hablar un buen castellano": recurriendo a una construcción indirecta (sea o no impersonal) parece querer evitarse ser el artífice, por así decirlo, de un mandato, como si en realidad fuese un agente externo el responsable de exigir una acción dada. En este sentido, dice Haverkate que estamos ante estrategias pragmáticas de *desfocalización* (Haverkate, 1987: 47), que persiguen que la exigencia sobre el interlocutor resulte mucho más suave, preservándose en buena medida la imagen de ambos participantes en la comunicación.

El último ejemplo se aparta de todos los clasificados, pero no quisiera dejarlo fuera por lo peculiar de su estructura: el tratamiento no es de tú pero tampoco de usted, es de "vos", que en España dejó de utilizarse siglos atrás. Satur pide a Sor Inés que cumpla su papel de acompañarlo cuando exhale su último aliento y le dice "os toca hacer vuestro papel", "vos deberéis acercaros a mí y contestarme con aquel final tan bello" y es que el actor-criado ya no distingue realidad de ficción, vida real de teatro, tiempo pretérito de tiempo actual y la forma que ha escogido Alonso de mostrarlo es recurriendo a un uso anacrónico del tratamiento cortés.

¿Han cambiado las estrategias que rigen la realización de la petición desde esta obra hasta el día de hoy? Una vez más habrá que andar con tiento y tener en cuenta que en la obra elegida para reflejar la petición en el siglo XXI, *La Burladora*…, nos encontramos con el problema de que los personajes son jóvenes con una relación de simetría muy clara (a diferencia de Satur-Sor Inés, donde los límites de la simetría y la asimetría no quedaban claros). Además, si bien no tengo espacio para profundizar en el tema de la expresión del registro coloquial, sí debo reflejar aquí algunas de sus características más básicas que nos permitan entender mejor los cambios lingüísticos que vamos a notar con respecto del pasado. El lenguaje coloquial es la variedad diafásica más usada, patrimonio de todas las clases sociales y se caracteriza por ser relajada y expresiva, se recurre a ella en la mayoría de las producciones cotidianas para favorecer las interrelaciones interlocutivas, que estas sean apropiadas y satisfactorias. Pero de todas sus características, la que nos interesa aquí es la que tiene que ver con el contacto con el emisor[70] en tanto que para llegar a él mediante sus producciones se recurre al uso de "códigos extratextuales y (…) de una fraseología formulística propia de las funciones fática y apelativa del lenguaje en la que abundan: modismos, frases hechas, refranes, saludos, apelaciones, vocativos, felicitaciones, expresiones eufemísticas o muletillas". Además de estos elementos, Briz señala rasgos situacionales que dan pie al uso de lo que él llama "rasgos coloquializadores": relación (social o funcional) de igualdad entre los interlocutores, relación vivencial de proximidad (experiencias y saberes compartidos), marco discursivo familiar y temática no especializada (Briz, A: 1996:30-31).

El uso extendido de este tipo de registro en todos los grupos socioculturales de la comunidad de habla del español peninsular hace que resulte difícil poner en el mismo plano de análisis las obras clásicas analizadas y *La Burladora*…, pero en realidad, si lo que queremos es reflejar la petición en la escritura dramática donjuanesca a lo largo de los siglos, esto parece ser lo deseable. Espero que en futuros trabajos se arroje un poco más de luz sobre este problema metodológico que nos puede dejar en muchos casos con más interrogantes que respuestas. Aun con todo, podemos extraer algunas conclusiones interesantes de los datos extraídos, en especial si los comparamos con aquellos reflejados en las obras clásicas.

[70] Para estas anotaciones me he basado en los apuntas de la página web http://www.materialesdelengua.org/LENGUA/comunicacion/variedades_lengua/lenguacoloquial.htm

En primer lugar, el abundante uso de los apelativos para llamar la atención, que son los que escuchamos hoy en las producciones de las conversaciones coloquiales entre nativos españoles de manera habitual ("tú", "oye", "tío", "¡eh!"…) y que no hemos encontrado en las demás obras. Compárense sino los ejemplos (51), (53) (54) (58) (59) (65). Lo mismo puede decirse de las muletillas ("ahora", "pues", "ya me dirás", "¡ah!"…), que sirven de apoyo al reflejo de la oralidad de estas producciones. Así (52), (54), (55), (57), (58), (62), (63), (65), (66), (68). Ya no encontramos apelativos de sumisión, porque no hay ninguna necesidad de mostrarla en los contextos coloquiales del español peninsular y si nos fijamos en los ejemplos, no por eso se está faltando al respeto a la imagen del interlocutor.

El uso de construcciones indirectas condicionales ilocutivas, de darse, llamativamente las encontramos desde Juan hacia Inés, en un guiño del autor por mostrar la superioridad de Inés en cuanto a poder en el juego de la relación entre los protagonistas. En *La Burladora…,* es Juan el interesado en no mostrar imposición en sus peticiones y en este sentido es él quien en (52) dice que "lo que me gustaría que me explicaras es por qué estaba allí". Recordemos que este tipo de construcción resulta mucho menos impositiva y expresa un deseo de apariencia hipotética, sin incluir al interlocutor en la petición. Lo mismo ocurre en (65), donde Juan deja que Inés decida si quiere tener la amabilidad de aclarar sus dudas o hacer lo que le pide. La misma estrategia está detrás del uso por parte de Juan de una oración condicional en (57), en la explicativa que usa como apoyo en forma de enunciado justificativo en (58) y en la adverbial temporal en (61). Siguiendo en la misma tónica recurre Juan al uso de una interrogativa como mitigadora de la imposición en (66): de este modo Juan muestra preocupación por la imagen de Inés y evita su enfado. Es eso mismo lo que justifica el hecho de recurrir Juan a la primera persona del plural de un verbo para mostrar cortesía y conseguir por medio de este tipo de mitigador colocarse en una postura de clara sumisión con respecto de Inés. Así es en (56) y (68). Llama la atención la ausencia absoluta de un recurso cortés muy abundante en las obras anteriormente analizadas; me refiero al uso de los realizativos como "pedir", "suplicar", etc. Entiendo que esto es porque estamos ante una relación de simetría que reproduce una conversación informal del siglo XXI y a pesar de que Juan quiere mostrarle a Inés que sabe que ella detenta el poder, otra cosa muy distinta es tener que rogar o suplicar de forma explícita por cualquier cosa que fuere. De modo que esta falta de necesidad de justificar el uso del imperativo hace que lo encontremos desde Juan hacia Inés en abundancia pero eso sí, como ya hemos visto, en todo caso aparece con el apoyo de distintos mitigadores.

En cuanto a Inés, como ya hemos dicho, es una estudiante con relaciones con su atractivo profesor, Juan. La trama nos lleva a darnos cuenta de que es la mujer la que burla en este caso, la que tiene a Juan "comiendo en su mano" y en este sentido, las producciones lingüísticas hablan por sí solas y si tuviésemos que poner ejemplos al "*How to do things with words*" de Austin, los enunciados de Inés serían de lo más productivo. De este modo, podemos comprobar cómo, sin ser descortés ni mostrar falta de interés por la imagen de Juan, no recurre a los modificadores ni a ninguna estrategia de atenuación y siempre habla desde la perspectiva del emisor. En consecuencia, Inés prescinde del uso de mitigadores en la vasta mayoría de los ejemplos: en (51) por ejemplo le interrumpe con impaciencia, en (54) ese "¿Eh?, di, ¿qué hubieras hecho?" no se apoya en atenuadores que puedan ayudarle a mitigar una cierta arrogancia, en (57) los imperativos desnudos "Ven, sedúceme" ni siquiera tienen complementos y resultan de lo más efectistas; lo mismo en (60). No contenta con eso, en todos los demás casos incluso advertimos estrategias pragmáticas de ironía, como en (56), (62), (63), (64), (68). Solo en un caso recurre la protagonista al uso de un apelativo diríase cariñoso en este "Venga, hombre" en (58), pero tiene una clara explicación y es que tiene una urgencia de índole sexual que proyecta mediante el uso de los imperativos desnudos del enunciado "deja eso ahora, y engáñame un rato".

(51)

Inés a Juan. ¿Qué me cuentas de un circo? Oye, tío, aclárate. (Campos, 17)

(52)

Juan a Inés. Ahora, a mí, lo que me gustaría que me explicaras es por qué estaba allí (Campos, 17)

(53)

Inés a Juan. Tú ponte en mi lugar. (Campos 18)

(54)

Inés a Juan. Oye, que eso le puede pasar a cualquiera. O ya me dirás, si no, qué hubieras hecho tú si sientes ahí un bicho que te sube corriendo por el muslo. ¿Eh?, di, ¿qué hubieras hecho? (Campos, 19)

(55)

Inés a Juan. Perdona. (*Coge el teléfono del bolso y contesta después de mirar la pantalla.*)Llama mañana, que estoy sin cobertura y te oigo fatal. (…) ¿Cómo dices? (…) Pero, ¿quién eres? (…) Llámame mañana, que es que no te oigo. (*Cuelga.*) El de Administrativo, ese bajito, que es un pesado. (*Y vuelve a guardarlo en el bolso.*) (Campos, 22)

(56)

Juan. Mira, dejémoslo.
Inés. Sí, mejor lo dejamos y nos centramos en la seducción. (Campos, 24)

(57)

Inés. Ven, sedúceme.
Juan. No, mira, no; lo siento. Luego, si quieres, pero antes de ponernos, quiero que me lo aclares. (Campos, 25)

(58)

Inés a Juan. Venga, hombre, deja eso ahora, y engáñame un rato. (Campos, 25)

(59)

Juan a Inés. Tú no juegues con fuego, que es gente peligrosa. (Campos, 26)

(60)

Inés a Juan. (*Mirando al champán.*)Y ábrela ya, que nos burbujeemos. (Campos, 26)

(61)

Juan a Inés. Tú espera y verás, cuando sean ellos los que nos metan la puya (Campos, 29)

(62)

Inés a Juan. Pues tú estabilízate, aunque algo de velocidad… (*Y se apoya en la mesa, quedando en posición.*) (Campos, 31)

(63)

Inés a Juan. Pues tú aplícate, que lo estás bordando. (Campos, 32)

(64)

Inés a Juan. Eso me lo apuntas, que se lo tengo que contar a las amigas (Campos, 32)

(65)

Juan a Inés. A ver, a ver. ¿Te importaría explicarme…? (Campos, 34)

(66)

Juan a Inés. ¿No puedes cerrar ese trasto? (Campos, 36)

(67)

Inés a Juan. ¿Nos vamos? (Campos, 36)

(68)

Juan. (*Descolocado.*)Nos llamamos, ¿no?
Inés. Sí, eso, nos llamamos. (*Y ya desde la puerta.*) Ah, y para la próxima, acuérdate de apuntarme las paridas esas que decías, que ya verás, cuando se las lea a las amigas, lo que nos vamos a reír (Campos, 37)

(69)

Satur a Sor Inés. Hermana (…) necesito que me ayude y rece a mi futuro público (…) y le pida comprendan y disculpen (Alonso, 121)

(70)

Satur a Sor Inés. Quisiera yo, hermana, (…) vestir por primera y última vez (…) las prendas del Tenorio. (Alonso, 122)

(71)

Don Juan a Satur. Satur, ¿has visto mis puños? Los de encaje (Alonso, 126)

(72)

Satur a Sor Inés. Si algo no le gusta a usted me lo dice y yo lo cambio. (Alonso, 126)

(73)

Satur a Sor Inés. Los demás han de hablar un buen castellano. (Alonso, 134)

(74)

Satur a Sor Inés. De todo lo que cuento del papel lo que peor me caía era que Don Juan Tenorio se pasaba la comedia entera mandándome a recados: "Ciutti, trae esto", "Ciutti, vete a por lo otro" (Alonso, 135)

(75)

Satur a Sor Inés. Pero es que Don Juan seguía luego con el papel en la vida, "Satur, trae esto. Satur, trae lo otro" (Alonso, 136)

(76)

Satur a Sor Inés. Si cierra los ojos un momento (…) que no mire, vamos, mientras me quedo en prendas menores. (Alonso, 138)

(77)

Satur a Sor Inés. Doña Inés, podemos inventar que estamos en un escenario (Alonso, 142)

(78)

Satur a Sor Inés. Cierre los ojos de la realidad, hermana, y abra los de la fantasía (Alonso, 142)

(79)

Satur al público. Me tienen que perdonar pero voy a parar la representación (Alonso, 163)

(80)

Satur al público. Disculpen pero tengo que volver al escenario y acabar de cumplir con mi obligación (Alonso, 169)

(81)

Satur a Sor Inés. ¡Maitines! Escuchémoslos, hermana. (Alonso, 180)

(82)

Satur a Sor Inés. Es ahí cuando os toca hacer vuestro papel, Sor Inés, (…) vos deberéis acercaros a mí y contestarme con aquel final tan bello (…) (Alonso, 181)

3.3.7) Conclusiones

Teniendo siempre en mente los escollos metodológicos que hemos apuntado, podemos concluir este segundo apartado del marco práctico de esta memoria defendiendo el estudio del sistema de cortesía en español peninsular desde una perspectiva evolutiva puesto que solo así llegaremos a entender cómo se han constituido las reglas según las cuales interactúan las comunidades de habla actuales. Con poco más de 80 secuencias a partir de un corpus que refleja interacciones comunicativas tanto de registro coloquial como formal y unas escuetas pinceladas históricas, culturales y sociolingüísticas creo haber confirmado varias hipótesis:

- ✓ En primer lugar que, históricamente, en las relaciones de simetría e independientemente del registro, los hablantes de español peninsular recurren a formas indirectas y mitigadas a la hora de mitigar la imposición al realizar un mandato, ya en forma de deseo, ruego u otros. En este sentido y como es de esperar, la relación entre lo que se enuncia y lo que en realidad se pretende comunicar no siempre guarda una relación directa. La cortesía en estos casos se hace patente tanto a partir del contexto como de recursos lingüísticos como pueden ser (siempre según los datos que han podido ser extraídos de nuestro corpus) los verbos desiderativos, los realizativos como rogar, pedir, implorar o suplicar, el modo condicional, el verbo conjugado en futuro, las oraciones interrogativas, las construcciones impersonales, las oraciones condicionales, las justificaciones, los atenuadores, los intensificadores, los marcadores discursivos, los apelativos de respeto y el tratamiento con el pronombre "usted".
- ✓ En segundo lugar, que la cortesía en la petición afecta de forma histórica tanto al plano léxico como al morfosintáctico, advirtiéndose una clara tendencia en las tres primeras obras analizadas a la utilización de formas atenuadoras de la imposición pero no así tanto en las dos últimas obras, donde las secuencias que encierran una petición muestran que ya no hay una preferencia por parte del hablante por recurrir a estrategias que minimicen el deterioro de la imagen negativa de su interlocutor (estrategias de la cortesía negativa). Y no solo eso, en el inventario de expresiones extraídas de las obras de los siglos XX y XXI se ha comprobado además que, si bien los emisores son conscientes de que hacen del interlocutor un

objeto de su imposición, el hecho de no tratar de reducir su efecto no tiene por qué implicar un uso descortés del español, confirmándose la hipótesis inicial de este análisis.

- ✓ En tercer lugar, que el comportamiento que se nos presenta como adecuado en cuanto a las producciones verbales entre hablantes miembros de la clase alta de la sociedad en los siglos XVII, XVIII y XIX hoy se nos antoja excesivo para ser imitado en situaciones de comunicación que demandarían recurrir a un registro coloquial (conversaciones entre familiares o amigos conocidos). Sin embargo como hemos podido ver en los ejemplos esa era la norma que regía entonces los distintos intercambios cotidianos, un patrón que había que seguir para poder quedar identificado como miembro de un grupo social determinado. Esto es una prueba de que no se debe estudiar la cortesía según se entendía en el pasado utilizando las explicaciones a que recurrimos hoy para representar las interacciones comunicativas. Es decir, que hay admitir que la noción de cortesía, con todo lo que este término implica en el ámbito de la pragmática lingüística, no puede ser interpretada solamente atendiendo a razones geográficas o sociales sino también históricas, porque la cortesía es ante todo un concepto cultural más de la ideología social de una comunidad de habla a lo largo de los siglos. En cuanto a España, podemos ver cómo se ha ido poco a poco favoreciendo un sistema cortés y un tipo de interacción positiva, basado en la solidaridad.

- ✓ Por último y en cuanto a la implicación para la didáctica de ELE, queda claro que se necesita formar al estudiante intercultural en este tipo de cuestiones cuando el objetivo es trabajar la competencia comunicativa; el estudio de la petición en este sentido es una cuestión importante puesto que implica tener en cuenta la imagen del interlocutor. El profesor de ELE debe trabajar en el aula el desarrollo de técnicas para mejorar el uso de estrategias destinadas a pedir para así mejorar en los aprendices el proceso de adecuación a la cultura española peninsular.

3.4. Implantación de un modelo didáctico para la instrucción en las estrategias que rigen el uso del acto de habla de la petición en la lengua española peninsular en un curso acreditado por el SACIC.

Según estudios recientes de Kasper, los aprendices adultos se apoyan en el conocimiento pragmático universal o en aquel perteneciente a su L1 (Kasper, 2001), siendo papel de la instrucción hacer valorar al alumno las convenciones a las que recurren en su interacción comunicativa con nativos de la lengua meta. Contrastar las estrategias de su lengua materna con las de la L2 resulta un método eficaz para que averigüen el porqué de las diferencias, facilitando así el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

Pero antes de pasar a la propuesta didáctica, sería provechoso revisar los dos tipos básicos de actividades que para trabajar la competencia pragmática propone Figueras apoyándose en la clasificación de Eslami-Rasekh (2005)[71]:

- *Actividades que aumentan la concienciación pragmática*. El alumno adquiere información tanto sociopragmática como sociolingüística. En nuestro caso concreto por ejemplo, la función que cumple el acto de habla de pedir en la cultura española y qué recursos utiliza un nativo para realizarlo. Los cuestionarios y las entrevistas serían algunos de los métodos. También actividades de inducción y deducción con input estructurado, donde el profesor guía al aprendiz a deducir la regla o a seguirla.
- *Actividades para trabajar la práctica comunicativa.* En entornos de aprendizaje de una L2, los estudiantes pueden llevar a cabo tareas de observación fuera del aula enfocadas en rasgos tanto sociopragmáticos como pragmalingüísticos (Kasper, 1997 a través de Figueras, 2005).

Partiendo de esta clasificación, el último trabajo de campo de esta memoria adoptará una metodología que se adapte a esta visión progresiva del aprendizaje, donde todos los elementos se vayan interconectando para alcanzar el objetivo de unas actividades que, diseñadas siguiendo los principios del enfoque por tareas que plantea el enfoque

[71] El documento entero puede ser consultado aquí

comunicativo, supongan una referencia para el diseño de futuras tareas en contextos similares.

En nuestro caso concreto, se propone la implantación del modelo de tarea que voy a proponer en un curso reconocido por el SACIC[72], el sistema al cual quedan adscritos aquellos centros de enseñanza del español como L2 que han sido acreditados por el Instituto Cervantes. Estos centros son por lo general academias o escuelas privadas de toda España que, a fin de obtener tal certificación, se someten a pasar una serie de inspecciones en las que demostrar su calidad en cuanto a oferta educativa y su capacidad en cuanto a la gestión administrativa.

Entre la amplia oferta de ELE que suelen ofrecer estos centros, destacan los cursos de español cerrados e intensivos para grupos de escolares de secundaria con edades entre los 14 y 18 años y la preparación para los exámenes DELE del Instituto Cervantes. Ambas posibilidades abarcan todos los niveles y durante todo el año. Los cursos suelen ser "a la carta", a demanda de los tutores del país de origen de los grupos de alumnos que se matriculan, constando el programa en cualquier caso de un mínimo de 15 horas de clases de español 5 días por semana (ver el programa en el Anexo 9). Para la preparación de las clases, el jefe de estudios debe recibir toda la información posible sobre los estudiantes del tutor/encargado del grupo para que una vez in situ, el grupo vea cubiertas sus expectativas. Una vez organizadas las clases, el equipo educativo del centro se encarga de preparar todo el material, que se entregará a cada grupo en función de los niveles demostrados.

Esto nos da una idea de lo difícil que resulta en este tipo de cursos diseñar unidades didácticas que ocupen más de unas horas de explotación en el aula, dejando apenas tiempo para trabajar temas de corte pragmático y sociocultural como el que nos ocupa. Las sesiones dentro del aula básicamente se orientan a rentabilizar al máximo el tiempo, dándose absoluta prioridad, dentro de un enfoque eminentemente comunicativo, a la comprensión auditiva y a la expresión oral. Como digo, la actividad académica es siempre la misma, organizándose los cursos por semanas, con tres jornadas de 4 sesiones de una hora cada una dedicadas a dar clases en el aula. Cada día de clase de la siguiente manera:

[72] Única acreditación internacional de centros de enseñanza de español como lengua extranjera. Para más información, puede consultarse la web http://acreditacion.cervantes.es/

actividades para 'romper el hielo', durante unos 20/30 minutos. Actividades de activación de contenidos a tratar, unos 20/30 minutos, de los cuales 5 se dedican a la explicación gramatical de la materia que se va a trabajar en clase. Resolución de dudas y sobre todo actividades de destrezas orales (auditivas y expresión oral), alrededor de 2,45/3 horas. Solo en casos aislados se proponen actividades de evaluación. Además, hay que contar con 3 horas de trabajo semanal en casa reservadas para las actividades de sistematización. Como característica importante está el hecho de que las horas dedicadas a las visitas culturales son consideradas como auténticas clases, solo que fuera del ámbito del aula.

Durante mi período de prácticas en la Academia de Idiomas Trinity School en El Puerto de Santa María (Cádiz), pude comprobar cómo estas horas fuera del aula no eran aprovechadas o explotadas para trabajar tareas sociopragmáticas o pragmalingüísticas y esto suscitó mi interés por diseñar una tarea que resultase motivadora y productiva a la vez para estos jóvenes aprendices de ELE. El grupo concreto con el cual se trabajó la tarea que vamos a describir estaba compuesto por 12 alumnos alemanes (4 chicos y 8 chicas) provenientes de Stuttgart, de nivel socioeconómico medio y con niveles comprendidos entre un B2 y un C1 del MCER en español. Estos alumnos están en el último año de su Mittlerer Schulabschluss (algo así como la ESO española), tienen entre 16 y 18 años, presentan un nivel tanto intelectual como lingüístico y afectivo medio-alto y están excelentemente preparados en todas las destrezas de la lengua española dentro de su nivel.

Dadas las características del centro y del apretado programa que se sigue durante los cursos intensivos de español[73] (Anexo 9), sí que me encontré con algunas dificultades muy importantes, algunas tan serias como que mi tutora no facilitó el dejarme al frente de la clase más de lo estrictamente necesario, teniendo por ello que programar yo misma diversas actividades para trabajar con los alumnos la fase de motivación y la discusión de los componentes del acto de habla tal y como lo plantea Figueras (2015) citando a Kasper (1997) fuera del centro, durante las llamadas "visitas culturales". Mi tutora no solo no me dio indicación alguna acerca de cómo poder realizarlo sino que por toda orientación trató de desalentarme aduciendo que mi programación no iba a interesar a los alumnos, pues preferirían en cualquier caso "irse de compras". Sin embargo este hecho, lejos de arruinar mi período de formación, no hizo sino convertirse en la parte realmente más fructífera de

[73] Los alumnos siguen a rajatabla un cuadernillo de elaboración propia del centro que en casi ningún caso sufre cambio alguno de un grupo a otro con tal de que los alumnos tengan el nivel para el cual han sido diseñados.

mi paso por la academia puesto que, entre otros aspectos, me permitió considerar de un modo totalmente nuevo todo el trabajo que implica la enseñanza semipresencial, la improvisación o el preparar una clase con la excusa de hacer turismo.

En este estado de cosas, se me advierte una mañana en la academia de que iré de visita cultural con los alumnos a Jerez, sola, de modo que me decido a preparar en un tiempo récord de una hora aproximadamente una *gymkhana* por la ciudad, algo que consigo hacer por conocer a la perfección la ciudad. Para ello subdividí a los alumnos en cuatro grupos de 3 y a cada uno le di un mapita y un cuadernillo con instrucciones, con un pequeño glosario al final. Los alumnos preguntan el vocabulario y todas sus dudas en español tanto a mí como a los jerezanos. Son siete horas intensas pero que han valido la pena: la actividad resulta, para mi sorpresa, todo un éxito: además de haber asimilado una cantidad nada despreciable de vocabulario, los chicos han conseguido moverse por Jerez y hablar con nativos españoles, han sabido superar esa primera vergüenza a hablar en otro idioma y sobre todo, han compartido la cultura local in situ, tal vez lo que más les ha gustado[74].

3.4.1) Descripción de la tarea

Se notará al analizar mis propuestas cómo la perspectiva que voy a adoptar a la hora de aprovechar la explotación de un texto de escritura dramática difiere de otras[75] que por lo común a él se dedican en el aula de ELE y de hecho son necesarias para la correcta realización de la propuesta de mi trabajo, pero la realidad de los cursos intensivos de español de solo una semana de duración en los que me he centrado a la hora de diseñar mis contenidos exigía que este tipo de secuencias fuesen trabajadas en el país de origen de los alumnos. Por ello, en el anexo 10 de esta memoria he incluido una serie de artículos y propuestas didácticas que pueden servir de orientación utilidad a los profesores interesados tanto en preparar por medio de la sucesión de tareas el acto de habla de la petición como en la explotación de un texto literario en clase de ELE; como digo, no es este tipo de secuencia "acabada", por decirlo de algún modo, lo que se pretende proponer aquí, sino que debe ser mirado más bien como un apoyo docente a otras programaciones.

[74] Esta actividad y otras que realicé en mi período de prácticas están a día de hoy siendo preparadas para ser publicadas en la plataforma de uso gratuito ISSUU.

[75] Unidades didácticas que se presentan por lo general secuenciadas en actividades para antes, durante y tras la lectura (del estilo de las que pueden encontrarse en (PALACIOS, 2011).

La creación de las actividades llevadas a cabo por mí ya en solitario para habilitar a los alumnos para la tarea final, responden al uso de las TIC en el aula de ELE y fuera de ella como recurso docente así como al enfoque por tareas del EC, una vez compruebo que los 12 alumnos del grupo cuentan con un *smartphone* con capacidad de conectarse a Internet por wifi. Incorporar a la instrucción de ELE las nuevas tecnologías la ha enriquecido enormemente si lo consideramos desde una perspectiva metapragmática, al facilitar la ampliación de los recursos disponibles a la hora de diseñar y realizar actividades entre otros motivos porque facilitan la exposición directa al comportamiento socio-pragmático de la cultura meta, con el aliciente añadido de la instrucción explícita y permitiendo incluir la reflexión acerca de conocimientos previos así como de la reflexión tras las tareas de la práctica[76]. De todos modos, he tratado de programar estas actividades de modo realista puesto que, aunque reconozco que me sorprendió en un centro reconocido por el IC, la academia donde pude poner en práctica estas tareas carecía de una herramienta tan útil como es la pizarra digital, cuyas bondades en el campo de la ASL están harto estudiadas.

El objetivo es hacer una visita por una ciudad española y ser capaz de realizar peticiones de la misma forma que lo haría un nativo. Dado lo ambicioso de la propuesta, recomiendo un nivel mínimo de B2 español según el Marco Común Europeo de Referencia pues a partir de este nivel el alumno "elige una formulación apropiada de una amplia serie de elementos lingüísticos para expresarse con claridad y sin tener que limitar lo que quiere decir".

Aunque en el tipo de curso que hemos descrito no suele ser lo común, si se va a utilizar esta tarea en posteriores planificaciones didácticas (para un curso de español con fines específicos como puede ser el español para el turismo, por ejemplo) se recomienda que durante el curso escolar los alumnos hayan asegurado los conocimientos básicos del acto de habla de la petición en cuanto a vocabulario y formas de comunicación corteses como mínimo. La tarea didáctica que voy a plantear necesita este fundamento para poder cumplir con su objetivo. Además, dadas las características del tipo de curso para el que se ha diseñado esta actividad, se trabajan básicamente las destrezas de la comprensión y la expresión orales, aunque tienen cabida en menor grado la comprensión y expresión

[76] Por razón de espacio no voy a profundizar en este aspecto pero sí quisiera apuntar que en este sentido me resultó muy útil la consulta de De Pablos Ortega (2005) cuando sugiere poner énfasis dentro de una actividad en aquellos aspectos que no se ajustan a la norma de la C1 de los aprendientes o claro está, a la inversa.

escritas. Asimismo se incluyen simulaciones para ensayar la actuación de los alumnos para sus producciones posteriores al realiza la tarea final por Sevilla.

Como ya he dicho, la intención es que esta tarea pueda desarrollarse como complemento a un curso de español L2 de pocas horas pero podría muy bien ser utilizada como complemento a lo largo de un curso académico, semestre, etc. de cursos de español para diversos fines. Esto es posible porque el objetivo general es facilitar la sección de contenidos culturales desde una perspectiva socio-pragmática en un curso ya programado o, ¿por qué no?, de un manual didáctico.

3.4.2) Planificación temporal

Lógicamente dependerá del número de alumnos y de sus conocimientos previos acerca de las estrategias que implica realizar una petición en español peninsular pero como la tarea final permite que cada alumno de forma individual asuma el rol de entrevistador y se reproducirán mediante un *role playing* estas entrevistas, no conviene poner en práctica esta tarea en caso de contar con un número excesivo de alumnos en la clase o por lo menos, no sin realizar los oportunos cambios en la tarea, siendo varios alumnos los que al final expongan en grupo las entrevistas como si de un equipo de entrevistadores se tratase.

Puesto que se trata de una estrategia lingüística específica y además en español, los alumnos van a necesitar algún tiempo de preparación de los enunciados, algo que debería tener lugar en clase durante al menos tres sesiones (en este caso como es lógico, en su país de origen, antes de visitar España). Como ya he dicho más arriba, para facilitar este trabajo e ir preparando a los alumnos tanto en el tema de la petición como en el tema de Don Juan he recopilado algunas web de interés (ver anexo 10) que podrían resultar muy interesantes para los profesores. Además, se va a necesitar otra sesión (o buena parte de esta) para la puesta en común y entrega de premios; aunque esto podría hacerse en la ciudad visitada –durante el tiempo de espera de los autobuses por ejemplo–no es desde mi experiencia lo ideal porque los alumnos están en ese momento muy cansados. De modo que en total, si sumamos las horas en la ciudad por donde se realice la *gymkhana* (a partir de 5 horas) más las tres/cuatro sesiones en clase (suelen ser de 45 o 60 minutos) esta tarea puede ocupar no menos de 8 horas.

3.4.3) Desarrollo de las actividades

Ya hemos visto cómo la tarea propuesta está diseñada como complemento a un curso intensivo de español L2 para adultos jóvenes o adolescentes cuya duración no pasa de una semana o de, a lo sumo, quince días por lo general. De modo que aunque en la tarea se exigirá que se apliquen sus conocimientos previos acerca de la petición adaptados al contexto español peninsular trabajando las cuatro destrezas, tanto la comprensión como la expresión escrita van a practicarse como complemento a la comprensión y la expresión orales, no como prioridad.

Para familiarizar a los alumnos con el tema a tratar, empezamos con una actividad comunicativa (INSTAGRAM, TWITTER) para, de paso, evaluar el conocimiento previo:

1ª ACTIVIDAD – INSTAGRAM, TWITTER- Esta actividad de calentamiento la creé en realidad para compaginarla con la estancia de los chicos en El Puerto. Creé un hashtag en Twitter para que fueran incluyendo todo aquello que les apeteciese pedir o preguntar acerca de sus actividades cada día. Asimismo lo usé para proponer sugerencias que favoreciesen la petición y a la vez les ayudasen con su aprendizaje del español. Los alumnos tenían que escribir cada día un tuit comentando qué habían desayunado o comido con su familia española, cómo les habían pedido cada cosa que necesitaban, si habían visto algo especial en el tour guiado del día por la ciudad o en algún museo, etc. En cuanto a Instagram, me decanté por ella tras comprobar que todos tenían aquí cuenta, algo que no ocurría con Snapchat, que a mí me gusta mucho por ser más estricta con la privacidad. El procedimiento ha sido el mismo, cada alumno debía colgar una foto por día con un par de comentarios sobre lo que más les apeteciese, a poder ser en relación con lo incluido en Twitter ese día.

Cuadro 4.1 1ª actividad del modelo didáctico.

Se puede suponer que saben realizar peticiones en español y cuentan con un buen nivel acerca del vocabulario sobre los viajes, la estancia en el extranjero, etc. dado su nivel a partir de B2. El objetivo es que todos los alumnos participen y expresen su capacidad de hacer peticiones en español; por un lado ellos se van familiarizando de forma lúdica con

la temática y las estrategias de la petición y por otro, el profesor economiza tiempo de clase y revisa los niveles del alumnado para realizar con provecho la tarea final. Además se trabaja de manera indirecta la comprensión escrita porque el profesor va a tomar parte activa constantemente en el grupo de Whatsapp (ver Anexo 5) creado y aprovechará para incluir el vocabulario específico. De igual modo se trabaja la expresión escrita porque los alumnos deben todos contestar al profesor a través del grupo facilitando toda la información que se les pide. A su vez el profesor les corrige los errores o incluso, dependiendo de la disposición de los alumnos, se les puede pedir que se corrijan unos a otros por pares y luego se formulen las preguntas aclaratorias finales al profesor.

La segunda actividad (DIARIO DE UN ALEMÁN EN ESPAÑA, (se puede consultar el cuadernillo completo en el anexo 11) sirve como actividad de afianzamiento de los contenidos y sobre todo como práctica para la tarea final. Esta actividad está pendiente de formar parte del portafolio que estoy preparando para colgar en la plataforma ISSUU.

2ª ACTIVIDAD – DIARIO DE UN ALEMÁN EN ESPAÑA. Tienen que ir contestando poco a poco en casa y a su ritmo las preguntas que se incluyen en el diario que les reparto el primer día de clase[77], donde también se les propone que hagan dibujos, que descubran dónde está algún monumento, etc. Aprovecho para explotar el uso del acto de habla de la petición en la gran mayoría de las cuestiones.

Cuadro 4.2 2ª actividad del modelo didáctico.

Tras haber cumplido las dos tareas anteriores, los alumnos idealmente se han familiarizado con algunas de las estrategias más importantes acerca de la realización de la petición tal y como lo haría un nativo así como con el vocabulario mínimo exigido. En la tarea final, "Un día en Sevilla con Don Juan", para facilitar la preparación del papel de entrevistador los discentes disponen de un cuadernillo para repartir a los alumnos (se puede consultar el cuadernillo completo en el anexo 12) y que sea rellenado con todas las anotaciones necesarias. Aunque se harán grupos y las preguntas se prevé que las lleven previamente ensayadas, conviene recordarles que traten de improvisar pues ese es uno de los objetivos de estas simulaciones, que su competencia comunicativa mejore y si las oportunidades se reducen a cursos tan intensivos como el que estudiamos, más todavía.

[77] Ver el apartado Anexos, (anexo 11).

Como las entrevistas y sus resultados van a ser tratados en clase en una sesión posterior por medio de una simulación, sería bueno grabar a cada grupo para que, si no hay tiempo en clase para hacerlo, sean ellos mismos los que se autoevalúen y/o evalúen de forma crítica también la actuación de sus compañeros. Es una forma muy buena de adaptar sus producciones a futuras exposiciones posteriores reales.

3ª ACTIVIDAD – GRUPO DE WHATSAPP 'TRINITY SCHOOL SEVILLA'- Esta actividad, de creación propia, ha sido tal vez la más productiva e interesante, superando los límites -tanto en contenido como en productividad- de lo que yo había en un principio planeado. Fue tan sencillo como crear el primer día –con permiso previo de los profesores alemanes– un grupo de WhatsApp por cada 4 alumnos de la clase: tres grupos diferentes porque la mayor parte del tiempo tuvieron que realizar proyectos cuya resolución debía permanecer 'secreta' para el otro grupo. Dos fueron básicamente las actividades que realizamos a través del WhatsApp: la primera, la interacción continua profesora-alumnos y alumno-alumno en español. Esta primera actividad surgió como derivación de la tarea final que titulé 'Un día en Sevilla con Don Juan'[78]. Aprovechando que íbamos a pasar todo un día juntos por la ciudad, les repartí un cuadernillo a cada grupo. Como se puede apreciar, hay actividades de todo tipo, la mayor parte a realizar in situ, a saber: de la 1 a la 6 y la nº 9. El resto las terminan en clase, no en casa, y las corregimos en común, celebrando al final una entrega de premios a los participantes del grupo ganador, abanicos para las chicas y llaveros de recuerdo para los chicos. Como premio de consolación, marcapáginas con imágenes de la ciudad.

Cuadro 4.3 3ª actividad del modelo didáctico.

3.4.4) Observaciones

Las actividades incluidas en esta tarea pretenden preparar a los aprendices de español L2 que realizan cursos intensivos en centros acreditados por el Instituto Cervantes en España a practicar la realización del acto de habla de la petición aprovechando una de las visitas culturales incluidas siempre en este tipo de cursos. Asimismo se trata de acercar la literatura (y en concreto la escritura dramática) al aula de ELE, aunque el curso conste de un mínimo de horas de clase dentro y fuera del aula. Precisamente estas horas fuera de clase no son normalmente aprovechadas o explotadas para trabajar tareas sociopragmáticas

[78] Ver apartado ANEXOS.

o pragmalingüísticas, cuando en realidad esta ocasión es la perfecta y muchas veces, en este tipo de tours los alumnos terminan aburridos sentados en algún parque esperando al autobús.

Otro punto que tal vez sería interesante comentar es el hecho de que muchos de los centros acreditados por el IC, pensando en los cuales se han diseñado estas actividades, carezcan todavía de una pizarra digital y se siga recurriendo al vídeo y al radiocasete: la fase de calentamiento sería mucho más rápida, menos aparatosa y desde luego más lúdica, características todas de obligado cumplimiento en los cursos intensivos de ELE.

He empleado para trabajar la cuestión pragmática el enfoque por tareas pues este nos brinda la posibilidad de acercarnos progresivamente a un objetivo final que en este caso es realizar peticiones en una visita a una ciudad española sin recurrir a las estrategias de la C1 y sí las de la lengua meta. Al trabajar en los grupos de Whatsapp y Twitter el vocabulario, aseguramos el manejo de la terminología adecuada. Asimismo, se prepara a los aprendices para una situación real pues al ejercer el rol de entrevistador y de turista en la simulación, el alumno tiene la posibilidad de anticiparse a las posibles respuestas de los nativos y practicar así sus intervenciones.

Por otro lado, soy de la opinión de que acercando la literatura al aula de este modo indirecto, una obra queda incorporada en el acervo del estudiante como parte de los contenidos culturales del aula de ELE, siempre que se ajuste su explotación a las diferentes directrices marcadas para el nivel del grupo meta. El fin último es conseguir una mejora en la competencia comunicativa de los aprendices y crear en la medida de lo posible un espacio donde practicar situaciones similares a la realidad que de otro modo sería muy difícil de lograr en cursos de corte similar al estudiado: el alumno iría poco a poco tomando conciencia del peso de los valores (des)corteses y de sus correlatos en su lengua materna, amén de que se sentiría capacitado para socializar si es necesario transgrediendo los métodos que se manejan en la formación institucional.

4. CONCLUSIONES

Hemos visto en este trabajo cómo los diferentes elementos socioculturales de una lengua forman parte indispensable del proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2 y cómo, en consecuencia, la enseñanza de conocimientos acerca de la cortesía verbal (y no verbal) quedaría inserta dentro del desarrollo de la competencia comunicativa y de la competencia intercultural. Asimismo ha quedado demostrado que al incluir en la instrucción elementos socioculturales de la lengua meta contribuimos a formar hablantes interculturales con habilidad suficiente para interpretar el sentido de las producciones realizadas en el ámbito de la C2.

Dado el enfoque pragmático de este trabajo de investigación, encuadrado en la enseñanza /aprendizaje de una lengua extranjera, he tratado en él de plantear una reflexión acerca de la conveniencia por parte de los aprendices de español de adquirir de forma efectiva una de las herramientas más eficaces con que pueden contar a la hora de conseguir la competencia comunicativa adecuada a cada situación del uso de la lengua meta y que no es otra que la competencia pragmática. Convencida de que la repercusión de esta destreza lingüística es de primer orden y, tal y como he justificado, siguiendo los dictados de la teoría pragmática ampliada en el marco de la teoría de los actos de habla, estimo que se ha conseguido responder al objetivo general de esta memoria, que no era otro que el de ponderar el estado de la cuestión acerca del grado de inclusión (así como la conveniencia de esta) con que cuenta la pragmática en el aula de español L2 a la luz de los estudios más recientes sobre el tema. Apoyándome en ellos he considerado el acto de habla de la petición tal y como lo realizan aprendices de ELE de los niveles B2 y C1 del MCER para reflexionar acerca de la (des)cortesía en el español peninsular; el fin no ha sido otro que el de tratar de contribuir modestamente a acabar con el estereotipo del español descortés, un prejuicio que alimenta sin duda el desconocimiento de las reglas que justifican el uso entre otros del acto de habla de la petición, porque este acto concentra una carga cultural muy importante en cualquier lengua y de hecho es una de las manifestaciones lingüísticas que más variación presenta entre una y otra cultura, amén de constituir uno de los elementos pragmáticos donde mejor queda reflejada la solidaridad entre los hablantes.

Para alcanzar estos objetivos, he recurrido por un lado a la obtención de datos reales a través de distintas herramientas que de forma eficaz y sencilla permitieran valorar la

idea que los aprendices de español peninsular tienen del uso de la cortesía verbal así como de qué uso hacen de ella a la hora de comunicarse con nativos de la lengua meta. Además, me interesaba conocer la situación de la instrucción en cuestiones pragmáticas en las aulas de ELE ahora que podemos decir que su estudio cumple medio siglo de recorrido. En este sentido, partiendo de la idea de que los aprendices de ELE y los españoles nativos perciben la cortesía de muy distinta forma –en los nativos es más una actitud asociada con el trato mientras que en los alemanes por lo general equivaldría a mostrar respeto en las relaciones con los demás– mis trabajos creo que han podido demostrar que el dominio de las distintas estrategias empleadas para realizar peticiones en español peninsular necesita ser considerado con mayor profundidad de lo que se está haciendo.

Por todo lo dicho, tal vez resulte de interés repasar los resultados de mi encuesta a los profesores de español donde, además de valorar la todavía relativa importancia que recibe la cuestión pragmática y el poco apoyo con que para ello se cuenta en cuanto a materiales en el aula, también se ha llegado a la conclusión de que muchas veces somos los mismos profesores de ELE los que asumimos en nuestros alumnos competencias con que en realidad no cuentan o que todavía son inadecuadas. Así, hemos visto en el análisis que demasiados docentes dan por hecho que, en los órdenes sociopragmático e intercultural, las competencias de la C1 sirven para los mismos fines que en la C2, cuando esto no es así y de hecho, cuando se produce la interferencia a la hora de aplicar estrategias lingüísticas desde la cultura materna a la cultura objeto, corremos el riesgo de que estas estructuras se fosilicen en el acervo cultural del aprendiz y por ello e independientemente del nivel lingüístico de los alumnos, este aspecto no puede ser obviado en la instrucción. A pesar de esta evidencia, por un lado los datos de mi estudio revelan que los alumnos alemanes interpretan tanto el concepto de cortesía como el de distancia social de muy distinta forma a como lo hacen los nativos españoles. Por el otro, nos confirma que si los profesores no dedican tiempo a la reflexión acerca de estas cuestiones y al desarrollo de materiales y técnicas que ayuden al alumno a conseguir un dominio mínimamente adecuado de las estrategias destinadas a hacer una petición, difícilmente se completará la tarea de adecuar las producciones de los aprendices tanto a la L2 como a la C2.

Con el primer trabajo de campo, creo haber soslayado la necesidad de que los profesionales de la didáctica de lenguas extranjeras se esfuercen por potenciar el desarrollo de la competencia pragmática en sus alumnos y que estos a su vez reflexionen, como

promueve el *Marco Común de Referencia Europeo para la enseñanza de las lenguas*, sobre su propia cultura y la C2 para llegar a ser capaces de reconocer en sí mismos y en los demás estereotipos y malas interpretaciones culturales. Espero, en fin, que este primer apartado práctico haya aportado algún dato de interés al estudio de la inadecuación pragmática de estudiantes de ELE en cuanto a la petición así como de las estrategias de (des)cortesía a que se recurre para realizarla en español peninsular.

Siguiendo esta vía y basándome en la índole de los actos de habla directivos según se utilizan en español peninsular, he revisado las conclusiones a las que se ha llegado a través de diversos estudios empíricos que han utilizado informantes nativos españoles. Es la mía una suposición intuitiva, pero fundamentada en unos resultados que, como digo, vienen a demostrar mi hipótesis de que, en la realización de las peticiones se tiende a utilizar formas directas sin que esta opción tenga por qué ser valorada como descortés, echando por tierra la generalizada creencia de que cuanto más indirecta sea la estrategia utilizada para pedir más cortés va a resultar un enunciado. La explicación habría que buscarla, basándonos en el concepto de imagen negativa, en el hecho de que los españoles no sólo buscamos reparar los efectos que pueda producir la imposición que conlleva una orden pensando en nuestra propia imagen social, sino que también buscamos favorecer la imagen de nuestro receptor a pesar de que no haya evidentes marcas portadoras de estrategias de cortesía. Para demostrarlo, me ha parecido interesante abordar el tema desde una perspectiva socio-histórica y socio-lingüística analizando las estrategias corteses de la petición en distinta épocas de la historia del español mediante un análisis contrastivo del uso del acto de habla de la petición según queda reflejado en distintas secuencias extraídas de cinco obras dramáticas escritas en español desde el Siglo de Oro hasta nuestros días. Su objetivo no ha sido otro que el de servir como pequeña aportación en el ámbito del estudio del sistema de cortesía en español peninsular desde una perspectiva evolutiva. A raíz de las conclusiones extraídas de esta pequeña investigación, creo que queda demostrada mi hipótesis de que la noción de cortesía, con todo lo que este término implica en el ámbito de la pragmática lingüística, no puede ser interpretada solamente atendiendo a razones geográficas o sociales sino también históricas, porque la cortesía es ante todo un concepto cultural más de la ideología social de una comunidad de habla a lo largo de los siglos. Estimo que partir de perspectivas como esta es lo que nos permitirá llegar a entender cómo se han constituido las particularísimas reglas que rigen las interactuaciones de las comunidades de habla actuales en español peninsular, unas reglas que favorecen, como se

ha visto a lo largo de su evolución histórica, un tipo de interacción positiva basado en la solidaridad que nada tiene que ver con ser descortés o maleducado.

El eje vertebrador de las obras analizadas es el mito de Don Juan, una elección que no se ha producido al azar dado que buscaba a su vez el servir de enlace con el tercer caso práctico de esta memoria. En él y tras haber analizado numerosas monografías que demuestran las bondades de explotar el uso de obras dramáticas en el aula de ELE, he presentado mi propia experiencia como docente, en calidad de la cual me he enfrentado y me enfrento a lagunas importantes. Una de las que a todos nos preocupan tiene que ver sin duda con nuestro deseo de ver plasmadas propuestas didácticas motivadoras y realistas que puedan complementar los diseños de las múltiples modalidades que de cursos de español L2 existen en el mundo; me refiero a todos esos cursos que en muchas ocasiones se reducen a unas pocas sesiones y donde, a los problemas habituales de la falta de tiempo, acondicionamiento de aulas o preparación de los profesores (en este sentido creo que el cuestionario realizado por los docentes que se incluye en este trabajo deja bien patente que es mucho lo que queda por hacer) se suma la práctica inexistencia de modelos didácticos que a ellos puedan adecuarse de forma concreta y real. Es por ello que me he inclinado por desarrollar una tarea que, combinando el elemento literario, el pragmático y el cultural de forma global, pueda ser utilizado para incorporar en la instrucción de ELE el factor socio-pragmático junto con los demás contenidos funcionales de la lengua española peninsular. Su utilización no obstante no tiene por qué restringirse al contexto concreto de los cursos intensivos de español L2 que los centros acreditados del Instituto Cervantes imparten en España: este diseño bien podría ser aplicado en todos aquellos contextos en que los docentes no cuenten con tiempo de clase para dedicar a las secuencias didácticas que para estos fines y con tanto esmero se están diseñando en los últimos años.

De cualquier modo, sigue siendo cierto que la integración de contenidos de corte sociopragmático dista mucho de guardar el equilibrio deseado con el resto de los contenidos lingüísticos. Entonces, si ya nadie duda de que desde la implantación del enfoque comunicativo una enseñanza que permita que nuestros alumnos adquieran la capacidad de comunicarse dentro del respeto a la diferencia entre las culturas y las sociedades es posible, casi podría afirmarse que, en vista del peso que los factores socio-pragmáticos tienen a la hora de realizar los distintos enunciados que conforman las comunicaciones de la vida diaria (a la hora de usar una lengua, en definitiva), deberían ser

estos contenidos los que rigiesen de manera prioritaria los lingüísticos a la hora de diseñar las actividades de la instrucción. Siguiendo esta vía he concebido los tres trabajos de campo que conforman la parte práctica de esta memoria y que no pretenden sino arrojar algo más de luz sobre el estado de la cuestión pragmática en el aula de ELE. En definitiva, tanto el enfoque como el destino y sobre todo la motivación de esta memoria son el resultado de mi corta experiencia como profesora de ELE y responden a un deseo de años de contribuir a allanar el camino abierto por muchos investigadores que, como yo, persiguieron y siguen esforzándose por conseguir una enseñanza integral para nuestros alumnos. Pero soy consciente de las críticas que mis trabajos suscitarán pues como ya he dicho, muchos son los interrogantes que quedan sin resolver en esta memoria y por ello agradeceré que otros estudiosos profundicen a mayor escala en sucesivos análisis –con estos u otros métodos de recogida de datos comparativos y con otras obras dramáticas– en las hipótesis que yo he marcado y que no han pretendido en ningún caso erigirse como conclusiones definitivas capaces de establecer una taxonomía.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albelda Marco, M. (2003): "El refuerzo de la imagen social en la conversación peninsular", D. Bravo (ed.): Actas del Primer Coloquio Edice. La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes Universidad de Estocolmo.

Alcaraz, E. (1996): "El paradigma de la pragmática. La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales". Bilbo: Servicio editorial de la Universidad del País Vasco.

Alonso de Santos, J. L. (2010): "La sombra del Tenorio", Teatro Siglo XX. Clásicos Castalia.

Alonso Pérez-Ávila, E. "Peticiones en español. Aproximación a la pragmática de interlengua". Artifara, n. 5, (gennaio - dicembre 2005), Universitá di Torino, Sezione Scholastica, http://www.artifara.com/rivista5/testi/peticiones.asp

Arango, M. A. "El gracioso. Sus cualidades y rasgos distintivos en cuatro dramaturgos del siglo XVII: Lope de Vega, Tirso de Molina, Juan Ruiz de Alarcón y Pedro Calderón de la Barca», Thesaurus, Boletín del Instituto Caro y Cuervo, XXXV, 2, 1980, p. 377-386.

Austin, J. "Cómo hacer cosas con palabras: Palabras y acciones (How to Do Things with Words)". Barcelona: Paidós, 1982. (ed. original inglesa de 1962).

Baldó Lacomba, M., (1993): "La revolución industrial", Madrid, Síntesis.

Barros García, M. J. (2010): "Actos de habla y cortesía valorizadora. Las invitaciones" [en línea], *Tonos,* 19.

Barroso García, C. y Fontecha López, M.: "La importancia de las dramatizaciones en el aula de ELE: una propuesta concreta de trabajo en clase". Actas del X Congreso Internacional de ASELE, (Cádiz, 22- 25 de septiembre de 1999), Cádiz, Universidad de Cádiz, 2000, págs. 107-113.

Becerra Suárez, C. "The Don Juan Myth in Iberian Galician Literature." CLCWeb: Comparative Literature and Culture 13.5 (2011): http://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1906&context=clcweb Traducción al inglés de Duncan-Barlow, K. del original "El mito de Don Juan en la cultura y la literatura gallega," Hispanistica 23 (2006): 511-27.

Bernal, M. (2007). "Categorización sociopragmática de la cortesía: Un estudio de la conversación coloquial española". Stockholms Universitet: http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:196989/FULLTEXT01.pdf

Blum-Kulka, S., House, J., Kasper, G. (1989): "Cross-Cultural Pragmatics: Request and Apologies". New Jersey, Ablex Publishing Corporation.

Bravo, D. (2010). "Pragmática sociocultural. La configuración de la imagen social como premisa sociocultural para la interpretación de actividades verbales y no verbales de imagen". En F. Orletti y L. Mariottini (comps.), (Des)cortesía en español. Espacios teóricos y metodológicos para su estudio (pp. 19-46). Roma: Università degli Studi Roma Tre - Programa EDICE

Brenan, G. "Historia de la literatura española", Barcelona, Grijalbo, 1986.

Briz, A. "El español coloquial: situación y uso", Madrid, Arco Libros, 1996.

Brown, P. y Levinson S. (1987) "Politeness. Some Universals in Language Usage", Cambridge: Cambridge University Press.

Campos García, J. "d.juan@simetrico.es (La burladora de Sevilla y el Tenorio del Siglo XXI)", disponible para lectura en http://www.jesuscampos.com/obras-de-teatro/d-juan-a-simetrico-es.html

Cassany, D. (2004): "Aprendizaje cooperativo para ELE", en Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera 2003-2004. 2004. Instituto Cervantes de Múnich (Alemania). p. 11-30.

Contreras Fernández, J. (2004): "El uso de la cortesía y las sobreposiciones en las conversaciones. Un análisis contrastivo alemán-español". Servei de publicacions. Universidad de Valencia.

De Pablos Ortega, C. (2005): "La enseñanza de aspectos sociopragmáticos en el aula de ELE". Congreso Internacional de ASELE. La Competencia Pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

Edeso Natalías, V. (2005): "La distancia social y su importancia en la interacción: propuesta para su estudio en clase de ELE", en Actas del XV Congreso Internacional de la ASELE, pp. 247-257. Disponible para descarga en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0245.pdf

Escandell Vidal, M. V. (1996): "Introducción a la pragmática", Barcelona: Ariel.

Escandell Vidal, M. (2004): "Aportaciones de la pragmática". Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). Vademécum para la formación de profesores, Madrid, SGEL, pp. 179-198.

Escandell Vidal, M. (2009): "Los fenómenos de interferencia pragmática". Monográficos MarcoELE. Didáctica del Español como Lengua Extranjera., Expolingua, 1996, 9, pp. 95-109. Disponible para descarga en marcoELE.

Escandell Vidal, M. V. (2010): "La Pragmática en la enseñanza de lenguas extranjeras". Jornadas: La pragmática en la enseñanza. Sofía, Bulgaria. Universidad de Sofía. Editorial Universitaria San Clemente de Ojrid, pp. 5-17. Disponible para descarga en la página del MECD.

Félix-Brasdefer, C. (2012): "Actos de habla". En S. de los Heros y M. Niño-Murcia (eds.) Fundamentos y modelos del estudio pragmático y sociopragmático del español. Washington D. C: Georgetown University Press, 59-82.

Fernández Silva, C. (2002): "La programación de cursos y el desarrollo de la competencia pragmática". XI Encuentro Práctico de Profesores de ELE, Barcelona. Organizado por International House y Ed. Difusión. Disponible para descarga en la sección de Recursos de la página Web del Encuentro Práctico ELE.

Figueras, C. "El desarrollo de la competencia pragmática en la clase de español", XXIII Encuentro Práctico de Profesores ELE, Barcelona 2015. Última web conocida http://www.iula.upf.edu/materials/150219figueras.pdf

Franco Martínez, A. (2014): "Análisis de la competencia pragmática en estudiantes ELE: el arte de rechazar una petición" Trabajo Fin de Máster. Universitat Pompeu Fabra, Barcelona. http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2014bv15/2014-bv-15-43-ana-franco-martinez.pdf?documentId=0901e72b81b698d4

Grande Alija, F. J. (2006): "La cortesía verbal como reguladora de las interacciones verbales", en A. Álvarez et alii (eds.) (2006) La competencia pragmática y la enseñanza de español como lengua extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE, Oviedo, Universidad de Oviedo: 332-342.

Gutiérrez Ordóñez, S. (2005): "Ejercitarás la competencia pragmática". XVI Congreso Internacional de ASELE. La Competencia Pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo, pp. 25-44. Disponible para descarga en la Biblioteca Virtual del CVC. Última consulta: 10/11/2013.

Haverkate, H. (1994): "La cortesía verbal". Madrid: Gredos.

Hermenegildo, A. "Tello y la voz de la razón: el gracioso en El caballero de Olmedo, de Lope de Vega." Actas X AIH, Universidad de Montreal, última dirección conocida http://uqtr.ca/teatro/otros/artiHerme/63-1992Tello.pdf

Hermenegildo, A. "Juegos dramáticos de la locura festiva: pastores, simples, bobos y graciosos del teatro clásico español", Palma de Mallorca, José J. de Olañeta, 1995.

Herrero Figueroa, Araceli: "La enseñanza de la literatura. Una propuesta comparatística de aplicación en las aulas". Estudios sobre didácticas de las lenguas y sus literaturas: "diversidad cultural, plurilingüismo y estrategias de aprendizaje", Servicio de Publicaciones, Universidad de La Laguna, 2010, págs. 237-251.

Hidalgo, V. (2012): "El teatro en la clase de ELE: dos propuestas de taller", en MarcoELE, septiembre 2012, n.o 15. Disponible en web [consulta 4 de marzo de 2012] http://marcoele.com/descargas/15/hidalgo_teatro.pdf

Hill, P.G. (1989): "Our dramatic heritage: The Golden Age", Fairleigh Dickinson Univ Pr. pp. 415-416.

Ibinga, M. (2008): "La práctica teatral, un nuevo método de enseñanza en el sistema educativo gabonés", Teatro, 18.

Iglesias Recuero, S. (2001): "Los estudios de la cortesía en el mundo hispánico. Estado de la cuestión", Oralia, 4, 245-298.

Iglesias Recuero, S. (2010): "Aportación a la historia de la (des)cortesía: las peticiones en el siglo XVI". Actas del IV coloquio internacional del programa EDICE. Edición electrónica: www.EDICE.org

Kasper, G. y Schmidt, R. (1996): "Developmental Issues in Interlanguage Pragmatics". Studies in Second Language Acquisition. Disponible para descarga en la web: http://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20Developmental%20issues%20in%20interlanguage%20pragmatics.pdf

Kasper, G. (2001): "Four perspectives on L2 pragmatic development". Annual Conference of the American Association of Applied Linguistics (AAAL) (2000), Vancouver, Canadá. Applied Linguistics Journal, Oxford, 22, 4, pp. 502-530. Disponible para descarga a través de www.hawaii.edu

Lakoff, R. T. (1990): "Talking power: the Politics of Language". Nueva York: BasicBooks.

MarcoELE. "Didáctica del Español como Lengua Extranjera", Expolingua, 1996, 9, pp. 95-109. Disponible para descarga en marcoELE. Última consulta: 5/11/2013.

Mateo Martínez, J. (1990): "Aproximación pragmática al lenguaje del teatro inglés". Tesis Doctoral. Servei de Publicacions, Universitat d'Alacant.

MCER: MEC (2002): "Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación", Madrid, Anaya.(http://cvc.cervantes.es/abref/marco)

Monleón, J. "La realidad del teatro: La sombra del Tenorio de José Luis Alonso de Santos", en Ana Sofía Pérez Bustamante (ed.), Don Juan Tenorio en la España del siglo XX, Cátedra, Madrid, 1998, págs. 289-312.

Moreda Leirado, Marisa. "Arriba el telón: enseñar teatro y enseñar desde el teatro: propuestas didácticas para trabajar en clase de español". Madrid, 2014; p. 85-94.

Moreno, María Cristobalina. 2006: "La cortesía verbal en el Siglo de Oro: los actos de habla directivos. Un estudio de pragmática histórica". Actas del III Congreso Internacional del

programa EDICE, Valencia, 22 de noviembre – 26 de noviembre de 2006. Edición electrónica: www.EDICE.org

Navarro Solano, M.R. (2003): "La formación inicial del profesorado en las universidades públicas españolas para el uso de la dramatización en el aula", en Enseñanza, nº 21, pp.181-198.

Nicolás Román, S. "El teatro como recurso didáctico en la metodología CLIL: un enfoque competencial".Encuentro20,2011.http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/10111/teatro_nicolas_ENCUENTR O_2011.pdf?sequence=1

Onieva López, J.L. "la dramatización como recurso educativo: estudio comparativo de una experiencia con estudiantes malagueños de un centro escolar concertado y adolescentes puertorriqueños en situación de marginalidad". Tesis doctoral. SPICUM, Servicio de publicaciones, Universidad de Málaga 2011.

Orletti, F. y Mariottini, L. (eds.) (2010): "(Des)cortesía en español: Espacios teóricos y metodológicos para su estudio". Actas del IV coloquio internacional del programa EDICE. Edición electrónica: www.EDICE.org

Palacios, S. "El uso de los textos literarios clásicos españoles en el aula de E/LE", en Congreso mundial de profesores de español, Instituto Cervantes, 2011, http://comprofes.es/sites/default/files/slides/palacios_gonzalez_sergio_texto_bibliografia.pdf

PONS, S. (2005): "La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE", Arco/Libros, Madrid.

PCIC: Instituto Cervantes (2007): "Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español". Madrid, Edelsa, Biblioteca Nueva (3 vols.).

6. Pérez-Bustamante, A.S. Actas del I Congreso de Historia y Crítica del teatro de Comedias: "El siglo XIX: ... Y la burguesía también se divierte": Cap.: *"Los criados de don Juan: una aproximación a La sombra del Tenorio, de José Luis Alonso de Santos"*, 1995, pp.395-412. Fundación Municipal de Cultura-Fundación Pedro Muñoz Seca (El Puerto de Santa María, Cádiz)

Pérez-Bustamante, A.S. (ed.), "*Don Juan Tenorio* en la *España* del *siglo XX"*. Literatura y cine (Madrid: Cátedra, 1998)

Pérez Gutiérrez, M. (2004): "La dramatización como recurso clave en el proceso de enseñanza y adquisición de las lenguas." en Glosas didácticas, Revista electrónica internacional.

Petterson, C. (2012): "Pedidos y saludos en español peruano y en sueco", Kombinationsprogrammet för master-Vårterminen, Universidad de Estocolmo.

Portolés Lázaro, J. (2004): "El Diccionario de partículas discursivas del español y las nuevas tecnologías" Español actual: Revista de español vivo, Nº 82, 004, págs. 37-44.

Romera Castillo, J. "Pautas para la investigación del teatro español y sus puestas en escena" (Madrid: UNED, 2011, 462 págs.) UNED. Revista Signa 22 (2013), págs. 795-799.

Romera Castillo, J., ed. (2013). "Textos literarios y enseñanza del español". Madrid: UNED.

Romero Betancourt, M. V. (2012): "Adquisición de pragmática en segunda lengua: un modelo didáctico para la enseñanza de la pragmática". Tesis de Máster. Indianapolis, EE.UU. Department of World Languages and Cultures, Indiana University-Purdue University. Disponible para descarga en IUPUI Scholar Works.

Rossowová, L. (2013): "Acerca de las estrategias verbales de la petición cortés decimonónica", études romanes de brno 34, 1.

Sánchez Lobato, J. "Lengua y sociedad", en Actas del Tercer Congreso Nacional de ASELE. El español como lengua extranjera: de la teoría al aula, Salvador Montesa Peydró y Antonio Garrido Moraga, ASELE, Málaga, 1993, págs. 59-68.

Searle, John. "Actos de habla", Ed. Cátedra, (2001).

Siebold, K. (2008). "Actos de habla y cortesía verbal en español y en alemán: estudio pragmalinguístico e intercultural". Frankfurt am Main: Peter Lang.

Simon, C. "La interculturalidad y la pragmática en el aula ELA" *Decires,* Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros. Vol. 13, 2011, pp. 55-70.

Solís Casco, I. "La Pragmática en el Aula de ELE: Los actos de habla indirectos" en Actas del XVI Congreso de ASELE.

Sperber, D. y D. Wilson (1994:1986): La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos, Madrid, Visor.

Tirso de Molina, "EL burlador de Sevilla y convidado de piedra", Ed. Cátedra, (1978).

Toledo Vega, Gloria; Toledo Azócar, Sonia. (2014): "Estrategias de cortesía para la petición en hablantes nativos del español de Chile y en hablantes de español como lengua extranjera". *Onomázein,* Junio-, 47-63.

UNECE, (2009): "Cómo hacer comprensibles los datos", Comisión Económica para Europa, Naciones Unidas. Ginebra, 2009. https://www.unece.org/fileadmin/DAM/stats/documents/writing/MDM_Part2_Spanish.pdf.

Zamora, A. "No hay plazo que no se cumpla ni deuda que no se pague", disponible para descarga por cortesía de Google, Inc. for the Google Books Library Project en http://www.bodleian.ox.ac.uk/dbooks

Zorrilla, J. "Don Juan Tenorio", Ed. Cátedra, (2008)

7. TABLA DE SIGLAS E ÍNDICE DE CUADROS, FIGURAS Y TABLAS

TABLA DE SIGLAS

ASL	**Adquisición de Segundas Lenguas**
C1	**Cultura asociada a la L1**
C2	**Cultura asociada a la L2**
L1	**Lengua materna**
L2	**Segunda lengua**
E/A	**Enseñanza/aprendizaje**
EC	**Enfoque comunicativo**
ELE	**Español como Lengua Extranjera**
EL2	**Español como segunda lengua**
UD	**Unidad Didáctica**
IC	**Instituto Cervantes**
CP	**Competencia Pragmática**
MCER	**Marco Común Europeo de Referencia**
PCIC	**Plan Curricular del Instituto Cervantes**

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 3.1 Preguntas del cuestionario a alumnos alemanes.
Cuadro 3.2 Preguntas del cuestionario a profesores españoles.
Cuadro 3.3 Características definitorias de los sujetos del *role-play*.
Cuadro 4.1 Primera actividad del modelo didáctico.
Cuadro 4.2. Segunda actividad del modelo didáctico.
Cuadro 4.3 Tarea final del modelo didáctico.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 3.1 Cortesía en clase de ELE.
Figura 3.2 La petición en clase de ELE.
Figura 3.3 Material de cortesía en clase de ELE.

Figura 3.4 Tipo de actividad para el trabajo de la petición en clase de ELE.
Figura 3.5 Estrategias de los aprendices para la petición según los profesores de ELE.

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 3.1 Resultados 1ª pregunta del cuestionario a alumnos alemanes.
Tabla 3.2 Resultados 2ª pregunta del cuestionario a alumnos alemanes.
Tabla 3.3 Resultados 3ª pregunta del cuestionario a alumnos alemanes.
Tabla 3.4 Resultados 4ª pregunta del cuestionario a alumnos alemanes.
Tabla 3.5 Resultados 5ª pregunta del cuestionario a alumnos alemanes.
Tabla 3.6 Estrategias para realizar la petición en español.

8. ANEXOS

ANEXO 1: CUESTIONARIO SOCILINGÜÍSTICO ALUMNOS ALEMANES

Sexo: Hombre ☐ Mujer ☐

Edad: _____

Nacionalidad: _____

Formación: _____

Tiempo aprendiendo español: _____

Estancias en España: _____

Nivel MCER de español: _____

ANEXO 2: CUADRO DE CARACTERÍSTICAS DEFINITORIAS DE LOS SUJETOS DEL CUESTIONARIO A APRENDICES ALEMANES

Nº DE SUJETOS / SEXO	12	mujeres	hombres
		8	4
EDAD	entre 15 y 18		12
	más de 18		0
NACIONALIDAD	12 alemanes		
FORMACIÓN	Colegio		12
	Instituto Cervantes		0
	Academia		0
TIEMPO COMO APRENDIZ ELE	Menos de dos años		0
	Más de dos años		12
ESTANCIAS EN ESPAÑA	Nunca		10
	Estancias breves		2
	De 6 meses a 1 año		0

ANEXO 3: CUESTIONARIO SOCILINGÜÍSTICO PROFESORES SPAÑOLES

Sexo: Hombre ☐ Mujer ☐

Edad: _____

Nacionalidad: _____

Vive en: _____

Tiempo enseñando español: _____

Formación específica ELE: _____

ANEXO 4: CUADRO DE CARACTERÍSTICAS DEFINITORIAS DE LOS SUJETOS DEL CUESTIONARIO DE CREENCIAS A PROFESORES ESPAÑOLES

Nº DE SUJETOS / SEXO	97	mujeres	hombres
		81	16
EDAD	Menos de 30		65
	más de 30		32
NACIONALIDAD	97 españoles		
FORMACIÓN	Filología		29%
	Cursos ELE		37%
	Máster ELE		34%
TIEMPO COMO PROFESOR ELE	Menos de dos años		41%
	Más de dos años		59%

ANEXO 5: GRUPO DE WHATSAPP PARA RELLENAR EL CUESTIONARIO Y TRABAJAR LA TAREA FINAL



ANEXO 6: CUESTIONARIO COMPLETO CREENCIAS ALUMNOS ALEMANES

1. ¿Alguna vez has pensado en el concepto de 'cortesía'? ¿Qué crees que es?

Estudiante1.*Sí, pedir disculpas.*

Estudiante2. *Sí, tener respeto.*

Estudiante3. *Sí, tener consideración a otros.*

Estudiante4. *Sí, no molestar.*

Estudiante5. *No sé, creo que es ser discreto…*

Estudiante6. *Sí, no interrumpir a los otros, escuchar.*

Estudiante7. *Sí, no importarme lo que no me corresponde.*

Estudiante8. *Sí, es ser amable y poder conocer gente nueva.*

Estudiante9. *No, pero creo que es tener buenas formas sociales.*

Estudiante10. *Sí.*

Estudiante11. *Sí.*

Estudiante12. *Sí.*

2. En la vida diaria todos utilizamos la cortesía. Intenta dar un par de ejemplos de situaciones normales en que tú la utilices.

Estudiante1.*En el metro, al esperar el tren, en el Instituto.*

Estudiante2. *Para pedir las direcciones de algún lugar, al hablar con las personas.*

Estudiante3. *Yo intento la cortesía en todos los sitios, pero mucho si hablo con los demás.*

Estudiante4. *En el bus, en los doctores, y en todas las partes, no sé bien.*

Estudiante5. *Dejar que pase la gente si abro la puerta de una tienda por ejemplo.*

Estudiante6. *Colegio, con los amigos, en la tienda, en los saludos.*

Estudiante7. *Hay que dejar pasar a los otros o dejar que una persona vieja se sienta en mi lugar.*

Estudiante8. *Si voy al médico, en la tienda.*

Estudiante9. *Si saludamos por la mañana o al ir en un transporte que sea y en todas partes.*

Estudiante10. *Cuando hablamos hay que hacer cortesía o en las tiendas.*

Estudiante11. *Cuando ayudo a una persona anciana, en la tienda.*

Estudiante12. *Al subir al tren, cuando no cortamos las conversaciones gritando, no sé más.*

3. ¿Con quién usas tú la cortesía? ¿Con unos sí pero con otros crees que no? ¿Con todos? ¿Con nadie?

Estudiante1.*Con unos sí pero con otros creo que no.*

Estudiante2. *Con todos.*

Estudiante3. *Con todos.*

Estudiante4. *Con todos.*

Estudiante5. *Con todos.*

Estudiante6. *Con unos sí pero con otros creo que no.*

Estudiante7. *Con todos.*

Estudiante8. *Con todos.*

Estudiante9. *Con unos sí pero con otros creo que no.*

Estudiante10. *Con todos.*

Estudiante11. *Con todos.*

Estudiante12. *Con todos.*

4. Ahora ordena esta lista según con quién eres tú más cortés a diario: a) Abuelos b) Padres c) Hermanos d) Pareja e) Familiares jóvenes f) Familiares mayores g) Amigos/as h) Desconocidos i) Autoridades

Estudiante1.*Los abuelos.*

Estudiante2. *Los abuelos.*

Estudiante3. *Autoridades.*

Estudiante4. *Familiares mayores.*

Estudiante5. *Creo que con gente que no conozco bien.*

Estudiante6. *Con mi padre, claro.*

Estudiante7. *Los abuelos.*

Estudiante8. *Familiares mayores.*

Estudiante9. *Autoridades.*

Estudiante10. *Abuelos.*

Estudiante11. *Autoridades.*

Estudiante12. *Amigos.*

5. ¿Para qué crees que es importante al relacionarte con los demás?

Estudiante1.*Para dar mi ayuda a los demás.*

Estudiante2. *Al decirle a los demás lo que piensas o ellos a ti es importante.*

Estudiante3. *Si quiero ser amable con mis compañeros y mis profesores.*

Estudiante4. *Tener respeto por todos es más importante.*

Estudiante5. *No interrumpir a los otros.*

Estudiante6. *Si me cuentan un problema intento ser amable con las palabras.*

Estudiante7. *No decir insultos a los otros.*

Estudiante8. *Dar las gracias a todos que en España no siempre es así yo creo.*

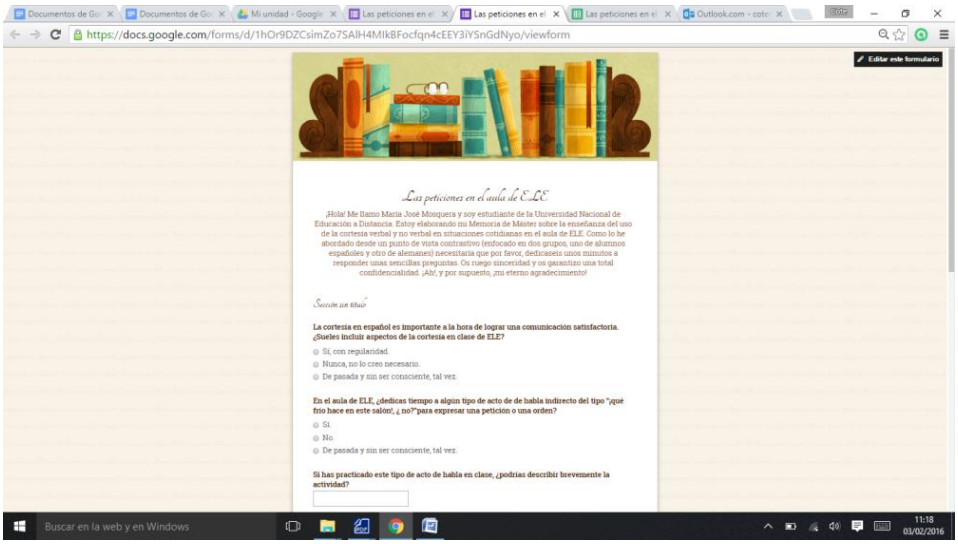
Estudiante9. *Decir por favor y gracias.*

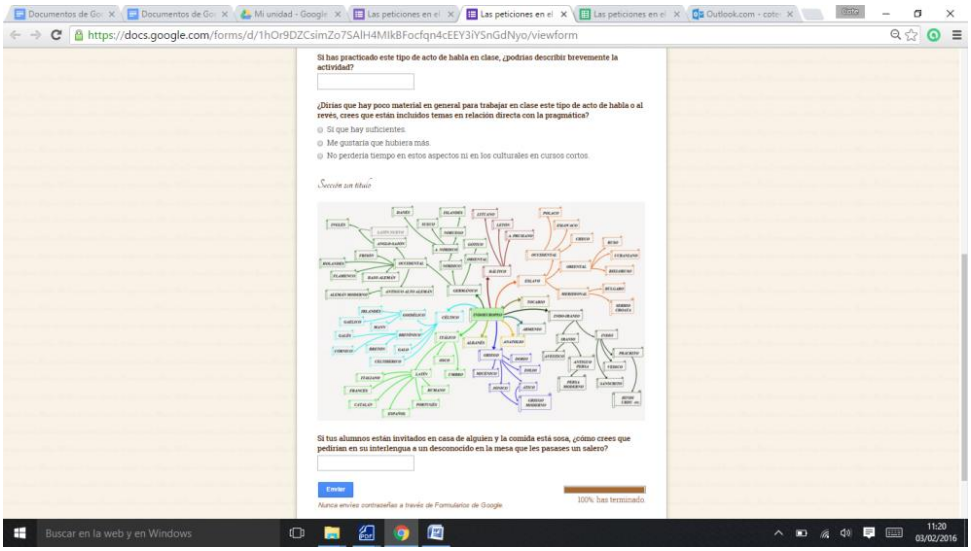
Estudiante10. *Tener respeto.*

Estudiante11. *Ser respetuoso todo el tiempo.*

Estudiante12. *Dejar pasar a alguien o si se sienta por ejemplo.*

ANEXO 7: CUESTIONARIO PROFESORES GOOGLE DOCS





ANEXO 8: CUESTIONARIO COMPLETO PROFESORES ESPAÑOLES

1. La cortesía en español es importante a la hora de lograr una comunicación satisfactoria. ¿Sueles incluir aspectos de la cortesía en clase de ELE? a) Sí, con regularidad b) Nunca, no lo creo necesario c) De pasada y sin ser consciente, tal vez.

Profesor1 *a*	Profesor2. *a*
Profesor3. *a*	Profesor4. *a*
Profesor5. *c*	Profesor6. *a*
Profesor7. *c*	Profesor8. *a*
Profesor9. *c*	Profesor10. *a*
Profesor11. *a*	Profesor12. *c*
Profesor13 *c*	Profesor14 *a*
Profesor15 *a*	Profesor16 *a*
Profesor17 *a*	Profesor18 *c*
Profesor19 *a*	Profesor20 *a*
Profesor21 *a*	Profesor22 *a*
Profesor23 *a*	Profesor24 *a*
Profesor25 *c*	Profesor26 *a*
Profesor27 *c*	Profesor28 *c*
Profesor29 *c*	Profesor30 *a*
Profesor31 *a*	Profesor32 *c*
Profesor33 *a*	Profesor34 *a*
Profesor35 *a*	Profesor36 *c*
Profesor37 *a*	Profesor38 *a*
Profesor39 *a*	Profesor40 *a*
Profesor41 *a*	Profesor42 *a*
Profesor43 *c*	Profesor44 *a*
Profesor45 *a*	Profesor46 *a*
Profesor47 *a*	Profesor48 *a*
Profesor49 *a*	Profesor50 *a*

Profesor51 *a*	Profesor52 *a*
Profesor53 *c*	Profesor54 *a*
Profesor55 *c*	Profesor56 *a*
Profesor57 *a*	Profesor58 *a*
Profesor59 *a*	Profesor60 *c*
Profesor61 *a*	Profesor62 *a*
Profesor63 *a*	Profesor64 *a*
Profesor65 *a*	Profesor66 *a*
Profesor67 *a*	Profesor68 *c*
Profesor69 *a*	Profesor70 *a*
Profesor71 *a*	Profesor72 *a*
Profesor73 *a*	Profesor74 *c*
Profesor75 *c*	Profesor76 *c*
Profesor77 *a*	Profesor78 *a*
Profesor79 *a*	Profesor80 *a*
Profesor81 *c*	Profesor82 *a*
Profesor83 *c*	Profesor84 *a*
Profesor85 *a*	Profesor86 *a*
Profesor87 *a*	Profesor88 *a*
Profesor89 *a*	Profesor90 *a*
Profesor91 *a*	Profesor92 *a*
Profesor93 *a*	Profesor94 *a*
Profesor95 *a*	Profesor96 *a*
Profesor97 *a*	

2. ¿Encuentras en los materiales que usas actividades que expliquen cómo se rechaza una invitación/petición?

Profesor1 *a*	Profesor2 *a*
Profesor3 *b*	Profesor4 *b*
Profesor5 *a*	Profesor6 *a*
Profesor7 *c*	Profesor8 *b*

Profesor9 *b*	Profesor10 *a*
Profesor11 *c*	Profesor12 *b*
Profesor13 *a*	Profesor14 *c*
Profesor15 *a*	Profesor16 *c*
Profesor17 *c*	Profesor18 *c*
Profesor19 *c*	Profesor20 *a*
Profesor21 *c*	Profesor22 *a*
Profesor23 *a*	Profesor24 *a*
Profesor25 *a*	Profesor26 *c*
Profesor27 *c*	Profesor28 *b*
Profesor29 *b*	Profesor30 *a*
Profesor31 *c*	Profesor32 *b*
Profesor33 *c*	Profesor34 *c*
Profesor35 *c*	Profesor36 *a*
Profesor37 *c*	Profesor38 *a*
Profesor39 *a*	Profesor40 *a*
Profesor41 *c*	Profesor42 c
Profesor43 *b*	Profesor44 *a*
Profesor45 *c*	Profesor46 *c*
Profesor47 *a*	Profesor48 *a*
Profesor49 *a*	Profesor50 *a*
Profesor51 *a*	Profesor52 *c*
Profesor53 *b*	Profesor54 *c*
Profesor55 *c*	Profesor56 *a*
Profesor57 *a*	Profesor58 *a*
Profesor59 *a*	Profesor60 *c*
Profesor61 *a*	Profesor62 *a*
Profesor63 *c*	Profesor64 *a*
Profesor65 *a*	Profesor66 *a*
Profesor67 *c*	Profesor68 *c*
Profesor69 *b*	Profesor70 *c*
Profesor71 *c*	Profesor72 *a*
Profesor73 *a*	Profesor74 *c*

Profesor75 *a*	Profesor76 *a*
Profesor77 *a*	Profesor78 *a*
Profesor79 *a*	Profesor80 *a*
Profesor81 *a*	Profesor82 *a*
Profesor83 *a*	Profesor84 *a*
Profesor85 *c*	Profesor86 *a*
Profesor87 *a*	Profesor88 *a*
Profesor89 *a*	Profesor90 *a*
Profesor91 *a*	Profesor92 *a*
Profesor93 *a*	Profesor94 *a*
Profesor95 *a*	Profesor96 *a*
Profesor97 *a*	

3. ¿Dirías que hay poco material en general para trabajar en clase este tipo de acto de habla o crees que están incluidos temas en relación directa con la pragmática? a) Sí que hay suficientes b) Me gustaría que hubiera más c) No perdería tiempo en estos aspectos ni en los culturales en cursos cortos.

	Profesor1*b*	Profesor2 *b*
Profesor3 *b*	Profesor4 *b*	Profesor5 *b*
Profesor6 *b*	Profesor7 *b*	Profesor8 *c*
Profesor9 *b*	Profesor10*a*	Profesor11*b*
Profesor1 *b*	Profesor13 *b*	Profesor14 *b*
Profesor15 *b*	Profesor16 *b*	Profesor17 *b*
Profesor18 *b*	Profesor19 *b*	Profesor20 *b*
Profesor21 *b*	Profesor22 *b*	Profesor23 *b*
Profesor24 *b*	Profesor25 *c*	Profesor26 *b*
Profesor27 *b*	Profesor28 *b*	Profesor29 *b*
Profesor30 *b*	Profesor31 *b*	Profesor32 *a*
Profesor33 *b*	Profesor34 *b*	Profesor35 *b*
Profesor36 *b*	Profesor37 *b*	Profesor38 *b*
Profesor39 *a*	Profesor40 *b*	Profesor41 *b*

Profesor42 *b*	Profesor43 *b*	Profesor44 *b*
Profesor45 *b*	Profesor46 *b*	Profesor47 *a*
Profesor48 *a*	Profesor49 *b*	Profesor50 *a*
Profesor51 *a*	Profesor52 *b*	Profesor53 *b*
Profesor54 *b*	Profesor55 *b*	Profesor56 *b*
Profesor57 *b*	Profesor58 *b*	Profesor59 *b*
Profesor60 *b*	Profesor61 *b*	Profesor62 *b*
Profesor63 *b*	Profesor64 *b*	Profesor65 *b*
Profesor66 *b*	Profesor67 *b*	Profesor68 *b*
Profesor69 *b*	Profesor70 *b*	Profesor71 *b*
Profesor72 *b*	Profesor73 *b*	Profesor74 *b*
Profesor75 *b*	Profesor76 *b*	Profesor77 *b*
Profesor78 *b*	Profesor79 *b*	Profesor80 *b*
Profesor81 *b*	Profesor82 *b*	Profesor83 *b*
Profesor84 *b*	Profesor85 *b*	Profesor86 *b*
Profesor87 *a*	Profesor88 *b*	Profesor89 *b*
Profesor90 *b*	Profesor91 *b*	Profesor92 *b*
Profesor93 *b*	Profesor94 *a*	Profesor95 *b*
Profesor96 *b*	Profesor97 *a*	

4. Si has practicado este tipo de acto de habla en clase, ¿podrías describir brevemente la actividad?

Profesor1 -	Profesor2 -
Profesor3 -	Profesor4 -
Profesor5 -	Profesor6 -
Profesor7 -	Profesor8 -
Profesor9 -	Profesor10 -
Profesor11 -	Profesor12 -
Profesor13 *A través de otros ejercicios como juegos de rol o visionado de vídeos donde pueden ubicarse ejemplos.*	Profesor14 *Comparar la cortesía existente en vídeos que presentaban conversaciones entre grupos de edades homogéneas y heterogéneas.*
Profesor15 *Hacemos role-play en clase con distintas situaciones comunicativas.*	Profesor16 *Todo lo hablo en español, al llegar trato de analizar el ambiente que hay para mejorarlo.*
Profesor17 -	Profesor18 -
Profesor19 *No sé, son situaciones de la vida cotidiana.*	Profesor20 *Enseño las "buenas maneras", usar la cortesía es muy importante para mí como ser social y busco incluirla en las enseñanzas de*

	español, mis alumnos son árabes y en esta lengua hay muchas frases corteses, busco siempre la manera de que puedan decir su equivalente en español, que no siempre puede ser la traducción directa, por eso muchas veces me escucho diciendo "es lo que diríamos así:…".
Profesor21 *Lo he practicado muy poco, en mis clases* me *enfoco en otros temas.*	Profesor22 *Por ejemplo explico el uso de "usted" para expresar respeto.*
Profesor23 *Analizando algunos discursos o sobre la marcha*	Profesor24 -
Profesor25 -	Profesor26 -
Profesor27 -	Profesor28 *Relacionando actos de habla con situaciones comunicativas y analizando su sentido.*
Profesor29 *Propongo una reflexión sobre situaciones cotidianas en la comunicación en el aula.*	Profesor30 *Actividades espontáneas para deducir o el manual*
Profesor31 *Solamente les digo a mis estudiantes lo casos en los que es mejor usar formas de cortesía, por ejemplo hago hincapié en el uso del condicional o una cláusula de subjuntivo en lugar del imperativo.*	Profesor32 -
Profesor33 -	Profesor34 -
Profesor35 *El pretérito imperfecto de indicativo y el condicional de futuro como tiempos de cortesía.*	Profesor36 -
Profesor37 -	Profesor38 -
Profesor39 -	Profesor40 *Nunca lo he trabajado de forma directa sino de pasada para comentar algo siginificativo, como el frío que hace, el calor, el ruido…*
Profesor41 -	Profesor42 *Para estudiar diferentes actos de habla en clase les propongo analizar expresiones en español que puede que no sean lo que parecen: formas de agradecer o responder a un agradecimiento, o cómo se responde a cualquier petición.*
Profesor43 -	*Profesor44 Por ejemplo: la unidad sobre la cortesía de "El Ventilador" Ed. Difusión.*
Profesor45 -	Profesor46 -
Profesor47 *A partir de una unidad temática que se titula "El estilo indirecto en español", estudiamos la teoría y realizamos unos ejercicios para fijar los conceptos; corregimos y reforzamos si es necesario. Por último, realizamos una actividad fuera del libro y que se asemeje a un acto real de comunicación.*	Profesor48 *Llego cantando y saludando.*
Profesor49 *Actividades orales en las que poder practicar estrategias para mostrar solidaridad con el hablante, pedir algo sin imponer, rechazar amablemente una propuesta, mostrarse solícito a colaborar, etc. Especialmente practicamos cómo actuar en aquellas situaciones comunicativas en las que el comportamiento verbal y no verbal difiere en*	Profesor50 *Aprovecho la entrada en clase con las situaciones que se van produciendo.*

mayor medida.	
Profesor51 -	Profesor52 *Por ejemplo en el uso del condicional, haciendo roleplays, (ej.: pedir con cortesía en un restaurante, dar órdenes con cortesía en la oficina).*
Profesor53 -	Profesor54 -
Profesor55 -	Profesor56 -
Profesor57 *Suelo utilizar los materiales de Natalia Pérez de Herrasti.*	Profesor58 -
Profesor59 -	Profesor60 -
Profesor61 -	Profesor62 *Usar las formas de cortesía en cada clase y ser cortés en la forma de comportarse en el aula o de dirigirse a los compañeros, docente y director.*
Profesor63 *Siempre les explico los temas culturales.*	Profesor64 -
Profesor65 *Al principio de la clase se suelen dar situaciones en las que puedes aprovechar. Por ejemplo hace frío porque la ventana está abierta. Se hace un comentario y a raíz de ahí analizamos el discurso que hemos producido. Finalmente ampliamos con otros ejemplos. También he utilizado manuales que prestan atención a estos aspectos. Si no recuerdo mal, el manual Bitácora para el nivel B2 incluye un apartado de este tipo sin embargo debería haber mucho más material que incluyese los aspectos que señalas.*	Profesor66 *Generalmente lo he hecho utilizando situaciones comunicativas y con ejercicios de teatro.*
Profesor67 -	Profesor68 -
Profesor69 -	Profesor70 -
Profesor71 -	Profesor72 -
Profesor73 *He empleado, a partir de niveles intermedios, vídeos de tipo humorístico en los que se rompe con la interpretación literal de los enunciados. A partir de ello realizo las aclaraciones oportunas e invito a los alumnos a la reflexión sobre las diferencias culturales.*	Profesor74 -
Profesor75 -	Profesor76 -
Profesor77 Intento siempre trabajar con ciertas situaciones para que sepan el contexto.	Profesor78 *"Hace mucho calor aquí, ¿no?, ¿dejamos la puerta abierta o cerrada?".*
Profesor79 -	Profesor80 -
Profesor81 -	Profesor82 *Por ejemplo preparando una fiesta (llamar a varios amigos y pedirles que te echen una mano con la organización).*
Profesor83 *Formas indirectas de realizar peticiones (ej.: cierra la puerta, ¿podrías cerrar la puerta?, ¡que se va a escapar el gato!).*	Profesor84 *Visualización del lenguaje no verbal y normalmente un vídeo del programa Splunge en un bar.*
Profesor85 *Actividades orales en las que los alumnos piden objetos (reales u objetos representados en tarjetas) al compañero mediante una pregunta, ¿puedes darme X, por favor?.*	Profesor86 -
Profesor87 -	Profesor88 *Bromas lingüísticas para contrastar*

	diferencias culturales o similitud de palabras.
Profesor89 -	Profesor90 Memo-mapa
Profesor91 *Planteando las situaciones con dibujos o palabras sueltas y mímica. El alumno debe crear exclamaciones como "¿qué frío hace!, ¡me he manchado!, ¡qué sucio!", etc. Posteriormente debe crear una petición cortés para solucionarla: "¿podrías cerrar la ventana, por favor?, ¿podrías dejarme un pañuelo para limpiarme?", etc.*	Profesor92 -
Profesor93 -	Profesor94 *Trabajo con italianos y los parecidos entre ambas lenguas dan lugar a malentendidos para los que trato de preparar a mis alumnos. Utilizo materiales que ya proponen los libros de Difusión con los que suelo trabajar o les llevo actividades con tarjetas, situaciones. A veces simplemente les cuento algo que me ha pasado ese día y les explico cómo se siente un hispanohablante y luego compartimos experiencias.*
Profesor95 -	Profesor96 *Practicando las conversaciones a la hora de invitar a alguien a una fiesta o cena, simulando reencuentros de amigos que hace tiempo que no se ven, realizando presentaciones formales o informales, simulando una fiesta donde cada uno es sí mismo pero le apetece hacer algo diferente…*
Profesor97 -	

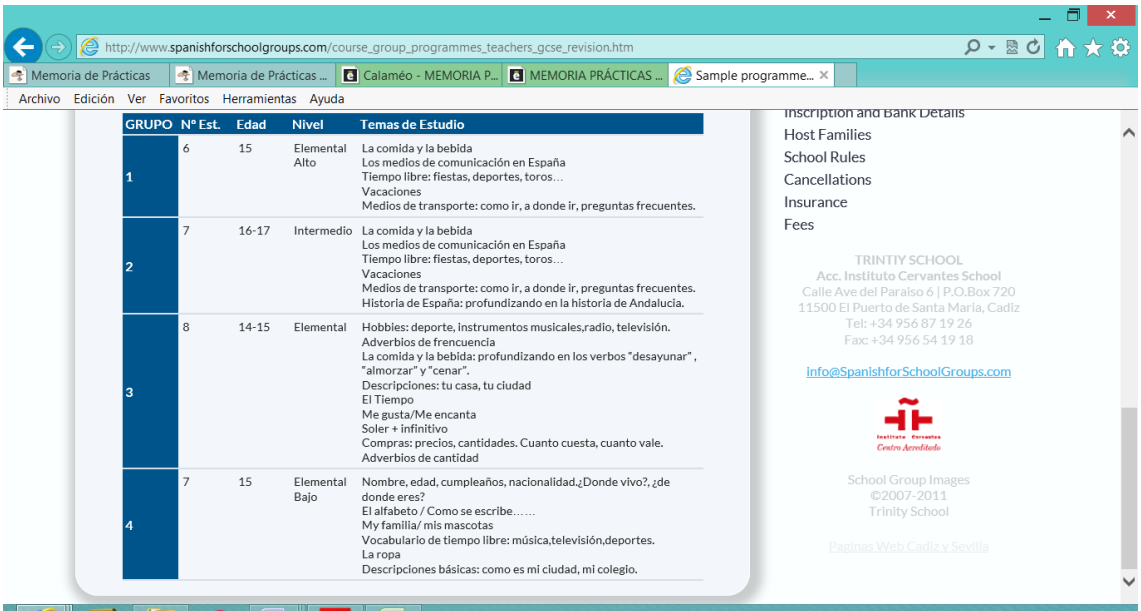
4. Si tus alumnos están invitados en casa de alguien y la comida está sosa, ¿cómo crees que pedirían en su interlengua a un desconocido en la mesa que les pasases un salero?

Profesor1. *Necesito sal/Sal por favor.*	Profesor2. *¿Puedes pasarme la sal?*
Profesor3. *¿Me pasarías el salero? Me gusta todo salado, gracias.*	Profesor4. *Eso blanco, por favor.*
Profesor5. -	Profesor6. -
Profesor7. *¿Puedes pasarme el salero?*	Profesor8. -
Profesor9. *Depende de la confianza con ese "alguien". Si lo desconocen, no la pedirían, solamente dirían que la comida está buena y darían las gracias por la invitación. En el caso de que alguien les ofreciera el salero, si lo necesitan lo utilizarían.*	Profesor10. -
Profesor11. *¿La sal, por favor?*	Profesor12. *¿Puedo tener un poco de sal, por favor?*
Profesor13 *Creo que con un gesto, haciendo que echan sal a la comida.*	Profesor14 *¿Podría tomar un poco de sal, por favor?*
Profesor15 *El salero, gracias.*	Profesor16 *Por favor, ¿me pasas la sal?*

Profesor17 *¿Me pasas la sal?*	Profesor18 *¿Puedes por favor pasarme el salero? Gracias.*
Profesor19 *¿Podrías pasarme el salero, por favor?*	Profesor20 *Por favor, ¿me acerca la sal?*
Profesor21 *Pues depende del nivel del alumno.*	Profesor22 *Por favor, ¿me pasas el salero?*
Profesor23 *¿Me podrías pasar la sal, por favor?*	Profesor24 *¿Puedes pasarme la sal, por favor?*
Profesor25 *¿Me puedes pasar la sal, por favor?*	Profesor26 -
Profesor27 -	Profesor28 *¿Podrías pasarme la sal, por favor?*
Profesor29 *¿Podrías pasarme el salero? Gracias.*	Profesor30 -
Profesor31 *¿Puedo tener el salero, por favor?*	Profesor32 *Con "¿puedes…?" o"¿podrías…?" Utilizando el condicional en su uso de expresar cortesía, cosa que explico al ver los usos del condicional.*
Profesor33 *¿Me pasas la sal, por favor?*	Profesor34 *¿Me puedes pasar la sal, por favor?*
Profesor35 *Creo que usarían el condicional o el presente, ¿Me puedes/podrías pasar el salero, por favor?*	Profesor36 -
Profesor37 -	Profesor38 *¿Puedo tener la sal?*
Profesor39 *¿Un poco de sal? Y lenguaje no verbal.*	Profesor40 *Usando la forma de cortesía con el condicional o con la forma "usted".*
Profesor41 *Creo que harían una referencia a su gusto por las comidas saladas y pedirían después el salero.*	Profesor42 -
Profesor43 *¿Puedes darme la sal?*	Profesor44 *Por favor, ¿podrías pasarme la sal?- Mis alumnos son alemanes.*
Profesor45 *Por favor, ¿puedes darme la sal?*	Profesor46 -
Profesor47 *Depende del nivel del alumno, podría ser: "¿me pasas la sal, por favor?". Si han prestado atención en clase, sabrán que usar el estilo indirecto en ese contexto concreto podría resultar algo conflictivo. Es mejor en España pedirlo directamente.*	Profesor48 -
Profesor49 *Si les ha invitado alguien de mayor edad, con un cargo superior o con la que tienen poca confianza, se comerían la sopa sosa ya que pedir el salero o hacer uso de este podría interpretarse como una descortesía.*	Profesor50 -
Profesor51 -	Profesor52 *¿Puedes darme la sal por favor?*
Profesor53 -	Profesor54 *¿Me pasarías el salero, por favor?*
Profesor55 *¿Me podrías dar la sal?*	Profesor56 -
Profesor57 *Si son alemanes dirían: "tengo una pregunta, ¿puedes pasarme un salero? Y si son italianos lo señalarían con la mirada mientras dicen: ¿me das el salero, por favor?*	Profesor58 *Diciendo: ¿Me podría pasar la sal? Muchas veces no incluirían "por favor" porque ya lo entienden expresado por el condicional.*
Profesor59 -	Profesor60 *¿Me podría dar la sal, por favor?*
Profesor61 -	Profesor62 *Sal, por favor.*
Profesor63 -	Profesor64 *Quiero sal, por favor.*
Profesor65 *Sal, por favor.*	Profesor66 *¿Puedes tú pasarme la sal, por favor?*
Profesor67 *¿Me podrías pasar la sal?*	Profesor68 *¿Puedo tener la sal, por favor?*

Profesor69 *¿Me pasas la sal, por favor?*	Profesor70 -
Profesor71 -	Profesor72 *¿Podría pasarme la sal, por favor?*
Profesor73 *Creo que emplearían estructuras interrogativas en condicional de cortesía, como calcos de las estructuras de sus lenguas nativas.*	Profesor74 *¿Me podría pasar la sal, por favor?*
Profesor75 *¿Me puedes pasar la sal?*	Profesor76 -
Profesor77 *¿Me podrías pasar la sal, por favor? Es que yo siempre como la comida muy salada, defecto mío…*	Profesor78 *Por favor, ¿podría pasarme el salero?*
Profesor79 -	Profesor80 *¿Me presta el salero, por favor?*
Profesor81 -	Profesor82 *Depende del nivel pero la mayoría lo haría en imperativo por transferencia de su lengua materna.*
Profesor83 -	Profesor84 *Un gesto como si echaran sal a la comida.*
Profesor85 *Creo que utilizarían una pregunta cerrada en presente, del tipo "¿me das la sal?" o ¿me puedes dar la sal?*	Profesor86 -
Profesor87 *¿Podrías darme la sal, por favor?*	Profesor88 *Por favor, sal.*
Profesor89 -	Profesor90 *Por favor, ¿me da sal?*
Profesor91 *Desde "un poco de sal" hasta "por favor, ¿podría darme la sal?"*	Profesor92 *Sal, por favor.*
Profesor93 *¿Puedo tener sal?*	Profesor94 *Creo que se defenderían sin problemas.*
Profesor95 *¿Podría tener un poco de sal, por favor?*	Profesor96 *¿Puedes pasarme la sal?*
Profesor97 -	

ANEXO 9: PROGRAMA DE UN CURSO INTENSIVO DE UN CENTRO ACREDITADO POR EL INSTITUTO CERVANTES EN CÁDIZ



http://www.spanishforschoolgroups.com/course_group_programmes_teachers_gcse_revision.htm

Memoria de Prácticas | Memoria de Prácticas ... | Calaméo - MEMORIA P... | MEMORIA PRÁCTICAS ... | Sample programme...

Archivo Edición Ver Favoritos Herramientas Ayuda

GRUPO	Nº Est.	Edad	Nivel	Temas de Estudio
1	6	15	Elemental Alto	La comida y la bebida Los medios de comunicación en España Tiempo libre: fiestas, deportes, toros… Vacaciones Medios de transporte: como ir, a donde ir, preguntas frecuentes.
2	7	16-17	Intermedio	La comida y la bebida Los medios de comunicación en España Tiempo libre: fiestas, deportes, toros… Vacaciones Medios de transporte: como ir, a donde ir, preguntas frecuentes. Historia de España: profundizando en la historia de Andalucía.
3	8	14-15	Elemental	Hobbies: deporte, instrumentos musicales,radio, televisión. Adverbios de frencuencia La comida y la bebida: profundizando en los verbos "desayunar" , "almorzar" y "cenar". Descripciones: tu casa, tu ciudad El Tiempo Me gusta/Me encanta Soler + infinitivo Compras: precios, cantidades. Cuanto cuesta, cuanto vale. Adverbios de cantidad
4	7	15	Elemental Bajo	Nombre, edad, cumpleaños, nacionalidad.¿Donde vivo?, ¿de donde eres? El alfabeto / Como se escribe…… My familia/ mis mascotas Vocabulario de tiempo libre: música,televisión,deportes. La ropa Descripciones básicas: como es mi ciudad, mi colegio.

Inscription and Bank Details
Host Families
School Rules
Cancellations
Insurance
Fees

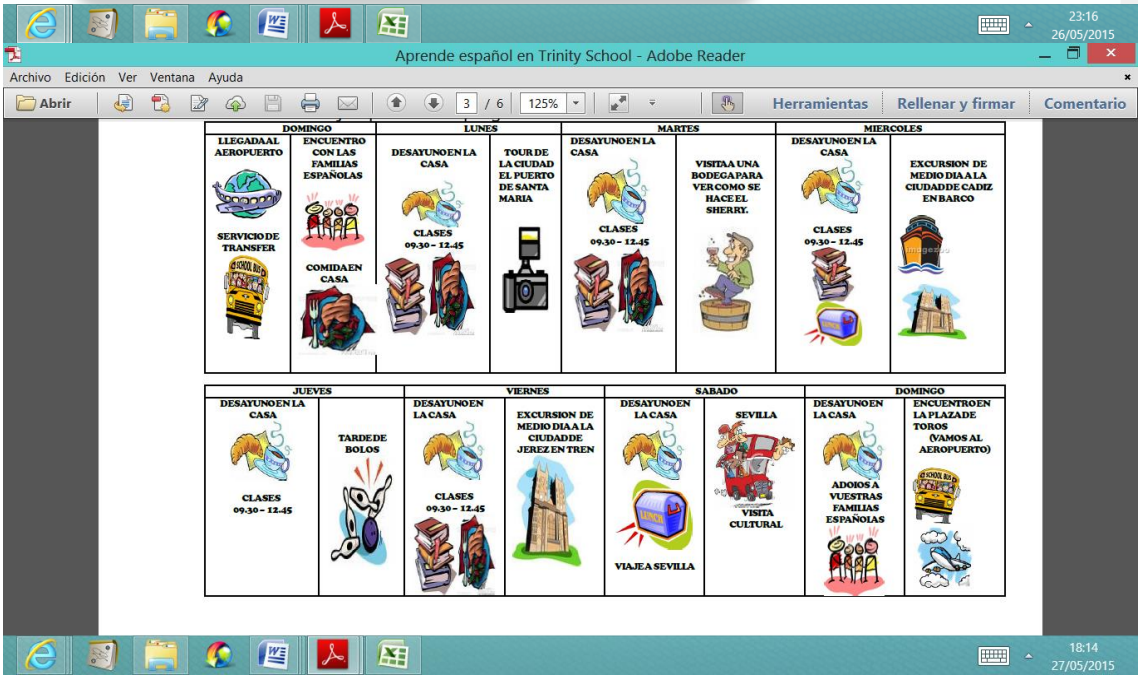
TRINTIY SCHOOL
Acc. Instituto Cervantes School
Calle Ave del Paraiso 6 | P.O.Box 720
11500 El Puerto de Santa Maria, Cadiz
Tel: +34 956 87 19 26
Fax: +34 956 54 19 18

info@SpanishforSchoolGroups.com

Instituto Cervantes Centro Acreditado

School Group Images
©2007-2011
Trinity School

Paginas Web Cadiz y Sevilla



Aprende español en Trinity School - Adobe Reader

Archivo Edición Ver Ventana Ayuda

Abrir | 3 / 6 | 125% | Herramientas | Rellenar y firmar | Comentario

DOMINGO	LUNES	MARTES	MIERCOLES
LLEGADA AL AEROPUERTO SERVICIO DE TRANSFER ENCUENTRO CON LAS FAMILIAS ESPAÑOLAS COMIDA EN CASA	DESAYUNO EN LA CASA CLASES 09.30 – 12.45 TOUR DE LA CIUDAD EL PUERTO DE SANTA MARIA	DESAYUNO EN LA CASA CLASES 09.30 – 12.45 VISITA A UNA BODEGA PARA VER COMO SE HACE EL SHERRY.	DESAYUNO EN LA CASA CLASES 09.30 – 12.45 EXCURSION DE MEDIO DIA A LA CIUDAD DE CADIZ EN BARCO

JUEVES	VIERNES	SABADO	DOMINGO
DESAYUNO EN LA CASA CLASES 09.30 – 12.45 TARDE DE BOLOS	DESAYUNO EN LA CASA CLASES 09.30 – 12.45 EXCURSION DE MEDIO DIA A LA CIUDAD DE JEREZ EN TREN	DESAYUNO EN LA CASA VIAJE A SEVILLA SEVILLA VISITA CULTURAL	DESAYUNO EN LA CASA ADIOS A VUESTRAS FAMILIAS ESPAÑOLAS ENCUENTRO EN LA PLAZA DE TOROS (VAMOS AL AEROPUERTO)

r

ANEXO 10: LISTA DE PÁGINAS WEB CON SECUENCIAS DIDÁCTICAS DISEÑADAS PARA TRABAJAR LA PETICIÓN Y EL TEATRO EN EL AULA DE ELE A PARTIR DE UN NIVEL B2 DEL MCER

Monografías y unidades didácticas para trabajar el texto dramático en el aula de ELE

En torno a las adaptaciones del texto literario en el aula de ELE

El teatro en la clase de e/le: dos propuestas de taller
Actividades dramáticas en la clase de ELE
Drama y teatro. la representación de una pieza teatral en la clase de e.l.e.
La importancia de las dramatizaciones en el aula de ele: una propuesta concreta de trabajo en clase
Programación para un curso de historia de la literatura: "el romanticismo español", para estudiantes de ele.
Acercarse a la literatura con todos los sentidos

Unidades didácticas para trabajar la petición

Los actos de habla en la enseñanza de español como lengua extranjera
¿Viajamos?
Comercio Justo
Tú decides
Ay, perdona…
Usos descorteses en los medios y su aplicación didáctica
Me parto y me mondo
Un lugar extraño. En la mesa.
¡Una pausa y volvemos!

DIARIO DE UN ALEMÁN EN ESPAÑA

PRIMER DÍA

¿Dónde vive tu familia de EL Puerto?

¿Qué has hecho hoy?

¿Qué te ha llamado la atención de la casa?

¿Qué has pedido para cenar? ¿Cómo lo has pedido?

¿Dónde está esto?

¿Crees que un español lo pediría igual?



SEGUNDO DÍA

¿Qué te ha gustado más de Sevilla?

¿Puedes dibujar algo que te ha encantado de tu visita?

¿Has tomado tapas? ¿Cuáles?

¿Qué película se ha grabado aquí?



¿Cómo las has pedido? ¿Y de beber?

¿Te atreves a resumir tu día en tres líneas? He llegado a Sevilla a las 9 de la mañana…

TERCER DÍA

¿Qué es lo que más te ha gustado de la bodega?



¿Has comprado algún vino? ¿Cómo lo has pedido?

¿Te ha gustado el espectáculo de flamenco?



Han tocado algunos instrumentos, ¿cuáles?

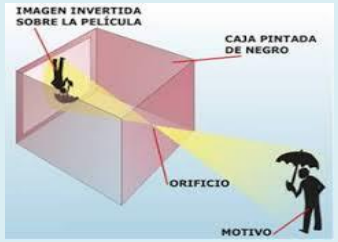
Tienes que resumir tu día en 5 líneas, ¿puedes?

CUARTO DÍA

¿Qué habéis hecho hoy?

¿Has visto alguna vez antes una cámara oscura?

¿Puedes resumir cómo funciona?



¿Qué te ha parecido el Parque Natural Los Toruños?

¿Puedes hacer un dibujo de lo que has vito?



Resume tu día en 5 líneas.

QUINTO DÍA

Hoy habéis estado en el Mercadillo de EL Puerto, ¿puedes escribir todo lo que has comprado?

Trata de escribir cómo pediste cada cosa que has comprado en los puestos del mercado.

¿Has vivido alguna anécdota divertida o interesante con tus compañeros?



Por favor, elabora un resumen de diez líneas aproximadamente para contar tu semana en España.

ANEXO XII: CUADERNILLO 'UN DÍA EN SEVILLA'

UN DÍA EN SEVILLA CON DON JUAN

GRUPO:

PUNTUACIÓN:

9 DE MAYO DE 2015

En Sevilla es tradición representar “Don Juan Tenorio” por toda la ciudad el Día de Difuntos. Don Juan es, junto con El Quijote, el gran mito literario español, que ha pasado y sigue pasando a la tradición artística de muchísimos países. Por ejemplo, una de las óperas más conocidas y representadas de todos los tiempos es *Don Giovanni*, de Mozart.


Im kaiserl. königl. National-Hof-Theater
IL DISSOLUTO PUNITO,
oder:
IL DON GIOVANNI.
Don Juan, oder: der bestrafte Bösewicht.

Cartel del Libreto Original



Cartel moderno de una ópera



“Aquí está don Juan Tenorio,
y no hay hombre para él.
Desde la princesa altiva
a la que pesca en ruin barca,
no hay hembra a quien no suscriba,
y cualquier empresa abarca
si en oro o valor estriba.
Búsquenle los reñidores;
cérquenle los jugadores;
quien se precie que le ataje,
a ver si hay quien le aventaje
en juego, en lid o en amores”.

Preguntad a los sevillanos como lo haría un español estas preguntas, cada grabación que consigáis vale 5 puntos, si conseguís 4 grabaciones por ejemplo serán 20 puntos:

- ¿Quién fue Don Juan?
- ¿Cómo se llamaba la protagonista de la obra?
- Aparece una estatua al final de la obra, ¿alguien puede contarnos algo sobre ella?

1. Preguntad por la Plaza Los Venerables (2 puntos) y encontrad una Hostería con nombre de arbusto (3 puntos): aquí es donde tiene lugar la primera escena de "Don Juan Tenorio" ambientada en 1545. La prueba de que habéis encontrado estos lugares es enviar la ubicación a vuestro grupo de WhatsApp. También debéis grabar vuestra pregunta.

2. Conseguir una foto con algún camarero en esta hostería tiene premio: 6 puntos. Preguntarle como si fueses español si sabe que la posada está relacionada con Don Juan también: 5 puntos… ¡pero tendréis que grabar la conversación con el móvil y enviarla!

3. Encontrad el primer azulejo conmemorativo en la antigua Calle del Chorro (3 puntos), en la misma Plaza los Venerables y muy cerquita, en la Plaza doña Elvira, preguntad como españoles por el segundo azulejo:





4. Haceos si podéis todo el grupo una foto delante de estas placas (3 puntos).

5. El Barrio de Santa Cruz está lleno de rincones y casi cada uno tiene una leyenda oculta, ¡seguro que ya te has dado cuenta! Si podéis, investigad qué relación hay entre Don Juan y la Plaza de los Venerables y la Plaza de los Refinadores. 3 puntos por cada respuesta acertada.

6. Una imagen o un mapa con los lugares principales en los cuales transcurre la historia de Don Juan Tenorio en Sevilla vale ¡10 puntos! Igualmente, habrá 10 puntos para el grupo que pregunte (¡como españoles!) información sobre alguna de estas rutas en la App del Ayuntamiento de Sevilla: “Ruta de Don Juan Tenorio: *Don Juan Tenorio, amor y muerte en el Cementerio de San Fernando*” o “Ruta: *El mito de Don Juan”.*





7. En esa misma App encontraréis muchísima info sobre muchas óperas inspiradas en el mito de Don Juan. En las audioguías que encontraréis en los Puntos de Interés dentro de los Itinerarios os hablan de ellas. Dad un par de nombres de estas óperas.

8. ¿Qué habéis aprendido con esta gymkhana acerca de Don Juan Tenorio? ¿Y de pedir las cosas o pedir información como si fuerais nativos españoles? ¡Esto nos lo contáis a todos los demás el lunes, haremos un juego de rol con los trabajos!

9. ¿Veis esta placa? Hay muchas por toda la ciudad. 10 puntos para el grupo que consiga una foto con una de las placas dedicadas a *Don Giovanni*.



10. Volved a la página 4 de este documento, ¿os atrevéis alguno del grupo a recitar estos versos de Don Juan? ¡Animaos porque son 20 puntos!



“Clamé al cielo, y no me oyó.
Mas, si sus puertas me cierra,
de mis pasos en la Tierra
responda el cielo, no yo”.

Don Juan


Don Juan
de Sevilla
Sevilla
capital de
Ópera
NOSDO

Máster Universitario Oficial en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera
UIMP - Instituto Cervantes
Año académico 2015 / 2016

TRATAMIENTO DEL NIVEL FÓNICO EN MANUALES DE ELE EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA DEL SISTEMA EDUCATIVO INGLÉS: ANÁLISIS DE MATERIALES Y DISEÑO DE RECURSOS COMPLEMENTARIOS

Trabajo realizado por: Francisco Ramos Agudo

Tutorizado por: Dolors Poch Olivé

A Dolors, profesora sin cuya guía este trabajo aún no sería más que un bosquejo enmarañado de buenas intenciones.

A César, Juanjo y Katie, compañeros en Brampton Manor Academy, por ayudarme a lanzarme al bello precipicio de la enseñanza en Educación Secundaria.

A todas y cada una de las voces que, sin ser citadas, tanto me han enseñado en estos dos años y tan presentes están en estas páginas.

Índice

Resumen / Abstract …….. 2

1. Hipótesis de partida y justificación ……...…… 3

2. Objetivos y estructura del trabajo ……...……... 5

3. Estado de la cuestión y fundamentación teórica …… 5

4. Presentación y análisis de materiales ……. 9

   4.1. Manuales de Oxford University Press ...……. 9

   4.2. Manuales de Pearson …….……...… 11

5. Propuesta de aplicaciones prácticas ……. 12

   5.1. Actividades capacitadoras: percepción y producción …….. 12

      5.1.1. Diptongación de vocales ……..…….. 13

      5.1.2. Aspiración de consonantes oclusivas sordas ……..……14

      5.1.3. Realización retrofleja de vibrantes simples y múltiples ……..……... 15

   5.2. Actividades comunicativas ……... 18

6. Conclusiones y líneas de actuación ……. 19

7. Bibliografía ……. 20

   7.1. Fuentes primarias ……. 20

   7.2. Fuentes secundarias …….. 21

Anexos

Resumen

Este trabajo aspira a contribuir a la necesaria renovación de la enseñanza de la pronunciación en el aula de ELE que se viene desarrollando en los últimos años. Tras analizar el tratamiento del nivel fónico que presentan una serie de manuales de Educación Secundaria con los que trabajé durante mi experiencia como auxiliar de conversación en Reino Unido, diseñaré una serie de propuestas didácticas complementarias a los mismos, tratando de cubrir posibles carencias y ampliar el repertorio de recursos del que disponen los profesores de ELE de contextos como el descrito para la enseñanza de la pronunciación.

Abstract

This paper aims to contribute to the necessary renovation of pronunciation instruction in the Spanish as a Foreign Language classroom developed over the past few years. After analysing the presence of phonic instruction across a selection of Spanish Secondary Education textbooks I used during my experience as a Foreign Language Assistant in the UK, I proceed to create a series of exercises which could serve as complementary to these materials. This list of activities aims at meeting possible needs and enlarging the set of resources available for Spanish teachers in such contexts who wish to reinforce students' pronunciation.

1. Hipótesis de partida y justificación

Desde que el paradigma comunicativo irrumpiera en el aula de idiomas, son muchos los aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua que se han ido adaptando a esa idea central de que aprender un idioma consiste en desarrollar una competencia que permita usar el lenguaje en un contexto real, donde el componente lingüístico no puede desligarse de lo sociolingüístico y pragmático (Consejo de Europa, 2002). Para desarrollar la competencia comunicativa, es necesario que el alumno adquiera conocimientos, destrezas y habilidades concretas de cada uno de esos componentes; y en este sentido, no son pocas las voces que señalan cómo la enseñanza de la pronunciación no ha recibido hasta el momento la atención que merece, o al menos no de la manera más adecuada a su objetivo, aun tratándose de un fenómeno global y decisivo para tal fin comunicativo (Padilla, 2007; Santamaría, 2010; Gil *et alii*, 2012). Esta falta de atención a la que se hace referencia puede explicar los grandes desajustes entre el desarrollo de la competencia fonológica[1] y el resto de competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas que personalmente advertí en los estudiantes de ELE anglófonos con los que trabajé durante mi experiencia, el pasado curso 2014/2015, como auxiliar de conversación en un centro educativo de Secundaria del Reino Unido.

La mejora de la expresión e interacción oral del alumnado fue mi principal función a lo largo de los nueves meses en los que trabajé en el departamento de español del centro Brampton Manor Academy, instituto público de la capital británica. Concretamente, mi labor se desarrolló en la etapa denominada *Key Stage 4* (KS4), que comprende dos cursos, Año 10 y Año 11, equivalentes a los 3º y 4º de ESO del sistema educativo español, donde colaboré en la mejora de las destrezas señaladas. Es en esta etapa cuando los escolares realizan los importantes exámenes que conducen a la obtención del *General Certificate of Secondary Education* (GCSE): prueba de carácter nacional a la que se enfrentan los escolares británicos hacia el mes de mayo. De entre los cuatro objetivos fijados con carácter general para el aprendizaje de lenguas extranjeras por el currículum nacional de la mentada etapa, destacamos las siguientes líneas:

> Speak with increasing confidence, fluency and spontaneity, finding ways of communicating what they want to say, including through discussion and asking questions, and continually improving the accuracy of their pronunciation and intonation (Department for Education, 2014: 98).

[1] En el anexo 1 encontramos los descriptores de la competencia fonológica que fija el archiconocido *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2002).

Las especificaciones del currículum nacional como esta son concretadas por diversos comités evaluadores (*examination boards*) en una serie de pruebas que evalúan ciertas destrezas, incluyendo todos ellos una prueba de expresión e interacción oral[2] en español para dar cuenta del grado de cumplimiento del objetivo previamente citado; prueba para cuya calificación se evalúa específicamente el grado de dominio de la pronunciación y entonación[3]. Asimismo, si bien hasta el momento estas pruebas han sido realizadas y calificadas por el propio profesorado del centro educativo, limitándose la labor de los comités evaluadores a supervisar ciertas muestras representativas de cada grupo, está previsto que a partir de 2016 todas sean realizadas por un examinador externo. Teniendo en cuenta estas circunstancias, así como la importancia para el futuro académico y laboral de los estudiantes de los resultados del ya citado GCSE, ¿cómo no prestar atención al nivel fónico en el aula del español?

Y, sin embargo, es este un aspecto que requiere de una urgente llamada de atención. No en vano, la existencia de las diferencias en cuanto a la competencia fonológica de los alumnos no es lo realmente llamativo, ya que esto puede deberse a su diverso perfil lingüístico, o a otros factores condicionantes del aprendizaje de la pronunciación de carácter biológico, afectivo o experiencial (Gil, 2007: 99-119). Por el contrario, es la escasa consideración del nivel fónico en los recursos de los que disponen los profesores para guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje lo que verdaderamente merece un profundo análisis. En este sentido, los manuales de enseñanza de ELE concebidos para la superación de los citados exámenes, siguiendo una tónica que podemos reconocer en otras muchas muestras no consideradas en este estudio, no inciden lo suficiente en un aspecto que, como he demostrado, es significativo para el alumnado y sus objetivos académicos. Incluso es pertinente constatar si tales materiales, en aras de simplificar su tratamiento, pueden llegar a caer en el refuerzo o solidificación de errores. Así, la revisión del aspecto fónico no es un medio pertinente para lograr la mejora de la enseñanza de español únicamente en aquel centro que ha motivado esta investigación, sino para toda la comunidad que aprende español en el contexto escolar británico que interactúe con manuales que, supuestamente, cubren cuantas destrezas se requieren para superar la etapa educativa para la que han sido concebidos. En las próximas líneas, pretendo demostrar que no se cumple tal fin, así como proponer líneas de actuación que pudieran contribuir a mejorar el tratamiento de la pronunciación en el aula de ELE.

[2] En el anexo 2 observamos una muestra de estas pruebas, facilitada por Brampton Manor Academy.
[3] El anexo 3 recoge las escalas de varios de los principales comités evaluadores ingleses: AQA y Edexcel.

2. Objetivos y estructura del trabajo

De este modo, los objetivos que me marco para esta investigación son los siguientes:

- Analizar el tratamiento del nivel fónico en una muestra representativa de manuales de ELE empleados en la etapa de KS4.
- Realizar una revisión bibliográfica de los errores de pronunciación más característicos de los estudiantes de ELE angloparlantes y seleccionar aquellos que mayor impacto negativo tienen sobre la comunicación.
- Diseñar recursos que complementen o corrijan el tratamiento de los aspectos seleccionados en los manuales citados, así como proponer líneas de actuación concretas para llevar a cabo esta intervención en el aula.

Este trabajo, pues, se plantea como una respuesta a las necesidades de un amplio colectivo, el de aprendices de ELE angloparlantes, sobre el que no pocas páginas se han escrito. Por ello, comenzaré por esbozar el estado de la cuestión que nos atañe a partir de una cuidada revisión bibliográfica que nos lleve a concretar una serie de aspectos sobre los que focalizar nuestra atención, al tiempo que fijemos el fundamento teórico necesario para llevar a cabo la adecuada corrección fonética. Posteriormente, pasaré a presentar el corpus de materiales que inmediatamente después analizaré, tratando de demostrar la que considero escasa presencia, e incluso erróneo planteamiento, de los aspectos señalados en el punto anterior. Tras esto, en el que se erige como punto principal de este trabajo, diseñaré una serie de propuestas didácticas que aspiran a dar respuesta a las necesidades apuntadas, creando secuencias de actividades que tratan de ser coherentes con los postulados pedagógicos ya descritos. Por último, resumiré en una serie de puntos las conclusiones que alcance, así como propondré posibles líneas de actuación que puedan conducir al afianzamiento de la enseñanza de lo fónico en el contexto descrito: esto es, el aula de ELE de los centros de Secundaria de Reino Unido.

3. Estado de la cuestión y fundamentación teórica

El tratamiento de la pronunciación en el aula de ELE parece estar despertando un progresivo interés en los últimos años, desterrándose progresivamente mitos como que el español es una lengua “fonética”, fácil de pronunciar, que su enseñanza es difícil, o que la corrección fonética se aprende por sí sola (Poch, 2004a; Santamaría, 2010).

Asimismo, el desconocimiento de diversos métodos para realizar la enseñanza de la pronunciación suele estar ligado a la falsa creencia de que para abordar esta cuestión uno debe ser especialista en fonética (Poch, 2004a). Si bien no es imprescindible ser fonetista para intervenir en la corrección de la pronunciación, no podemos negar que no sea necesario que el profesor conozca "las características fónicas de, al menos, la lengua que está enseñando, la forma en que se ha de analizar la producción oral con fines didácticos" (Gil, 2007: 30); así como ciertas nociones sobre la lengua compartida por los estudiantes: en nuestro caso, el inglés. No en vano, toda adquisición de la pronunciación reposa sobre lo que el padre de la Fonología denominara criba fonológica (Trubetzkoi, 1972): el término según el cual cuando una persona entra en contacto con una lengua diferente a su L1, lo hace usando el filtro fónico de esta. De este modo, se comprende cómo "la percepción de la L2 según las categorías fonológicas de la L1 provoca errores cuando estas no coinciden" (Iruela, 2004: 54): errores que debemos no solo identificar, sino tratar de prever y, sobre todo, corregir. Por ello, cuando abordemos la didáctica de la articulación de determinados sonidos, no podemos limitarnos al tradicional método de "escucha y repite", sino que debemos considerar ejercicios de:

- Percepción: Su objetivo es sensibilizar, hacer consciente al alumno de que hay diferencias entre lo que este pronuncia y la adecuada realización de un sonido.
- Producción: Para lograr la articulación del sonido en cuestión, nos servimos de la asimilación mediante sonidos auxiliares debidamente seleccionados, puesto que "la previa articulación de sonidos con mecanismos más simples nos puede ayudar a articular sonidos más complejos" (Gil *et alii*, 2012:68).

En la amplia bibliografía sobre enseñanza de la pronunciación a anglófonos[4] encontramos inventarios de sonidos basados en estudios de casos, aun de otros contextos concretos (Serradilla, 2000; Herrero de Haro, 2010); predicciones de dificultades y selección de sonidos para el diseño de cursos (González Barrera, 2010; Romanelli *et alii*, 2010); y, sobre todo, secuencias correctoras concretas (Moreno, 2000; Bueno Hudson, 2013). Tanto en estos trabajos como en otras fuentes bibliográficas ya citadas (Gil, 2007; Gil *et alii*, 2012) se advierte un interés por seleccionar aquellos rasgos que mejor se ajusten al criterio básico que todo profesor ha de seguir: esto es, corregir con más urgencia aquellos problemas fonéticos que en mayor medida perturben

[4] Cabe destacar al respecto la labor de selección bibliográfica del profesor Joaquim Llisterri en su página web: http://bit.ly/1VaNSvg [12/09]; lugar de referencia para todo investigador del nivel fónico.

la comprensión, dificulten la comunicación (Poch, 2004b). Por ello, en esta propuesta vamos a centrarnos en estos errores característicos de anglófonos:

- Diptongación de las vocales [o], [e]: Frente al español, donde el timbre es invariable en todas las posiciones de sílaba, en inglés se da un relajamiento, una articulación con menor tensión articulatoria, que lleva a los hablantes a diptongaren posición átona. Esto puede darse también en posición tónica.
- Aspiración de las consonantes oclusivas sordas [p], [t], [k]: En inglés, cuando estos sonidos preceden a una vocal acentuada, se produce una fuerte aspiración que, sin embargo, no debe ser transferida al español.
- Realización retrofleja de las vibrantes simples y múltiples: Ya que la vibrante múltiple alveolar [r] no existe en inglés, a los estudiantes les resulta complicado diferenciarla de la vibrante simple alveolar [ɾ]. Además, ambas suelen ser pronunciadas como retroflejas: curvando la punta de la lengua hacia atrás y acercándola a la zona prepalatal, y no alveolar. Incluso, en final de sílaba o palabra, la vibrante suele ser pronunciada como vocal central media retrofleja.

Por otra parte, la enseñanza de la pronunciación va más allá de corregir los errores de articulación. Por supuesto, es esta una de las caras de este ámbito, sin duda la más conocida, pero no la única; y es que a veces hemos olvidado los aspectos suprasegmentales, la prosodia, el "conjunto de las variaciones en la frecuencia fundamental, la duración, la intensidad (y a veces también el timbre) de los sonidos de un enunciado" (Gil *et alii*, 2012: 93). Estos parámetros se combinan para dar lugar a fenómenos como el acento, la entonación, el ritmo o el tempo: aspectos que hemos de considerar en tanto que la expresión e interacción oral no son fenómenos aislados, sino que se producen en un contexto determinado. Así, aunque el tratamiento de aspectos suprasegmentales bien merece otro TFM, debemos prever la existencia y corrección de errores de estudiantes anglófonos como la dificultad para realizar divisiones silábicas, seguir el ritmo silábico propio del español (no acentual, como en inglés), distribuir la energía articulatoria en la acentuación o discriminar la entonación interrogativa de la entonativa (Serradilla, 2000): puntos que debemos tratar, pero, ¿cuándo?

> Es fundamental que el profesor corrija siempre y en primer lugar, todos los errores que afectan a los elementos suprasegmentales pues, al tratarse de errores que conciernen al enunciado completo, su incidencia en la comprensión / producción del mensaje y en la percepción del *acento extranjero* es muy grande (Poch, 2004a: 762)

La didáctica de la pronunciación, pues, debe considerar tanto la corrección de sonidos como de aspectos suprasegmentales para el desarrollo de la competencia comunicativa; lo cual no significa que hayan de trabajarse de la misma manera, ni tan siquiera con el mismo objetivo. Así, aunque comparto la idea de que la corrección debe aspirar a adecuarse "a un contexto comunicativo global […] donde la entonación y el ritmo tienen gran importancia para una correcta comunicación, más que la pronunciación del segmento aislado" (Gil *et alii*, 2012: 46) como último objetivo, no podremos llegar a este si no trabajamos la articulación de ciertos sonidos con la atención individualizada que precisan, salvando así las barreras de la criba fonológica. En este sentido, podemos distinguir dos tipos de actividades (Iruela, 2004):

- Capacitadoras: Centradas en la pronunciación, no son comunicativas, preparan al alumno para que desarrolle la capacidad de pronunciar correctamente. Estas engloban actividades tanto de percepción como de producción.
- Comunicativas: Buscan, precisamente, que el alumno emplee su competencia fónica en un determinado contexto comunicativo, con un fin, de forma fluida.

Frente a las críticas que uno y otro tipo de actividades suscitan desde su singularidad, considero fundamental adoptar el llamado *Principio del zoom* de Firth que el propio Iruela cita, según el cual es recomendable variar la amplitud de focalización entre ambas, centradas en la forma y el significado respectivamente, para el adecuado desarrollo de la competencia fónica. No en vano, creo que mediante el trabajo equilibrado sobre la base de unas actividades capacitadoras que se presenten, eso sí, no como un fin en sí mismo, sino como el medio necesario para desarrollar una actuación efectiva en actividades comunicativas, lograremos los objetivos propuestos[5]. Por ello, paso a intentar demostrar cómo el contenido fónico de los manuales con los que interactué durante mi estancia en Reino Unido está lejos de ajustarse a estos principios (actividades de percepción y producción, capacitadoras y comunicativas,…)[6], prestando especial atención a la corrección de los aspectos señalados previamente. Tal análisis pretende, asimismo, legitimar la necesidad de crear actividades desde las coordenadas teóricas defendidas, como aquellas que posteriormente desarrollaré.

[5] "No se puede afirmar con certeza que solo una de estas formas de enseñanza sea válida bajo todas las circunstancias. La clave reside en cómo equilibrar ambas, porque ambas tienen ventajas, pero también ciertas limitaciones que parece ser que se pueden superar combinándolas" (Iruela, 2004: 214).

[6] Son estos principios del denominado método verbo-tonal (Gil, 2007): enfoque de la enseñanza de la pronunciación caracterizado por dar prioridad a la percepción como primer requisito para la corrección fonética, así como gran importancia a la prosodia, la fonética combinatoria o la pronunciación matizada.

4. Presentación y análisis de materiales

La selección del corpus de manuales de ELE analizados procede, al igual que la motivación de esta investigación, de mi experiencia docente en el centro Brampton Manor Academy. De este modo, son estos los cuatro recursos vertebradores de la etapa de KS4, Año 10 y Año 11, los cuales se corresponden con los niveles A2 y B1 según el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*[7]. No obstante, se trata además de dos de las series más populares del mercado editorial escolar británico, tal y como podemos suponer dadas las reconocidas empresas responsables de los mismos:

- *AQA GCSE Spanish Foundation Student Book*, Oxford University Press, 2013.
- *AQA GCSE Spanish Higher Student Book*, Oxford University Press, 2013.
- *Edexcel GCSE Spanish Foundation Student Book*, Pearson, 2009.
- *Edexcel GCSE Spanish Higher Student Book*, Pearson, 2009.

Teniendo en cuenta las similitudes entre los manuales pertenecientes a la misma editorial, concebidos para un mismo comité evaluador, agruparé el análisis de estos según aquellas, señalando aspectos como si el trabajo sobre la pronunciación respeta los principios descritos, si su presencia es completa o anecdótica, cómo y cuándo se presenta este componente fónico (integrado, en sección aparte, con ejercicios con o sin explicaciones), cómo se trabaja (en relación con la lengua oral, con la ortografía, con explicaciones fono-articulatorias), qué tipo de actividades acoge y qué objetivo persiguen, fundamentalmente.

4.1. Manuales de Oxford University Press

Los manuales de esta editorial, ideados para la superación de los exámenes de AQA, cuentan con una presencia meramente anecdótica del tratamiento de la pronunciación desde la base: carecen de actividades capacitadoras, y únicamente encontramos tareas comunicativas de expresión e interacción oral donde hemos de inferir que el profesor prestará atención a la pronunciación, pero esto no aparece explicitado en el ejercicio como tal[8]. Compuesto cada uno de los libros por ocho lecciones, los dos niveles publicados (*Foundation* y *Higher*) apenas se diferencian entre sí por la mayor o menor

[7] El anexo 4 muestra la tabla creada por el Instituto Cervantes de Londres sobre la equivalencia entre niveles del sistema educativo inglés y su correspondencia con el *MCER*: http://bit.ly/1KDC7TC [20/09].
[8] El anexo 5 muestra un ejemplo de tarea prototípica de expresión e interacción oral de tales manuales.

complejidad de algunas tareas; si bien en el ámbito que nos atañe el contenido es similar: una sola página (170 y 14, respectivamente) [9]. Este componente, pues, no aparece integrado en ejercicios, ni se trabaja su relación con otras destrezas, ni integra actividades de distinta tipología: es, únicamente, un anexo con cierta información, consejos, que se presenta como útil para la mejora de la pronunciación. Sobre los aspectos que nos hemos fijado analizar, podemos señalar que:

- Se señala que todas las vocales son breves, acompañando esta explicación de un audio en el que se escucha, de forma aislada, una palabra con cada una de ellas. La referencia a evitar la diptongación podría, si acaso, considerarse implícita.
- La aspiración de las oclusivas sordas, error en tanto que el rasgo no pertenece a ninguna variedad del español[10], no solo no es sancionada; sino que incluso es reforzada. Así, se describe una correspondencia entre la [p], [t] y [k] española y la inglesa. No obstante, los dos audios que acompañan a las descripciones, palabras sin contexto también, muestran una correcta pronunciación, de ahí la incoherencia.
- Respecto a las vibrantes, se cae en una descripción articulatoria no del todo correcta (enrollar ligera o fuertemente la lengua); una técnica correctora que, por otra parte, no parece resultar muy efectiva (Gil, 2007).
- No hay ninguna referencia a los aspectos suprasegmentales; de hecho, como ya hemos señalado, la pronunciación se presenta como aspecto descontextualizado.

Lo más reseñable, no obstante, es el erróneo refuerzo de la aspiración en el apartado reservado al alfabeto; y es que el manual, en un esfuerzo por simplificar la asimilación de la pronunciación a los anglófonos, cae en el grave error de reforzar una aspiración que no es en absoluto normativa en español: *ah, beh, eleh, peh*,… Por lo tanto, creo que estaremos de acuerdo en señalar que la presencia del componente fónico en este manual no solo es anecdótica, sino que me atrevería a decir que incluso puede dificultar la adquisición de una pronunciación adecuada por parte de unos alumnos a los que, por intentar facilitarles el aprendizaje, se les invita a solidificar errores, privándolos de ampliar su competencia fónica ni mejorar, por tanto, su competencia comunicativa.

[9] El anexo 6 muestra el no muy acertado recurso al que nos referimos.

[10] Hemos de adoptar una perspectiva panhispánica antes de enjuiciar ciertos rasgos. Así, no podemos considerar un error la sugerencia de aspirar la pronunciación de la fricativa velar sorda [x], ya que hay muchas zonas donde esta es normativa, por mucho que no sea justa a la norma peninsular predominante.

4.2. Manuales de Pearson

Por su parte, la editorial Pearson elabora materiales para la superación de los exámenes de Edexcel: comité evaluador perteneciente a la misma empresa. Ya que todo queda en casa, podríamos pensar que cuida todos los aspectos de examen; y, ciertamente, la presencia de la pronunciación es más notoria en estos manuales, incluyendo actividades capacitadoras e incluso integrando las mismas en prácticas de corte comunicativo. Sin embargo, los ejercicios que podemos encontrar[11] siguen, generalmente, patrones similares: mera descripción articulatoria, escucha y repite, o ambas. No obstante, hay puntos referidos a los aspectos articulatorios que nos interesan:

- En la página 132 encontramos un acertado ejercicio de percepción en el que se persigue que los alumnos distingan entre la forma condicional e imperfecta de ciertas palabras; esto es, entre la presencia o ausencia de una vibrante simple. El acierto, pues, viene por dotar de significatividad a esta actividad capacitadora.
- El ejercicio de la página 87, sirviéndose de cognados, muestra cómo acentuar debidamente una serie de palabras. Es este un esfuerzo por dotar de su propia singularidad a cada lengua, español e inglés. Sin embargo, se repiten errores como la escritura de una aspiración final de palabra inexistente en español. Además, esta actividad capacitadora no conecta después con una comunicativa, como sería recomendable, en un contexto con unos fines determinados.
- Si bien hay ejercicios sobre otros aspectos (adecuada pronunciación de diptongos o sonidos fricativos como [x]), caen en errores similares: práctica de actividades capacitadoras siguiendo la misma técnica (escucha y repite) de palabras o frases aisladas que no conectan posteriormente con actividades comunicativas que exijan el uso de lo trabajado. Por otra parte, no hay referencia a la necesidad de evitar la diptongación de vocales ni la aspiración de oclusivas.

Pese a esa cierta mejoría, los manuales analizados caen en errores ya vistos como la difusión de aspiraciones innecesarias, así como las actividades contenidas no consideran los principios didácticos vistos. Por ello, me propongo diseñar una serie de recursos que van desde la percepción hasta la producción, desde lo capacitador a lo comunicativo, que ayude a los alumnos anglófonos a mejorar sus necesidades fónicas, en un intento de demostrar que la didáctica de la pronunciación puede ser viable, rentable y relevante.

[11] El anexo 7 muestra una selección de las actividades capacitadoras que contienen los manuales.

5. Propuesta de aplicaciones prácticas

Esta propuesta no se presenta como un sustituto de los manuales analizados, sino como una batería de ejercicios complementarios a estos que cubran las lagunas fónicas señaladas. Así, aun reivindicando la necesidad de corregir aspectos suprasegmentales en contexto según sus propios métodos[12], en aras de no traicionar la amplitud que este ámbito exige, en estas líneas propondré actividades de corrección de los errores de producción de sonidos descritos mediante técnicas del método verbo-tonal[13] (Gil, 2007).

5.1. Actividades capacitadoras: percepción y producción

El hecho de que un estudiante cometa un error de articulación no significa que sea consciente del mismo; y, de hecho, hemos de comenzar el trabajo sobre la corrección de sonidos, precisamente, por la percepción. No en vano, es prioritario que superemos las limitaciones de la criba fonológica que cada alumno realiza para que estos puedan asimilar cuantos rasgos constituyen la base de articulación, disposición o configuración articulatoria del español[14], desarrollando así su competencia fónica (Padilla, 2007). Para ello, emplearé técnicas como la de pares mínimos: palabras que difieren entre sí únicamente en un fonema; pares que en la medida lo posible corresponderán a léxico de la lengua[15]. Tal técnica, no obstante, puede concretarse de diversas formas. Posteriormente, puesto que "siempre el entrenamiento perceptivo debe preceder a la corrección articulatoria" (Gil *et alii*, 2012: 61), las actividades de producción se fundamentan, sobre todo, en el fenómeno de la asimilación: la modificación de los sonidos a partir de aquellos más cercanos que pretendemos que los alumnos interioricen. Las siguientes actividades, pues, tienen como objetivo que el alumno descubra la existencia de elementos del sistema fónico español que quizás no conocieran, y de forma más concreta, que sean capaces de percibir y producir vocales sin diptongar, consonantes oclusivas sin aspirar y vibrantes alveolares no retroflejas.

---

[12] Al tiempo que trabajan estructuras gramaticales, con técnicas como la imitación marcando el perfil melódico o la repetición regresiva: poco útiles en la corrección de sonidos, válidas en lo suprasegmental.
[13] Prioridad de la percepción, recurso a la fonética combinatoria, pronunciación matizada, tensión, etc.
[14] "La *base de articulación* (= *disposición articulatoria* = *ajustes articulatorios*) de una lengua es la disposición de todas las partes del mecanismo del habla y su acción conjunta destinadas a realizar una emisión congruente con el carácter de la lengua, sentida como natural y correcta" (Gil, 2007: 255).
[15] Algunos usan palabras "preferiblemente inventadas (*logotomas*) para que el contenido semántico no interfiera en la discriminación auditiva" (Gil *et alii*, 2012: 63). Sin embargo, considero que "trabajando simultáneamente el nivel fonético y el semántico, se enseña en la práctica el valor de un fonema, cuáles son los fonemas del sistema fonológico de la LE y, al mismo tiempo, la importancia de percibir y pronunciar debidamente cada sonido para asegurar la inteligibilidad del mensaje" (Martín Peris, 2008).

5.1.1. Diptongación de vocales

Los anglófonos tienden a alterar el timbre invariable que marca la norma española, privando de su necesario grado de tensión a las vocales tónicas y haciéndolas diptongar. Por ello, estos ejercicios buscan aumentar el nivel de tensión articulatoria con el que los alumnos pronuncian las vocales; no sin antes hacerles conscientes de que existe diferencia entre la presencia o ausencia de tal diptongación. Así, propongo estos ejercicios de percepción, presentes en el anexo 8, que contribuyen a la percepción e identificación de los diptongos [e̯i̯] y [o̯u̯]:

- Primeramente, los alumnos escucharán una lista de pares mínimos (como "rey" y "re"), teniendo que señalar si se trata del mismo o de distinto sonido. Después, el objetivo será ya reconocer si en uno de los elementos hay o no un diptongo.
- Finalmente, en la tercera y última reproducción, los alumnos habrán de reconocer y señalar, en aquellos pares en los que efectivamente haya un diptongo, si este se encuentra en el primero, segundo o en ambos elementos.

Esta secuencia puede realizarse tanto en plenaria como de forma autónoma mediante un ordenador y unos auriculares, individualizando así el trabajo perceptivo. Por otra parte, en cuanto al trabajo sobre la producción, podemos recurrir a la velocidad de elocución o a la fonética combinatoria[16] para "abreviar la duración vocálica, aumentar la tensión y evitar así la diptongación" (Gil, 2007: 470). Así, los siguientes ejercicios se basan en la rápida repetición de segmentos fónicos y el uso de consonantes oclusivas sordas para trabar la silaba de la vocal en cuestión, la cual además no estará antes de pausa:

- En primer lugar, mediante un recurso cuyo objetivo es captar la atención del alumnado (no olvidemos que estamos en un aula de Secundaria), el profesor leerá a gran velocidad un texto trabado según los principios descritos (así, "nop tengop dinerop para salir") y lo grabará con el programa PRAAT, mostrará su espectro fónico[17] y retará a los alumnos a realizarlo con mayor velocidad.
- Captada la atención, los alumnos tratarán en parejas de leer los textos de las tarjetas recogidas en el anexo 9, los cuales se sirven de los sonidos [p], [t] y [k] para evitar la diptongación, tal y como muestra el ejemplo descrito previamente.

[16] Otros apuestan por el alargamiento de la vocal cuando es final de sílaba (Herrero de Haro, 2010: 175).
[17] Insisto en el carácter anecdótico del uso de este programa en la didáctica de la pronunciación, si bien hay quien ha optado por servirse de él, en toda su complejidad; y así, por ejemplo, para la enseñanza de las oclusivas sordas (González Bueno, 1997) o el ritmo (Gil *et alii*, 2012) en español.

Para fomentar la participación, se indicará que se grabará a aquel que crea ser el más rápido de la clase en repetir la secuencia con la adecuada pronunciación.

- Una vez realizado y grabado el ejercicio anterior, los alumnos procederán a tachar los sonidos de las tarjetas que indique el profesor (es decir, las oclusivas sordas que traban las sílabas) para realizar de nuevo similar concurso: reproducir los mensajes ("no tengo dinero para salir") con rapidez y corrección.

5.1.2. Aspiración de consonantes oclusivas sordas

El hecho de que ciertos anglófonos articulen [p^h], [t^h] y [k^h] en posición inicial de palabra o sílaba acentuada, que aspiren las oclusivas sordas cuando hablan en español, es un evidente error de pronunciación (Poch, 2004a) que se debe a la apertura de la glotis, mantenida durante toda la articulación, sin el necesario cierre de las cuerdas vocales que exige el español; algo que se manifiesta, en términos que jamás debemos utilizar con nuestros estudiantes de ELE, en un mayor VOT (*Voice Onset Time*): esto es, el intervalo temporal entre la barra de explosión de una consonante oclusiva y el comienzo de la sonoridad de una vocal. Para hacer a los alumnos conscientes de tal error, una secuencia que puede ser adecuada es la siguiente:

- Variando ligeramente la técnica de diferenciación de pares mínimos, los alumnos escucharán grupos de tres sonidos en los que, a veces, uno variará, incorporará aspiración de una oclusiva ("pan", por ejemplo). Así, como marca el anexo 10, en una primera escucha deberán señalar en cuál de los grupos hay un elemento que varía del resto; para posteriormente, en una segunda y tercera escucha, señalar respectivamente cuál es el elemento discordante y en cuál o cuáles de los tres miembros se produce la aspiración que se pretende corregir.
- Posteriormente, en aras de afianzar la efectividad de la percepción, se reproducirán una serie de pares de palabras y logotomas que los alumnos habrán de reconocer como pertenecientes a una pronunciación inglesa y española; por ejemplo, "ten": ¿se refiere al número o a la forma española de imperativo?

Cuando estemos seguros de que se ha alcanzado buen grado de percepción pasaremos a las actividades capacitadoras de producción. Para esto, nos servimos tanto del necesario componente lúdico que hemos de integrar en la enseñanza de la pronunciación en Secundaria (Padilla, 2007) como de aspectos claves de fonética combinatoria:

- En primer lugar, en un ejercicio de producción controlado, partiremos de la pronunciación de palabras que contengan oclusivas sordas en su interior para, de forma progresiva, ir eliminando sonidos previos hasta que la oclusiva quede en posición inicial (así, "zapato > apato > pato > ato > to"); para lo cual, de nuevo, nos inclinaremos en la rapidez de producción como motivación del alumnado.
- Un ejercicio de producción más libre se plantea a través de una actividad grupal que adapta una propuesta de Gil (2007: 510). Así, cada alumno recibirá una tarjeta con una oración que describa una actividad; oración que contendrá en repetidas ocasiones uno de los tres sonidos oclusivos que se quieren trabajar (por ejemplo, "peino el pelo de Pepe"). El objetivo de los alumnos, pues, es encontrar al resto de compañeros que tienen el mismo sonido oclusivo, preguntándose entre ellos qué hacen. Una vez constituidos los grupos, cada uno de los alumnos enunciará ante el resto de la clase su oración, comprobando el profesor (y los propios compañeros) que el trabajo de producción de las oclusivas, llegados a este punto, ha debido surtir efecto.

5.1.3. Realización retrofleja de vibrantes simples y múltiples

En cuanto a las vibrantes alveolares, [r] y [ɾ], aunque esto dependerá del perfil lingüístico de cada alumno en particular, es probable que el grueso de los alumnos anglófonos encuentre en su contraste una gran dificultad; y es que si bien hasta un 75 % de lenguas del mundo posee algún tipo de vibrante, solo un 18 % de ellas cuenta con una oposición entre dos vibrantes (Gil, 2007). Además, ambas suelen ser reinterpretadas como aproximantes (la lengua se aproxima al punto de articulación sin llegar a tocarlo) y retroflejas (en la región postalveolar, enrollando la lengua). Aunque puede que algún alumno conozca estos sonidos debido a su variedad dialectal[18], el trabajo sobre la percepción debe ser amplio en el caso de las vibrantes alveolares; de ahí esta propuesta:

- En un primer paso, el ejercicio de pares mínimos se plantea de una forma más lúdica, dinámica: en vez de tener cada alumno una ficha de trabajo individual, el profesor hará dos equipos, debiendo trabajar los alumnos en la pizarra. Cada turno, en el cual el profesor leerá un par mínimo, un miembro de cada equipo se

[18] Cabe destacar que en el dialecto escocés, aquel que muestra más características en común con el español de entre las variedades de las islas británicas, existen sendas vibrantes (Herrero de Haro, 2010).

situará en la pizarra armado con un matamoscas[19], con el cual deberá señalar si los pares escuchados son elementos iguales o no, como vemos en el anexo 12. Si se diera el caso de que ciertos alumnos no reconocieran diferencia alguna entre sonidos, se invitaría a que aquellos que sí lo logran que ayudaran; no en vano, son ellos quienes recorren un itinerario perceptivo similar.

- Si bien en la primera ronda habrá alternancia entre diversos sonidos, no solo vibrantes, en una segunda ronda el objetivo será señalar si en alguno de los miembros hay sonido vibrante. Para ello, se harán dos rondas: una, en busca del sonido vibrante simple; otra, del múltiple. Asimismo, el profesor preguntará al ganador en cuál de los elementos se encontraba: primero o segundo.
- Posteriormente, la percepción se trabaja ya de manera individual a partir de un bingo en el que los alumnos deben marcar las palabras con sonidos vibrantes que encuentren en sus respectivos cartones: unos se centrarán en las simples, otros en las múltiples. Después, en una segunda ronda con sonidos y cartones distintos, estos se intercambiarán sus objetivos.

Dado lo peculiar de la vibrante múltiple, creo que puede ser la utilidad la presentación interactiva de la descripción articulatoria del sonido, tal y como muestra el anexo 13. Asimismo, entrando ya en el terreno específico de la producción de las vibrantes, hemos de tener presente con estos sonidos la importancia del fenómeno de la asimilación. La fonética combinatoria es el mayor aliado con el que un profesor de ELE cuenta para evitar la frustración articulatoria de sus alumnos; sensación que, en ocasiones, se ha alimentado del propio desconocimiento del ámbito fónico por parte del docente:

> Difícilmente conseguiremos que un alumno extranjero realice de forma correcta la vibrante alveolar [r] del español si la secuencia que queremos hacer pronunciar al alumno es [urru] o [orro] puesto que las vocales posteriores harán que, de forma natural, el punto de articulación de la [r] se atrase. En cambio, vocales anteriores en secuencias como [irri] o [erre] impedirán que la [r] tenga una clara tendencia a presentar el punto de articulación atrasado tal como ocurre en alemán, inglés o francés, lenguas en la que la [r] es velar (Poch, 2004b: 7).

Además, puede que los alumnos tengan problemas para emplear la tensión necesaria que exige la articulación de la vibrante múltiple y regular la respiración; de ahí que sea útil considerar el siguiente inventario de ejercicios de modo auxiliar, aun siendo conscientes de que no para todos será imperativo su práctica (Gil *et alii*, 2012: 65-68):

[19] He aquí un ejemplo del uso didáctico de esta herramienta doméstica: http://bit.ly/1RkAezh [15/10].

- Para adquirir tono muscular y movilidad suficiente para articular la vibrante múltiple, los alumnos pueden realizar ejercicios de gimnasia lingual tales como enrollar la lengua hacia dentro de la boca, doblarla hacia arriba con y sin tocar los dientes, apoyarla fuertemente a ambos lados de las mejillas o imitar el ruido de trote de un caballo (teniendo que llevar, por tanto, la lengua al paladar).
- Además, la respiración puede determinar la corrección o no de la articulación de un sonido; y así, los alumnos pueden trabajar en parejas los tipos de inspiración (costal superior, abdominal y costo abdominal) o practicar la capacidad máxima de fuerza espiratoria mediante el soplo de velas o el inflado de globos.

Cuando el profesor considere que estos ejercicios de tensión y respiración han cumplido su función, es el momento de abordar la producción de las tan temidas vibrantes. Además, solo si los estudiantes logran pronunciar correctamente la vibrante simple podrán aspirar a realizar la vibrante múltiple; de ahí el diseño de la siguiente secuencia:

- La vibrante simple exige la práctica previa de articulaciones en la zona alveolar con otros sonidos para evitar la realización retrofleja; y así, podemos servirnos de otros sonidos que a priori no suponen un problema para estudiantes anglófonos como [l], [n] y, sobre todo, [d]. De este modo, propongo la secuencia escalonada de pronunciación del anexo 13 de logotomas y palabras con tales sonidos hasta llegar a la vibrante simple (por ejemplo, “ili, ini, idi, iri”).

- En una segunda ronda, los alumnos deberán tratar de alargar la pronunciación mediante la repetición del sonido consonántico; acercándose así a la vibración múltiple (“dirá, dra, drrrra”). También se fomentará la velocidad de articulación, de modo que se llegue a eliminar vocales y, posteriormente, se alargue la vibrante; algo que se puede realizar con cuantas palabras creamos conveniente.

- Un nuevo ejercicio consistiría en la práctica de oraciones que respeten la gradación de dificultad que impone la fonética combinatoria del español citada (Poch 2004b). Así, se combinan las vibrantes simples y múltiples con las vocales [i], [e], [a], [o] y [u] en este orden, de forma gradual, pues no podemos pedir a un alumno que pronuncie algo como “Nos roban los rusos” si no es capaz de decir una secuencia como “Yo leería las rimas de René Pérez”.

Si bien son muchas las variaciones que se pueden plantear sobre los ejercicios propuestos, creo que este inventario cubre una evidente laguna en el contexto

escolar británico desde el respeto de aspectos fónicos tantas veces obviados, así como no añade dificultades extra[20] a una labor, la articulación de sonidos, ya de por sí bastante compleja. Aun variando el foco de atención de cada uno de los ejercicios (evitar la diptongación de vocales, la aspiración de oclusivas sordas y la realización retrofleja de las vibrantes), el conjunto pretende erigirse como una herramienta útil para su puesta en práctica en un contexto real, aquel para el que se ha diseñado: el objetivo último de todo trabajo sobre la pronunciación en el aula de ELE.

5.2. Actividades comunicativas

Como ya viéramos (Iruela, 2004), actividades comunicativas son aquellas en las que el alumno se centra en el significado de la lengua y usa la pronunciación ya automatizada de forma fluida, cumpliendo un determinado propósito comunicativo. En este sentido, el examen que motiva este trabajo, la prueba de expresión e interacción oral que recogiera el anexo 2 a modo de muestra, nos provee de un amplio inventario de tareas que pueden ser objeto de examen. Sin embargo, es posible revestir esta práctica que, sin duda, ocupará muchas horas del curso de los estudiantes anglófonos del aspecto lúdico que, insisto, se debe reclamar para la enseñanza de ELE en general y la pronunciación en particular. Por ello, a partir de tareas procedentes tanto del repositorio de pruebas de Brampton Manor Academy como de los manuales analizados creo que la adaptación del clásico juego "Serpientes y Escaleras" recogido en el anexo 14 puede contribuir a que la práctica comunicativa no se limite al encuentro individual entre profesor y alumno, sino que estos puedan ser supervisados por el docente mientras en parejas o pequeños grupos practican y disfrutan. Cabe recordar, como coda, las normas del mentado juego:

- Cada alumno tratará de llegar hasta la meta, para lo cual deberá realizar las tareas de la casilla en la que caiga. Si completa la tarea propuesta, avanza; si no, vuelve a su lugar de origen. Cada jugador solo puede tirar una vez por turno.
- Si uno cae en una casilla con la parte de abajo de una escalera, sube. En cambio, si cae en la cabeza de una serpiente baja hasta la casilla que marca la cola.

[20] Es el trabalenguas un tipo de texto popular en la didáctica de la pronunciación, presente en muchísimas propuestas (Serradilla, 2000; Martínez & Moltó, 2007; Padilla, 2007; González Barrera, 2010), pues siempre se ha considerado muy rentable su carácter lúdico para la práctica tanto de sonidos como de elementos suprasegmentales. No obstante, pensemos que el objetivo de un trabalenguas es, precisamente, el conseguir que un hablante, nativo incluso, erre en la pronunciación de un determinado segmento. Y, ¿no tiene el aprendiente de ELE ya suficientes problemas como para complicar aún más su desarrollo articulatorio? ¿Es realmente este el material más adecuado para practicar la producción de sonidos?

6. Conclusiones y líneas de actuación

La didáctica de la pronunciación en general, y en particular en el contexto escolar británico, presenta aún un amplio margen de mejora[21]. Si bien los principios del método verbo-tonal (Gil, 2007) no son en absoluto una novedad del siglo XXI, aún es necesario que se sucedan propuestas de diseño de actividades como la que he tratado de realizar en estas páginas: actividades que, creo, servirán para mejorar los resultados educativos de cuantos estudiantes escolares de ELE en Reino Unido han de enfrentarse cada año a las pruebas de expresión e interacción oral necesarias para la obtención del GCSE.

Parece ineludible, pues, el compromiso que ha de tomar el profesor de español con la didáctica de la pronunciación, un ámbito que los libros de texto apenas consideran; pero, ¿puede el docente hacerse cargo de cuantas competencias le sumamos todos aquellos que investigamos el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras? En este sentido, motivado por mi propia experiencia laboral como tal, considero que una posible línea de actuación pasaría por formar no solo a los profesores, sino al colectivo de auxiliares de conversación en lengua española que tan extendido está en el Reino Unido, en este ámbito: la enseñanza de la pronunciación. Al fin y al cabo, es junto a la difusión de la cultura la mejora de la expresión e interacción oral su labor principal, la cual se realiza en unas condiciones (trabajo individual o con grupos reducidos) que contribuyen a la individualización de la enseñanza, propicias para la realización de actividades capacitadoras que pueden no ser necesarias para todo el grupo. Y, sin embargo, el apoyo que propongo no excluye que el profesor titular deba concienciarse de que considerar el tratamiento de la pronunciación es un aspecto tan necesario como cualquier otro en el diseño de sesiones en su hábitat natural, el aula de ELE, para lograr el verdadero objetivo que, en lo que respecta al tratamiento del nivel fónico, todos los profesores de español debemos marcarnos:

> Hacer ver a los aprendices que solo si se esfuerzan en pronunciar correctamente podrán ser entendidos sin problemas, esto es, conseguir que ellos mismos se den cuenta del papel fundamental de la pronunciación para la comunicación, y experimenten, tras la sensación de no ser entendidos, la satisfacción posterior de conseguir una buena comunicación. (Gil, 2007: 507)

[21] "In addressing existing problems such as […] the lack of suitable pronunciation teaching and learning materials, and the general lack of teacher training in this area, we may yet see pronunciation in the foreign language communicative classroom come of age in the 21st century" (Morin, 2007: 353).

7. Bibliografía

7.1. Fuentes primarias

- MCLACHLAN, Anneli, Leanda Reeves & Charonne Prosser (2009): *Edexcel GCSE Spanish Foundation Student Book*. Cambridge. Pearson.
- MCLACHLAN, Anneli, Leanda Reeves & Charonne Prosser (2009): *Edexcel GCSE Spanish Higher Student Book*. Cambridge. Pearson.
- COE, Jackie, Christine Dalton, Vincent Everett, John Halksworth, Abigail Hardwick, Mª Candelaria Rodríguez, Samantha Lunn, Mª Dolors Giménez, Libby Mitchell & Fiona Wilson (2013): *AQA GCSE Spanish Foundation Student Book*. Cheltenham. Oxford University Press.
- COE, Jackie, Christine Dalton, Vincent Everett, John Halksworth, Abigail Hardwick, Mª Candelaria Rodríguez, Samantha Lunn, Mª Dolors Giménez, Libby Mitchell & Fiona Wilson (2013): *AQA GCSE Spanish Higher Student Book*. Chentelham. Oxford University Press.

7.2. Fuentes secundarias

- AQA (2012): *Spanish*. Manchester. AQA. Online: http://bit.ly/1YJR4gu [10/09].
- BUENO, Richard (2013): "Propuestas para la enseñanza de la pronunciación y corrección fonética en español como lengua extranjera", en *Actas del Congreso Internacional de Didáctica de ELE. Instituto Cervantes de Budapest*, pp. 15-35. Online: http://bit.ly/1WsRQMQ [11/09].
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*. Madrid. Anaya. Online: http://bit.ly/P50mEe [25/08].
- DEPARTMENT FOR EDUCATION (2014): *The national Curriculum in England*. *Key stages 3 and 4 framework document*. Online: http://bit.ly/1BSF1QH [29/08].
- GIL, Juana (2007): *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid. Arco/Libros.
- GIL, Juana (ed.), José Mª Lahoz, Soledad Luque, Alicia Mellado & Jorge Rico (2012): *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*. Madrid. Edinumen.
- GONZÁLEZ BARRERA, Mª del Carmen (2010): *Predicción y solución de dificultades que un alumno de habla inglesa puede tener al aprender fonética española*. Madrid. Universidad Antonio de Nebrija. Disponibilidad online: http://bit.ly/1P12hVI [29/08].
- GONZÁLEZ BUENO, Manuela (1997): "The Effects of Formal Instruction on the Acquisition of Spanish Stop Consonants", en *Contemporary Perspectives on the Acquisition of Spanish*, 2, pp. 57-57. Online: http://bit.ly/1W2L1Vu [15/10].

- HERRERO DE HARO, Alfredo (2010): *La adquisición fonética del español en estudiantes de distintas regiones dialectales del Reino Unido e Irlanda*. Madrid. UNED. Online: http://bit.ly/1Vlv3QM [29/08].
- IRUELA, Agustín (2004): *Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras*. Barcelona. Universidad de Barcelona. Online: http://bit.ly/1MTM3OM [10/09].
- LLISTERRI, Joaquim (2015): *Blog*. Online: http://bit.ly/1VaNSvg [12/09].
- MARTÍN PERIS, Ernesto (2008): *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid. SGEL.
- MARTÍNEZ, Irene & MOLTÓ, Mª Delicias (2007): "El pero del perro", en *III Foro de Profesores de Español como Lengua Extranjera*, pp. 155-157. Online: http://bit.ly/1LqC80Z [07/10].
- MORENO, Francisco (2000): *Ejercicios de fonética española para hablantes de inglés.* Madrid. Arco/Libros.
- MORIN, Regina (2007): "A Neglected Aspect of the Standards: Preparing Foreign Language Spanish Teachers to Teach Pronunciation", en *Foreign Language Annals*, 40, 2, pp. 342-360 Online: http://bit.ly/1Mlno4j [05/10].
- PADILLA, Xosé (2007): "El lugar de la pronunciación en la clase de ELE", en *Actas XVII Congreso ASELE*, 2, pp. 871-888. Online: http://bit.ly/1FCGGkn [10/09].
- PEARSON (2012): *Edexcel GCSE in Spanish*. Pearson. Online: http://bit.ly/1fj0nBO [10/09].
- POCH, Dolors (2004a): "Los contenidos fonético-fonológicos en la enseñanza del español como lengua extranjera", en J. SÁNCHEZ LOBATO & I. SANTOS (coords.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua*. Madrid, SGEL, pp. 737-753.
- POCH, Dolors (2004b): "La pronunciación en la enseñanza del Español Como Lengua Extranjera", en *RedELE*, 1. Online: http://bit.ly/1Mn1R6X [02/10].
- ROMANELLI, Sofía; Susana Chiatti & Laura Sordelli (2010): "Selección de sonidos para un curso de inmersión en español como lengua segunda y extranjera para angloparlantes", en *PHONICA*, 6. Online: http://bit.ly/1KFbrUR [15/09].
- SANTAMARÍA, Enrique (2010): "Formación y recursos para la enseñanza de la pronunciación y corrección fonética en el aula de ELE", en *RedELE*, 20. Online: http://bit.ly/1hqpbZh [15/09].
- SERRADILLA, Ana (2000): "La enseñanza de la pronunciación en el aula: experiencia con estudiantes anglohablantes", en *Actas X Congreso ASELE*, pp. 655-661. Online: http://bit.ly/1HX9aka [10/09].
- TRUBETZKOI (1972): *Principios de fonología*. Madrid. Cincel.

ANEXOS

ANEXO 1

Descriptores de la competencia fonológica del *MCER* (Consejo de Europa, 2002: 114)

	DOMINIO DE LA PRONUNCIACIÓN
C2	Como C1.
C1	Varía la entonación y coloca el énfasis de la oración correctamente para expresar matices sutiles de significado.
B2	Ha adquirido una pronunciación y una entonación claras y naturales.
B1	Su pronunciación es claramente inteligible, aunque a veces resulte evidente su acento extranjero y cometa errores de pronunciación esporádicos.
A2	Su pronunciación es generalmente bastante clara y comprensible, aunque resulte evidente su acento extranjero y los interlocutores tengan que solicitar repeticiones de vez en cuando.
A1	Su pronunciación de un repertorio muy limitado de palabras y frases aprendidas la pueden comprender con cierto esfuerzo los hablantes nativos acostumbrados a tratar con hablantes del mismo grupo lingüístico al que pertenece el usuario o alumno.

ANEXO 2

Muestra de exámenes de expresión e interacción oral de Brampton Manor Academy

Name	Centre Number	Candidate Number	Teacher
	13202		
Speaking Assessment Title:		Mi programa favorito	
Type:		Presentation	
TASK			

Give a presentation about your favourite TV programme.
Your teacher will then ask you some questions which <u>may</u> refer to any of the following:

- Why you chose this programme
- Any type of programmes that you like or don't like
- More details about the storyline
- Who your favourite character is and why
- What your favourite episode is and why
- What you are going to watch next time

You should also be prepared to ask questions to find out about the interviewer.

Name	Centre Number	Candidate Number	Teacher
	13202		
Speaking Assessment Title:		Entrevista con una persona famosa	
Type:		Open Interaction	
TASK			

You are a celebrity of your choice and you are going to be interviewed by a fan.
Your teacher will play the part of the interviewer and will start the conversation.
*You should be prepared to answer a range of questions which **may** include reference to:*

- Your family
- People/celebrities you worked with
- What you do in your spare time
- What you do to keep fit
- What you were like when you were younger
- What your plans for the future are

You should also be prepared to ask questions to find out about the interviewer.

ANEXO 3

Escalas de calificación del aspecto fónico del examen de expresión e interacción oral

Accuracy	Mark
• Very accurate, with only isolated and usually insignificant errors. • Consistently good pronunciation and intonation.	6
• Some errors, especially in more complex structures, but generally accurate. • Pronunciation and intonation generally good.	5
• A fair number of errors made, including some basic, but communication overall unaffected. • Pronunciation and intonation generally accurate.	3-4
• Many basic errors, but main points communicated. • Simple 'pre-learnt' stereotypes correct. • Pronunciation generally understandable.	2
• Consistently inaccurate language and pronunciation frequently impede basic communication. • Only isolated examples of accurate language.	1
• No rewardable language.	0

(PEARSON, 2012: 18)

Marks	Pronunciation and Intonation
5	Consistently good accent and intonation.
4	Generally good.
3	Generally accurate but some inconsistency.
2	Understandable, but comprehension is sometimes delayed.
1	Barely understandable, making comprehension difficult.
0	No language produced is worthy of credit.

Marks	Interaction and Fluency
5	Responds readily and shows initiative. Conversation sustained at a reasonable speed, language expressed fluently.
4	Answers without hesitation and extends responses beyond the minimum with some flow of language.
3	Ready responses; some evidence of an ability to sustain a conversation; little if any initiative.
2	Some reaction. Sometimes hesitant, little natural flow of language.
1	Little reaction. Very hesitant and disjointed.
0	No language produced is worthy of credit.

(AQA, 2012: 9)

ANEXO 4

Tabla de equivalencias entre niveles de español (página web del Instituto Cervantes)

Niveles británicos correspondientes a los Diplomas DELE

Correspondencia de los niveles británicos y los Diplomas DELE.

DELE Diplomas	CEFR	NQF	NC Levels	General Qualifications	Language Ladder Stages
DELE A1	A1	Entry Level	1, 2, 3	Entry 1, 2, 3	Breakthrough_ 1-3
DELE A2	A2	Level 1	4-6	Foundation GCSE	Preliminary: 4-6
DELE B1	B1	Level 2	7 - EP	Higher GCSE	Intermediate: 7-9
DELE B2	B2	Level 3	-	AS/A/AEA	Advanced: 10-12
DELE C1	C1	Level 4-6	-	BA Hons	Proficiency 13-15
DELE C2	C2	Levels 7 & 8	-	Masters & Doctorate	Mastery: 16 & 17

Abreviaturas:

DELE = Diplomas de Español como Lengua Extranjera (Spanish as a Foreign Languge Diplomas)
CEFR = Common European Framework of Reference for Languages
NQF = National Qualifications Framework
NC = National Curriculum

ANEXO 5

Muestra de actividad oral de *AQA GCSE Spanish Higher Student Book* (pág. 50)



Controlled Assessment

Higher – Speaking

La vida sana

Your Spanish exchange partner asks you some questions from a survey about healthy living. You have to:

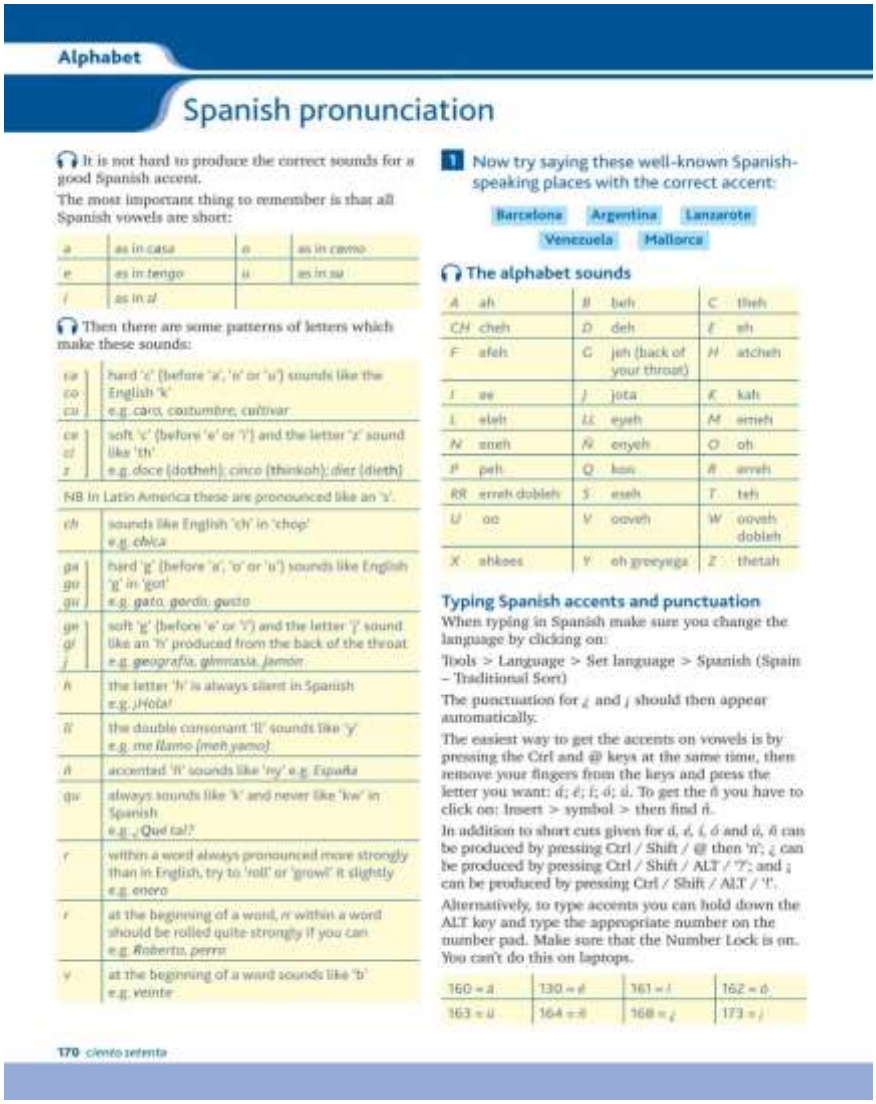
1. say if your lifestyle is generally healthy or not
2. talk about your diet now and when you were younger
3. describe healthy activities
4. give your opinion about smoking
5. talk about alcohol in the UK
6. say what you will do to be more healthy in future.
7. !

! Remember you will have to respond to something that you have not yet prepared.

Start yo
of words

ANEXO 6

Captura de *AQA GCSE Spanish Foundation Student Book* (pág. 170)



Alphabet

Spanish pronunciation

It is not hard to produce the correct sounds for a good Spanish accent.

The most important thing to remember is that all Spanish vowels are short:

a	as in *casa*	*o*	as in *como*
e	as in *tengo*	*u*	as in *su*
i	as in *sí*		

Then there are some patterns of letters which make these sounds:

ca *co* *cu*	hard 'c' (before 'a', 'o' or 'u') sounds like the English 'k' e.g. *cara, costumbre, cultivar*
ce *ci* *z*	soft 'c' (before 'e' or 'i') and the letter 'z' sound like 'th' e.g. *doce* (dotheh); *cinco* (thinkoh); *diez* (dieth)
NB In Latin America these are pronounced like an 's'.	
ch	sounds like English 'ch' in 'chop' e.g. *chica*
ga *go* *gu*	hard 'g' (before 'a', 'o' or 'u') sounds like English 'g' in 'got' e.g. *gato, gordo, gusto*
ge *gi* *j*	soft 'g' (before 'e' or 'i') and the letter 'j' sound like an 'h' produced from the back of the throat e.g. *geografía, gimnasia, jamón*
h	the letter 'h' is always silent in Spanish e.g. *¡Hola!*
ll	the double consonant 'll' sounds like 'y' e.g. *me llamo* (meh yamo)
ñ	accented 'ñ' sounds like 'ny' e.g. *España*
qu	always sounds like 'k' and never like 'kw' in Spanish e.g. *¿Qué tal?*
r	within a word always pronounced more strongly than in English, try to 'roll' or 'growl' it slightly e.g. *enero*
r	at the beginning of a word, *rr* within a word should be rolled quite strongly if you can e.g. *Roberto, perro*
v	at the beginning of a word sounds like 'b' e.g. *veinte*

1 Now try saying these well-known Spanish-speaking places with the correct accent:

Barcelona Argentina Lanzarote Venezuela Mallorca

The alphabet sounds

A	ah	*B*	beh	*C*	theh
CH	cheh	*D*	deh	*E*	eh
F	efeh	*G*	jeh (back of your throat)	*H*	atcheh
I	ee	*J*	jota	*K*	kah
L	eleh	*LL*	eyeh	*M*	emeh
N	eneh	*Ñ*	enyeh	*O*	oh
P	peh	*Q*	koo	*R*	erreh
RR	erreh dobleh	*S*	eseh	*T*	teh
U	oo	*V*	ooveh	*W*	ooveh dobleh
X	ehkees	*Y*	eh greeyega	*Z*	thetah

Typing Spanish accents and punctuation

When typing in Spanish make sure you change the language by clicking on:

Tools > Language > Set language > Spanish (Spain – Traditional Sort)

The punctuation for ¿ and ¡ should then appear automatically.

The easiest way to get the accents on vowels is by pressing the Ctrl and @ keys at the same time, then remove your fingers from the keys and press the letter you want: *á; é; í; ó; ú*. To get the ñ you have to click on: Insert > symbol > then find ñ.

In addition to short cuts given for *á, é, í, ó* and *ú, ñ* can be produced by pressing Ctrl / Shift / @ then 'n'; ¿ can be produced by pressing Ctrl / Shift / ALT / '?'; and ¡ can be produced by pressing Ctrl / Shift / ALT / '!'.

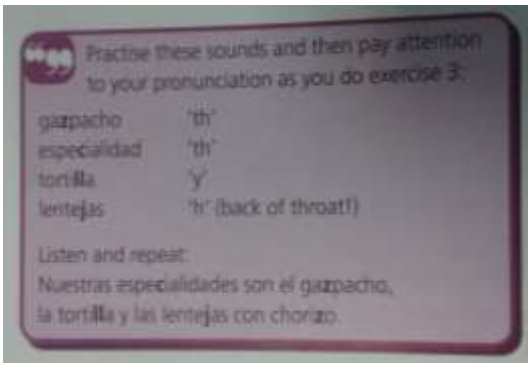
Alternatively, to type accents you can hold down the ALT key and type the appropriate number on the number pad. Make sure that the Number Lock is on. You can't do this on laptops.

160 = á	130 = é	161 = í	162 = ó
163 = ú	164 = ñ	168 = ¿	173 = ¡

170 ciento setenta

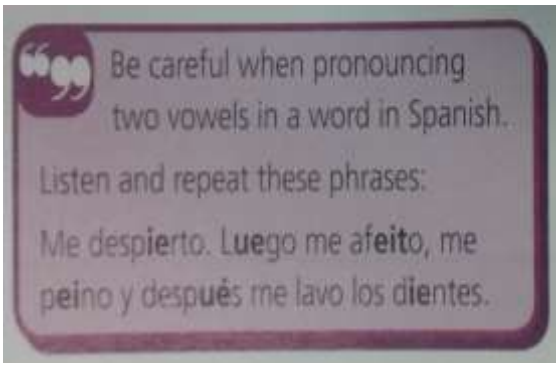
ANEXO 7

Capturas de *Edexcel GCSE Spanish Higher Student Book* (PEARSON, 2009: 32-132)


Practise these sounds and then pay attention to your pronunciation as you do exercise 3:

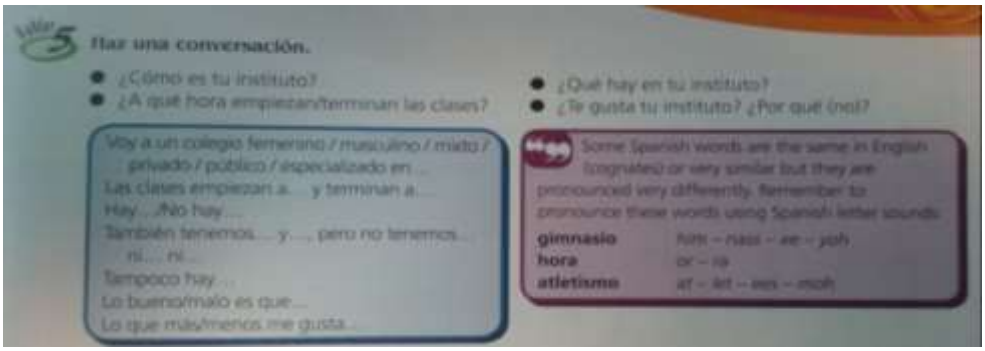
gazpacho 'th'
especialidad 'th'
tortilla 'y'
lentejas 'h' (back of throat!)

Listen and repeat:
Nuestras especialidades son el gazpacho, la tortilla y las lentejas con chorizo.


Be careful when pronouncing two vowels in a word in Spanish.

Listen and repeat these phrases:

Me despierto. Luego me afeito, me peino y después me lavo los dientes.

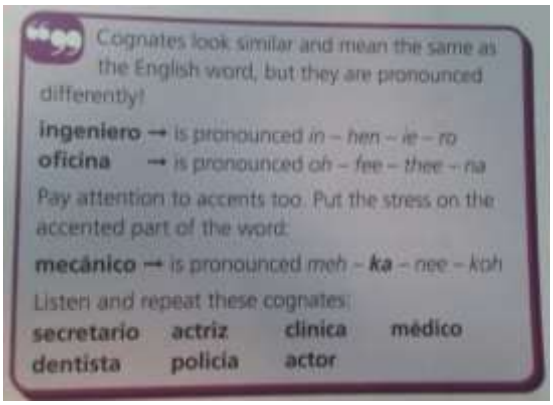

Hablar 5 Hacer una conversación.

- ¿Cómo es tu instituto?
- ¿A qué hora empiezan/terminan las clases?
- ¿Qué hay en tu instituto?
- ¿Te gusta tu instituto? ¿Por qué (no)?

Voy a un colegio femenino / masculino / mixto / privado / público / especializado en ...
Las clases empiezan a ... y terminan a ...
Hay .../No hay ...
También tenemos ... y ..., pero no tenemos ... ni ... ni ...
Tampoco hay ...
Lo bueno/malo es que ...
Lo que más/menos me gusta ...

Some Spanish words are the same in English (cognates) or very similar but they are pronounced very differently. Remember to pronounce these words using Spanish letter sounds:

gimnasio	*him – nass – ee – yoh*
hora	*or – ra*
atletismo	*at – let – eez – moh*


Cognates look similar and mean the same as the English word, but they are pronounced differently!

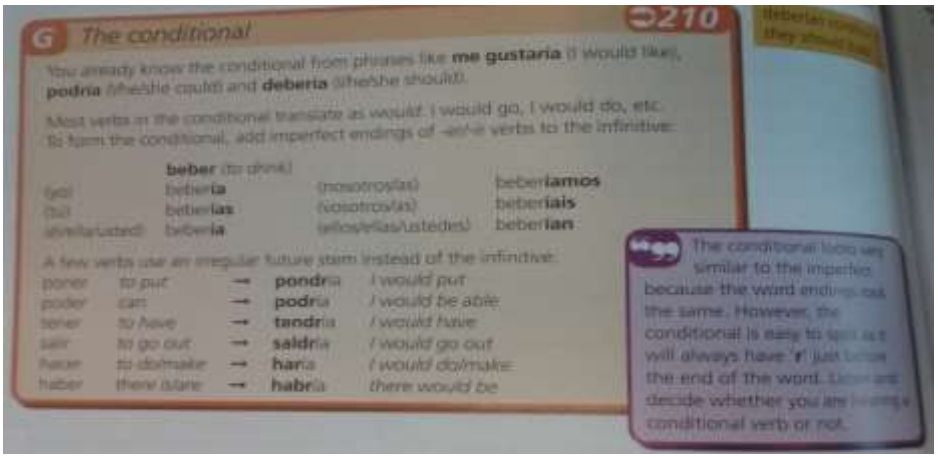
ingeniero → is pronounced *in – hen – ie – ro*
oficina → is pronounced *oh – fee – thee – na*

Pay attention to accents too. Put the stress on the accented part of the word:

mecánico → is pronounced *meh – **ka** – nee – koh*

Listen and repeat these cognates:

secretario **actriz** **clínica** **médico**
dentista **policía** **actor**


G The conditional

→210

You already know the conditional from phrases like **me gustaría** (I would like), **podría** (he/she could) and **debería** (he/she should).

Most verbs in the conditional translate as would, I would go, I would do, etc. To form the conditional, add imperfect endings of -er/-ir verbs to the infinitive:

beber (to drink)

(yo)	bebería	(nosotros/as)	beberíamos
(tú)	beberías	(vosotros/as)	beberíais
él/ella/usted	bebería	ellos/ellas/ustedes	beberían

A few verbs use an irregular future stem instead of the infinitive:

poner	to put	→	pondría	I would put
poder	can	→	podría	I would be able
tener	to have	→	tendría	I would have
salir	to go out	→	saldría	I would go out
hacer	to do/make	→	haría	I would do/make
haber	there is/are	→	habría	there would be

The conditional looks very similar to the imperfect because the word endings are the same. However, the conditional is easy to spot as it will always have 'r' just before the end of the word. Listen and decide whether you are hearing a conditional verb or not.

ANEXO 8

Actividades capacitadoras de percepción sobre la diptongación de vocales

Par	¿= o ≠?	¿Diptongo?	¿En cuál?		Par	¿= o ≠?	¿Diptongo?	¿En cuál?	
Ej	≠	SÍ	A	B	**8**			A	B
1			A	B	**9**			A	B
2			A	B	**10**			A	B
3			A	B	**11**			A	B
4			A	B	**12**			A	B
5			A	B	**13**			A	B
6			A	B	**14**			A	B
7			A	B	**15**			A	B

Ej) Rey / Re
1) Re / Re
2) Reno / Reino
3) Reino / Reino
4) Reno / Reno
5) Reno / Renou
6) Peine / Pene
7) Pene / Pene
8) Peina / Pena
9) No / Nou
10) No / No
11) Nou / Nou
12) Tengo / Tengou
13) Tengo / Tengo
14) Dinero / Dineiro
15) Dineiro / Dineirou

ANEXO 9

Actividades capacitadoras de producción de vocales sin diptongación

Nop tengop dinerop para salir	Yop vengop dep Madrid	Sep quep tampocop vendrás
Not tengot dinerot para salir	Yot vengot de Madrid	Set quet tampocot vendrás
Nok tengok dinerok para salir	Yok vengok de Madrid	Sek quek tampocok vendrás

ANEXO 10

Actividades capacitadoras de percepción sobre la aspiración de consonantes oclusivas

Trío	¿= o ≠?	¿Cuál es ≠?				¿Aspira?		
Ej	≠	A	B	C		A	B	C
1		A	B	C		A	B	C
2		A	B	C		A	B	C
3		A	B	C		A	B	C
4		A	B	C		A	B	C
5		A	B	C		A	B	C
6		A	B	C		A	B	C
7		A	B	C		A	B	C
8		A	B	C		A	B	C
9		A	B	C		A	B	C

Par		
Ej	Pack	Pack
1	Ten	Ten
2	Key	Ki
3	Too	Tú
4	Pen	Pen
5	Peace	Pis
6	Tie	Tai
7	Taco	Taco
8	Kiko	Kiko
9	Pakistan	Pakistán

ANEXO 11

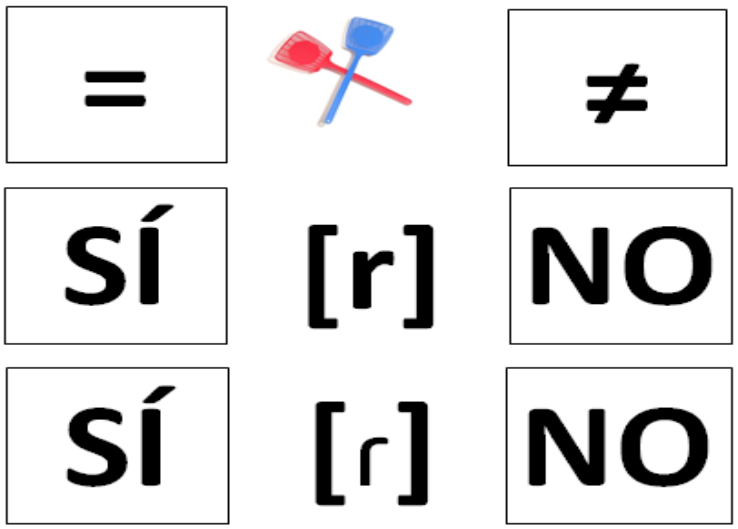
Actividades capacitadoras de producción de consonantes oclusivas sin aspiración

Zapato - apato - pato - ato - to	Zapico - apico - pico - ico - co
Escopeta - Scopeta - Copeta - Opeta - Peta - Eta - Ta	

Peino el pelo de Pepa	Tuteo a tu tío Tomás	Coso cuellos de camisas
Pelo patatas para papear	Toco el trombón de tu tato	Quiero quedar con Carmen

ANEXO 12

Actividades capacitadoras de percepción sobre la articulación de las vibrantes

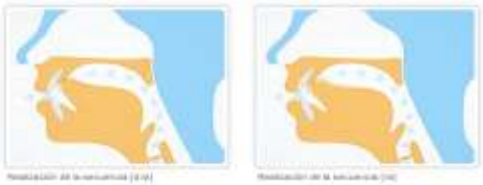


CARTÓN 1		
Perra	Carro	Pera
Pero	Hierro	A Roma
Hiero	Perilla	Perrilla
Perro	Caro	Aroma

CARTÓN 2		
Curo	Cerro	Carreta
Poro	Porro	Curro
Corro	Careta	Cero
Errar	Coro	Erar

ANEXO 13

Actividades capacitadoras de producción adecuada de las vibrantes



["Vibrantes", *Los sonidos del español*]

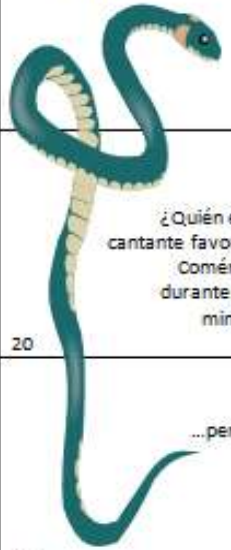
5º	Ulu	Unu	Udu	Uru
4º	Olo Solo	Ono Mono	Odo Lodo	Oro Loro
3º	Ala Mala	Ana Cana	Ada Cada	Ara Para
2º	Ele Tele	Ene Tiene	Ede Cede	Ere Pérez
1º	Ili Pili	Ini Mini	Idi Lidia	Iri Siria

Dirá	D'ra	Drrrrrrrrra
Pera	P'ra	Prrrrrrrrrra
Vara	V'ra	Vrrrrrrrrra

Quiero que ruede la rueca	¡Eh, Roberto! ¡Nos roban los rusos!
¿Para qué me traes ramos de flores?	
Mañana haré que gire la noria	Yo leería las rimas de René Pérez

ANEXO 14

Juego con actividades comunicativas de la prueba de expresión e interacción oral

¿Dónde vives? Describe durante tres minutos tu barrio y cuéntale a tu compañero si te gusta o no y por qué 25	¡Vamos, ya falta poco!  26	¿Es importante estar en forma? ¿Sí, no? Justifica tu opinión durante dos minutos  27	¿Es importante reciclar? Da tu opinión y justifícala  28	Estabas tan cerca...  ...pero no 17	META 30
¡UPS! VUELVE A LA CASILLA DE SALIDA  24	 ¡Buena suerte! 23	Todo lo que sube...  22	¿Qué sabes de este país? Descríbelo en dos minutos  21	¿Quién es tu cantante favorito? Coméntalo durante tres minutos 20	Describe la fotografía y comenta lo que sepas sobre este plato (tres minutos)  19
Describe tu instituto durante tres minutos  13	¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre? ¿Con quién? ¿Desde cuándo? ¿Crees que te gustará lo mismo cuando tengas 30 años? 14	Describe a tu familia 23	Si tuvieras que presentar tu ciudad en tres minutos, ¿cómo lo harías? Hazlo  16	8	Mira la fotografía y describe en qué consiste la profesión  18
¿Cuál es tu deporte favorito? ¿Por qué? ¿A qué deportista profesional te gustaría parecerte? ¿Por qué? 12	¡Así es fácil!  11	... baja 10	Describe la fotografía y habla sobre la comida basura durante dos minutos:  9	¡Vamos!  ¡Para arriba! 5	¿Cuál es tu animal favorito? Descríbelo en tres minutos 7
SALIDA 1	 ¡Buena suerte! 2	Describe la fotografía durante dos minutos:  3	Habla durante tres minutos de tus últimas vacaciones. ¿Dónde estuviste? ¿Con quién? ¿Te gustaría volver a ese lugar en el futuro? 4		Describe durante dos minutos tu trabajo ideal. ¿Cuál sería? ¿Cómo piensas conseguirlo? 6

Máster Universitario Oficial en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera

UIMP - Instituto Cervantes

Año académico 2014 - 2016

Creencias y prácticas del profesorado de ELE sobre el desarrollo de estrategias de retención de léxico

Trabajo realizado por: Carlota Moret Forniés

Tutorizado por: Alicia Clavel Martínez

AGRADECIMIENTOS

Desearía expresar mi agradecimiento a todas las personas que han colaborado para que este trabajo haya sido posible.

A aquellos profesores del Máster que reforzaron mis ansias de continuar en el camino de la educación, por darme las herramientas para seguir construyendo y aprendiendo a lo largo de mi recorrido. En especial, a Alicia Clavel, por su disponibilidad, asesoramiento y apoyo.

A los profesores que contestaron desinteresadamente el cuestionario, por haber aportado las opiniones y experiencias que han sido la base de este estudio.

A todos los compañeros y amigos que me animaron en los momentos de desánimo, dándome fuerzas para continuar trabajando. Especialmente, a Enrique Huertas, Jéssica Alonso y Aitor Grajera, por recordarme que lo imposible solo es aquello que no se intenta.

Gracias a todos ellos.

ÍNDICE

1. RESUMEN....2

2. OBJETO DEL TRABAJO....4

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA....6

3.1 Pensamiento del docente....6

3.1.1 Conceptos clave....6

3.1.2 Investigación sobre la cognición docente....7

3.2 Instrucción estratégica....8

3.2.1 Conceptos clave y modalidad de instrucción....9

3.3 Líneas generales sobre el aprendizaje del léxico....11

3.3.1 Estrategias cognitivas para la retención de léxico....12

4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN....15

5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN CRÍTICA DE LOS DATOS OBTENIDOS....17

6. CONCLUSIONES....24

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS....26

ANEJO I: ÍNDICE DE TABLAS....28

ANEJO II: CUESTIONARIO....29

1. RESUMEN

En el marco de la enseñanza de lenguas la inclusión del desarrollo de la competencia estratégica implica necesariamente la adopción de un cambio metodológico que supone la ruptura con la perspectiva tradicional centrada en el profesor. Bajo este enfoque, la acción docente ha de favorecer el aprendizaje e incitar la participación activa y responsable del alumno en su propio proceso.

Inserto en la línea de investigación sobre la cognición docente, este trabajo toma como objeto de estudio las creencias del profesorado de Español como Lengua Extranjera[1], con la finalidad de conocer cómo concibe y gestiona la enseñanza de las estrategias cognitivas orientadas a facilitar, concretamente, el proceso de retención de unidades léxicas.

Para ello, se propone la recogida de información sobre dichas creencias a través de un cuestionario en línea al que respondieron 38 docentes de ELE y en el que se obtuvo información encaminada a determinar en qué medida las creencias y conductas manifestadas son compatibles con un entrenamiento en el uso de estrategias de retención léxica que persiga que el alumno reflexione, practique y evalúe el uso y la rentabilidad de distintos procedimientos.

Los resultados obtenidos, compatibles con la idea de que los profesores de ELE ponen en marcha en sus aulas procedimientos de desarrollo estratégico en general, permiten aventurar carencias en su aproximación metodológica por lo que se refiere al uso de estrategias de retención léxica, en lo relacionado con propuestas de actividades de concienciación explícita y de fomento efectivo de la autonomía del aprendiz. Estos datos se analizan a la luz de los diversos estudios y documentos institucionales que sirven de fundamentación al presente trabajo.

ABSTRACT

Within the framework of language teaching, the inclusion of strategic competence development, necessarily implies a methodological change which means breaking with the traditional teacher centred perspective. This approach would lead to favour learning and to promote an active and responsible participation of students in their own learning process.

[1] En lo sucesivo ELE.

Following the line of investigation on teaching cognition, this research bases its grounds of study on the beliefs of teachers of Spanish as a Foreign Language (ELE), being the main aim to learn how the teaching of cognitive strategies, focused on facilitating the lexical unit retention processes, is conceived and managed.

For this purpose, the collection of information from an online questionnaire, in which thirty eight ELE teachers took part, is proposed. In such questionnaire, the information found, leads to determine how beliefs and manifested conducts are compatible with an instruction on the use of lexical retention strategies. These strategies would be aimed to making students reflect on, practice and evaluate the use and profitability of different procedures.

The results obtained, are compatible with the idea of ELE teachers generally implementing strategic development procedures in their classrooms. These same results allow to venture deficiencies in their methodological approach as far as the use of lexical retention strategies is concerned. Particularly, in the fields related to explicit awareness activities and the development of the learner´s autonomy. These results are analysed along with institutional documents and studies with are used as foundations for this research.

2. OBJETO DEL TRABAJO

En la actualidad, uno de las funciones que todo profesor ha de afrontar en la enseñanza de lenguas es el de programar una propuesta que ayude a los alumnos a construir su propio conocimiento estratégico, partiendo de la reflexión y control consciente sobre el proceso de aprendizaje. El *Marco común europeo de referencia para las lenguas*[2] reconoce la importancia de la autonomía en el aprendizaje y del *aprender a aprender*, esto es, la capacidad de activar mecanismos para aprender y comunicarse de manera eficaz, lo cual posibilita que este se pueda llevar a cabo a lo largo de toda la vida.

El presente trabajo tiene como principal propósito el estudio de las creencias y percepciones de los profesores de ELE sobre el desarrollo explícito de la competencia estratégica en el aula, con el objetivo de analizar cómo se está llevando a cabo, qué pautas didácticas subyacen en la integración de estrategias, así como apuntar los posibles aspectos que pueden obstaculizar o favorecer su puesta en práctica. En concreto, la investigación se centra en las creencias de los docentes sobre tratamiento que desarrollan de las estrategias cognitivas de retención de unidades léxicas, debido al interés personal en analizar qué procedimientos se integran para contrarrestar el esfuerzo de memorización a la hora de aprender nuevas unidades léxicas.

La hipótesis de la que parte esta memoria es la de que en las aulas de ELE no se lleva a cabo una instrucción estratégica explícita y consciente que siga las pautas de los modelos teóricos propuestos en la literatura sobre estrategias. El motivo fundamental por el cual se establece dicha hipótesis se basa en el supuesto de que el profesorado no es capaz de concretar las orientaciones metodológicas en actuaciones didácticas concretas, dada la falta de un paradigma consensuado que proporcione el modo de desarrollar de manera práctica aquello que plantea teóricamente.

Con el fin de confirmar, matizar o rectificar dicha hipótesis, se lleva a cabo un proceso planificado de revisión bibliográfica, recogida de datos, reflexión y evaluación, que arroje luz sobre la pregunta de investigación: cómo concibe y gestiona el profesor de ELE el desarrollo explícito de estrategias para la retención de unidades léxicas.

[2] En lo sucesivo *MCER*.

En relación con la recogida de datos, se ha diseñado e implementado un cuestionario destinado a profesores de ELE que intenta dar respuesta a preguntas más concretas como:

- ¿Qué concepto tiene de estrategia de aprendizaje?
- ¿Qué pautas didácticas, características e ideas asocia con la instrucción estratégica?
- ¿Qué estrategias lleva al aula para la retención de unidades léxicas?
- ¿En qué medida promueve el desarrollo de estrategias de retención en sus alumnos?

Asimismo, se toman en consideración diversos factores que pueden condicionar la percepción acerca de la instrucción estratégica, tales como los años de experiencia, la formación previa en materia de estrategias de aprendizaje, el estilo docente, la creación de materiales propios y el tiempo dedicado a la enseñanza de léxico.

El trabajo se organiza en torno a cinco apartados. Tras la presente introducción, en el segundo apartado se presenta la revisión bibliográfica de los conceptos clave que convergen en la investigación: las creencias y percepciones de los docentes, la instrucción estratégica y el tratamiento del léxico. Por tanto, recoge las ideas esenciales que se han tomado como referencia tanto en la elaboración del cuestionario como en la valoración de los datos obtenidos a partir de estos, así como en la formulación de la hipótesis de partida. En el siguiente apartado, se justifica la metodología empleada y se postulan los criterios que orientan el análisis, que se expone en el apartado cuatro, de los datos recogidos. Por último, se recogen las conclusiones alcanzadas que dan respuesta a las preguntas planteadas.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

3.1 Pensamiento del profesor

La presente investigación ha considerado pertinente tomar como objeto de estudio las creencias del profesor como factor que determina su percepción sobre el desarrollo estratégico y su manera de abordarlo en el aula. De este modo se inscribe en la línea de investigación educativa que ha profundizado en los procesos de pensamiento, presupuestos, conocimientos y creencias de los profesores.

3.1.1 Conceptos clave

La premisa, ampliamente aceptada en la bibliografía, de la que parte el estudio es que tanto la práctica como la toma de decisiones de los docentes se ven claramente influidas por su sistema de creencias y de conocimiento. En consecuencia, se justifica que, para entender el modo y las razones por las que lleva a cabo una determinada actuación pedagógica, resulte imprescindible profundizar en el entramado de conocimiento y creencias en las que estas se basan (Richards y Lockhart, 2008 citado en Ramos 2007: 26). Al mismo tiempo, la literatura contempla que el pensamiento del docente no siempre se ve reflejado en lo que hace el profesor (Woods, 1996; Borg, 2003).

Ramos (2007) nos ofrece una amplia revisión bibliográfica acerca del sistema de creencias, la cual nos permite identificar rasgos definitorios en la comprensión de la cognición del profesor y que son aplicables a los objetivos que persigue esta memoria. Así, se entiende que las creencias actúan como un filtro sobre el pensamiento, la experiencia y los conocimientos adquiridos. Consciente o inconscientemente, cada profesor tiene una concepción plausible sobre cómo se aprende una lengua y cuál es la mejor manera de enseñar los contenidos. La percepción subjetiva del profesor puede estar determinada, como afirman Richards y Lockhart (1994 citado en Ramos, 2007:23) en variables como la formación, el contexto de trabajo y grupo-clase, la experiencia como profesor o estudiante, etc.

Por otra parte, para la interpretación de los datos de este estudio, no se considera pertinente establecer una diferencia marcada entre conocimiento y creencias. El foco de atención se enmarca en el campo de lo que Borg (2003) denomina *language teacher cognition*, término con el que se refiere a la dimensión inobservable de la enseñanza, esto es, lo que los profesores piensan, saben y creen. Siguiendo los postulados de Woods (1996), la cognición o pensamiento del docente comprendería

las creencias, las presuposiciones y el conocimiento, que forman parte de un mismo entramado, denominado BAK (*Beliefs, Assumptions, Knowledge*) en el que los tres elementos se encuentran interrelacionados.

3.1.2 Investigación sobre la cognición docente

Como resaltan los autores que dirigen la mirada a la evolución de este campo de investigación, el cambio de orientación de los estudios hacia la perspectiva del docente se sustenta en la importancia y necesidad de comprender la percepción de los profesores para entender mejor los procesos que ocurren en el aula (Borg, 2009 y Barrios, 2005).

Barrios (2005) afirma que, a pesar de que cada vez son más numerosos los estudios publicados que abordan el análisis de la cognición del docente, son escasos aquellos que centran su foco de investigación en el desarrollo de estrategias desde dicha perspectiva, así como los que, analizando cualquier faceta del proceso de enseñanza y aprendizaje, tomen como referencia la enseñanza de ELE, lo cual justifica que se haya elegido tratar dichas áreas en este estudio.

Para la orientación y elaboración de esta memoria, resultó clave la revisión de la investigación de Borg y Al Busaid (2012) en la que se analiza el pensamiento del profesor de lenguas respecto a la autonomía del aprendiz en términos de disposición y viabilidad. Sus resultados parecen indicar que la autonomía del alumno es una idea alrededor de la cual la disposición del docente y la realidad pedagógica no siempre coinciden. Los aspectos clave para el presente estudio son, por una parte, que en muchos casos no resulta evidente la conexión entre las actividades que los profesores sugieren para promover la autonomía y el desarrollo efectivo de la misma y, por otra, la importancia de tener en cuenta que al usar cuestionarios o entrevistas existe una brecha potencial entre las creencias elicitadas y la práctica real.

Otro estudio revisado fue el proyecto de Yu-Ling (2005) sobre el conocimiento, creencias y prácticas de profesores en relación con las estrategias de aprendizaje de vocabulario. Entre las conclusiones a las que llega el estudio, cabe destacar la discrepancia existente entre el reconocimiento de la utilidad de algunas estrategias y su baja frecuencia en la práctica, conflicto que se explica atendiendo a factores contextuales, las limitaciones de tiempo y los factores individuales del alumno. A pesar de que aborda en parte el área de interés de este trabajo, no responde a las preguntas de investigación del mismo, ya que, por una parte, se realiza con profesores de inglés

como lengua extranjera y, por otra, no elicita información acerca de qué pautas creen que se han de aplicar en la integración estratégica de los procedimientos de aprendizaje y cómo esta se refleja en sus prácticas.

3.2 Instrucción estratégica

Bajo el enfoque centrado en el aprendiente, se entiende que el profesor no es el responsable de lo que aprenden sus estudiantes, sino el que facilita el aprendizaje por medio de la inclusión del componente estratégico en el desarrollo de la competencia comunicativa. Según Ramos (2007:114):

> Consideramos que los profesores de LE tienen una importante función pedagógica: no solo han de contribuir a la formación de hablantes competentes en la lengua correspondiente, sino que han de acompañar y orientar a los alumnos en su camino hacia un mejor aprendizaje".

A este respecto, el *MCER* (2002:140) contempla que:

> El aprendizaje autónomo se puede fomentar si «aprender a aprender» se considera un aspecto principal del aprendizaje de idiomas, dirigido a que los alumnos se hagan cada vez más conscientes de la forma en que aprenden, de las opciones de que disponen y de las que más les convienen.

Esta visión conlleva que se origine un cambio sustancial en la actitud y actuación por parte de alumno y profesor. En concreto, el docente ha de favorecer que los aprendientes comprendan cuáles son sus estrategias, en qué situaciones aplicarlas, y cómo evaluar el efecto que tienen en su aprendizaje, delegando paulatinamente la responsabilidad al alumno a medida que se desarrolla su conocimiento sobre cómo aprende, puesto que la decisión de su puesta en práctica recae en el alumno, tal y como apunta Fernández (2004b: 577) "la activación de los procesos solo es posible que se lleve a cabo desde dentro y como resultado de una decisión o un impulso personal".

3.2.1 Conceptos clave y modalidad de instrucción

A continuación, con el objeto de llegar a una perspectiva general sobre el tema y sentar las bases que sirvan al propósito de la investigación, se recogen los conceptos clave e indicaciones metodológicas propuestas en la literatura sobre estrategias.

Varios Autores (Fernández, 2004a; Martín Leralta, 2009) coinciden en considerar que la propuesta que mejor sintetiza y categoriza las estrategias de aprendizaje es la propuesta por O´Malley y Chamot (1990). Al igual que la propuesta de Rubin (1989), parte de la psicología cognitiva y observa las estrategias desde el punto de vista del proceso mental u operación subyacente, estableciendo tres tipos de según la clase de operación: estrategias metacognitivas (proceso de reflexión), estrategias cognitivas (operan sobre la información directa) y estrategias socioafectivas (control de factores afectivos, cooperación e interacción). Esta propuesta ha sido la que ha recibido mayor aceptación por parte de la comunidad investigadora (Martín Leralta, 2009:16) y la que permite prestar atención a las estrategias sobre la base del procesamiento cognitivo.

En cuanto a las formas que puede adoptar la enseñanza de estrategias, según Martín Leralta (2006), los modelos de entrenamiento varían de acuerdo al tipo de inclusión en el currículo (incluido o excluido), el grado de explicitud en la transmisión (explícito o implícito) y la cantidad de información suministrada a los aprendices sobre el proceso de aprendizaje (informado o reservado).

El tipo de enfoque de desarrollo, generalmente respaldado por la literatura especializada, es el entrenamiento informado, explícito e integrado.

> Researchers agree that strategy instruction should be explicit, that is, that the teacher should inform students about the value and applications of the strategies. On the curricular side, some researchers believe that language learning strategies should be taught as a separate course (or part of a course), while most recommend that strategies instruction should be integrated into the regular language course (Chamot: 2004, 23).

Desde el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*[3] se apunta que:

> Si bien el interés por desarrollar en el alumno habilidades y actitudes de «aprender a aprender» se sitúa inicialmente en la enseñanza de los métodos y las técnicas que debían aplicarse de forma mecánica hasta

[3] En lo sucesivo *PCIC.*

> llegar a automatizarse, la evolución fue discurriendo por una línea, de impronta claramente constructivista, marcada por la importancia de la autorregulación y el control consciente en el desarrollo de procedimientos propios por parte del aprendiz.

En consecuencia, el entrenamiento no ha de reducirse a ensayar con nuevas estrategias, sino que ha de acompañarse de una explicación y reflexión que permita al alumnado, por una parte, conocer qué estrategias poseen o tienen al alcance y cómo emplearlas y, por otra, valorar la rentabilidad de cada una, según su estilo de aprendizaje. Como indican O'Malley y Chamot (1990, citado en Trenado, 2007: 3), "la inclusión del componente metacognitivo resulta imprescindible para mantener las estrategias y para transferir estas a nuevas tareas."

En este sentido, se puede plantear la situación en la que los alumnos no comprendan la explicación del docente sobre el por qué y cómo utilizar las estrategias por falta de dominio en la L2. Ante esta cuestión, Chamot (2006) afirma que la enseñanza de estrategias no se debería posponer a los niveles más altos, sino que debería estar presente desde los niveles iniciales, ya que precisamente estos estudiantes al tener unos recursos más limitados pueden obtener más beneficio del empleo de las estrategias. Así, contempla como posibles soluciones: modelar la estrategia, simplificar la explicación o recurrir a la L1 en el proceso de reflexión, entre otras.

La bibliografía ofrece varios modelos y recomendaciones metodológicas para llevar a cabo un entrenamiento estratégico en el aula[4]. Todos ellos tienen en común indicaciones válidas para el tratamiento integrado en las actividades de aprendizaje. Distinguen una fase de diagnóstico en la que se elicitan las estrategias que trae consigo el alumno a través de una tarea. Según Fernández (2004b: 590), "cada aprendiz aporta un hacer estratégico ya experimentado de forma más o menos consciente, la acción didáctica debe construir sobre ese hacer, motivar para que se active en clase y, a partir de ahí, desarrollarlo". La siguiente fase que se incluye es la de presentación explícita en la que el profesor modela las estrategias, seguida de una fase práctica donde se muestra la mecánica de su uso y la posibilidad de ser transferidas. Y, por último, una fase de evaluación en la que se valora el uso e impacto de estas, con el fin de emprender los ajustes en caso necesario. Como advierte Fernández (2004a:428), "potenciar la autoevaluación constituye una de las mejores formas de favorecer el desarrollo de estrategias".

[4] Entre otros, el modelo de Oxford (1990), el modelo CALLA (*Cognitive Academic Language Learning Approach*) de Chamot (2005), el modelo SSBI (*Styles and Strategies - Based Instruction*) de Cohen (1998) o el de Grenfell y Harris (1999), citados en Chamot (2006).

Respecto a la aplicación de dichas directrices, algunos estudios (Trenado, 2007 y Martín Leralta, 2006) apuntan a la falta de una secuencia de pautas de instrucción generalmente aceptada que oriente al profesor para desarrollar y llevar a la práctica un programa de entrenamiento estratégico.

En lo concerniente a la enseñanza de ELE, en el *MCER (*2002*)* y el *PCIC* (2006) no se incluye una única manera de abordar la instrucción, ya que contemplan las variables idiosincrásicas y los aspectos específicos de cada situación de enseñanza, como factores determinantes en el tratamiento de los aspectos relacionados con la dimensión del aprendiente autónomo.

3.3 Líneas generales sobre el aprendizaje del léxico

Es preciso revisar la literatura sobre el desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas, puesto que la interpretación que el docente tenga del concepto del léxico y el proceso de su aprendizaje influirá en la puesta en práctica y en la selección de las estrategias.

La revisión del papel que la enseñanza y aprendizaje del vocabulario ha desempeñado en la didáctica de lenguas muestra un cambio de perspectiva del proceso de aprendizaje, que se traduce en el paso de concebirse como la mera memorización de listas de palabras a concebirse como el desarrollo cualitativo del lexicón (Morante, 2005).

Tradicionalmente, la enseñanza del vocabulario ha estado subordinada a la enseñanza de las estructuras gramaticales o funciones de la lengua. Ese papel secundario implicaba la inexistencia de un tratamiento específico y sistemático y, en consecuencia, a una falta de pautas didácticas sobre cómo llevarlo al aula. El punto de inflexión hacia la revalorización del componente, y con ella la introducción de la enseñanza de estrategias de aprendizaje de vocabulario, tuvo lugar cuando se empezó a considerar el léxico como competencia clave en el desarrollo de la competencia comunicativa. Este cambio de perspectiva se refleja en la famosa cita de David Wilkins (1972): “Without grammar little can be conveyed; without vocabulary nothing can be conveyed”, y se consolida a partir de estudios que otorgan prioridad al conocimiento léxico y a su enseñanza. A este respecto, cabe destacar las publicaciones de Lewis (1993,1997), cuyos postulados subordinan la gramática al léxico, ya que considera que el conocimiento gramatical que permite combinar

unidades léxicas para crear infinidad de enunciados no puede aplicarse ni ser útil hasta que el alumno tenga un léxico mental lo suficientemente amplio.

En la actualidad, siguiendo el cambio de orientación, se toma la unidad léxica como unidad de aprendizaje y se reconoce que el proceso de aprendizaje de una lengua es un proceso complejo que da lugar al desarrollo de un lexicón mental, entendido como "un sistema de unidades relacionadas mediante asociaciones de diversa naturaleza" (Morante, 2005: 37). En este sentido, puesto que el léxico deja de entenderse como una lista de palabras, ampliar el léxico no consiste únicamente en incorporar formas nuevas en relación con las ya conocidas, sino que, en ocasiones, conlleva reorganizar las redes existentes para ampliar su información.

Por último, en cuanto al proceso de retención y fijación, la metáfora del léxico como red lleva a cuestionar la practicidad de las listas de vocabulario como estrategia para almacenar nuevas unidades, ya que resultaría improductivo potenciar formatos lineales de registro léxico. No obstante, según Cervero y Pichardo (2000), "las listas de palabras pueden ser útiles si se confeccionan siguiendo distintos criterios que presupongan una organización o jerarquización significativa para el estudiante que en el caso ideal es quien ha de establecerlos" (77).

En suma, los procedimientos que se pueden poner en práctica estratégicamente en el aula son aquellos que implican un esfuerzo cognitivo que dé lugar al establecimiento de asociaciones o redes entre unidades nuevas o existentes.

3.3.1 Estrategias cognitivas de retención léxica

El presente estudio se centra en el estudio de la gestión que lleva a cabo el docente del tratamiento de estrategias de vocabulario para mejorar y aprender de manera autónoma el léxico. Esta aproximación a la conducta del profesor sobre el desarrollo estratégico se restringe al ámbito de las estrategias de retención y fijación, es decir, a aquellas que el aprendiente activa para almacenar las unidades léxicas en la memoria.

El PCIC contempla como procedimientos de almacenamiento en la memoria a corto o largo plazo (1.2.3) los siguientes:

Agrupamiento, Asociación	Agrupamiento de los elementos susceptibles de ser memorizados creando asociaciones entre ellos (clasificación, ordenación, etc.).
	Asociación de los elementos susceptibles de ser memorizados con los ya almacenados en la memoria (diagramas o mapas semánticos con relaciones de sinonimia, hiperonimia, metonimia, etc.; metáforas asociadas a palabras, reglas.).
Contextualización	Inserción de los elementos susceptibles de ser aprehendidos en un contexto significativo.
Imágenes	Asociación de los conceptos susceptibles de ser almacenados a imágenes visuales, acústicas, táctiles o kinestésicas significativas.
	Dotación de movimiento a las imágenes, exageración de algunos de sus rasgos, etc.
	Creación de rimas o secuencias rítmicas con el fin de almacenar el material.
	Asociación del material susceptible de ser recordado a sensaciones físicas concretas (suave, cálido, etc.).
	Asociación del material susceptible de ser recordado a movimientos o acciones concretas.
	Creación y retención de imágenes que actúen como puente entre el material lingüístico susceptible de ser recordado y aquel con el que se asocie.
Espacialización	Anclaje de las imágenes mentales o acústicas asociadas a las unidades susceptibles de ser recordadas (listas de palabras, listas de instrucciones, exponentes funcionales aparecidos en diálogos, etc.) en determinados espacios, con el fin de recuperarlas cuando estos espacios se recorren física o mentalmente.

Tabla 1: Procedimientos de almacenamiento en la memoria a corto o largo plazo.

Cervero y Pichardo (2000) proponen una taxonomía en la que las estrategias de retención y fijación corresponden a las estrategias directas memorísticas:

Creación de relaciones mentales	Agrupar palabras (según criterios semánticos, según colocaciones, en torno a un tema, a partir de formación de palabras, atendiendo a similitudes gramaticales o nocionales)
	Establecer asociaciones entre la nueva palabra y conocimientos previos
	Crear pequeñas historias

Utilización de la imagen o sonido	Utilización de la imagen
	Creación de asociogramas o redes semánticas (mapa semántico)
	Palabra clave *(Keyword)*
	Representación de sonidos en la memoria
Revisión periódica	
Método quinestésico	

Tabla 2: Estrategias directas memorísticas

El estudio parte de la convicción de que el proceso de memorización se puede llevar a cabo “de forma muy variada, creativa y apelando a todos los sentidos” (Cervero y Pichardo, 2000: 102) y de que no existe una única estrategia para garantizar la retención y fijación eficaz de unidades léxicas.

4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Con el fin de obtener información específica para responder a las preguntas de investigación planteadas, se diseñó e implementó un cuestionario[5], de acuerdo a los principios y recomendaciones propuestos por Z. Dörnyei (2003).

Los cuestionarios, tal y como apunta Dörnyei (2003), son uno de los métodos más comunes de recogida de datos en la investigación de segundas lenguas[6]. En concreto, para este estudio se consideró porque la encuesta permite, de manera sencilla y rápida, recopilar datos de aspectos factuales, conductuales y actitudinales, en este caso, del profesorado de ELE sobre el desarrollo de estrategias de aprendizaje y, en particular, de aquellas vinculadas a la retención léxica.

El cuestionario de esta investigación se compone de un total de 23 preguntas de diversa tipología, divididas en tres apartados principales: *Perfil docente*, *Concepto sobre las estrategias y su desarrollo* y *Estrategias para la retención de unidades léxicas: creencias y actuación.* Esta secuenciación responde a un orden lógico, por el que se comienza con cuestiones que no exigen que el encuestado medite su respuesta para, a continuación, plantear las preguntas en relación con el contenido estratégico, desde una perspectiva que va de los aspectos generales a los más específicos sobre su creencia y conducta sobre el desarrollo de estrategias de retención léxica.

La elección de la tipología de preguntas recogidas en el cuestionario tampoco es arbitraria, sino que coincide con los objetivos de la investigación. Por ejemplo, las escalas de clasificación permiten apreciar conductas, percepciones y opiniones, mientras que las preguntas abiertas, ceden la palabra al docente encuestado que es libre de especificar las opciones que no se podían prever y, por ende, permite llegar a obtener datos cualitativos. Dada la inferioridad de este tipo de preguntas, el análisis de los datos resultantes es mayoritariamente cuantitativo.

En cuanto a la administración, el cuestionario elaborado presenta un diseño transversal, es decir, los datos se recogen en un solo momento, y de administración no colectiva. Con el fin de facilitar su distribución a un amplio grupo de sujetos, se creó un formulario con la herramienta *Google Docs*, lo que permitió llevar a cabo la recogida

[5] Véase Anejo II
[6] En particular, en el campo de las creencias, son varios los estudios basados en la aplicación de un cuestionario (Borg y Al-Busaidi, 2012; Yu - Ling, 2005).

de datos mediante un cuestionario en línea, que estuvo abierto del 8 y al 29 de septiembre de 2015.

Finalmente, resulta pertinente especificar que este estudio está sujeto a las limitaciones que impone el uso de esta herramienta, esto es, una visión sesgada sobre las creencias, bien por cuestiones técnicas, ya que acota el objeto de estudio a una serie limitada de variables objetivas; bien, por cuestiones de orden moral, puesto que los resultados no tienen por qué ser un reflejo de la realidad de las creencias o actuaciones de los docentes encuestados.

Por otro lado, aunque en su elaboración el cuestionario se vio sujeto al análisis de las condiciones de aplicación, tiempo requerido para su consecución, claridad de la formulación de los ítems y su pertinencia en relación con las categorías establecidas, el presente proyecto presenta carencias metodológicas puesto que, no se programó una fase de pilotaje en la que se revisaran, gracias a los resultados de terceros, la calidad y fiabilidad del instrumento.

Por consiguiente, consciente de dichas limitaciones acerca de la validez y significación de los resultados, se entiende que las conclusiones a las que se llega en el estudio no se pueden ni extrapolar ni generalizar. Sin embargo, resulta conveniente resaltar su carácter instrumental que permite dar respuesta a las preguntas de investigación de las que parte el estudio por medio del análisis descriptivo de los resultados obtenidos, así como orientar las líneas de actuación de una propuesta de futuro.

5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN CRÍTICA DE LOS DATOS OBTENIDOS

La muestra de este estudio está compuesta por los cuestionarios correspondientes a 38 profesores de ELE. Algo más de la mitad de los encuestados (57.89%) posee una experiencia inferior a cinco años y la amplia mayoría concentra dicha experiencia en los niveles inicial (85,52%) e intermedio (76,31%), frente al 32,89% en avanzado.

El 73,68% del profesorado encuestado trabaja con manuales del mercado editorial, la mitad de ellos lo combinan con una recopilación de otros materiales o un manual creado por la coordinación. De entre ellos, una amplia mayoría (89,29%) no han podido elegir el manual con el que trabajan.

Preguntados por la creación propia de material el 97,37% presentan como práctica habitual complementar el manual con el que trabajan con otros materiales de elaboración propia, con la finalidad de hacer más atractivo el material al alumnado incluyendo temas de su interés (84,21%), otras dinámicas que rompan con el ritmo de las actividades propuestas en el manual (73,68%), así como de incorporar más actividades de práctica formal (42,10%) y aportar otros esquemas gramaticales (44,73%). A partir de estos resultados, y dado que no especifican que elaboren materiales dirigidos al tratamiento del contenido léxico o estratégico, se puede deducir que los docentes entrevistados no contemplan el diseño de actividades que posibiliten y rentabilicen el proceso de retención de nuevas unidades léxicas, con atención a las variedades individuales de su alumnado, sino que la presencia y modo de abordar la variedad de procedimientos de aprendizaje orientados a la retención léxica se subordina a las actividades propuestas por los autores de los manuales.

En cuanto al estilo de docencia, al ser preguntados por su forma de presentar los contenidos la amplia mayoría afirma combinar el aprendizaje inductivo y el deductivo. En concreto, el 92,10% parte de un texto para que se extraiga la forma y el uso de un contenido antes de su explicación y el 76,31% explica directamente la forma y el uso de un contenido para presentarlo y practicarlo en un contexto. El tratamiento inductivo exige una actitud más activa al alumno**,** ya que los docentes no transmiten íntegramente el conocimiento al estudiante, sino que este ha de analizar la lengua, generar una hipótesis y confirmarla o rectificarla mediante su práctica. En este sentido, se percibe cómo el profesorado ha asumido el traspaso de responsabilidad e integra tareas que incitan a los alumnos a avanzar en sus capacidades cognitivas. Respecto a la dimensión metacognitiva, el profesorado de la muestra manifiesta que incluyen en sus clases oportunidades para que el alumnado pueda evaluar su aprendizaje. Sin

embargo, esta reflexión tiende a evaluar el conocimiento declarativo, puesto que el 92,10% declara que promueve la reflexión sobre qué se ha aprendido a lo largo de una unidad, relegando a un segundo plano la introspección sobre los contendidos procedimentales, puesto que el 63,15% expresa que promueve la reflexión sobre el proceso de realización de la tarea. En suma, dado que la inclusión del componente estratégico prioriza la atención sobre el proceso y se orienta a un aprendizaje más activo, el estilo didáctico manifestado es compatible con la enseñanza de estrategias, pero puede suponer un impedimento a la hora de integrar el componente metacognitivo en su desarrollo.

En lo concerniente a la formación recibida, el 92,10% declara haber recibido formación específica sobre la enseñanza de estrategias de aprendizaje, en particular, una amplia mayoría de los encuestados (73,68%) ha completado estudios superiores relacionados con la enseñanza de ELE. Asimismo, el 60,53% ha leído artículos o estudios sobre el tema y el 81,57% ha consultado el *PCIC* y/o el *MCER* para ampliar sus conocimientos sobre los procedimientos de aprendizaje y sus posibles aplicaciones en el aula. De hecho, solo uno de los encuestados no ha recibido formación específica ni ha consultado documentos de referencia o artículos sobre la instrucción estratégica. Por consiguiente, la revisión de los datos obtenidos muestra como el profesorado encuestado cuenta con referencias suficientes para haberse formado una idea general sobre el concepto de estrategia y sobre las orientaciones metodológicas acerca de su tratamiento didáctico, de manera que su percepción puede derivarse tanto de la reflexión teórica como de su experiencia en las aulas.

Respecto al concepto que tienen sobre estrategias, el 71,06% entiende que estas se movilizan con el propósito de resolver problemas en la comunicación. Este dato permite interpretar que la amplia mayoría de los docentes tiene una visión de la descripción de las estrategias de aprendizaje limitada a la resolución de problemas de comunicación. Por otra parte, el 78,95% y el 92,17% reconocen la influencia positiva de su desarrollo en la competencia lingüística y en el fomento de la autonomía, respectivamente. Por otro lado, al ser preguntados por la posibilidad de que las estrategias puedan ser enseñadas, el 89,48% se muestra de acuerdo. Por tanto, la instrucción de las estrategias vendría justificada por la conciencia sobre las ventajas que se derivan de consolidar y ampliar su capacidad de aprendizaje.

Los encuestados entienden que no se trata de un fenómeno fijo o inmutable, que cada alumno transfiere de manera natural las estrategias que ya emplea en otros idiomas (71,15%) y, en relación con las variables que condicionan su utilización, la amplia

mayoría identifica aspectos como el estilo de aprendizaje (84,20%) y las experiencias de aprendizaje previas (86,85%). En consecuencia, los docentes encuestados reconocen el papel de las variables de tipo individual en relación con la disponibilidad estratégica y que dichas estrategias, por tanto, no tienen por qué ser compartidas por un grupo dado.

En cuanto al análisis de las preguntas sobre las diferentes pautas metodológicas para llevar a cabo una enseñanza de estrategias eficaz, los resultados a favor de estos procedimientos se recogen en la siguiente tabla:

Se ha de integrar en las tareas y objetivos del curso	84,21%
El docente ha de conocer y poner un ejemplo de las estrategias que se van a trabajar en las tareas.	76,32%
Antes de ejercitar la estrategia se ha de poner en común qué estrategias ya conocen los alumnos.	60,54%
Tras la práctica de estrategias, los alumnos tienen que evaluar la utilidad de estas	42,11%
Los alumnos tienen que conocer cuándo y para qué se emplea la estrategia.	71,06%
El entrenamiento se ha de iniciar a partir de niveles intermedios.	5,26%
La explicación sobre estrategias puede hacerse en la lengua materna de los alumnos en niveles bajos.	63,15%
Es suficiente con presentar verbalmente las estrategias que se pueden poner en práctica.	10,52%
Es suficiente con practicar mecánicamente la estrategia a través de distintas actividades.	15,80%

Tabla 3: Valoración de diferentes pautas metodológicas para una instrucción estratégica eficaz.

Estos datos parecen reflejar que, en consonancia con lo expuesto en la fundamentación teórica de este trabajo, los docentes encuestados respaldan un enfoque integrado, explícito e informado de la instrucción estratégica. De esta manera entienden que la inclusión del entrenamiento estratégico se ha de abordar dentro de la programación del curso y que esta conlleva desarrollar en el alumno el conocimiento sobre el funcionamiento y el valor de las estrategias dadas por medio de la práctica consciente y la reflexión sobre el contenido procedimental y su efectividad, con el propósito de que este llegue a ser capaz de hacer un uso autónomo de las estrategias trabajadas. Asimismo, consideran que el entrenamiento no ha de ser pospuesto hasta los niveles intermedios, por lo que demuestran una actitud favorable a poner en contacto a los alumnos con las estrategias desde niveles iniciales, mostrándose favorables a realizar el entrenamiento en la lengua materna o vehicular del alumnado en dicha situación.

Por lo que se refiere a la enseñanza del léxico, preguntados por la atención destinada a dicho contenido, el 65,79% de los docentes encuestados manifiesta dedicar más de un 25% del tiempo a su práctica, frente al 34,21% que destinan menos del 25% del tiempo de la unidad. Estos datos permiten afirmar que la enseñanza de léxico no queda relegada a un papel secundario en el aula de ELE, sino que recibe un tratamiento específico.

A la hora de valorar la relación entre el tiempo dedicado a la enseñanza del léxico y el uso efectivo de actividades orientadas al componente estratégico, como cabría esperar, la amplia mayoría de los docentes que destinan más de un 25% de tiempo al contenido léxico llevan a cabo en su práctica habitual una instrucción estratégica como medio para que los alumnos puedan consolidar e incrementar su acervo léxico de manera autónoma, tal y como muestran los datos en la siguiente tabla:

Tiempo dedicado a las actividades orientadas a la enseñanza de léxico	**Menos del 25%**	**Más del 25%**
% de docentes que enseñan estrategias de vocabulario	23,07%	76%

Tabla 4: Relación entre el tiempo dedicado a la enseñanza del léxico y a las estrategias de vocabulario.

Los resultados acerca de la valoración y el uso de procedimientos orientados a la incorporación del componente estratégico se sintetizan en la siguiente tabla:

	¿Te parece útil?		**¿Lo llevas al aula?**		
Procedimiento	Útil	No útil	Nunca	A veces	Siempre
Deducción del significado por el tema del texto	89,47%	10,52%	10,52%	26,32%	63,16
Asociación de unidades léxicas con otras unidades por similitud fonética	68,42%	31,58%	7,90	36,85%	55,35%
Inserción de la unidad en un contexto	100%	-	5,26%	31,58%	63,16%
Elaboración de listas de vocabulario	42,10%	57,90%	44,74%	34,21%	21,05%
Empleo de un sinónimo en lugar del término que no se encuentra	97,37%	2,63%	0%	52,62%	47,38%

Creación de rimas	76,30%	23,70%	78,95%	18,95%	2,63%
Asociación de las unidades léxicas a imágenes	100%	-	7,90%	36,85%	55,35%
Anotación de unidades léxicas en relación con una situación	94,74%	5,26%	15,79%	50%	34,21%
Consulta del significado en el diccionario	65,79%	34,21%	39,47%	52,63%	7,90%

Tabla 5: Valoración y uso de diversos procedimientos de aprendizaje.

Si se contrastan los datos obtenidos, no se percibe ningún tipo de conflicto entre las creencias y la actuación docente, ya que, en general, existe una correspondencia entre los procedimientos de aprendizaje que se consideran útiles y las aplicaciones didácticas que los profesores encuestados llevan al aula.

Por otra parte, se observa que los profesores encuestados no son capaces de discriminar qué procedimientos de aprendizaje son específicos para activar estrategias de retención léxica, ya que valoran también de manera muy positiva la utilidad de procedimientos orientados al desarrollo de estrategias de comunicación, tales como la sustitución: “empleo de un sinónimo en lugar del término que no se recuerda” y la reconstrucción: “deducción del significado por el tema del texto”, ambas estrategias de compensación vinculadas al proceso de recuperación léxica. Este hecho repercute directamente en la significatividad y transferencia de la estrategia, puesto que la información aportada sobre el valor y funcionalidad no será adecuada.

En líneas generales, se observa cómo los procedimientos que están encaminados a organizar e integrar las unidades léxicas en redes asociativas, por ejemplo, la contextualización o la agrupación, son mejor valorados que el registro aislado de vocabulario. Esta opinión parece corroborarse con la puesta en práctica, ya que, al ser preguntados abiertamente por las actividades orientadas a la retención estratégica de léxico, proponen otros procedimientos que guardan relación con dicho principio, tales como el análisis contrastivo entre la lengua materna y/o otros idiomas con la lengua meta. Como contrapunto, el 55,26% manifiesta que promueve en el aula la elaboración de listas de vocabulario y se reconoce también como una de las técnicas más observadas por el profesorado en sus alumnos. De todo ello, se puede llegar a concluir que la práctica de formatos lineales no se ha desterrado de las aulas.

En relación con los factores que influyen en la planificación de actividades en las que ponen en práctica estrategias de retención, las variables destacadas en sus respuestas son la disponibilidad de tiempo (73,69%) y el perfil del alumno (65,79%). Esto podría significar que los docentes son conscientes de que han de adecuar las pautas metodológicas a la situación de aprendizaje en la que se pretende ejercitar su uso en función de las limitaciones temporales e intentando atender conscientemente las distintas formas de aprender presentes en el aula.

En referencia a la consciencia en el uso de estrategias de retención por parte del alumnado, el 60,53% de los profesores encuestados consideran que los aprendientes ejercen un control consciente de la actividad cognitiva. Si el alumno es consciente de los procedimientos que se activan para rentabilizar el proceso de retención léxica, podrá volver a ponerlos en práctica siempre que lo necesite, por lo que esta estrategia docente puede resultar enormemente efectiva. A este respecto, cabe indicar que el 92,10% ofrece oportunidades repetidas de poner en práctica las estrategias, de modo que se favorece su asimilación y automatización mediante la ejercitación y la práctica repetida.

Por último, preguntados por los objetivos que persiguen con la propuesta de actividades orientadas al componente estratégico, se obtienen los siguientes datos:

Objetivos:	**Nunca**	**A veces**	**Siempre**
Que los alumnos tengan recogido el vocabulario que aparece en la unidad	7,90%	39,47%	52,63%
Que los alumnos tomen conciencia sobre sus preferencias a la hora de retener el vocabulario	31,58%	34,21%	34,21%
Que los alumnos identifiquen distintos procedimientos que le ayudan a retener léxico	18,42%	42,10%	39,47%
Que los alumnos seleccionen entre sus técnicas la que le resulte más eficaz	23,68%	28,95%	47,37%
Que los alumnos organicen de manera autónoma su vocabulario	15,78%	31,58%	52,63%
Que los alumnos pongan en práctica distintos procedimientos para retener las unidades léxicas	10,52%	28,95%	60,53%

Tabla 6: Frecuencia del planteamiento de diversos objetivos.

Estos datos parecen indicar que la amplia mayoría de los profesores utilizan siempre u ocasionalmente procedimientos efectivos encaminados al desarrollo del componente

estratégico. Sin embargo, llama la atención el alto porcentaje de profesores que afirman no promover nunca procedimientos encaminados a la toma de conciencia de los alumnos sobre sus preferencias (31,58%), así como de los que declaran no promover la selección autónoma de técnicas (23,68%). Estos datos pudieran mostrar que son más frecuentes las actividades encaminadas a la puesta en práctica de procedimientos de aprendizaje, con el fin de organizar el vocabulario o de experimentar con determinadas estrategias de retención, frente a aquellas que están orientadas a promover en los alumnos el desarrollo de su conciencia metacognitiva en relación con la selección y uso conscientes de las estrategias cognitivas movilizadas en el proceso de retención léxica. Por tanto, y, en consonancia con el estilo docente ya analizado, los profesores encuestados no mantienen una línea metodológica que priorice la reflexión centrada en las estrategias activadas en el proceso, lo cual supone una carencia en relación con los principios de un plan de entrenamiento estratégico que pretenda que los alumnos sean conscientes de su capacidad para regular y gestionar su propio aprendizaje, y por ende, coherente con los principios de enseñanza centrada en el alumno propuestos en el *MCER*.

6. CONCLUSIONES

Al hilo de las interpretaciones extraídas en el análisis de este estudio, se exponen, a continuación, las conclusiones generales que permiten resolver la pregunta de investigación formulada al inicio del trabajo: ¿cómo concibe y gestiona el profesor de ELE el desarrollo explícito de estrategias para la retención de unidades léxicas?

La información disponible permite concluir que las creencias del profesorado de ELE encuestado acerca de las estrategias y su instrucción, así como del proceso de aprendizaje de léxico no actúan como un impedimento para la inclusión del desarrollo de estrategias cognitivas orientadas a la retención eficaz de unidades léxicas.

En líneas generales, los docentes están familiarizados con los aspectos clave sobre el concepto de estrategia de aprendizaje y las orientaciones didácticas comúnmente aceptados en la literatura especializada. A este respecto, las creencias manifestadas respaldan la integración explícita e informada de la enseñanza de estrategias de aprendizaje y reconocen la contribución de esta sobre el proceso de aprendizaje y en el desarrollo de la autonomía del aprendiente.

En lo concerniente a la enseñanza de léxico, se confirma la revalorización del léxico en las aulas de ELE, debido a que se cuestiona la utilidad de las listas de vocabulario en favor de la propuesta de actividades que potencian la creación de redes entre unidades léxicas. Consecuentemente, se considera que aprender léxico no es un proceso tan solo basado en la memorización, sino que conlleva desarrollar el lexicón mental, para lo cual resulta fundamental el fomento de diversas estrategias que favorezcan la retención por medio de la asociación o creación de redes entre unidades léxicas.

A pesar de conocer y compartir las directrices principales de cómo deben ser presentados los contenidos estratégicos con el objetivo de fomentar la capacidad de aprendizaje, su actuación docente no se ajusta plenamente a los principios metodológicos en los que se sitúa el desarrollo de estrategias de aprendizaje.

Concretamente, aunque se reconoce que el alumno es el eje de toda la acción didáctica, la labor del profesorado no aborda la elaboración de material propio encaminado a atender a las necesidades específicas de los estudiantes. Con ello, la selección de las estrategias de aprendizaje no da cuenta de las características y preferencias del alumnado concreto.

Asimismo, llevar a la práctica un plan de entrenamiento estratégico implica otorgar paulatinamente al alumnado un papel activo, instándole a asumir más responsabilidad en su proceso de aprendizaje. Sin embargo, el profesorado encuestado no fomenta de manera habitual una reflexión sobre el conocimiento estratégico encaminada a contribuir a que el alumnado sea capaz de tomar el control y autorregular sus acciones.

En suma, en cuanto a la gestión del desarrollo de las estrategias de retención léxica, la conducta clave para confirmar la hipótesis de partida, es el peso concedido a la práctica y experimentación con diversos procedimientos relegando a un segundo plano el desarrollo de la conciencia metacognitiva. Aunque no existe un método apropiado en términos absolutos, en los modelos de instrucción recogidos en la fundamentación teórica la evaluación del uso y valor de las estrategias se configura como una fase crucial con la que complementar la ejercitación, con la finalidad de mantener, reajustar y transferir las estrategias de aprendizaje planteadas.

Este conflicto entre las creencias sobre el desarrollo de estrategias de aprendizaje y el modo concreto de enseñarlas en el aula pone de manifiesto la necesidad imperante de que la formación didáctica inicial o permanente del profesorado de ELE, entendido como fundamento para la actualización de los planteamientos pedagógicos, cubra esta laguna y despierte la conciencia sobre la posibilidad de volcar las directrices metodológicas en propuestas didácticas concretas. Asimismo, resultaría útil replicar este tipo de estudios para obtener datos concluyentes que permitieran el desarrollo de herramientas para el diseño de actividades de concienciación en el uso autónomo del contenido estratégico por parte del alumnado.

Finalmente, se espera que la aportación de este estudio pueda servir de referencia para dar pie a futuras investigaciones relacionadas con la didáctica de la inclusión de estrategias de aprendizaje en ELE. En especial, dado que el alcance de la muestra es limitado, sería interesante que hubiera réplicas en la línea metodología utilizada, así como estudios que cotejaran la información obtenida sobre las creencias y actuaciones manifestadas con comportamientos extraídos de la observación de clases por medio de estudios de casos.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barrios Espinosa, Mª Elvira. (2005). La investigación en torno a la cognición del profesor del L2/LE. *CAUCE Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, *28,* 33-54.

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching. A review of research on what teachers think, know, believe, and do. *Language teaching, 36,* 81 -106.

Borg, S. y Al-Busaidi, S. (2012). *Learner Autonomy: English Language Teachers' Beliefs and Practices.* London: British Council. Obtenido el 24/05/2015 desde:

https://www/.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/b459%20ELTRP%20Report%20Busaidi_final.pdf

Cervero, M.J. y Pichardo, F. (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid: Edelsa.

Chamot Anna U. (2004). Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching. Obtenido el 24/05/2015 desde: http://e-flt.nus.edu.sg/v1n12004/chamot.pdf

Consejo de Europa (2002): Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación. Madrid: MEC y Anaya.

Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in Second Language Research: Construcction, Administration and Processing.* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Fernández López, S. (2004a): Las estrategias de aprendizaje. En J.Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera* (pp. 411-433). Madrid: SGEL.

Fernández López, S. (2004b): La subcompetencia estratégica. En J.Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera* (pp. 573-592*)*. Madrid: SGEL.

Instituto Cervantes (1994). *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan curricular de Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes.

Lewis, M. (1997). *Implementing the lexical approach: putting theory into practice*, Hove: Language Teaching Publications.

Morante Vallejo, R. (2005). *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas.* Madrid: Arco Libros.

Martín Leralta, S. (2006). La integración de la competencia estratégica en el currículo de lengua extranjera. ELUA. *Estudios de Lingüística*, *20*, 233-257.

Martín Leralta, S. (2009). *Competencia estratégica para la comprensión auditiva en español como lengua extranjera*. Colección de Monografías ASELE, *12*. Madrid: CIDE-CREADE.

O'Malley, M. y Chamot A. U. (1990). *Learning Strategies in Language Acquisition*. Londres: Cambridge University Press.

Ramos Méndez, C. (2007). *El pensamiento de los aprendientes en torno a cómo se aprende una lengua: dimensiones individuales y culturales*. Madrid: MEC.

Trenado, P. (2007). El entrenamiento estratégico en el aula de L2: Fundamentos, Fases y Módulos. *The Kandal Journal*, *19*, 1-20.

Woods, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice*, Cambridge: Cambridge University Press.

Yu-Ling, L. (2005): *Teaching vocabulary learning strategies: awareness, beliefs and practice. A survey of taiwanese EFL Senior High School Teachers*. MA in English Language Teaching Department of Language & Linguistics University of Essex. Obtenido el 24/05/2015 desde: http://english.tyhs.edu.tw/epaper/epaper9/thesis_eng.pdf

ANEJO I: ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Procedimientos de almacenamiento en la memoria a corto o largo plazo. 13
Tabla 2: Estrategias directas memorísticas 13
Tabla 3: Valoración de pautas metodológicas para una instrucción estratégica eficaz 19
Tabla 4: Relación entre el tiempo dedicado a la enseñanza del léxico y a las estrategias de vocabulario 20
Tabla 5: Valoración y uso de diversos procedimientos de aprendizaje 20
Tabla 6: Frecuencia del planteamiento de diversos objetivos 22

ANEJO II: CUESTIONARIO

DESARROLLO ESTRATÉGICO: CREENCIAS Y PRÁCTICAS DEL PROFESORADO DE ELE SOBRE ESTRATEGIAS DE RETENCIÓN DE LÉXICO

Este cuestionario tiene como propósito recabar información sobre las creencias del profesor de español como lengua extranjera, en concreto, sobre cómo se conciben y gestionan las estrategias de retención de léxico. Por ello, no hay respuestas correctas ni incorrectas

Gracias por tu ayuda.

1. ¿Cuántos años de experiencia tienes como profesor de español como lengua extranjera? *Obligatorio

- ○ 0 - 4
- ○ 5 - 9
- ○ 10+

2. ¿En qué niveles has impartido clase?*Obligatorio

- ☐ A1
- ☐ A2
- ☐ B1
- ☐ B2
- ☐ C1
- ☐ C2

3. ¿Con qué manual trabajas o has trabajado recientemente?*Obligatorio

- ☐ Manual creado por la coordinación del centro
- ☐ Manual del mercado editorial
- ☐ Recopilación propia de distintos materiales

4. ¿Has podido elegir con qué manual trabajar? *Obligatorio

- ○ Sí
- ○ No

5. ¿Creas material propio para los alumnos?*Obligatorio

- Sí
- No

6. En caso afirmativo, ¿Con qué finalidad adaptas o creas el material?

Puedes marcar más de una casilla

- Incluir temas que interesen a mis alumnos
- Ampliar con actividades de práctica formal
- Alternar con actividades dinámicas
- Aportar otros esquemas gramaticales
- Otro:

7. Lee las siguientes preguntas y señala la opción que más se ajuste a tu experiencia y práctica habitual. *Obligatorio

	Nunca o casi nunca	A veces	Siempre o casi siempre
¿Explico directamente la forma y el uso de un contenido para presentarlo y practicarlo en un contexto?			
¿Promuevo en los alumnos la reflexión sobre cómo ha aprendido a lo largo de una unidad?			
¿Parto de un texto para que se extraiga la forma y el uso de un contenido antes de su explicación?			
¿Promuevo la reflexión sobre qué se ha aprendido a lo largo de una unidad?			

CONCEPTO SOBRE LAS ESTRATEGIAS Y SU DESARROLLO

8. ¿Has consultado el MCER y/o el PCIC para saber sobre los procedimientos de aprendizaje y sus posibles aplicaciones en el aula? *Obligatorio

- Sí
- Poco
- No

9. ¿Has leído artículos o investigaciones sobre el desarrollo de técnicas y procedimientos para la retención de léxico? *Obligatorio

- Sí
- No

10. ¿Has recibido alguna formación sobre cómo se enseñan estrategias de aprendizaje?*Obligatorio

- Sí
- No

11. En caso afirmativo, ¿de qué tipo?

- Máster
- Conferencia
- Otro:

12. Lee los siguientes enunciados sobre las características de las estrategias de aprendizaje y señala la opción que consideres adecuada. *Obligatorio

	Estoy totalmente en desacuerdo	Estoy en desacuerdo	No estoy seguro	Estoy de acuerdo	Estoy totalmente de acuerdo
Se activan para resolver problemas en la comunicación.					
Se pueden enseñar en el aula.					
Fomentan la autonomía del alumno.					
Contribuyen a mejorar la competencia					

lingüística.					
Cada alumno es consciente de sus propias estrategias para aprender una lengua.					
Cada alumno transfiere de manera natural las estrategias que ya emplea en otros idiomas.					
El uso de las estrategias varía según el estilo de aprendizaje del alumno.					
El uso de las estrategias varía según el nivel de dominio del alumno.					
El uso de las estrategias varía según las experiencias de aprendizaje previas.					
Enseñar estrategias resta tiempo a la práctica formal y comunicativa de contenidos lingüísticos					

13. Lee los siguientes enunciados sobre el desarrollo de estrategias de aprendizaje y señala la opción que consideres adecuada según tu experiencia y práctica habitual. *Obligatorio

Para que la enseñanza de estrategias resulte eficaz...

	Estoy totalmente en desacuerdo	Estoy en desacuerdo	No estoy seguro	Estoy de acuerdo	Estoy totalmente de acuerdo
Se ha de integrar en las tareas y objetivos del curso.					
El docente ha de conocer y poner un ejemplo de las estrategias que se van a trabajar en las tareas.					
Antes de ejercitar la estrategia se ha de poner en común qué estrategias ya conocen los alumnos.					
Tras la práctica de estrategias, los alumnos tienen que evaluar la utilidad de estas.					
Los alumnos tienen que conocer cuándo y para qué se emplea la estrategia.					
El entrenamiento se ha de iniciar a partir de niveles intermedios.					
La explicación sobre estrategias puede hacerse en la lengua materna de los alumnos en niveles bajos.					
Es suficiente					

con presentar verbalmente las estrategias que se pueden poner en práctica.					
Es suficiente con practicar mecánicamente la estrategia a través de distintas actividades.					

ESTRATEGIAS PARA LA RETENCIÓN DE UNIDADES LÉXICAS: CREENCIAS Y ACTUACIÓN

14. ¿Qué porcentaje de actividades consideras que dedicas a la práctica del léxico en una unidad didáctica dada? *Obligatorio

- Menos del 25%
- Entre el 25% y el 50%
- Más del 50%

15. ¿Dedicas tiempo a enseñar estrategias de vocabulario?*Obligatorio

- Sí
- No

16. En tu opinión, ¿qué utilidad tienen estos procedimientos para retener unidades léxicas?*Obligatorio

	Nada útil	Poco útil	Útil	Bastante útil	Muy útil
Consulta del significado en el diccionario.					
Anotación de unidades léxicas en relación con una situación.					
Asociación de las unidades léxicas a imágenes, sensaciones,					

sonidos…					
Creación de rimas	○	○	○	◉	○
Empleo de un sinónimo en lugar del término que no se recuerda	○	○	○	○	○
Elaboración de listas de vocabulario	○	○	○	○	○
Inserción de la unidad en un contexto	○	○	○	○	○
Asociación de unidades léxicas con otras unidades por similitud fónica	○	○	○	○	○
Deducción del significado por el tema del texto	○	○	○	○	○

17. Con el objetivo de que los alumnos practiquen estrategias que facilitan la retención, ¿llevas al aula alguna de estas actividades? *Obligatorio

	Nunca o casi nunca	A veces	Siempre o casi siempre
Consultar el significado en el diccionario.	○	○	○
Anotar unidades léxicas en el cuaderno según su relación con una situación.	○	○	○
Asociar las unidades léxicas a imágenes mentales o dibujos.	○	○	○
Usar rimas.	○	○	○
Emplear un sinónimo en lugar del término que se busca.	○	○	○
Elaborar listas de vocabulario.	○	○	○

Crear ejemplos propios en los que aparezcan las unidades.			
Agrupar las unidades léxicas en familias léxicas.			
Adivinar el significado por el tema del texto.			

18. ¿Planteas la práctica de otras actividades con el mismo propósito? *Obligatorio
En caso afirmativo, ¿cuáles?

19. ¿Crees que tus alumnos son conscientes de que esos procedimientos les facilitan la retención del vocabulario?*Obligatorio

- Sí
- No

20. ¿Cuáles crees que utilizan ellos?*Obligatorio

21. En el caso de que las desarrolles, ¿de qué factores depende que organices, conscientemente, actividades en las que ponen en práctica estrategias de retención?*Obligatorio
Puedes marcar más de una casilla

- Disponibilidad de tiempo
- Acceso a actividades y materiales
- Nivel de dominio lingüístico
- Tipos de unidades léxicas
- Perfil del alumno (necesidades, estilo de aprendizaje,…)
- Programación
- Conocimiento previo del alumno
- Otro:

22. ¿Ofreces a los alumnos la posibilidad de volver a poner en práctica esos procedimientos? *Obligatorio

- Sí
- No

23. ¿Con qué objetivo u objetivos planteas las actividades de retención de vocabulario?*Obligatorio

	Nunca o casi nunca	A veces	Siempre o casi siempre
Que los alumnos tengan recogido el vocabulario que aparece en la unidad			
Que los alumnos tomen conciencia sobre sus preferencias a la hora de retener el vocabulario			
Que los alumnos identifiquen distintos procedimientos que le ayudan a retener léxico			
Que los alumnos seleccionen entre sus técnicas la que le resulte más eficaz			
Que los alumnos organicen de manera autónoma su vocabulario			
Que los alumnos pongan en práctica distintos procedimientos para retener las unidades léxicas			



Las implicaturas conversacionales particularizadas y su enseñanza explícita en la clase de ELE

Ángel Horrillo Guisado

Trabajo fin de máster dirigido por la Dra.

Reyes Gómez Morón

Máster Oficial en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera

Universidad Pablo de Olavide, curso 2015-2016.

BREVE FICHA BIOGRÁFICA Y PROFESIONAL DEL ALUMNO:

Ángel Horrillo es Licenciado en Humanidades por la Universidad de Extremadura y en la actualidad está cursando el Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla.
Actualmente es profesor de secundaria y bachillerato en el Liceum nr 1 Cyprian Kamil Norwid de Bydgoszcz (Polonia), centro adscrito al programa de Secciones Bilingües del Ministerio de Educación. Anteriormente trabajó en el Gymnázium Hladnov de Ostrava (República Checa), dentro del mismo programa.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN…… 3

2. LAS IMPLICATURAS EN EL MODELO INFERENCIAL DE GRICE…….. 6

2.1 Las implicaturas: definición y tipología……... 8

2.2 Las implicaturas y las máximas conversacionales……..... 12

3. LAS IMPLICATURAS EN LA TEORÍA DE LA RELEVANCIA……..... 16

3.1 Las explicaturas e implicaturas…… 17

4. LAS IMPLICATURAS EN EL PCIC Y EL MCER……. 20

5. CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO…….. 22

6. CARACTERIZACIÓN DEL GRUPO DE ESTUDIO…….……... 24

7. METODOLOGÍA…….…….. 25

7.1 Herramientas para la recogida de datos…….. 25

7.2 La instrucción explícita de las implicaturas…… 28

8. ANÁLISIS DE DATOS OBTENIDOS ……. 31

9. CONCLUSIONES……..……. 35

10. BIBLIOGRAFÍA…… 38

11. APÉNDICES…….. 40

11.1 Apéndice I. Test inicial…… 40

11. 2 Apéndice II. Test final…… 44

11.3 Apéndice III. Tablas de resultados…….. 48

11.4 Apéndice IV. Ejemplos de materiales producidos en las sesiones de instrucción explícita…… 50

1. INTRODUCCIÓN

La Pragmática, ya desde que C. Morris (1938) introdujera el término en los años 30 del siglo XX, ha tenido que enfrentarse con varios aspectos controvertidos que han ido desde la delimitación de su campo de estudio hasta su propia definición como disciplina. En este sentido, una de las cuestiones que se han intentado resolver desde el principio en los postulados de la Pragmática ha sido su relación con otras disciplinas lingüísticas, especialmente con la semántica. De esta forma, la semántica se encargaría del significado convencional (compartido por todos hablantes, recogido, por ejemplo, en los diccionarios y que responde a condiciones veritativas) mientras que el «significado del hablante» (Reyes, 1995:8) sería objeto de estudio de la pragmática, siendo éste un significado que «se caracteriza por ser intencional y depender de las circunstancias» (1995:8) en las que se produce el acto comunicativo.

Así, si la Pragmática fue la última en nacer y en incorporarse a la lista de disciplinas que intentan analizar y describir el funcionamiento de las lenguas, parece lógico que, del mismo modo, fueran los fenómenos pragmáticos los últimos en ser tenidos en cuenta en el estudio y la enseñanza de idiomas. El hecho de que durante mucho tiempo se considerara que la competencia pragmática del aprendiente se valdría, en su desarrollo, de la transferencia positiva de su respectiva L1 y que, además, gran parte de los fenómenos pragmáticos fueran vistos como universales, la necesidad de incluirlos en el aula parecía, lógicamente, algo innecesario. De este modo, aún hoy su enseñanza, en ocasiones, continúa siendo considerada superflua o, al menos, de una menor prioridad frente a otros contenidos que siempre han sido juzgados como fundamentales (pensemos en los contenidos gramaticales, por ejemplo), relegando así su presencia a un mero papel testimonial dentro del aula.

Si bien es verdad que, en la actualidad, la competencia pragmática es ya concebida como un componente más de la competencia comunicativa, cabría resaltar que algunos aspectos, dentro de este componente pragmático, han gozado de mayor predicamento que otros. En este sentido, el enfoque y programas nocionales/funcionales o comunicativos dieron cabida en los currículos y programaciones a los actos de habla. Asimismo, el estudio de la cortesía es hoy considerado como un contenido esencial, contemplado en la gran mayoría de manuales utilizados en la enseñanza de español como lengua extranjera (a partir de ahora, ELE).

Sin embargo, otros fenómenos pragmáticos han corrido diferente suerte y parecen ser vistos todavía con ciertas reticencias, como es el caso de las implicaturas conversacionales, que no son incluidas, por norma general, en la planificación y desarrollo de los currículos. Pero, ¿por qué no se incluyen las implicaturas en la enseñanza ELE? ¿Deben ser incluidas éstas, al igual que los demás fenómenos pragmáticos, con el fin facilitar el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante?

Si asumimos que uno de los objetivos didácticos (cuando no, el principal) que debemos tener en cuenta a la hora de programar y de encarar nuestras clases de ELE es el del desarrollo y mejora de dicha competencia comunicativa por parte de nuestros aprendientes, no deberíamos obviar el componente pragmático y, por extensión, las implicaturas conversacionales, ya que de su correcta interpretación puede depender el éxito de un determinado intercambio comunicativo y que se eviten, así, posibles fallos pragmáticos (Thomas, 1983). Por tanto, no parece descabellado pensar que es necesario incluir en nuestras clases esa noción de «significado del hablante» que ya esbozamos más arriba y que sin duda está ligada con el de implicatura y "la necesidad de explicitar qué deducimos los hablantes españoles a partir de determinados mensajes" (Pons, 2005:37).

De esta forma, en el presente trabajo se pretende llevar a cabo un estudio sobre la posible inclusión de las implicaturas en el aula de ELE, así como comprobar la eficacia de su presencia en el proceso de enseñanza/aprendizaje en cuanto al desarrollo de la competencia pragmática de nuestros estudiantes.

Para ello, analizaremos la capacidad para inferir significados por parte del grupo objeto de estudio y, además, mediremos su evolución a través de dos test que se realizarán en un momento anterior y posterior al periodo programado de instrucción explícita en torno a las implicaturas conversacionales particularizadas, tal como están definidas en Grice (§ 2.2).

En definitiva, nos planteamos una serie de cuestiones a las que pretendemos dar respuesta, en la medida de lo posible, a través de este estudio:

¿Las inferencias de nuestros alumnos se asemejan a las de los hablantes nativos o por el contrario difieren en cuanto a las interpretaciones que estos hacen a partir de un mismo enunciado o intercambio comunicativo?

¿Mejora la capacidad de inferencia de nuestros alumnos y, por extensión, su competencia pragmática en la lengua meta después de un período de instrucción explícita o, por el contrario, dicha competencia se desarrolla de igual forma sin dicha instrucción?

De este modo, nuestro trabajo comenzará con el desarrollo del marco conceptual en torno a la noción de *implicatura*, primero en el modelo inferencial de Grice (1975) y posteriormente en el modelo de la Teoría de la Relevancia de Sperber y Wilson (1986).

Posteriormente, pasaremos a exponer y describir las herramientas de análisis que utilizaremos en el desarrollo de nuestro trabajo, así como los resultados que hemos obtenido como resultado del mismo.

Finalmente daremos cuenta de la propuesta de instrucción explícita que utilizaremos para llevar las implicaturas al aula, para terminar con las conclusiones que hemos obtenido al finalizar nuestro estudio. En último lugar incluimos una serie de apéndices y la bibliografía consultada durante la elaboración del presente trabajo final de máster.

2. LAS IMPLICATURAS EN EL MODELO INFERENCIAL DE GRICE.

H. P. Grice, filósofo del lenguaje, en su obra "Lógica y conversación" (1975) sentó las bases de un nuevo modelo comunicativo conocido como *inferencial* y que constituye uno de los postulados básicos para entender el desarrollo posterior de la Pragmática. El modelo inferencial de Grice surge como alternativa al *modelo clásico del código*, en el que un *emisor* transmite un *mensaje* a un *receptor* mediante un *código* que ambos comparten, a través de un *canal*. En este modelo, emisor y receptor «parecen autómatas que solo codifican y descodifican mensajes» (Pons, 2005: 25). Cualquiera de nosotros sabe, por su propia experiencia, que comunicar va mucho más allá, que es un proceso mucho más complejo: hay malentendidos, ironizamos, etc.

Así, en este nuevo modelo comunicativo, según Grice, el emisor o comunicador proporciona una evidencia de su intención de transmitir un mensaje con un determinado significado que el oyente o interlocutor deberá inferir a partir del enunciado suministrado. Para llegar a dicho significado, el oyente debe llevar a cabo un proceso inferencial que parte de lo que su interlocutor ha dicho con palabras (significado del enunciado) y lo que realmente ha querido decir (significado del hablante). De este modo, Grice se ocupa de analizar la lógica que rige en los intercambios comunicativos entre hablantes, y de cómo estos son capaces de expresar y, posteriormente, *inferir* significados a partir de las palabras del otro.

Grice, en su análisis de la lógica que gobierna la conversación, propone la idea de que entre los hablantes existe un acuerdo previo, una especie de contrato, por el cual los hablantes contribuyen de forma adecuada y pertinente a una conversación dada, y que este acuerdo es respetado por todos los participantes en dicho intercambio. A este principio general, que explicaría cómo la comunicación pueda llevarse a cabo de forma exitosa, Grice lo llama *principio de cooperación* y lo describe de la siguiente manera:

> Nuestras conversaciones no son habitualmente sucesiones de observaciones inconexas, y no sería racional que así fuese. Hasta cierto punto, son esfuerzos cooperativos de forma característica. Cada partícipe se apercibe de que hay en ellas, en alguna medida, un propósito común o un conjunto de propósitos comunes, o al menos una dirección mutuamente aceptada. (…) Cabría formular entonces un principio general aproximado que, puede esperarse, las partes

> implicadas observarán: a saber, "haga usted su contribución a la conversación tal y como lo exige, en el estadio en que tenga lugar, el propósito o la dirección del intercambio que usted sostenga (Valdés, 1991:515-516).

Este *principio de cooperación*, a su vez, consta de diferentes subcomponentes que Grice llama *máximas conversacionales* (Reyes, 1995:40):

1. Máxima de cantidad:

    a. Haga que su contribución sea todo lo informativa que requiera el propósito de la conversación.

    b. Haga que su contribución no sea más informativa de lo requerido.

2. Máxima de cualidad: haga que su contribución sea verdadera.

    a. No diga nada que crea falso.

    b. No diga nada de cuya verdad no tenga pruebas.

3. Máxima de relación: sea relevante.

4. Máxima de modo: sea claro.

    a. Evite la oscuridad de expresión.

    b. Evite la ambigüedad.

    c. Sea breve (evite ser prolijo).

    d. Sea ordenado.

Estas *máximas*, al igual que el *principio de cooperación*, no se consideran normas de estricto seguimiento por parte de los hablantes, pero su incumplimiento puede conllevar determinadas sanciones o reacciones por parte del interlocutor. Pensemos, por ejemplo, en un hablante que se muestre en un sus intervenciones de forma incoherente e impertinente, violando así, al menos, la máxima de relación. El resultado que cabría esperar sería la ruptura del intercambio y el cierre de la conversación por parte del otro interlocutor.

El propio Grice afirma que existen otras máximas, ya no conversacionales, como podrían ser las estéticas o morales (sea usted educado), que también observan los hablantes y que nos remitirían al análisis de otros fenómenos pragmáticos como el de la cortesía pero que, por cuestiones de espacio y tiempo, no forma parte de los aspectos tratados en el presente trabajo. Grice admite, además, que el esquema de máximas conversacionales anteriormente propuesto está concebido «como si el objetivo central fuera el de intercambiarse información de forma máximamente efectiva», pero que su esquema puede ser ampliado recogiendo otros objetivos como «el de gobernar o influir en la conducta de los demás» (Valdés, 1991:517-518). A este respecto, podríamos mencionar los trabajos de Leech (1983), orientados a establecer otros principios y máximas complementarias. En cambio, otros autores como Horn (1983) o Sperber y Wilson (1986) optarán por el camino contrario, el de tratar de reducir su número, como veremos en el capítulo 3. De cualquier manera, con sus posteriores críticas y modificaciones, el modelo de Grice sigue constituyendo un punto de partida fundamental para los estudios de la Pragmática y de los intercambios comunicativos, y será el que sigamos, como veremos más adelante, en nuestro trabajo sobre la interpretación de las implicaturas por parte de nuestros alumnos y su enseñanza en el aula.

2.1 Las implicaturas: definición y tipología.

Grice, en su estudio (1975), se ocupó del problema del diferencial de significado e introdujo el concepto de *implicatura* como elemento de su nuevo modelo comunicativo. La concepción de Grice parte de la existencia de una diferencia entre *lo que se dice* y *lo que comunica*, es decir, entre el significado convencional de las palabras que conforman un determinado enunciado y el significado que estas mismas implican, esto es, la implicatura.

En este punto, parece conveniente detenernos en algunas definiciones del término que, siguiendo a Grice, podemos encontrar en publicaciones dedicadas a la enseñanza de idiomas y, en particular, a las cuestiones de la Pragmática:

- El Instituto Cervantes, en su Diccionario de términos clave de ELE, define implicatura como la «información que el emisor de un mensaje trata de hacer manifiesta a su interlocutor sin expresarla explícitamente[1]»

- Por su parte Horn (2004:3) se refiere a ella como «*a component of speaker meaning that constitutes an aspect of what is meant in a speaker's utterance without being part of what is said*».

- Para Pons (2005:33), la implicatura sería el diferencial de significado que existe entre lo dicho por un hablante (lo que éste codifica) y lo comunicado (lo que el hablante quiere decir).

- Escandell (1996:80) define el término como el contenido implícito que se transmite con un enunciado y que difiere de su contenido proposicional.

- Reyes (1995:39) se refiere a la implicatura como un tipo de implicación pragmática que constituye un significado adicional a lo dicho.

Finalmente, para ilustrar el concepto de implicatura, Grice pone un ejemplo ya clásico: Dos amigos, A y B, hablan sobre un tercero, C, que trabaja ahora en un banco. A le pregunta a B cómo le va a C en su nuevo empleo, a lo que B responde: « ¡Muy bien! está muy a gusto y, además, todavía no le han metido en la cárcel». Parece obvio que, una vez examinado el ejemplo de Grice, la información proporcionada por la respuesta de B (que C no está en la cárcel) difiere de lo que éste, en palabras de Grice, «dio a entender, sugirió o quiso decir» a su amigo A. Así, de las palabras de B se podría implicar que, por ejemplo, C es una persona proclive a los negocios ilegales, que los banqueros son unos sujetos corruptos y que, tarde o temprano, todos acaban en la cárcel, etc.

Posteriormente, Grice distingue varios tipos de implicaturas (véase fig. 1). En primer lugar podemos diferenciar las implicaturas convencionales de las

[1] Diccionario de términos clave de ELE del Instituto Cervantes.
Puede consultarse la entrada de dedicada a la implicatura en el siguiente enlace:
<http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/implicatura.htm> [Consulta 30/05/2016].

conversacionales. Las primeras son aquellas que dependen directamente de los significados de las palabras. Estos posibles significados «no se calculan» (Reyes, 1995:44), es decir, no se llega a ellos tras un proceso de inferencia, sino que dichos significados ya están incluidos en las palabras proferidas por el hablante.

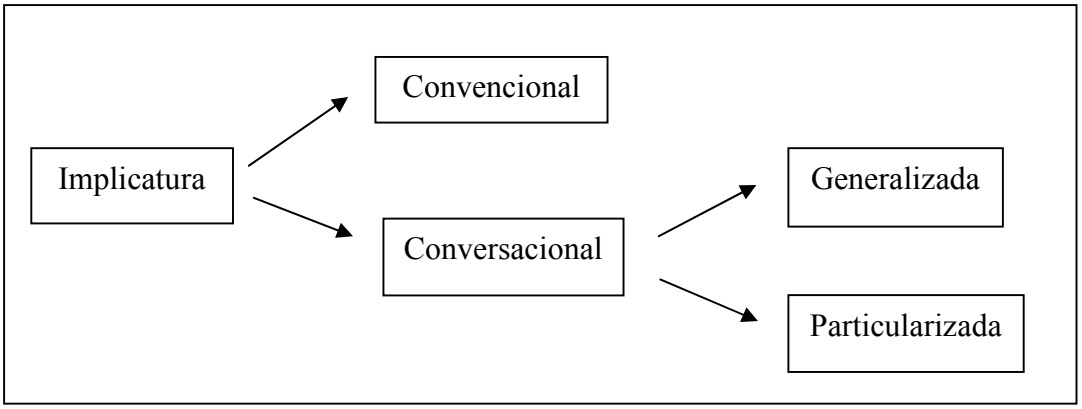


Figura 1. Tipos de implicaturas. Grice

Consideremos, por ejemplo, el siguiente enunciado:

(1) Por fin he logrado dejar de fumar

Como vemos, a través de las palabras del enunciado anterior (1), el hablante nos informa de que ha dejado de fumar, pero además, con la utilización de la secuencia *por fin* y de la perífrasis verbal *lograr + infinitivo*, nos podemos hacer una idea del grado de dificultad que tal cuestión le ha supuesto. Por el contrario, las implicaturas conversacionales son aquellas que sí dependen, de forma decisiva, de los principios que rigen la conversación, es decir, el principio de cooperación y las máximas expuestas por Grice. Por ejemplo, pensemos en el siguiente diálogo que, como veremos posteriormente, nos ha servido para llevar a cabo en nuestro estudio en el aula:

(2) *María y José están casados y tienen un niño pequeño. José tiene una reunión de trabajo muy importante y necesita que María le planche una camisa limpia.*

-José: «Cariño, tengo una reunión muy importante esta mañana en la oficina. ¿Puedes plancharme la camisa azul? ¿Por favor?».

-María: «¡Sí, claro! ¡Cómo no!...ahora mismo dejo de dar de comer a tu hijo, de preparar el desayuno, la lavadora que se ponga sola y te plancho la camisa».

En el ejemplo (2), María podía haber optado por una respuesta más concisa ante la pregunta de José (recordemos, por un momento, la máxima de Grice expuesta más arriba: «Sea breve») pero, al decantarse por una respuesta tan prolija, como veremos posteriormente de forma más detallada, está violando de forma ostentosa la máxima griceana de manera, con lo que se está generando un implicatura conversacional. De las palabras de María, José inferirá que ésta se niega a acceder a su petición porque materialmente no tiene tiempo y que, por tanto, tendrá que planchar la camisa él mismo.

Dentro del grupo de las implicaturas conversacionales, podemos distinguir otros dos subgrupos: las generalizadas y las particularizadas. La diferencia entre ambas estriba en que las primeras «no dependen directamente de un contexto específico de emisión −mientras que las segundas− sí dependen decisivamente de dicho contexto» (Escandell, 1996:81). Pongamos un par de ejemplos ilustrativo para cada tipo:

(3) Ayer vi a Pedro cenando con una mujer

(4) -A: «¿Qué te parece el nuevo novio de Marta?»

-B: «Es simpático»

Del primer enunciado (3), se puede inferir, por ejemplo, que el hablante no conoce a la mujer con la que Pedro estaba cenando, que posiblemente a Pedro no le une ningún vínculo de parentesco con ella y que, por supuesto, aquella mujer no era la esposa de Pedro.

En cuanto al segundo ejemplo (4), podríamos deducir que el segundo interlocutor piensa que la única cualidad del nuevo novio de Marta es la de ser simpático, pero no la de su belleza o inteligencia, por ejemplo.

Como vemos, en el ejemplo (4) el contexto en el que es proferido el enunciado resulta determinante, pues de él depende que la implicatura se produzca o no. Pensemos en el siguiente caso:

Dos amigos están estudiando en la biblioteca de su instituto y conversan:

(5) A: «He terminado el examen de matemáticas en 2 minutos»

B: «¡Eres un genio del álgebra!»

(5´) A: «He tardado 2 semanas en resolver un problema de matemáticas»

B: «¡Eres un genio del álgebra!»

En (5) y (5´) el enunciado emitido por B es el mismo, sin embargo, el contexto y situación comunicativa en los cuales se enmarca son diferentes. Así, en (5) podemos inferir de las palabras de B que realmente éste considera que a A se le dan muy bien las matemáticas y, por tanto, deberíamos tomar su intervención como un cumplido. En cambio, el mismo enunciado en (5´) implica que B está siendo irónico y que, en realidad, piensa que a A no se le da muy bien dicha asignatura.

2.2 Las implicaturas y las máximas conversacionales.

Una vez enumeradas las principales categorías de implicaturas propuestas por Grice, pasemos a analizar, de forma más detallada, las implicaturas conversacionales particularizadas y su relación con las *máximas conversacionales*. Así, las implicaturas pueden originarse en las siguientes situaciones (Reyes, 1995:41):

- Cuando el hablante obedece las máximas.
  Por ejemplo, pensemos en la siguiente situación:

  (6) A: «Cariño, mi coche no arranca»

  B: «Las llaves del mío están encima de la mesa»

Como vemos en este ejemplo, B está respetando las máximas, ya que está siendo breve, claro y relevante. En este caso, no es muy complicado deducir que, con su intervención, A le está ofreciendo su coche a B.

- Cuando el hablante viola una máxima para evitar violar otra.

En este caso, la implicatura se origina porque el hablante infringe el cumplimiento de una máxima para no contravenir otra a la que, quizá, se le atribuye una categoría superior. Veamos el siguiente ejemplo, donde entran en conflicto la máxima de cantidad y la de cualidad:

(7) A: «¿A qué hora empieza la reunión?»

B: «A media mañana»

Como se puede ver, B está infringiendo la máxima de cantidad (que su contribución sea todo lo informativa que requiera el propósito de la conversación), pero este incumplimiento, y partiendo de la base del respeto de B al *principio de cooperación*, se produce ya que B, en su enunciado, prefiere observar la máxima de cualidad (que su contribución sea verdadera), a la que otorga una mayor jerarquía que a la primera. Así, podríamos inferir que B no sabe exactamente la hora de comienzo de la reunión, por lo que opta por dar una información parcial, es decir, incumplir la máxima de cantidad, antes de decir algo de lo que no tiene seguridad o emitir un enunciado que no sea verdadero.

- Cuando el hablante viola una máxima de forma deliberada.

En este supuesto, la implicatura viene dada por el incumplimiento de una o varias máximas por parte del hablante. Este no viola una máxima para no contravenir otra, como en el caso anterior (7), sino que lo hace de forma abierta y ostentosa, con el objetivo de que el otro infiera el significado implícito. Para ilustrar esta situación de violación deliberada de una máxima recurramos a un ejemplo propuesto por Grice (Valdés, 1991:523):

> A está escribiendo un informe sobre un alumno suyo que aspira a un empleo en un departamento de Filosofía, y su escrito dice lo siguiente: «Distinguido señor: la preparación del Sr. X en Literatura Inglesa es excelente, y se ha atenido regularmente a las indicaciones de sus tutores».

En este ejemplo, el profesor está infringiendo abiertamente la máxima de cantidad, pues no está dando toda la información necesaria en su informe. Descartemos que el profesor no conoce las cualidades del Sr. X, pues este ha sido su alumno, lo que nos llevaría a pensar, si así fuera, que prefiere no respetar la máxima de cantidad a decir algo que no sea verdadero (máxima de cualidad), como en el ejemplo (7). Pensemos, además, que el profesor quiere colaborar y que por tanto mantiene el principio de cooperación ya que, si no fuera así, lo más lógico habría sido limitarse a no escribir dicho informe. Así, la única opción posible es la de que nuestro estudiante carezca de cualquier habilidad para la filosofía y que el profesor espere que así se infiera de sus palabras o, mejor dicho, de la ausencia de las mismas.

En otras ocasiones, la máxima que se transgrede es la de cualidad, con lo que se generan implicaturas basadas en varias figuras retóricas como, por ejemplo, la metáfora, la ironía, hipérbole o la litote. Como vimos en el ejemplo (5´), el uso de la ironía en un intercambio conversacional es un recurso habitual para la producción de implicaturas. En este caso (5´), el hablante califica a su interlocutor como un genio del algebra cuando, realmente, el significado implícito de sus palabras es el opuesto. Más adelante veremos otros ejemplo del uso de las figuras retóricas como origen de implicaturas (**§** 8.1 Herramientas para la recogida de datos)

El hablante también puede transgredir la máxima de relación (sea relevante) y, así, dar lugar a una implicatura. Por ejemplo, en la siguiente conversación:

(8) A: «¿Qué tal te fue en el examen de ayer?»

B: «¡Qué sol tan espléndido hace!

Parece claro que B está violando la máxima de relación y contesta con un enunciado que no guarda ninguna coherencia con lo dicho por A. Si A da por hecho que B está cooperando y que ha oído perfectamente su pregunta, lo que por otra parte podría explicar que su enunciado no guarde relación alguna con el suyo, no tendrá otra opción que inferir que a B no le fue demasiado bien en el examen, dada la negativa de B a mencionar el examen explícitamente.

Por último, la máxima de manera puede ser contravenida cuando un hablante se muestra ambiguo, poco claro en su expresión, demasiado prolijo o poco coherente. Ya afirmamos anteriormente, en el ejemplo (2), que una respuesta prolija puede generar una

implicatura de la que se desprenda, en este caso, la negativa de un hablante a acceder a la petición de otro. Pongamos otro ejemplo en la que un hablante transgrede, de forma ostentosa, la máxima de manera, en concreto la submáxima que afirma que debe evitarse «la oscuridad de expresión»: pensemos en dos hablante, A y B, que están hablando en presencia de otro, C. A se dirigiera a B de forma deliberadamente oscura con el único objetivo de que B entienda el mensaje sin que C se percate. Por ejemplo, dos padres que conversan delante de su hijo al que le organizan una fiesta sorpresa y pretenden que el niño no lo descubra. En otras palabras, los padres tratan de ser intencionadamente oscuros en la siguiente secuencia:

(9) A: «Tengo que ir a por *eso* que tú sabes»

B: «Sí, ve tranquila. Yo ya tengo *lo mío*»

C: «¿Se puede saber de qué habláis?»

La conversación podría tener una interpretación más clara si compartiéramos la información de que A, la madre, siguiendo el plan convenido, tiene que ir a por la tarta para la fiesta (*eso*) y que B, el padre, era el encargado de comprar los regalos (*lo mío*). Sin embargo, para C, como para cualquiera que desconozca la intención última de las intervenciones de A y B, la oscuridad premeditada de los mensajes, impiden la comprensión de la conversación y hacen que el contenido sea indescifrable.

3. LAS IMPLICATURAS EN LA TEORÍA DE LA RELEVANCIA

Aunque inspirada en Grice, la Teoría de la Relevancia (TR a partir de ahora) expuesta por Dan Sperber y Deirdre Wilson (1986) constituye un nuevo paradigma para explicar el proceso de la comunicación humana basado en los conceptos de *relevancia*, *inferencia* y *ostensión*.

La TR, que parte de puntos en común con el modelo de Grice, difiere, sin embargo, en aspectos esenciales como la necesidad de postular un principio de cooperación o la excesiva importancia de las máximas y su violación a la hora de interpretar un enunciado (Wilson y Sperber, 2004:238).

Para explicar su teoría, Sperber y Wilson hacen una primera distinción entre la *intención comunicativa*, o la voluntad de establecer contacto con otro hablante, y la *intención informativa*, que consiste en la voluntad de transmitir información. Estas suelen coincidir y aparecer juntas en nuestras conversaciones diarias, pero para que dos personas puedan comunicarse es necesario que concurra una intención comunicativa explícita por parte de uno de los interlocutores y que esta sea reconocida por el otro.

Esta idea de intención, ya presente en Grice, se encuentra en la base de este nuevo modelo en el que se le asigna una función específica a cada uno de los participantes en una comunicación: la *ostensión* al hablante y la *inferencia* al oyente. Este último recupera la información del hablante, como ya vimos en Grice, a través de un proceso inferencial y el hablante se encarga de guiarle en este proceso a través de la producción de un *estímulo ostensivo* que revela cuál es su intención y muestra al oyente cuál es el significado último de sus palabras.

Dentro de este modelo, la *relevancia* es el principio que explica todos los actos comunicativos. Esta noción de relevancia, que da nombre a la teoría, es capital para entender el esquema propuesto por Sperber y Wilson. En este punto cabría preguntarnos por todo aquello que juzgamos como relevante en nuestra comunicación. Para los autores, *relevante* es cualquier enunciado (o cualquier estímulo externo) que sirva como *input* de un proceso cognitivo para un hablante en un contexto determinado. Como afirman en su teoría (2004:239):

> Los enunciados suscitan una serie de expectativas de relevancia, y no porque se espere que los hablantes obedezcan el principio de

> cooperación, las máximas o cualquier otra convención comunicativa, sino porque la relevancia es una característica fundamental del conocimiento humano de la que los hablantes tienden a aprovecharse.

En otras palabras, esperamos que nuestros interlocutores sean relevantes y por eso les prestamos atención. Además, el seguimiento o cumplimiento de este principio no queda a la elección de los hablantes, como en Grice, sino que es una forma automática de procesar los estímulos que nos rodean y discriminar ente aquellos que pueden resultar más relevantes en un intercambio determinado.

Como vemos la relevancia no es un valor absoluto, es decir, se pueden distinguir estímulos o *inputs* más o menos relevantes. Lo que determina el grado de relevancia de un *input* y que, por tanto, merezca nuestra atención, depende del número y de la cualidad de los efectos cognitivos positivos que provoque en el individuo. En esta teoría, se considera que un efecto cognitivo es positivo cuando este supone una diferencia para la representación mental que un hablante tiene del mundo (2004:240). A estos efectos cognitivos habría que sumar el denominado *esfuerzo de procesamiento*, en otras palabras, no solo es el número de efectos cognitivos positivos que produzca un estímulo el factor que determina su grado de relevancia, sino que también influye el esfuerzo que resulte de su procesamiento. Así, podemos concluir que cuanto menor sea este, mayor será su relevancia.

3.1 Las explicaturas e implicaturas

En el modelo de la relevancia, cuando el oyente reconoce un estímulo ostensivo, producido de manera intencional por un hablante, se pone en marcha de forma automática una serie de procesos que tienen como último objetivo alcanzar el significado del hablante. De acuerdo con la TR, el proceso que lleva a inferir los significados consta de varias *subtareas*:

En primer lugar, el estímulo lingüístico es descodificado y da lugar a una representación semántica esquemática, denominada *forma lógica*. Esta forma lógica es una primera representación conceptual que constituye «el armazón sobre el que la interpretación pragmática va a encontrar sentido al mensaje y se caracteriza por dos rasgos: es automático y esquemático» (Pons, 2004:47).

Junto con este primer proceso de descodificación, entran en juego diferentes procesos de inferencia, guiados también por el principio de relevancia: la desambiguación, la asignación de referente y el enriquecimiento. Pensemos en el siguiente ejemplo:

(10) El hombre cogió el gato y reparó el coche después.

El procesamiento de dicho enunciado pasaría por dicho procesos inferenciales. Así, se desambiguaría el término polisémico *gato* (¿herramienta o animal?), se asignarían referentes (¿Quién es *el hombre*?) y se produciría un enriquecimiento (¿Es un mecánico? ¿Es el dueño del animal? ¿Su coche estaba estropeado?).

Tras estos tres procesos, la *forma lógica* se ha enriquecido considerablemente y se han extraído toda la información que se han transmitido explícitamente. En este punto, la teoría de la relevancia habla de la *explicatura*. Esta sería, de esta forma, «la unión de la forma lógica más todo lo que se ha añadido en fases posteriores» (Pons, 2004:50) a través de los procesos inferenciales que acabamos de ver en (10). En otras palabras, como resultado el oyente tiene una proposición completa y ha recuperado todas las explicaturas del enunciado.

Antes de continuar, debemos aclarar un aspecto clave. En la TR, el proceso de la comprensión aquí descrito, no se entiende de modo secuencial, es decir, Sperber y Wilson afirman que «el oyente no descodifica primero la forma lógica (…), después elabora la explicatura (…) y finalmente deriva por implicación una serie de conclusiones», sino que todo es fruto de un proceso paralelo, donde las explicaturas e implicaturas son susceptibles de ser revisadas o reelaboradas «al tiempo que el enunciado vaya revelando su auténtico significado» (2004:252).

Una vez aclarado este punto, pasemos al concepto de *implicatura* que, aunque heredado de Grice, en la TR toma un significado diferente. Una implicatura es, en esencia, una hipótesis que el oyente hace sobre lo que su interlocutor ha querido expresar sin hacerlo de forma explícita. Para ello, el oyente recurre a sus conocimientos enciclopédicos sobre el mundo e intenta buscar un contexto donde la información que posee puede tener un encaje satisfactorio o, en palabras de la TR, en el que sea relevante. En este proceso, el oyente lleva a cabo un razonamiento que consta de varios pasos. Pongamos un ejemplo sobre política estadounidense:

(11) A: «¿Apoyarás al candidato republicano?»

B: «No voto a racistas»

Para poder interpretar lo que B ha querido decir, debemos llevar a cabo un razonamiento que parta de una premisa, «el candidato republicano es racista», que constituiría una primera implicatura o premisa implicada, para terminar con una conclusión, «estoy en contra de las políticas y políticos racistas», que sería una segunda implicatura.

Finalmente, como ya vimos en Grice, las implicaturas pueden ser clasificadas en diferentes tipos. En la TR se distinguen las *fuertes* de las *débiles*. Las primeras son aquellas cuya recuperación es esencial para la interpretación satisfactoria de un enunciado. En (11), estas serían las premisas y conclusiones implicadas, esto es, «el candidato republicano es racista» y ««estoy en contra de las políticas y políticos racistas». Las segundas son aquellas que pueden ser derivadas de un enunciado pero no son esenciales para su interpretación. Por ejemplo, de lo dicho por B en (11) se podría seguir derivando una gran cantidad de implicaturas débiles, como que B es una persona de ideología progresista, que está a favor de la inmigración, que posiblemente vote al otro candidato, etc.

Al hilo de las implicaturas débiles, la TR hace una interpretación de otro de los puntos más interesantes del modelo de Grice: el uso de las figuras retóricas como la ironía o la litote en la producción de implicaturas. Si en el modelo griceano, como vimos en (5´), el uso de la ironía es interpretado como una violación deliberada de la máxima de cualidad, en la TR, esta se encuadra dentro del *uso ecoico* del lenguaje. En palabras de Sperber y Wilson, «un enunciado es ecoico cuando alcanza la mayor parte de su relevancia (…) expresando la actitud del hablante hacia las opiniones que atribuye tácitamente a otro» (2004:263). Así, En nuestro ejemplo (5´), no se estaría violando ninguna máxima, sino que la respuesta de B se interpretaría como un *eco irónico*, en el que B se distancia tácitamente de lo enunciado por A. De esta forma, lo que determina que un mismo enunciado emitido por B, tanto en (5) como en (5´), sea considerado irónico o no, es la concurrencia de un contexto en el que pueda ser entendido como tal, esto es, «como un eco burlón de un enunciado o pensamiento atribuidos» (2004:265).

Una vez enmarcado el concepto de implicatura, tanto en relación con las máximas conversacionales de Grice (§ 2.1) como en la TR, veamos ahora cuál es su encaje en los dos documentos considerados como punto de partida en cuanto a la planificación y elaboración de programaciones y materiales didácticos dentro de la enseñanza de ELE, esto es, el MCER y el PCIC.

4. LAS IMPLICATURAS EN EL PCIC Y EL MCER

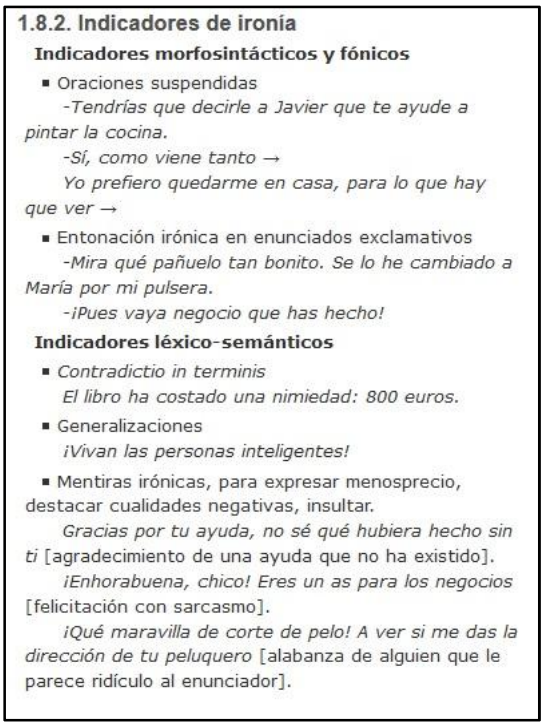
Tanto el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER), promovido por el Consejo de Europa, como el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) constituyen dos documentos fundamentales y de obligada referencia en todo estudio que pretenda profundizar en la enseñanza del español como lengua extranjera o segunda lengua y, por extensión, en el lugar que ocupan los fenómenos pragmáticos en dicha enseñanza.

El MCER incluye, entre otros aspectos, reflexiones muy valiosas sobre las necesidades comunicativas y lingüísticas de los aprendientes de lenguas y ofrece, como resultado, unas directrices y orientaciones para su enseñanza. Como no podía ser de otro modo, el MCER se ocupa de la *competencia comunicativa* y la define como la suma de varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el *pragmático*, cada uno de los cuales abarca diferentes destrezas, conocimientos y habilidades. Las *competencias pragmáticas*, por tanto, serían aquellas que, dentro de la competencia comunicativa, están directamente relacionadas «con el uso funcional de los recursos lingüísticos[2]». Asimismo, incluye dentro de estas competencias la discursiva, funcional y organizativa, y hace una mención a recursos como la parodia y la *ironía*, para terminar afirmando que «cualquier proceso de aprendizaje contribuye al desarrollo o la transformación de esas representaciones, de esos mecanismos y de esas capacidades de carácter interno» (2001:14).

[2] Apartado 2.1.2. La competencia comunicativa, págs. 13- 14. Puede consultarse el MCER en el siguiente enlace: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/> [Consulta 30/05/2016].

Por su parte, la publicación del PCIC supuso el desarrollo y la fijación de los niveles de referencia para el español, de acuerdo con las recomendaciones hechas por el MCER. De este modo, el Instituto Cervantes incluye, en su Plan Curricular, un extenso y detallado inventario de contenidos que deben ser incluidos en el proceso de enseñanza/aprendizaje en cada uno de dichos niveles (A1, A2, B1, B2, C1 y C2).

El PCIC centra el análisis de los aspectos pragmáticos de la lengua en su apartado 6. En dicho apartado, denominado *tácticas y estrategias pragmáticas*[3], se incluye un extenso inventario de los recursos utilizados por los hablantes de español a la hora de construir e interpretar discursos y que el aprendiente debe poner en práctica para poder realizar un uso *efectivo* y *eficaz* de la lengua. Asimismo, el inventario de este apartado se encuentra distribuido entre los diferentes niveles de referencia y se organiza en torno a tres grandes bloques: la construcción e interpretación del discurso, la modalización y la conducta interaccional.



1.8.2. Indicadores de ironía

Indicadores morfosintácticos y fónicos

- Oraciones suspendidas

-Tendrías que decirle a Javier que te ayude a pintar la cocina.

-Sí, como viene tanto →

Yo prefiero quedarme en casa, para lo que hay que ver →

- Entonación irónica en enunciados exclamativos

-Mira qué pañuelo tan bonito. Se lo he cambiado a María por mi pulsera.

-¡Pues vaya negocio que has hecho!

Indicadores léxico-semánticos

- *Contradictio in terminis*

El libro ha costado una nimiedad: 800 euros.

- Generalizaciones

¡Vivan las personas inteligentes!

- Mentiras irónicas, para expresar menosprecio, destacar cualidades negativas, insultar.

Gracias por tu ayuda, no sé qué hubiera hecho sin ti [agradecimiento de una ayuda que no ha existido].

¡Enhorabuena, chico! Eres un as para los negocios [felicitación con sarcasmo].

¡Qué maravilla de corte de pelo! A ver si me das la dirección de tu peluquero [alabanza de alguien que le parece ridículo al enunciador].

Figura 2. Indicadores de ironía – nivel C1. PCIC

Para nuestro estudio sobre las implicaturas nos centraremos en el análisis del primero de ellos, la construcción e interpretación del discurso, donde encontramos, en el

[3] Instituto Cervantes (2006): Plan curricular del Instituto Cervantes. Apartado 6. <http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/06_tacticas_pragmaticas_introduccion.htm> [Consulta 30/05/2016].

punto 1.8, lo que el PCIC denomina los *significados interpretados*. Debemos entender esta noción de significado interpretado dentro del marco de los intercambios comunicativos dentro de los cuales el PCIC, siguiendo a Sperber y Wilson (1986), destaca la concurrencia de los procesos de *ostensión* e *inferencia*, como ya vimos, por otra parte, en el apartado de nuestro trabajo dedicado a la TR.

Como podemos ver en la fig. 2[4], dentro de las tácticas y estrategias que el PCIC propone para el nivel C1, encontramos los llamados *indicadores de ironía* que constituyen una excelente guía para nuestro trabajo y que nos servirán de gran ayuda, como veremos más tarde, a la hora de desarrollar las herramientas de análisis de nuestro estudio.

Pasemos ahora, una vez analizado el marco didáctico en el que se inserta el presente trabajo, a exponer las características y el contexto de nuestro estudio, así como la metodología que hemos seguido para la elaboración del mismo.

5. CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO

El presente estudio versó, como ya avanzamos en la introducción, en torno al análisis de la capacidad de inferencia de nuestros alumnos en torno a las implicaturas conversacionales particularizadas. Para ello, planteamos la realización, por parte del grupo de estudio, de dos test que se llevaron a cabo antes y después del periodo de instrucción explícita, con el objetivo de recoger las interpretaciones e inferencias de nuestros estudiantes para, posteriormente, analizar su evolución y comparar sus resultados con un grupo de hablantes nativos.

Así, para nuestro estudio se contó con la participación de la clase de segundo curso de bachillerato del *Liceum Nr 1 Cyprian Kamil Norwid* de *Bydgoszcz* (Polonia), centro adscrito al programa de Secciones Bilingües que el Ministerio de Educación de España desarrolla en el exterior. El programa de Secciones Bilingües es la principal actividad de la acción educativa española en Polonia y comparte características

[4] Instituto Cervantes (2006). Apartado 6. Epígrafe 1.8. Significados interpretados. <http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/06_tacticas_pragmaticas_introduccion.htm> [Consulta 30/05/2016].

comunes con programas similares desarrollados en otros países de Europa Central y Oriental.

El *Liceum Nr 1 Cyprian Kamil Norwid* de la ciudad de *Bydgoszcz* se constituye como instituto de enseñanza secundaria general (*Liceum ogólnokształcące*) y ofrece estudios de carácter general con un currículo de seis cursos lectivos. Su Sección Bilingüe, creada en el año 2005, tiene un programa que consta de las siguientes etapas:

Una primera etapa o *Gimnazjum*, con una duración de 3 años. Los estudiantes comienzan esta etapa con 13 años. Durante esta primera etapa, con una inmersión baja, los alumnos reciben clases de ELE y asignaturas con una perspectiva AICLE durante los tres años cuyas cargas lectivas se organizan de la siguiente manera:

Tabla 1. *Distribución de la carga lectiva en la primera etapa o Gimnazjum.*

Asignatura	Primer curso	Segundo curso	Tercer curso
ELE	6	5	4
Geografía de España	_	1	_
Historia de España	_	_	2

La carga lectiva de cada asignatura se expresa en horas impartidas a la semana.

La segunda etapa o *Liceum*, comienza a partir de los 16 años. Esta etapa, también conocida como *bachillerato*, incluye un currículum específico, impartido en español, de Literatura española, de Geografía y de Historia de España, con una inmersión lingüística media. Las asignaturas impartidas en L2 se distribuyen a lo largo del currículum de esta etapa de la siguiente forma:

Tabla 2. *Distribución de la carga lectiva en la segunda etapa o Liceum.*

Asignatura	Primer curso	Segundo curso	Tercer curso
ELE	5	6	6
Geografía de España	2	2	2
Historia de España	2	2	2
Literatura española	1	3	3

La carga lectiva de cada asignatura se expresa en horas impartidas a la semana.

Al finalizar esta etapa, los alumnos tienen la posibilidad de realizar la *Matura* o Prueba de Acceso a la Universidad. Esta prueba consta de 4 exámenes finales de las asignaturas cursadas en los años anteriores (ELE, Geografía, Historia y Literatura españolas) y además, de esta manera, los estudiantes pueden obtener el título de bachillerato español.

6. CARACTERIZACIÓN DEL GRUPO DE ESTUDIO

Nuestro estudio se centrará en los alumnos del segundo curso de bachillerato del centro. El grupo consta de 23 estudiantes (22 alumnas y 1 alumno), con edades comprendidas entre los 17 y 18 años, y cuyo nivel de dominio de la lengua meta se sitúa, de acuerdo con los niveles establecidos por el *MCER*, en el equivalente a un nivel *avanzado* o B2. EL objetivo del programa de las Secciones Bilingües es que los aprendientes comiencen, durante este segundo año de bachillerato, la transición del nivel *avanzado* hacia el de *dominio* o C1, para consolidarlo durante el curso restante.

Para llevar a cabo el presente estudio, los estudiantes se dividieron en dos grupos: el primero de ellos, el grupo de control, integrado por 12 aprendientes, mientras que el segundo, el grupo experimental, estuvo formado por 11. La inclusión de cada alumno en uno u otro grupo no respondió a ningún criterio lingüístico o de dominio de la lengua meta (pues todos los estudiantes presentaban un nivel de dominio parejo), sino que se respetó la distribución habitual de la clase, que queda dividida en 2 grupos en el normal funcionamiento de las sesiones de enseñanza/aprendizaje de casi la totalidad de las asignaturas que cursan en este segundo año y que facilitaba la posterior instrucción explícita. De cualquier manera, tras el test inicial, se comprobó que no existía una gran desigualdad entre los resultados de ambos grupos, menos de tres puntos porcentuales (véase tabla 5), por lo que se juzgó innecesario cualquier cambio en cuanto a la distribución de los estudiantes.

7. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo nuestro estudio seguimos, en parte, a los ya realizados por Bouton (1992, 1994), Kubota (1995) y Lee (2002) sobre las implicaturas en el ámbito de enseñanza del inglés como lengua extranjera. En el primero de los casos, Bouton realizó un estudio longitudinal sobre la interpretación de implicaturas en inglés por parte de estudiantes extranjeros en la Universidad de Illinois. Por otro lado, Kubota centró su trabajo en un estudio de similares características con 126 estudiantes japoneses y Lee hizo lo propio con un grupo de 15 hablantes nativos americanos y 15 alumnos coreanos.

De este modo, durante nuestro estudio, el grupo experimental recibió instrucción explícita sobre las implicaturas conversacionales y su interpretación, mientras que el grupo de control no recibió ningún tipo de formación específica. Así, las sesiones de instrucción se distribuyeron a lo largo del presente año escolar, 2015-2016, entre los meses de diciembre y mayo. El número final de sesiones fue de seis, cada una de las cuales constó de 45 minutos. Además de esta instrucción explícita recibida por el grupo experimental, ambos grupos siguieron recibiendo, de forma paralela al estudio, la formación reglada que recogimos en la tabla 2, esto es, seis sesiones lectivas semanales de ELE, dos de Historia de España, dos de Geografía de España y tres de Literatura española.

7.1. Herramientas para la recogida de datos

En un primer momento, durante el mes de noviembre, se llevó a cabo un test inicial con el objetivo de recabar información sobre la capacidad de inferencia de nuestros alumnos y, así, establecer un punto de partida para nuestro estudio.

El test constaba de diez diálogos o intercambios conversacionales. Valga como ejemplo el primero de ellos:

> *Dos amigos, Pedro y Juan, se encuentran por la calle. Pedro fue el día anterior al cine a ver la nueva película de Almodóvar:*
>
> -Juan: «¿Qué tal la película de ayer?»

-Pedro: «La banda sonora era muy buena»

A) A Pedro le gustó mucho la película, especialmente la banda sonora.
B) A Pedro le pareció que la banda sonora era muy mala.
C) A Pedro no le gustó nada la película.

Todos los diálogos del test constaban de una misma estructura (puede consultarse el test íntegro en el § 12.1 Apéndice I. Test inicial): en primer lugar, una breve contextualización, seguida de un intercambio conversacional y, finalmente, tres opciones de las cuales el alumno debía marcar la que, en su opinión, fuese la que contuviera la información correcta, inferida del diálogo que acababa de leer.

Tabla 3. *Implicaturas en el test inicial*

Diálogo	Implicatura	Tipo
1	La banda sonora era muy buena	Crítica indirecta
2	Parece que en la calle hace frío	Ironía
3	Muy guapo no es	Lítote
4	Muchas gracias por tu ayuda	Ironía
5	El color es muy bonito	Crítica indirecta
6	Ahora mismo dejo de dar de comer a tu hijo, de preparar el desayuno…	Máxima de manera
7	Vaya artista ese peluquero tuyo	Ironía
8	Pues vaya negocio has hecho	Ironía
9	No me costó casi nada	Lítote
10	Eres un genio de las matemáticas	Ironía

El test fue realizado por ambos grupos y, además, fue completado por un grupo de nativos con el objetivo de poder, por un lado, comparar los resultados obtenidos y, por otro, poder dar validez a los diálogos propuestos. Se intentó, en la medida de lo posible, que los diálogos no resultaran demasiado ambiguos y complejos para nuestros alumnos, tanto en la lengua reflejada en ellos como en sus posibles interpretaciones, por lo que la validación de los mismos por parte del grupo de nativos resultaba fundamental.

Cada diálogo encerraba una implicatura que nuestros alumnos debían interpretar de acuerdo con el contexto y la situación conversacional propuesta (las diferentes implicaturas presentes en el test pueden consultarse en la tabla 3).

En suma, nuestros alumnos debían inferir el significado de cinco diálogos cuya clave interpretativa descansaba en la ironía del hablante, dos en una lítote, otros dos en una crítica indirecta y uno en la violación ostentosa de la máxima de manera («sea breve»). En esta clasificación, siguiendo a Bouton (1994), denominamos *crítica indirecta* a la implicatura que se produce a la hora de emitir un juicio de valor. En este caso, el juicio puede resultar ofensivo o, simplemente, el hablante se muestra reticente a expresar una crítica de forma ostentosa y, de este modo, recurre normalmente a un comentario positivo sobre algún aspecto periférico o secundario relacionado con el objeto de dicho juicio. Un ejemplo de crítica indirecta es el diálogo número uno, que ya expusimos más arriba. Por otro lado, para la elaboración de los diálogos basados en el uso de la ironía, seguimos los ejemplos que el PCIC ofrece en su inventario de *tácticas y estrategias pragmáticas* y que ya analizamos con anterioridad en nuestro trabajo (§ 4).

Tabla 4. *Implicaturas en el test final*

Diálogo	Implicatura	Tipo
1	Las palomitas que compré estaban buenísimas	Crítica indirecta
2	¡Tú sí que eres un amigo!	Ironía
3	Sí, muy discreto…y elegante	Ironía
4	Vaya negocio has hecho	Ironía
5	Sí, sí…vaya tranquilo	Máxima de manera
6	las fotos que usó eran muy bonitas	Crítica indirecta
7	Qué bien vivimos algunas	Ironía
8	Siempre has sido un as para esto	Ironía
9	¡Anda que estáis mal ahí los dos!	Lítote
10	Pues vaya artista tu carpintero	Ironía

Tras finalizar las sesiones de instrucción explícita, se llevó a cabo un segundo test que, al igual que el primero, fue completado tanto por el grupo de control como por el grupo experimental. Asimismo contamos con la ayuda del mismo grupo de nativos, cuyas interpretaciones y respuestas nos sirvieron de referencia. Este segundo test constaba con el mismo número de diálogos que el realizado en el mes de noviembre (puede consultarse el test íntegro en el apéndice II). Los diálogos seguían el mismo esquema que los incluidos en el test inicial, esto es, una breve contextualización, el intercambio conversacional en sí y tres opciones de respuesta.

Como vemos (tabla 4), en este caso el test contaba con seis implicaturas basadas en la ironía, dos en la crítica indirecta, una en el uso de la lítote y, por último, otra inferida de la violación abierta de una de las submáximas de manera.

7.2. La instrucción explícita de las implicaturas

Como ya hemos apuntado, las seis sesiones que conformaron la instrucción explícita que recibió el grupo experimental versaron, en primer lugar, sobre el reconocimiento de implicaturas conversacionales particularizadas y, posteriormente, en sus posibles interpretaciones. Los ejemplos de diálogos e implicaturas que se utilizaron en estas sesiones fueron similares a los utilizados en el test inicial y a los que posteriormente se incluirían en la prueba final.

La primera sesión estuvo planteada como una toma de contacto por parte de nuestros alumnos con el concepto de implicatura conversacional y la diferencia entre *lo dicho* y *lo comunicado*. El objetivo principal de esta sesión fue el de la toma de conciencia, por parte de los estudiantes del grupo experimental, sobre el uso de implicaturas en nuestras conversaciones diarias, tanto en su L1 como en la L2, basadas en recursos como la ironía o la litote. Con este objetivo, se llevaron a cabo una serie de actividades con un planteamiento similar al del ejemplo aportado más abajo (figuras 3a y 3b).

En la segunda sesión se procedió al análisis de las implicaturas aparecidas en el test inicial. Se comentaron las interpretaciones que cada alumno había realizado en el test y, posteriormente, se compararon con las hechas por los hablantes nativos. Se intentó que los alumnos razonaran y entendieran por qué los nativos habían optado por

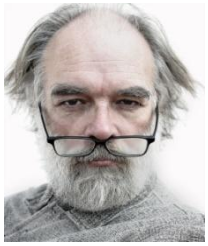
algunas interpretaciones y habían descartado otras. Además, se puso en común, en gran grupo, las opiniones de los alumnos y cada uno expuso las razones por las que se había decantado por una determinada respuesta.

LEE EL SIGUIENTE DIÁLOGO:

A: «Mira, ese es el nuevo novio de María»
B: «¡Qué joven!»



JUAN



ANTONIO

Figura 3a. Ejemplo de actividad de la primera sesión

- Si el nuevo novio de Marta fuera Juan, ¿estás de acuerdo con las palabras de B?
  _____
- Si el nuevo novio de Marta fuera Antonio, ¿qué crees que B piensa realmente de él?
  _____
- ¿En cuál de los dos casos B está siendo irónico? ¿Por qué?

  _____

Figura 3b. Ejemplo de actividad de la primera sesión

La tercera sesión se dedicó, con el apoyo de materiales audiovisuales, al reconocimiento de implicaturas y su clasificación en las diferentes categorías propuestas: las basadas en la ironía, la lítote, la crítica indirecta y la máxima de manera. Esta sesión se centró en el visionado de diferentes extractos de series españolas donde

los estudiantes debían identificar la presencia de las implicaturas que previamente se habían trabajado en clase. Como ejemplo del trabajo realizado durante esta sesión, veamos una de las actividades de las que constó:

Durante el visionado del capítulo «Fobias» de la serie *7 vidas*, en la secuencia número dos[5], los protagonistas, Paco y David, discuten sobre la elegancia del primero y mantienen la siguiente conversación:

> Paco: «También he estado pensando en llevar el traje este de las bodas que tengo…ese es muy elegante, tío»
>
> David: «Sí, sí…además te hará juego con el reloj del Real Madrid que llevas, sí»

Como resultado de esta actividad, los alumnos repararon en la ironía que se desprende de las palabras de David, identificaron la implicatura y la clasificaron dentro de la categoría de las críticas indirectas.

Durante la cuarta y quinta sesión se intentó que los alumnos pusieran en práctica todo lo aprendido sobre las implicaturas en las clases anteriores. Para ello, se les pidió a los estudiantes que, agrupados en parejas, produjeran nuevos diálogos que contuvieran algún tipo de implicatura, tomando como ejemplo los diálogos analizados con anterioridad. Además, se les pidió que incluyeran algún dibujo o imagen en sus propuestas para, de esta manera, ilustrar el contexto en que se producían los diferentes intercambios conversacionales desarrollados por ellos mismos. Veamos algún ejemplo (pueden consultarse más ejemplos en §12.4 Apéndice IV):

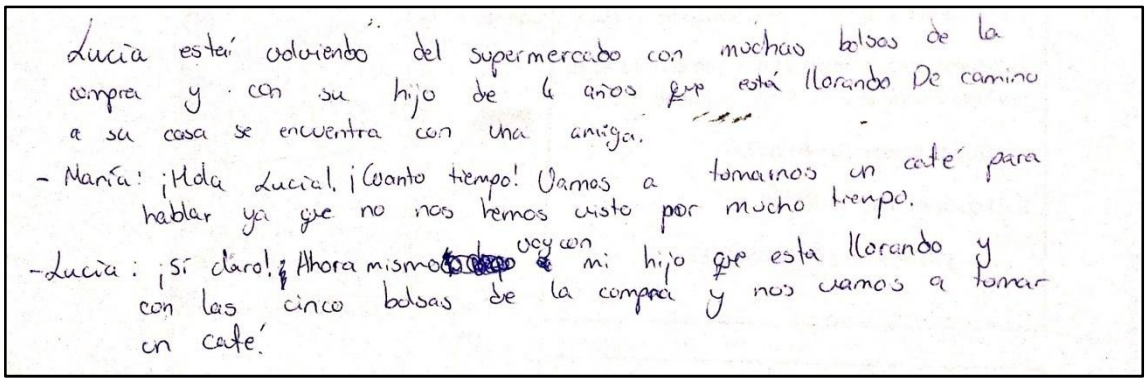

Lucía está volviendo del supermercado con muchas bolsas de la compra y con su hijo de 4 años que está llorando. De camino a su casa se encuentra con una amiga.
- María: ¡Hola Lucía! ¡Cuanto tiempo! Vamos a tomarnos un café para hablar ya que no nos hemos visto por mucho tiempo.
- Lucía: ¡Sí claro! Ahora mismo voy con mi hijo que está llorando y con las cinco bolsas de la compra y nos vamos a tomar un café.

Figura 4. Ejemplo de diálogo. Implicatura (máxima de manera).

[5] Nacho G. Velilla (productor). 1999-2006. *7 vidas* [serie de televisión] España: Globomedia. Puede verse la secuencia referida en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=uzV2j2PGQGA&index=3&list=PLvJxLKKD_N2VNYZYut54F0_Hv_srMPSfY> [Consulta 30/05/2016].

Texto figura 2:

Lucía está volviendo del supermercado con muchas bolsas de la compra y con su hijo de 4 años que está llorando. De camino a su casa se encuentra con una amiga:

-María: ¡Hola Lucía! ¡Cuanto* tiempo! Vamos a tomarnos un café para hablar ya que no nos hemos visto por mucho tiempo

-Lucía: ¡Sí claro! Ahora mismo voy con mi hijo que está llorando y las cinco bolsas de la compra y nos vamos a tomar un café

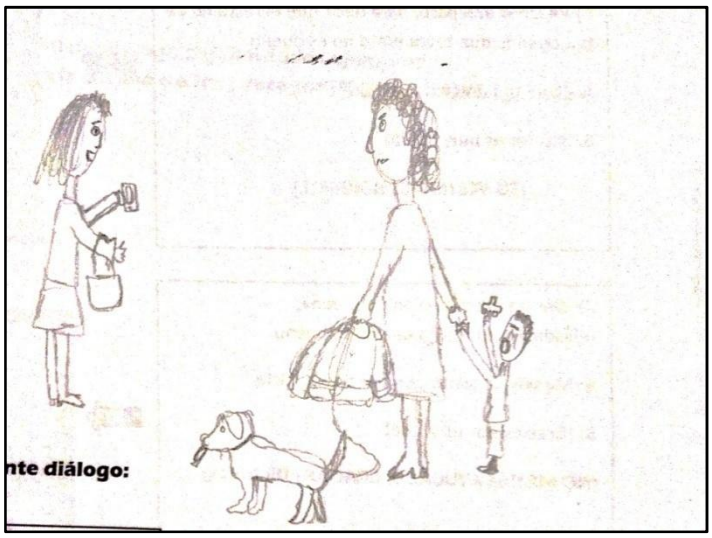


Figura 5. Ejemplo de ilustración de la sesión cuarta

En la sexta sesión cada pareja expuso su trabajo al resto de la clase. En primer lugar, se presentaron los diálogos producidos en las clases anteriores y se proyectaron los dibujos que los acompañaban. Posteriormente, el resto de la clase hizo sus propias interpretaciones sobre *lo dicho* en cada diálogo y se compartió con el resto del grupo. Finalmente se procedió a cerrar la sesión con una recapitulación, en gran grupo, sobre todo lo aprendido a lo largo de las clases anteriores.

8. ANÁLISIS DE DATOS OBTENIDOS

El primero de los test se realizó durante el mes de noviembre y se planteó como una evaluación inicial con el objetivo de conocer la capacidad de inferencia de nuestros alumnos en la lengua meta. Así, este test arrojó los siguientes resultados: el grupo de control y el grupo experimental alcanzaron, de media, puntuaciones similares, un 40%

el primero y un 37,2% el segundo, mientras que el grupo de hablantes nativos obtuvo un 90,5% (véase tabla 5). Los resultados en cuanto a las puntuaciones obtenidas por cada grupo en los diferentes diálogos revelaron rangos muy amplios, tanto para el grupo de control (75% − 8,3%) como para el experimental (91% − 9,1%).

El test resultó ser una herramienta muy útil para detectar cuáles fueron las implicaturas que resultaron más difíciles a la hora de interpretar e inferir su significado. En este sentido, y siempre teniendo como referencia las respuestas del grupo de nativos, el grupo experimental encontró especialmente complejas las implicaturas contenidas en los diálogos 1, 4, 5 y 7, con solo un 9,7% de aciertos, mientas que el grupo de control obtuvo un 8,3% en los diálogos 1 y 5, además de un 25% en el 1, 7 y 8. De estos datos podemos inferir que las implicaturas referidas a la crítica indirecta (diálogos 1 y 5) junto con la ironía (4, 7 y 8) fueron las más complicadas para nuestros alumnos. Por otro lado, la implicatura basada en la violación de la máxima de manera no resultó especialmente compleja, alcanzando puntuaciones sensiblemente superiores a la media de cada grupo (91% y 67%). Parecidos resultados se registraron en la interpretación de las litotes: el grupo experimental alcanzó un 81% y un 36,3%, mientras que el grupo de control obtuvo un 75% y un 33,3%.

Tabla 5. *Resultados del test inicial*

Diálogo	Grupo nativos	Grupo experimental	Grupo de control	Tipo
1	80 %	**9,1 %**	**8,3 %**	Crítica indirecta
2	100 %	45,4 %	58,3%	Ironía
3	95 %	81,8 %	75 %	Lítote
4	80 %	**9,1 %**	**25 %**	Ironía
5	75 %	**9,1 %**	**8,3 %**	Crítica indirecta
6	100 %	91 %	67 %	Máxima de manera
7	95 %	**9,1 %**	**25 %**	Ironía
8	90 %	45,4 %	**25 %**	Ironía
9	95 %	36,3 %	33,3 %	Lítote
10	95 %	36,3 %	75 %	Ironía
Media	90,5%	37,2 %	40 %	

Se recoge el porcentaje de miembros de cada grupo que eligió la respuesta correcta en cada diálogo. En negrita se muestran los diálogos que obtuvieron menor porcentaje de respuestas correctas.

A finales del mes de mayo, y una vez concluido el periodo de instrucción explícita, se llevó a cabo el test final, con el objetivo de medir la evolución de ambos grupos y comprobar si las sesiones de formación habían surtido el efecto deseado, esto es, que los estudiantes del grupo experimental habían mejorado su capacidad de identificar e interpretar implicaturas conversacionales particularizadas y, de esta forma, podían alcanzar puntuaciones similares o cercanas a las obtenidas por los nativos en este mismo test.

En primer lugar, se contó con la colaboración del mismo grupo de hablantes nativos que había respondido con anterioridad a la primera prueba. Una vez que estos realizaron el test y se obtuvieron sus interpretaciones, se procedió a recoger las respuestas de los estudiantes participantes en nuestro estudio (véase tabla 6).

Tabla 6. *Resultados del test final*

Diálogo	Grupo nativos	Grupo experimental	Grupo de control	Tipo
1	100 %	100 %	83.3 %	Crítica indirecta
2	100 %	100 %	**67 %**	Ironía
3	100 %	100 %	83.3 %	Ironía
4	95 %	91 %	75 %	Ironía
5	100 %	100 %	75 %	Máxima de manera
6	100 %	91 %	**67 %**	Crítica indirecta
7	100 %	100%	75 %	Ironía
8	95 %	**82 %**	**67 %**	Ironía
9	100 %	91 %	**67 %**	Lítote
10	100 %	100 %	83,3 %	Ironía
Media	99 %	95,4 %	74,3%	

Se recoge el porcentaje de miembros de cada grupo que eligió la respuesta correcta en cada diálogo. En negrita se muestran los diálogos que obtuvieron menor porcentaje de respuestas correctas.

A la vista de los resultados obtenidos, podemos constatar que ambos grupos mejoraron sus puntuaciones con respecto al test inicial. El grupo de control logró un 74% de media, mientras que el grupo experimental alcanzó un 95,4%. La mejora supuso

un aumento de 34,3 puntos porcentuales para el primer grupo y de 58,2 en el caso del segundo. Esa mejoría también se ve reflejada si nos atenemos a otros parámetros como, por ejemplo, el rango, que alcanzó valores más reducidos en comparación a los obtenidos en el test inicial, 100% − 82% para el grupo experimental y 83,3% − 67% para el de control.

Tabla 7. *Comparativa resultados test inicial y final*

	Test inicial		**Test final**	
	Media	**Rango**	**Media**	**Rango**
Hablantes nativos	90,5%	100-75	99%	100-95
Grupo experimental	37,2%	91-9,1	95,4%	100-82
Grupo de control	40%	75-8,3	74,3%	83,3-67

Si nos referimos a la interpretación de los diferentes tipos de implicaturas, en especial a aquellas que resultaron más problemáticas en el primer test, vemos que la mejoría, en este aspecto, también fue ostensible. La implicatura basada en la crítica indirecta, donde ambos grupos obtuvieron los porcentajes más bajos en el test inicial (tabla 5. diálogos 1 y 5), mejoró en cuanto a las interpretaciones recibidas en el test final. Así, en esta implicatura se alcanzaron valores muy altos por parte del grupo experimental, similares a los porcentajes de los nativos, mientras que el grupo de control mostró un rendimiento dispar, alcanzando una mejora palpable (tabla 6. diálogos 1 y 6), no tan consistente como en el caso del primer grupo.

Similares resultados se registraron en el caso de la interpretación de las implicaturas basadas en la ironía, donde el grupo experimental llegó a alcanzar el 100 % de aciertos en cuatro de los seis diálogos que contenían este recurso (tabla 6. diálogos 2, 3, 7 y 10) mientras que, por otro lado, el grupo de control llegó hasta el 83,3% en solo dos (tabla 6. diálogos 3 y 10).

Finalmente, los diálogos que contenían una lítote y una violación de la máxima de manera (tabla 6. diálogos 5 y 9) se movieron también, dentro de la mejora generalizada, en valores cercanos a la media alcanzada por ambos grupos. Cabría destacar el 67% registrado por el grupo de control en la litote presente en el diálogo 9,

cuya interpretación parece que resultó más complicada para este grupo que para el experimental.

9. CONCLUSIONES

A la luz de los resultados antes comentados y obtenidos tras el periodo de instrucción explícita que hemos planteado, podemos llegar a varias conclusiones que pensamos dan respuesta a las cuestiones que nos planteamos en los objetivos del presente estudio:

En primer lugar, parece claro que ambos grupos mejoraron en cuanto a las interpretaciones e inferencias hechas al respecto de las implicaturas presentes en ambos test, si bien el grupo experimental lo hizo de forma más significativa, tanto en porcentaje como en cercanía a las respuestas dadas por los hablantes nativos. Así, el grupo experimental, tras un periodo de instrucción explícita, logró alcanzar porcentajes similares a los hablantes nativos en seis de las diez diálogos propuestos en el test final (100% de interpretaciones consideradas correctas), mientras que el grupo de control no alcanzó dicha puntuación en ninguno de estos diálogos, siendo la mayor puntuación un 83,3%, obtenido en solo tres de ellos.

En segundo lugar, podemos destacar la eficacia del periodo de instrucción explícita que planteamos ya que, con tan solo seis sesiones de duración, los estudiantes del grupo experimental mejoraron considerablemente su capacidad de inferencia y, con ello, su competencia pragmática en español. A este respecto, cabe destacar la mejora en cuanto a las interpretaciones recibidas por las implicaturas basadas en la ironía y la crítica indirecta, donde el grupo experimental alcanzó unos resultados bastante destacados y cercanos a los obtenidos por el grupo de hablantes nativos.

En este sentido, parece lógico plantearse la inclusión de las implicaturas conversacionales particularizadas en nuestros programas y currículos, ya sea de manera explícita, como hemos hecho en nuestro estudio, o bien de forma conjunta a la enseñanza de otros fenómenos pragmáticos, como la cortesía o determinados actos de habla. Pensamos, por ejemplo, en la idoneidad de incluir las implicaturas relativas a la

crítica indirecta o la ironía, que como hemos visto son las más complejas y difíciles de interpretar por nuestros alumnos, junto con las cuestiones relativas a la cortesía a la hora de, por ejemplo, emitir opiniones sobre otra persona sin dañar su imagen, atenuando dicha crítica u opinión negativa mediante el uso de implicaturas.

Asimismo, debemos destacar las limitaciones de nuestro estudio que nos harán ver con perspectiva los resultados alcanzados en el mismo y que, por otro lado, nos abren nuevas líneas de investigación y nos permiten dar continuidad a nuestro trabajo. Así, una primera circunstancia a valorar ha de ser el tamaño de nuestro grupo objeto de estudio (12 aprendientes en el grupo experimental y 11 en el de control) y del grupo de hablantes nativos (20 participantes en ambos test). Por otro lado, debemos añadir las dificultades encontradas en cuanto al correcto desarrollo de la instrucción explícita, pues ésta tuvo que celebrarse en horario extraescolar debido a la gran carga lectiva que soportan nuestros estudiantes durante el curso académico, por lo que no todos los miembros del grupo experimental asistieron a la totalidad de las sesiones de formación.

Otras circunstancias que pudieron influir en nuestro estudio vienen dadas por el número de herramientas de recogida de datos y por el momento de su aplicación. Como ya vimos, nuestros estudiantes se sometieron solo a 2 test, realizados en un momento inicial y en otro inmediatamente posterior al periodo de instrucción explícita. La proximidad temporal entre la finalización de las sesiones de formación y el test final es un factor que debemos tener en cuenta, por lo que, para constatar si la mejora del grupo experimental es solo momentánea y responde simplemente a la cercanía con respecto a la instrucción, planteamos la realización de un nuevo test a comienzos del próximo periodo académico en el que poder comprobar si dicha formación tiene un efecto más duradero que se prolongue a largo plazo.

Además, hemos de tener en cuenta que, para poder ponderar correctamente estos resultados, tanto el grupo de control como el experimental se encontraron dentro de un contexto educativo basado en la enseñanza AICLE, por lo que su exposición al *input*, tanto en términos de calidad como de cantidad, podrían considerarse superior al que gozan otros estudiantes en diferentes contextos y situaciones de aula. En este sentido, se nos abre otra línea de investigación en la que medir la evolución de la capacidad de inferencia de otros grupos de control que no estén incluidos en programas de enseñanza

similares, para poder, de este modo, comprobar si dicho enfoque educativo ha influido, de alguna forma, en los resultados de nuestro estudio.

En definitiva, y a pesar de todas las limitaciones antes expuestas, creemos haber dado respuesta, a través del presente estudio, a la cuestión sobre la pertinencia de la enseñanza e inclusión de las implicaturas en la clase de ELE. Su enseñanza debe consistir, en nuestra opinión, en elevar la conciencia de nuestros alumnos para que, de esta forma, reparen en la importancia y el uso de las implicaturas por parte de los hablantes nativos en sus conversaciones diarias y entiendan, así, que de su correcta interpretación depende, en buena medida, el éxito de un determinado intercambio comunicativo, incorporando tan valiosa noción a su competencia pragmática.

10. BIBLIOGRAFÍA

Bouton, L. (1992): «The interpretation of implicature in English by NNS: does it come automatically withouth being explicitly taught?», en *Pragmatics and Language Learning*, volumen 3, pp. 53-65.

Bouton, L. (1994): «Can NNS skill in interpreting implicature in American English be improved through explicit instruction? A pilot study», en *Pragmatics and Language Learning*, volumen 5, pp. 89-109.

Bouton, L. (1999): « Developing nonnative speaker skills in interpreting conversational implicatures in English: Explicit teaching can ease the process». En *Culture in second language teaching and learning* (E. Hinkel Ed.), pp. 47-70. Cambridge, Cambridge University Press.

Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Anaya e Instituto Cervantes.

Escandell, M.ª V. (1996): *Introducción a la pragmática.* Barcelona, Ariel.

Escandell, M.ª V. (2005): *La comunicación*. Madrid, Gredos.

Grice, H. P. (1975): «Logic and Conversation», en P. Cole y J. L. Morgan (1975), pp. 41-58.

Griffin, K. (2011): *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*. Madrid, Arcos Libros.

Horn, L. (1984): «Toward a New Taxonomy for Pragmatics Inference: Q-Based and R-Based Implicature», en D. Schiffrin (ed.), pp. 11-42.

Horn, L. (2004): «Implicature», en *The Hadbook of Pragmatics* (Laurence R. Horn and Gregory Ward. Eds). Oxford, Blackwell publishing.

Instituto Cervantes (2007): *Plan Curricular del Instituto Cervantes.* Madrid, Instituto Cervantes.

Kasper, G. (1997): *Can pragmatic competence be taught?* Honolulu, University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center. <http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/> [30/05/2016]

Kubota, M. (1995): «Teachability of conversational implicature to Japanese EFL learners», en *IRLT Bulletin*, volumen 9, pp. 35-67.

Lee, J.S. (2002): «Interpreting Conversational Implicatures: A study of Korean learners of English», en *The Korea TESOL Journal*, volumen 5, pp. 1-18.

Leech, G. N. (1983): *Principles of Pragmatics*. Londres, Longman.

Leonetti, M. (1993): «Implicaturas generalizadas y relevancia» en *Revista Española de Lingüística*, volumen 23, pp. 107-139.

Levinson, S. (1983): *Pragmática*. Barcelona, Teide. 1989.

Levinson, S. (2000): *Significados presumibles. La teoría de la implicatura conversacional generalizada*. Madrid, Gredos. 2004

Morris, C. (1938): *Fundamentos de la teoría de los signos*. Barcelona, Paidós. 1985.

Pons, S. (2004): *Conceptos y aplicaciones de la Teoría de la Relevancia*. Madrid, Arcos Libros.

Pons, S. (2005): *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE*. Madrid, Arcos Libros.

Reyes, G. (1995): *El abecé de la pragmática.* Madrid, Arco Libros.

Reyes, G., E. Baena y E. Urios (2000): *Ejercicios de pragmática*. Madrid, Arco Libros. (2 vols.)

Roever, C. (2009): «Teaching and Testing Pragmatics»», en *The Hadbook of Lenguage Teaching* (Michael H. Long y Catherine J. Doughty. Eds*).* Oxford, Blackwell publishing.

Sperber, D. y D. Wilson (1986): *La relevancia*. Madrid, Visor, 1994.

Sperber, D. y D. Wilson (2004): «La Teoría de la Relevancia», en *Revista de Investigación Lingüística*, volumen 8 – 2004, pp. 237-286.

Thomas, J. (1983). «Cross-Cultural Pragmatic Failure», en *Applied Linguistics*, volumen 4, pp. 91-112.

Valdés, L. M. (ed.) (1991): *La búsqueda del significado*. Madrid, Tecnos.

Verschueren, J. (2002): *Para entender la pragmática.* Madrid, Gredos.

Vera, A. y Blanco, M. (2014): *Cuestiones de pragmática en la enseñanza del español como 2/L*. Madrid, Arcos Libros.

11.1 Apéndice I. Test inicial

Lee los siguientes 10 diálogos. Debajo de cada uno, hay tres frases referidas al mismo (A, B o C). Elige la que te parece que tiene la información CORRECTA.

(1) *Dos amigos, Pedro y Juan, se encuentran por la calle. Pedro fue el día anterior al cine a ver la nueva película de Almodóvar:*

-Juan: «¿Qué tal la película de ayer?»
-Pedro: «La banda sonora era muy buena»

A) A Pedro le gustó mucho la película, especialmente la banda sonora.
B) A Pedro le pareció que la banda sonora era muy mala.
C) A Pedro no le gustó nada la película.

(2) *Son las 17:00. María está en su casa en Sevilla en el mes de agosto y hace mucho calor. Su hijo Antonio va a salir y le dice adiós a su madre:*

-Antonio: «Adiós mamá, me voy al parque a jugar con mis amigos»..
-María: «Bien, pero coge una chaqueta, ¡que parece que en la calle hace frío!, ¿eh?»
-Antonio: «Sí, sí, claro. ¡Mucho frío!»

A) Antonio no coge la chaqueta porque sabe que no le hará falta.
B) María le da un consejo a su hijo para que no se ponga enfermo.
C) Antonio obedece a su madre y coge la chaqueta antes de irse de casa.

(3) *Patricia y Paula son amigas. Están en una cafetería y hablan del nuevo novio de otra amiga, Diana:*

-Patricia: «El nuevo novio de Diana es muy inteligente, es ingeniero en una empresa importante»
-Paula: «Ya, muy inteligente, sí…pero muy guapo no es, ¿eh?»

A) Paula piensa que el novio de Diana es solo guapo, no muy guapo.
B) Paula piensa que el novio de Diana es feo.
C) Paula piensa que el novio de Diana es más guapo que inteligente.

(4) *Juan y Alejandro estudian juntos en la universidad y tienen que entregar un trabajo para la asignatura de Antropología. Los dos hablan en el pasillo de la universidad:*

> -Juan: «Alejandro, ¿puedes leer estas dos páginas de mi trabajo y decirme si te parece que están bien?»
> -Alejandro: «Lo siento, es que tengo prisa. Me están esperando en la cafetería de la facultad»
> -Juan: «Nada, no te preocupes, lo entiendo. De todas formas, ¡muchas gracias por tu ayuda!»

A) Juan entiende que Alejandro tiene cosas más importantes que hacer y no tiene tiempo.
B) A Juan no le importa que Alejandro no le ayude y le da las gracias.
C) Juan se enfada con Alejandro porque no le ayuda con el trabajo.

(5) *Marta está tomando un café con su amiga Laura. Marta lleva un vestido nuevo que se acaba de comprar:*

> -Marta: «Laura, ¿qué te parece mi nuevo vestido?»
> -Laura: «Mmm... ¡El color es muy bonito! ¡Y te hace juego con los zapatos!»

A) Laura piensa que los zapatos y el vestido de Marta son del mismo color.
B) A Laura no le gusta el nuevo vestido de Marta.
C) Laura piensa que los zapatos de Marta son más feos que su vestido nuevo.

(6) *María y José están casados y tienen un niño pequeño. José tiene una reunión de trabajo muy importante y necesita que María le planche una camisa limpia:*

> -José: «Cariño, tengo una reunión muy importante esta mañana en la oficina. ¿Puedes plancharme la camisa azul? ¿Por favor?»
> -María: «¡Sí claro! ¡Cómo no!...ahora mismo dejo de dar de comer a tu hijo, de preparar el desayuno, la lavadora que se ponga sola y te plancho la camisa»

A) María no le va a planchar la camisa porque está ocupada.
B) María va a planchar la camisa de José pero antes tiene que terminar lo que está haciendo.
C) María va a planchar la camisa y luego terminará lo que está haciendo.

(7) *Juan y Chema se encuentran por la calle. Chema ha ido a la peluquería y tiene un peinado nuevo:*

-Chema: «Hola Juan, ¡Cuánto tiempo! ¿Qué tal?»
-Juan: «Hola, ¡Bien! ¿Y tú? ¿Qué haces?»
-Chema: «Pues nada, acabo de salir de la peluquería»
-Juan: «Ya veo, ya. ¡A ver si me das la dirección de ese peluquero! ¡Vaya artista ese peluquero tuyo!»

A) A Juan le gusta mucho el nuevo corte de pelo de Chema y le gustaría ir al mismo peluquero.
B) Juan no piensa ir al peluquero de Chema porque no le gusta el nuevo peinado de su amigo.
C) Juan piensa que el peluquero de Chema es muy buen profesional y hace muy bien su trabajo.

(8) *José Antonio y Juan son amigos y están comiendo en un restaurante:*

-Juan: «Mira qué reloj tan bonito tengo. ¡Se lo he cambiado a mi hermano por mis gafas de sol!»
-José Antonio: «¡Pues vaya negocio has hecho!»

A) A José Antonio le parece que Juan ha hecho un mal cambio, porque no le gusta el reloj de Juan.
B) José Antonio piensa que Juan ha hecho un cambio muy bueno porque las gafas de Juan eran muy feas.
C) A José Antonio le gusta el reloj nuevo de Juan, pero también le gustaban sus gafas.

(9) *Manuel y Francisco están en un bar y están charlando*:

-Manuel: «Mi móvil siempre funciona mal. Mira, ¡ahora encima no tengo señal y no puedo llamar!»
-Francisco: «¡Pues cómprate un móvil nuevo!»
-Manuel: «¡Pero si es nuevo! Lo compré la semana pasada… y no me costó casi nada, ¡solo 200 euros!»

A) Manuel está muy contento con su nuevo móvil y le parece muy barato.
B) Manuel no está muy contento con su nuevo móvil pero le parece muy barato.
C) Manuel cree que pagó mucho dinero por su móvil y que debería funcionar mejor.

(10) *Pablo y Mario están en la biblioteca. Mario está leyendo un libro y Pablo está estudiando para un examen de recuperación de matemáticas:*

> -Pablo: «¡Por fin! después de dos semanas he conseguido solucionar este ejercicio de matemáticas»
> -Mario: «¡Enhorabuena! ¡Eres un genio de las matemáticas!»

A) Mario cree que Pablo no es muy bueno en matemáticas.
B) Mario intenta darle ánimos a Pablo para que apruebe el examen.
C) Mario felicita a Pablo por solucionar un ejercicio de matemáticas muy difícil.

11. 2 Apéndice II. Test final

Lee los siguientes 10 diálogos. Debajo de cada uno, hay tres frases referidas al mismo (A, B o C). Elige la que te parece que tiene la información CORRECTA

(1) *María se encuentra por la calle con su amiga Laura. Laura fue el día anterior al cine:*

-María: «¡Hola Laura! ¿Qué tal la película de ayer? ¿Te gustó?»
-Laura: «¿La película? Las palomitas que compré estaban buenísimas»

A) A Laura le gustó mucho la película y comió palomitas en el cine.
B) A Laura le pareció que la película no era muy buena.
C) A Laura le gustó la película pero las palomitas le encantaron.

(2) *Antonio y Alberto son amigos y están en la biblioteca de la universidad. Antonio necesita ayuda para terminar un trabajo de Antropología Social:*

-Antonio: «¿Ya has terminado tu trabajo? ¡Échame una mano con el mío!»
-Alberto: «No puedo, lo siento. Es que he quedado con Javi en la cafetería»
-Antonio: «Ya, bueno. No te preocupes… ¡Tú sí que eres un amigo!»

A) Antonio se enfada con Alberto porque no le ayuda.
B) Antonio entiende que Alberto ha quedado y no tiene tiempo de ayudarle.
C) A Antonio le parece que Alberto hace lo correcto y no se lo toma mal.

(3) *Pablo y Julio van a una fiesta y se encuentran en la puerta del restaurante donde se celebra:*

-Pablo: «Hola, ¿qué tal estás?»
-Julio: «Bien, gracias. ¿Parece que llegamos temprano, no?»
-Pablo: «Sí. Mira, por allí viene Fran y trae un traje amarillo»
-Julio: «Sí, muy discreto…y elegante, sí… elegante»

A) Julio cree que el traje de Fran es muy apropiado para la fiesta.
B) A Julio le encanta el traje de Fran, especialmente el color.
C) Julio cree que el traje de Fran no es muy adecuado y poco discreto.

(4) *Ana y Ernesto son amigo. Han quedado en una cafetería para tomar un café:*

-Ernesto: «¿Has visto el coche que me compré la semana pasada? El que tenía se averió y ya no arrancaba»

-Ana: «¿Y cuánto has pagado por ese coche?»
-Ernesto: «Pues…más de tres mil euros…»
-Ana: «Pues sí…un coche de más de 15 años… ¡vaya negocio has hecho!»
-Ernesto: «Ya, bueno. Es que necesitaba un coche para ese mismo día»

A) Ana piensa que Ernesto ha hecho una buena compra.
B) Ana piensa que Ernesto ha pagado demasiado por el coche.
C) A Ana le gusta el nuevo coche de Ernesto y le parece barato.

(5) *Manuel está en la cola de Correos. Quiere recoger un paquete y lleva esperando ya más de una hora*:

-Empleado de Correos: «Buenos días, ¿en qué puedo ayudarle?»
-Manuel: «Venía a recoger un paquete»
-Empleado: «Espere un minuto. Tengo que salir un momento pero enseguida le atiendo»
-Manuel: «Sí, sí…vaya tranquilo. Puedo esperar aquí otra media hora…y ya luego paso a buscar a mis hijos, hago la compra antes de que cierre el supermercado y ya, cuando pueda, hago la cena y esas cosas…»

A) Manuel entiende que el empleado tenga que salir y se muestra comprensivo.
B) Manuel piensa que puede esperar porque dispone de mucho tiempo libre.
C) Manuel piensa que ya ha esperado lo suficiente y se muestra bastante enfadado.

(6) *Mario y Leo son profesores y trabajan juntos en la universidad. El día anterior se celebraron unas jornadas sobre nuevos métodos educativos. En un descanso, toman un café y charlan*:

-Mario: «¿Qué te pareció la presentación que hizo Juan en la conferencia de ayer?»
-Leo: «Bueno…las fotos que usó eran muy bonitas»

A) A Leo le gustó la conferencia de Juan y especialmente las fotos.
B) Leo piensa que la conferencia de Juan fue muy interesante.
C) A Leo le pareció que la charla de Juan no fue muy interesante.

(7) *Marta y Paula son amigas y se encuentran por la calle. Paula ha estado de vacaciones. Marta ha trabajado todo el verano*:

-Marta: «¡Hola Paula! ¿Cuánto tiempo sin verte? ¿Cómo estás?»
-Paula: «Muy bien ¿y tú? Acabo de llegar de vacaciones. He estado en Cancún quince días y ahora me voy a Ibiza otra semana»
-Marta: «¡Vaya! ¡Qué bien vivimos algunas!»

A) Marta piensa que ella vive mejor que Paula porque tiene trabajo.
B) Marta piensa que Paula sí que vive bien y no ella que tiene que trabajar.
C) Marta piensa que Paula tiene una vida más aburrida que la suya.

(8) *Ignacio y José son amigos desde hace mucho tiempo. Se encuentran por la calle y hablan:*

-Ignacio: «¿Qué pasa José? ¿Dónde vas con esa cara de preocupación?»
-José: «Pues en busca de un informático. No veas lo que me ha pasado. Estaba escribiendo mi nuevo libro. Había escrito ya 140 páginas y de repente, no sé cómo, han desaparecido todas. Me temo que las he borrado. Y ahora tengo que empezar de nuevo…»
-Ignacio: «¡Enhorabuena, chico! Siempre has sido un as para esto de las nuevas tecnologías»

A) Ignacio piensa que José es un desastre con los ordenadores y la informática.
B) Ignacio piensa que a José se le da muy bien la informática y podrá recuperar el documento.
C) Ignacio piensa que José es un gran escritor y que puede escribir de nuevo el libro.

(9) *Olga y Teresa están charlando sobre las vacaciones de la primera:*

-Teresa: «Pero enséñame alguna foto, ¿no?»
-Olga: «Mira esta. Aquí estamos mi novio y yo en la playa. Era un sitio maravilloso»
-Teresa: «Sí, ya veo. ¡Anda que estáis mal ahí los dos!»

A) Teresa piensa que Olga y su novio salen bastante mal en la foto y que están muy aburridos.
B) Teresa piensa que en la foto parece que Olga y su novio se lo están pasando muy bien.
C) Teresa piensa que Olga y su novio no disfrutaron mucho de sus vacaciones en la playa.

(10) *Carlos y Álvaro son amigos. Carlos ha invitado a Álvaro a comer a su casa. Carlos le enseña sus muebles nuevos:*

> -Álvaro: «¿Y el armario? ¿También te lo ha hecho el mismo carpintero?»
> -Carlos: «Sí, pero parece que una de las puertas habrá que cambiarla porque le sobran unos centímetros»
> -Álvaro: «¡Pues vaya artista tu carpintero! ¡A ver si me das su teléfono y que me haga una mesa!»

A) Álvaro no piensa llamar al carpintero de Carlos porque no le parece que el armario esté bien terminado.
B) A Álvaro le gusta mucho el nuevo armario de Carlos y le gustaría contratar al mismo carpintero.
C) Álvaro piensa que el carpintero de Carlos es muy buen profesional y hace muy bien su trabajo.

11.3 Apéndice III. Tablas de resultados

Tabla 1. *Resultados del test inicial: grupo experimental.*

	D.1	D.2	D.3	D.4	D.5	D.6	D.7	D.8	D.9	D.10	T	%
O.Z.	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	2	20
M.P.	1	1	-	1	1	1	1	1	1	1	9	90
M.M.	-	1	1	-	-	1	-	1	1	1	6	60
U.B.	-	-	1	-	-	1	-	-	1	1	4	40
A.P.	-	1	1	-	-	1	-	-	-	-	3	30
M.D.	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	2	20
A.B.	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1	10
A.S.	-	1	1	-	-	1	-	-	-	-	3	30
A. K.	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	2	20
O. K.	-	-	1	-	-	1	-	1	-	-	3	30
J.P.	-	1	1	-	-	1	-	1	1	1	6	60
T	1	5	9	1	1	10	1	5	4	4		
%	9,1	45,4	81,8	9,1	9,1	91	9,1	45,4	36,3	36,3		

D: diálogo, 1: acierto, - : error, T: total de aciertos, %: porcentaje de aciertos
En la primera columna se expresan los nombres de los estudiantes con sus iniciales.

Tabla 2. *Resultados del test inicial: grupo de control.*

	D.1	D.2	D.3	D.4	D.5	D.6	D.7	D.8	D.9	D.10	T	%
K.D.	-	-	1	1	-	-	-	-	1	1	4	40
M.K.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	100
M.M.	-	1	1	-	-	1	1	1	-	1	6	60
A.O.	-	-	1	-	-	1	-	-	-	1	3	30
J.K.	-	1	1	-	-	1	1	-	1	-	5	50
K.O.	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	2	20
P.Z.	-	-	-	-	-	1	-	1	-	1	3	30
Z.F.	-	1	1	1	-	-	-	-	-	1	4	40
W.K.	-	1	1	-	-	1	-	-	-	-	3	30
Z.P.	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1	2	20
N.G.	-	-	-	-	-	1	-	-	1	1	3	30
M.G.	-	1	1	-	-	-	-	-	-	1	3	30
T	1	7	9	3	1	8	3	3	4	9		
%	8,3	58,3	75	25	8,3	67	25	25	33,3	75		

D: diálogo, 1: acierto, - : error, T: total de aciertos, %: porcentaje de aciertos
En la primera columna se expresan los nombres de los estudiantes con sus iniciales.

Tabla 3. *Resultados del test final: grupo experimental.*

	D.1	D.2	D.3	D.4	D.5	D.6	D.7	D.8	D.9	D.10	T	%
O.Z.	1	1	1	1	1	1	1	-	1	1	9	90
M.P.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	100
M.M.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	100
U.B.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	100
A.P.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	100
M.D.	1	1	1	1	1	-	1	1	1	1	9	90
A.B.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	100
A.S.	1	1	1	1	1	1	1	1	-	1	9	90
A. K.	1	1	1	-	1	1	1	-	1	1	8	80
O. K.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	100
J.P.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	100
T	11	11	11	10	11	10	11	9	10	11		
%	100	100	100	91	100	91	100	82	91	100		

D: diálogo, 1: acierto, - : error, T: total de aciertos, %: porcentaje de aciertos
En la primera columna se expresan los nombres de los estudiantes con sus iniciales.

Tabla 4. *Resultados del test final: grupo de control.*

	D.1	D.2	D.3	D.4	D.5	D.6	D.7	D.8	D.9	D.10	T	%
K.D.	1	1	1	1	1	-	1	1	1	1	9	90
M.K.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	100
M.M.	1	1	1	1	1	1	1	1	-	1	9	90
A.O.	1	-	1	1	1	-	1	-	1	1	7	70
J.K.	1	1	1	1	-	1	1	1	1	1	9	90
K.O.	1	1	1	-	1	1	-	-	1	-	6	60
P.Z.	-	-	1	-	-	1	1	1	-	1	5	50
Z.F.	1	-	1	1	1	1	-	1	-	-	6	60
W.K.	1	1	-	1	1	1	-	-	-	1	6	60
Z.P.	1	-	-	1	-	-	1	-	1	1	5	50
N.G.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	100
M.G.	-	1	1	-	1	-	1	1	1	1	7	70
T	10	8	10	9	9	8	9	8	8	10		
%	83,3	67	83,3	75	75	67	75	67	67	83,3		

D: diálogo, 1: acierto, - : error, T: total de aciertos, %: porcentaje de aciertos
En la primera columna se expresan los nombres de los estudiantes con sus iniciales.

11.4 Apéndice IV. Ejemplos de materiales producidos en la cuarta y quinta sesión de la instrucción explícita



Figura 5. Ejemplo de diálogo. Implicatura (crítica indirecta)

Texto figura 5:
-¿Qué opináis de mi nuevo coche?
-Amarillo* está de moda.
-Las llantas son fantásticas.

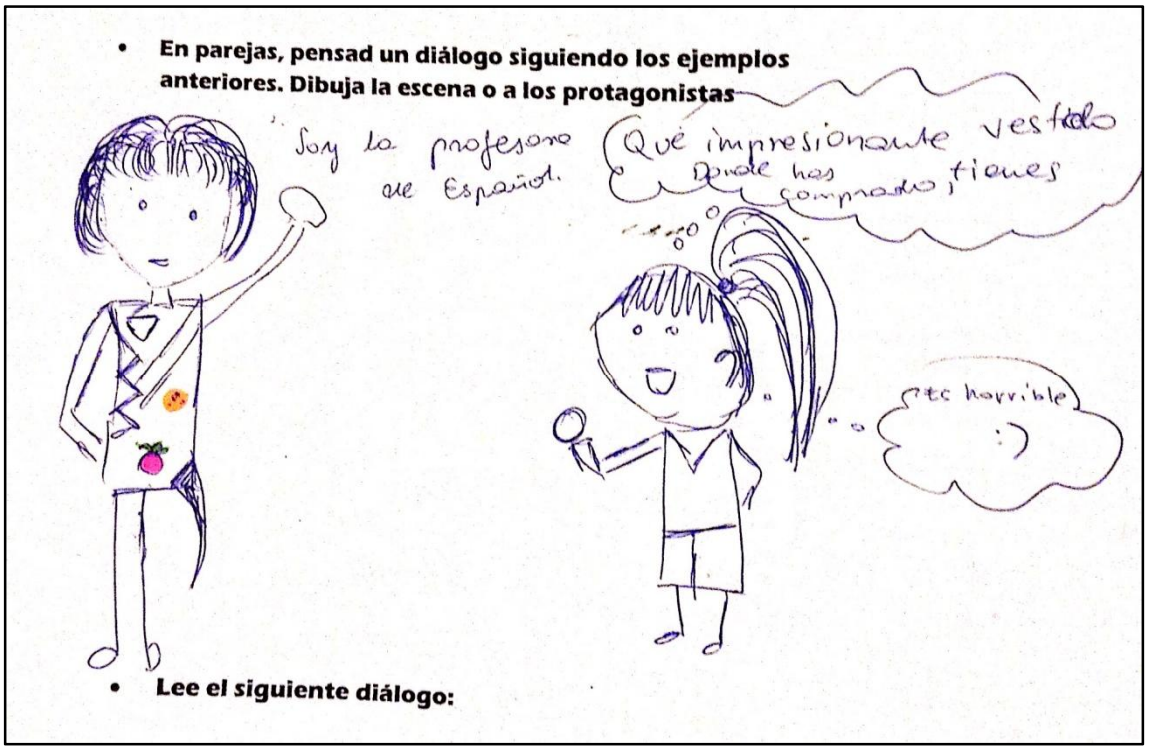


Figura 6. Ejemplo de diálogo. Implicatura (Ironía y crítica indirecta)

Texto figura 6:
-Soy la profesora de español.
-¡Qué impresionante vestido tienes! ¿Dónde (lo)* has comprado? (Es horrible☺)

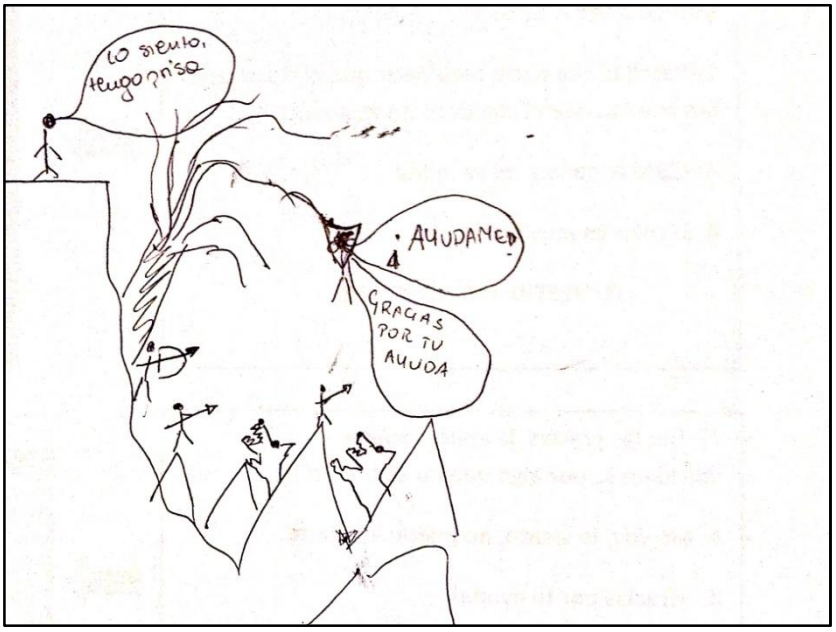


Figura 7. Ejemplo de diálogo. Implicatura (Ironía).

Texto figura 7:
-¡Ayúdame!
-Lo siento, tengo prisa
-Gracias por tu ayuda

Trabajo Fin de Máster

"Enseñanza del español como lengua extranjera"

Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)

LA SITUACIÓN DEL ESPAÑOL COMO L2 EN LAS ESCUELAS DE TURISMO DE PORTUGAL

Autora: Gala González Pérez
Asignatura: Español en el Mundo
Tutor: Stephan Rushtaller
Fecha: 28 de septiembre de 2016

"Ninguno de nosotros es tan bueno
como todos nosotros juntos"
Ray Kroc

Este trabajo es el resultado de muchas horas de charlas, conversaciones, ayudas, opiniones y entrevistas con personas a quienes tengo el gusto y también el deber de agradecer.

A Rui Santos y Anabela Grade, padres espirituales de la idea de este trabajo.

A Sofía Almeida, Cristina Vasconcelos, Luis Francisco, Cristina Ribeiro, Bárbara Sousa, Susana Beltrão y en general a todos los profesionales del Turismo de Portugal, por su inestimable colaboración en este trabajo.

A Lourdes Olmos Juárez, por su tiempo y disponibilidad sin "pero".

A Laura y su omnipresente amistad.

A mis suegros y su infinita paciencia.

A mis padres, sin cuyo amor incondicional nada de esto sería posible.

A Marco, mi marido, mi mejor apoyo durante todos estos duros meses de trabajo.

A todos ellos mis más sincero "*Gracias*"

Ficha biográfica:

Gala González Pérez, (Huelva, 1976) es licenciada en Filología Inglesa por la Universidad de Huelva (1999), obtuvo una beca Erasmus para especializarse en traducción en la Merkator Hogeschool de Gante (Bélgica) en 2001. Comenzó en 2002 su labor como docente de ELE en Bruselas donde impartió clases en instituciones como el Parlamento y la Comisión Europea, el Instituto Cervantes de Bruselas y la Universidad de Lenguas Vivas de Louvain-la-Neuve. Residente en Portugal desde 2009, imparte clases desde 2011 en la escuela de Turismo y Hostelería de Estoril.

Resumen:

El objetivo principal de este estudio es realizar un análisis descriptivo de la oferta formativa en español como L2 (frente al francés y alemán) en la red estatal de escuelas de formación profesional en turismo en Portugal, analizando las razones geográficas, económicas o humanas que motivan la oferta de la opción lingüística en cada una de estas escuelas, ya que en ningún caso se trata de una opción por parte del alumnado sino de una imposición institucional: la escuela decide incluir en su currículo una de las tres.

Para poder hacer esta "radiografía" del mapa de Portugal y sus escuelas será necesario hacer un estudio descriptivo y analítico de los datos económicos que el Ministerio del Exterior y el Turismo de Portugal ponen a nuestra disposición en Internet: flujo de visitantes por país, año, pernoctaciones, ingresos turísticos y gastos. Además se realizarán entrevistas con los responsables pedagógicos acerca de la motivación para incluir (o no) el español entre las opciones de 2ª lengua.

Palabras clave: español, L2, escuelas estatales, turismo, Portugal

Summary:

The main objective of this study is a descriptive analysis of the situation of Spanish as second language (against French and German) in the Tourism vocational schools in Portugal, analyzing the multiple reasons (geographical, economical or human) to support the language choice in each of these schools, given that in no case it is an option but rather an institutional imposition: it is the school's decision to include in the curriculum one of the three.

To be able to draw this specific picture on the map of Portugal and its schools, it will be necessary to make a descriptive and analytical study of the economic data that the Foreign Ministry and the Tourism of Portugal make available to us on the Internet: flow of visitors by country year, overnight stays, tourist income and expenses. In addition to this, it will be completed with a series of personal interviews with pedagogical managers that will help us to understand about the motivation to include (or not) Spanish as second language option.

Índice:

1. Introducción
2. El español en Portugal
3. La enseñanza secundaria en Portugal
4. La enseñanza de las lenguas extranjeras
5. Las escuelas de turismo de Portugal
    5.1 Cursos de nivel IV
    5.2 Cursos *on the job*
    5.3 Cursos de nivel V
6. El español en las escuelas de turismo de Portugal
    6.1 Organización de los grupos, cursos y titulaciones
    6.2 La labor docente: material, programas y evaluaciones
    6.3 Perfil de los estudiantes
    6.4 Los profesores de lengua y las escuelas
7. Pequeña reseña económica: el turismo en Portugal
    7.1 Datos económicos turísticos: rendimientos, ganancias y pernoctaciones
    7.2 PENT (2013-2015)
    7.3 PENT (2020)
8. Resultados de las encuestas: por escuelas y titulaciones
9. Mapas resultantes
10. Conclusiones
11. Propuestas de mejora
12. Bibliografía
13. Anexos

1. Introducción

El turismo desempeña un papel muy importante en la UE, dado su potencial económico y de empleo, así como sus implicaciones sociales y ambientales. Las estadísticas en este tema no solo se utilizan para supervisar las políticas de turismo de la UE, sino también sus políticas de desarrollo regional y sostenible. En 2012[1] una de cada diez empresas en la economía comercial no financiera europea pertenecía a los sectores del turismo. Estos 2,2 millones de empresas dan trabajo a unos 12 millones de personas, representan un 9% de los trabajadores en toda la economía comercial no financiera europea y el 21,9% de los empleados en el sector servicios.

En Portugal, concretamente, hay más de 300.000 personas empleadas en el sector turístico, lo que representa un 8,2 % de la población activa. La principal institución encargada de formar profesionales calificados para el mundo laboral en este ámbito es la red estatal de *Escolas de Turismo y Hostelería de Portugal*, que cuenta con 12 centros a lo largo de toda la geografía portuguesa y que forma cada año, a nivel nacional, una media de 3.030[2] alumnos de *formação inicial* y unos 3.800 en cursos de *formação contínua*[3]. El porcentaje de empleabilidad de estos alumnos no ha parado de aumentar, sobre todo a partir de 2012, de un 41% a un 51,6%, siendo la mayor tasa (63%) la asociada a los *Cursos de Especialização Tecnológica* (CET).

Uno de los pilares principales de esta formación es, sin duda alguna, los cursos de lenguas extranjeras. El inglés se presenta como primera L2 indiscutible. Francés, español y alemán se alternan, según escuelas, como asignaturas optativas para ofrecer un perfil de especialistas en turismo y hostelería lo más completo posible.

2. El español en Portugal

Todo parece apuntar al año 1991 como el año en el que se inaugura oficialmente esta unión de hecho entre Portugal y el español como lengua extranjera, ya que entra oficialmente en el *Sistema Educativo Portugués de Enseñanzas Secundaria y Básica*. Desde entonces no ha parado de crecer tanto el número de alumnos como el de profesores y centros que lo imparten. Consecuentemente cada vez son más numerosos los estudios de toda índole que analizan y detallan con números y porcentajes la realidad con

[1] Datos de Eurostat
[2] Datos de Turismo de Portugal
[3] Entiéndase formación para profesionales ya en activo.

respecto a este tema. Por evidentes razones de espacio haremos un breve repaso a algunos datos, a modo de introducción al tema que nos ocupa.

Según datos de la Consejería de Educación de la Embajada de España, de los 3.029 alumnos que estudiaban español en el curso 2001-02 se pasó a 121.671 en el 2011-12, es decir en 10 años se observa un aumento de más del 3.000 %, con el consecuente aumento en el cuerpo docente, que registra en sus momentos más álgidos (curso 2011-12) casi 1100 profesores. Estos datos solo tienen en cuenta la enseñanza básica y secundaria, todavía se podrían añadir unos 3.650 correspondientes a la enseñanza superior[4]. Los últimos datos de los que disponemos proceden del informe del Instituto Cervantes "*El español, una lengua viva. Informe 2015*" donde, para Portugal, se estiman unos 121.691 alumnos (entre enseñanza primaria, secundaria y formación profesional) a los que se añaden 4.850 procedentes de la universitaria. Son muchos los factores que están detrás de este exponencial aumento: la cercanía física y lingüística, la gran afinidad entre sus culturas, la desaparición de las fronteras en la UE y la moneda única, los numerosos acuerdos entre España y Portugal, las mejoras en transportes y sus infraestructuras, la repercusión internacional, etc. Todo ello ha dado como resultado una importante presencia del español en este país, o en palabras de José María Martín Valenzuela[5], éstos números son "reveladores de la importancia concedida al español por la sociedad portuguesa" (Martín Valenzuela, 139).

Precisamente por esta abrumadora avalancha de datos y los importantes cambios que se han venido produciendo, a nivel educativo, desde 2012, este estudio se centrará en la realidad de la enseñanza del español en secundaria dentro de las escuelas de formación profesional en turismo, acotando la franja de estudio a los últimos 5 años (2010-2015), refiriéndose a años anteriores a título informativo.

3. La enseñanza secundaria en Portugal

La enseñanza secundaria en Portugal (*ensino secundário*), forma parte de la Educación General Básica, impartida a adolescentes entre los 15 y los 18 años. Se caracteriza principalmente por ser una transición entre la enseñanza primaria (obligatoria y genérica básicamente para niños) y la enseñanza superior, entendiendo ésta como la univer-

[4] Datos del curso 2013-14. Se trata de datos aproximados, ya que no se discrimina a los estudiantes de carreras relacionadas con el español y los que la cursan como asignatura dentro de otros estudios.
[5] Director del Instituto Cervantes de Lisboa en 2012.

sitaria, mucho más especializada (nivel 3 del ISCED *International Standard Classification of Education*). Está organizada en un ciclo de 3 años:

- 10º, que va desde los 15 a los 16 años. Equivalente a 4º ESO.
- 11º, que va desde los 16 a los 17 años. Equivalente a 1º de Bachillerato.
- 12º, que va desde los 17 a los 18 años. Equivalente a 2º de Bachillerato.

Finalizando con éxito esta etapa, los alumnos son sometidos a una evaluación externa, a través de la realización de exámenes nacionales en determinadas disciplinas. Se obtiene así el *Diploma do Ensino Secundário* y pueden acceder a la universidad.

Hasta 2009 la enseñanza secundaria era facultativa y a partir de la aprobación de la ley nº 85/2009 del 27 de agosto se hizo universal, gratuita y obligatoria. Los establecimientos donde se ofrece esta formación tienen la designación genérica de *escola secundária,* aunque como veremos posteriormente, también se pueden encontrar "camuflados" bajo otros nombres. Uno de estos establecimientos son las *escolas* pertenecientes a la red estatal de *Formação Proffisional*, donde se encuadran también las de turismo.

El objetivo general de esta educación es profundizar en la formación del alumno para continuar hacia:

a) la modalidad científico-humanística abocada a la enseñanza superior (universidad) a la cual se accede con la nota de un examen final de algunas materias obligatorias y que posee 4 variantes:

- ciencias y tecnologías
- ciencias socioeconómicas
- lenguas y humanidades
- artes visuales

b) orientación profesional (*cursos proffisionais*) encaminada al mundo laboral con formación general y también específica, según niveles. Dentro de estos cursos encontramos gran variedad, ya que dependiendo del nivel de estudios con el que se acceda se tratará de los llamados cursos de nivel IV o V. Más adelante se explica en detalle esta tipología de cursos.

Así según los niveles del ISCED tenemos la siguiente clasificación:

Nivel	Descripción
Nivel 0	Educación pre-primaria
Nivel 1	Educación primaria
Nivel 2	Educación secundaria inferior (o segundo paso hacia la secundaria)
Nivel 3	Educación secundaria
Nivel 4	Educación pos-secundaria (no superior)
Nivel 5	Primer paso a la educación superior (enseñanza terciaria) no conducente a una cualificación avanzada en el área de investigación.
Nivel 6	Formación superior avanzada (post-graduada) conducente a una cualificación en el área de la investigación.

4. La enseñanza de lenguas extranjeras

En cuanto a la enseñanza de lenguas, el alumno comienza a estudiar su primera lengua extranjera obligatoria (inglés) a los 10 años (5º curso). Antiguamente se podía tener francés o inglés. Actualmente es posible elegir sólo a partir de los 12 años (7º curso) entre francés, alemán o español, dependiendo de la oferta de cada centro. Desde el curso 2007-08 el español forma parte del currículo portugués, tipificado como *língua estrangeira II*, a la que se le asigna una carga horaria de 4 horas y 30 minutos en 7º, 3 horas y 45 minutos en 8º y 9º. El alumno de secundaria puede continuar estudiando las lenguas elegidas anteriormente o cambiar una, aunque queda siempre supeditado a la oferta de la escuela en la curse sus estudios. Cualquier traslado de expediente de un centro a otro supone la revisión forzosa de las opciones de lengua, siendo necesario a veces "empezar desde cero" en la lengua de opción diferente.

El Ministerio de Educación y Ciencia de Portugal publicó en julio de 2012 una nueva reforma curricular[6] mediante la que se intentaba evitar la llamada "dispersión curricular" y centrar los esfuerzos en las asignaturas consideradas más importantes. Literalmente:

> A redução da disperção curricular concretiza-se no reforço de disciplinas fundamentais, tais como o Português, a Matemática, a História, a Geografia, a Fisico-Química e as Ciências Naturais, na promoção do ensino do Inglês, que passará a ser obrigatório por um período de cinco anos. (Diario da República, 3476, 1ª serie-nº129-5 de Julio, 2012).

Así, a pesar de ofrecer la posibilidad de estudiar dos lenguas extranjeras durante la escolaridad, estas nuevas medidas suponen un claro refuerzo de la lengua inglesa, en detrimento del resto de optativas. Es esta una circunstancia que afecta negativamente a profesores y alumnos en todos los niveles, incluyendo el superior, ya que, a partir de ese momento, se ofertarán menos puestos de trabajo y será cada vez más difícil encontrar escuelas donde realizar prácticas para futuros profesores. Los datos que ofrece el Ministerio (DGEEC/MEC) son significativos:

Número de alumnos de lenguas extranjeras en el *Ensino Secundário*					
	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14	2014-2015
Inglés	254.106	254.359	259.185	263.975	267.786
Francés	32.266	29.110	26.331	24.309	24.985
Alemán	2.252	2.931	2.873	4.506	4.510
Español	30.743	31.034	28.848	23.171	23.242
Total LE	319.365	317.434	317.237	315.961	320.523
Total alumnos matriculados	419.746	390.109	377.864	364.417	372.410

Desciende tanto el número total de alumnos matriculados como el total de lenguas extranjeras; sólo aumenta el número de alumnos en inglés y alemán. A pesar del pesimismo con el que se podrían interpretar estas cifras, lo cierto es que el español se encuentra afianzado en la enseñanza de este país, así como la idea de que aprender español puede traer innegables ventajas prácticas en el mundo de hoy en día.

[6] *Decreto-lei nº 139/2012 , do 5 de julho.*

5. Las escuelas de Turismo en Portugal

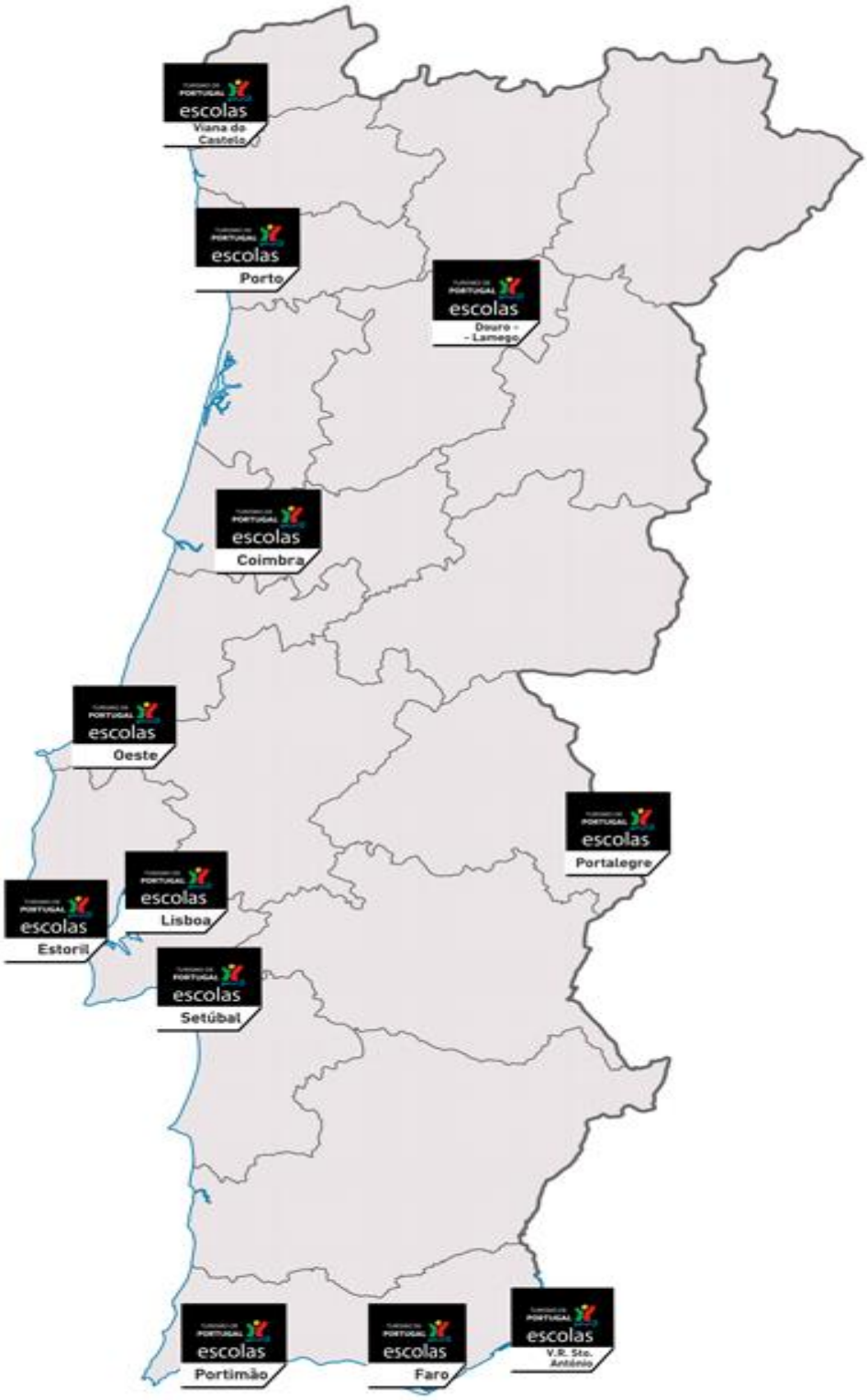
La red estatal de *Escolas de Turismo de Portugal* se compone de 12 escuelas, distribuidas estratégicamente a lo largo de todo el territorio portugués (ver mapa página siguiente).

- Viana do Castelo
- Porto
- Douro-Lamego
- Coimbra
- Oeste-Óbidos
- Portalegre
- Lisboa
- Estoril
- Setúbal
- Portimão
- Faro
- Vila Real de Santo António

Dichas escuelas están vinculas por un lado al *Ministério da Educação e Ciência* (ya que se trata de enseñanza reglada obligatoria) y por otro al Ministerio de Economía (ya que es éste el que regula el PENT: *Plano Estratégico Nacional para o Turismo*[7]).

Los *cursos proffisionais* que se imparten en toda la red estatal de *Escolas de Turismo de Portugal* son, por un lado nivel IV y por otro, nivel V. Esta clasificación responde a diferencias no solo en el tipo de enseñanza y duración de los cursos, sino también en la titulación con la que se accede. Lo veremos con más claridad en el cuadro de la página 12.

[7] Se hará hincapié más adelante en la importancia y repercusión de este documento.



Fuente: Turismo de Portugal
http://escolas.turismodeportugal.pt/escolas/mapa

Cursos	Denominación	Formación con la que se accede/ duración	Características	Duración
Nivel IV	*Dupla certificação*	A partir del 9º año	Dirigido a quien desea terminar el 12º año y al mismo tiempo formarse en una profesión del sector. 1er año común a todas las áreas.	3 años lectivos + 2 períodos de prácticas en empresa
	On the job (OTJ)	A partir del 11º año	A partir del 3er mes de formación 6 meses de alternancia entre escuela y la empresa. Por último 3 meses de prácticas en empresa.	12 meses
Nivel V	*Curso de especialização tecnológica* (CET)	A partir del 12º año	Formación tecnológica muy especializada, alternativa a enseñanza superior. Prácticas obligatorias en empresa. Posibilidad de alternar con trabajo.	De 2 a 3 cuatrimestres + período de prácticas (1 año y medio)

5.1 Nivel IV

Dirigido a quien desea terminar el 12º año y al mismo tiempo formarse en una profesión del sector. Se accede con el diploma del 9º año. El primer año de formación es común a todos puesto que por un lado atiende a los planos curriculares dictados por el Ministerio y por otro a razones prácticas de movilidad, ya que existe la posibilidad de recibir alumnos de otras escuelas e incluso de un curso a otro.

Se ofrecen los siguientes subgrupos:

- Técnicas de Cocina (TCC) / Pastelería (TCP)
- Técnicas de Servicio de Restauración y Bebidas (TSRB)
- Operaciones Turísticas y Hoteleras (OTH)

La duración total es de 3 años lectivos, alternados en la época estiva con 2 periodos de prácticas (obligatorias) que tienen lugar en hoteles y restaurantes en coordinación con la red de Escuelas de Turismo de Portugal. Estos cursos pueden tener alumnos trabajando previamente en el sector (*trabalhador estudante*) cuyas prácticas y asistencia a clase son convalidadas tras un minucioso estudio caso por caso.

Los planes curriculares se componen de los siguientes elementos de formación, articulados de manera integrada e interdisciplinaria:

a) Sociocultural - contribuye al desarrollo de la identidad personal y de uso social, cultural y de las nuevas tecnologías.

b) Científico - para la adquisición de los conocimientos científicos y de las competencias básicas para el curso respectivo.

c) Técnico - está dirigido a la adquisición y desarrollo de un conjunto de conocimientos y habilidades básicas para cada curso, e incorpora formas específicas de aprendizaje en el lugar de trabajo (prácticas).

Por ello no es de extrañar que aparezcan materias tan generales como Matemáticas o Lengua y Literatura Portuguesa en el primer año y otras tan específicas como Gestión de planta (*gestão de andares*) o *Front-office*[8] en el segundo o tercero.

El periodo de prácticas se lleva a cabo en las empresas u otras organizaciones en el sector de la hostelería y la restauración, mediante la conclusión de un acuerdo de contrato de prácticas tripartita entre la escuela, la empresa y el estudiante, con el fin de cumplir con el plan de etapas predefinido entre ambas partes. Los estudiantes que completen un curso de *Dupla Certificação* obtienen un certificado de la escuela del 12º año, es decir, nivel de calificación profesional IV, correspondiente a los perfiles de los puestos respectivos.

[8] En español la traducción de este término es muy variada: *división de pisos*, *servicio de gobernanta* o *housekeeping.*

5.2 Formación dual o cursos *On The Job* (OTJ)

Es la modalidad más rápida y práctica de las tres, 12 meses de duración en total y nace como resultado de la cooperación entre el Turismo de Portugal, y hoteles y establecimientos de restauración de prestigio. A partir de los 3 meses de formación los estudiantes pasan a alternar el aprendizaje entre la escuela y un determinado establecimiento, estando este último trimestre dedicado exclusivamente a las prácticas en empresa, lo que corresponde a una etapa de estudio de otras modalidades. Se pueden diferenciar:

- Técnicas de Cocina / Pastelería (TCC ,TCP *on the job*)
- Técnicas de Servicio de Restauración y Bebidas (TSRB *on the job*)
- Técnicas de Recepción Hotelera (TRH *on the job*)

La estructura de estos cursos es de 3 cuatrimestres lectivos más un cuatrimestre de prácticas en empresa. El primer cuatrimestre en la escuela, el segundo y tercero se realiza en régimen de alternancia, tres días en la escuela y dos en la empresa; el cuarto (y último) se desarrolla por completo en empresa, completando así la última fase de las prácticas. Las condiciones bajo las que se realizan estas prácticas (alternancia y prácticas completas) se definen y detallan caso a caso con cada empresa y candidato, siempre de acuerdo con el *Protocolo e Acordo de Estágio Tripartido* y se obtienen mediante el acuerdo de las 3 partes, involucrando *in primis* al alumno en el proceso. Se acuerdan también, entre otras cosas, la remuneración del estudiante mediante una beca de estudios. El plano curricular de esta modalidad es mucho menos detallado que el otro de nivel IV, ya que se exige haber completado el 11º año. Los alumnos que terminan con éxito esta formación obtienen un diploma del 12º año y un diploma profesional correspondiente al nivel IV de formación profesional del área en cuestión.

5.3 Nivel V

En Portugal, se denomina CET (Curso de Especialización Tecnológica) a un curso de post-secundaria dirigido a la adquisición de conocimientos de nivel V según el *nuevo Marco Nacional de Calificaciones de 2009*. Este nivel de la formación profesional se obtiene mediante la combinación de una formación secundaria, (general o profesional) junto con una formación técnica post-secundaria y se caracteriza por:

- ✓ ser una formación técnica de alto nivel.

- ✓ sus títulos incluyen el conocimiento resultante y habilidades que pertenecen al nivel superior.
- ✓ no requiere, en general, de las bases científicas de las diversas zonas en cuestión.
- ✓ las habilidades y conocimientos adquiridos a través de él permiten suponer, en general, responsabilidad e independencia en la gestión del área en cuestión.

Existen los siguientes tipos de CET[9]:

- Gestión Hotelera en Restauración y Bebidas (GHRB)
- Gestión Hotelera en Alojamiento (GHA)
- Gestión en Turismo (GT)
- Gestión y Producción de Cocina (GPC)
- Gestión y Producción de Pastelería (GPP)
- *Culinary Arts* (CA, impartido íntegramente en inglés)
- *Hospitality Operations Management* (HOM, impartido íntegramente en inglés)
- *Food and Beverage Management (*FBM impartido íntegramente en inglés)
- Turismo al aire libre (CET *Ar Livre*)
- Turismo Cultural y de Patrimonio (CET Patrimonio)[10]

La duración de estos cursos puede variar de 2 a 3 cuatrimestres, (prácticas en empresa aparte) ya que existe la posibilidad de convalidar algunas asignaturas de cursos afines. Esta titulación otorga un Diploma de Especialización Tecnológica y habilita a ejercer la profesión correspondiente al curso concluido. Da también la posibilidad de continuar los estudios obteniendo créditos para otras titulaciones o incluso estudios de grado superior como Máster o Postgraduados.

Por último es necesario puntualizar que no todos los cursos empiezan simultáneamente ni todos se ofertan cada año. Abrir o no ciertas titulaciones depende de un gran número de cuestiones, algunas inherentes a cada escuela: disponibilidad de salas,

[9] De ahora en adelante se hará referencia a los cursos por sus siglas.
[10] Curso de nueva creación, no cuenta todavia con un número suficiente de alumnos para abrir un grupo. Por esta razón no se tendrá en cuenta esta titulación en el cómputo general.

personal docente, número mínimo de alumnos para abrir una clase; y externas, como las presupuestarias o políticas. Aunque no exenta de lógica, contar (o no) con grupos ya abiertos en escuelas de la misma red, esto puede llegar a plantear serios problemas cuando se trata de *recolocar*[11] a un alumno. Es también una tendencia de los últimos años, en parte debido a los recortes presupuestarios en educación, que no se considere en ningún caso la posibilidad de recibir becas o ayudas para estudiar en el extranjero o realizar las prácticas obligatorias en un país que no sea Portugal.

6. El español en las escuelas de turismo

Como se explica en el anexo de la *Portaria nº1288/2006*, que regula el plan de estudios para cursos profesionales (Técnico en Turismo), la *língua estrangeira II* (español, francés o alemán) que se imparte en la red de escuelas de Turismo: "[..] depende da opção da escola, no ámbito da sua autonomía[12]". Es decir, es obligatoria, viene impuesta por los comités directivos de cada escuela y normalmente responde a una serie de motivaciones estructurales o regionales de las que ellos mismos suelen dar cuenta. Por ejemplo, en la escuela de turismo de Estoril, debido a la gran demanda de español por parte de los hoteles de los alrededores y los lazos históricos que los unen a los Reyes de España y que aún hoy son palpables en la zona, fue una de las primeras escuelas en impartirla. La asignatura de español está presente en casi todas las titulaciones (nivel IV y V), aunque coexiste con el francés en algunos cursos de cocina (CET GPC), ya que el recetario y gran parte de la terminología con la que se trabaja está en ese idioma. Sin embargo, cualquier alumno que cambie de modalidad dentro de la misma escuela (por ejemplo, de *Técnicas de Cozinha* a *Operações Turisticas* o viceversa) o de escuela dentro de las 12 que forman la red escolar, se encontrará el problema de que, ante la diversidad de las opciones, los créditos de *língua estrangeira II* no son intercambiables, a menos que se trate de la misma lengua y el mismo nivel.

Este estudio se encuentra encaminado a profundizar precisamente en este aspecto: qué razones llevan a cada una de estas escuelas a incluir (o no) el español en su currículo; para ello nos detendremos más adelante en las entrevistas realizadas a los jefes de

[11] Casos de expulsiones, falta de créditos suficientes para continuar los estudios o intención de retomarlos después de un periodo de inactividad escolar, son casos típicos de *recolocación* de alumnos.
[12] *Diário da República, 1ª série-nº 224- 21 de novembro 2006.*

estudio y/o directores de cada escuela. A través de la información obtenida se elaborará un mapa en el que consultar la opción de lengua según la titulación que se oferte en cada caso, simplificando así el intercambio de información y el flujo de estudiantes. Incluso, adecuadamente actualizado, podría ser una herramienta interactiva de gran utilidad para los futuros estudiantes de cursos profesionales a la hora de elegir previamente en qué titulación inscribirse, según la lengua que ya hayan cursado.

Se detallarán a continuación algunas de las circunstancias que condicionan la enseñanza de ELE en este contexto.

6.1 Organización de los cursos, grupos y titulaciones

Generalmente los grupos se forman a partir de un mínimo de 16 y un máximo de 25 participantes. Puesto que el número de personas por grupo se limita a 25, antes de ser admitidos, los futuros estudiantes deben pasar una entrevista personal. Se intenta garantizar así el aprovechamiento máximo de plazas y recursos. Los cursos de todas las titulaciones siguen un calendario escolar propio (es decir, *ad hoc* para todas las escuelas de turismo) que permite alternar los periodos lectivos con los dedicados a las prácticas profesionales. La asistencia a clase es obligatoria, estableciendo como única excepción el estatuto de *trabalhador estudante*.

Según el anexo anteriormente citado es necesario cumplir 200 horas de *língua estrangeira I* y un mínimo de 180 en *língua estrangeira II*. Sin embargo deja explícita que la carga horaria global y su reparto en los distintos ciclos queda a cargo de la escuela. En este sentido todas las lenguas (inglés, francés, español y alemán) gozan del mismo "peso", ya que se ha optado por otorgarle a todas ellas la misma carga horaria y créditos asociados.

El curso escolar se divide en dos cuatrimestres (octubre - enero y febrero - junio). Cada cuatrimestre se divide en módulos interdependientes con asignaturas más o menos específicas dependiendo de la titulación, año y modalidad. Cada cuatrimestre debe sumar un total de 21 créditos (42 créditos anuales). Según la titulación de la que se trate y el año (1º, 2º o 3º) su peso en el currículo variará en el número de créditos. Aunque parezca no seguir unas reglas matemáticas, el aumento de horas docentes y su atribución fija de créditos responde a una distribución global de tiempo entre otras asignaturas. Sólo a partir de 75 horas lectivas se llegan a alcanzar los 4 créditos.

Nivel IV				
Año/ cuatrimestre		Horas docentes	Créditos Cuatrimestral/ anual	
1º	*Espanhol I*	45	3	6
	Espanhol II	45	3	
2º	*Espanhol III*	45	3	6
	Espanhol IV	45	3	
3º	*Espanhol V*	60	3	6
	Espanhol VI	60	3	

Cursos *On the Job*				
Año /cuatrimestre		Horas docentes	Créditos Cuatrimestral / anual	
1º	*Introdução à língua española 1º periodo*	45	3	6
	Introdução à língua espanhola 2º periodo	45	3	

Nivel V (CET)			
Año /cuatrimestre		Horas docentes	Créditos Cuatrimestral
1º	*Introdução à língua española 1º periodo*	25	1
	Introdução à língua espanhola 2º periodo	25	1,5
2º	*Introdução à língua española 3º periodo*	25	1,5

6.2 La labor docente: material, programas y evaluaciones

Si hubiera que atribuir una característica al profesor de E/LE en este contexto sería, sobre todo, la flexibilidad, puesto que confluyen, simultáneamente, dos circunstancias aparentemente contradictorias: por un lado la rigidez de los planes de estudio estatales aplicadas a unos cursos altamente especializados y por otro, el público al que van dirigidos, generalmente adolescentes, sin ninguna experiencia en el campo. Se trata por tanto de un caso paradójico: impartir cursos de español con fines específicos en el ámbito turístico para personas que todavía no tienen ni experiencia ni conocimientos específicos en este área. Se descarta así de antemano la hipótesis de utilizar exclusivamente

tanto manuales muy generales como muy específicos, ya que ni uno ni otro consiguen satisfacer estas necesidades tan especiales.

Existe además otro factor a tener en cuenta: los cursos de todas las modalidades son abonados íntegramente por los estudiantes (o sus familias) y conllevan gastos no solo académicos, también es necesario comprar materiales fungibles y no fungibles aparte de los específicos: el uniforme es obligatorio tanto para las versiones hoteleras como para las de restauración y cocina y utensilios de cocina (set de cuchillos y algunos accesorios). Muchos de nuestros estudiantes disfrutan de becas estatales, que por desgracia no llegan a cubrir la totalidad de estos gastos. Por ello no es de extrañar que desde hace unos años la política del Turismo de Portugal, en cuanto al uso de manuales en clase, se haya adaptado a esta circunstancia y actualmente se opta por la creación de material por parte del profesor y su disponibilización a través de copias en papel y sitios web propiedad de la escuela. A pesar de responder a una lógica, en términos económicos, ventajosa para el alumno, no lo es tanto para el profesor ni para el proceso organizativo de los cursos, ya que supone un esfuerzo extra por parte del profesor en creación de materiales y comunicación en el seno del departamento. Asimismo hace difícil garantizar la uniformidad de conocimientos entre alumnos de escuelas diferentes, además de las consecuentes dificultades que podría acarrear ante un eventual traslado de expediente. Pese a todo es justo interpretar esta circunstancia desde el lado positivo y ver las grandes ventajas que ofrece para el docente disponer de (casi) total libertad de movimiento en cuestiones como tipo y naturaleza de actividades y tareas, material complementario, formato, contenidos socioculturales, etc.

A la hora de crear los programas hay que tener en cuenta que siendo una asignatura dependiente de la oferta de las escuelas de proveniencia, los alumnos generalmente llegan sin conocimientos previos de español, y si los tuvieran, es probable que estén mezclados en grupos donde la mayoría comienza desde A1. Por ello, el primer año del nivel IV, independientemente de su variante (OTH, TSRB o TCP), suele ser común y cubrir la materia correspondiente a un A1-A2. A partir del 2º año suelen incluirse contenidos específicos de cada área, poniendo especial énfasis en equilibrar la parte teórica con la práctica. Se suele terminar el último año de estudios con un B2.2, mientras que el nivel V y el IV on the job, dada la escasez horaria, no supera las nociones básicas correspondientes a un A2. Una vez más se apela a la flexibilidad del profesor y su buen

hacer para lograr un curso no demasiado básico y sin aspiraciones excesivamente específicas.

El *Ministéro de Educação*, establece las líneas orientadoras para el nivel umbral a través del documento (disponible en línea) "Programa e Organização Curricular-Espanhol-3º ciclo" que, pesar de no ser impositivo, regula una serie de contenidos que se deben cumplir. No existen otros documentos reguladores, ni directrices institucionales para el resto de los niveles, sobre todo en lo que a contenidos específicos del área se refiere. Por tanto, se podría afirmar que, aparte de las restricciones institucionales (número de horas lectivas y créditos asociados), la manera en la que se gestionan todo tipo de contenidos, destrezas, variedades dialectales y su puesta en práctica queda a cargo del profesor, quien debe, eso sí, presentar a principio de cada cuatrimestre un documento (*planificação do módulo*) donde se especifican detalladamente tanto los contenidos como su distribución horaria, así como los proyectos, tareas y evaluaciones.

Se realizan dos evaluaciones (intermedia y final) dentro de cada cuatrimestre y las lleva a cabo el profesor con total libertad en lo que a extensión, contenido y formato se refiere, siempre y cuando se respeten los periodos clave del calendario. El peso de dicha evaluación está preestablecido pero la naturaleza de lo que se evalúa puede ser reescrito o puntualizado por el profesor. En el cuadro a continuación se explica con ejemplos:

Denominación	Qué se evalúa	Peso en la nota final
Evaluación continua (durante el cuatrimestre)	El comportamiento en clase, actitud, participación, trabajos en grupo, etc.	30%
Evaluación intermedia (a mitad de cuatrimestre)	La puesta en práctica de todas las destrezas mediante una tarea individual o grupal.	20%
Evaluación final (última semana de clase)	Evaluación de todos los contenidos y destrezas ejercitados durante el cuatrimestre.	50%

Debido al número, cada vez mayor, de hispanohablantes residentes en Portugal, no es extraño toparse en las clases con algún descendiente de españoles u otras nacionalidades hispanohablantes. En estos casos y por tratarse de una asignatura obligatoria no existe ningún protocolo o regla que exima a estos alumnos de asistir a clase y/o presentarse a las evaluaciones.

6.3 Perfil de los alumnos

Por ser cursos estatales y formar parte del *ensino secundario* (obligatorio en la versión del nivel IV, optativo en la versión nivel V) nos encontramos con un público mayormente adolescente: en el nivel IV edad mínima 15 años, máxima 25; el nivel V se encuentra abierto también a adultos, aunque suelen representar sólo un 2% de las matrículas anuales. Se podría describir entonces a nuestro alumno tipo como una persona joven, con una experiencia de vida relativamente corta, en su mayoría dependiente económicamente de padres o tutores e intelectualmente poco motivado para el estudio formal y con cierta preferencia por la práctica por encima de la teoría. Es también una constante generalizada la falta de técnicas de estudio y/o autoaprendizaje.

Exceptuando los brasileños y algunos madeirenses, los alumnos son en su mayoría de nacionalidad portuguesa; hablan, por tanto, portugués como lengua madre. Se parte, por tanto, de una situación lingüístico-cultural muy homogénea y como ya han comentado con anterioridad expertos y estudiosos[13] de E/LE en Portugal, el hecho de que el español y el portugués sean lenguas tan cercanas, en ocasiones, dificulta su enseñanza y aprendizaje. Brevemente señalaremos los motivos que se suelen apuntar:

- Exceso de confianza por la cercanía de ambas lenguas.
- Falsa creencia generalizada de que no es necesario estudiar para aprobar.
- Falsa creencia generalizada: por el hecho de ser portugués habla y entiende español.
- Falsos A1. Casi todos los portugueses han tenido algún contacto directo o indirecto con la lengua española.
- Foco en la comunicación, no en la corrección. Resultado "*portuñol*[14]".

Al mismo tiempo es necesario reconocer que tanto el lusófono como el hispanohablante parten de una posición ventajosa a la hora de estudiar y aprender la lengua del otro. Principalmente porque el esfuerzo inicial que se realiza al aprender una L2 tan

[13] En este sentido son de especial relevancia los estudios de Vigón Artós, Moriano Moriano y Sobrín Sueiras, citados en la bibliografía.

[14] A pesar de su apariencia jocosa, este término se ha impuesto en el sociolecto de los profesores de ELE en Portugal para designar a la lengua resultante de la mezcla aleatoria de español y portugués y de dudosa corrección.

cercana viene recompensado, ya desde la fase más prematura, con unos niveles de comprensión muy altos. Creemos firmemente que la apuesta por el español en un contexto lusófono es, ante todo, rentable, en términos de tiempo, esfuerzo y nivel de lengua adquirida. Al mismo tiempo, por la ya comentada proximidad geográfica, es fácil para nuestros alumnos poner en práctica lo aprendido en el país donde se habla o incluso encontrar trabajo en el área especializada. Cualquier iniciativa encaminada a establecer acuerdos a nivel lingüístico y educativo entre los dos países será, sin duda, enriquecedor para ambos en multitud de aspectos.

6.4 Los profesores de lengua extranjera y las escuelas

En Portugal existen los concursos públicos, las plazas fijas en las escuelas y los profesores *profissionalizados*[15], sin embargo en este punto es llamativa la diferencia entre España y Portugal, tanto a nivel lingüístico como situacional. Se denomina *concurso público* (en su derivación verbal *concorrer*) a la posibilidad de presentar candidatura para la plantilla de un centro. Esto se puede hacer si se reúnen una serie de requisitos, como son, carrera universitaria *ad hoc*, un período de prácticas docente (*estágio*) y desde 2012, un máster universitario que viene a sustituir el antiguo CAP[16]. Si las evaluaciones a su *desempenho proffisional* son buenas y se justifica, por número de horas, el tiempo completo en el centro durante 5 años consecutivos, dicho docente podrá entrar en el *quadro da escola* y obtener así una plaza fija. No exenta de críticas, esta llamada *"lei travão"*, siguiendo la directiva comunitaria 1999/70/CE, pretende cubrir el número de puestos de profesores efectivos atendiendo a la necesidad real. Sin embargo, en la práctica se trata de una medida injusta para todos aquellos profesores que, a pesar de tener más experiencia y que por alguna circunstancia no se hayan podido incorporar según las condiciones estipuladas, quedan fuera de poder aspirar a dicho estatus[17]. Hay que añadir que no existe la figura del interino, sino profesores *contratados à prazo*, es decir, con un límite de tiempo determinado, en lo que se denomina *"necesidades residuais"* y que no siempre se utiliza como sería deseable.

---

[15] Licenciados en español y con práctica docente en la enseñanza del mismo.

[16] *Certificado de Aptitude Pedagógica*, el mismo título que se exigía en España para ejercer cualquier labor docente.

[17] Información obtenida gracias a FENPROF, sindicato de profesores en Portugal. http://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=226&doc=10062

Las escuelas de turismo, al pertenecer a la red estatal de escuelas de enseñanza secundaria, necesitan, por un lado profesores para las materias comunes (Matemáticas, Inglés, Lengua Portuguesa, etc.) y por otro, formadores especializados en materias tan específicas como *Front-office*, *Gestão de Andares* o Protocolo. Para poder cubrir estas exigencias, como cualquier centro, tiene libertad para poder contratar bajo el régimen de *recibos verdes*[18] a los profesores que necesiten hasta completar el horario del centro. Dependiendo de su situación contractual con el Ministerio o la escuela, el profesor (de inglés, español, alemán o francés) puede ser fijo o contratado. Al igual que sucede en España en la enseñanza reglada, el profesor de lengua extranjera -inglés- no suele ser nativo, sino un español con filología inglesa. En Portugal, excluyendo la formación para adultos en instituciones como el Instituto Cervantes, es raro encontrar un profesor de español nativo. Durante algunos años[19] y como solución temporal a la excesiva demanda de cursos y poca oferta de profesores de español se crearon soluciones puente: además de los licenciados en *Estudos Hispánicos* se abrió la posibilidad de dar español a licenciados en Historia, en otra lengua extranjera (como francés) o Humanidades con un diploma de DELE (C2) conservando así todas sus horas docentes y su puesto en las escuelas. De hecho, antes de los recortes presupuestarios, eran recurrentes los titulares de periódico que señalaban la falta de profesores:

> "*Requisitos deste ano para profesores de español são transitorios*"[20] Público (23-03-2009)
>
> "*Portugal busca profesores de español*" Diario de noticias[21] (07-06-2009)
>
> "*Escuelas sin respuesta para petición de español"* Diario de noticias (16-09-2010)

Ante esta falta de profesores, especialmente grave en los últimos cursos de *formação profissional*, se creó un protocolo de colaboración especial entre las escuelas de turismo de todo el país y el Ministerio de Educación, mediante el cual, cualquier profesor que cumpla los requisitos necesarios y que esté interesado en *concorrer* a estas escuelas, puede hacerlo previamente y de manera voluntaria, a tiempo completo o parcial,

[18] En Portugal se denomina *recibos verdes* al régimen fiscal equivalente en España al de autónomos.

[19] Durante cuatro cursos lectivos, de 2009 hasta 2013

[20] https://www.publico.pt/educacao/noticia/requisitos-deste-ano-para-professores-de-espanhol-sao-transitorios-1370562

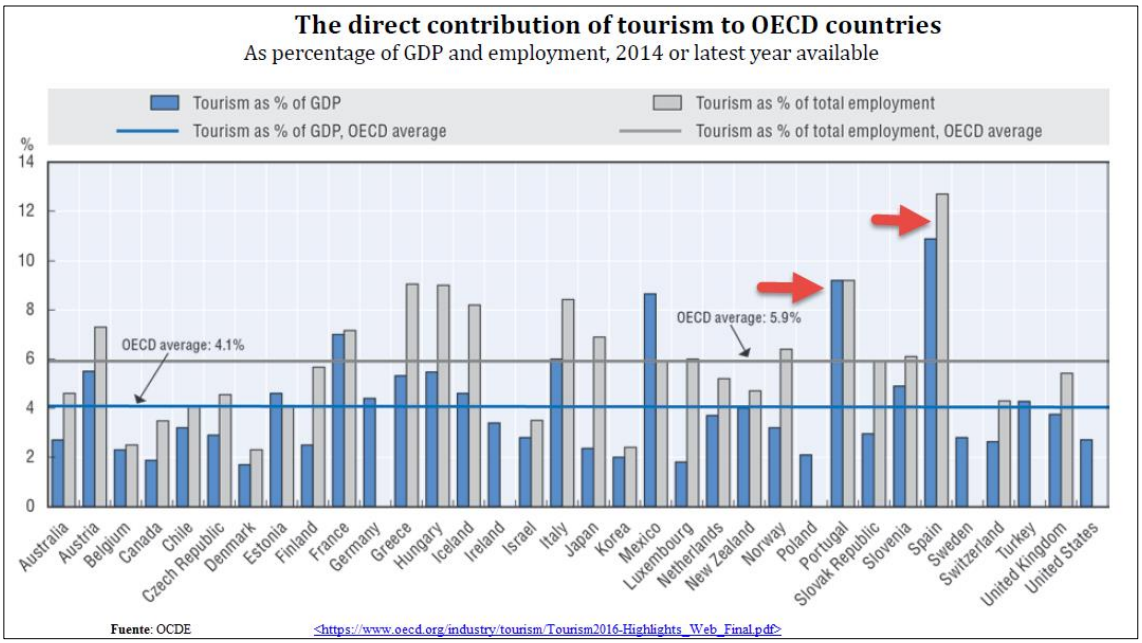
[21] http://www.dn.pt/portugal/interior/escolas-sem-resposta-para-pedidos-de-espanhol-1663465.html
http://www.dn.pt/portugal/interior/portugal-procura-professores-de-espanhol-1194239.html

cubriendo así las horas que, previsiblemente se ofertarán, dependiendo de las clases que se abran cada año. Teniendo en cuenta todo lo expuesto anteriormente, parecía lógico incluir en las encuestas alguna pregunta encaminada a saber más sobre este asunto.

7. Pequeña reseña económica: el Turismo en Portugal y España

La Organización Mundial del Turismo (OMT) define el turismo como: *"*un fenómeno social, cultural y económico relacionado con el movimiento de las personas a lugares que se encuentran fuera de su lugar de residencia habitual por motivos personales o profesionales*"*. Dicho fenómeno produce efectos en el entorno natural, en las ciudades, en la población local y en los visitantes propiamente dichos, pero sobre todo y principalmente en la economía del país al que se viaja. El turismo genera directa e indirectamente un impacto económico no sólo en los bienes y servicios prestados, sino también en los empleos e infraestructuras generados para satisfacer la demanda. Para calcular dicho impacto se usan índices como los ingresos por turista, número de turistas por año, pernoctaciones, ganancias, o impacto sobre el Producto Interno Bruto (PIB) del país. En Portugal, concretamente, se cotejan sobre todo datos referentes a ingresos por turista (*receitas*), huéspedes (*hóspedes*) pernoctaciones (*dormidas*) o ganancias (*despesas*). Dedicaremos especial atención a estos datos posteriormente.

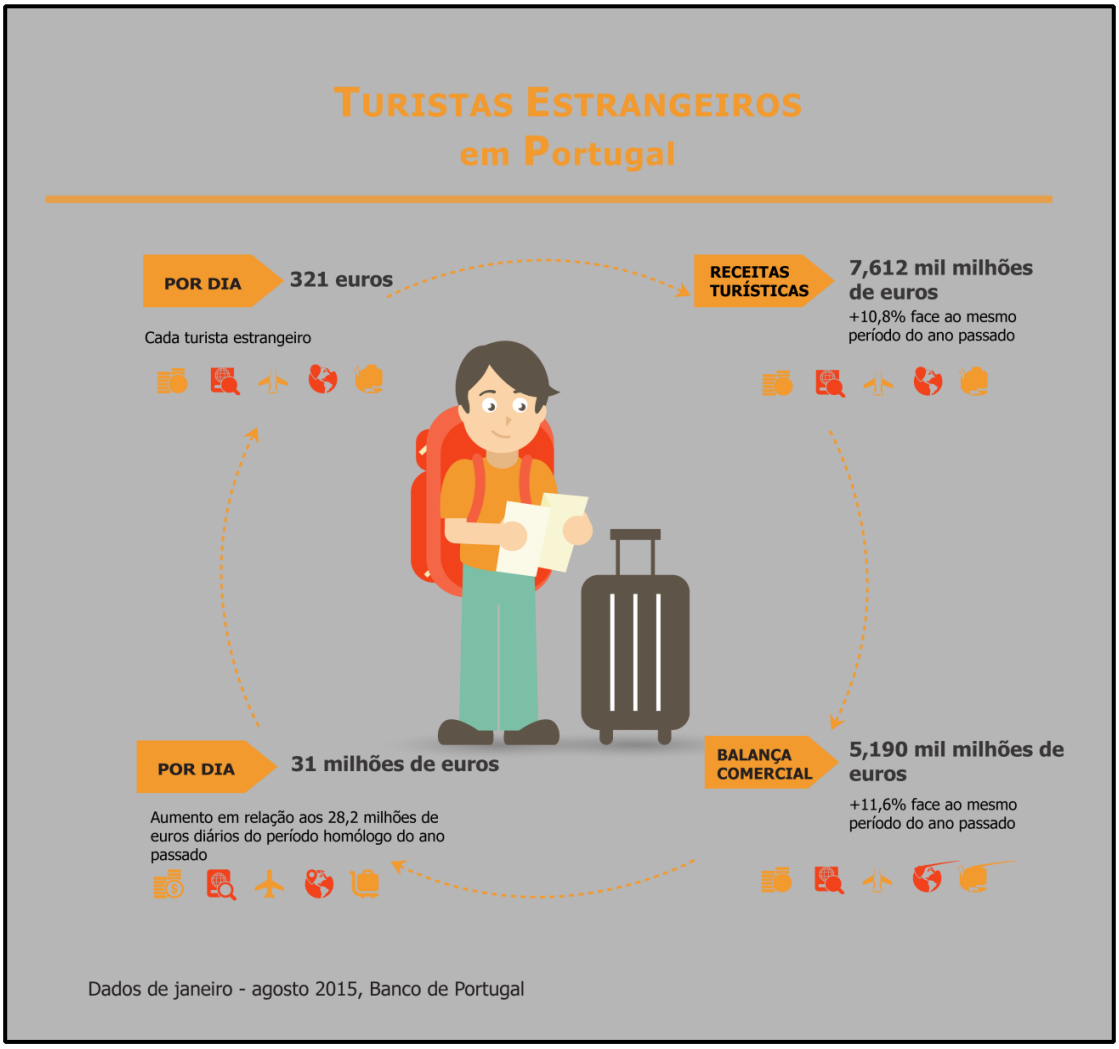
La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) declaró en un informe que, según los datos económicos de 2010, España y Portugal son los dos países de la OCDE que más dependen del turismo. En su último informe, el de 2016, reafirma dichos datos situando de nuevo a la cabeza a España en creación de empleo.



Así, el turismo en España equivaldría al 10,2% del PIB y al 11,5% del empleo, mientras que Portugal genera el 9,2% del PIB y el 8,2% del empleo. El *estudo do Conselho Mundial de Viagens e Turismo* (WTTC, en sus siglas en inglés) afirma que según datos de 2013, la relevancia del sector turístico para Portugal en las exportaciones es de un 12,5%. En 2014 se batieron record históricos, en lo que a ingresos turísticos se refiere, aumentando en 12,4% las cifras del año anterior, situándose en los 10.393 millones de euros. Como muestra la infografía, según datos del Banco de Portugal, entre enero y agosto de 2015, el cálculo aproximado de gasto por día por turista ascendía a 321 € por día.

Aun así 2015 superó las expectativas y alcanzó los 11.400 millones de euros en ingresos turísticos, superando en un 9,3% al año anterior. El 59% de estos ingresos (6,7 millones de euros) provienen de los 4 mercados principales: británico, francés, español y alemán. De ahí que el foco del estudio sean estas 4 lenguas principales.

Ante datos tan alentadores no es de extrañarse que los esfuerzos del Ministerio de Economía y de Educación vayan encaminados a reforzar este sector y planeen estrategias conjuntas, cuyo punto de partida es la formación profesional y la excelencia en un mercado cada vez más exigente.



Fuente: Ministerio de Economía y Banco de Portugal

http://labs.mil.up.pt/blogs/berlinde/wp-content/uploads/sites/97/2015/11/turistas-estrangeiros-em-portugal1.png

7.1 Datos económicos turísticos: gastos, ingresos y pernoctaciones.

Atenderemos en este epígrafe a los indicadores económicos que nos facilita el Banco de Portugal y el Turismo de Portugal. Como ya se mencionó anteriormente el impacto económico del turismo se mide y estudia en relación a factores como el número de turistas (*hóspedes*), el número de pernoctaciones y el tipo de alojamiento, el gasto medio por persona, las ganancias generadas, las preferencias geográficas, así como todos los bienes y servicios implicados. Es del todo relevante conocer también la nacionalidad de los visitantes mayoritarios, decisivos, en este sentido, a la hora de caracterizar los mercados turísticos y apostar por las distintas opciones de lengua. Nos centraremos en los 3 indicadores principales que se manejan habitualmente, acotando, por razones de espacio y relevancia, a los mercados emisores históricamente mayoritarios: Reino Unido, Francia, España y Alemania. Lejos de pretender ser una mera enumeración de cifras y números, o de caer en la comparación simplista de los primeros puestos, se comentarán algunas conclusiones que se obtienen a la luz de estos datos, no sólo por la importancia estadística, también porque son los datos que maneja el gobierno de Portugal, con los que posteriormente elaborará sus planos de estrategia turística (PENT).

Pernoctaciones (*dormidas*) en establecimientos hoteleros, aldeas y apartamentos turísticos						
País de residencia	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Alemania	3.279	3.392	3.684	4.078	4.360	4.825
Reino Unido	5.494	6.258	6.421	6.979	7.615	8.275
Francia	1.619	1.931	2.224	2.569	3.002	3.345
España	3.277	3.445	3.076	3.099	3.552	3.665

Si atendemos a los datos por pernoctaciones, veremos que los británicos superan, con creces, al resto de turistas, lo que hace pensar en un turista "de larga duración", es

decir, más de una semana o dos, con la característica añadida de concentrarse en núcleos y regiones determinadas como el Algarve. Tanto británicos como alemanes, por obvias cuestiones de distancia geográfica y costo total, viajan y se quedan más tiempo en Portugal, superando ampliamente la media de pernoctaciones, que se sitúa en 3,4 noches.

Ingresos (*receitas*) en establecimientos hoteleros, aldeas y apartamentos turísticos						
País de residencia	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Alemania	786.850	813.530	871.670	961.440	1.093.970	1.245.990
Reino Unido	1.385.140	1.462.350	1.445.870	1.507.050	1.748.290	2.004.260
Francia	1.323.440	1.446.340	1.536.860	1.668.450	1.853.250	1.983.840
España	1.112.460	1.123.680	1.105.360	1.134.600	1.278.210	1.447.140

Analizando los ingresos que se derivan de las estancias anteriormente referidas veremos que el turista británico, al igual que el alemán, gasta menos, proporcionalmente, de lo que gastan españoles y franceses en referencia a estancias más cortas y menos noches. Podríamos decir que los franceses son los más "gastadores", ya que registran un mayor aumento en sus ingresos y lo concentran en relación a estancias más cortas.

Gastos (*despesas*) que incluyen bienes y servicios adquiridos por visitantes no residentes en Portugal, así como estos mismos bienes y servicios adquiridos por portugueses en el extranjero.						
País de residencia	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Alemania	185.130	187.090	184.600	195.460	204.870	229.890

Reino Unido	317.670	323.770	333.690	350.430	390.370	419.580
Francia	349.340	376.090	399.690	439.310	463.680	488.370
España	917.590	907.290	836.670	876.150	901.570	1.000.600

Por último, y centrándonos en datos pretamente finacieros, cotejamos los números correspondientes a las *despesas.* A pesar de que este término se traduce como *gastos*, es mejor atender a su definición:

> Rubrica da balança de pagamentos, que engloba todos os bens e serviços adquiridos por um visitante a título de viagens realizadas. Esta rubrica regista a crédito o valor dos bens e serviços adquiridos por visitantes não residentes durante as suas deslocações a Portugal e, a débito, o valor dos bens e serviços adquiridos por residentes em Portugal durante as suas visitas a outro(s) país(es).

Se trataría, por tanto, de un saldo bilateral, que analiza los intercambios comerciales y su saldo final entre países. En este caso, con un evidente saldo positivo desde España hacia Portugal. La diferencia con los otros países estriba en la posición geográfica, que, sin duda, beneficia la reciprocidad de viajes y comercio. Pese a lo relativo de algunos datos económicos, parece que lo más relevante es el peso de las relaciones comerciales.

Existe, además, una distinción que atañe directamente a la relación entre España y Portugal. Recurrimos, una vez mas, a la OMT y a su concepto de "*turista*".

> A visitor (domestic, inbound or outbound) is classified as a tourist (or overnight visitor), if his/her trip includes an overnight stay, or as a same-day visitor (or excursionist) (glosario online de términos de la OMT, en su página oficial)

Es decir, según esta clasificación, bajo la designación *turista* (o *huésped* en términos estrictamente hoteleros) contabilizarían exclusivamente todas aquellas personas que pernoctan. Sin embargo, y aludiendo una vez más a la convivencia dentro de un espacio común, como es la Península Ibérica, son numerosos los habitantes de zonas fronterizas de ambos países, que cruzan los confines para ir a pasar un día al país vecino. Reservaríamos para ellos el término *visitante*. Esto, en términos económicos, ya no computa ni bajo la rúbrica *turista*, ni *pernoctaciones*, ni siquiera *ingresos*, ya que la fuente de la que

se obtienen dichos datos son *establecimientos hoteleros, aldeas y apartamentos turísticos*. Quedarían registrados y posteriormente computados por la autoridad tributaria correspondiente (Banco de Portugal) sólo aquellos gastos realizados a débito, crédito y/o posterior emisión de factura. Podríamos añadir, por tanto, que la última rúbrica (*gastos*) sería aún más elevada si pudiéramos acceder a todos los microgastos que estos visitantes de un día realizan durante el año y no siempre quedan registrados.

No podemos negar, por tanto, la influencia económica que se ejercen mutuamente estos países y el progreso que éste conlleva así como su relación con la lengua en la que se ponen de acuerdo. Razón, una vez más, para subrayar la importancia del turismo y las buenas relaciones entre países vecinos y su peso en términos económicos.

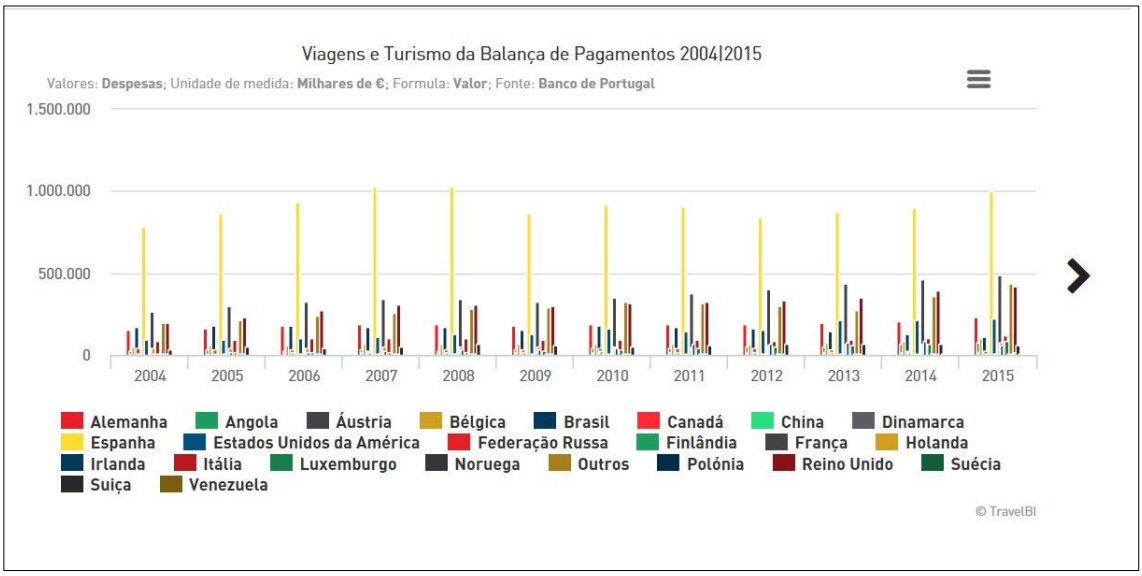
7.2 PENT (2013-2015)

El *Plano Estratégico Nacional do Turismo* (PENT) es el documento que regula las políticas y estrategias del Gobierno en materia de turismo. Fue aprobado por la Resolución del Consejo de Ministros nº 53/2007, el 15 de febrero, y fue desarrollado para cubrir el periodo comprendido entre 2006-2015. En él se prevé la revisión periódica de sus objetivos, las políticas y las iniciativas para mejorar la respuesta al contexto global cambiante del sector turístico. Dado que su validez ha llegado a su fin, nos referiremos escuetamente al aspecto que nos interesa.

Analizando las líneas estratégicas a seguir, se lee expresamente:

> Portugal e Espanha devem ser alvo de uma abordagem particular: por um lado, o mercado interno como garante de uma base estável de ocupação e geração de receitas; e, por outro lado, Espanha face à proximidade e elasticidade da resposta. (*Ministério de Economia e Emprego*, PENT (2013), pág.22).

Se reconoce así la importancia de las relaciones bilaterales y la necesidad de un tratamiento aislado. De hecho los datos anteriormente citados, aunque actuales y representativos de las últimas tendencias, no son un fenómeno exclusivo de los últimos 5 años.



Fuente: Ministerio de Economía y Banco de Portugal

http://travelbi.turismodeportugal.pt/pt-pt/BI/paginas/default.aspx?datasetId=0D7098706785486988C58891359A23CE

Si alargamos nuestras miras en retrospectiva a los últimos 10 o 12 años comprobaremos que los gastos de los españoles superan con creces al resto de los países. Por ello, no es de extrañar que entre las acciones a llevar a cabo se encuentre, expresamente, "reforçar a comunicação em língua castelhana" *(pág. 22).* Las decisiones del pasado determinan el presente, por ello, las entrevistas realizadas a los directores y jefes de estudio durante el curso 2015-16 buscarán averiguar en qué medida y desde qué año esta *declaración de intenciones* ha sido puesta en marcha con éxito y dentro del margen relativo de decisión, cuáles han sido sus motivos.

7.3 PENT (2020)

Sin ánimo de prolongar innecesariamente la información previa al resultado de las encuestas, haremos una pequeña parada en los objetivos marcados para 2020, ya que en éste documento se encuentran las líneas de actuación futuras que podrían determinar la continuación, interrupción o inclusión de novedades, ofreciendo así una visión más duradera de los resultados de este estudio.

A grandes rasgos la política gubernamental portuguesa de aquí a 2020, en materia de turismo, se resume en una ambición: convertirse en el punto turístico más ágil y dinámico de Europa. Para ello será necesario trabajar sobre 4 pilares principales:

1) alcanzar la capacidad máxima de las escuelas de turismo, es decir llegar a los 4.000 alumnos.
2) aumentar la empleabilidad de estos alumnos del 85% al 90%
3) reducir asimetrías regionales
4) internacionalizar, entendiendo con ello captar alumnos extranjeros para sus escuelas y permitir que alumnos portugueses hagan las prácticas fuera, por ejemplo en las delegaciones del Turismo de Portugal en el extranjero.

Por motivos de espacio y temática, nos centraremos en los dos puntos que levantan nuestro interés: la dualidad de aumentar la capacidad de las escuelas y la internacionalización.

Según el *Estudo de Inserção Profissional dos Alunos da Rede Escolar do Turismo de Portugal*[22]" (2013), entre 2011 y 2012, 242 alumnos encontraron empleo al final de sus estudios, un 77% de ellos se colocaron en el mercado de trabajo en menos de tres meses y la mitad en menos de un mes. Casi todos ellos, un 90%, desarrolla su actividad en el sector del turismo, la hostelería y/o la restauración, siendo la mayor tasa de empleabilidad directa (63%) la asociada a los *Cursos de Especialização Tecnológica* (CET)[23]. Una quinta parte del total ejerce en el extranjero. No obstante, como ya se mencionó anteriormente, no existe ningún tipo de acuerdo entre países, ni siquiera la posibilidad de realizar las prácticas obligatorias en hoteles situados fuera de las fronteras portuguesas. De la misma manera que no existen acuerdos bilaterales entre países que permitan a estudiantes de estas mismas titulaciones estudiar o realizar sus prácticas en establecimientos portugueses.

Según el análisis crítico SWOT[24] que se hace de Portugal en este estudio, entre las fortalezas del sistema estarían la calidad del atendimiento y la fluidez en lenguas de todos los profesionales que conforman la cadena de servicios en torno al turista. Sin embargo, se admite abiertamente como debilidad la todavía insuficiente calificación de los profesionales en el área. Coincidimos plenamente en señalar como posible mejora la apertura a la experiencia internacional y el refuerzo institucional hacia intercambios culturales y abrir la posibilidad a prácticas que combinan la puesta en práctica de la teoría con saber desenvolverse en otro idioma. Nada más motivante para los estudiantes y

[22] http://enewsletter.turismodeportugal.pt/2013/dezembro/eht.htm
[23] http://www.ambitur.pt/taxa-de-empregabilidade-aumenta-10-no-sector-do-turismo/#sthash.22MKDAhC.dpuf
[24] Siglas en inglés para: *strenghts, weaknesses, opportunities, threats.*

futuros profesionales del turismo que la experiencia "sobre el campo", sobre todo si se trata de adquirir, afianzar o poner en práctica los conocimientos de L2. Abogamos por una colaboración mas activa y dinámica entre países, en especial con España, que además de encontrarse tan cercano, es muy afín en el sector turístico y el tejido empresarial creado en torno a él.

8. Resultados de las encuestas: por escuelas[25] y titulaciones

Dada la imposibilidad de recabar la información necesaria de manera presencial, se realizaron entrevistas telefónicas con los responsables y coordinadores de formación de las escuelas, pidiendo además una ulterior colaboración en forma de encuesta, enviada y completada por correo electrónico. El documento original con el que se llevó a cabo la batería de entrevistas se encuentra en anexo, junto con los de cada escuela. Dada la alta variabilidad y tipología de cursos entre las escuelas se representará esquemáticamente la presencia de cada lengua con colores, usando diferentes matices del mismo color para una sola lengua y discriminando, cuando corresponda, según niveles. Así, según ilustra el siguiente cuadro, el francés queda representado por todos los tonos de azul, el español, el rojo, etc.

Leyenda:

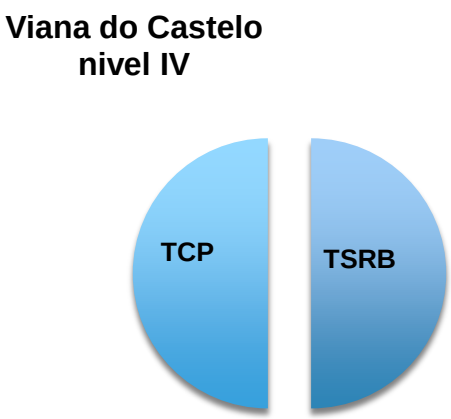
Francés					
Español					
Alemán					
Inglés (cursos impartidos íntegramente)					

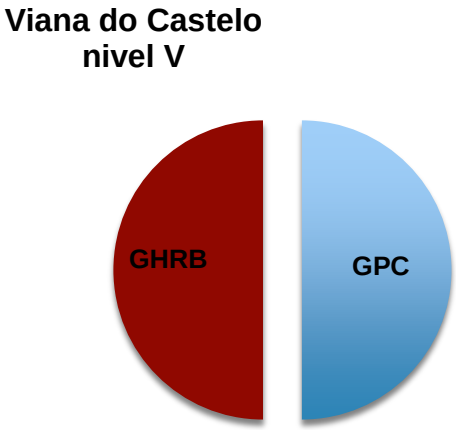
- Viana do Castelo

Escuela fronteriza con Galicia, recibe desde 2007 entre 100 y 130 alumnos, repartidos entre 4 o 5 clases anuales, de los que sólo una clase de nivel V, el CET GHRB, de entre 20 y 25 personas, aprende español. Su cercanía con España motivó el cambio en 2007, de un panorama uniforme en francés como L2, a esta pequeña "isla" bilingüe.

[25] Quiero expresar, una vez más, mi más sincero agradecimiento a todos los responsables académicos, jefes de estudio y directores de las 12 escuelas, sin cuya paciencia, tiempo y dedicación este estudio no habría sido posible.

Emplean a un solo profesor nativo, que da 75 horas por año. Admiten abiertamente no tener dificultades para encontrar profesores para esta asignatura.



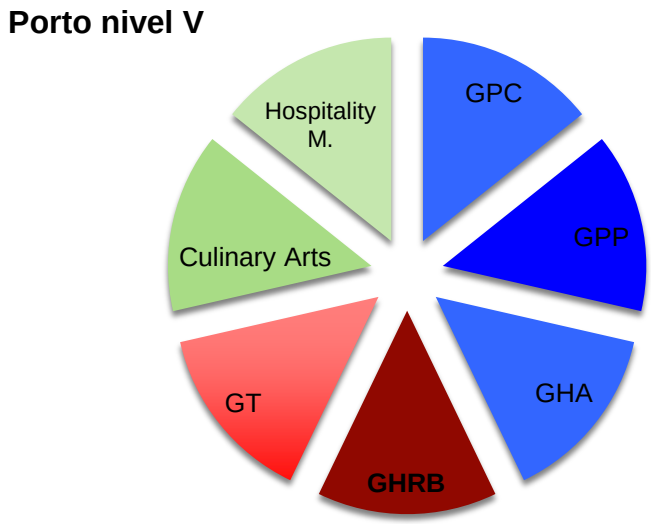


- Porto

Famosa por ser una de las escuelas con más solera y capacidad, abrió sus puertas por primera vez en 1969. Por sus aulas pasan anualmente una media de 300 alumnos, que cursan exclusivamente CET en sus versiones GPC, GPP, GHA, GT, *Culinary Arts* y *Hospitality Operations Management.* Unos 100 alumnos, los correspondientes a GT y GHRB estudian español. La razón principal que se esgrime para mantener, desde siempre, el francés en Cocina y Pastelería, es el origen técnico de mucha de su terminología. Al mismo tiempo, Francia, como mercado emisor en la región, ostenta unas buenas cifras económicas, basadas principalmente en pernoctaciones y huéspedes.

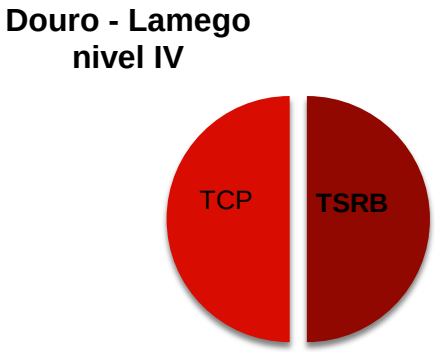
Las 150 horas de español repartidas entre Turismo y Restauración se justifican por la gran afluencia de *visitantes* españoles (no tantos *turistas*) en esta región. El alemán nunca se consideró una opción plausible para esta escuela dado que la carga horaria de los CET se considera muy pequeña como para adquirir los conocimientos mínimos imprescindible para desenvolverse en esta lengua.

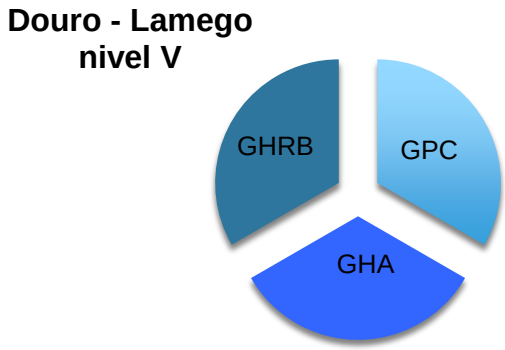
La coordinadora de formación deja en el aire un deseo futuro a través de esta encuesta: mantener estas lenguas en la escuela aumentando su carga horaria a fin de mejorar aún más las competencias lingüísticas de los alumnos.



- Douro-Lamego

Situada en la ciudad de Lamego, en la región norte que atraviesa el rio Duero, es una de las escuelas más nuevas y también por ello, mejor equipadas. Ofrece dos tipos de cursos de nivel IV, TSRB y TCP, así como 3 de nivel V, GCP, GHA, GH-RB. Desde 2006 todos los alumnos de los cursos de nivel IV (unos 100) reciben español como L2, impartido por dos profesores. De nuevo la proximidad a España y la cuota de mercado turístico español, aún no del todo significativa pero cada vez mayor, que está adquiriendo en la zona, están detrás de esta decisión. De hecho, de cara al futuro, no se descarta incluir el español en los cursos de nivel V e incluso en otros niveles de formación, como la de profesionales ya en activo.



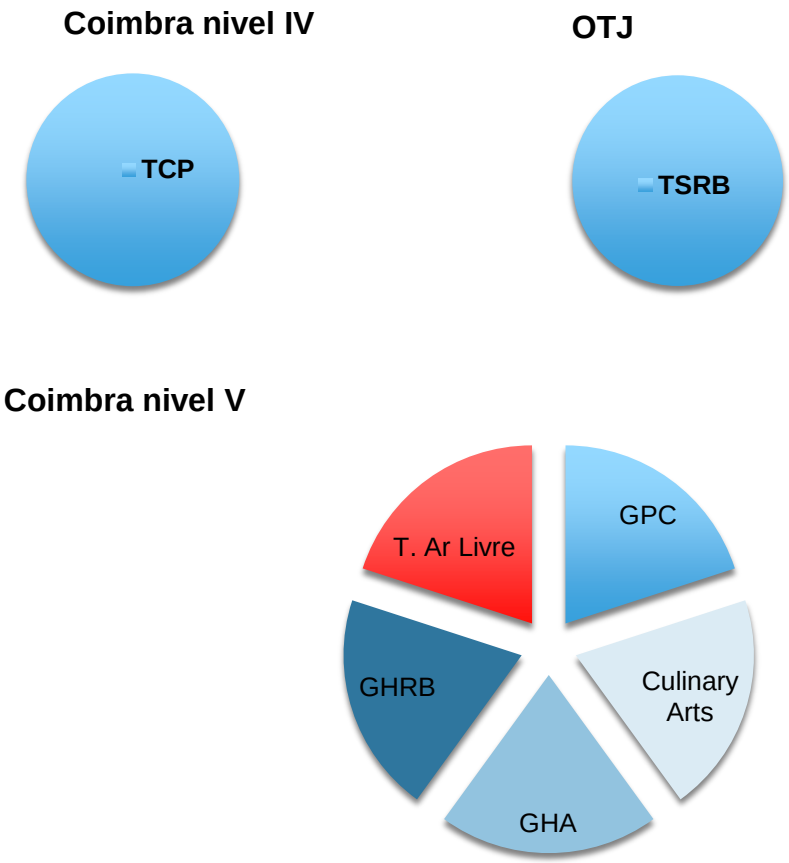


- Coimbra

Cuna de la universidad portuguesa, ciudad medieval por excelencia y patrimonio de la Unesco desde 2013, la escuela de turismo de esta ciudad hace honor a su fama. Es una de las pocas que ofrece casi todo el abanico completo de cursos y modalidades (IV,

V y OTJ) incluyendo el CET en Turismo Cultural y Patrimonio y *Culinary Arts*. De los 200 alumnos nuevos que pueden llegar a inscribirse cada año en esta escuela sólo un 10%, los estudiantes de *Turismo Ar Livre* recibe la formación correspondiente a L2 en español y tan sólo desde hace 2 años. Como ya se ha comentado en otras ocasiones, el francés, institucionalizado en Portugal desde hace muchos años, ofrece una ventaja indiscutible por encima de las demás: para la mayoría de los alumnos se trata de una lengua "de continuación", por lo que las horas de las que se disponen (25 o 50) empleadas en una lengua ya conocida, rinden más. Al mismo tiempo, en la región centro la cuota de mercado francés es relevante y con tendencia a aumentar en un 5,3% del total de las pernoctaciones de extranjeros en 2013. No en vano representa el 2º mercado extranjero en la región del centro de Portugal.

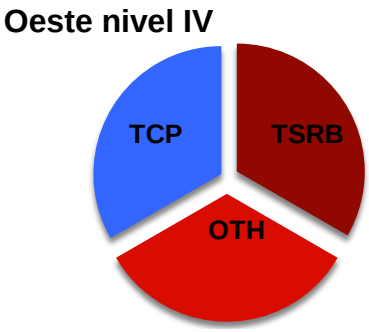
Pese a la indiscutible tiranía de los números, miramos el panorama de las lenguas en positivo: hacer el español extensivo a otras titulaciones como RB. Inglés obligatorio en todas las titulaciones, francés como L2 en casi todos los niveles, español desde hace un par de años en GT, no se descarta la opción de incluir el alemán en Alojamiento, por ejemplo, para tener representadas todas las lenguas.

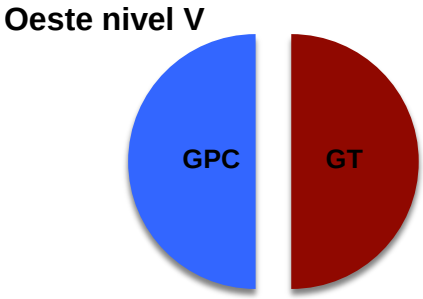


- Oeste- Óbidos

Algunas de las ciudades más turísticas del centro de Portugal pertenecen a la llamada región Oeste: Caldas da Rainha, Óbidos, Viana do Castelo. Se trata de una escuela de creación relativamente reciente (2006-07) que ha mantenido desde entonces una dualidad perfecta entre francés (para cocina y pastelería) y español (para las dos restantes) . En las titulaciones de nivel IV, TSRB, se contabilizan unos 66 alumnos de español (en todos los años) mientras que en el nivel V lo estudian 19 personas. Su director admite abiertamente: "nos parece muy importante el domino del español en el contexto de las relaciones profesionales y en el sector del turismo a nivel global[26]" y que "los datos turísticos son influyentes".

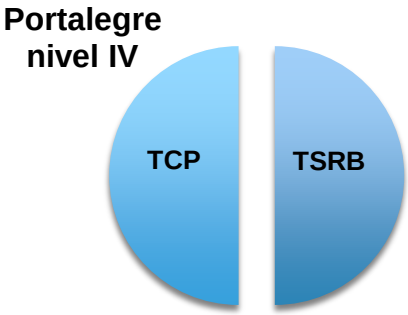
No parece especialmente complicado encontrar profesores de esta especialidad y concluye con una novedosa alternativa para el futuro: incluir, además de las 4 ya clásicas las nuevas lenguas emergentes: ruso y mandarín.

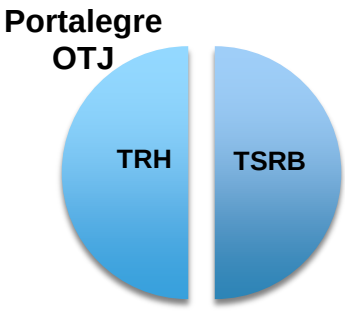




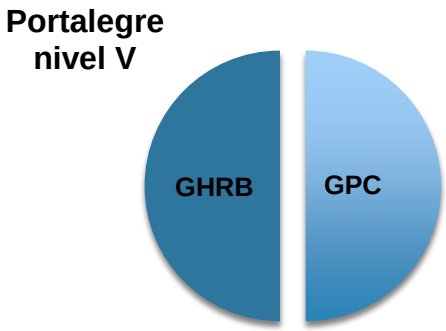
- Portalegre

La escuela de Portalegre es probablemente una de las más homogéneas lingüísticamente, ya que desde su creación en 2008 solo ofrece francés entre sus opciones de lengua extranjera y por el momento no se plantea ningún cambio. Carecemos de otros datos que puedan justificar esta situación.



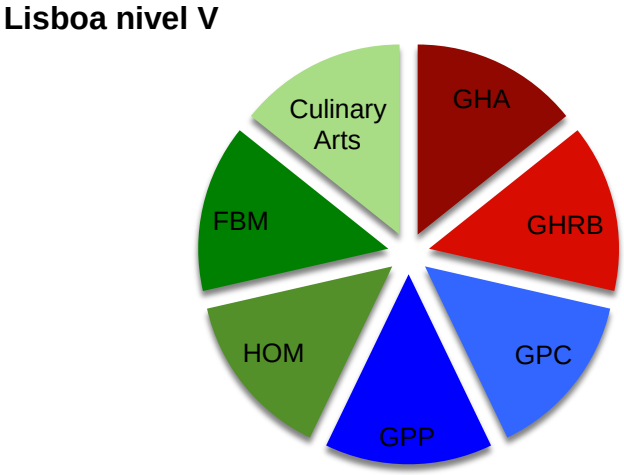


[26] Traducción propia.



- Lisboa

La escuela de la capital, muy acorde con el espíritu cosmopolita de la ciudad, alterna los cursos de nivel V íntegramente impartidos en inglés, con francés y español como L2, en perfecto equilibrio. Durante el curso 2015-16 se incluyó el español en GHA y GHRB, ambos duplicados en 2 clases (desde septiembre) y otros 2 que comenzaron en febrero. Entre todos suman unos 130 alumnos. Según explica la coordinadora de cursos, Dª Ana Moreira, el español siempre ha gozado de una importancia especial en la capital. Es cada vez más usual encontrar alumnos que comienzan los CET con conocimientos previos de español, lo que acelera enormemente el aprendizaje y progresión. Por otro lado, no se puede dar la espalda al número cada vez mayor de turistas franceses que tradicionalmente viajaban al norte de África y que actualmente visitan la región centro de Portugal donde Lisboa es la protagonista indiscutible.

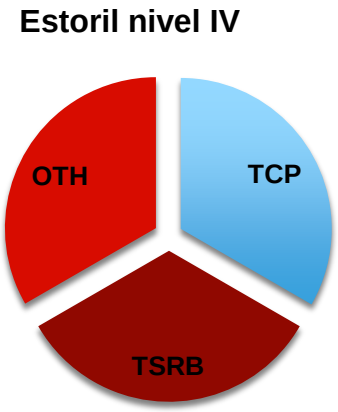


- Estoril

Situado en un enclave geográfico privilegiado, la escuela de Estoril no es ajena a la tradición que une esta zona con la monarquía española. Es una de las pioneras en incluir el español en su currículo de lenguas extranjeras (desde 2002), a petición de los hoteles y entidades empleadoras que lo rodean. Parece decisiva también la alta tasa de empleabilidad que estos alumnos tienen en el mercado de trabajo, lo que confirma el éxito de esta elección.

Exceptuando cocina y pastelería, que mantiene el francés, casi todos los cursos de nivel IV (TSRB, OTH) y V (CET alojamiento) estudian español, una media de 90 horas por año cada una. Juntos suman unos 150 alumnos repartidos entre dos profesores. Debido a la novedad de la asignatura y la gran cantidad de horas lectivas que se necesitaban, antiguamente era más difícil encontrar profesores de español habilitados y disponibles. Actualmente y gracias al acuerdo estatal las opciones se han estabilizado.

Siguiendo siempre las directrices marcadas por el mercado laboral y turístico, en el futuro es necesario dejar una puerta abierta al cambio y añadir el alemán, si fuera necesario.

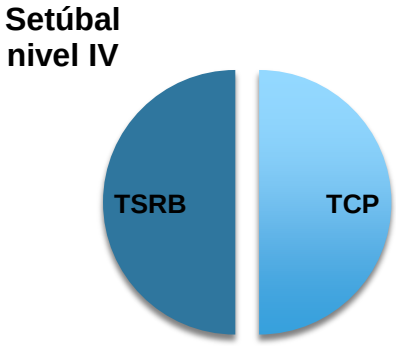


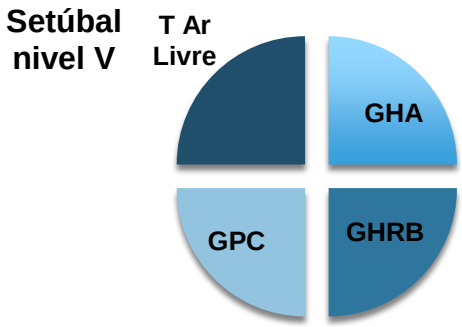


- Setúbal

La península de Setúbal se podría considerar la antesala del Alentejo y última escuela antes del Algarve. Por sus dimensiones un poco más reducidas con respecto a las escuelas compañeras de la misma zona, parece lógico que organice las titulaciones en términos de coherencia y salida al mercado laboral. Se ofertan, principalmente las de mayor salida, como son los CET de cocina, alojamiento y *Ar livre* (V), TSRB y TCP (IV). Ninguno de ellos incluye español, para dar seguimiento al currículo anterior, es decir, no existen alumnos suficientes con conocimientos previos en español y sin em-

bargo la mayoría sí ha estudiado francés en la escuela, por lo que se trataría de una continuación. No obstante, el español podría ser una opción para el futuro, considerada la importancia que ha ido ganando en los últimos 15 años.

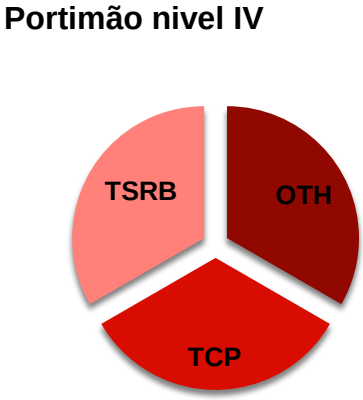




- Portimão

Si las líneas imaginarias que conforman la geografía lo permitieran, entre las 3 escuelas situadas en el Algarve podríamos dibujar un triángulo, o mejor, una línea recta donde señalar el feudo hispanohablante. Tanto Portimão, como Faro y Vila Real de Santo António establecen en sus planes de estudio el español como L2, en todos los cursos y niveles. Portimão tiene 2 profesores de español para unos 75 alumnos entre TCP, TSRB y OTH, y un CET RB, alternando según número de matriculados y años.

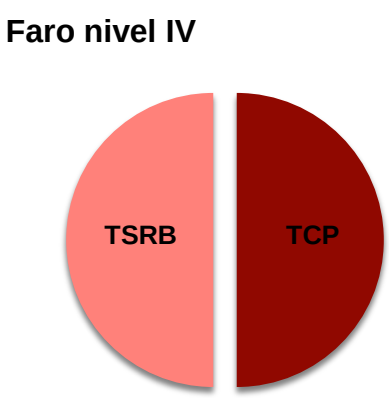
Tanto Faro como Portimão, aunque centros separados, se encuentran dirigidos por la misma persona, Pedro Moreira, que respalda dicha opción por el elevado número de españoles que reciben, especialmente en época baja, lo que ayuda a luchar contra la temida "*sazonalidad*" (estacionalidad), presente desde hace años en todos los PENT.

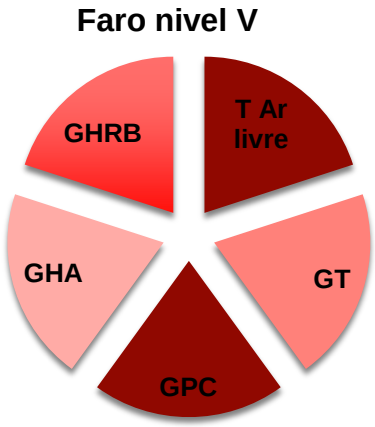




- Faro

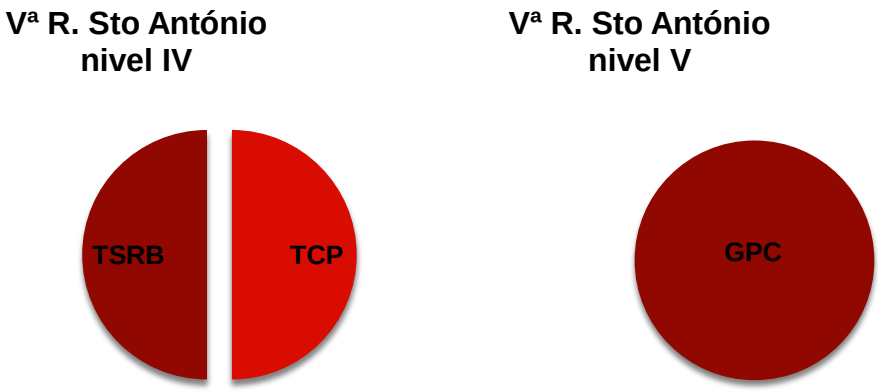
Con las mismas motivaciones anteriores, la capital del Algarve emplea 2 profesores de español para unos 200 alumnos entre TCP, TSRB y varios CET, como RB, *Ar livre*, Alojamiento, GT y GPC. Se optó por esta coherencia en el currículo en 2010 y aunque los datos turísticos vienen siempre contrastados con la experiencia y la realidad de cada zona, tendría sentido aumentar las horas de lenguas extranjeras e incluso incluir el alemán.



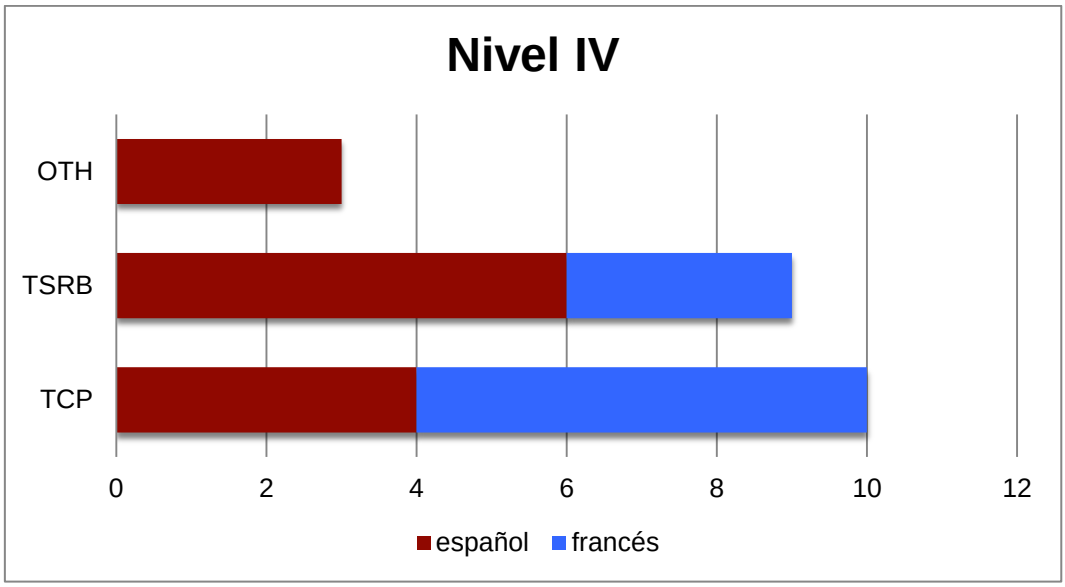


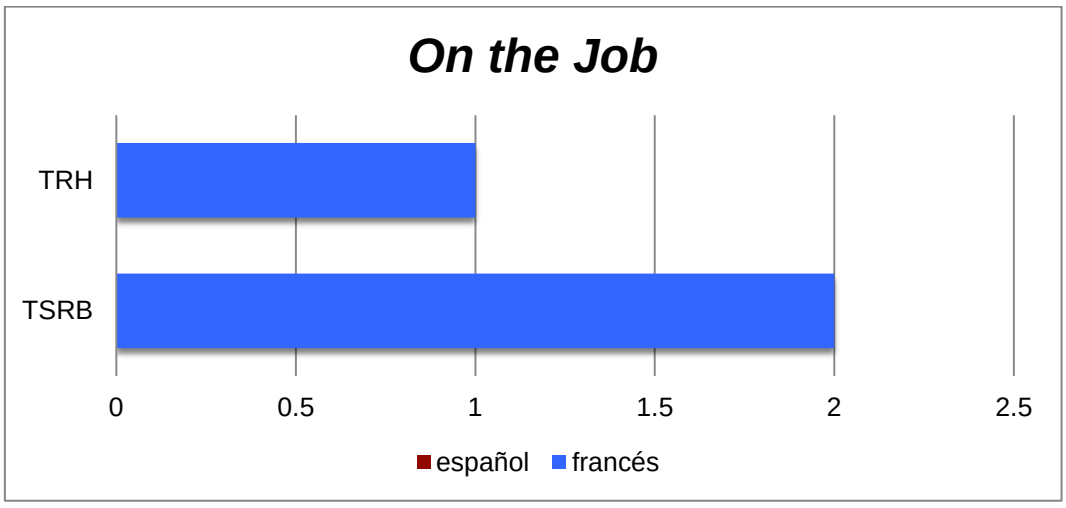
- Vila Real de Santo António

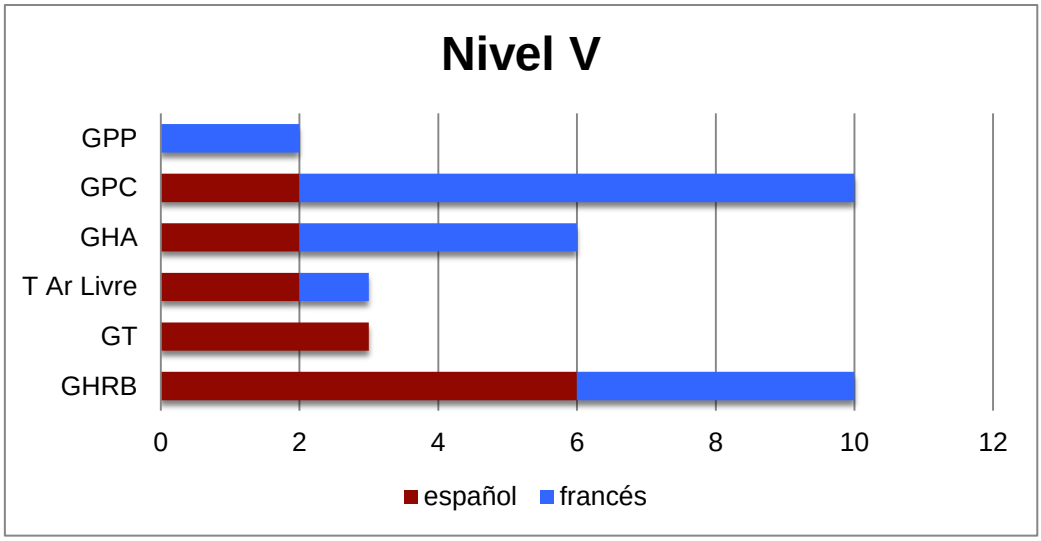
La última etapa de este viaje nos deja al borde de la frontera natural entre España y Portugal. Tan famoso entre los españoles por su gastronomía como por su comercio, hace más de 7 años que se enseña español de manera exclusiva a todos los alumnos de TCP, TSRB y GPC. Pese a los números que se manejan a nivel nacional (los españoles son los 3º en el ranking de huéspedes, y 4º de pernoctaciones), en la zona de influencia de esta escuela los números suben. Si a eso se le añaden los visitantes que entran y salen en el mismo día se podría hablar de miles de personas, lo que se traduce en una necesidad imperiosa de usar el español escrito y hablado. Con todo, precisamente por encontrarse en una posición privilegiada, el español parece estar consolidado y sería natural, por tanto, pensar en apostar por otras lenguas, como el holandés, que según los ranking de huéspedes y pernoctaciones los sitúan delante de los españoles.



Por último y siguiendo el mismo código por colores, se representa con gráficos la presencia del español por titulaciones:







8. Mapas resultantes

A continuación se incluyen los 3 mapas resultantes de la información anteriormente detallada. En ellos se pueden consultar:

a) las escuelas y su localización,

b) las titulaciones con español en cada escuela.

Se pretende con esto ofrecer una visión más clara y general, añadiendo al factor geográfico el componente visual de saber dónde se encuentra cada escuela.

1. Mapa general



En el primero, en color rojo, las escuelas en las que el español se imparte en alguna de sus titulaciones y en azul las que tienen exclusivamente francés.

Para obtener más detalles sobre las titulaciones es necesario acudir a los otros dos mapas que siguen a continuación, disponibles en línea en los enlaces citados más abajo.

Creados con *My Maps* (disponible en *Google Maps*) esta herramienta, además de ser gratuita, ofrece la gran ventaja de poder ser compartida en línea, no solo para consulta sino también como documento colaborativo, permitiendo así a los responsables de cada escuela actualizar su contenido y hacer de estos mapas una información útil y duradera en el futuro. En ambos mapas (números 2 y 3) pulsando sobre los iconos, se obtener la información detallada sobre los cursos con español que se ofertan en cada caso.

Escuelas con español en el nivel IV (●) nivel V (■)





1. Mapa general

https://drive.google.com/open?id=1hDbD7zspLXmseb-ZhrXpUaQRtwQ&usp=sharing

2. Escuelas con español en el nivel IV

https://drive.google.com/open?id=1aD7B-SL2OT2TL40jRReYr1f1c2A&usp=sharing

3. Escuelas con español en el nivel V

https://drive.google.com/open?id=1De_pCCrYI9mTKIQFY0S1e0XhuDA&usp=sharing

9. Conclusiones

Como hemos podido comprobar tanto por su influencia internacional, como por su consolidada posición institucional, el inglés se reafirma como primera opción de lengua extranjera, gozando además de un privilegio exclusivo: ser la única lengua extranjera usada vehicularmente para impartir cursos de Cocina, Restauración y Bebidas y (en menor medida) Gestión Hotelera. La influencia del turismo francófono así como la tradición que une a su lengua con el mundo culinario hacen del francés la segunda opción de lengua extranjera en un gran número de titulaciones tanto de nivel IV como V, siendo especialmente relevante en el norte y la región centro de Portugal.

Sin embargo podemos afirmar sin reservas que el español en las escuelas de turismo de Portugal goza de buena salud: presente en 10 de las 12 escuelas, en 13 cursos de nivel IV y 16 de nivel V, entre todos ellos suman unos 920 alumnos. Se podría establecer una clara preferencia por los cursos de Operaciones Turísticas y Restauración y Bebidas tanto el nivel IV como en el V.

Encontrar profesores de español no parece ser un problema, al menos desde el acuerdo con el Ministerio de Educación, aunque no es menos cierto que dado el bajo número de horas de español en algunas escuelas y la consecuente imposibilidad de garantizar un horario completo, se verificaría el sempiterno problema de la precariedad laboral de los profesores de asignaturas minoritarias.

Tampoco se pueden pasar por alto las consecuencias que tienen en educación los recortes presupuestarios, que dan clara ventaja a las lenguas ya institucionalizadas en detrimento de las "nuevas" o menos establecidas como el español. De hecho queda explícitamente confirmado en algunas encuestas que el español, a pesar de ser una opción deseable y útil en el mercado laboral, no siempre es la opción más rentable, en términos de tiempo y esfuerzo. Como ya se ha comentado en más de una ocasión en congresos y foros de profesores de español en Portugal, con los últimos recortes en educación el español "ha reducido la oferta, pero no la demanda". Sin embargo, atendiendo a los datos económicos, queda sobradamente demostrado que la influencia positiva que se ejercen ambos países debería ser fomentada también institucionalmente.

10. Propuestas de mejora

Una vez analizada la diversidad y teniendo en cuenta algunos de los problemas derivados de la diferencia en la opción de segunda lengua extranjera, sería aconsejable facilitar el diálogo entre escuelas e incluso homogeneizar la opción de L2, al menos para algunas titulaciones en las escuelas de las misma región, que, por su proximidad, comparten el contexto que motiva dicha opción y además "intercambian" estudiantes con alguna frecuencia.

De cara al futuro, y sin perder de vista las propuestas del ultimo PENT, para "internacionalizar" el público de estas escuelas sería necesario establecer previamente acuerdos bilaterales que homologuen estudios, reconozcan créditos y faciliten la entrada y salida de estudiantes allende las fronteras nacionales, abriendo así un nuevo capítulo en la formación profesional que no solo amplíe los horizontes a la experiencia internacional sino que además anime a realizar intercambios temporales con otras escuelas de turismo e incluso facilite la consecución de las prácticas en hoteles y restaurantes de España y Portugal. El programa europeo Erasmus +[27] pone a nuestro alcance esta posibilidad, que aunque menos conocida que su alternativa académica, no es para nada desdeñable. De hecho son pocos los centros educativos de Formación Profesional que optan por presentar proyectos bilaterales con otros países en otras escuelas homólogas, a pesar de que el programa ofrece no sólo ayudas económicas al estudiante, sino también lingüísticas en línea (apoyo lingüístico online[28]) que incluyen *Live Coaching*: sesiones de tutoría, Cursos Masivos Abiertos Online (MOOC), un foro moderado, etc.

Otro recurso más desconocido, enmarcado también dentro de las posibilidades del Erasmus +, es la plataforma *eTwinning*, que financia proyectos entre centros educativos de todos los países europeos participantes, poniendo el foco en las TIC, las tareas colaborativas y las lenguas europeas. Para beneficiarse de las ayudas que este programa ofrece es necesario crear un proyecto pensando en alumnos cuyo número, edades y conocimiento del idioma sean similares. Es necesario también que tengan acceso a las TIC del centro y que el proyecto colaborativo explote al máximo las posibilidades educativas de las herramientas digitales, ofreciendo así una oportunidad única para superar las limitaciones físicas del aula y enseñar, mediante el ejemplo, la utilidad de las lenguas.

[27] http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/node/27_es
[28] http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/online-linguistic-support_es

Igualmente interesante es el INTEF[29], organismo dependiente del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, que pone a nuestra disposición un sinfín de herramientas y cursos interactivos para la implantación y desarrollo de las TIC en todos los ámbitos educativos. Para esto dispone en una web (Procomún) donde además de multitud de enlaces para la formación digital, se facilita el acceso a una red social que pone en contacto profesores y proyectos en casi todo el mundo. Así es posible contactar profesores y centros con perfiles afines (centros en el exterior o escuelas de turismo en España, por ejemplo) o encontrar proyectos que, por sus características, puedan interesar a profesores y alumnos (por ejemplo centros de formación profesional en comunidades autónomas limítrofes con Portugal). Gracias a su buscador por etiquetas (centros, países, especialidad, etc.) es posible unirse a proyectos ya en curso o desarrollar uno totalmente nuevo y contactar personalmente con quien pueda estar interesado.

Por último no querríamos dejar pasar la oportunidad de representar el objeto de este epígrafe con un buen ejemplo. Creado bajo el programa Gruntvig (una vez más Erasmus +, pero esta vez para adultos) entre 2012 y 2014 el centro IEDA[30] (Instituto de Enseñanzas a Distancia de Andalucía) llevó a cabo un proyecto llamado "*Social Networks and European Diversity*[31]" donde 5 países, Italia, Turquía, Polonia, Islandia y España alternaban las experiencias interactivas con visitas presenciales y proyectos en grupo, con el fin de promover el espíritu europeo y profundizar en el conocimiento de las diferentes identidades culturales. Fueron precisas muchas horas de trabajo y una gran organización de fondo, sobre todo por parte de los socios españoles, que ejercían de centro coordinador. La implicación personal de alumnos y profesores se refleja en la variedad y creatividad de todos y cada uno de los proyectos colaborativos propuestos: elaboración de recetas (inter)nacionales seguido de concurso culinario, grabación de un video musical con canciones representativas de cada país, descripción interactiva de lugares geográfica y culturalmente relevantes, además de la grabación en video de historias de tradición oral. Aunque en este caso la lengua vehicular sea el inglés, este proyec-

[29] Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de formación del profesorado
[30] Una vez más debo agradecer la valiosa información que me brinda Lourdes Olmos Juárez, jefa del Departamento de Hostelería y Turismo del IEDA, y participante activa de este proyecto, de la que sin duda este epígrafe es deudor.
[31] Más información en : http://www.joomag.com/magazine/social-networks-and-european-diversity-grundtvig-project-2012-2014-clone-jun2014/0947355001409820169?short

to se puede extrapolar fácilmente a estudiantes de español, dado que la única condición realmente restrictiva es la de encontrar grupos de alumnos homogéneos en cuanto a edad, número de participantes y nivel de lengua. Considerando la cada vez mayor expansión mundial del español como LE y su carácter polifacético y multicultural se revela necesaria la introducción y desarrollo de proyectos similares en cualquier curso que quiera considerarse novedoso y largo de miras.

Por todo lo anteriormente expuesto consideramos ineludible la colaboración estrecha entre escuelas, instituciones y entidades supranacionales. Incentivar el intercambio entre países, además de los innegables beneficios económicos, reforzaría el conocimiento cultural recíproco y estrecharía los lazos que unen a ambos pueblos. Sólo la experiencia real y genuina de la convivencia mutua puede ayudar a romper los muros del desconocimiento y el estereotipo y superar juntos el ya clásico tópico que condena a España y a Portugal "a vivir de espaldas".

Bibliografía[32]:

Andrade Neta, N. (2006) "Aprender español es fácil porque hablo portugués: Ventajas y desventajas de los brasileños para aprender español". Cuadernos Cervantes, disponible en línea: http://www.cuadernoscervantes.com/lc_portugues.html

Boal, J. (2008) "La enseñanza del español en Portugal en los niveles no Universitarios", XIX Congreso Internacional de la ASELE, Cáceres. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0115.pdf

Consejería de Educación de la Embajada de España en Lisboa. (2015) "La enseñanza de la lengua española en Portugal. Informe 2015". Disponible sólo en línea: http://www.mecd.gob.es/portugal/dms/consejerias-exteriores/portugal/informacion/in

Consejería de Educación de la Embajada de España en Lisboa. (2014), "El español como lengua extranjera en Portugal : retos de la enseñanza de lenguas cercanas" Disponible en línea: http://www.mecd.gob.es/portugal/dms/consejerias-exteriores/portugal/publicaciones/Retos.pdf

Consejería de Educación de la Embajada de España en Lisboa (2016) "El español como lengua extranjera en Portugal II: retos de la enseñanza de lenguas cercanas", Publicaciones de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Lisboa. Disponible en línea: http://www.mecd.gob.es/portugal/dms/consejerias-exteriores/portugal/publicaciones/retos_2016_final2.pdf

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, Direção de Serviços de Estatísticas da Educação, D. de E. do E.B. e S. (2015) *Educação em números - Portugal 2015*, disponible en:http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/{$clientServletPath}/?newsId=145&fileName=Educac_a_o_em_nu_meros_2015.pdf.

García Llamas, B. (2004),"Consideraciones para diseñar un curso de español para guías turísticos" Actas del I Simposio de Didáctica del Español para Extranjeros. Teoría y práctica : Río de Janeiro, 25 y 26 de junio de 2004 / coord. por Pedro Benítez Pérez, Raquel Romero Guillemas, págs. 107-117. En línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2004/09_garcia.pdf

Instituto Cervantes, (2014), «El Instituto Cervantes en cifras», Memoria anual del Instituto Cervantes 2013-2014. Disponible en línea: http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/memoria_2013_2014. htm

Instituto Cervantes, (2014), «El español, una lengua viva», Memoria anual del Instituto Cervantes 2013-2014. Disponible en línea: http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/El%20espaol%20una%20lengua%20viva.pdf

Instituto Cervantes, (2015), "El espanol, una lengua viva. Informe 2015". Disponible en línea:https://www.icex.es/icex/wcm/idc/groups/public/documents/documento_anexo/mde2/njm1/~edisp/dax2016635284.pdf

Instituto Nacional de Estadística (INE) (2015), "O gasto médio diário dos não residentes." Texto integral incluido dentro del diario Destaque, 31-07-2014. Disponible en línea:

[32] Toda la bibliografía fue consultada y verificada por última vez el día 1 de septiembre de 2016

https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUESdest_boui=219356060&DESTAQUESmodo=2&xlang=pt

Marca España (2013), «Turismo idiomático. La proyección turística de la lengua española». Disponible en: http://marcaespana.es/es/economia-empresa/turismo/articulos/255/ turismo-idiomatico.

Martín Valenzuela, J. Mª. (2012),"La enseñanza del español en Lisboa" *Tejuelo*, nº 14, 136-144. ISSN: 1988-8430. En línea: http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculos/articulos/r14/11.pdf

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014), "El mundo estudia español 2014". Madrid: Secretaría General Técnica. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/ redele/el-mundo-estudia-espa-ol/2014.html

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015), " Guía para docentes y asesores españoles en Portugal". Disponible sólo en línea: http://www.mecd.gob.es/portugal/dms/consejerias-exteriores/portugal/publicaciones/GuaDocentesAsesoresPortugal0/Gu%C3%ADaDocentesAsesoresPortugal.pdf

Ministério da Educação, Lisboa (1997), "Programa e Organização Curricular de Espanhol, Ensino básico, 3º ciclo", Lisboa. En línea: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_espanhol_programa_3c_iniciacao.pdf

Ministério de Economia e Emprego, Governo de Portugal, (2013) *Plano Estratégico Nacional do Turismo Revisão e Ojetivos 2013-2015.* Disponible en línea temporalmente:http://www.turismodeportugal.pt/Portugu?s/turismodeportugal/publicacoes/Documents/PENT 2013 vfinal.pdf

Ministerio da Economia e do Emprego, Governo de Portugal, (2016) *Plano Estratégico Nacional do Turismo 2020.* Disponible en línea temporalmente: http://www.turismodeportugal.pt/Português/turismodeportugal/newsletter/2015/Documents/TURISMO2020-5Principios.pdf

Ministerio da Economia e do Emprego, Governo de Portugal, Turismo de Portugal. (Diciembre 2013) Enewsletter "Estudo de Inserção Profissional dos alunos das escolas do turismo de Portugal: http://enewsletter.turismodeportugal.pt/2013/dezembro/eht.htm

Mora, M. (2007),"Portugal: de la incomprensión al hechizo", Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007, 783-784. En línea: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/europa_01.pdf

Moriano Moriano, B. (2013) "Apuntes sobre los estudios de interculturalidad en la enseñanza de E/LE en Portugal" Actas del V Congreso de Enseñanza del español en Portugal Univ. Aveiro 27, 28 y 29 de junio 2013. Ministerio de Educación, Deporte y Cultura. En línea: http://www.mecd.gob.es/portugal/dms/consejerias-exteriores/portugal/publicaciones/ActasVcongresoELEPortugal.pdf

— (2011), "El uso de la prensa en el aula de ELE : una aproximación cultural entre España y Portugal" Memoria de Master, Biblioteca Virtual. Disponible en línea: http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2011/memoriaMaster/1-Trimestre/BeatrizMoriano.html

OCDE. (2016) "OECD Tourism Trends and Policies 2016". Disponible sólo en línea: https://www.oecd.org/industry/tourism/Tourism2016-Highlights_Web_Final.pdf

Pazos Justo, C (2014) "Imagen de España y los españoles en Portugal: reflexiones para el ámbito de E/LE" en *El español como lengua extranjera en Portugal : retos de la enseñanza de lenguas cercanas*. Publicaciones de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Lisboa, 14-24. Disponible en línea: http://www.mecd.gob.es/portugal/dms/consejerias-exteriores/portugal/publicaciones/Retos.pdf

Pérez Pérez, N., (2007). La Enseñanza De Español a Lusohablantes Portugueses : Ventajas e Inconvenientes. *Actas XLII (AEPE)* Santander. *Centro Virtual Cervantes,* 28–35. Disponible en línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_42/congreso_42_09.pdf.

Santa María de Abreu, P. (2006) "El español en Portugal", en Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007. Enciclopedia del español en el mundo.. En línea: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_45.pdf.

Saracho Arnáiz, M. y Vigón Artós, S. (2008), "Las universidades, los politécnicos y los profesores de español en Portugal", *El profesor de español LE-L2.* Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE) : Cáceres, 24-27 de septiembre de 2008, coord. por Agustín Barrientos Clavero, págs. 779-792. En línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_077

Sobrín Sueiras, I. (2011), "(Algunas notas sobre) La pragmática en E/LE en la enseñanza secundaria en Portugal". Memoria de Maestría, *Biblioteca 2011,* RedEle. Disponible en línea: http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2011.html

— (2010)"Revisiones y algunas notas sobre competencia pragmática en E/LE en alumnos de enseñanza secundaria en Portugal" Actas ASELE, 687-696. Disponible en línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/24/24_687

Vigón Artós, S. (2005) "La enseñanza del español en el sistema educativo portugués" Actas del I Congreso Internacional FIAPE: *El español, lengua del futuro*, 20-23. Disponible en línea: http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/5551/2/61284.pdf

— (2007) "La interlengua oral de los profesionales del turismo en Portugal." En *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE): Logroño 27-30 de septiembre de 2006* (pp. 1059-1072). Universidad de La Rioja. Disponible en línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_1059.pdf

Textos e información difundidos por Internet[33]:

Banco de Portugal –*Estatísticas*
https://www.bportugal.pt/pt-PT/Estatisticas/Documents/Plano%20atividade%20estat%C3%ADstica%20BP_2016.pdf

Diário da República Portuguesa, en línea
https://dre.pt

[33] Última fecha de consulta: 1 de septiembre de 2016.

Direção Geral de Educação:
http://www.dgidc.min-edu.pt

Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência DGEEC (antiguo Gabinete de Estadística del Ministerio de Educación y Ciencia portugués):
http://www.dgeec.mec.pt/np4/home

Direção Geral de Educação Superior del Ministerio de Educación y Ciencia (DGES)
http://www.dges.mctes.pt

Erasmus +
http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/node_es

Eurostat - Estadísticas sobre turismo
http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Tourism_statistics/es

Entrevista a Antonio Araujo, presidente de Turismo de Portugal
http://www.ambitur.pt/aumento-da-empregabilidade-e-internacionalizacao-das-escolas-do-turismo-de-portugal-sao-objetivos-do-governo-ate-2020/

eTwinning
https://www.etwinning.net/es/pub/discover/what_is_etwinning.htm

FENPROF, sindicato de profesores en Portugal
www.fenprof.pt/

Guía del programa Erasmus +
https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources_es

Google My Maps
https://www.google.com/mymaps

Hosteltur - notícias sobre Turismo
http://www.hosteltur.com/199900_espana-portugal-dos-paises-ocde-dependen-turismo.html

IEDA
http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/ieda

INE Instituto Nacional de Estadística (Portugal)
http://www.ine.es

INTEF
http://educalab.es/intef

Ministerio de Educación y Ciencia portugués:
http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-e-ciencia.aspx

OCDE- página oficial
http://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/
Informe sobre el impacto del turismo en las economías de los países de la OCDE (2016) última puesta al dia 01-12-2015
https://www.oecd.org/industry/tourism/Tourism2016-Highlights_Web_Final.pdf

OMT (Organización Mundial del Turismo) glosario básico
http://media.unwto.org/es/content/entender-el-turismo-glosario-basico

Procomún
https://procomun.educalab.es/es

Proturismo-Documentos de políticas e estrategías de turismo em Portugal
http://www.aevc.pt/proturismo

Reforma Curricular: Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho:
http://dre.pt/pdf1s- dip/2012/08/15500/0432804345.pdf

Reforma Curricular: Portaría n.º 243/2012 de 10 de agosto
http://www.dgidc.mindu.pt/data/dgidc/Rev_Estrutura_Curricular/Portaria_243_2012.pdf 448

Revista sobre el proyecto Gruntvig "Social Networks and European Diversity"
http://www.joomag.com/magazine/social-networks-and-european-diversity-grundtvig-project-2012-2014-clone-jun2014/0947355001409820169?short

Turismo de Portugal
http://www.turismodeportugal.pt/Português/Pages/Homepage.aspx

Travel BI: Datos económicos del turismo
http://travelbi.turismodeportugal.pt/pt-pt/Paginas/Search.aspx?q=*&s=TravelBIPublishDate&d=descending&u=#

WTTC (2015) Travel & Tourism Competitiveness Index 2015
http://reports.weforum.org/travel-and-tourism-competitiveness-report-2015/the-travel-tourism-competitiveness-index-2015-tt-as-a-resilient-contribution-to-national-development/

Anexos por orden alfabético.

Entrevistas sobre la lengua española en las escuelas de Turismo de Portugal:

- Coimbra
- Douro
- Estoril
- Lisboa
- Óbidos
- Portalegre
- Portimão e Faro
- Porto
- Setúbal
- Viana do Castelo

Batería de preguntas:

1- Quantos alunos inscrevem-se cada ano na escola?

2- Quantos estudam espanhol? Em que níveis?

3- Quantos professores de espanhol trabalham atualmente na escola?

Nativos: No nativos:

4- Há alguma dificuldade em encontrar professores desta especialidade?

5-Sabería me dizer por que a escola oferece ESP, FR o ALE como L2? Desde quando?

6- São os dados do turismo nessa zona influentes nesse sentido?

7-Cómo acha que será no futuro o panorama das línguas estrangeiras nessa escola?

Nombre e apelidos: Maria Antónia Portugal

Posição:Coordenadora de Formação

Escola de Hotelaria e Turismo de **Coimbra**

1- Quantos alunos inscrevem-se cada ano na escola?

Não é sempre o mesmo nº; oscila entre 25 e 50 de nível IV, 25 / 30 na tipologia on Job e cerca de 150 de nível V (Cet's). Estes nºs são referentes apenas aos novos alunos

2- Quantos estudam espanhol? Em qué níveis?

Nem todos os anos temos leccionado espanhol como língua estranegira II; nos últimos 2 anos lectivos, apenas os alunos do CET de Turismo de Ar Livre tiveram espanhol. Há uma média de 20 alunos por turma.

3- Quantos professores de espanhol trabalham atualmente na escola?

Nativos: No nativos: 1

4- Há alguma dificuldade em encontrar professores desta especialidade?

Não

5-Sabería me dizer por qué a escola oferece ESP, FR o ALE como L2? Desde quando?

Todos os alunos têm como língua estrangeira I inglês; consideramos que o mercado francês tem bastante importância na região centro, pelo que consideramos ser prioritário continuar a leccionar francês; por outro lado, para muitos alunos a língua francesa é uma continuação, pelo que acaba por ser mais valorizada e a carga horária ser mais proveitosa; consideramos que, tratando-se de uma iniciação a uma nova língua, a carga horária de que dispomos (25 ou 50 horas), é muito diminuta e por isso acaba por dar mais frutos aperfeiçoar uma língua estrangeira que os alunos já conhecem.

6- São os dados do turismo nessa zona influentes nesse sentido?

Sim, na região centro o mercado francês tem uma quota de mercado relevante , com tendência a aumentar (5,3% do total das dormidas estrangeiras em 2013) o que serve para justificar a nossa opção pela manutenção do ensino dessa língua; representa o 2º mercado estrangeiro na nossa região [34]

7-Cómo acha que será no futuro o panorama das líguas extrangeiras nessa escola?

Pensamos alargar o ensino de espanhol a outras áreas/cursos, nomeadamente à restauração & bebidas; gostaríamos de leccionar alemão, por exemplo aos alunos de alojamento, de forma a ter o ensino de várias línguas representado na Escola.

[34] Fonte: Turismo Centro: Plano de Atividades 2014

Nombre e apelidos: Paulo Morais Vaz

Posição: Diretor

Escola: Escola de Hotelaria e Turismo do **Douro-Lamego**

1- Quantos alunos inscrevem-se cada ano na escola?
Cerca de 120

2- Quantos estudam espanhol? Em qué níveis?

Cerca de 100 alunos nos cursos de Nível 4

3- Quantos professores de espanhol trabalham atualmente na escola?

Nativos: Não nativos: 2

4- Há alguma dificuldade em encontrar professores desta especialidade?

Não, foi relativamente fácil

5-Sabería me dizer por qué a escola oferece ESP, FR o ALE como L2? Desde quando?

A oferta do Castelhano como 2ª língua existe desde 2006 e porque se entendeu como a mais adequada face quer à proximidade com Espanha, quer à dimensão do mercado emissor espanhol.

6- São os dados do turismo nessa zona influentes nesse sentido?

O mercado espanhol ainda não tem uma quota de mercado significativa, mas percebe-se que está a mudar para níveis interessantes e por isso a confirmar esta nossa opção.

7-Cómo acha que será no futuro o panorama das líguas extrangeiras nessa escola?

A perspetiva é de se manter o panorama atual, apostando, eventualmente, no alargamento da oferta de formação de língua Castelhana a outros níveis de formação (N5) e públicos (profissionais no activo).

Nombre e apelidos: Anabela Grade

Posição: Coordenadora de Formação

Escola: Escola de Hotelaria e Turismo de **Estoril**

1- Quantos alunos inscrevem-se cada ano na escola?

Entre 400 e 500, se contarmos os novos alunos e os de continuação.

2- Quantos estudam espanhol? Em qué níveis?

Uns 150, no nível IV TSRB e OTH, e o CET Alojamento. As turmas de cozinha e pastelaria sempre tiveram francês, por terem muitos termos técnicos nessa língua.

3- Quantos professores de espanhol trabalham atualmente na escola?

Nativos: 1 No nativos: 1

4- Há alguma dificuldade em encontrar professores desta especialidade?

No passado sim, atualmente e graças a parceria com o Ministero de Educação as contratações são feitas a traves deste organismo, o que simplifica muito o nosso trabalho. Mantemos também a possibilidade de contratar professores independentes, para poder cubrir todas as necessidades anuais, que varíam substancialmente dum ano ao outro.

5-Sabería me dizer por qué a escola oferece ESP, FR o ALE como L2? Desde quando?

Desde 2002. Toda esta zona (Cascais, Sintra, Estoril) é uma região com muito turismo espanhol. O feedback que recebemos desde os hotéis conferma a necessidade desta língua.

6- São os dados do turismo nessa zona influentes nesse sentido?

Tanto os dados do turismo estrangeiro assim como a taxa de empregabilidade dos nossos alunos são decisivos.

7-Cómo acha que será no futuro o panorama das líguas extrangeiras nessa escola?

Pelo momento a tendência parece ficar na mesma. Mas devemos ficar atentos a qualquer mudança no mercado, razão pela qual estaríamos prontos a incluir qualquer outra língua, como o alemão, por exemplo, se for o caso.

Nombre e apelidos: Lidia Serras / Ana Moreira[35]

Posição: Diretora / Coordinadora cursos

Escola: Escola de Hotelaria e Turismo de **Lisboa**

1- Quantos alunos inscrevem-se cada ano na escola?

Entre 240 e 265.

2- Quantos estudam espanhol? Em qué níveis?

Varia de ano letivo para ano letivo, atualmente (2016) temos duas turmas com espanhol como segunda língua estrangeira. As turmas que têm espanhol são GHA, GHRB , com 2 turmas cada uma. No final do ano letivo 2015/2016 tivemos 6 turmas com espanhol 2 GHA, 2 GHRB, (que começaram em Setembro e 1 GHA + 1 GHRB que comeraram em Fevereiro, envolvendo todas elas cerca de 130 alunos.

3- Quantos professores de espanhol trabalham atualmente na escola?
Nativos: 1 No nativos:

4- Há alguma dificuldade em encontrar professores desta especialidade?
Não temos procurado ultimamente pelo que não temos dados para responder á pergunta.

5-Sabería me dizer por que a escola oferece ESP, FR o ALE como L2? Desde quando?

Em função dos pedidos/necessidades do sector e pelo facto de em alguns dos cursos que oferecermos a origem do vocabulário técnico ser o francês. O espanhol é muito importante na capital, e atualmente há muitos alunos que já vêm com espanhol desde a escola secundaria, o que torna o ensino mais fácil. Por outro lado não se pode negligenciar o *boom* de turistas franceses que tradicionalmente viajavam ao Norte de África e pela situação política alí desviaram-se para Portugal.

6- São os dados do turismo nessa zona influentes nesse sentido?

Os dados do turismo na região de Lisboa levaram-nos a optar pelo francês como segunda língua.
E importante manter um equilíbrio entre as duas L2.

7-Cómo acha que será no futuro o panorama das línguas estrangeiras nessa escola?

O domínio de línguas estrangeiras é essencial para trabalhar no sector do turismo pelo que as línguas continuarão certamente a ser uma forte aposta da escola.

[35] Entrevista realizada por separado a ambas personas, motivo por el que las respuestas se encuentran marcadas en color diferente.

Nombre e apelidos: Daniel Pinto

Posição: Diretor

Escola: Escola de Hotelaria e Turismo do Oeste, em **Caldas da Rainha e Óbidos**

1- Quantos alunos inscrevem-se cada ano na escola?

A Escola recebe todos os anos 100 a 125 novos alunos.

2- Quantos estudam espanhol? Em qué níveis?

Existem na Escola cerca de 85 alunos.
Nível IV - 66
Nível V - 19

3- Quantos professores de espanhol trabalham atualmente na escola?

Nativos: 1 No nativos: 0

4- Há alguma dificuldade em encontrar professores desta especialidade?

Sempre que precisámos de contratar professores de Espanhol, deparámo-nos com um conjunto de opções razoavelmente limitado.

5-Sabería me dizer por qué a escola oferece ESP, FR o ALE como L2? Desde quando?

A Escola oferece a Língua Espanhola como 2.ª língua, porque nos parece muito importante para os alunos o domínio do Espanhol no contexto das relações profissionais no setor do Turismo a nível Global.

Existe desde o início da Escola, desde 2006.

6- São os dados do turismo nessa zona influentes nesse sentido?

Sim, os dados de turismo são muito influentes.

7-Cómo acha que será no futuro o panorama das líguas extrangeiras nessa escola?

Considero que a Escola deverá oferecer no futuro as línguas estrangeiras tradicionais, o Inglês, Francês, Espanhol e Alemão. Deverá, contudo, apresentar novas línguas emergentes relacionadas com os mercados emissores de turistas para Portugal, como por exemplo o Mandarim ou o Russo.

Nombre e apelidos: Mª Conceição Barradas Grilo

Posição: Diretora

Escola: Escola de Hotelaria e Turismo de **Portalegre**

1- Quantos alunos inscrevem-se cada ano na escola?

Não posso ajudar porque na EHT de Portalegre não lecionamos espanhol.

2- Quantos estudam espanhol? Em que níveis?

3- Quantos professores de espanhol trabalham atualmente na escola?

4- Há alguma dificuldade em encontrar professores desta especialidade?

5-Sabería me dizer por que a escola oferece ESP, FR o ALE como L2? Desde quando?

Frânces

6- São os dados do turismo nessa zona influentes nesse sentido?

Não refletimos neste assunto.

7-Cómo acha que será no futuro o panorama das línguas estrangeiras nessa escola?

Igual como é agora.

Nombre e apelidos: Pedro Moreira

Posição: Diretor

Escola: Escola de Hotelaria e Turismo de **Portimão** e Algarve **(Faro)**

1- Quantos alunos inscrevem-se cada ano na escola?

Portimão – Aprox. 75
Faro – Aprox. 200

2- Quantos estudam espanhol? Em qué níveis?

Todos estudam espanhol em ambos os níveis

3- Quantos professores de espanhol trabajan atualmente na escola?

Nativos: No nativos: Portimão – 2, Faro - 2

4- Há alguma dificuldade em encontrar professores desta especialidade?

Não

5-Sabería me dizer por qué a escola oferece ESP, FR o ALE como L2? Desde quando?

Dada a elevada procura de clientes espanhóis, sobretudo em época baixa. Desde 2010

6- São os dados do turismo nessa zona influentes nesse sentido?

Sim

7- Cómo acha que será no futuro o panorama das línguas estrangeiras nessa escola?

Reforço das horas de lecionação de línguas estrangeiras. No Algarve faz sentido introduzir o alemão

Nombre e apelidos: Helena Maria Soares Cardoso

Posição: Coordenadora Área de Formação

Escola: Escola de Hotelaria e Turismo do **Porto**

1- Quantos alunos inscrevem-se cada ano na escola?

Cerca de 200 alunos em setembro, mais 50 a 75 em março.

2- Quantos estudam espanhol? Em que níveis?

Aproximadamente 100, só nível V, 75 horas por turma.

3- Quantos professores de espanhol trabalham atualmente na escola?

Nativos: 1 No nativos: 0

4- Há alguma dificuldade em encontrar professores desta especialidade?

Não temos tido dificuldades no recrutamento de professores desta área.

5-Sabería me dizer por qué a escola oferece ESP, FR o ALE como L2? Desde quando?

Para os cursos nas áreas de cozinha e pastelaria a segunda língua tem sido desde sempre o francês porque as origens desta área e os termos técnicos utilizados estão bastante relacionados com a língua francesa.

O francês é também a segunda língua nos cursos de gestão hoteleira alojamento pela importância que este mercado emissor tem para a cidade e região no que se refere á procura de hotéis.

O espanhol tem sido a segunda língua nos cursos de turismo, em alguns cursos de gestão hoteleira restauração e bebidas. A principal razão prende-se com o facto dos visitantes que procuram a região serem maioritariamente dessa nacionalidade.

O alemão nunca foi uma opção nesta Escola por se considerar que a duração dos cursos, um ano e meio, e a diminuta carga horária, 75 horas, é manifestamente insuficiente para aquisição de conhecimentos mínimos de domínio da língua.

6- São os dados do turismo nessa zona influentes nesse sentido?

Sim, conforme ilustrado na resposta anterior.

7-Cómo acha que será no futuro o panorama das líguas extrangeiras nessa escola?

Gostaríamos de manter as línguas estrangeiras atualmente lecionadas e preferencialmente aumentar a carga horária para melhorar as competências linguísticas dos alunos.

A oferta formativa da nossa apenas inclui CET - cursos de Nível V nas áreas de : Gestão e Produção de Cozinha, Gestão e Produção de Pastelaria, Gestão Hoteleira – Restauração e Bebidas, Gestão Hoteleira – Alojamento, Gestão de Turismo, Culinary Arts, Hospitality Operations Management.

Nombre e apelidos: Maria João Carmo

Posição: Diretora

Escola: Escola de Hotelaria e Turismo de **Setúbal**

1- Quantos alunos inscrevem-se cada ano na escola?

Ao inicio do ano comencam 250 alunos, aproximadamente. Terminam uns 200.

2- Quantos estudam espanhol? Em que níveis?

Não lecionamos espanhol. A maioria dos nossos alunos vêem com frânces doutras escola. Não havendo suficientes alunos com uma formação em espanhol, optamos por manter uma cohencia no curriculum mantendo o francês.

3- Quantos professores de espanhol trabalham atualmente na escola?

Nativos: No nativos:

4- Há alguma dificuldade em encontrar professores desta especialidade?

5-Sabería me dizer por qué a escola oferece ESP, FR o ALE como L2? Desde quando?

6- São os dados do turismo nessa zona influentes nesse sentido?

7- Cómo acha que será no futuro o panorama das líguas extrangeiras nessa escola?

Poderia ser uma opção pelo futuro incluir a língua espanhola como 3ª língua, dada a importância que o espanhol tem vindo a obter nos ultimos 15 anos.

Nombre e apelidos: Cristina Félix

Posição: diretora

Escola: Escola de Hotelaria e Turismo de **Viana do Castelo**

1- Quantos alunos inscrevem-se cada ano na escola?

De 4 a 5 turmas – 100 a 130 paxs

2- Quantos estudam espanhol? Em qué níveis?

1 turma – 20 a 25 alunos – nível V

3- Quantos professores de espanhol trabalham atualmente na escola?

Nativos: 1 No nativos: 0

4- Há alguma dificuldade em encontrar professores desta especialidade?

Não

5-Sabería me dizer por qué a escola oferece ESP, FR o ALE como L2? Desde quando?

Desde a abertura em 2007 o inglês sempre foi a L1.

6- São os dados do turismo nessa zona influentes nesse sentido?

Sim, a proximidade com a Galiza tornou essencial o espanhol ser lecionado com L2

7-Cómo acha que será no futuro o panorama das línguas estrangeiras nessa escola?

Será sempre de acordo com as instruções do TP

Nombre e apelidos: David Murta

Posição: Diretor

Escola: Escola de Turismo e Hotelaria de **Vila Real de Santo António**

1- Quantos alunos inscrevem-se cada ano na escola?

Ano Letivo	N4 - TCP	N4 - TSRB	N4-Total	N5 - GPC	Total
2010/2011	19	16	35	16	51
2011/2012	46	32	78	25	103
2012/2013	63	38	101		101
2013/2014	40	16	56		56
2014/2015	22	5			27
2015/2016	16			20	36

2- Quantos estudam espanhol? Em qué níveis?

Uma vez que os 3 cursos oferecidos nesta escola têm todos obrigatoriamente a disciplina de espanhol, em todos os anos e semestres, o número de estudantes de espanhol corresponde aos números mencionados acima.

3- Quantos professores de espanhol trabalham atualmente na escola?

Nativos: No nativos: 2 portugueses, 1 para o nível 4 e outro para o nível 5 (ano letivo 15-16).

4- Há alguma dificuldade em encontrar professores desta especialidade?

Não. Existem vários professores afetos ao Ministério da Educação, e ainda uma pequena bolsa afeta à formação profissional.

5-Sabería me dizer por qué a escola oferece ESP, FR o ALE como L2? Desde quando?

Devido à escola se situar numa zona de fronteira, visitada por inúmeros espanhóis, seja como turistas ou clientes da restauração e comércio, o que torna necessário a utilização frequente da língua espanhola.
Julgo que já oferecerá ESP como L2 há pelo menos 7 anos, desde o ano letivo 2009/2010. Para trás não tenho a certeza.

6- São os dados do turismo nessa zona influentes nesse sentido?

Em termos de ranking, o mercado espanhol ocupa a 3.º posição em termos de hóspedes estrangeiros e o 4.º em termos de dormidas, sendo portanto um mercado estratégico para o turismo do Algarve. No caso da área do sotavento algarvio (zona de influência desta escola) essas posições sobem. Se a tal acrescermos os visitantes espanhóis que entram e saem no mesmo dia, dada a proximidade geográfica, estamos a falar de muitos milhares de pessoas, o que torna vital a utilização da língua espanhola (escrita e falada).

Isto, não obstante, o tempo médio de estadia dos turistas espanhóis no Algarve ser o mais baixo do top-5.

7-Cómo acha que será no futuro o panorama das línguas estrangeiras nessa escola?

Não obstante o mercado espanhol ser bastante importante para o turismo algarvio, e ainda mais para Vila Real de Santo António (VRSA), dado à sua proximidade geográfica. Pelos motivos já mencionados anteriormente.
Entendo que em termos de segunda língua, a aposta deverá passar, nos dias de hoje, pelo Francês e/ou Alemão. Primeiro por serem os mercados que mais estão a crescer no Algarve. Este último ocupa a 2.ª posição em ambos os rankings atrás mencionados. O que torna imperioso que se aprendam esta línguas.
Depois, porque creio que a língua espanhola, no caso de VRSA, já está consolidada em termos de aprendizagem. Pelo que urge apostar noutras línguas.
Por fim, creio que também não se deveria descurar a aprendizagem da língua holandesa. 4.ª no ranking em número de hóspedes e 3.º em n.º de dormidas, neste último caso bem à frente do mercado espanhol.



LA IRONÍA EN EL AULA DE ELE

Máster Universitario en Formación de Profesores de Español

Presentado por:

Dª. MIRIAM RUIZ GARCÍA

Dirigido por:

D. MANUEL MARTÍ SÁNCHEZ

Alcalá de Henares, a 5 de Septiembre de 2016

D. Manuel Martí Sánchez

CERTIFICA:

Que el trabajo titulado: LA IRONÍA EN EL AULA DE ELE

ha sido realizado bajo mi dirección por la alumna Dª. Miriam Ruiz García

Alcalá de Henares, a 1 de septiembre de 2016

Firmado: Manuel Martí Sánchez

ÍNDICE

1. Introducción 4
2. ¿Qué es la ironía? 6
   2.1. Definición lexicográfica 6
   2.2. DRAE: Palabras marcadas como irónicas 8
   2.3. Orígenes del término 16
   2.4. La ironía en la teoría pragmática 18
      2.4.1. Los pilares fundamentales 18
      2.4.2. Ironía y cortesía 27
      2.4.3. Ironía y humor 30
3. La ironía en ELE 33
   3.1. La presencia de la ironía en el MCER y el PCIC 35
   3.2. Las marcas e indicadores de ironía en español 43
   3.3. La presencia de la ironía en los materiales de ELE 56
4. Trabajar la ironía en el aula de ELE 61
5. Conclusión 63
6. Bibliografía 65
7. Anexos 70
   7.1. Propuesta didáctica 71
   7.2. Material de apoyo para el alumno 100

1. INTRODUCCIÓN

Afortunadamente, hace tiempo que la enseñanza de lenguas extranjeras se abrió paso y ocupó un lugar significativo dentro del campo de la enseñanza. La trayectoria de la enseñanza de español como lengua extranjera no es tan extensa como la de otras lenguas; sin embargo, en las últimas décadas ha conseguido implantarse como área académica y profesional, en constante desarrollo y perfeccionamiento. Muchos han sido los métodos y enfoques que se han sucedido en cuanto a la enseñanza de lenguas; sin embargo, la época de los años setenta supuso un punto de inflexión gracias al surgimiento de la Pragmática, encargada de estudiar los factores extralingüísticos del uso del lenguaje, así como los principios que regulan la comunicación, es decir, todo aquello que la gramática y otras disciplinas más veteranas no habían tomado en consideración.

Dentro de esta disciplina es donde debemos ubicar el fenómeno que concierne a este trabajo: la ironía verbal. Como suele suceder con la mayoría de los fenómenos pragmáticos, el fenómeno irónico ha sido pobremente estudiado y desarrollado en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera, hecho que se refleja en la casi inexistente presencia del mismo en los métodos y manuales de ELE existentes hasta el momento.

Para comenzar con el estudio del fenómeno, debemos partir de la condición universal de la ironía, que cobra forma en todas las lenguas y culturas y, por tanto, es conocida por cualquier aprendiente de un segundo idioma. A ello hay que añadir que constituye una estrategia incesantemente presente en la comunicación, consecuentemente, todos los hablantes que aspiren a un uso competente de la lengua estarán interesados en adquirirla. Sin embargo, tales universalidad y frecuencia no implican que esta se manifieste de igual forma en todas las lenguas, puesto que depende de la cultura de los hablantes de las mismas.

Por estas razones, la ironía debe incorporarse al aula de español como lengua extranjera, para así poder formar hablantes competentes de español. Estos deberán inferir los mensajes irónicos, así como producirla si esa es su intención, consiguiendo convertirla en una de sus estrategias comunicativas.

Es esto precisamente lo que este trabajo defiende: la inclusión de la ironía en el aula de español. Para ello, el primer capítulo se encargará de lidiar con los diversos problemas de definición que el término ha acarreado, comenzando con las definiciones proporcionadas

por los diccionarios y las palabras que el *Diccionario de la Real Academia Española* (2014) califica como irónicas. Todo ello servirá para formar una primera idea del funcionamiento de la ironía en español. A continuación, se hará un breve recorrido por los orígenes del término y su evolución, seguido de un análisis del tratamiento que este fenómeno ha tenido dentro de la teoría pragmática, para al final poder llegar a una definición a partir de la cual podamos asentar las bases de nuestra propuesta didáctica.

El segundo capítulo abordará la presencia de la ironía en el campo de la enseñanza de español como lengua extranjera. Para ello, comenzará con un análisis de su tratamiento en las dos obras de referencia más influyentes en este ámbito: el *Marco Común Europeo de Referencia* (2002) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006). A continuación, se describirán los principales marcadores e indicadores de ironía en español con miras a su aplicación en el aula de ELE y por último, se analizará si los manuales y materiales de ELE existentes hasta el momento han conseguido hacer un buen tratamiento de la ironía para su aplicación al aula.

Para terminar, la tercera parte de este trabajo estará dedicada a presentar una humilde propuesta didáctica para la inclusión de la ironía en el aula de español como lengua extranjera que ayude al alumno a aprender tanto a inferir como a producir ironía en español y así adquirir una estrategia comunicativa más que necesaria para convertirse en un usuario competente de la lengua española.

2. ¿QUÉ ES LA IRONÍA?

El término ironía es muy antiguo y tiene tras él una larga historia. Su compleja naturaleza ha desencadenado múltiples y abundantes intentos de definición por parte de los teóricos a través de los siglos, los cuales han llevado también a discrepancias entre los estudiosos de este fenómeno para definir la ironía. Este trabajo pretende por un lado, defender la inclusión de la ironía en el aula de español y por otro, presentar una propuesta de actividades que contribuya a dicho objetivo, algo que no sería posible sin antes disponer de una definición precisa del término y una concepción clara de su naturaleza y funcionamiento sobre la cual asentar las bases de este trabajo; y es esto precisamente lo que este capítulo acomete.

2.1. DEFINICIÓN LEXICOGRÁFICA

En primer lugar, parece oportuno observar las definiciones que algunos de los diccionarios del español actual aportan sobre el término ironía.

El *Diccionario de la Lengua Española* (2014) proporciona una escueta definición de ironía:

> Del lat. *ironīa,* y este del gr. εἰρωνεία *eirōneía.*
> 1. f. Burla fina y disimulada.
> 2. f. Tono burlón con que se expresa ironía.
> 3. f. Expresión que da a entender algo contrario o diferente de lo que se dice, generalmente como burla disimulada.

Sin embargo, el *Diccionario del español actual* (2011) aporta una definición más amplia del término:

> *f* 1. Modo de expresión que consiste en dar a entender lo contrario de lo que se dice, gralm. Con intención de burla. || Delibes Año 219: Dice Ramona Trullols siguiendo a Nietzsche: "El autor, por medio de la ironía, encuentra paradójicamente seguridad en la misma inseguridad ante todos los valores". GLópez-Pleyán *Teoría* 43: Figuras patéticas. Ironía. Estriba en decir lo contrario de lo que se quiere dar a entender. Tiene generalmente una intención burlesca, intención que se nota más porque su comprensión obliga a un esfuerzo.
> 2. Tono de burla con que se dice algo. || FSalgado *Conversaciones* 447: En un barco de guerra el capellán castrense manifestó en la cámara de oficiales que él no defendía al Movimiento militar de 1936 y que no lo comprendía. Franco con ironía dice: "Que siga pensando y procediendo así, que

> ya verá cómo le cortan el cuello cuando gobiernen, si eso llega a suceder, sus simpatizantes".
> 3. (*Filos)*Método socrático que consiste en fingirse ignorante para preguntar al interlocutor y hacer que este muestre su propia ignorancia. || DPlaja *Literatura* 28: Sócrates emplea dos métodos para llegar a la verdad: la ironía .. y la mayéutica.

Por su parte, María Moliner, en su *Diccionario del uso del español* (2012) define el término ironía como:

> (del lat. *ironīa,* del gr. *Eirōneía,* disimulo) **1 f.** Manera de expresar una cosa, que consiste en decir, en forma o con entonación que no deja lugar a duda sobre el verdadero sentido, lo contrario de una cosa. Constituye una *figura retórica. || Tono burlón con que se dice algo: 'Me preguntó con ironía si me había cansado'. => Cachita, guasa, INGENIO ático, *reticencia, sorna. > Antífrasis, atenuación. > Cachaciento, irónico, jocoso, humorístico, sardónico. > *Broma. *Burla. *Humor. > Algunos adjetivos aplicables: acerada, acre, afilada, agresiva, agria, aguda, áspera, cáustica, corrosiva, cruel, despiadada, incisiva, mordaz, picante, punzante, sarcástica. **2.** Contraste entre dos hechos que resultan ilógicos o incongruentes: 'Es una ironía del destino que su mujer le abandone justo cuando había empezado a rehabilitarse'.
>
> - FORMAS DE EXPRESIÓN
>
> Se expresa ironía con frases interrogativas o exclamativas suspensivas: 'Tú valiente…? ¡Como sabe tanto… ¡'.

De estas definiciones, se puede extraer una serie de ideas interesantes para el presente análisis. Todas las definiciones coinciden al afirmar que la ironía es un modo de expresar o dar a entender lo contrario de lo que realmente se dice y además, en todas está presente el componente de burla en relación con la ironía. En este capítulo se analizarán estas afirmaciones y se comentará su grado de validez a la hora de definir el término. Me gustaría resaltar también la referencia al método socrático y al concepto de figura retórica, los cuales serán asimismo analizados más adelante.

2.2. DRAE: PALABRAS MARCADAS COMO IRÓNICAS

Aunque como hemos visto, el *Diccionario de la Lengua Española* (2014) aporta una definición escueta del vocablo ironía, este diccionario presenta alrededor de 150 palabras y expresiones fijas que en español están marcadas como irónicas. La mayoría de estos términos vienen marcados bajo la partícula *irón., expr. irón.* (expresión irónica), o *sent. irón.* (sentido irónico), aunque también se encuentran casos en los que se incluye la palabra *irónico* dentro de la propia definición. A continuación se presenta un listado de las más destacables[1]:

1. **Perder aceite:** loc. verb. irón. coloq. Esp. Dicho de un hombre: Mostrar maneras de homosexual.
2. **Bueno anda el ajo:** loc. interj. irón. coloq. U. para referirse a las cosas cuando están muy turbadas y revueltas.
3. **Alhaja:** f. coloq. Persona, animal o cosa de excelentes cualidades. U. m. en sent. irón.
4. **Buena alhaja:** f. irón. Persona pícara, viciosa, o astuta, avisada y traviesa.
5. **Angelito:** m. irón. coloq. Persona de dudosas intenciones o de malas cualidades morales.
6. **Arrópate, que sudas:** expr. irón. U. para referirse a quien, habiendo trabajado poco, aparenta estar muy cansado.
7. **No hacer ascos a algo:** loc. verb. irón. coloq. Aceptarlo de buena gana.
8. **Asuntejo/asuntillo:** m. irón. coloq. asunto (‖ negocio).
9. **Bienaventurado:** adj. irón. Dicho de una persona: Demasiado sencilla o cándida. U. t. c. s.
10. **Parecerse alguien en el blanco de los ojos a otro:** loc. verb. irón. coloq. No parecerse en nada.
11. **Entre bobos anda el juego:** expr. irón. U. cuando quienes tratan algo son igualmente diestros y astutos.

[1] Se han descartado en esta lista aquellas palabras o expresiones que aparecen marcadas como irónicas solo para algunas variantes del español y aquellas que han caído en desuso. Puede consultarse la lista completa en http://dirae.es/palabras/?search_type=&search_scope=&q=irón+&accent=&page=1&search_order=a.

Las cursivas (para marcar los ejemplos) y el subrayado (para indicar bajo qué palabra aparece la marca de ironía) son míos.

12. **Boca de verdades:** f. irón. Persona que miente mucho.
13. **Bolonio:** adj. irón. coloq. Necio, ignorante. U. t. c. s. m.
14. **Bonito:** adj. irón. coloq. U. para referirse a algo desagradable, inoportuno o censurable. *¡Bonita ocurrencia!*; adj. coloq. U. como vocativo cariñoso o irónico para dirigirse a alguien. *Anda, bonito, trabaja un poco.*
15. **Bueno/a es eso/esto; esa/esta:** locs. interjs. iróns. U. para expresar, ya extrañeza, ya desaprobación.
16. **El bueno de + nombre propio:** adj. irón. Dicho de una persona: Simple, bonachona o chocante. U. m. c. s. *El bueno de Fulano.*
17. **Bueno estaría/ estaría bueno que:** exprs. iróns. coloqs. U. para subrayar la oposición a algo o su inconveniencia. *Eso no se lo consiento a nadie, estaría bueno. Estaría bueno que encima tuviese que pagarlo él.*
18. **Lo bueno es que:** expr. irón. coloq. U. para indicar que algo es curioso, gracioso o chocante. *Es muy avaricioso, pero lo bueno es que dice que no le importa el dinero.*
19. **Calendas griegas:** f. pl. irón. Tiempo que no ha de llegar, porque los griegos no tenían calendas.
20. **Poner o sentar cátedra:** locs. verbs. Pronunciarse docta y concluyentemente sobre alguna materia o asunto. U. m. en sent. irón.
21. **Celestial:** adj. irón. Bobo, tonto o inepto.
22. **Celestina:** f. irón. Persona que facilita o promueve de manera encubierta contactos con fines políticos, comerciales o de otro tipo.
23. **Brava cosa:** f. irón. cosa necia o fuera de razón.
24. **Tener chiste/gracia alguien o algo:** loc. verb. irón. coloq. Ser chocante, molesto o irritante.
25. **Chúpate esa:** loc. interj. coloq. U. como comentario irónico a algo que produce incomodidad o fastidio a alguien**.**
26. **Irse alguien al cielo calzado y vestido:** locs. verbs. coloqs. Ir derecho al cielo. U. t. en sent. irón.
27. **Ciencia infusa:** f. Conocimiento no adquirido mediante el estudio, sino atribuido en algunas tradiciones a factores sobrenaturales. U. t. en sent. irón.
28. **Estar hecho un cromo:** loc. verb. Ir muy arreglado y compuesto. U. m. en sent. irón.

29. **Ser alguien buena cuña:** loc. verb. irón. coloq. U. para referirse a la persona gruesa que se mete en lugar estrecho, incomodando a las demás.
30. **No dejar de + infinitivo:** expr. Seguida de un infinitivo, se usa para afirmar de una manera atenuada o irónica lo expresado por él. *Eso no deja de tener gracia.*
31. **Por deporte:** loc. adv. Por gusto, desinteresadamente. U. t. en sent. Irón
32. **Descalábrame con eso:** expr. irón. U. para dar a entender a alguien que no hará lo que ofrece o no dará lo que promete.
33. **Desfacedor de entuertos:** m. irón. coloq. deshacedor de agravios > m. y f. persona que los venga.
34. **Despabilado:** adj. espabilado > Dicho de una persona: Lista, viva, despierta. U. t. en sent. irón.
35. **Dichoso:** adj. irón. Desventurado, malhadado.
36. **Dictablanda**: f. irón. Dictadura poco rigurosa en comparación con otra.
37. **Dolorosa**: f. irón. coloq. Factura, cuenta que hay que pagar. *La dolorosa.*
38. **Tener el don de algo:** m. Gracia especial o habilidad para hacer algo. U. t. en sent. irón
39. **Don/doña + adjetivo:** m. y f. coloq. Antepuesto a un adjetivo o a un nombre generalmente en plural, referidos a una persona, u. para enfatizar irónicamente lo expresado por ellos. *Don perfecto, doña calores*.
40. **Donoso,sa:** adj. Que tiene donaire y gracia. U. t. en sent. irón. *Donosa ocurrencia, pregunta.*
41. **Cualquier día/ El mejor día:** loc. adv. un buen día. U. t. irónicamente para indicar que no se está dispuesto a aquello de que se habla.
42. **Edecán:** m. y f. irón. coloq. Auxiliar, acompañante, correveidile.
43. **Escribidor:** m. y f. irón. escritor.
44. **Espabilado:** adj. Dicho de una persona: Lista, viva, despierta. U. t. c. s. U. t. en sent. irón.
45. **Estar arreglado/listo:** intr. U. con ciertos adjetivos o participios pasivos para expresar irónicamente lo contrario de lo que estos significan. *Estás listo. Estás arreglado.*
46. **Extrafino:** adj. irón. Dicho de una persona: Refinada en exceso.
47. **Facilillo/a:** adj. irón. difícil (‖ que presenta obstáculos).
48. **Coronar la fiesta:** loc. verb. Completarla con un hecho notable. U. m. en sent. irón.

49. **Buena finca:** f. irón. Persona o cosa poco digna de confianza. U. t. c. loc. interj. irón.
50. **Friolera:** f. irón. Gran cantidad de algo, especialmente de dinero.
51. **Buena gana:** expr. irón. coloq. U. para indicar la inutilidad de hacer algo. *Buena gana tiene de trabajar tanto; el negocio va a quebrar al final*. U. t. c. loc. interj. *-Voy a subir al desván. -¡Buena gana!*
52. **Genialidades:** Dicho, hecho o idea geniales. U. m. en sent. irón.
53. **Gerifalte:** m. y f. Persona descollante en cualquier actividad. U. m. en sent. irón.
54. **Gineceo:** m. coloq. Sitio en el que solo hay mujeres. U. t. en sent. irón.
55. **Cubrirse alguien de gloria:** loc. verb. irón. coloq. meter la pata.
56. **Gracia:** f. irón. Cosa que molesta e irrita; f. coloq. Acción o dicho de un niño que le sirve de lucimiento. Referido a personas adultas, u. t. en sent. irón.
57. **Hacer/ tener gracia alguien o algo:** loc. verb. irón. coloq. Ser chocante, molesto o irritante.
58. **Qué gracia:** loc. interj. irón. U. para rechazar la pretensión de alguien, o calificarla de despropósito.
59. **Ahí es un grano de anís:** loc. interj. irón. coloq. U. para denotar la gravedad o importancia de algo.
60. **Guindar:** tr. irón. Colgar a alguien en la horca. U. t. c. prnl.
61. **Hacer buena hacienda:** loc. verb. irón. U. cuando alguien ha incurrido en algún yerro o desacierto.
62. **Haberla hecho buena:** loc. verb. irón. coloq. Haber ejecutado algo perjudicial o contrario a determinado fin. *Buena la has hecho. La hemos hecho buena.*
63. **Herniarse:** prnl. irón. Agotarse por el excesivo esfuerzo realizado.
64. **Ir + adjetivos o participios pasivos:** intr. U., con ciertos adjetivos o participios pasivos, para expresar irónicamente lo contrario de lo que estos significan. *Vas apañado.*
65. **Lapidario:** adj. Dicho de lenguaje, estilo o expresión: Que, por su concisión y solemnidad, parece digno de ser grabado en una lápida. *Una frase lapidaria*. U. m. en sent. irón.
66. **Leído y escribido:** loc. adj. irón. Que es instruido, lo parece o presume de serlo.

67. **Hablar o expresarse como un libro (abierto):** loc. verb. Hablar con corrección, elegancia y autoridad. U. t. en sent. irón.

68. **Light:** adj. irón. Que ha perdido gran parte de sus caracteres esenciales. *Un comunista light.*

69. **Un jamón (con chorreras):** exprs. iróns. U. para rechazar lo que se considera excesivo.

70. **Lindezas:** f. pl. irón. Insultos o improperios.

71. **Alabo la llaneza:** expr. irón. U. para motejar a quien usa familiaridad y llaneza con las personas a quienes debía tratar con respeto o atención.

72. **Llegar lejos:** loc. verb. U. para predecir a alguien un porvenir brillante. *Esta chica llegará lejos.* U. t. en sent. irón.

73. **Caerle o tocarle a alguien la lotería:** locs. verbs. Sucederle algo muy beneficioso e inesperado. U. t. en sent. irón.

74. **Lucido, da:** adj. irón. coloq. Dicho de una persona: Que, probablemente, va a sufrir un chasco o lo ha sufrido. *Ramón está lucido*.

75. **Lucirse:** Dicho de una persona: Quedar muy bien en un empeño. U. m. en sent. irón.

76. ***Magister dixit*:** expr. irón. U. para replicar a quien presume de llevar siempre la razón.

77. **Mandamás:** m. y f. irón. coloq. Persona que desempeña una función de mando.

78. **Mandarín:** m. irón. Persona influyente en los ambientes políticos, artísticos, literarios, sociales, etc. U. m. en pl.

79. **Medrados estamos:** expr. irón. U. para expresar el disgusto que resulta de algo inesperado.

80. **Meloncete:** m. irón. Muchacho poco avispado.

81. **Música:** f. irón. ruido desagradable

82. **Colgar a alguien el milagro:** loc. verb. irón. Atribuirle o imputarle un hecho reprensible o vituperable.

83. ***Noli me tangere:*** m. Cosa que se considera o se trata como exenta de contradicción o examen. U. t. en sent. irón.

84. **Padre de la patria:** m. irón. Diputado a Cortes o senador.

85. **Parafernalia:** f. Conjunto de usos habituales en determinados actos o ceremonias, y de objetos que en ellos se emplean. U. m. en sent. irón.

86. **De pata negra:** loc. adj. coloq. De carácter tradicional, genuino. *Cardenal, catedrático de pata negra.* U. m. en sent. irón.

87. **Así me, te, nos, etc., luce el pelo:** locs. verbs. iróns. coloqs. U. para indicar que se está perdiendo el tiempo sin hacer nada, o que no se saca provecho de lo que se hace.

88. **Ser alguien de buen pelo:** loc. verb. irón. Tener mala índole.

89. **Viva la Pepa:** loc. interj. irón. U. para referirse a toda situación de desbarajuste, despreocupación o excesiva licencia.

90. **Percances/gajes del oficio:** m. pl. irón. Molestias o perjuicios que se experimentan con motivo del empleo u ocupación.

91. **Perla:** f. irón. Frase llamativa por desafortunada

92. **Atar los perros con longaniza:** loc. verb. coloq. U. para alabar, casi siempre con ironía, la abundancia o la esplendidez.

93. **Buena pieza, gentil pieza,** o **linda pieza:** f. iróns. buena alhaja.

94. **No tener precio alguien o algo:** loc. verb. Valer mucho. U. m. en sent. irón.

95. **Predestinado:** adj. irón. Dicho de un marido: Engañado o cornudo.

96. **Progresía:** f. irón. coloq. Conjunto de personas progresistas (‖ de ideas avanzadas).

97. **Proposiciones deshonestas:** f. pl. irón. coloq. Propuestas u ofrecimientos para un determinado fin.

98. **República:** f. irón. Lugar donde reina el desorden.

99. **Rico:** adj. coloq. U. aplicado a las personas como expresión de cariño. U. t. en sent. irón. o despect.

100. **Rojerío:** m. irón. coloq. Conjunto de personas de ideología izquierdista.

101. **Sabido:** adj. Que sabe o entiende mucho. U. t. en sent. irón.

102. **Sedicente:** adj. irón. Dicho de una persona: Que se da a sí misma tal o cual nombre, sin convenirle el título o condición que se atribuye. *Los sedicentes filósofos.*

103. **Ir alguien servido:** loc. verb. irón. Salir desfavorecido o chasqueado.

104. **Pues sí que:** expr. irón. U. para reconvenir o redargüir a alguien como asintiendo a lo que propone, pero haciéndole ver lo contrario. *Diego no sabe de eso, ¡pues sí que no lo ha manejado continuamente!*

105. **Ser alguien buena tierra para sembrar nabos:** loc. verb. irón. coloq. Ser inútil.

106. **Todo en gordo:** expr. irón. coloq. U. para ponderar lo escaso de una dádiva o la pequeñez de una cosa.

107. **Todo es uno:** expr. irón. U. para indicar que algo es totalmente diverso o impertinente y fuera de propósito para el caso o fin a que se quiere aplicar.

108. **Ungüento amarillo:** m. coloq. Remedio que irónicamente se supone aplicable a todos los casos.

109. **Vahear:** intr. irón. Dicho de una persona: Hacer un notable esfuerzo mental. *Te habrás quedado vaheando.*

110. **Más valiera:** expr. irón. U. para expresar la extrañeza o disonancia que hace lo que se propone, como opuesto a lo que se intentaba.

111. **Valiente:** adj. Grande y excesivo. U. m. en sent. irón. *¡Valiente amigo tienes!*

112. **Variaciones sobre el mismo tema:** f. pl. irón. coloq. Insistencia en un mismo asunto.

113. **La ventura de García:** expr. irón. U. para dar a entender que a alguien le sucedió algo al contrario de lo que deseaba.

114. **Vidorria:** f. irón. Ven. vidorra > f. coloq. Vida regalada.

115. **Vuelve por otra:** loc. interj. U. para intentar desmentir o desautorizar a alguien a manera de advertencia irónica.

116. **Vaya con algo o alguien:** interj. U., seguida de la preposición con y de un sintagma nominal, para marcar la actitud, favorable o desfavorable, del hablante, matizada muchas veces de ironía, ante la persona o cosa designada por dicho sintagma. *¡Vaya con el niño! ¡Vaya con la musiquita!*

117. **Pues ya:** loc. conjunt. Por supuesto, ciertamente. U. m. en sent. irón.

Esta amplia lista nos permite sacar algunas conclusiones iniciales sobre cómo funciona la ironía en la lengua española. Como se puede observar, existe una predominancia en número de las expresiones fijas irónicas frente a las palabras aisladas, lo que nos lleva a pensar en cómo funciona este fenómeno. Parece acertado pensar que la ironía permite que una palabra, ya sea aislada o cuando se encuentra dentro de una unidad fraseológica, se desprenda de su significado convencional y tome un significado nuevo, quedando así convencionalizada como irónica. No obstante, esta convencionalización en algunas ocasiones es total, como el caso de los ejemplos 10. Parecerse alguien en el blanco de los ojos a otro > - *Son hermanos – Pues se parecen en el blanco de los ojos* (uso de ironía para expresar que no se parecen en nada) o 102. Sedicente > *El sedicente historiador* (uso irónico que indica que no era ni mucho menos historiador)*;* o, en su mayoría, únicamente parcial, como se observa en los ejemplos 99. Rico > *¡ Qué niño más rico!* (sentido cariñoso) o *¡Anda, rico, para ya de hacer ruido!* (sentido irónico) o 72. Llegar lejos > *¡Este chico va a llegar muy lejos!* (dicho por una madre orgullosa tras la buena calificación de su hijo) o ¡*Cómo sigas así vas a llegar tú muy lejos!* (dicho por una madre decepcionada tras la mala calificación obtenida por su hijo).

Así pues, debemos relacionar este fenómeno con el contexto comunicativo, es decir, el significado que adquieren las palabras y los enunciados en una situación comunicativa concreta y por tanto, con una naturaleza pragmática, de la cual hablaremos más adelante en este capítulo (ver, *infra,* § 2.4. *La ironía en la teoría pragmática*). Sin embargo, antes de proceder al análisis de este fenómeno desde la teoría pragmática, y con miras a proporcionar una definición ajustada del término que sea útil para el desarrollo de este trabajo, parece oportuno comenzar por un breve recorrido por la historia del fenómeno irónico.

2.3. ORÍGENES DEL TÉRMINO

El vocablo ironía proviene del étimo griego, *eironeía,* que significa disimulo:

I. Disimulo, i.e. ignorancia deliberadamente fingida para provocar o confundir a los antagonistas, un modo de argumentación usado por Sócrates contra los Sofistas, **Pl.R.337a**, cf. **Arist.EN1124b30**, **Cic.Acad. 2.5.15**: generalmente, modestia fingida, contrario de ἀλαζονεία, **Arist.EN1108a22**; sarcasmo, Hermog.Id.2.8, et al.; subestimación, Phld.Lib.p.130.

II. Fingimiento, suposición, cuando una persona parece dispuesta en un principio pero luego se retrae, **D.4.7**; τὴν ἡμετέραν βραδυτῆτα καὶ εἰρωνείαν ib. 37.

III. Generalmente, disimulo, Ph.1.345 (pl.), et al.
2. pretexto, PSI5.452.23 (iv A.D.)
(Liddell y Scott, s. v. εἰρωνεία. Traducción propia M.R.[2]).

Este proviene a su vez del término *eíron.* Su primera aparición data de la comedia antigua, donde el *eíron* era un personaje caracterizado por el disimulo, la astucia y la burla. El término *eironeía* se abrió pronto camino en el ámbito filosófico, donde es popularmente conocido por las referencias que a él hizo Platón, quien empleó el término para describir los métodos didácticos de Sócrates, su maestro. La actitud irónica era la base del discurso socrático, ya que por medio de la misma cuestionaba a sus aprendices, presentándose como ignorante para así demostrar la ignorancia de sus discípulos. Así pues, el diálogo socrático es un método heurístico que consistía en disimular el conocimiento con el fin de desmitificarlo, provocando una crítica del saber (Marimón Llorca, 2009:18).

Cuando las características pertenecientes al eíron y al método socrático se concretan en usos lingüísticos nace la ironía en el ámbito de la retórica. Aunque Aristóteles y Teofrasto desarrollaron teorías en relación al término *eíron,* basadas principalmente en el estereotipo del hablante irónico como un *mentiroso,* que usa la ironía como una forma de engaño peligrosa (*dangerous deception)*[3]*,* el primer filósofo griego en categorizar la ironía como figura del discurso fue Anaxímenes en el siglo IV con su obra *Retórica a Alejandro.* La ironía empieza a entenderse como una forma de "decir algo pretendiendo no hacerlo, o proponer una acción en palabras opuestas" (Dane, 1991:47).

[2] Las citas provenientes de lenguas distintas del español son de traducción propia.

[3] Para un más amplio desarrollo de este tema, ver Dane, J. A. (1991: 45-47).

Sin embargo, las aportaciones más importantes en relación al término ironía en el ámbito de la retórica son aquellas de Cicerón y Quintiliano. El término griego eironeía pasa a ser traducido como *dissimulatio* y más tarde latinizado como *ironía*. Hace su primera aparición a mediados del siglo I a.C. en *De Oratore* de Cicerón. El término se desprende así de sus connotaciones negativas previas y se instala como figura del discurso. Cicerón se convierte en una figura central ya que es él quien define el concepto como una figura que "procura dar a entender y comprender lo contrario de lo que dice" (Cicerón, 2001*:* 97). Esta definición es la que se conoce actualmente como la definición clásica de ironía, y su concepto de *contrario* ha sido la noción más discutida y polémica entre los teóricos que, como se mostrará en líneas sucesivas, han intentado una definición del término. En esta línea escribe también Quintiliano, quien, aunque afirma que el simple concepto de *contrario* es insuficiente para definir la ironía, lo reconoce como característica indispensable y crea una jerarquía de ironías de la cual se han de destacar la ironía como tropo y la ironía como figura.

Esto será así hasta la llegada en el siglo XIX del romanticismo alemán, cuando la tradición retórica queda a un lado para dar paso a una consideración de la ironía desde cánones diferentes. Con Friedrich Schegel nace la ironía romántica, la cual es de carácter filosófico y considerada una actitud moral, eclipsando así la tradición retórica. Ya en el siglo XX, especialmente tras el desencanto ocasionado por la Guerra Mundial, la ironía se desprende nuevamente de su carácter filosófico y surge la ironía moderna, materializada en obras de carácter principalmente satírico.

2.4. LA IRONÍA EN LA TEORÍA PRAGMÁTICA

A principios de los años setenta surge la Pragmática tal y como se entiende en la actualidad, como la "disciplina que toma en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje" (Escandell, 2013: 16), la cual se centra en el

> estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto por parte de un hablante concreto en una situación comunicativa concreta, como su interpretación por parte del destinatario (Escandell, 2013: 16).

Esta disciplina presta atención también al fenómeno irónico. Los grandes pragmatistas que se mencionarán a continuación han desarrollado prestigiosas teorías sobre el lenguaje en la comunicación; sin embargo, en este apartado, los aspectos que las componen se describirán únicamente en tanto en cuanto sean relevantes para el esclarecimiento de sus aportaciones en relación a la ironía, fenómeno que concierne a este trabajo. De esta manera, se podrán sacar conclusiones y acercarnos a una definición más amplia y completa de este fenómeno, con miras a una aplicación apropiada de la ironía en el aula de ELE.

2.4.1. LOS PILARES FUNDAMENTALES

Austin y Searle

El primer gran pragmatista en quien centraré la atención es el británico John Langshaw Austin, a quien se debe el concepto de *acto de habla*. Este filósofo, aunque sí consideró la ironía en sus estudios, no la incluyó en sus obras por considerarla un uso de la lengua no serio que entorpecía la comprensión correcta de su teoría (Torres, 1999: 52).

Sin embargo, fue su discípulo John Rogers Searle quien difundió definitivamente la Teoría de los Actos de Habla y por primera vez consideró la ironía en sus estudios. Para el filósofo, toda actividad lingüística está regulada por unos principios en los que una oración debe emitirse en unas condiciones apropiadas, las condiciones de adecuación. De esta manera, la interpretación irónica también se concibe a través de estas condiciones: una

oración irónica es inapropiada para la situación comunicativa en la que se produce. En palabras de Searle:

> El mecanismo por el cual funciona la ironía es que el enunciado, si se toma literalmente , es claramente inadecuado para la situación . Dado que es manifiestamente inadecuado, el oyente se ve obligado a reinterpretarlo de manera que se preste apropiado, y la forma más natural de interpretarlo es como lo contrario de su significado literal (Searle, 1985: 113).

De esta manera, defiende la interpretación del fenómeno irónico como lo contrario de su significado literal y además, descarta la concepción de la ironía como un acto de habla indirecto, diferenciándolo así del fenómeno irónico, ya que no significan lo contrario, sino "algo más":

> Hay una diferencia radical entre los actos de habla indirectos [...] y la ironía . [...] En el acto de habla indirecto, el hablante quiere dar a entender lo que dice. Sin embargo, además, pretende dar a entender algo más (Searle, 1985: 113).

Se puede afirmar pues que, aunque el autor propone una interpretación de la ironía que parte de los principios de la conversación y las reglas generales de los actos de habla (Torres, 1999: 53), continúa considerando la interpretación clásica de ironía como lo contrario de lo que se dice.

Además, la concepción searleana de la ironía no toma en consideración el contexto, como se puede observar en su obra:

> Es importante observar que la ironía , [...] no requiere ninguna convención, extralingüística o de ninguna otra clase. Los principios de la conversación y de las reglas generales para la realización de los actos de habla son suficientes para proporcionar los principios básicos de la ironía (Searle, 1985: 113).

Searle no cree que los elementos contextuales o extralingüísticos sean necesarios para determinar los principios que se esconden tras el fenómeno irónico. Esta idea es, como se podrá observar más adelante, equivocada, y por ello las teorías searleanas en cuanto a la ironía no logran una definición acertada y completa del fenómeno.

Grice

Las aportaciones de Herbert Paul Grice constituyeron un gran avance en la teoría pragmática. Para el teórico, la comunicación está gobernada por el Principio de Cooperación, el cual requiere que un hablante, en palabras de Grice, "haga que su contribución a la conversación sea, en el momento que corresponda, la requerida por el propósito o dirección del intercambio comunicativo en el que usted está involucrado" (1975:45).

El Principio de Cooperación se concreta en una serie de máximas conversacionales (Grice, 1975: 45).

1. Máxima de Cantidad: está relacionada con la cantidad de información que se proporciona en la comunicación y dentro de ella se encuentran dos submáximas:
    a. Haga que su contribución sea lo más informativa posible.
    b. No haga su contribución más informativa de lo que se precisa.

2. Máxima de Cualidad: constituye la *supermáxima:* "Haga su contribución verdadera". Se divide a su vez en otras dos máximas específicas:
    a. No diga algo que crea falso.
    b. No diga algo de lo que no posea evidencia suficiente.

3. Máxima de Relación: constituida por una única máxima: "Sea relevante".

4. Máxima de Manera: relacionada con cómo se dice lo que se dice, constituye otra supermáxima: "Sea claro" y varias máximas específicas:
    a. Evite obscuridad en la expresión.
    b. Evite la ambigüedad
    c. Sea breve (evite información innecesaria).
    d. Sea ordenado.

Una vez establecidas las bases de la teoría griceana, parece oportuno aclarar el concepto de *implicatura*. Como se afirma en Escandell (2013: 82-83), una distinción fundamental en la teoría de Grice es la que se establece entre lo que se dice y lo que se comunica. Lo que se dice corresponde al contenido proposicional del enunciado, y lo que se comunica es toda la información que se transmite con el enunciado, diferente al contenido proposicional. Es un contenido implícito y es a lo que llamamos *implicatura.* Son de dos tipos: Convencionales (las que derivan directamente de los significados de las palabras) y no convencionales (generadas por la intervención de otros principios). Dentro de las implicaturas no convencionales se encuentran también las implicaturas conversacionales (cuando los principios involucrados son los que regulan la conversación) y las no conversacionales (cuando estos principios son de naturaleza distinta). Las implicaturas conversacionales se dividen a su vez en implicaturas generalizadas (las que no dependen directamente del contexto de emisión) y en implicaturas particularizadas (las que sí dependen del contexto específico de emisión), dentro de las cuales situaremos el fenómeno irónico. Para el tratamiento de la ironía, Grice traslada así este fenómeno desde la semántica hasta la pragmática, puesto que el foco deja de estar en el significado y pasa a las implicaciones e interpretaciones de la misma dentro de la conversación.

Rodríguez Rosique (2009: 112) afirma que "el significado irónico, en el modelo de Grice, se concibe como una implicatura conversacional particularizada, que surge por la violación de la máxima de cualidad". Es decir, todas las implicaturas conversacionales surgen por el seguimiento o la violación de las máximas y, en concreto, la ironía surge de la violación de la máxima de cualidad. Veamos un ejemplo:

> Si en un día lluvioso, el emisor (A) le dice a su interlocutor (B): "*Hace un día espléndido*", es evidente que el hablante está diciendo "algo que cree falso" y por tanto, violando la máxima de cualidad. Esto le permitirá a (B) inferir que el significado del enunciado no es literal y podrá así entenderlo como irónico.

Sin embargo, la obra de Grice ha sido criticada por no aportar una explicación para el verdadero funcionamiento de la ironía ni para el carácter actitudinal del hablante, es decir, no aclara porqué un hablante decide hacer uso de un enunciado irónico en lugar de uno literal. La teoría de la violación del Principio de Cooperación no es suficiente para explicar el fenómeno irónico, puesto que hay ironías que no se explican por medio de estas

violaciones ya que a veces el hablante irónico dice la verdad o a veces un enunciado irónico está simplemente destinado a provocar un impacto cognitivo en el oyente. (Torres, 1999: 62-63)

Por tanto, aunque la teoría de Grice es un paso importante ya que rompe con la definición clásica de ironía, es decir, a partir de este momento la ironía deja de ser simplemente la expresión de un significado léxico contrario para dar paso a la importancia a la interpretación de los enunciados irónicos por el receptor, esta sigue siendo una teoría excluyente de otras muchas características que se deben tener en consideración al definir el fenómeno irónico.

Haverkate

Dentro de este bloque es preciso mencionar al hispanista neerlandés Henk Haverkate. Las teorías de este autor con respecto a la ironía se conocen por ser un punto fronterizo entre las aportaciones de Searle y Grice, mencionadas anteriormente. Este autor sigue los pasos establecidos en la Teoría de los Actos de Habla de Searle para su explicación de la ironía verbal. Dice Haverkate que el origen de la ironía debe buscarse en el plano ilocutivo. Además, en lo que atañe a las teorías de Grice, el autor afirma que la clave para el estudio de la ironía no está en la máxima de cualidad, sino que "para definir la ironía como dar a entender algo distinto de lo que se dice se necesita partir del estudio de la máxima de calidad" (Torres, 1999: 63). Esta máxima está directamente relacionada con el concepto de sinceridad.

Las bases de la teoría sobre la ironía de Haverkate se encuentran alrededor de este concepto. Para Haverkate, "la sinceridad del hablante es el factor quintaesencial que interviene en la realización irónica de cualquier acto verbal" (1985:379). Según el autor, una de las normas principales para el éxito de interacción verbal es que el hablante sea sincero en la especificación de su estado intencional. Esto tiene por consecuencia que, mientras no se indique lo contrario, el interlocutor presuponga la sinceridad del hablante (Haverkate, 1985:379- 380).

Al desarrollar su teoría en esta línea, divide los actos verbales en sinceros e insinceros. Dentro de los actos verbales insinceros, hay dos tipos de violación de esta máxima de sinceridad: la violación no transparente, que tiene por objeto engañar al interlocutor y su manifestación prototípica es la mentira; y la violación transparente, que tiene por objeto producir determinados efectos retóricos en sus interlocutores y donde se encuentra el

fenómeno irónico. En el caso de la ironía, esta violación transparente de la sinceridad afecta al componente ilocutivo del acto verbal. Así pues, "la ironía es la expresión intencional de la insinceridad" (Haverkate, 1985:383)

Como se ha podido observar, las teorías respecto al fenómeno irónico se alejan cada vez más de la mera concepción clásica, para dar mayor importancia a las implicaturas. Es más, Haverkate afirma que la ironía se diferencia de las figuras retoricas ya que "la ironía no tiene existencia real hasta que no es descifrada por un receptor" (1985:385). Esta aportación al fenómeno irónico será de vital importancia en líneas sucesivas de este trabajo, donde se estudiará la importancia de esta afirmación (ver, *infra,* § p. 31).

Sperber y Wilson

Dan Sperber y Deidre Wilson en su obra *Relevance: Communication and Cognition* analizan también el fenómeno irónico. En esta teoría, los autores resaltan la importancia del contexto y de las implicaturas, creando el concepto de *efectos contextuales,* definido por Escandell (2013:119) de la siguiente manera:

> En esta teoría se denomina contexto al conjunto de premisas que se usan en la interpretación de un enunciado. El mecanismo deductivo deriva primero de las implicaciones analíticas [toman como base un supuesto único] del nuevo supuesto, y elabora luego todas las implicaciones sintéticas [toman como base dos supuestos diferentes] que se pueden obtener por combinación del nuevo supuesto con otros supuestos ya existentes en su memoria. Los resultados de esta combinación reciben el nombre de efectos contextuales.

Este concepto es importante ya que para Sperber y Wilson, una información resulta relevante siempre y cuando dé lugar a efectos contextuales. Estos esfuerzos contextuales deben ser amplios y el esfuerzo requerido para obtenerlos pequeño (Escandell, 2013:120-121).

Dentro de esta teoría, y para la explicación del fenómeno irónico, es asimismo esencial la distinción entre usos descriptivos y usos interpretativos:

> Cualquier representación con una forma proposicional, y en particular cualquier enunciado, puede representar un estado de cosas en virtud de que su forma proposicional sea fiel a ese estado de cosas: en este caso, diremos que la representación es una *descripción*, o que se utiliza *descriptivamente*. O puede representar otra representación que también tenga una forma

> proposicional - un pensamiento, por ejemplo - en virtud del parecido entre ambas formas proposicionales; en ese caso diremos que la primera representación es una *interpretación* de la segunda, o que se utiliza *interpretativamente* (Sperber y Wilson, 1986: 228-229).

En los siguientes ejemplos, podemos observar un caso de uso descriptivo (A) y otro de uso interpretativo:

(A) - ¿ Qué hora es?

- Las ocho y media.

(B) - ¿Conociste a los hijos de Luis?

- Sí, se parecen en el blanco de los ojos.

Como puede notarse en estos ejemplos, la ironía es un caso de uso interpretativo, ya que un enunciado irónico no representa una realidad o un estado de cosas, sino un pensamiento diferente, una interpretación por parte del hablante.

Dentro de su Teoría de la Relevancia, se encuentra también la Teoría del Uso-Mención, donde prestan atención al fenómeno irónico. Un enunciado irónico es en sí mismo una interpretación de un pensamiento de otra persona, o de ese mismo hablante en el pasado, es decir, las interpretaciones irónicas se vuelven relevantes al informar al oyente de que el hablante tiene algo en mente que alguien ha mencionado con anterioridad y presenta una actitud hacia ello (Sperber y Wilson, 1986: 238).

Según esta teoría, en la expresión de la ironía siempre existe eco, es decir, no es necesario que las expresiones cambien de significado por su contrario, sino que la condición semántica para que se produzca la ironía es la existencia de una mención resonante:

> Sostenemos que la ironía verbal implica invariablemente la expresión implícita de una actitud, y que la relevancia de una expresión irónica depende invariablemente , al menos en parte, de la información que aporta sobre la actitud del hablante ante la opinión ecoizada (Sperber y Wilson, 1986 : 239).

Así, los enunciados irónicos son casos de interpretaciones ecoicas. Las menciones ecoicas mediante las cuales el hablante expresa una actitud de rechazo o crítica hacia la opinión ecoizada serán las menciones irónicas. La ironía verbal invariablemente implica la expresión explicita de una actitud, y la relevancia de un enunciado irónico siempre depende, al menos en parte, de la información que aporta sobre la actitud del hablante hacia la opinión ecoizada. Lo que diferencia a los enunciados irónicos es la actitud que expresan, la cual es invariablemente de rechazo o desaprobación.

Por lo tanto, los factores comunes al reconocimiento de la ironía son, en primer lugar, el reconocimiento del enunciado como ecoico, en segundo lugar, la identificación de la fuente de opinión ecoizada y, por último, el reconocimiento de que la actitud del hablante sobre la opinión ecoizada es de rechazo o desaprobación. El reconocimiento de las mismas será crucial para la interpretación del proceso irónico, el cual dependerá de la capacidad del oyente para identificar la elocución como un eco, ya que, si lo identificase como un caso de uso, es decir, como una idea propia del hablante, no captaría la intención irónica del locutor.

Veamos esta teoría reflejada en un ejemplo de Sperber y Wilson (1986: 237- 243) :

> Si un conductor (A) intenta salir de una intersección mientras no se divisa ningún vehículo en la carretera y el copiloto (B) le dice: "Viene algo" como lo contrario de 'No viene nada', este sería un enunciado absurdo que nunca podría entenderse como irónico.
>
> Sin embargo, si el conductor se ha construido una reputación por ser exageradamente precavido y el copiloto divisa que a lo lejos viene una bicicleta, este podría emitir el siguiente enunciado: (B) "Viene algo" así haciendo eco a la opinión que el conductor ha creado de sí mismo y en estas circunstancias el hablante (B) emite un enunciado irónico para expresar que considera su comportamiento ridículo.

Así pues, en palabras de Sperber y Wilson (1986: 241), la ironía no implica el alejamiento de una norma, regla o máxima, sino que "todo lo que se necesita para convertirlo [un enunciado] en irónico es un elemento ecoico y una actitud asociada de burla o desaprobación".

Tras esta explicación sobre las teorías de Sperber y Wilson, no es de extrañar que este sea uno de los modelos más influyentes en el ámbito de estudio de la ironía, no solo por su

definición de ironía, en breves palabras, como una mención de actitud negativa (de rechazo o desaprobación) de un eco, por muy remoto que sea; sino también porque defienden la importancia del contexto y de las inferencias por parte del receptor. Sin embargo, como ocurría con las teorías presentadas anteriormente, la Teoría del Uso-Mención posee algunas áreas problemáticas en lo que a la definición de ironía se refiere de las que aquí voy a resaltar la más importante, a saber, la existencia de otras actitudes que no son el rechazo o la desaprobación inherentes en los enunciados irónicos. Dos de estas actitudes y sus fenómenos correspondientes se analizarán a continuación: la cortesía y el humor.

2.4.2. IRONÍA Y CORTESÍA

Han sido varios los pragmatistas que han estudiado la ironía en relación a la cortesía. En este trabajo, centraremos la atención en dos de las obras más influyentes en este campo: Brown y Levinson (1987) y Leech (1989).

Brown y Levinson

La teoría de Brown y Levinson en relación con la cortesía ha sido la más elaborada e influyente en este ámbito. Sus estudios parten del supuesto de dos conceptos básicos, mediante los cuales se explica el comportamiento comunicativo de los individuos: La racionalidad, ligada al principio de cooperación acuñado por Grice; y la imagen pública (*face),* relacionada con la cortesía. Este último concepto constituye el eslabón central de la obra de estos dos autores. Sin embargo, en la comunicación existen algunas acciones que amenazan la imagen pública (*face-threatening acts)* y es en estos casos cuando el hablante necesitará la cortesía para evitarlos. La necesidad de salvaguardar la imagen pública de los individuos deriva en la existencia de estrategias de cortesía, destinadas a poner propia la imagen pública a salvo y no dañar la de los demás. (Escandell, 2013: 154-155).

Las estrategias de cortesía que Brown y Levinson presentan para permitir al hablante evitar estos actos que amenazan la imagen pública son diversas, en concreto cinco[4]. Sin embargo, las diferentes estrategias no serán desarrolladas aquí, ya que se encontraría fuera del objetivo de este trabajo. Por esta razón se expondrá únicamente el lugar que ocupa la ironía dentro de estas estrategias de cortesía.

Brown y Levinson no aportan una definición de ironía. Sorprendentemente, en su obra, simplemente afirman que esta consiste en "decir lo contrario de lo que [el hablante] quiere decir"(Brown y Levinson, 1987: 221), siguiendo así la definición clásica de ironía. Sin embargo, para estos dos teóricos la ironía forma parte de una de las estrategias de cortesía, la estrategia encubierta (*off record strategy*): "la ironía es el producto de una estrategia encubierta que intenta amenazar la imagen pública" (Brown y Levinson, 1987: 263).

[4] Para más detalles sobre esta cuestión, ver Brown, P., y Levinson, S. C. (1987), Escandell, (2013: 153-160).

En palabras de Escandell (2013: 158-159), con estas estrategias

> el emisor pretende, en cierto modo, enmascarar o disimular su verdadera intención. El emisor quiere evitar que le sea atribuida la responsabilidad de haber realizado un acto amenazador. Al llevarlo a cabo encubiertamente, deja al destinatario la tarea de decidir cómo interpretarlo. De este modo, el emisor se reserva la posibilidad de no comprometerse con la interpretación más amenazadora del enunciado y poder «refugiarse» en otra. […] La violación de las máximas de Grice, con la generación de las consiguientes implicaturas, es muchas veces el mecanismo empleado.

Para Brown y Levinson, esta contrasta con la estrategia abierta (*on record strategy*), mediante la cual la intención por parte del hablante es clara. Como vimos anteriormente, en la teoría de Grice, la ironía se daba también en la violación de una de sus máximas, en concreto de la máxima de cualidad, quedando así relacionados estos conceptos.

Leech

Otro de los grandes pragmatistas que ha puesto la atención en el fenómeno irónico es Geoffrey Neil Leech. Con su obra *Principles of Pragmatics,* Leech hace su aportación al desarrollo de la disciplina pragmática. En la línea de H.P. Grice, Leech afirma también que la comunicación está basada en el Principio de Cooperación, mencionado anteriormente. Sin embargo, el aspecto más notable de su obra es el perteneciente al fenómeno de la cortesía. Para Leech la cortesía es "precisamente el principio regulador de la distancia social y su equilibrio: gracias a ella, mantenemos o disminuimos la distancia social" (Escandell, 2013: 150) y asimismo instala el Principio de Cortesía, dentro del cual sitúa seis máximas: la máxima de tacto (*tact maxim)*, la máxima de generosidad (*generosity maxim)*, la máxima de aprobación (*approbation maxim)*, la máxima de modestia (*modesty maxim)*, la máxima de acuerdo (*agreement maxim)* y la máxima de simpatía (*sympathy maxim)* [5]. Como he venido haciendo hasta ahora, el foco de atención serán las contribuciones relacionadas con el fenómeno irónico.

Para Leech, a diferencia de otros pragmatistas como Grice o Sperber y Wilson, quienes consideraban la ironía como una implicatura, la ironía es un principio de segunda orden, que se sustenta junto con el Principio de Cooperación y el Principio de Cortesía.

[5] Para más detalles sobre esta clasificación, ver Leech (1989: 104-139).

Este principio permite al hablante ser descortés y parecer cortes al mismo tiempo, es decir, parece romper el Principio de Cooperación, pero sin embargo se mantiene. Cuando somos irónicos, dice Leech, lo somos a expensas de alguien más, manteniendo una cortesía que es obviamente insincera, como una sustituta de la descortesía. Sin embargo, esta insinceridad es en la mayoría de los casos obvia ya que rompe las máximas de cantidad o calidad (acuñadas por Grice). Mediante la ironía producimos enunciados mucho más débiles de los que en realidad podríamos emitir. Aunque esta atenuación pueda parecer a primera vista disfuncional, esto no es así; la ironía tiene una función positiva ya que permite a la agresión manifestarse de una forma menos peligrosa verbalmente hablando que el criticismo directo, los insultos, las amenazas, etc. Es una forma de autodefensa verbal para no romper el Principio de Cortesía y mantener el conflicto verbal fuera del alcance (Leech, 1989: 142-143).

En palabras de Leech, el Principio de Ironía (*Irony Principle)* se manifiesta de la siguiente manera:

> Si debe causar ofensa, al menos hágalo de manera que no entre en conflicto abiertamente con el PP [Principio de Cortesía], sino que permita al oyente llegar al punto ofensivo de su comentario indirectamente, a modo de implicatura (Leech, 1989: 82).

Por ejemplo, en una reunión en la que varias personas se han juntado para cenar, (A) empieza a comer antes de que el resto de los invitados lleguen y (B), a quien le ha molestado esta acción, enuncia: (B) "Sírvete tú mismo". En esta situación, la intención de (B) es claramente la de criticar a (A); sin embargo, para no ser descortés ni ofensivo, decide hacer uso de la ironía.

Es evidente por tanto que la ironía, usada como forma de cortesía, tiene una gran efectividad comunicativa, motivo por el cual este aspecto del fenómeno debe tomarse en consideración y debe estar presente cuando se intente una definición de ironía.

2.4.3. IRONÍA Y HUMOR

Por último, otro de los fenómenos que considero acertado mencionar en este apartado por la frecuencia con la que se ha relacionado con el fenómeno de la ironía es el humor. Tanto la ironía como el humor han sido estudiadas en diversas ocasiones por la disciplina pragmática, pero, a pesar de sus similitudes, la ironía y el humor son dos fenómenos independientes. Sin embargo, sí es cierto que dentro del fenómeno irónico nos encontramos muestras de humor y esto se conoce como *humorous irony (ironía humorística)* y será en estos enunciados en los que se centrará el siguiente análisis.

Parece un hecho indiscutible que algunas manifestaciones irónicas tienen un tono humorístico. Sin embargo, esta afirmación, entraría en desacuerdo con la apreciada teoría del Uso-Mención de Sperber y Wilson la cual, como se ha mencionado en páginas anteriores, afirma que la actitud que expresan los enunciados irónicos es invariablemente de rechazo o desaprobación.

Uno de los autores que ha intentado dar respuesta a esta cuestión es Francisco Yus, quien afirma que la manera de explicar estos enunciados irónicos humorísticos es

> incorporando la identificación de una intención humorística como una de segundo orden, una meta-representación relacionada con un sentimiento o una emoción (ampliamente denominada actitud afectiva) que se añade a la actitud principal disociativa, y diferenciando la meta-representación relacionada con la disociación (proposicional) de la relacionada con el humor (afectiva) (Yus, 2015:11).

Así, el componente humorístico representa los sentimientos o emociones del hablante hacia su mención ecoizada y no hacia el referente por el que se ha producido dicha ironía. Esto explica por qué en algunas ironías, a pesar de poseer originariamente una actitud negativa, puede haber un sentimiento, compartido por emisor y receptor, que indique que el enunciado debe ser comprendido como humorístico y no como crítico o negativo.

Veamos un ejemplo que plantea este autor:

> [Juan llama a María por teléfono] .
> María: ¡Hola Juan ! ¿Cómo van las cosas ?
> Juan: ¡Bien! Estaba pensando ... Ya que María siempre me está llamando, hoy por cambiar voy a llamar yo.
> María: Jajaja... Pobrecito ... Tienes razón, debería llamarte más a menudo, pero pareces taaaaan contento de llamar a tu amiga, ¿verdad? jajaja.
> Juan: Jejeje... Por supuesto , María ... Un placer
>
> (Yus, 2015: 12).

En este ejemplo, la actitud inicial de Juan es negativa, ya que este opina que María debería llamarle con mayor frecuencia, por ello, decide articular un enunciado irónico. Sin embargo, su sentimiento hacia este hecho es positivo y espera que su enunciado irónico se interprete como humorístico y no como una crítica, lo cual es interpretado por María de una manera correcta.

Tomando este caso como ejemplo, es esencial resaltar una vez más la importancia del contexto para la interpretación irónica y de las *implicaturas,* es decir, de las inferencias del receptor, ya que si María no conociese a Juan, podría interpretar el enunciado de manera negativa o incluso, no inferir este enunciado irónico, causando así el fracaso de la ironía (como se ha mencionado antes: la ironía no tiene existencia real hasta que no es descifrada por un receptor) y por tanto, del acto comunicativo.

Todos los factores que se han elucidado en este capítulo han servido para desencadenar una concepción más amplia del término ironía. Retomando las definiciones lexicográficas de los diccionarios del español actual presentadas al principio de este capítulo, es evidente que no se puede concebir la ironía simplemente como una "expresión que da a entender algo contrario o diferente de lo que se dice, generalmente como burla disimulada", sino que debemos afrontar este término desde una perspectiva más amplia. Dentro de esta coexisten diversos factores que juegan un papel esencial para poder definir y comprender la ironía, a saber: el contexto, pieza clave para que la ironía tenga lugar como hemos visto a lo largo de este capítulo; el receptor, sin el cual no habría ironía debido a que su interpretación de estos enunciados es vital para que esta ocurra, y las actitudes del hablante

irónico, que pueden ser de rechazo o desaprobación, pero también corteses, humorísticas, etc.

La ironía podría quedar así definida como una estrategia comunicativa que conlleva una muestra de insinceridad, en tanto en cuanto que el hablante irónico siempre dice algo diferente a lo que realmente piensa. Este hablante decide hacer uso de la ironía en una situación determinada para expresar lo contrario de lo que se dice, para criticar o expresar una actitud negativa de manera indirecta, para ser descortés sin faltar al principio de cortesía, para resultar humorístico, etc. El hablante irónico hace un uso interpretativo de la lengua, es decir, no refleja una realidad, sino que hace eco de un pensamiento o enunciado de otra persona, y su intención es siempre que su receptor interprete y entienda el significado del mismo.

Una vez establecida una definición más completa de la ironía, podemos dar paso a los planteamientos necesarios para poder trasladar este fenómeno al aula de español como lengua extranjera, área que concierne a este trabajo y donde pretende ser aplicado. Para ello, en el siguiente capítulo se detallará la presencia de la ironía en las dos obras fundamentales para la enseñanza del español en la actualidad, a saber, *El Marco Común Europeo de Referencia* y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Además, se analizarán los principales marcadores e indicadores de ironía en español y se observará su presencia en los materiales y manuales de ELE publicados hasta el momento.

3. LA IRONÍA EN ELE

Gracias al nacimiento del enfoque comunicativo y con el surgimiento de la llamada *competencia comunicativa,* definida por el *Diccionario de términos clave de ELE* (2008) como "la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación", surge también en el ámbito de la enseñanza de lenguas el concepto de *hablante competente*, quien "sabe elegir, en los distintos planos de la lengua y del discurso, las expresiones lingüísticas más apropiadas para cada situación" y estos hablantes competentes se han convertido en el centro de atención de los profesores de lengua: queremos formar a hablantes de la lengua competentes y maduros.

Ahora bien, como se especifica en los objetivos generales del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) (documento del cual hablaremos en más detalle en este capítulo, ver, *infra,* § 3.1. *La presencia de la ironía en el MCER y el PCIC*), el alumno, como hablante intercultural, entre otras muchas destrezas, debe ser capaz de participar en situaciones interculturales y desarrollar estrategias que le aseguren una comunicación satisfactoria y completa durante situaciones interculturales complejas y delicadas. Este objetivo implica una búsqueda permanente y un uso estratégico de procedimientos para afrontar transacciones complicadas, desenvolverse en interacciones en las que medien tabúes, sobreentendidos, *ironía*, etc. Este hablante debe poseer habilidades y actitudes interculturales, como el uso de recursos (humor, relajación, *ironía*, etc.) que logren controlar las reacciones y emociones negativas en el transcurso de encuentros interculturales y la formulación en términos explícitos y comprensibles de aspectos culturales que dificulten la interacción (sobreentendidos, información compartida entre miembros de la misma cultura, *ironías*, etc.), con el fin de favorecer la comprensión de comportamientos socioculturales o de referentes culturales. Además, debe ser capaz de desenvolverse con textos orales o escritos de cualquier tipo, sea cual sea la situación y el tema y cuya información puede estar enunciada en clave de *ironía* y de humor no necesariamente explícita. Asimismo debe poder identificar y producir los patrones melódicos correspondientes a los distintos actos de habla, como la falta de correspondencia entre la entonación y la palabra, característica de la entonación *irónica*.

Asimismo, ampliando estas indicaciones que proporciona el PCIC con algunas de las afirmaciones que mencionábamos nuestra definición previa de ironía (ver, *supra*, § pp. 31-32), es lógico pensar que siendo la ironía una estrategia comunicativa bastante útil, todo alumno de español desee ser capaz de detectarla y producirla, ya que, por ejemplo, querrá reconocer cuando un interlocutor quiere comunicar lo contrario de lo que realmente dice o poder hacer uso de ella cuando no quiera violar el principio de cortesía en una conversación.

Todos estos argumentos deberían bastar para apreciar la importancia de la ironía dentro de la lengua y para secundar la inclusión del fenómeno irónico en nuestra clase de español como lengua extranjera. Sin embargo, antes de presentar nuestra propuesta didáctica, repasaremos la representación de este fenómeno en los principales documentos de referencia de la lengua española, hablaremos de los marcadores e indicadores de la ironía que pueden llevarse al aula de español y analizaremos cómo se ha tratado la ironía en los materiales y manuales de ELE publicados hasta el momento.

3.1.LA PRESENCIA DE LA IRONÍA EN EL MCER Y EL PCIC

Como en cualquier trabajo enfocado a la enseñanza del español como lengua extranjera que se precie, parece conveniente centrar la atención en el tratamiento que se ha hecho del fenómeno irónico en las que se han convertido en las obras de referencia más prestigiosas para la enseñanza del español: *El Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC).

El MCER hace una única mención a la ironía entre sus líneas, en concreto en la definición que este documento aporta de las competencias pragmáticas:

> Las competencias pragmáticas tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. También tienen que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la **ironía** y la parodia. Respecto a este componente, incluso más que en el caso del componente lingüístico, apenas es necesario resaltar el gran impacto que ejercen las interacciones y los entornos culturales en el que se desarrollan las mencionadas capacidades (MCER: 2002, 14; la negrita es mía).

Sin embargo, en el PCIC sí encontramos diversas referencias al fenómeno irónico. Como se ha visto en la introducción a este capítulo, este documento toma en consideración la ironía en relación a los objetivos generales de un hablante competente de español. En concreto, este aspecto se trata con mayor detalle en la sección *Tácticas y estrategias pragmáticas,* dentro del apartado *Construcción e interpretación del discurso* y aparece junto a la metáfora como un *Significado interpretado,* para los niveles C1 y C2[6]:

Nivel C1

Significados interpretados // Indicadores de ironía

- **Indicadores morfosintácticos y fónicos**
  - Oraciones suspendidas

    -Tendrías que decirle a Javier que te ayude a pintar la cocina.

[6] Toda la información que aparece a continuación ha sido extraída de PCIC: Instituto Cervantes (2006).

-Sí, como viene tanto →

Yo prefiero quedarme en casa, para lo que hay que ver

- Entonación irónica en enunciados exclamativos

-Mira qué pañuelo tan bonito. Se lo he cambiado a María por mi pulsera.

-¡Pues vaya negocio que has hecho!

- **Indicadores léxico-semánticos**
  - *Contradictio in terminis*

El libro ha costado una nimiedad: 800 euros.

  - Generalizaciones

¡Vivan las personas inteligentes!

  - Mentiras irónicas, para expresar menosprecio, destacar cualidades negativas, insultar. *Gracias por tu ayuda, no sé qué hubiera hecho sin ti* [agradecimiento de una ayuda que no ha existido].

¡Enhorabuena, chico! Eres un as para los negocios [felicitación con sarcasmo].

¡Qué maravilla de corte de pelo! A ver si me das la dirección de tu peluquero [alabanza de alguien que le parece ridículo al enunciador].

Nivel C2

- **Indicadores morfosintácticos y fónicos**
  - Diminutivos con valor irónico

¡Vaya nochecita!

¡Qué cochecito!

  - Perífrasis incoativas (ir a + infinitivo)

¡Me van a venir a mí, a estas alturas, con esas historias!

  - Dislocación a la izquierda del constituyente que se ironiza
    - ⇒ Anteposición de adverbio o cuantificador

¡Mal que lo pasamos!

¡Bastante te importa a ti!

¡Cualquiera se fía de ese mentiroso!

⇒ Anteposición de adjetivo

¡Valiente cocinero está hecho!

Bonito susto me has dado.

¡Buen elemento eres tú!

- Uso del posesivo en posición postnominal

  Esta amiga tuya es divertidísima [= es muy aburrida].

- Estructuras coordinadas con valor consecutivo (con y, en consecuencia.)

  Tú fíate de esos y verás lo que te pasa.

- Interrogativas retóricas que expresan una queja o reproche

  ¿No podías haber encontrado uno un poco peor?

  ¿Qué quieres (que te diga)?

- Ecos irónicos

  -Nos beneficiaremos todos.

  -Todos, no me cabe la menor duda. Y seguro que tú más que nadie.

  -Jorge canta bastante bien.

  -Jorge canta como un ruiseñor [con entonación y apoyo gestual -> canta mal].

- Entonación irónica en enunciados exclamativos

  ¡Qué listo que eres!

  ¡Anda la mosquita muerta!

  ¡Menudo chollo!

- **Indicadores léxico-semánticos**
  - *Contradictio in terminis* en estructuras comparativas metafóricas

    Eres tan veloz como una tortuga.

    Hablas como un libro.

  - Fórmulas fijas

    Pues no faltaba más, mira quién habla, qué más quisieras tú.

    Está usted muy equivocado, señor mío.

- Mentiras irónicas, para expresar menosprecio, destacar cualidades negativas, insultar.

  Es guapísimo [= Es muy feo].

  Hay que ver qué tonta es Marisa.

  ¡No eres tú guasón ni nada!

  ¡No tiene dinero!

- Doble sentido con valor de sorpresa y humorístico

  ¡Esta es una lista!

  ¡Mira este qué listo!

No obstante, no es esta la única mención que de la ironía se hace en este documento. Dentro de este mismo apartado, *Construcción e interpretación del discurso,* se hace alusión también a la ironía en relación a los siguientes aspectos:

Nivel C2

- **Procedimientos de cita**
  - **Citas encubiertas**

    ⇒Ecos irónicos

    -Mmmm... Está buena la tarta, ¿verdad?

    -La tarta está buenísima, para nota [con entonación y apoyo gestual = no está buena].

- **Valores ilocutivos de los enunciados interrogativos**
  - **Interrogativos orientados**

    ⇒ Interrogativas retóricas

    ❖ Irónicas (implican respuesta negativa)

    ¿No podías haberme llamado antes?

- **La expresión de la negación**
  - **Tipos de negación**

    ⇒ Artificiosa

    ❖ Irónica (afirmando lo contrario), con sí, ya...

    -Estoy seguro de que vas a aprobar

    -Sí, seguro.

    -Yo tengo grandes proyectos. Solo necesito con quien compartirlos.

-*Ya, y yo.*

-*¿Qué?*

-*Que sí, que ya lo veo...*

❖ Irónica doblada: *sí, sí; ya, ya*

-*Has ganado una tele en el sorteo.*

-*Sí, sí, lo que tú digas.*

Además, dentro de las *Tácticas y estrategias pragmáticas,* pero en el apartado denominado *Modalización,* encontramos también referencias a la ironía:

Nivel C1

- **Intensificación de los elementos del discurso**
  - **Recursos léxico-semánticos**

⇒ Metáforas e indicadores de ironía

Este chico es una fiera. Ya ha terminado el informe.

En esta ciudad siempre llueve a mares.

-*Me he comprado esta camiseta en el mercadillo por 50 euros.*

-*¡Pues vaya negocio que has hecho!*

  - **Recursos léxico-semánticos**

⇒ Indicadores de ironía

-*Creo que me he dejado las llaves en casa.*

-*¡Hay que ver qué listo eres!*

Nivel C2

  - **Recursos léxico-semánticos**

⇒ Metáforas e indicadores de ironía

Este Luis es más listo que el hambre.

¡Es guapísimo! [= Es muy feo].

- **Recursos léxico-semánticos**

  ⇒ Indicadores de ironía

  ¡Qué simpático el niño!

  ¡No eres tú guasón ni nada!

- **Focalización**
  - **Recursos gramaticales**

    ⇒ Anteposición del adjetivo con valor irónico

    Bonita forma de contestar.

Asimismo, en el apartado de *Ortografía* el PCIC menciona, para el nivel B2, la ironía en relación con los *Signos de interrogación y negación;* y para el nivel C2, en relación con las *Comillas:*

NIVEL B2

- **Signos de interrogación (¿ ?) y exclamación (¡ !)**

  En concurrencia con paréntesis

  - Interrogación para expresar duda o ironía

    Lucas es el que más sabe (?) del colegio

  - Exclamación para expresar sorpresa o ironía

    Consiguió la plaza por sus méritos (!).

NIVEL C2

- **Comillas (« »)**
  - Discriminador en el enunciado: voces impropias, irónicas, vulgares

    Dijo que la subieron a un «alicótero».

En cuanto al apartado de *Funciones,* este documento menciona la ironía en el nivel B2 en relación con la función de *Pedir información* y en el nivel C2 con la función de *Dar información*:

NIVEL B2

- **Pedir confirmación**
  - **De forma encubierta**

    ..., ¿eh / no?

    Fin de semana romántico, ¿eh?

    [entonación o expresión gestual: guiño, sonrisa, etc. que implica complicidad o ironía]

NIVEL C2

- **Dar información**
  - **Corrigiendo otra información previa**

    ⇒ **En respuesta a una pregunta**

    Sí, claro / hombre + enunciado previo hiperbólico

    [-¿Ayer llovió por la tarde?]

    -Sí, claro, cayó el Diluvio universal... [con ironía]

Dentro del apartado *Géneros discursivos y productos textuales* se menciona la ironía en los *Géneros de transmisión escrita,* donde el papel de los hablantes del nivel B2 es el de recepción (R) de :

- Anuncios publicitarios con limitaciones relativas al uso de la lengua (sobrentendidos de tipo cultural, uso irónico o humorístico…) (R).
- Cuentos, con limitaciones relativas a la complejidad de la trama y el uso literario de la lengua (sobrentendidos de tipo cultural, uso irónico o humorístico…) (R).

El PCIC menciona también la ironía dentro del apartado de *Nociones específicas* para el nivel C1, donde dentro de las *Actividades artísticas* y *la literatura* se encuentran la metáfora y la ironía.

Por último, es interesante señalar la mención que se hace en el *Glosario de términos* dentro del apartado de *tácticas y estrategias pragm*áticas al *eco irónico,* el cual mencionábamos anteriormente como pieza importante de nuestra definición de ironía (ver, *supra*, § p. 24, 25, 31, 32), definido aquí como:

> Repetición modificada o deformada (por exageración, por ejemplo) de todo o parte de un enunciado previo, con el objeto de señalar la actitud negativa del hablante hacia lo dicho por su interlocutor o hacia el interlocutor mismo. Sucede, por ejemplo, cuando, frente a la afirmación de un hablante de que alguien canta muy bien, su interlocutor le refuta: *Sí, sí, canta muy bien, como un ruiseñor*.

Es evidente que el PCIC ha hecho una buena recopilación y redacción de la presencia de la ironía en español, por tanto, este documento sirve como guía para los profesores a la hora de introducir la ironía en el aula y diseñar materiales y actividades para este fin. Sin embargo, es también obvio que esta lista no incluye algunos de los marcadores e indicadores de la ironía presentes en la lengua española. Por ello, en el siguiente apartado se mencionarán aquellos marcadores e indicadores de la ironía en español y se hará un repaso por la presencia de la misma en los manuales de ELE existentes hasta el momento, para al final llegar a una propuesta factible y adecuada sobre qué aspectos relacionados con el fenómeno irónico se pueden llevar al aula de ELE.

3.2. LAS MARCAS E INDICADORES DE IRONÍA EN ESPAÑOL

En apartados anteriores se presentaba una lista de palabras y expresiones del español que aparecen marcadas como irónicas por el *Diccionario de la Lengua Española* (2014) (ver, *supra*, § 2.2. *DRAE: Palabras marcadas como irónicas*). Sin embargo, no son solo estas las marcas de ironía de las que dispone un hablante de español. Como se exponía en líneas anteriores de este trabajo, la ironía tiene una naturaleza contextual, es decir, un enunciado que puede ser interpretado como irónico en una situación comunicativa determinada, puede no serlo en otra (ver, *supra*, § pp. 15). No obstante, existen en la lengua española una serie de marcas e indicadores que ayudan al hablante a detectar la ironía y que resultan muy interesantes a la hora de trasladar este fenómeno al aula, puesto que serán estos también los que ayuden al estudiante de español a reconocer e interpretar la ironía.

Antes de proceder a la presentación de los mismos, es necesario esclarecer la diferencia entre marca e indicador. Las marcas de ironía son pistas contextuales que ayudan a identificar la ironía, es decir, pueden ayudar a interpretar si un enunciado es irónico o no. En cambio, los indicadores son elementos que contienen ironía o dan lugar a ella por sí mismos, es decir, contribuyen de forma directa a la identificación de la ironía. Una vez establecida esta distinción, procederemos a presentar los principales marcadores e indicadores de la ironía en español.

Las marcas no verbales de ironía

La corriente conocida como comunicación no verbal se ha encargado del estudio de los signos y sistemas de signos no lingüísticos que están presentes en la comunicación. Gracias a ella, hoy en día sabemos que

> para comunicar y comunicarnos utilizamos simultánea o alternativamente elementos verbales y no verbales. […] Además, los signos verbales están en relación de dependencia con respecto a los signos no verbales, por ello, para estudiar la comunicación humana y enseñar a comunicar o comunicarse, se ha de prestar atención, conjuntamente, a los signos y sistemas verbales y a los signos y sistemas no verbales (Cestero, 2009:168).

Estando este trabajo orientado a facilitar e incrementar el éxito comunicativo de los alumnos gracias a la inclusión del fenómeno irónico en el aula de español, este debería ser motivo más que suficiente para no olvidar aquellos signos de la lengua no verbales.

En su artículo *Marcas paralingüísticas y kinésicas de la ironía* (2009), Ana Mª Cestero presenta, basándose en un estudio empírico de este fenómeno, una primera aproximación

a la clasificación básica de las marcas no verbales de la ironía en la lengua española. Estas aparecen divididas en marcas kinésicas, proxémicas y paralingüísticas. Antes de proceder a la presentación de las mismas, detengámonos a definir brevemente estos tres conceptos.

El sistema paralingüístico está formado por las cualidades y los modificadores fónicos, los indicadores sonoros de reacciones fisiológicas y emocionales, los elementos cuasi-léxicos y las pausas y silencios que a partir de su significado o de alguno de sus componentes inferenciales comunican o matizan el sentido de los enunciados verbales. Por su parte, el sistema kinésico está formado por los movimientos y las posturas corporales que comunican o matizan el significado de los enunciados verbales, incluyendo la mirada o el contacto corporal. Por último, el sistema proxémico, está formado por los actos relativos al comportamiento, al ambiente y a las creencias de una comunidad que tienen que ver con la concepción, el uso y la distribución del espacio y con las distancias culturales que mantienen las personas en la interacción (Cestero, 2009:172-175). Una vez definidos los sistemas no verbales, veamos de qué manera estos signos ayudan a la producción y el reconocimiento de la ironía:

1. Marcas kinésicas:

1.1. Gestos corporales

- Negación con la cabeza
- Afirmación con la cabeza
- Cabezada
- Gestos manuales de señalamiento
- Encogimiento de hombros
- Elevación y bajada de tronco

1.2. Gestos faciales

- Mantenimiento de mirada
- Desviación de mirada
- Sonrisa
- Cierre de ojos
- Cierre de boca
- Fruncimiento de entrecejo
- Arrugamiento de nariz

1.3. Ausencia de movimientos faciales y corporales

2. Marcas proxémicas

- Reorganización completa
- Reorganización hacia atrás

- Reorganización hacia delante
- Contacto con interlocutor

3. **Marcas paralingüísticas**
   - Risa
   - Elementos cuasi-léxicos que funcionan como intensificadores (*Uff, Mmm*).

Sin embargo, de entre ellos, la afirmación y negación con la cabeza, la cabezada y los gestos manuales de señalamiento son los más frecuentes y aparecen prácticamente durante toda la emisión irónica. El resto de marcadores aparecen solo en momentos concretos. Aunque los estudiosos de la comunicación no verbal están de acuerdo en que queda aún mucho trabajo por hacer en lo que a las marcas de ironía no verbales se refiere, esta lista inicial puede servir de base para trasladar este tipo de marcas al aula de ELE.

El tono irónico

Parece pertinente mencionar también dentro de este apartado el llamado *tono irónico*. El tono irónico es lo que los hablantes de una lengua conocemos comúnmente como la forma especial de pronunciar un enunciado y que individualiza a la ironía. Para definir el tono irónico se deben tener en cuenta distintos factores acústico-melódicos que ayudan a definir este tipo de enunciados, como los cambios en la velocidad de emisión en comparación con el resto de enunciados (la mayoría de enunciados irónicos se caracteriza por una ralentización de la velocidad de emisión que da lugar a fenómenos como el silabeo o la prolongación de algunos sonidos), la frecuencia de la inflexión final del grupo fónico, el volumen o intensidad con la que se pronuncia el enunciado, etc. (Padilla, 2009: 160).

Siendo la ironía un fenómeno universal, los alumnos no presentarán grandes dificultades para reconocer estos cambios característicos del tono irónico, por tanto, este sirve como una marca de ironía. Además, actúa como un indicador puesto que los hablantes pueden optar por hacer uso de esta forma de pronunciar el enunciado para que así cobre un significado irónico.

Las unidades fraseológicas

Sin duda, dentro de este apartado merecen una mención especial las llamadas unidades fraseológicas (UU.FF.), las cuales juegan un papel muy importante en el fenómeno irónico. Una unidad fraseológica es una combinación de palabras que se caracteriza por un cierto grado de fijación o idiomaticidad, es decir, su sentido no se extrae del significado de cada uno de los elementos que la componen por separado, sino que funcionan como

una sola unidad de significado. Además, su modificación, ya sea por adición, sustitución o cualquier otra alteración de alguno de sus elementos, es limitada. Para observar el papel que estas unidades desempeñan dentro del fenómeno irónico y siguiendo la clasificación de Timofeeva (2009a: 9), distinguiremos entre las UU.FF. irónicas, las UU.FF. irónicas contextuales, y las UU.FF. irónicas desautomatizadas.

En primer lugar, las UU.FF. irónicas son aquellas "cuyo significado convencionalizado se percibe como irónico" (Timofeeva, 2009a: 203). Dentro de estas mismas, las encontramos de dos tipos: UU.FF. irónicas nucleares y periféricas. Las UU.FF. irónicas nucleares son aquellas que simplemente con su presencia desencadenan una interpretación irónica. Estas unidades fraseológicas han sufrido un largo proceso de gramaticalización y los hablantes saben que estas expresiones están codificadas dentro de la lengua como irónicas. Este es el caso, por ejemplo, de algunas las construcciones con el adjetivo bueno, como *a buenas horas (mangas verdes),* o de la expresión *cubrirse de gloria*, como se muestra en los ejemplos a continuación:

> La famosa Playa Granada de Motril se convirtió ayer en 'Playa Cerrada'. Se mire por donde se mire, no es normal que al Gobierno se le ocurra chapar el litoral granadino en los días más importantes del año para el turismo. ***A buenas horas*** llega la actuación de Costas, que, por cierto, será mucho menos cuantiosa de lo que en un principio había presupuestado (Lapidario, 19 de Julio de 2016).

> Dinamarca ha reconocido lo que dicen ha sido mala práctica por el uso de las escorias (incluidas las contaminadas) en la construcción de carreteras y han abandonado esa práctica, como también lamentado (***a buenas horas mangas verdes***) la excesiva dependencia de la incineración y la ministra de Medio Ambiente se ha comprometido públicamente, para potenciar otros sistemas (EFE, 22 de Julio de 2016).

> Lo gracioso de la historia es que la comunidad La Colmena sólo cuenta con un ascensor. Muy hermoso, eso sí, pero el arquitecto que diseñó el edificio ***se cubrió de gloria***, siempre pensaron los vecinos (Bueno, 4 de Febrero de 2016).

Por otra parte, las UU.FF. irónicas periféricas son aquellas "cuyo significado es codificado o percibido como irónico pero que en algunos contextos puede matizarse o cancelarse" (Timofeeva, 2009a: 206). Estas UU.FF. dependen del contexto en el que se encuentren, es decir, una misma UU.FF. puede tener un sentido irónico en un determinado contexto, pero este sentido puede ser cancelable si se encuentra en un contexto distinto. Veamos cómo esto ocurre en el caso de la expresión *para variar* en los siguientes ejemplos, donde en uno de los casos (A) cobra un valor irónico y en el otro (B) su significado es literal:

(A) ***Para variar***, el día no había empezado muy bien para los atletas españoles. David Bustos acabó fuera de los puestos que dan acceso directo a las semifinales de 1.500, aunque logró el pase por tiempos gracias a su registro, 3.39.73. Peor le fue a Adel Meechal en la segunda serie, noveno y sin posibilidad de calificarse por tiempos al tocarle una carrera demasiado táctica y lenta (Prieto, 16 de Agosto de 2016).

(B) Ranqueada como la número 34 a nivel mundial, la Puig le ganó a la número dos, la alemana Angelique Kerber, logrando el oro para Puerto Rico. Los gritos y bocinazos en las calles anunciaban alegría colectiva, no politiquería ***para variar*** (Hastings, 15 de Agosto de 2016).

El segundo caso es el de las UU.FF. irónicas contextuales, que son aquellas en las que las condiciones contextuales son las que propician la interpretación irónica de las mismas. Es decir, la ironía "es aquí una implicatura conversacional particularizada que se origina gracias a determinadas condiciones contextuales y no forma parte de la forma interna de la UF" (Timofeeva, 2009a: 209). Este es el caso del siguiente ejemplo, en el que encontramos la expresión *quitarse el sombrero*, utilizado según el *Diccionario de la Lengua Española* (2014) "para expresar la admiración por algo o alguien". Sin embargo, en este contexto, el periodista decide utilizarlo con sentido irónico para reflejar su actitud critica hacia el gobierno francés:

> Qué golpe tan magnifico ha asestado la Asamblea Nacional francesa a la verdad, la justicia y la humanidad. La semana pasada aprobó una ley que convierte en delito negar que los turcos cometieron genocidio en contra de los armenios durante la I Guerra Mundial. ¡ Bravo¡ ¡***Hay que quitarse el sombrero***¡ ¡ Vive la France¡ (citado en Timofeeva, 2009a: 208).

Por último, debemos hablar del fenómeno conocido como desautomatización fraseológica. En este proceso, "las UU.FF. experimentan alguna alteración o modificación para servir de materia prima para la ironía" (Timofeeva, 2009a: 209). Es decir, estas UU.FF. son modificadas bien en su forma o en su contenido para así producir una interpretación del enunciado diferente, la cual en algunos casos puede ser la irónica. Para poder entender el significado de la UF desautomatizada, es requisito fundamental conocer su UF canónica y ser capaz de reconocerla. Esta desautomatización puede ser formal, semántica o discursiva. En la desautomatización formal, la ironía se produce al modificar la estructura formal de la unidad fraseológica, como se muestra en el siguiente ejemplo, en el que la UF canónica *a buenas horas mangas verdes* ha sido sustituida por una UF desautomatizada, en la cual las *mangas* se han convertido en *togas*, sirviendo como una crítica a los miembros de la justicia:

> A la señora Cayuela se le montó una moción de censura que tres años más tarde dice la justicia que fue ilegal. ¡***A buenas horas togas verdes***! Dos años después de aquella moción se celebraron elecciones, por lo que el resultado de la misma ya no tenía la importancia vital que hubiera tenido tres o seis meses después de la misma (Torrijos, 25 de Julio de 2016).

Por otra parte, en la desautomatización semántica, la modificación afecta al significado de la UF. Este es el caso del siguiente ejemplo en el que aparece la expresión *dar morcilla a alguien,* que significa "fastidiar, incordiar, ser molesto" (Diccionario de la Lengua Española, 2014). Sin embargo, en este caso, se busca una lectura literal de esta expresión, es decir, su significado es distinto al de la UF canónica. La elección de *morcilla* en lugar de cualquier otro alimento es intencionada, haciendo alusión a la UF y mostrando la intención irónica:

> No puedo entender que no quede en ti ni siquiera una brizna, un suspiro, un mensaje, procedente de aquella época en que, según me has dicho, te postrabas ante un Sagrado Corazón de Jesús sangrante y le pedías que ***les diera morcilla a*** todas las niñas delgadas de tu barrio (citado en Timofeeva, 2005: 1075).

Por último, la desautomatización fraseológica discursiva ocurre cuando se hace un uso inadecuado desde el punto de vista del discurso de la UF. Uno de los casos más comunes es la combinación de los registros formal e informal en un mismo contexto, como se observa en el siguiente ejemplo:

> Escribo esta misiva en la esperanza de que, cuando se publique […], Monseñor R.V. (Recta Vía) se encuentre bien de salud, la arriba firmante ***esté como una rosa*** y, en general, del Papá abajo, todos ***a todo tren*** de estupendos (Torres, M., *Carta a otro soltero*, citado en Timofeeva, 2009a: 212).

Puesto que este trabajo defiende la inserción del fenómeno irónico en el aula de ELE, es necesario considerar que, como bien afirma Timofeeva (2009a: 205),

> el significado fraseológico se aprende por los hablantes y su conocimiento es previo al posible rastreo de los mecanismos cognitivos que lo sustentan. Efectivamente, para un hablante no nativo y desconocedor de la UF nada le indica que la lectura literal no sea la correcta, ni ningún conocimiento conceptual ni cultural le proporciona herramientas para inferir el significado fijado. La ironía que encierra en la expresión forma parte de su significado actual, es decir, de su forma interna, y se aprende con aquel.

Sin embargo, esto no implica que el estudiante de español no pueda reconocer la ironía cuando esta viene aportada por una UU.FF., sino todo lo contrario; debe servir como razón de peso para introducir este tipo de enunciados en el aula de ELE, ya que presentar estos indicadores a los alumnos, junto al resto de conocimientos del funcionamiento de la ironía, es una forma más que acertada de ayudarles a comprender y producir ironía en español.

La variación sintáctica

En este apartado hablaremos sobre la relación entre sintaxis e ironía y analizaremos aquellas estructuras que pueden ayudar a una interpretación irónica en español. Para ello, debemos mencionar como factor fundamental el procedimiento conocido como *focalización,* que según el *Diccionario de términos clave de ELE* (2008) consiste en:

> destacar explícitamente un segmento del enunciado, que constituye el elemento informativo sobre el que se quiere llamar la atención del destinatario. La unidad destacada se denomina *foco* o *relieve.* El *foco*, por lo tanto, es una función informativa a disposición del hablante, para dar énfasis a un constituyente del discurso, según los objetivos que persiga o las necesidades comunicativas de su interlocutor.

Muchas son las combinaciones gramaticales que pueden conducir a una interpretación irónica. Sin embargo, algunas de ellas no pueden ser interpretadas como irónicas en todos los contextos, ya que dependen de la presencia de otros elementos como los contextuales, la entonación irónica, elementos paralingüísticos, etc. Por ello, en este trabajo mencionaremos únicamente aquellas estructuras gramaticales que funcionan como indicadores de ironía, es decir, que desencadenan por sí mismas una interpretación irónica. Así, este procedimiento de focalización toma importancia principalmente en tres tipos de estructuras: focalización del sintagma atributivo, focalización del sintagma cuantificativo o del elemento cuantificador y la focalización de un complemento indirecto junto a la perífrasis *ir a + infinitivo*.

La focalización del sintagma atributivo consiste en anteponer "un adjetivo que implica el desplazamiento automático del sustantivo con el que constituye un sintagma nominal" (Barrajón, 2009: 226). Veamos algunos ejemplos:

- ¡ *Menudo* desorden hay en tu habitación!
- ¡ *Bonito* vestido se puso para la cena!
- ¡*Valiente* redacción ha escrito Pablo!

Todos estos ejemplos se caracterizan por el orden anómalo de sus componentes, ya que en ellos el adjetivo se antepone al sustantivo y el verbo precede al sujeto. Cuando se dan estas condiciones gramaticales, los adjetivos adquieren cargas valorativas de connotaciones negativas y nos hallamos frente a expresiones que indican lo contrario de su significado literal, es decir, sus "elementos focalizados adquieren el significado de sus

términos opuestos" (Barrajón, 2009: 228). Así, *menudo desorden* no significaría un desorden pequeño, sino todo lo contrario, un *gran desorden.*[7]

Por su parte, la focalización del sintagma cuantificativo o del elemento cuantificador consiste en "la focalización de un elemento cuantificador que arrastra a su vez en tal proceso al sustantivo cuantificado con el que constituye un sintagma nominal" (Barrajón, 2009: 229), como por ejemplo: - ¡*Mucho* interés tienes tú en la asignatura! o bien, en la focalización de "un componente cuantificativo sin que aparezca ningún sustantivo" como en: - ¡*Bastante* te importa a ti lo que me pasó!. Al igual que en la focalización del sintagma atributivo, cuando el cuantificador acompaña a un sustantivo, este último aparece antepuesto por el mismo y además, el verbo precede al sujeto. El significado del enunciado también es interpretado como su opuesto, así, *mucho interés* significa *poco interés* y *bastante* significa *poco.*

Siendo la expresión de *lo contrario,* una de las características del fenómeno irónico, podemos afirmar que este tipo de expresiones son indicadores de ironía, puesto que su presencia desencadena una interpretación irónica directa de los enunciados.

Por último, cabe destacar la focalización de un complemento indirecto junto a la perífrasis *ir a + infinitivo* como otra de las estructuras que sirve como indicador de ironía:

- ¡ A ti te lo voy a decir!
- ¡ A ti te voy a dejar el coche!

Este tipo de enunciados se caracteriza por un recurso adicional de énfasis: "la anteposición del pronombre de segunda persona, representado por la forma tónica *ti*, duplicada por la forma átona *te"* (Escandell y Leonetti, 2015: 9). La perífrasis, la cual focaliza "la fase inicial de un evento, que debe producirse de forma inminente, hace suponer que dicho evento se producirá de forma necesaria e inevitable. Este componente de necesidad epistémica indica que el compromiso del hablante es muy fuerte, y esto hace que la

[7] En ciertas ocasiones, el adjetivo *menudo* no indica un significado contrario, sino que sirve para enfatizar una actitud negativa hacia el elemento focalizado, ya que este adjetivo ha adquirido como literal su significado irónico, como en el ejemplo: -¡*Menudo coche se ha comprado¡,* donde el adjetivo *menudo* no indica necesariamente que el coche sea grande, sino que el hablante tiene una opinión negativa e irónica hacia el mismo. De hecho, este adjetivo se ha convencionalizado y esta es la que se considera su interpretación literal.

inadecuación resulte más llamativa" (Escandell y Leonetti, 2015: 9). Esto, junto a su estructura focalizada y la presencia del énfasis gramatical, conducen a una interpretación irónica de la acción verbal de estos enunciados, actuando así como indicadores de ironía.

La prefijación y la sufijación

Por último, debemos mencionar la relación existente entre la prefijación y la sufijación y la ironía en español. La prefijación y la sufijación son dos procedimientos mediante los cuales se produce un "incremento léxico con mecanismos de formación de palabras de tipo morfológico, es decir, internos al propio sistema. En el primer caso se antepone un afijo a la base léxica y, en el segundo, se pospone" (Provencio, 2009: 242).

En determinadas ocasiones, la adición de estos sufijos y prefijos a las bases léxicas pueden hacer que sean interpretados como irónicos. Esto ocurre mayoritariamente cuando aportan una valoración despectiva-negativa, alejando a la palabra de su significado primario (Provencio, 2009: 262). En algunos de los casos, la presencia del contexto y el resto de indicadores de ironía que lo acompañen serán esenciales para su interpretación, actuando así como marcas de ironía; en otros, será su simple aparición la que nos lleve a una interpretación irónica, actuando así como indicadores.

Los sufijos se engloban dentro de dos grandes grupos: los sufijos apreciativos, dentro de los cuales se encuentran los diminutivos, los aumentativos y los despectivos o peyorativos; y los no apreciativos, donde se incluyen todos los demás. Dentro del fenómeno irónico, toman importancia los sufijos apreciativos, por ser los que connotan expresividad subjetiva por parte del hablante (Provencio, 2009: 247). En lo relativo a la sufijación, haremos mención especial al sufijo –ito,a por ser el más usado en enunciados irónicos. Este puede partir de una base léxica adjetiva o sustantiva. Veamos unos ejemplos:

(A)¡ Vaya *semanita* llevo!

(B) - Dice Marta que no quiere agua, prefiere vino.
- ¡Qué exigente la *señorita*¡

(C) - El novio de Carla está gordito.
- Sí, *gordito*, es una buena forma de decirlo.

(D) - Mamá, estoy muy cansado, llevo todo el día estudiando. ¿No puede poner José la mesa?

- Uy sí, *pobrecito*, tienes que estar muy cansado.

(E) – Yo sigo viviendo con mi madre porque me encanta llegar a casa y que tenga la *comidita* preparada.

Como se aprecia en los ejemplos anteriores, cuando la sufijación recae sobre una base léxica nominal, nos encontramos con ironía de tipo prototípica, es decir, no significa lo contrario sino algo distinto. Sin embargo, cuando proviene de una base léxica adjetiva, tiene un significado contrario (Provencio, 2009: 256). Así, en el ejemplo (A), *semanita* no significa lo contrario, sino que quiere dar a entender algo distinto, probablemente que el hablante no ha tenido una buena semana. Sin embargo, en el ejemplo (D), al usar la forma sufijada *pobrecito,* la madre no siente pena por su hijo, sino todo lo contrario. Todos estos son ejemplos, como hemos mencionado anteriormente, de valoraciones despectivas-negativas; sin embargo, en algunas ocasiones los sufijos también pueden dan lugar a interpretaciones irónicas de carácter afectivo y positivo, como es el caso del ejemplo (E), aunque este tipo de ejemplos constituye una minoría. En estos ejemplos, encontramos indicadores de ironía (*semanita, señorita, comidita)* y también marcadores (*gordito*, *pobrecito*).

No obstante, no es este el único sufijo que puede funcionar bien como marca o indicador de ironía. Caben destacar también los sufijos superlativos, comunes para expresar ironía, como en:

(F) - Me dijo Marisa que su nieto ha empezado a jugar en un equipo de fútbol y que le va muy bien en el colegio, que es muy listo.

- Sí vamos, *listísimo*. Sus notas no dicen lo mismo.

En cuanto a los prefijos, estos se agrupan en seis grandes grupos: Locativos y cogitativos, temporales, negativos, gradativos, aspectuales-diatéticos y modificadores[8]. En este trabajo

[8] Esta tipología es la que proponen Varela Ortega y Martín García (1999: 5011-5036), recuperada de Provencio (2009: 245).

hablaremos de los sufijos *anti-, super-* y *mega-*, por ser los más comunes en el ámbito irónico. Veamos algunos ejemplos:

(G) - Carlos siempre presume de llevar una vida sana, es *antialcohol*, *antitabaco*, *anticomidabasura*…
- Sí, y *antidisfrute* también.

(H) (Dos amigas tras el primer día de playa del verano):
- Pues ha estado bien el día, yo creo que me he puesto morena y todo.
- Uy, sí vamos, ¡*supermorena*!

(I) (Un matrimonio hablando de su hijo, quien está tumbado en el sofá):
- Mírale, ya está otra vez tirado.
- Hombre, después de levantarse *megatemprano* esta mañana y trabajar tanto tiene que estar cansadísimo, pobrecito[9]…

Como se puede apreciar en los ejemplos anteriores, los prefijos también sirven en español para expresar ironía y, como ocurría en el caso de los sufijos, estos también producen una ironía negativa. En el caso de los ejemplos (B) y (C), el hablante pretende dar a entender lo contrario del significado literal; sin embargo, en el caso del ejemplo (A), el prefijo *anti-* se usa para mostrar la actitud crítica por parte del hablante. Estos ejemplos, dependen también de factores contextuales para su interpretación irónica, por ejemplo, en (B), el conocimiento compartido por ambos hablantes de que es el primer día de playa, junto con la entonación irónica y, probablemente, el acompañamiento de signos no lingüísticos, hacen que el interlocutor interprete el uso del prefijo como irónico. En un contexto diferente, podemos encontrar la palabra prefijada *supermorena* sin su significado irónico (cuando un hablante decida apuntar objetivamente al hecho de que su interlocutor está muy moreno/a) y por tanto, podríamos decir que en estos casos, los prefijos actúan como marcadores de ironía.

Ya sea como marcadores o como indicadores de ironía, es evidente que los prefijos y sufijos juegan un papel importante en lo que se refiere a la producción de ironía en español. Esto nos servirá de gran ayuda a la hora de enseñar ironía en el aula y también lo

[9] Nótese la presencia de los sufijos superlativo (*cansadísimo)* y del sufijo apreciativo –ito (*pobrecito)* con valor irónico.

será para nuestros estudiantes, quienes cuando se encuentren frente a una palabra que ha sufrido un proceso de prefijación o sufijación, sabrán que pueden encontrarse frente a un enunciado irónico.

Por último, es interesante mencionar que estos marcadores e indicadores, como ocurre con la mayoría de ellos, van acompañados de otros indicadores lingüísticos y también no lingüísticos de ironía, como el tono irónico o la risa. Además, como se ha observado en varios de los ejemplos presentados (C, F, H), es común que se repita la palabra sobre la que recae la prefijación o la sufijación en el mismo contexto, algo que nos hace recordar a la naturaleza ecoica de la ironía (ver, *supra,* § pp. 24, 25, 31, 32).

3.3.LA PRESENCIA DE LA IRONÍA EN LOS MATERIALES DE ELE

La presencia de la ironía en los materiales y manuales de español como lengua extranjera publicados hasta el momento es cuanto menos escasa y está reducida a casos muy específicos y aislados. Para corroborar esta afirmación, se ha examinado la presencia de la ironía en cinco manuales de ELE de editoriales y niveles diferentes, a saber: *Prisma Avanza* (editorial Edinumen, nivel B2), *Nuevo Ven 3* (editorial Edelsa, nivel B2), *Nuevo Avance 6* (editorial SGEL, nivel B2.2). *Sueña 4* (editorial Anaya, nivel C1) y *El Ventilador: Curso de español de nivel superior* (editorial Difusión, nivel C1). Repasemos brevemente los resultados obtenidos:

Prisma Avanza, nivel B2.

En este manual de nivel B2 la presencia de la ironía es bastante escasa. En la página 69 encontramos una mención a la expresión *estar listo;* sin embargo, no se incluye ninguna explicación o referencia a la misma. En la página 173, se mencionan algunos actos de habla y, dentro de la función "concluir (cortando)", encontramos expresiones como *muchas gracias* o *adiós, buenos días*, de las que se dice que pueden tener un carácter irónico.

Nuevo ven 3, nivel B2.

En este manual, aparece en la unidad 6 una entrada titulada "expresar la ironía". Dentro de esta unidad, la ironía se trabaja en lo que se denomina el "taller de escritura", destinado a redactar cartas de protesta o queja. En esta sección, aparece una actividad, cuyo enunciado dice: "para cada una de las situaciones siguientes, escribe un comentario irónico y una pregunta retórica". Sin embargo, esta actividad viene acompañada de un recuadro titulado "para ayudarte" donde se mezclan bajo el título "expresar la ironía" frases que designan ironía y frases que fuera de contexto no lo hacen, pudiendo así confundir al alumno. Tras esta actividad, el alumno deberá redactar una carta de protesta en la que debe usar la ironía.

Nuevo Avance 6, nivel B2.2.

En este manual la explotación del fenómeno irónico brilla por su ausencia. Únicamente en la unidad 3 (p. 61), se hace una breve mención al tono irónico, el cual el alumno debe identificar y realizar una pequeña práctica del mismo en parejas.

Sueña 4, nivel C1.

Dos son las menciones que este manual hace de la ironía. La primera se encuentra en la página 148 y está relacionada con los signos de puntuación. Se presentan las comillas y se dice que sirven para enfatizar, dar sentido irónico, destacar una palabra o expresión o escribir una palabra poco conocida o un término extranjero. Esta información aparece acompañada del siguiente ejemplo:

A: Ayer vi a Juani en el centro comercial.

B: ¿Sí? ¿Y qué te dijo?

A: Nada; ella, como siempre, tan "simpática".

La segunda mención se encuentra en la página 157, donde se habla de la entonación para denotar retintín, ironía y sarcasmo. Sin embargo, no se proporciona ninguna información o explicación al respecto.

El ventilador, nivel C1.

En este manual menciona dos indicadores de ironía en la sección 2.1 (p. 45): *Menudo* y *¡anda que no…¡*. Estas se encuentran dentro de la sección "reflexionar sobre los recursos de intensificación: aquellos que usamos para realzar nuestros enunciados a fin de que seamos más expresivos" y aparecen representados de la siguiente manera: ¡Menudo(a) + nombre + [(que) + verbo + (sujeto)]!: ¡*Menuda casa que tiene Ruth*! y ¡Anda que no + verbo + nombre/adjetivo + (sujeto) + (ni nada)!: ¡*Anda que no dice tonterías este artículo*! Una vez más, estos ejemplos aparecen aislados y no se hace referencia a su carácter irónico.

Los irrisorios resultados obtenidos tras la revisión de estos cinco manuales corroboran la hipótesis inicial: la ironía es un aspecto que ha sido prácticamente ignorado en la enseñanza de lengua española hasta el momento. Sin embargo, aunque todavía queda mucho trabajo por hacer para que este fenómeno ocupe el lugar que le corresponde dentro de los métodos para la enseñanza de ELE, en los últimos años, gracias al trabajo del Grupo GRIALE de la Universidad de Alicante, que ha trabajado en profundidad el fenómeno irónico en la lengua española, contamos con algunos materiales destinados a trabajar la ironía en el aula.

De entre ellos, lo más destacable es su libro *¿Estás de broma? 20 actividades para practicar la ironía en el aula de ELE* (2011), en el que se presentan 20 actividades independientes entre sí, orientadas a trabajar diversos tipos de mecanismos irónicos y destinadas a alumnos de los niveles B1, B2 y C1.

En relación al Grupo GRIALE me gustaría también presentar la nueva selección de indicadores de ironía que su directora, Leonor Ruiz Gurillo (2008: 6,7), propone como respuesta a la selección de indicadores de ironía que se plantea en el PCIC (ver, *supra*, § pp. 35-38):

INDICADORES NO LINGÜÍSTICOS

- **Indicadores kinésicos**

  -Gestos
  -Maneras
  -Posturas

- **Indicadores paralingüísticos**

  -Entre risas
  -Risas
  -Silencio
  -Bostezo
  -Carraspeo
  -Estornudo
  - Grito
  - Jadeo
  -Llanto
  -Soplo
  -Acotadores literarios (p.e. con retintín)

- **Indicadores acústico-melódicos**

  - Entonación irónica
  -Foco enfático
  -Pausa
  -Silabeo
  -Vacilación
  -Velocidad de emisión
  -Voz de falsete

INDICADORES LINGÜÍSTICOS

- **Puntuación**

  -Comillas
  -Signos de exclamación
  -Signos de interrogación
  -Puntos suspensivos
  -Paréntesis
  -Guiones

- **Cambios tipográficos**

  -Cursiva
  -Negrita
  -Versales

- **Variación lingüística**

  - Cambios de código, como las denominaciones técnicas inventadas para las profesiones en registros informales o el uso de arcaísmos intencionados en textos periodísticos:
    - Diacrónica
    - Diatópica
    - Diastrática
    - Diafásica

- **Palabras de alerta, como *buenísimo, increíblemente alto, el bienamado comendador, el ínclito poeta*:**

  -Encomiásticos
  -Extranjerismos
  -Términos valorativos
  -Evidenciales
  -Marcadores del discurso
  -Eufemismos
  -Polisemia
  -Homonimia
  -Antonimia
  -Pseudo-abarcadores

- **Unidades fraseológicas, como *cubrirse de gloria, estaría bueno, mosquita muerta* o *para variar.***

  -Uso canónico
  -Uso desautomatizado

- **Formación de palabras, como *pulserita, listísima, antialcohol, desatasconeros* o *persionocolguitas*:**

  -Sufijación

-Prefijación

-Composición

-Otros mecanismos de creación léxica

- **Figuras retóricas, como utilizar *corazón* en el doble sentido físico y afectivo:**

  - Repeticiones

  -Simplificaciones

  -Yuxtaposiciones

  -Lítotes

  -Hipérbole

  -Oxímoron

  -Metáfora

  -Paradoja

  -Antítesis

  -Otros juegos de palabras

- **Discurso directo**

- **Orden anómalo de las palabras, como *¡menuda faena me ha hecho Federico!, ¡bonito traje te has comprado!* o *¡apañados estamos!***

Esta nueva lista de indicadores es mucho más completa que la que aparece reflejada en el PCIC, puesto que incluye indicadores no lingüísticos (inexistentes en el PCIC) y una selección más amplia de indicadores lingüísticos. Sin embargo, esta propuesta no aparece nivelada y puede resultar demasiado extensa si se pretende una aplicación directa al aula de ELE, es decir, necesita ser adaptada a las necesidades y posibilidades específicas de la misma.

Con la intención de constituir un aporte a la inclusión de la ironía en el aula de ELE, en el siguiente apartado se presentarán cuatro secuencias de actividades que tendrán como base la explotación didáctica de un aspecto de la cultura española: las chirigotas de Cádiz.

4. TRABAJAR LA IRONÍA EN EL AULA DE ELE

A continuación se presentan cuatro secuencias de actividades para trabajar la ironía en el aula de español como lengua extranjera mediante la explotación didáctica de las chirigotas del carnaval de Cádiz (ver, *infra,* § p. 70).

El término chirigota designa tanto a las agrupaciones músico-corales de carácter carnavalesco que ofrecen canciones de carácter humorístico, como a las canciones que estas interpretan. Estas canciones poseen formas musicales simples procedentes de géneros como el pasodoble, la rumba, la sevillana, el tanguillo, etc., y se recitan en grupo de forma monóloga. Las letras tratan generalmente temas diversos de actualidad en España, siendo la política y la vida de personajes públicos los temas más populares y su principal objetivo es hacer reír al público por medio de la crítica satírica, humorística e irónica. El repertorio de canciones que interpretan las chirigotas consta de una presentación, dos pasodobles, dos cuplés, un estribillo (cantado al final de cada cuplé) y un popurrí. Estas agrupaciones, de entre siete y doce miembros, rivalizan en el concurso oficial de agrupaciones carnavalescas (COAC), donde compiten por diversos premios relacionados con el vestuario, la originalidad de las letras, la calidad de las voces, etc. Este concurso se celebra en el Gran Teatro Falla (Cádiz), donde las chirigotas comparten escenario con otras agrupaciones como los coros, las comparsas y los cuartetos. Esta información deberá, en la medida que el profesor crea oportuna, ser siempre introducida a la clase previamente a la realización de estas secuencias de actividades.

Todas estas secuencias tienen como herramienta central un vídeo, seleccionado y adaptado personalmente, en el que se muestran diferentes fragmentos pertenecientes a cinco chirigotas. Estos van acompañados de actividades previas introductorias y seguidos de actividades de aplicación práctica que ayudan al alumno tanto a la identificación de la ironía, como a su práctica y producción. Las chirigotas van acompañadas de otros recursos, como artículos periodísticos, imágenes y viñetas.

Asimismo, señalar que esta parte práctica viene presentada primero en forma de cuadernillo del alumno, donde se presentan las actividades tal y como se entregarían en el aula y segundo en forma de guía para el profesor, donde aparecen conjuntamente una ficha introductoria para cada secuencia de actividades; las instrucciones, para que el profesor

pueda guiar a los alumnos en la realización de las diferentes tareas; y el solucionario de los diferentes ejercicios. Además, adjuntas se encuentran las letras de las diferentes canciones que aparecen en las secuencias. Estas serán una herramienta importante para la realización de estas actividades debido al nivel de dificultad que estas chirigotas pueden tener por la velocidad de recitación y, especialmente, a la característica forma de pronunciar algunas palabras en el sur de España, algo con lo que el alumno puede no estar familiarizado y por tanto, la comprensión oral puede resultar copiosa sin la presencia de esta herramienta de apoyo. Consecuentemente, aunque la ironía se puede trabajar en el aula a partir de un nivel B2, los factores mencionados previamente precisan que esta propuesta está destinada a alumnos a partir de un nivel C1.

5. CONCLUSIÓN

En el presente TFM se ha explorado el fenómeno irónico y su relación con la enseñanza del español como lengua extranjera. Para ello, la primera parte de este trabajo ha centrado su atención en analizar los problemas de definición de este fenómeno, para así formar una primera idea del funcionamiento de la ironía en español. Para este fin, en primer lugar se observaron las diferentes definiciones aportadas por los diccionarios de la lengua española, los cuales coinciden en proporcionar una definición clásica de la ironía, definiéndola como un modo de expresar o dar a entender lo contrario de lo que realmente se dice. Además, en esta primera parte del trabajo se reparó en qué palabras califica el *Diccionario de la Real Academia Española* (2014) como irónicas. Gracias a este análisis se pudo llegar a la conclusión de que existe en nuestra lengua un número mayor de expresiones fijas irónicas frente a las palabras aisladas, causada por la capacidad que la ironía tiene para desprender a una palabra de su significado convencional y permitir que esta adquiera un nuevo significado dentro de una unidad fraseológica. Sin embargo, también observamos que la ironía proveniente de un mismo enunciado puede darse en un contexto comunicativo determinado y no en otro, lo que nos llevó a concluir que debemos ubicar la naturaleza del fenómeno irónico en la teoría pragmática.

Una vez hecho esto, se creyó conveniente hacer un pequeño recorrido por los orígenes del término, para seguidamente llevar a cabo un análisis del tratamiento que este fenómeno ha tenido dentro de la teoría pragmática, donde finalmente el fenómeno logró añadir a su definición clásica otros factores que nos ayudaron a entender la ironía y proporcionar una definición acertada de la misma.

Las conclusiones de este análisis nos permitieron, en el segundo capítulo de este trabajo, observar si el tratamiento que el fenómeno ha tenido en la enseñanza de español como lengua extranjera hasta el momento es acertado. Para ello, comenzamos por analizar el tratamiento de la ironía en las dos obras de referencias más influyentes en este ámbito: el *Marco Común Europeo de Referencia* (2002), en el cual su presencia es casi inexistente, y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006), donde su tratamiento, aunque más extenso, presenta carencias en cuanto a los aspectos que conforman este fenómeno.

Una vez hecho esto, se mencionaron los principales marcadores e indicadores de ironía y su funcionamiento dentro de la lengua, a saber: las marcas no verbales de ironía, el tono irónico, las unidades fraseológicas, la variación sintáctica, y la prefijación y la sufijación. Esto ha servido para ampliar la concepción del concepto de la ironía en la lengua española

y para analizar qué aspectos se pueden trasladar al aula de ELE. La última parte de este segundo capítulo ha consistido en un breve análisis de la presencia de la ironía en cinco manuales de español como lengua extranjera, el cual corroboró nuestra hipótesis de que la presencia de la ironía en la enseñanza de ELE es cuanto menos escasa y está reducida a casos muy específicos y aislados.

Por último, en el presente trabajo se ha elaborado una propuesta de actividades para trabajar la ironía en el aula usando como herramienta didáctica un aspecto de la cultura española: las chirigotas del carnaval de Cádiz, para la cual han sido fundamentales los análisis y conclusiones surgentes de la parte teórica. Esta propuesta, la cual parte de muestras reales provenientes de aspectos culturales del español, ayudará al alumno a inferir y producir ironía en español, a reflexionar no solo sobre su naturaleza y funcionamiento, sino también sobre su frecuencia de uso y su utilidad como herramienta comunicativa, además de acercar al alumno a este aspecto característico de nuestra cultura. De esta manera, el alumno podrá adquirir esta ineludible estrategia comunicativa y convertirse así en un usuario competente de la lengua española; objetivo primordial para la enseñanza de ELE. No obstante, este trabajo es solo una humilde aportación a la gran labor que aún queda por hacer en cuanto a la inclusión de la ironía en el aula de español como lengua extranjera y por tanto deja la puerta abierta a futuras investigaciones y propuestas que contribuyan a dicho propósito.

6. BIBLIOGRAFÍA

Alvarado Ortega, M. B., & Grupo GRIALE. (2011). *Estás de broma?: 20 actividades para practicar la ironía en clase de ELE*. Madrid: Edinumen.

Barrajón López, E. (2009). "La variación sintáctica", en Ruiz Gurillo, L., y Padilla García, X. A. *Dime cómo ironizas y te diré quién eres: Una aproximación pragmática a la ironía*. Frankfurt am Main [etc.]: Peter Lang.

Brown, P., y Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge, UK [etc.]: Cambridge University Press.

Bueno, J. (4 de Febrero de 2016). *Historias de una escalera.* El Mundo. Recuperado de http://www.elmundo.es/blogs/elmundo/historias-de-una-escalera/2016/02/04/a-vueltas-con-el-ascensor.html.

Cestero Mancera, A. Mª. (2009). "Marcas paralingüísticas y kinésicas de la ironía", en Ruiz Gurillo, L., y Padilla García, X. A. *Dime cómo ironizas y te diré quién eres: Una aproximación pragmática a la ironía*. Frankfurt am Main [etc.]: Peter Lang.

Chamorro, M., Lozano, G., Ríos, A., Rosales, F., Ruiz, J. P., y Ruiz, G. (2006). *El ventilador (C1): Curso de español de nivel superior.* Madrid: Difusión.

Cicerón, M. T., y Sánchez Salor, E. (2001). *El orador* (1ª en "Biblioteca temática", 4ª reimp. ed.). Madrid: Alianza.

Dane, J. A. (1991). *The critical mythology of irony*. Georgia: The University of Georgia Press.

EFE. (22 de Julio de 2016). *San Markos reimplantará y gestionará la recogida de basuras en Astigarraga.* Noticias de Guipúzcoa. Recuperado de http:// www.noticiasdegipuzkoa.com/2016/07/22/sociedad/euskadi/san-markos-reimplantara-y-gestionara-larecogida -de-basuras-en-astigarraga.

Landaluce, E. (22 de Junio de 2016). *Señoras de setenta.* El Mundo. Recuperado de http://www.elmundo.es/opinion/2016/06/22/57697796e5fdeac5568b458a.html.

Encinas Pacheco, A., Hermoso González, A., López Espinosa, A., y Equipo Prisma. (2004). *Prisma avanza (B2): Método de español para extranjeros*. Madrid: Edinumen.

Escandell Vidal, M. V. (2013). *Introducción a la pragmática* (1ª en esta presentación ed.). Barcelona: Ariel.

Escandell Vidal, V., y Leonetti Jungl, M. (2015). *Factores sintácticos en el reconocimiento de la ironía en español,* en *Studium grammaticae: homenaje al profesor José A. Martínez.* Universidad de Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.

Europa Press. (8 de Marzo de 2012). *Por las calles de Cádiz, en el bicentenario de "La Pepa".* 20Minutos. Recuperado de http://www.20minutos.es/noticia/1331890 /0/ cadiz-celebra/bicentenario/la-pepa/.

Grice, P. (1975). "Logic and Conversation"*,* en Cole P. y J. L. Morgan (eds.), *Syntax and Semantics, III. Speech Acts,* New York: Academic Press, 41-58.

Hastings, M. (15 de Agosto de 2016). *Puerto Rico está herido, pero Mónica Puig nos dio un necesario respiro colectivo.* Univisión Noticias. Recuperado de http://www.univision.com/noticias/opinion/el-oro-de-la-unidad-en-puerto-rico.

Haverkate, H. (1985). *La ironía verbal: Un análisis pragmalingüístico*. Revista Española De Lingüística, 15(2), 343-391.

Lapidario. (19 de Julio de 2016). *Motril y su 'Playa Cerrada' Cubrirse de gloria.* Granada Hoy. Recuperado de http://www.granadahoy.com/article/opinion/2331553/ motril/y/su/playa/cerrada/cubrirse/gloria.html

Leech, G. N. (1989). *Principles of pragmatics* (1st, imp. ed.). London [etc.: Longman.

Liddell y Scott, *A Greek-English Lexicon*, v. sub εἰρωνεία. Recuperado de http://www.perseus.tufts.edu/hopper/morph?l=eirwneiayla=greek#lexicon.

MCER: MECD. (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Recuperado de http:/cvc.cervantes.es/enseñanza/ biblioteca_ele /marco/cvc_mer.pdf.

Marimón Llorca, C. (2009). "La Retórica"*,* en Ruiz Gurillo, L., y Padilla García, X. A. *Dime cómo ironizas y te diré quién eres: Una aproximación pragmática a la ironía*. Frankfurt am Main [etc.]: Peter Lang.

Marín, F., Morales, R. y de Unamuno, M. (2005). *Nuevo ven 3 (B2)*. Madrid: Edelsa.

Martín Peris, E. *et. al.* (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.html.

Moreno, C., Zurita, P. y Moreno, V. (2011). *Nuevo Avance 6 (B2.2): Curso de español.* Madrid: Editorial SGEL.

Padilla García, X. A. (2009). "Marcas acústico-melódicas: El tono irónico"*,* en Ruiz Gurillo, L., y Padilla García, X. A. *Dime cómo ironizas y te diré quién eres: Una aproximación pragmática a la ironía*. Frankfurt am Main [etc.]: Peter Lang.

PCIC: Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Recuperado de http://www.cervantes.es/lenguayensenanza/aprenderespanol/plan_curricular_instituto_cervantes.htm.

Prieto, G. (16 de Agosto de 2016). *Hortelano impresiona y Bolt se pasea.* El Periódico. Recuperado de http://www.elperiodico.com/es/noticias/deportes/hortelano-bate-record-espana-200-metros-juegos-rios-2016-5327578

Provencio Garrigós, H. (2009). "La prefijación y la sufijación"*,* en Ruiz Gurillo, L., y Padilla García, X. A. *Dime cómo ironizas y te diré quién eres: Una aproximación pragmática a la ironía*. Frankfurt am Main [etc.]: Peter Lang.

Rodríguez Rosique, S. (2009). "Una propuesta neogriceana"*,* en Ruiz Gurillo, L., y Padilla García, X. A. *Dime cómo ironizas y te diré quién eres: Una aproximación pragmática a la ironía*. Frankfurt am Main [etc.]: Peter Lang.

Ruiz Gurillo, L., (2008). "El lugar de la ironía en la clase de ELE: más allá del Marco y del Plan Curricular". Revista RedELE, vol.14. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2008_14/2008_redELE_14_05_Ruiz.pdf?documentId=0901e72b80de0813.

Searle, J. R. (1985). *Expression and meaning: Studies in the theory of speech acts* (1st paperback, reprint ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Sperber, D., y Wilson, D. (1986). *Relevance: Communication and cognition* (Repr. ed.). Oxford: Blackwell.

Timofeeva, L. (2005). *La ironía en las unidades fraseológicas.* Alicante: Universidad de Alicante. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3697272.pdf.

Timofeeva, L. (2009a). "Las unidades fraseológicas", en Ruiz Gurillo, L., y Padilla García, X. A. *Dime cómo ironizas y te diré quién eres: Una aproximación pragmática a la ironía*. Frankfurt am Main [etc.]: Peter Lang.

Timofeeva, L. (2009b). *La desautomatización fraseológica: un recurso para crear y divertir.* Alicante: Universidad de Alicante. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/ 10045/15289/1/ELUA_monografico_2009_10.pdf.

Torrens Álvarez, M. J., Blanco Canales, A., Fernández López, María del Carmen, Álvarez Martínez, M. A., y Universidad de Alcalá. (2007). *Sueña 4: Español lengua extranjera: Nivel superior* (3ª ed.). Alcalá de Henares: Anaya.

Torres Sánchez, M. A. (1999). *Aproximación pragmática a la ironía verbal*. Cádiz: Universidad.

Torrijos, J. (25 de Julio de 2016). *Columna denuncia que Almeríz recibe 3 de los 118 funcionarios.* La Voz de Almería. Recuperado de http://www.lavozdealmeria.es/noticias/111010/9/Columna-denuncia-queAlmer%C3%ADa-recibe-3-de-los-118-funcionarios.

Yus, Francisco (2015). *Relevance –Theoretic Treatments of Humor.* Recuperado de: http://personal.ua.es/francisco.yus/RHH.pdf.

7. ANEXOS

7.1. PROPUESTA DIDÁCTICA

Para el alumno

Actividades



Actividad 1: Las divinas de la muerte

1. ¿Conoces la expresión *estar divina de la muerte?* Observa los siguientes ejemplos:

> Vaya foto ha subido Marta a su cuenta de Facebook, sale ***divina de la muerte***.
>
> Seguro que Patricia pensaba que iba ***divina de la muerte***, sino no entiendo por qué eligió ese vestido.

a. ¿Cuál es el significado de esta expresión?

_____

b. ¿Qué sentido tiene en los ejemplos que has observado?

_____

c. ¿Qué función tiene?

_____

2. Presta atención a la siguiente chirigota titulada *Las divinas de la muerte* y contesta a las siguientes preguntas:



a. ¿A quién personifican los componentes de esta chirigota?

_____

b. ¿Tiene aquí la expresión *divina de la muerte* el mismo significado que en los ejemplos anteriores?

_____

c. Identifica otras expresiones coloquiales del español que aparezcan en la canción relacionadas con la muerte y escríbelas a continuación:

_____

_____

_____

_____



3. Une estas expresiones con su significado:

Estirar la pata	Hallarse en suma pobreza.
Cargar con el muerto	Quedarse muy delgado.
Lo que no mata engorda	Pasarlo muy bien.
Ser mortal	Dicho cuando alguien come algo a pesar de su calidad dudosa.
Quedarse en los huesos	Hacerse responsable de alguna cosa negativa.
No tener donde caerse muerto	Algo que es muy fuerte o intenso y que produce cansancio, fatiga o angustia.
Pasarlo de muerte	Usado como sinónimo del verbo morir.

a. ¿Crees que estas expresiones se usan comúnmente en contextos irónicos o neutros?

_____

b. En la chirigota que has escuchado anteriormente, ¿qué función cumplen estas expresiones? ¿pretenden transmitir su significado literal?

_____



4. Ahora es tu turno. Decide si estas expresiones se pueden usar en contextos irónicos, en contextos neutros o en ambos y escribe un ejemplo cuando proceda:

Estirar la pata
Cargar con el muerto
Lo que no mata engorda

Ser mortal
Quedarse en los huesos
No tener donde caerse muerto
Pasarlo de muerte

Actividad 2: ¡Viva la Pepi!

1. Lee con atención el siguiente extracto de un artículo publicado por el periódico *20 Minutos* y comenta su contenido con tus compañeros:

> Para visitar Cádiz no hacen falta disculpas. Pero las tiene. El verano, sus playas, el carnaval... y este año por si fuera necesario, una más: se celebra el bicentenario de 'La Pepa'. Se cumplen 200 años desde que se firmó la primera Constitución española en el Oratorio de San Felipe Neri el 19 de marzo de 1812. Para celebrar el Bicentenario de la Constitución de Cádiz está previsto que se desarrollen diversos homenajes y acciones conmemorativas. La ciudad albergará congresos, exposiciones y ponencias sobre la historia constitucional y la repercusión nacional e internacional de la Constitución gaditana.

2. Ahora presta atención a esta chirigota que nos presenta "La Pepi" y responde a las preguntas que aparecen a continuación:



a. ¿Quién es Pepi y dónde trabaja?

_____

b. ¿ De qué se queja Pepi?

_____

c. ¿Conoces la expresión que aparece en esta chirigota *¡Viva la Pepa!?* Echa un vistazo a la definición que aporta el *Diccionario de la Lengua Española* de esta expresión:

> Expresión con que se celebraba la Constitución española de 1812, llamada popularmente así por haberse promulgado el día de san José y ser *Pepa* el hipocorístico de Josefa.

d. Ahora observa los siguientes ejemplos:

> ¡Este trabajo es un viva la Pepa! ¡No llega puntual ni el jefe!
>
> Juan está en el paro y no se preocupa por encontrar trabajo: se levanta tarde, se va al bar con sus amigos y que ¡Viva la Pepa!.

¿Corresponde el significado de la expresión ¡*Viva la Pepa!* a la definición que aporta el diccionario? ¿Qué sentido adopta en estas ocasiones?

_____

_____

_____

_____

_____



3. Al igual que ocurre con la expresión ¡*Viva la Pepa!,* hay otras expresiones que el diccionario reconoce como irónicas en español, como por ejemplo *parecerse en el blanco de los ojos, cubrirse de gloria, tocarle a alguien la lotería, por deporte* o que algo ocurra *por ciencia infusa*. Con la ayuda del diccionario, escribe el significado de cada una de ellas:

   - *Parecerse en el blanco de los ojos*:

     _____

   - *Cubrirse de gloria:*

     _____

   - *Tocarle a alguien la lotería:*

     _____

   - *Por deporte:*

     _____

   - *Por ciencia infusa:*

     _____



4. Ahora te toca a ti. Por parejas, cread un diálogo en el que se utilicen todas estas expresiones con sentido irónico. Después, deberéis interpretarlo para el resto de la clase:

   _____
   _____
   _____
   _____
   _____
   _____
   _____
   _____
   _____

Actividad 3: Las verdades del banquero

1. Lee con atención el siguiente extracto de un artículo de opinión publicado en *El Mundo* y, por parejas, reflexionad sobre las siguientes preguntas:

> La campaña electoral deja claro que siguen existiendo dos Españas: la nueva y la vieja; la rural y la urbana, los [que los demoscópicos[10] llaman] zotes[11] del tardofranquismo y la **"generación más preparada de la historia"** con sus másteres en Harvard pero sin tener claro si *furgoneta* se escribe con b o con v. A mi amigo no le gustaban las septuagenarias (nada nuevo bajo el sol) pero tampoco los **banqueritos** de inversión que creen que la experiencia es un lastre y cuya primera sugerencia suele ser llamar I+D+i a lo que siempre ha sido el Departamento de Mejoras.

a. ¿ Por qué aparece la frase *generación más preparada de la historia* entre comillas?
b. ¿ Por qué decide la autora usar el diminutivo *–itos* para referirse a los banqueros?
c. ¿ Qué tienen en común?

2. Escucha con atención lo que tienen que contarnos estos banqueros chirigoteros y responde a las preguntas:



[10] Demoscopia: Estudio de las opiniones, aficiones y comportamiento humanos mediante sondeos de opinión.
[11] Zote: adjetivo que significa ignorante, torpe y muy tardo en aprender.

a. Es evidente que estos banqueros quieren transmitir un mensaje con su chirigota. ¿ Cuál?

_____

_____

_____

a. ¿Qué estrategia utilizan para conseguirlo?

_____

b. Con tu compañero, señala aquellos enunciados irónicos que aparecen en esta chirigota y explica cómo los habéis detectado:

_____

_____

_____

_____

_____

c. La frase "*España va a salir de la crisis a mediados del tercer trimestre"* tiene un sentido irónico. ¿Por qué lo sabemos? ¿Qué herramienta proporcionan los banqueros para que lleguemos a esa conclusión?

_____

_____

_____



3. En ejercicios anteriores observamos cómo las comillas (" ") nos ayudan a convertir un enunciado en irónico. Escribe una situación en la que expreses una ironía utilizando este recurso:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

4. ¡Ha llegado la hora de interpretar! En grupos, debéis diseñar una situación en la que reine la ironía y donde esta venga expresada por medio de elementos no verbales (entre otros). Una vez hecho esto, lo interpretaréis para el resto de la clase:



Actividad 4: ¡Ahora sí que se está bien aquí!

1. Presta atención a la siguiente viñeta y coméntala con tu compañero:



a. ¿Podrías explicar esta viñeta? ¿Encuentras ironía en ella?

b. Como bien le dice este padre a su hija, la ironía sirve para decir lo contrario de lo que se piensa. ¿Se te ocurren otras cosas que puedes hacer gracias a la ironía? Anótalas:

_____

_____

_____

_____

c. Ahora, pon un ejemplo de cada uno de los usos que has mencionado:

_____

_____

_____

_____

_____

2. Hablando de política… Escucha lo que opinaban estas gaditanas sobre las elecciones que tuvieron lugar en España en 2016:



a. ¿A cuántos partidos españoles hacen referencia estas gaditanas en su chirigota?

_____

_____

b. ¿Qué estrategias utilizan para mencionarlos?

_____

_____

c. ¿Realmente piensan estas mujeres que los jóvenes españoles están muy contentos con los partidos políticos? ¿Cómo lo sabes?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

3. Ahora escucha a los maridos de estas gaditanas. ¿Qué locución verbal del español coloquial utilizan? Escríbela junto a su definición:



_____: Locución verbal coloquial. Ejercer habitualmente la autoridad.

a. Por parejas, reflexionad sobre las siguientes cuestiones: ¿Estos maridos nos están diciendo que ejercen la autoridad en su casa? ¿O están siendo irónicos? ¿Cómo lo explicarías?

4. ¿ Qué otras cosas podemos hacer con las expresiones en español para producir ironía? Pon algunos ejemplos:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Para el profesor

Instrucciones y soluciones



Actividad 1: Las divinas de la muerte

Nivel	A partir de un C1.
Objetivos	Activar en el alumno conocimientos sobre el uso y funcionamiento de la ironía. Desarrollar la comprensión de la ironía. Desarrollar la producción de enunciados irónicos. Reflexionar sobre el efecto que causan ciertas expresiones usadas de forma irónica. Interpretar el valor de la ironía en temas tabú, como la muerte.
Destrezas	Comprensión escrita, comprensión oral, producción escrita.
Contenidos	Expresiones relacionadas con temas tabú, como la muerte, para la producción de ironía.
Destinatarios	Jóvenes y adultos.
Dinámicas	En grupo clase abierto, por parejas e individual.
Duración	1 sesión de 1 hora.
Materiales	Cuadernillo del alumno, conexión a internet y proyector.

Actividad 1: Las divinas de la muerte

EJERCICIO 1:



Para dar comienzo a la sesión, el profesor planteará al grupo clase abierto la pregunta que presenta el ejercicio 1. Seguidamente, se procederá a leer los ejemplos (esto lo pueden hacer dos alumnos voluntarios o el mismo profesor) y después, se dejará a los alumnos unos minutos para responder a las preguntas. Si se prefiere, pueden trabajar por parejas. Para finalizar, se comprueban las respuestas en grupo clase abierto.

a. Estar bien, guapa, en buena condición.
b. Sentido irónico.
c. Criticar el aspecto de ambas.

EJERCICIO 2:



*Si no se ha hecho aún, el profesor debe explicar a la clase qué es una chirigota (*ver, *supra*, § 61 *). Posteriormente, se procederá a la lectura de las preguntas antes de la escucha para que el alumno sepa cuáles son sus objetivos (puede hacerlo el profesor o los alumnos individualmente). Además, bien antes o después de la primera escucha (esto lo decidirá el profesor dependiendo del nivel de la clase) se proporcionará la letra de esta chirigota a los alumnos.*

El profesor reproducirá el vídeo para los alumnos mediante el siguiente enlace: https://www.youtube.com/watch?v=eUvEnzMnSg0.

Cuando se termine de escuchar y los alumnos tengan las respuestas, deberán contrastarlas con un compañero y, finalmente, ponerlas en común en grupo clase abierto.

a. La muerte.
b. No. Se produce aquí ironía debido a la relación entre la expresión y la situación en la que aparece (hablando de la muerte).
c. Estirar la pata, cargar con el muerto, lo que no mata engorda, ser mortal, quedarse en los huesos, no tener donde caerse muerto, pasarlo de muerte.

EJERCICIO 3:



Antes de empezar, el profesor puede preguntar a los alumnos si ya conocían el significado de estas expresiones. Después, se dejará unos minutos para que los alumnos relacionen cada expresión con su significado para luego contrastar las respuestas con un compañero y comprobarlas en grupo clase abierto.

En cuanto a las dos preguntas de reflexión, el profesor puede decidir si se contestarán por medio de una lluvia de ideas en grupo clase abierto, por parejas o individualmente.

- Cargar con el muerto: Hacerse responsable de alguna cosa negativa.
- Estirar la pata: Usado como sinónimo del verbo morir
- Lo que no mata engorda: Dicho cuando alguien come algo a pesar de su calidad dudosa.
- Ser mortal: Algo que es muy fuerte o intenso y que produce cansancio, fatiga o angustia.
- Quedarse en los huesos: Quedarse muy delgado.
- No tener donde caerse muerto: Hallarse en suma pobreza.
- Pasarlo de muerte: Pasarlo muy bien.

a. Pueden usarse en ambos contextos.
b. No, pretenden ironizar sobre el tema de la muerte.

EJERCICIO 4:



Este ejercicio debe ser realizado por los alumnos de manera individual.

Para su corrección, como sugerencia, el profesor puede pedir a cada alumno que diga uno de sus ejemplos al resto de la clase y los demás compañeros deberán decidir si se trata de ironía o simplemente un contexto neutro.

Para utilizar estas expresiones en sentido irónico debemos estar ironizando sobre el tema de la muerte, excepto en el caso de *quedarse en los huesos*, cuyo ejemplo debe estar relacionado con su significado contrario o *pasarlo de muerte,* cuyo ejemplo debe estar relacionado con una situación en la que los interlocutores sepan que no lo pasaron bien en una situación determinada.

Actividad 2: ¡Viva la Pepi!

Nivel	A partir de un C1.
Objetivos	Activar en el alumno conocimientos sobre el uso y funcionamiento de la ironía. Desarrollar la comprensión de la ironía. Desarrollar la producción de textos irónicos. Reflexionar sobre el efecto que causan ciertas expresiones para producir ironía. Interpretar el valor irónico de las expresiones en español.
Destrezas	Comprensión escrita, comprensión oral, producción escrita, producción oral.
Contenidos	Expresiones que en español expresan ironía: *¡Viva la Pepa!, parecerse en el blanco de los ojos, cubrirse de gloria, tocarle a alguien la lotería, por deporte, por ciencia infusa.*
Destinatarios	Jóvenes y adultos.
Dinámicas	En grupo clase abierto, por parejas e individual.
Duración	1 sesión de 1 hora.
Materiales	Cuadernillo del alumno, diccionario, conexión a internet y proyector.

Actividad 2: ¡Viva la Pepi!

EJERCICIO 1:



*Para comenzar se realizará la lectura del pequeño artículo, bien por el profesor o por un alumno voluntario, en voz alta. Posteriormente, el profesor pedirá a los alumnos que resuman en grupo clase abierto el contenido del mismo (por ejemplo, en una lluvia de ideas). Podrá además hacer preguntas relacionadas con este tema. Una vez hecho esto, les pedirá a los alumnos que presten atención a la chirigota que van a escuchar y, si no se ha hecho antes, introducir de manera breve en qué consiste una chirigota (*ver, *supra*, § 61*).*

EJERCICIO 2:



Para *comenzar, el profesor puede pedirle a los alumnos que miren la foto que aparece en su cuadernillo y presentarles a "La Pepi". Después, se procederá solo a la lectura de las preguntas **A y B** antes de la escucha, así el alumno sabrá a qué debe prestar atención (puede hacerlo el profesor o los alumnos individualmente). Además, bien antes o después de la primera escucha (esto lo decidirá el profesor dependiendo del nivel de la clase) se proporcionará la letra de esta chirigota a los alumnos.*

El profesor reproducirá el vídeo para los alumnos mediante el siguiente enlace: https://www.youtube.com/watch?v=OLA1f7u-HJw.

Cuando se termine de escuchar y los alumnos tengan las respuestas, deberán contrastarlas con un compañero y, finalmente, ponerlas en común en grupo clase abierto.

*Una vez hecho esto, se procederá a la realización de los apartados **C y D.** Se les preguntará si conocen la expresión en grupo clase abierto y uno de los alumnos hará la lectura de la definición del diccionario sobre la misma. Después, un alumno deberá leer en voz alta los dos ejemplos que aparecen en el ejercicio **D** y tras unos minutos de reflexión, (pueden hablar con un compañero) se pondrán en común la respuestas.*

a. Pepi es una gaditana que trabaja de señora de la limpieza en el lugar donde se celebra el bicentenario de "La Pepa".
b. Pepi se queja de que es ella la única que trabaja duro, de que los políticos que han venido al evento lo único que hacen es "entorpecer" su trabajo y de la importancia que se le ha dado al bicentenario.

d. No. En estas ocasiones cobra un sentido irónico para referirse a situaciones de desbarajuste, despreocupación o excesiva licencia.

EJERCICIO 3:



Para la realización de este ejercicio, el profesor proporcionará diccionarios a los alumnos o les indicará que pueden acceder a ellos de manera electrónica. Una vez los alumnos han escrito sus definiciones, se comprobarán en grupo clase abierto y se resolverán las dudas que surjan.

- Parecerse en el blanco de los ojos: No parecerse en nada.
- Cubrirse de gloria: Meter la pata.
- Tocarle a alguien la lotería: Sucederle algo muy beneficioso e inesperado.
- Por deporte: Por gusto, desinteresadamente.
- Por ciencia infusa: Conocimiento no adquirido mediante el estudio, sino atribuido en algunas tradiciones a factores sobrenaturales.

EJERCICIO 4:



Este ejercicio es de creación libre. El profesor debe indicar a sus alumnos que se valorará la creatividad y prestar atención en su corrección a si estas expresiones se usan en contextos adecuados, además de a la entonación y al uso de elementos no verbales.

Actividad 3: Las verdades del banquero

Nivel	A partir de un C1.
Objetivos	Activar en el alumno conocimientos sobre el uso y funcionamiento de la ironía. Desarrollar la comprensión de la ironía. Desarrollar la producción de enunciados y textos irónicos. Reflexionar sobre el uso de elementos no verbales para la producción de ironía. Desarrollar la producción de ironía mediante elementos no verbales.
Destrezas	Comprensión escrita, comprensión oral, producción escrita, producción oral.
Contenidos	Uso de comillas (“ ”) para la producción de ironía. Uso de sufijos para la producción de ironía. Uso de elementos no verbales para la producción de ironía.
Destinatarios	Jóvenes y adultos.
Dinámicas	En grupo clase abierto, por parejas e individual.
Duración	1 sesión de 1 hora.
Materiales	Cuadernillo del alumno, conexión a internet y proyector.

Actividad 3: Las verdades del banquero

EJERCICIO 1:



Para introducir esta secuencia de actividades, el profesor puede preguntar a sus alumnos en grupo clase abierto si suelen leer artículos de opinión en el periódico, incluso si los escriben. A continuación, se hará una lectura del artículo que se presenta para este ejercicio (se puede hacer una primera lectura individual y luego un voluntario lo podrá volver a leer en voz alta para toda la clase). Una vez hecho esto, los alumnos dispondrán de un par de minutos para contestar a las preguntas y después el profesor irá planteándolas una a una y comprobando las respuestas.

a. Porque el autor realmente no piensa eso, sino lo contrario, que no están preparados.
b. Para expresar su actitud crítica hacia los banqueros, incluso para desprestigiarlos.
c. Ambas son formas de producir ironía.

EJERCICIO 2:



*Si no se ha hecho previamente, el profesor debe explicar a la clase qué es una chirigota (*ver, *supra*, § 61*). Posteriormente, el profesor le dirá a los alumnos que van a escuchar algo que tiene que decir un grupo de banqueros. Se procederá a la lectura de las preguntas antes de la escucha para que el alumno sepa cuáles son sus objetivos (puede hacerlo el profesor o los alumnos individualmente). Además, bien antes o después de la primera escucha (esto lo decidirá el profesor dependiendo del nivel de la clase) se proporcionará la letra de esta chirigota a los alumnos.*

El profesor reproducirá el vídeo para los alumnos mediante el siguiente enlace: https://www.youtube.com/watch?v=UQdADe9-Y_E.

Cuando se termine de escuchar y los alumnos tengan las respuestas, deberán contrastarlas con un compañero y, finalmente, ponerlas en común en grupo clase abierto.

a. Escondida tras la letra de esta chirigota, está una crítica al sistema económico español.
b. La ironía (continuada).
c. ¡Qué nivelazo! – Uso del sufijo para producir ironía.
d. *España va a salir de la crisis a mediados del tercer trimestre*- la risa.
e. Porque va acompañada de un elemento no verbal, la risa, usada frecuentemente para producir ironía.

EJERCICIO 3:



Este ejercicio es de creación libre. El profesor debe indicar a sus alumnos que se valorará la creatividad y dejarles tiempo para que lo escriban. Su corrección se puede hacer en grupo clase abierto, donde cada alumno presentará su ejemplo y el profesor debe prestar atención a que las comillas se usen en el contexto adecuado.

EJERCICIO 4:



Este ejercicio es de creación libre. Por motivos de tiempo, los alumnos deberán prepararlo en casa y presentarlo en clase al día siguiente. En su corrección, se debe prestar especial atención al uso de elementos no verbales.

Actividad 4: ¡Ahora sí que se está bien aquí!

Nivel	A partir de un C1.
Objetivos	Activar en el alumno conocimientos sobre el uso y funcionamiento de la ironía. Desarrollar la comprensión de la ironía. Reflexionar sobre los usos de la ironía. Reflexionar sobre el uso del tono irónico para la producción de ironía. Reflexionar sobre el efecto que causa la desautomatización de ciertas expresiones para producir ironía.
Destrezas	Comprensión escrita, comprensión oral, producción escrita, producción oral.
Contenidos	Las funciones de la ironía. La ironía continuada. El tono irónico. Uso del superlativo para la producción de ironía. La desautomatización fraseológica para producir ironía.
Destinatarios	Jóvenes y adultos.
Dinámicas	En grupo clase abierto, por parejas e individual.
Duración	1 sesión de 1 hora.
Materiales	Cuadernillo del alumno, conexión a internet y proyector.

Actividad 4: ¡Ahora sí que se está bien aquí!

EJERCICIO 1:



Para introducir esta secuencia de ejercicios, el profesor puede preguntar a los alumnos si saben qué es la ironía y pedirles que la definan en grupo clase abierto. Una vez hecho esto, deberá pedirles que observen la viñeta que aparece en su primer ejercicio y uno de los alumnos leerá su contenido en voz alta para el resto de la clase. Después, el profesor les pedirá que por parejas reflexionen y contesten a las preguntas. Su corrección se hará mediante la puesta en común de las respuestas y ejemplos de cada pareja.

A, b, c: Las respuestas a estas preguntas dependerán de los conocimientos que cada alumno tenga sobre los posibles usos de la ironía. Algunas de las respuestas que deben aparecer son: para no resultar descortés, para ser humorístico o sarcástico, para decir algo distinto de lo que realmente decimos, para ser crítico, etc.

EJERCICIO 2:



*Para introducir este ejercicio, el profesor debe utilizar una frase parecida a la de su enunciado, como por ejemplo: "Hablando de política, me gustaría presentaros a unas gaditanas que van a hablarnos en su chirigota sobre las elecciones que tuvieron en lugar en España en 2016". Si aún no se ha hecho, el profesor debe explicar antes a la clase qué es una chirigota (*ver, *supra*, § 61*). Además, si el profesor cree que es necesario aclararlo previamente, preguntará a los alumnos si están al corriente de cuáles son los partidos políticos españoles y qué saben de ellos (ideología, popularidad, etc.).*

Seguidamente, se procederá a la lectura de las preguntas antes de la escucha para que el alumno sepa cuáles son sus objetivos (puede hacerlo el profesor o los alumnos individualmente). Asimismo, bien antes o después de la primera escucha (esto lo decidirá el profesor dependiendo del nivel de la clase) se proporcionará la letra de esta chirigota a los alumnos.

El profesor reproducirá el vídeo para los alumnos mediante el siguiente enlace: https://www.youtube.com/watch?v=iq5ZMdyiiZY.

Cuando se termine de escuchar y los alumnos tengan las respuestas, deberán contrastarlas con un compañero y para terminar, corregirlas con el profesor en grupo clase abierto.

a. Tres: PP, PSOE y PODEMOS.
b. PP y PSOE se mencionan literalmente en la letra de la canción. Sin embargo, PODEMOS aparece bajo una ironía continuada que viene dada por el tono irónico.
c. No. Gracias al uso del superlativo para el adjetivo contentos (contentísimos), usado para marcar la ironía.

EJERCICIO 3:



Para introducir este ejercicio el profesor deberá indicar a los alumnos que ahora van a escuchar a los maridos de las gaditanas que han hablado de política anteriormente y que deben prestar atención a la locución verbal coloquial que van a presentar.

Una vez hecho esto, se reproducirá el video mediante el siguiente enlace: https://www.youtube.com/watch?v=dkfDhGYWdF8.

En esta ocasión, solo se proporcionará la letra a los alumnos después de la escucha, ya que su duración y dificultad no es grande.

*Una vez se ha reproducido la chirigota dos veces, se preguntará al grupo clase abierto cuál es la expresión que han escuchado y si la conocían. Para finalizar, también en grupo clase abierto, los alumnos reflexionarán sobre las preguntas que se plantean en el apartado **A**.*

LLEVAR LOS PANTALONES : Locución verbal coloquial. Ejercer habitualmente la autoridad

a. No. Están usando esta expresión de manera irónica gracias a la desautomatización semántica de la misma, la cual se desprende de su sentido fraseológico y cobra un sentido literal.

EJERCICIO 4:



Para la realización de este ejercicio hay que partir del conocimiento previo que los alumnos tienen de la desautomatización fraseológica. Este es un ejercicio de creación libre. Para su corrección, el profesor debe prestar atención a la buena elección de la unidad fraseológica canónica y su correcta contextualización.

Leyenda de iconos



PRODUCCIÓN ORAL



PRODUCCIÓN ESCRITA



COMPRENSIÓN ORAL



COMPRENSIÓN ESCRITA



NOTAS PARA EL PROFESOR

7.2. MATERIAL DE APOYO PARA EL ALUMNO

Chirigota

“Las divinas de la muerte” (2014).

Letra



https://www.youtube.com/watch?v=eUvEnzMnSg0.

Presentación

Que fuerte que fuerte que fuerte, pues yo me veo divina de la muerte

Que fuerte que fuerte que fuerte, pues yo me veo divina de la muerte

Tol mundo tol mundo tol mundo con los huevos de corbata[12]

Sentarse cómodamente, podéis estirar la pata

Dicen que yo soy muy triste, que soy fría como el hielo

Pues que quieres que te diga, conmigo se tira todo el mundo al suelo

Todos los días del año yo tengo el negocio abierto

Porque al final siempre soy la que carga con el muerto

Esta no trabaja mucho y siempre se hace la sorda

Mira que le tengo dicho que la que no mata engorda

Y el trabajo que dais, maldita sea

Hoy me tiro en parapente, hoy me voy a comer al Ikea…

Es que hacéis cosas que no son normales

Vamos, sois mortales

Rajoy[13], a que voy a que voy a que voy

Siempre se van los mejores, eso se suele decir

Vamos a ver cuando muera Arbeloa[14] del Madrid el pobre de Paquirrín[15] tiene un problema de peso pues cuando quieras nos vemos que te voy a dejar en los huesos

Y esa que es vuestra alcaldesa, de cabello rubio y liso, tíñete el pelo de negro y eres Mario Vaquerizo[16].

Y luego dice lo que tenéis ustedes que hacer es no morirse no darle mas vueltas si además aquí la gente no tiene ni donde caerse muerta

Rajoy, a que voy a que voy a que voy

Vamos a cantar que esto es carnaval y además lo vamos a pasar de muerte

Y si no nos vemos el viernes de la final pues entonces el sábado por la mañana haré yo por verte

Jurado jurado, no me seas mamón que yo también se mandar gente para el cajón

Jurado jurado, no me seas mamón que yo también se mandar gente para el cajón

Rajoy, a que voy a que voy a que voy.

[12] *Tener los huevos de corbata:* Expresión coloquial sinónimo de "tener miedo".

[13] Mariano Rajoy: Presidente del gobierno de España.

[14] Álvaro Arbeloa: futbolista español que juega como defensa en el Real Madrid Club de Fútbol.

[15] Paquirrín (Kiko Rivera): personaje mediático español.

[16] Mario Vaquerizo: personaje mediático español, colaborador de radio y televisión.

Chirigota

“Viva la Pepi” (2012).

Letra.



https://www.youtube.com/watch?v=OLA1f7u-HJw.

Presentación

¿Qué? ¿No tenéis nada que hacer?

Así está España, una trabajando y 40 mirando.

Que pechá, no estoy ya harta del Oratorio

que pechá de fregona, todo el día como una mona.

Pero me ha quedado nuevo, le he metido un flete que se puede comer en el suelo.

Y la pechá de placas que hay en la puerta

que las he limpiado y me he quedado muerta,

que me están sudando hasta las babuchas

y para colmo ahora me queda todavía la placa ducha.

Todo el mundo vendrá al Oratorio

desde México hasta la Argentina

y vendrán con todos sus ministros,

con todos sus gobiernos,

con sus presidentes y sus gabinetes.

Pero el Oratorio no lo pisa nadie hasta que el suelo se seque.

Y vendrán ingleses y vendrán franceses,

good morning, good night, bon soir,

que traducido resulta: como pises te doy la guantada.

Dicen que la Pepa tiene muchos derechos

para que todo el mundo tengamos lo que nos hace falta,

y con dos que yo me he enterado,

me he quedado *petufacta*[17].

Derecho a una vivienda digna, derecho a un trabajo, y un mojón,

que por cierto, ese es otro derecho: la libertad de expresión.

Por todo Cádiz nada más que se escucha hablar del 12,

si escuchas la radio, el 12,

si coges el diario, el 12.

Porque el 12 es muy importante,

ojú lo que va a ser el 12,

a ver si es verdad,

porque aquí en Cádiz el 12

es el que pee y tose[18],

es el que pee y tose.

Con lo harta que estoy de refregar

con el Scotch Brite y el Cillit Bang[19],

con las uñas rotas y la piel reseca,

van a venir los cultos ahora gritando: ¡Viva la Pepa¡, ¡Viva la Pepa¡,

¡Ignorante!; ¡Viva la Pepi que es la que lleva todo esto para adelante¡

¡Viva la Pepi que es la que lleva todo esto para adelante.

[17] Petufacta: Atónita, de piedra.

[18] El que pee y tose: Nombre popular para referirse al número 12. Otros ejemplos son el 15 como *la niña bonita,* el 19 como *San José* o el 22 como *los dos patitos.*

[19]Scotch Brite y Cillit Bang: Dos marcas de productos de limpieza.

Chirigota

“Las verdades del banquero” (2013).

Letra.



https://www.youtube.com/watch?v=UQdADe9-Y_E.

Pasodoble: "Ay, como ha conseguido"

¡Ay, cómo ha conseguido este gobierno que el pueblo no hable ya de futbol, ni hable de toros¡

¡Que nivelazo!

¡Todo el mundo hablando de economía! ¡Olé¡

La gente se está quejando por estas nuevas medidas para salvar el país,

pues yo no me quejo tanto todas las veces que mi sastre me toma medidas a mí.

Pues con todas esas medidas ya verás tú, como al final del túnel vemos la luz. España va a salir de la crisis a mediados del tercer trimestre.

Eso que critican tanto los funcionarios de que les hayan quitado la paga de Navidad,

¡qué medida más bien pensada¡, porque no podrán comer tantos polvorones[20],

ya no hay motivo para engordar, mira como estoy yo desde que tengo catorce pagas.

¿Y cómo ha unido a las familias haciendo que todos vuelvan a casa de sus padres?

¿Y todos esos enfermos que mientras que se quejan del copago[21] se quejan menos de todos sus males?

¿Y todos esos parados con tres carreras que están haciendo que sean las más cultas de Europa nuestras oficinas del INEM[22]?

El gobierno lo que intenta es que aquí fluya la economía y quiere desatascar todo esto igual (tiritiritiri) que un fontanero.

¡Pero que al fontanero no se le vaya a ocurrir cerrarle el grifo al banquero¡

[20] Polvorón: Dulce típico de Navidad.

[21] Copago: vía de financiación de un servicio de salud por la cual el usuario paga una cantidad cada vez que lo utiliza.

[22] INEM: Instituto Nacional de Empleo.

Chirigota

“Ahora es cuando se está bien aquí” (2015).

Letra.



https://www.youtube.com/watch?v=iq5ZMdyiiZY.

Pasodoble: "Es que se acercan"

Es que se acercan las elecciones y hay un miedo entre los que votamos al PSOE y al PP[23]. ¡yo no sé por qué¡, porque aquí en España no hay quien nos gane.

Que si podemos encontrarnos una sorpresa, que si podemos perder hasta la cabeza, ¿perder la cabeza? Que me entran ganas de levantarme, que van a venir otros después de treintaitantos años, ahora que va la cosa de maravilla…

Yo creo que podemos respirar tranquilidad, podemos notar que está Pedro Sánchez[24] así nerviosillo, bueno…

Podemos notar a Rajoy[25] un poco cagadillo, bueno…

Lo que no podemos es dejar de confiar,

¡Y que podemos tener la tranquilidad de que toda la juventud va a votarlos porque están contentísimos con ellos!

Podemos seguir arropados por el PSOE y por el PP, podemos seguir estando en sus brazos una y otra vez: la custodia compartida.

Y si hay cuatro corruptos que nos ha dado un disgusto, eso son solo ramas que están podridas de este gran árbol enraizado que es la democracia en la que creemos.

¡Olé las que hablamos con propiedad porque podemos!

¡Y olé olé mi Cádiz¡

Y este árbol vuelve a brotar mientras lo podemos y lo podemos.

[23] PSOE (centroizquierda) y PP (centroderecha): Los dos partidos políticos más influyentes en España.

[24] Pedro Sánchez: Líder político del PSOE

[25] Mariano Rajoy: Líder político del PP y presidente del gobierno.

Chirigota

“Lo que diga mi mujer” (2004).

Letra.



https://www.youtube.com/watch?v=dkfDhGYWdF8.

Popurrí

En mi casa yo llevo y olé los pantalones,

los pantalones, en mi casa yo llevo, y olé, los pantalones, los pantalones,

para que tú veas, llevo los pantalones y olé, para tenderlos en la azotea.

MÁSTER UNIVERSITARIO OFICIAL EN ESEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

UIMP – INSTITUTO CERVANTES

AÑO ACADÉMICO 2014 - 2016

APLICACIONES DIDÁCTICAS DEL VIDEOCLIP MUSICAL EN EL AULA DE ELE

Trabajo realizado por: ENRIQUE HUERTAS DOMÍNGUEZ

Tutorizado por: MANUEL URÍ MARTÍN

"APRENDE A ENSEÑAR Y ENSEÑANDO APRENDERÁS"

A los que siempre creyeron en mí.

A los profesores que me enseñaron,

y a los alumnos de los que aprendí.

A Manuel, por su dedicación.

Y al mundo Paralelo del máster, por sus lecciones de vida.

Índice

1. ***Abstract*** 4

2. **OBJETIVO DEL TRABAJO.** 5

3. **ESTADO DE LA CUESTIÓN Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA** 6

3.1. Importancia y utilización de los métodos audiovisuales en aula de ELE, orientado hacia el enfoque comunicativo. 6

3.2. Breve estudio de la historia del videoclip. 8

3.3. Definición y tipología. 10

4. **METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.** 12

4.1. Encuesta a profesores de ELE en activo sobre el uso de medios audiovisuales, concretamente centrados en el videoclip. 12

4.2. Estudio de manuales de ELE. 15

4.3. Repaso crítico de propuestas didácticas de internet. 15

5. **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS.** 18

6. **APLICACIONES DIDÁCTICAS.** 18

6.1. Plataformas digitales para encontrar videoclips. 19

6.2. Listado de videoclip susceptibles para su explotación didáctica. 20

6.3. Propuestas didácticas para trabajar con los videoclips. 21

7. **CONCLUSIONES.** 24

8. **BIBLIOGRAFÍA.** 24

1. *Abstract*

La presencia del componente audiovisual está introduciendo cambios en la enseñanza de lenguas y obliga al profesor a actualizarse continuamente. Este trabajo plantea la utilidad del videoclip musical como recurso para el aula de ELE y analiza las aplicaciones didácticas de la imagen, como apoyo o refuerzo del uso individual de la canción. Señalamos los beneficios que aporta este producto en el enfoque comunicativo, investigamos su presencia en manuales y páginas de internet y realizamos un sondeo con profesores en activo para comprobar su interés por incorporar estas aplicaciones en el aula. Además, analizamos algunas propuestas publicadas y ofrecemos un repertorio de vídeos y actividades para incorporar el uso del videoclip en las clases de español.

The presence of the audio visual component is introducing meaningful changes to language teaching and this forces instructors to update continuously. This study considers the utility of the music videos as a tool to teach Spanish as a foreign language. It also analyses the pedagogical purpose of the image, as a support or reinforcement to the individual use of the song itself. We point out the beneficial contributions that this product brings to the communicative approach, we undertake a deeper study of how prominent is this tool on the handbooks and websites and we conduct a survey on teachers who are actively in the profession in order to verify their interests in integrating these tools in their teaching area. Besides, we analyse some of the already published proposals and we offer a collection of videos and activities that can be utilised to include the use of the video clips in the Spanish class.

2. OBJETIVO DEL TRABAJO.

El presente trabajo se centra en analizar las aplicaciones didácticas del videoclip musical en la enseñanza de ELE, como apoyo, refuerzo o uso individual de la canción. Está concebido con el claro objetivo de presentar la utilidad de este tipo de producto en el contexto actual, en el que la presencia cada vez mayor del componente audiovisual está introduciendo cambios en la enseñanza de lenguas y que obligan al profesor a actualizarse para adaptarse a los tiempos que corren.

El interés surge del gusto personal por el videoclip como producto de entretenimiento y disfrute. Este gusto se convirtió, además, en una herramienta para aprender una lengua extranjera, en mi caso el inglés: comencé a buscar las letras de las canciones que cantaba, a traducirlas, a buscar vídeos subtitulados y, de esta manera, también me di cuenta de que muchas veces las imágenes iban contando la historia. También existían vídeos creados por usuarios de internet que asocian fotografías con lo que la letra de la canción transmitía.

Cuando me adentré en el mundo de la enseñanza del español como lengua extranjera con este máster, aprendí, entre otros muchos conceptos y técnicas, que los medios audiovisuales en el aula de ELE y su aceptación por parte del profesorado para mejorar, incentivar y potenciar el enfoque comunicativo iban aumentando progresivamente. Conocemos muchos recursos audiovisuales, pero me surgió la duda: ¿Por qué no se utilizan los videoclips para las clases de español? Y si los utilizan, ¿por qué sólo los proyectan para poder rellenar las letras de las canciones? Y lo que más llamó mi atención: ¿Por qué no aparecen en los manuales y por qué no se explotan como debería hacerse? Tras estos interrogantes surgió la hipótesis de partida para este trabajo: los medios audiovisuales en el aula de ELE y su aceptación por parte del profesorado para mejorar, incentivar y potenciar el enfoque comunicativo, aplicando la música y el apoyo en la imagen en movimiento como recurso didáctico, es decir, presentar el videoclip como recurso didáctico para las clases de español.

Buscando bibliografía para arrancar con el trabajo, descubrí que apenas hay nada publicado. Por este motivo, me gustaría presentar en estas páginas las oportunidades que ofrece este material para ser explotado en las clases de idiomas, además de aportar los datos de lo que existe hasta el momento.

La estructura del trabajo es la siguiente: el primer apartado hace un repaso a la importancia y utilización de los medios audiovisuales en el aula de ELE, orientado hacia un enfoque comunicativo. En segundo lugar, nos adentramos en un breve resumen de la historia de este género; y, por último, establecemos una tipología que nos servirá para conocerlo en profundidad y que nos ayudará a tener claro qué videoclip podemos explotar. Después de esto, en el segundo gran apartado, expondremos la metodología de investigación que seguiremos, partiendo de una encuesta a profesores de ELE en activo y siguiendo con el análisis de materiales en manuales y propuestas didácticas de internet. Por último, analizaremos e interpretaremos los datos obtenidos y propondremos una serie de aplicaciones didácticas para utilizar el videoclip, marcando unas pautas y procedimientos, así como un listado de clips musicales que serían útiles para su explotación en la enseñanza de segundas lenguas.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Como hemos mencionado anteriormente, la bibliografía específica sobre el uso del videoclip en el aula de ELE es inexistente. No obstante, señalamos a continuación la importancia de los medios audiovisuales en el enfoque comunicativo, además de la presentación del videoclip, su definición y su tipología.

3.1. Importancia y utilización de los métodos audiovisuales en aula de ELE, orientado hacia el enfoque comunicativo.

Comenzar diciendo que la mayor parte de la población mundial vive rodeada de tecnología, que camina en la era digital o que respira entre medios audiovisuales, creemos, que no es nada relevante en pleno 2015. El componente audiovisual en la clase de español como lengua extranjera, en palabras de Bradimonte (2003:871) "puede resultar de gran ayuda: todo parece más real, más verídico, y representa el puente de unión ideal entre el aprendizaje tradicional en el aula y el momento de la práctica real". Y es que, como estamos viendo en todos los estudios sobre la adquisición de lengua extranjera, el enfoque comunicativo se va afianzando, desarrollando principalmente el concepto de competencia comunicativa, compuesta por las competencias lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica, sin olvidar el componente sociocultural.

Nuestras clases de español deben integrar la lingüística y la pragmática de tal manera que el alumno sea consciente del uso real de la lengua. La utilización de los

medios audiovisuales en el aula se convierte en una herramienta importante para llegar a tales efectos. No decimos con esto que exclusivamente sea la clave del éxito, pero los medios de comunicación, en todas sus variedades, se presentan como materiales muy cercanos a la realidad: véanse los informativos, los documentales, los programas de entretenimiento o los propios *reality shows* que podemos analizar en los distintos canales de televisión; o también la infinidad de posibilidades que nos ofrecen los cortometrajes o mediometrajes en las clases de ELE, así como las películas y el tráiler de las mismas[1]. Además, podríamos incluir en esta enumeración los programas radiofónicos y las canciones en general, fuente inagotable de materiales, dejando a un lado, en esta ocasión, todo lo que tiene que ver con la lengua escrita, otra inmensa biblioteca de documentos comunicativos.

Bradimonte hace referencia en su artículo sobre el soporte audiovisual a un estudio de Joan Ferrés[2] sobre los porcentajes de retención memorística: el 83% de lo que aprendemos es a través de la vista y los estudiantes retienen el 50% de lo que ven y escuchan al mismo tiempo, mientras solo un 10% de lo que leen, el 20% de lo que escuchan y el 30% de lo que ven. De ahí, que el uso de material audiovisual, aparte de lo referido sobre el enfoque comunicativo, adquiera una relevancia especial en el aprendizaje del alumnado.

Por su parte, Corpas (2000:785) afirma que "la utilidad del video en el aula de ELE radica en que nos ofrece posibilidades que otros soportes como el audio o el texto escrito no nos brindan" e incluye en su artículo una serie de ventajas: el vídeo introduce variedad, permite trabajar elementos no verbales, desarrolla la comprensión, se presenta como soporte cercano al alumno, permite trabajar aspectos lingüísticos en sus contextos y, además, se convierte en una forma de llevar la vida real al aula, tanto es así, que el material audiovisual es imprescindible, sobre todo, en contextos de no inmersión. Sin embargo, el mismo autor apunta una serie de desventajas que se ven reflejadas en la realidad de nuestras aulas: la complejidad lingüística puede exceder el nivel de comprensión del alumno, supone mucho trabajo de preparación para el profesor y, en ocasiones, puede crear pasividad en los alumnos.

[1] Véase: Ferrés i Prat, J. "Propuestas para un uso didáctico del vídeo"; García Mata, J. "La autenticidad de los materiales de enseñanza-aprendizaje y el uso de los medios de comunicación audiovisuales en la clase de ELE"; Otero Reinoso, E. "Aplicaciones didácticas del tráiler cinematográfico en la enseñanza de ELE"
[2] FERRÉS J. *Vídeo y educación*, Barcelona, Ediciones Paidós, 1992, págs. 38-39

Por estas razones, la hipótesis planteada en este trabajo toma fuerza a la hora de plantearnos el uso de la canción como material didáctico, por un lado, y el apoyo visual del videoclip por otro.

3.2. Breve estudio de la historia del videoclip.

Si quisiéramos resumir la historia del videoclip, podríamos remontarnos hasta los años 70 del siglo XIX, cuando en los salones de baile, la música que sonaba en el fonógrafo de Edison era acompañada de imágenes proyectadas con diapositivas, dando a conocer la necesidad de acompañar con imágenes la música que sonaba.

Siguen transcurriendo los años y los engranajes de la tecnología comienzan a girar con fuerza, llegando a los inicios del cinematógrafo: en diciembre de 1895 los hermanos Lumière proyectan sus primeras imágenes en movimiento, dando el pistoletazo de salida a la historia del cine: cine mudo, después acompañado de letra y música; seguidamente incluyendo la voz de los actores y, finalmente, la inmensa cantidad de efectos especiales y digitales que podemos encontrar en nuestras pantallas.

Pero, para centrarnos en nuestro objeto de estudio, detengámonos en los años 20 del siglo pasado, con el conocido como cine sonoro y, concretamente, con la corporación *Fleicher Studios*[3] que desarrolló las *screen song* o *car-tune songs*, cortos animados que incluían la letra de la canción e iban señalando la parte que se debía cantar, algo que, por cierto, se convierte en el precursor del karaoke moderno.

En los años 50 las películas musicales de Hollywood comienzan a triunfar, como por ejemplo *Cantando bajo la lluvia* (1952). Cuatro años después aparece en la gran pantalla por primera vez un cantante reconvertido en actor: Elvis Presley, cuyo éxito traspasó todas las fronteras. De hecho, al otro lado del charco, The Beatles continuaron con el género en 1964 con la película *A hard day's night,* combinando el falso documental y película musical.

Con este breve resumen de los antecedentes, llegamos por fin al verdadero inicio del videoclip, tal y como lo entendemos hoy. Sin embargo, sobre este punto existe controversia: unos dicen que fue la película musical surrealista de Frank Zappa, *200 Motels* (1974), otros que *Bohemiam Rapsody* de Queen (1975) y otros piensan que

[3]***Fleischer Studios,*** corporación estadounidense fundada en 1921 por los hermanos Max y Dave Fleischer, precursores de *Paramount Pictures*, competidor principal de *Walt Disney Picture*.

surgió con el estreno de *Thriller* el 2 de diciembre de 1983, creado para promocionar el disco de Michael Jackson. En ese mismo año, la película *Flashdance,* tras su estreno, se resume en un clip de tres minutos, aprovechando el recién nacido lenguaje del videoclip, creando el puente entre el cine, la promoción y el video musical.

Sea cual sea, para la creación de un género, evidentemente, debe existir un origen y otros que lo continúen. Pero lo más significativo para este producto fue la aparición de la televisión musical. En 1981 Robert Pittman y John Lack, observando el buen funcionamiento del programa *Pop Clips* de la cadena QUBE, fundan el primer canal musical, MTV, con el único fin de emitir videos musicales de los artistas del momento las 24 horas.

La expansión de cadenas filiales de la MTV en Europa a finales de los 80 y el éxito del producto, hizo que los años noventa trajeran numerosos movimientos musicales y provocó una lucha para ganar adeptos a cada género, transformando el videoclip en un arma publicitaria fascinante. La televisión se inundó de programas musicales y el género se afianzó como producto, circunstancia que estalla con internet. Apple en 2003 abre su tienda online de música digital, *iTunes Store*, dejando claro el carácter digital del videoclip. Pero el éxito absoluto se lo lleva el sitio web YouTube, que desde 2005 se convierte en la mayor plataforma de distribución de videos, hecho que no desaprovechan artistas y discográficas para convertirlo en su mejor herramienta promocional y generadora de mucho dinero, debido a los contenidos publicitarios (*pop-ups)*. En 2009, Universal Music y Google, en colaboración con otras discográficas crean VEVO, una plataforma casi idéntica a YouTube en la que cada artista tiene su dominio, permitiendo contenido en alta definición (HD).

Si nos centramos en España, los videoclips comienzan a surgir a cuentagotas en los años setenta y ochenta, debido al monopolio de la televisión pública que hasta los 90 imposibilitó la entrada de otros canales en el panorama español. En 1981 emiten en TVE1 el que se considera el primer videoclip español, *Hoy no me puedo levantar* del grupo Mecano. No obstante, el género tuvo serios problemas para consolidarse en el país hasta la llegada de canales como Sol Música (1997), 40TV (1998) y MTV España (2000).

Pero, en palabras de Viñuela (2013:167), "el videoclip ha dejado de ser un producto televisivo para encontrar un espacio en Internet, donde las posibilidades de la

web 2.0 han dado lugar a una audiencia creativa que ha desarrollado nuevas tipologías". YouTube, Vimeo, Dailymotion, VEVO, Metacafe y otros canales se convierten, por lo tanto, en las principales plataformas que ofrece internet para el consumo de videos musicales, quedando relegada a un segundo plano la programación de clips en televisión, facilitando, ahora sí, el acceso al producto desde cualquier lugar y desde cualquier dispositivo.

3.3. Definición y tipología.

Tras realizar un breve repaso a la historia del videoclip, cuestión sobre la que podríamos extendernos ampliamente, nos encontramos en la disposición de definirlo. Pero antes de entrar en materia, estamos en la obligación de indicar que el videoclip o video musical ha sido un producto abandonado por la crítica. No se encuentran demasiados estudios sobre este formato, entendiendo que se trata de una técnica de narración de historias breves, y por el contario, el tráiler cinematográfico, el spot publicitario o los cortometrajes, por ejemplo, sí han sido analizados con más detenimiento.

Para la definición de videoclip, nos dirigimos a la RAE, asumiendo, por tanto, que se trata de un término aceptado por los hablantes, y dice en su única acepción: "Cortometraje, generalmente musical, de secuencias breves y formalmente inconexas, usado con frecuencia en publicidad": se asemeja en el cortometraje por la duración y la secuencia de imágenes y, evidentemente, al igual que la mayoría de la crítica, lo relaciona con el mundo publicitario y del marketing, pero lo de "generalmente musical" creemos que falla porque no se concibe un videoclip sin una base musical, ya que es su principal característica.

Ana María Sedeño (2007) define el videoclip como un formato-producto audiovisual fabricado por un determinado tipo de industrias culturales para cubrir unos objetivos lucrativos, con el consiguiente peso e influencia socio-político-económicos. Y así podríamos encontrar otras definiciones, pero como el propio Viñuela (2009:539) se plantea, "uno de los problemas que afronta el estudio del video musical es la falta de definición válida y consensuada", de hecho, son numerosas las ramas de las ciencias sociales y técnicas las que se han adentrado en su estudio (musicología, sociología, psicología, teoría cinematográfica…), sin llegar, por tanto, a un acuerdo. Sin ir más lejos, nosotros nos encontramos en el campo de enseñanza de lenguas y lo

aprovechamos como recurso y herramienta narrativa. El videoclip se basa en imágenes y música, principalmente, pero se unen otros elementos: ruidos ambientales, voz hablada, acotaciones sobre la trama y la propia letra de la canción. Estos elementos y el uso de técnicas narrativas y descriptivas marcarán la tipología de este producto.

Tras analizar distintos artículos y publicaciones, nos basaremos en el trabajo de Ana María Caro Oca, cuya tesis doctoral *Elementos narrativos en el videoclip: desde el nacimiento de la MTV a la era del YouTube (1981-2011),* defendida en Sevilla en 2014, nos acerca una visión global del estado en el que se encuentra el estudio. Allí, analiza el videoclip centrándose en el lenguaje y, concretamente, en la utilización que hace de la narración: cómo el videoclip cuenta historias.

La clasificación más actualizada quedaría de la siguiente manera:

- **Videoclip "performance"** o de actuación, en el que se combinan imágenes del grupo o cantante actuando o bailando en un concierto, en el propio estudio de grabación o cualquier escenario que enmarque exclusivamente a la propia actuación.
- **Videoclip narrativo**, en el que se puede observar una diégesis, es decir, unos actores dramatizan una historia que puede coincidir directamente con la letra de la canción, o no, y en la que el propio cantante puede ser el protagonista.
- **Videoclip conceptual**, una categoría que englobaría todo aquello que no coincide con lo anterior y que mezcla escenas de la historia, imágenes del grupo y cantantes y todos aquellos efectos digitales y audiovisuales.

Esta tipología tripartita está basada esencialmente en la aparición de la narración y la descripción en el video, por lo que es importante para nuestra propuesta didáctica, como veremos más adelante, pero no debemos dejar de lado otros casos de especial relevancia y que vienen ligados al avance y uso bilateral de internet.

El estudio del videoclip está centrado exclusivamente en aquellos productos elaborados por los artistas, es decir, simplemente analizamos los trabajos oficiales de las compañías musicales y empresas de publicidad de las mismas, pero no hay que olvidar el funcionamiento de internet y la interactividad de los usuarios que crean sus propios materiales. De hecho, hay casos en los que los artistas suben sus propios contenidos para promocionarse (los ejemplos de Pablo Alborán y Justin Bieber); otros casos en los que algunos seguidores crean videos con imágenes de la web y de sus cantantes,

también subtitulan las canciones o realizan creaciones en las que solo se imprime la letra con efectos digitales, a los que Viñuela (2013) nombra como *mash-up*. Además, podríamos mencionar otros productos, como son el *lip-dup* (actuación de un grupo grande de personas (amigos, compañeros de facultad, empresas…) que mueven los labios en *playback* siguiendo una canción en un plano secuencia); el *flash-mob* (baile coordinado de personas en lugares públicos); el *literal video versión* (videoclip de un artista coordinado con la canción de otro autor, sin relevancia en el mundo hispano por el momento); y los *covers* (o videos musicales de cantantes aficionados que interpretan temas otros artistas).

Todos estos formatos, cada vez más explotados en todas las plataformas de vídeos y difundidos por las redes sociales, son aprovechados por las compañías que crean productos originales y propios siguiendo estas tendencias y lanzan al mercado un nuevo concepto de videoclip, a los que añaden en su título "*lyric*" o "con letra". Por lo tanto, podríamos añadir este tipo y los otros a la clasificación inicial, es decir, el cajón de sastre de los videoclips conceptuales se podría dividir en estas variedades, muchas de las cuales se convertirán en una herramienta muy útil para nuestras clases de español.

4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.

La metodología que sigue el trabajo se enmarca en la investigación básica, aplicando métodos experimentales y descriptivos sobre el uso del videoclip en la didáctica de ELE. En este apartado encontraremos, en primer lugar, una encuesta realizada a profesores para recabar datos sobre el uso de medios audiovisuales, en general, y centrada particularmente en el video musical. En segundo lugar, pasamos al análisis de manuales existentes en el mercado editorial y, finalmente, ofrecemos un repaso crítico de algunas propuestas didácticas encontradas en internet.

4.1. Encuesta a profesores de ELE en activo sobre el uso de medios audiovisuales, concretamente centrados en el videoclip.

La encuesta salió a la luz en julio de 2015 y se cerró en septiembre. Fue publicada en grupos específicos de ELE en Facebook y se distribuyó por correo electrónico a distintos centros y docentes en activo.

Se consiguió una muestra representativa de 40 profesores: la mayoría de ellos con nacionalidad española y con lengua materna el castellano, igualmente, completan la

lista dos personas de la República Checa y dos brasileñas. Todos ellos son licenciados o graduados en filología (con predominio de estudios hispánicos) y poseen máster específico en didáctica del español como lengua extranjera, además de distintos cursos de formación complementaria.

La muestra recoge una localización amplia. Los profesionales imparten sus clases en España, Brasil, Italia, Alemania, República Checa, Portugal, Estados Unidos, Egipto, Reino Unido, Francia, Rusia y Polonia. Los centros también son muy variados: academias privadas, centros de secundaria, universidades, Instituto Cervantes y ONG's. De esta manera, los medios de los que disponen también son muy dispares y depende de la capacidad de la entidad para ofrecerlos o no. En la siguiente figura se resumen los porcentajes y medios utilizados:

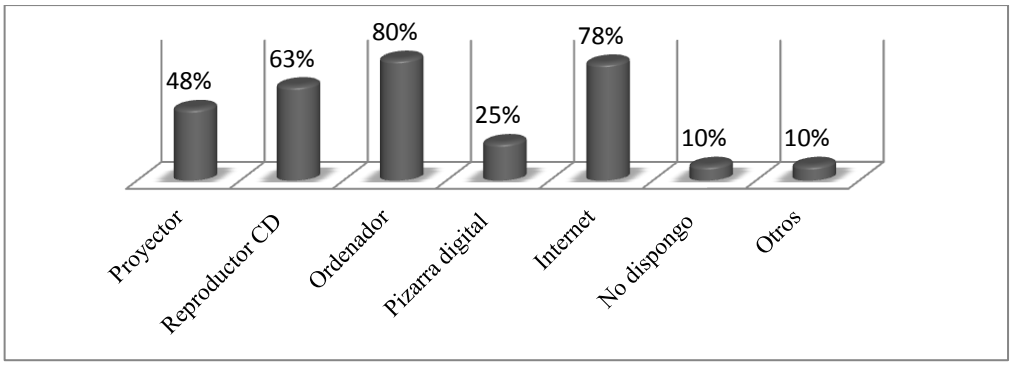


Figura 1. Medios técnicos disponibles en el aula

El rango sobre la experiencia en las aulas es amplio y los niveles en los que suelen trabajar se concentran en los más bajos (A1, A2 y B1), además, la mayoría de ellos trabajan en grupos con menos de 10 personas.

Tras recoger una serie de datos personales y profesionales a los encuestados, se seleccionaron unos recursos audiovisuales para analizar con qué frecuencia los utilizaban. De este modo, resumimos el porcentaje más alto de cada uno de ellos:

- **Películas**: Nunca y poco frecuente
- **Cortometrajes**: Frecuente
- **Tráiler**: Nunca
- **Anuncio publicitario**: Con frecuencia
- **Programas de televisión**: Nunca
- **Informativos**: Nunca o poco frecuente

- **Canciones**: muy frecuente.

Seguidamente, el sondeo pregunta si utiliza o no el videoclip como recurso didáctico y se produce un empate: el 50% de los encuestados sí los utiliza y otro tanto no. A partir de aquí, el estudio se bifurca y se plantean unas preguntas distintas para cada caso.

Por un lado, el análisis de los resultados del apartado "Sí utiliza el videoclip" nos indica que los profesores que lo explotan en el aula disponen de los medios necesarios, los utilizan con una frecuencia relativa y en un 75% de las ocasiones se proyectan directamente desde internet. El 90% de los encuestados elabora el material y en ocasiones lo descarga de portales de actividades de profesores de ELE. Con ello suelen trabajar, casi en su totalidad, la comprensión y expresión oral y la mayoría de los videoclips proyectados son originales y en algunas ocasiones utilizan los subtítulos.

Los videos se utilizan (en una escala de 1 a 5) para trabajar con el componente sociocultural (4), la comunicación no verbal (3), temas sociales comprometidos (4) y el componente lúdico (4).

Las actividades que plantean con este recurso se centran, en la mayoría de los casos, en ejercicios de léxico, completar huecos, entender la letra y subrayar palabras. Se propone también como actividad introductoria e ilustrativa y siempre como apoyo a la canción. Sin embargo, solo dos de los encuestados reflejan un uso distinto al videoclip, precisamente el que se propone en este TFM, y consiste en utilizar la imagen como apoyo de la canción, es decir, que la letra esté relacionada con la actuación y la secuencia de escenas sirva para argumentar una historia lógica (con o sin final). De ahí, que se trabaje sobre finales alternativos o adivinar cómo terminará y se utilice el recurso como un cortometraje (de hecho, muchos de ellos lo son).

El 50% de esta sección califica la satisfacción para el alumno y el profesor con una nota de 4 (sobre 5) y lo recomienda al 100%.

Por otro lado, la muestra obtenida en el apartado "No utiliza el videoclip" nos indica en un 55% que no conocía este producto como recurso didáctico y la explicación que facilitan es porque no sabrían cómo explotarlo directamente y que no aparece en los manuales de ELE, además de no disponer de los recursos suficientes.

Asimismo, la mayoría de los encuestados coincide en que les gustaría aprender a explotarlos porque puede resultar útil. Además, se les preguntó por las posibilidades que tendrían e indican que se podrían utilizar para trabajar las actividades comunicativas de la lengua, aprovechar la pragmática del video para inferir los significados de las palabras, ampliar el vocabulario, fomentar la interculturalidad, contar historias, léxico y gramática, adivinar de qué trata la canción basándose solo en imágenes o cualquiera que se pueda trabajar con un cortometraje.

4.2. Estudio de manuales de ELE.

Otro de los puntos que nos suscitó la curiosidad a la hora de plantearnos la hipótesis de este trabajo fue la inexistencia de actividades basadas en videoclips en los manuales específicos de ELE. Para ello, se ha manejado una muestra del catálogo de tres de las editoriales más productivas en este campo: por un lado, la editorial **Difusión**[4], creada con el objetivo de ser un centro de investigación metodológica y fruto de la cual surgen los siguientes títulos que hemos analizado: *Bitácora*, *Aula internacional Nueva edición*, *Aula Nueva edición*, *Gente hoy*, *¡Nos vemos!*, *Abanico*, *El ventilador* y *Rápido, rápido*; por otro lado, **Edinumen**[5] con *Prisma y Nuevo prisma*; y por último, **EnClave-ELE**[6] y su manual más relevante *En acción.*

Tras el análisis de estos manuales que podemos encontrar en el mercado editorial, comprobamos que ninguno de ellos trabaja en sus actividades con videoclips y, por lo tanto, no se considera como recurso didáctico dentro sus propuestas, por lo menos en estos ejemplos consultados.

4.3. Repaso crítico de propuestas didácticas de internet.

El último paso de nuestro estudio se centra en el análisis de actividades que podemos encontrar en internet. De esta manera, navegando por portales como *TodoEle*[7], *Didactiteca*[8], *ProfedeEle*[9], *RutaEle*[10] y *MarcoEle*[11], entre otros, encontramos apenas una

[4] www.difusion.com
[5] www.edinumen.es
[6] www.enclave-ele.com
[7] http://www.todoele.net/
[8] http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/didactiteca/
[9] http://www.profedeele.es/
[10] http://www.rutaele.es/
[11] http://marcoele.com/

docena de actividades en las que se trabaje con el videoclip como recurso principal. No obstante, el videoclip aparece en muchas otras actividades en las que se utiliza una canción, se explota la letra y, simplemente, el videoclip sirve para corregir el ejercicio o para escuchar la canción, sin hacer referencia a las imágenes[12]. Por otro lado, muchos de los vídeos que se utilizan no son los originales; es decir, serviría, por tanto, cualquier vídeo, ya sea creado por el autor de la actividad o por cualquier usuario de internet.

Llama nuestra atención, por tanto, la escasez de propuestas didácticas en la red. Sin embargo, hemos analizado algunos ejemplos que resultan bastante interesantes. Estas propuestas utilizan los videoclips narrativos, esto es, aquellos que comparten las mismas características de un cortometraje, y las actividades están enfocadas de tal manera que no solo explotan la canción, sino que hacen un buen uso de la imagen. Por ejemplo, la actividad "No me doy por vencido"[13], en la que se trabaja con el vídeo de Luis Fonsi, la autora hace reflexionar al alumno sobre lo que ocurre en las imágenes y lo relaciona con el texto de la canción. Para ello, en un principio, no les ofrece la letra y son ellos mismos los que deben reconocer lo que ocurre. Así, surge la necesidad de generar hipótesis, como ocurre también en la actividad sobre la canción "Me fui"[14] de la cantante extremeña Bebe, en la que se intenta adivinar qué es lo que le sucede a la protagonista. Además, completan la actividad extrayendo del propio recurso otros elementos y trabajan contenidos gramaticales; en estos dos ejemplos mencionados se observa el uso del presente y del pasado respectivamente.

Otras propuestas, como por ejemplo en "La historia de un euro" del tema de Jorge Drexler "Todo se transforma"[15], se hace un recorrido sistemático de las escenas, las cuales concuerdan con la letra. El objetivo de la actividad consiste en contar una historia. En ella, el alumno debe seguir la secuencia e inventar una historia similar junto con sus compañeros. De la misma manera, "La taberna de Buda"[16] sigue el mismo modelo de explotación de imágenes y la correlación con la letra de la canción; sin

[12] Véase el ejemplo: http://www.todoele.net/actividades/Actividad_maint.asp?Actividad_id=447

[13] http://marcoele.com/descargas/7/notedesporvencidosilviaros.pdf

[14] http://www.todoele.net/actividades/Actividad_maint.asp?s_keyword=videoclip&s_gramatica=&s_funciones=&s_cultura=&Actividad_id=253

[15] http://marcoele.com/descargas/5/ramos-historiadeuneuro.pdf

[16] http://www.todoele.net/actividades/Actividad_maint.asp?s_keyword=videoclip&s_gramatica=&s_funciones=&s_cultura=&Actividad_id=554

embargo, en este caso permite la descripción de objetos y lugares que aparecen en el video. Lo importante en estos casos es la dramatización de la historia y su correspondencia con la letra, por lo que el recurso cumple una de las principales características para su explotación didáctica.

Por otro lado, algunas propuestas utilizan el vídeo como apoyo para una serie de actividades previas. Por ejemplo, con la actividad titulada "Muerte en Hawai"[17], del grupo Calle 13, se trabaja con el vídeo original y unas adaptaciones creadas por el autor para adecuar el nivel de comprensión. De igual manera, el vídeo utilizado como elemento para la evaluación de una secuencia aparece en la actividad "Querido Paco"[18], convirtiéndose en un elemento motivador e ilustrativo que sirve para afianzar contendidos y facilitar la comprensión.

Por otra parte, un buen ejemplo sobre el uso de material audiovisual en el aula sería la propuesta "Un franco, 14 pesetas"[19]. Esta actividad contiene el visionado de una película completa, una secuencia de otra y dos videoclips, todo ello relacionado con los distintos puntos de vista sobre el tema de la inmigración. Aquí hace uso del clip musical del Chambao con su tema "Papeles mojados"; sin embargo, lo que llama la atención en este caso es que no se utiliza la canción, sino exclusivamente las imágenes, aunque la letra dice mucho sobre lo que ocurre, pero no es necesario resaltar la letra. Este ejemplo confirma la eficacia del videoclip narrativo, entendido como cortometraje (o a modo de documental o reportaje) y sin hacer uso concreto de la canción.

Por último, una de las mejores propuestas que hemos analizado sería "Cheche al portamor"[20] del cantautor español Melendi. La tendencia en la creación de vídeos de este artista está estrechamente ligada al videoclip narrativo, explicando con imágenes la letra con la canción. Es más, este clip contiene dentro un cortometraje en el que aparecen actores con su propio texto, además de la actuación del artista. Los autores de esta actividad plantean una variedad completa de actividades: en primer lugar, utilizan

---

17 http://www.todoele.net/actividades/Actividad_maint.asp?s_keyword=videoclip&s_gramatica=&s_funciones=&s_cultura=&Actividad_id=609

18 http://www.todoele.net/actividades/Actividad_maint.asp?s_keyword=videoclip&s_gramatica=&s_funciones=&s_cultura=&Actividad_id=557

19 www.todoele.net/actividades_mat/MariaJoseRana_UnFranco.doc

20 http://www.profedeele.es/2013/12/cheque-al-portamor-melendi.html

el título para introducir el tema del amor y el dinero y generar curiosidad. A continuación, el profesor proyecta el vídeo sin sonido para que el alumno entienda la historia, puesto que este videoclip está creado como si fuera una película. Seguidamente, se reparte un cómic o fotonovela, para incluir los diálogos. También se trabaja con la canción, dejando los huecos que queremos trabajar y todo ello siguiendo siempre el hilo conductor de las expresiones coloquiales de los niveles avanzados. Como podemos comprobar, gracias a este ejemplo tan claro sobre la explotación del videoclip, el profesor puede hacer referencia en todo momento tanto a expresiones y vocabulario de la canción como a imágenes y escenas que se presencian en la narración de la historia, todo ello gracias a la explotación de este recurso entendido como género audiovisual y narrativo.

5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS.

Llegados a este punto, tras la encuesta realizada a los profesores, el repaso de manuales específicos de ELE y después de analizar algunas propuestas didácticas de internet, podemos llegar a la conclusión de que nuestra hipótesis planteada al comienzo del trabajo queda demostrada.

Por un lado, el profesorado corrobora la falta de este recurso en los manuales, hecho que también confirmamos con este trabajo. Los docentes, pese a su amplia formación y, en algunos casos, amplia experiencia también, no han explotado el videoclip en el aula, bien por desconocimiento, bien por no saber cómo emplearlo directamente. Por su parte, aquellos que sí lo hacen, descargan las actividades de internet y, tal y como hemos visto, la mayoría de ellas simplemente lo utilizan para escuchar la letra de la canción. El videoclip, por tanto, no se entiende como un cortometraje que narra la propia letra de la canción.

Por otro lado, el resultado del análisis en internet nos confirma que algunos profesores y autores de actividades son capaces de explotar el video, aprovechándose de la narración de una historia, pero la presencia en la red es tan escasa que no se podría considerar como algo especialmente relevante.

6. APLICACIONES DIDÁCTICAS.

Vistas las carencias sobre las aplicaciones didácticas del videoclip en el aula de ELE y todo lo recogido hasta el momento en este trabajo, este último apartado tratará de

plantear una serie de pautas y aplicaciones que podría seguir el profesor de idiomas para explotar el recurso. De un modo muy general, expondremos las principales plataformas para encontrar los vídeos, sugeriremos una serie de herramientas útiles para la edición y el tratamiento de la imagen y del sonido y, finalmente, ofrecemos un listado de videoclips que, desde nuestro punto de vista, reúnen los requisitos para ser explotados, siguiendo la premisa de potenciar el elemento narrativo de las escenas en consonancia con la letra de la canción.

6.1. Plataformas digitales para encontrar videoclips.

A la hora de ponernos en marcha y buscar algún videoclip para diseñar actividades, nos podemos encontrar un tanto abrumados por la cantidad de portales que proveen una gran suma de material. Dada la importancia que ha adquirido el video *online* en los últimos tiempos, se han creado plataformas que permiten ver, compartir e incluso descargarlo en algunos casos.

En el apartado 3.2 ya se ha hablado de algunas de ellas, puesto que ocupan un papel importante en la historia y difusión de este producto. Así, la más destacada, como ya comentamos anteriormente, es **YouTube**[21], la que mayor contenido sirve a nivel mundial y, quizás, la más famosa y conocida. Además, es una plataforma integrada en redes sociales como Facebook y Twitter, lo que multiplica el alcance de los vídeos, generando un gran éxito a la hora de *viralizar* los contenidos.

Sin embargo, **VEVO**[22] es la plataforma más popular de la industria de la música, y además, posee una herramienta creativa. Este servicio contiene material propio de cada artista en su canal: videoclips, entrevistas y demás contenidos que selecciona exclusivamente la casa discográfica. Por este motivo se convierte en el socio superior de YouTube y es el canal más apropiado por su estrecha relación con la industria de la música, de hecho, solo aquí encontraremos productos originales de los cantantes.

Asimismo, **Veoh**[23] es una plataforma que intenta igualar a la anterior y también se basa en el material de videos musicales con la diferencia que no cambia el formato original del video y mantiene la calidad del mismo.

[21] https://www.youtube.com/
[22] http://www.vevo.com/
[23] http://www.veoh.com/

Dailymotion[24], por su parte, permite conservar el sonido estéreo de los vídeos y tiene una capacidad de soportar contenido que se puede reproducir a 720p en un set de alta definición (HD).

Vimeo[25] es una plataforma en la que los usuarios deben estar registrados y tiene herramientas como aplicaciones para móviles y tabletas desde las que podemos usar la plataforma eficazmente.

Por último, **iTunes**[26] es el reproductor de contenidos multimedia desarrollado por Apple, donde podemos encontrar, entre infinidad de archivos sonoros y videos, los videoclip que nos interesen.

6.2. Listado de videoclip susceptibles para su explotación didáctica.

Para que sirva de ejemplo, y como punto de partida para crear actividades, ofrecemos una lista de videoclips con el enlace disponible en el canal oficial del artista (en la fecha actual) para su explotación didáctica.

El primer bloque incluye vídeos narrativos, con escenas dramatizadas, y que relacionan la letra de la canción con la historia en mayor o menor medida. Algunos de ellos se caracterizan por la sorprendente interpretación de la canción y todos pueden explotarse desde distintos puntos de vista, proponiendo temas de amor y desamor, de conflictos sociales y familiares o, simplemente, historias de la vida cotidiana que reflejan distintos aspectos culturales del mundo hispano.

- *Autofotos*, Melendi. https://www.youtube.com/watch?v=i8HZnyXg1Po
- *Blanco y negro,* Malú. https://www.youtube.com/watch?v=cbYp1ZB5cGg
- *Camino de rosas*, Alejandro Sanz. https://www.youtube.com/watch?v=5AqsAvXVf6Q
- *Cheque al portamor*, Melendi. https://www.youtube.com/watch?v=qdySinddDHw
- *El verdadero amor perdona*, Maná. https://www.youtube.com/watch?v=Q21oI-UIdVI
- *Emocional*, Dani Martin. https://www.youtube.com/watch?v=U0-iZ-MXM34
- *Hijos de un mismo sol,* Macaco. https://www.youtube.com/watch?v=4HYVgZT37rg
- *La playa*, La oreja de Van Gogh. https://www.youtube.com/watch?v=cx5qVmtfayA

[24] http://www.dailymotion.com/es
[25] https://vimeo.com/
[26] http://www.apple.com/es/itunes/

- *La promesa*, Melendi. https://www.youtube.com/watch?v=7XPmRUp_Yf4
- *Llegará*, Antonio Orozco. https://www.youtube.com/watch?v=fDaxPgNYhv8
- *Mirando al cielo*, Huecco. https://www.youtube.com/watch?v=KydrzOH9A5Y
- *Paraíso*, Dvicio. https://www.youtube.com/watch?v=RDmhoVa_ZGw
- *Quizás*, Enrique Iglesias. https://www.youtube.com/watch?v=bt9GRGcLmSQ
- *Respira*, Luis Fonsi. https://www.youtube.com/watch?v=yEM-3yMI6yc
- *Tocado y hundido*, Melendi. https://www.youtube.com/watch?v=1JwAr4ZxdMk
- *Y tú te vas*, Chayanne. https://www.youtube.com/watch?v=ODsqyfI5R28

Este segundo bloque trae ejemplos de vídeos con la etiqueta de "*Lyric*" o "Con letra", útiles para proyectar la letra de la canción de una forma distinta. Se trata de creaciones originales de los artistas en este caso, pero recordemos que la web nos ofrece infinidad de vídeos creados por usuarios de internet y que también podrían servir de gran ayuda para este fin.

- *As de corazones*, Ruth Lorenzo https://www.youtube.com/watch?v=xd_NHk5-DzY
- *El mejor momento*, Pablo López https://www.youtube.com/watch?v=vU1WR5H3-kM
- *Llegará*, Antonio Orozco. https://www.youtube.com/watch?v=9gy85bjIAQE
- *Para enamorarte de mí*, David Bisbal. https://www.youtube.com/watch?v=XlssWXZk6fA
- *Tocado y hundido*, Melendi. https://www.youtube.com/watch?v=fCFG8dttBm0
- *Ya no*, Manuel Carrasco. https://www.youtube.com/watch?v=kc2frMKze4Y

Este apartado ha sido redactado para servir de muestra al profesor de ELE con ejemplos de videoclips que podrán utilizarse en el aula. Se pretende generar el interés y la curiosidad por emplear este recurso tan abundante y prolífico con los ejemplos de actividades que proponemos a continuación.

6.3. Propuestas didácticas para trabajar con los videoclips.

Desde el inicio de este trabajo, hemos hecho referencia al uso del videoclip como recurso didáctico; por lo tanto, se sobreentiende que su proyección no se limitará al simple disfrute por parte del alumno. Por todos es sabido que debemos mantener la motivación en al aula y queda demostrado, además, que utilizar medios audiovisuales rompe con la posible monotonía del ritmo de la clase. De la misma forma, para evitar la pasividad que pueda provocar en el alumno la visualización del vídeo, a continuación se

proponen una serie de técnicas que podrían ser de provecho para el profesor y que asegurará el interés de nuestros aprendientes.

Para comenzar, ofrecemos unas consideraciones que debemos tener presentes a la hora de trabajar con material audiovisual en el aula: en primer lugar, debemos conocer el grupo de alumnos que van a realizar la actividad, saber sobre sus gustos e intereses para adaptar la actividad a sus necesidades. En segundo lugar, la actividad ofrecida no debe plantearse de tal manera que los estudiantes sean simples espectadores, por lo que debemos involucrarlos y, sobre todo, mantenerlos motivados. Para lograr esto, nuestra labor como docente se centrará en la presentación del tema y del vídeo de una manera atractiva para ponerlos en antecedentes sobre el material que vamos a utilizar y, en la medida de lo posible, relacionarlo con los contenidos que se estén trabajando en ese momento. En tercer lugar, las pautas para realizar la tarea deben ser sencillas y tienen que trabajarse de manera gradual, por lo que las instrucciones y procesos deben estar marcados desde el principio. Y, por último, recordamos en este punto que la duración del vídeo no debe ser demasiado extensa. Este logro lo alcanzamos simplemente partiendo del uso del videoclip como material didáctico, porque, salvo algunas excepciones, no sobrepasa los diez minutos.

A continuación nos puede surgir la duda sobre qué tipos de actividades podemos plantear o cómo sería la secuencia. Siguiendo los títulos de la bibliografía y tras manejar las propuestas encontradas en internet, así como las propias técnicas aportadas, proponemos una serie de actividades que podrían explotarse con los videoclips narrativos que venimos defendiendo a lo largo de este trabajo:

a) **Ver sin escuchar:** la técnica radica en proyectar el vídeo apagando el sonido; de esta manera, el alumno debe imaginar lo que está ocurriendo, analizando el comportamiento de los personajes, los decorados, los gestos, la transición de imágenes, los efectos, los posibles textos que aparezcan en la pantalla, la lectura de labios… Es aconsejable hacerlo al comienzo, como planteamiento de la actividad y para extraer ideas previas sobre el tema.
b) **Con título o sin título:** podemos ofrecer el título del videoclip al principio o podemos dejarlo para el final. De esta manera, y dependiendo de la ambigüedad o no del propio título, podemos hacer que ellos mismos lo descubran (por la

repetición a lo largo de la canción) o que ellos lo inventen o intenten acertarlo entre varios que les proponemos.

c) **Interpretación libre:** invitar al alumno a que realice un resumen de lo que ha visto (con o son sonido) para comprobar lo que ha entendido con la comunicación no verbal (o verbal en el caso de que le hayamos puesto el audio).

d) **Imágenes sorprendentes:** preguntar, tras el visionado, qué es lo que más le ha llamado la atención de lo que ha ocurrido en las escenas y así saber si conocían esas realidades o no. Esta actividad puede ofrecer muchos datos sobre el choque intercultural.

e) **Identificar personajes:** durante el visionado se puede hacer el seguimiento de los personajes para poder contar su historia, ponerlos en escena y extraer conclusiones de su comportamiento.

f) **Fotonovela:** seleccionar instantáneas del video para que los alumnos inventen los diálogos de los personajes. La letra de la canción puede contar la historia, pero no necesariamente debe aparecer dialogada. Por este motivo, independientemente de facilitarles la letra o no, ellos pueden recrear la situación comunicativa que aparece en el clip.

g) **Canción narrativa:** la característica de los videoclips que cuentan la letra con las imágenes nos resulta útil para relacionarlo de manera que el propio alumno sea capaz de identificar los elementos visuales con el textual. Por ello, podemos ofrecerles vocabulario que aparezca en el texto y que la imagen lo muestre, de tal manera que sea el alumno el que lo relacione (puede indicar el momento exacto en el que aparece anotando el tiempo o realizar una captura de pantalla).

h) **Subtitulado[27]:** ofrecer la posibilidad de subtitular las imágenes con la letra de la canción. Los alumnos deben hacer coincidir el texto con la imagen, ayudándose del apoyo auditivo. Esta técnica permite la participación activa en la elaboración de material, convirtiéndose a su vez en una potente herramienta para el aprendizaje de lenguas.

i) **Creación de un videoclip:** nuestros alumnos pueden convertirse en actores, escribir un guion e interpretar las canciones. Podríamos sugerir que dramatizaran la escena o, quizás, que se atrevieran con la grabación de un *lipdub* ("doblaje de

[27] Véase el trabajo de Jorge Díaz Cintas (2012), "Los subtítulos y la subtitulación en la clase de lengua extranjera", *Abehache*, año 2, nº3 – 2º semestre

labios") donde los participantes sincronizan sus labios, gestos y movimientos con la canción.

Las actividades aquí expuestas son simplemente una orientación para el profesor, pero recordemos que cualquier actividad debe adaptarse a nuestro alumnado, tanto a sus características personales como al nivel de conocimiento. Además, debemos tener en cuenta el tiempo del que disponemos, de la motivación de nuestro curso y, sobre todo, de la capacitación del docente para crear este tipo de ejercicios.

7. CONCLUSIONES.

Con este pequeño trabajo de investigación sobre el uso del videoclip en el aula de ELE, queda demostrada la utilidad de este producto creado con fines publicitarios y de divulgación de la cultura musical. Sin duda, la motivación por parte del alumno la tenemos garantizada al tratarse de un recurso actual, novedoso y sorprendente. Para el profesor se presenta como un nuevo reto, una actualización de sus conocimientos y habilidades y se le ofrece, a la vez, un elemento más para introducir en sus clases. El camino puede presentarse largo y, quizás, un poco ambicioso, pero está demostrándose que existe un germen que comienza a crecer, que comienza a interesarse por las nuevas tecnologías y los nuevos recursos audiovisuales que la sociedad genera.

Debemos recordar que nuestro alumnado demanda sesiones dinámicas, ejercicios motivadores y actividades significativas para su aprendizaje de lenguas extranjeras, por lo que la innovación en la enseñanza debe entenderse como una necesidad de cara a la profesionalidad del docente. Creemos firmemente que para ello es necesario un estudio más profundo y, sobre todo, una explotación didáctica sistemática que permita obtener datos relevantes sobre sus logros.

8. BIBLIOGRAFÍA.

- BRANDIMONTE, G. (2003): "El soporte audiovisual en la clase de E/LE: el cine y la televisión" en Perdiguero Villarreal, H. y Álvarez Tejedor, A. (eds.) *Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE. Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera*. Burgos: Universidad de Burgos. 870-881.

- CARO OCA, A.M. (2014) *Elementos narrativos en el videoclip: desde el nacimiento de la MTV a la era del YouTube (1981 – 2011)* Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España-Anaya.
- CORPAS, J. (2000): *La utilización del video en el aula de ELE/LE. El componente cultural",* Actas XI ASELE, pp. 785-791
- FERRÉS i PRATS, J. (2003) "Propuestas para un uso didáctico del vídeo" en Blázquez, F. (coord.) *Las nuevas tecnologías en los centros educativos*. Mérida: Junta de Extremadura. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología. 81-97.
- GARCÍA MATA, J. (2003): "La autenticidad de los materiales de enseñanza-aprendizaje y el uso de los medios de comunicación audiovisuales en la clase de E.L.E." en Perdiguero Villarreal, H. y Álvarez Tejedor, A. (eds.) *Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE*. Burgos: Universidad de Burgos.
- PAZ DOCE, R. (2009): "La música en la clase de E/LE", curso de formación de profesores de ELE *Música, imagen y palabra en el aula de español como lengua extranjera*. 3-10 agosto 2009. Santiago de Compostela.
- RUIZ FAJARDO, G. (1994): "Vídeo en clase: virtudes y vicios" en Benítez Pérez, P. *et al. Didáctica del español como lengua extranjera*, vol. II. Madrid: Fundación Actilibre. 141-164.
- SEDEÑO, A.M. (2006), "Videoclip musical: desarrollo industrial y últimas tendencias internacionales", *Ciencias Sociales Online,* Vol. III, Nº 1, Marzo, Universidad de Viña del Mar – Chile.
- SEDEÑO, A.M. (2007) "El videoclip como mercanarrativa", *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica, nº 16*
- TORMO, TEO (2014) "Una mirada a la historia del videoclip", *Hispasonic*
- VIÑUELA SÁNCHEZ, E (2009) *El videoclip en España (1980-1995). Gesto audiovisual, discurso y mercado.* Madrid: Instituto Complutense de Ciencias Musicales
- VIÑUELA SÁNCHEZ, E. (2013) "El videoclip del siglo XXI: el consumo musical de la televisión en Internet", Musiker 20, págs. 167 – 185.

ANEXO

1. Encuesta “Aplicaciones didácticas del videoclip en el aula de ELE”

Encuesta publicada y creada con Formularios de Google

Aplicaciones didácticas del videoclip en el aula de ELE

Cuestionario para profesores de ELE (TFM Enrique Huertas)

Las preguntas son muy sencillas y solo le ocupará unos cinco minutos. Agradezco de antemano su colaboración. La información recogida con este cuestionario es muy importante para mi investigación.
¡¡Recuerda que ninguna pregunta será errónea!!
Muchas gracias.

Nombre y apellidos
Opcional

Edad *

Nacionalidad *

Lengua materna *

Formación *
(Indique nivel de estudios y formación en ELE)

Experiencia en Enseñanza del Español Como Lengua Extranjera *
Ciudad (País), Lugar (Universidad, Instituto, Colegio, Academia, otros) y Duración

Niveles de enseñanza
(Marque los niveles habituales en los que trabaja)

- [ ] A1
- [ ] A2
- [ ] B1
- [ ] B2
- [ ] C1
- [ ] C2

Número de alumnos por grupo
(Seleccione la frecuencia con la que suele trabajar)

- [ ] 1 - 10
- [ ] 11 - 20
- [ ] 21 - 30
- [ ] 31 - 40
- [ ] Más de 41

Medios técnicos disponibles en las aulas *

- [ ] Proyector
- [ ] Reproductor de CD y DVD
- [ ] Ordenador
- [ ] Pizarra Digital Interactiva
- [ ] Conexión a Internet
- [ ] Otros
- [ ] No dispongo de medios
- [ ] Otros:

A. Señale la frecuencia con la que utiliza los siguientes recursos audiovisuales en sus clases
Tenga como referencia que (1) sería "nunca lo utilizo" y (5) "lo utilizo muy frecuentemente".

A1. Película

	1	2	3	4	5	
Nunca	○	○	○	○	○	Muy frecuente

A2. Cortometraje

	1	2	3	4	5	
Nunca	○	○	○	○	○	Muy frecuente

A3.Tráiler

	1	2	3	4	5	
Nunca	○	○	○	○	○	Muy frecuente

A4. Anuncio publicitario

	1	2	3	4	5	
Nunca	○	○	○	○	○	Muy frecuente

A5. Programa de televisión

	1	2	3	4	5	
Nunca	○	○	○	○	○	Muy frecuente

A6. Informativo

	1	2	3	4	5	
Nunca	○	○	○	○	○	Muy frecuente

A7. Canción *

	1	2	3	4	5	
Nunca	○	○	○	○	○	Muy frecuente

¿Ha utilizado algún videoclip en sus clases de español? *
Según la opción que marque, la encuesta le redirigirá a la página que corresponda.



SÍ utilizo el videoclip en mis clases

1A ¿Con que frecuencia utiliza el videoclip como recurso didáctico? *

	1	2	3	4	5	
En muy pocas ocasiones	○	○	○	○	○	Muy frecuente

2A ¿Cómo proyecta los videoclip? *

- ☐ Reproducción directa desde Internet
- ☐ Desde una archivo descargado

3A ¿Qué actividades suele realizar? *

Describa de forma breve el tipo de actividades que suele realizar

4A ¿Cómo consigue la actividad? *

- ☐ Elaboración propia
- ☐ Descargada de Internet desde portales de actividades de profesores de ELE
- ☐ Manuales de ELE

5A. ¿Qué destrezas trabaja con el videoclip? *

- ☐ Comprensión oral
- ☐ Comprensión escrita
- ☐ Expresión oral
- ☐ Expresión escrita

6A. ¿Qué tipo de videoclip utiliza? *

- ☐ Vídeos originales
- ☐ Vídeos narrativos (cuentan la historia que transmite la letra)
- ☐ Videoclip subtitulados
- ☐ Vídeos de actuación (en los que se ve al grupo o artista cantando en algún escenario)
- ☐ Vídeos creados por usuarios de Internet

6A ¿Qué importancia sobre los siguientes temas cree que aporta el videoclip?
(Indique el grado de importancia, siendo (1) poca y (5) mucha)

Componente sociocultural

1 2 3 4 5

Temas sociales comprometidos

1 2 3 4 5

Comunicación no verbal

1 2 3 4 5

Componente lúdico

1 2 3 4 5

7A ¿Qué grado de satisfacción tiene este tipo de actividades para el DOCENTE?

1 2 3 4 5

Poca Mucha

8A ¿Qué grado de satisfacción tiene este tipo de actividades para el ALUMNO?

1 2 3 4 5

Poca Mucha

9A ¿Cómo conoció este recurso?
Exponga su respuesta brevemente

10A ¿Recomendaría este producto para sus clases de ELE a otros profesores? *

- Sí
- No

NO utilizo el videoclip en mis clases

1B ¿Conocía este recurso? *

- Sí
- No

2B ¿Por qué no utiliza videoclip en sus clases de ELE? *

- No me parecen útiles
- Es un material poco atractivo
- No se pueden hacer muchas actividades
- No dispongo de medios suficientes
- No sabría cómo explotarlo didácticamente
- No vienen en los manuales de ELE

3B. Nunca he utilizado videoclip en el aula... *

- ... y no me interesa.
- ... porque no se me había ocurrido la idea
- ... pero me gustaría hacerlo
- ... pero puede resultar interesante
- ... y ahora que lo pienso, puede ser útil
- ... y me gustaría aprender a hacerlo

4B. Describa brevemente qué actividades se le ocurren que puedan hacerse en el aula de ELE utilizando los videoclip

5B. Una vez que ha reflexionado sobre este recurso: ¿Cree que puede ser útil para sus clases? ¿Estaría interesado en conocer más sobre este recurso? *

- Sí
- No

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

TRATAMIENTO DE LA EXPRESIÓN ESCRITA EN MANUALES DE ELE PARA NIÑOS

Autora: Raquel León Hernández

Tutora: Dra. Susana Pastor Cesteros

Máster Universitario en Enseñanza de Español e Inglés como L2/LE

Universidad de Alicante

Septiembre de 2016

Resumen: El desarrollo de la expresión escrita durante el proceso aprendizaje de una lengua extranjera es un aspecto fundamental que permite a los estudiantes expresar ideas, pensamientos, sentimientos y comunicarse con otras personas. Esta destreza debe practicarse y perfeccionarse desde edades tempranas, por eso, el principal objetivo de este trabajo es evaluar el tratamiento de la expresión escrita en cuatro manuales de ELE dirigidos a alumnado de Primaria, lo que constituye una novedad por la peculiaridad que presenta en esta franja de edad. Para llevar a cabo este estudio se ha creado una plantilla de valoración compuesta por varias preguntas relacionadas con los procesos de escritura y otros aspectos importantes a tener en cuenta cuando se trabaja esta destreza. Los resultados obtenidos muestran claras diferencias en el grado en que cada manual incluye las orientaciones y consideraciones más actuales sobre la enseñanza de la expresión escrita en ELE a niños. Finalmente, las conclusiones ponen de manifiesto la importancia de que el docente, antes de llevar al aula las actividades de producción escrita, las valore y tome las decisiones oportunas para que promuevan de la manera más eficaz el desarrollo de los distintos procesos cognitivos de composición textual.

Palabras clave: *expresión escrita, composición textual, género discursivo, ELE para niños, análisis de materiales.*

Abstract: The development of written expression during the learning process of a foreign language is a critical aspect that allows students to express their ideas, thoughts and feelings, and to communicate with others. This linguistic skill should be practiced and improved from an early age. Therefore, the aim of this paper is to evaluate the approach to written expression in four SFL teaching manuals intended for students in primary school, which represents an innovation due to the uniqueness of this age bracket. In order to execute this study, a template was created with several questions relating to the writing process, as well as other relevant issues to be kept in mind when practicing this linguistic skill. The results show clear differences in the degree to which each manual includes current guidelines and considerations on teaching written expression in SFL to children. Finally, the conclusions highlight the importance of assessing and evaluating written activities before carrying them out in class to make them more effective for the development of cognitive processes in textual composition.

Key words: *writing, textual composition, text genre, SSL for children, analysis of materials.*

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN 9
1.1. Justificación de la memoria 9
1.2. Descripción de la estructura 10
2. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN 12
3. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA 14
3.1. La expresión escrita en ELE 14
3.1.1. Qué es la expresión escrita 14
3.1.2. Procesos cognitivos de composición escrita en LE 15
3.1.3. Funciones de la escritura en la clase de ELE 18
3.1.4. Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita en LE 19
3.1.5. La expresión escrita para los niveles A1-A2 en el *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)* 21
3.2. La expresión escrita en el ámbito de ELE en Educación Primaria 24
3.2.1. Enfoques metodológicos para la enseñanza de la producción escrita en la clase de ELE en Educación Primaria 24
3.2.2. Consideraciones específicas para la enseñanza de la composición escrita en ELE en Primaria 25
3.2.3. Los géneros discursivos en la clase de ELE para niños 28
4. METODOLOGÍA 35
4.1. Diseño 35
4.2. Criterios de selección del corpus 35
4.3. Descripción del corpus de análisis 37
4.4. Instrumento de análisis 40
5. ANALISIS DE LOS RESULTADOS Y DISCUSIÓN 44
5.1. Análisis individual 44
Superdrago 3. (SGEL) 44
Colega 3. (Edelsa) 48
Clan 7 con ¡Hola, amigos! 3 (Edinumen) 51
Uno, dos, tres… ¡ya! 2 (En Clave ELE) 55
5.2. Análisis comparativo 56
6. CONCLUSIONES 74
6.1. Revisión de preguntas e hipótesis iniciales 74

6.2. Reflexión crítica e implicaciones pedagógicas 76
6.3. Limitaciones y posibles futuras investigaciones 78
7. BIBLIOGRAFÍA 80
7.1. Manuales de ELE para alumnos de Primaria 80
7.2. Referencias bibliográficas 80
8. APÉNDICES 85
Apéndice 1. Plantilla de valoración con el análisis detallado del manual Superdrago 3 85
Apéndice 2. Plantilla de valoración con el análisis detallado del manual Colega 3 91
Apéndice 3. Plantilla de valoración con el análisis detallado del manual Clan 7 con ¡Hola, amigos! 3 99
Apéndice 4. Plantilla de valoración con el análisis detallado del manual Uno, dos, tres… ¡ya! 2 109

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Las operaciones de la producción textual 16
Tabla 2. Descriptores para el ámbito de expresion escrita en general 22
Tabla 3. Descriptores para el ámbito de escritura creativa 22
Tabla 4. Especificaciones de autoevaluación de DIALANG 23
Tabla 5. Clasificación de géneros discursivos según la disciplina a la que pertenecen 30
Tabla 6. Clasificación de géneros discursivos según su finalidad social, tipo de discurso y capacidades lingüísticas implicadas. 31
Tabla 7. Géneros de transmisión escrita para el nivel A1-A2 según el PCIC 32
Tabla 8. Clasificación de géneros discursivos aptos para trabajar la expresión escrita en la clase de ELE de Primaria agrupados según el propósito comunicativo 34
Tabla 9. Plantilla de análisis del tratamiento de la expresión escrita en manuales de ELE para niños 41
Tabla 10. Géneros discursivos producidos en cada uno de los manuales 57
Tabla 11. Usos de las nuevas tecnologías en las actividades de composición textual 70
Tabla 12. Géneros textuales que contienen los manuales con independencia de los modelos 71
Tabla 13. Especificación del manual más eficaz para trabajar la expresión escrita 72

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Funciones de la escritura 18
Figura 2. Porcentaje de actividades presentadas en un contexto especifico 59
Figura 3. Porcentaje de actividades que presentan un claro receptor 60
Figura 4. Porcentaje de actividades con modelos del texto a producir 61
Figura 5. Porcentaje de actividades con un propósito comunicativo claro 62
Figura 6. Porcentaje de actividades de planificación que ayudan a generar y organizar ideas 63
Figura 7. Porcentaje de actividades en las que se recuerdan aspectos lingüísticos que pueden o deben incluirse en los textos 63
Figura 8. Porcentaje de actividades en las que se especifica cómo revisar el texto producido 64
Figura 9. Porcentaje de actividades en las que se especifica cómo socializar el texto producido 65
Figura 10. Dinámicas de trabajo de las actividades de producción textual 66
Figura 11. Porcentaje de actividades de composición textual en las que se combina la expresión escrita con otras destrezas 67
Figura 12. Porcentaje de destrezas con las que se combina la expresión escrita 68
Figura 13. Porcentaje de actividades de composición textual que se incluyen en una secuencia didáctica 69
Figura 14. Porcentaje de actividades de composición textual en las que se emplean las nuevas tecnologías 70

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación de la memoria

Ya han pasado más de veinticinco años desde que la editorial Edelsa publicó *Los Trotamundos;* el primer libro de español como lengua extranjera (ELE en adelante) pensado para niños. Desde entonces, las principales editoriales especializadas en la enseñanza de ELE han ido desarrollando y editando manuales dirigidos al público infantil, ajustándose al aumento de la demanda de este tipo de materiales y cubriendo así el vacío existente al respecto (Bohórquez Rodríguez y János Gimnázium, 2014). La principal peculiaridad de estos manuales es la adaptación de su contenido y diseño a los intereses y a las características particulares de los alumnos que tienen entre 6 y 12 años. Algunos de los libros de texto más relevantes a lo largo del tiempo han sido, entre otros, *Entre amigos* (Lagartos, Martín y Rebollo, 1998) de la editorial SGEL, *La Pandilla* (Hortelano y González, 2005) de Edelsa o *¡Vamos al cole!* (Beutelspacher, 2007) de Difusión. Otros más recientes son, por ejemplo, *Colega* (Hortelano y González, 2011), *Superdrago* (Caparrós y Burnham, 2011) o *Clan 7 con ¡Hola, amigos!* (Gómez Castro, Míguez, Rojano y Valero, 2014). Asimismo, el manual más actual de este tipo publicado en nuestro país se corresponde con el primer libro de la colección *Lola y Leo* (Fritzler, Lara y Reis, 2016), que pertenece a la editorial Difusión y fue editado en marzo de este mismo año.

No obstante, a pesar de la proliferación en las últimas décadas de materiales para este colectivo específico de estudiantes, pocas son las investigaciones en las que se ha tenido en cuenta como objeto de estudio. Así, encontramos trabajos en los que se han analizado aspectos diversos como el léxico, la gramática, las dinámicas de grupo, el componente cultural, los enfoques metodológicos, el juego o la comunicación no verbal en manuales para jóvenes o adultos. Sin embargo, los estudios que han tomado como base los manuales de ELE destinados a niños son menos numerosos. Entre ellos destacan las memorias de final de Máster de Albert Ferrer (2011), en la que este estudiante analizó la presencia de elementos sexistas en tres de estos materiales, y de Mireia Carrete (2014), la cual estudió el tratamiento de la comprensión auditiva en cuatro manuales destinados a edades tempranas.

Mi interés personal en la enseñanza de español a niños ha venido dada por mi trayectoria académica (soy maestra de infantil y primaria) y profesional (he trabajado como profesora de español como lengua extranjera para alumnos de primaria en Estados Unidos). Ello, junto con la carencia de estudios en el ámbito de la enseñanza de ELE a niños, ha sido

el principal motivo que justifica la elección del tema de este trabajo: la expresión escrita en manuales de español como lengua extranjera para alumnos de 6 a 12 años.

En efecto, de entre todos los posibles ámbitos o temas de análisis que en ellos se pueden tratar, a fin de concretar la investigación, se decidió delimitar el trabajo al tratamiento de la escritura. En este caso, los motivos de la selección de este aspecto fueron la relevancia de su enseñanza y la falta de investigación del tema en materiales para niños. Por un lado, esta destreza, que permite la comunicación y la expresión de ideas, pensamientos y sentimientos, debe desarrollarse desde edades tempranas mediante la enseñanza y producción de distintos géneros textuales, potenciándose siempre los aspectos lúdicos y creativos de los mismos (Cantero Castillo, 2001; Valentina Jiménez *et al*., 2008). Sin embargo, por su complejidad y laboriosidad, en ocasiones se encuentra un tanto desatendida en las clases de ELE. Por otro lado, en lo que respecta a la expresión escrita en manuales de español como lengua extranjera, encontramos que existen varios trabajos al respecto. No obstante, todos ellos se centran en el estudio de esta destreza lingüística en materiales para adultos. Así, por ejemplo, Corredor Romero (2008), en su trabajo de fin de Master, analizó el tratamiento que recibían los procesos de escritura en cuatro libros de ELE para adultos basados en los enfoques ecléctico y comunicativo (de niveles intermedio y avanzado). Por su parte, Ortiz Rodríguez (2008) presentó en el *XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)* su estudio sobre los tipos de ejercicios para el aprendizaje de la comprensión lectora y expresión escrita que se proponen en ocho de estos manuales. Y finalmente, Martín Peris (1996), en su Tesis Doctoral, observó (entre otros aspectos) si las actividades de aprendizaje en distintos manuales de ELE incluían variedad de géneros textuales y si estos tenían en cuenta la variación lingüística social. Como vemos, por tanto, no existen trabajos de este tipo aplicados a materiales para niños, hueco que esperamos cubrir con nuestra aportación.

1.2. Descripción de la estructura

Para llevar a cabo este estudio, en primer lugar, se especifican los objetivos y preguntas de investigación, los cuales, además de dar sentido al trabajo, guían las actuaciones y la toma de decisiones de los sucesivos apartados.

Seguidamente, se aborda el estado de la cuestión. En él se presentan y detallan las publicaciones más relevantes que tratan el tema de estudio, incidiendo en la enseñanza de lenguas extranjeras y la expresión escrita a niños.

A continuación, en el apartado *Metodología*, se expone el corpus de investigación, los criterios seguidos para su selección y una descripción de cada uno de los manuales elegidos. Además, se presenta y explica el instrumento de análisis, es decir, la plantilla de valoración que hemos diseñado y usado.

Posteriormente, se muestran y discuten los resultados obtenidos (tras la aplicación de la plantilla a cada uno de los materiales de ELE dirigidos a niños); primero de manera individual y después haciendo una comparativa.

Por último, esta investigación finaliza con una conclusión, la cual comienza con la revisión de las hipótesis iniciales, continúa con la exposición de las posibles aplicaciones del trabajo y termina con la explicación de las limitaciones encontradas durante su realización y posibles ideas para futuras investigaciones.

2. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Teniendo en cuenta las consideraciones previas, los principales objetivos de esta investigación son dos:

1. Analizar el tratamiento didáctico de la expresión escrita en cuatro manuales de español como lengua extranjera dirigidos a niños y niñas con un nivel A2 del MCER.
2. Comprobar la correspondencia entre los géneros textuales propuestos para el nivel A2 en el PCIC y los que aparecen en estos manuales.

Así pues, las dos preguntas de investigación básicas que nos formulamos, con sus correspondientes hipótesis, son las siguientes:

Pregunta 1:

- ¿Cuál es el tratamiento didáctico de la expresión escrita en los manuales de A2 de ELE para niños? Con ello, nos estamos refiriendo a cómo se trabajan las actividades de composición textual: el contexto en el que se enmarcan (real o no), la dinámica de trabajo que se emplea en su realización (individual o colaborativa), el tipo de actividades que se promueven antes, durante y después de la producción del texto, la existencia o no de modelos, etc.

Al respecto, este estudio parte de las siguientes hipótesis:

- **Hipótesis 1.** Las unidades o lecciones de los manuales (según cómo estos se estructuren) presentarán una sección específica para trabajar la expresión escrita en la que se fomentará la producción de un género textual diferente.
- **Hipótesis 2.** Las actividades propuestas favorecerán los procesos de planificación y textualización más que los de revisión.
- **Hipótesis 3.** En general, las tareas planteadas tendrán en cuenta las consideraciones específicas de la enseñanza de la composición escrita en lengua extranjera a niños que la hacen más eficaz.

Pregunta 2:

- ¿Existe correspondencia entre los géneros textuales propuestos para el nivel A2 en el PCIC y los que aparecen en los manuales para niños? Es decir, queremos saber cuáles son los principales géneros discursivos que promueven los manuales

de A2 de ELE para niños y si están presentes en el PCIC (pensado para un público adulto). Por tanto, si son útiles las directrices de este Plan para trabajar con escolares.

En este caso, la hipótesis de partida es la siguiente:

- **Hipótesis 4**. Los géneros discursivos propuestos en los manuales de ELE para infantes se corresponderán parcialmente con los que aparecen en el PCIC para el nivel A2.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

3.1. La expresión escrita en ELE

3.1.1. Qué es la expresión escrita

El *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes (Martín Peris, 2008) define la expresión escrita como "una de las denominadas destrezas lingüísticas, la que se refiere a la producción del lenguaje escrito". Y añade que "se sirve primordialmente del lenguaje verbal, pero contiene también elementos no verbales, tales como mapas, gráficos, fórmulas matemáticas, etc."

A lo largo del tiempo, la manera de entender la escritura ha ido variando, lo cual ha repercutido sustancialmente en la forma de enseñarla dentro el aula. Durante muchos años, se consideró como un proceso cuyo principal foco de atención era la capacidad del estudiante para unir grafías, palabras y signos con el fin de formar frases gramaticalmente correctas. En la práctica, tal como afirma Fons Esteve (2004), esta percepción de la escritura dio lugar (y todavía hoy sigue dando) a actividades centradas en la caligrafía, la correspondencia entre la forma escrita del lenguaje y los sonidos (por ejemplo, los dictados) o la organización del texto en el papel.

Actualmente, existe una nueva visión que va más allá de los aspectos gráficos, y considera que escribir es una habilidad en la que confluyen distintos conocimientos lingüísticos (gramaticales, ortográficos, morfológicos, sintáctico, léxicos y semánticos), pero también procesos cognitivos y afectivos, así como estrategias estilísticas y comunicativas (Rodríguez Paz, 1998, p. 442). Desde esta perspectiva, el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta destreza debe orientarse tanto al conocimiento del código escrito y la corrección gramatical como al desarrollo de habilidades que permitan al estudiante adecuar lo que escribe al contexto y a la situación comunicativa, teniendo en cuenta para ello distintos aspectos discursivos como el receptor, el contenido o el propósito, entre otros. Fons Esteve (2004) y Rodríguez Paz (1998) señalan la composición textual como la forma más eficaz para trabajar estos aspectos y desarrollar eficazmente la expresión escrita en el aula de lengua extranjera (en adelante LE o L2). Esto significa que el texto, y su producción, se convierten en el instrumento central para abordar esta destreza.

Rosa María Manchón (2011) señala la existencia de dos perspectivas desde las que abordar la enseñanza de la expresión escrita en LE: *aprender a escribir* (en inglés, *learning-to-write)* y *escribir para aprender* (en inglés, *writing-to-learn*). La primera de ellas, *aprender a escribir*, hace referencia a la manera en que los estudiantes aprenden a expresarse

por escrito en la lengua que aprenden. Mientras que la segunda, *escribir para aprender*, se refiere al empleo de la producción textual como herramienta de aprendizaje de la propia L2 o de contenidos de otras materias. Esta investigación se centra en la primera de ellas (*aprender a escribir),* ya que analiza la manera en la que las actividades de expresión escrita se presentan en los manuales de ELE para niños, por eso, la información que se ofrece en este tercer apartado se relaciona con esta dimensión.

3.1.2. Procesos cognitivos de composición escrita en LE

En los últimos 40 años, muchos han sido los investigadores que se han interesado en la identificación de las tareas intelectuales que subyacen a cualquier proceso de composición o redacción de un texto. Los estudios realizados han dado lugar a distintos modelos teóricos que explican los procesos cognitivos de pensamiento superior que desarrolla un sujeto para componer un texto (Cassany, 1989). El modelo más famoso al respecto y con una mayor aceptación es el propuesto por Flower y Hayes (1981), el cual ha sido ampliamente analizado y comentado por autores como Cassany (1998) o Camps (1990) y será el que se tendrá en cuenta para la realización de este trabajo. Dicho modelo propone la existencia de tres procesos cognitivos o procesos de composición: planificación, textualización y revisión (Flower y Hayes, 1981; Cassany, 1998, pp.12-13 y 2004, p.923; Camps, 1990, p.6).

- La *planificación* se relaciona con el conjunto de actividades mentales o escritas (esquemas, listas, dibujos, etc.) que ayudan a la persona que escribe a tomar decisiones sobre del texto que tiene que crear. Esta fase está compuesta por una serie de subprocesos entre los que destacan los siguientes: *la representación de la situación* (el autor piensa en el destinatario, el tema o el género textual), *la generación de ideas* (recupera de la memoria información útil para el escrito), la *organización de las mismas* (idea una primera versión del texto mediante un esquema) y *el establecimiento de unos objetivos* (el sujeto reflexiona sobre el propósito comunicativo o finalidad con la que escribe el texto).
- La *textualización* "incluye toda actividad lingüística destinada a elaborar el producto escrito, a partir de los datos elaborados en la planificación" (Cassany, 2004, p.923). Dentro de este proceso se pueden diferenciar tres subprocesos: *referenciación* (que consiste en elegir el léxico y las formas lingüísticas más apropiadas a la situación retórica), *lineación* (que se refiere a la ordenación y conexión de las ideas en una secuencia lineal) y *transcripción* (que es la producción física del escrito, bien a mano o a través de un ordenador). La complejidad de esta fase reside, en primer lugar, en

la confluencia y puesta en práctica de diversos conocimientos (gramaticales, ortográficos, morfológicos, sintáctico, léxicos y semánticos) y procesos (de cohesión textual, cognitivos, afectivos y comunicativos); y, en segundo lugar, en la sintonía que debe existir entre estos y la planificación y organización inicial que el escritor había establecido.

- El tercer proceso, que es la *revisión*, permite examinar el texto y realizar las correcciones oportunas, bien sean ortográficas o de coherencia textual. Esta es la fase que caracteriza la composición escrita y la diferencia de la oral, ya que el escritor puede leer y modificar el texto tantas veces como considere oportuno hasta conseguir el resultado esperado.

Cabe destacar que este conjunto de procesos no se desarrolla de una manera lineal o secuenciada que comienza con la planificación y termina en la revisión, sino que se pueden llevar a cabo en cualquier momento y orden durante la composición de un texto.

A pesar de que, como ya hemos comentado, estos tres procesos son los que guiarán esta investigación y a los que se hará referencia, es interesante mostrar también uno de los modelos más recientes surgidos al respecto; el propuesto por Dolz Mestre, Gagnon, Mosquera Roa y Sánchez Abchi (2013), quienes, teniendo en mente la elaboración de géneros textuales determinados (carta, correo electrónico, noticia, etc.), añaden dos procesos (u operaciones) más a los tres ya comentados: la contextualización y la elaboración. La *contextualización* comprende la adaptación del texto a la situación comunicativa en la que se produce y a las convenciones sociales que caracterizan el uso de ese género en cuestión. Por su parte, la *elaboración* se relaciona con el desarrollo de los contenidos y la progresión de la información que se da y su coherencia interna.

En la Tabla 1 puede verse un resumen de los cinco procesos cognitivos u operaciones que, según estos autores, están implicados en la producción textual.

Tabla 1. Las operaciones de la producción textual (Dolz Mestre *et al.*, 2013, p.19)

Contextualización	Elaboración	Planificación	Textualización	Relectura
Adaptarse a las situaciones de comunicación.	Tratamiento de contenidos temáticos.	Organizar el texto en partes.	Utilizar los recursos de la lengua.	Revisión, reescritura del texto.

Hasta aquí hemos hablado de los procesos cognitivos que se desarrollan y se ponen en marcha durante la elaboración de un texto escrito. Pero, ¿son estos los mismos cuando se trata de la composición escrita en una lengua extranjera?

Varios estudios se han centrado en el análisis de composición textual en L2 relacionándola con los procesos desarrollados en la lengua materna (L1). Siguiendo a Guasch (2000), algunas de las conclusiones más relevantes que pueden extraerse de las investigaciones realizadas al respecto son las siguientes:

- Los procesos y subprocesos implicados en la producción del texto escrito son similares en la L1 y la L2. Por lo tanto, cuando un estudiante aprende a escribir en una lengua extranjera, no comienza a hacerlo desde cero, sino que aprovecha los procesos cognitivos de composición desarrollados en su lengua materna y los transfiere a la L2.
- A pesar de que la competencia lingüística que el alumno tiene en la lengua extranjera facilita o dificulta la escritura en ella, el factor más influyente en el dominio de la composición en L2 es el nivel de desarrollo de los procesos compositivos que el aprendiz tiene en su lengua materna.
- Los redactores expertos o inexpertos, pero sobre todo estos últimos, recurren con frecuencia al uso de la L1 durante la elaboración de escritos. Esto favorece que la composición no se bloquee por problemas lingüísticos, facilitándose así la generación y organización de ideas o la búsqueda de vocabulario.

Debido a la similitud de las tareas intelectuales implicadas en la composición escrita en L1 y L2, Guasch (2000) sugiere favorecer este proceso en la lengua extranjera de la misma manera que se hace en la lengua materna. La única diferencia a la hora de planificar su enseñanza sería la toma de conciencia, por parte del docente, de dos peculiaridades (p.19-20). Por un lado, es de vital importancia evitar, en la medida de lo posible, que el proceso de composición se interrumpa por la falta de conocimiento de la L2. Para ello, el profesor debe proponer actividades previas que favorezcan el conocimiento del ámbito temático o el tipo de texto sobre el que el estudiante tiene que escribir, y también aportar información que le ayude en la realización de las tareas de textualización y revisión (aportando léxico, recursos morfosintácticos o criterios de autoevaluación). Incluso, dependiendo de los estudiantes y su nivel, permitirles el uso de la lengua materna durante la fase de planificación puede serles de gran ayuda para este propósito. Por otro lado, es necesario que se planteen tareas que promuevan la transferencia de los procesos cognitivos desarrollados en la L1 a la L2 o

actividades que permitan la mejora de estos procesos directamente en la lengua extranjera. Algunas sugerencias ofrecidas por Cassany (1998) al respecto son, por ejemplo: diseñar actividades que faciliten la puesta en funcionamiento de uno o varios procesos o subprocesos (hacer esquemas, buscar las ideas principales, etc.) o favorecer el uso de la expresión oral como medio de creación del texto escrito.

3.1.3. Funciones de la escritura en la clase de ELE

Al igual que ocurre con los procesos de composición, las funciones de la escritura en la clase de L1 y L2 son muy similares. Daniel Cassany (1998, pp. 13-14; 1999, pp. 49-50), basándose en los niveles de uso de la lengua escrita de Gordon Wells (1987), pero adoptando una perspectiva más didáctica establece dos categorías en las que agrupar todas las funciones: intralingüísticas e interlingüísticas. En la Figura 1 puede verse el cuadro resumen de ambas.

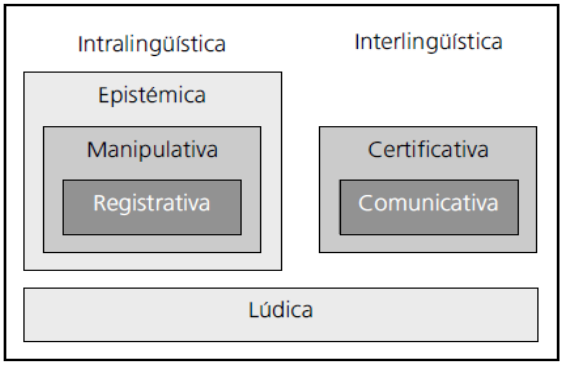


Figura 1. Funciones de la escritura (Cassany, 1999, p.49)

En lo que respecta a las funciones intralingüísticas, que son tres: registrativa, manipulativa y epistémica, el alumno utiliza la escritura para lo siguiente:

- Tomar nota y guardar información importante sobre la lengua que aprende a fin de no olvidarla. Nos referimos a anotar nuevo vocabulario, palabras en español con su traducción a la lengua materna, errores frecuentes, ejemplos, etc. Es la que se denomina *función registrativa*.
- Transformar la información oral o escrita que recibe. El estudiante está expuesto a mucha información en la clase de español y la escritura le permite seleccionar y resumir aquella que le parece más interesante o modificarla, ya que cuando se escribe no se reproduce literalmente aquello que se escucha. En este caso, el aprendiz emplea la escritura para apuntar reglas gramaticales que el docente explica, hace anotaciones

a partir de vídeos o corregir sus propios textos. Nos referimos a la *función manipulativa*.

- Crear y aprender conocimientos nuevos. A través de la escritura el alumno puede dejar constancia del aprendizaje realizado gracias a la tarea de escritura. Así, puede preparar una exposición sobre un tema de interés, reflexionar sobre una lectura o llevar una bitácora de aprendizaje. En este caso, esta sería la *función epistémica*.

En lo que concierne a las funciones interlingüísticas, las que se promueven en el aula de ELE son principalmente dos: comunicativa y certificativa. De modo que un aprendiz utiliza la escritura en estos casos para:

- Interactuar y transmitir información a otras personas cuando no puede hacerlo de manera oral. Por ejemplo, utilizando una nota, carta, correo electrónico, etc. En este sentido, para realizar esta función de manera adecuada, es de especial relevancia el conocimiento de las características particulares de los distintos géneros discursivos *(función comunicativa*).
- Demostrar al docente sus conocimientos de español. Esta función se relaciona con el empleo de la escritura para para responder por ejemplo a las preguntas de un examen. (*función certificativa*).

Finalmente, la *función lúdica*, que pertenece a ambas categorías, se corresponde con la escritura por placer. Tendría aquí cabida el uso de la expresión escrita para elaborar textos imaginativos, bonitos, creativos y con distintos propósitos como divertir, hacer reír, persuadir, etc.

3.1.4. Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita en LE

La inclusión de la enseñanza de la expresión escrita en la clase de ELE está ampliamente justificada por considerarse una herramienta esencial en el aprendizaje de la L2 y de contenidos de otras disciplinas (Harklau, 2002). A pesar de esto, la presencia y el tratamiento de esta destreza en el aula, y en los manuales de ELE, ha ido variando a lo largo del tiempo en función de los métodos o modelos en los que se ha basado su enseñanza en cada una de las etapas históricas (García Parejo 1998, Eusebio Hermira 1996). Estos métodos han estado influenciados por las teorías lingüísticas, psicológicas y sociológicas en auge en cada momento, pues cada uno de ellos ha tenido una particular forma de entender la escritura y las funciones del escritor, el lector, el contexto y la sociedad. Así, encontramos, por ejemplo, manuales de los años 50 como *Español para extranjeros* de Martín Alonso (1957)

en los que la escritura tenía una función meramente traductora, frente a la mayoría de los más actuales en los que adquiere el valor de instrumento para la comunicación.

Hoy en día, siguiendo la propuesta de Daniel Cassany (1990), podemos hablar de cuatro posibles enfoques para la enseñanza de la expresión escrita. Estos surgen de un exhaustivo análisis que este autor realizó de los enfoques didácticos propuestos por Shih (1986) para la enseñanza del inglés como segunda lengua. De cada uno de ellos extrajo su principal línea teórica y práctica, consiguiendo así una descripción válida para la enseñanza de cualquier lengua, tanto L1 o L2. Por eso, podemos decir que la enseñanza de la expresión escrita en ELE puede realizarse siguiendo alguno de los cuatro planteamientos que comentamos a continuación:

El *enfoque gramatical* tiene su origen en los modelos tradicionales en los que la enseñanza de la escritura en la segunda lengua se asocia con el aprendizaje de reglas y normas gramaticales. Los ejercicios típicos de este enfoque son los dictados, redacciones, transformación e imitación de frases, rellenar huecos o reescritura. Un ejemplo de secuenciación distintiva de una clase en la que se enseña la escritura siguiendo los planteamientos de este enfoque sería la siguiente: 1) el docente explica una regla gramatical dando ejemplos, 2) los alumnos realizan prácticas mecánicas controladas, 3) escriben una redacción en la que deben emplear la regla y 4) finalmente se corrigen las actividades en base a la norma estudiada.

El *enfoque basado en las funciones* se desarrolla durante los años 70. Influenciado por las aportaciones de la pragmática, el análisis del discurso, la lingüística del texto, la sociolingüística y otras ciencias del lenguaje, entiende la escritura como un instrumento para la comunicación y centra su objeto de estudio en el texto. Lo importante para este planteamiento es que el alumno aprenda las características y los usos de los distintos géneros textuales en distintas situaciones sociales y participe en actividades reales de comunicación escrita. Algunos ejemplos de tareas que proponen los manuales basados en este enfoque son: la modificación del registro de un texto, reescritura, reorganización de párrafos desordenados, completar partes que faltan del texto, etc.

El *enfoque procesual* tiene su origen en el auge de los estudios sobre los procesos que intervienen en la composición textual que tuvo lugar en los años 70 y 80. El centro de atención en este enfoque no es el texto (producto), sino las tareas intelectuales llevadas a cabo por el alumno durante su elaboración (proceso). Las actividades se centran en el desarrollo de las distintas fases, procesos y subprocesos de composición, de modo que se

pide al alumno que escriba un borrador, extraiga las ideas más importantes, haga un esquema, revise un texto…

Por último, el *enfoque basado en el contenido* aparece en los años 80 en Norteamérica en el contexto universitario y se fundamenta en el uso de la L2 como herramienta para el aprendizaje de contenidos académicos de otras disciplinas. Desde esta perspectiva, lo importante no es tanto cómo se dicen las cosas (forma), sino qué se dice (contenido). Por eso, los currículos y programaciones no incluyen cuestiones relacionadas con estructura, presentación o gramática. La expresión escrita en la lengua extranjera se desarrolla en interrelación con las demás destrezas comunicativas. Los tipos de texto que se practican y se producen son académicos (trabajos, exámenes, resúmenes, comentarios de texto, esquemas, apuntes, etc.), los cuales tienen unas características particulares distintas de los textos sociales.

3.1.5. La expresión escrita para los niveles A1-A2 en el *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)*

El Consejo de Europa (2002), en el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (en adelante MCER o Marco), considera la expresión escrita como un tipo de actividad comunicativa en la que el usuario, utilizando la lengua para expresar sus propios significados, produce un texto escrito que puede ser leído por una o más personas. Asimismo, con el fin de facilitar la labor docente, propone una serie de actividades que versan sobre los principales tipos de textos escritos que los estudiantes deben conocer. Estas actividades son opcionales y pueden tomarse como ejemplo para el diseño de otras o incorporarse directamente al aula de español. En ellas se observa la importancia que este documento otorga a la elaboración de textos que los alumnos pueden encontrarse en el mundo real.

Estas son las actividades de expresión escrita que señala el MCER (2002, p.64):

- Completar formularios y cuestionarios
- Escribir artículos para revistas, periódicos, boletines informativos, etc.
- Producir carteles para exponer
- Escribir informes, memorandos, etc.
- Tomar notas para usarlas como referencias futuras
- Tomar mensajes al dictado
- Escribir de forma creativa e imaginativa
- Escribir cartas personales o de negocios

Además de estos ejemplos de actividades, el Marco concreta tres campos o ámbitos de trabajo en la clase en relación con esta destreza, que son:

- Expresión escrita en general
- Escritura creativa
- Informes y redacciones

En las siguientes Tablas 2 y 3 pueden observarse las escalas descriptivas para estos dos primeros ámbitos en los niveles A1-A2, que son los de referencia para este trabajo:

Tabla 2. Descriptores para el ámbito de expresion escrita en general
(Consejo de Europa, 2002, pp.64-65)

EXPRESION ESCRITA EN GENERAL	
A2	Escribe una serie de frases y oraciones sencillas enlazadas con conectores sencillos tales como «y», «pero» y «porque».
A1	Escribe frases y oraciones sencillas y aisladas.

Tabla 3. Descriptores para el ámbito de escritura creativa
(Consejo de Europa, 2002, pp.64-65)

ESCRITURA CREATIVA	
A2	Escribe sobre aspectos cotidianos de su entorno, en oraciones enlazadas; por ejemplo, personas, lugares, una experiencia de estudio o de trabajo. Escribe descripciones muy breves y básicas de hechos, actividades pasadas y experiencias personales
	Es capaz de escribir una serie de frases y oraciones sencillas sobre su familia, sus condiciones de vida, sus estudios, su trabajo presente o el último que tuvo. Es capaz de escribir breves y sencillas biografías imaginarias y poemas sencillos sobre personas
A1	Escribe frases y oraciones sencillas y aisladas.

En lo que respecta al ámbito denominado *informes y redacciones* no hay descriptores disponibles para los niveles A1 y A2.

Finalmente, en el anexo C encontramos una serie de descriptores de autoevaluación en los diferentes niveles, los cuales fueron empleados durante el desarrollo del *Proyecto*

DIALANG[1] por parte de la comisión europea, y resultan de gran interés para que los alumnos conozcan qué deben saber al finalizar cada nivel. En la Tabla 4 pueden observarse los que se señalan para los niveles A1 y A2.

Tabla 4. Especificaciones de autoevaluación de DIALANG

EXPRESIÓN ESCRITA	
A2	Puedo hacer descripciones breves y básicas sobre acontecimientos y actividades. Puedo escribir cartas personales muy sencillas, expresando agradecimiento o disculpándome. Puedo escribir notas y textos breves y sencillos relativos a asuntos cotidianos. Puedo describir planes y proyectos. Puedo explicar lo que me gusta o no me gusta de algo. Puedo describir a mi familia, mis condiciones de vida, mis estudios y mi trabajo actual o más reciente. Puedo describir actividades y experiencias personales pasadas
A1	Puedo escribir notas sencillas a los amigos. Puedo describir el lugar donde vivo. Puedo rellenar formularios con datos personales. Puedo escribir expresiones y frases sencillas aisladas. Puedo escribir una postal breve y sencilla. Puedo escribir cartas y notas breves con la ayuda de un diccionario.

Tener esta información presente nos permitirá más adelante comparar las propuestas del Marco para estos niveles con las que ofrecen realmente los manuales de A2 para niños que analizaremos.

Para finalizar este apartado cabe destacar la especial mención que hace el Marco a la importancia de trabajar la expresión escrita de manera conjunta con el resto de habilidades lingüísticas. Tener esto presente favorece el diseño de actividades en las que los aprendices, por ejemplo, trabajan colaborativamente para crear textos, leen los borradores de compañeros o les dan *feedback*. De esta manera se promueve la comunicación, tanto de forma escrita con el futuro lector como de manera oral con otros estudiantes.

[1] "Primer sistema de evaluación *diagnóstica* de lenguas, *on line* y gratuito, creado con el fin de experimentar y validar los descriptores de dominio de la lengua y las escalas de nivel propuestos por el *Marco Común Europeo de Referencia."* (Puig Soler, 2007, p.76)

Una vez hemos establecido las bases teóricas de la producción textual en la enseñanza de L2 y ELE en general, pasamos a abordar, en el siguiente apartado, cuestiones específicas del tema central de este estudio, es decir, la enseñanza de la expresión escrita en la clase de ELE a niños.

3.2. La expresión escrita en el ámbito de ELE en Educación Primaria

3.2.1. Enfoques metodológicos para la enseñanza de la producción escrita en la clase de ELE en Educación Primaria

A lo largo del tiempo, muchos y variados han sido los métodos desarrollados y utilizados en la enseñanza de lenguas extranjeras. Cuando se trata de edades tempranas, autores como Moya, Albentosa y Jiménez (2003), tras un análisis de los diferentes enfoques y corrientes surgidas desde los años 1940, señalan el TPR (*Total Physical Response*) y el Enfoque Natural, que aparecieron en los años 70 y 80, y otros más nuevos como el Enfoque por Tareas y el Enfoque cognitivo, como los cuatro métodos más significativos e idóneos para guiar y apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la L2 en alumnos de Primaria.

Pero, en lo que respecta a la producción escrita, ¿cuál es el método más eficaz para su enseñanza a niños? Recientemente, Olga Esteve (2013), basándose en la importancia del texto como punto de partida para trabajar en el aula, establece la e*nseñanza orientada a la acción* (en inglés, *action based teaching*) como el enfoque metodológico más apropiado para este propósito. Desde esta perspectiva, esta autora insiste en que, para que haya aprendizaje, todas las actividades de composición textual que se planteen en el aula deben ser funcionales, creativas y autorreguladoras. Explicamos estos rasgos a continuación.

La principal característica de las actividades funcionales es que están diseñadas de tal manera que el aprendiz utiliza la lengua para comunicar algo que tiene sentido para él, es decir, le permite expresar sus propias experiencias, opiniones, dudas, valoraciones… Para que esto sea posible es necesario que el contexto en el que se enmarca dicha actividad sea cercano y con un receptor real, ya que sólo así podrá imaginarla e implicarse en ella. (Camps *et al.* 2003). Para conseguir que los estudiantes de Primaria se involucren en las actividades de composición textual, no basta con que sean funcionales, han de ser también creativas, es decir, deben permitirles, inventar, crear, imaginar… Las tareas no pueden basarse, por tanto, en la reproducción o copia de textos (dictados, reescritura…), sino que deben promover la reflexión y suponer un reto para ellos. Por último, tan importante como que sean funcionales y promuevan la creación es que el diseño de las actividades permita la autorregulación, o lo que es lo mismo, poner en funcionamiento los procesos de composición textual de los que hablábamos en el

apartado 3.1.2. Así, el docente tendrá que orientar al alumno a pensar en qué escribe, cómo lo escribe y por qué lo escribe, sin olvidar la revisión constante del texto.

Además de estas tres características, la *Enseñanza orientada a la acción* contempla la relevancia de incluir en la clase de L2 actividades que favorezcan el conocimiento de los nuevos tipos de discurso que surgen de los contextos digitales, e incluso de emplear la tecnología para su elaboración (Cassany y Sanz, 2012). Tendremos en cuenta todas estas ideas a la hora de valorar el tratamiento de la expresión escrita en los manuales analizados.

3.2.2. Consideraciones específicas para la enseñanza de la composición escrita en ELE en Primaria

La enseñanza de la producción textual en los cursos de LE es una de las tareas más complejas a las que se enfrenta el docente, la cual se complica aún más si cabe cuando de niños se trata. El principal motivo es que los alumnos infantiles también se encuentran inmersos en el proceso de aprendizaje de la escritura en su propia lengua materna.

A continuación, fruto de mi experiencia en aulas de inmersión, la participación en proyectos de mejora de la expresión escrita y las investigaciones de distintos autores (Guasch, 2000; Martínez López, Poch y Pedrosa, 2004; Esteve, 2013), se presentan una serie de consideraciones y pautas que los docentes han de tener en cuenta a la hora de enseñar y trabajar la composición escrita con niños en su clase de una manera satisfactoria.

Aportar modelos

Para que un alumno de Primaria realice sus propias creaciones escritas tanto en la L1 como en la L2 es necesario ofrecerle modelos de textos y revisarlos conjuntamente (profesor y estudiantes). La manipulación de input escrito es el factor determinante del aprendizaje de la escritura. De ahí la importancia de exponer a los estudiantes a modelos escritos que puedan leer, analizar, examinar… En el aula de ELE, la presentación de estos modelos se hace todavía más relevante debido al menor conocimiento de la L2 por parte de los alumnos y al escaso contacto que tienen con la lengua extranjera fuera del aula o a la dificultad de tenerlo (Guasch, 2000; Camps *et al.*, 2003; Martínez López, Poch y Pedrosa, 2004; Esteve, 2013).

Escribir mucho y de forma variada

A escribir se aprende escribiendo, por lo tanto, a fin de ejercitar esta destreza, hay que instar a los estudiantes a escribir. Martínez López, Poch y Pedrosa (2004) especifican que durante la etapa de Educación Primaria una forma de promover la producción de escritos es

abordando diversos géneros textuales y trabajando a partir de ellos aspectos ortográficos, gramaticales y formales. Las formas de trabajar la escritura pueden ser muy variadas. Así, se puede pedir a los alumnos que escriban de manera individual o que lo hagan de forma grupal. Al respecto, Oriol Guasch (2000) señala que, durante los primeros años de contacto con la LE, y en los estadios iniciales de desarrollo de la producción escrita, son muy recomendables las actividades de escritura colaborativa. Enfrentarse a la elaboración de un texto puede resultar muy complicado sobre todo al principio, cuando no se tiene un gran dominio de la escritura. La colaboración de estudiantes con distintos niveles de dominio de esta destreza puede ayudar en la clase de ELE a disminuir la tensión que provoca este tipo de actividades, facilitar su realización e impulsar el aprendizaje.

Dar tiempo suficiente para producir textos

Tan importante como promover la composición textual es darle tiempo suficiente para su realización en el aula. Como ya se ha mencionado en distintas ocasiones, componer un texto no sólo implica su redacción, requiere también de una planificación (activando conocimientos previos, buscando información, organizándola, escribiendo borradores, etc.) y de una revisión periódica. Este tipo de tareas, por su complejidad, suelen llevarse a cabo fuera del aula, sin embargo, en edades tempranas, es conveniente reservar tiempo en la clase para aprender a realizarlas poniendo en funcionamiento los distintos procesos de composición. Asimismo, a la hora de diseñar y temporalizar estas tareas en la clase de ELE, el docente debe tener en cuenta que la escritura en la L2 demanda más tiempo que en la L1 (Guasch, 2000).

Revisar los textos

Un proceso significativo dentro de la producción textual, como venimos diciendo, es la revisión de los escritos, la cual favorece la reflexión y la mejora del texto. El propio estudiante debe autorrevisar su creación para mejorarla antes de entregarla, pero también debe producirse una revisión por parte del docente, que puede ser individual o colectiva (Martínez López, Poch y Pedrosa, 2004).

En lo que respecta a la autoevaluación, es importante indicar que este es uno de los aspectos más complicados de trabajar en el aula de Primaria. Cuando un alumno termina un texto, no se le puede pedir simplemente que lo repase. Si hacemos esto, lo que probablemente ocurra es que el aprendiz vuelva a su sitio, lo mire o lo lea y vuelva a entregarlo exactamente igual. La autorrevisión es un proceso que requiere de práctica y aprendizaje y, además, requiere más tiempo en la L2 que en la L1. Por ello, para ayudar a los alumnos a realizar este proceso

en la clase de ELE es necesario ofrecerles un guion que poder seguir o enseñarles a emplear rúbricas.

Promover la redacción a partir de situaciones reales o verosímiles

El aprendizaje de la composición de textos es un aprendizaje de tipo procedimental, y como tal, para que se produzca, requiere de la implicación del estudiante, la cual se consigue a través de actividades que parten de una situación real de comunicación o de su simulación. Sea como sea, real o simulada, la combinación de las tareas de escritura con otras destrezas se ha mostrado como la manera más eficaz de desarrollar la composición escrita (Guasch, 2000).

Prestar ayuda durante el proceso (el profesor)

Tradicionalmente, el papel del docente en el proceso de composición textual se centraba en la enunciación de una serie de instrucciones de redacción y la corrección del texto elaborado por los estudiantes. Lo importante, por lo tanto, era el producto final. Sin embargo, actualmente, las investigaciones realizadas sobre los procesos cognitivos implicados en la producción del texto escrito ponen de relieve la relevancia de prestar atención también al proceso de redacción. Durante este proceso es cuando los estudiantes se van a encontrar con problemas relacionados con la planificación, textualización y revisión o con los conocimientos de distinto tipo que necesita para crear su texto (lingüísticos, textuales, del mundo…). A esto hay que sumar las dificultades añadidas por tener un dominio menor de la LE. Es en este momento cuando el docente debe intervenir para ayudar a resolver esos problemas, ofreciéndoles recursos y estrategias, facilitando el acceso autónomo a fuentes de información…En definitiva, guiando el proceso de creación.

Diseñar secuencia didáctica

Oriol Guasch (2000) y Olga Esteve (2013) coinciden en señalar que una de las mejoras formas de aunar los criterios y consideraciones descritas hasta el momento es a través del trabajo mediante secuencias didácticas o por tareas. Desde esta propuesta, la actividad de escritura no se realiza de manera aislada y sin conexión con otras actividades o destrezas, sino que se incluye dentro de una secuencia de actividades que están relacionadas entre sí y que conducen a la elaboración de un producto final; que en este caso es un texto escrito. Primero se dan indicaciones sobre qué se tiene que escribir y para quién. Después se presentan una serie de actividades que están organizadas de tal manera que proporcionan gradualmente las ayudas

necesarias para que el estudiante pueda llevar a cabo la realización de la tarea final de la manera más autónoma posible (Camps *et al.* 2003).

La eficacia de una secuencia didáctica estriba en comenzar con actividades que lleven a la reflexión, continuar con las de escritura y finalizar con la evaluación del texto. Un buen ejemplo de estructuración constaría de los siguientes cinco pasos (Esteve, 2013):

1. Activar experiencias y conocimientos lingüísticos previos.
2. Reflexionar sobre los recursos lingüísticos con los que ya cuentan los alumnos y los que necesitan para elaborar el texto.
3. Trabajar la comprensión de textos modelo y analizarlos.
4. Planificar, escribir y revisar el propio texto siguiendo unos criterios de evaluación.
5. Evaluar el texto de distintas maneras: Coevaluación (entre alumnos), evaluación individual (utilizando rúbricas) o evaluación por parte del docente.

Todas estas consideraciones se tendrán en cuenta en el análisis de los manuales que componen el corpus de investigación y servirán de guía en el diseño de la plantilla de valoración.

3.2.3. Los géneros discursivos en la clase de ELE para niños

Durante el desarrollo del marco teórico se ha mencionado en varias ocasiones la importancia de que los estudiantes manipulen y se enfrenten a la producción de distintos géneros textuales o discursivos. Así, en este apartado, se aborda la noción de género discursivo y sus características, se explica su utilidad en la enseñanza de la producción textual, se presenta una clasificación eficaz para el aula de ELE para niños y se expone el planteamiento que de ellos hace el PCIC para los niveles A1 y A2.

Concepto de género discursivo o género textual

Sin lugar a duda, el trabajo a partir de géneros discursivos se perfila en la actualidad como la herramienta didáctica más eficaz para la enseñanza y el aprendizaje de la producción escrita en el aula de L1 y L2 (Cassany, 2008; Dolz Mestre, Gagnon, Mosquera Roa y Sánchez Abchi, 2013).

Dos buenas definiciones de este concepto lingüístico, que además se complementan entre sí, son las propuestas tanto por el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes como por John Swales (1990):

> Denominamos géneros a formas de discurso estereotipadas, es decir, que se han fijado por el uso y se repiten con relativa estabilidad en las mismas situaciones comunicativas. Por ello, son formas reconocibles y compartidas por los hablantes, quienes identifican los géneros sobre todo por su formato externo y por el contexto en que se suelen producir; cada género discursivo responde a la necesidad de conseguir de forma satisfactoria una intención comunicativa determinada. (Martín Peris, 2008)

> Un género abarca una clase de actos comunicativos (*events*) que comparte un mismo grupo de propósitos. Los expertos de la comunidad discursiva reconocen estos propósitos que constituyen la base (*rationale*) del género. Esta base conforma la estructura esquemática del discurso e influencia y restringe la elección del contenido y del estilo. [...] Los ejemplares de un mismo género exhiben grados variados de similitud en la estructura, el estilo, el contenido y la audiencia. Los ejemplares que poseen las opciones más probables son vistos como prototípicos por la comunidad discursiva (Swales, 1990, p. 58).

De estas definiciones se extraen dos ideas importantes con respecto a los géneros discursivos. En primer lugar, que se generan en un contexto social e histórico concreto, por lo que son dinámicos y susceptibles al cambio continuo, lo cual significa que pueden surgir nuevos géneros en cualquier momento o llegar a desaparecer por falta de uso. Y, en segundo lugar, que los textos que pertenecen a un mismo género comparten distintos grados de similitud en los siguientes aspectos:

- La estructura (cuál es la organización del texto)
- El estilo (qué recursos lingüísticos o registro se utiliza)
- El contenido o la temática (sobre qué se escribe)
- La audiencia (quién es el receptor)
- El propósito (para qué se escribe)

Conocer un género implica, por lo tanto, el conocimiento de su contenido y su forma (Bajtín, 1990); de sus características estructurales y lingüísticas, pero también de elementos contextuales (Dolz Mestre *et al.*, 2013).

El género discursivo como herramienta didáctica.

Como venimos diciendo, el manejo y composición de géneros discursivos variados es fundamental para el buen desarrollo de la expresión escrita en los alumnos de ELE. Dolz Mestre *et al.* (2013) señalan tres motivos que avalan su uso en la enseñanza de la producción textual. En primer lugar, porque nos comunicamos a través de textos y no de frases aisladas. En segundo lugar, porque a través de la manipulación de una gran variedad de ellos, los estudiantes tienen la oportunidad de conocer los géneros que se emplean en la sociedad en la que se habla la L2, lo cual favorece su aprendizaje para desenvolverse en distintos

contextos. Y, en tercer lugar, dado que se generan en un contexto social e histórico concreto, pueden servir como herramienta didáctica a partir de la cual mostrar la cultura de una determinada sociedad.

Ahora bien, decir que los géneros discursivos constituyen un buen recurso de aprendizaje no tiene sentido si el uso que de ellos se hace no es el adecuado. A la hora de planificar las actividades de enseñanza y de aprendizaje, Zayas (2012) sugiere al docente analizar previamente y trabajar conjuntamente con los estudiantes, para cada género discursivo, tres aspectos: los elementos de la situación comunicativa (participantes, relación entre ellos, propósito, contexto institucional en se produce el texto, contenido, etcétera), la organización de los contenidos y las formas lingüísticas.

Clasificación

Los géneros discursivos son numerosos y variados, de ahí que la forma de facilitar su enseñanza sea agruparlos, lo que puede realizarse desde varias perspectivas. Cassany (2008), por ejemplo, propone una clasificación en función del criterio disciplina, como puede apreciarse en la Tabla 5.

Tabla 5. Clasificación de géneros discursivos según la disciplina a la que pertenecen

DISCIPLINA	EJEMPLO DE GÉNERO ESCRITO	DISCIPLINA	EJEMPLO DE GÉNERO ESCRITO
PERIODÍSTICOS	• Noticia • Reportaje	ADMINISTRATIVOS	• Instancia • Certificado
DE OPINIÓN	• Columna • Editorial	COMERCIALES	• Factura • Catálogo
JUDICIALES	• Demanda • Sentencia	CIENTÍFICOS / DE INVESTIGACIÓN	• Artículo • Reseña
JURÍDICOS	• Ley • Norma • Reglamento	LITERARIOS	• Novela • Cuento • Fábula
ACADÉMICOS	• Apuntes • Examen • Manual • Tesis • Ensayo	PARA SER ORALIZADOS	• Sermón • Pregón • Capsula informativa • Lección educativa

Como se observa en la Tabla 6, Dolz, Noverraz y Schneuwly (2001), citados por Dolz *et al.* (2013, pp. 35-36), apuestan por un agrupamiento de los géneros textuales más

exhaustivo atendiendo a tres criterios: finalidad social, tipo de discurso y capacidades lingüísticas implicadas. A pesar de que esta organización no está pensada inicialmente para la clase de ELE, sí que podría resultar muy útil e interesante como herramienta de consulta para la planificación y secuenciación de la composición escrita a lo largo de un curso en este ámbito educativo.

Tabla 6. Clasificación de géneros discursivos según su finalidad social, tipo de discurso y capacidades lingüísticas implicadas[2].

DOMINIOS SOCIALES DE COMUNICACIÓN	ASPECTOS TIPOLÓGICOS. CAPACIDADES LINGÜÍSTICAS DOMINANTES	EJEMPLOS DE GÉNEROS ORALES Y ESCRITOS	
Cultura literaria funcional	**Narrar.** Mimesis de la acción a través de la creación de la intriga.	• Cuento maravilloso • Cuanto de hadas • Fábula • Leyenda • Mito • Relato de aventuras	• Relato de ciencia ficción • Relato policiaco • Novela fantástica • Adivinanza • Narración oral
Documentación y memorización de acciones humanas	**Relatar**. Representación por el discurso de experiencias vividas, situadas en el tiempo.	• Relato de vida • Relato de viaje • Diario personal • Testimonio • Anécdota • Hoja de vida	• Noticia • Reportaje • Crónica social • Crónica deportiva • Perfil biográfico • Autobiografía
Discusión de los problemas sociales controversiales	**Argumentar.** Sustentación, refutación y negociación de opiniones y posiciones.	• Texto de opinión • Diálogo argumentativo • Carta del lector • Carta de reclamación • Deliberación informal • Debate regulado	• Asamblea • Alegato jurídico • Reseña crítica • Artículo de opinión • Editorial • Ensayo

[2] Cuadro elaborado por Dolz, Noverraz y Schneuwly (2001) y retomado por Dolz *et al.* (2013, pp. 35-36).

Transmisión y construcción de saberes	**Exponer.** Presentación textual de diferentes formas de saberes.	• Conferencia • Artículo enciclopédico • Entrevista a un experto • Toma de notas • Resumen de textos expositivos	• Informe científico • Acta • Exposición oral • Relatoría
Instrucciones y prescripciones	**Describir acciones.** Regulación mutua de comportamientos.	• Manual de instrucciones • Consigna • Receta de cocina • Receta médica	• Reglamento • Manual de convivencia • Reglas de juego

En este sentido, un documento en el que sí que encontramos una clasificación de géneros textuales pensada para la clase de ELE es el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC en lo que sigue). En uno de sus inventarios, el llamado *Géneros discursivos y productos textuales*, se ofrece una organización de los principales géneros de transmisión oral y escrita que los alumnos deben recibir y producir en los distintos niveles de referencia. En la Tabla 7, señalamos solo los relevantes para el tema del estudio, es decir, los géneros de transmisión escrita para los niveles A1-A2.

Tabla 7. Géneros de transmisión escrita para el nivel A1-A2 según el PCIC

1.3. Géneros de transmisión escrita **(R) (P): recepción y producción; (R): solo recepción; (P): solo producción**	
A1	**A2**
• Billetes (de transporte, de banco) (R) • Carteles en hoteles, tiendas, supermercados, mercados; directorios de centros comerciales. (R) • Diccionarios bilingües (R) • Formularios (datos personales) (R) (P) • Hojas y folletos con información turística (R)	• Anuncios publicitarios relacionados con alojamiento, establecimientos hoteleros y viajes (R) • Biografías breves y sencillas (R) (P) • Cartas de restaurantes y menús (R) • Carteleras de espectáculos (R) • Carteles en restaurantes, estaciones de tren, lugares de trabajo. (R) • Cuentos breves en versión simplificada (R) • Diarios breves y pautados (R) (P) • Etiquetas de productos y embalajes (R)

• Horarios de establecimientos y transporte público (R) • Menús del día, turísticos o en establecimientos de comida rápida (R) • Notas muy breves y sencillas (R) • Postales y mensajes electrónicos, breves y sencillos (R) (P)	• Formularios (inscripciones, matrículas) (R) (P) • Hojas y folletos informativos y publicitarios sencillos (R) • Horóscopos (R) • Informaciones meteorológicas (R) • Informes breves y predecibles sobre temas familiares (R) • Listas de precios y productos (R) • Notas y mensajes breves (R) • Notas y mensajes muy breves y sencillos sobre áreas de necesidad inmediata (P) • Noticias de actualidad altamente predecibles sobre temas conocidos (R) • Ofertas de trabajo (R) • Postales, cartas y mensajes electrónicos, personales y breves, de presentación, agradecimiento, excusa, invitación... (R) (P) • Programación de radio y televisión (R) • Recetas de cocina breves y sencillas (R)

A pesar de que los tres ejemplos ofrecidos constituyen una muestra variada y representativa de las diferentes formas de organizar los géneros discursivos, en ninguno de los casos se ha realizado pensando en las posibilidades cognitivas de producción del público infantil ni en sus intereses. De ahí que no sea posible promover la creación de muchos de ellos con niños. Por eso, partiendo de nuestra propia experiencia, y con el fin de servir como guía para la planificación de la expresión escrita en la clase de ELE de Primaria, en la Tabla 8, ofrecemos nuestra propuesta sobre los principales géneros textuales aptos para trabajar la expresión escrita en esta etapa y ámbito educativo. El criterio seguido para su agrupamiento es, en este caso, el propósito comunicativo de los mismos. Es cierto que muchos de los géneros discursivos podrían incluirse en varias de las categorías propuestas, sin embargo, para su clasificación, se ha tenido en cuenta su uso más extendido, sin descartar su empleo con otro propósito. Por ejemplo, los correos electrónicos se han incluido en la categoría *Informar*, no obstante, dependiendo del tema que traten pueden servir para relatar o describir. Como puede observarse, esta clasificación no es estática ni inamovible y su principal función es la de servir como ayuda a un docente de ELE a trabajar en el aula de Primaria distintos géneros discursivos con diferentes finalidades.

Tabla 8. Clasificación de géneros discursivos aptos para trabajar la expresión escrita en la clase de ELE de Primaria agrupados según el propósito comunicativo

PROPÓSITO COMUNICATIVO	EJEMPLOS DE GÉNEROS DISCURSIVOS APTOS PARA TRABAJAR EN PRIMARIA
1. INFORMAR	• Carta • Noticia • Anuncio • Nota • Correo electrónico • Carta restaurante y menú
2. EXPONER, DESCRIBIR, DAR A CONOCER, PRESENTAR…	• Texto expositivo (invento, grupo música) • Descripción (personas, animales, objetos, lugares…) • Biografía breve • Posters /mural • Diálogo
3. NARRAR/CONTAR	• Cuentos/historia • Poesía • Canción • Comic y Tebeo • Fábula • Leyenda
4. RELATAR/COMENTAR/HABLAR	• Relato personal (experiencias, viajes, gustos) • Diario
5. EXPLICAR CÓMO HACER ALGO, PRESCRIBIR.	• Manual de instrucciones • Receta de cocina • Normas de juego

Una vez presentada nuestra propuesta de clasificación de los principales géneros discursivos para trabajar la expresión escrita en la clase de ELE de Primaria, pasamos a explicar en el siguiente apartado distintos aspectos sobre el diseño, corpus de investigación e instrumento de análisis de este estudio.

4. METODOLOGÍA

4.1. Diseño

Para llevar a cabo este estudio, dentro de la línea metodológica cualitativa, se adoptó un método de investigación de carácter analítico-comparativo. Para ello, se consideró que el procedimiento más adecuado para alcanzar los objetivos planteados era el diseño de una plantilla de evaluación elaborada a tal efecto y su posterior aplicación a cuatro manuales de ELE dirigidos a estudiantes de Primaria.

4.2. Criterios de selección del corpus

El corpus de investigación de este estudio está compuesto por cuatro manuales de ELE para niños y niñas de distintas editoriales que se corresponden con el nivel A2.1 del MCER y cuya elección se realizó en función de cuatro criterios: *editorial, año de publicación, nivel del MCER y demanda.*

A pasar de que la oferta de propuestas didácticas en formato papel para la enseñanza y el aprendizaje de español como lengua extranjera a niños no es muy extensa, encontramos que existe una cierta variedad en la actualidad. Por eso, con el fin de hacer una primera selección, teniendo en cuenta el criterio *editorial,* se determinó que cada uno de los manuales elegidos debía pertenecer a una de las editoriales especializadas en la didáctica de ELE de mayor prestigio: Edelsa, Edinumen, SGEL, En Clave ELE y Difusión.

Una vez conocidos todos los materiales de ELE para edades tempranas de cada una de las editoriales citadas, se realizó una segunda selección teniendo en cuenta el *año de publicación* escogiendo de cada una de ellas la propuesta didáctica más actual y con un máximo de 5 años de antigüedad. Así, se observó que la última edición de los materiales más recientes de Edelsa, En Clave ELE y SGEL datan de 2011 *(Colega; Uno, dos, tres, ¡ya! y Superdrago,* sucesivamente*),* mientras que la propuesta más actual de Edinumen es de 2014 (*Clan 7 con ¡Hola, amigos!)* y la de Difusión de 2016 *(Lola y Leo).*

En tercer lugar, atendiendo al criterio *nivel del MCER*, se decidió que el corpus final estuviera compuesto por el manual de nivel A2 de cada colección. En el apartado anterior (*Estado de la cuestión y fundamentación teórica*) hablábamos de la composición textual como la herramienta más eficaz para el desarrollo de la expresión escrita. A pesar de que los libros de A1 de ELE dirigidos a niños promueven esta destreza, es cierto que en estos niveles iniciales se da más importancia al resto de habilidades comunicativas, y es a partir del nivel A2 cuando mejor puede analizarse el trabajo con la manipulación y producción de textos. La

composición textual de los libros de niveles anteriores es más reducida y no aparece en todas las unidades o en todos los materiales de las distintas editoriales, por lo que es más difícil de examinar.

En la mayor parte de los nuevos métodos de enseñanza de español como lengua extranjera para niños, el nivel A2 está cubierto por dos manuales; uno con un nivel A2.1, y otro A2.2 (a excepción de *Uno, dos, tres, ¡ya! de* En Clave ELE que sólo tiene un manual para todo el nivel A2).

Ante esta situación, con el fin de seleccionar un nivel u otro para este estudio, se aplicó el cuarto de los criterios, la *demanda*, y se comprobó que cuanto mayor es el nivel del MCER de los manuales, menor es su empleo. Es decir, la demanda de manuales de A2.1 es mayor que la de A2.2, y de ahí, por ejemplo, que sea más fácil conseguir, en las principales tiendas físicas y online de venta de libros, los materiales que se corresponden con el nivel A2.1 (libro del alumno, cuaderno de actividades, guía del profesor…) que los de A2.2. Por lo tanto, debido a que el uso de los manuales de A2.1 es mayor que los de A2.2, y además son más fáciles de adquirir, se tomó la decisión de utilizar los primeros para esta investigación.

Así, los manuales que cumplían estos requisitos, y fueron seleccionados para formar parte del corpus de investigación, fueron los siguientes:

- *Colega 3* (Hortelano y González, 2011) de Edelsa
- *Clan 7 con ¡Hola, amigos! 3* (Gago, Garrido, Rodriguez y Valero, 2014) de Edinumen
- *Superdrago 3* (Caparrós y Burnham, 2011) de SGEL
- *Uno, dos, tres, ¡ya! 2* (Palomino, 2011) de En Clave ELE

Estos manuales constituyen una muestra representativa de los materiales más actuales basados en las últimas tendencias y enfoques en didáctica de ELE a niños de nivel A2.1, los cuales, además, han sido creados por autores de prestigio en este campo.

De entre todos los materiales de los que consta cada uno de ellos, se determinó el análisis de los tres más básicos con el fin de realizar un análisis lo más exhaustivo y significativo posible y alcanzar los objetivos propuestos: el libro del alumno, el cuaderno de actividades y la guía del profesor

Como puede observarse, en la selección final no aparece ningún manual de la editorial Difusión. Esto se debe a que su material más reciente vio la luz en marzo de este mismo año y hasta el momento sólo ha sido publicada la propuesta didáctica de nivel A1.1. En los próximos meses irán apareciendo progresivamente los materiales de A1.2, A2.1 y A2.2. Ante

esta situación, y con el propósito de incluir en este estudio un manual de esta editorial, se retomó la lista de materiales para niños de esta editorial y se observó la existencia de una colección anterior a *Lola y Leo*, con una última edición en 2013; *A la una, a las dos, a las tres…*Este manual cumple con los dos primeros criterios de selección (editorial y año de publicación con menos de 5 años de antigüedad), sin embargo, aunque podría haber sido una propuesta muy interesante de analizar puesto que se basa en el enfoque por tareas, no tiene libro de nivel A2. El resto de los manuales de la editorial Difusión son anteriores al año 2010, por lo que no fue posible incorporar ninguno de sus materiales al corpus de investigación.

4.3. Descripción del corpus de análisis

En este apartado se describen los cuatro manuales que configuran el corpus de investigación. Para cada uno de ellos, se señalan, principalmente, los niveles que lo componen, los estudiantes para los que ha sido diseñado, el enfoque en el que se basa, el hilo conductor, la organización general y de cada unidad y los materiales que lo forman.

TÍTULO y EDITORIAL: Colega 3. Curso de Español Lengua Extranjera. Edelsa
AUTORES: Mª Luisa Hortelano y Elena González
AÑO PUBLICACIÓN: 2011

El método *Colega. Curso de Español Lengua Extranjera*, de la editorial Edelsa, está compuesto por cuatro manuales que cubren los niveles A1 y A2 del MCER y pensado para utilizarse con alumnos de 6 a 10 años. *Colega 3, q*ue es la propuesta seleccionada para este estudio, se corresponde con el nivel A2.1 del MCER y ha sido diseñada para emplearse con estudiantes de 8-9 años.

En la descripción del manual se indica que se trata de un material basado en el enfoque comunicativo. Además, otorga una especial atención al desarrollo de las destrezas orales, lo cual puede observarse a través de la presentación, a lo largo de todas las unidades, de numerosas canciones, poemas, retahílas, adivinanzas, etc.

Colega 3 consta de seis unidades en las que los estudiantes aprenden español de manera significativa a partir de varios centros de interés, entre los que destacan: la pandilla, la casa y el barrio, la comida, la música, el arte y la poesía y el sistema solar.

Todas las unidades están formadas por tres lecciones y una serie de secciones fijas, que son: *El conde Rocke* (cómic), El *rincón de los sonidos*, *Conocemos...una ciudad*, *Amigos*

por correo y *Nuestro proyecto* (sección en la que los estudiantes realizan una tarea final poniendo en práctica todo lo aprendido en la unidad).

El método está compuesto por el libro del alumno (que viene acompañado por el cuaderno de ejercicios y un CD con los audios y canciones del libro y del cuaderno), la guía del profesor, la carpeta de recursos con material fotocopiable y tres lecturas graduadas. Asimismo, uno de los recursos más importantes que complementan el método es *Colega*; un perrito de peluche que sirve al docente para presentar las actividades y contenidos gramaticales, y como elemento motivador en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

TÍTULO Y EDITORIAL: Clan 7 con ¡Hola, amigos! 3. Edinumen
AUTORES:

- *Clan 7*: Inmaculada Gago, M.ª del Mar Garrido, M.ª del Rosario Rodríguez y Pilar Valero
- *¡Hola, amigos!:* Unidad de Tecnologías Aplicadas y Proyectos Académicos. Instituto Cervantes.

AÑO PUBLICACIÓN: 2014

Clan 7 con ¡Hola amigos! es el primer curso de ELE de la editorial Edinumen dirigido a niños de 6 a 12 años y está compuesto por cuatro manuales que cubren los niveles A1 y A2 del MCER. En este caso, *Clan 7 con ¡Hola, amigos! 3*, que es el manual analizado en este trabajo, se corresponde con el nivel A2.1 del MCER y está diseñado para el trabajo con alumnos de 8 a 10 años.

La principal característica de este material es que está formado por dos componentes didácticos; el manual *Clan 7* en formato papel y un CD-ROM que incluye los audios de las actividades, un tablero digital y el curso interactivo *¡Hola, amigos!*

Clan 7 son siete amigos (Tomás, Juan, María, Lucía, Pablo, Carmen y Mota, un perrito) que son los encargados de presentar las unidades y los contenidos de una manera lúdica y motivadora para los alumnos.

El manual consta de nueve unidades compuestas por tres sesiones y un cómic con las aventuras del grupo de amigos. Todas ellas comienzan con una canción que presenta el tema y una o varias imágenes con el vocabulario a trabajar. Y al finalizarlas, se invita a los estudiantes a continuar utilizando el "tablero digital" que es una de las secciones del CD-ROM en la que se pueden encontrar más actividades relacionadas con los contenidos trabajados.

Aparte del libro y el CD, también hay un cuaderno de actividades para el alumno. El material del profesor se compone de una cartera de recursos que incluye el libro del profesor, un CD-ROM, un CD audio, tarjetas ilustradas de vocabulario, pósteres, material complementario online (ELEteca) y el material del alumno.

TÍTULO y EDITORIAL: Superdrago 3. Curso de español para niños. SGEL
AUTORES: Carolina Caparrós Torres y Charlie Burnham
AÑO PUBLICACIÓN: 2011

Superdrago 3. Curso de español para niños forma parte de una colección dirigida a niños de 7 a 11 años que se compone de cuatro manuales que comprenden los niveles A1 y A2 del MCER. El tercero, que es el que aquí se analiza, se corresponde con el A2.1 de español y está indicado para alumnos de 9 y 10 años.

La introducción de esta propuesta didáctica señala la importancia de la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera con una finalidad comunicativa. De ahí que la interacción entre los alumnos y con el profesor sea uno de los pilares básicos en los que se sustenta. De igual modo, presta una gran atención al aprendizaje del léxico y la gramática de una manera integrada con otros contenidos.

Superdrago 3 consta de nueve unidades didácticas en las que se trabajan temas y situaciones motivantes para los alumnos y con títulos tan atractivos como: *El laboratorio secreto, Una amiga nueva, La máquina del tiempo, La selva de los dinosaurios, El país de los caballeros, El barco pirata, La ciudad submarina, La isla del gorila o El museo de Roberta*. Este método contiene también cuatro secciones de repaso y cuatro proyectos. Además, en las páginas finales hay un diccionario con el vocabulario esencial y el material necesario para realizar los proyectos.

Las unidades no presentan una estructura o secciones fijas, pero todas ellas comienzan con una historia que introduce el tema (escuchada) y terminan con un cómic que cuenta las aventuras de Superdrago y sus amigos (un dragón y un grupo de niños, que sirven de hilo conductor del material y se encargan de presentar los contenidos de forma divertida para los alumnos).

Los materiales de los que consta este manual son el libro del alumno y cuaderno de actividades y una carpeta para el profesor en la que hay una guía didáctica, un CD de audio, tarjetas con imágenes, juegos y pósteres.

TÍTULO y EDITORIAL: Uno, dos, tres, ¡ya! 2. En Clave ELE
AUTORES: María de los Ángeles Palomino
AÑO PUBLICACIÓN: 2011

Uno, dos, tres… ¡ya! es un curso de iniciación al español dirigido a niños y niñas de 7 a 10 años y se compone de dos manuales que cubren los niveles A1 y A2 del MCER. El primero de ellos cubre el nivel A1, y el segundo, que es el que aquí se analiza, el nivel A1-A2, dirigido a estudiantes entre 8 y 10 años.

El hilo conductor de este material es un grupo de amigos (de la misma edad que los estudiantes) y su perro, a través de cuyas vidas y aventuras se pretende acercar el español a los alumnos. El manual se define como una propuesta que apuesta por el aprendizaje significativo, global y multisensorial. Contiene muchos juegos, rimas y sobre todo actividades en las que los estudiantes han de escuchar (escucha y comprueba, escucha y repite, escucha y completa…)

El libro del alumno del manual *Uno, dos, tres… ¡ya! 2* se compone de 18 lecciones que, según la guía del profesor, agrupándolas de tres en tres, forman seis unidades didácticas en las que se trabajan temas cercanos a los niños como: rutina diaria, la ropa, la comida, la ciudad, actividades de ocio y hobbies, entre otros.

A pesar de que las lecciones no tienen una estructura fija, normalmente, en cada una de ellas, los estudiantes escuchan una situación en la que se presenta el léxico y las estructuras (funcionales y gramaticales) que se van a trabajar de manera contextualizada, observan imágenes relacionadas con ese léxico y estructuras, las practican a través de actividades orales o escritas guiadas y, al final, emplean libremente y de forma oral lo aprendido en la lección.

Los materiales de los que consta el manual son: el libro del alumno, un audio descargable de internet, cuaderno de actividades y guía del profesor.

4.4. Instrumento de análisis

El instrumento metodológico empleado para el análisis y evaluación del tratamiento de la expresión escrita en los cuatro manuales que conforman el corpus de investigación de este estudio está compuesto por una plantilla de valoración *ad hoc* [3] que puede consultarse

[3] Inspirada en el trabajo Corredor Romero (2008) y las consideraciones específicas para la enseñanza de la composición escrita en L2 a niños del apartado 3.

en la Tabla 9. Dicha plantilla se compone de una lista de géneros textuales entre los que se ha de seleccionar el que se produce (o los que se producen) en cada Unidad y 12 cuestiones que se organizan en cuatro categorías: *planificación, textualización, revisión* (que se corresponden con los tres procesos de composición textual explicados en la *Fundamentación teórica*) y *otros aspectos*.

- *Planificación*. La primera categoría está formada por cinco preguntas relacionadas con la existencia o no de información o actividades que favorecen el desarrollo de los procesos de planificación. Las preguntas, por tanto, hacen referencia a la contextualización de la actividad, la existencia de modelos, la posibilidad de reflexión sobre el tema, propósito, receptor…
- *Textualización*. Esta categoría tiene una sola pregunta concerniente a las ayudas o recordatorios que los estudiantes reciben sobre aspectos lingüísticos que deben contener sus textos.
- *Revisión*. Al respecto, la plantilla contiene dos preguntas relacionadas con la presencia o no de actividades que permiten revisar el texto (de distintas maneras) o socializarlo.
- *Otros aspectos.* En esta categoría se incluyen todas las preguntas que, no pudiéndose incluir en los apartados anteriores, contienen información relevante sobre el adecuado tratamiento de la producción textual. Estas cuestiones versan sobre el tipo de dinámica empleada en la composición, la combinación con otras destrezas, su inclusión en una secuencia didáctica o la presencia o no de otros géneros discursivos en la unidad.

Tabla 9. Plantilla de análisis del tratamiento de la expresión escrita en manuales de ELE para niños

MANUAL: **MATERIAL**: Libro del alumno (**LA**), Cuaderno de actividades (**CA**), Libro del profesor (**LP**)				
		Unidad 1	**Unidad 2**	**Unidad X**
Genero discursivo (Seleccionar de la lista)[4]	**LA**			
	CA			
	LP			

[4] Carta, noticia, anuncio, nota, correo electrónico, carta restaurante y menú, texto expositivo (invento, grupo música), descripción, biografía breve, póster/mural, diálogo, cuentos/historia, poesía, canción, comic y tebeo, fábula, leyenda relato personal (experiencias, viajes, gustos), diario, manual de instrucciones, receta de cocina, normas de juego, otro…

Planificación	**¿Se presenta la actividad de composición escrita en un contexto específico?** *(Fiesta, programa de tele…)*	**LA**			
		CA			
		LP			
	¿Existe un claro receptor del texto? ¿Quién? *(Un amigo, el alcalde, personaje famoso…)*	**LA**			
		CA			
		LP			
	¿Se ofrecen modelos del texto a producir?	**LA**			
		CA			
		LP			
	¿Existe un propósito comunicativo claro? ¿Cuál? *(Informar, opinar, agradecer, invitar…)*	**LA**			
		CA			
		LP			
	¿Se plantean actividades que ayudan a generar y organizar ideas? *(Realizar esquemas, borradores, anotar conocimientos previos, buscar información…)*	**LA**			
		CA			
		LP			
Textualiza-ción	**¿Se sugieren o mencionan aspectos lingüísticos que pueden o deben incluirse en los textos?** *(Gramática, léxico, puntuación, ortografía…)*	**LA**			
		CA			
		LP			
Revisión	**¿Se propone alguna actividad de revisión del texto?** *(Autorrevisión, coevaluación…)*	**LA**			
		CA			
		LP			
	¿Hay actividades que permiten socializar el texto? *(Lectura por parejas, a toda la clase, colgar los trabajos en el aula…)*	**LA**			
		CA			
		LP			
Otros aspectos	**¿Qué dinámica de trabajo se emplea; individual o colaborativa?**	**LA**			
		CA			
		LP			
	¿Se combina la producción textual con otras destrezas lingüísticas? *(CA, EO, CL, EE, INT, MED)*[5]	**LA**			
		CA			
		LP			
		LA			
		CA			

[5] Comprensión auditiva (CA), expresión oral (EO), comprensión lectora (CL), expresión escrita (EE), interacción (INT), mediación (MED)

	¿Se incluye la composición textual en una secuencia didáctica (tarea)?	**LP**			
	¿Se emplean las nuevas tecnologías? ¿Para qué? *(Buscar información, redactar, enviar al destinatario…)*	**LA**			
		CA			
		LP			
	Otros géneros textuales distintos los modelos	**LA + CA + LP**			

Esta plantilla se aplica a tres de los materiales de cada manual seleccionado: libro del alumno, cuaderno de actividades y guía del profesor. Y su fin último es, por un lado, comprobar la eficacia de las actividades propuestas en los manuales seleccionados para promover los procesos de producción textual y desarrollar la expresión escrita en una segunda lengua y, por otro, comparar los géneros discursivos de estos materiales con los propuestos en el PCIC para el nivel A2, evidenciando así si las directrices del PCIC en lo que a géneros textuales se refiere son de ayuda cuando se trata de enseñanza a niños.

5. ANALISIS DE LOS RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Después de la aplicación de la plantilla de evaluación a los cuatro manuales que forman el corpus de esta investigación (pueden consultarse en el Apéndice 1, 2, 3 y 4 de este trabajo), presentamos a continuación los resultados obtenidos. Para ello, se expone un doble análisis de los mismos; individual y comparativo.

5.1. Análisis individual

En este primer análisis se muestran y discuten ampliamente los resultados de cada manual en las distintas categorías propuestas en la plantilla de valoración. Con el objetivo de organizar la información presentada y que sea fácilmente entendible por el lector, se toman como referencia las categorías utilizadas en la plantilla de evaluación *(género discursivo, planificación, textualización, revisión y otros aspectos).*

Superdrago 3. (SGEL)

Género discursivo

El manual *Superdrago 3* propone, en total, la realización de 10 actividades de composición textual, las cuales están distribuidas indistintamente al largo de las 10 unidades de las que consta y de los tres materiales analizados: libro del alumno (LA), cuaderno del alumno (CA) y libro del profesor (LP). Así, hay algunas unidades, como la número 3, en la que los estudiantes realizan tres textos, y otras, como la 6, 7 y 8 en la que no hay referencia a la producción textual en ninguno de los materiales examinados. No existe, por tanto, una sección fija que se repita en todas las unidades promoviendo la composición textual.

Un aspecto llamativo de la composición escrita en este manual es el hecho de que en la presentación del mismo se indica que los alumnos irán realizando paulatinamente tareas escritas cada vez más complejas. Sin embargo, tras el análisis, lo que realmente se observa es que a medida que el curso avanza la producción textual es menor, de modo que no hay apenas producción de textos en las unidades finales ni estos son más complicados que los de las unidades anteriores.

La mayoría de las actividades que promueven el trabajo de géneros textuales están descritas en el cuaderno de actividades (cinco composiciones) o en la guía para el docente como actividades de ampliación (cuatro composiciones), mientras que hay sólo una en el libro del alumno. Asimismo, de los 10 textos que deben crear los alumnos, seis son descripciones, y el resto, un cuento, un relato, una carta y un menú de restaurante. Se observa

así el predominio de la descripción, la cual se trabaja en más de la mitad de los textos producidos.

El número de propuestas de composición textual no es muy elevado, y a pesar de que no se especifica, hemos encontrado otras actividades a partir de las cuales el docente podría proponer la creación de textos. Por ejemplo, en la página 30 del libro del alumno hay un texto sobre una cantante ficticia, Dragonna, y tras su lectura podría pedirse a los estudiantes que buscaran información sobre cantantes españoles y escribieran un texto expositivo sobre ellos.

Planificación

Las actividades, a excepción de una, no se presentan formando parte de una situación específica, sino que se relacionan con los contenidos de la unidad o de una lección en particular. En ellas se practican los contenidos aprendidos y trabajados previamente. La excepción de la que hablamos es la propuesta de la unidad 9 en la que los estudiantes crean una carta de restaurante. Esta actividad sí podría considerarse que está contextualizada, ya que se presenta a los alumnos una situación determinada; Mo y Flo (protagonistas del libro) han abierto un restaurante, pero se les ha olvidado hacer el menú y deben ayudarles con esta labor. Al contrario que en otras tareas en esta ocasión sí que se pone a los estudiantes en situación.

En lo que respecta al receptor, por lo general, no hay un claro destinatario del texto. Tan sólo encontramos dos actividades en las que se especifica o se sobrentiende. Es el caso de una de las descripciones (la leen a un compañero para que lo dibuje) y la carta del restaurante (el receptor será el futuro cliente).

En cuanto a los modelos, hemos de destacar que uno de los aspectos más llamativos de este manual es la falta de modelos escritos. Como ya se ha comentado, los estudiantes producen 10 textos y sólo en tres ocasiones lo hacen a partir de un modelo escrito. En cinco de ellas el modelo es un audio e incluso en dos no se ofrece nada que sirva de apoyo para la producción textual. Es cierto que en las actividades se practican contenidos de la unidad, y, por lo general, el vocabulario o las estructuras que se emplean han sido practicadas recientemente. A pesar de esto, en estas edades, y más en un idioma extranjero, resulta de gran ayuda tener acceso a un modelo en el que poder observar estructuras o formas lingüísticas determinadas y poder volver a él cuando se necesite. La mitad de las producciones se realizan a partir de audios, los cuales también pueden ayudar, pero no tanto como los modelos escritos.

Los propósitos comunicativos de las tareas que implican la composición textual son fácilmente reconocibles en las actividades propuestas por este manual. Sin embargo, el bajo número de producciones y la poca variedad de géneros textuales trabajados provoca la falta de diversidad en las finalidades de las propuestas. Así, los propósitos con los que los estudiantes escriben sus textos son principalmente los siguientes: describir (seis veces), comparar (una), informar (una) y contar/narrar (tres). Si tenemos en cuenta nuestra clasificación de géneros discursivos aptos para trabajar en la clase de ELE en Primaria (véase Tabla 8), los cuales estaban agrupados según el principal propósito comunicativo de los mismos, vemos que en este manual se trabajan 3 de las 5 categorías de propósitos establecidas (en concreto la categoría 1, 2 y 3). Cabe señalar también que algunas de las actividades de expresión escrita de este material están diseñadas para que los alumnos escriban con más de un propósito, de ahí que no exista correspondencia entre el número de géneros trabajados y las finalidades de escritura.

Finalmente, en relación con la planificación, la mitad de las actividades proponen algún tipo de calentamiento que ayuda a generar ideas para incluirlas en el texto y a organizarlas. En el caso de *Superdrago 3*, los alumnos van a poder desarrollar el proceso de planificación de diferentes maneras: repasando vocabulario o verbos que se van a emplear, haciendo un borrador antes de escribir la carta final, anotando los datos más importantes en una ficha previa (datos del monstruo: nombre, dónde vive, cómo es, qué tiene, qué come), buscando información en internet sobre dragones o haciendo una lista de actividades de lo que hicieron el fin de semana antes de escribir un relato sobre ello.

Textualización

En relación con los procesos de textualización, hay tres actividades en las que aparece algún comentario o indicación de aspectos que deben incluirse en la redacción a realizar. Indistintamente del material en el que aparezca la actividad de escritura (LA, CA, LP), estas anotaciones se ofrecen siempre en la explicación que de cada una de ellas se hace en el libro del profesor. Así, el docente es quien las lee previamente y llama la atención sobre ellas para que los estudiantes las tengan en cuenta.

En concreto, hay especificaciones sobre el léxico que debe incluirse (en las descripciones de los helados deben elegir palabras de una serie de categorías dadas, por ejemplo), la estructura (en el caso de la carta) o los tiempos verbales (en primera persona y en pasado en el relato sobre el fin de semana anterior). En el resto de los casos se entiende que se están practicando los contenidos de la lección o la unidad y debería ser el profesor quien los señalara o recordara.

A pesar de que en la mayoría de las actividades es fácil reconocer su relación con los contenidos de la unidad, también existen otras en las que esta relación no se da. Este es el caso de la carta del restaurante (unidad 9). En ella, los estudiantes han de usar vocabulario relacionado con comidas, sin embargo, en esta unidad no se trabaja este léxico ni se habla de lugares de la ciudad o estructuras para pedir en un restaurante. Otro caso similar lo encontramos en la carta de la unidad 5. En esta ocasión se pide a los alumnos que cuenten sus vacaciones pasadas, pero en la unidad no se trabajan ni los tiempos en pasado (ya que se practica el presente de indicativo y continuo) ni el vocabulario sobre vacaciones. Esta falta de relación entre actividades y contenidos dificulta la producción, ya que los estudiantes carecen de recursos para la composición.

Revisión

No se proponen actividades para revisar el texto. En cambio, sí que se especifica en la mitad de las propuestas cómo deben socializarse; se leen a la clase o se cuelgan en la pared. En el resto de los casos será el docente el que decida qué hacer con las producciones.

Otros aspectos

La dinámica de trabajo mayoritaria en lo que respecta a la producción textual es la individual, con siete actividades que se realizan de esta manera. Hay dos que se escriben por parejas y una en pequeño grupo. Por tanto, existe una cierta variedad, pero claramente predomina la composición individual.

Dependiendo de las actividades previas a la producción textual (si los estudiantes leen un modelo o lo escuchan), del tipo de agrupamiento (individual o colaborativo) y de la socialización del texto, las propuestas combinan de distinta manera la expresión escrita con otras destrezas. En concreto, en este manual, la expresión escrita se combina tres veces con la comprensión oral (actividades previas a la producción con los modelos en audio), cuatro con la expresión oral (exposición de trabajos), tres con la interacción oral (trabajo colaborativo o lectura a una pareja) y una con la comprensión lectora (actividades previas).

Las propuestas de composición no se incluyen en ninguna secuencia didáctica. Y en lo que respecta al uso de las tecnologías, tan solo se hace referencia a él en una ocasión; concretamente en la unidad 2 para buscar en Internet historias de dragones.

Finalmente, en cada unidad hay como mínimo dos textos diferentes a los producidos o a los modelos. En todas ellas hay un cómic y, en casi todas, una adivinanza. Para ser un manual dirigido a niños hay pocas canciones, solo dos. Otros géneros a los que los estudiantes tienen acceso son el diálogo, la fábula, la reseña biográfica, el poema, la postal, el artículo enciclopédico, el artículo de revista y otras descripciones y relatos.

Colega 3. (Edelsa)

Género discursivo

El manual *Colega 3* propone un total de 18 actividades de composición textual (LA + CA + LP), las cuales no están repartidas de manera uniforme a largo de las 6 unidades de las que consta. Así, en unidades como la 2 o la 5 los alumnos producen dos textos, mientras que en otras como la 3 hay siete propuestas de composición.

Dos aspectos caracterizan principalmente la escritura en este manual. El primero de ellos se relaciona con el libro del alumno. Y es que al final de cada unidad hay un proyecto en el que los estudiantes practican todo lo aprendido, de modo que el producto final de dicho proyecto es un texto escrito en la mayoría de los casos (a excepción de las dos primeras). El segundo tiene que ver con el cuaderno del alumno. Y es que en todas las unidades se propone la composición de un correo electrónico a partir de un modelo que aparece en una sección fija del libro del alumno.

Entre los 18 géneros textuales que producen los alumnos encontramos seis correos electrónicos, cinco relatos, dos recetas de cocina, dos murales, un texto expositivo, una canción y una descripción. Predominan, por lo tanto, los correos electrónicos y relatos.

Las propuestas se encuentran repartidas entre los tres materiales analizados. Así, seis composiciones se describen en el libro del alumno (los géneros discursivos que se trabajan son más variados), nueve en el cuaderno del alumno (poca variación; correos o relatos) y tres en el libro del profesor (relatos).

Planificación

A primera vista puede parecer que los proyectos finales descritos en el libro del alumno promueven la creación de un texto dentro de un contexto específico. Sin embargo, analizándolos con mayor detenimiento encontramos que sólo uno de ellos presenta una situación específica en la que escribir el texto. Esta situación se da en la unidad 3, la cual propone a los alumnos preparar una receta de cocina para participar en un programa de televisión. El resto de proyectos son muy interesantes, colaborativos y divertidos, pero no están integrados en un contexto concreto.

Otro caso particular y significativo en lo que respecta a la presentación de las actividades en un contexto lo encontramos en los corros electrónicos del cuaderno de actividades. En la unidad 1 se propone a los estudiantes escribir uno para buscar a un amigo por correspondencia. Esta propuesta resulta muy interesante porque presenta la actividad en un contexto que simula una situación que podría ser real. Sin embargo, esta actividad, que pretendía ser un proyecto transversal, al no estar bien definida y explicada, pierde toda su

significatividad y su sentido a partir de la unidad 2, y por eso, a partir de ella se ha indicado que estas actividades no se presentan en un contexto especifico. Lo que ocurre es que en la unidad 2, 3, 4, 5 y 6 se insta a los estudiantes a escribir un correo sin especificar a quién se lo envían y sin hacer referencia a ese amigo que han buscado en la primera de ellas. Se presupone que este amigo es el destinatario, pero el hecho de que los niños no reciban en ningún momento una respuesta (real o ficticia) al primer email dificulta su realización. Asimismo, el sentido que puede tener para un estudiante participar en una situación ficticia de intercambio de cartas en la que no reciben nunca una respuesta es bastante dudoso.

En lo que respecta al receptor, 6 de los 18 textos tienen un claro destinatario. La diferencia entre las actividades en las que los alumnos saben o no quién es el receptor es que, o bien lo dicen (un amigo por correo), o dejan claro desde un primer momento que los textos se presentarán a los compañeros, por lo que los estudiantes saben desde el principio que estos serán los destinatarios. En el caso de los correos electrónicos del cuaderno del alumno, como ya comentábamos anteriormente, solo en el primero de ellos queda claro el receptor.

En cuanto a los modelos, hemos de destacar que las actividades que se proponen en el cuaderno de actividades y en el libro del alumno sí que se acompañan de ellos (14 textos escritos y uno en audio), pero no ocurre lo mismo en las que se plantean en el libro del profesor (tres actividades sin modelo). Esto puede deberse a que estas últimas son ideas de actividades extra, de ampliación o tareas que pueden hacerse si hay tiempo. Al ser opcionales no existe un modelo en el que fijarse. Los géneros textuales que se escriben sin modelos son relatos en los que los estudiantes cuentan experiencias propias.

Los propósitos comunicativos de las tareas que implican la composición textual son fácilmente reconocibles en las actividades propuestas por este manual. Entre las finalidades con las que los estudiantes escriben sus textos encontramos las siguientes: informar (siete veces), presentarse (una), exponer (una), dar a conocer (una), describir (una), relatar (cuatro, comentar (dos), explicar cómo hacer algo (una). Si tenemos en cuenta nuestra clasificación de géneros discursivos aptos para trabajar en la clase de ELE en Primaria (véase Tabla 8), los cuales estaban agrupados según el principal propósito comunicativo de los mismos, vemos cómo en este manual se trabajan 4 de las 5 categorías establecidas (las numeradas como 1, 2, 4 y 5).

Finalmente, en relación con la planificación, 6 de los 18 géneros trabajados contemplan actividades que ayudan a generar ideas y organizarlas. Los alumnos van a poder desarrollar el proceso de planificación de diferentes maneras: buscando información en Internet de comida hispana, artistas españoles o planetas (presentaciones, murales, pósteres),

haciendo una lista de ideas previas (para el rap) o completando una tabla con información sobre el estudiante y sus compañeros que luego ha de incluirse en el texto (relatos).

Textualización

En general, en las actividades del libro o cuaderno del alumno no hay recordatorios sobre aspectos lingüísticos importantes para crear un determinado género discursivo. Sin embargo, si leemos las explicaciones que se hacen de esas mismas propuestas en el libro del profesor, encontramos 10 de ellas con indicaciones sobre algún aspecto gramatical o de léxico (que se ha trabajado en la unidad) que debe tenerse en cuenta a la hora de crear el texto. Es por lo tanto el docente quien tiene que llamar la atención sobre determinados contenidos y asegurarse de que los estudiantes activan los conocimientos previos necesarios antes de comenzar a escribir. En concreto, algunas de esas indicaciones son, por ejemplo, las siguientes: utilizar la forma verbal *ir a + infinitivo,* emplear bien las formas verbales de primera y tercera persona o incluir contenidos de la unidad

Como decíamos, lo normal en este manual es que las llamadas de atención sobre contenidos importantes e interesantes, aunque hagan referencia a las actividades del libro o cuaderno del alumno, aparezcan en la guía del docente. Sin embargo, hemos encontramos un caso en el que sí que se señalan en el propio libro del estudiante. Hablamos de la propuesta de creación de un mural de un artista español de la unidad 5. En ella, los alumnos pueden ver una lista de preguntas cuya información debe aparecer en su proyecto final.

En el resto de los casos, aunque no se especifique qué contenidos deben incluirse, se sobrentiende que han de emplear el vocabulario o las estructuras recientemente aprendidas. Normalmente son actividades relacionadas con el tema de la unidad en las que se practica por escrito lo que se ha trabajado anteriormente de forma oral o a través de actividades de comprensión, completar…

Revisión

La revisión de la producción escrita y la socialización de la misma están muy poco concretadas en este manual. Por un lado, no encontramos ninguna actividad a través de la cual los alumnos corrijan su texto antes de darlo por terminado, y por otro, sólo se especifica en cinco ocasiones cómo debe socializarse el género textual creado por los estudiantes. En esas propuestas se aconseja presentar a la clase el proyecto o mural producido. En el resto de los casos será el docente el que decida qué hacer con las composiciones.

Otros aspectos

La dinámica de trabajo mayoritaria, en lo que respecta a la producción textual, es la individual, con 13 actividades que se realizan de esta manera. Además, hay dos que se

escriben en grupo, otras dos en las que se da la opción de hacerlo en parejas o grupos, y una en la que no se especifica nada (decide el docente).

Dependiendo de las actividades previas a la producción textual (si los estudiantes leen un modelo o lo escuchan), del tipo de agrupamiento (individual o colaborativo) y de la socialización del texto, las propuestas combinan de distinta manera la expresión escrita con otras destrezas. Así, en este manual, la expresión escrita se combina en 11 ocasiones con la comprensión lectora (en actividades previas o lectura de modelos), una con la comprensión oral (actividades previas), siete con la interacción oral (trabajo en parejas) y cinco con la expresión oral (presentación de murales). Asimismo, también se observa una propuesta en la que la expresión escrita no se combina con otras destrezas.

La mayoría de las actividades de composición no se incluyen en ninguna secuencia didáctica, pero los proyectos finales podrían considerarse productos finales en los que poner en práctica todo lo aprendido en la unidad. Además, en la presentación del material se especifica que el docente tiene que adelantar al principio de la unidad la propuesta y retomarla al final, lo cual es típico del trabajo por tareas. En el caso de la unidad 1 y 2 no son productos escritos. Sin embargo, sí lo son los de la 3, 4, 5 y 6.

En cuanto a las tecnologías, se advierte un cierto uso de las mismas (en cinco ocasiones) y con fines diferentes; para buscar información sobre comida hispana, artistas, cantantes españoles y planetas o para elaborar la presentación *power point* (receta de cocina).

Finalmente, en cada unidad hay como mínimo cuatro géneros textuales diferentes a los producidos o a los modelos. En todas ellas encontramos una canción, una adivinanza y un cómic, que son géneros muy empleados en la enseñanza a niños por su poder de motivación. También encontramos en todas las unidades chistes, un género peculiar que suele caracterizarse por ser complicado de entender en un idioma extranjero. Sin embargo, en este caso puede decirse que sirve para divertir a los estudiantes, ya que son relativamente fáciles de comprender. En este manual también hay rimas y poemas. Como vemos, todos ellos muy relacionados con la tradición oral.

Clan 7 con ¡Hola, amigos! 3 (Edinumen)

Género discursivo

Clan 7 con ¡Hola, amigos! 3 se caracteriza por contar con un recurso de aprendizaje que complementa el libro del alumno (*Clan 7*) y el cuaderno de actividades: un CD-ROM (*¡Hola, amigos!*). Este CD no solo sirve para jugar, sino que es una continuación de las

unidades del material en papel. Por eso, también se ha analizado este material, en el que se han encontrado actividades que fomentan la composición textual.

Este manual propone un total de 23 producciones escritas que se reparten de manera no uniforme entre las nueve unidades que lo componen. De ellas, nueve aparecen en el libro del alumno, 11 en el del profesor y tres en el CD-ROM. Como puede apreciarse en la plantilla de evaluación (Apéndice 3) no hay actividades de composición en el cuaderno de actividades. Asimismo, las que aparecen descritas en la guía del docente lo hacen siempre en el apartado llamado *Actividades de ampliación*, por lo que son propuestas optativas que se realizarán o no según el criterio del profesor.

En el total de los 23 textos que producen los alumnos hay cinco descripciones, cuatro relatos, tres murales/presentaciones digitales, dos pósteres/murales en papel, dos diálogos, un correo electrónico, una conversación de chat (móvil), una entrada de blog, un cómic (en el que hay que crear las viñetas y los bocadillos), una noticia, una biografía y un texto expositivo (invento). En este manual vemos cómo se trabajan géneros discursivos que han aparecido en nuestra sociedad fruto del desarrollo de las nuevas tecnologías y nuevos canales de comunicación; el chat o la entrada de un blog. También es destacable la creación de textos en formato digital como la presentación en *power point* o los murales digitales. Asimismo, cabe destacar que, a pesar de que existe un predominio de las descripciones y relatos, este manual promueve el trabajo con gran variedad de géneros discursivos.

Planificación

Viendo la cantidad de producciones que promueve este material, y la novedad de las mismas, sorprende que ninguna de sus actividades se presente en un contexto específico. Como decimos, los estudiantes tienen la oportunidad de escribir textos variados y acordes con las necesidades de la sociedad, pero no existe una situación real o imaginaria en la que se incluyan.

En lo que respecta al receptor, la mayoría de las propuestas tienen un claro destinatario. En concreto, en 15 de las 23 actividades se deja claro desde un primer momento que los textos se presentarán a la clase, por lo que los receptores son los compañeros. En otra tarea, el receptor es el propio alumno (ya que crea un minidiccionario que él mismo guardará). Por lo tanto, hay siete propuestas en las que no se detalla quien recibe el texto frente a las 16 que sí lo hacen.

En cuanto a los modelos, cabe destacar la existencia de un modelo escrito para todos los géneros discursivos que se realizan. Algunos de ellos, además, tiene versión en audio.

Los propósitos comunicativos de las tareas son fácilmente reconocibles a excepción de dos (en las que el fin de las mismas en la práctica de determinadas estructuras gramaticales), por eso no se corresponde el número de géneros trabajados con las finalidades de escritura. Entre los propósitos con que los estudiantes escriben sus textos encontramos los siguientes: presentar (tres veces), hablar (una), exponer (tres), describir (cinco), informar (una), dar a conocer (una), contar (dos), relatar (una), proponer actividades (una), dar consejos (dos), realizar preguntas (una). Si tenemos en cuenta nuestra clasificación de géneros discursivos agrupados según el principal propósito comunicativo de los mismos, vemos que en este manual se trabajan 4 de las 5 categorías establecidas (la 1, 2, 3 y 4), además de otros propósitos que no se han recogido en la clasificación, que son: proponer actividades (una vez), dar consejos (dos), realizar preguntas (una).

Finalmente, en relación con la planificación, 10 de los 23 géneros trabajados (casi la mitad) contemplan actividades que ayudan a generar ideas y organizarlas de diferente manera: repasando estructuras gramaticales o vocabulario (tiempo libre, acciones cotidianas, turismo, verbos de descripción…), activando conocimientos previos (sobre blogs, animales en peligro de extinción) o buscando información en prensa o Internet (noticias, lugares naturales…)

Textualización

Tras el análisis del tratamiento de la expresión escrita en este manual, se advierte una cierta presencia de recordatorios sobre aspectos lingüísticos que han de utilizarse en la redacción de los textos sugeridos. Estas sugerencias o llamadas de atención aparecen formando parte de la descripción de la actividad en el cuaderno del alumno o CD-ROM o se detallan en las explicaciones de la guía del profesor. En concreto, encontramos 10 propuestas en las que se especifican de alguna manera contenidos específicos que deben emplearse: siete en el material en papel y tres en el CD-ROM. En el primer caso, hay algunas actividades que incluyen preguntas cuya respuesta debe incluirse en el texto final. En lo que respecta a los textos producidos siguiendo las indicaciones del CD-ROM, los alumnos reciben esas indicaciones mientras leen o escuchan la descripción de la actividad. Algunas son, por ejemplo, las siguientes:

- Incluir deseos y expresiones para pedir y pasar objetos de la mesa.
- Utilizar vocabulario y/o expresiones de la Unidad (pedir y pasar objetos de la mesa; hábitat, características, comida y cuidados de una mascota)
- Emplear la información escuchada y leída en el juego anterior (CD-ROM)

En el resto de los casos, al igual que ocurría en el manual *Colega 3*, aunque no se especifique qué contenidos deben incluirse, se sobrentiende que es el vocabulario o las estructuras recientemente aprendidas. Normalmente son actividades relacionadas con el tema de la unidad en las que se practica por escrito lo que se ha trabajado anteriormente de forma oral o a través de actividades de comprensión, completar…

Revisión

Aunque no aparecen indicaciones sobre actividades para corregir los textos antes de darlos por finalizados, sí que merece una especial atención la socialización de los trabajos, ya que en la mayoría de los casos (16 actividades) se especifica qué debe hacerse con los textos producidos; es decir, cómo ponerlos en común o presentarlos. Y encontramos distintas formas de hacerlo: contándolo a un compañero, exponiéndolo a toda la clase, representando el texto o colgando las producciones en las paredes del aula.

Como puede observarse, este manual da mucha importancia a que los estudiantes expongan sus trabajos y en muy pocas ocasiones no se ponen en común. Además, hay variedad en la manera de socializarlos. En los casos en los que no se especifica qué hacer después de crear el texto será el docente el que decida qué hacer con las composiciones.

Otros aspectos

Otra peculiaridad de este manual es la manera de establecer las dinámicas de trabajo. En 9 de las 23 actividades de producción escrita no se especifica si es individual o colaborativa, por lo tanto, será el profesor quien lo decida. En el resto de actividades se señala que son individuales (11 ocasiones) o en parejas (tres).

Dependiendo de las actividades previas a la producción textual (si los estudiantes leen un modelo o lo escuchan), del tipo de agrupamiento (individual o colaborativo) y de la socialización del texto, las propuestas combinan de distinta manera la expresión escrita con otras destrezas. Así, en este manual, la expresión escrita se combina nueve veces con la comprensión lectora (en actividades previas o lectura de modelos), tres con la comprensión oral (actividades de escucha de audios previa), en 11 ocasiones con la expresión oral (presentación a la clase o a algún compañero) y con la interacción oral en 10 (trabajos colaborativos).

La mayoría de las propuestas de composición no se incluyen en ninguna secuencia didáctica, pero encontramos dos que podrían considerarse como actividades escritas finales que recogen todo lo aprendido en la unidad; es decir, dos proyectos finales. Nos referimos al póster de la rutina diaria de la unidad 2 y a la conversación de chat de la unidad 5.

En lo que respecta a las tecnologías, se emplean en siete actividades y con tres fines diferentes: para buscar información (animales, desastres medioambientales, lugar natural hispano), para crear murales o presentaciones digitales y para redactar (rutina). Este manual incluye también el manejo del ordenador para escribir el texto.

Para finalizar, en cada unidad hay como mínimo dos textos diferentes a los producidos o a los modelos. En todas las unidades encontramos una canción y un cómic, que son dos géneros muy motivadores para estudiantes de edad temprana. También hay otros como una breve historia, descripciones (casa, ciudad), un diálogo o un poema. El hecho de que el número de composiciones sea tan alto, y que todas ellas tengan un modelo, hace que la cantidad de textos que aparecen en la unidad distintos a los producidos por los alumnos y a los modelos sea baja. Los modelos, más otros dos o tres géneros textuales en cada unidad, son suficientes para que no sea excesivo el número de textos escritos que aparece en ellas.

Uno, dos, tres… ¡ya! 2 (En Clave ELE)

Uno de los aspectos más llamativos que se advierten tras el estudio del tratamiento de la expresión escrita en este manual, y que marca una clara diferencia con el resto, es la falta de actividades que promueven la composición textual.

Después de analizar el libro del alumno, el cuaderno de actividades y el libro del profesor solo se ha encontrado una propuesta que favorece la producción de un género textual, que es la elaboración de un menú en la unidad 3 del libro del alumno.

Se trata de una actividad en la que los estudiantes escriben el nombre de tres platos de comida (primero, segundo y postre) debajo de unos dibujos, para crear un menú que después servirá para realizar una actividad oral. Es una actividad de escritura bastante reducida en la que los estudiantes poco pueden desarrollar su creatividad o los procesos de composición textual, aspectos esenciales en las tareas de producción de textos, tal y como afirma Olga Esteve (2013). A pesar de esto, esta propuesta se incluye en la plantilla por tres motivos. El primero, porque es uno de los géneros discursivos aptos para trabajar en educación primaria que forman parte de la clasificación propuesta al respecto. El segundo, porque los menús se han incluido en la plantilla de evaluación de otros manuales. Y el tercero, porque, a pesar de que la manera de trabajarse este género en otros materiales permite una mayor creación o autorregulación, es el único que se ha encontrado en todo el material analizado.

En general, las actividades que propone este manual están más enfocadas al desarrollo de la producción oral (escucha y lee, escucha y canta, escucha y comprueba, escucha y completa las frases, escucha y repite) que escrita. Así, las que se han encontrado que implican

escribir algo son crucigramas, ejercicios de unir, completar palabras, frases o textos. Este es el caso, por ejemplo, del correo electrónico incompleto de la página 34 del libro del alumno que los estudiantes deben completar a partir de un audio.

Observando la guía del profesor se advierte que los contenidos de cada unidad se dividen en categorías: expresión, estructuras y vocabulario. Al leer esto, todo parece indicar que el material dedicará tiempo a la composición de textos, sin embargo, las tareas relacionadas con los contenidos del apartado expresión se relacionan con la expresión oral y no con la escrita. Será por lo tanto el docente el encargado de proponer y diseñar, a partir de los contenidos de cada lección, las actividades de composición escrita, las cuales podrían ser similares a las que se hacen de manera oral. Así, después de practicar oralmente descripciones de compañeros, su barrio, las prendas de vestir de una persona… podría pedirles que hicieran algo similar por escrito.

Debido a esa falta de actividades de composición textual no es posible hacer el mismo tipo de valoración que en los casos anteriores, ya que el análisis de una sola actividad no es representativo y significativo de todo un manual. Además, ello también repercute en el análisis comparativo de los manuales, como veremos a continuación.

5.2. Análisis comparativo

Una vez comentados de manera individual los resultados obtenidos de la aplicación de la plantilla de valoración a los manuales de ELE para niños, presentamos, a continuación, un resumen cuantitativo de los datos derivados de la comparación de los mismos, empleando para ello distintas tablas y figuras y tomando como referencia para su exposición las distintas categorías y preguntas utilizadas en el análisis.

En primer lugar, se muestra una tabla en la que se observa qué géneros textuales y cuántos propone producir cada manual. Seguidamente, se presentan una serie de gráficos (uno por manual) que pretenden ayudar al lector a visualizar las diferencias existentes entre los materiales evaluados. Como cada uno tiene un número diferente de propuestas de composición, se ha optado por la exposición de los datos en forma de porcentajes, ya que de esta manera se facilita su comparación.

Es importante comentar en estas líneas que en la tabla 10, 12 13 (correspondientes con los géneros discursivos producidos, con otros textos que aparecen en el manual y con la comparativa final) se han incluido los datos correspondientes a los cuatro manuales que forman el corpus de investigación. Sin embargo, en todas figuras del resto de subapartados

de esta comparativa se ha decidido excluir el manual *Uno, dos, tres… ¡ya! 2* por no contener una muestra significativa de producciones textuales (sólo tiene una) cuyos resultados puedan generalizarse a todo el material.

Género discursivo

Para presentar el número de textos que producen los alumnos en cada manual y el género textual con el que se corresponden, hemos optado por una tabla similar a la expuesta para la clasificación de géneros discursivos aptos para la clase de ELE en Primaria a la que se le han añadido cuatro columnas, una por cada manual analizado.

Tabla 10. Géneros discursivos producidos en cada uno de los manuales

PROPÓSITO COMUNICATIVO	GÉNEROS DISCURSIVOS TRABAJADOS	SUPERDRAGO 3	COLEGA 3	CLAN 7 (3)	UNO, DOS, TRES… ¡YA! 2
1. INFORMAR	Carta	**1**			
	Noticia			**1**	
	Anuncio				
	Nota				
	Correo electrónico		**6**	**1**	
	Carta restaurante y menús	**1**			**1**
2. EXPONER, DESCRIBIR, DAR A CONOCER, PRESENTAR…	Texto expositivo (invento, grupo música)		**1**	**1**	
	Descripción (personas, animales, objetos, lugares…)	**6**	**1**	**5**	
	Biografía breve			**1**	
	Póster /mural		**2**	2 en papel 3 digitales	
	Diálogo			**2**	
3. NARRAR/ CONTAR	Cuento/historia	**1**			
	Poesía				
	Comic y Tebeo			**1**	
	Fábula				
	Leyenda				
	Canción		**1**		
4. RELATAR/ COMENTAR/ HABLAR	Relato personal (experiencias, viajes, gustos)	**1**	**5**	**4**	
	Diario				
5. EXPLICAR CÓMO HACER ALGO/ PRESCRIBIR.	Manual de instrucciones				
	Receta de cocina		**2**		
	Normas de juego				
OTROS:				1 Conversación chat 1 Entrada de blog	
TOTAL		**10**	**18**	**23**	**1**

Exponíamos en el apartado *Estado de la cuestión y fundamentación teórica* las ideas de Martínez López, Poch y Pedrosa (2004), los cuales plantean la práctica de la producción escrita como la única manera de que los estudiantes aprendan a escribir. Estos autores insisten en la necesidad de promover la redacción de textos desde edades tempranas y señalan, además, que la mejor forma de abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la expresión escrita es a partir del trabajo con distintos y variados géneros textuales.

Como puede observarse, el manual *Uno, dos, tres… ¡ya! 2* promueve el trabajo de un solo género textual (menú), mientras que los otros tres propician la composición de un número mayor; 10 en el caso de *Superdrago 3*, 18 en el de *Colega 3* y 23 en el de *Clan 7 con ¡Hola, amigos! 3* (*Clan 7* de aquí en adelante). Si clave del éxito en el desarrollo de la producción escrita es la práctica de la composición de textos, existirá, por lo tanto, una clara diferencia en las habilidades de redacción que mostrarán alumnos que hayan empleado manuales diferentes. Es decir, mientras que los estudiantes que se hayan seguido *Uno, dos, tres… ¡ya! 2* no contarán con recursos para comunicarse por escrito, los que hayan trabajado con cualquiera de los otros tres mostrarán una mayor destreza en la redacción de textos. Dada la relevancia del desarrollo de la expresión escrita en Primaria, consideramos que, cualquier manual dirigido a estudiantes, debe contener actividades que la potencien. De no ser así, el profesor es quien debe incluir y diseñar tareas adicionales de producción textual.

No sólo el número de propuestas de redacción es importante, también la variedad de las mismas. De los cuatro manuales, el que mayor diversidad propone en cuanto a la práctica de géneros textuales y propósitos comunicativos, y que sería el más adecuado para desarrollar la expresión escrita en ELE, es *Clan 7*. En segundo lugar, estaría *Colega 3*. En el tercer puesto, *Superdrago 3*. Y en última posición, *Uno, dos, tres… ¡ya! 2.* Esto significa que, nuevamente, el docente debe ser el encargado de analizar el material con el que cuenta y suplir las carencias del mismo a través de la creación de tareas que promuevan la composición de géneros variados con distintos propósitos comunicativos. Y para ello podría servirse de la clasificación que en este trabajo se proporciona (véase Tabla 8).

Se observa también, en todos los manuales analizados, la ausencia de propuestas para la creación de algunos de los géneros discursivos propuestos como aptos para trabajar la expresión escrita con niños en la clase de ELE (Tabla 8) como por ejemplo anuncios, notas, poesías, fábulas, leyendas, diarios, manuales de instrucciones o normas de juego. Creemos que esto se debe a que la clasificación planteada engloba a toda la etapa de educación Primaria, y no solo el nivel A2.1, que es el nivel del MCER de los manuales analizados. Por lo tanto, es posible que estos géneros se trabajen en otros niveles de la misma colección.

No podemos concluir el análisis de esta categoría sin hacer referencia a otro hecho llamativo, que es la presencia en *Clan 7* de nuevos géneros discursivos digitales, como la conversación de chat y la entrada de blog. Los docentes de ELE deben enseñar a los alumnos a desenvolverse en la sociedad de la lengua que aprenden. Por lo tanto, es necesario y enriquecedor que estos nuevos géneros textuales estén presentes en la enseñanza actual, ya que forman parte del día a día de cualquier contexto hispanohablante.

Teniendo en cuenta todos los aspectos comentados, *Clan 7* se postula como el más eficaz para promover la composición textual por tener el mayor número de propuestas, más variadas y con inclusión de nuevos géneros discursivos.

Planificación

¿Se presenta la actividad de composición escrita en un contexto específico?

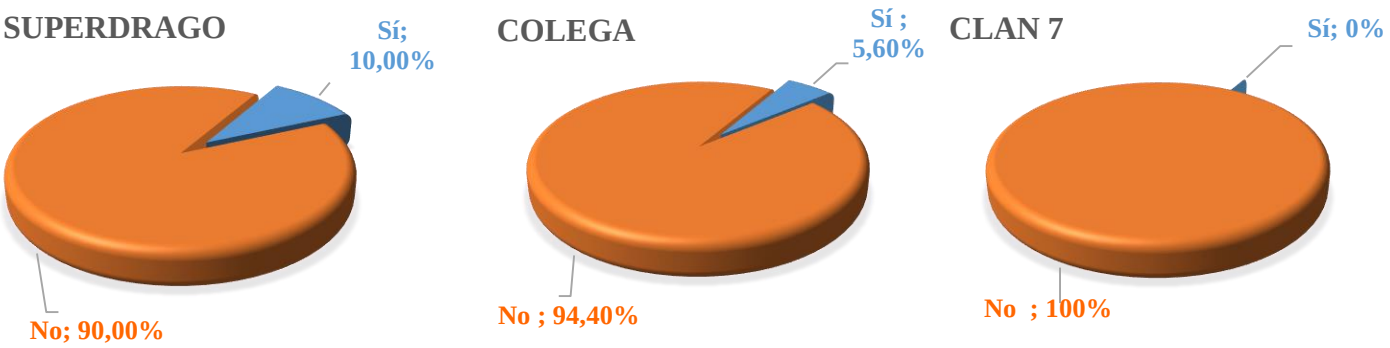


Figura 2. Porcentaje de actividades presentadas en un contexto especifico

Una de las consideraciones para la enseñanza de la composición escrita en una lengua extranjera a niños que se contempla en este trabajo es el fomento de la escritura a partir de situaciones reales o verosímiles. Enmarcar las actividades de producción escrita en un contexto real de comunicación o en su simulación favorece la motivación y promueve la implicación del estudiante en la tarea que realiza, ya que dicha actividad tiene un sentido para él y puede imaginarla (Camps *et al.* 2003; Camps, 2013).

Como demuestran los resultados obtenidos, en general, las actividades de composición textual aparecen contextualizadas en muy pocas ocasiones en los tres manuales evaluados (recordemos que *Uno, dos, tres… ¡ya! 2* queda excluido de la comparativa por tener sólo una actividad de composición). En concreto, en *Superdrago 3*, un 10% de las actividades de creación textual se presentan en un contexto específico; en *Colega 3*, en un 5,6 % y en *Clan 7* en ninguna ocasión.

El bajo porcentaje de tareas contextualizadas de todos los manuales no permite afirmar que uno de ellos sea mejor que otro en lo que a este aspecto se refiere. A pesar de esto, sí que es cierto que la mayoría de las actividades, aunque no se plantean en una situación determinada, se relacionan con los contenidos trabajados en la misma lección o unidad y tienen una temática similar a los ejercicios realizados con anterioridad. Por ejemplo, en la unidad 6 de *Clan 7* se trabaja la descripción de animales a partir del aprendizaje de vocabulario específico (partes del cuerpo, formas de desplazarse...) y de determinadas estructuras gramaticales (tiene + sustantivo, es + adjetivo). Y la actividad final de escritura propone la creación de un póster exponiendo y describiendo un animal en peligro de extinción. Esta tarea se relaciona con los contenidos aprendidos hasta el momento por los niños, sin embargo, no se presenta en un contexto. Es decir, no se comenta el porqué de esa producción. Alguna idea para contextualizarla sería, por ejemplo, mencionar que los murales son para participar en un concurso, para hacerles una foto y mandarlos a una revista especializada en el tema o a una página de Internet…

En general, la producción textual en estos materiales no emana de la necesidad de escribir para resolver un problema o participar de alguna manera en una situación que podría ser real. Por lo tanto, la presentación de actividades en un contexto real o verosímil sería un aspecto a mejorar en todos los manuales.

¿Existe un claro receptor del texto?

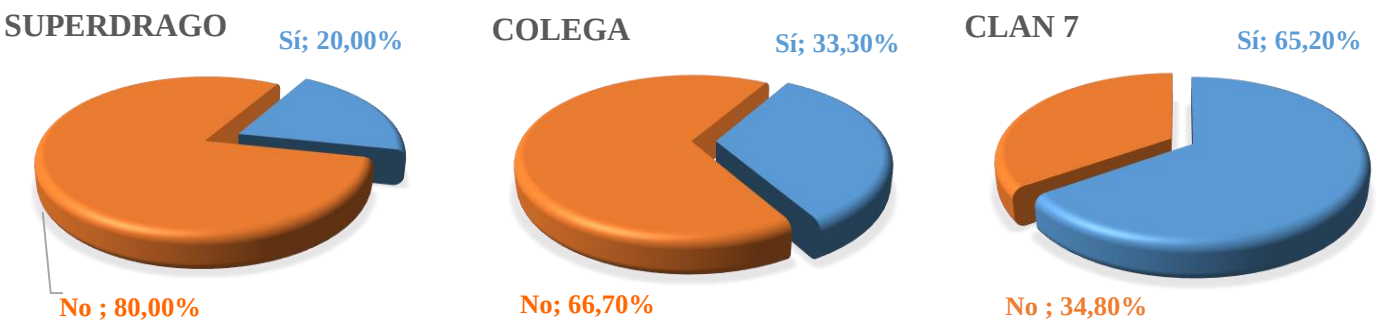


Figura 3. Porcentaje de actividades que presentan un claro receptor

Cuando un estudiante se enfrenta a la producción de un texto, es importante que sepa, en primer lugar, sobre qué tiene que escribir y para quién (Guasch, 2000; Esteve 2013), lo cual le ayudará a activar conocimientos previos sobre el tema y tomar decisiones sobre el escrito que tiene que crear.

Del análisis realizado se desprende que en *Superdrago 3*, en un 20% de los casos, los estudiantes conocen quién es el destinatario del texto; en *Colega 3*, en un 33,3% de las ocasiones; y en *Clan 7*, en un 65,2% de los escritos (más de la mitad de las producciones).

Estos destinatarios, en la mayoría de las ocasiones, y con muy pocas excepciones, son los compañeros de clase, lo cual pone de manifiesto la existencia de una falta de variedad en este aspecto. El conocimiento del destinatario acerca la actividad al aprendiz y mejora su implicación (Olga Camps, 2013), sin embargo, también es necesario que exista diversidad a lo largo de las unidades para no caer en la monotonía y favorecer el buen desarrollo de los procesos de composición textual. Además de los compañeros también podrían proponerse otros receptores como: el alcalde del pueblo, el jurado de un concurso, los lectores de una revista, los padres, alumnos de otra escuela…

¿Se ofrecen modelos del texto a producir?

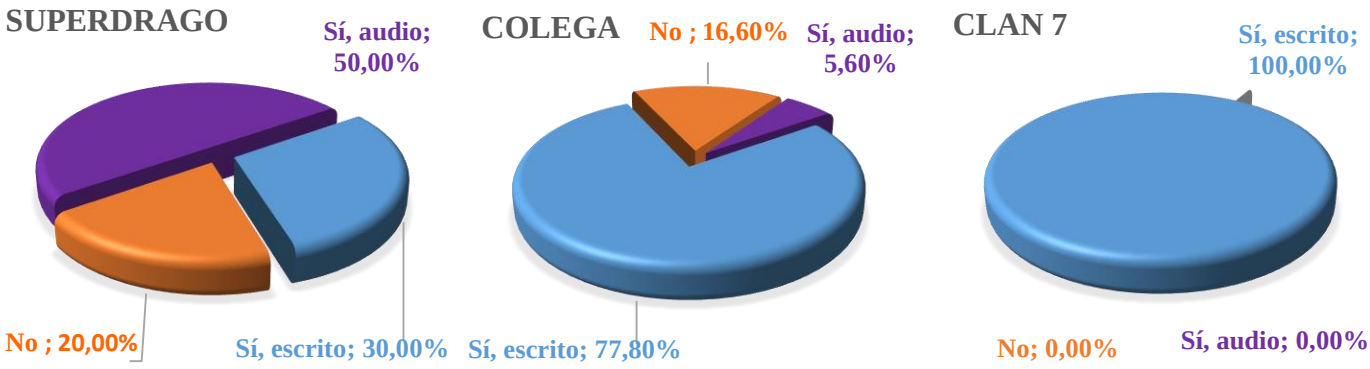


Figura 4. Porcentaje de actividades con modelos del texto a producir

La manipulación de modelos escritos con anterioridad a la producción textual es un factor determinante en el desarrollo de la expresión escrita en ELE. No se puede pretender que un estudiante produzca un determinado género discursivo, y lo emplee adecuadamente, si no se le ha dado la oportunidad de leerlo, revisarlo o analizarlo previamente. (Guasch, 2000; Camps *et al.*, 2003; Martínez López, Poch y Pedrosa, 2004; Esteve, 2013).

Del análisis realizado se desprende que, en la mayoría de las actividades de producción propuestas en los distintos manuales, sí que existe la posibilidad se manipular un modelo antes de componer. Sin embargo, dependiendo del material al que nos refiramos, estos modelos son diferentes. En el caso de *Superdrago 3*, el 80% de las actividades de composición escrita sí tienen un modelo con el que trabajar previamente. Pero, la mayoría de ellos son audios (50% audios frente al 30% de modelos escritos), lo cual dificulta la

producción textual. Cuando se emplean modelos en audio es cierto que, antes de escribir un texto, los alumnos lo escuchan y hacen algún tipo de actividad de comprensión. Pero a la hora de enfrentarse a la redacción de su propia creación no pueden tener acceso a él siempre que lo necesiten. Por lo tanto, los audios ayudan parcialmente a la composición escrita. El manual *Colega 3* tiene un 83,4% de modelos; siendo solo uno de ellos (5,60% del total) un audio. Al respecto, como puede observarse en el gráfico correspondiente, *Clan 7* ofrece modelos escritos para todas las actividades de composición textual (100% de los casos), lo cual le hace ser, en este aspecto, el mejor de los manuales analizados para desarrollar la expresión escrita.

¿Existe un propósito comunicativo claro? ¿Cuál?

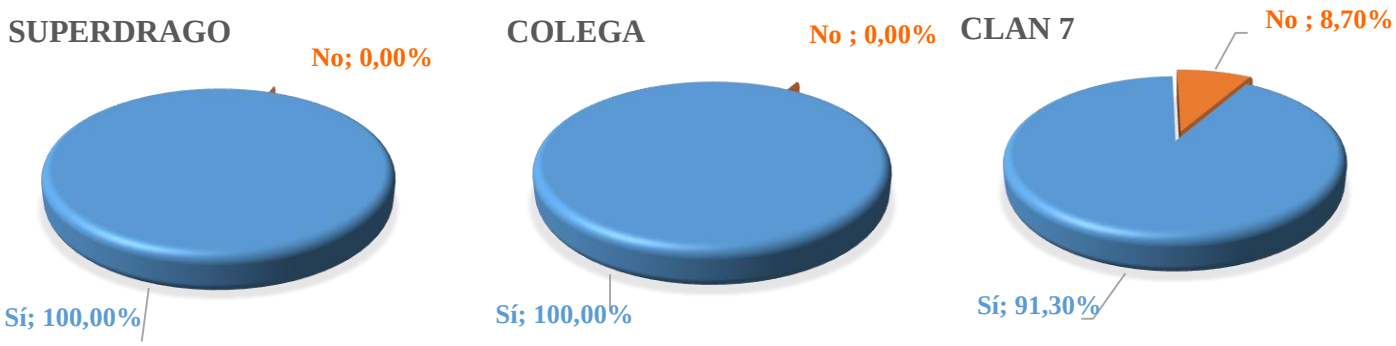


Figura 5. Porcentaje de actividades con un propósito comunicativo claro

Toda actividad de escritura debe plantearse dentro de una situación retórica, entendiendo esta como todas las circunstancias que rodean al texto escrito (Benítez Figari, 2004) o como una serie de problemas (en lo que respecta al destinatario, tema y propósito) a los que el estudiante tiene que dar solución (Camps, 1990). Ya hemos hablado de la importancia de que el alumno conozca el tema y el receptor de su texto con anterioridad a su producción, pero tan relevante como estos dos aspectos es el conocimiento del propósito comunicativo del escrito.

En general, el motivo de la redacción del texto es bastante claro en todos los manuales (con alguna pequeña excepción). Gracias a la Figura 5, vemos que en *Superdrago 3* y *Colega 3* esta finalidad es concreta en el 100% de las propuestas, mientras que en *Clan 7* hay un 8,7% de las veces en las que es imprecisa y la intención de la actividad es tan sólo practicar una determinada estructura. Este porcentaje es tan pequeño que, en este caso, podemos decir que los tres manuales tratan de manera adecuada el tema del propósito o finalidad en sus actividades de escritura.

¿Se plantean actividades que ayudan a generar y organizar ideas?

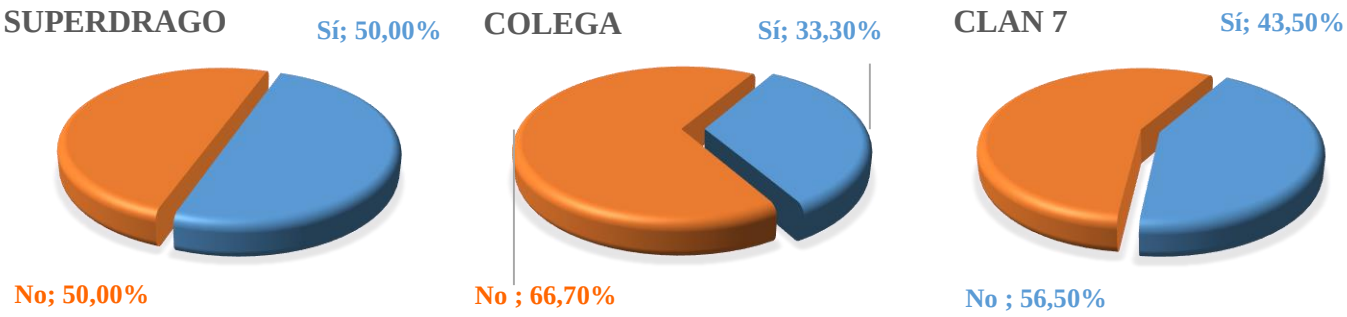


Figura 6. Porcentaje de actividades de planificación que ayudan a generar y organizar ideas

Hemos mencionado en más de una ocasión la relevancia de planificar el texto antes de producirlo físicamente. De ahí la importancia de enseñar a los estudiantes, desde edades tempranas, a tomarse un tiempo para generar y organizar ideas antes de ponerse a escribir directamente. En ese sentido, el análisis realizado confirma que todos los manuales incorporan actividades previas a la textualización (pueden consultarse en el análisis individual de los mismos), pero no para todas las composiciones textuales. Al respecto, *Superdrago 3* es el material con mayor porcentaje de actividades de calentamiento para poner en marcha los procesos de composición con un 50% de propuestas que las incluyen. Por su parte, *Clan 7* contiene un 43,5% de este tipo de tareas y *Colega 3*, solo un 33,3%. Por lo tanto, *Superdrago 3 y Clan 7*, con un porcentaje bastante similar, se perfilan como los manuales más adecuados para favorecer y desarrollar la generación y organización de las ideas. A pesar de esto, consideramos que, dada dificultad que entraña para los alumnos tomarse un tiempo antes de escribir directamente para planificar su texto, este porcentaje debería ser más alto. Es decir, los manuales de ELE para niños deberían contener más actividades en las que se les enseñara a pensar en su producción antes de redactarla.

Textualización

¿Se sugieren aspectos lingüísticos que pueden o deben incluirse en los textos?

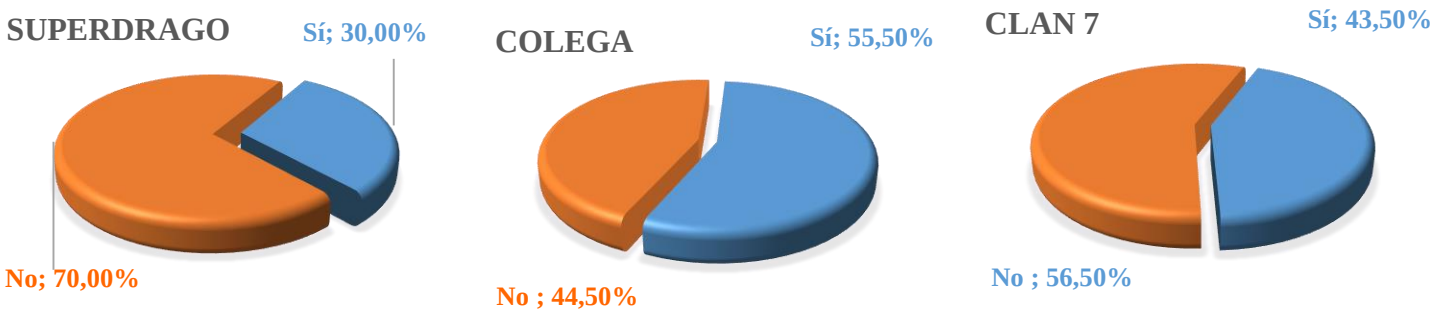


Figura 7. Porcentaje de actividades en las que se recuerdan aspectos lingüísticos que pueden o deben incluirse en los textos

El proceso de textualización consiste tanto en la producción física del escrito como en la selección del léxico y las formas lingüísticas más apropiadas y la conexión adecuada de las ideas previas (Cassany, 2004). Una manera de ayudar al estudiante a realizarlo de la manera más eficaz es proporcionándole información oral o escrita sobre determinados aspectos que se espera estén presentes en su composición o elementos cuya inclusión pueden mejorar su escrito.

Los datos obtenidos tras la aplicación de la plantilla ponen de manifiesto la existencia de algún tipo de recordatorio sobre aspectos lingüísticos a incorporar en el 30% de las actividades de composición de *Superdrago 3*, del 55,5% en el caso de *Colega 3* y del 43,5% en lo que respecta a *Clan 7*.

El análisis de la existencia o no de este tipo de anotaciones se ha realizado de dos maneras diferentes. En primer lugar, se ha recurrido al material que maneja el alumno (libro de texto y cuaderno de actividades) para observar si en él hay alguna llamada de atención o información sobre elementos que los textos deben contener. Algunas actividades ofrecen esta información, pero las menos. Por lo general, estos recordatorios aparecen en el segundo material revisado al respecto, que es el libro del profesor. Este hecho pone de manifiesto la importancia del docente en el desarrollo de la textualización, ya que él es el encargado de recordar a los estudiantes, en la mayoría de los casos, esos aspectos lingüísticos que no pueden faltar en su composición. Asimismo, sería conveniente que los anotara en la pizarra u otro lugar para que estuvieran siempre visibles y los aprendices los tuvieran presentes.

A pesar de que este proceso no aparece muy bien trabajado en ninguno de los manuales analizados, de los tres materiales, *Colega 3* es el contiene un mayor porcentaje de llamadas de atención sobre aspectos importantes que deben contener los textos.

Revisión

¿Se propone alguna actividad de revisión del texto?

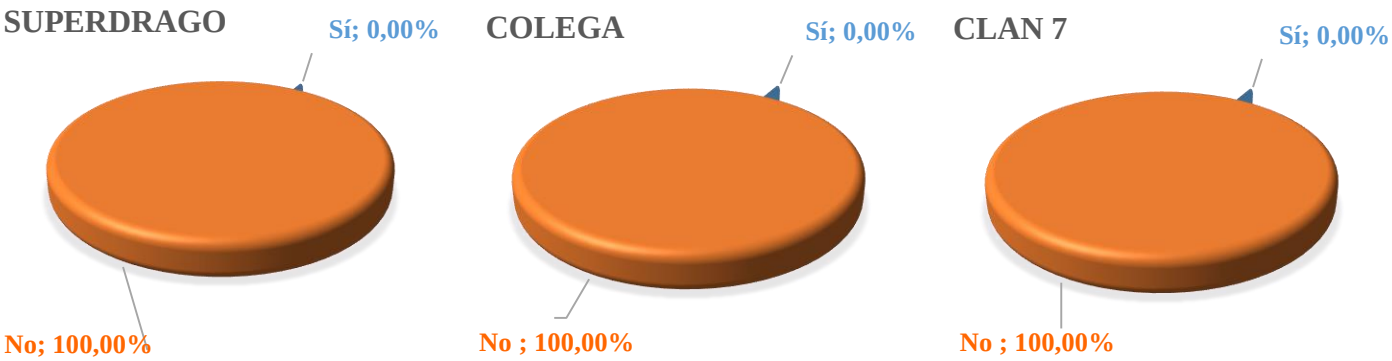


Figura 8. Porcentaje de actividades en las que se especifica cómo revisar el texto producido

La revisión es un proceso fundamental en la composición textual que permite al estudiante leer, corregir errores, modificar y mejorar su escrito. Esteve (2013) apuesta por su realización de diversas maneras: individual, entre alumnos o por parte del docente.

A pesar de la importancia de este proceso, no se han encontrado indicaciones en ninguno de los materiales analizados sobre cómo revisar los textos producidos. Esto quiere decir que debe ser el docente el que decida cómo y cuándo quiere que sus estudiantes repasen sus textos. Como ya se ha comentado, este es un proceso que no puede faltar en el proceso de composición, por eso, aunque no se indique, no puede obviarse. Nosotros apostamos por alternar los distintos tipos de revisión a fin de conseguir una eficacia en el desarrollo de este proceso. Es decir, propiciar que se den en el aula momentos para la autorrevisión y coevaluación que se combinen con la evaluación por parte del docente, que puede ser individual (entregando la corrección posteriormente al alumno) o colectiva (poniendo en común el texto y solucionando los errores de manera conjunta).

¿Hay actividades que permiten socializar el texto?

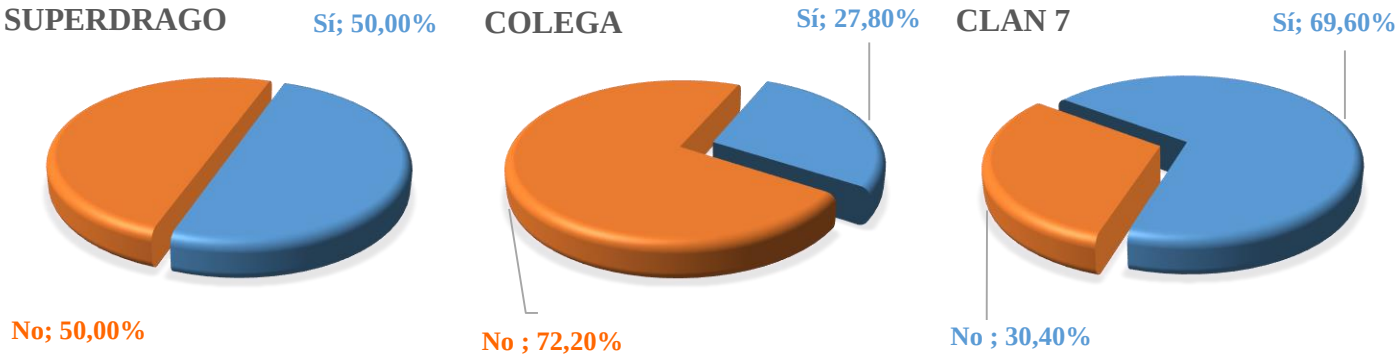


Figura 9. Porcentaje de actividades en las que se especifica cómo socializar el texto producido

Tan importante como la revisión de un texto es su socialización, la cual implica el reconocimiento del trabajo y la valoración del esfuerzo realizado por los alumnos. El desarrollo de la expresión escrita es una de las tareas más complejas y más costosas para los niños. Y desde nuestra experiencia con alumnos de ELE de edades tempranas, cuando se trabaja con este tipo de alumnado la socialización de los textos es de gran importancia, ya que ayuda a motivar a los estudiantes, a hacerles sentir importantes y a crear sentimientos positivos, y no de rechazo, hacia la producción textual. Del mismo modo, también se fomentan otros valores como la escucha a los demás.

El porcentaje de actividades en las que se especifica cómo exponer los textos en clase, cómo presentarlos o qué hacer con ellos varía de un manual a otro. Así, *Colega 3* tan sólo

presenta un 27,80% de indicaciones sobre cómo socializar las producciones. Por su parte, *Superdrago 3* contiene un 50 % de actividades con algún tipo de explicación al respecto. Y *Clan 7* incluye un 69,60% de tareas en las que se indica que los alumnos exponen sus trabajos, se cuelgan en la clase… Como puede observarse en la Figura 9, el porcentaje que presenta el manual *Clan 7* es significativamente mayor que el del resto, por lo que vuelve a consolidarse como el manual que mejor trata la socialización de las producciones textuales. Además, exponer todas y cada una de las composiciones de los estudiantes es una tarea imposible por cuestiones de tiempo, por eso el porcentaje de este material es adecuado y suficiente.

Dada su importancia, aunque no se especifique, el docente es quien finalmente debe valorar el tiempo del que dispone y los objetivos que se plantea para llevar a cabo la presentación o no de los textos.

Otros aspectos

¿Qué dinámica de trabajo se emplea; individual o colaborativa?



Figura 10. Dinámicas de trabajo de las actividades de producción textual

Cuando pensamos en la redacción de un texto, tendemos a imaginar una actividad en la que el alumno participa de manera individual. Sin embargo, distintos autores, entre ellos Oriol Guasch (2000), aseguran que el empleo de dinámicas colaborativas a la hora de escribir distintos géneros textuales es muy beneficioso para los estudiantes de una lengua extranjera, sobre todo durante los primeros años de aprendizaje. Escribir en parejas o grupos promueve la ayuda mutua entre aprendices con distintos niveles de dominio, tanto del idioma como de la expresión escrita, y reduce la tensión que puede provocar el desempeño de este tipo de tareas de manera individual cuando no se tiene mucho conocimiento de la lengua extranjera.

Un buen manual de ELE para niños, por lo tanto, debería contener variedad en cuanto a la forma de trabajar la composición textual.

Tras el análisis de los resultados observamos que el manual *Superdrago 3* propone un 70% de actividades individuales y un 30% de colaborativas (20% en parejas y 10% en grupos). Por su parte, *Colega 3* plantea la realización de las actividades de manera individual en un 72,20% de los casos, de manera colaborativa un 22% (11,1% en grupo y un 11,1% en pareja o grupo) y no se especifica en el 5,6% de las tareas propuestas. Finalmente, en el manual *Clan 7* se puede ver cómo el porcentaje de dinámicas individuales es mucho más bajo que en los otros dos, solo un 47,8%. En un 13% de los casos las tareas se realizan por parejas. Y es llamativo el alto porcentaje de propuestas en las que no se especifica el tipo de agrupamiento, un 39,20%. Esto indica la libertad que da el manual para que sea el profesor quien determine la dinámica de trabajo en función del grupo o del objetivo que persiga. Nosotros apostamos por planteamientos en parejas o grupos para esas actividades.

Teniendo en cuenta todo esto, el material de *Clan 7* se presenta como el más adecuado para el trabajo de la expresión escrita en lo que respecta a la variedad de dinámicas puesto que es el que menos actividades individuales presenta y mayor número de posibilidades de trabajo colaborativo, un 52,20% (parejas 13% + actividades sin especificar 39,20%).

¿Se combina la producción textual con otras destrezas lingüísticas?

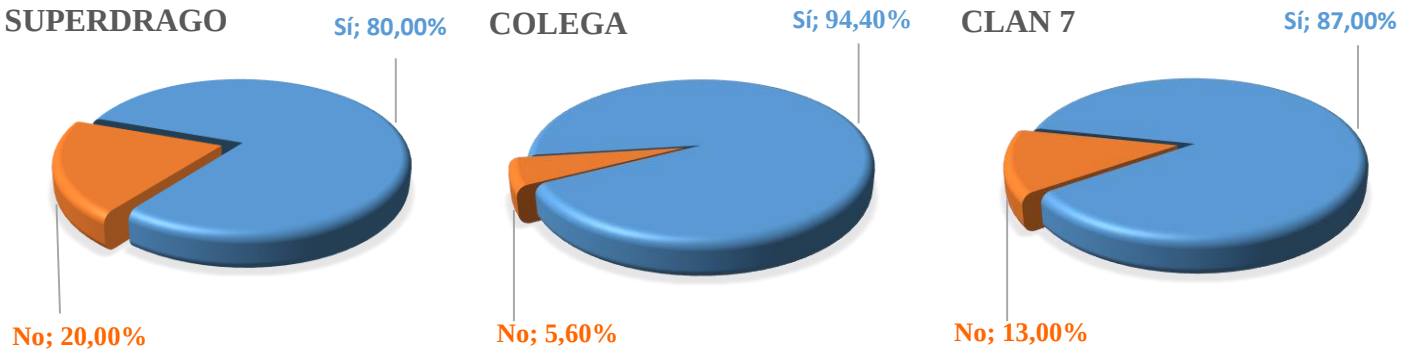


Figura 11. Porcentaje de actividades de composición textual en las que se combina la expresión escrita con otras destrezas

El trabajo de la expresión escrita puede realizarse de maneras diversas. No obstante, se ha demostrado que la manera más eficiente y eficaz de desarrollarla en el aula de ELE es a través de su combinación con otras destrezas (Guasch, 2000).

Como puede observarse en la Figura 11, los tres manuales que se han tenido en cuenta en este análisis muestran un elevado porcentaje de actividades en las que la producción

escrita no se trabaja de manera aislada. Concretamente, hay un 80% de propuestas en las que se combina con otras destrezas en *Superdrago 3*, un 87% en *Clan 7* y este porcentaje asciende al 94,4 % en *Colega 3*. En los tres casos la gráfica es muy similar y, aunque el porcentaje de síes de *Colega 3* es algo mayor que en los otros dos, se puede afirmar que los tres hacen un buen tratamiento de la expresión escrita en lo que a combinación con otras destrezas se refiere.

Consideramos también importante exponer, a continuación, cuáles son las destrezas con las se combina la expresión escrita en cada manual y en qué porcentaje, tal y como muestra la Figura 12.

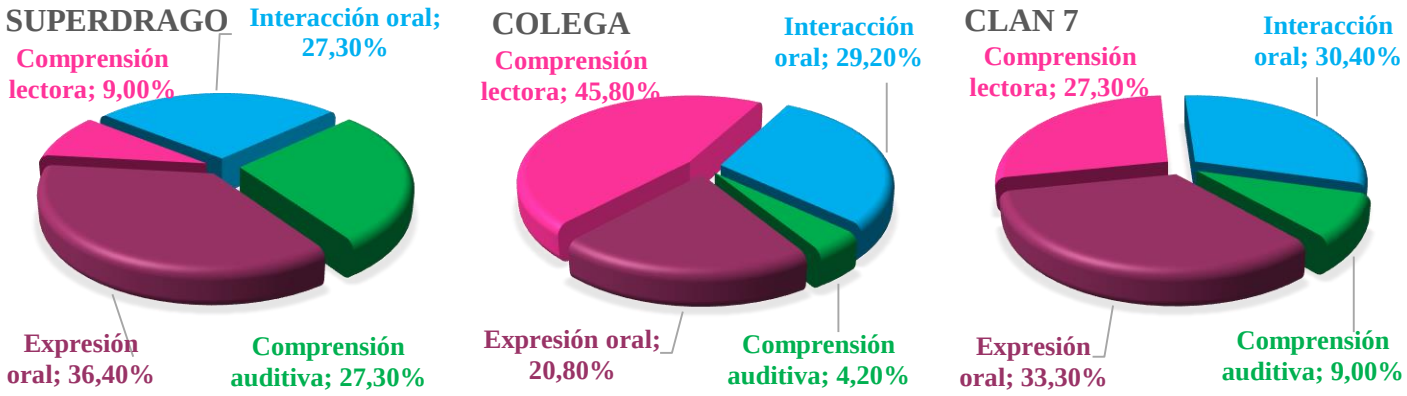


Figura 12. Porcentaje de destrezas con las que se combina la expresión escrita

Vemos, seguidamente, la información que se desprende de estas gráficas. En el manual *Superdrago 3* y *Clan 7* la expresión oral es la destreza con la que se compagina la expresión escrita en más ocasiones. Lo cual tiene sentido ya que ambos manuales tienen un alto porcentaje de especificaciones sobre cómo socializar los textos producidos, en su gran mayoría a través de la presentación oral de los mismos a sus compañeros. En el caso de *Colega 3*, las indicaciones son más reducidas, lo que repercute en su combinación con la expresión oral, de ahí que el porcentaje sea menor.

En lo que respecta a la comprensión lectora, llama la atención el bajo porcentaje de actividades en las que se coordina con la expresión escrita en *Superdrago 3*, lo cual se debe a la falta de modelos escritos en este manual. Mientras que en *Colega 3* y *Clan* los estudiantes tienen la oportunidad de manipular previamente una gran cantidad de ellos y realizar distintas actividades de comprensión escrita, en el caso de *Superdrago 3* esto no ocurre, como ya hemos mencionado, debido a la falta de modelos escritos.

Al contrario de lo que sucede con la comprensión lectora, en el caso de la comprensión auditiva (ligada a las actividades a partir de audios) se compagina con la producción escrita

en *Superdrago 3* en más ocasiones que en los otros dos materiales, lo cual se debe al elevado número de modelos orales que tiene a partir de los que se pueden realizar distintas actividades de comprensión antes de escribir el texto.

En el caso de la interacción oral, comprobamos que el porcentaje de actividades en las que se combina con la expresión escrita en muy similar en los tres manuales. Por lo tanto, la interacción entre compañeros, bien sea durante el trabajo colaborativo o a la hora de socializar el texto (contándolo a un compañero), es parecida.

En definitiva, los tres manuales analizados combinan las tareas de producción escrita con otras destrezas en su gran mayoría y lo hacen de diversas maneras. En este caso no se puede decir que haya un manual que trate este aspecto mejor que otro, ya que los tres lo hacen adecuadamente, pero predominando en cada uno el desarrollo de unas destrezas más que otras.

¿Se incluye la composición textual en una secuencia didáctica (tarea)?

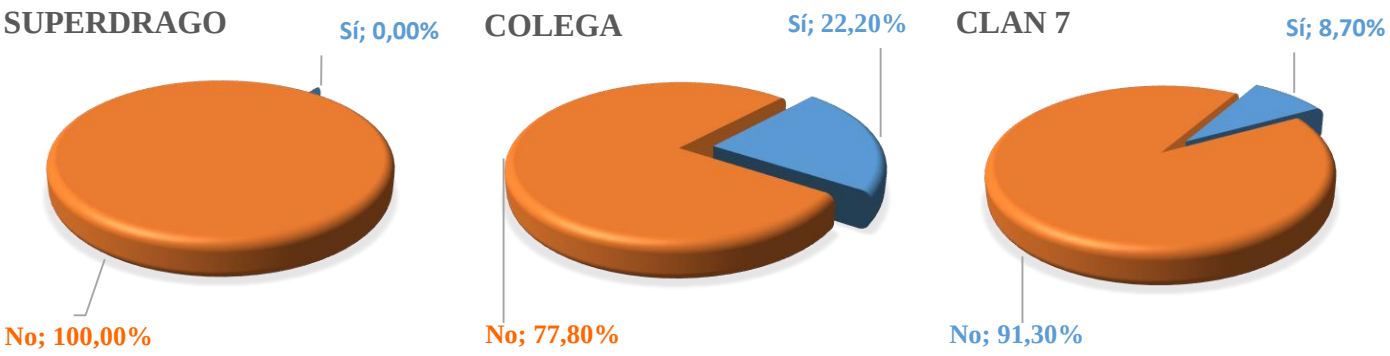


Figura 13. Porcentaje de actividades de composición textual que se incluyen en una secuencia didáctica

Acabamos de comentar la importancia de trabajar la expresión escrita en combinación con otras destrezas, y una de las mejores formas de hacerlo es a través de la inclusión de las actividades de producción escrita en secuencias didácticas o en el trabajo por tareas (Oriol Guasch, 2000; Olga Esteve, 2013). A pesar de esto, los manuales estudiados no se caracterizan por presentar los contenidos de esta manera, lo cual se refleja en el reducido o inexistente porcentaje de propuestas que se presentan formando parte de esa secuencia.

Del análisis realizado se desprende que en *Superdrago 3* no hay ninguna actividad que se incluya en un trabajo por tareas. En el caso *Colega 3 y Clan 7* se han encontrado algunas propuestas o proyectos finales que tienen como objetivo la creación de un texto escrito que recoge todo lo aprendido en la unidad y que podría considerarse como una actividad final

que forma parte de una secuencia didáctica. *Clan 7* contiene un 8,7% de ese tipo de actividades y *Colega 3* un porcentaje algo mayor, un 22,2%.

En general, los porcentajes no son muy altos en ninguno de los casos, por lo que consideramos que, en este aspecto, ninguno de los tres manuales constituye un material de referencia en lo que a trabajo por tareas se refiere. En todo caso, si tuviéramos que elegir el que mejor o más actividades incluidas en una secuencia didáctica contiene sería *Colega 3*.

¿Se emplean las nuevas tecnologías? ¿Para qué?

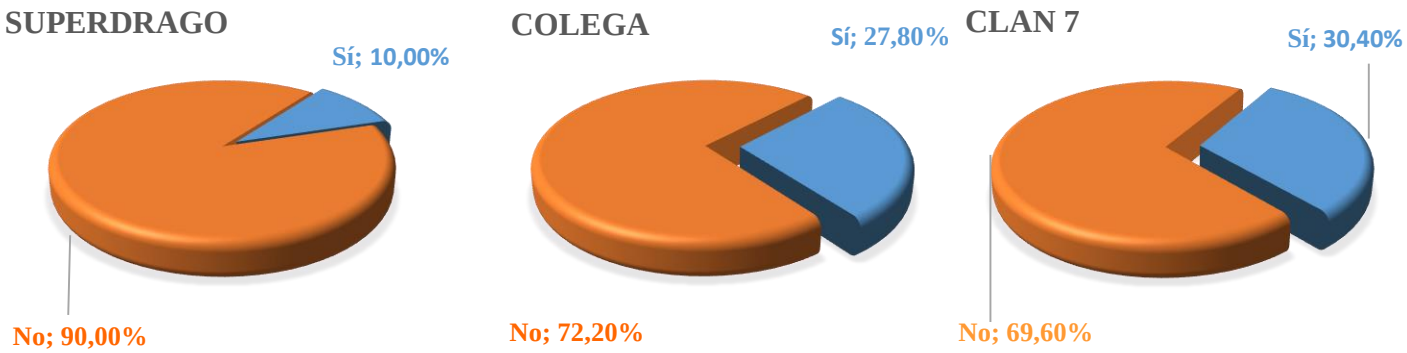


Figura 14. Porcentaje de actividades de composición textual en las que se emplean las nuevas tecnologías

Además del porcentaje de actividades en las que los estudiantes utilizan de alguna manera la tecnología para su desarrollo (Figura 14), añadimos en la Tabla 11 información sobre los distintos usos que de ella se hace en cada uno de los materiales analizados.

Tabla 11. Usos de las nuevas tecnologías en las actividades de composición textual

USO DE LA TECNOLOGÍA	SUPERDRAGO 3	COLEGA 3	CLAN 7
Buscar información	✓	✓	✓
Redactar			✓
Realizar presentaciones		✓	✓

Hablábamos en el *Estado de la cuestión y fundamentación teórica* de la importancia de incorporar a la clase de ELE, además de los géneros discursivos que surgen de los nuevos contextos digitales, el uso de la tecnología para la creación de textos. (Cassany y Sanz, 2012).

En este sentido, *Superdrago 3* solo propone el uso del ordenador en un 10% de las actividades de composición textual y con un objetivo, buscar información. Sin embargo, este

porcentaje aumenta en *Colega 3 y Clan 7,* con un 27,8% y 30,4% respectivamente. La diferencia que existe entre estos últimos es que, además de para buscar información y para realizar presentaciones, *Clan 7* promueve el uso de la tecnología para redactar textos. Siguiendo las ideas comentadas anteriormente, *Colega 3 y Clan 7* serían los materiales que mejor incorporan el empleo del ordenador a las propuestas de composición escrita. Pero, también es cierto que las actividades que ambos plantean son bastante complicadas para que estudiantes de Primaria las realicen de manera independiente sin ayuda de un adulto (padres o docente). Esto significa que el profesor, antes de llevarlas a cabo, deberá conocer cuál es la competencia digital de sus alumnos con el fin de anticipar las ayudas necesarias. Asimismo, deberá evaluar también los recursos con los que cuenta el centro, ya que este tipo de tareas sólo pueden realizarse si el colegio dispone de los medios necesarios para ello. Por lo tanto, estas actividades pueden ser muy motivadoras e interesantes, pero requieren de un análisis previo para determinar las posibilidades reales con las que se cuentan.

Otros géneros textuales distintos a los modelos

Tener acceso a distintos géneros discursivos beneficia a los estudiantes en la medida en que les ayuda a conocer los textos que se emplean en la sociedad de la lengua que aprenden y, por lo tanto, a desenvolverse en ella. La Tabla 12 muestra una lista de textos escritos que se han encontrado en cada uno de los manuales y que no constituyen modelos a partir de los que crear un texto escrito.

Tabla 12. Géneros textuales que contienen los manuales con independencia de los modelos

	SUPERDRAGO 3	**COLEGA 3**	**CLAN 7**	**UNO, DOS, TRES… ¡YA! 2**
TEXTOS DEL MANUAL CON INDEPENDENCIA DE LOS MODELOS	• Cómics • Adivinanzas • Canciones • Diálogo • Fábula • Reseña biográfica • Poema • Postal • Artículo enciclopédico • Artículo de revista • Descripciones • Relatos	• Canciones • Adivinanzas • Cómics • Chistes • Rimas • Poemas	• Canciones • Cómics • Breve historia • Descripciones • Dialogo • Poema	• Canciones • Diálogos • Descripciones • Correo electrónico • Chat

En este caso, llama la atención la clara diferencia entre *Superdrago 3*, con 12 géneros discursivos distintos, y los otros tres manuales, con seis cada uno. En el caso de *Colega 3* y *Clan 7*, recordemos que cuentan con 18 y 23 propuestas de composición textual respectivamente, las cuales, con alguna excepción, llevan asociados sus correspondientes modelos escritos. Estos dos manuales, por lo tantos, contienen a lo largo de sus unidades un número de textos alto y variado y no hay cabida para muchos más. Sin embargo, en lo que respecta a *Superdrago 3*, es sorprendente que, a pesar de contener distintos textos a los que el estudiante puede tener acceso, estos no se emplean como modelos en la producción escrita y solo promueve la creación de 10 composiciones (la mayoría a partir de audios). Algo similar ocurre en *Uno, dos, tres… ¡ya! 2*, que, aunque tiene géneros discursivos variados, solo propone una producción textual. Esto quiere decir que estos manuales, aunque no tengan muchas propuestas de composición, sí que contienen textos a partir de los cuales un docente de ELE podría diseñar actividades de redacción y emplearlos como modelos.

Para concluir este análisis comparativo, presentamos a continuación la Tabla 13. En ella se señala, para cada una de las categorías y preguntas analizadas, el manual o manuales que de una manera más eficaz trabajan o recogen ese aspecto. De esta manera se pretende visualizar cuál es el que mejor se ajusta a las orientaciones de los enfoques metodológicos más actuales en materia de ELE para niños y a las consideraciones específicas en la enseñanza de la composición escrita en LE.

Tabla 13. Especificación del manual más eficaz para trabajar la expresión escrita

		SUPERDRAGO 3	COLEGA 3	CLAN 7	UNO, DOS, TRES… ¡YA!
Genero discursivo				✓	
Planificación	**¿Se presenta la actividad de composición escrita en un contexto específico?**	--	--	--	--
	¿Existe un claro receptor del texto? ¿Quién?			✓	
	¿Se ofrecen modelos del texto a producir?			✓	
	¿Existe un propósito comunicativo claro? ¿Cuál?			✓	

	¿Se plantean actividades que ayudan a generar y organizar ideas?	✓		✓	
Textuali-zación	**¿Se sugieren o mencionan aspectos lingüísticos que pueden o deben incluirse en los textos?**		✓		
Revisión	**¿Se propone alguna actividad de revisión del texto?**	**--**	**--**	**--**	**--**
	¿Hay actividades que permiten socializar el texto?			✓	
Otros aspectos	**¿Qué dinámica de trabajo se emplea; individual o colaborativa?**			✓	
	¿Se combina la producción textual con otras destrezas lingüísticas?	✓	✓	✓	
	¿Se incluye la composición textual en una secuencia didáctica (tarea)?		✓ **?**		
	¿Se emplean las nuevas tecnologías? ¿Para qué?		✓	✓	
	Otros textos de la Unidad distintos a los producidos por los alumnos y a los modelos	✓	✓	✓	

De la información de la Tabla 13 se desprende que *Clan 7* es el que mejor trata la expresión escrita en 10 de los 14 aspectos analizados. Por su parte, *Colega 3* es más eficaz para potenciar cinco de ellos, *Superdrago* 3, tres y *Uno, dos, tres… ¡ya! 2*, ninguno. Por lo tanto, *Clan 7* se consolida, finalmente, como el material que mejor se adapta a las recomendaciones de los expertos para el desarrollo de la expresión escrita en ELE en Primaria.

6. CONCLUSIONES

6.1. Revisión de preguntas e hipótesis iniciales

El análisis individual y comparativo de las actividades de composición textual propuestas en cuatro manuales de ELE dirigidos a estudiantes de Primaria con un nivel A2.1 de español del MCER nos ha servido para investigar el tratamiento de la expresión escrita en algunos de los principales materiales didácticos que podemos encontrar actualmente en el mercado y obtener una serie de conclusiones al respecto. A pesar de que los estudios sobre análisis de manuales son frecuentes, el que hemos presentado aquí ofrece la novedad de aplicarse a un aprendizaje muy específico como es el de ELE para niños, para el que no existen hasta al momento valoraciones similares, a pesar de la creciente demanda de este tipo de enseñanza.

Este estudio partía de dos preguntas de investigación y varias hipótesis. En la primera pregunta nos cuestionábamos cuál era el tratamiento didáctico de la expresión escrita en los manuales de A2.1 de ELE para alumnos de Primaria, y establecíamos 3 hipótesis al respecto.

Hipótesis 1

La primera hipótesis predecía que todas unidades de los manuales tendrían una sección específica para trabajar la expresión escrita en la que se favorecería la producción de distintos y variados géneros textuales. Es decir, se esperaba que en las propuestas didácticas de ELE para niños, tal y como ocurre en muchas para adultos, hubiera un apartado concreto para practicar la redacción de textos y, además, en cada una de ellas se trabajaría un género diferente: carta, noticia, canción…El análisis realizado pone de manifiesto que solo *Colega 3* tiene una sección con estas características, una en el cuaderno de actividades (que propone la creación de un correo electrónico en todas las unidades) y otra en el libro del alumno (que se corresponde con un proyecto en el que los estudiantes practican los contenidos aprendidos y cuyo producto final es un texto). Pero, además de esta sección, también existen otras actividades, intercaladas entre el resto de tareas, que no se presentan de una manera uniforme a lo largo del manual. Esto es lo que ocurre en toda la propuesta didáctica de *Clan 7 y Superdrago 3*. En ellos, las tareas de redacción aparecen indistintamente sin un apartado concreto para expresión escrita. En estos casos, estas propuestas se presentan en cualquier momento, apartado o lección para trabajar por escrito los contenidos que previamente se han practicado oralmente (comprensión/expresión) o para tratar temas relacionados con la cultura española.

Por otro lado, en lo que respecta a la variedad, *Superdrago 3* y *Uno, dos tres… ¡ya! 2* no presentan diversidad textual. Sin embargo, *Colega 3* y *Clan 7* sí que promueven la creación géneros variados, aunque no lo hacen de la manera en la que se predecía, que era a través de la realización de uno nuevo en cada unidad.

Por lo tanto, teniendo en cuenta que, aunque existe variedad, no se promueve la realización de un género diferente en cada unidad y, además, solo uno de los manuales tiene una sección específica para trabajar la expresión escrita, podemos afirmar que la hipótesis 1 queda parcialmente confirmada.

Hipótesis 2

La segunda hipótesis pronosticaba una mayor atención a los procesos de planificación y textualización que a los de revisión. Al respecto, cada uno de los manuales trata de diferente manera los aspectos relacionados con la planificación y textualización, dando más o menos relevancia a unas consideraciones u orientaciones que a otras, pero siempre teniéndolas en cuenta en cierta medida. No ocurre lo mismo con los procesos de revisión, los cuales no se contemplan en ninguno de los materiales evaluados, aunque sí que aparecen indicaciones sobre la socialización. Se confirma, por lo tanto, la hipótesis 2.

Hipótesis 3

La tercera hipótesis presuponía que las tareas planteadas en los manuales tendrían en cuenta las consideraciones específicas de la enseñanza de la composición escrita en lengua extranjera a niños. En este sentido, aunque lo hacen de diferente manera y prestando más atención a unas que a otras, las actividades de producción textual de *Clan 7, Colega 3* y *Superdrago 3* incorporan estas orientaciones. *Clan 7* es el que más se ajusta a ellas, después *Colega 3* y finalmente *Superdrago 3.* El caso de *Uno, dos, tres… ¡ya! 2* es especial, ya que su análisis ha puesto de manifiesto un hecho con el que no contábamos cuando comenzamos esta investigación, que era la posibilidad de que hubiera algún material que no promoviera una destreza tan importante para el aprendizaje de una lengua como es la expresión escrita. En consecuencia, la hipótesis 3, puesto que no todos los manuales tienen en cuenta las consideraciones específicas que favorecen el desarrollo de la expresión escrita en ELE a niños, queda parcialmente confirmada.

Hasta aquí hemos verificados las hipótesis correspondientes a la primera pregunta de investigación. Continuamos con la segunda, la cual examinaba la existencia de correspondencia entre los géneros textuales propuestos para el nivel A2 en el PCIC y los que aparecen en los manuales para niños. Nuestra hipótesis de partida (hipótesis 4) decía que los

géneros discursivos propuestos en los manuales de ELE dirigidos al público infantil se corresponderían parcialmente con los que aparecen en el PCIC para el nivel A2.

Del estudio realizado, y de los resultados obtenidos, se deriva que, del total de los géneros discursivos encontrados en los cuatro manuales, nueve de ellos sí se corresponden con géneros que aparecen en el nivel A2 o anterior del PCIC (carta, noticia, correo electrónico, carta restaurante y menú, biografía breve, cuento/historia y receta de cocina), pero otros 7 no (texto expositivo, descripción, póster/mural, diálogo, canción, comic o tebeo y relato). Se confirma, por lo tanto, la última de las hipótesis, la cual presuponía que las directrices del PCIC se dirigen a la enseñanza de adultos, y no son 100% útiles cuando de enseñanza a niños se trata.

Al respecto, destacamos que la mayoría de los géneros discursivos que promueven los manuales para estudiantes de temprana edad, y que no se recogen en el PCIC, están estrechamente vinculados con las características particulares del público infantil y sus intereses. Nos referimos, por ejemplo, a las canciones, que son un recurso esencial en la enseñanza durante la etapa de educación Primaria. O a los cómics y tebeos, que también suelen relacionarse con los niños por la gran cantidad de imágenes que contienen. Otros ejemplos son los relatos, que permiten a los estudiantes contar sus experiencias, lo cual es muy motivante para ellos. O los pósteres, que son muy empleados en la enseñanza de idiomas y otras materias por sus colaborativas.

6.2. Reflexión crítica e implicaciones pedagógicas

Como señalábamos en la introducción, el objetivo de este trabajo es conocer el tratamiento didáctico de la expresión escrita en distintos manuales de español para niños y comprobar la correspondencia entre los géneros textuales propuestos y los señalados por PCIC. Para ello se ha diseñado una plantilla de evaluación con distintas categorías y preguntas basadas en la bibliografía especializada en la enseñanza de lenguas extranjeras, de ELE y de la expresión escrita a niños. Asimismo, dicha plantilla nos ha servido para realizar un análisis detallado y riguroso.

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto el grado en que cada manual tiene en cuenta las consideraciones más actuales sobre la enseñanza de la expresión escrita en ELE a estudiantes de Primaria. Hemos comprobado cómo *Clan 7* presentaba un mayor porcentaje de actividades que tienen presentes esas orientaciones, así como un mayor número y más variado de propuestas de producción textual. Lo cual le hace ser, aparentemente, el manual más recomendable para el trabajo de esta destreza. Sin embargo, la mayor o menor eficacia

de un manual en el desarrollo de la expresión escrita depende también de la modalidad de enseñanza en la que se emplee. Desde nuestra experiencia en el ámbito de la enseñanza de ELE a niños, debido al elevado número de actividades de producción textual que promueve y su dificultad, aconsejamos el uso de *Clan 7* en colegios bilingües o de inmersión en los que los estudiantes aprenden otras materias en español. Por el contrario, en escuelas o academias en las que los estudiantes reciben un número determinado de horas de castellano a la semana (de dos a cuatro) y, por lo tanto, están en contacto menos tiempo con el idioma extranjero, este material resultaría complicado y podría llegar a ser abrumador por tener tantas actividades de redacción. Para estos casos, a pesar de no haber sido los manuales mejor valorados en esta investigación, nosotros recomendamos el empleo de *Colega 3* o *Superdrago 3*, los cuales tienen un número más reducido de composiciones que se ajusta más a las posibilidades reales de una enseñanza de este tipo.

A la hora de seleccionar un manual para emplear en el aula de ELE de primaria y decidir cuál es el más adecuado, además del tipo de enseñanza, también podrían tenerse en cuenta los contenidos que se trabajan en las actividades de producción escrita. A pesar de no ser un aspecto recogido en la plantilla de valoración, del análisis de los manuales se desprende una información de gran valor para docentes que puede serles de ayuda a la hora de escoger manuales para su clase. Mientras que en *Clan 7* y *Superdrago 3*, a través de las actividades de composición escrita, se practica el vocabulario y las estructuras gramaticales (contenido léxico y gramatical) de la unidad, en *Colega 3*, este tipo de tareas, también sirven para acercar a los estudiantes a aspectos culturales. Así, mientras que *Clan 7* o *Superdrago 3* proponen la descripción de un monstruo o la creación de un mural de un animal, *Colega 3* anima a buscar información sobre recetas hispanas y escribirlas, o sobre un artista español (pintor, músico, escritor) para crear un poster. Por lo tanto, si lo que se quiere es favorecer el aprendizaje de aspectos culturales a través de los textos, el manual más adecuado sería *Colega 3*.

Además de esto, debemos tener siempre presente que los materiales que se emplean en el aula de ELE son un recurso y deben entenderse como una guía para el docente. Los manuales analizados contienen propuestas e ideas que no son, para nada, inamovibles. Por eso, es el profesor el que tiene la última palabra sobre cómo realizar las actividades de composición escrita en el aula. Es decir, debe valorar las indicaciones de los materiales y desarrollarlas según su criterio, añadiendo o modificando lo que sea necesario. Al respecto, con independencia de las actividades de producción textual que propongan y las diferencias en el tratamiento de la composición escrita, hemos confirmado que todos los manuales

contienen numerosos y variados textos a partir de los que poder trabajar distintas destrezas, incluida la expresión escrita. Lo que significa que son igualmente válidos para fomentar y trabajar la producción textual. Será el profesor quién valore las posibilidades de cada uno de ellos y decida si quiere un manual con especificaciones sobre lo que hacer en cada momento o si prefiere tener libertad para ser él mimo quien tome las decisiones en cuanto a las actividades de planificación, textualización y revisión, así como del tipo de agrupamiento y otros aspectos.

A nivel pedagógico, este estudio pretende servir como guía o herramienta de ayuda y consulta a los profesores de ELE de Primaria de dos formas distintas. Por un lado, informa al docente sobre cómo deben ser las actividades de expresión escrita en la clase de ELE y qué deben incluir para conseguir un óptimo aprovechamiento de las mismas y la máxima implicación de los estudiantes, que en este caso son niños. El conocimiento de estas recomendaciones, junto con la plantilla de valoración, le servirá como instrumento para evaluar cualquier actividad de composición, reconocer sus puntos fuertes y débiles y a partir de ahí poder tomar las decisiones que considere oportunas. Por otro lado, ofrece también una clasificación de géneros textuales aptos para trabajar la expresión escrita en la clase de ELE dirigida a niños que será de gran utilidad a la hora de planificar esta destreza a lo largo del curso. Debemos tener presente que cuando se enseña español como lengua extranjera a estudiantes de Primaria, no todos los docentes siguen un manual. Y, aun siguiéndolo, siempre pueden, y deben, completarlo con actividades extra diseñadas por ellos mismos. La clasificación que ofrecemos en este trabajo no solo proporciona ideas sobre distintos textos a producir, sino también de los distintos propósitos de los mimos. Gracias a ella, los profesores cuentan con una buena herramienta para variar tanto los géneros discursivos como las finalidades con que se escriben.

6.3. Limitaciones y posibles futuras investigaciones

Una de las limitaciones más importantes con la que nos hemos encontrado durante la realización de este estudio ha sido el análisis de las actividades de composición en el manual *Uno, dos, tres… ¡ya!* 2. La existencia de solo una propuesta de producción textual dificultó en gran medida su comparación con otros materiales debido a que para todos los aspectos estudiados obtenía porcentajes del 100% de respuestas afirmativas o negativas. Es por ello por lo que finalmente se decidió excluirlo de la comparativa.

Por otro lado, una vez realizada esta investigación, pensamos que la plantilla de evaluación creada para llevar a cabo el análisis del corpus de investigación cumple su

función con efectividad y es aplicable a cualquier manual de ELE si lo que se pretende es valorar el tratamiento de la expresión escrita en él. Sin embargo, las categorías y preguntas de análisis que la conforman podrían perfeccionarse y pulirse a través de entrevistas o encuestas a profesores de ELE de centros de educación Primaria. Estos profesionales, por su experiencia, conocen bien el tipo de actividades previas, dinámicas, ayudas… que mejor se adaptan a las características de los niños, que más motivan o que más éxito suelen tener. Por eso, podrían aportar ideas valiosas para refinar las preguntas de análisis, incluir otras consideraciones importantes a la hora de llevar a cabo actividades de composición u omitir alguna de las propuestas por no considerarse relevantes.

Por último, en este estudio, nos hemos centrado en el análisis de manuales de ELE destinados a niños de nivel A2.1 del MCER, el cual constituye solo una parte del nivel A2. Hemos comparado los géneros discursivos de este manual con los propuestos por el PCIC comprobando que algunos coinciden y otros no. Sin embargo, para obtener resultados más precisos al respecto debería tenerse en cuenta el planteamiento que los materiales de ELE hacen de todo el nivel A2. Por ello, para futuras investigaciones sería interesante analizar el tratamiento de la expresión escrita en los manuales de A2.1 y A2.2 a fin de tener una visión global y completa de este nivel.

Asimismo, estudios posteriores podrían incluir también el análisis del nivel A1, para examinar así las diferencias en el tratamiento de la composición escrita en A1 y A2 y observar la evolución y complejidad de las actividades propuestas.

7. BIBLIOGRAFÍA

7.1. Manuales de ELE para alumnos de Primaria

Beutelspacher, B. (2007). *¡Vamos al cole!* Barcelona: Difusión.

Caparrós Torres, C. y Burnham, C. (2011). *Superdrago 3. Curso de español para niños.* Madrid: SGEL.

Gago, I., Garrido, M.M., Rodríguez, M.R. y Valero, P. (2014). *Clan 7 con ¡Hola amigos! 3*. Madrid: Edinumen.

Fritzler, M., Lara, F. y Reis, D. (2016). *Lola y Leo 1. Curso de español para niños*. Barcelona: Difusión.

Hortelano, M.L. y González, E. (2011). *Colega 3. Curso de Español Lengua Extranjera.* Madrid: Edelsa.

Hortelano, M. L., y González, E. (2005). *La Pandilla*. Madrid: Edelsa.

Lagartos Rodríguez, M. L. Martín Herrera M.I. y Rebollo Ramos, A. (1998). *Entre amigos.* Curso de español para niños. Madrid: SGEL.

Palomino, M. A. (2011). *Uno, dos, tres… ¡ya! 2.* Madrid: En Clave ELE.

7.2. Referencias bibliográficas

Alonso, M. (1957). *Español para extranjeros.* Madrid: Aguilar.

Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal* (10º ed.). México, D.F.: Siglo XXI.

Bohórquez Rodríguez, E. y János Gimnázium, B. (2014). Clan 7 con ¡Hola, amigos! *MarcoELE*, *18*, 1-6. Recuperado de http://marcoele.com/descargas/18/resena-bohorquez-clan7.pdf

Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, *49*, 3-19. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48341

Camps, A., Colomer, T., Cotteron, J., Dolz, J., Farrera, N., Fort, R., Guasch, O., Martínez Laínes, A.M., Milián, M., Ribas, T., Rodriguez Gonzalo, C., Santamaría, J., Utset, M., Vilà y Santausana, M. y Zayas, F. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.

Cantero Castillo, N. P. (2011). El desarrollo de la expresión escrita en Primaria. *Innovación y experiencias educativas*, *40*, 1-8. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_40/NATIVIDAD DEL PILAR CANTERO CASTILLO_2.pdf

Carrete Ortega, M. (2014). *La comprensión auditiva en los manuales de ELE para niños*. (Trabajo fin de máster). Universidad de Barcelona. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2014bv15/2014-bv-15-31-mireiacarreteortega.pdf?documentId=0901e72b81b4476b

Cassany, D. (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.

Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación, 6*, 63-80.

Cassany, D. (1998). Los procesos de escritura en el aula de E/LE. *Carabela. La expresión escrita en el aula de E/LE, 46*, 75-101.

Cassany, D. (1999). La composición escrita en E/LE. En L. Miquel y N.Sans (Coords.), *Didáctica del español como lengua extranjera* (pp.47-66). Madrid: Fundación Actilibre.

Cassany, D. (2004). La expresión escrita. En J. Sánchez Lobato y I. Santos Gallardo (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 971-939). Madrid: SGEL.

Cassany, D. (2008) Una metodología para trabajar con los géneros discursivos. En P. Salaburu Etxeberria y I. Ugarteburu Gastañares (Argit.). *Espezialitate hizkerak eta terminologia III: espezialitate hizkeren didaktika eta komunikazioa*. *Jornadas sobre lenguajes de especialidad y terminología* (pp. 9- 24). Leioa, Bizkaia. Recuperado de http://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21506/Cassany_LIBURUAehuei08-02.pdf?sequence=1

Cassany D. y Sanz, G. (2012). *En_línea. Leer y escribir en la red.* Barcelona: Anagrama.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD y Anaya. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Corredor Romero, A. L. (2008). Análisis del proceso de escritura en los manuales de E/LE. (Trabajo fin de Máster). Universidad de alcalá. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010_BV_11/2010_BV_11_2_trimestre/2010_BV_11_03Corredor.pdf?documentId=0901e72b80e1f0a8

Dolz Mestre, J., Gagnon, R., Mosquera Roa, S.y Sánchez Abchi, V. (2013). *Produccion escrita y dificultades de aprendizaje*. Barcelona: Grao.

Dolz, J., Noverraz, M. y Schneuwly, B. (2001). *Séquences didactiques pour l'oral et pour l'ecrit*. Bruselas: De Boeck.

Esteve, O. (2013). Enseñar la producción escrita. En L. Ruiz de Zarobe y Y. Ruiz de Zarobe (Eds.), *Enseñar hoy una lengua extranjera* (pp. 370- 402). Valencia: Portal Education.

Eusebio Hermira, S. (1996). La enseñanza de la expresión escrita en los cursos de E/LE. *Actas del VII Congreso Internacional de la ASELE. Lengua y Cultura en la Enseñanza del Español a Extranjeros*. Almagro, Ciudad Real. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0203.pdf

Ferrer Suso, A. (2011). *La coeducación en los métodos de ele para niñas y niños. un estudio sobre sexismo en tres manuales*. (Trabajo fin de Máster). Universidad de Barcelona. Recuperado de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/22942/1/Albert%20Ferrer_La_coeducaci%C3%B3n_en_manuales_de_ELE_para_ni%C3%B1as%20y%20ni%C3%B1os.%20Un%20estudio%20sobre%20sexismo%20en%20tres%20manuales.%20revisat.pdf

Flower, L. y Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication, 32*, 363-387.

Fons Esteve, M. (2004). *Leer y escribir para vivir*: *Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona: GRAÓ.

García Parejo, I. (1998). Teoría de la expresión escrita en la enseñanza de segundas lenguas. *Carabela. La expresión escrita en el aula de E/LE, 46*, 23-42. Madrid: SGEL.

Guasch, O. (2000). La enseñanza de la composición escrita. En U. Ruiz Bikandi (Ed.), *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria* (pp. 301-329). Madrid: Síntesis.

Harklau, L. (2002). The role of writing in classroom language acquisition. *Journal of Second Language Writing 11* (4), 329-350. Recuperado de http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1060374302000917

Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español.* Madrid: Instituto Cervantes- Biblioteca nueva. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/.

Manchón, R.M. (2011). *Learning-to-write and writing-to-learn in an aditional languaje*. Amsterdam: John Benjamins.

Martín Peris, E. (1996). Las actividades de aprendizaje en los manuales de E/LE Introducción. (Tésis doctoral). Universidad de Barcelona. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2004_BV_02/2004_BV_02_13Martin_Peris.pdf?documentId=0901e72b80e412c4

Martín Peris, E. (2008). *Diccionario de términos clave*. Madrid: SGEL. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm

Martínez López, M.A., Poch, A. y Pedrosa, M. (2004). El proceso de aprendizaje de la escritura no termina en el primer ciclo. En F. López Rodriguez (Dir.), *La composición escrita (de 3 a 16 años)* (pp.81-89). Barcelona: Graó.

Moya, A.J., Albentosa J.I. y Jiménez, M.A. (2003). La enseñanza/aprendizaje del inglés como lengua extranjera en edades tempranas. En J.A. Moya y J.I. Albentosa (Coords.), *La enseñanza de la lengua extranjera en educación infantil* (pp. 11-41). Cuenca: Publicaciones de la Universidad de Castilla- La Macha.

Puig Soler, F. (2007). El proyecto Dialang. *Actas del XVIII Congreso Internacional de la ASELE. La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del Español como Lengua Extranjera / Segunda Lengua.* Alicante. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0076.pdf

Ortiz Rodríguez, C. (2008). Comprensión lectora y expresión escrita en los manuales de ELE. *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL).* Pamplona, Navarra. Recuperado de http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/21168/1/Comprensi%C3%B3n%20lectora%20y%20expresi%C3%B3n%20escrita.pdf

Rodríguez Paz, L. (1998). La expresión escrita en la clase de E/LE. *Actas del IX Congreso Internacional de la ASELE. Español como Lengua Extranjera: Enfoque Comunicativo y Gramática*. Santiago de Compostela, Galicia. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0444.pdf

Shih, M. (1986). Content-Based Approaches to Teaching Academic Writing. *TESOL Quarterly, 20* (4), 617-648.

Swales, J. (1990). *Genre Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Valentina Jiménez, F., Zúñiga García, M., Albarrán Díaz, C. D., Rojas-Drummond, S., Guzmán Tinajero, C. K., & Hernández Carrillo, F. B. (2008). *La expresión escrita en alumnos de primaria*. México D.C.: Instituto nacional para la evaluación de la educación. Recuperado de http://www.oei.es/pdf2/expresion-escrita-alumnos-primaria-mexico.pdf

Wells, G. (1987). Aprendices en el dominio de la lengua escrita. En A. Álvarez (Ed.), *Psicología y Educación. Realizaciones y tendencias en la investigación y en la práctica. Actas de las II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación* (pp. 57-72). Madrid: Visor-Aprendizaje/ MEC.

Zayas, E. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista iberoamericana de educación, 59,* 63-85. Recuperado de http://rieoei.org/rie_revista.php?numero=rie59a03&titulo=Los%2520g%25E9neros%2520discursivos%2520y%2520la%2520ensenanza%2520de%2520la%2520composici%25F3n%2520escrita

.

8. APÉNDICES

Apéndice 1. Plantilla de valoración con el análisis detallado del manual *Superdrago 3*

MANUAL: Superdrago 3. Curso de español para niños **MATERIALES:** Libro del alumno (**LA**), Cuaderno de actividades (**CA**), Libro del profesor (**LP**)											
		Unidad 0	**Unidad 1**	**Unidad 2**	**Unidad 3**	**Unidad 4**	**Unidad 5**	**Unidad 6**	**Unidad 7**	**Unidad 8**	**Unidad 9**
Genero discursivo (Seleccionar de la lista)[6]	**LA**	--	**Descripción** (monstruo) (Pág. 8)	--	--	--	--	--	--	--	--
	CA	--	**Descripción** (un helado) (Pág. 6)	**Descripción** (animal extraño) (Pág. 12)	--	**Descripción** (dos animales) (Pág. 21)	**Carta** (Pág. 27)	--	--	--	**Carta de restaurante** (Pág. 53)
	LP	**Descripción física** (un amigo) (Pág.3)	**Descripción** (monstruo loco) (Pág. 8)	**Cuento y/o Descripción** (dragón) (Pág. 12)	**Relato** (fin de semana) (Pág. 21)			--		--	
Planificación **¿Se presenta la actividad de composición escrita en un contexto específico?** *(Fiesta, programa de tele…)*	**LA**		**No**								
	CA		**No**	**No**		**No**	**No**				**Sí**. Ayudar a Flo y Mo a escribir el menú de su nuevo restaurante.

[6] Carta, noticia, anuncio, nota, correo electrónico, carta restaurante y menú, texto expositivo (invento, grupo música), descripción, biografía breve, póster/mural, diálogo, cuentos/historia, poesía, canción, comic y tebeo, fábula, leyenda relato personal (experiencias, viajes, gustos), diario, manual de instrucciones, receta de cocina, normas de juego, otro…

		LP	**No**	**No**	**No**	**No**						
	¿Existe un claro receptor del texto? ¿Quién? *(Un amigo, el alcalde, personaje famoso…)*	**LA**		**Sí**. Un compañero								
		CA		**No**	**No**		**No**	**No se especifica.** Se entiende que es un amigo				**Sí**. El cliente del restaurante
		LP	**No**	**No**	**No**	**No**						
	¿Se ofrecen modelos del texto a producir?	**LA**		**Escrito no. En audio sí**								
		CA		**No**	**Sí**		**Sí**	**Sí**				**No**
		LP	**Escrito no. En audio sí**	**Escrito no. En audio sí**	**No**	**Escrito no. En audio sí**						
	¿Existe un propósito comunicativo claro? ¿Cuál? *(Informar, opinar, agradecer, invitar…)*	**LA**		**Sí**. **Describir** un monstruo								
		CA		**Sí**. **Describir** un helado	**Sí**. **Describir** un animal extraño		**Sí**. **Comparar/ describir** dos animales	**Sí**. **Contar**/ **narrar** el verano pasado				**Sí. Informar** del menú de un restaurante
		LP	**Sí. Describir** a una persona	**Sí. Describir** un monstruo	**Sí. Contar** una historia. **Describir** un dragón.	**Sí. Contar/narrar** el fin de semana pasado						
	¿Se plantean actividades que ayudan a generar y organizar ideas? *(Realizar esquemas, borradores, anotar*	**LA**		**No**								
		CA		**Sí**. Repaso de sabores de helado y de expresiones sobre gustos	**No**		**No**	Se señala que si no hay tiempo suficiente se puede hacer un borrador en clase y				**No**

								terminar en casa				
	conocimientos previos, buscar información…)	**LP**	**No**	**Sí.** Completar una ficha con datos de un monstruo (nombre, dónde vive, cómo es, qué tiene, qué come)	**Sí**. Buscar historias de dragones en libros o Internet	**Sí.** Hacer una lista de actividades que se hicieron el fin de semana. Contar a un compañero lo que hizo antes de escribirlo. Repaso de verbos y vocabulario						
Textualización	**¿Se sugieren o mencionan aspectos lingüísticos que pueden o deben incluirse en los textos?** *(Gramática, léxico, puntuación, ortografía…)*	**LA**		**No se especifica en la propia actividad.** Pero se practican contenidos aprendidos en la unidad 1.								

		CA		**Sí**. De léxico. Se especifica que elijan una palabra de cada categoría (de 3 dadas).	**No**		**No se especifica en la propia actividad.** Pero se practican los adjetivos y las estructuras gramaticales para comparar de la actividad anterior.	**Sí**. Se señalan los puntos sobre los que se ha de hablar en la carta.				**No**. Sólo se señala que sean comidas divertidas y diferentes. No hay mucha relación con los contenidos de la unidad.
		LP	**No se especifica en la propia actividad**. Pero se practican las estructuras y vocabulario que han aparecido en el audio de la introducción .	**No se especifica en la propia actividad.** Pero se practican las estructuras y vocabulario que ha aparecido a lo largo de la unidad y en modelo.	**No**	**Sí**. Verbos en primera persona y en pasado						
Revisión	**¿Se propone alguna actividad de revisión del texto?** *(Autorrevisión, coevaluación…)*	**LA**		**No**								
		CA		**No**	**No**		**No**	**No**				**No**
		LP	**No**	**No**	**No**	**No**						
		LA		**Sí**. Por parejas, uno								

	¿Hay actividades que permiten socializar el texto? *(Lectura por parejas, a toda la clase, colgar los trabajos en el aula…)*			lee su descripción y el otro intenta dibujar al monstruo en una hoja (se colorea y se cuelga en el aula)									
		CA		**No**	**Sí**. Se leen delante de la clase (si hay tiempo)		**Sí**. Se leen a la clase y los demás adivinan el animal.	**No**					**Sí**. Se leen en voz alta.
		LP	**No**	**Sí** Colgar los trabajos en el aula	**No**	**No**							
Otros aspectos	**¿Qué dinámica de trabajo se emplea; individual o colaborativa?**	**LA**		**Individual**									
		CA		**Parejas**	**Individual**		**Individual**	**Individual**					P**arejas o grupos**
		LP	**Individual**	**Parejas**	**Individual**	**Individual**							
	¿Se combina la producción textual con otras destrezas lingüísticas? *(CA, EO, CL, EE, INT, MED)*[7]	**LA**		**Sí**. CA, EO									
		CA		**Sí**. EO, INT	**Sí**. CA, INT, CE EO (si hay tiempo para leer)		**Sí.** EO	**No**					**Sí**. EO, IO
		LP	**No**	**Sí**. CA, INT	**Sí**. CA	**Sí**. EO							
		LA		**No**									
		CA		**No**	**No**		**No**	**No**					**No**

[7] Comprensión auditiva (CA), expresión oral (EO), comprensión lectora (CL), expresión escrita (EE), interacción (INT), mediación (MED)

	¿Se incluye la composición textual en una secuencia didáctica (tarea)?	**LP**	**No**	**No**	**No**	**No**						
	¿Se emplean las nuevas tecnologías? ¿Para qué? *(Buscar información, redactar, enviar al destinatario…)*	**LA**		**No**								
		CA		**No**	**No**		**No**	**No**				**No**
		LP	**No**	**No**	**Si.** Para buscar información	**No**						
	Otros géneros textuales distintos a los modelos	**LA + CA + LP**		Canción Cómic	Cómic Adivinanza Relato	Cómic Adivinanza Diálogo	Canción Fábula Descripción Cómic Adivinanza	Descripción Cómic Adivinanza	Reseña biográ-fica Poema Postal Artículo enciclo-pédico (el oído) Cómic Adivi-nanza	Descripción Cómic Adivinanza	Relatos Descripción (primates) Cómic Adivinanza	Artículo (revista) Cómic

Apéndice 2. Plantilla de valoración con el análisis detallado del manual *Colega 3*

MANUAL: Colega 3. Curso de español lengua extranjera **MATERIAL**: Libro del alumno (**LA**), Cuaderno de actividades (**CA**), Libro del profesor (**LP**)							
		Unidad 1	**Unidad 2**	**Unidad 3**	**Unidad 4**	**Unidad 5**	**Unidad 6**
Genero discursivo que se produce (Seleccionar de la lista)[8]	**LA**			1. **Póster/mural** (comida país hispano) (Pág. 27) 2. **Proyecto: Receta de cocina en papel + presentación power point** (Pág. 33)	1. **Texto expositivo** (artista/grupo música) (Pág. 36) **2. Proyecto: Canción (rap)** (Pág. 43)	**Proyecto: Presentación – mural** (escritor, pintor O músico español) (Pág. 53)	**Proyecto: Descripción** (planetas)
	CA	**Correo electrónico** (Pág. 11)	1. **Relato** (rutina diaria) (Pág. 15) 2. **Correo electrónico** (Pág. 21)	1. **Receta** (Pág. 26) 2. **Relato** (cómo colaboran en casa) (Pág. 28) 3. **Correo electrónico** (Pág. 31)	**Correo electrónico** (Pág. 41)	**Correo electrónico** (Pág. 51)	**Correo electrónico** (Pág. 61)
	LP			**1. Relato.** (Hábitos de comida**)** (Pág. 37) **2. Relato**			**Relato** (El verano) (Pág. 71)

[8] Carta, noticia, anuncio, nota, correo electrónico, carta restaurante y menú, texto expositivo (invento, grupo música), descripción, biografía breve, póster/mural, diálogo, cuentos/historia, poesía, canción, comic y tebeo, fábula, leyenda relato personal (experiencias, viajes, gustos), diario, manual de instrucciones, receta de cocina, normas de juego, otro…

					(Frecuencia de colaboración en casa) (Pág. 41)			
Planificación	**¿Se presenta la actividad de composición escrita en un contexto específico?** *(Fiesta, programa de tele…)*	**LA**			1. **No** 2. **Sí**. Participar en un programa de cocina	1. **No** 2. **No**	**No**	**No**
		CA	**Sí**. Buscar un amigo por correo	1. **No** 2. **No**	1. **No** 2. **No** 3. **No**	**No**	**No**	**No**
		LP			1. No 2. No			**No**
	¿Existe un claro receptor del texto? ¿Quién? *(Un amigo, el alcalde, personaje famoso…)*	**LA**			1. No 2. **Sí**. La clase	1. **Sí**. La clase 2. **Sí**. La clase	**Sí**. La clase	**Sí**. La clase
		CA	**Sí**. Un amigo por correo	1. **No** 2. **No**	1. **No** 2. **No** 3. **No**	**No**	**No**	**No**
		LP			1. No 2. No			**No**
	¿Se ofrecen modelos del texto a producir?	**LA**			1. **Sí** 2. **Sí**	1. **Sí** 2. **Sí**	**Sí**	**Sí**
		CA	**Sí**	1. **Sí**. En el LA. 2. **Sí**	1. **Sí** (En el LA) 2. **Escrito no. En audio sí.** 3. **Sí**	**Sí**	**Sí**	**Sí**
		LP			1. **No** 2. **No**			**No**
	¿Existe un propósito comunicativo claro? ¿Cuál? *(Informar, opinar, agradecer, invitar…)*	**LA**			1. **Sí**. **Informar** de platos típicos de otros países 2. **Sí**. **Explicar** cómo hacer una receta de cocina	1. **Exponer** a un cantante o grupo musical español 2. **Sí**. **Relatar** el fin de semana en forma de rap	**Sí**. **Dar a conocer** a un personaje español	**Sí**. **Describir** los planetas del sistema solar
		CA	**Sí**. **Presentarse** y hablar de sí mismo.	1. **Sí**. **Relatar** la rutina diaria	1. **Sí Explicar** cómo elaborar una receta de cocina	**Sí**. **Informar sobre** aspectos relacionados con la música y	**Sí**. **Informar** sobre el tiempo y las actividades del fin de	**Sí**. **Informar** sobre aspectos relacionados con las vacaciones.

				2. **Sí**. **Informar** sobre aspectos relacionados con la casa y rutina diaria	2. **Sí**. **Relatar** cómo colabora en las tareas de casa 3. **Sí**. **Informar** sobre aspectos relacionados con la comida y las tareas para ayudar en casa	actividades de tiempo libre	semana pasado y su estado de ánimo	
		LP			1. **Sí**. **Comentar** hábitos de comida 2. **Sí**. **Comentar** la frecuencia de colaboración en las tareas de casa			**Sí**. **Relatar** el verano pasado y planes futuros para las vacaciones
	¿Se plantean actividades que ayudan a generar y organizar ideas? *(Realizar esquemas, borradores, anotar conocimientos previos, buscar información…)*	**LA**			1. **Si**. Buscar información en Internet 2. **No**	1. **Sí**. Buscar información sobre el cantante o grupo elegido. 2. **Sí**. Hacer una lista de las cosas que se van a hacer el fin de semana para incluirlas en el rap	**Sí**. Buscar en Internet información sobre el personaje elegido	**Sí**. Buscar en Internet información sobre un planeta
		CA	**No**	1. **Sí** Completar una tabla con las horas a las que el alumno y un compañero hacen una serie de actividades 2. **No**	1. **No** 2. **No** 3. **No**	**No**	**No**	**No**
		LP			1. **No** 2. **Sí**. Completar una tabla con información			**Sí**. Completar una tabla con información sobre las vacaciones

					sobre la frecuencia en la que el alumno y dos compañeros realizan tareas de casa			pasadas y los planes de verano de compañeros de clase
Textualización	**¿Se sugieren o mencionan aspectos lingüísticos que pueden o deben incluirse en los textos?** *(Gramática, léxico, puntuación, ortografía…)*	**LA**			1. **No se especifica en la propia actividad**. Pero se practican los contenidos de la lección 2 2. **No se especifica en la propia actividad**. Pero se practican los contenidos de la unidad	1. **No**. Sólo se comenta que sea similar al modelo 2. **Sí**. Se especifica que se debe utilizar la forma verbal *ir a + infinitivo*	**Sí**. Hay una lista de preguntas cuya información debe aparecer. Además, se practican los contenidos de la Unidad (por ejemplo, los tiempos verbales en pasado)	**No se especifica en la propia actividad.** Pero se practican los contenidos de la unidad

		CA	**Sí.** Se especifica que hay que incluir contenidos de esta Unidad y de la pasada, tales como: nombre, edad, de dónde es, dónde vive y con quién, qué idiomas habla, si tiene mascota, lo que le gusta hacer, en qué curso está, cuál es su asignatura preferida, el nombre de su mejor amigo y lo que hace los fines de semana.	1. **Sí**. Se especifica que hay que utilizar bien las formas verbales de primera y tercera persona. Además, se practican los contenidos de la lección 1. 2. **Sí**. Se especifica que hay que incluir contenidos de esta unidad, tales como: dónde está su casa y cómo es, y su rutina diaria.	1. **No se especifica en la propia actividad**. Pero se practican los contenidos de la lección 1. 2. **No se especifica en la propia actividad**. Pero se practican los contenidos de la lección 3. 3. **Sí**. Se especifica que hay que incluir contenidos de esta unidad, tales como: dónde comen entre semana, cuál es su comida preferida y que tareas hacen para ayudar en casa.	**Sí**. Se especifica que hay que incluir contenidos de esta unidad, tales como: instrumentos que saben tocar, gustos musicales, lo que hacen en su tiempo libre y lo que harán el fin de semana.	**Sí**. Se especifica que hay que incluir contenidos de esta unidad, tales como: lo que hicieron el fin de semana pasado, el tiempo que hizo y su estado de ánimo.	**Sí**. Se especifica que hay que incluir contenidos de esta unidad, tales como: cuándo es el último día de colegio y qué van a hacer, dónde estuvieron de vacaciones el verano pasado y dónde irán este año.

		LP			1. **Sí**. Se especifica que se incluya los horarios a los que desayunan, comen, meriendan y cenan; y los alimentos y platos que suelen tomar en esas comidas. 2. **No se especifica en la propia actividad**. Pero se practican los contenidos de la lección 3			**No se especifica en la propia actividad**. Pero se practican los contenidos de la lección 3.
Revisión	**¿Se propone alguna actividad de revisión del texto?** *(Autorrevisión, coevaluación…)*	**LA**			1. **No** 2. **No**	1. **No** 2. **No**	**No**	**No**
		CA	**No**	1. **No** 2. **No**	1. **No** 2. **No** 3. **No**	**No**	**No**	**No**
		LP			1. **No** 2. **No**			**No**
	¿Hay actividades que permiten socializar el texto? *(Lectura por parejas, a toda la clase, colgar los trabajos en el aula…)*	**LA**			1. **No** 2. **Sí**. Se exponen en clase las presentaciones (ppt). Se crea un libro con todas las recetas escritas en papel.	1. **Sí**. Se leen los textos a la clase. 2. **Sí**. Se representa el rap en clase.	**Sí**. Los murales se presentan y exponen a la clase	**Sí**. Con todos los textos se crea un mural colectivo.
		CA	**No**	1. **No** 2. **No**	1. **No** 2. **No** 3. **No**	**No**	**No**	**No**
		LP			1. **No** 2. **No**			**No**

Otros aspectos	**¿Qué dinámica de trabajo se emplea; individual o colaborativa?**	**LA**			1. **No se especifica** 2. **Individual o en grupos**	1. **Individual** 2**. En grupo**	**Individual o en grupos**	**En grupos**
		CA	**Individual**	1. **Individual** 2. **Individual**	1. **Individual** 2. **Individual** 3. **Individual**	**Individual**	**Individual**	**Individual**
		LP			1. **Individual** 2. **Individual**			
	¿Se combina la producción textual con otras destrezas lingüísticas? *(CA, EO, CL, EE, INT, MED)*[9]	**LA**			1. **Sí**. CL 2. **Sí**. EO, INT	1. **Sí**. CL, EO 2. **Sí**. EO, INT	**Sí**. EO, INT, CL .	**Sí**. EO, INT, CL
		CA	**Sí**. CL	1. **Sí**. INT 2. **Sí**. CL	1. **Sí**. CL 2. **Sí**. CA 3. **Sí**. CL	**Sí**. CL	**Sí**. CL	**Sí**. CL
		LP			1. **No** 2. **Sí**. INT			**Sí**. INT
	¿Se incluye la composición textual en una secuencia didáctica (tarea)?	**LA**			1. **No** 2. **Sí**. Esta actividad es un proyecto final que recoge todos los contenidos aprendidos en la unidad.	1. **No** 2. **Sí**. Esta actividad es un proyecto final que recoge todos los contenidos aprendidos en la unidad.	**Sí**. Esta actividad en es un proyecto final que recoge todos los contenidos aprendidos en la unidad.	**Sí**. Esta actividad es un proyecto final que recoge todos los contenidos aprendidos en la unidad.
		CA	**No**	1. **No** 2. **No**	1. **No** 2. **No** 3. **No**	**No**	**No**	**No**
		LP			1. **No** 2. **No**			
	¿Se emplean las nuevas tecnologías? ¿Para qué?	**LA**			1. **Sí**. Para buscar información en Internet. 2. **Sí**. Para elaborar el power point	1. **Sí**. Para buscar información. 2. **No**	**Sí**. Para buscar información del personaje elegido en Internet.	**Sí**. Para buscar información sobre los planetas en Internet.

[9] Comprensión auditiva (CA), expresión oral (EO), comprensión lectora (CL), expresión escrita (EE), interacción (INT), mediación (MED)

	(Buscar información, redactar, enviar al destinatario…)	**CA**	No	1. **No** 2. **No**	1. **No** 2. **No** 3. **No**	**No**	**No**	**No**
		LP			1. **No** 2. **No**			
	Otros géneros textuales distintos a los modelos	**LA + CA + LP**	Canción Adivinanza Chiste Cómic	Canción Adivinanza Chiste Cómic	Canción Adivinanza Chiste Cómic	Canciones Adivinanza Chiste Cómic Poemas Rima	Canción Adivinanza Chiste Cómic Poemas	Canción Adivinanza Chiste Cómic

Apéndice 3. Plantilla de valoración con el análisis detallado del manual *Clan 7 con ¡Hola, amigos! 3*

MANUAL: Clan 7 con ¡Hola amigos! 3 **MATERIALES**: Libro del alumno (**LA**), Cuaderno de actividades (**CA**), Libro del profesor (**LP**), Tablero digital del CD-ROM (**CD**)										
		Unidad 1	**Unidad 2**	**Unidad 3**	**Unidad 4**	**Unidad 5**	**Unidad 6**	**Unidad 7**	**Unidad 8**	**Unidad 9**
Genero discursivo (Seleccionar de la lista)[10]	**LA**	1. **Descripción personal** (presentación personal) (Pág. 7) 2. **Correo electrónico** (Pág. 9)	1. **Relato** (rutina diaria de la mañana) (Pág. 15) 2. **Poster** rutina diaria (Pág. 17)	---	---	**Conversación de Chat (móvil)** (Pág. 40)	**Descripción animal** (póster) (Pág. 49)	**Entrada de blog** (opinión) (Pág. 55)	1. **Noticia** (Pág. 63) 2. **Biografía** (personaje famoso) (Pág. 65)	--
	CA	--	--	--	--	--	--	--	--	--
	LP		**Diálogo** (rutina diaria) (pregunta-respuesta) (Pág. 27)	1. **Relato** ("¿qué he comido hoy?") (Pág. 33) 2. **Cómic** (escenas comedor colegio)	1. **Diálogo** (a partir de tarjetas de vocabulario) (Pág. 39)	**Relato** (aficiones y tiempo libre) (Pág. 49)	1. **Descripción animal** (mural con un mapamundi) (Pág. 55) 2.	**Mural** (deterioro medioambien-tal y consejos) (Pág. 65)	1. **Texto expositivo** (invento) (Pág. 75)	**Presentación PowerPoint** (lugar natural hispano) (Pág. 81)

[10] Carta, noticia, anuncio, nota, correo electrónico, carta restaurante y menú, texto expositivo (invento, grupo música), descripción, biografía breve, póster/mural, diálogo, cuentos/historia, poesía, canción, comic y tebeo, fábula, leyenda relato personal (experiencias, viajes, gustos), diario, manual de instrucciones, receta de cocina, normas de juego, otro…

					(viñetas y bocadillos) (Pág. 35)			**Descripción** (Minidicciona-rio animales) (Pág. 57) 3. **Descripción mascota** (mural) (Pág. 59)			
		CD		**Relato** (rutina diaria) (Juego 2)		**Mural digital (**Guanajuato**)** (juego 12)		**Mural digital.** Oso pardo (Juego 20)			
Planificación	**¿Se presenta la actividad de composición escrita en un contexto específico?** *(Fiesta, programa de tele…)*	**LA**	1. **No** 2**. No**	1. **No** 2. **No**			**No**	**No**	**No**	1. **No** 2. **No**	
		CA									
		LP		1. **No**	**1. No** **2. No**	**No**	**No**	1**. No** 2**. No** 3. **No**	**No**	**No**	**No**
		CD		**No**		**No**		**No**			
	¿Existe un claro receptor del texto? ¿Quién? *(Un amigo, el alcalde, personaje famoso…)*	**LA**	1. **Sí**. Los compañeros 2. **Sí**. Un amigo	**1. Sí.** Los compañeros **2. Si**. La clase			**Sí.** La clase	**Sí.** La clase	**No**	1. **Sí**. La clase 2. **Sí**. La clase	
		CA									
		LP		**Sí**. La clase	1. **No** 2. **Si**. La clase	**Sí.** La clase	**Sí.** La clase	1. **No** 2. **Si.** El propio alumno. 3. **Sí.** La clase	**Sí.** La clase	**No** (se entiende que los compañeros)	**Sí.** La clase
		CD		**No**		**No**		**No**			
		LA	1. **Sí** 2. **Sí**	1. **Sí** 2. **Sí**			**Sí**	**Sí**	**Sí**	1. **Sí** 2. **Sí**	

	¿Se ofrecen modelos del texto a producir?	**CA**									
		LP		**Sí**	1. **Sí** 2. **Sí**	**Sí**	**Sí**	1. **Sí** 2. **Sí** 3. **Sí**	**Sí**	**Sí**	**Sí**
		CD		**Sí**		**Sí**					
	¿Existe un propósito comunicativo claro? **¿Cuál?** *(Informar, opinar, agradecer, invitar…)*	**LA**	**1. Sí. Presentarse** **2. Sí. Presentar** a amigos o compañeros	1. **Sí**. **Hablar** de la rutina diaria 2. **Sí**. **Exponer** la rutina diaria			**Sí**. **Proponer** una actividad. **Establecer** una cita	**Sí**. **Describir**. Exponer. Expresar gustos	**Sí**. **Dar consejos** o soluciones.	1. **Sí. Informar** 2. **Sí. Dar a conocer** a personajes famosos	
		CA									
		LP		1. **Sí**. **Realizar preguntas** para obtener información de unas determinadas acciones	1. **Sí**. **Contar** lo que han comido 2. No (el propósito es practicar)	2. **No** (el propósito es practicar) (preguntar y responder sobre la ubicación de un lugar)	**Sí**. **Relatar/ contar** gustos y preferencias.	1. **Sí**. **Describir** animales 2. **Sí. Describir** animales para crear un diccionario 3. **Sí. Describir** una mascota	1. **Si. Dar consejos**	**Sí. Exponer** un invento	**Si. Presentar** un lugar natural hispano
		CD		**Sí**. **Contar** acciones cotidianas		**Sí**. **Describir**/ Dar a conocer Guanajuato y su ubicación		**Sí**. **Exponer/ describir** al oso pardo			
	¿Se plantean actividades que ayudan a generar y organizar ideas?	**LA**	**1. No** **2. Sí**. Activación de ctos. previos sobre las	**1. No** **2. No**			**Sí.** Repaso de vocabulario de actividades de tiempo libre. Repaso de las	**Sí.** Activación de ctos. previos: concepto y ejemplos de	**Sí**. Activación ctos. previos sobre blogs (qué son,	**1. Sí**. Buscar noticias en periódicos o Internet.	

	(Realizar esquemas, borradores, anotar conocimientos previos, buscar información…)		partes y estructura de un correo electrónico.				estructuras gramaticales de la sesión.	animales en peligro de extinción. Buscar información en Internet del animal elegido para el póster.	cuáles conocen…).	2. **No**	
		CA									
		LP		**No**	1. **No** 2. **No**		**No**	1. **No** 2. **No** 3. **No**	**Sí**. Buscar información e imágenes en prensa escrita o Internet (deterioro medioambien-tal)	**No**	**Sí.** Buscar información en Internet de lugares naturales de países hispanos
		CD		**Sí**. Repaso de vocabulario de acciones cotidianas completando de forma esquemática la rutina de Manuel		**Sí**. Repaso de léxico habitual de visitas turísticas		**Sí**. Repaso de léxico sobre rasgos descriptivos de un animal, accidentes geográficos, verbos de descripción, adjetivos de carácter y alimentos.			

Textualización	**¿Se sugieren o mencionan aspectos lingüísticos que pueden o deben incluirse en los textos?** *(Gramática, léxico, puntuación, ortografía…)*	**LA**	1 y 2. **No se especifica en la propia actividad**. Pero se practican estructuras gramaticales y vocabulario de la sesión (1) o la unidad (2)	1 y 2**. No se especifica en la propia actividad**. Pero se practican estructuras gramaticales y vocabulario de la sesión (1) o la unidad (2)			**Sí.** Hay una lista de posibles preguntas y respuestas a incluir. Además, se practican estructuras gramaticales y vocabulario de la unidad.	**No se especifica en la propia actividad**. Pero se practican estructuras gramaticales y vocabulario de la unidad.	**No se especifica en la propia actividad.** Pero se practican estructuras gramaticales y vocabulario de la sesión.	1**. No se especifica en la propia actividad**. Pero se practican estructuras gramaticales y vocabulario de la unidad. 2. **Sí**. Hay preguntas cuya respuesta debe incluirse (¿Cómo se llama?, ¿De dónde es?)	
		CA									

		LP		1. **No** (se dice que sea similar al modelo)	1. **No se especifica en la propia actividad**. Pero se practican estructuras gramaticales y vocabulario de la sesión. 2. **Sí**. Incluir deseos y expresiones para pedir y pasar objetos de la mesa.	**Sí**. Se especifica que empleen los contenidos dados a lo largo de la unidad	**Sí**. Incluir expresiones que indiquen gustos y preferencias (igual que el modelo)	1. **No se especifica en la propia actividad**. Pero se practican estructuras gramaticales y vocabulario de la sesión. 2. **Sí.** Se especifica que hay que incluir vocabulario de la unidad 3. **Sí.** Hay que incluir vocabulario y expresiones aprendidas relacionadas con el hábitat, características, comida y cuidados de una mascota	**No se especifica en la propia actividad**. Pero se practican estructuras gramaticales y vocabulario de la sesión.	1. **No**. Se menciona que se incluya información sobre el inventor, el invento y su opinión sobre la importancia de los mismos.	**No**
		CD		**Sí**. Hay que incluir lo practicado en el juego de la rutina de Manuel.		**Sí**. Hay que incluir la información escuchada y leída en el juego anterior		**Sí**. Hay que incluir la información escuchada y leída en el juego anterior			

Revisión	**¿Se propone alguna actividad de revisión del texto?** *(Autorrevisión, coevaluación…)*	**LA**	1. **No** 2. **No**	1. **No** 2. **No**			**No**	**No**	**No**	1. **No** 2. **No**	
		CA									
		LP		**No**	1. **No** 2. **No**	**No**	**No**	1. **No** 2. **No** 3. **No**	**No**	**No**	**No**
		CD		No		No		No			
	¿Hay actividades que permiten socializar el texto? *(Lectura por parejas, a toda la clase, colgar los trabajos en el aula…)*	**LA**	1. **Sí**. Se cuentan primero a un compañero y después a toda la clase. 2. **Sí**. Se cuelgan por la clase. Los alumnos pasean por ella para leerlos.	1. **Sí**. Se leen de forma voluntaria en gran grupo 2. **Sí**. Se presentan a la clase y se cuelgan en las paredes unos días.			**Sí**. Se representan las conversacio-nes por parejas en frente de la clase. Se cuelgan las creaciones en las paredes del aula.	**Sí**. Se exponen los pósteres en clase.	**Sí**. Se leen a la clase de manera voluntaria. Se exponen los trabajos en el aula.	1. **Sí**. Se leen al grupo de manera voluntaria. Se crea un mural con estructura de periódico con las noticias. 2. **Sí**. Se leen al grupo de manera voluntaria. Se exponen los trabajos en clase	**Sí**. Se presenta a la clase
		CA									

		LP		**Sí**. Se representan por parejas a la clase	1. **No** 2. **Sí**. Se presenta a la clase	**Sí**. Se representan los diálogos a la clase	**Sí**. Se cuelgan en la pizarra sin nombre y los alumnos adivinan de quién se trata.	1. **No se especifica** 2. **No** 3. **Sí**. Se presentan a la clase	1. **Sí**. Se exponen los trabajos en clase	**No**	
		CD		**No se especifica**. Pero se puede imprimir y exponer.		**No se especifica**. Pero se puede imprimir y exponer.		**No se especifica.** Pero se puede imprimir y exponer.			
Otros aspectos	**¿Qué dinámica de trabajo se emplea; individual o colaborativa?**	**LA**	1. **Individual** 2. **Individual**	1. **Individual** 2. **Individual**			**Parejas**	**No se especifica**	**Individual**	1**. No se especifica** 2. **Individual**	
		CA									
		LP		**Parejas**	1. **Individual** 2. **Individual**	**Parejas**	**Individual**	1. **No se especifica** 2. **Individual** 3. **No se especifica**	**No se especifica**	1. **Individual**	**No se especifica**
		CD		**No se especifica**		**No se especifica**		**No se especifica**			
	¿Se combina la producción textual con otras destrezas lingüísticas?	**LA**	1. **Sí**. CA, CL, EO 2. **Sí**. CL	1. **Sí**. CL, EO 2. **Sí**. CL, EO			**Sí**. CL, EO, INT	**Sí**. CL INT (si es actividad colaborativa)	**Sí**. CA, CL EO	1. **Sí** CA, CL, EO INT (si es actividad colaborativa) 2. **Sí**. EO INT (si es actividad colaborativa)	

	(CA, EO, CL, EE, INT, MED)[11]	**CA**									
		LP		**Sí**. EO, INT	1. **No** 2. **Sí**. EO	**Sí**. INT	**No**	1. **Sí**. INT (si es actividad. colaborativa) 2. **No** 3. **Sí**. EO, IO (si es actividad colaborativa)	**Sí**. INT (si es actividad colaborativa)	1. **No**	**Sí.** CL, EO, INT (si es actividad colaborativa)
		CD		**Sí**. CL		**Sí**. CA, CL		**Sí**. CA, CL			
	¿Se incluye la composición textual en una secuencia didáctica (tarea)?	**LA**	1. **No** 2. **No**	1. **No** 2. **Si**. Podría considerarse como una actividad final que recoge todo lo aprendido en la unidad.			**Sí**. Podría considerarse como una actividad final que recoge todo lo aprendido en la unidad.	**No**	**No**	1. **No** 2. **No**	
		CA									
		LP		**No**	1. **No** 2. **No**	**No**	**No**	1. **No** 2. **No** 3. **No**	**No**	**No**	**No**
		CD		**No**		**No**		**No**			
	¿Se emplean las nuevas tecnologías? ¿Para qué?	**LA**	1. **No** 2. **No**	1. **No** 2. **No**			**No**	**Sí**. Buscar información del animal elegido.	**No**	1. **Sí.** Investigar en Internet (noticias) 2. **No**	
		CA									

[11] Comprensión auditiva (CA), expresión oral (EO), comprensión lectora (CL), expresión escrita (EE), interacción (INT), mediación (MED)

	(Buscar información, redactar, enviar al destinatario…)	**LP**		**No**	1. **No** 2. **No**	**No**	**No**	1. **No** 2. **No** 3. **No**	**Sí.** Buscar imágenes e información (desastres medioambien-tales)	**No**	**Sí.** Buscar información en Internet de un lugar natural
		CD		**Sí.** Para redactar		**Sí.** Para crear el mural		**Sí.** Para crear el mural			
	Otros géneros textuales distintos a los modelos	**LA + CA + LP**	Canción Cómic	Canción Cómic	Canción Cómic	Canción Cómic Breve historia Descripciones (casas, una ciudad)	Canción Cómic Diálogo	Canción Poema Cómic	Canción Cómic	Cómic	Canción Cómic

Apéndice 4. Plantilla de valoración con el análisis detallado del manual *Uno, dos, tres… ¡ya! 2*

MANUAL: Uno, dos, tres… ¡ya! 2 **MATERIAL**: Libro del alumno (**LA**), Cuaderno de actividades (**CA**), Libro del profesor (**LP**)							
		Unidad 1 (Lección 0,1, 2, 3)	**Unidad 2** (Lección 4, 5, 6)	**Unidad 3** (Lección 7, 8, 9)	**Unidad 4** (Lección 10, 11, 12)	**Unidad 5** (Lección 13, 14, 15)	**Unidad 6** (Lección 16, 17, 18)
Genero discursivo (Seleccionar de la lista)[12]	**LA**	--	--	**¿¿Menú??** (Pág. 23)	--	--	--
	CA	--	--	--	--	--	--
	LP	--	--	--	--	--	--
Planificación **¿Se presenta la actividad de composición escrita en un contexto específico?** *(Fiesta, programa de tele…)*	**LA**			**No**			
	CA						
	LP						
¿Existe un claro receptor del texto? ¿Quién? *(Un amigo, el alcalde, personaje famoso…)*	**LA**			**Sí**. Los compañeros			
	CA						
	LP						
	LA			**Sí**			

[12] Carta, noticia, anuncio, nota, correo electrónico, carta restaurante y menú, texto expositivo (invento, grupo música), descripción, biografía breve, póster/mural, diálogo, cuentos/historia, poesía, canción, comic y tebeo, fábula, leyenda relato personal (experiencias, viajes, gustos), diario, manual de instrucciones, receta de cocina, normas de juego, otro…

	¿Se ofrecen modelos del texto a producir?	**CA**						
		LP						
	¿Existe un propósito comunicativo claro? ¿Cuál? *(Informar, opinar, agradecer, invitar…)*	**LA**			**Sí**. **Describir** un menú. **Expresar** gustos.			
		CA						
		LP						
	¿Se plantean actividades que ayudan a generar y organizar ideas? *(Realizar esquemas, borradores, anotar conocimientos previos, buscar información…)*	**LA**			**No**			
		CA						
		LP						
Textualización	**¿Se sugieren o mencionan aspectos lingüísticos que pueden o deben incluirse en los textos?** *(Gramática, léxico, puntuación, ortografía…)*	**LA**			**No se especifica en la propia actividad**. Pero se practica el vocabulario (alimentos) y estructuras gramaticales (qué quieres comer, de primero quiero…) de la lección 7.			
		CA						
		LP						
Revisión		**LA**			**No**			
		CA						

	¿Se propone alguna actividad de revisión del texto? *(Autorrevisión, coevaluación…)*	**LP**						
	¿Hay actividades que permiten socializar el texto? *(Lectura por parejas, a toda la clase, colgar los trabajos en el aula…)*	**LA**			**Sí**. Los menús se emplean para jugar en clase. Un alumno sale a la pizarra. Los demás preguntan qué quiere comer y él cuenta su menú.			
		CA						
		LP						
Otros aspectos	**¿Qué dinámica de trabajo se emplea; individual o colaborativa?**	**LA**			**Individual**			
		CA						
		LP						
	¿Se combina la producción textual con otras destrezas lingüísticas? *(CA, EO, CL, EE, INT, MED)*[13]	**LA**			**Sí.** EO, INT			
		CA						
		LP						
	¿Se incluye la composición textual en una secuencia didáctica (tarea)?	**LA**			**No**			
		CA						
		LP						
		LA			**No**			

[13] Comprensión auditiva (CA), expresión oral (EO), comprensión lectora (CL), expresión escrita (EE), interacción (INT), mediación (MED)

	¿Se emplean las nuevas tecnologías? ¿Para qué? *(Buscar información, redactar, enviar al destinatario…)*	**CA**						
		LP						
	Otros géneros textuales distintos a los modelos	**LA + CA + LP**	Canción	Canción Diálogo Sencilla descripción (prendas de vestir)	Diálogo Canción	Diálogo Correo electrónico Canción Descripción (barrio)	Canción	Diálogo Canción Chat

Centro Universitario CIESE Fundación Comillas

Centro Universitario CIESE Fundación Comillas

UC UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

Máster universitario en enseñanza de Español como Lengua Extranjera
CIESE-Comillas – UC
Año académico 2015- 2016

El desarrollo de la expresión oral en programas de Auxiliares de conversación en Martinica: una propuesta didáctica

Trabajo realizado por: María Montañés Ventura

Dirigido por: Marta Gancedo Ruiz

Agradecimientos

Mi más sentido agradecimiento a Marta Gancedo, por su apoyo constante, su confianza y su profesionalidad a pesar de las dificultades sobrevenidas. A José Manuel Cruz y a Joëlle Peter-Achaume, por transmitir sus conocimientos y su cariño por Martinica.

A mi familia y a mis amigos, por ayudarme en momentos de bloqueo, ahora y siempre.

A Javi, por conocer este campo de trabajo tan bien como yo.

Por último, pero no menos importante, a Laura López Figueroa y amigos del máster, por compartir conmigo la ilusión por esta profesión.

Resumen

El propósito de este trabajo es hacer una revisión del estado de la enseñanza del componente oral del español en la isla caribeña de Martinica para guiar a futuros auxiliares de conversación en el desempeño de su labor. Para ello, se define primero el concepto de expresión oral, detallando los factores inherentes y las dificultades resultantes de su desarrollo en el aula y se describe el contexto de estudio desde una perspectiva sociocultural.

Con el fin de justificar y describir la figura del auxiliar de conversación dentro de este sistema educativo, se reexamina el plan curricular de la asignatura de español dentro del sistema educativo de Martinica y se realiza un análisis de manuales para identificar las carencias que puede suplir el auxiliar de conversación. Por último, se presenta una propuesta didáctica diseñada acorde a los parámetros descritos en el marco teórico y a las carencias identificadas en la enseñanza en Martinica.

Palabras clave

Expresión oral, estrategias comunicativas, auxiliar de conversación, circunscripción educativa de Martinica, propuesta didáctica.

Abstract

The aim of this project is to review the teaching of Spanish in Martinique, a French Caribbean island, to guide future language assistants in their work. Thus, we first define the concept of oral expression, focusing on the details of the intrinsic elements and the difficulties that occur in the classroom, and we describe the study environment from a sociocultural perspective.

With the aim to justify and describe the figure of the language assistant within the educational system, we reexamine the syllabus of the Spanish course within the system of Martinique and we analyze the manuals to identify the shortcomings that the language assistant can compensate. Lastly, we provide a lesson plan which is designed based on the parameters described in the theoretical framework and the shortcomings found in the teaching in Martinique.

Key words

Speaking skill, communicative strategies, language assistant, Academy of Martinique, lesson plan.

Índice

I. INTRODUCCIÓN 1

II. MARCO TEÓRICO 4

1. El programa de auxiliares de conversación y sus implicaciones en el desarrollo de la expresión oral 4

1.1 Evolución del papel de la expresión oral en los métodos didácticos 4

1.2 Factores subyacentes a la expresión oral: las microdestrezas y las estrategias 8

1.3 Principales problemas en el desarrollo de la expresión oral 13

1.4 Estado de la cuestión y nuevos retos de la enseñanza de la expresión oral en Francia 16

2. El contexto de estudio: el área educativa de Martinica 18

2.1 El aprendizaje de español en contextos francófonos 18

2.2 El aprendizaje de español en el área educativa de Martinica 19

2.3 Plan curricular de Español Lengua Viva 23

2.3.1 Quatrième y troisième 23

2.3.2 Seconde 26

2.3.3 Première y Terminale. 28

2.3.4 Conclusiones 31

3. Justificación de la figura del auxiliar de conversación 32

3.1 Derechos y deberes de un auxiliar de conversación 33

3.2 Beneficios de su labor en un centro de enseñanza 34

3.3 Retos a los que se enfrenta el auxiliar de conversación 35

III. APLICACIÓN PRÁCTICA 37

4. Análisis de manuales de uso 37

4.1 Metodología del análisis de manuales 37

4.2 Descripción del corpus y desarrollo del análisis 41

4.2.1 A mí me encanta (1ère année A1) 41

4.2.2 A mí me encanta (2éme année A2) 44

4.2.3 A mí me encanta (2éme année A2) 45

4.2.4 Próxima parada 1ère A2+/B1 47

4.2.5 Próxima parada Term B1/B2 48

4.3 Conclusiones 50

5. Propuesta didáctica..... 51
5.1 Metodología para el diseño de la propuesta didáctica..... 51
5.2 Propuesta didáctica 52
IV. CONCLUSIONES 65
V. BIBLIOGRAFÍA 68
VI. ANEXOS..... 75
Anexo 1: Fichas de análisis aplicadas al corpus de manuales: 75
Anexo 2: Materiales a modo de ejemplo de la secuencia 5..... 77

Índice de tablas y figuras

Figura 1. *La competencia comunicativa y sus subcompetencias*. Vázquez (2000:17) 8

Tabla 1. *Las microdestrezas de la expresión oral*. Cassany, Luna y Sanz (2002:148-149) 10

I. INTRODUCCIÓN

> «Contribuir a la eliminación de barreras lingüísticas y culturales, estimular la tolerancia, la empatía entre los pueblos y los grupos humanos, implica una acción planificada, una política cultural y una política lingüística. Enriquecer la acción enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras con las modalidades lingüísticas caribeñas y los aportes de las culturas de la región, debería ser una prioridad de la acción didáctica.»
>
> Pedro Ureña Rib y José Manuel Cruz Rodríguez (1998:285)

Hoy en día, cuando se habla de Francia, normalmente se asocia con ciertas imágenes mentales a partir de nuestro conocimiento del mundo. La mayoría de estas imágenes concuerdan con la Francia metropolitana, pero esta no representa al país en su totalidad. De la misma manera que España se extiende más allá de la Península Ibérica, Francia cuenta con territorios de ultramar repartidos por todo el mundo. El campo de aplicación de este trabajo es uno de ellos.

Martinica es una isla situada en el mar Caribe, pero bajo administración francesa. Su localización geográfica provoca cierto desconocimiento sobre ella; sin embargo, cada vez son más las plazas ofertadas para auxiliares de conversación que deseen trabajar allí. En el presente curso 2016-2017, se incorporarán catorce nuevos auxiliares, de los cuales la gran mayoría no tendrá formación específica en enseñanza de español. De esta última consideración nace la idea de este trabajo.

Desde la experiencia personal de la autora como auxiliar de conversación en esta región, se puede afirmar que a menudo los auxiliares echan de menos materiales específicos o guías teóricas que les orienten ante su falta de formación docente. De hecho, los mismos profesores ignoran cómo complementarse con el auxiliar y se limitan a dejarles completa libertad en su ejercicio, lo que provoca más confusión y limita el aprovechamiento de esta experiencia irrepetible.

Con todo, este estudio tiene dos objetivos principales. Por un lado, se pretende sentar las bases que ilustren el estado actual de la enseñanza de español en Martinica, con la esperanza de que estas bases ayuden a futuros estudios sobre esta región poco tratada hasta ahora en el campo de la investigación. En segundo lugar, se desea proponer una guía teórica y práctica para aproximar a futuros auxiliares a un buen desempeño de su labor.

Para alcanzar dichos objetivos, se busca cumplir los siguientes objetivos específicos:

- Realizar una reflexión teórica sobre la implicación del componente oral y sus factores inherentes en ELE.
- Conocer cómo y en qué medida se trata el componente oral en el área educativa de Martinica.
- Analizar el desarrollo de las destrezas orales en los manuales de uso más habituales en el departamento de Martinica.
- Justificar y optimizar la labor del auxiliar de conversación en función de las conclusiones extraídas a lo largo del trabajo.
- Desarrollar una propuesta didáctica que complemente dicho tratamiento del componente oral por parte del auxiliar.

Para la consecución de dichos objetivos, el trabajo se compone de un marco teórico y de una aplicación práctica. Así, en primer lugar, se revisará el papel que desempeña la expresión oral en las metodologías actuales, se delimitará su definición y las competencias y factores que subyacen. En segundo lugar, se identificarán los problemas más importantes de su desarrollo en un aula y los nuevos retos que se plantean hoy en día en Francia a este respecto. A continuación, antes de revisar el estado de la enseñanza del español en Martinica, se procederá a contextualizar esta región para tener en cuenta las posibles carencias de la enseñanza por las particularidades culturales de la isla. De esta manera, se acotará progresivamente el contexto de estudio hasta llegar al área educativa de Martinica. Seguidamente, se hará una revisión superficial de los programas de español correspondientes para cada nivel en los que habitualmente disfrutan de la presencia del auxiliar de conversación. El objetivo de este apartado es examinar las posibles carencias que el auxiliar podría suplir.

Para completar el marco teórico, se realizará una enumeración de los derechos, deberes y particularidades del desempeño del auxiliar de conversación, así como los retos a los que se enfrenta dentro del aula. Así concluye la primera parte del trabajo.

Respecto a la parte práctica, se dividirá a su vez en dos apartados. El primero de ellos consiste en un análisis cualitativo y cuantitativo de manuales de ELE empleados en Martinica siguiendo los parámetros establecidos en el marco teórico. A partir de este análisis se deducirá cómo y en qué medida se trata el componente oral en Martinica con el fin de servir de guía al auxiliar en el diseño de sus clases. En el segundo, se plantea una propuesta didáctica acorde a lo acotado en el marco teórico y siguiendo las conclusiones extraídas del análisis de manuales.

Por último, el trabajo se cerrará con unas conclusiones que se han extraído a lo largo de su realización, así como posibles nuevas vías de investigación. Por último, cerrando este estudio, se presentará la bibliografía consultada, la cual en una parte recogerá aquellas referencias que han sido consultadas para la confección del marco teórico y por otra los manuales empleados en la elaboración de la parte práctica.

II. MARCO TEÓRICO

1. El programa de auxiliares de conversación y sus implicaciones en el desarrollo de la expresión oral

Hoy en día no cabe duda de que aprender una lengua va más allá de conocer sus estructuras y memorizar sus componentes léxicos. Siguiendo la idea de Ureña Rib y Cruz Rodríguez (1998), la comunicación entre los humanos comprende dos elementos esenciales: por un lado, la lengua, el código, las propiedades específicas del idioma que se habla y, por otra, la cultura, las normas, los valores, las prohibiciones, las maneras de ser y aparentar. De este modo, cualquier comunicación se basa en una doble codificación: lingüística y cultural. Sin embargo, los factores extralingüísticos no siempre han formado parte del proceso de aprendizaje. En el siguiente apartado se van a describir los cambios paradigmáticos más significativos respecto a la metodología de la enseñanza de lenguas.

1.1 Evolución del papel de la expresión oral en los métodos didácticos

Hasta hace unas décadas, existía una concepción reduccionista del lenguaje como un código del proceso de comunicación que no empezó a ponerse en tela de juicio hasta la década de los 60, cuando comenzaron a evidenciarse ciertos fenómenos que se escapaban a la explicación gramatical de la lengua como código. Es sencillo constatar que ha habido un desplazamiento desde los enfoques basados en la competencia (lingüística y comunicativa) hacia los que se centran en el uso de la lengua en situaciones reales, comprobables empíricamente:

> los enfoques actuales sobre la adquisición y enseñanza de una L2 se caracterizan por rehuir los viejos reduccionismos, por su tendencia a construir teorías y modelos que sirvan tanto para la investigación empírica como para la práctica profesional y, consecuentemente, están abiertas a reconocer la existencia de numerosos factores, dimensiones y variables en dicho proceso de adquisición y enseñanza, al margen de que pongan más énfasis en unos que en otros. (Mayor, 2004:46, citado en Domínguez González, 2008:13).

Este cambio de paradigmas a lo largo del siglo XX ha variado la concepción sobre la importancia del desarrollo eficiente de la expresión oral dentro del marco de la enseñanza de idiomas. Durante las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del XX, predominaba fundamentalmente el método gramática-traducción, método tradicional concebido para el estudio de las lenguas literarias clásicas como el latín y griego, en el

que la práctica oral quedaba relegada a un segundo plano. Con el paso del tiempo, se introdujo en Francia el método naturalista más extendido: el método directo. Este método defendía que el proceso de aprendizaje de una segunda lengua es similar al proceso de adquisición de la primera lengua, por lo que abogaba por un uso exclusivo de la L2 en el aula, incluso a la hora de explicar nuevos contenidos a los alumnos, con el fin de llevar a cabo un proceso de inducción de las reglas gramaticales. No obstante, los detractores del método directo argumentaban que sus planteamientos carecían de base teórica y metodológica, puesto que no contaba con una teoría sobre la naturaleza de la lengua ni sobre el aprendizaje de la misma, y tampoco constaba de principios metodológicos que sirvieran de base a las técnicas de enseñanza. Además, la falta de profesores nativos en el extranjero dificultaba la puesta en práctica de este método.

Unas décadas después, los modelos didácticos más extendidos estaban fundamentados en el conductismo y en el estructuralismo. En este caso, la práctica oral buscaba desempeñar un papel esencial para el aprendizaje de las nuevas estructuras a través de ejercicios de repetición mecánica, sustitución, transformación, etc., en los que los alumnos debían, por lo general, imitar unos modelos lingüísticos. Sin embargo, en la práctica no era una auténtica interacción oral, ya que de esta manera los alumnos no creaban sus propias respuestas de manera espontánea.

El debilitamiento de estos enfoques favoreció una vez más el florecimiento de nuevas propuestas didácticas, como el enfoque comunicativo o el enfoque por tareas. Ambos colocan al alumno en situaciones de aprendizaje que propician diálogos con características de conversaciones auténticas entre nativos, esto es, interacciones con cierto grado de espontaneidad y con un propósito comunicativo más allá de la mera práctica lingüística. Además, muchos estudios realizados en la última década, como los de Baralo (2000), Moreno Fernández (2002), Domínguez González (2008), De Mingo Gala (2010) y Cestero Mancera (2012), coinciden en que el desarrollo de la expresión y la interacción oral tiene como fin último poder establecer conversaciones en la lengua meta atendiendo a los características mencionadas.

Es necesario tener en cuenta que el enfoque comunicativo no se debe entender como relevo de los métodos que prevalecieron hasta su desarrollo, sino como una readaptación de principios pedagógicos de métodos o aproximaciones metodológicas previas que más bien recoge los aplicados hasta ahora, optimizándolos de manera ecléctica (Maati Beghadid, 2013).

Tal y como se ha mencionado al comienzo del apartado, a finales de los años 60 se produjo un cambio sustancial en los paradigmas didácticos que argumentaban que el objetivo en el aprendizaje de una lengua extranjera debía ser el desarrollo de la *competencia comunicativa,* concepto introducido por Hymes en 1971, y no solo de la *competencia lingüística* (Widdowston, 1991, citado en Otero Brabo Cruz, 1998). La comunicación no se entiende como producto, sino más bien como un proceso que se lleva a cabo con un propósito preciso, entre unos interlocutores concretos, en una situación determinada. Por consiguiente, no basta con que los estudiantes asimilen vocabulario o reglas gramaticales, sino que es imprescindible que aprendan a utilizar esos conocimientos para negociar el significado. Para ello, deben participar en tareas reales en las que la lengua sea un medio para alcanzar un objetivo y no resulte un fin en sí misma.

Según el *Diccionario de términos clave de ELE* (2008), el enfoque comunicativo se conoce también como enseñanza comunicativa de la lengua, enfoque nocional-funcional o enfoque funcional. Pretende preparar al estudiante para una comunicación real en la vertiente tanto oral como escrita con otros hablantes de la lengua. Con este propósito, en el proceso instructivo a menudo se emplean textos, grabaciones y materiales auténticos y se realizan actividades que procuran imitar con fidelidad una comunicación real. Para garantizar este último aspecto, las tareas se rigen por tres principios:

- Vacío de información: entre los interlocutores existe una necesidad real de comunicación, puesto que cada uno tiene que averiguar algo que solo su compañero sabe, y si no lo averigua, no podrá realizar su propia tarea.
- Libertad de expresión: el hablante decide el contenido (qué va a decir), la forma (cómo va a decirlo), el tono, el momento, etc.
- Retroalimentación: las reacciones verbales y no verbales de su interlocutor le indican al alumno en qué medida está alcanzando su objetivo en la conversación (*Diccionario de términos clave de ELE,* 2016).

Las tareas más representativas son los proyectos, que pueden durar desde una clase hasta un curso académico. El currículo característico en el que se desarrollan estas tareas se diseña a partir de nociones o funciones, pero también se pueden incorporar situaciones, temas y estructuras para trabajar la lengua en contexto más allá del plano

lingüístico, con el fin de simular una comunicación real a través de juegos teatrales o de rol. De esta manera, los participantes reciben retroalimentación inmediata de los compañeros, y así pueden calibrar el éxito en el juego y en el uso de la lengua. Se considera que los juegos desarrollan la competencia comunicativa y pueden incidir beneficiosamente en la motivación, aspecto que se desarrollará más adelante. También se estima necesario destacar que el libro de texto es un apoyo material, pero no debe utilizarse como eje de la enseñanza. Por último, la lengua extranjera es la vehicular para la comunicación en clase, no solo el objeto de estudio, por lo que se utilizará tanto en la realización de las tareas como en las explicaciones, aclaraciones, etc., reservando la lengua materna para casos excepcionales.

El enfoque comunicativo tuvo una gran aceptación durante las décadas de los 80 y los 90, si bien a lo largo de los últimos años ha ido cediendo terreno ante el enfoque por tareas, que bien puede considerarse su heredero o una reinterpretación dentro del mismo paradigma. Con frecuencia, se toma como modelo frente a los métodos y enfoques tradicionales centrados en la gramática; no obstante, no niega la importancia de la competencia lingüística, sino que se sirve de ella para ir en busca de una auténtica competencia comunicativa.

¿Qué implica entonces ir en busca de una competencia comunicativa? Vázquez (2000) aporta un esquema que proporciona una nítida visión de las subcompetencias que integran la competencia comunicativa. En él se encuentran algunos de los conceptos más importantes que nos permiten desarrollar la expresión oral:

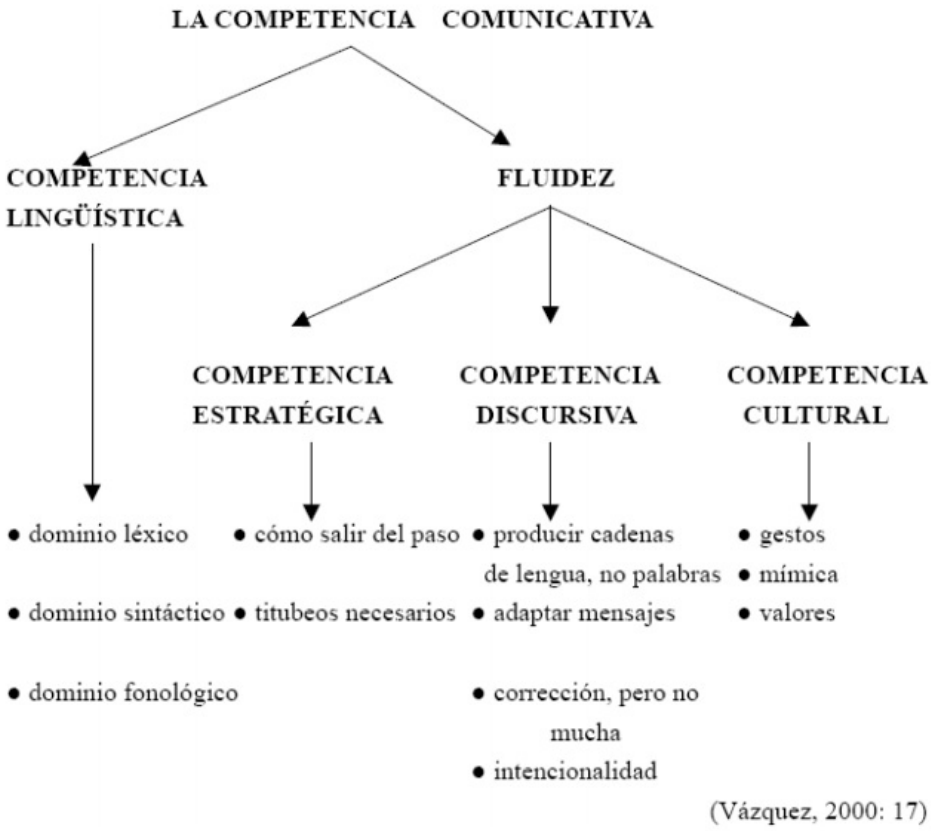


Figura 1. *La competencia comunicativa y sus subcompetencias*. Vázquez, 2000:17.

Se observa la ausencia de la comprensión oral en el esquema de Vázquez, por lo se estima oportuno recordar la estrecha vinculación de esta con la expresión oral. Según Moreno Fernández (2002), la expresión oral adquiere su pleno sentido cuando está orientada a la comunicación, esto es, cuando se convierte en interacción, práctica que implica tanto expresión como comprensión. No quiere decir que el paso de una destreza a otra sea automático: por muy desarrollada que tenga el alumno su capacidad de escuchar y de comprender un mensaje, no podrá expresarse en la lengua extranjera de una manera adecuada si antes no ha practicado suficientemente esta destreza.

Durante su corto periodo de trabajo, los auxiliares deben motivar al alumno e incentivar su participación espontánea en clase con el fin de desarrollar la expresión oral. Para ello, se considera adecuado tratar especialmente la competencia estratégica y las microdestrezas que subyacen a la expresión oral.

1.2 Factores subyacentes a la expresión oral: las microdestrezas y las estrategias

La preocupación latente por la expresión oral trata de revalorizarla dentro de una tradición primada por el prestigio de las habilidades escritas, ya que esta destreza está

caracterizada por ser la más importante para muchos aprendices de una L2 en la actualidad. Las oportunidades de practicarla dependen de muchos factores externos al aprendiz y conseguir un buen dominio no es fácil: implica ser capaz de utilizar un número considerable de microdestrezas además de las estrategias de aprendizaje que estas conllevan (Martín Peris, 1996).

Las microdestrezas son las habilidades secundarias específicas de cada una de las cuatro destrezas de la lengua que capacitarán a los alumnos para resolver de manera efectiva las tareas en el aula. En el caso de la expresión oral, se han propuesto varias clasificaciones en las últimas décadas, como la de Giovannini *et al* (1996), la de Brown (2001), que adapta a su vez de Richards (1983), y la de Cassany, Luna y Sanz (2002).

En este trabajo se ha escogido esta última clasificación por los siguientes motivos: por un lado, es la taxonomía más reciente que ha integrado lo estudiado anteriormente respecto a las microdestrezas junto con las necesidades específicas que han surgido a lo largo de las años; por otra parte, recoge destrezas pragmáticas y comunicativas no verbales, hace referencia a habilidades que requieren trabajar estrategias de comunicación y precisa que la práctica de la lengua vaya más allá del código, aspecto que se apuntó al comienzo del apartado §1. Dicha clasificación se detalla a continuación:

<table>
<tr><td>Planificar el discurso</td><td colspan="2">-Analizar la situación […] para preparar la intervención.
-Usar soportes escritos para preparar la intervención […]
-Anticipar el tema (información, estructura…) […]</td></tr>
<tr><td>Conducir el discurso</td><td>Conducir el tema</td><td>- Buscar temas adecuados para cada situación.
- Iniciar o proponer un tema.
- Desarrollar un tema.
- Dar por terminada una conversación.
- Conducir la conversación hacia un tema nuevo.
- Desviar o eludir un tema de conversación.
- Relacionar un tema nuevo con uno viejo.</td></tr>
</table>

		- Saber abrir y cerrar un discurso oral.
	Conducir la interacción	- Manifestar que se quiere intervenir (con gestos, sonidos, frases…). - Escoger el momento adecuado para intervenir. - Utilizar eficazmente el turno de palabra […] - Reconocer cuándo un interlocutor pide la palabra. - Ceder el turno de palabra a un interlocutor en el momento adecuado.
Negociar el significado	- Evaluar la comprensión del interlocutor […]	
Producir el texto	Facilitar la producción	- Simplificar la estructura de la frase […] - Usar expresiones y formas de rutinas […]
	Compensar la producción	- Autocorregirse. - Reformular lo que se ha dicho.
	Corregir la producción	- Articular con claridad los sonidos del discurso. - Aplicar las reglas gramaticales de la lengua […]
Aspectos no verbales	- Controlar la voz: impostación, volumen, matices, tono. - Usar códigos no verbales adecuados: gestos y movimientos. - Controlar la mirada: dirigirla a los interlocutores.	

Tabla 1. *Las microdestrezas de la expresión oral*. Cassany, Luna y Sanz (2002:148-149)

En otras palabras, para llevar a cabo las tareas comunicativas, los aprendices tienen que realizar actividades de la lengua de carácter comunicativo y, por lo tanto, poner en funcionamiento los procedimientos necesarios para procesar la información, es

decir, la adquisición, la codificación o almacenamiento y la recuperación de lo aprendido. Esto es lo que se conoce como *competencia estratégica* (Canale, 1983, citado en Cañadillas Ramallo, 2015).

En este sentido, la palabra *estrategia* se vincula a operaciones mentales con el fin de facilitar o adquirir un aprendizaje. El *Marco Común Europeo de Referencia* (*MCER*) (2002), a pesar de hablar de la capacidad de aprender, de recoger la idea de la autonomía del aprendizaje y de la autoevaluación para un aprendizaje consciente, no ofrece una definición de estrategia de aprendizaje, sino que hace referencia exclusivamente a las estrategias de comunicación. Se entiende que las estrategias deben ir unidas a la realización de tareas comunicativas y que, por lo tanto,

> [...] son un medio que utiliza el usuario de la lengua para movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación que hay en el contexto y completar con éxito la tarea en cuestión de la forma más completa o más económica posible, dependiendo de su finalidad concreta. Por tanto, no habría que ver las estrategias de comunicación simplemente desde una perspectiva de incapacidad, como una forma de compensar una carencia o una mala comunicación. Los hablantes nativos emplean habitualmente todo tipo de estrategias de comunicación, en respuesta a las demandas comunicativas que se les presentan. (*MCER*, 2002:60)

Durante el proceso de aprendizaje, se hace uso tanto de estrategias de aprendizaje como de estrategias comunicativas. Siguiendo la línea de Sánchez Benítez (2010), se encuentran casos en los que unas y otras se diferencian no por el tipo de estrategia en sí, sino por la finalidad que tienen, ya sea para facilitar el proceso de aprendizaje, o para hacer uso de la lengua en cualquier situación comunicativa. Esta autora recoge la siguiente clasificación:

- Estrategias generales para todo aprendizaje, que se usan exclusivamente durante el proceso de aprendizaje y no en el uso de la lengua, por ejemplo:
    - reflexionar sobre el sistema de la lengua en sí y sobre el propio aprendizaje;
    - memorizar y retener el vocabulario a largo plazo;
    - favorecer el proceso de aprendizaje mediante la concentración, motivación y otros factores afectivos.
- Otras estrategias que pueden considerarse de aprendizaje o de comunicación dependiendo de la finalidad:

    - deducir una regla gramatical (E.A.) o deducir el significado por el contexto (E.C.);
    - comprobar resultados, autoevaluarse (E.A.), comprobar y verificar si se ha comprendido algo correctamente (E. C.);
    - controlar el proceso de aprendizaje (E.A.) o controlar la comunicación (E.C.).
- Estrategias comunicativas, que a su vez forman parte de las de aprendizaje puesto que favorecen su proceso, son aquellas que se activan en la interacción, expresión o comprensión, como por ejemplo:
    - recurrir a la mímica, gestos o dibujos para suplir las carencias expresivas;
    - parafrasear, definir o describir cuando no se conoce o no se recuerda una palabra;
    - prestar atención a la entonación para la comprensión de un enunciado.

Aunque todas favorecen y mejoran el aprendizaje o la comunicación, gozan de mayor protagonismo las de comunicación debido a que se aplican directamente a las destrezas comunicativas. Pinilla Gómez (2007) habla de dos tipos teniendo en cuenta las destrezas: estrategias de expresión y estrategias de interacción. Las estrategias de expresión suponen movilizar recursos y buscar el equilibrio entre distintas competencias, maximizando las cualidades y evitando las insuficiencias, con el fin de equiparar el potencial disponible con la naturaleza de la tarea. En este punto, señala el hecho de que en los cuadros descriptivos del *MCER* (2002) en los que aparecen las estrategias de expresión no haya descriptores para los niveles de usuario básico (A1 y A2).

En este trabajo se ha escogido el perfil del alumno de enseñanza pública de Francia, que puede llegar como máximo a un nivel A2-B1 dependiendo de la rama de estudio escogida en el instituto. Se estima que la lengua ha de estar presente en el aula ya desde las primeras clases con el fin de que los alumnos aprendan a comunicar en la lengua extranjera de manera eficaz, utilizando unas habilidades que le permitan explotar al máximo sus conocimientos. Por ello, se considera fundamental trabajar las estrategias también en este nivel de cara al futuro.

Por las limitaciones materiales inherentes a este trabajo, y para llevar a cabo un análisis de manuales más conciso, se ha escogido la siguiente taxonomía con el fin de clasificar las estrategias de comunicación: planificación, compensación y control (Martín Peris *et al.*, 2008). Las primeras consisten en una preparación consciente de la actividad, la atención al destinatario seleccionando el estilo, el registro, el tono, la estructura discursiva, las expresiones, etc., la localización de recursos (en un diccionario, pidiendo ayuda a un nativo, en Internet…) y un posible reajuste de la tarea, así como un posible reajuste del mensaje. Las segundas, las de compensación, abarcan la búsqueda de procedimientos alternativos que permitan al hablante conseguir su propósito comunicativo: parafrasear, explicar mediante ejemplos, usar un término inventado que se considera comprensible por el receptor, etc. Por último, las terceras implican sortear dificultades y corregir errores durante la producción del discurso.

Esta clasificación será la que se utilizará en el análisis de manuales en un apartado posterior por su claridad y concisión, ya que el objetivo de este trabajo no es realizar dicho análisis, sino que este sea un apoyo para justificar la propuesta didáctica enmarcada para la labor del auxiliar de conversación. Desde el punto de vista de la aplicación didáctica, muchas estrategias son comunes a los procesos de comunicación entre nativos: recurrir a elementos extralingüísticos, ayudarse de datos contextuales, pedir aclaraciones, etc. Paradójicamente, estas estrategias que el aprendiente aplica espontáneamente en su propia lengua quedan bloqueadas en el uso de una L2, especialmente en contextos de aprendizaje escolarizado.

Por lo tanto, a la hora de plantear el desarrollo de la expresión oral en el aula, se deben tener en cuenta tanto las estrategias que ayudan a progresar en su dominio como las microdestrezas que subyacen a dicho desarrollo, con el fin de hacer la práctica de la lengua lo más próxima posible a la comunicación real; sin embargo, en la práctica existen ciertas dificultades que se van a tratar en el siguiente punto.

1.3 Principales problemas en el desarrollo de la expresión oral

Como dice W. H. Rivers (1981:188), «we learn to speak by speaking». Sin embargo, la L2 no se debe llevar a la práctica de cualquier manera. Para numerosos estudiantes, la expresión oral resulta la destreza más difícil en el aprendizaje de la lengua meta debido a que el hablante debe atender a una serie de factores extralingüísticos en un brevísimo espacio de tiempo (*MCER*, 2002). Tal y como se ha

mencionado anteriormente, conocer el código no basta. Es necesario tener el conocimiento pragmático suficiente que permita usar la lengua de modo adecuado a cada situación comunicativa. El *Diccionario de Términos Clave de ELE* (*DTC*) recoge los rasgos del discurso oral (Martín Peris *et al*, 2008):

> 1. Naturaleza plurigestionada. Como se ha comentado anteriormente, el texto se configura paulatinamente por la acción de los dos interlocutores, que alternan sus turnos de habla.
>
> 2. Mayor grado de imprevisibilidad y espontaneidad respecto al texto escrito. Los interlocutores no saben qué texto se va a producir, aunque se lleve mínimamente preparado de antemano. La propia interacción crea el texto.
>
> 3. Integración de códigos. La palabra es el código principal, pero se emplean otros elementos paralingüísticos en esa triple estructura: los rasgos suprasegmentales (la entonación, el ritmo del habla, el tono de voz, las pausas, etc.), los elementos cinéticos y los elementos proxémicos.
>
> 4. Abundancia de referencia exofórica. Por tanto, es habitual un mayor número de deícticos por la coincidencia de emisor y destinatario en el espacio y tiempo.
>
> 5. Abundancia de información implícita. Hay una menor explicitación de la información, que se deduce por el contexto.
>
> 6. Predominio de la modalidad expresiva y conativa. El texto oral tiene más presente al destinatario que el texto escrito. Así, es normal emplear muchos elementos lingüísticos que hacen referencia al destinatario, como las preguntas retóricas, el uso de la segunda persona del singular con valor impersonal, vocativos o apelativos con función fática para no perder el contacto con el oyente y la función expresiva por medio de interjecciones o exclamaciones (Martín Peris *et al.* 2008).

Por todo ello, se debe ser consciente de las dificultades a las que se enfrenta el aprendiz. Esta cuestión es realmente importante si se tiene en cuenta el razonamiento de Baralo (2000): si se entiende la complejidad de esta habilidad, se podrá entender mejor las dificultades de los alumnos y se podrán diseñar actuaciones didácticas más eficaces y fundamentadas. En el ámbito práctico, la realidad presenta una serie de problemas a los que se enfrenta el aprendiz. Por un lado, de tipo lingüístico, y por otro, de tipo psicológico (Domínguez González, 2008).

En primer lugar, se aborda la problemática lingüística. Siguiendo los planteamientos de H. D. Brown (2001, citado en Domínguez González, 2008:67), dicha problemática se resume en los siguientes ocho apartados:

- Cadena hablada: hablar con fluidez supone unir las palabras y no pronunciarlas una a una.
- Redundancia: el hablante debe conocer este recurso del lenguaje porque le ayuda a transmitir el mensaje con más claridad.
- Formas reducidas: contracciones, elisiones, reducción silábica, etc.
- Variación en la "expresividad": comienzos equivocados, dislocaciones sintácticas, retrocesos, frases de relleno o expresiones de apoyo ("esto", "digamos", etc.).
- Lenguaje coloquial: estilo informal, jergas, expresiones idiomáticas, etc.
- Tiempo elocutivo: la rapidez con que habla un nativo suele ser un obstáculo para la comprensión por parte del oyente no nativo.
- Aspectos prosódicos: el acento, el ritmo y la entonación varían según las lenguas.
- Interacción: la interacción con el interlocutor se rige por reglas que comparte y respeta el hablante (interpretación de marcas lingüísticas, negociación del significado, turnos de palabra, fórmulas para mantener y terminar la conversación, etc.).

Por otro lado, se encuentran los problemas de índole psicológica. En este aspecto, los factores más frecuentes son la ansiedad y la falta de motivación. La ansiedad normalmente se traduce en temor a cometer errores y en el miedo al ridículo, especialmente cuando el interlocutor es un hablante nativo o tiene un mayor dominio de la L2.

Los factores afectivos en la lengua son un campo de estudios relevantes desde que Krashen aportara la teoría del filtro afectivo en 1982. Arnold, (2000, citado en Cañadillas Ramallo, 2015) hablaba de la creación de un entorno psicológico seguro para reducir esas tensiones y conseguir una adquisición eficaz. A este respecto, Baralo comenta que es necesario que las condiciones afectivas sean óptimas para que la

adquisición tenga lugar, es decir, que el aprendiente esté fuertemente motivado, que tenga confianza y seguridad en sí mismo y que no esté ansioso. Cuando no se cumplen estas condiciones, los aprendices corren el riesgo de ponerse a la defensiva puesto que el filtro afectivo está alto y los datos de entrada no funcionan, lo que puede provocar el no desencadenamiento de la adquisición (Baralo, 1998, citado en Cañadillas Ramallo, 2015).

Para combatir este tipo de desajustes, el docente debe pensar en la relevancia y la conveniencia de la tarea. Esto incide directamente en la motivación del alumno, que aumentará al crear un clima positivo, de bajo nivel de ansiedad, para que el filtro afectivo no implique un problema a la hora de adquirir conocimiento. En otras palabras, el objetivo principal del docente es crear una situación en la que los estudiantes se hallen tan involucrados en la tarea de expresión oral que no sean conscientes de que se encuentran en una situación que habitualmente es tensa para ellos. De esta manera, se estimula la iniciativa del aprendizaje por parte del alumno y se desarrolla el conocimiento de su propio proceso. En conclusión, se debe dotar de autoconsciencia al alumno, incidiendo en la destreza que más ansiedad provoca, en este caso, la expresión oral.

1.4 Estado de la cuestión y nuevos retos de la enseñanza de la expresión oral en Francia

Como conclusión del apartado anterior y para sentar las bases del estado de la enseñanza de la expresión oral en Francia, a continuación se resumen las creencias de profesores de ELE en torno a la enseñanza de la lengua oral (Cañadillas Ramallo, 2015):

- Los docentes conceden más importancia a la expresión escrita que a la expresión oral, improvisación y creación.
- Es necesario que las actividades sean reales, tengan importancia para el alumno y se traduzcan en una actividad final.
- En el currículo de niveles intermedios y avanzados se observa una carencia en la dedicación de tiempo explícito a la práctica oral, debido, entre otras causas, a la limitación del tiempo, remarcando que tanto la expresión oral como la comprensión auditiva deberían tener más importancia.

- Los docentes observan la incapacidad de los alumnos a la hora de dar su opinión, incluso sobre temas relacionados con su propia cultura.
- El componente lúdico vuelve a estar presente en las actividades para el desarrollo de esta destreza y para desinhibir al alumno.

El aumento de la presencia del componente lúdico y del componente estratégico se debe a que ambos favorecen el aprendizaje eficaz de la lengua, facilitando su proceso y mejorando las capacidades de los diferentes aprendices. De ahí que tanto el *MCER* (2002) como el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (*PCIC,* 2007) los tengan en cuenta. El *MCER* destaca el papel tan importante que desempeña el uso lúdico de la lengua y, por otro lado, establece una clasificación y progresión por niveles de las estrategias aplicables a las distintas destrezas comunicativas.

Estas nuevas aportaciones influyen en una nueva concepción del aprendiz de lenguas y del papel del profesor. Comienza así la preocupación por los factores afectivos, por aumentar la motivación y la confianza en los aprendices y reducir su ansiedad. El componente lúdico desempeña un papel fundamental, se habla de la importancia de aprender en un ambiente relajado y de aprender divirtiéndose. Se tienen en cuenta también los factores cognitivos en el proceso de aprendizaje, por lo que se comienzan a estudiar las variables individuales, los diferentes estilos de aprendizaje y las estrategias que desarrolla el aprendiz para superar las barreras o dificultades en la nueva lengua.

En el I Encuentro Práctico de Profesores de ELE en Francia, celebrado en 2012, se analizaron los retos del español en el país vecino. Uno de ellos tenía que ver con la metodología de enseñanza: «la práctica pedagógica pone mucho el acento en la adquisición formal y poco en la práctica del idioma» (Tano, 2012:14). Además, es difícil de llevar a cabo el aprendizaje progresivo en contextos escolares de educación obligatoria porque el nivel alcanzado por los alumnos sobre el papel no se corresponde con su nivel real. El nivel de los alumnos es tan dispar que obliga al profesor a repasar lo visto en cursos anteriores y, a veces, a retomar las explicaciones desde cero (Tano, 2012). Estos problemas se atribuyen, entre otras cosas, a la no aplicación del *MCER*: no deben evaluarse los conocimientos teóricos sino las competencias comunicativas, la puesta en práctica de los conocimientos. El idioma debe concebirse como una herramienta que hay que dominar, no como una asignatura más que hay que aprender de memoria (Tano, 2012). El estudio de una lengua es un proceso eterno, nunca termina.

Por esta razón, la metodología empleada para enseñarla debe ser escogida con sumo cuidado. Se trata de un proceso largo y difícil en el que el método elegido influye mucho en la decisión de los alumnos de abandonar o seguir estudiando una lengua; de ahí la oportunidad de la propuesta didáctica presentada en este trabajo.

2. El contexto de estudio: el área educativa de Martinica

Cristóbal Colón fue el primer europeo en conocer la isla de Martinica en 1502 durante su cuarto viaje hacia América. Sin embargo, tuvo que pasar mucho tiempo hasta que la lengua española estuviera presente en esta antilla, ya que Colón prefirió partir sin colonizar la isla en busca de otros paisajes más llamativos. 116 años más tarde, una noche de tormenta provocó que el capitán Fleury y su tripulación de navegantes franceses naufragaran cerca de la isla. Sin motivo aparente, estuvieron viviendo allí casi más de un año junto con los caribes. Cuando volvieron a Europa, sus historias sobre «la isla de las flores» suscitaron el interés de sus compatriotas y se propusieron conocerla (Martinique, une île à vivre, 2007). En aquel momento, la historia de Martinica cambió de rumbo pasando a depender directamente del gobierno francés y, con ello, la presencia de la lengua española.

2.1 El aprendizaje de español en contextos francófonos

La cercanía geográfica y las relaciones históricas han supuesto que el aprendizaje del español y el interés por el mismo en Francia hayan sido una constante a lo largo de los siglos. En la época de Carlos V de España, como su imperio estaba situado en el centro de Europa, tuvo lugar el inicio de la historia de la enseñanza del español como lengua extranjera en el continente (Sánchez, 2005:14). Sin embargo, hasta el siglo XVIII el español no despertó gran interés entre los franceses. Hubo que esperar hasta las bodas de Luis XIII y Luis XIV con princesas españolas para que nuestra lengua cobrara importancia en el país vecino (Collet, 1993:40). Desde entonces, el español en Francia ha ido consolidándose y en la actualidad es el país europeo con mayor número de estudiantes de español con un total de 2.175.620 alumnos (Centro Virtual Cervantes 2013). El español ocupa un lugar importante en el sistema educativo francés a pesar de que, tradicionalmente, se ha intentado orientar a los buenos alumnos hacia el aprendizaje del alemán (Dabène, 1975:57) y de que en la actualidad le es imposible competir con el inglés (Tano, 2012:5). Es la tercera lengua más escogida

como Primera Lengua Viva[1], tras el inglés y el alemán, y ocupa el primer puesto indiscutible en la elección de la Segunda Lengua Viva, ya que el 68% de los alumnos decide estudiarla (Tano, 2012:16). El estudio del español en Francia siempre ha estado marcado por una fuerte tradición literaria. Se considera que el principal objetivo de su aprendizaje es el acceso a los textos literarios (Dabène, 1975:51), vestigio de los objetivos fijados por el método gramática-traducción. Esto provoca un descuido del proceso de adquisición de la norma de la lengua cuyo origen se encuentra en una premisa falsa: el español se parece tanto al francés que su aprendizaje no presenta problema alguno (Dabène, 1975:60).

Actualmente, el sistema de enseñanza de lenguas vivas en Francia se rige por el *MCER* y los idiomas son considerados como importantes herramientas de comunicación, no simples asignaturas (Comité stratégique des langues, 2012). Geográficamente, el estudio del español se extiende por todo el país, pero es especialmente notable en las regiones cercanas a España en el sur y suroeste de Francia, así como en las áreas urbanas más importantes con sus zonas de influencia, como París, Lyon, Marsella o Lille. Igualmente, su estudio es prioritario en los territorios franceses americanos, como Martinica y Guadalupe (datos obtenidos de *El mundo estudia español*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014:266).

2.2 El aprendizaje de español en el área educativa de Martinica.

Antes de revisar el estado de la enseñanza del español en Martinica, es necesario contextualizar esta región. El Ministerio de Educación Nacional es el encargado de preparar y aplicar las medidas políticas correspondientes al campo de la educación en Francia. Para descentralizar su poder, Francia se divide en circunscripciones educativas o *académies* que no coinciden con las demarcaciones territoriales que se observan en los mapas políticos. En cada una hay un centro de servicios que rige y gestiona todo lo relativo a cada una de ellas conocidos como rectorados. En total cuenta con veintiséis circunscripciones educativas metropolitanas y cuatro de ultramar: Guadalupe, Guyana, Martinica y Reunión. Esto implica que todas y cada una de las disposiciones que dicta el Ministerio de Educación Nacional deben aplicarse en todo el país, y esto incluye el área educativa que compete a este trabajo. Sin embargo, en la práctica es difícil aplicar políticas que parecen diseñadas sin tener en cuenta las particularidades socioculturales y

[1] Concepto con el que se designa a las lenguas extranjeras en el contexto educativo francés.

políticas de cada circunscripción educativa. Por ello, se va a describir brevemente el contexto de estudio de este trabajo.

La isla de Martinica es un departamento ultramarino bajo la soberanía de la República Francesa. Está situada en el arco de las Antillas Menores y cuenta con una población de 360 000 habitantes. En este departamento existe una situación lingüística particular, ya que es una región francoparlante y criolloparlante. La población actual es fundamentalmente de habla francesa y son muy pocos los que no entienden el criollo, lengua regional de base léxica de diversos orígenes, tales como el francés, el inglés, el caribe y el español, y articulada sintáctica y gramaticalmente como las lenguas africanas. Esta lengua surgió a partir del siglo XVII en el contexto del sistema económico de la plantación instaurado por los colonos franceses (Cruz Rodríguez, 1998:41). El uso de la lengua criolla se ha convertido en la actualidad en un fenómeno cada vez más complejo debido a la diglosia y a la influencia de los medios de comunicación, mayoritariamente en lengua francesa.

Desde el siglo XIX, la enseñanza en Martinica se ha llevado a cabo a través de un sistema de enseñanza en escuelas públicas. Se convirtió en obligatoria para todos los grupos sociales y fue el portaestandarte de la asimilación de la cultura francesa a través del modelo republicano de escuela propuesto por Jules Ferry para el conjunto del Estado francés a partir de 1881 (Bernabé, 1991:2, citado en Cruz Rodríguez, 1998:42). Estas razones podrían explicar el hecho de que en la actualidad el uso del francés en cualquier situación se haya generalizado y que los niveles de analfabetismo sean casi inexistentes.

Tras esta somera presentación geográfica, lingüística y sociopolítica, el presente trabajo pretende describir quién, cómo y por qué se imparte el español en este territorio francocaribeño. Para tratar esta cuestión, hay que tener en cuenta dos factores esenciales que condicionan la enseñanza de la lengua española en Martinica: la situación geográfica y estratégica respecto a Hispanoamérica y, en particular, a las Antillas Mayores, y por otro, el sistema educativo francés.

La economía de Martinica se caracteriza por una dependencia marcada respecto a la metrópolis francesa: los intercambios comerciales con los países vecinos y, en particular, de habla hispana, como Cuba, República Dominicana, Puerto Rico, Venezuela, Colombia y México han sido casi inexistentes o de escaso desarrollo. En cambio, desde hace algunos años se ha observado un renovado interés fomentar

actividades en el campo de la cooperación e intercambios culturales por parte de las diferentes instituciones públicas y privadas, lo que enriquece los intercambios lingüísticos (Ureña Rib, 1998:52). Prueba de ello son los diferentes festivales culturales que cada año cuentan con la presencia de músicos, artistas, intelectuales y escritores del Caribe hispano o del continente sudamericano. En este sentido, habría que reconocer un vector de interés por la lengua española en el ámbito musical, en particular, en la música cubana, por la que varias generaciones de martiniqueños han mostrado interés y entusiasmo y que en la actualidad se mantiene tanto en la metrópolis francesa como en este territorio (Bernabé, 1991:20, citado en Cruz Rodríguez, 43).

Por otro lado, la institución escolar francesa es la encargada de la enseñanza de las lenguas extranjeras y, en el caso que nos ocupa, del español. Como ya se ha indicado, los programas de enseñanza franceses son los que se aplican en Martinica en virtud del artículo 451 de la Ley nº 46 (1946). Estos programas comprenden la enseñanza de dos lenguas extranjeras obligatorias en secundaria e incluso una tercera lengua extranjera optativa en algunas secciones de la secundaria. En algunas escuelas primarias se inicia el estudio de una lengua extranjera desde el curso 1992-1993. De esta manera, se permite a las familias elegir una de las lenguas ofertadas por el *collège* del sector de residencia al que sus hijos deberán asistir en el futuro.

Por lo general, la lengua extranjera elegida por la comunidad educativa de cada centro suele ser el inglés, aunque varios centros de educación primaria han optado por el español en este departamento francés. Actualmente, se contratan auxiliares de conversación para escuelas primarias, aunque en menor medida que para centros de educación secundaria. Respecto a esta, conviene recordar que la secundaria francesa comprende la obligatoriedad de la enseñanza de al menos dos lenguas y se estructura en dos niveles: el colegio o *collège* y el instituto o *lycée*. El primero comprende cuatro cursos y acoge al alumnado desde los 11 hasta los 14 años. El segundo nivel comprende tres cursos que preparan al alumnado para la obtención del bachillerato nacional francés previo al acceso a los estudios superiores universitarios.

En el nivel del colegio, la enseñanza de una primera lengua viva llamada LV1 es obligatoria a partir del sexto curso. En el curso siguiente y también con carácter obligatorio, se introduce otra lengua viva (LV2). A este respecto, se debe recordar que el español es la lengua más demandada como LV2 (Tano, 2012:16). Cabe señalar que en este nivel el sistema educativo francés oferta, además de las dos lenguas vivas

elegidas por el alumno en el nivel anterior del *collège*, una tercera lengua viva: en el caso de Martinica, el criollo.

Del conjunto de manuales que se utilizan en la escuela francesa para la enseñanza de ELE, predominan los manuales inspirados en el método comunicativo. Estos manuales, producidos en Francia y publicados por las grandes editoriales educativas francesas, siguen los programas impuestos por el Ministerio de Educación Nacional. Los contenidos que comprenden se desarrollarán en el subapartado §2.2.

En suma, los datos y características presentados revelan una presencia fuerte del español en el sector público y en el contexto de la escuela francesa en un Caribe multicultural y multilingüe, a la que se añade la prometedora experiencia piloto en primaria y el acrecentado interés por los estudios superiores e investigaciones a nivel universitario. Además, esta presencia goza de la simpatía y la curiosidad por los numerosos vecinos de habla española, y su cercanía promueve progresivamente los intercambios entre instituciones educativas martiniqueñas e hispanófonos dentro del contexto caribeño.

Sin embargo, se echa en falta la existencia de manuales de ELE adaptados a las realidades socioculturales y políticas del alumno martiniqueño. En la enseñanza del ELE en la institución pública francesa, con una visión, en ocasiones, excesivamente reductora, sería posible y conveniente una mayor consideración de las realidades y variantes culturales y lingüísticas del Caribe hispánico (Cruz Rodríguez, 1998:47). La necesidad de considerar estas variantes se refleja en los numerosos problemas de incomprensión y aceptación del vecino hispanohablante caribeño que surgen con ocasión de los numerosos intercambios culturales y lingüísticos entre Martinica y el Caribe hispanohablante. Estas dificultades no solo se deben a la falta de familiaridad con la norma del español caribeño hispanoamericano, sino también a un desconocimiento del vecino caribeño en sus especificidades culturales (Ureña Rib y Cruz Rodríguez, 1998:285). Es muy probable que este acercamiento a los vecinos del Caribe redunde en una mayor apertura de la enseñanza del español en los territorios caribeños hacia las realidades lingüísticas y culturales del país del Caribe hispanohablante.

2.3 Plan curricular de Español Lengua Viva

Tal y como se ha mencionado anteriormente, los centros de educación deben seguir los programas oficiales franceses y para ello emplean libros de texto mayoritariamente editados en Francia, ya que están diseñados para seguir estrictamente dichos programas. A continuación se recogen los programas de los cursos que abarca este trabajo, enunciados en orden ascendente en cuanto a nivel escolar: cuarto o *quatrième,* tercero o *troisième,* segundo o *seconde*, primero o *première* y terminal o *terminale*. La selección de esta franja de cursos se ha realizado, por un lado, en función del número de auxiliares destinados en ellos, ya que se considera que los alumnos tienen el nivel suficiente para poder beneficiarse de la labor del auxiliar de conversación. Por otro lado, si bien se ha precisado que en ciertas escuelas primarias se estudia el español con la figura del auxiliar de conversación, se ha decidido seleccionar únicamente los cursos de educación secundaria por motivos de extensión. Se cree conveniente añadir que a partir del presente curso 2016/2017 se introduce una reforma en el *collège* que obliga al alumno a comenzar una segunda lengua (La Réforme du Collège 2016 en Clair, 2015).

2.3.1 Quatrième y troisième

Estos dos cursos forman parte de un mismo ciclo dentro del sistema educativo francés y, por lo tanto, el programa diseñado por el Ministerio abarca ambos. El nivel previsto al terminar ese ciclo es A2. Para ello, se debe llevar a cabo una enseñanza progresiva basada en los siguientes descriptores y contenidos de acuerdo con el Decreto MENE1526483A (2015) recogido en el Anexo 3 del Boletín Oficial Nº 11 del 26 de noviembre de 2015 (Ministerio de Educación Nacional, 2016) [2] y que se han reorganizado en la siguiente tabla:

Escuchar y entender	– Comprender una intervención breve si es lo suficientemente clara y sencilla. – Identificar el tema de una conversación. – Comprender un mensaje oral con el fin de realizar una tarea o enriquecer un punto de vista. – Comprender expresiones familiares de la vida cotidiana que respondan a sus necesidades.

[2] Traducción propia

Leer	– Comprender textos cortos y sencillos sobre temas concretos de su vida cotidiana. – Comprender instrucciones por escrito con el fin de realizar una tarea. – Entender información pertinente a partir de documentos informativos. – Comprender una carta personal breve y sencilla. – Identificar información pertinente en la mayoría de textos escritos sencillos. – Encontrar información específica y previsible en documentos sencillos tales como menús, anuncios, horarios, etc. – Comprender las señales y los carteles habituales de los lugares públicos y del colegio. – Seguir la trama narrativa de un relato si este está bien estructurado.
Dialogar	– Interactuar con una soltura razonable en situaciones bien estructuradas y conversaciones cortas, siempre y cuando el interlocutor ayude cuando sea necesario. – Establecer contacto social y ser capaz de gestionar intercambios sociales cortos. – Preguntar y dar información. – Dialogar sobre temas cotidianos. – Reaccionar ante propuestas y situaciones cotidianas.
Exponer	– Describir o presentar personas, características, actividades cotidianas y gustos en series de frases cortas. – Hacer una presentación o una descripción. – Presentar un proyecto.
Expresión e interacción escrita	– Escribir una serie de expresiones y frases simples ligadas con conectores sencillos como «y» y «porque». – Rellenar una ficha informativa. – Escribir un mensaje sencillo. – Escribir un relato corto, biografías imaginarias y poemas cortos y sencillos. – Escribir una descripción corta de un suceso, de actividades pasadas y de experiencias personales. – Escribir notas breves y sencillas que respondan a

	necesidades inmediatas.
Conocimientos culturales y lingüísticos:	– Se especifican cuatro temas culturales que permitirán a los alumnos desenvolverse en situaciones comunicativas varias: Lenguaje Códigos socioculturales y dimensiones geográficas e históricas. Gráficos, esquemas, mapas, logotipos y cuadros. Medios de comunicación, redes sociales, publicidad. Extractos de manuales escolares del país o de la región de la lengua de estudio. Lenguaje artístico: teatro, música, poesía, cine, teatro, literatura, tebeos y ciencia ficción. Representaciones de esculturas, cuadros, obras arquitectónicas y monumentos. Escuela y sociedad Comparar sistemas escolares: actividades escolares y extraescolares. Descubrir el mundo laboral: fichas de profesiones. Viajes y migración. Viajes escolares y turísticos. Exilio y migración. Lo imaginario: sueños y fantasía Encuentros con otras culturas. Referencias históricas y geográficas. Patrimonio histórico y arquitectónico. Inclusión y exclusión.
Gramática	– El sustantivo y el sintagma nominal: Género, pronombres personales complemento directo e indirecto. – Determinantes: Artículos determinados e indeterminados, numerales – Sintagma verbal: Presente, pasado y futuro. Modales. Pasiva. Conjugación de verbos. – Oraciones simples y complejas: Coordinadas, sustantivas, relativas, discurso indirecto, interrogativas, conjunciones.
Fonología	– Ser consciente de la armonía de la lengua oral. – Ser consciente de las variantes fónicas y fonológicas

	existentes dentro de una misma lengua. – Aspirar a la fluidez, inteligibilidad y seguridad lingüística personales dentro de la expresión oral: no hay que perseguir «el acento nativo».

2.3.2 Seconde

El programa de este curso está diseñado en torno al concepto cultural llamado «el arte de vivir juntos». Este concepto se divide a su vez en tres nociones relacionadas con el presente, el pasado y el futuro: *memoria: herencias y rupturas*; s*entimiento de pertenencia: singularidad y solidaridad* y *visiones de futuro: creaciones y adaptaciones*, respectivamente. Por lo tanto, este programa se articula de manera diferente al del *collège.* El profesor de español debe adaptar las nociones a contenidos inherentes, con el fin de llevar a cabo una enseñanza progresiva basada en los siguientes descriptores y contenidos de acuerdo con el Decreto MENE1007260A (2010) recogido en el Anexo del Boletín Oficial Nº 4 del 29 de abril de 2010 (Ministerio de Educación Nacional, 2016)[3] y que se han reorganizado en las tablas siguientes:

Comprensión oral	– Comprender una intervención breve, clara y sencilla. – Comprender suficientemente para responder a necesidades concretas o para realizar una tarea: instrucciones, expresiones familiares de la vida cotidiana, presentaciones, cifras, relatos, etc. – Identificar el tema de una conversación o el sentido principal de un anuncio o mensaje. – Comprender y extraer información esencial de audios y vídeos cortos que traten de un tema de la vida cotidiana.
Comprensión escrita	– Comprender una carta personal sencilla y breve. – Leer textos reales sencillos y extraer información de folletos, menús, anuncios, inventarios, horarios, señalización urbana, cartas y artículos cortos de periódico. – Seguir el argumento de una historia.
Expresión oral	– Enunciar un texto corto aprendido de memoria. – Presentarse a sí mismo y a otras personas. – Describir la vida cotidiana, su entorno, sus actividades, etc.

[3] Traducción propia

	– Contar una historia o un suceso. – Describir un objeto o una experiencia. – Hacer un breve anuncio o presentar un objeto. – Facilitar una explicación (establecer comparaciones o dar una razón).
Expresión escrita	– Escribir un mensaje breve (correo electrónico, carta personal). – Informar o describir de manera autónoma relacionando frases de manera coherente. – Relatar sucesos y experiencias de manera autónoma relacionando frases de manera coherente. – Relatar un suceso pasado, una experiencia personal o imaginaria. – Escribir un poema corto.
Interacción oral	– Interactuar brevemente con fluidez adaptada y reformulaciones. – Establecer contacto social: presentaciones, saludos y despedidas, agradecimientos… – Hacerse entender en una entrevistar, comunicar ideas e información. – Pedir y dar información. – Dialogar sobre temas conocidos, situaciones habituales, hechos y personajes legendarios o contemporáneos. – Responder a proposiciones: aceptar, rechazar, expresar gustos, opiniones y hacer sugerencias.

En este caso, el Ministerio no recoge ningún contenido gramatical. Sin embargo, propone una serie de temas para tratar según las nociones en las que se articula el programa, que se han reorganizado en la siguiente tabla:

Memoria: herencias y rupturas	**Sentimiento de pertenencia: singularidad y solidaridad**	**Visiones de futuro: creaciones y adaptaciones**
– Evolución de la estructura familiar y de la familia tradicional hacia nuevos modelos. – El papel de la mujer:	– La familia: ¿aprendizaje de la solidaridad o el desarrollo de la singularidad? – El deporte: ¿un elemento	– Mi familia dentro de 30 años. – Convivencia en el liceo. – Las redes sociales como nuevo medio de

¿evolución de un estado? – La familia multiétnica: ¿mestizaje sometido o aceptado? – Las civilizaciones precolombinas: Al Ándalus: ¿Herencia o supervivencia? – Las claves del descubrimiento y conquista de América. – La arquitectura urbana, entre herencia y cultura. – Herencia arquitectónica y arquitectura contemporánea al servicio de la economía. – La cuestión del agua entre intereses individuales y colectivos: al cabo del tiempo, se ha convertido en un reto. – Las vías de comunicación de ayer a hoy: unir personas y descubrir nuevos espacios.	unificador? – La comunidad gitana y la comunidad latinoamericana en España, entre integración, rechazo, enriquecimiento y aculturación. – La moda como forma de expresión y reivindicación. – La moda y la imagen de uno mismo. – Las migraciones interiores – Ciudad e integración. La ciudad como expresión de singularidad y de solidaridad. – España-América Latina, América Latina-Estados Unidos: la cooperación entre estados como factor de desarrollo mutuo. – Dar un sentido al concepto de viajar, descubrir y comprender sus implicaciones. – Los usos y costumbres. Identidad colectiva y particularidades locales. Del estereotipo al conocimiento del otro.	comunicación. – ¿Cómo será la ciudad del futuro? – El arte en la ciudad. Diversidad de expresiones, lugares de exposición y difusión. – Concilio de protección del patrimonio cultural y de desarrollo económico.

2.3.3 Première y Terminale.

Estos dos cursos forman parte del ciclo *Terminale* dentro del liceo francés por lo que el programa del Ministerio abarca ambos. Está diseñado en torno al concepto cultural llamado «gestos fundadores y mundos en movimiento». Este concepto se divide a su vez en cuatro nociones relacionadas con el presente, el pasado y el futuro: *mitos y héroes*; *espacios e intercambios*; *lugares y formas de poder* e *idea de progreso.* Una vez más, este programa se articula de manera diferente al del curso anterior. El nivel previsto al terminar ese ciclo es B1, o B2 si los alumnos escogen la rama de

humanidades, en la cual tendrán más carga lectiva de español y una asignatura de literatura impartida en español durante los dos últimos años de *lycée*. Para ello, se debe llevar a cabo una enseñanza progresiva basada en los siguientes descriptores y contenidos de acuerdo con el Decreto MENE1019796A (2010) recogido en el Anexo del Boletín Oficial Nº 9 del 30 de septiembre de 2010 (Ministerio de Educación Nacional, 2016)[4] y que se han reorganizado en las tablas siguientes:

Comprensión oral	– Comprender lo esencial a partir de mensajes orales elaborados (debates, exposiciones, programas de radio o de televisión, películas de ciencia ficción o documentales) y de textos largos de una amplia gama de temas. – Seguir una discusión compleja desarrollada en un lenguaje estándar. – Realizar un trabajo interpretativo que vaya más allá de lo explícito en busca de una comprensión de lo implícito. – Identificar el punto de vista de un interlocutor.
Comprensión escrita	
Expresión oral	– Expresarse detallada y organizadamente en una amplia gama de temas relativos a sus intereses o a sus campos de conocimiento. – Presentar, reformular, explicar o comentar de manera constructiva, con afinación y precisión, oralmente y por escrito, documentos escritos u orales que comporten información, opiniones y puntos de vista. – Defender diferentes puntos de vista y opiniones, conducir una discusión clara y matizada.
Expresión escrita	
Interacción oral	– Participar en un diálogo con dos o más personas nativas actuando con espontaneidad y desenvoltura. – Participar en conversaciones suficientemente largas respondiendo a los argumentos de los interlocutores e interviniendo en la argumentación.

Una vez más, el Ministerio no recoge ningún tipo de contenido gramatical, pero propone una serie de temas para trabajar según las nociones en las que se articula el programa, que se han reorganizado en la siguiente tabla

Mitos y héroes	Espacios e intercambios	Lugares y formas de poder	Idea de progreso

[4] Traducción propia.

– La figura del héroe en la vida cotidiana – ¿Existen hoy en día profesiones heroicas? – El héroe comprometido – El héroe nacional – La evolución del concepto de héroe: ¿héroe o estrella? – De héroe a superhéroe – ¿Héroe ídolo? El héroe legendario y el héroe del siglo XX. – La representación del héroe en el arte. – El culto al héroe. Héroes españoles y latinoamericanos. – El héroe y el dinero. – El héroe de la publicidad: ¿qué héroes venden?	– El descubrimiento, la conquista, el desarrollo de intercambios a través de espacios reales o virtuales. – Las grandes superficies y las carreteras que los unen como espacios propicios para los intercambios. – El mundo digital, los espacios virtuales como nuevos lugares de intercambio y socialización. – Las fronteras oficiales, las convencionales, las tácitas como crisoles de influencia. – Las migraciones de España hacia el resto de Europa y de América Latina a España y viceversa. Movimientos de población entre América Latina y Norteamérica como emigración voluntaria o provocada por las circunstancias. – La presencia hispánica en Estados Unidos y sus múltiples facetas. – Dos ejemplos de espacios e	– El arte que brilla más allá de las fronteras del estado y de la región. – El arte y la lucha contra la discriminación. – El arte y la expresión de particularidades culturales y de identidad. – El reparto del poder: las influencias recíprocas entre el poder central y poderes locales. – Los regímenes totalitarios en América Latina y en España. La figura del Caudillo. – Poder, abuso de poder, propaganda y manipulación. – Religión y poder: ¿apoyo o figura de resistencia? – Educación y poder – Los contrapoderes – De la esclavitud a la independencia de las colonias: resistir al poder para conquistar la libertad y controlar su destino. – El poder de los medios de comunicación: información,	– La noción de progreso como noción contemporánea. – España como potencia internacional. – Los avances económicos, sociales e intelectuales de la España contemporánea. – Las utopías como factores de progreso. – La cultura como motor del progreso. – Progreso y comunicación. – Idea de progreso: un precio que hay que pagar. – El progreso y la moral, los grandes debates de la sociedad.

	intercambios: Cuba y Argentina. – Espacios e intercambios en la ciudad. – La lengua española como vector de intercambio.	desinformación y manipulación. – El periodista como persona de poder. – El poder de la puesta en escena. – Lugares de poder: la arquitectura al servicio del poder. – Arte y propaganda: el arte al servicio de mantenimiento del poder. – La arquitectura, la música, la pintura, el cine y la fotografía como herramientas para hacer apología ideológica. – Crear y resistir: los contrapoderes artísticos y utilizar el arte para manifestar una polémica social. – Lenguaje y poder. – La recuperación de la memoria histórica.	

2.3.4 Conclusiones

Tras plasmar de manera general la programación correspondiente a cada curso pertinente, se ha llegado a ciertas conclusiones. Si bien en el programa del último ciclo del colegio se detallan contenidos gramaticales y culturales, no es así en los niveles ulteriores del liceo. No se presenta interrelación de objetivos y contenidos porque no se detallan los conceptos y procedimientos necesarios para lograr dichos objetivos del programa, de la misma manera que tampoco se especifica la metodología ni la evaluación que hay que llevar a cabo. Esto no permite tener un conocimiento general

del tratamiento del componente oral ni de la integración del componente lúdico para guiar al auxiliar sobre qué puede hacer para complementar esta enseñanza. Como ya se trató en el apartado §1, la descripción de la competencia comunicativa y el reconocimiento de las diversas competencias que la integran ha requerido la incorporación de unidades pertenecientes a estas competencias, como por ejemplo, las estrategias de comunicación.

Sería interesante abrir nuevas líneas de investigación que revisen estas programaciones con el fin de que se acerquen más al diseño curricular en ELE. Asimismo, se podría analizar también el uso del *PCIC* en el contexto educativo francés, ya que a lo largo de la investigación del presente trabajo no se ha encontrado ninguna mención a este recurso.

En conclusión, dado que la revisión de los programas no ha sido suficiente para tener una idea del panorama del objeto de estudio de este trabajo, en la parte práctica se procederá a realizar un análisis de manuales para comprobar el estado real de la enseñanza del componente oral en Martinica y, en menor medida, el tratamiento del componente lúdico y las estrategias, todo ello para diseñar una propuesta didáctica acorde al estado de la cuestión y las carencias detectadas.

3. Justificación de la figura del auxiliar de conversación

El hecho de llevar la realidad cultural y lingüística al aula es una prioridad del profesor de ELE. En lo que compete a este trabajo, la figura del auxiliar de conversación actúa como herramienta para mostrar esa realidad a los alumnos. Sin embargo, el intercambio entre los alumnos franceses y el auxiliar de conversación no se debe concebir como una mera consecuencia de su presencia en el centro, sino como un privilegio. La presencia de un hispanoparlante nativo en un aula de ELE influye en gran medida en la progresión del aprendizaje de los alumnos (Ley Ministerial Nº 69-021, 1989).

Desde 1905, el gobierno francés se ha centrado en aumentar el número de auxiliares en sus centros de enseñanza con el fin de abandonar el método de gramática traducción en pos del método directo, contando con hasta 4 472 en el último curso académico 2015-2016 con motivo del 110º aniversario del programa (Centre International d'Études Pédagogiques, 2016). El objetivo principal es contribuir a la movilidad de estudiantes a escala mundial ofreciéndoles una posibilidad de formación y

profesionalización durante el desempeño de su labor lúdica o sociocultural. Las particularidades de dicho desempeño se van a detallar a lo largo de este apartado.

3.1 Derechos y deberes de un auxiliar de conversación

El puesto administrativo del auxiliar de conversación está definido en la Ley Ministerial Nº 69-021 del 26 de enero de 1989:

> El auxiliar de conversación extranjero es, en general, un estudiante o un recién graduado que adquiere un rol de auxiliar pedagógico bajo la tutela de los profesores de la institución educativa de acogida. Se encarga de la práctica de la lengua por parte de los alumnos tanto dentro como fuera del aula, promueve el estudio de temas de civilización y atrae el interés de los alumnos y los profesores hacia la lengua y la cultura de su país. Durante su labor, se expresa únicamente en su lengua materna. (Ley Ministerial Nº 69-021, 1989)[5]

Conviene recordar que su misión no debe confundirse con la de un profesor, es decir, en el caso de que existieran horas extra o una plaza de sustitución dentro de la institución, en ningún caso se debe hacer cargo el auxiliar (Portail des Langues Vivantes, 2016). Por lo tanto, no se trata de un estudiante ni de un profesor a tiempo completo, aunque es un miembro de pleno derecho del equipo pedagógico de la institución.

Su horario semanal se compone de doce horas lectivas que no deben fragmentarse en exceso, ya que su labor sería menos eficaz tanto para el auxiliar como para los alumnos. De esta manera, se le da la oportunidad de conocer mejor a sus alumnos y ocuparse de ellos conforme al proyecto pedagógico pertinente de su centro de acogida.

Las modalidades de intervención del auxiliar pueden variar en función de la institución y los profesores de acogida. Por un lado, puede intervenir junto con el profesor, dividiendo al alumnado en dos grupos, bien sea en el aula o en dos diferentes. Por otro lado, puede permanecer en el aula con el profesor titular como apoyo o complemento de su clase, incentivando la participación de los alumnos. En ningún caso tiene la obligación de llevar una clase completa sin un profesor titular ni puede evaluar a los alumnos (*La mission de l'assistant de langue en Primaire*, Collège ou Lycée, Académie de Clermont-Ferrand, s.f.).

[5] Traducción propia

Con todo, sus funciones principales son las siguientes (Ministerio de Educación Nacional, 2011):

- Hacer practicar a los alumnos la expresión oral y escrita de la lengua para desarrollar su espontaneidad.
- Proporcionar un modelo de corrección fonética y gramatical en la lengua extranjera correspondiente.
- Incentivar su interés hacia la lengua y cultura española apoyándose en recursos tales como cómics, canciones, audios de radio, vídeos de televisión, teatro, poesía, juegos, debates, exposiciones, etc.
- Trabajar en pequeños grupos para prestar una atención personalizada al alumno.
- Participar en actividades socioeducativas de la institución y en proyectos de intercambio.
- Crear un club de idiomas voluntario.
- Realizar grabaciones en su lengua materna para enriquecer el material docente de la biblioteca.
- Ayudar al profesor titular.

En el caso de centros de enseñanza bilingüe, si el auxiliar lo desea, también puede intervenir en la enseñanza en lengua española de una disciplina no lingüística.

3.2 Beneficios de su labor en un centro de enseñanza

Tal y como se ha mencionado anteriormente, el auxiliar de conversación contribuye a la apertura al mundo de la institución de acogida. Asimismo, incentiva la motivación de los alumnos para aprender la lengua extranjera, desarrolla su competencia oral y contribuye a que venzan su inhibición a hablar, lo que les permite prepararse mejor de cara a los exámenes oficiales del Instituto Cervantes *Diploma de Español como Lengua Extranjera* (*DELE*), si lo desean. De esta manera, puede dedicarse tanto a aquellos con dificultades lingüísticas como a aquellos que tienen más facilidad, con el fin de prepararlos, por ejemplo, para una posible estancia en el extranjero, pues tal y como se ha mencionado en el subapartado §2.2, en Martinica cada vez se realizan más intercambios comerciales y culturales con los países hispanohablantes vecinos.

Por otro lado, Ortega (s.f.) señala en su presentación sobre el auxiliar de conversación como recurso docente basada en estudios de campo cualitativos, los alumnos reconocen en el Auxiliar los papeles de motivador y facilitador. Aunque los alumnos tienden a sentirse más tensos cuando se comunican con un hablante nativo que

con un no-nativo, Ortega constata que la figura del profesor habitual resulta más intimidatoria para el alumno que la figura del auxiliar porque este es más joven que el profesor y, por ello, suele transmitir menor autoridad.

En la mayoría de las ocasiones, los alumnos encuentran el grado de motivación que les falta a la hora de aprender un segundo idioma gracias al contacto y a la exposición directa con la lengua extranjera del auxiliar. Consiguientemente, transmiten al resto de la comunidad educativa la necesidad de aprender lenguas, ofreciendo contextos reales en los que la situación comunicativa no es una mera simulación, obligando al otro interlocutor, ya sean los propios alumnos o incluso el profesor, a realizar un esfuerzo por expresarse y comprender.

Asimismo, la figura del auxiliar pone a disposición del centro un ejemplo de referencia lingüística y cultural que aporta documentos auténticos de su país de origen y los adapta para el ejercicio docente para la práctica de la lengua. También conviene destacar que no solo puede ayudar al desarrollo lingüístico de los alumnos, sino también al de los profesores no nativos del centro (Ministerio de Educación Nacional, 2011).

3.3 Retos a los que se enfrenta el auxiliar de conversación

El éxito del programa de Auxiliares de conversación siempre ha dependido de la calidad de la acogida de los auxiliares en sus centros correspondientes. A menudo, la misión que se confía a los auxiliares no está claramente definida y muchos se han visto considerados profesores de lengua extranjera y han experimentado situaciones de mucha presión, ya que la mayoría no tiene ni formación ni experiencia docente, por lo que no están preparados (ni obligados) a asumir ciertas responsabilidades.

De manera excepcional, a los auxiliares se les pueden asignar dos instituciones diferentes. Según los proyectos pedagógicos del consejo escolar y de acuerdo con la organización de ciclos de enseñanza, esto no debería representar problema alguno. Ambas instituciones articulan sus horarios para que esta asignación doble sea coherente. Sin embargo, el integrarse en dos entornos distintos con sus consiguientes normativas internas, la sobrecarga de trabajo y, en ocasiones, la incomunicación entre los dos, ponen al auxiliar en una situación poco provechosa.

Las autoridades pertinentes se han comprometido a mejorar la calidad de la acogida de los auxiliares con el fin de poner remedio a numerosas irregularidades, tanto en el campo administrativo (desinformación sobre los trámites que debe realizar,

retrasos en el pago del sueldo, sobrecarga de trabajo) como en el pedagógico (dificultades en la integración en la institución, desinterés por parte del equipo pedagógico). Para ello, se han designado tutores en cada circunscripción educativa que deben realizar un seguimiento de su ejercicio (Sénat, 2016). Por lo tanto, parece necesario revalorizar la presencia de los auxiliares de conversación en las instituciones educativas mediante una definición clara y rigurosa de su misión en estrecha colaboración con los profesores titulares y conseguir así evitar y erradicar estas irregularidades.

III. APLICACIÓN PRÁCTICA

Como consecuencia de lo recogido en el marco teórico, se procede a desarrollar la siguiente parte práctica dividida en dos apartados. El primero consiste en un análisis de manuales diseñados en función de los programas de la asignatura de español de cada nivel escolar, los cuales se han revisado anteriormente. En el segundo, se presentará una propuesta didáctica de cinco secuencias constituida a partir de las conclusiones extraídas del marco teórico y del análisis de manuales, con el fin de que sean adecuadas para el auxiliar de conversación en el contexto martiniqueño.

4. Análisis de manuales de uso

4.1 Metodología del análisis de manuales

El objetivo de este apartado es mostrar el modo en el que se trabaja el componente oral en los manuales en la circunscripción educativa de Martinica en la actualidad. El resultado de este análisis servirá para observar la presencia y la explotación del componente oral y, a partir de ello, se presentará una propuesta didáctica que pueda complementar la enseñanza de esta destreza por parte de los auxiliares de conversación. Para ello, se ha realizado un análisis de un corpus de cinco manuales de español para extranjeros, entre los niveles A1 y B1, niveles que habitualmente se estudian en los centros de educación secundaria de la isla, desde cuarto hasta terminal. La selección de manuales representativos no ha sido arbitraria, sino que se han escogido aquellos de uso arraigado en de Martinica y de reciente publicación, de manera que están diseñados siguiendo los parámetros sugeridos por el *MCER* y por la legislación educativa francesa vigente. La muestra se compone de cinco manuales, cantidad considerada suficiente para lograr una variedad representativa y equilibrada en relación con el área educativa estudiada, que destaca por su reducida extensión. Con todo ello, los manuales seleccionados han sido los siguientes:

- *A mí me encanta*. 1ère année, A1
- *A mí me encanta*. 2éme année, A2
- *Próxima parada*. 2de ,A2/B1
- *Próxima parada*. 1ère, A2+/B1
- *Próxima parada*. Term, B1/B2

Finalmente, se ha estimado oportuno centrarse únicamente en el libro del alumno, y no en el cuaderno de ejercicios o la guía didáctica del profesor, con el fin de

extraer el tratamiento del componente oral, las estrategias y el componente lúdico tal y como se le presentan al alumno al seguir los pasos pautados por el manual en las actividades. Es decir, el propósito es analizar aquellas actividades que tratan dichos componentes tanto de manera explícita como implícita, esto es, deducibles directamente del enunciado, dejando al margen las estrategias que el profesor podría introducir en la implantación de la actividad durante su realización en el aula por voluntad propia, ya que esa podría ser la labor del auxiliar. La inclusión de las estrategias implícitas en el presente estudio resulta interesante para ayudar a los docentes a identificar estrategias en los casos en los que su presencia no resulta tan obvia.

Los datos se han analizado desde las perspectivas cualitativa y cuantitativa para ofrecer unos resultados más claros y completos. Para ello, se ha diseñado una ficha instrumental de análisis que permite analizar los distintos manuales con el fin de interpretar los resultados. En esta ficha se han fijado una serie de parámetros que tratan de recoger los principios expuestos a lo largo del marco teórico del presente estudio. Los parámetros que se han aplicado indistintamente para la clasificación del material analizado se han extraído de Anderson y Ciliberti (2002, citados en Ainciburu, 2007) y de Benito Ullán (2007) teniendo en cuenta el grado de copresencia de los interlocutores y la libertad de toma de palabra con el fin de justificar mejor la presencia de estrategias comunicativas y la naturalidad de la expresión oral. Dichos parámetros son los siguientes:

a) Se ha distinguido entre actividades dedicadas al tratamiento directo e indirecto de la expresión oral, es decir, entre aquellas actividades cuyo fin último es la práctica de la expresión oral, y aquellas en las que esta es el medio para llegar a otro fin dentro de la actividad (Anderson y Ciliberti, 2002, citados en Ainciburu, 2007). Esto último se ha mencionado en el subapartado §1.3 como estrategia para aumentar la motivación y reducir la ansiedad en el alumno.

    i. Las actividades dedicadas al tratamiento directo de la expresión oral se dividen a su vez en dos tipos. El primero recoge las actividades de carácter unidireccional (exposición, canción y lectura de un texto, esto es, aquellas actividades en las que no hay interacción, sino una producción continua del alumno. El segundo abarca las actividades bidireccionales (conversación académica,

interacción guiada e interacción semi-libre), es decir, aquellas actividades en las que media el profesor, siendo la conversación académica en la que este participa en mayor medida, la interacción guiada en la que orienta a los alumnos en una tarea posibilitadora y la interacción semi-libre en la que presencia una actividad final de interacción entre alumnos (Anderson y Ciliberti 2002, citados en Ainciburu, 2007).

ii. Las actividades dedicadas al tratamiento indirecto de la expresión oral cuentan con algunas de las siguientes características según Anderson y Ciliberti (2002, citados en Ainciburu, 2007)):

- son contextualizadas;
- cuentan con muestras reales de lengua o elementos extralingüísticos como apoyo;
- ponen en práctica conocimientos nuevos integrando conocimientos previos;
- incitan al alumno a utilizar su conocimiento del mundo;

b) Por otro lado, para el análisis de estrategias se ha escogido la clasificación propuesta por Benito Ullán (2007) por su claridad, aunque por las limitaciones materiales intrínsecas a un trabajo de fin de máster solo se han seleccionado las que aparecen en la ficha (véase Anexo 1):

i. Estrategias de planificación

- Localizar modelos
- Recordar frases y estructuras
- Ensayar nuevas expresiones
- Calcular cómo comunicar lo que se pretende, con planificación de los recursos disponibles
- Tener en cuenta al interlocutor y la situación
- Elaborar planes de comunicación alternativos
- Prever por el contexto o utilizando el conocimiento del mundo

ii. Estrategias de compensación

- Utilizar la L1 y pedir una traducción
- Adaptar una palabra o estructura de la L1 o L3 y pedir confirmación
- Crear palabras, paradigmas o reglas gramaticales por analogía y pedir confirmación
- Utilizar palabras-comodín
- Usar palabras de significado próximo, sinónimos
- Emplear paráfrasis, hiperónimos o antónimos
- Describir con palabras
- Hacer dibujos o gestos descriptivos
- Señalar con el dedo
- Solicitar ayuda directa
- Solicitar ayuda indirecta mediante gestos o lenguaje corporal interrogativo
- Usar frases hechas, partículas o interjecciones para ganar tiempo
- Anteponer la información clave
- Repetir información importante

iii. Estrategias de control

- Corregir los propios errores con o sin indicación del interlocutor
- Corregir los malentendidos con o sin indicación del interlocutor
- Reformular con otras palabras o reestructurar frases
- Pedir confirmación
- Dar confirmación
- Resumir lo dicho por uno mismo o por el interlocutor

- Indicar que sí comprende / no comprende
- Pedir aclaraciones

En conclusión, la descripción cualitativa de los manuales ha tratado de dar respuesta, en la medida de lo posible, a los parámetros descriptivos presentes en la consiguiente ficha que se anexa (véase Anexo 1). La limitada presencia del componente estratégico ha impedido una descripción profunda o cualquier referencia a los indicadores de este. Tras el análisis cualitativo de cada manual, se recoge el estudio cuantitativo de los mismos, que enumera las muestras halladas del tratamiento de componente oral y estratégico, en qué plano se trabaja en cada actividad, así como otros aspectos de su explotación. Del mismo modo que el análisis cualitativo, el rastreo cuantitativo se ha realizado aplicando la misma ficha a todo el corpus para conseguir así una mayor homogeneidad. Tras la aplicación de sendas fichas de análisis al corpus de manuales seleccionado, se desarrollan en los apartados siguientes el análisis y las conclusiones obtenidas.

4.2 Descripción del corpus y desarrollo del análisis

A continuación se muestran los resultados de los análisis cuantitativo y cualitativo de los cinco manuales de ELE seleccionados, pertenecientes todos ellos a los niveles de educación secundaria en Francia. Posteriormente, se extrae de dichos análisis una serie de conclusiones que ofrecen una visión general del estado del tratamiento del componente oral en Martinica.

4.2.1 A mí me encanta (1ère année A1*)*

MANUAL	
Total de actividades destinadas al tratamiento explícito de las destrezas orales	30
Total de actividades que trabajan la expresión oral	170
Nº de actividades unidireccionales (exposición)	10
Nº de actividades unidireccionales (canción)	1
Nº de actividades unidireccionales (lectura de un texto)	20

Nº de actividades bidireccionales (conversación académica)	100
Nº de actividades bidireccionales (interacción guiada)	10
Nº de actividades bidireccionales (interacción semi-libre)	29
Nº de actividades que trabajan de manera explícita las estrategias de planificación	0
Nº de actividades que trabajan de manera explícita las estrategias de compensación	0
Nº de actividades que trabajan de manera explícita las estrategias de control	0
Nº de actividades que apoyan la expresión oral en elementos extralingüísticos (imágenes, iconos, etc.)	80
Nº de actividades en las que se reflexiona sobre la función concreta de la expresión oral	0

El libro de texto *A mí me encanta* de la editorial Hachette (O. Cleren Montaufray, M. Froger, D. Deprez, C. Druel, I. Hidalgo, B. Benavente le Pors, 2007), de nivel A2, es un método integrado por tres componentes: libro del alumno (con CD de audio), cuaderno de ejercicios y libro del profesor (con CD de audio, transcripción de los diálogos, ficha pedagógica de actividades y correcciones de los ejercicios). El libro del alumno sigue un enfoque comunicativo y se compone de diez unidades en las que se trabajan cuatro competencias: la comunicativa, la gramatical, la léxica-cultural y la fonológica. En la presentación de contenidos se especifica que en esta edición se ha querido dar más importancia a la compresión oral con textos auditivos que muestran diferentes acentos del español.

En todas las unidades se trabaja por secuencias temáticas que versan sobre la vida cotidiana del alumno. Cada secuencia se divide en seis secciones: *Comienza, Continúa, Consolida, Paseo, Actividades* y *Gramática.* Las unidades finalizan con una página de autoevaluación con el fin de que el alumno compruebe los conocimientos que ha adquirido. Están programadas para que los alumnos integren contenidos progresivamente y afronten las tareas comunicativas que se les presentan a través de ejercicios en función de las destrezas que el alumno debe poner en práctica en ese

momento. Por ejemplo, el primer ejercicio de la unidad 1 (página 12 del manual) se llama *Observa y habla*.

En lo que compete a este trabajo, se observa la constante aparición de tres secciones llamadas *Habla e interactúa*, *Comunica* y *Fíjate en la fonética y en la acentuación.* La primera incluye diferentes tipos de actividades que ponen en práctica la destreza oral o que la combinan con otras. La segunda hace referencia a una breve recopilación de expresiones con sus respectivas funciones a modo de recordatorio para el alumno. Por último, es necesario destacar que las tareas de creación o tareas comunicativas de las unidades se plantean siempre con fines comunicativos para trabajar la expresión oral y recuerdan al alumno los contenidos de la unidad que debe poner en práctica. La tercera trabaja los fonemas y la pronunciación de las palabras nuevas de la unidad.

El análisis cuantitativo muestra la presencia de todos los tipos de actividades recogidas en la ficha, no obstante, llama la atención que únicamente aparezca una canción en todo el manual, pues se considera que la franja de edad a la que está destinado dicho manual es justamente la más adecuada para explotar este tipo de recurso.

En la mayoría de las ocasiones, la expresión oral aparece de manera indirecta para recapitular lo que se ha trabajado en la actividad o para realizar una actividad junto con otra destreza, por ejemplo, resolviendo una actividad de comprensión lectora en voz alta. Esto entraría en la categoría de conversación académica. También se observa que la resolución de la mayoría de las actividades debe ponerse en común con la clase o que los ejercicios se resuelven en parejas usando el español como lengua vehicular. Esto implica mayor libertad en los turnos de palabra, especialmente en las actividades de debate (página 124 del manual). Por este motivo, el análisis cuantitativo muestra un gran número de actividades que trabajan la expresión oral, tanto de manera directa como indirecta. Si bien es cierto que el tratamiento indirecto de la expresión oral disminuye el estrés y la ansiedad de los alumnos, idea que se presentó en el subapartado §1.3, no se les deja planificar su intervención, ni siquiera al principio del curso, con el fin de tener un aprendizaje más progresivo.

Enlazando con la progresión del aprendizaje, el alumno sí debe poner en práctica contenido nuevo integrado con conocimientos previos y utilizar su conocimiento del

mundo. En 90 actividades aparecen muestras de lengua y otros elementos extralingüísticos como imágenes y cómics a modo de la tarea que tienen que realizar y como apoyo a la actividad, pero no se especifica si son reales. Solo en algunos casos se cita la fuente en la leyenda de la imagen. En ciertos casos se ha pensado que la intención de esta discriminación es intentar obtener la información del alumno a partir de su conocimiento del mundo en lugar de dar la solución en la leyenda de la imagen.

Respecto al componente estratégico, también se observa una constante en el apartado *Gramática* al final de cada unidad al pedir al alumno que compare un contenido con el equivalente en su lengua materna, en este caso, el francés. A primera vista, parece que no se trata de manera explícita sino que aparece reflejado como un exponente funcional, es decir, el alumno no es consciente de las que ventajas que esto le aporta. En ocasiones, la actividad no le invita a reflexionar (página 78 del manual). Se dedica mucho tiempo al tratamiento de la expresión oral, pero nada, en cambio, al componente estratégico para que el alumno controle su producción, ni siquiera para autocorregir una tarea.

*4.2.2 A mí me encanta (*2éme année A2*)*

MANUAL	
Total de actividades destinadas al tratamiento explícito de las destrezas orales	30
Total de actividades que trabajan la expresión oral	213
Nº de actividades unidireccionales (exposición)	22
Nº de actividades unidireccionales (canción)	1
Nº de actividades unidireccionales (lectura de un texto)	30
Nº de actividades bidireccionales (conversación académica)	100
Nº de actividades bidireccionales (interacción guiada)	10
Nº de actividades bidireccionales (interacción semi-libre)	50
Nº de actividades que trabajan de manera explícita las estrategias de planificación	0

Nº de actividades que trabajan de manera explícita las estrategias de compensación	0
Nº de actividades que trabajan de manera explícita las estrategias de control	0
Nº de actividades que apoyan la expresión oral en elementos extralingüísticos (imágenes, iconos, etc.)	90
Nº de actividades en las que se reflexiona sobre la función concreta de la expresión oral	0

El libro de texto *A mí me encanta* correspondiente al nivel de *troisième* es la continuación del anterior, también editado en 2007 y con los mismos autores. Se observa una similitud total en la estructura, en la tipología de actividades y una fuerte presencia del componente oral, así como su tratamiento directo e indirecto, y la completa ausencia de estrategias de aprendizaje. Si bien el número de actividades varía, la proporción es similar. La ficha de análisis cuantitativo correspondiente se encuentra en el Anexo 1.

4.2.3 A mí me encanta (2éme année A2)

MANUAL	
Total de actividades destinadas al tratamiento explícito de las destrezas orales	18
Total de actividades que trabajan la expresión oral	64
Nº de actividades unidireccionales (exposición)	27
Nº de actividades unidireccionales (canción)	1
Nº de actividades unidireccionales (lectura de un texto)	18
Nº de actividades bidireccionales (conversación académica)	0
Nº de actividades bidireccionales (interacción guiada)	9
Nº de actividades bidireccionales (interacción semi-libre)	9
Nº de actividades que trabajan de manera explícita las estrategias de planificación	0

Nº de actividades que trabajan de manera explícita las estrategias de compensación	0
Nº de actividades que trabajan de manera explícita las estrategias de control	0
Nº de actividades que apoyan la expresión oral en elementos extralingüísticos (imágenes, iconos, etc.)	36
Nº de actividades en las que se reflexiona sobre la función concreta de la expresión oral	0

El libro de texto *Próxima parada* de la editorial Nathan (E. Clemente, L. Aranda Ayensa, W. Broutin, C. Girot, V. Lagrange, D. Urbin-Landreau, 2014), de nivel A2/B1, es un método integrado por un libro del alumno (con CD de audio), cuaderno de ejercicios y libro del profesor (con sus herramientas correspondientes). Tal y como se ha detallado en el subapartado §2.3.2, la clase de *Seconde* cuenta con un programa titulado *El arte de vivir juntos*. Este libro sigue el programa del Ministerio y divide los contenidos en tres *nociones culturales* (*memoria: herencias y rupturas*, *sentimiento de pertenencia: singularidad y solidaridad* y *visiones de futuro: creaciones y adaptaciones*). A su vez, cada noción abarca tres unidades del libro. El objetivo es reflexionar especialmente sobre el concepto de cultura y llevar a cabo un aprendizaje progresivo para realizar la tarea final. En esta ocasión, se les da la oportunidad de practicar lo aprendido mediante la expresión escrita o la expresión oral.

Contrariamente a lo visto anteriormente en los manuales de Hachette utilizados en el *collège,* este libro dedica el mismo tiempo a cada destreza. A lo largo de la unidad se señalan las actividades que son importantes para obtener posteriormente un buen resultado al realizar la tarea final. La resolución de actividades se hace por escrito en lugar utilizar la expresión oral de manera indirecta. El libro utiliza verbos como *apunta*, *anota*, *resume* o *redacta* después de cada enunciado. Salvo que el profesor decida hacerlo a través de expresión oral, la llamada conversación académica es prácticamente inexistente. Por otro lado, cada unidad tiene al final dos apartados llamados *Internet* y *Vídeo* en el que el alumno debe consultar páginas web en Internet. Muchos de ellos son vídeos (página 49 del manual), por lo que la comprensión oral no se reduce a la escucha de audios, como ocurría en los manuales anteriores.

Todas las actividades finales y de evaluación tienen opción A y B para elegir, están contextualizadas y enuncian los objetivos que persiguen. Aunque no se invita al

alumno a reflexionar explícitamente, se muestra la función de los exponentes que va a poner en práctica. En las actividades explícitas de expresión oral, el libro no especifica cómo tiene que actuar el alumno, es decir, no menciona si debe dirigirse hacia el profesor, hacia el grupo clase, o hacia otro compañero, lo que supone un problema importante si se tiene en cuenta que en este sistema educativo hay más de 25 alumnos por clase. Finalmente, se observa un aumento en el número de actividades de debate como consecuencia del aumento de nivel, mientras que el componente estratégico y las actividades lúdicas, como las canciones, siguen sin tener apenas presencia.

4.2.4 Próxima parada 1ère A2+/B1

MANUAL	
Total de actividades destinadas al tratamiento explícito de las destrezas orales	56
Total de actividades que trabajan la expresión oral	56
Nº de actividades unidireccionales (exposición)	40
Nº de actividades unidireccionales (canción)	0
Nº de actividades unidireccionales (lectura de un texto)	0
Nº de actividades bidireccionales (conversación académica)	0
Nº de actividades bidireccionales (interacción guiada)	8
Nº de actividades bidireccionales (interacción semi-libre)	8
Nº de actividades que trabajan de manera explícita las estrategias de planificación	0
Nº de actividades que trabajan de manera explícita las estrategias de compensación	0
Nº de actividades que trabajan de manera explícita las estrategias de control	0
Nº de actividades que apoyan la expresión oral en elementos extralingüísticos (imágenes, iconos, etc.)	32
Nº de actividades en las que se reflexiona sobre la función concreta de la expresión oral	0

El libro de texto *Próxima parada* de la editorial Nathan (E. Clemente, L. Aranda Ayensa, W. Broutin, C. Girot, V. Lagrange, D. Urbin-Landreau, 2014) correspondiente al nivel de *Première*, de nivel A2+/B1, es asimismo un método integrado por un libro del alumno (con CD de audio), cuaderno de ejercicios y libro del profesor (con sus herramientas correspondientes). Tal y como se ha detallado también en el apartado anterior, la clase de *Première* cuenta con un programa titulado *Gestos fundadores y mundos en movimiento*. Este libro, como los demás, sigue el programa del Ministerio y divide los contenidos en cuatro *nociones culturales*: *lugares y formas de poder*, *mitos y héroes*, *espacios e intercambios* e *idea de progreso*. A su vez, cada noción abarca dos unidades del libro.

De la misma manera que en al manual anterior, el objetivo es reflexionar sobre la noción de cultura y practicar lo adquirido realizando una tarea final escogiendo entre el uso de la expresión escrita o la expresión oral. Respecto a la estructura, es similar al manual del nivel inferior salvo por el cambio de las nociones. Se respeta la dedicación equilibrada de tiempo a cada destreza y se señalan las actividades que son importantes para realizar correctamente la tarea final que se elija. Se observa un menor número de actividades de expresión oral. Se considera que esto ocurre en detrimento de una mayor dedicación a la expresión escrita con vistas al examen final de *Baccalauréat* del curso siguiente. Se concede igual importancia a la interacción semi-guiada y a la interacción semi-libre, ya que la primera se trata como una tarea posibilitadora de la segunda.

Por último, en las actividades explícitas de expresión oral, una vez más el libro no especifica si el alumno debe dirigirse hacia el profesor, hacia el grupo clase, o hacia otro compañero. Finalmente, se observa un aumento del número de actividades de debate, como consecuencia del aumento de nivel, a pesar de que el número global de actividades orales desciende, comienzan a tratarse temas de civilización española para preparar al examen, como la Constitución de Cádiz (página 148 del manual), mientras que el componente estratégico y las actividades lúdicas, como las canciones, siguen sin tener apenas cabida.

4.2.5 Próxima parada Term B1/B2

MANUAL	
Total de actividades destinadas al tratamiento explícito de las destrezas orales	72

Total de actividades que trabajan la expresión oral	72
Nº de actividades unidireccionales (exposición)	32
Nº de actividades unidireccionales (canción)	0
Nº de actividades unidireccionales (lectura de un texto)	0
Nº de actividades bidireccionales (conversación académica)	0
Nº de actividades bidireccionales (interacción guiada)	0
Nº de actividades bidireccionales (interacción semi-libre)	40
Nº de actividades que trabajan de manera explícita las estrategias de planificación	0
Nº de actividades que trabajan de manera explícita las estrategias de compensación	0
Nº de actividades que trabajan de manera explícita las estrategias de control	0
Nº de actividades que apoyan la expresión oral en elementos extralingüísticos (imágenes, iconos, etc.)	24
Nº de actividades en las que se reflexiona sobre la función concreta de la expresión oral	24

Por último, el libro de texto *Próxima parada* de la editorial Nathan (E. Clemente, L. Aranda Ayensa, W. Broutin, C. Girot, V. Lagrange, D. Urbin-Landreau, 2014) correspondiente al nivel de *Terminale*, de nivel B1/B2, es, como los demás manuales, un método integrado por un libro del alumno (con CD de audio), cuaderno de ejercicios y libro del profesor (con sus herramientas correspondientes). El programa es similar al de *Première*, titulado *Gestos fundadores y mundos en movimiento*. Divide asimismo los contenidos en cuatro *nociones culturales*: *lugares y formas de poder*, *mitos y héroes*, *espacios e intercambios* e *idea de progreso*. Cada noción abarca dos unidades.

El manual también pone empeño en hacer reflexionar sobre la noción de cultura y llevar a cabo un aprendizaje progresivo para realizar la tarea final. También en este curso se les da la oportunidad de practicar lo aprendido mediante la expresión escrita o

la expresión oral. Se añade un apartado suplementario llamado *Objetivo Bac* en el que se propone una preparación específica para las pruebas de la selectividad: comprensión y expresión escrita, comprensión y expresión oral. Es necesario aclarar que los alumnos deben tomar notas a partir de la prueba de comprensión oral para elaborar un informe en francés en lugar de en español.

Respecto a la estructura, es similar a la del manual del nivel inferior, pues también cuenta con el apartado dedicado a la preparación del examen de selectividad. Se infiere del análisis cuantitativo un aumento considerable del tratamiento del componente oral. Esto se debe a la importancia que se concede al examen oral final en este curso, que consta de una parte de exposición oral y otra de entrevista con el examinador. En este caso hay una completa ausencia de interacción guiada, es decir, los ejercicios de interacción aparecen en ocasiones como complemento para poner en práctica lo que se ha aprendido a través de un ejercicio específico para otra destreza y en lugar de un ejercicio preparatorio. Se considera que el alumno ya tiene suficiente nivel y puede realizar las actividades de componente oral con cierta desenvoltura. De la misma manera, no se ha encontrado ningún tipo de tratamiento ni directo ni indirecto.

Por último, cabe destacar que este es el único manual en el que las instrucciones para realizar la actividad final están redactadas en francés. Esta observación es una muestra de cómo se desarrolla una clase en este nivel. Es más importante hablar de la lengua, aunque sea en la lengua materna del alumno, que hablar en la lengua que se estudia.

4.3 Conclusiones

Partiendo de la hipótesis de que en los manuales de ELE franceses continúa presente la tradición literaria resultante del método gramática traducción (Dabène, 1975:51), este análisis muestra que los programas diseñados por el Ministerio de Educación Nacional y los consiguientes manuales que los aplican dedican en gran medida el tiempo lectivo al desarrollo del componente oral. Sin embargo, se estima necesario destacar que no existe ningún tipo de tratamiento del componente estratégico, elemento considerado hoy en día fundamental para el desarrollo adecuado de una lengua. Asimismo, apenas se observa explotación de actividades lúdicas salvo en algunos cursos previos al instituto.

Se desprende de los resultados obtenidos que solo el manual *A mí me encanta (2éme année A2)* trata de manera indirecta y somera un tipo de estrategia de aprendizaje en sus manuales, puntualmente reflejada como un exponente funcional. El componente estratégico está completamente ausente en los restantes. Sin embargo, este análisis también muestra el esfuerzo realizado por los autores de los materiales por ampliar, enriquecer y establecer una progresión para el desarrollo de las habilidades asociadas a la expresión y la interacción oral desde diferentes enfoques con el fin de preparar adecuadamente a los alumnos para el examen de selectividad.

Se cree conveniente comentar una vez más que el objetivo de este análisis es establecer un sucinto estado de la cuestión referente al tratamiento del componente oral en este departamento francés, luego el análisis en sí mismo no es el fin último del presente trabajo, sino que se pretende que los resultados obtenidos en este arrojen luz para guiar a los futuros auxiliares de conversación en sus propuestas didácticas como complemento al programa oficial. Por otra parte, se han obviado las sugerencias que puedan aparecer en las guías para los profesores o las actividades de los materiales complementarios, puesto que el auxiliar tiene escasamente acceso a ellos.

Con todo ello, queda demostrada la necesidad, pertinencia y relevancia de la propuesta didáctica que se realiza a continuación, la cual aspira a servir de herramienta para que los auxiliares puedan colmar el vacío existente en relación con el tratamiento del componente estratégico, las actividades lúdicas y el refuerzo de la expresión oral en los manuales de ELE franceses de los distintos niveles.

5. Propuesta didáctica

5.1 Metodología para el diseño de la propuesta didáctica

Para el diseño de las cinco secuencias didácticas que se presentan en este trabajo, se ha tenido en cuenta las conclusiones extraídas de la revisión de los programas del Ministerio, el vacío observado en el análisis de manuales de uso más arraigado en Martinica y, por supuesto, las bases sentadas a lo largo del marco teórico de este Trabajo Fin de Máster. A su vez, se ha considerado fundamental que las actividades sean de carácter lúdico y que resulten interesantes desde un punto de vista cultural., tal y como se ha convenido en el apartado §3 dedicado a la labor del auxiliar de conversación.

Es conveniente destacar que no se trata de unidades didácticas, sino de secuencias que el auxiliar puede integrar en el momento del curso en el que lo estime oportuno teniendo en cuenta el progreso de los alumnos. En ellas se detallan algunos aspectos como los objetivos, contenidos y dinámicas de trabajo y se facilitan algunas indicaciones útiles para que el auxiliar las ponga en práctica a la hora de desarrollar las actividades. En todas las secuencias, el auxiliar debe ser el motor impulsor y el guía de las actividades que se desarrollen en el aula. Debe actuar como mediador intercultural, fomentando el debate y la intervención de todos los alumnos. Además, mientras los alumnos estén trabajando bien en modo individual, en parejas o en grupos para la realización de las tareas propuestas, el docente garantizará que los procesos de comunicación iniciados en el aula se lleven a cabo en un clima propicio para el aprendizaje, fomentando a la vez la autonomía del discente ayudándolo en sus razonamientos y desarrollo de estrategias tanto de aprendizaje como de comprensión, así como facilitando el desarrollo de lazos sociales y afectivos entre los miembros del grupo clase. Asimismo, conviene recordar que el auxiliar no tiene derecho ni obligación de evaluar a los alumnos, sino simplemente promover intercambios entre los alumnos utilizando el español como lengua vehicular en la clase y servir de modelo sociolingüístico para ellos.

5.2 Propuesta didáctica

A continuación se presentan las fichas de las cinco secuencias didácticas en las que se detallan las actividades, los materiales, los contenidos, el perfil del alumno y el nivel. A modo ilustrativo, se han desarrollado los materiales de la secuencia 5 como guía para los futuros auxiliares, sin embargo, estos se encuentran en el Anexo 2 por motivos de extensión.

SECUENCIA 1

La siguiente secuencia trata principalmente las tradiciones más importantes de las culturas hispanas, por lo que sería adecuada para insertarla dentro de la noción *Encuentros con otras culturas* detallada en el subapartado §2.3.1 referente a la programación del último ciclo de *collège.*

Título de la secuencia:	**Nivel:**
¿De dónde eres?	**A1**

Destinatarios: 12 alumnos 4ème de Martinica (mitad del grupo clase).	**Duración:** Dos sesiones de 50 minutos.
Objetivos: - Reactivar conocimientos previos vistos con el profesor titular. - Repasar el vocabulario de las nacionalidades y países hispanohablantes. - Identificar y conocer algunas tradiciones de algunos países hispanoparlantes. - Practicar y desarrollar las siguientes estrategias comunicativas: localizar modelos, ensayar nuevas expresiones, prever por el contexto utilizando el conocimiento del mundo y describir con palabras.	
Contenidos: - Presente de indicativo. - Vocabulario de nacionalidades y países hispanohablantes. - Vocabulario de los colores. - Fiestas y tradiciones hispanas. - Uso de las estructuras *Me gusta* y *no me gusta.* - Estrategias: localizar modelos, ensayar nuevas expresiones, prever por el contexto utilizando el conocimiento del mundo, describir con palabras.	
Actividades sesión 1: - <u>A todo color (30'):</u> Mediante la presentación de un *Power Point* se repasarán los colores, las nacionalidades y los nombres de los países a través de la visualización de las banderas de dichos países. Después, se realizarán grupos de 4 personas en los que se jugará al "Memory". En una parte de la mesa, se repartirán boca abajo tarjetas con las banderas hispanas y, en otra mesa, se hará lo mismo pero con tarjetas en las que aparezca el nombre del país o la nacionalidad. Los alumnos deberán ir levantando las tarjetas para formar las parejas, todo ello practicando la interacción oral mediante la conversación académica con el auxiliar. - <u>Fiestas hispanas (20')</u>: El auxiliar realizará una presentación de tradiciones hispanas conocidas, sin decir la procedencia. Los alumnos deberán adivinar a qué país	

corresponden haciendo preguntas cerradas al profesor de manera individual, por ejemplo, *¿Es en invierno? ¿Es en septiembre? ¿Es América Latina? ¿Es Venezuela?* (estrategia: prever por el contexto utilizando el conocimiento del mundo) Este deberá aportar la estructura para realizarlas antes de comenzar (estrategia: localizar modelos), ayudándoles también sobre qué tipo de preguntas pueden realizar (ensayar nuevas expresiones). Después, con las estructuras trabajadas por el profesor titular, durante esta secuencia y en grupos de debate de 4 personas, deben valorar si les gustan o no estas tradiciones y compararlas con las de Martinica. Para finalizar, estos grupos expondrán sus conclusiones delante de la clase.

Actividad sesión 2:

- Pasapalabra (50'): En esta ocasión, los alumnos participarán en el diseño y creación del juego. Partiendo de los contenidos de la sesión anterior, deberán crear, en parejas y en un tiempo no superior a 20 minutos, breves definiciones en las que se dé una pista importante de un país hispanohablante. Después de recoger todas las definiciones y de que el auxiliar compruebe la corrección de estas, los alumnos se enfrentarán a sus compañeros por parejas. Por turnos, presentarán primero la inicial del país que deben adivinar y después dirán la definición. Cualquier miembro de la pareja rival podrá responder. Cada pareja tendrá un tiempo máximo de 10 minutos para completar el rosco, pero el tiempo se parará en el momento en el que la pareja que debe responder diga "pasapalabra", dando la opción a sus compañeros de participar. La pareja que acierte más países o que menos tiempo tarde en completar el rosco, ganará el juego. (Estrategia: describir con palabras).

Destrezas:

Comprensión y expresión oral

Materiales:

- Fichas elaboradas por los alumnos con la ayuda del profesor.
- Vídeos con las fiestas y tradiciones más conocidas del mundo hispano.
- *Power Point* con las banderas de los países.

SECUENCIA 2

La siguiente secuencia trata principalmente las profesiones, por lo que sería adecuada insertarla dentro de la noción *Escuela y sociedad* descrita en el subapartado §2.3.1 referente a la programación del último ciclo de *collège.* Esta noción, a su vez, sugiere trabajar las profesiones para descubrir el mundo laboral.

<table>
<tr><td>Título de la secuencia:

¿A qué te dedicas?</td><td>Nivel:

A2</td></tr>
<tr><td>Destinatarios:

12 alumnos 3ème de Martinica (mitad del grupo clase).</td><td>Duración:

Dos sesiones de 50 minutos.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Objetivos:

- Reactivar conocimientos previos vistos con el profesor titular.

- Repasar el vocabulario de las profesiones.

- Identificar personalidades conocidas de la cultura española.

- Trabajar la entonación de las oraciones interrogativas.

- Practicar y desarrollar las siguientes estrategias comunicativas: prever por el contexto o utilizando conocimientos del mundo, indicar que comprende o no comprende, pedir confirmación, calcular cómo comunicar lo que se pretende con los recursos disponibles, elaborar planes de comunicación alternativos, describir con palabras, reformular con otras palabras o reestructurar frases, hacer dibujos o gestos descriptivos.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Contenidos:

- El futuro simple de indicativo.

- Vocabulario de profesiones.

- Personalidades famosas de la cultura española.

- Estrategias: prever por el contexto o utilizando conocimientos del mundo, indicar que comprende o no comprende, pedir confirmación, calcular cómo comunicar lo que se pretende con los recursos disponibles, elaborar planes de comunicación alternativos, describir con palabras, reformular con otras palabras o reestructurar frases, hacer</td></tr>
</table>

dibujos o gestos descriptivos.

Actividades sesión 1:

- ¿Quién es? (20'): Se va a ver un vídeo que recoge distintas profesiones características de la cultura española como torero, camarero de chiringuito, limpiabotas, afilador… (estrategia: prever por el contexto o utilizando conocimientos del mundo). Después, el auxiliar realizará algunas preguntas para comprobar si han entendido el contenido del tipo *¿Os gustan estas profesiones? ¿Conocéis a alguien que trabaje de esto? ¿Podéis explicar cuál es su profesión?* (estrategia: indicar que comprende o no comprende). Tras esto, los alumnos deberán presentar al profesor profesiones características de la cultura martiniqueña como pescador, cosechador de caña de azúcar o destilador de ron.

- ¿Qué tengo en el coco? (30'): Se divide la clase en grupos de 4 alumnos. Se coloca a cada alumno una tarjeta en la cabeza con una cinta sin que pueda verla. En cada tarjeta habrá una profesión diferente. Cada alumno tiene que adivinar el contenido de su tarjeta haciendo preguntas cerradas a las que sus compañeros responderán de manera afirmativa o negativa (estrategia: pedir confirmación). El profesor proporcionará algunas preguntas como ejemplo que los alumnos adoptarán como modelo del tipo *¿Trabajo desde casa? ¿Mi trabajo es individual o de equipo? ¿Trabajo con una máquina o con las manos?*

Actividades sesión 2:

- ¿Qué nuevos trabajos existirán en el futuro? (20'): Se va a ver un vídeo sobre cómo será la vida en el futuro. A continuación, el profesor les propondrá una serie de trabajos imaginarios acordes a esta vida en el futuro como por ejemplo barrendero en la luna, mecánico de coches voladores o inventor de la máquina de tele-transportación. Tendrán que hablar sobre ellos interviniendo al menos dos veces de manera espontánea para comentar sus pros y sus contras con los conocimientos que posean. El auxiliar les puede proporcionar nuevas estructuras si los alumnos lo reclamaran, pero será labor del profesor principal trabajarlas si aún no se han aprendido en el aula. Después, tendrán que decir con qué compañero identifican esa profesión con el fin de crear un ambiente aún más distendido.

- ¿Qué quieres ser de mayor? (30'): Tras revisar la conjugación y norma del futuro, previamente trabajado con su profesor con preguntas en las que los alumnos deberán responder en este tiempo verbal, el auxiliar utilizará el juego del "Tabú" pidiendo a

cada alumno que reflexione sobre cuál sería la profesión de sus sueños. Una vez que la hayan pensado, de uno en uno se acercarán a la mesa del auxiliar. Este le dará 3 palabras que no puedan utilizar en su explicación de la profesión. A continuación, deberán explicar a sus compañeros cuál será dicha profesión para que intenten adivinarla. Cuando lo hagan, se pasará el turno a la persona que lo haya conseguido. Si esta ya ha pasado por la explicación, podrá ceder el turno a uno de sus compañeros que aún no haya participado. Con esto, el alumno pondrá poner en práctica algunas de las siguientes estrategias: calcular cómo comunicar lo que se pretende con los recursos disponibles, elaborar planes de comunicación alternativos, describir con palabras, reformular con otras palabras o reestructurar frases, hacer dibujos o gestos descriptivos.
Destrezas: Comprensión y expresión oral.
Materiales: - Tarjetas y fichas en blanco tipo A5 para la elaboración de los juegos. - Vídeos con las profesiones típicas de España y sobre la vida en el futuro.

SECUENCIA 3

La siguiente secuencia trata principalmente las tradiciones más importantes de las culturas hispanas, por lo que sería adecuada insertarla dentro de la noción *Memoria: herencias y rupturas* detallada en el subapartado §2.3.2 referente a la programación del curso de *seconde*. Esta secuencia está diseñada acorde a lo que exige esta noción, esto es, invita a los alumnos a reflexionar sobre el frágil equilibrio entre tradición y ruptura en la sociedad moderna.

Título de la secuencia: *¡Viva San Fermín!*	**Nivel:** A2+/B1
Destinatarios: 12 alumnos 2nde de Martinica (mitad del grupo clase).	**Duración:** Dos sesiones de 50 minutos.

Objetivos:

- Reactivar conocimientos previos vistos con el profesor titular.

- Pedir y dar información sobre un acontecimiento cultural importante.

- Identificar los eventos más importantes de los Sanfermines.

- Practicar y desarrollar las siguientes estrategias: prever por el contexto o utilizando conocimientos del mundo, elaborar planes de comunicación alternativos y calcular cómo comunicar lo que se pretende con los recursos disponibles.

Contenidos:

- Los Sanfermines y sus implicaciones culturales

- Vocabulario relativo a tradiciones españolas.

- Repaso del *creo que, para mí*…

- Expresiones de opinión del tipo *en mi opinión, me parece que…*

- Estrategias: prever por el contexto o utilizando conocimientos del mundo, elaborar planes de comunicación alternativos y calcular cómo comunicar lo que se pretende con los recursos disponibles.

Actividades sesión 1:

- Olé (40'): El auxiliar irá vestido de blanco con un pañuelo rojo al cuello. A partir de su vestimenta, intentará provocar la curiosidad de los alumnos. En caso de dificultad, podrá apoyarse en una imagen de la calle Estafeta con mucha gente, sin que se vean los toros. Una vez introducido el tema, se presentará el vídeo del encierro para debatir la controversia de las fiestas con animales (estrategia: prever por el contexto o utilizando conocimientos del mundo). Este debate se basará en la dinámica del grupo de expertos, esto es, después de explicar las estructuras para el debate, se asignarán números del 1 al 3 a cada alumno. Cada número representa una opinión. De esta manera, los alumnos se agrupan en función del número que se les ha asignado y planifican cómo defender su postura (estrategia: elaborar planes de comunicación alternativos). Por último, se forman pequeños grupos de debate integrados por alumnos asignados con números del 1 al 3 con el fin de que fluyan los argumentos con facilidad, ya que han podido planificar sus intervenciones y han intercambiado ideas.

- Canción «1 de enero» (10'): A raíz del vídeo del encierro, y con el fin de animar la

clase tras el debate, se escuchará y cantará la canción sanferminera.

Actividades sesión 2:

- Presentación general de las fiestas (25'): El auxiliar realizará una presentación cronológica de un día típico en las fiestas de Sanfermines, con contenido visual polémico en su mayoría, para introducir vocabulario concreto e invitar a los alumnos a participar dando su opinión sobre las tradiciones de la fiesta con las estructuras para dar opinión. Si quieren conocer más sobre ella o plantear otras preguntas al auxiliar, podrán hacerlo con las estructuras de pedir información.

- Entrevista para Antena 3 (25'): Para poner en práctica los conceptos aprendidos, en parejas, los alumnos deberán simular una entrevista. Para ello, deberán realizar el esquema de las preguntas por escrito a modo de apoyo. Después, deberán dárselas a otra pareja de alumnos para que les ayuden en la posible corrección de los errores. El auxiliar pasará por las mesas comprobando que todos están bien corregidos y que no hay errores, apoyando a su vez sobre la correcta pronunciación y entonación de las preguntas que realizarán. El objetivo es que los alumnos pidan y den información sobre los Sanfermines, con las estructuras vistas en el aula y con el ejercicio anterior, y que compartan la opinión que se han formado de ellos (estrategia: calcular cómo comunicar lo que se pretende con los recursos disponibles).

Destrezas:

Comprensión y expresión oral.

Materiales:

- Ropa de Sanfermines.

- Presentación en *Power Point* con algunas de las imágenes típicas y controvertidas del festejo, como el salto desde la fuente de Navarrería o el lanzamiento de bebidas durante el chupinazo.

- Vídeo de un encierro de Sanfermines típico y otro en el que ocurriera algo llamativo, por ejemplo, el tapón humano de 2013.

- Canción «1 de enero» que el auxiliar podrá tomar de https://www.youtube.com/watch?v=4BXmQSMhKUg.

SECUENCIA 4

La siguiente secuencia trata principalmente las tradiciones más importantes de las culturas hispanas, por lo que sería adecuada insertarla dentro de la noción *idea de progreso* detallada en el subapartado §2.3.3 referente a la programación del curso de *première.* Esta secuencia está diseñada acorde a lo que exige esta noción, esto es, invita a los alumnos a reflexionar sobre el paso del tiempo en un sentido de cambio y avance de la condición humana.

<table>
<tr><td>Título de la secuencia:

Aquellos años locos</td><td>Nivel:

B1</td></tr>
<tr><td>Destinatarios:

12 alumnos 1ère de Martinica (mitad del grupo clase).</td><td>Duración:

Dos sesiones de 50 minutos.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Objetivos:

- Reactivar conocimientos previos vistos con el profesor titular.

- Repasar la comparación entre el imperfecto y el indefinido para describir situaciones y personas en el pasado.

- Practicar y desarrollar las siguientes estrategias: describir con palabras, corregir los propios errores con o sin indicación del interlocutor y elaborar planes de comunicación alternativos.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Contenidos:

- Conjugación y uso del pretérito imperfecto e indefinido de indicativo.

- Figuras infantiles españolas: Los Reyes Magos, el Ratoncito Pérez, el Hombre del Saco, etc.

- Estrategias: describir con palabras, corregir los propios errores con o sin indicación del interlocutor y elaborar planes de comunicación alternativos.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Actividades sesión 1:

- Esos locos bajitos (20’): Primero, el auxiliar proyecta unas imágenes del Ratoncito</td></tr>
</table>

Pérez, de los Tres Reyes Magos y del Hombre del Saco. Invita a los alumnos a describir las imágenes, con el fin de guiarles para que intuyan qué personajes son o qué hacen (estrategia: describir con palabras). Tras ello, se juntarán en grupos de 3 personas para reflexionar sobre algunas de los personajes ficticios que conozcan de la cultura martiniqueña o francesa. Deberán preparar una pequeña presentación en la que explicarán el o los nombres de los personajes y a qué se dedicaban. Los compañeros deberán corroborar la información o contradecirla si fuera necesario (estrategias: corregir los propios errores con o sin indicación del interlocutor). El auxiliar motivará a los alumnos para su participación hablando de los personajes en los que él creía de pequeño y hará hincapié en el uso del imperfecto para contar historias del pasado.

- Canción «Aquellos años locos» (30'). El auxiliar pondrá la canción una primera vez para una escucha general con el objetivo de que los alumnos disfruten de la misma y para realizar una primera valoración de lo que entienden. Después, se les entregará la letra de la canción para trabajarla con el rellenado de huecos, dejando libre, sobre todo, aquellos huecos en los que se conjuguen los verbos en imperfecto o pasado. Tras ello, se les dará la oportunidad de cantar la canción en gran grupo para trabajar la pronunciación y para motivar a los alumnos a la comprensión total de la misma. A partir del contenido de la canción, se invita a los alumnos a que compartan recuerdos de su infancia en el colegio con los demás compañeros, con el fin de tratar el componente afectivo y la conjugación de los verbos en imperfecto de indicativo e indefinido. Antes de finalizar la clase, se les pide que para la siguiente traigan una foto suya que les guste de cuando eran pequeños sin darles más información.

Actividades sesión 2:

- ¿Quién es quién? (25'): En primer lugar, los alumnos entregarán al auxiliar las fotos que se les ha invitado a traer en la sesión anterior y este las mezclará y las volverá a repartir. Cada alumno tendrá que describir la foto que le ha tocado a sus compañeros para que adivinen entre todos a quién podría pertenecer (estrategia: describir con palabras). Cada alumno de la clase recibirá una foto, nadie puede tener dos. Para finalizar, se comprobará cuáles habían acertado y cuáles no.

-Imágenes que hablan (25'): En esta segunda parte de la clase, se devuelven las fotografías a sus dueños para que, de manera individual y tras haber hecho un esquema por escrito de lo que quieren decir (estrategia: elaborar planes de comunicación

alternativos), expliquen qué aparece la foto y si recuerdan algo de ese día o de algo aparezca en la misma foto.
Destrezas: Comprensión y expresión oral.
Materiales: - Imágenes aportadas por el auxiliar. - Fotos aportadas por los alumnos. - Videoclip de la canción “Aquellos años locos”.

SECUENCIA 5

La siguiente secuencia trata principalmente las tradiciones más importantes de las culturas hispanas, por lo que sería adecuada para insertarla dentro de la noción *espacios e intercambios* detallada en el subapartado §2.3.3 referente a la programación del curso de *terminale.* Esta secuencia está diseñada acorde a lo que exige esta noción, esto es, reflexionar sobre la idea de intercambio geográfico por necesidad, como son los movimientos migratorios hacia países más desarrollados.

Título de la secuencia: *Las vallas de Ceuta y Melilla*	**Nivel:** B1/B2
Destinatarios: 12 alumnos de *Terminale* de Martinica (mitad del grupo clase).	**Duración:** Dos sesiones de 50 minutos.
Objetivos: - Reactivar conocimientos previos vistos con el profesor titular. - Identificar los movimientos migratorios más significativos para España. - Reflexionar sobre los pros y contras de la inmigración. - Practicar y desarrollar las siguientes estrategias: anteponer información clave,	

recordar frases y estructuras y elaborar planes de comunicación alternativos.

Contenidos:

- Repaso y práctica de las estructuras de expresión de opinión (*creo que, en mi opinión, pienso que,* etc.).

- Vocabulario relativo a los movimientos migratorios en el estrecho.

- Estrategias: anteponer información clave, recordar frases y estructuras y elaborar planes de comunicación alternativos.

Actividades sesión 1:

Esta secuencia se enmarca dentro de la noción «Espacios e intercambios».

- Presentación PPT sobre Ceuta y Melilla (25'): El auxiliar realizará una presentación con imágenes controvertidas que ilustren la situación en la zona fronteriza de Ceuta y Melilla. A lo largo de la presentación, el auxiliar interactuará con los alumnos pidiendo opinión sobre las imágenes que se presentan con vocabulario trabajado en el aula, como *verja, estrecho, policía fronteriza, inmigración ilegal, clandestino, sin papeles, etc*.

- Debate (25'): Se llevará a cabo una reflexión en grupos de 4 personas en el que se intente dar respuesta a preguntas como preparación a un debate libre que se llevará a cabo en la siguiente sesión (estrategias: anteponer información clave). Podrán tomar notas de las mismas para poder expresarse mejor durante el mismo. Algunas de las preguntas a las que deberán responder son:

  - ¿Qué países son mejores o peores para emigrar? ¿Por qué?
  - ¿España es un buen país?
  - Para un inmigrante, ¿cuáles son los aspectos positivos de vivir en Europa?
  - ¿Y los negativos?
  - ¿Se trata o considera igual a todos los extranjeros?

Actividades sesión 2:

- Columna de opinión (15'): Para seguir en la línea de la clase anterior, el auxiliar proyectará tres cartas de opinión relativas a la inmigración en Ceuta y Melilla para extraer qué prejuicios se tratan en ellas.

- ¿Son necesarias las fronteras? (35'): Se dividirá la clase en dos. Un grupo hace una lista de razones a favor de las fronteras y otra de razones en contra. El debate se hará tomando como referencia las preguntas y apuntes tomados del día anterior, así como de las reflexiones que se hayan realizado de la columna de opinión del ejercicio anterior (estrategia: recordar frases y estructuras). Primero, se dará la palabra a una mitad de la clase que expondrá sus conclusiones. Después, la otra mitad de la clase podrá rebatir y presentar sus propias conclusiones (estrategia: elaborar planes de comunicación alternativos). El objetivo es que intenten llegar a un punto común donde se encuentre una posible solución al problema. Tras finalizar el debate, se dará la oportunidad para que algunos de los alumnos expresen de manera oral sus propias conclusiones.
Destrezas: Comprensión y expresión oral.
Materiales: - *Power Point* de presentación que se adjuntará en el Anexo 2. - Cartas de opinión extraídas de un periódico.

IV. CONCLUSIONES

Tras la elaboración de este Trabajo Fin de Máster, se puede afirmar que los objetivos fundamentales que fueron formulados en un principio han sido cubiertos. Por un lado, se ha realizado una revisión teórica del estado actual de la enseñanza del español en Martinica, mostrando su vinculación con el Ministerio de Educación Nacional de Francia y la consiguiente evolución de la enseñanza de la lengua española en la isla.

A lo largo de esta revisión, se ha definido el concepto de expresión oral y de los factores inherentes a ella y se ha observado la evolución de su tratamiento en las metodologías del siglo XX, desplazándose desde una posición olvidada hasta ocupar un papel central en la enseñanza de lenguas. Esta revisión ha mostrado que la preparación de la expresión oral depende, en gran medida, de un buen tratamiento de las microdestrezas y de las estrategias de aprendizaje, especialmente las comunicativas. Además, se han tenido en cuenta las dificultades a las que se enfrenta el aprendiz de lenguas para poder llevar a cabo un desarrollo adecuado de esta destreza, en la que se conjugan aspectos lingüísticos y psicológicos.

De este primer apartado, se ha concluido que el docente debe crear un ambiente en el que los estudiantes se sumerjan en la tarea de expresión oral, con el fin de que no sean conscientes de que se encuentran en una situación que habitualmente puede ser tensa, estimulando así la iniciativa del aprendizaje, y se ha constatado que estas nuevas aportaciones influyen en la concepción de la enseñanza de idiomas. Aparece así la preocupación por el componente afectivo, por el componente lúdico y el componente estratégico, lo que conlleva a su vez la aparición de nuevos retos, como la evaluación por competencias y acentuar la práctica del idioma en el aula.

Por otro lado, se ha procurado que este trabajo resulte una guía para acercar a futuros auxiliares hacia la realidad sociocultural de la isla y hacia su labor dentro del sistema educativo francés. La dependencia de Martinica del gobierno francés implica la aplicación obligatoria de los programas que dicta el Ministerio de Educación, pero estos no siempre son aplicables en todo el territorio francés debido a las diferencias culturales que coexisten en el país. La limitación teórica de los mismos no permite tener un conocimiento general del tratamiento del componente oral ni de la posibilidad de integración del componente lúdico, aspecto que sí ha sido observable en el análisis de

manuales posterior. De este se ha extraído que, si bien se dedica una buena parte del tiempo lectivo al desarrollo del componente oral, no se ha observado ningún tipo de tratamiento del componente estratégico, mientras que el componente lúdico se relega a un segundo plano.

Con todo ello, se ha demostrado la necesidad y pertinencia de la propuesta didáctica realizada, la cual procura servir de herramienta para los auxiliares. Debe señalarse que, pese a que las secuencias se han estructurado en torno a las nociones culturales dispuestas por el Ministerio, estas pueden utilizarse en cualquier punto del curso académico, siempre y cuando se siga en consonancia con el profesor titular. Del resultado de esta secuencia se puede concluir que ilustra la posibilidad de integrar los factores inherentes de la expresión oral acercando a los alumnos a la realidad cultural de España, trabajando la expresión oral y el componente lúdico de manera directa, y poniendo en práctica las estrategias definidas en el marco teórico.

Sin embargo, la aplicación didáctica queda limitada en su propia dimensión de propuesta, pues no se ha contado con un grupo piloto con el que trabajar las secuencias creadas y poder obtener así unos resultados objetivos para mejorar o redireccionar aquellos aspectos no exitosos, lo cual sería muy deseable realizar en una posterior fase de investigación.

Del mismo modo, este TFM, al abordar un campo tan amplio como la enseñanza del componente oral en una circunscripción educativa en su totalidad, deja abiertas nuevas vías de investigación, como la revisión de las programaciones dictadas por el Ministerio de Educación con el fin de que se acerquen más al diseño curricular en ELE. Asimismo, se podría analizar el uso del *PCIC* en el contexto educativo francés, ya que a lo largo de la investigación del presente trabajo no se ha encontrado ninguna mención a este recurso.

En conclusión, el desarrollo del componente oral en programas de Auxiliares de conversación en Martinica, si bien es un tema poco investigado y trabajado en la actualidad, tal como se ha constatado en la falta de publicaciones sobre el tema, representa hoy en día una cuestión importante para tener en cuenta dentro del sistema educativo martiniqueño. La presencia de la figura del auxiliar de conversación acerca más a los discentes a la realidad sociocultural de España y les confiere una destreza

expresiva con grandes posibilidades de intercambio con sus vecinos hispanohablantes del Caribe.

V. BIBLIOGRAFÍA

ACADÉMIE CLERMONT-FERRAND (2016). *La mission de l'assistant de langue en Primaire, Collège ou Lycée.* Recuperado en https://www.ac-clermont.fr/disciplines/fileadmin/user_upload/LanguesVivantes/informations_institutionnelles/assistants/mission.htm [Consulta: 15 de agosto de 2016]

AINCIBURU, M. C. (2007). «El problema de la evaluación de la producción oral interactiva en el aula ELE», en *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE): Logroño 27-30 de septiembre de 2006*. Universidad de La Rioja, pp. 175-190. Recuperado en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0175.pdf [Consulta: 10 de agosto de 2016]

BARALO, M. (2000). «El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE» en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las lenguas* (*47).*Universidad de Nebrija. Madrid, pp. 164-171.

BENITO ULLÁN, M.C. (2007). «Tratamiento de la interacción en el aula ELE: análisis de manuales» en *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE): Logroño 27-30 de septiembre de 2006*. Universidad de La Rioja, pp. 351-364. Recuperado en https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2438963.pdf [Consulta: 10 de agosto de 2016]

BROWN, H.D. (2001). *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy.* Second Edition, New York. Pearson Education.

CAÑADILLAS RAMALLO, F. (2015). *Creencias de seis profesores nativos de ELE sobre la enseñanza de la expresión e interacción oral en el contexto de India* (Trabajo Fin de Máster). Stockholms Universitet. Estocolmo. Recuperado de http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:824443/FULLTEXT01.pdf [Consulta: 04 de agosto de 2016].

CASSANY, D. L. M. Y SANZ, G. (2002). *Enseñar lengua.* Barcelona. Grao.

CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES. (2016). *Remise des prix du concours vidéo organisé pour les 110 ans du programme des assistants de langue français*. Recuperado en http://www.ciep.fr/actualites/2016/06/28/remise-prix-concours-video-organise-les-110-ans-programme-assistants-langue [Consulta: 15 de agosto de 2016]

CENTRO VIRTUAL CERVANTES (2013). «El español y sus hablantes en cifras» en *Anuario 2013*. Instituto Cervantes. Recuperado en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_13/i_cervantes/cuadros.htm [Consulta: 06 de junio de 2016].

CESTERO, A.M. (2012). «La enseñanza de la conversación en ELE: Estado de la cuestión y perspectivas de futuro» en *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras/International Journal of Foreign Languages*, (1), pp. 31-62.

COLLET, S. (1993). *L'origine de la didactique de l'espagnol en France. L'apport des grammairiens espagnols exilés* (1600-1650). Recuperado en http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/hel_0750-8069_1993_num_15_2_2375 [Consulta: 01 de agosto de 2016]

COMITÉ STRATÉGIQUE DES LANGUES. (2012). *Apprendre les langues, apprendre le monde*. Recuperado en http://www.education.gouv.fr/cid59284/apprendre-les-langues-apprendre-le-monde-rapport-du-comite-strategique-des-langues-preside-par-suzy-halimi.html [Consulta: 01 de agosto de 2016]

CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Madrid. Anaya e Instituto Cervantes para la traducción en español. Recuperado en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [Consulta: 18 de junio de 2016].

CRUZ RODRÍGUEZ, J.M. (1998). «La enseñanza del español en Martinica» en *Boletín de ASELE (18)*, pp. 41-49.

DABÈNE, L. (1975). «L'enseignement de l'espagnol aux francophones (Pour une didactique des langues "voisines")», en *Langages*, 39, pp. 51-64. Recuperado en http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726X_1975_num_9_39_2291 [Consulta: 01 de agosto de 2016]

DE MINGO GALA, J.A. (2010). «La enseñanza de la conversación en el aula de ele. Propuesta de contenidos para el curso de conversación intermedio (B1) del IC de Estambul» (Trabajo Fin de Máster) en *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (10). ISSN 1885-2211. Recuperado de http://marcoele.com/descargas/10/de-mingo_conversacion.pdf [Consulta: 07 de julio de 2016].

DOMÍNGUEZ GONZÁLEZ, P. (2008). «Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza de español como lengua extranjera», en *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (6). ISSN 1885-2211 Recuperado de http://marcoele.com/num/6/pdominguezdestrezas/02e3c09a810cb6309/pdominguez_destrezas.pdf [Consulta: 07 de julio de 2016].

Ministére de l'Éducation Nationale (2011). *L'ouverture internationale dans et par l'enseignement des langues vivantes*, en *Eduscol*. Recuperado en http://eduscol.education.fr/cid46539/l-ouverture-internationale-dans-et-par-l-enseignement-des-langues-vivantes.html [Consulta: 15 de agosto de 2016]

GIOVANNI, A., MARTÍN PERIS, E., RODRIGUEZ, M., SIMÓN, T. (1996). *Profesor en acción*, (3). Madrid. Edelsa Grupo Didascalia, S.A.

INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Madrid. Biblioteca Nueva. Recuperado en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/ [Consulta: 29 de junio de 2016].

LOI N°46-451. C*lassement comme départements français de la Guadeloupe, de la Martinique, de la Réunion et de la Guyane française*. París, Boletín Oficial. 19 de marzo de 1946. Recuperado en https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000868445 [Consulta: 15 de agosto de 2016]

MAATI BEGHADID, H. (2013). «El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente» en *Actas IV Taller «ELE e Interculturalidad» del Instituto Cervantes de Orán.* Centro Virtual Cervantes. pp. 112-120. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2013/16_beghadid.pdf [Consulta: 22 de julio de 2016]

MARTINIQUE, UNE ÎLE À VIVRE (2007). *L'histoire page à page: 1502-1674: La découverte de la Martinique et les debuts de sa colonisation.* Recuperado de http://martiniqueileavivre.free.fr/histoire_page_a_page_2.htm [Consulta: 08 de septiembre de 2016].

MARTÍN PERIS, E. *ET. AL.* (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL. Disponible en línea en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm [Consulta: 09 de agosto de 2016]

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2010). Decreto MENE1007260A, de 8 de agosto de 2010, de programme d'enseignement des langues vivantes en classe de seconde générale et technologique. *Bulletin Officiel*, 29 de abril de 2010, núm. 4, Anexo. Recuperado en http://www.education.gouv.fr/cid51335/mene1007260a.html [Consulta: 08 de septiembre de 2016].

MINISTÉRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2015). *La reforme du College en Claire.* Recuperado en http://www.reformeducollege.fr/ [Consultado: 17 de agosto de 2016]

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2010). Decreto MENE1019796A, de 21 de julio de 2010, de programme d'enseignement de langues vivantes du cycle terminal pour les séries générales et technologiques. *Bulletin Officiel*, 30 de septiembre de 2010, núm. 9, Anexo. Recuperado de http://www.education.gouv.fr/cid53320/mene1019796a.html [Consulta: 08 de septiembre de 2016].

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2015). Decreto MENE1526483A, de 9 de noviembre de 2015, de programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4). *Bulletin Officiel*, 26 de noviembre de 2015, núm. 11, Anexo 3. Recuperado en http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94717 [Consulta: 08 de septiembre de 2016].

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. (2014). *El mundo estudia español*. Recuperado en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/el-mundo-estudia-espanol/el-mundo-estudia-

espanol2014.pdf?documentId=0901e72b81c71bd2 [Consulta: el 05 d agosto de 2016]

MORENO FERNÁNDEZ, F. (2002). *Producción, expresión e interacción oral*. Madrid. Arco Libros.

ORTEGA CEBREROS, A.M. (s.f.). «El Auxiliar de Conversación como Recurso Docente en la Aulas de Secundaria y Bachillerato», en *Actas de III Jornadas de Formación de profesorado.* Universidad de Jaén. Recuperado en https://issuu.com/gretagranada/docs/120807111707-561e9cf9869e4844bb903e38816ad10c [Consulta: 3 de septiembre de 2016]

OTERO BRABO CRUZ, M.L. (1999). «Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas en un percurso hacia la competencia comunicativa: ¿dónde entra la gramática?», en *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*. Santiago de Compostela, pp. 419-426. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0422.pdf [Consulta: 09 de julio de 2016]

PINILLA GÓMEZ, R. (2007). «La competencia estratégica del estudiante de ELE en su producción oral: algunas consideraciones para su evaluación», en *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE): Logroño 27-30 de septiembre de 2006*. Universidad de La Rioja, pp. 89-96. Recuperado en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0089.pdf [Consulta: 15 de julio de 2016]

PORTAIL DES LANGUES VIVANTES (2016). *Loi Nº 69-021*: *L'assistant de langue vivante: son rôle pédagogique. Note de l'Inspection générale.* París, Boletín Oficial Nº 6 del 9 de febrero de 1989. Recuperado en http://interlangues.discipline.ac-lille.fr/assistants/informations/l2019assistant-de-langues-vivantes-son-role-pedagogique-note-de-l2019inspection-generale [Consulta: 15 de agosto de 2016]

RIVERS, W.H. (1981). *Teaching Foreign language Skills*. Chicago: The University Chicago Press. Recuperado en http://press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/T/bo3625153.html [Consulta el 9 de julio de 2016].

SÁNCHEZ BENÍTEZ, G. (2010). «Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico», en *Suplementos MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (11). ISSN 1885-2211. Recuperado de http://marcoele.com/descargas/11/sanchez-estrategias-ludico.pdf [Consulta: 15 de julio de 2016].

SÁNCHEZ, A. (2005). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Universidad de Murcia. Recuperado en http://www.um.es/lacell/miembros/asp/masterELE/histoele.pdf [Consulta: 01 de agosto de 2016].

SÉNAT. (2016). *Sénat: un site au service des citoyens*. Recuperado en http://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-06336.html [Consulta: 16 de agosto de 2016].

TANO, M. (2012). «Retos de la enseñanza del español en Francia», mesa redonda en *I Encuentro Práctico de Profesores de ELE en Francia*. Instituto Cervantes de París, Francia. Recuperado en http://www.encuentro-practico.com/paris/pdf/12/retos.pdf [Consulta: 01 de agosto de 2016].

UREÑA RIB, P. (1998). *Cultures créoles et enseignement de langues dans la Caraïbe. Un outil pour l'étude interculturelle des images et des representations reciproques. Étude de cas apliquée à la République Dominicaine et à la Martinique*. Universidad de las Antillas y la Guyana.

UREÑA RIB, P. Y CRUZ RODRÍGUEZ, J.M. (1998). «Los referentes interculturales en la enseñanza del ELE en el Caribe insular», en *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE, Santiago de Compostela, 23-26 de septiembre*. Santiago de Compostela, pp. 279-289.

VÁZQUEZ, G. (2000). *La destreza oral: conversar, exponer, argumentar*. Madrid. Edelsa.

Corpus de manuales analizados:

CLEMENTE, E., *ET AL.* (2007). *Próxima parada. T^{erm}, B1/B2*. París. Nathan.

CLEMENTE, E., *ET AL.* (2014). *Próxima parada. 2de , A2/B1*. París. Nathan.

CLEMENTE, E., *ET AL.*(2014). *Próxima parada. 1ère, A2+/B1*. París. Nathan.

CLEREN MONTAUFRAY, O. *ET AL.* (2007). *A mí me encanta. 1ère année*, A1. Vanves Cedex. Hachette.

CLEREN MONTAUFRAY, O. *ET AL.* (2007). *A mí me encanta. 2éme année*, A1. Vanves Cedex. Hachette.

VI. ANEXOS

Anexo 1: Fichas de análisis aplicadas al corpus de manuales:

Ficha de análisis cualitativo:

MANUAL		
	Sí	No aparecen
Presencia de actividades dedicadas al tratamiento directo de la expresión oral.	-Tipo de actividades: · Unidireccional a) exposición b) canción c) lectura de un texto · Bidireccional a) conversación académica b) interacción guiada c) interacción semi-libre - ¿Se trabajan de manera explícita estrategias comunicativas? ¿Cuáles? a) de planificación b) de compensación c) de control - ¿Las actividades están contextualizadas? -¿Aparecen muestras reales de lengua u otros elementos extralingüísticos como apoyo? - ¿El alumno debe poner en práctica contenido nuevo integrado con conocimientos previos? - ¿Se le deja elaborar un plan de comunicación o la producción es espontánea? - ¿Se da libertad en los turnos de palabra? -¿Debe utilizar el alumno su conocimiento del mundo? - ¿Se le ha preparado adecuadamente para realizarlas? - ¿Se le da la oportunidad de autocorregirse? -¿Qué función cumplen estas actividades dentro de la unidad?	
Presencia de actividades que trabajan la expresión oral de manera indirecta.	- ¿Se induce al alumno a que reflexione sobre su actuación? - ¿Se trabaja realmente lo que pretende la actividad? - ¿Se le deja elaborar un plan de comunicación o la producción es espontánea? - ¿Aparecen muestras reales de lengua u otros elementos como apoyo?	

Ficha de análisis cuantitativo

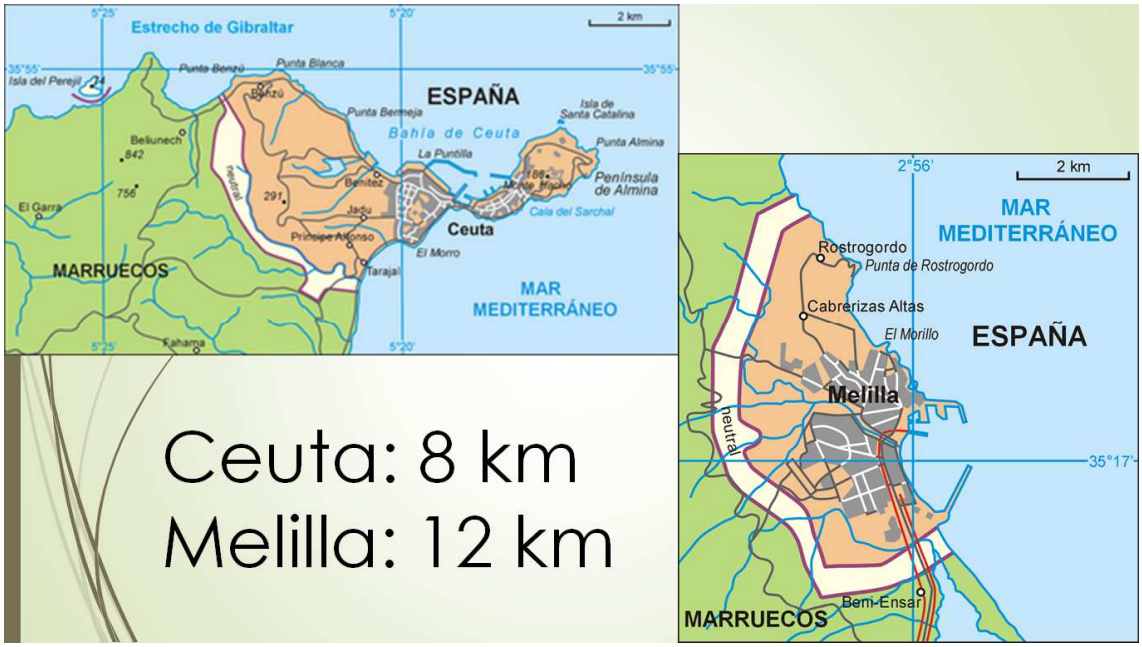
MANUAL	
Total de actividades destinadas al tratamiento explícito de las destrezas orales	
Total de actividades que trabajan la expresión oral	
Nº de actividades unidireccionales (exposición)	
Nº de actividades unidireccionales (canción)	
Nº de actividades unidireccionales (lectura de un texto)	
Nº de actividades bidireccionales (conversación académica)	
Nº de actividades bidireccionales (interacción guiada)	
Nº de actividades bidireccionales (interacción semi-libre)	
Nº de actividades que trabajan de manera explícita las estrategias de planificación	
Nº de actividades que trabajan de manera explícita las estrategias de compensación	
Nº de actividades que trabajan de manera explícita las estrategias de control	
Nº de actividades que apoyan la expresión oral en elementos extralingüísticos (imágenes, iconos, etc.)	
Nº de actividades en las que se reflexiona sobre la función concreta de la expresión oral	

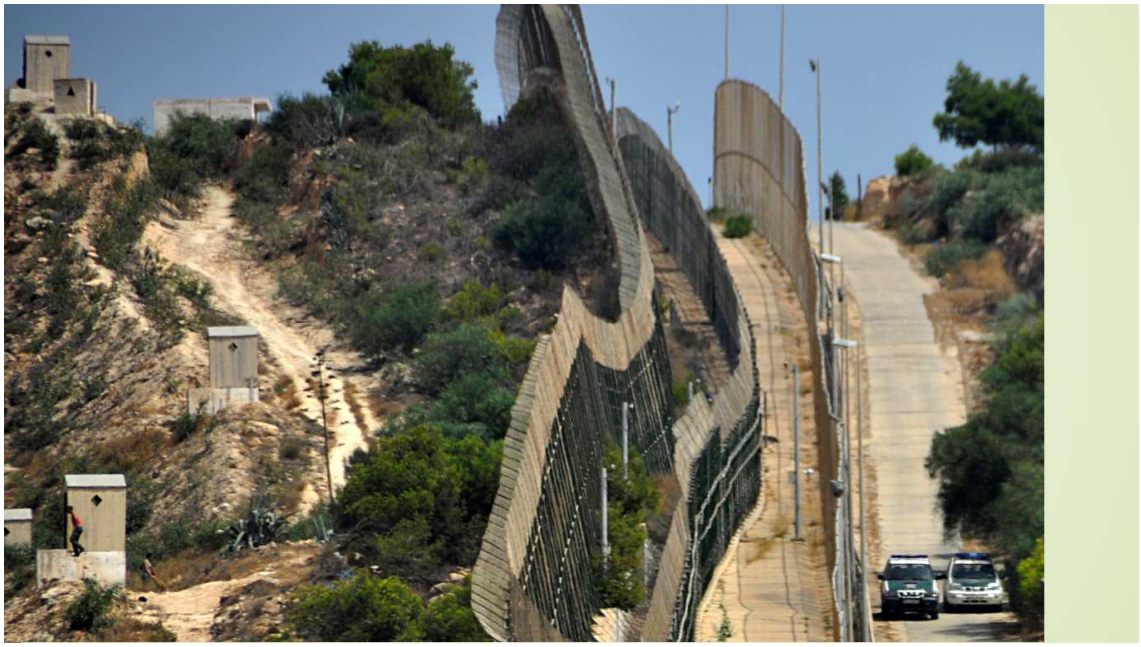
Anexo 2: Materiales a modo de ejemplo de la secuencia 5

Power Point






Estrecho de Gibraltar
2 km
ESPAÑA
Punta Blanca
Punta Benzú
Punta Bermeja
Bahía de Ceuta
Isla de Santa Catalina
Punta Almina
La Puntilla
Península de Almina
Cala del Sarchal
Ceuta
El Morro
Tarajal
Príncipe Alfonso
Jadú
Benítez
Isla del Perejil
Beliunech
842
El Garra
756
291
neutral
MARRUECOS
MAR MEDITERRÁNEO
Ceuta: 8 km
Melilla: 12 km
2°56'
2 km
MAR MEDITERRÁNEO
Rostrogordo
Punta de Rostrogordo
Cabrerizas Altas
El Morillo
ESPAÑA
Melilla
neutral
35°17'
Beni-Ensar
MARRUECOS














PATERA

ANTES DE LLEGAR...

El viaje





ANTES DE LLEGAR…

La espera



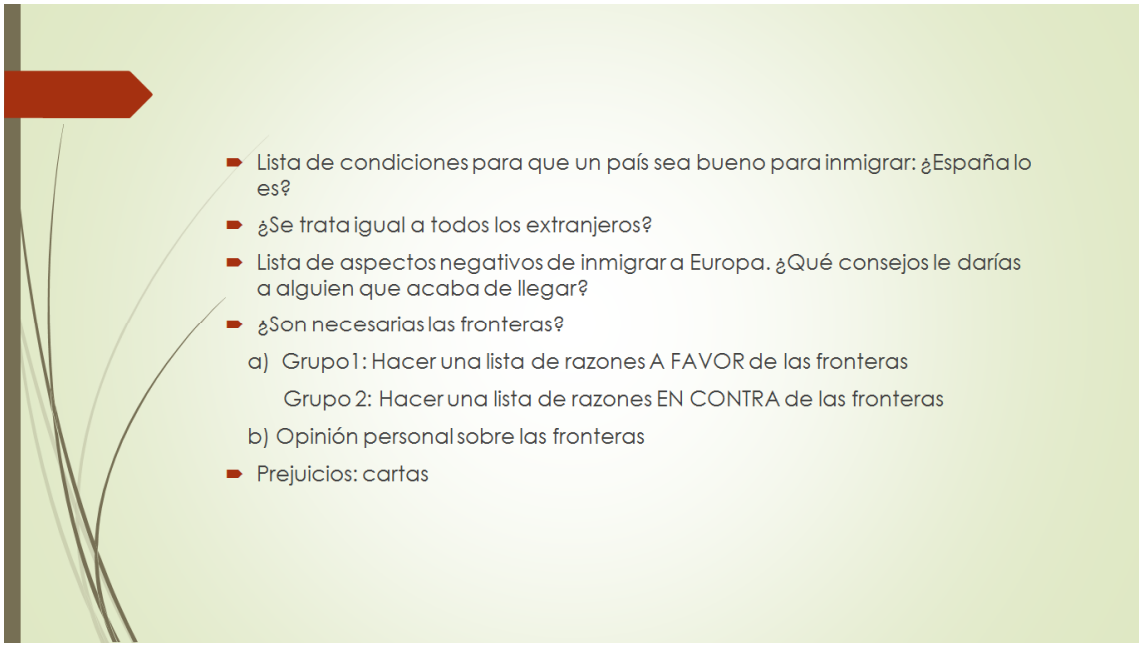




ANTES DE LLEGAR...

El salto





Imágenes recuperadas de

https://www.google.com/search?q=valla+ceuta+y+melilla&espv=2&biw=1366&bih=662&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjV5K3osq3PAhWJWhoKHY1aC4kQ_AUIBigB

Cartas de opinión de los lectores

Carta 1:

"El precario estado financiero de la Seguridad Social se verá agravado. Se abaratará el mercado laboral. Será más difícil obtener empleo y el trabajo estará peor remunerado. Arreglemos primero la casa y después recibamos a los huéspedes".

ROBERTO, J.L. «¿Inmigración? ¡Los españoles primero!», Levante EMV, 13/01/00. Recuperado en http://www.eurosur.org/CIPIE/1tri2000/prensa/APAR08.htm [Consulta: 8 de septiembre de 2016].

Carta 2:

"En Madrid no hay quien viva tranquilo. En el metro entran cantando o pidiendo a docenas; en los semáforos te roban la cartera o el monedero. En una cafetería un inmigrante le robó a mi hija el bolso. Yo pienso que si vienen a trabajar que lo hagan, pero que no vengan a usurparnos".

GONZÁLEZ OTER, M.E. «Ley de Inmigración», Diario ABC, 15/01/2000. Recuperado en *http://hemeroteca.abc.es/nav/Navigate.exe/hemeroteca/madrid/abc/2000/01/15/096.html* [Consulta: 8 de septiembre de 2016].

Carta 3:

"En algunas ciudades y pueblos de España la población inmigrante es tan alta que genera problemas de integración y convivencia con los autóctonos. Algunos colectivos tienen una vida aparte y construyen guetos, a veces barrios enteros, dentro de nuestras propias ciudades".

SUÁREZ GONZÁLEZ J. «La inmigración en la campaña electoral», La Nueva España. 25/10/2010. Recuperado en *http://mas.lne.es/cartasdeloslectores/carta/5206/inmigracion-campana-electoral.html* [Consulta: 8 de septiembre de 2016].

Máster Universitario Oficial en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera

UIMP - Instituto Cervantes

Año académico 2015 - 2016

LOS «PRIMEROS PASOS» REFLEXIVOS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES ARGELINOS Y GUINEANOS PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ARGELIA: UN ESTUDIO DE CASO

Trabajo realizado por: Manuela López Tirado

Tutorizado por: Mª Vicenta González Argüello

El conocimiento no es algo separado y que se baste a sí mismo, sino que está envuelto en el proceso por el cual la vida se sostiene y se desenvuelve.

John Dewey

Índice

Agradecimientos 7

Resumen 9

1 Objeto del trabajo 11

2 Estado de la cuestión y fundamentación teórica 13

2.1 El aprendizaje realista 14

3 Metodología de investigación 19

3.1 Contexto de la propuesta: necesidades formativas del IC de Orán 19

3.2 Nuestra propuesta formativa 20

3.3 Descripción de las herramientas empleadas en el desarrollo del proyecto 21

3.3.1 La observación de clases 21

3.3.2 La sesión de «micro-clase» 22

3.3.3 El Portafolio del Profesor en Acción (PPA) 22

3.3.4 Las preguntas para facilitar la reflexión sobre la sesión de «micro-clase» 23

3.3.5 El seminario de punto de partida 23

4 Análisis e interpretación crítica de los datos obtenidos 25

4.1 Evaluación del *practicum* 25

4.2 Análisis del desarrollo de la competencia reflexiva de las personas en formación (PeF) 25

4.3 Resultados de la experiencia 29

4.4 Valoración de la experiencia 34

5 Conclusión 35

6 Bibliografía 37

Anejo 1: Tareas planteadas en el desarrollo del proyecto 44

Anejo 2: Instrumentos de observación utilizados en el proyecto 46

Anejo 3: Cuestionario y entrevista de punto de partida 48

Anejo 4: Diario del profesor en acción (DPA) 53

Anejo 5: La sesión de «micro-clase» 60
Anejo 6: Ficha de evaluación de la «micro-clase» para los alumnos 62
Anejo 7: Portafolio del profesor en acción 63
Anejo 8: Preguntas para facilitar la reflexión sobre la sesión de «micro-clase» 70
Anejo 9: Cuadernillo de lectura y reflexión 74
Anejo 10: Materiales para el seminario de punto de partida 79
Anejo 11: Materiales para la reunión de seguimiento 85
Anejo 12: Valoración de la experiencia desde la perspectiva de las PeF 89
Anejo 13: Fichas de observación del IC de estambul 95
Anejo 14: Ejemplos de fichas de observación diseñadas *ad hoc*. 111
Anejo 15: Reflexión final 114
Anejo 16: Actividades para desarrollar la dimensión afectiva 116

AGRADECIMIENTOS

A la hora de dar las gracias mi primer pensamiento es para Isabel Braza Ortiz, mi abuela, quien desde su condición de analfabeta y tras sobrevivir a una guerra civil fue capaz de criar a tres hijos desde la sabiduría que le dio la experiencia. De ella heredé el afán de superación y el espíritu de lucha. Ella me enseñó el valor de la cultura en la vida de una persona y me inculcó la importancia del aprendizaje a lo largo de toda la vida, el que viene de los libros y el que parte de las vivencias, de los viajes, del conocimiento de diferentes culturas, de las estancias en el extranjero, y de muchas otras experiencias que ella no tuvo la oportunidad de vivir y que yo he tenido la inmensa suerte de poder llevar a cabo.

En este Trabajo de Fin de Máster (TFM) se recoge una experiencia formativa en el Instituto Cervantes de Orán (Argelia) a lo largo de la cual me han acompañado y apoyado muchas personas a las que deseo dar las gracias.

En primer lugar, quisiera expresar mi agradecimiento a mi tutora, María Vicenta González Argüello, cuya labor profesional en la formación de profesores admiro. Sus consejos, sus ánimos, su apoyo y la valiosa bibliografía que me ha proporcionado me han resultado de gran ayuda. Quisiera agradecerle también su extraordinaria amabilidad y paciencia, así como su comprensión, su interés y la sensibilidad que me ha demostrado durante los últimos meses de trabajo.

En segundo lugar, mi más profunda gratitud para el Instituto Cervantes de Orán, por la calidad profesional y humana de todas las personas que trabajan en él, quienes durante los dos años que ha durado mi comisión de servicios en este centro me han hecho sentir querida y valorada tanto en lo profesional como en lo personal. Quisiera dar las gracias especialmente a Marina Alonso Abal, coordinadora docente, siempre accesible y cordial, por haber creído en mí y en este proyecto, y a Maravillas Puerta Gómez, por hacer honor a su nombre y haberme facilitado la vida en Argelia tanto dentro como fuera del Instituto Cervantes.

En último lugar, pero no por ello el menos importante, quiero dar las gracias a Amira, Chahinez, Hiba Tijan, Fátima Lola, Mira, Nihed y Thierno Diallo, las personas participantes en el pilotaje del programa de formación, cuya motivación, ilusión e interés por dedicarse a la enseñanza del español me hicieron apreciar aún más mi profesión y sentirme profundamente afortunada por dedicarme a ella.

Todo ello no habría sido posible sin la ayuda de mi madre y de mis suegros, y especialmente sin el apoyo incondicional de mi marido, a quien quiero dar las gracias por acompañarme en mi aventura como «profesora por el mundo» a pesar del enorme sacrificio que supone para él.

Al realizar este TFM he tomado conciencia de la importancia de desarrollar y promover la competencia reflexiva como herramienta de aprendizaje a lo largo de toda la vida. En este sentido, quiero dar las gracias de antemano a mis hijos, Alberto y Manuela, cuyas reflexiones y conceptualizaciones me dejan muchas veces sin palabras, por las experiencias maravillosas que vamos a compartir en el desarrollo de su aprendizaje.

RESUMEN

El creciente interés por encontrar un equilibrio entre la práctica en el aula y los conocimientos teóricos obliga a plantear nuevos retos en el proceso de profesionalización de futuros docentes. Por ello, en este trabajo se recoge la experiencia de un programa de tutorización para la formación inicial de profesores de Español como Lengua Extranjera basado en los principios del «aprendizaje reflexivo», un modelo de creación de conocimiento de corte socioconstructivista. El análisis de los procedimientos de observación participante que se han utilizado permite revelar el desarrollo de la capacidad de análisis crítico y de construcción del propio conocimiento didáctico a través de la experimentación, la reflexión individual y colectiva sobre la experimentación, el análisis en colaboración sobre los resultados de la reflexión, el contraste con las aportaciones teóricas y, a partir de este contraste, la búsqueda de alternativas y la creación de nuevos planes de acción que mejoren los anteriores. La autoevaluación y la evaluación compartida, en la que participan tanto la tutora como las personas en formación, están presentes desde el primer momento en la revisión continua de los objetivos fijados. Los resultados muestran que la práctica reflexiva garantiza un cambio cualitativo de la persona en formación.

ABSTRACT

The increasing interest in finding a balance between classroom practice and the theoretical knowledge calls for new challenges in the process of professionalising Pre-Service Teachers. Based upon this idea, the following study collects the experiences of a program for mentoring the initial training of teachers of Spanish as a foreign language, which was based on the principle of «reflective learning», a Social Constructivist model for building knowledge. The analysis of the participating-observation procedures used shows the development of the ability of critical analysis as well as the building of didactical knowledge itself throughout the following processes: experimentation, individual and group reflection on such experimentation, collaborative analysis of the reflection results, the contrast of theoretical contributions and, from that contrast, the search for other options and the establishment of new action plans towards the improvement of previous plans. Self-assessment and shared assessment, which includes

both the mentor and the Pre-Service Teachers, are used from the very beginning in the continuous evaluation of the objectives set. The results show that reflective practice guarantees a qualitative change within the person receiving instruction.

1 OBJETO DEL TRABAJO

El objeto de este trabajo es favorecer un aprendizaje autorregulado en la formación de profesores de nivel inicial, a partir de los principios del «aprendizaje reflexivo y realista», los cuales se materializan en unas acciones pedagógicas concretas. Nos proponemos comprobar si verdaderamente es el más idóneo para el desarrollo de las competencias profesionales del profesorado en la formación inicial o si, como alegan ciertos autores (Jackson, 1968; Doyle & Ponder, 1977; Hoover, 1994), «no hay evidencia que demuestre que una actuación mejor por parte del profesor o unos mejores logros lingüísticos de los estudiantes son resultado de técnicas reflexivas» (Akbari, 2007; en Pujolà, 2010: 131). Las preguntas a las que intentamos dar respuesta son las siguientes:

- ¿Es posible llevar a cabo un proyecto de formación inicial de profesores de ELE más práctico que teórico experimentando modelos de base socioconstructivista?
- ¿Qué estrategias pedagógicas permiten trabajar desde esta perspectiva?
- ¿Se puede desarrollar la competencia reflexiva y de trabajo colaborativo en la formación inicial de una manera significativa?
- ¿Se puede enseñar la competencia de aprender a aprender durante la formación inicial del profesorado para autorregular el proceso de adquisición del conocimiento?
- ¿Es la autoobservación una herramienta para conseguir una actuación docente más satisfactoria?

Si el aprendizaje reflexivo es el modelo más adecuado para el desarrollo de las competencias profesionales del profesorado en la formación inicial, entonces las personas en formación serán capaces de desarrollar una mayor confianza en la propia actuación en el aula además de sus habilidades docentes.

Nuestro trabajo está organizado del siguiente modo: para empezar, creemos necesaria una presentación de los principios en los que se basa el «aprendizaje reflexivo» así como de los trabajos más recientes según este modelo; seguidamente, exponemos la metodología de investigación que hemos seguido para el desarrollo de nuestra propuesta formativa y las herramientas que hemos utilizado para favorecer el desarrollo de la competencia docente y de la competencia reflexiva. Posteriormente, llevamos a cabo el

análisis y la interpretación crítica de los datos obtenidos. Finalmente, presentamos las conclusiones extraídas de nuestro trabajo.

2 ESTADO DE LA CUESTIÓN Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Como se ha puesto de relieve repetidamente en el ámbito de la formación del profesorado, el momento presente se caracteriza por un giro metodológico que garantiza un cambio cualitativo de la persona en proceso de formación, mediante el desarrollo de las competencias docentes partiendo de la práctica. Las investigaciones de Holmes (1998), Korthagen (2001), Liebermann (1998) y Wallance (1991) presentan las limitaciones de una formación centrada en la teoría y alejada del aula, y respaldan la idea de que para promover un proceso de formación que realmente resulte en un cambio cualitativo, «es importante y necesario adoptar un modelo más ligado a la realidad del profesor en formación, […] que parta de la persona misma y no del saber teórico» (Esteve, 2004: 82).

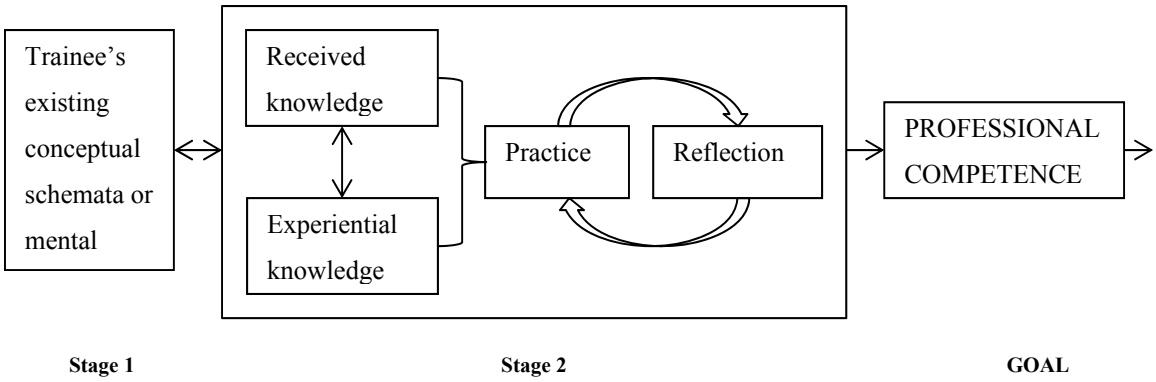


Fig. 1. Práctica reflexiva (Wallance, 1991)

Es por ello por lo que entre 2003 y 2005 se desarrolla el Proyecto Comenius sustentado en el «aprendizaje reflexivo» como principio general de la formación[1]. En este proyecto, para la formación inicial, se distinguen tres modelos de formación: «*el aprendizaje deductivo,* que se basa en la aplicación del conocimiento teórico en la práctica; *el aprendizaje por ensayo y error*, que se fundamenta en la práctica; y en tercer lugar *el aprendizaje realista*» (Melief *et al.,* 2010: 19), en el que el punto de partida son siempre las experiencias y la reflexión sobre éstas, a través de instrumentos de distinto tipo que pretenden ayudar a sistematizar dicha reflexión mediante «la activación de tres tipos de interacción: interacción con uno mismo, interacción con otras personas (entre

[1] Es difícil decir exactamente dónde se origina la práctica reflexiva en la docencia, pero el trabajo del educador norteamericano John Dewey (1933; 1958) constituye un importante referente. Uno de los autores más influyentes en lo que respecta a la práctica reflexiva en la docencia, Donald Shön (1983; 1990), se basa en los escritos de Dewey (1933; 1958).

iguales), interacción con la "Teoría" y con personas más expertas» (Esteve & Alsina, 2010: 16).

2.1 EL APRENDIZAJE REALISTA

En la formación realista el punto de partida no es el saber teórico, sino la globalidad de la persona: sus creencias, sus valores, sus saberes, sus experiencias, etc. «Es lo que la psicología de la personalidad denomina *Gestalt*» (Esteve, 2004: 82).

> Llamamos *formación realista* al planteamiento que apunta hacia la integración de la persona con sus experiencias personales, los conocimientos teóricos, sus propias representaciones sobre lo que es enseñar y aprender así como sus experiencias en el aula (como aprendiz), y todo ello a través de la reflexión (Esteve & Alsina, 2010: 10).

Para situar los principios en los que se basa este tipo de práctica reflexiva, conviene repasar brevemente el conocido modelo de procesos formativos de Korthagen (2001), que propone las siguientes fases en el camino hacia la concienciación de la propia práctica profesional:

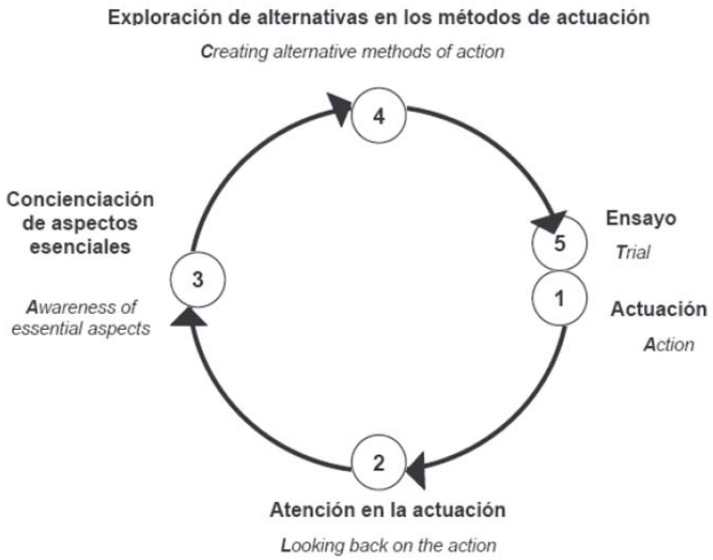


Fig. 2. Modelo ALACT (Alsina *et al.*, 2009: 254).

El punto de partida es la experiencia del profesor y su actuación en prácticas concretas; en la segunda fase se inicia un proceso de concienciación, en tanto que se fija la atención en la actuación llevada a cabo; en la tercera fase se sube a un nivel superior de concienciación, el profesor empieza a retener y verbalizar aquellos aspectos de su actuación que son más susceptibles de experimentar un cambio; en la cuarta fase, ya de forma consciente, se buscan alternativas y se crean nuevos métodos de acción que

mejoren los anteriores; finalmente estos nuevos métodos se aplicarán, conscientemente, en actuaciones posteriores y se observarán y evaluarán sus resultados. A partir de esta última fase se iniciará un nuevo ciclo[2]. Se trata por lo tanto de un proceso circular que se retroalimenta continuamente. La puesta en práctica del círculo reflexivo consiste en ir desarrollando el *Gestalt* a partir de las prácticas reflexivas adecuadas, para elaborar conceptos y principios nuevos que se conectan con los anteriores.

Podemos resumir la perspectiva derivada del aprendizaje reflexivo y realista en los siguientes puntos (Esteve, 2004; en Esteve & Alsina, 2010: 7):

- *Concibe la formación como «co-construcción» de conocimiento, y no como su transmisión*

El punto de partida son las creencias y los conocimientos que aporta la persona en formación. A partir de esto, la persona experta deberá favorecer el uso de estrategias y procedimientos de construcción compartida de conocimiento para que «los saberes y las experiencias de los/las docentes en formación entren en interacción con saberes y competencias nuevas que aportan el experto, otros compañeros u otras fuentes de recursos» (Esteve & Alsina, 2010: 12). La persona formadora-tutora «debe moverse dentro de lo que se conoce como ajuste a la ayuda pedagógica, una ayuda al proceso de aprendizaje que se basa primordialmente en la creación de *Zonas de Desarrollo Próximo* y *de asistencia en ellas*[3]» (Esteve, 2007: 3).

- *Fomenta el trabajo en colaboración entre iguales*

En el desarrollo de la actividad docente, como en otros ámbitos, en ocasiones tomamos decisiones de manera automática, a nivel inconsciente. «Es lo que Shön (1983) denomina *conocimiento en la acción*» (López & Urbán, 2013: 3). Las comunidades de práctica aglutinan mecanismos que ayudan a generar procesos de reflexión que nos permiten verbalizar nuestro «discurso interior» (*private speech*: Vygotsky, 1978; en Esteve & Alsina: 2010, 12) y compartir conocimientos que provienen de nuestra experiencia y de cuya utilidad a veces no hemos tomado

[2] Adaptado de Olga Esteve (2004).

[3] Entendemos el concepto de «Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)», acuñado por Vygotsky, como el espacio comprendido entre el punto de partida (lo que la persona en formación sabe o sabe hacer en relación con sus objetivos) y el nivel potencial de competencia al que llegará una vez alcanzados estos objetivos, gracias a «la ayuda de otra persona o también de artefactos culturales. Dicho de otra forma, aquello que en un momento concreto una persona está en condiciones de alcanzar con un poco de ayuda» (Arumí y Keim, 2013: 28).

conciencia. Según Lave y Wenger, «las *comunidades de práctica* son mecanismos sociales para compartir y desarrollar conocimiento y competencia» (Mercer, 2000: 153). «El conocimiento tácito es personal, muchas veces las personas ni siquiera son conscientes de que saben lo que saben» (Anzola *et al.,* 2014: 2). En este punto, es determinante el papel de la persona formadora-tutora en lo que respecta a gestionar la docencia en formación de manera que oriente y guíe para: ayudar a la persona en formación a tomar conciencia de su Zona de Desarrollo Próximo; «fomentar un *andamiaje colectivo*[4] entre iguales» (Esteve, 2007: 7); «establecer una relación de "simetría", lo que conlleva indiscutiblemente que sea identificada como un miembro del grupo, aun manteniendo su autoridad de experta» (*op. cit.*); así como actuar «con tacto» (Van Manen, 2002) y crear un clima de respeto, empatía y afectividad que favorezca el aprendizaje y la co-construcción de conocimiento[5].

- *Acompaña constructivamente el proceso de reflexión, individual y grupal.*

De lo expuesto anteriormente se desprende que el aprendizaje realista implica dos tipos de andamiaje: un «andamiaje interaccional» y un «andamiaje estructurado», es decir, el formador debe «actuar con tacto» y, al mismo tiempo, potenciar la reflexión para la co-construcción de conocimiento, potenciando tanto el uso de estrategias sociales (destinadas a la creación y el mantenimiento de comunidades de aprendizaje) como de estrategias dirigidas a llevar a cabo el andamiaje pedagógico. «Ambas se hacen patentes a través del lenguaje y en ambas subyacen dos conceptos teóricos importantes acordes con los planteamientos de la teoría sociocultural (Vygotsky, 1978): la "prolepsis" y la "contingencia"» (Esteve, 2007: 5), que podemos resumir como la capacidad de mediar para que el tutorando active su conocimiento previo y tome conciencia de lo que ya sabe para buscar conexiones y conjugar las distintas aportaciones individuales en un discurso compartido. «Las preguntas se erigen como uno de los instrumentos de mediación más idóneos» (Mercer, 2001; Carretero 2004; Donato & McCormick, 2000; en *op. cit.*).

[4] En el *Diccionario de términos clave de ELE* (Martín-Peris, 2008: 41) se denomina «andamiaje» al apoyo que una persona más experta en un determinado campo presta a otra menos experta con el fin de que esta progrese en el aprendizaje propio del campo en cuestión.
[5] Véase en el Anejo 10 Julian Edge (2002), en el apartado correspondiente a «Desarrollo Cooperativo».

- *Fomenta procesos de autorregulación para impulsar la autonomía del futuro/a docente.*

Según la teoría sociocultural de Vygotsky, el desarrollo cognitivo de la persona va siempre desde el mundo externo, social, al mundo interno, individual. En este sentido, en el campo de la pedagogía dicho desarrollo se alcanza «al pasar del aprendizaje heterorregulado (dependiente del apoyo) al autorregulado (controlado por el propio discente)» (Martín-Peris, 2008: 41). La observación, el análisis crítico y la autoevaluación juegan un papel muy importante en la autorregulación. La función mediadora de la persona formadora consiste en la incorporación planificada y sistemática de «herramientas» dirigidas a hacer entrar al tutorando en una dimensión autorreguladora, de gran importancia para el desarrollo de su autonomía. «Entendemos el término *herramienta* en un sentido amplio que engloba tanto las estrategias pedagógicas por parte del docente para fomentar procesos de autorregulación como instrumentos de autorregulación propiamente dichos» (Carandell *et al.*, 2010: 66). Entre los instrumentos que podemos diseñar para ser usados por parte de los tutorandos de forma autónoma se encuentran el portafolio o carpeta de aprendizaje, las pautas metacognitivas, etc.

- *Incide de forma progresiva en el desarrollo de las competencias profesionales.*

Se considera que la competencia profesional debe reflejar la armonía entre el saber (conocimientos), el saber hacer (habilidades) y el saber ser (actuar en correspondencia con los conocimientos y las habilidades en la solución de los problemas que demanda la práctica profesional). Por ende, es necesario el desarrollo continuo de competencias tanto interpersonales como intrapersonales, puesto que «la formación de profesionales competentes y comprometidos con el desarrollo social constituye hoy día una misión esencial de la Educación Superior Contemporánea» (Unesco, 1998; en Esteve & Alsina, 2010: 13). Por lo tanto, es importante desarrollar la competencia reflexiva en la formación inicial de futuros docentes, ya que ésta provee los instrumentos necesarios para favorecer procesos de autorregulación que ayuden a garantizar el «aprendizaje a lo largo de toda la vida». Shön y autores tales como Van Manen (1991), Zeichner & Liston (1996) y Jay & Johnson (2002), entre otros, han presentado diferentes modelos de práctica reflexiva asumiendo que existe una indudable correlación entre enseñanza reflexiva y enseñanza efectiva.

En resumen, los tres elementos clave del aprendizaje reflexivo y realista son la orientación, la mediación y el andamiaje: mediante los cuales, el trabajo en colaboración bien tutorizado y bien guiado ayuda a generar procesos de reflexión, que conducen al traspaso paulatino del control de la actividad de aprendizaje a la persona en formación y, en consecuencia, a un desarrollo de su autonomía y de sus competencias profesionales.

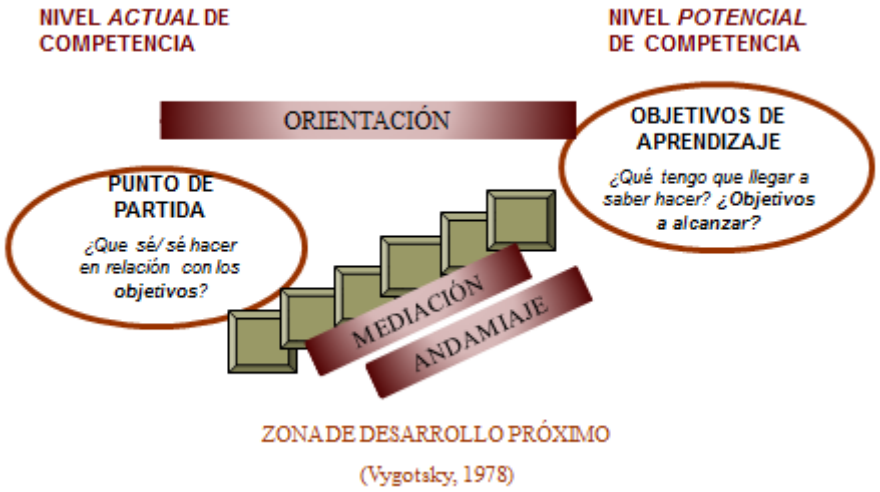


Fig. 3. El aprendizaje desde la teoría sociocultural (Esteve, 2015).

3 METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

El enfoque en el que enmarcamos nuestra investigación, y el que creemos que puede servir para apoyar un proyecto de observación de clases entre iguales, es el enfoque reflexivo o práctica reflexiva: «un enfoque en el que profesores expertos y noveles recojan datos acerca de su labor, examinen sus actitudes, creencias, presuposiciones y práctica docente, y utilicen la información obtenida como base para la reflexión crítica sobre la enseñanza» (Richards & Lockhart, 2002: 11). El trabajo realizado se inscribe dentro de la línea de intervención formativa de base socioconstructivista, fundamentada en la investigación en acción, una metodología de investigación cualitativa que se ha utilizado ampliamente en la formación de profesores.

Para llevar a cabo el análisis nos valdremos de los datos obtenidos de la utilización de distintos instrumentos de observación, que nos proporcionarán informaciones diversas sobre el desarrollo del proyecto. Con ello se pretende lograr dos objetivos: por una parte, acercarnos a la observación desde una perspectiva simétrica, es decir, entre iguales; por otra, crear situaciones de construcción de intersubjetividad mediante la triangulación, de manera que el resultado de la observación no se derive de la visión que un solo sujeto tiene sobre el hecho observado, sino de la observación colaboradora. Aplicaremos la triangulación a la observación recogiendo «perspectivas subjetivas e intersubjetivas» (Salaberri, 2004: 53). Para ello, llevaremos a cabo una triangulación múltiple[6]: triangulación de datos (recogidos en tiempos distintos, en diferentes cursos del nivel inicial y procedentes de variedad de personas: los profesores en formación, la tutora y los alumnos); triangulación de investigador (los profesores en formación y la tutora); triangulación de teorías (las provenientes de los conocimientos previos de los profesores en formación y las que irán conceptualizando a lo largo del proceso formativo); triangulación de métodos (uso de métodos múltiples para la recogida de datos: cuestionarios, entrevistas, grabaciones, hojas de observación, etc.).

3.1 CONTEXTO DE LA PROPUESTA: NECESIDADES FORMATIVAS DEL IC DE ORÁN

La formación del profesorado que imparte español como lengua extranjera en Argelia es una de las principales preocupaciones del Instituto Cervantes de Orán. Ante

[6] Denzin (1970) describe cuatro tipos de triangulación en relación con los procesos de investigación: triangulación de datos, triangulación de investigador, triangulación de teorías y triangulación de métodos. «A la combinación de múltiples métodos, tipos de datos, observadores y teorías en la misma investigación se le llama triangulación múltiple» (Salaberri, 2004: 53).

la necesidad de proporcionar formación para los profesores de español de la zona, ya que carecen de oportunidades de formación específica en didáctica de lenguas extranjeras, el instituto organiza desde 2011 un curso anual de formación de profesores de 30 horas de duración en el que se recogen los conocimientos y habilidades básicas necesarias para planificar y llevar a cabo un curso de español de nivel inicial. El objetivo es familiarizar a los asistentes con las múltiples dimensiones a tener en cuenta en el aula, así como con las posibles soluciones prácticas para fomentar unos procesos de enseñanza y aprendizaje comunicativos y efectivos. Los destinatarios son futuros profesores y futuras profesoras de Español como Lengua Extranjera con un nivel de español B2 como mínimo.

Nuestro trabajo ha consistido en diseñar y pilotar un *Practicum* como complemento y ampliación de dicho curso. El objetivo ha sido desarrollar una mayor confianza en la propia actuación en el aula, la capacidad de llevar a cabo el plan de clase y las habilidades de gestión del aula. La experiencia se ha planteado como una innovación de participación voluntaria pero limitada para aquellos profesores que hayan participado en el curso. El pilotaje de nuestro proyecto de formación inicial se ha llevado a cabo con seis profesoras argelinas y un profesor de Guinea Conakri, de edades comprendidas entre los 22 y los 29 años, y sin experiencia en la enseñanza de lenguas extranjeras.

3.2 NUESTRA PROPUESTA FORMATIVA

Nuestro reto formativo consiste en que los profesores sean capaces de establecer un vínculo entre la realidad del aula y el saber teórico, partiendo de la práctica, de manera que ésta sea el eje central del aprendizaje. Nos hemos propuesto seguir la línea pedagógica del Proyecto Comenius[7], según la cual una «formación significativa» en la comunidad docente se logra dando respuesta a las siguientes preguntas (Esteve & Alsina, 2010: 8):

- ¿Qué creo?
- ¿Qué veo? ¿Qué hago?
- ¿Por qué hago lo que hago o decido hacer lo que pienso hacer?

[7] Proyecto Comenius 2.1.: «Aprender en y a través de la práctica: Profesionalización de los futuros profesores europeos mediante el aprendizaje reflexivo», subvencionado por la Unión Europea (106150-CP-1-2002-1-NL-). Duración: tres años (2003-2005). Entidades participantes: ICE Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad Pompeu Fabra de Barcelona, IVLOS (Universidad de Utrech), Instituto de Formación de Hamburgo (Alemania), Instituto de Formación de Trondheim (Noruega). Investigador responsable: Jacob Melief (IVLOS Universidad de Utrecht, Holanda).

Siguiendo dicha perspectiva, hemos comenzado partiendo de los conocimientos previos, de las experiencias, necesidades e inquietudes de las personas en formación (a partir de ahora PeF), para ir construyendo un nuevo conocimiento a través del análisis y la reflexión tanto de experiencias prácticas, como de las experiencias propias. Los diversos tipos de reflexión que se han intentado promover son (Farrell, 2004: 28): «la reflexión prospectiva» (*reflection-for-action*) sobre la planificación y los conocimientos didácticos antes de la práctica docente (Killon & Todnew,1991); «la reflexión en la acción» (*reflection-in-action*) durante la práctica docente (Shön, 1983, 1990); y «la reflexión retrospectiva» (*reflection-on-action*) de la propia práctica (Hatton & Smith, 1995; Shön, 1983, 1990) cuya finalidad es «ayudar a la concienciación de la propia actuación para generar el cambio» (Pujolá, 2010: 136). Se ha procurado que las PeF diesen sus primeros pasos reflexivos mediante las tareas que se exponen en el Anejo 1, con las que se ha intentado dar respuesta a las preguntas planteadas anteriormente[8].

3.3 DESCRIPCIÓN DE LAS HERRAMIENTAS EMPLEADAS EN EL DESARROLLO DEL PROYECTO

Se presentan a continuación las acciones formativas que se han desarrollado a lo largo del *Practicum*. Incluimos en el término «herramienta» tanto los procedimientos como los instrumentos empleados con la intención de facilitar la triangulación y la intersubjetividad, así como de hacer entrar a las PeF en una dimensión autorreguladora, de gran importancia para el desarrollo de su autonomía[9]. Con el objeto de favorecer el desarrollo cooperativo se ha tenido muy en cuenta la dimensión afectiva[10].

3.3.1 La observación de clases

La finalidad de las observaciones ha sido proporcionar a las PeF experiencias de aula que estimulen su reflexión sobre aspectos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje y con su propia formación.

> La observación de clases es una práctica que se utiliza tanto en la formación inicial y permanente del profesorado como en la investigación sobre contextos de aprendizaje. Consiste en registrar sistemática y objetivamente lo que sucede en el aula para poder estudiarlo e interpretarlo posteriormente (Martín-Peris, 2008: 393).

[8] En el Anejo 1 se presenta una tabla en la que se incluyen: tareas, objetivos y labor de la tutora en el desarrollo de las tareas.
[9] Nos hemos basado en la definición del término «herramienta» dada por Carandell *et al.* (2010).
[10] Véase el Anejo 16.

Hemos desarrollado dos procedimientos: «la "autoobservación", en la que el docente se observa a sí mismo, y la "heteroobservación", en la cual uno de los protagonistas es observado por otros» (Esteve, 2004: 88). Para ello, se han empleado tanto instrumentos de observación introspectiva (cuestionarios, diario, informes de clase, informes orales), como instrumentos de observación «de lo exterior» (grabaciones, transcripciones, hojas de observación). Todos ellos se presentan en el Anejo 2, en unas tablas que describen el diseño de los mismos así como los objetivos planteados para su utilización.

3.3.2 La sesión de «micro-clase»

La puesta en práctica de la reflexión en la acción y sobre la acción ha quedado reflejada en la macro-tarea que ha supuesto la sesión de «micro-clase», que ha consistido en: planificar una sesión de clase; preparar 15 minutos para llevar a la práctica una sección de la misma; enseñar los 15 minutos que se graban en vídeo; autoevaluarse y evaluar la «micro-clase» de otra PeF; y analizar la grabación de vídeo, la autoevaluación y las evaluaciones de la otra PeF, de la tutora y de los alumnos a los que se ha impartido la «micro-clase»[11]. En el Anejo 5 se ha incluido una copia de la hoja informativa que se entregó a las PeF sobre la sesión de «micro-clase».

3.3.3 El Portafolio del Profesor en Acción (PPA)

Este portafolio ha sido diseñado para facilitar a las PeF la labor de autoobservación, autoevaluación y reflexión sobre su actuación en el aula[12]. Consiste en 15 descriptores de competencias necesarias para impartir una clase. A la hora de diseñarlo se han tenido muy en cuenta los 27 descriptores del Portfolio Europeo para Futuros Profesores de Idiomas (PEFPI) correspondientes a la sección centrada en cómo llevar a cabo una clase de lengua moderna (Newby *et al.,* 2007: 40). Se han seleccionado aquellos que hemos considerado que las PeF deberían trabajar, según sus necesidades e intereses. Algunos han sido recogidos tal cual propone el PEFPI, y otros han sido reformulados en diferentes términos para adecuarse a nuestro contexto y a las necesidades de nuestros profesores en formación. El procedimiento de uso consiste en que, al visionar su sesión de «micro-clase», el profesor en formación selecciona evidencias o pruebas de su competencia en cada descriptor específico y justifica su elección en una pequeña reflexión escrita. Cada muestra puede ser registrada en la barra que se encuentra debajo de cada descriptor, en la que se puede detallar el momento concreto de la grabación de

[11] Véase en el Anejo 6 la ficha de evaluación de la «micro-clase» para los alumnos.
[12] Véase el Anejo 7.

vídeo que corresponde a cada evidencia. Además, el profesor debe completar una «hoja de reflexión» especificando el descriptor del PPA con el que está relacionada y por qué ha decidido incluirla.

3.3.4 Las preguntas para facilitar la reflexión sobre la sesión de «micro-clase»

Consideramos importante que las muestras para el PPA surjan de la atención sobre la propia actuación. Para potenciar el andamiaje orientador de la herramienta y facilitar la actividad de autoevaluación a las PeF, se ha diseñado un documento que hemos titulado «Preguntas para facilitar la reflexión sobre la sesión de "micro-clase"»[13]. En dicho documento se han añadido a cada descriptor varias preguntas de reflexión, a modo de pautas metacognitivas, con el objetivo de apoyar el acceso a la teoría de forma significativa: que los profesores sean capaces de identificar qué necesitan trabajar en cada descriptor concreto, así como de integrar experiencias en conocimientos dando significado a los contenidos presentes en las pequeñas selecciones de teoría que la tutora les va proporcionando[14]. Estas preguntas se utilizaron asimismo en las reuniones de coevaluación como punto de partida para desarrollar el discurso proléptico (recapitular, resumir, suscitar, reformular, incentivar a reflexionar, exhortar), desafiando a los profesores en formación a interpretar los significados de sus enunciados (Esteve, 2007), así como apoyar la interacción contingente, conjugando las distintas aportaciones individuales en la co-construcción de conocimiento explícito. Lo que Mercer (2004) denomina «interpensar» o «pensar juntos para aprender».

3.3.5 El seminario de punto de partida

Como punto de partida del *Practicum* se llevó a cabo un seminario[15], en el que nos basamos en el procedimiento didáctico ESET[16] (Korthagen, 2001; en Carandell *et al.*, 2010: 78), dirigido específicamente a la construcción guiada de conocimiento. La rutina de trabajo consistió en:

1. establecer un objetivo de mejora compartido;
2. elaborar un mapa conceptual conjunto con todas las ideas y definiciones relacionadas con el objetivo a conseguir;

[13] Véase el Anejo 8.
[14] Véase en el Anejo 9 el «Cuadernillo de lectura», en el que se ha incluido una lista de bibliografía comentada y unas hojas para incluir reseñas de los artículos o los libros que las PeF vayan consultando.
[15] En el Anejo 10 presentamos los materiales utilizados en el seminario.
[16] Las siglas ESET constituyen la abreviación gráfica de las palabras que en holandés significan: experiencia, (e)structurar, enmarcar, teorizar.

3. analizar las propias actividades de enseñanza aprendizaje relacionadas con el objetivo compartido;
4. contrastar ideas a partir del análisis de las actividades propias y las de los otros;
5. contrastar las nuevas ideas con saberes más teóricos sobre el tema que estamos trabajando;
6. modificar el mapa conceptual creado en el paso 2;
7. formular conclusiones de forma explícita a partir del contraste entre las experiencias del grupo y las explicaciones de la tutora;
8. planificar un plan de acción para el desarrollo de las prácticas docentes.

4 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN CRÍTICA DE LOS DATOS OBTENIDOS

4.1 EVALUACIÓN DEL *PRACTICUM*

Al plantearse como una experiencia de participación voluntaria en la experimentación de una nueva propuesta formativa, el objetivo del *Practicum* no ha sido evaluativo *per se* sino que los propios profesores en formación pudieran visualizar su actuación en el aula, reflexionar sobre ella, concienciarse de sus progresos como docentes y, con la ayuda de la tutora y de sus compañeros, identificar áreas de mejora.

La evaluación del *Practicum* ha estado centrada en las PeF, es decir, se concibe como un proceso dinámico y «compartido» (Esteve, 2010: 153). Se ha planteado como un acto de comunicación entre las PeF por un lado y entre las PeF y la tutora por otro, en el que se ha buscado ante todo mejorar el proceso de lo que estaba siendo objeto de evaluación y, en consecuencia, el producto resultante del mismo.

Esta modalidad de evaluación, como la evaluación «centrada en el alumno», presenta tres objetivos principales (Esteve & Fernández, 2013: 120):

1. transferir paulatinamente al tutorando la capacidad de controlar por sí mismo cada una de las actividades de aprendizaje (Monereo, 1995; en *op. cit.*);
2. corresponsabilizar al tutorando de su evaluación;
3. incluir en el proceso de evaluación la perspectiva del tutorando.

Para alcanzar estos objetivos será necesario que la tutora oriente al tutorando sobre cómo reflexionar acerca de su progreso en el aprendizaje, y que ambos reflexionen conjuntamente. Por ello, además de las sesiones de retroalimentación sobre las observaciones y las reuniones del grupo de profesores[17], se ha llevado a cabo una evaluación continuada de las evidencias de aprendizaje de las PeF con el objetivo de guiar a cada una con una orientación personalizada, puesto que «todo el proceso requiere una evaluación orientadora y reguladora» (Domingo, 2010: 171).

4.2 ANÁLISIS DEL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA REFLEXIVA DE LAS PERSONAS EN FORMACIÓN (PEF)

Para evaluar el desarrollo del aprendizaje reflexivo de las PeF a lo largo del *Practicum*, se utilizaron los siguientes instrumentos:

- el Portafolio del Profesor en Acción (PPA);

[17] Véase el Anejo 11: Materiales para la reunión de seguimiento.

- el visionado de las grabaciones en vídeo de las sesiones de «micro-clase» y de las reuniones del grupo de profesores;
- la entrevista final.

Se ha tenido también en cuenta el registro de notas de la tutora sobre las respuestas dadas por los tutorandos a las preguntas que acompañaban a las primeras hojas de observación, las reflexiones que incluyeron en el apartado «Anotaciones» de sus diarios, y las transcripciones del discurso generado por las PeF en las sesiones de retroalimentación y en las reuniones.

Todo ello nos ha permitido comprobar que hemos sido capaces de promover la reflexión en la acción, la reflexión retrospectiva, la reflexión prospectiva y la reflexión introspectiva.

A continuación presentamos algunas muestras ilustrativas de los tres últimos tipos de reflexión mencionados, mediante la transcripción del discurso generado por las PeF en el desarrollo del proyecto. Para mantener el anonimato de las mismas se señala sólo el origen genérico de la procedencia de la información recogida, codificada y categorizada. Se han utilizado las letras: PPA, como abreviatura de «Portafolio del Profesor en Acción», DPA, como abreviatura de «Diario del Profesor en Acción»; RC, como abreviatura de «Reunión de Coevaluación»; EF, como abreviatura de «Entrevista Final».

Tipo de reflexión	*Criterios de evaluación*	*Indicadores de logro*
Reflexión retrospectiva	Describir una acción formativa	• La PeF describe acciones formativas contextualizadas en su portafolio: «He fomentado la participación activa de los alumnos». Descripción: «Venga, inténtalo otra vez. ¿Podéis ayudar a vuestro compañero?». (PPA)
	Explicar lo sucedido	• Detalla las razones que le han llevado a seleccionar una muestra o acción formativa: «He orientado a los alumnos para que trabajen de forma autónoma. De esta manera les he ayudado a adoptar un papel activo en su aprendizaje». (PPA) • Justifica lo sucedido en relación con ella como PeF: «Al principio me sentí un poco estresada, porque es la primera vez que hago estas cosas, y pensaba que era algo aburrido, ¿para qué sirven estas cosas? Pero después, he aprendido mucho. Sí, mucho,

Tipo de reflexión	*Criterios de evaluación*	*Indicadores de logro*
		a través de la observación, hablar con los compañeros, compartir […]. He descubierto que todo esto es muy importante». (EF)
	Argumentar un punto de vista	• Presenta argumentos a favor y en contra de su visión: «La cámara de vídeo me pone muy nerviosa, pero es importante que me observen y observarme a mí misma viendo el vídeo. Y así cambio lo que tengo que cambiar». (EF) • Incorpora otras voces: «La tutora me ayudó a detectar las posibles causas de mis problemas en cuanto a la gestión del tiempo, que tuvieron como consecuencia el no poder abarcar todas las actividades planificadas para la sesión». (DPA)
	Valorar la acción docente o formativa	• En relación con lo que aporta o puede aportar. «El observador ve cosas que el profesor observado no puede ver, por ejemplo, cómo doy las instrucciones, cómo organizo la clase o la pizarra. Yo no me doy cuenta de las cosas y el profesor que me está observando puede verlas, tomar notas y luego me ayuda a cambiarlas si están mal. Así que pienso que sí. Sí, la observación sirve para mucho». (EF)
Reflexión prospectiva	Plantear propuestas	• Las propuestas suponen cambios ante acciones docentes no satisfactorias: «Los alumnos han comentado que hablabas rápido ¿Crees que en la próxima «micro-clase» podrías intentar adecuar la velocidad del habla al nivel A1?». (RC)
Reflexión introspectiva	Expresar emociones (transformarlas)	• Toma conciencia de sus emociones, surgidas en el transcurso de su acción docente: «Me he puesto muy nerviosa y me he pasado toda la "micro-clase" escribiendo en la pizarra. No me salía la voz. No he gestionado bien el tiempo». (DPA) • Manifiesta cambios a partir de lo sucedido: «En la primera "micro-clase" estaba muy nerviosa y muy estresada, pero he conseguido quitarme el estrés a la hora de ser observada y de dar clase. Y también he aprendido a secuenciar mi clase». (EF)

Tabla 1. Muestras de reflexión retrospectiva, prospectiva e introspectiva[18].

[18] Ampliado de González, Atienza y Pujolà (en prensa); presentado por Mª Vicenta González Argüello y Encarna Atienza Cerezo en el XXVI Congreso Internacional ASELE (2015).

- *La «micro-clase»*

Mediante la macro-tarea de la «micro-clase» nos hemos atrevido a hacer que las PeF reflexionen a partir de su propia práctica en lugar de limitarnos a la observación de clases, como correspondería al *Practicum* en un curso de formación inicial. Las evidencias recogidas en las transcripciones del discurso generado por las PeF durante las reuniones de coevaluación de las sesiones de «micro-clase» demuestran la evolución de una escritura descriptiva, que no es reflexiva y no ofrece razones ni justificaciones (en las respuestas dadas en las preguntas que se adjuntaron a las hojas de observación que les dimos al principio) a una reflexión crítica (en las reuniones de coevaluación), con intentos de explicar, formular hipótesis e incluso de hacer propuestas que no se quedan en lo sucedido sino que buscan proyectarlo a otras situaciones de clase:

> «Me ha gustado mucho lo que has hecho, sobre todo lo de la adivinanza, porque los alumnos han participado, han interactuado entre ellos, y tú eras sólo la mediadora y la guía, y no la protagonista […] Has utilizado frases sencillas que se adecuan al nivel de los alumnos […] Han participado y tú has motivado para que participen […] En cuanto a los materiales pedagógicos, has cambiado la actividad y he notado que los alumnos prefieren adivinar, y que explicar les hace hablar. Por lo que ha resultado mejor al cambiarla» (Reflexión hecha por una de las PeF en una reunión de coevaluación).

- *El Portafolio*

En nuestra opinión, el Portafolio, que ha sustituido como sistema de evaluación a la tradicional Memoria de prácticas, ha resultado muy formativo porque ha exigido a las PeF una mayor implicación en cuanto al desarrollo de la práctica reflexiva, al partir de sus propias experiencias. Al tratarse de un portafolio pautado por las «Preguntas para facilitar la reflexión sobre la sesión de "micro-clase"», ha resultado muy útil para la formación inicial de profesores. Les ha ayudado a llevar a cabo la autoobservación, la autoevaluación y la coevaluación, ha favorecido la autocrítica y la crítica constructiva, y ha contribuido a la metacognición. Del mismo modo, hemos observado que las preguntas han servido no sólo de instrumento de autoevaluación en el visionado de los vídeos de la «micro-clase», sino también de punto de partida para el desarrollo de la interacción contingente en las reuniones de coevaluación, y de guía en el discurso compartido para favorecer el desarrollo de conocimiento explícito. Con ello se ha logrado reducir paulatinamente la intervención de la tutora en el proceso de autorregulación del aprendizaje:

«¿Qué ha sido difícil para ti? […] Tengo una pregunta: ¿Cuándo has terminado la actividad has sentido que has hecho algo que ha resultado en un aprendizaje para ellos? ¿Y antes de entrar te has marcado algún objetivo? ¿Has pensado en algún objetivo antes de hacer la actividad? […] ¿Has notado que hay diferentes niveles en el grupo? […] ¿Cómo has concluido?» (Preguntas formuladas por una de las PeF en una reunión de coevaluación).

- *La entrevista final*

El objetivo general de la entrevista es conocer cómo las PeF han percibido la evolución de su competencia docente y de su capacidad reflexiva a lo largo del *Practicum.* Del mismo modo, se pretende que contribuyan desde su perspectiva a evaluar el modelo formativo utilizado. Con el fin de recoger información básicamente cualitativa, se han formulado preguntas en torno a la calidad del proyecto en cuanto al desarrollo profesional, la formación reflexiva, la valoración de las herramientas utilizadas, así como otras cuestiones abiertas.

4.3 RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA

El visionado de la reunión final y el análisis de las respuestas obtenidas en las entrevistas finales, que también se grabaron en vídeo, muestran una valoración muy positiva de la experiencia formativa y del modelo de aprendizaje reflexivo utilizado. Para identificar las categorías emergentes de las respuestas dadas por las PeF se ha llevado a cabo una búsqueda activa en las grabaciones, y tras un proceso revisado cíclicamente se han llegado a definir las siguientes categorías:

1. Nivel de satisfacción de los participantes.
2. Dimensión formativa del aprendizaje realista.
3. Tutorización durante el desarrollo del proyecto.
4. Importancia del desarrollo de la competencia reflexiva como herramienta para la formación continua y el aprendizaje a lo largo de toda la vida.
5. Cambios en las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras.
6. La observación de clases como herramienta de desarrollo profesional.
7. La «micro-clase» como herramienta de autoobservación y autoevaluación.
8. Compartir experiencias como fuente de aprendizaje.
9. Descubrimiento de teorías implícitas en la praxis.
10. Desarrollo de una mayor confianza en la actuación en el aula, la capacidad de llevar a cabo el plan de clase y las habilidades de gestión del aula.

Consideramos oportuno presentar algunas breves muestras de las valoraciones de las PeF que pueden resultar ilustrativas. Como hemos hecho anteriormente (*vid.* 4.2), para mantener el anonimato de las mismas se señala sólo el origen genérico de la procedencia de la información recogida, codificada y categorizada. Se han utilizado las letras: RF, como abreviatura de «Reflexión Final»; EF, como abreviatura de «Entrevista Final».

Seguidamente se expone cada categoría emergente identificada con una breve descripción de la misma y acompañada de una muestra de las valoraciones hechas por las PeF[19].

Categoría 1. Nivel de satisfacción de los participantes

Los participantes manifiestan que la experiencia les ha resultado útil y les ha satisfecho mucho.

Texto ilustrativo de las PeF

«Felicito a la tutora y a todos mis compañeros porque realmente ha sido muy enriquecedor. También ha servido para cohesionar el grupo, para conocernos más unos a otros, aparte de la dimensión puramente de aprendizaje que también ha tenido, porque nos ha hecho también reflexionar: dónde estoy, qué quiero, cómo lo hago, cómo puedo mejorar, qué es lo que ya hago bien. Todo ello es muy interesante en pro de uno mismo, para el equipo y para lo que ofrecemos a nuestros alumnos y al centro en el que estemos trabajando». (RF)

Categoría 2. Dimensión formativa del aprendizaje realista

Han tomado conciencia de las ventajas del modelo ALACT.

[19] En el Anejo 12 se presentan más muestras de las valoraciones hechas por las PeF.

Texto ilustrativo de las PeF

«Es importante que reflexionemos sobre nuestras actuaciones y el proceso de enseñanza en clase, observar cómo enseñamos, detectar los fallos y dar soluciones, lo que repercute en nuestro rendimiento en la vida profesional». (EF)

Categoría 3. Tutorización durante el desarrollo del proyecto

Han valorado positivamente la labor de la tutora a lo largo del proyecto.

Texto ilustrativo de las PeF

«Cuando comenzó el proyecto yo era muy escéptica y pensaba sinceramente que no funcionaría, pero la tutora me ha sorprendido con su perseverancia, cómo ha sabido involucrar a todos y cómo ha sabido también hacerlo de manera que nadie se sienta molesto por ser observado, ni juzgado, que era el miedo que nos daba al principio, como eso lo ha superado y lo ha solventado». (RF)

Categoría 4. Importancia del desarrollo de la competencia reflexiva como herramienta para la formación continua y el aprendizaje a lo largo de toda la vida

Han llegado a la conclusión de que la práctica reflexiva contribuye al desarrollo profesional.

Texto ilustrativo de las PeF

«Sí, es algo que quiero seguir haciendo a lo largo de mi carrera profesional. Porque es algo positivo, las cosas van cambiando, van desarrollándose y tenemos que estar al día, tenemos que utilizar los mejores métodos [...]. Es una manera de activarte. Vas viendo cosas, te reactivas y no te anquilosas. Me parece que tendríamos que continuar con esta dinámica». (EF)

Categoría 5. Cambios en las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras

Ha cambiado su visión sobre la enseñanza de idiomas.

Texto ilustrativo de las PeF

«Sí, yo antes veía la enseñanza como a mí me enseñaron en la escuela primaria y también en el instituto, pero ahora lo veo diferente, muy diferente. Lo veo mejor que antes, mejor que como nos enseñaron a nosotros. En esta nueva metodología el alumno es sobre el que nos centramos, es el centro de la enseñanza y el aprendizaje, y tiene más importancia». (EF)

Categoría 6. La observación de clases y como herramienta de desarrollo profesional

Han manifestado que este proyecto les ha servido, entre otras cosas, para perder el miedo a ser observados y han hecho una valoración positiva de la observación como herramienta formativa.

Texto ilustrativo de las PeF

«De esta experiencia he aprendido que ser observada no significa ser criticada o juzgada. Es lo contrario. Es aprender cosas nuevas, corregir mis errores […]». (EF)

Categoría 7. La «micro-clase» como herramienta de autoobservación y autoevaluación

La macro-tarea de la «micro-clase» les ha resultado muy útil tanto para el desarrollo de su competencia reflexiva como de su competencia docente.

Texto ilustrativo de las PeF

«Me ha permitido auto-observarme, y también reflexionar y autoevaluarme, evaluar cómo enseño, cómo doy la clase, y buscar alternativas para mejorar». (EF)

Categoría 8. Compartir experiencias como fuente de aprendizaje

La interacción con la tutora y con los compañeros les ha resultado de gran utilidad.

Texto ilustrativo de las PeF

«Me ha ayudado a detectar fallos y también a buscar soluciones, pensar en cosas y tomar en consideración otras, reflexionar sobre elementos importantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje […] Me parece muy útil porque permite intercambiar ideas, intercambiar reflexiones […], tomar en consideración qué es lo que hemos descuidado, cómo podemos mejorar en el futuro. Para mí y para los que nunca han enseñado me parece un paso primordial en el aprendizaje». (EF)

Categoría 9. Descubrimiento de teorías implícitas en la praxis

Han tomado conciencia de la importancia de indagar en la teoría a partir de la práctica.

Texto ilustrativo de las PeF

«Uno debe confiar en su capacidad de desempeñar la labor de docente, y siempre hay que estar dispuesto a investigar porque ningún profesor lo sabe todo. Hay que amar lo que haces y siempre pensar en superarse». (EF)

Categoría 10. Desarrollo de una mayor confianza en la actuación en el aula, la capacidad de llevar a cabo el plan de clase y las habilidades de gestión del aula

Han alcanzado los objetivos que se plantearon al comenzar el *Practicum*.

Texto ilustrativo de las PeF

«He ganado confianza en mí misma para dar clases, y he aprendido muchas cosas: saber planificar mi clase […], controlar el tiempo durante la clase y también controlar mi estrés. Antes pensaba que enseñar un idioma era muy difícil, pero después de esta experiencia tengo ganas de enseñar y de transmitir a los demás mis pocos conocimientos sobre la enseñanza de idiomas». (EF)

4.4 VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Hemos comprobado que se puede desarrollar la competencia reflexiva y de trabajo colaborativo en la formación inicial de una manera significativa. Mediante la práctica reflexiva hemos sido capaces de promover en las PeF niveles de mejora comprometidos y efectivos. Por tanto hemos logrado nuestro objetivo de facilitar la puesta en práctica de una metodología de trabajo destinada a favorecer un aprendizaje autorregulado, como parte integrante de un marco de aprendizaje basado en la acción. La observación, el análisis crítico y la autoevaluación han promovido una comprensión más profunda de la docencia, y la «Teoría en mayúscula» o conceptual se ha transformado en «teoría en minúscula» o perceptual al hacerse significativa para las PeF.

Para el futuro próximo prevemos propuestas de mejora, tales como crear un *e-Portfolio* o portafolio electrónico que acompañe a las PeF y a la tutora en el proceso de adquisición de competencias, ofrecer una atención permanente *on-line* a los tutorandos y valernos de una plataforma Moodle para potenciar la reflexión compartida.

5 CONCLUSIÓN

Según los principios de la práctica reflexiva, será a partir del análisis de su propia experiencia cuando el profesor podrá desarrollarse como tal. Por lo que nuestro papel en la tutorización del período de prácticas ha sido el de facilitar el desarrollo de las competencias docentes del tutorando mediante la reflexión. Asumiendo las funciones de persona formadora, orientadora y asesora, hemos intentado ayudar a desarrollar una mirada reflexiva sobre la propia práctica en busca de espacios de mejora, y a hacerlo de manera sistemática. Para ello, nuestro papel no ha sido el de una formadora que explica y proporciona teoría, sino el de una compañera que hace preguntas y ayuda a enfocar aspectos concretos de la práctica, formulando principalmente preguntas abiertas que han hecho razonar, justificar y buscar conexiones con conocimientos ya adquiridos, activando los conocimientos previos en un andamiaje hacia nuevos descubrimientos.

Se ha fomentado la motivación y la participación activa de las PeF, al demostrarse abiertamente expectativas de que eran capaces de resolver conflictos y hacer descubrimientos por sí mismas, animándolas a ello en lugar de proporcionarles todas las respuestas de forma inmediata. Mediante esta estrategia pedagógica hemos facilitado un papel activo por su parte, fomentando así su pensamiento crítico e indagador a través de un discurso exploratorio compartido. Las evidencias expuestas demuestran que el empleo de técnicas reflexivas garantiza un cambio cualitativo de la persona en formación inicial.

6 BIBLIOGRAFÍA[20]

ALSINA, Àngel (2010): «La construcción autorregulada de conocimientos matemáticos durante la formación inicial de maestros». En: O. Esteve & K. Melief *et al.* (Coords.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Ediciones Octaedro: 97-113.

ALSINA, Àngel & ESTEVE, Olga (2010): «Algunas propuestas para evolucionar en el oficio de enseñar». En: O. Esteve & K. Melief *et al.* (Coords.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Ediciones Octaedro: 197-209.

ALSINA, Àngel *et al.* (2009): «El aprendizaje reflexivo en la formación del profesorado de matemáticas». En: J. D. Álvarez Teruel *et al.* (Coords.) *VII Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitària: la qualitat del procés d'ensenyança/aprenentatge universitari des de la perspectiva del canvi*. Alicante: Universidad de Alicante: 252-257.

ARNOLD, Jane (2000): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

ARRIBAS, Beatriz & AHMAD, María (2009): «El juego de rol de la observación», DIDACTIRED. En línea: <http://cvc.cervantes.es/AULA/didactired/anteriores/junio_09/08062009.htm> [Fecha de consulta: 10/10/2015].

ARUMÍ, Marta & KEIM, Lucrecia (2013): «El mosaico de la autonomía». En: O. Esteve & E. Martín-Peris (Coords.), *Cuestiones de autonomía en el aula de lenguas extranjeras*. Barcelona: Horsori Editorial, 15-32.

BES, Asunción & CARRETERO, Ángela (2013): «La mediación interaccional: el discurso del aula». En: O. Esteve & E. Martín-Peris (Coords.), *Cuestiones de autonomía en el aula de lenguas extranjeras*. Barcelona: Horsori Editorial, 91-102.

CARANDELL, Zinka (2013): «La secuencia didáctica como herramienta de mediación para la autonomía». En: O. Esteve & E. Martín-Peris (Coords.), *Cuestiones de*

[20] Los años de cada publicación corresponden a la edición consultada, que no necesariamente coincide con la primera edición publicada.

autonomía en el aula de lenguas extranjeras. Barcelona: Horsori Editorial, 103-115.

CARANDELL, Zinka *et al.* (2010): «Herramientas para fomentar procesos de autorregulación». En: O. Esteve & K. Melief *et al.* (Coords.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Ediciones Octaedro: 65-96.

COTS, Josep María (2004): «¿Qué se puede observar en el aula? Un programa de observación en el aula para la formación inicial del profesorado». En: D. Lasagabaster & J. M. Sierra (eds.), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Barcelona: Editorial Horsori & Universitat Barcelona, 15-50.

DOMINGO, Àngels (2010): «La práctica reflexiva en el prácticum de los estudios de Magisterio de la UIC». En: O. Esteve & K. Melief *et al.* (Coords.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Ediciones Octaedro: 171-196.

EDGE, Julian (2002): *Continuing Cooperative Development; A Discourse Framework for Individuals as Colleagues*. Michigan: The University of Michigan Press.

ESTEVE, Olga (2004): «La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente». En: D. Lasagabaster & J. M. Sierra (eds.), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Barcelona: Editorial Horsori & Universitat Barcelona, 79-118.

ESTEVE, Olga (2007): «El discurso indagador: ¿Cómo co-construir conocimiento?». En: *La Educación Superior hacia la Convergencia Europea: Modelos basados en el aprendizaje*. En línea: <http://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/_media/materials/practica_reflexiva/eines/discurs_indagador_mondragon.pdf> [Fecha de consulta 29.08.2015].

ESTEVE, Olga (2010): «La asignatura de Enseñanza de Lenguas en la titulación de Lingüística». En: O. Esteve & K. Melief *et al.* (Coords.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Ediciones Octaedro: 153-169.

ESTEVE, Olga (2015): *El docente como mediador en el aula de lenguas extranjeras*. Curso de formación de profesores. Centro de Formación de Profesores del Instituto Cervantes. Alcalá de Henares. [Fecha de celebración: del 06/07/*2015* al 07/07/*2015*].

ESTEVE, Olga & ALSINA, Àngel (2010): «Hacia el desarrollo de la competencia profesional del profesorado». En: O. Esteve & K. Melief *et al.* (Coords.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Ediciones Octaedro: 7-18.

ESTEVE, Olga & BORRÀS, Josep *et al.* (2002): «Los aprendices como analistas del discurso». En: J. M. Cots & L. Nussbaum (Coords.), *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lleida: Editorial Milenio, 121-136.

ESTEVE, Olga & FERNÁNDEZ, Francesc (2013): «Evaluación y autonomía: caminos que convergen». En: O. Esteve & E. Martín-Peris (Coords.), *Cuestiones de autonomía en el aula de lenguas extranjeras*. Barcelona: Horsori Editorial, 117-136.

ESTEVE, Olga & MARTÍN-PERIS, Ernesto (Coords.) (2013: *Cuestiones de autonomía en el aula de lenguas extranjeras*. Barcelona: Horsori Editorial.

ESTEVE, Olga & MELIEF, Ko *et al.* (Coords.) (2010): *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

FARRELL, Thomas S. C. (2004): *Reflective Practice in Action. 80 Reflection Breaks for Busy Teachers*. California: Corwin Press.

KORTHAGEN, Fred A. J. (2008): *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Nueva York: Routledge.

GIOVANNINI, Arno *et al.* (1996a): *Profesor en acción 1. El proceso de aprendizaje*. Madrid: Edelsa.

GIOVANNINI, Arno *et al.* (1996b): *Profesor en acción 2. Áreas de trabajo*. Madrid: Edelsa.

GIOVANNINI, Arno *et al.* (1996c): *Profesor en acción 3. Destrezas*. Madrid: Edelsa.

GONZÁLEZ ARGÜELLO, Mª Vicenta & PUJOLÀ FONT, Joan-Tomas (2008): «El uso del portafolio reflexivo del profesor (PRP) para la autoevaluación en la formación continua». En: S. Pastor Cesteros & S. Roca Marín (Coords.) *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera / segunda lengua: XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE): Alicante, 19-22 de septiembre de 2007*, 290-298.

HADFIELD, Jill (1992): *Classroom Dynamics*. Oxford: Oxford University Press.

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes – Biblioteca nueva. En línea: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/> [Fecha de consulta 29.08.2015].

LITTLEWOOD, William (1996): *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Madrid: Cambridge University Press.

LÓPEZ, Silvia & URBÁN, Juan Francisco (2013): *PIP Guía de uso. Cómo llevar el Portafolio Inicial de Profesores a mi centro dentro de un enfoque reflexivo*. En: F. López Murcia, *Formación de tutores de prácticas docentes en cursos de formación inicial*. Curso de formación de profesores. Centro de Formación de Profesores del Instituto Cervantes. Alcalá de Henares. [Fecha de celebración: del 11/11/2014 al 05/12/2014].

LÓPEZ MURCIA, Fernando & AHMED, María *et al.* (2011): *Cómo poner en marcha un proyecto de observación de clases*. Curso de formación de profesores. Centro de Formación de Profesores del Instituto Cervantes. Alcalá de Henares. [Fecha de celebración: del 5/9/2011 al 2/10/2011].

MÁRQUEZ, Conxita & BONIL, Josep (2010): «Una propuesta de aplicación de la práctica reflexiva en la asignatura de Didáctica de las Ciencias Experimentales». En: O. Esteve & K. Melief *et al.* (Coords.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Ediciones Octaedro: 115-129.

MARTÍN-PERIS, Ernesto (2000): *La enseñanza centrada en el alumno. Algo más que una propuesta políticamente correcta*, Centro Virtual Cervantes. En línea: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque02/martin_peris.htm> [Fecha de consulta 18.08.2015].

MARTÍN-PERIS, Ernesto (Coord.) (2008): *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL.

MARTÍN-PERIS, Ernesto & ESTEVE, Olga (2013): «Autonomía y uso de la lengua». En: O. Esteve & E. Martín-Peris (Coords.), *Cuestiones de autonomía en el aula de lenguas extranjeras*. Barcelona: Horsori Editorial, 33-55.

MATEI, Gabriela S. & BERNAUS, Mercedes *et al.* (2007): *First steps in teacher training: a practical guide ("The TrainEd Kit")*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.

MELIEF, Ko *et al.* (2010): «Aprender de la práctica». En: O. Esteve & K. Melief *et al.* (Coords.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Ediciones Octaedro: 19-37.

MERCER, Neil (2001): *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.

NEWBY, David & ALLAN, Rebecca *et al.* (2007): *Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.

NUNAN, David (1998): *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.

PALACIOS MARTÍNEZ. Ignacio Miguel (Dir.) (2007): *Diccionario de enseñanza y aprendizaje de lenguas*. Madrid: En CLAVE-ELE / CLE Internacional.

PERRENOUD, Philippe (2013): *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

PUJOLÀ, Joan-Tomas (2010): «Los "primeros pasos" reflexivos en la formación inicial de maestros de inglés: una asignatura de didáctica antes de las prácticas». En: O. Esteve & K. Melief *et al.* (Coords.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Ediciones Octaedro: 131-152.

PUJOLÀ, Joan-Tomas (2013): «Autonomía y uso de tecnologías». En: O. Esteve & E. Martín-Peris (Coords.), *Cuestiones de autonomía en el aula de lenguas extranjeras*. Barcelona: Horsori Editorial, 67-85.

RICHARDS, Jack C. & LOCKHART, Charles (2002): *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.

RICHARDS, Jack C. & RODGERS, Theodore S. (1998): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

SALABERRI RAMIRO, Mª Sagrario (2004): «Triangulación y construcción de intersubjetividad en los procesos de observación». En: D. Lasagabaster & J. M. Sierra (eds.), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Barcelona: Editorial Horsori & Universitat Barcelona, 51-77.

SALABERRI RAMIRO, Mª Sagrario (2002): «El discurso de los docentes en el aula como mediador en la reflexión sobre la lengua». En: J. M. Cots & L. Nussbaum (Coords.), *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lleida: Editorial Milenio, 71-85.

SALMON, Gilly (2004): *E-actividades. El factor clave para una formación en línea activa*. Barcelona: Editorial UOC.

SURRIBAS, Eva & VILASECA, Lídia (2013): «Autonomía y motivación». En: O. Esteve & E. Martín-Peris (Coords.), *Cuestiones de autonomía en el aula de lenguas extranjeras*. Barcelona: Horsori Editorial, 57-66.

TIGCHELAAR, Anke *et al.* (2010): «Elementos de una posible estructura del aprendiza realista en la formación inicial y permanente del profesorado». En: O. Esteve & K. Melief *et al.* (Coords.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Ediciones Octaedro: 39-63.

VAN LIER, Leo (2002): « La relación entre concienciación, interacción y aprendizaje de lenguas». En: J. M. Cots & L. Nussbaum (Coords.), *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lleida: Editorial Milenio. pp. 33-53.

WAJNRYB, Ruth (2012): *Classroom Observation Tasks. A resource book for language teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.

WILLIAMS, Marion & BURDEN, Robert L. (1999): *Psicología para profesores de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.

WOODWARD, Tessa (2002): *Planificación de clases y cursos*. Madrid: Cambridge University Press.

ANEJO 1: TAREAS PLANTEADAS EN EL DESARROLLO DEL PROYECTO

Tareas	*Objetivos*	*Labor de la tutora*
Cuestionarios y entrevistas. *¿Qué creo?*	Identificar las creencias de las profesores en formación (PeF) sobre qué es enseñar y aprender; conocer las situaciones de enseñanza-aprendizaje vividas por las PeF; crear y potenciar entre las PeF el sentimiento de pertenencia a un grupo con intereses afines.	Entregar cuestionarios sobre sus creencias acerca de la observación de clases; entrevistar individualmente a las PeF; organizar la reunión de punto de partida con el grupo; entregarles el Portafolio del Profesor en Acción (PPA) y el diario; crear una agenda de observaciones consensuada con las PeF.
Observación de 6 horas de clases impartidas por la tutora a diferentes cursos del nivel inicial. *¿Qué veo?*	Ayudar a las PeF a ser capaces de observar y analizar con detenimiento el proceso de enseñanza-aprendizaje y a desarrollar la capacidad de planificar y preparar la observación, así como de interpretar los datos obtenidos en la misma y de reflexionar sobre éstos participando activamente en la sesión de retroalimentación; crear vínculos con el conocimiento teórico.	Facilitar a las PeF el plan de clase, plantillas de observación de clases y preguntas para la reflexión en una breve reunión previa a la observación; organizar reuniones de retroalimentación un día después de la observación; introducir contenidos teóricos seleccionando artículos sobre metodología de enseñanza de lenguas extranjeras y entregándolos a las PeF según las inquietudes formativas que vayan demostrando a raíz de las observaciones.
Autoobservación. *¿Qué hago?* Sesión de «micro-clase» (15 minutos).	Favorecer el análisis sistematizado de actuaciones de aula y la construcción significativa de un conocimiento didáctico propio mediante la experimentación y la reflexión (individual y colectiva) sobre la práctica.	Organizar una reunión previa a las sesiones de «micro-clase» para orientar sobre cómo prepararlas (contenidos que pueden tratar, búsqueda de actividades en manuales, en los materiales complementarios de los que dispone el centro o en la web); facilitar a los alumnos las mini-fichas de evaluación; grabar en video las sesiones, evaluarlas y entregar las evaluaciones a las PeF.
Análisis crítico de la sesión de «micro-clase», autoevaluación y segunda sesión de	Favorecer el desarrollo de la capacidad de análisis crítico y de construcción del propio conocimiento didáctico a través de: la reflexión individual y colectiva sobre la	Llevar a cabo una reunión de retroalimentación sobre la sesión de «micro-clase» con cada PeF, previa a la autoevaluación de la grabación en vídeo; comentar con las PeF las

Tareas	*Objetivos*	*Labor de la tutora*
«micro-clase». *¿Por qué hago lo que hago o decido hacer lo que pienso hacer?*	experimentación; el análisis en colaboración de los resultados de la reflexión y las alternativas de actuación; y el contraste (individual y grupal) con las aportaciones de la teoría. Planificar nuevos métodos de acción que mejoren los anteriores, aplicarlos y observar y evaluar sus resultados.	preguntas orientadas a la reflexión y a autoevaluar aspectos concretos de la sesión de «micro-clase»; proporcionar pequeñas secciones de teoría pertinentes para el aspecto concreto del aula que quiera mejorarse y ayudar a contrastar el saber teórico con la experiencia que se está adquiriendo; organizar una reunión para la reflexión, la evaluación compartida y la planificación del nuevo plan de acción.
Reflexión final	Dar a las PeF la oportunidad de reflexionar (de manera individual y colectiva) sobre el periodo de prácticas y concienciarse de las propias creencias a partir del contraste entre las ideas iniciales, la experiencia adquirida y las aportaciones teóricas; establecer un nuevo objeto de reflexión.	Organizar una reunión final para que las PeF pongan en común los logros que han alcanzado en la experiencia formativa y establezcan nuevos objetivos para la formación continua; evaluar los portafolios y los diarios; orientar para la formación continua.

ANEJO 2: INSTRUMENTOS DE OBSERVACIÓN UTILIZADOS EN EL PROYECTO[21]

Instrumentos de observación introspectiva		
Instrumento	Diseño	Objetivo
Cuestionario y entrevista de punto de partida[22]	Se incluyeron preguntas destinadas a extraer información sobre: la formación previa de las PeF; su experiencia en la enseñanza de lenguas extranjeras y como aprendientes de lenguas extranjeras; su valoración de la utilidad de la observación de clases en la formación de profesores; sus expectativas con respecto al proyecto; sus creencias sobre cómo se enseña y se aprende una lengua extranjera y sobre el papel del profesor.	Poder contrastar las creencias y expectativas recogidas al principio del proyecto con las reflexiones finales y ver hasta qué punto se había producido un cambio cualitativo en las creencias y se habían conseguido los objetivos marcados al principio.
Diario del Profesor en Acción (DPA)[23]	Consta de: una guía uso; plantillas de «Informe de clase»; «Anotaciones», un espacio para la reflexión sobre el desarrollo del curso, incidencias concretas de la sesión de clase o dudas e ideas que las PeF quisieran compartir con la tutora o con sus compañeros.	Orientar a las PeF en la autorreflexión y en la investigación cooperativa.
Informes de clase[24]	Son fichas que constan de los siguientes apartados: • Sesión; • Fecha; • Objetivo; • Contenidos • Actividades (secuenciación); • Hecho; • Deberes; • Comentarios / Ideas para la próxima clase.	Facilitar la planificación de la clase, la posterior recogida de datos sobre lo que se ha hecho en la sesión y la anotación de ideas para la próxima clase.
Thinking-aloud protocols (protocolos o informes orales)	Una técnica que utilizamos tanto en las reuniones previas a las observaciones como en las sesiones de retroalimentación fue la de «pensar en voz alta», por ejemplo, a la hora de preparar una determinada actividad o en la posterior reflexión sobre la puesta en práctica de la misma.	Ayudar a las PeF a generar procesos de reflexión que les permitan verbalizar su «discurso interior».

[21] Para realizar esta clasificación nos hemos basado en el artículo «La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente» (Olga Esteve, 2004). A la hora de clasificarlos nos hemos basado en la distinción hecha por Wallance (1998; en Esteve, 2004: 88).
[22] Véase el Anejo 3.
[23] En el Anejo 4 hemos incluido una copia del mismo, así como la guía de uso que se elaboró con el objetivo de que los profesores en formación pudieran sacar el máximo provecho de dicho instrumento y tener conocimiento de la base teórica que justifica su utilidad.
[24] En el Anejo 4 se ha incluido una ficha de «Informe de clase» y una guía de uso, en la que se detallan instrucciones para rellenar la ficha así como orientaciones para hacerlo de forma rápida y efectiva.

Instrumentos de observación «de lo exterior»		
Instrumento	Procedimiento	Objetivo
Grabaciones	Se han grabado tanto las sesiones de «micro-clase» como las reuniones de retroalimentación con la tutora y las reuniones del grupo de PeF.	Que las PeF sean capaces de autoobservarse, llevar a cabo un análisis crítico de su actuación en el aula, autoevaluarse y realizar actividades de coevaluación; que las PeF sean capaces de determinar en qué estadio se encuentran en el desarrollo de sus competencias profesionales; y que la tutora pueda recoger evidencias del desarrollo de la competencia reflexiva en las PeF (muestras de reflexión prospectiva, reflexión en la acción y reflexión retrospectiva).
Transcripciones	Al visualizar las grabaciones, las PeF han reproducido por escrito ejemplos del discurso generado en el aula. Asimismo, la tutora ha reproducido el discurso generado por las PeF en las sesiones de retroalimentación y en las reuniones de grupo.	Que las PeF y la tutora puedan analizar de manera concisa aspectos concretos del desarrollo de las clases, la finalidad de los mismos y su utilidad; que la tutora sea capaz de analizar la reflexión retrospectiva de las PeF: cómo detallan las razones que les han llevado a una determinada acción docente o cómo justifican lo sucedido en la observación o en la sesión de «micro-clase».
Hojas de observación	Se han utilizado diferentes tipos de parrillas de observación a lo largo del proyecto, teniendo en cuenta los intereses y las necesidades de formación de las PeF. Algunas han sido extraídas de otras fuentes[25] y otras se han elaborado *ad hoc*.	Facilitar a los profesores el trabajo de recogida de datos y el análisis de estos.

[25] Al comienzo de las observaciones, con la intención de favorecer una reflexión prospectiva más pautada, se han utilizado unas fichas de observación que fueron elaboradas por el equipo docente del Instituto Cervantes de Estambul, para proyectos de observación colaborativa que se desarrollaron entre 2004 y 2007. Se trata de diez fichas, focalizadas en diferentes aspectos de la práctica docente, a las que se adjuntaron preguntas dirigidas a orientar la reflexión posterior a la observación y previa a la reunión de retroalimentación (Anejo 13).

ANEJO 3: CUESTIONARIO Y ENTREVISTA DE PUNTO DE PARTIDA

CUESTIONARIO DE PUNTO DE PARTIDA[26]

1. Edad:____

2. Lengua materna:_____

3. Titulación:_____

4. ¿Asistes o has asistido a cursos, seminarios o congresos relacionados con la enseñanza de lenguas extranjeras? ¿Cuántas horas de formación has realizado?
   _____

5. ¿Asistes o has asistido a cursos, seminarios o congresos sobre Metodología de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (MELE)? ¿Cuántas horas de formación has realizado?
   _____

6. ¿Tienes experiencia en la enseñanza de lenguas extranjeras?
   _____

   ¿Qué lengua o lenguas has enseñado?

   _____

7. ¿Y en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE)?
   _____

[26] Adaptado de Lasagabaster & Sierra (2004).

8. ¿Cómo definirías la observación de clases? ¿En qué consiste?

   _____

   _____

9. ¿Has participado en algún curso, seminario, jornada o congreso sobre «la observación en el aula de L2»?

   _____

10. ¿Te gustaría asistir a algún curso, seminario, jornada o congreso sobre «la observación en el aula de L2»?

    _____

11. ¿Has leído algún libro o artículo sobre «la observación en el aula de L2»?

    _____

12. Valora de 1 a 4 la utilidad de los siguientes aspectos para la mejora de tu docencia. Rodea con un círculo la opción elegida (1 = nada importante; 2 = poco importante; 3 = bastante importante; 4 = muy importante).

Psicología educativa	1	2	3	4
Teoría educativa	1	2	3	4
Mejora del nivel de competencia en la L2	1	2	3	4
Experiencia docente	1	2	3	4
Observación en el aula	1	2	3	4
Metodología de la L2	1	2	3	4
Evaluación	1	2	3	4
Lingüística	1	2	3	4
Fonética y fonología	1	2	3	4
Utilización de textos literarios	1	2	3	4

13. Considero que la observación en el aula puede ser un instrumento eficaz para la mejora de mi docencia:

Totalmente de acuerdo	☐
En desacuerdo	☐
De acuerdo	☐
No lo sé	☐
Totalmente en desacuerdo	☐

14. ¿Estarías dispuesto/a a participar activamente en un grupo de trabajo sobre la observación en el aula?

    Sí _____ No _____

    ¿Por qué?

    _____

15. ¿Te prestarías a ser observado/a en clase?

    _____

16. ¿Te gustaría hacer el papel de observador en la clase de un colega?

    Sí _____ No _____

    ¿Por qué?

    _____

17. ¿Por quién preferirías ser observado/a (elige sólo una opción)?

    Un inspector _____

    Un estudiante en prácticas_____

    Un investigador_____

    Un formador del profesorado _____

    Un colega _____

    Tus alumnos _____

18. ¿Prefieres observar a un hablante nativo de español?
    Sí _____ No _____ Me da igual _____
    ¿Por qué?
    _____

19. ¿Preferirías ser observado por un hablante nativo de español?
    Sí _____ No _____ Me da igual _____
    ¿Por qué?
    _____

20. Si no te importa ser observado, ¿cómo prefieres que se lleve a cabo dicha observación?

Grabación en vídeo	☐
Grabación del audio	☐
Notas tomadas por el observador	☐
Me da igual	☐

    ¿Por qué?
    _____

21. En tu opinión, la observación implica, ¿más ventajas o más desventajas para tu práctica docente?
    Más ventajas_____
    Más desventajas_____

    Enumera por favor las ventajas más importantes:
    _____
    _____

    Enumera por favor las desventajas más importantes:
    _____
    _____

ENTREVISTA

1. ¿Por qué has decidido participar en este proyecto de formación de profesores?

2. ¿Qué esperas de él?

3. ¿Qué es para ti enseñar?

4. ¿Cómo se aprende y/o se enseña?

5. ¿Cómo se enseña una lengua extranjera?

6. ¿Cuál crees que es el papel del profesor?

7. ¿Qué debe saber un profesor?

8. ¿Qué cualidades hacen a un profesor competente?

9. ¿Cuál crees que es el papel del estudiante?

10. ¿Qué aspectos favorecen el aprendizaje dentro del aula de idiomas?

11. ¿Cuáles son las cualidades que debe tener un profesor de lenguas extranjeras? (Cita al menos 5).

DIARIO DEL PROFESOR EN ACCIÓN







Instituto Cervantes

Orán

Profesor/a:

IDEAS PRÁCTICAS PARA UTILIZAR ESTE DIARIO

Este diario del profesor se presenta como una herramienta que pretende ser práctica y fructífera sin suponer una excesiva carga de trabajo. Para ello, seguidamente exponemos ideas que podrán ayudarte a utilizarlo de forma efectiva.

El diario es un instrumento de recogida periódica de información que resulta de gran utilidad para la reflexión sobre el proceso de *enseñanza-aprendizaje* y para detectar las posibles dificultades u obstáculos que puedan tener lugar en dicho proceso y poder corregirlas, tomar decisiones y reconducir el curso. No obstante, este diario no se presenta únicamente como una herramienta para facilitar la propia observación y la autorreflexión sino como un instrumento de investigación cooperativa de utilidad en el dialogo con otros profesionales. Escribir un diario puede resultar también beneficioso si uno o más compañeros comparten sus diarios y se reúnen de forma regular para hablar sobre ellos (Brock, Yu & Wong, 1992; en Richards & Lockhart, 2002: 16). En nuestro caso, puede resultar además de gran utilidad como instrumento de recopilación de datos e ideas que luego podremos compartir con nuestra tutora en las sesiones de tutorización.

Estructura del diario

Este diario consta de 15 páginas además de esta guía, compuestas por: plantillas de «**Informe de clase**» que pretenden facilitar la planificación de las clases, la posterior recogida de datos sobre lo que se ha hecho en la sesión diaria y la anotación de ideas para la próxima clase; y el apartado de «**Anotaciones**» que acompaña a cada informe de clase, un espacio para la reflexión sobre el desarrollo del curso, sobre incidencias concretas de la sesión de clase o sobre dudas e ideas que queremos compartir con nuestros compañeros o con nuestra tutora.

Instrucciones para rellenar la plantilla «Informe de clase»:
Se recomienda dedicar unos 5 ó 10 minutos antes y después de clase a rellenar la plantilla. A continuación se exponen brevemente algunas orientaciones que te ayudarán a hacerlo de forma rápida y efectiva.

- **Sesión**: aquí escribiremos el número correspondiente a la sesión de clase en la que nos encontramos (1, 3, 15, etc.)
- **Fecha**: la fecha del día en el que se imparte la sesión.
- **Objetivo**: en este apartado escribimos brevemente nuestro objetivo para la sesión de clase. Por ejemplo, en una sesión del nivel B1.1 en la que estamos trabajando con la unidad 1 del Aula Internacional 3 (Volver a empezar) el objetivo del día podría ser: *Los alumnos serán capaces de escribir una carta de presentación para solicitar un puesto de trabajo que incluya el saludo, el remitente, el destinatario, la fecha, el motivo de la carta y la despedida, de manera bien estructurada y cohesionada*.
  Los objetivos deben estar redactados de forma clara e inequívoca. Deben especificar:
  - **la audiencia** (**el quién**): *Los alumnos* […];
  - **el desempeño o comportamiento** (**el qué**), lo que se espera que pueda realizar el alumno: […] *serán capaces de escribir una carta de presentación para solicitar un puesto de trabajo* […];

- **unas condiciones o exigencias** (**el cómo**) en las que se llevará a cabo el desempeño: […] *que incluya el saludo, el remitente, el destinatario, la fecha, el motivo de la carta y la despedida* […];
- **un grado** (**el cuánto**), que determina el nivel de desempeño aceptable y permite evaluarlo: […] *de manera bien estructurada y cohesionada*.

- **Contenidos**: en este apartado podemos incluir brevemente los principales contenidos que trataremos en la lección, esto es, mencionar algunos de los contenidos funcionales, gramaticales, léxicos, culturales o interculturales. No se trata de especificarlos todos sino de escribir algo breve y claro que nos sirva para situarnos al ojear el diario o cuando revisemos la plantilla en una sesión de retroalimentación. Por ejemplo, en la sesión del curso B1.1 mencionada anteriormente, podemos incluir:
  - algún contenido funcional como «Relatar experiencias pasadas»
  - o un contenido gramatical como «Perífrasis para expresar la duración de una acción».

- **Actividades** (**secuenciación**): aquí incluiremos de forma esquemática las actividades que vamos a llevar a cabo para que los alumnos alcancen el objetivo que nos hemos planteado para la sesión de clase. No se trata de copiar con detalle nuestro plan de clase, sino de hacer una breve lista en la que se mencionen, por ejemplo, el rompehielos y la secuencia de actividades. Una frase por línea sería suficiente.

- **Hecho**: este apartado nos servirá para marcar dónde nos hemos quedado al acabar la sesión. Marcaremos con un √ lo que hemos hecho y escribiremos «no» junto a lo que ha quedado por hacer. También podemos incluir etiquetas que a la hora de comentar con nuestros compañeros o con nuestra tutora nos servirán para recordar si una actividad resultó motivadora (↑), desmotivadora (↓), demasiado larga (L), no quedó clara (¿?), habría que modificarla o eliminarla del programa (Ø), etc.

- **Deberes**: aquí escribiremos las tareas que los alumnos llevarán a cabo de manera individual en casa.

- **Comentarios / Ideas para la próxima clase**: en este apartado podemos escribir notas que nos resulten de utilidad a la hora de sentarnos a preparar la próxima clase, por ejemplo, algún material que queremos buscar o algún contenido específico que nos gustaría incluir.

Ideas para el apartado de «ANOTACIONES»

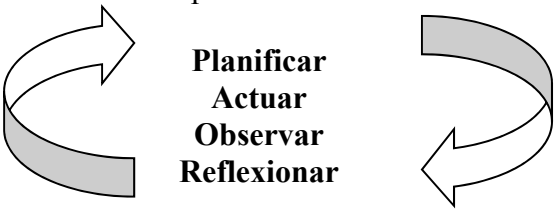
En este apartado puedes anotar tus reflexiones después de la clase sobre algún aspecto de la misma o sobre un problema que se te ha planteado para examinarlo más tarde con más detalle con tus compañeros o con tu tutora.

El objetivo es favorecer la investigación en acción en el aula, promovida por los profesores. La investigación en acción se enmarca dentro de un enfoque reflexivo: «un enfoque en el que profesores expertos y noveles recogen datos acerca de su labor,

examinan sus actitudes, creencias, presuposiciones y práctica docente, y utilizan la información obtenida como base para la reflexión crítica sobre la enseñanza» (Richards & Lockhart, 2002: 11).

La investigación en acción es un método cualitativo que se basa en convertir en centro de atención lo que ocurre en la actividad docente cotidiana, para descubrir aspectos que pueden ser mejorados. Se trata de un tipo de investigación cooperativa, es decir, que entre todos recogemos datos, exploramos, reflexionamos y nos plateamos cuestiones acerca de nuestras clases que sean susceptibles de ser mejoradas para intervenir e intentar mejorarlas.

Los diferentes movimientos nacidos dentro de la investigación en acción señalan las siguientes fases como esenciales en su proceso:



Estos cuatro ciclos consisten en identificar los problemas que se generan en el aula y reflexionar sobre ellos, no sólo de forma individual sino también con nuestros compañeros o con nuestra tutora. De esta manera, entre todos podremos establecer nuevos planes de actuación y seleccionar o elaborar nuevos materiales para luego observar si funcionan. Una vez obtenidos los resultados, estos pueden *triangularse*, esto es, pueden cruzarse los diferentes puntos de vista. Se trata de una investigación cooperativa. Es lo que se denomina «construcción de la intersubjetividad». Este es nuestro objetivo, y para ello colaboramos con otros: para construir un conocimiento nuevo de forma conjunta.

Por lo tanto, la herramienta fundamental de este tipo de investigación es la propia observación, la reflexión y el dialogo con otros profesionales. Pero en el momento de realizar la recogida de datos necesitamos instrumentos que nos ayuden a recoger la información, como las plantillas que utilizamos en la observación de clases o como este diario del profesor. Puede resultar útil dedicar cinco o diez minutos después de una clase a escribir un poco de manera regular. A continuación reproducimos una propuesta de preguntas que pueden ayudarte a reflexionar, han sido extraídas y adaptadas de Richard & Lockhart (1998):

Preguntas sobre lo que sucedió durante la clase

Preguntas sobre tu propia enseñanza

1. ¿Qué es lo que querías enseñar?
2. ¿Pudiste lograr tus objetivos?
3. ¿Qué materiales utilizaste? ¿Fueron útiles?
4. ¿Qué técnicas utilizaste?
5. ¿Qué agrupamientos de alumnos utilizaste?
6. ¿Fue una clase centrada en el profesor?
7. ¿Qué tipo de interacción profesor-alumno tuvo lugar?
8. ¿Ocurrió algo extraño o inusual?

9. ¿Tuviste algún problema durante la clase?
10. ¿Hiciste algo distinto de la normal?
11. ¿Qué tipo de decisiones tomaste?
12. ¿Te saliste de tu plan de clase? Si fue así, ¿por qué? ¿Fueron los cambios para mejor o para peor?
13. ¿Cuál fue el aspecto más logrado de la clase?
14. ¿Qué partes de la clase fueron mejor?
15. ¿Qué partes de la clase fueron peor?
16. ¿Enseñarías la clase de forma distinta si tuvieras que darla otra vez?
17. ¿Ha reflejado la clase tu filosofía docente?
18. ¿Has descubierto algo nuevo en relación con tu labor docente?
19. ¿Qué cambios crees que tendrías que llevar a cabo en tu labor docente?

Preguntas sobre los alumnos

1. ¿Estaban hoy todos los alumnos?
2. ¿Han participado activamente en clase?
3. ¿Cómo has respondido a sus distintas necesidades?
4. ¿Ha sido la clase muy difícil para tus alumnos?
5. ¿Crees que han aprendido realmente los alumnos en la clase?
6. ¿Qué les ha gustado más de la clase?
7. ¿Ha habido algo a lo que no han reaccionado bien?

Preguntas para ti como profesor de lengua extranjera

1. ¿De dónde proceden mis ideas sobre la enseñanza de lenguas extranjeras?
2. ¿En qué etapa estoy en mi desarrollo profesional?
3. ¿Estoy perfeccionándome como profesor?
4. ¿Cuáles son mis cualidades como profesor de lengua extranjera?
5. ¿Cuáles son mis limitaciones en este momento?
6. ¿Hay contradicciones en mi manera de enseñar?
7. ¿Cómo puedo mejorar mi manera de enseñar?
8. ¿Cómo puedo ayudar a mis alumnos?
9. ¿Qué satisfacciones me produce enseñar lengua extranjera?

INFORME DE CLASE

CURSO: **FECHA:**

PROFESOR: **SESIÓN:**

Objetivo:		
Contenidos[27]**:**		
Actividades (secuenciación)	**Hecho**	**Etiquetas**[28]
1		
2		
3		
4		
5		
…		
…		
…		
…		
Deberes:		

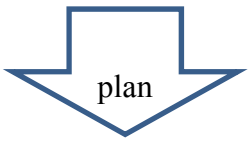
1. ¿Has logrado tus objetivos? Sí / No
2. ¿Son eficaces los materiales? Sí / No
3. ¿Has tenido problemas durante la clase? Sí / No
4. ¿Los alumnos han participado activamente en clase? Sí / No
5. ¿No han reaccionado bien ante algo en particular? Sí / No

Comentarios / Ideas para la próxima clase:

[27] Funcionales, gramaticales, léxicos, culturales, interculturales.
[28] Motivadora: ↑. Desmotivadora: ↓. La eliminaría: Ø. No queda claro: ¿?. Demasiado larga: L.

ANOTACIONES

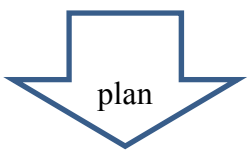












ANEJO 5: LA SESIÓN DE «MICRO-CLASE»

Ha llegado la hora de entrar en acción. Vas a llevar a la práctica una sección de una secuencia didáctica en una «micro-clase» de unos 15 minutos.

La técnica de la «micro-clase» se ha inspirado en la de «micro-enseñanza», «una tarea muy válida en la formación de formadores y formadoras ya que permite la conexión inmediata entre teoría y práctica, fomenta la reflexión y ayuda a desarrollar la confianza» (Pujolà, 2010: 142). La micro-enseñanza es definida por Wallance (1991: 87; en Salaberri, 2004: 60) como «un contexto de formación en el que se ha reducido y simplificado de alguna manera el campo de actuación de un profesor». Consiste en asignar a los alumnos distintos papeles, «lo que les permite tener experiencias vivenciales como profesores, como alumnos o como observadores» (*op. cit.*) sobre las que posteriormente se lleva a cabo una reflexión compartida con los demás compañeros y el profesor con el fin de incorporar mejoras.

En su artículo «Los "primeros pasos" reflexivos en la formación inicial de maestros de inglés: una asignatura de didáctica antes de las prácticas», Joan-Tomàs Pujolà (2010) describe los pasos típicos para el desarrollo de la micro-enseñanza que llevan a cabo los alumnos de la Universidad de Barcelona que cursan la mencionada asignatura. Estos son: planificar una unidad didáctica; preparar 10 minutos para llevar a la práctica una sección de las sesiones de la unidad didáctica, con sus compañeros como alumnos; «enseñar» los 10 minutos que se graban en vídeo; autoevaluarse y evaluar al compañero; y analizar la grabación de vídeo, la autoevaluación y las evaluaciones de los compañeros.

La «micro-clase» va a consistir en una réplica de la rutina expuesta arriba. No obstante, al encontrarnos en el Instituto Cervantes de Orán, en lugar de llevarse a cabo un *role play*, la sesión de clase se impartirá a alumnos reales, con la tutora y tu pareja del grupo de profesores en formación como observadores.

Deberás elaborar tu plan de clase con anterioridad y completar una hoja de «Informe de clase» en tu diario con la secuenciación de las actividades que vas a llevar a cabo. De este modo, la tutora podrá darte retroalimentación antes de la sesión de clase.

La «micro-clase» se grabará en vídeo con el objetivo de que después puedas auto-observarte y analizar tu actuación en el aula. La tutora y tu compañera o compañero

también analizarán el vídeo para obtener más datos, poder ayudarte en el análisis y llevar a cabo una reflexión compartida. La grabación servirá asimismo de documento para incluir en tu portafolio.

Al terminar la sesión de «micro-clase» deberías dedicar unos minutos a la autoevaluación, respondiendo a las preguntas de la parte inferior del «Informe de clase» o ayudándote de las que aparecen en la guía de uso del Diario del Profesor en Acción (DPA) para el apartado de «Anotaciones».

Asimismo, al acabar la sesión de «micro-clase» recibirás la evaluación que han hecho la tutora y tu compañera o compañero en formación en sendas hojas de «Informe de clase», en las que habrán copiado con antelación la secuencia de actividades que te disponías a presentar. Por su parte, los alumnos también rellenarán unas mini-fichas anónimas de evaluación en las que se les preguntará por los aspectos más destacables de la actuación del profesor en formación y por aquellos susceptibles de mejora.

¡Ánimo, y a clase!

ANEJO 6: FICHA DE EVALUACIÓN DE LA «MICRO-CLASE» PARA LOS ALUMNOS

«MICRO-CLASE» DE _____

1. ¿Te ha resultado interesante?

2. ¿Has comprendido bien las instrucciones?

3. ¿Hay algo que no has comprendido? ¿Qué?

4. ¿Te ha gustado la dinámica de trabajo que ha propuesto?

5. ¿Te ha resultado útil la dinámica de trabajo propuesta? ¿Por qué?

6. ¿Puedes escribir algo de lo que has aprendido?

PORTAFOLIO DEL PROFESOR EN ACCIÓN







Instituto Cervantes

Orán

Profesor/a:

A. USO DE LA PROGRAMACIÓN

1. COMENZAR

Sé comenzar transmitiendo motivación.



2. GESTIONAR EL TIEMPO

Sé temporalizar las actividades de modo que la sesión se desarrolle en el tiempo que he programado.



3. CONCLUIR

Sé finalizar mi clase concentrando la atención en lo previsto y lo programado



B. CONTENIDOS

4. ADAPTAR AL NIVEL DE LOS ALUMNOS

Sé presentar los contenidos lingüísticos de forma apropiada para los alumnos.



5. TENER EN CUENTA LOS CONOCIMIENTOS Y LAS EXPERIENCIAS PREVIAS DE LOS ALUMNOS

Soy capaz de vincular lo que enseño con lo que ya saben los alumnos y con sus experiencias previas de aprendizaje de idiomas.



6. VINCULAR LENGUA Y CULTURA

Soy capaz de vincular la lengua que enseño con la cultura de aquellos que la hablan.



C. INTERACCIÓN CON LOS ALUMNOS

7. FOMENTAR LA AFECTIVIDAD

Sé cómo reaccionar y apoyar las participaciones, iniciativas y contribuciones de los alumnos.



8. MOTIVAR

Sé motivar la participación de los alumnos siempre que sea posible.



9. AYUDAR A LOS ALUMNOS A DESARROLLAR SU AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL

Soy capaz de dar explicaciones sobre estrategias de aprendizaje.



D. DINÁMICAS Y GESTIÓN DE LA CLASE

10. SER FLEXIBLE

Soy capaz de asumir diferentes roles dependiendo de las necesidades de los alumnos y según lo requiera la actividad (como fuente de conocimiento, mediador, supervisor, etc.).



11. DINAMIZAR

Sé crear, gestionar y rentabilizar las ocasiones para trabajar de manera individual, en parejas, en grupos o toda la clase.



12. UTILIZAR RECURSOS PEDAGÓGICOS

Sé crear y utilizar con eficacia recursos pedagógicos (posters, tarjetas, tablas, etc.).



E. LA LENGUA DE LA CLASE

13. PRODUCIR UN DISCURSO COMPRENSIBLE

Soy capaz de dar la clase en español de manera que mi discurso resulte comprensible a los alumnos.



14. SUPERAR PROBLEMAS DE COMPRENSIÓN

Sé recurrir a diferentes estrategias cuando los alumnos no entienden una palabra en español.



15. RELACIONAR EL ESPAÑOL CON OTRAS LENGUAS

Sé motivar a los alumnos para que relacionen el español con otras lenguas que hablen o hayan aprendido, e indicarles dónde y cuándo hacer esto para que les sirva de ayuda.



HOJA DE REFLEXIÓN[29]

Nº de descriptor:

Minuto:

Evidencia seleccionada:

La he seleccionado porque…

[29] Hemos tomado como modelo el Portafolio Inicial del Profesor (López & Urbán, 2013).

ANEJO 8: PREGUNTAS PARA FACILITAR LA REFLEXIÓN SOBRE LA SESIÓN DE «MICRO-CLASE»

REFLEXIÓN SOBRE LA SESIÓN DE «MICRO-CLASE»[30]

A. USO DE LA PROGRAMACIÓN

1. COMENZAR
Sé comenzar transmitiendo motivación

- ¿Has saludado a los alumnos y has dedicado tiempo a conseguir que el grupo se sienta afectivamente seguro?
- ¿Has realizado un rompehielos?
- ¿Has repasado contenidos trabajados en la clase anterior?
- ¿Has presentado los nuevos contenidos de la sesión y los has relacionado con los anteriores?
- ¿Has demostrado interés y entusiasmo por lo que estabas enseñando?

2. GESTIONAR DEL TIEMPO
Sé temporalizar las actividades de modo que la sesión se desarrolle en el tiempo que he programado

- ¿Te ha dado tiempo de hacer todas las actividades que habías programado?
- ¿El tiempo que has dedicado a cada actividad ha sido adecuado?
- ¿Te has adaptado al ritmo de trabajo de los alumnos teniendo en cuenta que poseen diferentes periodos de atención y capacidad de concentración?
- ¿Te saliste de tu plan de clase? Si fue así, ¿por qué? ¿Fueron los cambios para mejor o para peor?

3. CONCLUIR
Sé finalizar mi clase concentrando la atención en lo previsto y lo programado

- ¿Al finalizar tu sesión de «micro-clase» has sabido concentrar la atención de los alumnos en la siguiente actividad programada en el plan de clase de forma natural y lógica?

[30] Para formular las preguntas nos hemos basado en Richards & Lockhart (2002) y en Esteve (2007).

B. CONTENIDOS

4. ADAPTAR AL NIVEL DE LOS ALUMNOS
Sé presentar los contenidos lingüísticos de forma apropiada para los alumnos

- ¿Has sabido adaptar tu discurso al nivel de los alumnos?
- ¿Crees que tus explicaciones les han resultado comprensibles?
- ¿Has comprobado que los alumnos han entendido tus explicaciones?
- ¿Has sido paciente esperando la respuesta de los alumnos, esperando a que reflexionen?

5. TENER EN CUENTA LOS CONOCIMIENTOS Y LAS EXPERIENCIAS PREVIAS DE LOS ALUMNOS
Soy capaz de vincular lo que enseño con lo que ya saben los alumnos y con sus experiencias previas de aprendizaje de idiomas

- ¿Has establecido relaciones explícitas entre los nuevos contenidos de aprendizaje y los conocimientos previos de los alumnos?
- ¿Has invitado a los alumnos a solucionar los conflictos lingüísticos que han surgido en las actividades de aprendizaje a partir de la activación de su conocimiento previo, así como de estrategias de inferencia y deducción?

6. VINCULAR LENGUA Y CULTURA
Soy capaz de vincular la lengua que enseño con la cultura de aquellos que la hablan

- ¿Has hecho referencia a los contextos culturales o las situaciones sociopragmáticas en las que aparecen los contenidos lingüísticos que has enseñado?
- ¿Has ayudado a los alumnos a identificar similitudes y diferencias entre su cultura y la cultura de los países en los que se habla español?

C. INTERACCIÓN CON LOS ALUMNOS

7. FOMENTAR LA AFECTIVIDAD
Sé cómo reaccionar y apoyar las participaciones, iniciativas y contribuciones de los alumnos

- ¿Has actuado «con tacto» para contribuir a crear un clima relacional, afectivo y emocional basado en la confianza y la aceptación mutuas?
- ¿Has contribuido a potenciar un clima de confianza que ayude a disminuir el nivel de ansiedad y favorezca la interacción y la participación de todos los alumnos?
- ¿Has posibilitado la participación de todos los alumnos en las distintas tareas, incluso si su nivel de competencia o sus conocimientos te parecían más escasos o poco adecuados?

8. MOTIVAR
Sé motivar la participación de los alumnos siempre que sea posible

- ¿Has fomentado la participación activa, la creatividad y la espontaneidad por parte de los alumnos?
- ¿Has demostrado interés por las aportaciones de los alumnos?
- ¿Has planteado desafíos y retos para potenciar el interés de los alumnos en el aprendizaje?
- ¿Has procurado crear lazos con el «mundo real» vinculando lo que enseñabas a la realidad de los alumnos?

9. AYUDAR A LOS ALUMNOS A DESARROLLAR SU AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL
Soy capaz de dar explicaciones sobre estrategias de aprendizaje

- ¿Has ayudado a los alumnos a adoptar un papel activo en su aprendizaje?
- ¿Has contribuido a que los alumnos buscaran agrupaciones lógicas a las ideas inconexas que iban apareciendo, siempre a partir de sus criterios?
- ¿Los has orientado para que trabajen de forma independiente?

D. DINÁMICAS Y GESTIÓN DE LA CLASE

10. SER FLEXIBLE
Soy capaz de asumir diferentes roles dependiendo de las necesidades de los alumnos y según lo requiera la actividad (como fuente de conocimiento, mediador, supervisor, etc.)

- ¿Cómo has respondido a las distintas necesidades de los alumnos?
- ¿Ha sido la clase muy difícil para los alumnos?
- ¿Crees que han aprendido realmente los alumnos en la clase?
- ¿Qué les ha gustado más de la clase?
- ¿Ha habido algo a lo que no han reaccionado bien?

11. DINAMIZAR
Sé crear, gestionar y rentabilizar las ocasiones para trabajar de manera individual, en parejas, en grupos o toda la clase

- ¿Han participado los alumnos activamente en clase?
- ¿Qué agrupamientos de alumnos utilizaste?
- ¿Qué tipo de interacción profesor-alumno tuvo lugar?
- ¿Qué tipo de interacción tuvo lugar entre los alumnos?

12. UTILIZAR RECURSOS PEDAGÓGICOS
Sé crear y utilizar con eficacia recursos pedagógicos (posters, tarjetas, tablas, etc.)

- ¿Qué recursos pedagógicos has utilizado?
- ¿Te han resultado útiles?

E. LA LENGUA DE LA CLASE

13. PRODUCIR UN DISCURSO COMPRENSIBLE
Soy capaz de dar la clase en español de manera que mi discurso resulte comprensible a los alumnos

- ¿Has utilizado sólo el español en clase?
- Si has utilizado otra lengua, ¿está justificado?
- ¿Has utilizado un tono de voz adecuado?
- ¿Has hablado a una velocidad adecuada al nivel, modificándola cuando es necesario y adaptándote a la situación?

14. SUPERAR PROBLEMAS DE COMPRENSIÓN
Sé recurrir a diferentes estrategias cuando los alumnos no entienden una palabra en español

- ¿Te has asegurado de que los estudiantes han comprendido?
- ¿Has utilizado gestos, sinónimos u otros recursos para facilitar la comprensión?

15. RELACIONAR EL ESPAÑOL CON OTRAS LENGUAS
Sé motivar a los alumnos para que relacionen el español con otras lenguas que hablen o hayan aprendido, e indicarles dónde y cuándo hacer esto para que les sirva de ayuda

- ¿Has ayudado a los alumnos a comparar el español con su lengua materna o con otras lenguas y a establecer conexiones para facilitar la comprensión de los contenidos léxicos o gramaticales?

CUADERNILLO DE LECTURA Y REFLEXIÓN







Instituto Cervantes

Orán

Profesor/a:

ESTEVE, Olga (2004): «La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente». En: D. Lasagabaster & J. M. Sierra (eds.), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Barcelona: Editorial Horsori & Universitat Barcelona, 79-118.

Este artículo defiende el papel fundamental de la reflexión sobre la acción docente en las prácticas formativas y propone partir de las experiencias personales y no del saber teórico. La autora defiende que la observación de las clases constituye el mejor medio para impulsar los procesos reflexivos del docente (aprendizaje reflexivo). Proporciona una descripción de los distintos instrumentos para la observación introspectiva y la observación de lo «exterior». Propone el Portafolio como instrumento clave para la formación del profesorado.

EDGE, Julian (2002): *Continuing Cooperative Development; A Discourse Framework for Individuals as Colleagues*. Michigan: The University of Michigan Press.

El autor parte del enfoque reflexivo y propone el desarrollo del individuo como parte de un grupo. Un libro basado en su propia experiencia y en la de sus compañeros que ofrece las claves para poder ayudar mejor a nuestros compañeros y a nosotros mismos en nuestro desarrollo profesional a través del desarrollo cooperativo.

GIOVANNINI, Arno *et al.* (1996a): *Profesor en acción 1. El proceso de aprendizaje*. Madrid: Edelsa.

GIOVANNINI, Arno *et al.* (1996b): *Profesor en acción 2. Áreas de trabajo*. Madrid: Edelsa.

GIOVANNINI, Arno *et al.* (1996c): *Profesor en acción 3. Destrezas*. Madrid: Edelsa.

En estos tres libros encontrarás información práctica sobre la actuación del docente en el aula y las habilidades de gestión del aula, atendiendo a aspectos como: la gestión del tiempo; la puesta en marcha de dinámicas; el uso de materiales y recursos didácticos; la

comunicación entre los estudiantes y entre el profesor y los estudiantes (instrucciones, explicaciones, corrección de errores, etc.).

HADFIELD, Jill (1992): *Classroom Dynamics.* Oxford: Oxford University Press.

En este libro encontrarás ideas útiles sobre como dinamizar tus clases: rompehielos, actividades para formar parejas y grupos; actividades de grupo; juegos; técnicas para dar *feedback* a los estudiantes, para trabajar la dimensión afectiva; actividades para la autoevaluación; actividades para acabar el curso potenciando los sentimientos positivos.

NUNAN, David (1998): *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.

Este libro va dirigido a profesores de lenguas extranjeras (en activo o inmersos en programas de formación) que deseen desarrollar sus propias tareas o que quieran adaptar tareas ya elaboradas.

PUJOLÀ, Joan-Tomas (2010): «Los "primeros pasos" reflexivos en la formación inicial de maestros de inglés: una asignatura de didáctica antes de las prácticas». En: O. Esteve & K. Melief *et al.* (Coords.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Ediciones Octaedro: 131-152.

Este artículo describe los pasos típicos para el desarrollo de la micro-enseñanza que llevan a cabo los alumnos de la Universidad de Barcelona que cursan la mencionada asignatura. Puede resultarnos de utilidad para estructurar la «micro-clase».

RICHARDS, Jack C. & LOCKHART, Charles (2002): *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.

Este libro puede ayudarte a reflexionar sobre aspectos que pueden ser observados en la clase de idiomas. Aporta algunos cuestionarios y fichas sobre aspectos concretos que pueden resultarte útiles a lo largo de las prácticas, por ejemplo, triangular los datos.

SALABERRI RAMIRO, Mª Sagrario (2004): «Triangulación y construcción de intersubjetividad en los procesos de observación». En: D. Lasagabaster & J. M. Sierra (eds.), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Barcelona: Editorial Horsori & Universitat Barcelona, 51-77.

Este artículo hace un estudio bastante profundo sobre los conceptos de triangulación e intersubjetividad y su lectura, es altamente recomendable.

WAJNRYB, Ruth (2012): *Classroom Observation Tasks. A resource book for language teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.

El libro de Wajnryb ofrece una gran variedad de fichas que se adecuan a diferentes objetivos de observación. Resulta muy instructivo, porque esas fichas pueden servirnos de base para elaborar nuestras propias fichas, adaptándolas a nuestros contextos o necesidades.

WILLIAMS, Marion & BURDEN, Robert L. (1999): *Psicología para profesores de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.

Este importante libro reúne parte de los avances y de las ideas más recientes en el campo de la psicología educativa y analiza varios temas que pueden contribuir a que los profesores de idiomas adquieran una comprensión más profunda de la disciplina de la psicología educativa.

WOODWARD, Tessa (2002): *Planificación de clases y cursos*. Madrid: Cambridge University Press.

De este libro puedes extraer ideas prácticas y muy accesibles para preparar tu «micro-clase». Refleja la realidad cotidiana de la clase de idiomas y ofrece esquemas de trabajo que pueden resultarte de gran utilidad.

LA OBSERVACIÓN DE CLASES COMO HERRAMIENTA DE DESARROLLO PROFESIONAL

Título del artículo / libro

Me ha resultado útil porque…

Instituto Cervantes de Orán

PRÁCTICAS DOCENTES EN EL IC DE ORÁN

PUNTO DE PARTIDA

Bingo

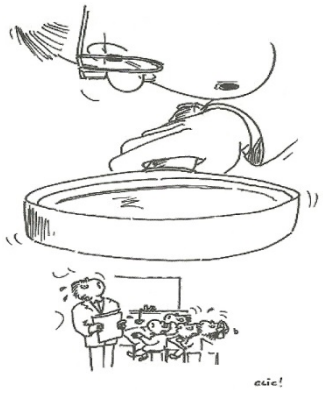
ENCUENTRA A UN PROFESOR QUE…

… haya enseñado otra una lengua extranjera ……	… haya enseñado alguna otra materia aparte de lenguas ……	… ha observado a otro profesor recientemente ……	… puede enseñarnos un rompehielos divertido ……
… sabe hablar como mínimo cuatro lenguas ……	... le encanta ser profesor ……	… sabe tocar un instrumento musical ……	… puede recomendarnos una canción para las clases ……
… puede recomendarnos una actividad para el primer día de clase ……	… no ha estudiado otras lenguas extranjeras ……	…le gusta contar chistes en clase ……	… conoce un juego para hacer en clase ……
... le gusta contar historias en clase ……	… puede contar como se celebra una boda en dos culturas diferentes ……	… piensa que enseñar español es difícil ……	... tiene una buena estrategia para recordar palabras nuevas ……
...es un poco profesor/actor ……	… le gusta utilizar actividades de *role play* en clase ……	… nos puede enseñar una rima en español ……	... puede enseñarnos una actividad que conlleva movimiento ……
¿? ¿? ¿?			

Más preguntas:

……..

¿QUÉ ENTENDEMOS POR OBSERVACIÓN?



1. ¿Entendemos todos lo mismo?

2. Definición:

3. ¿Qué entendemos por «auto-observación»?

4. ¿Y por «observación entre iguales»?

LOS SABERES DE LA OBSERVACIÓN

Completa los espacios en blanco con el término correspondiente a cada definición[31]:

- **«Saber ser observado»**
- **«Saber escuchar»**
- **«Saber observar»**
- **«Saber observarse»**
- **«Saber hablar sobre lo observado»**

LAS DESTREZAS DE LA OBSERVACIÓN

«**Saber _____**» es saber aceptar otras visiones y sugerencias y saber integrarlas en la acción docente. Poder tomar decisiones a partir de las propuestas del observador.

«**Saber _____**» implica destacar los aspectos positivos, saber hacer sugerencias, saber colaborar con el observado, utilizar el lenguaje apropiado. No juzgar, no valorar, saber integrar las sugerencias en la acción docente. Poder tomar decisiones a partir de las propuestas del observador.

«**Saber _____**» es controlar prejuicios, creencias y asunciones erróneas. Saber tomar la distancia necesaria. Saber distinguir lo fundamental de lo accesorio, lo particular de lo general. Saber analizar los datos de la observación.

«**Saber _____**» es mantener una actitud colaborativa con el observador en la sesión de pre-observación. No forzar una clase por el hecho de ser observado; confiar en el observador, verlo como un compañero con el que llevas a cabo un proyecto en común.

«**Saber _____**» es saber reflexionar sobre la propia actuación docente.

[31] Véase Arribas B. y Ahmed, M. (2009).

EL ENFOQUE REFLEXIVO

Un enfoque en el que profesores expertos y noveles recogen datos acerca de su labor, examinan sus actitudes, creencias, presuposiciones y práctica docente, y utilizan la información obtenida como base para la reflexión crítica sobre la enseñanza.

(Richards & Lockhart, 2002)

CARACTERÍSTICAS

Olga Esteve (2004) afirma que un proceso de formación dirigido a fomentar una práctica reflexiva crítica tiene cuatro características básicas:

1. explorar la naturaleza de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, **a través de la observación** y posterior interpretación;
2. con la ayuda de **técnicas concretas** y apropiadas para cada situación;
3. **en las mismas aulas** donde tiene lugar el proceso de enseñanza;
4. **por parte de los mismos docentes**, de tal manera que lo que suceda en cada sesión y en cada grupo de clase pueda utilizarlo el/la profesor/a para reflexionar y profundizar en la comprensión de su tarea, una reflexión que deberá conducir a una mejora de la práctica docente.

Por otra parte, toda reflexión deberá conducir a una mejora de la práctica docente; es decir, el proceso de reflexión tiene que tener como fin último un **cambio** efectivo en nuestras clases.

Por este motivo, si se desea un proceso que desemboque en un cambio cualitativo este proceso debe de partir de la persona misma y no del saber teórico.

DESARROLLO COOPERATIVO[32]

Julian Edge (2002) ha trabajado en un enfoque de desarrollo profesional denominado «Desarrollo cooperativo». Dice:

> *Necesito a alguien con quien trabajar, pero no necesito a alguien que quiera cambiarme o que me moldee de la manera que crean que yo debería ser. Necesito a alguien que me ayude a verme con claridad. Para hacer esto posible, necesitamos una forma distinta de trabajar juntos para que el desarrollo de cada persona quede en sus propias manos. Este tipo de interacción implica nuevas reglas para hablar, para escuchar y para responder que permitan cooperar de una manera disciplinada. Esta mezcla de desarrollo de la conciencia y de cooperación disciplinada es lo que llamo «Desarrollo cooperativo».*

Aunque, como se ve, el desarrollo profesional es personal y está centrado en la toma de conciencia de nuestra propia actuación, en la autoobservación y en la práctica reflexiva, Julian Edge cree que necesitamos además encontrar vías de trabajo con compañeros que nos ayuden a ser mejores profesores. Esta es la paradoja, hablamos de autodesarrollo, pero no podemos hacerlo de manera aislada, nuestro autodesarrollo necesita de otros puntos de vista: colegas y estudiantes.

Cooperando con otros podemos entender mejor nuestras propias experiencias y opiniones. También podemos enriquecerlas entendiendo las experiencias de otras personas: «gracias a la cooperación tenemos la oportunidad de escapar de la simple y egocéntrica subjetividad, sin tener que ir a la caza de la inexistente objetividad. Es lo que se denomina construcción de la **intersubjetividad**». Y este es nuestro objetivo y para eso colaboramos con otros: para construir un conocimiento nuevo de forma conjunta.

Edge subraya que existen dos tipos de conocimiento: podemos aprender de lo que dicen los libros o charlas de expertos, y podemos aprender de la experiencia. El primer tipo es principalmente un proceso cognitivo que produce comprensión intelectual (es el

[32] Fuente: López Murcia (2011).

conocimiento que tenemos cuando sabemos cómo funciona una bombilla). El segundo implica un proceso más emocional y proporciona comprensión experimental (es el tipo de conocimiento por el que sabemos cómo hablar a un alumno que tiene algún tipo de problema, o cómo te sientes cuando un niño te llama papá).

Uno de los problemas de los cursos de formación de profesores reside precisamente en la incompatibilidad de estos dos conocimientos, el intelectual y el experimental. Por ese motivo Edge propone una tercera manera de aprender: «aprendemos hablando, trabajando poniendo nuestros pensamientos en palabras para que otra persona pueda entenderlos».

Por esta razón propone que en el desarrollo cooperativo cambiemos las reglas de las interacciones. En el DC habrá una persona que hable y, de esta manera, desarrolle su pensamiento; y otra que escuche y entienda. La función del **Hablante** sería la de desarrollar su pensamiento, sus ideas; la del **Entendiente**, la de ayudar al Hablante a desarrollarlas.

El desarrollo cooperativo está basado en tres principios: **respeto**, **empatía** y **sinceridad**, dado que parece ser que «la mayor barrera para el mutuo entendimiento es nuestra tendencia natural a juzgar, evaluar o aprobar o desaprobar las razones del otro».

Instituto Cervantes de Orán

PRÁCTICAS DOCENTES EN EL IC DE ORÁN

REUNIÓN

SER OBSERVADO ME HACE SENTIR[33]…

¿Cómo ha sido tu experiencia como profesor observado? ¿Qué ocurrió?

La persona que me observó era…
Antes de la clase me sentí…
Antes de la clase el observador…
Durante la clase me sentí…
Durante la clase el observador…
Después de la clase me sentí…
Después de la clase el observador…
Lo que he aprendido de esta experiencia…
Lo que espero del observador es…
Comparte tus experiencias con un compañero.

[33] Traducción del original en inglés: ficha preparada por Areti-Maria Sougari (TrainEd NTE); en Matei & Bernaus *et al*. (2007).

METÁFORAS DEL OBSERVADOR[34]

«*Cuando tengo que observar a un profesor, soy un/a ……*
porque.……
……
……
……
……
……

- Reflexiona sobre tu metáfora y discútelo con otros profesores.

- Algunos participantes que asistieron a un taller de formación de profesores sugirieron las siguientes metáforas:
    - Cuando tengo que observar a un profesor, soy un/a…
        - Mariposa
        - Libro de recortes
        - Espía
        - Amigo

- Comenta con otro profesor por qué crees que el profesor usó estas metáforas.

[34] Actividad adaptada de Matei & Bernaus *et al*. (2007).

RETROALIMENTACIÓN

1. ¿Qué creemos que es una sesión de retroalimentación?

2. ¿Por qué creemos que es necesario planificarla?

3. ¿En qué diferentes aspectos se pueden centrar estas sesiones?

4. ¿Qué aspectos es importante planificar?

5. ¿Cuánto tiempo debería durar una sesión?

RETROALIMENTACIÓN[35]

Lee la siguiente lista de consejos. ¿Crees que son válidos para la retroalimentación en las sesiones de co-evaluación de las «micro-clases»? ¿Añadirías otros?

• Intentad que el ambiente sea lo más distendido posible. No se trata de una actividad de evaluación, sino de una oportunidad de aprender a través de la observación y de la reflexión que se genere entre vosotros.

• Dejad que el compañero observado sea el que comience hablando y terminad con algo que deje buen sabor de boca, así tendremos más ganas de seguir.

• Empezad la sesión de retroalimentación formulando algunas preguntas al profesor observado sobre la sesión impartida para que él pueda sentirse cómodo y centrar el tema de conversación. Por ejemplo: ¿Cómo te has sentido en clase? Los objetivos que te habías marcado al principio de la clase, ¿crees que se han cumplido?

• El observador debe cuidar el cómo se habla (el tono, los gestos, el vocabulario escogido), la forma en que se hacen llegar al compañero observado los comentarios sobre la sesión. Es importante que no se sienta agredido, ni molesto, ni incómodo.

• El observador debe decirle al observado una cosa que pueda mejorar de sus clases y otra que haga bien.

[35] Fuente: López Murcia (2011).

ANEJO 12: VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS PEF

CATEGORÍA 1. NIVEL DE SATISFACCIÓN DE LOS PARTICIPANTES

Los participantes manifiestan que la experiencia les ha resultado útil y les ha satisfecho mucho.

Textos ilustrativos de las PeF

«Al principio me sentí un poco estresada, porque es la primera vez que hago estas cosas, y pensaba que era algo aburrido, ¿para qué sirven estas cosas? Pero después, he aprendido mucho. Sí, mucho, a través de la observación, hablar con los compañeros, compartir […] He descubierto que todo esto es muy importante». (EF)

«Este *Practicum* me ha servido para complementar el curso de formación que hice y sobre todo cuando he dado clase para mí ha sido una experiencia única que me ha aportado mucho conocimiento. He aprendido mucho: cómo se deben hacer las cosas; cómo se debe preparar la clase, cómo actuar en clase y qué papel hay que hacer». (EF)

CATEGORÍA 2. DIMENSIÓN FORMATIVA DEL APRENDIZAJE REALISTA

Han tomado conciencia de las ventajas del modelo ALACT.

Textos ilustrativos de las PeF

«Me he dado cuenta de que la enseñanza no es algo fácil, sino una gran responsabilidad. Participar en este *Practicum* me ha ayudado a reflexionar y a ser consciente de mi evolución en el proceso de mi desarrollo profesional». (EF)

«Normalmente en los cursos llegas y te sueltan lo que sea, pero aquí es: nos ponemos manos a la obra y luego reflexionamos, hacemos una puesta en común y volvemos. Y yo creo que sí, es importante la parte afectiva». (RF)

CATEGORÍA 3. TUTORIZACIÓN DURANTE EL DESARROLLO DEL PROYECTO

Han valorado positivamente la labor de la tutora a lo largo del proyecto.

Texto ilustrativo de las PeF

«Yo quería agradecer a la tutora todo lo que ha hecho, que lo ha hecho muy bien, y ha tenido la voluntad y ha sido muy amable, incluso cuando teníamos que haber hecho las cosas a tiempo. Muy bien por la parte del trato hacia nosotros, pero aparte lo ha hecho de una manera muy profesional y ha sabido adaptarse a la realidad de este centro de manera que ha funcionado muy bien». (RF)

CATEGORÍA 4. IMPORTANCIA DEL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA REFLEXIVA COMO HERRAMIENTA PARA LA FORMACIÓN CONTINUA Y EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE TODA LA VIDA

Han llegado a la conclusión de que la práctica reflexiva contribuye al desarrollo profesional.

Textos ilustrativos de las PeF

«Yo opino que esto debería continuar, porque ya que hemos perdido el miedo a observar y a ser observados, nos has dejado muchas herramientas con las que se podría continuar a lo largo de nuestro futuro profesional». (RF)

«Hay que amar lo que haces y siempre pensar en progresar». (EF)

CATEGORÍA 5. CAMBIOS EN LAS CREENCIAS SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

Ha cambiado su visión sobre la enseñanza de idiomas.

Textos ilustrativos de las PeF

«Ahora lo veo como algo divertido, que hago con mucho placer, que enseñar no es venir a clase, como una profesora estricta, dar la clase y salir. No. Es importante hacerlo de manera divertida». (EF)

«Ha cambiado mucho, porque resulta que la enseñanza de idiomas es más comunicativa y abarca también varias destrezas […], hay que tener en cuenta la secuenciación de las actividades […] y también cómo el profesor actúa en relación con el alumno, como el alumno debe ser más activo y el profesor debe actuar como facilitador y dejar que los alumnos participen más. Para el futuro, […] voy a planificar bien mis clases con objetivos, contenidos y actividades para que mi enseñanza sea más eficaz, más comunicativa y para conseguir los objetivos finales». (EF)

«He aprendido la enseñanza no depende sólo de los libros, he aprendido como es muy importante la buena comunicación entre la profe y los estudiantes, y que el estudiante se sienta cómodo cuando se trata de hablar y aceptar cometer errores […] porque para aprender una lengua extranjera hay que utilizarla y practicar, hablar y escuchar. Y hay que hacer esas cosas en clase, no solamente los estudios gramaticales escritos. Hay que utilizar la lengua para practicarla». (EF)

«He notado que hay que tener en cuenta la interculturalidad porque es algo muy importante en la enseñanza de idiomas. Hay que motivar a los alumnos porque con la motivación obtendremos un buen rendimiento. Tengo ser pedagoga, facilitadora, mediadora y saber escuchar y respetar las opiniones de los alumnos». (EF)

«He tomado conciencia de que la afectividad, las dinámicas y la interacción son los aspectos más importantes a tener en cuenta en la enseñanza-aprendizaje, así como responder a las necesidades de los alumnos». (EF)

CATEGORÍA 6. LA OBSERVACIÓN DE CLASES Y COMO HERRAMIENTA DE DESARROLLO PROFESIONAL

Han manifestado que este proyecto les ha servido, entre otras cosas, para perder el miedo a ser observados y han hecho una valoración positiva de la observación como herramienta formativa.

Textos ilustrativos de las PeF

«De esta experiencia he aprendido que ser observada no significa ser criticada o juzgada. Es lo contrario. Es aprender cosas nuevas, corregir mis errores […]». (EF)

«La primera vez estaba muy nerviosa, estresada por, no sé, lo que van a decir los que van a observar, los observadores, qué van a decirme. Pero luego, cada vez más relajada, y ahora ya, normal. Ya me da igual, que me observen, la cámara, si son dos o tres […] Ya es normal». (EF)

«Es importante o que me observen o me observo a mí misma, viendo el video. Y así cambio lo que tengo que cambiar». (EF)

«Al observar o ser observada aprendemos muchas cosas y tomamos en consideración elementos importantes que antes descuidábamos como, por ejemplo, cómo utilizar la pizarra, como organizarla, el discurso del profesor, etc.». (EF)

CATEGORÍA 7. LA «MICRO-CLASE» COMO HERRAMIENTA DE AUTOOBSERVACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN

La macro-tarea de la «micro-clase» les ha resultado muy útil tanto para el desarrollo de su competencia reflexiva como de su competencia docente.

Textos ilustrativos de las PeF

«La considero útil, tanto para el observado como para el observador. A los dos les permite autoevaluarse y reflexionar sobre sus actuaciones en clase. Les ofrece la oportunidad de acercarse a los elementos básicos en la enseñanza de idiomas». (EF)

«Hemos aprendido muchas cosas. Antes no sabía cómo empezar una clase, como dar una clase, como comportarme con los alumnos […] pero ahora sí, mejor». (EF)

«Cuando he visto el vídeo en mi casa me he dado cuenta de que había cometido errores de los que no me había dado cuenta durante la clase». (EF)

«Es el primer paso al mundo de la enseñanza, es una experiencia para los que nunca han enseñado, les permite adquirir competencias». (EF)

CATEGORÍA 8. COMPARTIR EXPERIENCIAS COMO FUENTE DE APRENDIZAJE

La interacción con la tutora y con los compañeros les ha resultado de gran utilidad.

Texto ilustrativo de las PeF

«Te das cuenta de los diferentes enfoques desde los que se puede trabajar. Siempre tienes fallos, entonces es bueno que alguien te vaya diciendo dónde sigues teniendo ese fallo hasta que acabas corrigiendo. Si no lo dejas, te piensas que lo haces bien». (EF)

«Me han resultado muy útiles los comentarios de mis compañeras para saber mis errores, para aprender a gestionar el tiempo, y para saber mis puntos fuertes y débiles. Y también me ha gustado ser una profesora observada por mis colegas para aprender más cosas con ellos». (EF)

CATEGORÍA 9. DESCUBRIMIENTO DE TEORÍAS IMPLÍCITAS EN LA PRAXIS

Han tomado conciencia de la importancia de indagar en la teoría a partir de la práctica.

Texto ilustrativo de las PeF

«Pienso que es importante no limitarme sólo al manual o al programa, sino intentar hacer un esfuerzo más […] de reflexionar y pensar cómo puedo hacer que los alumnos se sientan cómodos en clase, cuál es la mejor manera para hacerlos comprender […] , y encontrar una buena metodología para enseñar mejor». (EF)

CATEGORÍA 10. DESARROLLO DE UNA MAYOR CONFIANZA EN LA ACTUACIÓN EN EL AULA, LA CAPACIDAD DE LLEVAR A CABO EL PLAN DE CLASE Y LAS HABILIDADES DE GESTIÓN DEL AULA

Han alcanzado los objetivos que se plantearon al comenzar el *Practicum*.

Textos ilustrativos de las PeF

«Este *Practicum* me ha servido a sentirme tranquilo, mejor, seguro en clase, a dinamizar la clase, a crear grupos: poner a los alumnos en grupos de dos o tres como convenga a la actividad». (EF)

«Antes no me veía dando clase, pero ahora sí. Y amo a los alumnos y mi profesión». (EF)

«En la primera "micro-clase" estaba muy nerviosa y muy estresada. Pero he conseguido quitarme el estrés a la hora de ser observada y de dar clase. Y también he aprendido a secuenciar mi clase». (EF)

«He sido capaz de crear motivación en clase, mediante preguntas sobre el estado de ánimo. He intentado invitar a todos los alumnos a participar». (EF)

ANEJO 13: FICHAS DE OBSERVACIÓN DEL IC DE ESTAMBUL[36]

EL PLAN DE CLASE

Nivel: **Fecha:**

Profesor: **Nº de alumnos:**

Actividad	Objetivo	Contenidos	Destrezas	Dinámica de grupos	Duración	Materiales

[36] Las fichas de observación recogidas en este anejo fueron elaboradas por el equipo docente del Instituto Cervantes de Estambul, para proyectos de observación colaborativa que se desarrollaron entre 2004 y 2007.

OBSERVACIÓN DE CLASES **(Ficha de observación holística)**

Profesor observador: _____
Profesor observado: _____
Nivel: _____ **Tipo de curso: normal / intensivo**

OBSERVADOR	OBSERVADO
Observaciones: Características del grupo: contenidos que se van a trabajar…	
Presentación de contenidos:	
Secuenciación de actividades:	
Implicación de los estudiantes:	
Discurso del profesor y dinámica de clase:	
Corrección de errores:	
Uso de la pizarra y medios audiovisuales:	
Estrategias de aprendizaje:	
Conclusiones:	

OBSERVACIÓN DE CLASES (*Análisis de actividades)*

Profesor observador: _____ Profesor observado: _____
Nivel: _____ Tipo: (normal / intensivo) Número de estudiantes: _____
Tiempo de clase observado: _____

1. Objetivo de la actividad analizada:

2. Input de la actividad (textos escritos u orales, láminas, dibujos, vídeos, juegos, etc.):

3. Etapas de la actividad:

a) Presentación:
¿Las explicaciones del profesor para realizar la tarea son claras para los estudiantes o ha puesto ejemplos para llevar a cabo la tarea con éxito?

¿Podría haberse mejorado? ¿cómo?

b) Desarrollo:

Tipos de agrupamiento	Papel del profesor	Papel de los estudiantes
. Individual	. Activo	. Activos
. En parejas	. Pasivo	. Pasivos
. En grupos de 3 o más	. Colaborador	. Participativos
. Otros	. Participativo	. Colaboradores

c) Cierre de la actividad:
-¿Cómo indica el profesor que la actividad ha finalizado?

Reflexiona (discute tus reflexiones con tu tutor y compañeros, y escribe debajo tus conclusiones):

-¿Crees que se han conseguido los objetivos de la actividad?

-¿La selección de contenidos y objetivos se adecua al nivel y necesidades de los estudiantes y /o al programa del curso?

-¿Han realizado los estudiantes la actividad con motivación?

-El tiempo dado para realizar la actividad, ¿ha sido adecuado?

-¿Qué destrezas se han trabajado? Si se ha trabajado más de una, ¿se han integrado de manera coherente?

-¿Puedes hacer alguna sugerencia para mejorar la actividad observada?

OBSERVACIÓN DE CLASES (*Corrección del error)*

Profesor observador: _____ Profesor observado: _____

Nivel: _____ Tipo: (normal / intensivo) Número de estudiantes: _____

Tiempo de clase observado: _____

Anota cinco errores cometidos por los alumnos durante la observación y completa la plantilla

Tipo de error: -fonético -morfosintáctico -léxico -de comunicación	¿Se relaciona con los contenidos presentados o practicados?	¿Corrigió el profesor el error?	¿Cómo corrigió el error? -(1) él mismo -(2) dio oportunidades para la autocorrección -(3) dio oportunidades para que otros estudiantes corrigieran	¿En qué momento se realizó la corrección?

Reflexiona (discute tus reflexiones con tu tutor y compañeros, y escribe debajo tus conclusiones):

- ¿Puedes hacer un listado sobre la manera en la que un profesor puede corregir las producciones de los estudiantes?

- ¿Crees que hay errores que no se deben corregir? ¿Cuáles y por qué?

OBSERVACIÓN DE CLASES (*Discurso del profesor)*

Profesor observador: _____ Profesor observado: _____

Nivel: _____ Tipo: (normal / intensivo) Número de estudiantes: _____

Tiempo de clase observado: _____

1. El profesor utilizó un tono de voz adecuado: ni alto ni bajo, natural y claro.

   Sí No

2. Es fácil escuchar al profesor. Provoca el interés de los estudiantes.

   Sí No

3. La velocidad es adecuada al nivel, modificándola cuando es necesario, adaptándose a la situación

   Sí No

4. El profesor ser asegura de que los estudiantes le han comprendido.

   Sí No

5. Para facilitar y favorecer la comprensión, el profesor utiliza gestos.

   Sí No

6. El profesor mostró interés y entusiasmo por lo que estaba enseñando.

   Sí No

7. El profesor mostró interés por lo que los estudiantes decían.

   Sí No

8. El profesor es paciente esperando la respuesta de los estudiantes, esperando que reflexionen.

   Sí No

9. El profesor siempre utiliza el español en clase. Si utiliza otra lengua, ¿está justificado?

   Sí No

Reflexiona (discute tus reflexiones con tu tutor y compañeros, y escribe debajo tus conclusiones):

- -¿Crees que es mejor que le profesor utilice la lengua que se enseña o sería mejor que utilizara la lengua materna de los estudiantes?

- ¿Crees que es bueno que el profesor utilice su tono natural de voz?

- ¿Crees que es aconsejable que el profesor dé tiempo a los estudiantes para que estos reflexionen su respuesta antes de contestar?

OBSERVACIÓN DE CLASES *(El comienzo de la clase)*

Profesor observador: _____ Profesor observado: _____

Nivel: _____ Tipo: (normal / intensivo) Número de estudiantes: _____

Tiempo de clase observado: _____

Señala si el profesor lleva a cabo algunas de estas acciones al comenzar la clase y anota, en su caso, cómo lo hace.

1. Saluda al grupo y dedica tiempo a conseguir que el grupo se sienta afectivamente seguro.

2. Repasa contenidos trabajados en la clase anterior.

3. Presenta los nuevos contenidos de la sesión

4. Relaciona la lección con la o las anteriores

5. Hace un listado de las actividades que se van a realizar:

6. Otros:

Reflexiona (discute tus reflexiones con tu tutor y compañeros, y escribe debajo tus conclusiones):

- ¿Crees que es relevante relacionar la lección con la/s anterior/es?

- ¿Es mejor repasar lo estudiado en la lección anterior o pasar directamente a lo nuevo?

- ¿Debe el profesor informar a los estudiantes de lo que se va a hacer en la clase o es mejor que lo introduzca a medida que avanza la lección?

- ¿Crees que es importante prestar atención a los sentimientos y el estado de ánimo del grupo al comenzar la clase?

OBSERVACIÓN DE CLASES (*Interacción)*

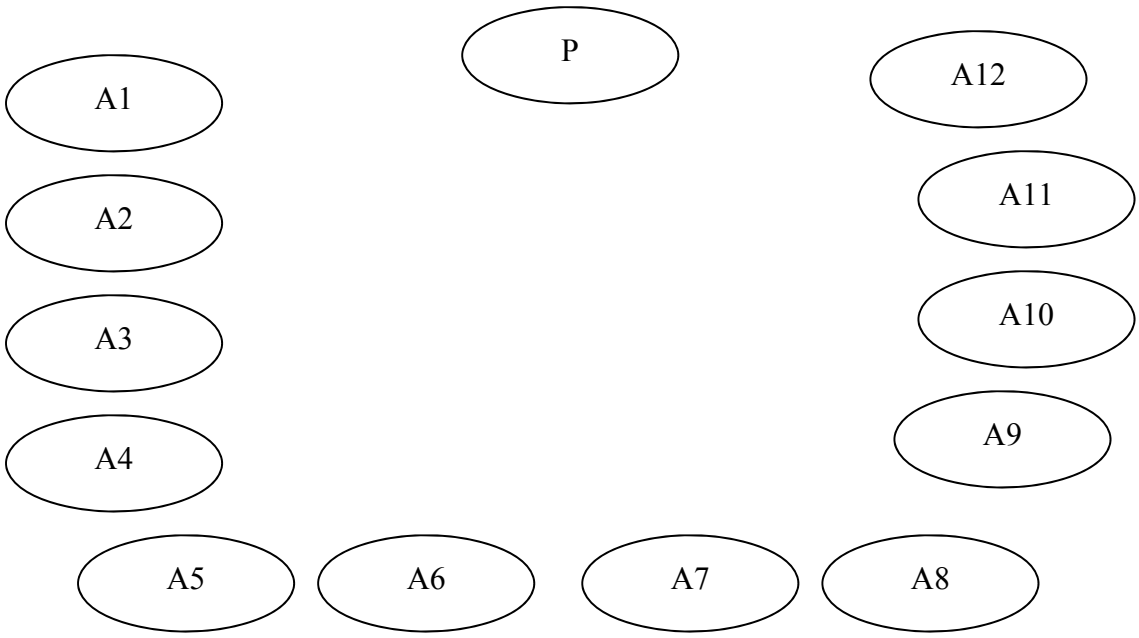
Profesor observador: _____ Profesor observado: _____

Nivel: _____ Tipo: (normal / intensivo) Número de estudiantes: _____

Tiempo de clase observado: _____

1. La interacción entre profesor-estudiantes es positiva
2. La interacción entre estudiantes-estudiantes es positiva
3. ¿Se queda el profesor siempre en el mismo lugar? ¿Está sentado o en la misma postura?

Señala en la plantilla la interacción del profesor-estudiantes y estudiantes-estudiantes con los siguientes símbolos



X = El profesor se dirige a toda la clase

⇩ = El profesor pregunta directamente a un alumno y éste le responde

⇳ = Los estudiantes se dirigen unos a otros

E = un estudiante responde de forma espontánea o pregunta al profesor

Reflexiona (discute tus reflexiones con tu tutor y compañeros, y escribe debajo tus conclusiones):

- ¿La atención del profesor se distribuye equitativamente?

- ¿Qué estudiantes, si los hay, son más favorecidos?

- ¿Puedes observar alguna razón por la que el profesor se dirige más a ciertos alumnos?

- ¿Cómo es el ambiente de clase?

- ¿Crees que la posición y movimiento del profesor en la clase facilita la participación de los estudiantes?

OBSERVACIÓN DE CLASES (*La pizarra)*

Profesor observador: _____ Profesor observado: _____

Nivel: _____ Tipo: (normal / intensivo) Número de estudiantes: _____

Tiempo de clase observado: _____

Señala si el profesor lleva a cabo algunas de estas acciones al comenzar la clase y anota, en su caso, cómo lo hace.

7. El orden y distribución de lo escrito son claros
8. La letra es clara y legible.
9. La pizarra facilita al estudiante la comprensión de lo presentado
10. Los estudiantes cuentan con información completa y clara para que puedan repasar.
11. El profesor facilita la visibilidad de la pizarra a los estudiantes.
12. Los estudiantes han tenido tiempo suficiente para copiarla.
13. El profesor ha borrado la pizarra al final de la clase.

Haz un esquema de la pizarra de la persona observada

Reflexiona:

- ¿Crees que la pizarra es un elemento importante para el proceso de aprendizaje de los estudiantes? ¿Por qué? Escribe los diferentes aspectos por los que piensas que una pizarra clara y ordenada es un elemento facilitador para la adquisición de una L2.

OBSERVACIÓN DE CLASES (*Trabajo en grupos)*

Profesor observador: _____ Profesor observado: _____

Nivel: _____ Tipo: (normal / intensivo) Número de estudiantes: _____

Tiempo de clase observado: _____

1. Las instrucciones para formar los grupos han sido sencillas y claras

   Sí No

2. Los alumnos han perdido mucho tiempo en formar los grupos

   Sí No

3. El profesor ha utilizado algún criterio para formar grupos

   Sí No

4. El profesor ha tomado alguna medida para controlar que la participación de los estudiantes en el grupo sea equitativa

   Sí No

5. El profesor ha preparado actividades extras para los grupos que terminen antes

   Sí No

6. ¿Cómo indica el profesor que el grupo debe terminar la tarea?

7. ¿Cómo logra el profesor captar la atención de todos los estudiantes al finalizar la tarea encomendada?

Reflexiona (discute tus reflexiones con tu tutor y compañeros, y escribe debajo tus conclusiones):

- ¿Qué criterios se pueden tomar en cuenta para formar equipos?

- ¿Qué puede ocurrir cuando algunos estudiantes terminan la tarea antes del tiempo asignado?

- ¿Puedes hacer alguna sugerencia acerca de algunos de los siete puntos de la plantilla de trabajo en grupo?

ANEJO 14: EJEMPLOS DE FICHAS DE OBSERVACIÓN DISEÑADAS *AD HOC*.



Instituto Cervantes
de Orán

OBSERVACIÓN DE LA «MICRO-CLASE» DE

_____

FICHA DE OBSERVACIÓN DE LA CORRECCIÓN DE ERRORES

ALUMNO	ERROR REALIZADO	TIPO DE ERROR	¿CORRIGIÓ EL PROFESOR EL ERROR?	¿CÓMO CORRIGIÓ EL ERROR?	¿EN QUÉ MOMENTO SE REALIZÓ LA CORRECCIÓN?	RESPUESTA DEL ALUMNO

ERROR REALIZADO: transcripción literal del error.

TIPO DE ERROR: fonético; morfosintáctico; léxico; de comunicación.

¿CORRIGIÓ EL PROFESOR EL ERROR?: (Sí/no)

¿CÓMO CORRIGIÓ EL ERROR?: él mismo; dio oportunidades para la autocorrección; dio oportunidades para que otros estudiantes corrigieran, etc.

Instituto Cervantes
de Orán

OBSERVACIÓN DE LA «MICRO-CLASE» DE

_____

FICHA DE OBSERVACIÓN DE LAS INSTRUCCIONES

ACTIVIDAD	INSTRUCCIONES	COMENTARIOS

1. ACTIVIDAD: el observador describe la actividad y la fase de la actividad: por ejemplo «Contextualización», podría ser una de las actividades y se realizaría la descripción de la misma.
2. INSTRUCCIONES: aquí el observador transcribe ejemplos literales de las instrucciones del profesor.
3. COMENTARIOS: comenta las instrucciones teniendo en cuenta:
- la actitud del profesor: posición, movimientos, gestos, contacto visual, etc.
- el habla del profesor: modificaciones, pausas, tono de voz, etc.
- ejemplos;
- comprobación de la comprensión de las instrucciones (¿Saben los alumnos qué tienen que hacer y cómo, por ejemplo si tienen que hablar o escribir, y si saben cómo deben agruparse?);
- uso de soporte visual: imágenes, objetos, pizarra, etc**.**

Instituto Cervantes
de Orán

OBSERVACIÓN DE LA «MICRO-CLASE» DE

_____

FICHA DE OBSERVACIÓN DEL USO DE LA PIZARRA

ACTIVIDAD	PIZARRA	COMENTARIOS

1. ACTIVIDAD: el observador describe la actividad y la fase de la actividad: por ejemplo «Contextualización», podría ser una de las actividades y se realizaría la descripción de la misma.
2. PIZARRA: aquí el observador transcribe ejemplos literales de cómo utiliza la pizarra el profesor observado.
3. COMENTARIOS: comenta el uso de la pizarra teniendo en cuenta:
- la actitud del profesor: posición, movimientos, gestos, contacto visual;
- la información qué se transmite en la pizarra: cantidad justa, poca, demasiada;
- la presentación de la información dada: clara, esquemática, comprensible, confusa;
- ejemplos;
- etc.

ANEJO 15: REFLEXIÓN FINAL



Instituto Cervantes
de Orán

REFLEXIÓN FINAL

PRACTICUM

1. ¿Crees que haber participado en este proyecto te ha ayudado a reflexionar, a ser consciente de tu evolución en el proceso de tu desarrollo profesional y a responsabilizarte de este proceso?

2. ¿Ves que es una tarea que puedes seguir realizando en tu carrera profesional como parte de una formación continua?

3. De los objetivos que te marcaste en el punto de partida, ¿cuáles has conseguido?

4. ¿Cómo ha cambiado tu visión de la enseñanza de idiomas?

5. ¿Qué objetivos te marcas para el futuro?

6. ¿Cuál es tu evaluación respecto al uso de la observación de clases y la triangulación de datos como herramienta de desarrollo profesional?

7. ¿Cuál es tu evaluación respecto la «micro-clase» como herramienta de desarrollo profesional?

8. ¿Cuál es tu evaluación respecto al Portafolio del Profesor en Acción como herramienta de desarrollo profesional?

PASAPORTE DEL PROFESOR EN ACCIÓN

Las características de una actividad destinada a desarrollar la dimensión afectiva son:

- tiene significado real para quienes la llevan a cabo;
- fomenta la comunicación real;
- tiene en cuenta la mente, las emociones y el cuerpo;
- ofrece la posibilidad de elegir;
- favorece las relaciones entre compañeros mejorando la interacción[37].

Las siguientes actividades se han diseñado con dos objetivos: motivar al comienzo del *Practicum,* y cerrar el proyecto de manera positiva y mirando hacia el futuro.

PROCEDIMIENTOS

- *Actividad de punto de partida*

Una forma de determinar la motivación es en términos de la teoría de expectación (Feather, 1982; Biggs, 1999b; en Salmon, 2004: 34), según la cual hay dos vías principales para promover la motivación: motivación «extrínseca» e «intrínseca». En la motivación extrínseca los alumnos se centran en el resultado, en las recompensas o persuasiones negativas, mientras que en la motivación intrínseca los participantes aprenden porque se sienten dispuestos a participar por el simple hecho de participar. La actividad de aprendizaje debe tener algún valor para ellos y deben tener esperanza de éxito.

Lo que realmente nos importaba al llevar a cabo la actividad 1, que presentamos a continuación, era la adquisición de la capacidad emocional y social de aprender juntos, que los participantes en el proyecto se sintieran cómodos, puesto que era importante crear y potenciar entre los ellos el sentimiento de pertenencia a un grupo con intereses afines.

[37] Adaptado de Arnold (2000).

1. Escribe en las tarjetas de colores, junto a los nombres de tus compañeros y de la tutora, palabras (sustantivos o adjetivos) relacionadas con el carácter, la personalidad o las habilidades que los definen como docentes competentes y como buenos compañeros. Las tarjetas se dejarán colgadas en la sala de reuniones durante todo el periodo de prácticas para que puedas ir añadiendo palabras, y se retomarán en la reunión final en una actividad de cierre.



Fig. 4. Tarjetas correspondientes a la actividad de motivación intrínseca.

- *Actividades de cierre*

En este apartado presentamos las tres actividades de cierre del proyecto de prácticas, que tienen como objetivo reafirmar el progreso del grupo en su aprendizaje.

2. En parejas, lee las palabras que han escrito tus compañeros en tu tarjeta y habla de tus cualidades usando la primera persona. No hay que decir «Mis compañeros dicen que soy…», sino «Yo soy…..». Por ejemplo:
   - «Yo soy capaz, soy pedagogo, soy buen comunicador y soy discreto».

3. Corrobora las afirmaciones de tu pareja argumentando las razones por las que el resto de los profesores habéis escrito esas palabras en su tarjeta. Luego él hará lo mismo contigo, como en el ejemplo.
   - «Sí, eres un buen comunicador porque sabes adaptar tu discurso al nivel de los alumnos. Eres capaz porque…».



Fig. 5. Actividad de cierre.

4. Vamos a conservar estas tarjetas como recuerdo de las vivencias compartidas a lo largo de este *Practicum*, a modo de pasaporte de competencias y habilidades, las que hemos sido capaces de demostrar en nuestra actuación en el aula y trabajando en equipo.

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN INDONESIA



Trabajo Fin de Máster
Curso 2015-2016

Máster Universitario de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera

Alumna: Mª Teresa Martínez de Simón García
Tutor: Dr. Stefan Ruhstaller

Resumen

Mediante este estudio, se ha querido comprobar la situación actual del idioma español en Indonesia, el cuarto país más poblado del mundo y potente mercado educativo debido a su gran crecimiento económico y demográfico. El objetivo es mostrar la situación de manera descriptiva y no crítica para poder conocer y reflexionar sobre aspectos acerca de la docencia del español en este país. Si se compara con otros idiomas como el alemán, francés u holandés, estos superan al número de estudiantes de español ya que hay mucha más presencia institucional y cultural por parte de estos países desde hace mucho más tiempo y además ofrecen un sistema de becas muy bien acogido por los estudiantes indonesios. Los indonesios conocen España y les atrae, el idioma español está presente en Indonesia y hay centros que lo imparten desde hace años, sin embargo no parece suficiente. Se considera que es necesario un reconocimiento y difusión de este idioma.

Abstract

This paper describes the state of the current circumstances of the Spanish Language in Indonesia, the 4th most populous country in the world, who is becoming an important agent in the educational market due to its rapid economic and population growth rates. The purpose is to describe the situation using an objective perspective rather than a subjective one in order to be able to learn and reach qualitative and quantitative improvements. The number of students that take other languages such as German, French and Dutch, outnumber those studying Spanish. This is a product of both the larger, and longer, cultural ans institutional presence of these alternative countries, as well as better established scholarship programs known by Indonesian students. From this paper we can conclude that Indonesian people know Spain, they find it attractive, that the Spanish language has presence in Indonesia, that there are, in fact, teaching centers for it since quite a few years but also that all in all it seems to be insufficient. It is considered that this paper will make it a starting point to the dissemination and recognition of the the Spanish Language.

Palabras clave

Enseñanza de español en Indonesia, español en Yakarta, español en Yogyakarta, DELES Indonesia, Aula Yakarta.

Key Words

Teaching Spanish in Indonesia, Spanish in Jakarta, Spanish in Yogyakarta, DELES Indonesia, Aula Jakarta.

Agradecimientos:

A Stefan Ruhstaller Director de esta memoria, por su apoyo, correcciones e ideas hasta el último momento y a todo el equipo de profesores del Máster de ELE de la Universidad Pablo de Olavide, en especial a la Coordinadora Olga Cruz Moya.

La investigación realizada en esta memoria no hubiera podido realizarse sin el apoyo de los profesores de español que trabajan o han trabajado en Indonesia, de la Embajada de España en Yakarta, de la Embajada de Indonesia en Madrid, del Aula Cervantes de Yakarta y del Departamento de Lectorados de la AECID.

A mi familia por su apoyo, en especial a Montse y Javi, y a mis grandes amigos dispersos por el mundo que me habéis ayudado con este trabajo.

Esta memoria quiere ser un reconocimiento para todos los profesores de español que trabajan en Indonesia contribuyendo a que el español alcance la posición que se merece.

ÍNDICE

1.INTRODUCCIÓN 5
2.INDONESIA EN CIFRAS 8
2.1 ACERCAMIENTO A LA GRAN INDONESIA.....9
3. INDONESIA Y SUS LENGUAS.....10
4. INDONESIO VERSUS ESPAÑOL 11
5. LA EDUCACIÓN EN INDONESIA 14
6. INDONESIA COMO MERCADO POTENCIAL EDUCATIVO 18
7. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN INDONESIA 24
7.1. Cuestionario enviado a los centros de enseñanza de español 25
7.2. Encuesta realizada a los profesores de español.....26
8. CENTROS DE ENSEÑANAZA DE ESPAÑOL.....32
8.1. Isla de Java 33
8.1.1.Yakarta 33
8.1.1.1. Instituto Cervantes.....33
8.1.1.2. Universidades 35
8.1.1.3. Academias privadas.....40
8.1.1.4. Colegios Internacionales 41
8.1.2. Yogyakarta 41
8.1.3. Medang 45
8.1.4. Semarang 45
8.1.5. Surabaya 45
8.1.6. Bandung 45
8.2. Isla de Bali 46
9. LECTORADOS AECID.....46
10. LAS RELACIONES ENTRE ESPAÑA E INDONESIA 49
10.1 Becas Darmasiswa del Gobierno de Indonesia 52
11. CONCLUSIONES 52
12. BIBLIOGRAFÍA 55
13. APÉNDICES 65
Apéndice I. Figuras, Tablas y Gráficos.....65
Apéndice II. Noticias en prensa sobre el español en Indonesia 65

1.INTRODUCCIÓN

Indonesia es un país que posee una serie de características que lo impulsan a convertirse en una de las grandes potencias económicas de Asia. Presenta una situación política estable lo que ha permitido que su economía haya experimentado un crecimiento relevante en los últimos años y que además presente unos índices bajos de inflación. Asimismo, posee amplios recursos naturales y una población joven, cuyo crecimiento se prevé supere los 366 millones de personas en 2050 (Gil Pérez, 2015: 6).

Si se tiene en cuenta que la población actual del país es de 255 millones y que el español es el segundo idioma más hablado del mundo, cabe deducir que puede existir una buena combinación entre ambos factores. La imagen de España que se ha transmitido entre los indonesios es de un país europeo, estable y, aunque de manera algo estereotipada, nos asocian a una cultura alegre relacionada con el fútbol, la música, el flamenco, la comida y las famosas telenovelas.

Recuerdo y recordaré la cara de felicidad que pusieron al conocer que era española y que sus primeras palabras fueran *Barça, Casillas, Real Madrid, el Clásico, Jorge Lorenzo*.

Los indonesios poseen un cierto conocimiento acerca de España y su cultura a pesar de existir una distancia de más de 13.000 km entre ambos países. El idioma español también cuenta con una gran aceptación e interés por parte de los habitantes de Indonesia donde ha aumentado el número de personas interesadas en el aprendizaje de este idioma. No solo está relacionado con la anteriormente mencionada imagen o marca de España, sino que además presenta otras ventajas en términos profesionales y económicos, por este motivo existe una clara demanda de clases de español en Yakarta y en otras ciudades del país. Sin embargo la oferta de servicios, es decir el número de profesores nativos o locales con una formación adecuada, o academias dedicadas a la enseñanza de este idioma es insuficiente. Asimismo, las Universidades apenas contemplan esta opción, ni en sus planes de estudio ni en los propios departamentos, que usualmente dependen de otras lenguas como el francés.

La presente investigación pretende realizar un acercamiento a la actual situación de la enseñanza del español en Indonesia y para ello se basará en el estudio de estos factores mencionados y de los centros de enseñanza de español que hay actualmente en el país.

La razón que me ha llevado a realizar este trabajo parte de mi experiencia como profesora de español en Indonesia. Gracias a un Lectorado de la AECID tuve la oportunidad de trabajar en la Escuela Diplomática de Yakarta durante tres años. También fui profesora y examinadora para el Instituto Cervantes trabajando en diferentes universidades y empresas de Yakarta.

Durante ese periodo me percaté de que, a pesar del aprecio e interés que los indonesios sentían por España y por el español, la oferta y la demanda eran muy bajas.

A la hora de comenzar la presente investigación se evidenció una limitada cantidad de trabajos que abordaran el tema del estudio del español en Indonesia tanto en obras dedicadas a esta temática en específico como en otras de carácter más general.

Si bien existen informes relativos al potencial educativo, sin embargo, no hay estudios específicos sobre el español en Indonesia, investigaciones en donde se documenten los centros de enseñanza de español reglados o no reglados, privados o públicos, las horas de estudio, el número de alumnos, las estadísticas de demanda y ofertas o las previsiones de futuro. Por ese motivo decidimos realizar la presente investigación, en un intento de sintetizar la información relativa a este tema, así como ayudar a brindarle la importancia que a nuestro juicio merece. Este trabajo de fin de Máster se ha dividido en diez capítulos.

En el primer capítulo, se presenta una breve introducción del país objeto de análisis.

El segundo capítulo, se dedica a analizar de manera breve las cifras y datos más destacados de Indonesia.

En el tercer capítulo, se describen las diferentes lenguas del país y se hace un análisis del idioma nacional oficial que es el bahasa indonesio.

En el cuarto capítulo, se hace una comparación entre los idiomas español e indonesio para ver las dificultades y ventajas que tienen los estudiantes indonesios a la hora de aprender español.

En el quinto capítulo, se presenta el sistema educativo indonesio para conocer la ley de educación nacional, la enseñanza obligatoria y los principales centros de Educación Internacional.

El sexto capítulo, contiene un estudio de las posibilidades educativas que ofrece Indonesia dentro del mercado de la educación, dándose a conocer las cifras de estudiantes que salen al extranjero para realizar estudios superiores y los países más demandados por los indonesios para realizar tales estudios.

En el séptimo capítulo, se presenta la situación del español en Indonesia, los resultados del cuestionario enviado a los centros de enseñanza de español y los resultados de la encuesta que han realizado los profesores de español en Indonesia.

En el octavo capítulo, se examinan los centros que actualmente enseñan español en el país, a nivel universitario, de academias y de colegios internacionales.

En el noveno capítulo, se esboza la importante labor que han tenido los lectorados de la AECID en la enseñanza de español en los principales centro educativos del país.

En el décimo capítulo, se analizan las relaciones que hay a nivel diplomático, económico y cultural entre España e Indonesia.

Por último se presentan las conclusiones del trabajo.

La metodología que se ha seguido para la realización del presente trabajo ha implicado la búsqueda de diversa bibliografía acerca del tema y el uso tanto de fuentes primarias como secundarias. Tal y como se señaló anteriormente, es casi nula la existencia de trabajos relativos al tema. Sin embargo, si pudimos encontrar obras de carácter más general relativas a otros países asiáticos como Singapur, Filipinas, China o Japón. En este sentido, han sido de particular ayuda investigaciones como: *El español en Indonesia* (Martín García: 2005)*, La enseñanza del español en Singapur* (Alonso Rodríguez: 2014), *La enseñanza del español en Filipinas* (Fernández: 2001), *La enseñanza del español en Japón I* (Morimoto: 2001), *La enseñanza del español en Japón II* (Carbajo: 2001), anuarios sobre la situación del español en varios países de Asia publicados por el Instituto Cervantes.

Asimismo revisamos las publicaciones de los Anuarios del Instituto Cervantes, publicaciones de CE/LEAP[1], actas de la AEPE,[2] informes del país del Instituto de Comercio Exterior (ICEX), de la Embajada de España en Yakarta y de El Instituto El Cano.

Por el contrario es bastante fácil encontrar estudios sobre el potencial económico del país (ICEX, Instituto El Cano, Banco Mundial,…), y es normal teniendo en cuenta que según Jordán (2014: 2), Indonesia tiene la previsión de convertirse en la séptima economía mundial en el año 2050. Estos datos animan a una reflexión sobre las posibilidades que puede tener la enseñanza de español en esta economía emergente.

[1] CE/LEAP: Congreso Español Lengua Extranjera Asia Pacífico.

[2] AEPE: Asociación Europea Profesores Español.

El hecho de no encontrarme en Indonesia para realizar toda la investigación ha supuesto un impedimento a la hora de acceder a las fuentes de información. Se ha contactado por correo electrónico con centros reglados (universidades y colegios internacionales) y centros no reglados (academias) donde se sabe que se imparte español, para realizar una serie de preguntas relacionadas con la enseñanza de español en sus centros. Los correos electrónicos no aseguran una recogida de información completa, ya que muchos de ellos han sido devueltos por direcciones erróneas u obsoletas y otros no han sido contestados tras varios intentos.

Por último, como parte de nuestro trabajo de campo, se ha realizado una encuesta a los profesores que trabajan o han trabajado en Indonesia en la enseñanza del español, a fin de conocer su opinión sobre el tema. La encuesta denominada "La situación del español en Indonesia" ha sido enviada a un total de 26 profesores de español que trabajan actualmente o han trabajado en Indonesia.

Esta investigación se ha centrado en el trabajo que las instituciones españolas y los centros que imparten clases de español están desarrollando en el país. Se podría continuar en una segunda parte, incluyendo las acciones de promoción cultural y del español que están desarrollando el resto de países hispanohablantes que están presentes en Indonesia y que hacen una labor muy loable a través de sus Embajadas.

A pesar de estas dificultades, se ha tratado de conseguir que el presente estudio recoja una valoración cuantitativa así como establecer un estado de la cuestión acerca de la enseñanza del español en Indonesia.

2. INDONESIA EN CIFRAS

DATOS BÁSICOS	
Superficie	1.905 millones de Km2
Situación	Entre el Continente Asiático, Australia y los océanos Índico y Pacífico
Capital	Yakarta
Principales ciudades	Yakarta, Surabaya, Medán, Bandung, Yogyakarta Semarang, Pekanbaru, Makassar, Pontianak, Balikpapan
Clima	Subtropical. En Yakarta de 25ºC a 33º C, 80% de humedad todo el año
Población	255 millones de habitantes (2015)
Densidad de población	131 hab/Km2. Fuertes variaciones regionales
Crecimiento de la población	1,40%
PIB (mill. $, a precios corrientes)	870.000 (2015)
Esperanza de vida	Hombres: 69 años/ Mujeres: 73 años
Grado de alfabetización	90% (Población mayor de 15 años)
Idioma oficial	Indonesio (lenguas locales alrededor de 700)
Religión	87% musulmana, con minorías hindú, budista y cristiana

Tabla 1: Cifras sobre Indonesia. Fuente: Oficina Económica y Comercial de España en Yakarta. Informe económico y comercial, Indonesia (2015).

2.1. ACERCAMIENTO A LA GRAN INDONESIA

Indonesia, *el archipiélago improbable* como lo llama Pisani (2014: 9), es la mayor economía del sudeste asiático y un país que seduce. Los números asombran y hablan por sí solos: más de 17.000 islas (8.000 están habitadas), es el cuarto país más poblado del mundo (255 millones de personas), se hablan más de 719 lenguas en el país, tiene la mayor población musulmana del mundo, Yakarta twittea más que ninguna otra ciudad en la tierra y alrededor de 64 millones de indonesios usan Facebook como afirma Pisani(2014: 2-3).

Ver Berkmoes (2010: 18) hace una gran descripción del país comparándolo con un sofocante caleidoscopio que recorre 5.000 km de la línea del ecuador. Podría decirse que es un país tan diferente que desde Sumatra hasta Papúa, es posible encontrar tal diversidad de culturas, pueblos, animales, lenguas, arte y comida, que es como si hubiese 100 países diferentes en uno solo.



Figura 1: Mapa Político de Indonesia.

Fuente: http://espanol.mapsofworld.com/continentes/asia/indonesia/

Las principales islas de Indonesia son: Java, Sumatra, Borneo, Sulawesi y Nueva Guinea. En el centro del archipiélago está la isla de Java, la quinta isla más grande del país y la más poblada ya que el 56,4% del total de la población del país vive en esta isla.

La capital, Yakarta, se encuentra en Java y es una de las ciudades más caóticas del mundo. Actualmente, la población estimada es de unos 10 millones, sin embargo alrededor de 30 millones de personas se incorporan diariamente para trabajar, convirtiendo al tráfico en uno de las grandes problemas de la ciudad.

3. INDONESIA Y SUS LENGUAS

El enorme país tiene más de 360 grupos étnicos que hablan alrededor de 719 lenguas locales (Pisani, 2014: 2). El lenguaje que unifica a este inmenso país disgregado en miles de islas es el bahasa indonesia o indonesio, idioma oficial y hablado por alrededor de 240 millones de personas, convirtiéndolo en uno de los idiomas con más hablantes del mundo. Se habla en Indonesia, Timor Oriental y algunas zonas de Malasia. El indonesio es la segunda lengua para el 90 % de los indonesios, y fue declarado idioma nacional tras la independencia de los holandeses en el año 1945.

La mayor parte del léxico y de la estructura del indonesio, casi el 80%, procede del malayo. Puede decirse que el malayo y el indonesio son idiomas homogéneos aunque existen ciertas diferencias lingüísticas en cada uno de ellos. El indonesio presenta algunas diferencias fonológicas, verbales y léxicas. Son idiomas gramaticalmente sencillos y el sistema verbal es bastante simple, ya que carece de conjugaciones. El léxico indonesio hace uso de muchos préstamos de otros dialectos locales del país y de otras lenguas extranjeras como el portugués, holandés, árabe, chino e inglés, modificando y enriqueciendo el idioma. Según el Proyecto Etimológico de Indonesia (Grijns, 1983: 322-323), un total de 5.400 palabras indonesias son de origen holandés.

Indonesia es el país con mayor diversidad lingüística del mundo, solo por detrás de su vecina Papúa Nueva Guinea, donde existen 800 lenguas habladas y el mayor índice de diversidad de mundo (Galloway: 2015). Según el proyecto de investigación de Ethnologue, *Languages of the World* sobre Indonesia, 707 lenguas locales son consideradas lenguas vivas y 12 están ya extinguidas. De las lenguas vivas, 701 son indígenas y 6 no indígenas, 266 están en peligro y 76 están desapareciendo.

De acuerdo al estudio sobre Indonesia de Studycountry, entre las lenguas regionales más importantes destacan: rejang (suroeste de Sumatra), dairi batak (norte de Sumatra), torajan, (sur de la isla de Célebes), toba batak (norte de Sumatra), sasak (Lombok), banjarés (sur de Borneo), achenés (norte de Sumatra), balinés (Bali y Lombok), madurés (Madura, este de Java), sundanés (oeste de Java) y javanés (centro y

este de Java). Las lenguas locales, tanto habladas como escritas, son consideradas igualmente válidas, ya que hasta ahora no ha existido intención ni políticas que pretendan la abolición de estas lenguas.

La mayoría de los indonesios son bilingües en indonesio y la lengua materna y/o paterna. Durante la infancia, adquieren el idioma materno y/o paterno y, cuando entran en la escuela, aprenden indonesio, el idioma nacional y medio de instrucción en las instituciones educativas. Es el idioma estándar utilizado en política, la administración, el sistema judicial y legislativo, en la enseñanza en todos los niveles de educación, en la literatura y la cultura, en la música y en la televisión.

Según el análisis de Turner y Wong (2010: 16), a pesar de que el malayo-indonesio no es considerado un lenguaje con diglosia, sí ha desarrollado ciertas características. La explicación se debe al sentimiento de nacionalismo que surgió tras la independencia de los holandeses en 1945. El Gobierno, gracias al Ministerio de Educación y al Centro Nacional de Idiomas[3], impulsó con fuerza el indonesio, que sirvió de símbolo de la independencia y de la unión del país. Se convirtió rápidamente en el lenguaje de la educación, la literatura y los medios de comunicación. Con el desarrollo del país, las ciudades se fueron transformando en centros multiétnicos y multiculturales y el indonesio fue el lenguaje utilizado para comunicarse entre ellos. Se empezaron a diferenciar diversas variedades formales e informales. En la interacción diaria se usa el indonesio informal que es diferente del indonesio formal adquirido a través de la educación.

4. INDONESIO VERSUS ESPAÑOL

En este apartado, se pretende describir algunas de las semejanzas y diferencias entre el indonesio y el español. Corresponderá a otros autores más expertos utilizar y ampliar estos datos de la manera oportuna.

Hay aspectos compartidos por ambas lenguas en el nivel fonológico y sintáctico.

En el nivel fonológico, las similitudes entre el indonesio y el español son una gran ventaja para los estudiantes indonesios que empiezan a aprender español. Si lo comparamos con otros idiomas asiáticos, la ventaja del indonesio es que utiliza el

[3] Conocido como Pusat Bahasa o Pusat Pembinaan dan Pengembangan Bahasa. Se encarga de la revisión de los contenidos del idioma indonesio y de defender el correcto uso del mismo.

alfabeto latino, no es tonal y tiene un grado de coherencia entre su sonido y su forma escrita. La mayor parte de los sonidos en español e indonesio coinciden, debido a que la fonética de estos idiomas contienen muchas similitudes. Por esta razón los estudiantes indonesios tienen una pronunciación bastante inmediata al encontrarse con el alfabeto español y muestran diferentes estrategias muy útiles, que les permite progresar rápidamente en el aprendizaje.

Véase en el siguiente cuadro el alfabeto indonesio:

El alfabeto indonesio y su pronunciación: (en rojo aparecen los sonidos vocálicos y consonánticos problemáticos cuando leen en español)

A a	**B b**	**C c**	**D d**	**E e**	**F f**
[a]	[bɛ]	[chɛ]	[dɛ]	[ɛ]	[ɛf]
G g	**H i**	**I i**	**J j**	**K k**	**L l**
[guɛ]	[ja]	[i]	[yɛ]	[ka]	[ɛl]
M m	**N n**	**O o**	**P p**	**Q q**	**R r**
[ɛm]	[ɛn]	[o]	[pɛ]	[qui]	[ɛr]
S s	**T t**	**U u**	**V v**	**W w**	**X x**
[ɛs]	[tɛ]	[u]	[fɛ]	[wɛ]	[ɛx]
Y y	**Z z**				
[llɛ]	[zɛt]				

Figura 2: El alfabeto indonesio y su pronunciación.

Fuente: Ismu Kusumo, F. (2013), Indonesio para hispanohablantes, Nivel elemental, Aprende bahasa indonesio. Rumah Jade Production.

El sistema vocálico indonesio presenta seis fonemas: /a/, /i/, /u/, /e/, /ə/ y /o/. Coincide con las vocales en español, a excepción de la /ə/, así que estos fonemas no suponen problemas en su pronunciación.

La pronunciación de las consonantes en indonesio es muy parecida a la pronunciación en español exceptuando los fonemas: /c/, /g/, /h/, /j/ y /v/.

Hay combinaciones de consonantes que no existen en español como /ng/, /ny/,/sy/ y /kh/.

En el nivel morfológico, la existencia y la concordancia del género y el número en español suponen una dificultad, ya que en indonesio no distinguen sustantivos ni adjetivos masculinos o femeninos.

Para indicar el género, añaden al final de las palabras laki-laki (hombre) o perempuam (mujer).

- Ejemplo de cambio de género:
    - hermano: saudara laki-laki
    - hermana: saudara perempuam

Para indicar el plural duplican la palabra.

- Ejemplo de cambio de singular a plural:
    - Libro: buku
    - Libros: buku-buku

La conjugación verbal es uno de los mayores obstáculos del aprendizaje a los que se enfrentan los estudiantes, debido a que en la gramática indonesia no existe. Los adverbios temporales representan el tiempo en que ha ocurrido la acción, por tanto debido a la inexistencia de la conjugación verbal, el tiempo del acto se expresa a través de los adverbios.

La formación de palabras mediante la fijación de prefijos y sufijos les resulta comprensible, ya que en indonesio también se utilizan para formar nuevas palabras. Por ejemplo en las formas nominales y verbales añadiendo los prefijos ber-, mi-, pe-, y los sufijos -kan, -i y -an.

En el nivel sintáctico, presentan similitudes con respecto al orden de los componentes de la oración simple (S.V.O.), por lo que no experimentan grandes dificultades a la hora de producir e interpretar en español. (Hay excepciones, cuando una palabra que no es el sujeto se pone al principio de una frase, es porque se quiere poner en ella el énfasis de la frase).

En el nivel pragmático, se encuentra que hay ciertas similitudes entre los pronombres de tratamiento y la cortesía, ya que también tienen pronombres sujeto formales e informales. Además diferencian especialmente, las situaciones marcadas por la distancia social entre el hablante y el oyente, el poder relativo del hablante sobre el oyente, la edad, el estado civil y el estatus impuesto por la comunidad a la que pertenecen (Arroyo Blas, 1994: 26).

5. LA EDUCACIÓN EN INDONESIA

La educación en Indonesia depende del Ministerio de Educación y Cultura (Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan) y del Ministerio de Religión (Kementerian Agama). La ley de Educación Nacional Nº 20/2003 (Ministerio Nacional de Educación de la República de Indonesia: 2003:4) establece que todos los indonesios tienen derecho a la educación, y el Gobierno tiene la obligación de financiar gratuitamente la Educación Básica Obligatoria. Según el informe de la Embajada de Indonesia en Londres[4], la estructura del sistema educativo es la siguiente:

- Educación Infantil: de los 5 a los 6 años (Taman Kanak-anak o TK).
- Educación Primaria: de los 7 a los 12 años de edad (Sekolah Dasar o SD).
- Educación Secundaria Inferior: de los 13 a los 15 años (Sekolah Menengah Pertama, o SMP).
- Educación Secundaria Superior: de los 16 a los 18 años, estudios para ir a la universidad (Sekolah Menehgah Atas o SMA) o estudios para formación profesional (Sekilah Menenhag Kejuruan o SMK).
- Educación Superior: de los 19 a los 22 (y más), con formación en programas de Grado, Diplomatura, Licenciatura, Máster y Doctorado.

[4] Embassy of the Republic of Indonesia in London ,United Kingdom. Education System in Indonesia. The National Education System. (2009).

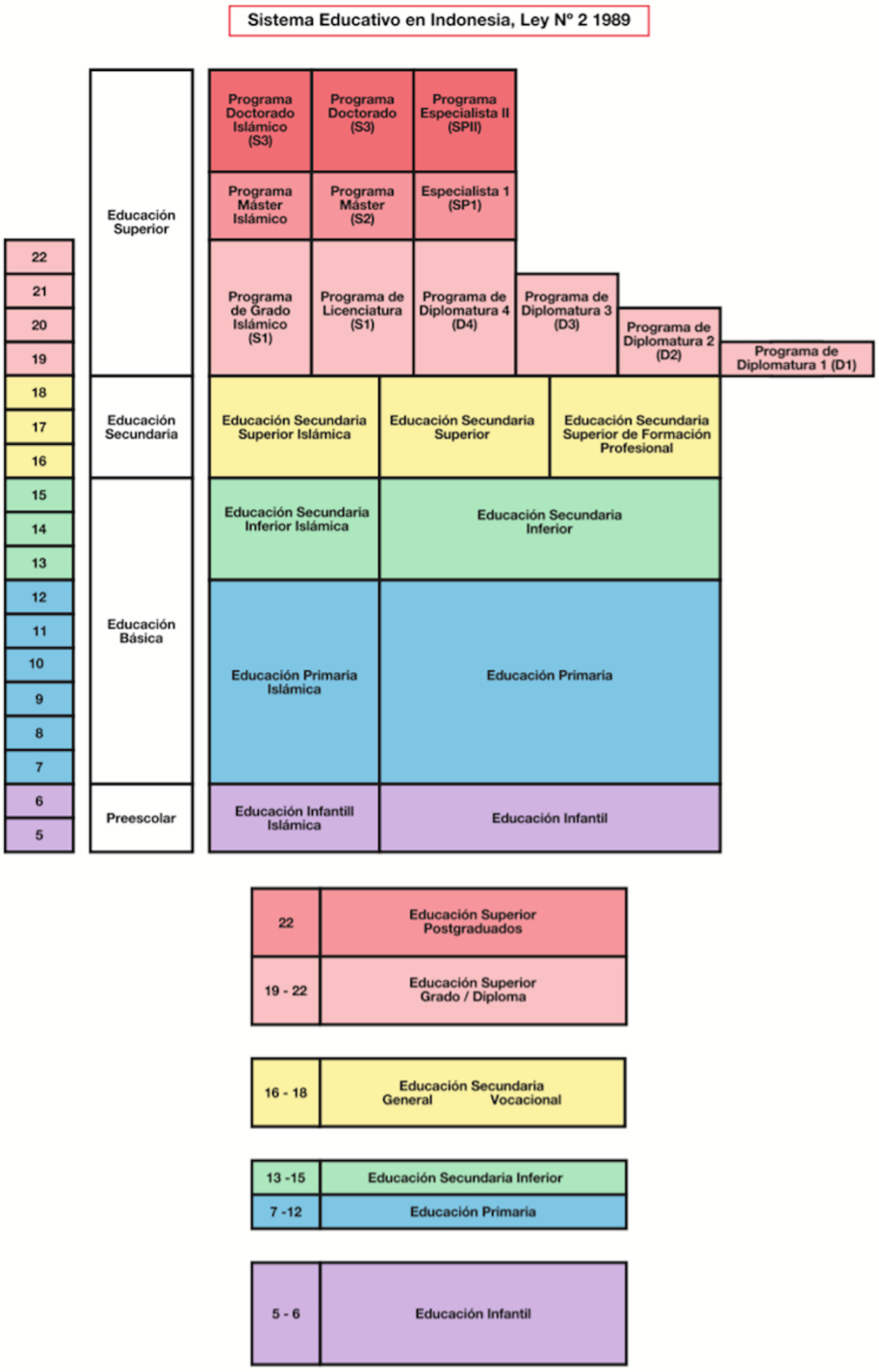


Figura 3: Sistema educativo en Indonesia. Elaboración propia sobre la base de la Embajada de la República de Indonesia de Londres.

Es obligatorio estudiar nueve años de acuerdo a la Constitución Nacional, seis años de Educación Primaria y tres años de Secundaria inferior, pero no siempre se cumple la ley.

Como indica Bohórquez (2016), aunque por ley, la educación pública es gratuita, muchas escuelas no lo son y muchos niños se quedan sin escolarizar. Los principales problemas de Indonesia son la dispersión de sus islas, la dificultad de establecer un sistema educativo de calidad en cada una de sus islas y pueblos, la calidad de la formación y de la investigación. En el país existe una amplia oferta de escuelas de educación primaria, secundaria y universidades nacionales y privadas. La gran mayoría se encuentran en Java, especialmente en Yakarta y el derecho de estudiar en escuelas o universidades de calidad se reduce a las clases acomodadas. En las islas más remotas, hay niños que deben caminar varios kilómetros o trasladarse en una barca para asistir a clase. Entre las estrategias para mejorar la educación, estarían el aumento de la financiación, el control de la calidad y el reparto de las subvenciones para que llegue a todas las islas equitativamente.

Según datos del Ministerio de Educación y Cultura de Indonesia, el porcentaje de la población que realiza estudios de educación primaria es casi del 100% de la población, en cambio en educación secundaria el porcentaje es del 62%.

Los ingresos estimados en Indonesia en el ámbito educativo privado para el año 2030 triplicarán a los del año 2010, según McKinsey (2012: 33).

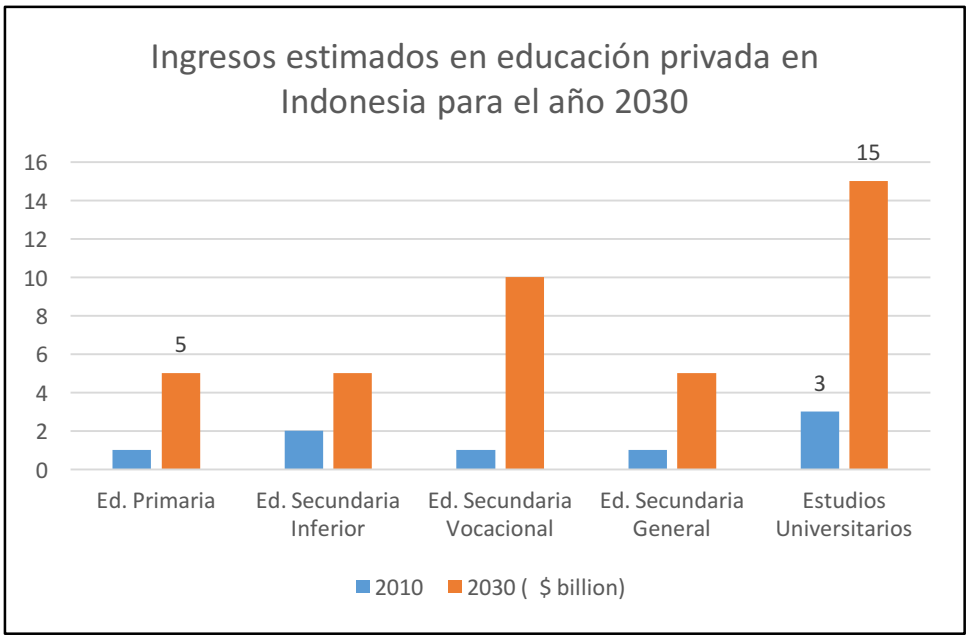


Figura 4: Ingresos estimados en educación privada en Indonesia para el año 2030.
Fuente McKinsey Global Institute Analysis (2012).

Este aumento de los ingresos dará un fuerte impulso a la educación privada, en donde la enseñanza de lenguas extranjeras está cada vez más presente.

En Yakarta no hay colegios españoles y la Embajada de España no tiene Consejería de Educación.

Los colegios internacionales más destacados de Yakarta son:

- ACG School Jakarta. Curriculum: Bachillerato Internacional
- Australian School (AIS). Curriculum: Australiano
- British School (BIS). Curriculum: Británico
- Gandhi Memorial School Jakarta (GMIS). Curriculum: Bachillerato Internacional.
- Jakarta Intercultural School (JIS). Curriculum: Bachillerato Internacional
- Lycee Francaise de Jakarta. Curriculum: Francés
- Netherlands School (NIS). Curriculum: Holandés
- North Jakarta School (NJIS). Curriculum: Americano
- Raffles Institute of Higher Education. Curriculum: Singapurense

Como señala Rubiyantoro (2015) el Ministerio de Educación y Cultura, estipuló por medio de la ley decreto 31/2014 que en los Colegios Internacionales del país se tiene que enseñar indonesio y su cultura a los estudiantes nacionales, extranjeros y a los profesores expatriados. Con esta nueva ley, además no se permite utilizar la palabra "International" en el nombre de los colegios internacionales.

Como indica el informe sobre educación en Indonesia en World Factbook (2015), hay más de 450 universidades públicas y privadas. Entre las universidades públicas más prestigiosas destacan, la Universitas de Indonesia, en Yakarta, el Instituto Tecnológico de Bandung, y la Universitas Gadjah Mada en Yogyakarta y entre las privadas, la Universitas Trisakti, Atma Jaya y la Universitas Pelita Harapan.

DATOS ACADÉMICOS	
Población	255 millones (CIA World Factbook, 2015)
Idioma de instrucciones educativas	Bahasa Indonesia
Educación obligatoria	9 años
Año académico	de Agosto a Junio (Sistema semestral)
Número de universidades	53 Universidades estatales y más de 400 universidades privadas (2009)
Número de estudiantes	Primaria (6-12): 30.342.000 (2010)
	Secundaria (13-18): 19.976.000 (2010)
	Superior : 5.001.000 (2010)
Tasas brutas de matriculaciones (2010)	Primaria: 118 %
	Secundaria: 77 %
	Superior: 23 %
	Graduados: 13 %
Principales destinos en el exterior	Australia, USA, Malasia, Egipto, Japón, Reino Unido, Alemania y Holanda.
Principales campos de estudio	Economía, Adm. de empresas, Ingeniería, Informática, Matemáticas, Medicina.
Alfabetismo	Adultos (25 y mayores): 92.6 % Jóvenes (15-24): 99.5 %

Tabla 2: Datos académicos en Indonesia. Fuente Cia World Factbook (2015).

6. INDONESIA COMO POTENCIAL MERCADO EDUCATIVO

Indonesia, el gigante asiático está despertando y se va a convertir en un atractivo y potencial mercado en el sector de la educación. La estabilidad política y el crecimiento económico constante están creando una clase media joven y consumidora cada vez más grande.

En el siguiente gráfico puede observarse cómo el número de estudiantes indonesios que van a cursar sus estudios en centros privados va a incrementarse notablemente para el año 2030 según datos de McKinsey (2012). Específicamente en educación secundaria y en estudios universitarios se va a duplicar el número de estudiantes. Esto implicará que los centros privados incluyan en sus programas la enseñanza de idiomas extranjeros y que la demanda para el año 2030 sea muy alta.

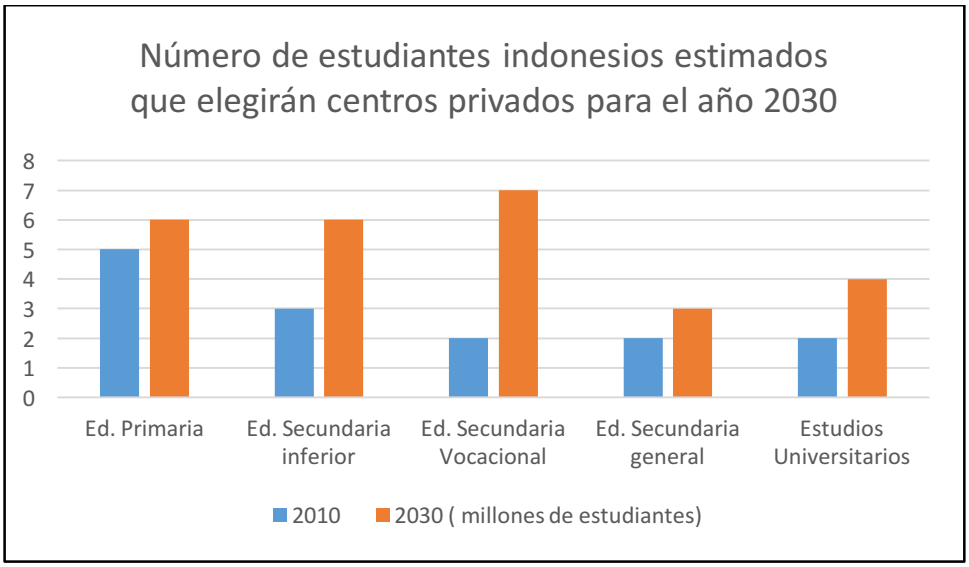


Figura 5: Número de estudiantes indonesios estimados que elegirán centros privados para el año 2030. Elaboración propia sobre la base de McKinsey Global Institute Analysis (2012).

En el ámbito universitario se está empezando a fomentar la movilidad internacional más allá de los tradicionales intercambios entre países solamente del sudeste asiático. En ente sentido, el Gobierno indonesio oferta las becas LPDP [5] para realizar estudios de Máster y Doctorado en Indonesia y en el extranjero. Además existen las becas Erasmus Mundus Acción 2 Experts II y Experts III[6] promovidas por la Unión Europea. Estas becas promueven la movilidad entre Europa y Asia en todos los niveles de estudio (Grado, Máster, Doctorado, Postdoctorado y para personal académico y administrativo).

Cada vez hay más estudiantes que quieren estudiar en el extranjero y como indica el informe de EHEF[7] está aumentando el interés por destinos como Estados Unidos, Australia (el país que más estudiantes indonesios recibe al año debido a su cercanía), Malasia, Singapur, Japón y Canadá. La demanda por destinos europeos también sigue en aumento como está sucediendo en Alemania, Holanda, Francia y Reino Unido.

[5] LPDP Indonesian Education Scholarships
[6] Becas Erasmus Mundus(2016), Comisión Europea
[7] EHEF Indonesia (2014), Fact Sheet Indonesia, Market Info.

Este potencial y demanda están siendo aprovechados por países como Alemania, Francia, Holanda y Reino Unido, cuyas inversiones en educación en Indonesia están consiguiendo un elevado número de estudiantes en sus centros de idiomas y se han posicionado en los departamentos de muchas universidades y escuelas internacionales. Estos países cuyas lenguas no tienen un número de hablantes tan numeroso como el español, están presentes con sus centros en Indonesia desde hace más años que España. Sus inversiones en la enseñanza de su idioma y en promoción cultural revierte en forma de beneficios.

El prestigio de obtener una beca y un título en una universidad extranjera anima a muchos indonesios de clase media y alta a optar por estudiar lenguas extranjeras en su ciudad, para continuar sus estudios en el extranjero y así garantizarse una mejor carrera profesional. Según las estadísticas de la Unesco (2014) y el Institute International of Education (2015), estos son los países referentes que escogen los estudiantes indonesios para realizar sus estudios universitarios:



Figura 6: Países elegidos por los indonesios para realizar estudios universitarios.
Elaboración propia sobre la base de Unesco Institute for Statistics (2014).

España aparece en las últimas posiciones con un total de 36 estudiantes en el año 2014, cifra muy baja comparada con Alemania u Holanda.

Según el gráfico, los países más demandados para realizar estudios universitarios en el extranjero son:

Australia

Es el país que recibe más estudiantes indonesios para realizar estudios universitarios. La cercanía entre los dos países, las buenas relaciones bilaterales y el inglés animan a los indonesios a elegir este destino. Tienen la posibilidad de trabajar veinte horas semanales mientras estudian, gracias al visado de estudiante del que disfrutan y es un aliciente para sus ingresos. Las carreras más demandadas son administración de empresas, contabilidad, finanzas y medicina. La posibilidad de quedarse a vivir en Australia como residentes permanentes, anima a muchos indonesios a estudiar allí.

Estados Unidos

Es el segundo país elegido para realizar estudios universitarios por el prestigio de sus universidades y por el inglés. Eligen este país para realizar estudios de administración de empresas, ingenierías, diseño o rama de ciencias. La mayoría de estudiantes van financiados por sus padres, es decir que sólo pueden optar las clases altas. Los datos muestran que hay muchos indonesios dispuestos a pagar mucho dinero en la educación de sus hijos. En el año 2014, un total de 9.499 indonesios cursaron sus estudios en Norte América.

Malasia

El tercer destino elegido por los indonesios es Malasia debido a la cercanía y a la similitud entre la cultura y el idioma indonesio y el malayo. Vivir en Malasia es más barato que vivir en Australia o Estados Unidos y los precios universitarios son más asequibles también.

Egipto

Las afinidades religiosas musulmanas hacen que Egipto y Oriente Medio sean destinos elegidos por los indonesios. Como indica el informe de Lowy Institute (Bubalo, Jones y Nuraniyah, 2016: 4), países como Egipto, Arabia Saudí, Yemen y

Turquía, están entre los destinos favoritos de muchos indonesios que optan por una educación musulmana. En Egipto la mayoría de los indonesios eligen estudiar en Al-Azhar University, seguida de El Cairo University. Es necesario que pasen un examen administrado por el Ministerio de Asuntos Religiosos y tener un buen nivel en árabe. Hay becas para las mejores notas.

Japón

La cultura nipona es muy popular en Indonesia. El Gobierno japonés ofrece unas becas muy interesantes a través del programa Japan Student Services Organization [8] que son muy solicitadas por los estudiantes indonesios. Destacan las carreras de ingeniería y de animación.

Reino Unido

El Reino Unido ofrece un sistema de educación muy demandado por los indonesios. El Máster en Administración de Empresas y Finanzas (MBA), es uno de los más solicitados. El British Council Indonesia [9] comenzó en el año 1948 y durante este tiempo, ha consolidado su posición en la enseñanza del inglés en el país. Cada año un gran número de indonesios optan por estudiar en el Reino Unido, subvencionados por las becas del gobierno británico.

Alemania

Hay una larga tradición entre las relaciones germano-indonesias en educación superior. Desde el año 1990, la organización conjunta de instituciones alemanas de educación superior DAAD[10], se dedica a promover la cooperación, el intercambio de alumnos entre Indonesia y Alemania y conceder becas de larga duración.

Países Bajos

Con más de 350 años de historia compartida, Indonesia y los Países Bajos mantienen estrechas relaciones culturales. El Erasmus Huis es el Centro Cultural holandés de Yakarta desde que en 1970 abriera sus puertas. Trabaja conjuntamente con dos centros culturales: Yayasan Widya Mitra en Semarang y Yayasan Pendidikan dan

[8] Japan Student Services Organization. " Scholarships for International Students in Japan 2016-2017".
[9] British Council Indonesia, " About British Council Indonesia" (2016).
[10] Deutscher Akademischer Austauschdienst, DAAD Indonesia (2016).

Kebudayaan Indonesia-Belanda en Surabaya. Hay constantes proyectos de cooperación con diferentes escuelas y universidades. Anualmente alrededor de 1.000 indonesios estudian en los Países Bajos. Alrededor del 50% reciben becas del gobierno de Indonesia, el 25 % reciben becas del gobierno holandés y el resto se financian personalmente los estudios como informa el estudio de Nuffic Neso Indonesia.[11]

España.

No es un destino demandado por los indonesios, debido a la falta de becas ofrecidas por España. Para los indonesios, uno de los alicientes a la hora de estudiar en el extranjero es conseguir una beca del país de acogida. La Universidad Católica de Murcia (UCAM) establecida legalmente en el país desde 2014, promueve el intercambio de estudiantes entre ambos países (Sin datos).

En el curso 2011-2012 gracias a la beca del MAEC, dos estudiantes indonesios vinieron a Madrid a estudiar el Máster Interuniversitario en Diplomacia y Relaciones Internacionales. Desafortunadamente la beca se canceló por recorte presupuestario.

Países elegidos por los estudiantes indonesios para realizar sus estudios universitarios.

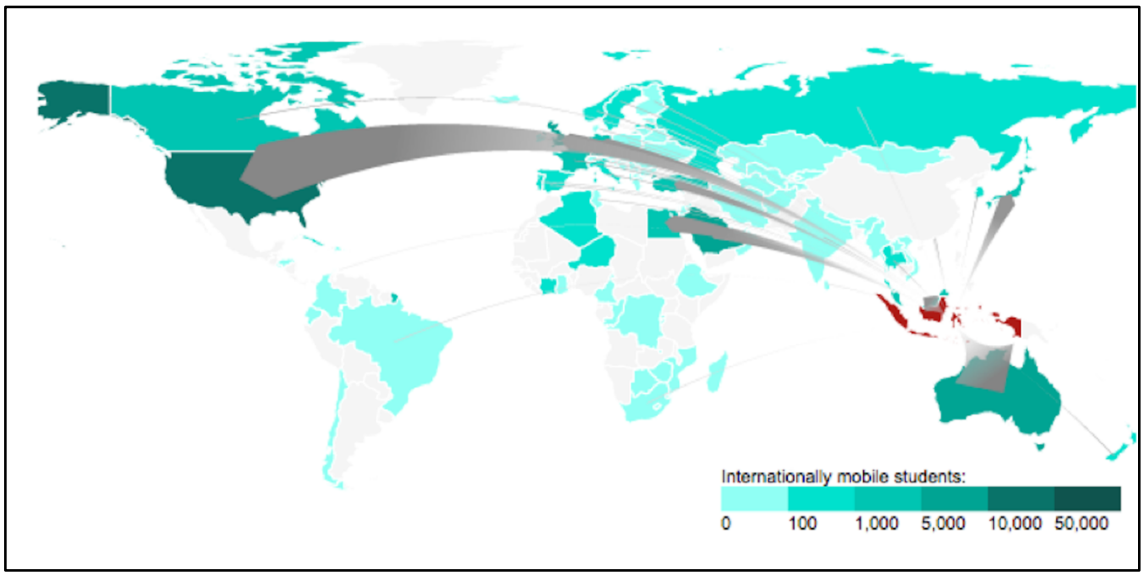


Figura 7: Mapa de países elegidos por los estudiantes indonesios para realizar sus estudios universitarios. Fuente: Unesco Institute for Statistics (2014).

[11] Nuffic neso Indonesia, " Indonesian students who will study in Holland flooded" Erasmus Huis(2016).

7. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN INDONESIA

La apertura del Aula Cervantes en Yakarta en marzo de 2004 dio un fuerte impulso a los comienzos de la enseñanza del español en Indonesia. Entre el Aula Cervantes y la Embajada de España en Indonesia se gestiona todo lo relacionado con los eventos culturales y de promoción de España y del español. Desde la Embajada se están realizando actividades para promocionar a España como destino cultural, educativo y turístico, a través de charlas y presentaciones en universidades, institutos y colegios.

Si comparamos el alcance de la promoción cultural española con las de otros países, el resultado es menor para España. Esto se debe a la falta de partidas presupuestarias y supone una gran limitación para nuestra promoción cultural y del idioma.

El hecho de que España no posea un centro cultural propio, repercute en que la acción cultural no tenga el impacto deseado. Cada vez que se quiere hacer una exposición, un evento, una presentación, un concierto o un acto de promoción cultural se ha de alquilar un espacio para realizarlo ya que no existe un espacio físico estratégico al que los indonesios vinculen con España o el español, tal y como sucede con otros países europeos.

Países como Francia, Alemania, Inglaterra, Países Bajos e incluso Italia disponen de centros culturales en el centro de Yakarta y en otras ciudades importantes del país, que consiguen movilizar a mucha población indonesia interesada en los variados y profusos eventos culturales que organizan y en las clases de idiomas que imparten.

Por ejemplo Francia, uno de los países que más invierte en Indonesia en educación y en promoción cultural, ha inaugurado recientemente el Institut Français en el centro financiero de Yakarta. Además, atesoran centros culturales en las importantes ciudades de Surabaya, Bandung y Yogyakarta, y cuatro centros de la Alliance Française en Denpasar, Balikpapan, Medan y Semarang.

Alemania dispone de tres centros de su institución cultural Goethe Institut en las ciudades de Yakarta, Bandung y Surabaya con unos programas culturales muy interesantes.

Los Países Bajos poseen uno de los mayores centros culturales de Indonesia, el Erasmus Huis. Además patrocina tres centros de arte en Yogyakarta, Semarang y Surabaya.

Italia también tiene un centro cultural en Yakarta, el Instituto Italiano di Cultura, con una importante acción de promoción cultural.

7.1. Cuestionario enviado a los centros de enseñanza de español

Uno de los instrumentos utilizados para obtener información sobre la enseñanza del español en Indonesia, ha sido un cuestionario que se ha enviado por correo electrónico a centros reglados (universidades y colegios internacionales) y centros no reglados (academias) en los cuales se imparte español. No se han podido realizar entrevistas personales.

Las preguntas del formulario realizadas son las siguientes:

-Año de comienzo de la enseñanza de español en el centro.

-Número de alumnos por año para ver la evolución.

-Número de niveles impartidos.

-Número de DELES presentados por año.

-Número de profesores de español que hay entre nativos y locales.

-¿Existe Departamento de español propio?.

-¿Es creciente la demanda de español?.

Instituciones contactadas por correo electrónico	Sí contestan	No contestan
10 Universidades	6	4
8 Colegios Internacionales	4	4
10 Academias	3	7

7.2 Encuesta realizada a los profesores de español

Otra de las fuentes secundarias de recogida de información, ha sido la realización de una encuesta anónima a través de Formularios de Google a los profesores que trabajan o han trabajado en Indonesia enseñando español, para conocer su opinión sobre la situación del tema. La encuesta sobre *La situación del español en Indonesia* ha sido enviada a un total de 26 profesores de español que trabajan actualmente o han trabajado en Indonesia.

Se han enviado un total de 26 encuestas de las cuales 16 han sido respondidas.

Las preguntas realizadas son las siguientes:

- En general, ¿Conocen los indonesios España?

  El 86,7 % contesta que sí y un 13,3 % contesta que no.

- ¿Qué reacción les produce saber que eres español?

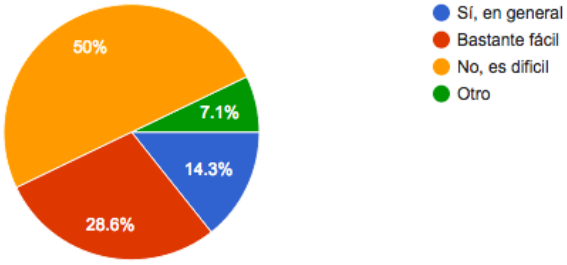
  La respuesta ha sido unánime, el 100% ha respondido alegría.

- Tres palabras con las que relacionan España :

Palabras relacionadas	Número de veces
Fútbol, Madrid, Barça, La Liga	22
Flamenco, salsa, música, telenovelas, matador	9
Churros, paella, tapas	3
Moto GP	2
Alhambra, Córdoba	2
Amigo	2
Antonio Banderas	1
Playas	1
Español	1

Los indonesios conocen España y relacionan el país con conceptos estereotipados como son en primer lugar los deportes, en especial el fútbol y en segundo lugar la música.

- ¿ Crees que el español es un idioma fácil de aprender para los indonesios?



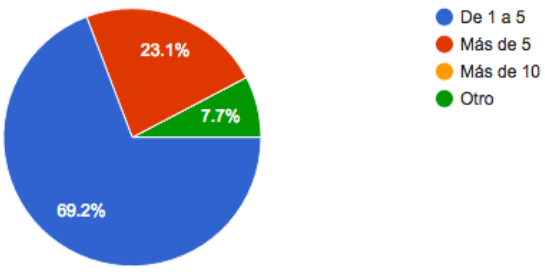
Los profesores de forma mayoritaria opinan que el español no es un idioma fácil de aprender para los indonesios aunque el 28,6% opina que sí lo es.

- ¿ Por qué estudian tus estudiantes español?



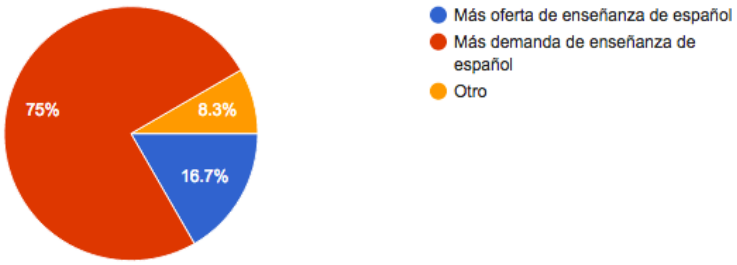
Los profesores encuestados opinan que el 64,3% de los estudiantes de español lo hacen porque les atrae el idioma y les gusta la cultura con la que lo relacionan.

- ¿Hay muchos centros en los que estudiar español en tu ciudad de trabajo?



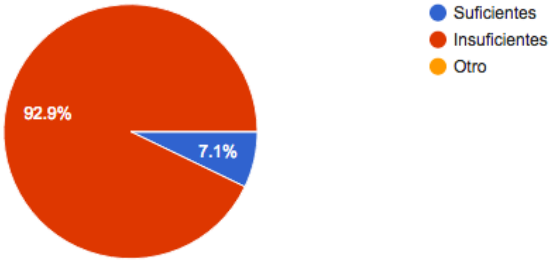
En la mayoría de las ciudades hay entre uno y cinco centros que impartan español.

- ¿ Hay más oferta o más demanda de enseñanza de español en tu ciudad de trabajo?



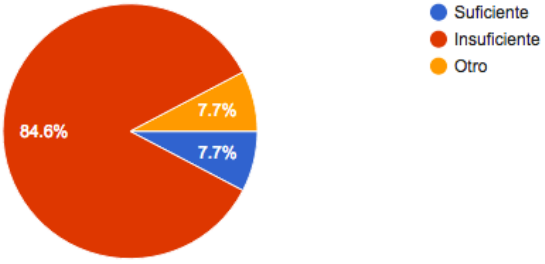
El 75% de los profesores consideran que hay mucha más demanda de clases de español que la oferta que existe actualmente en el país.

- ¿Consideras que hay un número interesante de actividades culturales que promocionen España y el español en tu ciudad?



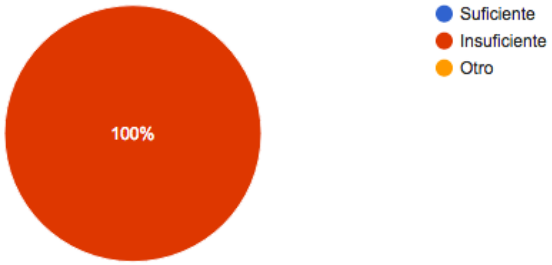
La opinión del 92,9% de los profesores encuestados es muy relevante, no hay suficientes actividades culturales que promocionen el español o la cultura española.

- ¿Crees que hay suficiente inversión por parte de España en promocionar el español en Indonesia?



El 84,6% de los profesores opinan que la inversión española no es suficiente en la promoción del español.

- ¿Crees que hay suficiente interés por parte de las instituciones indonesias en que el español sea una asignatura que forme parte del currículum académico?



La respuesta es clara, las instituciones indonesias no muestran suficiente interés en el español.

- Siendo el 4º país más poblado del mundo, y el español el segundo idioma en número de hablantes, ¿Qué podríamos hacer para aumentar la presencia del español en Indonesia?.

En este apartado de la encuesta, se han incorporado literalmente los comentarios de los profesores, por considerarse una importante fuente de información, ya que son lo que trabajan o han trabajado en la enseñanza del español en el país y su opinión es muy relevante.

Profesor 1: "Más lectorados, más inversión, más Cervantes, más empresas españolas".

Profesor 2: "Invertir ofreciendo más cursos y actividades culturales".

Profesor 3: "Aumentar los proyectos culturales y educativos. Potenciar la presencia del Instituto Cervantes en las áreas de más demanda. Facilitar y potenciar las relaciones universitarias y educativas en general entre instituciones de ambos países".

Profesor 4: "Lo que se necesita son unas autoridades y un gobierno que comprendan que sin inversión no hay resultado. Se tiene un producto buenísimo que se vende solo, pero mientras se permanezca en la sombra sin hacer nada la gente seguirá prefiriendo estudiar polaco (está sucediendo)".

Profesor 5: "Exactamente ésta ha sido mi pregunta desde hace algún tiempo. La forma de hacerlo sería trabajando en conjunto, uniendo las fuerzas que existen y decidir hacer una inversión en la realización de un centro de lengua. La

diversidad cultural que posee la lengua española es muy interesante con más de 20 países que utilizan una misma lengua, pero con una riqueza cultural diferente. Hay que unir fuerzas e inversión para tener un centro de lengua española y cultura hispana, esta sería la forma de presencia mas idónea".

Profesor 6: "Aumento de la promoción marca España con la realización de más eventos por partes de instituciones como el Instituto Cervantes o la propia Embajada".

Profesor 7: "Debería crearse la filología hispánica, para formar a profesorado de español, que luego pudiera impartir asignaturas de LE en centros educativos de secundaria y de enseñanza superior en todo el país, pero para ello el gobierno indonesio tendría que legalizar ambas cosas. El gobierno español debería dar becas para estudiantes y futuros profesores de ELE, para que pudieran ampliar sus estudios en España".

Profesor 8: "Crear un departamento serio del Instituto Cervantes, continuando la línea adquirida en los últimos meses por el encargado. Además, con una gran inversión se puede seguir el modelo del Instituto Francés de Indonesia (IFI) y obtener unos resultados impensables a día de hoy por falta de ambición. Para crear este gran proyecto hace falta gente como él, que conozcan bien la cultura y se manejen con soltura con los indonesios. No vale con tener experiencia en otros países, ya que Indonesia es diferente y hay que saber vivirlo".

Profesor 9: "Creo que habría que subrayar el hecho de que más de 500 millones de personas tienen el español como su lengua nativa. Hay que hacer hincapié en que es un idioma útil, que se habla en 21 países del mundo".

Profesor 10: "En mi opinión, lo más importante es dar a conocer a la sociedad indonesia todo lo que abarca el mundo hispánico y las naciones cuyo idioma oficial es el español. El desconocimiento que existe en Indonesia no se trata únicamente de España sino también de todos los países hispanoamericanos".

Profesor 11: "Promocionar el idioma de forma más eficiente, por ejemplo abriendo bibliotecas de literatura española, talleres y actividades culturales. Pero lo más importante sería crear una institución común entre todos los países hispanohablantes, incluyendo a EE.UU, creando institutos oficiales, tal como los institutos franceses que enseñan en todo Asia el Francés, pactar un acuerdo entre todas las embajadas por ejemplo, o entre países directamente para centralizar la enseñanza del Castellano en el mundo, invirtiendo en una institución común que

no se llame "Cervantes" y que pueda invertir en la enseñanza del segundo idioma más hablado del mundo... Crear un examen internacional común a todos los países, como el TEOFL pero en español, donde cada país hispanohablante pueda participar. En fin, centralizar la enseñanza en una institución común".

Profesor 12: "No lo sé".

Profesor 13: "Aumentar el personal trabajando para el Aula Cervantes. Trabajar en colaboración con la parte cultural de la Embajada. Echar mano de otras instituciones como el Instituto italiano o el francés para utilizar sus instalaciones y promover actividades conjuntas. Creación de una biblioteca".

Profesor 14: "Invertir en el Instituto Cervantes. Crear lazos con los otros países hispanohablantes para colaborar juntos en la creación de instituciones. Fomentar la creación de actividades y promocionar la formación de profesores y becas para estudiantes entre otras".

Profesor 15: " Promover tanto la lengua como actividades culturales. Involucrar a toda la comunidad española, por ejemplo a través de la comida española, a los indonesios les encanta socializar a través de la comida. Su conocimiento de la lengua y la cultura es muy básico, por lo tanto centrarse en conceptos básicos (flamenco, tapas, cursos de iniciación al español que sean más divertidos y que despierten el interés de los alumnos por la cultura española). No descartar el fútbol como vía de entrada a la promoción de la cultura y la lengua española, ya que Indonesia es uno de los principales seguidores de la Liga, todo ayuda. Al final la lengua se promueve a través del interés por la cultura o el país. Los cursos de español en Indonesia deberían adaptarse, es muy complicado para ellos, quizás considerar dividir cada curso en dos, para que superen el curso y sigan estudiando el siguiente".

Profesor 16: "Crear un verdadero Instituto Cervantes, aunque fuera pequeño. Actualmente sólo hay una persona contratada y es claramente insuficiente para llevar a cabo todas las actividades no solo académicas sino administrativas y culturales también".

8. CENTROS DE ENSEÑANZA DE ESPAÑOL

Con la información recogida, se ha podido hacer este listado de centros que actualmente enseñan español en Indonesia. Se hace una clasificación por islas: Java y Bali. En el resto de islas no se han encontrado indicios, ni información sobre ningún centro que enseñe español. Los centros contactados por correo electrónico que no han respondido, no han sido incluidos por falta de confirmación de datos.



Figura 8: Mapa de los centros de enseñanza de español. Elaboración propia sobre el TFM.

8.1. Isla de Java

En el centro del país se encuentra Java, la isla más poblada de Indonesia con 141 millones de personas o el 56,4% de la población total del país. Yakarta es la capital del país, donde viven más de 10 millones de personas. Este volumen de habitantes hace que sea la isla con mayor número de centros de enseñanza de español y donde más actividades culturales se producen debido a la presencia del Aula Cervantes y de la Embajada de España.

8.1.1.Yakarta

8.1.1.1. Instituto Cervantes

La única institución cultural española presente en Indonesia es el Instituto Cervantes que tiene un Aula Cervantes en Yakarta desde el año 2004 y está adscrito al Instituto Cervantes de Manila. La presencia del Cervantes ha tenido un papel imprescindible en la enseñanza del español, la promoción del español en el área académica, la promoción de la institución y la cultura a través de actividades culturales, y en las relaciones institucionales y de colaboración con otras organizaciones. El Aula Cervantes organiza también los exámenes oficiales DELE en el país.

En un principio el Centro se situó en la Universidad Trisakti y desde aquí se inició la presentación de los programas culturales en las universidades que ya impartían clases de español. De esta manera se dio a conocer el Aula Cervantes a los profesores, estudiantes y a otras instituciones culturales. Se iniciaron los cursos de formación continua de los profesores locales de español del Centro de Lenguas y comenzaron los cursos del Aula Virtual de Español (AVE). Gracias a la labor del Aula se establecieron colaboraciones con diversos centros en el país como la Universidad Atma Jaya, la Universidad Indonesia y la Universidad Gajah Madah, y con otros centros culturales como el Instituto Italiano de Cultura, el Erasmus Huis, el Instituto Goethe y diferentes embajadas.

Han sido varios los programas de cooperación y convenios firmados con Universidades y empresas para enseñar español. Por ejemplo el Instituto Cervantes es el encargado de realizar las pruebas de español de los candidatos que se presentan al examen de ingreso en la Escuela Diplomática de Indonesia (Ministerio de Asuntos

Exteriores de Indonesia). Por otro lado, tras los acuerdos con varias empresas españolas con sede en Yakarta, se imparten clases de español a los empleados en *Indra, Repsol y Talismán.*

El Aula Cervantes participa activamente junto con la Embajada de España en Yakarta en la organización y promoción de los eventos culturales de la capital y de otras ciudades, además de diseñar una variada agenda de actividades anuales que se llevan a cabo desde el centro.

En el año 2014 se trasladó su sede a la Embajada de España y quedó suspendida la actividad del Aula Cervantes por la falta de personal. En el 2016 ha reiniciado su actividad habitual y hasta agosto, un total de 200 alumnos se han matriculado en clases de español, contando con 4 profesores nativos impartiendo las clases del Aula en Yakarta.

Número de estudiantes de español en el Instituto Cervantes

Por falta de datos, no se ha podido realizar un análisis más detallado y comparativo del número de alumnos que han estudiado en el Aula Cervantes de Yakarta ni del número de exámenes DELE desde el año 2004 hasta la actualidad.

En el 2016, un total de 200 alumnos distribuidos en diferentes niveles: A1.1, A1.2, A2.1, B1.1, Conversación Avanzada y BBS (un pequeño curso de 6 horas en el que se explica a los alumnos los conceptos básicos sobre el idioma y la cultura) se han inscrito en clases de español en el Aula.

DELE

En 2004 se organizó la primera convocatoria de los exámenes DELE en Indonesia, celebrándose en Yakarta y en Yogyakarta con buenos resultados de participación (Sin datos).

En la convocatoria de noviembre de 2004 participó como centro oficial examinador, la Universidad Atma Jaya.

La cantidad de candidatos matriculados en los DELE desde el 2004 ha aumentado de forma notable cada año, (aunque se carecen de los datos exactos para este estudio), siendo un diploma demandado por los estudiantes. El aumento de alumnos presentados exigió más examinadores y personal para la realización de las pruebas, con

lo que el Aula Cervantes se encargó de la formación de profesores de los colegios internacionales de Yakarta y de los lectores de la AECID.

Número de alumnos inscritos al DELE Yogyakarta (proporcionados por Lembaga Indonesia Spanyol (LIS).

2011: 20 2014: 25

2012: 18 2015: 37

2013: 18 2016: 12 (convocatoria de mayo)

Número de alumnos inscritos al DELE Yakarta (proporcionados por Aula Cervantes Yakarta).

2014: 20

2015: Sin confirmación de datos.

2016: 5

Número de alumnos inscritos al DELE Bali, Liceo Francés.

Sin confirmación de datos.

Centros examinadores acreditados:

En Indonesia hay 3 centros de examen acreditados para la obtención de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE):

- El Aula Cervantes, en Yakarta.
- LKP Lembaga Indonesia Spanyol (LIS) en Yogyakarta.
- Ecole Internationale Francaise en Bali.

8.1.1.2. Universidades:

a) Universitas Indonesia (UI)

La Universidad de Indonesia, es la Universidad pública más prestigiosa y más antigua de Yakarta.

El español se imparte en la Facultad de Humanidades, Ilmu Pengetahuan Budaya, en el Campus de Depok y en el Campus de Salemba.

En Depok, el español se ofrece como asignatura optativa, pertenece al Departamento de francés ya que no hay Departamento de Español.

Desde el año 2004 son cinco los lectores que han colaborado con la Universidad de Indonesia.

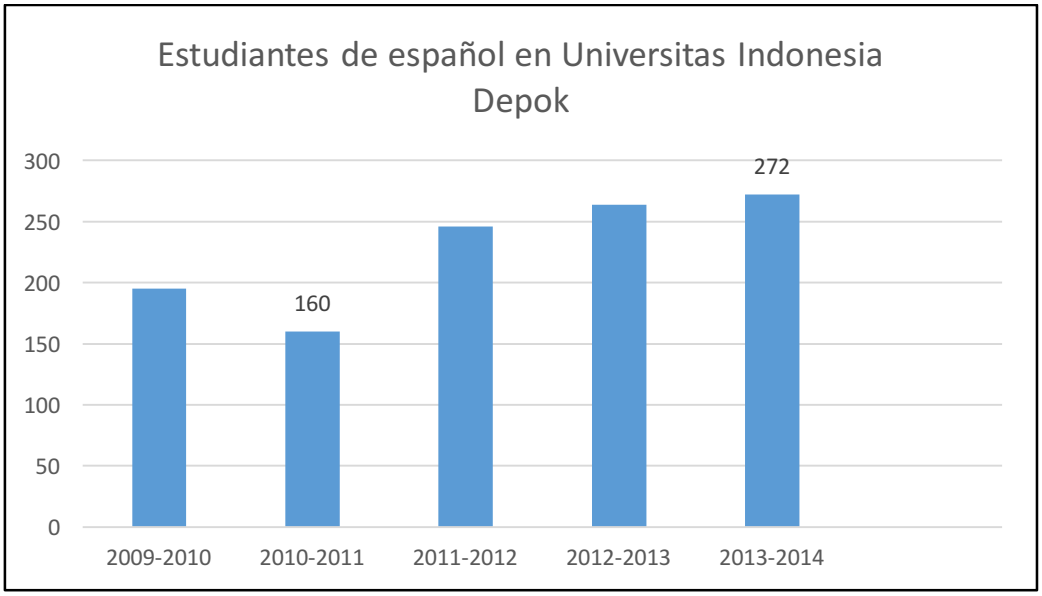


Figura 9: Estudiantes de Español en Universitas Indonesia Depok.
Elaboración propia sobre la base de datos de Universitas Depok

Como puede verse en el gráfico, el número de estudiantes de español ha ido incrementándose cada año. El programa de Lectorados dio un fuerte impulso a las clases de español por la presencia de profesores nativos aumentando el interés por el español y la cultura española. Lamentablemente el programa se canceló en esta universidad en el año 2014.

Además de las clases de español, se organizaron ciclos de cine, festivales culturales y lingüísticos como Itañola (2013), Día de las lenguas y culturas románicas (2014), conciertos, charlas y seminarios.

En Salemba, se ofrecen clases de español a través de su Centro de Idiomas Lembaga Bahasa Internasional LBI y actualmente el Aula Yakarta imparte clases de español aquí.

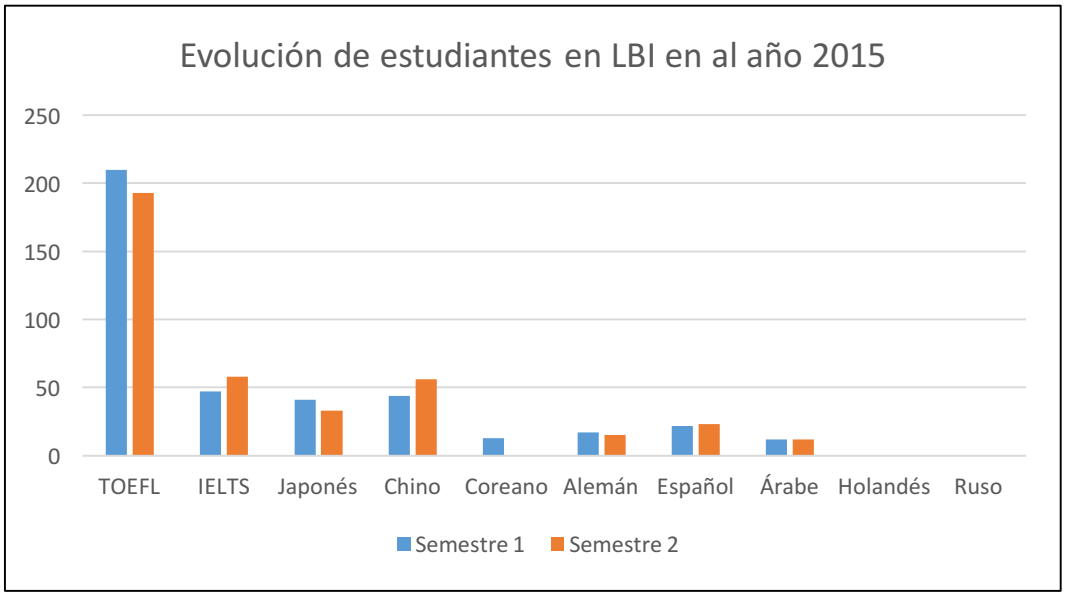


Figura 10 : Evolución de estudiantes en LBI en el año 2015.
Elaboración propia sobre la base de Lembaga Bahasa Internasional, Universitas Indonesia.

Como se observa en el gráfico, el inglés y los certificados de idiomas TOEFL y IELTS son los más demandados por los estudiantes, seguidos del chino y del japonés. Llama la atención que el español supera a las clases de alemán, teniendo Alemania un programa de becas excelente para poder estudiar en Alemania.

Actualmente se han retomado las conversaciones para poder formar un Departamento de español en la Universidad de Indonesia que formaría parte del Departamento de Lenguas Románicas junto a Italia y Portugal, pero sigue siendo un proyecto.

b) Universitas Trisakti Pusat bahasa

La Universidad Trisakti es la universidad privada más grande de Indonesia y fue fundada en el año 1965. Ha sido la sede del Aula Cervantes desde el año 2004 hasta el 2014.

El Aula Cervantes impartió varios cursos de formación continua para los profesores de español de la universidad: planificación de clases y del plan curricular y técnicas pedagógicas.
Se puede estudiar Filología Francesa pero no existe Departamento de Español ni Filología Hispánica.

c) UCAM (Universidad Católica San Antonio de Murcia)

La Universidad Católica de Murcia, en su apuesta por la internacionalización ha abierto oficinas en Yakarta, Pekín, Manila, Singapur y Dubái. En el año 2012 comenzaron a impartir clases de español en Yakarta en su centro de idiomas situado en el centro de la ciudad con pequeños grupos de niveles A1 y A2. La tendencia en estos años ha sido al alza y en el año 2015 prácticamente se triplicaron las inscripciones. Aunque en el 2016 se ha notado un ligero descenso en el número de estudiantes.

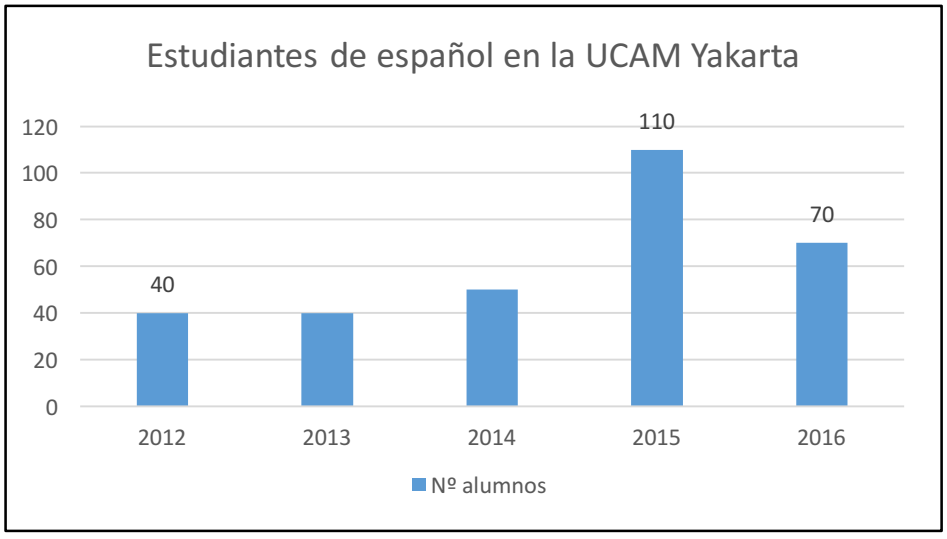


Figura 11: Estudiantes de español en la UCAM Yakarta. Elaboración propia sobre la base de datos proporcionados por la UCAM Yakarta (2016).

Ofrecen clases intensivas y regulares de todos los niveles del MCRE, con profesores nativos e indonesios.

Algunos de los estudiantes han podido continuar sus estudios en España y otros han conseguido disfrutar de las becas que ofrece el Gobierno Colombiano (Iniciativa del Gobierno colombiano en el marco de la Cooperación de América Latina y Asia del este FOCALAE[12]. Con este programa un total de 35 indonesios han podido ir a Colombia para aprender español durante cuatro meses).

d) Escuela Diplomática Yakarta (Ministerio de Asuntos Exteriores de Indonesia).

La Escuela Diplomática de Yakarta pertenece al Ministerio de Asuntos Exteriores de Indonesia. Los alumnos que estudian español son diplomáticos, estudiantes de la carrera diplomática y funcionarios del Ministerio. El español es obligatorio para los futuros diplomáticos debido al gran número de embajadas que Indonesia tiene entre España y Latinoamérica.

La presencia del programa de Lectorados de la AECID en la Escuela Diplomática, ha conseguido impulsar la formalización de la enseñanza del español con el trabajo de 5 lectores desde el año 2006, en que se inició el programa de cooperación entre los Ministerios de Asuntos Exteriores español e indonesio.

En el 2013, 28 alumnos se presentaron a los exámenes DELE financiados por el Ministerios de Exteriores de Indonesia.

[12] Foro de Cooperación de América Latina, el Caribe y Asia del Este. Embajada de Colombia en Yakarta.

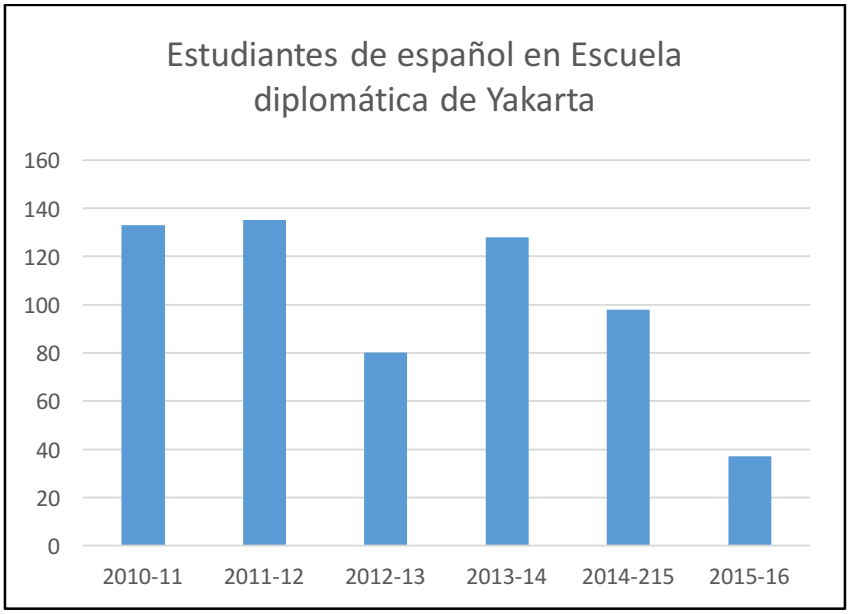


Figura 12: Estudiantes de español en Escuela Diplomática de Yakarta.
Elaboración propia sobre la base de datos de Escuela Diplomática.

8.1.1.3. Academias privadas

a) Language Corner

Es una academia privada de idiomas extranjeros donde se imparten clases de mandarín, coreano, japonés, inglés, alemán, francés, holandés, italiano, indonesio y español.
No hay datos de la escuela.
No dispone de página web.

b) Kursus Bahasa Internasional

Es una academia de idiomas que imparte clases de árabe, holandés, inglés, japonés, alemán, coreano, chino, francés, ruso y español. Ofrecen clases particulares de español para niños, jóvenes y adultos.

Disponible en: http://www.kursuslbc.com/produk/program-kursus-bahasa-spanyol-guru-les-privat-bahasa-spanyol-ke-rumah-kantor/ .

8.1.1.4.Colegios Internacionales

a) Australian School

Imparten Bachillerato Internacional y entre los idiomas optativos se encuentran el indonesio, inglés, coreano, español (AB initio) y japonés.
Disponible en: http://www.ibo.org/es/school/050364.

b) Global Jaya School Tangerang

Imparten Bachillerato Internacional y entre los idiomas optativos se encuentran el indonesio, inglés, coreano, francés, chino y español B(HL/SL/Ab initio).
Disponible en: http://www.ibo.org/es/school/050364.

c) Sinarmas World Academy

Imparten Bachillerato Internacional y entre los idiomas optativos se encuentran el indonesio, inglés, francés, chino, coreano y español. Los estudiantes pueden estudiar y hacer los exámenes en inglés, francés o español.
Disponible en: http://www.swa-jkt.com/curriculum/

d) Wesley School

Imparten Bachillerato Internacional y entre los idiomas optativos se encuentran el indonesio, inglés, japonés, chino y español (Ofrecen clases de Idioma español 1 e Idioma español 2 en Secundaria durante dos semestres, cinco días por semana con clases de 50 minutos).
Disponible en: http://wesleyinterschool.org/curriculum/course-descriptions/high-school-spanish-language-1.

8.1.2. Yogyakarta

Esta importante ciudad al sur de Java, tiene más de 100 universidades y una población estudiantil de alrededor de 500 mil estudiantes por semestre.

Los centros donde se imparte el español son los siguientes:

a) Universitas Gadjah Mada (UGM)

Es la universidad pública más importante y grande de la ciudad de Yogyakarta. No existe Departamento de Español y depende directamente del Departamento de Francés, a veces denominado Departamento de Románicas del que también dependen las clases de italiano. Estas clases se imparten en la Facultad Ilmu Budaya.

Desde el año 2003 hasta el 2014 los lectores de la AECID (5 lectores en total) se han encargado de la organización y clases de español con la participación de un profesor de francés.

El español es una asignatura oficial, pero sólo es optativa para los estudiantes de francés, y de libre elección para los estudiantes del resto de la facultad. Sin embargo a partir de 2017 las asignaturas de Español 1 y 2 pasarán a ser elegibles por los estudiantes de toda la Universidad y no solo de la Facultad de letras.

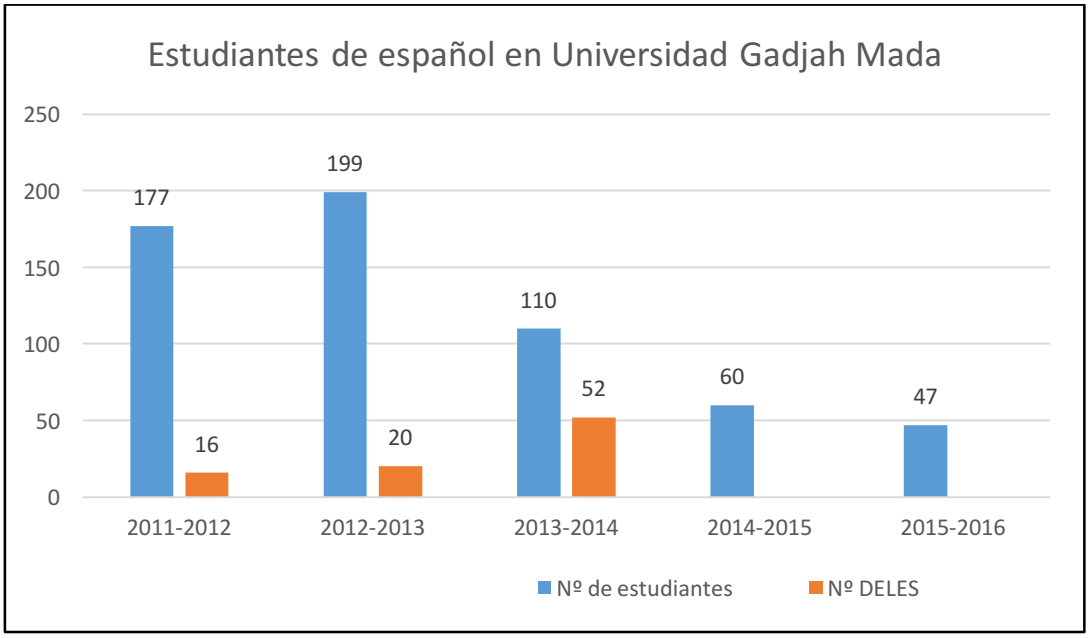


Figura 13: Estudiantes de español en Universidad Gadjah Mada.

Elaboración propia sobre la base de la Universidad Gadjah Mada.Sin datos de DELE en 2014-15 y 2015-16.

b) Universitas Atma Jaya (UAJY)

La Universidad Atma Jaya Yogyakarta (UAJY) es una institución de educación superior privada. En Yogyakarta ofrecen un programa de español que consta de cuatro niveles.

Disponible en: http://kpbb.uajy.ac.id/program/program-kursus-bahasa-spanyol/.

c) Lembaga Indonesia Spanyol (LIS)

Es la única academia española abierta en Yogyakarta desde el año 2010. A lo largo de estos 5 años más de 600 alumnos han aprendido español en diferentes cursos y niveles.

Se imparten cursos de español en clases de máximo 6 alumnos, durante dos o tres días semanales.

Esta academia ha dado clases en la Universidad Gadjah Mada durante el año 2013 y 2014. Además ha impartido clases de español durante tres años en la escuela Jogja Community School a alumnos de entre 11 y 15 años. Desde el 2103 imparte clases en la Yogya Independent School (YIS) a unos 50 alumnos con niveles entre A1 escolar y B1. Es el único centro acreditado en la ciudad por el Instituto Cervantes para realizar los exámenes DELE.

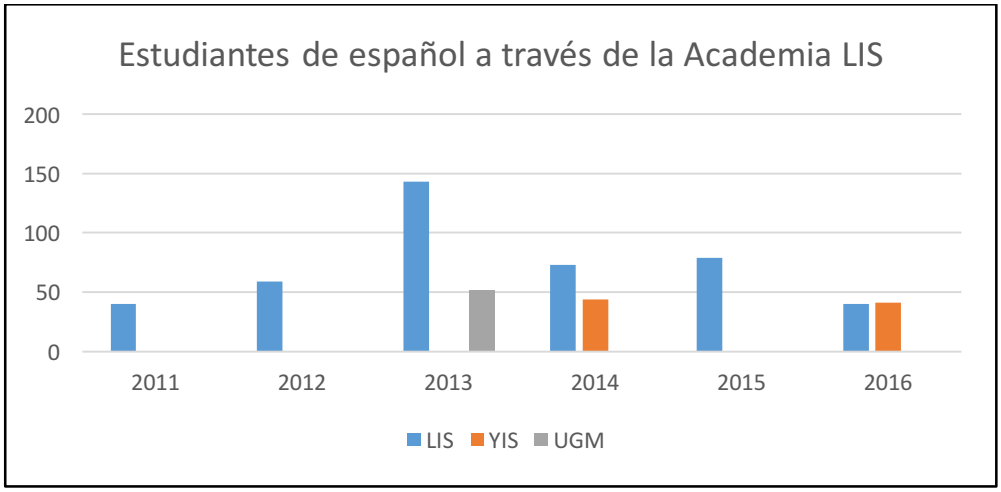


Figura 14: Estudiantes de español a través de la Academia LIS.

Elaboración propia sobre la base de datos ofrecidos por la Academia Lembaga Bahasa Spanyol

d) Yogyakarta Independent School (YIS)

Es un colegio internacional e independiente fundado en 1989. Los programas de enseñanza se basan en el Bachillerato Internacional (IB), programa de estudios primarios Internacional (IPC) y Cambridge (IGCSE y AICE). Toda la enseñanza es en inglés, pero además, los planes de estudios incluyen francés, español, mandarín e indonesio. La primera lengua es el inglés, en segunda lengua tiene para escoger entre chino, indonesio y holandés y en tercera lengua tienen español o francés.

Hay tres profesores españoles que proceden de LIS.

En 2014: 44 alumnos estudiaron español.

En 2015: no hubo clases des español.

En 2016 : 41 alumnos.

Disponible en: http://www.yis-edu.org/index.php/curriculum/

e) Yogyakarta Community School (JCS)

Es una escuela internacional que ofrece un plan de estudios basado en el Currículo Nacional Británico. Las materias básicas incluyen inglés, matemáticas, historia, geografía, ciencias, TIC, arte, español, música y educación física.

Desde el curso 2015 ya no se imparten clases de español. Había dos profesores de español nativos, impartiendo español a 7 alumnos, un día a la semana.

Disponible en: http://jogjacommunityschool.org/?page_id=9

f) Cursus Jogja

Es una academia privada que ofrece cursos de español.

No hay más información.

Disponible en: http://kursusjogja.com/kursus-bahasa-spanyol-di-jogja/ -

8.1.3. Medang

Let´s talk

Academia privada abierta en el año 2011 que enseña inglés, japonés y español a niños, jóvenes y adultos.

8.1.4. Semarang

Rumah Bahasa International

Academia privada en donde se imparten clases de alemán, coreano, japonés, francés, holandés, indonesio y español. También ofrecen campamentos para aprender idiomas en algunos lugares de Europa y Asia (Solo Alemania y Reino Unido hasta la fecha). Animan a estudiar español por su semejanza con el indonesio en la pronunciación y escritura.
Disponible en : http://rumahbahasauniversal.com/language-course/spanish.

8.1.5. Surabaya

g) Universitas Surabaya (Ubaya)

La Universidad de Surabaya en su centro de idiomas ofrece clases de inglés, francés, alemán, holandés, coreano, japonés, chino y español (Sin datos).
Disponible en : http://www.ubaya.ac.id/2014/prospective-students/content/ulc.html .

8.1.6. Bandung

Ciumbuleuit Language Center (CLC)

Academia de idiomas creada en 2003 en la importante ciudad de Bandung. Imparten clases de inglés, holandés, alemán, francés, japonés, chino y español. Ofrecen una clase de español regular y otra de conversación.
Disponible en: http://www.clc-bandung.net/biaya-kursus-bahasa-asing/ .

8.2. Isla de Bali

a) Licée Français de Bali

También llamado École international Française de Bali, imparten clases de indonesio, francés, inglés y español. Por segundo año consecutivo, LFB es el único centro acreditado de los exámenes DELE en Bali.

Disponible en: http://lfbali.com/100-de-reussite-au-diplome-dele/ .

b) Bali Island School

Esta escuela internacional imparte Bachillerato Internacional y entre las lenguas que ofrecen están el indonesio, francés, inglés y el español. Igualmente disponen de un curso diseñado para principiantes en el idioma. Se practican las cuatro destrezas lingüísticas (Comprensión oral, lectora, escrita y auditiva) y el conocimiento de la cultura española.
Disponible en : http://www.baliinternationalschool.com/group-2-language-acquisition/ .

c) International Language Courses Anugerah (ILC)

Escuela privada en la capital de la isla, en Denpasar, que enseña 10 idiomas: inglés, japonés, alemán, español, francés, italiano, chino, coreano, ruso e indonesio. Actualmente hay abierto un grupo con clases semanales, martes y jueves.
Disponible en : http://ilcanugerah.com/?s=spanyol&submit=

9. LECTORADOS AECID

La Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo apostó por Indonesia con su programa de lectorados MAEC-AECID desde el año 2003.
Este programa se integra en la estrategia de apoyo a la enseñanza del español como lengua extranjera del Ministerio de Asuntos Exteriores de España.

Los compromisos adquiridos mediante los lectorados con varias universidades indonesias han fortalecido las relaciones académicas e institucionales y se ha difundido el español y la cultura española a lo largo de estos años.

El programa se inauguró en dos centros educativos estratégicos, como son la Universidad de Indonesia en Yakarta y la Universidad Gadjah Mada de Yogyakarta. En

el año 2006 se amplió el programa con un centro más en Yakarta, la Universidad Trisakti, que fue sede del Aula Cervantes durante unos años. Desde los años 2007 al 2012 hubo una fuerte apuesta desde España por Indonesia abriendo el lectorado en la Escuela Diplomática de Yakarta.

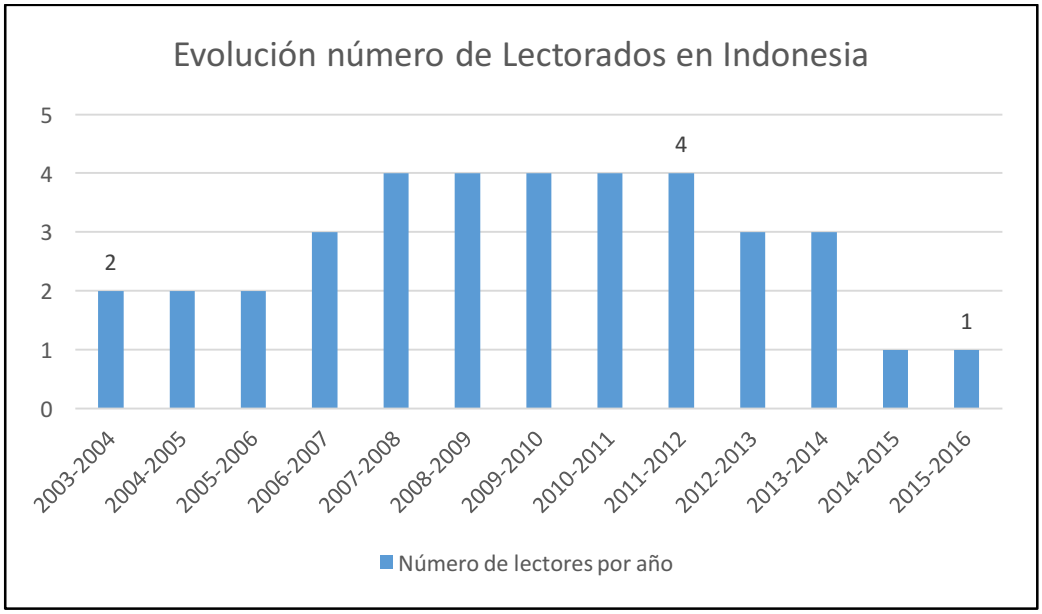


Figura 15: Evolución del número de lectorados en Indonesia. Elaboración propia sobre la base de Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (2016).

La lectores realizan una variedad de actividades para difundir y promover la lengua y cultura española en los departamentos de las universidades más importantes del país y cooperan en el fortalecimiento y desarrollo académico institucional de los departamentos de español. En muchos centros es el único profesor de español, y al desaparecer el programa finalizan o se reducen las clases de español en ese centro. Son años de inversión, de horas de trabajo, de esfuerzo y de material didáctico que han quedado en desuso al no disponer de lector.

También los lectores se encargan de fomentar la difusión de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) del Instituto Cervantes y colaboran con la

Embajada de España en la promoción de los eventos culturales que ésta organiza anualmente.

Lamentablemente en el año 2012 se canceló el lectorado de Trisakti. Desde el 2014 solo se mantiene un lectorado en el país, el de la Escuela Diplomática.

Listado de lectorados MAEC-AECID 2015-2016

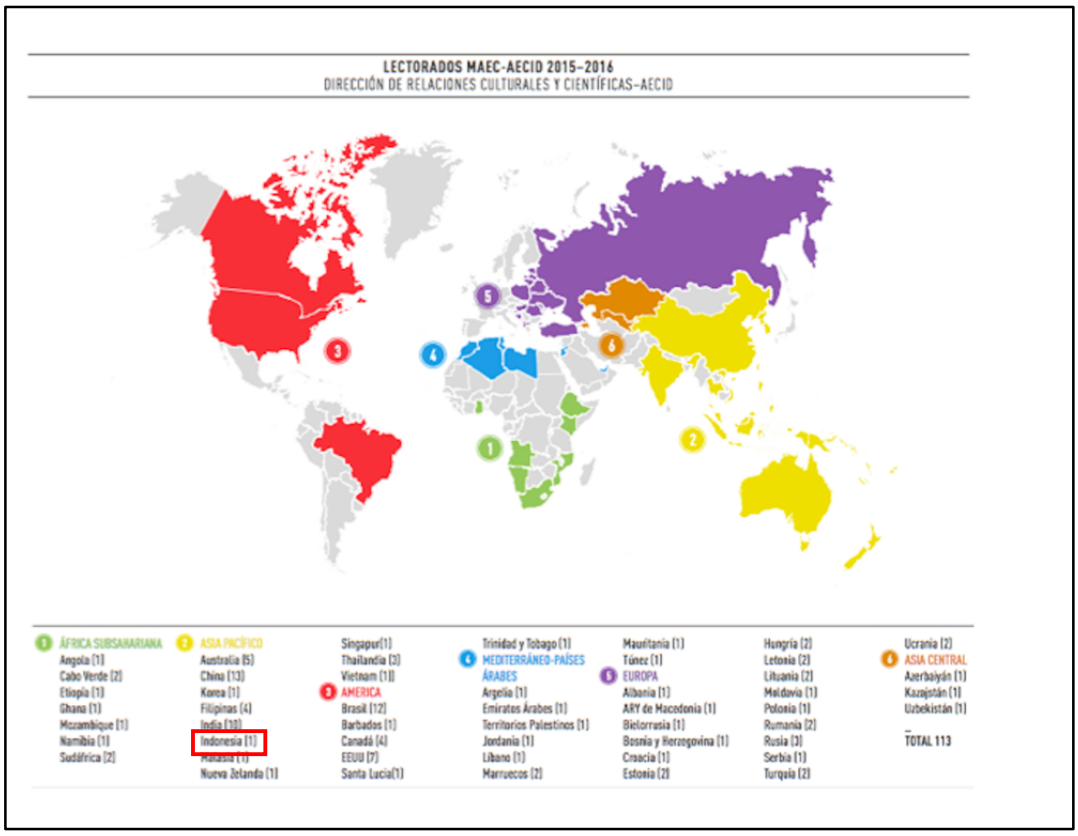


Figura 16: Listado de lectorados MAEC-AECID 2015-2016. Fuente:http://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/documentos%20adjuntos/Folleto_Becas.pdf .

10. LAS RELACIONES ENTRE ESPAÑA E INDONESIA

Por un lado, las primeras relaciones entre España e Indonesia nos sitúan en el siglo XVI. España tuvo pretensiones coloniales sobre las Islas Molucas o Islas de las Especias y tuvo que competir contra portugueses, ingleses y holandeses en la batalla por las especias, especialmente por la preciada nuez moscada. Finalmente en 1663 los españoles abandonaron su afán colonialista quedando Indonesia en manos de los holandeses (Ramos Pérez, 1990:139-144).

Por otra parte, según datos de la Embajada de Indonesia en Madrid (2010), las relaciones diplomáticas entre la República de Indonesia y España se establecieron en el año 1976. Indonesia cuenta con una Embajada en Madrid y Consulados en Barcelona y Las Palmas mientras que España tiene una Embajada en Yakarta y un consulado en Bali.

Entre ambos países existe una sólida relación bilateral, habiendo situado a Indonesia como interlocutor estratégico en las relaciones con el continente asiático. Estas relaciones a nivel diplomático, económico y cultural, establecen lazos cada vez más estrechos entre ambos países.

Como indica el informe realizado por la Oficina de Información Diplomática en 2016, en el ámbito económico hay que destacar que la balanza comercial con Indonesia es cada vez más estable, aumentando considerablemente las exportaciones. Las principales exportaciones españolas son aeronaves, máquinas, aparatos mecánicos, papel, cartón, vehículos, aparatos y materiales eléctricos, y prendas de vestir. Las importaciones españolas son superiores a la exportaciones y destacan minerales, productos químicos, grasas y aceites, caucho y sus manufacturas, combustibles y calzado.

En los últimos años se ha incrementado la presencia de empresas españolas debido al aumento en las inversiones. Actualmente hay unas cincuenta empresas españolas trabajando en Indonesia, en una variedad de sectores como la banca, cementos, cerámica, consultoría, hostelería, infraestructuras y restauración.

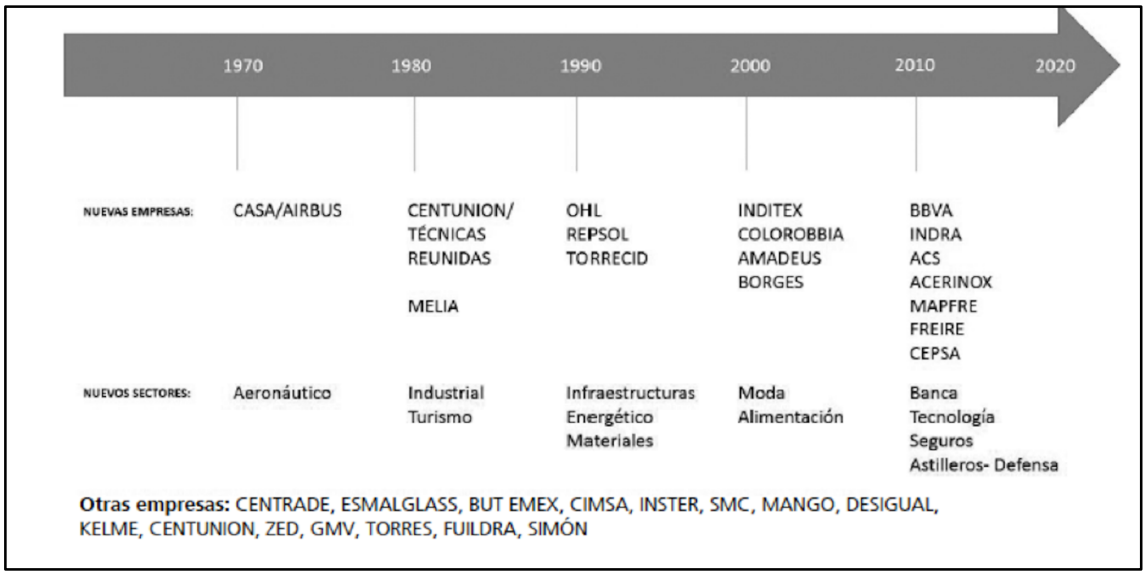


Figura 17: Empresas españolas con presencia en Indonesia(1970-2020).
Fuente: Real Instituto El Cano(2015).

España está adquiriendo, según el informe del ICEX (2015) un gran prestigio por las empresas de moda que han alcanzado un gran éxito en el país con marcas como Loewe, Zara, Mango, Pull and Bear, Camper, Hoss Intropia, Desigual o Massimo Dutti que están en los mejores centros comerciales de Yakarta.

Según el estudio de Gil Pérez (2015: 10-11) se observa que España tiene una débil presencia mediática en los distintos medios de comunicación del país. En los medios locales la imagen de España aparece vinculada al deporte, en especial al fútbol. En cambio en los medios en lengua inglesa más dirigidos a expatriados, las noticias sobre España son económicas y destacan la recuperación económica del país y los sectores productivos en los que destacamos.

En cuanto a la cooperación al desarrollo, el Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación (MAEC), a través de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), ha llevado a cabo numerosos proyectos, para la lucha contra la pobreza y asistencia humanitaria en el país.

En el ámbito cultural, durante estos años se ha apostado por la difusión de la lengua española, por la proyección de la cultura, la promoción de la cooperación cultural y educativa y la promoción turística. Hay que destacar el valioso papel que desarrolla el Aula Cervantes en Yakarta, la Embajada de España y los lectores de la AECID.

Desde hace años España participa en varios eventos organizados por la Delegación de la Unión Europea. Cabe destacar, el Festival de Cine *Europe on Screen*, La Feria de Educación Superior Europea, que da a conocer los diferentes programas universitarios españoles y, la Feria de Turismo *Destination Europe*. Las campañas de promoción turística de España se llevan a cabo desde las oficinas de Turismo de Singapur.

Como se observa en el siguiente gráfico la presencia de españoles residentes en Indonesia entre el 2006 y el 2016 se ha duplicado en estos diez años. Actualmente hay 685 españoles registrados en la Embajada de España, pero se estima que existe un gran número de españoles sin registrar.



Figura 18: Evolución de los residentes españoles en Indonesia.

Elaboración propia sobre la base de datos proporcionados por la Embajada de España en Indonesia de españoles inscritos en el Registro de Matrícula Consular como Residentes desde el año 2006.

10.1 Becas Darmasiswa del Gobierno de Indonesia

El programa de becas Darmasiswa está organizado por la República de Indonesia junto al Ministerio de Educación y Cultura en cooperación con el Ministerio de Relaciones Exteriores. Ofrecen becas de un año para que estudiantes extranjeros de países que tienen relaciones diplomáticas con Indonesia puedan aprender las artes del país, el idioma Bahasa Indonesia, la música tradicional, los bailes tradicionales, etc. Los candidatos pueden elegir entre 53 universidades y Centros Superiores en diferentes ciudades de Indonesia.

El principal objetivo de estas becas es incrementar el interés por la cultura de Indonesia y estrechar lazos, fomentando el entendimiento entre diferentes países.

En el curso 2014-2015 trece estudiantes españoles y en el curso 2015-2016 un total de once españoles han viajado a Indonesia para cursar la beca en diferentes ciudades del país.

11. CONCLUSIONES

Tras el análisis de la información relativa a la situación actual de la enseñanza del español en Indonesia que se ha llevado a cabo con este trabajo, las conclusiones obtenidas son las siguientes:

- Indonesia es el cuarto país más poblado del mundo y en los últimos años ha tenido una importante expansión económica y social. Es necesario que existan inversiones en el país que mejoren la calidad de la educación y el reparto equitativo de las mismas, a fin de sostener el crecimiento del país y así conseguir reducir la pobreza. La población más joven desea ampliar conocimientos y mejorar su preparación por lo que está aumentando la demanda de productos culturales.

  Estas buenas perspectivas de crecimiento han atraído la atención de instituciones educativas y culturales de otros países europeos, que han sabido apreciar el gran atractivo de este país. Por el contrario, el volumen de presencia española en el sector de la enseñanza del español es insuficiente, por lo que es necesario facilitar y fomentar las relaciones bilaterales entre Indonesia y España en cooperación con otros países hispanohablantes. La presencia de empresas españolas y latinoamericanas en Indonesia es todavía baja, y este factor no contribuye a hacer presente la importancia del español.

- Este contexto evidencia la necesidad impostergable de aumentar la presencia española en el panorama educativo y cultural. Para ello, es imprescindible hacer llegar a Indonesia la importancia y utilidad del español, el cual cuenta con más de 500 millones de hablantes y es el idioma de 21 países.

- España debe participar en la internacionalización de la educación en el país, especialmente en la educación superior, mediante la creación de Departamentos de Español y de los estudios de Filología Hispánica. De esta manera, se podría formar a profesorado indonesio de español, que a su vez impartirían español en centros educativos de primaria, secundaria y en universidades. Para ello, es

preciso aumentar las negociaciones entre el Gobierno y el Ministerio de Educación del país para su legalización. También habría que promover la movilidad estudiantil para aumentar el intercambio de estudiantes, alentando y apoyando a los estudiantes indonesios y futuros profesores de ELE, a que se desplacen a España para su formación, y a los estudiantes españoles a que realicen estudios en Indonesia, como sucede ya con las Becas Darmasiswa.

- El peso del Instituto Cervantes debería ser superior, ya que es el único Centro que puede certificar la enseñanza de español en el país e igualmente, el único que puede certificar el nivel de los estudiantes. Por ello, se evidencia la necesidad de transformar el Aula Cervantes, en un Centro del Instituto Cervantes.

  Aunque hasta ahora ha supuesto un punto de referencia y un primer paso en la implantación del español en el país, es necesario ampliar las dimensiones. Es importante dotar a Yakarta de un centro que disponga de una plantilla suficiente para encargarse de la dirección y coordinación de los proyectos y de las actividades culturales, académicas, de la biblioteca y de la gestión económica y administrativa. De esta manera, podría aumentarse el número de profesores nativos e indonesios, de estudiantes, de eventos y de promoción de la institución. Para todo ello, se destinaría un edificio a ser la sede del Cervantes dotándole de las infraestructuras pertinentes y de la imagen que se pretende mostrar de España.

- El número de eventos anuales organizados por la Embajada de España y el Instituto Cervantes es inferior a los organizados por los importantes centros culturales de Alemania, Francia, Reino Unido y Holanda. Esto evidencia la necesidad de crear un Centro Cultural Español o Hispano para que de manera conjunta se pueda importar a Indonesia la lengua española y la cultura de los países hispanos.

- Se considera muy importante la recuperación de los lectorados de la AECID en las principales universidades del país. El programa de lectorados de la AECID ha sido un excelente estímulo e impulso para promover la enseñanza del español en Indonesia. Del ambicioso programa que hubo del periodo de 2007- 2012 con

4 lectorados en vigor, se mantiene únicamente el lectorado de la Escuela Diplomática. Sería muy interesante retomar las negociaciones para poder recuperar los tres lectorados cancelados. Para ello deben mejorar y agilizarse los trámites para la obtención de los visados de trabajo.

- Este trabajo se ha realizado desde una visión pragmática y centrada en describir la situación actual de la enseñanza del español en Indonesia. Es obvio que las vías de análisis para profundizar en los resultados son enormes y que solo se ha pretendido resaltar los aspectos más interesantes y se anima a futuros investigadores a continuar con el proyecto.

Por último, me gustaría que este trabajo ayudase a aquellas personas interesadas en la situación de la enseñanza de español en Indonesia y fuese un punto de partida para continuar con la difusión y el reconocimiento que el idioma español se merece.

12. BIBLIOGRAFÍA

ACARA, Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority, «*The place of the Indonesian language and culture in Australia and in the world*» [En línea]. Disponible en **:** http://v7-5.australiancurriculum.edu.au/languages/indonesian/context-statement [Última consulta: 25/08/2016].

AECID (2016). «*Becas Y Lectorados Internacionales 75 años*». [En línea]. AECID. Disponible en: http://www.aecid.es/CentroDocumentacion/Documentos/documentos%20adjuntos/Folleto_Becas.pdf [Última consulta: 25/08/2016].

Alcaide, J. (2015). ICEX «*Indonesia, Plan Integral de Desarrollo de Mercado*» [En línea]. Ministerio de Economía y Competitividad. Disponible en : http://www.icex.es/icex/es/navegacion-principal/todos-nuestros-servicios/informacion-de-mercados/paises/navegacion-principal/el-mercado/estudios-informes/4713142.html?idPais=ID [Última consulta: 23/08/2016].

Alonso Rodríguez, M.B. (2014). « *La enseñanza del español en Singapur*». [En línea]. Instituto de Formación Continua. Universitat de Barcelona. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2015bv16/2015-bv-1610maria-belen-alonso-rodriguez.pdf?documentId=0901e72b81c995c0 [Última consulta: 29/08/2016].

Arze del Granado, F.J., Fengler, W., Ragatz, A. y Yavuz, E. (2007). «*Investing in Indonesia Education: Allocation, Equity and Efficiency of Public Expenditures*». [En línea]. The World Bank. Disponible en : https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/7280/wps4329.pdf?sequence=1&isAllowed=y[Última consulta: 15/08/2016].

Arroyo Blas, J.L. (1994). «*Tú y Usted: Los pronombres de cortesía en el español actual, datos de una comunidad peninsular*». [En línea]. Universidad Jaume I de Castellón (1994). Disponible en: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6380/1/ELUA_10_02.pdf[.[Última consulta: 21/08/2016].

Barta, P. (2010).Wall Street Journal, « *Un metro para los trancones de Indonesia*». [En línea]. Disponible en: http://lat.wsj.com/articles/SB12805286128822823?tesla=y [Última consulta: 16/08/2016].

Bohorquez, Á. (2016). «*Perspectivas del sistema educativo indonesio*» [En línea]. Otras voces en educación. Disponible en: http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/454 [Última consulta: 16/08/2016].

British Council Indonesia. «*About British Council Indonesia*». [En línea]. Disponible en : https://www.britishcouncil.id/en/about [Última consulta: 16/08/2016].

Bubalo, A., Jones, S. y Nuraniyah, N. Lowy Institute for International Policy (2016). «*Indonesian students in Egypt and Turkey*».[En línea]. Disponible en : http://www.lowyinstitute.org/publications/indonesian-students-egypt-and-turkey [Última consulta: 24/08/2016].

Carbajo, F. (2001). «*La situación del español en Japón II*». [En línea]. XXXVI Congreso AEPE. Centro Virtual Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_36/congreso_36_11.pdf [Última consulta: 24/08/2016].

Clark, N. (2014). «*Education in Asia*». [En línea]. World Education News & Reviews. Disponible en: http://wenr.wes.org/2014/04/education-in-indonesia [Última consulta: 21/08/2016].

Deutscher Akademischer Austauschdienst, «*DAAD Indonesia*». [En línea]. Disponible en : http://www.daadjkt.org/index.php?about-us. [Última consulta: 18/08/2016].

EHEF Indonesia (2014), «*Market Info, Fact Sheet Indonesia*». [En línea]. Disponible en: http://ehef-indonesia.org/exhibitors/market-info/ [Última consulta: 26/08/2016].

Embajada de España en Yakarta. «Vivir en Indonesia». [En línea]. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. Disponible en: http://www.exteriores.gob.es/Embajadas/YAKARTA/es/VivirEnIndonesia/Paginas/EducacionSanidad.aspx [Última consulta: 18/08/2016].

Embajada de Indonesia en Madrid. [En línea]. Disponible en: http://embajadaindonesia.es/historia-perfil/ [Última consulta: 18/08/2016].

Embassy of the Republic of Indonesia in London (2009). «*United Kingdom. Education system in Indonesia. The National Education System*». [En línea]. Disponible en: http://www.indonesianembassy.org.uk/education/education_system1.html [Última consulta: 18/08/2016].

Erasmus Huis, Dutch Cultural Centre in Jakarta, Indonesia. [En línea]. Disponible en : http://erasmushuis.nlmission.org/ [Última consulta: 18/08/2016].

Erasmus Mundus Becas (2016). Comisión Europea. [En línea]. Disponible en : http://eacea.ec.europa.eu/erasmus_mundus/funding/scholarships_students_academics_en.php [Última consulta: 18/08/2016].

Esteban, M. (2015). «*La presencia empresarial española en el Sudeste Asiático. Real Instituto El Cano*». [En línea]. Disponible en: :http://www.realinstitutoelcano.org/wps/wcm/connect/fbc05880485bb45ba5a2b77939ebc85f/DT02-2015-Esteban-Informe-La-presencia-empresarial-espanola-en-el-Sudeste-Asiatico.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=fbc05880485bb45ba5a2b77939ebc85f.

[Última consulta: 18/08/2016].

Ethnologue, Languages of the World (2016). [En línea]. Disponible en : https://www.ethnologue.com/country/ID/languages [Última consulta: 18/08/2016].

Fernández, M. «*La enseñanza del español en Filipinas*». [En línea]. Universidad de la Coruña. Actas XXXVI (AEPE) Centro Virtual Cervantes. Disponible en : http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_36/congreso_36_13.pdf [Última consulta: 18/08/2016].

FOCALAE «*Foro de Cooperación de América Latina, el Caribe y Asia del Este (1999)* ». [En línea]. Cancillería del Gobierno de Colombia. Disponible en: http://www.cancilleria.gov.co/international/consensus/eaflaccea . [Última consulta: 30/08/2016].

Galloway, L. (2015). «*Cómo se vive en las ciudades mas multilingües del mundo*». [En línea]. BBC. Disponible en: http://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/10/151007_vert_tou_ciudades_multilingues_yv [Última consulta: 19/08/2016].

Gil Pérez, J. (2015). «*La proyección actual de España en Indonesia: imagen y relaciones políticas*». [En línea]. Real Instituto El Cano. Disponible en : http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/web/rielcano_es/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/zonas_es/dt2-2015-gilperez-proyeccion-actual-de-espana-en-indonesia-imagen-y-relaciones-politicas [Última consulta: 30/08/2016].

Grijns, C.D. (1983). "*European loan-words in Indonesian*". Indonesian Etymological Project The Koninklijk Instituut voor Taal.

ICEX (2015). « *Guía país Indonesia 2015*» [En línea]. Oficina Económica y Comercial de España en Yakarta. Disponible en: http://www.icex.es/icex/es/navegacion-

principal/todos-nuestros-servicios/informacion-de-mercados/paises/navegacion-principal/el-mercado/estudios-informes/DOC2015600283.html?idPais=ID&null
[Última consulta: 21/08/2016]

ICEX (2015). « *Informe económico y comercial Indonesia 2015*» [En línea]. Oficina Económica y Comercial de España en Yakarta. Disponible en:

http://www.icex.es/icex/es/navegacion-principal/todos-nuestros-servicios/informacion-de-mercados/paises/navegacion-principal/el-mercado/estudios-informes/DOC2015600285.html?idPais=ID [Última consulta: 21/08/2016].

ICEX (2016). « *Las 50 preguntas para entender el mercado de Indonesia* ». [En línea]. Oficina Económica y Comercial de España en Yakarta. Disponible en : http://www.icex.es/icex/wcm/idc/groups/public/documents/documento_anexo/mde2/njez/~edisp/dax2016613734.pdf [Última consulta: 21/08/2016].

Ministerio Nacional de Educación de la República de Indonesia (2003). « *Act of the Republic of Indonesia on National Education*». [En línea]. Disponible en : http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Indonesia/Indonesia_Education_Act.pdf
[Última consulta: 20/08/2016].
Instituto Cervantes. «*El instituto Cervantes de Yakarta*». [En línea]. Disponible en: http://yakarta.cervantes.es/es/sobre_nosotros_centro_espanol.htm [Última consulta: 21/08/2016].
Institute of International Education. IIE (2016). [En línea]. Disponible en: http://www.iie.org/search.aspx?query=indonesia#.V8HxJbVXFwS [Última consulta: 21/08/2016].

Ismu Kusumo, F. (2013). «*Indonesio para hispanohablantes, Nivel elemental, Aprende bahasa indonesio*». [En línea]. Rumah Jade Production. Disponible en: https://books.google.es/books?id=iBytAgAAQBAJ&pg=PT1&lpg=PT1&dq=ismu+kusumo+f+indonesio+para+hispanohablantes&source=bl&ots=eHxw6jI80s&sig=KyogosvL9YyoK_vcViRDJooCHd0&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjq1eCK-_3OAhVJOxQKHcfADh0Q6AEIHjAA#v=onepage&q=ismu%20kusumo%20f%20indonesio%20para%20hispanohablantes&f=false
[Última consulta: 20/08/2016].

Japan Student Services Organization. «*Scholarships for International Students in Japan*» (2016-2017). [En línea]. Disponible en: http://www.jasso.go.jp/en/study_j/scholarships/brochure.html [Última consulta: 21/08/2016].

Jordán Moreno, J.L. (2014). «*Recomendaciones para incrementar la presencia empresarial española en Indonesia*». [En línea]. Real Instituto El Cano. Disponible en: http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/web/rielcano_es/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/zonas_es/asia-pacifico/ari23-2014-jordan-moreno-recomendaciones-incrementar-presencia-empresarial-espanola-en-indonesia[Última consulta: 21/08/2016].

Jordán Moreno, J.L. (2015). « *La proyección actual de España en Indonesia: imagen y relaciones políticas*». [En línea]. Real Instituto El Cano. Disponible en: http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/web/rielcano_es/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/zonas_es/asia-pacifico/ari23-2014-jordan-moreno-recomendaciones-incrementar-presencia-empresarial-espanola-en-indonesia [Última consulta: 21/08/2016]

Jorgensen, P. (2016). LangFocus, «*Global Insight Language Learning*». [En línea]. Disponible en: http://langfocus.com/reference/languages/indonesian/ [Última consulta: 20/08/2016].

Jorgensen, P. (2016). Geography Focus, Focus on Indonesia. «*Country Profile and geographical info*». [En línea]. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=nkvGZBqfPIs [Última consulta: 20/08/2016].

Kementerian Pendidikan dan Kebudayakaan (2016). Ministerio de Educación y Cultura de Indonesia. [En línea]. Disponible en : http://www.kemdikbud.go.id/ . [Última consulta: 24/08/2016].

Kohler M. and Mahnken P. (2010). «*The current State of Indonesian Language Education in Australia Schools*». [En línea]. Australia Goverment Department of Education. Disponible en : http://www.asiaeducation.edu.au/docs/default-source/Research-reports/indonesiareport.pdf?sfvrsn=2 [Última consulta: 24/08/2016].

Lonely Planet (2016). «*Indonesia*». [En línea]. Disponible en : http://www.lonelyplanet.com/indonesia/introduction [Última consulta: 21/08/2016].

López García, A. (1999). «*Lingüística general y aplicada*». [En línea]. Universitat de València. Disponible en: https://books.google.es/books?id=2aokkq21T3YC&pg=PA15&lpg=PA15&dq=lopez+garcia+a+linguistica+general+y+aplicada+1999&source=bl&ots=at4e5XKBqK&sig=_hgv0afo4YlSpkGJnHkyE1shk0A&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiVlZT7_P3OAhVFtRQKHfn3C1QQ6AEINDAE#v=onepage&q=lopez%20garcia%20a%20linguistica%20general%20y%20aplicada%201999&f=false [Última consulta: 21/08/2016].

LPDP, Indonesian Education Scholarships. [En línea]. Disponible en : http://www.lpdp.kemenkeu.go.id/en/scholarship/master-and-doctoral-scholarships/ . [Última consulta: 29/08/2016].

Martín García, R. (2006-2007). «*El español en Indonesia*». [En línea]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_32.pdf [Última consulta: 28/08/2016].

Mckinsey Global Institue. [En línea]. Disponible en : http://www.mckinsey.com/global-themes/asia-pacific/the-archipelago-economy [Última consulta: 20/08/2016].

Mapa: http://espanol.mapsofworld.com/continentes/asia/indonesia/

Morimoto, Y. (2001). «*La enseñanza del español en Japón I*». [En línea]. XXXVI Congreso AEPE. Centro Virtual Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_36/congreso_36_10.pdf [Última consulta: 21/08/2016].

Nuffic Neso Indonesia (2016). « *Indonesian Students who will study in Holland flooded Erasmus Huis*». [En línea]. Disponible en: http://www.nesoindonesia.or.id/berita/2016/juli/indonesian-students-who-will-study-in-holland-flooded-erasmus-huis [Última consulta: 29/08/2016].

Nogueira López, J. (2014). «*La enseñanza de español como lengua extranjera en Asia Oriental*». [En línea]. Universidad de Oviedo. Disponible en: http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/28470/6/TFM_Nogueira%20L%C3%B3pez.pdf. [Última consulta: 24/08/2016].

Oberman, R., Dobbs, R., Budiman, F. (2012). «*The archipielago economy: Unleashing Indonesia´s potential*». [En línea]. McKinsey Global Institute. *Disponible en :* http://www.mckinsey.com/global-themes/asia-pacific/the-archipelago-economy

[Última consulta: 22/08/2016].

Oficina de Información Diplomática. Ficha País, Indonesia, República de Indonesia. [En línea]. Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación. (2016). Disponible en : http://www.exteriores.gob.es/Documents/FichasPais/Indonesia_FICHA%20PAIS.pdf [Última consulta: 21/08/2016].

Pauli Sandjaja, D. (2016). «*Asian Languages and Literature*». [En línea]. Indonesian University of Washington. Disponible en: https://asian.washington.edu/fields/indonesian [Última consulta: 21/08/2016].

Pisani, E. (2014). "*Indonesia, etc. Exploring the improbable nation*". Granta.

Real Academia Española (2001). «*Diccionario de la lengua española (22ª edición)*». [En línea]. Disponible en: http://www.rae.es/ [Última consulta: 21/08/2016]. Ramos Pérez, D. (1990). «*Historia General de España y América. América en el siglo XVII*». [En línea]. Evolución de los reinos indianos. Tomo IX. Disponible en: https://books.google.es/books?id=M7ux6GrzvygC&pg=PA139&lpg=PA139&dq=espa%C3%B1a+en+las+molucas&source=bl&ots=9cUCnFSEGd&sig=FoIhgs4lHFGd3xE1xYgvvF3Mdko&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiKrKKFnfrOAhWC2xoKHSGdB48Q6AEIWDAI#v=onepage&q=espa%C3%B1a%20en%20las%20molucas&f=false [Última consulta: 18/08/2016].

Reid, A. (2012). «*Goodbye China, Hello Indonesia*». [En línea]. ISEAS, Singapur. Disponible en: https://books.google.es/books?id=ZFZrDD5L7z8C&pg=PA1&lpg=PA1&dq=goodbye+china+hello+indonesia+reid&source=bl&ots=Z0h-Qo0cdR&sig=E1ZA9tTsNgdOyjFaN7He3atiazM&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwing5j6t_bOAhXFUBQKHX4oBmMQ6AEIHzAA#v=onepage&q=goodbye%20china%20hello%20indonesia%20reid&f=false [Última consulta: 18/08/2016].

Rubiyantoro, Y. (2015). «*New era for International Schools*». [En línea]. Kompasiana. Disponible en: http://www.kompasiana.com/yohanrubiyantoro/new-era-for-international-schools_55b5c32523afbd5806412f8f [Última consulta: 21/08/2016].

Saepuloh, R. (2016). Bahasa Indonesia, «*Languages Studies Indonesia*». [En línea]. Disponible en: http://www.learnindonesian.education/#!about-indonesia-and-

indonesian-language/clm [Última consulta: 18/08/2016].

Sneddon, J. (2003). Diglossia in Indonesian. [En línea]. «*Journal of the humanities and social sciences of Southeast Asia and Oceania*». 159(4), 519-549. Disponible en: http://trans-int.org/index.php/transint/article/view/91 [Última consulta: 20/08/2016].

Study Country, Spainexchange Country Guide (2016). «*Guía de países y Educación internacional, Indonesia*». [En línea]. Disponible en: http://www.studycountry.com/es/guia-paises/ID-language.htm [Última consulta: 18/08/2016].

Sulisworo, D. (2016). «*Journal of Education and Training. Vol. 10(2)pp.127-138*». [En línea]. Disponible en: http://journal.uad.ac.id/index.php/EduLearn/article/view/3468/pdf_124. [Última consulta: 15/08/2016].

The World Bank (2014). «*World Bank and Education in Indonesia*». [En línea]. Disponible en: http://www.worldbank.org/en/country/indonesia/brief/world-bank-and-education-in-indonesia [Última consulta: 24/08/2016].

The World FactBook (2015). «*East and Southeast Asia: Indonesia*». [En línea]. Disponible en: https://www.cia.gov/library/publications/resources/the-world-factbook/geos/id.html. [Última consulta: 24/08/2016].

Turner, B.J. y Wong, I. (2010). «*Tenor of discourse in translated diglossic Indonesian film subtitles*». [En línea]. The International Journal of Translation and Interpreting Research. Disponible en: http://trans-int.org/index.php/transint/article/view/91 [Última consulta: 25/08/2016].

UNESCO (2012). «*Oportunidades perdidas: El impacto de la repetición y de la salida prematura de la escuela*». [En línea]. Compendio Mundial de la Educación Instituto de Estadística de la Unesco. Disponible en: http://www.uis.unesco.org/Education/GED%20Documents%20C/ged-2012-sp.pdf. [Última consulta: 24/08/2016].

UNESCO (2014). «*Indonesia Unesco, Country Programming Document*». [En línea]. Disponible en: http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002303/230310E.pdf [Última consulta: 24/08/2016].

UNESCO (2014). Institute for Statistics. «*Global Flow of Tertiary Level Students*» [En línea]. Disponible en : http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-student-flow-viz.aspx [Última consulta: 24/08/2016].

Ver Berkmoes R. Lonely Planet (2010). "*Indonesia*". Editorial Geoplaneta.

13. APÉNDICES

Apéndice I. Figuras y Tablas.

Figuras:

1. Mapa político de Indonesia.
2. El alfabeto indonesio y su pronunciación.
3. Sistema educativo en Indonesia.
4. Ingresos estimados en educación privada en Indonesia para el año 2030.
5. Número de estudiantes indonesios que elegirán centros privados en el 2030.
6. Países elegidos por los indonesios para realizar estudios universitarios.
7. Mapa de países elegidos por los indonesios para realizar sus estudios universitarios.
8. Mapa de los centros de enseñanza de español.
9. Estudiantes de español en Universitas Indonesia Depok.
10. Evolución de estudiantes en LBI en 2015.
11. Estudiantes de español en la UCAM Yakarta.
12. Estudiantes de español en Escuela Diplomática de Yakarta.
13. Estudiantes de español en Universidad Gadjah Mada.
14. Estudiantes de español a través de la Academia LIS.
15. Evolución del número de lectorados en Indonesia.
16. Listado de lectorados MAEC-AECID 2015-2016.
17. Empresas españolas con presencia en Indonesia (1970-2020).
18. Evolución de los residentes españoles en Indonesia.

Tablas:

1. Cifras sobre Indonesia.
2. Datos académicos en Indonesia.

Apéndice II. Noticias encontradas en prensa sobre el español en Indonesia

Noticias encontradas en prensa sobre el español en Indonesia

Indonesia en noticia, diario digital

Disponible en : http://www.indonesianoticia.com/2016/06/florence-nathania-tjahjono-empezo-amor-futbol/.

FLORENCE NATHANIA : TODO EMPEZÓ POR EL AMOR DE FÚTBOL



(foto, Florence)

(México) Florence Nathania Tjahjono, con sólo 29 años ya ha viajado a muchos países de habla español. La experiencia mundial da inspiración a sus dos hermanos. En 2013, con la beca, etuvo trabajando en la embajada de Indonesia en Madrid, y luego en 2014 volvió de nuevo a España para acompañar a una amiga que iba a estudiar allí. Ahora se encuentra con todo gusto en la tierra de los mariachis.

¿Cómo te salió la idea de aprender español?

Pues, todo empezó por el amor de fútbol. Soy fan del equipo inglés Liverpool, y en esa época jugaban muchos españoles como Luis García, Fernando Torres, Pepe Reina y por si fuera poco el entrenedor fue un español, Rafael Benítez. Pensaba yo, sería muy increíble si algún día podiera ver y hablar con uno de ellos en su idioma. Entonces empecé a aprender español en el Aula Cervantes en la Universidad Trisakti, Yakarta el año 2010 por un año. Y antes de mudarme a México, el sueño se hizo realidad cuando me encontré con Luis García, y hablamos en español sobre Liverpool y sobre México. Él jugaba unos años en la tierra azteca.

¿Cuál era lo más interesante de aprender el español?

Lo más interesante de aprender español es las palabras coloquiales. Aprendía en Cervantes el español de España, luego trabajaba con los venezolanos y colombianos, y ahora viviendo en México, me han dado una experiencia lingüística que a veces me confunde, en el mismo tiempo esta riqueza del idioma español es interesante. Por ejemplo aquí en México dicen "Qué padre!", una expresión que en Venezuela y Colombia significa "Chevere!", mientras en España es mejor conocida como "¡Qué guay!"
Una vez una "parcera" (amiga) colombiana me pidió un "esfero". No tenía ningún idea que fue, hasta que ella "agarró" (tomó) un bolígrafo o pluma que estaba en la mesa. Es "un chingo de chamba" (mucho trabajo) de conocer todo. Jejeje…

¿Qué te da hoy en día el español?

Obviamente hoy en día el español me ha llevado al otro lado del mundo para trabajar. Además me ha dado también facilidad de viajar, por supuesto es uno de los idiomas más hablados del mundo. Me acuerdo cuando me fui a Francia e Italia, el español me ayudó mucho para comunicarme con algunas personas que no hablaban inglés.

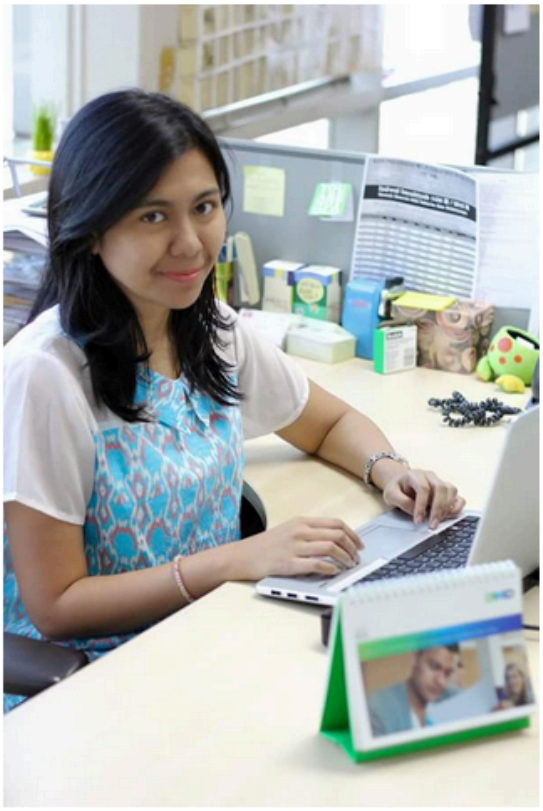
Trabajas en México ahora. ¿Piensas en vivir en México para el resto de tu vida?

¿El resto de mi vida en México? No lo creo. Aunque disfruto mucho mi vida por aquí, no veo México como el país donde quiero estar por toda mi vida. De hecho, todavía no sé dónde quiero quedarme porque aún quiero conocer más y más de este mundo.

Indonesia en noticia, diario digital

Disponible en : http://www.indonesianoticia.com/2016/07/selvie-carolin-querer-poder/

SELVIE CAROLIN DYRA: QUERER ES PODER



(Yakarta) Conocimiento es un camino del futuro. Así fue Selvie Carolin ya tenía una cierta idea sobre la importancia de idiomas. A los 20 años se dedicó fuertemente para dominar otro idioma extranjero, el español. Querer es poder. Ahora está disfrutando un buen trabajo en una embajada de habla español en Yakarta, la capital de Indonesia. Domina muy bien el español sin salir nunca del país. Terminó su carrera de Ingeniería Industrial en BINUS UNIVERSITY, YAKARTA, y ahora está preparándose para seguir estudiando con una beca a Inglaterra.

¿Cómo te salió la idea de aprender español?

En el año 2008, cuando era estudiante universitaria, pensé en mi futuro. Je…je…je…je. Me dí cuenta que el conocimiento de otro idioma extranjero (además del inglés) era muy importante para poder competir a nivel mundial, así que decidí a aprender español porque es la tercera lengua internacional y más hablada del mundo después del inglés y chino mandarín, y también uno de los idiomas oficiales de la Organización de las Naciones Unidas. Por otra parte, me gustaba ver telenovelas latinas. Pensaba yo, "Qué bien si pudiera hablar su idioma y entender lo que dicen". Empec'e a aprenderlo de manera autodidacta, mediante los libros, las canciones, los videos etc. Luego me apunté en el curso de español en la Universitas Trisakti del año 2009 al 2011.

¿Cuál era lo más interesante de aprender el español?

Además de aprender el idioma, aprendí también la cultura y las costumbres. Me interesan más los bailes, como flamenco de España, otros bailes de salsa, bachata y otros bailes de America Latina. Son muy bonitos. Hace unos años vi algunos espectáculos de flamenco organizados por la Embajada de España en Yakarta y me gustaban mucho. Además, conocí a a mucha gente que también estaba interesada en español y hice muchos nuevos amigos.

¿Qué te da hoy en día el español?

El español me ha dado muchas oportunidades de trabajo, de ser freelance al puesto fijo.

La Vanguardia Digital (2013). Disponible en: http://www.lavanguardia.com/local/20130516/54373583512/la-ucam-lleva-a-indonesia-la-cultura-de-espana-y-latinoamerica.html .



La UCAM lleva a Indonesia España y Latinoamérica

Comparte en Facebook | Comparte en Twitter | 0

16/05/2013 21:03

MURCIA, 16 (EUROPA PRESS)

La **Universidad Católica** de Murcia (UCAM) y la Universidad Católica de **Indonesia Atma Jaya** han celebrado esta semana el 'Spanish **Latin Cultural Day**' en Yakarta (Indonesia), donde la UCAM está colaborando con diferentes instituciones.

Con esta jornada, la universidad quiso dar a conocer en Asia los principale aspectos de las culturas de España y Latinoamérica, unidas por el mismo idioma, el español, reconocido como el tercer idioma más importante del mundo y utilizado en más de una veintena de países.

La celebración de este evento cultural contó con la participación de estudiantes de la Universidad Católica de Indonesia Atma Jaya, personalidades públicas del país asiático, estudiantes de diferentes escuelas de Yakarta y otros estudiantes universitarios. Asimismo, acudieron al evento varias comunidades españolas de Yakarta.

Entre las actividades que se llevaron a cabo en el 'Spanish Latin Cultural

Universia.es (2013). Disponible en: http://noticias.universia.es/vida-universitaria/noticia/2013/08/23/1044413/seminario-idioma-espanol-indonesia.html



Seminario sobre el idioma español en Indonesia

23 de agosto de 2013 0

La Universidad Católica de Murcia (UCAM) ha organizado en la sede de la universidad asiática un seminario sobre el idioma español y la cultura hispana.

Más de 50 alumnos acudieron al evento. Fuente: UCAM

Compartir

A través de este taller, la **UCAM** intenta demostrar la importancia del español y que los propios estudiantes descubran que puede ser sencillo y divertido aprender este idioma. A través de fotos, música y vídeos se realizaron ejercicios prácticos. Los asistentes recibieron información sobre la posibilidad de estudiar español e incluso seguir sus estudios en Murcia en la Universidad Católica San Antonio.

Muchos de los estudiantes que acudieron a este seminario se mostraron interesados por lo que la UCAM y la Parahyangan

The Jakarta Post (2013). Disponible en: http://www.thejakartapost.com/news/2013/04/16/a-new-way-learn-foreign-languages.html. [Última consulta: 21/08/2016].



TheJakartaPost

Saturday, Aug 27, 2016 | Video | 27°C

NEWS BUSINESS SE ASIA COMMUNITY OPINION LIFE TRAVEL MULT

POLITICS WORLD NATIONAL CITY

LIFE • LIFESTYLE

A new way to learn foreign languages

Nani Afrida
The Jakarta Post

Jakarta | Tue, April 16 2013 | 11:53 am

Like

Topics

Bilingual: Polyglot Indonesia was formed by Arradi Nur Rizal after he returned from Argentina and wanted to keep up his Spanish skills. *Courtesy of Polyglot Indonesia*

0

Share this article

Arradi Nur Rizal could speak Spanish after living in Argentina for a year. As a fellow in a student exchange program, learning to speak the local language was a must.

Unfortunately, after he returned to Indonesia, Rizal lost some of his speaking ability, as he didn't have any friends to practice with.

'I had not spoken Spanish for six years and I lost so much vocabulary as a result,' Rizal told The Jakarta Post in a recent interview.

Follow Us



Las políticas lingüísticas de enseñanza del español en Marruecos:

De la enseñanza del español como lengua extranjera a la enseñanza bilingüe

Trabajo fin de máster

Curso 2015-2016

Máster Universitario de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera

Alumno: Rabie Abdi

Tutor: Francisco J. Lorenzo

Índice

Breve ficha biográfica y profesional: 3

Resumen: 4

Objetivos: 5

Introducción: 7

1- Contexto general: 8

1.1 Contexto lingüístico de Marruecos: 8

1.2 La enseñanza de lenguas extranjeras en Marruecos: 14

1.3 La enseñanza del español en Marruecos: 22

2- Análisis de la propuesta de enseñanza bilingüe (Bachillerato internacional) 27

2.1 Contexto de implantación del Bachillerato Internacional: 27

2.2 Descripción del modelo de enseñanza bilingüe: 31

3.3. Bachillerato Internacional opción español: 34

3.3.1 Perfil del profesor: 35

3.3.2 Perfil del alumno: 38

3.3.3 Apoyos administrativos: 41

Conclusiones: 45

Bibliografía: 47

Documentos oficiales: 49

Anexos: 51

Breve ficha biográfica y profesional:

Rabie Abdi, nacido en Tetuán (Marruecos) en 1985, licenciado en Estudios Hispánicos por la Universidad Abdelmalek Essaadi de Tetuán en 2008, después cursó un máster de Cultura Hispánica y Comunicación en la misma universidad que obtuvo en 2010, en 2014 obtuvo la licenciatura profesional por la Escuela Normal Superior de Tetuán en los Oficios de la Enseñanza especialidad español como lengua extranjera.

Ha trabajado en la biblioteca del Instituto Cervantes de Tetuán desde 2011 hasta 2013 periodo durante el cual ha estudiado catalogación en la Universidad Complutense de Madrid en 2012, después ha ejercido de profesor de español en varias academias de lengua y ha coordinado varios talleres, actualmente coordina un proyecto de informatización de la biblioteca del Centro Cultural Lerchundi de Martil que depende de la misión católica en Marruecos.

Resumen:

El presente trabajo de fin de máster tiene como objetivo analizar la situación del español en Marruecos y en especial la propuesta de enseñanza bilingüe que ha comenzado a implantar el Ministerio de Educación y Enseñanza a partir de 2013. Esta propuesta se enmarca dentro de importantes cambios que está conociendo el país a nivel de planificación lingüística, de entre ellas está diversificar las lenguas de enseñanza; pero en el caso del español se enfrenta a la complicada situación que atraviesa esta lengua en el país. En este estudio presentaremos la situación lingüística del país para saber qué estatus ocupa el español, analizaremos la enseñanza de lenguas extranjeras en la escuela marroquí prestando especial atención a la situación del español, a partir de los datos obtenidos analizaremos la implantación de la enseñanza bilingüe en español para ver qué tiene de realista este proyecto.

Palabras Clave: Marruecos, ELE, políticas lingüísticas, enseñanza bilingüe, bachillerato internacional

Objetivos:

La enseñanza de lenguas extranjeras en Marruecos se encuentra en el centro de interés de la reforma educativa que está llevando a cabo el país, uno de los objetivos marcados por Marruecos en el plan estratégico para el periodo 2015-2030 es diversificar las lenguas de enseñanza en el sistema educativo marroquí, y utilizar las lenguas extranjeras –francés, inglés y español- como lengua para enseñar contenidos no lingüísticos junto al árabe. El objetivo de este programa es pasar del bilingüismo actual (árabe más una lengua extranjera) al multilingüismo (árabe y amazigh, más dos lenguas extranjeras).

El objetivo de este trabajo de fin de máster es analizar la situación del español en Marruecos, y en especial la propuesta de enseñanza bilingüe - árabe español- lanzada por el Ministerio de Educación y Enseñanza de este país bajo título de Bachillerato Internacional, para ver qué tiene de realista esta propuesta y si existe realmente una clara voluntad de poner en marcha este programa lanzado en 2014 y que no se ha puesto en marcha hasta la actualidad.

El motivo de la elección de este tema proviene principalmente de una inquietud personal y profesional sobre el futuro del español en Marruecos, ya que consideramos que esta lengua actualmente pasa por una situación complicada, en la que ha conocido un importante retroceso en todos los ámbitos durante los últimos años. Ahora bien, elegir el español como una lengua de enseñanza en el sistema educativo nos hace plantearnos si se trata de un intento de dotar al español de una función -que debido a su situación actual- ya no puede desempeñar.

Para este propósito hemos visto conveniente dividir el trabajo en dos partes. La primera parte la hemos dedicado a establecer un marco teórico general de la situación lingüística de Marruecos, prestando especial interés a la enseñanza de lenguas extranjeras, en especial la enseñanza del español y el lugar que ocupa entre las lenguas habladas en el país, de esta manera establecer un marco general y entender cuál es el contexto en el que se plantea la propuesta de enseñanza bilingüe objeto de este estudio. En la segunda parte del trabajo nos hemos centrado en el análisis del programa de enseñanza bilingüe, hemos hecho una descripción del mismo y después hemos determinado el contexto y la situación en la que se implanta cada opción de este programa, para centrarnos finalmente en el análisis de la opción

de español y ver qué medidas está tomando el ministerio de educación para poner en marcha este proyecto para que no se quede en tinta sobre papel.

Para la realización de este trabajo hemos intentado sobre todo basarnos en los documentos oficiales e informes publicados por las diferentes instituciones educativas del país. Gracias al proceso de modernización y apertura que han experimentado las instituciones marroquíes muchos de estos documentos los encontramos disponibles en los portales oficiales de las distintas instituciones del país. También hemos tenido acceso a datos no publicados, principalmente datos estadísticos, que hemos conseguido dirigiéndonos directamente a la institución educativa que nos los ha facilitado.

Por otro lado hemos procedido también a realizar una encuesta dirigida únicamente a los profesores de español del Ministerio de Educación y Enseñanza Nacional. Dicha encuesta ha sido contestada por un total de 33 profesores, entendemos que es un número insuficiente para obtener resultados concluyentes pero nos puede servir a título orientativo. Las preguntas planteadas en la encuesta tienen como objetivo aclarar aspectos relativos a la puesta en marcha del programa de Bachillerato Internacional opción español. Aspectos como la formación de profesores, elaboración de materiales o apoyos administrativos etc., no hemos encontrado documentos que nos indiquen qué medidas se han tomado al respecto, por lo que hemos decidido preguntárselo directamente a los profesores de español.

Nos han servido de ayuda también las bibliotecas del Instituto Cervantes en las que hemos podido encontrar una copiosa bibliografía especializada y actualizada, además de facilitarnos datos no publicados sobre la evolución de las matrículas en los distintos centros del país gracias al servicio de información bibliográfica que ofrece.

Introducción:

Las políticas lingüísticas de Marruecos en la actualidad están encaminadas hacia el reconocimiento de la diversidad lingüística del país, y la apertura a las lenguas extranjeras más usadas en el mundo. Esta orientación la podemos observar en las distintas reformas del sistema educativo marroquí con el objetivo de ofrecer una educación de calidad a sus ciudadanos, de ahí que haya planteado una serie de reformas durante las últimas décadas. Uno de los aspectos clave de estas reformas es la enseñanza de lenguas extranjeras, consideradas como las lenguas de la ciencia, la tecnología y de apertura al exterior. En su intento de mejorar la enseñanza de lenguas extranjeras el país ha introducido una serie de reformas de entre las cuales mencionamos la apuesta por la enseñanza bilingüe que está implantándose en la actualidad.

El español es una de las lenguas extranjeras presentes en el sistema educativo marroquí como lengua enseñada y con la presente reforma se intenta que sea una lengua de enseñanza, una propuesta que choca con la situación de retroceso que ha conocido esta lengua durante los últimos años. Esta contradicción nos hace plantearnos varias cuestiones como lo que tiene de realista esta propuesta, si realmente el Ministerio de Educación está preparado para enseñar asignaturas científicas en esta lengua, y si el español en su situación actual puede asumir esta función.

El objetivo de este trabajo es por lo tanto ver lo que tiene de realista esta propuesta y si existen esfuerzos para sacarla adelante. En este trabajo vamos a analizar la situación del español en Marruecos en la actualidad y cuál es su estatus, y si el rol del español como lengua de enseñanza es acertado y necesario.

1- Contexto general:

1.1 Contexto lingüístico de Marruecos:

Antes de nada, vemos necesario hacer una breve presentación del país y su situación lingüística. Nos interesa en este apartado hacer una breve presentación de Marruecos, y después determinar las lenguas que se hablan en el país –que se pueden dividir en dos bloques: lenguas nacionales y lenguas extranjeras- y conocer el estatus y la función de cada lengua dentro de la sociedad marroquí, en especial el del español, lengua objeto de este estudio.

Marruecos es una monarquía constitucional situada geográficamente en el extremo noroeste del continente africano, una situación geoestratégica que hace del país la puerta de África hacia Europa al estar separado por tan solo catorce kilómetros de España por el Estrecho de Gibraltar. Según el censo de la población realizado en 2014[1] Marruecos tiene una población de 33,8 millones de habitantes. La población del país es considerada como mayoritariamente de origen árabe, aunque cuenta con un importante porcentaje de población amazigh –llamada también bereber- que son los habitantes autóctonos del país antes de la conquista árabe en torno al año 648. Desde el punto de vista geopolítico, Marruecos se engloba en el bloque de países del Magreb Árabe debido a su tradición y cultura árabe. Fue uno de los países colonizados a principios del siglo XX por Francia y España desde 1912 hasta 1956, periodo durante el cual se dividió el país en tres zonas de influencia: España en el norte y el sur y Francia en el centro. Los dos países usaron sus respectivas lenguas en la administración, educación etc., y así el francés y el español se convirtieron en las lenguas europeas de uso extendido entre los marroquíes durante el periodo de colonización e incluso después de la independencia.

[1] En el momento de redacción de este trabajo todavía no se ha publicado el documento definitivo del censo general de la población y el hábitat de 2014, solo se han publicado en formato digital los principales resultados del mismo. Todos los datos del censo que mencionemos en adelante se pueden consultar en el portal oficial del Censo General de la Población y del Hábitat 2014: www.rgph2014.hcp.ma/Presentation-des-principaux-resultats-du-RGPH-2014_a374.html [Consultado 22/03/2016]

Actualmente, y desde que se aprobó la última reforma de la Constitución en 2011[2], las lenguas oficiales del país son el árabe, y el amzigh. El texto de dicha *Constitución* (2011: 5-6) subraya también la importancia de las lenguas extranjeras más extendidas en el mundo como instrumento de integración e interacción con la sociedad del conocimiento y apertura a nuevas culturas; además, reconoce otros dialectos hablados por comunidades reducidas como componentes culturales del país.

Se trata de una orientación que va a marcar fuertemente devenir de las políticas lingüísticas del país que apuesta por la diversidad y la apertura a nuevas lenguas, y reconoce los distintos componentes culturales de la sociedad marroquí. Además, es un texto totalmente diferente a los anteriores en los que se resaltaba en primer lugar el carácter islámico del país -algo que se mantiene en la constitución actual-, y el árabe como única lengua y la pertenencia al Gran Maghreb Árabe, ignorando de esta manera el resto de componentes culturales del país. De hecho, en los cinco textos de la Constitución anteriores[3] a la de 2011 el artículo del preámbulo que determina la lengua del país no conoció ninguna modificación:

"المملكة المغربية دولة إسلامية ذات سيادة كاملة ، لغتها الرسمية هي اللغة العربية، وهي جزء من المغرب العربي الكبير ."[4]

Estos principios se pueden entender dentro de la ideología nacionalista y panarabista surgida en los países árabes después de sus respectivas independencias, en la que se defendía el monolingüismo absoluto con la elección del árabe como única lengua oficial, se hace hincapié sobre una historia única donde se da prioridad a un grupo mayoritario y se olvida a los grupos minoritarios, y se insiste en la exaltación del pasado histórico de la lengua dominante, en este caso el árabe (Moustaoui A., 2008:10).

[2] La reforma constitucional viene como respuesta a las protestas del movimiento **20 de febrero** en el marco de lo que se denomina la "Primavera Árabe", un movimiento ciudadano que exigía una serie de reformas políticas y sociales y una mayor democratización del país. Como respuesta a este movimiento el 9 de marzo de 2011 se anuncia por parte del monarca la reforma de la constitución que será sometida a referéndum en julio del mismo año.

[3] En el siguiente enlace se pueden consultar el texto de las distintas Constituciones probadas por el país desde la independencia: http://www.mcrp.gov.ma/constitution.aspx [Consultado 24/06/2016]

[4] Traducción del fragmento en árabe: El Reino de Marruecos es un país musulmán de plena soberanía, su lengua oficial es el árabe, y forma parte del Gran Magreb Árabe.

No hay ninguna duda de que el contexto cultural y lingüístico del país está marcado por la pluralidad y la diversidad, y por lo tanto no se puede reducir a lo que es únicamente árabe e ignorar los demás componentes. Al mismo tiempo, el reconocimiento de otras lenguas –que no sean el árabe- no termina de zanjar el debate que se ha generado los últimos años sobre este tema, ya que cada lengua tiene un estatus social determinado debido a las situaciones de uso que los hablantes hacen de la misma. En primer lugar, encontramos el árabe que conoce dos variedades: el árabe clásico o estándar lengua utilizada en los ámbitos oficiales, medios de comunicación, educación, administración etc., y el árabe marroquí –llamado también *darija*- un dialecto considerado como una variedad sin prestigio del árabe clásico pero que es la lengua materna de los hablantes arabófonos y la que usan en su vida cotidiana. Por otro lado, encontramos la lengua amazigh[5] que conoce tres variedades: *tarifit* en el norte del país, *tamazight* en el centro, *tachelhit* en el sur. Por último encontramos las lenguas extranjeras -el francés, el español y el inglés- que no tienen un estatuto jurídico determinado, pero se trata de lenguas de vital importancia y con una función bien determinada en dominios específicos como veremos más adelante. De entre estas lenguas el español cada vez tiene menos peso y presencia en los distintos ámbitos de la sociedad marroquí.

En la sociedad marroquí coexisten varias lenguas nacionales (árabe, *darija* y amazigh) que se usan de manera alternativa según cada situación, y cada una de ellas cumple una función comunicativa determinada. Esto genera una situación de diglosia que Ferguson (cit. Fasold Ralph W., 1996: 72) califica de una situación lingüística estable en la que coexisten, por un lado, una variedad de prestigio estandarizada, gramaticalmente compleja que funciona como lengua vehicular de una prestigiosa tradición literaria y cultural en este caso el árabe clásico. Por otra parte encontramos una variedad baja no estandarizada y considerada incluso vulgar o una versión deforme de la variedad alta que sirve para expresar necesidades inherentes a la vida familiar y cotidiana como puede ser el caso del árabe dialectal marroquí.

Desde el punto de vista estadístico, nos parecen relevantes los datos que ofrece el censo de 2014 sobre las lenguas nacionales usadas por la población marroquí. El árabe dialectal o *darija* es la lengua más usada en la vida cotidiana por un 89’8% del total de la población, la

[5] En 2001 se crea el Instituto Real de la Cultura Amazigh, una institución que tiene por objeto la estandarización de esta lengua, y promocionar estudios e investigaciones sobre esta civilización. Hoy día el amazigh tiene un alfabeto que es la escritora tifinagh, se imparte como lengua en la enseñanza primaria en algunas zonas del país y se pretende generalizar en todas las escuelas en el futuro.

sigue la lengua amazigh –con sus tres variedades- usada por 26,7%[6] del total de la población, es decir, la cuarta parte de la población usa alguna de las variantes del amazigh en su vida diaria.

En primer lugar, nos llama especialmente la atención que la lengua oficial del país –el árabe- no se haya tenido en cuenta para la elaboración de las lenguas nacionales más usadas, el dialecto marroquí en este caso es la lengua que la población marroquí, casi en su totalidad, usa en su vida cotidiana al ser la primera lengua que aprenden los hablantes arabófonos del país. La situación de diglosia queda bien reflejada a la luz de los datos expuestos, existe una variedad de árabe estándar y otra dialectal, la primera es la lengua oficial y se usa en contextos y situaciones determinadas –en la administración, medios de comunicación, la enseñanza etc.- y otra variedad dialectal, considerada una variedad baja incluso por sus hablantes, usada para expresar necesidades y en situaciones inherentes a la vida diaria.

Los datos estadísticos no revelan del todo la realidad del estatus social de una lengua. Burqia (2011: 13) apunta en este sentido que el multilingüismo en Marruecos hay que analizarlo desde el punto de vista de la función que cumple cada lengua en la sociedad, su situación social y simbólica y la importancia que otorga cada comunidad de habla a su lengua, además de considerar la tensión y la competencia producto de la coexistencia de varias lenguas en una misma sociedad.

El debate generado en torno a las lenguas durante las últimas décadas ha contribuido en el surgimiento de nuevos movimientos reivindicativos que defienden las distintas lenguas usadas en Marruecos y la reafirmación de otros ya existentes. El discurso que defiende el árabe clásico o estándar se basa en argumentos de carácter cultural, religioso e histórico; los defensores de esta corriente consideran que se trata de una lengua estandarizada, con una larga tradición cultural y literaria, resaltando en ocasiones su carácter sagrado al ser la lengua en que fue revelado el Corán. Por otro lado, encontramos el movimiento cultural amazigh –legítimamente contestatario y reivindicativo- que defiende los derechos culturales y lingüísticos de la comunidad amazigh marginada durante mucho tiempo alegando motivos históricos y culturales; aunque este movimiento ha conseguido importantes logros considera

[6] Esto quiere decir que existe un alto porcentaje que usa en su vida diaria tanto el dialecto marroquí como alguna variedad del amazigh, es decir que no usan el *darija* forzosamente de manera exclusiva.

que no son suficientes, sobre todo ante la ausencia de una ley orgánica[7] –hasta el momento- que determine con precisión los ámbitos oficiales de implantación del amazigh, el modo de implantación y las fases. Los últimos años ha aparecido también otro movimiento que defiende el uso del dialecto marroquí en la enseñanza, pero no cuenta con la simpatía de la mayoría de la sociedad que considera el dialecto marroquí como una variante deforme del árabe clásico, y si bien ha sido una lengua hablada hasta ahora, últimamente se extiende su uso escrito sobre todo en internet y redes sociales y algunos medios de comunicación.

En lo que concierne a las lenguas extranjeras, el censo de 2014 también ofrece unos datos reveladores sobre el porcentaje de la población escolarizada mayor de 10 años que se considera capaz de escribir y hablar en una lengua extranjera. La lengua extranjera más hablada en Marruecos según estos datos es el francés con un 66% sobre el total de este grupo, seguida del inglés con un 18,3% y el español con tan solo un 1,5%.

Las lenguas extranjeras más habladas tradicionalmente en el país han sido siempre el francés y el español por el reciente pasado colonialista, y en el caso del español –especialmente en el norte del país y el Sahara- debido también a la cercanía geográfica y los lazos históricos entre ambos países. Sin embargo, los datos arriba expuestos demuestran un claro cambio en esta tendencia, actualmente el francés y el inglés son las lenguas extranjeras más habladas y el español con un porcentaje ínfimo queda relegado a una tercera posición muy lejos de la segunda lengua extranjera.

El francés es una lengua que ocupa un lugar bastante importante en la sociedad marroquí, es considerada como la lengua de la élite y es la lengua dominante en varios sectores, incluso sigue siendo la lengua de trabajo de varios ministerios e instituciones del país. Se utiliza también como lengua de enseñanza en las universidades y escuelas superiores sobre todo en las científicas, técnicas, derechos, economía, comercio etc. lo que hace que el dominio de esta lengua facilite el acceso al mundo del trabajo, y sea una lengua muy valorada socialmente. El uso del inglés no se ha generalizado tanto ya que no se trata de una lengua que se haya usado en durante algún periodo determinado de la historia del país; pero existe una clara conciencia

[7] El texto de la Constitución 2011 estipula que una ley orgánica debe determinar las fases, modo y ámbitos de implantación de la lengua amazigh en la enseñanza y otros ámbitos de la vida pública. Después de cinco años y con la legislatura del primer gobierno posterior a las revueltas de la Primavera Árabe a punto de terminar, es cuando aparece el proyecto de ley que ha recibido muchas críticas de los movimientos defensores de la lengua amazigh.

de que es una lengua de comunicación internacional y una lengua de futuro y "*en cuanto a valoración social ocupa un lugar similar al del francés en el mercado lingüístico marroquí*." (Benítez Fernández M., 2010: 48), de ahí el progresivo interés por esta lengua a lo largo de los últimos años que ha logrado convertirse en la segunda lengua extranjera haciendo. Por otro lado, el español llegó a ser lengua oficial durante el periodo de colonización, después de la independencia ha ido perdiendo presencia en todo el país. Actualmente no tiene presencia en las instituciones oficiales, y muy poca presencia en los medios de comunicación[8] –su presencia se reduce a un telediario a mediodía en la cadena pública- y en el ámbito educativo solo se enseña como lengua extranjera en nivel colegial y secundaria, y se enfrenta a numerosas dificultades como mencionaremos en el apartado dedicado a la enseñanza de lenguas extranjeras en Marruecos. En la enseñanza superior existen cinco departamentos de filología hispánica[9], se imparte como lengua complementaria y optativa en algunas ramas. Por otra parte, hay que mencionar la importante presencia de las instituciones educativas españolas en el país como ya iremos viendo a lo largo de este trabajo.

Las lenguas extranjeras entran en un círculo de debate que Burqia (2011) califica como oculto o implícito. Esto quiere decir, que se trata de lenguas usadas en el ámbito comercial científico, financiero etc. pero no existe ningún movimiento que las defienda de manera abierta y en público como es el caso de las lenguas nacionales, puesto que se les relaciona directamente con la acción colonial[10], no es el caso del inglés ya que ministros lo defienden y lo promocionan en los medios de comunicación sin ningún tipo de reserva. Para concluir, consideramos que la conclusión de Boukous A. (1983: 47) sigue estando vigente y en la que sostenía que el uso de las lenguas nacionales es mucho más amplio que el de las lenguas extranjeras pero los beneficios que reportan estas últimas son muchos más importantes que los que pueden reportar las lenguas nacionales que son meramente simbólicos, limitados y en ocasiones irrisorios.

[8] Para más información sobre el español en los medios de comunicación en Marruecos véase Fernández Vítores D.(2014: 79-104)

[9] En el apartado de enseñanza del español en Marruecos adjuntamos una relación de las universidades que ofrecen esta formación.

[10] La publicación de dos notas ministeriales el 19 de octubre de 2015 en las que se anuncia que el francés será lengua de enseñanza de matemáticas y física en las ramas técnicas e industriales del bachillerato, y de matemáticas para la rama de economía y gestión, abrió un gran polémica respecto a las lenguas entre el ministro tecnócrata de educación y el presidente del gobierno del partido islamista Justicia y Desarrollo. Adjuntamos las dos circulares en el anexo 3.

1.2 La enseñanza de lenguas extranjeras en Marruecos:

La situación de diversidad lingüística de Marruecos, descrita más arriba, nos puede indicar la complejidad que entraña la enseñanza de lenguas en el sistema educativo marroquí. De hecho, los distintos informes realizados sobre el sistema educativo señalan la cuestión del aprendizaje de lenguas como una de las problemáticas más serias y alarmantes a las que se enfrenta el sistema educativo. Según los distintos informes publicados –especialmente por el Consejo Superior de Educación Formación e Investigación Científica- la problemática de las lenguas en el sistema educativo marroquí. En el informe titulado *Etat et Perspectives du System d'Education et de Formation: Réussir L'école pour tous* (2008), el Consejo Superior de enseñanza se muestra así de claro:

> De ces retards en termes d'acquis pédagogiques, le plus alarmant est certainement la non maîtrise des langues, qui est pénalisante aussi bien à l'école que dans l'environnement professionnel et social. (2008 :39)

El informe considera que los problemas de aprendizaje más alarmantes son los relacionados con el aprendizaje de lenguas. Basándose en los datos del censo de la población de 2014, dicho informe anuncia que tan solo el 50% de las personas escolarizadas dicen ser capaces de escribir y leer el árabe y una lengua extranjera (especialmente el francés), y sostiene que la apertura a otras lenguas extranjeras sigue siendo muy limitada. Una de las causas de este problema que señala dicho informe es la diversidad lingüística a la que tiene que hacer frente varios "universos lingüísticos": lengua materna, lengua de instrucción, lengua de los negocios, lengua de los medios de comunicación, lengua de la tecnología etc. Señala igualmente los métodos de enseñanza y la falta de uso de la lengua fuera de las aulas como otro de los motivos, considera que las horas que dedican a la enseñanza a de lenguas las considera el Consejo más que suficientes para dominar una lengua. Finalmente apunta a la inexistencia de un marco de referencia dificulta determinar el progreso de los alumnos.

La enseñanza de lenguas extranjeras se comienza a introducir en Marruecos a finales del siglo XIX con la instauración de las escuelas de la misión francesa, española, inglesa etc. En el año 1885 se instaura una primera escuela francesa en Tánger, en 1908 pasan a ser 3 escuelas francesas, trece escuelas españolas con 4136 y 907 alumnos respectivamente (Rami A. 2009: 30). Anteriormente a la época colonial existía un sistema educativo tradicional basado sobre el estudio del árabe como única lengua, y el Corán y las leyes islámicas; además

de sistema educativo era una institución bien organizada que jugaba un papel primordial en la cohesión social y cultural de la sociedad marroquí (Merrouni M. 1996: 13). Esto iba a hacer que la enseñanza fuera un campo primordial de la intervención colonial. En este sentido González González I. (2013: p 341) sostiene que "*Tanto España como Francia encontraron en el campo educativo y cultural unas de las vías de penetración política, económica y social en el país, en lo que se definió como penetración pacífica*".

En la actualidad, la enseñanza de lenguas extranjeras está en el centro de interés, y se considera como un aspecto crucial de la reforma educativa. Como ya hemos visto, la apertura a las lenguas extranjeras está contemplada en la Constitución, y la encontramos también en los discursos del monarca que son considerados como las principales instrucciones que marcan las líneas generales para la reforma del sistema educativo.
En el penúltimo discurso de la Fiesta del Trono el 30 de julio de 2015, dedicado en buena parte a la reforma del sistema educativo, el monarca hizo una acérrima defensa de la enseñanza lenguas extranjeras que exponemos en el siguiente fragmento:

> (…)¿por qué muchos de ellos [marroquíes] se precipitan a matricular a sus hijos en las instituciones de las misiones extranjeras y escuelas privadas, a pesar del enorme coste que ello supone?
> La respuesta es muy clara: porque buscan una enseñanza de calidad y abierta, basada sobre el sentido crítico y el dominio de las lenguas, además de garantizar a sus hijos las oportunidades de empleo y la integración en la vida laboral.
> (…)la apertura sobre las demás lenguas y culturas no afecta a la identidad nacional, sino todo lo contrario, contribuye a su enriquecimiento.
> Por mi parte, a pesar de haber estudiado en una escuela marroquí y según los programas y métodos de la enseñanza pública, no tengo ningún problema con las lenguas extranjeras.
> La Constitución aprobada por los marroquíes invita a aprender y dominar las lenguas extranjeras, por constituir medios de comunicación e integración en la sociedad del saber, así como permiten la apertura sobre la civilización de nuestra época.[11]

No hay duda de que la enseñanza de lenguas extranjeras es una cuestión central e inamovible en el sistema educativo marroquí. En este fragmento además de defender la enseñanza de lenguas extranjeras -ante ciertos sectores que critican su enseñanza y generalmente las relacionan con el pasado colonial- el monarca establece una relación directa entre la enseñanza de lenguas extranjeras y una enseñanza de calidad, y reafirma esta idea poniendo como ejemplo las escuelas de las misiones extranjeras al alcance solo de las familias

[11] http://www.mapnews.ma/es/discours-messages-sm-le-roi/sm-el-rey-dirige-un-discurso-la-nacion-con-motivo-de-la-fiesta-del-trono [Consultado 28/07/2016]

acomodadas. A nuestro parecer es legítimo discutir lo realista de los propósitos y la comparación que en este discurso aparecen, ya que hablamos de un sistema educativo que ha sido objeto de numerosas reformas desde hace más de cincuenta años y uno de sus principales problemas es la falta de medios y no de discursos políticos.

Además de estar en el centro de interés de las políticas lingüísticas, la enseñanza de lenguas se encuentra también ante momento crucial debido a los cambios y las reformas que conoce el sistema educativo. En primer lugar, y dejando muy atrás las políticas de arabización, se pretende pasar de una educación bilingüe (árabe más una lengua extranjera) a una educación plurilingüe (árabe, amazigh más dos lenguas extranjeras –francés e inglés- y una tercera lengua extranjera opcional); en segundo lugar, por la implantación de la rama de Bachillerato Internacional como un programa enseñanza bilingüe que cuenta con tres opciones: francés, inglés y español. Nos parece interesante ver qué posición ocupa el español dentro de estos cambios y dentro de la nueva arquitectura lingüística del sistema educativo.

Antes de seguir con la enseñanza de lenguas extranjeras vemos necesario hacer una breve descripción del sistema educativo actual que se divide en tres grandes bloques: primaria, secundaria y universitaria. Los dos primero bloques a su vez se dividen en dos ciclos cada uno: preescolar y primaria; secundaria colegial y secundaria cualificante que culmina con la obtención del bachillerato. Esta estructura la determina la *Charte Nationale d'Education et de Formation*[12] (2000: 38-40) en el segundo bloque dedicado a la organización pedagógica, es un documento considerado como la carta magna de la reforma educativa desde el año de su publicación. Para más destalles sobre el sistema educativo ver el esquema que adjuntamos en el anexo 1.

Las lenguas que encontramos en la actualidad en el sistema educativo marroquí son el árabe clásico como lengua vehicular o de instrucción –aunque no es la lengua materna de los marroquíes- y el amazigh que se está introduciendo de manera progresiva en la escuela[13].

[12] Se trata de un documento de 63 páginas que comienza con fragmentos de discursos del rey en los que hace referencia al sistema educativo. El documento de compone de dos partes: la primera parte dedicada a los principios generales, la segunda parte que se consagra a los ámbitos de reforma y renovación (cinco ámbitos en total) compuesta por diecinueve pilares.

[13] El 9 de octubre de 2013 el Ministerio difundió una circular dirigida a los directores de las distintas Academias en la que pide acelerar la generalización de la enseñanza del amazigh en todo el territorio nacional. Adjuntamos la circular en el anexo 2.

En cambio, las lenguas extranjeras podemos contabilizar un total de cinco: francés, inglés, español, alemán e italiano.

Las lenguas extranjeras se clasifican en dos grupos: el francés como primera lengua extranjera que se introduce a partir de educación primaria, y el resto de lenguas se considera como segunda lengua extranjera, y se empiezan a estudiar la lengua elegida por el alumno a partir del último curso de colegial, por lo tanto el alumno estudia un total de dos lenguas extranjeras a lo largo de los diferentes ciclos.

El francés ocupa una posición privilegiada al ser considerado la primera lengua extranjera, se llega a impartir un total de 1900 horas en los diferentes ciclos para la rama de letras y 1820 horas para los de ciencias (Salhi M., 2009: 69). Además, es una lengua que se usa en la enseñanza superior en distintos ámbitos: ramas técnicas del bachillerato, economía, derecho, las escuelas superiores etc. ya hemos determinado su importancia y su alto estatus en la sociedad.

El resto de lenguas extranjeras, consideradas como segunda lengua extranjera, se introducen en cursos más avanzados y solo se imparte en un total de cuatro cursos académicos con un total de 510 horas para la rama de letras y 370 horas para los de ciencias (Salhi M. p 69 2009). En este bloque de segundas lenguas extranjeras el inglés es la lengua más solicitada por los alumnos y los padres al contar con una importante valoración social, y la existencia de una norma no escrita que es la de excluir a los alumnos que han estudiado español, alemán o italiano del acceso a las escuelas superiores. Cabe añadir también que el inglés está generalizado en todos los institutos, mientras que no es así para el español. Esto genera un importante desequilibrio entre estas lenguas siendo el inglés la lengua que mas alumnos tienen en colegial y secundaria.

Uno de los motivos de este desajuste –además del interés creciente de los alumnos por el francés y el inglés- se debe también a cómo plantea el asunto de las lenguas extranjeras la *Carta Nacional de Educación y Formación* (2000). El pilar nueve de este documento –que consta de poco más de dos páginas- se consagra a las lenguas y versa sobre tres puntos: mejorar la enseñanza de la lengua árabe y su uso, dominar las lenguas extranjeras y abrirse a la lengua amazigh.

En lo que concierne a las lenguas extranjeras, el documento les dedica dos artículos el 117 y el 118. El primer artículo se resume en 6 recomendaciones para la introducción de la enseñanza de lenguas extranjeras a una temprana edad y así facilitar su aprendizaje, el segundo se dedica a la enseñanza de lenguas extranjeras fuera del ámbito escolar creando redes regionales especializadas en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Este documento, a nuestro parecer, trata el tema de la enseñanza de lenguas extranjeras de manera bastante general y con cierta opacidad. En primer lugar, en todo el pilar nueve –dedicado a las lenguas- no se llega a especificar –en ningún momento- a qué lengua extranjera hace referencia cuando habla de éstas, y usa constantemente la expresión "lenguas extranjeras" sabiendo que existen cinco lenguas como hemos mencionado antes, esto quiere decir que el documento no determina el estatus de cada lengua dentro de la arquitectura de lenguas extranjeras en el sistema educativo, ni tampoco determina la función que debe asumir cada una, cosa que sí se hace cuando habla de las lenguas nacionales. Es verdad que en el artículo 117 habla de algunas medidas concretas como introducir una primera lengua en el segundo curso de primaria o una segunda lengua extranjera a partir del quinto de primaria –algo que no se ha llegado a realizar- entre otras medidas, pero tampoco determina cual es la lengua que se va a introducir en cada nivel ni tampoco el número de horas que se le va a dedicar a cada lengua. Este trato general que da la *Carta Nacional de Educación y Formación* (2000) a las lenguas extranjeras provoca que la planificación lingüística esté sujeta a los avatares de la política, y el hecho de que el gobierno actual no haya creado ni una plaza los profesores de lenguas extranjeras –como veremos más adelante- no es fruto de la coincidencia.

En cambio, el último documento de planificación para la reforma del sistema educativo –que el Ministerio de Educación y Enseñanza Nacional (en adelante MEEN) ha empezado a aplicar- publicado por el Consejo Superior de la Educación, la Formación e Investigación Científica[14] (en adelante usaremos CSEFIC) que lleva por título *Vision Stratégique de la Réforme 2015-2030 : Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion* (2015: 37-41)[15]. Aunque el CSEFIC solo propone, luego el MEEN es el que se encarga de aplicar lo que

[14] Instancia consultativa independiente creada en 2014 y reemplaza el anterior Consejo Superior de Enseñanza, tiene como objetivo trazar las orientaciones estratégicas en lo relativo a la enseñanza, educación y formación.

[15] Documento de 87 páginas publicado en árabe y francés por el Consejo Superior de la Educación, la Formación e Investigación Científica en 2015 y va a ser el documento de planificación para la reforma del

ve necesario, este último documento trata el tema de las lenguas extranjeras con mayor precisión en el pilar número trece titulado: El dominio de las lenguas estudiadas y diversificación de las lenguas de enseñanza. Este documento subraya en primer lugar la necesidad de determinar el estatus y la función de cada lengua dentro del sistema educativo:

> Le Conseil considère que la détermination claire de la position et du statut de chaque langue à l'École est un facteur décisif pour améliorer l'apprentissage des langues, établir leur complémentarité et contribuer à développer la cohérence entre les composantes du système éducatif. (2015: 45)

En aras de una planificación lingüística más clara y coherente, el CSEFIC considera que determinar el estatus de cada lengua dentro del sistema educativo es una cuestión central y decisiva, algo que no se ha hecho en la Carta Nacional de Educación. Las lenguas extranjeras en este caso se les dedica un total de cinco páginas que aportan importantes cambios en este aspecto.

En primer lugar, en este documento encontramos una serie de consideraciones relativas a las lenguas nacionales y extranjeras que explican la razón de su presencia en el sistema educativo; después, establece una serie de objetivos a los que se pretende llegar con la nueva propuesta lingüística de los que destacamos los siguientes: conseguir que el alumno marroquí al final de la enseñanza sea un individuo plurilingüe, dar prioridad a los aspectos funcionales de las lenguas extranjeras y hacer que el francés y el inglés sean lenguas de enseñanza manteniendo el árabe como lengua principal y usando el principio de alternancia de código[16] como medio para alcanzar el plurilingüismo de manera gradual, formar profesores bilingües, revisar los programas de lenguas extranjeras y adaptarlos a las nuevas propuestas metodológicas y la elaboración de un marco de referencia para las lenguas.

En la nueva propuesta de reforma encontramos cambios importantes que afectan a las lenguas extranjeras en los distintos ciclos del sistema educativo, en primer lugar en vez de dividir las lenguas extranjeras en dos bloques –francés primera lengua y el resto como

---

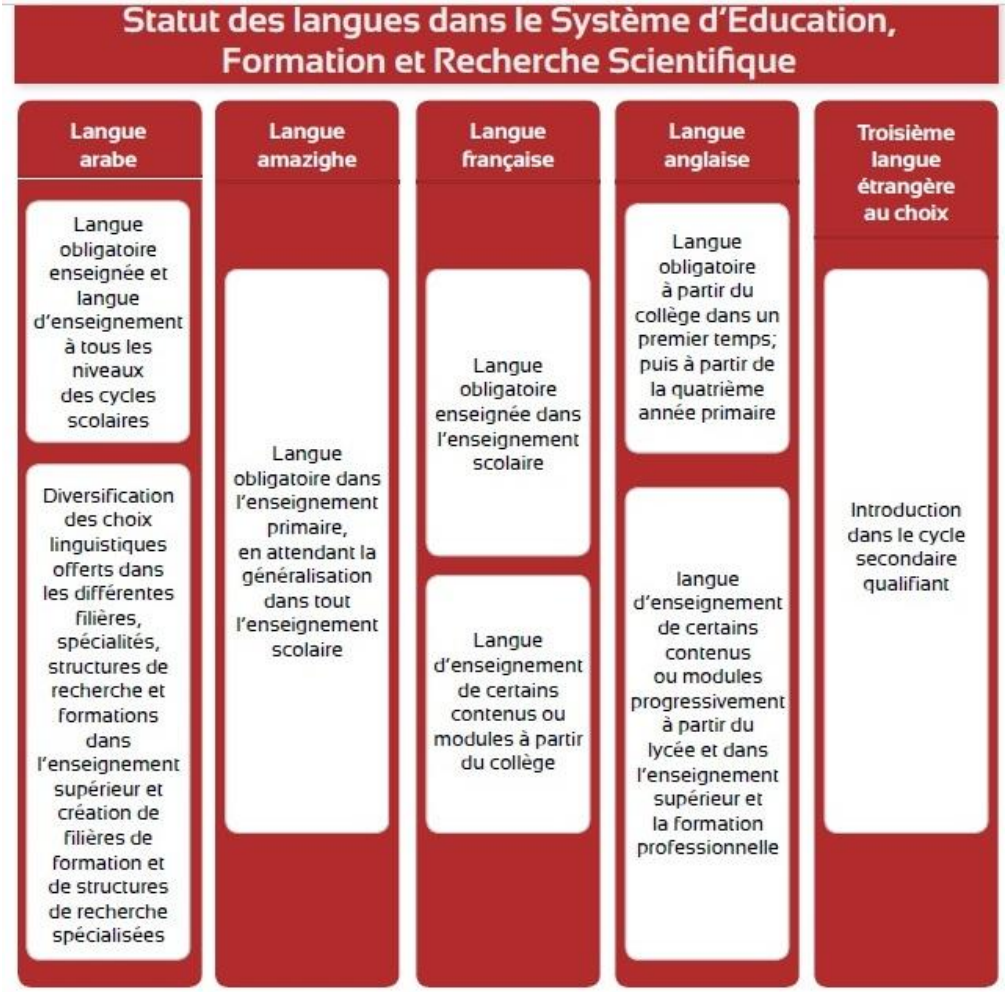
sistema educativo durante los próximos 15 años. Se compone de cuatro apartados y veintitrés pilares más dos anexos.

[16] La alternancia de código el empleo alternativo de dos (o más) lenguas o dialectos en un discurso. Dicha alternancia es un fenómeno natural y común entre individuos bilingües, cuya competencia pragmática les permite escoger (incluso de un modo inconsciente) entre uno u otro código, según el interlocutor, la situación, el tema o el propósito de la interacción.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/alternanciacodigo.htm [Consultado 22/07/2016]

segunda lengua extranjera- en este caso el sistema educativo pasa a tener tres lenguas extranjeras: el francés mantiene su estatus de primera lengua extranjera, el inglés se consolida como única segunda lengua extranjera y el resto de lenguas (español, italiano y alemán) son consideradas como tercera lengua extranjera., aunque en el texto se especifica que el español guarda preferencia sobre las demás lenguas de su categoría.

También se especifica cómo estas lenguas se van a ir introduciendo en los distintos ciclos, y va a ser de la siguiente manera: en el ciclo de primaria, además del árabe y el amazigh, el francés es obligatorio a lo largo de todo este ciclo como lengua enseñada, se pretende introducir el inglés a partir del cuarto curso de primaria que cursan alumnos con la edad de diez años; en el ciclo de secundaria colegial el francés y el inglés –junto al árabe- son lenguas obligatorias como lenguas enseñadas, se pretende que el francés sea lengua de enseñanza de algunos módulos; en el ciclo de secundaria cualificante –que conduce a la obtención del bachillerato- tanto el francés como el inglés son obligatorios tanto como lengua enseñada como lengua de enseñanza, es en este ciclo donde se introduce una tercera lengua extranjera como lengua enseñada preferentemente el español tal y como reza el texto.

El objetivo de esta nueva orientación es que los alumnos vayan aprendiendo las lenguas extranjeras de manera simultánea y no por separado, y de esta manera puedan aprovechar los conocimientos de una lengua en el aprendizaje de otra. El siguiente cuadro sintetiza la nueva arquitectura lingüística del sistema educativo marroquí:



Fuente: Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique (2015). *Vision Stratégique de la Reforme 2015-2030 : Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion*.

Queda claro que el CSEFIC no contempla la opción de enseñanza bilingüe, algo que sí lo hace el MEEN al proponer la opción de español en la rama de bachillerato internacional. Es verdad que las nuevas políticas de planificación son más claras y concretas, pero en el caso del español no terminan de ser muy claras porque lo que dice el CSEFIC contradice las propuestas del MEEN. Vemos que el nuevo modelo propone un total de tres lenguas extranjeras. El francés mantiene su estatus de primera lengua extranjera y se implanta se mantiene como obligatoria en todos los ciclos, se pretende que sea lengua de enseñanza a partir del ciclo colegial. El estatus de segunda lengua extranjera se le otorga al inglés, que a su vez tiene el carácter obligatorio a partir del ciclo colegial y se pretende que sea lengua de enseñanza e introducirla a partir del cuarto año de enseñanza primaria. El español pasa a ser tercera lengua extranjera de carácter optativo aunque en el texto se especifica que tiene preferencia sobre el alemán y el italiano.

Es cierto que compartir el estatus de segunda lengua con el inglés no beneficiaba el español en absoluto, y que solo puede tener presencia en el sistema educativo después del francés y el inglés. Arabi A. inspector de español del ministerio de educación sostiene que "*actualmente se está observando que los alumnos de secundaria prefieren estudiar el inglés en lugar del español. Se nota que el español está perdiendo terreno porque, tal vez, está haciendo competencia a la lengua del tío Sam*" (2012: 123-124). En esta propuesta, tanto el francés como el inglés salen reforzados al ser lenguas obligatorias y lenguas de enseñanza, en cambio el español además de perder el estatus de segunda lengua pasa a ser lengua optativa y no se contempla que sea lengua de enseñanza. Esto genera una contradicción con la propuesta del Bachillerato Internacional –objeto de este estudio- del MEEN que pretende que el español sea lengua de enseñanza como veremos más adelante.

1.3 La enseñanza del español en Marruecos:

El español, como hemos expuesto antes, ha perdido su estatus de segunda lengua en Marruecos ante el inglés durante los últimos años, y su uso ha conocido un importante retroceso en distintos dominios y aspectos de la vida pública. En lo que concierne a la enseñanza del español en Marruecos lo encontramos en la enseñanza reglada marroquí en la que está pasando por una situación poco favorable, por otro lado la encontramos también en las instituciones educativas españolas en Marruecos que tienen una importante presencia.

El español no se empieza a estudiar como nueva lengua extranjera en el sistema educativo marroquí hasta el último curso del ciclo enseñanza colegial, en el que los alumnos deben elegir una de las segundas lenguas extranjeras. El inglés se he generalizado en todas las zonas del país y es la opción más solicitada por los padres de los alumnos, de este modo cuando pasan el siguiente ciclo –tronco común- pueden seguir estudiando la misma segunda lengua que ya ha comenzado a estudiar. En cambio, el español tiene una presencia más reducida y no se ha logrado generalizar en todo el territorio nacional, se imparte en 138 centros educativos de secundaria colegial y 308 centros de enseñanza cualificante (Fernández Vítores D. 2014: 60-61), por lo que la enseñanza del español no está siempre asegurada en todos los centros educativos. En este sentido Fernández Vítores D. (2014: 63) afirma que "*los alumnos de colegial eligen en su mayoría el inglés, y desean seguir manteniendo esa opción cuando pasan al ciclo siguiente, tronco común, con lo que la posición del español en el sistema educativo marroquí se ha resentido en los últimos años y su situación no se ha estabilizado todavía*". La situación actual del español hace que también la actitud de padres y alumnos

hacia esta lengua no sea del todo positiva, puesto que se registran casos de protestas de padres en los institutos que al no contar con suficientes profesores de inglés obligan a algunos alumnos a estudiar español.

Es verdad que el número de alumnos de español se ha mantenido durante los últimos años como podemos observar en el siguiente cuadro (en el anexo 4 puede encontrar estas cifras desglosadas por cada región), se debe en buena medida a la introducción del español en el ciclo colegial que a su vez nutre el ciclo de secundaria, aunque no disponemos de datos concretos de los últimos años pero sí que podemos afirmar que el español está en una situación poco favorable, un ejemplo de ello lo veremos cuando hablemos más delante de la situación de profesores de español. De hecho entre 2011 y 2013 observamos que el número de alumnos que estudian español ha descendido en casi tres mil alumnos.

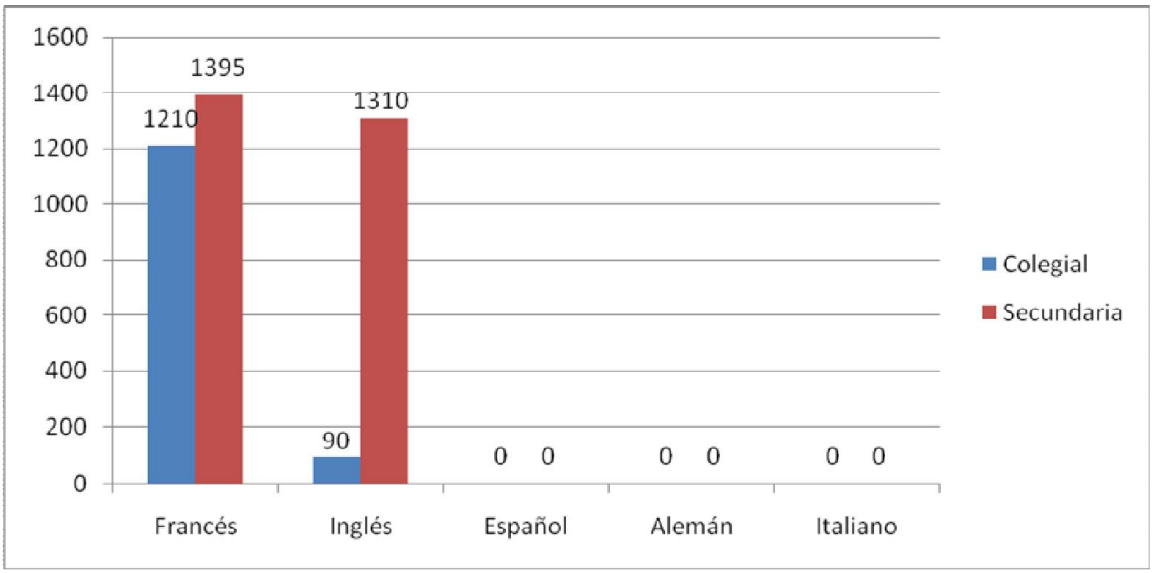
Número de alumnos de español en el sistema educativo marroquí entre 2009 y 2013

	Ciclo colegial	**Ciclo secundaria**
2009-2010	18 271	48 515
2010-2011	24 059	50 124
2011-2012	22 192	49 731
2012-2013	24 486	47 234

Fuente: elaboración propia a partir de datos conseguidos en el Ministerio de Educación y Enseñanza Nacional

La difícil situación que atraviesa la enseñanza del español en el sistema educativo marroquí - ante las otras lenguas extranjeras especialmente el francés y el inglés- la podemos ver ilustrada en el número plazas de profesores de lengua extranjera convocadas por el MEEN durante los últimos tres cursos académicos que exponemos en el siguiente gráfico:

Número de plazas de profesores de lenguas extranjeras convocados entre 2012 y 2015



Fuente: elaboración propia a partir de datos recogidos de las convocatorias publicadas por el Ministerio de Educación y Enseñanza Nacional entre 2012 y 2015

En el gráfico podemos observar que durante los últimos tres cursos académicos no se ha creado ni una sola plaza para profesores de español tanto para el ciclo de secundaria colegial como para el ciclo de secundaria cualificante, en cambio durante este periodo las Escuela Normal Superior de Tetuán y la de Rabat formaron a casi 300 profesores en el marco del programa de formación de 10.000 profesores lanzado por el gobierno en 2013, y han abierto una nueva convocatoria de esta misma formación para el próximo curso que comienza en septiembre de 2016. A esto, cabe añadir que debido a la situación que conoce el español y la actitud de "rechazo' existente entre padres y alumnos hacia esta lengua, en el sector privado tampoco encontramos una fuerte demanda de esta lengua.

Los datos de los gráficos nos pueden ayudar a entender que existe una gran demanda por el francés y el inglés de parte de los alumnos, esto ha hecho que el Ministerio haya dado prioridad estas dos lenguas marginando de este modo no solo el español sino también el resto de lenguas extranjeras. Ante la poca demanda que conoce hoy día el español en la educación, encontramos que muchos de los profesores de esta lengua se encuentran en situación de excedencia, y podemos afirmar -por experiencia personal- que existe un considerable número de profesores de español que llevan años sin contar con alumnos, por lo que a veces se ven obligados a desempeñar tareas administrativas o de apoyo escolar.

La enseñanza Superior en Marruecos depende del Ministerio de Educación Superior e Investigación Científica y no del MEEN, la presencia del español la encontramos en la carrera de filología hispánica, mientras que en otras carreras suele ser lengua extranjera complementaria. En la enseñanza superior existe una práctica –una especie de regla no escrita- que consiste en excluir a los alumnos que han estudiado el español durante el ciclo de secundaria del acceso a las escuelas superiores, esta práctica disuade en muchas ocasiones a los alumnos de elegir el español.

Como carrera universitaria el español solo existe la opción de filología española y se imparte en siete universidades:

- Facultad de Letras y Ciencias Humanas de Rabat
- Facultad de Letras y Ciencias Humanas de Casablanca
- Facultad de Letras y Ciencias Humanas de Fez
- Facultad de Letras y Ciencias Humanas de Tetuán
- Facultad de Letras y Ciencias Humanas de Agadir
- Facultad Multidisciplinar de Nador
- La Escuela de Traducción Rey Fahd de Tánger

Actualmente también la encontramos en la Escuela Normal Superior de Rabat y Tetuán, que se encargan de formar profesores de español, que han dejado de depender del MEEN Y se han integrado en las universidades, en los que de momento solo se puede cursar el último año de licenciatura.

En la enseñanza superior el número de matrículas vemos que se mantiene en más de dos mil alumnos cada curso en todos los departamentos de filología hispánica (Ver anexo 5), aunque si nos fijamos en el número de estudiantes que terminan su carrera y se licencian cada curso rara vez supera los trescientos estudiantes en todo el país. Esto puede tener explicación en la falta de salidas profesionales de esta carrera, y al mismo tiempo muchos alumnos acceden a esta carrera pensando que van a seguir aprendiendo español como lengua extranjera e ignorando que realmente se trata de una carrera de filología.

En Marruecos encontramos también una importante presencia de instituciones educativas españolas que dependen del Ministerio de Educación Cultura y Deporte español y las que dependen del Ministerio de Asuntos Exteriores en el caso de los Institutos Cervantes.

Se puede contabilizar un total de 10 centros educativos españoles[17] (6 institutos y 4 colegios) que dependen del Ministerio de Educación de España en Marruecos repartidos entre las siguientes ciudades: Alhucemas, Casablanca, Larache, Nador, Rabat, Tánger y Tetuán. Se trata realmente de unos centros educativos a los que solo tiene acceso una elite que se puede permitir las elevadas tasas escolarización de estos colegios, y costear posteriormente los estudios superiores de sus hijos en el extranjero.

El Instituto Cervantes es una institución con una importante presencia en Marruecos y realiza una importante labor de promoción de la lengua y cultura hispánicas en Marruecos a través de cursos de lengua extranjera española, actividades culturales (conferencias, proyecciones de cine, club de lectura etc.) y manteniendo bibliotecas especializadas en temas hispánicos que sirven de gran apoyo a los estudiantes universitarios de filología hispánica. Además desarrolla otras actividades como cursos de formación de ELE, o exámenes para la obtención del DELE. Marruecos es uno de los países con mayor presencia de estos centros, un total de 6 centros repartidos entre las siguientes ciudades: Tánger, Tetuán, Fez, Rabat, Marrakech y Casablanca. En lo que concierne a las matrículas en los Institutos Cervantes han conocido un importante incremento entre 2003 y 2008 pasando de casi ocho mil matrículas en todos los centros a diecisiete mil (ver anexo 6 para más detalles). Es verdad que las matrículas alcanzan su máximo en 2008 y después conocen un ligero descenso, pero se puede decir que en los últimos diez años han conocido un importante repunte de casi diez mil matriculas al año, esto denota un creciente interés por esta lengua fuera de la enseñanza reglada marroquí.

[17] En el siguiente enlace se puede consultar una relación completa de los centros en cuestión: https://www.educacion.gob.es/centros/buscar.do?shortcut=1&codaut=60&nombreaut=EXTRANJERO&codprov=00&combopais=504&textopais=MARRUECOS&ssel_natur=0 [Consultado 04/07/2016]

2- Análisis de la propuesta de enseñanza bilingüe (Bachillerato internacional)

2.1 Contexto de implantación del Bachillerato Internacional:

Las lenguas extranjeras, como hemos dicho, se encuentran en el centro de interés de la reforma del sistema educativo, y actualmente su enseñanza conoce importantes cambios. Uno de los retos que se plantea actualmente el país es diversificar las lenguas de enseñanza porque hasta la actualidad la única lengua de enseñanza es el árabe. Es en este sentido que el MEEN en 2013 comienza la implantación de la enseñanza bilingüe mediante la creación de la rama de Bachillerato Internacional con tres opciones: francés, inglés y español. Es sin duda alguna una propuesta interesante y ambiciosa con la que se pretende mejorar el aprendizaje de lenguas extranjeras, y dotar a los alumnos de capacidades lingüísticas para el acceso a la enseñanza superior tanto en Marruecos como en el extranjero. Nos parece interesante analizar esta propuesta –centrándonos en el caso del español- y al mismo tiempo queremos ver qué tiene de realista -la opción del español- y si realmente es necesario -en la situación actual de esta lengua- implantar la enseñanza bilingüe.

En la *Carta Nacional de Educación y Formación* (2000: 39) en el artículo 117 -en el que se hacen una serie de orientaciones para familiarizar a los aprendientes con las lenguas extranjeras a una temprana edad- encontramos una tímida referencia a la enseñanza bilingüe, en el que básicamente se habla de "apoyar la enseñanza de todas las lenguas extranjeras utilizándola para impartir unidades o módulos culturales, tecnológicos o científicos que doten a la lengua de un carácter funcional y comunicativo, por lo tanto fortalecer la competencia comunicativa". En cambio, en la *Visión Estratégica* (2015: 37-41) la enseñanza bilingüe –en francés e inglés- está contemplada como uno de los nuevos objetivos de la reforma educativa, se plantea de manera clara y detallada en este documento –como hemos visto en el apartado de la enseñanza de lenguas extranjeras- donde se especifica cómo se irán introduciendo –como lenguas de enseñanza- gradualmente en cada ciclo. Volvemos a resaltar que en este documento el español no se contempla como lengua de enseñanza, en cambio el MEEN lo contempla como tal en el programa de Bachillerato Internacional, esto genera una situación confusa respecto a esta lengua.

La implantación del Bachillerato Internacional (en adelante B.I.) tiene lugar durante el curso académico 2013- 2014 durante el cual da comienzo el periodo de prueba para la opción de francés, pero hasta junio de 2014 no encontramos un documento oficial que habla de la

implantación de esta rama de bachillerato en el sistema educativo marroquí. La primera circular que emite el MEEN data del 6 de junio de 2014 bajo número 369.14 en la que se anuncia la implantación de esta rama, se trata de una circular de once páginas en la que se determina las opciones y especialidades que abarca el programa, y determina también los criterios y el proceso de acceso a la misma; el 26 de septiembre del mismo año se emite otra circular bajo número 14/133 y tiene como título "*Circular Marco*" en la que encontramos más detalles sobre la propuesta de enseñanza bilingüe, como las materias que se van a impartir en lengua extranjera, el incremento del volumen horario de enseñanza de lenguas, el programa de trabajo del equipo docente etc. Hasta el momento, son los únicos textos oficiales que regulan la creación de la rama de enseñanza bilingüe y en los que nos basaremos para describir el modelo propuesto por el MEEN.

La implantación de B.I. se plantea de manera gradual y en distintas zonas del país en función de cada lengua. Durante el curso académico 2013-2014 da comienzo una versión de prueba para la opción de francés del B.I., según las circulares antes mencionadas durante el curso académico 2014-2015 se debe instaurar al menos un instituto de cada academia regional del país, esto se debe a que por una serie de razones la opción de francés cuenta con más facilidad para su implantación[18]. En cambio, tanto la opción de inglés como la de español, la versión de prueba debería dar comienzo durante el curso académico 2014-2015 y en determinadas academias regionales. El inglés se lanzaría en tres academias regionales –las más desarrolladas del país-, y el español en dos academias regionales: Tánger – Tetuán y la Academia del Este, ambas situadas en el norte del país, antigua zona del Protectorado español.

En lo que concierne a la implantación del B.I. hay que señalar que las previsiones respecto a los plazos que aparecen en estas circulares no se están cumpliendo, ya que hasta la actualidad solo ha salido adelante la opción de francés[19] mientras que la de inglés y español todavía no terminan de arrancar. Por otro lado, en la propuesta del ministerio vemos que para la implantación de las distintas opciones de B.I. solo se toman en consideración factores geográficos y temporales, pero no se toman en consideración aspectos relacionados con las

[18] El francés es una lengua bastante arraigada en el sistema educativo y es la lengua de instrucción en la enseñanza superior en las carreras de ciencias, por lo que es más fácil contar con profesores que pueden impartir las asignaturas científicas en francés y ha preparado con más celeridad el currículum y poner en marcha el programa de enseñanza bilingüe.

[19] En el siguiente enlace se puede consultar el marco de referencia de las distintas asignaturas del opción de francés del Bachillerato Internacional, aunque de momento solo están disponibles los de las especialidades científicas: http://www.men.gov.ma/Ar/Pages/Publication.aspx?IDPublication=4559 [Consultado 25/04/2016]

lenguas en cuestión, como puede ser el estatus de cada lengua, la formación de los profesores, la capacidad para elaborar materiales, las posibles salidas académicas y profesionales que otorga a los alumnos cada lengua etc. ya que en estos aspectos que atañen directamente a la planificación y puesta en marcha del proyecto existe una gran diferencia entre estas lenguas que contempla el B.I.

Se hace necesario en este punto plantear algunas valoraciones de inicio sobre el contexto de cada una de las opciones de B.I., para determinar en qué contexto se presenta cada opción de esta rama. Comenzamos con la opción de francés que se encuentra muchos mucho más avanzada que las otras dos opciones, en primer lugar porque el francés se ha mantenido como lengua de enseñanza en las carreras científicas y técnicas de la enseñanza superior. Esto por un lado facilita la implantación de la enseñanza bilingüe porque el país ya cuenta con profesores y personal capacitados –al haber cursado la enseñanza superior en francés- para ensenar, elaborar programas, currículum, materiales etc.; por otro lado, cuenta con horizontes académicos al ofrecer un amplio abanico de formaciones en la enseñanza superior que el país ofrece en esta lengua. Existe igualmente una importante colaboración entre el MEEN y las instituciones educativas francesas instaladas en Marruecos[20], también hay que tener en cuenta las facilidades que tienen los alumnos marroquíes para seguir con sus estudios en el extranjero –Francia y otros países francófonos- debido a la estrecha colaboración de Marruecos con estos países. No es de extrañar que esta opción esté más avanzada que las demás y que exista una importante demanda de los padres para matricular a sus hijos en este programa.

El caso del inglés, hemos visto que se ha convertido en la segunda lengua extranjera en el país y por lo tanto cuenta con una gran valoración social, al igual que cuenta con un importante apoyo de todas las instituciones educativas que fomentan su estudio y uso considerándolo como una lengua imprescindible para el futuro[21]. Es verdad que el inglés no es una lengua con arraigo en Marruecos como es el caso del francés, pero desde el anuncio de la

[20] El Instituto Francés organiza en colaboración con el MEEN una series de actividades de las que destacamos por ejemplo el concurso *Generación Bilingüe* en el que los alumnos del B.I. –opción francés- seleccionados en cada academia regional deben hacer una exposición sobre un tema de actualidad (el pasado curso fue sobre el calentamiento global y la COP21), el ganador del concurso representa Marruecos en un encuentro internacional en París que lleva el mismo título del concurso.

[21]El Ministerio de Enseñanza Superior ha establecido como norma que a partir del próximo curso académico cualquier para defender cualquier tesis doctoral es obligatorio utilizar referencias bibliográficas en inglés y redactar el resumen en esta misma lengua.

creación de la opción de inglés en la rama de B.I. el MEEN firmó en julio de 2014 un acuerdo de colaboración con el British Council Maroc[22] para implantar la opción de inglés en varios institutos, y estrechar la colaboración entre las dos instituciones para la elaboración de materiales, formación, realización de actividades etc. Aunque no existan carreras universitarias con esta lengua, a parte de la filología inglesa, se trata de una lengua que cuenta con un gran apoyo de las instituciones educativas.

En el caso del español las condiciones no son tan favorables como es el caso de las lenguas arriba mencionadas. En primer lugar, hemos visto que existe clara contradicción en las medidas de planificación lingüística propuestas por el MEEN y CSEFIC respecto al español, ya que el primero considera el español como una lengua de enseñanza y la incluye en el programa de B.I. y el segundo la considera como una tercera lengua extranjera opcional que se introduce en la enseñanza secundaria nivel al que los alumnos llegan con quince años, esta lo que deja en el aire la situación del español en el sistema educativo marroquí para el futuro. Hemos visto también que el español cada vez tiene menos presencia y recibe menos apoyo de parte de las instituciones educativas, y los pocos medios que se dedican a esta lengua también repercute en otros aspectos como la formación de los profesores, la elaboración del programa, etc. También hemos expuesto antes que el español ha perdido muchos peso y ha pasado a ser tercera lengua extranjera (solo el 1,5% de la población escolarizada dice poder hablar o escribir en español), y no tiene presencia en los ámbitos oficiales y públicos. Además –y lo que es más importante- las salidas académicas en la enseñanza superior marroquí se limitan a la carrera de filología o traducción. Hay que destacar también que la falta de facilidades para continuar los estudios en España[23] es otro de los motivos que puede desanimar a padres y alumnos a optar por esta formación, ya que la falta de cooperación con las instituciones españolas es considerada como uno de las dificultades a las que se enfrenta la enseñanza del español en Marruecos (Salhi 2009: 70). En este sentido queremos señalar que hasta el

[22] Se puede consultar el anuncio de este acuerdo en el portal del MEEN: http://portail.men.gov.ma/Lists/Pages/Detail.aspx?List=5bbc5514-417e-421c-bb91-1d49d6b674c9&ID=533 [Consultado 5/07/2016]

[23] Sobre este aspecto nos parece interesante citar el artículo publicado en el periódico Alquds Al-Arabi escrito por el periodista e hispanista El Houssine Majdoubi bajo título de *Cuando la lengua española se convierte en título de horizontes de fracaso*.
En dicho artículo aborda la diferencia entre el número de alumnos marroquíes que deciden seguir con sus estudios en las universidades de Francia gracias a las facilidades y oportunidades que ofrece este país, según el artículo de cuarenta alumnos que deciden seguir sus estudios en Francia solo uno decide hacerlo en España. enlaces del artículo: http://www.alquds.co.uk/?p=495373 [Consultado 02/08/2016]

momento no se ha hecho oficial ningún acuerdo con la Consejería de Educación de España en Marruecos u otra institución educativa española instalada en Marruecos para colaborar con el MEEN en la puesta en marcha del la opción de español del B.I. Desde la implantación del B.I. hasta ahora solo se ha hecho pública la firma de un memorándum con la Universidad Alcalá de Henares –institución que no tiene sede en Marruecos- en febrero de 2016 para poner en marcha un programa de enseñanza del español on-line que dará comienzo en 4 institutos a partir del próximo curso.

2.2 Descripción del modelo de enseñanza bilingüe:

Dentro de la gran variedad de modelos que puede encerrar la enseñanza bilingüe, podemos delimitar el modelo que propone Marruecos según el marco tridimensional de Christian y Genesee (cit. Abello Contesse C. 2008: 353) atendiendo a tres elementos: los objetivos generales de tipo lingüístico que persigue el programa, el estatus sociolingüístico de las lenguas utilizadas para la enseñanza y perfil de los alumnos participantes.

En el programa de enseñanza bilingüe que propone el MEEN se mantiene la lengua árabe como principal lengua vehicular en la enseñanza, y se aumenta el volumen horario semanal de la lengua extranjera elegida como lengua enseñada para impartir más adelante –de manera gradual- contenidos curriculares no lingüísticos en alguna de las tres lenguas extranjeras que contempla este programa. Hablamos pues de una situación de enseñanza bilingüe de enriquecimiento, en la que se mantiene la lengua del alumno –en este caso el árabe- y se enseña una lengua extranjera que persigue un bilingüismo aditivo mediante el enriquecimiento de los conocimientos lingüísticos del alumno manteniendo la lengua mayoritaria de los alumnos.

Las lenguas extranjeras en este caso son lenguas de comunicación internacional y de uso extendido en Marruecos (especialmente el francés y el inglés), socialmente el dominio de lenguas extranjeras es valorado positivamente, al igual que se trata de una importante herramienta para acceder al mercado laboral. Los alumnos que tienen acceso a estos cursos provienen normalmente en su mayoría de la media de la sociedad (las familias con más recursos optan por las escuelas privadas y las de la misión extranjera), que comparten lengua materna –salvo excepciones el darija-, se trata por lo tanto de un grupo relativamente homogéneo perteneciente a la comunidad mayoritaria del país y su objetivo es aprender una lengua internacional de uso extenso.

Ahora bien, si es un grupo relativamente homogéneo, en lo que concierne a conocimientos de la L2 hay una importante diferencia entre el francés y las otras dos lenguas. Antes de acceder al programa de enseñanza bilingüe los alumnos marroquíes ya han cursado un total de 1123 horas de francés durante la enseñanza primaria y 408 horas en el ciclo colegial; mientras que en el caso del inglés y el español –considerados segunda lengua extranjera- solo han cursado un total de 204 horas puesto que estas dos lenguas se introducen a partir del ciclo de preparatoria (Libro Blanco [parte 3]2012: 2], pero en el caso del español realmente solo cursan 60 horas ya que el Libro Blanco contempla 3 cursos, pero en realidad el español solo se ha logrado implantar en el último curso como vemos en *Programa del tercer curso de enseñanza colegial* (2009: 11).

Se trata por lo tanto de un programa de enseñanza bilingüe de corte aditivo que "*entiende el bilingüismo como finalidad: la de superar las limitaciones de una ideología unilingüe y el desarrollo de una conciencia sobre la necesidad de favorecer la diversidad ecolingüística*" (Lorenzo F., Trujillo F., y Vez J.M. 2011: 82)

El acceso a esta formación es a partir del tercer año del ciclo colegial –ciclo en el que se introduce la enseñanza de una segunda lengua extranjera- en el que los alumnos deben presentar un formulario solicitando el acceso a la rama de B.I. Una comisión de la delegación del MEEN se encarga de hacer una selección tomando en consideración el expediente académico del alumno, mientras que en el caso del inglés y español, además del expediente académico, los alumnos deben pasar una prueba escrita de conocimiento de la lengua -con la que se va a impartir la especialidad- que representa el 50% de la nota de acceso.

El objetivo del MEEN es implantar la rama de B.I. en todas las especialidades como podemos apreciar en el siguiente cuadro:

Tronco común de bachillerato internacional de marruecos	**Primer año de bachillerato internacional**	**Segundo año de bachillerato internacional**
Tronco común de letras y ciencias humanas –opción francés-	Letras y ciencias humanas -opción francés-	Letras –opción francés-
		Ciencias humanas –opción francés-
Tronco común de letras y ciencias humanas –opción inglés -	Letras y ciencias humanas -opción inglés-	Letras –opción inglés-
		Ciencias humanas –opción inglés-
Tronco común de letras y ciencias humanas –opción español-	Letras y ciencias humanas -opción español-	Letras –opción español-
		Ciencias humanas –opción español-
Tronco común ciencias	Ciencias Experimentales –	- Ciencias físicas

-opción francés-	francés-	- Ciencias de la vida y la tierra
	Ciencias matemáticas –francés-	- Ciencias matemáticas A - Ciencias matemáticas B
Tronco común ciencias -opción inglés-	Ciencias Experimentales – inglés -	- Ciencias físicas - Ciencias de la vida y la tierra
	Ciencias matemáticas – inglés -	- Ciencias matemáticas A - Ciencias matemáticas B
Tronco común ciencias -opción español-	Ciencias Experimentales – español-	- Ciencias físicas - Ciencias de la vida y la tierra
	Ciencias matemáticas –español	- Ciencias matemáticas A - Ciencias matemáticas B

Fuente: Ministère de l'Education National et de la Formation Professionnelle (2014). *Circular ministerial n14/133 con fecha de 26 de septiembre 2014.* (La traducción es nuestra)

Las lenguas extranjeras, además de mantenerse como tal, se convierten en lenguas de enseñanza, pero tanto para las ramas de ciencias como las de letras únicamente se van a impartir las asignaturas científicas en una de las lenguas elegidas: matemáticas, física y química y ciencias de la vida y la tierra. El currículum que se enseña a través de la L2 es el mismo que se enseña en árabe con la peculiaridad del aumento del volumen horario de lenguas extranjeras de la siguiente manera:

- La opción de francés se aumenta el volumen horario de enseñanza de esta lengua en 2 horas, se dedican otras dos horas a la semana para técnicas de expresión y comunicación en francés, y además todas las asignaturas científicas se imparten en esta lengua a partir de tronco común.
- Las opciones de inglés y español el volumen horario semanal de enseñanza de estas lenguas se le añaden 4 horas para llegar a 8 horas para los de letras en tronco común y primer año de bachillerato, y 5 horas para los de ciencias en los mismos niveles. Los contenidos se empiezan a impartir en la L2 elegida y de manera gradual a partir de tronco común con el objetivo de que se enseñen todas las asignaturas científicas en la L2 en el segundo semestre del segundo año de bachillerato.

Para recapitular y centrándonos en la opción que nos interesa –la del español- en la rama de ciencias los alumnos seguirían estudiando el francés como primera lengua extranjera 4 horas a la semana, la segunda lengua extranjera el español con 5 horas a la semana en tronco común y pasan a ser 8 a partir de primer año de bachillerato, se impartirían las matemáticas en español con 5 horas semanales, física y química 4 horas y ciencias de la vida y la tierra 3 horas a la semana. Para la rama de letras el francés se mantiene como lengua extranjera con 4 horas a la semana, el español como lengua extranjera con 8 y las matemáticas se impartirían

en español con 2 horas y las ciencias de la vida y la tierra con una sola hora, además de informática con dos horas semanales.

3.3. Bachillerato Internacional opción español:

Como hemos venido exponiendo a lo largo del presente trabajo, la enseñanza de español –antes de acceder a la universidad- está presente en el sistema educativo prácticamente desde los años sesenta, durante todo este tiempo se ha enseñado como lengua extranjera, y siempre ha estado por detrás del francés que ha sido –sigue siendo- la primera lengua extranjera sin lugar a discusión alguna, pero la progresiva expansión del inglés ha hecho que el español caiga como segunda lengua extranjera durante estos últimos años.

Actualmente se intenta diversificar las lenguas de enseñanza en el sistema educativo y de entre las lenguas propuestas para implantar la enseñanza bilingüe encontramos el español, una decisión que nos ha sorprendido debido a la complicada situación –que ya hemos expuesto- que atraviesa esta lengua en el sistema educativo marroquí. Esto nos hace plantearnos una serie de interrogantes relacionadas con el programa de enseñanza bilingüe en español, como por ejemplo si el MEEN está preparado realmente para implantar la enseñanza bilingüe en español, si puede interesar a alumnos y padres cursar un bachillerato en español ya que la actitud de éstos hacia el español no es del todo positiva, si esta elección le está otorgando al español una función que hoy día ya no puede desempeñar, o si realmente la opción de español solo se introdujo en este programa para mantener una postura políticamente correcta para con esta lengua y las instituciones e intereses que representa.

Desde que se anunció la implantación del B.I. no se ha logrado dar comienzo a la opción de español. De una conversación con el inspector de español del MEEN encargado de la zona norte del país, nos habló de una tentativa en un instituto de Nador (Academia del Este), pero no tuvo continuidad. Las verdaderas razones de la elección del español como lengua de enseñanza las podemos deducir de las medidas que se están tomando para sacar adelante este proyecto para que no se quede en tinta sobre papel. Con el objetivo de determinar qué tiene de realista esta propuesta, hemos visto conveniente analizar la situación actual de aspectos relacionados con la puesta en marcha de este programa como la formación de profesores, el perfil de los alumnos objeto de este programa, el apoyo de las instituciones educativas al B.I., la elaboración de materiales etc. Son aspectos que se han concretado para las demás lenguas y veremos si es así en el caso del español. Ante la falta de documentos en las que podemos apreciar qué medidas ha tomado el MEEN, hemos elaborado una encuesta y la hemos

repartido únicamente entre profesores del MEEN. La encuesta ha obtenido un total de 33 respuestas, un número que consideramos insuficiente para sacar conclusiones precisas o globales, pero no impide que nos pueda ayudar a hacernos una idea sobre cómo valoran los mismos profesores de español del MEEN la propuesta de enseñanza bilingüe.

3.3.1 Perfil del profesor:

Uno de los puntos centrales para poner en marcha el proyecto de enseñanza bilingüe es sin duda alguna la formación de los docentes, ya que el programa de B.I. plantea la enseñanza de asignaturas científicas en lengua española. Nos interesa en este punto determinar el perfil del profesor de español en Marruecos y si la formación que recibe le capacita para impartir contenidos curriculares no lingüísticos en lengua española.

Los profesores de español en el sistema educativo marroquí deben estar en posesión al menos de DEUG (Diplôme d'Études Universitaires Générales), que equivale haber aprobado los dos primeros años de carrera universitaria, para poder opositar a un puesto de profesor en el ciclo colegial, pero a partir de 2010 para opositar a cualquier plaza en el MEEN es obligatorio estar en posesión de la licenciatura. Para poder opositar a una plaza del ciclo de secundaria cualificante es obligatorio estar en posesión de licenciatura en filología hispánica obtenida en cualquier universidad del país. Los futuros profesores del ciclo colegial cursaban una formación de un año en el (Centre Pédagogique Régional) de Tánger, mientras que los que opositan al ciclo de secundaria pasan una formación –también con una duración de un año- en la Escuela Normal Superior de Tetuán. A partir de 2010 esta última institución pasa a depender del Ministerio de Enseñanza Superior y deja de formar profesores para el MEEN, y todos los profesores se forman en CPR, que actualmente recibe el nombre de Centro Regional de los Oficios de la Enseñanza y la Formación. Al final de esta formación se entrega un certificado de aptitud pedagógica para la enseñanza secundaria (CAPES) que habilita al profesor para ejercer la docencia.

La formación que reciben los profesores en estos centros se divide en una parte teórica y otra práctica y se compone de un total de siete módulos más las practicas tal como se describe en *Curriculum d'espagnol : filièr de qualification des professeures de secondaire qualifiante* (2012: 217-240) elaborado por Los Centros Regionales de los Oficios de la Enseñanza y de la Formación. La parte teórica la componen módulos de legislación escolar, ciencias de la educación, las TIC's, teorías de aprendizaje, didáctica y metodología, evaluación e iniciación a la investigación acción. La parte práctica de la formación la encontramos en la observación

de clase y la preparación de las prácticas, elaboración de unidades didácticas etc. Las prácticas se dividen en 3 fases: la fase de observación de clases que dura 5 semanas en las que los alumnos asisten en los institutos a clases de español; la fase de microenseñanza y autoscopia -que dura 5 semanas- en la que se prepara al alumno para la toma de responsabilidad en la que el alumno empieza a adquirir un conjunto de habilidades esenciales de la profesión; y finalmente la toma de responsabilidad que dura 7 semanas, cinco semanas en las que el alumno imparte clases en secundaria, y las otras dos se dedican a la evaluación final en la que una comisión formada por profesores formadores, el inspector y los profesores de aplicación evalúan una actividad didáctica impartida por el alumno futuro profesor. (Adila F., 2005: 26)

El siguiente cuadro esquematiza la formación que se recibe en estos centros

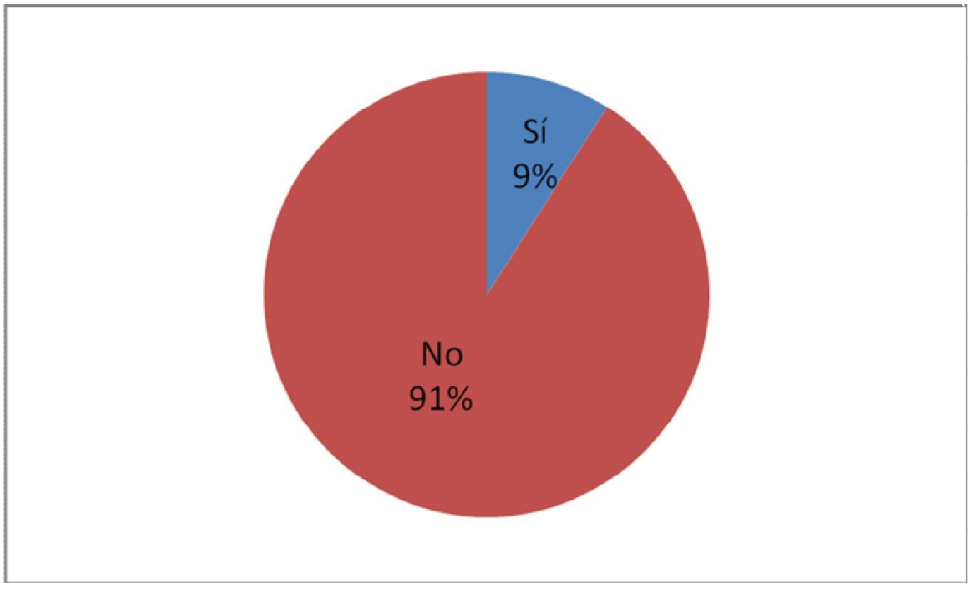
Los ejes principales	**Descripción de los ejes principales**
1. Competencias cognitivas	1.1 Teorías del aprendizaje del español LE 1.2 Enfoques y métodos de la enseñanza del español LE: - Enfoque comunicativo. - Enfoque por tareas. - Enfoque por proyectos. - Enfoque por competencias. 1.3 La evaluación
2. Competencias profesionales	2.1 La planificación y la organización de la clase. 2.2 La elaboración de materiales didácticos. 2.3 Las destrezas fundamentales. 2.4 La enseñanza de las funciones lingüísticas, del léxico y de la gramática. 2.5 La gestión y la animación de la clase. 2.6 El tratamiento del error; 2.7 La cultura y sociedad hispánicas. 2.8 El manual escolar.

Fuente: Centre Régionaux des Métiers de l'Education et de la Formation (2012). *Curriculum d'espagnol : filièr de qualification des professeures de secondaire qualifiante*. p.222

En lo que concierne a la formación continua de los profesores se lleva a cabo mediante la participación de los profesores en las jornadas pedagógicas sobre la didáctica del español como lengua extranjera que cada inspector del MEEN organiza en su circunscripción, cursos de metodología que organizan los inspectores del MEEN en colaboración con la Consejería de Educación y cursos de formación que universidades españolas organizan en beneficio de los profesores marroquíes y versan sobre nuevos métodos de enseñanza del español, materiales utilizados y elaborados por otros profesores etc. (Arabi A., 2012: 131).

De lo expuesto arriba, observamos que el perfil de profesor de español del que dispone el MEEN se trata generalmente de estudiantes de la rama de letras que han cursado una carrera de filología hispánica y que posteriormente han aprobado unas oposiciones seguidas de una formación de capacitación pedagógica para formar parte del cuerpo docente. No cabe ninguna duda de que se trata de profesores bien formados y capacitados para desempeñar la labor de profesores ELE. En cambio, en lo que concierne a la enseñanza bilingüe vemos que actualmente el MEEN no dispone de profesores capacitados para impartir disciplinas no lingüísticas en español. Quedan descartados los profesores de ciencias porque la formación universitaria que han recibido es francófona.

En la encuesta realizada a los profesores del MEEN hemos planteados dos preguntas relacionadas con el aspecto de la formación de profesores. La primera pregunta es sobre si el ministerio dispone de profesores capacitados para impartir disciplinas no lingüísticas en español. De los 33 profesores encuestados, 30 han respondido que no mientras que solamente 3 opinan que sí. Seguidamente adjuntamos un gráfico detallando los porcentajes de las respuestas obtenidas:



La segunda pregunta relativa a la formación de los profesores, tiene como objetivo determinar si de entre los 33 encuestados hay profesores que han recibido algún tipo de formación relacionada con el programa de B.I. En este caso los 33 profesores encuestados afirman no haber recibido ningún tipo de formación relacionado con la rama de B.I.

Uno de los aspectos clave para el éxito del B.I. pasa por formar profesores que puedan impartir contenidos no lingüísticos en español, a partir de todos los datos que hemos

obtenidos observamos que el MEEN no ha tomado ninguna medida hasta ahora, ya que no encontramos ningún documento relativo a este aspecto y los profesores además opinar que el MEEN no cuenta con profesores capacitados para dicha labor, afirman no haber recibido ningún tipo de formación. En este sentido, es legítimo cuestionar la viabilidad de este proyecto y los motivos que han hecho que el MEEN plantee el español como lengua de enseñanza.

3.3.2 Perfil del alumno:

Los alumnos objeto de este programa son alumnos de la escuela pública marroquí –ahora las escuelas privadas también pueden impartir este bachillerato- que forman un grupo relativamente homogéneo, se trata de alumnos que comparten lengua materna que han sido escolarizados en el mismo sistema educativo y provienen de las clase media o baja de la sociedad. Hemos visto en la descripción del programa de enseñanza bilingüe que los alumnos deben pasar por una selección en la que se tiene en consideración las notas de expediente académico y deben pasar una prueba de conocimiento de la lengua elegida, ya que se trata de un nuevo programa y no se puede generalizar entre todos los alumnos en tan corto tiempo.

Nos interesa en este apartado saber cuál es el perfil del alumno marroquí al acceder a este programa, sobre todo en lo relativo a conocimiento de lengua extranjera que ha elegido, en especial el caso que nos ocupa: el español. Ahora bien, los alumnos deben pasar una prueba de conocimiento de lengua pero no se especifica en ningún momento las características de esta prueba, ni los conocimientos lingüísticos exigidos al alumno para acceder a este programa.

Las Academias Regionales en las que se pretende que comience la opción de español del Bachillerato Internacional (ambas situadas en el norte del país), son zonas en las que tradicionalmente el español es de uso extendido entre la población, esto se debe a factores de distinto tipo como el pasado colonialista en la que el español fue lengua oficial, la cercanía geográfica, la recepción de canales de televisión y radio españolas, el fenómeno migratorio etc. por lo que no es de extrañar que los alumnos empiecen a estudiar español teniendo ya conocimientos previos de esta lengua.

Con el objetivo de determinar mejor los conocimientos lingüísticos del alumno al término del ciclo colegial que le da paso al tronco común –primer año de secundaria cualificante-

nivel en el que comienza la integración de contenidos y lengua, vamos a ver cómo describen los documentos del MEEN el alumno en este nivel.

En primer lugar encontramos el *Libro Blanco* [tomo 3] (2012: 2), considerado un documento de referencia para la revisión de los programas en consonancia con las instrucciones de la *Carta de Educación y Formación*. En este documento se determina el número de horas de la segunda lengua extranjera en secundaria en 204 horas ya que se planteaba introducir la segunda lengua extranjera en los tres cursos del ciclo colegial. Ahora bien, el español solo se ha logrado introducir en el último año del ciclo colegial y no a lo largo de los tres cursos que dura el ciclo, por lo que realmente se imparten un total de 60 horas de español antes del acceso al tronco común según *Programa del tercer curso de enseñanza colegial* (2009: 11).

El Libro Blanco [tomo 3] (2012: 70-75) establece un total de 12 unidades didácticas que se deben impartir a lo largo del ciclo colegial divididos en cuatro unidades cada curso, mientras que en el *Programa del tercer curso de enseñanza colegial* (2009: 12-13) solo encontramos 6 unidades que se deben impartir en un total de 60 horas. En ambos documentos las unidades versan sobre aspectos de la vida cotidiana y del entrono inmediato del alumno como la presentación, la familia, la descripción de lugares etc. Al término del ciclo colegial el alumno solo tiene unos conocimientos de español básicos, en cambio los que elijan la opción de francés el ciclo colegial se contempla como un ciclo de perfeccionamiento de esta lengua en el que los alumnos empiezan a estudiar los géneros literarios e incluso tienen programado el estudio de una obra literaria.

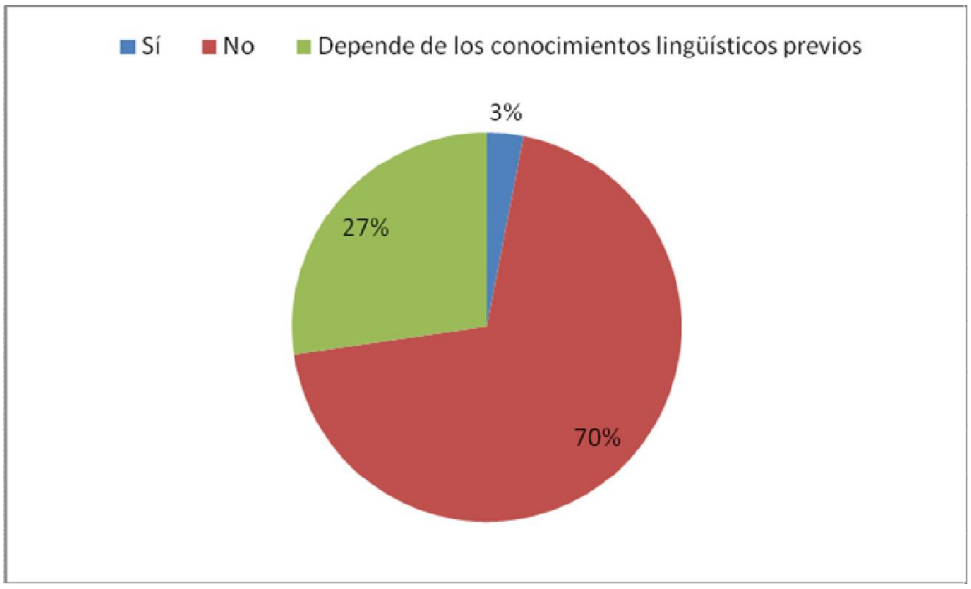
Si comparamos los conocimientos lingüísticos del alumno que establecen los dos documentos antes mencionados con los niveles comunes de referencia que establece el *Marco Común Europeo de Referencia* (2002: 26) encontramos que al alumno al acceso de enseñanza bilingüe el alumno debe tener un nivel de usuario básico como podemos observar en el siguiente cuadro:

Documento de referencia	**Descripción**
Libro Blanco	- Comprender información global contenida en cortos y sencillos textos orales y escritos relacionados con necesidades sentimientos y experiencias sociales de los alumnos. - Producir textos orales y escritos cortos con suficiente

	fluidez y corrección lingüística sobre temas relacionados con los intereses y experiencias sociales.
Programa del tercer curso de enseñanza colegial	- Comprender mensajes orales sobre temas relacionados con el ámbito familiar y escolar y utilizar el español como lengua de comunicación en las actividades del aula - Familiarizarse con la entonación y los sonidos de la lengua española. Comprender y reproducir textos orales sencillos
Marco Común Europeo de Referencia	- Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionados con aéreas de experiencia que le son especialmente relevantes. - Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo atareas simples y cotidianas que

El nivel de español con el que accedería el alumno al B.I. es un nivel básico de A1 o A2 según el Marco Europeo, y si se aplicase la reforma de la *Visión Estratégica 2015-2030* tal y como está planteada, el alumno accedería sin al B.I. sin haber cursado ni una sola hora de ELE. De todos modos, hablamos de un destreza de comunicación básica, mientras que en el aula se requiere una competencia lingüística cognitivo-académica ya que los alumnos deben realizar "*actividades que requieren el dominio del lenguaje académico, exigente en su propia naturaleza –tomar notas, entender el punto esencial de una argumentación, focalizar la atención en la información relevante etc."* (Lorenzo F., Trujillo F., y Vez J.M. 2011: 53)

En le encuesta realizada a los profesores hemos incluido una pregunta sobre si los alumnos terminan el ciclo colegial con conocimientos lingüísticos suficientes para asimilar contenidos científicos en español. En este caso las opiniones de los profesores son más divididas, de los 33 encuestados el 23 considera que los alumnos en este nivel todavía no disponen de los conocimientos lingüísticos necesarios para asimilar contenidos no lingüísticos en español, mientras que 9 consideran que depende de cada alumno y sus conocimientos lingüísticos previos, y tan solo un profesor responde con sí. Seguidamente adjuntamos un gráfico con los resultados de dicha encuesta:



Con el objetivo de contar con alumnos con conocimientos lingüísticos más amplios convendría ampliar más las horas de enseñanza del español en vez de reducirlas como se plantea en la nueva reforma, ya que ni alumnos ni sus padres verían factible que sus hijos vayan a ser escolarizados en una lengua que desconocen casi por completo. En este aspecto se podría contar también con la colaboración del Instituto Cervantes no solamente para los cursos de lengua, sino también para la realización de actividades culturales (proyecciones de cine, teatro, conferencias, talleres etc.), y facilitar el acceso a los materiales ELE de los que disponen estos centros.

3.3.3 Apoyos administrativos:

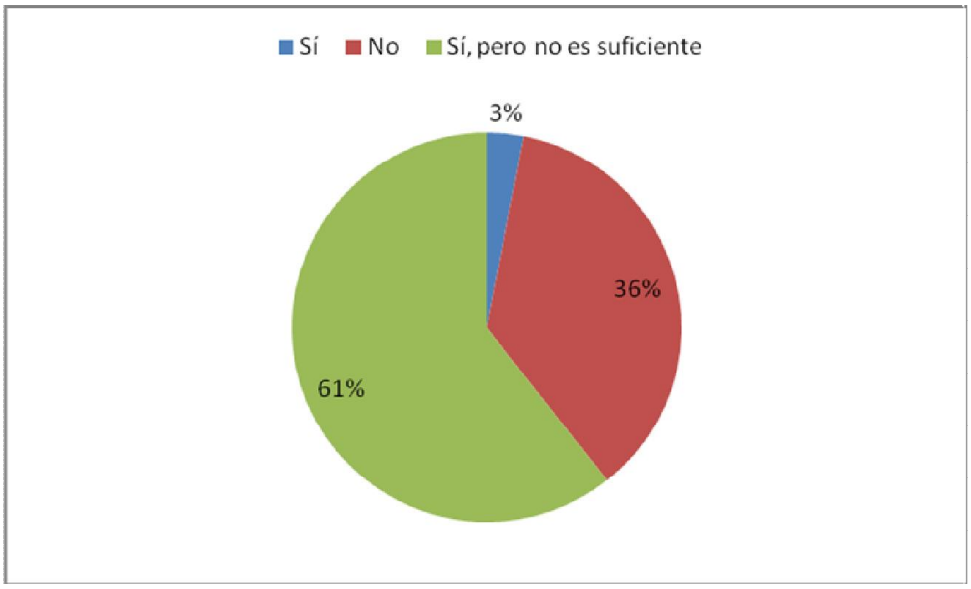
De lo expuesto hasta el momento podemos decir que el español como lengua extranjera no cuenta con el total apoyo de las principales instituciones educativas del país. Hemos visto que el MEEN no ha convocado ni una sola plaza para profesores de ELE en tres años, situando esta lengua al nivel del italiano y el alemán, mientras que el inglés y el francés son las dos lenguas por las que apuesta esta institución de manera clara y decidida. Si tenemos en cuenta que muchos de los profesores de ELE del MEEN se encuentran en excedencia, podemos deducir que tampoco se convocaran plazas para los próximos cursos ya que ni los profesores de los que dispone el MEEN tienen trabajo debido a la reticencia de los alumnos a la elección del español como segunda lengua extranjera.

El CSEFIC en su propuesta para la reforma del sistema educativo para el periodo 2015-2030 ha dejado bastante claro en primer lugar que el español ya no puede seguir siendo

segunda lengua extranjera, sino que debe ser tercera lengua extranjera y opcional que se introduce a partir de tronco común. En segundo lugar, no contempla que el español sea lengua de enseñanza, deja muy claro que esa función solo le puede corresponder al inglés y al francés.

De entre los países hispánicos con representación en Marruecos, España es la única que dispone de instituciones educativas como hemos mencionado. Además de la inacción de las instituciones marroquíes para poner en marcha este proyecto, observamos también su falta de colaboración con las instituciones educativas españolas –frente a una colaboración activa con instituciones francesas e inglesas-, ya que desde el anuncio de la creación del B.I. en español no se ha hecho público ningún acuerdo de colaboración con alguna institución española para apoyar la implantación del B.I.

En la encuesta que hemos hecho a los profesores de ELE del MEEN 20 de los 33 encuestados cree que existe una colaboración entre el MEEN y las instituciones educativas españolas en Marruecos pero consideran que esta colaboración no es suficiente, en cambio 12 profesores han opinado que no existe colaboración alguna y tan solo una persona ha respondido que sí.



Desde nuestro punto de vista una colaboración más estrecha entre el MEEN y las instituciones educativas españolas puede ser muy fructífera y favorecer la implantación del B.I. aunque en nuestra opinión Marruecos debe actuar sobre la lengua española tomando una serie de medidas que le devuelvan un estatus de segunda lengua al español, porque si el español sigue estando en esta situación no habría necesidad alguna de implantar el B.I. opción

español porque simplemente a los alumnos no les interesaría cursar esta formación. En este sentido, en la encuesta los profesores han mostrado una opinión casi unánime a la respuesta de si alumnos y padres les interesaría cursar un bachillerato en español, 32 de los profesores encuestado han respondido que "no" mientras que una sola persona ha respondido con "sí".

Uno de los aspectos en los que puede beneficiar el MEEN si mejorara su colaboración con las instituciones españolas es la elaboración del programa de las asignaturas no lingüísticas que se pretende impartir en español.

Actualmente, de lo que dispone el MEEN es un programa de español lengua extranjera tanto para colegial como para secundaria. Si nos fijamos tanto en *Programa del tercer curso de enseñanza colegial* (2009) como en *Programa de enseñanza del español en el ciclo de secundaria cualificante* (2007) son los documentos que determinan los contenidos que se imparten en español, vemos que se trata de un programa de ELE y en ningún apartado existe un programa específico de B.I. Sobre este aspecto los profesores encuestados opinan en su mayoría que el MEEN no dispone de personal cualificado para elaborar un programa para el B.I. a la pregunta planteada sobre este aspecto 28 profesores respondieron que no, y tan solo 5 profesores opinan que el MEEN dispone de personal cualificado para la elaboración de un programa.

El Ministerio de Educación de España dispone de colegios e institutos implantados en Marruecos que la Consejería de Educación se encarga de gestionar. En los centros españoles en cuestión se imparte la enseñanza primaria y la secundaria en español y el 75% de los alumnos de estos centros son marroquíes (Fernández Vítores D. 2014:67). Se trata de centros que usan el español como lengua de enseñanza y cuentan con una larga trayectoria, por lo tanto una colaboración más eficaz del MEEN con la Consejería de Educación podría ser muy fructífera tanto en aspectos relacionados con la formación de profesores, como la elaboración de un programa etc.

El Instituto Cervantes es otra institución con la que podría colaborar el MEEN, especialmente para la elaboración de un programa de inmersión del español como lengua extranjera, así como en la realización de cursos de lengua y de actividades culturales para los alumnos, como hemos visto en el apartado anterior los alumnos accederían al B.I. con un nivel básico y habiendo cursado únicamente 60 horas de español lengua extranjera.

Otro de los aspectos que debería esclarecer el MEEN en colaboración con instituciones educativas nacionales o españolas son las posibles salidas académicas y profesionales del B.I. opción español. Hemos visto que la enseñanza superior marroquí solo ofrece la posibilidad de estudiar la carrera de filología hispánica, por lo tanto si el MEEN realmente pretende implantar la enseñanza bilingüe en español debería plantear seriamente diversificar la oferta educativa en español en la enseñanza superior para dar coherencia y sentido a la implantación de este programa.

No cabe ninguna duda de que una mayor colaboración entre las instituciones educativas marroquíes y españolas podría beneficiar la implantación del B.I. Un ejemplo de lo que decimos lo podemos observar en el caso de las instituciones francesas e inglesas que han firmado acuerdos y convenios con el MEEN casi inmediatamente después de anunciar la implantación del B.I. En cambio, hasta el momento no se aprecia ningún tipo de apoyo de las distintas instituciones a la opción del español de dicho programa.

Conclusiones:

Hemos empezado el trabajo describiendo el contexto lingüístico del país con el objetivo de conocer qué situación ocupa el español entre las distintas lenguas existentes en el mercado lingüístico marroquí. Nos has quedado claro que en la actualidad el español ha conocido un importante retroceso en todos ámbitos, y que hoy en día ocupa un estatus de tercera lengua extranjera muy por detrás del francés que siempre ha sido la primera lengua extranjera –aunque los marroquíes reconocemos de manera oficiosa que es la lengua oficial-, y del inglés que es considerada una lengua del futuro y el interés por esta lengua cada vez se extiende más.

En el sistema educativo hemos visto que la enseñanza de lenguas extranjeras se encuentra en el centro de interés de las reformas y de las medidas de planificación lingüística que hemos expuesto. Sin embargo, la situación del español dentro del sistema educativo no nos ha quedado del todo aclarada, debido a la clara contradicción entre las consideraciones del MEEN y las del CSEFIC respecto a esta lengua. El primero plantea el español como lengua de enseñanza para el programa de B.I. mientras que el segundo le confiere el estatus de una tercera lengua opcional y en ningún momento la considera como lengua de enseñanza, esto deja en el aire futuro del español y de los hispanistas de este país. Aunque el MEEN sigue considerando oficialmente el español como segunda lengua extranjera, los hechos demuestran que en la práctica que su estatus es el de una tercera lengua extranjera.

Ante una situación tan desfavorable para el español en Marruecos, el MEEN lo propuso como lengua de enseñanza en el programa de B.I. junto al francés y el inglés. De lo que hemos visto antes, es –a nuestro juicio- una propuesta poco realista y difícil de materializarse por varias razones.

En primer lugar y dada la situación del español, la actitud de los estudiantes marroquíes hacia esta lengua es poco favorable, ya que prefieren el francés y el inglés debido a las facilidades que ofrecen para la incorporación al mundo laboral o para el acceso a las escuelas superiores en la enseñanza superior. Tampoco existen demasiadas posibilidades para una carrera universitaria, las opciones del español se reducen a la carrera de filología hispánica o seguir con los estudios en España, algo que no se puede permitir muchos de los estudiantes marroquíes. Por lo tanto, procurar que el español sea lengua de enseñanza es intentar dotarle de una función que hoy en día ya no puede desempeñar.

Hasta el momento la propuesta del MEEN para que el español sea lengua de enseñanza solo es desiderátum, ya que no se ha logrado que dé comienzo este programa y al mismo tiempo la inacción del MEEN respecto a este cometido nos parece evidente. En la actualidad el MEEN solo dispone de profesores de ELE –muchos de ellos en excedencia- y solamente está preparado para enseñar el español como lengua extranjera, pero no para utilizarlo como lengua de enseñanza para contenidos no lingüísticos como las matemáticas, física y química etc.

La ausencia de medidas por parte del MEEN para la puesta en marcha de la opción de español son más que evidentes, no se ha procedido a la formación de los profesores, no se ha elaborado un currículo para este programa, ni tampoco se ha hecho oficial ningún tipo de colaboración con instituciones educativas españolas para este cometido. Hay que señalar que una mayor colaboración con estas instituciones beneficiaría el programa de B.I. en todos los aspectos antes mencionados.

Si el MEEN pretende verdaderamente hacer que el español sea lengua de enseñanza antes de dar este paso debería, en primer lugar, actuar sobre el estatus de la lengua, y eso es una medida que no solo le correspondería únicamente a él sino al resto de las instituciones nacionales. Apoyar más esta lengua y aumentar su presencia en la vida diaria mediante el apoyo a publicaciones en esta lengua, aumentar los programas de televisión y radio en español, apoyar su uso en internet ya que todos los portales de las instituciones marroquíes están en árabe y francés y el portal del MEEN además está en ingles y amazigh, también hay que diversificar las propuestas de enseñanza en español en la enseñanza superior. El MEEN debería por su parte apoyar más la enseñanza del español e implantarla en niveles anteriores al ciclo colegial. Si no se actúa sobre el estatus del español, es mejor otorgarle la situación que actualmente le corresponde, la de tercera lengua extranjera complementaria.

Bibliografía:

- Abello Contesse C. (2008). "El aprendizaje de una L2/LE en contextos bilingües", en Sanchez Lobato J., et al. *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera*, Madrid: SGEL, 1ª reimpresión.

- Adila F. (2005). "El desarrollo de la formación de profesores en el Departamento de Español en la ENS de Tetuán", en *Cuadernos de Rabat*, nº especial enero de 2005.

- Arabi A. (2012). "El español en el sistema educativo marroquí", en *Impresiones e inquietudes de los hispanistas marroquíes: literatura, migraciones, educación y relaciones bilaterales*, Madrid: Diwan Mayrit.

- Benítez Fernández M. (2010). *La política lingüística contemporánea de Marruecos: de la arabización a la aceptación del multilingüismo*, Zaragoza: Instituto de Estudios Islámicos y del Oriente Próximo.

- Benítez Fernández M. (2006). "Approche sur la politique linguistique au Maroc depuis l'Independence", en *Estudios de dialectología norteafricana y andalusí*, nº 10.

- Benyaya Z. (2007). "La enseñanza del español en Marruecos: del pasado al presente", en *Porta Linguarum*, nº 7.

- Boukous A. (1983). "Bilinguisme, diglossie et domination symbolique", en *Du bilinguisme*, Paris : Denoël.

- Bourderau F. (2006). "Politique linguistique, politique scolaire : la situation du Maroc", *Cairn.info* nº 154.

- Bourdieu P. (1977). "L'economie des echanges linguistiques", en *Langue française*, nº 34.

- Burqia R. (2011). "ta'dūd al-lughawī bayna al-mūjtama'ī wa al-siyāsī" [El multilingüismo entre lo social y lo político], en Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique, *Al-Madrassa Al-Maghribiya,* nº3.

- Consejo de Europa (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, Madrid: Anaya. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ [Consultado 25/06/2016]

- Corriente F. (2008). *Manual de dialectología neoárabe*, Zaragoza: Instituto de Estudios Islámicos y del Oriente Próximo.

- Fasold Ralph W. (1996). *La sociolingüística de la sociedad: introducción a la sociolingüística*, Madrid, Visor.

- García Lázaro J.B. y Trujillo Sáez F. (2008). *LinguaRed: Red Profesional para el profesorado de los Centros Públicos Bilingües de la Provincia de Granada*, Granada, SantPrint.

- Fernández Vítores D. (2014). *La lengua española en Marruecos*, Rabat: Instituto de Estudios Hispano-Lusos.

- González González, I. (2013). "Educación, cultura y ejército: aliados de la política colonial en el norte de Marruecos", en Aragón Reyes M. (dir), *El protectorado español en Marruecos: la historia trascendida*, Bilbao: Iberdrola

- González González I. (2015). *Escuela e ideología en el protectorado español en el norte de Marruecos: 1912-1956*, Barcelona: Bellaterra.

- Llorent, V. (2012). "El sistema escolar de Marruecos: Tiempos de reforma", en *Revista Fuentes*, nº 12.

- Lorenzo F., Trujillo F., y Vez J.M. (2011). *Educación bilingüe: Integración de contenidos y segundas lenguas*, Madrid: Síntesis.

- Merrouni, M. (1996). *Al-Islāḥ ata'līmī bilmaghrib 1994-1956* [La reforma educativa en Marruecos 1994-1956], Universite Mohamed V, Rabat.

- Moscoso García F (2003). "Situación lingüística en Marruecos: árabe marroquí, bereber, árabe estándar, lenguas europeas", en *Al_Andalus Mgreb*, nº 10.

- Moustaoui A. (2008). "El movimiento Cultural Amazigue en Marruecos y el modelo de política lingüística estatal: una aproximación discursiva", en *Reviste de Estudios Internacionales Mediterráneos*, nº5.

- Moustaoui A. (2006). "El nuevo modelo de política lingüística en Marruecos y la legislación que lo sustenta", en *Al-Andalus Magreb: Estudios árabes e islámicos*, nº13.

- Rami A. (2009). naẓra 'an tadrīs al-loghāt min khilāal masār al-islaḥāt ata'līmiya bil-maghrib [Una visión sobre la enseñanza de lenguas y su aprendizaje a través de las reformas educativas en Marruecos.], en Conseil Supérieur de l'Education. *tadrī s al-loghāt wa ta'alomouhā fī manẓūmat al-tarbiya wa al-ta'līm* [La enseñanza de lenguas y su aprendizaje en los sistemas de educación y enseñanza].

- Salhi M. (2009). "Al-loghāt al-ajnabiya fī al-madrasa al-maghribiya" [Las lenguas extranjeras en la escuela marroquí: resultados del trabajo de cinco talleres especializados], en Conseil Supérieur de l'Education. *tadrī s al-loghāt wa ta'alomouhā fī manẓūmat al-tarbiya wa al-ta'līm* [La enseñanza de lenguas y su aprendizaje en los sistemas de educación y enseñanza].

- www.rgph2014.hcp.ma/Presentation-des-principaux-resultats-du-RGPH-2014_a374.html
  [Consultado 22/03/2016]

- http://www.mapnews.ma/es/discours-messages-sm-le-roi/sm-el-rey-dirige-un-discurso-la-nacion-con-motivo-de-la-fiesta-del-trono
  [Consultado 28/07/2016]

- https://www.educacion.gob.es/centros/buscar.do?shortcut=1&codaut=60&nombreaut=EXTRANJERO&codprov=00&combopais=504&textopais=MARRUECOS&ssel_natur=0
  [Consultado 04/07/2016]

- http://www.men.gov.ma/Ar/Pages/Publication.aspx?IDPublication=4559
  [Consultado 25/04/2016]

- http://www.alquds.co.uk/?p=495373
  [Consultado 02/08/2016]

Documentos oficiales:

- Centre Régionaux des Métiers de l'Education et de la Formation (2012). *Curriculum d'espagnol : filier de qualification des professeures de secondaire qualifiante*.

- Comisión de Revisión de los Programas de Educación para la enseñanza primaria, preparatoria y colegial (2012). *Libro Blanco* [8 partes]. Ministerio de Educación y Enseñanza Nacional. Disponible en http://www.men.gov.ma/curricula/Lists/Pages/livreblanc.aspx [consultado 27/02/2016]

- Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique (2015). *Vision Stratégique de la Reforme 2015-2030: Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion*.

- Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique (2014). Rapport Analytique : *La mise en œuvre de la Charte National D'Education et de Formation 2000-2013. Acquis, déficits et défis*.

- Conseil Supérieur de l'Enseignement (2008). *Etat et Perspectives du System d'Education et de Formation V.1 : Réussir L'école pour tous*.

- Conseil Supérieur de l'Enseignement (2008). *Etat et Perspectives du System d'Education et de Formation V.1 : Rapport analytique*

- Conseil Supérieur de l'Enseignement (2008). *Etat et Perspectives du System d'Education et de Formation : Atlas du système d'éducation et formation*.

- Conseil Supérieur de l'Enseignement (2008). *Programme National d'Evaluation des Acquis : Rapport synthétique*

- Conseil Supérieur de l'Enseignement (2007). *Etude évaluative des curricula des cycles primaire et secondaire collégial: Rapport de synthèse*.

- Ministère de l'Education National et de la Formation Professionnelle (2007) *Programa del enseñanza del español en el ciclo de secundaria cualificante*.

- Ministère de l'Education National et de la Formation Professionnelle (2009) *Programa del tercer curso de enseñanza colegial: asignatura del español*.

- Ministère de l'Education National et de la Formation Professionnelle (2014). Circular ministerial n14/133 con fecha de 26 de septiembre 2014. (Circular establece el marco referencial del programa de Bachillerato Internacional)

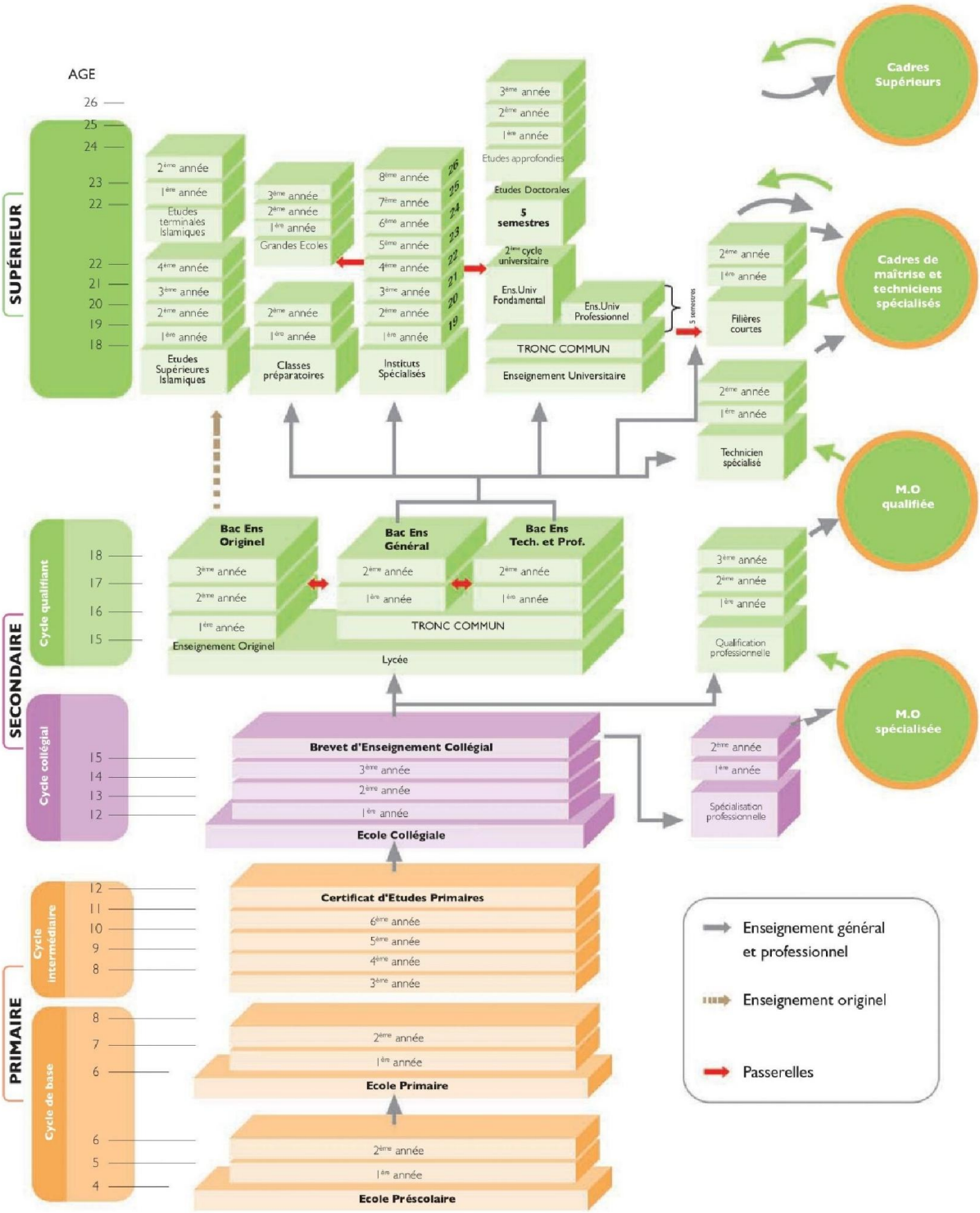
- Ministère de l'Education National et de la Formation Professionnelle (2014). Circular ministerial n 369-14 con fecha de 6 de junio 2014. (Circular que establece el procedimiento de acceso al programa de Bachillerato Internacional)

- Ministère de l'Education National et de la Formation Professionnelle (2000). *Charte Nationale d'Education et de Formation.*

- Reino de Marruecos (2011). *Constitución*.
  Disponible: http://www.mcrp.gov.ma/constitution.aspx [Consultado 24/06/2016]

Anexo1:

Esquema del sistema educativo marroquí actual



Fuente: Conseil Supérieur de l'Enseignement (2008**).** *Etat et Perspectives du System d'Education et de Formation : Atlas du système d'éducation et formation.*

Anexo 2:

Circular del Ministerio de Educación para acelerar la generalización de la enseñanza de la lengua amazigh

ⵜⴰⴳⵍⴷⵉⵜ ⵏ ⵍⵎⵖⵔⵉⴱ
ⵜⴰⵎⴰⵡⴰⵙⵜ ⵏ ⵓⵙⴳⵎⵉ
ⴰⵏⴰⵎⵓⵔ

المملكة المغربية
وزارة التربية الوطنية

الرباط في: 9 - أكتوبر 2013

18x483

إلى السيدات والسادة
مديرتي ومديري الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين
نائبات ونواب الوزارة

الموضوع: مشروع تسريع وتيرة تعميم تدريس الأمازيغية خلال الموسم الدراسي 2013/2014

المرجع: - المراسلة الوزارية رقم 12/127 بتاريخ 24 أبريل 2012؛
- المراسلة الوزارية رقم 12/952 بتاريخ 09 يوليو 2012؛
- المراسلة الوزارية رقم 12/2308 بتاريخ 20 شتنبر 2012 .

سلام تام بوجود مولانا الإمام

وبعد، ففي إطار الارتقاء بتدريس اللغة الأمازيغية ، واستكمالا للإجراءات المؤطرة بالمراسلات المشار إليها أعلاه، يشرفني أن أطلب منكم موافاة الخلية المركزية للارتقاء بتدريس الأمازيغية بالمعطيات التالية:

- المخططات الجهوية والإقليمية لمشروع تسريع وتيرة تعميم تدريس الأمازيغية ؛
- لوائح محينة لنقط الارتكاز الجهوية وإقليمية ؛
- لوائح مفصلة للمؤسسات التي تدرس بها الأمازيغية ؛
- لوائح الأطر المكلفة بالتأطير والتتبع الميداني؛
- عدد كتب اللغة الأمازيغية الموزعة في إطار مبادرة مليون محفظة.

وحرصا على ضبط المعطيات المطلوبة واستثمارها على الوجه المطلوب، ستتوصلون عبر البريد الإلكتروني بنماذج موحدة من الجداول التي سيتم ملؤها من طرف المصلحة المختصة.

هذا وتجدر الإشارة إلى أن مبدأ **لا تراجع عن المكتسبات السابقة** هو شعار الوزارة في هذا المجال. ولذا، أهيب بالجميع الحرص على إضفاء قيمة مضافة على هذا المشروع الوطني الهام خلال الموسم الدراسي الحالي 2013/2014، **والسلام.**

وزير التربية الوطنية
الإمضاء: محمد الوفا

1

وزارة التربية الوطنية
المقر المركزي للوزارة - باب الرواح - الرباط - الهاتف: 05 37 77 18 70 / الفاكس: 05 37 77 20 43

Anexo 3:

Circulares del Ministerio de Educación en las que en las que se anuncia que el francés será lengua de enseñanza en las ramas de técnicas y de economía y gestión del bachillerato marroquí.

المملكة المغربية
وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني

2015 أكتوبر 19

إلى السيدتين والسادة
مديرتي ومديري الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين

384 : 15

الموضـــوع : لغة تدريس الرياضيات بشعبة العلوم الاقتصادية والتدبير

سلام تام بوجود مولانا الإمام المؤيد بالله

وبعد، فتصحيحا للاختلالات التي تعرفها المنظومة التعليمية، وخصوصا منها تلك المتعلقة بتكامل المواد التعليمية في السلك الثانوي التأهيلي، فقد تقرر ابتداء من الدخول المدرسي المقبل 2016/2017، تدريس مادة الرياضيات بالسنة الأولى بكالوريا شعبة علوم الاقتصاد والتدبير والسنة الثانية بكالوريا بمسلكي العلوم الاقتصادية وعلوم التدبير المحاسباتي باللغة الفرنسية على غرار باقي المواد المميزة لهذه الشعب والمسالك المتفرعة عنها. ويمكن، إن توفرت الشروط الضرورية لذلك، بدأ تدريس الرياضيات بالسنة الأولى بكالوريا بشعبة علوم الاقتصاد والتدبير ابتداءا من الدخول المدرسي الحالي 2015/2016 باللغة الفرنسية .

وتجدر الإشارة، إلى أن الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين مطالبة بتعميم هذه الإجراءات، على كل مؤسساتها الثانوية التأهيلية، العمومية والخصوصية، الحاضنة للشعب والمسالك المشار إليها سالفا.

وتفضلوا بقبول أزكى التحيات، والســـــلام.
وزيـــر التربيـــة الوطنيـــة
والتكويـــن المهنـــي
رشيد بن المختـــار بن عبد اللـــه

المملكة المغربية
وزارة التربية الوطنية
والتكوين المهني

2015 أبريل 19

385-15

إلى السيدتين والسادة
مديرتي ومديري الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين

الموضـــوع : لغة تدريس الرياضيات والعلوم الفيزيائية بالجدع المشترك التكنولوجي وشعب ومسالك التقني صناعي

سلام تام بوجود مولانا الإمام المؤيد بالله

وبعد، فتصحيحا للاختلالات التي تعرفها المنظومة التعليمية وخصوصا منها تلك المتعلقة بتكامل المواد التعليمية في السلك الثانوي التأهيلي، فقد تقرر ابتداء من الدخول المدرسي المقبل 2016/2017، تدريس مادتي الرياضيات والعلوم الفيزيائية باللغة الفرنسية بالجدع المشترك التكنولوجي والسنة الأولى بكالوريا بشعبتي العلوم والتكنولوجيات الميكانيكية والعلوم والتكنولوجيات الكهربائية والسنة الثانية بكالوريا بمسلكي العلوم والتكنولوجيات الميكانيكية والعلوم والتكنولوجيات الكهربائية، وذلك على غرار باقي المواد المميزة لهذه الشعب والمسالك. كما يمكن للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين بدأ تدريس هذه المواد باللغة الفرنسية ابتداء من الدخول المدرسي الحالي 2015/2016 بالجدع المشترك التكنولوجي إذا توفرت لديها الشروط الضرورية لذلك.

وتجدر الإشارة إلى أن الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين مطالبة بتعميم هذه الإجراءات، على كل مؤسساتها الثانوية التأهيلية، العمومية والخصوصية، الحاضنة للشعب والمسالك المشار إليها سالفا.

وتفضلوا بقبول أزكى التحيات، والســـــلام.
وزيـــر التربيـــة الوطنيـــة
والتكوين المهني

رشيد بن المختـــار بن عبد اللـــه

وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني
المقر المركزي للوزارة - باب الرواح - الرباط - الهاتف : 05 37 77 18 70 / الفاكس: 05 37 77 20 43

Anexo 4:

Número de estudiantes de español en el ciclo colegial por región entre los cursos académicos 2009-2010 y 2012-2013

	Répartition des effectifs des élèves du collégial selon la langue espagnole							
	2009-2010		**2010-2011**		**2011-2012**		**2012-2013**	
Région	**Total**	**Filles**	**Total**	**Filles**	**Total**	**Filles**	**Total**	**Filles**
Oued Ed-dhab – Lagouira	0	0	61	22	284	144	157	64
Laayoune-Boujdour-Sakia Al Hamra	1 019	538	1 357	663	741	381	769	407
Guelmim - Es-smara	537	209	595	273	596	286	614	293
Sous-Massa-Draa	1 445	616	2 507	1 077	2 573	1 083	3 212	1 386
Gharb - Chrarda - Beni Hssen	503	202	835	407	827	395	475	213
Chaouia – Ourdigha	1 187	562	1 092	496	873	392	858	397
Marrakech - Tensift - Al Haouz	0	0	176	43	0	0	0	0
l'Oriental	868	374	379	153	759	321	901	396
Grand Casablanca	3 082	1 416	3 876	1 653	3 680	1 536	4 078	1 711
Rabat - Sale - Zemmour –Zaer	1 018	490	802	394	986	442	620	296
Doukala – Abda	721	363	910	412	1 271	558	963	465
Tadla – Azilal	582	209	679	228	388	127	950	434
Meknès – Tafilalet	949	425	1 662	761	1 648	825	2 404	1 129
Fès – Boulmane	1 438	670	1 544	739	1 031	507	2 590	1 308
Taza - Al Hoceima – Taounate	1 489	644	2 392	950	1 633	637	1 405	580
Tanger – Tetouan	3 433	1 551	5 192	2 304	4 902	2 170	4 490	1 882
National	18 271	8 269	24 059	10 575	22 192	9 804	24 486	10 961

Número de estudiantes de español en el ciclo secundaria cualificante por región entre los cursos académicos 2009-2010 y 2012-2013

	Répartition des effectifs des élèves du qualifiant selon la langue espagnole							
	2009-2010		2010-2011		2011-2012		2012-2013	
Région	**Total**	**Filles**	**Total**	**Filles**	**Total**	**Filles**	**Total**	**Filles**
Oued Ed-dhab – Lagouira	167	77	148	49	111	43	147	60
Laayoune-Boujdour-Sakia Al Hamra	1 281	676	1 371	750	1 227	655	819	432
Guelmim - Es-smara	317	170	323	178	405	234	222	120
Sous-Massa-Draa	2 146	1 073	2 332	1 198	2 324	1 156	2 032	1 020
Gharb - Chrarda - Beni Hssen	1 635	780	1 253	611	1 205	592	1 163	586
Chaouia – Ourdigha	1 087	569	1 078	553	1 051	553	982	508
Marrakech - Tensift - Al Haouz	2 344	1 231	2 583	1 316	3 680	1 759	3 777	1 825
l'Oriental	3 725	1 580	3 385	1 418	2 706	1 002	1 828	676
Grand Casablanca	7 778	4 407	7 927	4 265	8 086	4 172	8 283	4 332
Rabat - Sale - Zemmour –Zaer	2 714	1 380	2 926	1 516	2 507	1 291	2 460	1 250
Doukala – Abda	844	491	957	516	849	468	795	428
Tadla – Azilal	1 005	437	981	387	878	317	746	236
Meknès – Tafilalet	5 518	2 771	5 979	3 009	6 226	3 139	5 860	2 931
Fès – Boulmane	5 604	2 862	5 829	2 981	5 874	2 849	6 517	3 163
Taza - Al Hoceima – Taounate	880	321	819	280	728	203	622	172
Tanger – Tetouan	11 470	5 624	12 233	5 889	11 874	5 661	10 981	5 168
National	48 515	24 449	50 124	24 916	49 731	24 094	47 234	22 907

Fuente: datos no publicados conseguidos en el Ministerio de Educación y Enseñanza

Anexo 5:

Número de alumnos matriculados en filología hispánica por curso y universidad

Evolution du nombre d'étudiants dans les filières langue et litérature Espagnole

Diplôme	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Rabat	281	340	385	415	329	366	389	407	286	291	288	313
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Aïn Chock/Casablanca	404	456	453	407	450	539	593	524	416	418	431	294
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines mohammadia												90
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Dhar El Mahraz/Fès	614	728	780	792	779	945	763	963	740	697	708	736
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Tétouan	545	567	534	450	787	440	484	492	338	296	316	323
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Agadir	369	475	585	595	521	745	443	710	629	389	351	420
Faculté polydisciplinaire –Nador						148	201	263	304	267	284	291
Ecole Roi Fahd Supérieure de Traduction (Arabe-Espagnol-Français)	15	15	14	17	18	18	19	27	44	42	47	57
total cycle licence	**2228**	**2581**	**2751**	**2676**	**2884**	**3201**	**2892**	**3386**	**2757**	**2400**	**2425**	**2524**
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Rabat	14	10	7								15	12
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Aïn Chock/Casablanca					21	20			30	30	30	30
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Dhar El Mahraz/Fès						20	37	23	35	20		30
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Tétouan								18	13	14	28	43
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Agadir									30	27		
total cycle master	**14**	**10**	**7**		**21**	**40**	**37**	**41**	**108**	**91**	**73**	**115**
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Rabat	24	25	35	25	16	16	12	12	8	6	37	48
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Aïn Chock/Casablanca	1	1					2					
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Dhar El Mahraz/Fès	17	13	13		8	6	5	16	4	4	4	4
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Tétouan	21	24	15	15	5	5	6	5	4	3	2	1
total doctorat	**63**	**63**	**63**	**40**	**29**	**27**	**25**	**33**	**16**	**13**	**43**	**53**
Total	**2382**	**2727**	**2891**	**2756**	**2984**	**3335**	**3016**	**3534**	**3005**	**2608**	**2657**	**2860**

Número de licenciados en filología hispánica por curso y universidad

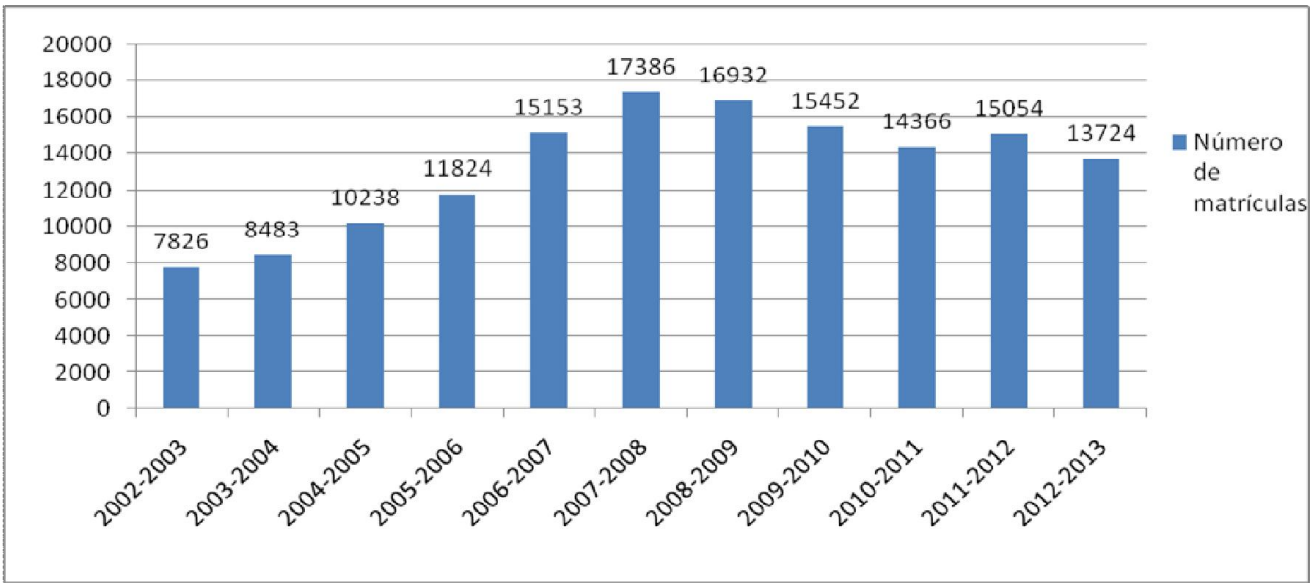
Evolution du nombre de diplômés dans les filières langue et litérature Espagnole

licence	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Rabat	4	13	19	25	24	43	34	61	38	128
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Aïn Chock/Casablanca	23	26	25	27	30	38	47	28	40	53
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines mohammadia										
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Dhar El Mahraz/Fès	25	52	40	89	78	96	49	110	104	131
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Tétouan	29	20	28	41	50	33	37	28	24	32
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Agadir	31	31	34	38	39	73	74	57	43	60
Faculté polydisciplinaire -Nador								25	19	30
total	**112**	**142**	**146**	**220**	**221**	**283**	**241**	**309**	**268**	**434**

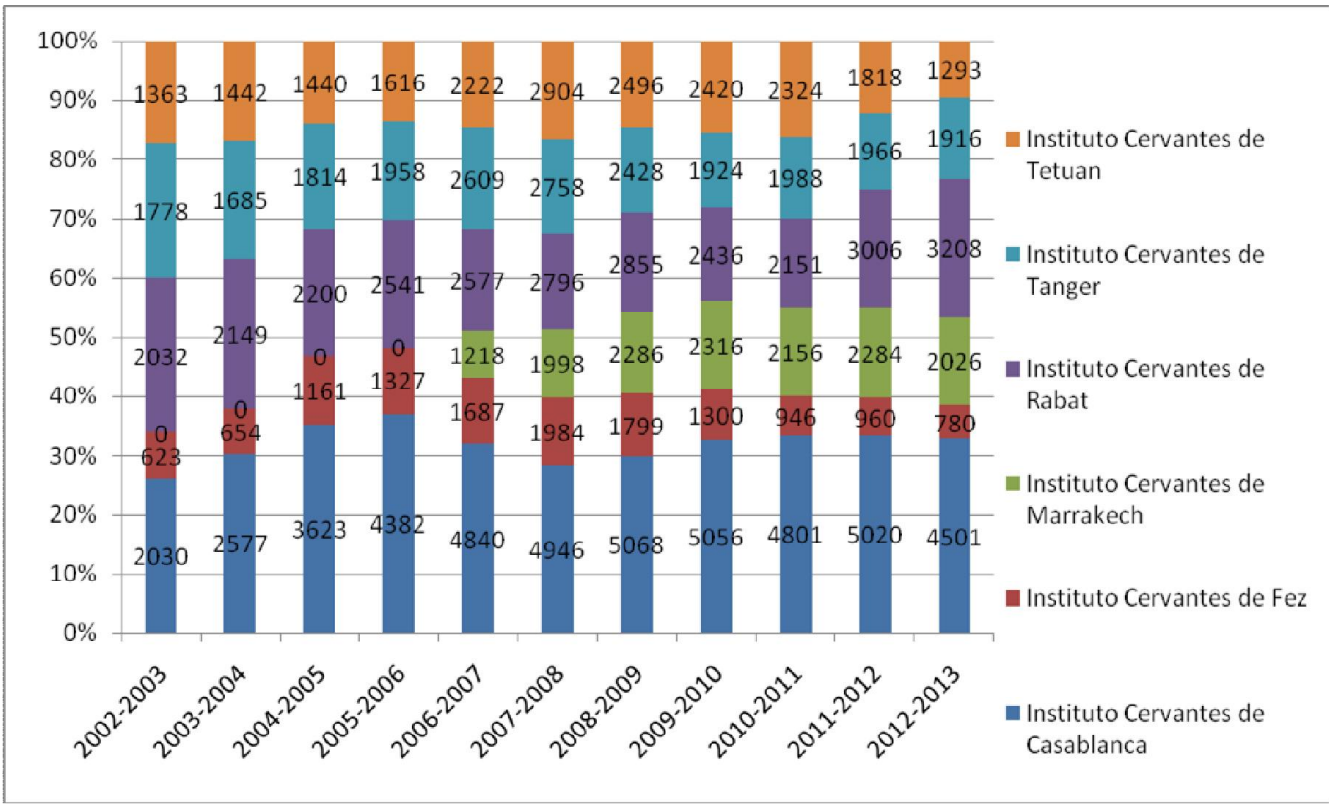
Fuente: datos no publicados conseguidos en Ministerio de Enseñanza Superior e Investigación Científica.

Anexo 6:

Evolución del número de matrículas en los Institutos Cervantes de Marruecos



Evolución del número de matrículas en los Institutos Cervantes de Marruecos por centro



Fuente: elaboración propia a partir de datos no publicados conseguidos gracias al servicio de información bibliográfica de la biblioteca del Instituto Cervantes de Tetuán.

Máster universitario en enseñanza de Español como Lengua Extranjera
CIESE-Comillas – UC
Año académico 2015-2016

LA ALTERNANCIA DE TURNOS CONVERSACIONALES: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL AULA DE ELE

Trabajo realizado por: Olaia Andaluz Pinedo

Dirigido por: Marta Albelda Marco

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 1
1. MARCO TEÓRICO 3
1.1. Conceptos básicos sobre la conversación 3
1.1.1. La naturaleza de la conversación 3
1.1.2. Estructura y unidades de la conversación 7
1.1.3. La competencia conversacional 10
1.2. La alternancia de turnos conversacionales 12
1.2.1. La alternancia de turnos de habla 12
1.2.2. La alternancia de turnos de apoyo 17
1.3. La didáctica de la alternancia de turnos conversacionales en ELE 21
1.3.1. La alternancia de turnos en los documentos de referencia vigentes 21
1.3.2. Enfoques en la enseñanza de la conversación 23
1.3.3. Uso de corpus discursivos 24
1.3.4. Propuestas didácticas 26
2. PILOTAJE DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA 30
2.1. Metodología del pilotaje 30
2.1.1. Contexto institucional e informantes 30
2.1.2. Instrumentos de recogida de datos 32
2.2. Diseño de la secuencia didáctica 33
2.2.1. Metodología de la secuencia didáctica 33
2.2.2. Análisis de corpus 34
2.2.3. Desarrollo de la secuencia didáctica 37
2.3. Resultados del pilotaje 42
2.3.1. Resultados del desarrollo de la secuencia didáctica 42
2.3.2. Resultados del cuestionario 52
3. CONCLUSIONES 56
BIBLIOGRAFÍA 59
ANEXOS 64
Anexo I: Datos de los informantes 64
Anexo II: Cuestionario 65
Anexo III: Análisis de fragmentos de los corpus Val.Es.Co. y COGILA 66
Anexo IV: Secuencia de actividades para C1 y B1+ 73

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Estructura de la conversación (Cestero 2005: 24) 8
Figura 2: Respuestas cuantitativas del cuestionario 52

LISTA DE TABLAS

Tabla 1: Sistema de unidades (Val.Es.Co. 2014: 16) 9
Tabla 2: Propuestas didácticas 28
Tabla 3: Sesiones e informantes 32
Tabla 4: Turnos de apoyo identificados 49
Tabla 5: Tácticas de conclusión identificadas 50
Tabla 6: Indicaciones de toma de turno identificadas 50
Tabla 7: Características de la propuesta didáctica 57

LISTA DE ABREVIATURAS

AC	Análisis de la conversación
ELE	español como lengua extranjera
HN	hablante nativo
HNN	hablante no nativo
LE	lengua extranjera
MCER	*Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*
PCIC	*Plan curricular del Instituto Cervantes*
SFL	Spanish as a foreign language
Val.Es.Co.	Valencia, Español Coloquial

RESUMEN

Este trabajo se propone facilitar la toma de conciencia y la reflexión de estudiantes de ELE sobre elementos implicados en la alternancia de turnos conversacionales: marcas de final de turno de habla, interrupciones, indicaciones de toma de turno y turnos de apoyo. Para ello, se ha diseñado y pilotado una propuesta didáctica. En diversas investigaciones anteriores ya se ha puesto de manifiesto la necesidad de trabajar la estructura de la conversación española en el aula de ELE para desarrollar la parte de la competencia comunicativa denominada *competencia conversacional*. Dado que los materiales de ELE apenas tratan estos aspectos, se ha destacado la importancia de aportar propuestas didácticas para la enseñanza de los fenómenos conversacionales. Sin embargo, las propuestas de actividades con este fin aún son escasas y gran parte de ellas no se han pilotado. Por estos motivos, creemos que la creación y el pilotaje de una secuencia didáctica contribuyen al desarrollo de esta vía de investigación.

El estudio parte de una revisión bibliográfica sobre la naturaleza y la estructura de la conversación, la competencia conversacional, los elementos implicados en la alternancia de turnos conversacionales, su representación en el *Marco común europeo de referencia* (Consejo de Europa 2002) y en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes 2006), las principales recomendaciones para su enseñanza y las propuestas didácticas actuales. Una vez asentadas las bases teóricas, se diseña una secuencia didáctica, que combina el enfoque indirecto y directo e integra fragmentos de conversaciones reales procedentes de los corpus Val.Es.Co. (Briz y Grupo Val.Es.Co. 2002) y COGILA (Barros 2012). Esta secuencia se pone en práctica con estudiantes británicos de nivel C1 y B1+ en la University of Bristol para verificar su eficacia. Los resultados de este pilotaje muestran que, a través de la propuesta didáctica, los estudiantes toman conciencia y reflexionan sobre elementos implicados en la alternancia de turnos conversacionales.

Palabras clave: ELE, competencia conversacional, alternancia de turnos conversacionales, marcas de final de turno de habla, interrupciones, indicaciones de toma de turno, turnos de apoyo, corpus, pilotaje, propuesta didáctica.

ABSTRACT

The focus of this research is to facilitate SFL students' awareness-raising and reflection about elements involved in conversational turn-taking: turn-yielding signals, interruptions, turn initiators and backchannel items. For that purpose, a didactic proposal has been designed and piloted. Various studies have pointed out the need to teach conversation structure in the SFL classroom in order to develop a part of communicative competence called *conversational competence*. Since materials for SFL hardly deal with those aspects, the importance of providing didactic proposals to teach conversational phenomena has been emphasised. The proposals are still scarce and most of them have not been piloted. Consequently, the creation and the piloting of a didactic sequence would contribute to developing this research path.

This study was founded on a literature review about the nature and structure of conversation, conversational competence, elements involved in conversational turn-taking, their presence in the *European framework of reference* (Consejo de Europa 2002), as well as the *Plan curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes 2006), the main recommendations for teaching those elements and current didactic proposals. Once the theoretical framework was established, a didactic sequence was designed which combines the direct and indirect approaches and includes extracts of real conversations from Val.Es.Co (Briz and Grupo Val.Es.Co. 2002) and COGILA (Barros 2012) corpora. This sequence was implemented with British students of levels C1 and B1+ at the University of Bristol in order to verify its effectiveness. The results of the pilot show that the didactic sequence helped students raise their awareness and reflect on elements involved in conversational turn-taking.

Keywords: SFL, conversational competence, conversational turn-taking, turn-yielding signals, interruptions, turn initiators, backchannel items, corpora, pilot, didactic proposal.

INTRODUCCIÓN

La conversación es la forma de comunicación interactiva más natural y habitual (Cestero 2005: 11). Levinson (1989: 271) se refiere a ella como «ese tipo de hablar predominante con el que estamos familiarizados». Dada su importancia, en el ámbito de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras se han desarrollado diversas investigaciones que destacan la parcela de la competencia comunicativa llamada *competencia conversacional* (Cestero 2012: 33).

En las últimas décadas, varios de estos estudios han apuntado la necesidad de tratar la estructura conversacional en el aula (García García 2005, 2009, 2014, Pérez 2010, Rubio 2012, Pascual 2012, Inglés 2016). Esto se debe, por ejemplo, a que se han identificado dificultades en la alternancia de turnos de habla en conversaciones entre alumnos alemanes (García García 2009: 296) y transferencias de la lengua materna en la alternancia de turnos de apoyo en conversaciones entre estudiantes ingleses (Inglés 2016: 22). En este sentido, Cestero (2005: 15-16) señala:

> Aunque existen tendencias universales para muchos aspectos de la conversación (…), existen otros que no lo son, y, dado que los alumnos no comienzan la empresa de adquirir una lengua segunda o extranjera equipados con el conocimiento de las normas y reglas conversacionales de la lengua objeto de estudio, sino con el de su lengua materna, generalmente experimentan dificultades al interactuar con nativos, que, en muchas ocasiones, dificultan o impiden la intercomunicación.

Sin embargo, apenas se dispone de materiales para trabajar la estructura de la conversación en el aula de ELE (Cestero 2012: 55). Con el fin de cubrir este vacío, en la actualidad se está desarrollando una línea de investigación dedicada a ofrecer propuestas didácticas basadas en las aportaciones del Análisis de la Conversación, así como en estudios sobre las características de la conversación en ELE (Cestero 2016b: 18). En el monográfico *La competencia conversacional: investigación y didáctica en el ámbito de la lingüística aplicada a la enseñanza de ELE*, publicado este año en la revista *Lingüística en Red*, se subraya la importancia de aportar más propuestas para avanzar en este campo (Cestero 2016b: 21).

El presente trabajo se enmarca en esa vía de investigación. Nuestro objetivo general consiste en facilitar la toma de conciencia y la reflexión sobre elementos implicados en la alternancia de turnos conversacionales (marcas de final de turno de habla, interrupciones, indicaciones de toma de turno y turnos de apoyo) a través de una propuesta didáctica. Para alcanzar este objetivo general, nos propusimos cuatro objetivos

específicos. Los dos primeros corresponden a la revisión bibliográfica desarrollada en el primer capítulo del trabajo y los dos últimos, a la propuesta didáctica recogida en el segundo capítulo:

— Conocer los elementos implicados en la alternancia de turnos conversacionales.
— Valorar distintas opciones para la didáctica de elementos conversacionales.
— Diseñar una secuencia didáctica.
— Verificar la eficacia de la secuencia diseñada mediante un pilotaje.

Así pues, el presente estudio contribuye al ámbito de la lingüística aplicada a la enseñanza de ELE y, en concreto, a la línea de investigación que ofrece propuestas didácticas para trabajar la estructura de la conversación en ELE principalmente de dos maneras. En primer lugar, aporta una propuesta didáctica nueva y detallada. Además, esta secuencia de actividades se pone en práctica con estudiantes de ELE de la University of Bristol. Los resultados de este pilotaje se analizan, de manera que se puede comprobar el funcionamiento de la secuencia didáctica. Esto resulta importante debido a que aún son escasas las investigaciones dedicadas a la necesidad de llevar estos aspectos al aula de ELE. Consideramos que estas aportaciones favorecen el avance de la vía de investigación mencionada, dado que exploran posibilidades de trabajar elementos estructurales de la conversación en el aula.

El trabajo se estructura en tres capítulos. En el primero se presenta el marco teórico, articulado en torno a tres temas: la conversación, la alternancia de turnos conversacionales y su didáctica en ELE. De este modo, se pretende alcanzar un conocimiento adecuado del objeto de enseñanza y examinar distintas opciones para su didáctica. En el segundo capítulo, el estudio de campo, se exponen cuestiones metodológicas del pilotaje, el diseño de la secuencia didáctica y los resultados del pilotaje, con el fin de aportar una propuesta didáctica. Las conclusiones extraídas del estudio constituyen el último capítulo.

1. MARCO TEÓRICO

En este primer capítulo presentamos las bases teóricas sobre las que hemos construido el trabajo. Coincidimos con Cestero (2016a: 1) en que, para incluir fenómenos estructurales de la conversación en la enseñanza de ELE,

> ha de conocerse previamente qué es [la conversación], cómo se produce, cómo funciona y cómo se estructura, es decir, ha de contarse con contenidos básicos sobre fenómenos y mecanismos estructurales de la conversación, teniendo en cuenta que gran parte de tales elementos, fenómenos y mecanismos son culturales o están sujetos a cierta variación sociocultural.

Así pues, comenzamos el marco teórico con una revisión de estudios sobre la naturaleza y la estructura de la conversación española. Después, examinamos con más detalle los elementos estructurales en los que se centra nuestra propuesta didáctica, prestando especial atención a aspectos en los que se diferencian el español peninsular y el inglés británico, la lengua materna de nuestros estudiantes. Finalmente, analizamos el estado de la cuestión en cuanto a la didáctica de la alternancia de turnos conversacionales en ELE para conocer cómo se puede avanzar en este ámbito.

1.1. Conceptos básicos sobre la conversación

1.1.1. La naturaleza de la conversación

En la enseñanza de LE el término *conversación* se ha empleado con diferentes significados. En este sentido, Cestero (2005: 17) observa que se ha utilizado para «aludir a cualquier actividad comunicativa en la que varios participantes alternan al hablar o en la que los aprendices sencillamente hablan». Por ello, las clases de conversación generalmente se han dedicado a distintos ejercicios de interacción oral y expresión oral, tales como debates, presentaciones o simulaciones de compra-venta (Cestero 2005: 17). Asimismo, Thornbury y Slade (2006: 5) señalan que *conversación* también se ha utilizado como sinónimo de *comunicación*. Consideramos que esta disparidad de usos del término revela la importancia de entender la naturaleza de la conversación.

Entre la bibliografía especializada, se han propuesto varias descripciones de la naturaleza de la conversación. Sin olvidarnos de aportaciones como Beinhauer (1963) o Levinson (1989), hemos decidido centrar nuestra mirada en investigaciones sobre la conversación española que destacan por razones tanto de actualidad como de profundidad, dada la gran relevancia que tienen para nuestro estudio. De este modo,

revisaremos la caracterización de Gallardo (1994, 1996), la de Briz (1998) y la de Cestero (2000a, 2005).

Gallardo (1994: 27, 1996: 25-26) propone una caracterización pragmática que se basa en el funcionamiento interno de la conversación y no tiene en cuenta aspectos sociolingüísticos como la relación entre los participantes o la situación (Gallardo 1996: 25). Los rasgos que propone son los siguientes (Gallardo 1996: 25-26):

1. Rasgos previos o interactivos: el dinamismo dialógico.
    - sistema dual de la toma de turno;
    - carácter actual e inmediatez;
    - estructura triple básica.
2. Rasgos conversacionales.
    - toma de turno libre;
    - retroalimentación.

De las dos características que se proponen como definitorias de la conversación, solo la toma de turno libre es específica de este tipo de interacción, puesto que otras interacciones (el debate, la tertulia, etc.) también presentan retroalimentación (Cestero 2000: 18). Sin embargo, en esta descripción se considera que la toma de turno es libre también en interacciones en las que no hay igualdad funcional entre los participantes, como en la «conversación transaccional» o la «conversación didáctica» (Gallardo 1994: 28), y, por tanto, creemos que alguno de ellos ejercería un mayor control sobre la distribución de los turnos, es decir, que la toma de turno estaría «preestablecida de alguna manera» (Cestero 2000: 18). En suma, aunque consideramos que la toma de turno libre es un rasgo fundamental de la naturaleza y la estructura de la conversación, el objeto de estudio de Gallardo diverge de lo que entendemos por conversación en el presente trabajo.

Por su parte, Briz (1998: 40-43) estudia el español coloquial en la conversación. Para ello, establece una distinción entre, por un lado, la variedad diafásica, el registro, y, por otro lado, la variedad textual, el género (Briz 2010: 2). Respecto al registro, Briz identifica «rasgos situacionales o coloquializadores», características de una situación comunicativa que facilitan el uso del registro coloquial, y «rasgos primarios» que caracterizan al registro coloquial (Briz 1998: 41). En cuanto al género, señala ciertos «rasgos identificadores» de la conversación, características necesarias para considerar que un determinado discurso es una conversación (Briz 1998: 42). Tanto el registro como el género se encuentran en una gradación que va desde lo prototípico a lo periférico en función del grado en el que presenten los rasgos (Briz 2010: 11-12). Estas características que propone Briz (1998: 41-42) son las siguientes:

Rasgos situacionales o coloquializadores:

- la *relación de igualdad* social o funcional entre los interlocutores;
- la *relación vivencial de proximidad*;
- el *marco discursivo familiar*;
- la *temática no especializada*.

Rasgos primarios del registro coloquial:

- la *ausencia de planificación* o, más exactamente, planificación sobre la marcha, que favorece la espontaneidad;
- la finalidad *interpersonal*: la comunicación por la comunicación, el fin comunicativo socializador, la *comunión fática*;
- el tono *informal*, que es, en suma, el resultado de todos los rasgos mencionados y que, a la postre, sirve para nombrar también el registro coloquial.

Rasgos identificadores de la conversación:

- una interlocución *en presencia*, conversación cara-a-cara;
- *inmediata*, actual (aquí y ahora);
- con *toma de turno no predeterminada*;
- *dinámica*, con alternancia de turnos inmediata, que favorece la mayor o menor tensión dialógica (la relación hablante-oyente es simultánea y/o sucesiva, es decir, supone una conversación más o menos prolongada, y no pares mínimos de intervenciones (rituales));
- *cooperativa* en relación con el tema de la conversación y la intervención del otro.

Una conversación prototípica como la sugerida por Briz (2010: 12) —entre amigos en un bar hablando de un tema cotidiano— está sujeta a rasgos situacionales que conducen a un registro coloquial. En este trabajo, cuando usamos el término *conversación*, nos referiremos a lo que Briz denomina conversaciones coloquiales prototípicas, que se caracterizan por presentar los rasgos de la conversación y del registro coloquial descritos (Briz 1998: 42).

Cestero (2000a: 17-19, 2005: 17-20) parte de una «unidad máxima», la actividad comunicativa, para desglosarla hasta llegar a la «unidad mínima» que nos ocupa, la conversación (Cestero 2000a: 17). Así pues, una actividad comunicativa puede ser escrita u oral, y las actividades comunicativas orales, entre las que figura la conversación, pueden ser monologales, en las que la comunicación es unilateral, o dialogales o interactivas, en las que la comunicación es bilateral o multilateral y se da un sistema dual de toma de turno y una retroalimentación (Cestero 2000a: 17-18). Cestero propone tres rasgos caracterizadores —grado de convencionalización y de estructuración interna, objetivo social y categoría de los interlocutores— para identificar los tipos de interacciones: institucionalizadas, transaccionales y conversacionales. Las características específicas de las interacciones conversacionales que propone Cestero (2005: 19) son las siguientes:

- presentan un bajo grado de convencionalización y planificación;
- no están predeterminadas en cuanto a su objetivo social;
- ninguno de los participantes controla, individualmente, la distribución de los turnos[1].

[1] En contraste, las interacciones institucionalizadas (debate, mesa redonda…) «presentan un alto grado de convencionalización y planificación, están predeterminadas en cuanto a su un objetivo social y cuentan con un moderador o con un participante que tiene la función de controlar la distribución de los

Esta caracterización diferencia claramente la conversación de los otros tipos de actividades comunicativas interactivas. El primer rasgo implica que la organización general y pormenorizada de la conversación no suelen estar programadas, como en los debates, las entrevistas o en las clases, si bien esto no significa que la conversación no presente una estructura en ambos niveles (Cestero 2005: 18). La segunda característica distingue a la conversación de las interacciones que tienen un objetivo social específico que siempre es el mismo, como las transacciones compra-venta, médico-paciente, profesor-alumno, etc. (Cestero 2005: 19). En tercer lugar, la alternancia de turnos en la conversación se realiza de forma coordinada y negociada entre los interlocutores, ya que ninguno de ellos tiene una categoría o un papel funcional que le permita dirigir la distribución de los turnos (Cestero 2005: 19).

Consideramos que las tres características expuestas identifican como conversación el mismo tipo de interacción que los rasgos de la conversación coloquial prototípica propuestos por Briz (1998: 41-42). Por ello, se pueden tomar ambas descripciones como referencia de lo que se entiende por conversación en este trabajo.

Las características específicas de la conversación tienen diferentes consecuencias lingüísticas. En este sentido, según la clasificación de Fernández y Albelda (2008: 67), se pueden enseñar aspectos fonético-fonológicos, morfosintácticos, léxico-semánticos, paralingüístico-gestuales y socioculturales, así como estrategias interaccionales. El presente trabajo se centra en lo que Fernández y Albelda (2008: 82) denominan estrategias interaccionales, es decir, en los fenómenos estructurales de la conversación. La decisión de tratar estos elementos deriva del contraste observado entre la necesidad de su inclusión en la enseñanza de ELE (Cestero 2005, 2012, 2016b, García García 2005, 2009, 2014, Pérez 2010, Rubio 2012, Pascual 2012, Inglés 2016) y el hecho de que su presencia en los materiales aún es escasa, probablemente debido a que no se ha contado con los conocimientos necesarios hasta hace poco (Cestero 2005: 64).

En efecto, durante muchos años la conversación se ha considerado una forma «libre» de comunicación; sin embargo, la naturaleza no planificada de la conversación no implica que este tipo de interacción no se pueda sistematizar (Cestero 2005: 20). Levinson (1989: 282) afirma que «la conversación posee de hecho una elaborada y detallada

turnos de palabra» y las interacciones transaccionales (consultas didácticas, consultas médicas…) «presentan un grado medio de convencionalización y planificación, están predeterminadas en cuanto a su un objetivo social y, en ellas, uno de los participantes, por su función o valor social, controla la distribución de turnos de palabra» (Cestero 2005: 19).

arquitectura». En este sentido, entre las diversas corrientes que han estudiado la conversación[2], destaca el Análisis de la conversación (Levinson: 1989: 274). El AC se origina a mediados de los años sesenta en la tradición etnometodológica (Cestero 2000a: 28-31). Los analistas de la conversación, como Sacks, Schegloff y Jefferson, examinan diferentes conversaciones espontáneas de forma rigurosamente empírica para «descubrir las propiedades sistemáticas de la organización secuencial del hablar y cómo se conciben los enunciados para manejar tales secuencias» (Levinson 1989: 273-274), en otras palabras, estudian conversaciones

> con el objeto de descubrir y describir los mecanismos de producción empleados por los hablantes-oyentes para tratar aspectos técnicos en la conducta de conversación, tales como la entrada coordinada en conversación (…), bajo la asunción de que la organización social del intercambio está en el propio intercambio y ahí es donde debe descubrirse (Cestero 2000a: 30).

El AC, de acuerdo con Levinson (1989: 274), ha proporcionado «las ideas más substanciales que han llegado a obtenerse acerca de la organización de la conversación». Las bases teóricas y metodológicas que proporciona el AC subyacen en gran medida a las investigaciones que conforman nuestro marco teórico, más centrado en la conversación española.

1.1.2. Estructura y unidades de la conversación

La conversación tiene una estructura específica que la diferencia de otras actividades comunicativas (Cestero 2005: 22). A continuación, se presenta una síntesis de las unidades de la conversación española propuestas por el grupo Val.Es.Co. (2014) y por Cestero (2000a, 2005), ya que ambos son coherentes en cuanto a su objeto de estudio con lo que entendemos por conversación en este trabajo. De este modo, pretendemos situar los fenómenos estructurales y valorar qué sistema conviene tomar como referencia para diseñar nuestras actividades.

Cestero (2005: 24) distingue dos niveles estructurales en la conversación: «un nivel local o pormenorizado, que conforma su microestructura, (…) y un nivel global, que conforma su macroestructura». Las unidades en la estructura pormenorizada de la conversación son los turnos, los intercambios y las secuencias, mientras que la estructura general concibe la conversación como unidad (Cestero 2005: 24). El sistema se esquematiza de la siguiente manera:

[2] En Thornbury y Slade (2006: 27-37) se puede consultar un resumen de las aproximaciones al estudio de la conversación desde la sociología, la sociolingüística, la filosofía y la lingüística.

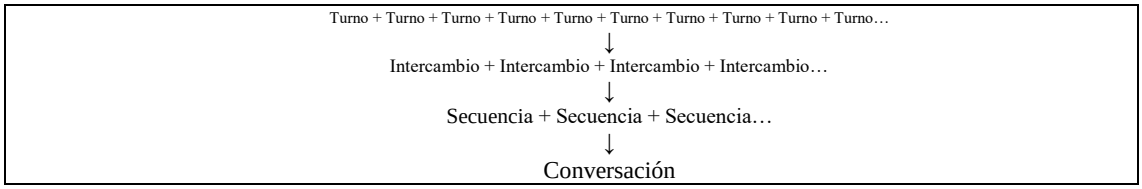


Figura 1: Estructura de la conversación (Cestero 2005: 24)

Respecto a la estructura pormenorizada, el *turno* es la unidad básica estructural y se define como «un periodo de tiempo que comienza cuando una persona empieza a comunicar y concluye cuando dicha persona deja de hacerlo; en ese periodo de tiempo el hablante emite un mensaje con intención de ofrecerlo completo» (Cestero 2005: 23). En un turno puede emitirse una o más de una *unidad de turno*, que es un enunciado completo (Cestero 2005: 25). Se distinguen dos tipos de turnos: los *turnos de habla* son «los turnos que hacen que la conversación tenga un contenido» (Cestero 2005: 26); los *turnos de apoyo* son «aquellos a través de los que el hablante expresa un seguimiento de la comunicación en marcha y una participación activa en la actividad conversacional» (Cestero 2005: 26). El *intercambio* es «la sucesión de dos turnos de habla, producidos por participantes diferentes» (Cestero 2005: 48). Por último, la *secuencia*, es la «sucesión de tres o más turnos con coherencia y cohesión temática o funcional» (Cestero 2005: 23). Las secuencias se pueden clasificar en dos grupos: *secuencias marco*, que inician o marcan el final de una conversación, y *secuencias nucleares o temáticas*, que desarrollan un tema principal (Cestero 2005: 52-53).

En cuanto a la macroestructura, la *conversación* se entiende como una unidad dividida en tres partes: la *apertura*, una secuencia marco que consiste en saludos y preliminares tales como preguntas por la salud; el *núcleo*, una o más secuencias temáticas en las que se introduce, se desarrolla y se concluye el tema; el *cierre*, una secuencia marco en la que tiene lugar una preparación del cierre y una despedida final (Moreno Fernández 1998: 166; *apud* Cestero 2005: 58). A veces, la apertura puede ir precedida de una presentación, cuya función consiste en establecer la comunicación (Cestero 2005: 59).

Por otro lado, el sistema de unidades de la conversación (coloquial) española de Val.Es.Co. (2014) consta de ocho unidades (discurso, diálogo, intercambio/alternancia de turnos, intervención/turno, acto y subacto)[3] que se articulan en tres dimensiones

[3] Dentro de estas unidades se establecen subtipos atendiendo a varios criterios (Val.Es.Co. 2014); sin embargo, aquí no entraremos en detalle, puesto que para nuestros propósitos es suficiente con trazar un esquema general del modelo.

(estructural, social e informativo) y dos niveles (monológico y dialógico). El siguiente cuadro muestra las unidades en relación con las dimensiones y el nivel al que pertenecen:

NIVEL	DIMENSIONES		
	ESTRUCTURAL	SOCIAL	INFORMATIVA
DIALÓGICO	discurso diálogo intercambio	alternancia de turnos	
MONOLÓGICO	intervención acto	turno	subacto

Tabla 1: Sistema de unidades (Val.Es.Co. 2014: 16)

La *intervención* es la «unidad máxima monológica estructural, generalmente asociada al cambio de emisor, que se caracteriza por ser o provocar una reacción, prototípicamente lingüística» (Val.Es.Co. 2014: 19). En contraste, el *turno*, pertenece a la dimensión social y se define como una «intervención reconocida o aceptada por el interlocutor» (Val.Es.Co. 2014: 27), es decir, para que una intervención sea un turno, debe contribuir a que avance la conversación, de manera que no puede ser «ignorada o no atendida» (Val.Es.Co. 2014: 28). Cabe indicar que las *intervenciones de paso*, «con las que el hablante demuestra en general su atención o interés»[4], no se convierten en turnos porque no hacen progresar la conversación (Val.Es.Co. 2014: 22). Esta distinción basada en las dimensiones se extrapola a las unidades mínimas del nivel dialógico: «dos intervenciones sucesivas de distintos emisores, una de inicio y una de reacción» son un *intercambio* y «dos turnos sucesivos y, por tanto, emitidos por interlocutores/hablantes distintos» constituyen una *alternancia de turno* (Val.Es.Co. 2014: 25).

Además de las cuatro unidades descritas, se definen otras cuatro unidades más alejadas de «la frontera que marca el carácter dialógico o monológico de una unidad» (Val.Es.Co. 2014: 38). Las «unidades superiores» de la conversación son estructurales: el *diálogo* es «el resultado de la combinación de intercambios sucesivos» y está limitado de forma prototípica por una intervención-turno que provoca una reacción al principio y por una intervención-turno que es una reacción al final (Val.Es.Co. 2014: 33) y el *discurso* es la unidad dialógica superior» y está «delimitada por un cambio en el contexto interactivo particular» (Val.Es.Co. 2014: 36). Las «unidades mínimas» son el *acto*, que es «una unidad estructural monológica, (…) la mínima unidad de acción e intención», que se distingue por su fuerza ilocutiva, su contorno melódico y su contenido proposicional (Val.Es.Co. 2014: 39-43) y el *subacto*, «un segmento informativo identificable, habitualmente, mediante marcas semánticas y prosódicas» (Val.Es.Co. 2014: 55).

[4] Estas intervenciones coinciden en gran medida con los turnos de apoyo de Cestero (2005: 26).

Los dos modelos de unidades de la conversación aquí presentados son muy cercanos. Para nuestros fines didácticos optaremos por el propuesto por Cestero (2005) por dos razones. En primer lugar, es un modelo más sencillo para ofrecer a los estudiantes de ELE, para los que quizá no sea tan relevante considerar distinciones como las que establecen las dimensiones estructural y social entre *intervenciones* y *turnos* o *intercambios* y *alternancias*. Además, la autora ha realizado aportaciones sobre los fenómenos que se estudian en la presente investigación, la alternancia de los turnos de habla (Cestero 2000a) y los turnos de apoyo (Cestero 2000b), así como sobre su didáctica en ELE (Cestero 2005). Dado que nos parece razonable la recomendación de comenzar la enseñanza de la conversación con fenómenos de la microestructura (Cestero 2005: 24), nos basaremos en los estudios mencionados para el pilotaje.

Además, es destacable que, en los últimos años, se han tomado como referencia las contribuciones de Cestero en diversos estudios empíricos sobre los fenómenos y recursos conversacionales en la interlengua de los estudiantes de ELE (García García 2009 y 2014, Rubio 2007 y 2012, Pérez 2009 y 2011, Inglés 2010, Silva 2012, Pascual 2011 y 2014; *apud* Cestero 2016b: 11-14), así como en distintos diseños de propuestas didácticas para incluir los fenómenos estructurales en el aula de ELE (García Castro 2003, García García 2004, 2009 y 2014, Mingo Gala 2008, López Sáez de Burgo 2009, Sanz 2010, López de Lerma 2011, Rubio 2012; *apud* Cestero 2016b: 18-20). De acuerdo con Cestero (2016b: 21), creemos que la utilización de unas bases teóricas comunes puede facilitar la comparación de datos y el avance en este campo.

1.1.3. La competencia conversacional

La *competencia conversacional* consiste en la «habilidad de participar en una conversación» (García García 2005: 94), partiendo de que participar en una conversación «requiere tener la capacidad cognitiva y la competencia lingüística y no verbal necesarias para producir y comprender enunciados, pero, además, y fundamentalmente, requiere poseer la capacidad discursiva e interactiva suficiente para cooperar y negociar con otras personas en su construcción» (Cestero 2005: 9). En esta línea, García García (2009: 17) apunta:

> Conversar implica hacer contribuciones relevantes y coordinadas, asegurarse la atención del interlocutor, tomar y ceder la palabra de forma apropiada y sincronizada (…); en definitiva, todo un conocimiento de las estructuras, esquemas, normas y expectativas propios de una comunidad.

> Y a este compendio de recursos necesarios para establecer y mantener una conversación nos referimos (…) con el nombre general de competencia conversacional.

La competencia conversacional es una parcela de la competencia comunicativa (Cestero 2016b: 2), puesto que la capacidad de participar en una conversación forma parte de la capacidad de comunicarse de una persona (García García 2009: 94). Llegados a este punto es importante entender el concepto de competencia comunicativa para identificar el lugar que ocupa en él la competencia conversacional (García García 2009: 94). Si bien no es este el lugar para hacer una revisión exhaustiva del concepto, nos referiremos brevemente a su origen, su primera aplicación a la enseñanza de segundas lenguas y su aplicación a la estructura conversacional.

Como es sabido, Hymes (1972) propone el término *competencia comunicativa* como reacción a la noción de *competencia lingüística* de la gramática generativa. La *competencia lingüística* se refiere al conocimiento tácito de la estructura de la lengua que posee un hablante-oyente ideal y que subyace a su actuación lingüística (Hymes 1972: 271). Hymes (1972: 282) entiende que la *competencia comunicativa* no solo consiste en el conocimiento tácito de la lengua sino también en la habilidad de uso de ese conocimiento: «Competence is dependent upon both (tacit) *knowledge* and (ability for) *use*».

Canale (1983: 6-12) reflexiona sobre la aplicación del concepto de competencia comunicativa a la enseñanza de segundas lenguas y propone un modelo en el que la competencia comunicativa se divide en cuatro componentes en función de si subyace a ellos un conocimiento y una habilidad centrados en la corrección, en la adecuación al contexto sociolingüístico, en la cohesión y la coherencia o en la compensación de fallos comunicativos debidos a las limitaciones de la comunicación real: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica, respectivamente. En este modelo aún no se menciona explícitamente la conversación.

Por su parte, el modelo de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) es el primero que hace referencia específica a la estructura conversacional (García García 2009: 96). En este modelo la competencia comunicativa está formada por la competencia lingüística, la competencia estratégica, la competencia sociocultural, la competencia accional y la competencia discursiva, y la organización conversacional se incluye en esta última (Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell 1995: 9-16). Los autores destacan la importancia de

la estructura conversacional de la siguiente forma: «This area is highly relevant for communicative competence and language teaching (…), since conversation is the most fundamental means of conducting human affairs» (Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell 1995: 16). Asimismo, explican que el sistema de toma de turno que tiene lugar en la conversación implica fenómenos como cesiones de turno, interrupciones o turnos de apoyo (Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell 1995: 16).

En la actualidad, contamos con un documento que proporciona una base común para el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE en Europa, el *Marco Común Europeo de Referencia* (Consejo de Europa 2002), que también diferencia componentes dentro de la competencia comunicativa. Estos componentes son la competencia lingüística, la competencia sociolingüística y la competencia pragmática. Los aspectos estructurales de la conversación se incluyen especialmente en la competencia pragmática, dispersos entre las competencias que la componen, la competencia discursiva, la competencia funcional y la competencia organizativa (Cestero 2005: 64-65). En el apartado 1.3.1. se analiza con más detalle la presencia de elementos de la competencia conversacional en el *MCER* (Consejo de Europa 2002), así como en el *PCIC* (Instituto Cervantes 2006).

1.2. La alternancia de turnos conversacionales

1.2.1. La alternancia de turnos de habla

En el mecanismo de alternancia de turnos de habla está implicada la unidad mínima estructural que comunica un contenido, el turno de habla, y una «acción recurrente o reiterativa estructuradora», la alternancia de esa unidad básica (Cestero 2000a: 19). La alternancia de turnos de habla «se rige por dos principios básicos de cooperación y de secuenciación» (Cestero 2005: 42). El primero «obliga a los interlocutores (…) a proyectar y marcar el final de un turno y a respetar las señales ofrecidas, y el segundo exige que los turnos se sucedan con coherencia y cohesión» (Cestero 2005: 42).

De acuerdo con Cestero (2000a: 223-224), los interlocutores se van coordinando durante la conversación para manejar la alternancia de turnos de habla a través de un mecanismo que consta de «dos tiempos», el primero es el tiempo del hablante que finaliza su turno, y el segundo corresponde al hablante potencial que toma el siguiente turno:

1º El hablante señala, mediante la utilización de ciertos elementos lingüísticos o no verbales, cuál es el lugar apropiado para la toma de turno de su interlocutor, es decir, el final de su mensaje.

2º Un interlocutor toma la palabra en el momento exacto en el que el hablante finaliza su turno, pero ateniéndose a una de estas tres posibilidades:
   a) Si el hablante asigna el turno a su interlocutor, éste debe tomar la palabra en el lugar apropiado para la transición. En este caso, no hay opcionalidad, sino obligación de tomar la palabra, forzada por la distribución del turno que hace el hablante mediante distintos procedimientos (una pregunta dirigida a un interlocutor concreto, una forma de tratamiento, etc.).
   b) Si el hablante no asigna el turno a su interlocutor, éste puede tomar la palabra, aunque no tiene la obligación de hacerlo, en el lugar apropiado para la transición.
   c) Si el hablante no asigna el turno a su interlocutor y éste no toma la palabra en el lugar apropiado para la transición, el hablante primero puede retomar la palabra y emitir una nueva unidad de turno (Cestero 2005: 29)[5].

Este mecanismo, a pesar de no ser universal, se puede encontrar en varias lenguas (español, inglés, alemán, italiano…); sin embargo, las señales que marcan el final de un turno y la frecuencia y forma de violación del mecanismo (interrupción) difieren de una lengua a otra (Cestero 2005: 29). Si no se entienden estas diferencias, se pueden formar creencias y actitudes hacia los hablantes, por tanto, es recomendable el tratamiento de esos fenómenos conversacionales en el aula (Cestero 2005: 30). Por otro lado, en la toma de turno, debido al principio de secuenciación de la conversación, se utilizan recursos lingüísticos para marcar una relación con el turno anterior que también varían en cada lengua. Así pues, las señales que marcan el final de turno, la interrupción y las indicaciones de toma de turno son aspectos que conviene trabajar en el aula de ELE.

Marcas de final de turno de habla

Según Cestero (2000a: 115), «el momento apropiado para el cambio de hablante es cuando el conversador que tiene la palabra concluye su mensaje» y, dado que el emisor es el único que sabe el momento en el que termina el mensaje que quiere transmitir, debe señalárselo a su interlocutor, de modo que este pueda tomar el turno en un lugar apropiado para el cambio de hablante, es decir, realizar una alternancia *propia o apropiada*. Esta señalización se puede hacer a través de dos tipos de marcas: componentes inferenciales de determinados elementos lingüísticos, las más frecuentes, y expresiones que reafirman la conclusión del turno (Cestero 2005: 30).

Respecto a las marcas inferenciales, pueden proyectar el final del mensaje y del turno, indicar el final mediato o finalizar el mensaje y el turno (Cestero 2000a: 117).

[5] El mecanismo que sugiere Cestero es una reelaboración del modelo propuesto por Wilson, Wiemann y Zimmerman (1984; *apud* Cestero 2000a: 52), que combina las principales contribuciones del modelo basado en la secuencialidad de Sacks, Schegloff y Jefferson (1974, 1978; *apud* Cestero 2000a: 52) y del modelo basado en las señales de Duncan y sus colaboradores (Duncan 1972, 1973 1983, Duncan, Brunner y Fiske 1979, Duncan y Fiske 1985; *apud* Cestero 2000a: 56).

Asimismo, las marcas se organizan en primarias, que son las más significativas, y en secundarias, que refuerzan las marcas primarias, neutralizan su no aparición o cambian su significado (Cestero 2000a: 116-117). Las siguientes son las más frecuentes en la conversación española (Cestero 2005: 31):

1. Marcas que proyectan el final del mensaje y del turno:
   Primaria: Movimiento tonal descendente
   Secundarias: Rapidez en la velocidad de emisión
   Curva melódica interrogativa
   Marcas de distribución
2. Marca que indica el final mediato del turno: Tonema descendente o ascendente
3. Marcas que finalizan mensaje y turno:
   Primaria: Conclusión gramatical
   Secundarias: Alargamiento de sonidos finales
   Marcas de distribución
   Pausas

Como se ha apuntado, estas marcas están sujetas a cierta variación cultural. Por ejemplo, en otras lenguas la pausa es una marca primaria de finalización, junto con la conclusión gramatical, de manera que es probable que un hablante no nativo (HNN) espere a que se produzca una pausa para hablar, pero que un español, en esa situación, entienda que su interlocutor no quiere tomar la palabra y, aplicando la tercera opción del mecanismo, siga hablando (Cestero 2005: 32). En inglés británico, tres de cada cuatro alternancias de turnos de habla se producen cuando, además de la conclusión gramatical, hay una disminución del volumen de emisión o una pausa o ambas (Oreström 1983: 77-78).

En cuanto a las expresiones que reafirman la conclusión del turno, también llamadas *tácticas de conclusión*, son menos frecuentes, pero son más fáciles de identificar. Por ello, Cestero (2005: 33) sugiere que se trabajen antes que las marcas inferenciales. Por ejemplo, se puede señalar el final con elementos no verbales como la risa, con un breve resumen o una repetición del enunciado anterior o con elementos como *dentro de lo que cabe, y ya está, o una cosa así, y todo eso* o *no sé*. Asimismo, se puede proyectar el final a partir del comienzo de la última o últimas cláusulas con expresiones como *total que* o *y al final* o con conjunciones seguidas de palabras que marquen oposiciones temporales, como *antes… y ahora…* (Cestero 2005: 33).

Interrupciones

Una interrupción es «la acción de impedir el comienzo, la continuación o la conclusión de un mensaje» (Cestero 2005: 34). De este modo, se incumple el mecanismo

de alternancia de turnos de habla, ya que el hablante es desposeído de la palabra sin que haya terminado su mensaje y, por tanto, sin que haya presentado la combinación de marcas primarias o de marcas primarias y secundarias de las alternancias apropiadas (Cestero 2005: 34). El tipo de alternancias que producen las interrupciones se denominan *impropias o no apropiadas* (Cestero 2005: 34). Por otro lado, cabe señalar que las interrupciones producen sistemáticamente, con algunas excepciones, la aparición de superposición de habla (Cestero 2005: 43).

Cestero (2005: 35-37) realiza una clasificación de los distintos tipos de interrupciones en la que se puede ver cuáles consideran no disruptivas los españoles. Esta tipología se puede resumir de la siguiente manera (Cestero 2005: 35-37):

1. Interrupciones involuntarias. Se producen cuando los conversadores no interpretan bien las marcas.
2. Interrupciones voluntarias. Se producen cuando los conversadores no atienden, conscientemente, a las marcas.
   2.1. Interrupciones justificadas. No son disruptivas y no suponen un problema para el desarrollo de la conversación porque se producen en una de las tres condiciones que figuran a continuación.
      2.1.1. Interrupciones neutras. El final del turno anterior es inminente y el contenido la última parte es predecible.
      2.1.2. Interrupciones pertinentes. El mensaje de esta interrupción es pertinente en ese momento concreto de la conversación y es necesario producirlo entonces porque, si se espera al final del turno, el tema probablemente habrá cambiado. Generalmente son breves y se emiten rápido y con tono bajo para indicar que no pretenden arrebatar el turno de palabra.
      2.1.3. Interrupciones cooperativas. El mensaje de este turno interruptor es pertinente en ese momento concreto y, además, completa el mensaje del turno en marcha sintáctico-semánticamente, pragmáticamente o de las dos formas.
   2.2. Interrupciones no justificadas. Resultan disruptivas y suponen un problema para continuación de la conversación, ya que no hay razones aparentes que excusen esta acción.

2.2.1. Interrupciones explicables. Estas interrupciones se pueden explicar por el contexto lingüístico en el que se pronuncian, pues, por ejemplo, buscan continuar o finalizar un mensaje propio cortado previamente.

2.2.2. Interrupciones inexplicables. No hay una explicación aparente para ellas.

La frecuencia y el valor de las interrupciones varían entre las lenguas. En la conversación española, la proporción de interrupciones es muy alta. Según los datos de Cestero (2005: 37-38), en una conversación española prácticamente la mitad de las alternancias de turnos de habla son interruptivas, mientras que en las conversaciones entre británicos las interrupciones son alrededor del 20 % de las alternancias. Sin embargo, los españoles generalmente interrumpimos «de forma justificada, no disruptiva para nosotros» (Cestero 2005: 38), de hecho, «la gran mayoría [de las interrupciones] funcionan como señales de cooperación activa en la interacción» (Cestero 2000a: 251). En contraste, en varias lenguas solo se justifica la interrupción neutra y, en general, las interrupciones se conciben como disruptivas (Cestero 2005: 38). Este parece ser el caso del inglés británico, ya que Oreström (1983: 168), cuando habla de interrupciones legítimas, solo menciona las interrupciones neutras, que considera «an example of cooperation (…) rather than a competition and blatant interruption».

Indicaciones de toma de turno

El principio de secuenciación determina que en la toma de turno a menudo se utilicen recursos lingüísticos para marcar una relación entre el turno que inician y el que lo precede (Cestero 2005: 40). Estos recursos se pueden utilizar cuando la toma de turno se produce en lugares apropiados para el cambio de hablante, de manera que, o bien indican una relación real entre los turnos, o bien encubren de forma estratégica un fallo de secuenciación. Por otro lado, cuando la toma de turno se da en lugares no apropiados (interrupción), la relación que marcan estos recursos convierte a las interrupciones en justificadas pertinentes o cooperativas (Cestero 2005: 42).

Los recursos lingüísticos a los que nos referimos son elementos introductores (como interjecciones, adverbios de afirmación o negación, expletivos, vocativos o llamadas de atención), elementos conectores (como *es que, pues, y* o *y además*), palabras clave emitidas en el turno o los turnos anteriores, deícticos cuyos referentes están en el turno o los turnos anteriores o apoyos introductores (Cestero 2005: 40-41). En inglés también se

utilizan apoyos al inicio de turnos de habla (Oreström 1983: 126), lo que puede facilitar la comprensión de este recurso. Sin embargo, las indicaciones de toma de turno concretas que se utilizan en cada lengua son diferentes, por tanto, su tratamiento en el aula puede resultar de ayuda a los estudiantes.

1.2.2. La alternancia de turnos de apoyo

Además de las alternancias entre turnos de habla, en la conversación también se producen alternancias entre un turno de habla y un turno de apoyo. Sin embargo, los mecanismos y elementos implicados en la producción de estos dos tipos de turnos son diferentes (Cestero 2005: 26). Como se ha apuntado, los turnos de apoyo son emisiones breves a través de las que el hablante «expresa seguimiento de la comunicación en marcha y participación activa en la interacción» (Cestero 2000b: 89). Es importante tener en cuenta que el hablante que los emite «no desea tomar un turno de habla, ni desposeer al hablante que lo tiene de él, lo que pretende es reafirmar el turno en marcha o precedente, apoyar su continuación e, incluso, en algunas ocasiones, renunciar a la toma de palabra» (Cestero 2005: 43). En coherencia con esta función, los turnos de apoyo se caracterizan formalmente por ser cortos y emitirse de forma rápida y en un tono más bajo (Cestero 2005: 43). La función de los turnos de apoyo constituye una diferencia fundamental respecto a los turnos de habla que repercute en que las alternancias de turnos de apoyo también sean diferentes.

Cestero (2005) analiza varios aspectos de la producción de turnos de apoyo que considera que requieren un tratamiento específico en la enseñanza de LE. Entre ellos se encuentran las estructuras lingüísticas, los significados añadidos y los tipos de alternancias. A continuación, se recoge una síntesis de estas cuestiones, puesto que creemos que permiten entender el funcionamiento de los turnos de apoyo en español y pueden resultar útiles para los estudiantes de ELE, especialmente teniendo en cuenta que este fenómeno estructural también está sujeto a variación cultural (Cestero 2005: 48). En este sentido, la investigación de Oreström (1983) sobre los turnos de apoyo en inglés británico permite vislumbrar algunas diferencias en la lengua materna de nuestros estudiantes respecto a la española. La influencia de estas diferencias queda patente en el estudio de Inglés (2010; *apud* Cestero 2012: 39, 42) sobre los turnos de apoyo producidos por estudiantes de ELE británicos, en el que concluye que parece que se produce una transferencia del inglés al español en los tres aspectos mencionados.

Estructuras lingüísticas de los apoyos

Respecto a la estructura lingüística, los apoyos se clasifican en apoyos simples, complejos y compuestos (Cestero 2005: 43-45):

1. Apoyos simples: expresados a través de un elemento paralingüístico o una palabra. Son los más frecuentes en conversación (…):
    - Adverbios de afirmación o negación con valor de confirmación: *sí, no*
    - Elementos cuasi-léxicos[6]: *hm, pf, aha*…
    - Otros adverbios de afirmación: *claro, exactamente* o de identificación: *ya*
    - Interjecciones: *ah*, *joder*… y vocativos: *hombre, hija*…
    - Repeticiones de palabras claves del turno de habla
    - Palabras pertinentes respecto al contenido del turno de habla
    - Llamadas de atención: *fíjate, mira*
2. Apoyos complejos: emitidos a través de una secuencia de dos o más palabras que forman una única unidad sintáctica y semántica. Siguen en frecuencia de aparición (…):
    - Repetición de un apoyo simple, generalmente un adverbio de afirmación o de identificación: *sí, sí*; *ya, ya*
    - Repetición de un sintagma clave del turno de habla
    - Repetición de una oración clave del turno de habla
    - Sintagmas pertinentes
    - Oración pertinente
    - Locuciones adverbiales con valor enfático: *muy bien*; *qué bien*; *bueno, claro*… y expresiones interjectivas: *¡madre mía!*
    - Atribuciones veritativas: *es verdad, es cierto, ahí está*…
3. Apoyos compuestos: formados por más de una unidad sintáctica y semántica. Son, dada su mayor duración, los menos frecuentes (…):
    - Combinación de apoyo simple y complejo: *claro, es así*; *claro, muy bien*, *sí, es verdad*…
    - Combinación de dos tipos diferentes de apoyos simples: *sí, claro*; *ah ya*; *ah sí*…
    - Combinación de dos tipos diferentes de apoyos complejos: *sí, sí, así es*; *ya, ya, madre mía*.

Cestero (2000b: 57-66) también aporta los porcentajes de cada tipo de apoyo en su corpus. Los más frecuentes son el adverbio de afirmación *sí* y el de negación con valor de confirmación *no* (30,6 %), la repetición de un apoyo simple (13 %), los elementos cuasi-léxicos como *hm, pf, aha* y la risa (12,3 %) y otros adverbios de afirmación o de identificación como *claro*, *exactamente*, *ya* (9,1 %). También son relativamente frecuentes las oraciones o partes de oraciones pertinentes (5,6 %) y la combinación de apoyo simple y complejo (7,8 %). Los demás tipos de apoyos no superan el 5 % respecto al total de apoyos registrados.

Según los datos de Oreström (1983: 121), los apoyos formados por un elemento también son los más frecuentes en inglés británico. Entre ellos, los más habituales son los elementos cuasi-léxicos y adverbios *m*, *yes*, *mhm*, *yeah* y *no* (Oreström 1983: 122). También se registran apoyos complejos que consisten en la repetición de los apoyos simples *m*, *yes*, *yeah* o *no*, atribuciones veritativas del tipo de *that's right*, partes de

[6] Cestero (2000b: 59) indica que también se utiliza el signo paralingüístico de la risa.

oraciones pertinentes y expresiones interjectivas como *good God* (Oreström 1983: 123-126). Asimismo, hay apoyos compuestos, formados por distintos tipos de apoyos, como *m yes*, *that's right yes*, *oh yes* o *oh good* (Oreström 1983: 123). De esta breve comparación entre los apoyos españoles y los británicos se puede concluir que la existencia de distintas estructuras no constituye una diferencia entre las lenguas; sin embargo, parece necesario que los aprendientes conozcan los recursos lingüísticos concretos para producir apoyos en español.

En esta línea, Inglés (2016: 15) destaca que los aprendientes de ELE británicos que participaron en su estudio produjeron una escasa variedad de apoyos y utilizaron turnos de apoyo ingleses. Para evitar esta situación, la autora considera necesario incluir el uso y la forma de los apoyos en la enseñanza de ELE (Inglés 2016: 15).

Significados añadidos de los turnos de apoyo

Junto a su función principal, la mayoría de los turnos de apoyo poseen significados pragmáticos añadidos que justifican su aparición: los apoyos de acuerdo «expresan acuerdo con el contenido del mensaje en proceso»; los apoyos de entendimiento «comunican que se comprende el contenido del enunciado en marcha o que se identifica algún referente mencionado en él»; los apoyos de seguimiento marcan «el seguimiento puntual del enunciado que se está emitiendo (…), sin significados añadidos»; los apoyos de conclusión terminan el enunciado en marcha para expresar «conocimiento o entendimiento del contenido del mensaje o acuerdo con él»; los apoyos de conocimiento dan a conocer al hablante que «se intuye el contenido de la parte del mensaje que se emitirá a continuación»; los apoyos de recapitulación contienen un resumen del enunciado del turno de habla»; los apoyos de reafirmación formulan «una pregunta de confirmación sobre el contenido del enunciado en marcha, instando así al hablante a continuar en posesión de la palabra y a ampliar la información que ofrece»; los apoyos combinados contienen dos de los apoyos anteriores (Cestero 2000b: 33-45). Los apoyos más habituales son los de acuerdo, entendimiento y seguimiento, que representan el 45 %, 19,5 % y 15,8 % de los apoyos registrados, respectivamente (Cestero 2000b: 33-45).

Oreström (1983: 121-126), por su parte, utiliza una clasificación de los turnos de apoyo diferente a la ofrecida por Cestero (2005), por tanto, no es posible realizar una comparación detallada. Sin embargo, en su trabajo se deja constancia de que la categoría

más frecuente en inglés británico también son los apoyos de acuerdo y entendimiento, aunque el porcentaje es mayor en el caso del inglés, un 90 %.

En cuanto al estudio de Inglés (2016), la autora muestra un uso de los turnos de apoyo en inglés diferente al de los españoles. En su corpus, los apoyos más frecuentes no son los de acuerdo, como en el estudio de Cestero (2000b), sino los de entendimiento, con un porcentaje del 41,4 % respecto a la totalidad de apoyos registrados. Según Inglés (2016: 13), esto se puede deber a que, para los estudiantes, lo más importante es mostrar que comprenden los enunciados. Los siguientes apoyos más habituales son los de acuerdo y seguimiento, que representan el 25 % cada uno. Otra diferencia que se señala Inglés (2016) es que los estudiantes británicos producen más turnos de apoyo de reafirmación que los españoles. El resto de los tipos de apoyos se emiten con menor frecuencia en el corpus de Inglés (2016: 14) que en el de Cestero (2000b: 33-45).

Tipos de alternancias de turnos de apoyo

El tipo de alternancia entre turno de habla y turno de apoyo más habitual en la conversación española es la denominada *impropia* o *no apropiada* en la que el turno de apoyo se emite dentro de una cláusula, «tras la finalización del fragmento del turno de habla» al que se refiere (Cestero 2000b: 82-84). Su proporción es de 53,4 %. Estas alternancias son «impropias formalmente, pero siempre están justificadas» (Cestero 2005: 47). Además, nunca constituyen una interrupción, debido a su función (Cestero 2005: 47).

El 46,6 % restante de las alternancias entre turno de habla y turno de apoyo registradas por Cestero (2000b: 81) son alternancias *propias o apropiadas*, en las que el hablante emite un apoyo tras una conclusión gramatical marcada como no final de turno o tras una conclusión gramatical marcada como final de turno. En el estudio de Cestero (2000b: 81), los apoyos que se producen en un lugar apropiado para el cambio de hablante constituyen el 42,3 % de las alternancias apropiadas. En este caso, el apoyo se utiliza para rechazar un posible cambio de hablante (Cestero 2000b: 77).

En las conversaciones en inglés británico estudiadas por Oreström (1983: 127), el porcentaje de turnos de apoyo emitidos tras conclusión gramatical es del 77,2 %. Inglés (2016: 18) observa que los aprendientes tienden a usar la estrategia de su lengua materna cuando conversan en español.

1.3. La didáctica de la alternancia de turnos conversacionales en ELE

Tras el olvido de la conversación espontánea en el método de gramática y traducción, el método directo y los métodos estructurales (García García 2009: 264-269), el enfoque comunicativo ofrece un marco más apropiado para el aprendizaje de este tipo de interacción. En esta sección, se situarán los fenómenos relacionados con la alternancia de turnos en el *MCER* (Consejo de Europa 2002) y el *PCIC* (Instituto Cervantes 2006) con el objetivo de conocer cómo se representan estos aspectos en los documentos de referencia vigentes del enfoque comunicativo. También se valorarán dos aspectos fundamentales que se han investigado en relación con la didáctica de la conversación y, por tanto, de la alternancia de turnos: los principales enfoques de enseñanza de la conversación y el uso de corpus discursivos (Cestero 2005: 72). Finalmente, revisaremos los materiales que existen para la enseñanza de la alternancia de turnos conversacionales.

1.3.1. La alternancia de turnos en los documentos de referencia vigentes

El Marco común europeo de referencia

En la sección dedicada a la competencia conversacional se mencionaron las competencias del *MCER* (Consejo de Europa 2002) que hacían referencia a aspectos estructurales de la conversación. En este apartado pretendemos ofrecer una imagen más concreta de cómo se representan en este documento los elementos conversacionales que nos ocupan: las marcas de finalización de turno, las interrupciones, las indicaciones de toma de turno y los turnos de apoyo. Para ello, nos centraremos en las referencias explícitas a estos fenómenos en las explicaciones de las competencias pragmática y sociolingüística, así como de las actividades comunicativas de la lengua y estrategias.

Respecto a las competencias pragmáticas, la competencia discursiva comprende «la capacidad de estructurar y controlar el discurso en función de la organización temática» (Consejo de Europa 2002: 120). Como indica la escala *Turnos de palabra*, esto se relaciona con la utilización de la expresión apropiada para tomar la palabra (Consejo de Europa 2002: 121). En la competencia funcional, Cestero (2005: 66) destaca las microfunciones que se clasifican en la categoría de estructuración del discurso por su relación con la estructura de la conversación. En este caso, lo que atañe a este estudio son las microfunciones «mostrar que se está siguiendo el discurso de una persona», «interrumpir» e «indicar que se está terminando de hablar» (Van Ek y Trim 1991: 42-45).

Por otra parte, la competencia sociolingüística también estaría presente, por ejemplo, en la capacidad de reconocer cuando es adecuado utilizar un registro informal y en las «convenciones para los turnos de palabra» (Consejo de Europa 2002: 116-117).

En cuanto a las actividades comunicativas y a las estrategias de comunicación, el *MCER* (Consejo de Europa 2002) incluye entre las actividades de interacción oral la conversación casual y ofrece escalas ilustrativas denominadas *Conversación* y *Conversación informal.* Sus descriptores aluden a la capacidad de participar en conversaciones con mayor o menor facilidad dependiendo del nivel, pero sin mencionar aspectos estructurales (Consejo de Europa 2002: 76-77). En las estrategias de interacción se incluyen, además de estrategias relacionadas con la comprensión y la expresión, estrategias específicas del discurso y de cooperación (Consejo de Europa 2002: 75). En relación con esto se recogen escalas ilustrativas para *Tomar la palabra*, que coincide con la escala *Turnos de palabra*, y *Cooperar,* en la que se menciona la capacidad de relacionar las contribuciones y contribuir a mantener la conversación confirmando la comprensión o resumiendo lo dicho (Consejo de Europa 2002: 84).

El Plan curricular del Instituto Cervantes

El *PCIC* (Instituto Cervantes 2006) ofrece un desarrollo de los niveles comunes de referencia establecidos por el *MCER* (Consejo de Europa 2002). Como indica Cestero (2012: 45), los aspectos relativos a la organización de la conversación se recogen en los inventarios *5. Funciones*, *6. Tácticas y estrategias pragmáticas* y *7. Géneros discursivos y productos textuales*. Dentro del inventario 5, los contenidos que más se relacionan con la alternancia de turnos conversacionales se refieren a la función *Estructurar el discurso* y consisten en indicar que se sigue el relato con interés, conectar elementos, interrumpir y concluir el relato. Los exponentes lingüísticos que aparecen para el primer contenido se corresponden en gran medida con los recursos de los turnos de apoyo que hemos expuesto (por ejemplo, *Sí, sí, claro*); sin embargo, varios de los que ejemplifican los demás contenidos no se suelen encontrar en una conversación coloquial para tomar el turno, interrumpir o señalar que se termina un turno de habla (por ejemplo, *Más aún; Lamento interrumpir, pero…; A modo de conclusión*). Por otro lado, en el inventario 6, los contenidos más relevantes se agrupan en la categoría *Construcción e interpretación del discurso* y son los marcadores del discurso, que coinciden con el

contenido de conectar elementos, y el mantenimiento del referente y del hilo discursivo. En el inventario 7 no se incluye una muestra de una conversación cara a cara informal.

En relación con el tratamiento de los aspectos estructurales de la conversación en el *PCIC* (Instituto Cervantes 2006), Cestero (2012: 45) observa que su dispersión por los distintos contenidos y la ausencia de un mayor desarrollo y detalle de cada fenómeno no favorece su enseñanza. Por esta razón, Cestero (2012: 46-49) propone una serie de elementos estructurales de la conversación que requieren una enseñanza específica y los organiza por niveles, de forma que puedan completar los contenidos que aparecen en el *PCIC* (Instituto Cervantes 2006). En el esquema mencionado, se recogen los aspectos en los que nos centramos: marcas inferenciales y tácticas de conclusión de turno, interrupciones, indicaciones de toma de turno y turnos de apoyo (Cestero 2012: 45-49).

1.3.2. Enfoques en la enseñanza de la conversación

De acuerdo con Richards (1990: 76), las dos formas principales de enseñar la conversación son el enfoque indirecto y el enfoque directo. El *enfoque indirecto* considera que no es posible enseñar la competencia conversacional, sino que esta es producto de la práctica, por lo que se deben dar oportunidades para que los estudiantes conversen (Richards 1990: 78). Por otro lado, el *enfoque directo* se centra en la enseñanza explícita de los fenómenos estructurales de la conversación (Richards 1990: 79). Esta postura «consiste en explotar didácticamente las aportaciones provenientes del análisis teórico» (García García 2009: 275). Cestero (2012: 51) explica que el enfoque directo distingue tres fases: ilustración (sensibilización mediante muestras reales de cómo se producen los fenómenos), interacción (intercambio de opiniones sobre los fenómenos y comparación con la lengua materna) e inducción (búsqueda de las reglas). Carter y McCarthy (1995) se refieren a esta secuencia como las «tres íes». Cestero (2012: 52) resume claramente los dos enfoques mencionados: «la primera de las posturas se basa en la importancia de la práctica y la segunda en la necesidad de entendimiento, observación y comparación».

Creemos, con Richards (1990), García García (2009) y Cestero (2012), que lo más acertado es una combinación de los dos enfoques, ya que la práctica es fundamental y la enseñanza explícita ofrece, como sugiere García García, «un atajo en el largo camino del aprendizaje» (van Lier 1988: 178; *apud* García García 2009: 275). La necesidad de ir más allá de la práctica se puede notar, por ejemplo, en la investigación de García García (2009:

274), que revela carencias de los aprendientes en el nivel pragmático-discursivo. Además, García García (2009: 274) señala que algunos estudios experimentales muestran que la enseñanza explícita generalmente reporta buenos resultados (House 1996, Sayer 2005, Liddicoat y Crozet 2001, Yoshimi 2001; *apud* García García 2009: 274). Por consiguiente, las «actividades de toma de conciencia, explicaciones metalingüísticas y *feedback* correctivo son un medio válido y valioso para favorecer la competencia conversacional» (García García 2009: 279).

Por estos motivos, coincidimos con Cestero (2005) y García García (2009) en que la opción más acertada para la enseñanza de fenómenos conversacionales es la combinación de los enfoques indirecto y directo. Estas autoras proponen distintas fases que tienen en cuenta esta combinación de los enfoques. Cestero (2005: 73-74) sugiere que se sigan los cuatro pasos propios de las metodologías comunicativas:

— Presentación de las características conversacionales. Aquí se trabajan los tres pasos del enfoque directo, ilustración, interacción e inducción.
— Realización de actividades encaminadas al aprendizaje de las características conversacionales.
— Realización de actividades para reforzar el aprendizaje.
— Realización de actividades para conseguir la adquisición.

Por su parte, García García (2009: 280-283) propone un modelo de tres fases:

— Práctica. En esta fase se puede provocar una conversación, por ejemplo.
— Sensibilización. Esta fase puede aparecer en primer o segundo lugar y comprende la secuencia de las «tres íes».
— Reflexión o revisión. Esta es la última fase, en la que los alumnos comparan sus producciones con conversaciones de hablantes nativos.

Para conseguir el objetivo de nuestro pilotaje decidimos seguir la secuenciación de García García (2009), como se explicará más adelante.

1.3.3. Uso de corpus discursivos

La necesidad de utilizar materiales auténticos en la enseñanza de la conversación es clara, ya que «solo a partir de datos lingüísticos reales pueden los HNN extraer hipótesis correctas acerca del funcionamiento de la lengua meta, de las reglas que siguen

(o rompen) los HN y de los recursos que emplean» (Kasper 1997: 125; *apud* García García 2009: 280). Así, la mayoría de los diálogos de los libros de texto no son apropiados porque a menudo se basan en intuiciones de los autores[7], y los diálogos basados en guiones cinematográficos, televisivos o teatrales tampoco contienen todas las características de una conversación (García García 2009: 280). Frente a estos materiales, varias investigaciones han señalado ya la rentabilidad de los corpus discursivos de conversaciones reales (Cestero 2005, 2012, 2016b, Fernández y Albelda 2008, García García 2009, 2014).

De acuerdo con Fernández y Albelda (2008: 40), el instrumento más «válido y eficaz» para trabajar la conversación en el aula de ELE son las conversaciones reales, porque en ellas «encontramos con seguridad los fenómenos con los que se enfrentan nuestros estudiantes en sus intercambios comunicativos reales». En efecto, como explica Albelda (2010), los corpus discursivos, entre otras cosas, facilitan el desarrollo de la gestión de la interacción, dado que permiten al estudiante observar y aprender mecanismos de conducta interaccional, entre los que se encuentran los «recursos para robar, tomar o ceder el turno, y la concienciación sobre los lugares pertinentes para acometer estas acciones» y la «emisión de turnos colaborativos, de apoyo a lo dicho» (Albelda 2010: 88-89).

Además, «trabajar con una conversación es trabajar con un contexto. La conversación se realiza en un marco físico y temporal concreto en el que se reconocen (…) los factores que rodean la situación comunicativa» (Fernández y Albelda 2008: 39), lo que permite que los estudiantes asocien sus particularidades lingüísticas con un tipo de rasgos situacionales (Fernández y Albelda 2008: 43). De este modo, los corpus favorecen que los alumnos aprendan a ser adecuados a la situación comunicativa (Albelda 2010: 87).

Finalmente, conviene señalar, de acuerdo con Albelda y Fernández (2006: 2), que

> especialmente parece oportuno contar con estos materiales en los casos en que el proceso de aprendizaje se desarrolla en países donde no se habla la lengua meta y, por tanto, resulta más improbable que los estudiantes se desenvuelvan en contextos reales de habla del español.

En un artículo reciente, Cestero (2016b: 17) indica que existen numerosos corpus discursivos orales, entre los que destacan el Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del

[7] A modo de ejemplo, se puede destacar el estudio de Padilla (2012) sobre la presencia de la conversación coloquial en manuales, en el que concluye que los diálogos de ELE suelen ser «encorsetados, estáticos y poco reales» (Padilla 2012: 101).

Español de España y América (PRESEA), el Corpus de Referencia del Español Actual (CREA) y el Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES XXI); sin embargo, no contamos con suficientes corpus específicamente de conversaciones disponibles. Se pueden, no obstante, citar algunos casos de corpus discursivos de conversaciones, como el corpus Val.Es.Co. (Briz y Grupo Val.Es.Co. 2002), C-Oral-Rom (Cresti y Moneglia 2005) y COGILA (Barros 2012). Aún no hay un corpus discursivo de conversaciones de acceso libre para ELE (Cestero 2016b: 18).

1.3.4. Propuestas didácticas

Como se ha apuntado, diversas investigaciones ponen de relieve la necesidad de incluir fenómenos estructurales de la conversación en la enseñanza de ELE (Cestero 2005, 2012, 2016b, García García 2005, 2009, 2014, Pérez 2010, Rubio 2012, Pascual 2012, Inglés 2016). Sin embargo, se ha observado que la presencia de esos fenómenos en los materiales de este ámbito es escasa; generalmente la conversación se utiliza solo para trabajar la competencia lingüística o las funciones comunicativas, pero no se tratan de forma específica los aspectos estructurales (Cestero: 2005: 68). En este sentido, Cestero (2012: 55) señala:

> Es el momento de ofrecer aportes didácticos. Los manuales y materiales especializados prácticamente no trabajan con las características conversacionales, por lo que resulta imprescindible que los profesionales en ELE hagan propuestas válidas para la enseñanza de los fenómenos, mecanismos y elementos conversacionales.

La autora menciona que apenas recientemente ha comenzado a desarrollarse esta línea de investigación sobre el diseño de propuestas didácticas que «toman como base los hallazgos procedentes del Análisis de la conversación y de estudios realizados de forma específica con estudiantes de ELE de distintas lenguas y culturas» para incluir los fenómenos estructurales de la conversación en el aula (García Castro 2003, García García 2004, 2009, Mingo Gala 2008, Ambjoern 2008, López Sáez de Burgo 2009, Sanz 2010, López de Lerma 2011; *apud* Cestero 2012: 52-54). La actualidad de esta vía de investigación se ha puesto de relieve con la publicación de un monográfico en mayo de 2016 en *Lingüística en Red* sobre la investigación y la didáctica de la competencia conversacional en el marco de la lingüística aplicada a la enseñanza de ELE. En este trabajo se destaca como «imprescindible» el diseño de propuestas válidas para avanzar en esta vía de investigación, a la que se añade la propuesta de Rubio (2012) y la de Hernández (2016). Asimismo, consideramos que contribuyen también a esta vía la

secuencia didáctica de Cabanes (2015) y las actividades relacionadas con la gestión de la interacción sugeridas por Albelda (2006).

Podemos agrupar las propuestas didácticas mencionadas de la siguiente forma:

— Programaciones de un curso de conversación: Mingo Gala (2008) y Hernández (2016). Se ha de mencionar que Mingo Gala (2008) se centra en los contenidos, mientras que Hernández (2016), en el marco de una investigación de mayor envergadura, su tesis doctoral, realiza una programación más detallada en la que se incluye un esquema de las tareas.
— Secuencias de actividades diseñadas para trabajar fenómenos conversacionales: García Castro (2003; *apud* García Castro 2016), García García (2004, 2009, 2014), López Sáez de Burgo (2009; *apud* Cestero 2016b), Sanz (2010; *apud* Sanz 2016), López de Lerma (2011; *apud* López de Lerma 2016), Rubio (2012) y Cabanes (2015)[8].
— Actividades: Albelda y Fernández (2006). En esta contribución se describen posibles actividades relacionadas con la estructura conversacional.
— Tipología de actividades: Ambjoern (2008). En este artículo no se proponen ejercicios concretos, pero se aporta una tipología de actividades para favorecer la concienciación de los estudiantes que, junto con actividades orientadas a la producción y actividades libres interactivas, servirían para desarrollar la competencia conversacional, según Ambjoern (2008).

Con el objetivo de entender qué podemos aportar en este ámbito, se ha creado una tabla comparativa (Tabla 2) en la que se revisa el modo en el que se tratan en los diferentes tipos de propuestas los temas principales relacionados con la didáctica que se han expuesto en este marco teórico (los elementos estructurales, el enfoque elegido, las fases metodológicas y el uso de corpus) y si se han llevado al aula. Los datos que no se encuentren recogidos en los trabajos de origen se marcarán como «No esp.» (no especificado):

[8] Cabe mencionar que algunas de las propuestas didácticas se han presentado como trabajos de investigación de másteres y, antes de la publicación del monográfico, estaban inéditas, por lo que solo podíamos acceder a ellas indirectamente a través de las referencias de Cestero (2012: 53-54). En el monográfico, se han publicado artículos en los que varias autoras de esas propuestas explican sus trabajos (García Castro 2016, Sanz 2016, López de Lerma 2016), aunque seguimos sin poder consultar la propuesta de López Sáez de Burgo (2009; *apud* Cestero 2012). Otras propuestas constituyen capítulos de tesis doctorales a las que hemos podido acceder directamente: García García (2009) y Rubio (2012).

Trabajo	Elementos estructurales	Enfoque	Fases	Corpus	Pilotaje
Mingo Gala (2008)	Conectores, estructura de la anécdota y del chiste, gestos, saludos y despedidas, interrupciones (Mingo Gala 2008: 35).	Combinación de los enfoques directo e indirecto (Mingo Gala 2008: 14).	Tres fases propuestas por Thornbury (2005): toma de conciencia, apropiación y desarrollo de la autonomía (Mingo Gala 2008: 16-17).	No esp.	Sí (Mingo Gala 2008: 40), pero no se analiza en el trabajo.
Hernández (2016)	Turnos de apoyo, elementos para introducir, retomar y terminar un tema, elementos para iniciar, mantener y terminar el turno de palabra, marcadores discursivos *bueno, pues, pero, o sea, vamos, vale, venga* (Hernández 2016: 17-24).	Combinación de los enfoques directo e indirecto (Hernández 2016: 11).	Tres fases propuestas por García García (2009): sensibilización, práctica y revisión (Hernández 2016: 13).	Sí, uno recogido por la autora, otros grabados para otras propuestas y C-Oral-Rom (Hernández 2016: 15).	Sí, pero los resultados aún no están disponibles (Hernández 2016: 25).
García Castro (2003)	Tipos de turnos de habla, señales de final y de continuación del turno, elementos para iniciar turnos, interrupciones justificadas (García Castro 2016: 13-28).	No esp.	No esp.	No esp.	No esp.
García García (2004, 2009, 2014)	Turnos de apoyo (García García 2004: 108), interrupción, solapamiento, pausas entre turnos, introducción de un nuevo tema (García García 2009: 285-289, García García 2014: 251-259).	Combinación del enfoque directo e indirecto (García García 2004: 107, García García 2009: 280, García García 2014: 244).	Tres fases: sensibilización, práctica y revisión (García García 2004: 108, García García 2009: 280-289, García García 2014: 245-259).	Sí, de Esgueva y Cantarero (1981; *apud* García García 2004: 108) y grabado para el trabajo (García García 2009: 286, García García 2014: 253).	No (García García 2004, García García 2009, García García 2014).
López Sáez de Burgo (2009)	Intercambio de turnos (Cestero 2016b: 20)	Enfoque directo (Cestero 2016b: 19).	Tres fases: análisis de la percepción, concienciación y evaluación del efecto del conocimiento en la percepción (Cestero 2016b: 19).	Sí (Cestero 2016b: 20).	No esp.
Sanz (2010)	Turnos de apoyo: tipos, requerimiento pragmático, exponentes lingüísticos y paralingüísticos, alternancia entre turno de habla y turno de apoyo (Sanz 2016: 8-24).	Combinación del enfoque directo e indirecto (Sanz 2016: 5).	Cuatro fases: presentación, práctica controlada, práctica libre y evaluación (Sanz 2016: 8-24).	Sí, grabado por la autora. También utiliza entrevistas televisivas (Sanz 2016: 8-9).	No esp.
López de Lerma (2011)	Intercambio de turnos de habla: tipos de turnos, toma de turno, tácticas de conclusión, interrupción. Turnos de apoyo, tipos de secuencias, estructura general de la conversación (López de Lerma 2016: 4-14).	Combinación del enfoque directo e indirecto (López de Lerma 2016: 4).	Cuatro fases: presentación, sensibilización, repertorio y práctica (López de Lerma 2016: 4).	Sí, grabado para el estudio (López de Lerma 2016: 4)	No (López de Lerma 2016: 15)
Rubio (2012)	Conclusión de turno e interrupción (Rubio 2012: 431).	Enfoque directo (Rubio 2012: 432).	Sensibilización, presentación, aprendizaje, refuerzo, adquisición (Rubio 2012: 434-440)	Sí, CREA, PRESEEA, C-Oral-Rom, Albayzín y CORLEC (Rubio 2012: 432).	No (Rubio 2012).
Cabanes (2015)	Solapamiento, elementos introductores de turno, turnos de apoyo, comunicación no verbal (Cabanes 2015: 29).	Enfoque directo (Cabanes 2015: 25).	Tres fases del enfoque directo: ilustración, interacción e inducción (Cabanes 2015: 25)	Sí, del programa televisivo *Gran Hermano* (Cabanes 2015: 30).	Sí, con alumnos de B1 de distintas nacionalidades (Cabanes 2015: 31-60).
Albelda y Fernández (2006)	Interrupción, pausas entre turnos, recursos para tomar el turno, turnos de apoyo (Albelda y Fernández 2006: 25-27).	No esp.	No esp.	Sí, Val.Es.Co. (Albelda y Fernández 2006: 17).	No esp.
Ambjoern (2008)	No esp.	No esp.	No esp.	No esp.	Sí, con alumnos daneses (Ambjoern 2008).

Tabla 2: Propuestas didácticas

En tanto que este trabajo se centra en la microestructura de la conversación (Cestero 2005: 24), nos referiremos a tales fenómenos en lo relativo a la Tabla 2. Como se puede observar, en varias propuestas se incluyen elementos de la microestructura, sin embargo, los fenómenos tratados coinciden parcialmente con los seleccionados para trabajar en esta investigación, esto es, la alternancia de turnos de habla (marcas de final de turno de habla, interrupciones, indicaciones de toma de turno) y la alternancia de turnos de apoyo (estructuras lingüísticas, significados añadidos y tipos de alternancias).

En cuanto al enfoque de enseñanza de la conversación, se puede observar que la mayoría de las propuestas presentan un enfoque directo o una combinación de los enfoques directo e indirecto. La elección de las fases metodológicas para la secuenciación de las actividades también varía ligeramente en este trabajo respecto a las propuestas de la Tabla 2. Como se puede observar, García García (2004, 2009, 2014), Sanz (2010), Mingo Gala (2008) y Hernández (2016) presentan la combinación de enfoques que seguimos en este trabajo, pero solo García García (2004, 2009, 2014) y Hernández (2016) secuencian sus actividades según las tres fases que hemos elegido.

Respecto al uso de corpus de conversaciones, la mayoría de las propuestas parten, o bien de corpus ya disponibles, o bien de corpus grabados para la investigación que llevan a cabo. En definitiva, se percibe un acuerdo en la importancia de utilizar conversaciones reales en el aula.

Finalmente, en cuanto al pilotaje de las propuestas, apenas tenemos evidencias en los trabajos anteriores, solo en la investigación de Cabanes (2015), las programaciones de Mingo Gala (2008) y Hernández (2016) y el trabajo de Ambjoern (2008). En este sentido, es necesario conocer el efecto de la puesta en práctica de propuestas, especialmente de secuencias de actividades, para comprobar su realismo y eficacia.

En suma, en este último apartado del marco teórico hemos dirigido nuestros esfuerzos a entender con mayor profundidad el estado de la cuestión de la línea de investigación en la que se enmarca nuestro estudio. Las siguientes páginas se dedicarán a un intento de avanzar en esta vía que, a nuestro modo de ver, constituye un puente esencial entre la investigación y la práctica docente en la actualidad.

2. PILOTAJE DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

En este capítulo se presenta el pilotaje de nuestra propuesta didáctica. Como observamos en el apartado anterior, la mayor parte de las secuencias didácticas dedicadas a la enseñanza de la conversación no se han llevado al aula. Sin embargo, creemos, en coincidencia con Hernández (2016: 1), que es necesario dar un paso más y pilotar las actividades diseñadas para verificar su eficacia. Así pues, en primer lugar, se recogen aspectos metodológicos del estudio de campo. A continuación, se presenta el diseño de la secuencia didáctica y se analizan los resultados de su implementación.

2.1. Metodología del pilotaje

2.1.1. Contexto institucional e informantes

El estudio de campo se llevó a cabo durante las clases opcionales de destrezas orales que impartimos en nuestras prácticas en la University of Bristol, concretamente entre el 1 y el 17 de marzo de 2016. Esto fue posible gracias al permiso de nuestra tutora de prácticas, así como a la participación voluntaria de los estudiantes. El pilotaje se integró en nuestro horario de clases, ya que solo teníamos disponibilidad de aulas en esos momentos. Este horario consistía en varias franjas de 50 minutos en las que los aprendientes podían apuntarse una vez a la semana.

El carácter opcional de las clases tuvo como consecuencia ciertas ventajas y desventajas para la realización del pilotaje. En primer lugar, conllevó el inconveniente de que cada semana variaban los estudiantes apuntados, puesto que no era habitual asistir a las clases todas las semanas. Debido a la disponibilidad de los estudiantes para asistir a las clases en semanas consecutivas, se limitó el número de sesiones a dos. Con todo, empezaron veinte estudiantes, pero dos de cuarto y dos de segundo no pudieron acudir a la segunda sesión. Para contar con los mismos datos de cada informante, solo se han tenido en cuenta a los dieciséis estudiantes que participaron en el pilotaje completo.

Por otro lado, una ventaja de la asistencia voluntaria a las sesiones era que los participantes sentían motivación por mejorar sus destrezas orales en español. Además, las clases opcionales nos brindaban la posibilidad de tener grupos reducidos de un máximo de cuatro estudiantes, lo que permitía unas clases más centradas en cada alumno.

Respecto a los informantes, se distinguen dos grupos: doce de ellos cursaban el cuarto año de su grado y cuatro estaban en el segundo curso. Nos referiremos a cada informante de cuarto con el número cuatro y una letra (4A, 4B, 4C, 4D, 4E, 4F, 4G, 4H, 4I, 4J, 4K y 4L) y a los de segundo, con un dos y una letra (2A, 2B, 2C y 2D).

La mayoría de los estudiantes que participaron en el pilotaje estaban en el cuarto y último año de grados que combinaban el español y otra lengua (francés, ruso, alemán, italiano o portugués) u otra materia (historia del arte, filosofía o política). Durante el curso anterior, todos ellos habían vivido uno o dos periodos de entre dos y diez meses en los países hispanohablantes Argentina, Chile, Colombia, Ecuador y España. Diez de los integrantes de este grupo eran mujeres y dos, hombres. Este grupo era homogéneo en cuanto al nivel, un C1 según el *MCER* (Consejo de Europa 2002), y la edad, entre veintiún y veintitrés años. Asimismo, compartían como lengua materna el inglés británico, si bien dos de los informantes también tenían otra lengua materna (el turco y el polaco). El número de años que habían estudiado español oscilaba entre seis y once. La mayoría de los aprendientes afirmaron que conversaban en español una, dos o tres veces a la semana y uno de ellos, que lo hacía todos los días. Algunos indicaron que estas conversaciones tenían lugar en las clases de español oral o con amigos hispanohablantes. También estaban en contacto con el español, y quizá con conversaciones más o menos reales, a través de películas, series, libros y, especialmente, redes sociales y mensajería móvil.

Por otro lado, contamos con la participación de cuatro estudiantes de segundo curso de grados en español y francés o español e italiano. Ninguno de ellos había vivido en un país hispanohablante, pero en el tercer año todos iban a realizar estancias similares a las descritas para el grupo anterior. Entre los informantes había tres mujeres y un hombre. Los estudiantes tenían un nivel B1+ y una experiencia similar en cuanto a su enseñanza formal: todos ellos habían empezado a estudiar español el año anterior en la universidad, hacía un año y medio. También era un grupo homogéneo en cuanto a la edad, diecinueve y veinte años, y su lengua materna, el inglés británico. Expresaron que conversaban en español entre dos y cuatro veces a la semana y también que veían películas o series y leían libros en español, además de utilizarlo en las redes sociales.

La información de los aprendientes se recogió antes del pilotaje mediante las preguntas del Anexo I. Para el diseño de las actividades se ha tenido en cuenta el nivel de los estudiantes según el *MCER* (Consejo de Europa 2002). Los demás datos se han usado para comprender su perfil en cuanto a la experiencia con el español y, en concreto, con la

conversación española, con el fin, por ejemplo, de formular preguntas más adecuadas a su formación y a sus experiencias.

En el estudio de campo impartimos un total de catorce clases, dos de segundo y cinco de cuarto para la primera sesión y una de segundo y seis de cuarto para la segunda. La siguiente tabla refleja estas clases y los informantes de cada una a través de celdas:

Primera sesión	4A, 4B	4C, 4D	4E, 4F	4G, 4H, 4I (y otro)		4J, 4K, 4L (y otro)	2A (y otro)	2B, 2C, 2D (y otro)
Segunda sesión	4A, 4B	4C, 4D	4E, 4F	4G,	4H, 4I	4J, 4K, 4L	2A, 2B, 2C, 2D	

Tabla 3: Sesiones e informantes

2.1.2. Instrumentos de recogida de datos

En el pilotaje nos interesaba recoger datos cualitativos sobre cómo funcionaba la secuencia didáctica para comprobar si se conseguía el objetivo, la toma de conciencia y la reflexión sobre los fenómenos implicados en la alternancia de turnos conversacionales. Para ello, decidimos registrar las respuestas tanto escritas como orales de los estudiantes, ya que estas mostrarían el efecto de las actividades en su proceso de aprendizaje. Las hojas con las respuestas de algunas actividades y las grabaciones de voz nos parecieron formas adecuadas de recoger estos datos porque permitían el desarrollo de las sesiones en unas condiciones muy parecidas a las de una clase habitual. Por otro lado, consideramos oportuno recoger nuestra valoración sobre cómo fueron llevando a cabo las actividades los aprendientes con el fin de reflejar una imagen más completa del funcionamiento de la secuencia didáctica en el aula. Así pues, realizamos un diario de las clases, en el que anotamos información relativa a su comprensión de las actividades, a la dificultad o facilidad con la que las realizaron y a aspectos afectivos percibidos, tales como el interés en las actividades.

Además, nos pareció vital conocer las opiniones de los estudiantes acerca de las actividades concretas, así como de las sesiones en general. Con el fin de obtener estos datos, estimamos apropiado utilizar un cuestionario, dado que permitía integrar preguntas cerradas y abiertas. Esto nos pareció interesante para clasificar las valoraciones de los alumnos sobre ciertas cuestiones y, asimismo, dar la opción de que se expresaran con libertad. Además, la respuesta anónima podía facilitar que los estudiantes expresaran sus verdaderas opiniones. De esta forma, elaboramos un cuestionario anónimo con dos partes, una cuantitativa y otra cualitativa (Anexo II). La primera parte incluía preguntas basadas

en escalas Likert que aludían a los aspectos principales de las actividades, así como a una valoración general. La segunda consistía en dos preguntas abiertas sobre los aspectos que consideraban más destacables y aquellos que pensaban que se podían mejorar.

2.2. Diseño de la secuencia didáctica

En esta sección se explican decisiones metodológicas tomadas para el diseño de la secuencia didáctica. Asimismo, se expone el análisis de corpus a partir del que se han creado las actividades. Finalmente, se narra el desarrollo de secuencia didáctica en el aula.

2.2.1. Metodología de la secuencia didáctica

Como se ha apuntado en la sección 1.1.2., de acuerdo con Cestero (2005: 24), consideramos que la enseñanza de la conversación debe partir de los fenómenos de la microestructura. Por ello, decidimos centrarnos en elementos de la alternancia de turnos conversacionales: marcas de final de turno de habla, interrupciones, indicaciones de toma de turno y turnos de apoyo.

Para establecer el objetivo de la secuencia didáctica se tuvieron en cuenta las posibilidades temporales del pilotaje. Así, nos propusimos la toma de conciencia y la reflexión sobre los elementos conversacionales mencionados, un primer paso que consideramos fundamental por nuestra propia experiencia como aprendientes.

La opción metodológica para la enseñanza de ELE en la que enmarcamos la secuencia didáctica fue el enfoque comunicativo; pretendíamos que los alumnos desarrollaran su competencia comunicativa, en concreto su competencia conversacional. En coherencia con este enfoque, el papel del profesor era facilitar y dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y los alumnos eran el centro de este proceso (Richards y Rodgers 2014: 98). Además, como se ha indicado en el apartado 1.3.2., consideramos, con Richards (1990), García García (2009) y Cestero (2012), que para la didáctica de la conversación era adecuado combinar los enfoques indirecto y directo, es decir, proporcionar oportunidades para que los estudiantes conversaran y también tratar explícitamente los fenómenos conversacionales.

Valoramos que la secuenciación en tres fases propuesta por García García (2009: 285-286) era coherente con la combinación del enfoque directo e indirecto y se adaptaba

a nuestro objetivo, dado que se basaba en la reflexión sobre conversaciones de hablantes nativos (HN) y de los propios estudiantes. Por estos motivos, articulamos las actividades en torno a estas tres fases: la práctica, en la que los estudiantes produjeron conversaciones para utilizarlas en la tercera fase, la sensibilización, en la que se fomentó la toma de conciencia a través de preguntas y materiales reales, y la revisión, en la que se comparó la producción propia con la nativa (García García 2009: 285-286).

2.2.2. Análisis de corpus

Como se indicó en el apartado 1.3.3., para enseñar fenómenos conversacionales es fundamental utilizar conversaciones reales, especialmente cuando las clases tienen lugar en países donde no se habla la lengua estudiada, como en nuestro caso. Por ello, elegimos fragmentos de corpus conversacionales, los analizamos en cuanto a la alternancia de turnos conversacionales y elaboramos un documento explicativo para los estudiantes.

Elección de los fragmentos

El primer paso para la integración de material real en nuestra secuencia didáctica fue la elección de los corpus, las conversaciones y los fragmentos concretos. Decidimos utilizar los corpus Val.Es.Co. (2002) y COGILA (2012), ya que, además de contar con las transcripciones de cada corpus (Briz y Grupo Val.Es.Co. 2002, Barros 2012), se nos facilitó el acceso a las grabaciones orales de Val.Es.Co. y audiovisuales de COGILA. Tras consultar las fichas técnicas de los corpus, elegimos la conversación MT.97.A1 de Val.Es.Co. y la número 4 de COGILA. Estas conversaciones se produjeron en situaciones comunicativas que se acercaban a la experiencia de nuestros estudiantes: la primera es una conversación entre profesores de secundaria (gran parte de los aprendientes trabajó en un instituto el año anterior o iba a hacerlo el año siguiente); la segunda tiene lugar entre estudiantes universitarias. Posteriormente, para el nivel C1 tomamos 2 min 18 s de la conversación de Val.Es.Co. en la que se conversa sobre la educación secundaria y sobre expresiones coloquiales de los jóvenes; para el B1+, 1 min 1 s correspondiente al segundo tema. Del vídeo de COGILA, para los alumnos de C1 seleccionamos 1 min 47 s y para los de B1+, 1 min 1 s, en el que se habla de la Semana Santa. Consideramos que estos temas podrían ser del interés de los alumnos y, por tanto, contribuir a su motivación.

Análisis de los fragmentos

El análisis cualitativo de los fragmentos (Anexo III) tuvo como finalidad encontrar muestras de los fenómenos conversacionales para desarrollar las explicaciones y las actividades. Asimismo, se valoró la dificultad de su identificación.

Respecto a las marcas inferenciales de final de turno de habla, consideramos más sencillo identificar las marcas de finalización que las de proyección e indicación. También se encontraron tácticas de conclusión (línea 61 de COGILA).

En relación con las interrupciones, la mayoría eran justificadas, como se anuncia en Cestero (2005: 38). Se han identificado los tres tipos de interrupciones justificadas: neutras, pertinentes y cooperativas, por ejemplo, en las líneas 58-59, 44-45 y 40 de Val.Es.Co., respectivamente. No se han encontrado interrupciones no justificadas, pero sí interrupciones que se pueden entender como involuntarias debidas a un problema de interpretación de las marcas, como en las líneas 23-24 de COGILA.

Por otra parte, la toma de turno se realiza principalmente con conectores, como *pues es que* (línea 1 de COGILA), y apoyos, como *ya* (línea 9 de Val.Es.Co.). También se usan deícticos, como *este* (línea 36 de Val.Es.Co.). Además, en el análisis hemos encontrado varios casos en los que se utiliza el pronombre *yo* para tomar el turno, marcando que el turno que comienza va a expresar la visión del hablante, como en la línea 18 de COGILA.

En cuanto a los turnos de apoyo, se documentan estructuras lingüísticas simples, complejas y compuestas, como *exactamente* (línea 21 de Val.Es.Co.), *hm hm* (línea 58 de COGILA) y *sí sí no* (línea 10 de Val.Es.Co.), respectivamente. También se registran los tres tipos de apoyos más habituales en español, los de acuerdo (línea 40 de COGILA), entendimiento (línea 7 de COGILA) y seguimiento (línea 3 de COGILA), así como otro tipo menos frecuente, el de reafirmación (línea 50 de COGILA). Estos dos aspectos pueden ser más sencillos de identificar que las alternancias apropiadas (línea 4 de Val.Es.Co.) y no apropiadas (línea 58 de COGILA).

Elaboración de un documento explicativo de la alternancia de turnos

Para explicar los fenómenos en el aula, además de su función, es necesario presentar su forma de realización y recursos lingüísticos (Cestero 2012: 56). Aplicamos tres criterios para decidir en qué aspectos incidir: la frecuencia con que se producen en la

conversación española según los estudios de Cestero (2000a, 2000b), la aparición en los fragmentos y la facilidad de identificación. También se tuvo en cuenta la sugerencia de presentar más recursos lingüísticos en el nivel C1 que en el B1+ (Cestero 2012: 46-48). Así, elaboramos un documento explicativo, que se puede consultar en el Anexo IV.

En este documento para los estudiantes, respecto a los fenómenos relacionados con la alternancia de turnos de habla, en primer lugar, aclaramos qué son los turnos de habla. A continuación, tratamos las marcas inferenciales de finalización porque son frecuentes en la conversación española y en los fragmentos y son las marcas inferenciales más sencillas de reconocer. También incluimos tácticas de conclusión, ya que son más evidentes (Cestero 2005: 33) y en los corpus aparecen algunas. Ofrecimos otras tácticas registradas por Cestero (2005: 33) para facilitar su comprensión, como *total que*.

En cuanto a las interrupciones, nos centramos en las presentes en los fragmentos: las involuntarias y los tres tipos de interrupciones justificadas. Con el fin de reducir la terminología, suprimimos los términos «interrupciones neutras», «interrupciones pertinentes» e «interrupciones cooperativas» y nos centramos en sus definiciones. Asimismo, resultaba esencial recalcar el valor de la interrupción en la conversación española. Por ello, seleccionamos citas de Cestero que expresan que, aunque en la conversación española haya una alta proporción de interrupciones, la mayoría no son disruptivas y funcionan como «señales de cooperación activa» (Cestero 2000a: 38, 251).

Por otro lado, incidimos en los recursos lingüísticos que se pueden utilizar para marcar una relación con el turno de habla anterior, concretamente en los elementos conectores, deícticos y apoyos introductores, que cumplen los tres criterios mencionados. Para los alumnos de cuarto añadimos algunos recursos registrados por Cestero (2005: 40-41), como *pero bueno*, con el fin de que pudieran aprender algún elemento nuevo. Asimismo, se integró el uso del pronombre *yo* para la toma de turno a partir del análisis. Para facilitar la comprensión, denominamos esta sección *inicio de un turno de habla*.

En cuanto a las alternancias de turnos de apoyo, primero, presentamos los rasgos de los turnos de apoyo y mencionamos que pueden aparecer después de una cláusula o dentro de ella. Por otro lado, seleccionamos las funciones más frecuentes de los apoyos, acuerdo, entendimiento y seguimiento, y otra función que también aparece en los corpus, reafirmación (Cestero 2000b: 30-48). Finalmente, reflejamos las estructuras lingüísticas más frecuentes en español y las que aparecen en los fragmentos (Cestero 2000b: 57-66).

2.2.3. Desarrollo de la secuencia didáctica

En este apartado se describen y justifican las actividades que llevamos al aula en cada sesión del pilotaje. En el Anexo IV se pueden consultar los materiales.

Actividad 1: Conversaciones entre los estudiantes

En esta primera actividad, que constituyó la fase de práctica conversacional, se grabaron conversaciones diádicas entre los estudiantes con el fin de que practicaran y pudieran analizar sus conversaciones más adelante. Esta actividad duró 15-20 minutos en cada grupo.

En primer lugar, dibujamos en la pizarra un mapa conceptual, indicamos que la primera actividad iba a ser una conversación sobre un tema, la palabra central del mapa conceptual, y preguntamos quién sabía cuál era. De este modo pretendíamos centrar la atención de los estudiantes. Cuando acertaron que la palabra era *turismo*, indicamos que las conversaciones podían ser sobre cualquier tema relacionado con el turismo o los viajes. Apuntamos que, por ejemplo, podían conversar sobre algún aspecto como el alojamiento y preguntamos qué tipos de alojamientos conocían y cuáles eran sus preferidos. Una vez habíamos captado el interés de los estudiantes, repartimos unos fragmentos breves de noticias. Sugerimos que leyeran los textos por si les servían de inspiración, pero recordamos que tenían libertad de conversar sobre lo que quisieran. Cuando acabaron de leer los textos, no se les dejó tiempo para planificar de qué conversar, sino que se trató de que se percibiera como una conversación natural.

Por otro lado, destacamos que era importante que estuvieran relajados, como si estuvieran conversando en su vida cotidiana, por ejemplo, mientras tomaban un café o estaban en su piso. Aunque ya sabían que la conversación se iba a grabar, se lo recordamos y dejamos la grabadora en un lugar visible[9]. Asimismo, decidimos no situarnos enfrente de los estudiantes, con el fin de que se centraran en su conversación. Grabamos en torno a tres minutos de cada pareja, ya que pensamos que sería difícil trabajar con grabaciones más largas.

[9] La decisión de grabar solo el sonido en lugar de un vídeo se debe a que los alumnos estaban acostumbrados a que se grabara su voz en otras clases, sobre todo en aquellas dedicadas a las exposiciones orales, y habíamos observado que generalmente hablaban con naturalidad en esas situaciones. La grabadora de voz que utilizamos fue una Olympus Digital Voice Recorder WS-831.

Actividad 2: Reflexiones iniciales

La segunda actividad introdujo la fase de sensibilización y duró 10-15 minutos. En primer lugar, propusimos a los estudiantes que contestaran a una serie de preguntas individualmente. A continuación, pusieron en común las respuestas en grupo-clase y realizamos comentarios que dieron lugar a nuevas reflexiones.

Tras conocer las opiniones de los alumnos sobre las dos primeras preguntas, indicamos que nosotros habíamos percibido la importancia de trabajar la conversación en el aula cuando residimos en Londres un año durante nuestro grado, dado que nos resultaba mucho más difícil participar en conversaciones cotidianas en inglés que, por ejemplo, hacer exposiciones orales en clase. Preguntamos si les había ocurrido algo similar. De este modo, tratamos de que los estudiantes valoraran la importancia que podía tener tratar la conversación en clase para cada uno.

La siguiente pregunta pretendía que los estudiantes reflexionaran sobre la frecuencia y el valor de la interrupción española. Tras conocer sus impresiones, adelantamos que en español el 50 % de los turnos son interrupciones y en inglés, el 20 %, pero que, para los españoles, la mayoría de estas interrupciones son de un tipo que se considera justificado y que explicaríamos en la siguiente actividad.

En la última pregunta se presentaron fragmentos de conversaciones de Berlitz (1912: 58) y de COGILA (Barros 2012: 62-63) y se planteó cuál de ellas era real y por qué. De este modo, pretendíamos que los estudiantes indujeran algunos de los fenómenos estructurales que se tratarían en la siguiente actividad. Tras escuchar sus respuestas, explicamos que el texto *b*, el de Berlitz, era una conversación artificial cuyo objetivo era la presentación del futuro simple. Por otro lado, indicamos que el texto *a*, el de COGILA, era una conversación real que escucharíamos a continuación y, si no se había mencionado antes, les dirigimos para que descubrieran la ausencia de pausas entre los turnos, el inicio de algunos turnos con palabras que los relacionan con los anteriores, como *sí* o *eh que yo*, y otras palabras como *¿hm?* o *¿ah sí?* que veríamos que son turnos de apoyo.

Actividad 3: Presentación de los fenómenos

Esta actividad pertenece a la fase de sensibilización. Partió de la conversación de COGILA para la toma de conciencia sobre los fenómenos conversacionales. La duración fue de 20 minutos y se distinguieron dos partes: antes y después de la visualización.

Antes de la visualización, propusimos a los alumnos que se fijaran en el lugar y en la relación entre los hablantes e imaginaran el tema, para lo que mostramos unos segundos del vídeo sin voz. Después, preguntamos qué registro se utilizaría, teniendo en cuenta esos factores. A continuación, repartimos la transcripción y aclaramos en la pizarra los símbolos que habíamos mantenido para facilitar la lectura: § (no hay pausa entre los dos turnos), / (pausa), [ ] (solapamiento, es decir, dos personas hablan a la vez), - (reinicio), aa (se alarga un sonido), cursiva (se reproducen las palabras de otras personas), (( )) (palabras que no se entienden). Leímos la transcripción en voz alta y preguntamos si tenían dudas, con el fin de que durante la visualización siguieran más fácilmente la conversación y, así, pudieran prestar atención a los fenómenos.

El siguiente paso fue explicar que la conversación está formada por turnos, que son el «periodo de tiempo desde que un hablante empieza a hablar hasta que deja de hacerlo» (Cestero 2005: 23). Señalamos los turnos de los hablantes A y B en la transcripción, de forma que quedaran claros. A continuación, explicamos que hay dos tipos de turnos: los turnos que estaban sin color en la transcripción, los turnos de habla, que generalmente son más largos y dan contenido a la conversación, y los turnos que estaban destacados en naranja, que se denominan turnos de apoyo y son más cortos. En ese momento sugerimos que se fijaran en qué expresaban los turnos de apoyo cuando proyectáramos el vídeo. Para los estudiantes del nivel B1+ escribimos tres opciones en la pizarra: El hablante expresa a) nada, b) que sigue el mensaje de la otra persona, c) que se aburre.

Después de ver el vídeo, preguntamos qué expresaban los turnos de apoyo. Después, repartimos el documento explicativo y presentamos los fenómenos basándonos en él. Explicamos que el paso de un turno de habla a otro turno de habla puede ocurrir después de que se ha terminado el mensaje o con una interrupción. Mostramos la segunda página del documento y transmitimos que algunas marcas que señalan que se ha terminado el mensaje son la conclusión gramatical, el alargamiento de sonidos finales, las preguntas y las pausas. Leímos los ejemplos e indicamos que, en español, las pausas son menos habituales que en inglés. Después, mencionamos que, además, existen algunas expresiones que reafirman el final de un turno de habla, como *total que*.

Respecto a las interrupciones, mostramos la siguiente página del documento y señalamos que existen distintos tipos de interrupciones. Mencionamos que, por un lado, pueden ser involuntarias, si los hablantes no interpretan bien las marcas, como en el ejemplo del documento, en el que quizá A pensó que B no iba a seguir hablando. Después

explicamos que, dentro de las voluntarias, hay tres tipos que no se consideran disruptivos en español. También leímos los ejemplos para que se entendieran mejor las definiciones. Comentamos que un estudio señala que en inglés también está justificado el primer tipo (Oreström 1983: 168). Por último, incidimos en que el valor de la interrupción es diferente en cada lengua y pedimos a los alumnos que leyeran en voz alta las citas.

Posteriormente, doblamos nuestro documento de manera que se vieran solo los recursos para la toma de turno de la cuarta página, sin la explicación inicial, y preguntamos a los aprendientes para qué creían que servían las expresiones destacadas en amarillo. Después, leímos los ejemplos de recursos.

Por último, tratamos los turnos de apoyo. Recordamos sus características y apuntamos que se pueden producir dentro de una cláusula o después de conclusión gramatical y que en español es más frecuente que aparezcan dentro de una cláusula que en inglés. Después, explicamos que los apoyos, además de seguimiento, pueden expresar acuerdo o entendimiento o formular una pregunta de confirmación. En cuanto a los recursos lingüísticos, leímos los que figuran en el documento e indicamos que algunos se asemejan a los apoyos ingleses.

Finalmente, preguntamos si comprendían todo o tenían alguna duda. Asimismo, destacamos que lo que más nos interesaba era que tomaran conciencia de estos fenómenos y conocieran los recursos concretos, ya que, si los alumnos no cuentan con recursos para señalar ciertos fenómenos conversacionales, también pueden presentar dificultades para realizar la función que marcan esos recursos (García García 2005: 22). Esta fue la última actividad de la primera sesión.

Actividad 4: Asimilación de los contenidos

Consideramos conveniente que los estudiantes repasaran el documento explicativo con atención. Para ello, propusimos que, después de la clase, respondieran a algunas preguntas que hacían referencia a los recursos lingüísticos para reafirmar el final de un turno de habla, iniciar un turno de habla y producir turnos de apoyo. No incluimos las interrupciones porque ya habían reflexionado sobre ellas en la actividad anterior. Creímos que centrar su atención en estos aspectos concretos podía ayudarles en el proceso de interiorización de los fenómenos, a la vez que observaban que esto les permitía conocer estructuras que contribuían a la naturalidad y la fluidez de sus conversaciones.

Actividad 5: Repaso

Decidimos comenzar la segunda sesión con un breve repaso de los contenidos principales que habíamos tratado en la clase anterior para asegurarnos de que los habían asimilado. Con ese fin, utilizamos un test de cinco preguntas sobre los siguientes puntos: la diferencia entre los turnos de habla y los turnos de apoyo, la función de recursos que marcan el final de un turno de habla, el valor de la interrupción en la conversación española, la función de recursos que toman el turno y la forma de algunos turnos de apoyo. Para el desarrollo de la actividad, pedimos a los estudiantes que leyeran las preguntas en voz alta. Nosotros leímos las posibles respuestas y preguntamos a los aprendientes cuál creían que era correcta. La duración de este ejercicio inicial fue de 5 minutos.

Actividad 6: Identificación de los fenómenos

Esta actividad sigue en la fase de sensibilización. Duró 15-20 minutos. En primer lugar, preguntamos a los estudiantes si se acordaban de las tres características de una situación que facilitan el uso de un registro coloquial y utilizamos sus respuestas para esbozar la situación en la que se produce la conversación: el lugar es la sala de profesores, la relación entre los hablantes es de compañeros de trabajo y los temas son la educación secundaria y las expresiones coloquiales de los jóvenes. A continuación, repartimos la transcripción de Val.Es.Co., la leímos, preguntamos si tenían dudas y las explicamos.

Posteriormente, propusimos a los alumnos que marcaran en la transcripción los turnos de apoyo mientras escuchaban la conversación. Tras la audición, les dimos unos minutos para que escribieran esos recursos en las tablas del documento. Después, repetimos este procedimiento para las expresiones que reafirman el final de un turno de habla y las que inician un turno de habla. En todos los casos se proporcionó un ejemplo para facilitar el ejercicio. Destacamos que esa capacidad de identificar los fenómenos podía ayudarles a aprender nuevos recursos en las conversaciones que tuvieran en el futuro. Finalmente, trabajamos las interrupciones de un modo diferente para evitar que resultara repetitivo. Reproducimos las tres interrupciones justificadas y preguntamos si creían que estaban justificadas en español y si las entenderían como algo negativo.

Actividad 7: Análisis de la conversación propia

Esta actividad es la última de la secuencia didáctica y corresponde a la fase de revisión. Esta fase pretende permitir a los estudiantes «tomar conciencia de la presencia o ausencia de determinados fenómenos en sus producciones y comentar con el profesor las áreas de su competencia conversacional que tienen (todavía) que mejorar» (García García 2009: 283). Para ello, entre la primera y la segunda sesión transcribimos las conversaciones de los alumnos, dejando huecos en los momentos en los que producían los fenómenos para focalizar su atención en esos puntos. Esta actividad duró 15-20 minutos. Después de esto, los últimos 10 minutos de la clase se dedicaron al cuestionario.

En el aula, en primer lugar, indicamos a los estudiantes que íbamos a oír sus conversaciones para conocer cómo producían los fenómenos en ellas y repartimos a cada pareja su transcripción. Propusimos que, mientras escuchaban las grabaciones, completaran los huecos de forma cooperativa. A continuación, reflexionamos con los estudiantes sobre cómo habían marcado el final de los turnos de habla, si habían interrumpido de forma justificada en algún momento, qué palabras habían utilizado para iniciar los turnos de habla y qué palabras habían utilizado como turnos de apoyo. Asimismo, les preguntamos qué similitudes y diferencias encontraban con lo que habían observado en las conversaciones entre nativos.

2.3. Resultados del pilotaje

En esta sección se presentan y analizan los resultados del pilotaje. En aras a una mayor claridad, examinamos, en primer lugar, los resultados del desarrollo de la secuencia didáctica y, posteriormente, los resultados de los cuestionarios.

2.3.1. Resultados del desarrollo de la secuencia didáctica

Los resultados reflejados en este apartado son cualitativos y se basan en las respuestas escritas y orales de los estudiantes en cada actividad. Asimismo, en determinados momentos recogemos nuestra valoración de cómo llevaron a cabo las actividades. Los instrumentos que nos proporcionaron estos datos fueron las hojas con las respuestas de los alumnos (actividades 2, 4, 6 y 7), grabaciones de voz (actividades 1, 2 y 3) y un diario de clase (todas las actividades).

Actividad 1: Conversaciones entre los estudiantes

Percibimos que el comienzo de la sesión con la propuesta de encontrar la palabra del mapa conceptual llamó la atención de los estudiantes. Todos los grupos acertaron la palabra, si bien en uno de segundo necesitamos dar ejemplos de lugares turísticos. Cuando preguntamos a los alumnos qué tipos de alojamientos conocían, se mostraron participativos y aportaron ejemplos, activando sus conocimientos previos y mostrando que el tema les resultaba familiar. Asimismo, leyeron los textos sin dificultades.

Parecía que los aprendientes entendieron la actividad y se sentían cómodos ante la idea de conversar con un compañero. Los de segundo se pusieron un poco nerviosos en el momento en el que vieron la grabadora, pero mostraron una buena disposición por realizar la actividad. Por otro lado, los estudiantes de cuarto parecían relajados, quizá porque para ellos resultaba más natural mantener una conversación. Durante las grabaciones, todos hablaron bastante en poco tiempo y pudimos observar que, en general, también disfrutaron de la conversación. En suma, la experiencia de que los estudiantes conversaran libremente fue positiva.

Actividad 2: Reflexiones iniciales

En esta actividad, los estudiantes completaron las preguntas correspondientes de manera individual y, después, pusieron en común sus ideas. Los comentarios que realizamos posteriormente suscitaron reflexiones entre los estudiantes de cuarto, que se involucraron contando sus propias opiniones y experiencias. Por su parte, los alumnos de segundo expresaron que no habían vivido en un país hispano y no desarrollaron más ideas.

En la primera pregunta, todos los informantes, salvo uno, pensaron que la conversación coloquial era una actividad comunicativa muy frecuente en la vida cotidiana. Para el estudiante restante era bastante frecuente. El objetivo de este punto simplemente fue que tomaran conciencia de que es una actividad comunicativa habitual.

En la segunda pregunta, hubo unanimidad en considerar que trabajar la conversación en clase era muy importante. Los motivos que escribieron los alumnos se pueden clasificar en tres grupos: porque ayudaría a mejorar la naturalidad, porque es más difícil conversar fuera de clase y porque la conversación es muy frecuente y útil, especialmente cuando se viaja a un país hispanohablante. Se pueden tomar como

ejemplos las siguientes reflexiones[10]: «Para hablar en una manera más natural» (4B), «No existe muchas oportunidades para practicar la conversación en una ciudad inglesa» (4L), «Durante los años extranjeros los estudiantes van a pasar la mayoría del tiempo en una forma de conversación coloquial, es más útil» (4D), «Porque en otro país no puedes hacer amigos sin poder hablar coloquialmente» (4E).

Cuando comentamos nuestra experiencia en Londres, varios estudiantes de cuarto se animaron a compartir sus propias vivencias. Al igual que en la parte escrita, surgieron temas recurrentes. Por un lado, varios informantes expresaron haber encontrado dificultades para participar en conversaciones con HN. Uno de ellos incluso aludió al impacto emocional de esta situación: «Es muy frustrante, porque no pienso que yo soy una persona muy tímida» (4F). En relación con esto, los alumnos destacaron la diferencia entre el español del aula y el de la vida cotidiana: «Cuando vamos a España o Sudamérica para nuestros años extranjeros y pues parece como que hallamos un idioma completamente distinta que aprendimos en el colegio, en la universidad» (4D). Algunos alumnos añadieron que la conversación apenas está presente en el aula: «No se hace mucho, es más solo una conversación formal como un debate o una presentación, que también es importante, pero sí no se hace mucho la conversación coloquial» (4A). Y otros apuntaron la utilidad de aprender a conversar: «También se te puede hacer más cómodo cuando vas al extranjero porque ya tú sabes cómo normalmente la gente hablar o charlar de manera específica no con los verbos muy técnicos que aprendemos en la clase de oral o en las clases generales» (4B). Finalmente, nos gustaría recoger un comentario que transmite la importancia que concedieron los estudiantes a la conversación: «Estamos estudiando español para comunicarnos en español, entonces, si no vas a comunicarte como una española, para qué estudias español» (4E).

En suma, en esta segunda pregunta los estudiantes reflexionaron sobre las ventajas de trabajar la conversación, así como sobre las dificultades encontradas para conversar en países de habla hispana y la presencia de la conversación en el aula. De este modo, ellos mismos señalaron la necesidad de la enseñanza de la conversación en clase. Además, pareció que esta toma de conciencia repercutió positivamente en su motivación, ya que se mostraron participativos e interesados en el tema.

[10] Las respuestas de los estudiantes se reproducen sin modificaciones.

En la tercera pregunta, la mayor parte de los informantes consideraron que los españoles se interrumpían mucho al conversar. Algunos estudiantes opinaron que las interrupciones dificultaban la comunicación, otros, que no lo hacía y otros, que dependía del caso concreto. Dentro del primer grupo, la idea predominante fue que las interrupciones suponían una dificultad para los aprendientes (4D, 4E, 4F). En el segundo grupo, la mayoría pensó que era algo cultural a lo que uno se podía acostumbrar (4A, 4J, 4K). Por otro lado, uno de los casos en los que se indicó que una interrupción conllevaría un problema fue si se cambiaba de tema (4C). Se puede notar que, a partir de la pregunta, los estudiantes mencionaron temas tan importantes como la variación cultural o la existencia de distintos tipos de interrupciones.

En la puesta en común, 4F expresó lo siguiente: «Se considera muy maleducado interrumpir a una persona en inglés y eso lo encuentro muy difícil en mi año al extranjero porque si no quieres interrumpir a alguien no vas a hablar, pero no quiero ser maleducada». En este caso, le adelantamos que hay diferentes tipos de interrupciones y que algunos de esos tipos en español no son disruptivos, como veríamos más adelante.

Uno de los informantes aportó un punto de vista diferente. Manifestó que había notado la variación cultural sobre el valor de la interrupción, aunque, en su caso, era él quien interrumpía y eso molestaba a su interlocutor, de nacionalidad alemana. El estudiante expresó que, cuando esa persona se quejaba porque la interrumpía, él respondía «Estoy escuchándote, pero no es un monólogo o un ensayo» (4B). Para este estudiante, «Los españoles lo entienden muy bien, es muy fluido, a veces tienes que interrumpir, es más interesante» (4B). Resulta significativo que este alumno intentó que su interlocutor entendiera su concepción de la interrupción con el fin de evitar malentendidos.

Finalmente, dos informantes realizaron apreciaciones que conectaban este tema con el anterior, la importancia de trabajar la conversación en clase. En primer lugar, 4L indicó lo siguiente: «No tenemos la experiencia de interrupciones con un profesor y un estudiante, porque el profesor no va a interrumpir». Esta reflexión nos parece de sumo interés, porque pone de manifiesto la necesidad de buscar oportunidades para tratar la interrupción en el aula. Por otra parte, 4H realiza la siguiente apreciación: «En nuestras clases de oral, somos ingleses hablando español y así no es como una conversación española». Consideramos que este comentario puede apuntar a la necesidad de contar con algo más que la práctica conversacional entre estudiantes.

Respecto a la última pregunta, todos los estudiantes identificaron la conversación real y reflexionaron sobre algunas de sus características. A partir de los elementos que extrajeron los informantes, pudimos introducir los fenómenos que íbamos a tratar. Así pues, varios estudiantes recogieron que las pausas son menores entre los turnos, que se interrumpe (interpretaron las superposiciones de los turnos de apoyo como interrupciones) y que se emiten palabras como *eh que* y *ah*. Como se puede notar, los propios alumnos indujeron el fenómeno de marcar el final de un turno de habla, de tomar el turno y de emitir turnos de apoyo. Otras características que identificaron en la conversación real fueron que se reflejaba la variedad diatópica, se cometían errores gramaticales y los turnos eran más cortos. En general esta conversación se percibió como más natural e informal, frente al diálogo *b*, que se describió como poco natural y formal.

En la puesta en común, dos estudiantes transmitieron otras características de los diálogos: la «rigidez» de *b* (4B) y la ausencia de planificación de *a*, en la que «Se cambian las preposiciones, es claro que están pensando cuando hablan» (4E). Por otra parte, una estudiante expresó que notaba una falta de recursos para producir turnos de apoyo en español: «Lo que quería decir con lo de los turnos de apoyo (…) es como no sabes cómo expresar cosas como en inglés decimos *wow* o como palabras así que no sabes, como que no son palabras que buscas en el diccionario» (4C). Asimismo, esta aprendiente comentó que estas palabras no se suelen tratar en el aula: «No son palabras que estarán en tu lista de vocabulario de A1, que son intervenciones como lenguaje natural que no se enseñan, pero es muy difícil expresar, porque en inglés normalmente yo digo como muchas palabras muy cortas como estas y no sabía cómo decir porque nunca sé» (4C). Parece que 4C se refiere específicamente a los turnos de apoyo formados por interjecciones, pero nos parece significativo que, al leer dos turnos de apoyo en la transcripción, haya reflexionado sobre esta necesidad de aprendizaje.

Actividad 3: Presentación de los fenómenos

En primer lugar, los estudiantes, a partir de unos segundos del vídeo sin voz, pudieron identificar fácilmente el lugar y la relación entre las interlocutoras, aportaron ideas sobre posibles temas y pensaron que el registro sería coloquial. Además, esta forma de contextualizar la conversación captó la atención de los alumnos. Después de leer la transcripción, los estudiantes preguntaron por el significado de *bonico* y *no llevo muchos*

años con esta afición. Aparte de estas dudas, no encontraron más problemas para comprender la conversación.

Respecto a la explicación sobre los dos tipos de turnos que forman la conversación, los estudiantes indicaron que entendían la caracterización de los turnos de habla e indujeron la función de los turnos de apoyo a partir de la escucha de la conversación y la lectura de la transcripción, en la que estaban marcados estos turnos. En todos los grupos de cuarto, se reconoció que estos turnos mostraban que se estaba escuchando o expresaban interés. En varias clases se dijo que también señalaban acuerdo. Una de las estudiantes incluso indujo que en general se indica que se está escuchando y en algunos casos hay significados añadidos: «Cuando solo dice como *hm* es solo para mostrar que está escuchando, pero en algunas parece que está añadiendo un poco de información» (4A). Para algunos estudiantes de segundo no fue tan sencillo extraer la función de los turnos de apoyo. Aunque en un grupo se comprendió sin problemas, en el otro al principio se pensaba que no expresaban nada. Finalmente, después de dar otros ejemplos, también indujeron la respuesta. Así, comprobamos que era posible que los estudiantes extrajeran la diferencia entre los dos tipos de turnos a partir de una conversación. En cuanto a la presentación de los elementos conversacionales basada en el documento explicativo, los estudiantes la siguieron adecuadamente y nos confirmaron que iban entendiendo los fenómenos.

Finalmente, registramos un comentario de una estudiante que nos parece importante tener en cuenta, dado que refleja el beneficio de promover la participación oral de los alumnos para construir el aprendizaje: «Esto es que lo prefiero porque lo hacemos de una manera oral, y eso suele estar más fácil porque estamos siempre escribiendo y siempre leyendo en nuestros clases» (4J).

Actividad 4: Asimilación de los contenidos

En esta actividad, los estudiantes reflexionaron sobre las formas lingüísticas que conocían, utilizaban y tenían intención de usar para reafirmar el final de un turno de habla, iniciar un turno de habla y producir turnos de apoyo. Cabe mencionar que, cuando señalamos que habíamos mantenido el código de colores utilizado en el documento de la actividad anterior, varios estudiantes nos trasladaron que les resultaba de ayuda.

Respecto a los recursos para reafirmar el final de un turno de habla, todos los estudiantes indicaron que conocían o eran conscientes de algunos y aprendieron otros. La mayor parte de los alumnos de cuarto y la mitad de los de segundo expresó que solía utilizar alguno. Respecto al uso de estas tácticas en futuras conversaciones, todos plantearon su intención de utilizarlas. 4H añadió que la toma de conciencia sobre estas expresiones facilita su uso: «Sí, ya que sé que existen». Otros estudiantes reflexionaron sobre que habían ampliado sus recursos y que estas expresiones podían aportar naturalidad a su discurso: «Sí, porque ahora tengo mas opciones» (4K), «Sí, creo que me ayudará a hablar de forma más natural» (4C).

En cuanto a las indicaciones de toma de turno, la mayor parte de los aprendientes conocían ciertos recursos y algunos de cuarto, todos. Es posible que algunas de estas expresiones fueran más conocidas porque coincidían con marcadores del discurso que se usan para trabar textos escritos. Todos los alumnos expresaron que solían producir algunos de los recursos y que los usarían más después de la explicación explícita.

En relación con los turnos de apoyo, la mayor parte de los alumnos de cuarto nos informaron de que los conocían. Algunos apuntaron que, sin embargo, nunca se habían parado a pensar en ellos o no los habían estudiado en clase: «Sí, siempre los entendía más o menos, pero nunca me había parado a analizarlos- ahora los entiendo mucho mejor y me ha ayudado a comprender sus funciones dentro de una conversación» (4C), «Lo sabía más o menos pero nunca lo hemos estudiado en clase» (4A). Otros aprendientes indican que han aprendido recursos. Todos los estudiantes consideran que suelen usar algunos turnos de apoyo y creen que van a producir más a partir de ahora.

En definitiva, los estudiantes repasaron el documento explicativo y reflexionaron sobre los fenómenos conversacionales. Asimismo, valoraron la utilidad de los recursos para aportar naturalidad a sus conversaciones.

Actividad 5: Repaso

Esta breve actividad introdujo la segunda sesión con una revisión de los contenidos principales de la clase anterior. Los grupos de cuarto contestaron correctamente a las preguntas. El grupo de segundo tuvo dificultades con la primera cuestión, quizá debido a la terminología. Por ello, volvimos a explicar la diferencia entre los dos turnos conversacionales con la transcripción de COGILA e indicaron que lo comprendieron.

Actividad 6: Identificación de los fenómenos

En esta actividad, antes de la audición de la conversación de Val.Es.Co., todos los grupos recuperaron la información sobre los rasgos situacionales de forma cooperativa. Cuando leímos la transcripción, varios grupos nos preguntaron por el significado de *serena*, *raciocinio*, *eslan* y *en todas partes cuecen habas*.

Durante de la audición, los alumnos identificaron distintos fenómenos. Respecto a la diferenciación de los turnos de apoyo, se resumen los resultados en la siguiente tabla:

	(RISAS) sin cuidao	*sí sí no*	*(RISAS) es importante*	*es importante*	*exactamente*	*no no/ eso es importante*	*se ejercita- se ejercita la memoria*	*no o en un momento determinao*	*sí*	Otros
	línea 4	l. 10	l. 15	l. 16	l. 21	l. 23	l. 25	l. 34	l. 48	
4A	Ejemplo	x	x	x	x	x			x	
4B		x	x	x		x			x	*digo así que* (l. 26), *es que además* (l. 46), *se- se pierde* (l. 24)
4C		x	x	x	x	x			x	
4D		x	x	x	x	x			x	*no te interesa* (l. 8)
4E		x	x	x	x	x			x	
4F		x	x	x	x	x			x	*¿no?* (l. 57), *¿eh?* (l. 8)
4G		x			x	x			x	
4H		x	x	x	x	x			x	*ya ¡pam! allá van* (l. 41)
4I		x	x	x	x	x		x	x	*las usas* (l. 40), *no te interesa* (l. 8)
4J		x	x	x	x	x			x	
4K		x	x	x	x				x	*las usas* (l. 40)
4L		x	x	x	x	x			x	*las usas* (l. 40)
2A	Estos turnos de apoyo no aparecen en el fragmento de segundo.								x	
2B									x	
2C									x	
2D									x	

Tabla 4: Turnos de apoyo identificados

Todos los alumnos de cuarto identificaron *sí sí no* (línea 10) y *sí* (línea 48). Todos salvo uno señalaron *exactamente* (línea 21), *(RISAS) es importante* y *es importante* (línea 16) y *no no eso es importante* (línea 23). Estos apoyos constituidos por un adverbio, la repetición de adverbios, la repetición de una oración o la combinación de adverbios y una oración pertinente fueron más fáciles de reconocer que las oraciones pertinentes *no o en un momento determinao* (línea 34) y *se ejercita la memoria* (línea 25). En general, se identificaron entre siete y cuatro de los ocho turnos de apoyo. También se registraron equivocaciones. Por ejemplo, en dos o tres casos marcaron *no te interesa* (línea 8) y *las usas* (línea 40). La primera expresión es un apoyo que funciona como introductor de turno de habla, en lugar de como turno de apoyo. La segunda es una interrupción cooperativa, pero podría considerarse un turno de apoyo de conclusión si se hubiera producido alguna muestra de duda en el turno anterior (Cestero 2000b: 41). Por su parte, los alumnos de segundo identificaron el único turno de apoyo de sus fragmentos, *sí* (línea 48).

En cuanto a las tácticas de conclusión, se registraron las siguientes:

	y bueno	*y entonces*	*bueno*	*bueno pues sí o sea que*	Otros
	línea 38	l. 49	l. 56	l. 61	
4A	Ejemplo	x			*luego* (l. 30)
4B				x	
4C		x			
4D		x		x	
4E					*¿eh?* (l. 8)
4F		x			
4G					
4H		x			
4I		x	x	x	
4J			x		*allá van* (l. 41)
4K			x		*¿eh?* (l. 8)
4L		x	x	x	
2A					
2B		x		x	
2C		x			
2D		x	x		

Tabla 5: Tácticas de conclusión identificadas

Más de la mitad de los estudiantes de cuarto y de segundo incluyeron *y entonces* (línea 49) y, menos de la mitad, *bueno* (línea 57) y *bueno pues sí o sea que* (línea 61). Un informante de cuarto recogió todas las tácticas y uno de segundo, ninguna. Los demás alumnos de cuarto y de segundo identificaron algunas de ellas. Aparecieron otras respuestas, como *¿eh?* (línea 8), que también es una marca de final de turno de habla.

En relación con las indicaciones de toma de turno, se ha de mencionar que algunos estudiantes inicialmente asociaron estos recursos a elementos conectores en general, también dentro de los turnos de habla, en lugar de fijarse específicamente en las palabras que relacionaban el comienzo de un turno de habla con el anterior. Por ello, consideramos oportuno aclarar lo que buscaba el ejercicio y los estudiantes corrigieron esta cuestión. Los resultados se recogen a continuación:

	no te interesa pero	*ya pero*	*este*	*sobre todo*	*no cuando me dirijo a ellos*	*es que además*	*yo*	*y sobre todo*	*la connotación*	Otros
	línea 8	l. 9	l. 36	l. 42	l. 44	l. 46	l. 50	l. 58	l. 60	
4A	Ejemplo	x	x	x			x	x		
4B		x	x	x		x				
4C		x		x	x	x	x	x		
4D						x	x	x		
4E			x	x			x			
4F		x				x		x		
4G				x		x		x		
4H		x	x	x	x	x	x	x	x	
4I		x	x	x	x	x	x	x	x	
4J		x	x	x		x		x		*no o* (l. 34)
4K				x			x	x		
4L		x	x			x		x		
2A	Estos turnos de apoyo no aparecen en el fragmento de segundo.			Ejemplo		x				
2B						x		x		*ya* (l. 41)
2C						x				
2D						x		x		

Tabla 6: Indicaciones de toma de turno identificadas

Más de la mitad de los alumnos de cuarto identificaron *ya pero* (línea 9), el deíctico *este* (línea 36), *sobre todo* (línea 42), *es que además* (línea 46), el pronombre *yo* (línea 50) y *y sobre todo* (línea 58). Los recursos menos presentes en los análisis son los apoyos introductores formados por la repetición de palabras del turno anterior, *no cuando me dirijo a ellos* (línea 44) y *la connotación* (línea 60). Algunos alumnos identificaron todos los recursos, y otros, entre seis y tres recursos de ocho. Una respuesta diferente fue *no o* (línea 34), que podría introducir un turno de habla, pero aquí está en un turno de apoyo.

En cuanto a los estudiantes de segundo, todos reconocieron *es que además* (línea 46) y la mitad, *y sobre todo* (línea 58). Todos ellos identificaron entre uno y dos recursos de cinco.

Finalmente, respecto a las interrupciones, todos los estudiantes consideraron que eran justificadas. Por otro lado, casi todos los estudiantes indicaron que no entenderían como algo negativo que un español les interrumpiera de esa forma, aunque dos mencionaron que dependería del contexto concreto.

En suma, los estudiantes fueron capaces de identificar los fenómenos, en mayor o menor medida. Por esta razón, parece que habían tomado conciencia de ellos en las actividades anteriores.

Actividad 7: Análisis de la conversación propia

Los alumnos realizaron sin dificultades el primer paso de la actividad, completar los huecos de la transcripción mientras escuchaban su conversación. A continuación, les guiamos a través de preguntas para que, en grupo-clase, reflexionaran sobre su producción de los fenómenos. De esta forma, los estudiantes señalaron que habían terminado los turnos de habla principalmente con preguntas y oraciones completas y, en algunos casos, también con recursos para reafirmar el final, como *todo eso* (4E). También observaron que no habían interrumpido de forma justificada. Asimismo, mencionaron algunos recursos que habían utilizado en cada conversación para tomar el turno, como *entonces, bueno sí pero, sí entonces* (4A) y para emitir turnos de apoyo, como *ah okey* y *hm* (4H). Esto también parece indicar que tomaron conciencia de los fenómenos.

Por último, al proponer a los estudiantes que compararan la presencia de los fenómenos en sus conversaciones y en las conversaciones de HN analizadas, expresaron que la principal diferencia fue la variedad y frecuencia con las que los produjeron: «En las otras conversaciones hay más diferentes turnos de apoyo y en esta repetimos» (4F), «No hay tantas interrupciones» (4I), «Usamos menos [recursos] que el otro conversaciones» (2B). De este modo, los estudiantes reflexionaron sobre cómo podían desarrollar su competencia conversacional. Además, varios alumnos manifestaron su interés por esta actividad.

2.3.2. Resultados del cuestionario

En este apartado, se analizan las opiniones de los informantes sobre la secuencia didáctica. Como se apuntó en la sección 2.1.2., el cuestionario con el que recogimos los datos constaba de preguntas cuantitativas basadas en escalas Likert y en preguntas cualitativas. El siguiente gráfico resume las respuestas cuantitativas:

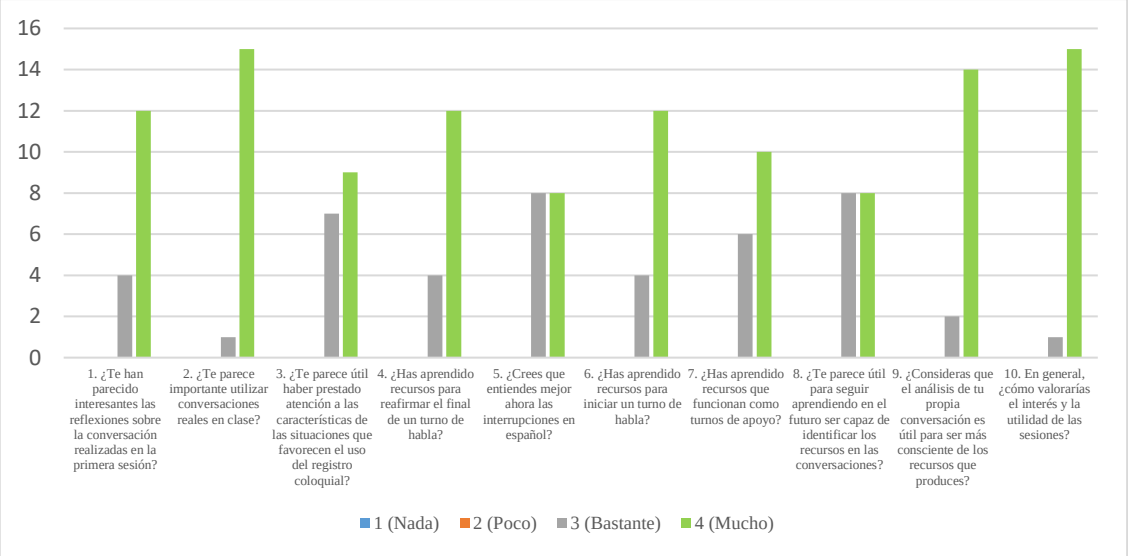


Figura 2: Respuestas cuantitativas del cuestionario

Los informantes reflejaron valoraciones positivas en todas las preguntas, seleccionando las puntuaciones 3 (Bastante) y 4 (Mucho). En general, parece que funcionaron bien los distintos pasos de la secuencia didáctica dirigidos a la reflexión y la toma de conciencia: las reflexiones iniciales, el uso de conversaciones reales, la atención a los rasgos situacionales, el tratamiento de los fenómenos y la identificación de estos fenómenos en conversaciones entre nativos y entre ellos mismos. Asimismo, la comprensión de preguntas tan específicas indica que los estudiantes tomaron conciencia metalingüística de los fenómenos.

En el gráfico se puede observar que destacan las preguntas 2 y 10, en las que el 93,7 % de los estudiantes consideró muy importante el trabajo con conversaciones reales en clase y muy interesantes y útiles las sesiones en general. Sin duda, se debe favorecer el uso de conversaciones reales en el aula y estos datos muestran que los estudiantes perciben los beneficios de esos materiales. Respecto al interés y la utilidad en general de las sesiones, las opiniones de los informantes reafirman nuestra convicción de que se han de dedicar esfuerzos para desarrollar la vía de la enseñanza de la conversación en ELE.

Por otro lado, las puntuaciones más bajas corresponden a las preguntas 5 y 8, en las que el 50 % de los informantes ha valorado que entiende mucho mejor las interrupciones

ahora y que la capacidad de identificar los elementos conversacionales es muy útil para seguir aprendiendo en el futuro. Respecto las interrupciones quizá la diferencia cultural requiere un tratamiento más prolongado. En cuanto a la capacidad de identificar los fenómenos, creemos que puede ayudarles a seguir aprendiendo de forma autónoma, pero es posible que necesiten practicar más esta habilidad.

A continuación, pasamos a presentar las respuestas cualitativas del cuestionario, correspondientes a las preguntas 11 y 12. Estas respuestas se refieren a los aspectos que los informantes consideraron más positivos y a los que pensaron que se podrían mejorar. Aunque se distinguen las respuestas de los alumnos de cuarto y de segundo, el número de estudiantes impide realizar generalizaciones.

Respecto a los aspectos más positivos, ocho informantes de cuarto incluyeron el análisis de sus propias conversaciones. Se pueden tomar como muestra las siguientes respuestas: «Escuchando a nuestras transcripciones fue muy interesante y muy útil para entender nuestras abilidades», «Cuando hicimos nuestras conversaciones y después escuchamos al audio y miramos el transcripción, porque así puedes reflexionar que recursos usas», «Creo que es muy útil escuchar y analizar nuestras conversaciones para mejorar y identificar problemas o errores». Asimismo, un estudiante de segundo y dos de cuarto destacaron la audición y el análisis de las conversaciones reales entre españoles: «El analysis de las conversaciones entre los nativos». Otra cuestión que pusieron de relieve un alumno de segundo y dos de cuarto fue el aprendizaje de recursos para producir los fenómenos: «También, siempre he tenido problemas para expresar los 'turnos de apoyo' y 'muletillas' en español, los cuales son una parte integral de la conversación natural en todos los idiomas. En las sesiones hemos analizado distintas maneras de expresar tales cosas». Estas tres ideas guardan una estrecha relación con la toma de conciencia sobre los fenómenos, que otro informante resumió de la siguiente manera: «Es importante hacerte consciente de las interrupciones y los turnos de apoyo - para entender que son una grande parte de la conversación española y deberíamos usarlos para parecer más naturales».

Dos aprendientes de segundo expresaron que la mayor ventaja de las clases fue que hablaron en español, aunque no sabemos si se refieren a la práctica conversacional o a la posibilidad de practicar la lengua en general: «Hablar más en español». Un estudiante de cuarto recogió la práctica conversacional: «Me ha gustado la práctica de conversación coloquial». Por otro lado, dos informantes de cuarto incluyeron entre los aspectos más

positivos el ambiente de trabajo: «El ambiente de las sesiones es muy relajado y entonces estamos muy listas a hablar y tener una conversación natural».

Otras cuestiones que se han incluido en una ocasión como las más positivas son los comentarios sobre las diferencias culturales, la estructura de las sesiones, los temas tratados y los materiales: «La explicación de los diferencias culturales en cuanto a las conversaciones», «También hablamos de temas completamente diferentes de las otras clases que tenemos», «Para mí, los aspectos más positivos eran la estructura clara de las sesiones (…)», «El material extra en las clases».

Creemos que estas opiniones son esenciales para conocer las actividades o actuaciones que mejor funcionaron desde el punto de vista de los estudiantes. Nos parece fundamental que les hayan interesado los análisis de conversaciones entre nativos, el análisis de su propia conversación y la ampliación de recursos lingüísticos para producir los fenómenos, ya que constituían una parte central de nuestra secuencia didáctica. Además, la mención del ambiente de trabajo nos recuerda la importancia de tener en cuenta los factores afectivos para el buen desarrollo de las actividades. Asimismo, nos anima a mantener ciertas decisiones de la secuencia didáctica saber que han suscitado interés en algunos estudiantes la práctica conversacional, la explicación de diferencias culturales, los temas, la estructura de las sesiones y los materiales.

En cuanto a los aspectos mejorables, se observa una menor recurrencia de temas. La respuesta más repetida, en cinco estudiantes de cuarto, fue no escribir nada o indicar que no se les ocurrió ninguna cuestión que mejorar: «No puedo pensar en ninguno en el momento». Otro estudiante de cuarto escribió algo positivo en esta pregunta. Por otra parte, tres alumnos de segundo y uno de cuarto expresaron que algo que se podría mejorar sería dedicar más tiempo a hablar: «Más tiempo para hablar», «Mucho más tiempo para hablar porque un hora no es mucho tiempo, especialmente porque me gustan las clases!».

Por otro lado, encontramos cuestiones que se mencionaron en un solo caso. En primer lugar, tres aprendientes propusieron una mayor presencia de los aspectos más destacados en la pregunta anterior, es decir, las conversaciones entre nativos, el análisis de la conversación propia y la ampliación de recursos lingüísticos: «Quizas escuchando a más transcripciones de hablantes nativos», «Es difícil decir, como hemos tenido poco tiempo, pero supongo que hacer comparaciones entre las conversaciones de nativos y no nativos podría resultar interesante», «Más diversidad de turnos de apoyo». En segundo lugar, un estudiante de cuarto expresó su deseo de aprender expresiones coloquiales: «Tal

vez podemos aprender más frases coloquiales, como eslan o algo así». Otra cuestión fue la presentación del documento explicativo: «Quizas la presentación de la teoría en el papel podría ser mas sencillo y clara». Un informante de segundo sugirió que las conversaciones de los estudiantes y los HN trataran los mismos temas: «Quizás que las conversaciones hubieran podido hablar de las mismas cosas para hacer comparaciones más eficaces». Por último, un alumno fijó la mirada en un posible siguiente paso, que estaría más centrado en la incorporación de los recursos en la producción de los estudiantes: «Quizas podemos trabajar más para incorporar más recursos en nuestras conversaciones».

Respecto a estas propuestas de mejora, observamos que las únicas respuestas recurrentes consisten en no apuntar ningún aspecto mejorable o en mencionar un deseo de hablar más. La primera respuesta muestra que para algunos estudiantes no hubo ningún punto que fuera importante cambiar. En cuanto a la segunda, es cierto que la combinación del enfoque indirecto con el directo reduce el tiempo de práctica, pero también aumenta la conciencia sobre la competencia conversacional: «El alumno habla menos, pero trabaja más sobre lo que dice, se prepara para escuchar mejor (…) y, en definitiva, aprende a conversar» (García García 2009: 289).

En relación con los temas que solo surgieron en un caso, sin duda, sería beneficioso trabajar más conversaciones reales, analizar con más detalle la conversación propia y ampliar los recursos lingüísticos en otras clases, aunque consideramos que en dos sesiones de 50 minutos, si se aumentara el material, se podría abrumar a los estudiantes. No obstante, nos parece positivo que quieran realizar más actividades como las propuestas. En cuanto a las expresiones coloquiales, en este estudio decidimos centrarnos en elementos estructurales; sin embargo, creemos que, efectivamente, sería de gran utilidad explotar las conversaciones reales a otros niveles como sugieren Fernández y Abelda (2008: 67). En cuanto al documento explicativo, dado que, hasta donde nosotros conocemos, no existen descripciones pedagógicas de los fenómenos seleccionados, este documento constituye una exploración de formas de conectar las investigaciones sobre estos aspectos (Cestero 2000a, 2000b, 2005) y su enseñanza en el aula. Por otro lado, la coincidencia de temas no nos parece necesaria para reflexionar sobre los fenómenos estructurales, ya que están presentes en cualquier conversación. Respecto al último punto, alude a una posible continuación de esta secuencia didáctica.

3. CONCLUSIONES

Este trabajo ha respondido a la necesidad de realizar aportes didácticos para que, «en un futuro mediato, se posibilite y favorezca el desarrollo de la enseñanza de la conversación en ELE» (Cestero 2012: 57). En concreto, el estudio se ha centrado en facilitar la toma de conciencia y la reflexión sobre elementos implicados en la alternancia de turnos conversacionales (marcas de final de turno de habla, interrupciones, indicaciones de toma de turno y turnos de apoyo) a través de una propuesta didáctica. Para alcanzar ese objetivo general, nos propusimos los siguientes objetivos específicos:

— Conocer los elementos implicados en la alternancia de turnos conversacionales.
— Valorar distintas opciones para la didáctica de elementos conversacionales.
— Diseñar una secuencia didáctica.
— Verificar la eficacia de la secuencia diseñada mediante un pilotaje.

Respecto al primer objetivo específico, el conocimiento de los elementos implicados en la alternancia de turnos conversacionales, realizamos una revisión bibliográfica que permitió delimitar el tipo de actividad comunicativa que entendíamos por conversación, así como trazar un esquema de su estructura. De este modo, se situó el objeto de enseñanza. A continuación, se examinó el concepto de competencia conversacional y su lugar en distintos modelos de competencia comunicativa. Una vez aclaradas estas nociones básicas, analizamos en profundidad los elementos involucrados en la alternancia de turnos de habla y la alternancia de turnos de apoyo en español peninsular y los comparamos con los del inglés británico. De esta forma, entendimos las marcas de final de turno de habla, las interrupciones, las indicaciones de toma de turno y los turnos de apoyo e identificamos diferencias culturales que se debían tratar en el aula. Asimismo, localizamos estos elementos en el *MCER* (Consejo de Europa 2002) y el *PCIC* (Instituto Cervantes 2006). En esta primera parte del estudio, la conclusión principal fue que los conocimientos sobre la alternancia de turnos en la conversación española eran bastante completos, lo que posibilitaba su enseñanza. En este sentido, el resumen de los hallazgos sobre la alternancia de turnos conversacionales desde la perspectiva de su aplicación a la enseñanza de ELE presentado por Cestero (2005) constituyó una guía importante para comprender qué se podía enseñar de estos fenómenos.

En cuanto al segundo objetivo, valorar distintas opciones para la didáctica de elementos conversacionales, nos centramos en dos cuestiones que se destacaban como fundamentales para la didáctica de la conversación en Cestero (2005: 72): la elección del

enfoque directo o indirecto y el uso de corpus de conversaciones reales. A partir de una revisión bibliográfica sobre estos temas, llegamos a la conclusión de que lo más acertado era la combinación de los dos enfoques y examinamos sugerencias de secuenciación de actividades coherentes con esta combinación. Asimismo, nos pareció necesario el uso de conversaciones reales en el aula. Por último, comparamos las propuestas didácticas existentes en cuanto a los principales temas estudiados (los elementos estructurales, el enfoque de enseñanza de la conversación, las fases de secuenciación y el uso de corpus) y consultamos si estas propuestas se habían implementado. Así, observamos similitudes y diferencias y advertimos que la mayor parte de las secuencias didácticas no se habían llevado al aula. La conclusión de esta revisión fue, por tanto, que podíamos contribuir a la vía de investigación con el diseño y el pilotaje de una secuencia didáctica.

Para diseñar nuestra secuencia didáctica, el tercer objetivo específico, se tuvieron en cuenta los conocimientos adquiridos sobre la alternancia de turnos conversacionales, así como la valoración de las opciones para la didáctica de estos fenómenos. En primer lugar, realizamos un análisis de fragmentos de los corpus Val.Es.Co. (Briz y Grupo Val.Es.Co. 2002: 361-363) y COGILA (Barros 2012: 62-63), con el fin de identificar ejemplos de los fenómenos para elaborar un documento explicativo, así como para desarrollar las actividades. Una conclusión de esta etapa fue que la ausencia de descripciones pedagógicas de los fenómenos para los estudiantes suponía un reto, ya que tuvimos que explorar la manera de presentar los fenómenos en el documento explicativo. Creemos que en los próximos años se podría avanzar en la vía de investigación desarrollando explicaciones pedagógicas que se puedan utilizar directamente en el aula. Después del análisis de las conversaciones, creamos las actividades concretas de acuerdo con una secuenciación que combinaba el enfoque directo y el indirecto y se ajustaba a nuestro objetivo (García García 2009: 285-286). Las características generales de la secuencia de actividades diseñada se pueden resumir de la siguiente forma:

Elementos estructurales	**Enfoque**	**Fases**	**Corpus**	**Pilotaje**
Alternancia de turnos conversacionales: marcas de final de un turno de habla, interrupciones, indicaciones de toma de turno, estructuras lingüísticas de los apoyos, significados añadidos de los turnos de apoyo y tipos de alternancias de turnos de apoyo.	Combinación del enfoque directo e indirecto.	Tres fases propuestas por García García (2009: 285-286): práctica, sensibilización y revisión.	Sí, Val.Es.Co. y COGILA.	Sí, con estudiantes universitarios británicos de niveles B1+ y C1.

Tabla 7: Características de la propuesta didáctica

Finalmente, el cuarto objetivo específico consistía en verificar la eficacia de la secuencia diseñada a través de un pilotaje. Así pues, pusimos en práctica la secuencia

didáctica en las clases opcionales de destrezas orales que impartimos en la University of Bristol, concretamente en dos sesiones de 50 minutos para cada grupo. Los informantes fueron doce estudiantes de nivel C1 y cuatro de nivel B1+. Recogimos datos sobre el funcionamiento de la secuencia didáctica mediante las hojas con las respuestas a las actividades, grabaciones de voz, un diario de clase y cuestionarios. Posteriormente, analizamos los resultados y comprobamos que, a través de la secuencia didáctica, los aprendientes tomaron conciencia y reflexionaron sobre los distintos elementos de la alternancia de turnos. Además, los informantes valoraron positivamente las actividades. Por estos motivos, nuestra conclusión principal fue que la secuencia didáctica funcionó. Asimismo, extrajimos otras tres conclusiones que nos parece importante destacar:

— Los estudiantes realizaron contribuciones muy interesantes y relevantes. Por ejemplo, ellos mismos apuntaron temas fundamentales como las diferencias culturales en el valor de la interrupción o la falta de recursos para producir turnos de apoyo. Consideramos esencial que el profesor suscite reflexiones para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de los elementos conversacionales.
— Creemos que queda patente la rentabilidad de trabajar con conversaciones reales en el aula. Además, los estudiantes son conscientes de la utilidad de este material, como se puede comprobar en los cuestionarios, en los que el 93,7 % de los informantes concede mucha importancia a esta cuestión.
— La actividad en la que los informantes analizaron sus conversaciones (actividad 7) fue la mejor valorada en los cuestionarios. El descubrimiento de la propia competencia conversacional resultó motivador para los estudiantes, por lo que recomendamos la utilización de este tipo de actividades en ELE.

En definitiva, podemos afirmar que hemos cumplido los objetivos específicos de este trabajo. Con ellos, también hemos cumplido el objetivo general, dado que, a través de nuestra propuesta didáctica, hemos facilitado que estudiantes de ELE británicos tomaran conciencia y reflexionaran sobre los elementos implicados en la alternancia de turnos conversacionales. Sería interesante que futuras investigaciones continuaran este estudio centrándose en la incorporación de los recursos trabajados en la producción de los estudiantes. Asimismo, el desarrollo de propuestas didácticas pilotadas sobre otros fenómenos estructurales, como las secuencias, contribuiría a la enseñanza de la competencia conversacional en ELE.

BIBLIOGRAFÍA

ALBELDA, M. Y M. J. FERNÁNDEZ (2006). «La enseñanza de los registros lingüísticos en E/LE. Una aplicación a la conversación coloquial», en *MarcoELE. Revista de Didáctica*. Núm. 3, p. 1-31. Disponible en http://marcoele.com/ [Consulta: 24/05/2016].

ALBELDA, M. (2010). «Rentabilidad de los corpus discursivos en la didáctica de lenguas extranjeras», en J. De Santiago (ed.). *Actas del XXI Congreso Internacional de ASELE*, p. 83-95. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ [Consulta: 24/05/2016].

AMBJOERN, L. (2008). «Enseñanza y aprendizaje de la competencia conversacional en español: planteamientos del problema y propuestas de solución», en *Revista RedELE*. Núm. 13, p. 1-15. Disponible en http://www.educacion.es/redele/ [Consulta: 24/05/2016].

BARROS, P. (ed.) (2012). *COGILA. Español oral conversacional: corpus y guía didáctica*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

BEINHAUER, W. (1963). *El español coloquial*. Madrid: Gredos. Obra original de 1929 traducida al español por F. Huarte.

BERLITZ, M. D. (1912). *Método-Berlitz para la enseñanza de idiomas modernos: parte española*. New York: M. D. Berlitz. Disponible en https://babel.hathitrust.org/ [Consulta: 24/05/2016].

BRIZ, A. (1998). «La conversación coloquial», en *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática*. Barcelona: Ariel, p. 35-66.

———— (2010). «El registro como centro de la variedad situacional. Esbozo de la propuesta del grupo Val.Es.Co. sobre las variedades diafásicas», en I. Fonte y L. Rodríguez (coord.). *Perspectivas dialógicas en estudios del Lenguaje.* Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana de México-Iztapalapa.

BRIZ, A. Y GRUPO VAL.ES.CO. (2002). *Corpus de conversaciones coloquiales*. Madrid: Arco Libros

CABANES, S. (2015). «El vídeo como recurso dinamizador en la adquisición de la competencia conversacional de estudiantes de E/LE». Trabajo de fin de máster. Disponible en http://repositorio.unican.es/ [Consulta: 24/05/2016].

CANALE, M. (1983). «From communicative competence to communicative language pedagogy», en J. C. Richards y R.W. Schmidt. *Language and Communication*. Nueva York: Routledge, p. 2-27.

CARTER, R. Y M. MCCARTHY (1995). «Grammar and the spoken language», en *Applied Linguistics*. Vol. 2, núm. 16, p. 141-158.

CELCE-MURCIA, M., Z. DÖRNYEI Y S. THURRELL (1995). «Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications», en *Issues in Applied Linguistics*. Vol. 6, núm. 2, p. 5-35. Disponible en http://www.zoltandornyei.co.uk/ [Consulta: 24/05/2016].

CESTERO, A. M. (2000a). *El intercambio de turnos de habla en la conversación. Análisis sociolingüístico.* Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.

——— (2000b). *Los turnos de apoyo conversacionales*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

——— (2005). C*onversación y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco Libros.

——— (2012). «La enseñanza de la conversación en ELE: Estado de la cuestión y perspectivas de futuro», en *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*. Núm. 1, p. 31-62. Disponible en http://www.raco.cat/ [Consulta: 24/05/2016].

——— (2016a). «Presentación», en *La competencia conversacional: investigación y didáctica en el marco de la lingüística aplicada a la enseñanza de ELE*, en *Lingüística en la Red*. Núm. XIV, p. 1-2. Disponible en http://www.linred.es/ [Consulta: 24/05/2016].

——— (2016b). «La conversación. Bases teóricas y metodológicas para su investigación y su enseñanza en ELE», en *La competencia conversacional: investigación y didáctica en el marco de la lingüística aplicada a la enseñanza de ELE*, en *Lingüística en la Red*. Núm. XIV, p. 1-25. Disponible en http://www.linred.es/ [Consulta: 24/05/2016].

CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Informaciones y Publicaciones y Grupo ANAYA. Obra original de 2001 traducida

al español por el Instituto Cervantes. Disponible en http://cvc.cervantes.es/obref/marco [Consulta: 24/05/2016].

CRESTI, E. Y M. MONEGLIA (ed.) (2005). *C-ORAL-ROM: Integrated Reference Corpora for Spoken Romance Languages*. Ámsterdam: John Benjamins Publishing Company.

EK, J.A. VAN Y J. L. M. TRIM, (1991). *Threshold Level 1990*. Cambridge: Cambridge University Press.

FERNÁNDEZ, M. J. Y M. ALBELDA (2008). *La enseñanza de la conversación coloquial.* Madrid: Arco Libros.

GALLARDO, B. (1994). «Conversación y conversación cotidiana: sobre una confusión de niveles», en *Pragmalingüística*. Núm. 2, p. 151-194.

——— (1996). «Los datos conversacionales: ¿cuáles?», en *Análisis conversacional y pragmática del receptor*. Valencia: Episteme, p. 19-29.

GARCÍA CASTRO, E. (2016). «El intercambio de turnos de habla en la conversación española y su enseñanza en la clase de español como lengua extranjera», en *La competencia conversacional: investigación y didáctica en el marco de la lingüística aplicada a la enseñanza de ELE*, en *Lingüística en la Red*. Núm. XIV, p. 1-30. Disponible en http://www.linred.es/ [Consulta: 24/05/2016].

GARCÍA GARCÍA, M. (2004). «La conversación en clase: una propuesta didáctica del discurso conversacional para el aula de E/LE», en *Glosas Didácticas*. Núm. 12, p. 105-112. Disponible en http://www.um.es/glosasdidacticas/ [Consulta: 24/05/2016].

——— (2005). «La competencia conversacional en los estudiantes de español como lengua extranjera», en *Lingüística en la Red*. Núm. 2, p. 1-26. Disponible en http://www.linred.es/ [Consulta: 24/05/2016].

——— (2009). *La competencia conversacional de estudiantes de español como lengua extranjera. Análisis y propuesta didáctica*. Tesis doctoral. Disponible en http://dspace.uah.es/ [Consulta: 24/05/2016].

——— (2014). *La competencia conversacional en español como lengua extranjera*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.

HERNÁNDEZ, B. (2016). «Propuesta didáctica de un curso de conversación para la adquisición de la competencia conversacional en ELE», en *La competencia conversacional: investigación y didáctica en el marco de la lingüística aplicada a la enseñanza de ELE*, en *Lingüística en la Red*. Núm. XIV, p. 1-28. Disponible en http://www.linred.es/ [Consulta: 24/05/2016].

HYMES, D. H. (1972). «On communicative competence», en J. Pride y J. Holmes (eds.). *Sociolinguistics*. Londres: Penguin Books, p. 269-293.

INGLÉS, B. (2016). «El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación en ELE de estudiantes ingleses», en *La competencia conversacional: investigación y didáctica en el marco de la lingüística aplicada a la enseñanza de ELE*, en *Lingüística en la Red*. Núm. XIV, p. 1-24. Disponible en http://www.linred.es/ [Consulta: 24/05/2016].

INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes: Biblioteca Nueva.

LEVINSON, S. C. (1989). *Pragmática*. Barcelona: Teide. Obra original de 1983 traducida al español por A. Rubiés.

LÓPEZ DE LERMA, A. M. (2016). «Una propuesta didáctica para la enseñanza de la conversación en el Aula de ELE», en *La competencia conversacional: investigación y didáctica en el marco de la lingüística aplicada a la enseñanza de ELE*, en *Lingüística en la Red*. Núm. XIV, p. 1-24. Disponible en http://www.linred.es/ [Consulta: 24/05/2016].

MINGO GALA, J. A. (2008). «La enseñanza de la conversación en el aula de ELE. Propuesta de contenidos para el curso de conversación intermedio (B1) del Instituto Cervantes de Estambul», en *MarcoELE. Revista de Didáctica*. Núm. 10, p. 1-46. Disponible en http://marcoele.com/ [Consulta: 24/05/2016].

ORESTRÖM, B. (1983). *Turn-taking in English Conversation*. Lund: LiberFörlang Lund.

PADILLA, X. A. (2012). «¿Qué tienen de 'conversación coloquial' los diálogos que aparecen en los libros de ELE?», en *Verba*. Vol. 39, p. 83-106.

PASCUAL, C. (2012). «La producción de turnos de apoyo verbales en la conversación de estudiantes italianos de E/LE. Estudio preliminar», en *Revista Nebrija de*

Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas. Núm. 11. Disponible en https://www.nebrija.com/revista-linguistica/ [Consulta: 24/05/2016].

PÉREZ, J. (2010). «Estrategias esenciales de producción de los turnos de apoyo verbales en estudiantes de ELE. Resultados preliminares», en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*. Núm. 8. Disponible en http://www.nebrija.com/revista-linguistica/ [Consulta: 24/05/2016].

RICHARDS, J. C. (1990). *The Language Teaching Matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.

RICHARDS, J. C. Y T. S. RODGERS (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

RUBIO, M. (2012). *El mecanismo de las interrupciones en la conversación de alumnos taiwaneses de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Disponible en http://dspace.uah.es/ [Consulta: 24/05/2016].

SANZ, R. (2016). «Una propuesta didáctica para la enseñanza de los turnos de apoyo en la conversación en español», en *La competencia conversacional: investigación y didáctica en el marco de la lingüística aplicada a la enseñanza de ELE*, en *Lingüística en la Red*. Núm. XIV, p. 1-27. Disponible en http://www.linred.es/ [Consulta: 24/05/2016].

THORNBURY, S. (2005). *How to teach speaking*. Harlow: Pearson Education Limited.

THORNBURY, S. Y D. SLADE (2006). *Conversation: From Description to Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.

VAL.ES.CO. (2014). «Las unidades del discurso oral. La propuesta Val.Es.Co. de segmentación de la conversación (coloquial)», en *Estudios de Lingüística del Español*. Núm. 35, p. 13-73. Disponible en http://www.raco.cat/ [Consulta: 24/05/2016].

ANEXOS

Anexo I: Datos de los informantes

DATOS DE LOS INFORMANTES

Nombre y apellido: _____
Edad: _____
Lengua materna: _____
Otras lenguas: _____
Grado y curso: _____

1. ¿Cuál es tu nivel de español?

_____

2. ¿Cuántos años llevas estudiando español?

_____

3. ¿Has vivido en algún país hispanohablante?

País: _____
Duración de la estancia: _____

País: _____
Duración de la estancia: _____

País: _____
Duración de la estancia: _____

4. ¿Con qué frecuencia conversas en español?

_____
_____

5. ¿Sueles ver películas o series en español, leer libros en español o utilizas el español en las redes sociales o Whatsapp? _____
_____

Anexo II: Cuestionario

CUESTIONARIO

Con el objetivo de conocer tu opinión sobre las dos sesiones dedicadas a la conversación coloquial española, te agradecería que completaras este cuestionario final.

1. ¿Te han parecido interesantes las reflexiones sobre la conversación realizadas en la primera sesión?

1	2	3	4
No	Poco interesantes	Bastante interesantes	Muy interesantes

2. ¿Te parece importante utilizar conversaciones reales en clase?

1	2	3	4
No	Poco importante	Bastante importante	Muy importante

3. ¿Te parece útil haber prestado atención a las características de las situaciones que favorecen el uso del registro coloquial?

1	2	3	4
No	Poco útil	Bastante útil	Muy útil

4. ¿Has aprendido[1] *recursos para reafirmar el final de un turno de habla*?

1	2	3	4
No	Pocos	Bastantes	Muchos

5. ¿Crees que entiendes mejor ahora las *interrupciones* en español?

1	2	3	4
No	Poco mejor	Bastante mejor	Mucho mejor

6. ¿Has aprendido[1] *recursos para iniciar un turno de habla*?

1	2	3	4
No	Pocos	Bastantes	Muchos

7. ¿Has aprendido[1] *recursos que funcionan como turnos de apoyo*?

1	2	3	4
No	Pocos	Bastantes	Muchos

8. ¿Te parece útil para seguir aprendiendo en el futuro ser capaz de identificar los recursos en las conversaciones?

1	2	3	4
No	Poco útil	Bastante útil	Muy útil

9. ¿Consideras que el análisis de tu propia conversación es útil para ser más consciente de los recursos que produces?

1	2	3	4
No	Poco útil	Bastante útil	Muy útil

10. En general, ¿cómo valorarías el interés y la utilidad de las sesiones?

1	2	3	4
Nada interesantes o útiles	Poco interesantes y útiles	Bastante interesantes y útiles	Muy interesantes y útiles

11. ¿Qué aspectos consideras más positivos de las sesiones?

_____
_____
_____

12. ¿Qué aspectos consideras que podrían mejorarse?

_____
_____
_____

[1] Se considera que has aprendido también si conocías las palabras, pero no eras consciente de que se utilizaban para eso (no lo sabías o no te habías parado a pensarlo).

Anexo III: Análisis de fragmentos de los corpus Val.Es.Co. y COGILA[11]

Fragmento de la conversación MT.97.A1 de Val.Es.Co. (Briz y Grupo Val.Es.Co. 2002: 361-363)			
1 2 3	**A:**	necesitan hacer un capital cultural para el resto de su vida/ pero yo comprendo que a un niño de doce años o de catorce años lo que hicieron los asirios/ le tenga completamente a la serena	La conclusión gramatical marca un posible lugar apropiado para la transición.
4	**B:**	(RISAS) sin cuidao§	Este turno de apoyo combina la risa con un sintagma pertinente y expresa acuerdo. Es una alternancia apropiada.
5 6 7	**A:**	§ porque yo por la mañana cuandoo me despierto y están dando las noticias de fútbol las oigo y no retengo nada porque no me in[teresa]	
8	**C:**	[no te interesa] pero luego se cambia ¿eh?	Esta interrupción justificada neutra comienza con un apoyo que consiste en repetir palabras del turno anterior, *no te interesa*, y con el conector *pero*. Se marca la finalización del turno de habla con una marca de distribución, la pregunta *¿eh?*.

[11] Con el fin de facilitar la comprensión de las transcripciones por parte de los estudiantes, se han mantenido los siguientes signos del sistema de transcripción Val.Es.Co. (2002: 31-35):

A:	Intervención de un interlocutor identificado como A.
§	Sucesión inmediata entre dos emisiones de distintos interlocutores.
/	Pausa.
[ ]	Solapamiento.
-	Reinicio.
aa	Alargamiento.
Cursiva	Reproducción e imitación de emisiones.
¿ ?	Interrogaciones.
¡ !	Exclamaciones.
(( ))	Fragmento indescifrable.

Asimismo, en el análisis se ha utilizado un código de colores. El fondo de los turnos de habla se ha dejado en blanco y el de los turnos de apoyo, en naranja. Se han destacado en azul las posibles marcas de final de turno de habla, en verde las interrupciones justificadas, en gris las interrupciones que consideramos involuntarias y en amarillo las indicaciones de toma de turno de habla. También hemos explicitado el análisis en las celdas situadas a la derecha de la transcripción. Por otro lado, por razones de claridad, se han separado los turnos en celdas, se han distinguido los momentos en los que tiene la palabra cada hablante con bordes más gruesos y se han numerado las líneas.

9	**A:**	ya/ pero que te quiero decir que en cierto modo lo comprendo	La toma de turno se realiza con el apoyo *ya* y el conector *pero* para marcar una relación con el turno anterior. La conclusión gramatical marca un posible lugar apropiado para la transición.
10	**C:**	sí sí no	Este turno de apoyo es compuesto, está formado por el apoyo complejo *sí sí* y el apoyo simple *no*. Expresa acuerdo. Es una alternancia apropiada.
11 12 13 14	**A:**	y- y solamente cuandoo les digo algo les digo eso les digo *mirad tenéis que pensar eso/ que aquí hay un- cuando yo era pequeña decía la importancia de la asignatura/ esta asignatura es importantísima/ porque si no la aprobáis no pasáis el curso*	La conclusión gramatical marca un posible lugar apropiado para la transición.
15	**B:**	(RISAS) es importante§	Este turno de apoyo consiste en la risa y en la repetición de una parte de la oración del turno de habla. Marca acuerdo. Es una alternancia apropiada.
16	**C:**	§ es importante§	Este turno de apoyo también repite la misma parte de la oración del turno de habla. Marca acuerdo. Es una alternancia apropiada.
17 18 19 20	**A:**	§ digo *por otra parte estáis en una edad que no podéis hacer otra cosa y aunque ahora os parezca que no sirve para nada primero que siempre sirve y segundo pues que el aprender es una gimnasia mental*	La conclusión gramatical marca un posible lugar apropiado para la transición.
21	**D:**	exactamente	El adverbio de afirmación *exactamente* aquí es un turno de apoyo que muestra acuerdo. Es una alternancia apropiada.
22	**A:**	y- y lo que no se [utiliza]	
23	**B:**	[no no/ eso es importante]	Este turno de apoyo compuesto está formado por el apoyo complejo *no no* y el apoyo complejo *eso es importante*, una oración pertinente. Expresa acuerdo. Apoya las líneas 19-20, por lo que es una alternancia apropiada.
24	**A:**	[se- se pierde/ se pierde]	
25	**D:**	[se ejercita- se ejercita] la memoria§	Esta oración pertinente funciona como un turno de apoyo. Expresa acuerdo. Apoya las líneas 19-20, por lo que es una alternancia apropiada.
26 27 28 29 30 31	**A:**	§ digo así que *si vosotros aprendéis ahora pues eso/ ell quee hubo una batalla que se llamaba las Navas de Tolosa y que allí pues see- se hizo un reparto de la España de aquel momento y todo eso/ pues a lo mejor eso ya no lo recordáis/ pero vosotros habéis ejercido un raciocinio una memoria y luego pues ya recordaréis otra cosa el día de* [*pasao mañana*]	La conclusión gramatical marca un posible lugar apropiado para la transición.

32	**C:**	[(())]	
33	**A:**	y [además aprendéis]	
34	**B:**	[no o en un] momento determinao	Este apoyo compuesto contiene el apoyo simple *no* y el apoyo complejo del sintagma pertinente *en un momento determinao*. Expresa acuerdo. Se refiere a las líneas 26-31, por lo que es una alternancia apropiada.
35	**A:**	aprendéis unas palabras/ algo os [queda de los sitios]	
36 37 38 39	**C:**	[el- el problema] es este/ porque se pierde el vocabulario/ y se pierde además de contagio/ yo te lo digo muchas veces que/ yo tengo hijos jóvenes y entonces/ oyes expresiones/ y bueno tanto las oyes que hay veces que§	Este turno de habla es una interrupción pertinente que se produce en ese momento porque se refiere a *aprendéis unas palabras* y, si se espera al final del turno de habla anterior, probablemente el tema cambie. El deíctico *este* relaciona este turno de habla con el anterior. El comienzo de la última cláusula con *y bueno* permite a B deducir un final inminente, es una táctica de conclusión. Sin embargo, B no espera al final del mensaje, lo interrumpe.
40	**B:**	§ las usas [claro las usas]	B emite una interrupción cooperativa, puesto que completa el mensaje del enunciado en marcha sintáctico-semánticamente.
41	**C:**	[ya ¡pam! allá van]§	Esta interrupción resulta pertinente en este momento y, por ello, justificada. Se termina el turno de habla con una conclusión gramatical.
42 43	**D:**	§ sobre todo- sobre todo cuando te diriges a ellos [cuando (())]	El conector *sobre todo* marca una relación del turno de habla que empieza con el anterior.
44 45	**C:**	[no cuando] me dirijo a ellos ya es total/ entonces ya es muy- muy normalito [que (())]	Esta interrupción está justificada, es pertinente en el momento de su emisión. Se toma el turno con el apoyo simple *no* y la repetición de palabras del turno anterior *cuando me dirijo a ellos*.
46 47	**B:**	[es que además] la lengua es algo vivo totalmente vivo§	Esta interrupción puede ser involuntaria si B ha entendido que C iba a terminar el mensaje en *es muy- muy normalito*. Se toma el turno con los conectores *es que* y *además*. La conclusión gramatical marca un posible lugar apropiado para la transición.
48	**C:**	§sí	Este turno de apoyo formado por el adverbio *sí* muestra acuerdo y rechaza un posible cambio de hablante. Es una alternancia apropiada.
49	**B:**	y cambia/ es que evoluciona y entonces tú te vas adaptando	Se proyecta el final del turno con una táctica de conclusión que consiste en empezar la última cláusula con una expresión que permite deducir un

			final inminente, *y entonces*, y se marca la finalización del turno con la conclusión gramatical.
50 51 52 53 54 55 56 57	**C:**	yo ahora tengo un hijo que está estudiando en Irlanda y lleva tres meses o sea hará todo- está terminando la carrera y está terminándola allí/ y le pregunto *¿qué? ¿cómo va el inglés?* ¿no? o sea porque él lo había estudiado aquí pero no se había movido y nada/ y dice *mira en clase muy bien con los profesores muy bien/ mm* el examen pues/ lo hace bien escrito/ dice *ahora con la gente joven* dice *es el eslan*/ o sea que es como aquí el *oye tío oye no sé qué* pues claro aquel todavía está intentando entender a ver qué es lo que dicen/ bueno [muchas cosas ¿no?]	La toma de turno se realiza con el pronombre *yo*, que marca que C va a hablar desde su perspectiva. El turno de habla iba a terminar con la táctica de conclusión *bueno* y la marca de distribución *¿no?*, pero B interrumpe el turno de habla antes de que se termine.
58 59	**B:**	[y sobre todo] como el- el- la connotación a ver qué es lo que [le dicen]	Esta interrupción puede ser neutra, porque se podía entender que el turno de habla anterior iba a terminar inminentemente y B quizá predijo el contenido. Se toma el turno con los conectores *y* y *sobre todo*.
60 61	**C:**	[la connotación] de que cómo se utiliza esa palabra en lo que están diciendo a ver qué contexto tiene/ bueno pues sí o sea que se ve que en todas partes	Esta interrupción se justifica porque es pertinente en este momento, dado que se refiere a *la connotación*, palabras que se repiten para tomar el turno. Se proyecta el final del turno al principio de la última cláusula con *bueno pues sí o sea que*, lo que constituye una técnica de conclusión.
~~62~~	~~**D:**~~	~~[entonces]~~	
63	**C:**	[cuecen habas]	

Fragmento de la conversación número 4 de COGILA (Barros 2012: 62-63)			
1	**A:**	pueh eh que yo no tengo planeh/ ¿tú tieneh planeh?	El elemento conector *pueh eh que* y el pronombre *yo* relacionan este turno que empiezan con el anterior, que no se incluye en la transcripción. La conclusión gramatical y la marca de distribución que constituye la pregunta *¿tú tieneh planeh?* señalan la finalización del turno de habla y asignan el siguiente turno de habla al interlocutor, que debe tomar la palabra en este lugar apropiado para la transición.
2	**B:**	pueh yo creo que loh primeroh díah/ pero no- todavía no eh seguro§	La partícula conectiva *pueh* y el pronombre *yo* se usan para la toma de turno.

3	**A:**	§hm§	Este es un turno de apoyo de seguimiento formado por el elemento cuasi-léxico *hm*. Es una alternancia apropiada.
4 5 6	**B:**	§quizá/ suba a Madrid/ porque mi tía la de Burgoh/ baje/ pero todavía no eh seguro/ lo que sí eh seguro eh que el jueveh ehtoy aquí en Granada§	Aquí aparece un lugar apropiado para la transición marcado por una conclusión gramatical, pero A reafirma este turno de habla con un turno de apoyo y B continúa el turno de habla en la línea 8.
7	**A:**	§ah§	Este turno de apoyo es simple, una interjección. Es un apoyo de entendimiento que probablemente identifica el elemento *Granada*. Es una alternancia apropiada.
8 9	**B:**	§eso eh muy seguro/ porquee hay una procesión que me guhta mucho§	Aquí aparece un lugar apropiado para la transición marcado por una conclusión gramatical, pero A reafirma este turno de habla con un turno de apoyo y B continúa el turno de habla en la línea 11.
10	**A:**	§hm§	Este es un turno de apoyo de seguimiento formado por el elemento cuasi-léxico *hm*. Es una alternancia apropiada.
11 12	**B:**	§así que tengo quee- me guhta ir a verla	La conclusión gramatical *me guhta ir a verla* marca un lugar apropiado para la transición.
13	**A:**	¿vah a ir con tuh padreh o con- [con loh amigoh (())?]	
14 15 16 17	**B:**	[pueh seguro-] seguramente que con mi madre/ tengo una amiga que le guhta muchísimo/ pero seguramente que con mi madre/ porque a ella le guhtaba dehde que era joven- joven y vivía en el Albaycín y la verdad eh quee/ me guhtaa	Este turno de habla se podría clasificar como una interrupción justificada neutra; el final del turno anterior era inminente y B probablemente predijo que la conjunción *o* indicaba que se iba a mencionar a otras personas. Como se puede comprobar por la reacción de A, esta interrupción no es disruptiva. El elemento conector *pueh* toma el turno. Se produce un alargamiento de sonidos finales en *me guhtaa*, una marca de la finalización del turno.
18	**A:**	yo eh que he quedao con mi madre/ eh que ehte año le he [prometío también]	El pronombre *yo* y el conector *eh que* sirven para tomar el turno.
19	**B:**	[¡oy!/ ¡cómo tú!]	Este turno de apoyo está formado por una expresión interjectiva y constituye una alternancia no apropiada.
20 21	**A:**	yo he quedao con ella pa/ digo *mamá/ por lo menoh una procesión vamoh a ver*§	La conclusión gramatical marca un lugar apropiado para la transición.
22	**B:**	§ sí/ [eh también una]	El apoyo *sí* se utiliza en este caso para intentar tomar el turno.
23 24	**A:**	[he quedao] con ella/ se lo he prometío que una vemos/ porque a ella le guhta mucho/ eh un espectáculo/ eso eh muy bonico§	Esta interrupción podría ser involuntaria porque A podría haber interpretado que *sí* era un turno de apoyo. La conclusión gramatical marca un lugar apropiado para la transición.

25 26	**B:**	§sí/ la verdad eh que ehtá bien§	Este turno de apoyo de acuerdo compuesto está formado por el adverbio de afirmación *sí* y una oración pertinente. No pretende desposeer de la palabra a A. Es una alternancia apropiada.
27	**A:**	§ eel olor/ el incienso/ [eel]	
28	**B:**	[eh verdad]/ [eh como un]	Esta interrupción también puede ser involuntaria, ya que B puede pensar que A ha terminado su mensaje. El apoyo *eh verdad* introduce la toma de turno disminuyendo el efecto interruptivo.
29 30 31	**A:**	[yo me acuerdo que] una vez ehtuve en una/ y te echaban pétaloh de rosa de loh balconeh/ [caían lah floreh]	Esta interrupción podría ser involuntaria porque A podría haber interpretado que *eh verdad* era un turno de apoyo. La toma de turno se realiza con el pronombre *yo*.
32 33	**B:**	[claro/ como ehtá] la virgen o el santo§	Esta interrupción es justificada pertinente porque es necesario emitirla en este momento, antes de que se cambie de tema. El apoyo *claro* sirve para tomar el turno y disminuir el efecto interruptivo. La conclusión gramatical finaliza el turno de habla.
34 35	**A:**	§por eso/ yo ya se lo he dicho a mi madre que sí/ quee- que me voy con ella un día a veer alguna	Se toma el turno a través del conector *por eso* y el pronombre *yo*. La conclusión gramatical marca un lugar apropiado para la transición.
36	**B:**	sí/ si tenemoh- tenemoh varioh díah/ unoh para [ehtar con loh amigoh]	El apoyo *sí* se usa para tomar el turno.
37	**A:**	[eh que son varioh] díah ¿no?	Esta interrupción se puede considerar pertinente, ya que si esperara al final del turno de habla anterior parece que se cambiaría de tema. Se toma el turno con el elemento conector *eh que*. La marca de distribución que constituye la pregunta *¿no?* marca un lugar apropiado para la transición y asigna el turno a B.
38	**B:**	sí	
39	**A:**	dee- de vacacioneh/ hay tiempo pa§	
40	**B:**	§ hay tiempo§	La repetición de parte de la oración constituye un turno de apoyo de acuerdo. Es una alternancia no apropiada.
41 42	**A:**	§ pa hacer todah [esah cosah]	
43 44	**B:**	[a mí el día] que más me guhta eh el Jueveh Santo	Esta interrupción puede ser neutra, porque el final del turno anterior es inmediato y B puede predecir el final. Se toma el turno con *a mí*, que marca la visión del hablante.

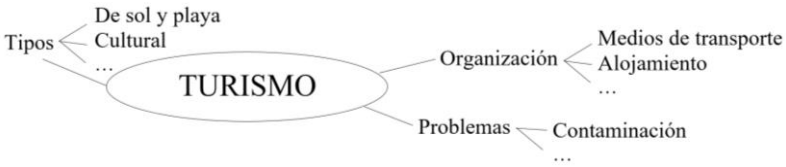
			La conclusión gramatical marca un posible lugar apropiado para la transición.
45	**A:**	¿hm?	Este turno de apoyo de reafirmación consiste en el elemento cuasi-léxico *hm* e insta a B a seguir hablando. Es una alternancia apropiada.
46 47 48 49	**B:**	sí/ tampoco- no tengo tanta experiencia porque de pequeña no me llamaba tanto la atención la Semana Santa/ ahora eh cuando vooy/ un poco máh/ no pero que- que la verdad eh que el Jueveh sí me encanta/ se llama La Aurora/ laa- la procesión [la verdad]	La conclusión gramatical marca un posible lugar apropiado para la transición.
50	**A:**	[¿ah sí?]§	Este es otro turno de reafirmación formado por la interjección *ah* y un adverbio de afirmación. Es una alternancia apropiada.
51	**B:**	§sí	
52	**A:**	le voy a decir yo a mi madre que si quiere ir a ver esa§	El pronombre *yo* se usa para tomar el turno. Se marca la finalización del turno de habla con conclusión gramatical.
53 54	**B:**	§ a lo mejor ella porque laa- le suena	El deíctico *ella* relaciona este turno de habla con el anterior. Este turno de habla se finaliza también con conclusión gramatical.
55 56	**A:**	eh que yo no entiendo mucho de eso/ yo voy por eso/ por acompañar a mi madre/ pero mi madre sí que lo tiene que saber	El turno se toma en un lugar apropiado para la transición con los elementos *eh que* y *yo*. Se marca la finalización del turno de habla con conclusión gramatical.
57	**B:**	no/ yo muchoh añoh la verdad eh que tampocoo llevoo§	El adverbio de negación con valor de confirmación *no* es un apoyo que se utiliza aquí para la toma de turno, junto con el pronombre *yo*.
58	**A:**	§ hm hm§	Este turno de apoyo de seguimiento complejo está formado por la repetición del apoyo simple *hm*. Es una alternancia no apropiada.
59 60 61	**B:**	§con ehta afición/ pero que la verdad eh que llevoo/ eel año pasado sobre todo me encantó y ehte año/ pueh tengo ganah de que llegue	El final de este turno de habla se proyecta con la táctica que consiste en utilizar una conjunción seguida de un elemento que marque una oposición temporal: *el año pasado (…) y ehte año*. Además, se marca la finalización con la conclusión gramatical.

Anexo IV: Secuencia de actividades para C1 y B1+

ACTIVIDAD 1: CONVERSACIONES ENTRE LOS ESTUDIANTES (C1)

Nombre y apellido: _____
Curso: _ Y4 HISP30101 _____

Es una conversación libre, podéis dar vuestra opinión, contar experiencias, anécdotas, etc. Algunas ideas:



España bate un nuevo récord de turistas hasta septiembre

Madrid 22 OCT 2015



Tres turistas, en la playa de Alcudia (Mallorca). / CRISTOBAL CASTRO

El turismo exterior bate un nuevo récord. España recibió, hasta septiembre, 54,4 millones de visitantes internacionales, un 3,8% más que en el mismo periodo del año pasado, según la encuesta de Movimientos Turísticos en Fronteras (Frontur) que ha hecho pública este jueves el Ministerio de Industria, Energía y Turismo. En términos absolutos, España recibió dos millones de turistas extranjeros más que en los nueve primeros meses de 2014. La comunidad autónoma que mejor comportamiento tuvo en el periodo fue Madrid, con un aumento interanual de casi el 11%.

(…) Por comunidades autónomas destaca el repunte de llegadas de turistas extranjeros a Madrid (+10,8% hasta septiembre), hasta los 3,8 millones de visitantes. Detrás de este incremento, el Ministerio destaca el avance de los países asiáticos y Reino Unido, además de América Latina, Italia, Alemania y Estados Unidos. En Andalucía, el número de turistas extranjeros subió el 6,6%, hasta casi 7,4 millones, gracias al aumento en las llegadas de holandeses y británicos. A la cabeza de las llegadas, en cambio, siguen estando Cataluña (casi 14 millones, un 3,2% más que en el mismo periodo de 2014) y Baleares (más de 10 millones, un 2,5% más).

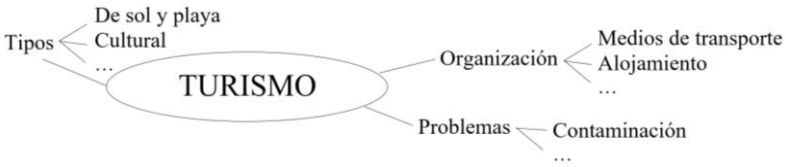
(…) Los turistas extranjeros siguen prefiriendo alojarse en establecimientos hoteleros (seis de cada 10 optan por esta forma de alojamiento), pero cada vez son más los visitantes que optan por alojamientos no hoteleros, fundamentalmente viviendas alquiladas. Donde apenas hay cambios es en la forma de organización del viaje: el 71% de los turistas que visitan España lo hacen sin paquete organizado, un 5% más que en el mismo periodo del año anterior. La facilidad de contratación a través de internet juega, en este caso, un papel clave.

Fuente: http://elpais.com/

ACTIVIDAD 1: CONVERSACIONES ENTRE LOS ESTUDIANTES (B1+)

Nombre y apellido: _____
Curso: _ Y2 HISP20101_____

Es una conversación libre, podéis dar vuestra opinión, contar experiencias, anécdotas, etc. Algunas ideas:



España bate un nuevo récord de turistas hasta septiembre

Madrid 22 OCT 2015



Tres turistas, en la playa de Alcudia (Mallorca). / CRISTOBAL CASTRO

El turismo exterior bate un nuevo récord. España recibió, hasta septiembre, 54,4 millones de visitantes internacionales, un 3,8% más que en el mismo periodo del año pasado, según la encuesta de Movimientos Turísticos en Fronteras (Frontur) que ha hecho pública este jueves el Ministerio de Industria, Energía y Turismo.

Fuente: http://elpais.com/

Turismo en España

España es el primer destino del mundo en turismo vacacional y el segundo país más visitado del mundo.

España es uno de los principales destinos turísticos del mundo, gracias a los diversos atractivos que posee nuestro país. En este sentido es importante señalar que nuestro país es el segundo del mundo con más ciudades Patrimonio de la Humanidad, el tercero en número de espacios naturales declarados Reservas de la Biosfera o el que más playas azules posee de todo el Hemisferio Norte. Esto son sólo algunos ejemplos de los atractivos que España ofrece a sus visitantes (…)

Fuente: http://www.exteriores.gob.es/

Hacer turismo contamina

El turismo, incluyendo sólo el transporte, la hotelería y los servicios, representa un 5% de las emisiones totales de CO2 (…)

Fuente: http://www.eldiario.es/

ACTIVIDAD 2: REFLEXIONES INICIALES (C1 y B1+)

Nombre y apellido: _____
Curso: _ Y4 HISP30101/ Y2 HISP20101 _____

1. ¿En qué medida crees que la conversación coloquial es una actividad comunicativa frecuente en la vida cotidiana?

1	2	3	4
Muy poco frecuente	Poco frecuente	Bastante frecuente	Muy frecuente

2. ¿Consideras importante trabajar la conversación en clase?

1	2	3	4
Muy poco importante	Poco importante	Bastante importante	Muy importante

¿Por qué?
_____

3. ¿Te parece que los españoles se interrumpen mucho al conversar? _____ ¿En general, crees que las interrupciones dificultan la comunicación?_____
_____

4. ¿Cuál de las siguientes conversaciones piensas que es real y cuál artificial? _____
¿Qué te lleva a pensar eso?_____
_____

a.

B:	a mí el día que máh me guhta eh el Jueveh Santo
A:	¿hm?
B:	sí/ tampoco- no tengo tanta experiencia porque de pequeña no me llamaba tanto la atención la Semana Santa/ ahora eh cuando vooy/ un poco máh/ no pero que- que la verdad eh que el Jueveh sí me encanta/ se llama La Aurora/ laa- la procesión [la verdad]
A:	[¿ah sí?]§
B:	§sí
A:	le voy a decir yo a mi madre que si quiere ir a ver esa§
B	§ a lo mejor ella porque laa- le suena
A:	eh que yo no entiendo mucho de eso/ yo voy por eso/ por acompañar a mi madre/ pero mi madre sí que lo tiene que saber

b.

Señor Alvarez. — ¿Está usted muy ocupado hoy?

Señor Suarez. — Hoy no, pero mañana *tendré* mucho que hacer, *estaré* ocupado todo el día.

A. — ¿Qué *tendrá* usted que hacer?

S. — Me *levantaré* temprano, á las nueve de la mañana *tomaré* la lección, luego *escribiré* unos ejercicios, y *leeré* unas páginas del libro que mi profesor me dió el otro dia.

A. — ¿Y qué va Vd. hacer después? ¿Se quedará Vd. aquí ó *comerá* con nosotros?

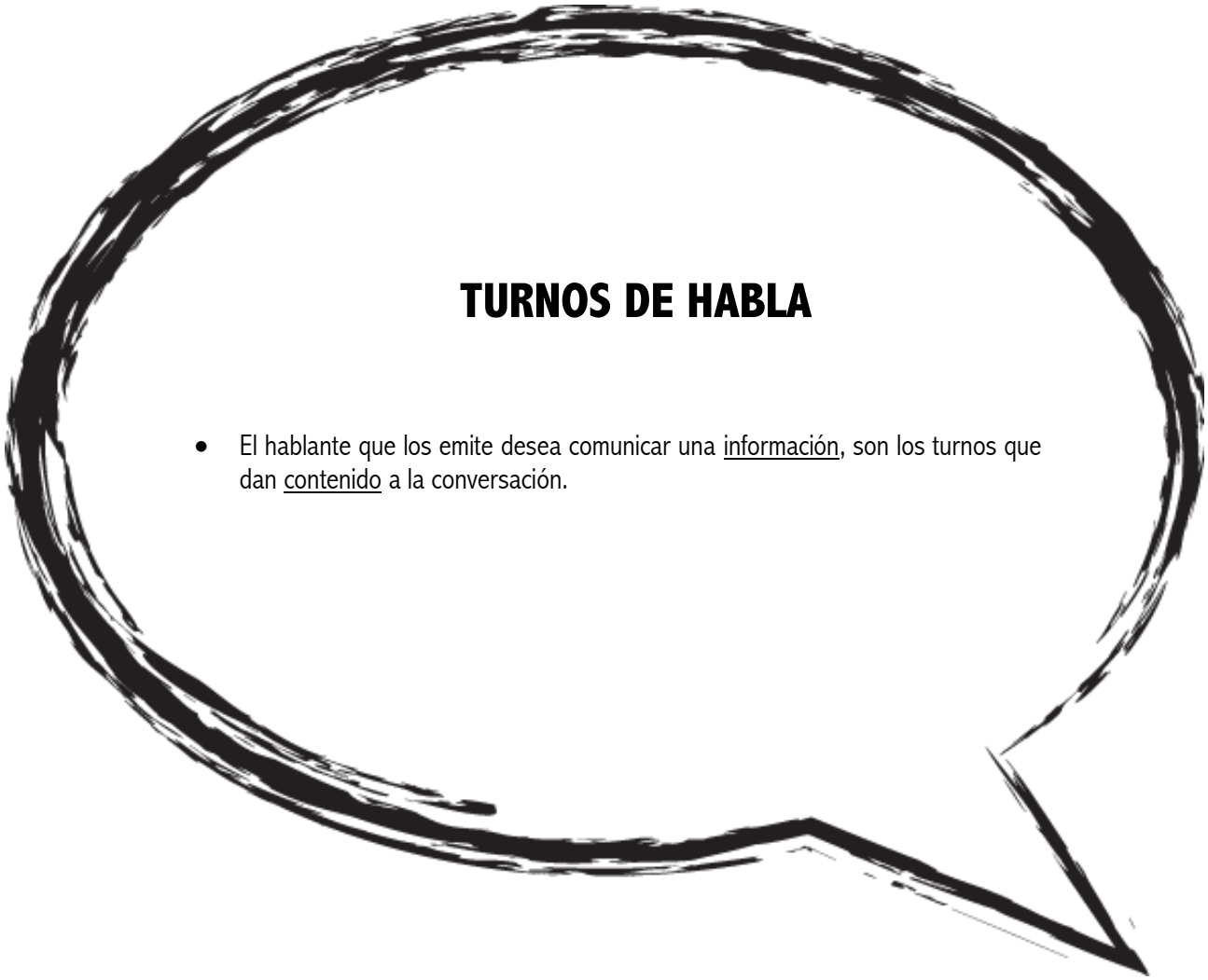
S. — A las doce *saldré* y *comeré* con ustedes, y en seguida *iré* á casa del pintor. Si usted viene conmigo, verá mi retrato comenzado; *podrá* esperarme allí, ó ir al teatro esta tarde.

ACTIVIDAD 3: PRESENTACIÓN DE LOS FENÓMENOS (C1)

1	**A:**	pueh eh que yo no tengo planeh/ ¿tú tieneh planeh?
2	**B:**	pueh yo creo que loh primeroh díah/ pero no- todavía no eh seguro§
3	**A:**	§hm§
4	**B:**	§quizá/
5		suba a Madrid/ porque mi tía la de Burgoh/ baje/ pero todavía no eh seguro/
6		lo que sí eh seguro eh que el jueveh ehtoy aquí en Granada§
7	**A:**	§ah§
8	**B:**	§eso eh muy
9		seguro/ porquee hay una procesión que me guhta mucho§
10	**A:**	§hm§
11	**B:**	§así que tengo
12		quee- me guhta ir a verla
13	**A:**	¿vah a ir con tuh padreh o con- [con loh amigoh (())?]
14	**B:**	[pueh seguro-] seguramente que con mi
15		madre/ tengo una amiga que le guhta muchísimo/ pero seguramente que con
16		mi madre/ porque a ella le guhtaba dehde que era joven- joven y vivía en el
17		Albaycín y la verdad eh quee/ me guhtaa
18	**A:**	yo eh que he quedao con mi madre/ eh que ehte año le he [prometío también]
19	**B:**	[¡oy!/ ¡cómo tú!]
20	**A:**	yo he quedao con ella pa/ digo *mamá/ por lo menoh una procesión vamoh a*
21		*ver*§
22	**B:**	§ sí/ [eh también una]
23	**A:**	[he quedao] con ella/ se lo he prometío que una vemos/ porque a ella
24		le guhta mucho/ eh un espectáculo/ eso eh muy bonico§
25	**B:**	§sí/ la verdad eh
26		que ehtá bien§
27	**A:**	§ eel olor/ el incienso/ [eel]
28	**B:**	[eh verdad]/ [eh como un]
29	**A:**	[yo me acuerdo que] una
30		vez ehtuve en una/ y te echaban pétaloh de rosa de loh balconeh/ [caían lah
31		floreh]
32	**B:**	[claro/
33		como ehtá] la virgen o el santo§
34	**A:**	§por eso/ yo ya se lo he dicho a mi madre que
35		sí/ quee- que me voy con ella un día a veer alguna
36	**B:**	sí/ si tenemoh- tenemoh varioh díah/ unoh para [ehtar con loh amigoh]
37	**A:**	[eh que son varioh] díah ¿no?
38	**B:**	sí
39	**A:**	dee- de vacacioneh/ hay tiempo pa§
40	**B:**	§ hay tiempo§
41	**A:**	§ pa hacer todah [esah
42		cosah]
43	**B:**	[a mí el
44		día] que más me guhta eh el Jueveh Santo
45	**A:**	¿hm?
46	**B:**	sí/ tampoco- no tengo tanta experiencia porque de pequeña no me llamaba
47		tanto la atención la Semana Santa/ ahora eh cuando vooy/ un poco máh/ no

48 49		pero que- que la verdad eh que el Jueveh sí me encanta/ se llama La Aurora/ laa- la procesión [la verdad]
50	**A:**	[¿ah sí?]§
51	**B:**	§sí
52	**A:**	le voy a decir yo a mi madre que si quiere ir a ver esa§
53 54	**B:**	§ a lo mejor ella porque laa- le suena
55 56	**A:**	eh que yo no entiendo mucho de eso/ yo voy por eso/ por acompañar a mi madre/ pero mi madre sí que lo tiene que saber
57	**B:**	no/ yo muchoh añoh la verdad eh que tampocoo llevoo§
58	**A:**	§ hm hm§
59 60 61	**B:**	§con ehta afición/ pero que la verdad eh que llevoo/ eel año pasado sobre todo me encantó y ehte año/ pueh tengo ganah de que llegue

ACTIVIDAD 3: PRESENTACIÓN DE LOS FENÓMENOS (Documento explicativo para C1)



TURNOS DE HABLA

- El hablante que los emite desea comunicar una información, son los turnos que dan contenido a la conversación.

Las explicaciones se basan en los siguientes estudios:

CESTERO, A. M. (2000a). *El intercambio de turnos de habla en la conversación. Análisis sociolingüístico.* Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.

CESTERO, A. M. (2000b). *Los turnos de apoyo conversacionales*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

CESTERO, A. M. (2005). *Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco Libros.

ALTERNANCIA DE TURNOS DE HABLA: DESPUÉS DEL FINAL DEL MENSAJE

El cambio de hablante se puede producir cuando la persona que tiene la palabra concluye su mensaje.

MARCAS INFERENCIALES QUE SEÑALAN EL FINAL DE UN TURNO DE HABLA

a) Conclusión gramatical (esto suele ir acompañado de una entonación final descendente)

11	**B:**	§así que tengo
12		quee- me guhta ir a verla
13	**A:**	¿vah a ir con tuh padreh o con- [con loh amigoh (())?]

b) Alargamiento de sonidos finales

14	**B:**	[pueh seguro-] seguramente que con mi
15		madre/ tengo una amiga que le guhta muchísimo/ pero seguramente que con
16		mi madre/ porque a ella le guhtaba dehde que era joven- joven y vivía en el
17		Albaycín y la verdad eh quee/ me guhtaa
18	**A:**	yo eh que he quedao con mi madre/ eh que ehte año le he [prometío
19		también]

c) Preguntas

1	**A:**	pueh eh que yo no tengo planeh/ ¿tú tieneh planeh?

d) Pausas (habitualmente no se producen)

RECURSOS PARA REAFIRMAR LA CONCLUSIÓN DE UN TURNO DE HABLA (comienzo o finalización de la última cláusula con expresiones que señalan un final)

a) Conjunciones seguidas de elementos que marcan oposiciones temporales

60	**B:**	§con ehta
61		afición/ pero que la verdad eh que llevoo/ eel año pasado sobre todo me
62		encantó y ehte año/ pueh tengo ganah de que llegue

b) ***total que…***

A:	me encontré con Ricardo y empezamos a hablar de que hacía tiempo que no echábamos un partido de baloncesto/ total que hemos quedado este sábado para jugar

c) ***y al final…***

A:	tanto preocuparnos y al final fue fácil

d) ***… dentro de lo que cabe.***

A:	no está mal de precio dentro de lo que cabe

e) ***… y ya está.***

A:	termino de escribir este correo y ya está

f) ***… o una cosa así.***

A:	podemos regalarle un vestido o una cosa así

g) ***… y todo eso.***

A:	hablamos con el profesor y todo eso

h) ***… no sé.***

A:	creo que tardaríamos demasiado en bus no sé

ALTERNANCIA DE TURNOS DE HABLA: INTERRUPCIÓN

Interrumpir es impedir que un mensaje concluya. Suele provocar que se hable al mismo tiempo.

TIPOS DE INTERRUPCIONES

1. INVOLUNTARIAS

El hablante no interpreta bien las marcas.

23	**B:**	§ sí/ [eh también una]
24	**A:**	[he quedao] con ella/ se lo he prometío que una vemos/ porque a
25		ella le guhta mucho/ eh un espectáculo/ eso eh muy bonico§

2. VOLUNTARIAS

El hablante no atiende, conscientemente, las marcas.

2.1. JUSTIFICADAS

No son disruptivas, es decir no suponen un problema para el desarrollo de la conversación.

Se producen porque:

a) El final del turno anterior es inminente y el contenido del último tramo es predecible.

13	**A:**	¿vah a ir con tuh padreh o con- [con loh amigoh (())?]
14	**B:**	[pueh seguro-] seguramente que con mi
15		madre/ tengo una amiga que le guhta muchísimo/ pero seguramente que con
16		mi madre/ porque a ella le guhtaba dehde que era joven- joven y vivía en el
17		Albaycín y la verdad eh quee/ me guhtaa

b) Su contenido es pertinente en ese momento concreto de la conversación, pero, si se espera al final del turno, el tema probablemente habrá cambiado.

30	**A:**	[yo me acuerdo que] una
31		vez ehtuve en una/ y te echaban pétaloh de rosa de loh balconeh/ [caían lah
32		floreh]
33	**B:**	[claro/
34		como ehtá] la virgen o el santo§

c) Son mensajes pertinentes en el momento de su producción, y, además, completan el mensaje que se está produciendo.

36	**C:**	[el- el problema] es este/ porque se pierde
37		el vocabulario/ y se pierde además de contagio/ yo te lo digo muchas veces
38		que/ yo tengo hijos jóvenes y entonces/ oyes expresiones/ y bueno tanto las
39		oyes que hay veces que§
40	**B:**	§ las usas [claro las usas]

2.2. OTRAS

EL VALOR DE LA INTERRUPCIÓN EN LA CONVERSACIÓN ESPAÑOLA

«La conversación española es peculiar por la alta proporción de interrupciones que en ella se producen. (…) Prácticamente la mitad de los intercambios de turnos de habla que se dan en una conversación son interruptivos». En contraste, «en las conversaciones entre británicos (…), las interrupciones constituyen alrededor del 20% de las alternancias» (Cestero 2005: 37-38).

«Si bien es cierto que los españoles interrumpimos mucho, lo hacemos, generalmente, de forma justificada, no disruptiva para nosotros» (Cestero 2000a: 38).

De hecho, «la gran mayoría [de las interrupciones] funcionan como señales de cooperación activa en la interacción» (Cestero 2000a: 251).

INICIO DE UN TURNO DE HABLA

Al inicio de un turno de habla se puede marcar la relación con el turno anterior.

RECURSOS PARA INICIAR UN TURNO DE HABLA

1. *YO* (para marcar que es mi visión respecto a la de otros interlocutores)

14	**B:**	[pueh seguro-] seguramente que con mi
15		madre/ tengo una amiga que le guhta muchísimo/ pero seguramente que con
16		mi madre/ porque a ella le guhtaba dehde que era joven- joven y vivía en el
17		Albaycín y la verdad eh quee/ me guhtaa
18	**A:**	yo eh que he quedao con mi madre/ eh que ehte año le he [prometío
19		también]

2. ELEMENTOS CONECTORES

a) *pues / pues es que*

1	**A:**	pueh eh que yo no tengo planeh/ ¿tú tieneh planeh?
2	**B:**	pueh yo creo que loh primeroh díah/ pero no- todavía no eh seguro§

b) *es que*

14	**B:**	[pueh seguro-] seguramente que con mi
15		madre/ tengo una amiga que le guhta muchísimo/ pero seguramente que con
16		mi madre/ porque a ella le guhtaba dehde que era joven- joven y vivía en el
17		Albaycín y la verdad eh quee/ me guhtaa
18	**A:**	yo eh que he quedao con mi madre/ eh que ehte año le he [prometío
19		también]

c) *por eso*

33	**B:**	[claro/
34		como ehtá] la virgen o el santo§
35	**A:**	§por eso/ yo ya se lo he dicho a mi madre que
36		sí/ quee- que me voy con ella un día a veer alguna

d) *y / y además / y luego*

A:	pedí el libro hace unos días
B:	¿y te ha llegado ya?

A:	me encanta la comida de ese sitio
B:	y además hay buen ambiente

A:	se pasa todo el día viendo la tele
B:	y luego dirá que no tiene tiempo

e) *pero bueno*

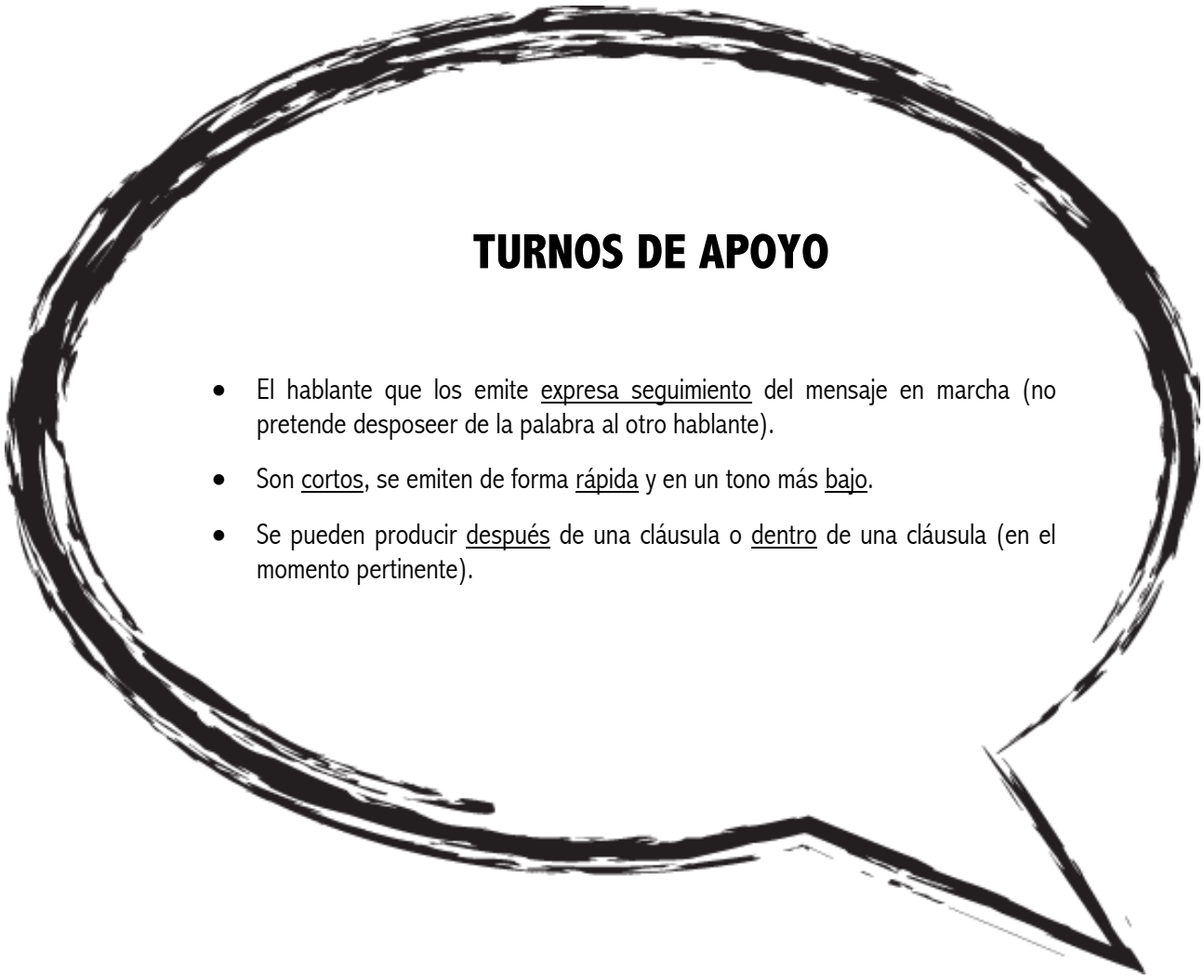
A:	solo tengo tres días de vacaciones
B:	pero bueno los puedes aprovechar

f) Deícticos

53	**A:**	le voy a decir yo a mi madre que si quiere ir a ver esa§
54	**B:**	§ a lo mejor ella
55		porque laa- le suena

3. APOYOS INTRODUCTORES (ACUERDO, ENTENDIMIENTO…)

30	**A:**	[yo me acuerdo que] una
31		vez ehtuve en una/ y te echaban pétaloh de rosa de loh balconeh/ [caían lah
32		floreh]
33	**B:**	[claro/
34		como ehtá] la virgen o el santo§



TURNOS DE APOYO

- El hablante que los emite expresa seguimiento del mensaje en marcha (no pretende desposeer de la palabra al otro hablante).
- Son cortos, se emiten de forma rápida y en un tono más bajo.
- Se pueden producir después de una cláusula o dentro de una cláusula (en el momento pertinente).

SIGNIFICADOS AÑADIDOS DE LOS TURNOS DE APOYO

La mayoría de los apoyos poseen significados añadidos que justifican su aparición. A continuación, aparecen 4 tipos de apoyos (los 3 primeros son bastante frecuentes y el último, menos frecuente).

1. APOYOS DE ACUERDO: Expresan acuerdo con el contenido del mensaje en proceso.

40	**A:**	dee- de vacacioneh/ hay tiempo pa§
41	**B:**	§ hay tiempo§
42	**A:**	§ pa hacer todah [esah
43		cosah]

2. APOYOS DE ENTENDIMIENTO: Comunican que se comprende el contenido del enunciado en marcha o que se identifica algo a lo que se hace referencia en él.

4	**B:**	§quizá/
5		suba a Madrid/ porque mi tía la de Burgoh/ baje/ pero todavía no eh seguro/
6		lo que sí eh seguro eh que el jueveh ehtoy aquí en Granada§
7	**A:**	§ah§
8	**B:**	§eso eh muy
9		seguro/ porquee hay una procesión que me guhta mucho§

3. APOYOS DE SEGUIMIENTO: Informan del seguimiento de lo que está diciendo.

2	**B:**	pueh yo creo que loh primeroh díah/ pero no- todavía no eh seguro§
3	**A:**	§hm§
4	**B:**	§quizá/
5		suba a Madrid/ porque mi tía la de Burgoh/ baje/ pero todavía no eh seguro/
6		lo que sí eh seguro eh que el jueveh ehtoy aquí en Granada§

4. APOYOS DE REAFIRMACIÓN: Formulan una pregunta de confirmación sobre el contenido del mensaje que el otro hablante acaba de producir.

47	**B:**	sí/ tampoco- no tengo tanta experiencia porque de pequeña no me llamaba
48		tanto la atención la Semana Santa/ ahora eh cuando vooy/ un poco máh/ no
49		pero que- que la verdad eh que el Jueveh sí me encanta/ se llama La Aurora/
50		laa- la procesión [la verdad]
51	**A:**	[¿ah sí?]§
52	**B:**	§sí

RECURSOS QUE FUNCIONAN COMO APOYOS

1. BASTANTE FRECUENTES

a) *sí* / *no* (con valor de confirmación). Se pueden repetir: *sí sí* / *no no* o combinar: *sí sí no* / *sí no no*

9	**A:**	ya/ pero que te quiero decir que en cierto modo lo comprendo
10	**C:**	sí sí no
11	**A:**	y- y solamente cuandoo les digo algo les digo eso les digo *mirad tenéis que*
12		*pensar eso/ que aquí hay un- cuando yo era pequeña decía la importancia*
13		*de la asignatura/ esta asignatura es importantísima/ porque si no la*
14		*aprobáis no pasáis el curso*

b) *exactamente* / *claro* / *ya*

17	**A:**	§ digo *por otra parte estáis en una*
18		*edad que no podéis hacer otra cosa y aunque ahora os parezca que no sirve*
19		*para nada primero que siempre sirve y segundo pues que el aprender es*
20		*una gimnasia mental*
21	**D:**	exactamente
22	**A:**	y- y lo que no se [utiliza]

c) *hm*

2	**B:**	pueh yo creo que loh primeroh díah/ pero no- todavía no eh seguro§
3	**A:**	§hm§
4	**B:**	§quizá/
5		suba a Madrid/ porque mi tía la de Burgoh/ baje/ pero todavía no eh seguro/
6		lo que sí eh seguro eh que el jueveh ehtoy aquí en Granada§

d) *hm hm*

58	**B:**	no/ yo muchoh añoh la verdad eh que tampocoo llevoo§
59	**A:**	§ hm hm§
60	**B:**	§con ehta
61		afición/ pero que la verdad eh que llevoo/ eel año pasado sobre todo me
62		encantó y ehte año/ pueh tengo ganah de que llegue

e) Risas

1	**A:**	necesitan hacer un capital cultural para el resto de su vida/ pero yo
2		comprendo que a un niño de doce años o de catorce años lo que hicieron los
3		asirios/ le tenga completamente a la serena
4	**B:**	(RISAS) sin cuidao§
5	**A:**	§ porque yo por la mañana cuando me despierto y están
6		dando las noticias de fútbol las oigo y no retengo nada porque no me
7		in[teresa]

f) Oraciones o partes de oraciones pertinentes (*sin cuidado* en el ejemplo anterior)

2. MENOS FRECUENTES, PERO PRESENTES EN LAS CONVERSACIONES ANALIZADAS

a) *es verdad*, *es cierto* (En este ejemplo, *es verdad* se interpreta como un turno de apoyo, aunque intenta introducir un turno de habla)

28	**A:**	§ eel olor/ el incienso/ [eel]
29	**B:**	[eh verdad]/ [eh como un]
30	**A:**	[yo me acuerdo que] una
31		vez ehtuve en una/ y te echaban pétaloh de rosa de loh balconeh/ [caían lah
32		floreh]

b) *ah*

4	**B:**	§quizá/
5		suba a Madrid/ porque mi tía la de Burgoh/ baje/ pero todavía no eh seguro/
6		lo que sí eh seguro eh que el jueveh ehtoy aquí en Granada§
7	**A:**	§ah§
8	**B:**	§eso eh muy
9		seguro/ porquee hay una procesión que me guhta mucho§

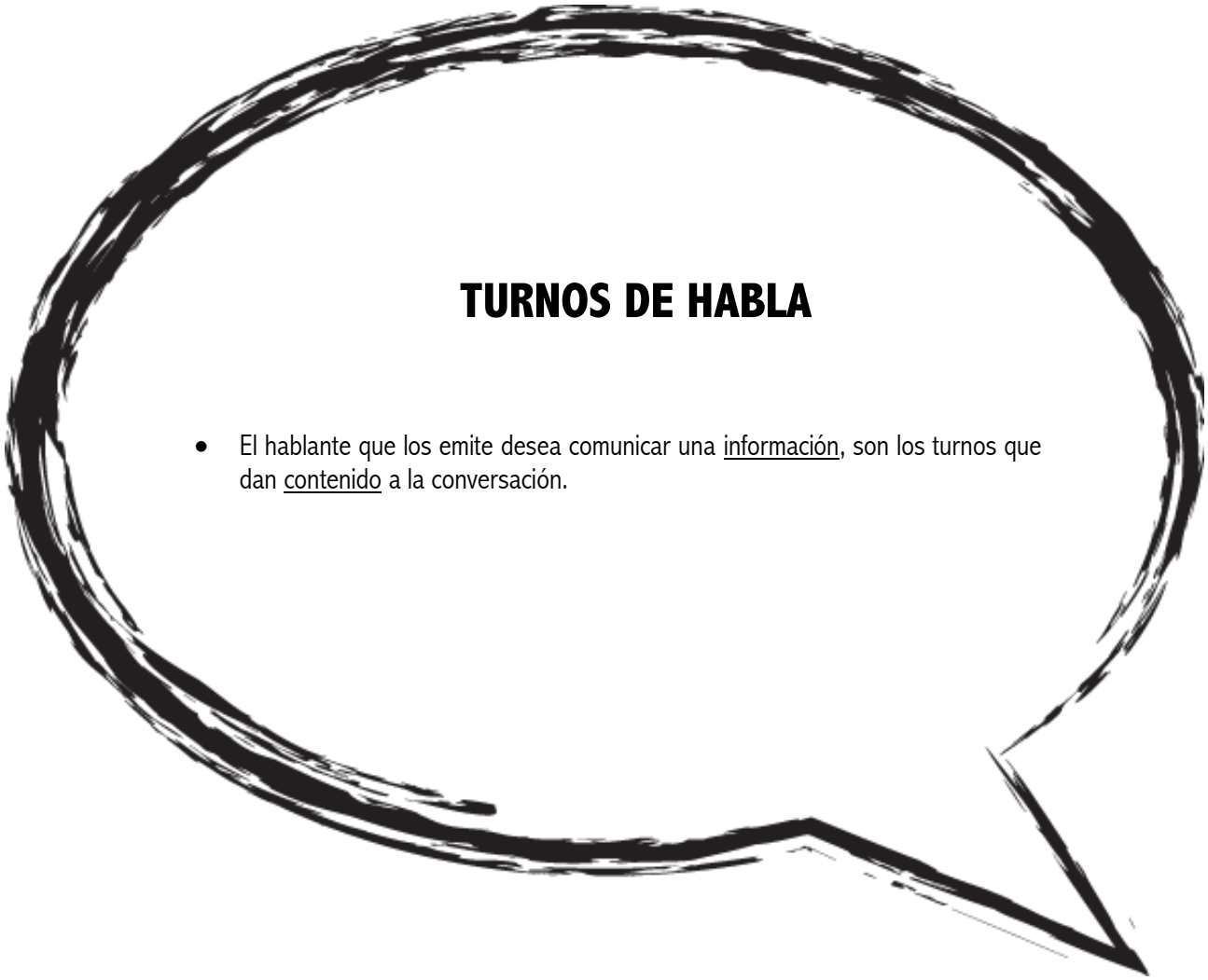
c) Repetición de una parte de la oración

40	**A:**	dee- de vacacioneh/ hay tiempo pa§
41	**B:**	§ hay tiempo§
42	**A:**	§ pa hacer todah [esah
43		cosah]

ACTIVIDAD 3: PRESENTACIÓN DE LOS FENÓMENOS (B1+)

1	**A:**	pueh eh que yo no tengo planeh/ ¿tú tieneh planeh?
2	**B:**	pueh yo creo que loh primeroh díah/ pero no- todavía no eh seguro§
3	**A:**	§hm§
4	**B:**	§quizá/
5		suba a Madrid/ porque mi tía la de Burgoh/ baje/ pero todavía no eh seguro/
6		lo que sí eh seguro eh que el jueveh ehtoy aquí en Granada§
7	**A:**	§ah§
8	**B:**	§eso eh muy
9		seguro/ porquee hay una procesión que me guhta mucho§
10	**A:**	§hm§
11	**B:**	§así que tengo
12		quee- me guhta ir a verla
13	**A:**	¿vah a ir con tuh padreh o con- [con loh amigoh (())?]
14	**B:**	[pueh seguro-] seguramente que con mi
15		madre/ tengo una amiga que le guhta muchísimo/ pero seguramente que con
16		mi madre/ porque a ella le guhtaba dehde que era joven- joven y vivía en el
17		Albaycín y la verdad eh quee/ me guhtaa
18	**A:**	yo eh que he quedao con mi madre/ eh que ehte año le he [prometío también]
19	**B:**	[¡oy!/ ¡cómo tú!]
20	**A:**	yo he quedao con ella pa/ digo *mamá/ por lo menoh una procesión vamoh a*
21		*ver*§
22	**B:**	§ sí/ [eh también una]
23	**A:**	[he quedao] con ella/ se lo he prometío que una vemos/ porque a ella
24		le guhta mucho/ eh un espectáculo/ eso eh muy bonico§
25	**B:**	§sí/ la verdad eh
26		que ehtá bien§
27	**A:**	§ eel olor/ el incienso/ [eel]
28	**B:**	[eh verdad]/ [eh como un]
29	**A:**	[yo me acuerdo que] una
30		vez ehtuve en una/ y te echaban pétaloh de rosa de loh balconeh/ [caían lah
31		floreh]
32	**B:**	[claro/
33		como ehtá] la virgen o el santo§
34	**A:**	§por eso/ yo ya se lo he dicho a mi madre que
35		sí/ quee- que me voy con ella un día a veer alguna

ACTIVIDAD 3: PRESENTACIÓN DE LOS FENÓMENOS (Documento explicativo para B1+)



TURNOS DE HABLA

- El hablante que los emite desea comunicar una información, son los turnos que dan contenido a la conversación.

Las explicaciones se basan en los siguientes estudios:

CESTERO, A. M. (2000a). *El intercambio de turnos de habla en la conversación. Análisis sociolingüístico.* Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.

CESTERO, A. M. (2000b). *Los turnos de apoyo conversacionales*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

CESTERO, A. M. (2005). *Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco Libros.

ALTERNANCIA DE TURNOS DE HABLA: DESPUÉS DEL FINAL DEL MENSAJE

El cambio de hablante se puede producir cuando la persona que tiene la palabra concluye su mensaje.

MARCAS INFERENCIALES QUE SEÑALAN EL FINAL DE UN TURNO DE HABLA

a) Conclusión gramatical (esto suele ir acompañado de una entonación final descendente)

11	**B:**	§así que tengo
12		quee- me guhta ir a verla
13	**A:**	¿vah a ir con tuh padreh o con- [con loh amigoh (())?]

b) Alargamiento de sonidos finales

14	**B:**	[pueh seguro-] seguramente que con mi
15		madre/ tengo una amiga que le guhta muchísimo/ pero seguramente que con
16		mi madre/ porque a ella le guhtaba dehde que era joven- joven y vivía en el
17		Albaycín y la verdad eh quee/ me guhtaa
18	**A:**	yo eh que he quedao con mi madre/ eh que ehte año le he [prometío
19		también]

c) Preguntas

1	**A:**	pueh eh que yo no tengo planeh/ ¿tú tieneh planeh?

d) Pausas (habitualmente no se producen)

RECURSOS PARA REAFIRMAR LA CONCLUSIÓN DE UN TURNO DE HABLA (comienzo o finalización de la última cláusula con expresiones que señalan un final)

a) ***total que…***

A:	me encontré con Ricardo y empezamos a hablar de que hacía tiempo que no echábamos un partido de baloncesto/ total que hemos quedado este sábado para jugar

b) ***y al final…***

A:	tanto preocuparnos y al final fue fácil

c) ***… dentro de lo que cabe.***

A:	no está mal de precio dentro de lo que cabe

d) ***… y ya está.***

A:	termino de escribir este correo y ya está

e) ***… y todo eso.***

A:	hablamos con el profesor y todo eso

ALTERNANCIA DE TURNOS DE HABLA: INTERRUPCIÓN

Interrumpir es impedir que un mensaje concluya. Suele provocar que se hable al mismo tiempo.

TIPOS DE INTERRUPCIONES

1. INVOLUNTARIAS

El hablante no interpreta bien las marcas.

23	**B:**	§ sí/ [eh también una]
24	**A:**	[he quedao] con ella/ se lo he prometío que una vemos/ porque a
25		ella le guhta mucho/ eh un espectáculo/ eso eh muy bonico§

2. VOLUNTARIAS

El hablante no atiende, conscientemente, las marcas.

2.1. JUSTIFICADAS

No son disruptivas, es decir no suponen un problema para el desarrollo de la conversación.

Se producen porque:

a) El final del turno anterior es inminente y el contenido del último tramo es predecible.

13	**A:**	¿vah a ir con tuh padreh o con- [con loh amigoh (())?]
14	**B:**	[pueh seguro-] seguramente que con mi
15		madre/ tengo una amiga que le guhta muchísimo/ pero seguramente que con
16		mi madre/ porque a ella le guhtaba dehde que era joven- joven y vivía en el
17		Albaycín y la verdad eh quee/ me guhtaa

b) Su contenido es pertinente en ese momento concreto de la conversación, pero, si se espera al final del turno, el tema probablemente habrá cambiado.

30	**A:**	[yo me acuerdo que] una
31		vez ehtuve en una/ y te echaban pétaloh de rosa de loh balconeh/ [caían lah
32		floreh]
33	**B:**	[claro/
34		como ehtá] la virgen o el santo§

c) Son mensajes pertinentes en el momento de su producción, y, además, completan el mensaje que se está produciendo.

36	**C:**	[el- el problema] es este/ porque se pierde
37		el vocabulario/ y se pierde además de contagio/ yo te lo digo muchas veces
38		que/ yo tengo hijos jóvenes y entonces/ oyes expresiones/ y bueno tanto las
39		oyes que hay veces que§
40	**B:**	§ las usas [claro las usas]

2.2. OTRAS

EL VALOR DE LA INTERRUPCIÓN EN LA CONVERSACIÓN ESPAÑOLA

«La conversación española es peculiar por la alta proporción de interrupciones que en ella se producen. (…) Prácticamente la mitad de los intercambios de turnos de habla que se dan en una conversación son interruptivos». En contraste, «en las conversaciones entre británicos (…), las interrupciones constituyen alrededor del 20% de las alternancias» (Cestero 2005: 37-38).

«Si bien es cierto que los españoles interrumpimos mucho, lo hacemos, generalmente, de forma justificada, no disruptiva para nosotros» (Cestero 2000a: 38).

De hecho, «la gran mayoría [de las interrupciones] funcionan como señales de cooperación activa en la interacción» (Cestero 2000a: 251).

INICIO DE UN TURNO DE HABLA

Al inicio de un turno de habla se puede marcar la relación con el turno anterior.

RECURSOS PARA INICIAR UN TURNO DE HABLA

1. *YO* (para marcar que es mi visión respecto a la de otros interlocutores)

14	**B:**	[pueh seguro-] seguramente que con mi
15		madre/ tengo una amiga que le guhta muchísimo/ pero seguramente que con
16		mi madre/ porque a ella le guhtaba dehde que era joven- joven y vivía en el
17		Albaycín y la verdad eh quee/ me guhtaa
18	**A:**	yo eh que he quedao con mi madre/ eh que ehte año le he [prometío
19		también]

2. ELEMENTOS CONECTORES

a) *pues / pues es que*

1	**A:**	pueh eh que yo no tengo planeh/ ¿tú tieneh planeh?
2	**B:**	pueh yo creo que loh primeroh díah/ pero no- todavía no eh seguro§

b) *es que*

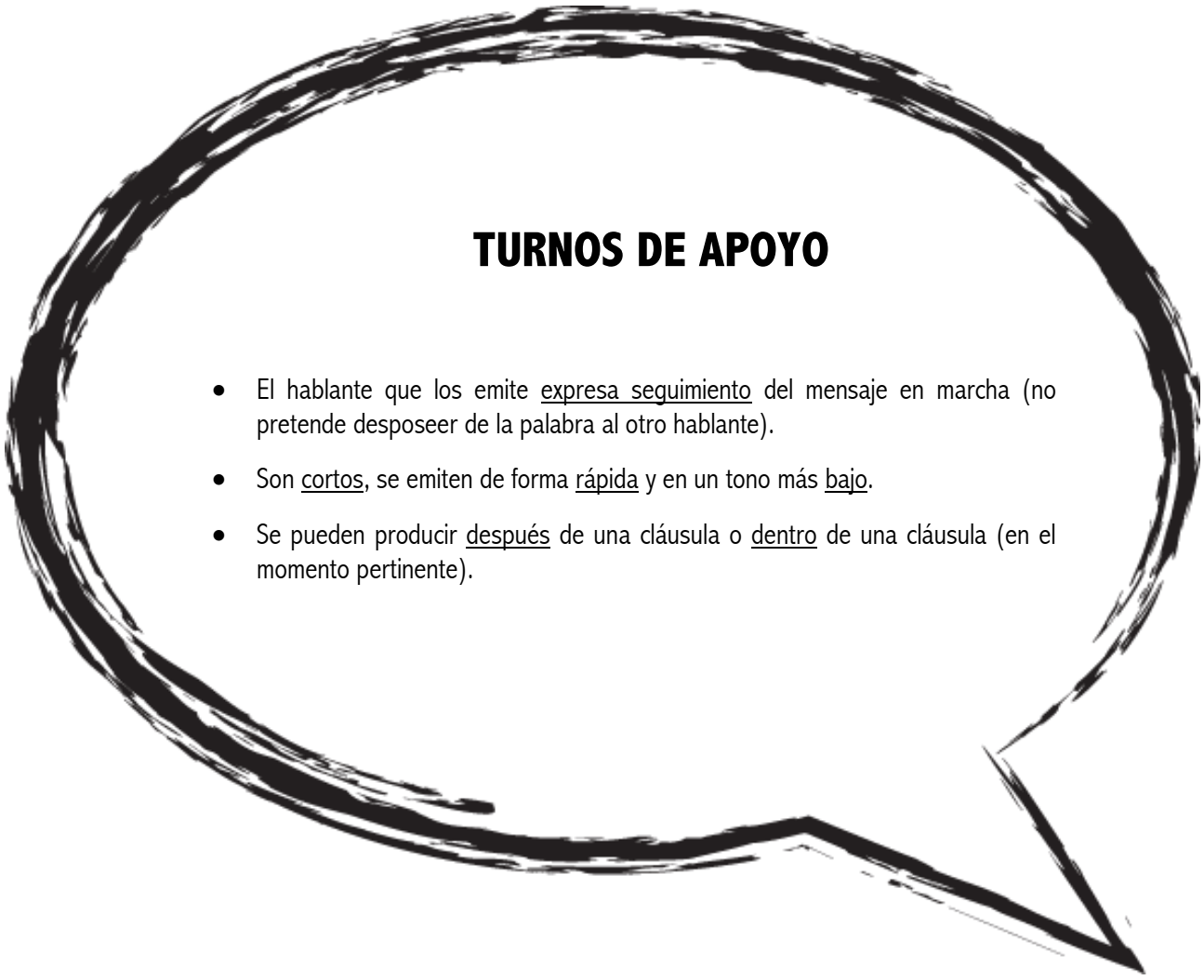
14	**B:**	[pueh seguro-] seguramente que con mi
15		madre/ tengo una amiga que le guhta muchísimo/ pero seguramente que con
16		mi madre/ porque a ella le guhtaba dehde que era joven- joven y vivía en el
17		Albaycín y la verdad eh quee/ me guhtaa
18	**A:**	yo eh que he quedao con mi madre/ eh que ehte año le he [prometío
19		también]

c) *por eso*

33	**B:**	[claro/
34		como ehtá] la virgen o el santo§
35	**A:**	§por eso/ yo ya se lo he dicho a mi madre que
36		sí/ quee- que me voy con ella un día a veer alguna

3. APOYOS INTRODUCTORES (ACUERDO, ENTENDIMIENTO…)

30	**A:**	[yo me acuerdo que] una
31		vez ehtuve en una/ y te echaban pétaloh de rosa de loh balconeh/ [caían lah
32		floreh]
33	**B:**	[claro/
34		como ehtá] la virgen o el santo§



TURNOS DE APOYO

- El hablante que los emite expresa seguimiento del mensaje en marcha (no pretende desposeer de la palabra al otro hablante).
- Son cortos, se emiten de forma rápida y en un tono más bajo.
- Se pueden producir después de una cláusula o dentro de una cláusula (en el momento pertinente).

SIGNIFICADOS AÑADIDOS DE LOS TURNOS DE APOYO

La mayoría de los apoyos tienen significados añadidos que justifican su aparición. Los más frecuentes son:

1. APOYOS DE ACUERDO: Expresan acuerdo con el contenido del mensaje en proceso.

9	**A:**	ya/ pero que te quiero decir que en cierto modo lo comprendo
10	**C:**	sí sí no
11	**A:**	y- y solamente cuandoo les digo algo les digo eso les digo *mirad tenéis que*
12		*pensar eso/ que aquí hay un- cuando yo era pequeña decía la importancia*
13		*de la asignatura/ esta asignatura es importantísima/ porque si no la*
14		*aprobáis no pasáis el curso*

2. APOYOS DE ENTENDIMIENTO: Comunican que se comprende el contenido del enunciado en marcha o que se identifica algo a lo que se hace referencia en él.

4	**B:**	§quizá/
5		suba a Madrid/ porque mi tía la de Burgoh/ baje/ pero todavía no eh seguro/
6		lo que sí eh seguro eh que el jueveh ehtoy aquí en Granada§
7	**A:**	§ah§
8	**B:**	§eso eh muy
9		seguro/ porquee hay una procesión que me guhta mucho§

3. APOYOS DE SEGUIMIENTO: Informan del seguimiento de lo que está diciendo.

2	**B:**	pueh yo creo que loh primeroh díah/ pero no- todavía no eh seguro§
3	**A:**	§hm§
4	**B:**	§quizá/
5		suba a Madrid/ porque mi tía la de Burgoh/ baje/ pero todavía no eh seguro/
6		lo que sí eh seguro eh que el jueveh ehtoy aquí en Granada§

RECURSOS QUE FUNCIONAN COMO APOYOS

1. BASTANTE FRECUENTES

a) *sí* / *no* (con valor de confirmación). Se pueden repetir: *sí sí* / *no no* o combinar: *sí sí no* / *sí no no*

9	**A:**	ya/ pero que te quiero decir que en cierto modo lo comprendo
10	**C:**	sí sí no
11	**A:**	y- y solamente cuandoo les digo algo les digo eso les digo *mirad tenéis que*
12		*pensar eso/ que aquí hay un- cuando yo era pequeña decía la importancia*
13		*de la asignatura/ esta asignatura es importantísima/ porque si no la*
14		*aprobáis no pasáis el curso*

b) *exactamente* / *claro* / *ya*

17	**A:**	§ digo *por otra parte estáis en una*
18		*edad que no podéis hacer otra cosa y aunque ahora os parezca que no sirve*
19		*para nada primero que siempre sirve y segundo pues que el aprender es*
20		*una gimnasia mental*
21	**D:**	exactamente
22	**A:**	y- y lo que no se [utiliza]

d) *hm*

2	**B:**	pueh yo creo que loh primeroh díah/ pero no- todavía no eh seguro§
3	**A:**	§hm§
4	**B:**	§quizá/
5		suba a Madrid/ porque mi tía la de Burgoh/ baje/ pero todavía no eh seguro/
6		lo que sí eh seguro eh que el jueveh ehtoy aquí en Granada§

2. MENOS FRECUENTE

b) *ah*

4	**B:**	§quizá/
5		suba a Madrid/ porque mi tía la de Burgoh/ baje/ pero todavía no eh seguro/
6		lo que sí eh seguro eh que el jueveh ehtoy aquí en Granada§
7	**A:**	§ah§
8	**B:**	§eso eh muy
9		seguro/ porquee hay una procesión que me guhta mucho§

ACTIVIDAD 4: ASIMILACIÓN DE LOS CONTENIDOS (C1 y B1+)

Nombre y apellido: _____
Curso: _ Y4 HISP30101/ Y2 HISP20101 _____



RECURSOS PARA REAFIRMAR LA CONCLUSIÓN DE UN TURNO DE HABLA

1. ¿Conocías o eras consciente de todos los recursos para reafirmar el final de un turno de habla? ¿Has aprendido alguno?

_____

2. ¿Sueles utilizar alguno de estos recursos? ¿Cuáles?

_____

3. ¿Crees que los vas a usar más ahora?

_____

RECURSOS PARA INICIAR UN TURNO DE HABLA

4. ¿Conocías o eras consciente de todos los recursos para iniciar un turno de habla? ¿Has aprendido alguno?

_____

5. ¿Sueles utilizar alguno de estos recursos? ¿Cuáles?

_____

6. ¿Crees que los vas a usar más ahora?

_____



RECURSOS QUE FUNCIONAN COMO APOYOS

7. ¿Sabías que se suelen utilizar estos recursos como apoyos o nunca te habías parado a pensarlo? ¿Has aprendido alguno?

_____

8. ¿Sueles utilizar alguno de estos recursos? ¿Cuáles?

_____

9. ¿Crees que los vas a usar más ahora?

_____

ACTIVIDAD 5: REPASO (C1 y B1+)

Nombre y apellido: _____
Curso: _ Y4 HISP30101/ Y2 HISP20101 _____

Elige la opción que consideres correcta para cada pregunta.

1. ¿Qué tipos de turnos hay en la conversación?

a. *Turnos de habla*, que expresan el contenido de la conversación, y *turnos de apoyo*, que expresan seguimiento del mensaje del interlocutor.
b. *Turnos de habla*, que expresan el contenido de la conversación, y *turnos de apoyo*, que no expresan nada.
c. *Turnos de habla*, que son cortos, y *turnos de apoyo*, que son largos.

2. ¿Para qué puedes utilizar recursos como *total que / y al final / dentro de lo que cabe / y ya está / y todo eso*?

a. Para nada.
b. Para reafirmar que terminas un turno de habla o para saber que tu interlocutor lo está terminando.
c. Para indicar que aún no vas a terminar tu turno de habla.

3. ¿Qué valor tiene generalmente la interrupción en la conversación española?

a. Es de mala educación.
b. Significa que a la persona que interrumpe no le importa lo que está diciendo su interlocutor.
c. La mayoría de las interrupciones son *justificadas*, no dificultan la comunicación, y se producen porque se predice el final del turno anterior, son pertinentes en ese momento o completan el mensaje.

4. ¿Para qué sirven estos recursos que se suelen utilizar al inicio de un turno de habla: *yo*, *pues*, *pues es que*, *es que*, *por eso*?

a. Para marcar una relación con el turno anterior.
b. Para expresar que el turno que inician no se relaciona con el anterior.
c. Para nada.

5. ¿Cómo puedes expresar que sigues el mensaje de tu interlocutor (y, por ejemplo, expresar también acuerdo o entendimiento)?

a. No comunicando nada de forma verbal ni de forma no verbal.
b. Emitiendo apoyos como *sí*, *no*, *sí sí*, *no no*, *sí sí no*, *sí no no*, *claro*, *exactamente*, *ya*, *hm*, *ah*.
c. Cambiando de tema.

ACTIVIDAD 6: IDENTIFICACIÓN DE LOS FENÓMENOS (C1)

Nombre y apellido: _____
Curso: _ Y4 HISP30101 _____

1. Escucha la conversación e identifica los turnos de apoyo, los recursos que reafirman el final de un turno de habla y los recursos que inician un turno de habla. Después, escríbelos en las tablas correspondientes.

1 2 3	**A:**	necesitan hacer un capital cultural para el resto de su vida/ pero yo comprendo que a un niño de doce años o de catorce años lo que hicieron los asirios/ le tenga completamente a la serena
4	**B:**	(RISAS) sin cuidao§
5 6 7	**A:**	§ porque yo por la mañana cuandoo me despierto y están dando las noticias de fútbol las oigo y no retengo nada porque no me in[teresa]
8	**C:**	[no te interesa] pero luego se cambia ¿eh?
9	**A:**	ya/ pero que te quiero decir que en cierto modo lo comprendo
10	**C:**	sí sí no
11 12 13 14	**A:**	y- y solamente cuandoo les digo algo les digo eso les digo *mirad tenéis que pensar eso/ que aquí hay un- que cuando yo era pequeña decía la importancia de la asignatura/ esta asignatura es importantísima/ porque si no la aprobáis no pasáis el curso*
15	**B:**	(RISAS) es importante§
16	**C:**	§ es importante§
17 18 19 20	**A:**	§ digo *por otra parte estáis en una edad que no podéis hacer otra cosa y aunque ahora os parezca que no sirve para nada primero que siempre sirve y segundo pues que el aprender es una gimnasia mental*
21	**D:**	exactamente
22	**A:**	y- y lo que no se [utiliza]
23	**B:**	[no no/ eso es importante]
24	**A:**	[se- se pierde/ se pierde]
25	**D:**	[se ejercita/ se ejercita] la memoria§
26 27 28 29 30 31	**A:**	§ digo así que *si vosotros aprendéis ahora pues eso/ ell quee hubo una batalla que se llamaba las Navas de Tolosa y que allí pues see- se hizo un reparto de la España de aquel momento y todo eso pues a lo mejor eso ya no lo recordáis/ pero vosotros habéis ejercido un raciocinio una memoria y luego pues ya recordaréis otra cosa el día de* [*pasao mañana*]
32	**C:**	[(())]
33	**A:**	y además [aprendéis]
34	**B:**	[no o en un] momento determinao
35	**A:**	aprendéis unas palabras/ algo os [queda de los sitios]
36 37 38 39	**C:**	[el- el problema] es este/ porque se pierde el vocabulario/ y se pierde además de contagio/ yo te lo digo muchas veces que/ yo tengo hijos jóvenes y entonces/ oyes expresiones/ y bueno tanto las oyes que hay veces que§
40	**B:**	§ las usas [(())]

41	**C:**	[ya ¡pam! allá van]§
42 43	**D:**	§ sobre todo- sobre todo cuando te diriges a ellos [cuando (())]
44 45	**C:**	[no cuando] me dirijo a ellos ya es total/ entonces ya es muy- muy normalito que [(())]
46 47	**B:**	[es que además] la lengua es algo vivo totalmente vivo§
48	**C:**	§sí
49	**B:**	y cambia/ es que evoluciona y entonces tú te vas adaptando
50 51 52 53 54 55 56 57	**C:**	yo ahora tengo un hijo que está estudiando en Irlanda y lleva tres meses o sea hará todo- está terminando la carrera y está terminándola allí/ y le pregunto *¿qué? ¿cómo va el inglés?* ¿no? o sea porque él lo había estudiado aquí pero no se había movido y nada/ y dice *mira en clase muy bien con los profesores muy bien/ mm* el examen pues/ lo hace bien escrito/ dice *ahora con la gente joven* dice *es el eslan*/ o sea que es como aquí el *oye tío oye no sé qué* pues claro aquel todavía está intentando entender a ver qué es lo que dicen/ bueno [muchas cosas ¿no?]
58 59	**B:**	[y sobre todo] como el- el- la connotación a ver qué es lo que [le dicen]
60 61	**C:**	[la connotación] de que cómo se utiliza esa palabra en lo que están diciendo a ver qué contexto tiene/ bueno pues sí o sea que se ve que en todas partes
~~62~~	~~**D:**~~	~~[entonces]~~
63	**C:**	[cuecen habas]

Recursos que se utilizan como turnos de apoyo	
Líneas	Recursos
4	(RISAS) *sin cuidao* → sintagma pertinente

Recursos para reafirmar el final de un turno de habla	
Líneas	Recursos
38	*y bueno*

Recursos para iniciar un turno de habla (Se recogen, marcadas con una raya, las palabras que continúan el turno de habla después de un turno de apoyo)	
Líneas	Recursos
— 5	*porque*
8	*no te interesa pero*
— 11	*y*
— 17	*digo*
— 22	*y*
— 26	*digo*
— 33	*y además*
— 49	*y*

2. ¿Las siguientes interrupciones son *justificadas* en la conversación española?

¿Si te interrumpieran a ti de esta forma, lo entenderías como algo negativo?

36 37 38 39	**C:**	[el- el problema] es este/ porque se pierde el vocabulario/ y se pierde además de contagio/ yo te lo digo muchas veces que/ yo tengo hijos jóvenes y entonces/ oyes expresiones/ y bueno tanto las oyes que hay veces que§
40	**B:**	§ las usas [claro las usas]

42 43	**D:**	§ sobre todo- sobre todo cuando te diriges a ellos [cuando (())]
44 45	**C:**	[no cuando] me dirijo a ellos ya es total/ entonces ya es muy- muy normalito [que (())]

56 57	**C:**	(…) aquel todavía está intentando entender a ver qué es lo que dicen/ bueno [muchas cosas ¿no?]
58 59	**B:**	[y sobre todo] como el- el- la connotación a ver qué es lo que [le dicen]

ACTIVIDAD 6: IDENTIFICACIÓN DE LOS FENÓMENOS (B1+)

Nombre y apellido: _____
Curso: _ Y2 HISP20101_____

1. Escucha la conversación e identifica los turnos de apoyo, los recursos que reafirman el final de un turno de habla y los recursos que inician un turno de habla. Después, escríbelos en las tablas correspondientes.

1 2 3 4	**A:**	se pierde el vocabulario/ y se pierde además de contagio/ yo te lo digo muchas veces que/ yo tengo hijos jóvenes y entonces/ oyes expresiones/ y bueno tanto las oyes que hay veces que§
5	**B:**	§ las usas [(())]
6	**A:**	[ya ¡pam! allá van]§
7 8	**C:**	§ sobre todo- sobre todo cuando te diriges a ellos [cuando (())]
9 10	**A:**	[no cuando] me dirijo a ellos ya es total/ entonces ya es muy- muy normalito que [(())]
11 12	**B:**	[es que además] la lengua es algo vivo totalmente vivo§
13	**A:**	§sí
14	**B:**	y cambia/ es que evoluciona y entonces tú te vas adaptando
15 16 17 18 19 20 21 22	**A:**	yo ahora tengo un hijo que está estudiando en Irlanda y lleva tres meses o sea hará todo- está terminando la carrera y está terminándola allí/ y le pregunto *¿qué? ¿cómo va el inglés?* ¿no? o sea porque él lo había estudiado aquí pero no se había movido y nada/ y dice *mira en clase muy bien con los profesores muy bien/ mm* el examen pues/ lo hace bien escrito/ dice *ahora con la gente joven* dice *es el eslan*/ o sea que es como aquí el *oye tío oye no sé qué* pues claro aquel todavía está intentando entender a ver qué es lo que dicen/ bueno [muchas cosas ¿no?]
23 24	**B:**	[y sobre todo] como el- el- la connotación a ver qué es lo que [le dicen]
25 26	**A:**	[la connotación] de que cómo se utiliza esa palabra en lo que están diciendo a ver qué contexto tiene/ bueno pues sí o sea que se ve que en todas partes
~~27~~	~~**C:**~~	~~[entonces]~~
28	**A:**	[cuecen habas]

Recursos que se utilizan como turnos de apoyo	
Líneas	Recursos

Recursos para reafirmar el final de un turno de habla	
Líneas	Recursos
3	*y bueno*

Recursos para iniciar un turno de habla (Se recogen, marcadas con una raya, las palabras que continúan el turno de habla después de un turno de apoyo)	
Líneas	Recursos
7	*sobre todo*
— 14	*y*

2. ¿Las siguientes interrupciones son *justificadas* en la conversación española?

_____

Si te interrumpieran a ti de esta forma, ¿lo entenderías como algo negativo?

_____

1	**A:**	se pierde
2		el vocabulario/ y se pierde además de contagio/ yo te lo digo muchas veces
3		que/ yo tengo hijos jóvenes y entonces/ oyes expresiones/ y bueno tanto las
4		oyes que hay veces que§
5	**B:**	§ las usas [(())]

7	**C:**	§ sobre todo- sobre
8		todo cuando te diriges a ellos [cuando (())]
9	**A:**	[no cuando] me dirijo a ellos ya es total/
10		entonces ya es muy- muy normalito que [hables]

23	**A:**	(…) aquel todavía está intentando entender a ver qué es lo que dicen/ bueno
24		[muchas cosas ¿no?]
25	**B:**	[y sobre todo] como el- el- la connotación a ver qué es lo que
26		[le dicen]

ACTIVIDAD 7: ANÁLISIS DE LA CONVERSACIÓN PROPIA (C1 y B1+)

Nombre y apellido: _____
Curso: _ Y4 HISP30101/ Y2 HISP20101 _____

1. Escucha la grabación de tu conversación y completa los huecos con los recursos que has utilizado para reafirmar el final de los turnos de habla, para iniciar turnos de habla y como turnos de apoyo.

1	**4E:**	¿cuál es tu- tu viaje favorito?
2 3	**4F:**	(RISAS) ahm probablemente ah fue los viajes que ahm he hecho después de mi año al extranjero/ a México y Guatemala y Belice también/ [¿y tú?]
4	**4E:**	[¿___ te] quedaste en hostales?
5 6 7	**4F:**	sí una mezcla de todo/ es que- porque el alojamiento no es muy caro ahm y también ahm viajamos- viajábamos en un grupo bastante grande/ algunas veces ahm estaba- era menos ahm costoso de pagar para- por un Airbnb [que quedar]
8	**4E:**	[____ ____]§
9	**4F:**	§ en un hostal
10	**4E:**	mi hermana estuvo en- estaba en Colombia/ y ella se quedó con couchsurfing
11	**4F:**	_____ _____ es una buena cosa [también]
12	**4E:**	[____] [y me dijo que]
13	**4F:**	[_____ es un poco] menos seguro
16	**4E:**	____
17	**4F:**	si viajas con chicas
18	**4E:**	____/ en Bogotá (RISAS)§
19	**4F:**	§ (RISAS) ____§
20 21	**4E:**	§ en couchsurfing/ pero me dijo que la ahm cómo se llama la- la mujer de la- del couchsurfing fue muy simpática [y]
22	**4F:**	[_]§
23	**4E:**	§ les dieron- les dio regalos (RISAS) [____ __]
24 25	**4F:**	[__ __-] yo conozco una amiga mía ahm ha- encontró su novio mexicano a través de couchsurfing
26	**4E:**	____ _____ (RISAS)
27	**4F:**	____ (RISAS)/ _____ ¿a ti cuál fue tu viaje favorito?
28 29	**4E:**	ahm ____ creo que fue cuando me fui a Cuba y ahm/ porque allí te quedas en casas particulares y/ es básicamente que te quedas en casas de cubanos
30	**4F:**	¿_____ es porque los hoteles no son muy [populares o son muy costosos?]
31 32 33	**4E:**	[sí y también porque] no hay internet o el internet es muy caro/ y por eso ehm cuando te quedas en una casa y te vas para otra ciudad te dicen *ah tengo un amigo all*§
34	**4F:**	§ ____ _____ ¿no- no se puede reservarlo?
35	**4E:**	sí es difícil/ se puede pero es más caro porque tienes que conectarte al internet
36	**4F:**	____ ____
37 38 39 40	**4E:**	____ __/ ____ _____ son muy diferentes/ había- cuando estábamos en La Habana nos quedamos en un apartamento y/ ehm éramos solo dos/ en todo el apartamento/ y tenía un balcón y todo eso/ pero en otras casas fue solo un cuarto en una casa y muy- muy básico/ pero me gustó porque también puedes hablar con los locales
41 42	**4F:**	__ __ ____ una vez nos fuimos a Antigua en Guatemala/ y ahm llegamos después de un día horrible de viajar/ ahm cruzando el- la frontera entre México y Guatemala/ fue/ horrible§
43	**4E:**	§ (RISAS)§

44 45 46	**4F:**	§ pero sí cuando llegamos el ahm chico XXXX/ que- el dueño de la casa ahm nos hizo una reserva a un restaurante- restaurante local
47	**4E:**	___
48	**4F:**	ahm sí nos- sí nos llevó- sí/ salió con nosotros y sí eso fue§
49	**4E:**	§ __§
50	**4F:**	§ una buena cosa/ [pienso]
51	**4E:**	[__]
52	**4F:**	después de un día/ horrible (RISAS)
53	**4E:**	(RISAS) en Guatemala§
54	**4F:**	§ __§
55	**4E:**	§ no tan malo (RISAS)
56	**4F:**	(RISAS) __ ___ _____

2. Reflexiona sobre las siguientes preguntas:

- ¿Cómo has marcado el final de los turnos de habla?
- ¿Has interrumpido de forma justificada en algún momento?
- ¿Qué palabras has utilizado para iniciar los turnos de habla?
- ¿Qué turnos de apoyo has producido?

3. Compara estos recursos con los que has observado en las conversaciones entre nativos.

_____

_____

1	**4E:**	¿cuál es tu- tu viaje favorito?
2 3	**4F:**	(RISAS) ahm probablemente ah fue los viajes que ahm he hecho después de mi año al extranjero/ a México y Guatemala y Belice también/ [¿y tú?]
4	**4E:**	[¿y te] quedaste en hostales?
5 6 7	**4F:**	sí una mezcla de todo/ es que- porque el alojamiento no es muy caro ahm y también ahm viajamos- viajábamos en un grupo bastante grande/ algunas veces ahm estaba- era menos ahm costoso de pagar para- por un Airbnb [que quedar]
8	**4E:**	[ah ok]§
9	**4F:**	§ en un hostal
10	**4E:**	mi hermana estuvo en- estaba en Colombia/ y ella se quedó con couchsurfing
11	**4F:**	sí eso es una buena cosa [también]
12	**4E:**	[sí] [y me dijo que]
13	**4F:**	[pero es un poco] menos seguro
16	**4E:**	sí
17	**4F:**	si viajas con chicas
18	**4E:**	sí/ en Bogotá (RISAS)§
19	**4F:**	§ (RISAS) sí§
20 21	**4E:**	§ en couchsurfing/ pero me dijo que la ahm cómo se llama la- la mujer de la- del couchsurfing fue muy simpática [y]
22	**4F:**	[sí]§
23	**4E:**	§ les dieron- les dio regalos (RISAS) [todo eso]
24 25	**4F:**	[sí yo-] yo conozco una amiga mía ahm ha- encontró su novio mexicano a través de couchsurfing
26	**4E:**	oh wow (RISAS)
27	**4F:**	sí (RISAS)/ pero ¿a ti cuál fue tu viaje favorito?
28 29	**4E:**	ahm yo creo que fue cuando me fui a Cuba y ahm/ porque allí te quedas en casas particulares y/ es básicamente que te quedas en casas de cubanos
30	**4F:**	¿eso es porque los hoteles no son muy populares [o son muy costosos?]
31 32 33	**4E:**	[sí y también porque] no hay internet o el internet es muy caro/ y por eso ehm cuando te quedas en una casa y te vas para otra ciudad te dicen *ah tengo un amigo all*§
34	**4F:**	§ ah pues ¿no- no se puede reservarlo?
35	**4E:**	sí es difícil/ se puede pero es más caro porque tienes que conectarte al internet
36	**4F:**	ah ok
37 38 39 40	**4E:**	sí yy/ sí pero son muy diferentes/ había- cuando estábamos en La Habana nos quedamos en un apartamento y/ ehm éramos solo dos/ en todo el apartamento/ y tenía un balcón y todo eso/ pero en otras casas fue solo un cuarto en una casa y muy- muy básico/ pero me gustó porque también puedes hablar con los locales
41 42	**4F:**	sí es que una vez nos fuimos a Antigua en Guatemala/ y ahm llegamos después de un día horrible de viajar/ ahm cruzando el- la frontera entre México y Guatemala/ fue/ horrible§
43	**4E:**	§ (RISAS)§
44 45 46	**4F:**	§ pero sí cuando llegamos el ahm chico XXXX/ que- el dueño de la casa ahm nos hizo una reserva a un restaurante- restaurante local
47	**4E:**	hm
48	**4F:**	ahm sí nos- sí nos llevó- sí/ salió con nosotros y sí eso fue§
49	**4E:**	§ sí§
50	**4F:**	§ una buena cosa/ [pienso]
51	**4E:**	[sí]
52	**4F:**	después de un día/ horrible (RISAS)
53	**4E:**	(RISAS) en Guatemala§
54	**4F:**	§ sí§
55	**4E:**	§ no tan malo (RISAS)
56	**4F:**	(RISAS) no tan malo

Máster Universitario en Enseñanza de Español ELE:
Lengua, Cultura y Metodología

Universidad de Granada

Curso 2015/2016

El agradecimiento en español y en la interlengua: comparación entre la realización de agradecimientos por parte de hablantes nativos de español peninsular y aprendices de español anglófonos de diferentes orígenes

Trabajo realizado por: Belén Palomero Fernández

Tutorizado por: María Jesús Barros García

Yo, Belén Palomero Fernández, autora del presente trabajo, asumo la originalidad del mismo, y declaro que no he utilizado ninguna fuente sin citarla debidamente.

Para que conste, firmo mi declaración en Granada, a 22 de junio de 2016.

Firma:

Belén Palomero Fernández

AGRADECIMIENTOS

Quiero aprovechar este espacio para agradecer a todas aquellas personas que de una forma u otra han llegado a formar parte de este trabajo.

En primer lugar, me gustaría agradecer a todos los docentes del Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada, y a los distintos trabajadores del centro. Gracias a todos ellos por sus enseñanzas y consejos, y por regalarnos a mí, y a mis compañeros una experiencia única.

A María Jesús, quiero agradecerle el apoyo y la paciencia que me ha brindado durante toda la realización de este trabajo, y agradecerle toda la atención y tiempo que le ha dedicado. Darle mil gracias por su supervisión, sus consejos y comentarios, ya que sin ellos no hubiese podido terminar el presente trabajo.

A la familia Williams, porque también ellos han participado en este trabajo, y porque gracias a ellos he podido descubrir mi entusiasmo por la lengua inglesa.

Por último, quiero agradecer a mi familia y a mi pareja todo el apoyo y ánimos que me han dado en los momentos de angustia y tensión.

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABLAS **9**

RESUMEN **10**

1. INTRODUCCIÓN **11**

1.1. Justificación y motivación 12

1.2. Objetivos 13

1.3. Hipótesis de la investigación 13

1.4. Relevancia de la investigación 13

1.5. Estructura 14

2. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL **16**

2.1. Pragmática intercultural y de la interlengua 16

2.2. La teoría de la cortesía 18

2.3. La teoría de los actos de habla 20

2.3.1. El agradecimiento como acto de habla 21

2.3.2. Estudios sobre el agradecimiento en español 22

2.4. El concepto de *transferencia* 25

2.4.1. ¿Qué es la transferencia pragmática 25

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN **27**

3.1. La investigación 27

3.1.1. Los informantes 28

3.2. Instrumentos de recogida de datos 29

3.2.1. Test de hábitos sociales 31

4. ANÁLISIS Y COMENTARIO DE LOS DATOS OBTENIDOS **33**

4.1. Criterios de clasificación para las respuestas obtenidas por los hispanohablantes y

por los anglohablantes 33

4.2. Criterios de clasificación para los errores de los anglohablantes 36

4.3. Análisis de los datos obtenidos por los hispanohablantes y por los anglohablantes 37

4.4. Comentario de los resultados obtenidos y análisis de errores 53

4.4.1. Análisis de errores 55

4.5. Comparación con los resultados obtenidos por Dumitrescu (2005) 58

5. CONCLUSIONES 61

5.1. Conclusiones finales 61

5.2. Limitaciones 63

5.3. Propuestas de líneas de trabajo 63

6. BIBLIOGRAFÍA 65

7. ANEXOS 71

Anexo 1: El cuestionario 71

Anexo 2: Enunciados de los hispanohablantes 75

Anexo 3: Enunciados de los anglohablantes 93

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Características de la metodología de investigación utilizada por Eisenstein y Bodman (1993), Dumitrescu (2005) y por el presente estudio 28

Tabla 2: Características de los informantes 29

Tabla 3: Codificación de las estrategias usadas por los hispanohablantes y los anglohablantes 35

Tabla 4: Escala de aceptabilidad (Eisenstein y Bodman, 1993) 36

Tabla 5: Análisis estadístico de la situación 1 39

Tabla 6: Análisis estadístico de la situación 2 39

Tabla 7: Análisis estadístico de la situación 3 41

Tabla 8: Análisis estadístico de la situación 4 42

Tabla 9: Análisis estadístico de la situación 5 42

Tabla 10: Análisis estadístico de la situación 6 43

Tabla 11: Análisis estadístico de la situación 7 44

Tabla 12: Análisis estadístico de la situación 8 45

Tabla 13: Análisis estadístico de la situación 9 46

Tabla 14: Análisis estadístico de la situación 10 47

Tabla 15: Análisis estadístico de la situación 11 48

Tabla 16: Análisis estadístico de la situación 12 49

Tabla 17: Análisis estadístico de la situación 13 49

Tabla 18: Análisis estadístico de la situación 14 50

Tabla 19: Análisis estadístico de la situación 15 51

Tabla 20: Análisis estadístico de la situación 16 52

Tabla 21: Frecuencia de uso de agradecimientos por ambos grupos de informantes 55

Tabla 22: Porcentaje de enunciados aceptables, problemáticos y no aceptables 58

RESUMEN

Llama la atención el uso frecuente de agradecimientos en las culturas anglosajonas, si lo comparamos con la española, en donde no aparece con tanta asiduidad este acto de habla, aunque sí parecen existir otras estrategias lingüísticas que permiten mantener la armonía conversacional y la concordia en el trato. Esta situación nos ha llevado a elegir a aprendices de español anglófonos como informantes para realizar el trabajo de investigación, el cual consiste en un análisis de la realización de agradecimientos por parte de hablantes nativos de español peninsular y de aprendices de español anglófonos de distinta nacionalidad, para estudiar cómo hacen uso de este acto de habla ambos tipos de informantes. Nuestra intención última es comparar el uso de agradecimientos en la interacción en español de hablantes nativos y no nativos, para delimitar si estos últimos transfieren a la lengua meta características de su lengua materna (el inglés) y, en caso positivo, delimitar las consecuencias que esto puede producir en situaciones de comunicación reales.

Empezamos por recoger, mediante la adaptación de un test de hábitos sociales, las realizaciones de agradecimientos por parte de los distintos grupos de informantes anteriormente nombrados. Al recoger los primeros datos pudimos comprobar como las respuestas y las reacciones seguían una determinada estructura lingüística, y como esta cambiaba según el contexto en el que se encontrase el informante y según el grupo de informantes al que estuviésemos analizando.

Las conclusiones obtenidas tras el análisis de los datos muestran, por un lado, la existencia de estructuras lingüísticas fijas a la hora de realizar un agradecimiento en español peninsular; por otro lado, demuestran la existencia de transferencias pragmáticas provenientes de la lengua materna de los aprendices de español, el inglés. Comprobaremos, no obstante, que estos errores no producen ningún tipo de perjuicio o malentendido para el hablante nativo de español peninsular, ya que el agradecimiento se concibe, en principio, como un acto de habla que implica educación y amabilidad, por lo que no afectará negativamente a la interacción, aunque se salga del patrón prototípico de interacción en español peninsular.

Se vislumbra, a partir de las transferencias pragmáticas de los aprendices de español, que la enseñanza de los conocimientos pragmáticos en el aula de ELE está aún muy limitada, ya que encontramos alumnos competentes lingüísticamente, pero que sin embargo no poseen una alta competencia pragmática.

1. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo vamos a llevar a cabo una investigación en la que analizaremos la realización en español de un acto de habla muy común: el agradecimiento. Pretendemos mostrar las distintas perspectivas lingüísticas y pragmáticas que definen este acto de habla tan cotidiano, para así poder entenderlo de una forma más clara y, con ello, facilitar a los profesores de ELE su enseñanza en el aula. Para llevar a cabo dicha investigación analizaremos, por un lado, la realización en español del agradecimiento por parte de hablantes nativos de español peninsular; y por otro lado, la realización de este mismo acto de habla por parte de hablantes anglófonos poseedores de un nivel B1-B2 de español, según el Marco Común Europeo de Referencia (2002) (en adelante MCER). Queremos comparar la realización del agradecimiento en los distintos grupos de informantes para así poder delimitar la posible transferencia de reglas pragmáticas provenientes de la lengua materna de los anglohablantes, así como delimitar la frecuencia de uso del agradecimiento en ambos grupos.

Todos nuestros datos se irán comparando con los obtenidos por Dumitrescu (2005) en su estudio sobre la realización del agradecimiento por parte de estudiantes nativos y no nativos de español en California, con el fin de demostrar las semejanzas y diferencias entre ambas investigaciones.

Para recolectar los datos hemos hecho uso de una adaptación de un test de hábitos sociales compuesto de dieciséis situaciones contextualizadas. Dicho test ha sido distribuido a un total de cuarenta estudiantes de la Universidad de Granada, de entre veinte y treinta años de edad; veinte de los informantes son hablantes nativos de español de España, y los otros veinte son hablantes no nativos de español—diez son británicos y diez estadounidenses.

El análisis de los resultados obtenidos muestra las características lingüísticas y pragmáticas que definen al agradecimiento en español, así como la interlengua de los anglohablantes. En la interlengua de estos informantes se puede comprobar la existencia de transferencias pragmáticas provenientes de su lengua materna (el inglés) a la lengua

meta (el español), errores que no dañan al interlocutor cuando aparecen en la interacción en español peninsular.

En este capítulo justificaremos la elección de nuestro tema de investigación, formularemos la hipótesis investigadora y los objetivos que perseguimos con el trabajo. Señalaremos la relevancia de la investigación y finalmente mostraremos las partes en las que está dividido nuestro trabajo.

1.1. Justificación y motivación

Al realizar una estancia de 6 meses en contexto de inmersión lingüística en Inglaterra viviendo con una familia británica, descubro de primera mano la gran importancia que tiene el agradecimiento en esta cultura. También compruebo que hay un uso excesivo del agradecimiento por parte de los británicos, excesivo si lo comparamos con el uso que hacen de él los españoles. Este fenómeno me sorprendió bastante, ya que en la cultura española no le damos tanta importancia dentro de los ámbitos público y privado ni lo usamos con tanta asiduidad.

Comienzo por considerar el agradecimiento en español, por compararlo con el inglés, cuestionarme cómo lo hacemos, cuáles son las estrategias que usamos, qué importancia tiene para nosotros o con cuánta frecuencia lo usamos. También observo cómo realizan este fenómeno los españoles diariamente, en la universidad, en un bar, entre amigos, entre familiares, entre trabajador y jefe, en respuesta a un favor, a un regalo, etc. Todas estas consideraciones me despiertan un gran interés y decido investigarlas más a fondo durante el periodo en el que estoy cursado el Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (en adelante Máster de ELE) en la Universidad de Granada. Por ello, es aquí donde optamos por hacer un trabajo de investigación que trate sobre la realización del agradecimiento en español por parte de hablantes nativos y no nativos procedentes de España y de países anglófonos, respectivamente.

Los informantes para esta investigación serán hablantes nativos españoles y aprendices de español cuya lengua materna sea el inglés y que se encuentren en un nivel B1-B2 de español según el MCER. Analizar, comentar y comparar los datos de ambos grupos de informantes, delimitar la posible existencia de transferencias pragmáticas o una diferente frecuencia en el uso del agradecimiento; todos estos son los objetivos que nos proponemos con esta investigación. Para alcanzar dichos objetivos, utilizaremos un test de hábitos sociales usado anteriormente por otras lingüistas. Completaremos la recolección de datos con los comentarios personales de los informantes.

1.2. Objetivos

El objetivo de este trabajo es analizar, comentar y comparar la realización del agradecimiento por parte de hablantes nativos españoles y de aprendices de español cuya lengua materna sea el inglés y que se encuentren en un nivel B1-B2 de español según el MCER. El análisis de los datos obtenidos por parte de ambos grupos de informantes nos permitirá delimitar la posible existencia de transferencias pragmáticas o una diferente frecuencia en el uso del agradecimiento. Más específicamente, los objetivos de esta investigación son los siguientes:

1. Analizar la realización del agradecimiento en español por parte de nativos españoles, desde una perspectiva pragmática y lingüística.
2. Analizar la realización pragmática y lingüística del agradecimiento en español por parte de aprendices de español anglohablantes (británicos y americanos) que poseen un nivel B1-B2 de español según el MCER.
3. Comparar la realización del agradecimiento por parte de los informantes nativos y no nativos, y definir sus principales diferencias y similitudes.
4. Delimitar la frecuencia de uso del agradecimiento entre los distintos grupos de informantes, así como posibles áreas de transferencia pragmática.
5. Comparar los resultados de este estudio con los obtenidos por Dumitrescu (2005) sobre el agradecimiento por parte de estudiantes nativos y no nativos de español en California.

1.3. Hipótesis de investigación

La hipótesis de investigación que nos hicimos al principio del trabajo fue que los aprendices de español anglohablantes, debido al uso frecuente que hacen del agradecimiento en las culturas anglosajonas, realizaban el agradecimiento en español también con más frecuencia. Al ser el agradecimiento un acto de habla que implica, en principio, educación y amabilidad, no consideramos que la transferencia pragmática de su lengua materna a la lengua meta vaya a ocasionar perjuicios para el hablante, pero quizá sí va a alejarlo del patrón prototípico de interacción en español peninsular.

1.4. Relevancia de la investigación

Hay que destacar como relevante la naturaleza de nuestro trabajo dedicado a la pragmática intercultural y de la interlengua, "un ámbito poco estudiado en el caso del español como lengua extranjera" (López, 2013: 1), y que por ende no cuenta con un gran número de investigaciones, especialmente si lo comparamos con otra lengua como el inglés, que si

cuenta con un considerable número de trabajos. Dentro de la disciplina, nuestro trabajo se centra en el agradecimiento, un dato también a destacar como relevante, ya que ha sido muy poco estudiado, como señala Dumitrescu (2005): "uno de los actos de habla corteses más comunes, y sin embargo bastante poco estudiados hasta la fecha, por lo menos en la lengua española (concebida ya sea como L1, L2 o como variedad bilingüe)" (Dumitrescu, 2005: 376).

Los datos están basados en un corpus auténtico. Contamos con un total de 40 informantes que han expresado dieciséis agradecimientos en español y respondido a ellos, lo que supone un total de 640 formulaciones de agradecimiento y 640 respuestas.

Este trabajo puede ser relevante para profesores de español como lengua extranjera y de inglés como lengua extranjera, ya que podrán comprobar cómo realizan el agradecimiento en español, tanto nativos españoles como nativos ingleses. Los profesores de ELE podrán así observar los errores más comunes que tienen los anglohablantes cuando llevan a cabo este acto de habla en español e intentar remediarlos a través de actividades didácticas específicas. Por otro lado, los profesores de inglés que tengan alumnos españoles, podrán con este trabajo entender mejor la realización del agradecimiento en español y entender los errores que cometan estos últimos al estudiar la lengua inglesa. En definitiva, que puedan delimitar e interpretar las transferencias de reglas pragmáticas como un hecho verídico que afecta a la comunicación intercultural entre nativos y aprendices de español.

1.5. Estructura

Nuestro trabajo se estructura en torno a cinco partes: introducción, marco teórico y conceptual, metodología de la investigación, discusión de los datos obtenidos y, por último, conclusiones. También incluimos la bibliografía y los anexos. Hay un previo resumen, antes de la introducción, donde se explica brevemente el trabajo que presentamos, al igual que una parte dedicada a los agradecimientos.

En la introducción de nuestro trabajo justificamos la elección de nuestro tema de investigación, al igual que la motivación que nos ha llevado a elegirlo. Enumeramos los objetivos que nos hemos propuesto, la pregunta e hipótesis de investigación y la relevancia de nuestro trabajo.

El marco teórico y conceptual muestra el estado de la cuestión y la definición de los conceptos teóricos básicos que fundamentan la investigación, que son precisos para el entendimiento íntegro del trabajo.

El punto dedicado a la metodología desarrolla la metodología seleccionada para la recogida de datos. Se describen las características de la investigación y la elección del instrumento de recolección de datos, así como la explicación de dicho instrumento.

En el punto cuatro se analizan y se comentan los datos obtenidos de ambos grupos de informantes, a partir de unos criterios de clasificación preestablecidos, y se discuten todos los resultados obtenidos, comparándolos con los resultados de Dumitrescu (2005).

En el último punto se exponen las conclusiones finales y se responde a la pregunta de investigación formulada al principio del trabajo. Se enumeran las diferentes limitaciones con las que nos hemos encontrado a la hora de desarrollar el tema y se establecen propuestas de futuras líneas de estudio.

2. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

En este punto vamos a llevar a cabo la descripción de los conceptos fundamentales que sirven de fundamentación para nuestro trabajo, al igual que una revisión crítica de los trabajos que se han llevado a cabo sobre el tema que presentamos. Describiremos los términos de pragmática intercultural, cortesía, actos de habla y transferencia, claves para entender la investigación. Más específicamente, describiremos el agradecimiento como acto de habla cortés y la transferencia pragmática.

2.1. Pragmática intercultural y de la interlengua

Kasper y Blum Kulka (1993a) definen la pragmática de la interlengua como un híbrido de pragmática y de interlengua. En palabras de las autoras, "Interlanguage pragmatics (ILP) is a second-generation hybrid. As its name betrays, IPL belongs to two different disciplines, both of which are interdisciplinary" (Kasper y Blum-Kulka, 1993a: 3)[1]. Estas dos disciplinas, prosiguen las autoras, están presentes en la pragmática intercultural, ya que forma parte de la adquisición de segundas lenguas y de la pragmática. Para entender mejor esta conexión vamos a explicar ambos conceptos de manera independiente.Blum-Kulka (2000: 67) cita a Morris (1938) como el padre de la pragmática, ya que fue el primero en distinguirla de la *sintaxis* y de la *semántica* y de definirla como "el estudio de la relación de los signos con los intérpretes". Blum-Kulka (2000), por su parte, describe la pragmática como "el estudio de la comunicación lingüística en contexto" y además añade "el solo conocimiento de las palabras y la gramática de una lengua no garantiza el éxito de la comunicación. Las palabras pueden significar más (o algo distinto) de lo que dicen" (Blum-Kulka, 2000: 67). Seguidamente, esta misma autora cita el contexto, las marcas de entonación y los supuestos culturales como factores que intervienen en la interpretación del lenguaje, y la pragmática como la responsable de estudiarlos. Escandell

[1] [La pragmática de la interlengua es un híbrido de segunda generación. Como su nombre lo delata, IPL pertenece a dos disciplinas diferentes, las cuales son interdisciplinarias]. Traducción propia.

(1993), citada por Martínez (2005: 13), dice de la pragmática "se ocupa de los datos lingüísticos, y en este sentido, lo comparte con la gramática; pero recordemos que siempre hace referencia a los elementos extralingüísticos que configuran la situación de emisión".

Por otro lado, la interlengua se concibe como un "sistema gramatical coherente desarrollado por el que aprende una L2, diferente de la gramática de la L1 y diferente de la gramática de la L2"[2], por lo tanto es distinta a la gramática de la lengua materna y distinta también a la de la lengua meta. El *Diccionario de términos claves de ELE* (2008) añade que la interlengua se caracteriza por "mediar entre el sistema de la lengua materna y el de la lengua meta del alumno; ser autónomo; ser sistemático y, a su vez, variable, ser permeable al aducto y, por tanto, capaz de experimentar sucesivas reestructuraciones y por estar en constante evolución". Llisterri[2] señala a Selinker (1972) como el primero en utilizar el término *interlengua* en su estudio *Interlanguage,* y la describe como un sistema lingüístico. Anteriormente a esta fecha se había hecho alusión a la interlengua sino *sistema aproximativo* (Nemser, 1971) o *dialecto idiosincrásico* (Corder, 1971).

Después de la explicación de los términos de pragmática e interlengua, se puede entender mejor el concepto de pragmática de la interlengua, al cual añade Kasper (1989) "Interlanguage pragmatics has consequently been defined as non-native speakers' use and acquisition of linguistic action pattern in a second language (LS)"[3] (Kasper, 1989, citado en Kasper y Blum-Kulka, 1993a: 3*)*. López (2013: 424) apunta que "el objetivo de la interlengua pragmática es el de analizar los diferentes estadios del aprendizaje de una lengua extranjera en relación con su adecuación al contexto". Sobre la historia de esta disciplina, apunta Hernández (1999: 18) "remonta no más allá de los años ochenta", por lo que es algo reciente pero nada extraño, ya que la pragmática, prosigue Hernández (1999), no tiene tampoco más de treinta años de historia.

De todo ello se puede decir que el estudio de la pragmática intercultural sería (Kasper y Blum-Kulka, 1993a): la producción y comprensión de la acción lingüística, la dimensión ilocutiva y las estrategias de cortesía en la realización de los actos de habla. Esta también se interesa:

> en la producción y la recepción de los actos de habla producidos por aprendices de una segunda lengua, [...] en los fracasos pragmáticos resultantes en el marco de la interacción con hablantes

[2] Información procedente de la página web de docencia del profesor Joaquim Llisterri. Universitat Autònoma de Barcelona. [fecha de última consulta 26/02/2016].

[3] [La Pragmática de la interlengua ha sido consecuentemente definida como el estudio del uso y la adquisición de patrones de acción lingüística por parte de hablantes no nativos en una L2]. Traducción de López (2013).

> nativos de aquella lengua [y en] los estilos comunicativos intercultares que resultan del contacto entre dos idiomas en el habla de los inmigrantes bilingües (Dumitrescu, 2005: 376)

Todos los investigadores apuntan que las grandes aportaciones a la pragmática de la interlegua se han llevado a cabo de la mano de Kasper, Blum-Kulka o Byalystock,y en el campo de la pragmática de la interlengua en español advierten que no se puede pasar por alto las aportaciones de Koike (1989, 1996, 2010).

2.2. La teoría de la cortesía

La cortesía se entiende en lingüística como "el conjunto de estrategias conversacionales destinadas a evitar o mitigar las tensiones que aparecen cuando el hablante se enfrenta a un conflicto creado entre sus objetivos y los del destinatario" (*Diccionario de términos claves de ELE*, 2008). Escandell (1996), citada en Garrido (2005: 308), entiende la cortesía como norma social y como estrategia conversacional. La primera tiene que ver con que cada sociedad se rige por unas normas de conducta y estas son respetadas por todos los miembros de esa sociedad; la segunda se refiere a los recursos y estrategias lingüísticas de los que se valen los interlocutores para evitar cualquier tipo de conflicto entre ellos. Esta idea de Escandell (1996) evidencia que cada comunidad tiene una cortesía establecida, esto es, una norma social y unas estrategias conversacionales características. Barros (2009: 11) señala que la cortesía actualmente se entiende como una "herramienta para permitir la concordia social". En la misma línea que Escandell (1996), Barros (2009) explica que cada sociedad posee una determinada concepción de lo que es (des)cortés, lo cual indica que la cortesía representa una "convención social". Haverkate (1996), entre muchos otros autores, señala la teoría de la cortesía verbal de Brown y Levinson (1987) como la más relevante y coherente de todas las teorías sobre la cortesía que se han aportado al mundo de la lingüística. Díaz (2001) explica que esta teoría se basa en el concepto de imagen, en la existencia de actos que dañan la imagen de los interlocutores, y en las estrategias que se usan para realizar dichos actos, entre los que se encuentran la cortesía positiva y negativa. Todo hablante tiene una imagen pública y esta posee dos dimensiones: la imagen positiva y la negativa. La primera es "el deseo de que los actos de uno sean aprobados hasta cierto punto", y la segunda "el deseo de que uno no vea impedido sus actos" (Brown y Levinson, 1987: 13, citado en Haverkate, 1996: 46). Barros (2009) define la cortesía positiva como aquella "en la que predomina el deseo de ser apreciado socialmente", y la negativa como aquella en la que predomina el "deseo de mantener un espacio propio" (Barros, 2009: 35). Respecto a estos dos términos,

Albelda (2003: 299), citado en Barros (2009: 36), propone evitar el uso de imagen positiva y negativa y emplear los adjetivos *valorizante* y *mitigadora* para designar a la cortesía positiva y negativa, respectivamente. Esta terminología es propuesta por Albelda (2003) con el fin de evitar equívocos en la interpretación de ambos conceptos. Barros (2009) apunta que la cortesía valorizante reproduce actos que refuerzan la imagen positiva o negativa del receptor; estos actos son denominados FFAs (Face Flattering Acts). Los FFAs son actos que reconocen y valoran la imagen del otro, y no se producen porque existan amenazas hacia la imagen, sino porque con ellos se quieren favorecer y reforzar las relaciones interpersonales de los hablantes. Por su parte, la cortesía mitigadora pretende "respetar la autonomía y privacidad del individuo" (Barros, 2009: 37). Los hablantes pueden, si así lo consideran, proteger su imagen de las posibles amenazas a través de las estrategias de cortesía mitigadora, minimizando los actos que dañan la imagen.

Finalmente, cabe mencionar que la teoría de la cortesía propuesta por Brown y Levinson (1987) trató de describir unos principios pragmáticos universales y aplicables a todas las lenguas, pero lo cierto es que la realidad se distanciaba de esa concepción universal. Díaz (2001) cita a Wierzbicka (1991) y a Cenoz, Vázquez y Barnes (1998), entre muchos más autores, como investigadores que han evidenciado que su concepción universal de la cortesía en realidad solo era aplicable a las lenguas y culturas anglosajonas.

Como mencionamos anteriormente, Escandell (1996) y Barros (2009) señalan la variabilidad de la cortesía: todas las culturas expresan la (des)cortesía con unas formas concretas que pueden diferir en cuanto a significado. Se entiende entonces que lo que se considera cortés para una cultura pueda no serlo para otra. Por otro lado, habrá culturas que tiendan a usar con más frecuencia estrategias de la cortesía valorizante y otras de la cortesía mitigadora.

Dependiendo del mayor o menor uso que se haga de la cortesía valorizante/mitigadora, Haverkate (1996), citado en Garrido (2005: 309), propone una distinción entre culturas de solidaridad o acercamiento y culturas de distanciamiento, respectivamente.

La cultura española peninsular estaría dentro del grupo de culturas de solidaridad o acercamiento, por tender a usar más y a darle más importancia a las expresiones de la cortesía valorizante, como indica Carrasco (1999), citado por Díaz (2001): la cultura española "tiende al igualitarismo y a la proximidad, es decir, a minimizar la relación de poder y la distancia social. En este sentido, esta sociedad (…) utiliza con más frecuencia

que otras las estrategias de cortesía positiva y los actos directos" (Carrasco, 1999: 32). También Barros (2009) señala que la cultura española está dentro de las culturas de acercamiento, orientada hacia la cortesía valorizante, por lo que en ella se puede ver un uso frecuente de piropos, respuestas colaborativas, cumplidos, etc., que son expresiones habituales de dicha cortesía. Por el contrario, prosigue la autora, las expresiones de la cortesía mitigadora, como son el agradecimiento o la disculpa, ocupan un lugar secundario dentro de esta cultura y, por ello, "sólo aparecerán cuando realmente se sientan necesarias, puesto que nada ni nadie se ve amenazado por el otro" (Barros, 2009: 37-38). En cambio las culturas anglosajonas, como son la británica o la americana, son culturas de distanciamiento, por lo que tenderán a utilizar frecuentemente las expresiones de la cortesía mitigadora, y donde en ellas la cortesía valorizante ocupará un lugar secundario, al contrario que en la española. Barros (2009) señala que en estas culturas "se considera adecuado agradecer y disculparse siempre para respetar la autonomía y privacidad del individuo" (Barros, 2009: 37-38).

2.3. La teoría de los actos de habla

A continuación vamos a explicar la teoría de los actos de habla vinculándola a la teoría de la cortesía, con el objetivo de caracterizar el agradecimiento.

La teoría de los actos de habla de Searle (1969), discípulo de Austin (1962), defiende la hipótesis del lenguaje como una conducta intencional gobernada por reglas: "hablar un lenguaje consiste en realizar actos de habla. […] esos actos son en general posibles gracias a, y se realizan de acuerdo con, ciertas reglas para el uso de los elementos lingüísticos" (Searle, 1969: 26). En toda comunicación lingüística hay actos lingüísticos, y estos son "las unidades básicas mínimas de la comunicación lingüística" (Searle, 1969: 26). Searle divide los actos de habla en cinco categorías: los asertivos "dicen algo acerca de la realidad", los directivos "pretenden influir en la conducta del interlocutor", los compromisivos "condicionan la ulterior conducta del hablante", los expresivos "el hablante manifiesta sus sentimientos o sus actitudes", y los declarativos "modifican la realidad" (*Diccionario de términos claves de ELE*, 2008).

Los actos de habla no son universales, como tampoco lo es el significado del concepto de cortesía, por lo que "la realización, fuerza, función e inferencias [producidas por los actos de habla] pueden diferir de una cultura a otra" (Barros, 2009: 9).

2.3.1. El agradecimiento como acto de habla

Hemos explicado el concepto de acto de habla y los distintos tipos de actos en el apartado anterior para poder enmarcar el agradecimiento como un acto de habla expresivo dentro de la clasificación de los actos de habla. Ahora analizaremos detalladamente el agradecimiento para poder comprender mejor dicho acto.

Searle (1969) y Haverkate (1996) clasifican el agradecimiento como un acto de habla expresivo donde el hablante manifiesta sus actitudes o sentimientos. Haverkate (1994: 160), citado en Milà (2011), señala que con el agradecimiento se restablece la relación coste-beneficio entre hablante y oyente, por lo que no agradecer en una interacción en la que se se presuponga la necesidad de hacerlo sería inadecuado, ya que el beneficiario no estaría compensando el coste que le ha supuesto al benefactor.

Respecto a su distribución en el discurso, Dumitrescu (2005) señala que el agradecimiento es un acto de habla diádico, puesto que este suele estar seguido de una reacción verbal, formando de esta forma un par adyacente asimétrico; es decir, la reacción al agradecimiento no es igual al estímulo. Por otra parte, Dumitrescu (2005) señala que el agradecimiento se caracteriza por tener una estructura tripartita dentro de la interacción, ya que depende de tres factores para que se produzca: la acción a agradecer, el hablante y el oyente. Dumitrescu (2005) también señala dos variables socio-pragmáticas que influyen en la realización del agradecimiento, a saber, la relación interpersonal que existe entre los distintos interlocutores y la acción que se agradece.

Wierzbicka (1991), Cenoz, Vázquez y Barnes (1998), entre otros autores, evidenciaron que la teoría de los actos de habla no es universal, y que, por ende, cada acto de habla es diferente en cada cultura. Siguiendo este criterio, el agradecimiento no tendrá la misma función, valor y forma en diferentes culturas, y tampoco se expresará con las mismas estrategias. Kasper y Blum-Kulka (1993b) también señalan, respecto al agradecimiento, que es la cultura la responsable de las diferentes estrategias de agradecimiento que se utilizan en la comunicación: "thanking behaviour further influenced by the culture-specific prominence of values such as modesty, gratefulness, and indebtness" (Kasper y Blum-kulka 1993b: 60)[4]. También Escandell (1996), citada por Garrido (2005), explica que cada comunidad le dará un valor diferente al agradecimiento y lo expresará de una forma concreta o distinta a otras culturas.

[4] [El comportamiento para dar las gracias estuvo más influenciado por el protagonismo de los valores de la cultura específica, como la modestia, agradecimiento y endeudamiento]. Traducción propia

Por lo tanto, a continuación vamos a mostrar las características específicas que definen al agradecimiento en español.

2.3.2. Estudios sobre el agradecimiento en español

Dumitrescu (2005: 376) apunta que los estudios sobre pragmática intercultural y de la interlengua, y en concreto lo estudios sobre el agradecimiento en español, no son muy extensos: "uno de los actos de habla corteses más comunes, y sin embargo bastante poco estudiados hasta la fecha". Aun así, no podemos pasar por alto las aportaciones que han dado otras lenguas a la pragmática de la interlengua respecto al agradecimiento, ya que han sido relevantes para los estudios realizados con posterioridad en español, y sostienen actualmente una gran importancia dentro de este campo de estudio. De Pablos (2011) y Dumitrescu (2005) señalan tres trabajos como "clásicos" y "pioneros" en la investigación sobre el agradecimiento; estos son Apte (1974) para las lenguas asiáticas, Coulmas (1981), que hace una comparación entre las lenguas occidentales y el japonés, y Eisenstein y Bodman (1986, 1993), quienes realizan la primera comparación entre la realización del agradecimiento por parte de hablantes nativos y no nativos. Las autoras realizan un análisis lingüístico y pragmático del agradecimiento en inglés y lo comparan con la interlengua de los aprendices de inglés, es decir, analizan la L1 de hablantes nativos de inglés y la interlengua de los aprendices de inglés cuya L1 es coreano, chino, ruso y español.

A continuación, citamos por orden cronológico varias investigaciones relevantes sobre el agradecimiento en español. Estas investigaciones comparan la realización del agradecimiento en español, con la realización en otra lengua, o comparan la realización del agradecimiento en español con la interlengua de los distintos aprendices o bilingües de español.

Los primeros estudios que queremos destacar como relevantes para el español son los de Haverkate (1994, 1996). Haverkate (1994), citado en Dumitrescu (2005), realiza un estudio pragmalingüístico sobre la cortesía en español, analizando distintos actos de habla corteses, entre ellos el agradecimiento, y distintas estrategias de cortesía utilizadas en la realización de dichos actos. Posteriormente, en 1996, hace un análisis contrastivo de las estrategias de cortesía verbal usadas en español y en holandés. El autor vuelve a dirigirse al acto de habla cortés de agradecer, concluyendo que el agradecimiento en español, y la respuesta a este, suele expresarse por medio de fórmulas estandarizadas como *gracias/de nada*. Haverkate (1996) advierte que la lengua española "no concede valor particular al

emitir fórmulas de tratamiento como respuestas a actos rutinarios", por lo que se tiende a "ahorrar energía verbal" y, por ello, a usar solamente el agradecimiento en casos de verdadero agradecimiento, no en actos rutinarios (Haverkate, 1996: 55). También señala que la cultura española se inclina más por la expresión de cortesía de solidaridad, a diferencia de la cultura holandesa, que se inclina más hacia la de distanciamiento.

Ragone (1998), citada en Dumitrescu (2005) realiza una investigación para establecer las normas que subyacen la realización del agradecimiento en francés y en español; concretamente analiza el francés de Francia y el español de México y América Central. Por otra parte, compara la realización del agradecimiento por parte de nativos hispanohablantes y francófonos, con la realización por parte de aprendices de español y francés anglófonos. Se centra en un agradecimiento particular: el que se realiza cuando alguien te hace un favor. Incluye la escritura y la dramatización como instrumentos de recolección de datos. Dumitrescu (2005) comenta que Ragone (1998) obtuvo a través de la dramatización respuestas muy parecidas a las escritas por sus informantes, por lo que se puede establecer un paralelismo entre la respuesta oral y la escrita por los informantes de Ragone (1998). En cuanto a los resultados, Ragone (1998) encuentra diferencias entre el agradecimiento en francés y en español, especialmente en la elección de estrategias para realizar los agradecimientos. Advierte que los hispanos tienden a realizar los agradecimientos con intensificación, y que suelen acompañarlos de gestos, abrazos, besos, etc., al contrario que los franceses o americanos. También señala que encontró transferencias de reglas pragmáticas provenientes de la lengua materna de los ingleses, y que estos últimos tuvieron cierta dificultad a la hora de elaborar e intensificar el agradecimiento en ciertas situaciones.

Díaz (2001) analiza varios actos de habla y, entre ellos, hace un análisis del acto de habla de agradecer. Analiza la realización de agradecimientos por parte de nativos de español, nativos de inglés británico y no nativos de inglés. Díaz (2001) encuentra diferencias entre todos los grupos de informantes: las producciones de los no nativos de inglés se asemejan más a las de los nativos de español y se distancian de las producciones de los nativos británicos. Se evidencia, a partir de los resultados de los no nativos de inglés, que la lengua materna es crucial en la realización de actos de habla y que, por ello, se producen transferencias pragmáticas provenientes de la lengua materna de los hablantes no nativos. Finalmente reclama el aprendizaje de aspectos pragmáticos en el aula de ELE para salvar las diferencias pragmáticas existentes entre una y otra lengua.

Hickey (2005), en su estudio *Politeness in Spain: Thanks, but no "thanks"*, hace una

descripción de la cortesía en español peninsular, explicando aspectos propios de la interacción española, como son las interrupciones en la conversación, el contacto físico de los interlocutores, el significado del silencio, la efusividad o la intensificación. Asimismo, Hickey (2005) investiga el agradecimiento en español y lo compara con el inglés británico. Su investigación evidencia la diferencia entre una y otra lengua en la elección de estrategias para realizar el agradecimiento. El autor concluye con la exposición de una serie de reglas que explican cómo se agradece en español: se dan las gracias si una persona te hace un regalo o un favor, elogiar el objeto recibido equivale a dar las gracias, y se pueden o no realizar agradecimientos con fórmulas rutinarias como *gracias*. También afirma que en español peninsular no se dan las gracias si alguien está haciendo su trabajo, como por ejemplo, un dependiente o una cajera de supermercado, o entre los distintos miembros de la familia.

El trabajo de Dumitrescu (2005), siguiendo la línea de Eisenstein y Bodman (1986, 1993), analiza la realización de agradecimientos en español por parte de nativos de distintos orígenes y por parte de aprendices de español anglófonos y bilingües de inglés. Los resultados muestran las distintas estrategias de cortesía verbal usadas para agradecer y reaccionar al agradecimiento en español. Por otra parte, evidencian la existencia de transferencias de reglas pragmáticas en la interlengua de los americanos y de los hablantes de herencia. Estas transferencias provienen de la lengua materna de los sujetos, el inglés, y son transferidas a la lengua meta, ocasionando en algunas ocasiones malentendidos entre los hablantes, ya que las respuestas se distancian de la interacción prototípica en español.

Otro estudio relevante para el conocimiento del agradecimiento en español es el de Milà (2011), donde se analiza la realización y valoración del agradecimiento como acto cortés o descortés por parte de nativos de español y no nativos de distintas nacionalidades. Todos los sujetos de la investigación son profesores de ELE, un dato a tener en cuenta, ya que estos sujetos presentan un conocimiento profundo de la lengua. Los resultados del estudio demuestran que ambas realizaciones presentan muchas similitudes, debido al profundo conocimiento de la lengua que apuntábamos anteriormente, sin embargo, los no nativos presentan algunas dificultades al medir el grado de cortesía empleado en las distintas situaciones, por lo que en algunas situaciones pecan de exceso de cortesía. También se hace una reflexión sobre la enseñanza de este tipo de contenido en el aula de ELE, concluyendo que estas peculiaridades tienen que ser enseñadas en el aula para evitar tener valoraciones negativas hacia la cultura meta, como la creencia de que los españoles

son unos descorteses.

2.4. El concepto de *transferencia*

Después de explicar la teoría de la cortesía y de los actos de habla, así como el agradecimiento y los estudios relevantes sobre dicho acto, vamos a centrarnos en la transferencia como fenómeno lingüístico, y en particular en la transferencia pragmática.

Se llama transferencia al hecho de "pasar o llevar algo desde un lugar a otro" (*Diccionario de la Lengua Española*, 2014). En lingüística, este concepto está relacionado, según el *Diccionario de términos claves de ELE* (2008), con el hecho de emplear en una lengua extranjera "elementos propios de otra lengua (comúnmente, la lengua propia o L1)". El *Diccionario de términos claves de ELE* (2008) señala que la transferencia se produce en el proceso de adquisición de una lengua extranjera cuando el aprendiente "intenta relacionar la nueva información con sus conocimientos previos, y, así, facilitarse la tarea de adquisición". El aprendiente acude a su propio conocimiento del lingüístico y patrones de actuación para compensar las limitaciones con las que se encuentra en la nueva lengua, y al recurrir a ellos se producen las transferencias. La transferencia es "una estrategia de aprendizaje y de comunicación", a la cual acude el aprendiente durante el proceso de adquisición de una nueva lengua, para así poder hacer frente a las carencias que tiene en esa nueva lengua.

La transferencia puede ser positiva o puede ser negativa, en este caso se denomina interferencia, según si termina en error o no y, por consiguiente, afectando negativamente a la comunicación y a la comprensión (López, 2013). Por otro lado, la transferencia será positiva si lo que se transfiere coincide con la lengua meta (López, 2013).

2.4.1. ¿Qué es la transferencia pragmática?

La transferencia lingüística, que hemos definido en el punto anterior (*vid.* Apartado 2.4.), puede ser de distintos tipos, dependiendo de los conocimientos que se transfieran a la lengua meta: transferencia fonética, léxica, sintáctica, pragmática, etc. Galindo (2005) señala que la investigación sobre la transferencia pragmática es relativamente reciente, por lo que se está desarrollando actualmente, y apunta a M.Clyne (1977) como el primero que habló de transferencia pragmática en su trabajo sobre el inglés y el alemán.

Esta transferencia pragmática puede ser positiva o negativa, como ya apuntábamos en el punto anterior. Positiva será cuando el aprendiente transfiera conocimientos, patrones, normas y reglas socioculturales provenientes de su cultura y lengua a la lengua meta y

cuando estos no afecten desfavorablemente a la comunicación intercultural[5]. López (2013) señala que hay que tener en cuenta que el aprendiente de una lengua extranjera tiene ya unos conocimientos pragmáticos de base, que los ha aprendido durante toda su vida en una determinada comunidad lingüística y cultural; además, también hay que añadirle el propio conocimiento del mundo que tiene el hablante. Todos estos conocimientos internos, apunta López (2013), coincidirán en mayor o menor medida con la lengua meta. Al compartir las dos lenguas conocimientos pragmáticos y normas sociales compatibles, el aprendiente las usará en la comunicación, produciéndose así una transferencia positiva.

La transferencia pragmática negativa o interferencia, en cambio, conducirá al error pragmático o sociopragmático. Estos errores se producen cuando las transferencias de conocimientos pragmáticos provenientes de la lengua materna no coinciden con la lengua meta, y por lo tanto, da lugar a malentendidos y prejuicios. Estos últimos aparecen, pues, porque no se entiende el código pragmático de la lengua meta (Hernández, 1999) Los malentendidos o falsos prejuicios son, en ocasiones, más perjudiciales que los errores de tipo lingüístico, ya que mientras que los errores de tipo lingüístico se suelen advertir como tales, los pragmáticos, señala Barros (2009) "pueden interpretarse como manifestaciones de mala educación, descortesía o prepotencia" (Barros, 2009: 12), en lugar de como errores cometidos por una competencia pragmática no enteramente desarrollada.

Esta transferencia pragmática negativa que conlleva al error y a los malentendidos no siempre depende del nivel de lengua del aprendiente; esto es, aprendientes con un nivel de lengua muy alto pueden presentar también casos de transferencia pragmática (Díaz, 2001; Alonso, 2005; López, 2013), lo cual parece apuntar que los conocimientos pragmáticos no son facilitados al alumno explícitamente en el aula de ELE, como sí lo son los conocimientos de tipo lingüístico (Langer, 2013; López, 2013).

[5] Para saber más sobre comunicación intercultural consultar Hernández, S. C. (1999) *Culturas y acción comunicativa: Introducción a la pragmática intercultural.* Barcelona*:* Octaedro.

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Nos introducimos en el capítulo tres de nuestro trabajo, dedicado a la metodología de la investigación. Describiremos el tipo de investigación que se ha llevado a cabo, así como los informantes que han participado en ella y las diferentes fases del estudio. Explicaremos también los instrumentos de recolección más idóneos utilizados en pragmática intercultural y de la interlengua, para así justificar la selección del instrumento utilizado en este trabajo.

3.1. La investigación

Considerando los objetivos de nuestra investigación, expuestos en puntos anteriores (*vid.* Apartado 1.2.), optamos por realizar un estudio cualitativo, con el fin de exponer nuestros datos mediante registros narrativos, a la vez que un estudio cuantitativo, ya que trabajaremos los datos con porcentajes numéricos. Nos proponemos, por lo tanto, describir de manera cualitativa y cuantitativa las perspectivas, tanto pragmática como lingüística, que definen el agradecimiento y la respuesta a este en español, por parte de distintos informantes: españoles, británicos y americanos. Asimismo, nuestro estudio es comparativo, ya que queremos comparar la realización de un determinado acto de habla realizado en lengua española por distintos informantes, con el fin de detectar posibles transferencias de reglas pragmáticas procedentes de la lengua materna de los informantes y transferidas a la lengua meta. También queremos comprobar si existe una distinta frecuencia en el uso del agradecimiento entre los distintos informantes.

Este trabajo puede suponer, a la vez, un estudio de replicación, puesto que realizamos el mismo estudio que llevó a cabo Eisenstein y Bodman (1993) para el inglés y, posteriormente, Dumitrescu (2005) para el español. Pero hay que apuntar que no es un reflejo totalmente fiel de estos trabajos, ya que hay algunos cambios respecto a la metodología de estas investigaciones, como la elección de los instrumentos de recolección de datos y de los participantes. Los resultados de nuestro estudio serán

posteriormente comparados con los delos autores anteriormente citados.

En la siguiente tabla (*vid.* Tabla 1) mostramos más específicamente los cambios apuntados anteriormente respecto a la metodología llevada a cabo por Eisenstein y Bodman (1993) y Dumitrescu (2005), al igual que señalamos las características de nuestro estudio. En la tabla se pueden distinguir cuatro columnas: la primera columna empezando por la izquierda alude a las características propias de la metodología, como son el tipo de estudio, los instrumentos de recolección de datos y los informantes de la investigación. En la segunda columna mostramos las características del estudio llevado a cabo por Eisenstein y Bodman (1993); en la tercera columna, las características del estudio llevado por Dumitrescu (2005); y en la última columna, las características que definen el presente estudio.

	E. Y B. (1993)	**DUMITRESCU (2005)**	**NUESTRO ESTUDIO**
Tipo de estudio	Cualitativo Cuantitativo Comparativo	De replicación Cualitativo Comparativo	De replicación Cualitativo Cuantitativo Comparativo
Instrumentos	Test de hábitos sociales Notas Juegos de rol	Test de hábitos sociales Juegos de rol	Test de hábitos sociales Notas Comentarios
Informantes	56 HN inglés 67 HNN inglés[6]	20 HNN español 65 HB[7] 35 HN español[8]	20 HN español 20 HNN español

Tabla 1: Características de la metodología de investigación utilizada por Eisenstein y Bodman (1993), Dumitrescu (2005) y por el presente estudio.

3.1.1. Los informantes

Nuestros informantes lo forman un total de 40 sujetos, 20 de ellos hispanohablantes y 20 anglohablantes; dentro de estos, 10 son británicos y 10 americanos. Todos ellos son estudiantes universitarios de la Universidad de Granada o del Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada (en adelante CLM).

[6] Los hablantes no nativos de inglés provienen de Rusia, España, Japón, China y Corea.

[7] El estudio comprende 65 chicanos bilingües, pertenecientes a la segunda generación. Como explica la autora, son personas nacidas fuera del país, pero que emigraron a los Estados Unidos antes de la edad escolar, recibiendo de esta forma la mayor parte de su educación en inglés.

[8] Los nativos de español provienen de distintas partes: México, España, El Salvador, Nicaragua, Perú, Colombia y Argentina

La mayoría de nuestros informantes son mujeres: hay un 70% de mujeres frente a un 30% de hombres en los informantes hispanohablantes, y un 65% de mujeres frente a un 35% de hombres en los anglohablantes. Los informantes hispanohablantes proceden de distintas partes de Andalucía y los anglohablantes proceden en un 50% de Estados Unidos y en un 50% del Reino Unido. El nivel de español de los anglohablantes es de un B1 y de un B2, según el MCER.

La selección de nuestros informantes respondió a un perfil concreto: en el caso de los hispanohablantes, tenían que ser nativos de español del sur de España y no tener más de 30 años; para los anglohablantes, tener inglés como lengua materna, proceder de Estados Unidos o de Reino Unido, tener un nivel B1-B2 de español y no tener más de 30 años. Participaron finalmente en el estudio alumnos españoles menores de 30 años que procedían de distintas carreras de la Universidad de Granada, y estudiantes del CLM nativos de inglés que no tenían más de 30 años de edad y que cursaban cursos de lengua española y literatura donde se exigía un nivel de español B1-B2.

Antes de empezar a entregar las encuestas tuvimos en cuenta algunas consideraciones éticas, por lo que se informó a cada uno de los informantes sobre el experimento que estaban realizando y se les preguntó si estaban de acuerdo o no en participar en la investigación de manera voluntaria. También le facilitamos un correo electrónico, por si algún informante quería información complementaria sobre el estudio o por si querían recibir las conclusiones de este cuando estuviese acabado. Todos ellos firmaron un compromiso de participación.

En la tabla 2 mostramos las características sociológicas de los informantes, como es su sexo, edad, procedencia y nivel de español. En la primera columna se muestran las características que definen al grupo de los hispanohablantes y en la segunda se muestran las características de los anglohablantes.

	HISPANOHABLANTES	**ANGLOHABLANTES**
Número de informantes	20	20
Sexo	14 mujeres (70%) 6 hombres (30%)	13 mujeres (65%) 7 hombres (35%)
Edad	20 – 30	20 – 30
Procedencia	España (Andalucía)	Estados Unidos (50%) Reino Unido (50%)
Nivel de español	Nativos	B1 y B2

Tabla 2: Características de los informantes.

3.2. Instrumentos de recogida de datos

Son muchos los sistemas de recolección de datos que existen para el estudio del lenguaje:

cuestionarios para completar el discurso, test de hábitos sociales, juegos de rol, producciones de lenguaje natural, observación etnográfica, entre otros. La pregunta es, ¿cuál de estos sistemas es el más idóneo en pragmática intercultural y de la interlengua? Y, por consiguiente, ¿cuál es el que consideramos más apropiado para nuestra investigación? Algunos investigadores, como Mackey y Gass (2007), afirman que lo ideal en pragmática intercultural es trabajar a partir de producciones del lenguaje natural, aunque esta opción no sea la más productiva, ya que impide en muchas ocasiones aportar datos cuantitativos. Por su parte, Doquin (2011) explica lo siguiente sobre el método más idóneo:

> El trabajo del investigador en sociolingüística y pragmática consiste, entonces, en encontrar técnicas para trabajar con un discurso que sea lo más representativo posible de un discurso natural, usando técnicas de elicitación y creando los contextos más naturales posibles, tomando en cuenta las variables externas que necesita controlar y usando técnicas para probar la similitud con un lenguaje natural (Doquin, 2011: [páginas sin enumerar]).

Los juegos de rol pueden acercarse mucho a ese lenguaje natural del que habla Doquin (2011), ya que el informante simula una situación comunicativa cotidiana mediante la respuesta oral. El informante no se ve entonces obligado a responder de manera reflexionada, obteniendo así una respuesta artificial, sino que lo hace de manera espontánea y, por lo tanto, se consigue una respuesta más natural (Kasper, 2000). No obstante, los métodos de respuesta escrita (como el cuestionario para completar el discurso y el test de hábitos sociales) no se consideran inapropiados por dar una respuesta más artificial. De hecho, estos métodos son los más utilizados por los investigadores (Blum-Kulka, 1982; Eisenstein y Bodman, 1993; House y Kasper, 1987; Fukushima, 1991; Dumitrescu, 2005; entre muchos otros), ya que se ha comprobado que los datos obtenidos se acercan a los de los juegos de rol y, por lo tanto, que "existe un paralelismo básico entre respuesta oral espontánea y respuesta escrita reflexionada" (Dumitrescu, 2005: 379).

Vista brevemente la variedad de métodos y las principales ventajas e inconvenientes que cada uno puede suponer, coincidimos con Ainciburu (2010) y Barros (2011) en que lo más apropiado es combinar todos los métodos de recolección de datos y que cada uno de ellos suponga una parte en el diseño de nuestra investigación; así compensamos las ventajas y desventajas de los distintos métodos.

A pesar de que la idea inicial era combinar el test de hábitos sociales con los juegos

de rol, además de las notas y los comentarios de los informantes, finalmente hemos expelido los juegos de rol de entre los medios de recolección de datos para este trabajo, debido a ciertas limitaciones (*vid.* Apartado 5.2). Hemos optado, no obstante, por utilizar el test de hábitos sociales y completar los resultados con notas y comentarios que los informantes añadieron a la encuesta que se les repartió. Estos comentarios y notas aluden a creencias personales de los informantes respecto a las situaciones presentadas en el test, y/o al lenguaje verbal que estos utilizan al realizar la situación comunicativa.

3.2.1. Test de hábitos sociales

Nuestro cuestionario (*vid.* Anexo 1) está redactado en español a partir del modelo de cuestionario que utilizó Dumitrescu (2005); este último, a su vez, representa una adaptación al español del cuestionario de Eisenstein y Bodman (1993). El cuestionario de estas investigadoras contiene 14 situaciones en donde los hablantes tienen que expresar su agradecimiento en respuesta a un regalo, un favor, una recompensa o un servicio. Todas estas situaciones fueron creadas a partir de la observación en la realización del agradecimiento por parte de nativos estadounidenses. En cada situación se describe claramente el contexto, el papel de cada interlocutor y la relación que existe entre ellos. Todas estas cuestiones tienen que ser aclaradas, ya que hacen que la respuesta cambie considerablemente.

Para la presente investigación, se utilizó como base el cuestionario de Dumitrescu (2005), dicho test de hábitos sociales fue modificado parcialmente para adaptarlo a nuestro contexto social y cultural; es decir, se hicieron modificaciones para acercar más a la realidad de nuestros informantes las situaciones descritas en el test. Estos cambios atañen a términos y expresiones que se relacionan más con el español de América y su contexto cultural que con el español peninsular. Los cambios son los siguientes: se ha sustituido la palabra *dólares* por *euros*, *boleto* por *tique*, *suéter* por *camiseta*, *allá* por *allí*, *mencionar* por *decir*, *quehaceres* por *tareas*, *irte muy bien el corte de pelo* por *quedarte muy bien el corte de pelo*, *apartamento* por *piso* y *auto* por *coche*. También hemos visto más idóneo usar la forma de tratamiento *tú* en vez de *usted* en el test, dada la generalización del tuteo en el español peninsular actual, un fenómeno que no implica una desaparición de la descortesía, sino un predominio de uso de las muestras de acercamiento en lugar de las de respeto (Barros, 2011: 176). Otro cambio ha sido la inclusión de dos situaciones nuevas al test (la situación 15 y 16), denominadas *El taxista* y *Pásame las patatas mamá*, respectivamente. La primera alude a la pérdida de un bien material y la

devolución de este por un taxista, y la segunda se trata de una situación entre padres y hermanos comiendo en casa, donde el hablante pide a su madre que le pase el plato de patatas que hay en la mesa, ya que él no llega a ellas. Esta última situación (16) responde a una interacción entre distintos miembros de la misma familia, en un contexto privado. La introducción de estas dos nuevas situaciones se hizo con el fin de incluir otros tipos de interacción que no contemplaba el test original y que consideramos relevantes para un estudio sobre el agradecimiento.

Tras estas modificaciones, el cuestionario final queda compuesto de 16 situaciones en donde pedimos a los informantes que escriban lo que responderían si se encontrasen en esa misma situación, y lo que respondería la otra persona al oír sus palabras. Esto último ya lo incluyó Dumitrescu (2005) en su cuestionario, lo que significó una innovación respecto al cuestionario original de Eisenstein y Bodman (1993), donde no se contemplaba la reacción al agradecimiento. Los informantes tienen que expresar pues, su agradecimiento ante una situación concreta y responder a él en español (*vid.* anexo 1)

Una vez realizadas las modificaciones, llevamos a cabo un estudio piloto, lo que permitió ver si el instrumento que utilizábamos era totalmente comprensible para los futuros informantes o si, por el contrario, necesitaba de algunos cambios. Distribuimos el test a un total de siete personas diferentes para comprobar su comprensibilidad, y pudimos comprobar que, en efecto, era válido para nuestra investigación y que no presentaba ningún problema. El test se le facilitó a un total de 40 personas con unas características específicas, como hemos señalado anteriormente. Cuando tuvimos todas las encuestas rellenadas, pasamos a analizar y comparar los datos cualitativa y cuantitativamente para llegar a unos objetivos finales, preestablecidos anteriormente en nuestro trabajo. El análisis de los datos, los comentarios y las conclusiones de los mismos serán presentados en los siguientes capítulos.

4. ANÁLISIS Y COMENTARIO DE LOS DATOS OBTENIDOS

En el capítulo cuatro del trabajo vamos a analizar y comentar los datos que hemos obtenido a partir del test de hábitos sociales y de los comentarios incluidos por algunos informantes. En primer lugar, explicaremos en qué consisten los criterios de clasificación que hemos elegido para el análisis de los datos, analizaremos las respuestas de los hispanohablantes y de los anglohablantes para mostrar las perspectivas lingüísticas y pragmáticas que definen al agradecimiento, compararemos ambas realizaciones para delimitar la frecuencia de uso del agradecimiento y las posibles transferencias pragmáticas, y, por último, comentaremos todos los resultados que hemos obtenido y los compararemos con los obtenidos por Dumitrescu (2005).

4.1. Criterios de clasificación para las respuestas obtenidas por los hispanohablantes y por los anglohablantes

Para analizar todas las respuestas dadas por los hablantes nativos y no nativos de español se ha optado por utilizar el sistema de codificación empleado por Blum-Kulka y Olshtain (1984), así como Blum-Kulka, House y Kasper (1989). Dicho sistema de codificación fue utilizado por estos investigadores para analizar la realización de las peticiones y las disculpas por parte de distintos informantes. El sistema de codificación consiste en evaluar independientemente cada respuesta y en otorgarle un código, según unas determinadas dimensiones (Díaz, 2001: 205). En concreto, este sistema segmenta las respuestas y las codifica a partir de un código preestablecido. El enunciado se divide en tres partes: (a) término dirigido; (b) acto principal; y (c) adjuntos al acto principal. En las expresiones de agradecimiento, el término dirigido, o también llamado *alertador*, tiene como función llamar la atención del oyente y conducirlo hacia el acto de habla (Díaz, 2001); el acto principal es la parte más importante del enunciado, ya que es donde se encuentra la fuerza ilocutiva del acto de habla; y los adjuntos al acto principal tienen como función reforzar e intensificar la fuerza ilocutiva del agradecimiento, por lo que en las expresiones de agradecimiento suelen acompañar al acto nuclear. De esta forma el acto

nuclear se reproduce explícitamente a través de la palabra "gracias" o a través de los adjuntos o modificadores que refuerzan la expresión (Díaz, 2001).

Se pueden entender mejor estas tres partes del enunciado observando el ejemplo que propone Blum-Kulka y Olshtain (1984) para las peticiones:

(3)

Danny / podrías prestarme £100 para una semana / he tenido algunos problemas con el alquiler de mi piso.

a. 'Danny' es el término dirigido.

b. 'Podrías…' es el acto principal (núcleo).

c. 'He tenido algunos problemas...' son los adjuntos al acto principal.

En el ejemplo anterior (3), el termino dirigido alude al oyente, en este caso Danny, y su función es llamar la atención para que el oyente esté atento al acto que va a ser producido posteriormente. El acto principal es el acto en sí, donde se produce explícitamente la petición, por ello es el núcleo del enunciado. Los adjuntos al acto principal son las estrategias utilizadas para mitigar o intensificar el núcleo del acto de habla. (Díaz, 2001). En muchas ocasiones los adjuntos al acto principal no son fácilmente separables del acto, ya que pueden actuar como actos de habla y tener la misma función y fuerza del núcleo del acto de habla (Blum-Kulka y Olshtain, 1984).

Este sistema de codificación ha sido utilizado para segmentar diferentes actos de habla, incluyendo el agradecimiento (Eisenstein y Bodman, 1993; Díaz, 2001; Dumitrescu, 2005; Milá, 2011). Nosotros vamos a tomar como base la codificación que utilizaron Eisenstein y Bodman (1993) y que también utilizó Dumitrescu (2005), añadiéndole algunos códigos nuevos que incluyó Díaz (2001) y Milà (2011), como son la expresión de reciprocidad, los alertadores, la advertencia, el humor, la modestia, la explicación, la pregunta y la respuesta, la disculpa, la expresión de alegría o tristeza y la aceptación. Aunque contamos con un gran número de estrategias codificadas por parte de los distintos autores, tenemos una gran cantidad de respuestas en el corpus, por ello hemos incluido nuevos códigos no presentes en los estudios mencionados, tales como *ALV*, expresar alivio; *AU*, autocrítica positiva; *VER*, expresar vergüenza; *REAF*, reafirmar lo dicho anteriormente; *SAL*, saludar; FEL, felicitar. Hemos incluido todas estas estrategias para poder explicarlas de forma más concreta, incluso si algunas de ellas solo aparecen en tres ocasiones, como es el caso de *FEL*, que la ha utilizado un informante nativo y dos no nativos en la situación 3 del cuestionario.

En la tabla siguiente (*vid.* Tabla 3) mostramos, por orden alfabético, la codificación de todas las estrategias usadas por los informantes hispanohablantes y anglohablantes de nuestro estudio para expresar agradecimiento o responder a él.

ESTRATEGIA	EXPLICACIÓN	ESTRATEGIA	EXPLICACIÓN
ACE	Aceptar	**INC**	Expresar incapacidad para decir sentimientos profundos
ADV	Advertencia	**INCO**	Expresar incomodidad
ALE	Alertadores, atraer la atención del oyente	**INT**	Intensificar el agradecimiento
ALV	Expresar alivio	**IMP**	Restarle importancia al objeto de gratitud
FOR	Fórmulas ritualizadas para responder al agradecimiento "de nada"	**MOD**	Modestia
AU	Autocrítica positiva	**NR**	No hay respuesta
CUM	Expresar un cumplido	**OFR**	Ofrecer
DEU	Expresar deuda	**ORD**	Orden
DES	Expresar deseo	**PET**	Petición
DESP	Despedida	**PLA**	Expresar placer
DEV	Devolver las gracias	**PRE**	Pregunta
DIS	Expresar disculpa	**PRO**	Expresar promesa
DUD	Expresar duda	**PROT**	Protestar
ELOB	Elogiar el objeto	**QUE**	Expresar placer y no obligación por la realización del acto
ELOP	Elogiar a la persona	**REAF**	Reafirmar
ELOA	Elogiar la acción	**REC**	Reciprocidad
EMO	Expresar emoción	**REI**	Reiteración
EXP	Explicación	**RESP**	Responder a una pregunta
FEL	Felicitar	**SAL**	Saludar
GRA	Expresar "gracias"	**SOR**	Expresar sorpresa
HU	Expresar humor	**SUG**	Sugerencia
		VER	Expresar vergüenza

Tabla 3: Codificación de las estrategias usadas por los hispanohablantes y los anglohablantes.

Para entender el proceso de codificación de las respuestas vamos a mostrar, a modo de ejemplo, la codificación de una de las respuestas dadas por el informante 17 en la

situación 9.

Ejemplo 1: "Guapa, muchas gracias por invitarme, la próxima te invito yo" (Alertador + Intensificar el agradecimiento + Agradecer + Expresar deuda) (ALE+INT+GRA+DEU).

El alertador es "guapa", ya que utiliza esta palabra para dirigirse al hablante y llamar su atención; "muchas gracias por invitarme" es el acto de habla en sí, donde se intensifica el agradecimiento utilizando un intensificador; "la próxima te invito yo" es el adjunto al acto principal donde el hablante expresa deuda hacia el oyente por el favor que le ha hecho.

4.2. Criterios de clasificación para los errores de los anglohablantes.

Para la clasificación de las respuestas dadas por los anglohablantes vamos a seguir el mismo sistema utilizado para el análisis de los hispanohablantes, explicado anteriormente (*vid.* Apartado 4.1.), y separadamente analizaremos los errores encontrados en dichas respuestas. Para este análisis tomamos como referencia la escala de aceptabilidad que utilizó Eisenstein y Bodman (1993), y que posteriormente utilizó Dumitrescu (2005). La clasificación de estos análisis se muestra en la siguiente tabla (*vid.* Tabla 4), donde se puede observar que se establecen seis categorías diferentes para cada respuesta. A la izquierda de la tabla aparecen las seis categorías, y a la derecha de esta aparece la descripción de cada categoría.

ESCALA DE ACEPTIBILIDAD	
No aceptable	Una violación de una norma social, un paso en falso, un ejemplo de fracaso sociopragmático.
Problemática	Un error que causa malentendido, pero de carácter menos grave. Lenguaje extraño, inesperado o confuso que hace la interpretación difícil. Casos de fracaso pragmalingüístico y/o sociopragmático.
Aceptable	Un lenguaje claro y adecuado, pero que contiene pequeños errores que no interfieren seriamente con la comprensión de los hablantes nativos.
Nativo perfecto	Cercana a las respuestas nativas en el contenido, la sintaxis y el léxico.
No comprensible	Una expresión extremadamente difícil, imposible de comprender. A menudo es un caso de fracaso pragmalingüístico.
Resistente	Los participantes no nativos, aunque encontraban posibilidades para responder a algunas situaciones, se negaron a responder otras, o a dar razones por las que no pudieron o no quisieron responder a determinadas situaciones.

Tabla 4: Escala de aceptabilidad (Eisenstein y Bodman, 1993).

Como podemos observar en la tabla 4, se establecen las seis categorías que explicábamos anteriormente para la clasificación de las respuestas: no aceptable, problemática, aceptable, nativo perfecto, no comprensible y resistente. Dumitrescu (2005) solo utilizó las tres primeras categorías para el análisis de sus datos y dejó a un lado las otras tres, ya que la mayor parte de su corpus respondía a las tres categorías elegidas. Dado que nuestros resultados serán posteriormente comparados con los de esta autora, seguiremos el mismo criterio que ella y utilizaremos únicamente las tres primeras categorías para clasificar las respuestas dadas por los no nativos. Las respuestas aceptables serán las que sean comprensibles, las problemáticas y las no aceptables serán las que contengas menos/más errores.

Siguiendo a Thomas (1983), Dumitrescu (2005) clasifica los errores debido a fracasos pragmáticos en dos grupos: errores pragmalingüísticos y errores sociopragmáticos. Los pragmalingüísticos consisten en saber qué decir pero no saber cómo expresarlo correctamente, y los sociopragmáticos consisten en no saber qué decir o decir algo que es inapropiado. Esto es debido a las transferencias a la lengua meta provenientes de la lengua y cultura materna del hablante, de sus reglas sociales, creencias y valores.

4.3. Análisis de los datos obtenidos por los hispanohablantes y por los anglohablantes

Después de haber explicado los criterios seguidos para llevar a cabo el análisis de nuestros datos (*vid.* Apartado 4.1.), pasamos al análisis de estos. Como hemos explicado anteriormente, vamos a codificar las estrategias utilizadas en cada una de las situaciones. Analizaremos ambos grupos de informantes, estudiando las estrategias que utilizan en cada situación, y recogeremos los datos en tablas mediante porcentajes. Los porcentajes indican qué tanto por ciento de informantes utiliza cierta estrategia en determinada situación. Las estrategias utilizadas por ambos grupos aparecerán por orden decreciente, esto es, de mayor a menor porcentaje de aparición en el corpus; las estrategias de los hispanohablantes aparecerán a la izquierda y las de los anglohablantes aparecerán a la derecha de cada tabla. Por último, completaremos el análisis con las notas y comentarios cedidos por los informantes.

Situación 1: Es viernes. Miras en la cartera y te das cuenta de que solo tienes cinco euros. Tu mejor amigo/a en el trabajo se da cuenta de la situación y al oírte decir "Ay, joder, tengo que ir al banco en seguida", te pregunta si necesitas dinero. Le explicas que se te ha olvidado ir al banco y tu amigo/a te dice: "¿Cuánto te hace falta?". Tú le dices "¿Me podrías prestar 10 euros? Te los devuelvo el lunes", y tu amigo/a contesta "Claro que sí. ¿Estás seguro de que no necesitas más?". Le dices que no, y tu amigo/a te da los 10 euros.

Se puede observar que el 95% de los hispanohablantes agradece en esta situación a través de la verbalización de la palabra "gracias", o intensifica el agradecimiento (50%): "Muchas gracias" (Informante 1, 3, 7, 8, 12, 13, 14, 15, 19 y 20). La mayoría de las veces está acompañada de la estrategia de expresar deuda (DEU), con un 80% de informantes. Las expresiones más comunes de esta estrategia son: "Te los devuelvo mañana" (Informante 2 y 4), "El lunes te los devuelvo" (Informante 7, 12, 16, 17 y 19). Como puede apreciarse, se menciona el día en que será devuelto el dinero. Otra estrategia consiste en hacer hincapié en que la deuda, los 10 euros, se devolverá lo antes posible: "El lunes sin falta te lo devuelvo" (Informante 6, 13, 18 y 20) Es interesante decir que el 25% reafirma lo dicho utilizando la expresión "de verdad" (Informante 3, 8 y 12), dejando claro al oyente que le va a devolver el dinero realmente. Solo el 5% de los informantes no expresa ningún tipo de agradecimiento en esta situación. Para responder al agradecimiento la estrategia más utilizada es la de restarle importancia al objeto de gratitud (IMP). Con esta estrategia el hablante deja claro al oyente que el objeto de gratitud no tiene importancia y que no se tiene que preocupar a la hora de devolvérselo (por ejemplo, "Que son solo 10 euros, ya me los devolverás cuando puedas" (Informante 18)).

En los anglohablantes la estrategia más usada también es la de expresar agradecimiento a través de la verbalización de la palabra "gracias" (95%) o intensificar el agradecimiento (65%). El 50% de los informantes acompaña el agradecimiento con una expresión que indica que devolverá el dinero (DEU): "Devolveré el dinero en lunes" (Informante 1), "Te lo daré luego" (Informante 2). Solo el 5% de los anglohablantes no agradece en esta situación. Para responder al agradecimiento, el 55% le quita importancia al objeto de gratitud: "No te preocupes, cuando quieras" (Informante 4 y 5), "No es gran cosa" (Informante 11). Otro porcentaje de informantes (15%) no responde nada.

En la siguiente tabla (*vid*. Tabla 5) se expresan a través de porcentajes todas las estrategias encontradas en la situación 1; a la izquierda de la tabla se muestran las estrategias correspondientes a los hispanohablantes y a la derecha de la tabla las correspondientes a los anglohablantes. Este mismo esquema se repite en todas las tablas siguientes por lo que no se va a volver a repetir la explicación de las mismas.

HISPANOHABLANTES				**ANGLOHABLANTES**			
AGR.		**RESP.**		**AGR.**		**RESP.**	
EST.	**%**	**EST.**	**%**	**EST.**	**%**	**EST.**	**%**
GRA	95%	IMP	80%	GRA	95%	IMP	55%
DEU	80%	FOR	25%	INT	65%	NR	15%
INT	50%	ALE	15%	DEU	50%	REI	15%
REAF	25%	ACE	15%	ELOP	10%	FOR	15%

ALE	15%	PROT	10%	ALE	10%	ACE	10%
EMO	10%	QUE	10%	EXP	10%	ALE	10%
INCO	5%	NR	5%	REI	5%	EXP	10%
NR	5%	REI	5%	EMO	5%		
REI	5%			DUD	5%		

Tabla 5: Análisis estadístico de la situación 1.

Situación 2: Te subes al autobús, pagas el tique y te sientas en un asiento cerca del conductor. Al acercarse tu parada, tocas el timbre para que se pare y te acercas a la puerta de salida. El conductor para y abre la puerta.

Esta situación es interesante respecto a los datos obtenidos, ya que el 100% de los hispanohablantes no expresó agradecimiento: el 75% de esos informantes no expresaron absolutamente nada y el 25% usó una fórmula de despedida convencional, pero ninguno expresó agradecimiento.

En esta línea, hay que considerar los comentarios que añadieron algunos de nuestros informantes respecto a esta situación para entender mejor los resultados obtenidos: varios de ellos expresaron que no tenían por qué dar las gracias en este tipo de situaciones, ya que es el trabajo del conductor y no hay por qué agradecer nada: "No agradecería nada ya que es su trabajo" (Informante 15), "No suelo agradecer en esta situación, no lo veo necesario" (Informante 13), "No agradezco aquí, nunca lo hago" (Informante 18). Otros (Informante 2 y 3) expresaron que harían un gesto leve de la cabeza a modo de despedida, pero que nunca agradecerían ni se despedirían. Por tanto, parece ser que agradecer en esta situación es considerado algo innecesario por los informantes españoles.

Los resultados de los anglohablantes revelan que el 75% agradeció en esta situación y el 5% de este porcentaje intensificó el agradecimiento; por otro lado, el 25% de los informantes acompañó el agradecimiento con una despedida. Por lo tanto, el 25% no agradeció explícitamente como tal; en su lugar no expresaron nada o utilizaron solo fórmulas de despedida.

HISPANOHABLANTES				**ANGLOHABLANTES**			
AGR.		**RESP.**		**AGR.**		**RESP.**	
EST.	**%**	**EST.**	**%**	**EST.**	**%**	**EST.**	**%**
NR	75%	NR	85%	GRA	75%	NR	70%
DESP	25%	DESP	15%	DESP	30%	DESP	25%
		REI	5%	NR	15%	DEV	10%
				DES	10%		
				INT	5%		
				REI	5%		

Tabla 6: Análisis estadístico de la situación 2.

Situación 3: Es tu cumpleaños, y has invitado a cenar a casa a algunos amigos. Uno de

ellos te trae un regalo. Lo abres y es una camiseta azul.

En esta situación se contabilizaron un total de 23 estrategias diferentes, pero algunas solo registradas en un 5%, como es el caso de felicitar al beneficiario (FEL). La mayoría de los informantes (95%) agradeció mediante la palabra "gracias" o ayudándose de intensificadores (el 80% utilizó intensificadores). Este agradecimiento iba precedido normalmente de la expresión de sorpresa y seguidamente de un elogio al regalo: "Qué guay" (Informante 1, 3 y 5), "Está muy chula" (Informante 7,16, y 17) "Qué guapa" (Informante 14 y 17). Un 5% no realizó ningún tipo de agradecimiento al respecto. La estrategia que más utilizaron para responder al agradecimiento fue la de minimizar el propio agradecimiento y la de quitarle importancia al objeto de gratitud, para lo que en algunas ocasiones utilizaron diminutivos: "Es un detalle" (Informante 10 y 13), "Nada, un detallito" (Informante 6 y 11), "No es nada, ya ves" (Informante 7).

Los comentarios añadidos a esta situación por parte de nuestros informantes hispanohablantes se centran en explicar la estrategia de elogiar el regalo y de afirmar que el azul era su color favorito. Algunos informantes añadieron que odiaban el color azul pero que, aun así, expresarían que les encantó: "Le diría que me encanta aunque sea mentira" (Informante 8), "Bueno en realidad no me gusta el azul pero aun así diría que sí" (Informante 17). Otros señalaron que le darían un beso y un abrazo a su amigo (Informante 2 y 18).

El 90% de los anglohablantes expresaron agradecimiento a través de "gracias", y muchos de ellos (60%) lo intensificaron. Un 10 % no utilizó ninguna expresión de agradecimiento en esta situación. Las fórmulas ritualizadas fueron las más utilizadas para responder al agradecimiento (65%): "De nada" (Informante 1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 10, 11, 12, 16, 17 y 19). Otros informantes acompañaron las fórmulas ritualizadas mostrando placer "Un placer" (Informante 3, 4, 5 y 20).

HISPANOHABLANTES				**ANGLOHABLANTES**			
AGR.		**RESP.**		**AGR.**		**RESP.**	
EST.	**%**	**EST.**	**%**	**EST.**	**%**	**EST.**	**%**
GRA	95%	IMP	45%	GRA	90%	FOR	65%
INT	80%	FOR	30%	INT	60%	PLA	40%
ELOB	50%	ALE	15%	PLA	25%	IMP	25%
EMO	45%	EXP	15%	ELOB	25%	ALE	15%
SOR	40%	EMO	10%	REI	25%	FEL	10%
INCO	30%	PLA	10%	INCO	20%	CUM	5%
EXP	30%	SOR	5%	EMO	20%		
REAF	20%	PRE	5%	ELOP	10%		
PLA	15%	NR	5%	SOR	10%		
ALE	15%	PROT	5%				
ORD	5%	ORD	5%				

REI	5%	DEV	5%				
		FEL	5%				
		DES	5%				

Tabla 7: Análisis estadístico de la situación 3.

Situación 4: Trabajas en una compañía importante. El jefe de personal te llama a su despacho y te invita a sentarte. Estás un poco nervioso/a porque hace solo seis meses que trabajas allí. El jefe te dice: "Usted está haciendo un buen trabajo. De hecho, estamos tan contentos de usted que le voy a dar un aumento de sueldo semanal".

El 90% de los informantes hispanohablantes agradece con "gracias" en esta situación y el 85% de estos informantes acompaña el agradecimiento con un intensificador para responder al enunciado emitido por el jefe de personal. El 30% también acompaña el agradecimiento con una explicación a modo de argumentación: "No me esperaba un aumento de sueldo" (Informante 9), "Hago mi trabajo y me gusta involucrarme en ello (Informante 20). Un 10% no agradece explícitamente en esta situación. Las reacciones analizadas consisten en ponerse en el papel del jefe de personal y elogiar a la persona, en este caso al trabajador al que se le acaba de dar un aumento de sueldo. El 55% de los informantes usa esta estrategia y elogian al trabajador a modo de motivación: "Siga así" (Informante 6), "No espero menos de ti" (Informante 8), "Está llevando a cabo un buen trabajo" (Informante 9), "Te valoramos en tu trabajo" (Informante 13).

Los comentarios de los hispanohablantes explicaban que llevarían a cabo esta situación con un apretón de manos con su jefe, a modo de despedida, y que mantendrían una actitud seria y de respeto ante su jefe (Informante 2 y 3). Esto se debe, a una relación interpersonal de poca confianza entre las personas.

Los anglohablantes agradecieron con la palabra "gracias" (85%), y muchos de ellos la intensificaron (75%). Un 15% de ellos no expresaron agradecimiento, sino que reaccionaron como si fuesen el jefe y estuviesen elogiando al trabajador por sus buenas dotes profesionales: "Gracias por tu bien trabajo" (Informante 11), "Gracias por ser trabajadora" (Informante13).

HISPANOHABLANTES				**ANGLOHABLANTES**			
AGR.		**RESP.**		**AGR.**		**RESP.**	
EST.	**%**	**EST.**	**%**	**EST.**	**%**	**EST.**	**%**
GRA	90%	ELOP	55%	GRA	85%	ELOP	40%
INT	85%	FOR	35%	INT	75%	NR	30%
EXP	30%	NR	20%	PLA	30%	FOR	20%
REI	30%	ELOA	10%	SOR	20%	GRA	10%
PLA	20%	RESP	5%	ALE	20%	ACE	10%
SOR	20%	PLA	5%	EXP	15%	DEV	5%
EMO	15%	DES	5%	PRO	15%	PLA	5%

PRO	15%	DESP	5%	REI	15%	EXP	5%
REAF	10%	DEV	5%	EMO	15%		
PRE	5%	REAF	5%	PRE	5%		
NR	5%	ALE	5%	ELOA	5%		
INC	5%			ELOP	5%		

Tabla 8: Análisis estadístico de la situación 4.

Situación 5: En el supermercado, el cajero/a te termina de poner la compra en bolsas de plástico, te desea un buen día y luego se vuelve hacia la persona siguiente que espera su turno para pagar. Recoges las bolsas para salir.

En esta situación, a pesar de ser una situación de servicio, como la situación 2, si encontramos la verbalización del agradecimiento en un 75% de los informantes hispanohablantes, y en un 15% la intensificación del agradecimiento. El 25% no agradece en esta situación, solo se despide de la cajera o le desea un buen día. La mayoría (50%) responde en esta situación de servicio con una despedida o no responde nada.

En los resultados de los anglohablantes, el 75% de ellos agradece con la palabra "gracias", y el 10% intensifica el agradecimiento. Solo el 25 % no agradece en esta situación. La mayoría de ellos (45%) reaccionan a esta situación despidiéndose de la cajera.

HISPANOHABLANTES				**ANGLOHABLANTES**			
AGR.		**RESP.**		**AGR.**		**RESP.**	
EST.	**%**	**EST.**	**%**	**EST.**	**%**	**EST.**	**%**
GRA	75%	DESP	50%	GRA	75%	DESP	45%
DESP	70%	NR	25%	DESP	45%	NR	35%
DES	20%	FOR	20%	DES	30%	FOR	15%
INT	15%	GRA	15%	INT	10%	GRA	5%
		DEV	5%	NR	5%	DEV	5%
						DES	5%

Tabla 9: Análisis estadístico de la situación 5.

Situación 6: En el restaurante, un/a amigo/a con quien estás comiendo te dice: "Tienes algo en la cara". Le dices que dónde y tu amigo/a te lo explica. Te limpias la cara y le dices: "¿Ya está?". Tu amigo/a te dice que sí.

Los datos obtenidos de los hispanohablantes confirman que el 65% de los informantes no realizó ningún tipo de agradecimiento; estos optaron, en cambio, por no responder nada ante esta situación, por preguntar sobre dónde tenían la mijilla, por reírse, por expresar alivio o vergüenza. Encontramos también que un 35% sí agradece la acción. El 60% no expresó ningún tipo de reacción.

Los comentarios aportados por los informantes revelaron que estos no le daban la mayor importancia a esta situación: "Me reiría me limpiaría la cara y ya está" (Informante

9); “Pues no le diría nada, me limpio y ya está” (Informante 18); “Me limpiaría y seguiría hablando” (Informante 5); “Me la quitaría y seguiría comiendo (Informante 16).

En los anglohablantes encontramos que el 80% agradece en esta situación el aviso de su amigo sobre la mijilla que tenía en la cara, y el 20% restante no agradece en esta situación. El 55% de ellos reaccionó al agradecimiento con fórmulas ritualizadas “De nada” (Informante 1, 3, 4, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17 y 20).

HISPANOHABLANTES				**ANGLOHABLANTES**			
AGR.		**RESP.**		**AGR.**		**RESP.**	
EST.	**%**	**EST.**	**%**	**EST.**	**%**	**EST.**	**%**
NR	45%	NR	60%	GRA	80%	FOR	55%
GRA	35%	FOR	15%	NR	20%	NR	45%
PRE	20%	HU	15%	EXP	15%		
ALV	15%	RESP	10%	VER	15%		
INT	5%	QUE	5%	ALE	10%		
HU	5%	PRE	5%	INT	10%		
VER	5%			HU	5%		
				PRE	5%		
				REI	5%		

Tabla 10: Análisis estadístico de la situación 6.

Situación 7: Necesitas de repente una cantidad de dinero que no tienes disponible. Se lo dices a un/a amigo/a, quien inmediatamente se ofrece a prestártelo. Es más, te escribe un cheque por 500 euros. Al principio protestas, diciendo: “Oh, no, no te lo he dicho para que me lo prestaras tú. No puedo aceptarlo”. Tu amigo/a te dice entonces: “En serio, acéptalo, ¿para qué están los amigos?”. Al final coges el cheque.

Los hispanohablantes utilizan un gran número de estrategias en esta situación, pero las que más utilizan son tres: expresar “gracias” acompañado de intensificadores, expresar deuda y reafirmar lo dicho anteriormente. Además, estas tres estrategias van unidas en muchas ocasiones, por lo que el informante suele agradecer de manera intensificada, reafirmando lo dicho y expresando deuda a su oyente: “Te los devolveré lo antes posible” (Informante 4), “Muchísimas gracias, me haces un gran favor. La próxima vez que te haga falta algo me avisas” (Informante 7). En suma, el 80% expresó agradecimiento y el 20% no lo expresó, optó por usar otras estrategias. Al responder, un 70% utilizó la estrategia de expresar que lo que se ha hecho ha sido porque se ha querido y no por obligación (QUE), por lo cual el hablante puede relajarse respecto a la devolución del dinero. Esta estrategia la usan cuando el hablante expresa deuda y específica a su oyente que le devolverá a este su dinero lo antes posible. El oyente responde con expresiones como: “No hay ningún problema, cuando puedas me lo devuelves” (Informante 19), “No te preocupes cuando tú puedas nena, por eso no te preocupes” (Informante 16).

El 95% de los anglohablantes agradeció en esta situación, por lo que solo un 5% no agradeció. Algunas veces (35%) acompañaron sus respuestas con la expresión de deuda, explicando a su amigo que les devolverían el dinero prestado: "Muchísimo gracias. Devolveré el dinero lo más pronto posible" (Informante 16). La mayoría de ellos reaccionó a esta situación expresando placer por lo que había hecho y no obligación: "De nada tío, eso es lo que harías si tú fuera yo" (Informante 7), "Por favor no te preocupes, entiendo tu situación y quiero ayudarte" (Informante 13), "Está bien me alegra poder ayudarte" (Informante 18).

HISPANOHABLANTES				**ANGLOHABLANTES**			
AGR.		**RESP.**		**AGR.**		**RESP.**	
EST.	**%**	**EST.**	**%**	**EST.**	**%**	**EST.**	**%**
GRA	80%	QUE	70%	GRA	95%	QUE	60%
DEU	75%	FOR	50%	INT	75%	FOR	40%
INT	60%	ALE	10%	DEU	35%	IMP	10%
REAF	30%	NR	5%	REI	25%	ALE	5%
INC	10%	EXP	5%	EXP	15%	PLA	5%
PRO	10%	ELOP	5%	ELOP	15%	ACE	5%
ELOA	10%			ALE	10%		
ELOP	10%			REAF	10%		
VER	10%			PRO	10%		
ALE	10%			ELOA	10%		
INCO	5%			INC	5%		
NR	5%			CUM	5%		
SOR	5%			EMO	5%		
				SOR	5%		

Tabla 11: Análisis estadístico de la situación 7.

Situación 8: Estás casado/a. Ambos trabajáis fuera de casa. Un día, regresas tarde del trabajo, y te das cuenta de que tu esposo/a ha hecho una serie de tareas domésticas que habías prometido hacer tú mismo/a, pero no habías tenido tiempo para hacerlas.

En esta situación el 40% de los hispanohablantes agradece con la palabra "gracias", o "muchas gracias". También encontramos un gran número de otras estrategias, muchas de ellas usadas en combinación con otras. El 50% de los informantes usa palabras afectivas como alertadores para dirigirse al oyente, ya que es una situación de parejas sentimentales: "Cariño" (Informante 1, 8, 9, 14, 16, 18 y 20), "Churri" (Informante 3), "Cari" (Informante 2 y 4). Otros informantes (35%) expresan sorpresa al encontrarse las tareas realizadas: "¿Ostias al final lo has hecho tú?" (Informante 9). Un 75% mostró deuda y prometió a su esposo/a una cena, una comida, la realización de las tareas cuando no le tocase o como expresa el informante 10, "un pinchito". El 60% de estos informantes no utilizó ninguna expresión de agradecimiento para agradecer a su pareja el favor que les había hecho. Para responder, la estrategia más usada fue la de expresar gusto por lo que

se había hecho y no obligación: “No pasa nada lo he hecho porque podía, no importa” (Informante 2), “No pasa nada, sé que hoy no tenías mucho tiempo” (Informante 8). Ningún informante respondió con una protesta en forma de reproche o enfado.

El 85% de los anglohablantes agradecieron en esta situación con la palabra “gracias”; el 20% de estos además acompañaron la palabra “gracias” de intensificadores. El 15% de ellos no expresó agradecimiento a su pareja. El 35% expresó deuda a su pareja al suponer que se encontraba las tareas de casa hechas: “Te voy a hacer tus próximas tareas yo” (Informante 2), “Puedo cocinar la cena o algo hoy” (Informante 9). Un 20% expresó disculpas por no haber realizado las tareas: “Lo siento por no haber hecho las tareas” (Informante 6).

HISPANOHABLANTES				**ANGLOHABLANTES**			
AGR.		**RESP.**		**AGR.**		**RESP.**	
EST.	**%**	**EST.**	**%**	**EST.**	**%**	**EST.**	**%**
ALE	50%	QUE	50%	GRA	85%	QUE	50%
GRA	40%	ACE	15%	DEU	35%	NR	20%
SOR	35%	EXP	10%	ALE	25%	FOR	20%
EXP	25%	DEU	10%	EXP	25%	ACE	10%
INT	20%	ALE	10%	DIS	20%	ALE	10%
DEU	10%	FOR	5%	INT	20%	REI	5%
ELOP	20%	DISC	5%	EMO	10%	EMO	5%
REI	20%	EMO	5%	ELOP	10%		
DIS	35%	NR	5%	OFR	5%		
PRE	10%	RESP	5%	REI	5%		
PROT	10%	ADV	5%	SOR	5%		
ORD	5%	PRO	5%	PRE	5%		
OFR	5%	ORD	5%	ELOA	5%		
PLA	5%						
ELOA	5%						
VER	5%						
PRE	5%						

Tabla 12: Análisis estadístico de la situación 8.

Situación 9: Tu amigo te propone ir a almorzar. Le dices que te gustaría muchísimo ir pero que solo tienes cinco euros en la cartera y que las tarjetas de crédito te las has olvidado en casa. Tu amigo/a te contesta: “No te preocupes, yo te invito”, y te lleva a un restaurante precioso y mucho más caro que los restaurantes a los que sueles acudir. Comes genial; al final, tu amigo/a paga.

El 60% de los informantes hispanohablantes agradecieron expresamente a su supuesto amigo que le había invitado al restaurante, mientras que un 40% no agradeció de forma explícita, sino que optó por expresar deuda: “Bueno pues la próxima invito yo” (Informante 5), “La próxima pago yo” (Informante 11), “Que sepas que mañana invito yo” (Informante 12). Un 20% usó alertadores para dirigirse a su oyente: “Illo”

(Informante 14 y 15), “Tía” (Informante 1 y 16).

Para responder al agradecimiento el 55% optó por expresar gusto por lo que había hecho y no obligación. Un 50% aceptó la invitación que le proponía su amigo: “Vale” (Informante 2 y 8), “Vale tía, se acepta, jaja” (Informante 16).

En cuanto a los anglohablantes, el 80% de ellos agradeció en esta situación a través de la palabra “gracias”, y un 50% de estos intensificó el agradecimiento. Por otro lado, un 20% no agradeció a su amigo cuando este le invitó al restaurante, sino que solo le prometió que le invitaría la próxima vez. La estrategia que más utilizaron para acompañar al agradecimiento fue la de expresar deuda al amigo: “Te voy a traer para almorzar pronto” (Informante 2), “La próxima vez te prometo que yo pagaré” (Informante 8). Las fórmulas ritualizadas fueron las más repetidas en la respuesta al agradecimiento: “De nada” (Informante 3, 4, 5, 6, 11, 12, 17, 19 y 20). Un porcentaje menor no respondió nada al agradecimiento o expresó placer y conformidad por lo que había hecho y no obligación: “No te preocupes, somos amigos” (Informante 8), “No pasa nada” (Informante 18).

HISPANOHABLANTES				**ANGLOHABLANTES**			
AGR.		**RESP.**		**AGR.**		**RESP.**	
EST.	**%**	**EST.**	**%**	**EST.**	**%**	**EST.**	**%**
DEU	90%	QUE	60%	GRA	80%	FOR	45%
GRA	60%	ACE	50%	DEU	75%	NR	25%
INT	45%	PROT	15%	INT	50%	QUE	20%
ALE	20%	HU	10%	ALE	20%	PLA	15%
PLA	15%	EXP	5%	EMO	15%	ALE	10%
REAF	5%	FOR	5%	INCO	10%	GRA	5%
SOR	5%	ALE	5%	ELOP	10%	IMP	5%
				PRO	10%	ACE	5%
				PLA	5%		

Tabla 13: Análisis estadístico de la situación 9.

Situación 10: Acabas de conseguir un nuevo y mejor trabajo en tu ciudad. Un/a amigo/a en la oficina donde trabajabas antes te dice que ha organizado una fiesta de despedida para ti.

Las respuestas obtenidas en esta situación demuestran que el 65% de los hispanohablantes agradece y que el 45% lo hace intensificándolo. Por lo tanto, hay un 35% que no agradece de forma explícita y en su lugar utilizan otras estrategias, como expresar sorpresa, incomodidad, etc. En la mayoría de las respuestas (60%) se encuentra la expresión de sorpresa: “¿En serio?” (Informante 4, 9 y 16), “¿De verdad que me has preparado una fiesta?” (Informante 18), “¿No me jodas tío?” (Informante 14). En las reacciones al agradecimiento el 15% respondió con fórmulas ritualizadas que siguen al agradecimiento: “Nada” (Informante 5), “De nada tonta” (Informante 16).

En los anglohablantes encontramos que un 80% agradeció a su amigo después de que este le avisase de que había preparado una fiesta sorpresa, y usaron "gracias" o "muchas gracias" (45%). Un gran porcentaje reaccionó al agradecimiento con fórmulas ritualizadas: "De nada" (Informante 2, 3, 4, 5, 9, 10, 15, 17, 19).

HISPANOHABLANTES				**ANGLOHABLANTES**			
AGR.		**RESP.**		**AGR.**		**RESP.**	
EST.	**%**	**EST.**	**%**	**EST.**	**%**	**EST.**	**%**
GRA	65%	ALE	25%	GRA	80%	FOR	45%
SOR	60%	NR	20%	INT	45%	EMO	30%
INT	45%	PRO	15%	EMO	30%	RESP	10%
EMO	30%	FOR	15%	ELOP	20%	IMP	10%
INCO	25%	HU	10%	PRE	15%	QUE	10%
EXP	15%	ELOP	10%	SOR	10%	NR	5%
EXP	15%	IMP	10%	INC	10%	EXP	5%
ALE	15%	ORD	10%	DESP	10%	DESP	5%
REI	15%	QUE	10%	INCO	5%		
REAF	10%	DESP	5%	REI	5%		
ELOA	10%	EMO	5%	PLA	5%		
PRE	5%	EXP	5%	CUM	5%		
DES	5%	DES	5%	ALE	5%		
CUM	5%	PLA	5%				
PET	5%						

Tabla 14: Análisis estadístico de la situación 10.

Situación 11: Te has cortado el pelo y estás muy contento/a con tu nuevo peinado. Te encuentras con un amigo/a por la calle y este/a te dice: "¿Te has cortado el pelo? ¡Qué bien te queda!".

En esta situación el 45% de los hispanohablantes expresó agradecimiento a su amigo por el elogio que le hizo, y solo un 10% de estos fueron realizados de manera intensificada. Estos agradecimientos fueron frecuentemente acompañados de una expresión de modestia. Esta estrategia (MOD) consiste en mostrar sorpresa hacia el cumplido obtenido y en no aceptarlo inmediatamente. En lugar de aceptarlo, se contesta desmintiendo el cumplido o expresando desacuerdo con el peinado: "Gracias…pero no me ha gustado" (Informante 9), "¿Sí? ¿Venga ya? Gracias tío" (Informante 14) "¿Sí? Gracias" (Informante 11). En cambio, el 55% de los informantes no agradeció en esta situación y optó por responder al cumplido solamente con la modestia o con el humor: "Mírame bien anda, je, je, je" (Informante 2), "¿Sí? ¿Qué dices? Anda eso eres tú que me miras con buenos ojos" (Informante 18). Para responder al agradecimiento, el 50% optó por reafirmar el elogio y volver a realizarlo: "Te sienta genial guapa" (Informante 13).

En los anglohablantes el 100% agradece a través de la palabra "gracias" y un porcentaje de este (20%) lo hace de manera intensificada, "muchas gracias". La estrategia

de la modestia solo la realiza un 5%: "¿Te gusta de verdad? (Informante 9). Las reacciones que produjeron con más frecuencia fueron las fórmulas ritualizadas (40%).

HISPANOHABLANTES				ANGLOHABLANTES			
AGR.		**RESP.**		**AGR.**		**RESP.**	
EST.	**%**	**EST.**	**%**	**EST.**	**%**	**EST.**	**%**
MOD	50%	REAF	50%	GRA	100%	FOR	40%
GRA	45%	ELOP	35%	INT	20%	NR	25%
AU	35%	NR	20%	AU	20%	ELOP	25%
EXP	20%	CUM	15%	EXP	15%	REAF	15%
HU	10%	HU	10%	MOD	5%	HU	10%
INT	10%	PRE	10%	HU	5%	GRA	5%
PLA	5%	FOR	5%	ALE	5%	INT	5%
EMO	5%	ALE	5%	CUM	5%		
RESP	5%	PROT	5%	PLA	5%		
ALE	5%						

Tabla 15: Análisis estadístico de la situación 11.

Situación 12: Compartes piso con un compañero de la universidad. Estáis los/las dos en el salón sentados/as en el sofá y descansando. Le pides a tu compañero/a de piso que te pase la revista que tiene cerca y este/a te la da.

En esta situación el 80% de los hispanohablantes respondió con "gracias" e incluso un 10% de estos lo hicieron intensificando el agradecimiento. Un 5% añadió al agradecimiento una expresión típica con un tono humorístico: "Qué haría yo sin ti" (Informante 6). La respuesta más frecuente fue la de no mostrar ningún tipo de reacción y no responder nada al respecto. El 45% en cambio minimizó la importancia de lo agradecido a través de diferentes expresiones más o menos ritualizadas en español: "De nada" (Informante 4, 7, 8, 10, 12, 13 y 20), "No hay de qué" (Informante 19), "De nada, la que tienes tú" (Informante 3).

En los anglohablantes el 95% respondió con "gracias" a su compañero/a al pasarle la revista. Solo un 5% no agradeció a su compañero/a. El 60% respondió "de nada", y el 40% no respondió nada. En los comentarios el informante 18 añadió que el agradecer o no dependía de la confianza que tuviera con ese compañero de universidad: "Le diría gracias o no, depende de la confianza que tenga con él porque lo mismo ni me hablo con él" (Informante 18). Este comentario me pareció interesante, en el sentido de que revela que muchos compañeros de piso no se hablan ni se conocen y que esto es lo que marca, en algunos informantes, el agradecer o no en esta situación.

HISPANOHABLANTES				ANGLOHABLANTES			
AGR.		**RESP.**		**AGR.**		**RESP.**	
EST.	**%**	**EST.**	**%**	**EST.**	**%**	**EST.**	**%**
GRA	80%	NR	55%	GRA	95%	FOR	60%
NR	20%	FOR	45%	ALE	10%	NR	40%

ALE	15%	ALE	5%	EXP	5%	GRA	5%
INT	10%			PRE	5%	RESP	5%
EXP	5%			REI	5%		
				NR	5%		

Tabla 16: Análisis estadístico de la situación 12.

Situación 13: Después de un fin de semana agradable en un hotel te dispones a irte. Estás esperando en la puerta del hotel a que te traiga tu coche el empleado que te lo aparcó. Te trae el coche y se dirige a otro cliente. Le das una propina.

Un gran porcentaje de hispanohablantes (85%) agradecen al trabajador del hotel con "gracias" o lo intensifican con "muchas gracias" (25%). En varias ocasiones lo acompañan de una despedida. Un 15 % expresa reciprocidad, que consiste en mostrar agradecimiento dando algo a cambio, como una propina: "Tome, gracias por traer el coche", "Tome por su servicio", "¡Toma para una cerveza!". El 15% no agradeció al trabajador del hotel. En la respuesta del trabajador, respondieron devolviendo las gracias, no respondiendo nada o despidiéndose. La mayoría de las respuestas respondían a un esquema de intercambio de agradecimiento: "Gracias/A usted señorita" (Informante 10), "Gracias/Gracias" (Informante 15), "Gracias/A usted" (Informante 18).

El 85% de los anglohablantes respondió con "gracias" al trabajador del hotel, y un 35% acompañó también al agradecimiento con intensificadores, por lo que un 15% no realizó ninguna expresión de agradecimiento hacia el trabajador; en su lugar se despidieron o mostraron reciprocidad hacia el trabajador, dándole una propina: "Muchas gracias aquí hay una propina para ti" (Informante 9). Contestaron al agradecimiento con las fórmulas ritualizadas: "De nada" (Informante 3, 4, 5, 11, 12, 14 y 17) y con la verbalización de la palaba "gracias", agradeciendo la propina recibida.

HISPANOHABLANTES				**ANGLOHABLANTES**			
AGR.		**RESP.**		**AGR.**		**RESP.**	
EST.	**%**	**EST.**	**%**	**EST.**	**%**	**EST.**	**%**
GRA	85%	DEV	30%	GRA	85%	FOR	35%
DESP	35%	NR	25%	INT	35%	GRA	30%
INT	25%	GRA	20%	DESP	20%	NR	25%
REC	15%	DESP	15%	REC	20%	DESP	20%
NR	5%	INT	10%	ALE	10%	ALE	5%
		ELOP	10%	DES	5%	DEV	5%
		DES	10%	PLA	5%	INT	5%
		ALE	10%				
		FOR	5%				

Tabla 17: Análisis estadístico de la situación 13.

Situación 14: Has sido invitado a la casa de un nuevo amigo. Has cenado con su esposa y con unos amigos de la familia. La comida ha estado espectacular y tú has disfrutado enormemente de la invitación. Cuando te vas de la casa los anfitriones te acompañan a la

puerta.

En esta situación el agradecimiento lo realizaron un 75% de los hispanohablantes, y en muchos de sus enunciados se puede definir un esquema repetitivo: primero expresan placer (PLA) especificando lo bien que han estado o se han sentido en la casa, elogian la comida (ELOB) y expresan agradecimiento intensificándolo (INT+GRA). En otras ocasiones también expresan sugerencia (SUG), insistiendo en que se podría volver a quedar para cenar. Un 25% no expresó agradecimiento a sus anfitriones, en cambio expresaron sugerencia o hicieron un juicio de valor sobre la cena: "La comida estaba muy rica. He estado muy a gusto, ¿para cuándo la siguiente?" (Informante 2), "Que bien lo he pasado. Tenemos que repetir" (Informante 8). Las reacciones se realizaron devolviendo las gracias a los huéspedes por venir expresando el porqué de las gracias: "Gracias a ti por venir" (Informante 14, 16, 17 y 18).

Los comentarios registrados en esta situación incluyen información referida al lenguaje no verbal, como en "Le daría dos besos a modo de despedida" (Informante 16), o comentarios personales, como en "Diría que la comida estaba riquísima, aunque esta no lo estuviese" (Informante 9).

El 95% de los anglohablantes agradeció a sus anfitriones la invitación o la intensificó (50%), elogiando en muchas ocasiones la comida (55%): "Muchas gracias. La cena estaba deliciosa" (Informante 11). Muchos de los informantes reaccionaron ofreciendo una invitación y proponiendo al invitado/a que volviese pronto: "Adiós vuelve pronto" (Informante 10).

HISPANOHABLANTES				**ANGLOHABLANTES**			
AGR.		**RESP.**		**AGR.**		**RESP.**	
EST.	**%**	**EST.**	**%**	**EST.**	**%**	**EST.**	**%**
PLA	80%	DESP	35%	GRA	95%	OFR	55%
GRA	75%	DEV	35%	ELOB	55%	FOR	30%
INT	50%	FOR	15%	INT	50%	DESP	25%
ELOB	40%	PLA	15%	PLA	40%	GRA	20%
DESP	35%	SUG	15%	DESP	25%	PLA	15%
REI	30%	NR	10%	SUG	10%	DEV	10%
SUG	20%	REI	10%	SAL	5%	ACE	10%
HU	10%	RESP	5%	EXP	5%	ALE	5%
PRE	5%	HU	5%	OFR	5%	SUG	5%
EXP	5%	REAF	5%	REI	5%	REI	5%
REAF	5%	OFR	5%			NR	5%
OFR	5%	PET	5%				

Tabla 18: Análisis estadístico de la situación 14.

Situación 15: Pides un taxi para que te lleve al aeropuerto. Cuando estás en la puerta de embarque revisas tu mochila y descubres que se te ha caído la cartera en el taxi y llevabas

toda tu documentación dentro y mucho dinero. De repente aparece el taxista y te devuelve tu cartera.

En el caso de los hispanohablantes un 95% expresó agradecimiento de manera explícita e intensificada, y no solo usando la forma "Muchas gracias" (Informante 2, 3, 9, 15, 16, 19 y 20) o Muchísimas gracias (Informante 1, 4, 5, 6, 7, 11, 12, 13, 16 y 18), sino que encontramos algunas otras como "Mil gracias" (Informante 8) o "Un millón de gracias" (Informante 14). También acompañan el agradecimiento con expresiones de sentimiento que demuestran alivio ("Uf de verdad", Informante 12), sorpresa ("Dios ¿En serio?", Informante 17) o alegría ("Dios muchísimas gracias", Informante 18). Un 40% elogia al taxista: "Qué amable" (Informante 13), "Hay pocas personas como usted" (Informante 4), "Es usted un ángel" (Informante 18). Solo un 5% no agradece explícitamente (Informante 17), pero usan otras estrategias como expresar sorpresa y elogiar al taxista. Las reacciones al agradecimiento son varias, pero hay que apuntar que las más utilizadas han sido las fórmulas ritualizadas, y las expresiones de gusto por realizar el favor y no de obligación: "De nada, no es ninguna molestia" (Informante 13), "No me tienes que dar nada, lo he hecho sin querer recibir nada a cambio" (Informante 14).

Por otro lado, el 100% de los anglohablantes agradeció al taxista a través de las palabras "gracias", "muchas gracias" o "muchísimas gracias". Acompañaron sus agradecimientos con elogios hacia el taxista (25%) y expresiones de alivio al volver a tener la cartera (35%) "Gracias a dios" (Informante 9), "Ay de mí" (Informante 16). Las respuestas con mayor número de porcentajes fueron las fórmulas ritualizadas que siguen al agradecimiento (55%) y las de expresiones de placer hacia lo que se había hecho (50%).

HISPANOHABLANTES				**ANGLOHABLANTES**			
AGR.		**RESP.**		**AGR.**		**RESP.**	
EST.	**%**	**EST.**	**%**	**EST.**	**%**	**EST.**	**%**
GRA	95%	FOR	40%	GRA	100%	FOR	55%
INT	95%	QUE	35%	INT	90%	QUE	50%
ELOP	40%	EXP	15%	ALV	35%	DES	20%
REI	25%	ADV	15%	EXP	30%	ALE	10%
ALV	20%	NR	15%	ELOP	25%	GRA	10%
REC	20%	ALE	10%	ALE	15%	ACE	5%
EXP	15%	ALV	5%	EMO	10%	DESP	5%
EXP	15%	ALV	5%	EMO	10%	DESP	5%
EMO	15%	HU	5%	REC	10%		
INC	15%	INCO	5%	REI	10%		
REAF	15%	DESP	5%	INC	5%		
SOR	10%	DEV	5%	DEU	5%		
DES	5%			DESP	5%		
DESP	5%			SOR	5%		

Tabla 19: Análisis estadístico de la situación 15.

Situación 16: Estás comiendo en tu casa con tus padres y tus hermanos/as. Le pides a tu madre que te pase el plato de patatas del centro de la mesa porque tú no puedes alcanzarlo, y ella te lo da en la mano. En esta situación el 25% de los hispanohablantes agradeció a su madre con la palabra "gracias" cuando esta le pasó el plato de patatas; también lo hicieron apoyándose con alertadores o intensificadores, como "Muchas gracias" (Informante 3) "Gracias mami" (Informante 8). Un 75% de ellos no respondieron con ningún tipo de expresión de agradecimiento a su madre, sino que eligieron otras estrategias, como no expresar ninguna palabra (NR), o expresar otro acto de habla, como es el caso de los informantes que respondieron con una orden (15%): "Trae" (Informante 17) o "Dame" (Informante 16). Muchos informantes (80%) no reaccionaron al agradecimiento con fórmulas ritualizadas, ni devolviendo las gracias, sino que no expresaron nada; en cambio, un 20% reaccionó con fórmulas ritualizadas o expresando advertencia: "¡Cuidado! El plato todavía quema" (Informante 8). Respecto a esta situación los informantes hispanohablantes explicaron que no suelen agradecer en este tipo de situaciones, que no lo ven necesario o que no tienen por qué hacerlo ya que se trata de su madre: "Yo cojo el plato y no digo nada" (Informante 2), "Quizás si agradezco, pero creo que no" (Informante 6), "A veces si agradezco pero no suelo hacerlo" (Informante 19), "Es mi madre y por eso no respondo nada cuando me pasa las patatas" (Informante 18). Estos comentarios sirven para entender mejor los resultados obtenidos, ya que explican que no responden nada porque es su madre y hay confianza y que por lo tanto no consideran apropiado hacerlo.

En los resultados analizados de los anglohablantes podemos comprobar que el 95% de ellos agradeció con la verbalización de la palabra "gracias" cuando su madre les pasó el plato de patatas. Solo un 5% no respondió con un agradecimiento en esta situación. El 50% de los informantes reaccionaron al agradecimiento con fórmulas ritualizadoras: "De nada" (Informante 4, 10, 11, 12, 13, 16, 17, 18, 19 y 20) y otro 50% no expreso ningún tipo de reacción.

HISPANOHABLANTES				**ANGLOHABLANTES**			
AGR.		**RESP.**		**AGR.**		**RESP.**	
EST.	**%**	**EST.**	**%**	**EST.**	**%**	**EST.**	**%**
NR	60%	NR	80%	GRA	95%	FOR	50%
GRA	25%	FOR	15%	ALE	30%	NR	50%
ORD	15%	ALE	10%	PRE	10%	ALE	5%
INT	5%	ADV	5%	PLA	5%	IMP	5%
ALE	15%			ELOP	5%		

Tabla 20: Análisis estadístico de la situación 16.

4.4. Comentario de los resultados obtenidos y análisis de errores

En este apartado vamos a comentar los resultados analizados en el punto anterior (*vid.* Apartado 4.3.), mostrando cómo y con qué frecuencia realizan agradecimientos ambos grupos de informantes; también mostraremos cómo reaccionan a los agradecimientos ambos grupos, y analizaremos los enunciados de los anglohablantes, para delimitar posibles transferencias pragmáticas, así como las posibles consecuencias que pueden producir en situaciones de interacción reales.

En el caso de los hispanohablantes, siguiendo un patrón de repetición a partir de los datos obtenidos estadísticamente, podemos diferenciar distintas formas para agradecer: agradecer a través de la expresión "gracias" de manera aislada o intensificada (situación 5, 12 y 13), agradecer a través de la expresión "gracias" acompañada de adjuntos al acto principal y/o alertadores (situación 1, 3, 4, 7, 9, 10, 14 y 15), no agradecer y, por ende, no expresar nada (situación 2, 6 y 16), o no agradecer a través de la expresión "gracias" pero sí a través de otras estrategias, como la deuda, la modestia, etc. (situación 8 y 11). Encontramos un total de 11 situaciones donde "gracias" es la expresión que más se repite a la hora de realizar el agradecimiento en español peninsular (aislada o acompañada de adjuntos y/o alertadores), y 5 situaciones donde no se agradece explícitamente (no se reproduce nada o se reproducen otras estrategias). Las diferentes ocasiones donde no se agradece corresponden a situaciones donde se realiza un favor con un valor mínimo y cuando la relación interpersonal entre los sujetos es de amistad o familiar (situación 6 y 16); también cuando se realiza un favor y la relación entre los sujetos es sentimental (situación 8), y cuando se realiza un cumplido y la relación entre los sujetos es de amistad (situación 11). Otra situación donde tampoco se agradece es donde se lleva a cabo una relación de servicio (situación 2), donde el trabajador realiza su trabajo y los sujetos no tienen ningún tipo de relación interpersonal. Respecto a las situaciones de servicio, hay que apuntar que solo en una de ellas no se agradece explícitamente (situación 2), pero, sin embargo, en las demás (situación 5 y 13) sí se agradece a través de la expresión "gracias". También hay que apuntar que en otras situaciones donde se realiza un favor con un valor mínimo y la relación interpersonal de los sujetos es de amistad sí se agradece (situación 12). Respecto a esta última situación hay que señalar el comentario de uno de los sujetos, que señaló que agradecería o no dependiendo de la confianza que tuviese con su compañero de piso. En las situaciones 1, 3, 7, 9 y 10 la relación interpersonal de los sujetos también es de amistad y sí se agradece, ya que se realizan favores mayores, sorpresas o regalos. Las reacciones al agradecimiento que encontramos entre los informantes hispanohablantes consisten en devolver el agradecimiento (situación 13 y

14), realizar fórmulas ritualizadas a través de la expresión "de nada" y/o similares (situación 15), restarle importancia al objeto de gratitud (situación 1 y 3), elogiar a la persona que ha realizado el agradecimiento u otra estrategia (situación 4 y 11), expresar que lo que se ha realizado se ha hecho porque se ha deseado y, por lo tanto, no hay ningún tipo de obligación (situación 7, 8 y 9), y no responder al agradecimiento (situación 2, 5, 6, 10, 12 y 16).

En el caso de los anglohablantes los datos analizados se distancian de los datos de los nativos, puesto que en el primer grupo de informantes diferenciábamos cuatro formas para expresar agradecimiento, mientras que en este grupo solo encontramos dos: aquellas donde se agradece con la expresión "gracias" explícitamente. La primera es agradecer a través de la expresión "gracias", de manera aislada o intensificada (situación 2, 5, 6, 11, 12, 13 y 16), y la segunda es agradecer a través de la expresión "gracias" acompañada de adjuntos al acto principal y/o alertadores (situación 1, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 14 y 15). Estos resultados se contrastan con los de los hispanohablantes, donde solo en tres situaciones agradecían con "gracias" o "muchas gracias" de manera aislada. Tampoco encontramos situaciones con un gran porcentaje de informantes que no reproduzcan ninguna expresión de agradecimiento, como sí ocurría con los hispanohablantes, o situaciones donde no expresan "gracias" pero se utilicen otras estrategias en su lugar. En la reacción al agradecimiento encontramos un gran número de enunciados menos elaborados que en los hispanohablantes, ya que los anglohablantes se limitan, en muchas ocasiones, a reaccionar con un "de nada", de esta forma expresan que la deuda está saldada. Las distintas formas encontradas para reaccionar al agradecimiento consistirían en realizar fórmulas ritualizadas (situación 3, 6, 9, 10, 11, 12, 13 y 15), restar importancia al objeto de gratitud (situación 1), expresar que lo que se ha realizado se ha hecho porque se ha deseado y por lo tanto no hay ningún tipo de obligación (situación 7 y 8), elogiar a la persona que ha realizado el agradecimiento (situación 4), no responder al agradecimiento (situación 2 y 5) y ofrecer algo a cambio de lo que se ha recibido (situación 14).

Podemos comprobar que la frecuencia de uso de agradecimientos es diferente entre ambos grupos, ya que encontramos situaciones donde no hay muestra de agradecimiento por parte de un grupo, pero si la hay por parte de otro. Si contamos todas las veces que se ha realizado el agradecimiento de manera explícita, sin contar las veces que se ha repetido en el mismo enunciado de forma reiterada, comprobamos que el grupo de los hispanohablantes lo hace un total de 206 veces y el de los anglohablantes 282 veces, por lo que el número es mayor en el grupo de los anglohablantes. En la siguiente tabla (*vid.* Tabla 21) podemos observar el número de veces que se agradece en cada situación: a la

izquierda de la tabla aparecen los dos grupos de informantes y a la derecha el número de veces que agradecen en cada situación.

	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**15**	**16**
HISP.	19	0	19	18	15	7	16	8	12	13	7	16	17	15	19	5
ANG.	19	15	18	17	15	16	19	17	16	16	20	19	17	19	20	19

Tabla 21: Frecuencia de uso de agradecimientos por ambos grupos de informantes.

4.4.1. Análisis de errores

Una vez terminado el comentario de los resultados obtenidos pasamos a analizar en mayor profundidad los enunciados de los anglohablantes, para comprobar si contienen posibles transferencias pragmáticas y las consecuencias de las mismas en situaciones de interacción reales.

La gran mayoría de los enunciados que encontramos en los anglohablantes se acercan a los enunciados de los hispanohablantes, sin embargo, encontramos otros enunciados que se distancian. Los enunciados que se distancian de los nativos contienen diferentes errores, aunque nosotros solamente vamos a centrarnos en aquellos que contienen errores pragmáticos. Para saber cuántos enunciados contienen errores pragmáticos y cuántos no, nos hemos basado, como explicamos anteriormente (*vid.* Apartado 4.2.) en la tabla de aceptabilidad de Eisenstein y Bodman (1993), y hemos seleccionado tres categorías para agrupar los enunciados: no aceptables, problemáticos y aceptables. Vamos a empezar por los enunciados aceptables, aquellos que "tienen un lenguaje claro y adecuado, pero contienen pequeños errores que no interfieren seriamente con la comprensión de los hablantes nativos" (Eisenstein y Bodman, 1993: 68). En más de la mitad de las situaciones encontramos un porcentaje elevado de enunciados aceptables en el agradecimiento y en la reacción a este, mayor en número que los no aceptables y problemáticos. Algunos ejemplos podemos encontrarlos en los enunciados de la situación 3, donde muchos informantes al abrir el regalo y ver que es una camiseta azul expresan que azul es su color favorito y que les agrada el regalo: "¡Muchas gracias! Me encanta. Es un color muy bonito y acompaña con muchas cosas" (Informante 1), "Gracias, azul es mi color favorito, voy a llevarla mañana" (Informante 15). Otros ejemplos son los de la situación 13, una situación donde se da una relación de servicio; aquí la mayoría de los anglohablantes responden al esquema "gracias/de nada", "gracias /gracias", esquemas que también encontramos en los hispanohablantes. En las reacciones de varias situaciones también podemos ver varios enunciados aceptables donde utilizan las mismas estrategias que en español: "Tú harías lo mismo por mí" (Informante 4, situación 7), "Ha sido un placer

amigo, gracias por venir" (Informante 7, situación 14).

Nos vamos a centrar ahora en los enunciados problemáticos y no aceptables, empezando por los primeros. Para empezar, vamos a recordar la definición que dio Thomas (1983) sobre los errores pragmalinguísticos; estos consisten en saber qué decir, pero no saber cómo expresarlo correctamente. Mostramos algunos de estos enunciados: "Estoy muy feliz que le guste" (Informante 13, situación 3) en este ejemplo el informante ha tratado de "usted" a su amigo cercano, algo inadecuado en este contexto, ya que nuestros informantes no utilizan este tratamiento para dirigirse a un amigo con el que tienen una relación interpersonal íntima. Este mismo error se repite en la situación 7: "Muchísimas gracias, es muy generoso, lo aprecio mucho" (Informante 5), volvemos a tener un enunciado inadecuado ya que en esta situación nuestros informantes no tratan de "usted", ya que entre ambos existe una relación interpersonal íntima. Otro enunciado problemático lo encontramos en la situación 14, donde un informante se despidió de su anfitrión de una manera inapropiada: "Hola gracias por la invitación. Tengo hambre" (Informante 15), en esta situación lo adecuado sería agradecer al anfitrión la invitación, elogiando la comida y proponiendo una nueva cita, como muestran nuestros análisis.

Por otro lado, los enunciados no aceptables se caracterizan por tener errores sociopragmáticos, esto es, "el hablante, aun cuando se exprese correctamente en la segunda lengua, dice algo inapropiado desde el punto de las convenciones sociales y culturales del idioma en cuestión" (Dumitrescu, 2005: 390). Encontramos enunciados no aceptables en la mayoría de las situaciones, que se caracterizan por una elaboración excesiva o reducida al formular el agradecimiento y/o por una incorrecta elección de estrategias para reaccionar al agradecimiento. Vamos a centrarnos en las situaciones que encontramos un gran porcentaje de enunciados no aceptables, estas son las situaciones 2, 3, 6, 9, 11 y 16.

En la situación 2, "el conductor de autobús", hallamos un 75% de enunciados con errores sociopragmáticos en el agradecimiento, y un número menor en la respuesta a este (10%). Los enunciados se caracterizan por la verbalización de la palabra "gracias", algo que no hicieron los hablantes nativos en esta situación. Otras situaciones donde también se da una relación de servicio son la 5 y la 13; sin embargo, en estas situaciones el porcentaje de enunciados no aceptables por parte de los informantes no nativos es inexistente, ya que las respuestas de los anglohablantes son idénticas a las de los nativos.

En la situación 3, la mayoría de los anglohablantes reacciona con la fórmula ritualizada que sigue al agradecimiento en español, "de nada", mientras que nuestros informantes nativos reaccionan quitándole importancia al objeto de gratitud, por lo que

nos encontramos en los enunciados de los no nativos con reacciones menos elaboradas y más ritualizadas.

Otros ejemplos los encontramos en la situación 6, en la que un amigo te avisa de que tienes algo en la cara para que te lo quites. En esta situación los hispanohablantes no agradecen la acción ni responden al agradecimiento, pero los anglohablantes sí agradecen la acción y, además, responden al agradecimiento con las fórmulas ritualizadas usadas en español.

También en la situación 9 encontramos reacciones al agradecimiento con fórmulas ritualizadas en español, mientras que en este contexto los hispanohablantes reaccionan expresando que lo que se había hecho (invitar al restaurante) se había hecho porque así se había deseado, como la reacción que dio el informante 13: "Gracias, pero no te preocupes. Estoy feliz que hayamos comido juntos".

En la situación 11, *El nuevo corte de pelo*, una situación donde se agradece un cumplido recibido por parte de un amigo, encontramos enunciados donde se agradece el cumplido con la verbalización de la palabra "gracias", y se reacciona al agradecimiento con las fórmulas ritualizadas que siguen al agradecimiento en español. Estos enunciados se distancian de los nativos, donde no se agradece el cumplido explícitamente, sino que se usa la modestia y se reacciona volviendo a elogiar a la persona, un esquema de interacción que no encontramos en los enunciados de los anglohablantes.

Por último, en la situación 16 agradecen con la palabra "gracias", mientras que los hispanohablantes no agradecieron este tipo de acciones. Los no nativos reaccionan al agradecimiento por medio de fórmulas ritualizadas, mientras que, las reacciones más repetidas por los nativos son las de no responder al agradecimiento, ya que este no suele realizarse anteriormente. Se puede decir por tanto, que los hablantes no nativos han transferido aquí una regla social, que sería la de utilizar el agradecimiento en el ámbito más privado; en español, sin embargo, el uso del agradecimiento en dicho ámbito no se utiliza, como hemos podido comprobar en los análisis de los enunciados de los nativos.

En la siguiente tabla (*vid.* Tabla 22) mostramos todos los porcentajes de enunciados aceptables, problemáticos y no aceptables encontrados en el grupo de los anglohablantes. A la izquierda de la tabla se pueden ver las dieciséis situaciones que completan el test, y a la derecha todos los porcentajes de enunciados aceptables, no aceptables y problemáticos encontrados en el agradecimiento y en la reacción a este.

SITUACIÓN	AGRADECIMIENTO			RESPUESTA		
	ACE	NO ACE	PRO	ACE	NO ACE	PRO
1	75%	25%	-	70%	30%	-

2	25%	75%	-	90%	10%	-
3	85%	15%	-	35%	60%	5%
4	100%	-	-	100%	-	-
5	80%	20%	-	100%	-	-
6	20%	80%	-	30%	70%	-
7	60%	30%	10%	65%	35%	-
8	100%	-	-	55%	40%	5%
9	90%	10%	-	45%	55%	-
10	85%	10%	5%	65%	30%	5%
11	30%	70%	-	30%	70%	-
12	100%	-	-	100%	-	-
13	100%	-	-	65%	35%	-
14	80%	15%	5%	85%	5%	10%
15	100%	-	-	70%	30%	-
16	-	100%	-	50%	50%	-

Tabla 22: Porcentaje de enunciados aceptables, problemáticos y no aceptables de los anglohablantes.

Todos los errores pragmáticos que se encuentran en los enunciados de los anglohablantes se deben a transferencias de reglas pragmáticas y normas sociales provenientes de su lengua meta, el inglés. A pesar de encontrarnos con estos errores en situaciones perfectamente localizadas, como hemos comentado anteriormente, consideramos que estos no producirían consecuencias negativas en situaciones reales, tales como malentendidos o falsos prejuicios, ya que en español la presencia del agradecimiento se percibe como un acto cortés y de amabilidad. Por lo tanto, si este aparece de forma excesiva, no se percibe como una falta de educación hacia la cultura española, ni como una amenaza hacia la imagen del hablante, a pesar de usarlo en situaciones que en español peninsular no se considera necesario usarlo. Lo que se percibe es que no eres nativo, que no tienes una competencia comunicativa suficientemente desarrollada. Esta cuestión se puede explicar con la preferencia por parte de las culturas anglosajonas por el uso de las expresiones de cortesía mitigadora, tales como son las disculpas o los agradecimientos, por lo que vamos a encontrar en estas culturas un uso frecuente y abundante del agradecimiento (Barros, 2009). Como se puede ver, los informantes de este grupo transfieren estas normas, propias de la lengua inglesa, a la lengua extranjera, y además en niveles altos de lengua, como es el caso de nuestros informantes.

4.5. Comparación con los resultados obtenidos por Dumitrescu (2005)

Nuestros resultados y comentarios obtenidos van a ser comparados con los de Dumitrescu (2005), como comentamos al principio de este capítulo. Hay que recordar que las características de ambos estudios no son idénticas, y que el origen de los informantes tampoco lo es. Primero, hay que señalar que la investigadora no hizo un análisis

cuantitativo ni exhaustivo de los resultados obtenidos, realizando solo algunos recuentos y porcentajes; sin embargo, podemos ver que los resultados obtenidos en ambos estudios fueron muy similares. Vamos a empezar con la realización de agradecimientos por parte de los nativos.

Dumitrescu (2005) comenta que sus informantes agradecen en todas las situaciones del test, exceptuando aquellos que provenían de España y Argentina. La autora comenta que los informantes que provenían de España y Argentina no mostraron agradecimiento en las situaciones donde se daba una relación de servicio (situación 2, 5 y 13). También comenta sobre la situación 6 que algunos de sus informantes no agradecieron en esta situación, ya que se trata de interacciones entre personas con demasiada confianza. Nuestros informantes tampoco expresaron agradecimiento en la situación 2, mientras que en las otras dos situaciones de servicio sí lo hicieron. Respecto a la situación 6, no solo unos pocos no agradecieron, sino que lo hizo la gran mayoría. También encontramos diferencias en las expresiones utilizadas, hallando en Dumitrescu (2005) expresiones típicas del español de América, como son "¡Qué bárbaro!", "¡Qué padre!", "¡Híjole!", expresiones correspondientes a la situación 3, u otras expresiones como "Para servirle", "A sus órdenes", "A la orden", correspondientes a la situación 13. El uso del voseo o de las fórmulas de tratamiento de usted es algo que tampoco compartimos totalmente con Dumitrescu (2005), ya que nuestros informantes nativos proceden todos del sur de España, donde el uso del voseo es inexistente y el tratamiento de usted es limitado. El tratamiento de usted en esta zona tiene una peculiaridad, siendo en la zona occidental común el uso de "ustedes" en lugar del pronombre personal de segunda persona del plural "vosotros", pero no como tercera persona del singular. Hay que señalar, sin embargo, que en algunos enunciados correspondientes a nuestros informantes anglohablantes procedentes de Estados Unidos sí que encontramos expresiones más típicas del español de América, ya que estos informantes empezaron a estudiar el español en sus estados, donde la variedad del español de América es la predominante. Estas expresiones podemos encontrarlas en la situación 7, "Voy a reembolsarte" (Informante 11); en la situación 8, donde varios informantes respondieron con el uso de afectivos como "Mi amor" (Informante 10 y 19), "Mi cariño" (Informante 11 y 19), "Mi esposo" (Informante 16), "Qué lindo" (Informante 18 y 20); en la situación 10 "Voy a extrañarte" (informante 13).

En el caso de los no nativos, Dumitrescu (2005) encontraba un mayor número de enunciados problemáticos; nosotros, en cambio, hemos encontrado un mayor número de enunciados no aceptables. A pesar de esta diferencia de porcentajes, los resultados que obtuvo la autora se acercan mucho a los nuestros, ya que los enunciados no aceptables de

nuestros informantes y los de ella se caracterizaron por un uso abundante del agradecimiento a través de la verbalización de la palabra “gracias” y por un uso escaso de adjuntos al acto principal; en general enunciados menos elaborados, tanto en el agradecimiento como en la reacción a este. Dumitrescu (2005) apunta la ausencia de agradecimiento en algunas situaciones (situación 3, 4 y 13) que lo requieren, esto no lo compartimos con la autora, ya que nuestros informantes expresaron agradecimiento siempre. Respecto a la situación 8, dice que no utilizaron términos cariñosos para interactuar con su pareja sentimental, los nuestros sí los utilizaron en varias ocasiones y además variados: cariño, mi cariño, mi amor, querido.

En suma, a pesar de encontrar grandes similitudes con el estudio de Dumitrescu (2005), hay diferencias en la realización de agradecimientos por parte de los nativos; estas se deben al origen de los informantes, ya que muchos de ellos provenían de Latinoamérica. Por lo tanto, hemos podido comprobar que existen diferencias entre unas variedades y otras, dentro de la misma lengua, y no solo en el plano léxico, sino también en el pragmático. También compartimos la existencia de transferencias de reglas pragmáticas del inglés a la lengua meta, que hace que encontremos enunciados muy elaborados y a veces inadecuados para su contexto.

5. CONCLUSIONES

En este último capítulo vamos a abordar las conclusiones finales de nuestra investigación, a las cuales hemos llegado después de trabajar, analizar y comentar todos los resultados que hemos obtenido. También, expondremos las limitaciones de nuestra investigación, y las propuestas de líneas de trabajo que se podrían llevar a cabo en un futuro.

5.1. Conclusiones finales

En este trabajo nos propusimos responder a la hipótesis de investigación que nos hicimos al empezar el trabajo, en la que defendíamos que los aprendices de español anglohablantes, debido al uso frecuente que hacen del agradecimiento en las culturas anglosajonas, también realizaban el agradecimiento en español con más frecuencia, pero que sin embargo estas diferencias no iban a ocasionar ningún tipo de malentendido entre los hablantes, ya que el agradecimiento es concebido como un acto de habla que implica educación y amabilidad, por lo que solo alejaría al aprendiz del patrón prototípico de interacción en español peninsular.

En primer lugar, hemos comprobado que el agradecimiento y la reacción a este en español peninsular tienen unas perspectivas lingüísticas y pragmáticas determinadas. Estas perspectivas han sido expuestas a lo largo del capítulo 4, donde se ha podido comprobar que se agradece y se reacciona al agradecimiento usando determinadas estrategias lingüísticas, dependiendo del contexto y la relación interpersonal entre los sujetos. En concreto, se ha podido ver que en español peninsular se agradece en las verdaderas situaciones de agradecimiento, esto es, se agradece un favor, un regalo o una invitación, pero también hemos podido comprobar que se suele agradecer cuando los informantes se encuentran ante relaciones de servicio, con una cajera en un supermercado o con un trabajador de un hotel. Se puede decir entonces que los españoles están produciendo más frecuentemente agradecimientos ante actos rutinarios. En este sentido, nuestros resultados se distanciarían de Haverkate (1996), Hickey (2005) y Dumitrescu (2005), quienes sostienen que los españoles no suelen agradecer este tipo de relaciones de servicio o actos rutinarios, y, quizás, en nuestros informantes nativos ya se puede ver

ese gusto por imitar a las culturas anglosajonas que también apuntaba Hickey (2005), cuando se refería al gusto por el "thanks", "sorry", y "excuse me" de los españoles ante actos rutinarios. No se agradecen, en cambio, los favores mínimos que se realizan entre sujetos con una relación interpersonal íntima o familiar.

También hemos analizado la realización de agradecimientos por parte de aprendices anglófonos de diferentes orígenes, y comprobado que la interlengua de estos informantes tiene unas características propias, ya que muestra características de la lengua materna, en este caso el inglés, y de la lengua meta, el español. Al comparar las realizaciones de nuestros dos grupos de informantes, pudimos comprobar que en muchas situaciones existían muchas similitudes pero que, en cambio, en otras situaciones encontramos algunas diferencias. Una diferencia destacable se encuentra en la frecuencia de uso de agradecimientos y en la presencia de transferencias pragmáticas en la interlengua de los anglohablantes. Los anglohablantes tienden a producir agradecimientos de manera más frecuente que los hispanohablantes cuando interactúan en español, por lo que sus enunciados presentan también más agradecimientos. Estas transferencias pragmáticas son producidas por una concepción cultural diferente del agradecimiento, por lo que lo realizan como lo hacen en su lengua materna y de manera inconsciente; sin embargo, estas transferencias pragmáticas no desencadenarían malentendidos ni falsos prejuicios, ya que el uso excesivo del agradecimiento en español no se concibe como una falta de respeto o de mala educación, sino todo lo contrario; por lo tanto, su aparición excesiva no será tomada como una amenaza.

También se comprobó con la investigación de Dumitrescu (2005) que las diferencias pragmáticas de un determinado acto de habla (en este caso el agradecimiento) no solo se producen entre distintas lenguas, sino que también lo hacen dentro de la misma lengua, como las diferencias que hemos encontrado entre el español peninsular y las diferentes variedades del español de América. En esta línea coincidimos con Díaz (2001: 46), quien apunta también que las diferentes concepciones pragmáticas no solo se dan de cultura a cultura, sino que también se dan de variedad a variedad, dentro de una misma lengua.

Con los resultados obtenidos se evidencia que, como señalamos en nuestra primera hipótesis, los anglohablantes realizan con más frecuencia agradecimientos cuando interactúan en español, por lo que cometen transferencias pragmáticas a la lengua meta. Esta afirmación demuestra que en dominios intermedio de lengua, como son los niveles B1 y B2, los aprendientes siguen cometiendo transferencias pragmáticas inconscientemente, por lo que sería conveniente corregir este tipo de errores pragmáticos a través de la enseñanza explícita de los actos de habla en el aula de ELE. En este sentido

coincidimos con Díaz (2001), Martínez (2005), De Pablos (2011) o López (2013), entre muchos otros autores, ya que estos defienden que las perspectivas pragmáticas de los distintos actos de habla se tienen que ir incorporando en los manuales de ELE, y que puede hacerse con el apoyo de diversos materiales audiovisuales, como series, películas, cortos de cines, o con el uso del role-play.

5.2. Limitaciones

A lo largo de la investigación nos hemos encontrado con varias limitaciones que han dificultado la ejecución del trabajo. Nuestra idea principal era usar como instrumento de recolección de datos el test de hábitos sociales junto al role-play, para así apoyar y reforzar los resultados extraídos del test, y también mostrar el uso del lenguaje no verbal en la realización de agradecimientos. Al usar ambos instrumentos necesitaríamos acordar un día, un lugar y una hora idóneos para todos los informantes, así como disponer de un espacio físico para poder llevar a cabo los role-plays; además los informantes tendrían que realizar la dramatización por parejas, lo que supondría un incremento del tiempo empleado, y más dificultad para llevar a cabo las grabaciones. Esta idea no pudo realizarse con éxito en un principio, por lo que finalmente, solo optamos por utilizar el test de hábitos sociales y los comentarios personales que nos facilitaron algunos informantes. Estos métodos (test de hábitos y comentarios), a pesar de ser adecuados reflejan lo que piensan los informantes, lo que dirían en las situaciones propuestas, sin embargo, no es lo que realmente ellos dirían en una situación real. No se puede reflejar tampoco el lenguaje verbal utilizado, ni la espontaneidad de la lengua.

5.3. Propuestas de líneas de trabajo

Partiendo de nuestras limitaciones podemos señalar líneas de trabajo que podrían ser llevadas a cabo en un futuro. Nos gustaría poder retomar la presente investigación e incluir el role-play como instrumento de recolección de datos; así podríamos corroborar o refutar los resultados obtenidos con nuestra primera investigación, al igual que se podría mostrar el uso del lenguaje no verbal a la hora de realizar agradecimientos. Esta investigación también se podría extrapolar a otras lenguas, por lo que se podría hacer otra investigación comparando el español con la interlengua de otras comunidades lingüísticas, como por ejemplo la de los francófonos o italianófonos. Por otro lado, esta investigación podría servir como referencia para elaborar unidades didácticas interculturales donde se trabajase de manera explícita el agradecimiento en español como saber cultural, con unas determinadas formas, funciones y valores, y donde se pudiesen contrastar estas características con las de otras comunidades lingüísticas.

Deseamos que nuestro trabajo de investigación ayude a docentes e investigadores de la enseñanza a entender la necesidad de la incorporación de conocimientos pragmáticos en el aula de ELE y en los manuales. Por otra parte, estaríamos muy agradecidos si nuestro trabajo contribuyese al número de investigaciones sobre este tema, y animase a la realización de nuevas, ya que las investigaciones de esta índole son reducidas en el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera, pero son sin embargo necesarias.

6. BIBLIOGRAFÍA

AINCIBURU, M. C. (2010). "Algunas consideraciones respecto a la investigación en Lingüística Aplicada y la recogida de datos a través de cuestionarios", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 8: [páginas sin enumerar].
<http://www.nebrija.com/revista-linguistica/algunas-consideraciones-respecto-a-la-investigacion-en-linguistica-aplicada-y-la-recogida-de-datos-a-traves-de-cuestionarios>
[Fecha de última consulta: 05/07/2015]

ALBELDA MARCO, M. (2003). "Los actos de refuerzo de la imagen en la cortesía peninsular", en D. BRAVO (ed), *La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*. Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE. Estocolmo: Universidad de Estocolmo, 298-305.
<http://www.edice.org/descargas/1coloquioEDICE.pdf >
[Fecha de última consulta: 05-03-2016]

ALONSO PÉREZ-ÁVILA, E. (2005). "Peticiones en español. Aproximación a la pragmática de interlengua", *Artifara*, 5, [páginas sin enumerar]. <http://www.cisi.unito.it/artifara/rivista5/testi/peticiones.asp>
[Fecha de última consulta: 21/07/2015]

APTE, M. (1974). "'Thank you' and South Asian languages: A comparative sociolinguistic study", *International Journal of the Sociology of Language* 3: 67-89.
<http://www.degruyter.com/view/j/ijsl.1974.issue-3/ijsl.1974.3.67/ijsl.1974.3.67.xml>
[Fecha de última consulta: 20-08-2015]

AUSTIN, J. (1962). *How to Do Things with Words*. London: Oxford University.

BARROS GARCÍA, M. J. (2009). *La integración del saber cultural en el aula de ELE: cuestiones de cortesía.* Colección *La didáctica del español: tendencias y usos*, volumen 2. Universidad de Granada, Universiteit Hasselt, Radboud Universiteit Nijimegen & Consejería de Educación de la Embajada de España en Países Bajos.

____ (2011). *La cortesía valorizadora en la conversación coloquial española: estudio pragmalingüístico*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.

BLUM-KULKA, S. (2000). "Pragmática del discurso", en V. DIJK & A. TEUN, *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa. 67-97.

BLUM-KULKA, S., HOUSE, J. & KASPER, G. (eds.) (1989). Cross-cultural

pragmatics: Request and apologies. Norwood: Ablex.

BLUM-KULKA, S., & OLSHTAIN, E. (1984). "Requests and apologies: A cross-cultural study of speech act realization patterns (CCSARP)", *Applied Linguistics*, *5*(3), 196-213.
<http://socling.genlingnw.ru/files/smrp/CSARP%20Blum-Kulka.pdf >
[Fecha de última consulta: 25/08/2015]

BROWN, P. & LEVINSON, S. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

CARRASCO, A. (1999). "Revisión y evaluación del modelo de cortesía de Brown y Levinson", *Pragmalingüística* 7: 1-44.
<http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/8789/17212881.pdf?sequence=1&isAllowed=y >
[Fecha de última consulta 12/11/2015]

CENOZ, J., VAZQUEZ, I. & BARNES, J. (1998). "Competencia pragmática, adquisición y enseñanza de lenguas", en I. VÁZQUEZ & I. GUILLÉN (eds.), Perspectivas Pragmáticas en Lingüística Aplicada. Zaragoza: Anubar Ediciones. 195-200.

CLYNE, M. (1977). "Intercultural communication breakdown and communication conflict: Towards a Linguistic Model and its exemplification", en C. MOLONY, H. ZOBL & W. STÖLTING (eds.), Deutch im kontakt mit anderen Sprachen/German in Contact with Other Languages. Kronberg: Scriptor-Verlag, 129-146.

CORDER, S. P. (1971). "Idiosyncractic dialets and error analysis", *International Review of Applied Linguistics* 9: 149-159.

COULMAS, F. (1981). "'Poison to your soul' Thanks and apologies contrastively viewed", en F. COULMAS (ed.), *Conversational routines: Explorations in standardized communication situations and prepatterned speech.* The Hague: Mouton Publishers, 69-91.

DE PABLOS, C. (2011). "Las actitudes de los hombres y de las mujeres anglohablantes ante el agradecimiento en español. Estudio contrastivo", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 10: [páginas sin enumerar]
<http://www.nebrija.com/revista-linguistica/numero-10-2011 >
[Fecha de última consulta: 05-11-2016]

DÍAZ PÉREZ, F.J. (2001). *Producción de actos de habla en inglés y en español. Un análisis contrastivo de estrategias de cortesía verbal.* Tesis doctoral. Jaén:

Universidad de Jaén.
<http://ruja.ujaen.es/bitstream/10953/322/1/8484391442.pdf >
[Fecha de última consulta 24-04-2016]

DOQUIN DE SAINT PREUX, A. (2011). "Algunas consideraciones respecto a la metodología de investigación en sociolingüística y pragmática: Comentario al artículo de Carlos de Pablos 'Attitudes of English Speakears towards Thanking in Spanish'. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5(4).
<http://www.nebrija.com/revista-linguistica/algunas-consideraciones-respecto-a-la-metodologia-de-investigacion-en-sociolinguistica-y-pragmatica >
[Fecha de última consulta: 04-07-2015]

DUMITRESCU, D. "Una comparación entre la competencia pragmática de los estudiantes nativos y no nativos del español en California, Estados Unidos", en J. MURILLO MEDRANO (ed.), *Actos de habla y cortesía en distintas variedades del español: Perspectivas teóricas y metodológicas. Actas del II Coloquio Internacional del Programa EDICE*. Costa Rica: EDICE, 375-406. <http://www.su.se/polopoly_fs/1.135444.1369041592!/menu/standard/file/2coloquioEDICE.pdf>
[Fecha de última consulta: 11-05-2016]

EISENSTEIN, M. & BODMAN J. (1986). "'I very appreciate': Expressions of Grattitude by Native and Non-native Speakers of American English", *Applied Linguistics 7(2). 167-185*

____ (1993). "Expressing Gratitude in American English", en G. KASPER & S. BLUM-KULKA (eds.), *Interlanguage Pragmatics.* EE. UU.: Oxford University Press, *64-81*.
<http://www.stibamalang.com/uploadbank/pustaka/MKLINGUISTIK/INTERLANG%20PRAGMATICS%20KASPER.pdf >
[Fecha de última consulta: 24-03-2016]

ESCANDELL VIDAL, M. V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel Lingüística.

GALINDO, Mª. M. (2005). "La transferencia pragmática en el aprendizaje de ELE", en A. ÁLVAREZ [et al.] (eds.), *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE. Oviedo: ASELE. 289-297.

GARRIDO, Mª. del C. (2005). "Cortesía y actos de habla en la enseñanza de E/LE", en A. ÁLVAREZ [et al.] (eds.), *La competencia pragmática y la enseñanza del*

español como lengua extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE. Oviedo: ASELE, 308-317.

HAVERKATE, H. (1994). *La cortesía verbal*. Madrid: Gredos.

____ (1996). "Estrategias de cortesía. Análisis intercultural", en A. CELIS & J. R. HERDIA (coord.), *Lengua y cultura en la enseñanza de español a extranjero*. Actas del VII Congreso Internacional de ASELE. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.

HERNÁNDEZ SACRISTÁN, C. (1999) *Culturas y acción comunicativa. Introducción a la pragmática intercultural*. Barcelona, Octaedro.

HICKEY, L. (2005). "Politeness in Spain: Thanks but no 'Thanks'", en L. HICKEY & M. STEWART (eds.), *Politeness in Europe*. Clevendon: Multilingual Matters, 317-330.

< http://0-site.ebrary.com.fama.us.es/lib/unisev/detail.action?docID=10110147>

[Fecha de última consulta: 23-04-2016]

INSTITUTO CERVANTES (-=) *Plan curricular de Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español, Volumen 2*. Madrid. Biblioteca Nueva.

KASPER, G. (1989). "Variation in interlanguage speech act realization", en S. GASS, C. MADDEN, D. PRESTON & L. SELINKER (eds.), *Variation in second language acquisition* (Vol.1): *Discourse and pragmatics*. Clevendon: Multilingual Matters, 37-58.

KASPER, G. (2000). "Data collection in pragmatics research", en H. SPENCER-OATEY (ed.), *Culturally speaking*. London: Continuum, 316-369.

KASPER, G. & BLUM-KULKA, S. (1993a). "Interlanguage Pragmatics: An Introduction", en G. KASPER & S. BLUM-KULKA (eds.), *Interlanguage Pragmatics*. Oxford y Nueva York: Oxford University Press, 3-17.

____ (eds.) (1993b). *Interlanguage Pragmatics*. Oxford y Nueva York: Oxford University Press.

LANGER, B. (2013). "Teaching Requests to L2 Learners of Spanish", *Journal of Language Teaching and Research* Vol. 4, 6, 1147-1159.

<http://www.academypublication.com/issues/past/jltr/vol04/06/01.pdf >

[Fecha de última consulta: 04/07/2015]

LÓPEZ VÁZQUEZ, L. (2013). "Nuevos retos para la investigación sobre interlengua pragmática en ELE", en N. CONTRERAS IZQUIERDO, *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI. Actas del XXIV Congreso Internacional ASELE.* Jaén: ASELE, 423-430.

MACKEY, A. & GASS, M.S. (2007). *Data elicitation for second and foreign language research*. New York: Routledge.

MARTÍN PERIS, E. (Dir.) (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*, Centro Virtual Cervantes. Madrid: SGEL.
<http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/actodehabla.htm>
<http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/cortesia.htm>
<http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interlengua.htm>
<http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/transferencia.htm>
[Fecha de última consulta: 21-07-2015]

MARTÍNEZ, J.A. (2005). "Pragmática y gramática en la enseñanza del español como segunda lengua", en A. ÁLVAREZ [et al.] (eds.), *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE. Oviedo: ASELE, 13-24.

MILÀ GARCÍA, A. (2011). "El agradecimiento: realización, valoración y reflexión sobre su enseñanza en el aula de ELE", *MarcoELE*, 13: 1-115.
<http://marcoele.com/descargas/13/mila-agradecimiento.pdf>
[Fecha de última consulta: 23-04-2016]

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya. Traducido y adaptado por el Instituto Cervantes.
<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf>
[Fecha de última consulta: 10-05-2015]

MORRIS, CH. W. (1938). *Foundations of the theory of signs. Foundations of the Unity of Science: Towards an International Encyclopedia of Unified Signs*. 2vols. Chicago: University of Chicago Press.

NEMSER, W. (1971). "Aproximative Systems of Foreign Languages Learners", *International Review of Applied Linguistics* 9: 115-123.

RAGONE, A. (1998). *An Exploratory Study of Thanking in French and Spanish: Native Norms Vs. Non-native Production.* Austin: Universidad de Texas.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2014). *Diccionario de la lengua española*, 23.ªed.

Madrid: Espasa.
<http://dle.rae.es/?id=aJH8a9T>
[Fecha de última consulta: 15-11-2015]

SEARLE, J. (1969). *Actos de habla: ensayo de filosofía del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
<http://www.stibamalang.com/uploadbank/pustaka/MKLINGUISTIK/INTERLANG%20PRAGMATICS%20KASPER.pdf>
[Fecha de última consulta: 10-12-2015]

SELINKER, L. (1972). "Interlanguage", en J. C. Richards (ed.), *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman. 31-74.

WIERZBICKA, A. (1991). *Cross-cultural Pragmatics. The Semantics of Human interaction*. Berlín y Nueva York: Mouton de Gruyter.

http://liceu.uab.cat/~joaquim/ página web de docencia del profesor Joaquim Llisterri. Universitat Autònoma de Barcelona.
[Fecha de última consulta 26/02/2016].

7. ANEXOS

ANEXO 1: EL CUESTIONARIO

Encuesta

La realización de esta encuesta forma parte de mi trabajo final del Máster en Enseñanza de ELE: Lengua, Cultura y Metodología de la Universidad de Granada. Dicho trabajo, analiza la realización de los agradecimientos por parte de españoles y por parte de aprendices de español anglófonos.

Datos del informante

Edad:	Sexo:
Nacionalidad:	Lengua materna:
Nivel de lengua española:	A1-A2 B1-B2 C1-C2 NATIVO

Lee las siguientes descripciones de situaciones cotidianas en las que tú mismo podrías encontrarte. Piensa en lo que tú dirías si te encontrases en ella y lo que tu interlocutor te respondería. Puedes decir cuanto quieras e incluso si lo ves conveniente puedes elegir no decir nada. Escribe tus respuestas en el espacio correspondiente y escribe todos los comentarios que consideres conveniente para comentar.

1. Es viernes. Miras en la cartera y te das cuenta de que solo tienes cinco euros. Tu mejor amigo/a en el trabajo se da cuenta de la situación y al oírte decir "Ay, joder, tengo que ir al banco en seguida", te pregunta si necesitas dinero. Le explicas que se te ha olvidado ir al banco y tu amigo/a te dice: "¿Cuánto te hace falta?". Tú le dices "¿Me podrías prestar 10 euros? Te los devuelvo el lunes", y tu amigo/a contesta "Claro que sí. ¿Estás seguro de que no necesitas más?". Le dices que no, y tu amigo/a te da los 10 euros.

   _____

   _____

2. Te subes al autobús, pagas el tique y te sientas en un asiento cerca del conductor. Al acercarse tu parada, tocas el timbre para que se pare y te acercas a la puerta de salida. El conductor para y abre la puerta.

   _____

   _____

3. Es tu cumpleaños, y has invitado a cenar a casa a algunos amigos. Uno de ellos te trae un regalo. Lo abres y es una camiseta azul.

_____

_____

4. Trabajas en una compañía importante. El jefe de personal te llama a su despacho y te invita a sentarte. Estás un poco nervioso/a porque hace solo seis meses que trabajas allí. El jefe te dice: "Usted está haciendo un buen trabajo. De hecho, estamos tan contentos de usted que le voy a dar un aumento de sueldo semanal"

_____

_____

5. En el supermercado, el cajero/a te termina de poner la compra en bolsas de plástico, te desea un buen día y luego se vuelve hacia la persona siguiente que espera su turno para pagar. Recoges las bolsas para salir.

_____

_____

6. En el restaurante, un/a amigo/a con quien estás comiendo te dice: "Tienes algo en la cara". Le dices que dónde y tu amigo/a te lo explica. Te limpias la cara y le dices: "¿Ya está?". Tu amigo/a te dice que sí.

_____

_____

7. Necesitas de repente una cantidad de dinero que no tienes disponible. Se lo dices a un/a amigo/a, quien inmediatamente se ofrece a prestártelo. Es más, te escribe un cheque por 500 euros. Al principio protestas, diciendo: "Oh, no, no te lo he dicho para que me lo prestaras tú. No puedo aceptarlo". Tu amigo/a te dice entonces: "En serio, acéptalo, ¿para qué están los amigos?". Al final coges el cheque.

_____

_____

8. Estás casado/a. Ambos trabajáis fuera de casa. Un día, regresas tarde del trabajo, y te das cuenta de que tu esposo/a ha hecho una serie de tareas domésticas que habías prometido hacer tú mismo/a, pero no habías tenido tiempo para hacerlas.

_____

_____

9. Tu amigo te propone ir a almorzar. Le dices que te gustaría muchísimo ir pero que solo tienes cinco euros en la cartera y que las tarjetas de crédito te las has olvidado

en casa. Tu amigo/a te contesta: “No te preocupes, yo te invito”, y te lleva a un restaurante precioso y mucho más caro que los restaurantes a los que sueles acudir. Comes genial; al final, tu amigo/a paga.

_____

_____

10. Acabas de conseguir un nuevo y mejor trabajo en tu ciudad. Un/a amigo/a en la oficina donde trabajabas antes te dice que ha organizado una fiesta de despedida para ti.

_____

_____

11. Te has cortado el pelo y estás muy contento/a con tu nuevo peinado. Te encuentras con un amigo/a por la calle y este/a te dice: “¿Te has cortado el pelo? ¡Qué bien te queda!”.

_____

_____

12. Compartes piso con un compañero de la universidad. Estáis los/las dos en el salón sentados/as en el sofá y descansando. Le pides a tu compañero/a de piso que te pase la revista que tiene cerca y este/a te la da.

_____

_____

13. Después de un fin de semana agradable en un hotel te dispones a irte. Estás esperando en la puerta del hotel a que te traiga tu coche el empleado que te lo aparcó. Te trae el coche y se dirige a otro cliente. Le das una propina.

_____

_____

14. Has sido invitado a la casa de un nuevo amigo. Has cenado con su esposa y con unos amigos de la familia. La comida ha estado espectacular y tú has disfrutado enormemente de la invitación. Cuando te vas de la casa los anfitriones te acompañan a la puerta.

_____

_____

15. Pides un taxi para que te lleve al aeropuerto. Cuando estás en la puerta de embarque revisas tu mochila y descubres que se te ha caído la cartera en el taxi y llevabas toda tu documentación dentro y mucho dinero. De repente aparece el taxista y te devuelve tu cartera.

_____

_____

16. Estás comiendo en tu casa con tus padres y tus hermanos/as. Le pides a tu madre que te pase el plato de patatas del centro de la mesa porque tú no puedes alcanzarlo, y ella te lo da en la mano.

_____

_____

¡MUCHAS GRACIAS POR COMPLETAR LA ENCUESTA!

ANEXO 2: ENUNCIADOS DE LOS HISPANOHABLANTES

SITUACIÓN 1: 10 EUROS		
INF.	**RESPUESTAS**	**CÓDIGO**
1	- Muchas gracias por dejármelos, te los devuelvo el lunes.	**INT+GRA+DEU**
	- Cuando tú puedas, no hay prisa.	**IMP**
2	- Gracias, te los devuelvo mañana.	**GRA+DEU**
	- No hay de qué, ya me lo devuelves cuando puedas.	**FOR+IMP**
3	- Muchísimas gracias, de verdad.	**INT+GRA+REAF**
	- ¡Anda ya! Para eso estamos.	**PROT+QUE**
4	- No, no, no te preocupes con esto tengo suficiente, gracias.	**INCO+GRA**
	- De nada mujer, ya me invitarás a unas cañas.	**FOR+ALE+IMP**
5	- Vale gracias, el lunes te los doy.	**GRA+DEU**
	- Vale muy bien, tú me los das cuando tú quieras.	**ACE+IMP**
6	- Gracias, el lunes sin falta te los devuelvo.	**GRA+DEU**
	- Sin problemas, cuando puedas.	**IMP**
7	- Muchas gracias, el lunes te los devuelvo.	**INT+GRA+DEU**
	- No te preocupes, no hay prisa	**IMP**
8	- ¡Ay! muchísimas gracias, de verdad.	**EMO+INT+GRA +REAF**
	- No te preocupes, cuando puedas me los devuelves	**IMP**
9	- El informante no responde.	**NR**
	- El informante no responde.	**NR**
10	- Gracias, el lunes te lo doy.	**GRA+DEU**
	- No hay de que tú también lo harías.	**FOR+QUE**
11	- ¡Ay gracias! El lunes te lo traigo sin falta.	**EMO+GRA+DEU**
	- ¡Qué sí qué sí!	**ACE+REI**
12	- Muchas gracias tía, de verdad. El lunes te los devuelvo.	**INT+GRA+ALE +REAF+DEU**
	- ¡Anda ya! No pasa nada, ya me los darás	**PROT+IMP**
13	- Muchas gracias, el lunes sin falta te los devuelvo.	**INT+GRA+DEU**
	- No te preocupes, cuando puedas	**IMP**
14	- Illo muchas gracias ya te lo devolveré sin falta. Recuérdamelo que a mí se me olvida.	**ALE+INT+GRA+DEU**
	- Que si coño, que no te preocupes.	**ACE+IMP**
15	- Muchas gracias, te los devuelvo en cuanto pueda.	**INT+GRA+DEU**
	- Illo no te ralles si nos vamos a ver.	**ALE+IMP**
16	- Gracias de verdad nena que el lunes te los devuelvo.	**GRA+REAF+ALE +DEU**
	- Que sí que no pasa nada, que son solo 10 euros.	**FOR+IMP**
17	- Gracias, el lunes te los devuelvo.	**GRA+DEU**
	- No te preocupes, no hay prisa.	**IMP**
18	- Gracias eh, de verdad que el lunes sin falta te los devuelvo.	**GRA+REAF+DEU**
	- Sí, si no te preocupes coño, que solo son 10 € ya me los devolverás cuando puedas.	**IMP**

19	- Muchas gracias, no te preocupes el lunes yo te los devuelvo.	**INT+GRA+DEU**
	- No hay ningún problema.	**IMP**
20	- Muchas gracias, te debo una, el lunes te lo devuelvo sin falta.	**INT+GRA+DEU+REI**
	- Nada hombre, no te preocupes.	**FOR+ALE+IMP**

SITUACIÓN 2: EL CONDUCTOR DE AUTOBUSES		
1	- El informante no responde.	**NR**
	- El informante no responde.	**NR**
2	- El informante no responde.	**NR**
	- El informante no responde.	**NR**
3	- El informante no responde.	**NR**
	- El informante no responde.	**NR**
4	- El informante no responde.	**NR**
	- El informante no responde.	**NR**
5	- El informante no responde.	**NR**
	- El informante no responde.	**NR**
6	- El informante no responde.	**NR**
	- El informante no responde.	**NR**
7	- El informante no responde.	**NR**
	- El informante no responde.	**NR**
8	- Buenos días. Adiós.	**DESP**
	- Hasta luego.	**DESP**
9	- Adiós.	**DESP**
	- El informante no responde.	**NR**
10	- El informante no responde.	**NR**
	- El informante no responde.	**NR**
11	- Adiós.	**DESP**
	- Adiós.	**DESP**
12	- ¡Hasta luego!	**DESP**
	- Adiós.	**DESP**
13	- El informante no responde.	**NR**
	- El informante no responde.	**NR**
14	- Hasta luego.	**DESP**
	- El informante no responde.	**NR**
15	- El informante no responde.	**NR**
	- El informante no responde.	**NR**
16	- El informante no responde.	**NR**
	- El informante no responde.	**NR**
17	- El informante no responde.	**NR**
	- El informante no responde.	**NR**
18	- El informante no responde.	**NR**
	- El informante no responde.	**NR**
19	- El informante no responde.	**NR**
	- El informante no responde.	**NR**
20	- El informante no responde.	**NR**
	- El informante no responde.	**NR**

SITUACIÓN 3: EL REGALO DE CUMPLEAÑOS		
1	- ¡Qué chula! ¡Qué guay!, de verdad me encanta, muchas gracias, ¡ay! Dame un abrazo.	**ELOB+REI+REAF+ EMO+INT+GRA+ORD**
	- ¿En serio? ¡Ay qué bien!	**SOR+EMO**
2	- Oh ¡Muchísimas gracias de verdad!, no tenías que haberte molestado.	**SOR+INT+GRA +REAF+INCO**
	- Anda, ya ves.	**IMP**
3	- Oh... ¡qué guay, me gusta mucho!	**SOR+ELOB+EMO**
	- ¿Si? ¿De verdad?	**PRE**
4	- Oh, me encanta, de verdad. Oh ¡muchas gracias!	**EMO+REAF+INT +GRA**
	- ¡Ay! me alegro que te guste.	**EMO+PLA**
5	- Ay, ¡qué guay! Me encanta, gracias	**EMO +GRA**
	- De nada Rosa.	**FOR+ALE**
6	- Pero bueno ¿y esto? Muy bonita, gracias pero no tenías que haberte molestado.	**SOR+ELOB+GRA +INCO**
	- Nada hombre si es un detallito, no hay de qué.	**ALE+IMP+FOR**
7	- ¡Ay, muchísimas gracias! me encanta, está muy chula.	**EMO+INT+GRA +ELOB**
	- Anda, si no es nada, ya ves.	**IMP**
8	- ¡Ala! el azul es mi color preferido. Muchísimas gracias, me encanta.	**SOR+ EXP+INT+GRA +ELOB**
	- Me alegro que te guste, no hay de qué.	**PLA+FOR**
9	- ¡Es muy bonita, me encanta! ¡Además es la camiseta que yo vi en la tienda! ¡Muchas gracias!	**ELOB+PLA+EXP+INT +GRA**
	- ¡De nada! Sabíamos que te gustaba.	**FOR+EXP**
10	- Muchas gracias, no tenías que haber comprado nada.	**INT+GRA+INCO**
	- De nada, es un detalle.	**FOR+IMP**
11	- ¿Esto qué es? ¡Para qué me traes nada chiquillo!	**SOR+INCO+ALE**
	- Nada, un detallito	**IMP**
12	- ¡Oh, dios! ¡Gracias! Es azul, ¡me encanta!	**EMO+GRA+ELOB**
	- El informante no responde.	**NR**
13	- No te tendrías que haber molestado, muchísimas gracias.	**INCO+INT+GRA**
	- De nada, es un detalle.	**FOR+IMP**
14	- ¡Ostias que guapa, mi color favorito! ¡Muchas gracias!	**SOR+EXP+INT+GRA**
	- De nada.	**FOR**
15	- Ostias mi color favorito, muchas gracias.	**SOR+EXP+INT+GRA**
	- Lo sabía tío.	**EXP**
16	- ¡Ala qué chula tío! Muchas gracias de verdad, pero no tendrías que haberme comprado nada.	**EMO+ALE+INT+GRA +REAF+INCO**
	- Anda, ¡cállate tonta! Quería regalarte algo.	**PROT+ORD+IMP**
17	- ¡Ala que chula!, me encanta. Qué guapa y el color y todo, ay muchas gracias.	**EMO+PLA+ELOB +INT+GRA**
	- Si ya ves gracias a ti por invitarme.	**IMP+DEV**
18	- ¡Ah! qué bonita me encanta, ¡muchas gracias guapa!, no tenías que haberte molestado en comprarme nada mujer.	**SOR+ELOB+PLA INT+GRA+ALE+INCO**
	- Anda tonta, si es una tontería.	**ALE+IMP**

19	- Muchísimas gracias, has acertado. Es mi color favorito.	**INT+GRA+EXP**
	- Sabía que era tu color favorito.	**EXP**
20	- Muchas gracias, es todo un detalle, veré con qué puedo combinarla.	**INT+GRA+ELOB+EXP**
	- Espero que te haya gustado, felicidades.	**DES+FEL**

SITUACIÓN 4: EL JEFE		
1	- ¡Que alegría! Me alegra saber que estáis valorando mi trabajo, seguiré así.	**EMO+PLA**
	- El informante no responde.	**NR**
2	- ¡Vaya qué alegría! ¿Y cuáles son mis nuevas condiciones de trabajo?	**EMO+PRE**
	- Ahora te las explico.	**RESP**
3	- Muchas gracias. Me siento muy a gusto en este trabajo.	**INT+GRA+PLA**
	-Y nosotros contigo.	**PLA**
4	- Muchas gracias, lo esperaba por el trabajo que llevo realizando, pero no tan pronto. Y no os preocupéis que seguiré realizando mi trabajo como hasta ahora o incluso mejor.	**INT+GRA+EXP+PRO**
	- Pues nada más y esperamos que así sea. Hasta mañana.	**DES+DESP**
5	- ¿Sí? ¡Ah! Pues muchas gracias.	**SOR+EMO+INT+GRA**
	- A ti, te lo mereces.	**DEV+ELOP**
6	- ¿Si? ¿De verdad? Muchas gracias.	**SOR+REI+INT+GRA**
	- De verdad, siga así.	**REAF+ELOP**
7	- Muchísimas gracias, la verdad que no me lo esperaba.	**INT+GRA+SOR**
	- El informante no responde.	**NR**
8	- De verdad, muchísimas gracias por confiar en mí. Prometo seguir así.	**REAF+INT+GRA +PRO**
	- No espero menos de ti.	**ELOP**
9	- Muchas gracias, no me esperaba un aumento de sueldo según la situación actual pero si usted cree que es conveniente debido a la eficacia de mi trabajo se lo agradezco.	**INT+GRA+EXP+REI**
	- De nada, como ya le he dicho está llevando a cabo un buen trabajo.	**FOR+ELOP**
10	- Muchas gracias, lo hago lo mejor que puedo.	**INT+GRA+EXP**
	- De nada, te lo tienes merecido.	**FOR+ELOP**
11	- El informante no responde.	**NR**
	- El informante no responde.	**NR**
12	- ¿De verdad? No sabe cuánto se lo agradezco.	**SOR+INT+GRA**
	- No me lo agradezca, su labor ha sido muy valorada.	**FOR+ELOA**
13	- Muchísimas gracias. Y gracias por valorar mi trabajo.	**INT+GRA+REI**
	- De nada, te valoramos en tu trabajo.	**FOR+ELOP**
14	- Muchas gracias por valorar mi trabajo, yo siempre intento dar lo mejor de mí para esta empresa	**INT+GRA+EXP**

	- Sigue así como lo estás haciendo que te lo has ganado.	**ELOP**
15	- Muchas gracias de verdad, me alegro que hayan valorado mi trabajo.	**INT+GRA+ REAF+PLA**
	- Creo que eres un buen trabajador, te lo mereces.	**ELOP**
16	- Muchas gracias, estoy muy agradecida. Me he quedado sin palabras.	**INT+REI+INC**
	- De nada mujer, te lo mereces por tu trabajo.	**FOR+ALE+ELOP**
17	- Muchísimas gracias por valorar mi trabajo.	**INT+GRA**
	- No hay por qué darlas estás haciendo un gran trabajo.	**FOR+ELOA**
18	- Muchísimas gracias, me alegra mucho que estén valorando mi trabajo y esfuerzo.	**INT+GRA+PLA+EXP**
	- No hay por qué darlas, estamos muy contento de tenerla a usted en la empresa.	**FOR+ELOP**
19	- Gracias, seguiré haciéndolo lo mejor posible.	**GRA+PRO**
	- Eso espero, sigue como lo estás haciendo.	**ELOP**
20	- Muchas gracias por el cumplido, hago mi trabajo y me gusta involucrarme en ello, agradezco mucho el aumento de sueldo, me vendrá estupendamente.	**INT+GRA+EXP+REI**
	- El informante no responde.	**NR**

SITUACIÓN 5: EL CAJERO DEL SUPERMERCADO		
1	- Gracias, igualmente. Adiós.	**GRA+DES+DESP**
	- El informante no responde.	**NR**
2	- Hasta luego. Adiós.	**DESP+GRA**
	- El informante no responde.	**NR**
3	- Muchas gracias.	**INT+GRA**
	- De nada.	**FOR**
4	- Muchas gracias, hasta luego. ¡Pase un buen día!	**INT+GRA+DESP**
	- Adiós	**DESP**
5	- Igualmente, gracias.	**GRA**
	- De nada.	**FOR**
6	- Hasta luego, ¡gracias!	**DESP+GRA**
	- Hasta luego, ¡gracias!	**DESP+GRA**
7	- Gracias. Adiós.	**GRA+DESP**
	- Adiós.	**DESP**
8	- Que tengas tú también un buen día.	**DES**
	- Gracias. Vuelva pronto.	**GRA+DESP**
9	- Hasta luego. Gracias.	**DESP+GRA**
	- Adiós.	**DESP**
10	- Gracias. Adiós.	**GRA+DESP**
	- A ti. Adiós.	**DEV+DESP**
11	- ¡Hasta luego!	**DESP**
	- Adiós.	**DESP**
12	- Gracias.	**GRA**
	- De nada.	**FOR**
13	- Gracias, igualmente.	**GRA**
	- Adiós.	**DESP**

14	- Gracias, igualmente.	**GRA+DES**
	- Hasta luego.	**DESP**
15	- Gracias, igualmente.	**GRA+DES**
	- De nada, es mi trabajo.	**FOR+EXP**
16	- Venga hasta luego.	**DESP**
	- El informante no responde.	**NR**
17	- Adiós.	**DESP**
	- El informante no responde.	**NR**
18	- Igualmente. Adiós.	**DES+DESP**
	- El informante no responde.	**NR**
19	- Hasta luego, muchas gracias.	**DESP+INT+GRA**
	- Hasta luego.	**DESP**
20	- Gracias, hasta luego.	**GRA+DESP**
	- Gracias.	**GRA**

SITUACIÓN 6: TIENES ALGO EN LA CARA		
1	- El informante no responde.	**NR**
2	- Gracias.	**GRA**
	- El informante no responde.	**NR**
3	- Gracias.	**GRA**
	- El informante no responde.	**NR**
4	- Menos mal que me lo has dicho, ¡qué vergüenza!	**ALV+ VER**
	- ¿Te imaginas que no te digo nada? Jajaja.	**PRE+HU**
5	- El informante no responde.	**NR**
	- El informante no responde.	**NR**
6	- ¿Seguro que no tengo más?	**PRE**
	- Que sí, ya está.	**RESP**
7	- Menos mal que me has avisado. Gracias.	**ALV+GRA**
	- De nada.	**FOR**
8	- Gracias por decírmelo.	**GRA**
	- Para eso estamos.	**QUE**
9	- Menos mal que me lo has dicho… ¿te imaginas que salgo a la calle con eso? Jajaja.	**ALV+PRE+HU**
	- Jajaja	**HU**
10	- ¿Me ha mirado alguien?	**PRE**
	- No, no se ha reído nadie de ti.	**RESP+HU**
11	- El informante no responde.	**NR**
	- El informante no responde.	**NR**
12	- El informante no responde.	**NR**
	- El informante no responde.	**NR**
13	- El informante no responde.	**NR**
	- El informante no responde.	**NR**
14	- El informante no responde.	**NR**
	- El informante no responde.	**NR**
15	- Gracias.	**GRA**
	- De nada.	**FOR**
16	- El informante no responde.	**NR**
	- El informante no responde.	**NR**

17	- El informante no responde.	**NR**
	- El informante no responde.	**NR**
18	- El informante no responde.	**NR**
	- El informante no responde.	**NR**
19	- Muchas gracias, ¿tengo algo más?	**INT+GRA+PRE**
	- El informante no responde.	**NR**
20	- ¡Gracias!	**GRA**
	- No hay de qué.	**FOR**

SITUACIÓN 7: 500 EUROS		
1	- Muchísimas gracias. Te los devuelvo cuanto antes.	**INT+GRA+DEU**
	- De nada. Para eso estamos.	**FOR+QUE**
2	- Muchísimas gracias, de verdad. En cuanto pueda te los devuelvo.	**INT+GRA+REAF +DEU**
	- No te preocupes, sin compromiso, lo hago para ayudarte.	**FOR+QUE**
3	- De verdad no sé cómo te lo puedo agradecer.	**INC**
	- No hay de qué.	**FOR**
4	- Muchísimas gracias, de verdad. Te los devolveré lo antes posible.	**INT+GRA+REAF +DEU**
	- No te preocupes, cuanto puedas.	**QUE**
5	- Ostia tía, pues muchas gracias, de verdad.	**SOR+INT+GRA+REAF**
	- De nada tía, para eso estamos.	**FOR+ALE+QUE**
6	- Bueno gracias, en cuanto pueda te lo devuelvo.	**GRA+DEU**
	- Nada, cuando puedas.	**FOR**
7	- Muchísimas gracias, me haces un gran favor. La próxima vez que te haga falta algo me avisas.	**INT+GRA+ELOA +DEU**
	- De nada, no te preocupes.	**FOR+IMP**
8	- Te lo agradezco un montón. Te lo devolveré lo antes posible.	**INT+GRA+DEU**
	- No te preocupes. Devuélvemelo tranquilamente. No hay prisa.	**FOR+QUE**
9	- De verdad, muchas gracias. Te lo devolveré en cuanto abran el banco mañana por la mañana…me has salvado la vida.	**INT+GRA+DEU +ELOP**
	- De nada, pero no hay prisa.	**FOR+QUE**
10	- Te prometo que cuando pueda te lo devuelvo.	**PRO+DEU**
	- Lo sé, no te preocupes.	**QUE**
11	- Bueno, gracias. En cuanto pueda te lo devuelvo.	**GRA+DEU**
	- Sin prisa.	**QUE**
12	- Joder, de verdad, gracias. Este finde te invito a algo.	**VER+REAF+GRA +DEU**
	- No pasa nada, hombre.	**FOR+ALE**
13	- Muchísimas gracias, te lo devuelvo en cuanto pueda.	**INT+GRA+DEU**
	- De nada, no te preocupes, que no hay prisa.	**FOR+QUE**
14	- El informante no responde.	**NR**
	- El informante no responde.	**NR**
15	- Illo en cuanto pueda, de verdad de verdad te lo digo que te lo voy a devolver.	**ALE+REAF+DEU**

	- No te preocupes que ahora mismo no me hace falta.	**QUE**
16	- Muchísimas gracias, en serio. Eres lo que no hay, vaya. Te lo devuelvo en cuanto pueda, ¿vale?	**INT+GRA+ REAF+ELOP+DEU**
	- Cuando tú puedas nena, por eso no te preocupes.	**QUE**
17	- Puf joder, muchas gracias en serio. Te lo voy a devolver en cuanto pueda.	**VER+INT+GRA +REAF+DEU**
	- Me lo devuelves cuando quieras, no te preocupes.	**QUE**
18	- Tía muchísimas gracias, puf me da mucha cosa aceptarlo tía, pero te juro que en cuanto pueda te lo devuelvo.	**ALE+INT+GRA+INCO +PRO+DEU**
	- No te preocupes, tú los necesitas más que yo.	**QUE**
19	- Muchas gracias y no te preocupes que te lo devolveré en cuanto pueda.	**INT+GRA+DEU**
	- No hay ningún problema, cuando puedas me lo devuelves.	**QUE**
20	- Gracias de verdad, es un gran favor, no sabría cómo devolvértelo, cualquier cosa estoy aquí.	**GRA+ELOA+INC**
	- Debido a mi trabajo y sueldo puedo permitírmelo, además eres un gran amigo.	**EXP+ELOP**

SITUACIÓN 8: LAS TAREAS DOMÉSTICAS		
1	- Muchas gracias, cariño ¿tú has limpiado todo? A ver si lo hacemos más frecuentemente.	**INT+GRA+ALE+ PRE+PROT**
	- Sí, lo tendré en cuenta.	**DIS**
2	- Gracias cari.	**GRA+ALE**
	- No pasa nada lo he hecho porque podía, no importa.	**QUE**
3	- Anda que apañado mi churri.	**SOR+ELOP+ALE**
	- Claro que sí.	**QUE**
4	- Ay cari, pero si dije que lo haría yo.	**ALE+DIS**
	- Ya lo sé, pero al ver que regresarías tarde las hice yo y además no estaba haciendo nada.	**EXP+QUE**
5	- ¡Ay! Mi niño que apañado es, eres el mejor, dame un beso.	**SOR+ELOP+REI+ORD**
	- Ahora hazme tú de cenar.	**ORD**
6	- ¿Por qué has hecho esto si me tocaba a mí?	**PRE**
	- Ea, no me costaba nada hacerlo.	**RESP+QUE**
7	- Muchas gracias, no me había dado tiempo.	**INT+GRA+EXP**
	- De nada.	**FOR**
8	- Gracias cariño. Debería haberlo hecho yo. Venga, te invito a cenar.	**GRA+ALE+DIS+OFR**
	- No pasa nada, sé que hoy no tenías mucho tiempo, pero acepto tu invitación.	**QUE+ACE**
9	- Cariño, me tocaba a mí hacerla pero esta mañana he salido corriendo a trabajar y no me ha dado tiempo…las iba a terminar ahora… Tampoco es justo que las hagas, tú también estás cansado. Mañana me encargo yo de la comida ¿vale?	**ALE+DIS+EXP+REI +DEU**
	- Ok, tú la haces pero que te salga buena.	**QUE+ACE+HU**
10	- Eres el mejor, esta noche pinchito.	**ELOP+PRO**

	- ¡Bien! Empecemos ya.	**EMO**
11	- ¡Ok, lo has recogido todo! ¡Gracias!	**PLA+GRA**
	- He tenido libre y sabía que tú no podías.	**QUE**
12	- ¡No me lo puedo creer! ¡Qué maravilla!	**SOR+ELOA**
	- El informante no responde.	**NR**
13	- Por favor, esto no me lo esperaba, muchas gracias, aunque esta tarea es de los dos.	**SOR+INT+GRA +PROT**
	- Ya ves, todo lo que te he hecho en la casa.	**EXP**
14	- Cariño perdón por no haber hecho las tareas pero es que no he tenido tiempo.	**ALE+DIS+EXP**
	- La próxima vez te toca a ti.	**DEU**
15	- ¿Has hecho esto? La próxima lo hago yo.	**SOR+DEU**
	- Está claro la próxima vez la haces tú.	**ACE+DEU**
16	- Ay, lo siento cariño es que no he podio limpiarla yo, estoy super estresada con el trabajo y encima hoy ha sido más.	**DIS+ALE+EXP+REI**
	- Anda, anda, nena no te preocupes. Sé que estás muy agobiada.	**ALE+QUE**
17	- Joder, sé que me tocaba a mí, pero es que mira a qué hora he salido hoy.	**VER+DIS+EXP**
	- Que no te preocupes, sé que estás hasta arriba y lo he limpiado yo.	**QUE**
18	- Ala, ¿y esto? Joder lo siento pero es que no tengo tiempo para nada; estoy super liada en el trabajo y no me da tiempo de hacer nada en casa, muchas gracias cariño eres un sol.	**SOR+DIS+EXP+REI +INT+ GRA+ALE +ELOP**
	- Cariño no te preocupes, sé que estás muy liada y yo ahora no tengo tanto trabajo.	**ALE+QUE**
19	- ¿Ostias al final lo has hecho tú? Pues no te preocupes que la próxima vez lo hago yo.	**SOR+DEU**
	- Que no vuelva a pasar.	**ADV**
20	- Cariño, esas tareas me tocaban a mí, ¿por qué te has molestado en hacerlas?	**ALE+EXP+PRE**
	- No te preocupes, me quedaba tiempo, hoy por ti y mañana por mí.	**QUE**

SITUACIÓN 9: EL RESTAURANTE DE LUJO		
1	- Muchas gracias de verdad.	**INT+GRA+REAF**
	- Qué dices tía, anda tonta que no pasa nada.	**PROT+QUE**
2	- La próxima invito yo.	**DEU**
	- Vale, no te preocupes.	**ACE+QUE**
3	- Muchas gracias, te debo más de una cena.	**INT+GRA+DEU**
	- No tienes por qué hacerlo jajaja.	**QUE+HU**
4	- ¡Hemos comido genial! Gracias. La próxima invito yo.	**PLA+GRA+DEU**
	- Anda ya…pero vamos a otro sitio que este es más carillo y tampoco solemos venir mucho.	**PROT+EXP**
5	- Bueno pues a la próxima invito yo.	**DEU**
	- Vale.	**ACE**
6	- Gracias por la invitación, a la próxima me toca a mí.	**GRA+DEU**

	- Genial, me parece bien.	**ACE**
7	- Muchas gracias, la próxima invito yo.	**INT+GRA+DEU**
	- No hace falta, no te preocupes.	**QUE**
8	- La próxima vez pago yo.	**DEU**
	- Bueno, vale.	**ACE**
9	- Mañana te doy la mitad de la comida, pero deberías haberme dejado ir a por las tarjetas.	**DEU**
	- Hacía demasiada calor, mañana me lo das…llevaba dinero de sobra.	**QUE**
10	- No me lo esperaba, gracias.	**SOR+GRA**
	- De nada.	**FOR**
11	- La próxima pago yo.	**DEU**
	- Pues ve pensando, que la semana que viene quedamos de nuevo.	**ACE**
12	- Que sepas que mañana invito yo.	**DEU**
	- ¡Déjate de pagos! Si da igual.	**PROT+QUE**
13	- Te debo una, muchas gracias.	**DEU+INT+GRA**
	- Ya te tocará a ti en otra ocasión.	**QUE**
14	- ¡Illo el próximo día invito yo en!, ¿vale?	**ALE+DEU**
	- Que sí, que sí, no te preocupes.	**ACE+QUE**
15	- Illo te debo una.	**ALE+DEU**
	- Claro, la próxima la pagas tú.	**ACE**
16	- Tía muchas gracias eh, qué vaya restaurante guapo. La próxima vez te invito yo a uno muy chulo.	**ALE+INT+GRA +PLA+DEU**
	- Vale tía, se acepta, jaja.	**ALE+ACE+HU**
17	- Guapa, muchas gracias por invitarme, la próxima te invito yo.	**ALE+INT+GRA +DEU**
	- Si, si, ya me invitarás.	**ACE**
18	- Pues muchas gracias por haberme invitado a este restaurante me ha encantado, la semana que viene te invito yo a uno que conozco por la zona, ¿vale?	**INT+GRA +PLA+DEU**
	- No te preocupes mujer, ya me invitarás cuando puedas.	**QUE**
19	- Muchas gracias, la próxima vez pago yo.	**INT+GRA+DEU**
	- No pasa nada, para eso están los amigos.	**QUE**
20	- Muchas gracias por la invitación, mañana vamos a otro que te invito yo.	**INT+GRA+DEU**
	- Como quieras pero no hace falta.	**ACE+QUE**

SITUACIÓN 10: LA FIESTA DE DESPEDIDA		
1	- Muchas gracias no me lo esperaba.	**INT+GRA+SOR**
	- El informante no responde.	**NR**
2	- Oh ¡muchísimas gracias de verdad!, es todo un detalle.	**SOR+INT+GRA +ELOA**
	- El informante no responde.	**NR**
3	- ¡Me encanta, de verdad! ¡Qué guay!	**EMO+REAF+REI**
	- Lo sé, ja j aja.	**HU**

4	- ¿En serio? Puf…me va a dar mucha pena despedirme de vosotros, ha sido un placer trabajar juntos. Pero eso sí, espero veros pronto.	**SOR+EXP+DES**
	- Sí, sí, eso ni lo dudes, nos veremos pronto.	**PRO**
5	- Si hombre, venga ya, qué guay, muchas gracias.	**ALE+SOR+EMO+INT +GRA**
	- Nada.	**FOR**
6	- No hace falta que te molestes de verdad.	**INCO**
	- Anda ya, ya verás que divertido.	**IMP+PRO**
7	- Muchas gracias, me hace mucha ilusión.	**INT+GRA+EMO**
	- Te echaremos de menos.	**EMO**
8	- ¡Qué detalle! No tenías por qué.	**EMO+INCO**
	- Tú mereces una despedida por todo lo alto.	**ELOP**
9	- ¿En serio? No me lo puedo creer… ¿a qué hora? ¿Y dónde? Quiero despedirme de vosotros han sido unos buenos meses.	**SOR+PRE+REI+EXP**
	- El informante no responde.	**NR**
10	- No me lo esperaba, qué bien. Gracias.	**SOR+EMO+GRA**
	- Nos acordaremos mucho de ti, que te vaya bien en tu nuevo trabajo.	**DES**
11	- ¡Oh! ¡Gracias por la fiesta!	**SOR+GRA**
	- Te lo mereces.	**ELOP**
12	- Oh… ¿De verdad? Muchas gracias.	**SOR+INT+GRA**
	- El informante no responde.	**NR**
13	- Dime a que tengo que ayudar; no os tendríais que molestar, gracias.	**PET+INCO+GRA**
	- No te preocupes de nada, que es cosa nuestra.	**IMP**
14	- ¿No me jodas tío? Eres una máquina. Muchas gracias.	**SOR+CUM+INT+GRA**
	- Tío tú mereces eso y más, verás que bien nos lo vamos a pasar.	**ALE+QUE+PRO**
15	- Te lo agradezco tío.	**GRA+ALE**
	- Claro que sí hombre, yo me alegro por esto.	**ALE+PLA**
16	- ¿En serio? ¿Una fiesta de despedida para mí? Joder muchas gracias.	**SOR+REI+INT+GRA**
	- De nada tonta.	**FOR+ALE**
17	- Tío joder, ¿en serio? Muchas gracias, pero vamos que no me has tenido que hacer nada.	**ALE+SOR+INT+GRA +INCO**
	- Ja, ja, ja no me des las gracias, habrá que celebrarlo ¿no?	**HU+FOR**
18	- ¿De verdad que me has preparado una fiesta? Dios esto no me lo esperaba yo. Vaya, muchas gracias.	**SOR+EMO+INT+GRA**
	- Si hombre que gracias ni gracias, a ponerse guapa que esta noche lo celebramos por todo lo alto.	**ALE+QUE+ORD**
19	- No hace falta que me hagas una fiesta, en serio.	**INCO+REAF**
	- Tío déjate de tonterías y ven a la fiesta que vamos a estar todos.	**ALE+ORD**
20	- Es todo un detalle, así puedo despedirme de todos y todas.	**ELOA+EXP**
	- Claro que sí, hay que hacer una buena despedida.	**EXP**

SITUACIÓN 11: EL NUEVO CORTE DE PELO		
1	- Sí me lo he cortado. Gracias.	**RESP+GRA**
	- El informante no responde.	**NR**
2	- Mírame bien anda, jeje.	**MOD+HU**
	- Ja ja ja.	**HU**
3	- ¿Ais sí? ¡Muchas gracias!	**MOD+INT+GRA**
	- De nada, que te queda genial.	**FOR+REAF+ELOP**
4	- ¡Sí! Me encanta, la verdad que ya era hora de cortármelo.	**AU+EMO+PLA+EXP**
	- ¡Pues te queda genial! Si ya te dije que el pelo corto te pega mucho.	**REAF+ELOP**
5	- ¡Has visto, que cortito se me ha quedado!	**AU**
	- Ya ves, pero te queda muy bien.	**REAF+ELOP**
6	- Pues claro si es mío.	**HU**
	- Claro, eso va a ser.	**HU**
7	- Gracias.	**GRA**
	- El informante no responde.	**NR**
8	- ¿Sí? Es la última moda. Gracias.	**MOD+EXP+GRA**
	- Dime a qué peluquero vas, ¿es muy caro?	**PRE**
9	- Gracias…pero no me ha gustado…me ha cortado demasiado las puntas y sólo le indiqué dos dedos…	**GRA+MOD**
	- ¡Te queda genial!	**REAF+ELOP**
10	- Si, ¿te gusta? Me queda genial.	**MOD+AU**
	- Sí, estás muy guapa.	**REAF+CUM**
11	- ¿Sí? Gracias.	**MOD+GRA**
	- De verdad.	**REAF**
12	- ¿A que sí? ¡A mí me encanta! ¡Gracias!	**AU+GRA**
	- Sí, ¡te favorece mucho!	**REAF+ELOP**
13	- Muchas gracias, un cambio de look.	**INT+GRA+EXP**
	- Te sienta genial guapa.	**REAF+ELOP+ALE**
14	- ¿Sí? ¿Venga ya? Gracias tío.	**MOD+GRA+ALE**
	- El informante no responde.	**NR**
15	- ¿Sí? ¿Te gusta? Yo también estoy contento con este nuevo pelado.	**MOD+AU**
	- ¿Quién te ha pelado?	**PRE**
16	- ¿Si? Pues no me gusta mucho.	**MOD**
	- Estas guapísima.	**CUM**
17	- ¿Si te gusta? A mí no, me veo rara ahora.	**MOD**
	- Anda ya.	**PROT**
18	- ¿Sí? ¿Qué dices? Anda eso eres tú que me miras con buenos ojos.	**MOD**
	- En serio que estás muy guapa.	**REAF+CUM**
19	- ¿Ah que sí? Porque yo lo valgo.	**AU**
	- El informante no responde.	**NR**
20	- Sí, ¿verdad? Por fin he conseguido que me hagan lo que quería.	**AU+EXP**
	- Pues estás muy bien.	**REAF+ELOP**

SITUACIÓN 12: PÁSAME LA REVISTA		
1	- Gracias.	**GRA**
	- El informante no responde.	**NR**
2	- Gracias.	**GRA**
	- El informante no responde.	**NR**
3	- ¡Muchas gracias!	**INT+GRA**
	- De nada. La que tienes tú.	**FOR**
4	- ¡Gracias!	**GRA**
	- De nada.	**FOR**
5	- Gracias.	**GRA**
	- El informante no responde.	**NR**
6	- Gracias amigo, qué haría yo sin ti.	**GRA+ALE**
	- El informante no responde.	**NR**
7	- Gracias.	**GRA**
	- De nada.	**FOR**
8	- Gracias.	**GRA**
	- De nada.	**FOR**
9	- Gracias guapa, es que tenía ganas de leer algo porque llevo todo el día estudiando y en la Cuore esta hay muchos cotilleos, no hace falta ver el Sálvame.	**GRA+ALE+EXP**
	- El informante no responde.	**NR**
10	- Gracias.	**GRA**
	- De nada.	**FOR**
11	- Gracias.	**GRA**
	- El informante no responde.	**NR**
12	- Gracias.	**GRA**
	- De nada.	**FOR**
13	- Gracias guapo.	**GRA+ALE**
	- De nada encanto.	**FOR+ALE**
14	- El informante no responde.	**NR**
	- El informante no responde.	**NR**
15	- El informante no responde.	**NR**
	- El informante no responde.	**NR**
16	- El informante no responde.	**NR**
	- El informante no responde.	**NR**
17	- Gracias.	**GRA**
	- El informante no responde.	**NR**
18	- El informante no responde.	**NR**
	- El informante no responde.	**NR**
19	- Muchas gracias.	**INT+GRA**
	- No hay de qué.	**FOR**
20	- Gracias.	**GRA**
	- De nada.	**FOR**

SITUACIÓN 13: EL EMPLEADO DEL HOTEL		
1	- Gracias. Adiós.	**GRA+DESP**
	- El informante no responde.	**NR**

2	- Gracias.	**GRA**
	- El informante no responde.	**NR**
3	- ¡Muchas gracias!	**INT+GRA**
	- El informante no responde.	**NR**
4	- Muchas gracias. Tome por su servicio.	**INT+GRA+REC**
	- Muchas gracias. Pase un buen día.	**INT+GRA+DES**
5	- Hasta luego.	**DESP**
	- Gracias, hasta luego.	**GRA+DESP**
6	- Hasta luego, gracias.	**DESP+GRA**
	- Muy amable, que pase un bien día.	**ELOP+DES**
7	- Muchas gracias.	**INT+GRA**
	- De nada.	**FOR**
8	- ¡Toma para una cerveza!	**REC**
	- Gracias, muy amable.	**GRA+ELOP**
9	- Tome, gracias por traer el coche. Hasta otra ocasión.	**REC+GRA+DESP**
	- Gracias a usted.	**DEV**
10	- Gracias.	**GRA**
	- A usted señorita.	**DEV+ALE**
11	- Gracias por todo.	**GRA**
	- Gracias.	**DEV**
12	- Muchas gracias.	**INT+GRA**
	- ¡A usted!	**DEV**
13	- Gracias.	**GRA**
	- Muchísimas gracias señorita.	**INT+GRA+ALE**
14	- Hasta luego.	**DESP**
	- El informante no responde.	**NR**
15	- Gracias.	**GRA**
	- Gracias.	**DEV**
16	- Muchas gracias por todo, adiós.	**INT+GRA+DESP**
	- Adiós.	**DESP**
17	- Gracias.	**GRA**
	- Adiós.	**DESP**
18	- Gracias.	**GRA**
	- A usted.	**DEV**
19	- El informante no responde.	**NR**
	- Muchas gracias	**INT+GRA**
20	- Gracias, hasta luego.	**GRA+DESP**
	- El informante no responde.	**NR**

SITUACIÓN 14: LA INVITACIÓN		
1	- La comida ha estado estupenda. Gracias por todo. Ha sido una noche estupenda.	**ELOB+GRA+PLA**
	- De nada.	**FOR**
2	- La comida estaba muy rica. He estado muy a gusto, ¿para cuándo la siguiente?	**ELOB+PLA+PRE +SUG**
	- Ya mismo organizaremos otra. Hasta mañana.	**RESP+DESP**
3	- Muchas gracias por la gran cena, ja ja ja.	**INT+GRA+ ELOB+HU**
	- Nosotros encantados de que vengas.	**DESP**
4	- La cena ha estado buenísima. Ya me darás la receta je je.	**ELOB+HU**

	- Me alegro que te haya gustado. Pues ya sabes cuando quieras repetimos pero la receta me la guardo je je. Hasta mañana.	**PLA+SUG+HU+DESP**
5	- Bueno, pues ya nos vemos, estaba todo muy rico. Adiós.	**DESP+PLA+REI**
	- Venga, hasta luego.	**DESP**
6	- Gracias por la invitación, me lo he pasado genial. Cuando queráis hacemos otra, hasta luego.	**GRA+PLA+SUG +DESP**
	- Sí, a ti por venir, ya te avisamos para la próxima.	**DEV+DESP**
7	- Muchas gracias, ha sido muy agradable.	**INT+GRA+PLA**
	- Nos alegramos de que te haya gustado todo.	**PLA**
8	- Que bien lo he pasado. Tenemos que repetir.	**PLA+DESP+SUG**
	- El informante no responde.	**NR**
9	- Bueno, muchas gracias por la cena. El pollo estaba riquísimo, tienes que darme la receta en otra ocasión. La próxima ya sabes será en mi casa, haré una empanada que os va a encantar. Nos vemos mañana para tomar una copa si queréis. Chao.	**INT+GRA+ EXP +PET+SUG+DESP**
	- El informante no responde.	**NR**
10	- Muchas gracias por todo, me lo he pasado genial.	**INT+GRA+PLA**
	- De nada, estás invitada cada vez que quieras.	**FOR+OFR**
11	- Gracias por todo, ha estado todo estupendo.	**GRA+PLA**
	- Gracias por venir.	**DEV**
12	- Muchísimas gracias por haberme invitado. ¡La comida me ha encantado!	**GRA+PLA**
	- No hay de qué. Ya sabes, esta es tu casa.	**FOR+OFR**
13	- Muchas gracias por todo y la comida buenísima, te dejo.	**INT+GRA+ELOB +DESP**
	- Gracias por tu compañía.	**DEV**
14	- Muchísimas gracias por todo, ha estado todo genial.	**INT+GRA+PLA**
	- Gracias a ti por venir.	**DEV**
15	- Señores nos vemos, muchas gracias.	**DESP+INT+GRA**
	- Venga tenemos que planear otra.	**SUG**
16	- Muchísimas gracias por todo, ha sido una noche muy agradable y todo estaba de lujo, ¡vaya!	**INT+GRA+PLA +ELOB**
	- Gracias a ti por venir, de verdad.	**DEV+REAF**
17	- Muchísimas gracias por todo, me lo he pasado muy bien.	**INT+GRA+PLA**
	- Gracias a ti por venir.	**DEV**
18	- Ha estado todo genial, me ha encantado la cena, vamos riquísimo todo, de lujo. Muchísimas gracias por todo, ha sido un placer.	**PLA+ELOB+ REAF +REI+INT+ GRA+REI**
	- El placer ha sido nuestro. Muchas gracias por venir.	**DEV+REI**
19	- Me lo he pasado genial, espero volver a repetirlo.	**PLA+DES**
	- Encantado de haber estado contigo.	**DESP**
20	- Gracias por la invitación, lo he pasado muy bien y la comida estaba exquisita.	**GRA+PLA+ELOB**
	- Nos alegramos, nos vemos pronto en tu casa.	**PLA+SUG**

SITUACIÓN 15: EL TAXISTA		
1	- Muchísimas gracias por todo. Eres una persona estupenda.	**INT+GRA+ELOP**
	- De nada.	**FOR**
2	- Muchas gracias y tome por su servicio.	**INT+GRA+REC**
	- De nada y gracias.	**FOR+DEV**
3	- ¡Muchas gracias, de verdad! Muchas gracias.	**INT+GRA+REAF+REI**
	- No hay de qué.	**FOR**
4	- Ay muchísimas gracias de verdad, no sé cómo agradecértelo. Tome dinero, cójalo de verdad porque hay pocas personas como usted que devuelven lo que no es suyo. Gracias de nuevo, pase un buen día.	**INT+GRA+INC+ REC+ELOP+REI+DESP**
	- No señorita, no puedo aceptarlo de verdad. ¡Pase un buen día!	**INCO+DESP**
5	- ¡Ostias, muchísimas gracias!	**SOR+INT+GRA**
	- ¡Venga que no cogéis el avión! Ja ja.	**ADV+HU**
6	- Muchísimas gracias, me has salvado la vida.	**INT+GRA+ELOP**
	- ¡No hay de qué!	**FOR**
7	- Muchísimas gracias de verdad.	**INT+GRA**
	- No hay de qué.	**FOR**
8	- De verdad, mil gracias. Ojalá hubiera más gente como usted en el mundo.	**INT+GRA+DES**
	- El informante no responde.	**NR**
9	- ¡Madre mía! Menos mal que me la ha traído usted porque he estado a punto de no embarcar…que sofocón me he llevado. ¡Muchas gracias de verdad, tome 5 euros e invítese a un café! Gracias por todo.	**ALV+EXP+INT+GRA +REC+REI**
	- El informante no responde.	**NR**
10	- Muchas gracias, me iba a dar algo.	**INT+GRA+EXP**
	- De nada, señorita. Cuando la he visto he ido corriendo a buscarte.	**FOR+ALE+EXP**
11	- ¡Ayyy! Muchísimas gracias.	**ALV+EMO+INT+GRA**
	- Lo dejaste olvidado, ten cuidado para la próxima.	**EXP+ADV**
12	- Uf, de verdad. Muchísimas gracias, gracias de verdad.	**ALV+INT+GRA+REI**
	- El informante no responde.	**NR**
13	- Por favor, qué amable, no sabe de todo el extravío que me quita, muchísimas gracias.	**ELOP+EXP+INT+GRA**
	- De nada, no es ninguna molestia.	**FOR+QUE**
14	- Un millón de gracias, no sé cómo agradecértelo, tome 20 euros por lo que ha hecho.	**INT+GRA +INC+REC**
	- No me tienes que dar nada, lo he hecho sin querer recibir nada a cambio.	**QUE**
15	- Ostias tío me has salvado la vida, muchas gracias.	**ALV+ELOP+INT+GRA**
	- Nada hombre para eso estamos, pero ten cuidado la próxima vez.	**FOR+ALE+QUE+ADV**
16	- No me lo puedo creer, por favor, muchísimas gracias. No sé cómo agradecérselo.	**EMO+INT+GRA+INC**
	- Anda mujer no te preocupes de verdad, toma tus cosas.	**QUE**

17	- ¡Dios! ¿En serio? Me acaba usted de salvar la vida, vaya.	**SOR+ELOP+REAF**
	- Anda, usted hubiese hecho lo mismo en mi lugar.	**QUE**
18	- Dios muchísimas gracias, dios es usted un ángel vamos, como usted ya quedan pocos en este mundo.	**EMO+INT+GRA +ELOP+REI**
	- No pasa nada mujer, usted hubiese hecho lo mismo seguro.	**QUE**
19	- Muchas gracias, me ha salvado usted la vida.	**INT+GRA+ELOP**
	- Yo si me encontrase en tu misma situación me gustaría que me hicieran lo mismo.	**QUE**
20	- Muchas gracias de verdad.	**INT+GRA+REAF**
	- Me la encontré nada más que arrancar el coche, menos mal que estabas cerca.	**EXP+ALV**

SITUACIÓN 16: PÁSAME LAS PATATAS MAMÁ		
1	- El informante no responde.	**NR**
	- El informante no responde.	**NR**
2	- El informante no responde.	**NR**
	- El informante no responde.	**NR**
3	- Muchas gracias.	**INT+GRA**
	- El informante no responde.	**NR**
4	- ¡Gracias Conchita!	**GRA+ALE**
	- De nada guapa.	**FOR+ALE**
5	- El informante no responde.	**NR**
	- El informante no responde.	**NR**
6	- Déjalo en medio.	**ORD**
	- El informante no responde.	**NR**
7	- El informante no responde.	**NR**
	- El informante no responde.	**NR**
8	- Gracias mami.	**GRA+ALE**
	- ¡Cuidado! El plato todavía quema.	**ADV**
9	- El informante no responde.	**NR**
	- El informante no responde.	**NR**
10	- Gracias.	**GRA**
	- De nada.	**FOR**
11	- El informante no responde.	**NR**
	- El informante no responde.	**NR**
12	- El informante no responde.	**NR**
	- El informante no responde.	**NR**
13	- El informante no responde.	**NR**
	- El informante no responde.	**NR**
14	- El informante no responde.	**NR**
	- El informante no responde.	**NR**
15	- El informante no responde.	**NR**
	- El informante no responde.	**NR**
16	- Dame.	**ORD**
	- El informante no responde.	**NR**
17	- Trae.	**ORD**
	- El informante no responde.	**NR**

18	- El informante no responde.	**NR**
	- El informante no responde.	**NR**
19	- El informante no responde.	**NR**
	- El informante no responde.	**NR**
20	- Gracias.	**GRA**
	- Nada.	**FOR**

ANEXO 3: ENUNCIADOS DE LOS ANGLOHABLANTES

SITUACIÓN 1: 10 EUROS		
1	- Muchas gracias. Devolveré el dinero en lunes. Gracias una otra vez.	**INT+GRA+DEU+REI**
	- El informante no responde.	**NR**
2	- Muchas gracias, te lo daré luego.	**INT+GRA+DEU**
	- Cuando puedas.	**IMP**
3	- Ay, muchísimas gracias, siempre puedo contar contigo.	**EMO+INT+GRA+ELOP**
	- Cuando quieras.	**IMP**
4	- ¡Gracias!	**GRA**
	- No te preocupes, cuando quieras.	**IMP+REI**
5	- Ah muchísimas gracias, voy a devuelvo el lunes en seguro.	**EMO+INT+GRA+DEU**
	- Cuando quieras.	**IMP**
6	- Muchas gracias, te debo uno.	**INT+GRA+DEU**
	- No te preocupes.	**IMP**
7	- Gracias te lo devolveré lo antes posible.	**GRA+DEU**
	- No te preocupes, cuando puedas está bien.	**IMP+REI**
8	- Gracias amigo.	**GRA+ALE**
	- Nada tío.	**FOR+ALE**
9	- ¿Estás seguro? Pues muchas gracias, voy al banco justo después y sacar el dinero.	**DUD+INT+EXP**
	- No preocupes.	**IMP**
10	- Gracias amigo.	**GRA+ALE**
	- El informante no responde.	**NR**
11	- ¡Muchas gracias! Yo te lo pagaré tan pronto como sea posible	**INT+GRA+DEU**
	- No es gran cosa.	**IMP**
12	- Muchas gracias, tu eres un genial amiga.	**INT+GRA+ELOP**
	- De nada amiga por eso es que amigas están por.	**FOR+EXP**
13	- Claro, no necesito más. Me agradezco muchísimo.	**EXP+INT+GRA**
	- No hay ninguna problema, si necesitas prestar más, solo dime.	**IMP+REI**
14	- Muchas gracias.	**INT+GRA**
	- El informante no responde.	**NR**
15	- Gracias, voy a pagarte el lunes.	**GRA+DEU**
	- Nada.	**IMP**
16	- Muchas gracias.	**INT+GRA**
	- No pasa nada.	**IMP**
17	- Muchas gracias por prestarme el dinero.	**INT+GRA**
	- De nada.	**FOR**
18	- Muchas gracias, el lunes te doy el dinero.	**INT+GRA+DEU**
	- Vale.	**ACE**
19	- Te devuelvo en lunes.	**DEU**
	- Vale, dime si necesitas más.	**ACE**
20	- Gracias, te lo devuelvo pronto.	**GRA+DEU**
	- Sin problemas.	**IMP**

SITUACIÓN 2: EL CONDUCTOR DE AUTOBUSES		
1	- El informante no responde.	**NR**
	- El informante no responde.	**NR**
2	- Adiós.	**DESP**
	- El informante no responde.	**NR**
3	- Gracias, que tengas un buen día.	**GRA+DES**
	- El informante no responde.	**NR**
4	- Gracias.	**GRA**
	- El informante no responde.	**NR**
5	- Muchas gracias.	**INT+GRA**
	- El informante no responde.	**NR**
6	- Hasta luego.	**DESP**
	- El informante no responde.	**NR**
7	- Gracias, hasta luego.	**GRA+DESP**
	- Hasta luego.	**DESP**
8	- Gracias, adiós.	**GRA+DESP**
	- El informante no responde.	**NR**
9	- Gracias, adiós.	**GRA+DESP**
	- El informante no responde.	**NR**
10	- ¡Gracias!	**GRA**
	- El informante no responde.	**NR**
11	- ¡Gracias!	**GRA**
	- El informante no responde.	**NR**
12	- El informante no responde.	**NR**
	- El informante no responde.	**NR**
13	- Gracias. Buenos días, hasta luego.	**GRA+DESP+REI**
	- A ti, hasta luego.	**DEV+DESP**
14	- Hasta luego, gracias.	**DESP+GRA**
	- El informante no responde.	**NR**
15	- Gracias.	**GRA**
	- El informante no responde.	**NR**
16	- Gracias.	**GRA**
	- Adiós.	**DESP**
17	- Gracias, espero que tengas un buen día.	**GRA+DES**
	- Hasta luego.	**DESP**
18	- El informante no responde.	**NR**
	- El informante no responde.	**NR**
19	- Gracias.	**GRA**
	- A ti.	**DEV**
20	- Gracias.	**GRA**
	- Adiós.	**DESP**

SITUACIÓN 3: EL REGALO DE CUMPLEAÑOS		
1	- ¡Muchas gracias! Me encanta. Es un color muy bonito y acompaña con muchas cosas.	**INT+GRA+PLA+ELOB +REI**
	- De nada.	**FOR**
2	- ¡Muchas gracias!	**INT+GRA**

	- De nada.	**FOR**
3	- ¡Qué sorpresa! No hacía falta traer un regalo, muchísimas gracias, es preciosa.	**SOR+INCO+INT+GRA +ELOB**
	- De nada, un placer.	**FOR+PLA**
4	- No tienes que comprarme algo. Muchísimas gracias.	**INCO+INT+GRA**
	- De nada, un placer.	**FOR+PLA**
5	- Ah, muchísimas gracias. Me lo encanta mucho, gracias.	**EMO+INT+GRA+PLA +REI**
	- De nada, un placer.	**FOR+PLA**
6	- ¿Qué es esto? Ay, qué bonita. Pero no has tenido que comprarme algo. Qué amable eres.	**SOR+EMO+ELOB +INCO+ELOP**
	- Quería comprar algo.	**IMP**
7	- Ah gracias, ¡qué buen amigo eres!	**EMO+GRA+ELOP**
	- De nada amigo, te quedas bien con azul.	**FOR+ALE+CUM**
8	- ¡Qué guay! Me gusta mucho gracias.	**EMO+REI+GRA**
	- Nada.	**IMP**
9	- Muchas gracias, amigo.	**INT+GRA+ALE**
	- De nada amigo.	**FOR+ALE**
10	- Gracias.	**GRA**
	- De nada.	**FOR**
11	- ¡Gracias! Tú realmente no tienes que darme nada.	**GRA+INCO**
	- De nada y quería conseguirte un regalo.	**FOR+IMP**
12	- Gracias, mi favorito color es azul.	**GRA+ELOB**
	- De nada.	**FOR**
13	- ¡Has recordado que azul es mi color favorita! Muchas gracias, me encanta.	**SOR+INT+GRA+PLA**
	- Estoy muy feliz que le guste.	**PLA**
14	- ¡Qué bonita, me gusta mucha!	**ELOB+PLA**
	- Me alegra.	**PLA**
15	- Gracias, azul es mi color favorito, voy a llevarla mañana.	**GRA+ELOB+EXP**
	- Estoy muy contento.	**PLA**
16	- Me gusta. Muchas gracias.	**PLA+INT+GRA**
	- De nada. Feliz cumpleaños.	**FOR+FEL**
17	- Muchas gracias, me lo encanta.	**INT+GRA+PLA**
	- ¡De nada! Me alegra de que te lo guste.	**FOR+PLA**
18	- No me deberías haber traído nada. Solo querría que vinierais a cenar, pero muchas muchas gracias.	**INCO+INT+GRA+REI**
	- No pasa nada, felicidades, es tu cumple.	**IMP+FEL**
19	- Me encanta, muchas gracias.	**PLA+INT+GRA**
	- De nada.	**FOR**
20	- Muchas muchas gracias amigo.	**INT+GRA+REI+ALE**
	- No, es un placer amigo.	**IMP+PLA+ALE**

SITUACIÓN 4: EL JEFE		
1	- Muchas gracias.	**INT+GRA**
	- Te lo mereces.	**ELOP**
2	- Me alegro de que haya reconocido mi trabajo, se lo agradezco.	**PLA+EXP+GRA**

	- Sigue así.	**ELOP**
3	- Muchas gracias, aprecio de veras que ha dado cuento del esfuerzo que hago. ¡Usted no lo regrelará!	**INT+GRA+PLA+EXP +PRO**
	- ¡Te lo mereces!	**ELOP**
4	- ¿En serio? No estaba pensada como eso.	**SOR+REI**
	- ¡Te lo mereces!	**ELOP**
5	- Muchísimas gracias, lo aprecio mucho.	**INT+GRA+ELOP**
	- Te lo mereces.	**ELOP**
6	- Pues muchas gracias a usted, qué sorpresa. Estoy muy feliz aquí.	**INT+GRA+SOR+EMO**
	- El informante no responde.	**NR**
7	- Gracias, estoy muy agradecido por eso. Me gusta mucho el trabajo y se me hace bien saber que usted está contento con mi trabajo.	**GRA+REI+PLA+EXP**
	- El informante no responde.	**NR**
8	- Muchismo gracias señor.	**INT+GRA+ALE**
	- El informante no responde.	**NR**
9	- Wow qué bien, pues muchas gracias por la oportunidad, ¿hay algo más que podría hacer?	**EMO+INT+GRA+PRE**
	- El informante no responde.	**NR**
10	- Gracias y gracias.	**GRA+REI**
	- De nada.	**FOR**
11	- ¡Muchas gracias! Me complace escuchar esto.	**INT+GRA+PLA**
	- De nada y gracias por tu bien trabajo.	**FOR+GRA+ELOP**
12	- Muchas gracias señor, me sorprende que tú estás muy contento con mi trabajo.	**INT+GRA+ALE+SOR**
	- El informante no responde.	**NR**
13	- Esto es un gran honor; muchas gracias por su generosidad y por la oportunidad de trabajar con su compañía.	**EMO+INT+GRA**
	- Igualmente, gracias por ser trabajadora.	**DEV+GRA+ELOP**
14	- Muchas gracias, me gusta este trabajo mucho.	**INT+GRA+PLA**
	- Me alegra.	**PLA**
15	- Muchas gracias, voy a continuar hacer un buen trabajo.	**INT+GRA+PRO**
	- Bien.	**ACE**
16	- Gracias señor.	**GRA+ALE**
	- Manten a el buen trabajo.	**ELOP**
17	- ¡Qué bien! Muchas gracias señor	**EMO+INT+GRA+ALE**
	- De nada.	**FOR**
18	- ¿Si? Genial. Qué buena noticia. Muchas gracias.	**SOR+PLA+ELOA+INT +GRA**
	- Sí, es que ahora tendrás más responsabilidad con la compañía.	**ACE+EXP**
19	- Muchas gracias.	**INT+GRA**
	- De nada.	**FOR**
20	- Voy a seguir así, muchas gracias.	**PRO+INT+GRA**
	- El informante no responde.	**NR**

SITUACIÓN 5: EL CAJERO DEL SUPERMERCADO		
1	- Hasta luego.	**DESP**
	- Hasta luego.	**DESP**
2	- Gracias, hasta luego.	**GRA+DESP**
	- Hasta luego.	**DESP**
3	- Gracias, que tengas un buen día. Hasta luego.	**GRA+DES+DESP**
	- El informante no responde.	**NR**
4	- Gracias.	**GRA**
	- De nada.	**FOR**
5	- Gracias, hasta luego.	**GRA+DESP**
	- De nada.	**FOR**
6	- Hasta luego.	**DESP**
	- Hasta luego.	**DESP**
7	- Gracias, hasta luego.	**GRA+DESP**
	- Nada, hasta luego.	**FOR+DESP**
8	- Gracias.	**GRA**
	- El informante no responde.	**NR**
9	- Muchas gracias, que tenga un buen día.	**INT+GRA+DES**
	- Hasta luego.	**DESP**
10	- Gracias, que tengas un buen día.	**GRA+DES**
	- Hasta luego.	**DESP**
11	- ¡Gracias!	**GRA**
	- El informante no responde.	**NR**
12	- ¡Gracias! ten un buen día.	**GRA+DES**
	- Gracias.	**GRA**
13	- Adiós ¡Gracias!	**DESP+GRA**
	- A ti ¡Buenos días!	**DEV+DESP**
14	- ¡Muchas gracias y tú también!	**INT+GRA+DES**
	- El informante no responde.	**NR**
15	- El informante no responde.	**NR**
	- El informante no responde.	**NR**
16	- Tú también.	**DES**
	- El informante no responde.	**NR**
17	- Gracias, hasta luego.	**GRA+DESP**
	- El informante no responde.	**NR**
18	- Gracias.	**GRA**
	- Que tengas un buen día.	**DES**
19	- Gracias.	**GRA**
	- Buenos días.	**DESP**
20	- Adiós.	**DESP**
	- Hasta luego.	**DESP**

SITUACIÓN 6: TIENES ALGO EN LA CARA		
1	- Gracias.	**GRA**
	- De nada.	**FOR**
2	- Gracias.	**GRA**
	- El informante no responde.	**NR**

3	- Jaja, gracias tía, no quiero parecer tonta.	**HU+GRA+ALE+EXP**
	- De nada.	**FOR**
4	- Gracias chica.	**GRA+ALE**
	- De nada.	**FOR**
5	- Gracias por decirme.	**GRA**
	- De nada.	**FOR**
6	- Uf que vergüenza. Gracias por avisarme.	**VER+GRA**
	- De nada.	**FOR**
7	- Gracias, me gusta cuando gente diga eso, es siempre mejor decirlo en lugar de ignorarlo.	**GRA+EXP**
	- El informante no responde.	**NR**
8	- El informante no responde.	**NR**
	- El informante no responde.	**NR**
9	- ¡Qué embarazoso! Gracias por decirme.	**VER+GRA**
	- De nada.	**FOR**
10	- Gracias.	**GRA**
	- De nada.	**FOR**
11	- El informante no responde.	**NR**
	- El informante no responde.	**NR**
12	- Muchas gracias.	**INT+GRA**
	- De nada.	**FOR**
13	- ¿Dónde? Ah, claro, ¿ya está? Muchas gracias por decirme; no querría salir con algo allí.	**PRE+REI+INT+EXP**
	- Claro, de nada.	**FOR**
14	- Gracias por decirme, ¡qué vergonzoso!	**GRA+VER**
	- De nada.	**FOR**
15	- Gracias.	**GRA**
	- El informante no responde.	**NR**
16	- Gracias.	**GRA**
	- El informante no responde.	**NR**
17	- ¡Gracias por decirme!	**GRA**
	- El informante no responde.	**NR**
18	- El informante no responde.	**NR**
	- El informante no responde.	**NR**
19	- El informante no responde.	**NR**
	- El informante no responde.	**NR**
20	- Gracias.	**GRA**
	- De nada.	**FOR**

SITUACIÓN 7: 500 EUROS		
1	- Muchas, muchas gracias. Prometo que devolverte el dinero muy pronto. Estoy muy agradecida. Gracias.	**INT+GRA+PRO+DEU +REI**
	- De nada.	**FOR**
2	- Gracias, me ha hecho un gran favor, no sé cómo te puedo agradecer.	**GRA+ELOA+INC**
	- No te preocupes.	**IMP**
3	- No puedes saber el favor que me haces. Eres una verdadera amiga, muchas gracias.	**EXP+ELOP+INT+GRA**
	- Tú harías lo mismo por mí.	**QUE**

4	- Gracias.	**GRA**
	- Tú harías lo mismo.	**QUE**
5	- Muchísimas gracias, es muy generoso, lo aprecio mucho.	**INT+GRA+CUM+EMO**
	- Tú harías lo mismo por mí.	**QUE**
6	- No sabes cuánto me estas ayudando. Eres el mejor amigo. Muchas gracias, nunca olvidaré lo que me has hecho.	**EXP+ELOP+INT+GRA +REI**
	- De nada.	**FOR**
7	- Muchas gracias, eso es muy amable.	**INT+GRA+ELOA**
	- De nada tío, eso es lo que harías si tu fueras yo.	**FOR+ALE+QUE**
8	- De verdad, muchisma gracias.	**REAF+INT+GRA**
	- No te preocupes.	**QUE**
9	- Muchas gracias, te prometo a devolver el dinero en poco tiempo. Nuevamente gracias.	**INT+GRA+PRO+DEU +REI**
	- De nada.	**FOR**
10	- Gracias amigo.	**GRA+ALE**
	- De nada.	**FOR**
11	- ¿En serio? Pues muchas gracias. Voy a reembolsarte.	**SOR+INT+GRA+DEU**
	- No pasa nada.	**QUE**
12	- Mucho mucho gracias y yo pagaré tu muy pronto.	**INT+GRA+REI+DEU**
	- De nada, para que están las amigas.	**FOR+QUE**
13	- Muchas gracias, me agradezco mucho. Eres un gran amigo.	**INT+GRA+REI+ELOP**
	- Por favor no te preocupes, entiendo tu situación y quiero ayudarte.	**QUE**
14	-Voy a pagarte pronto pero muchas gracias por su ayuda.	**DEU+INT+GRA**
	- No hay prisa.	**QUE**
15	- Voy al banco. y entonces puedo pagarte.	**EXP**
	- Vale.	**ACE**
16	- Muchísimo gracias. Devolveré el dinero lo más pronto posible.	**INT+GRA+DEU**
	- No hay prisa.	**QUE**
17	- ¡Muchas gracias amigo!	**INT+GRA+ALE**
	- ¡De nada!	**FOR**
18	- Tú no sabes que gran ayuda es esto. Muchísimas gracias. Te tendré tu dinero tan pronto como posible. Muchas gracias, de verdad.	**EXP+INT+GRA+DEU +REI+REAF**
	- Está bien, me alegra poder ayudarte.	**QUE+PLA**
19	- Muchas gracias.	**INT+GRA**
	- Sin problemas.	**QUE**
20	- Gracias.	**GRA**
	- De nada.	**FOR**

SITUACIÓN 8: LAS TAREAS DOMÉSTICAS		
1	- Gracias. La próxima vez haceré todo o puedo cocinar algo muy rápido ahora para cenar.	**GRA+DEU+OFR**
	- Si.	**ACE**

2	- Gracias por ayudarme, te voy a hacer tus próximas tareas yo.	**GRA+DEU**
	- El informante no responde.	**NR**
3	- Muchas gracias. Cariño sé que debería haberlo hecho yo. ¡Te debo una gorda!	**INT+GRA+DIS+DEU**
	- Lo haría todo.	**QUE**
4	- Ah (name), no tenías que hacerlas.	**SOR+DIS**
	- Haría todo por ti.	**QUE**
5	- Muchas gracias cariño.	**INT+GRA+ALE**
	- Lo hago todo por ti.	**QUE**
6	- Mira, lo siento por no haber hecho las tareas, es que no tenía tiempo. Las haré la siguiente vez.	**ALE+DIS+EXP+DEU**
	- El informante no responde nada aquí.	**NR**
7	- Muchas gracias (nombre) es que no he tenido ningún tiempo debido al trabajo.	**INT+GRA+EXP**
	- ¿Eso es para que son las esposas no?	**QUE**
8	- Gracias por hacer las tareas, lo siento que no he tenido tiempo.	**GRA+DIS+EXP**
	- Nada, nada.	**QUE+REI**
9	- Gracias. Puedo cocinar la cena o algo hoy.	**GRA+DEU**
	- No, lo hago por ti.	**QUE**
10	- Gracias mi amor.	**GRA+ALE**
	- De nada.	**FOR**
11	- ¡Gracias mi amor!	**GRA+ALE**
	- De nada mi cariño.	**FOR+ALE**
12	- Gracias, te amo.	**GRA+EMO**
	- De nada, te amo.	**FOR+EMO**
13	- Muchas gracias por hacer las tareas querido.	**GRA+EXP**
	- No te pasa nada. Necesitabas descansar.	**QUE**
14	- ¿Tú hiciste esto? No he tenido tiempo de hacer nada.	**PRE+EXP**
	- Nada.	**QUE**
15	- Gracias, cocinaré tu cena favorita luego.	**GRA+DEU**
	- El informante no responde.	**NR**
16	- Muchísimas gracias. Tú eres el mejor.	**INT+GRA+ELOP**
	- No pasa nada, alguna cosa para mi esposo.	**QUE**
17	- ¡Gracias! ¡Qué buena sorpresa!	**GRA+ELOA**
	- ¡De nada!	**FOR**
18	- Qué lindo, muchas gracias por hacerme las tareas cariño.	**EMO+GRA+EXP**
	- Claro que sí.	**QUE**
19	- Gracias mi amor. Cocinaré algo para ti.	**GRA+ALE+DEU**
	- Vale mi cariño.	**ACE+ALE**
20	- Gracias, gracias, qué lindo.	**GRA+REI+ELOP**
	- El informante no responde.	**NR**

SITUACIÓN 9: EL RESTAURANTE DE LUJO		
1	- Muchas gracias. La próxima vez compraré la comida.	**INT+GRA+DEU**
	- El informante no responde.	**NR**

2	- ¡Eso fue demasiado! Te voy a traer para almorzar pronto.	**EMO+DEU**
	- El informante no responde.	**NR**
3	- No tienes que invitarme, es muy amable pero puedo devolverte el dinero en cuanto antes. ¡Gracias!	**INCO+ELOP+DEU**
	- De nada, un placer	**FOR+PLA**
4	- La próxima vez voy a pagar para todo.	**DEU**
	- De nada, un placer.	**FOR+PLA**
5	- Muchas gracias chica, la próxima vez voy a pagar, en seguro.	**INT+GRA+ALE+DEU +PRO**
	- De nada.	**FOR**
6	- ¡Vaya sitio! Muchas gracias por invitarme, ha sido ilusionante.	**EMO+INT+GRA+PLA**
	- De nada amigo.	**FOR+ALE**
7	- Gracias por eso tío, la próxima vez yo te lo voy a pagar.	**GRA+ALE+DEU**
	- El informante no responde nada aquí.	**NR**
8	- Gracias amigo, la próxima vez te prometo que yo pagaré.	**GRA+ALE+DEU+PRO**
	- No te preocupes, somos amigos.	**QUE**
9	- Pues muchas gracias, la próxima vez yo voy a pagar.	**INT+GRA+DEU**
	- Es un placer.	**PLA**
10	- Muchas gracias, la próxima vez pago.	**INT+GRA+DEU**
	- El informante no responde.	**NR**
11	- ¡Gracias mi amigo! Voy a reembolsarte.	**GRA+ALE+DEU**
	- No es gran cosa y de nada.	**IMP+FOR**
12	- Gracias.	**GRA**
	- De nada.	**FOR**
13	- Muchas gracias por pagar, pero la próxima vez, voy a pagar para tu almuerzo.	**INT+GRA+DEU**
	- Gracias, pero no te preocupes. Estoy feliz que hayamos comido juntos.	**GRA+QUE**
14	- ¡Qué amable! ¿Cuánto te debo?	**ELOP+DEU**
	- El informante no responde.	**NR**
15	- Gracias. Pagaré por tu almuerzo otro día a mi restaurante favorito.	**GRA+DEU**
	- Vale	**ACE**
16	- Muchísimo gracias. El siguiente vez voy a pagar.	**INT+GRA+DEU**
	- No preocupes.	**QUE**
17	- Muchas gracias, no tenías que hacerlo.	**INT+GRA+INCO**
	- De nada chica.	**FOR+ALE**
18	- Muchas gracias por el almuerzo, lo he pasado genial. En otro momento te llevo a un sitio que conozco que también está genial.	**INT+GRA+EMO+DEU**
	- No pasa nada.	**QUE**
19	- Genial. Muchas gracias.	**EMO+INT+GRA**
	- De nada.	**FOR**
20	- Gracias.	**GRA**
	- De nada.	**FOR**

SITUACIÓN 10: LA FIESTA DE DESPEDIDA		
1	- Gracias. No necesitaste pero estoy agradecida. Estoy entusiasmada. ¿Qué hacemos?	**GRA+INCO+REI +EMO+PRE**
	- El informante no responde.	**NR**
2	- Gracias, ha sido un placer trabajar contigo.	**GRA+PLA**
	- De nada.	**FOR**
3	- Muchas gracias. ¡Qué simpático eres!	**INT+GRA+CUM**
	- De nada, voy a echarte de menos.	**FOR+EMO**
4	- ¡Ah qué guay! Muchas gracias.	**EMO+INT+GRA**
	- De nada.	**FOR**
5	- ¡Ah qué guay! Muchas gracias tía. Me es muy considerado.	**EMO+INT+GRA+ALE**
	- De nada, te voy a echar de menos.	**FOR**
6	- Wow, ¡me parece genial!	**SOR+EMO**
	- Te vamos a echar de menos.	**EMO**
7	- ¡Ah! Qué bonita eres. Perfecto, ¿cuándo es?	**EMO+ELOP+PRE**
	- Esta noche.	**RESP**
8	- ¡Ah, gracias, no sé qué decir!	**EMO+GRA+INC**
	- No tienes que decir nada.	**IMPO**
9	- Iré a la fiesta. Gracias por organizar la fiesta y adiós a todos.	**GRA+DESP**
	- De nada.	**FOR**
10	- Gracias, qué sorpresa.	**GRA+SOR**
	- De nada.	**FOR**
11	- ¡Gracias!	**GRA**
	- No es gran cosa.	**IMP**
12	- Muchas gracias, tu eres un buena amigo.	**INT+GRA+ELOP**
	- Es no problema porque tú eres mi amiga.	**QUE**
13	- ¡Muchas gracias! Estoy muy emocionada para esta oportunidad, pero voy a extrañarte.	**INT+GRA+ELOP**
	- Me divertí organizar esto. Voy a extrañarte también.	**EXP+EMO**
14	- Eres tan bueno, ¿puedo traer algo?	**ELOP+PRE**
	- Nada.	**RESP**
15	- Gracias.	**GRA**
	- De nada.	**FOR**
16	- No necesitas hacerlo.	**INC**
	- Sí, yo quiero.	**QUE**
17	- ¡Qué amable! Muchas gracias.	**ELOP+INT+GRA**
	- De nada, ¡te echamos de menos!	**FOR+EMO**
18	- ¡Muchas gracias! Os voy a echar mucho de menos. Estaremos en contacto, ¿vale?	**INT+GRA+EMO +DESP**
	- Claro que si ¡tendrás que venir y visitarnos!	**DESP**
19	- Muchas gracias por la sorpresa.	**INT+GRA**
	- De nada, te queremos.	**FOR+EMO**
20	- Muchas gracias, estoy emocionada.	**INT+GRA+EMO**
	- Te vamos a echar de menos.	**EMO**

SITUACIÓN 11: EL NUEVO CORTE DE PELO

1	- Ah, gracias. Es solo un poco diferente pero me gusta. Verte bien también.	**GRA+PLA+CUM**
	- El informante no responde.	**NR**
2	- Había pensado lo mismo. ¡Gracias!	**AU+GRA**
	- El informante no responde.	**NR**
3	- ¡Gracias tía!	**GRA+ALE**
	- Te queda muy bien.	**REAF+ELOP**
4	- Ah, gracias.	**GRA**
	- Te queda muy bien.	**REAF+ELOP**
5	- Gracias.	**GRA**
	- De nada.	**FOR**
6	- Muchas gracias.	**INT+GRA**
	- De nada.	**FOR**
7	- Gracias, ¿tío estás ligando conmigo o qué? (broma)	**GRA+HU**
	- No tío.	**HU**
8	- Ah, ¡gracias!	**GRA**
	- De nada, haha.	**FOR+HU**
9	- Si gracias, me he cortado el pelo, ¿te gusta de verdad?	**GRA+EXP+MOD**
	- Si.	**REAF+ELOP**
10	- Gracias.	**GRA**
	- De nada.	**FOR**
11	- ¡Muchas gracias!	**INT+GRA**
	- De nada.	**FOR**
12	- Gracias.	**GRA**
	- De nada.	**FOR**
13	- ¡Muchas gracias! Me gusta mucho el estilo nuevo. Fui a otro salón cerca de la casa de mi tía. Aquí está el número de teléfono.	**INT+GRA+AU+EXP**
	- ¡Muchas gracias!	**INT+GRA**
14	- Muchas gracias, me gusta mucho.	**INT+GRA+AU**
	- Si, te queda muy bien.	**REAF+ELOP**
15	- Gracias, no me gusta mi pelo cuando es largo.	**GRA+EXP**
	- Es bien.	**REAF+ELOP**
16	- ¡Gracias! Me gusta mucho.	**GRA+AU**
	- El informante no responde.	**NR**
17	- ¡Gracias!	**GRA**
	- El informante no responde.	**NR**
18	- ¡Gracias!	**GRA**
	- El informante no responde.	**NR**
19	- ¡Gracias!	**GRA**
	- De nada.	**FOR**
20	- Gracias.	**GRA**
	- De nada.	**FOR**

SITUACIÓN 12: PÁSAME LA REVISTA		
1	- Gracias.	**GRA**
	- De nada.	**FOR**
2	- Gracias.	**GRA**

	- De nada.	**FOR**
3	- Gracias, tía.	**GRA+ALE**
	- El informante no responde.	**NR**
4	- Gracias.	**GRA**
	- El informante no responde.	**NR**
5	- Gracias chica.	**GRA+ALE**
	- El informante no responde.	**NR**
6	- Gracias.	**GRA**
	- De nada.	**FOR**
7	- El informante no responde.	**NR**
	- El informante no responde.	**NR**
8	- Gracias.	**GRA**
	- El informante no responde.	**NR**
9	- Gracias.	**GRA**
	- El informante no responde.	**NR**
10	- Gracias	**GRA**
	- De nada.	**FOR**
11	- Gracias, ¿necesitas algo cerca de mí?	**GRA+PRE**
	- De nada y no, gracias.	**FOR+RESP+GRA**
12	- Gracias.	**GRA**
	- De nada.	**FOR**
13	- Gracias, me agradezco mucho.	**GRA+REI**
	- Claro, de nada.	**FOR**
14	- Gracias, quiero leer de mi persona famosa favorita.	**GRA+EXP**
	- De nada.	**FOR**
15	- Gracias.	**GRA**
	- De nada.	**FOR**
16	- Gracias.	**GRA**
	- De nada.	**FOR**
17	- Gracias.	**GRA**
	- De nada.	**FOR**
18	- Gracias.	**GRA**
	- El informante no responde.	**NR**
19	- Gracias.	**GRA**
	- De nada.	**FOR**
20	- Gracias.	**GRA**
	- El informante no responde.	**NR**

SITUACIÓN 13: EL EMPLEADO DEL HOTEL		
1	- Gracias.	**GRA**
	- El informante no responde.	**NR**
2	- Hasta luego.	**DESP**
	- El informante no responde.	**NR**
3	- Toma, muchas gracias por hacer mi tiempo aquí tan agradable.	**REC+INT+GRA+PLA**
	- De nada.	**FOR**
4	- Muchas gracias.	**INT+GRA**
	- De nada, adiós.	**FOR+DESP**
5	- Muchas gracias.	**INT+GRA**

	- De nada.	**FOR**
6	- Hasta luego.	**DESP**
	- El informante no responde.	**NR**
7	- Gracias jefe, buenas noches.	**GRA+ALE+DESP**
	- Buenas noches, señor.	**DESP+ALE**
8	- Gracias.	**GRA**
	- A ti señor.	**DEV**
9	- Muchas gracias, aquí hay una propina para ti.	**INT+GRA+REC**
	- Gracias.	**GRA**
10	- Muchas gracias.	**INT+GRA**
	- Gracias.	**GRA**
11	- Gracias.	**GRA**
	- De nada.	**FOR**
12	- Muchas gracias.	**INT+GRA**
	- De nada.	**FOR**
13	- Muchas gracias, buenas tardes. Esta es para ti.	**INT+GRA+DESP+REC**
	- Muchas gracias, tiene una buena semana.	**INT+GRA+DESP**
14	- Gracias por su servicio y tenga un buen día.	**GRA+DES**
	- El informante no responde.	**NR**
15	- Gracias.	**GRA**
	- Gracias.	**GRA**
16	- Esto es para ti.	**REC**
	- Gracias, pasa un buen día.	**GRA+DESP**
17	- ¡Gracias señor!	**GRA+ALE**
	- De nada.	**FOR**
18	- Gracias.	**GRA**
	- El informante no responde.	**NR**
19	- Gracias.	**GRA**
	- De nada.	**FOR**
20	- Gracias.	**GRA**
	- Gracias.	**GRA**

SITUACIÓN 14: LA INVITACIÓN		
1	- Muchas gracias por esta noche, la pasé super bien y la comida era estupenda.	**INT+GRA+PLA+ELOB**
	- Vente un otro día en pronto.	**OFR**
2	- Gracias, ha sido un placer conocer a todos y la comida estaba buenísima.	**GRA+PLA+ELOB**
	- De nada, vuelve otro día para comer.	**FOR+OFR**
3	- ¡Qué buena cena! Lo he pasado fenomenal, muchísimas gracias.	**ELOB+PLA+INT+GRA**
	- Espero que vuelvas pronto.	**OFR**
4	- Ah gracias.	**GRA**
	- Vuelve un otro día.	**OFR**
5	- Muchas gracias por todo, la cena fue muy rica y yo pasé bien.	**INT+GRA+ELOB+PLA**
	- Vuelve otro día.	**OFR**
6	- Gracias por la comida, ha sido una noche de maravilla.	**GRA+PLA**
	- A ti, gracias, haremos otra cena.	**DEV+GRA+OFR**

7	- Muchas gracias por invitarme, ha sido una comida fantástica.	**INT+GRA+ELOB**
	- Ha sido un placer amigo, gracias por venir.	**PLA+ALE+GRA**
8	- Muchas gracias por la comida genial y por la noche.	**INT+GRA+ELOB+PLA**
	- Ha sido un placer, gracias por venir.	**PLA+GRA**
9	- Muchas gracias por una noche estupenda, la comida era genial. Tendremos que hacerla de nuevo, buenas noches.	**INT+GRA+PLA+ELOB +SUG+DESP**
	- Buenas noches.	**DESP**
10	- Adiós.	**DESP**
	- Adiós vuelve pronto.	**DESP+OFR**
11	- ¡Muchas gracias! La cena estaba deliciosa.	**INT+GRA+ELOB**
	- De nada, fue un placer.	**FOR+PLA**
12	- Gracias.	**GRA**
	- De nada.	**FOR**
13	- Yo me he divertido, muchas gracias por todo.	**PLA+GRA**
	- De nada, tenemos que reunirnos aquí otra vez. ¡Hasta pronto!	**FOR+SUG+DESP**
14	- Gracias por la invitación, me gustó la comida. ¡Hasta luego!	**GRA+ELOB+DESP**
	- Adiós, hasta luego, vuelve pronto.	**DESP+REI+OFR**
15	- Hola gracias por la invitación. Tengo hambre.	**SAL+GRA+EXP**
	- El informante no responde.	**NR**
16	- Muchas gracias para invitarme. Un día necesitas venirte a mi casa para cenar.	**INT+GRA+OFR**
	- Estará bien.	**ACE**
17	- Muchas gracias por todo.	**INT+GRA**
	- ¡De nada! hasta luego.	**FOR+DESP**
18	- Muchas gracias por todo. Todo ha sido genial. Gracias. Hasta luego.	**INT+GRA+ELOB+REI +DESP**
	- Gracias a ti por venir, en cualquier momento.	**GRA+OFR**
19	- Gracias por todo, estaba genial todo. Adiós.	**GRA+ELOB+DESP**
	- A ti, vuelve pronto.	**DEV+OFR**
20	- Gracias para todo nos vemos otra vez.	**GRA+SUG**
	- Si, de nada. Te esperamos aquí.	**ACE+FOR+OFR**

SITUACIÓN 15: EL TAXISTA		
1	- Muchas gracias. Qué suerte. Estaba muy preocupada gracias otra vez.	**INT+GRA+ALV+EXP REI**
	- De nada.	**FOR**
2	- Muchas gracias ¡me ha salvado!	**INT+GRA+ELOP**
	- De nada.	**FOR**
3	- ¡Uf! ¡Muchísimas gracias! Habría sido un desastre si lo hubiera perdido.	**ALV+INT+GRA+EXP**
	- No hay problema.	**QUE**
4	- Muchas gracias.	**INT+GRA**
	- No hay un problema, de nada.	**QUE+FOR**
5	- Muchísimas gracias, no creí que yo lo olvidé.	**INT+GRA+EXP**
	- No hay problema.	**QUE**

6	- ¡Usted es un santo! Me ha salvado de un gran lío. Muchas gracias.	**ELOP+ALV+INT+GRA**
	- No hay problema, de nada.	**QUE+FOR**
7	- Muchísimas gracias tío, no sé lo que habría hecho sin mi cartera.	**INT+GRA+ALE+EXP**
	- Nada tío, buen viaje.	**QUE+ALE+DES**
8	- Muchísimas gracias señor, me has salvado.	**INT+GRA+ALE+ELOP**
	- No pasa nada, pásalo bien.	**QUE+DES**
9	- Gracias a dios que has vuelto con mi cartera, no puedo decir tantas gracias. Aquí tienes una propina para tu servicio.	**GRA+ALV+INC+DEU**
	- No se preocupe.	**QUE**
10	- Muchas gracias, olvidé en el coche no creo.	**INT+GRA+EXP**
	- De nada.	**FOR**
11	- ¡Muchas gracias!	**INT+GRA**
	- ¡De nada!	**FOR**
12	- Muchas gracias.	**INT+GRA**
	- De nada.	**FOR**
13	- ¡Aye, usted la ha encontrado! ¡Muchas gracias!	**EMO+ALV+INT+GRA**
	- No se preocupe, claro no puede viajar sin esta. ¡Buen viaje!	**QUE+DES**
14	- ¡Ay, muchas gracias! Yo necesito los muchos.	**ALV+INT+GRA+EXP**
	- De nada señora y está bien.	**FOR+ALE+QUE**
15	- Muchas gracias, tome algo de dinero.	**INT+GRA+REC**
	- De nada y gracias.	**FOR+GRA**
16	- ¡Ay de mi! ¡Muchisimo gracias!	**ALV+INT+GRA**
	- De nada, ¡buen viaje!	**FOR+DES**
17	- ¡Muchas gracias señor! Eres un salvando.	**INT+GRA+ALE+ELOP**
	- De nada.	**FOR**
18	- ¡Aye, muchas gracias! Muchas gracias. Aquí, mira te doy esto por la ayuda…Gracias. Chao.	**EMO+INT+GRA+REI +REC+DESP**
	- Está bien, vale gracias chao.	**ACE+GRA+DESP**
19	- Gracias, gracias y gracias. Usted es un salvador.	**GRA+REI+ELOP**
	- No pasa nada, está bien.	**QUE**
20	- No me lo puedo creer. Muchas gracias.	**SOR+INT+GRA**
	- No hay problemas.	**QUE**

SITUACIÓN 16: PÁSAME LAS PATATAS MAMÁ		
1	- Gracias.	**GRA**
	- El informante no responde.	**NR**
2	- Gracias	**GRA**
	- El informante no responde.	**NR**
3	- Gracias.	**GRA**
	- El informante no responde.	**NR**
4	- Gracias	**GRA**
	- De nada.	**FOR**
5	- Gracias mamá.	**GRA+ALE**
	- El informante no responde.	**NR**
6	- Gracias.	**GRA**

	- El informante no responde.	**NR**
7	- Gracias.	**GRA**
	- El informante no responde.	**NR**
8	- Gracias.	**GRA**
	- El informante no responde.	**NR**
9	- Gracias, ¿alguien quiere las patatas?	**GRA+PRE**
	- El informante no responde.	**NR**
10	- Gracias mamá.	**GRA+ALE**
	- De nada.	**FOR**
11	- ¡Gracias mamá!	**GRA+ALE**
	- De nada.	**FOR**
12	- Gracias mamá.	**GRA+ALE**
	- De nada.	**FOR**
13	- Gracias mamá, tus patatas son mis favoritas.	**GRA+ALE+ELOP**
	- No, de nada querida.	**IMP+FOR+ALE**
14	- Muchas gracias, me encantan las patatas.	**INT+GRA+PLA**
	- El informante no responde.	**NR**
15	- Gracias, ¿quieres tú algunas patatas?	**GRA+PRE**
	- El informante no responde.	**NR**
16	- Gracias.	**GRA**
	- De nada.	**FOR**
17	- ¡Gracias!	**GRA**
	- De nada.	**FOR**
18	- Gracias.	**GRA**
	- De nada.	**FOR**
19	- Gracias mamá.	**GRA+ALE**
	- De nada.	**FOR**
20	- Gracias.	**GRA**
	- De nada.	**FOR**


GOBIERNO
DE ESPAÑA
MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE